

Portfolio

oppimisen välineenä lääketieteessä

Kaisu Pitkälä, Taina Mäntyranta, Arja-Riitta Pauna, Matti Korhonen ja Tuula Heinänen

Portfolio on Suomessa parhaiten tunnettu meritoitumisen välineenä. Ammatillisen portfolion avulla voidaan osoittaa dokumentein ammatillinen osaaminen ja pätevyys laajemmin kuin perinteisellä nimikirjanotteella. Portfolion käyttö oppimisessa, tutorin ja opiskelijan viestinnän välineenä tai arvioinnin menetelmänä on vähemmän tunnettu. Oman oppimisen pohtiminen ja opitun jäsentäminen kirjoittamalla auttaa kehittymään ammatillisesti. Portfolio-oppiminen sopii hyvin yhteen nykikäsitusten mukaisen tehokkaan oppimisen kanssa.

Lääketieteen opinnot ovat viime vuosina muuttuneet huomattavasti sekä maailmalla että myös kaikissa Suomen tiedekunnissa. Taustalla ovat yhtäältä 1980-luvulla muuttuneet käsitykset oppimisesta. Ulkoa ohjautuvasta opettajakeskeisestä opettamisesta ollaan vähitellen siirtymässä kaikessa koulutuksessa opiskelijalähtöiseen itseohjautuvaan opiskeluun. Toisaalta myös laajemmat muutokset lääkärin työssä, potilaan asemassa ja terveydenhuollon toimintaympäristössä ovat asettaneet uusia vaatimuksia lääkärikoulutukselle.

Muutos perinteisestä opettajan jäsentämästä opetuksesta itseohjautuvaan oppimiseen on muuttanut syvällisesti opettajan roolia (Spencer ja Jordan 1999). Toisaalta oppija joutuu sietämään epävarmuutta, kun hänelle ei enää kerrota suoraan yhtä totuutta vaan hän joutuu itse etsimään ja rakentamaan tietonsa (Maudsley 1999). Tarvitaan uusia oppimisen välineitä jäsentämään opittua ja viitoittamaan opintietä.

Mikä on portfolio?

Portfolio on henkilökohtaisen oppimisen menetelmä (RCGP 1993), jolla oppija kirjoittamalla oppimiskokemuksistaan ja keräämällä palautetta ja dokumentteja saavutuksistaan pyrkii jä-

sentämään oppimaansa. Portfolion avulla voi pohtia omia oppimistavoitteita, vahvuuksia ja kehittämisalueita ammatissa. Portfolio määritellään kirjalliseksi kokoelmaksi oppijan tiedoista, taidoista, arvoista, ajatuksista, tunteista ja saavutuksista (Jolly ja Grant 1997). Sen tavoitteena on tukea oppijan henkilökohtaista ja ammatillista kehitystä.

Portfolio on tekijänsä näköinen joustava työkalu, joka voi sisältää monia erilaisia dokumentteja oppimisen ajalta. Käyttötavan mukaan se saattaa sisältää pelkästään dokumentteja saavutuksista esimerkiksi työnhakua varten ja toimia siten näyteportfoliona. Jos sitä käytetään oppimisen ja ammatillisen kehittymisen välineenä, se sisältää usein hyvin monenlaisia tallenteita, jotka kuvaavat henkilökohtaisia oppimistapah-tumia. Opiskelija saattaa pohtia ammatissa tai oppimisen yhteydessä sattunutta kriittistä tapahtumaa, sen syytä, kulkua tai seurauksia (Snadden ja Thomas 1998). Tällainen tapahtuma voi olla potilaan kuolema, odottamaton komplikatio tai potilasvalitus mutta myös erityisen hyvin onnistunut hoito tai muu saavutus. Opiskelija voi pitää laajempaa oppimispäiväkirjaa, jossa hän pohtii omia oppimiskokemuksiaan (Niemi ja Murto 1996) ja arvioi eri aikoina omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan ammatillisessa ke-

Taulukko 1. Portfolion sisältöä.

Näyteportfolio

Nimikirjanote

Luettelo oppimissuorituksista

Itsearviointeja, palautteita

Opintotodistukset, kurssitodistukset

Työtodistukset

Näytetöitä

Tutkimussuunnitelmat

Julkaisut

Muut saavutukset

Henkilökohtainen portfolio (edellisten lisäksi)

Kriittisten tapahtumien pohtiminen, reflektiivistä arviointia
potilaskontakteista

Oppimispäiväkirja

Itsearviointeja, oppijan näkemys omista vahvuuksista,
kehittämisaueista

Oppimistavoitteet

Tenttiin valmistautumiseen liittyvää aineistoa

Kriittisesti arvioituja artikkeleita

Palautteita ohjaajilta, kollegoilta, esimiehiltä, potilailta

Kirjallisia arvioita tenteistä ja suorituksista

Videointeja potilasvastaanoitoista ja vuorovaikutuskoulutuksista

Auditointilauseuntoja

hityksessään (Jolly ja Grant 1997). Taulukossa 1 on kuvattu portfolion sisältöä sekä perus- ja näyteportfolion eroja.

Mikä on sitten portfolion ja lokikirjan ero? Useimmat erikoislääkärikoulutuksessa käytettävät lokikirjat sisältävät kokoelman oppijan suorituksia mutta eivät oppimisprosessia: oppijan itsearviointia tai reflektioita opitusta. Lokikirja on luettelo oppijan näkemästä tai tekemästä eikä takaa opitun tekemisen laatua. Se palvelee opettajan kontrollintarvetta mutta ei stimuloi oppimisprosessia, eikä sitä pidetä oppimisen menetelmänä (Lavonius ym. 1998, Snadden ja Thomas 1998) (taulukko 2).

Portfoliota on käytetty useita vuosikymmeniä eri alojen opetuksessa (Paarbosingh 1996). Jo 1970-luvulla sitä käytettiin kuvataideopiskelijoiden koulutuksessa. Terveystieteissä sitä käytettiin ensimmäiseksi hoitajien ja kättilöiden ammatillisessa arvioinnissa (Paarbosingh 1996) sekä hoitotieteen opetuksessa (Jasper 1995, Kyngäs ja Tenhula 1997). Portfolio on tullut osaksi yliopiston opettajien koulutusta ja meritoitumista (Tenhula ym. 1996, Paavonen ym. 1997, Seldin 1997). Myös peruskouluissa sitä on yhä näkyvämmiin alettu käyttää yhtenä oppimismenetelmänä (Pollari ym. 1996). Portfolio tuli 1980-luvun lopulla myös lääkäreiden peruskoulutukseen (Finlay ym. 1994), muun muassa yleislääkäreiden ja lastenlääkäreiden erikoistumiskoulutukseen (RCGP 1993, Snadden ym. 1996) sekä täydennyskoulutukseen.

Portfolion käyttötavat

Portfoliota voidaan käyttää usealla tavalla. Eniten sitä on hyödynnetty oppimisen välineenä edellä kuvatulla tavalla koulutuksessa (Walker 1988, RCGP 1993, Finlay ym. 1994, Järvinen ja Kohonen 1995, Snadden ym. 1996). Oleellista portfolion käytössä oppimisen menetelmänä on oppijan itsereflektio ja näiden kuvauksien jakaminen tutorin tai ryhmän kanssa sekä palautteen saaminen. Portfolio on myös hyvä keino välittää viestejä opiskelijalta opettajalle. Sen avulla opettaja saa opetusprosessin aikana palautetta työnsä tuloksista ja oppija tietoa hänelle vaikeuksia tuottavista alueista. Tämä osa-alue on vielä nykyäänkin aliarvioitu opetuskulttuu-

Taulukko 2. Portfolion ja lokikirjan eroja.

	Henkilökohtainen portfolio	Lokikirja
Tarkoitus/käyttöalue	Oppimisen ja ammatillisen kehityksen tukeminen	Seuranta, laadunvarmistus, koulutuspaikkojen vertailu
Oppimistavoitteiden asettaja	Oppija itse	Kouluttaja/vastuulaitos
Sisältö	Pääasiassa laadullinen (esim. »mitä mielessä liikkui, kun...«)	Pääasiassa määrällinen (esim. »kuinka monta toimenpidettä...«)
Työskentelytapa	Kirjoittamalla pohtiminen	Suoritteiden kirjaaminen

rissa, jossa on totuttu mittaamaan vain lopputuloksia ja arvioimaan opetusta vasta sen päättyessä. Portfolio antaa opettajalle jatkuvaa ajantasaista palautetta ja mahdollistaa yksilöllisen paneutumisen opiskelijan ongelmiin.

Eniten portfolio kiinnostaa opettajakuntaa arvioinnin välineenä. Eräs portfolio-oppimisen keskeisiä periaatteita onkin opiskelijan kehityksen seuraaminen pitkällä aikavälillä (Tapaninaho 1994). Opettaja voi arvioida oppijan analyttisten taitojen kehittymistä (Jolly ja Grant 1997) sekä mahdollisesti tieteellisen ja eettisen ajattelun, kliinisen päättelykyvyn ja diagnostisten taitojen edistymistä.

Toistaiseksi portfolio tunnetaan ehkä parhaiten meritoitumisen välineenä (Walker 1988, Järvinen ja Kohonen 1995, Snadden ym. 1996, Jolly ja Grant 1997, Mäntyranta ym. 1997). Sitä käytetään ammatillisen pätevyyden osoittamisessa ja viranhaussa. Tätä varten työstetään laajasta, monenlaista raakamateriaalia sisältävästä henkilökohtaisesta portfolioista (kehittymiskansiosista) näyteportfolio (näytesalkku), jolla voidaan osoittaa oma ammatillinen pätevyys ja osaaminen (Tenhula ym. 1996). Erityisen näkyvästi tämä on tullut esille akateemisten opettajien meritoitumisessa ja viranhaussa, mutta myös lääkäreiden erikoistumis- ja muiden virkojen täytössä on kokeiltu portfolion käyttöä. Jo ammatissa toimiva lääkäri voisi laajentaa sen hyödyntämistä viranhausta perehdytykseen ja käyttöön kehityskeskustelujen tukena.

Mihin portfolio perustuu?

Perinteinen luentomuotoinen opetus ei muuta oppijan toimintakäytäntöjä, ja toisaalta opiskelijan tarpeista lähtevät ajattelua aktivoivat menetelmät ovat motivoivampia ja vaikuttavampia pitkäaikaisten oppimistulosten valossa (Vernon ja Blake 1993, Davis ym. 1995). Korkeakoulutusopetuksen tulisi luoda edellytykset itseohjautuvaan oppimiseen ja asioiden syvälliseen ymmärtämiseen siten, että lähtökohtana on antaa oppijalle mahdollisuus tutkia ja jäsentää uutta tietoa, suhteuttaa sitä aiempaan osaamaansa ja muokata siitä kokonaisuus (Vainiomäki ym. 1998). Portfolio auttaa oppijaa itseohjautuvaksi

ja sopii hyvin nykykäsityksen mukaiseksi tehokkaaksi oppimismenetelmäksi.

Asiantuntija oppii ammatissa sattuneista kriittisistä tai merkittävistä tapahtumista. Suurin osan asiantuntijan työstä on helpon näköistä automaattista toimintaa (knowing in action) (Schön 1987). Monimutkaiset työ- ja ajatusprosessit ovat kehittyneet vähitellen pitkän ajan kuluessa ja automatisoituneet osataidoista. Kriittiset tapahtumat ammatissa saavat asiantuntijan heräämään ja refleктоimaan tapahtumaa sen aikana (reflection in action) (Schön 1987). Tätä tapahtuu paljon, eikä se vielä johda uuden oppimiseen. Kriittinen tapahtuma voi saada asiantuntijan kuitenkin hakemaan lisätietoa, jolla ratkaista eteen tullut ongelma. Hänen pohtiessaan jälkeinpäin kriittisesti tapahtunutta ja tekemiään ratkaisuja sekä arvioidessaan kerättyä tietoa käynnistyy oppiminen, joka voi muuttaa toimintakäytäntöjä (reflection on action). Tämä lisää edelleen asiantuntijan ammattitaitoa ja vähentää vastaavan yllätyksen riskiä seuraavien samankaltaisten tapahtumien yhteydessä (Schön 1987).

Ammatillinen itsereflektio eli oman ammatti-toiminnan pohtiminen ja arviointi edistää paitsi oppimista myös sitoutumista elinikäiseen opiskeluun. Vaikka asioiden pohtiminen itsekseenkin saattaa edistää oppimista, varsinaista haastavaa reflektiota tapahtuu vain, jos omat ajatukset jaetaan toisen ihmisen kanssa (Snadden ja Thomas 1998). Keskustelu muiden kanssa sekä opiskelijan ja opettajan luottamuksellinen, tasavertainen vuorovaikutus tukevat reflektiivistä oppimista (Vainiomäki ym. 1998). Reflektion tulisikin harjaantua jo lääkärin ammatin perusvalmiuksia hankittaessa (Hoppu 1998).

Refleктоiva kirjoittaminen on tehokas oppimisen työkalu (Walker 1988). Se auttaa jäsentämään ajatuksia, liittämään uudet asiat aiemmin opittuun sekä havaitsemaan omia puutteita ja virheellisiä käsityksiä opittavasta asiasta. Se auttaa yhdistämään omia kokemuksia, havaintoja ja tunteita tiedolliseen ainekseen. Se tuo esille piilossa olevia asenteita ja arvoja sekä auttaa näkemään asiat objektiivisemmin. Omiin kirjoituksiin voi palata pitkänkin ajan jälkeen ja nähdä kehityskaaria. Kirjoitukset helpottavat kom-

munikointia oppijan ja kouluttajan välillä, ja oppimisprosessista voi antaa palautetta ja tukea kirjoitusten perusteella.

Lonka ja Ahola (1995) esittävät aktivoivan opetuksen mallin, jonka tavoitteena on tukea oppijan kasvamista asiantuntijaksi. Tähän liittyy aikaisempien tietojen aktivointi, oppimisprosessin tukeminen ja palautteen antaminen koko oppimisprosessin ajan. Palaute koskee paitsi ulkoista käyttäytymistä ja suorituksia, myös opiskelijan sisäisten ajattelumallien avoimeksi tekemistä esimerkiksi kirjoittamisen avulla sekä näiden mallien kehittymistä. Se tehostaa oppimista, ja opiskelijan tulisikin saada jatkuvasti palautetta koko oppimisprosessinsa ajan (Vainiomäki ym. 1998). Longan ja Aholan (1995) oppimismallia sekä Schönin (1987) reflektiivistä oppimista tukevat kirjoittaminen, opitun aktiivinen prosessointi ja portfolio.

Portfolion ja kirjoittamisen vaikutus oppimiseen

Portfolio on otettu laajalti käyttöön maailmalla, mutta sen vaikutusta oppimiseen on tutkittu vain vähän. Portfoliolla voidaan ajatella olevan suuri validiteetti oppimisprosessin ja ammatillisen kehityksen kuvaajana, koska se on laajasisältöinen ja persoonallinen asiakirja. Se kertoo omistajastaan hänen omassa oppimisessaan keskeisinä pitämiään asioita. Tätä samoin kuin portfolion reliabiliteettia arviointivälineenä on kuitenkin tutkittu hyvin vähän (Jolly ja Grant 1997, Snadden ja Thomas 1998).

Snadden ja Thomas (1998) referoivat niitä harvoja tutkimuksia, joissa on arvioitu portfolion merkitystä oppimisessä. Portfoliolla on ollut merkitystä ennen kaikkea oppimisilmapiirin muutoksessa. Se on lisännyt opetuksen opiskelijakeskeisyyttä, opiskelijan ja opettajan vuorovaikutusta sekä parantanut opiskelijan ongelmanratkaisutaitoja.

Perusopetuksen osalta on tehty yksi satunnaistettu kontrolloitu tutkimus portfoliooppimisen vaikuttavuudesta syöpätautien opinnoissa (Finlay ym. 1998). Walesilainen lääketieteen opiskelijoiden joukko jaettiin satunnaistamalla kahteen ryhmään, joista toinen piti yhdeksän

kuukauden ajan portfoliota ja keskusteli keskeisistä teemoista omassa tutorryhmässään. Muuten interventio- ja verrokkiryhmien opetus oli perinteistä ja samanlaista. Portfolio-opetusta saanut ryhmä menestyi paremmin OSCE-tentissä (objective structured clinical examination), joka mittaa tietojen lisäksi lääkärin kliinistä päättelyä sekä vuorovaikutus- ja toimenpidetaitoja.

Kirjoittamisen vaikutusta oppimisessa tai merkitystä asioiden jäsentäjänä ei myöskään ole kovin paljoa tutkittu. Yhdysvalloissa selvitettiin satunnaistetussa tutkimuksessa, jonka aineistona oli 188 hoitajaopiskelijaa, miten opitun asian kirjoittaminen vaikuttaa oppimistuloksiin (Bee-son 1996). Opiskelijat jaettiin kolmeen ryhmään, joista yhdessä opiskelijat vain lukivat opiskeltavan asian, toisessa tekivät lukemisen ohella muistiinpanoja ja kolmannessa laativat opittavasta asiasta esseen. Muistiinpanojen tekijät toistivat paremmin opiskeltavia tietoja kuin kaksi muuta ryhmää; esseenkirjoittajat ja pelkät lukijat taas kykenivät paremmin tekemään synteesin opiskeltavasta asiasta.

Suomalaisia kokemuksia portfolion käytöstä

Portfoliota on kokeiltu Helsingin yliopistossa vapaaehtoisille lääketieteen perusopetuksessa, lastentautien erikoislääkärikoulutuksessa, yleislääkäreiden täydennyskoulutuksessa sekä lääkäreiden johtamiskoulutuksessa. Portfoliotyöskentely on toteutettu eri tasoilla ja erikoisaloilla hieman eri tavoin (taulukko 3). Vastikään on aloitettu hanke portfolion käytöstä yleislääkäreiden erikoistumiskoulutuksessa sekä valtakunnallinen lastenlääkäreiden täydennyskoulutushanke.

Kokemukset portfoliotyöskentelystä ovat olleet pääasiassa myönteisiä. Lääketieteen perusopetuksessa tehtiin vuoden portfoliokurssin päätteeksi puolistrukturoitu kysely kurssiin osallistuneille 19 opiskelijalle. Arviointien mukaan portfolion ja kirjoittamisen oli koettu jäsentävän oppimista (100 %) ja auttaneen näkemään kehityskaaria omassa opiskelussa (79 %). Vastanneista 84 %:n mielestä kirjoittaminen auttaa pohtimaan asioita, joita muuten ei tulisi syvälli-

Taulukko 3. Suomalaisia kokemuksia portfolion käytöstä lääketieteen opetuksessa.

	Lääketieteen perusopetus	Erikoistumiskoulutus / lastentaudit	Täydennyskoulutus / yleislääkärit	Täydennyskoulutus / hallinto ja johtaminen
Kohde-ryhmä	Helsingin yliopiston lääketieteellisen tiedekunnan 3. ja 4. vuoden kandidaatteja, 7 miestä, 14 naista Järjestetty 1997–98	HYKS:n lastenklinikan 17 erikoistuvaa lääkäriä Järjestetty 1997 lähtien	Portfolio osana Itä-Uudenmaan terveyskeskuslääkäreiden (yhteensä noin 50) pienryhmäkoulutusta Kokeilu aloitettu 1998	Johtamistehtävissä toimivat lääkärit Pääosin hallinnon pätevyyttä suorittavia erikoislääkäreitä Järjestetty 1996 lähtien
Portfolio-opetuksen tavoite	Reflektioon harjaantuminen Kliinisen vaiheen uusien ammatillisten haasteiden pohtiminen Opitun jäsentäminen Opiskelijan ja tutorin dialogin edistäminen	Oppimisen tukeminen ja sen siirtäminen oppijälhtëiseksi Lisätä tietoisuutta omasta ammattikuvasta ja sen muuttumisesta opiskelun yhteydessä CME-tyyppisen ajattelun tukeminen	Oppia näkemään oma ammatillinen kehitys Reflektioon harjaantuminen Jäsentää omaa koulutustarvetta ja kouluttautumista	Erikoislääkärin johtamistehtävän ymmärtäminen Osallistujien henkilökohtaisten johtamisvalmiuksien kehittäminen
Portfolion sisältö	Omien oppimistavoitteiden määrittäminen Oppimispäiväkirja Omien vahvuuksien ja kehittämisalueiden määrittäminen Lokikirja sisätautioppi-oppimissuorituksista Palautteet opettajilta Teemakirjoitukset	Lastenlääkäriyden ulottuvuudet ja osaamisalueet Toimintafilosofia Palautteen kerääminen omasta työstä Oma kehittämissuunnitelma Ammattihistoria Haluttaessa muuta, esim. oppimispäiväkirja	Yleislääkärin työn ulottuvuudet ja osaamisalueet Oppimissuunnitelma Omien vahvuuksien ja kehittämisalueiden määrittäminen Saatu koulutus Ryhmätapaamiset Palautteet Muu oppiminen Kehittämis- ja tutkimussuunnitelmat Julkaisut	Lääkärijohtajan työn ulottuvuudet ja osaamisalueet Omien vahvuuksien ja kehittämisalueiden määrittäminen Palautteet Oma johtamisfilosofia Näyteportfolio
Oppijan saama palaute	Ryhmäkeskustelut Tutorin kirjallinen palaute	Ryhmäkeskustelut	Ryhmäkeskustelut	Ryhmäkeskustelu ja ryhmäpalaute Kirjallinen palaute näyteportfolioista

semmin miettineeksi ja jotka tuovat esille oppimisen ja kasvun kannalta tärkeitä asioita. Palaute ja ryhmäkeskustelut koettiin merkityksellisiksi, ja ne auttoivat suhteuttamaan kasvamista lääkäriksi. Yhtä lukuun ottamatta kaikki kurssilaiset olisivat olleet valmiit jatkamaan kirjoittamista vuoden jälkeen, vaikka 42 % oli kokenut sen ajoittain raskaaksi. Kolme toi kuitenkin esille, että kirjoittaminen ei sovi kaikille opiskelijoille eikä sitä tulisi tehdä pakolliseksi.

HYKS:n lastenklinikan erikoistuvien lääkäreiden portfoliokoulutuksessa olleilta (n = 17) selvitetiin kokemuksia portfoliotyöstä tammikuussa 1999 heille suunnatulla kyselyllä. Kyselyyn vastanneista 25 % ei ollut kokenut portfoliotyötä itselleen sopivaksi eikä ollut osallistunut

työskentelyyn. Muut vastanneet olivat työstäneet portfoliotaan melko ahkerasti. Kyselyssä luodattiin menetelmän mielekkyyttä erikoislääkärinkoulutuksen kannalta. Vastauksista ilmeni mm., että 89 %:lla portfoliotyöhön osallistuneista se oli lisännyt oman työn arviointia, ja 67 % koki, että portfolio oli auttanut heitä jäsentämään käsityksiään lastenlääkäriydestä. Kaikki vastanneet pitivät menetelmää mielekkäänä tapana jäsentää erikoislääkärinkoulutusta, ja he olivat valmiita jatkamaan sitä erikoistumiskautensa loppuun.

Lääkäreiden johtamiskoulutukseen vuosina 1996–1998 osallistuneilta pyydettiin kirjallista palautetta portfoliokursista. Kaikki palautetta antaneet pitivät kurssia hyödyllisenä, vaikka jot-

kut osallistujat epäilivät näyteportfolion toimitusta. Valtaosalla portfolion työstäminen lisäsi itsetuntemusta, erityisesti omien vahvuuksien ja kehittymisalueiden määrittämistä. Kirjoittamisen lisäksi erityisen hyödyllistä oli kokemusten jakaminen vertaisryhmässä. Varsinkin esimiesuran alkuvaiheessa oleville portfoliotyöskentely antaa mahdollisuuden suunnitella palvelut ja koulutus kehittymistarpeita vastaaviksi.

OYS:n silmäklinikassa portfoliota on käytetty erikoistumisvirkojen täytössä. Näyteportfolioon avulla hakijoista näkee muutakin kuin muodollisen palvelun. Parhaimmillaan näyteportfolio kertoo tekijänsä potentiaalista ja kehittymismahdollisuuksista; se tarjoaa laadullisen arvioinnin välineen määrällisen arvioinnin rinnalle. Sen avulla viran täyttäjät pääsevät lähemmäksi virkaan tai tehtävään hakevaa ihmistä. Se voi myös paljastaa erityisiä perehdytystarpeita (Mäntyranta ym. 1999).

Kaikissa kokeiluissa on koettu samantyyppisiä ongelmia. Kirjoittaminen ei ole tuttua kaikille eikä ehkä sovikaan jokaiselle. Ajan puute on koettu jossain määrin ongelmaksi. Portfolio-koulutus vaatii tutorilta perehtyneisyyttä ja sitoutuneisuutta.

Avoimia kysymyksiä

Portfoliota on vaikea markkinoida nykyiseen kiireiseen ja suorituskeskeiseen oppimiskulttuuriin. Pysähtyminen kriittisten tapahtumien yhteydessä ja asioiden pohtiminen kirjoittamalla edellyttävät motivaatiota. Portfolio kannustaa jakamaan myös pohdintaa kehittymisalueista ja epäonnistumisistakin, mikä istuu huonosti kilpailua ruokkivaan suorituskeskeiseen oppimis- ja toimintakulttuuriin. Portfolion käyttöönotto edellyttää ajattelutavan muutosta, jossa siirytään suoritteiden mittaamisesta tarkastelemaan ja arvostamaan oppimisprosessia.

Portfoliota on kritisoitu sen käytön vaatiman ajan vuoksi. Portfoliotyön edellyttämän ajan puute on tullut jonkin verran esille sekä peruskoulutuksessa että erikoislääkäriskoulutuksessa. Portfolio vaatii sitoutumista ja motivaatiota sekä opettajalta että oppijalta. Se ei kuitenkaan kokemustemme mukaan vaadi aikaa kuin 10–

30 minuuttia viikossa. Menetetty aika saataneen takaisin asioiden jäsenyessä paremmin oppijan päässä ja työprosessien sujuvuuden edistyessä.

On ilmeistä, että kirjoittaminen ja portfolio oppimismuotoina eivät sovi kaikille. Toiset eivät tunne itseään reflektioijiksi tai kirjoittajiksi ja käyttävät muita oppimisstrategioita (Snadden ja Thomas 1998). Jotkut myös kokevat kriittisten tapahtumien jakamisen muiden kanssa epämiellyttäväksi. Heitä ei tule siihen pakottaa. Portfoliolla oppimiseen liittyvät olennaisina osina vapaaehtoisuus, sitoutuminen ja luottamuksellisuus.

Luottamuksellisuus korostuu tilanteissa, joissa portfoliotyötä ohjaava opettaja toimii erikoistumisvaiheen kouluttajana tai ohjaajana. Ohjaajan ja opiskelijan suhde on henkilökohtainen ja hienovarainen. Portfoliota aloitettaessa tulisikin sopia selkeät pelisäännöt siitä, kenellä on oikeus lukea portfoliota. Ohjaajalla on salassapitovelvollisuus siihen nähden, mitä opiskelija kertoo hänelle luottamuksellisesti portfolioissaan.

Portfolion käyttö oppimisen arvioinnissa on haasteellista. Ongelmana on, että ulkoinen arviointi saattaa estää portfolion käyttöä reflektiovälineenä. Oppija ei halua saattaa opettajan tietoon prosessinaikaisia puolivalmiita pohdintoja tai kertoa ongelma-alueistaan, jos hän tietää opettajan arvioivan lopputulosta. Onkin hyvin vähän tutkittu sitä, voiko portfoliota käyttää samanaikaisesti oppimisen ja arvioinnin menetelmänä. Portfolion käyttö arvioinnissa on erityisen vaikeaa, jos sillä halutaan verrata eri opiskelijoiden oppimista. Portfolio on persoonallinen, sen sisältö vaihtelee, ja on erittäin vaikea kehittää kriteereitä, joilla vertailla eri portfolioita (Snadden ja Thomas 1998).

Portfolio edellyttää opettajilta roolin muutosta autoritaarisesta opettajasta opiskelijakeskeiseksi ohjaajaksi ja auttajaksi. Oppijan ja ohjaajan suhteessa korostuvat ammatillisuus ja tasa-arvoisuus. Ohjaajalla on erittäin suuri merkitys portfolio-oppimisessa. Ilman ohjaajan tukea oppijan motivaatio reflektioon jää vähäiseksi. Oppija pukee sanoiksi ajatuksiaan, jotta ulkopuolinen ymmärtäisi niitä ja vastaisi niihin. Ohjaajan odotukset ja ohjaus vaikuttavat myös paljon siihen, minkälaisista asioista ja millä tavoin

opiskelija kirjoittaa. Ohjaaja muovaa kirjoitus- ja oppimisprosessia tahtomattaankin, ja hänen arvostuksensa vaikuttavat oppijan esiin nosta- miin asioihin. Palautteen annon ja hyödyntämi- sen sekä ryhmän ohjaamisen taidot ovat ohjaa- jan itsetuntemuksen lisäksi tärkeitä. Ohjaajien

koulutuksella onkin ilmeinen merkitys portfo- lio-oppimisen onnistumisessa.

* * *

Kiitämme Lääkäri-seura Duodecimin portfolio-seminaariin 25.3.1999 osallistuneita kollegoja sekä tohtori David Snaddenin kokemusten, ajatusten ja ideoiden jakamisesta.

Kirjallisuutta

- Beeson SA. The effects of writing after reading on college nursing students factual knowledge and synthesis of knowledge. *J Nurs Educ* 1996;35:258-63.
- Davis DA, Thompson MA, Oxman AO, ym. Changing physician performance. A systematic review of the effect of continuing medical education strategies. *JAMA* 1995;274:700-5.
- Finlay IG, Maughan TS, Webster DJT. Portfolio learning: a proposal for undergraduate cancer teaching. *Med Educ* 1994;28:79-82.
- Finlay IG, Maughan TS, Webster DJ. A randomized, controlled study of portfolio learning in undergraduate cancer education. *Med Educ* 1998;32:172-6.
- Hoppu K. Lääkärin tutkinto – lääketieteen alku, ei loppu. *Duodecim* 1998;114:677-8.
- Jasper MA. The potential of the professional portfolio for nursing. *J Clin Nursing* 1995;4:249-55.
- Jolly B, Grant J. The good assessment guide. A practical guide to assessment and appraisal for higher specialist training. London: Joint Center for Education in Medicine. 1997.
- Järvinen A, Kohonen V. Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. *Assess Eval Higher Educ* 1995;20:25-36.
- Kyngäs H, Tenhula T. Miksi opiskelen? – kokemuksia portfoliotyöstä hoitotieteessä. *Peda-forum* 1997;(12):12-4.
- Lavonius M, Huttunen M, Turunen JP. Lokikirja – väline hyvään ammattitaitoon. *Nuori Lääk* 1997;11:19-20.
- Lonka K, Ahola K. Activating instruction – how to foster study and thinking skills in higher education. *Eur J Psych Educ* 1995; 10:351-68.
- Maudsley G. Roles and responsibilities of the problem based learning tutor in the undergraduate medical curriculum. *BMJ* 1999; 318:657-61.
- Mäntyranta T, Brommels M, Viitala J. Portfolio – a tool for the development of managerial skills among physicians. Paper in EHMA annual conference, June 25-27, Haque, Netherlands, 1997
- Mäntyranta T, Tuulonen A, Rantamäki J, ym. Portfolio johtamisen välineenä. Kirjassa: Tenhula T, toim. Opetus sydämen asiana. Oulun yliopiston kehittämissyksikön julkaisuja. *Dialogeja* 2, Oulu 1999, s. 81-90.
- Niemi P, Murto M. Oppimispäiväkirjat lääketieteen opiskelijan varhaisen itsereflektion kuvaajina. *Duodecim* 1996;112:1792-891.
- Paarbosingh J. Learning portfolios: potential to assist health professionals with self-directed learning. *J Cont Educ Health Professions* 1996;16:75-81.
- Paavonen J, Aronen H, Paavonen T, Pakkanen P, Aronen E. Portfolio lääketieteen opetuksen kehittämisessä ja laadun arvioinnissa. *Suom Lääkäril* 1997;52:465-8.
- Pollari P, Kankaanranta M, Linnakylä P. Portfolion monet mahdollisuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 1996.
- RCGP. Portfolio-based learning in general practice. London: Royal College of General Practitioners (RCGP), 1993.
- Schön DA. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass publishers, 1987.
- Seldin P. The teaching portfolio. A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions. 2. painos. Bolton, Ma: Anker publishing company, Inc. 1997.
- Snadden D, Thomas M. The use of portfolio learning in medical education. *Med Teacher* 1998;20:192-9.
- Snadden D, Thomas ML, Griffin EM, Hudson H. Portfolio based learning and general vocational training. *Med Educ* 1996;30:148-52.
- Spencer JA, Jordan RK. Learner centred approaches in medical education. *BMJ* 1999;318:1280-3.
- Tapaninaho H. Portfolio auttaa oppimaan. *Julkaisussa: Järvinen A, Lehtovaara M, Poikela E, Viskari S, toim. Oppimisen ohjaaminen yliopisto-opetuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Opetusmonisteet B* 11:113-36. 1994.
- Tenhula T, Kuure L, Koponen L, Karjalainen A. Akateeminen opetusportfolio yliopisto-opetuksen itsearvioinnissa ja meritoinnissa. *Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali. Helsinki: Yliopistopaino*, 1996.
- Vainomäki P, Niemi P, Murto M. Prekliininen vaihe – opiskelijoiden kokemuksia opinnoista ja opiskeluympäristä. *Duodecim* 1998; 114:689-98.
- Vernon DTA, Blake RI. Does problem based learning work? A meta-analysis of evaluative research. *Acad Med* 1993;68:550-63.
- Walker D. Writing and reflection. Kirjassa: Boud D, Keogh R, Walker D, toim. Reflection: turning experience into learning. London: Kogan Page 1988, s. 52-68.

KAISU PITKÄLÄ, LKT, apulaisopettaja
kaisu.pitkala@sll.fimnet.fi
ARJA-RIITTA PAUNA, LK
HYKS:n sisätautien klinikka
PL 340, 00029 HYKS

TAINA MÄNTYRANTA, LL, assistentti
TUULA HEINÄNEN, LL, assistentti
Helsingin yliopiston kansanterveystieteen laitos
PL 41, 00014 Helsingin yliopisto

MATTI KORHONEN, LT, sairaalalääkäri
HYKS Lasten- ja nuorten sairaala
Stenbäckinkatu 11
00290 Helsinki

Jätetty toimitukselle 26.5.1999
Hyväksytty julkaistavaksi 7.10.1999