

**Tytti Tenhula
Leena Kuure
Leena Koponen
Asko Karjalainen**

Akateeminen opetusportfolio

yliopisto-opetuksen itsearvioinnissa ja meritoinnissa

**Oulun yliopisto
Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 5
1996**

Tilaukset:
Oulun yliopiston opintotoimisto
Maire Honkanen
Kirkkokatu 11 A, PL 191
90101 OULU
puh. (08) 553 4028
fax. (08) 553 4040
maire.honkanen@oulu.fi
tai
tytti.tenhula@oulu.fi

ISBN 951-42-4451-6
ISSN 1239-6834

Oulun yliopistopaino
1996

Lukiessasi tätä kirjasta mieti, mikä on yksinkertaisin, halvin ja helpoin opetuksen kehittämismalli ja vieläpä ilmeisen tehokas. Mieti myös miten itse haluaisit dokumentoida opetusansiosi viranhakutilanteessa. Millainen menettely tekisi parhaalla mahdollisella tavalla oikeutta todelliselle opetuksen osaamiselle? Miten ottaisit huomioon opetustyön kokonaisuuden ja moninaisuuden valintatilanteessa?

Teoksen synnyssä ovat merkittävästi auttaneet kaikki Oulun yliopiston portfoliokoulutuksiin¹ vuosina 1994 - 1996 osallistuneet opettajat, jotka ovat ennakkoluulottomasti antaneet omat vahvuutensa kouluttajien ja muiden kurssilaisten käyttöön.

Tekijät kiittävät lämpimästi teitä, Riitta Aalto, Tapani Alatossava, Eija Eloranta, Marjo Favorin, Veikko Halonen, Pentti Hanhela, Marja Harri, Jari Heikkilä, Ritva Himanen, Tarja Helaakoski, Heli Hirvelä, Paula Huhtala, Alli Huovinen, Jyrki Jyrkiäinen, Leena Kaila, Helena Karasti, Kauko Kauhanen, Tiina Kemppainen, Pekka Kilpeläinen, Tapani Kilpi, Martti Kiviharju, Jouni Kokkonen, Terttu Kortelainen, Irmeli Kuusijärvi, Esko Lakso, Vilho Lantto, Pekka Larivaara, Veli-Pekka Lifländer, Jaana Liimatainen, Olli Lukkari, Kari Majamaa, Jorma Mikola, Tonja Molin-Juustila, Antero Myhrman, Anu Mäkelä, Kauko Mäkinen, Elina Mäki-Torkko, Taisto Määttä, Merja Möttönen, Leena Nuutinen, Matti Nuutinen, Pekka Nykyri, Henry Oinas-Kukkonen, Liisa Pikkarainen, Irmeli Pääkkönen, Eine Pöllä-

¹ Portfoliokoulutuksessa opettajat ovat saaneet valmiuksia mm. opetusportfolioiden arviointiin, asiantuntijalausuntojen antamiseen sekä portfoliokonsultointiin. Luettelossa on mainittu opettajat, jotka ovat suorittaneet Oulun yliopiston järjestämän portfoliokoulutuksen vuoden 1996 tammikuun loppuun mennessä.

nen, Heikki Rantala, Jari Rantamäki, Anja Rauhala, Arja Rautio, Marja-Maija Riipinen, Leila Risteli, Seppo Saarela, Kari Sallamaa, Markku Savolainen, Sylvi Silvennoinen-Kassinen, Pirkko Sipilä, Martti Sorri, Helena Sulkala, Tellervo Tervonen, Anna Tilvis, Jouni Timisjärvi, Eero Tourunen, Jaana Tähtinen, Kalervo Ukkola, Leena Vainionpää, Olli Vakkuri, Pirjo Valokorpi, Pirkko Viro, Kirsi Vähäkangas, Hilikka Ylisassi.

E erityisen lämmin kiitos Helena Sulkalalle oppaan kieliasua koskevista neuvoista.

Sisällys

Opetusportfolio "pikkupaketissa"	7
Miksi opetusportfolio?	11
Meritointijärjestelmä nostaa opetuksen arvostusta	
15	
Yliopiston alkutaival	15
Opetuksen arvostuksen lasku	16
Portfolio itsearvioinnin ja meritoinnin työkaluksi	18
Mitä on laadukas opettaminen ja oppiminen?	19
Persoonallinen tyyli opetukseen	27
Kaikki opetustyö sisältää teorian	33
Opettajaksi ei synnytä vaan opitaan	37
Portfolio on persoonallinen kuin sormenjälki	39
Portfoliotyö kehittää opettajan ammattitaitoa	39
Näyteportfolio - raportti opetustyön virrasta	42
Portfolio viranhaussa	48
Portfolion juridinen status	53
Portfolioiden arvioinnista	57
Arvioiva keskustelu kuuluu myös opetukseen	57
Arvioinnin perinne	60
Mitä arvioidaan?	63
Mistä kriteerit arvioinnille?	68
Arviointimenettelyt	70
Arviointitekniikat	72
Portfolio vähentää huijaamista opetusansioissa	79
Portfoliokonsultointi - akateemista työnohjausta?	
83	
Oulussa opetus meritoi	85

Opetuksen meritointijärjestelmän luominen	85
Vastuualueet	87
Meritointijärjestelmä suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksessa	95
Portfolio opetus- ja tenttimismenetelmänä	97
Opiskelija oman työnsä arvioijana	102
Kokemuksia portfoliotyöstä	105
Kalervo Ukkola	105
Matti Nuutinen	107
Leena Kuure	109
Kari Sallamaa	112
Leena Koponen	114
Esimerkkejä näyteportfolioista	117
Tapani Kilpi	119
Marikaisa Kontio	125
Esko Lakso	131
Merja Möttönen	137
Helena Sulkala	141
Kirjallisuutta	149
Liitteet	159
Tiedostamisen tasoja ja kohteita	159
Tarkistuslista luento- ja ryhmäopetuksen kehittämiseen	161
Tarkistuslista opinnäytteiden ohjausta ja tutorointia varten	165
Tarkistuslista arviointia varten	167

Opetusportfolio ”pikkupaketissa”

Portfolion tekeminen on oman opetustyön tutkimista. Ensisijassa opetusportfolio on väline oman opetuksen kehittämiseen. Portfoliotyö on oman opetuksen jatkuvaa, systemaattista seuraamista ja palautteen keräämistä sekä opiskelijoilta että opettajakollegoilta. Se on pitkäjänteistä, koko opetusuran kestävä työtä. Usein portfolion ensimmäisen version joutuu kuitenkin kirjoittamaan kiireellä. Viranhaku päättyy kahden päivän kuluttua ja jotakin täytyisi saada paperille. Nopeasti. Tuttu tilanne, vai mitä?

Opetusportfoliossa on kaksi ulottuvuutta: perusportfolio ja näyteportfolio. PERUSPORTFOLIO sisältää kaiken opetustyötä koskevan materiaalin - omat päiväkirjat, suunnitelmat, luentorungot, palautteet, todistukset, raportit, artikkelit, oppimateriaalin jne. Se on yksityinen ja muodoltaan säätelemätön. Seuraamalla ja tutkimalla omaa työtään, keräämällä palautetta sekä tallettamalla opetukseen liittyvät dokumentit opettaja pystyy tarvittaessa osoittamaan omat vahvuutensa opettajana. Dokumentointivälineenä käytettävää portfolioa nimitetään NÄYTEPORTFOLIOKSI. Se on julkinen kuvaus opettajan opetustyöstä, eräänlainen tutkimusraportti sen laadusta ja ansioista. Asiakirja, jota nyt alat tehdä viranhakua varten, on siis näyteportfolio.

Seuraavassa esitetään lyhyesti näyteportfolion yleisimmät sisältöalueet sekä muutamia apukysymyksiä, joihin vastaamalla pääset alkuun. Älä unohda, että asiat, joista kerrot portfoliossasi, sinun tu-

lee myös pystyä dokumentoimaan, todistamaan oikeiksi liitteissä. Portfolion suositeltava laajuus on 4 - 10 sivua + liitteet. Tuo rohkeasti esille omat vahvuutesi opettajana ja muista, että jokainen portfolio on persoonallinen kuin sormenjälki.

Opetusportfolio

Maija Meriitti

syksy 1996

Opetusfilosofia: Mikä on minun näkemykseni hyvästä opettamisesta ja oppimisesta? Miten opetusfilosofiani näkyy käytännön opetustilanteessa? Mihin tavoitteisiin pyrin opetuksellani? Millainen on opiskelijan rooli tiedeyhteisössä? Millainen sen pitäisi olla? Mitä on tieto? (Sivut 19 - 36.)

Opetushistoria / opetuskokemus: Miten ja miksi minusta tuli opettaja? Missä ja milloin olen opettanut? Kenelle? Kokemukseni opinto-ohjauksesta, opinnäytteiden ohjauksesta ja tutoroinnista jne.? Miten olen kehittynyt nykyisen kaltaiseksi opettajaksi? Miksi tällä hetkellä opetan niin kuin opetan? Onko opetustaipaleeltani tällä mitään dokumentteja? (Sivut 37 - 38.)

Itsearvio omasta opetuksesta: Mitkä ovat vahvuuteni opettajana. Entä heikkouteni? Mihin suuntaan minun tulisi kehittää omaa opetustani? (Sivut 19 - 36, 61 - 66.)

Palaute opiskelijoilta ja kollegoilta: Minkälaista palautetta olen kerännyt/saanut? Kuinka usein ja millä menetelmällä olen kerännyt palautteen? Mitä palaute kertoo opetuksestani? Löytyykö palautteesta tietoa opetussuunnitelman tai koko laitoksen kehittämiseen?

Miten olen hyödyntänyt saamaani palautetta oman opetukseni suunnittelussa ja kehittämisessä? Olenko itse antanut palautetta opiskelijoilleni ja kollegoilleni? (Sivut 27 - 38, 41.)

Tuotettu oppimateriaali: Millaista oppimateriaalia, oppikirjoja, monisteita, tehtäviä, itseohjautuvaa materiaalia, videoita, tietokoneohjelmia tms., olen tuottanut oman opetukseni tueksi? Miten ne ovat toimineet? Kuvaile uusinta materiaalia.

Korkeakoulupedagoginen aktiivisuus: Millaista pedagogista koulutusta minulla on? Millaisia julkaisuja, artikkeleita, esitelmiä olen kirjoittanut opetuksesta? Entä osallistumiseni laitoksen, tiedekunnan tai koko yliopiston opetuksen suunnitteluun ja arviointiin? Panokseni kansainvälistymiseen?

Opetuksen kehittäminen: Miten opetukseni on kehittynyt ajoista jolloin aloitin opetustyön? Millaisia kokeiluja/projekteja minulla on ollut opetuksessani? Millaisia tenttejä käytän? Miten ne ovat onnistuneet? Millaista palautetta olen saanut? Mitä niistä olen oppinut? Yhteistyö opiskelijoiden/kollegojen kanssa? Kokeilujen raportointi? Millaisia suunnitelmia minulla on lähitulevaisuudessa?

Muu opetustyöhön liittyvä toiminta: Mitkä ovat erityispiirteeni/vahvuuteni opettajana?

Miksi opetusportfolio?

Opetuksen meritointijärjestelmän vähittäinen pystyttäminen vuodesta 1990 lähtien aloitti Oulun yliopistossa toimintakulttuurin muutoksen. Tuolloin yliopiston hallitus päätti, että ”pedagogisille ansioille ... annetaan opetusvirkoja täytettäessä erityinen paino varsinkin silloin, kun parhaat hakijat ovat tasavertaisia²”. Käytännössä meritointijärjestelmän käyttöönotto tarkoittaa sitä, että hyvä opetus otetaan huomioon kuten korkeatasoinen tutkimuskin yliopistouralla etenemisessä. Virkoihin, joissa on opetusta, edellytetään opetusansioita tai osoitettua hyvää opetustaitoa. Aiemmin opettajilla ei ollut todellista mahdollisuutta tuoda itseään ja osaamistaan esille opettajana. Yli puolet opettajan työstä oli arvioinnin ja käytännössä myös arvostuksen ulkopuolella.

Opetusansioiden huomioon ottaminen edellyttää, että opettajat pystyvät hyväksyttävällä tavalla osoittamaan opetustyönsä laadukkuuden. Oulun yliopistossa yhdeksi opetuksellisen ammattitaidon osoittimeksi on otettu opettajan itsensä laatima opetusportfolio. Akateeminen opetusportfolio on yliopisto-opettajan ammattitaidon kehittämisväline. Se on myös opettajan työnäyte, käyntikortti, siitä, millainen hän on opettajana.

Opetusportfoliota on käytetty ja tutkittu Oulun yliopistossa opetuksen itsearvioinnissa ja meritoinnissa vuodesta 1994 lähtien. Kolmen vuoden aikana on järjestetty seitsemän vuoden mittaista portfoliokoulutusta ja koulutettu yhteensä yli 150 yliopisto-opettajaa. Koulutukset ovat olleet tutkimuskursseja, joissa opettajat on jaettu

² Oulun yliopiston hallituksen päätös 31.10.1990.

ryhmiin. Kursseilla he ovat tutkineet yhdessä kouluttajien kanssa opetusportfolion mahdollisuuksia opetuksen ammattitaidon kehittämisvälineenä ja laatineet suomalaiseseen akateemiseen yhteisöön sopivaa meritointijärjestelmää. Kokemukset ovat olleet erittäin myönteisiä, ja näyttäisi jopa siltä, että portfolio työ on tehokkaampi oman opetuksen kehittämisväline kuin perinteinen pedagoginen koulutus.

Tämä kirja on tarkoitettu oppaaksi akateemisen opetusportfolion laatimiseen. Kirjassa kuvaillaan akateemista opetusportfoliota ja Oulun yliopiston meritointijärjestelmää. Oppaan työstäminen on aloitettu Oulun yliopiston järjestämällä ensimmäisellä portfoliokursilla käytännön tarpeen innoittamana. Kirjaan on kerätty paljon koulutuksessa käsiteltyjä asioita ja muutenkin sitä on kehitelty yhteistyössä Oulun yliopiston opettajien ja hallinto henkilökunnan kanssa. Kappaleiden lopussa on tehtäviä ja kysymyksiä, joita on tehty portfoliokursseilla. Kysymyksiin vastaaminen onkin yksi tärkeä vaihe portfolio työtä.

Oman portfolion työstäminen aloitetaan siten, että muistellaan omaa opetushistoriaa ja etsitään omaa opetusfilosofiaa. Usein opetustyön käytänteet ovat siirtyneet omalta koulu- tai opiskeluajalta. Portfolio työ auttaa opettajaa arvioimaan omaa työtään monesta eri näkökulmasta. Opetuksellista ammattitaitoa kehitetään positiivisen ajattelun keinoin. Tämä tarkoittaa sitä, että siinä ei pelätä omien vahvuuksien tiedostamista ja julkistamista. Portfolio ajatteluun liittyy dynaaminen käsitys opetustaidosta läpi elämän kehittyvänä persoonallisena ominaisuutena. Jokainen voi kehittää opetuksellista osaamistaan, jos pitää sitä arvokkaana asiana. Laadukas opetustyö on opittavissa. Tiedeyhteisössä se opitaan ponnistelujen kautta - joskus koulutuksen avulla - yhdessä opiskelijoiden ja kollegojen kanssa.

Portfolioajattelu luo positiivista energiaa myös tunnetasolla. Jokainen opetustyötä tekevä tietää, että opettaminen on tunnepitoinen asia. Tiedeyhteisössä tunteiden kohtaamiseen ja käsittelyyn ei ole vielä kehittynyt kovin hyviä välineitä, ja niinpä työn tästä puolesta on yleensä vaiettu. Opetustilanne on varsinainen tunteiden temmelyskenttä, ja kovin usein tuntemukset ovat negatiivisia: sekä opettaja että opiskelijat kokevat ahdistusta, pelkoa, riittämättömyyttä. Oman tunnekartan tiedostaminen auttaa jo askeleen eteenpäin. Vuorovaikutuksen lisääntyminen niin opettajakollegojen kuin opiskelijoidenkin kanssa purkaa - joskus kivuliaidenkin välivaiheiden kautta - negatiivisten asenteiden patoumia, jotka usein ovat peräisin jo omalta opiskelualjalta. Oman työn tutkiminen rakentaa tervettä itsetuntoa ja -luottamusta, mikä auttaa viihtymään opettajan työssä. Positiivinen, optimistinen, omaan ja opiskelijoiden kehittymiseen luottava opettaja tartuttaa positiivisen tunneilmaston myös opiskelijoihin ja saa sen paluupostissa takaisin moninkertaisena. Portfoliotyötä tekevä opettaja uskaltaa tunnustaa, että luentosalien ja opetustilanteiden oppimisilmastot ("henki") ovat tunneilmastoja.

Portfoliota ei voi, ei saa eikä kannata tehdä omassa yksinäisyydessään, vaan sen tekemiseen tarvitaan keskustelua kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa, toisten arviointia, tutustumista erilaisiin opetusmalleihin ja opetusfilosofioihin ja oman opetuksen peilaamista niihin. Siksi portfoliotyö saattaa toimia koko laitoksen kehittäjänä.

Portfolioita käytetään arvioinnin välineenä muuallakin kuin yliopistossa. Yksittäiset todistukset tai ansioluettelot eivät enää useinkaan riitä yliopiston ulkopuolelta työpaikkaa haettaessa. Toimittajat, taiteilijat, valokuvaajat, arkkitehdit, mallit, eri alojen suunnittelijat ja yritysjohtajat ovatkin jo kauan osoittaneet osaamistaan ko-

koamalla parhaat työnsä näytekansioon arviointia varten. Edellisten lisäksi portfolioita käytetään yhä enemmän myös opetus- ja tenttimismenetelmänä eri puolilla maailmaa.³ Suomessa portfolioita on käytetty jopa eräissä päiväkodeissa lasten minäkuvan ja itseilmaisun kehittämisvälineenä.



Kuvio 1. Portfolio pähkinänkuoressa.

³ Linnakylä 1994 a, 16.

Meritointijärjestelmä nostaa opetuksen arvostusta

Yliopiston alkutaival

Yliopistokulttuurissamme on pitkään vallinnut omalaatuinen tilanne, jossa puolet tutkija-opettajan työstä on ollut vailla arviointia ja virallista arvostusta. Yliopisto-opettajan opetustyö ei ole meritoinut opettajaa. Lisäksi opetuksena on pidetty vain luokkahuoneessa tapahtuvaa työtä - ei kaikkea sitä, mitä opetustyö todellisuudessa sisältää. Opetustyön arvostuksen puute on johtanut välinpitämättömyyteen opetuskäytäntöön. Opettajilla ei ole ollut aikaa eikä -ymmärrettävistä syistä - aina haluakaan paneutua opetuksensa kehittämiseen.

Opetuksen asema yliopistolaitoksen historiassa on vaihdellut suuresti. Syntyessään 1100-luvulla yliopisto oli pelkkä opetusinstituutio. Oli olemassa vapaita miehiä, jotka vaeltelivat ja opettivat nuorukaisia saadakseen palkkseen ruokaa ja viiniä. Alkuyliopisto perustui tiedon välittämiseen. Uskottiin, että kaikki tieto oli jo olemassa Aristoteleen teoksissa. Tutkimusta ei sanan nykyisessä merkityksessä tehty. Uuden tiedon etsimistä ei sallittu. Sellaisia pyrkimyksiä pidettiin hulluutena ja jopa noituutena. Vastakkainasettelu opetuksen ja tutkimuksen välillä kuului siten jo yliopiston alkutaivalle, tosin käänteisenä. Tuolloin huonon opetuksen ongelmaa ei ollut, koska huonot opettajat karsiutuivat automaattisesti pois. Kuka nyt maksaisi palkkaa huonosti tehdystä työstä.

Tutkimuksen läpimurto yliopistoissa tapahtui varsin myöhään, vasta valistusajalla ja erityisesti sivistysyliopistoidean levitessä 1800-luvulla. Ensimmäinen sivistysyliopisto, Berliinin vapaa yliopisto, perustettiin vuonna 1810. Tämän jälkeen opetuksen ja tutkimuksen yhteenliittämisen idea alkoi nopeasti leviää ympäri Eurooppaa. Sen sivistys- ja tiedekäsityksessä tutkimus, opetus ja opiskelu olivat erottamattomasti yhtä. Opetus oli yksi tapa tuottaa uutta tietoa, ja sitä pidettiin yliopiston arvokkaana perustehtävänä.

Millä tavoin opetus voisi tuottaa uutta tietoa?⁴

Opetuksen arvostuksen lasku

1900-luvulla alkoivat opiskelijamäärät rajusti kasvaa yliopistoissa. Opiskelijoiden määrän lisääntyessä opetuksesta jäi pois siihen aiemmin kuulunut vuorovaikutteisuus. Opetus kärsi inflaation. Opetuksesta tuli väsyttävää puurtamista luentosaleissa, eikä siitä enää koettu olevan hyötyä tutkimukselle. Tähän vaikutti myös tieteen erikoistuminen ja edistyminen. Perusopetuksen yhteyttä pitkälle vietyyn tutkimustyöhön ei enää ollut helppo toteuttaa.

Opetuksen arvostuksen lasku on johtanut välinpitämättömään opetuskäytäntöön yliopistoissa. Yliopisto on muuttunut virastoksi, jossa on kaksi osastoa, opetus ja tutkimus, jotka ovat erillään toisistaan. Näistä kahdesta tutkimus on toivottua ja palkitsevaa ja opetus epätoivottua, suorastaan rankaisevaa. Kuitenkin hyvä opetus on tärkeää tutkimustyön ja tiedeyhteisön jatkuvuuden kannalta. Välinpi-

tämätön opetus hidastaa opiskelijoiden kehitystä ja nakertaa pohjaa ammattitaitoiselta tiedeyhteisöltä.

Opetustyötä tutkija-opettajillamme on paljon. Suurin osa opettajan kokonaistyöajasta kuluu opettamiseen, opettamisen suunnitteluun ja hallinnollisiin tehtäviin. Mikäli opettaja hoitaa opetuksensa hyvin, jopa 2/3 tai ehkä enemmänkin hänen työajastaan kuluu opetukseen ja siihen liittyviin oheistoimintoihin. Vain 1/3 ajasta jää tutkimukselle. Toisin sanoen vain kolmasosa hänen tekemästään työstä katsotaan arvokkaaksi. Mitä paremmin opettaja hoitaa hänelle annetun opetustehtävän, sitä enemmän häntä siitä ”rangaistaan”. Eräs Oulun yliopiston assistentti kuvasi tilannetta vuonna 1992 seuraavasti: ”Jos hoidat opetuksen hyvin, huomaat ensi vuonna olevasi entinen assistentti.” Opetustyön palkitseminen tällä tavalla ei ole kovinkaan motivoivaa opettajalle. Jos opetuksen laatua halutaan parantaa, täytyy opetuksen hyvin hoitamisesta tehdä opettajalle yhtä arvokas asia ja uralla etenemisen muoto kuin laadukkaan tutkimuksen tekemisestäkin. Opetusansioden tulee meritoida opettajaa. Opetuksen meritointijärjestelmän pystyttäminen yliopistoihimme on nykytilanteessa välttämätöntä.

Opetus ja tutkimus ovat yhä yliopiston tärkeitä perustehtäviä. Molemmat tehtävät on hoidettava niin hyvin kuin mahdollista. On mahdollista puolustaa myös näkemystä, että opetus on 2000-luvulle siirryttäessä ainakin useiden vuosikymmenien ajan tutkimustehtävää merkittävämpi yliopistojemme vastuualue. Tämä on seurausta tiedon tulvasta. Tieteen todellinen edistyminen on sitä voimakkaammin riippuvainen hyvästä tietorakenteiden omaksumisesta, mitä enemmän uutta tietoa ja yksityiskohtia tutkimus tuottaa. Mitä enemmän tiedonpuu versoo, sitä taidokkaammin on opettajan toimittava, jotta runko ja juuret eivät katoaisi.

⁴ ”Oikea vastaus” kysymykseen sivulla 24.

Portfolio itsearvioinnin ja meritoinnin työkaluksi

Opetusansioden huomioonottaminen viranhaussa edellyttää, että hakija kykenee hyväksyttävällä tavalla osoittamaan opetustyönsä laadukkuuden. Oulun yliopistossa opettajan opetuksellinen osaaminen osoitetaan portfolion avulla. Portfolio on ensisijaisesti opettajan työn itsearvioinnin väline, mutta myös konkreettinen dokumentti hänen osaamisestaan. Seuraamalla ja kehittämällä arkista opetustyötään opettaja kykenee tarvittaessa myös luontevasti osoittamaan opetustyönsä laadun. Portfolion työstäminen edellyttää opetuksen jatkuvaa pohtimista ja palautteen keräämistä niin opiskelijoilta kuin kollegoiltakin. Portfoliotyö on oikein toteutettuna opettajan ammattitaidon kehittämisen oiva väline.

On tärkeää, että meritointijärjestelmä rakennetaan omaan yhteisöön sopivaksi ja että sen luomiseen osallistuvat yhteistyössä opettajat, opiskelijat, tutkijat ja hallintohenkilökunta. Ulkomailla kehitettyjä valmiita malleja ei kannata yrittää siirtää sellaisenaan suomalaiseen tiedeyhteisöön. Omaan yliopistoon yksilöllisesti räätälöity malli takaa parhaan lopputuloksen tässäkin asiassa.

Mitä on laadukas opettaminen ja oppiminen?

Opetuksen meritointijärjestelmän pystyttäminen ja opetuksen arvostuksen kohottaminen nostaa väistämättä esille kysymyksen laadusta. Mitä on opettaminen ja oppiminen? Millaista on laadukas akateeminen opetus? Mitä opiskelijat oikeastaan oppivat? Mihin opetus heitä ohjaa? Mitä on tieteellisyys? Onko yliopistossa annettava opetus automaattisesti tieteellistä?

Aikaisemmin oppimisen on ajateltu olevan jonkinlaista tiedon siirtämistä ja vastaanottamista. Yliopiston opetuskin on toiminut tällä periaatteella. On uskottu, että opiskelijat oppivat istumalla luentosalissa ja kuuntelemalla opettajan yksinpuhelua. On myös ajateltu, että muisti on jonkinlainen varasto, johon tietoa voidaan tallettaa ja ottaa sieltä tarvittaessa käyttöön⁵.

Nykyisin tällaisesta oppimiskäsityksestä ollaan pikku hiljaa luopumassa. Uusimpien näkemysten mukaan oppiminen on aktiivista vuorovaikutusta ympäristön kanssa, yksilön tavoitteellista, tietoista toimintaa.

Opiskelun ja oppimisen tavoitteena ei ole niinkään laajojen tietomäärien tai teorioiden varastointi muistiin, vaan ymmärtämiseen pohjautuva oman näkemyksen muodostaminen ja jatkuva uuden tiedon luominen. Tämä on mahdollista silloin, kun opetus on opettajan ja opiskelijan yhteistyötä, jossa opiskeltavat asiat jatkuvasti

⁵ Järvilehto 1994.

suhteutetaan molempien maailmankuvaan. Ihmisen voi pakottaa toistamaan tai näyttämään osaamista, mutta ymmärtää voi vain omasta halustaan. Todellinen opiskelija toimii kuin tiedemies - valtaa uutta maailmaa yhdessä toisten tutkijoiden kanssa.⁶

Oppimisen huippuhetkiä ovat tilanteet, joissa syntyy uusia ideoita ja löydöksiä, jopa erilaisia läpimurtoja tieteellisessä ajattelussa. Miten tällainen uuden etsimisen dynamiikka saataisiin paremmin liittymään akateemiseen opetukseen?

Tyypillinen väite yliopisto-opettajien keskuudessa on, että ”tutkijamainen opiskelu soveltuu kyllä opintojen loppuvaiheeseen, mutta perusasiat täytyy kuitenkin siirtää”. Mitä loppujen lopuksi tarkoittaa perusasioiden hallinta? Eikö kysymys ole nimenomaan siitä, että opiskelijat oppivat heti opintojensa alusta lähtien ymmärtämään opiskeltavan asian merkityksen? Onko perusasioiden opettamisella mieltä, jos opiskelija ei pysty niitä muistamaan eikä ymmärtämään? Monesti kuilu opiskelijoiden ennakkotietojen ja opetettavan asian välillä on niin suuri, että opiskelijat eivät opi luennolla oikeastaan mitään. Toisin sanoen, vaikka opetus olisi selkeääkin, on se kuitenkin hukkaan heitettyä aikaa niin opiskelijan, opettajan kuin laitoksenkin näkökulmasta, jos oppijat eivät siitä hyödy.

Mikä on opettajan työn olemus? Tätä kysymystä voi lähestyä seuraavan ajatuskokeen avulla: voiko kone korvata opettajan? Tai mitä kone voi korvata opettajan työssä ja mitä ei? Jo pelkkä videonauha voi monissa tapauksissa olla oppimisen kannalta tehokkaampi kuin perinteinen luentotilanne. Nauhaa voi katsoa uudelleen, äänen voimakkuutta voi säätää jne. Jos ajattelemme pitkälle kehitettyä interaktiivista tietokonesovellusta näemme, että se voi jopa vastata opiskelijan kysymyksiin ja antaa yksilöllisiä ohjeita.

⁶ Järvilehto 1994.

Opettaako kone siis laadukkaammin kuin opettaja? Jos opetustehtävä ajatellaan pelkkänä asian esittämisenä, näin voi ollakin. Mutta kuitenkin on eräs alue, jolla kone ei ihmistä opettajana voita. Tämä alue on opettajan työn olemus, opettamisen ydinasia. Mikä se on? Se on YMMÄRTÄMÄÄN AUTTAMINEN. Opettaja on verraton oppimisen apuväline nimenomaan tässä merkityksessä.

Opettajan merkitystä ymmärtämisen auttajana voisi havainnollistaa seuraavalla esimerkillä. Ajatellaan, että tieteellisen tiedon rakenne olisi seuraava numerosarja: 1, 3, 9, 27, 81... jne. On selvää, että jos opiskelija yrittää oppia rakenteen opettelemalla numerosarjan ulkoa, hän joutuu ylipääsemättömiin vaikeuksiin jo tätä ”perusasiaa” opetellessaan. On myös hyvin todennäköistä, että hän ei ulkomuistitiedolla pysty soveltamaan teoriaa käytäntöön. Mutta jos opiskelija heti alussa ymmärtää, että numerosarjan rakenne selviää, kun kertoo edellisen numeron kolmella ($\times 3$), hänen ei tarvitse muistaa numeroita ulkoa. Opettajan tehtävä on varmistaa, että jokainen opiskelija mahdollisimman hyvin ymmärtää teorian logiikan. Tämä edellyttää opettajalta joustavuutta ja mukautumiskykyä erilaisiin tilanteisiin: taitoa muokata oppiainesta ja painottaa tärkeitä asioita, kykyä tuoda tilannetekijät huomioon ottaen esiin asioiden välisiä yhteyksiä ja linkkejä. Opettajalta vaaditaan myös herkkyyttä aistia oppimistilanteen tunne-elementtejä ja inhimillisen vuorovaikutuksen prosessia. Tähän ei kone koskaan pysty.

Laadukkaana opetusta voidaan pitää, jos se auttaa opiskelijaa oppimaan asian nopeammin, helpommin ja syvällisemmin kuin se omin päin opiskellen olisi mahdollista. Hyvä opettaja ei ole tiedonjakaja vaan oppimisen organisoija, resurssihenkilö. Opettajan tärkein tehtävä on järjestää opetuskäytänteet suotuisaksi oivalluksen syntymiselle. Opettaja ei voi osata eikä oivaltaa asioita opiskelijan

puolesta. Hän voi ainoastaan rakentaa suotuisat olosuhteet ”lampun syttymiselle” oppijan aivoissa.

On sanottu, että ihminen oppii kysymysten, ei vastausten, kautta. Taitava opettaja ei useinkaan kerro tai selosta opiskelijoille, miten asia on, vaan ennemminkin osaa esittää oppimisen kannalta oikeita kysymyksiä. Opettajan kultainen taito on auttaa opiskelijaa itse oivaltamaan oikea, merkityksellinen tieto.

Tieteellisyys opetuksessa tarkoittaa ennen kaikkea sitä, että opiskelun tulee johtaa aitoon ymmärtämiseen, prosessiin, joka myös tutkijalle mahdollistaa uuden tiedon luomisen. Tieteelliselle tiedolle ei ole olemassa ulkoisia auktoriteetteja - se voidaan ja tuleekin asettaa aina kyseenalaiseksi. Opettaja osoittaa todellista asianhallintaa, jos osaa opettaa asian opiskelijalle niin hyvin, että opiskelija pystyy käyttämään oppimaansa uuden tiedon tuottamisen välineenä ja yhdessä opettajan kanssa kritisoimaan ja kehittämään asiaa eteenpäin.

Täytyy myös muistaa, että todellinen oppiminen on aina hidasta. Oppiminen on yksilöllinen prosessi, jossa ihminen luo tietoa riippuen siitä, mitä hän kulloinkin tarvitsee. Oppiminen on myös yhteisöllistä ja toiminnallista. Opetustilanne onnistuu parhaiten, jos opettajalla ja opiskelijoilla on yhteinen, todellinen ongelma, jota he yhteisvoimin ratkaisevat, tutkivat. Jos opettaja on opiskelijan yläpuolella itseoikeutettuna tietäjänä, hän samalla ehkäisee tutkivan työotteen opiskelusta. Työn tekeminen ja ratkaisun löytyminen ovat yhtä paljon opiskelijoiden kuin opettajankin vastuulla.⁷

Tiedeyhteisön tehtävä on uuden tiedon tuottaminen. Tähän tavoitteeseen voidaan päästä vain kaikkien tiedeyhteisön jäsenten sau-

⁷ Järvilehto 1994.

mattomalla yhteistyöllä. Aito oppiminen ja uuden tiedon tuottaminen ovat ilmiöinä samankaltaisia tapahtumia. Opiskelijat ja tutkijat ovat uuden tiedon etsijöitä. Jos opiskelijoille annetaan mahdollisuus tutkivaan työotteeseen, he voivat paitsi oivaltaa itselleen uusia asioita, parhaimmassa tapauksessa myös tuottaa uutta tietoa tiedeyhteisölle. Ainakin he oppivat riittävän varhain tutkijan tavan työskennellä tiedon parissa. Opettajien ja hallinnon tehtävänä taas on organisoida olosuhteet suotuisiksi uuden tiedon etsimiselle ja tuottamiselle.



Kuvio 2. Tiedeyhteisön yhteistyö.

Opetuksen hyvä arvostus on kunnianosoitus tieteelle, sillä juuri se takaa tiedeyhteisön jatkuvuuden. Opiskelijoiden sisällöllinen kiinnostus tieteeseen on pitkälle seurausta hyvästä opetuksesta ja aidosta ymmärtämisestä.

Ajatus että opetus voi tuottaa uutta tietoa on yliopiston historiassa sangen merkittävä. Kun sivistysyliopisto uushumanismin kaudella ideoitui, opetustehtävää pidettiin tärkeänä tieteen edistäjänä. Silloin nähtiin, että opetuksen valmistelu pakottaa tutkijaa perehtymään asiaansa paremmin kuin hän muutoin tekisi. Hän oivaltaa uusia yhteyksiä sekä näkee aukkoja paitsi omassa tietämyksessään myös tieteenalansa tiedonrakenteessa. Opetustilanteessa käytävä keskustelu - erityisesti väittely - pakottaa tutkijaa etsimään perusteluja ja vastaavalla tavalla auttaa tiedonmuodostusprosessissa. Molemmat kuvatut merkitykset ovat toki olennaisia tänäänkin, ja korostavat erityisesti vuorovaikutuksellisen opetustilanteen tärkeyttä. Nykyaikaiseen uuden tiedon tuottamisen mahdollisuuteen päästään myös aina silloin, kun opettaja ottaa muodossa tai toisessa opiskelijat mukaan omaan tutkimusprojektiin. Opiskelijoille annetaan aitoja ongelmia ratkaistavaksi - tieteenalasta ja valmiustasosta riippuen joko suppeita tai laajempia - jolloin opiskelijat toimivat opettajan apuvoimana.

Myös oppimisprosessin tarkastelu on uuden tiedon tuottamisen näkökulmasta mielenkiintoinen: peruslause on, että oppiminen - merkityksessä ymmärtäminen, oivaltaminen - tuottaa aina oppijalle itselleen uutta tietoa. Jokainen opiskelija tässä merkityksessä itse keksii pyörän uudelleen. Toinen ihminen ei voi oivallusta toiseen ihmiseen siirtää. Mikään asia, jonka opettaja sanoo ei sellaisenaan välity oppijalle, vaan oppija omassa ajattelussaan tulkitsee sanotun ja rakentaa sen omien miellelyhtymiensä verkostoon. Mielenkiintoista on että opiskelija voi ymmärtää esitetyn asian esittäjää pa-

remmin tai voi tehdä sitä prosessoidessaan uusia ja koko tieteenalalle merkittäviä oivalluksia. Siksi opettajan kannattaa olla kiinnostunut siitä, miten oppijat hänen esittämänsä asiaa prosessoivat ja mitä ajatuksia he tuottavat. Yliopisto-opiskelija ei omia oivalluksiaan useinkaan pysty arvioimaan, joten vuorovaikutteisuus ja keskustelu opetustilanteissa on aivan ensisijaista.

Tiedeyhteisö muodostaa kokonaisuudessaan valtavan oppimisympäristön. Opetus on vain yksi oppimiseen vaikuttava tekijä. Suuri osa tiedeyhteisön periaatteista ja tieteellisen ajattelun välineistä opitaan varsinaisen opiskelun ohessa - opettamatta. Merkittäviä oppimiskokemuksia syntyy mm. epävirallisissa kohtaamisissa opettajien ja opiskelukavereiden kanssa. Uusimmat näkemykset näyttävät löytyvän hyvin usein kirjastoista ja kahvioista.⁸ Myös tästä syystä on tärkeää kiinnittää huomiota opetusmenetelmiin, opinto-ohjaukseen ja tutorointiin. On tärkeää ottaa opiskelijat konkreettisesti tiedeyhteisön jäseniksi heti opintojen alusta lähtien. Näin he oppivat luontevasti tiedeyhteisön toimintatavat ja tieteen pelisäännöt. Nehän ovat taitoja, jotka ovat monesti jopa tärkeämpiä kuin varsinainen tietoinen.

⁸ Aittola, T. 1995. Kommentti peda-forumissa 3.11.1995.

Persoonallinen tyyli opetukseen

Perinteinen opettamisen didaktiikka on painottanut liikaa yleisiä hyvälle opettamiselle ominaisia piirteitä ja luokkahuonetilanteen ensisijaisuutta. On jopa uskoteltu, että opettamisen lahja olisi synnynäinen ominaisuus ja että olisi olemassa universaaleja hyvän opettamisen piirteitä. Nykyisen käsityksen mukaan ei ole olemassa yhtä oikeaa opetustapaa. Jokaisen opettajan tulee löytää oma tyylinsä opettaa hyvin.

Kuinka opettaja voi ylläpitää ja kehittää tietämystään ja kiinnostustaan opettajantyössä? Miten opettaja tunnistaa todellisen oppimisen? Yksi parhaita keinoja on rehellinen itsensä tutkiminen. Mistä itse tiedän oppineeni? Millaiset kokemukset ovat auttaneet minua oivaltamaan?

Yliopisto-opettajat ovat kuvanneet omaa oppimistaan seuraavasti:
"Tiedän oppineeni, kun pystyn selittämään tai opettamaan asian toiselle omin sanoin tai pystyn keskustelemaan ja kirjoittamaan siitä."

"Minulle oppiminen herättää sisäisen tiedonjanon - asian haluaa selvittää itselleen."

"Vaikeakin asia muuttuu helpoksi, kun sen ymmärtää."

"Opittua asiaa ei tarvitse muistella, sen muistaa muistelemattakin."

"Todella syvällisesti opittua asiaa ei voi unohtaa - se siirtyy toimintaan."

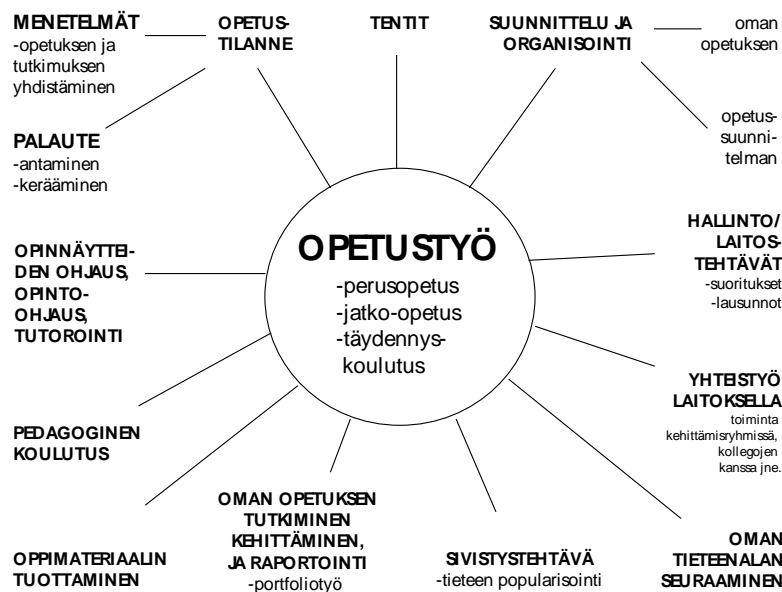
”Aitoon oppimiseen liittyy aina voimakas tunnekokemus, oivaltamisen ilo.”

Edellä kuvatut asiat ovat varmasti tuttuja meille kaikille, kun mietimme omaa oppimistamme. Mitä tällaisista kokemuksista sitten pitäisi seurata oman opetuksen kehittämiseen? Miten pitäisi toimia, että opiskelijat ymmärtäisivät paremmin ja syvällisemmin? Mitä tulee tehdä, jotta opetus olisi entistä laadukkaampaa?

Opettajan tulee löytää ja säilyttää herkkyys tunnistaa oppimista opiskelijoissaan. Aitouden ja herkkyyden säilyttäminen edellyttää, että opettaja ei esitä kaikkitietävää asiantuntijaa vaan tekee työtä omana itsenään: uskaltaa kuunnella opiskelijoiden äänettämiäkin viestejä ja heittäytyä mukaan keskusteluun tietämättä, mihin se lopulta johtaa. Opettajan työssä ei ole tärkeintä, että opetus näyttää sujuvan moitteettomasti. Opettaja ei ole näyttelijä, joka lukee vuorosanat paperista tai ulkomuistista - roolihenkilö, joka esittää valmiiksi kirjoitettua näytelmää. Myös opettaja on oppija, rajallinen yksilö opetustilanteessa. Niin oppimiseen kuin opettamiseenkin liittyy välillä vaikeita ja kipeitäkin kokemuksia. Ilman niitä todellista oppimista tuskin tapahtuukaan.

Monesti opetustyö nähdään kovin suppeasti - vain luokkahuoneessa tapahtuvana opettamisena. Kuitenkin opetustyö on paljon muutakin. Varsinaisen opetustilanteen lisäksi siihen sisältyy opetuksen suunnittelua ja organisointia, palautteen keruuta, ohjausta ja tutorointia, oppimateriaalin tuottamista ja paljon erilaisia hallinnollisia velvollisuuksia. Aluksi kannattaa pysähtyä miettimään, mitä kaikkea oma opetustyö todella sisältää. Paljonko aikaa kuluu luentosalissa? Entä opetuksen suunnittelussa, oppimateriaalin tekemisessä ja tenttien korjaamisessa? Ovatko kaikki laitostehtävät kasaantuneet juuri sinulle? Mikä kuormittaa eniten? Mitä itse pidät tärkeim-

pänä tehtävänäsi? Seuraava kuvio ei varmastikaan ole täydellinen, mutta auttaa huomaamaan opetustyön moninaisuuden.

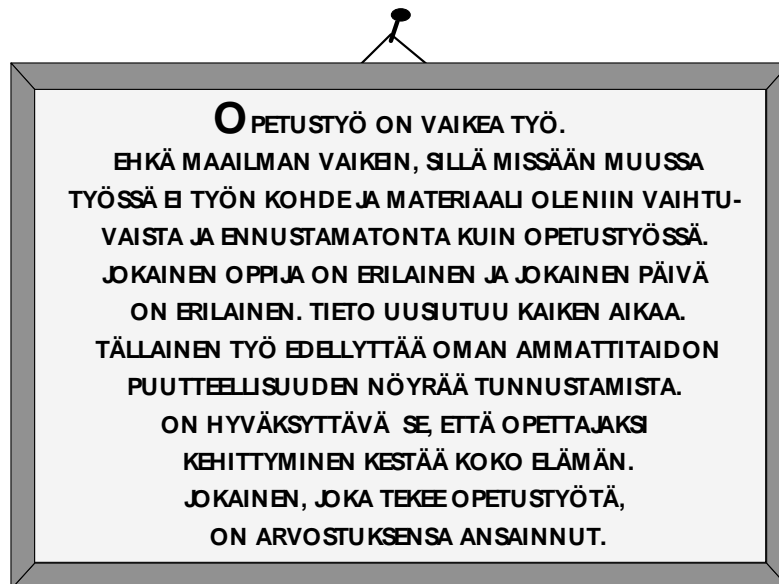


Kuvio 3. Opetustyön monimuotoisuus.

Opettajan ammattitaito kehittyy hitaasti kokemuksen kautta. Paras keino motivaation säilyttämiseen ja ammattitaidon kehittämiseen ovat jatkuvat henkilökohtaiset opetuskokeilut. Joskus kokeilut onnistuvat, mutta ne saattavat myös epäonnistua. Molemmat tapaukset tulee kuitenkin nähdä positiivisina asioina. Opettaja on oppinut uutta omasta työstään. Opetuskokeilun ei myöskään tarvitse välttämättä olla suuri ja mullistava. Hyvinkin hienovarainen opetuksen pohdinta ja toiminnan painottaminen tietyllä tavalla voi johtaa oppimisen, opetustyön ja opettajan itsensä kannalta suuriin lopputuloksiin. Jokaisen opettajan on omakohtaisten kokeilujen kautta löydettävä oma persoonallinen ja itselle sopivin tapa opettaa.

Opetuskokemuksen kehittyminen on koko ihmisen eliniän kestävä prosessi. Prosessia voidaan kuitenkin auttaa ja syventää koulutuksen avulla. Pedagogisen koulutuksen tulee olla opettajan omaa opetustyötä tukevaa. Alkuvaiheessa opettajat tarvitsevat ennen kaikkea käytännönläheistä ohjausta ja kannustusta omiin kokeiluihinsa ja apua oman opetusfilosofian löytämiseen. Kiinnostus muiden esittämiin teorioihin herää yleensä onnistuneen kokeilun jälkeen. Jokaisella opettajalla on mahdollisuus kehittyä loistavaksi pedagogiksi, kun hän innostuu työstään, löytää oman tyylinsä ja saa mahdollisuuden keskustella opetuksestaan yhdessä tiedeyhteisön eri osapuolten, myös muiden tieteenalojen edustajien kanssa.

Tällaisessa itsensä ja oman opetuksen tutkiskelussa ja kehittämässä portfolio on mitä parhain työkalu. Portfolion työstäminen on oman oppimisen ja opetuksen muistelu ja pohdiskelua. Portfolion tai opetuspäiväkirjan kirjoittaminen ja omasta opetuksesta keskusteleminen on oppimisen kannalta tehokkaampaa kuin asian miettiminen itsekseen.



Kuvio 4. Opettajan huoneentaulu.

Kysymyksiä:

- Mistä tiedän itse oppineeni? Missä oppiminen näkyy?
- Mitkä tekijät ovat auttaneet omaa oppimistani?
- Mistä opettaja tunnistaa oppimisen opiskelijoissaan?
- Mitä laadukas opetus tarkoittaa? Millaista on laadukas akateeminen opetus? Miten se ilmentyy opettajan toiminnassa, opetuksen vuorovaikutustilanteessa, opetussuunnitelmassa ja oppijan työssä ammatin ja tieteen toimintaympäristöissä?
- Mitä teen, kun haluan antaa opiskelijoille laadukasta opetusta?
- Miksi opetusta järjestetään?
- Missä opettaja opettaa? Missä opiskelija oppii?
- Millainen on hyvin toimiva tiedeyhteisö? Miksi?

- Mitä hyvän opettajan ominaisuuksia minulla on? Mitä itselleni haluaisin?
- Mitkä ovat omat vahvuuteni työssä, jota teen?
- Miltä opetustyö minusta tuntuu? Miksi?
- Millainen opettaja olen opiskelijan näkökulmasta?
- Millainen olen suhteessa opettajatoverihini?
- Mitä vaadin työssä itseltäni, entä opiskelijoilta?
- Uskallanko olla oma itseni myös opettajana?
- Mikä minua uuvuttaa / auttaa jaksamaan yliopisto-opettajana. Mistä saan voimia?
- Kuinka voin ylläpitää ja kehittää tietämystäni ja kiinnostustani opettajantyössä?
- Mihin suuntaan minun pitää kehittää opetustani? Miksi?
- Miten ajattelen omien opiskelijoideni oppivan?
- Minkälaista oppimista oma opetukseni saa opiskelijoissa aikaan?
- Ovatko opiskelijoille antamani oppimistehtävät oppimisen kannalta oleellisia? Onko niillä todellista merkitystä opiskelijoille?
- Minkälainen kuva opiskelijoille välittyy opiskeltavasta tieteenalasta?
- Millainen piilo-opetussuunnitelma⁹ yliopisto-opetukseen sisältyy?
- Millainen piilo-opetussuunnitelma omilla kursseillani on?

⁹ Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sellaisia opetussisältöjä, joita ei mainita virallisessa opetussuunnitelmassa, mutta joita opettajat kuitenkin tiedostamattaan välittävät oppilaille. Broady 1991.

Kaikki opetustyö sisältää teorian

Opettajan pedagoginen kehittyminen on oman opetustyylin etsimistä ja löytämistä. Jokaisen opettajan tulee löytää itselleen sopivin tapa opettaa hyvin. Opettajan henkilökohtaisella opettamiseen liittyvällä käsityksellä - opetusfilosofialla - on aivan erityinen merkitys kaiken opetuksen suunnittelussa ja järjestämisessä.

Mitä on opetusfilosofia? Se on sitä, mitä opetustyön tekijä ajattelee opettamisesta, oppimisesta, opiskelusta, opiskelijoista, opettajan roolista, tieteestä ja tiedon luonteesta. Opettajan omaan työhön liittyvä pohdiskelu saattaa arkikiireessä helposti unohtua tai rajoittua oppisisältöjen ajantasalla pitämiseen. Usein ei ehdi pysähtyä miettimään omaa opettamistaan tai sen järkevyyttä? Miksi opetan niin kuin opetan? Saako opettamiseni aikaan todellista oppimista? Onko opetukseni päämäärä ylipäänsä mielekäs? Onko niin, että opettajamallini on peräisin omilta kouluajoiltani?

Opetusfilosofia on oman opetuksen teoriaa. Mielenkiintoista asiassa on se, että kaikki opetustyö sisältää jonkin teorian. Voit vihata pedagogiikkaa ja väittää, että et sen teorioita tarvitse. Siitä huolimatta opetustyössäsi toteutat jotakin teoriaa. Tiedostamattasi. Tuo piilevä teoria tuodaan esiin filosofian keinoin - tiedostamalla, pohittamalla. Filosofia on kaiken toimintamme peruskallio. Oman opetusfilosofian luominen ja oman opetuksen kehittäminen on syytä aloittaa oman piilevän opusteorian tiedostamisella. Näin käynnistävän filosofisen ajattelun avulla on mahdollista selkeyttää ajattelu-

aan, ymmärtää oman toimintansa perusteita ja visioida loogisia kehitysnäkymiä.

Opetusfilosofinen pohtiminen luo rungon oman opetusidentiteetin ja -tavoitteiston muodostumiselle. Myös muotisana *missio* kuvaa lopputulosta: opettaja tietää oman opetustyönsä henkilökohtaisen tavoitteen ja tunnistaa sisäiset voimanlähteensä. Hän kykenee myös nopeaan muutokseen ja rutiinien hylkäämiseen, jos sitä tarvitaan.

Quinka kirjoitan oman oppimis- ja opetusfilosofian?

Virittele

- Kirjoita paperille kaikkea, mitä mieleesi juolahtaa teemoista tieto, tiede, oppiminen, opettaminen, opettaja jne.
- Mieti, millä tavalla edellä mainitut asiat liittyvät omaan opetukseesi, mitkä ovat vahvuuksiasi, mitkä kehittämisalueitasi.
- Ideoi, mitä opettaminen yliopistossa sinulle merkitsee. Onko sinulla kutsumusta tai voimakkaita päämääriä? Mitä ne ovat, voisivat olla?
- Kirjoita alustava opetusfilosofia itsellesi.

Pohdi suhteita

- opiskelija - opiskelija, opettaja - opettaja, opettaja - opiskelija, opettaja - laitos, opettaja - yliopisto, opiskelija - laitos, opiskelija - yliopisto jne.

Mieti

- Mitä hyvä akateeminen opetus mielestäni tarkoittaa?
- Mitä odotan opiskelijoilta, miten suhtaudun heihin?
- Mihin tavoitteisiin pyrin opetuksen avulla?
- Mihin suuntaan ja miten olen kehittämässä omaa opetustani?
- Pohdi arkikäsitteistäsi opettamisesta, hyvästä opettajasta jne. sekä näiden käsitteiden taustoja. Mitkä ovat ne sosiaaliset ja historialliset taustat, jotka ovat vaikuttaneet käsitteisiisi?

Pidä päiväkirjaa omasta opetustyöstäsi

- Mitkä kokemuksistasi olivat tärkeimpiä, mitkä herättivät ristiriitoja?
- Muuttiko jokin käsitystäsi tai asennettasi opettamisesta? Mikä? Miten?

Tutustu aiheeseen

- Silmäile erilaisia arviointilomakkeita.
- Lue ja arvioi esimerkkiportfolioita.
- Tutustu oppimista käsittelevään tutkimukseen.

Hanki opiskelija- ja vertaisarvioita opetuksestasi

- Pyydä opiskelijoilta opetustasi koskevaa palautetta.
- Pyydä palautetta kollegoiltasi.
- Analysoi palautteet perinpohjaisesti (siis ei vain sitä, mitä lomakkeissa sanotaan, vaan myös se, mitä kommentit todella tarkoittavat, heijastavat, merkitsevät).
- Mitä palautteet kertovat laajemmin koko laitoksen toiminnasta.

Työstä eteenpäin

- Laadi opetusfilosofiaa käsittelevälle tekstille alustavat otsikot.
- Kirjoita uusi versio opetusfilosofiasta.
- Pyydä jotakuta kollegaa lukemaan opetusfilosofiasi.

Keskustele opiskelijoiden ja kollegojen kanssa opetusfilosofiastasi

- Mieti keskustelujen pohjalta, voisitko tehdä jotain toisin.

Arvioi opetusfilosofiasi totuudenmukaisuutta

- Mieti, kulkevatko opetusfilosofia ja käytännön opetus käsi kädessä. Mitä voit tehdä sen hyväksi, että ne olisivat sopusoinnussa?
- Osoita, kuinka opetusfilosofiasi näkyy käytännön työssä.
- Ole totuudenmukainen. Mieti, mitä opiskelijoiden arviot todella merkitsevät. Mitä voisit tehdä tulevaisuudessa ja mitä todella teet?

Tehtävä:

- Millaisen kurssin suunnittelisin, jos saisin lähteä täysin ”puhtaalta pöydältä”?

Apuvälineenä opetusfilosofian työstämisessä voi käyttää myös liitteenä olevaa taulukkoa¹⁰, jossa on eritelty toisaalta tiedostamisen kohteita ja toisaalta tiedostamisen tasoja.

¹⁰ Ks. liite 1.

Opettajaksi ei synnytä vaan opitaan

Saksalainen filosofi ja runoilija Goethe on sanonut, että se, joka ei osaa tehdä tiliä viimeksi kuluneista 3000 vuodesta, elää vain kädestä suuhun. Sama viisaus pätee myös opettajan työhön - hänen omaan opetushistoriaansa. Myös opettajan on hyvä tuntea oman opettajantyönsä juuret.

Opettajaksi ei nykykäsityksen mukaan synnytä vaan opitaan. Opettajaksi oppiminen alkaa jo omalta koulutaipaleelta. Jotkut opettajat jäävät mieleen hyvinä tyypeinä, jotkut toiset taas kiukustuttavat. Omassa opettajantyössä saatat jäljitellä ihanneopettajaasi tai tietämättäsi toteutat samankaltaisia ratkaisuja kuin hän. Oma opettajanura alkaa ensimmäisestä vastuullisesta opetustilanteesta. Vieläkö muistat sen? Mitä tapahtui, onnistuiko opetus? Entä seuraavat opetustilanteet, onnistumiset ja epäonnistumiset? Mitä päätöksiä tilanteissa teit, millaista palautetta sait? Aioitko kehittää menetelmiäsi jotenkin, mutta sitten unohditkin koko asian?

Opettajan ammattitaito rakentuu vuosien varrella, kaiken aikaa, opettamalla. Kehitystä kuitenkin auttaa kovasti, jos tiedostat, miten oma opettajuutesi on kehittynyt nykyisen kaltaiseksi.

Opetushistoria on opettajan identiteetin perustus. Se sisältää paitsi kaikki ajatukset, tuntemukset ja tilanteiden virran, myös dokumentit tästä prosessista. Käytännön portfoliotyö on yleensä luontevinta

aloittaa juuri vanhojen papereiden etsimisellä ja kokoamisella tiettyyn paikkaan.

Kysymyksiä:

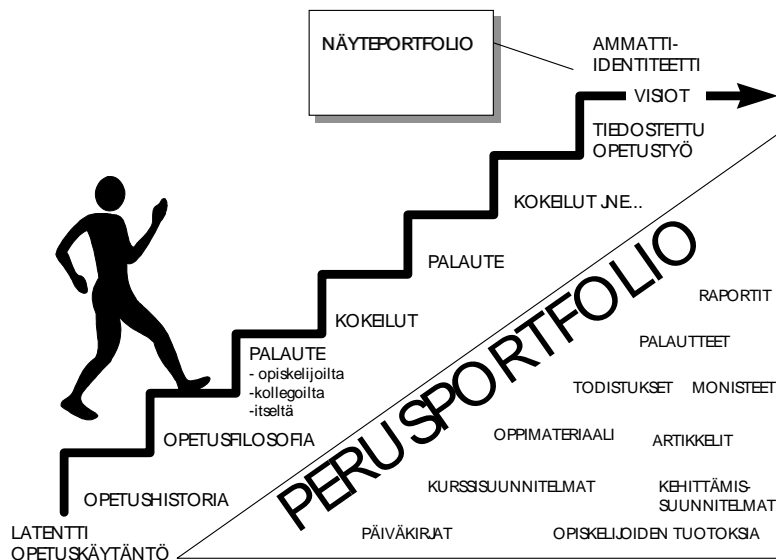
- Miten ja miksi minusta tuli opettaja?
- Mitä, milloin, kenelle olen opettanut?
- Mitä luontaisia hyvän opettajan ominaisuuksia minulla on?
- Millaisten avainkokemusten kautta olen kehittynyt nykyiseen mittaani tutkijana ja opettajana?
- Millä tavalla opetustyylini on kehittynyt ajoista, jolloin aloitin opetustyön?

Portfolio on persoonallinen kuin sormenjälki

Portfoliotyö kehittää opettajan ammattitaitoa

Tähän mennessä olemme puhuneet jo pitkään siitä, mihin yhteyteen portfolio kuuluu opetuksen kehittämisessä ja meritointijärjestelmässä. Nyt voimme ryhtyä tarkastelemaan syvemmin, mitä portfolio käytännössä tarkoittaa.

Mitä sana portfolio tuo mieleen? Salkun? Ehkä tämä miellelyhtymä ei ole aivan väärä. Moni opettaja nimittäin sanoo säilyttävänsä omaan opetukseensa liittyviä dokumentteja salkussa, jopa matkalaukussa. Mutta onko salkullinen papereita tarpeeksi todistusvoimainen, kun haluamme osoittaa tekevämme opetustyömme hyvin? Osaako joku muu poimia esille juuri oikeat puolet työstämme? Ehkä sattumalta, mutta parempi on, jos voimme auttaa työmme arvioijaa "lukemaan" matkalaukkumme sisällön niin kuin me olemme itse tarkoittaneet. Portfolio, erityisesti sen opetusfilosofiaosa, sisältää eräänlaisen lukuoppaan matkalaukkumme sisältöä varten.



Kuvio 5. Ammatti-identiteetin kehittyminen portfoliotyössä.

Tärkeintä portfoliotyössä ei ole materiaalin kokoaminen vaan oman opetuksen tietoinen pohtiminen ja kehittäminen ja palautteen kerääminen siitä. Kuten aikaisemmin on todettu, opettajaksi ei synnytä vaan opitaan. Portfoliotyö kannattaakin aloittaa oman opetushistorian muistelemisella. Vieläkö muistat, missä kaikkialla olet opettanut ja milloin? Millainen oli ensimmäinen opetustilanteesi? Miten se onnistui? Ovatko opetusmenetelmät, -sisällöt tai muut opetukseen liittyvät ratkaisut omiasi vai oletko ottanut mallin opettajiltasi tai kollegoiltasi? Miksi tällä hetkellä opetat niin kuin opetat? Löytyykö varhaisista opetustilanteista mitään dokumentteja?

Opetushistorian muistelu helpottaa myös oman opetusfilosofian tiedostamisessa. Vastaa rehellisesti itsellesi seuraaviin kysymyksiin: Mikä on minun näkemykseni hyvästä oppimisesta ja opettamisesta ja miten se toteutuu omassa työssäni? Mikä on suhteeni

opiskelijoihin? Ovatko opiskelijat minulle yleisöä vai ehkä vastuullisia työntekijöitä ja nuorempia kollegoita tiedeyhteisössä? Entä mikä on käsitykseni tiedosta ja tieteestä? Oman opetuksen rehellinen, syvällinen pohdiskelu on kaikkein tärkeintä omalle kehitykselle. Oppimispäiväkirja on tässä oiva apuväline. Tällaisen pohdinnan kautta oma opetuskäytäntö alkaa vähitellen selkiytyä.

Opetustyön pohtiminen yksin ei kuitenkaan vielä riitä. Tarvitaan palautetta opiskelijoilta ja kollegoilta. Palaute ja arviointi kuuluvat aivan oleellisena osana portfoliotyöhön jo siksikin, että oppiminen on opettajan ja opiskelijoiden yhteistyöprosessi. Palaute ja omakohtainen pohdinta yhdessä auttavat löytämään suunnan, johon opetusta pitäisi kehittää. Tarvitaan kokeiluja ja jatkuvaa palautteenkeruuta ja taas kokeiluja. Juuri omat opetuskokeilut ovat paras keino motivaation säilyttämiseen. Ne estävät kuivettumisen ja jämähtämisen tiettyyn kaavaan. Pienikin variaatio opetuksessa voi johtaa oppimisen edistämiseen. Vain etsimällä ja kokeilemalla löytää oman tyyliä opettaa hyvin.

Portfoliotyöhön kuuluu oleellisesti omaan opetukseen liittyvän materiaalin tallentaminen. Perusportfolio on opettajan kokoama ja jatkuvasti ylläpitämä laaja dokumentti, joka sisältää kaiken opetustyötä koskevan materiaalin - omat pohdinnat ja päiväkirjat, kurssi-suunnitelmat, tehtävät, monisteet, itse tuotetun oppimateriaalin, todistukset, artikkelit, raportit kokeiluista, opiskelija- ja kollegapalautteet, opiskelijoiden tuotoksia jne. Käytännössä perusportfolio voi olla laatikollinen materiaalia, jota opetuksesta on vuosien varrella kertynyt. Se on opettajan dokumentti oman opetustyönsä virrasta. Perusportfolio on yksityinen ja muodoltaan säätlemätön.

Opetukseen liittyvän materiaalin keräämisen tiettyyn paikkaan on huomattu lisäävän turvallisuuden tunnetta. Oma opetushistoria on

tallessa. Vanhaa materiaalia kannattaa tutkia silloin tällöin, sillä itseltään voi oppia paljon. Tällaisesta henkilökohtaisesta materiaali-varannosta on hyötyä opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä. Myös omat meriitit on helppo löytää tarvittaessa.

Näyteportfolio – raportti opetustyön virrasta

Julkista dokumentointivälinettä omista opetusansioista ja opetus-
taidosta tarvitaan mm. virkojen haussa. Näyteportfolion tekeminen
tuleekin usein ajankohtaiseksi ja konkreetiksi vasta viranhaun yh-
teydessä. Silloin portfolioilla tarkoitetaan lyhyttä, opettajan edusta-
vaksi katsomaa 4 - 10 sivun tiivistelmää liitteineen siitä kaikesta
materiaalista, joka opettajalla on kerättyä omasta opetuksestaan.
Kun opettaja on pohtinut omaa opetustaan, kerännyt siitä palautet-
ta ja tallettanut tarvittavat dokumentit, on viranhakutilanteessa
helppo tehdä selkeä, ytimekäs näyteportfolio, josta tulevat esiin
opettajan vahvuudet opetuksessa ja opetustyön kokonaisuus. Vi-
ranhakua varten on mahdollista työstää eri tavoin painotettuja näy-
teportfolioita sen mukaan, mitä opettaja itse pitää tärkeimpänä
omassa työssään ja mihin haluaa lukijoiden kiinnittävän huomio-
ta¹¹.

Portfolio ei ole kokonaan uusi asia suomalaisessa yliopistoyhteis-
össä. Oikeastaan curriculum vitae tai ansioluettelo on eräänlainen
suppea näyteportfolio. Se, mikä perinteisestä ansioluettelosta on
kuitenkin puuttunut, on opettajan itsearvio pedagogisesta osaami-
sestaan. Ansioluettelossa ei ole voinut tuoda esiin esimerkiksi
omaa opetusfilosofiaansa eikä opetuksesta saatua palautetta.

Myös opetustyön kokonaisuutta - muille näkymätöntä puolta - on ollut vaikea saada esiin.

Näyteportfoliossa ei voi huoletta vääristellä opetustaitoaan tai -ansioitaan, sillä asiat on pystyttävä dokumentoimaan, näyttämään toteen liitteissä. Ilman perusportfoliotyötä laadittu näyteportfolio on arvoltaan kyseenalainen. Vakuuttava näyteportfolio perustuu aina tosiasioihin.



Kuvio 6. Näyteportfolio laaditaan perusportfolion pohjalta.

Koska jokainen ihminen on erilainen, tulee opettajille sallia erilaisia tapoja oman osaamisensa osoittamiseen. Portfolion tekemiseen voidaan kannustaa ja antaa väljiä neuvoja, mutta samoin kuin jokaisen opettajan tulee voida kehittää omaa opetustaan henkilöko-

¹¹ Vrt. erilaiset työnkuvaukset ja virkanimikkeet.

taisista lähtökohdista käsin, tulee hänen myös voida tehdä ”itsensä näköinen” portfolio.



Kuvio 7. Portfolio on persoonallinen kuin sormenjälki¹².

Portfolion sisältöjä ei voi suoraan vertailla keskenään. Nuorella opettajalla ei voi olla yhtä paljon kokemusta kuin kokeneella pedagogilla, mutta silti hän voi olla hyvä opettaja. Koska portfolio tehdään ensisijaisesti oman opetuksen kehittämistä varten, jokaisen pitää painottaa itselleen sillä hetkellä keskeisimpiä asioita ja jättää toiset asiat vähemmälle. Portfoliotyö ei ole kätkemistä eikä peitteilyä vaan huolellista, pohdittua sellaisten dokumenttien ja materiaalien keräilyä, jotka parhaiten tekevät oikeutta opettajan opetustyön laadulle ja tehokkuudelle.

¹² Seldin 1991, 9.

Yliopisto-opettajan opetustyö sisältää paljon sellaista, jota opettaja ei itsekään ole mieltänyt opetukseen kuuluvaksi. Portfoliotyö tekee opetustyön eri puolet näkyviksi ja auttaa arvioimaan ja kehittämään työtä kokonaisuutena. Portfoliotyö auttaa opettajaa jaksamaan. Se lisää itsevarmuutta ja oman työn hallintaa.

Portfoliotyö saattaa olla ensimmäinen tilanne, jossa yliopisto-opettaja joutuu konkreetisti pohtimaan opetustaan ja kiteyttämään opetusfilosofiansa. Siten portfolio voi saada liikkeelle oman kehittymisen opettajana. Toisaalta omaa opetustaan jo pitkään kehittäneet saattavat löytää uusia ulottuvuuksia omasta opetuksestaan portfolioa työstäessään. Myös itseluottamus kasvaa, kun huomaa, miten paljon on tullut tehdyksi.

Yliopistoissamme on paljon opettajia, jotka ovat tehneet portfolio-työtä - tietoisesti seuranneet omaa opetustaan - jo ennen kuin siitä alettiin puhua tällä nimellä. Mutta on myös niitä, joille portfolio-työ on ensimmäinen tilaisuus pohtia opetusta ja opetusfilosofiaa.

Portfoliotyö on hyödyllistä kaikille opettajille, niin uraansa aloitteleville assistenteille kuin kokeneille konkareille. Myös professorin kannattaa tehdä portfoliotyötä, vaikka hänellä ei olisikaan tarkoitus hakea uutta virkaa. Parasta portfoliossa on, että se ei ole ylimääräistä vaivaa, vaan perusasia, jota jokaisen opetusta arvostavan opettajan tulee joka tapauksessa tehdä - omista tarpeistaan ja lähtökohdistaan käsin. Perusportfoliotyötä tehdään itseä varten, ja se on arvokasta, vaikka yliopistossa ei virallista opetuksen meritointijärjestelmää olisikaan.

Portfoliotyö edistää myös uusien opetusmuotojen käyttöönottoa. Se panee pohtimaan asioita sellaisista näkökulmista, joita aikaisemmin ei ehkä ole tullut ottaneeksi huomioon. Koska portfolion

tekeminen ei ole vain omassa työhuoneessa ajattelua, vaan myös keskustelua opiskelijoiden, kollegoiden ja muiden tiedeyhteisön jäsenten kanssa, se voi toimia koko laitoksen kehittäjänä. Näyttää olevan niin, että monet opettajat ovat ottaneet laitoksensa opetus- ja toimintakulttuurin annettuna, eivätkä ole oivaltaneet, että toimintatapoihin on mahdollista vaikuttaa. Joskus hyvinkin hienovarainen oman toiminnan muuttaminen voi saada aikaan suuria muutoksia laitoksessa.

Kun opettaja ensimmäisen kerran laatii itselleen opetusportfolion, työn näkyvä konkreetti tuote, kansio tai paperipino, saattaa tuntua hyvinkin valmiilta. Portfolio ei kuitenkaan ole milloinkaan lopullinen. Tämä koskee sekä perus- että näyteportfoliota. Se muotoutuu ja kehittyy opetustyön mukana. Sitä työstetään itselle, oman opetuksen kehittämiseksi. Sormenjälki pysyy samana koko ihmisen elin-iän, mutta portfolio kehittyy opettajan mukana. Parhaimmillaan salkullisesta papereista saattaa tulla salkullinen kultaa¹³.

¹³ Pollari 1994 b, 62 .

Perusportfolio

- on opettajan opetustyön itsearviointiväline (Se on opettajan itsensä suorittamaa opetuksen laadun tarkkailua ja kehittämistä.)
- on yksityinen ja muodoltaan säätelemätön (Se sisältää kaiken opetustyötä koskevan pohdinnan, palautteet, suunnitelmat, kehittämät ja opiskelijoiden tuotokset.)
- mahdollistaa asiallisen näyteportfolion laatimisen (Se sisältää tarvittavan dokumenttivarannon. Ilman perusportfoliotyötä laadittu näyteportfolio on arvoltaan kyseenalainen.)

Näyteportfolio

- on virallinen asiakirja (Sitä ei saa viranomais- tai muulla käsitteyllä muuttaa. Tekijällä on siihen tekijänoikeus. Se annetaan viranhakua varten nähtäväksi ja palautetaan viranhaun jälkeen takaisin omistajalleen.)
- on todistusvoimainen dokumentti (Opettajan opetusta koskevien tietojen paikkansapitävyys voidaan portfolion pohjalta jäljitellä.)
- on julkinen asiakirja (Se tulee julkiseksi viranhakutilanteessa kuten muutkin asiakirjat.)
- tutkitaan tarkkaan viranhakutilanteessa (Sen vakuuttavuus perustuu suurelta osin liitteisiin.)

Portfolio viranhaussa

Viranhakutilanteessa hakijoiden näyteportfolioilta edellytetään validiutta ja hyvää dokumentointia. Yleensä näyteportfolio sisältää ainakin opettajan oman opetusfilosofian, opettajan itsearvion, opiskelija- ja kollega-arviot, selvitykset perus- ja jatko-opetuksessa sekä tutkijankoulutuksessa saavutetusta käytännön kokemuksesta, kuvaukset raportoiduista opetuksen kehittämiskokeiluista ja -suunnitelmista, osoitukset korkeakoulupedagogisesta aktiivisuudesta (esim. pedagogiset julkaisut, pedagoginen koulutus, osallistuminen laitoksen tai tiedekunnan opetuksen suunnitteluun ja arviointiin) ja näytteet opettajan tuottamasta korkeakoulutasoisesta oppimateriaalista.

Portfolio voi olla todellinen runsaudensarvi. Siihen voi sisällyttää esimerkiksi¹⁴:

materiaalia itseltä

1. kuvaus opetustehtävistä ja niiden toteutuksesta
2. opettajan analyysi opetusfilosofiastaan, päämääristään ja menetelmistään
3. opettajan kuvaus suunnitelmistaan opetuksessa esim. seuraavalle viidelle vuodelle
4. edustava kuvaus kurssisuunnitelmista, joissa yksilöidään kurssien sisällöt, tavoitteet, opetusmenetelmät, kirjallisuus, oppilaiden kotityöt, opiskelijoiden arviointimenetelmät - kaikki tämä perusteluineen
5. kuvaus oman opetuksen arvioinnin, kehittymisen ja kehittämisen vaiheista, pedagoginen koulutus, opetuksen kehittämisprojektit ja arviointi niiden merkityksestä ja onnistumisesta

¹⁴ Seldin 1991, 9 - 12.

6. kuvaus opetussuunnitelman muutos- ja kehittämistyöstä
7. opettajan itsearviointia osaamisestaan opettajana ja portfolioon sisältämien toisilleen ristiriitaisten/epäselvien dokumenttien ja materiaalien perustelu
8. ammattiartikkeleja opettajan oman aineen opettamisesta
9. tietoa opinnäytteiden, tutor- ja tutkimusryhmien tms. ohjaamisesta ja tähän liittyvästä kehittämisestä

materiaalia toisilta

10. lausuntoja kollegoilta tai muilta ulkopuolisilta havainnoijilta, jotka ovat seuranneet opettajan opetusta
11. lausuntoja kollegoilta, jotka ovat systemaattisesti tarkastelleet, kommentoineet tai arvioineet opettajan oppimateriaaleja, kurssi-suunnitelmia, tenttikäytäntöjä...
12. lausuntoja kollegoilta, jotka ovat systemaattisesti tarkastelleet opettajan muuta aktiivisuutta opetustyössä; opetussuunnitelmatyö, opetuksen kehittämistutkimus...
13. opiskelija-arvioita kursseista, opetuksesta...
14. laitosjohtajan arvio opettajan opetuspanoksesta laitoksen kannalta ja opettajan opetuksen jatkosta laitoksella
15. opiskelija- tai kollega-arvio opettajasta opinto-ohjaajana
16. kollegojen antama tunnustus (palkinto tms.) opetustyöstä
17. ulkopuoliset opetustilaisuudet, seminaariesitelmät...
18. kutsut muihin yliopistoihin esittelemään opetusmenetelmiä tms., osallistuminen opettamista ja oppimista käsitteleviin symposiumeihin
19. yhteistyö, ideoiden ja materiaalin vaihtaminen kollegojen kanssa (kollegojen auttaminen opetuksen kehittämisessä)
20. osallistuminen oman aineen opetuksen kursseille
21. yliopiston hallinnosta saatavat dokumentit opettajan opetuksen kehittämisaktiivisuudesta
22. osallisuus opetusta kehittävään tutkimukseen

23. videoita ja nauhoituksia opettajan opetuksesta

hyvän opetuksen tuotoksia

24. opiskelijoiden tenttipistemääriä
25. opiskelijoiden esseitä, luovia töitä
26. tietoa (entisiltä opiskelijoilta, heidän työnantajiltaan, yliopiston työllistymis- tai rekrytointipalvelulta) siitä, miten opettajan ohjaus tai opetus on auttanut opiskelijan uravalinnoissa, työllistymisessä...
27. jatko-opiskelijoiden tuloksia, tuotoksia
28. entisten opiskelijoiden lausuntoja opetuksen laadusta
29. opiskelijoiden julkaisuja tai kongressiesitelmiä kurssiin liittyvistä töistä
30. esimerkkejä opettajan arvioimien opiskelijoiden hyvistä, keskinkertaisista ja huonoista töistä opettajan kommentein ja perusteluin

muuta mahdollista

31. opettajan osallisuus alansa opetusta käsittelevän aikakauslehden toimittajana, avustajana...
32. tiedeyhteisön ulkopuolinen aktiivisuus oman aineen opettamiseen liittyvissä asioissa ja tieteen popularisointi
33. opetusteknologian käyttötaito

Seuraavassa esimerkki Oulun yliopistossa käytetyistä näyteportfolion sisällöistä ja niiden dokumenteista. Huomaa, että opetuksella tarkoitetaan luento-opetusta, harjoitusten ohjausta, muuta seminaari- tai keskustelutyypistä, tutoroivaa tai konsultoivaa opetusta ja opinto-ohjausta. Lisäksi otetaan huomioon muu opetustyöhön oleellisesti liittyvä toiminta¹⁵. Luettelon kohdat eivät ole tärkeysjärjestyksessä. On hyvä huomata, että arviointi ja itsearviointi toimivat dokumentteina kaikissa seuraavan luettelon kohdissa. Toiminta ei

¹⁵ Ks. kuvio 3 "Opetustyön monimuotoisuus" sivulla 29.

ole ansio sinänsä, vaan sitä täytyy arvioida oman opetus- ja oppimisfilosofian pohjalta. Siksi pelkkien listojen ja luetteloiden esittäminen portfolioissa ei ole suositeltavaa.

ANSIOINA VOIVAT TOIMIA	DOKUMENTTINA PORTFOLIOSSA ESIMERKIKSI
opiskelija-arviot opetuksesta	- hyvän opettajan palkinto - kerätty ja analysoitu opiskelijapalaute - opiskelijoiden tai ainejärjestön lausunto
vertaisarviot ja kollegojen arviot	- hyvän opettajan palkinto - opetusnäytteet - tms.
opettajan itsearviot	- kirjallinen luonnehdinta itsestä opettajana - henkilökohtainen opetusfilosofia - suunnitelmat oman opetustyön kehittämisen suhteen - opiskelijoiden tai ainejärjestön lausunto
korkeakoulupedagoginen aktiivisuus ja toiminta/koulutus kotimaassa ja ulkomailla	- kurssitodistukset - korkeakoulupedagogiset julkaisut, esitelmät tms.
osallistuminen laitoksen, tiedekunnan tai koko yliopiston opetuksen suunnitteluun ja arviointiin	- opetuksen kehittämistoimikunnan, opetusvaliokunnan tms. jäsenyys, puheenjohtajuus - tuotettu kirjallinen materiaali (lausunnot, muistiot...)
käytännön kokemus perusopetuksessa	- hoidetut opetustehtävät - vierailuluennot - projektikuvaukset
käytännön kokemus jatko-opetuksessa, tutkijankoulutuksessa ja henkilöstö- ja täydennyskoulutuksessa	- hyviä ohjattuja oppinäytteitä - ohjattavien palautelausuntoja - projektikuvaukset
tuotettu oppimateriaali	- lähdeviitteet - näytteitä oppimateriaalista - julkaistut artikkelit, oppikirjat - uusimmat luentorungot
kansainvälinen toiminta	- vieraskielinen opetus, ohjaus ja oppimateriaali - yhteistyö, oma kontribuutio - koordinaattorina tms. toimiminen - konferenssit (organisointi, esitelmät tms. aktiivisuus)
uusien oppimisympäristöjen luominen ja teknologian hyödyntäminen	- esimerkkejä toteutuksesta - opiskelija- ja kollegapalaute
oman tieteenalan seuraaminen ja uusimman tiedon kytkeminen opetukseen	- opiskelija- ja kollegapalaute - oppimateriaalista ja sen ajantasaisuudesta kertovat näytteet
tieteen popularisointi	- esitelmät, artikkelit. jne.
innovaatiot ja visiot	- raportoidut opetuksen kehittämiskokeilut - artikkelit - suunnitelmat
muu opetustyöhön liittyvä toiminta	

Portfolion juridinen status

Portfolio ei tuo mitään periaatteellisesti uutta yliopistolliseen viranhakukäytäntöön. Käytännössä se merkitsee - opetustyön kokonaisuuden dokumentointivälineenä - yliopistolain ja asetuksen tähänastista seikkaperäisempää toteuttamista. Suomen yliopistojen lainsäädännössä¹⁶ todetaan Oulun yliopiston, kuten muidenkin yliopistojen¹⁷, tehtävistä seuraavaa: "...yliopiston tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta ja tieteellistä sivistystä sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta..." Tutkimus, tieteellinen sivistys ja opetus ovat perustehtäviä, joilla alueilla yliopiston henkilökunnalta vaaditaan osaamista.

Vastaavasti asetus¹⁸ korkeakoulujen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista ja tehtävistä toteaa, että "professorilta ja apulaisprofessorilta vaaditaan tieteellinen tai taiteellinen pätevyys, opetustaito ja kun se on tärkeää tehtävän hoitamiseksi, käytännöllinen perehtyneisyys tehtäväalaaan." Yliopettajalta, lehtorilta, apulaisopettajalta ja yliassistentilta vaaditaan soveltuvan tutkinnon lisäksi "hyvä opetustaito ja, kun se on tärkeää tehtävän hoitamiseksi, käytännöllinen perehtyneisyys tehtäväalaaan". Asetus hahmottaa myös pelkkää opetusnäytettä laajemman arviointialueen. Opetustaidon arvostelussa otetaan huomioon kokonaisuus: "pedagoginen koulutus, opetustyössä hankittu käytännön kokemus, taito tuottaa oppimateriaalia, muut opetustoimessa saavutetut ansiot ja opetusnäyttein osoitettu opetuskyky".

¹⁶ Laki Oulun yliopistosta 22.12.1983/1033, 1§.

¹⁷ Joissakin yliopistoissa (esim. Helsinki), opetustehtävä sisältyy tieteellisen sivistyksen levittämiseen.

¹⁸ Suomen säädöskokoelma 2.4.1993/309.

Laki ja asetus asettavat opetustehtävän kokonaisvaltaisen osaamisen selkeästi yhdeksi yliopistollisen viran täyttökriteeriksi ja tässä mielessä portfolio lisää opettajan mahdollisuutta toteuttaa käytännössä lain suomaa oikeutta opetuksellisen osaamisen esittämiseen. Portfolio liittyy läheisesti myös asetuksen määrittelyyn opettajan tehtävistä, erityisesti tehtäviin 1 ja 4 - oman alan opetuksen edistämistehtävään sekä opettajan velvollisuuteen "antaa korkeakoululle tarpeelliset selvitykset opetuksestaan, julkaisutoiminnastaan, tieteellisestä ja taiteellisesta toiminnastaan ja toimittamistaan kuulusteluista".¹⁹

Portfolion merkitys ja asema akateemisessa virantäyttöprosessissa perustuu siihen, että näyteportfolio on virallinen asiakirja. Periaatteessa näyteportfoliota koskee kaikki julkisia asiakirjoja koskeva lainsäädäntö sen jälkeen, kun se on jätetty viranomaiselle. Viranhakutilanteissa on erityisesti kysymys hakijoiden oikeusturvasta. Käytännön ongelmat tällä alueella liittyvät erityisesti laitosten ja tiedekuntien menettelytapoihin opetusansioiden arvioinnissa sekä hakijoiden mahdollisuuksiin hakea niihin muutosta ja valittaa tehdyistä päätöksistä.

Käytännön tapausesimerkkinä opetusansioiden arvioinnissa ilmenneistä valitukseen johtaneista menettelyistä Centra (1993) kuvaa mm. seuraavia tapauksia:

- a) Henkilö koki tulleen hylätyksi viranhaussa ilman julkilausuttuja perusteluja.
- b) Tiedekunnan virantäyttöselosteissa todettiin, että opetuksen arviossa käytetään kollegojen, opiskelijoiden ja laitosjohtajan kirjallisia lausuntoja. Näin ei kuitenkaan käytännössä ollut menetelty.

¹⁹ Asetus korkeakoulujen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2.4.1993/309, 19§.

Kuvatun kaltaiset menettelytapaan liittyvät muutoksenhakuvaatimukset²⁰ ovat mahdollisia myös Suomen korkeakouluissa. Opetusansioden virallinen huomioon ottaminen tuo tiedeyhteisön viranhakuprosesseihin myös uuden valitus- ja muutoksenhakumahdollisuuden. Tämä täytyy ottaa huomioon jo etukäteen rakentamalla arviointijärjestelmä läpinäkyväksi ja riittävät perustelut sisältäväksi.

Oulun yliopistossa muutoksenhakuprosessin käynnistämistä on vaatinut tapaus, jossa viranhaussa toiselle sijalle jäänyt hakija väitti olleensa epätasa-arvoisessa asemassa, koska hänen nykyisessä yliopistossaan ei portfoliojärjestelmä ollut käytössä ja tästä syystä vastahakijalla oli paremmat mahdollisuudet opetusansiodensa osoittamiseen. Hakija teki asiasta asetuksen²¹ mukaisen muistutuksen yliopiston rehtorille. Rehtori poisti päätöksen ja palautti asian uuteen käsittelyyn tiedekuntaan. Syynä oli perustelujen riittämättömyys. Tiedekunta käsitteli asian uudestaan kokouksessaan, piti päätöksen ennallaan sekä liitti siihen laajat perustelut. Tämän jälkeen hakijalla oli mahdollisuus tehdä uusi muistutus rehtorille.

Kyseinen esimerkki, kuten vastaavat amerikkalaiset tapauksetkin, kertoo nimenomaan kirjallisten perustelujen ensisijaisuudesta. Opetusansioden arvioinnin tulee juridisen selkeyden vuoksi perustua mahdollisimman suurelta osin kirjalliseen muotoon saatettuun materiaaliin. Arvioinnin päätösasiakirjoissa on tärkeää arvioinnin pohjadokumentteihin - näyteportfolioon ja mahdollisiin muihin data-lähteisiin kuten haastattelupöytäkirjaan - sidotut perustelulauseet.

²⁰ oikaisut, kantelut tai valitukset.

²¹ Laki korkeakoulun professorin ja apulaisprofessorin viran täyttämisestä 24.5.1991/856, §12.

Portfolioiden arvioinnista

Arvioiva keskustelu kuuluu myös opetukseen

Oman toiminnan järkevyyden ja tuloksellisuuden arviointi kuuluu luonnollisena osana tieteelliseen työhön. Siihen sisältyy jatkuva itsearvio omien havaintojen ja teoreettisten ideoiden toimivuudesta, mutta myös tieteellinen keskustelu - kriittinen diskurssi.

Tiedeyhteisö on kommunikatiivinen yhteisö, jossa kriittisen keskustelun kautta tapahtuvassa arvioinnissa syntyy uutta tietoa - tiede edistyy. Tiedeyhteisön kriittinen arviointikeskustelu viime kädessä ratkaisee, mitä kulloinkin pidetään tieteen viimeisimpänä totuutena. Järjestelmä on eräällä tavalla armoton, koska tutkija joutuu alin-omaa alistamaan työnsä tulokset kritiikille. Hän joutuu kaiken aikaa toiminnassaan ottamaan huomioon arviointikeskustelun olemassaolon. Tämä on kuitenkin rutinoitunutta tutkijan työn arkea. Siihen on totuttu.

Opetus on tiedeyhteisön toinen perustehtävä. On luonnollista, että opetuksen laadun ja tuloksellisuuden arviointi noudattaa samoja diskursiivisia periaatteita kuin tutkimuksenkin arviointi. Tutkimuksessa arviointi on osa arkista toimintaa. Samalla tavoin opetuksen arvioinnin tulee olla osa arkista opetus- ja oppimistapahtumaa ilman, että siitä tulee muuta toimintaa hidastava tai haittaava tekijä. Opetuksen arviointiprosessista tulee rakentaa opetuksen kehittä-

misprosessi, joka on luonteeltaan jatkuva ja tukee uuden tiedon tuottamista parhaalla mahdollisella tavalla.

Opetuksen arvioinnin tulee siitä syystä olla keskustelevaa. Opetuksen yhteydessä tämä merkitsee kuitenkin paljon enemmän kuin puhtaasti tutkimuksen teossa. Opetussuhde on jo sinällään vuorovaikutussuhde opettajan ja opiskelijan välillä. Suhde ei ole kuitenkaan diskursiivinen, ellei se ole molemminpuolinen keskusteleva tilanne. Opetustilanteen kehittäminen keskustelevaksi on merkittävä askel opetuksen arvioinnissa. Tällöin opettaja ja opiskelija saavat molemmat palautetta toiminnastaan ja pystyvät korjaamaan virheitään. Opettaja ja opiskelija on järkevää mieltää työpariksi. Heidän suhteensa on varhaisvaiheistaan lähtien kehittyvä kollegasuhde.

Yhtä vähän kuin tutkimuksessa riittää opetuksessakaan keskustelu vain lähimpien kollegojen kanssa, tässä tapauksessa opettajan ja opiskelijoiden välillä. Opettajien ja opiskelijoiden on pystyttävä seuraamaan eri kurssien sisältöjen ja työtapojen toimivuutta ja opetus suunnitelman järkevyyttä. Tämä edellyttää laajempaa keskustelua opetuksen onnistumisesta. Keskustelu tarvitsee pohjaksi oleksia ja virikkeitä sekä palautetietoa opetustilanteesta myös muilta opettajilta ja opiskelijoilta.

Opetuksen arvioinnin tulee siten tutkimuksen tapaan rakentua tiedeyhteisön eri tasojen yhteistyölle ja perustua tuoreeseen tilannetietoon. Palautetieto on opetuksessa samassa asemassa kuin tutkijan ideat ja hypoteesit tutkimustyössä. Sen pätevyys ja velvoittavuus ratkaistaan tasavertaisessa argumentoivassa keskustelussa. Tätä keskustelua on käytävä paitsi opettajan ja opiskelijan välillä, myös julkisesti vastuullisilla tahoilla. Tiedeyhteisön keskustelua opetuksesta Oulun yliopistossa toteuttavat mm. laitoskohtaiset opetuksen kehittämistyöryhmät ja palautepäivät.

Uuden tiedon tuottamisen arviointi on aina laadullista. Tutkija keskustelee kollegojen ja asiantuntijoiden kanssa asiasisällöistä siinänsä. Olennaista on kyky argumentoida havaintoihin ja teoreettisiin perusteihin vedoten. Sama periaate toimii myös opetuksen arvioinnissa. Opetusta koskevan keskustelun tulee olla mahdollisimman vapaata henkilöön kohdistuvista negatiivisista tuntemuksista ja syyllistäväydestä. Asioita on tarkasteltava välttämättöminä tehtävinä, joissa tulee päästä parhaaseen mahdolliseen tulokseen. Tällöin niin opiskelija kuin opettajakin on arviointiprosessissa oppijana. Nimenomaan epäkohtien esille saaminen todellistaa oppimistilanteita, kehittää opetustilanteita ja on siksi erityisen arvokasta.

Tutkimustyössä lopulliset arviot tulosten pätevyydestä saadaan joskus kymmenien, jopa satojenkin vuosien kuluttua. Kuitenkin tiedettä tulee erehdysten uhallakin arvioida koko ajan kriittisen keskustelun kautta onlinetilanteessa. Samoin myös opetusta on arvioitava kaiken aikaa tämänhetkisyiden pohjalta nopeiden muutosten ja kehittämistoimien mahdollistamiseksi, vaikka siinäkin opetustyön pysyvät hedelmät näkyvät vasta myöhemmin - oppijoiden siirryttyä työelämään, ehkä tieteen jatkajiksikin.

Arvioinnin perinne

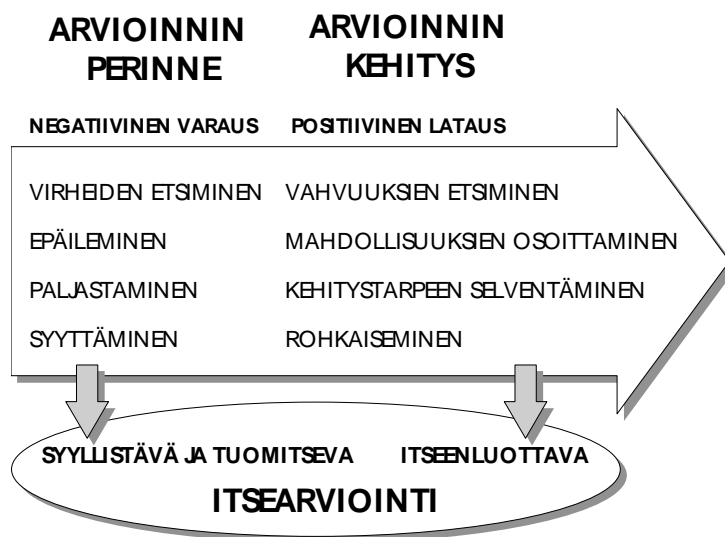
Arviointi varsinkin opetuksen yhteydessä on ollut meille näihin päiviin asti vierasta. Valitettavan usein arviointiin on liitetty negatiivinen varaus. Arviointi on ollut virheiden etsimistä ja paljastamista, epäilemistä tai syyttämistä - arvostelemista. Arvioinnin taika on kuitenkin muualla. Parhaimmillaan arviointi on vahvuuksien etsimistä, mahdollisuuksien osoittamista, kehitystarpeen selventämistä ja rohkaisemista. Opettaja ei ole opetustyönsä kanssa yksin, vaan hänellä on mahdollisuus ja oikeus saada vinkkejä ja neuvoja - arvioita - opetuksen kehittämistyön tueksi opiskelijoilta, opettajakollegoilta ja muilta tiedeyhteisön jäseniltä.

Rakentava kritiikki

1. ei ole hyökkäys, joka pakottaisi puolustautumaan
2. ei ole negaatio, joka kieltää kohdeväitteen tai sen esittäjän arvon
3. ei ilmene kielteisyytenä
4. on innostavaa ja myönteistä
5. on puhdasta kehittelyä
6. on mielipidettä ja sen esittäjää arvostavaa ja kunnioittavaa
7. on yhteistyön signaali
8. on kysyvää, älyllistä uteliaisuutta ja ihmettelyä.

Positiivinen lataus arvioinnissa lisää opettajan itseluottamusta ja on siksi järkevää toiminnan tuloksen kannalta. Arvioijan kannattaa tarkkaan miettiä, millä tavalla arvionsa antaa. Syyllistävä ja tuomitseva arvio ei todennäköisesti saa aikaan kehitystä. Rakentava arviointi sen sijaan ottaa vastuuta toiminnan kehittämisestä, esittää vaihtoehtoja ja parannusehdotuksia, kannustaa eteenpäin. Meidän täytyy opettajina ja organisaationa opetella arvioimaan itseämme ja omaa toimintaamme. Ulkoapäin tuleva kontrolli ei toimi tiedeyh-

teisössä. Se vain siirtää vastuun onnistumisesta toiselle. Portfolio-ajattelu tuo mukanaan uudenlaista arviointikulttuuria tiedeyhteisöömme.



Kuvio 8. Kehityssuunta arvioinnissa.

Yhtä oikeaa tapaa arvioida ei ole olemassa. Kaikki tavat ovat oikeita, kunhan ne täyttävät perusvaatimukset: käyttökelpoinen, käytännöllinen, eettinen ja riittävän täsmällinen.

Arviointiin liittyy hyvin keskeisesti arvioijan vastuu omasta toiminnastaan. Arvioitiinpa sitten opetusta tai oppimista, portfolioita tai tenttejä, on aina ennen arviointia hyvä pysähtyä miettimään arvioinnin perusteita: miksi arvioin. Arviointi seuraamuksineen merkitsee arvioitavan tulevaisuutta ohjailevaa valtaa ja vastuuta. Tämän vuoksi arvioijan tulisi tunnistaa arviointinsa tietoiset, rationaaliset ja alitajuiset perusteet. Arvioinnin julkisuus herättää arvioitavissa luot-

tamusta ja poistaa epäoikeudenmukaisen kohtelun pelkoa. Parhaimmillaan myös arvioinnin kohteena olevat henkilöt ohjautuvat pohtimaan arvioinnin luonnetta ja perusteita.

Annettua ja saatua palautetta on opettavaista tarkastella seuraavan nelikentän avulla²². Yleensä myönteinen palaute on helppo ottaa vastaan. Sen sijaan negatiivinen palaute usein torjutaan tai sitä ei tiedosteta ollenkaan. Kun saat palautetta, myönteistä tai kielteistä, mieti, mikä on kritiikin kohde ja totuusarvo.

Kohdistuu itseän, on totta	Ei kohdistu itseän, ei ole totta
KRITIIKKI	
Kohdistuu itseän, ei ole totta	Ei kohdistu itseän, on totta

Kuvio 9. Kritiikin kohteen ja totuusarvon reflektio.

²² Porter & Cleland 1995.

Mitä arvioidaan?

Jotta opetuksen laatua voitaisiin seurata ja kehittää, on yliopiston itse pystyttävä arvioimaan sen toteutumista. Keinoista ei nykyisin enää ole pulaa. Vaaditaan ainoastaan laitosten, tiedekuntien ja hallinnon yhteistä ponnistusta sopivien järjestelmien räätälöimiseksi yliopistoomme²³.

Mitä lopulta arvioidaan? Kuka arvioi ja ketä? Opiskelijat minua, minä opiskelijoita, kollegat minua, minä kollegoita, vertaiset minua, minä vertaisia, minä itseäni. Portfolion työstäminen on oman opetustyön kehittämistä itsearvioinnin, opiskelija-arvioinnin ja kollega-arvioinnin avulla. Arviointi kuuluu aivan oleellisena osana portfolio-työhön.

Yleensä arvioinnissa on kiinnitetty huomio opettajan toimintaan tai siihen, mitä on pyritty opettamaan ja oppimaan. Harvoin on oltu kiinnostuneita siitä, mikä on opetuksen vaikutus oppimiseen²⁴. Mitä taavatko sitä opiskelijoiden tenttitulokset ja suoritukset? Vai näkykö todellinen osaaminen opinnäytetyöstä suoriutumisessa tai vasta silloin, kun opiskelijat siirtyvät työelämään?

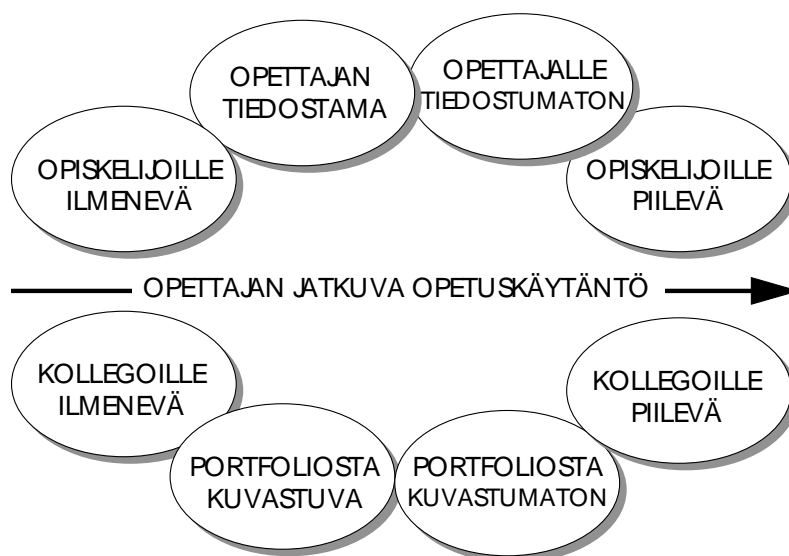
Opettaja välittää opetustilanteessa paljon muutakin kuin opetettavan asian, faktat. Opettajan asenne opettamista, opiskelua ja tieteenalaa kohtaan heijastuu opiskelijoille, halusi hän sitä tai ei. Opiskelijat oppivat arvostamaan tai halveksimaan opiskelemaansa tieteenalaa tiedostamattaan. Laitoksen henki välittyy nopeasti opiskelijoihin.

²³Arviointimenettelyt ovat kehittyviä. Alussa lomakepalautteenkeruu saattaa olla välttämätöntä, mutta arviointikulttuurin kehittyessä se saattaa muodostua tarpeettomaksi.

²⁴Kumpula 1994, 44.

Opiskelijat ja opettajakollegat eivät helposti näe opettajan työn kokonaisuutta. Aina opettajat eivät itsekään osaa vetää rajaa opetus-työn ja muun työn välille. Entä sitten opettajan opetuskäytäntö? Miksi joitakin opettajia pidetään kollegoiden keskuudessa hyvinä opettajina ja joitakin toisia huonoina? Harvat opettajat ovat kuitenkaan koskaan seuranneet toistensa opetusta. Välittykö kuva opetuskäytännöistä kahvipöytäkeskusteluissa? Onko mielikuvilla vastinetta todellisuudessa?

Osa opettajan työstä on aina tiedostumatonta tai piilevää - jopa opettajalle itselleen. Tätä asiaa on jännittävää pohtia seuraavan kuvion avulla. Voit ottaa kuviosta kahden tai useamman pallon yhdistelmän ja miettiä, mitä asioita ja esimerkkejä se sisältää.



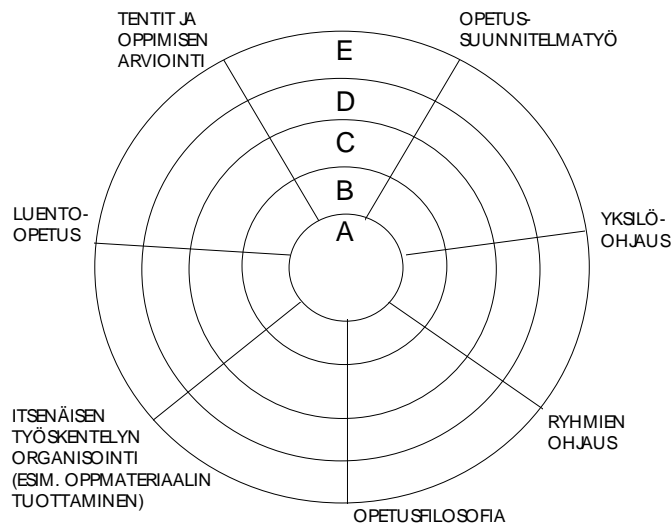
Kuvio 10. Portfolioarvioinnin ongelma-avaruus.

Eräänlainen lähtötilanne on, että asiat, jotka opettaja itse tiedostaa, kuvastuvat myös hänen portfolioistaan. Tämä tarkoittaa sitä, että

portfoliosta saa rehellisen ja kokonaisvaltaisen kuvan opettajasta sellaisena kuin hän itse itsensä kokee. Todellisuudessa tilanne ei toki ole näin yksinkertainen. Samalla tavoin kuin opetustilanne myös portfolio heijastaa opettajan asennetta opettamiseen. Mitkä asiat voisivat olla sellaisia, jotka ovat opettajalle tiedostumattomia, mutta kuvastuvat kuitenkin portfoliosta? Tai mitkä ovat sellaisia, että ne eivät kuvastu portfoliosta, mutta ovat kuitenkin kollegojen havaittavissa esimerkiksi opetusnäytetilanteissa? Tilanne, jossa opettaja tiedostaa opetukseensa liittyviä asioita, mutta tiedostaminen ei kuvastu portfoliosta, viittaa peittelyyn tai opettajan huonoon itseilmaisukykyyn. Esimerkkejä voisi löytää ihan arkipäiväisistäkin tilanteista kymmeniä.

Niin perus- kuin näyteportfoliossakin pyritään mahdollisimman kokonaisvaltaiseen ja totuudenmukaiseen kuvaukseen koko opetustyöstä. Portfoliossa opettajalla on mahdollisuus tuoda esiin myös sellaisia puolia työstään, jotka aikaisemmin ovat jääneet opiskelijoille ja toisille opettajille tiedostumattomiksi.

Oman opetusprofiilin tekeminen esimerkiksi kuvion 11 avulla helpottaa omien vahvuuksien ja heikkouksien löytämistä. Mitkä ovat omat vahvuuteni? Missä olen erityisen hyvä? Olenko parhaimmillani suurten opetusryhmien edessä vai onko pienryhmäopetus tai yksilöohjaus ominta opetusta minulle? Kuviota voi tarkastella kahdella tasolla: ensinnäkin siitä näkökulmasta, mitä oma opetustyö käytännössä sisältää, mikä vie paljon aikaa jne. Oman profiilin voi piirtää myös siten, että miettii, mitä itse pitää omana vahvuutenaan tai mitä arvostaa omassa työssään eniten. Mitä todella tekee ja mitä haluaisi tehdä? Näitä kahta profiilia on mielenkiintoista verrata keskenään. Voisiko ne saada yhteneviksi?



Kuvio 11. Apuväline opetuksen itsearviointiin (A = heikko, E = erinomainen).

Portfoliotyö auttaa opettajaa tiedostamaan paremmin omaa työtään, mutta valitettavasti hyväkään portfolio ei paljasta kaikkea. Portfoliossa on puolia, jotka eivät välity lukijalle, vaikka portfolion tekijä niin haluaisikin. Se antaa kuitenkin paremman kuvan opettajan opetuskäytännöstä ja työn kokonaisuudesta kuin tähän mennessä on ollut mahdollista saada.

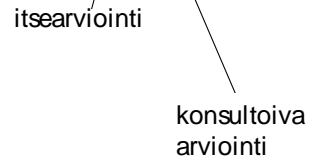
Vaikka portfolio onkin ensisijaisesti opettajan oman työn kehittämisen apuväline, voidaan näyteportfoliota käyttää myös opettajan pedagogisen asianhallinnan arvioimiseen mm. virantäytön yhteydessä. Portfolioiden arviointitapa riippuukin siitä, mitä tarkoitusta varten portfolio on tehty: onko se tehty oman työn kehittämiseksi vai meritointia ja rekrytointia varten.

PORTFOLION ARVIOINTI

MERITOINTIA JA REKRYTOINTIA VARTEN



TYÖN KEHITTÄMIS- VÄLINEENÄ



Kuvio 12. Portfolion arviointi.

Luonnollisesti arvioinnissa painottuvat eri asiat portfolion käyttötarkoituksen mukaan. Oman työn kehittämisessä on tärkeintä opettajan rehellinen itsearvio sekä kannustavat, konsultoivat opiskelija- ja kollega-arviot, jotka auttavat opettajaa kehittämään omaa opetustaan. Sen sijaan meritointia varten tehty arviointi on yleensä aina vertaavaa (vertailevaa). Hakijat on asetettava tietyin kriteerein paremmuusjärjestykseen.

<p>PERUSPORTFOLION LAATIMINEN - opettajan oman pedagogisen ammattitaidon kehittyminen</p> <p>NÄYTEPORTFOLION LAATIMINEN - opettajan reflektiivinen itsearviointi (mitkä ovat omat vahvuudet)</p> <p>PERUS- TAI NÄYTEPORTFOLION ESITTELY KOLLEGOILLE - kannustava kollega-arviointi</p> <p>NÄYTEPORTFOLION ULKOPUOLINEN VERTAAVA ARVIOINTI (esim. viranhaun yhteydessä) - hakijoiden paneminen järjestykseen</p>	<p>OMAN TYÖN KEHITTÄMINEN</p> <p>MERITOINTI JA REKRYTOINTI</p>
---	--

Kuvio 13. Portfolioarvioinnin mahdollisuudet.

Mistä kriteerit arvioinnille?

Kuka sitten sanoo, mikä on hyvää ja mikä huonoa opettamista? Millaista oppimista, opettamista ja tutkimusta yliopistossa pitäisi olla? Samalla tavalla kuin tiedeyhteisö määrittelee rajat omalle toiminnalleen muodostuu myös kuva hyvästä opettamisesta keskustelun kautta. Tiedeyhteisön jäsenenä, opettajina ja tutkijoina ja vieläpä entisinä tai nykyisinä opiskelijoina olemme aikamoisia asiantuntijoita siinä, millaista yliopisto-opetuksen tulisi olla. Monella meistä on myös pitkä kokemus opettamisesta. Tietysti voi olla, että emme ole pitkään aikaan pysähtyneet miettimään, mitä olemme tekemässä. Arviointikriteerit muodostuvat ja tarkentuvat pikku hil-

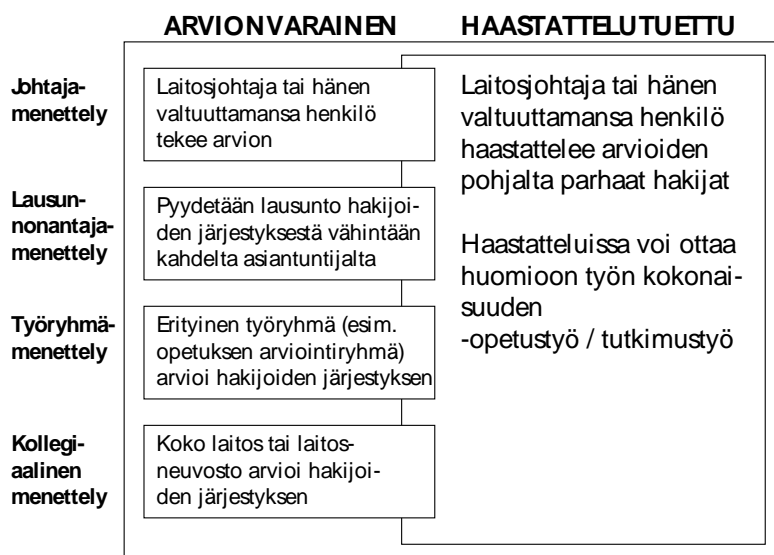
jaa yhteisissä keskustelussa. Kyseessä on yhteinen sopimus arvioinnin merkityksestä.

Tärkeää on, että arvioija tiedostaa, mihin hänen arvionsa kohdistuu? Oikeastaan arvioinnin tekeminen on mahdotonta, ellei kriteerejä ole olemassa. Voiko arvioida, jos ei tiedä, mitä arvioi? Siksi laitosten täytyy ensimmäiseksi miettiä asiasisällöt ja kriteerit, mitä arvioidaan ja mitä hakijoiden portfolioilta edellytetään. Kriteeristöä luotaessa on tärkeää muistaa julkisuus. Laitoksen tulee päättää ja ilmoittaa kirjallisesti sekä laatumääreet että painopistealueet. Mitä laitoksella tarkoitetaan laadulla? Millaista opetustyötä laitos arvostaa ja millaista osaamista hakijalta edellytetään? Hakeeko laitos opettajaa, joka pystyy tuottamaan oppimateriaalia, vai kenties henkilöä, jolla on kokemusta pienryhmäyöskentelyn ohjaamisesta jne.

Arvioita tehtäessä on hyvä pitää mielessä arvioinnin perusoletukset - tiedostaa, mitä arviointi ilmiönä tarkoittaa. Arviointi ei ole mitataamista. Jo sanana arviointi viittaa arvionvaraisuuteen. Kun emme voi mitata, meidän täytyy arvioida. Arviointi on aina subjektiivista. Se on sidoksissa arvioijan mieltymyksiin, arvostuksiin ja arviointikykyyn (kompetenssiin), myös tiedostamattomiin puoliin. Arviointi on aina myös intersubjektiivista. Se on sidoksissa yhteisön asettamiin kriteereihin ja piileviin arvostuksiin. Halusimmepa tai emme, olemme ryhmän jäseniä, osa yhteisöä, osa yhteiskuntaa. Emme koskaan pääse täysin vapaiksi yhteisön sidoksista. Siksi arviointi ei ole koskaan absoluuttista.

Arviointimenettelyt

Opetusansioiden arviointimenettelyjä on mahdollista erottaa ainakin neljänlaisia: johtajamenettely, lausunnonantajamenettely, työryhmämenettely ja kollegiaalinen menettely.



Kuvio 14. Opetusansioiden arviointimenettelyt.

Johtajamenettelyllä tarkoitetaan käytäntöä, jossa laitosjohtaja tai hänen valtuuttamansa henkilö tekee laitoksessa hyväksytyjen kriteerien pohjalta arvion hakijoiden opetusansioista (portfolioista). Lausunnonantajamenettelyllä tarkoitetaan menettelytapaa, jossa pyydetään lausunto hakijoiden järjestyksestä vähintään kahdelta opetuksen asiantuntijalta. Lausunnot hakijoiden opetusansioista kannattaa pyytää esimerkiksi portfoliokoulutuksen suorittaneilta tai muuten opetuksen arviointiin perehtyneiltä opettajilta. Lausun-

nonantomenettelyä käytetään yleisesti myös tieteellisten ansioiden arvioimisessa. Työryhmämenettelyssä²⁵ erityinen työryhmä arvioi hakijoiden järjestyksen. Käytännössä työryhmämenettely voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että laitokselle tai tiedekuntaan perustetaan arviointiryhmä, joka laatii lausunnot hakijoiden opetusansioista ja asettaa heidät paremmuusjärjestykseen opetusansioiden perusteella. Lausunnot voi antaa myös laitoksen opetuksen kehittämistyöryhmä. Kollegiaalisella menettelyllä tarkoitetaan arviointia, jossa koko laitos tai laitosneuvosto arvioi hakijoiden paremmuuden.

Laitokset voivat itse päättää, minkälainen arviointimenettely sopii omaan yhteisöön parhaiten. Kaikkia edellisiä menettelytapoja voidaan ja kannattaa tukea haastattelulla. Esimerkiksi laitosjohtaja, hänen valtuuttamansa henkilö tai arviointiryhmä haastattelee portfolioita ja lausuntoja apuna käyttäen parhaat hakijat. Haastattelussa kannattaa ottaa huomioon työn luonne ja kokonaisuus. Onko täytettävä virka opetus- vai tutkimuspainotteinen? Millainen henkilö olisi tehtävään paras mahdollinen?

Arviointimenettelytavasta riippumatta on siis aina kysymys lausunnon antamisesta ja hakijoiden panemisesta järjestykseen. Lausunnon voi antaa laitosjohtaja yksin (johtajamenettely), mutta demokraattisempaa on, jos lausunto pyydetään useammalta asiantuntijalta tai sen antaa tehtävään nimetty arviointiryhmä. Kaikissa tapauksissa laitosten kannattaa varmistaa, että lausunnonantaja on sisäistänyt portfoliofilosofian ja mielellään itsekin tehnyt portfolioon.

Arviointitekniikat

²⁵ Esimerkki työryhmämenettelystä sivulla 91.

Arviointimenettelyn lisäksi laitosten tulee päättää, mitä tekniikkaa portfolioiden arvioinnissa käytetään. Arviointitekniikoita on olemassa ainakin kolmenlaisia - tulkinnalliset-, profiili- ja indeksimenettelyt.



Kuvio 15. Arviointitekniikat.

Tulkinnalliset menettelyt perustuvat sanallisiin kuvauksiin. Hakijoiden pätevydestä laaditaan lyhyet, kirjalliset lausunnot. Lausunnot voi siis antaa menettelytavasta riippuen esim. laitosjohtaja, nimetyt asiantuntijat, arviointiryhmä tai laitosneuvosto. Tulkinnallinen arviointitekniikka on yleinen suomalaisessa tiedeyhteisössä ja on käytössä myös tieteellisen pätevyuden arvioinnissa. Tekniikan vahvuus on sen sisältökeskeisyydessä. Lausunnon perustelut voi lukea suoraan tekstistä. Sanallisten lausuntojen rakentamisen ja kä-

sittelyn tukena voidaan käyttää erilaisia apuvälineitä²⁶. Seuraavassa kaksi esimerkkiä arviointilomakkeesta²⁷.

²⁶ Esimerkinä olevat arviointilomakkeet (tms. matriisit) ovat tekniikkana lähellä profiilimenettelyä.

²⁷ Arviointilomakemallit on mukaeltu portfoliokoulutuksessa tehdyistä ryhmätöistä. Kilpi, Kokkonen, Lantto, Lukkari, Molin-Juustila, Mäkinen ja Oinas-Kukkonen. 1996.

KUVASTUU PORTFOLIOSTA?	SANALLINEN ARVIOINTI vahvuudet / heikkoudet
<p>Henkilö itse / ominaisuudet opettajana asenne ja motivaatio opettamiseen innostuneisuus, rohkeus ja kehityshalukkuus rehellisyys (itsearvio) luovuus (näyteportfolion omaperäisyys) suhtautuminen opiskelijoihin sitoutuminen opetustehtävään</p>	
<p>Opetustaito näkemys tiedosta, opettamisesta ja oppimisesta opetusfilosofian omaperäisyys ja innovatiivisuus opetusfilosofian kytkeminen käytäntöön opetuksen ja tutkimuksen suhde opetuskokeilut opiskelijoiden näkökulman tavoittaminen tuotetun oppimateriaalin määrä ja laatu käytetyt opetusmenetelmät ja -tekniikat</p>	
<p>Opetuskokemus laajuus, monipuolisuus ja syvällisyys kokemus erilaisista opiskelija- ja kuulijaryhmistä käytetyt opetusmuodot, -menetelmät ja -tekniikat vierailu- ja kutsuluennot kansalliset ja kansainväliset esitelmät tieteen popularisointi</p>	
<p>Yhteistyö osallistuminen opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen laitoksella tms. luottamustoimet yhteistyöprojektit opiskelijoiden ja kollegojen kanssa / yhteisopetus työnohjaus / (laitos)konsultointi</p>	
<p>Palaute itsearvioinnin osuus portfolioissa palautteen keräämistavat ja määrä (opiskelijoilta ja kollegoilta) määrä, syvällisyys ja laajuus palautteen tulkinta (käsittely) hyödyntäminen oman työn kehittämisessä</p>	
<p>Visiot miten aikoo kehittää itseään, opetustaan ja työyhteisöään suunnitelmien realistisuus</p>	
<p>Muuta jäsentelytaito ja kokonaisuuden hahmottaminen (esim. näyteportfolion rakenne) monipuolisuus</p>	

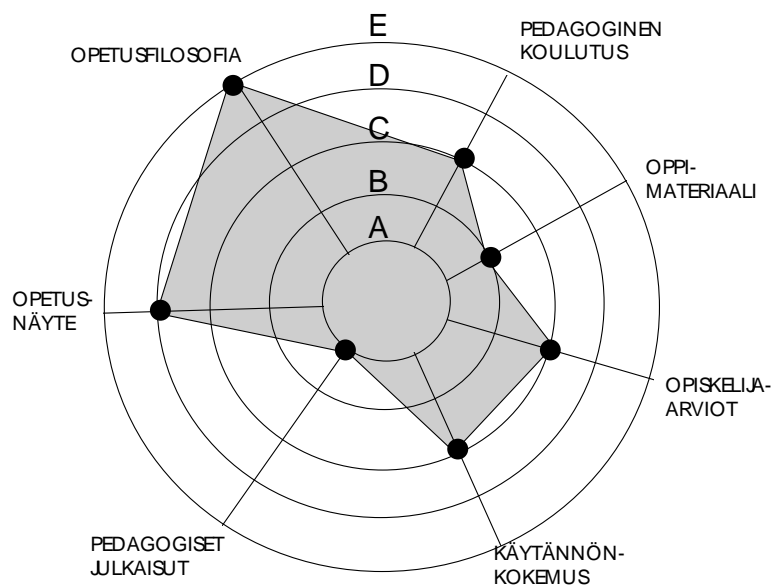
Ohjeeksi arvioijalle:

Pyri hahmottamaan näyteportfolion avulla kokonaiskuva henkilöstä ja hänen alla mainituista ominaisuuksistaan opettajana. Vastaa kuhunkin kohtaan oman arviosi perusteella siten, että arvosana 1=heikoin ja 4=paras.

Mikäli näyteportfolion perusteella et voi arvioida jotakin ominaisuutta, jätä kohta mieluummin täyttämättä kuin arvioit "lonkalta". Näitä asioita voidaan arvioida esimerkiksi opetusnäytteen tai haastattelun yhteydessä. Myös arviointiryhmässä voidaan keskustella epäselvistä ja vaikeista kohdista koko ryhmän yhteistä lausuntoa laadittaessa.

NÄYTEPORTFOLIO, HAASTATELU, OPETUSNÄYTE	1	2	3	4
HENKILÖ ITSE				
asenne opettamiseen				
motivaatio opettamiseen				
halu kehittyä opettajana				
pystyykö realistisesti arvioimaan omat vahvuudet / heikkoudet opettajana				
luovuus; uudet ajatukset opettamisesta, näyteportfolion omaperäisyys				
SOPEUTUVUUS TYÖYHTEISÖÖN				
objektiivisuus (rehellisyys itseä ja muita kohtaan)				
sosiaalisuus (toisten arvostus)				
sopeutuvuus työyhteisöön				
KÄYTÄNNÖN TAIDOT				
kokonaisuuksien hahmottaminen				
jäsentelytaito (esim. näyteportfolion rakenne)				
monipuolisuus				
esiintymistaito				

Toinen mahdollinen arviointitekniikka on nk. profiilimenettely. Siinä hakijalle tehdään järjestysasteikollinen kuvaaja, profiili. Myös tässä tapauksessa laitoksen tulee ensin päättää, mitä asioita portfolioissa arvioidaan ja miten niitä painotetaan toisiinsa nähden. Mitä pidetään arvokkaana? Pidetäänkö esimerkiksi pedagogista koulutusta suuremmissa arvossa kuin käytännön opettajakokemusta jne. Profiilimenettelyä varten laitoksen tulee laatia sisällölliset kuvaukset laatuluokista ja jo ennen viranhakukuulutuksen julkaisemista päättää, minkälaisen työntekijän työyhteisö tarvitsee. Tämän jälkeen laaditaan portfolioiden ja haastattelujen pohjalta oma kuvio jokaiselle hakijalle ja verrataan sitä haluttuun profiiliin. Profiiliin voi esittää esim. seuraavankaltaisena kuviona (kuvio16).



Kuvio 16. Esimerkki opetusprofiilista.

Indeksimenettelyllä tarkoitetaan hakijoiden pisteyttämistä. Hakijoille lasketaan mittaluku (keskiarvo) numeerista asteikkoa käyttäen. Etukäteen päätetään, kuinka paljon pisteitä annetaan erilaisista opetusansioista. Myös indeksimenettelyssä voidaan painottaa haluttuja osa-alueita.

Käytettiinpä mitä tekniikkaa tahansa, tarkoitus on arvioida opetusansioita portfolion avulla, ei portfoliota sinänsä. Arvioinnin kokonaisuuden muodostavat portfolio ja muut asiakirjat, opetusnäyte ja haastattelu. Näitä on parempi arvioida laadullisena kokonaisuutena kuin yksityiskohtien mekaanisena pistesummana.

Arviointitekniikkaa mietittäessä kannattaa muistaa, että tavoitteena ei ole tuottaa tilastoja, joita on helppo käsitellä ja vertailla - helppo laittaa järjestykseen. Helpoin tekniikka ei aina ole paras - ei ainakaan hakijan itsensä kannalta. Numero ei kerro hakijalle, mikä hänessä oli hyvää tai missä olisi parantamisen varaa. Siitä ei ole hyötyä itsensä kehittämislle. Sitä paitsi, voiko ihmistä ylipäänsä kuvata numerolla? Helppoa se ei ainakaan ole. Puutteistaan huolimatta profiili- ja indeksimenettelyt ovat paljon käytettyjä arviointitekniikoi- ta amerikkalaisissa yliopistoissa. Eri tekniikat tukevat toinen toisi- aan ja niiden käytön välille kannattaa etsiä sopiva tasapaino.

Neuvoja näyteportfolion arvioijalle

- Jos laitoksella on määritelty näyteportfolioissa vaadittavat osiot, ne tulee hakijoiden portfolioissa olla.
- Portfoliossa tulee olla todisteita, että opettaja pyrkii käytännös- sä toteuttamaan opetukselle asettamiaan akateemisia päämää- riä ja opetusfilosofiaansa.
- Portfoliossa tulee olla todisteita toteutuksista (hyvät ideat eivät pelkästään riitä vakuuttamaan).

- Opettajan itsensä opetuksestaan antamien lausuntojen tulee olla sopusoinnussa kurssisuunnitelmien, opiskelijalausuntojen ja kollega-arvioiden kanssa.
- Täytyy olla näyttöä opiskelijoiden oppimisesta.
- Eri lähteistä tulevilla lausunnoilla ja dokumenteilla tulee olla järkevä balanssi.
- Jonkinlaista kollega-arviointia tulee olla.
- Tärkeintä on tuore data ja todistusaineisto.
- Omien tutkimusansioden käyttäminen meriittinä opetusportfoliossa on perusteltua vain, jos ne liittyvät selkeästi opetukseen, opetuksen ja tutkimuksen yhdistämiseen, tieteen popularisointiin, yhteistyöhön opiskelijoiden kanssa tai oman opetuksen kehittämiseen.
- Ulkoasun, retoristen keinojen ym. ”paketoinnin” ei saa antaa hämätä.

Neuvoja lausunnonantajalle

- Tiedosta ensivaikutelmasi, mutta älä luota siihen - tiedeyhteisö tarvitsee erilaisia ihmisiä.
- Tiedosta kriteerisi ja laitoksen kriteerit.
- Perustele arviosi kirjallisesti - perustelut, joita ei voi kirjoittaa julkisesti ovat epäpäteviä.
- Listaa haastattelua varten epäselvyydet, ristiriidat ja asiat, joita et ymmärrä.
- Tarkista, että portfoliossa käytetyt käsitteet on sisäistetty.
- Tunnusta asiantuntemuksesi raja - sekin kirjallisesti.
- Jokaisella opettajalla on oma tyylinsä opettaa hyvin - älä anna oman opetustyylini vaikuttaa lausuntoon.
- Varo ylilyöntejä ja ylitulkintoja.

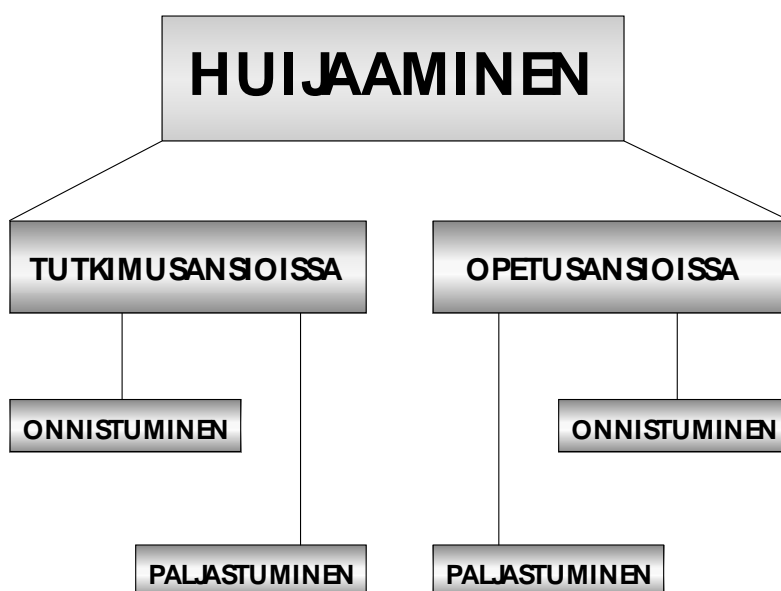
Portfolio vähentää huijaamista opetusansioissa

Portfolioetiikka nostaa esille kysymyksen portfolion moraalisesti oikeasta tai väärästä käytötavasta. Asian voi ilmaista lievemmin kysymällä, mikä on portfolion käytössä hyvän tavan mukaista. Portfolioetiikka koskee sekä portfolion tekijää että sen arvioijaa. Yliopistossa sekä opettajien että laitosten ja tiedekuntien tulee sitoutua noudattamaan yhteistä portfolion käytön normistoa.

Portfolioon samoin kuin muuhunkin arviointiin kohdistuvassa keskustelussa tulee usein esille ristiriita portfolion toivotun ja todellisen käytötavan välillä. On esitetty epäilyjä, että portfolioita voisi tehdä, tilata taitavilta kirjoittajilta. Toisaalta on epäilty myös mahdollisten arvioijien pätevyyttä hyvän opettajuuden tunnistamiseen. Houkutteleeko pelko lukijan todellisesta roolista ja päämäärien puhtaudesta kirjoittajaa muokkaamaan opetusfilosofiansa sellaiseksi kuin hän tietää arvioijan mielellään näkevän?

Todellisuudessa portfolio toimii juuri päinvastoin kuin aluksi saattaa tuntua. Portfolio vähentää huijaamista, ei lisää sitä. Näyteportfolio on virallinen ja julkinen asiakirja, jonka paikkansapitävyys voidaan perusportfolion pohjalta jäljittää. Opettajan täytyy pystyä näyttämään toteen tiedot, joita hän portfoliossaan on kertonut. Opettajalle on erittäin uhkarohkea yritys huijata portfoliossa. Jos huijaus paljastuu, opettaja todennäköisesti saa pysyvän merkin otsaansa. On häpeällistä jäädä kiinni. Asianlaita on samoin myös tutkimuksessa. Miten käy tutkijalle, joka on tahallaan vääristellyt tutkimuksensa tu-

loksia? ”Maailma on pieni”, sanotaan. Hyvin usein huijaus myös paljastuu, varsinkin, jos se on kirjallisessa muodossa ja julkinen, kuten tutkimusraportti tai portfolio. Jäädessään kiinni tietojen väärentämisestä niin tutkija kuin opettajakin menettää jäsenyytensä tiedeyhteisössä - ainakin muiden silmissä - ja uskottavuutensa opettajana ja tutkijana.



Kuvio 17. Huijaamisen mahdollisuudet ovat samankaltaiset tutkimusansioissa ja opetusansioissa.

Portfolio on tutkimusraportti opettajan työstä. Kuten ansiokas tutkimusraportti, on hyvä portfoliokin selkeä, hyvin perusteltu ja dokumentoitu asiakirja, jonka todenperäisyys on mahdollista jäljittää.

Portfolion laadinta onkin oivallinen kanava synnyttää pohdintaa hyvän opetuksen kriteereistä, arvioinnista, arvioijista ja päämääristä.

Kun portfolioa ei voi tehdä yksin (tarvitaan opiskelija- ja vertaisarvioita), tulee koko tiedeyhteisö vedetyksi mukaan tähän keskusteluun. Opetuksen kehittämisestä tulee julkista, ja opettajat voivat keskustelullaan vaikuttaa niihin kriteereihin, joilla opetusta arvioidaan.



Kuvio 18. Portfolioetiikka²⁸.

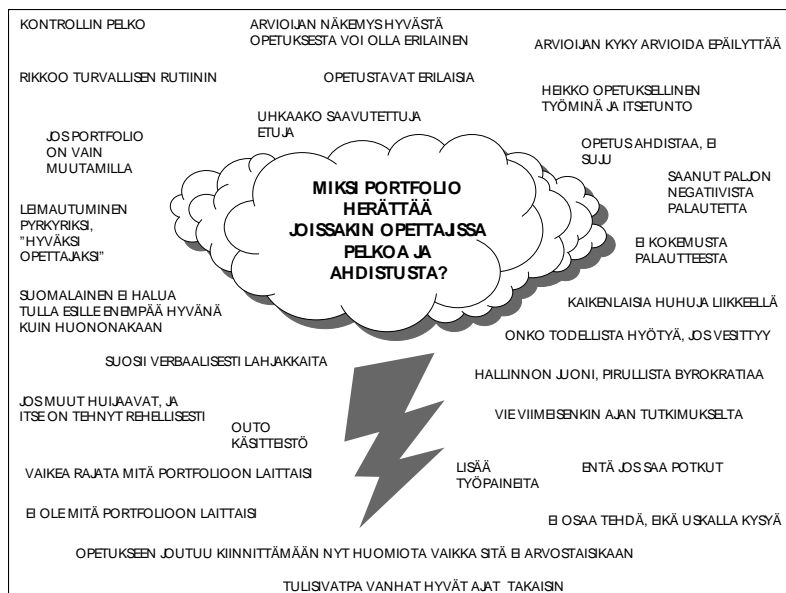
²⁸ Riipinen, M. 1994. Tehtävä portfoliokoulutuksessa syksyllä 1994.

Kysymyksiä:

- Millainen opettaja voisi yrittää huijata portfolioissa?
- Missä tilanteessa kuka hyvänsä voisi huijata?
- Mitä portfolioissa huijaaminen kuvastaa?
- Miten eroavat toisistaan portfolioissa huijaaminen ja tutkimuksessa huijaaminen? Vai eroavatko?

Portfoliokonsultointi – akateemista työnohjausta?

Portfoliomenetelmän käyttöönotto yliopistoyhteisössä ei varmasti-
kaan ole aivan ongelmaton. On tärkeää, että opettajat oivaltavat
portfolion edut oman työn kehittämisen välineenä. Ennakkokäsitys
portfoliosta on usein sellainen, että ”kyseessä on pelkkä opetuksen
ansioluettelo tai muu vastaava kyhäelmä, itsekehupaperi, joka il-
meisesti täytyy tehdä”. Uudistukset aiheuttavat aina keskustelua ja
kritiikkiä, kun vanha, turvallinen rutiini rikkoutuu.



Kuvio 19. Portfoliokoulutuksessa esiintyneitä pelkoja ja ennakkoluuloja.

Meritointijärjestelmän tueksi tarvitaan koulutusta ja konsultointia. Oulun yliopistossa järjestelmän luominen aloitettiin opettajien ja hallintohenkilökunnan kouluttamisella. Portfoliokoulutuksen saaneet opettajat ovat toimineet omissa yksiköissään työnohjaajina ja konsultteina meritointijärjestelmään liittyvissä kysymyksissä sekä avustaneet portfolioiden laadinnassa ja arvioinnissa.

Mitä on akateeminen työnohjaus? Sanalla on helposti huono kaiku tiedeyhteisössä. Kuitenkin juuri yliopistossa on vankka perinne kollegoiden ohjaamisessa. Väitöskirjoja ja muita opinnäytteitä ohjataan nykyisin yhä intensiivisemmin. Akateemisen ohjauksen - myös työnohjauksen - tehtävä on ohjata uuden tiedon tuottamiseen. Se rohkaisee tiedeyhteisön jäseniä oivaltamaan ja innovoimaan, tässä tapauksessa kehittämään omaa ja koko laitoksen opetusta.

Portfoliokonsultti on myös eräänlainen venttiili laitoksellaan. Hän ottaa vastaan muutosten aiheuttaman pelon ja stressin ja lievittää niitä järkevillä perusteluilla. Portfoliokonsultille voi antaa seuraavanlaisia ohjeita: Ole keskustelun avaaja. Älä esitä vastauksia, vaan etsi niitä yhteisessä keskustelussa. Ota palaute vastaan. Kriittikki on sallittua ja toivottavaa. Se ei useinkaan kohdistu sinuun itseesi. Älä torju kritiikkiä, vaan analysoi se. Portfoliokonsultointi on toimintaa tiedeyhteisössä. Se auttaa yliopiston perustehtävän - opetuksen ja tutkimuksen - toteuttamista.

Oulussa opetus meritoi

Meritointijärjestelmän luominen

Oulun yliopistossa opetusta on suunnitelmallisesti kehitetty jo yli 20 vuoden ajan. Yliopistoon perustettiin vuonna 1977 kaikkien tiedekuntien yhteinen korkeakouluopetuksen kehittämistoimikunta (KOTKA). Opettajien pedagogista koulutusta on järjestetty yhtäjaksoisesti vuodesta 1971.

Ensimmäiset askeleet opetuksen meritointijärjestelmän luomiseksi otettiin hallinnossa jo vuonna 1990. Tuolloin yliopiston hallitus päätti, että pedagogisille ansioille annetaan opetusvirkoja täytettäessä erityinen paino varsinkin silloin, kun parhaat hakijat ovat tasavertaisia. Päätös ei kuitenkaan riittävästi nostanut opetuksen arvostusta. Valmistelutyötä jatkettiin.

Lukuvuonna 1992 - 1993 tehty kokonaisarviointi²⁹ nosti edelleen esille opetuksen huonon arvostuksen. Kokonaisarvioinnin jälkeen Oulun yliopistoon perustettiin työryhmä suunnittelemaan toimenpiteohjelmaa opetuksen meritointijärjestelmän luomiseksi.

Työryhmän mietintö hyväksyttiin Oulun yliopiston hallituksen kokouksissa 15.12.1993 ja 19.10.1994. Käytännössä hallituksen päätös³⁰ tarkoittaa sitä, että hyvä opetustaito otetaan huomioon, kuten korkeatasoinen tutkimuskin, ansiona yliopistouralla etenemisessä.

²⁹ Oulun yliopiston kokonaisarviointi 1993.

³⁰ Päätetty Oulun yliopiston hallituksen kokouksissa 15.12.1993 ja 19.10.1994.

Opetusvirkoja täytettäessä hakijoilta edellytetään opetusansioita tai osoitettua hyvää opetustaitoa. Opettajalla on meritoitumistilanteissa oikeus joko portfolion avulla tai muulla tavoin osoittaa opetustaitoaan ja dokumentoida opetustaan.

Tutkimuksen meritoivaa asemaa päätös ei heikennä. Yliopisto-opetus voi olla sisällöltään korkeatasoista vain yhdistyessään edistyvään tutkimukseen. Opetuksen käytännön työn kehittämiseksi on kuitenkin tärkeää, että eri tavoin dokumentoidut opetusansiot otetaan virallisesti ja tasapuolisesti huomioon virantäytöissä ja muissa meritointitilanteissa. Ensimmäiset portfoliot olivat Oulun yliopistossa käytössä viranhaussa keväällä 1994.

Järjestelmän vauhdittamiseksi Oulun yliopiston rehtori Lauri. H. J. Lajunen lähestyi 28.10.1994 laitoksia kirjeellä, jossa edellytettiin opetuksen meritointijärjestelmän olevan käytössä kaikilla laitoksilla vuoden 1995 loppuun mennessä.

Portfoliokoulutus aloitettiin Oulun yliopistossa jo ennen meritointijärjestelmän virallistamista keväällä 1994 ja ensimmäiset koulutuksen saaneet opettajat valmistuivat tammikuussa 1995. Vuosien 1995 - 1996 aikana aloitettiin kuusi uutta kalenterivuoden kestäväää portfoliokurssia. Kaikkiaan koulutukseen on osallistunut vuosina 1994 - 1996 yli 150 opettajaa. Opettajille suunnattujen kurssien lisäksi järjestettiin syyskuussa 1995 yhden päivän koulutustilaisuus Oulun yliopiston dekaaneille, tiedekuntasihtereille ja opintosihtee-reille.

Arviointikriteerien laatiminen meritointitilanteita varten aloitettiin systemaattisesti syksyllä 1995. Käytännön toimenpiteiden suunnittelu- ja toteutusvastuu oli laitoksilla - ennen kaikkea opetuksen kehittämistyöryhmillä. Opintotoimiston opetuksen kehittämissyksikkö

vieraili marras - joulukuussa 1995 ja helmi - maaliskuussa 1996 Oulun yliopiston opetuksen kehittämistyöryhmissä ja opasti laitospaikkaisten menettelytapojen luomisessa ja kriteerien laatimisessa. Tavoitteena oli, että kaikilla laitoksilla olisi alustava toimenpideohjelma valmiina toukokuuhun 1996 mennessä. Laitospaikkaiset ohjelmat laadittiin uuden järjestelmän siirtymäkaudelle joustaviksi, jotta niitä on tarvittaessa helppo muuttaa ja kehittää.

Vastuualueet

Meritointijärjestelmän yksityiskohtaisesta suunnittelusta ja käytännön toteutuksesta pääosa on tiedekuntien ja laitosten vastuulla. Kuviosta 20 näkyvät meritointijärjestelmän pystyttämisen vastuualueet yksittäisen opettajan, laitoksen, tiedekunnan ja koko yliopiston osalta.



Kuvio 20. Meritointijärjestelmän vastualueet.

Yliopiston vastuulla on poistaa hallinnolliset esteet - tehdä päätös opetusansioiden huomioimisesta tasavertaisena tutkimusansioiden rinnalla. Meritointipäätös velvoittaa tiedekuntia uudistamaan virantäyttöselosteet ja muut virkakuvaukset sekä hakukuulutukset. Opetusviran auki kuuluttamisen yhteydessä tulee mainita, että hakijalta edellytetään jotakin selvää näyttöä opetuksen laadun suhteen. Tämä on paitsi tiedekunnan vastuu, myös jokaisen opettaja-tutkijan oikeus.

Virantäyttöseloste ja hakukuulutus ovat selkeitä viestejä myös yliopiston ulkopuolelle siitä, että Oulun yliopisto vaatii opettajiltaan aikaisempaa laadukkaampaa opetuspanosta. Tiedekunnan olisi hyvä laatia selkeät ohjeet³¹ hakumenettelystä hakijoita varten. Varsinkin Oulun yliopiston ulkopuolelta tulevien on muuten vaikea tietää, miten opetusansiot huomioidaan, mikä portfolio on, mitä tiedekunta edellyttää hakijoiden esittävän portfolioissaan ja millainen opetusnäyte hakijoilta vaaditaan jne.

Opetusansioiden huomioiminen edellyttää lisäksi, että jokaisen virantäytön kohdalla mietitään, minkälaista tehtävää ollaan täyttämässä ja minkä verran virkaan kuuluu opetus- ja tutkimustehtäviä. Yleisohje on, että hakijan opetus- ja tutkimusansiot huomioidaan samassa suhteessa kuin tuleva virka näitä sisältää.

Lyhyesti sanottuna meritointipäätös velvoittaa siis Oulun yliopiston tiedekuntia ja laitoksia virallisesti ottamaan huomioon opetusansiot

³¹ Ylempien virkojen osalta ohjeet voivat sisältyä virantäyttöselosteeseen. Ohjeet kannattaa laatia myös alempia virkoja varten.

meritoitumistilanteissa. Laitoksilla on kuitenkin vapaus rakentaa omaan toimintakulttuuriinsa sopiva menettelytapa. Julkiset kriteerit arviointiin voidaan laatia esimerkiksi opetuksen kehittämissä. Ne on kuitenkin syytä hyväksyä myös laitosneuvostossa.

Laitokset voivat itsenäisesti päättää, millä tavalla ne haluavat ottaa opetusansiot huomioon, mitä asiakirjoja hakijoilta vaaditaan hakupapereissa, milloin opetusnäyte tai haastattelu on tarpeellinen jne. Laitokset voivat myös päättää, mitä sisältöalueita³² ne vaativat portfolioissa tai ansioluetteloissa olevan ja mitä niistä pidetään tärkeänä. Arvostaako laitos esimerkiksi opetuskokemusta vai vastaavasti pedagogista koulutusta? Arviointikriteerien lisäksi on päätettävä laitoksen toimintakulttuurin soveltuvasta arviointimenettelystä ja -tekniikasta³³.

³² Esimerkki portfolion mahdollisista sisältöalueista sivulla 52.

³³ Ks. sivut 70 - 78.

Ensimmäiset arviointimenettelystä päätöksen tehneet laitokset ovat päätyneet työryhmämenettelyn käyttämiseen. Työryhmä voi olla hyvinkin pieni, oman laitoksen henkilöistä koostuva arviointiryhmä tai koko tiedekunnan yhteinen arviointilautakunta. Ryhmän koosta riippumatta sen pääasiallinen tehtävä on toimia asiantuntijaelimenä opetusansioden arvioinnissa. Käytännössä arviointiryhmän tehtävänä on panna hakijat järjestykseen laitoksessa yhteisesti sovittujen kriteerien pohjalta sekä laatia hakijoista lausunnot ja esitys laitoshallintoa varten.

Seuraavassa esimerkki työryhmämenettelyn käytöstä näyteportfolioiden arvioinnissa³⁴.

Näyteportfolioiden arviointi työryhmämenettelyllä

Yleisohje:

Hakijan opetusansioista pyydetään lausunto laitoksen arviointiryhmältä aina, kun täytettävään tehtävään tai virkaan kuuluu opetusta. Opetusansiot huomioidaan siinä suhteessa kuin virka sisältää opetusta ja siihen liittyviä tehtäviä.

Arviointiryhmän kokoonpano:

Opetusansioiden (portfolioiden) arvioinnin hoitaa arviointiryhmä, johon kuuluu neljä opetuksesta kiinnostunutta henkilöä (yksi opiskelija ja kolme opettajaa, joista vähintään yksi on saanut portfoliokoulutuksen). Kaikilla ryhmän jäsenillä on myös varajäsenet. Vaatimuksina opettajilta vähintään yhden vuoden opetuskokemus ja opiskelijalta n. 100 opintoviikkoa. Sekä opettajilta että opiskelijoilta edellytetään aktiivisuutta opetusta ja sen kehittämistä kohtaan. Aktiivisuus voidaan osoittaa esimerkiksi pedagogisella koulutuksella, kuulumisella laitoksen opetuksen kehittämistyöryhmään tms.

Opetuksen kehittämistyöryhmä esittää arviointiryhmän kokoonpanon ja laitosneuvosto hyväksyy sen. Varsinaisille jäsenille valitaan varajäsenet, jotka voivat toimia arvioijina tapauksissa, jolloin varsinainen jäsen on jäävi tai muutoin estynyt arvioimaan hakijoita. Arviointiryhmälle annetaan tuntimääräys yhdeksi tai kahdeksi vuodeksi. Ryhmästä on erovuorossa kaksi jäsentä kerrallaan - ts. ryhmässä on aina kaksi vanhaa ja kaksi uutta jäsentä.

Arvioinnin toteuttaminen:

Ennen varsinaista arviointiprosessia arviointiryhmä kokoontuu palaveriin, jossa käydään läpi täytettävää tehtävää koskevat kysymykset ja mahdolliset portfolioiden arviointiin liittyvät tekijät sekä päätetään seuraavasta palaverista. Aloituspalaveriin osallistuvat kaikki arviointiryhmän jäsenet, ja olisi suositeltavaa, että myös varajäsenet olisivat mukana aika-ajoin.

Jokainen arviointiryhmän jäsen tutustuu henkilökohtaisesti jokaiseen portfolioon ja pyrkii muodostamaan hakijoista objektiivisen kuvan. Portfolioihin ja muuhun materiaaliin tutustumiseen on varattava riittävästi aikaa. Kukin arvioija järjestää hakijat paremmuusjärjestykseen portfolioista saamansa kuvan perusteella sekä valmistautuu perustelemaan näkemyksensä ryhmän seuraavassa palaverissa. Arvioinnissa voidaan käyttää apuna yhteisesti hyväksyttyä arviointilomaketta³⁵.

Kun portfolioista laaditut arviointiryhmän jäsenten henkilökohtaiset arviot ovat valmiit, kokoontuu ryhmä palaverin, jossa arviot käsitellään uudelleen ryhmässä. Keskustelujen pohjalta arviointiryhmä tekee lyhyet, kirjalliset lausunnot jokaisesta hakijasta ja järjestää hakijat opetusansioiden perusteella paremmuusjärjestykseen.

Arviointiryhmä toimittaa lausunnot laitosneuvostolle, joka tutustuttuaan sekä tutkimusansioista että opetusansioista toimitettuihin lausuntoihin tekee lopullisen esityksen.

³⁴ Kilpi, Kokkonen, Lukkari & Molin-Juustila 1995. Ryhmätyö portfoliokoulutuksessa.

³⁵ Esimerkkejä arviointilomakkeista sivuilla 74 - 75.

Työryhmämenettelyn sijaan tai sen rinnalla voidaan opetusansioiden arvioinnissa käyttää myös asiantuntijoita lausunnonantajina samalla tavoin kuin tutkimusansioiden arvioinnissa. Tällöin hakijoiden portfolioista pyydetään lausunnot yhdeltä tai useammalta opetukseen perehtyneeltä asiantuntijalta. Asiantuntijana voi toimia kuka hyvänsä laitoksen valtuuttama opetuksen kysymykset hyvin tunteva opettaja. Pedagogisina lausunnonantajina voidaan käyttää esimerkiksi portfoliokoulutuksen suorittaneita opettajia³⁶, jotka ovat perehtyneet opetusportfolioiden arviointiin. Lausuntoja voidaan kuitenkin pyytää myös muilta opetuksen asiantuntijoilta.

Viranhakutilanteissa suositellaan parhaiden hakijoiden haastattelua. Tällöin näyteportfolio toimii luontevasti keskustelun pohjana. Portfolion ja haastattelun ohella opetustaitoa voidaan arvioida myös opetusnäytteellä, joka yksittäisen näyteluennon sijasta voidaan toteuttaa myös laajempaan opetuskokonaisuutena. Oulun yliopiston hallitus suositteleeekin, että perinteiseen tapaan toteutettavista opetusnäytteistä luovuttaisiin ja niiden sijaan käytettäisiin vierailuluennon tyyppisiä, luonnollisia opetustilanteita. Opetusnäytetilanteet kannattaa järjestää avoimiksi laitoksen opettajille ja opiskelijoille, jolloin niitä voidaan hyödyntää normaalissa opetustarjonnassa.

Laitosten tulisi entistä enemmän kiinnittää huomiota myös työntekijöidensä työhön perehdyttämiseen. Perehdyttämisen tarkoituksena on auttaa uutta työntekijää oppimaan omat työtehtävänsä ja tutustuttaa hänet työympäristöön sekä oman työyhteisön toimintaan ja tavoitteisiin. Tehokas työhön perehdyttäminen on ensisijassa laitoksen etu. Se lisää työtehoa ja auttaa uuden työntekijän itsenäiseen ja aktiiviseen työotteeseen^{37, 38}.

³⁶ Prologissa sivuilla 3 - 4 on luettelo vuoden 1995 loppuun mennessä Oulun yliopiston portfoliokoulutuksen suorittaneista opettajista.

³⁷ Perehdyttäjän ohjeet 1996, 1 - 2.

Sen lisäksi että opetusansiot otetaan huomioon virantäyttötilanteissa, tulee laitosten muutenkin virallisesti kannustaa ja palkita hyviä opettajiaan ja kehottaa heitä tekemään portfolioita. Opettajan opetukseen ja sen kehittämiseen käyttämä aika ja ponnistelu otetaan laitoksessa huomioon palkitsemalla, kuten tutkimusansioistakin, eri keinoin, esimerkiksi tutkimusvapaalla tai apurahalla. Ansiotuminen opetuksessa tulee muutoinkin huomioida palkkauksessa henkilökohtaisina lisinä tai muulla sopivalla tavalla.

Tutkija-opettajien itsensä vastuulla on hoitaa opetustyönsä laadukkaasti - tehdä portfoliotyötä ja säilyttää omaan opetukseen liittyvät dokumentit, jotta meritoitumistilanteissa omien ansioiden osoittaminen olisi mahdollista.

Oulun yliopistossa portfoliokoulutuksen saaneet opettajat ovat osallistuneet aktiivisesti järjestelmän luomiseen omissa laitoksissaan. He ovat ohjanneet ja konsultoineet omissa yksiköissään meritointijärjestelmään liittyvissä kysymyksissä sekä avustaneet muita opettajia portfolioiden laadinnassa ja arvioinnissa. Myös opetuksen kehittämissyksikkö on tarjonnut laitoskohtaista koulutusta ja konsultointiapua sekä käytännönläheistä materiaalia avuksi portfolioiden laatimiseen, meritointijärjestelmän luomiseen ja päätöksentekoon.

Portfolioiden käyttöönotto vaatii kärsivällisyyttä virantäyttöön osallistuvilta ihmisiltä. Alkuvaiheessa törmätään varmasti monenlaisiin ongelmiin. On monia pelkoja ja ennakkoluuloja, jotka täytyy voittaa. Myös portfolioiden arvioiminen ja arviointikriteerien laatiminen saattaa olla vaikeaa. Tarvitaan aikaa. Opettajien täytyy oppia tekemään portfolioita ja koko yhteisön oppia arvioimaan ja arvostamaan opetusta. Toimiva järjestelmä syntyy pikkuhiljaa yhteistyössä kaikkien tiedeyhteisön jäsenten kesken. Meritointijärjestelmän luominen kannattaa. On laitoksen oma etu, että se pystyy rekry-

toimaan parasta mahdollista työvoimaa yhteisönsä - niin hyviä opettajia kuin hyviä tutkijoitakin.

Meritointijärjestelmä suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksessa

Seuraavassa esimerkki Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksesta suomen kielen professuurin virantäytöstä.

Suomen kielen professuuri julistettiin haettavaksi 23.3.1995 ja hakuaika päättyi 24.4.1995. Virantäyttöselosteessa hakijoita pyydettiin liittämään hakemukseensa opetusportfolio tai muita asiakirjoja, joista henkilön opetusansiot käyvät ilmi.

Hakemukset toimitettiin asiantuntijoille, joita pyydettiin toimittamaan lausunnot hakijoiden tieteellisistä ansioista 16.1.1996 mennessä. Asiantuntijalausuntojen saapumisen jälkeen tiedekuntaneuvosto asetti seitsenjäsenisen työryhmän arvioimaan hakijoiden opetusansioita. Esityksen ryhmän kokonpanosta teki laitoksen opetuksen kehittämistyöryhmä. Opetusansioiden asiantuntijatyöryhmään kuuluivat:

- portfoliokoulutuksen saanut oppiaineen edustaja
- kaksi laitoksen professoria
- tiedekuntaneuvoston jäsen sekä
- kolme opiskelijajäsentä.

Työryhmä tutustui hakijoiden portfolioihin, laati hakijoista lausunnot ja asetti heidät paremmuusjärjestykseen opetusansioiden perus-

teella. Työryhmä ehdotti myös hakijoiden haastattelemisesta ja opetusnäytteen järjestämistä.

Hakijat antoivat 14.3.1996 opetusnäytteensä, jotka tiedekuntaneuvosto arvioi. Samana päivänä hakijat olivat myös haastattelutoimikunnan haastateltavina. Toimikuntaan kuuluivat opetusansioita arvioinut työryhmä sekä dekaani, varadekaani ja tiedekuntas sihteeri. Haastattelutoimikunta asetti hakijat haastattelun perusteella järjestykseen.

Virkojen ehdollepano päätettiin tiedekuntaneuvoston kokouksessa 28.4.1996. Päätöksen pohjana oli siis neljä eri arviota:

- asiantuntijalausunnot tieteellisestä pätevyydestä
- arviointityöryhmän lausunnot opetusansioista
- opetusnäytteiden arviot ja arvosanat
- sekä haastattelujen perusteella esitetty järjestys.

Portfolio opetus- ja tenttimismenetelmänä

Portfolio on mainio työväline käytettäväksi myös opetuksessa opetus- ja ennen kaikkea tenttimismenetelmänä. Tällöin portfoliolla tarkoitetaan opiskelijan itsensä valitsemaa opiskelutehtävien kokoelmaa, joka edustaa hänen osaamistaan ja suorituksiaan yhdestä kurssista, opintokokonaisuudesta tai laajemmin, vaikka koko koulutuksesta.

Opiskelija kerää - pitkähkön opiskelujakson ajalta - näytteitä opintojensa edistymisestä henkilökohtaiseen työkansioonsa. Työkansioon hän voi koota esim. tutkimussuunnitelmia, työselosteita, raportteja, demonstraatioita, oppimispäiväkirjoja, käsitekarttoja, omia teoriakehityksiä, esseitä, referaatteja, tutkimusaineistoa jne.³⁹

Portfolion luonne ja sisältö vaihtelevat sen pääasiallisen tarkoituksen mukaan. Kuten opetusportfolioista, voidaan tässäkin tapauksessa portfolioista puhua kahdessa merkityksessä. Portfolio voi olla luonteeltaan oppimisprosessia myötäilevä työkansio, perusportfolio, johon opiskelija kokoaa kaikki opiskelutehtävät, työpaperit ja luonnokset. Se voi olla myös oppimistuloksia esittävä näyteportfolio, johon opiskelija valitsee opiskelujakson parhaat työt.⁴⁰

Käytännössä on suositeltavaa pitää kahta kansiota: työkansiota, johon kootaan kaikki tuotokset, ja näytekansiota, johon valikoidaan

³⁹ Karjalainen & Kemppainen 1994, 51.

⁴⁰ Linnakylä 1995, 11.

yksin tai opettajan kanssa edustavimmat työt arviointia varten⁴¹. Muodoltaan opiskelijan kokoama portfolio voi olla kansio, salkku, laatikko, albumi, videofilmi, disketti, kasetti, esine- tai kuvakokoelma. Keskeistä ei ole portfolion ulkoinen muoto vaan tuottamis-, valikointi- ja arviointiprosessi, jossa opiskelija käy läpi opiskelujakson tehtävät, arvioi niiden sisältöä ja laatua jakson tavoitteiden ja itse määäämiensä kriteerien ja painotusten näkökulmasta sekä tekee valintoja ja pohtii valintojensa syitä ja perusteita. Jo se ohjaa poh-timaan omaa opiskelua, että miettii, mitkä tuotokset ovat sellaisia, että ne kannattaa panna näyteportfolioon.⁴²

Portfoliotyö on tutkiva opetusmenetelmä, joka auttaa opiskelijaa seuraamaan omaa kehitystään ja oppimistaan. Se helpottaa opin-tojen kokonaisuuden hahmottamisessa ja kirjoittamisen ansiosta myös sen tiedostamisessa.

Miten käytännössä voitaisiin toimia? Portfoliotyö voidaan aloittaa esimerkiksi opiskelijan ennakkokäsityksen selvittämällä. Jokai-nen opiskelija kirjoittaa oman sen hetkisen käsityksensä opiskelta-vasta asiasta omin sanoin, ilman lähdekirjallisuutta. Essee tekee helpommaksi opiskelun etenemisen seuraamisen ja auttaa huo-maamaan, mitä opiskeltavasta asiasta osattiin jo ennakolta. Yhden sivun essee riittää tähän tarkoitukseen. Ilmiön kokonaisuuden hahmottamista auttaa kovasti, jos asiasta on jo ennakkokäsityksen perusteella mahdollista tehdä käsitekartta tms. selventävä kuvio. Jos opiskelu tapahtuu kiinteänä ryhmänä, voidaan koota myös ko-ko ryhmän ennakkokäsitys ja yhteinen käsitekartta.

Ennakkokäsityksen selvittämisen jälkeen jokainen opiskelija miettii omaa opiskelutavoitettaan: mitä pitäisi oppia ja missä ajassa? Suunnitelman tekeminen ei luultavasti ole kovin helppoa ja lopulli-

⁴¹ Karjalainen & Kemppainen 1994, 51.

⁴² Linnakylä 1995, 11.

nen tavoite muotoutuu koko ajan opiskelun edetessä ja selkiytyy vasta opiskeluprosessin loppuvaiheessa.

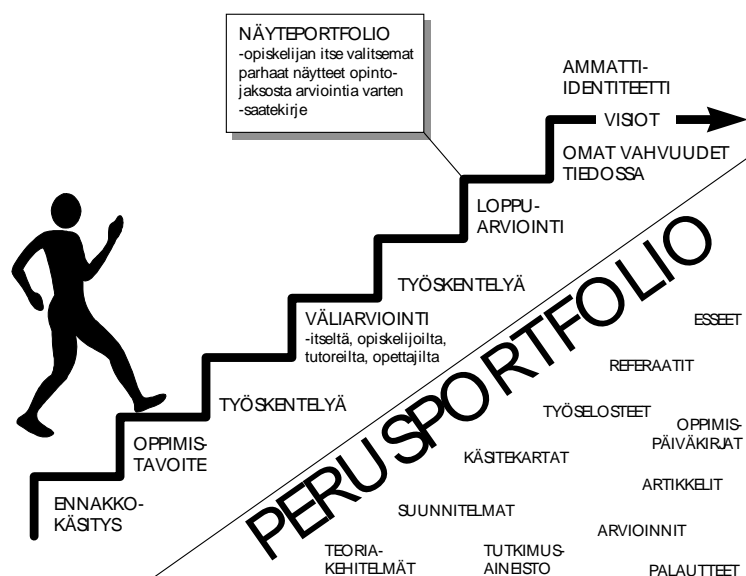
Tämän jälkeen opiskelija jatkaa opiskelua - etsii tietoa, kerää materiaalia, lukee kirjallisuutta, tutkii asiaa. Työskentelyjakson jälkeen opiskelija laatii uuden näkemyksen asiasta ja tuo uuden esseen ja muita valitsemiaan näytteitä opintojensa etenemisestä arviointikeskusteluun. Keskusteluun voi osallistua opiskelijan lisäksi toisia opiskelijoita, tutoreita, opettajia ym. asiantuntijoita. Arvioinnissa on hyödyllistä kiinnittää huomiota varsinaisten tuotosten lisäksi myös työskentelymenetelmiin ja ryhmän toimintaan. Tilanteeseen pyritään luomaan positiivinen ilmapiiri ja yhdessä innovoimaan asiaa eteenpäin. Opiskelun edistymisen kannalta on tärkeää, ettei opiskelija joudu arviointitilanteessa puolustusasemaan, vaan saa kannustusta ja ideoita työhönsä.

Väliarvioinnin jälkeen opiskelija jatkaa työskentelyä edelleen sovittuun aikaan saakka tai niin kauan, kun hän itse on tyytyväinen aikaansaannokseensa. Jos kyseessä on laaja opintokokonaisuus, voidaan arviointitilaisuuksia järjestää useita - niin monta kuin opettaja ja opiskelijat yhdessä pitävät tarpeellisena.

Opintojakson päätyttyä järjestetään loppuarviointi. Sovittuun aikaan mennessä opiskelija luovuttaa näyteportfolionsa saatekirjeineen opettajalle. Saatekirje voi olla esim. oppimispäiväkirja, jossa opiskelija pohtii omaa oppimistaan, ryhmän toimintaa, työskentelymenetelmiä: Mitä uutta opittiin työskentelyn aikana? Mitkä tavoitteet toteutuivat ja mitkä jäivät toteutumatta? Mitkä asiat osataan hyvin, missä tarvittaisiin lisäharjoitusta? Mitä opittiin varsinaisen tavoitteen ohessa? Lisäksi opiskelija voi saatteessaan perustella, miksi on valinnut juuri tietyt dokumentit näyteportfolioon, mitkä osa-alueet opiskelija mielestään osaa hyvin ja missä hän tarvitsisi vielä

lisäharjoitusta. Kirjeeseen voidaan sisällyttää myös itsearvio portfoliotyön onnistumisesta sekä suunnitelmia opiskelun jatkosta.⁴³

Itsearvioinnin ohella myös toisten opiskelijoiden, opettajien tai muiden asiantuntijoiden kommentit ja arvioinnit voivat sisältyä portfolioon. Portfolion merkitys onkin pikemminkin reflektiivisessä, oppimista syventävässä prosessissa kuin itse kokoelmassa.⁴⁴



Kuvio 22. Portfoliotyö on tuottamis-, valikointi- ja arviointiprosessi.

Portfoliotyö soveltuu opiskelumenetelmäksi erityisen hyvin mm. seminaari- ja opinnäytetöihin, joissa opiskelu ajoittuu pitkälle aikavälille. Portfolio auttaa opiskelijaa huomaamaan oppimisen prosessiluonteen. Tietämys ja taidot kehittyvät vähitellen. Portfolion käyttäminen ohjaa paitsi opiskelijaa itseään myös opettajaa tarkas-

⁴³ Karjalainen & Kemppainen 1994, 52.

⁴⁴ Linnakylä 1994 a, 12.

telemaan eri aikoina tehtyjä tuotoksia ja tämän kautta seuraamaan opiskelijan kehitystä. Samalla arvioinnin rooli huomattavasti laajenee. Enää ei ole kyse vain lopullisen tuotoksen arvioinnista, vaan se koskee myös tavoitteita ja prosessia.⁴⁵

Portfolioarvioinnin etu perinteiseen tenttiin verrattuna on ulkopuolisen kontrollin väheneminen. Esimerkiksi tenttijännitys ei ole huonontamassa tuloksia. Pitkän ajan kuluessa kerätty portfolio antaa myös opettajalle totuudenmukaisemman kuvan opiskelijan osaamisesta kuin yksittäinen tentti antaisi.⁴⁶

Portfolio on opiskelijan omaisuutta. Se kertoo vielä valmistumisen jälkeenkin opiskelijan opiskelusta, osaamisesta, kiinnostuksen kohteista ja tavoitteista enemmän kuin pelkät arvosanat todistuksessa. Portfoliosta näkyy nimenomaan se, mitä opiskelija tietää ja osaa, eikä se, mitä hän ei tiedä. Siksi se tukee hyvin sellaisia opiskelijoita, joilla on heikko itseluottamus. Portfolion avulla opiskelijan on helppo edustaa itseään ja osaamistaan myös jatkokoulutukseen tai työhön pyrkiessään.⁴⁷

⁴⁵ Kaukiainen ym. 1995,13 - 16; Tapaninaho 1994.

⁴⁶ Karjalainen & Kemppainen 1994, 52.

⁴⁷ Linnakylä 1994 a, 12.

Opiskelija oman työnsä arvioijana - portfolio opettajankoulutuksessa

Uudentyyppisessä opettajankoulutuksessa on keskeistä eettisesti ammattitaitoisten opettajien kouluttaminen. Samalla korostuu opettajan merkitys oman työnsä tutkijana. Opiskelijan professionaalisuuden kehittyminen liittyy hyvin läheisesti oman opetustyylin ja menettelytapojen löytämiseen. Tämä luo mahdollisimman todennukaisen kokonaiskäsityksen oppijaryhmän oppimisesta ja opettamiseen liittyvistä tekijöistä.

Oulun opettajankoulutuksessa keväällä 1995 äidinkielen ja orientoivien aineiden (äidinkieli, uskonto, historia ja puhekasvatus) modulissa pitkäkestoiseen harjoitteluun liittyvänä kokeiltiin portfolio-menetelmää. Harjoittelun aikana opiskelijat työstivät portfolioihinsa mm. oman opetusfilosofiansa ja keräsivät erilaista harjoitteluun liittyvää materiaalia, kuten opetusjakson ja oppituntien suunnitelmia ja niiden arviointia, harjoitustuntien videointia, oman opetuksen seuranta- ja arviointiraportteja ja niiden kriittistä pohdintaa. Opetusfilosofiassa painotettiin erityisesti opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymistä harjoittelujakson aikana.

Opiskelijat keräsivät harjoittelujakson aikana portfolioonsa materiaalia itseltään:

- harjoittelusuunnitelma ja sen toteuttaminen
- opiskelijan analyysi opetusfilosofiastaan, päämääristään ja menetelmistään
- kuvaus oman opetuksen arvioinnin, kehittymisen ja kehittämisen vaiheista
- tietoja oppilaiden ongelmatilanteiden ohjaamisesta luokassa

materiaalia toisilta:

- palautetta koulun opettajilta tai muilta havainnoijilta, jotka ovat seuranneet opiskelijan opetusta harjoittelujakson aikana (yleisvaikutelma, vahvuuksia, kehittämisalueita, erityispiirteitä)
- lausuntoja opettajilta, jotka ovat systemaattisesti tarkastelleet, kommentoineet ja arvioineet opiskelijan oppimateriaaleja, työsuunnitelmia ja tenttikäytäntöjä
- lausuntoja opettajilta, jotka ovat tarkastelleet opiskelijan muuta aktiivisuutta opetuksessa, kuten koulun opetussuunnitelmaan perehtyminen ja koulun kehittämistutkimus
- oppilaiden arviointia harjoittelujaksosta
- nauhoituksia harjoittelijan opetuksesta

hyvän opetuksen tuotoksia:

- oppilaiden tenttipistemääriä / sanallista arviointia
- oppilaiden esseitä, luovia töitä, käsitekarttoja, postereita
- esimerkkejä harjoittelijan arvioimien oppilaiden hyvistä, keskinkertaisista ja huonoista töistä opiskelijan kommentein ja perusteluin

Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kommentit ennen portfoliokokeilua olivat seuraavankaltaisia:

”Portfolion laatiminen on turhaa ajan hukkaamista, ei siinä opi kuin pinnallisesti asioita, jos niitäkään.”

Kokeilun aikana samojen opiskelijoiden asenteet muuttuivat täysin päinvastaisiksi:

”Oli mukava kirjoittaa työkansion pohjalta omaa opetusfilosofiaa. Oivalsin, että olen oppinut paljon tulevaa ammattia varten.”

”Opin näkemään opetussuunnitelman kokonaisuutena ja arvioimaan omaa opetustani.”

”Itsearviointi vahvistui, kun sai toisilta arvioivaa palautetta omasta opetuksesta.”

”Oli hyvä ajatus, kun tehtiin tämä portfolio. Tämä pani minut kokeilemaan erilaisia opetusmenetelmiä ja etsimään omaa tyyliäni opettaa, kun yhtä oikeaa tapaa opettaa ei ole olemassakaan.”

”Huomasimme, että parhaiden oppii tekemällä yhteistyötä toisten oppilaiden ja opettajien kanssa.”

Jakson päätyttyä opiskelijat esittelivät työvalikoimansa muille opiskelijoille, opettajille ja ystävilleen. Tilaisuudessa opiskelijat kuvasivat opiskelunsa kulkua, valintojensa perusteita, omia työtapojaan, kiinnostuksen kohteitaan ja erityisesti osaamisensa parhaita puolia. Esitystilaisuus oli kaikille yhteinen antoisa oppimiskokemus. Palautetilaisuudessa koettiin omakohtaista mielihyvää ja onnistumisen iloa siitä, että varsin vaikealta tuntuva haasteellinen tehtävä oli onnistuneesti loppuun suoritettu. Portfolion tekeminen oli virittänyt uusia oppimishaasteita seuraavalle harjoittelujaksolle. Monet totesivat, että oma opettamisfilosofia oli muuttunut harjoittelujakson aikana. Opettajille opiskelijoiden portfolioit toivat esille sellaisia henkilökohtaisia vahvuuksia, jotka eivät perinteisessä opetuksessa ja tentissä ehkä olisi tulleet esille.

Kokemuksia portfoliotyöstä

*Kalervo Ukkola, lehtori
Prosessitekniikan osasto
Työtieteen jaos*

Pieniä opetuspalasia maailmalla ... ja suuria

"Mitä mieltä olette? Miten olette asian kokeneet?". Ei kommenttia opiskelijoilta toiseenkaan esittämäni kysymykseen. Kiemurteleeko sittenkin joku kommentoidakseen. Hiljaisuus rikkoontuu. Ei, ei sitenkään. "Eihän yliopistolla, ei ainakaan luennolla tarvitse avata suutaan, eihän", saattoi lähes ääneen lukea kuulijoiden ajatuksista. "Mitä kyselet, tietoaahan yliopistossa pitää jakaa. Anna mennä, me teemme muistiinpanoja."

Opetustyön arki - vuorovaikutus - ei ollut kovin rohkaisevaa aloittaessani työtieteen opetuksen 1980-luvun alussa. Opetus ja siihen liittyvät odotukset näyttivät omista opiskelua ajoistani säilyneen ennallaan. Toimittuani kouluttajana työelämässä olin unohtanut yliopiston, tottunut erilaiseen työotteeseen. Yliopiston ulkopuolella asiat ja näkemykset oli perusteltava, oli vastattava kysymyksiin. Yliopistossa pääsi helpolla, jos yksinpuhelu on helppoa. "Pidä tiukat kalvoluennot, kyllä ne kuukaudessa häipyvät ja pääset varsinaiseen työhön, tekemään tutkimusta", kuului eräs kannustava kollegaohje.

Noin kymmenen vuoden yliopistouran jälkeen osallistuin portfolio-koulutukseen. Erään portfoliokeskustelun jälkeen sain rauhallisen tiukalta kouluttajaltamme Asko Karjalaiselta raportin *Joku vastaa kaikesta? - Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä*⁴⁸. ”Työtieteellistä otetta parhaimmillaan”, tuli heti mieleen. Olimme juuri puhuneet yliopiston tavoista toimia, hieman myös portfoliotoiminnan irrallisuudesta. Enää ei tarvinnut juuttua kyyniseen vaikeointiin hitaan yliopistolaivan liikkeistä. Portfoliopohdinta peilautui pakollisiin ajan ilmiöihin. Se auttoi arvioimaan käytäntöjä, ilmiöitä, laatua, johtamista, vastuuta, ylätasoa strategioita, mittareita - ylipäätään yliopiston toimintajärjestelmiä. Omia ja monien kollegojen kantapään kautta nousseita tunteja oli helpompi jäsentää.

Portfolioryhmän opettajille ei vakuutteluja opetuksen kehittämisestä tarvittu. Heistä jäi välillä suorastaan ihanteellinen kuva. Asiallisella työotteellaan he olivat saavuttaneet paljon. Portfoliota tehdessäni yllätyksekseni huomasin itsekin, että vuosien mittaan on tehnyt paljon. Huomasin olevani tyypillinen suomalainen, joka yrittää tehdä työnsä tunnollisesti. Tätä työn puolta ei yliopistolaitos ole liiemmin ansiona nähnyt.

Jotta opetustyö sujuisi, on yhteisestä tekemisestä keskusteltava opiskelijoiden kanssa. Keskustelulle oli olemassa selvä tarve, vaikka se myös häiritsi joitakin opiskelijoita. Heille passiivinen kuuntelu oli tutumpaa. Uudesta työotteesta ei kuitenkaan tullut taakkaa. Pikemminkin päinvastoin. Käytetyt vapaamuotoiset työkirjat ja muut palautteet opiskelijoilta rohkaisivat jatkamaan. Omalla opetusalanani työtieteessä vuorovaikutteinen opetus palvelee työn tarkastelua oppimisena ja on aina ollut eräänlainen itsestäänselvyys. Silti tietoinen pedagogian pohtiminen oli tarpeen. Yhteistyötä edistävä

⁴⁸ Kumpula 1994.

opetus on konkreettista, tuottavaa ja nopeaa yliopiston kehittämistä, kun kriittiset näkökulmat, sivistyksen verkostot jo toimivat.

Portfoliotyöstä on laitokselle ja opettaja-tutkijalle enemmän hyötyä kuin monista projekteista, joita mielellään liitetään suoritteina toimintakertomuksiin, vaikka ne joskus jopa ylläpitävät jähmeitä, vanhoja rakenteita ja pirstaleista toimintaa. Yhteisölliset painotukset eivät saa jäädä sivuun muodollisimmankaan portfolion tekemisestä. Vähimmillään portfoliotyö lienee henkilökohtaista terapiaa usein yksinäiselle yliopistopuurtajalle.

Matti Nuutinen
Apulaisprofessori
LTK Lastentautien klinikka

Portfolio – väline opetuksen kehittämiseen

Portfoliokurssille ilmoittautuessani kuvittelin tekeväni pelkästään opetukseen liittyvän ansiokansion, jonka sanottiin tulevan Oulun yliopistossa viralliseksi asiakirjaksi opetusvirkoja haettaessa. Portfoliota kootessani minulle vähitellen valkeni portfolion todellinen tarkoitus: opetuksen itsearviointi, opetukseen liittyvien asioiden pohdiskelu ja itsensä kehittäminen.

Lastentautienklinikassa jo vuosikausia perinteenä ollut opettaja-kohtainen opetuksen arviointi opiskelijoiden antamassa kurssikritiikissä auttoi huomattavasti portfolioon liittyvän opiskelija-arvioinnin keräämistä. Vertaisarviointi ja kollega-arviointi olivat myös tuttuja, sillä klinikassamme oli harjoitettu viikottaisten potilasmiitinkien se-

kä apulaislääkäreiden pitämien referaattiesitysten järjestelmällistä arviointia.

Portfoliokoulutus auttoi minua miettimään omaa opetustapaani ja sen perusteita. Korkeakoulupedagogiikan kurssilta saadut eväät olivat hyvä apu opetusportfolion tämän osuuden suunnittelussa ja kirjoittamisessa. Portfoliokurssi osoittautuikin käytännössä korkeakoulupedagogiseksi jatkokoulutukseksi eikä vain ansiokansion tekemiseksi. Loppujen lopuksi tämä ns. näyteportfolio, viranhaun liitteeksi tarkoitettu muutaman sivun paperi, osoittautui sivuasiaksi ja itse opetuksen kehittäminen pääasiaksi.

Portfoliotyössä tehtävän itsearvioinnin tarkoituksena näen, että opettaja siinä pyrkii rehellisesti ja realistisesti arvioimaan pedagogisia tietojaan ja taitojaan sekä työskentelytapojaan opiskelijoilta ja kollegoiltaan saamaansa palautteeseen tukeutuen.

Portfolio on oiva keino innostaa yliopisto-opettajia pohtimaan omaa opetustaan ja samalla kehittämään valmiuksia terveeseen itsekritiikkiin sekä entistä parempaan opettamiseen. Uskon, että opetusportfolio osoittaa käyttökelpoisuutensa ja vakiinnuttaa asemansa Oulun yliopistossa.

Portfoliotyö etenee kirjoittamisen kautta

Olen aikanani suorittanut monenlaisia pedagogisia opintoja: auskultoinut peruskoulua ja lukiota varten, suorittanut kansalais- ja työväenopistojen opetusharjoittelun, käynyt korkeakoulupedagogisen peruskurssin. Korkeakoulupedagogiikan kurssi oli iloinen yllätys verrattuna ensimmäisen auskultoinnin armeijakokemuksiin (auskultointi oli pakko suorittaa, jotta olisi ammateissa valinnanvara). Enää ei oletettukaan, että jokainen opettaja tekee työnsä saman kaavan mukaan, vaan sallittiin yksilöllinen ote opettamiseen. Siitä sai itseluottamusta. Sitten kurssien käyminen kuitenkin jäi, ja yliopistossa taisikin olla menossa opetushenkilökunnan pedagoginen peruskouluttaminen. Myöhemmin sain ilmoituksen, jossa kerrottiin, että tulossa oli pedagoginen jatkokurssi ja pilottiportfoliokurssi. Lähdin mukaan molempiin uteliaisuuttani pitkän koulutuskatkoksen jälkeen.

Olin jo aikaisemmin kollegojeni kanssa keskustellut portfolioista. Oli ollut puhetta siitä, miten Suomessa mennään aina muiden perässä, tehdään samat virheet, ollaan jälkijunassa, puhutaan missioista ja visioista, kun muualla ollaan jo siirrytty niistä eteenpäin, ja nähty, miten juhlapuheet ja arkitodellisuus ovat toisistaan erossa. Tiesimme, miten brittiyliopistoissa tutkijat ja opettajat oli ajettu kehittämisen nimissä ahtaalle, kokonaisia laitoksia oli lopetettu ja tuota terminologiaa käytetty poliittisten päätösten peittona.

Tiesimme, että portfolioa käytettiin myös rapakon takana kontrollon ja vallankäytön välineenä - ne kerättiin vuosittain yliopiston johdolle, joka sitten arvioi, kuka sai lähteä ja kuka jäädä.

Portfolio-sanalla oli siis meidän laitoksessamme aika negatiivinen kaiku. Kuitenkin olin vuosien varrella tulkinnut opintotoimiston viestejä siten, että minulla opettajana on varsin vapaat kädet toteuttaa opetus kuten parhaaksi näen, ja laitoksella samoin. Opetuksen ja tutkimuksen kehittämisen esteenä ei siis olisi kukaan muu kuin me itse. Siispä päätin lähteä portfoliokoulutukseen ja tehdä oman portfolioni vakuuttuneena siitä, että minulla itselläni olisi opetuksen asiantuntijana mahdollisuus toteuttaa se omalla tavallani. Ajattelin myös, että oman työn pohdiskelu ei vie koskaan ylimääräistä aikaa. Päinvastoin se auttaa tekemään työn paremmin. Toisaalta halusin myös olla mukana vaikuttamassa siihen, millaiseksi portfoliokäytäntö Oulun yliopistossa muodostuu, olla näkemässä sen rakentumista aitiopaikalta. Ajattelin, että vain olemalla keskustelussa mukana alusta pitäen, voi estää sen, että joutuu tekemään asioita muiden määräämällä tavalla.

Portfoliokurssilla antoisinta oli se, että sai mahdollisuuden työskennellä yhdessä erilaisten oppiaineiden edustajien kanssa. Paras apu portfolion laadinnassa oli kuitenkin henkilökohtaisen oppimispäiväkirjan kirjoittaminen. Huomasin sen jo ensimmäisiä merkintöjä kirjoittaessani. Kirjoitin yhden mietteen, ja sitten toisen ja niin sitä mentiin varsinaista tajunnanvirtaa. Aina ei ollut kyseessä varsinainen päiväkirja, vaan kirje Askolle, kurssin vetäjälle. Tiesinhän, että päiväkirjat annettaisiin lopuksi hänelle. Jo ensimmäinen pohtimiskerta sai aikaan tiedostavan näkökulman omaan työhön. Huomasin usein pohtivani asioita pitkin päivää, ja päätin panna niitä muistiin "Askoa varten".

Kirjoittaminen laukaisi heti johtopäätöksiä, ratkaisuiideoita. Se auttoi myös yrittämään konkreettisia toimia työtapojen eteenpäin viemiseksi. Se auttoi näkemään asioita laajemmassa kontekstissa. Opettaja ei saisi ajatella työtään vain yksittäisen kurssin puitteissa. Elämää helpottaa suunnattomasti se, että ymmärtää oman panoksen koko opiskelu- ja yliopistokulttuurin osana. Opiskelija ei ole tabula rasa tullessaan kurssilleni, vaikka olisikin vasta fuksi. Hän elää omaa elämäänsä, ja opiskelu on vain osa sitä. Opiskeluun liittyy paljon muuta näkymätöntä virallisen opetusohjelman rinnalla. Tämän tiedostaminen auttoi tulkitsemaan opiskelija- ja kollegapalautetta oikeassa perspektiivissä. Se antoi voimia kohdata ja ymmärtää opettamiseen ja opiskeluun liittyviä puhetapoja, käsittämään syvällisemmin opiskelijoiden ongelmia, jotka usein kärjistyvät graduntekoprosessin aikana.

Kurssin pohdintateemat ja ryhmätehtävät tukivat tehokkaasti sitä ajatusta, että opiskelu voi olla tutkimusta. Tieto ei ole jotain, joka jossakin sijaitsee, jonka voimme sieltä sievästi ottaa pois ja sijoittaa oppilaan päähän. Suuri pullataikina nimeltä portfolio ehti hahmottua vuoden kuluessa kurssilaisten keskustelujen myötä meille konkreettisemmaksi, oman opetustyön tarkastelutyökaluksi.

Portfoliotyö ei kaikesta itsetutkiskelusta ja päiväkirjan kirjoittamisesta huolimatta ollut yksinäistä. Sen "salainen juju" näytti olevan, että opetusta ei voi kehittää ilman jatkuvaa yhteistoimintaa ja pohittavaa keskustelua opiskelijoiden ja kollegojen kanssa.

Portfolio ei ole salkku salkkujen joukossa

Portfolio ei ole salkku salkkujen joukossa, vaan opettajalle tärkeä työväline. Portfoliotyö on jatkuva prosessi opettajaprofession kehittämisessä. Portfolion laatiminen ja ylläpitäminen opettaa kriittisyyttä, paitsi itseään myös yliopisto-opetuksen laajempia kokonaisuuksia kohtaan.

Opetusansiokansio tuli tehdyksi noin vuoden kestäneen työjakson tuloksena portfoliokurssin osanottajana. Alussa piti voittaa se luontainen torjunta, mitä aina liittyy kaikkeen uuteen ja sellaiseen, mistä on ylimääräistä vaivaa. Onhan yliopisto-opettajalla muutakin tekemistä kuin tarkastella mennyttä opetustaan! Tätä torjuntaa on edelleen monilla opettajilla, jotka eivät ole päässeet osallisiksi portfoliokoulutuksen autuudesta eivätkä oivaltaneet asian tärkeyttä.

Portfolion rakenne hahmottui runsaan tarjolla olleen amerikkalais-kanadalaisen materiaalin pohjalta varsin selkeästi. Olin jäsenenä kolmihenkisessä työryhmässä, jonka tehtävänä oli laatia alustava kuvaus portfolioon tulevista aineskokonaisuuksista. Kun tämä tutkimustehtävä oli valmis ja yhteisesti hyväksytty kurssilla, oli henkilökohtaisen näyteportfolion tekeminen enimmäkseen mekaanista summaamista opetusfilosofia-osuutta lukuun ottamatta. Osoiden täyttäminen ei kylläkään ollut helppoa henkilökohtaisen arkiston ja muistin kaoottisuuden vuoksi. Kun on opettanut yliopistossa 15 vuotta, on tavattoman hankalaa muistaa kaikkea tekemäänsä varsinkaan vuosilukujen tarkkuudella.

Kaikkein hyödyllisintä portfoliotyössä oli opetusfilosofian hahmotaminen. Omaa filosofiaansa tulee harvoin pohtineeksi kovin selkeästi opettamisen arjen tuiskeessa. Toinen vaativa asia oli itsekritiikki. Mutta mikäli kunnioittaa itseään opettajana, on todella terveellistä arvioida myös itse itseään. Saatuaani kiertoteitä tietää opiskelijoiden pitävän minua erinomaisena ja innostavana opettajana en ylpistynyt, vaan menin itseeni ja mietin, missä on vielä parantamisen varaa.

Juuri opetusfilosofian kirjoittaminen tuotti uusia ideoita oman opetukseni kehittämiseen. Sellaisena voin mainita pilottihankkeeni, peripateettisen kurssin ”Oulun kirjallisuus jalan”, jota parhaillaan toteutan kymmenpäisen opiskelijaryhmän kanssa. Olemme jalkautuneet Linnanmaalta kaupunkiin ja liikkuneet oululaisen kirjallisuuden kannalta merkittävillä paikoilla. Minä olen puhunut ilman papereita ja opiskelijat kuunnelleet tekemättä muistiinpanoja. Kävellessämme olemme keskustelleet ja opiskelijat ovat tehneet täydentäviä kysymyksiä.

Kurssin edettyä tähän vaiheeseen olen saanut vahvistusta teesille, jonka mukaan kaikkia tietokoneita nerokkaampi tiedon prosessoria on ihmisaivot. Vaikka muistia ei ehkä ole yhtä paljon, on aivojen yhdistelykyky rajaton. Lisäksi ihmisruumiilla - myös opettajalla - on tuntemisen ja tunteiden kyky, mikä on ehkä kaikkein tärkeintä opettajan työssä.

Portfolio on opetustyön arviointi- ja kehittämisväline

Opetussuunnitelmat kehittyvät. Kehittyvätkö myös arviointimenetelmät? Vain muutos on pysyvää. Nämä tosiasiat olen jo sisäistänyt osaksi toimenkuvaani Oulun opettajankoulutuslaitoksessa.

Työhuoneessani luen opiskelijoiden esseevastauksia ja hetken kulluttua valmistaudun yhden seminaariryhmän suulliseen tenttiin. Siinä samalla mietin, miten voisin arvioida kehittävästi ja kehittyvästi niin, että arviointini olisi osa opiskelijoiden oppimisprosessia. Tähän kaipaisin lisäselvitystä "tukiopetusta" ja ennen kaikkea reflektovaa keskustelua pienryhmässä innostuneiden kollegojen kanssa. Olin jo jonkin verran kuullut arviointiin liittyvistä tulevaisuuden visioista ja itsekin pohtinut niitä: opetusharjoittelijoiden opetustaito arvioidaan asteikolla hyväksyty/hylätty, portfolio ja siihen liittyvä opetusfilosofia otetaan käyttöön opettajanpaikkaa haettaessa. Mutta kukaan ei oikein osannut antaa ohjeita siitä, miten se portfolio laaditaan, ja ennen kaikkea siitä, miten siitä kirjoitetaan oma opetusfilosofia.

Sähköpostissa oli Asko Karjalaisen viesti yliopisto-opettajille tarkoitettun portfoliokoulutuksen alkamisesta. Se tuli kuin tilauksesta minun tarpeisiini. Ilmoittauin heti kurssille. Kurssilla minulla oli ilo päästä pienryhmään, jonka tehtävänä oli laatia ohjeita portfolion laadintaan.

Portfoliokoulutus antoi minulle paljon myös omaa tutkimushanketani ajatellen. Toteuttamastani portfoliokokeilusta luokanopettajakoulutuksessa tuli tutkimukseni yksi osa-alue. Oman portfoliotyön ja opetusfilosofian kirjoittamisen ohella ohjasin myös ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoita tekemään omia oppimisportfolioitaan.

Oman portfolion laatiminen oli mielenkiintoinen oppimisprosessi, joka ei ole päättynyt vaan jatkuu yhä. Oma opetusfilosofiani on koko ajan selkiytynyt ja muuttunutkin. Yhdentoista vuoden ajan olen toiminut opettajankouluttajana. Tähän aikaan on sisältynyt monenlaisia kokeiluja, joiden yhteydessä olen joutunut miettimään myös omaa opetustani ja sen arviointia. Nyt oli mielenkiintoista koota omaan toimenkuvaan liittyvät työtehtävät yhteen ja nähdä, miten oma opetusprofiili oli muuttunut vuosien aikana.

Huomasin, että täysin samalla tavalla toteutettua kurssia en ole pitänyt kahta samanlaista. Opiskelijoilta saamani palaute ja erilaiset opiskelijaryhmät ovat vaikuttaneet kurssien sisältöihin, suunnitteluun ja toteutukseen.

Tällä hetkellä ajattelen opettamisesta, että haluaisin olla ikään kuin tutkimusmatkalla opiskelijoiden ja muiden tiedeyhteisön jäsenten kanssa. Matkalla tarvitaan perusteellista tutustumista kirjoihin ja muihin opetusta helpottaviin välineisiin, mutta kaikesta huolimatta kirjojen ei saa antaa hallita tekemästä uusia löytöjä. Omaan luovaan ajatteluprosessiin tulee ohjata ja rohkaista opiskelijoita ja sitä kautta löytämään oma yksilöllinen tapansa opettaa. Opettamisen yksilöllisyys, toiminnallisuus ja yhteisöllisyys korostuu silloin, kun portfolio on opetustyön arviointi ja kehittämisväline.

Esimerkkejä näyteportfolioista

Seuraavat esimerkit ovat Oulun yliopiston järjestämällä portfoliokursseilla 1994/1996 laadittuja NÄYTEPORTFOLIOITA⁴⁹. Osa tekijöistä on käyttänyt näitä portfolioita dokumentteina myös viranhauksissa. Esimerkkiversioista puuttuvat varsinaiset liitedokumentit.

Mukaan on pyritty valitsemaan erilaisia esimerkkejä eri tieteenaloilta. Joidenkin opettajien portfolioit ovat hyvin perusteellisia kuvauksia toiset taas ovat lyhyesti listanneet ansioitaan.

Mielenkiintoisia portfolioita löytyy myös internetistä. Ainakin kaksi Oulun yliopiston opettajaa, Juha Ojala ja Kauko Kauhanen, ovat tehneet portfolionsa sähköiseen muotoon. Heidän portfolioitaan voi käydä katselemassa internetissä osoitteissa:

<http://wwwedu oulu.fi/muko/jojala/pofo>

<http://koivu oulu.fi/tati/kauko/naytepofo.html>

Kun luet näyteportfolioita muista, että jokainen opettaja on erilainen niin kuin on jokainen portfolioikin. Älä käytä toisten portfolioita suoraan mallina omalle tuotoksellesi. Omasta opetuksesta kirjoitettaessa ”prujaaminen” ei kannata. Uskottavan ja persoonallisen portfolion voit tehdä vain omista aineksista, oman opetustyösi pohjalta.

⁴⁹ Lisää esimerkkejä näyteportfolioista löytyy Oulun yliopiston opintotoimiston koostamasta monisteesta Otteita opetusportfolioista, jossa on yli 20 portfoliokoulutuksen suorittaneen opettajan näyteportfolioita.

Lue ja mieti. Vaikuttavatko seuraavat näyteportfoliot uskottavilta? Mihin vaikutelmasi perustuu? Minkälaisen kuvan ne antavat tekijästään? Löytyykö niistä piirteitä, jotka kuvaavat myös omaa opetustyötäsi? Saatko ideoita omaan opetukseesi? Entä omaan portfolioosi?

Kun teet omaa portfolioitasi, mietit ehkä samoja kysymyksiä, joita myös näiden portfolioiden tekijät ovat pohtineet ja joihin nämä tuotokset ovat heidän ratkaisunsa. Pystytkö jäljittämään heidän ajatuksenkulkuaan? Mitä valintoja he ovat tehneet? Miksi?

Arvioi jokaista tuotosta kriittisesti. Kuvittele, että olet virallinen arvioija ja joudut kirjoittamaan lausunnot näistä hakijoista. Mihin kiinnität huomiosi? Millainen sävy lausuntoosi tulee kustakin opettajasta? Miksi?

Muista kuitenkin, että portfolioajattelu on positiivista ajattelua. Kriittisyys ei ole tuomitsevaa eikä repivää vaan rakentavaa ja kehittelevää. Kuvittele, että olet portfoliokonsultti ja jokainen näistä opettajakollegoista tulee vuorollaan kysymään kehittämisideoita juuri sinulta. Millaista palautetta nyt annat? Millaisella ohjauksella saat parhaan tuloksen aikaan? Miten saisit opettajan innostumaan ja oivaltamaan olennaisia asioita työstään?

OPETUSPORTFOLIO

Tapani Kilpi, assistentti
Oulun yliopisto
Tietojenkäsittelyopin laitos
9.4.1996

1. Opetusfilosofia

Opettamisen lähtökohdiana on mielestäni oltava opiskelijan tarpeet. Opiskelijat ovat yksilöitä, joten heidän oppimistyyliensä ja oppimismotivaationsa ovat erilaiset. Samallakin henkilöllä nämä ominaisuudet voivat vaihdella ajan kuluessa. Nämä seikat ovat "luonnon määäämiä", eikä niiden olemassa oloa kannata siis kiistää, eikä niitä juurikaan voi muuttaa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen järjestämisessä on jätettävä tilaa tilannekohtaisuudelle. Eri ihmiset oppivat eri asioista ja erilaisina jaksoina. Opettajan tulisi kyetä aistimaan ryhmän "kemian" ja kyetä sitten muokkaamaan jokaisesta pitämässään kurssista oma yksilöllinen kokonaisuutensa. Tämän toteuttaminen ei välttämättä edes vaadi kaikkien uusimpien opetusteorioiden hallintaa ja soveltamista, joskin ne varmasti ovat oikeissa tilanteissa sovellettuina hyödyllisiä. Tärkeintä on mielestäni opettajan oma halu ja motivaatio opettaa hyvin. Opiskelijoihin tulee asennoitua tasavertaisina kumppaneina, joiden oppimisen oikeutta tulee kunnioittaa.

Ominia opiskeluvuosiinani yliopistossa kohtasin liian usein selkeätä välinpitämättömyyttä ja suunnittelun puutteellisuutta opettajien taholta. Tämä ei kuitenkaan koske missään nimessä kaikkia minua opettaneita henkilöitä. Toivottavasti nykyään ovat jo menneitä ne ajat, jolloin opettaja laahustaa luokkaan ennalta valmistautumattomana ja kaivaa jo monia vuosia vanhan ja muuttumattomana pysyneen kalvomateriaalin esille ja alkaa kirjoittuttaa sen sisältöä opiskelijoilla vastusteluja kuuntelematta. Puhumattakaan niistä herroista ja hidalgoista, jotka katsovat oikeudekseen jättää luennon pitämättä ennalta ilmoittamatta, lyhentävät luentoja mielivaltaisesti ja venyttävät tenttien korjaamista kuukausikaupalla tekosyihin nojautuen. Jälkeenpäin ajatellen olen tullut siihen tulokseen, että edellä mainitut kohtaamani laiminlyönnit ovat johtuneet enimmäkseen tiettyjen minua opettaneiden henkilöiden itsekkyydestä. Kyseiset henkilöt eivät vaivautuneet ajattelemaan asioita opiskelijoiden näkökulmasta lainkaan, kunhan vain palkka juoksi ja oma aika säästy... Niinpä omaan opetusfilosofiaani kuuluu ehdottomasti opiskelijoiden huomioiminen. Opettajan tulisi aina muistaa miettiä, miltä tuntuisi olla opiskelijana kurssilla, jota itse pitää.

2. Opetustoiminnasta saamani palaute ja toimintani sen perusteella

Olen viime vuosina vetänyt TOL:illa pääasiassa Ohjelmointi-projektit ja Ohjelmointiprojektin johtaminen kurssseja. Kurssien vastuuhenkilönä olen vastannut kurssikokonaisuuden suunnittelusta ja käytännön toteutuksesta. Kyseiset opintojaksot muodostavat yhdessä yhden kokonaisuuden. Opiskelijoista muodostetaan projektiryhmiä, jotka toteuttavat jonkun useimmiten ulkopuolisen toimeksiantajan osoittaman ohjelmistotuotantoon liittyvän toimeksiannon. Nuoremmat opiskelijat toimivat projektiryhmän jäseninä ja vanhemmat ryhmien päällikköinä. Kullakin ryhmällä on lisäksi TOL:n henkilökuntaan kuuluva valvoja. Yleensä ryhmien lukumäärä on ollut n. 5 lukukaudessa. Kurssikokonaisuuden järjestäminen on kokonaisuutena varsin monitahoinen tehtävä. Toisaalta on huolehdittava, että opiskelijat saavat mielekästä oppia riippumatta lähtötasoeroistaan, ja toisaalta on huolehdittava siitä, että ryhmien tuottamat järjestelmät tyydyttävät toimeksiantajina olevien firmojen odotukset. Käytännössä minun on kyettävä tyydyttämään kurssikokonaisuuden suhteen neljän ihmisryhmän tarpeet ja odotukset: opiskelijat, oppilaspäälliköt, valvojat ja firmojen edustajat. Niinpä palautettakin olen pyrkinyt keräämään kaikilta näiltä tahoilta.

Tullessani Ohjelmointiprojektin kurssin vastuuhenkilöksi v. 1992 ja vedettyäni kurssin ensimmäisen keran, havaitsin opiskelijapalautteesta, että kurssissa oli paljon kehittämisen varaa. Tuolloin kurssi pidettiin laboratorio-olosuhteissa, eli projektiryhmien tuottamat järjestelmät eivät tulleet kenenkään käyttöön. Opiskelijapalautteen pohjalta toteutetun reaaliprojektien kokeilun myötä opiskelijoiden kokemukset muuttuivat huomattavasti positiivisemmaksi. Opiskelijat tunsivat itsensä motivoituneemmiksi tehdessään

"oikeita projekteja oikeisiin firmoihin". Niinpä muutin kurssin toteutettavaksi reaaliympäristössä. Osaltaan tähän vaikutti myös TOL:n huutava laitteisto- ja tilaongelma. Saimme firmoilta opiskelijoiden työpanosta vastaan nykyaikaiset laitteistot ja työtilat projektiryhmien käyttöön. Seuraavassa vaiheessa kurssit kyllä pyörivät hyvin, mutta lähtötasoltaan heikommat opiskelijat vaikuttivat jäävän etevämpiin ryhmäläistensä varjoon tiukassa tuotantomaisessa puristuksessa. Tämä ilmeni myös kurssipalautteesta, vaikka opiskelijat tuntuvat olevan arkoja myöntämään omanneensa itse tällaisia ongelmia. Mielestäni juuri kokemattomimmat opiskelijat kuitenkin tarvitsivat eniten kurssin antia ja niin päätin organisoida uudelleen kurssin ohjauksrakenteita. Päätin palata hiukan takaisinpäin realismista ja kehittää kurssille reaaliympäristöön verrattuna tehostetun ohjausmekanismien. Käytännössä tämä merkitsi projektien ohjausprosessin määrittämistä yksityiskohtaisesti määritettyine kokouskäytäntöineen sekä muine projektin läpivientiin liittyvine tehtävineen. Tällaiseen systeemiin päästiin vuonna 1994 ja ensimmäistä kertaa keräämäni kurssipalautte alkoi olla valtaosiltaan positiivista.

Tässä vaiheessa kuitenkin oma ja apunani toimivien valvojen työtaakka alkoi käydä raskaaksi. Ryhmien lukumäärän kasvaminen, projekti-aiheiden monimutkaistuminen sekä tehostettu ohjaus alkoivat vaatia yhdessä paljon aikaa ja omistautumista. Ohjauksen vähentäminen ei mielestäni voinut tulla kysymykseen, koska kokemattomimmat olisivat jälleen jääneet alakynteen. Tässä vaiheessa olin kuitenkin kurssipalautteesta huomannut, että opiskelijoilla oli paljon aitoa mielenkiintoa kurssia ja sen kehittämistä kohtaan. Miksi en siis ottaisi opiskelijoita mukaan kurssin toteutuksen organisointiin? Päätettiin perustaa toinen kurssi, Ohjelmointi-projektin johtaminen, jolle saivat hakemuksesta osallistua Ohjelmointiprojektit kurssin suorittaneet opiskelijat. Nämä vanhemmat opiskelijat toimivat käytännössä projektiryhmien päällikköinä ja jakavat valvojen työtaakan. Tämä systeemi on nyt pyörinyt syyslukukauden 1995 ja kevätlukukauden 1996. Opiskelijapalautte on näyttänyt seuraavanlaiselta:

Hyviä puolia:

Opiskelijat:

- "TOL:in paras kurssi"
- "integroi aiempien opintojaksojen oppisisällön"
- "todelliset asiakkaat, motivoivat aiheet"
- "opiskelija-projektipäälliköiden toiminta"
- "projektien organisointi ja ohjaus"
- "alan ammattitaidon kehittyminen"
- "työvälineiden käytännön hyödyntämisen oppiminen"

Oppilaspäälliköt:

- "vastuu ja itsenäisyys"
- "oikean asiakassuhteen hoito"
- "käytännön kokemus"
- "käytännön kokemus johtamisesta"
- "hyvä kokonaisuus: oma aiempi osallistuminen projektiin jäsenenä ja nyt päällikkönä"
- "ohjaus"

Huonoja puolia:

Opiskelijat:

- "työläs kurssi"
- "puutteellisuudet laitteistoissa ja tiloissa"
- "paljon dokumentaatiota paperimuodossa"

Oppilaspäälliköt:

- "laitteisto- ja huoneongelmat"
- "vastuullinen sitoutuminen raskasta"
- "roolin rajaamisen puutteellisuus"
- "oma kokemattomuus"

Nämä palautteet kerättiin syyslukukaudelta 1995. Lisäksi valvojat valittivat yhä edelleen ylikuormittamistaan. Samaiset valvojat pitivät kuitenkin kurssin kokonaisjärjestelyjä hyvinä ja kurssikokonaisuutta ehdottomasti säilyttämisen arvoisena. Firmojen edustajat olivat suhteellisen tyytyväisiä ryhmien tuottamiin järjestelmiin, joskin antoivat jonkin verran kritiikkiä asiakasinformoinnin hoitamisen puutteellisuudesta. Katsoin, että suurin kehittämisen aihe on oppilaspäälliköiden työskentelyn organisoinnissa. Kehitin sekä heille, että opiskelijoille tarkoitettua kurssiohjeistoa määrittämällä siihen useita tarkennuksia. Tarkensin päälliköiden ja valvojen roolia ja annoin selkeät ohjeet asiakassuhteen hoitamisesta. Päälliköjä varten organisoin myös huomattavasti perusteellisemmän ohjaussysteemin ns. "terapiaryhmän" kokousten

muodossa (ryhmään kuuluvat päälliköt ja minä, kokoonnumme säännöllisesti luottamuksellisiin istuntoihin kurssin aikana). Valvojilta poistin velvollisuuden osallistua muiden projektien johtoryhmän kokouksiin. Opiskelijoiden osaa yritin helpottaa pyrkimällä vaikuttamaan ohjaushenkilöstön asenteisiin vaaditun paperi-dokumentaation määrän suhteen, eli pyritään välttämään bumerangeja ennako-ohjauksella ym. Kaikkiaan koen onnistuneeni Ohjelmointiprojektit ja Ohjelmointiprojektin johtaminen kurssien kehittämisessä ja järjestämisessä suhteellisen hyvin. Kurssi on alamme luonteen vuoksi kuitenkin sellainen, että se vaatii jatkuvaa voimakasta kehittämistä ja mukauttamista muuttuvan alan henkeen sopivaksi. Valmiiksi se ei tule koskaan. Jokaisen uuden kurssin tulee olla erilainen kuin edelliset. Paikoillaan pysyminen on tällä kurssilla selkeästi taantumista.

3. Pedagoginen koulutus

- 1) Filosofian opintokokonaisuus 15 ov. 1991 - 1993,
Oulun yliopiston historian laitos. (Koen itse nämä opinnot osaltaan myös pedagogista ajatteluaani kehittäneinä, ks. opetusfilosofiani: ”Ihmisielen tunteminen auttaa ymmärtämään ja sen myötä myös opettamaan erilaisia ihmisiä paremmin”.
- 2) Portfoliokoulutus 24.4.1995 - ,
Oulun yliopiston henkilöstökoulutus (liite)

4. Käytännön kokemus opetustyöstä

Olen työskennellyt seuraavissa opetustoimissa Oulun yliopiston tietojenkäsittelyopin laitoksella

Toimi	Ajankohta
sivutoiminen tuntiopettaja / TOL	1987 - 1990
sivutoiminen tuntiopettaja/TKK	1992
harjoittelija	1.6.1990 - 31.8.1990
tutkimusapulainen	1.9.1990 - 30.9.1990
vs. assistentti	1.10.1990 - 31.12.1994
vs. yliassistentti	1.1.1995 - 31.12.1995
assistentti	1.1.1996 ->

Näihin toimiin liittyen olen tehnyt seuraavat opetussuoritukset:

Kurssi	Tunnus	Tyyppi	Ajankohta
Mikrotietokoneen käyttö	81021Y	luento & harjoitus	1987 - 1989
Johdatus ohjelmointiin	81112A	harjoitus	1989 - 1991
C-kielinen ohjelmointi		harjoitus	1990, 1991
Lausekielinen ohjelmointi, Johdatus ohjelmointiin, C-kielinen ohjelmointi		harjoitustyön ohjaus	1990 - 1992
Käyttäjärjestelmät	81201A	harjoitus	1991 - 1994
Tiedonhallintajärjestelmät	81202A	harjoitus	1992, 1993
Johdatus tiedonhallinta- järjestelmiin	81114A	luento & harjoitus (täydennyskoulutuskeskus)	1992
Systemoinnin menetelmät	81205A	harjoitus	1992

5. Opetustyötäni tukeva toiminta

Teen tällä hetkellä tohtorinväitöstyötä Oulun yliopiston tietojenkäsittelyopin laitokselle. Tutkimusaiheeni on ohjelmistotuotteen hallinta ja sen kehittäminen. Käytännössä tutkimukseni tapahtuu TPM-projektin yhteydessä. TPM on EU-rahoitteinen tutkimusprojekti ja siinä ovat osallisina kolme Oulun teknologiakylän ohjelmistotaloa: QPR, Modera ja Prosoft. Projekti kestää 18 kk aikavälillä 1.1.1996 - 30.6.1997. Väitöskirjasuunnitelmani olen ajoittanut noudattamaan projektisuunnitelmaa ja sen aikataulua, kuitenkin huomioiden väitöskirjatyön muokkaus- ja viimeistelytyön aiheuttaman viivytyksen siten, että väitöskirjani tulisi olla valmiina keväällä 1998. Tutkimustyöni kautta saan monipuolisen ja ajan tasalla olevan kuvan pk-yritysten ohjelmistotuotannosta kaikkine piirteineen. Lisäksi näen läheltä yritystoimintaa ja liiketoiminnan harjoittamiseen liittyvää problematiikkaa. Mielestäni elävä kosketus tuotantoelämään on tärkeää opetustyön kannalta erittäin nopeasti kehittyvillä aloilla, kuten tietojenkäsittelyopissa.

Olen opetus- ja tutkimustyön ohella yrittänyt kehittää ja monipuolistaa kielitaitoani, koska pidän sitä erittäin tärkeänä kaikessa tämän hetkessä ja tulevassa ammatillisessa toiminnassani. Aloitin syksyllä 1995 ranskan kielen opinnot (kielikeskus: ranskan alkeet, 4 ov). Kurssi on edelleen menossa ja saan sen suoritettua keväällä 1996. Aion jatkaa kurssimuotoista ranskan opiskelua vielä ainakin kaksi vuotta. Tämän lisäksi harjoittelen omatoimisesti lähes päivittäin ranskaa, saksaa, ruotsia ja englantia kehittääkseni niiden taitoani. Kolmeen viimeksi mainittuun olen hankkinut pohjan lukemalla niitä ala- ja yläasteella sekä lukiossa. Harjoitusmetodeina omatoimisessa kielten opiskelussa käytän tietokoneeseen asennettavia harjoitteluohjelmia (nykyisin monia erittäin hyviä saatavilla) ja videokursseja (suullisen taidon oppimista varten). Tavoitteena minulla on hankkia kaikista näistä kielistä sujuva suullinen kielitaito, joka mahdollistaa business-tyyppisten keskustelujen käymisen. Lisäksi tavoitteena on hyvä ja virheetön englannin kielen kirjoittamisen taito. Hallitsemistani kielistä on työssäni toistaiseksi ollut hyötyä lähinnä englannista. Ohjelmointiprojektit-kurssilla on nykyisin poikkeuksetta jonkin verran ulkomaisia opiskelijoita, jolloin kyseiset projektit ja niiden kokoukset vedetään englanniksi.

6. Opetustoiminta päätyön ulkopuolella

Merkittävimmät pitkäaikaiset vapaa-ajan harrastukseni ovat elämäni aikana olleet tanssieurheilu (Telemark ry) ja taekwondo (Oulun I.T.F. taekwondo seura), joista jälkimmäistä edelleen harrastan. Olen harrastanut molempia lajeja kilpailumielessä ja saavuttanut molemmissa kansallisen tason menestystä. Urheiluharrastukseni ovat kasvattaneet omaa luonnettani positiiviseen suuntaan. Lisäksi olen saanut tilaisuuden tutustua hyvin monenlaisiin ihmisiin, joiden elämänarvot poikkeavat usein olennaisesti yliopistomaailmassa elävien ihmisten ajatusmalleista. Molempien lajieni osalta olen ollut säännöllisesti osallisena myös opetustoiminnassa. Vetämissäni ryhmissä ja harjoituksissa on ollut mukana eri-ikäisiä ihmisiä, enimmäkseen kuitenkin nuoria. Mielestäni urheilussa käytetyt opetusmallit ovat osittain sovellettavissa myös yliopistomaailmaan. Ainakin tavoiteasettelun selkeyden, motivoinnin ja opetus-/harjoitustoiminnan tarkoituksenmukaisuuden suhteen voisi yliopistopiireillä mielestäni olla paljonkin opittavaa.

7. Opetuksen itsearviointi

Viihdyn muiden ihmisten seurassa ja kykenen yleensä kommunikoimaan kaikkien kanssa luontevasti. Nämä ominaisuudet ovat mielestäni hyvä lähtökohta opetuksen suunnittelulle ja toteuttamiselle. Viihtyminen juttelutilanteissa on toisaalta tietystä mielessä myös heikkous. Toisinaan näin syntyy liiankin tuttavalliset välit kurssini opiskelijoihin, jolloin objektiivinen suhtautuminen tasapuolisesti kaikkiin opiskelijoihin saattaa vaarantua. Itselleni tuttavallisuus opiskelijoiden kanssa ei niinkään ole ongelma, sillä olen perusluonteeltani suhteellisen tinkimätön ja jaksan pitää kiinni vaatimustasosta myös tutumpien henkilöiden kohdalla. Opiskelijat vain joskus (käytännössä harvoin) eivät usko heti ensimmäistä kehotusta rennoksi mieltämänsä henkilön taholta. Tällöin syntyy tilanteita, joissa toimintaohjeet joutuu toistamaan huomattavasti tiukemmassa sävyssä ja näin jossain määrin pahoittamaan sinänsä aktiivisen ja osallistuvan opiskelijan mielen. Tällainen toiminta ei jätä hyvää makua itsellenikään, joten olen viime aikoina pyrkinyt kiinnittämään huomiota muokatakseni opiskelija-kontaktini "sopivan" tuttavallisiksi. Liikaa etäisyyttä en kuitenkaan missään nimessä halua.

Pyrin aina paneutumaan huolellisesti opetukseeni valmistautumiseen. Vastuuntunne opiskelijoista ja ammattiyhteisöstä riittävät yleensä jo sinälläänkin pitämään huolen tästä. Tästä luonteenpiirteestä on aiheutunut ongelmia ainoastaan silloin, kun olen vetänyt harjoituksia sellaisen luennoijan kurssille, joka jättää valmistelunsa ja kurssisuunnittelun viime tippaan. Tällöin koen opettamisen epämieliseksi, koska kurssikokonaisuuden valmistelu jää poikkeuksetta näissä tilanteissa vajavaiseksi.

OPETUS-JA OPPIMISPORTFOLIO

kasvatustieteen maisteri
Marikaisa Kontio
a.d. 1996

1. OMA OPETUSFILOSOFIANI

Opetusta tarvitaan aina

On ollut aikoja, jolloin ajattelin, että opetusta ei tarvita ollenkaan, opimme kun osallistumme elävään elämään. En pitänyt opetuksessa välittyvistä ja siihen liittyvistä arvo-, asenne- ja uskomuskysymyksistä. Olin suuri idealisti ja uskoin, että ihminen oppii ilman opetusta kaiken sen, mitä maailmassa tällä hetkellä tarvitaan. Ajattelin, että luontainen uteliaisuus ohjaa yksilöt osallistumaan, kokeilemaan ja sen myötä oppimaan. Vaikka käsitykseni on muuttunut, olen tyytyväinen, että kerran ajattelin opetuksen olevan tarpeetonta. Tämä sai minut miettimään, miksi sitten opetetaan niin paljon ja edelleen miksi opetusta arvostetaan niin paljon. Siis tarvitaanko opetusta ja mihin sitä tarvitaan? Tämän ylimääräisen ajatuskuvion uskon vaikuttaneen siten, että en pidä opettamista itsestäänselvytenä. En ole ottanut opettamisen käsitettä sellaisena kuin se kokemuksen perusteella (n vuotta koulua ja opintoja) muodostuisi, vaan olen pohtinut sitä myös muista näkökulmista. Toivottavasti en koskaan löydä lopullista vastausta, vaan pohdin opettamiseen liittyviä kysymyksiä jatkuvasti.

Opetusta tarvitaan aina (mutta varsinkin nykyisessä tietoyhteiskunnassa). Muuten yksilöiltä kuluu turhauttavan pitkä aika selvittää ne eloonjäämisedellytykset, jotka siinä nimenomaisessa ympäristössä ovat ratkaisevia. Kussakin kulttuurissa vallitsee ominaispiirteiset edellytykset. Meidän kulttuurissamme arvostetaan ja on oleellista, että sen jäsenet osaavat kirjoittaa ja lukea. Aikamme ja kulttuurimme edellyttävät myös, että tunnemme erilaisia yhteistyön muotoja ja osaamme käyttää erilaisia tietokanavia. Toisissa kulttuureissa ja toisina aikoina taas pidetään esimerkiksi metsästämistä tai sosiaalisia taitoja tai taiteen tuntemista oleellisimpana.

Mielestäni opetuksen tehtävä on toimia ympäröivään maailmaan liittymisen tai siihen mukaanpääsemisen nopeuttajana ja sen prosessin ohjaajana. Opetuksen ja koulutuksen ohjaajan roolin ei tarvitse merkitä auktoriteettiasemaa. Opettajat tuntevat reitit. Se, miten niissä kuljetaan ja kenen kanssa, on kulkijan eli oppilaan valittavissa. Oppilaat voivat valita pitkälle, missä pysähdytään ja milloin, kun välietapeissa tai risteyskohdissa kohdataan muita saman tien kulkijoita.

Tällä hetkellä opetuksella nähdään olevan vain muutamia päämääriä, joiden saavuttamisesta meillä on rajalliset käsitykset. Siksi toteutetaan kaikille kaikkea opetusta. Maailma on kuitenkin muodostunut erilaisista kulttuureista. Me tulemme erilaisista kulttuuritaustoista, joilla kaikilla ei ole samanlaiset tavoitteet ja päämäärät.

Käytännössä on havaittu, että saman tien kulkeminen ei merkitse päämäärän saavuttamista yhdellä tavalla. Opetus ja opettaminen ovat tärkeitä, mutta eivät ainoita ihmisen maailmaan liittäviä siteitä. Jokainen yksilö käyttää yhteisesti koettua tietoa muokaten sitä persoonallisesti omaan kokemukseen liittäen, jolloin myös hänen päämäärän saavuttaminen on yksilöllistä.

Koulutuksessa tasa-arvoisuutta onkin mielestäni se, että jokainen saa omaa erityisyytään tukevaa opetusta, eikä se, että kaikille opetetaan kaikkea. Eriarvoisuus on siinä, että pidämme saman päämäärän toteutumista mahdollisena vain yhdellä tavalla. Näin eri kulttuureja edustavien yksilöiden erityisyydet eivät pääse rikastuttamaan näkemyksiämme.

Yhä enemmän ja enemmän omassa kulttuurissamme korostuu yhteistyön merkitys. Siksi myös opetusta (ja oppimista) pidetään yhteistoimintaan kytkeytyvänä. Yhteistoimintana tapahtuva opetus on useasti hedelmällisintä. Siinä kohtaavat erilaiset suhtautumiset maailmaan ja ne rikastuttavat toisiaan. Miksi sit-

ten monet lapset, nuoret ja aikuiset vastustavat opetustoimintaa? Ajattelen, että se johtuu opettamisen olemassaolon itsestäänselvyydestä: he eivät ole ymmärtäneet opettamisen tarkoitusta yksinkertaisesti ja selkeästi. Toiseksi opetusta ei vielä usein mielletä yhteistoiminnaksi. Tämä koskee etenkin pikkulapsia ja nuoria, joiden ei ajatella pystyvän osallistumaan itseänsä koskevien opetuskysymysten ratkaisuun. Mielestäni myös heidän kanssaan voidaan toimia yhdessä, eikä toiminnassa tarvita opettajaa johtamassa toimintaa, vaan mestarina. Yhteistoiminta on myös säästävän yliopiston kysymys.

Tutkimuksen ja opetuksen välinen suhde

Yliopistojen erityisen tärkeä opetukseen liittyvä kysymys on tutkimus ja sen liittyminen opetukseen. Niiden välisen vuorovaikutuksen kehittäminen on mielestäni tärkeää, koska siten taataan opetuksen aitous ja sen kautta toimivuus. Yliopisto on suuri tiedeyhteisö, joka jakaantuu pienempiin yhteisöihin. Opetusyhteisön tehtävä on tukea laajemman tiedeyhteisön toimintaa. Aiheeseen liittyvästi olen kirjoittanut esseen yhdessä opiskelukollegojen kanssa:

**Liite 1 on kirjoitettu psykologian tutkimuskurssi II:n aikana. Siinä käsitelimme aihetta Miksi tutkimusta tehdään? Oman kiinnostukseni vuoksi pidin aiheesta harjoitukset myös muille tutkimuskurssin harjoitusryhmille.*

2. AKTIIVINEN OPETUKSEN KÄYTTÄJÄ

Toiminta erilaisissa tiedeyhteisöissä

Olen opiskellut kuusi vuotta kasvatustiedettä tiedeyhteisössä, joka on hyvin elävä. Siinä tiedeyhteisössä on pohdittu korkeakoulupedagogisia kysymyksiä hyvin paljon. Se on tarjonnut mahdollisuudet elävän korkeakoulupedagogiikan opiskeluun. Lisäksi opinnot Saksassa ja Yhdysvalloissa ovat laajentaneet näkemystäni siitä, mitä korkeakoulupedagogiikalla käsitetään.

**Liitteissä 2 ja 3 opiskelutodistukset Erlangenista ja Greensborosta.*

Koulutuksessani olen kohdannut erilaisia opettamisen menetelmiä käytäviä opettajia. Heidän kursseillaan on pohdittu kysymyksiä opettamisen merkityksestä ja opettajan roolista. Suoranaisesti opettamiseen liittyviä kursseja ovat olleet mm. seuraavat:

- Subjektive Theorien der Lehrern (Universität Erlangen-Nürnberg)
- Psychologie der pädagogischen Interaktion (Universität Erlangen-Nürnberg, Hauptseminar in Psychologie)
- Pädagogisches Wissen (Universität Erlangen-Nürnberg, Hauptseminar in Pädagogik)
- Tutkimuskurssi IIIb: Itseohjautuva organisaatio: tulkintaa kasvatustieteiden tiedekunnan kehityksestä (Oulun yliopisto, kasvatustieteen syventävät opinnot)

Ensimmäiset opettajakokemukset

Ensimmäiset omat opettajakokemukseni olen saanut harrastukseni eli pianonsoiton puitteissa. Opiskellessani musiikkiopistossa minulla oli omia piano-oppilaita. Näin jälkikäteen huomaan, että myös ensimmäiset opetuskokemukset ovat tärkeitä. Verratessani nykyistä ajatteluani silloiseen, huomaan näkemyseni kehittyneen: alussa toiminta perustui opetuksen käsitteeseen, jota en ollut kriittisesti pohtinut. Opetukseni oli toistamisen malleihin perustuvaa, tein niin kuin oma opettajani oli tehnyt. Nyt en tekisi niin kuin jotkut opettajani yliopistossa ovat tehneet!

Yliopisto-opiskeluni aikana olen pitänyt satunnaisia luentoja ja harjoituksia. Suunnittelin varhaiskasvatuksen syventäviin opintoihin liittyvän seminaarin Lapsuus ja varhaiskasvatus syksyksi 1996.

**Ohessa kurssisuunnitelma liitteenä 4.*

Kollega-arviot

Opetustaidon arvioita olen saanut opettajakollegoilta toimimisestani tutorina psykologian oppon opetusryhmässä Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopistossa. Tässä lyhyt kooste niistä:

- kyky itsenäisiin kannanottoihin, keskustelunavauksiin ja ratkaisuihin
- pystyy kritisoimaan ja asettamaan kyseenalaiseksi ehdotettuja toimintamalleja sekä esittämään vaihtoehtoisia malleja
- opiskelijan ja työryhmän jäsenen identiteetti saattoivat ajoittain mennä päällekkäin
- ryhmän toimintaa helpottava ja edistävä
- kokonaisvaikutelmaksi jäi, että kenties Marikaisa tuntee parhaiten pystyvänsä toimimaan itsenäisesti, omia ideoitaan toteuttaen.

Kirjoituksia opetuksesta ja oppimisesta

Opiskeluaikana olen kirjoittanut referaatteja ja esseitä seuraavista aiheista:

- Koulutuksen vaikuttavuus (Oulun yliopisto, kasvatustieteen syventävien opintojen harjoitteluraportti)
 - Pädagogisches Wissen über Erziehung (Universität Erlangen-Nürnberg, Hauptseminar in Pädagogik)
- *Liite 5: referaatti, jossa tarkastajan kommentit.

- Koulutus - oppimisen ja opetuksen kohtauspaikka (Oulun yliopisto, psykologian cum laude - loppukuulustelu).
- "Koulun muuttamisen mahdollisuudesta" referaatti (Oulun yliopisto, kasvatustieteen aineopinnot, koulutuspolitiikka)
- Lapset arkipäivän yhteisrakentajina (Oulun yliopisto, kasvatustieteen pro gradu -tutkielma)

*Liite 6 sisältää tutkielman tiivistelmän ja tarkastajien lausunnon tutkielmasta.

Lisäksi olen kirjoittanut yhdessä Eeva-Liisa Kronqvistin kanssa opaskirjan laitoksille kansainvälisestä opiskelija- ja opettajavaihdosta:

- Kronqvist, E-L. & Kontio, M. 1995. Orpo Vaihtari - Selviytymisopas. Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen opiskelijoiden kokemuksia opiskelijavaihdosta. Oulun yliopisto, opintotoimiston julkaisuja. Sarja A9. (Liite 7).

Opetuksen tutkiminen

Olen toiminut opiskelijajäsenenä sekä käyttäytymistieteiden laitoksen laitosneuvostossa että kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvostossa. Niissä toimiminen avasi näkemään opetuksen laajemat yhteydet, niin yhteiskunnalliset kuin organisationaaliset: Mitä opetetaan ja kuinka opetus toteutetaan tietyssä tiedeyhteisössä? Myös toiminta opiskelijajärjestö Motivassa vuosina 1990 - 1992 merkitsi aktiivista osallistumista käyttäytymistieteiden laitoksen ja kasvatustieteiden tiedekunnan kehittämistyöhön.

Itse asiassa opetukseen liittyvä tutkimus on minulle tutumpi kuin itse opettaminen. Olen tutkinut opettajan ajattelua. Edelleen olen osallistunut opetuksen kehittämiseen käyttäytymistieteiden laitoksella: olin mukana haastattelijana arvioitaessa psykologian opintoja kesällä 1995.

- Handeln unter Druck; über subjektive Theorien der Lehrern (Universität Erlangen-Nürnberg, Pädagogisches Psychologie in Psychologie) (Liite 8).

- Psykologian opetuksen kehittämisprojektissa olen toiminut aineistonkerääjänä. Aineistosta on tulossa seuraava julkaisu: Soini, H. & Kronqvist, E-L. 1996. Yliopisto-opetuksen kehittäminen opiskelijoiden ja opettajien yhteistoimintana. Yhteisvastuuta vai heitteillejättöä?

Olen toiminut Käyttäytymistieteiden laitoksen opiskelijavalintatoimikunnassa vuodesta 1992 lähtien.

Olen osallistunut Oulun yliopiston opintotoimiston oppimiskulttuurin teemavuosisikymmen projektin suunnitteluun ja toteutukseen. Siitä olen kirjoittanut artikkelit: Tunnista opiskelukulttuurin ongelmajäteet (Oulun ylioppilaslehti 24.4. 1996) ja Yliopistolla säteilee (Oulun ylioppilaslehti 17.5.1996). (Liite 9)

Kansainvälistyvä yliopisto

Olen omalta osaltani ollut luomassa kansainvälisiä suhteita käyttäytymistieteiden laitoksella ja kasvatustieteiden tiedekunnassa. Omat intressini ovat olleet tutkimuksessa, mutta olen myös pyrkinyt ottamaan huomioon opetus- ja opiskelijavaihdon näkökannan toiminnassa, mm. järjestämällä opettajavierailuja. Olen toiminut käyttäytymistieteiden laitoksen kansainvälisessä valiokunnassa ja osallistunut mm. opiskelijavaihdon järjestämiseen ja neuvottelumatkaan Tarttoon syksyllä 1995.

Kansainvälistyminen ulottuu myös koulutuksen arvioinnin puolelle. Kun kasvatustieteiden valtakunnallisen arvioinnin ensimmäistä vaihetta toteutettiin, kysyttiin myös ulkomaisten arvioitsijoiden mielipiteitä. He halusivat kuulla myös meidän opiskelijoidemme mielipiteitä; olin siis opiskelijajäsenenä antamassa lausuntoa tiedekunnasta ulkomaiselle arviointiryhmälle.

**Liite 10* tekemämme arvio käyttäytymistieteiden laitoksesta

Toimin koordinoijana kansainvälisessä projektissa Cultural Ecology of Young Children. Olen projektin Suomen vastaava. Käytännössä koordinointi tarkoittaa paljon käytännön ns. paperityötä, mutta pääasiassa se on laajan havainnointiaineiston kokoamista Oulussa vuoden 1996 aikana. Koordinointi tarkoittaa myös jatkuvaa yhteydenpitoa professori Tudgen kanssa UNC Greensboroona. Olemme yhdessä kirjoittamassa artikkeleita projektista.

**Liitteessä 11* professori Tudgen suosituskirje

Kesällä 1995 järjestettiin Oulussa kansainvälinen konferenssi Childhood Education. Järjestäjinä toimivat Finnish Association Childhood Education International -järjestö ja Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Olin aktiivisesti mukana järjestämässä konferenssia: ymmärsin kuinka tärkeää on osallistua kansainväliseen toimintaan myös tällä tavoin. Pidän konferenssissa workshop - esitelmän omasta tutkimuksestani. Esitelmän otsikkona oli Children's recruiting initiatives in two cultural communities. Lisäksi osallistuin syksyllä 1995 Tarton yliopistossa järjestettyyn kasvatustieteiden konferenssiin Arenev isiksus muutuvassa maailmas.

3. MINÄ KEHITTYVÄNÄ OPETTAJANA

Diktaattori vai ei

Kuva itsestäni opettajana on sidottu kuvaan itsestäni ihmisenä. Olin hyvin kauan sitä mieltä, että en halua opettaa. Se liittyi siihen, että tunsin, ettei minulla ole mitään opetettavaa. Aivan kuin minulla ei olisi ollut käsitystä, tietoa ja kokemusta siitä, mitä opettaminen on! Kun kesällä 1996 toimin tutorina psykologian oppon ryhmässä huomasin, että voin olla myös opettaja. Käsitykseni itsestäni laajeni. Sen jälkeen olen aktiivisesti miettinyt opettamisen saloja ja kysymystä oppimisesta. Opettamisen ja oppimisen kokonaisuuden pohtiminen on jatkuvan työn alla. Ajatuksiani siivittävät ajatukset omista mahdollisuuksistani ja vahvuuksistani.

Siis miksi haluan opettaa? Kuten jo aikaisemmin totesin, on opettaminen mielestäni kokemusten ja näkemysten jakamista yhteisesti (sharing). Opettajana toimiminen on voimavarojeni jakamista toisten kanssa, joille oletan tietystä voimavaroistani olevan hyötyä. Pidän yhteistyötä ja ryhmässä toimimista opettamisen lähtökohtana. Ajattelen itseni sellaisena opettajana, joka on osa suurempaa ryhmää. Ryhmällä on vastuu sen jäsenistä. Minulla on vastuu opiskelijoista ja heidän kehityksestään, jota omilla vahvuuksillani parhaani mukaan tuen. Vahvuuksinani näen avoimuuteni, kiinnostukseni ja laajan kokemuksen. Innostukseni voi olla vahvuus mutta toisinaan se voi jopa muuttua heikkoudeksi.

Diktaattoriksi en pyri. Se, että opetan tiettyjä asioita, ei kerro sitä, kuinka ne opitaan ja kuinka niitä käytetään ja hyödynnetään. Se ei kerro sitä, mihin päämääriin niiden avulla pyritään ja päästään. En voi päättää sitä kuinka opiskelijat käyttävät ja hyödyntävät opetuksessa sisältöjä.

Opettajana tehtäväni on hallita opetuksessa käsiteltävä asia niin, että voin antaa opetuksen puitteissa jotakin uutta koko ryhmälle. Hallinnan saavuttaminen tapahtuu parhaiten tekemällä ja tutkimalla. Kaikilla opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta perehtyä kaikkeen syvästi. Siksi tarvitaan opettajia, joilla on laajempi käsitys käsiteltävään aihepiiriin liittyvistä kysymyksistä.

Aktiivinen kehittäjä

Mitä muuta opettamisen noviisi voi sanoa kuin että halu kehittyä on suuri. Uskon, että kehitys tapahtuu aktiivisen ja avoimen tiedeyhteisön toiminnan oheistuotteena. Kehitystä ei tarvitse ottaa sinänsä toiminnan tavoitteeksi, vaan antaa sen tapahtua, silloin kun se on tapahtuakseen. Opetuksen kehitys on unohdettu usein monien muiden tärkeiden ja olennaisimpien asioiden alle. Usein opetukselle nähdään tiukat rajat, sillä on muotti. Sehän on aina toiminut näin ja toimii edelleen hyvin. Sillä ei ole hätää. *Rajoja on siksi, että ne voidaan kohdata, kokeilla ja mahdollisesti liikutella.* Mutta on muistettava, että ilman aktiivisia, yhteistyöhaluisia opiskelijoita ja kollegoita en voi yksin pitkälle kehittää. Opetuksen kehittäminen on osa koko yliopisto-organisaation toiminnan arviointia.

Opetuksen kehittäminen on edellytys tiedeyhteisön toiminnan tehokkuuden kannalta: jos ei haluta hukata voimavaroja ja aikaa, niin opetusta olisi kehitettävä yhdistämällä se tiedeyhteisössä tapahtuvaan tutkimustoimintaan yhä tiiviimmin. Jo se pelkästään, että opetettavien asioiden sisällöt käsittelevät niitä asioita, joista tiedeyhteisön jäsenet ovat kiinnostuneita, lujittaisi opetuksen ja tutkimuksen suhdetta. Usein kuitenkin tuntuu, että opettavien asioiden sisällöt on tiukasti etukäteen määritetty sellaisiksi, että kukaan tiedeyhteisön jäsen ei koe niitä läheisiksi. Siis joudutaan opettamaan asioita, jotka eivät kiinnosta muuten kuin opetusvelvollisuutena.

Tutkimusmatkalla itseän

Vähitellen erilaisissa yhteistoimintatilanteissa saadun palautteen kautta suhde itseäni eli siihen, mitä itse ajattelen itsestäni, on realisoitunut. Sen myötä olen voinut tulla avoimemmaksi ja vastaanottavaisemmaksi uusille näkemyksille ja tarkastelukulmille. Jos käsityksen itsestäni ja saadun palautteen välillä olisi suuri kuilu, olisin huolissani oman toimintani ja todellisuuden välisestä suhteesta. Niin kauan kun ne kohtaavat jollakin tasolla, ajattelen olevani rehellinen itseäni ja yhteisöäni kohtaan. Ajattelen, että tämä on itsereflektiivisen opettajan toiminnan perusta.

Opetuksen maailmaan tutustumisen mottonani on, että *kaikilla siihen osallistuvilla on omat osaamisen ja tietämisen vahvuudet. Niille haluan erilaisissa opetustilanteissa antaa mahdollisuuden päästä esille.*

OPETUSANSIOT

Esko Lakso, apulaisprofessori
Oulun yliopisto
Rakentamistekniikan osasto
Vesi- ja ympäristötekniikka
15.12.1995

HENKILÖTIEDOT

Syntymäaika	24.9.1945
Kotiosoite	Leppiojankuja 6B 90800 OULU
Puhelin	981 - 553 4492 (työ) 981 - 511 897 (koti) 949 - 685 179 (kesä)

TUTKINNOT JA TYÖKOKEMUS

Ylioppilas	1965 (Lapua)
Diplomi insinööri	1971 (TTKK, Rakennusosasto)
Tekniikan lisensiaatti	1981 (TTKK, Pääaine vesitekniikka ja sivuaine rakentamistalous)
Tekniikan tohtori	1988 (TTKK, vesitekniikan alueelta)
Insinööritoimisto Maa ja Vesi Oy	1970 - 1974
Kokkolan vesi- ja ympäristöpiiri	1974 - 1987
Oulun yliopisto	1988 -

1. OPETUSFILOSOFIANI

Ympäristönsuojelutekniikka on nopeasti muuttuva ja kehittyvä tieteenala. Tämän johdosta alan kursseja opettaessani joudun harkitsemaan, mitä asioita opetan ja toisaalta myös, miltä näkökannalta annan opetuksen. Lopputuloksena tulisi olla oppilaiden omaa harkintaa vahvistava kokonaisuus. Kun ympäristönsuojelutekniikkaa käsitellään, täysin valmiita vastauksia ei ole. On olemassa ongelmia tai lähtökohtia sekä keinoja, joilla olevat ongelmat voidaan enemmän tai vähemmän täydellisesti ratkaista.

Toinen edelliseen liittyvä olennainen asia on viimeisimmän tiedon hankkiminen sekä sen sulattaminen tarkasteltavaan kokonaisuuteen. Ammattilehdissä ja alan kongresseissa esitetään uusia teorioita ja ratkaisuja. Jos opetuksen pitää vuodesta toiseen vähällä vaivalla ja varovasti entisissä "nuoteissaan", tuloksena on vanhaa asiaa käsittelevä opetus.

Kun edellä olevat asiat ovat selvillä, on harkittava, kuinka opiskelijaryhmän saisi parhaiten omaksumaan ko. asiat. Eri opiskelijoilla on erilaisia opiskelutapoja. Lähtökohtana on kuitenkin, että ryhmässä opiskelu tehdään niin tehokkaaksi ja mielenkiintoiseksi, että opiskelijat osallistuvat luennoille, harjoituksiin ym. mahdollisimman paljon. Tällöin ko. kurssin oppimisen lisäksi opitaan niitä työskentelytapoja, jotka ovat tällä alalla normaaleja, kuten ryhmätyö, työn jakaminen ja erillistyöskentely sekä erikseen tehtyjen osien liittäminen yhteen.

Edustamani tekniikanala on sikäli mielenkiintoinen, että opetukseen voi sisällyttää vierailuja konkreettisisissa kohteissa, joissa asiantuntijat esittelevät tekemiään ratkaisuja. Opiskelijat arvostavat hyvin valmis-

teltuja opetukseen liittyviä tutustumiskäyntejä. Lisäksi ulkopuolisia asiantuntijoita voi pyytää vieraileviksi luennoitsijoiksi. Heillä on useimmiten kyseiseltä erityisalaltaan viimeisin tieto sekä sen käytännön sovel-lutukset esitettävänä. Parhaiten onnistuvat sellaiset vierailut ja luentotilaisuudet, joissa tunnen vieraile-vat luennoitsijat.

Heti ensimmäisestä kurssista alkaen rohkaisen opiskelijoita normaaliin kanssakäymiseen kanssani si-ten, että keskustelen, mikäli mahdollista, opiskelijoiden kanssa taukojen aikana. Yleensä keskusteluyh-teydet opiskelijoihin luodaan varsinaisen opetustilanteen (luentojen) ulkopuolella. Tämän jälkeen opiske-lijat aktivoituvat keskustelemaan ja ottamaan kantaa myös opetustilanteessa.

Opetustilanteisiin liittyvänä tuon myös inhimillisiä puolia esille esim. keskustelemalla opiskelijoiden ylei-sistä olosuhteista ja myöskin opettajia koskevista asioista. Kevyen taukorupattelun avulla voi opiskeli-joista poistaa turhaa ”herran pelkoa”.

Opetusta voi antaa ja tehokasta oppimista tapahtua yhteisellä tieteenalalla myös normaalien oppikurssi-en ulkopuolella. Tieteenalani opiskelijoilla on aktiivisesti toimiva ”Vesiteknillinen yhdistys”, jonka tarkoi-tuksena on toimia yhteydenpidossa opiskelijoiden, yliopiston henkilökunnan sekä työelämän välillä. Yh-distyksen toiminnasta päättävät opiskelijat. Viime vuosina olen voinut auttaa opiskelijoita yhdistyksen toiminnan järjestämisessä. Yhdistys tekee vuosittain ammatillisia matkoja sekä kotimaahan että ulko-maille. Lisäksi se järjestää luentotilaisuuksia, diplomitöiden esittelyjä jne, joihin liittyy yleensä myös va-paata yhdessäoloa, kuten saunomista.

Opetukseen liittyvänä autan opiskelijoita saamaan mahdollisimman hyviä harjoittelupaikkoja sekä dip-lomityöpaikkoja. Tässä työssä on jälleen eduksi mahdollisimman laaja alan henkilöiden tuntemus.

Viime aikoina on rakentamistekniikan, ja siinä ohessa myös oman tieteenalani, opiskelijoilla ollut vaike-uksia löytää valmistuttuaan työpaikkoja. Ennen työpaikkahaastatteluja olen motivoinut entisiä opiskelijoita tuomaan esille osaamisensa haastattelutilanteessa. Lisäksi olen auttanut heitä hakemusten laatimi-nessa ja ollut yhteydessä työnantajiin.

2. OPISKELIJA-ARVIOT OPETUKSESTA

Yleensä kurssin lopussa, mieluummin tentin jälkeen, keskustelen opiskelijoiden kanssa pidetystä kurs-sista. Kyselen myös, mikä oli hyvää ja toisaalta parannettavia asioita sekä tietenkin kehitysideoita. Opiskelijat ovat arkoja ottamaan kovin jyrkkiä kantoja suullisesti. Samalla kysyn myös kirjallisesti edellä mainittuja asioita. Palautteissa on aina joitakin toteuttamiskelpoisia asioita. En ole tehnyt kyselyistä yh-teenvetoja.

Keväällä 1994 rakentamistekniikan osaston perusopetustoimikunta (puh.joht. apul.prof. Tapio Salmi) te-ki osaston opetusta koskevan laajan kyselyn. Perusopetustoimikunnan lähtökohtana oli, että asioita mi-tataan yksikäsitteisesti numeerisesti (liite 1). Tästä arvioinnista esitän kolme kurssia:

- ympäristötekniikan pk sekä
- vesi- ja viemärlaitokset I ja II.

Molempien kurssien aiheet ovat sellaisia, että tulen myöhemminkin opettamaan näitä aiheita. Ympäris-tötekniikan pk on I vuosikurssilla ja kaikille pakollinen. Vesi- ja viemärlaitokset I ja II ovat III ja IV vuosi-kursseilla ja siten jo suuntaavia tai syventäviä ammattiopintoja.

Arvioinnin tuloksista näkyy selvästi opiskelijoiden kehitys yliopistossa. Ensimmäisellä vuosikurssilla mennään pienehkö yleiskurssi läpi ”hällä väliä tyyliin”, jolloin kyselyn vastauksetkin on tasoa ”en osaa sanoa”, eli 3. Vastaavasti III ja IV kursseilla on asioihin jo otetta, jolloin arvosteluissakin osataan ottaa kantaa asiaan.

Keväällä 1995 koko rakentamistekniikan osastolla oli ns. palautepäivä. Olin tällöin osaston johtajana, järjestin palautepäivän ja toimin sen puheenjohtajana. Kiinnostus ko. tapahtumaan oli hyvä ja osaston suurin sali oli täynnä. Keskustelu oli etukäteen arvioitua vilkkaampaa ja antoisampaa. Mm. saadun pa-

lautteen perusteella tullaan osaston opetusohjelmaa uudistamaan. Jatkossa palautepäivä pidetään siten, että sovitaan etukäteen keskusteltavat teemat.

Rakentamistekniikan osaston opiskelijat ovat valinneet minut vuoden luennoitsijaksi vuosina 1993, 1994 ja 1995. Valinta tapahtui opiskelijoiden äänestyksellä.

3. PEDAGOGINEN KOULUTUS JA OPETTAJIEN ARVIOT

Olen osallistunut seuraaville kursseille:

- Pedagogiselle kehittämiskurssille 7.4.1989-16.5.1990 (liite 2)
- Korkeakoulupedagogiikan peruskurssille 1993 (liite 3)
- Opetusviestinnän kurssille 1994 (liite 4)
- Tutorkoulutukseen 1995 (liite 5)

Lisäksi yliopiston hallitus myönsi minulle hyvän opettajan palkinnon 1993 (liite 6). Tällä kertaa ehdotuksen teki opettajakollegat.

Opetusohjelmien laadinnassa on koko osastolla yhteistoimintaa opettajakollegojen välillä, ettei opetuksessa tule päällekkäisyyksiä tai kattamattomia alueita. Laboratorion sisällä keskustelemme ja kehitämme yhdessä opetustapoja ja tenttikäytäntöjä.

Opetustilanteessa professori on yksin tai joissakin harjoituksissa yhdessä assistentin kanssa. Ainakin rakentamistekniikan osastolta puuttuu kulttuuri, ja ehkä myös aikakin, että professorikollegat seuraisivat ja arvioisivat toistensa opetusta. Tämän perusteella en voi esittää opettajakollegojen arviointeja.

4. KEHITTÄMISKOKEILUT

Perinteisesti rakentamistekniikan osastolla kunkin kurssin luennot, harjoitukset ja laboratoriotyöt ovat olleet toisistaan erillään. Lisäksi tentit on suoritettu ns. suljettujen kirjojen tenttinä ilman palautetta. Seurauksena on ollut, että saman kurssin eri asioiden suoritusväli on ollut hyvinkin pitkä, jopa vuosia. Lisäksi ainakin minulla on ollut ja osin on edelleenkin puutetta hyvistä ja ajan tasalla olevista luentomonisteista. Lähdekirjoissa tiedot tahtovat jäädä vanhaksi.

Ympäristötekniikan syventävissä kursseissa, joita pääosin pidän, ryhmäkoko on kasvanut 1980-luvun lopusta 5 - 6 henkilöstä nykyiseen noin 20 henkilöön. Tällöin henkilökohtaiseen ohjaukseen jää vähän aikaa. Opetuksessa täytyy pääpaino pistää koko kurssin opettamiseen sekä pienryhmien ohjaukseen.

Opetusmateriaali

Perusteellisimman luentomonisteen tein korkeakouluopetuksen kehittämistoimikunnan määrärahan tuella kurssista Vesi- ja viemärlaitokset I yhteistyössä DI Paavo Pietarilan kanssa (Maa ja Vesi Oy) vuonna 1991. Luentomonisteen myötä osaaminen tenteissä parani huomattavasti. Opiskelijat ovat olleet luennoilla kiitettävästi, koska luennoilla olen esitellyt yleensä monistetta täydentäviä asioita. Tenteissä olen vaatinut myös niiden asioiden osaamista, joita olen käsitellyt luennolla monisteen tietojen lisäksi. Opiskelijat pyytävät joskus luentojen jälkeen käyttämiäni kalvoja lainaksi.

Tämän jälkeen olen tehnyt suppeampia luentomonisteita mm. yhdyskuntien jätehuollosta sekä vesitekniikan peruskurssista. Kollegat TTKK:sta ovat tehneet erinomaiset monisteet yksikköoperaatioista (Vesi- ja viemärlaitokset II). Olen sopinut, että saan käyttää niitä.

Luentoja ja harjoitusten kytkeminen yhteen

Tätä kehitystoimintaa olen tehnyt erityisesti kurssissa Vesi- ja viemärlaitokset II (vesien ja jätevesien käsittely). Heti luentoja alussa jaetaan 4 hengen ryhmille harjoitustyöt ja n. 1,5 viikon kuluttua käsitellään yhdessä työn ensimmäistä vaihetta. Jokaisessa harjoituksessa yksi ryhmä on pääesittelijä. Heidän ratkaisunsa ja laskelmansa perusteluineen käydään tarkasti läpi. Seuraavassa harjoituksessa toinen ryhmä on pääesittelijä; kolmansissa harjoituksissa jälleen seuraava ryhmä jne. Kun olen verrannut näin tehtyjä harjoitustöitä aikaisemmin tehtyihin, lopputulos on ollut paljon parempi. Lisäksi opiskelijat kertovat, että tällä tavalla oppii, kun on ensin itse ja pienessä ryhmässä harkinnut asioita ja laskenut sekä sitten asia käsitellään yhdessä. Opettajana täytyy myöntää, että tällaisissa harjoituksissa tulee esille hyvinkin vaikeita kysymyksiä. Tällöin joutuu avoimesti sanomaan, että vastaan seuraavalla kertaa, koska heti annettu vastaus voi olla liian epätäydellinen.

Opiskelijat saavat palautetta myös harjoitustöistä, kun harjoitustöitä tehdään ohjattuna luentokurssin aikana. Tätä käytäntöä on laajennettu mm. syksyn I periodilla pidettävään kurssiin Yhdyskuntien jätehuolto (liite 7).

Luentoja monipuolistaminen

On aika puuduttavaa, kun luennoitsija puhuu ja heittelee kalvoja 3 h. Ihanteellista olisi, jos opiskelijat katkaisisivat yksitoikkoisen luennon kysymyksillä. Tällaista tapahtuukin IV - V -kurseilla. Kolmen tunnin luento kannattaa katkaista useita kertoja kuulijoille suunnatuilla kysymyksillä senkin uhalla, ettei kysymykseen saa vastausta.

Yliopiston ulkopuolisia opettajia täytyy valvoa tarkasti. On valitettavan paljon esimerkkejä, jolloin vieraillevien opettajien kurssit ovat painuneet niin matalatasoisiksi, että niiden suorittamisella ja oppimisella ei ole mitään tekemistä keskenään. Vastuualueillani olevissa kurseissa valvon vierailuvia luennoitsijoita olemalla mukana luennolla vähintään joka toinen vuosi ja osallistumalla keskusteluihin.

Luentoja lomaan voi tehdä pieniä kirjallisia tehtäviä, joiden ratkaisu kestää 10 - 30 min. Mikäli mahdollista opiskelijat pannaan työskentelemään 3 - 4 hengen ryhmissä. Kirjalliseen tehtävään voi sisällyttää pidetyn luennon kertausta. Tätä olen käyttänyt menestyksellisesti jo ensimmäisellä vuosikurssilla.

Syventävillä kurseilla (esim. vesi- ja viemärlaitokset II) on mahdollista osana kurssin suorittamista sopia, että jokainen opiskelija valmistele luennon tietystä erityisaiheesta. Valmistelu tapahtuu kirjallisena. Tarkastan aina ko. luentotekstin ennen opiskelijan luentoja. Opiskelijat seuraavat tarkasti, kun oma kaveri on esiintymässä.

Osa luennoista on korvattu vierailuilla alan kohteissa. Olennainen osa näitä vierailuja ovat raportit, jotka tehdään tehtävälisterien mukaan. Nämä raportit käsitellään yhdessä. Erityisesti pohditaan, mikä vierailukohteessa oli hyvää ja mikä huonoa. Aina pohditaan, miten tehtyjä ratkaisuja voitaisiin parantaa sekä parannuksista aiheutuvia hyötyjä ja kustannuksia.

Tentit

Lähtökohta on, että tentin tulee mitata jokaisen opiskelijan oppimista ja osaamista yksilöllisesti. Täten arvosanaan vaikuttavissa suorituksissa yksilöllisillä tehtävillä täytyy olla melkoinen osuus.

Kun ryhmäkoko oli pieni, pidin avoimien kirjojen tenttejä, jolloin ei ollut mitenkään rajattu tenttitilaisuuteen tuotavaa kirjallista materiaalia. Kun ryhmät ovat kasvaneet tasapuolisuuden vaatimukset on ainakin teoriassa vaikea toteuttaa. Mielestäni hyvä käytäntö on luetella ne kirjat, jotka saa olla mukana. Nämä kirjat ovat sellaisia, että niitä on riittävästi kaikille. Lisäksi omat luentomuistiinpanot saavat tietenkin olla mukana.

Suullinen tentti on mahdollinen ainakin osana arvosanaa. Suullisen tentin ongelmana voi olla objektiivisuuden vaikeus ja toisaalta vaikeus jälkikäteen kontrolloida tenttitilannetta. Olen käyttänyt suullisia tenttejä erityisesti lisensiaattivaiheessa.

Keväällä 1995 käytin sellaista menetelmää, että osana arvosanaa oli suullinen tentti, joka käsitteli tehtyä harjoitustyötä. Opiskelijoilla oli harjoitustyö mukana tentissä. Jokainen sai sitä koskevan kysymyksen sekä 15 - 20 min. miettimisaikaa. Tenttitilaisuutta seurasi assistentti. Jokaisen ryhmän vastausten jälkeen määritimme arvosanat yhdessä hänen kanssaan ja dokumentoimme tenttitapahtuman.

5. OPETUSTOIMINTA PÄÄTÖN ULKOPUOLELLA

Ympäristönsuojelutekniikka ja siihen liittyvät asiat ovat kovasti suosittuja. Tämän johdosta joudun tai saan pitää runsaasti luentoja myös oman osaston ulkopuolella. Vuosittain pidän luentoja mm.:

- Arkkitehtiosastolla
- Prosessiosastolla
- Täydennyskoulutuskeskuksen kursseilla
- Avoimessa korkeakoulussa
- Kalatalousjärjestöjen kursseilla
- Turvetuottajille.

Päätyön ulkopuolella opetus on lähinnä luennoita ja tehtyihin kysymyksiin vastaamista. Yleensä kyse on ollut yhtenä päivänä pidettävästä 2 - 6 tunnin luentoajasta.

Parina viime vuonna avoimen korkeakoulun luennot on pidetty yhtäaikaisesti Oulussa ja Kajaanissa. Yhteys Kajaaniin on hoidettu puhelimitse. Tämä on asettanut vaatimuksia ennakkomateriaalille ja esitystavan valinnalle.

Yhdessä täydennyskoulutuskeskuksen kanssa on "kehitetty siltaa" perusopetuksen ja täydennyskoulutuksen välille. Olen ollut aktiivisesti järjestämässä kursseja, joihin opiskelijani ovat voineet osallistua maksutta. Tällaisia kursseja on ollut:

- Jätevesien käsittely haja-asutusalueilla 14. - 15.5.1991
- Kaatopaikat ja niiden kunnostaminen 18. - 19.2.1992
- Jätevesilietteiden käsittely loppusijoitus ja hyödyntäminen 20. - 21.1.1993 (liite 8)
- Kaatopaikasta jätteenkäsittelylaitokseksi 4. - 5.5.1995.

Näille kursseille on osallistunut 2 - 20 opiskelijaa. Opiskelijat ovat mm. raportoineet kursseilla käytyä keskustelua.

6. OPETUKSEN ITSEARVIINTI JA KEHITTÄMINEN

Luentojen pitäminen minulle on helppoa, koska olen luonteeltani avoin ja pääsen helposti kontaktiin muiden ihmisten kanssa halutessani. Tässä piilee myös vaara, että luennolla innostun kertomaan juttuja liikaa ja vien aikaa käsiteltäviltä tärkeiltä asioilta. Olen viimeksi kuluneen vuoden aikana kiinnittänyt huomiota tuhdin asian ja kevennysten sopivaan vaihteluun.

Ennen yliopistoon tuloa tein opettamiani asioita käytännössä lähes 20 vuotta. Tämä antaa varmuutta asioiden esittämiseen. Vaarana on tietenkin, että pitäytyy niissä vanhoissa asioissa. Lisäksi tiedän olevani heikko runsaasti matematiikkaa vaativien teorioiden esittelyssä. Ensimmäisen 20 työvuoden aikana matematiikan teoreettiset tiedot ovat rapisseet, koska niille ei ollut käyttöä työtehtävissäni.

Tulevaisuudessa tulen panostamaan tärkeysjärjestyksessä seuraaviin asioihin:

- Kursseihini kuuluvan oppimateriaalin valmistaminen ja uusiminen. Kuten alussa totesin ympäristötekniikka on nopeasti kehittyvä ala.
- Opetusmenetelmien ja siihen liittyvän muun toiminnan kehittäminen siten, että opiskelijoita saisi aktivoitua jo ensimmäiseltä kurssilta lähtien.
- Opetuksen kansainvälistäminen siten, että suomea ymmärtämättömät voisivat osallistua mahdollisimman täysipainoisesti tietyille kursseille.

Lopuksi voin todeta, että minua kiinnostaa opetustyö ja sen kehittäminen. Opetustyössä saa olla tekemisissä nuorten ihmisten kanssa, joilla on vankka tulevaisuudenusko tallella.

OPETUSANSIOT

Merja Möttönen
Oulun yliopisto
Lääketieteellinen tiedekunta
Lastentautien klinikka
13.2.1996

1. Henkilötiedot

Nimi: Merja Irmeli Möttönen
Syntymäaika: 21.10.1953
Osoite: Metsotie 1, 90650 Oulu
Puhelin: 981 - 530 5756, koti
981 - 315 2011 / haku 5175, työ
Perhesuhteet: aviomies, 2 lasta (synt. 1980 ja 1983)

2. Tutkinnot ja opetustyöhön liittyvä koulutus ja käytännön kokemus

2.1. Tutkinnot

Ylioppilas	1972, Kainuun yhteislyseo
Lääketieteen lisensiaatti	1979, Oulun yliopisto
Lastentautien erikoislääkäri	1987, Oulun yliopisto
Lastenhematologian erikoislääkäri	1993, Oulun yliopisto
Lääketieteen tohtori	1993, Oulun yliopisto

2.2. Hoidetut opetusvirat yliopistossa

vs. apulaisopettaja	1.1. - 31.3.1991	Lastenkliniikka, OYKS
vs. apulaisopettaja	11.10. - 31.12.1993	Lastenkliniikka, OYKS
vs. apulaisopettaja	1.2. - 31.3.1994	Lastenkliniikka, OYKS
vs. apulaisopettaja	1.5. - 31.12.1994	Lastenkliniikka, OYKS
apulaisopettaja	1.9.1995 -	Lastenkliniikka, OYKS

Olen erikoistunut v. 1979 - 1987 OYKS:n lastenkliniikassa lastentauteihin ja sen jälkeen lastenhematologiaan v. 1990 - 1992 OYKS:n ja HYKS:n lastenkliniikassa

2.3. Korkeakoulupedagoginen koulutus

Korkeakoulupedagogiikan peruskurssi (4 ov), Oulun yliopisto v. 1994
Korkeakoulupedagogiikan jatkokurssi (2 ov), Oulun yliopisto v. 1995
Portfoliokoulutus, Oulun yliopisto, v. 1995 - 1996

2.4. Vierailuluennot

Päiväkotilapsen pulmatilanteita, Fennomed-koulutus Helsingissä 14.1.1994
Lasten malignit luutumorit, Suomen lastenlääkäriyhdistyksen vuosikokous Helsingissä 3.2.1994
Lasten päivähoito ja infektiot, alueellinen koulutuspäivä terveyskeskushenkilökunnalle Oulussa, 18.3.1994
Lasten syöpätautien hoidon nykynäkymistä, Syöpätautien ja sädehoidon klinikka, OYKS, 15.4.1994
Sytostaatti- ja sädehoidon sivuvaikutuksista, Pohjois-Suomen Syöpäyhdistys ry:n lapsisyöpäpotilaiden sopeutumisvalmennuskurssi, 26.7.1994, Oulu diakonissalaitos
Lasten syövän hoito tänään. Jatkokoulutus lapsisyöpäpotilaiden tukihenkilöille, 8.4.1995, Hotelli Vihi-luoto, Oulunsalo
Syöpään sairastuneen lapsen ja nuoren hoitamisesta ja ennusteesta, Oulun diakonissaopisto, Syöpään sairastuneen potilaan ja hänen omaisensa tukeminen -kurssilla Oulussa 15.12.1995
Verenkuvan tulkintaa, Alueellinen koulutus Kainuun keskussairaалassa, 16.2.1996
Lasten päiväkotit- infektioiden ennaltaehkäisy, Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopisto, Yliveskan toimipaikka, 29.5.1996

2.5. Palkinto

Palkinto parhaasta esityksestä Pohjoismaisessa lastenhematologi kokouksessa (NOPHO) Oulussa 21.4.1993

3. Opetusfilosofiani

Lääkärin työ on ihmisten kohtaamista ja heidän auttamistaan. Korostan opiskelijoille kurssin alussa sitä, että on tärkeää ottaa potilaat ja heidän vanhempansa huomioon yksilöinä ja kohdella heitä hyvin. Palveluammatin luonne on aina hyvä muistaa. Kaikkea ei tarvitse aina heti osata ratkaista, mutta tulee ottaa vastuu ja selvittää potilaan ongelmat.

Pyrin opetustyössäni saamaan opiskelijat oivaltamaan ongelman ytimen ja löytämään loogisen ratkaisun siihen. Haluan, että he ymmärtävät syyn johonkin ratkaisuun ja oppivat ajattelemaanloogisesti ja löytämään näin ratkaisun uuteenkin ongelmaan. Oppimisen tulisi olla palkitsevaa ja hauskaa. Ryhmäopetuksissa ja luennoilla kyselen opiskelijoilta ja rohkaisen heitä tulemaan mukaan, pyrin saamaan ilmapiiriin sallivaksi, jotta opiskelijat uskaltaisivat sanoa kantansa. Ongelman ratkaisu ja oivaltaminen tuo mukanaan oppimisen iloa.

Ammattimme on osittain käsityöammatti ja opiskelijoilla on yleensä suuri hätä toimenpiteiden oppimisesta. Pyrin rohkaisemaan heitä siihen, että kaikki oppivat käsityöt aikanaan ja on tärkeää oppia ongelman ratkaisua ja tiedon hankintaa ja hallintaa. Uuden tiedon hakeminen kuuluu oleellisena osana ongelman ratkaisuun. Uuden kirjallisuuden lukemisen avulla he oppivat sietämään ristiriitaista tietoa ja siitä huolimatta löytämään kulloiseenkin ongelmaan ratkaisun.

Lastenkliniikka panostaa paljon opetuksen kehittämiseen ja uudet ajatukset toteutetaan joustavasti. Ilmapiiri on myönteinen ja kannustaa itseäkin panostamaan opetukseen ja sen kehittämiseen. Pyrin jatkuvasti kouluttamaan itseäni, jotta en juuttuisi paikalleni ja uskaltaisin kokeilla uutta.

4. Opetustehtäväni

Toimin lastenkliniikassa apulaisopettajana ja sivuvirkaisena erikoislääkärinä. Lastentautien perusopetukseen kuuluu luentojen pitäminen, ryhmäopetus, seminaarien ohjaaminen ja polikliininen opetus potilaiden tutkimisessa. Lisäksi pidän luentoja hammaslääketieteen opiskelijoille lastentaudeista. Erikoislääkärin toimeen kuuluu lastentauteihin erikoistuvien apulaislääkäreiden kouluttaminen osastolla, luentojen pitäminen ja seminaarien ohjaaminen.

5. Saamani arviot yliopisto-opetuksesta

5.1. Lastentautikurssin opiskelijoilta

Lastentautikurssien kritiikki syksyltä 1993 luento- ja ryhmäopetuksesta ja keväältä 1994 hematologian luennoista (liite). Lastenkurssien kritiikkilomake on sittemmin muuttunut ja opettajakohtaista palautetta ei enää kerätä. Syksyltä 1995 olen kerännyt luennoista erillisen kritiikin, sekä sanallisen että numeroarvostelun. Sain palautteen 27 opiskelijalta. Luentoja pidettiin asiantuntevina ja selkeinä sekä potilasesimerkit olivat hyviä. Luentoihin kaivattiin lisää elävöittämistä ja joidenkin mielestä asiaa oli liian paljon. Pyrin jatkossa keskittymään enemmän tärkeimpiin asioihin.

Numeroarvostelu (asteikko 0 - 5)

	<u>ka</u>	<u>min.</u>	<u>max.</u>	<u>SD</u>
1. Informoi tavoitteesta	3.8	2	5	0.7
2. Selkeys ja jäsentely	4.5	3	5	0.6
3. Tietosisältö	4.5	4	5	0.5
4. AV-materiaalin käyttö	4.3	3	5	0.7
5. Mahdollisuus kysymyksiin ja keskusteluun	3.9	2	5	1.0

5.2. Kollegoilta

Pidin senioriopetuksen lasten kantasolusiirroista elokuussa 1995 OYKS:n lastenklinikan lääkäreille. Sain kirjallisen palautteen 22 kollegalta, kritiikkilomake oli samanlainen kuin lastenkurssilla. Aihetta pidettiin ajankohtaisena ja esitystä asiantuntevana ja selkeänä. Esitystä olisi voinut parantaa, jos alussa olisi vielä selkeämmin kertonut, mistä oikein on kyse ja tutkimustuloksia olisi voinut esittää taulukoiden sijasta pylväinä, jolloin asia olisi ollut helpommin havaittava.

Numeroarvostelu (asteikko 0 - 5)

	<u>ka</u>	<u>min.</u>	<u>max.</u>	<u>SD</u>
1. Informoi tavoitteesta	4.3	2	5	0.9
2. Selkeys ja jäsentely	4.2	3	5	0.7
3. Tietosisältö	4.6	4	5	0.5
4. AV-materiaalin käyttö	4.1	2	5	1.0
5. Mahdollisuus kysymyksiin ja keskusteluun	4.7	3	5	0.6

6. Opetuksen kehittämisen jatkosuunnitelmat

Olen ollut mukana Oulun yliopiston lastenklinikan opetuksen kehittämishankkeissa. Ryhmäopetusta on kehitetty ongelmakeskeisemmäksi ja kirjallisten potilastapausten avulla on opiskelijoita aktivoitu ratkaisemaan ongelmia kirjallisuuteen tutustumalla. Tenttikäytäntöä on muutettu ja toinen välitentti ja loppuententti ovat potilastapauksia, joita kukin opettaja laatii omalta alaltaan. Luentoja on kehitetty niin, että kukin opettaja tekee luentodioista monisteen, minkä opiskelijat saavat etukäteen. Opetuksen kehittämishankkeita käsitellään kuukausittaisissa opetuskokouksissa, mihin opetushenkilökunta osallistuu.

Saamani kritiikin perusteella opetukseni on asiantuntevaa, mutta kaippaa elävöittämistä, joten jatkossa pyrin yhä enemmän potilasesimerkkien valossa konkretisoimaan asiaa ja panostamaan keskeisiin ongelma-alueisiin. Kerään jatkuvasti dia-aineistoa potilaista ja toimenpiteistä, mikä havainnollistaa opetusta.

OPETUSANSIOT

Helena Sulkala
Oulun yliopisto
Humanistinen tiedekunta
Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos
6.9.1996

1. OPETUSFILOSOFIANI JA SEN KÄYTÄNTÖÖN SOVELTAMINEN

Opetus ja tutkimus ovat yliopiston perustehtävät. Ilman tutkimusta ei ole tieteeseen perustuvaa korkeinta akateemista opetusta, eikä tutkimusta ole mielekäästä tehdä, jos sitä ei opeteta nuoremmillekin sukupolville. **Opetus on siis olennainen osa yliopistoa.** Sen laadun kehittämiseen on panostettava ja tutkimustulosten opettamista, tunnetuksi tekemistä ja käytäntöön soveltamista on mielestäni lisättävä.

Hyvä akateeminen opetus tarkoittaa mielestäni sitä, että **opettaja oman tieteenalansa asiantuntijana auttaa, motivoi, tukee ja kannustaa oppimaan** ne tiedot ja taidot, jota opiskeltava aine tarjoaa jokaiselle opiskelijalle. Oppimistavoitteiden saavuttamisessa opettajan rooli on erittäin merkittävä. On kuitenkin muistettava, että opiskelijan oppiminen on tärkeämpi asia kuin erinomaisinkin opetus. Akateemisen opetuksen luonteeseen kuuluu myös **tiedon suhteellisen rajallisuuden ja muuttuvuuden tunnustaminen.** Opiskelijan **totuttaminen kriittisyyteen** ja uusien vaihtoehtojen harkintaan on opettajan ensimmäisiä tehtäviä. Opettaja ohjaa nuorempaa tiedeyhteisön jäsentä oppimaan oman tieteenalansa perustiedot ja niihin perustuvan tutkimuksen tekemisen. Syväisempään tieteelliseen tutkimiseen voi innostaa vain sellainen opettaja, jonka opetuksen perusta on tutkimuksessa ja joka on valmis antamaan tilaa tutkimusprojekteissaan tiedeyhteisön nuoremmillekin jäsenille.

Vahvuuteni yliopisto-opettajana on se, että saan **kertoa tutkimuksistani ja soveltaa** niiden tuloksia myös ns. pakollisilla kursseilla. Esimerkiksi lauseopin ja suomen kielen rakenteen kursseilla voin opettaa asioita, joita tutkin universaalikielioppien sarjaan kirjoittamaani kielioppia varten. Semantiikan tutkimusta hyödynnän semantiikan kursseilla ja kontrastiivista tutkimustani tutkielmien ohjauksessa. Innostun helposti opetettavasta aiheesta ja johdattelen opiskelijoita syvemmälle kielen salaisuuksiin, kuin he pelkästään tenttikirjoja lukemalla pääsisivät. Opettaessani olen kokenut myös ahaa-elämyksiä, jotka ovat tuottaneet uusia tutkimusaiheita niin itselleni kuin tutkielmien tekijöille. Vanha totuus *opettamalla oppii* pätee edelleen ja minunkin suhteeni. **Persoonallinen, tutkimuksellinen ote** opetuksessani lisää opiskelijoiden motivaatiota tutkia asioita tarkemmin ja tehdä havaintoja oppimansa pohjalta. Hyvien opettajien oppilaana olen pyrkinyt itsekin kehittämään opetustani lukuisien opetusvuosieni aikana; en toisia matkien vaan omalla tavallani.

Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa on onnistunut hyvin. Opetustilanteet hallitsen aktiivisella opiskelijat keskusteluun ja motivoimalla heidät perehtymään tieteen saloihin. Ohjaus- ja opetustyöhön olen panostanut luomalla **henkilökohtaiset ystävälliset suhteet** jokaiseen oppilaaseen. Tunnen jokaisen nimeltä, puhuttelen heitä aina tavatessani, kyselen heiltä opintoihin, tutkimukseen tms. liittyviä asioita. Kohtaan heidät nuorempina mutta saman tiedeyhteisön jäseninä. Opiskelijalta odotan avointa, uteliasta ja vastaanottavaa mieltä.

Jatkuva **yhteistyö kollegojen kanssa** niin opetuksen kuin tutkimuksen alalla on ollut ja on motivoivaa ja kehittävä. Yhteistyö on ollut laitoksessamme **kitkatonta.** Opettajien yhteistyön avulla opetussuunnitelman sisältö ja oppiaineen keskeiset sisällöt saadaan strukturoitua loogiseksi kokonaisuudeksi, jonka avulla opiskelija saa kokonaiskuvan oppimistaan asioista. Oppiaineemme opetussuunnitelman perusteena on vaiheittainen eteneminen toisiaan täydentävien tietojen keruusta ja analyysistä syvällisen synteessin ja teoreettisten näkemysten luomiseen. Vähäisten resurssien vuoksi opetus on toteutettava

järkevällä tavalla, jotta valinnaisuudesta ja vaihtoehtoisuudesta ei jouduta luopumaan opiskelijan vahingoksi.

Laitokseemme valikoituneet **opiskelijat ovat oppimiskykyisiä, innostuneita** ja itsenäiseen uuden tiedon hankkimiseen kykeneviä. Tällaisista opiskelijoista on hyvä kouluttaa alamme asiantuntijoita, monialaisia taitureita, joita nykyinen yhteiskunta tarvitsee. Pyrin opetuksessani korostamaan **monialaisuutta, joustavuutta ja uusiutumiskykyä** eli arvoja, jotka ovat opiskelijalle työelämässä avuksi. Ajantasaisen tiedon hankkiminen ja esille tuominen on olennainen osa opetustyötäni. Uuden haasteen opettajille on aiheuttanut se seikka, että opiskelemaan tulevien koulusta saamat perustiedot ovat nykyisin hyvin laajalaisia mutta pinnallisia. Yliopisto-opetuksessa on tarjottava opiskelijoille syvällisempi näkökulma opittavaan alaan, mikä saavutetaan parhaiten yhdistämällä tutkimustyö opiskeluun.

Työtäni vaikeuttaa mielestäni ajan puute. Yliopiston perustehtävien, opetuksen ja tutkimuksen, yhdistäminen onnistuu työssä hyvin, mikäli tutkija-opettaja voisi käyttää aikansa vain siihen. **Lisääntynyt hallinnointi** on tuonut työhön kolmannen ulottuvuuden, joka saattaa viedä liikaa aikaa mutta josta saattaa olla arvaamatonta hyötyä opetuksen ja tutkimuksen suunnittelussa. Hyvä opettaja pystyy varmaan jakamaan aikansa oikein, kun oppii käyttämään byrokratian vaivat hyödyksi. Virkoja koskevat säädökset ovat tarvittaessa muutettavissa, jos ne tuntuvat kahlitsevan työntekoa. Opettajan aikapula ei saa näkyä missään tapauksessa tutkielmien ohjaustyössä, joka mielestäni on antoisinta opetusta. Opettelen jakamaan aikaani työni vaatimusten mukaan oikein.

Aloittamani **opettajatutortoinnin** myötä pienryhmäopetus ja opiskelijan henkilökohtainen ohjaaminen ovat lisääntyneet tuntuvasti. Tätä kautta entisten opettajajohtosten opintojaksojen toteutus on muuttunut opiskelijan omaa työpanosta lisääväksi ja vielä enemmän itseohjautuvaksi. Opettamillani kursseilla olen siirtynyt **monimuoto-opetukseen**, joka motivoi opiskelijoita paremmin. **Uusia tenttikäytäntöjä** olen kokeillut jo vuosia. Kokeilujen avulla ja opetustani kehittämällä olen mielestäni päässyt parempiin tuloksiin ja saanut opiskelijoilta kannustusta jatkaa opetuksen kehittämistä. Odotan tutoroinninalta paljon. **Toimiva, innovatiivinen tiedeyhteisö on paras oppimisympäristö.**

2. OPISKELIJA-ARVIOT

Olen saanut humanistisen tiedekunnan **opiskelijoiden valitsemana** Oulun yliopiston rehtorin myöntämän **hyvän opettajan palkinnon** vuonna 1993.

Kurssieni **opiskelijapalaute** on ollut pääosin **erittäin myönteistä**. Palautteen mukaan luentoni ovat selkeät ja kalvot todella hyvät, opettajana olen hyvä, looginen ja selkeäsanainen ja ääneni on kuuluva. Harjoitukseni valaisevat asioita hyvin, ja teettämäni pari- ja ryhmätyöt ovat mielekkäitä ja töidenteko on sujuvaa. Harjoitusryhmissäni vallitsee hyvä henki. Suhtautumistani opiskelijoihin pidetään hyvänä ja kannustavana. Seminaarityöskentelyyn opettamista ensimmäisestä opiskelu-vuodesta lähtien pidetään hyvänä ideana: asiat jäävät itse tutkittuina mieleen paremmin. Opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen opetukseen koetaan hyväksi. Kiitosta ansaitsevat kotitenttini, joissa "piti tajuta asiat ja soveltaa niitä oikein". Näin asiat jäävät paremmin mieleen. Tavalliseen tenttiin luettaessa tieto pöntätään päähän ja unohdetaan tentin jälkeen. Palautteen mukaan minulla on monipuoliset, oppijalle ihanteelliset opetus- ja työskentelytavat.

Opiskelijapalautteen **kritiikki** kohdistuu oppisisältöjen laajuuteen suhteessa opetustuntien määrään. Jos on liian paljon mielenkiintoista opetettavaa lyhyessä ajassa, saattaa kiire yllättää joillakin kursseilla. Kaikkiin kursseihin toivottiin **lisää (harjoitus)opetusta** ja osaan myös **kotitehtäviä**, jotta tunnilla voisi keskittyä vaikeimpiin asioihin. Opetusmonistetta on kaivattu yhdelle kurssille korvaamaan puuttuvia opetustunteja. Sen olen nyt tehnyt. Opiskelijoiden omia opetusjaksoja on pidetty hyvänä ideana, mutta käytännön toteutus kaipaava lisää kehittelyä.

Arvostan opiskelijapalautetta ja yritän kehittää opetustani niin laadullisesti kuin teknisestikin parempaan suuntaan. Olen kerännyt palautetta kursseistani lomakkeita käyttäen, mutta olen pyrkinyt myös keskustelemaan kurssin päätteeksi opiskelijoiden kanssa niin oppisisällöistä kuin opetustavoistakin. Olen **palauttanut tentit henkilökohtaisesti**, joten opiskelijalla on ollut mahdollista paitsi saada kommenttini tentistä myös antaa palautetta kurssista ja siihen kuuluneesta tentistä.

3. VERTAISARVIOT

Lehtorin virkaa hakiessani pidin 23.10.1985 **opetusnäytteen** aiheesta *Predikatiivin sijamerkintä suomen kielessä* (kohderyhmänä 2. vuoden opiskelijat). Opetusnäytteen arvioi suomen ja saamen kielen laitosneuvosto seuraavasti: "Opetusnäyteluento oli sekä sisällöltään että esitystavaltaan erinomainen ja täytti siten hyväksyttävälle opetusnäytteelle asetetut vaatimukset."

Apulaisprofessorin ja **professorin** virkoja hakiessani pidin 14.3.1996 **opetusnäytteen** aiheesta *Aspektuaalisuus kontrastiivisen tarkastelun kohteena*. Tiedekuntaneuvosto arvioi opetusnäytteeni seuraavasti: "Sulkalan opetusnäyte oli huolellisesti rakennettu. Se muodosti sisällöllisesti vahvan ja ehjän kokonaisuuden selkeine alkuineen ja loppuineen. Esiintyminen oli elävää, innostunutta ja asiallista. Havaintovälineiden käyttö oli esitystä tukevaa. Esitys oli rakennettu kuulijoita aktivoivaksi, tyyliltään osallistuvaksi ja kontakti kuulijoihin oli välitön ja luonnollinen. Tiedekuntaneuvosto hyväksyi opetusnäytteen arvolauseella 3-."

Olen pyytänyt myös **kollegoitani** seuraamaan opetustani ja **antamaan arvionsa** siitä. Niiden mukaan olen nykyaikainen akateeminen opettaja, asiantuntija, jonka vahvuuksia ovat hyvä muisti ja runsas tietomäärä. Erityispiirteinäni on havaittu mieltymys asioiden loogiseen jäsentelyyn. Suhde opiskelijoihin on myönteinen, jopa harrastunut. Huumorin käyttö piristää opetustilannetta. Opetustahti on joskus liian nopea.

Oman opetustyön kannalta on erittäin tärkeää saada palautetta myös kollegoilta. Vertaisarvioiden merkitys on niin oppisisältöjen, opintojakson rakenteen kuin opetusmenetelmänkin arvioinnissa suuri.

4. PEDAGOGINEN KOULUTUS

Olen osallistunut Oulun yliopiston hallintokollegion hyväksymälle ja kasvatustieteiden tiedekunnan sekä Korkeakoulupedagogiikan kehittämistoimikunnan suunnittelemaalle ja toteuttamalle Korkeakouluopettajien **pedagogiselle peruskurssille** vuonna 1981. "Kurssi vastaa korkeakoulujen hallintoasetuksissa opettajien kelpoisuusehtoihin sisällytettyjä opetustaidollisia vaatimuksia pedagogisen koulutuksen osalta." Myöhemmin olen osallistunut opetuksen kehittämistoimikunnan järjestämälle yliopiston opettajille tarkoitettulle kahden opintoviikon laajuiselle **pedagogiselle kehittämiskurssille** (7.4.1989 - 16.5.1990). Kurssi antaa perustiedot ja -taidot opetuksen, opetussuunnitelman ja opintojakson suunnittelun toteuttamiseen ja arviointiin. Lisäksi olen osallistunut Tarton yliopiston viro vieraina kielenä -laitoksen ja Tuglas-seuran järjestämiin **viron kielen opettajien pedagogista täydennyskoulutusta** antaneisiin seminaareihin 23. - 24.10.1993 Espoossa ja 26. - 27.11.1994 Tartossa.

Olen suorittanut myös Oulun yliopiston opintotoimiston järjestämän **portfoliokurssin** 21.4.1994 - 16.2.1995.

Kaikilta näiltä kursseilta olen saanut toteuttamiskelpoisia ideoita, ohjeita ja rohkaisua arkiseen aherrukseen. Mielestäni lisäkoulutus on tarpeen muutaman vuoden välein: "täytyy saada polttoainetta tankkiin".

5. RAPORTOIDUT OPETUKSEN KEHITTÄMISKOKEILUT

Olen ollut mukana oman opetukseni osalta laatimassa laitoksessamme julkaistua raporttia **Opetuksen kehittämishanke** Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksessa (toim. Eila Korpela ja Harri Mantila), Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja, Sarja A 3, Oulu 1992.

Opettaja-tutoroinnin aloittamisesta olen kirjoittanut kaksi lyhyehköä raporttia. Toinen on ilmestynyt Oulun yliopiston Aktuumissa (6/1994) otsikkona **Retkellä tiedeyhteisöön** ja toinen Matti Molanderin ja Merja Vanhalan toimittamassa kirjasessa **Tutkimusmatkalla tutoroinnin värikkäässä maailmassa** (Uutta opetuksessa. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla 1/1995).

6. OPETUSTYÖSSÄ SAAVUTETTU KOKEMUS

Pääopetusalanani on ollut **suomen kieli**. Olen opettanut suomen kielen rakennetta, syntaksia, kirjakielen vaihteita, semantiikkaa ja murteita ja ohjannut ja tarkastanut proseminaari-, seminaari-, pro gradu - ja lisensiaatintöitä sekä väitöskirjoja. Dosenttiopetusta olen antanut vuodesta 1991 lähtien.

Olen toiminut **Oulun yliopiston** suomen ja saamen kielen laitoksessa seuraavissa **opetusviroissa**: tuntiassistenttina (22.1.1968 - 31.5.1968), tuntiopettajana (1.9.1968 - 31.5.1971), yp. assistenttina (1.9.1971 - 31.8.1972), opetusamanuenssina (1.9.1972 - 31.12.1985), vs. lehtorina (1.9.1982 - 31.12.1984), vs. apulaisprofessorina (1.1.1985 - 31.7.1985), vs. lehtorina (1.8.1985 - 22.9.1985), vs. apulaisprofessorina (23.9.1985 - 21.11.1985), vs. lehtorina (22.11.1985 - 31.12.1985), lehtorina (1.1.1986 -), vs. apulaisprofessorina (1.7.1987 - 30.6.1988), vs. apulaisprofessorina (29.12.1988 - 12.2.1989), dosenttina (1.2.1991 -), apulaisprofessorina (1.9.1994 - 31.7.1995) ja professorina (1.8.1995 - 31.12.1996).

Ulkomaista opettajakokemusta olen saanut, kun olen toiminut **Tukholman yliopiston** suomen kielen laitoksessa vs. professorina (1.1.1986 - 31.7.1986) ja vierailevana luennoijana helmikuussa 1989. **Uumajan yliopiston** suomen ja saamen kielen laitoksessa olen ollut vierailevana luennoijana maaliskuussa 1985, ja **Upsalan yliopiston** suomalais-ugrilaisessa laitoksessa olen ollut vierailevana professorina huhtikuussa 1996. **Tarton yliopiston** filosofisen tiedekunnan virolaisen filologian osastossa olin vierailevana luennoijana maaliskuussa 1993. **Islannin yliopiston (Reyjavik)** humanistisessa tiedekunnassa olin vierailevana luennoijana loka-marraskuussa 1995.

Valtakunnallisessa **semantiikan jatkokoulutusseminaarissa** olen toiminut kouluttajana vuonna 1993 ja valtakunnallisilla **käännöstutkimuksen jatkokoulutus**päivillä olen ollut kouluttajana vuosina 1993, 1994 ja 1995.

Tieteelliseen jatkokoulutukseen olen osallistunut **tutkielmien tarkastajana** myös muissa yliopistoissa: **Tukholman** yliopistossa vastaväittäjänä (25.2.1992), **Uumajan** yliopistossa vastaväittäjänä (4.6.1992), **Tampereen** yliopistossa suomen kielen lisensiaatintyön tarkastajana (15.12.1992), **Jyväskylän** yliopistossa saksan kielen lisensiaatintyön tarkastajana (24.3.1995) ja **Upsalan** yliopistossa vastaväittäjänä (23.3.1996).

Täydennyskoulutusta ja kesäyliopisto-opetusta suomen kielessä olen antanut seuraavasti: Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopisto 1983 (50 t), Kainuun kesäyliopisto 1984 (50 t), Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopisto 1986 (50 t), Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopisto 1987 (50 t), Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopisto 1988 (50 t), Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskus 1993 (50 t), Ikäihmisten yliopisto (Oulu, Ylivieska, Kuusamo) 1995 (10 t), Kainuun kesäyliopisto 1995 (2 t) ja Kajaanin kehittämiskeskus 1996 (8 t). Laitoksen ja täydennyskoulutuskeskuksen järjestämässä *Suomi kohdekielenä -opettajien täydennyskoulutuksessa* (6 - 10 ov) olen ollut sekä kouluttajana (7 t) että vastuuhenkilönä (1995).

Lisäksi olen toiminut kouluttajana äidinkielen opettajien täydennyskoulutuspäivillä (1973, 1990, 1991, 1993 ja 1995) ja tieteidenvälisessä tutkijakoulutusseminaarissa *Maailma lapsen kokemana* (1995). Tällä hetkellä toimin vastuuhenkilönä ja kouluttajana suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen, Tarton yliopiston suomalais-ugrialaisten kielten laitoksen, Tarton yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen ja Suomen Viron-instituutin kanssa järjestetyssä *Etelä-Viron suomenopettajien pätevyitysmiskoulutuksessa* (1995 - 1997).

Oman erikoisalani, suomen kielen, lisäksi olen toiminut myös **viron kielen ja tulkkauksen opettajana** kansanopistoissa ja pitänyt seuraavia kursseja: Viron kielen ja kulttuurin kurssi I 1992 (12 t) Ranua, Viron kielen ja kulttuurin kurssi II 1992 (27 t) Ranua, Viron kielen ja kulttuurin kurssi III 1992 (12 t) Ranua, Viron kielen ja kulttuurin kurssi IV 1993 (12 t) Ranua, Viron kielen kurssi 1993 (12 t) Ranua, Viron kielen kurssi 1994 (12 t) Ranua, Viron kielen kurssi 1994 (12 t) Jämsä, Viron kielen tulkki kurssi I 1994 (15 t) Ranua, Viron kielen tulkki kurssi II 1994 (15 t) Ranua, Viron kielen tulkki kurssi III 1994 (15 t) Ranua, Viron kielen tulkki kurssi IV 1995 (15 t) Ranua, Viron kielen tulkki kurssi V 1995 (15 t) Ranua, Viron kielen tulkki kurssi VI 1995 (15 t) Ranua, Viron kielen jatkokurssi 1995 (15 t) Ranua, Viron kielen tulkki kurssi VII 1996 (15 t) Jämsä, Viron kielen tulkki kurssi VIII 1996 (15 t) Ranua ja Viro-kurssi 1996 (4 t) Reisjärvi.

Varsinaisten opetustehtävieni lisäksi olen pitänyt kielenhuoltoa, oikeakielisyyttä, virkakieltä, ammattikieltä ja asiakirjojen laadintaa käsitteleviä **1 - 2 päivän kurseja** tuomiokapitulin (1988), Oulun seurakuntien (1990), Oulun kaupungin (1990, 1992, 1994, 1995), Veitsiluoto Oy:n (1990), Kansaneläkelaitoksen (1991) ja OYKS:n (1991, 1992, 1994, 1995, 1996) ja Raahan sairaalan (1995) henkilökunnalle. Olen toiminut opettajana myös Oulu-opaskursseilla (1995).

Opetukseni kohderyhminä ovat siis olleet yliopistojen perus- ja jatko-opiskelijoiden lisäksi eri ammattialoille koulutetut ja niillä toimivat aikuiset. Opetusmuodot ovat vaihdelleet perinteisestä luennoista itseohjautuvaan opiskeluun. Tulkki kurseilla olen opettanut sekä simultaani- että konsekutiivitulkkauksia. Yliopiston ulkopuolella tapahtuva opetus on vienyt minut yliopistosta ympäröivään yhteiskuntaan kohtaamaan monenlaisia ihmisiä. Olen saanut toimia yhteyden lojajana, sillan rakentajana, ja viedä yliopistotasoista, tutkimukseen perustuvaa opetusta muihin oppilaitoksiin ja työyhteisöihin. "Kentältä" tullut positiivinen palaute on kannustanut jatkamaan kontakteja ulospäin.

7. OPETUSMATERIAALI

Opiskelijoille jaettavien **opetusmonisteiden** lisäksi olen julkaissut FL Merja Karjalaisen kanssa suomen kielen **deskriptiivisen kieliopin englanniksi** (Sulkala - Karjalainen 1992: Finnish. 426 s.). Vaikka kielioppi onkin tutkimuspainotteinen, on sitä käytetty suomen kielen jatko-opetuksessa menestyksellisesti sekä Oulun yliopistossa että ulkomailla. Kirja on soveltunut osin kurssikirjaksi myös vieraiden kielten opiskelijoiden suomen kielen rakenteen kurssille. Kielioppi kuuluu kansainväliseen deskriptiivisten kielioppien sarjaan, ja se on pyritty tekemään oman tieteenalan (tuolloin) viimeisimpien tutkimustulosten mukaisesti. Universaalikielioppisarjan toimittajan professori Bernard Comrien mukaan "the grammar overall is a fine piece of work which I am delighted to accept into the series".

Korkeakouluopetuksen kehittämistoimikunnan myöntämän apurahan kannustamana olen laatinut **suomen kielen rakenteen** opintojaksoa (2 ov) varten **opintomonisteen** (53 s.), jossa luentorungon ja pääkohtien lisäksi on kirjallisuusviitteet jokaisen luvun lopussa. Tätä monistetta voi siten käyttää paitsi aktiivisena luentomonisteena myös itseopiskelun apuneuvona.

8. KORKEAKOULUPEDAGOGISET JULKAISUT

Aikaisemmin (kohdassa 5) mainittujen laitoksen raportin (vuodelta 1992) ja Aktuumissa (6/1994) ilmestyneen artikkelin lisäksi olen kirjoittanut Assistentti-lehteen (6/1983) artikkelin **Korkeakoulun laitos työyhteisönä**, jossa käsittelen aihetta myös opiskelijoiden ja oppimisen kannalta.

9. OSALLISTUMINEN OPETUKSEN SUUNNITTELUUN JA ARVIOINTIIN

Olen toiminut laitoksemme korkeakoulupedagogisena **yhdyshenkilönä** 1981 - 1983, opetuksen **kehittämistyöryhmän vetäjänä** 1991 - 1992 ja **jäsenenä** 1994 - sekä **tutor-toiminnan vastaavana** 1994 - 1996. Uusien työtapojen suunnitteluun, kokeiluun ja toteutukseen (1991, 1995) ja tutoroinnin aloittamiseen (1994) olen saanut apurahan Oulun yliopistolta.

Olen toiminut laitoksen **tutorkouluttajana** 1994 - 1995 ja **portfoliokouluttajana** 1995. Olen ollut myös suunnittelemassa ja toteuttamassa **opintopiirimuotoista** opetusta, mm. työseminaareja suomi toisena ja vieraana kielenä, suomen ja viron kontrastiivinen tarkastelu.

Olen tällä hetkellä olen mukana suunnittelemassa ja aloittamassa OPM:n tukemaa **äidinkielen aineenopettajien koulutukseen liittyvää yhteistyötä** ainelaitoksen, opettajankoulutuslaitoksen ja normaali-koulun välillä lukuvuonna 1996 - 1997.

Toimin Tukholmaan suuntautuvan suomen kielen **Nordplus**-vaihdon kontaktihenkilönä lukuvuonna 1996 - 1997.

Toiminta eri toimikunnissa:

Laitosneuvoston jäsenenä (1988 - 1996) ja puheenjohtajana (1994) **koulutusohjelmatoimikunnan** puheenjohtajana (1988 - 1994) ja **tiedekuntaneuvoston** jäsenenä (1995 - 1996) olen perehtynyt monipuolisesti suomen kielen ja laitoksen muiden oppiaineiden opetukseen, opetussuunnitelmiin ja oppisältöihin. Laitoksen edustajana olen toiminut 1993 - 1994 myös tiedekunnan **laitosjakotyöryhmässä**, jossa pohdittiin laitosjakoa niin opetuksen kuin hallinnon näkökulmasta.

Opiskelijavalintaan olen osallistunut joka toinen vuosi 15 vuoden ajan. Tiedekunnan **valinta-toimikunnan** jäsenenä (1981, 1988 - 1994) ja puheenjohtajana (1994 -) olen perehtynyt yleisemminkin humanistisen alan koulutuksen suunnitteluun. Osallistuin myös humanistisen tiedekunnan valintakokeen kehittämispäivään ja sen järjestämiseen 10.10.1995.

Toimin opetusministeriön alaisen **ulkomaanlehtori- ja kielikurssiasiain neuvottelukunnan** (UKAN) **asiantuntijajäsenenä** (1996 - 1998). Neuvottelukunnan tehtävänä on vastata suomen kielen ja kulttuurin opetuksesta ulkomaisissa yliopistoissa.

Opetusnäytteen arvioijana ja **asiantuntijana** olen toiminut valittaessa Tukholman yliopiston suomen kielen lehtoria (1986), Oulun yliopiston suomen kielen dosenttia (1989), Oulun yliopiston puheviestinnän lehtoria (1993) ja Oulun yliopiston viron ja suomen kielen vertailevan kieliovin dosenttia (1996).

Olen toiminut humanistisen tiedekunnan määräämänä **opetusportfolion arvioijana ja haastattelijana** täytettäessä Oulun yliopiston kirjastotieteen ja informatiikan apulaisprofessorin virkaa (8.12.1995) ja kirjallisuuden professorin virkaa (lausunto 14.2.1996). Laitosneuvoston jäsenenä olen arvioinut hakijoiden opetusportfoliot myös täytettäessä suomen kielen lehtorin ja yliassistentin virkaa.

Yliopiston rehtori on kutsunut minut **Arkangelin Suomi-keskuksen kehittämisen johtoryhmään** (1.2.1996). Johtoryhmän tehtävänä on aloittaa suomen kielen ja kulttuurin opetus Arkangelin Suomi-keskuksessa.

Vuonna 1994 olin jäsenenä **KKK-koulutuksen** (Kieli, kulttuuri ja käyttäytyminen) **johtoryhmässä**.

Opetussuunnitelmaseminaarit:

Humanistisen tiedekunnan edustajana olen osallistunut **humanistisen alan seurantaseminaareihin** Tampereella 1982 ja Turussa 1983. Oulun yliopiston humanistisen tiedekunnan järjestämässä **opetus-suunnitelmaseminaarissa** 29.1.1991 pidin suomen ja sen sukukielten koulutusohjelman puheenvuoron. Olen myös osallistunut 6.2.1991 humanistisen tiedekunnan edustajana **opetuksen asemaa** käsittelevään paneelikeskusteluun Opetus - korkeakoulujen "henkilökohtainen ongelma?". Olen osallistunut kansainvälisen fennistiikan **arvioinnin palauteseminaariin** Helsingissä 11.6.1996.

Lausunnot:

Humanistisen tiedekunnan edustajana olen ollut antamassa tiedekunnan **lausuntoa** yleisistä **kielitutkinnoista** (12.1.1994) ja laitoksen edustajana antamassa **lausuntoa harjoittelukouluasetuksen 1. §:n muuttamisesta** (8.11.1993), Oulun yliopiston **aikuis- ja täydennyskoulutuksen** kehittämissätyöryhmän raportista (31.8.1994), **kielioppityöryhmän** mietinnöstä (19.9.1994) ja Oulun yliopistossa tutkintoa suorittavalta **ulkomaalaiselta opiskelijalta vaadittavasta kielitaidosta** (21.3.1995). Olen myös ollut laatimassa **kannanottoa kypsyysnäytteen tarkistajien määräämiseen** teknillisessä tiedekunnassa (8.1.1996).

Valintatoimikunnan puheenjohtajana olen ollut antamassa **lausuntoa** selvitysmies Matti Jussilan raportista **Korkeakoulujen valinnat - kehittämisen haasteita ja mahdollisuuksia** (29.1.1996). Humanistisen tiedekunnan määräämänä olen toiminut puheenjohtajana annettaessa **lausuntoa Pohjois-Suomen Luoteis-Venäjän strategia** -ohjelmasta, johon sisältyy myös koulutuksen, tutkimuksen ja kulttuurin osat (30.10.1995).

Olen opetustyöni ohella joutunut tai paremminkin saanut tutustua ja perehtyä monin tavoin opetuksen suunnitteluun ja arviointiin. Joskus työläiltäkin tuntuvat toimikunnissa istumiset, lausuntojen väsäämiset

ja seminaarit ovat ajan myötä ruvenneet tuntumaan hyödyllisiltä. Opettaja, joka ei osallistu suunnitteluun ja arviointiin laajemmastikin kuin vain oman opetettavan aineen osalta, jää paljosta vaille. Muiden laitosten, tiedekuntien ja yliopistojen erilaiset toimintatavat niin opetuksen suunnittelussa kuin arvioinnissakin avaavat silmät näkemään oman toiminnan uudessa valossa. Omaa työhistoriaani muistellessani huomaan, kuinka monessa pienessä ajatuksessa on piillyt uuden "keksinnön" alku. Erityisen haastavana olen kokenut ulkomaisia tai yliopiston ulkopuolisia tahoja koskevan arvioinnin ja suunnittelun. Silloin on ollut pakko miettiä, miten olen aikaisemmin tämäntapaisen asian ratkaissut ja miten sen voisin tehdä toisin. Olen joutunut myös toteamaan, että kullakin tieteenalalla on myös omat opetustraditionsa, jotka saattavat erota jyrkästi toisistaan ja toisinaan myös kahlita liikaa suunnittelua ja arviointia. Aikaisemmin totesin, että hallinnon tuomat rasitteet voi kääntää opetuksen hyödyksi. Sitä olen yrittänyt tehdä!

- Ashcroft, K. & Griffiths, M. 1989. Reflective Teachers and Reflective Tutors: School Experience in an Initial Teacher Education Course. *Journal of Education for Teaching* 15 (1), 5-22.
- Bacharach, S. & Conlev, S. 1990. Uncertainty and Decision making in Teaching: Implications for Managing Line Professionals. In Sergiovanni, T. & Moore, J. (ed.). *Schooling for Tomorrow*. Boston: Allyn and Bacon, 311 - 329.
- Barton, J. & Collins, A. 1993. Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 44 (3), 200 - 210.
- Bird, T. 1990. The Schoolteachers Portfolio: An essay on Possibilities. In Milman, J. & Darling-Hammond, L. (ed.) *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. London: Sage, 241 - 256.
- Bishop, W. & Crossley, G. L. 1992. Not Only Assessment. *Journal of Teaching Writing* 12 (1), 33 - 55.
- Braskamp, L. A., Brandenburg, D. C. & Ory, J. 1984. *Evaluating Teaching Effectiveness. A Practical Guide*. Beverly Hills: Sage.
- Braskamp, L. A. & Ory, J. C. 1994. *Assessing Faculty Work. Enhancing Individual and Institutional Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Broady, D. 1991. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerus.
- Bullock, R. 1992. Spreading the Word ... And Possibly Regretting It: Current Writing About Portfolios. *Journal of Teaching Writing* 12 (1), 105 - 113.

- Calfee, R. C. & Perfumo, P. 1993. Student Portfolios: Opportunities for a Revolution in Assessment. *Journal of Reading* 36 (7), 532 - 537.
- Campbell, J. 1992. Laser Disk Portfolios: Total Child Assessment. *Educational Leadership* 49 (8), 69 - 70.
- Centra, J. A. 1993. Reflective Faculty Evaluation. *Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clift, R., Houston, W. & Pugach, M. 1990. Encouraging Reflective Practice in Education. *An Analysis of Issues and Programs*. New York: Teachers College Press.
- Correll, D. 1993. Portfolio for New (and Experienced) Teachers of Writing. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication 31.3. - 3.4.1993. San Diego, CA.
- Decker, E., Cooper, G. & Harrington, S. M. 1992. Crossing Institutional Boundaries: Developing an Entrance Portfolio Assessment to Improve Writing Instruction. *Journal of Teaching Writing* 12 (1), 83 - 104.
- Diez, M. E. & Moon, C. J. 1992. What Do We Want Students to Know? ...and Other Important Questions. *Educational Leadership* 5, 38 - 41.
- Edgerton, R., Hutchings, P. & Quinlan, K. 1991. The Teaching Portfolio. *Capturing the Scholarship in Teaching*. Washington D. C.: AAHE.
- Farr, R. 1992. Putting It All Together: Solving the Reading Assessment Puzzle. *The Reading Teacher*, 46.
- Frazier, D. M. & Paulson, F. L. 1992. How Portfolios Motivate Reluctant Writers. *Educational Leadership* 49 (8), 62 - 65.
- Griffiths, M. & Tann, S. 1992. Using Reflective Practice to Lib Personal and Public Theories. *Journal of Education to Teaching* 18 (1).

- Hansen, J. 1992. Literacy Portfolios: Helping Students Know Themselves. *Educational Leadership* 49 (8), 66 - 68.
- Hebert, E. A. 1992. Portfolios Invite Reflection - from Students and Staff. *Educational Leadership* 49 (8), 58 - 61.
- Herzig, C. 1992. Portfolio Assessment as Faculty Development: The Small-School Context. *Journal of Teaching Writing* 12 (1), 25 - 31.
- Hesse, D. 1992. Portfolios and Public Discourse: Beyond the Academic/Personal Writing Polarity. *Journal of Teaching Writing* 12 (1), 1 - 12.
- Hetterscheidt, J., Pott, L., Russell, K. & Tchang, J. 1992. Using the Computer as a Reading Portfolio. *Educational Leadership* 49 (8), 73.
- Hult, C. 1992. Using Portfolios to Evaluate Teachers: Learning from Ourselves. *Journal of Teaching Writing* 12 (1), 57 - 66.
- Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. 1992. Luukkainen, O. (toim.) Porvoo: WSOY.
- Järvilehto, T. 1994. Ihminen ja ihmisen ympäristö. Oulu: Kaleva.
- Järvinen, A. 1991. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajakoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.
- Karjalainen, A. & Kempainen, T. 1994. Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä. Ohjeita ja ideoita yliopistotenttien kehittämiseen. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 1. Oulun yliopisto. Monistus- ja kuvakeskus.
- Kaukiainen, A., Aalto, P., Lappalainen, M. & Lindberg, J. 1995. Kasvokkain. Palautteen antaminen oppijalle. AINO-projektin oppimateriaaleja. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. A 34.
- Keesen, F. & Vermeulen, E. 1995. Acknowledging Teaching Qualities in Academic Careers. Paper presented at the AIR annual conference, Boston USA.

- Kennedy, M. L. 1992. Physician, Heal Thyself: Before You Assess Your Students, Assess Yourself. *Journal of Teaching Writing* 12 (1), 13 - 23.
- Knight, P. 1992. How I Use Portfolios in Mathematics. *Educational Leadership* 49 (8), 71 - 72.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen - tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.
- Kumpula, H. 1994. Joku vastaa kaikesta? - Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun yliopisto. Opintotoimiston julkaisuja A6.
- Lee, E. 1992. Reflecting on Teaching. Paper presented at the American Educational Research Association Symposium, Peer Collaboration for Reflective Thinking, San Francisco.
- Lievonen, K. & Manninen, K. 1995. Portfolio - oppimiskansio vai näytesalkku opettajankoulutuksessa? Miten kasvatustieteellistä portfolioa hyödynnettiin päättöharjoittelijan ammatillisen kasvun ja reflektoinnin tukena Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa keväällä 1994. Projektitutkielma. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Linnakylä, P. 1994 a. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. 1994 b. Portfolio-arvioinnin monet kasvot. Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lonka, K. 1987. Kirjoittamalla oppii - mutta miksi? *Psykologia* 4, 277 - 281.
- Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. 1993. Juva: WSOY.

- Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. 1992. Hein, I. & Larna, R. (toim.) Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 14.
- The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers. 1990. Millman, J. & Darling-Hammond, L. (ed.). Newbury Park: Sage.
- Niemi, H. 1992. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa: Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 44.
- Olson, M. W. 1991. Portfolios: Education Tools. Reading Psychology 12 (1), 73 - 80.
- Oppimisen ohjaaminen yliopisto-opetuksessa. 1994. Järvinen, A., Lehtovaara, M., Poikela, E. & Viskari, S. (toim.) Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 11. Korkeakoulupedagogiikan opetusmoniste I.
- Oulun yliopiston kokonaisarviointi. 1993. Liuhanen, A-M. (toim.) Oulun yliopisto. Hallintoviraston julkaisuja 6.
- Patton, M. 1987. Creative Evaluation. Newbury Park: Sage.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. 1991. What Makes a Portfolio a Portfolio? Educational Leadership 48 (5), 60 - 63.
- Perehdyttäjän ohjeet. 1996. Henkilöstösasto 3. Helsinki: Yliopistopaino. Pikapaino.
- Peterson, K. D. 1995. Teacher Evaluation. A Comprehensive Guide to New Directions and Practices. Thousand Oaks (Cal.): Corwin.
- Pollari, P. 1994. Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen kultaa? Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.). Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Porter, C. & Cleland, J. 1995. *The Portfolio as a Learning Strategy*. Portsmouth, N.H. Boynton: Cook.
- Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. 1994. Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Portfolion monet mahdollisuudet. 1996. Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.) Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.
- Professional Development Portfolio. Expertise in Teaching. 1993. Annual Course on Teaching and Learning Stage A, September 1993. The University of Edinburgh. TLA Centre.
- Ryan, J. M. & Kuhs, T. M. 1993. Assessment of Preservice Teachers and the Use of Portfolios. *Theory into Practice* 32 (2), 75 - 81.
- Seldin, P. 1991. *The Teaching Portfolio. A Practical Guide To Improved Performance And Promotion / Tenure Decisions*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Seldin, P. & Annis, L. 1991. Using the Teaching Portfolio for the Improvement and Evaluation of College Teaching. Paper presented at the Seventeenth International Conference on Improving University Teaching 2 - 3 July 1991. Glasgow, Scotland. 346 - 354.
- Seldin, P. & Annis, L. 1993. Successful Uses of Teaching Portfolios. Paper presented at the Eighteenth International Conference on Improving University Teaching 12 - 15 July. Schwäbisch, Germany. 116 - 122.
- Seldin, P. & Associates. 1993. *Successful Use of Teaching Portfolios*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Stahle, D. L. & Mitchell, J. P. 1993. Portfolio Assessment in College Methods Courses: Practicing What We Preach. *Journal of Reading* 36 (7), 538 - 542.

- Suortamo, M. & Valli, R. 1993. Opettaja opissa - Opetuksen moni-
muotoistaminen. Porvoo: WSOY.
- Tapaninaho, H. 1994. Portfolio auttaa oppimaan. Teoksessa Järvi-
nen, A., Lehtovaara, M., Poikela, E. & Viskari, S. (toim.) Op-
pimisen ohjaaminen yliopisto-opetuksessa. Tampereen yli-
opisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 11. Kor-
keakoulupedagogiikan opetusmoniste I.
- Teacher Evaluation. A Comprehensive Guide to New Directions
and Practices. 1995. Peterson, K. D. (ed.) California: Sage.
- Tenhula, T. 1996. Improving Academic Teaching Practices by Us-
ing Teaching Portfolio - The Finnish Way to Do It. Paper
presented at the ICED-Conference 13. - 14.6.1996, Vasa,
Finland.
- Tervetuloa Oulun yliopistoon. 1996. Saukkonen, A. & Vähänen, S.
(toim.).
- Tierney, R., Carter, M. & Desai, L. 1991. Portfolio Assessment in
the Reading-Writing Classroom. Norwood, MA: Christopher-
Gordon.
- Using Research to Improve Teaching. 1985. Donald, J. & Sullivan,
A. M. (ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Valencia, S. 1990. A Portfolio Approach to Classroom Reading As-
sessment: The Whys, Whats, and Hows. The Reading
Teacher 43 (4), 338 - 340.
- Valeri-Gold, M., Olson, J. & Deming, M. 1992. Portfolios: Collabo-
rative Authentic Assessment Opportunities for College De-
velopmental Learners. Journal of Reading 35 (4), 298 - 305.
- Vavrus, L. 1990. Put Portfolios to the Test. Instructor 100 (1), 48 -
53.
- Vavrus, L. G. & Collins, A. 1991. Portfolio Documentation and As-
sessment Center Exercises: A Marriage Made for Teacher
Assessment. Teacher Education Quarterly 18, 13 - 29.

- Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. 1994. Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) Helsinki: Opetushallitus.
- Voeks, V. W. 1962. Publications and Teaching Effectiveness. A Search for Some Relationship. *The Journal of Higher Education* XXXIII (4), 212 - 218.
- Walcott, W. 1992. Addressing Theoretical and Practical Issues of Using Portfolio Assessment on a Large Scale in High School Settings. *Journal of Teaching Writing* 12 (1), 66 - 82.
- Weeks, P. 1992. Developing a Teaching Portfolio. Academic Staff Development Unit, Queensland University of Technology. (unpublished manuscript)
- Wolf, D. P. 1989. Portfolio Assessment: Sampling Student Work. *Educational Leadership* 46 (7), 35 - 39.
- Wolf, K. 1991. The Schoolteacher's Portfolio: Issues in Design, Implementation and Evaluation. *Phi Delta Kappan* 18, 129 - 136.
- von Wright, J. 1993. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Opetushallituksen julkaisuja. Helsinki: Painatuskeskus.
- von Wright, M. & Von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Wubbels, T., van Tartwijk, J., de Vries, O. & Keesen, F. 1996. Portfolios in a Faculty Training Program and Assessment Procedure. Paper presented at the ICED-Conference 13. - 14.6.1996, Vasa, Finland.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. 1987. Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review* 57 (1), 23 - 48.
- Åhlberg, M. 1990. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita 16.

liite 1

TIEDOSTA (REFLEKTOI) OMAA TOIMINTAASI YLIOPISTO-OPETTAJANA KYSYMÄLLÄ ITSELTÄSI NÄMÄ KYSYMYKSET JA VASTAAMALLA NIIHIN (Karjalainen & Nuutinen 1994 Järvistä 1991 mukaellen. Koulutusmateriaali.)

TIEDOSTAMISEN TASOJA/KOHITEITA	AMMATTIPERSOONA	OPETUS- JA OPPIMISPROSESSI	OPETUSSUUNNITELMA JA SEN SISÄLLÖT	YLIOPISTO INSTITUUTIONA
TEKNISEN OSAAMISEN TASO	Mitä luontaisia hyvän opettajan piirteitä minulla on? Millainen tutkijatyypiksi olen?	Miten, millä keinolla hallitsen opetustilanteen? Mitä opetuksessani tapahtuu minulle, opiskelijoille?	Mitä laitoksen opetussuunnitelma sisältää? Mikä on sen rakenne?	Mitkä säädökset määräävät opetustani? Mitä laki yliopistosta merkitsee työssäni?
PERUSTEIDEN KYSYMISEN TASO	Millaisen kokemusten kautta olen kehittynyt nykyiseen mitaani tutkijana ja opettajana?	Millaisia opiskelijani ovat ihmisinä, oppijoina? Miten itse viestin ja opin?	Mikä on laitokseni opetussuunnitelman logiikka, perusidea?	Mitä pohjaa säädöksille on nykytilanteessa?
YHTEISTOIMINNAN TIEDOSTAMISEN TASO	Mitkä ovat valmiuteni ammatilliseen yhteistyöhön toisten opettajien/tutkijoiden kanssa?	Miten tieteenalallani viestitään / ollaan vuorovaikutuksessa? Miten teen / voisin tehdä yhteistyötä opiskelijoiden ja toisten opettajien kanssa?	Millaista yhteistyötä opetussuunnitelman sisältöjen kehittäminen merkitsee?	Miten säädökset syntyvät (laitoksen-, tiedekunnan-, valtakunnantasolla)? Miten voin niihin vaikuttaa?
KRIITTISEN KYSYMISEN TASO	Mikä työssäni on vaikeinta, raskainta? Millaisissa asioissa epäonnistun? Onko syy itsessäni, opiskelijoissani, järjestelmässä? Mikä "ristiriita" kuvaa minua työssäni?	Mitä vikaa käsityksessäni oppimisesta ja opiskelijoista voisi olla?	Onko opetussuunnitelmassa tarpeeksi tilaa oppijan valinnoille? Ovatko sisällöt ja toteutustavat järkeviä?	Toimiiko laitokseni kuin TIEDEYHTEISÖ? Mikä erottaa sen poliittisesta tai uskonnollisesta yhteisöstä? Opetetaanko yliopistossa sellaisia arvoja ja valmiuksia, jotka ovat yhteiskunnalle ja tiedeyhteisölle vahingollisia?

liite 2

Tarkistuslista luento- ja ryhmäopetuksen kehittämiseen

Pohdi, missä määrin seuraavat seikat ovat tärkeitä oman opetuksesi kannalta, onko opetus näiltä osin toimivaa, mitä voisi kehittää.

KURSSI

- Aihe
- Ajoitus opetussuunnitelmassa
- Liittymäkohdat muihin opintoihin
- Tavoite (mihin kurssilla pyritään)
- Tarkoitus (miksi)
- Menetelmät ja niiden soveltuvuus sisällön ja tavoitteen kannalta
- Piilo-opetussuunnitelma (mitä asioita jakso edistää, vaikka niitä ei olekaan eritelty kurssikuvauksessa)
- Opiskelu/opetusjärjestelyt (mitä yksin, mitä yhdessä, mitä luokassa, mitä kirjastossa, kotona jne.)

OPISKELIJAT

- Opiskelijaryhmän koostumus
- Taso, opiskelutaidot
- Tausta (mitä opintoja takana, mitä meneillään, mitä edessä)
- Mitkä ovat opiskelijoiden tavoitteet yleensä ja tämän kurssin kohdalla
- Mitkä asiat vaikuttavat opiskelijoiden oppimisenäkemykseen

OPISKELUN ULKOISET PUITTEET

- Paikka
- Opetustilan soveltuvuus
- Lähdemateriaalien ja -kirjallisuuden laatu ja saatavuus
- Itsenäisen työskentelyn välineistö (esim. tietokone, ohjelmistot)

RYHMÄDYNAMIIKKA, OPISKELUILMASTO

- Ilmapiiiri
- Opiskelijoiden väliset suhteet
- Oma suhde opiskelijoihin
- Innostuneisuus ja kiinnostus
- Interaktio
- Ryhmätyön pelisäännöt
- Opiskelijoiden kohtaaminen yksilöinä
- Ryhmän toiminnan seuranta
- Aktiivisen osanoton kannustaminen
- Kuuntelutaito
- Kyselevä opetus
- Selittäminen ja selventäminen

ESIMERKKI- JA OPISKELUMATERIAALI

- Selkeys
- Esimerkkien käyttö
- Luentomonisteet ym. materiaalit
- Audiovisuaaliset apuvälineet

OPETUSKOKONAISUUDEN HALLINTA

- Rakenne
- Sisältö
- Aloitus
- Yhteenveto
- Selkeys, kuuluvuus
- Tempo, ajankäyttö
- Havainnollistaminen
- Erilaiset työtavat
- Yhteydet muihin opintoihin
- Keskustelu ja suunnittelu kollegoiden kanssa
- Ajankohtaisuus
- Tenttikäytännöt ja niiden soveltuvuuden perustelu
- Tehtävien suunnittelu

OPISKELIJAN OTTAMINEN TIEDEYHTEISÖN JÄSENEKSI

- Opiskelijan ottaminen (ohjaaminen) tiedeyhteisön jäseneksi heti opintojen alusta lähtien
- Tutkimuksen ja opetuksen integrointi
- Opetustilanteen suhde muuhun työhön ja keskusteluun
- Opetusmenetelmien sopivuus tieteelliseen työskentelyyn

OPPIMISEN HELPOTTAMINEN, OPISKELUTAIDOT

- Ohjauksen saatavuus
- Opiskelijan saaminen alusta asti mukaan työskentelyyn
- Oman työn suunnittelu, tutkiminen ja arviointi
- Raportointi
- Kurssin yhteydet muihin opintoihin
- Hyvien opiskelustrategioiden vahvistaminen
- Tieteellisen opiskelufilosofian vahvistaminen
- Reflektiivisyys

- Problematisointi ja argumentointi

TYÖN SEURANTA- JA ARVIOINTIKÄYTÄNTEET

- Käytetyt tentti- ja arviointimenetelmät ja niiden soveltuvuus (tentti, keskustelutentti, kotiessee, oppimisportfolio jatkuva arviointi jne.)
- Vaihtoehtoiset suoritus- ja arviointitavat ja niiden edut ja epäkohdat
- Kuulustelu- ja arviointikäytänteiden taustalla oleva oppimiskemys (ulkomuistilla selviäminen, poissuorittaminen, todellinen oppiminen, syvällinen ymmärtäminen jne.)
- Opiskelijan oman työn itsearviointi (oppiminen, opiskelutaidot, sisällöt, piilo-opetussuunnitelman tiedostaminen)
- Oman oppimisen itsearviointi (mitä opin tästä kurssista opettajana)
- Opiskelijan palaute opettajalle
- Opiskelijan mahdollisuus vaikuttaa kurssin sisältöön ja toteutukseen

Tarkistuslista opinnäytteiden ohjausta ja tutorointia varten

- Ohjauksen pelisääntöjen selvittäminen (Mitä itse käsität ohjaamisella? Entä opiskelija?)
- Saatavilla olo
- Laitoksen toimintaperiaatteiden välittäminen
- Tapaamisten orientaatio (Katsotaan paljonko aikaa on käytettävissä, autetaan opiskelijaa vapautumaan ja tuntemaan olonsa tervetulleeksi, varmistetaan keskeytymätön rauha.)
- Aktiivinen kuuntelu (Näytä, että olet valmis kuuntelemaan opiskelijaa. Johdata opiskelijaa tarvittaessa pohtimaan lisää. Tarkista, että todella ymmärsit, mitä opiskelija halusi sanoa.)
- Kiireettömyys
- Rohkaisu vaihtoehtojen pohdintaan
- Johtopäätösten ja tulosten selvittely

- Mikä on oma ohjauskäsityksesi?
- Mitä muut (opettajat, opiskelijat, tutkijat jne.) pitävät ohjauksesta?

- Mitä tutkimuksen tekeminen tarkoittaa?
- Miten tutkimusprosessi etenee?
- Mitä ohjaaminen tarkoittaa tutkimustyössä?
- Millainen on hyvä ohjaaja?
- Ohjaako tutkimustyön etenemistä joku/jokin muu? Miten? Miksi? Kuka on vastuussa tutkimustyön etenemisestä?
- Millaista ohjausta ja tukea opiskelija tarvitsee?

- Millaista ohjausta ja tukea on saatavilla?
- Hakeutuuko opiskelija oikeaan paikkaan saadakseen tukea? Miksi (ei)?
- Mikä suhde ohjauksella on itsenäiseen työhön?
- Miten opiskelija voi toimia saadakseen sellaista ohjausta kuin tarvitsee?
- Saako ohjaaja selville, millaista ohjausta ja tukea opiskelija tarvitsee?

OHJEITA OPINNÄYTETTÄÄN TEKEVÄLLE OPISKELIJALLE

- Tee itsellesi alustava tutkimusaikataulu. Pohdi sen realistisuutta opiskelu- ja elämäntilanteesi kannalta. Mieti, kuinka tiukasti haluat sen toteuttaa (keskeytykö tutkimuksenteko sijaisuuksien ym. vuoksi ja mitä se merkitsee tutkimuksen etenemisen kannalta).
- Työ ei etene: Mitkä ovat todelliset syyt? Miten tilanne korjautuisi.
- Hankkiudu keskusteluun henkilökunnan ja muiden opiskelijoiden kanssa.
- Päätä, milloin haluat keskustella tutkimuksestasi.
- Kirjoita mahdollisimman paljon. Kirjoittaessa joudut tekemään synteesiä lukemastasi, mikä vie jo sinänsä tutkimustasi eteenpäin. Kirjaa jokainen tutkimuksesi vaihe tekstiin. Tee päätökset ja perustele ne.
- Pohdi kriittisesti tutkimusongelmaasi ja tutkimuksesi metodologiaa, tutustu muihin tutkimuksiin jne.
- Käytä mind-mappeja, käsitekarttoja ym. ajatuksen apuvälineinä ja muistin tukena. Pidä tutkimuspäiväkirjaa.

Tarkistuslista arviointia varten

- Arvioinnin tarkoitus (Teenkö opiskelijoille selväksi, mihin kurssin arvostelulla pyritään?)
- Strategia (Vastaako arviointitapani kurssin päämääriä ja tavoitteita?)
- Kriteerit (Tietävätkö opiskelijat, mitkä arviointikriteerit ovat?)
- Vaatimukset ja odotukset
- Työmäärä (realistisuus opiskelijan ja oman työmäärän kannalta)
- Arvostelu (Annanko tulokset nopeasti, olenko johdonmukainen, kerronko opiskelijoille, mitä heidän tulisi tehdä, jos he eivät ole tyytyväisiä tulokseen/arvosteluun?)
- Itse- ja vertaisarviointi (Annanko opiskelijoille mahdollisuuden osallistua omaan ja toistensa arviointiin?)
- Edistääkö arviointi oppimista?
- Palaute (Annanko opiskelijoille palautetta tarpeeksi ja oikealla hetkellä?)
- Ulkopuoliset arvioijat
- Kirjanpito (Pidätkö asianmukaista kirjaa tuloksista ja palautteesta?)