

HUOM! Tämä on alkuperäisen artikkelin post-print rinnakkaistalenne. Rinnakkaistalenne saattaa erota alkuperäisestä sivutukseltaan ja painoasultaan.

Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä:

Aaltonen, K., Alanko-Turunen, M. & Sairanen, P. (2020). Miten minä tämän näytän ymmärrettävästi – osaamismerken ohjattua osaamisen osoittamista ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. *eSignals Research*, 28.8.2020. Noudettu osoitteesta: <https://esignals.fi/research/2020/08/28/miten-mina-taman-naytan-ymmarrettavasti-osaamismerken-ohjattua-osaamisen-osoittamista-ammattillisen-opettajan-pedagogisissa-opinnoissa/>

PLEASE NOTE! This is an electronic self-archived post-print version of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version:

Aaltonen, K., Alanko-Turunen, M. & Sairanen, P. (2020). Miten minä tämän näytän ymmärrettävästi – osaamismerken ohjattua osaamisen osoittamista ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. *eSignals Research*, 28.8.2020. Retrieved from: <https://esignals.fi/research/2020/08/28/miten-mina-taman-naytan-ymmarrettavasti-osaamismerken-ohjattua-osaamisen-osoittamista-ammattillisen-opettajan-pedagogisissa-opinnoissa/>



This publication is licensed Creative Commons Nimeä-EiKaupallinen-JaaSamoin 4.0 Kansainvälinen -lisenssillä.

Miten minä tämän näytän ymmärrettävästi - osaamismerkkein ohjattua osaamisen osoittamista ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa

Aaltonen Katri, Alanko-Turunen Merja & Sairanen Petja
2020

Tiivistelmä

Haaga-Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa käynnistettiin opettajan pedagogisten opintojen kehittämisprosessi, jossa tavoitteena oli konkretisoida osaamismerkkien avulla opettajaopintojen ammattitaitovaatimuksia ja tarjota opiskelijoille välineitä osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen. Tähän kehittämisprosessiin liittyvän tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää opettajaopiskelijan kokemusta osaamismerkkein ohjatusta osaamisen näytöistä. Artikkelimme lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen, jossa tutkimuksen kohteena oli eletyn kokemuksen merkitys. Hankimme tutkimusaineistomme 10 digitaalisia osaamismerkkejä hakeneen opettajaopiskelijan teemahaastatteluna marraskuun 2019 ja helmikuun 2020 välisenä aikana. Tulkitsimme opiskelijoiden kokemuksia kolmen suhderakenteen kautta: (1) Suhde itseen, jossa opiskelijat pohtivat osaamisen näytöissä ilmenneitä osaamisalueiden merkityksiä tietämisenä, taitamisena sekä ammatillisena kehittymisenä ja reflektiona. (2) Suhde toiseen, jossa ohjaukselle annetut merkitykset liittyivät ammattitaitovaatimusten ja osaamisen kriteerien täsmentämiseen, pedagogisen ajattelun jäsentymiseen ja käsitteellistymiseen sekä emotionaaliseen tukeen. Ohjaajan rooli nähtiin fokuksen täsmentäjänä, ajattelun herättelijänä sekä kannustajana ja rohkaisijana. (3) Suhde työelämään, jossa korostui osaamismerkkien vähäinen tunnettuus ja niiden käyttö- ja näyttöarvon epäselvyys. Osaamisen osoittaminen osaamismerkkien avulla samoin kuin osaamisperustainen opettajankoulutus oli monelle opettajaopiskelijalle uutta. Osaamismerkkikuvaukset tuntuivat kuitenkin ohjaavan entistä syvällisempään ja laaja-alaisempaan osaamisen todentamiseen, jäsentämiseen ja itsearviointiin.

Avainsanat: Osaamismerkkit, osaamisen näyttö, ammatillinen opettajankoulutus

Osaamismerkkit suunnistuskartan rasteina

Haaga-Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa (HHAOKK) käynnistettiin opettajan pedagogisten opintojen kehittämisprosessi, jossa tavoitteena oli konkretisoida osaamismerkkien avulla opettajaopintojen ammattitaitovaatimuksia ja tarjota opiskelijoille välineitä osaamisen hankkimiseen ja

osoittamiseen. Tähän kehittämisprosessiin liittyvän tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää opettajaopiskelijan kokemusta osaamismerkkein ohjatusta osaamisen näytöstä. Haemme vastauksia tutkimuskysymykseen: Millaisia merkityksiä ammatilliset opettajaopiskelijat rakentavat osaamismerkkein ohjatuille osaamisen näytöille? Kehittämistyö tapahtui vuosina 2018–2020 käynnissä olleessa Open merkit -hankkeessa, jossa valtakunnallisena tavoitteena oli kehittää osaamismerkkejä ammatillisten opettajien ja opettajaopiskelijoiden osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen (Open merkit -hanke). Me koordinoimme hanketta HHAOKK:ssa ja sen lisäksi toimimme ohjaajina ammatillisten opettajien pedagogisissa opinnoissa.

Osaamisperustaisten opettajaopintojen toteutustapa tuntuu usein opiskelijoille sekavalta varsinkin opintojen alussa, koska valmista reittisuunnitelmaa ei ole ja henkilökohtaistaminen tekee opiskelupolusta jokaiselle omanlaisensa. Halusimme suunnitella tuolle reittikartalle digitaalisten osaamismerkkien avulla muutamia rasteja, joiden avulla opiskelija voi ottaa tarkempaa kompassisuuntaa opintoihinsa. Osaamismerkki palvelee niin osaamisen hankkimisessa kuin osaamisen osoittamisessa ja sen arvioinnissa (Karjalainen ym., 2018).

Digitaalisten osaamismerkkien (Open Badges) tarkoituksena on tuoda näkyväksi sellaista osaamista, joka ei välttämättä näy virallisissa tutkintotodistuksissa mutta jolla saattaa olla keskeistä merkitystä työelämän näkökulmasta (Brauer, 2019, s. 35). Osaamismerkki rakentuu visuaalisesta kuvasta, johon on sisällytetty tieto vaaditusta osaamisesta sekä osaamista kuvaavat osaamistavoitteet ja -kriteerit. Jotta merkillä olisi uskottavuutta, sen täytyy sisältää myös tieto merkin myöntäjistä ja todisteet, joilla merkin haltija on sen saanut. Osaamiskriteerit kertovat merkin tarkastelijoille, millaista osaamista merkin haltijalla on. Merkin myöntäjänä voi toimia yritys, oppilaitos tai järjestö. Osaamismerkkeihin liittyvä käsitteistö ei kuitenkaan ole kaikilta osin selvää. Joskus osaamismerkin tyyppisiä merkkejä on myönnetty myös pelkästä koulutukseen tai tilaisuuteen osallistumisesta.

Digitaaliset osaamismerkit voidaan myöntää hakemuksesta ja niillä voidaan helpottaa ja yhtenäistää oppilaitosten osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosesseja. Osaamismerkkein tunnistettu ja tunnustettu osaaminen palvelee opiskelijaa tekemällä näkyväksi työelämässä ja harrastuksissa hankittua osaamista. Aikaisemman osaamisen tunnustamisen lisäksi osaamismerkkein ohjattu oppimisprosessi tarjoaa uudenaikaisen, pelillistetyn tavan hankkia osaamista. Merkkien avulla opiskelija voi suunnitella oman oppimispolkunsa, jolloin merkit tukevat opiskelijan motivaatiota. Selkeät, ymmärrettävät arviointikriteerit auttavat opiskelijaa sanoittamaan jo olemassa olevaa osaamistaan sekä suunnittelemaan puuttuvan osaamisen hankkimista. (Brauer, 2019, ss. 35–36).

Osaamismerkkijärjestelmä mahdollistaa jatkuvan oppimisen ja osaamisen päivittämisen. Oppimispolku voidaan rakentaa siten, että merkkien suorittaminen ohjaa kohti ylemmän tason merkin tavoittelua. Tässä prosessissa korostuu oikea-aikaisen ohjauksen merkitys. Osaamismerkkein jaksotettu oppimispolku mahdollistaa opettajalle ohjauksen tarjoamisen juuri sillä hetkellä, kun sille on tarvetta (Korhonen, 2020, ss. 32–33).

Ratamestarit suunnittelemassa osaamisperustaista suunnistuskarttaa

Kaikilla HHAOKK:n ammatillisen opettajankoulutuksen ohjaajilla oli mahdollisuus osallistua osaamismerkkien suunnitteluun kuudessa osaamismerkkityöpajassa, joita me artikkelin kirjoittajat fasilitoimme. Tuotimme kuusi osaamismerkkiä pedagogisten opintojen laajimpaan Ohjaava opettaja - opintokokonaisuuteen, joka sisältää opetusharjoittelun. Koko työpajaprosessin ajan jouduimme ohjaajayhteisönä arvioimaan kriittisesti, pystyvätkö opiskelijat hankkimaan ja osoittamaan osaamismerkeissä vaadittua osaamista opettajan työtä tekemällä. Ohjauksen näkökulmasta kehittämistyömme tavoitteena oli tiedostaa ja yhtenäistää ohjauskäytänteitä ja ohjaajakohtaisia vaatimuksia sekä tehdä niistä läpinäkyviä. Osaamismerkkien suunnittelu sai aikaan tunteikasta ja uutta tuottavaa keskustelua, joka toi esille ohjaajayhteisömme erilaisia tulkintoja ja arvostuksia ammattitaitovaatimuksista sekä pyrkimyksiä yhteiseen ymmärrykseen. Kuten Kim (2014, Karjalaisen ym., 2018, s. 368 mukaan) toteaa, osaamismerkkien suunnittelu paljastaa usein paljon ratkaisemattomia jännitteitä siitä, kuinka opetamme, ohjaamme ja opimme, miten arvioimme oppimista ja mitkä lopulta ovat osaamistavoitteet.

Osaamismerkit otettiin käyttöön toukokuussa 2019 aloittaneiden opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa. Opetusharjoittelu henkilökohtaistettiin, jolloin opiskelija ohjaajansa kanssa neuvotellen tunnisti osaamistaan, suunnitteli puuttuvan osaamisen hankkimisen tapoja ja osoitti osaamistaan. Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa HHAOKK:ssa opetusharjoittelun laajuutta ei ole määritelty tunteina vaan osoitettavina osaamisina. Juuri tässä osaamismerkkikriteerit toimivat työkaluina. Tärkeää ei ole se, missä, miten tai milloin opiskelija on osaamisensa hankkinut, vaan se, että hän pystyy tekemään sen näkyväksi ja todentamaan sen. Tämän periaatteen mukaisesti opiskelijoillemme tarjoutui kaksi vaihtoehtoista prosessia: (1) osaamismerkkein ohjattu osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen niillä opiskelijoilla, joilla oli aiemmin hankittua pedagogista osaamista ja (2) osaamismerkkein ohjattu osaamisen hankkiminen ja osoittaminen niillä opiskelijoilla, joilla tunnistettiin osaamisen vajeita suhteessa ammattitaitovaatimuksiin.

Kehittämisprosessimme edetessä osaamismerkkityöpajoissa huomasimme pian olevamme paljon suuremman asian äärellä kuin pelkästään digitaalisten osaamismerkkien tuottamisessa. Olimme kirjastamassa pedagogisten opintojemme osaamisperustaisuuden toteuttamismalleja ja luomassa niistä yhteisöllistä tulkintaa. Huomasimme myös, että oma osaamispuheemme vaati muutosta. Toiminnan kohteena ei ollutkaan vain digitaalisten osaamismerkkien kehittäminen vaan osaamisen osoittamisen tapojen kehittäminen osaamismerkkien avulla. Merkkeihin laadituista osaamisen osoittamisen tavoista tuli väline, jonka avulla pyrimme yhteisesti neuvotellulla tavalla ohjaamaan opettajaopiskelijoita. Tavoitteena on, että opettajaopiskelija voi näyttää osaamistaan sellaisessa muodossa, että ohjaaja voi tarkastella ja arvioida sitä, vaikkakaan ei itse ole aina opiskelijan toimintaa havainnoimassa. Digitaalisen osaamismerkkin hakeminen on opiskelijan näkökulmasta vain osaamisen osoittamisprosessin päätepiste, ei itseisarvo sinänsä. Tämän takia opiskelijoidemme ei ollut pakko hakea digitaalista osaamismerkkiä, mutta osaamisen osoittaminen opetusharjoittelun näytöissä tuli tehdä osaamismerkkikuvausten mukaisesti. Osaamismerkkikuvaukset (ammattitaitovaatimukset, osaamisen kriteerit ja osaamisen osoittamisen tavat) olivat työkaluja opetusharjoittelun ohjauksessa ja digitaalinen osaamismerkki opiskelijalle bonus, jonka hän saattoi hakea, jos näki sillä lisäarvoa. Osaamispuheemme muutoksen takia käytämme myös tässä artikkelissa osaamismerkki-termin sijasta enemmänkin termejä *osaamisen osoittaminen* ja *osaamisen näyttö* ja osaamismerkkin hakemisen sijasta puhumme *osaamisen osoittamisen valmistelusta* tai *näytön valmistelusta*.

Käytämme tutkimuksemme Salon (2015) esittelemää *aineiston ajattelemisen teorian kanssa* -analyysimallia. Se vaatii teorioiden huolellista lukemista useassa eri vaiheessa, jotta saatoimme koetella niitä omassa tutkimuksessamme. Kuten Salo (2015, s. 181) toteaa, lopputulos ei ollut “siistiä ja helpposti kurissa pysyvää vaan kokeilevaa ja kehkeytyvää”. Tämän takia päädyimme käyttämään artikkelissamme vapaata raportointimallia perinteisen IMRD-mallin sijasta. Annoimme tulosten ja teorian käsittelemisen nivoutua toisiinsa erilaisten tulkintakehysten mukaisesti.

Opettajan osaamista kuvataan usein maisemametaforan avulla (esim. Clandinin & Connelly, 1995). Pedagogisen osaamisen maisemassa on moniulotteisia paikkoja, tiloja ja suhteita, joissa tietämisen, taitamisen, opettajana olemisen ja identiteettityön yksilölliset prosessit rakentuvat. Opettajan osaamisen maisema -metaforan mukaisesti olemme otsikoineet artikkelimme suunnistustermein. Esittelemme ensimmäisissä luvuissa ”Osaamismerkki suunnistuskartan rasteina” osaamismerkkien käyttöönottoa osaamisperustaisessa koulutuksessa ja ”Ratamestarit suunnittelemassa osaamisperustaista suunnistuskarttaa” tutkimuksemme kontekstia ja lähtökohtia. Tutkimuksen aineiston hankinta- ja

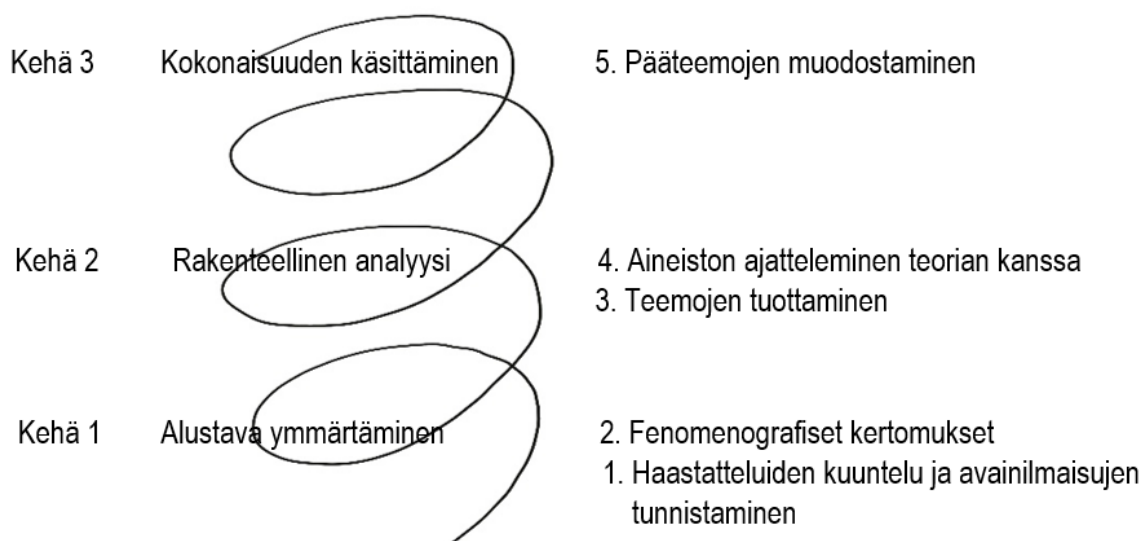
analyysimenetelmät kuvaamme luvussa ”Kartanlukuohjeita tutkijoille tutkimusprosessista”. Sen jälkeen esittelemme tuloksiamme. ”Kompassisuuntia kohti erilaisia osaamisia” -luvussa tulkitsemme opiskelijoiden osaamisen näytöille antamia merkityksiä suhteessa pedagogisiin osaamisalueisiin: osaaminen tietämisenä, taitamisena, ammatillisena kehittymisenä ja reflektiona. ”Ohjaaja reittivalintojen tukena” -luvussa tarkastelemme, mihin opiskelijat kokivat tarvitsevansa ohjausta ja millaisia merkityksiä he rakensivat saamalleen ohjaukselle. Viimeisessä, tuloksia pohdiskelevassa luvussa ”Katse suunnistuskartalta laajempaan maisemaan” pureudumme digitaalisten osaamismerkkien merkitykseen työelämässä ja yhteiskunnassa. Tutkimuksemme kokoavan pohdinnan olemme koonneet lukuun ”Reittivalintojen ja suunnistusleimojen tarkastelua”.

Kartanlukuohjeita tutkijoille tutkimusprosessista

Artikkelimme lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen, jossa tutkimuksen kohteena on eletyn kokemuksen merkitys. Sovelsimme Peltomäen (2014) käyttämää metodologista mallia hermeneuttisessa kehässä olemisesta. Kehässä liikutaan joustavasti ja spiraalimaisesti alustavan ymmärryksen, rakenteellisen analyysin ja kokonaisuuden käsittämisen välillä ja palataan uudelleen edellisiin vaiheisiin syventämään tulkintoja tai tekemään uusia (Kuvio1).

Kuvio 1

Tutkimusprosessin kulku hermeneuttisena kehänä



Hankimme tutkimusaineistomme opettajaopiskelijoiden teemahaastatteluina marraskuun 2019 ja helmikuun 2020 välisenä aikana. Lähetimme haastattelupyynnön 19 digitaalisia osaamismerkkejä hakeelle opiskelijalle, joista 10 suostui haastatteluun. Haastattelut kestivät noin puoli tuntia.

Alustavan ymmärtämisen vaihe alkoi haastattelutallenteiden kuuntelemisella ja tutkimuksen kohteen kannalta olennaisten ilmaisujen litteroinnilla. Tässä vaiheessa tuotimme jo alustavaa tulkintaa opiskelijoiden ilmaisuista kirjoittamalla litterointiteksteihin tunnistettuja merkityksiä. Seuraavaksi tiivistimme aineistoamme fenomenologisiksi kertomuksiksi, jotka olivat opiskelijakohtaisia kuvauksia osaamismerkkein ohjatun osaamisen näytön kokemuksesta (esimerkki kertomuksesta liitteessä 1). Kertomuksia tarkennettiin palaamalla uudelleen alkuperäisiin haastattelutallenteisiin ja -teksteihin. Kuten Högbacka ja Aaltonen (2015, s. 19) toteavat, tässä vaiheessa jouduimme pohtimaan kriittisesti, mitä aineiston avulla voimme kertoa ja mihin aineisto ei ylety.

Rakenteellisessa analyysissä tuotimme opiskelijakohtaisista haastatteluaineistoista ja fenomenologisista kertomuksista teemoja. Tavoitteenamme oli kuvata opiskelijoiden kokemuksia yleisemmällä tasolla. Salon (2015) mielestä laadullisissa menetelmissä tulee kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten herkästi aineiston koodaaminen kadottaa liikkeen, erilaisuuden, ainutkertaisuuden, kielen ja tulollaan olemisen. Mallien ja säännönmukaisuuksien hakeminen saattaa muuttaa asiat ja ilmiöt liikumattomiksi, jolloin tutkittava ilmiö sulkeutuu ja jähmettyy. Tulemisen idea eli aineiston ”kelaaminen” ilman ennalta määrättyä päämäärää sekä yllättävät ja ennalta valittujen koodien alle asemoitumattomat puhuvat voivat hänen mielestään pitää asiat liikkeessä ja tehdä niistä eläviä lukijallekin.

Hyväksyimme lähtöoletukseksimme Salon (2015) huomion siitä, että puhdas aineistolähtöisyys on analyysin toteuttamisessa mahdottomuus ja sovelsimme hänen kuvaamaansa aineiston ajattelemista teorian kanssa. Aineiston ajattelemisen teorian kanssa tarkoittaa tutkimuksessamme aineistokatkelmien lukemista erilaisissa teoreettisissa viitekehyksissä kunkin kehyksen inspiroimilla käsitteillä. Jacksonin ja Mazzein (2012, Salon, 2015, s. 181 mukaan) ajatusten opastamina kytkimme samat aineistokatkelmat eri käsitteisiin ja kartoitimme, miten tietyt yhteydet kehkeytyivät aineiston ja valittujen käsitteiden väleissä, miten nämä yhteydet aktualisoituivat ja sytyttivät uudenlaisiin tulkintoihin.

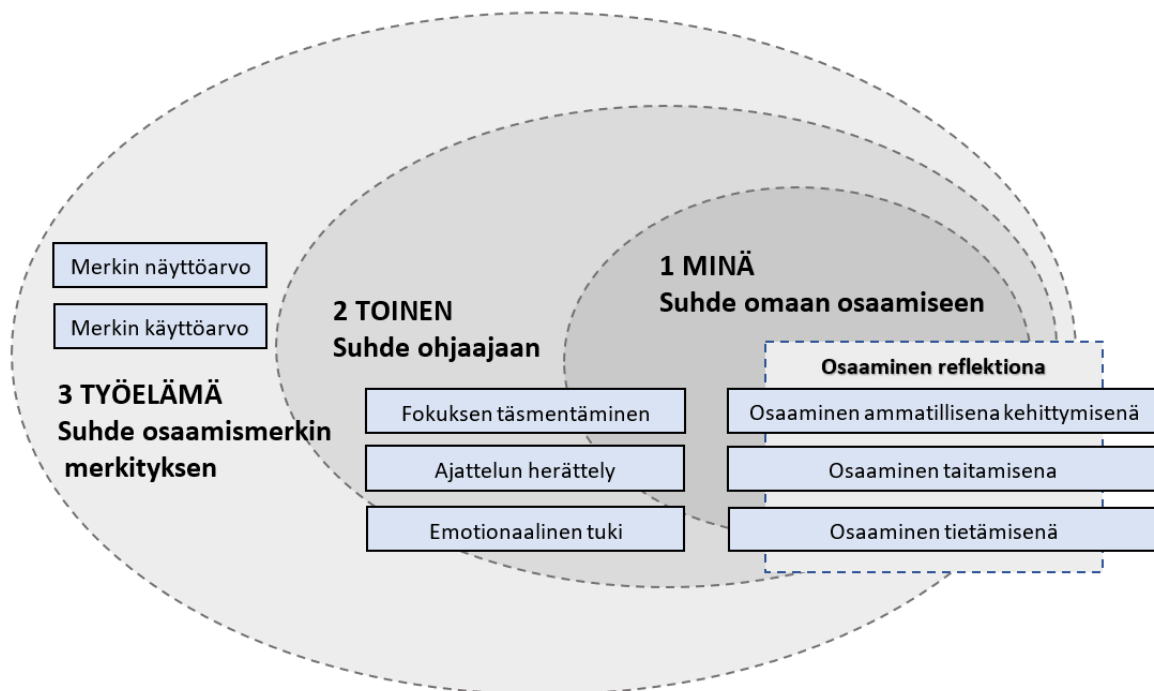
Aineiston ajattelemisen teorian kanssa -analyysimalli vaati useassa eri vaiheessa teorioiden huolellista lukemista, jotta saatoimme koetella niitä omassa tutkimuksessamme. Opiskelijat esimerkiksi puhuivat paljon käytännön opetustyön ja teoreettisen osaamisen suhteesta osaamisen hankkimisen ja

osoittamisen vaiheissa, mikä sai meidät tulkitsemaan kertomuksia pedagogisen osaamisen osa-alueiden (*knowing, acting ja being*) kautta. Tämä jaottelu ei kuitenkaan tuonut esille ohjaajan ja ohjauksen merkityksiä, minkä takia etsimme niille käsitteellistä viitekehystä scaffolding-mallista. Todennäköisesti oman hanketoimijapositionme takia päädyimme usein pohtimaan myös sitä, mistä opiskelijamme eivät puhuneet tai mikä aineistossamme jää marginaaliin (Högbacka & Aaltonen, 2015). Tämän innoittamina päädyimme ”ajattelemaan aineistoamme” vielä kerran digitaalisten osaamismerkkien yhteiskunnallisten ja tulevaisuusorientoituneiden merkitysten kautta.

Hermeneuttisen spiraalimallin kolmannella kehällä kokonaisuuden käsittäminen kuvaa analyysin tulkinnettua ja reflektointia vaihetta, jossa etsimme samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia pääteemojen muodostamista varten (Peltomäki, 2014). Pääteemoiksi muodostuivat osaamismerkien ohjatun osaamisen osoittamisen merkitys kolmella tasolla: (1) MINÄ kuvaa, millaista suhdetta opiskelija rakensi omaan osaamiseensa ja opettajuuteensa, (2) TOINEN kuvaa suhdetta opiskelijan ja ohjaajan välillä prosessissa, jossa arvotetaan osaamista, ohjataan siihen ja arvioidaan sitä ja (3) TYÖELÄMÄ kuvaa osaamisen näyttöjen ja digitaalisten osaamismerkkien laajempaa näyttö- ja käyttöarvoa. Pääteemoja yhdistelemällä ja niiden keskinäisiä suhteita etsimällä muodostimme opiskelijoiden osaamismerkien ohjattua osaamisen osoittamista kuvaavan merkitysrakenteen (Kuvio 2).

Kuvio 2

Osaamismerkien ohjatun osaamisen osoittamisen kolmen tason merkitysrakenne



Högbacka ja Aaltonen (2015) tarjoavat refleksiivisyyttä tutkimukselliseksi ja metodologiseksi työkaluksi. Olemme tutkimusta tehdessämme olleet Open merkit -hankkeen toimijoita ja sen myötä tavoitteet sekä valtakunnallisia että oman organisaatiomme tavoitteita osaamismerkkien kehittämisestä ja käyttöönotosta. Tämän lisäksi olemme myös opettajankouluttajia ja siten olleet osallisena HHAOKK:n yhteisöllisessä osaamismerkkien suunnittelu- ja käyttöönottoprosessissa. Kaikki haastatellut opettajaopiskelijat eivät kuitenkaan olleet omia opiskelijoitamme, vaan heistä seitsemän oli muiden ohjaajien ryhmistä. Siitä huolimatta näyttäydymme opiskelijoille todennäköisesti enemmän opettajankoulutuksen ohjaajina kuin ulkopuolisina tutkijoina. Näin meillä tutkijoina on ollut tietty positio tutkimuskontekstimme sosiaalisissa suhteissa, hierarkioissa ja kulttuurisissa merkityksenantotyyppisissä. Meillä on ollut tietyt sosiaaliset, yhteiskunnalliset ja jopa henkilökohtaiset intressit ja oletukset, jotka vaikuttavat siihen, mitä olemme nähneet, kuulleet ja millaisia tulkintoja olemme tehneet.

Kompassisuuntia kohti erilaisia osaamisia

Opetusharjoittelussa jokaiselle yksilöllisesti suunnitellut osaamisen hankkimisen ja osoittamisen tavat auttoivat opiskelijoitamme hahmottamaan, mitä osaamista ja tekemistä opetusharjoittelu sisältää ja miten osaamista tulee tehdä näkyväksi. Ohjaaja ja opiskelija sopivat yhdessä ne oppimisteot, joilla osaamista hankittiin ja osoitettiin. Osaamisperustainen henkilökohtainen kehityssuunnitelma edellytti opiskelijalta kykyä suunnitella ja toteuttaa osaamisen tunnistamista, hankkimista ja osoittamista.

Kuvatessaan osaamisen hankkimista ja osoittamista opetusharjoittelussa opiskelijat pohtivat erilaisien osaamisten merkityksiä itselleen (Kuvio 2). He puhuivat muun muassa siitä, miten tärkeää opettajan työn tekeminen oli opetusharjoitteluun liittyvien ammattitaitovaatimusten ymmärtämisessä ja konkretisoitumisessa ja miten osaamismerkkikuvaukset ohjasivat pedagogisen kirjallisuuden perusteella tapahtuvaan pohdintaan. Näiden ensihavaintojemme innostamina luimme aineistoamme teoreettisten kompetenssimallien perusteella. Osaaminen voidaan nähdä toisiinsa kietoutuneina tietämisen, taitamisen ja joksikin tulemisen osa-alueina (Barnett & Coate, 2005). Le Deistin ja Wintertonin (2005, s. 39) holistisessa mallissa osaaminen rakentuu kognitiivisista (tieto, tietäminen), toiminnallisista (taito ja tekeminen) ja sosiaalisista kompetensseista (vuorovaikutustaidot, asenteet ja käyttäyty-

minen) sekä metakompetensseista (oppimisvalmiudet). Metakompetenssi tukee muiden kompetenssien kehittymistä. (ks. myös Lehtonen ym., 2018; Vilppola ym., 2020.) Osaamisen tiedonalueiden lisäksi opiskelijamme kuvasivat, miten he parhaimmillaan onnistuivat arvioimaan omaa toimintaansa tai jopa työyhteisönsä menettelytapoja osaamismerkkikuvausten perusteella. Tämän takia otimme osaamiskehikkomme myös Austinin (2019) osaaminen reflektiona -näkökulman.

Erilaisista osaamisen luokitteluista huolimatta osaaminen ei näyttäydy todellisessa työssä dikotomioina (esim. teoria–käytäntö, tietäminen–taitaminen). Vilppulan ja hänen tutkimusryhmänsä (2020, s. 47) mukaan ammatillisessa opettajankoulutuksessa kehittynyt pedagoginen osaaminen oli opettajan työspesifiä osaamista, jossa integroitui ammatillisesti tietämisen, taitamisen ja asenteiden prosessit. Myöskään Le Deistin ja Wintertonin (2005, s. 40) mielestä kognitiivisia, toiminnallisia ja sosiaalisia kompetensseja ei voida erotella toisistaan käytännön toiminnassa. Säilyttääksemme vastaavanlaisen holistisuuden pyrimme kaappaamaan osaamismerkkeihimme opettajan työn laajoja toimintakokonaisuuksia pienten osa-alueiden näyttämisen sijaan. Tämä puhutteli myös osaa opiskelijoistamme.

“Mun mielestä se [osaamismerkki] on sellainen selkeä kokonaisuus, mikä auttaa siihen, että ei tehdä yksittäisiä raporteja, vaan tehdään isompi kokonaisuus, missä osoitetaan se opittu asia. Se on mulle luontaisesti paljon miellyttävämpi tapa tehdä kuin tuotetaan hirveä määrä yksittäisiä raporteja.” (Opiskelija 3)

Osaaminen taitamisena (*acting*) yhdistetään opiskelijan asiantuntijuuden kasvuun monipuolisen tietotyön, toiminnan ja ohjauksen avulla (Annala & Mäkinen, 2011). Le Deistin ja Wintertonin (2005, s. 39) holistisessa mallissa toiminnallinen osaaminen kuvaa käytännön osaamista, taitoa ja tekemistä. Opettajana toimiminen on aina sosiaalista: se on vuorovaikutusta ja toimintaa ihmisten kanssa ja heidän hyväkseen monimuotoisissa, kompleksisissa toimintatilanteissa ja -konteksteissa. Pedagogisessa taitamisessa korostuvat myös uuden luominen ja opetus- ja ohjaustyön ennustamattomat ulottuvuudet. (Ewing & Smith, 2001.) Barnettin ja Coaten (2005) mukaan osaaminen taitamisena vaatii kehitykseen todellisen työn, mutta siinä ei ole kyse vain tekemisestä vaan opettajaopiskelijan omasta sitoutumisesta ja suhteen ottamisesta omaan toimintaansa. Myös opiskelijamme nostivat todellisen opetustyön mahdollisuuden osaamismerkeissä vaaditun osaamisen osoittamisen edellytykseksi, kuten alla olevista sitaateista ilmenee.

“[Osaamismerkki on] erittäin hyvä tapa sitä osaamista näyttää ja kätevä näin työn kautta tehdä, mutta jos ei ole opettajana niin voi olla kaksivaiheinen, että nykyhetken kartoitus ja sitten opeharjoittelu, niin

sitten se seuraava versio siitä on varmaan jollain lailla työlämpi mutta edellytys sille, että se osaaminen siinä karttuu ja täyttyy.” (Opiskelija 8)

”...koska mä luulen, että monella, joka toimii jo opettajana, niin toi on hyvä konsti, koska niitä esimerkkejä on siinä omassa elämässä ihan reilusti eikä tarvii miettiä, että riittääkö ne”. (Opiskelija 9)

Taitavan pedagogisen toiminnan perustana on tietoperusta, joka edustaa erilaisia tiedonlähteitä ja tietämisen tapoja. Ewingin ja Smithin (2001) mukaan osaaminen tietämisenä (*knowing*) sisältää formaalia, käsitteellistä ja teoreettista pedagogista tietoa sekä opettajana toimimisen myötä syntyvää kokemuksellista käytännön tietoa. Kokemuksellinen tieto on kuitenkin merkityksellistä vasta, kun sitä reflektoidaan ja käsitteellistetään. Vilppulan ja hänen ryhmänsä (2020) tutkimustulokset vahvistavat tietämisen ja ajattelun merkitystä opettajana kehittymisessä. Heidän tutkimukseensa osallistuneet opettajaopiskelijat kertoivat oman toiminnan reflektoinnin lisääntymisestä ja etenkin pedagogiikkaan sekä oppimiseen liittyvien käsitteiden integroitumisesta omaan toimintaan opettajankoulutuksen aikana. Myös omassa tutkimuksessamme opettajaopiskelija saattoi toimia opetus- ja ohjaustilanteissa opetusharjoittelun osaamistavoitteiden mukaisesti, mutta hän ei välttämättä aluksi osannut käsitteellistää toimintaansa eikä perustella ratkaisujaan ammattikasvatuksen tietoperustan avulla. Alla olevat sitaattit osoittavat, miten opiskelijamme pohtivat taitamisen tasolla vaadittua teoreettista ja käytännöllistä ymmärtämistä, jonka avulla tietoa voitiin soveltaa tekemiseen.

”Osaamisen osoittamisen tavat kohdasta löysin ammattikirjallisuudesta ja ohjaajan kanssa käymistä keskusteluista vastaukset niihin kysymyksiin, joita en ihan hahmottanut. Kirjallisuutta ja opetusta seuraamalla tuli jälleen uutta ymmärrystä. Mielestäni on erittäin hyödyllistä, että aiheita katsellaan monesta eri näkökulmasta.” (Opiskelija 7)

”Opetusharjoittelu oli sellanen asia myös, joka alkoi nivoa niitä ... ensin minä ajattelin, että nämä on hirveen vaativia ja just tätä teoriapohjaa ajattelin, että siinä täytyy varmaan olla ihan hirveen laaja teoriapohja ... mutta nyt mulle on tullut sellanen olotila, että se ei välttämättä ookaan ihan niin vaan se hyvin paljon merkitsee se tilanteen kuvaaminen ja sun oma ymmärrys siitä, mitä se tarkoittaa käytännössä nää näytöt ...” (Opiskelija 4)

HHAOKK:n ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa (opetussuunnitelmassa) opinnot etenevät kokemuksellisen oppimisen ja tutkivan kehittämisen mallin mukaisesti. (HHAOKK, 2019). Tietäminen ja taitaminen integroituivat kuitenkin eri vaiheissa opiskelijoidemme osaamisen hankkimisen prosesseja. Opiskelija saattoi ensin tarkastella omakohtaisen käytännön kokemuksen merkitystä ennen teorioihin tutustumista. Opiskelija kytki osaamismerkeissä kuvatut osaamisen kri-

teerit tulevaan opetustyöhönsä ja jäsensi opetusharjoittelun aikana, mitä osaamisten osoittaminen tarkoittaa ja tulkitse kriteereitä suhteessa omaan kokemuksiinsa. Osa opiskelijoistamme haki vasta tämän jälkeen teoreettista tietoperustaa toiminnalleen sekä opetusharjoittelupaikkansa dokumentteja tueksi ratkaisuilleen.

”Koin sen valmisteluprosessin mukavana, kun sain sen harjoittelun tehtyä ja sitten kun oli harjoittelu päätöksessä, perehdyin ammattikasvatuksen tietopohjaan. Harjoittelun aikana ei ehtinyt lukemaan. Oli hyvä, kun oli ajanjakso milloin istua alas ja tutkia asiaa ... pyrin tutkivan kehittämisen kehän mukaan etenemään. Siinä yhdistyy omat havainnot, kokemukset ja haastattelut ja eri tyyppiset aineistot mutta olennaisen tärkeää on siihen tietoperustaan perehtyä.” (Opiskelija 10)

Opetusharjoittelussa teoreettisen tietoperustan samanaikainen hyödyntäminen edellytti, että opiskelija perehtyi kirjallisuuteen ennen itse opetusharjoittelun alkamista.

”Tietoperusta pitäisi tajuta ottaa mukaan kaikessa tekemisessä hyvin varhaisessa vaiheessa, siihen ohjaaminen on jäänyt taka-alalle, koska kaikki eivät ymmärrä sen merkitystä. Sun on pakko tutustua siihen teoria-aineistoon, mitä siinä on ja on pakko reflektoida sitä omaan toimintaan.” (Opiskelija 5)

Jotta asiantuntijasta ja ammattilaisesta tulisi ammatillinen opettaja, on hänen tutkittava työssään, toimintatavoissaan ja ajattelussaan tapahtuvaa muutosta. Osaaminen ammatillisena kehittymisenä sisältää *being/becoming*-ulottuvuuden, jonka tavoitteena on joksikin tuleminen, itsensä kehittäminen ja jatkuva oppiminen (Barnett & Coate, 2005). Annala ja Mäkinen (2011) tulkitsevat sen identiteetti-työksi ja -prosessiksi, jossa yksilö ottaa erilaisia suhteita itseensä, ympäristöönsä ja maailmaan. Se on henkilön sisäisiä kokemuksia ja muiden tekemiä määrittelyjä siitä, *kuka olen, mihin kuulun ja miksi olen tulossa*. Austin (2019) viittaa ammatilliseen kehittymiseen käsitteellä osaaminen reflektiona, joka on sisäänrakennettuna kaikissa muissa osaamisen diskursseissa, tietämisessä ja taitamisessa. Hänen mielestään se on omien vahvuuksien ja rajojen ymmärtämistä, suhteen rakentamista tulevaan profession sekä taitoa sanoittaa omaa osaamista selkeästi ja vakuuttavasti. Myös Le Deistin ja Wintertonin (2005, s. 39) holistisessa osaamisen mallissa metakompetenssi läpäisee muut kompetenssit ja mahdollistaa niiden kehittymisen.

Vilppula kollegoineen (2020) havaitsivat ammatillisia opettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessaan, että opiskelijoiden osaaminen kehittyi opetusharjoittelussa käsitteellisen ajattelun lisäksi erityisesti reflektio-osaamisen alueella. Hoppo ja Perunka (2016, s. 56) pitävät opiskelijan itsearviointi- ja

reflektointitaitoja oman osaamisensa tunnistamisen, hankkimisen ja osoittamisen edellytyksinä osaamisperustaisessa koulutuksessa. Reflektio näkyi myös tutkimuksemme opettajaopiskelijoiden opitun ja koetun pohdinnoissa.

”Tästä vanhan tarkastelusta opin tarkastelemaan sitä omaa työtäni ja kehittämään sitä sen kirjallisuuden pohjalta, mitä mä luin ja mietin sitä, että mitä mä tein siellä oikein ja mitä mä olisin voinut tehdä siellä toisella tavalla.” (Opiskelija 3)

”Osaamismerkkeihin paneutuminen pakotti ajattelemaan. Kun esimerkiksi vuorovaikutustaidot-osi-ossa sain kollegalta vertaispalautetta ... ymmärsin taas enemmän itsestäni ja missä voin kehittyä.” (Opiskelija 7)

Osaaminen ammatillisena kehittymisenä näkyi opittujen asioiden pohdintana, joka perustui teoreettiseen tietoon ja henkilökohtaiseen kokemukseen. Osa opettajaopiskelijoistamme koki, että osaamismerkeissä määritellyt osaamisen osoittamisen tavat pakottivat analysoimaan ja jäsentämään omia ajatuksia ja auttoivat hahmottamaan kokonaisuuksia. ”Asiat alkoivat loksahdella paikoilleen”, jolloin opiskelija saattoi kokea sen ”nostavan ajattelun tasoa”. Oman kehittymisen tunnistaminen ulottui joillakin opiskelijoillamme myös omien koulutusohjelmien osaamisperustaisuuden ja opiskelijoiden ohjauksen pohdintoihin saakka.

”Jos kerran on osaamisperustainen opetussuunnitelma, niin sitä on alkanut enemmän miettimään, että mitä ne osaamiset on ja miten ne voi tehdä näkyväksi miten monipuolisella tavalla ja henkilökohtaisella tavalla – mielekäs prosessi, koen että tämä on jatkuva prosessi, että vaikka ne [osaamismerkit] tein, en koe että se siihen päättyi, vaan koen sen sellaisena jatkumona ja sen tuominen esille omien opiskelijoiden kanssa että se ei pysähdy siihen että saa suorituksen tai opintojakson valmiiksi.” (Opiskelija 8)

Osaamisen osoittamisen yhtenä vaiheena oli arvioida omaa osaamista suhteessa ammattitaitovaatimukseen ja osaamisen kriteereihin. Tämä oli opiskelijoille vaativaa. Sen välietappeina ja osaamismerkkien täydennyksen paikkoina toimivat opettajankoulutukseen liittyvät ohjauskeskustelut.

Ohjaaja reittivalintojen tukena

Opettajaopiskelijamme puhuivat paljon saamastaan ohjauksesta osaamismerkkein ohjatuissa osaamisen näytöissä (Kuvio 2). Sen pohjalta selvitimme, millaisia merkityksiä opiskelijat rakensivat ohjaukselle, mihin he kokivat tarvitsevansa ohjausta ja millaisena he kokivat ohjaajan roolin osaamisen hankkimisen ja osoittamisen prosesseissa.

Osaamisperustaisissa oppimisprosesseissa on tavoitteena antaa opiskelijalle henkilökohtaista ohjausta oikea-aikaisesti, opiskelijan tarpeen mukaan sekä hänen valitsemallaan tavalla ja ajankohtana (Eskola-Salin ym., 2020; Happo & Perunka, 2016, s. 63). Osaamismerkkein ohjatussa oppimisessa tarvitaan Korhosen (2020, s. 70) mukaan henkilökohtaistettua tukea, jossa tulee fokuoittaa siihen, millaista osaamista opiskelijalta vaaditaan ja miten hän tekee sen näkyväksi autenttisissa työtilanteissa ja digitaalisia työvälineitä hyödyntäen. Ohjaukselliset työkalut kuuluvat sisäänrakennettuina osaamismerkkein ohjattuun oppimiseen. Henkilöiden välisen, inhimillisen ohjauksen (esim. opettajan-koulutuksen ohjaaja, opetusharjoittelupaikan ohjaaja, vertaisopiskelijat, opetusharjoitteluryhmän opiskelijat) lisäksi osaamismerkkikuvaukset (osaamistavoitteet, arviointikriteerit ja osaamisen osoittamiset tavat) ja erilaiset oppimateriaalit ohjeistavat osaamisen hankkimista ja osoittamista. (Korhonen, 2020, s. 74.)

Omassa tutkimuksessamme opiskelijoiden ohjaustarve vaihteli suuresti: osa opiskelijoista valmisteli osaamisen näytöt lähes itsenäisesti, kun taas osa tarvitsi enemmän tukea. Ohjausprosessi ei ajoittunut pelkästään opetusharjoitteluun, vaan se alkoi heti opintojen ensimmäisissä lähipäivissä ryhmäohjaustilanteilla, joissa lähinnä esiteltiin opintojen kokonaisuutta. Se täsmentyi opiskelijakohtaisesti henkilökohtaisen kehityssuunnitelman laatimisella sekä opetusharjoittelun ja osaamisen näyttöjen tarkemmilla neuvotteluilla. Ohjauksen kriittisenä pisteenä näyttäytyi osaamisneuvottelut juuri ennen opetusharjoittelun tai osaamisen näyttöjen valmistelun alkamista. Tällöin opiskelijalla jo oli konkreettista tarttumapintaa, johon opettajan työtä tekemällä vaaditut osaamisen näytöt saattoi kiinnittää.

“Pitäisi ohjata opiskelijoita tutustumaan ohjeistuksiin ennen kuin menee opetusharjoitteluun ... olisi osannut enemmän hyödyntää ohjeita opetusharjoittelussa, kun olisi ollut jo mielessä, mitä vaaditaan ... nyt tutustuisin [osaamismerkkikuvauksiin] paljon paremmin ennen opetusharjoittelua” (Opiskelija 6)

Happo ja Perunka (2016) havaitsivat osaamisperusteista opetusharjoittelua koskevassa tutkimuksessaan, miten haasteellista oman osaamisen käsitteellistäminen ja sanallistaminen sekä itsearviointi olivat opettajaopiskelijoille. Korhosen, Lakkalan ja Veermansin (2019) tutkimustulosten mukaan oman osaamisen näkyväksi tekeminen digitaalisessa muodossa (ePortfolio) oli ammatillisille opettajaopiskelijoille vaikeaa. Osaamisen sanoittamisen haasteellisuus todentui myös omassa tutkimuksessamme. Sen lisäksi ohjauksen tarvetta syntyi osaamisperustaisen koulutuksen perusideologian ymmärtämisestä eli siitä, miksi ylipäätään ”pitää osoittaa sitä, mitä jo osaa”.

”Miten minä tämän kerron tai näytän ymmärrettävästi ... ja se oli turhautumiseen asti kamalaa ... että omasta mielestä osaa, mutta sitä toivois, että joku toinen luettelisi ne osaamiset ... ja se on varmaan juuri se, mitä tässä opetellaankin” (Opiskelija 2)

Koska olimme erityisesti kiinnostuneita siitä, miten opiskelijat kokivat saamansa ohjauksen, tutkimme aineistoamme Valdezin, de Guzmanin ja Escolar-Chuan (2013) tutkimustulosten innoittamina. He kuvasivat sairaanhoitajaopiskelijoiden kliinisen harjoittelun ohjauskokemuksia scaffolding-viitekehyksen kautta ja tunnistivat opiskelijoiden ohjaukselle antamia merkityksiä. Ohjauksen kohde vaihteli, mutta tyypillistä kaikelle ohjausvuorovaikutukselle oli jatkuva liikkeessä oleminen ja opiskelijan osaamisen ja tilanteen mukaisesti lisääntyvät tai vähenevät ohjaukselliset siirtymät (*scaffolding moves*). Ohjaukselliset siirtymät – fokuksen täsmentäminen, ajattelun herätteleminen ja voimaannuttaminen – olivat oikea-aikaisesti kohdennettuja diagnostisia työkaluja, joiden avulla ohjaaja auttoi opiskelijaa muokkaamaan teoreettista ja käytännöllistä ymmärrystään.

Ohjaaja fokuksen täsmentäjänä (*focus-steering moves*) pyrkii suuntaamaan opiskelijan ajattelua tavoitteisiin, tarkentamaan ja selkeyttämään niitä sekä varmentamaan, mitä opiskelija jo osaa tulevia oppimistilanteita varten (Valdez ym., 2013). Fokusta täsmentävä ohjaus liittyi aineistossamme osaamisen näyttöjen ammattitaitovaatimuksiin ja arviointikriteereihin. Kokonaisuutena opiskelijat kokivat osaamismerkkikuvausten ymmärrettävyyden eri tavoin. Joillekin ohjeistukset olivat heti alusta alkaen ”simpeleitä” ja ”selkeitä” kun taas toisille ”ympäripyöreitä” tai ”utuisia”. Ohjaajan kanssa käydyt keskustelut kuitenkin auttoivat opiskelijaa hahmottamaan, mistä niissä itse asiassa oli kyse tai minkä tasoista osaamista vaadittiin.

”Alussa sekavaa, vaikeaa eikä saanut kiinni mistään, koska haluaa hahmottaa ensin kokonaisuuden ennen kuin voi ymmärtää palaset eikä tiennyt, mitä vaaditaan ... kun sitten pääsi tekemään [osaamisen näyttöä] niin sitten alko kaikki loksauttamaan paikoilleen ... aika tuskaista alussa mutta kun pääsi alkuun niin tuntuu, että tässä todella oppii ja mun mielestä tämä on tosi hyvä, koska se [osaamisen näytän valmistelu] viimeistään jäsentää ajatukset kun tämän jumpan käyt läpi” (Opiskelija 5)

Happo ja Perunka (2016) tunnistivat ammatillisen opettajankoulutuksen opetusharjoittelua koskevassa tutkimuksessaan yhdeksi itsearvioinnin haasteeksi sen, millaisella kielellä osaamisesta puhuttiin. Opiskelijan itsearviointi saattoi aluksi olla suorituskieltä, jolla hän kuvasi osaamistavoitteita tehtävinä, joissa oli toiminut. Kielen muuttaminen henkilökohtaiseksi osaamiskieleksi vaati ohjausta ja yhteistä pohdintaa sekä vertaisopiskelijoiden että opettajankoulutuksen ohjaajan kanssa. (Happo & Perunka, 2016, s. 62.)

Osaamismerkkiemme metatiedoissa osoittamisen tavat kuvaavat, millaisissa tilanteissa ja tehtävissä osaamista voi hankkia ja osoittaa, mutta ne eivät ohjeista osaamisen näytön dokumentaation tapaa tai sen määrää. ”Mikä riittää” näytöksi tai osaamisen näytön laajuus perinteisesti sivumäärällä mitattuna olivatkin kysymyksiä, joihin moni opiskelija koki tarvitsevansa apua. Ohjaajalta olisi haluttu konkreettisia ohjeita ja neuvoja, ”kuinka paljon ja miten osaamista on osoitettava”. Se, että tarkkarajaisia ja valmiiksi pureskeltuja määreitä ei osaamisperustaisen ja henkilökohtaistetun toimintaideologiamme mukaisesti saanut, saattoi olla turhauttavaa.

”Riittääkö tämä ... kun ei tullut määrää minkä verran pitää tehdä harjoittelua, ei tullut vastausta kuinka paljon pitää tehdä. Vaikka huomasin, että tässä täytyy nämä elementit, mutta ei ollut itsellä sitä mittaria, että miten paljon pitää tehdä.” (Opiskelija 10)

Opiskelijat kuvasivat ohjaajan merkitystä myös tavoilla, jotka kytkeytyvät pedagogisen ajattelun jäsentymiseen ja käsitteellistymiseen. Ohjaaja ajattelun herättelijänä (*thought-provoking moves*) pyrkii arvioimaan ja varmistamaan opiskelijan toimintavalmiutta ja taitoja sekä auttamaan häntä toiminnan sisällön ja perusteiden kyseenalaistamisessa sekä syvässä ja kriittisessä pohdiskelussa (Valdez ym., 2013). Nimesimme ajattelua herättelevän ohjauksen kognitiiviseksi tueksi, jota osa opiskelijoista koki tarvitsevansa näyttöjen ammattitaitovaatimuksissa ja arviointikriteereissä olevien käsitteiden ja näkökulmien avaamisessa ja täsmentämisessä. Ohjauskeskustelujen avulla opiskelija pystyi selkiyttämään itselleen osaamisen näytön sisältöjä, tulkitsemaan osaamista kuvaavia käsitteitä sekä suhteuttamaan ja konkretisoimaan niitä omaan työhönsä.

Opiskelija saattoi tarvita vahvistusta myös siihen, että omasta työstä löytyy ammattipedagogisia ilmiöitä, vaikkakaan se ei ollut oppilaitoksissa tapahtuvaa opetustyötä. Myös tämä osaaminen oli mahdollista tunnistaa ja tunnustaa osaamismerkkien perusteella.

”Nyt vasta sisäistin, että mun työ on pitkälle ohjausta ja opetusta ... tunnistin sen pedagogiikan sieltä ... ja se on tukenut opetusharjoittelua.” (Opiskelija 4)

Kriittinen vaihe osaamisen tunnistamisessa on opettajaopiskelijan oman osaamisen tiedostaminen. Usein ohjaaja tunnistaa ohjauskeskusteluissa osaamista, vaikka opettajaopiskelija ei itse sitä ole tiedostanut tai osannut käsitteellistää. (Happo & Perunka, 2016.) Myös omassa aineistossamme opiskelijat kuvasivat ohjaajaa osaamisen arvioijana jo osaamisen näytön valmisteluvaiheessa. Ohjaajan palautteen perusteella opiskelija pystyi varmistamaan, milloin oma osaaminen oli vaaditulla tasolla ja osoitettavissa näytöllä tai milloin osaamisen näyttöä tuli täydentää.

“Koen että ohjaaja pystyi hyvin käyttämään hyväksi minun aikaisemmin hankittua osaamista ja selittämään minulle, miten voisin parhaiten käyttää sitä hyväksi osaamismerkkien suhteen.” (Opiskelija 7)

Opetusharjoittelu on opettajankoulutuksen keskeisin ydinprosessi. Opettajaksi kasvaminen ja opettajana toimiminen on tietämisen ja taitamisen lisäksi vahvasti emotionaalinen prosessi, jossa tunteilla on merkittävä vaikutus omaan oppimiseen, ammatti-identiteetin rakentumiseen ja laajemmin koko hyvinvointiin (Shapiro, 2010 Anttilan, 2019, s. 10 mukaan). Anttila (2019) on kuvannut peruskoulun opettajaopiskelijoiden emotionaalista maisemaa, jossa erityisesti opetusharjoittelua värittävät niin positiiviset ja aktivoivat kuin negatiiviset ja passivoivat tunteet. Tunteiden virikkeet olivat sidoksissa keskeisiin opettajaksi kasvamisen tekijöihin. Merkittäväksi opettajankoulutuksen aikaiset tunnekokemukset tekee Anttilan (2019) mielestä se, että ne voivat seurata tulevaan työhön, jossa ne vaikuttavat niin opettajan omaan toimintaan kuin hänen opiskelijoihinsa.

Myös tutkimamme opettajaopiskelijat puhuivat osaamisen näyttöihin liittyvistä kokemuksista yksilöllisesti värittyneiden tunteiden kautta. Tyypillistä tunnekokemuksille oli yhtäältä liike tunteiden arvojanalla ja toisaalta niiden muuntuminen osaamisen näyttöjen valmistelun edetessä. Osaamisen näyttöjen valmistelu saattoi samanaikaisesti olla ”innostavaa vaikkakin joskus myös kivuliasta”. Vaikka ohjeistukset tuntuivat alussa epäselvältä, osaamisen näyttöjä oli lopulta ”kiva tehdä”. Ne koettiin ”työläinä”, mutta monen opiskelijan puheesta välittyi lopulta tyytyväisyys ja jopa ylpeys omasta oppimisesta ja onnistumisesta juuri sen takia, että osaamisen näytössä ei päässyt liian helpolla. Osaamisen näytöissä elettiin ”tuskasta onnistumiseen”.

Ohjaajan merkitys opettajaopiskelijoidemme tunnemaisemassa näyttäytyi emotionaalisen tuen antajana. Valdez ryhmineen (2013) kuvaavat vastaavanlaista ohjausta mahdollistavana ohjauksena (*action-enabling moves*), jossa ohjaaja pyrkii tukemaan opiskelijan itseluottamuksen kehittymistä ja voimaantumista kohti itsenäistä työskentelyä vähentämällä vaiheittain ohjauksen määrää. Opiskelija saattoi kuvata tätä jatkuvasti saatavilla olevana ohjauksena.

“On ollut turvallinen olo, kun aina on ollut ihminen, jonka puoleen voi kääntyä, jos ei etene tai ei tiedä mitä tehdä. Olen myös kokenut, että minusta aidosti välitetään ja että minua tuetaan.” (Opiskelija 7)

Omassa aineistossamme emotionaalinen tuki näyttäytyi muun muassa opiskelijan kokemana kannustuksena, rohkaisuna ja ohjaajan pyrkimyksenä vahvistaa opiskelijan uskoa ja arvostusta omaa osaamista kohtaan.

Katse suunnistuskartalta laajempaan maisemaan

Edellä tarkasteltujen monipolvisten ja -ulotteisten tuottamis- ja ohjaussiirtymien prosessit tiivistyvät ja konkretisoituvat digitaaliseen osaamismerkkiin.. Digitaalisen merkin tavoitteena on representoida osaamista, joka itsessään on kiistelty, alati liikkeessä, suhteissa majaileva ja tietyissä toimintakonteksteissa tunnistettu. Digitaalisen osaamismerkin tehtävänä on viestiä ja tehdä kollegoille tai työnantajille mahdolliseksi tutustua juuri tuona hetkenä osaamiseksi tunnistettuun toimintakäytäntöön.

Digitaalisen osaamismerkin tärkeimpiä ominaisuuksia on se, että se metadatansa avulla tarjoaa merkin lukijalle mahdollisuuden tarkastella merkinantajan tietoja, arviointikriteereitä ja merkin saajan osaamisen osoittamisen tapaa. Merkin tarkastelija pystyy siten arvioimaan, miten osaaminen on näytetty. Jotta osaamismerkki olisivat uskottavia osaamisen heijastajia, joita voidaan käyttää eri toimintaympäristöissä, on tärkeää pohtia, miten niihin kirjoitetaan sekä kirjoittautuu osaamisen arviointikriteerit ja sen varmistaminen.

Pyrimme tavoittamaan aineistostamme jotain siitä, millaisia laajempia merkityksiä osaamisen näytön hyväksymisen jälkeen saadulle digitaaliselle osaamismerkille annettiin (Kuvio 2). Kaikki tässä tutkimuksessa olleet opettajaopiskelijat tekivät osaamismerkkihakemuksen Open Badge Factoryyn. Kaikki osaamismerkkejä hakemaan lähteneet hakivat lopulta kuusi osaamismerkkiä, vaikka tutkimusta tehdessämme muutamilla prosessi oli vielä kesken. Digitaalisen osaamismerkin hakeminen oli täysin vapaaehtoista. Halusimme selvittää, millainen rooli digitaalisella osaamismerkillä on osana tätä prosessia, mihin merkkiä halutaan käyttää ja mitä sillä halutaan näyttää.

Digitaalisten osaamismerkkien voidaan nähdä osallistuvan nykyihmisen minän rakennusprosessiin. Minän rakennusprosessissa erilaisten artefaktien näyttöarvosta on saattanut tulla tärkeämpää kuin

käyttöarvosta. Tämä voi johtaa siihen, että digitaalisen merkin pinnasta tulee merkittävämpi kuin sen tietosisällöstä.

Osa opiskelijoistamme totesi hakeneensa digitaalista osaamismerkkiä ”ihan vain varmuuden vuoksi”. Tämän ajattelutavan taustalla lienee se, että jos jonkin asian tekemisestä on mahdollisesti enemmän hyötyä kuin sen tekemättä jättämisestä haittaa, se kannattaa tehdä. Tällä tavoin digitaalisen merkin hakija saattaa hallita omaa epävarmuuttaan siitä, josko merkkien hakematta jättäminen saattaisi kosta tautua esimerkiksi myöhemmissä rekrytointitilanteissa.

“Hain merkkiä, koska se oli mahdollista, enkä tiedä tulenko sitä koskaan käyttämään - se on varmaan tätä päivää” (Opiskelija 4)

Ammatilliset opettajat jatkuvina osaamisensa tunnistettuina päivittäjänä

Työmarkkinakelpoisuuden ylläpitäminen edellyttää entistä enemmän itsenäisen urasuunnittelun lisääntymistä ja uran tietoista hallintaa. Haastatellut ammatilliset opettajaopiskelijamme tunnistivat tämän merkityksen digitaalisen osaamismerkin hakemiselle, sillä kysyessämme syytä hakea digitaalista osaamismerkkiä saattoi vastaus olla:

“Koska mä voin hakea - ne tulee olemaan - jatkossa yleistymään ja jos niillä pystyisi työmarkkinoilla saamaan etua, niin totta kai mä ne silloin haen.” (Opiskelija 3)

Opettajilta edellytetään kykyä todistaa arvonsa nykyiselle ja mahdolliselle tulevalle työnantajalleen. Monet opettajat uskovat osaamisen kehittymisen lisäävän markkina-arvoa tai osaamisen käyttöarvoa nykyisen organisaation ulkopuolella. Myös haastatellut opettajaopiskelijat halusivat tehdä osaamistaan ja saavutuksiaan näkyväksi, jotta he näyttäytyisivät toisten silmissä taitavilta asiantuntijoilta

“Pakko hakea... voisi kuitenkin jakaa Linkendissä” (Opiskelija 2)

“Aion jakaa digitaalisessa portfolioissa ja käyttää tulevissa rekrytointitilanteissa” (Opiskelija 6)

Itsensä esittämisen strategiat perustuvat sille olettamukselle, että haemme aktiivisesti toisten hyväksyntää omalle toiminnallemme. Toisten antama palaute peukutusten ja onnitteluiden muodossa vaikuttaa itsensä esittäjän omakuvaan ja omanarvontuntoon vahvistavasti. Toisaalta henkilö, jonka omanarvontunto on jo vahva, ei usein haekkaan toisten hyväksyntää julkistamalla tai jakamalla osaamisestaan kertovia todisteita (esim. Cheng ym., 2019). Tällöin digitaalisten osaamismerkkien hakeminen ja niiden julkistaminen muille ei tunnu mitenkään motivoivalta tai luontevalta.

Osaamismerkit instrumentteina oman ohjaustyön kehittämisessä

Joistakin haastatelluista opettajaopiskelijoista tuntui, että osaamismerkkiä voisi käyttää myös omassa ohjaus- ja arviointitilanteissa. Osaamismerkkiin tiivistynyt osaamisen osoittaminen ja tunnustaminen tuntui käyttökelpoiselta ohjaustyökalulta. Selkeät työskentelyvaiheet ja tehtäväksiannot digitaalisen osaamismerkin taustalla koettiin toimiviksi. Uusien ammatillisten opettajien odotetaan nopeasti so- lahtavan vielä autonomisena nähtyyn opettajan työhön. Tällöin opettajankoulutusvaiheessa etsitään aktiivisesti työskentelytapoja, toimintaohjeistuksia ja prosesseja auttamaan tätä siirtymistä.

“Mutta tuo rakenne oli niissä tosi hyvä että tehtävänantoon ja opintojakson suunnitteluun sain aika paljon että miten sen osaamisen voi sieltä tunnistaa ja miten sen tehtävän voisi ehkäpä rakentaa.”
(Opiskelija 8)

Ammatillisen opettajan työn ytimeen ovat tulleet osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä hankittavan osaamisen ohjaus. Työtehtävät painottuvat entistä enemmän opiskelijan opintopolun hen- kilökohtaistamiseen, oppimisen ja osaamisen hankkimisen prosessimaiseen yhteistyöskentelyyn. Täl- löin yhteistyöskentelyä tukemaan tarvitaan konkreettisia ja vaiheistettuja työskentelymalleja, jollai- sina osaamisen kuvaukset osaamismerkkihakemuksineen koettiin.

Reittivalintojen ja suunnistusleimojen tarkastelua

HHAOKK:n pedagogisten opintojen kehittymisohjelmassa määritellyt ammattitaitovaatimukset ja osaamisen kriteerit ovat tulkintoja siitä, millaista osaamista ammatilliset opettajat eri toimintaympä- ristöissä tarvitsevat. Yhteisöllisissä osaamismerkkityöpajoissa tuotettiin opettajankoulutuksen ohjaa- jien näkemys opetusharjoittelussa vaadittavasta osaamisesta. Lähtökohtana olivat erilaiset tulkinta- mahdollisuudet osaamisen osoittamiselle kuitenkin siten, että opettajan työtehtävät säilyvät mahdol- lisimman autenttisina ja laajoina toimintakokonaisuuksina. Osaamisvaatimukset kiteytyivät kuudeksi osaamismerkkikuvaukseksi, joita testattiin ensimmäistä kertaa keväällä 2019 alkaneessa opiskelija- ryhmässä.

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, millaisia merkityksiä ammatilliset opettajaopiskelijat ra- kentavat osaamismerkein ohjatulle osaamisen näytöille. Kuvaamme tutkimuksemme tuloksia osaa- mismerkein ohjatun osaamisen osoittamisen merkitysrakenteena (Kuvio 2). Opiskelijoiden raken- tama MINÄ-suhde omaan osaamiseensa ja opettajuuteensa näyttäytyy kolmena pääulottuvuutena:

osaaminen taitamisena, tietämisenä ja ammatillisena kehittymisenä, joita kaikkia läpäisevänä osaamisena on reflektio-osaaminen. Ohjeistusta osaamisaineiston määrästä tai sen hankkimiseen käytetystä ajasta ei osaamismerkkikuvauksissamme annettu. Tämä aiheutti epävarmuutta, ja opiskelijat joutuivat aluksi pohtimaan ohjaajansa kanssa itselleen sopivaa tapaa osaamisen dokumentoinnissa. Osaamismerkkikuvaukset tuntuivat kuitenkin ohjaavan entistä syvällisempään ja laaja-alaisempaan osaamisen todentamiseen, jäsentämiseen ja itsearviointiin. Tässä uudenaikaisessa prosessissa ohjaajaa tarvittiin ammattitaitovaatimusten täsmentäjäksi ja arvioijaksi, pedagogisen kielen tulkiksi ammatti-pedagogisten käsitteiden tulkinnassa sekä tunnetyön tukijaksi opettajaksi kasvun emotionaalisessa prosessissa. Tätä tasoa kuvaamme opiskelijan ja ohjaajan välille rakentuneella TOINEN-suhteella. TYÖELÄMÄ-suhteen sisälle rakentuivat opiskelijan tulkinnat osaamismerkkien käyttö- ja näyttöarvosta. Osaamisen osoittaminen osaamismerkkien avulla oli monelle opettajaopiskelijalle uutta, kuten myös osaamisperustainen koulutus sinänsä. Se näkyi monen opiskelijan kohdalla epävarmuutena siitä, miksi osaamismerkkejä olisi ylipäättään tullut hakea ja mikä niiden käyttöarvo olisi tulevaisuudessa.

Tulevaisuudessa tulisi selvittää enemmän ammatillisen opettajankoulutuksen osaamismerkkien hyötyjä valmistuneille ammatillisille opettajille. Digitaalisista osaamismerkeistä ja niiden toimivuudesta pedagogisina ohjausvälineinä on kiistelty. Erityisesti on pohdittu, mihin oppimisprosessin vaiheeseen ne parhaiten sopisivat. Jotkut käyttävät niitä palkintoina, kannustimina, arviointityökaluina tai taidon tunnustamisen välineinä. Osaamismerkkien tekemisen vapaaehtoisuuden on koettu kasvattavan opiskelijoiden toimijuutta ja motivaatiota (Brauer, 2019). Tämän lisäksi on huomattu, että osaamismerkkien avulla pystytään kehittämään osaamisperustaisia koulutusohjelmia ja jopa yhdistämään merkin saajia potentiaaliin työnantajiin (ks. enemmän Carey & Stefaniak, 2018). Digitaalisten osaamismerkkien hyödyllisyyttä työelämään siirtymisen yhteydessä ei kuitenkaan vielä ole täysin pystytty todentamaan, koska merkkikonseptin tunnettuus niin työnantajien (Karjalainen ym., 2018) kuin opettajaopiskelijoiden (Eskola-Salin ym., 2020) keskuudessa on edelleen vähäistä.

Haastattelimme opiskelijat marras-helmikuussa 2019–2020, jolloin vasta muutama keväällä 2019 aloittanut opettajaopiskelija oli aloittanut opetusharjoittelun. Digitaalisia osaamismerkkejä oli ehtinyt hakemaan 19 opiskelijaa. Tutkimuksessamme tarkastelemme kymmenen opiskelijan kokemuksia, jotka olivat osoittaneet osaamistaan osaamismerkkien avulla. Näiden opiskelijoiden joukossa oli sekä opetus- että muissa tehtävissä toimivia opiskelijoita. Haastatteluissa paljastui, että muutamalla heistä henkilökohtainen kehityssuunnitelma oli ajoitettu niin, että he valmistuisivat nopeasti. Tämän vuoksi he ehkä myös olivat rohkeita kokeilemaan uusia osaamisen näyttämisen tapoja.

Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä antoi mahdollisuuden päästä lähelle tutkittavien kokemuksia. Olemme opettajankouluttajina ja tutkijoina olleet osa tutkimaamme sosiaalista maailmaa. Olemme kuitenkin pyrkineet mahdollisimman hyvin tekemään näkyväksi sen polun, jonka olemme tutkimuksen aikana kulkeneet (Puusa & Julkunen, 2020). Näin tutkimuksen lukija voi arvioida matkan aikana tehtyjä valintoja tutkimuksen ja tulkinnan kokonaisuuden huomioon ottaen. Joudumme myös arvioimaan, millaisen suunnistuskutsun osasimme laatia opiskelijoille oman osaamisen osoittamiseen osaamismerkkien avulla. Ammatilliset opettajaopiskelijat tuntuivat tulkitsevan kutsumme monin eri tavoin. He pysähtyivät suunnistuskarttansa äärelle pohtimaan omaa reittivalintaansa ja hakemaan omalta ohjaavalta opettajaltaan lisää kartan lukemisen taitoa. Jotkut osasivat yhdistää osaamisensa maaston ja kartan itselleen sopivaksi reitiksi varsin luontevasti. Toisten reittivalinnat vaativat enemmän aikaa ja kompassin käyttöä.

Lähteet

Annala, J. & Mäkinen, M. (2011). Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.). *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. (ss. 104–129). Tampere University Press. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65376/korkeajannityksia_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anttila, H. (2019). *How does it feel at school and in teacher education? Comprehensive school pupils' and student teachers' academic emotions*. [Väitös, Helsingin yliopisto]. Yliopistopaino Unigrafia. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/299225/Howdoesi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Austin, Z. (2019). Competency and Its Many Meanings. *Pharmacy*, 7(37). <https://www.mdpi.com/2226-4787/7/2/37/htm>.

Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. McGraw-Hill Education.

Brauer, S. (2019). *Digital Open Badge-Driven Learning Competence-based Professional Development for Vocational Teachers*. [Väitös, Lapin yliopisto]. University of Lapland Printing Centre. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63609/Brauer_Sanna_ActaE_247pdfA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Carey, K. L. & Stefanik, J. E. (2018). An exploration of the utility of digital badging in higher education settings. *Education Tech Research Dev* 66, 1211–1229.

Cheng, Z., Pan, Y., & Ni, Y. (2019). Self-determination affects the use of self-presentation strategies on social networking sites. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 47(3).

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. Teachers College Press.

Eskola-Salin, E., Lehtonen, P. & Sintonen, S. (2020). Osaamismerkit – kirsikkana kakun päällä vai todistuksen korvaajana opettajan osaamisen osoittamisessa. *Tamk Journal*. <http://tamkjournal.tamk.fi/osaamismerkit-kirsikkana-kakun-paalla-vai-todistuksen-korvaajana-opettajan-osaamisen-osoittamisessa/>

Ewing, R. & Smith, D. (2001). Doing, knowing, being and becoming: the nature of professional practice. Teoksessa J. Higgs & A. Titchen (toim.). *Professional practice in health education* (ss. 16–28). Blackwell Science. http://www.bums.ac.ir/dorsapax/FileManager/UserFiles/Sub_32/173624.pdf

Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu (2019). *Kehittymisohjelma, ammatillinen opettajankoulutus 2019–2020*. <https://www.haaga-helia.fi/fi/koulutus/ammattillinen-opettajakorkeakoulu/ammattillinen-opettajankoulutus-0?userLang=fi>

Happo, I. & Perunka, S. (2016). Miten Sinä haluaisit osaamisesi osoittaa? Henkilökohtaistetun opintopolun toteutuminen Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusharjoittelussa Oulun ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 18(2), 54–72. <http://elektra.helsinki.fi/oa/2489-5822/18/2/mitensin.pdf>

Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S-M., Vilka, H., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (ss. 191–217). Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/99323>

Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (ss. 9–31). Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/99323>

Jackson, A. & Mazzei, L. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing Data across Multiple Perspectives*. Sage.

Karjalainen H., Lindén J. & Eskola, J. (2018). Tulevaisuustaidot ja Open Badges -osaamismerkkit Osaamismerkkien mahdollisuudet ja haasteet korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Eskola & I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmätutkimusta* (ss. 347–376). Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/104549>

Kim, J. (2014). A Course Badging Case Study. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/blogs/technology-and-learning/course-badging-case-study>.

Korhonen A-M. (2020). Designing scaffolding for personal learning environments. Continuous learning perspective in vocational teacher education context. *Turun yliopiston julkaisuja*. Sarja B Osa 516. Humaniora. Turku. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/150210/Annales%20B%20516%20Korhonen%20DISS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Korhonen, A.-M., Lakkala, M. & Veermans, M. (2019). Identifying student teachers' competence using an ePortfolio. *European Journal of Workplace Innovation*, 5(1). <file:///C:/Users/h00786/AppData/Local/Temp/512-1931-1-PB.pdf>

Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/446200/mod_page/content/1/Clanki/Delamare_Winterton_2005_What_is_Competency.pdf

Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2018). Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 10–26. <https://akakk.fi/wp-content/uploads/AKAKK-4.2018-NET.pdf>

Open merkit -hanke. Osaamismerkkijärjestelmän kehittäminen. <https://www.hamk.fi/projektit/open-merkit/>

Peltomäki P. (2014). Kotona asuvan ikäihmisen perheen hyvä vointi. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. [Väitös, Tampereen yliopisto] Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96167/978-951-44-9524-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (ss. 189–203). Gaudeamus.

Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (ss. 166–190). Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/99323>

Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 616–621.

Valdez, L. P. M., de Guzman, A. B. & Escolar-Chua R. L. (2013). Every move counts in learning: Filipino clinical instructors' scaffolding behaviors in teaching medication administration. *Nurse Education Today*, 33, 1214–1218.

Vilppola, J., Hämäläinen, R., Vähäsantanen, K., & Salo, P. (2020). Opettajana jo toimivan opettajaopiskelijan osaamisen kehittyminen – osaamisperustainen ja työelämälähtöinen ammatillinen opettajankoulutus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(2), 32–51. <https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikakauskirja-2.20.-Vilppola-et-al..pdf>

Liite 1. Fenomenologinen kertomus opiskelijan osaamismerkkein ohjatun osaamisen näytön kokemuksesta

Opiskelija tutustui osaamismerkkivaatimuksiin ja valmisteli näytöt itsenäisesti HEKS 1-keskustelun jälkeen. Hän koki ohjeet selkeiksi. Opettajana toimiminen helpotti ammattitaitovaatimusten ymmärtämistä ja osaamisen näyttöjen valmistelua. Osaamismerkkit tuntuivat itsestään selvyyksiltä työssä. Hän valitsi konkreettisen tilanteen omasta työstä näytön pohjaksi, kuvasi tilanteen ja jäsenteli näytön. Osaamisen näyttöjen prosessi tuntui mielekkäältä, koska hän pystyi liittämään osaamismerkkit suoraan omaan työhön. Hän eteni käytännöstä teoriaan etsien ilmiöitä jäsentävää kirjallisuutta ja perusteli toimintaansa teorian tiedolla. Hän arvosti mahdollisuutta osoittaa osaamista luovilla tavoilla pelkän tekstin kirjoittamisen sijasta. Osaamisen näyttö oli oman osaamisen näkyväksi tekemistä ja auki kirjoittamista. Osaamisen näytön valmistelu sai tarkastelemaan ja kehittämään omaa työtä ja arvioimaan organisaation toimintatapoja. Se sai pysähtymään oman työn äärelle ja arvioimaan sitä myös teorian tiedon valossa. Osaamismerkkien vaatimusten mukainen perehtyminen pakotti tutustumaan myös itselle vieraisiin asioihin. Hän koki pääsevänsä harjoittelemaan osaamisen näytön valmistelussa asioita, joita voi soveltaa omassa opettajan työssä, esimerkiksi osaamisen näyttöihin sopivat digitaaliset sovellukset, miten osaamismerkkejä laaditaan. (Opiskelija 1)