

**MITÄ PORTFOLIOT KERTOVAT OPISKELIJOIDEN  
OPPIMISESTA KANSANOPISTOVUODEN AIKANA?  
-tapaustutkimus portfoliotoiminnasta**

**Anne-Mari Raitio**

Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma  
Syyskuu 1999  
Ohjaaja: Leena Laurinen  
Kasvatustieteen laitos  
Jyväskylän yliopisto

**KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
KASVATUSTIETEEN LAITOS**

**Anne-Mari Raitio**

**MITÄ PORTFOLIOT KERTOIVAT OPISKELIJOIDEN OPPIMISESTA  
KANSANOPISTOVUODEN AIKANA?**

**Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Syyskuu 1999**

**124 sivua + 5 liitettä**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka opiskelijat suhtautuvat portfoliotoimintaan, millaiset opistovuoden tehtävät kuvasivat opiskelijoiden mielestä parhaiten heidän oppimistaan sekä millaista oppimista opiskelijoiden itsearviointien perusteella lukuvuoden aikana oli tapahtunut.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa on sekä laadullisen evaluaatiotutkimuksen että toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkimukseen osallistui erään kansanopiston kasvatustyön linja eli kaikkiaan 17 opiskelijaa. Tutkimukseen sisältyi myös ryhmäkokootumisia, joissa tutkija toimi ohjaajana. Opiskelijat tekivät kasvatustyön linjan opetussuunnitelman mukaisesti portfolion, johon he valitsivat lukuvuoden aikana tekemiään töitä. Portfoliot olivat tämän tutkimuksen ensisijaista tutkimusaineistoa. Lisäksi aineistoa kerättiin nauhoittamalla ryhmätapaamiset ja käyttämällä kyselylomaketta sekä haastattelumenetelmää. Aineisto analysoitiin pääosin laadullisin analyysimetodein. Aineistosta muodostettiin mm. tyyppiportfolio.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijat suhtautuivat portfoliotoimintaan pääosin myönteisesti. Portfolion kielteiset puolet liittyivät erityisesti siihen, että se on työlästä ja aikaavievää toimintaa. Rajoituksistaan huolimatta portfolio soveltui opiskelijoiden mielestä kasvatustyön linjalle hyvin. Portfolion koettiin myös lisäävän tietoisuutta oppimisesta ja kehittymisestä. Opiskelijat olivat valinneet erityisesti käytännönläheisiä, sovellettavia ja omakohtaista aihetta käsitteleviä töitä portfolioihinsa. Portfolioiden sisällöllinen analyysi osoitti, että opiskelijat olivat kehittyneet itsearviointiensa mukaan erityisesti kirjoittamisessa, tiedonhankinnassa ja -valikoinnissa. Lisäksi opistovuonna oli koettu sosiaalisten ja -vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä ammatillisten tavoitteiden selkiytymistä.

**Asiasanat:** portfolio, oppimisen arviointi, autenttinen arviointi, itsearviointi, oppiminen, konstruktivismi

## ESIPUHE

Haluan kiittää Jyväskylän kristillistä opistoa mahdollisuudesta toteuttaa tutkimus opistollanne. Lämmin kiitos erityisesti Kasvatustyön linjan 1998-1999 opiskelijoille, jotka antoivat portfolionsa tämän tutkimuksen aineistoksi. Kiitos myös Kasvatustyön linjan opettajalle, Tuija Liljanderille, tuesta ja kannustuksesta sekä kasvatusaineiden opettaja Sari Paanaselle, jolta sain alustavan kipinän ja innostuksen portfolioaiheeseen. Sydämellinen kiitos ohjaajalleni Leena Lauriselle opastuksesta sekä kaikille graduprosessiani tavalla tai toisella tukeneille läheisilleni.

*”Eilinen jääköön taa, huominen tulla saa.*

*Elämä jatkuu tässä ja nyt.*

*Tässä on taivas ja maa.” (Pekka Simojoki)*

15. syyskuuta 1999

Anne-Mari Raitio

## SISÄLLYS

<b>1 UUDISTUVA ARVIOINTI .....</b>	<b>6</b>
<b>2 MITÄ OPPIMISEN ARVIOINTI ON? .....</b>	<b>8</b>
2.1 Arvioinnin määrittelyä .....	8
2.2 Arvioinnin tehtävät .....	9
2.3 Arvioinnin eri muodot .....	11
2.4 Vaihtoehtona autenttinen arviointi .....	12
<b>3 PORTFOLIOTOIMINNAN TAUSTAA .....</b>	<b>15</b>
3.1 Mikä portfolio on? .....	15
3.2 Portfolion erilaiset funktiot .....	17
3.3 Portfoliotoiminnan teoreettisia lähtökohtia .....	23
3.3.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys .....	24
3.3.2 Humanistinen oppimiskäsitys: itseohjautuvuus ja sisäinen motivaatio .....	26
3.4 Portfoliotoiminnan tavoitteet .....	28
3.4.1 Oppijan autonomian vahvistaminen .....	29
3.4.2 Oppijan itsetunnon ja minäkäsityksen tukeminen .....	32
<b>4 PORTFOLIO ARVIOINNIN JA OPPIMISEN VÄLINEENÄ .....</b>	<b>35</b>
4.1 Portfolio itsearvioinnin ja reflektoinnin välineenä .....	36
4.1.1 Itsearviointitaidot .....	38
4.1.2 Reflektoinnin käsite .....	41
4.2 Portfolioarvioinnin tutkimus ja kehittäminen .....	43
4.2.1 Menetelmä portfolion tarkoituksen ymmärtämiseksi .....	45
4.2.2 Portfolioarviointia koskevat asenteet .....	47
4.3 Portfolion rajoituksia arvioinnin ja oppimisen välineenä .....	48
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>51</b>
5.1 Tutkimuskysymykset .....	51
5.2 Tutkimusmenetelmät .....	52
5.2.1 Tapaustutkimus kasvatustieteessä .....	53
5.2.2 Toimintatutkimus .....	55
5.3 Tutkimuskohteena kasvatustyön linja .....	56
5.4 Tutkimuksen kulku .....	58

<b>6 PORTFOLIOT OPPIMISEN JA KASVUN PEILINÄ KANSANOPISTOSSA .....</b>	<b>63</b>
<b>6.1 Miksi kasvatustyön linja? .....</b>	<b>63</b>
<b>6.2 Portfolioihin valittu materiaali .....</b>	<b>66</b>
<b>6.3 Kasvatustyön linjan tyyppiportfolio .....</b>	<b>70</b>
6.3.1 Minä ennen, nyt ja tulevaisuudessa -tehtävä .....	71
6.3.2 Ensiavun tentti tai ensiapukortti .....	73
6.3.3 Kasvatustieteen perusopintojen oppimistehtävä .....	74
6.3.4 Oppimisen psykologian tuntisuunnitelmatehtävä.....	76
6.3.5 Kädentaitojen tai kuvataiteen työ .....	77
6.3.6 Yksilö, päivähoito, koulu ja yhteiskunta -kurssin artikkelitehtävä .....	79
6.3.7 Lasten mielenterveysongelmia käsittelevä kliinisen psykologian tehtävä .....	81
6.3.8 Kehityksen havainnointitehtävä .....	82
6.3.9 Oppimispäiväkirja ja harjoitteluraportti .....	83
6.3.10 Yhteenvedoa tyyppiportfolioon valituista töistä .....	84
6.3.11 Kriittisen ja täsmällisen palautteen merkitys.....	86
<b>6.4 Portfolio osaamisen dokumenttina.....</b>	<b>89</b>
6.4.1 Vahvuuksien näkyväksi tekeminen: ”Siinä se nyt on, aivan silmiäni edessä” ....	89
6.4.2 Harrastuneisuus osaamisen erityisalueena:”Tämä teatteriin sitoutuminen kertoo, että olen valmis kokeilemaan uutta rohkeasti ja pelkäämättä” .....	90
<b>6.5 Portfolio kehityskertomuksena.....</b>	<b>92</b>
6.5.1 Oppimistaitojen kehittyminen .....	93
6.5.2 Ihmisenä kasvaminen .....	94
<b>6.6 Opiskelijoiden suhtautuminen portfolio työskentelyyn .....</b>	<b>96</b>
6.6.1 Ryhmätilanteiden hyödyllisyys prosessissa.....	98
6.6.2 Portfolio oppimisen ja arvioinnin välineenä opiskelijoiden mielestä .....	100
6.6.3 Portfolio prosessi: oppimisen tiedostamista ja itsetuntemuksen syventymistä ..	103
 <b>7 YHTEENVETO .....</b>	 <b>105</b>
 <b>LÄHTEET.....</b>	 <b>116</b>
 <b>LIITTEET</b>	
Liite 1: Portfolio-ohjeistus .....	125
Liite 2: Kasvatustyön linjan opetussuunnitelma ja opetusohjelma 1998-1999 .....	126
Liite 3: Reflektointia tukevat kysymykset .....	132
Liite 4: Kyselylomake .....	133
Liite 5: Teemahaastattelurunko .....	134

## 1 UUDISTUVA ARVIOINTI

Kouluun ja opiskeluun liitetään usein suoritusten arvioinnin ja arvostelun herättämiä mielikuvia, ajatuksia ja tunnelmia. Arviointitoiminta heijasti aikoinaan behavioristisen oppimiskäsityksen näkemyksiä opetuksen opettajajohtoisuudesta, jolloin opettaja oli auktoriteetti ja siten se, jolla oli valta arvioida ja arvostella tai jopa tuomita oppilas hänen virheistään ja epäonnistumisistaan. Yhteiskunnan ja oppimiskulttuurin muuttuessa arviointi on saanut inhimillisemmät kasvot. Oppimiseen liittyvä kasvatustieteellinen ja psykologinen tutkimus on osoittanut, ettei tehokas oppiminen olekaan riippuvainen niinkään virheiden osoittamisesta tai kontekstistaan irrallisten tietojen hallitsemisesta, vaan pikemminkin oppijan aktiivisesta toiminnasta, tiedostamisesta ja itsearviointista sekä terveestä ja tasapainoisesta itsetunnosta (ks. esim. Koppinen, Korpinen & Pollari 1994; Keltikangas-Järvinen 1994; Linnakylä 1994a, 32-33; Rauste-von Wright & von Wright 1994).

Oppimista ja arviointia voidaan pitää saman kolikon kääntöpuolina. Oppimista ei ole ilman arviointia, eikä arviointia ilman oppimista. Näin ollen oppimiskäsityksen uudistuminen on tuonut mukanaan muutoksia myös arviointikulttuuriin. Muutosta voidaan luonnehtia lyhyesti siirtymisenä oppijakeskeisempään ja prosessipainotteisempaan arviointiin. On todettu, että ns. perinteiset arviointimenetelmät kuten kokeet ja testit eivät yksistään riitä tavoittamaan oppimisen kokonaisvaltaisuutta. Oppimisen ja arvioinnin haasteisiin on vastattu kehittämällä autenttisia arviointimenetelmiä, joiden avulla pyritään lähentämään todellisen elämän, opetuksen ja arvioinnin välistä suhdetta. (ks. esim. Gifford & O'Connor 1992; Nevo 1995, 91-96; Takala 1996, 209-210.)

Eräs autenttisen arvioinnin väline on portfolio, joka on lyhyesti määritelty oppijan oppimistehtävistään tai muista töistään valitsema tarkoituksenmukainen kokoelma, joka edustaa oppijan kehittymistä, osaamista ja vahvuuksia tietyllä tai tietyillä opiskelualueilla. Portfolioon kuuluu oleellisena osana oppimisen reflektointi ja itsearviointi sekä yhteistoiminnallisesti toteutettuja töitä, palautekeskusteluja tms. Lisäksi portfolioista tulisi käydä ilmi oppijan yritteliäisyys ja motivaatio ja niiden tulisi

mahdollisuuksien mukaan kuvata oppijan luovuutta ja omaperäisyyttä. Portfolion sisältö ja muodot vaihtelevat vapaamuotoisimmista lähinnä oppijan oppimisen tueksi tarkoitetuista portfolioista standardoituihin arviointi- ja evaluaatiotarkoituksiin koottuihin portfolioihin. Portfolion yleistavoitteena oppimisen ja arvioinnin välineenä voidaan pitää oppijan reflektiivisen ajattelun ja itsearvioinnin tukemista ja oppijan tietoisuuden syventämistä omasta oppimisprosessistaan. (mm. Paulson & Paulson 1991; Linnakylä 1994b; Gottlieb 1995; Pollari, Kankaanranta & Linnakylä 1996; Wolf & Siu-Runyan 1996; Raines 1996; Taube 1998; Tierney & Clark 1998.)

Ensimmäiset portfoliokokeilut on tehty tietävästi Yhdysvalloissa yksittäisten opettajien uudistaessa opetuksensa arviointikäytäntöjä (Calfee & Perfumo 1993; Linnakylä 1994c, 125). Suomessa portfolio-idea on alettu soveltaa 1990-luvun alkuvuosista lähtien erityisesti Koulutuksen tutkimuslaitoksen ja opettajien yhteistyöhankkeen myötä. Kotimaisista portfoliokokeluista on raportoitu viimeisen viiden vuoden aikana niin artikkeliteosten kuin opinnäytteiden muodossa (mm. Linnakylä, Pollari & Takala 1994; Pollari, Kankaanranta & Linnakylä 1996; Kankaanranta 1998; Pollari 1998). Portfoliota on sovellettu oppimisen ja arvioinnin välineenä erilaisissa oppimisympäristöissä päiväkodista aina ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja yliopisto-opettajien opetuksen itsearviointiin asti. (ks. esim. Kohonen 1994; Kankaanranta 1994, 1996, 1998; Karjalainen, Koponen, Kuure & Tenhunen 1995; Niikko 1996, 1997; Keurulainen 1996.)

Tämä tutkielma on kvalitatiivinen tapaustutkimus, johon liittyy myös toimintatutkimukselle ominaisia piirteitä. Tutkielmani aiheena on portfolio kansanopistossa. Tutkimuskohteeni on on seitsemäntoista nuoren aikuisen ryhmä, joka opiskeli lukuvuonna 1998-99 yksivuotisella kasvatustyön linjalla, jonka tavoitteena on antaa tiedollisia, taidollisia ja ammatillisia valmiuksia kasvatusalan opintoihin eri oppilaitoksissa. Opiskelijat tekivät opiskeluvuodestaan portfolion, johon he kokosivat vuoden aikana tekemiään töitä itsearviointineen ja perusteluineen. Opiskelijoiden portfoliot ovat tutkimuksen ensisijaista lähdeaineistoa. Lisäksi käytän aineistona ryhmäpalauteskeskusteluja, kirjallisia palautteita portfolioista, kenttämuistiinpanoja sekä opiskelijoiden täyttämää kyselomaketta. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden *suhtautumista* ja *kokemuksia* portfolioista oppimisen ja itsearvioinnin välineenä sekä tarkastella portfolioiden sisältöjä eli sitä, *millaisia töitä portfolioihin*

*valittiin ja mitä portfolioit kertovat opiskelijoiden oppimisesta ja kehitymisestä opistovuoden aikana ?*

## **2 MITÄ OPPIMISEN ARVIOINTI ON?**

### **2.1 Arvioinnin määrittelyä**

Arviointi on toimintaa, jossa määritellään jonkin *kohteen tai toiminnan laadullista tai määrällistä arvoa ja suorituksen tasoa tietyn asteikon tai kriteeristön avulla.* (Scriven 1991; Takala 1994, 1; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8; Jakku-Sihvonen 1997, 1). Nevo (1995, 11) määrittelee koulutuksellisen arvioinnin toiminnaksi, jossa kerätään systemaattista tietoa koulutuksen kohteen olemuksesta ja laadusta. Systemaattisella arviointitiedon keräämisellä pyritään objektiiviseen tietoon arvioitavasta kohteesta. Arviointi on inhimillistä toimintaa, sillä arviointitoiminnan perustana ovat kriteerit, jotka heijastavat arvioijien arvoja ja arvostuksia, sosiaalisia normeja ja jopa henkilökohtaisia mieltymyksiä.

Englanninkielisessä kirjallisuudessa arvioinnista käytetään kahta termiä, joiden merkitykset poikkeavat hieman toisistaan. 'Assessment'-termillä tarkoitetaan tiedon keräämistä arvioitavasta kohteesta sekä suorituksen laadun tai tason määrittelyä (McLaughlin & Vogt 1996, 12; Jakku-Sihvonen 1997, 1). *Evaluaatio*-termillä viitataan arvioitavan kohteen monipuoliseen - arvon, hyötyjen, haittojen, heikkouksien ja vahvuuksien - arvottavaan analyysiin (Jakku-Sihvonen 1997, 1). *Evaluaatio*lla tarkoitetaan siis yleensä arviointia laajempaa toimintaa, joka sisältää arviointikohdetta arvottavan funktion, kun taas 'assessment' ymmärretään kapea-alaisempana yksilöön ja yksilön ominaisuuksiin kohdistuvana arviointina (mm. Soininen 1997, 10). Soinisen (1997, 15) mukaan *evaluaatio* muistuttaa kasvatustieteellistä tutkimusta etenemisjärjestyksensä vuoksi, sillä molemmissa asetetaan tavoitteet tai ongelmat, valitaan menetelmät, mitataan muuttujat, analysoidaan tulokset ja tehdään johtopäätökset. Kyseinen etenemisjärjestys on tyypillistä kvantitatiiviselle tutkimukselle ja *evaluaatiomenetelmille* kuten standardoiduille testeille, kyselyille ja haastatteluille,



joilla hankitaan määrällistä tietoa. Niin kuin tutkimuksessakin evaluaation lähestymistapa voi olla joko kvantitatiivinen tai kvalitatiivinen, tulkinnallinen ja ymmärtämiseen tähtäävä. Edellisessä tutkimusotteena on positivistinen ja jälkimmäisessä hermeneuttinen tutkimusote.

Evaluaation ja arvioinnin käsitteiden määrittelyssä on huomioitava myös se, että brittiläisessä kirjallisuudessa käsitteitä *'assessment'* ja *'evaluation'* käytetään toistensa synonyymeina (esimerkiksi student assessment = student evaluation), kun taas amerikkalaisessa kirjallisuudessa *'evaluation'* sisältää molemmat arvioinnin merkitykset (Nevo 1995, 7). Tässä tutkimuksessa käytetään suomenkielistä termiä arviointi, sillä tutkimuksen kohteena on erityisesti opiskelijoiden itsearviointi, joka voidaan nähdä osana laajempaa evaluaatiota. Evaluaatio on siis yläkäsite, joka sisältää erilaisia arviointi-menettelyjä ja -tekniikkoja kuten portfoliomenettelyn ja siihen liittyvän itsearvioinnin (ks. esim. Soininen 1997, 29, 103).

Arviointi liittyy konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan olennaisena osana kaikkeen toimintaan ja oppimiseen (Takala 1994, 4). Arviointitoimintaa määriteltäessä on otettava huomioon arviointiin liittyviä erilaisia ulottuvuuksia, joita ovat mm. tieto siitä ketä, mitä, miksi, milloin ja miten arvioidaan ja kuka arvioi. (Soininen 1997, 11). Yleisesti ottaen oppimista koskevan arvioinnin tarkoituksena on saada mahdollisimman täsmällistä ja merkityksellistä tietoa oppilaan edistymisestä niin oppijalle itselleen kuin opetuksen ja koulutuksen kehittäjille kuten opettajille, koulutuksen suunnittelijoille, työnantajille ja päättäjille. (Farr 1992; Nevo 1995, 28; Linnakylä 1994a, 30; Gillespie, Ford, Gillespie & Leavell 1996.)

## **2.2 Arvioinnin tehtävät**

Arvioinnilla on useita tehtäviä, jotka on yleisesti luokiteltu seuraavanlaisesti (Räisänen 1994, 22-27; Soininen 1997; 20-22): *Toteava* arviointi kuvaa tietyn kohteen (yksilö, ryhmä, tilanne, järjestelmä) senhetkistä tilaa ja toimii siten lähtökohtana toiminnan suuntaamiselle ja kehittämiselle. Toteavalla arvioinnilla saadaan tietoa kohteen lähtötasosta ja nykytilasta. Se voi olla jatkuvaa prosessia tai kertaluontoista arviointia. Oppilaisiin kohdistuva toteava arviointi voi tarkoittaa oppilaan kehitystason, kykyjen, valmiuksien, aikaisempien kokemusten ja tietojen ja taitojen arviointia. *Ohjaavalla*

arvioinnilla pyritään nimensä mukaisesti ohjaamaan toimintaa oikeaan ja tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Arviointitietoa voidaan saada esimerkiksi siitä, kuinka oppilaan tulisi kehittää opiskelustrategioitaan. Arvioinnin *valikoiva* tehtävä sisältää vahvan arvolatauksen, jolloin arvioinnin kautta arvotetaan sitä, mikä on merkittävää ja hyvää oppimista. Yhteiskunnallisella tasolla arvioinnin valikoiva tehtävä korostuu koulutusjärjestelmän toiminnassa muun muassa siinä, kenellä on mahdollisuus kouluttautua (hyvin menestyvät - heikosti menestyvät). *Motivointitehtävä* sisältää arvioinnin subjektiivisen, kokemuksellisen näkökulman. Arvioinnin eräänä tehtävänä on motivoida ja kannustaa yksilöä vahvistamalla toimintaa suuntaavia ja ylläpitäviä voimia. Arvioinnilla voidaan vaikuttaa yksilön erilaisten motiivirakenteiden vahvistumiseen tai sammuttamiseen sekä opiskeluun liittyviin asenteisiin. Sisäistä motivaatiota vahvistettaessa pyritään arvioinnin kautta osoittamaan toiminta (oppiminen) itsessään merkitykselliseksi. Arvioinnin *ennustava* ulottuvuus antaa sellaista tietoa koulutettavan menestymisestä, jonka perusteella voidaan tehdä ennusteita yksilön menestymisestä jatkokoulutuksessa tai työelämässä. Lisäksi arvioinnilla on myös *korjaava* ja *kehittävä* tehtävä, jotka ovat tärkeitä erityisesti varhaiskasvatuksessa. Arvioinnilla saatavan palautetiedon avulla voidaan korjata yksilön toimintaa sekä kehittää yksilöä eteenpäin hänen taidoissaan ja tiedoissaan.

Arvioinnin tehtävät eivät ole toisistaan riippumattomia, vaan ne esiintyvät arvioinnissa yhtäaikaistena ja toisiaan täydentävinä. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta keskeisimpiä arvioinnin tehtäviä ovat ohjaava ja valikoiva tehtävä (Räisänen & Frisk 1996, 16.). Yksilön näkökulmasta tarkasteluna oleellisimpia arvioinnin tehtäviä ovat ohjaava, motivoiva ja kehittävä tehtävä (mm. Nevo 1995, 86). Arvioinnin lähtökohtana ovat arvioinnin tarkoitus sekä se, mihin ja miten arviointitietoa kerätään. Arviointitietoa tarvitaan koulutuksen eri tasoilla niin koulutuspoliittisten päätösten tueksi, opetussuunnitelmien, opetuksen ja opettajan työn kehittämiseen kuin yksittäisen oppijan oppimisen tukemiseen. (Nevo 1995, 11-12; Linnakylä 1994c, 30.) Arvioinnin menetelmät vaihtelevat myös tarkoituksen eli sen mukaan, millaista tietoa arvioinnilla halutaan saada. *Ulkoisen* arviointitieto antaa tietoa erityisesti koulutuksen päätöksentekijöille. Käytännössä ulkoista arviointitietoa kerätään standardoiduilla monivalintatesteillä, jolloin tavoitteena on objektiivinen ja vertailtavissa oleva arviointitieto. *Sisäistä* opetukseen ja oppimiseen liittyvää arviointitietoa kerätään

opetuksen kehittämiseksi ja sillä on siten vahva yhteys opetussuunnitelmaan ja opetukseen. Opetusta kehittävän arvioinnin tulisi olla joustavaa ja perustua mahdollisimman pitkälti todellisiin suorituksiin. Arviointitietoa kerätään tällöin mahdollisimman monista eri lähteistä (oppilaat, opettajat, vanhemmat). (Calfée & Hiebert 1991, 283.)

### **2.3 Arvioinnin eri muodot**

Oppimisen arvioinnin eri muodot jaetaan *diagnostiseen*, *formatiiviseen* ja *summatiiviseen* arviointiin sen mukaan millaista ja minkätasoista tietoa arvioinnilla halutaan saada (Boud 1995, 37; Harris & Bell 1990, 99; Huber 1997, 148; Nevo 1995, 82; Soininen 1997, 72). Diagnostinen arviointi tarkoittaa oppijan lähtötason eli oppijan edellytysten, tietojen ja taitojen, kykyjen, valmiuksien ja asenteiden kartoittamista, jolloin saadaan tietoa esimerkiksi tarkoituksenmukaisten menetelmien ja materiaalien valintaa varten. Diagnostinen arviointi sijoittuu ajallisesti opiskelun alkuvaiheeseen, jolloin sen perusteella voidaan tehdä tarvittavia opetusta koskevia ratkaisuja ja päätöksiä. Diagnostinen arviointi on tärkeä myös oppimisvaikeuksien havaitsemisen kannalta ja kyseisessä tarkoituksessa sitä voidaan käyttää myös opiskelun kuluessa. Diagnostisen arvioinnin menetelminä käytetään yleisimmin erilaisia formatiivisia ja summatiivisia mittauksia, standardoituja testejä sekä opettajan laatimia observointi- ja arviointi-menetelmiä. (mm. Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 27; Soininen 1997, 72-73.)

Formatiivinen arviointi kohdistuu oppimisprosessiin ja sen tarkoituksena on antaa tietoa oppilaan edistymisestä tavoitteisiin nähden sekä parantaa oppijan oppimisen laatua ja tehostaa opiskelutekniikkaa. Palautteen avulla oppija tulee tietoisemmaksi omasta toiminnastaan, mikä auttaa oppijaa toiminnan säätelyssä ja tarvittaessa työskentelytapojen muuttamisessa. Formatiiivinen arviointi antaa tietoa myös opetuksen onnistumisesta sekä käytettyjen opetusmenetelmien ja -materiaalien soveltuvuudesta. Näin ollen sen avulla voidaan kehittää ja ohjata niin oppijan kuin opettajan toimintaa ja valintoja (mm. Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 27; Nevo 1995, 84; Soininen 1997, 73). Formatiiivisen arviointitiedon tulisi olla numeerista tietoa täsmällisempää ja kuvailevampaa (Nevo 1995, 84) ja formatiiivinen arviointi edellyttääkin Harrisin ja

Bellin (1990, 108) mukaan merkityksellistä kommunikaatiota arvioijan ja arvioitavan välillä, joka tapahtuu yleensä keskustelun ja palautteenannon muodossa.

Summatiivisen arvioinnin tehtävänä on arvioida tiedon tai suorituksen tasoa sekä tavoitteiden saavuttamisen onnistumista. Summatiivinen arviointi kohdistuu siten oppimis-tuotokseen ja toimii *kokoavana* arvioinnin muotona sekä pätevyyden osoittajana. Lisäksi summatiivinen arviointi antaa tietoa uutta lähtötilannetta varten ja sen avulla voidaan vahvistaa jatkokoulutus- ja ammatinvalintasuunnitelmia, jolloin sillä on kokoavan ja pätevyyttä osoittavan tehtävän ohella myös ennustava tehtävä (Nevo 1995, 83; Soininen 1997, 74.)

## **2.4 Vaihtoehtona autenttinen arviointi**

Vaihtoehtoisilla arviointimenetelmillä tarkoitetaan sellaisia arviointimenetelmiä, jotka eroavat perinteisistä objektiivisista yksittäisiä tietoja ja valmiita tuotoksia mittaavista menetelmistä, kuten standardoiduista testeistä (mm. McLaughlin & Vogt 1996, 104; Valencia, Hiebert & Afflerbach 1994, 11). McLaughlin ja Vogt (1996, 104) kuvaavat nk. perinteisiä arviointimenetelmiä valokuvatyyppiseksi (snapshot type of measures) mittaustavaksi viitaten Yhdysvalloissa vallinneeseen testauskulttuuriin (Resnick & Resnick 1992; Gardner 1992). Systemaattisten testien traditio kytkeytyy psykometriikan mm. älykkyys- ja kykytestien kehitykseen 1800-1900-lukujen vaihteeseen niin Euroopassa kuin Pohjois-Amerikassa. 1920-luvulla objektiiviset testit olivat vallanneet amerikkalaisen koulutussysteemin, kunnes 1980-luvulla testauskulttuuriin alkoi kohdistua toden teolla kritiikkiä, mikä liittyi laajempaan koulutuksen ja oppimiskäsityksen paradigmanmuutokseen. Kritiikki nousi erityisesti siitä, että objektiiviset testit mittaavat pikemminkin muistia ja passiivista tietoa kuin aktiivista ajattelua. Arviointia, joka ei perustunut standardoituihin testeihin alettiin kutsua vaihtoehtoiseksi arvioinniksi (Nevo 1995; 89, 93.) Vaihtoehtoinen arviointi ei sinänsä ole mikään uusi ilmiö, sillä jo ennen testien kehittämistä käytettiin paljon essee-tyyppisiä arviointimenetelmiä (Nevo 1995, 91). Erona vaihtoehtoisen ja perinteisen arvioinnin välillä voidaan pitää kuitenkin sitä, että perinteisessä oppimisen arvioinnissa keskitytään lähinnä opetuksen tuotosten, arviointiin ja arviointia on pidetty ensisijaisesti opettajan tehtävänä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on osaltaan synnyttänyt tarpeen

kehittää arviointimenetelmiä, jotka vastaavat nykykäsitystä oppimisesta. Arviointikulttuurin muutokseen ovat olleet omalta osaltaan haastamassa myös ympäristön, kulttuurin ja työelämän muutokset. (Linnakylä & Kupari 1996, 100-101). Takalan (1994, 4-5) mukaan arviointikulttuurin muutoksen taustalla ovat muutokset oppimiskäsityksessä sekä opetuksen ja oppimisen suhteessa. Kysymys siitä, kenen tehtävä arviointi on, heijastaa muutosta oppimisen, toiminnan sekä arvioinnin sosiaalisen luonteen tiedostamisessa. Räisänen ja Frisk (1996, 18) esittävät Claserin ajatuksia siitä, kuinka oppimiskäsitysten muutos heijastaa arvioinnissa tapahtuvia käytännön muutostarpeita. Claserin mukaan oppimisen arviointiin on sisällytettävä laaja-alaisia tehtäviä ja kontekstuaalisten taitojen arviointia. Tietojen ja taitojen arvioinnissa on painotettava sekä oppimisprosessin että -tulosten arviointia. Arvioinnin on opetettava itsearviointia, mikä edellyttää opetuksen ja arvioinnin kiinteätä sidosta. Lisäksi oppimisen arvioinnin olisi tapahduttava entistä enemmän sosiaalisissa tilanteissa ja sen tehokkuutta tulisi arvioida erityisesti sen suhteen, miten se vaikuttaa opetukseen. (vrt. esim. Calfee & Perfumo 1993; Linnakylä & Kupari 1996; Valencia ym. 1994.)

Nykyisin vaihtoehtoinen arviointi käsittää runsaasti erilaisia menetelmiä jatkumon alkaessa monivalintakysymyksiä sisältävistä tehtävistä, joissa opiskelija vastaa lyhyesti esitettyihin kysymyksiin, ja päättyessä laajoihin ja monimutkaisempiin tuotosten kokoelmiin kuten projektitöihin, tutkielmiin, esitelmiin tai portfolioihin. (Hiebert, Valencia & Afflerbach 1994; 11-14, Linnakylä & Kupari 1996, 104.) Yhteistä vaihtoehtoisille arviointimenetelmille on *autenttisuus* eli se, että arvioinnissa *pyritään lähentämään arvioinnin ja todellisen elämän välistä suhdetta*. Näin ollen arviointitehtävien tulisi perustua opetukseen ja heijastaa oppijan oppimisympäristöä ja todellista oppimista. Autenttinen arviointi kohdistuu tehtäviin, jotka ovat oppijalle henkilökohtaisesti merkityksellisiä. (McLaughlin & Vogt 1996, 104; Valencia, Hiebert & Afflerbach 1994, 11; ks. myös Huber 1997, 156.) Autenttisessa arvioinnissa korostetaan tiedon tuottamista, jolloin arviointi kohdistetaan varsinaisen tuotoksen lisäksi itse tiedontuottamisprosessiin. Uuden tiedon tuottaminen edellyttää opiskelijalta tiedon ymmärtämistä, tulkintaa ja soveltamista. Autenttisessa arvioinnissa pyritään välttämään oppiainekohtaisia rajauksia. Arvioinnin kohteeksi otetaan siten laajemmat taito- ja tietokokonaisuudet, jolloin siinä yhdistyvät erilaiset oppisisällöt ja opiskelussa tarvittavat taidot kuten yhteistyötaidot, pitkäjänteisyys, yrittäminen ja kommunikointi.

Tällöin arviointi ei voi perustua yhdenmukaisiin standardeihin vaan monipuolisiin laatukriteereihin ja arvioitsijoiden asiantuntemukseen.(Linnakylä 1994a, 34, 37; Linnakylä & Kupari 1996, 102-103.)

### 3 PORTFOLIOTOIMINNAN TAUSTAA

#### 3.1 Mikä portfolio on?

Portfolio oppimisen ja arvioinnin välineenä on kehittynyt yksittäisten opettajien ja koulujen kokeilujen kautta, mutta sillä on selkeä yhteys laajempaan pedagogiseen sekä oppimis- ja arviointikäsitteiden muutokseen (mm. Calfee & Perfumo 1993; Linnakylä 1994b, 10; McLaughlin & Vogt 1996, 9; Tierney & Clark 1998). Erityisesti pohjoisamerikkalaisessa arviointikulttuurissa portfolioarvioinnin kehittämisen ja soveltamisen merkitystä on pidetty jopa vallankumouksellisena, sillä sikäläinen arviointikulttuuri on perustunut pitkälti behavioristisiin oppimis- ja assosiaatioteorioiden näkemyksiin ja niiden myötä kehittyneisiin standardoituihin monivalintatesteihin, joita on kritisoitu muunmuassa opetuksen ja opetussuunnitelmien kapeuttamisesta sekä oppilaiden kykyjen ja motivaation aliarvioimisesta (Gardner 1992, 81; Calfee & Perfumo 1993; Wolf & Sui-Runyan 1996). Gardner (1992, 78) perustelee arviointimenetelmien kehittämistä *kontekstuaaliseen* suuntaan muun muassa sillä, että erityisesti tietämys oppimisesta ja yksilön kehityksestä on lisääntynyt kehityspsykologisen ja kognitiivisen psykologian tutkimuksen myötä. Standardoidut testit ovat toisaalta objektiivisia ja niiden reliabiliteetti on korkea, mutta ne mittaavat useimmiten opetuksen kontekstista irrallisia tietoja puhumattakaan siitä, että niiden kautta tavoitettaisiin oppilaan yksilöllisyyttä ja oppimisen kokonaisvaltaisuutta.

Portfolio-termi on lähtöisin latinankielen sanoista *'portare'*, joka merkitsee verbiä 'kantaa' ja *'folia'*, joka tarkoittaa lehteä tai paperia (Taube 1998, 11). Yleisessä merkityksessä portfolioilla tarkoitetaan salkkua, johon on koottu omaa osaamista ja taitoja havainnollistavia näytteitä ja dokumentteja erityisesti taidealalla (ks. Duden Deutsches Universalwörterbuch 1989; Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English 1995). Taloustieteen ja talouden alalla portfolio tarkoittaa osakkeista tms. koostuvaa arvopaperisalkkua (Taloustiedon taloussanasto 1987, 109).

Oppimisen ja arvioinnin välineeksi portfolioa on alettu kehittää ja soveltaa 1980-luvulta lähtien, mistä kertovat lukuisat yksittäiset luokka- ja koulukohtaiset kokeilut ja

hankkeet erityisesti Pohjois-Amerikassa, Englannissa, Australiassa sekä Uudessa-Seelannissa. (Freedman 1993; ks. myös esim. Wolf 1989, Rief 1991; Wolf 1991; Calfee & Perfumo 1993; Herman & Winters 1994; Gillespie ym. 1996). Portfoliotoimintaa sovelletaan yleensä kunkin toimintaympäristön (oppilaitoksen, opetusryhmän, oppiaineen) opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti, joten sillä ei ole varsinaisesti olemassa yhtenäistä normistoa. Yhtenäisen kriteeristön puuttuminen toisaalta vaikeuttaa portfoliotoiminnan yksiselitteistä määrittelyä, mutta antaa samalla mahdollisuuden soveltaa portfolioa oppimisen ja arvioinnin välineenä erilaisissa oppimisympäristöissä ja erilaisiin tarkoituksiin. (Gottlieb 1995; Gillespie, Ford, Gillespie & Leavell 1996.)

Paulsonin, Paulsonin ja Meyerin (1991) usein siteeratun määritelmän mukaan portfolio on *”oppijan työstään muodostama tarkoituksellinen koonta, joka esittelee oppijan yrittämistä, edistymistä ja saavutuksia yhdellä tai useammalla alueella. Koonnasta tulee käydä ilmi se, miten oppija on osallistunut sisältöjen valintaan, millä perusteilla valintoja on tehty, miten tuotoksia arvioidaan sekä miten oppija on itse pohtinut työtään”*. Wolf ja Siu-Runyan (1996) tuovat portfolion määritelmässään esille lisäksi yhteistoiminnallisuuden merkityksen portfolion kokoamisprosessissa, sillä heidän mukaansa portfolio on *”erilaisista konteksteista valittu kokoelma opiskelijan töiden ja todistuskappaleiden edistymisestä, joka on laadittu refleктоimalla ja rikastettu yhteistoiminnallisuudella ja jonka tavoitteena on opiskelijan oppimisen edistäminen”*. Portfolion määritelmistä nousevat esille erityisesti oppijan aktiivinen osallistuminen oppimisen tavoitteiden määrittelyssä sekä valintojen tekemisessä, itsearvioinnin ja oppimisen reflektion merkitys sekä portfolion tarkoitus oppijan vahvuuksien ja kehittymisen kuvaajana. Tauben (1998, 11-12) mukaan portfolion määritelmästä tulisi vielä ilmetä oppijan asennoituminen opiskeltavaan aineeseen. Portfoliotoiminnan tulisi perustua ennenkaikkea *reflektiiviseen prosessiin* ja kehittymisen osoittamiseen, minkä oppija tekee näkyväksi portfolioon valitsemillaan töillään ja arvioinneillaan (ks. mm. Paulson ym. 1991; Farr 1992; Linnakylä 1993, 1994b; McLaughlin & Vogt 1996, 10; Kankaanranta 1998, 62). Tämän tutkielman kohteena olevaan portfoliotoimintaan sisältyy yhteistoiminnallisuutta siltä osin kuin opiskelijat ovat valinneet yhteistoiminnallisesti tehtyjä tehtäviä. Oppimistehtävien tms. tavoitteiden määrittelyä ei sisältynyt varsinaisesti portfolioprosessiin. Tutkielman portfoliotoiminta kohdistuu



ennen kaikkea opiskelijan itsensä valitseisiin töihin, jotka kuvaavat opiskelijan mielestä parhaiten hänen oppimistaan ja osaamistaan sekä kehittymistään opistovuoden aikana.

Portfoliotoiminnan taustafilosofiassa korostuvat erityisesti seuraavat lähtökohdat:

\* **oppijälähtöisyys ja -keskeisyys**

- oppijan autonomian tukeminen
- oppijan vastuullisuuden lisääminen
- yksilöllisyyden ja itsetunnon tukeminen

\* **oppimisen prosessinomaisuuden korostaminen**

- jatkuvan itsearvioinnin ja reflektoinnin merkitys
- oppijan kehityksen ja kasvun osoittaminen ja näkyväksi tekeminen

(ks. esim. Farr 1992; Linnakylä 1996, 79; Kankaanranta 1998, 62; Tierney & Clark 1998).

Edellä mainittuja portfolion taustafilosofialle tunnusomaisia piirteitä käsitellään tarkemmin myöhemmin mm. portfoliotoiminnan teoreettisten lähtökohtien ja tavoitteiden yhteydessä.

### **3.2 Portfolion erilaiset funktiot**

Portfolion sisältö vaihtelee tarkoituksen mukaan (mm. Wolf & Siu-Runyan 1996). Portfoliota voidaan käyttää *työsalkkuna*, johon oppija kokoaa opiskelunsa aikana tekemänsä luonnokset, tehtävät jne. Se voi olla *kasvun kansio*, joka kuvaa erityisesti opiskelijan kasvua, kehitystä ja edistymistä jollain tietyllä opiskelualueella tai kokonaisvaltaisesti persoonana (ks. esim. Blom 1996; Hänninen 1996; Kankaanranta 1996). *Näytekansioon* opiskelija valitsee osaamistaan kuvaavat opiskelujakson parhaimmat työt. Portfolioita käytetään myös *edustuskansiona* uuteen työpaikkaan tai opiskelemaan pyrittäessä sekä *ammattillisen kehittymisen ja osaamisen osoittamisen välineenä* (ks. esim. Campbell, Cignetti, Melenyzer, Nettles & Wyman 1996;

Karjalainen, Koponen, Kuure & Tenhula 1995; Kohonen 1994). Portfolion sisällön ei tarvitse välttämättä rajoittua varsinaisiin opiskelutehtäviin, vaan myös informaalisen oppimisen tuotokset voivat yhtälailla olla osoituksena oppimisesta ja kehittymisestä jollakin tietyllä osaamisen alueella (esim. Hansen 1994, 31-34). Portfoliolla voi olla samanaikaisesti useita tarkoituksia, kuten esimerkiksi toimiminen oppijan oppimisen dokumenttina ja toisaalta yhteyslinkkinä kodin ja koulun välillä (esim. Wolf & Siu Rynyan 1996; Kankaanranta 1998). Käytännössä portfolion materiaali voidaan koota kansioon, salkkuun, laatikkoon, tietokonelevykkeelle tms. Tietoverkkojen laajentumisen myötä ovat yleistyneet myös digitaaliseen muotoon tallennetut portfoliot, joiden kehittäminen on luonut uusia mahdollisuuksia muun muassa asiantuntijatiedon kommunikoitavuuden ja saatavuuden edistämiseen (Kankaanranta & Linnakylä 1999).

Portfoliotyöskentelyn pituus ja laajuus on kiinteästi yhteydessä portfolion tarkoitukseen, mutta yleensä portfolioita käytetään pitkäköiden opiskelujaksojen oppimisen seurantaan ja arviointiin (Linnakylä 1993, 72). Gottlieb (1995) on kehittänyt erityisesti monikulttuurisessa kielenopetuksessa sovellettavan mallin, joka on eräs tapa hahmottaa portfolioiden erilaisia muotoja ja käyttötarkoituksia. Gottlieb on nimittänyt mallinsa CRADLE:ksi, joka muodostuu erilaisista portfolioiden kategorioita kuvaavista termeistä: kokoelmasta (Collection), reflektoinnista (Reflection), arvioinnista (Assessment), dokumentoinnista (Documentation), sidoksista (Linkages) ja evaluoinnista (Evaluation) (Kuvio 1). Kokoelma- ja reflektointivaiheissa portfoliot toimivat lähinnä oppimisen seurannan ja arvioinnin välineinä oppijalle itselleen. *Kokoelmat* ovat työsalkkuja, joiden sisältöjen valinnassa oppilaille on valinnanvaraa. Monikulttuurisessa oppimisympäristössä kokoelmien tavoitteena on vahvistaa oppilaiden kulttuurista ja kielellistä identiteettiä. Reflektiovaiheessa paneudutaan oppilaiden oppimisprosessin reflektointiin. Käytännössä tämä tapahtuu esimerkiksi kirjoittamalla vastineita kirjallisuuteen tai perustelemalla omia valintoja ja asettamalla uusia oppimisen tavoitteita. *Reflektiivisten portfolioiden* avulla oppilaiden on mahdollista seurata oppimisensa kehittymistä vertaamalla suorituksiaan aikaisempiin saavutuksiinsa. Opettajan tehtävänä on edesauttaa oppilaiden metakognitiivisten taitojen ja affektiivisen tietoisuuden kehittymistä ja ohjata oppilas huomaamaan omat vahvuutensa. *Arviointiportfolioista* lähtien portfolioiden funktio suhteutuu enemmän opetussuunnitelman sisältöihin, tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Tällöin portfolioilla

on ohjeellistettu sisältö ja niiden tulisi täyttää ekologisen validiteetin vaatimukset, millä tarkoitetaan tässä yhteydessä opetuksen ja arvioinnin vastaavuutta sekä sitä, että portfolio kuvaa oppimisen luonnollista kontekstia (emt., 12). Portfoliot voivat toimia myös laillisena oppilaan saavutuksia kuvaavana *dokumenttina*, jolloin niillä on portfolion aikaisempia muotoja tarkemmat sisältö- ja arviointikriteerit (esimerkiksi Yhdysvalloissa osavaltion tai koulupiirin säätämät kriteerit). *Sidosportfolioilla* luodaan yhteyksiä koulun, kodin ja muiden yhteisöjen välille, helpotetaan oppilaiden siirtymistä luokalta toiselle ja edistetään opettajien välistä horisontaalista (saman luokka-asteen välistä) sekä vertikaalista (eri luokka-asteiden välistä) yhteistyötä (vrt. esim. Kankaanranta 1996, 1998). *Evaluointiportfoliot* perustuvat strukturoidusti opetussuunnitelmaan, opetukseen ja arviointiin, ja ne antavat vertailtavissa olevaa arviointitietoa koulutukselliseen päätöksentekoon. Evaluointiportfolioiden avulla arvioidaan opetuksen ja ohjelmien laatua ja tehokkuutta oppilaiden oppimisen näkökulmasta.

Gottlieb kuvaa portfoliokehityksen eri vaiheita jatkumolla, joka kuvaa portfolioiden strukturaalisuutta siten, että evaluointiportfoliot ovat kaikkein strukturoidumpia. Gottlieb muistuttaa kuitenkin, että portfoliomallien erilaiset sijainnit jatkumolla eivät ilmennä portfolioiden paremmuutta tai validiutta toisiinsa nähden. Kategorioita ei voida ottaa aivan kirjaimellisesti, sillä eri muotoja on havaittavissa yhtäaikaisesti portfolioiden eri vaiheissa. Malli auttaa Gottliebin mukaan portfolioiden suunnittelussa ja soveltamisessa sekä portfolioiden käytön rajoitusten tiedostamisessa.

**->EVALUOINTI**

**-> YHDISTÄMINEN**

**-> DOKUMENTOINTI**

**-> ARVIOINTI**

**-> REFLEKTOINTI**

**KOKOAMINEN**

KUVIO 1. CRADLE-lähestymistapa portfolion kehittämiseen (mukaeltu lähteestä Gottlieb 1995, 13)

Wolf ja Siu-Runyan (1996) esittävät portfolioiden mallijaottelun, joka poikkeaa hieman Gottliebin luokittelusta. Portfoliot on jaettu tarkoituksen, sisällön ja rakenteen sekä vahvuuksien ja rajoitusten mukaan omistajuusportfolioihin, palauteportfolioihin sekä seurantaportfolioihin. *Omistajuusportfolioissa* korostuvat oppijan omat valinnat ja itsearviointi, jolloin sen tarkoitus on ensisijaisesti mahdollistaa oppimisen osoittaminen ja reflektointi. Nimensä mukaisesti oppija tekee omistajuusportfolion ennen kaikkea oman oppimisprosessinsa tueksi. Rakenteeltaan se on usein vapaamuotoinen sisältäen monipuolisen valikoiman oppijan itsensä valikoimia töitä. Omistajuusportfolio antaa mahdollisuuden joustavaan ja itsenäiseen oppimiseen sekä tukee oppijan omia kiinnostuksenalueita ja motivaatiota. Toisaalta se saattaa antaa liian kapean kuvan oppijan oppimisesta, eikä anna riittävästi tietoa arviointitarkoituksiin. Omistajuusportfolio vastaa Gottliebin jaottelussa lähinnä kokoelma- ja reflektiivistä portfolioita. *Palauteportfolioissa* yhdistyvät sekä oppilaiden kokoelmat että opettajien antama palaute. Palauteportfolioista saadaan tietoa sekä oppijalle itselleen että opettajalle ja vanhemmille. Rakenteeltaan se on useimmiten puolistrukturoitu ja ohjaa ensisijaisesti opetusta ja oppimista sekä antaa arvioinnissa tarvittavaa tietoa. Palauteportfoliot auttavat oppilaita, opettajaa ja vanhempia tiedostamaan tehokkaita oppimista edistäviä toimintoja. *Seurantaportfoliot* puolestaan ovat tiettyihin arviointikriteereihin suhteutettuja strukturoituja ja standardoituja kokoelmia, joiden tarkoituksena on antaa tietoa opiskelijan edistymisestä erityisesti koulutuksesta päättävälle henkilölle. Niiden etuna on tarkka tieto oppijan osaamisesta ja suorituksista ja ne antavat siten mahdollisuuden opiskelijoiden suoritusten vertailuun. Toisaalta strukturoitu malli rajoittaa oppijan omia valinnanmahdollisuuksia ja sitoo oppijan liiaksi vaadittuihin standardeihin. Taulukossa 1 (seuraava sivu) on yhteenveto Gottliebin (1995) ja Wolf-Siu-Runyanin (1996) portfolio-jaottelusta sekä eri portfoliomallien tehtävistä ja tarkoituksista.

Tämän tutkielman kohteena olevien Kasvatustyön linjan portfolioiden funktio sijoittuu luokitteluihin viitaten Gottliebin (1995) reflektiivisten ja arviointiportfolioiden välimaastoon. Wolf ja Siu-Runyanin (1996) jaottelussa vastaavat portfoliomallit ovat omistajuus- ja palauteportfoliot, sillä portfolioiden eräänä tarkoituksena on toimia välineenä oppimisen reflektoinnissa ja kehittymisen näkyväksi tekemisessä. Rakenteeltaan kasvatustyön linjan portfolioita voidaan pitää puolistrukturoituna, sillä

siitä oli tehty suhteellisen tarkka ohjeistus (ks. Liite 1) ja portfolion sisältö kytkeytyy kiinteästi kasvatustyön linjan opetussuunnitelmaan ja -ohjelmaan (ks. Liite 2).

**TAULUKKO 1.** Yhteenveto Gottliebin (1995) ja Wolf ja Siu-Runyanin (1996) portfoliomallien luokittelusta

Gottlieb (1995)	Wolf & Siu-Runyan (1996)	Funktio/piirteet
<b>Kokoelmaportfolio</b>	<b>Omistajuusportfolio</b>	-oppijalle itselleen oppimisen seurantaan -valinnaisuus ja joustavuus -strukturoimaton -usein työsakku
<b>Reflektiivinen portfolio</b>	<b>Omistajuusportfolio</b>	-oppimisen reflektointi -kehittymisen seuranta -opettajan rooli tukea reflektointia -strukturoimaton
<b>Arviointiportfolio</b>	<b>Palauteportfolio</b>	-taustalla ops:n sisällöt, tavoitteet ja arviointikriteerit -usein strukturoituja tai puolistrukturoituja -ohjaa sekä oppijan oppimista että opetusta -arviointitietoa oppijalle, opettajalle, vanhemmille
<b>Dokumentointi-portfolio</b>		-suhteellisen tarkat sisältö- ja arviointikriteerit -strukturoitu -virallinen asiakirja
<b>Sidosportfolio</b>		-tukee horisontaalista ja vertikaalista yhteistyötä -luo yhteyksiä oppilaaseen liittyvien osapuolien välillä -helpottaa oppilaan siirtymistä esim. luokalta toiselle
<b>Arviointiportfolio</b>	<b>Seurantaportfolio</b>	-ops:n, opetuksen ja arvioinnin kokoava -summatiivinen arviointitieto koulutuksen päättäjille -strukturoitu -standardoitu -mahdollistaa vertailun

### **3.3 Portfoliotoiminnan teoreettisia lähtökohtia**

McLaughlin ja Vogt (1996, 9-10) kiteyttävät portfolioarvioinnin perusteet seuraaviin teoreettisiin lähtökohtiin:

1) **konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen**, jonka mukaan oppija luo merkityksiä aikaisempien tietojensa, kokemuksiensa ja tulkintojensa pohjalta (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994; Steffe ym. 1995).

2) **sosiaalisen neuvottelun ja lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan**, jotka perustuvat siihen olettamukseen, että oppija konstruoi merkityksiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saaden tukea kokeneemmilta ihmisiltä (ks. Vygotsky 1978; John-Steiner & Mahn 1996).

3) **skeema-perustaisen oppimisen teoriaan**, jonka mukaan oppimista tapahtuu siten, että uusi tieto kytkeytyy oppijan aikaisempiin tietorakenteisiin (ks. Stern & Huber 1997)

4) **reflektiivisyyteen** (ks. Schön 1987).

McLaughlin ja Vogt (emt.,10) perustelevat portfolioarvioinnin kytkeytymistä edellämainittuihin teoreettisiin lähtökohtiin sillä, että portfoliotoiminta sisältää suorituksia, jotka havainnollistavat opiskelijan merkitysten konstruointia. Se on yhteistoiminnallista edellyttäen siten vuorovaikutusta ja tukea muilta. Portfolio kannustaa oppijoita kyselemään, hankkimaan tietoa sekä havainnollistaa opiskelijan edistymistä ajan myötä. Lisäksi portfoliotoiminnassa korostuu opitun soveltamisen arvostaminen, itsearviointi sekä oppimisen reflektointi.

Tässä yhteydessä selvitetään lähinnä sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa yhdistyvät konstruktivismiin ja skeema-perustaisen oppimisen teorian lähtökohdat, joissa korostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa. Lisäksi valotetaan humanistiseen oppimiskäsitykseen ja andragogiikan peruslähtökohtiin kytkeytyvän itseohjautuvuuden tunnuspiirteitä. Itseohjautuvuuden painottamista perustellaan sillä, että sen tukeminen on eräs portfoliotoiminnan ydintavoitteista. Reflektiivisyyden

merkitystä portfolioprosessissa käsitellään myöhemmin luvussa Portfolio itsearvioinnin ja reflektion välineenä (4.1).

### 3.3.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Nykykäsitystä oppimisesta ohjaa pitkälti konstruktivistinen paradigma, jossa lähtökohtana on oppija aktiivisena, omaa oppimistaan ohjaavana toimijana. Konstruktivismi jakaantuu useisiin eri suuntauksiin, joiden erot perustuvat tieteenfilosofisiin, todellisuuden olemusta ja tietoteoreettisia lähtökohtia koskeviin sekä yksilön ja sosiaalisen painotuseroja koskeviin näkemuseroihin. (esim. Steffe 1995.) Tässä ei selvitetä yksityiskohtaisesti konstruktivismin eri suuntausten piirteitä, vaan tarkoituksena on valottaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen sellaisia yleisiä piirteitä, joilla on merkitystä oppimisen ja opetuksen kannalta sekä jotka ovat perustana portfoliotoiminnan kehittämiseksi (ks. Linnakylä ym. 1994; von Wright 1996). Oppimisen tutkimukseen liittyvästä konstruktivismista käytetään myös nimitystä *pragmaattinen konstruktivismi*, jolloin tarkastelun kohteena ovat erityisesti oppimisprosessiin, toiminnan säätelyyn ja opetukseen liittyvät tekijät (von Wright 1996).

Sosiaalisen konstruktivismin lähtökohtana on fallibilistinen tiedonkäsitys, joka tarkoittaa tiedon ymmärtämistä suhteellisena, tulkinnallisena ja kontekstuaalisena. Tieto on sosiaalisesti sovittua ja hyväksyttyä. Konstruktivistinen oppiminen on kuin puusepäntöä, jossa oppija rakentaa tietoa käyttäen rakennustyönsä pohjana aikaisempia tietojaan, käsityksiään ja kokemuksiaan sekä tekee tulkintoja ja luo merkityksiä havainnoistaan (mm. Rauste-von Wright & von Wright 1994; Wood 1995, 333-334). Tietoa rakennetaan ja omaksutaan sosiaalisen ympäristön ja yksilön välisessä vuorovaikutuksessa, josta se välittyy erilaisten merkkien ja symbolien välityksellä yksilön sisäistyneeksi tiedoksi. Sosiaalisesti jaetusta ja hyväksytyistä tiedosta tulee semioottisen välittymisen kautta yksilöllisesti sisäistynyttä tietoa (mm. John-Steiner & Mahn 1996). Konstruktivistisen käsityksen mukaan oppiminen perustuu ennen kaikkea oppijan aktiiviseen ja tavoitteelliseen toimintaan, kokemusten tiedostamiseen ja arviointiin sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Oppimisessa yhdistyvät sekä yksilön tiedon konstruointi että sosiaalinen todellisuus ja sen välittyminen kielen ja vuorovaikutuksen kautta. Käytännön pedagogiikkaan sovellettuna näkemys korostaa



keskustelun, yhteistyön ja neuvottelun merkitystä opetuksessa (Ernest 1995; 479-480, 485). Sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistaa oppimisen reflektoinnin ja omien ajatteluprosessien näkyväksi tekemisen (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 36-37). Sosiaalisen konstruktivismin mukaan todellisuus koostuu erilaisista tulkinnoista, joiden hyödyllisyys ja pätevyys vaihtelee kontekstin mukaan (Richardson 1997, 8). Oppiminenkin on siten tilannesidonnaista, mikä merkitsee oppimisen yhteyttä siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään (Ernest 1995, 485; Linnakylä 1993, 75; Rauste-von Wright & von Wright 1994).

Pragmaattinen konstruktivismi on oppijakeskeinen ja -lähtöinen oppimiskäsitys, sillä se korostaa yksilön aikaisempia tietorakenteita perustana uuden oppimiselle sekä aktiivisuutta tiedon konstruomisessa. Konstruktivistisessa opetuksessa opettaja pyrkii toiminnallaan aktivoimaan oppijan oppimista aiheuttamalla kognitiivisia ”häiriöitä” ja konflikteja oppijan tietorakenteisiin (esimerkiksi esittämällä tiedollisen ristiriidan synnyttävän kysymyksen), jolloin oppija joutuu etsimään ratkaisua ja muokkaamaan tietorakenteitaan uudelleen. (Ernest 1995, 485; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Rauste-von Wright 1997). Metakogniot määritellään tiedoksi omasta älyllisestä toimimisesta ja toisaalta taidoksi säädellä omaa älyllistä toimintaa (DeCorte 1995, Hautamäen & Hautamäen 1997, 353 mukaan). Metakognitiiviset taidot ovat oppimisen kannalta välttämättömiä, sillä niiden avulla oppija säätelee toimintaansa (oppimistaan). Eräs tärkeä metakognitiivinen taito on tavoitteellisuus/suunnitelmallisuus, sillä tavoitteita asettaessaan oppija joutuu tietoisesti ja kriittisesti arvioimaan senhetkisiä tietojaan ja taitojaan ja suhteuttamaan tavoitteensa ja toimintansa niiden mukaan. Itse asetetut tavoitteet tekevät oppimisesta subjektiivisesti merkityksellistä ja arvokasta. (Rauste-von Wright & von Wright 1994; Hautamäki & Hautamäki 1997, 354; ks. myös Smolen, Newman, Wathen & Lee 1995.) Oppimisen tavoitteellisuus sekä oppimisen kokeminen merkitykselliseksi ja tarkoituksenmukaiseksi lisää oppijan oppimismotivaatiota.

### 3.3.2 Humanistinen oppimiskäsitys: itseohjautuvuus ja sisäinen motivaatio

Humanistisesta ihmiskäsityksestä vaikutteensa saaneet oppimisteoreettiset näkemykset painottavat oppijan autonomiaa ja itseohjautuvuutta pitäen yleisenä lähtökohtana yksilön itsemääräämisoikeutta ja uskoa yksilön mahdollisuuksiin (mm. Rogers 1983). Itseohjautuvuus liitetään perinteisesti aikuisen oppijan ominaisuuksiin (esim. Knowles 1975, 1980), mutta itseohjautuvuuden ja itseohjatun oppimisen tukeminen nähdään tärkeänä jo nuorempienkin oppijoiden, jopa alle kouluikäisten, kohdalla (esim. Skager 1984; Kankaanranta 1996; Hautamäki & Hautamäki 1997). Sekä konstruktivistisessä että humanistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan itseohjautuvuuden merkitystä, mutta humanistisessa oppimiskäsityksessä itseohjautuvuutta pidetään ennen kaikkea oppimisen lähtökohtana, kun taas konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan itseohjautuvuus kytkeytyy toiminnan säätelyyn ja on siten pikemminkin oppimisen tavoite (von Wright 1996).

Koro (1993, 47) vertaili erilaisia itseohjautuvuuden määritelmiä ja havaitsi tärkeimmiksi itseohjautuvan oppijan piirteiksi *oma-aloitteisuuden* ja *itsenäisyyden*. Lisäksi itseohjautuvuuden kannalta oleellisia ominaisuuksia ovat *myönteinen käsitys itsestä oppijana*, *vastuullisuus* omasta oppimisesta, *sisäinen motivaatio* sekä *sopeutuvuus uusiin tilanteisiin*. Oppijan itseohjautuvuutta voidaan tukea oppimisympäristössä rohkaisemalla oppijaa itsearviointiin, oma-aloitteiseen oppimiseen myös oppilaitoksen ulkopuolella sekä antamalla mahdollisuus joustavuuteen oppimiseen käytettävän ajan, paikan, oppimismetodin ja sisällön valinnoissa (Skager 1984, 29-32.)

Opetuksessa ja arvioinnissa oppijakeskeinen toiminta perustuu konstruktivistiseen ja humanistiseen oppimiskäsitykseen, jolloin korostetaan ennen kaikkea oppijan aktiivista ja vastuullista roolia oman oppimisen ja toiminnan säätelyssä (Rauste von Wright & von Wright 1994; Kohonen 1994; von Wright 1996). Kohonen (1994) on hahmotellut opettajien ammatillisen kehittymisen viitekehyyksi kokonaisvaltaista opetuksen ja oppimisen teoriaa, jossa yhdistyy sekä humanistisen että konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkemyksiä. Kokonaisvaltaisen oppimisen mallin avulla pyritään löytämään sellaisia pedagogisia ratkaisuja, jotka edistävät oppijan kasvua niin älyllisesti, sosiaalisesti kuin tunne-elämän alueella (Kohonen 1994). Kohonen (1994, 3, 35-36) kuvaa seuraavan asetelman avulla kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehystä

vertailemalla sen kahta ääripäätä: opettamista tiedon jakamisena ja opettamista ohjaamisena.

<b>Opetuksellisia ratkaisuja ja oletuksia</b>	<b>Perinteinen opetusmalli: tiedon jakaminen</b>	<b>Kokonaisvaltaisuus: oppimisen ohjaaminen</b>
1. Ihmiskuva	Ulkopäin ohjattu	Itseohjautuva
2. Oppimiskäsitys ja oppimispsykologia	Behavioristinen	Konstruktivismi ja humanistinen teoria
3. Valtasuhde, opettajan rooli	Opettajan arvovalta-asemaa korostava tiedon ja kokemuksen siirto	Oppimisen ohjaaja, jäsentäjä ja tukija; itsekin myös oppija oppijoiden joukossa
4. Prosessin kontrolli	Opettajan jäsentämä ja kontrolloima oppiminen	Oppijan vastuun ja itsenäistyvän oppimisen pyrkimys
5. Oppijan rooli	Oppilas tiedon (suhteellisen) passiivisena vastaanottajana; yksilöllinen työskentely	Aktiivinen, vastuullinen osallistuminen prosessiin; yhteistoiminnallisen oppimisen korostus
6. Käsitys tiedosta	Esitetään varmana; tiedon soveltaminen, tehtävien ratkaisu ohjatusti	Tiedon rakentuminen prosessissa, ongelmien tunnistaminen, omat ratkaisut
7. Opetussuunnitelmajattelu	Oppiaineksen jaksotus, etukäteen määrätyt sisällöt	Oppijan kokemusmaailmaa hyödyntävä väljempi OPS
8. Oppijan oppimiskokemukset	Kognitiivisen asiatiedon, käsitteiden ja taitojen oppiminen; sisältö- ja tuotospainotteisuus	Oppimis- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen tiedollisen oppimisen ohella: prosessin korostus
9. Motiivitekijät	Ulkoiset: palkkiot ja pakotteet	Sisäiset: tyydytys, pätevyiden tunne
10. Arviointi	Tuotoksen korostus: tavoitekriteerit; myös suhteellinen arviointi	Prosessin pohtiminen: itsearviointi, tavoitepohjainen arviointi

Kohosen mallia voidaan hyvin soveltaa myös portfoliotoiminnan lähtökohdaksi. Portfoliotoiminnassa korostuu reflektiivinen prosessi, jossa oppijalla on aktiivinen ja vastuullinen rooli. Opettajan tehtävänä on tukea oppijan itseohjautuvuutta ja ohjata prosessin etenemistä, rohkaista ja kannustaa itsenäisiin valintoihin ja ratkaisuihin. Portfoliotoiminnan sosiaalisen funktion on mahdollista toteuttaa opettajan ja oppijan välisissä palaute- ja arviointikeskusteluissa sekä muiden oppilaiden kanssa ryhmäkeskusteluissa.

Aikuisen oppimiseen liittyvänä tyypillisenä piirteenä on pidetty itseohjautuvuuden ohella sisäistä motivaatiota (mm. Knowles 1980), johon usein liittyy myös oman itsen kehittäminen tai työhön liittyvän toiminnan ja käytännön kehittäminen. Oppiminen saa tällöin pikemminkin välineellisen arvon, joka hyödyttää oppijan kehittymistä, haasteiden ja ongelmien kohtaamista, työn kehittämistä jne. (Jakku-Sihvonen & Etelälahti 1997, 404.) Oppimismotivaatioon liittyy niin oppijan ominaisuuksiin kuin opetukseen ja oppimisympäristöön kytkeytyviä tekijöitä. Oppimismotivaatiota lisäävät mm. myönteiset oppimiskokemukset, yksilöllisyyden korostaminen, itsehallinnan kokemukset, oppimistehtävien haasteellisuus sekä rakentava palaute. (Jakku-Sihvonen & Etelälahti 1997, 418-423.)

### **3.4 Portfoliotoiminnan tavoitteet**

Portfoliotoiminnan tarkoitus ja tavoitteet ovat yleensä sidoksissa opetussuunnitelman tavoitteisiin (Gottlieb 1995), mutta portfoliotoiminnalla on myös yleisiä päämääriä, jotka heijastavat selkeästi erityisesti sosiokonstruktivistisesta sekä myös humanistisesta oppimiskäsityksestä kumpuavia arvoja ja näkemyksiä. Portfoliotoiminnalla pyritään mahdollistamaan oppijan itseohjautuvuuden ja autonomian lisääntyminen, mikä merkitsee samalla myös oppijan rohkaisemista vastuulliseen oppimiseen. Toisaalta portfolio on konkreettinen osoitus arviointikulttuurin muutoksesta oppijan minäkäsitystä ja itsetuntoa tukevampaan suuntaan. Portfoliotoimintaan olennaisesti liittyvä itsearviointi lisää itsetuntemusta ja selkeyttää omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tiedostamista. (esim. Linnakylä ym. 1994; Karjalainen, Koponen, Kuure & Tenhula 1995; Pollari 1998.)

### 3.4.1 Oppijan autonomian vahvistaminen

Gottliebin (1995, 12) sanoin portfoliot ”toimivat oppilaiden oppaina heidän tehdessään valintoja ja esitellessään sitä, kuinka he päättävät, luovat, suunnittelevat ja refleктоivat. Viime kädessä portfoliot antavat opiskelijoiden ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja toimivat todisteena edistymisestä kohti tavoitteita”. Portfolion käyttäminen oppimisen ja arvioinnin välineenä on eräs tapa edistää oppijan autonomiaa, mikä on erityisesti humanistisessa oppimiskäsityksessä eräs opetuksen ja koulutuksen tärkeimmistä päämääristä (Rogers 1983; Boud 1988). Oppijan ’valtuuttaminen’ (*empowerment*) oppimiseensa on käsitteellisesti läheisessä yhteydessä oppijan autonomian lisäämiseen oppimisessa. Mm. Pollari (1998) käyttää tutkimuksessaan käsitettä ’*learner empowerment*’ kuvaamaan prosessia, jossa opiskelija saa ja hyväksyy aktiivisen ja vastuullisen oppijan roolin opiskelussa ja oppimisessa. Oppija siis valtuutetaan ottamaan vastuu omasta oppimisestaan, mikä sisältää vapauden ja vastuun tehdä omaa oppimista koskevia päätöksiä sekä oppijan vastuun omista mahdollisuuksistaan ja voimavaroistaan oppimisessa, tiedoissa ja taidoissa. Opetuksessa oppijan valtuuttamista oppimiseen voidaan edistää esimerkiksi tekemällä oppija tietoiseksi tekijöistä, jotka edistävät tai estävät oppimista, tukemalla oppijaa tunnistamaan ja kehittämään omia vahvuuksiaan oppimisessa, opettamalla erityisiä ajattelu- ja oppimisstrategioita sekä siirtämällä vastuu oppimisesta oppijalle itselleen (Redding 1990, 46; myös Smolen, Newman, Wathen & Lee 1995).

Autonomia-käsitteen juuret ulottuvat länsimaisen historian, yksilön vastuuta ja vapautta korostavaan ajatteluun. Autonomian ja itsenäisyyden käsitteet ja teemat korostuvat eri tieteenalojen niin filosofian, psykologian, politiikan kuin kasvatuksenkin diskursseissa (Benson & Voller 1997, 4). Autonomialla tarkoitetaan itsemääräämis-oikeutta, jolloin yksilöllä on mahdollisuus tehdä itseään koskevia päätöksiä. Autonominen yksilö on riippumaton ulkoisesta auktoriteetista ja hallitsee itse itsensä. (Boud 1988, 18.) Boud lähestyy koulutuksen autonomiaa kolmesta eri näkökulmasta. Autonomia on koulutuksen *päämäärä*, johon oppija pyrkii opettajansa ohjauksessa. Toisesta näkökulmasta autonomia kuvaa koulutuksellista *käytäntöä*, jolloin sen käsitetään tarkoittavan oppijan riippumattomuutta ja vastuuta päätöksenteosta.

Kolmanneksi autonomiaa voidaan tarkastella *osana kaikkea oppimista*. (Boud 1988, 17.) Oppimisessa riippumattomuus ilmenee suhteessa opettajaan, joka perinteisesti on päättänyt oppimiseen liittyvistä asioista, siitä mitä opitaan, millä oppimisstrategioilla opitaan, mitkä ovat oppimisen tavoitteet, kuinka oppimista arvioidaan jne. Autonomiselle persoonalle on Deardenin mukaan ominaista mm. kyseenalaistaminen, sen määrittely mitä hän todella haluaa, päämäärien suunnittelu, valitseminen erilaisten vaihtoehtojen välillä, oman mielipiteen muodostaminen sekä oman toiminnan ja asenteiden hallitseminen aikaisempien toimintojen valossa (Boud 1988, 19 Deardenin 1975, 7 mukaan).

Bensonin ja Vollerin (1997, 1) mukaan erityisesti vieraan kielen oppimisen näkökulmasta autonomia on käsitetty *tilanteina*, jossa opiskelija opiskelee itsenäisesti, *taitoina*, joita voidaan soveltaa itseohjautuvassa oppimisessa; synnynnäisenä *kapasiteettina*; oppijan *vastuun harjoittamisena* omassa oppimisessaan sekä oppijan *oikeutena* määrittää oman oppimisensa suunta. (Benson & Voller 1997, 1.) Benson (1997, 19, 23-24) jaottelee autonomian tulkinnat teknisiin, psykologisiin ja poliittisiin tulkintoihin ja liittää näkemykset autonomiasta erilaisiin oppimisteoreettisiin lähestymistapoihin. Teknisissä autonomian tulkinnossa autonomia käsitetään tilanteina, joissa oppija ottaa teknisesti vastuun oppimisesta. Teknistä näkemystä puoltavat positivistiset oppimisen lähestymistavat, joissa korostetaan opettaja-oppilas-suhdetta ja oppijoiden varustamista autonomiseen oppimiseen tähtäävillä teknisillä taidoilla (oppimisstrategiat, materiaalit). Psykologiset tulkinnat autonomiasta lähestyvät sitä kapasiteetin näkökulmasta, jolloin tarkastelun kohteena ovat erityisesti asenteet ja kyvyt, jotka edistävät oppijan itseohjautuvuutta ja vastuuta omasta oppimisestaan. Autonomian psykologista tulkintaa tukevat konstruktivistiset lähestymistavat. Poliittiset autonomian tulkinnat, joita kriittiset teoriat tukevat, lähtevät siitä oletuksesta, että autonomia kasvaa, kun oppija tulee tietoisemmaksi oppimisen sosiaalisesta kontekstista ja niistä vaatimuksista, joita oppimisen sosiaalinen konteksti asettaa.

Käytännön opetuksessa esiintyvistä autonomisista opetusmenetelmistä Boud (emt.,22) käyttää käsitettä *praktinen autonomia*, joka kuvaa opiskelijoiden mahdollisuutta päättää opetuksen sisällöistä ja järjestelyistä. Praktisen autonomian käsite sisältää kymmeniä erilaisia käsitteitä, joita ovat mm. aktiivinen oppiminen, itsenäinen oppiminen, itseohjattu oppiminen, itseorganisoitu oppiminen, itsesuunniteltu

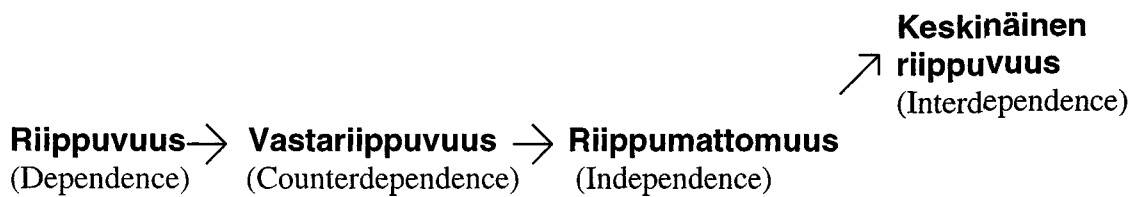
oppiminen, oppijakontrolloitu ja avoin oppiminen. Oppimisen autonomian pääpiirteenä on kuitenkin oppijan *merkittävä vastuun ottaminen omasta oppimisestaan ja siitä, miten hän reagoi opetukseen*. Boudin (1988, 23) mukaan autonomiselle oppimiselle ovat ominaisia seuraavat toiminnot:

- oppimistarpeiden tunnistaminen
- tavoitteiden asettaminen
- oppimistoimintojen suunnitteleminen
- oppimiseen tarvittavien lähteiden löytäminen
- yhteistoiminta muiden kanssa
- oppimisprojektien valitseminen
- ongelman luominen ja ratkaiseminen
- oppimisen paikan ja ajan valitseminen
- opettajan hyödyntäminen pikemminkin ohjaajana kuin opettajana
- lisätyön ottaminen ilman opettajan ohjausta
- kriteerien määrittelemine omalle työlle
- sitoutuminen itsearviointiin
- oppiminen koulutusinstituutioiden ulkopuolella
- päättäminen siitä, milloin oppiminen on riittävän hyvää
- oman oppimisprosessin reflektointi

Breen ja Mann (1997, 134-135) puolestaan näkevät autonomisen oppimisen ennen kaikkea oppijan *asennoitumisena*, eikä niinkään strategioiden ja tekniikoiden hallitsemisena. Autonomisen oppimisen edellytykset ovat psykologisia, jolloin tärkeintä on *oppijan halu ja tahto oppia*. Higgsin (1988, 43) tutkimustulokset tukevat asennoitumisen merkitystä autonomisessa oppimisessä. Higgs tutki kolmannen opiskeluvuoden ammatillisen terapian ja fysioterapian opiskelijoita, jotka tekivät itsenäisen projektityön. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden asenteella oli vaikutusta heidän oppimiskäyttäytymiseensä, lisäksi aikaisemmat kokemukset itsenäisestä työskentelystä vaikuttivat opiskelijoiden asenteisiin ja suoritukseen. Vaikka asennoitumisen ja motivaation merkitys autonomisen oppimisen kehittymisen kannalta olisikin kiistaton, on oppijalla oltava lisäksi tietoa ja taitoja, jotta hän pystyy toimimaan itsenäisesti oppimisprosessinsa eri vaiheissa (Littlewood 1997, 82).

Autonominen oppiminen ei ole eristyksissä tapahtuvaa oppimista, vaan kypsään riippuvuuteen tähtäävää toimintaa. Boud (1988, 29; Kuvio 2) kuvaa autonomian kehittymistä oppimisessa eri tasoilla, jossa riippuvuus toisista voidaan ymmärtää eräänä osana yhteistoiminnallista oppimista ja neuvotteluoppimista, jossa oppijat yhdessä

neuvottelevat toistensa kanssa ja sopivat oppimisen tavoitteista, toiminnoista ja strategioista (Voller 1997, 109 Bruffeen 1993, 63 mukaan). Boud (emt.) toteaa, että riippumattomuus auktoriteetista (yleensä opettaja) on edellytys sille, että oppija pystyy luomaan kypsän vuorovaikutussuhteen toisiin oppilaisiin. Oppimisen autonomian kehittämisessä riippumattomuus on siis välivaihe ennen oppijoiden välistä ”kypsää” riippuvuutta.



KUVIO 2. Autonomian kehittymisen tasot oppimisessa (Boud 1988, 29)

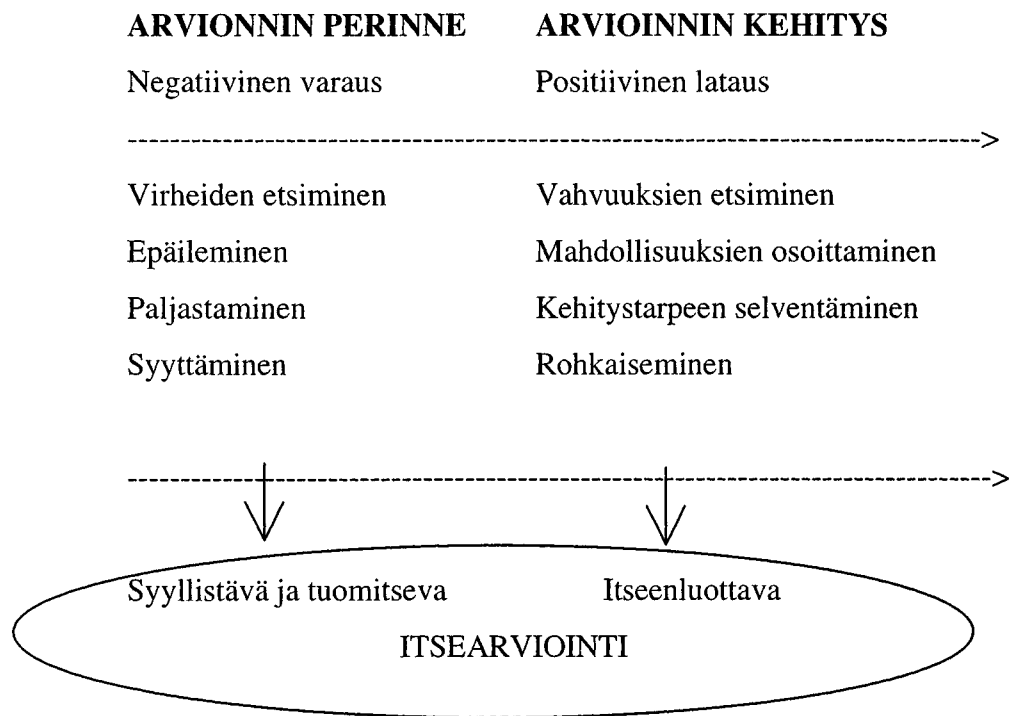
### 3.4.2 Oppijan itsetunnon ja minäkäsityksen tukeminen

Portfolioarvioinnin kehittyminen on eräs osoitus siirtymisestä sellaiseen arviointikulttuuriin, jossa *virheiden osoittamisen sijaan pyritään oppijan vahvuuksien tunnistamiseen ja tukemiseen*. Arvioinnissa tulisi pyrkiä osoittamaan oppijan mahdollisuuksia, rohkaisemaan ja selventämään kehitystarpeita eli tähtäämään negatiivisen arvostelun sijaan positiivisen lataukseen, joka lisää oppijan itseluottamusta ja tukee itsetuntoa. (ks. kuvio 3; Karjalainen, Koponen, Kuure & Tenhula 1995, 36; ks. myös Keltikangas-Järvinen 1994, 204-206; Kankaanranta 1998, 65). Oppijan toiminta ja oppiminen on paljolti riippuvainen siitä, millaiseksi oppija käsittää oman roolinsa oppijana. Erilainen tapa hahmottaa oma roolinsa on yhteydessä oppijan itsetuntoon ja minäkäsitykseen. Minäkäsitys sisältää yksilön itseensä liittämät käsitykset taidoistaan, tiedoistaan, uskomuksistaan, rooleistaan jne. (Korpinen 1996, 71; Rauste-von Wright 1994, 123).

Minäkäsityksessä erotetaan kolme ulottuvuutta, itsetuntemus, itsearvostus sekä itseluottamus, joista erityisesti itseluottamuksen on todettu olevan selkeässä yhteydessä



itseohjautuvuuteen (Koro 1993). Korpisen (1996, 71) mukaan *itsetuntemus* oppimisen yhteydessä tarkoittaa oppijan todenmukaista käsitystä siitä, mitä hän osaa, mitkä ovat hänen vahvat ja heikot puolensa sekä sitä, että oppija tuntee oman suorituksensa ja sen riittävyden suhteessa oppimisen tavoitteisiin. Riittävä itsetuntemus on myös edellytys kyvyllä asettaa itselle realistisia tavoitteita, jotka ohjaavat oppimistoimintaa. Arvioinnissa oppilaiden itsetuntemusta voidaan kehittää antamalla heille mahdollisimman täsmällistä, yksityiskohtaista ja yksilöllistä palautetta sekä rohkaisemalla tavoitteiden asettamiseen sekä oman edistymisen arviointiin ja kuvailuun. (Koppinen ym. 1994; Korpinen 1996, 71-72.) *Itsearvostus* kuvaa yksilön asennoitumista omaan itseensä liittämiin piirteisiin, ominaisuuksiin, taitoihin ja kykyihin. Asennoituminen voi olla positiivista, negatiivista tai neutraalia. Itsearvostukseen vaikuttaa sekä ulkoisesti saatu palaute että yksilön sisäisesti tekemä vertailu oman ihanneminän ja todellisen minän välillä. Jotta koulun arviointitoiminta vaikuttaisi myönteisesti oppilaan itsearvostuksen kehittymiseen, tulisi oppilaan saada myönteistä palautetta edistymisestään erityisesti sellaisilta alueilta, joita oppilas itse arvostaa ja pitää merkityksellisinä. Kielteisen palautteen tulisi kohdistua vain oppilaan suorituksiin, eikä oppilaan persoonallisuuteen. *Itseluottamus* liittyy yksilön käsitykseen siitä, että hän kokee pystyvänsä suoriutumaan tehtävistään onnistuneesti. Arvioinnissa oppilaan itseluottamusta voidaan vahvistaa mm. tarjoamalla oppilaalle onnistumisen kokemuksia ja hänen edellytyksiään vastaavia oppimishaasteita sekä rohkaisemalla itsenäisiin valintoihin ja päätösten seurausten arviointiin. (Korpinen 1996, 72-73.) *Itsetuntoa* pidetään persoonallisuuden ominaisuutena, osana minäkäsitystä ja se koostuu monilla elämän alueilla koetuista itseluottamuksen ja pystyvyyden tunteista sekä erilaisten ominaisuuksien - hyvien ja huonojen - liittämistä itseen ja niiden hyväksymistä osana itseä. Hyvään itsetuntoon liittyy realiteetteihin perustuva tunne omasta hyvydestä sekä oman itsen, toisten ihmisten ja elämän ainutlaatuisuuden ja arvokkuuden kokemisesta. (Keltikangas-Järvinen 1998, 16-19, 26.)



KUVIO 3. Kehityssuunta arvioinnissa (Karjalainen, Koponen, Kuure & Tenhula 1995, 36)

## 4 PORTFOLIO ARVIOINNIN JA OPPIMISEN VÄLINEENÄ

Portfoliotoiminnassa portfolion luominen ja kokoaminen itsearviointeiseen ja reflektointeiseen edustaa formatiivista arviointia, kun taas näyteportfolion loppuarviointi on summatiivista arviointia. (Linnakylä ym. 1994, 24). Boudin (1995; 38; myös 1988, 35-36) mukaan arvioinnin ja oppimisen tutkimus (mm. Martonin ja Säljön tutkimukset) viime vuosikymmenien ajalta on osoittanut, että arvioinnin kohteena ovat usein asiat, joita on helppo arvioida, mikä johtaa ulkomuistin ja alempien tasojen taitojen painottamiseen. Arviointi suuntaa oppimista niihin asioihin, joita arvioidaan. Arvioinnin luonne vaikuttaa oppijoiden omaksumiin oppimisen lähestymistapoihin eli jos arviointi on pinnallista numeroarviointia, myös oppimisen lähestymistapana on pintaoppimiseen suuntautunut, yksityiskohtia painottava lähestymistapa. Tutkimuksista on selvinnyt, että oppijat asettavat etusijalle numeroarvioinnin ja että menestyvät oppijat etsivät opettajan vihjeitä, jotta he tunnistaisivat, mikä on tärkeää arvioinnissa. (ks. myös Resnick & Resnick 1992, 58-59.)

Portfolio on eräs autenttisen arvioinnin menetelmä, sillä se sisältää opiskelijan opiskeluun liittyviä hänen itsensä valitsemia töitä ja kuvaa siten opiskelijan todellista, aitoa oppimisprosessia (esim. Gottlieb 1995; Linnakylä & Kupari 1996; Linnakylä ym. 1994; Tierney 1991, 105). Portfolioarvioinnin etuina ns. perinteisiin arviointimenetelmiin verrattuna pidetään seuraavia ominaisuuksia:

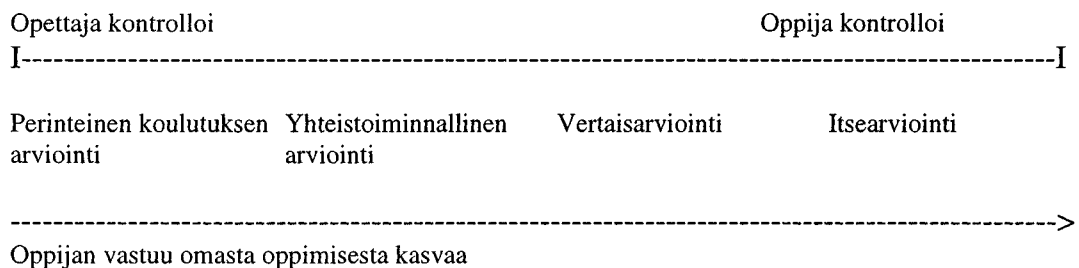
- oppijan aktiivinen osallistuminen arviointiin
- edistymisen ja kehityksen näkyväksi tekeminen
- oppijan vastuullisuuden ja itsenäisyyden edistäminen
- itsetunnon, itsetuntemuksen ja myönteisen asenteen kehittyminen oppimista kohtaan
- opettaja saa merkittävää tietoa oppijan kehittämisestä
- antaa hyödyllistä tietoa opetuksen arvioinnin ja suunnittelun tueksi
- tukee arvioinnin ja opetuksen integrointia

(Gillespie, Ford, Gillespie & Leavell 1996)

Toisaalta on muistettava, että portfolioiden perinne arvioinnin välineenä on vielä nuorta ja systemaattiseen tutkimukseen perustuvaa tietoa portfolioiden tehokkuudesta ja vaikutuksista oppimisen ja arvioinnin välineenä on verrattain vähän (Herman & Winters 1994; Gillespie ym. 1996; Wolf & Siu-Runyan 1996). Raportoidut kokemukset erilaisista ulkomaisista ja kotimaisista portfoliokokeiluista ovat olleet kuitenkin myönteisiä niin opettajien kuin oppilaidenkin näkökulmasta (ks.esim. Tierney 1991; Hebert 1992; Herman & Winters 1994; Linnakylä ym. 1994; Pollari ym. 1996; Gillespie ym. 1996; Raines 1996; Kankaanranta 1998; Pollari 1998). Portfolioarviointiin liittyy luonnollisesti myös erilaisia rajoituksia, joita käsitellään yksityiskohtaisemmin luvussa *Portfolion rajoitukset oppimisen ja arvioinnin välineenä (4.3)*.

#### **4.1 Portfolio itsearvioinnin ja reflektoinnin välineenä**

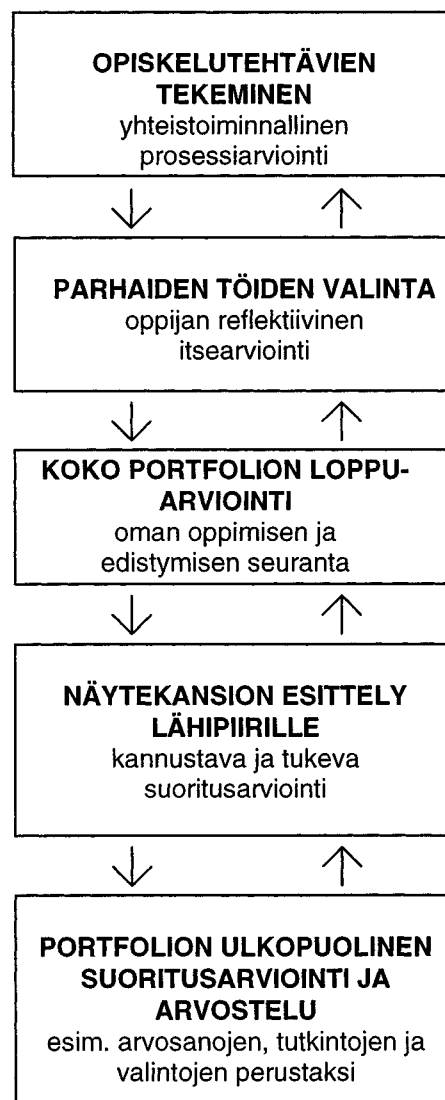
Harris ja Bell (1990) väittävät, että koulutukseen sisältyy vain vähän sellaista arviointia, jossa oppijalla on itsellään mahdollisuus kontrolloida omaa oppimistaan. Perinteisesti opettaja kontrolloi ja arvioi oppimista. Seuraava malli havainnollistaa oppijan autonomian astetta arvioinnissa (Harris & Bell 1990, 111):



KUVIO 4. Oppijan autonomian aste arvioinnissa (Harris & Bell 1990, 111)

Yhteistoiminnallisessa arvioinnissa opettaja ja opiskelija neuvottelevat yhdessä oppimisen arvioinnista, tavoitteista ja arvioinnin kriteereistä. Vertaisarvioinnissa toinen oppilas tai muut oppilaat arvioivat jonkun oppilaan oppimista ja suoriutumista (Hammond & Collins 1991, 183; Harris & Bell, 1990, 111). Itsearvioinnissa oppijan autonomian aste on kaikkein korkein. Itsearviointi valtuuttaa oppijan omaan

oppimiseensa ja antaa oppijalle mahdollisuuden ottaa vastuun omasta oppimisestaan (Tierney ym. 1991). Portfolio antaa mahdollisuuden monenlaiseen ja monentasoiseen arviointiin (ks. kuvio, Linnakylä & Kupari 1996). Opiskelutehtävien laadinnassa ja parhaiden töiden valinnassa näyteportfolioon on mahdollisuus yhteistoiminnalliseen ja vertaisarviointiin sekä itsearviointiin, joiden tehtävänä on säädellä oppimisprosessin kulkua. Valmiit portfolioit voidaan antaa myös ulkopuoliselle arvioitsijalle, jolloin arviointiperusteet muotoutuvat suoritusarvioinnin tarkoituksen mukaan. (Linnakylä & Kupari 1996, 106-107; ks. myös Raines 1996.)



KUVIO 5. Portfolioarvioinnin monet mahdollisuudet (Linnakylä & Kupari 1996, 107)

#### 4.1.1 Itsearviointitaidot

Itsearviointilla tarkoitetaan opiskelijoiden osallistumista oppimistöittensä kriteerien ja standardien asettamiseen ja tunnistamiseen sekä arvioinnin tekemiseen siitä, kuinka näitä kriteerejä ja standardeja on saavutettu. (Boud 1995, 12; Harris & Bell 1990, 111). Hammondin ja Collinsin (1991, 183) mukaan itsearvioinnin käsite on lähellä reflektiota, mutta itsearvioinnissa on kysymys strukturoidummasta prosessista, jossa oppija tekee arviointia toiminnastaan sekä laadullisesta ja määrällisestä oppimisestaan. Itsearviointitaidot sisältävät Myllerin (1996, 12) määritelmän mukaan ”omien tunteiden, toiminnan, ajatusten ja oppimisen reflektiivisen tarkkailun, näiden jäsenyneen itsearvioinnin suhteessa henkilökohtaiseen suoritustasoon ja ympäristöolosuhteisiin sekä suoritettun tarkkailun ja arvioinnin perusteella tapahtuvan oman kasvu- ja oppimisprosessin metakognitiivisen säätelyn ja ohjaamisen.” Itsearvioinnista käytetään myös nimitystä *kehittävä sisäinen prosessiarviointi*, jolloin arvioinnin kohteena on erityisesti kehityksen kulku kohti tavoitteita. Itsearvioinnin avulla oppija pystyy ohjaamaan kasvu- ja oppimisprosessiaan, motivoimaan itseään sitoutumaan työskentelyynsä sekä suuntaamaan toimintaansa kohti tavoitteita (Myller & Patrikainen 1993, 62-63).

Huber (1997, 147-148) pitää itsearviointia toisaalta edellytyksenä aktiivisen, itsesäädellyn oppimisen toteutumiseksi, mutta toteaa samalla, ettei ole olemassa mitään tiettyä menetelmää, jonka avulla edistettäisiin oppijan itsearviointia. Muun muassa oppimispäiväkirjat ja itsearviointia edellyttävät arviointimenetelmät kuten portfolio on kuitenkin todettu lupaaviksi välineiksi myös itsearviointistrategioiden kehittämisessä (mm. Leino-Kilpi 1993; Linnakylä 1993; Smolen ym. 1995). Huberin (1997) mukaan oppijat käyttävät hyvin vaihtelevia strategioita, kuten vertailua muihin opiskelijoihin, selvittääkseen tietojensa ja taitojensa tasoa. Oppimisen itsesäätelyä edistetään ennenkaikkea lisäämällä formatiivisia arviointimenetelmiä (erityisesti itsearviointi ja yhteistoiminnallinen arviointi) ja antamalla oppijan osallistua oppimisensa tavoitteenasetteluun ja arviointiin. (emt., 148; Smolen ym. 1995). Erityisesti korkeakouluopetuksessa itsearviointia kehittänyt Boud pitää itsearvioinnin kehittämisen perusteena mm. sitä, että se on tarpeellinen taito elinikäisessä oppimisessä sekä edellytys tehokkaalle oppimiselle.

Boud (1995, 13-14) toteaa, että opiskelijoille, joilla on itsearviointitaitoja, on ominaista vastuunottaminen toiminnoistaan ja arvioistaan, omien suoritusten ja edistymisen tarkastelu sekä kiinnostus oppimisensa jatkamiseen. Itsearviointitaidot ovat osa oppimaan oppimisen taitoja, sillä niiden avulla oppija kykenee kohdistamaan oppimisensa ja toimintansa systemaattisesti sellaisiin asioihin, jotka ovat tarkoituksenmukaisia ja tehokkaita oppimisen kannalta (Boud 1995, 13-14; 18-20). Boud näkee (1995, 20-21) lisääntyneen kiinnostuksen itsearviointin kehittämistä kohtaan johtuvan erilaisista makro- ja mikrotason tekijöistä. Makrotasolta Boud nostaa esille muun muassa individualismin ja markkinavoimien korostumisen koulutuksessa, organisaatioiden rakenteiden madaltumisen sekä resurssien vähenemisen, mitkä johtavat siihen, että opiskelijoille annetaan enemmän heidän oppimistaan koskevaa päätösvaltaa. Mikrotason tekijöinä Boud pitää opetusryhmien suurentumista ja valinnanmahdollisuuksien lisääntymistä opintojen suorittamisessa (esimerkiksi opintojen modulaarisuus ja yhdistetyt tutkinnot), mitkä ovat osaltaan vaikuttaneet lisääntyneeseen kiinnostukseen itsearviointitaitoja kohtaan.

Itsearviointitaidoilla edistetään hyviä oppimiskäytäntöjä ja oppimaan oppimisen taitoja. Itsearviointia voidaan käyttää myös välineenä poistamaan salaperäisyyden verhoa kurssivaatimusten yltä ja auttaa siten opiskelijoita kohdistamaan oppimisensa ja toimintansa systemaattisesti sellaisiin asioihin, jotka ovat tehokkaita oppimisen kannalta. Itsearviointi on myös keino parantaa professionaalista ja akatemista käytäntöä erityisesti erilaisten kliinisten taitojen omaksumisessa. Oppimisen siirtovaikutus eri konteksteihin edellyttää myös riittävää itsearviointia. Lisäksi itsearviointi toimii välineenä lisääntyvään itsetietoisuuteen ja itsensä ymmärtämiseen, jolloin itsearviointin tehtävänä on vapauttaa oppijaa ja edesauttaa hänen persoonallista kasvuaan. (Boud 1995, 18-20.) Ainakin korkeakoulutasolla opiskelijat näyttäisivät pystyvän oman oppimisensa arviointiin yhtä luotettavasti kuin opettajat (ks. esim. Stefani 1994, 74).

Portfolioiden eräänä tarkoituksena on tukea oppijan itsearviointia, jonka tulisi olla jatkuvaa läpi koko portfolioprosessin. Itsearviointia tapahtuu luonnollisesti toiminnoissa, joissa oppija kokoaa töitään, tekee valintoja, järjestää materiaalia, jakaa töitään muiden oppilaiden kanssa, asettaa tavoitteita sekä suunnittelee oppimistoimintojaan. (Tierney ym. 1991, 108.) Oppilaan sitoutumiselle itsearviointiin on Tierneyn ym. (1991, 108-110) mukaan tiettyjä ehtoja. Oppilaalla on oltava kokemus

siitä, että portfolio on hänen omaisuuttaan, jolloin oppilaan omilla arvioinneilla ja valinnoilla on pääpaino (ks. myös Farr 1992). Oppilaskeskeisyyden korostaminen itsearvioinnissa, ilmapiiri, jossa oppilaat eivät vertaile töitään keskenään sekä portfolioiden soveltaminen kyseisen luokan tavoitteisiin ja rakenteisiin ovat myös ehtoja sille, että portfolioit edesauttavat itsearviointia.

Erityisesti opettajaksi opiskelevia ohjataan oppimisen ja kasvun reflektointiin ja itsearviointiin, sillä ne ovat merkittäviä opettajan ammatillisen kasvun välineitä niin opiskelussa kuin myöhemmin työelämässä. Portfoliomenetelmän soveltamisesta opettajankoulutuksessa opettajien ammatillisen ja persoonallisen kehittymisen tukena on lukuisia esimerkkejä (ks. esim. Wolf 1991; Barton & Collins 1993; Stahle & Mitchell 1993; Kohonen 1994; Krause 1996; Niikko 1996 ja 1997). Portfolioarvioinnilla opettajankoulutuksessa on monia etuja: se mahdollistaa ammatillisen kasvun seuraamisen, kollegiaalisen jakamisen kehittymisen, oppimisen kontekstisidonnaisuuden sekä oman oppimisen omistajuuden kokemisen sekä edesauttaa työelämään siirtymistä. Portfoliotoiminta lisää opettajakokelaiden tietoisuutta oppimisprosessista ja sen arvioinnista ja voi siten vaikuttaa myönteisesti heidän oman opetuksensa arviointitoiminnan kehittämiseen (Barton & Collins 1993, 201-202.) Niikko (1997) tutki pienimuotoisessa tapaustutkimuksessaan ammatillisen kasvun itsearviointia portfoliokäytäntönä. Tutkimuksen kohteina olivat opetusharjoittelua suorittavat opiskelijat. Tutkimuksessa arvioitiin materiaalia, jonka opettajakokelaat olivat keränneet portfolioihinsa: mitä tarkoitusta varten materiaalia oli kerätty, miten materiaali oli järjestetty sekä mitä opiskelijat arvioivat oppineensa portfolion teosta. Portfolioprosessin aikana opiskelijat olivat kokeneet oppineensa uutta itsestään, heidän oppimiskäsityksensä oli selkiytynyt, portfolio oli mahdollistanut oman toiminnan pohdiskelun, tarkastelun ja analyysin teon. Portfolion tekeminen koettiin vaativaksi tehtäväksi ja varsinkin alkuvaiheessa portfolioityöskentely oli koettu epäselväksi ohjeistuksesta huolimatta. Portfolioprosessin loppuvaiheessa opiskelijat arvioivat kuitenkin portfolion käytön mielekkääksi toiminnaksi itseohjautuvuuden tukemisessa. (Niikko 1997; 31-32.)

Linnakylän (1996) raportissa 94 yläasteelaisten kirjoittamisen portfolioista todetaan, että oman osaamisen reflektointi osoittautui oppilaille vaikeahkoksi tehtäväksi. Monet oppilaat olivat kokeneet itsearvioinnin vieraaksi itselleen. Myös



vanhempien opiskelijoiden tilanne näyttäisi olevan samankaltainen; itsearviointi koetaan hankalaksi ja sillä on taipumus jäädä pinnalliseksi (Eloranta 1996; Kupila 1996). Tosin ainakin Elorannan raportissa (1996) opetusharjoittelijat kokivat itsearvioinnin kehittyneen vuoden aikana, mikä tukee konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvaa ajatusta siitä, että oman oppimisen reflektointi ja itsearviointi ei ole synnynnäinen kyky, vaan sitä olisi opeteltava niin kuin mitä tahansa taitoa (Linnakylä 1994b; Rauste-von Wright & von Wright 1994).

#### **4.1.2 Reflektoinnin käsite**

Reflektiolle on ominaista se, että se on oppijan omaa toimintaa, kukaan toinen ei voi reflektoida oppijan puolesta. Reflektio on tarkoituksenmukaisesti suuntautunut jotakin tavoitetta kohti ja sillä on sisältö, mikä erottaa sen esimerkiksi päämäärättömästä päiväunelmoinnista. Reflektiivisessä prosessissa ovat toisiinsa kietoutuneina sekä tunteet että kognitiot. Erityisesti itseen liittyvät negatiiviset tunteet estävät oppimista. Negatiiviset kognitiot ja tunteet itsestä saattavat kapeuttaa havaitsemistamme ja johtaa väärin tulkintoihin. Vastaavasti myönteiset ajatukset edesauttavat oppimisprosessia. (Boud, 1985, 11.) Reflektointi edellyttää tietoisuutta reflektoijan omista ajatteluprosesseista sekä kokemuksista, oppimistoiminnoista, toimintaan ja kokemuksiin liittyvistä tunteista, asenteista ja arvostuksista (Linnakylä 1994b, 20; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 68). Toisaalta reflektointi edesauttaa itsetietoisuuden ja sosiaalisen tietoisuuden kehittymistä. (Hammond & Collins 1991, 166). Reflektoidessaan oppija tiedostaa, tarkastelee ja tulkitsee omaa sisäistä toimintaansa, motiivejaan ja intentioitaan. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkemys tiedon suhteellisuudesta muistuttaa kuitenkin, että omaa minää ja toimintaa koskevan tiedon tarkastelu on tulkinnanvaraista. Itsereflektio voidaan ymmärtää toisaalta yleiseksi valmiudeksi, joka kehittyy kypsymisen kautta tai vaihtoehtoisesti itsereflektio käsitetään taidoksi, joka vaatii kehitykseen oppimista. (Rauste- von Wright & von Wright, 1994, 68-70.)

Portfoliotoiminnassa reflektointia edistävät töiden dokumentointi, tehtävien vertailu sekä oppimisen yleinen tarkastelu (Kankaanranta 1998, 63 Paulsonin & Paulsonin 1992 mukaan). Reflektoinnin tueksi sopivat erityisesti ryhmäkeskustelut, jossa sosiaalinen vuorovaikutus luo hedelmällisen ympäristön tarkastella ryhmän

jäsenten valintoja ja perusteluja (Hebert 1992; Linnakylä ym. 1994; Snider, Lima & DeVito 1994, 79;). Tierney ym. (1991,119-120) erottavat kolmenlaisia portfolioimintaan liittyviä ryhmäkeskusteluja:

- 1) *suunnittelukeskustelut (planning conferences)*, jotka tukevat oppilaiden portfolioiden kokoamista
- 2) *jakamiskeskustelut (sharing conferences)*, joissa oppilaat esittelevät toisilleen portfolioitaan
- 3) *formatiiviset keskustelut (formative conferences)*, joissa sekä oppilaat että opettaja arvioivat portfolioita ja suunnittelevat jatkotavoitteita.

Niin ryhmätilanteissa kuin kirjallisissa itsearvioinneissa oppilaiden reflektointia voidaan edesauttaa erilaisin tukikysymyksin, joita voivat olla esimerkiksi:

- Miksi valitsin juuri nämä työt portfoliooni?
- Mitä olen oppinut töitteni kautta?
- Miten oppimiseni on edistynyt?
- Millaiset työtävät ja tehtävät kiinnostavat minua eniten?
- Millainen tämä oppimistehtävä on verrattuna aikaisempiin?
- Mikä tekee työstäni hyvän?
- Mitkä ovat tällä hetkellä vahvuuteni kirjoittamisessa?
- Kuinka tämä tehtävä heijastaa vahvuuksiani?
- Mitkä ominaisuudet tässä tehtävässä tekevät siitä hyvän/parhaan tehtävän?

(esim. Tierney ym. 1991, 103-104; Hebert 1992; Linnakylä 1993, 83; Raines 1996).

Tässä tutkielmassa ryhmäkeskustelujen funktio on Tierneyn ym. jaotteluun viitaten jakamiseen perustuva. Jakamiskeskusteluissa opiskelijat kertovat muille portfolionsa tilanteesta, valitsemistaan tehtävistä sekä perusteluistaan töittensä valinnalle. Opiskelijoiden reflektointia tuetaan itsearvioinneissa mm. edellä mainittujen kysymysten avulla (ks. Liite 3).

## **4.2 Portfolioarvioinnin tutkimus ja kehittäminen**

Portfolioarviointia on sovellettu peruskoulu- ja lukiotasolla erityisesti kielten opetuksessa (äidinkieli, vieraat kielet), matemaattisten aineiden, kuvaamataidon sekä integroitujen teemakokonaisuuksien opetuksessa. Aikuisten opetuksessa portfolioarviointia on käytetty varsinkin opettajankoulutuksessa. (Linnakylä ym. 1994; Pollari ym. 1996; Gillespie ym. 1996; Kankaanranta 1998, 64.)

Portfolioa oppimisen ja arvioinnin välineenä koskevia tutkimuksia oli vielä 1990-luvun alussa julkaistu suhteellisen vähän niin Suomessa kuin varsinaisissa portfolioidean syntymaissaakin. Esimerkiksi Yhdysvalloissa Hermanin ja Wintersin (1994, 48) kartoituksessa selvisi, että kymmenen edellisen vuoden aikana julkaistuista 89:stä portfolioarviointia käsittelevästä artikkelista vain seitsemässä raportoidaan systemaattista aineistonkeruuta tai tieteellisiä metodeja sisältävää tietoa. Suurimmassa osassa artikkeleita selvitetään perusteita portfolio toiminnalle, esitetään malleja ja ideoita siitä, kuinka portfolioita tulisi käyttää sekä yksityiskohtia siitä, kuinka portfolioita oli käytetty tietyssä koulussa tai luokassa. Huolestuminen raporttien tieteellisten metodien niukkuudesta on ymmärrettävästi aiheellista Yhdysvalloissa, jossa portfolioarviointia pyritään kehittämään siten, että se voisi korvata laajoja järjestelmätason arviointeihin luotuja monivalintatestejä.

Suomessa portfolio toimintaa koskevia tutkimuksia on ilmestynyt erityisesti 1990-luvun loppupuolella, mikä osoittaa tutkimuksellisten intressien lisääntyneen portfolio menetelmän kehittämistä kohtaan. (esim. Pollari ym. 1996; Kankaanranta 1998; Niikko 1996, 1997; Pollari 1998). Erilaisista portfolio kokeiluista on raportoitu suhteellisen paljon. Useimmat kokeiluista liittyvät portfolio toiminnan kehittämisen opettajien ja tutkijoiden yhteistyöhankkeeseen (Linnakylä ym. 1994; Pollari ym. 1996, ks. myös Ravolainen & Rönholm 1996; Kankaanranta 1998; Pollari 1998). Portfolioarviointia käsitteleviä pro gradu- opinnäytetöitä on ilmestynyt opettajakoulutuslaitoksissa jonkin verran (mm. Immonen 1996; Kuronen 1996; Saukkola 1996). Oulun yliopistossa portfolioa on kehitetty opetuksen laadun sekä opetuksen kehittämisen dokumentointivälineenä, mikä liittyy korkeakouluopetuksen meritointijärjestelmän kehittämiseen. Portfolioissaan yliopisto-opettajat pohtivat omaa opetusfilosofiaansa, opetushistoriaansa ja opetustaan. (Karjalainen, Koponen, Kuure &

Tenhula 1995, 23.) Eräs portfoliotoimintaa kehittävä ja tutkiva kotimainen tutkimushanke on myös digitaalisiin portfolioihin keskittyvä CATO- projektiin liittyvä hanke (Communication and collaboration through networking and multimedia portfolios), jossa tarkastellaan mm. digitaalisia portfolioita pedagogisen asiantuntijuuden kehittämisessä (Kankaanranta & Linnakylä 1999).

Portfoliotoimintaa koskevat tutkimukset ovat pääosin tapauskohtaisia toimintatutkimuksia, sillä portfoliotoiminta on aina sidoksissa kontekstiinsa kuten oppimisympäristöön ja opetussuunnitelmaan. Tutkimusten tuloksia ei voida siten sellaisenaan yleistää, mutta toisaalta ne antavat monipuolista ja kattavaa tietoa portfolion erilaisista mahdollisuuksista. (ks. esim. Linnakylä ym 1994; Pollari ym. 1996; McLaughlin & Vogt 1996; Kankaanranta 1998; Pollari 1998.)

Wenzlaffin (1998) tutkimuksesta ilmeni, että portfolio on tarkoituksenmukainen väline opettajuuteen liittyvien uskomusten ja taipumusten tunnistamisessa. Wenzlaff tutki dispositioiden ja portfolioiden yhteyttä kohderyhmänään opetusharjoittelijat. Tutkimuksen lähtökohtana oli näkemys siitä, että opiskelijoiden aikaisemmat uskomukset opetusharjoittelusta ja opettamisesta vaikuttavat vahvasti siihen, mitä ja kuinka opiskelijat oppivat. Portfolioiden tarkoituksena oli toimia välineenä opiskelijoiden uskomusten ja tehokkaaseen opetukseen liittyvien taipumusten tunnistamisessa. Portfolioprosessiin liittyvän reflektiivisen ajattelun kautta opiskelijoiden on mahdollista löytää yhteyksiä omien aikaisempien kokemustensa, uskomustensa ja koulutuksessa esiintulleiden teorioiden välillä ja tarkistaa siten uskomustensa ja taipumustensa paikkansapitävyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta. Wenzlaffin tutkimuksen tulokset tukivat sitä olettamusta, että portfolioit voivat toimia oppijan reflektiivisen ajattelun välineenä ja sitä kautta oppijan asenteisiin, uskomuksiin ja käsityksiin liittyvän tietoisuuden edistäjänä (vrt. esim. Kohonen 1994; Niikko 1996, 1997).

Pollarin (1998) lisensiaatintyössä tarkasteltiin lukiolaisten kokemuksia oppimisen omistajuudesta englannin kielen kurssilla, joka toteutettiin portfoliomenetelmällä. Tulokset osoittivat, että enemmistö oppilaista (noin 80 oppilasta 101 oppilaasta) oli kokenut oppimisen omistajuuden lisääntyneen kurssilla. Kurssi vaati oppilailta mm. itseohjautuvuutta, kykyä tehdä valintoja ja päätöksiä omassa oppimistoiminnassaan sekä kykyä arvioida omaa oppimistaan. Huolimatta prosessin aikana koetuista

ongelmista ja kurssin alkuvaiheessa koetuista ennakkoluuloista, opiskelijoiden kokemukset itseohjatusta työskentelystä olivat pääasiassa myönteisiä. Samansuuntaisia tuloksia opiskelijoiden myönteisistä kokemuksista ja suhtautumisesta portfoliotoimintaan on saatu myös muissa vastaavanlaisissa tutkimuksissa (esim. Linnakylä ym. 1994; Pollari ym. 1996).

#### 4.2.1 Menetelmä portfolion tarkoituksen ymmärtämiseksi

Oppijan on tärkeää käsittää, mihin portfoliotoiminnalla pyritään, jotta se koettaisiin tarkoituksenmukaiseksi ja oppimista edistäväksi toiminnaksi. Portfoliota koskevan tiedon konstruomisesta ja portfolioiden tarkoituksen ymmärtämisestä portfoliokokeilun toteutuksen alkuvaiheessa on ollut suhteellisen vähän tietoa. (Krause 1996). Krause (1996) tutki sitä, kuinka opettajankoulutuksessa olevat opiskelijat konstruoivat portfolioprosessin merkitystä ja kuinka instruktio vaikutti portfolion käsittämiseen.

Tutkittavat (n=42) oli jaettu koe- ja kontrolliryhmään. Kaikki opiskelijat olivat portfolioprosessinsa alussa, eivätkä olleet aikaisemmin tehneet portfolioita. Opinto-ohjelmaan sisältyivät reflektointikeskustelut sekä orientointijaksot, joissa annettiin tietoa opettajankoulutuksen arvioinnista. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka koeryhmälle tehty interventio vaikutti heidän käsitykseensä portfoliosta. Krause kehitti mittarit mittaamaan portfolioprosessin ymmärtämistä. *Portfolion ymmärtämisen arviointiasteikko* (portfolio comprehension rating scale) mittasi opiskelijoiden ymmärtämisen tasoa neljällä portfolioprosessin osatekijällä: todisteiden kokoaminen, töiden valitseminen, valittujen töiden reflektointi ja portfolion tarkoitus. Asteikko oli 0-3 (0=ei tietoa tai vain vähän tietoa portfoliosta, 1= voin kertoa tai kuvailla, mikä portfolio on, mutta en oikeastaan ymmärrä sitä; 2= voin kertoa, mikä portfolio on tai kuinka se tehdään, mutta en tiedä, miksi se on tärkeä; 3=tiedän portfoliosta ja ymmärrän sen, voin kertoa milloin ja miksi tämä tieto on tärkeää). (1=deklaratiivinen tieto, 2= proseduraalinen tieto, 3= konditionaalinen tieto). Toisena mittarina oli *vapaamuotoinen essee*, joka koski portfolion ymmärtämistä. Kannustavana ohjeena oli seuraava lause: ”Pohdi nykyistä ymmärtämystäsi opettajankoulutusohjelman arvioinnista (esim. tavoitteet, portfolion tarkoitus, töiden kokoaminen portfolioon). Mikä on tärkein ja vähiten tärkein sinulle henkilökohtaisesti?”

Interventio oli portfolion kaltainen kokemus, jossa koeryhmän opiskelijoita pyydettiin tuomaan reflektointikeskusteluun kymmenen asiaa, jotka kuvasivat jotakin tärkeää heistä ihmisenä. Asiat/tavarat (esim. todistus, valokuva, kirja, liput, esseet, runot jne.) tuotiin laukussa ja toiminnasta käytettiin nimitystä *'My Life in a Bag'*. Tunnilla opiskelijat esittelivät tavaransa vieressä istuvalle henkilölle, jonka jälkeen heidän tuli valita neljä asiaa, jotka kuvasivat parhaiten heitä itseään. Viimeiseksi opiskelijat valitsivat yhden neljästä tavarasta, jonka tärkeydestä heidän tuli kirjoittaa muutaman lauseen reflektointi. Tunnin jälkeen opiskelijat täyttivät portfolion ymmärtämisen arviointiasteikon. Kontrolliryhmässä opiskelijat saivat tietoa arvioinnista ja portfoliosta lukemalla ja keskustelemalla. Kolmen viikon kuluttua interventiosta tutkittavat kirjoittivat esseen. Aineisto analysoitiin kvantitatiivisin ja kvalitatiivisin metodein. Analyysi osoitti, että koeryhmässä ymmärtäminen oli lisääntynyt intervention jälkeen merkittävästi. Kvalitatiivisella analyysillä saatiin kahdeksan kategoriaa, jotka kuvaavat portfolion ymmärtämistä. Kategorioista neljä kuvaa sitä ymmärtämisen astetta, jota mitattiin ymmärtämisen arviointiasteikolla. Muut kategoriat, joita olivat riittävä portfolion määrittelemisen, puutteellinen portfolion määrittelemisen, joustava ajattelu ja rajoittunut ajattelu nousivat aineistosta. Tarkempia kuvauksia kategorioista on Krausen tutkimusraportissa (1996; 134-136).

Tutkimuksen päätulokset osoittavat, että interventioon osallistuneiden opiskelijoiden ymmärrys ja tieto portfolioprosessista oli merkittävästi lisääntynyt. Ymmärryksen muodoissa oli myös eroja eli interventioon osallistuneilla opiskelijoilla oli harvemmin vähän tai ei ollenkaan tietoa portfoliosta, heillä oli myös useimmiten konditionaalista (milloin ja miksi tieto portfoliosta on hyödyllistä) sekä proseduraalista tietoa (mikä portfolio on ja kuinka sitä tehdään). Merkittävä ero tutkittavien ryhmien välillä löytyi myös joustavan ja jäykän ajattelun välillä; interventioryhmässä esiintyi enemmän joustavaa ajattelua ja vähemmän jäykkää ajattelua kuin kontrolliryhmässä. Tässä tutkielmassa käytettiin soveltuvin osin edellä kuvattua Krausen kehittämää interventiota *'My Life in a Bag'* valottamaan opiskelijoille portfolion tarkoitusta.

#### 4.2.2 Portfolioarviointia koskevat asenteet

McLaughlin & Vogt (1996, 73-81) raportoivat tutkimuksesta, jossa kartoitettiin 64 peruskoulun opettajaharjoittelijan ja 92 lukion opettajaharjoittelijan portfolio toimintaan kohdistuvia asenteita. Portfolioita käytettiin arviointimenetelmänä lukemisen menetelmäkurssilla. Opiskelijat valitsivat itse mittarit, joilla oppimistuotoksia mitattiin. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, kuinka opiskelijat kokivat portfolioarvioinnin ennen prosessia, prosessin keskivaiheilla ja prosessin päätyttyä. Tuloksista ilmeni, että ennen lukukautta suurin osa opiskelijoista (84% peruskoulu; 70% lukio) koki *negatiivisia* asenteita ja tunteita portfolioarviointia kohtaan. Keskivaiheilla kurssin tilanne oli päinvastainen; suurin osa opiskelijoista (96% ja 89%) koki portfolioarvioinnin *positiivisena* kokemuksena. Lukukauden lopussa tulokset olivat vastaavanlaiset; 98% peruskoulun opettajaharjoittelijoista ja 89% lukion opettajaharjoittelijoista ilmaisi *positiivisia* asenteita ja tuntemuksia portfolioa kohtaan. Tulokset osoittivat, että portfolion käyttö arviointimenetelmänä on suurimmalle osalle opiskelijoita myönteinen kokemus (ks. myös Niikko 1997; Pollari 1998). Mainittavia opiskelijoiden taustamuuttujiin (peruskoulun ja lukion opettajaharjoittelijat sekä perus- ja jatkotutkintoa suorittavat) liittyviä eroja ei tutkimuksessa esiintynyt. Opiskelijoiden kokemus näyttäisi olevan sitä myönteisempi, mitä sitoutuneempia he ovat prosessiin. Opiskelijoiden kirjallisista reflektoinneista ilmeni seuraavanlaisia muutoksia asenteissa; suurin osa opiskelijoista koki itseluottamuksen kasvaneen, kun he saivat portfolionsa päätökseen, kirjallisen palautteen koettiin selventävän opiskelijoiden vahvuuksia ja heikkouksia, yhteistoiminta muiden opiskelijoiden kanssa auttoi selventämään omia valintoja, yhteistyötä professoreiden kanssa arvostettiin ja aktiivista roolia omassa arvioinnissa pidettiin hyvänä asiana. Monet opiskelijoista aikoivat käyttää autenttista arviointia tulevaisuudessa omassa luokassaan ja lähes kaikki opiskelijat kokivat, että synteesi oppimiseen oli syvempi kuin perinteisissä arviointimenetelmissä.(emt.)

### 4.3 *Portfolion rajoituksia arvioinnin ja oppimisen välineenä*

Portfolioarvioinnin rajoitukset ja ongelmat ovat luonnollisesti sidoksissa portfolion muotoon. Erilaisilla portfoliomuodoilla on toisistaan poikkeavia heikkouksia ja rajoituksia. (Wolf-Siu Runyan 1996.) Tässä yhteydessä käsitellään lähinnä yleisiä portfolioarviointiin liittyviä ongelmia, jotka kiteytyvät pääasiassa seuraaviin teemoihin: *resursseihin, opetusta koskevan paradigman ja käytäntöjen uudistumiseen sekä portfolioarvioinnin luotettavuuskysymyksiin* (Calfee & Perfumo 1993; Herman & Winters 1994; Gillespie ym. 1996; Raines 1996; Wolf-Siu-Runyan 1996; Tierney & Clark 1998).

Portfolioarviointi on aikaavievää toimintaa niin opettajien kuin oppilaidenkin näkökulmasta. Opettajia kuormittavat mm. portfolioiden tavoitteiden ja kriteerien suunnittelu, portfolioiden kokoamisen ohjaaminen, palautekeskustelujen järjestäminen, portfolioiden lukeminen ja arvioiminen (ks. Herman & Winters 1994; Kankaaranta 1998, 111). Myös oppilailta portfoliot vievät perinteiseen opetukseen verrattuna enemmän aikaa, kun he suunnittelevat tavoitteitaan ja kriteerejä, valitsevat töitään, kirjoittavat itsearviointeja ja reflektointeja, antavat palautetta muille oppilaille jne. Varsinkin portfoliotoimintaan tottumattomilta oppilailta portfolioarviointi saattaa vaatia kohtuuttoman paljon aikaa ja vaivannäköä. (esim. Linnakylä 1994a, 39.) Gillespie ym. (1996) kehottavatkin opettajia huomioimaan portfoliotoiminnassa sen, että oppilaita tulisi opettaa ja ohjata portfolioiden kokoamiseen, reflektointiin ja itsearviointiin (vrt. Rauste-von Wright & von Wright 1994). Taloudellisia resursseja vievät erityisesti opettajien täydennyskoulutus sekä laajemmissa järjestelmätason arvioinneissa arviointitulosten ja portfolioiden arkistoinnista aiheutuvat kulut (esim. Calfee & Perfumo 1993; Gillespie ym. 1996).

Arvioinnin uudistuminen edellyttää muutoksia myös opetuksessa, opettajan ajattelussa sekä käytännöissä ja ennen kaikkea opettajan *sitoutumista* muutokseen (vrt. Calfee & Perfumo 1993). Tehokkaassa opetuksessa tulisi pyrkiä mahdollisimman integroituneeseen arvioinnin ja opetuksen suhteeseen (Wolf-Siu Runyan 1996). Portfoliotoiminnassa on vaarana se, että opettaja ei hallitse sen edellyttämiä, oppimista tukevia menetelmiä (palautekeskustelujen järjestäminen, rakentava ja riittävä palaute) (Gillespie ym. 1996). Portfolioiden alkuperäinen tarkoitus ei toteudu, jos opetuksessa ei



siirrytä oppijakeskeiseen ja konstruktivistiseen toimintaan, mikä johtaa lisääntyvään oppijan autonomiaan ja vastuuseen oppimisestaan (mm. Raines 1996). Opettajalta tämä vaatii erityisesti sitoutumista oppilaiden kognitiiviseen kehitykseen, erilaisten opetuksellisten menetelmien hallintaa sekä roolien (tarkkailija, valmentaja, ohjaaja, tukija) merkityksen ymmärtämistä ja toteuttamista opetuksessa (Herman & Winters 1994).

Portfolioarviointia on sovellettu erityisesti Yhdysvalloissa myös laajoissa järjestelmätason arvioinneissa, mutta niihin sen ei ole todettu soveltuvan yhtä hyvin kuin koulu- ja oppilaskohtaiseen arviointiin. Järjestelmätason arvioinneissa ongelmia aiheutuu erityisesti portfolioarvioinnin teknisen laadun, realibiliteetin ja validiteetin saavuttamisesta sekä yhteisten kriteerien määrittämisestä ja tulosten vertailukelpoisuuden turvaamisesta. (Herman & Winters 1994; Gillespie ym. 1996.) *Reliabiliteetti* sisältää kysymykset tulosten johdonmukaisuudesta ja pysyvyydestä erityisesti eri arvioitsijoiden välillä ja siitä, säilyvätkö oppilaan tulokset samana eri tilanteissa ja ovatko mittatulokset johdonmukaisia erilaisissa konteksteissa (Herman & Winters 1994). Todennäköisesti korkeaa reliabiliteetin saavuttamista vaikeuttaa portfolioiden kontekstisidonnaisuus erityisesti silloin kun arvioitsijana on ulkopuolinen henkilö (Tierney & Clark 1998). Portfolioiden *validiteetti* liittyy siihen, mittaavatko portfolioit sitä, mitä niiden tulisi mitata. Laadun turvaamiseksi täytyy saada tietoa siitä, mille standardeille mittakriteerit perustuvat ja kuinka tehtäviä valitaan. Validiteettiin liittyy myös kysymys siitä, johtavatko päätelmät mittatuloista täsmällisempiin oppilaita, ohjelmia ja kouluja koskeviin päätöksiin. (Herman & Winters 1994.)

Yhteistoiminnallisuuden korostaminen johtaa myös arvioinnin luotettavuuden kannalta oleelliseen eettiseen kysymyksen siitä, kuinka pitkälle portfolioiden tulisi osoittaa toisaalta yksilön osaamista ja toisaalta yhteistoiminnallisen oppimisen hallintaa. Herman ja Winters (1994) kysyvätkin johtaako portfolioarviointi epätasa-arvoiseen arviointiin, jos oppilaiden saama ohjaus (toverit, vanhemmat) eroaa selvästi toisistaan? Toisaalta on esitetty kritiikkiä siitä, missä määrin portfolioarviointia kannattaa soveltaa järjestelmätason arvioinnissa, joka kapeuttaa portfolioarvioinnin alkuperäisen idean oppijakeskeisestä arvioinnista yhtenäisiin, standardoituihin portfolioihin jättäen vain vähän tilaa oppijan omille valinnoille, omaperäisyydelle ja

luovuudelle.(ks. esim. Linnakylä 1994a, 39; Wolf & Siu-Runyan 1996; Tierney & Clark 1998; vrt. myös Calfee & Perfumo 1993.)

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### *5.1 Tutkimuskysymykset*

Tämä tutkielma on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tarkastellaan yhden opiskelijaryhmän portfolioita sekä opiskelijoiden suhtautumista portfolio työskentelyyn. Kohderyhmän osalta kysymyksessä on siis harkinnanvarainen otanta, mikä on tyypillistä tapaustutkimukselle (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tutkimuksen alkuvaiheessa muotoilin alustavat johtokysymykset, mutta lopulliset tutkimuskysymykset muotoutuivat tutkimusprosessin aikana (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 120). Kysymykset on jaettu kahteen ryhmään: opiskelijoiden suhtautumista sekä portfolioiden sisältöjä käsitteleviin kysymyksiin. Tutkimuskysymysten asettamisen taustalla on portfolio toimintaan liittyvä aikaisempi tutkimus, joka on pääsääntöisesti osoittanut portfolioiden olevan mm. oppimista syventävä, itsetuntemusta lisäävä ja itseohjautuvuutta tukeva oppimisen ja arvioinnin väline (mm. Linnakylä ym. 1994; Gillespie ym. 1996; Pollari ym. 1996; Niikko 1996, 1997; Pollari 1998, Kankaanranta 1998; Tierney & Clark 1998), johon opiskelijat ovat suhtautuneet pääasiassa myönteisesti prosessin alun vaikeuksien jälkeen (mm. Pollari ym. 1996; McLaughlin & Vogt 1996; Niikko 1996, 1997; Pollari 1998). Tutkimuskysymysten muotoutumiseen ovat vaikuttaneet aikaisemman tutkimuksen lisäksi tutkijan intressit. Erityisesti portfolio sisällöjä tarkastelevien tutkimuskysymysten kautta halutaan saada tietoa kasvatustyön linjan opetussuunnitelman toteutumisesta sekä opiskelijoiden oppimiskokemuksista ja kehittämisestä opistovuoden aikana (ks. kasvatustyön linjan opetussuunnitelma).

## **A. Opiskelijoiden suhtautumiseen portfolioon oppimisen ja arvioinnin välineenä kohdistuvat tutkimuskysymykset:**

1. Miten opiskelijat suhtautuivat portfolio menetelmään?
  - 1.1 Kuinka ryhmätilanteet tukivat portfolio prosessia opiskelijoiden mielestä?
  - 1.2 Mitä mieltä opiskelijat ovat portfolioista oppimisen ja arvioinnin välineenä?
  - 1.3 Kuinka portfolio toiminta soveltuu opiskelijoiden mielestä kasvatustyön linjalle?

## **B. Portfolioiden sisältöihin kohdistuvat tutkimuskysymykset:**

1. Mitä tehtäviä opiskelijat valitsivat portfolioihinsa eli millaiset tehtävät kuvaavat opiskelijoiden mielestä parhaiten heidän oppimistaan ja kehittymistään opistovuoden aikana?
  - 1.1 Miksi opiskelijat olivat valinneet portfolioonsa ko. töitä?
  - 1.2. Mitä opiskelijat olivat oppineet tehtävistään ja työskentelyprosessistaan?
  - 1.3. Millaisia yhteisiä piirteitä portfolioon valituilla töillä on?
2. Millaista kehittymistä ja oppimista opistovuoden aikana oli tapahtunut opiskelijoiden itsearviointien perusteella?

## **5.2 Tutkimusmenetelmät**

Tämä tutkielma on siis tutkimusasetelmaltaan tapaustutkimus, sillä tutkimuksen kohteena on yksittäinen tapaus tietyssä toimintaympäristössä eli tietyn valitun opiskelijaryhmän portfolioit sekä niihin liittyvät ryhmäkeskustelut. (vrt. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 130). Tutkimuksen tarkoituksena on *kuvailla* sitä, mitä opiskelijat ovat kokeneet oppineensa opistovuoden aikana sekä mitä ja millaisia opistovuoden tehtäviään ja töitään opiskelijat pitävät tärkeinä. Kysymyksiin pyritään vastaamaan erityisesti opiskelijoiden tekemien portfolioin avulla, jotka ovat tämän tutkielman primaariaineistoa. Portfolioit toimivat siis tässä tutkimuksessa sekä tiedonhankinta- että tutkimusmenetelmänä (ks. Kankaanranta

1998, 68, 113-115). Portfolioiden sisältöjen näkökulmasta tutkielmaa voidaan pitää kvalitatiivisena evaluaatiotutkimuksena, koska ne sisältävät runsaasti opiskelijoiden autenttista arviointia opistovuoden oppimisesta, eri oppimistehtävistä, töistä ja oppiaineista. Portfoliot antavat kvalitatiivista arviointitietoa opiskelijoiden oppimisesta, sillä opiskelijoiden valinnat ja itse kirjoitetut arvioinnit kuvaavat elävästi ja konkreettisesti opiskelijoiden mielipiteitä, tunteita, kokemuksia ja näkemyksiä (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 80). Toisaalta tutkielma sisältää myös joitakin toimintatutkimukselle tyypillisiä piirteitä, sillä portfoliokokeilu oli laatuun ensimmäinen ko. linjalla, tutkija toimi portfolioprosessissa myös ohjaajan/opettajan ominaisuudessa ja lisäksi tutkimusprosessiin sisältyi toimintatutkimukselle ominaisia vaiheita (suunnittelu, toteutus, arviointi).

### 5.2.1 Tapaustutkimus kasvatustieteessä

Seuraavaksi kuvataan tapaustutkimukselle tyypillisiä piirteitä sekä tapaustutkimuksen eri lajeja. Tapaustutkimus on lyhyesti määriteltynä kvalitatiivista tutkimusta, jossa tutkitaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja kokonaisvaltaisesti yksittäistä tilannetta tai tapausta *ympäristössään*, ei eristettynä siitä. Tutkimuksen kohteena voi olla yksilö, ryhmä tai yhteisö, kasvatustieteellisessä tutkimuksessa esimerkiksi jonkin tietyn luokan tai koulun toiminta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10-11.) Usein tapaustutkimuksessa ollaan kiinnostuttu prosessista, jota pyritään kuvaamaan yksityiskohtaisesti käyttämällä useita erilaisia aineistonkeruumenetelmiä kuten observointia, haastatteluja sekä erilaisia dokumentteja (ks. Hamel 1993, 45; Syrjälä ym. 1994, 83-88).

Tapaustutkimuksia voidaan luonnehtia *yksilöllistäviksi*, sillä ne perustuvat yksilöiden kykyyn tulkita tapahtumia ja muodostaa merkityksiä. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti ne merkitykset, joita tutkittavat antavat tapahtumille ja toiminnoilleen. Tapaustutkimuksessa pyritään *heuristiseen*, tarkkaan ja kokonaisvaltaiseen tutkittavaa kohdetta eri näkökulmista valottavaan kuvaukseen, jolloin lukijan ymmärrys tutkittavasta tapauksesta lisääntyy. Tyypillistä on, että tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan *luonnollisessa* ympäristössään ilman keinotekoisia kokeellisia asetelmia. Tapaustutkimuksessa korostuu tutkittavien ja tutkijan välinen luottamus, sillä se edellyttää *vuorovaikutusta* eri osapuolien välillä. Vuorovaikutus antaa tutkimukselle

subjektiivisen kokemuksen ja inhimillisyyden leiman, mikä ei kuitenkaan saa mielivaltaisesti vaikuttaa tapaustutkimuksen lopputuloksiin. Tapaustutkimuksessa on oleellista myös *joustavuus* niin tavoitteissa kuin toteutuksessakin. Tutkijan on pyrittävä joustavasti muuttamaan suunnitelmiaan tutkimusprosessin edetessä, mikäli siihen on tarvetta. Tapaustutkimus on *arvosidonnaista*, sillä tutkijan persoonallisuus arvoineen ja näkemyksineen värittää tutkimusta omalla tavallaan. Arvojen yhteyttä tutkijan näkemyksiin ei voida - eikä niitä ehkä ole syytäkään - poistaa, mutta ne tulee tiedostaa ja niiden vaikutusta tulee pohtia tutkimuksen objektiivisuuden kannalta. (Syrjälä ym. 1994, 13-15.) Edellä mainitut tapaustutkimuksen piirteet ovat ominaisia myös yleensä laadulliselle tutkimukselle, joka koostuu moninaisista metodologiselta ajattelultaan, lähestymistavoiltaan ja aineistotyypeiltään toisistaan eroavista tutkimussuuntauksista (Patton 1990; 40-41; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997; 162-163).

Syrjälä ja Numminen (1988; ks. myös Syrjälä ym. 1994, 16-17) erottavat neljä erilaista tapaustutkimustyyppiä, joita ovat etnografinen, evaluaatio-, elämäkerrallinen ja toimintatutkimus. Jaottelu perustuu tutkimuksen kysymyksenasetteluun sekä tutkijan rooliin liittyviin eroihin, mutta on tosin huomattava, että käytännössä eri tyypit eivät ole aina erotettavissa toisistaan (Syrjälä ym., emt.). Etnografisessa tutkimuksessa keskitytään kulttuuriseen tietoon, joka Syrjälän ym. (1994, 16) mukaan ”laajasti ymmärrettyä sisältää ihmisten yhteisöllisen toiminnan ja elämän, elämäntavan, aikaansaannosten ja ilmausten kokonaisuuden”. Etnografiseen tutkimukseen sisältyy pitkäaikainen kenttätyö observointineen ja haastatteluineen. (Syrjälä ym. 1994, 16, ks. myös s.84-88.)

Ns. klassisessa evaluaatiotutkimuksessa on perinteisesti käytetty kvantitatiivisia metodeja ja kokeellista tutkimusasetelmaa, mutta nykyisin evaluaatiotutkimus on lähentynyt kvalitatiivista tutkimusta metodeiltaan ja tarkoituksiltaan. Evaluaatio- tutkimuksen lähtökohtana on ennen kaikkea käytännön kehittäminen ja tulosten soveltaminen käytäntöön (vrt. toimintatutkimus). Kvalitatiivinen evaluaatio toteutetaan kuvaamalla ja arvottamalla kehittämisohjelmien tuloksia. (Syrjälä & Numminen 1988, 39-40; Syrjälä ym. 1994, 16; ks. myös Soininen 1997, 15). Evaluaatiossa erotetaan erilaisia metodologisia lähestymistapoja. *Eksperimentalistien* tarkoituksena on selittää ohjelman vaikutuksia, jolloin pyritään kausaaliyhteyksien löytämiseen. Muuttujat on tällöin ennaltamäärätty, tutkija on ulkopuolinen ja objektiivinen arvioitsija ja tutkittavat

on jaettu koe- ja kontrolliryhmiin. *Eklektikot* käyttävät puolestaan kvasiekperimentaalisia asetelmia, jolloin evaluaatioon sisältyy sekä kausaaliyhteyksien selvittämistä että kontekstia ja tapauksia valottavaa kuvausta. Arvioitsija on useimmiten yhteistyössä tutkittavien kanssa. Kontrolli- ja vertailuryhmiä käytetään, jos mahdollista. *Kuvaajat* käyttävät evaluaatiossa vain kvalitatiivisia metodeja, jolloin pyrkimyksenä on mahdollisimman kokonaisvaltainen, tarkka ja tiheä kuvaus arvioitavan ohjelman toteutuksesta ja vaikutuksista. Arvioitsija on vuorovaikutuksessa osallistujiin, eikä vertailuryhmä ole välttämätön. *Kustannus - hyöty analysoijat* perustavat evaluaationsa talous- ja tilastotieteiden lähtökohtiin. Muuttajat ovat myös tässä suuntauksessa etukäteen määritettyjä. Lisäksi käytetään kontrolliryhmää. (Syrjälä & Numminen 1988, 40-43 Talmagen 1985 mukaan).

### **5.2.2 Toimintatutkimus**

Toimintatutkimus on ”sosiaalisissa tilanteissa tapahtuvaa tutkimusta, jossa osallistujat itse tutkivat ja kehittävät omaa toimintaansa kehittäkseen käytäntöjään ja lisätäkseen ymmärrystään toiminnastaan ja tilanteista, joissa nämä käytännöt tapahtuvat” (Carr & Kemmis 1986, 162; vrt. Eskola & Suoranta 1998, 129). Kehittäminen kohdistuu ennen kaikkea ymmärryksen lisäämiseen, käytäntöjen sekä toimintaympäristön kehittämiseen, johon kytkeytyy tiiviisti osallistuminen. Toimintatutkimukseen osallistujat ovat aktiivisia prosessin kaikissa eri vaiheissa niin suunnittelussa, toiminnassa, havainnoinnissa kuin reflektoinnissakin. (Carr & Kemmis 1986, 165; Eskola & Suoranta 1998; 129-130). Angloamerikkalaisen toimintatutkimussuuntauksen juuret juontavat erityisesti Kurt Lewinin teoriaan sosiaalisiin ilmiöihin vaikuttamisesta, mikä koostuu spiraalimaisesti sosiaalisten ongelmien analysoinnista ja käsitteellistämisestä, toimintaohjelmien suunnittelusta ja toteuttamisesta sekä toteutuksen arvioinnista ja koko prosessin toistamisesta uudelleen. Opetuksen kehittämisessä toimintatutkimusta alettiin soveltaa erityisesti Englannissa Lawrence Stenhausenin työn myötä sekä myös Australiassa, Yhdysvalloissa ja Skandinaviassa 1970-luvulta alkaen. Suomessa toimintatutkimukset ovat lisääntyneet erityisesti 1990-luvulla ja liittyvät oleellisesti opettajien jatkuvan ammatillisen kasvun tukemiseen (Carr & Kemmis 1986, 164; Syrjälä ym. 1994, 26-28, 35).

Toimintatutkimus ei ole yhtenäinen tutkimussuuntaus, vaan sillä on yhteneviä piirteitä myös muiden laadullisten tutkimustraditioiden kuten evaluaatiotutkimuksen kanssa. Vaikka toimintatutkimus muistuttaa osaksi evaluaatiotutkimusta, se eroaa siitä kuitenkin niin, että sen lähtökohtana on aina *käytännön ongelmat* ja niiden kehittäminen ja muuttaminen. Toimintatutkimus voi olla *tekninen* tai *interventiosuuntautunut* tutkimus, jolloin tutkimuksen taustalla on jokin ulkopuolinen aloitteentekijä. Tekninen suuntaus on tyypillistä erilaisten uudistusten ja kokeilujen ohessa. Tällöin opettajien osuus tutkimuksen toteutuksessa on marginaalisempi, mutta he kuitenkin osallistuvat esim. aineistonkeruuseen ja tulosten koontiin. *Praktisessa* toimintatutkimuksessa opettajalla on edelliseen suuntaukseen verrattuna suurempi osuus. Tarkoituksena on opettajan tietoisuuden ja käytännön teorioiden tunnistaminen ja kehittäminen sekä uudelleensuuntautuminen. *Kasvatuksellisessa* eli *emansipatorisessa* toimintatutkimuksessa pyritään lisäämään osallistujien itsenäisyyttä ja demokratian toteutumista sekä toimijoiden ja tutkijoiden välistä yhteistyötä. Emansipatorinen toimintatutkimus kohdistetaan erityisesti toimintaympäristön kehittämiseen ja muuttamiseen. (Syrjälä ym. 1994, 31-33.)

Edellisiin jaotteluihin viitaten tämä tutkimus lähenee sekä tarkoitukseltaan että lähestymistavaltaan kvalitatiivista kuvailevaa evaluaatiotutkimusta, jossa pyritään kuvaamaan niin portfolioiminnan kuin kasvatustyön linjankin toiminnan onnistumista opiskelijoiden oman arvioinnin mukaan. Tutkielmassa on myös joitakin interventiosuuntautuneen toimintatutkimuksen piirteitä, sillä kysymyksessä on portfoliokokeilu ja arviointikäytänteiden uudistaminen portfolion avulla.

### **5.3 Tutkimuskohteena kasvatustyön linja**

Jyväskylän kristillinen opisto on herännäishenkinen kansanopisto, joka tarjoaa sekä ammatillista että yleissivistävää koulutusta nuorille ja aikuisopiskelijoille. Kansanopiston toiminnan piirissä opiskelee vuosittain noin 150 - 200 päätoimista opiskelijaa, minkä lisäksi opistossa järjestetään lukuisia eri alojen kursseja.



”Kasvatustyön linjalla perehdyt monipuolisesti kasvatus- ja opetustyöhön. Saat siten erinomaiset valmiudet jatko-opintoihin kasvatus- ja opetusalan ammatteihin valmistavissa oppilaitoksissa ja yliopistossa” (Jyväskylän kristillisen opiston Koulutuslinjaesite ‘98-’99). Kasvatustyön linja on Jyväskylän kristillisen opiston yksivuotinen opintolinja, jolla opiskelija saa tiedollisia ja taidollisia valmiuksia erityisesti kasvatus-, opetus- ja sosiaalialan jatko-opintoihin. Koulutuslinjalla opiskelevat opiskelijat ovat pääasiassa nuoria ylioppilaita, joiden tavoitteena on päästä opiskelemaan kasvatus- tai opetuslalle, mutta heidän todistuspisteensä eivät ole toistaiseksi riittäneet opiskelupaikan saamiseen. Opiskelijat hakeutuvat opiskelemaan kasvatustyön linjalle saadakseen ‘lisäpisteen’ pääsykokeisiin sekä alaa koskevaa tietoa ja taitoja jatko-opintoja varten. Tähän tutkielmaan osallistui lukuvuoden 1998 - 1999 kasvatustyön linja, jolla opiskeli yhteensä 17 opiskelijaa. Opiskelijat olivat iältään 18 - 24-vuotiaita, kuusitoista nuorta naista ja yksi mies. Portfolio sisältyi opiskelijoiden opetussuunnitelmaan, joten kaikki opiskelijat osallistuivat tutkimukseen. Portfolioiden kopioimiseen sekä ryhmätilanteiden nauhoittamiseen kysyttiin opiskelijoiden lupa. Käytän tutkimusraportissani kaikista opiskelijoista naispuolisia peitenimiä säilyttääkseni opiskelijoiden anonymiteetin. Kasvatustyön linjan ainoan miehen portfolio erosi yleisesti ottaen muiden portfolioista siten, että se sisälsi suhteellisen paljon erilaisia luovan ilmaisan näytteitä.

***Kasvatustyön linjan opetussuunnitelman perusteita.*** Kasvatustyön linjan opetuksen lähtökohdat kytkeytyvät kognitiivis-konstruktiiiviseen sekä humanistiseen oppimiskäsitykseen. Oppimisessa pyritään kokonaisvaltaiseen ajatteluun, yksittäisten tietojen sijasta kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Olennaista on oppimisen mielekkyys ja merkityksellisyys, joita tavoitellaan mm. kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin.

Kasvatustyön linjan yleisinä tavoitteina on että, opiskelija voi opiskeluvuoden aikana

- perehtyä monipuolisesti kasvatus- ja opetustyöhön
- saada valmiuksia jatko-opintoihin
- kehittää opiskelutaitoja ja itseohjautuvuutta

- saada hyödyllisiä tietoja ja taitoja jokapäiväiseen elämään
- kehittää itsetuntemustaan sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojaan
- saada tukea ammatilliselle kasvuprosessilleen

(Kasvatustyön linjan opetussuunnitelma 1998-99)

Opintolinjan sisällöt on jaettu kuuteen opintokokonaisuuteen, moduuliin, jotka sisältävät yleissivistäviä, ammatillisia sekä valinnaisia opintoja. Laajuudeltaan kasvatustyön linja on 36 ov. (ks. tark. Liite 2).

Kasvatustyön linjan arviointi on kvalitatiivista, laadullista arviointia. Arvioinnissa pyritään *oppimista kehittävään ja eteenpäinvievään* rooliin, eikä niinkään arvostelevaan merkitykseen. Opiskelijaa tuetaan oman oppimisen arviointiin koko lukuvuoden ajan mm. oppimispäiväkirjan sekä tämän tutkielman kohteena olevan portfolion muodossa. (ks. tark. Liite 2).

#### **5.4 Tutkimuksen kulku**

Tutkimusprosessi eteni seuraavanlaisesti: Tutkimuksen ja portfoliotoiminnan esittely pidettiin tammikuussa 1999, jossa kerroin opiskelijoille yleisesti portfolion tavoitteista ja annoin heille kirjallisen portfolio-ohjeistuksen (Liite 1). Orientoivana menetelmänä sovelsin tilanteessa Krausen (1996) kehittämää ja tutkimuksen teoriataustassa tarkemmin esiteltyä (luku 4.2.1) menetelmää *'My Life in a Bag'*, jonka on todettu lisäävän opiskelijoiden ymmärrystä portfolion tarkoituksesta. Esittelytilanteessa oli tutkittavista (n=17) läsnä kaksitoista.

Opiskelijat jaettiin kolmeen ryhmään (kahteen kuuden opiskelijan ja yhteen viiden opiskelijan ryhmään), joiden kanssa tavattiin kevään kuluessa kahdesti. Ryhmätapaamisten tarkoituksena oli motivoida opiskelijoita portfolioiden tekemiseen, tukea opiskelijoita oppimisen reflektoinnissa ja itsearvioinnissa sekä mahdollistaa portfolioprosessin sosiaalinen ulottuvuus, jolloin opiskelijat saivat mahdollisuuden perustella valintojaan toisilleen (perustelemisen ja argumentoinnin taidot) sekä seurata myös muiden portfolioprosessin etenemistä (ks. Tierney 1991; Linnakylä 1993, 1994a).

Kokoontumiset (Mitä kuuluu portfoliolleni?) olivat seuraavina ajankohtina ja ne kestivät kunkin ryhmän kohdalla n. 2 tuntia:

<b>MITÄ KUULUU PORTFOLIOLLENI? I</b>		
<b>Helmikuu</b>	<b>Ryhmä 1 (6 opiskelijaa)</b> <b>Ryhmä 2 (6 opiskelijaa)</b> <b>Ryhmä 3 (5 opiskelijaa)</b>	<b>-prosessin ohjaaminen</b> <b>-alustavaa töiden valintaa</b>
<b>MITÄ KUULUU PORTFOLIOLLENI? II</b>		
<b>Maaliskuu</b>	<b>Ryhmä 1 (6 opiskelijaa)</b> <b>Ryhmä 2 (6 opiskelijaa)</b> <b>Ryhmä 3 (5 opiskelijaa)</b>	<b>-prosessin ohjaaminen</b> <b>-töiden esittelyä</b>

Ryhmätilanteet nauhoitettiin (ryhmä 2 toisen tapaamisen 17.3.1999 nauhoitus epäonnistui) ja litteroitiin. Ryhmätilanteissa sovittiin myös portfolioiden palauttamisajankohdasta. Ryhmätilanteissa opiskelijat kertoivat vapaamuotoisesti, missä vaiheessa he olivat portfolioidensa kokoamisessa. Ohjasin tilanteita reflektointia edistävien tukikysymysten avulla (ks. Tierney 1991; Linnakylä 1993, 1994a). Tein kokoontumisista myös muistiinpanoja sekä pidin tutkimuspäiväkirjaa.

Ensimmäisiin kokoontumisiin mennessä vain muutama opiskelija oli miettinyt, mitä tehtäviä haluaisi sisällyttää portfolioonsa. Kyseisissä kokoontumisissa keskusteltiin näin ollen yleisellä tasolla opiskelijoiden oppimisesta ja opistovuoden kokemuksista. Lisäksi opiskelijat kirjoittivat aikajanalle opistovuoden siihen asti merkittävimmät oppimiskokemukset. Ensimmäisissä ryhmätapaamisissa annoin opiskelijoille monisteen itsearviointia tukevista kysymyksistä (Liite 3), joita he käyttivät tehdessään oppimistehtävien itsearviointeja portfolioihinsa.

Tavatessamme toisen kerran maaliskuussa kaikki opiskelijat olivat valinneet ainakin osan tehtävistä, joita he halusivat sisällyttää portfolioihinsa. Osa opiskelijoista oli tehnyt myös kirjallisia itsearviointeja. Näissä kokoontumisissa opiskelijat kertoivat muille, mitä tehtäviä he olivat valinneet sekä arvioivat tarkemmin tiettyä valittua tehtävää. Yksi opiskelijoista palautti oman portfolionsa jo toisella tapaamiskerralla. Yleisvaikutelma oli, että opiskelijoilla ei ollut toistaiseksi ollut aikaa koota portfolioitaan ja tehdä itsearviointeja, mutta ryhmätilanteita varten heidän oli joka tapauksessa pohdittava ainakin alustavasti asiaa. Portfolion koonti saatettiin kokea sivuasiaksi muiden pakollisten tehtävien rinnalla (mikä toisaalta oli ymmärrettävää, koska heillä oli tekeillä tehtäviä, joista osa päättyi myöhemmin portfolioon).

*”Opiskelijoiden portfoliotoiminta ei ole ainakaan ulkoisesti ollut kovinkaan aktiivista. Viime viikolla ryhmä 1 oli kyllä valinnut tehtäviä, mutta he eivät olleet tehneet vielä itsearviointeja (paitsi yksi opiskelija)...Opiskelijat kokevat ehkä itsearvioinnin vaikeaksi...uskon että itsearviointien anti tulee kyllä sitten kirjallisista osuuksista.” (ote tutkimuspäiväkirjasta maaliskuu -99)*

Opiskelijat palauttivat portfolionsa minulle määräpäivään mennessä. Luin kaikkien portfoliot, tein jokaisesta kirjallisen palautteen ja muita muistiinpanoja. Kopioin portfolioiden esittelyosuudet, valitun materiaalin itsearvioinnit ja loppuarvioinnit, joita käytän tässä tutkielmassa primaariaineistona. Valittujen tehtävien ja muun materiaalin sisältöjä en käytä tutkimusaineistona, vaan tutkimuksen kannalta on tärkeää se, *mitä ja millaisia* töitä opiskelijat olivat valinneet eli millaiset työt olivat opiskelijoille *merkityksellisiä* ja miksi. Näin ollen valittujen tehtävien sisällöllinen tarkastelu ei ole tämän tutkielman tutkimustehtävien kannalta oleellista.

Opiskelijat saivat portfolionsa palautteineen takaisin toukokuussa 1999. Myös kasvatustyön linjan opettaja oli tätä ennen lukenut portfoliot ja antanut niistä oman palautteensa opiskelijoille. Tunnin alussa esittelin yhteenvedon portfolioihin valituista töistä sekä annoin suullista palautetta portfolioiden herättämistä ajatuksista. Linjan opettaja kertoi olleensa positiivisesti yllättynyt opiskelijoiden portfolioista ja hän oli kokonaisuudessaan tyytyväinen niihin ja koki saaneensa arvokasta tietoa opiskelijoiden opistovuoden oppimisesta ja kokemuksista. Portfoliot toimivat siis opettajan ja tutkijan

näkökulmasta myös opetuksen arviointikeinona ja eräänlaisena ”ikkunana” opiskelijoiden maailmaan (ks. esim. Paulson ym. 1991; Gillespie ym. 1996).

*”[Ensimmäisenä palautetun] portfolion lukemisesta tuli sellainen tunne, että saa kurkistaa opiskelijan elämään. Jollain tavalla portfolio tuntui hyvin henkilökohtaiselta, nämä portfoliohan ovatkin lähinnä opiskelijaa itseään varten, vaikka he tekevät ne myös tutkimuskäyttöön.” (ote tutkimuspäiväkirjasta, maaliskuu -99)*

Palautetilanteessa käytiin läpi myös portfolion tekemisestä heränneitä yleisiä ajatuksia ja tuntemuksia. Keskustelunomaisen palautteen lisäksi opiskelijat täyttivät vielä avoimia kysymyksiä sisältäneen kyselylomakkeen (ks. Liite 4), jolla pyrin saamaan tietoa heidän suhtautumisestaan portfolioon ja mielipiteitään ko. arviointimenetelmästä. Haastattelin myös parihaastatteluna neljää vapaaehtoista opiskelijaa tiedon saamiseksi mahdollisimman monella eri menetelmällä (ks. Liite 5; Patton 1990, 467). Kaikki opiskelijat eivät olleet kertoneet ajatuksistaan loppuarvioinneissaan, joten sen vuoksi lisätiedon hankkiminen aiheesta oli tarpeellista. Seuraavalla sivulla on yhteenveto tutkimuksen aikataulusta.

Ajankohta	Tilanne/tehtävät	Aineiston kerääminen
Syys-/lokakuu -98	-neuvottelua tutkielman ideasta opettajan kanssa	
Marraskuu	-tutkimuslupa opistolta	
Tammikuu -99	-tutkielman ja portfolion tarkoituksen ja tavoitteiden esittely opiskelijoille	
Helmikuu	-ensimmäiset ryhmätapaamiset -toisen ryhmätapaamisen suunnittelua ensimmäisten pohjalta	-ryhmätilanteiden nauhoitus -kenttämuistiinpanot
Maaliskuu	-toinen ryhmätapaaminen	-ryhmätilanteiden nauhoitus -kenttämuistiinpanot
Huhtikuu	-portfoliot tutkijalle luettavaksi ja palautteen antamista varten	-portfolioiden epilogien, itsearviointien ja loppuarviointien kopiointi -aineiston alustavaa analyysia
Toukokuu	-portfolioiden palautus takaisin opiskelijoille	-kyselylomake (Liite 4) opiskelijoille -neljän opiskelijan haastattelu (Liite 5)

## 6 PORTFOLIOT OPPIMISEN JA KASVUN PEILINÄ KANSANOPISTOSSA

Tutkimuksen portfolioiden sisältöön kohdistuvassa analyysissä kuvataan portfolioita tulkitsemalla erityisesti epilogien, itsearviointien sekä loppuarviointien sisältöjä. Sisällönanalyysimenetelminä käytetään sekä tyypittelyä että teemoittelua (ks. Eskola & Suoranta 1998). Analyysia ennen luin aineiston huolellisesti useaan kertaan, jotta se tulisi tutuksi ja jotta mahdollisimman monet erilaiset näkökulmat ja ulottuvuudet nousisivat esille (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 126). Muodostettu tyyppiportfolio antaa kuvan tyypillisimmistä kasvatustyön linjan portfolioon valituista töistä ja kertoo siten omalta osaltaan opiskelijoiden suosituimmista ja merkittävimmistä oppimistehtäviin tai muihin töihin liittyvistä oppimiskokemuksista. Teemoittelua sovelletaan, jotta saadaan tietoa siitä, millaista kehittymistä ja oppimista opistovuoden aikana on opiskelijoiden itsensä mukaan tapahtunut. Opiskelijoiden suhtautumisesta portfolioimintaan saadaan tietoa mm. portfolioiden loppuarvioinneista, ryhmätilanteista sekä erityisesti kyselylomakkeen ja neljän opiskelijan haastattelun avulla. Opiskelijoiden suhtautumista koskevat mielipiteet analysoidaan pääasiassa kvantifioimalla eli soveltamalla määrällistä analyysia laadulliseen aineistoon (ks. Eskola & Suoranta 1998, 165-167).

### **6.1 Miksi kasvatustyön linja?**

Prologeissa oli tarkoituksena esitellä vapaamuotoisesti omaa taustaa. Esittelylle ei siis oltu asetettu mitään yhtenäisiä vaatimuksia. Pituudeltaan esittelyosuudet olivat puolesta konekirjoitussivusta puoleentoista sivuun. Esittelyissä opiskelijat mainitsivat kotipaikkakuntansa ja aikaisemman koulutuksensa, kertoivat harrastuksistaan, perhesuhteistaan, opistoon hakeutumisen taustaa, kiinnostuksestaan kasvatus- ja opetusalaan kohtaan sekä tulevaisuuden suunnitelmistaan. Opiskelijat kertoivat tullessaan opistoon omasta tahdostaan. Kaikkien opiskelijoiden päämotiviina opistoon hakeutumiselle voitaneen pitää pääsykoepisteiden kartuttamista sekä kasvatus- ja opetusalaan koskevan tiedon hankkimista. Esittelyissä opiskelijat kuvasivat

taustatietojensa ohella elämäntilannettaan pääasiassa ammatinvalinnan näkökulmasta; millaisia aikaisempia kokemuksia heille oli kertynyt kasvatusalalta, miksi he olivat pyrkineet opiskelemaan kasvatustyön linjalle sekä millaisia ammatillisia tavoitteita ja haaveita heillä oli.

***Ammatti-identiteetin selkiyttäminen.*** Monella opiskelijalla kiinnostus kasvatusalaa kohtaan oli ollut jo vuosia vireillä jopa lapsuusvuosista lähtien.

*”Kiinnostukseni kasvatustyöhön juontaa juurensa jo siihen aikaan, ennen kuin edes itse olin aloittanut ala-asteen, sillä jo silloin mielestäni paras leikki oli pitää pikkuveljilleni koulua” (Outi)*

*”Olen aina ollut kiinnostunut lasten parissa työskentelystä ja eräällä tavalla koenkin sen elämäntehtäväkseni - tällä hetkellä” (Laura)*

*”Suhtautumiseni kouluun ja koulutukseen on aina ollut myönteinen. Pikkutyöstä asti olen ollut tunnollinen ja perusteellinen, kun on kysymys opiskelusta. Olen aina tehnyt läksyt ym. kouluun liittyvät jutut omatoimisesti ja parhaani mukaan. Kovalla työllä ja varmasti myös ”hyvällä lukupäällä” ja halulla menestyä olenkin pärjännyt opinnoissani hyvin.” (Terhi)*

*”Olen todella lapsirakas ja minulle on ollut aina selvää tähdätä kasvatusalalle” (Maija)*

Osalle opiskelijoista oli siis ollut jo pitkän aikaa selvää, mille alalle he haluavat tulevaisuudessa suuntautua. Opiston kasvatustyön linja koettiin hyvänä keinona lisätä mahdollisuuksia oman opiskelupaikan varmistamiselle ja sitä kautta oman ammattihaaveen toteutumiselle. Kaikille valinta ei ollut kuitenkaan ollut yhtä helppoa ja yksinkertaista. Ylioppilaskirjoitusten jälkeen moni opiskelijoista oli elänyt eräänlaista harkintakautta ja pitänyt ns. välivuoden tai välivuotia joko omasta tahdostaan tai siksi ettei mieluinen opiskelupaikka ollut vielä auennut. Välivuoden pitäminen ja työkokemuksen hankkiminen kasvatusalalta oli syyttänyt monen opiskelijan kiinnostuksen.

*”Olin päättänyt pitää opiskelusta välivuoden ja keskittyä työhön ja urheiluun, koska en ollut vielä varma, mitä alaa haluaisin opiskella tulevaisuudessa. Vuosi oli mahtava, työskentelin ala-asteella luokanopettajien sijaisena ja opin ammatista todella paljon. Ala rupesi kiinnostamaan minua älyttömästi” (Elina)*



Marjon ammatinvalintaprosessi oli ollut suhteellisen pitkä ja vaikeakin, niin kuin hän itse esittelyssään kuvaa:

*”...lukion jälkeen seuraava vuosi oli minulle kriisin ja kasvun aikaa, jonka aiheutti se, etten tiennyt mitä halusin opiskella ja kaikki kaverit lähtivät kouluihin muualle. Ainoaksi vaihtoehdokseni jäi mennä töihin kouluavustajaksi. Aluksi sekin oli vastenmielistä.” (Marjo)*

Ensimmäinen työharjoittelu ei vielä tuonut varmuutta oman alan löytymisestä, vaan aikaa kului vielä ennen kuin Marjo tiesi, mitä tahtoi tulevaisuuden ammatiltaan.

*”Ammatinvalinnan ja tulevaisuuden miettimisestä tulikin sitten pitempi prosessi kuin luulin. Miettimistä kesti kaksi vuotta, kunnes tajusin, että kasvatusala oli se mitä halusin tehdä. Vastaus oli niin lähellä, mutta kuitenkin niin kaukana, että kesti niin kauan tajuta se. Niinpä menin vielä uudelleen kouluavustajaksi...” (Marjo)*

Myös Armin kiinnostus nimenomaan kasvatus- ja opetusalaan kohtaan oli virinnyt lukuisten myönteisten kokemusten myötä. Hänellä oli takanaan kansanopisto-opiskelua, ulkomailla työskentelyä sekä työtä koulunkäyntiavustajana, joka oli viimein selkiyttänyt ajatukset tulevaisuudesta.

*”Sainkin mieluisan harjoittelupaikan, jossa toimin koko lukuvuoden. Silloin ajatukseni selvisivät ja tiesin että minusta tulee erityisopettaja. Oli vain yksi ongelma, ylioppilastodistukseni oli niin huono, etten pääsisi sillä minnekään kouluun...” (Armi)*

Tiia oli jo ehtinyt kokeilla muuta opiskelualaa ennen ajatustensa selkiintymistä. Hän koki kuitenkin vuotensa ”väärässä” opiskelupaikassa avartavaksi ja hyödylliseksi kokemukseksi. Oman alan löytäminen liittyi oleellisesti oman identiteetin selkiytymiseen. Tiia kuvaa kokemustaan näin:

*”Tarvitsin tuota ajanjaksoa ymmärtääkseni sen, että on tärkeä tehdä sitä mitä todella haluaa...tarvitsin epävarmuuden tunteen löytääkseni mutkaisen polun omaan minuuteeni sisällä päin...” (Tiia)*

Kaikki opiskelijat eivät suinkaan selvittäneet taustojaan sille, miksi he olivat hakeutuneet kasvatustyön linjalle opiskelemaan tai miksi he ylipäänsä olivat kiinnostuneita kasvatustieteiden ja opetusalan alasta. Moni opiskelija kuittasi asian lyhyellä toteamuksella siitä, että linja vaikutti sopivalta ja monipuoliselta tarjonnaltaan ja antaisi opiskelijoille heidän tarvitsemansa lisäpisteet jatko-opintoja varten. Päivi oli tehnyt valintansa vanhempiensa avulla sen jälkeen kun lukio-opinnot eivät olleet tuntuneet mieleisiltä.

*”...kuitenkin päätin koettaa vielä keväeseen saakka lukio-opiskelua ja sitten ruvettiin jo etsimään minulle toista opiskelupaikkaa...rupesimme harkitsemaan kovasti kansanopisto-opiskelua ja katselimme kaikki lähellä olevat opistot...”(Päivi)*

Identiteetin kehittymisen näkökulmasta harkintakautta eläneet opiskelijat olivat Marcian teorian mukaan moratoriovaiheessa, jolle on tyypillistä erilaisten vaihtoehtojen kokeileminen ja punnitseminen (esim. Kuusinen 1995, 125). Kansanopistovuotta voidaan pitää hyvänä keinona tukea aikuistuvan nuoren identiteetin rakentumista, sillä opistovuosi antaa mahdollisuuksia itsetuntemuksen syventämiseen ja omien kiinnostuksenkohteiden selvittämiseen. Samanhenkisistä opiskelukavereista koostuva ryhmä tukee omalta osaltaan identiteetin rakentumista. Opiskeltavat aineet ja työharjoittelut orientoivat opiskelijoita tulevaan ammattiin ja antavat pohjaa ammatilliselle kasvulle ja ammatti-identiteetin kehittymiselle.

## **6.2 Portfolioihin valittu materiaali**

Opiskelijoiden tarkoituksena oli valita portfolioonsa yksi tai kaksi merkityksellistä oppimistehtävää tai muuta materiaalia kustakin moduulista (yhteensä kuusi moduulia), jotka heidän mielestään osoittivat parhaiten heidän edistymistään tai osaamistaan kyseisellä alueella. Seuraavassa taulukossa näkyvät kunkin moduulin oppiaineet ja opiskelijoiden valitsemien töiden nimi ja lukumäärä (suluissa). Tässä yhteydessä ei

selvitetä tehtävien sisältöjä, sillä yleisimmin valittuja töitä kuvataan tarkemmin tyyppiportfolioissa.

**TAULUKKO 2.** Opiskelijoiden portfolioihin valitsemat työt moduleittain (tummentuna yleisimmin valitut työt)

<u>Moduuli/Oppiaine</u>	<u>Valitut tehtävät ja työt</u>
<b>1 MINÄ OPPIJANA, YLEISOPINNOT</b>	
Oppimisen psykologia ja opinto-ohjaus	<b>Minä oppijana ennen nyt ja tulevaisuudessa (12)</b>
Tietotekniikka	Arviointi atk:n osaamisesta (1)
Äidinkieli ja viestintä	--
Ruotsi	--
Englanti	Kielioppi- tai self access-tehtävä (4)
<b>2 KASVUN TUKEMINEN</b>	
Yksilö, päivähoito, koulu ja yhteiskunta	<b>Artikkelitehtävä (9)</b>
Kehityspsykologia	Projektityö (2)
Kliininen ja neuropsykologia	<b>Oppimistehtävä lasten mielenterveyshäiriöistä (8)</b>
Kasvatustiede, kasvatopsykologia	Vaihtoehtopedagogiikkatehtävä (3), Essee (2)
Erityispedagogiikka	Videoarviointi (3)
Sosiaalipsykologia ja kasvuryhmä	Minä kasvattajana-tehtävä (2)
<b>3 AVUSTAMINEN</b>	
Ensiapu 1 ja 2	<b>Ensiavun tentti/ensipukortti (12)</b>
Viittomakieli, bliss ja pictot	Arviointi kurssista (2)
Apuvälineet, laitteet, ergonomia	--
Fysio- ja toimintaterapia	--
Erityisliikunta	Ryhmätehtävä (3)

(jatkuu)

## TAULUKKO 2. (jatkuu)

### 4 OPPIMISTILANTEISSA OHJAAMINEN

Oppimisen psykologia ja didaktiikka	<b>Tuntisuunnitelmatehtävä (9)</b>
Erityisopetus	--
Kädentaidot/kuvataide	<b>yksi tai useampi työ (9)</b>
Leikki ja luova ilmaisu	Tyypikirjainharjoitus (4) Leikkipaketti (4)
Musiikki	--
Tietokoneavusteinen opetus	--

### 5 MINÄ AMMATTI-IHMISENÄ

Oman työn kehittäminen, työnpsykologia	--
Käytännön opiskelu, työharjoittelu	<b>Oppimispäiväkirja harjoittelusta (8)</b> <b>Kehityksen havainnointitehtävä (8)</b> <b>Harjoitteluraportti (7)</b> Oppimispuu (2) Oppimisen muistilehti (2)

### 6 VALINNAISET OPINNOT

Avoin yliopisto	<b>Kasvatustieteen perusopintojen oppimistehtävät (11*)</b> Erityispedagogiikan perusopintojen oppimisteht. (1) Aikuiskasvatuksen perusopintojen oppimistehtävä (1) Psykologian perusopintojen oppimistehtävä (1)
Ammattitutkinnon näyttökokeet**	--
Virikekerho	Arviointi (1)
Teatteritaiteen syventävät opinnot	Arviointi (1)

\*) Lukumäärä käsittää opiskelijoiden valitsemaa *erilaisia* kasvatustieteen perusopintojen oppimistehtäviä, eikä siis koske yhtä samaa tehtävää.

\*\*\*) Portfoliot tuli palauttaa tutkijalle ennen ammattitutkinnon näyttökokeita sekä toista työharjoittelujaksoa, joten näyttökokeiden osia ei ole voitu dokumentoida portfolioihin. Lisäksi opiskelijoilla saattoi olla opettajan arvioitavana yksittäisiä tehtäviä, joita he eivät ehtineet liittää kansioonsa.

Taulukko 3 havainnollistaa kokonaiskuvaa portfolioon valituista kymmenestä suosituimmasta työstä. Valitut työt eivät kuitenkaan yksiselitteisesti osoita sitä, että kyseiset aineet olisivat olleet suosituimpia, tai että opiskelijat olisivat kokeneet oppineensa ja edistyneensä niissä parhaiten. Kaikissa oppiaineissa ei nimittäin tehty sellaisia kirjallisia tehtäviä, joita olisi voinut liittää portfolioon. Tietyissä aineissa opetus sisälsi pääasiassa luennointia, käytännön harjoituksia, ryhmäkeskusteluja tai pienimuotoisia yhteistoiminnallisia töitä. Opiskelijoilla olisi silti ollut halutessaan mahdollisuus tehdä arviointia tai yhteenvetoa mistä tahansa oppiaineesta. Valmiit oppimistehtävät ja työt koettiin kuitenkin todennäköisesti merkittävämmäksi ja ehkä turvallisemmaksi ja vaivattommaksi vaihtoehdoksi. Gillespie ym. (1996) toteavat, että portfolioon monipuolisuuden kannalta oppilaiden olisi tärkeää oppia osoittamaan kasvuaan ja kehittymistään myös muillakin keinoilla kuin kirjoittamalla, joka vaikuttaa olevan yksi yleimmistä tavoista osoittaa kasvua portfolioissa. Tämän tutkimuksen portfolioissa osaamisen todisteena käytettiin kirjoittamisen ohella myös kädentaitojen töitä, ensiavun korttia sekä oppimispäiväkirjoja työharjoittelusta, mitkä olivat osuvia välineitä kuvaamaan kasvatusalaan liittyvien taitojen ja tietojen kehittymistä.

**TAULUKKO 3.** Opiskelijoiden portfolioon valitsemat kymmenen yleisimpää työtä opiskelijoiden lukumäärän ja prosentuaalisen osuuden mukaan

Portfolioon valittu tehtävä	lkm	%
Oppimisen ohjaus/ oppimisen psykologian Minä ennen, nyt ja tulevaisuudessa-tehtävä	12	71
Ensiavun tentti ja/tai ensiapukortti	12	71
Jokin kasvatustieteen perusopintojen tehtävistä	11	65
Oppimisen ohjaus/didaktiikka Tuntisuunnitelmatehtävä	9	53
Kädentaitojen/kuvataiteen työ	9	53
Artikkelitehtävä (Yksilö, päivähoito, koulu ja yhteiskunta)	9	53
Lasten mielenterveysongelmia käsittelevä kliinisen psykologian tehtävä	8	47
Kehityksen havainnointitehtävä harjoitteluajalta	8	47
Oppimispäiväkirja (kokonaan tai tiivistelmä) harjoitteluajalta	8	47
Harjoitteluraportti	7	41

### 6.3 Kasvatustyön linjan tyyppiportfolio

Opiskelijoiden valitsemista suosituimmista töistä voidaan muodostaa tyyppiportfolio, joka valaisee hyvin sitä, millaisia töitä opiskelijat tyypillisesti valitsivat kokoelmiinsa ja mitkä opistolinjan työt koettiin kaikkein merkittävimiksi oman osaamisen ja oppimisen kuvaajiksi. Tyypittelyssä päädyttiin *yhdistettyyn* eli mahdollisimman yleisesti aineistoa kuvaavaan tyyppitapaukseen. Muita mahdollisuuksia muodostaa tyyppitapaus olisi ollut autenttinen eli yhden vastauksen sisältävän tyypin kuvaaminen esimerkkinä koko aineistosta tai mahdollisimman laajan (mutta epätodennäköisen) tyypin muodostaminen koko aineistosta (Eskola & Suoranta 1998, 183). Autenttisen

tyyppitapausten esittämistä ei haluttu tässä yhteydessä käyttää, koska se olisi saattanut aiheuttaa jonkin opiskelijan anonymiteetin säilyttämiseen liittyviä ongelmia. Alasuutari (1993, 33) on sitä mieltä, että laadullisen tutkimuksen analyysissä tulisi välttää keskiverto- tai tyyppitapausten määrittämistä, sillä ”yksikin poikkeus kumoo säännön, [ja] osoittaa että asiaa pitää miettiä uudelleen”. Tässä tapauksessa tyyppiportfolion muodostaminen kvantitatiivisesti - olkoonkin niin että kyseessä on laadullinen tutkimus - on kuitenkin aiheellista, sillä sen avulla vastataan kutakuinkin tutkimuskysymykseen opiskelijoiden kokemista opistovuoden tärkeimmistä ja merkittävimmistä töistä.

Erilaisia töitä valittiin portfolioihin kaikkiaan 27 (lisäksi opiskelijat ovat tehneet tehtäviä ja töitä, joita ei valittu - syystä tai toisesta - portfolioihin yhtään kappaletta ks. em. syyt s. 61). Seitsemätoista (17) muuta kymmenen suosituimman työn jälkeen tulevia töitä oli valittu seuraavasti: neljän opiskelijan valitsemia töitä oli kolme kappaletta, kolmen myös kolme kappaletta, kahden opiskelijan valitsemia seitsemän töitä ja yhden opiskelijan valitsemia töitä oli kaikkiaan viisi (ks. taulukko 2). Viimeisimpänä työnä tyyppiportfolioon otettiin mukaan harjoitteluraportti, jonka oli valinnut seitsemän (41%) opiskelijaa. Seuraavaksi olisi tullut neljän opiskelijan valitsemat työt, mutta niitä ei valittu tyyppiportfolioon prosentuaalisen osuuden jäädessä suhteellisen alhaiseksi (24%). Muodostin tyyppiportfolion siis pitkälti kvantitatiivisin perustein, mutta sen sisältöä analysoin laadullisesti nostamalla esille portfolioiden itsearvioinneista vastauksia mm. seuraaviin kysymyksiin (ks. myös tutkimuskysymykset):

-Miksi opiskelijat olivat valinneet portfolioonsa ko. töitä?

-Mitä opiskelijat olivat oppineet tehtävistään ja työskentelyprosessistaan?

-Millaisia yhteisiä piirteitä tyyppiportfolioon valituilla töillä on?

### **6.3.1 Minä ennen, nyt ja tulevaisuudessa -tehtävä**

Oppimistehtävän valinta ensimmäisestä moduulista koettiin suhteellisen hankalaksi ennen kaikkea siksi, ettei kyseisen moduulin aineissa oltu tehty varsinaisia oppimistehtäviä kuin Opintojen ohjaus-aineessa sekä englanninkielessä. Suurin osa opiskelijoista (12) oli valinnut tästä moduulista tehtävän ‘Minä ennen, nyt ja tulevaisuudessa’, jossa oli tarkoituksena pohtia sitä, miksi oli päätynyt opiskelemaan

kasvatustyön linjalle, millaisia tulevaisuudensuunnitelmia opiskelijalla oli sekä mitä odotti opinnoiltaan ja millaisia tavoitteita oli asettanut opinnoilleen. Lisäksi tehtävässä pohdittiin itseä oppijana. Tehtävä koettiin merkitykselliseksi ennen kaikkea siksi, että se oli opistovuoden ensimmäinen kirjallinen tehtävä. Toisaalta moni opiskelija arvioi tehtävänsä jopa opistovuoden huonoimmaksi tuotokseksi, sillä monella oli edellisistä kirjallisista tehtävistä kulunut jo aikaa. Erityisesti opiskelijat arvostelivat oman kirjallisen ilmaisunsa puutteita kuten tekstin sujuvuutta ja jäsentelyä sekä tehtävän ulkoasuun liittyviä asioita.

*”...Kirjoituksesta huomaa heti, että en ollut kirjoittanut pitkään aikaan minkäänlaisia vaativampia tehtäviä. Muistan myös miten tuskallista sitä oli yrittää kirjoittaa...” (Armi)*

*”Tehtäväni olisi kuitenkin parantunut huomattavasti, jos olisin osannut käyttää tietokonetta. Ulkoasu on aivan hirveä, mutta silloin yritin parhaani.” (Anu)*

Tehtävä koettiin motivoivana erityisesti siksi, että siinä sai pohtia itselle merkityksellisiä asioita, mikä selvensi toisaalta omia ajatuksi ja lisäsi siten opiskelijan itsetuntemusta.

*”...Tehtävää tehdessä jouduin tai oikeammin pääsin pysähtymään ja pohtimaan omaa elämäni ja tekemiäni valintoja. Tehtävä auttoi edistämään itsetuntemustani ja katsomaan omaa elämäni jollakin tapaa kauempaa...” (Saija)*

Moni opiskelija oli tehtävää tehdessään joutunut ensimmäistä kertaa pohtimaan itseään oppijana, mikä oli myös lisännyt tietoisuutta omaan itsestä, itselle tyypillisistä oppimisstrategioista ja -tyyleistä.

*”... En ollut myöskään ikinä ajatellut sen tarkemmin millä tavoin opin kaikista parhaiten, mutta nekin selventyivät kai vähän tehtävää tehdessäni...että opin parhaiten katselemalla ja itse tekemällä että kokeilemalla omaan tahtiin...” (Armi)*

*”Tehtävää tehdessä jouduin pohtimaan omia ongelmiani opiskelussa ja niiden tiedostaminen helpottaa poistamaan ongelmia, ja se taas tekee opiskelustani tulevaisuudessa laadullisesti parempaa.” (Jonna)*

Portfoliota ja oman kehittymisensä arviointia tehdessään useat opiskelijat olivat havainneet tehtävästä, että kehitystä oli tapahtunut erityisesti kirjoittamisessa,



tekstinkäsittelytaidoissa, teoretiedon lisääntymisessä sekä yleisesti omassa ajattelussa, erityisesti ammatinvalinnan selkiytymisessä. Esimerkiksi Karita näki jälkeempään tehtävää arvioidessaan kehittyneensä niin ajatusmaailmaltaan kuin kirjoittamistaidoiltaan:

*”Siitä [tehtävästä] kuvastuu ajatusmaailman muuttuminen, ammatillinen kasvu ja kirjoittamisen harjaantumattomuus” (Karita)*

Opiskelijat olivat mielestään pääsääntöisesti paneutuneet tehtävään kohtalaisen hyvin erityisesti siksi, koska he kokivat itsensä opintojen alkuvaiheessa innostuneiksi ja motivoituneiksi. Toisaalta kaikki opiskelijat eivät olleet kokeneet tehtävää merkittäväksi oman oppimisensa kannalta.

*”...pidän sitä [tehtävää] miten sen voisi sanoa, huonoimpana tuotoksenani...suoraan sanoen en oppinut kirjoitusprosessin aikana muuta kuin käyttämään tekstinkäsittely-ohjelmaa. Onhan sekin jo jotain...” (Kaisa)*

### **6.3.2 Ensiavun tentti tai ensiapukortti**

Ensiavun kurssi koettiin kokonaisuutena merkittäväksi oppimiskokemukseksi. Kaksitoista opiskelijaa valitsi kurssin portfolioonsa ja oli dokumentoinut osaamistaan joko ensiavun tentillä tai kurssista saadulla ensiapukortilla. Opiskelijat kokivat kurssin ennenkaikkea hyödylliseksi ja mielenkiintoiseksi. Tekemällä oppiminen käytännön harjoitusten muodossa oli monen opiskelijan mieleen, myös opettajaa pidettiin asiantuntevana ja siten omalta osaltaan kurssiin motivoivana. Muutama opiskelija mainitsi myös kurssiin liittyvät opintokäynnit avartavina ja hyvinä oppimiskokemuksina. Kurssin merkittävyyttä lisäsi tietysti se, että opittavat taidot saattavat olla tulevaisuudessa jopa elintärkeitä.

*”Koin kurssilla saadut tiedot erittäin hyödyllisiksi ja kaikki harjoitukset erittäin mukaansatempaaviksi ja mielenkiintoisiksi. Yritin tarkkaan painaa mieleen kaiken tunneilla opetetun, jotta mahdollisissa hätätilanteissa tietäisin mitä tulee tehdä.”*  
(Anu)

*”Kokonaisuutta katsellen sanoisin siis, että tämä oli yksi merkittävimmistä kursseista koko vuoden aikana. Opin kurssin aikana todella paljon uusia ja joskus*

*hämmästyttäviäkin asioita. Aina kurssin aiheisältö ei ollut kaunista katseltavaa tai kuunneltavaa, mutta se oli kuitenkin todellisuutta ja sen vuoksi tärkeää tietää.”*  
(Saija)

*”Vierailut palolaitoksella ja hätäkeskuksella olivat erityisen avartavia ja mielenkiintoisia kokemuksia, jotka aivan erityisesti piirtyivät mieleen...Olen vakaasti päättänyt pitää ensiaputaitoni ”ajan tasalla” ja huolehtia siitä, etteivät hankitut tiedot ja taidot pääse ruostumaan. Erittäin tarpeellinen ja hyvä kurssi kaiken kaikkiaan!”* (Tuulia)

Opiskelu ensiavun kurssilla perustui pitkälti tekemällä oppimisen metodeihin. Käytännön harjoittelu on oppimisen mielekkyyden sekä taitojen kehittymisen edellytys. Kun teorian tietoon yhdistetään käytännön ja kokemuksen reflektointi, oppimisesta tulee laadullisesti parempaa ja syvällisempää. (ks. Dewey 1933; Schön 1987). Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriassa painotetaan sitä, että oppimisprosessissa ovat vastavuoroisessa suhteessa kokemus ja havainnot, käsitteet ja toiminta. Deweyn, Lewinin ja Piaget'n teorioihin ja näkemyksiin perustuvan Kolbin teorian oppimisen lähtökohtana on oppijan konkreettinen kokemus, joka otetaan reflektiivisen havainnoinnin kohteeksi. Reflektoinnin jälkeen oppija kytkee kokemuksensa abstrakteihin käsitteisiin, jonka kautta siirrytään aktiiviseen kokeilemiseen. (Kolb 1984, 20-25.)

*”Mielestäni oli mielenkiintoista havaita kuinka hyviin oppimistuloksiin tällainen opiskelumetodi [tekemällä oppiminen] johti. Uutta minulle oli teorian ulkoistamisen tärkeyden havaitseminen. Oppimistuloksia olisi voinut parantaa paneutumalla näihin meille kaikille niin hyödyllisiin asioihin keskittyneemmin ja ajattelemalla enemmän sitä mitä olin tekemässä.”* (Tiia)

### **6.3.3 Kasvatustieteen perusopintojen oppimistehtävä**

Valinnaisista aineista portfolioihin valittiin eniten kasvatustieteen tehtäviä (11), sillä suurin osa opiskelijoista suoritti opistovuoden aikana valinnaisaineenaan kasvatustieteen perusopintoja avoimessa yliopistossa. Kaikkiaan opiskelijat olivat valinneet korkeintaan kaksi samaa oppimistehtävää, joten mikään yksittäinen perusopintojen oppimistehtävä

ei noussut valinnoissa ylitse muiden. Joidenkin opiskelijoiden mielestä kasvatustieteen perusopintojen suorittaminen koettiin asiana, joka meni tärkeysjärjestyksessä kasvatustyön linjankin opintojen edelle. Avoimen yliopiston opintoja pidettiin tärkeänä, koska niiden kautta useimmat opiskelijat saivat ensimmäisen kosketuksen yliopisto-opiskeluun. Muutama opiskelija epäili kykyjään tai koki muuten epävarmuutta ennen perusopintojen alkamista, mutta ylitti tärkeän kynnyksen saadessaan ensimmäisen kirjallisen oppimistehtävän hyväksyttynä takaisin.

*”Vaikealta tuntui ennen kaikkea tietojen muokkaaminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Minusta tuntui, että tehtävästä tuli hajanainen ja epäselkeä. Sain kuitenkin huomata olleeni liian kriittinen itseäni kohtaan. Tehtävän tuli hyväksyttynä takaisin ja arvostelija vielä kiitteli minua selkeydestä ja perusteellisuudesta.” (Saara)*

*”Ennen appron aloittamista minulla oli jälleen ongelmia itseluottamukseni kanssa. Mietin miten vaativia tehtävät ovat ja riittävätkö omat resurssini niiden onnistuneeseen tekemiseen....Tämä ensimmäinen tehtävä olikin jatkoni kannalta erittäin tärkeä, koska sen onnistunut laatiminen kohotti itseluottamusta ja pystyin järkevästi ajattelemaan, että tottakai selviydyn siitä, kun kaikki muutkin niin tekevät!” (Mervi)*

*”Aloitin innoissani tehtävän teon, sillä se oli minun ensimmäinen kirjallinen tehtäväni. Suuri haaste siis. Uskoin, että minusta on kirjoittajana myös yliopistotasolle, mutta silti jännitti ja odotin palautetta malttamattomasti. Kun sain tehtävän takaisin hyvän arvioinnin kera, itsetuntoni koheni ja aloitin uuden tehtävän teon hyvillä mielin.” (Anu)*

Itsearviointeista käy hyvin ilmi se, kuinka myönteinen palaute (hyväksyty tehtävä) antoi opiskelijalle onnistumisen kokemuksen, joka lisäsi itseluottamusta ja motivaatiota jatkotyöskentelyyn. Toisaalta myös täydennystä vaativa tehtävä saatettiin kokea merkittäväksi oppimiskokemukseksi, varsinkin jos opiskelija koki saaneensa realistista palautetta.

*”Tämä tehtävä on itselleni merkityksellinen myös siksi, että se on ainut, joka on ensin tullut täydennettävänä takaisin. Tähän en ollut pettynyt, vaan mielestäni se oli jopa oikein, koska aluksi en ollut ”paneutunut” täysillä tehtävään, vaan olin*

*ikään kuin päättänyt kokeilla missä menee raja, jolla pääsee läpi, mitä tehtäviltä siis vaaditaan...” (Mervi)*

Perusopintojen loppuunsaattamista vauhditti osaltaan se, että niiden suorittaminen kartuttaa pääsykoepisteitä. Oppimistehtävät vaativat opiskelijoilta itseohjautuvuutta ja kykyä itsenäiseen tiedonhankintaan ja -valikointiin. Portfolioon valitut perusopintojen oppimistehtävät oli koettu mielenkiintoisina ja haasteellisina, mutta myös työläinä ja vaativina.

*”Valitsin tehtävän siksi, että se oli mielestäni kaikista vaikein tehtävä koko approssa, mutta onnistuin kuitenkin siinä ja sain sen ensimmäisellä kerralla läpi. Käytin siihen paljon aikaa ja en meinannut saada sitä millään valmiiksi. Tehtävään käytetty lähdekirja oli niin vaikeaselkoinen ja monimutkainen, että en [aluksi] osannut sisäistää sitä ajatuksiini.” (Karita)*

#### **6.3.4 Oppimisen psykologian tuntisuunnitelmatehtävä**

Tuntisuunnitelmatehtävä koettiin mieluisaksi ja haasteelliseksi tehtäväksi, jossa opiskelijat saivat soveltaa teorian tietojaan didaktiikasta ja oppimisprosessin eri vaiheista. Tehtävässä oli tarkoitus suunnitella vapaavalintaisesta aiheesta oppitunti itse valitulle kohderyhmälle. Erityisesti vapaavalintaisuutta pidettiin tehtävässä motivoivana tekijänä. Tehtävässä sai myös hyödyntää aiheeseen liittyvää aikaisempaa kokemusta sekä pohtia omaa oppimiskäsitystään. Eräs tärkeä oivallus oli, että oppitunnin tai opetustuokion suunnitteleminen ja käytännön toteuttaminen ei ollutkaan niin yksinkertaista, mitä opiskelija oli aikaisemmin luullut. Tehtävään liittyi lisäksi kirjallisen palautteen antaminen tehtävästä jollekin toiselle opiskelijalle, mikä koettiin myös tärkeänä oppimiskokemuksena.

*”Kiinnostavaa tässä tehtävässä oli se, että pääsi itse kokeilemaan ja keksimään, millaista on suunnitella lasten opetusta. Eikä se ollutkaan ihan niin helppoa, kuin miltä se näyttää oikeiden opettajien tunteja seuratessa. Niinpä tehtävää tehdessä opin, että opetuksen toteuttamiseksi tarvitaan yllättävän paljon miettimistä, ideoita ja tietoa sekä opetettavasta aiheesta että opetukseen liittyvistä muista asioista, kuten didaktiikasta ja oppimisesta.” (Outi)*

*”Käytin tehtävän tekemiseen paljon aikaa ja tutustuin useaan aihetta käsittelevään teokseen...Mielestäni onnistuin tavoitteessani hyvin ja käytin omaa kokemustani lasten liikunnanohjaajana. Esimerkiksi edellisessä työharjoittelussani sain tehtäväkseni suunnitella ja toteuttaa liikuntatunnin kolmasluokkalaisille. Toteutus ei onnistunut niin hyvin kuin olin toivonut, koska en suunnitellut ajankäyttöä tarpeeksi hyvin...Tehtävää tehdessä pidin juuri tämän kokemuksen mielessäni, koska tiesin ajankäytön suunnittelun tärkeyden.” (Anu)*

Tehtävän merkityksellisyyttä lisäsi myös se, että siinä sai harjoitella tulevaisuudessa tarvittavia taitoja sekä mahdollisesti hyödyntää kyseistä tehtävää oikeassa tilanteessa.

*”Koko tuntikokonaisuutta voin soveltaa ehkä tulevaisuudessa toimiessani sijaisena tai kun joskus opiskelen OKL:ssä ja olen harjoitustuntia pitämässä.” (Laura)*

*”Uskoakseni tehtävän soveltuvuus käytäntöön on hyvä ja haluaisinkin toteuttaa suunnitelmani tulevassa työharjoittelussa N:n ala-asteella.” (Anu)*

### **6.3.5 Kädentaitojen tai kuvataiteen työ**

Yhdeksän opiskelijaa oli valinnut Oppimistilanteissa ohjaaminen -moduuliin jonkin kädentaitojen tai kuvataiteen tuotoksen, joita olivat mm. linopainanta- ja paperinvärjäystyö, paperinarukukka ja huopalakki. Kädentaitojen ja kuvataiteen kurssit koettiin miellyttävinä niiden kokemuksellisuuden, rentouden ja vaihtelun vuoksi. Kurseilla sai antaa tilaa luovuudelle ja itse tekeminen antoi onnistumisen elämyksiä myös sellaisille opiskelijoille, jotka olivat epävarmoja omista kädentaidoistaan:

*”Nämä tunnit olivat varsinaista terapiaa muun pakerruksen yhteydessä. Luovuus pääsi valloilleen ja sain tehdä juuri sitä, mitä touhuan mielelläni vapaa-ajallanikin.” (Kaisa)*

*”Käden taitojen kurssilla on ollut mukava huomata, että ei sitä nyt aivan älyttömän tumpelo olekaan näissä hommissa, vaikka niin olen luullut...Olin positiivisesti yllättynyt siitä, mitä tunneilla sain aikaiseksi. Vaikka eivät ne nyt kovin kummoisia taideteoksia olleetkaan, niin lopputuloksiin olen aika tyytyväinen.” (Jonna)*

*”En ole enemmin tehnyt tälläistä kukkaa paperinarusta, joten tämä oli ihan uusi kokemus. Työ ei ollut kovin helppo, vaan vaati aikaa ja kärsivällisyyttä - oli hienoa saada valmiiksi! (Maija)*

Tekemisen ilon ja onnistumisen elämysten lisäksi opiskelijat olivat saaneet mielestään mainioita ideoita ja vinkkejä tulevaisuuden työtään varten. Merkityksellisenä koettiin siis konkreettiset taidot, joita kurssilla hiottiin. Itsearviointeissa pohdittiin myös erilaisten töitten soveltuvuutta eri-ikäisten lasten opetuksessa, mikä osoittaa opiskelijoiden kiinnostusta ja kykyä oman työnsä kehittämiseen.

*”Linopainantaa olisi helpointa ja kätevintä soveltaa isompien oppilaiden kanssa, koska työ vaatii aika paljon kärsivällisyyttä ja ”taiteellisen silmän” kehittymistä...Paperinvärjäystä taas olisi helppo soveltaa ja toteuttaa alkuopetuksessa, sillä tekniikka on helppo ja yksinkertainen. Koko kurssin ajan olin innoissani, koska edellisen kerran kuvaamataitoa ja käsitöitä opiskelin yläasteen seitsemännellä ja lukion toisella luokalla. Kouluavustajana ollessani huomasin kuinka tärkeitä käden taidot opettajan hommassa ovatkaan.” (Laura)*

Hauskoiksi ja mukaviksi luonnehdittujen tuntien lomassa opittiin myös sitkeyttä ja yritteliäisyyttä. Moni opiskelija oli tiedostanut toiminnastaan sen, että yrittämällä ja kärsivällisyydellä syntyy tulosta. Opiskelijoiden valitsemilla kädentaitojen töillä pystyttiin siten tekemään näkyväksi ja todistamaan oppimiseen liittyviä tärkeitä ominaisuuksia kuten yrittämistä, pitkäjänteisyyttä ja tavoitteellisuutta (Paulson ym. 1991; Linnakylä 1993; 1994b).

*”Tämä tehtävä [huopahatun tekeminen] sai minut todella paneutumaan aiheeseen ja vietinkin pitkiä aikoja lakin parissa antaen kaikkeni muotoillessani ja kohentaessani lakin ulkonäköä. Ehkä huopalakkini valmistuminen kertoo minusta oppijana sen, että saavuttaisin parempia oppimistuloksia jos malttaisin keskittyä asioihin hieman huolellisemmin. ” (Tiia)*

*”Kaivertaminen oli kovaa puuhaa ja pitkäjänteisyyteni ei meinannut riittää. Onneksi kuitenkin jaksoin tehdä kuvani valmiiksi asti, sillä lopputulos oli yllättävän hyvä. Innostuin puuhastani niin, etten olisi malttanut lähteä edes syömään!” (Anu)*

### 6.3.6 Yksilö, päivähoito, koulu ja yhteiskunta -kurssin artikkelitehtävä

Artikkelitehtävässä oli tarkoitus seurata tiedotusvälineissä käytävää keskustelua jostain tietyistä varhais- ja koulukasvatuksen aiheista ja tehdä aiheeseen liittyen tehtävä, jossa tuli tuoda esille myös omia näkemyksiä ja mielipiteitä. Yhdeksän opiskelijaa valitsi kyseisen tehtävän portfolioonsa. Opiskelijat pitivät tehtävästä, koska se oli vaihteleva ja erilainen moniin muihin tehtäviin verrattuna. Aiheenmäärittely oli suhteellisen vapaavalintainen ja jokainen opiskelija sai tehdä tehtävän juuri itseä kiinnostavasta varhais- tai koulukasvatukseen liittyvästä aiheesta. Toisaalta valinnanvapaus koettiin myös hieman ongelmallisena, jos sopivaa kiinnostuksenkohdetta ei tuntunut löytyvän tai jos artikkeleita ei ollut saatavilla riittävästi.

*”Vaikeaa oli löytää mieleinen ja kiinnostava lehtiartikkeli [aihe], josta kirjoittaa. Innostavaa puolestaan oli se, että artikkeleita löytyi niin paljon ja lyhyessä ajassa. Minulla oli hirveä huoli siitä, mistä ihmeestä löytäisin näitä lehtikirjoituksia, mutta loppu hyvin, kaikki hyvin.” (Kaisa)*

*”Ainoaksi ongelmaksi tehtävän teossa meinasi nousta varhaiskasvatuksesta olevien artikkelien vähyys. Onneksi kuitenkin sain alan lehden työharjoittelupaikastani, josta sain sitten artikkeleita” (Marjo)*

Tehtävä vaati opiskelijoiden itseohjautuvuutta erityisesti tiedonhankinnassa. Opiskelijat käyttivät erilaisia strategioita etsiessään tietoa, artikkeleita tai muita ajankohtaisia uutisia aiheesta. Toiset tiesivät heti, mitä aihetta haluavat käsitellä, kun taas osa opiskelijoista valitsi aiheen luettuaan ensin useampia artikkeleita. Suhtautumisessa itseohjautuvaan aineistonhankintaan sekä motivaatiossa oli itsearviointien perusteella havaittavissa eroja. Suurimmalle osalle opiskelijoista itseohjautuvuus oli haaste ja innostava asia, mutta joillakin oli myös päinvastaisia kokemuksia niin kuin seuraavista opiskelijoiden itsearvioinneista käy hyvin ilmi.

*”Innostuin tästä tehtävästä jo sen tehtävänannon yhteydessä. Ajankohtaisten, kasvatusta käsittelevien, aiheiden ja uutisten seuraaminen ja tiedon kerääminen poikkesi aikaisemmista tehtävistä huomattavasti. Tällä kertaa siis tietoa ja materiaalia ei kerättykään pelkästään kirjoista vaan myös lehdistä, tv:stä jne....Etsin tietoa ja materiaalia tehtävää varten pitkin syksyä tv:stä, lehdistä ja radiosta.” (Elina)*

*”Tehdessäni tehtävää opin sen, että kannattaisi aloittaa materiaalin kerääminen ajoissa, eikä liian myöhään. Olisin voinut ottaa enemmän tietoa lehdistä, enkä vain muutamaa artikkelia. Toisaalta se, että olisi pitänyt lukea kotona enemmän lehtiä, mutta viikonloput on lyhyitä ja haluaa tehdä muutakin, kuin lueskella lehtiä.” (Päivi)*

Lähes kaikki tehtävän portfolioonsa valinneista opiskelijoista pitivät tehtävää mielekkäänä ja heidän motivaationsa oli hyvä tehtävän tekemiseen. Ajankohtaisuus ja autenttisuus näytti lisäävän opiskelijoiden mielenkiintoa ja motivaatiota, vaikkakin tiedonhankinta koettiin osin työläänä. Tehtävä syvensi itsearviointien perusteella opiskelijoiden tietoa ja ymmärtämystä yhteiskunnan ja kasvatuksen välisistä kytkennöistä. Omien näkemysten ja perustelujen esilletuominen aktivoi opiskelijoiden ajattelua, mikä osaltaan auttaa tiedon sisäistämisessä ja konstruomisessa (ks. Lonka & Lonka 1991). Lisäksi motivaatiota vaikutti lisänneen tieto siitä, että tehtävän tiedoilla olisi käyttöä tulevaisuudessakin.

*”Tehtävän tekeminen opetti minulle jotain siitä, kuinka tärkeää on ymmärtää teoriaa voidakseen käsittää artikkelin sisältöä. Havahduin myös näkemään, kuinka erilaisin suhtautumistavoin ihmiset saattavat käsitellä samaa asiaa. Erityisesti mielipiteet opettajien lomautuksista herättivät joissain ihmisissä hyvin vahvoja tunteita. Niinpä tällaiset subjektiiviset vuodatukset yleisönosastoilla poikkesivat toisistaan huomattavasti. Ymmärsin myös kuinka vaarallisia ja kauaskantoisia yhteiskunnallisia seurauksia aiheuttavia lomautukset saattavat olla.” (Tiia)*

Hyvä osoitus tehtävän merkittävydestä on erään opiskelijan muutos, jota hän itse kuvaa ”herätyksenä” omaa alaa käsittelevien ajankohtaisten asioiden seurantaan. Tehtävällä oli näin ollen myös laajempaa siirtovaikutusta opiskelijan oppimiseen (Rauste - von Wright & von Wright 1994; von Wright 1996) :

*”Hyödyllinen se [tehtävä] oli esimerkiksi siksi, että tammikuun alusta lähtien jolloin sain tehtävän tehtyä, olen jäänyt ”ajankohtaisten kasvatusasioiden koukuun” eli luen Hanna- ja Opettajalehden kaikki numerot siskoni luona, jos se vain on mahdollista. Ennen en edes tiennyt tuollaisia lehtiä olevan olemassa...Tärkeimpänä oppina tai palkkiona tehtävän tekemisestä pidän siis loppujen lopuksi sitä, että se ”herätti” mielenkiintoni ajankohtaisten asioiden*



*seuraamiseen myös tällä elämänalueella.” (Mervi)*

### **6.3.7 Lasten mielenterveysongelmia käsittelevä kliinisen psykologian tehtävä**

Tehtävässä oli tarkoituksena selvittää lasten ja nuorten mielenterveyden ongelmia ja niiden taustaa sekä pohtia omaa roolia kasvattajana kohdatessa mielenterveysongelmista kärsiviä lapsia tai nuoria. Tehtävänanto on suhteellisen väljä, opiskelija sai itse rajata aiheen ja kohdistaa tarkastelunsa oman mielenkiintonsa mukaan. Tehtävässä vaadittiin lähdekirjallisuuden käyttämistä. Tehtävän portfolioonsa valinneet opiskelijat pitivät aihetta hyvin mielenkiintoisena sekä ajankohtaisena ja puhuttelevana:

*”Tehtävä oli laaja, mutta mielestäni onnistuin siinä hyvin. Valitsin tehtävän portfolioon myös siitä syystä, että aihe kiinnostaa minua todella ja on lisäksi hyvin ajankohtainen...Omaa pohdintaa olisi tehtävässä voinut olla enemmän, se oli jälleen kerran heikko kohtani. Tehtävää tehdessä olin kuitenkin innostunut aiheesta ja paneuduin sen tekemiseen.” (Saara)*

*”Halusin valita portfoliooni tämän työn, koska huolimatta motivoitumisongelmista ja negatiivisesta lähtöasenteesta lopputulos on yksi parhaimmistani. Tehtävänanto tuntui todella tylsältä, eikä aihe kiinnostanut aluksi ollenkaan. Asenteeseeni toki vaikutti se, että jouduin poissaolojen takia tekemään laajemman tuotoksen. Aloittaessani työstövaiheen, prosessi sujui kuin itsestään. Yhtäkkiä huomasinkin olevani täysin uppoutunut aiheeseen. Missään vaiheessa ei tullut tunnetta, että mistähän kirjoittaisin seuraavaksi.” (Kaisa)*

Opiskelijoiden mielenkiintoa tehtävään lisäsivät myös omakohtaisista kokemuksista herännyt tarve tietoon sekä tietoisuus siitä, että aiheen käsitteleminen kehitti myös ammatillista osaamista.

*”Tehtävässä käsiteltävän aiheen valitsin siten, kun olin työskennellyt edellisen vuoden mukautetussa-luokassa koulunkäyntiavustajana ja olin jatkuvasti tekemisissä käytös- ja tunne-elämän häiriöiden kanssa mutta en tiennyt niistä oikeastaan mitään teoreettista tietoa. Siten sain intoa ruveta työstämään tehtävää...” (Armi)*

*”Tehtävä oli mielekäs ja hyödyllinen minulle sen takia, että tulevaisuudessa kasvatusalalla toimiessani tulen varmasti törmäämään lapsiin tai nuoriin, joilla on jonkinasteisia mielenterveyshäiriöitä. Tämän vuoksi pyrinkin jo tehtävässä miettimään asioita jonkin verran myös kasvattajan ja opettajan näkökulmasta. Vaikka pohdintani eivät ole mitään*

*asiantuntijatasoa, uskon niiden kuitenkin osoittavan minun ymmärtävän ongelmien olemassaolon ja niiden vakavuuden sekä sen, että olen henkisesti valmis kohtaamaan tällaisia ongelmia.” (Terhi)*

Opiskelijat olivat suhteellisen autonomisia tehtävän teossa mm. materiaalin valinnassa, aiheen rajaamisessa sekä käsiteltävien näkökulmien valinnassa. Tehtävässä koetut ongelmat liittyivätkin juuri oppimistehtävän laajuuteen, aiheen rajaukseen ja jäsentelyyn, joiden selvittämisessä vaadittiin itseohjautuvuutta ja itsenäisiä ratkaisuja.

*”Täysin ongelmitta tämänkään tehtävän tekeminen ei kuitenkaan onnistunut, vaan pienet alkuhankaluudet kiteytyivät sittenkin juuri siihen mielenkiintoiseen aiheeseen: aihe on erittäin laaja ja tehtävän ohjepituus kuitenkin vain 4-5-sivua. Lisäksi helpottavia apukysymyksiä oli mukana runsaasti, mikä taas osaltaan aiheutti sen, että ei oikein tiennyt mitä vastaukseen vaadittiin eli mikä siinä itse asiassa oli se ‘pointti’ ” (Mervi)*

### **6.3.8 Kehityksen havainnointitehtävä**

Kehityspsykologiaan liittyvä havainnointitehtävä tehtiin työharjoittelujaksossa, jossa opiskelija valitsi jonkun oppilaan, jonka kehitystä hän havainnoi. Tehtävässä oli tarkoituksena yhdistää teoreettista tietoa sekä havainnointiin perustuvaa tietoa oppilaan kehityksestä. Omien havaintojen ja tulkintojen tekeminen koettiin pääasiassa mielenkiintoiseksi ja haastavaksi, mutta toisaalta myös vaikeaksi tehtäväksi. Nimenomaan teorian yhdistäminen havaintoihin oli opiskelijoiden mielestä vaativaa.

*”Mielestäni havainnointitehtävä oli todella haastava, ehkä liiankin. Itse en koe tietämystäni kehityspsykologiassa vielä niin hyväksi, että olisin valmis kirjoittamaan havainnoistani. Luonnollisestikin pyysin lapsen vanhemmilta luvan havainnointien tekemiseen ja vanhemmat halusivat sitten nähdä tehtäväni. Minulle kasautui tehtävästä hirveät paineet.”(Anu)*

*”Jouduin siis joka päivä päiväkodissa ollessani tarkkailemaan valitsemani lapsen käyttäytymistä ja toimintaa etsien siitä kehitysvaiheille tunnusomaisia piirteitä. Jotta pystyin löytämään näitä piirteitä, minun täytyi tutustua eri kehitysvaiheita käsittelevään teorian tietoon jo ennen tehtävän kirjoittamista ja lopullista teorian ja käytännön yhdistämistä. Tämä oli mielenkiintoista ja teki oppimisen paljon tehokkaammaksi, kuin mitä se pelkän teorian tiedon varassa olisi ollut. ” (Outi)*

Tehtävää vaikeutti osaksi se, että havainnointijakso oli vain kolmen viikon pituinen ja siten suhteellisen lyhyt aika oppilaan kehityksen havainnoinnille. Tehtävän myötä opiskelijoille tarjoutui mahdollisuus harjoitella teoretiedon soveltamisen ja havainnoinnin lisäksi myös kontaktin luomista havainnoitavaan lapseen sekä neuvottelua ja kommunikointia lapsen vanhemman kanssa havainnointilupaa kysyttäessä.

*”Koin onnistuvani tehtävässä paremmin kuin loistavasti. Ensimmäinen suuri askel oli se, että lapsi ylipäättään kiinnostui minusta. Yhteyden saaminen vammaiseen tai keneen tahansa, ei ole helppoa. Niinpä myös minä jouduin tekemään töitä sen eteen, että sain luotua kontaktin häneen.” (Kaisa)*

*”Paneuduin tehtävän tekoon niin hyvin, kun työelämässä toimiessaan vain voi paneutua. Mutta täytyy myöntää, että yhden lapsen havainnoiminen suuressa luokassa on hankala tehtävä, etenkin jos toimii itse, yksin ohjaajana sen aikana.” (Elina)*

Tämänkaltainen tehtävä vaikuttaa oppimisen kannalta erittäin hyödylliseltä ja tehokkaalta. Omien havaintojen yhdistäminen teoreettiseen tietoon syventää tietoa. Omakohtaisen kokemuksen ja ajattelun kautta omaksuttu tieto saa erilaisen, syvemmän merkityksen. Tehtävässä toteutuu hyvin konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkemys siitä, että oppija itse konstruoi, rakentaa tietoa tulkitessaan havainnoitavansa käyttäytymistä teoretiedon avulla (ks. Rauste -von Wright & von Wright 1994; von Wright 1996). Tehtävän kokeminen vaikeaksi antoi opiskelijalle haastetta, joka sopivassa määrin on hyvän, oppimista edistävän tehtävän ominaisuus (Jakku-Sihvonen & Etelälahti 1997, 419-420).

### **6.3.9 Oppimispäiväkirja ja harjoitteluraportti**

Opiskelijat pitivät oppimispäiväkirjaa työharjoittelujaksostaan sekä laativat harjoitteluraportin. Kahdeksan opiskelijaa valitsi oppimispäiväkirjan ja seitsemän opiskelijaa harjoitteluraportin portfolioonsa kuvaamaan osaamistaan käytännön työssä. Tyyppiportfoliossa kyseisiä tehtäviä käsitellään samassa yhteydessä, koska molemmat tehtävät liittyvät käytännön työn harjoitteluun. Joillekin opiskelijoille työharjoittelu oli ollut ensimmäinen kosketus kasvatustyön käytäntöön ja siten erityisen merkittävä

kokemus. Harjoittelun aikana opiskelija saattoi kohdata omia asenteitaan ja pelkojaan ja sai mahdollisuuden testata omaa soveltuvuuttaan alalle.

*”Itse harjoittelu oli minulle uusi kokemus. En ole siis aiemmin työskennellyt koulussa. Lasten kanssa oli mukava olla ja ko. harjoittelu vain vahvasti tunnetta siitä, että opetusala on omin alani. Viihdyn lasten parissa!” (Tuulia)*

*”Se [harjoittelu] oli ensimmäinen konkreettinen kokemukseni koulumaailmassa työskentelystä. Tehtävästä huomaa hyvin että minulle on vielä tuolloinkin ollut epäilyä ja pelkoa opettajan ammattia kohtaan. Siitä huomaa selvästi myös miten jo kolmen viikon harjoittelu muutti asenteita ja oppimista tapahtui.” (Karita)*

Oppimispäiväkirjaa pidettiin hyödyllisenä välineenä seurata omaa oppimista ja kehittymistä. Se auttoi tiedostamaan ja tunnistamaan omia ajatuksia ja tunteita sekä jäsentämään oppimiskokemuksia (esim. Leino 1993). Lyhyehkö, kolmenkin viikon harjoittelu-aika antoi mahdollisuuden itsetuntemuksen syvenemiseen ja oman alalle soveltuvuuden havaitsemiseen ja ammatinvalinta-ajatusten selkeytymiseen.

*”Uskon, että tästä tehtävästä käy hyvin ilmi se, että minulla on aineksia lähteä työskentelemään kasvatusalalle. Itselleni tuli ainakin tyytyväinen olo, kun luin omia pohdintojani. Mielestäni niistä kuvastuu tähänastisten kokemusteni tuoma tietynlainen varmuus ja luottamus omiin kykyihin ja toisaalta oman ”pienuuden” tunnustaminen ja halu kehittyä kasvattajana ja opettajana aina vaan paremmaksi.” (Terhi)*

*”Työharjoittelu vahvensi vielä sitä ajatusta, että haluan tulla ”isona” opettajaksi tai haluan ammatin muuten kasvatusalalta. Siitä lyhyestä kolmen viikon jaksosta oli loppujen lopuksi todella paljon hyötyä ajatellen omaa tulevaisuuttani ja se auttoi tekemään päätöksiä, jotka vaikuttavat tulevaisuuteeni.” (Jonna)*

### **6.3.10 Yhteenvetoa tyyppiportfolioon valituista töistä**

Lähes kaikki tyyppiportfolioon valitut työt olivat oppimistehtävätyyppisiä töitä. Poikkeuksia olivat ensiavun kurssin tentti ja ensiapukortti sekä kädentaitojen työt. Eri oppimistehtävistä voidaan löytää joitakin yhteisiä piirteitä, jotka ovat osaltaan saattaneet vaikuttaa tehtävien merkitykselliseksi kokemiseen ja sitä kautta niiden portfolioon

valitsemiseen. Valituille töille on ominaista, että ne ovat *käytännönläheisiä* tehtäviä; toisin sanoen tehtävät liittyivät jollain tavalla käytäntöön erityisesti tiedon- ja aineistonhankinnan sekä soveltamisen osalta. Myös ryhmätilanteissa tuli esille opiskelijoiden valintoja ja edellistä väitettä tukevia ajatuksia:

L: Käytännönläheisyys minua ainakin [innostaa oppimistehtävissä]...

T: Samoin. Jos se on hirveen teoriapohjaista, niin se tuntuu niin semmoiselta kuivalta, jos se pitää silleen käytännönläheisesti miettiä, niinku meillä on nyt sellainen didaktiikan tehtävä, missä pitää oppitunti suunnitella...

S1: Niin ja siinä oppii edes jotain sellaista konkreettista, mitä ajattelee, että nyt mä ainakin osaan tämän asian tehdä.

S2:...paljon mielekkäämpää tehdä jotain sellaista, mitä pääsee itse miettimään ja käytäntöön soveltamaan...

O: Ja kun ite kokee niin ne just jää paremmin mieleenkin kaikki asiat, mitä oppii, paremminkin kuin vain lukee jostain kirjasta...

(Ryhmä 1, helmikuu -99)

Opiskelijat pitivät siis *autenttisista ja sovellettavista* tehtävistä, joita he tiesivät pystyvänsä *hyödyntämään* esim. tulevassa työssään. Mielenkiinto tehtävään vaikutti olleen sitä korkeampi, mitä *omakohtaisempaa* aihetta tehtävä käsitteli. Esimerkiksi lasten mielenterveystehtävä koettiin erittäin mielenkiintoisena todennäköisesti myös siksi, että aihe käsitteli myös opiskelijoille itselleen merkityksellisiä asioita. Lisäksi töiden merkityksellisyyttä näytti lisänneen aiheen *ajankohtaisuus, haasteellisuus, kokemuksellisuus, mahdollisuus omaan pohdintaan* ja omien näkemysten esilletuomiseen sekä tehtävän *toteutuksen vaihtelevuus*. Toisaalta on huomioitava, että esimerkiksi kasvatustieteen perusopintojen oppimistehtävät olivat suhteellisen teoreettisia verrattuna kasvatustyön linjan tehtäviin. Ko. oppimistehtäviä valittiin kuitenkin paljon, mikä johtuu todennäköisesti siitä, että kasvatustieteen perusopinnot olivat suosituin valinnaisaine sekä siitä, että perusopintoja avoimessa yliopistossa arvostettiin ja opiskelijoilla vaikutti olevan niihin hyvä motivaatio.

Erityistä itseohjautuvuutta ja autonomisuutta vaativat työt koettiin myös mielenkiintoisina, koska ne antoivat valinnanvapautta aiheen valinnassa ja työtavoissa, mutta toisaalta ko. tehtävät koettiin myös suhteellisen vaativina. Opiskelijat toivat eräässä ryhmätilanteessa esille mielipiteitään ja kokemuksiaan, jotka kuvaavat osuvasti sitä, kuinka opiskelijat suhtautuvat oppimistehtävien aiheenrajauksessa tarvittavaan itseohjautuvuuteen.

K: Sen tehtävän [hyvän tehtävänannon] pitää olla hyvin laadittu, ei ylimalkaisesti annettu, vaan tarkat tehtävänannot, ne pitää olla tarkat, ei kuitenkaan vaan silleen rajattu...ei sivumäärät, mut silleen niinku aiheena vaan niinku rajattu, et jos sinne annetaan ylimalkaisesti...meille annettiin tehtäväksi niinku tuosta seikkailupedagogiikasta...se on niin ylimalkaisesti annettu se tehtävä, et me ei jotenki ees osattu ettiä aineistoo ja ei niinku tiedetty, mitä siihen piti ottaa koko juttuun sitten, se oli hirveen epämiellyttävää...

---

K: Must on tärkeetä se, että se tehtävä on niinku laadittu silleen, että siinä näkyy selvästi, että mitä vaaditaan...

---

A: Mulla oli ainakin se kasvatustieteen tehtävä, että kirjoita nyt mikä sua kiinnostaa kasvatustieteen alasta, omia mielipiteitä ja pohdintoja siihen, niin mä en enää tee sitä...approa niinku muut on tekemässä...niin silleen mä koen sen hirveen hankalana, että jaaha mistäs mä rupeisin tässä, kun ei periaatteessa oo mitään [mistä aloittaa]...

(Ryhmä 2, helmikuu -99)

On ymmärrettävää, että opiskelijoiden kannalta on helpompaa ja turvallisempaa, jos opettaja ”määrää”, mitä tehtävän tulee sisältää, kuinka pitkän tehtävän tulee olla, mistä tietoa löytää jne. Toisaalta autonomisessa ja itseohjautuvassa oppimisessa tähdätään nimenomaan siihen, että oppija itse asettaa tavoitteensa, suunnittelee ja organisoii työskentelynsä, etsii, valikoi ja soveltaa tietoa (Boud 1988, 29). Itseohjautuvuuden ja oppilaslähtöisyyden varjolla ei tulisi kuitenkaan unohtaa ohjeiden ja ohjaamisen merkitystä. Autonomisen oppimisen ja oppilaan epätietoisuuteen jättämisen raja on valitettavan häilyvä; se, mikä on opettajan näkökulmasta itseohjautuvuuteen kannustavaa, voikin oppilaan näkökulmasta tuntua epämääräiseltä ohjaamiselta, jopa oppilaan laiminlyönniltä. Yhteisymmärrykseen tarvitaan ennen kaikkea opettajan ja oppilaiden välistä neuvottelua, käsitteiden selvittämistä ja itseohjattua oppimista tukevien strategioiden opettelemista (ks. Boud 1988; Redding 1990; Linnakylä 1994b; Rauste von Wright & von Wright 1994).

### **6.3.11 Kriittisen ja täsmällisen palautteen merkitys**

Ensimmäisissä ryhmäkeskusteluissa ilmeni hyvin täsmällisen palautteen merkitys opiskelijoille. Opiston tehtävät arvioidaan pääasiassa asteikolla hyväksyty-hylätty, jolloin hyväksytyyn tehtävään tarvitaan vähintään ’hyvät tiedot’, sekä lisäksi sanallisella palautteella (Kasvatustyön linjan opetussuunnitelma 1998-99). Kaikki opiskelijat eivät olleet kokeneet sanallista arviointia omakseen ja sen koettiin jopa laskevan motivaatiota. Tähän saattaa selityksenä olla osaksi se, että lähes kaikilla

opiskelijoilla oli takanaan lukio-opinnot, jossa on perinteisesti sovellettu ja painotettu numeerista arviointia.

K: Mun mielestä vielä oppimistehtävästä tekee hyvän se, et hyvä palautekin siitä, ei välttämättä positiivinen palaute siitä, vaan se että sulle on suoraan sanottu, missä sä oot ollut huono...Ei me sellasta palautetta olla hirveesti saatu, mitä ois niinku kasvotusten, se mitä on näissä kirjallisissa tuotoksissa.

A: Mun mielestä se on hirveen yksipuolista.

A: Mua ottaa palautteessa päähän se, että olet käsitellyt näitä ja näitä...

H: Mitä te odoittaisitte sitten siltä palautteelta?

K: Rehellistä palautetta.

T: Niinku pakkohan siinä on olla sitä parantamisen varaa aina, mutta kun siinä ei sanota sitä...

---

J: kun siellä olisi numero vaan perässä se oli 7 tai 9, sitä suurin piirtein tietäisi, että aijaa tommoset jutut, mutku tommoset sanalliset, kun sitä kierrellään ja kaarellaan, ihan hyvä jos siellä olisi kirjallinen ja numero perässä....

(Ryhmä 2 , helmikuu -99)

M: Täällä näissä opiston jutuissa on alkanut kaivata sellaista kunnon...tai siis kun näistä ei saa numeroa siihen todistukseen, eikä mitään sellaista, niin mulla on tullut sellanen asenne, että mä teen ne apron jutut kunnolla, ne niinku on paljon tärkeämpiä kuin tämä.

----

S: Se motivaatio ei ole niin korkealla, ku just ei saa mitään muita arvosteluita, että kunhan tehtävä menee läpi...

----

L: Ei ehkä sellasta nelosesta kymppiin arvostelua, en mä ehkä sellaista kaipaa...ehkä sellaista kolmonen, ykkönen ja kakkonen tai sitten ykkösestä viitoseen...

O: Ehkä just niissä tehtävissä vaikei missään todistuksessa olisikaan just mitään, mutta vähän niitä tehtäviä, että miten ne on mennyt ja ...

M: Ne on aika ympäröityjä ne kirjalliset palautteet, kun...

S2: Saisi itsekin jotain suuntaa, kun olisi joku asteikko.

O: Niin vaikka sanallisesti, hyvät tiedot tai erittäin hyvät tiedot, että jotain, että kumminkin, että mihin päin on mennyt...

(Ryhmä 1, helmikuu -99)

Opiskelijat toivoivat siis numeerista arviointia sanallisen arvioinnin tueksi, jotta he saisivat selkeämmän kuvan suorituksensa tasosta. Sanallisessa arvioinnissa korostuvat arviointikriteerien merkitys eli mitä tehtävässä vaaditaan ja millaisiin asioihin arviointi kohdistetaan. Sanallisen arvioinnin ymmärtämiseksi tehtävän tavoitteet ja tavoitteisiin perustuvat arviointikriteerit olisi selvitettävä mahdollisimman tarkasti. Täsmälliset tavoitteet ohjaavat opettajaa entistä tarkempaan palautteeseen. Yhteisesti sovitut ja tiedostetut tavoitteet auttavat myös oppilaita palautteen tulkinnessa. (ks. Koppinen ym. 1994, 38.)

Opiskelijat odottavat mahdollisimman rehellistä, kriittistä ja avointa palautetta tehtävistään. Vaikuttaakin siltä, että rehellinen palaute koettaisiin merkittävämpänä ja

rakentavampana, kuin sellainen palaute, jossa vain ylimalkaisesti annetaan myönteistä palautetta toteamalla esimerkiksi että tehtävä on tehty hyvin. Opiskelijat haluavat tietoa siitä, mikä oli hyvää ja mikä huonoa ja missä olisi voinut tehdä toisin ja paremmin. Arviointi ja palaute tulee kohdistaa selkeästi tehtävän arvioinnin kannalta oleellisiin asioihin, jolloin se ohjaa opiskelijan toimintaa ja oppimista ja tukee siten osaltaan myös opiskelijan itsearviointia. (esim. Koppinen ym. 1994, 36, 117.)



## **6.4 Portfolio osaamisen dokumenttina**

Kasvatustyön linjan portfolioiden eräänä tarkoituksena oli toimia opiskelijoiden osaamisen havainnollistamisen välineenä. Ohjeistuksessa ilmaistiin, että portfolion tavoitteena oli olla opiskelijan *osaamisen, oppimisen ja kehittymisen dokumentti* opistovuoden ajalta. Pääasiassa portfolioiden sisältö rajautui luonnollisesti moduuleittain, sillä ohjeistuksessa portfolion toivottiin sisältävän oppimistehtäviä tai muita töitä eri moduuleista. Ohjeistusta voidaan perustella sillä, että näin portfolioista saatiin monipuolisesti eri opiskeltavia aineita ja osaamisalueita käsitteleviä dokumentteja. Vapaamuotoisemman ohjeistuksen laatiminen olisi saattanut vaikeuttaa opiskelijoiden portfoliotyöskentelyä, joka suurimmalle osalle opiskelijoista oli ensimmäinen kokemus portfoliotoiminnasta. Toisaalta vapaamuotoisuus olisi antanut enemmän tilaa opiskelijoiden luovuudelle ja persoonalliselle portfolion kokoamistavalle ja tuottamiselle. Ohjeistuksen tarkkuudesta huolimatta opiskelijat kokivat epävarmuutta ja -tietoisuutta portfolion alkuprosessissa, mikä lienee luonnollista portfoliotoiminnan kaltaisessa kokemuksessa (esim. McLaughlin & Vogt 1996; Niikko 1997).

### **6.4.1 Vahvuuksien näkyväksi tekeminen: ”Siinä se nyt on, aivan silmiäni edessä”**

*”Kuinka mahtavaa opiskelu onkaan! Varsinkin näin jälkeen päin ajatellen on upeaa nähdä oman pakerruksen tulos. Siinä se nyt on, aivan silmiäni edessä.”*

*(Kaisa)*

Portfolio on väline oppimisen, toiminnan ja ajattelun näkyväksi tekemiseen niin oppijalle itselleen kuin muillekin portfolioon tutustuville tai arvioiville osapuolille (ks. Linnakylä ym. 1994; Pollari ym. 1996; Kankaanranta 1998; Pollari 1998). Kasvatustyön linjan portfolioissa opiskelijoilla oli mahdollisuus osoittaa osaamistaan ja vahvuuksiaan oppijoina ja kasvattajina. Näin ollen opiskelijat valitsivat portfolioonsa pääsääntöisesti hyviksi tai muuten merkittäviksi arvioimiaan töitä. Valitut työt kertovat omalta osaltaan opiskelijoiden vahvuuksista, mutta varsinaisesti omien vahvuuksien esilletuominen sisältyi itsearviointeihin sekä loppuarviointiin, joita käytän tämän tutkielman aineistona. Opiskelijoiden oman arvion mukaan he olivat onnistuneet kuvaamaan oppimisen

vahvuuksiaan ja osaamistaan *kiitettävästi* (11) tai *hyvin* (5), kun kyselylomakkeessa pyydettiin antamaan oma arviointi portfolioista asteikolla *heikko-tyydyttävä-hyvä-kiitettävä-erinomainen*. Vahvuuksien ja osaamisen osoittamisen tavoitteessa portfolioit toimivat siis onnistuneesti niin opiskelijoiden itsensä kuin opettajankin palautteen mukaan.

Opiskelijat toivat portfolioissaan esille *opiskelutaitojaan* kuten kirjoittamista, lähdekirjallisuuden soveltamista, tekstinkäsittelytaitoja, muita käytännön taitoja (mm. kädentaidot) ja kielitaitoa, *teoriatietojaan* kasvatus- ja opetusalaista sekä *osaamistaan* työelämässä. Tietojen ja taitojen lisäksi opiskelijat pystyivät osoittamaan opiskelussa ja oppimisessa tarvittavia tärkeitä *ominaisuuksia*. Suurimmassa osassa portfolioita tuli selkeästi näkyviin oppijan asennoituminen oppimiseen, eri oppiaineisiin sekä tulevaisuuteen. Portfolioissa tuotiin esille töiden tekemiseen liittyvää yritteliäisyyttä, pitkäjänteisyyttä, kriittisyyttä ja motivaatiota, mutta vastaavasti itsearvioinneista ja tehtävistä näkyi myös se, jos opiskelija oli suhtautunut työhönsä lyhytjännitteisesti ja pinnallisesti. Opiskelijat vaikuttivat itsekkin arvostavan eniten niitä töitään, joissa he olivat joutuneet näkemään vaivaa ja jotka oli koettu haastaviksi, aluksi jopa ylitsepääsemättömiksi.

#### **6.4.2 Harrastuneisuus osaamisen erityisalueena: ”Tämä teatteriin sitoutuminen kertoo, että olen valmis kokeilemaan uutta rohkeasti ja pelkäämättä”**

Opiskelijat toivat esille myös kiinnostuksenkohteitaan ja harrastuneisuuttaan valitsemillaan töillään. Lähes puolet opiskelijoista oli valinnut kädentaitojen tai kuvataiteen tuotoksen, jotka eivät tosin kaikkien kohdalla olleet osoituksena harrastuneisuudesta tai erityisistä kädentaidoista vaan todisteena opistovuoden työn tuloksista. Erityisesti Armin ja Kaisan kohdalla voidaan kuitenkin päätellä, että kädentaidot ovat ainakin osittain heidän erityisalueitaan, sillä Armi oli saanut aikaisempaa koulutusta taidealalla ja Kaisan itsearvioinnista kävi ilmi se, että hän harrastaa kuvataiteita vapaa-ajallaankin. Armin kädentaitojen itsearviointikin antaa osaltaan viitteitä tietotaidosta kädentaitojen alueelta:

*”Osa työskentelymenetelmistä olivat minulle todella tuttuja, koska olen opiskellut ko. alaa. Sain toki kokemusta myös ihan uusista menetelmistä kuten*

*huovuttamisesta. Oli todella mielenkiintoista työskennellä villan kanssa ja havaita miten se esim. reagoi eri tavalla kuumasta ja kylmästä vedestä ja mitä kaikkea siitä voikaan tehdä.” (Armi)*

Jonnan erityisalueena on puolestaan liikunta, jota hän on opiskellut ja harrastaa aktiivisesti. Liikunnallisuus tuli hyvin ilmi sekä esittelyssä, että erityisliikunnan tehtävävalinnassa ja itsearvioinnissa, jonka vain muutama opiskelija oli liittännyt portfolioonsa. Erityisliikunnan työ oli osuva keino havainnollistaa liikunnan osaamista portfolioissa.

*”Erityisliikunnan kurssilta halusin valita jonkin työn portfoliooni, koska kurssi on ollut mielestäni aika merkittävä tämän vuoden aikana...Suunnittelimme tämän tempuradan pareittain ja siitä tuli mielestäni hyvinkin käyttökelpoinen tekele...Suunnitelmasta tuli monipuolinen, siinä harjoitellaan kaikkia tarpeellisia liikunnan perustaitoja ja motoriikkaa.”*

Eräs opiskelijoista oli valinnut valinnaisaineekseen teatteritaiteen syventävät opinnot, jossa kurssilaiset valmistivat ”päättötyönään” teatteriesityksen, jonka näytökset olivat loppukeväällä. Teatteritaiteen opinnot kuvaavat hyvin opiskelijan ilmaisullisia taitoja ja luovuutta, jotka ilmenevät myös itsearviointien kirjallisen ilmaisun vivahteikkoudessa ja rikkaudessa.

*”Kurssi yllätti minut täysin valtavalla työmäärällään - sekä henkisellä rankkuudellaan että fyysisellä tasolla. Henkinen prosessi, jonka joutuu käymään jokaisen näytelmän valmistuessa, on kokemus, joka lyö vasten kasvoja nostaen pintaan sellaisia uusia ennen havaitsemattomia tunteita ja puolia itsestä...Minusta kasvattajana tämä teatteriin sitoutuminen kertoo, että olen valmis kokeilemaan uutta rohkeasti ja pelkäämättä.” (Tiia)*

Portfoliotoiminnan haasteena on, kuinka osoittaa sellaisia ”abstrakteja” taitoja ja osaamista, joita ei voi kirjallisen tuotoksen muodossa liittää kansioon. Opiskelijat kokivat, etteivät he olleet voineet tuoda portfolioissaan esille esimerkiksi sosiaalisia ja vuorovaikutustaitojaan niin kuin olisivat halunneet. Eräänä ratkaisuna voidaan soveltaa videoita ja kasetteja autenttisista tilanteista, joissa ko. taidot ilmenevät.

## **6.5 Portfolio kehityskertomuksena**

Portfolion ideana on olla oppimisen reflektoinnin ja havainnollistamisen välineenä suhteellisen pitkän opiskelujakson kuluessa, jolloin portfolio osoittaa oppijan kasvua ja kehittymistä oppimisen eri alueilla (ks. esim Linnakylä 1993, 1994a; Pollari 1996; Kankaanranta 1998). Jotta kehitys tulisi mahdollisimman näkyväksi olisi portfolion kokoaminen aloitettava mahdollisimman pian opiskelun alkuvaiheessa, mikä myös todennäköisesti estäisi portfolion kokemista suoritettavaksi tehtäväksi muiden joukossa. Parhaimmillaan portfolio kulkee oppijan mukana päiväkirjanomaisesti läpi koko oppimisprosessin (vrt. näyteportfolio). Itsearviointit valittuihin töihin olisi hyvä tehdä mahdollisimman pian. Myöhemmin itsearviointeihin voisi tuki lisätä omia ajatuksia ja pohdintaa ja verrata senhetkisiä pohdintoja tuoreeltaan kirjattuihin itsearviointeihin.

Kasvatustyön linjan portfolioita ei alettu koota vielä opiskelun alkuvaiheessa, vaikka opiskelijat saivatkin tietää jo varhain syksyllä, että opistovuodesta tultaisiin kokoamaan portfolio. Kukaan opiskelijoista ei ollut kuitenkaan oma-aloitteisesti aloittanut työstämään kansiotaan syksyllä, vaan jokainen odotti tarkempia ohjeita työskentelylleen. Reflektiivista prosessia ei siis ollut portfolion muodossa syksystä alkaen, mutta toisaalta opiskelijoilla sisältyi opintoihin muuta reflektiivisyyttä kehittävää ja oman oppimisen arviointiin liittyvää toimintaa kuten oppimispäiväkirjan pitämistä sekä ryhmäkeskusteluja. Opiskelijat aloittivat varsinaisen portfolion kokoamisen ensimmäisten ryhmätilanteiden jälkeen, mutta kaikki eivät olleet miettineet tehtävävalintojaan vielä toiseenkaan ryhmäkokoontumiseen. Portfolioon valitut työt ovat kuitenkin koko vuoden ajalta. Näytti tosin siltä, että portfolioissa oli keväällä tehtyjä töitä suhteellisesti huomattavasti enemmän verrattuna syksyllä tehtyihin töihin. Tähän vaikutti luonnollisesti se, että opiskelijat tekivät kevään aikana määrällisesti enemmän oppimistehtäviä yms. Ryhmätilanteissa kyseistä painotusta kritisoi, sillä keväälle tuntui muutenkin kasautuvan enemmän opiskeluun liittyviä töitä kuten avoimen yliopiston perusopintojen loppuunsaattaminen, koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon näyttökokeet sekä tuleviin pääsykokeisiin valmistautuminen. Kootessaan portfoliotaan opiskelijat arvioivat koko vuoden aikana tekemiä töitään. Kehityksen kuvaaminen jäi kuitenkin jokaisen opiskelijan oman harkinnan varaan. Jotkut opiskelijat olivat valinneet selkeästi vain parhaimmaksi arvioimansa työt

portfolioon, kun taas toiset opiskelijat halusivat liittää mukaan myös heikompia töitään, jotta kehitys tulisi selkeämmin esille.

*”Tämä kyseinen [kasvatustieteen perusopintojen] tehtävä ei ole missään nimessä paras, mutta valitsin sen tähän sen vuoksi, että se on ensimmäinen perusopintojen tehtävä ja kertoo siitä, kuinka vaikeasti ne opiskelut lähtivät liikkeelle. Tehtävä tuli täydennettävänä takaisin ja muutenkin se on äärettömän tökerön näköinen tuotos.” (Jonna)*

Jonna halusi kuvata portfolioissaan erityisesti kehittymistään opistovuoden aikana ja oli siksi valinnut kokoelmaansa myös heikoksi arvioimiaan töitään. Ottamalla mukaan hyvien töiden lisäksi myös heikompia tehtäviä sai hän paremmin esille kasvunsa ja kehittymisensä.

### 6.5.1 Oppimistaitojen kehittyminen

*”Ennen tännetuloa pidin opiskelua todella ahdistavana ja hankalana asiana, koska olen aina ollut hirveän hidas oppimaan. Mutta nykyään se on vähän helpottunut.” (Armi)*

*”Olen oppinut oppimaan paremmin. Opistovuosi tuli todellakin tarpeeseen parin väli vuoden jälkeen ja palautti mieleeni sen miten opiskellaan.” (Jonna)*

Kaikki opiskelijat arvioivat oppimistaitojensa kehittyneen opistovuonna, joten kyseinen opetussuunnitelman tavoite saavutettiin ainakin opiskelijoiden näkökulmasta. Kaikkein eniten opiskelijat arvioivat kehittyneensä tiedonhankinta-, tiedonkäsittely- ja tiedontuottamistaidoissa. Tiedontuottamistaitoihin liittyi erityisesti oppimistehtävien kirjoittaminen, jota sisältyikin suhteellisen runsaasti opetussuunnitelmaan. Moni opiskelija löysi opistovuonna ensi kertaa tiensä atk:n ja internetin maailmaan.

*”Ennen pidin tietokonetta pelottavana mörkönä, joka oli parasta vain jättää rauhaan. Nyt minusta on mukavaa, vaikkakin vielä hidasta kirjoitella tehtäviäni koneella. Tiedonhaku on helpottunut huomattavasti internetin myötä.” (Anu)*

Tiedonhankinta- ja -käsittelytaidoissa opiskelijat kokivat kehittyneensä teknisissä taidoissa (atk, internet) ja tiedon valikoinnissa ja soveltamisessa. Suhteellisen laajat

oppimistehtävät kirjallisuuteen perehtymisineen olivat olleet oiva keino kehittää tiedonkäsittelytaitoja. Opiskelijat mainitsivat tullessa kriittisemmäksi ja pohdiskelevammaksi tiedonkäsittelijäksi. Pari opiskelijaa totesi kehittyneensä tehokkaammaksi myös ajankäytön organisoinnissa ja suunnittelussa. Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että opistovuosi oli opiskelijoiden arvioiden perusteella kehittänyt heidän *oppimaan oppimisen taitojaan ja itseohjautuvuuttaan* (ks. opetussuunnitelma).

### 6.5.2 Ihmisenä kasvaminen

Oppimistaitojen ohella opistovuosi antoi portfolioiden perusteella opiskelijoille itsevarmuutta ja -luottamusta omiin kykyihin sekä syvensi opiskelijoiden itsetuntemusta. Useimmille opiskelijoista vuosi oli ensimmäinen itsenäinen vuosi poissa lapsuudenkodista ja siten erityisen tärkeä itsenäistymisen kannalta.

*”...äkkiaikuistuminen, muutto omaan asuntoon ja omien elämänvalintojen tekeminen ovat olleet asioita, joiden edessä olen joutunut pysähtymään ja hengähtämään. Vauhti on todella kova, aina en oikein tiedä edes missä mennään.” (Kaisa)*

Opiskelijat olivatkin mielestään kasvaneet vuoden aikana ihmisinä vastuuntuntoisemmaksi, oma-aloitteisemmaksi ja itsenäisemmäksi. Moni piti opiskelukavereiden osuutta itseluottamuksen lisääntymisessä hyvin oleellisena.

*”Osa tästä appron teon inspiraatiosta kuuluu myös luokallemme, joka aina jaksoi kysellä että miten menee ja yritä nyt tsempata, kyllä sinä se appron saat valmiiksi tänä keväänä.” (Laura)*

*”Tärkein opistolta saatu vahvuus on parempi itseluottamus ja varmuus omaan osaamiseen. Tästä on kiittäminen ihania opiskelukavereitani.” (Anu)*

Samankaltainen elämäntilanne ja jaetut kokemukset lisäsivät opiskelijoiden yhteenkuuluvuutta, mikä on varmastikin omalta osaltaan vaikuttanut myönteisesti myös opiskelijoiden ammatti-identiteetin selkiytymiseen. Tutuiksi tulleet opiskelukaverit ovat luoneet turvallisen ympäristön kokeilla omia rajoja, löytää itsestä uusia, piileviä kykyjä

ja kehittää sosiaalisia taitoja. Erityisen vapauttavana moni oli kokenut itseilmaisunsa ja esiintymistaitojensa kehittymisen. Arasta ja jännittäjästä oli tullut rohkeampi:

*”Olen myös oppinut ottamaan rennosti. En enää jännitä esiintymisiä ja itseilmaisun tilanteissakaan en tunne itseäni hölmöksi.” (Laura)*

Ihmisenä kasvamisen kategoriaan liitän lisäksi erilaisuuden kohtaamiseen liittyvien asenteiden muuttumisen, vaikka se ei tullutkaan kovin selkeästi varsinaisesti portfolioista esille. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että portfolioissa keskityttiin ensisijaisesti siihen, kuinka oli kehittynyt oppijana opistovuoden aikana. Näin ollen opiskelijat joko tietoisesti tai tiedostamattaan jättivät mainitsematta suhtautumisensa muuttumisen vammaisiin. Ensimmäisissä ryhmätilanteissa teema tuli kuitenkin erittäin hyvin esille em. muiden asioiden ohella kysyttäessä, missä asioissa opiskelijat olivat kokeneet kehittyneensä opistovuonna siihen mennessä (helmikuu -99):

M: Just nämä erilaiset kehityksen häiriöt ja kehitysvammat ja muut että niistä on täällä saanu aika laajan tietovaraston, niin nyt sitten jotenki ehkä niinku ymmärtää paljo...ehkä sitä nyt on hyväksyny erilaisuutta jo ennemminkin, mut nyt jotenki ymmärtää sitä enemmän ja osaa niinku ajatella että mistä se voi johtua ja sitten jotenkin vielä suvaitsevemmin osaa suhtautua...

---

T: ...tämmösistä eri vammaisryhmistä ja ni niistä on aika paljon saanu tietoa sillai että ei niinku missää lukiossa eikä tällai tullu niinku koskaan ennen vastaan...et sillai senkin oppinu ymmärtää vähän paremmin ku ennen ja sitä kautta varmaan suhtautuminenkin on muuttunut sitten jonku verran ainaki...

(Ryhmä 3, helmikuu -99)

---

K: Sillä tavalla asenteet ja näkökulmat on muuttunu, kun on niinku nähny että mitä se [vammaisuus] on ja...tai lukenu sitä teoriaa, että minkä takia down-lapsi on semmonen ja semmonen, että siinä mielessä on asenteet on niinku muuttunu...

---

T2: Esimerkiksi vammaisia kohtaan, jos katotaan, niin kyllä mulla on joku sellanen tietynlainen asenne tai semmonen ku ei oo ollut tarpeeksi tietoa ni ei niinku sillee oo osannu asennoitua, mutta nyt on justii kauheesti näistä apuvälineistä ja erityisliikunnasta ja muuta ni suhtautuu paljon sillee ihan niinku normaaliin, ei niinku vierasta...

(Ryhmä 2, helmikuu -99)

Esimerkeistä tulee hyvin ilmi se, kuinka tiedon lisääntyminen on vaikuttanut opiskelijoiden asenteisiin myönteisesti. Tieto on avartanut ja sitä kautta lisännyt erilaisuuden hyväksymistä ja suvaitsevaisuutta. Tiedon lisäksi opiskelijat saivat omakohtaista kokemusta eri tavalla vammaisten lasten kohtaamisesta työharjoittelussa,

opiskeluun liittyvillä tutustumiskäynneillä ja virikekerhon ohjaajana. Omat kokemukset auttoivat poistamaan opiskelijan omia pelkoja ja ennakkoluuloja, joista kielteiset asenteet ovat usein lähtöisin.

T2 (innostuneesti): Määkin niinku siellä harjoittelussa olin ensimmäistä kertaa tekemisissä sillä tavalla, et se oli cp-vammaisen tyttö, sil oli toispuolihalvaus, en mä oo koskaan ollu minkäänlaisten vammaisten kanssa tekemisissä, niin se oli ihan samanlainen ku ne muutkin ja se oli hirvu semmonen symppis se tyttö ja se oli tosi mukava ja...semmonen että, siinä vaan laitettiin jalkatukea välkän jälkeen ja otettiin pois ja talutettiin käytävissä, pidettiin kiinni, ettei repsahda sinne jonnekin lattialle, se ei tuntunu mitenkään erikoiselta, sitkun oli siinä tilanteessa, mutta sit niinku, että jos joutuis semmoseen, niin mitähän tekis, mut ei se sitten loppujen lopuksi ollutkaan niin erikoista sillee...

(Ryhmä 2, helmikuu -99)

## **6.6 Opiskelijoiden suhtautuminen portfoliotyöskentelyyn**

Selvitin portfolioprosessin päätyttyä opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia portfoliotyöskentelystä avoimia kysymyksiä sisältäneellä kyselylomakkeella. Kyselylomakkeeseen vastasi seitsemästätoista opiskelijasta kuusitoista. Suurin osa opiskelijoista oli kokenut portfolion kokoamisen myönteisenä asiana. Vastanneista kaksitoista opiskelijaa ilmaisi portfolion kokoamisen olleen *'mielenkiintoista'*, *'mukavaa'*, *'hyödyllistä'* tai jopa *'hauskaa'*, joskin kaikki opiskelijat olivat kokeneet prosessin alun työläänä ja vaativana. Prosessin kuluessa mielenkiinto tekemiseen heräsi ja tuntemukset muuttuivat myönteisempään suuntaan. Vastaavanlaisia tuloksia saivat myös McLaughlin ja Vogt (1996) selvitellessään opettajaharjoittelijoiden suhtautumista portfolioprosessin kuluessa. Tämän tutkielman tuloksia opiskelijoiden myönteisestä suhtautumisesta portfolioon tukee myös Pollarin (1998) tutkimus portfoliomenetelmällä toteutetusta lukion englanninkielen kulttuurikurssista, jossa ilmeni että enemmistö opiskelijoista olisi valinnut mieluummin portfoliokurssin kuin perinteisen opettajajohtoisen kurssin myös kokemuksensa jälkeen. Pollarin tutkimuksessa oppilaiden sukupuoli vaikutti suhtautumiseen; 75% portfolioon kielteisesti suhtautuneista oli poikia. Tässä tutkielmassa ei pystytty selvittämään mahdollisia suhtautumiseroja naisten ja miesten välillä, koska kohderyhmässä oli vain yksi mies.

*"[Ajatukset olivat] ensin "tosi" negatiivisia, ei olisi jaksanut aloittaa suuritöiseltä ja aikaavievältä tuntuva prosessia, josta ei ehkä olisi mitään hyötyä. Päästyäni*



*vauhtiin ajatukset kuitenkin muuttuivat ja työskentely oli mukavaa ja ehdottomasti myöskin hyödyttävää ja kasvattavaa.” (Mervi)*

*”Kokoaminen oli mielenkiintoista ja sen tekemisen myötä näki, miten itse on kehittynyt oppijana ja millainen olen oppijana yleensäkin. Tuntemukseni ja tunteeni vaihtelivat paljon portfolion tekemisen aikana. Alussa minulla oli valtava paniikki (kiire) ja sitten nautin sen tekemisestä valtavasti ja loppua kohden koko homma rupesi kyllästyttämään.” (Elina)*

Muutama opiskelija oli kokenut portfolioprosessin melko kielteisenä, joskin heidänkin mielestään portfolio herätti myös myönteisiä tuntemuksia erityisesti sen valmistuttua.

*”Kieltämättä olin aluksi hieman rasittunut koko ajatuksesta. Siitä että pitää alkaa pohtimaan ja arvioimaan ja valitsemaan tehtäviä. Portfolio ei tuntunut niin tärkeältä muiden tehtävien rinnalla. Kun ajattelin portfolion tekemistä tuli aina mieleen että ”voi ei sekin pitäis tehdä!”. Loppujen lopuksi olen kuitenkin tyytyväinen siihen, että portfolio tehtiin, se on hyvä muisto tästä vuodesta.” (Saara)*

*”Väsyttävää kiireisenä aikana. Asioiden vatvomista ja märehtimistä. Portfolio saattaa kuitenkin olla hyödyllinen näyttö omista valmiuksista ja tekemisistä.” (Anu)*

**TAULUKKO 4.** Asennoituminen portfolion tekemiseen opiskelijoiden oman arvion mukaan

Asennoituminen portfolion tekemiseen	lkm	%
Enimmäkseen myönteinen	8	50
Aluksi kielteinen, mutta muuttui myönteisemmäksi prosessin kuluessa	5	31
Kielteinen koko prosessin ajan	3	19

Kyselylomakkeen vastausten perusteella puolella opiskelijoista (8) asenne portfolion tekemiseen oli ainakin aluksi suhteellisen kielteinen. Opiskelijat kokivat kertomansa mukaan prosessin alun *'nihkeänä'*, *'kankeana'* ja *'hankalana'*. Kolme opiskelijoista ei kokenut asenteensa muuttuneen myönteisemmäksi prosessin kuluessa, vaikka he olivatkin sitten tyytyväisiä itse lopputulokseen. Muut viisi negatiivisia asenteita kokeneet olivat sitä mieltä, että heidän asenteensa muuttui myönteisemmäksi prosessin kuluessa. Negatiivisiin asenteisiin vaikuttivat opiskelijoiden mielestä *kiire* ja *stressi* muiden tehtävien ja opintojen vuoksi sekä *ennakkoluulot* portfolion työläydestä ja vaativuudesta, jotka ainakin osittain osoittautuivat vääriksi. Vastaavasti kahdeksan opiskelijaa asennoitui portfolion tekemiseen mielestään myönteisesti. Myönteisyyttä ilmaisivat mm. sellaiset ilmaisut kuin *'päättäväisyys* ja *'kunnianhimoisuus'*, suhtautuminen *'odottavin mielin'* ja *'mielenkiinnolla'*. Myönteisiin asenteisiin opiskelijat kokivat vaikuttaneen sen, että portfoliosta saattaisi olla hyötyä tulevaisuudessa, portfoliosta haluttiin tehdä mahdollisimman persoonallinen sekä lisäksi se, että opistovuoden kokemukset ja tehtävät koettiin merkittäviksi ja motivoiviksi.

### **6.6.1 Ryhmätilanteiden hyödyllisyys prosessissa**

Ryhmätilanteet järjestettiin kaksi kertaa kevään aikana kullekin ryhmälle. Tarkoituksena oli, että kokoontumisissa opiskelijat jakaisivat toistensa kanssa siihen mennessä valitsemiaan töitä, arviointeja ja perusteluja. Ensimmäisessä kokoontumisessa ei kuitenkaan vielä kellään opiskelijalla ollut varsinaisesti portfolioon valittuja töitä, joten tilanteessa keskusteltiin yleisellä tasolla opiskelijoiden opistovuoden oppimiskokemuksista yms. opintoihin liittyvistä asioista. Toiseen kokoontumiseen mennessä kaikki opiskelijat olivat pohtineet ainakin alustavasti, mitä tehtäviä he ottavat portfolioon. Osa oli tehnyt jo kirjallisia itsearviointeja ja valinnut lähes kaikki työnsä. Eräs opiskelijoista palautti portfolion toisella kokoontumiskerralla. Vasta toista ryhmäkokoontumista voidaan pitää siis varsinaisena *jakamiskeskusteluna* (vrt. Tierney 1991; ks. myös Linnakylä 1993, 1994b), sillä ensimmäiset ryhmäkokoontumiset sisälsivät pääasiassa orientoitumista portfolion tekemiseen ja yleistä keskustelua oppimiseen liittyvistä asioista.

**TAULUKKO 5.** Opiskelijoiden kokemus ryhmätilanteiden hyödyllisyydestä oman portfolion kannalta

<b>Opiskelijan mielipide</b>	<b>lkm</b>	<b>%</b>
Oli hyötyä	7	43
Neutraali suhtautuminen	5	31
Ei mainittavaa hyötyä	4	25

Opiskelijoista seitsemän oli kokenut ryhmätilanteet hyödyllisiksi ja tarpeellisiksi oman portfolionsa kannalta lähinnä siksi, että niissä sai ohjausta portfolion tekemiseen ja kuuli muiden tilanteesta ja valinnoista sekä siksi, että kokoontumiset auttoivat opiskelijaa pysymään aikataulussa. Viiden opiskelijan suhtautumista ryhmätilanteiden hyödyllisyyteen voidaan kuvata neutraaliksi, sillä he eivät kokeneet kokoontumisia mitenkään tärkeinä oman portfolionsa kannalta, vaikka niissä saikin heidän mukaansa tietoa ja pystyi selkeyttämään omia ajatuksiaan. Eräs opiskelija sanoi, että portfolion joutui kuitenkin tekemään yksin, joten ryhmän tukea ei siinä mielessä koettu merkittäväksi. Neljä opiskelijaa ei kokenut hyötyvänsä ryhmätilanteista oman portfolionsa kannalta. Eräs opiskelijoista oli kokenut esimerkiksi kavereidensa kanssa käydyt epäviralliset keskustelut sekä töiden esittelyn kotona merkittävämmäksi kuin ryhmätilanteen, jossa opiskelijalla ei ollut ”tosikavereita”.

Omien töitten esittely ryhmätilanteissa koettiin pääsääntöisesti myönteiseksi asiaksi. Muutama opiskelija koki, että töitä ei oltu esitelty kovinkaan paljon joko siksi, ettei itse ollut valmistautunut kunnolla tai siksi koska opiskelija ei itse ollut läsnä molemmissa kokoontumisissa. Neljä opiskelijaa koki töitten esittelyn ainakin suhteellisen hankalana ja vaikeana mm. sen vuoksi, ettei ollut vielä ehtinyt paneutua portfolionsa työstämiseen. Kymmenen opiskelijaa piti omien töitten esittelyä muille mukavana ja tärkeänä asiana. Neljä opiskelijaa mainitsi erityisesti, että heidän mielestään oli tärkeää ja kivaa jakaa ajatuksiaan ja esitellä töitään muille opiskelijoille.

Ryhmätilanteiden hyödyllisyyttä olisi todennäköisesti tehostanut se, että jo ensimmäiselle kokoontumiskerralle olisi vaadittu töitten valitsemista ja esittelyä. Toisaalta alkukevät oli opiskelijoille kiireistä aikaa ja portfolion työstäminen tällöin olisi saattanut olla liian työlästä. Opiskelijoilla oli vielä ensimmäisten ja toistenkin kokoontumisten aikoihin tekeillä erilaisia oppimistehtäviä, jotka myöhemmin päätyivät portfolioon. Töiden valintaa oli epätarkoituksenmukaista tehdä liian aikaisin, koska portfolioista oli tarkoituksena tulla pikemminkin näyteportfolio kuin työkansio. Opiskelijoiden palautteen perusteella yhdenkin ryhmäkokoontumisen järjestämisen olisi saattanut riittää, sillä ensimmäisestä kokoontumisesta ei ainakaan näkyvästi ollut hyötyä opiskelijoiden portfolioiden kannalta, mutta toisaalta se orientoi opiskelijoita prosessiin antaen lisätietoa portfolioista ja sen tarkoituksesta. Ryhmäkokoontumisten tarkoituksena oli toimia opiskelijoiden prosessin tukena. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että opiskelijat eivät mielellään esittele keskeneräisiä töitään muille opiskelijoille tai opettajalle. Myös Pollarin (1998) tutkimuksessa ilmeni, että huolimatta ongelmistaan kaikki opiskelijat eivät pyytäneet ohjausta ja neuvoa, vaikka heitä oltiin nimenomaan rohkaistu siihen. On kuitenkin huomioitava se, että Pollarin (1998) tutkimuksen portfoliokokeilussa opiskelijoilta vaadittiin suhteellisesti enemmän itseohjautuvuutta ja autonomiaa, sillä opiskelijat suunnittelivat ja tekivät tehtävät itsenäisesti nimenomaan portfolioa varten. Kasvatustyön linjan portfolio koostui opistovuoden tehtävistä, jotka vaihtelivat vaatavuudeltaan autonomian ja itseohjautuvuuden suhteen. Ryhmätilanteissa opiskelijat eivät siten tarvinneet ohjausta portfolion töiden sisältöihin, vaan opiskelijat tahtoivat tietää erityisesti käytännön asioita portfolioista kuten tehtävien valinnasta, itsearviointien laajuudesta, portfolioiden palauttamisajankohdasta jne. Toisen kokoontumisen olisi voinut järjestää myös koko luokan kanssa, jolloin opiskelijat olisivat voineet jakaa kaikkien kanssa yhteisesti töitään ja kokemuksiaan.

### **6.6.2 Portfolio oppimisen ja arvioinnin välineenä opiskelijoiden mielestä**

Lähes kaikki (15/16) opiskelijat ovat sitä mieltä, että portfolio on hyvä arvioinnin ja oppimisen väline, sillä sen avulla oppii itsearviointia, tunnistaa vahvuuksiaan ja kehittämisalueitaan, oppii tekemään valintoja ja suhtautumaan kriittisesti omiin töihinsä.

Pari opiskelijaa mainitsi, että portfolio antaa todellisen kuvan oppijan oppimisesta ja kehittymisestä, tiedoista ja taidoista. Erityisesti kasvatustyön linjan portfolio koettiin työnä, joka toisaalta *kokosi* yhteen (vrt. summatiivisen arvioinnin tehtävät) ja toisaalta *jäsensi* opistovuoden oppimiskokemuksia ja töitä. Pari opiskelijaa muistutti kuitenkin siitä, että opiskelijan on paneuduttava portfolioon, jotta siitä olisi hyötyä oppimisen kannalta. Vain yksi opiskelija koki portfolion lähes ainostaan kielteisenä asiana. Opiskelijan mielestä portfolion itsearviointien kirjoittaminen oli työlästä ja hän oli yleisestikin ottaen enemmän suullisten tehtävien kannalla. Huolimatta pääosin positiivisista mielipiteistä myös muutamat yksittäiset opiskelijat kritisoivat portfoliota mm. siitä, että se oli työläs ja aikaavievä, ja että tehtävävalintojen tekeminen portfolioon oli vaikeata. Lisäksi eräs opiskelija koki, että portfolio oli kohonnut eräänlaiseksi oppimisen trendiksi ja että *”joka asiasta pitäisi tehdä portfolio”*. Kasvatustyön linjan opiskelijoiden myönteiset mielipiteet ja kokemukset portfolion tekemisestä kuvastavat paljolti samankaltaisia tuloksia kuin mitä aikaisemmissa portfoliokokeiluissa on saatu (ks. esim. Pollari ym. 1996; McLaughlin & Vogt 1996; Pollari 1998). Gillespie ym. (1996) varoittavat myös opettajia ja koulutuksen suunnittelijoita siitä harhaluulosta, että portfolio sopisi kaikenlaisiin tarkoituksiin. Monia samanaikaisia portfoliokursseja olisi syytä välttää niin opiskelijoiden kuin opettajienkin työmäärän ja motivoitumisen kannalta. Portfoliosta ei saisi tulla itsetarkoitusta ja suoritusta muiden tehtävien joukossa, sillä silloin se menettää ydintehtävänsä ja merkityksensä oppilaan oppimisen ja arvioinnin tukena.

Linnakylän (1994a, 1996) mukaan portfolio voi toimia myös yhteistoiminnallisen tai vertaisarvioinnin välineenä ja arviointitiedon välittäjänä vanhemmille. Tämän tutkimuksen portfoliotoimintaan ei sisällynyt varsinaisesti yhteistoiminnallista tai vertaisarviointia tai kommunikointia opiston ja vanhempien välillä (jälkimmäinen johtui ymmärrettävästi siitä, että kohderyhmä koostui aikuisista opiskelijoista). Portfoliot voivat kuitenkin myöhemminkin toimia todisteena opiskelijoiden osaamisesta sekä heidän kokemustensa ja ajatustensa välittäjänä muille:

*”Tästä portfoliosta tuli minulle hyvin tärkeä kokonaisuus kuluneesta vuodesta ja sen avulla voin ystäväilleni ja tutuillekin kertoa tästä minulle todella merkityksellisestä vuodesta.” (Saija)*

Kyselylomakkeessa kysyttiin lisäksi opiskelijoiden mielipidettä siitä, kuinka hyvin portfolio soveltui nimenomaan kasvatustyön linjalle oppimisen ja arvioinnin välineeksi. Suurin osa oli sitä mieltä, että portfolio soveltui *melko hyvin, hyvin tai erittäin hyvin* opintolinjan vaatimuksiin. Ainoa opiskelija, joka ei kokenut portfolioon soveltuvan linjalle oli sitä mieltä, että portfolio oli liian laaja ja että siihen sisältyi liikaa itsearviointia.

**TAULUKKO 6.** Portfolion soveltuminen kasvatustyön linjalle opiskelijoiden mielestä

**Portfolion soveltuminen kasvatustyön linjalle**    **lkm**    **%**

Erittäin hyvä	6	38
Hyvä tai melko hyvä	9	<b>56</b>
Ei hyvä	1	6

Portfolioarvioinnin eräänä suurimpana heikkoutena pidetään reliabiliteetti- ja validiteettikysymysten ohella opettajan lisääntyvää työmäärää, joka seuraa mm. uusien käytäntöjen opettelusta, portfoliotehtävien suunnittelusta, arviointikriteerien määrittelemisestä sekä opiskelijoiden ohjaamisesta. Esimerkiksi Vermontissa tehdyssä tutkimuksessa selvisi, että opettajat käyttivät kuukaudessa jopa 17 tuntia edellä mainittuihin tehtäviin. (Herman & Winters 1994; ks. myös Gillespie ym. 1996.) Tämän tutkielman portfoliokokeilu ei työllistänyt varsinaisesti kasvatustyön linjan omaa opettajaa, sillä ohjaajana toimi pääasiassa tutkija. Kasvatustyön linjan opettaja oli alustavasti suunnitellut portfolioon ohjeistuksen, jota tutkija/ohjaaja tarkensi. Ohjaajaa työllistivät erityisesti ryhmätilanteiden ohjaaminen sekä portfolioiden lukeminen ja kirjallisen palautteen laatiminen opiskelijoille, jonka lisäksi myös linjan opettaja antoi opiskelijoille oman palautteensa. Portfolioon liitettävät työt olivat kunkin oppiaineen opettajien suunnittelema tehtäviä, eikä niiden suunnittelu siten vienyt tässä tapauksessa portfolioprosessin ohjaajan resursseja.

### 6.6.3 Portfolioprosessi: oppimisen tiedostamista ja itsetuntemuksen syventymistä

Portfolion tekeminen oli antanut opiskelijoille mahdollisuuden oppimisensa ja taitojensa kriittiseen tarkasteluun ja syvempään *tiedostamiseen* (vrt. Farr 1992; Gillespie ym. 1996).

*”Portfolio on auttanut minua selvittämään itselleni asioita, joita todellakin olen oppinut ja joita en olisi välttämättä edes huomannut oppineeni, ellen olisi pohtinut asiaa tarkemmin. Portfolio on opettanut minua kriittiseen itsearviointiin ja oman oppimisen tietoisempaan tarkkailuun.” (Karita)*

*”Tämä oli oikeastaan ensimmäinen kerta kun jouduin pohtimaan omaa opiskelua toden teolla ja se herätti itsessäni ajatuksia ja halua parantaa opiskelutaitojani.” (Jonna)*

Oppimisen tiedostaminen, vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistaminen vaikutti syventäneen opiskelijoiden *itsetuntemusta*, joka on eräs portfoliotoiminnan tavoitteista (Gillespie ym. 1996).

*”Portfolio kokoaminen on ollut oman itseni ja omien kykyjeni tuntemista syventävä kokemus ja olen tyytyväinen lopputulokseen.” (Terhi)*

Omien tehtävien lukeminen ja itsearviointi herätti opiskelijoissa monenlaisia ajatuksia ja tuntemuksia.

*”Ajoittain portfolio herätti vähän epämiellyttäviäkin tuntemuksia, koska itsensä kehuminen, omien hyvien puolien ja edistymisen esiintuominen tuntui hiukan oudolta tai vieraalta.” (Mervi)*

*”Tuotoksia pystyi katsomaan ikään kuin ulkopuolisen silmin ja se synnytti reaktioita silmäkulmien kostumisesta ja ylpeyden tunteista aina nauruun ja ”häpeään” saakka.” (Terhi)*

Mervin kommentista käy hyvin ilmi se, kuinka perinteisessä arviointikulttuurissa ei ole totuttu vahvuuksien ja mahdollisuuksien esiintuomiseen vaan tarkoituksena on yleensä ollut virheiden etsiminen ja paljastaminen (Karjalainen ym. 1995, 35). Oman oppimisen myönteisten puolien ja vahvuuksien ääneensanomien saatetaan kokea kehumisena ja

ylpeilynä, mitä ei pidetä suotavana käyttäytymisenä. Arvioinnin positiivisessa latauksessa ei kuitenkaan ole kysymyksessä epärealistisiin olettamuksiin perustuva omien hyvien puolien kehuskelu vaan realistinen omien vahvuuksien sekä kehittämistarpeiden tiedostaminen. Huolimatta ajoittaisista negatiivisista tuntemuksistaan Mervi oli kuitenkin kokenut portfolion kaiken kaikkiaan myönteisenä asiana:

*”Tärkeimpänä antina on ehkä ollut se, että se on auttanut tuntemaan positiivista ylpeyttä omista töistäni ja edistymisestääni sekä myös tunnistamaan omia vahvuuksiani, heikkouksiani ja tarpeitani.” (Mervi)*



## 7 YHTEENVETO

Tässä yhteenvedossa keskitytään lähinnä päätulosten sekä niistä tehtyjen johtopäätösten esittämiseen. Lisäksi yhteenvedossa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta niin tutkimusmenetelmän kuin portfolioiden ja portfolioiminnan näkökulmasta. Lopuksi arvioidaan portfolioiminnan tulevaisuudennäkymiä.

*Tutkimuksen tulosten tarkastelua.* Opiskelijat olivat valinneet portfolioihinsa enimmäkseen suhteellisen laajoja opistovuoden aikana tehtyjä kirjallisia töitä. Moduuleittain eniten töitä oli valittu Kasvun tukeminen-, Oppimistilanteissa ohjaaminen- sekä Minä ammatti-ihmisenä -moduuleista. Varsinkin Kasvun tukeminen -moduulin aineissa oli tehty suhteellisen paljon erilaisia oppimistehtäviä, projektityö jne., mikä selittää osaksi kyseisen moduulin töiden valinnan suosiota. Valintojen perusteella voidaan päätellä, että opiskelijoille merkittäviä tehtäviä olivat käytännönläheiset ja soveltavat (oppimis)tehtävät sekä sellaiset tehtävät, joissa voi hyödyntää omakohtaisia kokemuksia. Esimerkkeinä mainittakoon tyyppiportfolioonkin valitut artikkelitehtävä, lasten mielenterveysongelmia käsittelevä tehtävä, tuntisuunnittelu-tehtävä ja kehityksen havainnointitehtävä. Edellä mainituissa tehtävissä opiskelijat hankkivat tietoa erilaisista lähteistä, yhdistivät teorian tietoa omaan kokemuksiinsa tai havainnoimalla saatuun tietoon. Tehtävissä ei siis voinut ainoastaan toistaa lähdekirjojen tekstejä, vaan ne vaativat tietojen yhdistelemistä, omaa ajattelua ja pohdintaa. Sinänsä mielenkiintoista olisi ollut nähdä, millaisia portfolioiden sisällöt olisivat olleet, jos opiskelijoille olisi annettu täysin ”vapaat kädet” koota portfolio opistovuodesta. Nyt portfolio-ohjeistus (Liite 1) oli suhteellisen strukturoitu, sillä ohjeena oli valita 1-2 työtä kustakin moduulista, mikä rajoitti luonnollisesti opiskelijoiden autonomiaa sekä omaperäisyyden ja luovuuden näkymistä portfolioissa.

Opiskelijat olivat kehittyneet portfolioiden itsearviointien mukaan erityisesti kirjoittamisessa ja tiedonhankinnassa ja -valikoinnissa. Tieto kasvatuksesta ja opetuksesta oli vuoden aikana monipuolistunut ja syventynyt. Opiskelijat olivat kokeneet sosiaalisten sekä esiintymis- ja vuorovaikutustaitojensa kehittyneen erilaisten esitelmien, ryhmätilanteiden ja yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien kautta. Myös itseluottamusta oli tullut lisää. Moni opiskelija kertoi ammatillisten tavoitteidensa

selkiytyneen erityisesti käytännön työkokemuksen kartuttua. Verrattaessa opiskelijoiden arviointeja kehittymisestään kasvatustyön linjan opetussuunnitelman tavoitteisiin voidaan todeta, että tavoitteet saavutettiin opiskelijoiden itsearviointien perusteella (ks. Kasvatustyön linjan opetussuunnitelma 1998-99).

Niin kuin tässäkin tutkimuksessa useimpien portfolioiden tarkoituksena on tavalla tai toisella osoittaa oppijan kasvua ja kehittymistä. Gillespie ym. (1996) esittävät kuitenkin kysymyksen siitä, mitä kasvulla tarkoitetaan. Onko kyse määrällisestä vai laadullisesta kasvusta? Kuinka kasvua voidaan osoittaa ja arvioida? Riittääkö se, että oppija itse *kokee* kasvaneensa ja kehittyneensä? Kasvun operationalisointi on ongelmallista. Ilman määrittelyä ja yhteisesti neuvoteltuja sopimuksia moniulotteinen kasvun käsite jää epämääräiseksi. Portfoliotoiminnan tarkoituksenmukaisuuden kannalta olisi tärkeää, että opettaja ja oppija yhdessä pyrkisivät antamaan ja jakamaan ”kasvun” sisällölliset merkitykset, ja pohtisivat sitä, millaisin tavoin tuota kasvua voitaisiin portfolioissa dokumentoida ja osoittaa.

Opiskelijat suhtautuivat portfoliotoimintaan ja -arviointiin pääosin myönteisesti, vaikka useat opiskelijat olivat kokeneet myös negatiivisia asenteita ja tunteita erityisesti portfoliotoiminnan alkuvaiheessa. Näin ollen tämän tutkimuksen tulokset tukivat aikaisempien portfoliotutkimusten tuloksia siitä, että opiskelijat kokevat portfoliotoiminnan mielekkäänä oman oppimisensa kannalta (esim. McLaughlin & Vogt 1996; Niikko 1996, 1997; Pollari 1998). Portfolion kokeminen mielekkäänä liittyy todennäköisesti kokemukseen siitä, että portfolio on oppijan ‘omaisuutta’, koska se sisältää oppijan itsensä tekemiä, valitsemia ja arvioimia töitä (esim. Tierney 1991, Farr 1992). Toki kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan suhtautuneet portfolioon myönteisesti. Muutamalla opiskelijalla oli kertomansa mukaan suhteellisen negatiivinen asenne portfolioon läpi koko portfolioprosessin. ‘Valmis’ portfolio ja palautteen saaminen siitä todennäköisesti muuttivat negatiivista suhtautumista kokevien opiskelijoiden tunteita jonkin verran myönteisempään suuntaan. Kielteisiin asenteisiin vaikuttivat opiskelijoiden mukaan ennen kaikkea ajan puute sekä portfolion työläys. Kyseiset portfolion ongelmat tulivat ilmi myös portfolion yleisiä rajoituksia käsittelevässä luvussa (4.3). Myös portfolioon liittyvä itsearviointi on voinut joidenkin opiskelijoiden kohdalla aiheuttaa kielteisiä tunteita. Omien töiden ja oman oppimisen arviointi ja sen ilmaiseminen muille saatetaan kokea alkuvaiheessa epämiellyttävänä, jopa

ahdistavana asiana. On kuitenkin muistettava oppimisen ja opetustoiminnan inhimillinen luonne. Tuskin koskaan päästään sellaiseen ideaalitalanteeseen, että jokin tietty menetelmä miellyttäisi kaikkia oppilaita. Opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavat menetelmien ja opettajan toiminnan lisäksi monet muut opettajasta ja menetelmästä riippumattomat tekijät (opiskelijan itsetunto, -luottamus, yleinen elämäntilanne, vireystila jne.).

Kasvatustyön linjan kaltaisessa opiskelussa, jossa tavoitteena on erityisesti oppijan opiskelutaitojen, itsetuntemuksen ja ammatillisen kasvun tukeminen, portfolio toiminta on omiaan antamaan mahdollisuuden kehittymisen ja oppimisen seurantaan ja näkyväksi tekemiseen. Myös opiskelijoiden mielestä portfolio soveltui kasvatustyön linjalle hyvin: *”Mää oon ainakin kokenu hirmu merkitykselliseksi tän portfolion, pitäis olla ehottomasti jatkossakin kasvatustyön linjalla”* (Kaisa/haastattelu). Toiminnan kehittämiseksi olisi kuitenkin paneuduttava portfolion tarkoituksen ja arviointikriteerien selkeyttämiseen. Tässä tapauksessahan selkeitä, yhtenäisiä arviointikriteerejä ei varsinaisesti ollut. Portfolion tarkoituksen pohtimisessa oli pyrittävä vastaamaan siihen, onko tavoitteena opiskelijan ammatillisen ja persoonallisen kasvun tukeminen, opiskelijoiden osaamisen osoittaminen vai kenties jokin muu tavoite. Lisäksi opiskelijalle on tehtävä selväksi se, kenelle hän portfoliotaan ensijaisesti kokoaa; opettajalle, tulevalle työnantajalleen, itselleen vai ulkopuolisille arvioitsijoille? Opiskelijan motivaation kannalta olisi tärkeää, että opiskelijan omistajuutta portfolioon korostettaisiin olipa portfolion ensisijainen ”yleisö” kuka tahansa edellä mainituista.

Vaikka kaikki opiskelijat eivät pitäneet ryhmätilanteita hyödyllisiä nimenomaan omia portfolioitaan ajatellen, kukaan opiskelijoista ei kuitenkaan täysin ”teilannut” ryhmätilanteiden hyödyllisyyttä prosessin kannalta. Ryhmätilanteiden merkityksestä portfolio prosessiin olisi saanut lisätietoa esimerkiksi jakamalla tutkittavat koe- ja kontrolliryhmiin, jolloin toiselle ryhmälle olisi järjestetty ryhmätapaamiset ja toisille ei. Tämä olisi kuitenkin aiheuttanut mm. epätasa-arvoisuutta opiskelijoiden kesken, joten portfolio toiminnan haluttiin sisältyvän kaikkien opiskelijoiden opintosuunnitelmaan samankaltaisena. Portfolio toimintaan liittyvät ryhmätilanteet (konferenssit) eivät aikaisemmankaan portfoliotutkimuksen mukaan ole ongelmattomia (mm. Pollari 1998). Usein rajoituksia aiheuttaa opiskelijoiden osallistumattomuus. Ohjaajan olisi erityisen tärkeää kyetä luomaan luottamuksellinen ja vapaa ilmapiiri, jossa opiskelijat

uskaltaisivat rohkeasti esitellä keskeneräisiäkin töitään ja tuoda esille mielipiteitään ja tuntemuksiaan. Tämän tutkimuksen ryhmätilanteet onnistuivat opiskelijoiden osallistumisen kannalta suhteellisen hyvin, sillä kaikki opiskelijat -luonteesta riippuen joku enemmän ja joku vähemmän - toivat esille töitään, ajatuksiaan ja mielipiteitään. Ryhmätilanteiden tai vähintään ohjaaja-opiskelija-tapaamisen järjestämisellä on portfolioprosessissa tärkeä osuus, sillä ääneen perusteleminen, neuvotteleminen, keskustelut ja pohdinnat ovat tarpeellisia ja hyviä reflektoinnin muotoja.

*Autonomian toteutuminen portfolioiminnassa.* Portfoliotoiminnan eräänä tarkoituksena on olla välineenä oppimisen itseohjautuvuuden ja autonomian toteutumiseen (mm. Linnakylä 1993, 1994b; Pollari 1998). Missä määrin sitten kasvatustyön linjan portfolioiminta antoi mahdollisuuden opiskelijoiden autonomiseen oppimiseen ja arviointiin? Kysymykseen ei voida tässä yhteydessä antaa todistettavissa olevaa vastausta, sillä ko. kysymys ei sisällynyt varsinaisesti tämän tutkimuksen ongelmanasetteluun. Haluan kuitenkin nostaa aiheen esille ja pohtia kysymystä sen tiedon valossa, mitä tutkimuksen kuluessa eri lähteistä sain. Usein portfolioiminnassa on lähtökohtana se, että opiskelijat suunnittelevat tehtävänsä ja työskentelynsä alusta alkaen itse tai yhteistoiminnallisesti muiden opiskelijoiden kanssa. Portfolion tekemiseen liittyy siis oleellisena osana omien oppimistavoitteiden määrittely, tehtävien ja työskentelytapojen suunnitteleminen, valintojen perusteleminen, oppimisen reflektointi itsearvioinneissa sekä ryhmäkeskusteluissa jne (mm. Tierney 1991). Portfoliotehtäviä ei siis välttämättä anneta sellaisinaan opiskelijoille, vaan oppilaat saavat tietyt aihe- ja tema-alueet, joista he suunnittelevat ja tekevät tehtävänsä portfolioon (esim. Pollari 1998).

Tässä tutkimuksessa opiskelijoilla ei ollut kovinkaan paljon autonomiaa siinä, millaisia tehtäviä he haluavat opistovuotenaan tehdä. Lähes kaikki tehtävät olivat opettajien suunnitteleimia ja ”määräämiä”. Myös toteuttamistavat olivat useimmissa tehtävissä opettajan ”käsi-alaa”. Eri tehtäviin liittyvien työskentelytapojen välillä oli toki eroja, mikä toi miellyttävää vaihtelua myös opiskelijoiden itsensä mielestä. Kasvatustyön linjan portfolioiminnassa opiskelijat eivät siis päässeet itse konkreettisesti määrittelemään oppimistavoitteitaan ja työskentelytapojaan, mikä rajoitti opiskelijoiden autonomiaa. Useimpien oppimistehtävien tekemisessä tarvittiin kuitenkin erityistä itseohjautuvuutta mm. tiedonhankinnassa, joten siinä mielessä autonomisen

oppimisen tavoite jokseenkin toteutui. Portfoliotoiminnan osalta autonomisen oppimisen tavoitteet toteutuivat enimmäkseen opiskelijoiden *valitessa* parhaita tai muuten haluamiaan töitä portfolioon, *perustellessa* valintoja sekä *tehdessä itsearviointeja* töistään sekä koko opistovuoden kehittymisestä ja oppimisesta. Aikaisemmin esitetyn Harrisin ja Bellin (1990) näkemyksen valossa kasvatustyön linjan opiskelijoilla oli näin ollen oppimisensa arvioinnissa erittäin korkea autonomia. Opiskelijoille annettiin oikeus ja vastuu määrittellä kehittymisensä ja oppimisensa taso sekä päättää siitä, mitkä tehtävät ja työt kuvasivat parhaiten heidän osaamistaan ja kehittymistään opistovuoden aikana (ks. Benson & Voller 1997, 1). Autonomian kannalta mielenkiintoista olisi ollut verrata sitä, kuinka opettajan ja opiskelijoiden näkemykset olisivat eronneet toisistaan, jos molemmat olisivat saaneet valita opiskelijan opistovuoden parhaimmat työt. Joidenkin töiden perusteluissa oli mainintoja opettajan antamasta arvioinnista ja palautteesta, joka oli luonnollisesti saattanut vaikuttaa siihen, että opiskelija piti itsekin jotain tiettyä työtä hyvänä ja oli valinnut sen sitten portfolioonsa.

***Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.*** Kvalitatiivisen tutkimuksen ongelmat liittyvät usein tutkimustulosten luotettavuuskysymyksiin. Toisaalta on huomioitava, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritäkään kvantitatiivisille tutkimusasetelmille tyypillisiin kausaalisuhteiden selvittämiseen tai tarkkaan numeeriseen tietoon tutkimusongelmasta vaan tarkoituksena on pikemminkin tietyn ilmiön tai tapauksen kuvaaminen ja ymmärtäminen. (Syrjälä & Numminen 1988; Patton 1990; Syrjälä ym. 1994.) Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin lisätä kiinnittämällä huomio erityisesti seuraavaan kolmeen näkökulmaan (Patton 1990, 461):

- 1) täsmällisiin tekniikoihin ja metodeihin, joilla kootaan korkealaatuista aineistoa, joka analysoidaan huolellisesti
- 2) tutkijan luotettavuuteen, joka on riippuvainen koulutuksesta ja kokemuksesta
- 3) filosofiseen uskoon fenomenologiseen paradigmaan, mikä tarkoittaa naturalistisen aineistonhankinnan, kvalitatiivisten metodien, induktiivisen analyysin ja holistisen ajattelun arvostamista ja suosimista.

Tämä portfoliotutkielma oli tutkimustehtäviltään kaksitasoinen (ks. Pollari 1998); toisaalta haluttiin saada tietoa opiskelijoiden suhtautumisesta portfolioon oppimisen ja arvioinnin välineenä ja toisaalta perehdyttiin siihen, mitä portfolioiden tehtävävalinnat

ja opiskelijoiden laatimat itsearviointit kertovat opiskelijoiden oppimisesta ja kehittymisestä opistovuoden aikana. Jos lähdetään siitä oletuksesta, että tutkittavien itsetehdyt arviointit ovat luotettavia ja rehellisiä kuvauksia, voidaan väittää, että tämän tutkielman sisältöihin kohdistuva tutkimusmetodi oli luotettava, sillä tutkimusaineisto on autenttista, opiskelijoiden itsensä tuottamaa aineistoa (vrt. Alasuutarin faktanäkökulma 1994, 80-81). Toisaalta on huomioitava erilaisia asioita, jotka ovat saattaneet vaikuttaa opiskelijoiden portfolioiden sisältöihin ja itsearviointeihin. Opiskelijoilla ei esimerkiksi ollut saatavilla kaikkia opistovuoden töitä portfolioita kootessaan. Näin ollen portfolioit olisivat voineet olla jossain toisessa ajankohdassa ja erilaisessa tutkimusasetelmassa erilaisia kuin ne nyt olivat. Kyseistä reliabiliteettikysymystä ei sinänsä voida pitää tutkielman luotettavuuden kannalta kovin suurena ongelmana, sillä *kontekstuaalisuus* liittyy portfolio toimintaan olennaisena piirteenä (esim. Kankaanranta 1998). Reliabiliteettikysymys on siis tässä yhteydessä pikemminkin portfolioihin liittyvä haaste.

Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä nostaa vielä esille Alasuutarin (1994, 86-87) faktanäkökulmaan liittyvät menetelmät informaation totuudenmukaisuuden varmistamiseksi. Mekanistisella menetelmällä pyritään vähentämään ”mittaamisesta” eli aineiston keräämisestä aiheutuvaa reaktiivisuutta, mikä tarkoittaa sitä, että aineiston kerääminen vaikuttaa itsessään saatavaan informaatioon. Tässä tutkimuksessa ei käytetty em. menetelmää, joka olisi voinut olla esimerkiksi tutkimuksen tarkoituksen salaamista opiskelijoilta tms. Pikemminkin tässä tutkimuksessa tutkittavien kertomuksien (portfolioit) totuudenmukaisuutta pyrittiin varmistamaan humanistisella menetelmällä eli luomalla luottamuksellinen suhde tutkittaviin mm. ohjaavan roolin ja ryhmätilanteiden vuorovaikutuksen kautta. Lisäksi tietojen paikkansapitävyyteen on vaikuttanut osaltaan myös triangulaatio sekä ryhmätilanteiden osalta se, että tutkittavat tunsivat toisensa ja olisivat todennäköisesti tienneet, jos joku opiskelijoista olisi antanut ”väärää” tietoa itsestään (ryhmän kontrolloiva vaikutus; esim. Eskola & Suoranta 1998, 96-97). Tämän tutkimuksen osalta ei siis ole mitään syytä olettaa, että tutkittavat olisivat esimerkiksi halunneet tarkoituksellisesti johtaa tutkijaa harhaan.

Validiteetti tarkoittaa sitä, kuinka hyvin menetelmä mittaa sitä, mitä sen tulisi mitata. Tässä tutkimuksessa portfolioiden validiteetti tarkoittaa siis sitä, kuinka hyvin ne kuvaavat opiskelijoiden oppimista ja kehitystä opistovuoden aikana. On luonnollista,

että opiskelijat pyrkivät antamaan portfolioillaan mahdollisimman hyvän kuvan itsestään ja oppimisestaan opistovuoden aikana, sillä portfolioiden tarkoituksenaan oli olla dokumentti nimenomaan opiskelijan vahvuuksista ja osaamisesta. Portfoliot erosivat tässä suhteessa kuitenkin jonkin verran toisistaan. Toisaalta oli erotettavissa portfolioita, joissa pyrittiin antamaan mahdollisimman ”kiillotettu” kuva itsestä ja oppimisesta. Näihin portfolioihin opiskelijat valitsivat ainoastaan parhaaksi arvioimiaan tehtäviään ja töitään. Ko. portfolioissa arvioitiin ja arvosteltiin vain vähän tai ei lainkaan negatiivisin termein omia töitä tai opistovuotta ylipäänsä. Nämä portfoliot saattoivat erota huomattavastikin tasoltaan, mutta onkin huomioitava, että portfolioissa oli tavoitteena oman kehityksen, vahvuuksien ja taitojen esille tuominen, eikä vertaaminen muiden opiskelijoiden tasoon. Toisaalta oli portfolioita, joihin oli liitetty parhaimpien töiden lisäksi myös heikompia töitä, minkä avulla opiskelijat pystyivät havainnollistamaan kehittymistään ja oppimistaan. Portfolion mahdollisuudesta osoittaa omaa osaamista ja vahvuuksia oli tosin havaittavissa myös epärealistisia ajatuksia, kuten käy ilmi erään opiskelijan loppuarvioinnista, jonka mukaan portfolio oli ”täydellinen kertomus” hänestä itsestään, hänen osaamisestaan ja edistymisestään. Toisaalta sama opiskelija kumoo edellisen väitteensä seuraavassa kappaleessaan, jossa opiskelijan sanoin ”*portfolio ei kuitenkaan paljasta, kuinka toimin ja pärjään työelämässä ja se harmittaa minua jonkin verran*”.

Aineiston luotettavuuteen vaikuttanee myös se, että portfoliot olivat ennen kaikkea näyteportfolioita eli osa opiskelijoiden suoritusvaatimuksia ja siten arvioitava työ muiden joukossa. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla tieto siitä, että ulkopuolinen henkilö (tutkija-ohjaaja) lukee ja antaa palautteen portfolioista, saattoi vaikuttaa portfolion itsearviointeihin niin kielteisesti kuin myönteisesti. Myönteisenä asiana voidaan pitää sitä, että todennäköisesti tieto palautteen ja arvioinnin saamisesta lisäsi opiskelijoiden (suoritus)motivaatiota. Kielteisiä vaikutuksia ovat saattaneet olla esimerkiksi se, että opiskelijat eivät halunneet laittaa portfolioon kaikkein rehellisimpiä mielipiteitään ja tuntemuksiaan tai kaikkein henkilökohtaisimpia töitään kuten erään opiskelijan kommentista voidaan päätellä: ”...*oppimispäiväkirja olisi ollut koko portfoliotanikin ajattelun tärkein ja paras työ ja se olisi kertonut paljon minusta, ajatuksistani ja suhtautumisestani kasvattajana toimimiseen...en kuitenkaan jostain kumman syystä halua ottaa päiväkirjaani mukaan ja tiivistelmä siitä ei mielestäni olisi enää yhtä hyvä ja paljon puhuva...*”

Toisaalta ulkopuolinen arvioija (muu kuin oma opettaja) on voinut vaikuttaa myös myönteisesti siihen, että myös negatiivisia ja kriittisiä näkemyksiä ilmaistiin avoimesti. Eräs opiskelija esimerkiksi kritisoi eräiden oppiaineiden opetusta. Myös portfoliotoiminnasta ilmaisiin muutamia kriittisiä kannanottoja ja mielipiteitä. Esimerkit osoittavat, että opiskelijoilla on ollut halutessaan rohkeutta tuoda esille myös negatiivisia asioita. Tässä tutkimuksessa toteutetuissa aineistonkeruun menetelmissä (erityisesti keskustelut, haastattelu) on toisaalta luonnollista antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia tutkijalle (ks. Hirsjärvi ym. 1997, 202). Tietoa opiskelijoiden suhtautumisesta, mielipiteistä ja tuntemuksista portfoliosta oppimisen ja arvioinnin välineenä hankittiin siksi erilaisin metodein. Joitain mielipiteitä tuli esille ryhmätapaamisissa, jotka nauhoitettiin. Opiskelijat saivat vapaamuotoisesti kommentoida tuntemuksiaan ja ajatuksiaan portfoliosta loppuarvioinneissaan. He vastasivat myös aiheeseen liittyvään kyselylomakkeeseen, jonka lisäksi haastattelin neljää opiskelijaa parihaastattelun muodossa. Kvalitatiivisten tiedonlähteiden triangulaatio eli eri aineistonkeruumenetelmien käyttäminen tutkielmassa oli välttämätöntä tulosten luotettavuuden varmistamiseksi (ks. Patton 1990, 467). Eri ajankohtina ja eri menetelmillä saatu tieto ei tutkimuksessa ollut toisistaan eriävää vaan pikemminkin täydentävää tietoa (vrt. triangulaation ongelmat; Eskola & Suoranta 1998, 71-72).

Pattonin (1990, 461) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tutkijan koulutus ja kokemus. Tämän tutkielman tekijä on vielä toistaiseksi noviisi tutkimuksen tekemisessä niin koulutuksensa kuin kokemuksensakin puolesta. Tutkimusmenetelmälliset valmiudet on hankittu kasvatustieteen koulutusohjelmaan sisältyvillä menetelmäkursseilla (Tutkimusmenetelmät I ja II sekä haastattelun erityismetodikurssi) sekä kandidaatintutkintoon sisältyneellä proseminaaritutkielmalla. Tutkijan luotettavuutta kohdejoukkoon nähden lisäsi se, että tutkijoiden ja tutkittavien välillä oli vuorovaikutusta mm. ryhmätilanteissa. Ryhmätilanteet olivat suhteellisen vapaamuotoisia ja niistä pyrittiin tekemään ilmapiiriltään sellaisia, joissa opiskelijoiden oli ”turvallista” esitellä töitään ja kertoa mielipiteitään ja tuntemuksiaan. Alussa ryhmätilanteiden nauhoittaminen tuntui jäykistävän ilmapiiriä ja opiskelijoiden luontevuutta. Mikrofoniin totuttiin kuitenkin melko pian.



Vuorovaikutus tutkittavien kanssa on eräs kvalitatiiviselle tutkimukselle ominainen piirre (esim. Syrjälä ym. 1994). Toisinaan liiallinen vuorovaikutus voi kuitenkin vaikuttaa tutkijan tulkintojen objektiivisuuteen. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa tutkija oli myös portfolioiden palautteiden antaja. Selkeiden arviointikriteerien puuttuessa omat arvostukseni ja mielipiteeni saattoivat vaikuttaa palautteisiin niin myönteisesti kuin kielteisesti. Pysin palautteissa kuitenkin mahdollisimman rehelliseen, mutta positiivisen latauksen sisältävään, kehittävään ja oppijan mahdollisuuksia esiintuovaan arviointiin (vrt. Karjalainen ym. 1995; kasvatustyön linjan opetussuunnitelma.) Toisaalta ”absoluuttista objektiivisuutta” tai ”arvovapaata tiedettä” ei ole mm. Pattonin (1990, 55; vrt. Eskola & Suoranta 1998, 17) mielestä olemassakaan. Patton (emt.) käyttääkin subjektiivisuus - objektiivisuus termien sijaan käsitettä *neutraalisuus* kuvaamaan tutkijan lähtökohtaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Neutraalisuus tarkoittaa sitä, että tutkija ei suuntaa eikä manipuloi tuloksia jonkin paradigman mukaisesti vaan tutkijan tulisi aineistoa kootessaan olla mahdollisimman vapaa teorioiden ja ennako-olettamusten toteennäyttämistä.

Pattonin näkemysten valossa tässä tutkielmassa kohdataan eräitä neutraalisuuteen liittyviä puutteita; tutkielman sekä portfolio toiminnan eräänlaisena lähtöajatuksena luonnollisesti oli, että opiskelijat ovat kehittyneet opistovuoden aikana (vrt. opetussuunnitelman tavoitteet). Oppimisen ja kehittymisen osoittaminen jää kuitenkin opiskelijoiden oman arvion varaan ja kuvauksen tasolle, sillä kehittymistä ei mitattu muilla täydentävillä menetelmillä ja mittareilla. Tutkimuskysymykset painoutuivat siihen olettamukseen, että portfolio on itsetuntemusta lisäävä ja kehittävä arvioinnin väline, johon opiskelijat suhtautuvat pääosin myönteisesti. Toisaalta opiskelijoilla oli mahdollisuus tuoda esille sellaista tietoa kuin he halusivat, koska esimerkiksi portfolion loppuarviointia ei oltu rajoitettu vain tiettyihin kysymyksiin. Pääosin opiskelijat kuitenkin vastasivat niihin reflektointia tukeviin kysymyksiin, jotka he olivat tutkija-ohjaajalta monisteena saaneet. Näkemykseni kuitenkin on, että puutteista huolimatta tutkijan roolin neutraalisuus toteutuu tässä tutkimuksessa tutkimusasetelman mahdollistamissa rajoissa. Tilanne olisi toinen, jos tutkimuksen tarkoituksena olisi ollut erityisesti kasvatustyön linjan evaluaatio. Tällöin Pattonin kuuluttama neutraalisuuden vaatimus olisi ollut suurempi kuin tässä tapauksessa, jossa portfolioiden töiden valinnat ja opiskelijoiden suhtautuminen portfolioon olivat tutkimuksen kohteena. Tutkijan

neutraalisuus ei kuitenkaan tarkoita ulkopuolisuutta ja irrallisuutta tutkittavasta ilmiöstä. (Patton 1990, 56). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on ajatteleva ja kokeva, valintoja, tulkintoja, johtopäätöksiä ja myös *virhetulkintoja* tekevä instrumentti.

**Portfolion tulevaisuudennäkymiä.** Portfoliotoiminta on tullut meneillään olevan vuosikymmenen loppupuolella Suomessa yhä tunnetummaksi ja kasvattanut suosiotaan erilaisten hankkeiden ja kokeilujen sekä tutkijoiden ja opettajien innostuksen myötä. Onko enää olemassakaan koulutusala tai ikäryhmää, jonka opetuksessa portfolioa ei olisi sovellettu? Portfolio on siis ”in” tämän päivän koulutuksessa ja opetuksessa. Tuskin on kuitenkaan kysymys pelkästä trendistä tai muotioikusta, sillä arviointikäsitteet ovat olleet jo vuosia murroksessa painopisteen siirtyessä yhä enemmän oppijoiden itsearviointia ja oppimisprosessia korostavaan suuntaan (mm. Takala 1994). Käsitteiden muutokset näkyvät itse toimintakulttuurissa suhteellisen hitaasti. Suuntaus on joka tapauksessa selkeä - pidettiin sitä oikeana tai ei. Innostuksen keskellä on kuitenkin muistettava, ettei portfolio ole vastaus kaikkiin arvioinnin ja opetuksen kysymyksiin; pikemminkin toiminta itsessään luo monia uusia, haasteellisia kysymyksiä. Portfoliotoiminnan suosio ei tarkoita sitä, että perinteellisemmät arvioinnin muodot olisivat väistymässä taka-alalle. Myös perinteellisiä arviointimenetelmiä voidaan sisällyttää portfolioon ja toisaalta autenttinen arviointi ei läheskään aina viittaa välttämättä portfoliotoimintaan (esim. esseet, projektityöskentely). Maltilliset portfolion puolestapuhujat näkevät realistisena pikemminkin eri arviointimuotojen yhdistämisen ja sopuisan rinnakkaiselon kuin vision siitä, että portfolio olisi syrjäyttäjän asemassa (mm. Tierney & Clark 1998). Oleellista portfoliotoiminnassa onkin sen perusteltu ja harkittu - ja toisaalta luova ja rohkea - soveltaminen oppimisen ja arvioinnin välineenä. Tarkoituksen ja toiminnan olisi palveltava vastavuoroisesti toisiaan. Kaikenlaisissa portfolion sovelluksissa ja erityisesti laajoissa järjestelmätason portfolioarvioinneissa tulisi pohtia luotettavuuskysymyksiä mahdollisimman perusteellisesti ja toimivia ratkaisuja kehittämällä.

Viime vuoden aikana olen kohdannut useiden opiskelijoiden (tarkoitan opiskelijoilla tässä muita kuin tämän tutkimuksen kohdejoukkoa) epäileviä ja epätietoisuutta huokuvia ilmeitä ja kommentteja kertoessani gradunaiheestani. Useat näistä tapaamistani henkilöistä olivat itse aikoinaan tehneet tai olivat parhaillaan suunnittelemassa ja tekemässä portfolioitaan. Reaktiot vaihtelivat ”ai portfolio! -kom-

menteista mieteliäisiin, paljonpuhuviin katseisiin. En ole voinut olla pohtimatta sitä, mistä portfolion aiheuttama epä tietoisuuden ja epämielilyttävyyden tunne johtuu. Johtopäätökseni on, että eräs oleellinen syy on opiskelijoiden kokemus tiedon ja ohjauksen puute. ”Tehkää kurssista portfolio” -lause ei riitä alkuunkaan portfoliotoiminnan ohjaamiseksi. On selvitettävä - mieluiten opiskelijoiden kanssa yhdessä - portfoliotoiminnan tarkoitus, tavoitteet ja arviointikriteerit sekä annettava riittävää ohjausta koko portfolioprosessin ajan. Yhteistyö on tärkeää; yksistään opettajan määräämänä portfolio muodostuu tehtäväksi muiden joukkoon, jolloin sen alkuperäinen idea oppimisen ja arvioinnin tukena katoaa. Portfolio-ohjauksen laadun takaamiseksi tarvitaan erityisesti opettajien portfoliokoulutusta - sekä perus- että täydennyskoulutusta. Lupaavaa tältä osin on nykyisin opettajankoulutuslaitoksissa ja yliopiston muillakin alueilla sovellettava portfoliotoiminnan kehittäminen (mm. Erkkilä, Kronqvist & Kiiskilä 1997; Tenhula 1999). Koulutus on kuitenkin vain perusta. Omakohtaisen kokemuksen hankkiminen portfolioista esimerkiksi ammatillisen kasvun kansion muodossa on tärkeää, jotta opettajalle selviäisi, mistä portfolioista todella on kysymys. Portfoliotoiminnan aloittaminen koulutuksineen, ideointeineen ja suunnitteluineen vaatii taloudellisten resurssien lisäksi aikaa, mikä olisi huomioitava myös päätöksenteossa.

Oppiminen on koko elämän jatkuva prosessi. Opiskelijoita odottaa valmistuessaan jatkuvassa murroksessa elävä työelämä, mikä näkyy mm. projektiluontoisten tehtävien lisääntymisenä ja työpaikkojen määräaikaistumisena. Portfoliotoiminnan kannalta ideaalista olisi, että kasvun kansiot kulkisivat oppimisen tukena ja siltoina siirtymävaiheissa oppijan mukana päiväkodista kouluun, koulusta ammatillisiin opintoihin ja edelleen työelämään (mm. Kankaanranta 1996, 1998). Tulevaisuudessa ammatillisen kasvun portfoliot ja urakansiot noussevat entistä merkittävämmäksi välineeksi jäsentää ja osoittaa omaa ammatillista osaamista. Loppututkinto ei enää riitä työpaikan takaamiseen; vaaditaan hyvää itsetuntemusta ja osaamisen ja taitojen paikantamista ja osoittamista erilaisten dokumenttien välityksellä (esim. Kimeldorf 1997). Tätä taustaa vasten portfolion tulevaisuus on haasteellinen, mutta rajoituksineenkin valoisa.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. 2. painos. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Barton, J. & Collins, A. 1993. Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 44 (3), 200-120.
- Benson, P. & Voller, P. (toim.) 1997. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Benson, P. & Voller, P. 1997. Introduction: autonomy and independence in language learning. Teoksessa P. Benson & P. Voller (toim.) 1997. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1-12.
- Blom, L. 1996. Portfolio ja minä. Opettavainen tarina yläasteen äidinkielen opetuksesta. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta ja P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylä: KTL, 31-41.
- Boud, D., Keogh R. & Walker, D. (toim.) 1985. *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D. (toim.) 1988. *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D. 1995. *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Calfee, R. & Perfumo, P. 1993. Student portfolios: opportunities for a revolution in assessment. *Journal of Reading* 36 (7), 532-537.
- Campbell, D.M., Cignetti, P.B., Melenyzer, B.J., Nettles, D.H. & Wyman Jr., R.M. 1996. *How to develop a professional portfolio. A Manual for Teachers*. Allyn & Bacon.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. Victoria: Deakin University.
- Duden Deutsches Universalwörterbuch. 1989. 2. uud. painos. Mannheim: Dudenverlag.
- Eloranta, M. 1996. Portfolio opettajaharjoittelijan itsearviointin tukena. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta ja P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylä: KTL, 177-192.
- Erkkilä R., Kronqvist E-L. & Kiiskilä S. 1997. *Kuinka ohjata osaamista? Pohdintoja portfoliokonsultoinnista*. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 6. Oulu: Oulun Yliopistopaino.

- Ernest, P. 1995. The One and the Many. Teoksessa L.P. Steffe & J. Gale (toim.) 1995. Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 459-486.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Farr, R. 1992. Putting it all together: Solving the reading assessment puzzle. *The Reading Teacher* 46 (1), 26-37.
- Freedman, S.W. 1993. Linking large-scale testing and classroom portfolio assessment of student writing. *Educational Assessment*, 1 (1), 27-52.
- Gardner, H. 1992. Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing. Teoksessa B.R. Gifford & M.C. O'Connor (toim.) *Changing Assessments. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Gifford, B.R. & O'Connor M.C. (toim.) 1992. *Changing Assessments. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer.
- Gillespie, C.S., Ford, K.L., Gillespie, R.D. & Leavell A.G. 1996. Portfolio assessment: Some questions, some answers, some recommendations. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 39 (6), 480-491.
- Gottlieb, M. 1995. Nurturing Student Learning Through Portfolios. *TESOL Journal* 5 (1), 12-14.
- Hamel, J. 1993. *Case Study Methods. Qualitative Research Methods Series 32*. London: Sage.
- Hammond, M. & Collins R. 1991. *Self-directed Learning. Critical Practice*. London: Kogan Page.
- Hansen, J. 1994. Literacy portfolios: Windows on Potential. Teoksessa S.W. Valencia, E. H. Hiebert & P. P. Afflerblach (toim.) *Authentic Reading Assessment: Practices and Possibilities*. Newark: International Reading Association, 26-40.
- Harris, D. & Bell, C. 1990. *Evaluating and Assessing for Learning*. London: Kogan Page.
- Hautamäki, A. & Hautamäki J. 1997. Koululaispersoonallisuuden kehitys ja oppimaan oppiminen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen - oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki. Opetushallitus. Arviointi 3/1997, 335-365.

- Hebert, E. A. 1992. Portfolios Invite Reflection -from Students and Staff. *Educational Leadership* 49 (8), 58-61.
- Heikkinen, J. & Lehtonen, R. 1987. *Taloustiedon taloussanasto*. Taloustieto r.y. Hanko: Hangon kirjapaino Oy.
- Herman, J.L. & Winters L. 1994. Portfolio research: A Slim collection. *Synthesis of Research. Educational Leadership* 52 (2), 48-55.
- Hiebert, E. H., Valencia S. W. & Afflerbach, P. P. 1994. *Definitions and Perspectives*. Teoksessa E. H. Hiebert, S.W. Valencia & P.P Afflerbach (toim.) *Authentic Reading Assessment: Practices and Possibilities*. Newark: International Reading Association, 6-21.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 1997. 3.-4. painos. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Huber G.L. 1997. Self-regulated learning by individual students. Teoksessa D. Stern & G.L. Huber (toim.) *Active Learning for Students and Teachers*. OECD Reports from eight Countries. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hänninen, S. 1996. Kuka minä olen? Portfolio persoonallisen kasvun peilinä. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylä: KTL, 43-52.
- Immonen, M. 1996. Portfolio-arvioinnin vaikutus oppilaan itsearviointitaitoon ja minäkäsitykseen käsityössä. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.
- Jakku-Sihvonen, R. 1997. Johdanto. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen -oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki. Opetushallitus. Arviointi 3/1997, 1-2.
- Jakku-Sihvonen, R. & Etelälahti A. 1997. Miten arvioida oppimismotivaatiota? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen -oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki. Opetushallitus. Arviointi 3/1997, 397-426.
- John-Steiner V. & Mahn H. 1996. Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 191-206.
- Jyväskylän kristillisen opiston Koulutuslinjat '98-'99 -esite.

- Kankaanranta, M. 1994. Kasvun kansio. Portfolio-toiminta Köpaksen päiväkodissa. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 65-82.
- Kankaanranta, M. 1996. Päiväkodista kouluun. Kasvun kansio sillan rakentajana. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: KTL, 7-29.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kankaanranta M. & Linnakylä P. 1999. Digitaaliset portfoliot pedagogisen asiantuntijuuden kehittämisessä. <http://www.pedanet.jyu.fi/cato>.
- Karjalainen, A., Koponen L., Kuure L. & Tenhula T. 1995. Portfolio-opas. Ohjeita opetuksen itsearviointiin ja meritointiin. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 5.
- Kasvatustyön linjan opetussuunnitelma 1998-99. Jyväskylän kristillinen opisto
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. 7. painos. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Keurulainen, H. 1996. Salkkuarviointi ammatillisen opettajankoulutuksen näyttökokeessa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: KTL, 201-206.
- Kimeldorf, M. 1997. Portfolio Power: the new way to showcase all your job skills and experiences. Princenton (N.J.): Peterson.
- Knowles, M.S. 1970. The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy. New York: Association Press.
- Kohonen, V. 1994. Salkkuarvioinnin mahdollisuuksista opettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 33-50.
- Kolb, D.A. 1984. Experiential Learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.

- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies on education, psychology and social research 98.
- Korpinen, E. 1996. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa A. Räisänen ja T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Arviointi 6/96. Helsinki: Yliopistopaino. Opetushallitus, 69-82.
- Krause, S. 1996. Portfolios in Teacher Education: Effects of Instruction on Preservice Teachers' Early Comprehension of the Portfolio Process. Journal of Teacher Education 47 (2), 130-138.
- Kupila, P. 1996. Päivähoidon haasteet. Portfolio oppimisprosessin kuvaajana ja itsearviointin välineenä lastentarhanopettajakoulutuksessa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: KTL, 193-199.
- Kuronen, P. 1996. Portfolio-toiminta ja itsearviointi lukion kuvaamataidon opetuksessa. Pro gradu-työ. Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunta. Rovaniemi.
- Kuusinen, J. (toim.) 1995. 4. uud. painos. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Leino-Kilpi H. 1993. Oppimispäiväkirja itsearviointin tukena. Kehittävän opiskelija-arvioinnin kokeilu. Loppuraportti II. Painatuskeskus Oy, Helsinki: Opetushallitus.
- Linnakylä P. 1993. Portfolio oppilaan itsearviointin ja itseohjautuvan oppimisen tukena -mahdollisuuksia ja rajoituksia. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Opetus 2000-sarja. Juva: WSOY, 70-93.
- Linnakylä, P. 1994a. Arviointi oppilaan oppimisen ja kasvun tukena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2. Helsinki: Yliopistopaino, 29-41.
- Linnakylä, P. 1994b. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9-31.



- Linnakylä, P. 1994c. Portfolio-arvioinnin monet kasvot. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 125-137.
- Linnakylä P., Pollari P. & Takala, S. (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. 1996. Yksilöitä luokkakuvassa. Kirjoittamisen portfoliot itsearvioituina ja ulkopuolisin silmin. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: KTL, 53-80.
- Linnakylä P. & Kupari P. 1996. Autenttinen arviointi. Peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen ja T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Arviointi 6/96. Helsinki: Yliopistopaino. Opetushallitus, 95-121.
- Lonka, K. & Lonka I. (toim.) 1991. Aktivoiva opetus: käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Myller, L. & Patrikainen R. 1993. Itsearviointi oppilaan työvälineeksi. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.) Opettaja opissa -opetuksen monimuotoistaminen. Opetus 2000. Juva: WSOY, 60-74.
- Myller, L. 1996. Itsearviointitaidot -avain itseohjautuvaan oppimiseen. Spektri 2-3, 12-13.
- Nevo, D. 1995. School-based Evaluation: a Dialogue for School Improvement. Tel Aviv University, Israel: Pergamon.
- Niikko, A. 1996. Self evaluation and portfolio development in beginning teachers' learning process. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 15.
- Niikko, A. 1997. Ammatillisen kasvun itsearviointi portfolio-käytäntönä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 16.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. 1995 (5. uud. painos). Crowther J., Kavanagh K. & Ashby M. (toim.). Suffolk: Oxford University Press.
- Patton, M.Q. 1990. 2. painos. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.
- Paulson, F.L., Paulson, P.P & Meyer, C.A. 1991. What makes a portfolio a portfolio? Educational Leadership 48 (5), 60-63.

- Pollari, P. 1994. Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen kultaa? Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 51-63.
- Pollari, P. 1998. "This is my portfolio". Portfolios as a vehicle for student's empowerment in their upper secondary school English studies. A Licentiate Thesis. Department of English. University of Jyväskylä.
- Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.) 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Kopi-Jyvä Oy.
- Raines, P.A. 1996. Writing Portfolios: Turning the House into a Home. *English Journal* 85 (1), 41-45.
- Rauste-von Wright, M.-L. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Ravolainen V. & Rönholm P-O. (toim.) 1996. Portfolio-miten aloitin/ Portfolio-så här började jag. Julkaisusarja D1. Jyväskylä: FinRa.
- Redding, N. 1990. The Empowering Learners Project. *Educational Leadership* 47 (5), 46-48.
- Resnick, L.B. & Resnick, D.P. 1992. Assessing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform. Teoksessa B.R.Gifford & M.C. O'Connor (toim.) *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 37-75.
- Rief, L. 1990. Finding the Value in Evaluation: Self-Assessment in a Middle School Classroom. *Educational Leadership* 47 (6), 24-29.
- Rogers, C. R. 1983. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus: Merrill.
- Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille 2. Arviointi ja seuranta*. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 22-28.
- Saukkola, S. 1996. Portfolio oppilasarvioinnin välineenä. Pro gradu-työ. Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.
- Schön, D.A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco/London: Jossey - Bass Publishers.
- Scriven, M. S. 1991. *Evaluation thesaurus* (4. painos). Newbury Park, CA: Sage.

- Skager, R. 1984. Organizing Schools to Encourage Self-Direction in Learners. Hamburg: Pergamon Press.
- Smolen, L., Newman C., Wathen, T. & Lee, D. 1995. Developing student self-assessment strategies. *TESOL Journal* 5 (1), 22-27.
- Snider M.A., Lima S.S. & DeVito P.J. 1994. Rhode Island's Literacy Portfolio Assessment Project. Teoksessa E. H. Hiebert, S.W. Valencia & P.P Afflerbach (toim.) *Authentic Reading Assessment: Practices and Possibilities*. Newark: International Reading Association, 71-88.
- Soininen, M. 1997. 3. uud. painos. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 56. Turku: Painosalama Oy.
- Stahle, D.L. & Mitchell, J.P. 1993. Portfolio assessment in college methods courses: Practicing what we preach. *Journal of Reading* 36 (7), 538-542.
- Stefani, L.A.J. 1994. Peer, Self and Tutor Assessment: relative reliabilities. *Studies in Higher Education* 19 (1) 69-75.
- Steffe, L.P. & Gale J. (toim.) 1995. *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stern, D. & Huber, G.L. (toim.) 1997. *Active Learning for Students and Teachers. Reports from Eight Countries*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Syrjälä, L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, S. 1994. Arviointi - ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa P.Linnakylä, P.Pollari & S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-8.
- Takala, S. 1996. Suoritusarviointi puntarissa. Mahdollisuuksia ja ongelmia valtakunnallisissa kokeissa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 207-222.
- Taube, K. 1998. *Portfolio: oppimisen suunnittelu ja arviointi*. Suom. Tillman Maarit. Tietosanoma. Jyväskylä: Gummerus.

- Tenhula, T. (toim.) 1999. Opetus sydämen asiana. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 2. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tierney, R.J., Carter, M.A. & Desai, L.E. 1991. Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Tierney, R.J. & Clark C. (with Fenner, L., Herter, R.J., Simpson C.S. & Wisner B.) 1998. Portfolios: Assumptions, tensions and possibilities. *Reading Research Quarterly* 33 (4), 474-486.
- Wenzlaff, T.L. 1998. Dispositions and Portfolio Development: is there a connection? *Education* 118 (4), 564-572.
- Wolf, D. P. 1989. Portfolio assessment: Sampling student work. *Educational Leadership* 46 (7), 35-39.
- Wolf, K. 1991. The Schoolteachers's Portfolio: Issues in design, implementation and evaluation. *Phi Delta Kappan* 73 (2), 129-136.
- Wolf, K. & Siu-Runyan Y. 1996. Portfolio purposes and possibilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 40 (1), 30-37.
- Wood, T. 1995. From Alternative Epistemologies to Practice in Education: Rethinking What It Means to Teach and Learn. Teoksessa L.P. Steffe & J. Gale, J. (toim.) *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 331-339.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9-21.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## Kasvatustyönlinjan 98-99 portfolio

### **'MINÄ OPPIJANA JA KASVATTAJANA'**

#### **Portfolion tarkoituksena on olla dokumentti**

\*opiskelijan kasvusta ja edistymisestä oppijana ja kasvattajana sekä

\*opiskelijan vahvuuksista ja osaamisesta oppijana ja kasvattajana

#### Portfolion sisältö:

1. Prologi eli esittely

2. Valitse jokaisesta modulista (Minä oppijana, Kasvun tukeminen, Avustaminen, Oppimistilanteissa ohjaaminen, Minä ammatti-ihmisenä, Valinnaiset opinnot) 1-2 oppimistehtävää tai muuta materiaalia, jotka kuvaavat mielestäsi parhaiten osaamistasi/vahvuuksiasi/kiinnostuksenkohteitasi kasvattajana ja oppijana. Liitä kuhunkin valitsemaasi työhön selkeä perustelu valinnallesi sekä itsearviointi ko. työstä.

3. Vapaavalintainen materiaali (runot, laulut, valokuvat, oppimispäiväkirja jne.), joka kuvaa sinun kasvuasi ja kehittymistäsi kasvattajana ja oppijana. Muista perustella valintasi ja liittää materiaaliin itsearviointi.

4. Epilogi eli loppuarviointi. Arvioi sekä omaa kasvuasi ja edistymistäsi opistovuoden aikana että portfolio-prosessin etenemistä.

Kiinnitä myös huomiota siihen, kuinka järjestät materiaalin portfolioosi (moduleittain, teemoittain, aikajärjestyksessä, tärkeysjärjestyksessä jne.)!

KASVATUSTYÖN LINJAN  
OPETUSSUUNNITELMA  
1998-99

Jyväskylän kristillinen opisto

Sisältö:

**I. KASVATUSTYÖN LINJAN OPETUKSEN TAUSTALÄHTÖKOHDAT**

- 1.1. Keskeisiä ajatuksia oppimiskäsityksestä
- 1.2. Itseohjautuvuus
- 1.3. Oppimaan oppiminen
- 1.4. Yhteistoiminnallisuus oppimisessa
- 1.5. Teorian ja kokemuksen yhdistäminen - työssä oppiminen
- 1.6. Oman kasvun ja arvojen pohdinta

**2. KASVATUSTYÖN LINJAN TAVOITTEET, SISÄLLÖT, OPISKELUTAVAT JA ARVIOINTI**

- 2.1. Yleisiä periaatteita
- 2.2. Tavoitteet, sisällöt ja opiskelutavat opintokokonaisuuksittain
  - 2.2.1. Miriä oppijana, yleisopinnot 6 ov
  - 2.3.2. Ihmisen kasvun tukeminen 8 ov
  - 2.3.3. Avustaminen 4 ov
  - 2.3.4. Oppimistilanteissa ohjaaminen 5 ov
  - 2.3.5. Miriä ammatti-ihmisenä 7 ov
  - 2.3.6. Valinnaiset opinnot 6 ov
- 2.3. Oppimisen arviointi

Lähteet

- Lähteet: Kasvatustyön linjan opetusohjelma lv. 1998-99 (opiskelijan tunnit)  
Kasvatustyön linjan opetusohjelma lv. 1998-99 (opettajien tunnit)

## I. KASVATUSTYÖN LINJAN OPETUKSEN TAUSTALÄHTÖKOHDAT

### I.1. Keskeisiä ajatuksia oppimismätkemyksestä

Kasvatustyön linjan opetuksen taustalla on ajatus siitä, että keskeistä oppimisessa on kokonaisvaltainen ajattelu ja ymmärtäminen. Oppiainekohaltaisten yksittäisten tietojen ulkoopettelusta pyritään siirtymään kokonaisuuksien oppimiseen ja opintojen eheyttämiseen. Oppiminen liittyy myös laajempiin, yhteiskunnallisiin yhteyksiin. Oppijoiden aikaisemmat tiedot, taidot, asenteet ja kokemukset ovat tärkeä oppimisen voimavara ja uutta tietoa on ajattelutapaa pyritään suhteuttamaan aikaisempiin. Kuten kognitiivis-konstruktivisissa oppimismätkemyksessä nähdään, uuden oppiminen on todellisuuden kuvan omakohtaisella rakentamisella jo olemassaolevan tiedon pohjalta (ks. mm. Rauste-von Wright & Wright 1994). Oppijan oma aktiivisuus oppimisprosessissa siis korostuu. Oppija konstruoi (rakentaa, muotoilee tarkentaa) omia käsityksiään erilaisista ilmiöistä ja tapahtumista aikaisempien kokemustensa ja skeemojensa avulla.

Kasvatustyön linjalla korostetaan mielekästä ja merkityksellistä oppimista. Uuden oppimisella on oltava jokin merkitys oppijalle. Tähän liittyy myös kokemuksellisuuden idea oppimisessa. Kokemuksellisen oppimisen ideoita hyödynnetään, mutta siten, että pelkkä kokemus ei sinänsä riitä, vaan kokemuksen on palveltava koulutuksen kokonaistavoitetta. Kokemuksesta ei ole tavoitteen kannalta hyötyä, jos se on kokemusta kokemuksen vuoksi ilman, että tiedostetaan miksi (ks. Wright 1996).

Mezirovin (1995) kehittämällä ns. uudistavan oppimisen mallilla on myös annettavaa kasvatustyön linjan opetuksen tausta-ajatuksiin. Siinä on keskeistä, että oppija tulee tietoisiksi ajatteluaan ja toimintaansa ohjaavasta viitekehystä eli niistä ennako-oletuksista, jotka vaikuttavat tapaamme tulkita kokemuksiamme. Tämän ajattelun korostaminen juuri kasvatukseen liittyvien ilmiöiden tarkastelussa on tärkeää. Ennako-oletustemme tiedostaminen ja kyseenalaistaminen on olennaista uudistavassa oppimisessa.

Kasvatustyön linjan oppimismätkemyks korostaa myös oppimisen sosiaalista puolta, sosiaalisia vuorovaikutustilanteita kognitiivis-konstruktivisen oppimismätkemyksen mukaisesti. Ryhmässä työskentely nähdään tärkeänä oppimislähteenä jokapäiväisessä opiskelussa. Erityisesti taitojen harjoittelu tulee tapahtua luonnollisessa ympäristössä toisten kanssa harjoitellen. Näin tapahtuu mm. työssä oppimisen jaksolla harjoittelupaikoissa.

Humanistinen oppimiskäsitys tuo kasvatustyön linjan lähtökohdaksi oppijan. Oppija on keskiössä; hän on tarkoitushakuinen, päämäärätietoinen, itseohjautuva ja luonnostaan utelias (ks. Vaherva & Ekola 1986). Ajatellaan, että ihmisellä on oppimisen halu, jos siihen annetaan mahdollisuus. Oppijalla on myös vastuu oppimisestaan. Kasvatus ja oppiminen ovat luovaa ja itsesääätöistä toimintaa, jonka päämääränä on itseohjautuvuuden kehittyminen (Wright 1994).

### I.2. Itseohjautuvuus

Itseohjautuvassa oppimisessa oppija itse tekee aloitteen oppimistarpaidensa määrittelyssä, oppimistavoitteidensa muotoilussa, inhimillisten ja materiaalien oppimislähtöidensä valinnassa, sopivien oppimisstrategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistulostensa arvioinnissa (Pasanen ym. 1989). Kasvatustyön linjalla pyritään siihen, että jokaisen oppijan itseohjautuvuus

lisääntyisi vuoden kuluessa. Itseohjautuvuutta ei voida pitää itsestäänsestyvyytenä, vaan sen kasvuille pyritään luomaan hyvät mahdollisuudet. Oppijoille annetaan mahdollisuus pohtia asioiden välisiä yhteyksiä muodostaen niistä kokonaisuuksia. Opetus nojaa oppijoiden aikoon kiinnostukseen, motivoituneisuuteen ja tehtäväsuuntautuneisuuteen. Oppijoiden opiskelutaidot ja niiden kehittäminen on yksi keskeinen edellytys itseohjautuvan oppimisen kehittymiselle. Oppija osallistuu myös oppimisensa arviointiin. On kuitenkin tärkeää, että toiminta tapahtuu oppijoiden ja opettajan yhteisesti hyväksyttävien tavoitteiden suuntaisesti.

2. ( )  
Oppettajan rooli edellä kuvatussa itseohjautuvassa oppimisessa edellyttää opettajalta jatkuvaa reflektointia ja kykyä suunnata omaa ja opiskelijoiden toimintaa tavoitteiden suuntaan. Opettajan onkin sisällön asiantuntijan lisäksi oltava oppimisprosessien asiantuntija. Opettaja on motivoija, tukija ja ohjaaja. Opettajan on pystyttävä ymmärtämään erilaisia oppijoita ja erilaisia lähtökohtia sekä eritavalla eteneviä oppimisprosesseja. Opettajan on saatava oppijat oivatamaan asioiden takana olevat teoreettiset pelkistykset. Opettaja ei kuitenkaan ole oppimisprosessissa yksin hallitseva tiedon jakaja, vaan oppijat ovat myös vastuussa prosesseista.

### I.3. Oppimaan oppiminen

Itseohjautuvuuden kehittymisen yksi keskeinen edellytys on, että oppija pystyy tarkastelemaan tietoisesti, reflektoiden omaa oppimistaan ja pyrkii kehittämään sitä. Niinpä kasvatustyön linjan yhtenä tavoitteena on saada oppijat tiedostamaan laajasti omaa oppimistaitoaan; mm. oppimistyyliään ja oppimisstrategioitaan. Oppija pohtii omaa oppimistaan ja sen kehittämishaasteita. Oppija opettelee oppimaan. Tämä on hyvin keskeinen taito oppijoille opiskeluvuoden jälkeenkin jatko-opinnoissa sekä ylipäättään tämän päivän ja tulevaisuuden yhteiskunnassa.

### I.4. Yhteistoiminnallisuus oppimisessa

Edellä viitattiin jo oppimisen sosiaaliseen puoleen ja sen merkitykseen kasvatustyön linjan opetuksessa. Oppimisen sosiaalinen aspekti ei ole ristiriidassa itseohjautuvuuden kanssa. Itseohjautuva oppija pystyy käyttämään hyväksi toisten oppijoiden tukea. Itseohjautuvuuskään ei tarkoita yksin tekemistä.

Oppimisen yhteistoiminnallisuuden tulisi näkyä koko kasvatustyön linjan opetuksessa. Yhteistoiminnallinen oppiminen on pienryhmiätyöskentelyä, jossa opitaan ongelmanratkaisua ja tiedollisten oppimistavoitteiden asettamista sekä ryhmätöitä, jossa arviointia. Ryhmän toiminnan tulee olla hyvin suunniteltua. Ryhmällä täytyy olla yhteinen tavoite ja kaikkien jäsenten on osallistuttava ryhmän työskentelyyn. Ryhmä huolehtii toistensa oppimisesta. Ryhmälle muodostuu tällöin positiivinen, keskinäinen riippuvuus. Kuitenkin ryhmään kuuluvat itsenäiset oppijat, heidän keskinäiset suhteensa sekä suhteet ulkopuolisiin säätelevät, millaiseksi työskentely ja ilmapiiri ryhmässä muotoutuu (ks. Silven 1991).

Oppettajalla ja oppijoilla tulee olla yhteinen päämäärä yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Opettajan rooli on tukea ryhmien oppimista asiantuntemuksellaan. Opettajan rooli ryhmien käytävissä seuraten ja ohjaten työskentelyä. Opettajan rooli korostuu työskentelyn suunnittelussa, arvioinnissa ja palautteenannossa.

## 2. KASVATUSTYÖN LINJAN TAVOITTEET, SISÄLLÖT, OPISKELUTAVAT JA ARVIOINTI

### 2.1. Yleisiä periaatteita

#### Tavoitteet:

- Kasvatustyön linjan tavoitteena on, että oppija voi opiskeluvuoden aikana
- perehtyä monipuolisesti kasvatus- ja opetustyöhön
  - saada valmiuksia jatko-opintoihin
  - kehittää opiskeluvaihtoehtojaan ja itseohjautuvuuttaan (oppia oppimaan, elinikäinen oppiminen)
  - saada hyödyllisiä tietoja ja taitoja jokapäiväiseen elämään (elämän hallinta, kasvatust)
  - kehittää tsetuntemustaan sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojaan
  - saada tukea ammatilliselle kasvuprosessilleen (oman työn kehittäminen)

Erityistavoitteena on oppia koulunkäyntiavustajan työssä vaadittava ammattitaito. Opiskelijalla on mahdollisuus osallistua opintojen loppupuolella ammattitutkinnon näyttökokeisiin.

#### Sisällöt:

Kasvatustyön linjan sisällöt on jaettu kuuteen opintokokonaisuuteen, jotka sisältävät yleisivistäviä, ammatillisia ja valinnaisia opintoja. Opetussuunnitelmassa tuodaan esille keskeiset ideat, sisällöt ja ongelmakokonaisuudet. Myös oppijat voivat vaikuttaa opetussuunnitelman painotuksiin. Kasvatustyön linjan sisällöt tukevat myös koulunkäyntiavustajan ammattitaidon oppimista. Kasvatustyön linja on 36 opintoviikon laajuinen ja on mitoitettu yhden lukuvuoden pituiseksi. Opintoviikolla tarkoitetaan keskimäärin 40 tunnin työ määrää jakaantuen lähi-, etä- ja itseopiskeluun.

#### Opintokokonaisuudet:

1. Minä oppijana, yleisopinnot (6 ov)
2. Ihmisen kasvun tukeminen (8 ov)
3. Avustaminen (4 ov)
4. Oppimistilanteissa ohjaaminen (5 ov)
5. Minä ammatti-ihmisenä (7 ov)
6. Valinnaiset opinnot (6 ov)

#### Opiskelumuodot:

Opiskelumuodot ovat yhteydessä opetuksen taustalla olevaan oppimisnäkemykseen. Kognitiivis-konstruktivinen ja humanistinen painotus näkemyksissä oppimisesta vaikuttaa siis opiskelumuotojen valintaan. Johdattelevat luennot, opetuskeskustelut, yhteistoiminnallinen ryhmätyöskentely, oppimispäiväkirjat, oppimistehtävät, projektityöskentely, portfolio ym. opiskelutavat painottavat oppijan aktiivista roolia oppimisessa, dialogia oppijan ja opettajan välillä, ryhmässä oppimista, teorian ja käytännön yhteyttä jne.

käytettävissä seuraten ja ohjaten työskentelyä. Opettajan rooli korostuu työskentelyn suunnittelussa, arvioinnissa ja palauteannossa.

### 1.5. Teorian ja kokemuksen yhdistäminen - työssä oppiminen

Kasvatustyön linjan oppimisnäkemysten mukaan oppiminen tulisi kytkeä arkielämän toimintojen kehittämiseen ja näin murtaa suljettuja oppimisympäristöjä. Tavoitteena olisi luoda sellainen oppimisympäristö, joka mahdollistaa reflektoidun ja uudistavan oppimisen.

Ensimmäinen tätä ajatusta tukeva periaate on yhdistää opetuksessa teoriaa ja käytäntöä mahdollisimman monipuolisesti ja toimivasti. Oppijoiden omat kokemukset (työkokemus, aikaisemmat opinnot, elämäkokemus esim. kasvattajana tai kasvatettavana oleminen) tulee nostaa teoreettisen tiedon rinnalle rikastuttamaan uuden oppimista. Kokemuksia reflektoidaan, tarkasteillaan teoreettisen tiedon varassa, jolloin nousee arkielämän tasolta kohti uutta syvällisempää ymmärrystä.

Opintokäynnit sekä vierailtavat luennotsijat työelämästä tukevat myös teoreettisen tiedon ymmärtämistä ja soveltamista. Niitä pyritään tekemään mahdollisuuksien mukaan.

Työssä oppimisen jaksolla oppijat pääsevät soveltamaan uutta tietoa toiminnassa. Oppiminen tulee merkitykselliseksi ja syvällisemmäksi. Tietojen ja taitojen, teorian ja käytännön yhteyttä korostetaan. Oppijat tarkastelevat ja arvioivat omaa ammatillista kasvuaan ja kehittämisen kohteitaan.

### 1.6. Oman kasvun ja arvojen pohdinta

Kansanopistovuosi kasvatustyön linjalla on monelle opiskelijalle myös oman kasvun vuosi. Aiemmat opinnot, esimerkiksi lukio on takanapäin ja tulevat opinnot usein edessäpäin. Vuoden aikana opiskelija saa monipuolisen kuvan kasvatusalasta sekä miettii jatko-opintojaan ja tulevaa ammattiaan. Mutta samalla hän muodostaa myös tarkentuvaa kuvaa itsestään ja omista arvoistaan - myös suhteessa muihin. Kuka minä olen, mitä minä pidän tärkeänä, missä asioissa minä haluan kehittyä, mitkä ovat vahvat puoleni jne. Kasvatustyön linjalla tälle pohdinnalle pyritään antamaan aineksia ja tilaa. Pohdimme myös pienryhmissä omaa kasvamista ja siihen liittyviä asioita. Oppilaineet antavat tähän aineksia. Myös opistomme arvot - usko, toivo ja rakkaus - tukevat tätä pohdintaa. Arvoistamme mm. nöyryyttä, hiljaisuutta, luottamusta tulevaisuuteen, mielenrauhaa ja tasapainoa, haasteiden kohtaamista, lähimmäistä, iloa, kasvu ja sosiaalisuutta. Kasvatustyön linja voisi olla opiskelijalle se kohta elämäntulussa, joka jää mieleen oman kehityksen, kasvun, oppimisen ja ajattelun tietoisena pohtimispaikkana sekä yhdessä että muiden kanssa.



## 2.2. Tavoitteet, sisällöt, opiskelutavat opintokokonaisuuksittain

### 2.2.1. Minä oppijana, yleisopinnot 6 ov

#### Tavoite:

Tavoitteena on kehittää oppimistaitoja ja parantaa oppimisen laatua eli oppia oppimaan. Opiskelija pohdii omaa oppimistaan ja sen kehittämishaasteita. Opiskelija saa perustiedot yleisistä tiedonhakumenetelmistä ja tietotekniikasta sekä kohentaa kielitaitoaan.

#### Sisältö:

- mitä oppiminen on?
- kokemuksellisuus oppimisessa
- itseohjautuvuus
- yhteistoiminnallinen oppiminen
- opiskelun suunnitelmallisuus
- portfolio
- oppimistaidot ja -tyyli
- oppimispäiväkirja, oppimistehtävät
- tiedonhaku- ja käsittely
- äidinkieli ja viestintä
- ruotsi
- englanti

129

#### Opiskelutavat:

Yhteistoiminnallinen oppiminen, oppimispäiväkirja, oppimistehtävät, luennot ja harjoitukset sekä kirjastokäynnit.

### 2.2.2. Ihmisen kasvun tukeminen 8 ov

#### Tavoite:

Tavoitteena on kehittää yksilön kasvuun liittyvien tekijöiden tuntemista ja kykyä vastata eri ikävaiheitten ja elämäntilanteiden tuomiin kehitystarpeisiin. Edelleen tavoitteena on kehittää kasvatuksellista, psykologista, yhteiskunnallista ja terveydenhuollollista perustietoutta ihmisen elämänkulusta, kehityksestä ja kehityksen häiriöistä sekä kykyä tiedon ohjaukselliseen ja pedagogiseen soveltamiseen (ks. Opetushallitus 1995, 9.) Keskeisenä tavoitteena on oppia kehittymään ihmisen kasvun tukemisen alueella.

#### Sisältö:

- ihmisen kasvun ja elämänkulun tunteminen
- kehityksen häiriöiden ja terveen kehityksen esteiden tunteminen
- erilaisten kasvatuskäymysten tunteminen
- ihmisen kasvun yhteiskunta- ja kulttuurisidonnaisuuden tunteminen

- kokonaiskuntoutukseen osallistuminen
- yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot
- työyhteisössä ja verkostoissa toimiminen
- oman työn kehittäminen

#### Opiskelutavat:

Luennot, harjoitukset, yhteistoiminnallinen oppiminen ja oppimispäiväkirja sekä oppimistehtävät, projektiyöt ja tentit.

### 2.2.3. Avustaminen 4 ov

#### Tavoite:

Tavoitteena on oppia kehittymään avustamisen osa-alueella. Opiskelija oppii avustamisessa tarvittavia tärkeitä vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja. Hän saa tietoja avustamiseen liittyvistä teknisistä apuvälineistä ja laitteista ja oppii soveltamaan teoreettista tietoa käytännön tilanteissa.

#### Sisältö:

- yksilöllisen hoitoprosessin hallinta auttamistilanteissa
- empaattinen vuorovaikutus
- teoreettisten tietojen käyttäminen toiminnassa
- kommunikointi asiakkaiden kanssa
- yhteistyö perheiden ja muiden asiantuntijoiden kanssa
- apuvälineistä, laitteista ja toimintaympäristöstä huolehtiminen
- ergonomia
- työtä koskevien säädösten ja sopimusten noudattaminen
- ammattieettisten periaatteiden noudattaminen
- oman työn kehittäminen

#### Opiskelutavat:

Luennot ja harjoitukset sekä oppimistehtävät.

### 2.3.4. Oppimistilanteissa ohjaaminen 5 ov

#### Tavoite:

Tavoitteena on oppia kehittymään oppimistilanteissa ohjaamisen alueella. Opiskelija oppii pedagogisia perustietoja ja taitoa tehdä niiden pohjalta tarkoituksenmukaisia ja tilanteeseen sopivia ratkaisuja. Opiskelija perehtyy ilmaisuaitoihin ja luovan toiminnan menetelmiin.

#### Sisältö:

- yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisprosessin tunteminen
- teoreettisten tietojen käyttäminen toiminnassa

oppimistehtävien tekemisestä ja tutorryhmätyöskentelystä.

\* Kasvatustyön linjan sisällöt tukevat koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon suorittamista. Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnossa ammattitaito osoitetaan näyttökokeilla, joilla voidaan todeta työssä vaadittava ammattitaito ja siihen sisältyvät erilaiset vaatimukset. Näyttökokeet perustuvat siis työhön liittyviin vaatimuksiin, jotka voidaan joutella tuotannollisiksi (teknisesti painottuneet tiedot ja taidot), normatiivisiksi (työprosessin kehittäminen, henkilökohtaiset ominaisuudet ja työyhteisökäyttäytyminen), innovatiivisiksi (työprosessin kehittäminen, kyky toimia muuttuvissa tilanteissa ja jatkuvan oppimisen kyky) kvaalifikaatioiksi. Arviointikriteerit ja hyväksytyt suoritus on kuvattu tarkemmin opetushallituksen hyväksymässä koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon perusteissa (opetushallitus 1995)

\* Valtakunnallinen tietokoneen ajokorttitutkinto koostuu seitsemästä moduulista (tieto- ja taitomodulit): 1. tietotekniikan merkitys yhteiskunnalle ja yksilölle, laitteistot, ohjelmistot ja tietovarastot 2. laitteiden käyttö ja tiedon hallinta 3. tekstinkäsittelyohjelman käyttäminen 4. taulukkolaskentaohjelmiston käyttäminen 5. kortisto-ohjelmiston käyttäminen, piirrosohjelmiston käyttäminen 7. tietoliikenneohjelmiston käyttäminen. Ajokortin voi suorittaa kokonaan tai vain osan moduleista.

\* Opisto tarjoaa erilaisia valinnaisia opintoja opiskelijoille. Tarjolla on mm. kielten (englanti, ruotsi, saksa) kursseja, ruotsin kielestä on myös mahdollista suorittaa virkamiestutkinto, musiikkia (kuoro), liikuntaa (säily, aerobic) ja ilmaisutaitoa.

\* Opiskelija voi valita eri oppilaitosten tarjonnasta sopimuksen mukaan valinnaisia aineita. Mm. Jyväskylän työväenopiston, Jyvälän opiston ja Jyväskylän maalaiskunnan kansalaisopiston tarjonnasta löytyy sopivia kursseja.

\* Opiskelija voi valita valinnaisiksi opinnoiksi vammaisten lasten ja nuorten virikekerhon vetämisen. ; Kerran viikossa kokoontuvaa kerhoa vetää kolme opiskelijaa. Opiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat virikekerhokokoukset.

## 2.3. Oppimisen arviointi

Kasvatustyön linjan arviointi nojaa kvalitatiivisen arvioinnin ideoloihin. Kvalitatiivisessa arvioinnissa pyritään selvittämään opiskelijan edistymistä ennalta määrättyihin kriteereihin verrattuna. Tärkeänä nähdään etukäteen asetetut tavoitteet ja opiskelun tuloksena syntyneen ymmärryksen syvällisyys, eikä oppijoiden erottelu (ks. Linnakylä, Pollari & Takala 1994).

Kasvatustyön linjalla kvalitatiivista arviointia voi soveltaa jo senkin vuoksi, että linjalla ei ole numeerista arviointia, vaan opintojaksot arvioidaan asteikolla hyväksyty/hylätty. Palautteen antaminen oppimisesta on hyvin keskeisessä roolissa. Opiskelijat saavat sekä suullista että kirjallista palautetta oppimistuoksistaan. Arvioinnilla on oppimista kehittävä ja eteenpäin vievä rooli, ei niinkään arvoasteleva merkitys.

Opiskelijat osallistuvat oppimisensa arviointiin yhdessä opettajan kanssa. Kasvatustyön linjalla korostetaan opiskelijan itsearvioinnin merkitystä. Sen tulisi tapahtua läpi opiskeluvuoden. Oppimispäiväkirja on luonteva tapa aloittaa itsearvioinnin harjoittelu. Opiskelijat pitävät oppimisestaan oppimispäiväkirjaa koko opiskeluvuoden ajan. Sen avulla oppija voi seurata, jäsentää ja arvioida tavoitteita ja haasteita omalle oppimiselleen. Hän voi arvioida omaa

- ohjaus- ja vuorovaikutustaidot
- ohjauksen yksilöllisyys ja tarkoituksenmukaisuus
- ryhmän huomioinnin ottaminen ohjauksessa
- ilmaisulliset ja luovan toiminnan taidot
- yhteistyö opetuksen ja kuntoutuksen asiantuntijoiden kanssa
- oman työn kehittäminen

### Opiskelutavat:

Luennot, harjoitukset, pienimuotoisten opetustilanteiden suunnittelu, toteutus (videoint) ja arviointi sekä oppimistehtävät.

## 2.3.5. Minä ammatti-ihminenä 7 ov

### Tavoite:

Tavoitteena on oman ammatillisen kasvuprosessin hahmottaminen kokonaisuutena. Tarkoituksena on antaa valmiuksia oman ammattitaidon prosessointiin, minkä kautta opiskelija oppii kehittämään itseään ja tulevaa ammattiaan. Tavoitteena on syventää opittuja asioita sekä suorittaa itsearviointia, ryhmäarviointia sekä koulutuksen arviointia. Jakson aikana opiskelija voi osallistua koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon näyttökokeisiin.

### Sisältö:

Opiskelija arvioi omaa oppimisprosessiaan ja ammattitaitoaan sekä asettaa itselleen kehityksellisen haasteita tulevaisuutta varten. Opiskelija voi perehtyä syvemmin ammattitutkinnon näyttökokeiden periaatteisiin ja arviointikriteereihin.

### Opiskelutavat:

Oppimistehtävät ja portfolion kokoaminen, työharjoittelu sekä valinnaisena ammattitutkinnon näyttökokeisiin osallistuminen.

## 2.3.6. Valinnaiset opinnot 6 ov

### Tavoite:

Tavoitteena on tukea ja syventää kasvatustyön linjan opintoja kunkin opiskelijan omien kehittämishaasteiden mukaan. Opiskelija voi valita valinnaisia opintoja vähintään 6 ov:a sekä opiston, että ulkopuolisten oppilaitosten (mm. avoin yliopisto, työväenopisto) tarjonnasta.

### Sisältö, opiskelutavat:

\* Avoimen yliopisto-opintojen tarkoituksena on antaa opiskelijalle mahdollisuus korkeakoulutasoisin opintoihin. Opiskelijalla on mahdollisuus suorittaa 15 opintoviikon laajuiset perusopinnot (approbatur) kasvatustieteessä, aikuiskasvatuksessa, erityispedagogiikassa tai psykologiassa Jyväskylän yliopiston opintovaatimusten mukaisesti. Avoin yliopisto-opetus on monimuoto-opetusta, joka muodostuu kirjallisuuteen perehtymisestä, luennoista, tentteistä

Taulu 1

JYVASKYLÄN KRISTILLINEN OPISTO	OPETUSOHJELMA 88-89										opskellian tunnit					
	ov	lähi	etä	luse	yht.	lähi	etä	luse	yht.	lähi	etä	luse	yht.	luse	yht.	Lv
<b>Kasvatustyönlinja</b>																
<b>1. MINÄ OPPIJANA, YLEISOPINNOT</b>																
Oppimisen psykologia ja opinto-ohjaus	1	20	0	0	10	20	0	0	0	0	0	0	0	0	20	40
Tietotekniikka	1,5	50	0	10	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	60
Äidinkieli ja viestintä	1	15	0	5	20	15	0	5	20	0	5	20	0	5	20	40
Ruotsi	1,5	20	0	10	30	20	0	10	30	0	10	30	0	10	30	60
Englantti	1	0	0	0	0	30	0	10	40	0	10	40	0	10	40	40
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>6</b>	<b>105</b>	<b>0</b>	<b>25</b>	<b>180</b>	<b>85</b>	<b>0</b>	<b>25</b>	<b>180</b>	<b>85</b>	<b>0</b>	<b>25</b>	<b>180</b>	<b>85</b>	<b>240</b>	
<b>2. KASVUN TUKEMINEN</b>																
ov	lähi	etä	luse	yht.	lähi	etä	luse	yht.	lähi	etä	luse	yht.	luse	yht.	YHT.	
Yksiö, päivähoito, koulu ja yhteiskunta	1,5	40	0	20	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	60
Kehityopsykologia	1,5	40	20	0	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	60
Klininen ja neuropsykologia	1	0	0	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40
Kasvatustiede, kasvatopsykologia	1	30	10	0	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40
Erityispedagogiikka	2	40	10	10	60	10	10	0	0	0	0	0	0	0	0	80
Sosiaalipsykologia ja kasvuryhmä	1	16	0	4	16	16	0	4	20	0	4	20	0	4	20	40
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>8</b>	<b>166</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>236</b>	<b>56</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>80</b>	<b>320</b>						
<b>3. AVUSTAMINEN</b>																
ov	lähi	etä	luse	yht.	lähi	etä	luse	yht.	lähi	etä	luse	yht.	luse	yht.	YHT.	
Penusotko ja kuntoutus	0,5	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
Enslapu 1	0,5	16	0	4	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
Väittämäkeli, biiss ja pidot	1,5	20	0	10	30	20	0	10	30	0	10	30	0	10	30	60
Vammaisten apuvälineet, laitteet, ergon.	0,5	0	0	0	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
Fyso- ja toimintaterapia	0,5	0	0	0	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
Erityiskunta	0,5	20	0	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>4</b>	<b>56</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>70</b>	<b>80</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>90</b>	<b>160</b>						
<b>4. OPPIMISTILANTEISSA OHJAAMINEN</b>																
ov	lähi	etä	luse	yht.	lähi	etä	luse	yht.	lähi	etä	luse	yht.	luse	yht.	YHT.	
Oppimisen psykologia ja didaktiikka	1,5	20	0	10	30	20	0	10	30	0	10	30	0	10	30	60
Erityisopetus	1	0	0	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40
Käden taidot	0,5	0	0	0	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
Leikki ja kuova ilmaisu	0,5	20	0	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
Musiikki	0,5	0	0	0	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
Kuvataide	0,5	0	0	0	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
*stokoneavusteisen opetus	0,5	0	0	0	0	15	0	5	20	0	5	20	0	5	20	20
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>5</b>	<b>40</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>50</b>	<b>125</b>	<b>0</b>	<b>25</b>	<b>150</b>	<b>200</b>						
<b>5. MINÄ AMMATTI-IHMISENÄ</b>																
ov	lähi	etä	luse	yht.	lähi	etä	luse	yht.	lähi	etä	luse	yht.	luse	yht.	YHT.	
Oman työn kehittämisen, työpsykologia	1	10	5	5	20	10	5	5	20	10	5	5	20	10	40	40
KÄYTTÄMÄN opiskelu, työharjoittelu	6	90	15	15	120	90	15	15	120	90	15	15	120	90	240	240
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>140</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>140</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>140</b>	<b>280</b>		
<b>YHTEINEN OPETUS YHTEENSÄ</b>	<b>30</b>															
<b>6. VALINNAISET OPINNOT</b>																
ov	lähi	etä	luse	yht.	lähi	etä	luse	yht.	lähi	etä	luse	yht.	luse	yht.	YHT.	
Avoin yliopisto	15	30	270	0	300	30	270	0	300	30	270	0	300	300	600	600
Ammattitutkinnon näytötkokeet	3	0	0	0	0	10	0	0	10	0	0	0	0	0	0	10
Tietotekniikan jatkokurssi	2	16	0	4	20	48	0	12	60	0	12	60	0	12	60	60
Likuntakerho	1	20	0	0	20	0	0	0	20	0	0	0	0	0	0	40
Ruotsin jatkokurssi (virkamiestutkinto)	1	0	0	0	0	20	0	0	20	0	0	0	0	0	0	40

oppimisprosessiaan ja sen kehittymistä. Oppimispäiväkirja toimii itsearvioinnin pohjana ja itsesurveyskehittämisen apuvälineenä.

Toinen itsearvioinnin tehokas muoto on portfolio. Portfolio on oppijan oma kooste parhaista oppimistuloksistaan perusteluineen. Sen tulee edustaa tarkoituksenmukaisesti ja monipuolisesti oppijan osaamista. Oppija valitsee perustellun tietyt työt opiskelunsa aikana kansioonsa ja sisällyttää siihen myös oppimisympäristönsä kuvauksen. Hän esittelee parhaat työnsä valintaperusteluineen. Portfolioon tulee myös oppijan näytevalikoiman loppuarviointi, jossa hän kuvaillee koko opiskeluprosessiaan, sen onnistumista, oman osaamisensa vahvoja puolia ja yleisiä edistymistään sekä suunnittelee jatkotavoitteita ja kehittymishaasteitaan opiskelussa. (Linnakylä ym. 1994).

Portfolio on erinomainen keino oman oppimisensa tietoiseen tarkasteluun ja itsearviointiin. Se antaa mahdollisuuksia oppimaan oppimisen ja itsetunnon kehittämiseen sekä vahvistaa itseohjautuvuutta. Portfolion laatija joutuu analysoimaan, valikoimaan ja asettamaan tavoitteita itselleen. Edelleen hän joutuu suunnittelemaan ja valikoimaan tavoitteisiin sopivia työtapoja ja opiskelutehtäviä, etsimään itsenäisesti tietoa ja soveltamaan sitä, tarkkailemaan ja arvioimaan omaa työtään, oppimistuloksiaan ja -prosessiaan. Oppija joutuu tiedostamaan omat vahvuutensa, kiinnostuksen kohteensa ja oppimishaasteensa sekä pohtimaan tuloksellisen oppimisen perusteita ja yhteistyön sekä oman yrittämisen merkitystä. (Linnakylä 1994)

Portfolio voi olla muodoltaan erilainen. Tärkeää on, että portfolion kokoamiselle annetaan selkeät periaatteet ja ohjeet, jotka tulee näkyä portfolion laatimisessa ja perusteluiden kokoamisessa.

## **Käytä portfolioissasi itsearviointisi tukemiseksi seuraavia kysymyksiä:**

### **YKSITTÄISEN TEHTÄVÄN ITSEARVIOINTI:**

- mikä valitussa tehtävässä on mielestäni merkityksellistä/kiinnostavaa?
- mitä uutta opin tehtävää tehdessäni?
- kuinka olisin voinut parantaa tehtävääni?
- missä tehtävässä käsiteltyä tietoa voisi soveltaa?
- kuinka hyvin mielestäni paneuduin tehtävään/yritykö tehdä parhaani?
- mitä valittu tehtävä kertoo minusta oppijana ja kasvattajana?

### **YLEISARVIOINTIA ITSESTÄ OPPIJANA:**

- mitä olen oivaltanut itsestäni oppijana tähän mennessä valitessani ja arvioidessani töitäni?
- missä asioissa olen mielestäni kehittynyt oppijana opistovuoden aikana?
- mitkä ovat vahvuuteni oppijana?
- missä asioissa haluaisin kehittyä oppijana?
- millaiset (oppimis)tehtävät innostavat minua eniten?
- millaisista työtavoista pidän eniten?
- minkätyyppisten tehtävien ja työtapojen kautta opin mielestäni parhaiten?
- millaiset tehtävät ja työtavat ovat olleet opiskelussa mielestäni vaikeita?
- millaisia ongelmia tehtävien teossa on ilmennyt? kuinka olen ratkaissut niitä?
- millaisia oppimistavoitteita haluan asettaa itselleni?

### **POHDI PORTFOLION LOPPUARVIOINNISSA VIELÄ SEURAAVAA:**

- mitä portfolio kertoo mielestäni minusta itsestäni, osaamisestani ja edistymisestääni?
- mitä sellaista opistovuodelta saatua osaamista/vahvuuksia (taitoja, tietoa) minulla on, joita ei voi tuoda portfolioissa esille, mutta jotka ovat mielestäni tärkeitä?

**KYSELYLOMAKE** Kasvatustyöniinjan 1998-1999 portfolio

Nimi \_\_\_\_\_

**Vastaa seuraaviin kysymyksiin.**

1. Millaisia ajatuksia portfolioon kokoaminen Sinussa herätti?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Millaisia tunteita/tuntemuksia portfolioon tekeminen Sinussa herätti?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Miten asennoiduit portfolioon tekemiseen? Mitkä asiat mielestäsi vaikuttivat asenteeseesi?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Kuinka koit omien töitteesi esittelyn ryhmätillanteissa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Kuinka helppoa tai vaikeaa Sinusta oli arvioida oppimistasitöitteesi ryhmätillanteissa ja portfolioiden itsearvioinneissa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Arvioi ryhmäkokoontumisten tarpeellisuutta ja hyödyllisyyttä portfolioosi kannalta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Mitä opit tai oivalsit portfolioon tekemisen kautta?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Mitä mieltä olet portfolioista oppimisen ja arvioinnin välineenä? (Etuja ja huonoja puolia)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Kuinka portfolio soveltuu Sinun mielestäsi kasvatustyöniinjalles?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Millainen opettajan roolin tulisi mielestäsi olla portfolioon tekemisessä?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Millainen opettajan roolin tulisi olla mielestäsi arvioinnissa yleensä?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. Aiotko hyödyntää kasvatustyöniinjan portfolioitasi tulevaisuudessa? Kuinka?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. Millaisen arvosanan antaisit nyt omalle portfolioillesi, jos kriteerinä on se kuinka hyvin se kuvaa Sinun oppimisesi vahvuuksia ja osaamista opistovuoden ajalta:

- 1) heikko
- 2) tyydyttävä
- 3) hyvä
- 4) kiitettävä
- 5) erinomainen

Perustelu: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Mitä muuta haluaisit sanoa portfolioitasi tai siihen liittyvästä työskentelyprosessista?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **TEEMAHAASTATTELURUNKO 'Opiskelijan portfoliokokemus'**

### **Käsitys ja suhtautuminen portfolio menetelmään ennen portfolioon tekemistä**

- aikaisempi kokemus portfolio työskenntelystä
- käsitys portfolioista ennen omaa työskenntelyä
- suhtautuminen portfolioon ennen sen kokoamista
- asenne ja motivaatio portfolioon kokoamiseen
- opiskelijan mielestä asenteeseen ja motivaatioon vaikuttaneet asiat

### **Portfolio prosessi (oppimis)kokemuksena**

- motivaatio ja asenne portfolioon tekemisessä
- opiskelijan mielestä motivaatioon ja asenteeseen vaikuttaneita tekijöitä
- portfolioon mielenkiintoisuus/haasteellisuus
- portfolioon työstämisen vaiheessa heränneitä ajatuksia
- portfolioon työstämisen vaiheessa heränneitä tunteita ja tuntemuksia (+/-)
- kokemus ryhmätilanteista
  - itsearviointi/omien kokemusten ja mielipiteiden jakaminen
  - ryhmätilanteiden tarpeellisuus ja hyödyllisyys

### **Portfolioon (tuotoksen) merkitys opiskelijalle**

- suhtautuminen ja asenne portfolioon kokemuksen jälkeen
- oivalluksia, joita portfolioon tekeminen opetti itsestä, oppimisesta
  - esimerkkejä, missä oivalsi kehittyneensä
  - oma arvio portfolioon vaikutuksesta itsetuntemukseen
  - oma arvio portfolioon vaikutuksesta itsetuntoon
- mitä mieltä portfolioista oppimisen ja arvioinnin välineenä
- portfolio opiskelijan opistovuoden oppimisen ja kehittymisen kuvaajana
  - opiskelijan näkemys portfolioon onnistumisesta ko. tarkoituksessa
  - arvio omasta portfolioista
- erityisen merkittävää portfolioissa