

Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä

Anneli Niikko

Kun ennen etsittiin ”sähköttä” oppijan silmistä, nyt sen uskotaan löytyvän tekijänsä portfolioista.

Portfolion monet mahdollisuudet

Muutokset oppimista ja kasvatusta koskevissa uskomuksissa ja käytännöissä ovat johtaneet hakemaan uudenlaisia lähestymistapoja kasvatukseen ja opetukseen. Kymmenen viime vuoden aikana portfolioista on tullut varteenotettava vastaus tähän haasteeseen. Portfolio on nähty mielenkiintoiseksi mahdollisuudeksi, koska sen on todettu olevan hyvin joustava väline oppimisen, kehityksen ja kasvun monimuotoisuuden hallitsemiseksi. Portfoliolla on sanottu olevan positiivinen vaikutus oppimiseen, kehittymiseen ja kasvuun erilaisissa oppimisympäristöissä aina päiväkodista yliopistoon (Elbow & Belanoff 1991; Rief 1990; Valencia ym. 1990).

Portfolio on saanut kannatusta kasvattajilta ja opettajilta, koska sillä on havaittu olevan monia etuja (Niikko 1997). Portfoliolla on positiivisia yhtymäkohtia moderniin oppimis- ja arviointikulttuuriin sekä oppimisympäristöihin, joissa korostetaan oppijan aktiivista roolia uusien tietojen ja taitojen konstruoinnissa ja soveltamisessa. Portfoliotyöskentelyn katsotaan siirtävän oppimisen ”omistajuuden” ja vastuun opettajalta oppijalle itselleen (Krause 1996).

Portfolion ajatellaan ottavan huomioon oppimis- ja työkokemukset (Bullough 1993). Oppiminen onnistuu parhaiten autenttisessa ympäristössä. Portfolio tarjoaa yhteyksiä erilaisiin ympäristöihin ja oppijan persoonallisiin oppimishistorioihin sekä mahdollistaa opetuksen ja oppimisen ”paljastumisen” (Krause 1996).

Portfoliota kohtaan on tunnettu kiinnostusta myös siksi, että sen avulla voidaan tukea ja kehittää yhteistoiminnallisuutta. Oppimisympäristö, jossa oppija työskentelee sekä yksin että yhdessä toisten oppijoiden kanssa, asettaa tavoitteeksi yhdessä oppimisen ja jatkuvan laadun parantamisen (Wolf

& Dietz 1998). Portfolio rakentaa opiskelijoiden keskinäistä samoin kuin opiskelijoiden ja ohjaajan välistä vuorovaikutusta (Valencia ym. 1990).

Portfolio on murtanut perinteisiä arviointikäsitteitä, kun lukuisat koulutusinstituutit ovat alkaneet käyttää portfolioperusteista autenttista arviointia. Vallitsevissa arviointikäytänteissä on kritisoitu monivalintatestejä ja ulkoapäin rakennettuja arviointimuotoja, joiden on todettu olevan harhaanjohtavia ja epätarkoituksenmukaisia, kun kuvataan oppijan osaamista ja kehittymistä (Wolf & Dietz 1998).

Arviointiin on haluttu yhä enemmän autenttisuutta eli elämänläheisyyttä ja vaihtoehtoisia tapoja. Arvioinnin välineenä portfolio on vahva side opiskelu- ja oppimistodellisuuden välillä. Oppimisen syventäminen itsearvioinnin avulla on ominaista portfoliotyöskentelyssä. Portfolio auttaa oppijaa tarkastelemaan ja arvioimaan kognitiivisia prosessejaan ja toimintojaan. Portfolio osoittaa, mitä yksilö osaa ja missä ovat hänen vahvuutensa, mutta myös mitä alueita hänen pitää kehittää.

Portfolioista on tullut sillanrakentaja koulutuksen ja työelämän välille, kun koulutuksessa tehtyjä portfolioita on voitu käyttää viranhaussa ja työhönottohaastatteluissa. Monet työnantajat ovat alkaneet edellyttää valmistuneilta opettajilta portfolioita arvioidessaan heidän soveltuvuuttaan tai kiinnostuneisuuttaan avoimena olevaan tehtävään.

Tässä kirjoituksessa portfolioita tarkastellaan opettajankoulutuksen näkökulmasta. Artikkelin on teoreettis-praktinen; materiaali perustuu tutkimuskirjallisuuteen ja kirjoittajan monivuotiseen työkokemukseen portfoliokoulutuksesta sekä käynnissä olevaan portfoliotutkimukseen.

Portfolion määritelmiä

Portfolioita voidaan erottaa monenlaisia sen mukaan, kuinka ne määritetään ja millaisia tavoitteita ja tarkoituksia niille asetetaan. Portfolioita voidaan määritellä ja tarkastella sisällön, tuloksen, välineen ja prosessin mukaan. Se, mitä lopulta kutsutaan portfolioksi, vaihtelee paksuista kootuista kansioista joukkoon tiukasti määriteltyjä aineistoja ja tuotoksia.

Eniten portfolioita on määritetty **sisällön** (Carroll & Potthoff 1996) ja **tuloksen** mukaan. Tällöin portfolio merkitsee sellaisten opintosuoritusten kokoelmaa, joka edustaa monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti oppijan osaamista. Portfolio on enemmän kuin sekalainen kokoelma tuotoksia tai kirjoituksia. Se voi olla parhaiden töiden kokoelma, jonka oppija on itse

valinnut (Bloom & Bacon 1995; Wolf 1996). Portfoliota on määritetty myös järjestettyjen kirjoitusten kokoelmana, jolloin kerääminen tapahtuu jonkin suunnitelman mukaan. Portfolio on eräänlainen dokumenttien säiliö, joka on todisteena tekijänsä tiedoista, taidoista ja luonteenpiirteistä (Bird 1990; Paulson ym. 1991). Se osoittaa tekijänsä osaamista ja aikaansaannoksia jollakin alueella. Edelleen portfolio voi sisältää sellaista materiaalia kuin luentosuunnitelmat, testit, arvioinnit, opetusfilosofiset kirjoitukset omasta työstä, itsearvioinnit, kirjalliset suositukset, muodolliset arvioinnit, todistukset jne. (Wolf & Diez 1998).

Portfolion määrittäminen **keinona, välineenä ja menetelmänä** voidaan yhdistää oppijan kehitykseen ja oppimiseen. Portfolio voi edistää oppimista paremmin kuin monet yksittäiset keinot tai lähestymistavat. Se kuvaa tekijänsä kehitystä, pyrkimystä ja saavutuksia tietyllä alueella (Arter & Spandel 1992). Portfolion katsotaan myös toimivan oppijan ammatillisen ja persoonallisen kasvun välineenä, jossa ammatillisuus suodattuu persoonallisuuden kautta. Portfolio voi olla keino reflektoida osaamista ja oppimista (Niikko 1996). Se on väline, jonka avulla voidaan tarkastella ja arvioida oppimista laaja-alaisesti ja kokonaisvaltaisesti (Hurst ym. 1998; Krause 1996).

Monien kirjoittajien mielestä portfolio on enemmän kuin sisältö, tuotos, keino, väline tai menetelmä. Eräät tutkijat (Borko, Michalec, Timmons & Siddle 1997) toteavat, että on vain vähän tutkimuksia, joissa portfolioprosessia tarkastellaan systemaattisesti. Portfolio on **prosessi**, jossa oppimisen, kasvun ja kehityksen tarkastelu on yhtä tärkeää kuin lopputuloksen aikaansaaminen. Prosessissa tutkitaan oppimista, opettamista ja kehittymistä (Wolf & Dietz 1998) suhteessa menneeseen, nykyiseen ja tulevaan. Siinä valikoidaan oman työn ja oppimisen tuotoksia (Herbert 1998). Portfolio on syklinen työskentelyprosessi, jossa kerätään materiaalia, valikoidaan, reflektoidaan ja arvioidaan aineistoa, joka voi olla joko kirjallista, visuaalista tai muulla tavoin tuotettua (Vavrus 1990).

Määritelmässä näkyy portfolion käytön kehittyminen. Portfolion määrittäminen sisällön ja tuloksen mukaan heijastaa portfoliokäsitteen alkuperäistä merkitystä, joka on ollut ominaista arkkitehtuurille ja kuvataiteelle ja myöhemmin liike-elämälle. Latinan kielessä *portare* merkitsee 'kantaa mukana' ja *folio* merkitsee 'lehteä'. Portfolion määrittäminen menetelmänä ja työskentelyprosessina luo yhtymäkohtia toimintatutkimukseen ja kokeukselliseen oppimiseen, joissa molemmissa korostuu syklinen työskentely.

Portfolion tavoitteet ja tarkoitus

Portfolion tavoitteet ja tarkoitus ovat yhtä moninaisia kuin ovat portfolion määritelmätkin. Carroll työtovereineen (1996) mainitsee, että portfolion tavoite ja tarkoitus ovat yhteydessä siihen, miten portfolio määritetään. Portfolion tarkoitus voi olla opettajan identiteetin, itsearvioinnin ja ammatillisuuden kehittäminen, yhteistyö ja kommunikointi tai oman opettamisen ja oppimisen ohjaaminen. Tarkoitus voi olla enemmän reflektiossa ja oppimista syventävässä prosessissa kuin materiaalin tai aineiston kokoamisessa. Tällainen tavoite mahdollistaa monien itseohjautuvan oppimisen piirteiden, kuten oppijan aktiivisen roolin, oman toiminnan ja motivaation, itsenäisyyden ja yhteistoiminnallisuuden, kehittämisen (Linnakylä 1995, 14).

Roen ja Vukelichin (1997) kolmen vuoden pitkittäistutkimus opettajien portfoliotyöskentelystä osoitti, että portfoliotyöskentelyn alkuvaiheessa opettajat näkivät portfolion lähinnä tuotoksena. Kolmen vuoden työskentelyn jälkeen opettajat asettivat tavoitteeksi kasvuprosessin kuvaamisen. Portfoliosta tuli katalysaattori ymmärtää oppilaiden oppimista ja opetusta. Opettajat alkoivat myös käyttää portfolioa työssään laaja-alaisesti.

Wadenin ja Yarbroughin (1996) tutkimus puolestaan osoitti, että osa opiskelijoista ei nähnyt portfoliolla olevan erityistä tarkoitusta. He eivät arvostaneet portfoliotyöskentelyä eivätkä pitäneet sitä mielekkäänä. Syiksi tutkijat mainitsevat opiskelijoiden sitoutumattomuuden portfoliotyöskentelyyn, riittämättömän valmennuksen sen tekemiseen sekä opiskelijoiden uskomusjärjestelmät. Herbert (1998) kertoo työtovereidensa kanssa toteuttamastaan portfoliotyöskentelystä, etteivät hekään opettajina aluksi tienneet ja ymmärtäneet täysin, mihin pyrkivät ja mitä mahdollisuuksia portfolio saattoi tarjota.

Myös Loughranin ja Corriganin (1995) tutkimus osoitti, että 35 %:lla opettajaopiskelijoista ei ollut selvää käsitystä, mikä portfolio itse asiassa oli ja mitä heidän odotettiin tekevän. 30 % tutkituista näki portfolion liittyvän vain arviointiin, ja he arvelivat portfolioa käytettävän lähinnä vain lukuvuoden lopussa. Tutkitut opiskelijat eivät itse asiassa nähneet portfolioa millään tavalla hyödyllisenä. Loput 35 % tutkituista opiskelijoista tarkastelevat portfolioa työhaastattelun ja erilaisten opettamisen tapojen välineenä.

Jos portfolion tarkoitus on auttaa oppijaa tulemaan tietoiseksi oppimisprosessistaan, hänen tulee ymmärtää portfolioa niin varhain kuin mahdollista. Opiskelijan tulee kokea portfoliotyöskentely omakseen ja ymmärtää sen merkitys omassa oppimisessa ja kasvussa. Opiskelijalla tulee olla selvä

käsitys siitä, mitä portfolio on ja mitä hänen odotetaan tekevän ja mihin pyrkivän. Ei riitä, että opiskelijalle syntyy teoriassa kuva siitä, mitä portfolio on; opiskelijan on havaittava se myös käytännössä merkitykselliseksi ja toimivaksi (Bergeron ym. 1997).

Kiefferin & Faustin (1993) tutkimustulokset osoittavat, että portfolioon ymmärtämisen ja opetuksen välillä vallitsee vuorovaikutussuhde. Portfoliokoulutukseen osallistuneet opiskelijat osoittivat, että heidän tietämyksensä portfolioista kasvoi ja he ymmärsivät portfolioprosessin. He myös toivat esille sen, miksi portfoliotieto on hyödyllistä ja kuinka prosessitietoa käytetään. Edelleen portfoliokoulutukseen osallistuneet osoittivat portfolioprosessin kuvaamisessa joustavampaa ajattelua kuin ne, jotka eivät saaneet koulutusta.

Andersonin (1994) skeemateoria osoittaa, että oppijalla, jonka tulee ymmärtää uutta tietoa, täytyy olla adekvaattia alkutietoa ja kokemusta, jota aktivoita. Koska harvalla ensi kertaa portfolioa tekevällä on asianmukaista tietoa portfolioista ja sen käytöstä, on hyödyllistä katsoa ja seurata, millä tavoin opiskelijan tieto portfolioista rakentuu ja kehittyy. Brandsford (1994) esittää, että tarvittavan tietorakenteen puuttuessa opiskelija tarvitsee apua sellaisen tietorakenteen konstruointiin, joka tukee uusien tosiasioiden ymmärtämistä.

Portfolion muotoja

Tavoitteen ja käyttötarkoituksen mukaan on mainittu sellaisia portfolioon muotoja kuin perus-, sisältö- ja näyteportfolio, oppimisen ja kasvun portfolio, arviointiporfolio ja prosessiporfolio (Krause 1996; Wolf & Dietz 1998). Opettajankoulutuksen näkökulmasta kaikkiin näihin portfolioihin liittyy omat mahdollisuutensa ja haasteensa mutta myös rajoituksensa, joista oppijan tulee olla tietoinen.

Perusporfolio voi olla työkansio, johon kootaan kaikki tietyin ajanjakson, kurssin tai aihealan opiskelu- ja oppimistehtävät, projektyöt ja luonnokset. Perusporfoliossa korostuu sisältö, ja se edeltää usein näyteporfolioon tekoa.

Näyteporfolio tehdään perusporfolion pohjalta. Se on kokoelma valittuja aineistoja, joiden perusteella opiskelija tulevana opettajana haluaa osoittaa pätevyytensä esimerkiksi tietylle työnantajalle. Siitä ilmenee myös hänen sopivuutensa johonkin tiettyyn tehtävään. Tulevan opettajan näyte-

portfolio täyttyy tutkintotodistuksista, ulkopuolisten arvioinneista, työtodistuksista, reflektiivisistä kommenteista, työn filosofiasta ja käytännöstä. Näyteportfolio on hyödyllinen, kun opiskelija haluaa tehdä portfolion harvoista, mutta merkittävistä suorituksistaan ja saavutuksistaan, joilla hän haluaa korostaa vahvuuksiaan ja erikoisosaamistaan (Wolf & Dietz 1998).

Kasvun ja oppimisen portfolion tavoitteena on ammatillisen ja persoonallisen kehityksen ja kasvun tukeminen ja edistäminen. Ammatillinen ja persoonallinen kasvu tarkoittaa sellaista dynaamista oppimisprosessia, jossa reflektion ja pohdinnan kautta kehitytään tietämisessä, taitamisessa, osaamisessa ja opettajaksi kasvamisessa ja johon liittyy perusteltu ja tiedostettu tapa toimia. Tarkoituksena on edistää oppijan kasvua ja oppimista siten, että siinä näkyy myös oppijan tulevien kasvu- ja oppimishaasteiden ja tavoitteiden asettelu (Niikko 1996). Kasvun ja oppimisen portfolion sanotaan siirtävän oppimisen ”omistajuuden” oppijalle itselleen.

Arviointiportfolio on valikoitu kokoelma oppijan töitä, tehtäviä ja standardoituja arviointeja. Tämäntyyppisen portfolion tarkoituksena on arvioida esimerkiksi opiskelijan ammatillista kehittymistä, osaamista ja suoritusta tietyn tutkinnon tai ammatillisen pätevyyden saamiseksi. Arviointiportfolio on silloin sopiva, kun tavoitteena on hankkia selkeä käsitys oppijan tiedoista, taidoista ja osaamisesta. (Wolf & Dietz 1998.)

Kaikille mainituille portfoliomuodoille on yhteistä aineiston koonti. Kuvatut portfoliot pystyvät todennäköisesti myös dokumentoimaan oppimista tavalla, johon muut menetelmät eivät pysty. Kaikki portfoliot tarjoavat yhteyden ympäristöön ja oppimisen persoonallisiin alueisiin (Wolf 1991). Mainituista portfolioista kasvun ja oppimisen portfolio näyttäisi prosessiluonteensa ansiosta parhaiten mahdollistavan tulevien opettajien metakognitiivisten taitojen kehittymisen (Courts & McInerney 1993).

Sisältö ja rakenne portfolion selkärankana

Käyttötarkoitus ohjaa portfolioprosessin sisältöä ja rakennetta. Portfolion **sisältö** koostuu monenlaisesta aineistosta: kuvista, ääninauhoista, runoista, kirjoituksista, tarinoista, tietokonelevykkeistä, jopa esineistä ja konkreettisista tuotoksista. Sisältöön voi kuulua tehtävien ja töiden lisäksi niitä edeltäviä luonnoksia ja pohdintoja. Yleensä portfolioiden sisällöt ovat vaihtelevia ja kuvaavat yksilölle merkittäviä ja tärkeitä asioita, kokemuksia ja kiinnostuksen kohteita. Portfoliossa on hyvä yksilöidä, millaista sisältöä portfolio käsittää.

Loughran ja Corrigan (1995) mainitsevat, että monet portfoliot ovat kauniita, mutta kertovat sisältönsä puolesta vähän. Eräät tutkijat ovat havainneet, että ns. ”rikkaat” portfoliot sisältävät sekä ohjaajan antamia oppimistehtäviä että opiskelijan itsensä valitsemaa töitä ja tuotoksia. Vastaavasti ns. ”köyhät” portfoliot ovat sisällöltään vaatimattomia.

Portfolion **rakenne** viittaa oppimisen taustalla oleviin tavoitteisiin. Portfolion rakenne muodostaa kehämäisen prosessin. Vavrus (1990) mainitsee, että jokaisessa portfoliossa on nähtävissä sekä fyysinen että käsitteellinen rakenne. Fyysinen rakenne liittyy aineiston järjestämiseen; se voi olla esimerkiksi ajan, aiheen tai keskeisten teemojen mukaan järjestetty. Käsitteellinen rakenne viittaa opiskelun taustalla oleviin tarkoituksiin, tavoitteisiin ja sisältöihin.

Kieffer & Faust (1993) tutkivat mm. opettajien alkukokemuksia portfolion tekemisestä ja arvioinnista. He havaitsivat opettajien tarvitsevan jatkuvasti tietoa seuraavilla kolmella alueella: aineiston koonti, aineiston valikointi ja aineiston reflektointi. Nämä ovat portfoliorakenteen ydinalueita. Niihin voidaan lisätä sellaiset alueet kuin aineiston organisointi, arviointi ja portfolion ulkoistaminen eli se, missä muodossa portfolio tuotetaan. Tässä tarkastellaan lähemmin koontia ja organisointia sekä reflektointia ja arviointia.

Portfolioaineiston koonti ja organisointi

Portfolioaineiston koonti voi tapahtua pitkällä aikavälillä tai sen voi tehdä yhden viikon tai kurssin mittaisena projektina. Jos kuitenkin halutaan painottaa oppimista ja kasvua, lyhytkestoisia portfolioita pidetään ajanhukkana (Graves 1992).

Koottavan aineiston tulee olla johdonmukaisessa suhteessa portfolion tarkoitukseen (Niikko 1997). Eräät kirjoittajat (Hurst, Wilson & Cramer 1998) ovat sitä mieltä, että portfolioon tulisi koota vain niitä asioita, jotka kuvaavat tiettyjä taitoja, pätevyyskäsitteitä tai tiedon hankintaa.

Portfolioaineiston kokoaminen asettaa opiskelijan kasvotusten oman oppimisensa (Linnakylä 1995, 13–14) ja kasvunsa sekä käyttäytymisensä kanssa. Loughran ja Corrigan (1995) osoittivat tutkimuksessaan, että kun opiskelijat tekivät portfolioita, he aikoivat koota aineistoja, joiden he uskoivat olevan relevantteja itselleen opiskelijoina ja oppijoina. Ne aineistot, jotka he sitten sisällyttivät portfolioon, käsittivät näkemyksiä opettamisesta

ja kognitiivisista strategioista, valokuvia ja sarjakuvia merkittävistä oppimistapahtumista, opettamisen filosofiaa ja yhteenvetoja havaituista koulutustoiminnoista.

Myös Niikon (1997) tutkimus osoitti, että opettajaksi opiskelevat kokosivat aineistoa ennen kaikkea itseään ja opettajaksi kasvamista varten ja kuvaamaan itseään persoonana. Materiaalin keruu oli ollut tärkeää myös siksi, että se osoitti, miten oli toimittu ja käyttäytytty ja kuinka omat käsitukset olivat muuttuneet.

Portfolioaineiston kokoamisessa opiskelija oppii tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehitettäviä puoliaan sekä tarkastelemaan omia oppimistapojaan ja niiden tarkoituksenmukaisuutta. Opiskelija tulee tietoiseksi myös siitä, mitä hän osaa ja mitä ei. Portfolioaineistoa koottaessa ja valikoitaessa opiskelijan metakognitiot eli omaa oppimista säätelevät ja arvioivat taidot kehittyvät.

Portfoliotyöskentelyssä ongelmaksi muodostuu usein aineiston kokoamisen vaivalloisuus (Kankaanrinta 1998, 111). Jos kriteerit aineiston koostamiseksi ovat hukassa, portfolioista tulee helposti kasa papereita. Portfolion pulmakysymyksiin liittyy aineiston kokoamisen määrä sekä päätöksenteko-oikeus näissä asioissa. Aineiston riittävyys on kysymys, joka usein tulee esille. Vastaukseksi esitetään, että mikäli aineisto ei tuo enää mitään uutta, aineistoa on riittävästi. Yleisesti aineiston keräämisen ongelmana pidetään sitä, että materiaalia kerätään liikaa ja sen käyttötarkoitus jää keräälle epäselväksi.

Eräät tutkijat (Kieffer & Faust 1993) mainitsevat, että jos koonti on ainoa portfolion tekemisen tavoite, portfolioprosessi pysähtyy ja portfolioista tulee pelkkä koottujen tuotosten kansio. Kun asioita kootaan, toiminnalla tulee olla jokin tarkoitus ja tavoite. Vasta tätä kautta portfolio saa merkityksen.

Smit työtovereineen (1991) havaitsi, että monien opiskelijoiden työt olivat heikosti koottuja, rakennettuja ja organisoituja. Portfolioita tutkineet mainitsivat, että heiltä meni enemmän aikaa organisoida portfolioita kuin lukea niitä. Lisäksi monet opiskelijoista olivat tehneet vain osittaisia portfolioita.

Niikon (1997) tutkimus osoitti, että opettajaopiskelijat olivat organisoineet aineiston siten, että se oli ”loogisessa järjestyksessä” ja se oli ”visuaalisesti harmoninen” ja antoi kokonaiskuvan tekijästään. Aineisto oli organisoitu kronologisesti koulutuksen etenemusrakennetta myötäillen ja omaa kasvua ja opettamista painottaen.

Useat opettajankouluttajat myöntävät, että portfolioaineiston kokoaminen ja aineiston organisointi tuottavat opiskelijoille vaikeuksia ja portfolioon tarkoitus jää helposti hämäräksi. Tosin monet opettajankouluttajat itsekin ovat huonosti perillä siitä, kuinka opiskelijoiden tulisi rakentaa portfolioitaan. Yleensä kouluttajat luottavat siihen, että opiskelijoiden tieto ja kokemus portfolion teosta karttuu itsestään tekemisen aikana.

Aineiston reflektointi

Opettajankoulutuksen yksi keskeisimmistä tehtävistä on valmistaa reflektioita ja omaa opetustaan kehittäviä opettajia. Oppimisen tutkijat ovat sitä mieltä, että ilman oman toiminnan ja kokemuksen reflektiivistä tarkastelua oppiminen jää sisällöttömäksi ilman syvempää ymmärrystä. Portfolioon koottu ja valikoitu aineisto tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden reflektoida kasvua ja oppimista sekä muutosta jopa läpi koulutusohjelman ja ammattiuuran (Barton & Collins 1993). Kieffer ja Faust (1993) mainitsevat, että kun opiskelija jatkaa reflektiota ja tutkii kootun aineiston todistuskelpoisuutta, portfolioista muotoutuu tekijälleen merkityksellinen.

Reflektion kytkeminen portfolioon tarjoaa oppijalle mahdollisuuden tutkia omaa toimintaansa. Reflektio on koettujen ja tapahtuneiden asioiden persoonallista tarkastelua. Reflektointi tarjoaa mahdollisuuden mm. kontrolloida ja ymmärtää omaa oppimista, ottaa siitä vastuu; määrittää oppimista tukevia strategioita; nähdä muutoksia omassa oppimisessa. (Vavrus 1990; Valencia ym. 1990; Loughran & Corrigan 1995; Niikko 1997.)

Wolf ja Dietz (1998) ovat havainneet, että portfolio auttaa opiskelijaa tulemaan reflektiiviseksi ja halukkaaksi kehittämään omaa työtään. Richert (1990) puolestaan mainitsee, että harvat julkaistut tutkimukset näyttävät johdonmukaisesti osoittavan, että portfolion työstäminen lisää reflektiota. Enemminkin tutkimuksissa korostuu tulosten ja tuotosten aikaansaamisen tarkastelu.

Reflektion toteuttaminen portfoliotyöskentelyssä ei ole yksinkertainen ja yksiselitteinen asia. Useiden kirjoittajien ja kouluttajien havainnot osoittavat, että portfoliotyöskentelyssä eräiden opiskelijoiden reflektioprosessin käynnistymisessä on vaikeuksia ja reflektio jää työskentelyn aikana minimaaliseksi. Portfolioissa reflektiota kuvaavat kirjoitukset jäävät usein latteiksi ja mekaanisiksi kuvauksiksi siitä, mitä on tehty. Sitä, mitä on opittu ja mitä seuraavaksi aiotaan oppia, ei käsitellä. (van Wageningen ym. 1998.)

Myös Loughranin ja Corriganin (1995) tutkimus osoitti, että jos opiskelijat eivät olleet pyrkineet kokoamaan portfolioaineistoa, he eivät olleet tienneet, mitä piti koota ja tuottaa. Heillä oli myös vaikeuksia reflektoida oppimistaan. Tutkijoiden mielestä tämä johtui osittain siitä, että monet olivat tulleet koulutukseen ajatellen, että heille kerrotaan selkeästi, kuinka pitää toimia. Monet opiskelijat eivät ole valmistautuneet oman oppimisensa tarkasteluun ja reflektointiin.

Usein esitetetty kysymys on, kuinka auttaa opiskelijoita refleктоimaan. Portfoliotyöskentelyssä reflektioprosessia edistäviksi tekijöiksi on havaittu oppimistehtävät ja oppijan tietoiseksi tekeminen siitä, että portfolion eräs tehtävä on oppimis- ja kasvunprosessin paljastaminen itselle. Edelleen reflektiota edistävinä tekijöinä on pidetty itsenäisen ja tietoisin ajattelun kehittämistä, jossa oma-aloitteisuus ja ongelmia tunnistava asennoituminen ovat keskeisiä. Paulson ja Paulson (1991) mainitsevat reflektiota edistävinä toimintoina aineiston dokumentoinnin, tehtävien vertailun ja oppimisen tarkastelun yksin ja toisten kanssa. MacIsaac ja Jackson (1992) korostavat reflektiota edistävinä tekijöinä sellaisia kysymyksiä kuin mitä tein, mitä opin ja mitä seuraavaksi aion tehdä.

Aineiston arviointi

Portfolioarviointi on dynaaminen prosessi. Se pystyy paljastamaan oppimiskokemuksia ja oppimisen monimutkaisuutta tavalla, johon perinteiset arviointitavat eivät ole pystyneet (Wagner, Brock & Agnew 1994; Krause 1994). Portfolio liitetään autenttiseen arviointiin. **Autenttinen arviointi** merkitsee uudenlaista arviointikulttuuria, jossa pyritään liittämään yhteen oppiminen ja arviointi sekä painotetaan enemmän oppijan vahvuuksia ja kehittämishaasteita kuin putteita. Autenttinen arviointi on yhdenmukainen niiden yleisten arviointiin liittyvien näkemysten kanssa, jotka korostavat ihmisen subjektiivista toimintaa (Takala 1995) ja opittavien asioiden arvoa ja merkitystä. Tällainen arviointi on merkityksellistä oppijalle itselleen, koska se liittyy todelliseen elämään ja toimintaan. (Linnakylä & Kupari 1996.) Portfolioarviointia pidetään kiinnostavana, koska siinä toteutuvat autenttisen arvioinnin vaatimukset.

Portfolioarviointi on subjektiivista ja oppijalähtöistä (Paulson ym. 1991). Yksilön itsensä suorittamaa arviointia puoltavat muuttuneet käsitykset oppimisesta sekä opettajan ja oppijan roolista (Niikko 1996; 1997).

Itsearviointin tarkoitus on auttaa oppijaa ymmärtämään tulevaa ammattiin ja reflektoimaan oppimistarpeitaan voidakseen suunnitella paremmin ammatillista kasvuaan ja sitoutua lujemmin toimintaansa. Itsearviointi voi osoittaa myös niitä alueita, joissa opettaja tarvitsee apua ja työnohjausta. (Niikko 1997.)

Yksilöllinen arviointi painottaa prosessia, opiskelijan kriittisen ajattelun kehittymistä, vastuunjakoa ja monentasoista arviointia. (Porter ym. 1995.) Portfoliotyöskentelyssä itsearviointi on osa aineiston keruuta, valikointia, organisointia, analysointia, reflektointia, perusteluja ja ratkaisujen tekemistä.

Portfolioarvioinnissa on kyse metakognitiivisista taidoista: oman toiminnan ja oppimisen ohjaamisesta, jossa on otettava huomioon tavoitteet ja prosessi. Kyky arvioida annettuja ja itse asetettuja tavoitteita kuuluu asiantuntevaan toimintaan. (Takala 1995, 3–4.) Portfolioarviointi sisältää tekijän omia tarkasteluja sekä palautteen keruuta muilta. Toisten palautteet ja arvioinnit tukevat ja rikastuttavat opiskelijan omaa arviointia (Linnakylä 1995, 11).

Ulkopuolinen arviointi painottaa taitoja ja suoritusta, korostaa asioita ja opettajan vastuuta. Tällainen arviointi kohdistuu usein yhteen työhön kerrallaan ja jättää opiskelijan passiiviseksi. Osaamisen testaaminen pyrkii näyttämään, kuka on paras ja kuka ei-osaava, kuka on työskennellyt lujaa ja kuka on luovuttanut. Usein ulkopuolisessa arvioinnissa opiskelijat ja opettajat koetaan toistensa vastustajiksi. Sen sijaan portfolioarvioinnissa opettajat ja opiskelijat nähdään kumppaneina ja työtovereina.

Portfolioarvioinnissa pyritään käyttämään mahdollisimman monia laadullisia perusteluja ja lähestymistapoja. Oppimistehtävät kohdistuvat enemmän oppimisprosessiin kuin tulokseen; ne painottavat tiedon soveltamista, kriittistä ajattelua ja ongelmaratkaisua. Huomio suunnataan pikemmin oppijan vahvuuksien kehittymiseen kuin opitun määrään ja oppijan heikkouksiin.

Arvioinnissa on aina virheitä ja harhoja (Takala 1995). Siten portfolioarviointikaan ei ole täydellistä eikä yksiselitteistä. Kirjallisuudesta käy ilmi, että ei ole yhtä oikeaa tapaa arvioida portfolioaineistoa (Barton ym. 1993; Kieffer & Faust 1993). Portfolioarviointi on prosessi, joka muuttuu jatkuvasti oppijan kasvun sekä oppimisympäristöjen ja -tilanteiden mukana.

Elbow ja Belanoff (1991) toteavat, että joskus ongelmana voi olla arviointijoiden keskinäisen yksimielisyyden saavuttaminen. Keskeisenä arvioinnin periaatteena voidaan pitää, että portfolion tekemisen osapuolet osallistuvat yhdessä arviointikriteereiden laadintaan ja niistä päättämiseen.

Yksilöllisyys, ohjaus ja ryhmä portfolioprosessin käyttövoimana

Yksilöllinen toiminta

Portfolion tekeminen on yksilöllinen prosessi, joten kahta samanlaista portfolioa ei ole. Yksilöllisyys merkitsee portfolion tekijän keskeistä roolia ja tehtävää; tekijä osallistuu portfolioaineiston kokoamiseen, valintaan, reflektioon ja arviointiin (Arter & Spandel 1992). Kun tekemisen vastuu on opiskelijalla, hänen on mahdollista antaa itsestään monipuolinen kuva (Hurst, Wilson & Cramer 1998).

Kullakin portfolion tekijällä on erilaiset käsitykset, tarpeet, kiinnostukset, kokemukset, elämänhistoria ja -tilanne (Porter & Cleland 1995). Loughran ja Corrigan (1995) tutkivat, miten opiskelijat lähestyivät portfolion tekemistä. Noin neljännes aloitti portfolion teon ensimmäisen opetusharjoittelujakson jälkeen. Neljännes aloitti toisen jakson jälkeen ja puolet vasta kolmannen jakson jälkeen. Ne opiskelijat, jotka aloittivat varhain, kertoivat tekemisen olleen epävarmaa ja hapuilevaa. He eivät tieneet, mistä tekemisessä oli tarkasti ottaen kyse.

Opiskelijan työskentelyä voidaan helpottaa selvittämällä aloitusvaiheessa portfoliotoiminnan luonne ja tarkoitus, portfolion sisältö ja rakenne sekä työskentelyn periaatteet. Tärkeää on tietää, että portfolion tekeminen on aikaa vievä prosessi (Smith & Tilemma 1998).

Pollari (1995, 54) toteaa, että portfoliotoiminta on helpointa aloittaa kartoittamalla ne kokonaisuudet, joihin portfolio tuntuu parhaiten sopivan. Paras ohje portfolion tekemiselle on, että käytetään aikaa ajatteluun ja suunnitteluun ennen portfolion aloitusta. Hyviä kysymyksiä ovat myös seuraavat: Mitä portfolion tekijänä haluan tietää? Mitkä tehtävät auttavat pääsemään tavoitteeseen? Miten voin toteuttaa portfolion?

Ohjaustoiminta

Portfolion tekeminen on yksilöllistä toimintaa, mutta se edellyttää myös ohjausta. Zubizarreta (1994) on sitä mieltä, että ensimmäisen portfolion tekeminen yksinään ei yleensä tuota laadukasta osaamista. Portfolion tekeminen voi sisältää myös riskejä. Joku saattaa esimerkiksi löytää itsestään

sellaisia asenteita, joihin ei ole osannut varautua (Murray 1994). Tekeminen voi tuntua ylimääräiseltä taakalta, jos motivaatiossa ja sitoutumisessa on ongelmia.

Ohjaajan tehtävä on tukea opiskelijan sitoutumista portfolioyöskentelyyn ja auttaa ymmärtämään, mihin portfolioilla pyritään (tarkoitus, tavoitteet), mitä portfolio sisältää (tehtävät ja aineiston valikointi), miten portfolio toteutetaan (rakenne, organisointi), miten aineistoa tarkastellaan (reflektointi ja arviointi) ja millainen portfolio on muodoltaan (ulkoistaminen).

Ohjaaja voi näyttää mallia ja esittää ohjeita sitä mukaa kuin apua ja tukea tarvitaan (Taube 1998). Keskeisimpiä tehtäviä on huolehtia tekemisprosessin jännitteen säilymisestä. Tämä tarkoittaa mm. ryhmätyöskentelyn käynnistämistä ja ohjaamista sekä oppimistehtävien ja arviointikriteerien laatimista yhdessä portfolioita tekevien kanssa.

Ohjaajan tehtävänä on myös painottaa metakognitiivisten taitojen kehittämistä käyttämällä apuna keskustelua, lukemista, videoiden katselua, päiväkirjan ja esseiden kirjoittamista sekä niistä keskustelemista. Portfolioyöskentely edellyttää ohjaajalta opetussuunnitelman ja sisältöjen tuntevista, kekseliäisyyttä ja rohkeutta, organisoitaita, aikaa ja riskien ottoa, vastuuta ja vakavaa paneutumista sekä sitoutumista työskentelyyn portfolioita tekevien kanssa.

Mitä pitemmälle opiskelija kehittyy työskentelyssä, sitä enemmän portfolion tekemisen vastuu siirtyy tekijälle itselleen. Itseohjautuvuuteen, reflektioon ja itsearviointiin kasvaminen ovat vaativia oppimisprosesseja. Kun opiskelija oppii itseohjautuvaksi ja oppii arvioimaan itseään, hän on saavuttanut silloin oman oppimisensa omistajuuden.

Ryhmätoiminta

Yleinen käsitys on, että portfolio on lähinnä tekijän ja ohjaajan välinen ponnistus. Helposti unohdetaan, että ryhmällä on tärkeä asema ja tehtävä syvennettäessä portfolioyöskentelyä. Tekijät voivat organisoitua pien- tai vertaisryhmiksi ja sopia yhdessä toimintaperiaatteet ja kokoontumistiheyden.

Pienryhmätyöskentely sopii hyvin juuri reflektion kehittämiseen, koska reflektiivinen ajattelu ja toiminta edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta (Linnankylä 1995, 21). Ryhmässä voidaan yhdessä tarkastella ryhmän jäsenten portfolioita ja oppimistehtäviä, jakaa työskentelykokemuksia sekä kehittää yhdessä arviointikriteerejä.

Opiskelijan perehtyminen toisten portfolioihin ja osallistuminen yhteisiin keskusteluihin on hedelmällinen tapa oppia. Yhteiset pohdinnat toisten portfolioita tekevien kanssa tuovat työskentelyyn uusia näkökulmia ja kriittisyyttä. Samalla tavalla kuin taiteilija tarkastellessaan toisen taiteilijan töitä ja verratessaan niitä omiinsa voi portfoliojen tekijä saada toisten portfolioista uusia ideoita omaan tekemiseensä.

Porter & Cleland (1995) muistuttavat, että ryhmässä mahdollistuu toisten kuuleminen. Portfolio on yhteistoiminnallinen prosessi, jonka onnistumista edistää yhdessä tekeminen ja kokemusten jakaminen. Prosessi myös opettaa näkemään yhteistyön arvon. Ryhmätyöskentelyn onnistumiseen vaikuttaa se, kuinka luottamuksellisesti opiskelijat pystyvät toimimaan ja missä määrin he uskaltavat paljastaa itsestään myös arkoja asioita.

Lukijan pohdittavaksi

Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä haastaa ajattelemaan, suunnittelemaan ja toimimaan. Portfoliojen tekeminen voi olla unohtumaton matka oman kasvun ja oppimisen maailmaan. Se voi myös avata uusia polkuja ja auttaa tulemaan tietoiseksi siitä, missä vaiheessa on omassa kasvussaan ja oppimisessaan ja mihin suuntaan pitää mennä seuraavaksi. Kirjoituksen pohjalta lukija voisi pohtia esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

- Millaisen portfoliojen haluaisin tehdä ja mitä sen avulla oppia?
- Millaisia asioita haluaisin portfolioon sisällyttää ja miksi?
- Mitä haluaisin valitun aineiston kertovan itsestäni ja omasta toiminnastani?
- Mistä ja miten voisin hankkia palautetta oman arvioinnin ja reflektoinnin tueksi?
- Miten pitkäaikaiseen työskentelyyn olisin halukas sitoutumaan ja miten voisin ylläpitää työskentelyjännitettä?
- Millaisessa muodossa haluaisin oman portfolioini toteuttaa?

Lähteet

- Anderson, R. C. 1994. Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. Teoksessa R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (toim.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 469–482.
- Arter, J. & Spandel, V. 1992. Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice* 11 (1), 36–44.
- Barton, J. & Collins, A. 1993. Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education* 44 (3), 200–210.
- Bergeron, B. & Weruuth, S. 1997. Imitating portfolios through shared learning. Three perspectives. *Reading Teacher* 50 (7), 552–556.
- Bird, T. 1990. *The Schoolteacher's portfolio: An essay on possibilities*. Newbury Park: Sage. *The New Handbook of Teacher Evaluation*, 241–253.
- Bloom, L. & Bacon, E. 1995. Professional portfolios: An alternative perspective of the preparation of teachers of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders* 20 (4), 290–300.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M. & Siddle, J. 1997. Student teaching portfolios: A tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education* 48 (5), 345–357.
- Bransford, J. D. 1994. Schema activation and schema acquisition: Comments on Richard C. Anderson's Remarks. Teoksessa R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (toim.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 483–495.
- Bullough, R. J. 1993. Portfolios Function. *Teaching and Teacher Education* 9 (4), 385–396.
- Carroll, J. A. & Potthoff, D. 1996. Learning from three years of portfolio use in teacher education. *Journal of Teacher Education* 47 (4), 253–258.
- Courts, P. L. & McInerney, K. H. 1993. *Assessment in higher education*. Westport, CT: Praeger
- Elbow, P. & Belanoff, P. 1991. State University of New York at Stone Brook portfolio-based evaluation program. Teoksessa P. Belanoff & M. Dickson (toim.) *Portfolios. Process and Product*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Inc., 3–16.

- Graves, D. H. 1992. Portfolios: Keep a good idea growing. Teoksessa D. Graves & B. Sunstein (toim.) *Portfolio portraits*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1–12
- Herbert, E. A. 1998. Lessons about student portfolios. *Phi Delta Kappan* 79 (8), 583–586.
- Hurst, B., Wilson, C. & Cramer, G. 1998. Professional teaching portfolios. *Phi Delta Kappan* 79 (8), 578–582.
- Kankaanrinta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kieffer, R. D. & Faust, M. A. 1993. Portfolio process and teacher change: Elementary, secondary and university teachers reflect upon their initial experiences with portfolio assessment. Paper presented at the meeting of the National Reading Conference, Charleston, SC.
- 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.
- Linnakylä, P. 1995. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä, 9–32.
- Linnakylä, P. & Kupari, P. 1996. Autenttinen arviointi peruskoulun opiske-
lua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin*. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 95–121.
- Loughran, J. & Corrigan, D. 1995. Teaching portfolio. *Teacher Education* 11 (6), 565–577.
- MacIsaac, D. & Jackson, L. 1992. Portfolio assessment. Processes and outcomes. *Portfolio News* 4 (1).
- Murray, J. P. 1994. Why teaching portfolios? *Community College Review* 22 (1), 33–43.
- Niikko, A. 1996. Self evaluation and portfolio development in beginning teachers' learning process. Reports from the Vocational Teacher Education College of Jyväskylä 15.
- Niikko, A. 1997. Ammatillisen kasvun itsearviointi portfoliokäytäntönä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 16.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. 1991. What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership* 48 (5), 60–63.

- Pollari, P. 1995. Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen kultaa? Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*, 51–64.
- Porter, C. & Cleland, J. 1995. *The portfolio as a learning strategy*. Portsmouth: Boyton/Cook Publishers Inc.
- Rief, L. 1990. Finding the value in evaluation: Self-assessment in the reading-writing classroom. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Richert, A. E. 1990. Teaching teachers to reflect: A consideration of programme structure. *Journal of Curriculum Studies* 22, 509–527.
- Ringler, L. H. 1992. Foreword. Teoksessa A. A. deFina (toim.) *Portfolio assessment: Getting started*. New York: Scholastic Professional Books.
- Roe, M. F. & Vukelich, C. 1997. That was then and this is now: A longitudinal study of teacher's portfolio practices. *Journal of Research in Childhood Education* 12 (1), 16–26.
- Smit, D., Kolonosky, P. & Seltzer, K. 1991. Implementing a portfolio system. Teoksessa P. Belanoff & M. Dickson (toim.) *Portfolios. Process and product*. Portsmouth: Boyton/Cook Publishers, Inc., 46–56.
- Smith, K. & Tillema, H. 1998. Evaluating portfolio use as a learning tool for professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research* 42 (2), 193–205.
- Takala, S. 1995. Arviointi – ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä, 1–8.
- Taube, K. 1998. Portfolio. Oppimisen ja suunnittelun arviointi. Suom. Maarit Tillman. Jyväskylä: Gummerus.
- Valencia, S., McGinley, W. & Pearson, P. D. 1990. Assessing reading and writing: Building more complete picture for middle school assessment. Urbana, II: Center for the Study of Reading. Technical report 500.
- Vavrus, L. 1990. Put portfolios to the test. *Instructor*, August 48–53.
- Van Wageningen, L. & Hibbart, K. M. 1998. Building teacher portfolios. *Educational Leadership* 55 (5), 26–30.
- Waden, R. C. & Yarbrough, D. B. 1996. Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 12 (1), 63–79.
- Wagner, C. L., Brock, D. R. & Agnew, A. T. 1994. Developing literacy portfolios in teacher education courses. *Journal of Reading*. 37,8.
- Wolf, K. 1991. The schoolteacher's portfolio: Issues in design, implementation and evaluation. *Phi Delta Kappan* 73, 129–136.

- Wolf, K. 1996. Developing an effective teaching portfolio. *Educational Leadership*. March, 34–37.
- Wolf, K. & Dietz, M. 1998. Teaching portfolios: Purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*. Winter, 9–22.
- Zubizarreta, J. 1994. Portfolios in Education; First year teachers. *Phi Delta Kappan* 4, 323–326.