

Tämä on rinnakkaistallenne.

Rinnakkaistallenteen sivuasettelut ja typografiset yksityiskohdat *saattavat poiketa* alkuperäisestä julkaisusta.

Julkaisun tekijä(t): Brauer, Sanna; Korhonen, Anne-Maria; Palsa, Lauri

Julkaisun nimi: Osaamismerkit korkeakoulupedagogisena työkaluna

Julkaisuvuosi: 2022

Versio: Julkaistu versio

Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä:

Brauer, S., Korhonen, A.-M. & Palsa, L. (2022). Osaamismerkit korkeakoulupedagogisena työkaluna. Teoksessa Kimmo Mäki & Liisa Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka - ajat, paikat ja tulkinnat* (s. 200-211). Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022090156974>

OSAAMISMERKIT KORKEA- KOULUPEDAGOGISENA TYÖKALUNA

Sanna Brauer, Anne-Maria Korhonen ja Lauri Palsa

Johdanto

Muuttuvat osaamistarpeet edellyttävät joustavia tapoja kehittää osaamista osana opintoja ja niiden jälkeen (Brauer ym., 2021). Osaamismerkeillä voidaan kuvata yksilötasoa laajemmin työelämän rakennemuutoksesta nousevia osaamistarpeita ja kokonaan uusia osaamisia. Koulutuksen järjestäjiä osaamismerkkit auttavat kestävien toimintamallien rakentamisessa jäsentäen ja järjestäen pienempiä osaamiskokonaisuuksia eli ”micro-credentiallejä” tavoitteellisen jatkuvan oppimisen tarjonnaksi. Osaamismerkkein ohjautuva oppiminen (Brauer, 2019) tarkasteleekin osaamisen kehittämistä jatkumona, jossa osaamismerkkit dokumentoivat myös henkilökohtaisen kehityssuunnitelman. Osaamismerkkit ja ePortfoliot tekevät näkyväksi osaamista, jolla on merkitystä myös ammatti-identiteetin kehittämisen sekä työllistymisen näkökulmasta (Brauer & Korhonen, 2022). Osaamisperusteisuuteen kuuluu olennaisesti vapaus saavuttaa osaamista monin eri tavoin, mutta yhdenmukaiset käytännöt ovat tarpeen osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Osaamismerkkein ohjautuva oppiminen on yksi tapaa jäsentää ja kehittää prosessia. Keskiössä ovat osaamismerkkien tietosisällöt, osaamistavoitteet, arviointikriteerit ja työelämäläheiset tavat osoittaa osaamista käytännössä.

Osaamisperusteisuus on monitahoinen pedagoginen lähestyminen, jota suositellaan entistä useammin sovellettavaksi myös korkeakoulutuksessa (Euroopan unioni, 2018). Tällä pyritään vastaamaan paitsi työelämän kvaalifikaatiovaatimuksiin myös alueiden liike-elämän kilpailukykyhaasteisiin (Rantanen & Marjanen, 2019). Vaikka osaamisen ja osaamisperusteisuuden käsitteistö on vakiintumatonta (Brauer, 2021), voidaan korkeakoulutuksen kehitystyössä tehdyt valinnat liittää yhteiskunnallisiin tavoitteisiin ja vallitseviin arvoihin (Rantanen & Marjanen, 2019). Opiskelijan suunnasta tämä näyttäytyy esimerkiksi uusina jatkuvan oppimisen mahdollisuuksina. Osaamisperusteinen ajattelu voidaan edelleen liittää konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan tieto rakentuu aikaisempien tietojen, käsitysten ja kokemusten pohjalta

(Tynjälä, 1999). Oppiminen nähdään kontekstuaalisena eli se on asiayhteyteen sidottua ja vuorovaikutuksen tulosta. Osaamismerkkien kehitystyössä korostuvat mahdollisuudet hankkia osaamista eri tavoin, mutta osaamisen osoittaminen on aina tilannesidonnaista, mieluiten oppijalle merkityksellisessä kontekstissa. Korkeakoulupedagogisesti osaamisperusteinen ajattelu antaa uudistumiselle suunnan, jota kehittyvät mallit ja menetelmät ohjaavat konkretisoimaan.

Opetussuunnitelman kontekstointiin liittyvät ulottuvuudet (Palsa, 2021) auttavat ymmärtämään osaamisen sisältöä (miksi, mitä ja miten) ja muotoa (esim. yleinen tai tavoitekohtainen) sekä avaavat keinoja kehittyviin osaamiskuvauksiin opetussuunnitelmatyössä (esim. painotus tai tarkennus). Alun perin Palsa tutki käsitteellistä kontekstointia suomalaisessa perusopetuksessa. Tässä artikkelissa tarkastelemme laajemmalla makrotasolla osaamisperustaisen opetussuunnitelman kontekstointia korkeakoulutuksessa ja erityisesti osaamismerkkien hyödyntämistä tässä työssä. Lähestymme aihetta konkreettisin esimerkein. Kuvaamme, mitä osaamismerkit ovat ja miten korkeakoulupedagogista kehittämistä voidaan hahmottaa niiden avulla. Pohdimme ja arvioimme kontekstoinnin mahdollisuuksia ja haasteita korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatyössä huomioiden korkeakoulupedagogiikan moninaisuuden. Lopuksi kuvaamme, miten osaamismerkkejä voidaan tarkastella korkeakoulupedagogisena työkaluna.

Käsitteellinen kontekstointi auttaa kehittämään opetuksen merkityksellisyyttä

Opetuksen suunnittelu paikallisesta näkökulmasta vaikuttaa tutkimusten mukaan edistävän oppimisen mielekkyyttä ja vahvistavan yhdenvertaisia mahdollisuuksia (Fernandes ym., 2013). Kontekstilähtöisyys linkittää opetuksessa käytetyt käsitteet oppilaitosmaailman ulkopuolisiin ilmiöihin. Tämän on nähty lisäävän opetuksen autenttisuutta ja vahvistavan myös korkeakoulutuksessa korostettua työelämäyhteyttä. Opetusta voidaan kontekstoida eli suunnitella paikallisesta näkökulmasta monilla eri tavoilla (Palsa, 2021). Paikallinen näkökulma voi lisätä opetuksen kiinnostavuutta ja motivoida opiskelijaa esimerkiksi

- kiinnittämällä huomiota paikan ja ympäristön erityisyyteen,
- huomioimalla oppijoiden erityisyyden ja erilaiset taustat,
- suunnittelemalla opetuksen pedagogisia käytäntöjä,
- soveltamalla opetussisältöjä jo aiemmin opittuun ja
- avaamalla niiden yhteyksiä ajankohtaisiin ja merkityksellisiin ilmiöihin.

Palsa (2021) kiinnittää huomiota opetuksen kontekstointiin erityisesti opetusta ohjaavien asiakirjojen osalta kehittämällä teoriaa käsitteellisestä kontekstoinnista. Vaikka opetus ja koulutus onkin toimintaa, joka tapahtuu tietyssä ajassa ja paikassa, erilaisilla teksteillä ja kielellä on merkittävä rooli opetuksessa, esimerkiksi sen toteuttamisessa, suunnittelussa, kehittämisessä, ohjaamisessa ja arvioinnissa. Erilaisilla teksteillä, kuten opetussuunnitelmissa, ohjeilla, säännöillä, oppailla tai muilla asiakirjoilla, ohjataan, suunnitellaan ja tehdään näkyväksi opetusta, siihen liittyviä tavoitteita, realiteetteja ja perusteita.

Opetuksesta, sen toteuttamisesta, kehittämisestä ja suunnasta keskustellaan eri tasoilla. Yleisemmällä tasolla olevat tekstit usein kokoavat keskustelua sekä kattavat erilaisiin asioihin ja ilmiöihin liittyviä näkökulmia, sisältöjä ja ymmärryksiä. Laajasti kirjoitetut tekstit ja niissä tehdyt käsitteenmäärittelyt ovat hyvin sovellettavissa erilaisiin ympäristöihin ja käyttötarkoituksiin, mutta käytännön työn ja toiminnan kannalta ne voivat jättää auki monia kysymyksiä. Vaikka opetuksesta ja sen suunnasta keskustellaan usein melko abstraktilla tasolla, opetus tapahtuu aina tietyssä paikassa, yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa tilanteessa, osana ajallista ja historiallista jatkumoa. Opetukseen vaikuttavina kontekstuaalisina tekijöinä voidaan pitää esimerkiksi opiskelijaryhmien kokoja ja kokoonpanoja, käytössä olevia oppimisympäristöjä, pääsyä erilaisiin aineistoihin ja materiaaleihin, organisatorisia rakenteita sekä ulkopuolisen ohjauksen vaikutusta (Hirsh ym., 2020). Haasteena on, että teorian ja siihen liittyvän keskustelun suhde opetukseen eriytyy liikaa eikä tue mielekästä käytännön kehittämistä. Ilman tarvittavia yhtymäkohtia ja mielekästä soveltamista uudet ideat voivat vaikuttaa epärelevanteilta ja niiden arvo toiminnan kehittämisessä tai työn tukemisessa voi olla vaikea ymmärtää. Toisaalta liian ylätasolla tehdyt tavoitteen asettelut voivat johtaa erilaisiin ymmärryksiin ja sitä kautta eriytyneisiin käytännön toteutuksiin.

Jotta linkkiä ylätasolla määriteltyjen käsitteiden ja käytännön toiminnan välillä voidaan tehdä näkyväksi ja vahvistaa, käsitteitä voidaan määritellä paremmin huomioimaan paikalliset erityisyydet ja tekemään sisältöjä sitä kautta merkityksellisemmiksi. Tätä kutsutaan käsitteelliseksi kontekstoinniksi.

Käsitteellinen kontekstointi koostuu kolmesta toisiinsa linkittyvästä ulottuvuudesta. Ensinnäkin sisällön näkökulmasta osaamistavoitteita voidaan paikallisen määrittelyn avulla tehdä merkitykselliseksi sen suhteen,

- a) miten osaamista perustellaan paikallisesta näkökulmasta,
- b) mitä osaamisella tarkoitetaan sekä
- c) miten osaamista on tarkoitus kehittää.

KÄSITTEELLINEN KONTEKSTOINTI



Kuva 1. Käsitteellisen kontekstoinnin ulottuvuudet (Palsa, 2021).

Toinen ulottuvuus liittyy keinoihin ja kontekstoinnin tekemisen tapoihin. Mikäli osaamisen käsite on määritelty laajasti tai sen osa-alueet ovat epäselviä, kontekstoinnin avulla laajasti määriteltyjen osaamistavoitteiden tiettyjä osa-alueita voidaan tarkentaa tai niitä voidaan painottaa. Toisaalta kontekstoinnin avulla osaamista voidaan laajentaa paikallisesti tärkeiksi nähdyllä sisällöllä ja näkökulmilla. Lisäksi käsitteellisen kontekstoinnin avulla osaamiskäsitteitä voidaan määritellä ja kuvailla helpommin ymmärrettävällä tavalla.

Kolmas kontekstoinnin ulottuvuus kiinnittää huomiota puolestaan muotoon ja auttaa sitomaan osaamistavoitteet opetusta ohjaaviin suunnitelmiin sekä huomioimaan niiden rakenteet. Koska opetusta ohjaavat rakenteet voivat vaihdella paljonkin, tämä näkökulma on erityisen tärkeä ottaa huomioon, kun käsitteellistä kontekstointia tehdään eri koulutusasteilla ja osaamisaloilla. Opetussuunnitelman näkökulmasta tämä voi tarkoittaa osaamistavoitteiden kontekstointia yleisesti osaksi laajempaa opetusta, määrittelemällä osaamista suhteessa eri oppiaineisiin tai -aloihin, tarkentamalla osaamiskäsitteitä suhteessa opetuksen lähtökohtana oleviin tavoitteisiin tai nivomalla osaaminen paikallisesti merkitykselliseksi suhteessa opetuksen sisältöalueisiin. (Palsa, 2021.)

Osaamismerkit kontekstoinnin välineenä korkeakoulutuksessa

Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat olleet ensimmäisten joukossa kehittämässä digitaalisia osaamismerkkejä sekä niitä hyödyntäviä oppimisprosesseja ja soveltavaa tutkimusta. Osaamismerkkein ohjautuvan oppimisen malli (Brauer, 2019) pohjautuu Oppiminen Online - osaamisen kehittämisohjelmasta (2014–) saatuihin hyviin kokemuksiin. Oppiminen online (<http://www.oppiminenonline.com/>) on pelillistetty osaamisen kehittämisohjelma, jossa merkit haetaan ja myönnetään Open Badge Factory -järjestelmässä. Digitaalisten osaamismerkkien rakenne auttaa jäsentämään selkeät osaamistavoitteet, ohjaa yhdenmukaiseen kriteeriperusteiseen arviointiin ja kuvaa osaamisen osoittamisen käytännönläheisellä tavalla. Osaamisen osoittamisen tapa, siihen liittyvä ohjeistus ja merkkihakemukseen liitettävä todiste saavutetusta osaamisesta ovat konkreettisia välineitä kontekstoida opittavaa sisältöä sekä ottaa aidosti käyttöön saavutettu osaaminen autenttisessa tai sitä simuloivassa kontekstissa. Eri elementtejä painottamalla voidaan vaikuttaa niin opiskelijan motivaatioon kuin oppimisprosessin toiminnallisuuteen (Brauer, 2019). Osaamismerkkien avulla laajasti määriteltyjen osaamistavoitteiden tiettyjä osa-alueita voidaan tarkentaa tai niitä voidaan painottaa esimerkiksi paikallisesti tärkeillä sisällöillä ja näkökulmilla.

Oppiminen Onlinen kokemusten perusteella on luotu merkistöjä eri käyttötarkoituksiin yksittäisen korkeakoulun tietyn kurssin merkeistä (ks. esim. Brauer ym., 2020) aina oppilaitosmuotojen rajat ylittäviksi kansallisiksi osaamismerkkijärjestelmiksi kuten Open merkit (Korhonen ym., 2020a). Seuraavaksi esittelemme muutaman vähemmän esillä olleen merkkijärjestelmän.



Eri elementtejä painottamalla voidaan vaikuttaa niin opiskelijan motivaatioon kuin oppimisprosessin toiminnallisuuteen.

Sostra – pehmeät taidot näkyviksi osaamismerkkein

Erasmus+ ohjelman osarahoittamassa SOSTRA (Soft Skills Training and Recruitment of Adult Educators) -hankkeessa etsittiin keinoja tukea ammatillisten opettajien pehmeiden taitojen (engl. *soft skills*) kehittymistä digitaalisten materiaalien avulla. Hankkeessa valittiin kaksivaiheisen verkkokokesylyn (n=547)

pohjalta viisitoista pehmeää taitoa, joihin rakennettiin oppimateriaalin lisäksi digitaaliset osaamismerkit. Opetuksen toteutus rakennettiin MOOC (Massive Open Online Course) -tyyppiseksi, jolloin kukin osallistuja saa itsenäisessä tahdissa opiskella ja osoittaa osaamistaan omista tarpeistaan lähtien. Opettajille järjestetyissä koulutuksissa perehdyttiin pehmeiden taitojen maailmaan, itseohjautuvaan kurssiympäristöön ja osaamisen tunnustamisen hakuprosessiin. Opettajat hakivat eniten seuraavia osaamismerkkejä: 1) aktiivinen kuuntelu, 2) intohimo ja itsensä motivointi sekä 3) toisten kunnioittaminen. Osallistujat osoittivat osaamistaan monipuolisoin ja multimodaalisiin tavoin omaan opetusalaansa kytkettynä kuvaillen, miten he opettavat pehmeitä taitoja opiskelijoilleen työelämän vaatimukset niiden suhteen huomioiden. Pehmeät taidot tunnustetaankin tärkeäksi osaksi ammatillisten opettajien ja opettajaopiskelijoiden osaamista. (Ruhalahti & Korhonen, 2021.)

SOSTRA-hankkeessa laaditut osaamismerkit (<https://sostra.eu/>) ovat edelleen käytössä Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) ammatillisen opettajankoulutuksen koulutuksissa. Niiden avulla ammatillisia opettajaopiskelijoita on ohjattu pehmeiden taitojen äärelle, tutustumaan osaamismerkkien hyödyntämiseen oppimisprosesseissa sekä osaamisen osoittamiseen, tunnustamiseen ja tunnustamiseen.

Osaamismerkit ammattikorkeakoulujen henkilöstön osaamista kehittämässä

Useat ammattikorkeakoulut ovat ottaneet merkit henkilöstön osaamisen varmistamisen tueksi. Yksi ensimmäisistä oman merkistön luoneista oli Lahden ammattikorkeakoulu ja LOVE - opettajuuden valmennusohjelma (Meriläinen, 2020). Oamk puolestaan hyödyntää Oppiminen Online -merkkejä.

HAMKissa on rakennettu osaamismerkkijärjestelmä kehittämään korkeakoulun vision ja strategian toteuttamisessa vaadittavaa henkilöstön osaamista. Merkit tekevät näkyväksi paitsi henkilökunnan myös koko HAMKin osaamista. Osaamismerkkejä on tehty eri osaamisalueilta, kuten tietosuoja, digitaalinen työskentely, O365-palvelut, visualisointi, digipedagoginen osaaminen ja tiedon käyttö. Henkilöstön kehittämisessä käytetään myös muiden hankkeiden tuottamia osaamismerkkejä, kuten eAMK-hankkeen osaamismerkkiperhettä ja Kopirahtilan tekijänoikeusmerkkejä. Osaamismerkkivalikoima laajenee vision osoittamaan suuntaan. Osaamismerkkien vaatiman osaamisen hankkimiseen henkilöstölle on toteutettu erilaisia työpajoja ja laajempia koulutuskokonaisuuksia, esimerkiksi digipedagogisen osaamisen verkko- ja monimuotokurssit. (HAMK, 2021.)

Osaaminen näkyväksi ePortfoliolla ja osaamismerkeillä

Osaamismerkkien yhteydessä puhutaan usein merkkien muodostamista mini-portfolioista, jotka kokoavat yksilölliset osaamiskuvaukset yhteen. Osaamismerkkien ja ePortfolioiden suhde herättääkin miettimään, toimivatko osaamismerkit yksinään ePortfolioidena. Kuvataanko ePortfolioissa osaamismerkkihakemuksissa osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen tarvittavaa osaamista? Ja onko ePortfolioita laadittu osaamismerkkien jakamista varten? Portfolioiden ja osaamismerkkien suhdetta voidaan tarkastella Barrettin (2010) portfoliokonseptiin peilaten ja todeta, että osaamismerkit ovat näyteportfolio, joka on monin menetelmin arvioitu hyödyntäen reflektiivistä itsearviointia, vertaisarviointia, opettajan arviointia ja mahdollisen asiantuntijan arviointia (Brauer & Korhonen, 2022).

HAMK ammatillisella opettajakorkeakoululla on kokeiltu ePortfolioiden käyttöä opettajaopiskelijoiden opinnoissa useana lukuvuotena (Korhonen ym., 2020a; 2020b). ePortfolioiden kautta opettajaopiskelijat ovat tehneet pedagogista osaamistaan näkyväksi muun muassa pedagogisten käsikirjoitusten avulla. Opettajaopiskelijat ovat liittäneet ansaitsemiaan osaamismerkkejä ePortfolioihinsa tunnustuksena osaamisestaan. Ja toisin päin – todisteeksi osaamisestaan he ovat liittäneet osaamismerkkihakemukseen linkin ePortfolioonsa, jossa osaamista on kuvattu digitaalisessa muodossa. Opettajaopiskelijat ovat kokeneet ePortfolioiden kautta oppimisen ja autenttisen osaamisen näkyväksi tekemisen motivoivana. Motivaatio ilmenee parhaimmillaan sisäisenä haluna kehittää omaa osaamista muun muassa ottamalla käyttöön ePortfoliot omassa opetustyössä ja käyttämällä opettajankoulutuksen aikana laadittua ePortfoliota jatkuvan oppimisen näkökulmasta myös opintojen jälkeen.

ePortfolioiden käyttö opetustyössä ei ole ongelmatonta eikä yksinkertaista (Korhonen ym., 2020a; 2020b). Opettajaopiskelijat vaativat melko paljon ohjausta ePortfolion käyttöönottamiseksi, joka ei liity pelkästään digitaaliseen osaamiseen. ePortfolio-työskentely vaatii omat osaamistavoitteensa, vertaisten kanssa tehtäviä oppimistehtäviä ja jatkuvaa palautetta opettajalta, jotta työskentelyn tavoitteet ja ePortfolion yleisö on selkeää ePortfolioiden laatijoille. Nämä ePortfolioiden käyttökokeilut osaamismerkkien kanssa ovat jättäneet ilmaan erityisesti kysymyksen siitä, miten molempien käyttöä perustellaan hyödylliseksi siten, että samalla ePortfolion sivulla näkyy paitsi kuvaus henkilön osaamisesta (osaamisen näyttö) myös tunnustus, että kyseessä oleva osaaminen on arvioitu (Korhonen ym., 2020a).

Pohdinta

Osaamisperusteiset mallit ja menetelmät konkretisoivat korkeakoulupedagogista kehittämistä erityisessä kontekstissa. Osaamismerkkejä hyödyntävät korkeakoulupedagogiset mallit auttavat ymmärtämään

1. millaista osaamista työelämässä tarvitaan,
2. miksi osaamisen kehittäminen on tärkeää sekä
3. mitä osaamisella tarkoitetaan (Brauer ym., 2020).

Sisältöjä tarkastellaan lähtökohtaisesti käytännön osaamisen ja miten-kysymysten kautta. Merkkien metadata, osaamistavoitteet, arviointikriteerit ja -ohjeet sekä osaamisen osoittamisen tapa ovat tekstejä, jotka rakentavat yhteistä ymmärrystä opetuksen toteuttamisen, suunnittelun, kehittämisen, ohjaamisen ja arvioinnin uudistamiseksi. Näiden tekstien kirjoittaminen, niihin liittyvä taustatyö ja -keskustelut ovat merkityksellisiä korkeakoulupedagogiikkaa uudistavia prosesseja, joille tulee varata riittävästi aikaa (Brauer ym., 2020). Kun osaamiskäsitteet on määritelty ja kuvattu helpommin ymmärrettävällä tavalla, päästään myös opetusta ohjaavia asiakirjoja kehittämään käsitteellisen kontekstoinnin avulla (Palsa, 2021). Palsan (2021) kuvaamat osaamisperustaisen opetussuunnitelman kontekstointiin liittyvät mahdollisuudet ovat tunnistettavissa myös osaamismerkkejä soveltavassa korkeakoulupedagogisessa kehittämisessä.

Digitaaliset osaamismerkit on tunnistettu monitasoisena välineenä, joka on hyödyksi niin koulutuksen suunnittelijalle kuin oppijalle oppimisprosessin tukena (Brauer, 2019; Korhonen, 2020). Opetussuunnitelmatyössä merkikkehitystä on hyödynnetty ammatillisen opettajankoulutuksen lisäksi esimerkiksi Oulun yliopistossa (Brauer ym., 2020). Korkeakoulupedagogisen kehittämisen suunnasta osaamismerkit strukturoivat osaamisperusteista kehittämistä (Brauer ym., 2020), jota sinällään voi olla vaikea hahmottaa kielellisesti hajanaisen käsitteistön ja vakiintumattomien käytänteiden myötä (Brauer, 2021). Merkkien suunnittelussa selkeä rakenne ja hyväksi havaitut käytännöt ohjaavat sanoittamaan esimerkiksi osaamistavoitteet ja arviointikriteerit yhdenmittaisella tavalla. Osaamisen osoittamisen tapa ja sen kuvaus ovat kuin tuplavarmistus, että kaikki opetushallinnosta opiskelijaan ovat ymmärtäneet kulloinkin kyseessä olevan osaamisen samalla tavalla. Opiskelijan siirtyessä työelämään merkit kommunikoivat edelleen konkreettisesti ja todistuksia syvällisemmin korkeakoulutuksessa saavutettua osaamista. Malli mahdollistaa sekä pro- että reaktiivisen työkalun suunnitella ja tukea erilaisia osaamisen kehittämisen polkuja yksilöille, koulutuksen järjestäjille ja työnantajille.

ePortfoliot ja osaamismerkit auttavat ymmärtämään jatkuvan oppimisen konkreettisena prosessina. Käytännössä se tarkoittaa kehitymissuunnitelman

tekemistä, oman osaamisen reflektointia, henkilökohtaisen kasvun tarkastelua ja suunnitelmallista ePortfolion hyödyntämistä myös opintojen jälkeen (Korhonen, 2020). Osaamismerkki ja niiden avulla strukturoidut prosessit toimivat tukirakenteena, kun hyödynnetään henkilökohtaisia oppimisympäristöjä oppimisessa. Osaamismerkkein ohjautuva oppimisprosessi sisältää myös teknologisesti toteutetun ajantasaisen ohjauksen (Korhonen, 2020). Molemmat näkökulmat, ePortfoliot ja osaamismerkki, sisältävät vahvan yksilöllisen osaamisen näkyväksi tekemisen tavoitteen ja henkilökohtaisen oppimisympäristön (Brauer & Korhonen, 2022). Julkinen tunnustus kannustaa käyttämään omaa osaamista, näkemään uusia mahdollisuuksia ja kasvamaan asiantuntijana.



Opiskelijan siirtyessä työelämään merkit kommunikoivat edelleen konkreettisesti ja todistuksia syvällisemmin korkeakoulutuksessa saavutettua osaamista.

Johtopäätökset

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet käsitteellisen kontekstoinnin ja osaamismerkkien välistä suhdetta teoriaa ja käytäntöä mallintavien esimerkkien kautta. Tarkastelun kautta avartuu kaksi tapaa ymmärtää lähestymistapojen välistä suhdetta: osaamismerkistöt käsitteellisenä kontekstointina sekä osaamismerkistöjen käsitteellinen kontekstointi.

Ensinnäkin osaamismerkistöt voidaan nähdä käsitteellisen kontekstoinnin yhtenä muotona. Käsitteelliselle kontekstoinnille ei ole yhtä ja ainoaa tapaa vaan sitä voi tehdä eri tavoin ja laajuuksin. Kontekstoinnin avulla on mahdollista kiinnittää huomiota erityisesti johonkin tiettyyn ulottuvuuteen. Perustetason näkökulmasta käsitteellinen kontekstointi korkeakoulupedagogiikassa auttaa luomaan yhteyksiä työelämän kanssa. Esimerkiksi yhteistyö paikallisten työelämän edustajien kanssa auttaa merkityksellistämään osaamistavoitteita. Määritelmätason kautta osaamismerkistöt voivat kontekstoida, mitä osaamisella tarkoitetaan, ja jäsentää sitä kautta selkeät osaamistavoitteet. Osaamismerkistöjen kontekstointi antaa mahdollisuuden sitoa osaaminen suhteessa ajankohtaisiin ilmiöihin ja nouseviin osaamistarpeisiin. Tämä voi vahvistaa merkistöjen relevanssia ja tukea niiden pitkäikäisyyttä. Osaamismerkistöjen kautta koulutustarjonnan suunnittelu voi olla joustavampaa kuin perinteisen

opetussuunnitelmatyön kautta. Käytännön tasolla osaamismerkistöt auttavat käsitteellisesti kontekstoimaan osaamisen kehittämisen erilaisia tapoja ja polkuja, joilla toivottu osaaminen on mahdollista saavuttaa. Erityisen tärkeää kontekstointi on suhteessa työelämään, jolloin tehtävien tulee olla tarpeeksi laajoja ja haastavia mutta toisaalta myös joustavia suhteessa aikaan ja paikkaan.

Toisaalta osaamismerkistöt luovat pohjan edelleen kontekstoinnille. Osaamismerkistöjen monipuolisuus kuvastaa, kuinka käsitteellistä kontekstointia voi tehdä eri laajuisena riippuen tarpeesta ja lähtökohdasta. Tästä esimerkkinä ovat laajat oppilaitosmuotojen rajoja ylittävät kansallisen tason osaamismerkkijärjestelmät sekä yksittäisen korkeakoulun tietyn kurssin tarpeisiin luodut merkit (ks. esim. Brauer ym., 2020). Lähtökohtana opetuksen käsitteelliselle kontekstoinnille voivat olla laajemmat opetusta ohjaavat asiakirjat, kuten opetussuunnitelmat, ja osaamismerkistöjä voidaan tarvittaessa kontekstoida edelleen paikallisesti merkityksellisellä tavalla. Kontekstointia voi tehdä myös yksilötasolla, kun tuetaan opiskelijan mahdollisuutta valita hänelle itselleen olennaiset osaamisen kehittämiskohteet tai tarjotaan mahdollisuus osoittaa osaamistaan omassa työssään soveltaen. Erityisesti tämä on tärkeää tilanteessa, jossa halutaan vahvistaa teoriassa tai ylätason opetussuunnitelmissa esitettyjen käsitteiden ja käytännön opetuksen välistä suhdetta tai edistää yhteistä ymmärrystä laajasti määritellyistä opetuksen tavoitteista. Kriteeriperusteisissa osaamismerkeissä ja ePortfolioissa on potentiaalia myös rekrytointien ja henkilöstösuunnittelun, jatkuvan oppimisen ja työprosessien tehostamisen tukirakenteeksi. Osaamismerkistöt vahvistavat motivaatiota osaamisen kehittämiseen ja kokoavat osaamisen näkyväksi henkilökohtaisten kehittämissuunnitelmien ja ePortfolioiden muodossa. Merkkien hyödyt tutkinto- ja oppilaitosrajat ylittävässä jatkuvassa oppimisessa on todennettu. (Brauer & Korhonen, 2022.)

Osaamismerkistöjen näkökulmasta tehty tarkastelu on auttanut meitä hahmottamaan käsitteellisen kontekstoinnin mahdollisuuksia korkeakoulupedagogian kehittämisessä. Sisällöllisesti käsitteellinen kontekstointi auttaa

- a) perustelemaan osaamisen tarvetta paikallisesti merkityksellisellä tavalla kuvailemalla, miksi tietyn osaamisen kehittäminen on tärkeää,
- b) määrittelemään osaamista paikallisesti merkityksellisellä tavalla kuvailemalla, mitä osaamisella tarkoitetaan ja
- c) kehittämään opetuksen ja opiskelun käytäntöjä kuvailemalla paikallisesti, kuinka osaamista kehitetään käytännössä (Palsa, 2021).

Vastaavasti osaamismerkistöt ovat väline, joka auttaa sekä opetussuunnitelmatyössä että käytännön toteutuksissa ymmärtämään konkreettisesti työelämässä tarvittavia monimuotoisia ja muuttuvia osaamisia (Brauer & Korhonen,

2022). Osaamismerkistöjen yhtenä keskeisenä tarkoituksena on ohjata yhdenmukaiseen kriteeriperusteiseen arviointiin, joka on tärkeä lisä käsitteellisen kontekstoinnin sisällölliseen ulottuvuuteen. Näin voidaan paremmin kiinnittää huomiota siihen, kuinka osaamista tulisi arvioida eri konteksteissa mielekkäällä tavalla. Sisällöllisestä näkökulmasta kontekstoinnin eri ulottuvuudet tukevat osaamisperustaisen opetuksen monipuolista ja kattavaa suunnittelua korkeakoulutuksessa.



Osaamismerkistöjen kautta koulutustarjonnan suunnittelu voi olla joustavampaa kuin perinteisen opetussuunnitelmatyön kautta.

Lähteet

- Barrett, H. (2010). Balancing the two faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 6–14. <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/161/102>
- Brauer, S. (2019). *Digital Open Badge-Driven Learning –Competence-based Professional Development for Vocational Teachers* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-110-1>
- Brauer, S. (2021). Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles, *Education + Training*, 63(9), 1376–1390. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0216>
- Brauer, S., & Korhonen, A.-M. (2022). 360 Degree View on Digital Open Badge-Driven Learning. Teoksessa D. Piedra (toim.), *Innovations in the Design and Application of Alternative Digital Credentials* (ss. 95–130). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-7697-7.ch005>
- Brauer, S., Siklander, P., Impiö, N., & Vuopala, E. (2020). Osaamismerkkit arvioinnin menettelmänä – uutta ajattelua opetussuunnitelmiin. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin, & P. Tynjälä. *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa -käsikirja*. Jyväskylän yliopistopaino.
- European Union, EU. (2018). ”Recommendation on key competences for lifelong learning”. *Official Journal of the European Union C* 189, 1–6.
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., & Figueiredo, C. (2013). Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417–425.
- HAMK (2021). *Osaamismerkkit HAMKissa*. <https://digipedaohjeet.hamk.fi/ohje/osaamismerkkit/>
- Hirsh, Å., Nilholm C., Roman H., Forsberg, E., & Sundberg, D. (2020). Reviews of teaching methods – which fundamental issues are identified? *Education Inquiry*, 13(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1839232>

- Korhonen, A.-M. (2020). *Designing scaffolding for personal learning environments: Continuous learning perspective in vocational teacher education context*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub. <https://www.utupub.fi/handle/10024/150210>
- Korhonen, A.-M., Ruhalahti, S., Lakkala, M., & Veermans, M. (2020a). Vocational student teachers' self-reported experiences in creating ePortfolios. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(3). <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.3.2>
- Korhonen, A.-M., Ruhalahti, S., & Niinimäki, J. (2020b). Finnish Vocational Teachers' Competences Made Visible by Open Badges. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(6). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i6.3138>
- Meriläinen, J. (2020). Open Badge-osaamismerkki LAMKissa. Esitys. <https://prezi.com/9edft-c8w4xtq/open-badge-osaamismerkki-lamkissa/>
- Palsa, L. (2021). *Developing a Theory of Conceptual Contextualisation of Competence-based Education: A Qualitative Study of Multiliteracy in the Finnish Curriculum Framework* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-263-4>
- Rantanen, T., & Marjanen, P. (2019). Osaamisperusteisuus ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien kehittämisen lähtökohtana – Näkökulmia osaamisperusteisuudesta käydyin keskustelun arvolähtökohtiin. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 21(3), 25–34. <https://journal.fi/akakk/article/view/87499>
- Ruhalahti, S., & Korhonen, A.-M. (2021). Pehmeät taidot ammatillisen opettajan osaamisalueena. *HAMK Unlimited Professional*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202102195449>
- Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentuminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (ss. 160–179). WSOY.