

HUOM! Tämä on alkuperäisen artikkelin rinnakkaistallenne.
Rinnakkaistallenne saattaa erota alkuperäisestä sivutukseltaan ja painoasultaan.

Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä:

Alanko-Turunen, M. & Kaukinen, R. (28.05.2024) Hilloamisesta osaamisen osoittamisiin – osaamiskansio ammatillisen opettajaopiskelijan kumppanina. *eSignals PRO*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2024052840014>

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

Please cite the original version:

Alanko-Turunen, M. & Kaukinen, R. (28.05.2024) Hilloamisesta osaamisen osoittamisiin – osaamiskansio ammatillisen opettajaopiskelijan kumppanina. *eSignals PRO*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2024052840014>



Copyright: © 2024 by the authors and Haaga-Helia University of Applied Sciences. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY NC SA) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Hilloamisesta osaamisen osoittamisiin – osaamiskansio ammatillisen opettajaopiskelijan kumppanina

Merja Alanko-Turunen & Ruut Kaukinen

Osaamiskansio oli aivan välttämätön ammatillisessa identiteettityössä. Siellä oli mahdollisuus hillota opintojen aikana kasvanutta oppia ja ajattelua.

Kun Haaga-Helian ammatillinen opettajaopiskelija erittelee valmistumisen kynnyksellä osaamisensa kehittymistä, erityisen merkittävänä kokemuksina mainitaan vertaisryhmätyöskentely, opetusharjoittelu sekä opetus- ja ohjaustilanteiden havainnointi. Näitä kaikkia yhdistävä tekijä on koetun reflektointi, josta alun lainauksen sanoittanut opiskelija käyttää osuvasti metaforaa 'hilloaminen'. Reflektointia tehdään vahvasti osaamiskansiossa.

Kirjoituksemme tarkoituksena on kuvailla ammatillisen opettajaopiskelijan osaamiskansion merkitystä ja vaikutusta ammatillisen osaamisen kehittymiseen ja ammatti-identiteetin työstämiseen.

Opettajaksi oppiminen

Opettajaksi oppiminen ja kehittyminen sisältää enemmän kuin vain opetettavan teeman, pedagogisen sisältötiedon ja oppimisteorioiden muuttamista käytännön toiminnaksi. Opettajaksi oppiminen on identiteetin rakentamisprosessi, jota tehdään yksin ja yhdessä toisten avulla. Opettajaopiskelijoiden pitää päästä syvällisesti työstämään, keitä he ovat ammatillisina opettajina, keitä he uskovat olevansa ja keitä he haluavat olla opettajina (Capps ym. 2012). Opettajaopiskelijoiden oppiminen voidaan parhaimmillaan käsitteellistää opettajaidentiteetin oppimisena (Geijsel & Meijers 2005).

Opettajankoulutus tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden tutkia omaa identiteettiään välitilassa. Välitilassa olemisella tarkoitetaan jäämistä vallitsevien rakenteiden, uuden ja vanhan väliin (Garsten 1999; Kontinen ym. 2013). Useimmat opettajaopiskelijoista ovat jättämässä ammatilliset tehtävänsä ja siirtymävaiheessa ammatillisen koulutuksen maailmaan. Välitilaan jääminen voi synnyttää epätietoisuutta syntyvistä mahdollisuuksista ja riskeistä. Välitilassa voi toisaalta syntyä uutta tietoa, uudenlaisia rooleja ja uudenlaisia identiteettejä. Samoin välitila voi mahdollistaa uudenlaisten organisointi- ja työskentelytapojen kehkeytymisen sekä uudenlaisen toimijuuden rakentumisen tulevalle ammatilliselle opettajalle.

Osaamiskansion rakenne vapauttaa oppimaan ja kehittymään

Osaamiskansio kokoaa yhteen paikkaan kaiken koulutuksen aikana oppimani.

Osaamiskansion avulla opiskelijat pystyvät jäljittämään omaa prosessiaan ja navigoimaan koetun, opitun ja tavoitellun rajapinnoilla. Osaamiskansio on tällainen projektihallinnan framework, kuvaa yksi opettajaopiskelija.

Olemme kehittäneet opettajankoulutuksen osaamiskansion muotoa vähitellen, yhdessä opettajaopiskelijoiden kanssa. Meille ohjaaville opettajalle itsestään selvältä näyttävä opettajankoulutuksen prosessi voi näyttäytyä opiskelijalle kaoottisena. Keskeinen pedagoginen lähestymistapamme opettajankouluttajina on muotoilla oppimisprosessille rakenteet, jotka mahdollistavat vapauden keskittyä oppimiseen ja osaamisen rakentamiseen yhdessä tärkeiden toisten kanssa.

Opettajankoulutuksen oppimisprosessin rakenne ilmenee osaamiskansiossa kokonaisuutena, jossa oppimista tukevat yksilö- ja vertaisryhmäaktiviteetit on määritelty osaamiskriteereihin nojautuen. Prosessia eivät siis ohjaa opintojaksot ja opintopisteet, vaan osaamisen kehittäminen osaamiskriteereiden mukaisesti. Tämä mahdollistaa, että osaamisperusteisuus ja henkilökohtainen reflektioprosessi johdattaa opiskelijaa eri tasoilla (teoria, taito ja työkalut).

Osaamiskansio tarjoaa siten merkittävän tukirakenteen oppimisen työstämiselle (Coulson & Harvey 2013), jolloin opiskelijat tulevat entistä systemaattisemmin tietoisemmaksi omasta ajatteluprosessistaan, käsittelevät entistä kriittisemmin omia arvojaan, uskomuksiaan ja oletuksiaan sekä avautuvat vaihtoehtoisille ja haastaville näkökulmille. He pääsevät arvioimaan omia pedagogisia taitojaan ja kykyjään soveltaa oppimiaan työtapoja erilaisissa oppimisympäristöissä.

Olellainen tausta-ajatus on ollut, että osaamiskansio jää minulle käyttöön tulevaisuudessa ammatillisena opettajana: se toimii tieto- ja menetelmäpankkina opettajan tehtävissä, kuvaa opettajaopiskelijaa. Monelle opettajaopiskelijalle dokumentointi tuottaa valtavan opetus-, ohjaus-, ja arviointimenetelmien kultakaivoksen, jota hyödyntää omassa opettajan työssä.

Osaamiskansiotyöskentely on reflektiivinen ja itsesäätöinen prosessi

Tekstisisällöt ovat olleet muokkautuvia, eli en ole halunnut luoda kerralla valmista, vaan täydentänyt sisältöjä sitä mukaan, kun opin uutta.

Henkilökohtaisen reflektioprosessin ydinrakenteena on osaamiskansiotyöskentely. Osaamisperustainen kehitysohjelma auttaa opiskelijaa tarkentamaan osaamistavoitteitaan niihin osaamiskriteereihin, joissa on erityistä vahvistamisen tarvetta. Jotta opettajankoulutuksesta jäisi pysyvä jälki, ohjaamme opiskelijoita itsereflektioon ja jatkuvaan oppimiseen.

Yksinkertaisimmillaan reflektio on huomion kiinnittämistä tietoisesti siihen, miten ja miksi ajattelemme tietyllä tavalla sekä miten ja miksi toimimme siten kuin toimimme. Reflektio ei ole kuitenkaan pelkkää omaa pohdintaa: se on omien kokemusten analyttistä pohdintaa yhdessä teorioiden ja muiden keskustelukumppaneiden kanssa. Oman ajattelun kehittyminen tarvitsee virikkeitä itsensä ulkopuolelta, jotta se ei lopulta olisi päiväkirjanomaista tajunnanvirtaa.

Melkein kaikki muut oppimisen aktiviteetit pyrkivät tehokkuuteen, kun taas reflektio pyrkii hidastamaan tahtia ja valottamaan piilevää, hiljaista tietoa. Ollakseen tehokasta reflektion on oltava toisaalta systemaattista ja toistuvaa, sillä se, miten hahmotamme oman oppimisemme ja osaamisemme, ei tapahdu yhden kerran jälkeen. Se edellyttää sitä, että tunnistamme ympärillä olevat lukemattomat oppimismahdollisuudet. Systemaattinen reflektio kehittää siten järkeilyä (sense-making), oppimista, ammatillista kehittymistä, erilaisten näkökulmien ottamista, kriittistä ja systeemistä ajattelua (Rigolizzo & Zhu 2020).

Reflektioprosessiin sisältyy Ruohotien (2010) mukaan kolme pääoletusta. Ensimmäinen oletus liittyy halukkuuteen reflektoida: reflektointiin valmiit ihmiset ovat sitoutuneet tunnistamaan ongelmia ja etsimään ratkaisuja niihin. Toinen oletus liittyy reflektoinnin määritelmään: reflektio on muutoksen tavoittelua itsessä, muissa ihmisissä tai järjestelmissä. Kolmas oletus on, että reflektio tuottaa tuloksena toimintaa – myös siinä tapauksessa, kun toiminta, ilmeten esimerkiksi ajattelun muodossa, on tietoinen valinta olla muuttumatta.

Reflektiiviseen toimintaan sisältyy kuitenkin aina riskejä. Reflektiivinen toiminta voi paljastaa jotain sellaista itsestä, jota ei halua tiedostaa. Se voi paljastaa, että onkin väärässä. Se voi uhata omaa kuulumisen tunnetta johonkin ryhmään. Se voi merkitä, että joutuu muuttamaan käsityksiään ja toimintaansa jopa ihan radikaalisti (Walker & Oldford 2020).

Gibbsin (1988) reflektiivisen syklin kuusi vaihetta auttavat opettajaopiskelijaa analysoimaan systemaattisesti kokemuksiaan ja oppimaan niistä. Kutsumme opettajaopiskelijan refleктоimaan muun muassa lähipäivien, vertaistyöskentelyn, havainnointien ja opetusharjoittelun sekä ohjaajakohtaisten tapaamisten jälkeen. Seuraava Gibbsin kehän mukainen esimerkki vertaisryhmän toteuttaman opetuspäivän reflektoinnista avaa mallia konkreettisesti.

1. Kuvaus. Opiskelija dokumentoi osaamiskansioonsa oppimiskokemuksensa opetuspäivän toteutuksesta. Tässä apuna on etukäteen tehty pedagoginen käsikirjoitus.
2. Tunteet. Opiskelija avaa tunteitaan ja ajatuksiaan liittyen kokemukseensa.
3. Arviointi. Opiskelija arvioi, mikä meni hyvin ja mitä voisi parantaa.
4. Analyysi. Opiskelija analysoi kokemustaan ja tunnistaa siihen vaikuttavia tekijöitä hyödyntäen teoreettisia käsitteitä ja viitekehyksiä.
5. Johtopäätökset. Opiskelija tekee johtopäätöksiä oppimisestaan.
6. Toimintasuunnitelma. Opiskelija suunnittelee, miten voisi parantaa tulevia oppimiskokemuksiaan.

Tämä tiivistys osoittaa, että sen syntymisen taustalla on tehty reflektiivistä ajatustyötä suhteessa kokemuksiin ja ammattikasvatuksen tietoperustaan. Joillekin opiskelijoille reflektiivinen kirjoittaminen on luontevaa. Toiset taas kokevat jo itse kirjoittamisen vaikeaksi. Osaamiskansiota onkin mahdollista työstää kuvin, videoin ja äänitiedostojen avulla.

Barrett (2007) tunnisti sisäisen motivaation ja sen suuntaamisen merkityksen osaamiskansiotyöskentelyssä. Kyse on kyvystä säädellä omaa oppimista tietoisesti. Itsesääntöisellä oppimisella tarkoitamme opiskelijan kykyä asettaa omalle oppimiselleen merkityksellisiä tavoitteita, sekä seurata ja edistää niiden saavuttamista ohjaamalla omaa motivaatiotaan, tunteitaan sekä käyttäytymistään opiskelu ympäristön ohjaamina ja rajoittamina (Efklides ym. 2018; Pintrich & Zusho 2002). Itsesääntöiset opiskelijat ottavat vastuuta omasta oppimisestaan. He asettavat parempia oppimistavoitteita ja hyödyntävät tehokkaampia oppimisen strategioita kuin vertaisensa, minkä lisäksi he tarkkailevat ja arvioivat omaa oppimistaan aktiivisesti sekä pyytävät tarvittaessa myös apua. (Schunk & Zimmerman 2008.)

Oppimisprosessi kiteyttää osaamisen

Sivutuotteena se [osaamiskansio] on toiminut opinnoissani osaamisen osoittamisen välineenä.

Osaamiskansio luo oppimisprosessiin rakenteita, tukee reflektointia ja itsesääntöistä oppimista ja lopulta kokoaa osaamisen tihentymän opiskelijan työstyettä osoituksia osaamisestaan. Yllä oleva kommentti todentaa pedagogista ajattelua siitä, että oppimisprosessi on itse oppimistulosta tärkeämpi. Oppimisen aikana koetut ponnistelut ja valinnat ovat ratkaisevan tärkeitä oppimisen ja

henkilökohtaisen kehittymisen kannalta. Tätä voidaan kutsua kasvun ajattelutavaksi, growth mindsetiksi (Yeager & Dweck 2012).

Lähtökohtana on, että opettajankoulutuksessa osaaminen osoitetaan aikaisemmin tai opintojen aikana hankittuna kaikkien osaamiskriteereiden mukaisesti. Jatkuvaa osaamisen tunnistamista ja kasvun ajattelutapaa tukee jokaisen oppimisteon yhteydessä toteutettu kolmen P:n arviointi. Ensimmäinen P (personal) ohjaa opettajaopiskelijaa erittelemään, mitä oppimistilanteessa tapahtui henkilökohtaisella tasolla. Mitä opit itsestäsi opettajaopiskelijana ja ryhmän jäsenenä? Toinen P (practical) pysäyttää erittelemään, mitä opit erilaisista pedagogisista toimintatavoista ja työmenetelmistä. Miten voisit soveltaa niitä tulevassa työssäsi? Kolmas P (professional) kutsuu tunnistamaan, mitä opit käsiteltävistä teemoista tulevana ammatillisena opettajana.

Vaikka osaamiskansion rakenne on kaikille opettajaopiskelijoille yhteinen, ohjaajina saamme tutkia hyvin henkilökohtaisia, oppimisen rikastuttamia osoituksia hankitusta osaamisesta ja erityisesti ammatti-identiteettityöskentelystä. Kun opintojen alussa altistamme opiskelijat miettimään suurta tutkimuskysymystä opettajankoulutukselle, läikähtää mieli, kun osaamiskansioista on nähtävissä vastauksia tutkimuskysymykseen ja moniin muihin matkan varrella syntyneisiin kysymyksiin.

Lähteet

Barrett, H. C. 2007. Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The Reflect Initiative Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50 (6), 436-449.

Capps, D. K., Crawford, B. A., & Constan, M. A. 2012. [A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings](#). Journal of Science Teacher Education, 23(3), 291-318.

Coulson, D. & Harvey, M. 2013. [Scaffolding student reflection for experience-based learning: a framework](#). Teaching in Higher Education, 18 (4), 401-413.

Efkliides, A., Schwartz, B. L., & Brown, V. 2018. [Motivation and affect in self-regulated learning: Does metacognition play a role?](#) Teoksessa D. H. Schunk & J. A. Greene (toim.) Handbook of self-regulation of learning and performance, 2. painos, (s. 64-82). Routledge/Taylor & Francis Group.

Garsten, C. 1999. Betwixt and between: temporary employees as liminal subjects in flexible organizations. Organizational Studies, 20(4), 601-617.

Geijsel, F., & Meijers, F. 2005. [Identity learning: The core process of educational change](#). Journal of Educational Studies, 31(4), 419-430.

Gibbs, G. 1988. Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.

Kontinen, T., Houni, P., Karsten, H. & Toivanen, H. 2013. Liminaalitalan käsite työn muutosten jäsentäjänä. Aikuiskasvatus, 33(4), 252-264.

Pintrich, P. R., & Zusho, A. 2002. Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. Teoksessa J. C. Smart & W. G. Tierney (toim.), Higher Education: Handbook of Theory and Research. Volume XVII (s. 55-128). New York: Agathon Press.

Rigolizzo, M. & Zhu, Z. 2020. [Reflection habits and raising employee awareness of learning](#). Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship, 8 (2),161–175.

Ruohotie, P. 2010. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu, 106–122, Vantaa: Kansanvalistusseura.

Schunk, D.H., & Zimmerman B. (toim.) 2008. Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Walker, J. & Oldford, S. 2020. Risk and Reflection in the Academic Workplace. Advances in Developing Human Resources 22(3), 278–290.

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. 2012. [Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed](#). Educational Psychologist, 47(4), 302–314.