



AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTYMINEN

Ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien oppiminen
käytännössä

Koulutusala Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	
Koulutusohjelma Palveluliiketoiminnan koulutusohjelma	
Työn tekijä(t) Maarit Hoffrén	
Työn nimi Ammatillisen osaamisen kehittyminen. Ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien oppiminen käytännössä.	
Päiväys	27.5.2013
Sivumäärä/Liitteet	71/6
Ohjaaja(t) Hilkka Lassila	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t) Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä, Ammattiopisto Nurmes	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Ammatillisessa osaamisessa yhdistyvät ammattiin kuuluvat tiedot ja taidot tarkoituksen mukaiseksi kokonaisuudeksi. Ammatillinen osaaminen on sekä teoriaa että käytäntöä ja sen kehittymisessä on tärkeää näiden tietojen ja taitojen harjoittelu, soveltaminen käytäntöön sekä kokemusten reflektointi.</p> <p>Nykypäivänä osaaminen vanhenee yhä kiihtyvämällä tahdilla. Mitä nopeammin osaaminen vanhenee, sitä tärkeämpää on oppiminen. Oppiminen on tulevaisuuden yritysten tärkeimpiä menestystekijöitä. Oppiminen on prosessi, jossa hankitaan uusia tietoja, taitoja, asenteita ja kokemuksia, jotka johtavat muutoksiin oppijan toiminnassa. Jokainen oppii omalla tyylillään. Oman oppimistyylin tunnistaminen auttaa arvioimaan missä ja miten opitaan parhaiten sekä ohjaa kehittämään oppimistyyliä, joita ei yleensä käytä. Opettajan kannalta erilaiset oppimistyyliä ovat rikkaus, sillä ne mahdollistavat erilaiset opetusmenetelmät.</p> <p>Tämän kehittämistyön tarkoitus on ollut kehittää ammatillisen osaamisen kehittämistä tukevia pedagogisia menetelmiä ja oppimisympäristöjä. Kehittämistyön tuloksena muodostui käytännössä oppimisen malli. Käytännössä oppimisen mallissa integroidaan ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien oppiminen ammatillisten tutkinnon osien oppimiseen. Mallia on kokeiltu ja kehitetty ammattiopisto Nurmeksessa. Kokeilussa ammattitaitoa täydentävistä tutkinnon osista opiskeltiin käytännössä ruotsia, kemiaa ja fysiikkaa. Kokemuksia käytännössä oppimisesta kerättiin sekä opettajilta että opiskelijoilta.</p> <p>Käytännössä oppimisen mallista on pyritty tekemään mahdollisimman yleispätevä, jotta se soveltuisi kaikkien ammatillisen koulutuksen alojen käyttöön. Käytännössä oppimisen mallin taustalla vaikuttaa konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan aiemmat tiedot, taidot ja kokemukset vaikuttavat olennaisesti oppimiseen. Mallissa korostuu oppijan erilaisten oppimistyylien huomioiminen ja kokemusoppimisen neljä eri vaihetta. Opettajan tehtävänä käytännön oppimisessa on oppimisen tukeminen, ohjaaminen, arviointi sekä reflektointi ja siihen kannustaminen. Mallissa oppijaa pyritään kannustamaan ja motivoimaan oppimiseen antamalla opiskelijalle valinnan mahdollisuuksia. Oppijalle annetaan näin mahdollisuus vaikuttaa sekä oppimisympäristöön että oppimismenetelmiin. Käytännössä oppimisen mallin lähtökohtana on tutkinnon osien tavoitteiden ja sisältöjen avaaminen käytännön työtehtäviksi toteutussuunnitelmiin.</p>	
Avainsanat oppiminen, tekemällä oppiminen, oppimistyyli, osaaminen, ammatillinen osaaminen, ammattitaito	

Field of Study Tourism, Catering and Domestic Services			
Degree Programme Degree Programme in Hospitality Management			
Author(s) Maarit Hoffrén			
Title of Thesis Development of vocational competence. How to learn core subjects in practice?			
Date	27.5.2013	Pages/Appendices	71/6
Supervisor(s) Hilkka Lassila			
Client Organisation /Partners North Karelia Municipal Education and Training Consortium; North Karelia College, Nurmes			
<p>Abstract</p> <p>Vocational competence consists of knowledge and skills. It is also a mixture of theory and practice. When vocational competence develops, it is important to practice these knowledge and skills, apply them to practice and reflect on the experiences.</p> <p>Nowadays vocational expertise and knowledge get old more and more quickly all the time. As soon as competence gets old, learning becomes more important. My opinion is that the key to success is learning. Learning is a process in which you get new knowledge, skills, attitudes and experiences. Every student has their own learning style. When you know your own learning style, it helps you evaluate how and where you learn the best. It also helps you develop your own learning strategies, which you don't normally use. Different kinds of learning styles give the teacher an option to use different kinds of didactic methods.</p> <p>The purpose of this thesis is to develop learning environments and pedagogical methods in vocational education and training. The model of learning by doing was created as a result of this work. In this model core subjects were integrated with the vocational modules. Nurmes College has developed and built up this model. In this experiment we studied Swedish, physics and chemistry in practice. I collected the comments on the experiences in learning by doing both from teachers and students.</p> <p>We tried to make the model of learning by doing as applicable as possible, so that it could be used for all the vocational fields. The model of learning by doing is based on the concept of learning offered by constructivism. In this concept previous knowledge, skills and experience have an effect on the essential learning ability. This model pays attention to different kinds of learning styles and to four steps of experiential learning. The teacher's duty is to support, lead, mentor, evaluate and reflect. The goal of this model is to encourage and motivate learning and give the students possibilities to choose. A student has a possibility to have an impact on his learning environments and learning methods. The starting point of learning by doing model is to interpret the curriculum as practical tasks in the execution programs.</p>			
<p>Keywords learning, learning by doing, learning styles, competence, vocational competence, vocational skills</p>			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
1.1	Kehittämistyön taustaa ja lähtökohdat.....	6
1.2	Kehittämistyön lähestymistapa ja eteneminen.....	8
2	OPPIMINEN	13
2.1	Oppimiskäsitysten vaikutus oppimisen määrittelyyn.....	13
2.1.1	Oppimiskäsityksistä	13
2.1.2	Oppimisprosessi	15
2.2	Konstruktivistisia oppimisen malleja	17
2.2.1	Itseohjautuva oppiminen	18
2.2.2	Tutkiva oppiminen.....	18
2.2.3	Käytännössä oppiminen.....	20
2.3	Oppimisen tilannesidonnaisuus ja avoin oppimisympäristö.....	25
2.4	Motivaation vaikutus oppimiseen.....	27
2.5	Vuorovaikutus ja yhteistoiminnallinen oppiminen	30
2.6	Oppimistyyli.....	33
2.6.1	Oppimistyylin osatekijät.....	34
2.6.2	Psykologisten tekijöiden vaikutus oppimistyyliin	35
2.6.3	Fyysisten tekijöiden vaikutus oppimistyyliin.....	35
2.6.4	Erilaisia oppimistyyliä.....	37
2.7	Osaaminen ja ammattitaito.....	40
3	AMMATTITAITOA TÄYDENTÄVIEN TUTKINNON OSIEN OPPIMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ.....	45
3.1	Oppimistyylikartoitus käytännössä oppimisen tukena.....	45
3.2	Ruokaa ruotsiksi	50
3.3	Opiskelijapalautteen tulokset	52
3.4	Opettajien kokemuksia käytännössä oppimisesta	59
4	POHDINTA.....	62
4.1	Käytännössä oppimisen malli	62
4.2	Kehittämistyön arviointi ja ajatuksia kehittämisen jatkoksi	67
	LÄHTEET	69

LIITTEET

Liite 1 Oppimistyylyttesti

Liite 2 Oppimistyylyttestin tulos – esimerkki

Liite 3 Käytännössä oppimisen palautelomake - opiskelija

Liite 4 Käytännössä oppimisen palautelomake – opettaja

KUVIOT

Kuvio 1. Kehittämistyön näkökulma

Kuvio 2. Kehittämistyön eteneminen ja käsitekartta

Kuvio 3. Oppimisprosessin perusmalli

Kuvio 4. Oppimisen kokonaismalli

Kuvio 5. Kyvykkyydestä osaamiseen

Kuvio 6. Kokemusoppimisen malli

Kuvio 7. Deweyn malli oppimisesta ja reflektiivisestä ajattelusta

Kuvio 8. Tekemällä ammattiin oppimisen timanttimalli

Kuvio 9. Erilaiset oppimistyylyt

Kuvio. 10. Osaamisen kokonaisuus

Kuvio 11. Osaaminen

Kuvio 12. Osaamisen ja ammattitaidon käsitteistöä ja yhteyksiä

Kuvio 13. Tiedollisen ja käytännöllisen osaamisen yhdistyminen asiantuntijuudessa

Kuvio 14. Oppimistyylyttestien tulokset säteittäisenä kuviona

Kuvio 15. Oppimistyylyttestin tulokset vallitsevimman oppimistyylin mukaan

Kuvio 16. Kokki- ja merkonomiopiskelijoiden oppimistyylyttestin tulokset vallitsevimman oppimistyylin mukaan

Kuvio 17. Oppimistyylyttestin tulokset oppimistyylipareittain

Kuvio 18. Kokkiopiskelijoiden omasta mielestä paras tapa oppia

Kuvio 19. Ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskelun mukavuus käytännön työtehtävien yhteydessä

Kuvio 20. Motivoituneisuus ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskeluun käytännön työtehtävien yhteydessä

Kuvio 21. Ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskelun helppous käytännön työtehtävien yhteydessä

Kuvio 22. Ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskelun ja käytännön työtehtävien yhteen sovittamisen onnistuminen

Kuvio 23. Ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien oppiminen käytännössä oppijan omasta mielestä

Kuvio 24. Halu opiskella lisää ammattitaitoa täydentäviä tutkinnon osia käytännössä

Kuvio 25. Käytännössä oppimisen prosessi ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan oppimisessa

1 JOHDANTO

Työelämässä tapahtuu suuria rakenteellisia muutoksia, jotka aiheuttavat työelämän osaamisvaatimusten syvenemistä ja laajenemista. Yritysten kilpailukyky perustuu keskeisesti osaamiseen. Ammattilaisten on oltava entistä monitaitoisempia ja samaan aikaan haetaan myös erityisosaajia. Työelämä myös kansainvälistyy vahvasti. Kaikki nämä työelämän muutokset muokkaavat myös ammatillista koulutusta, sen arkea ja toimintatapoja. Työssä tarvittavan osaamisen ja työntekijän osaamisen yhteensovittaminen tutkintojen avulla on keskeinen tutkintojärjestelmän haaste.

Työelämässä tapahtuvat muutokset vaikuttavat myös yksilötasolla. Opiskelijoiden motivaatio, suhtautuminen ja valmiudet opiskeluun ovat muuttumassa. Opiskelijat kokevat koulutuksen yhä enenevässä määrin hyödykkeenä, jota kulutetaan ja johon kohdistetaan aiempaa enemmän yksilöllisiä vaatimuksia ja odotuksia. Opiskelijat vaativat asiakaslähtöistä ja osaamisperustaista ammatillista koulutusta ja näin kyseenalaistavat perinteiset oppimisen ja opiskelun muodot. Kaikki tämä pakottaa koulutuksenjärjestäjät kehittämään uusia tapoja ammatillisen osaamisen hankkimiseen.

Ammatillisen koulutuksen suosio on lisääntynyt koko 2000-luvun. Ammatilliseen koulutukseen hakeneiden määrä on kasvanut muutaman prosentin vuosivauhtia. Ammatillisen koulutuksen arvostus näkyy opetus- ja kulttuuriministeriön teettämässä ammatillisen koulutuksen mielikuvatutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan ammatilliseen koulutukseen hakeudutaan, koska halutaan nopeasti ammattiin ja suoraan töihin. Ammatillisen koulutuksen valintaa perusteltiin halulla päästä teoreettisen peruskoulun jälkeen käytännön töihin ja tekemään käsillä. Vaikka ammatillisen koulutuksen mielikuva seurantalutkimuksen mukaan onkin positiivinen, mukava ja hyvin työelämään valmistava, toivotaan silti enemmän käytännön opetusta (Horttanainen & Helminen 2010).

Suomalaisessa koulutuksessa on aina arvostettu tietoja, mikä näkyy esimerkiksi ylioppilastutkinnossa ja virkojen pääsyvaatimuksissa. Tietojen räjähdysmäisen kasvun myötä kukaan ei pysty niitä muistamaan, vaan nyt on osattava hankkia, analysoida, käyttää ja soveltaa tietoa. Vaikka elämme tietoyhteiskunnassa, siinä selviytyminen edellyttää taitoja. Ammatillinen koulutus on aina edustanut taitoja ja niiden hankkimista. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 78.) Ammatillisessa koulutuksessaakin tieto- ja teoriaoppiminen on perinteisesti ollut erillään tekemisestä ja tekemällä oppimisesta. Tästä johtuen usein ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien (yhteiset opinnot) osaaminen jää erilliseksi tiedoksi, eikä opiskelija osaa yhdistää tätä osaamista ammatilliseen osaamiseensa. Tällä asioiden irrallisuudella on suuri vaikutus opiskelumotivaatioon ja opiskeluun sitoutumiseen.

1.1 Kehittämistyön taustaa ja lähtökohdat

Kehittämistyön toimeksiantaja on Ammattiopisto Nurmes, joka on yksi Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän kahdeksasta koulutuksen järjestäjästä. Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymässä ammatillinen osaaminen nähdään ammattiteorian ja käytännön taitojen integroituneena kokonaisuutena, joka näkyy opiskelijan käytännön taitoina, yrittäjämäisenä toimintana sekä kykynä ratkaista ongelmia työtilanteissa. Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymässä ammatilliseen osaamiseen val-

mentamisessa tärkeää on asioiden soveltaminen käytäntöön ja niiden harjoittelu sekä kokemusten reflektointi. Olennaista on tekeminen, tuottaminen ja toiminnallisuus, joka konkretisoituu tekemällä oppimisen – mallin mukaisessa työskentelyssä.

Teorian ja käytännön kahtiajako elää kuitenkin voimakkaana vielä tänä päivänäkin ammatillisessa koulutuksessa. Tästä kahtiajaosta on yritetty päästä tietoisesti eroon lisäämällä ammatillisiin tutkintoihin työssäoppimista, joka on tekemällä oppimista parhaimmillaan, aidoissa työympäristöissä. Valtakunnallisesti on käynnissä useita opetushallituksen rahoittamia hankkeita työvaltaisuuden lisäämiseksi ammatillisessa koulutuksessa sekä erilaisten työvaltaisten oppimispolkujen luomiseksi.

Ammattiopisto Nurmes toteuttaa yhdessä Oulaisten Ammattiopiston kanssa Learning by doing- tekemällä ammatin oppiminen, pedagogiikan kehittämishankkeen. Hankkeen keskeisenä tavoitteena on opiskelijan ammatillisen kasvun tukemiseksi kehittää ja ottaa käyttöön ammatilliseen koulutukseen pedagogisia ratkaisuja, didaktisia menetelmiä ja oppimisympäristöjä. Toiminnallisten opetusmenetelmien kehittäminen ja opetuksen toteuttaminen työpaikoilla ja työelämäntilaisissa oppimisympäristöissä nähdään yhtenä keinona tavoitteen saavuttamiseksi. Hankkeen tarkoituksena on avata koulutusala-kohtaisten opetussuunnitelmien ammattitaitovaatimukset toteutussuunnitelmiin käytännön osaamiseksi, taidoiksi ja työtehtäviksi, joissa osaaminen saavutetaan. Samalla pyritään integroimaan ammatilliseen opetukseen ammattitaitoa täydentävät aineet. Hankkeella tavoitellaan ammatillisen koulutuksen tuloksellisuuden ja tehokkuuden paranemista; opintojen keskeyttämisen vähenemistä, opiskelijoiden valmistumista määräajassa sekä parempia oppimistuloksia ja osaavia työntekijöitä työelämän tarpeisiin. Tavoitteena on mallintaa käytännössä oppiminen yleispätevästi, kaikille ammatillisen koulutuksen aloille sopivaksi.

Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymässä, Ammattiopisto Nurmeksessa on selvitetty aiemmin toteutetussa toimintatutkimuksessa (Mattila 2012b), miten tekemällä oppiminen – toiminnallisuus, tukee käytänteiden oppimista ammatillisten opintojen alkuvaiheessa. Tutkimuksen tulosten mukaan tekemällä oppiminen ammatillisten opintojen ensimmäisessä jaksossa vahvasti ammatillisen kasvun prosessia ja opintoihin hakeutuvien mielikuvaa käytännön läheisestä opiskelusta ammatin hankkimiseksi. Toimintatutkimuksen palautteesta ilmeni myös opiskelijoiden halukkuus jatkaa opiskelua käytännön läheisesti ensimmäisen jakson päätyttyä. (Mattila 2012b, 72.) Tätä kehittämistehtävää voidaan pitää Mattilan toimintatutkimuksen jatkotutkimuksena, sillä näistä positiivisista tutkimustuloksista kumpusi kysymys, kuinka tekemällä oppimista voitaisiin lisätä ja laajentaa ammattitaitoa täydentäviin tutkinnon osiin.

Tämä kehittämistyö on osa Learning by doing -hanketta ja sen avulla kehitetään ja kokeillaan toiminnallisia opetusmenetelmiä ammattitaitoa täydentävien aineiden integroimiseksi ammatillisten aineiden oppimiseen. Tässä vaiheessa lienee tarpeellista hieman selventää ammatillisten perustutkintojen rakennetta ja muutamia siihen liittyviä käsitteitä. Ammatillisten perustutkintojen laajuus on 120 opintoviikkoa. Kaikkiin ammatillisiin tutkintoihin sisältyy 90 opintoviikkoa ammatillisia tutkinnon osia, jotka vaihtelevat tutkinnoittain, koska ne on muodostettu kunkin alan työelämän toiminta- ja tehtäväkokonaisuuksien pohjalta. Ammatillisten tutkinnon osien lisäksi perustutkintoihin sisältyy 20

opintoviikkoa ammattitaitoa täydentäviä tutkinnon osia (yhteiset opinnot). Ammattitaitoa täydentävistä tutkinnon osista pakollisia on 16 opintoviikkoa ja valinnaisia 4 opintoviikkoa. Pakolliset opinnot ovat äidinkieli, toinen kotimainen kieli, vieras kieli, matematiikka, fysiikka, kemia, yhteiskunta-, yritys- ja työelämä tieto, terveystieto, liikunta sekä taide ja kulttuuri. (Opetushallitus 2010.)

Ammattitaitoa täydentävistä tutkinnon osista ruotsin, kemian ja fysiikan opiskelu on opiskelijoiden mielestä kaikkien vähiten kiinnostavaa. Heille on vaikea perustella näiden aineiden opiskelun merkityksellisyyttä ja tärkeyttä. Minkä vuoksi opiskelijat eivät motivoitu opiskeluun ja seurauksena on välinpitämättömyyttä opiskelua kohtaan ja poissaolot lisääntyvät. Tämän vuoksi käytännössä opskeltaviksi ammattitaitoa täydentäviksi aineiksi valittiin juuri nämä aineet.

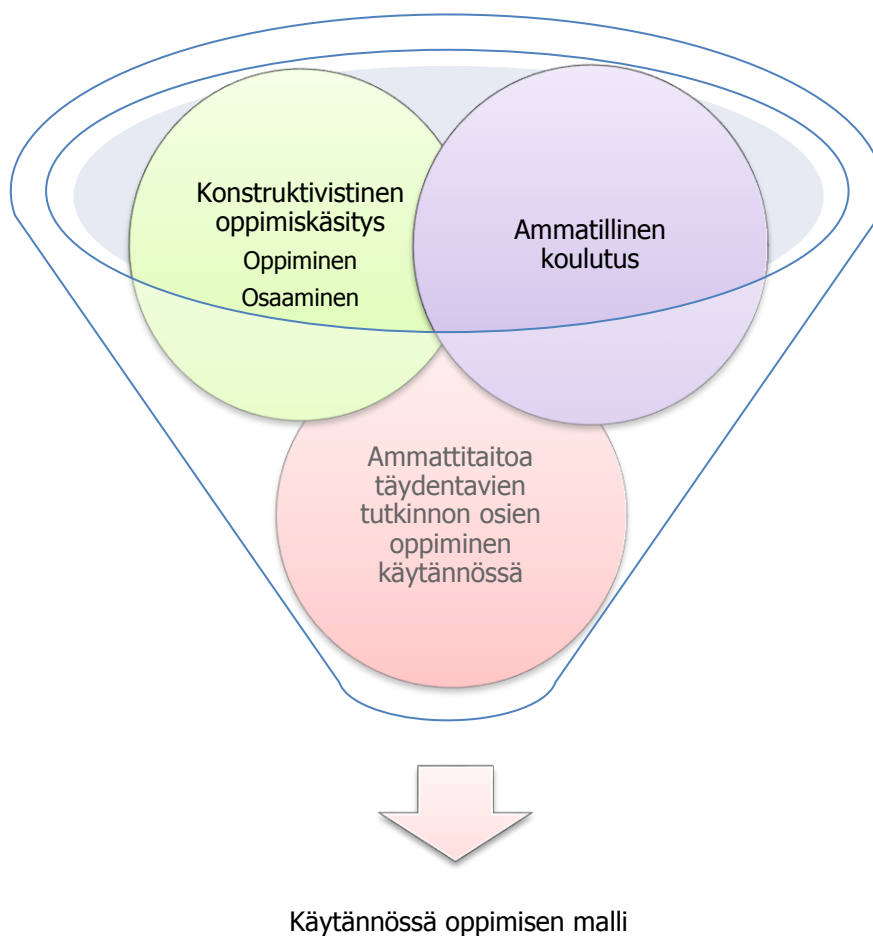
Kehittämistyön tekijän lisäksi kokemuksiin käytännössä oppimisesta ovat antaneet sekä ammatilliset että ammattitaitoa täydentävien aineiden opettajat sekä kokeiluun osallistuneet liiketalouden perustutkinnon, merkonomi opiskelijat sekä hotelli-, ravintola- ja catering-alan, kokki opiskelijat.

1.2 Kehittämistyön lähestymistapa ja eteneminen

Käytännönläheisellä tutkimuksellisella kehittämistyöllä pyritään ratkaisemaan käytännössä ilmitulleita ongelmia ja uudistamaan käytäntöjä. Tutkimuksellisen kehittämistyön tavoitteen asetteluun pääpaino on uuden tiedon tuottaminen käytännössä, ei niinkään tekstin ja teoria tiedon tuottaminen. Kehittämisen tueksi kerätään tietoa systemaattisesti sekä käytännöstä että teoriasta. Tutkimuksellisessa kehittämistyössä käytetään monipuolisesti erilaisia menetelmiä. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 18 – 21.)

Tätäkin kehittämistyötä ohjaavat käytännön tavoitteet. Halu kehittää ja uudistaa ammattitaidon oppimista ja opettamista. Kuviossa 1 esitellään kehittämistyön näkökulma, jonka pohjalta kehittämistyö etenee. Kehittämistyö pohjaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on aktiivista toimintaa, rakentamista ja luomista. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija aktiivisesti rakentaa oman tietonsa ja opettajat tarjoavat oppijalle tukea, haasteita sekä toimivat malleina ja valmentajina. Kehittämistyössä oppimista tarkastellaan ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Jolloin oppimisen tuloksena saavutetaan ammatillinen osaaminen, joka voidaan määritellä myös ammattitaitona. Ammattitaito muodostuu ammattiin kuuluvista tiedoista ja taidoista (Helakorpi 2005, 58).

Ammattitaitoon kuuluu myös kyky yhdistää tiedot ja taidot tarkoituksen mukaiseksi kokonaisuudeksi ja valmius käyttää tätä kokonaisuutta. Konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä voimakkaana kumpuaa ajatus teorian ja käytännön saattamisesta kosketuksiin toistensa kanssa. Tämän vuoksi tällä kehittämistyöllä pyritään kehittämään teoreettisten ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien oppimista ja opettamista käytännön työtehtävien yhteydessä. Oppilaille on käytännössä oppimisen avulla helpompi välittää tietoja ja taitoja tavalla, jonka he kokevat mielekkääksi. Lopputuloksena tästä kehittämistehtävästä syntyy ammattitaitoa täydentävien aineiden käytännössä oppimisen malli.

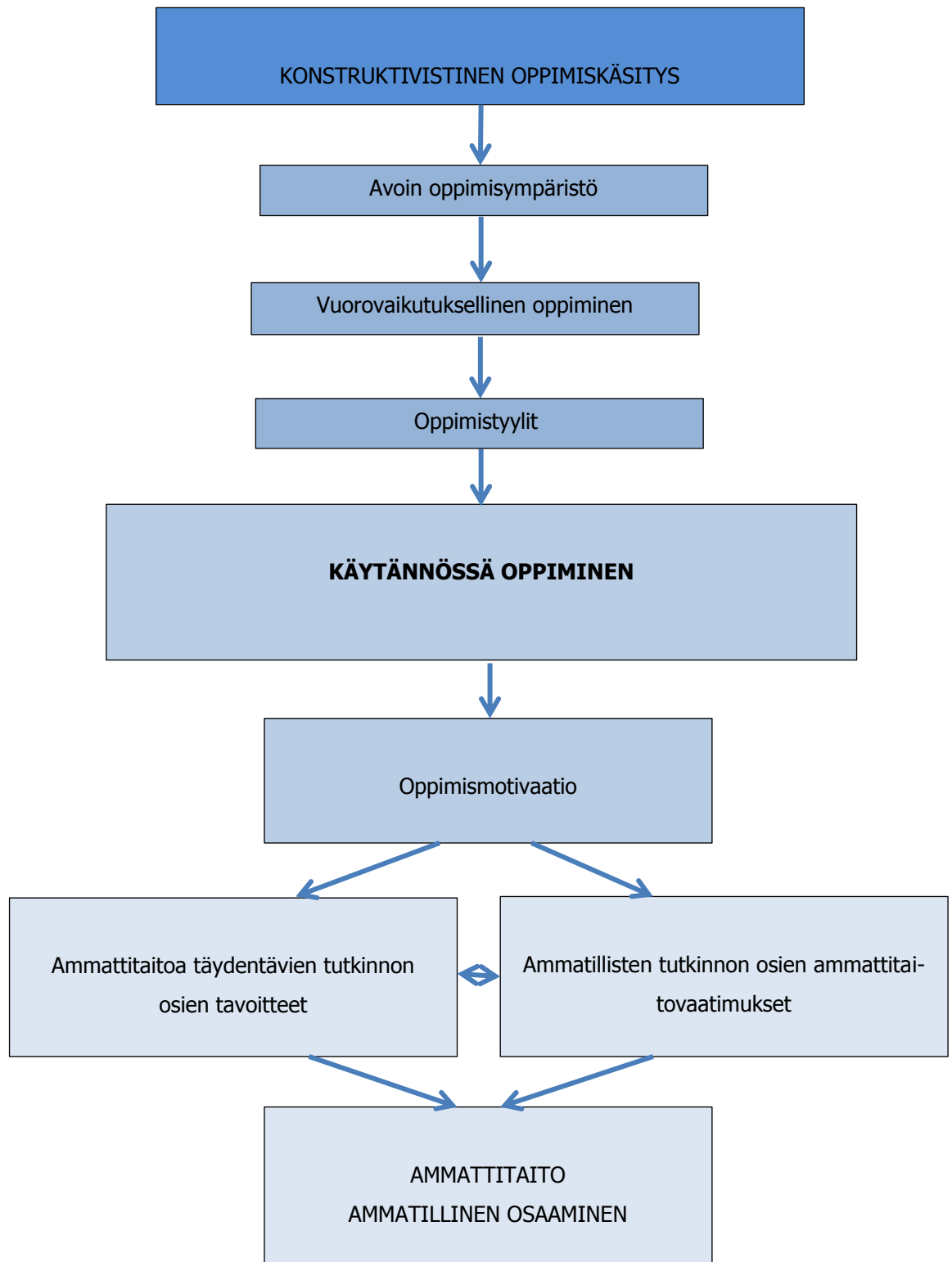


Kuvio 1. Kehittämistyön näkökulma.

Vaikka kyseessä on kehittäminen, on tutkimuksellisuus tärkeää. Tutkimuksellisuuden avulla kehittämistyöhön vaikuttavat asiat tulee paremmin ja suunnitelmallisemmin huomioiduiksi. (Ojasalo ym. 2009, 21.) Kehittämistyön alussa perehdytään oppimisen määritelmiin, joista haetaan tukea käytännöllisille tavoitteille. Kuinka oppimiskäsityksen muuttuminen on vaikuttanut oppimisen määrittelyyn ja oppimisprosessiin. Sekä Puolimatkan (2002) että Tynjälän (1999) mukaan teorian ja käytännön yhteen saattaminen, hyvä oppilaan tuntemus ja opettajan tehtävä oppijan tukijana ovat keskeisimmät konstruktivistisen oppimiskäsityksen seuraukset pedagogiikalle. Lukuisista konstruktivistisen lähestymistavan pohjalta kehitetyistä oppimisen malleista luvussa kaksi esitellään itseohjautuva oppiminen, tutkiva oppiminen sekä käytännössä oppiminen. Juuri käytännössä oppiminen konstruktivistisena oppimisen mallina korostuu tässä kehittämistehtävässä ja sitä pyritään hyödyntämään käytännössä. Ojasalon ym. (2009, 20) mukaan kehittäminen on ollut hyödyllinen, jos teoriat onnistutaan siirtämään käytäntöön ja syntyneet ideat pystytään toteuttamaan. Kuviossa 2 havainnollistetaan kehittämistyön etenemistä sekä kuvataan kehittämisessä esiintyvien käsitteiden liittymistä toisiinsa.

Tärkeää osaa luvussa kaksi edustavat myös oppimisprosessiin vaikuttavat tekijät, oppimismotivaatio, oppimisympäristö, vuorovaikutuksellisuus sekä oppimistyyli. Motivaatio on yksi tärkeimmistä suunnata ja voimaa antavista tekijöistä oppimisprosessissa. Motivaatio kuvastuu toiminnan tavoitteissa, jotka säätelevät sitä, mitä opiskelija pyrkii tekemään. Ruohotien (1998, 121) mukaan on tärkeää löy-

tää keinot joilla opiskelijoiden tarkkaavaisuus herätetään ja motivaatio pidetään yllä koko koulutuksen ajan.



Kuvio 2. Kehittämistyön eteneminen ja käsitekartta.

Oppimisprosessissa tärkeässä roolissa on oppimisen tilannesidonnaisuus ja ympäristön vuorovaikutus. Nykypäivän koulussa ei opita pelkästään tietoja ja taitoja, vaan siellä myös sosiaalistutaan tietynlaiseen oppimis- ja opetuskulttuuriin. Oppimiskäsityksen ja yhteiskunnan muuttuessa koulukulttuurikin muuttuu. Nykyisin oppiminen ja opetus nähdään oppijan aktiivisena ja luovana toimintana, jossa olennaista on osallistuminen yhteisölliseen toimintaan ja tiedonrakentamiseen. Luvussa kaksi pohditaan, minkälaiset oppimisympäristöt tukisivat konstruktivistista oppimista. Tällöin päädytään avoimen oppimisympäristön käsitteeseen. Helakorven & Olkinuoran (1997,93) mukaan avoin oppimisympäristö on monimerkityksellinen käsite, jolloin voidaan puhua oppijalähtöistä toiminnasta tai näkökulmana voi olla verkostoyhteistyö tai kansainvälisyys. Avoimessa oppimisympäristössä voidaan korostaa myös monimuoto-opetusta ja etäopetusta tai voidaan puhua oppivasta organisaatiosta.

Vuorovaikutuksellisuus on tärkeä oppimisprosessiin vaikuttava tekijä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen käsitetään sosiaalseksi prosessiksi, jossa yhä enemmän korostetaan yhteistyön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä (Tynjälä 1999, 148). Myös liike-elämässä ja palvelualoilla yrityksen työntekijöiden ja ryhmien keskinäiset sosiaaliset suhteet vaikuttavat oleellisesti toiminnan tehokkuuteen, ja niitä pidetään nykyisin yhtenä osaamisen tärkeimmistä osa-alueista. Luvussa kaksi perehdytään vuorovaikutuksen lisäksi myös yhteistoiminnalliseen oppimiseen, joka on Koppisen & Polarin (1993, 8) mukaan oppimisen järjestämistä niin, että oppija harjoittelee yhteistoimintaa erilaisissa ryhmissä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä oppija oppii tietojen ja taitojen lisäksi myös ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja ja on valmis refleктоimaan työskentelyään.

Luku kaksi jatkuu oppimistyylien käsittelyllä. Jokaisella ihmisellä on oma tyylinsä oppia ja työskennellä, ja vain harvat toimivat itselleen parhaalla tavalla. Oppimistyyli selittävät paljolti sitä miksi toiset menestyvät koulussa ja toiset eivät. Jos kouluopetus ei sovi yhteen opiskelijan parhaan tai edes toissijaisen oppimistyylin kanssa, hänen on vaikea omaksua uutta tietoa. Perinteinen, teoreettinen opetus menee helpoiten ohi niiltä jotka oppivat taktiilis-kinesteettisesti. (Dryden & Vos 2002, 349.) Jokaisella opiskelijalla on omat erikoistaipumuksensa, joita ammatillisessa opetuksessa tulisi käyttää yhä enemmän hyväksi. Opiskelijoita olisi kannustettava kehittämään ammattitaitoaan heidän omien mieltymystensä ja taitojensa pohjalta ja tätä kautta ohjattava heitä kiinnostaviin ja motivoiviin työtehtäviin.

Lopuksi oppimisen näkökulmaa täydennetään ammatillisen osaamisen ja ammattitaidon käsitteillä, joihin oppimisella ammatillisen koulutuksen kontekstissa pyritään. Ammattitaito on Antilan (1993, 60) mielestä henkilökohtainen, runsaasti harjoittelua vaativa, pitkäaikaista perehtymistä vaativa projekti, jota ei voi oppia vain kirjallisuutta lukemalla. Luvussa kuvataan myös hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinnon ammattitaitovaatimuksia ja osaamista kokonaisen koulutusohjelman näkökulmasta.

Luvussa kolme käsitellään ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien oppimista ja opettamista käytännössä. Aluksi kuvataan oppimistyylien testaamista ja kerrotaan koeryhmien oppimistyylien kartoituksesta sekä käydään läpi kartoituksen tulokset. Luvussa Ruokaa ruotsiksi esitellään ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan, ruotsin, oppiminen käytännössä, yhdessä ammatillisen tutkinnon osan

kanssa. Tässä luvussa käytetään sekä opiskelijoiden, ammatillisen opettajan että ruotsin opettajan näkemyksiä ja kokemuksia toteutetusta ruotsin opiskelusta. Luvussa kolme esitellään kokemuksia myös muista käytännössä opituista ja opetetuista ammattitaitoa täydentävistä tutkinnon osista.

Kehittämistyön tuloksien perustelu on helpompaa, kun kehittämisessä on mukana tutkimuksellisuutta. Kehittämistyössä tutkimuksellisuus toteutuu kehittäjän järjestelmällisyytenä, analyttisyytenä ja kriittisyytenä. Kun kehittäjä-tutkijan omat ratkaisut ja tuotettu tieto perustuu jo olemassa olevan tiedon päälle, toteutuu kehittämistehtävän tutkimuksellisuus. (Ojasalo ym. 2009, 21 – 22.)

Luvussa neljä, pohdinnassa käsitellään tutkinnallisen kehittämistyön prosessia kokonaisuutena sekä sille annettujen tavoitteiden toteutumista. Pohdinnassa myös esitellään kehittämistyön lopputuloksen saatu ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien käytännössä oppimisen mallia. Luvun lopussa pohditaan kehittämistyön hyödyllisyyttä sekä kehittämisideoita ja jatkotoimenpiteitä.

2 OPPIMINEN

Nykyaikana tietojen ja taitojen nopea vanheneminen on uhka. Jatkuvasti muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on halu, tahto ja kyky oppia. Tarvitaan ihmisiä, joilla on valmiuksia jatkuvasti tuottaa uudenlaisia toiminta- ja ajatusmalleja nopeasti muuttuviin tilanteisiin. Osaaminen muodostuu oppimalla. Oppiminen on sitä tärkeämpää, mitä nopeammin osaaminen vanhenee. Osaaminen ja oppiminen ovat nykypäivän ja tulevaisuuden kriittisiä menestystekijöitä. Osaamisesta on muodostunut yrityksen tärkein menestyksen ja arvon muodostuksen lähde.

2.1 Oppimiskäsitysten vaikutus oppimisen määrittelyyn

Käsitys siitä mitä oppiminen on, on muuttunut kunkin aikakauden yleisen ajattelun ja vaatimusten mukaan. Ennen oppiminen tarkoitti tiedon tallentamista muistiin ja sen säilyttämistä muistissa sellaisenaan muistista palautettavaksi. Tavoitteena oli mahdollisimman suuren yksittäisen tietomäärän hallitseminen ja toistaminen. Nykyaikana tällaisen staattisen tiedonkäsityksen on täytynyt väistyä dynaamisen tiedonkäsityksen tieltä. Pelkkä tietojen tallentaminen ei enää riitä vaan tavoitteena on oppimaan oppiminen aina tilanteen niin vaatiessa. Tiedon hankkimisen ja käsittelyn taito sekä oman oppimisprosessin ohjaamistaito ovat nykyisen yhteiskunnan vaatimia valmiuksia. Nykyään oppiminen on asian sisällön ja merkityksen ymmärtämistä ja tulkintaa, jossa pyritään todellisuuden ymmärtämiseen ja oman maailmankuvan muovaamiseen. (Aarnio, Helakorpi & Luopajarvi 1991, 128–129.)

Tässä luvussa keskitytään siihen, miten oppimiskäsitysten muuttuminen on vaikuttanut oppimisen määrittelyyn ja oppimisen tutkimukseen. Oppimisen muuttumista käydään läpi kolmen keskeisimmin vaikuttaneen oppimiskäsityksen; behaviorismin, kognitiivisen ja konstruktivismin pohjalta. Lisäksi kuvataan oppimiskäsityksen vaikutusta oppimisen määrittelyyn ja tutkimiseen Tynjälän (1999) esittämän oppimisen kokonaismallin avulla.

2.1.1 Oppimiskäsityksistä

Oppimisen määrittelyssä oli pitkään vallassa behavioristinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen näkyy ulkoisesti mitattavana käyttäytymisen muutoksena. Behaviorismissa oppiminen on reaktiota ulkoapäin tulevaan ärsykkeeseen ja ärsykkeeseen reagoimista. Tätä reaktiota voidaan säädellä vahvistamisella tai rankaisemalla. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen liittyy ajatus opetuksesta ja oppimisesta tiedon siirtämisenä. Tieto on jotain valmista, jota jaetaan sopivan kokosiin paloihin ja siirretään sellaisenaan opiskelijoiden päähän. Oppimistavoitteet ovat tarkasti määriteltyjä ja oppimisen eri vaiheet täsmällisesti asetettuja. (Tynjälä 1999, 29–31; Puolimatka 2002, 84–85.)

Erilaiset kognitiivisen psykologian muunnelmat toivat 1950-luvulta lähtien tärkeää täydennystä oppimisprosessien ymmärtämiseen. Kognitiivinen psykologia on löysästi toisiinsa liittyvien teorioiden joukko, jota on vaikea määritellä yleispätevästi. Kognitiivinen oppimiskäsitys jatkaa behaviorismin mekaanista ja materialistista perinnettä, mutta pyrkii vapautumaan behaviorismin yksinkertaisuudesta. Engeströmin (1994, 7) mukaan oppiminen ei ole pelkästään valmiiden tosiasioiden varastoimista

muistiin tai palkintojen ja rangaistusten voimasta tapahtuvaa ehdollistumista. Oppiminen ei myöskään voi olla pelkkä tunnekokemus, spontaani vuorovaikutustilanne tai ohjaamaton itse toteutettu tilanne.

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan ihmistä tarkastellaan informaationkäsittelijänä ja oppiminen on osa kokonaisprosessia, johon liittyvät muun muassa havaitseminen, muistaminen, ajatteleva ja päättely. Oppija nähdään ajattelevana, ymmärtävänä ja ympäristöä jäsentävänä yksilönä, joka kykenee noudattamaan sääntöjä, päättämään ja luomaan hypoteeseja. Näiden taitojen varassa oppija prosessoi tietoa ja ratkaisee ongelmia. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 51; Puolimatka 2002, 85.)

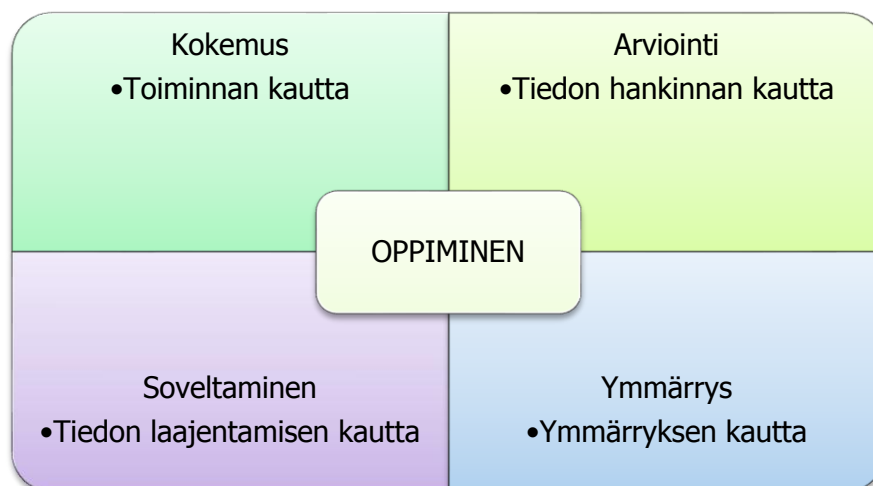
Kognitiiviseen oppimisteoriaan liittynyt konstruktivinen oppimisen psykologia on tuonut 1900-luvun lopulla oppimisen määrittelyyn jälleen uusia piirteitä. Konstruktivismia voidaankin Miettisen (2000) mukaan pitää kognitiivisen näkemyksen laajenuksena ja uudelleenmäärittelyinä. Konstruktivismi ei ole mikään yhtenäinen teoria, vaan se juontaa juurensa monesta eri lähteestä ja sillä on useita eri suuntauksia muun muassa realistinen, radikaalinen, interaktiivinen, sosiaalinen, kognitiivinen ja deweylainen konstruktivismi. Konstruktivismin eri suuntaukset määrittelevät oppimista eri näkökulmista ja suuntaavat tutkimuksensa eri asioihin oppimisessa. (Tynjälä 1999, 38–39.) Sekä Puolimatka (2002, 38–40) että Tynjälä (1999, 39) ovat jakaneet konstruktivismiin karkeasti kahteen pääsuuntaukseen: yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin, sen mukaan onko suuntauksen mielenkiinnon kohteena yksilöllinen vai sosiaalinen tiedon konstruointi. Tynjälän (1999, 39) mukaan yksilökonstruktivismiin painopisteenä on yksilöllisen tiedonmuodostuksen sekä yksilön kognitiivisten rakenteiden ja ymmärtämiseen liittyvien mallien kuvaaminen. Sosiaalisessa konstruktivismissa puolestaan painotetaan tiedon sosiaalista konstruointia ja ollaan kiinnostuneita oppimisen vuorovaikutuksellisista sekä yhteistoiminnallisista prosesseista. Miettisen (2000) mielestä erottelu yksilö- ja sosiaaliseen konstruktivismiin jättää kuitenkin käsittelemättä kokonaan oppimisen ja tiedon rakentamisen kannalta tärkeimmät teoreettiset kysymykset; esimerkiksi minkälainen suhde oppimisella on todellisuuden ja ympäristön muuttumiseen sekä minkälainen on kommunikaation suhde esineelliseen toimintaan.

Konstruktivismiin eri suuntauksille on yhteistä se, että niissä painotetaan ihmisen kykyä rakentaa itse oma todellisuutensa. Oppimisessa on oleellista aktiivinen toiminta, rakentaminen ja luominen. (Puolimatka 2002, 32–33.) Konstruktivismi korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta, jolloin oppiminen nähdään osana osallistumista konstruktivistiseen vuorovaikutukseen (Mieltinen 2000). Puolimatkan (2002, 41) mukaan oppimisen teoriana konstruktivismi antaa psykologisen selonteon siitä, miten ihmisen oppiminen tapahtuu. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija aktiivisesti rakentaa oman tietonsa. Oppiminen ei ole passiivista opetuksen vastaanottamista, vaan aktiivista työskentelyä. Muut ihmiset voivat tarjota oppijalle tukea, haastaa ajattelevaan, toimia valmentajina ja malleina. Aina oppija itse on kuitenkin avainasemassa oppimisprosessissaan ja näin koko ajan rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. Konstruktivismiin eri suuntauksia eroavat siinä, miten ne ymmärtävät tämän rakentamisen suorittajan, kohteen ja luonteen. (Tynjälä 1999, 37–38; Puolimatka 2002, 82.)

Usein konstruktivistista oppimiskäsitystä perustellaan sen paremmuudella behaviorismiin nähden. Tästä vastakkainasettelusta saattaa syntyä se väärinkäsitys, että on olemassa vain kaksi vaihtoehtoa, konstruktivismi ja behaviorismi, joista toinen olisi väärin ja toinen oikein. Puolimatka (2002) puolustaa näkemystä, jonka mukaan kilpailevat oppimiskäsitykset voidaan nähdä toisiaan täydentävinä. Behaviorismi tavoittaa tärkeitä näkökohtia psykofyysiseltä perustasolta. Behaviorismi ei kuitenkaan pysty kunnolla selvittämään monimutkaisia valmiuksia, kuten ihmisen kykyä käyttää kieltä. Olennaista parannusta tässä suhteessa tuo kognitiivinen psykologia. Vielä kehittyneemmällä tasolla selvitetään ihmisen aikomuksia, tarkoituksia ja tulkintoja, joista konstruktivistinen oppimiskäsitys on hyvä esimerkki. (Puolimatka 2002, 83–84.)

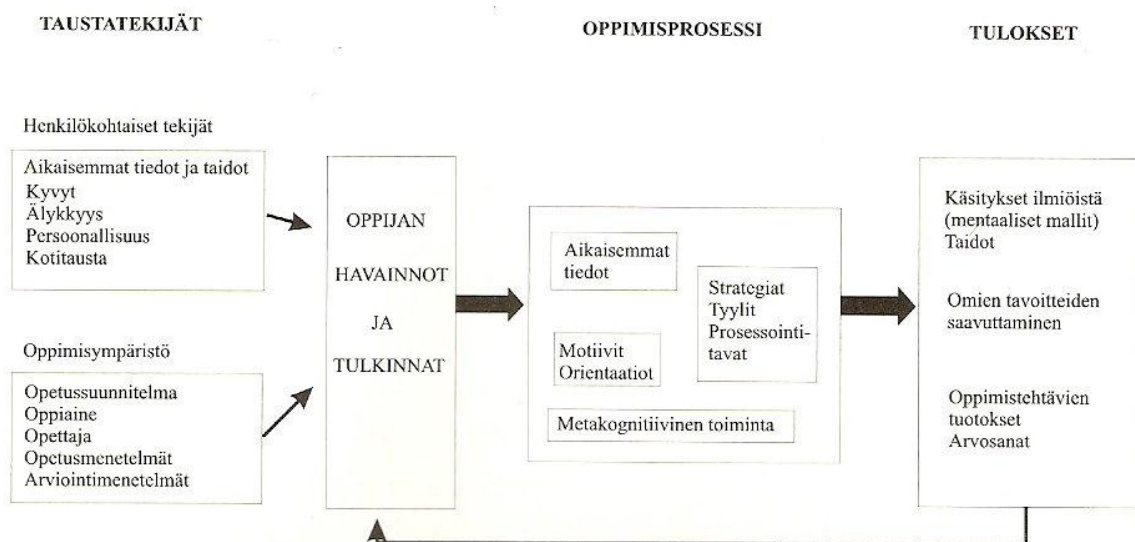
2.1.2 Oppimisprosessi

Oppiminen on tärkeä prosessi, joten on syytä perehtyä siihen, kuinka oppiminen tapahtuu. Mitkä ovat oppimisprosessin perusteet ja millaisia ovat erilaiset oppimistyyli. Sydänmaanlakan (2012, 37) mukaan tunnetuin oppimisprosessin perusmalli on Kolbin kokemusoppimisen malli (kuvio 3). Oppiminen etenee Kolbin (1984, 21–22) mukaan toistuvana kehänä, jossa on neljä askelta. Oppimisen lähtökohdaksi on aina konkreettinen kokemus, jota seuraa havainnointi ja reflektointi, josta edetään käsitteiden ja yleistysten muodostamiseen oppijan pohtiessa kokemuksiaan. Käsitteitä ja yleistyksiä kokeillaan uusissa tilanteissa, mikä johtaa takaisin alkuun, konkreettiseen kokemukseen.



Kuvio 3. Oppimisprosessin perusmalli, mukaillen Kolb (1984, 21) ja Sydänmaanlakka (2012, 38.)

Tynjälä (1999) on puolestaan koontanut oppimisen kokonaismallin (kuvio 4), jonka pohjana ovat olleet Biggsin (1987), Entwistleen ym. (1993) ja Ramsdenin (1988) teoriat. Tynjälän oppimisen malli on Kolbin mallia laajempi. Siinä oppimisprosessin lisäksi huomioidaan oppimiseen vaikuttavat tausta tekijät sekä oppimisen tulokset. Näiden osien erottaminen on kuitenkin keinotekoisia, sillä oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, jossa taustatekijät, prosessi ja tulokset limittyvät toisiinsa.



Kuvio 4. Oppimisen kokonaismalli (Tynjälä 1999, 17.)

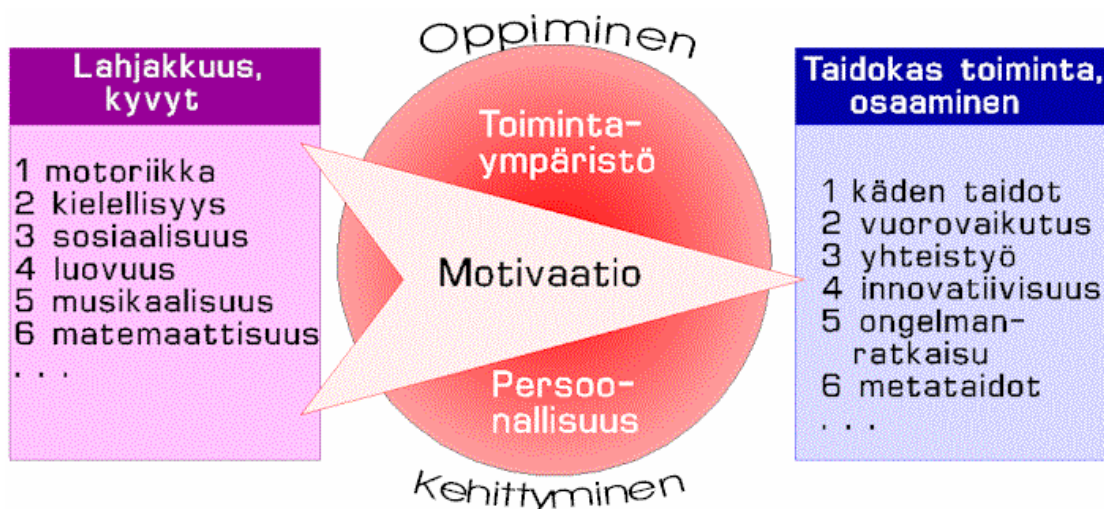
Taustatekijöillä tarkoitetaan kaikkia niitä asioita, jotka vaikuttavat oppimiseen. Taustatekijät on jaettu kahteen päälohkoon: oppijan liittyviin henkilökohtaisiin tekijöihin ja oppimisympäristöön liittyviin tekijöihin. Kaikki taustatekijät vaikuttavat oppijan oppimisprosessiin, vaikkakin vaikutukset eivät ole suoria, vaan välittyvät oppijan havaintojen ja tulkintojen kautta. Se, millaiseksi oppija kokee oman oppimiskykensä ja älykkyytensä, vaikuttavat hänen motivoitumiseensa ja oppimisorientaatioihin. (Tynjälä 1999, 17–18.)

Tulokset liittyvät oppimisen tuloksiin, siihen mitä oppimisprosessin tuloksena on opittu. Oppimisen tuloksena oppija muodostaa oman käsityksensä opiskellusta asiasta tai kehitty taitojen hallinnassa. Oppimisen tulokset voivat olla kaikkea pinnallisen ulkoa opitun tiedon ja syvällisen ymmärtämisen ja soveltamiskyvyn väliltä. (Tynjälä 1999, 18.)

Nuoli oppimisen tuloksista takaisin oppijan havaintoihin ja tulkintoihin kuvaa sitä, että oppijan oppimistuloksen vaikuttavat edelleen oppijan tulkintojen kautta hänen uusissa oppimistilanteissaan. Oppimisen kokonaismallin mukaan oppiminen ei tapahdu tyhjiössä vaan oppimisprosessi on tilanteeseen sekä sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin sidottu ilmiö. Koulussa ei opita pelkästään tietoja ja taitoja vaan siellä sovelletaan tietynlaiseen opetus- ja oppimiskulttuuriin, josta ilmenee yhteiskunnassa ja oppilaitoksessa vallitseva oppimiskäsitys. (Tynjälä 1999, 19.)

Kolbin mallissa oppiminen liittyy tiukasti käytännön kokemuksiin ja oppija arvioi omaa toimintaansa ja on motivoitunut kehittämään itseään. Halu oppia on kaiken oppimisen lähtökohta. Ilman motivaatiota oppiminen ei ole mahdollista. Tynjälän kokonaisoppimisen mallissa motivaatio on pieni osa oppimisprosessia, kun taas Helakorven (2005, 109) mielestä motivaatio on keskeisimpiä tekijöitä, joiden avulla lahjakkuus muuttuu kyvykkyudeksi. Gagnén (1985) mukaan lahjakkuus edustaa tietynlaista valmiutta, joka muuttuu kyvykkyudeksi persoonallisten ominaisuuksien ja ympäristön vaikutuksesta. Tällöin syntyy motivaatio tehdä jotakin. Motivaatio ikään kuin antaa suuntaa ja voimaa sille tekemiselle, joka johtaa lahjakkuuden muuttumiseen taidokkaaksi toiminnaksi, osaamiseksi. Gagnea

mukaillen Helakorpi (2005, 109) muodostaa kyvykkyyden ja osaamisen välille yhteyden ja kuvaa oppimista (kuvio 5) seuraavasti.



Kuvio 5. Kyvykkyydestä osaamiseen (Helakorpi 2005, 109.)

Tarkasteltiinpa oppimista minkä hyvänsä oppimisen mallin perusteella, keskeiseksi oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi nousee motivaatio. Motivaatio on yhteydessä kaikkiin muihin oppimisen osa-alueisiin. Motivaatio näkyy vastuun ottamisena opiskelusta ja tuottaa itseohjautuvaa oppimista. Motivoituneella opiskelijalla on realistiset päämäärät ja hän ei anna helposti periksi. Hyvä oppimismotivaatio luo tilanteen, jossa opiskelija pystyy saavuttamaan asettamansa tavoitteet. Koska motivaatio on niin tärkeä osa oppimisenprosessia, motivaatiota käsitellään lisää tämän kehittämistehtävän myöhemmässä vaiheessa. Opiskelijoiden oppimismotivaatiota selvitetään myös kehittämistyön palautekyselyissä.

2.2 Konstruktivistisia oppimisen malleja

Tästä eteenpäin oppimista käsitellään konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta on kehitetty runsaasti erilaisia oppimisen ja opetuksen malleja. Seuraavassa käydään läpi lyhyesti itseohjautuvan oppimisen malli, tutkivan oppimisen malli ja muutamia käytännössä oppimisen malleja.

Konstruktivisuuden aste näissä malleissa vaihtelee radikaalista maltilliseen. Mallit sisältävät hyvin paljon yhteisiä osia ja niiden perustana on ajatus siitä, ettei todellisuus ole selvästi ja yksiselitteisesti määriteltävissä. Konstruktivistisen ajattelun mukaan todellisuus on sellainen, millaiseksi oppija se luo. Sen vuoksi kaikissa malleissa tarkoituksena on kehittää oppijan omaehtoisuutta, luovuutta, itenäistymistä ja yhteistyökykyä. (Puolimatka 2002, 251–252.)

2.2.1 Itseohjautuva oppiminen

Konstruktivisen oppimiskäsityksen perusmalli on itseohjautuvan oppimisen malli, joka korostaa niemensä mukaisesti sitä, että ihminen on itseään hallitseva olento, joka itse määrää oppimisensa aika-tilan, järjestyksen ja sisällön. Mallin taustalla on Piagetin (1972) ilmaisema ja muun muassa Säljön (2001, 56–57) suomentama konstruktivisen oppimiskäsityksen ydin, jonka mukaan *”opettajan olisi lakattava luennoimasta ja sen sijaan rohkaistava oppijoita omiin tutkimuksiin ja omaan aktiivisuuteen...”*. Oppijakeskeisen pedagogiikan mukaan perinteinen opetus häiritsee oppijan ilman ulkoista syytä tapahtuvia toimintoja ja itsenäistä kehitystä, joten oppijan tulee itse ohjata omaa kehitystään. Opettajan on vältettävä ohjaamasta oppijaa johonkin tiettyyn suuntaan. Sen sijaan hänen on paljastettava jotakin ihmisistä tai maailmasta ja jätettävä oppijalle vastuu siitä, minkä merkityksen he sille antavat tai miten he siihen suhtautuvat. Opettajan on antauduttava oppijan kanssa sellaiseen aitoon ihmissuhteeseen, joka perustuu vuorovaikutukseen ja joka tekee oppijalle mahdolliseksi ilmaista sen, mitä maailma hänelle merkitsee. (Säljö 2001, 55–57; Puolimatka 2002, 252–254.)

Piaget (1972) uskoo hyvin optimistisesti oppijan itsenäiseen ja omaehtoiseen ohjautuvuuteen. Hän pitää myös itsestään selvyytenä sitä, että oppija pystyy luonnostaan toimimaan oman etunsa mukaisesti. Puolimatkan (2002, 254–256) mielestä oppijaa ei voi jättää kehittymään itseohjautuvasti, ennen kuin hänelle on kasvatuksen kautta kehittynyt tiettyjä normatiivisia valmiuksia. Jotta oppija oppisi päättämään oikein ja välttämään loogisia virheitä, hänen loogisen ajattelunsa kykyä täytyy ohjata. Myös kielellisen kehityksen ohjaaminen on tarpeen, jotta oppija osaisi ilmaista itseään. Mielekäs toiminta edellyttää eettistä kypsyyttä, joten esteettiselle ja eettiselle ajattelulle on annettava mahdollisuus kehittyä.

Opitut asiat tallentuvat pitkäkestoiseen muistiin sitä paremmin mitä pidemmälle jäsenneyssä muodossa ne ovat. Pitkäkestoiseen muistiin tallentuneet tietorakenteet puolestaan helpottavat uusien asioiden oppimista. Mitä monipuolisempia ja useampia tietorakenteita oppijalla on käytettävissään, sitä helpompi hänen on sijoittaa uudet asiat osaksi mielekästä kokonaisuutta ja käsitellä tätä uutta informaatiota. (Puolimatka 2002, 256–257.) Se, että oppijan pitäisi itse rakentaa tällaisia tietorakenteita, itse hankkimansa tiedon pohjalta, on epärealistista.

Toisin kuin konstruktivistista oppimiskäsitystä ehkä joskus tulkitaan, oppijoita ei jätetä omien tietorakenteidensa varassa keräilemään sellaista uutta tietoa, jota heidän on vaikea hahmottaa. Opettajan panosta ei vähennetä, vaan opettajan tehtävää korostetaan pitkälle organisoitujen ja kattavien tiedollisten rakenteiden jäsentäjänä, selittäjänä ja selventäjänä. Tästä seuraa ohjauksen ja suunnitelmallisuuden lisääntyminen opetuksessa. Vuorovaikutus oppijan ja opettajan välillä on olennaisessa osassa tätä tietorakenteisen selventämisen prosessia. (Puolimatka 2002, 257–258.)

2.2.2 Tutkiva oppiminen

Tutkivan oppimisen mallissa opettajan tehtävänä on rakentaa ongelmatilanteita ja innostaa oppijaa kyseenalaistamaan, kokeilemaan ja tutkimaan. Malli perustuu Brunerin (1986) ajatukseen siitä, että

oppijan aktiivisuus on edellytys sille, että hän ymmärtää opittavan tiedon rakenteen. Brunerin (1986) mukaan luokkahuoneoppimisen tulee tapahtua yleisen totuuden päättelämisen perusteella. Oppijan on itse tunnistettava peruseriaatteet, sen sijaan että he vain omaksuisivat opettajan selitykset. Mallissa opettaja antaa esimerkkejä ja oppijat työskentelevät esimerkkien parissa kunnes, ymmärtävät tutkittavan asia rakenteen. Opettaja esittää johdattelevia kysymyksiä, jakaa asiaankuuluvaa materiaalia ja rohkaisee oppijoita tekemän havaintoja, testaamaan ratkaisuja ja muodostamaan oletuksia. Opettaja myös antaa palautetta oppijoiden erilaista ratkaisuyrityksistä. (Puolimatka 2002, 262.)

Edellä kuvatusta mallista vaikutteita saaneessa, Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2000) luomassa tutkivan oppimisen mallissa ei luoteta oppijan itseilmaisuun eikä ohjaamattomaan luovaan toimintaan, vaan oppimista kuvataan ohjatuksi tutkimusprosessiksi. Ohjatussa prosessissa oppimistilanteen kontrolli on jaettu opettajan ja oppijan kesken. Näin ollen se todennäköisesti sopii hyvin myös erilaisille oppijoille, joiden itsesäätelytaidot vaihtelevat. Opettajalla on ratkaiseva rooli tutkivan oppimisen onnistumisessa. Ilman opettajan ohjausta oppijat pystyvät harvoin saavuttamaan merkittävää edistystä prosessissa. Tärkeää on, että opettaja ei tee kaikkea ajattelutyötä oppijan puolesta, vaan ohjaa heitä sitoutumaan prosessiin. (Hakkarainen ym. 2000, 182; 204–205.)

Hakkaraisen ym. (2000, 202–204) mallissa tutkivan oppimisen prosessissa keskeistä on omien ideoiden, ajatusten sekä tulkintojen tuottaminen ja ennen kaikkea niiden jakaminen yhteistä kehittelyä ja arviointia varten. Tässä mallissa tutkiva oppiminen jaetaan viiteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa käsiteltävät ongelmat ankkuroidaan oppijan aikaisempiin käsityksiin tai asiayhteyksiin. Tämä auttaa oppijaa ymmärtämään opiskeltavien asioiden merkityksen sekä sitoutumaan ja motivoitumaan tutkivan oppimisen prosessiin. Seuraavassa prosessin vaiheessa oppija käsittelee uutta tietoa ongelmana, joka täytyy selittää. Tärkeä merkitys on oppijoiden itsensä asettamien ongelmien ratkaisemisella. Kolmannessa vaiheessa pyritään selittämiseen tähtäävään oppimiseen, jolloin oppija luo selityksiä, oletuksia ja malleja tutkimuksen kohteena olevasta asiasta ennen uuden tiedon hankkimista. Sen jälkeen oppija arvioi kriittisesti oman tutkimusprosessinsa edistymistä ja asettaa uusia tavoitteita. Kriittinen arviointi tähtää oppimisyhteisön luomien teorioiden kehittämiseen. Viimeisenä vaiheena oppija etsii uutta tietoa, joka auttaa ymmärtämään tutkittavaa asiaa ja testaamaan oppijan kehittämää mallia. Kaikki nämä oppimisprosessin vaiheet jaetaan oppimisyhteisön kesken niin, että oppijat rakentavat uusia ajatuksia toistensa kehittämien ajatusten varaan ja oppivat yhteisössä syntyneitä käytäntöjä.

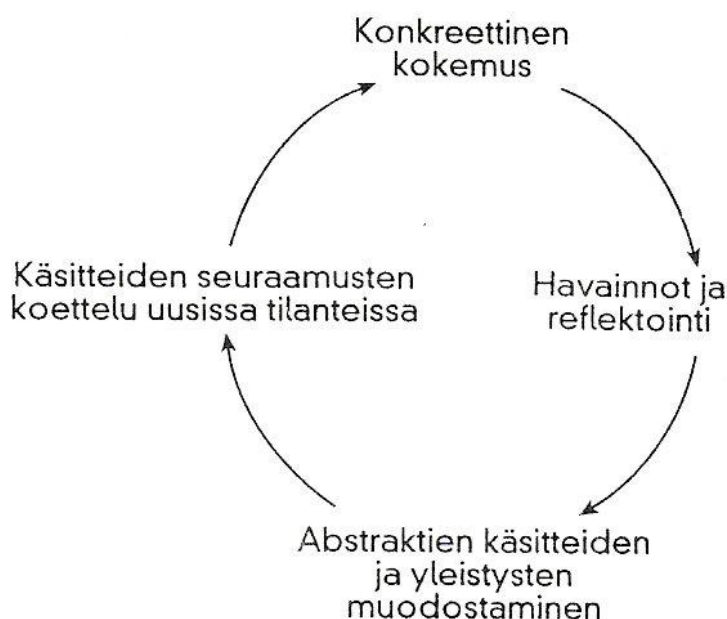
Vaikka tutkivan oppimisen malli vaikuttaa ihanteelliselta tavalta oppia ja se varmasti tarjoaa mielekkäitä oppimiskokemuksia, se ei kuitenkaan ole tehokkain tapa oppia. Hakkarainen ym. (2000, 219) myöntävät avoimesti tutkivan oppimisen olevan erittäin vaativaa ja vievän usein enemmän aikaa kuin perinteisen oppimisen. Heidän mukaansa tutkivan oppimisen käyttäminen edellyttää, että opetussuunnitelmaan sisältyviä asioita asetetaan tärkeysjärjestykseen ja nostetaan esiin vain kaikkein keskeisimmät ilmiöt ja käsitteet, joihin oppiminen kohdistetaan. Jotta oppijat hyötyisivät tutkivasta oppimisesta, on heillä Puolimatkan (2002, 264–266) mukaan oltava riittävät ongelmanratkaisutaidot hallussaan. Ilman tällaisia taitoja he turhautuvat ja menettävät kiinnostuksensa. Taitavimmat oppijat tekevät löytöjä ja muut odottavat passiivisesti projektin loppumista. Erityisesti tutkiva oppiminen

asettaa liian paljon vaatimuksia niille oppijoille, joilla on oppimisvaikeuksia. Tutkivaa oppimista pidetään tehottomana vähemmän edistyneiden oppijoiden kohdalla. Joissakin tapauksissa se jopa saattaa haitata heidän edistymistään.

2.2.3 Käytännössä oppiminen

Konstruktivismiin sisällä on useita käytännössä oppimisen malleja, joilla on hieman erilaisia painotuksia. Tässä käytännössä oppimisen mallit jaetaan kahteen ryhmään; kokemusoppimisen malleihin ja tekemällä oppimisen malliin.

Kokemusoppimisen malleja ovat luoneet muun muassa Schön (1983), jonka mukaan oivalluksia syntyy ongelmia ratkovan oppimisen kautta. Myös Dreyfus & Dreyfus (1986), ovat luoneet yhden kokemusoppimisen mallin. Heidän mallinsa perustuu aloittelijan ja asiantuntijan erilaisiin kokemuksiin. Yhteistä kokemusoppimisen malleille on se, että ne kaikki mieltävät oppimisen kokemuksen karttumiseksi ja työstämiseksi. Karttumista ja työstämistä eri malleissa kuvataan erilaisilla mekanismeilla. Näissä malleissa keskeistä on ajatus siitä, että toiminta kehittyy joustavammaksi, kun kokemuksen pohjalta muodostetaan käsitys onnistuneesti toimintaa ohjaavista periaatteista. (Engeström 1995, 75–77.) Seuraavaksi esitellään lyhyesti yksi merkittävimmistä kokemusoppimisen malleista, niin sanottu Kolbin malli.



Kuvio 6. Kokemusoppimisen malli Kolbin määrittelemänä (1984, 21.)

Kolbin (1984, 21–22) kokemusoppimisen malli (kuvio 6) perustuu oppijan neljään valmiuteen; kykyyn osallistua ja hankkia kokemusta, kykyyn tarkkailla, kykyyn tehdä johtopäätöksiä ja päätelmiä, sekä kokeilla asioita käytännössä. Oppimisen prosessi lähtee liikkeelle kokemuksista ja siitä, että oppijalla on halu oppia kokemuksistaan. Kokemuksen jälkeen täytyy olla aikaa pohdiskella ja hankkia kokemukseen liittyvää tietoa. Tässä vaiheessa erilaisia näkemyksiä käsitellään ja muunnetaan tiedoksi. Seuraavaksi tiedot pyritään ymmärtämään ja sisäistämään. Soveltamisvaiheessa sisäistettyä

tietoa sovelletaan käytäntöön ja kokeillaan erilaisissa yhteyksissä. Soveltamisen yhteydessä tieto laajenee ja syvenee.

Kolbin (1984, 21–22) mukaan siis myös kokemusoppimisessa tarvitaan abstrakteja käsitteitä ja yleistyksiä. Mallin mukaan käsitteet ja yleistyksiset syntyvät kokemuksia refleктоimalla ja pohtimalla. Kolbin mukaan reflektiivinen tarkastelu on huolellista pohdintaa, jonka tavoitteena on tilanteiden ja niiden merkitysten ymmärtäminen.

Engeström (1995, 78) on kritisoinut kokemusoppimisen malleja siitä, että vaikka uuden oivaltaminen selittyy aikaisemmalla kokemuksella, niin miksi monet ihmiset ja työyhteisöt pysähtyvät paikoilleen eivätkä kehity, vaikka heillä on pitkä ja runsas kokemus? Engeström (1995, 83–84) on selittänyt edellistä kritiikkiä sillä, että kokemusoppiminen saattaa jäädä sokean yrityksen ja erehdyksen tasolle. Tällöin suoritusta ohjaava ajatusmalli ei nouse oppijan tietoiseksi toiminnaksi vaan vaikuttaa tottumuksenomaisesti. Suoritus kyllä tulee sujuvaksi ja vaivattomaksi, mutta ei tuota uusia ratkaisumalleja tai – tapoja. Kokemuksellisuus voi siis olla paikalleen pysähtynyttä. Sen sijaan Deweyn (1910) kokemusoppimisesta erottama kokeellinen oppiminen on uusien ideoiden keksimistä ja niiden testaamista. (Puolimatka 2002, 268.) Kolbin kokemuskäsite korostaa ainutkertaista, yksilöllistä ja välitöntä kokemusta. Dewey puolestaan korostaa reflektiivisen ja ei-reflektiivisen kokemuksen ja ajattelun ja oppimisen eron olennaisuutta ja niiden toisiinsa liittymistä. Deweylle reflektion kohteena on tiedostamattoman toimintatavan romahtamisesta johtuvan ongelmantilanteen ehtojen tutkiminen, ratkaisua koskevan hypoteesin muodostaminen ja testaaminen käytännön toiminnassa. (Miettinen 1998.)

Seuraavaksi tutustutaan tekemällä oppimiseen sekä avataan hieman Deweyn filosofiaa kokemuksesta oppimisesta ja reflektiivisestä ajattelusta. Tekemällä oppiminen ei ole mikään tarkasti määritelty oppimismenetelmä, vaan yleisnimitys monenlaisille toiminnallisesti aktiivisille oppimistavoille, joissa oppiminen tapahtuu tekemällä ja osallistumalla. Tekemällä oppiminen on sosiaalinen tapahtuma, koska ryhmän jäseniä ohjataan alusta alkaen auttamaan toisiaan ja tekemään yhteistyötä ongelmien ratkaisussa. Tämä tukee työn teon kannalta tärkeiden valmiuksien oppimista. Tekemällä oppimisesta käytetään myös nimitystä käytännössä oppiminen ja englanninkielisiä nimityksiä ovat muun muassa learning by doing, learning by action sekä action learning. (Vuorinen 1993, 179–180.)

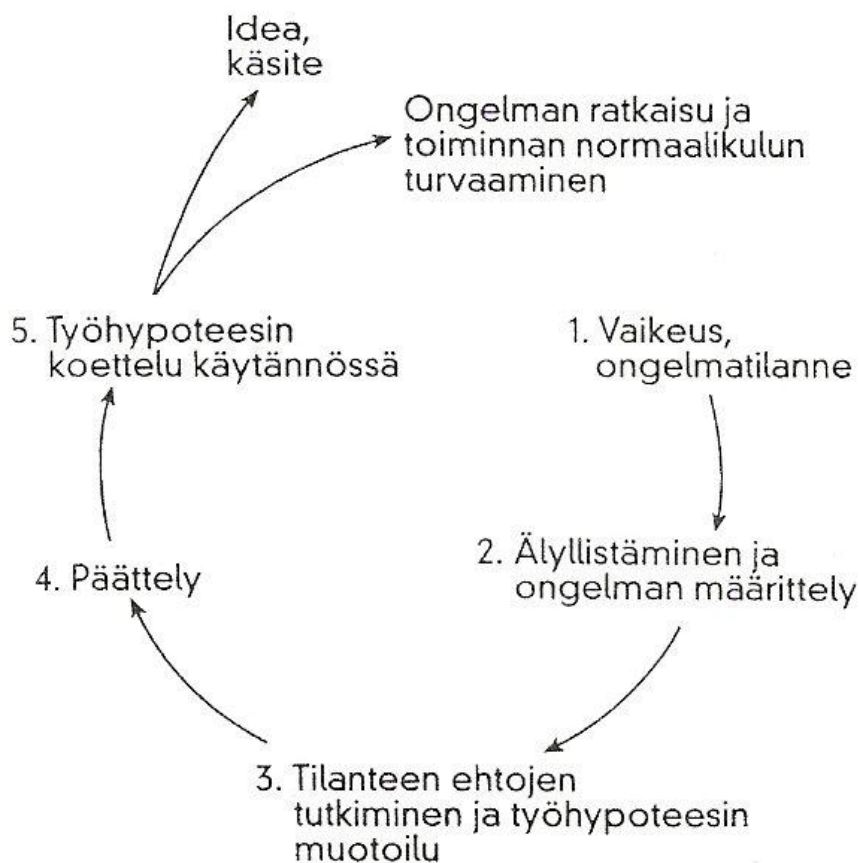
Ihmisen vanhin oppimistapa on tekemällä oppiminen. Se on pienen lapsen perustapa oppia vanhemmiltaan. Silloin lapsi ottaa mallia ja tekee perässä tai oppii kokeilemalla yrityksen ja erehdyksen kautta. Tekemällä oppiminen on paljon käytetty menetelmä työorganisaatioiden sisäisessä koulutuksessa. Uutta työntekijää ei laiteta kurssille, vaan hänet pannaan töihin, jonne suunnitellaan tarvittavat tukitoimet, joita hän tarvitsee suoriutuakseen tehtävistään. (Vuorinen 1993, 179–180.)

Tekemällä oppimisen perusta on Deweyn (1957, 5-8) pragmatismina tunnettu kasvatusfilosofia, jonka mukaan oppiminen on ongelmien ratkaisua ja uusien, saavutettujen kokemusten reflektointia. Dewey vastusti teoreettisen tiedon ja käytännöllisen toiminnan välistä erottelua, joka hänen mukaansa johtaa virheelliseen käsitykseen tiedosta jonkinlaisena katselemisena. Tieto liittyy aina ihmisen aktiiviseen toimintaan kokemuksen järjestämisessä ja tosiasioiden perustelemisessä. Deweyn

mukaan tutkimus tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa, jossa tieto ja taito, teoria ja käytäntö kytkeytyvät toisiinsa. Tutkimuksessa lähtökohtana on jokin ongelma, pulmatilanne tai epämääräinen ristiriita. (Niiniluoto 1986, 51.)

Deweyn filosofian mukaan kouluopetuksen olisi oltava elämästä oppimista, kokemusten saamista ja tekemällä oppimista, eikä oppijan omasta toiminnasta irrotettujen totuuksien oppimista. Oppimisen lähtökohtana on ongelma, jonka ratkaiseminen edellyttää paneutumista, oletusten tekemistä ja niiden seurausten harkitsemista. Toiminnan ja tekemisen on oltava järjestelmällistä ja suunnitelmallista, jotta se johtaisi oppimiseen. Deweyn mielestä olennaista on, että ongelmallinen ja tuntematon tilanne saatetaan yhteyteen olemassa olevien tapojen kanssa niin, että toiminta tuottaa tehokkaan palautteen, joka mahdollistaa käsitysten korjaamisen. Oppiminen riippuu opiskelijalla jo olevista voimavaroista ja toiminnallisesta tuloksesta. Deweyn mukaan oppiminen on hyppyä tutusta tuntemattomaan. Näin syntyy yrityksen ja erehdyksen prosessi, joka muodostaa kehämäisen liikkeen oppijan ja ongelmatilanteen välille. (Puolimatka 2002, 269.)

Miettinen (1998) artikkelissaan esittelee Deweyn reflektiivisen ajattelun ja oppimisprosessin vaiheet ja peruspiirteet (kuvio 7). Lähtökohtana on normaalitoiminnan ja tekemisen estyminen tai häiriintyminen, joka synnyttää epävarmuuden ja on ominaista ajattelulle. Tilanteen hallitsemattomuus käynnistää reflektiivisen ajattelun ja ongelman ratkaisemisen prosessin. Oppimisprosessi käynnistyy yrityksellä määritellä alustavasti, mikä on vialla. Ongelma ohjaa toiminnan edellytyksiä ja tiedon hankintaa. Seuraavaksi tapahtuu tilanteen ehtojen analysointi ja näin muodostetaan alustava oletus ongelman ratkaisusta. Päätelyvaiheessa tehdään ajatuskokeita, joissa arvioidaan työhypoteesin kestävyyttä sen tietämyksen, kokemuksen ja välineistön avulla, joka oppijalla on käytössä. Viimeisessä vaiheessa työhypoteesi testataan käytännössä, muuttamalla ja uudelleen organisoimalla sitä sekä vaikuttamalla ympäristöön. Deweyn mukaan ajattelu ei ole nojatuolitoimintaa vaan siihen tarvitaan ulkoisia ja fyysisiä tekoja.



Kuvio 7. Deweyn malli oppimisesta ja reflektiivisestä ajattelusta Miettisen (1998) esittämänä.

Mattila (2012a) on luonut learning by doing – tekemällä ammatin oppimisen timanttimallin (kuvi 8), joka pohjautuu sekä Deweyn tekemällä oppimisen malliin että Kolbin kokemusoppimisen malliin. Timanttimallin perustana on oppimisteko. Ihminen oppii välittömien tekojen ja ratkaisujen kautta, sekä aidosta toiminnasta ja kokemuksista. Harjoittelu ja toiminnan toisto vaikuttavat aivotoimintaan, kun niitä käytetään aktiivisesti. Taitojen toistolla syntyvät valmiudet ja tavat toimia ja ammattitaito kehittyy.

Sekä fyysinen että sosiaalinen toimintaympäristö ovat tärkeitä tekijöitä ammattiin oppimisessa. Työskentely aidossa toimintaympäristössä motivoi opiskelijaa, kun ammatillinen mielenkiinto ja käytännön tekeminen kohtaavat. Tiedon tarve herää tekemisen myötä, tuotetaan itse sisältöä ja syvennetään osaamista. Positiivinen, kannustava ilmapiiri, ryhmähenki ja yhteinen tekeminen kannustavat oppimaan. (Mattila 2012a.) Käytännöllisen toiminnan lisäksi tekemällä oppimismalli korostaa oppimisen yhteisöllistä luonnetta. Puolimatkan (2002, 323) mukaan tiedon hankkiminen ja arviointi eivät ole yksilöllistä toimintaa, vaan ne vaativat kriittisen yhteisön tukea, jossa erilaiset mielipiteet ottavat mittaa toisistaan. Oppimisen päämääränä on kehittää valmiutta osallistua toimintaan yhdessä muiden kanssa.



Kuvio 8. Tekemällä ammattiin oppimisen timanttimali (Mattila 2012.)

Reflektio on välittömän oppimisen keino. Reflektion avulla määritellään mitä kokemuksessa oikein tapahtuu, mitä se tarkoittaa ja kuinka siihen tulee reagoida. Reflektio on mentaalinen toiminto, jota kuvataan datan kokoamiseksi ja jäsentämiseksi kokemuksista. (Ruohotie 1998, 113.) Reflektioon sisältyy kommunikointia, jakamista ja avoimuutta erilaisille kokemuksille. Mielekäs oppimisympäristö tarjoaa virikkeitä ja haasteita sekä edesauttaa myönteisen oppimismotivaation kehittymistä. Oppimiseen sitoutumista lisää oppijan oma arvio siitä, että oppimisen tavoitteet ovat saavutettavia, eivät liian helppoja eivätkä vaativia. (Mattila 2012a.)

Ruohotien (1998, 114–115) mukaan nykyisissä nopeasti muuttuvissa oloissa reflektion paikka ei voi olla erillään oppimisen tai kokemuksen jälkeen, vaan reflektion on tapahduttava samaan aikaan kokemuksen kanssa. Tällöin reflektio vaikuttaa kokemukseen ja ohjaa sekä kokemusta että oppimista. Reaaliaikainen reflektio on perinteistä reflektiota laajempi käsite, johon kuuluvat sekä ihmisten väliset suhteet, tekemistä estävien ja edistävien asioiden havainnointi sekä tekniset tehtävät. Omilla tuntemuksilla on tärkeä merkitys oppimiskokemusten reflektoinnissa.

Kaikissa edellä esitetyissä oppimisen malleissa on tärkeitä näkökohtia ja käyttökelpoisia vinkkejä opetuksen ja oppimisen kehittämiseksi. Mikään näistä malleista ei kuitenkaan yksinään tarjoa riittävän vankkaa pohjaa oppimiselle. Sen vuoksi tästä eteenpäin tässä kehittämistyössä käytetään käsitettä käytännössä oppiminen. Käytännössä oppimisessa yhdistyvät sopivassa suhteessa kaikkien op-

pimisen mallien hyvät ja käyttökelpoiset puolet. Käytännössä oppiminen korostaa käytännöllisen toiminnan merkitystä oppimisessa sekä oppimisen yhteisöllisyyttä.

2.3 Oppimisen tilannesidonaisuus ja avoin oppimisympäristö

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aina sidoksissa kontekstiin, siihen ympäristöön, kulttuuriin ja tilanteeseen, jossa oppiminen tapahtuu. Helakorpi & Olkinuora (1997, 94) käyttävät termiä kontekstuaalinen oppiminen, sillä tieto on aina jollakin tavalla sidoksissa kontekstiin. Kontekstista riippuu, mikä on ongelma tai tavoite, mikä on keino ja mikä ratkaisu. Tynjälä (199, 129) puolestaan puhuu situationaalisesta oppimisesta, jolle keskeistä on ajatus siitä, että oppiminen on aina sosiaalistumista johonkin kulttuuriin; kouluun, toveripiiriin tai työpaikkaan. Rauste-von Wright ym. (2003, 54–56) mukaan oppimista on näin ollen tarkasteltava sekä sosiaalisena että kulttuurisena, ei pelkästään yksilöllisenä ilmiönä. Tässä luvussa käsitellään oppimista kulttuurisena ilmiönä ja tutustutaan avoimen oppimisympäristön käsitteeseen.

Koulussa on oma kulttuurinsa. Se on erilainen kuin ne kulttuurit joihin oppijat myöhemmin arki- ja työelämässä tulevat osallistumaan. Kouluoppiminen nähdään erilaisena kuin oppiminen koulutuksen ulkopuolella. Kuilua kouluoppimisen ja koulun ulkopuolisen elämän välillä voidaan kaventaa autenttiseen toimintaa liittyvillä oppimistehtävillä. Tällä tarkoitetaan kyseisen kulttuurin jäsenille ominaista toimintaa. Autenttisen toiminnan kautta oppijat oppivat, miten opittuja tietoja tai taitoja käytetään kussakin alakulttuurissa. On tärkeää, että oppiminen ja oppimisen soveltaminen nähdään toisiinsa kytkettynä prosessina, ei kahtena erillisenä vaiheena. (Tynjälä 1999, 128–129; 132.)

Kun oppiminen irrotetaan siitä yhteydestä, jossa opittavaa tietoa tullaan käyttämään, opitaan käytöyhteydestään irrotettua, liikkumatonta ja elotonta tietoa, jota on vaikea soveltaa arkielämän tai työelämän monimutkaisissa tilanteissa ja ongelmissa. Ratkaisuksi käytöyhteydestään irrotetun tiedon oppimiselle on esitetty (mm. Lave & Wenger 1991) ihanteellisen oppimisympäristön malliksi perinteistä käsityöammattien oppipoikajärjestelmää, jossa noviisi aloittaa oppipoikana aluksi tarkkaillen varttuneempien ammatinharjoittajientyötä, osallistuu ottamalla vähitellen enemmän ja enemmän vastuuta ja saavuttaa lopulta täysinoppineen ammatinharjoittajan aseman. Tällöin oppiminen ei tapahdu oppijan päässä vaan oppijan ja yhteisön välisissä suhteissa. Oppimista osallistumisen kautta tapahtuu missä tahansa koulutusmuodossa. (Tynjälä 1999, 132–133.)

Ammatillisessa koulutuksessa tapahtuvaa työssäoppimista voidaan pitää perinteisen oppipoikakoulutuksen vastineena. Olennaista on, että työssäoppija osallistuu todelliseen ammattikäytäntöön kokeneempien ammatinharjoittajien kanssa ja heidän ohjauksessaan. Tällöin oppiminen ja työ liittyvät tiukasti yhteen. Alussa työssäoppija harjoittelee erilaisia taitoja ammattilaisen ohjauksessa ja tuella. Sitä mukaa, kun taidot kehittyvät lisääntyy myös työssäoppijan itsenäinen työskentely ja ohjaajan rooli vähenee. Työssäoppijalla saattaa olla useita ohjaajia, joiden työtä havainnoimalla hän oppii, että työn suorittamiseen voi olla useita eri tapoja, joista työssäoppija voi valita itselleen sopivimman tavan toimia kyseisessä tilanteessa. Vähitellen työssäoppija saa käsityksen koko työyhteisön toiminnasta, sen erilaisista tehtävistä ja rooleista, tuotteista ja palveluista, joita työpaikka tuottaa, työnte-

kijöiden tavasta tehdä työtä ja kommunikoida keskenään sekä työpaikan suhteista ulkomaailmaan. Lopulta työssäoppijasta tulee työyhteisön täysivaltainen jäsen. (Tynjälä 1999, 133–134.)

Rauste-von Wright ym. (2003, 169) ovat oppipoikajärjestelmän monien hyötyjen lisäksi nostaneet esille myös sen haittoja. Pystyykö oppija sosiaalistuessaan johonkin kulttuurin, tiettyyn työyhteisöön tai kouluun, käyttämään tietojaan ja taitojaan uusissa toisentyyppisissä konteksteissa, muissa työyhteisöissä. Herää ajatus, kuinka opitun siirtovaikutusta (transferia) voidaan edistää kontekstista toiseen.

Uusissa tilanteissa aiemmin opitun asian siirtymiseen vaikuttavat toimintojen ja tilanteiden samankaltaisuuden lisäksi monet muutkin tekijät. Uudessa tilanteessa korostuu oppijan aktiivisuus, motivoituneisuus ja uskallus kokeilla oppimaansa sekä toisaalta uuden ympäristön antama tuki ja kokeilemiselle myönteinen ilmapiiri. On myös pohdittava, voidaanko tietojen ja taitojen siirtovaikutusta oppia ja opettaa. Siirtovaikutusta tukevana voidaan pitää taitavaa ajattelua, itsereflektiivisyyttä ja ymmärtämistä tukevaa opettamista. Näin oppijalle opetetaan strategioiden ja arvioinnin siirtämisen taitoa uusiin tilanteisiin. Näiden lisäksi tarvitaan myös ympäristön lukutaitoa, millä tarkoitetaan tilanteen olennaisten piirteiden tunnistamista ja tulkitsemista. (Rauste-von Wright ym. 2003, 132–133.)

Oppimisvaiheessa on selvää, missä kontekstissa ja mitä varten tietoa konstruoidaan. Jotta oppija osaisi käyttää tietoa tulevaisuudessakin, olisi sitä pystyttävä organisoimaan tulevaa käyttöä silmällä pitäen. Tulevia tilanteita on kuitenkin mahdotonta tietää tarkasti, joten oppimisprosessin ja oppimisympäristön tulisi mahdollistaa tiedon uudelleen tulkinnan prosesseja. Oppimisprosessin olisi tuettava oppijaa löytämään opittavasta aineksesta omia periaatteita ja sääntöjä. On tutkittu, että abstraktien käsitteiden oppiminen konkreettisen tekemisen tai ongelman ratkaisun yhteydessä tukee opitun siirtovaikutusta uuteen tilanteeseen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 130–131.)

Opittavan tiedon tai taidon käyttö, kokeilu ja harjoittelu useassa erilaisessa kontekstissa, auttavat opitun siirtämisessä uuteen tilanteeseen. Myös asioiden käsittely useasta eri näkökulmasta, erilaisten oppimistehtävien käyttäminen sekä erilaiset esitystavat edistävät siirtovaikutusta. Pedagogisesti tehokkaana pidetään myös asioiden oppimista vaihdellen abstrakteista käsitteistä konkreettisiin ja päinvastoin. (Tynjälä 1999, 64; Rauste-von Wright ym. 2003, 131.)

Perinteisesti ja edelleenkin sitkeästi ajatellaan, että tarvittavat tiedot ja taidot on opittava, ennen kuin niitä voidaan soveltaa käytäntöön. Tästä seuraa helposti erillisten tiedon sirpaleiden oppimista, joita ei osata ehkä koskaan soveltaa käytäntöön. Jo Dewey aikoinaan, perustellessaan tekemällä oppimisen pedagogiikkaansa, korosti tapaa, jolla oppija hahmottaa oppimaansa. Kun jokin asia opitaan faktana, sen siirtovaikutus jää vähäisemmäksi, kuin jos asia opitaan työkaluna, jota voidaan käyttää uusissakin tilanteissa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 131.)

Oppimisen tilannesidonnaisuus sekä oppijan ja ympäristön vuorovaikutuksen tärkeä rooli oppimisessa herättää kysymyksen, minkälaisia oppimisympäristöjä koulutuksessa olisi oltava, jotta oppimisympäristöt tukisivat oppijan konstruktivistista oppimista ja toimintaa. Hyvää oppimisympäristöä

voidaan yleisellä tasolla kuvata esimerkiksi turvalliseksi, jännittäväksi ja hyväntahtoiseksi. Tällöin oppijan tarkkaavaisuus ja motivaatio ovat parhaimmillaan. Oppimisympäristö ymmärretään helposti vain oppimistilanteen ulkoisiksi ehdoiksi ja mietitään pelkästään opetuksen vaatimia tiloja ja välineitä. Ainoastaan ulkoisen oppimisympäristön tarkastelu on kuitenkin liian kapea-alaista oppimisen laadun kannalta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 62–63.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yhteydessä puhutaan avoimesta oppimisympäristöstä. Avoimuudella tarkoitetaan oppimisen prosessinomaisuuden ja jatkuvuuden hyödyntämistä opetuksen suunnittelussa. Avoimessa oppimisympäristössä kaikki oppimisprosessiin osallistuvat henkilöt jatkuvasti yhdessä reflektoiden pyrkivät vaikuttamaan ja säätämään oppimista. Vastakohtaisesti suljetussa oppimisympäristössä opetuksen järjestäjä on etukäteen tarkasti määritellyt oppimisen etene- misen vaiheet ja sisällöt. (Rauste-von Wright ym. 2003, 62–63.) Avoin oppimisympäristö on monimerkityksinen. Avoimessa oppimisympäristössä voidaan korostaa oppijälähtöistä toimintaa tai näkö- kulmana voi olla työn ja koulutuksen yhdistäminen, verkostoyhteistyö tai kansainvälisyys. Siinä voi- daan korostaa monimuoto-opetusta ja etäopetusta tai voidaan puhua oppivasta organisaatiosta, tii- miorganisaatiosta tai projektityöskentelystä. Avoimessa oppimisympäristössä on Helakorven & Ol- kinuoran (1997,93) mukaan kysymys näistä kaikista. Se on vastakohta perinteiselle tavalle opettaa, eräänlainen kokoava oppimisen näkökulma, jolloin ollaan siirtymässä oppijan omista tarpeista ohjau- tuvaan, oppimismahdollisuuksia korostavaan oppimiseen.

Avoimessa oppimisympäristössä oppiminen on kokemuksellista ja kokonaisvaltaista. Oppiminen ta- pahtuu siinä kontekstissa, joka osoittaa kuinka tietoja ja taitoja sovelletaan käytännössä. Oppiminen on prosessi, jossa uudet tiedot ja taidot hankitaan aktiivisesti ongelmanratkaisu- ja toimintatehtävien avulla. Oppimisessa yhteistyötaidot ovat oleellisia oppimistavoitteita, sen vuoksi oppiminen tapahtuu sekä yksilöllisesti että ryhmätoimintana. Avoimessa oppimisympäristössä opiskelussa käytetään hy- väksi kaikkia mahdollisia tietolähteitä ja välineitä. Opiskelu on itseohjautuvaa, jolloin opettajan rooli- na on olla oppimisen ohjaajana ja tukijana. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 83–94.) Oppimisen teho- kas ohjaaminen vaatii sen, että huomioidaan, kuka oppii, mitä opitaan ja missä opittua aiotaan käyt- tää. Tästä seuraa, että luotaessa avoimia oppimisympäristöjä on huomioitava sekä tilannesidonnai- set tekijät että oppijan metakognitiiviset että kognitiiviset taidot. (Rauste-von Wright ym. 2003, 130.)

2.4 Motivaation vaikutus oppimiseen

Termin motivaatio käyttöön liittyy useita ongelmia. Motivaatiota ei voida suoraan havaita eikä sitä voida mitata, vaan se on käsitteellinen malli, joka auttaa ymmärtämään käyttäytymistä. Motivaation lisäksi käyttäytymistä määräävät monet muut tekijät, joten ihmisen käyttäytymistä ei pystytä määrit- tämään pelkästään motivaation avulla. Motivaation vaikutuksesta oppimiseen on runsaasti erilaisia teorioita. Toistaiseksi ei kuitenkaan ole olemassa mitään yleisesti hyväksyttyä kokoavaa motivaatio- teoriaa, joka määrittäisi kaikki motivaatioon liittyvät tekijät. Motivaatioprosessi koostuu toisiaan ai- kajärjestyksessä seuraavista tapahtumista ja eri teorit tarkastelevat prosessia hyvin rajoitetulta alu- eelta, eikä mikään teoria yksin pysty kuvaamaan motivaatiota. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18.)

Motiiveista puhuttaessa viitataan usein haluihin, vietteihin, tarpeisiin ja sisäisiin yllykkeisiin sekä rangaistuksiin ja palkkioihin. Ne virittävät yksilön käyttäytymistä. Motivaatiolla puolestaan tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. Peltonen & Ruohotie (1992, 16–17) luonnehtivat motivaatio- ilmiön sisältävän vireyden, suunnan ja systeemiorientoitumisen. Vireys on yksilössä vaikuttava energiavoima, joka ajaa yksilöä käyttäytymään tietyllä tavalla. Motivoituneella toiminnalla on päämäärä eli yksilön käyttäytyminen on suunnattu kohti jotakin. Systeemiorientaatio viittaa yksilön ympäristöstään saamaan palautteeseen, joka joko vahvistaa tai saa hänet luopumaan toiminnasta.

Motivaatio on aina tilannesidonnaista. Toisistaan voidaan erottaa tilannemotivaatio ja yleismotivaatio. Tilannemotivaatio liittyy tiettyyn tilanteeseen, jossa erilaiset ärsykkeet virittävät joukon motiiveja ja aikaansaavat tavoitteellista toimintaa. Tilannemotivaatio vaihtelee tilanteesta toiseen ja se on voimakkaasti riippuvainen yleismotivaatiosta. Yleismotivaatio korostaa käyttäytymisen pysyvyyttä. Usein yleismotivaatio ja asenne nähdään synonyymeina, joita ne eivät kuitenkaan ole. Asenne on hitaasti muuttuva reaktiovalmius kun taas motivaatio melko lyhytaikainen ja liittyy yhteen tilanteeseen kerrallaan. Asenne vaikuttaa toiminnan laatuun ja motivaatio siihen, millä vireydellä toimintaa tehdään. Motivaatio on siis psyykinen tila, joka määrää millä aktiivisuudella ihminen toimii ja mihin hän mielenkiintonsa suuntaa. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17–18.)

On myös erotettavissa termit sisäinen ja ulkoinen motivaatio, jotka poikkeavat toisistaan toimintaa virittävien ja suuntaavien motiivien luonteen puolesta. Sisäisen ja ulkoisen motivaation määrittelyssä esiintyy eroja eri tutkijoiden välillä. Tämä johtuu eri näkökulmien painotuksesta palkkioita erotettaessa. Sisäiselle motivaatiolle on ominaista, että motivaatio on sisäisesti välittynyt eli käyttäytymisen syyt ovat sisäisiä. Sisäiset motivaatiot ovat yhteydessä itsensä toteuttamiseen ja kehittämisen tarpeisiin, ne ovat kestoiltaan pitkäikäisiä ja niistä voi tulla pysyvä motivaation lähde. Ulkoinen motivaatio puolestaan on riippuvainen ympäristöstä, koska palkkiot välittää joku muu henkilö. Ulkoiset palkkiot tyydyttävät yleensä turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tarpeita ja ne ovat kestoiltaan lyhytaikaisia ja tarvetta niiden saamiseksi saattaa esiintyä hyvinkin usein. Sisäistä ja ulkoista motivaatiota on erilaisista sisällöistä huolimatta vaikea täysin erottaa toisistaan. Pikemminkin ne täydentävät toisiaan ja esiintyvät yhtäaikaaisesti, toiset motiivit vaan ovat hallitsevampia kuin toiset. (Ruohotie 1998, 37–38; Peltonen & Ruohotie 1992, 18–19.)

Kun oppija on sisäisesti motivoitunut, hän ryhtyy toimintaan, joka kiinnostaa häntä. Tällöin oppija tekee kaiken omasta vapaasta tahdostaan ilman materiaalista palkintoa tai jonkin pakotteen uhkaa. Sisäisesti motivoitunut toiminta tapahtuu toiminnan itsensä vuoksi, siitä riemusta ja tyydytyksestä, jonka käyttäytyminen itsessään tuottaa. Kun oppija on sisäisesti motivoitunut, hän on äärimmäisen kiinnostunut asiasta sekä hyvin keskittynyt ja sitoutunut tehtävänsä. (Byman 2002, 28–29.)

Ulkoinen motivaatio ei ole mielikuvaltaan yhtä positiivinen kuin sisäinen motivaatio ja sitä ei yleensä pidetä oppimisen kannalta yhtä toivottavana. On kuitenkin selvää, ettei koulussa kaikki oppiminen voi perustua pelkästään sisäiseen motivaatioon. Ulkoisesti motivoituneen toiminnan tavoitteena on aina jokin selvästi erottuva seuraamus tai sen välttäminen. Sisäistämisen ja integraation kautta

myös ulkoisesta motivaatiosta voi tulla omaehtoista. Toiminnot, joihin liittyvät arvot on punnittu ja sovitettu yhteen omien arvojen ja tarpeiden kanssa, muistuttavat sisäisesti motivoitunutta käyttäytymistä. Nämä toiminnot ovat kuitenkin ulkoisesti motivoituneita, koska sisäisen nautinnon sijaan tavoitteena on jokin selvästi erotettava palkkio tai lopputulos. (Byman 2002, 31–34.)

Nykyisen motivaatioajattelun mukaan ihminen tuottaa oman motivaationsa, jolloin minän käsite (self) nousee keskeiseksi käsitteeksi. Huomio kääntyy yksilön motivoinnista sellaisen oppimisympäristön luomiseen, josta mahdollisimman moni oppijoista hyötyisi. (Byman 2002, 26.) Kun motivaatiota tarkastellaan konstruktivismin näkökulmasta, tärkeiksi nousevat oppijoiden omat oppimistilanteiden tulkinnat ja niihin vaikuttavien kokemusten merkityksellisyys sekä sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden ehdot. Tällöin korostetaan oppimisympäristön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä motivaatiossa samalla, kun painotetaan yksilön tulkintaa ympäristön piirteistä ohjata hänen suuntautumistaan oppimistehtäviin. (Tynjälä 1999, 107–108.)

Nykyaikaisen koulun syytetään käyttävän vääränlaista motivaatiota ja tukahduttavan oppijoiden luontaisen uteliaisuuden. Useat tutkimukset (mm. Ryan & Deci 2000; Myrphy & Alexander 2000) tukevat väitettä siitä, että koulussa motivaatio laskee tasaisesti kahdeksan ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Byman (2002, 29) kysyykin olisiko tälle motivaation laskulle tehtävissä jotakin? Miten voitaisiin sovittaa yhteen koulun opetussuunnitelma ja oppijan luontainen, utelias tapa oppia?

Parhaana pidetään sellaista oppimismotivaatiota, joka on vapaa arvosanoista ja kaikista ulkoisista paineista. Vapaaehtoisuuteen perustuva opiskelu ohjautuu paljolti sisäisten palkkioiden varassa. Haikudutaan opiskelemaan oppiaineita ja sisältöjä, joista ollaan kiinnostuneita ja halutaan opiskelun tuottavan edistymisen kokemuksia sekä auttavan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa. Sisäisesti motivoituneet oppijat yleensä asettavat paljon vaatimuksia ja odotuksia opetusjärjestelyihin ja opetuksen sisältöön. Sen vuoksi koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa pitäisi panostaa sisäistä motivaatiota virittävään ja ylläpitävään opetukseen. (Ruohotie 1998, 39.)

Sisäistä motivaatiota virittävän opetuksen tulisi olla luovaa, aktiivista ja itseohjautuvaa. Luomalla sellaiset oppimisolosuhteet, jotka edesauttavat sisäistä motivaatiota, oppimisen laatu lisääntyy merkittävästi verrattuna sellaiseen oppimisympäristöön, joka tukee vain ulkoisesti motivoitunutta oppimista. Opiskelussa varsin pienetkin mahdollisuudet päättää itse mitä opiskelee, lisäävät sisäistä motivaatiota ja helpottavat oppimista, varsinkin silloin, kun oppijat lähestyvät aikuisikää ja heidän itsenäistymisen tarpeensa muutenkin lisääntyvät. Hyödyntämällä oppijan mielenkiinnon kohteita ja pätevyyden tarvetta, voidaan oppijan sisäistä motivaatiota lisätä. Viemällä opiskelu oppijan kannalta mielekkääseen ja jännittävään ympäristöön jossa oppimisen hyöty voidaan osoittaa, sisäisen motivaation syntyä voidaan edesauttaa. (Byman 2002, 30–31.)

Ruohotie (1998, 39) ja Tynjälä (1999, 108) ovat esittäneet oppimistehtäviin, vastuun jakamiseen ja arviointiin liittyviä suosituksia, jotka näyttäisivät ylläpitävän sisäistä motivaatiota luokkatyöskentelyssä. Oppimistehtävien merkityksellisyys on oleellista sisäisen motivaation syntymiselle. Tehtävien on oltava riittävän haasteellisia, ei liian helppoja eikä liian vaikeita, jotta oppija saa positiivista vahvis-

tusta yltäessään oppimistavoitteisiin. Ikävystymisen ja kyllästymisen välttämiseksi tehtävien on oltava vaihtelevia, monipuolisia ja mielenkiintoisia. Tärkeää on myös oppijoiden valmiuksien ja tehtävien yhteensovittaminen siten, että oppijoille syntyy onnistumisen kokemuksia ja usko omiin kykyihin vahvistuu. Erilaisten työmenetelmien käyttö sekä oppimateriaalien monipuolisuus mahdollistavat sen, että erilaisista asioista pitävät oppijat voivat tehdä omien mieltymystensä mukaisia tehtäviä. Sisäistä motivaatiota virittää usein mahdollisuus valita erilaisista teemoista ja tehtävävaihtoehdoista oppijaa itseään eniten kiinnostavat.

Sisäisen motivaation kehittymistä edistävä oppimisympäristö on yleensä oppijan omatoimisuutta, aloitteellisuutta ja itsenäisyyttä tukeva. Itseohjautuvuus ei kuitenkaan ole oppijan automaattinen ominaisuus, vaan opittu piirre, jonka kehittymiseen tarvitaan tukea sekä asteittaista vastuun ja kontrollin siirtoa. Itseohjautuvuus ei tarkoita sitä, että oppijat jätetään oman onnensa nojaan, vaan tärkeää on ohjaajan tuki. Ohjaajan kyky esittää tehtävät oppimismahdollisuuksina, joista selviytymiseen annetaan mielellään apua, on tärkeää. Kärsivällinen ja kannustava ohjaaja, joka tukee oppijoita, eikä aiheuta pelkoa liian arvostelevalle käytöksellään tai rangaistuksilla, on sisäisen motivaation edellytys. (Ruohotie 1998, 39; Tynjälä 1999, 109.)

Arviointi on yksi keskeisimmistä oppimismotivaatioon liittyvistä tekijöistä. Sisäisen motivaation ylläpitämisen kannalta hyviä ovat sellaiset arviointimenetelmät, joissa korostuu oppijan yksilöllisen edistymisen ja oppimisen seuraaminen, ei niinkään vertailu muihin oppijoihin. Kun arviointi tarjoaa tietoa oppijan edistymisestä, tukee se paremmin sisäisen motivaation kehittymistä. Virheiden pitäminen osana oppimisprosessia ja ymmärrys siitä, ettei niissä ole mitään hävettävää, vähentää epäonnistumisen pelkoa. Sisäisen motivaation kannalta tärkeää on arvostaa yrittämistä. (Tynjälä 1999, 109–110.)

2.5 Vuorovaikutus ja yhteistoiminnallinen oppiminen

Useimmissa oppimisteorioissa on mukana sosiaalinen näkökulma. Oppiminen nähdään sosiaalisena prosessina jossa yhä enemmän korostetaan yhteistyön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Oppimisteorioiden erot liittyvät lähinnä siihen, kumpi nähdään ensisijaisena, sosiaalinen vai kognitiivinen näkökulma ja onko tutkimuksen kohteena yksilö, ryhmä vai yhteisö. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan tieto on sosiaalisesti rakennettua. Totuudet ovat sosiaalisia sopimuksia ja ihmisillä on tarve päästä yhteistoiminnassa yhteisesti jaettuihin merkityksiin. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan oppiminen on puhtaasti sosiaalinen tapahtuma, jossa oppimisen tuloksia tarkastellaan sosiaalisella, ei yksilöllisellä tasolla. Tällöin oppimisen tutkimuksessa kiinnitetään huomiota ryhmän yhteiseen oppimisprosessin ja sen tuloksiin, ei yksittäisen oppijan oppimiseen. (Tynjälä 1999, 148–149.)

Palveluiden, liike-elämän ja tuotannon sektoreilla yrityksen työntekijöiden ja ryhmien keskinäiset sosiaaliset suhteet vaikuttavat oleellisesti toiminnan tehokkuuteen, ja niitä pidetään nykyisin yhtenä osaamisen osa-alueena. Projekti- ja tiimityöskentelyssä ei enää riitä se, että osaa hoitaa ihmissuhteita, vaan on osattava myös hyödyntää ja yhdistää erilaista osaamista yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Ruohonen 1998, 10.)

Oppimisen tutkimuksissa on oppimisen sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta tutkittu monesta eri näkökulmasta. Tynjälä (1999, 150–151) on maininnut neljä erilaista tapaa kuvata oppimista sosiaalisena toimintana. Ensimmäinen tapa tarkastella oppimista sosiaalisena toimintana on se, kun oppimista tarkastellaan yksilön oppimisen edistäjänä. Tällainen yksilöllisen oppimisen sosiaalinen välittyminen tarkoittaa yksilön oppimista, esimerkiksi silloin kun opettaja opettaa tai kun mestari ohjaa oppipoikaa käsityöammattissa. Näissä tilanteissa toinen henkilö ohjaa yksittäisen oppijan oppimisprosessia. (Tynjälä, 1999, 150.)

Toisessa näkökulmassa oppimista ei tarkastella sen suhteen, miten sosiaalinen vuorovaikutus edistää yksilön kognitiivista oppimista, vaan oppija nähdään osana kontekstia. Tällöin tarkastellaan yksilöiden välistä toimintajärjestelmää, joka muodostuu vuorovaikutuksessa toimivista yksilöistä, toiminoista, tilanteista, merkityksistä ja sisällöistä. Oppiminen koetaan osallistavana toimintana ja tiedonkonstruointina. (Tynjälä, 1999, 150.)

Oppimisprosessia voidaan tarkastella myös ilmiönä, joka on hajautuneena useiden ihmisten muodostamien ryhmien ja heidän käyttämiensä välineiden muodostamaan järjestelmään. Nykyisin mielenkiinto kohdistuu tietokoneiden, tietoverkkojen ja oppijoiden muodostamaan oppimissysteemiin. Puhutaan sosiaalisesta välittymisestä kulttuuristen tuotteiden kautta. Tällöin tarkastellaan ihmisten luomien välineiden ja tuotteiden antamaa tukea oppimiselle. Neljäntenä vaihtoehtona oppimisen tarkastelulle on se, että oppijana on sosiaalinen yksikkö. Tällä tarkoitetaan organisaation, tiimin tai muiden yhteisöjen tasolla tapahtuvaa oppimista. Yhteisökin voi hankkia tietoja, taitoja tai muuttaa toimintakulttuuriaan, jolloin kyse on kollektiivisesta oppimisesta. Tällöin usein puhutaan oppivasta organisaatiosta. (Tynjälä, 1999, 150–151.)

Ryhmässä tapahtuvasta oppimisesta käytetään eri teorioitten piirissä erilaisia määritelmiä. Sekä pienryhmä opetuksesta käytetty termi cooperative learning että sosiaalisen konstruktivismiin käyttämä termi collaborative learning, ovat suomennettu yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi. Näiden termien lisäksi puhutaan kollaboratiivisesta oppimisesta, pienryhmäoppimisesta, vertaisoppimisesta tai kollektiivisesta oppimisesta. (Tynjälä, 1999, 152.) Tästä eteenpäin käytetään termiä yhteistoiminnallinen oppiminen.

Yhteistoiminnallinen oppiminen on Koppisen & Polarin (1993, 8) mukaan oppimisen järjestämistä niin, että oppija harjoittelee yhteistoimintaa erilaisissa ryhmissä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppija vastaa sekä omasta että ryhmän oppimisesta, ja on valmis sitoutumaan yhteistyöhön ja oppimistulosten saavuttamiseen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppija oppii tietojen ja taitojen lisäksi myös ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja ja on valmis refleктоimaan työskentelyään.

Ruohotie (1998, 11) on sitä mieltä, että yhteistoiminnallisuus on tavoittelemisen arvoista. Kanssakäyminen ryhmässä monipuolistaa tehtäviä sekä synnyttää uusia tilanteita ja kokonaisuuksia. Yhteistoiminnallisella oppimisella hälvennetään epäluuloa henkilökohtaisen tiedon jakamista kohtaan. Tällainen epäluulo on saattanut syntyä ryhmän sisällä vallitsevasta kilpailuasetelmasta. Kun yhteisoi-

minallisessa prosessissa arvioidaan ja perustellaan omia ajatuksia sekä itsekseen että ryhmässä, voidaan, muilta oppimisen lisäksi, kyseenalaistaa omia ajatteluprosesseja, itseäänselvyyksiä ja ennako-oletuksia.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppijoiden välillä tapahtuu oppimismekanismeja käynnistävää vuorovaikutusta. On siis kyse toiminnoista, joita hyväksikäytetään oppimisprosessien tuottamiseksi. (Tynjälä, 1999, 153.) Yhteistoiminnallisen oppimisen tilanteita voidaan järjestää lukemattomilla erilaisilla pedagogisilla menetelmillä. Näistä tunnetuimmat ovat ehkä vastavuoroinen opettaminen ja palapelimetodi. Tässä yhteydessä ei kuitenkaan perehdytä yhteistoiminnallisen oppimisen eri sovellutuksiin ja menetelmiin, vaan lyhyesti käydään läpi yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita, sen hyviä puolia sekä sen käyttämiseen liittyviä ongelmia.

Leppilampi & Piekkari (1998, 28–30) ovat nimenneet viisi suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin sopivaa yhteistoiminnallisen oppimisen periaatetta; ryhmän jäsenten keskinäinen positiivinen riippuvuus, vuorovaikutteinen viestintä, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset ryhmätaidot sekä ryhmän toiminnan itsearviointi.

Ryhmän jäsenten keskinäisellä positiivisella riippuvuudella tarkoitetaan sitä, että ryhmän jäsenet tuntevat tarvitsevansa toisiaan. He kokevat olevansa asenteellisesti samassa veneessä. Jos tällaista riippuvuutta ei ole, ei todellista yhteistyötä synny ja muodostuu kokoelma ryhmässä tehtyjä yksilöllisiä töitä. Positiivista riippuvuutta edistää tutustuminen, yhteisten tavoitteiden luominen ja pelisäännöistä sopiminen. Ryhmälle annettavalla yhteinen palaute ja arviointi edistävät positiivista riippuvuutta, jota myös olisi hyvä koko ajan kehitettävä erilaisilla ryhmäyttämisharjoituksilla. (Leppilampi & Piekkari 1998, 29.)

Vuorovaikutteinen viestintä on yhteistoiminnallisen oppimisen edellytys. Yhteisen tiedon muodostaminen ja jaettu ymmärrys edellyttää vastavuoroisuutta vastaanottamisessa ja jakamisessa. Ryhmän jäsenten on autettava toisiaan, tehtävä yhteenvetoja, jaettava materiaaleja keskenään, keskusteltava, neuvoteltava sekä kommentoitava ja annettava palautetta. Jotta ryhmän jäsenten välille syntyisi positiivinen riippuvuus, ja vuorovaikutus onnistuisi ryhmän jäsenten välillä, vaaditaan jokaisen ryhmän jäsenen yksilöllistä panosta yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Ryhmä on onnistunut tehtävässään vasta sitten, kun sen jokainen jäsen on tuonut oman panoksensa sen työstämiseen. Ryhmässä ei voida hyväksyä vapaamatkustajia tai työjuhtia, vaan jokainen tuo toimintaan oman raketan panoksensa. Yksilöllistä vastuuta edistää ryhmän yhteisen palautteen lisäksi annettava yksittäisten ryhmän jäsenten osuuden arviointi. (Leppilampi & Piekkari 1998, 29.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa sosiaaliset taidot ovat välttämättömiä. Jos ryhmän jäsenten sosiaalisissa taidoissa on eroja, on tärkeää sopia yhteisistä säännöistä, painottaa toisten arvostamista, kuuntelua ja neuvottelua sekä harjoitella ristiriitatilanteiden ratkaisua. Yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää, että opettajan lisäksi ryhmä itse reflektoi toimintaansa. Ryhmän tulee kriittisesti arvioida sekä toimintaansa että toiminnan lopputuloksia. Tärkeää on työskentelyn aikana tapahtuvan prosessin tarkkailu ja tarvittaessa toimintatapojen muutos. (Leppilampi & Piekkari 1998, 29–30.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen etuna voidaan pitää kognitiivisen kuormituksen jakautumista useamman oppijan kesken. Ryhmällä on näin käytössään enemmän kognitiivisia resursseja, kuin kullakin oppijalla yksinään. Erilaisten näkemysten esille tuominen ryhmässä, keskustelu ja neuvottelu saavat aikaan monipuolisempia ajatteluprosesseja, kun pelkkä suoran opetuksen seuraaminen. Yhteistoiminnallisen oppimisen mahdollistama itseohjautuvuus todennäköisesti lisää oppijan motivaatiota, innokkuutta ja vastuullisuutta. Oppijan sisäistä motivaatiota lisää myös ryhmän jäsenten keskinäinen tuki. Ryhmässä toiminen lisää myös yhteistyöntaitoja, kommunikaatiotaitoja sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja. (Tynjälä 1999, 167.)

Vaikka yhteistoiminnallisesta oppimisesta nähdään olevan paljon hyötyä oppijoille, sen toteuttaminen ei kuitenkaan ole ongelmaton. Jotta yhteistoiminnallisuus etenisi, joudutaan joskus ratkaisemaan viestintäongelmia, selvittämään yhteisten tavoitteiden tulkintaa tai käsittelemään tehokasta työskentelyä estäviä tunteita. Kaikki tämä vie enemmän aikaa. Koppisen & Pollarin (1993, 9) mukaan aika ei kuitenkaan saa olla itseisarvo, koska oppimistulokset ovat pysyvämpiä ja laajalaisempia kuin vähemmän aikaa vievillä menetelmillä hankitut. Joskus oppijaryhmän yhteistyötaidot voivat olla niin heterogeeniset, ettei ole järkevää olettaa ryhmän pystyvän toimimaan kokonaisuutena. Jotkut oppijat saattavat myös mieluummin työskennellä yksikseen kuin ryhmässä. (Tynjälä 1999, 167–168.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen on epäilty madaltavan tiedon tasoa. Koppisen & Pollarin (1993, 9) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessä, aivan kuin missä tahansa työmuodossa, voivat tiedolliset tavoitteet jäädä saavuttamatta, jos unohdetaan tehtäväkeskeisyys ja tiedon jäsentäminen laiminlyödään. Tynjälän (1999, 168) mukaan opettajalta vaaditaan taitoa opittavan kokonaisuuden jakamisessa osiin, ettei kokonaisuudesta jää oppijalle liian pintapuolinen käsitys.

2.6 Oppimistyyli

Ihmiset ovat erilaisia. Tämä pätee myös oppimiseen. Jokaisella on omat mieltymykset ja tottumukset tietynlaisiin opiskelutapoihin. 1970-luvulta lähtien on tutkittu erilaisia oppimistyyliä ja –strategioita. Tutkimuksissa käytetty käsitteistö on vaihtelevaa, ja niillä on hierarkkinen järjestys. Strategia on suppein käsite, jolla viitataan tapaan ja keinoihin, joilla yksilö suorittaa tietyn oppimistehtävän. Oppimisstrategiat ovat erilaisia tiedonmuokkaustapoja. Oppimistyyli liittyy oppimiseen yleensä, ja sillä tarkoitetaan pysyvämpää taipumusta käyttää tietynlaisia strategioita sekä henkilökohtaisia oppimis- ja opiskelutapoja. (Tynjälä, 1999, 111–112; Prashnig 2000, 17.)

Oppimistyyli kertoo oppijan tavasta opiskella. Se riippuu oppijan luonteenpiirteistä, iästä ja tavasta motivoitua ja aktivoitua oppimiseen. Oppimistyyli on oppijalle ominainen, yksilöllinen sekä luontainen tapa keskittyä uuteen tai vaikeaan tietoon. Se on tapa hahmottaa todellisuutta ja osallistua siihen. Tapa keskittyä asioihin, tapa mieltää, jäsentää ja käsitellä asioita sekä palauttaa niitä mieleen. (Aalto 2006a, 10.)

2.6.1 Oppimistyylin osatekijät

Oppimistyylien kuvausjärjestelmiä sekä niihin liittyviä mittausjärjestelmiä on tutkittu ja kehitetty runsaasti. Oppimistyylien kuvausjärjestelmien käsittelyssä käytetään erilaisia tarkastelutapoja, jotka poikkeavat runsaastikin toisistaan. (Leino & Leino 1990, 39.) Dunnin & Dunnin (1978) kehittämä oppimistyylien kuvausjärjestelmä huomioi varsin laajasti kouluopiskelun monenlaisia tekijöitä. Tämä kuvausjärjestelmä on poikkeuksellisen laaja, sillä se sisältää oppijan mieltymykset erilaisiin opiskeluoloihin, persoonallisuuden kuvauksen, fysiologiset tarpeet sekä oppijat tyypilliset tavat tehdä havaintoja ja käsitellä niitä. Tässä niin sanotussa Dunnin & Dunnin mallissa oppimistyylien osatekijät on jaettu viiteen kategoriaan. Nämä ovat opiskeluolosuhteet, emotionaaliset tekijät, sosiologiset tekijät, psykologiset tekijät sekä fyysiset tekijät. (Leino & Leino 1990, 42.)

Opiskeluolosuhteet tarkoittavat oppimisympäristön huomioimista oppimisessa. Toiset eivät osaa keskittyä, kun ympärillä hälistään. Toiset taas sulkevat esimerkiksi musiikin avulla pois ympäristön muut äänet. Jotkut oppivat paremmin lämpimässä ja toiset viileässä, jotkut paremmin maaten kun taas toiset istuen. (Marckwort & Marckwort 1994, 57 – 58.) Opiskeluolosuhteita on tarkasteltu laajemmin konstruktivisen oppimiskäsityksen näkökulmasta, luvussa 2.3, Oppimisen tilannesidonnaisuus ja avoin oppimisympäristö.

Emotionaaliset tekijät syntyvät ajan mittaan niiden kokemusten pohjalta, joita oppija saa ympäristöstään. Emotionaalisista tekijöistä vastuuntunto ja kestävyys, sekä erityisesti motivaatio ohjaavat oppijan käyttäytymistä, ja se näkyy oppijan valinnoissa. (Ikonen 2000, 68–68.) Motivaation vaikutusta oppimiseen on käsitelty luvussa 2.4, joten tässä yhteydessä emme enää palaa aiheeseen.

Sosiaaliset tekijät ovat oppimistyylin kannalta oleellisia tekijöitä. Jotkut oppivat parhaiten yksin, toiset pareittain, pienryhmissä tai ryhmissä. Jotkut taas oppivat parhaiten auktoriteetin opastuksella. Jotkut oppivat vaihdellen eri tavoilla. Joillekin palaute oppimisesta on tärkeää, toiset taas eivät ole siitä riippuvaisia. On tärkeää tietää, kenen kanssa oppilas pystyy oppimaan, jolloin voidaan hyödyntää yhteisöllisiä tyylejä opetuksessa. Jos opettajan tyyli ei sovi yhteen oppijan oppimistyylin kanssa, ilmenee se helposti motivaation laskuna sekä vastenmielisyytenä koulua kohtaan. (Ikonen 2000, 69.) Luvussa 2.5 Vuorovaikutus ja yhteistoiminnallinen oppiminen, sosiaalisia tekijöitä on käsitelty konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. Luvun lopussa on myös lyhyesti läpikäyty yhteistoiminnallista oppimista.

Psykologiset tekijät vaikuttavat oppimistyyliin. Holistiset oppijat tarvitsevat ensin laajemman kuvan asiasta, jonka jälkeen he voivat eritellä yksityiskohtia, kun taas analyttiset oppijat yhdistävät pienemmät osat laajemmaksi kokonaisuudeksi. Oppimistyylien eroja aiheuttaa myös aivojen eri puoliskojen hallitsevuus. (Ikonen 2000, 70; Prashnig 2003, 81.) Luvussa 2.6.2 Psykologisten tekijöiden vaikutus oppimistyyliin, käydään läpi eri aivopuoliskojen hallitsevuuden vaikutusta oppimistyyliin.

Fyysiset tekijät aiheuttavat myös eroja oppimistyyliin. Auditiviset oppijat oppivat paremmin kuulemansa perusteella, kun taas visuaaliset oppijat muistavat näkemänsä. Taktiilliset oppijat käyttävät

oppiakseen uutta kehon tuntoaistia ja he oppivat parhaiten kirjoittamalla ja piirtämällä. Kinesteettiset oppijat oppivat parhaiten tekemällä ja kokeilemalla. (Ikonen 2000, 70–71.) Luvussa 2.6.3 Fyysisten tekijöiden vaikutus oppimistyyliin, tarkastellaan edellä mainittuja fyysisiä tekijöitä ja niiden vaikutusta oppimiseen.

2.6.2 Psykologisten tekijöiden vaikutus oppimistyyliin

Aivot muodostuvat kahdesta erillisestä puoliskosta, joita yhdistää hermokimppu, jota nimitetään aivokurkiseksi. Kumpikin aivopuolisko käsittelee tietoa omalla erityisellä tavallaan. Oikea, holistinen, hahmottava ja globaali aivopuolisko käsittelee asioita kokonaisuuksina, huolehtii muistikuvista, rytmistä, tunteista ja intuitiosta. Vasen aivopuolisko hoitaa yksityiskohdat, kielen prosessit sekä kohta kohdalta suoraviivaisesti etenevät analyysit. Siksi sitä kutsutaan mm. analyttiseksi tai loogiseksi aivopuoliskoksi. (Jonninen 2006, 46.)

Aivokurkiainen mahdollistaa nopean tiedonsiirron aivopuoliskojen välillä. Ihmisen ajattelu on ehyttä, kun aivopuoliskojen välinen viestintä on sujuvaa. Tällöin aivopuoliskoja käytetään tasapainoisesti. Ihmisen on käytettävä molempia aivopuoliskojaan, ennen kuin voi olla huippuhyvä missään asiassa. Kenenkään aivopuoliskot eivät kuitenkaan ole yhtä hallitsevia, vaan ihminen suosii joko oikeaa tai vasenta aivopuoliskoaan tiedonkäsittelyssä ja oppiessaan uusia asioita. (Jonninen 2006, 46.) Aivopuoliskojen hallitsevuuden perusteella oppijat jaetaan holistisiin ja analyttisiin oppijoihin.

Oikean, holistisen aivopuoliskon tiedonkäsittely etenee kokonaisuudesta osiin ja se käyttää tiedonkäsittelyssä rytmejä, mielikuvia, tunteita, intuitiota ja liikettä. Oikeassa aivopuoliskossa kielellisistä toiminnoista käsitellään mielikuvat, murteet ja tunteet, jotka kaikki vaikuttavat siihen, miten viesti ymmärretään. Oikea aivopuolisko on aivojen luova osa, sillä se on spontaani ja utelias. (Jonninen 2006, 47.) Holistiset oppijat pitävät melusta ja musiikista, hämärästä valaistuksesta, vapaammasta kalustuksesta, välipalojen nauttimisesta sekä liikkumisesta ja muiden kanssa seurustelusta oppimisen aikana. (Prashnig 2003, 81.)

Vasen, analyttinen aivopuolisko yhdistelee tiedot osista kokonaisuudeksi, suoraviivaisesti, yksi toisensa jälkeen. Vasenta aivopuoliskoa kutsutaan kielen aivopuoliskoksi, koska se keskittyy kielen osiin; aakkosiin, sanoihin, oikeinkirjoitukseen ja lauseoppiin. Myös numerot ja niiden järjestys kuuluu vasemmalle aivopuoliskolle. Uuden oppimisessa vasen aivopuolisko suosi vaiheittain etenemistä. (Jonninen 2006, 47.) Analyttiset oppijat pitävät hiljaisuudesta, kirkkaasta valaistuksesta ja muodollisesta kalustuksesta. He myös työskentelevät parhaiten yksinään tai jonkun auktoriteetin kanssa. (Prashnig 2003, 81.)

2.6.3 Fyysisten tekijöiden vaikutus oppimistyyliin

Aistien avulla oppija saa tietoa ympäröivästä todellisuudesta. Aistit liittyvät myös ajatteluun, tiedon prosessointiin, vuorovaikutukseen ja oppimiseen. Jokainen oppii asioita eri tavalla ja myös aistikanavat ovat eri tavalla painottuneet eri oppijoilla. Aistikanavien hallitsevuuden perusteella jotkut oppijat

ovat auditiivisia, toiset visuaalisia ja toiset taas kinesteettisiä tai taktiilisia. Oppija voi olla myös sekatyylinen eli hän pystyy hyödyntämään aistikanaviaan suhteellisen tasapuolisesti. On tärkeää ymmärtää, ettei mikään yhdistelmä ole toistaan huonompi tai parempi, vaan että ne ovat vain erilaisia. (Aalto 2006b, 43.)

Auditiivinen oppija miettii miltä jokin kuulostaa. Hän käsittelee asioita korvillaan ja käyttää puhetta. Siksi hän yleensä on hyvä puhumaan ja kirjoittamaan. Hän hakee mielellään kuulokuvia ja käyttää sanontoja kuten: ”miltä tämä kuulostaa”, ”kerro lisää” tai ”anna kun selitän”. Auditiiviset oppijat oppivat parhaiten kuulemalla ja he pystyvät hyvin varastoimaan kuulemansa asiat. Tällaisille oppijoille parhaiten sopivat luennot, äänitteiden kuuntelu ja äänitehosteet. (Paane-Tiainen 2000, 61; Kauppila 2003, 60.)

Visuaalinen oppija luo kuvia ja muistaa niiden avulla. Hänen muistinsa toimii kameran kaltaisesti. Hän kuvittelee, piirtelee ja käyttää värejä. Hän käyttää puheessaan kuvallisia sanontoja ”hyvältä näyttää”, ”minulla on selvä kuva asiasta” tai ”anna kun näytän”. Visuaaliset oppijat muistavat sen mitä ovat nähneet ja pystyvät helposti palauttamaan mieleen kuvia, graafisia kuvioita ja visuaalisia materiaaleja, joten heille sopivat parhaiten kuvat, videot, filmit ja lukeminen. (Paane-Tiainen 2000, 60–61; Kauppila 2003, 60.)

Taktiilinen oppija pitää yleensä kirjoittamisesta ja piirtämisestä ja parhaiten hänelle sopii kaikenlainen käsillä tekeminen. Hän selventää asioita itselleen graafisin kuvin ja piirroksin. Hänen keskittymistään auttaa napostelu tai kahvin juominen. Hänelle myös taukojen pitäminen on tärkeää. Jotkut ovat myös selvästi aamu- tai iltaihmiä. Taktiiliset oppijat oppivat parhaiten käyttämällä sormiaan ja käsiään. (Paane-Tiainen 2000, 61; Kauppila 2003, 60.)

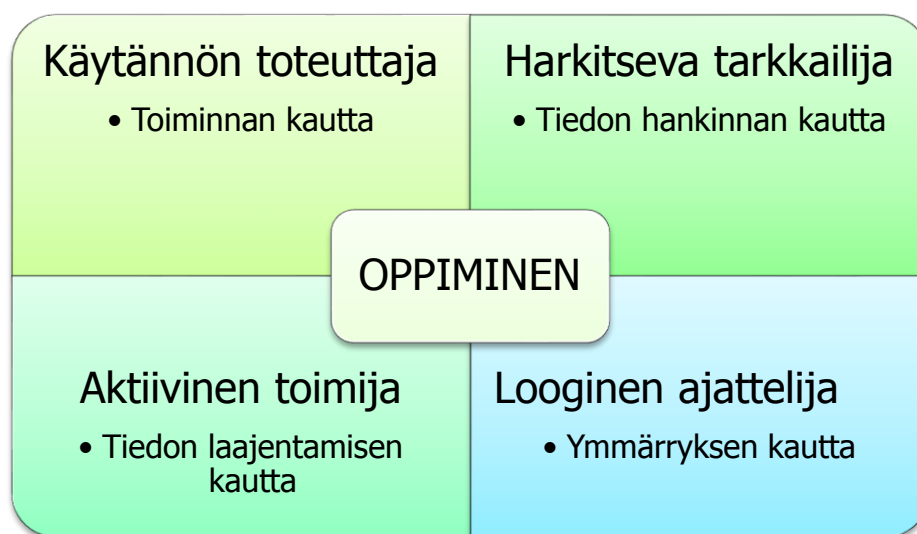
Kinesteettinen oppija tuntee asiat. Hänelle liike on tärkeää. Asioista on tärkeää saada tuntuma tekemällä ja kokeilemalla. Olennaista ei ole asioiden esittämisjärjestys vaan osallistumisen mahdollisuus. Kinesteettiselle oppijalle tärkeää on miellyttävä ympäristö ja vaihtelumahdollisuus. Hän käyttää sanontoja ”miten menee”, ”minusta tuntuu” tai ”kokeillaan”. Kinesteettiset oppijat oppivat parhaiten liikunnan avulla, kokeilemalla ja tekemällä, joten heille sopii hyvin tekemällä oppiminen. (Paane-Tiainen 2000, 61; Kauppila 2003, 60.)

Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan (Hannaford 1997) noin 50 prosentilla opiskelijoista on vaikea oppia kuullusta ja he tarvitsevat oppiakseen muiden aistikanavien tehokasta aktivoimista. Myös visuaalisen ja erityisesti kinesteettisen kanavan merkitys korostuu, mitä heikommin menestyvistä oppijoista on kysymys. Useimmat erityistä tukea tarvitsevistä oppijoista on kinesteettisiä oppijoita eli he oppivat parhaiten tekemällä, tarvitsevat liikkumista ja reagoivat helposti ilmapiiriin. (Aalto 2006b, 43.) Oppimisen kannalta on tärkeää, että käytetään eri aisteja ja erilaisia työskentelytapoja. Tämä siksi, että oppijat ovat erilaisia ja heille erilaiset seikat ovat tärkeitä oppimistilanteissa. (Aalto 2006a, 9.)

2.6.4 Erilaisia oppimistyyliä

Fyysisten tekijöiden pohjalta on kehitetty useita erilaisia oppimistyyliä. Ne pohjautuvat siihen, miten oppija havaitsee asioita, ottaa vastaan tietoa ja toimii arkipäivän tilanteissa. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teorian pohjalta on rakennettu erilaisia oppimistyyliä. Honey & Mumford (1986) ovat laatineet henkilöstökoulutuksen tarpeisiin kyselylomakkeen oppimistyylin ja suhteellisten vahvuuksien arviointiin. Tyyli mittariin perustuneet neljä oppimistyyliä on nimetty toimijaksi, pohtijaksi, teoreetikoksi ja pragmaatikoksi. (Leino & Leino 1990, 47.) Toimija elää nykyhetkessä, keskittyy uusien kokemusten hankkimiseen ja haluaa kokeilla kaikkea mahdollista. Pohtija jättäytyy mielellään taka-alalle pohdiskelemaan hankkimiansa kokemuksia. Teoreetikko yhdistää teorian ja käytännön kokemukset loogisesti ja kokonaisvaltaisesti, ja tekee näiden perusteella omat päätelmänsä. Pragmaatikko keskittyy ideoiden ja teorioiden toteuttamiseen ja hän on käytännöllinen ongelmanratkoja. (TenViesti Oy 2010.)

Muun muassa Kauppila (2003, 60) ja Sydänmaanlakka (2012, 41- 44) esittelevät Honeyn & Mumfordin (1986) tavan jakaa oppimistyyli neljään ryhmään (kuvio 9); aktiivisiin toimijoihin, loogisiin ajattelijoihin, käytännön toteuttajiin sekä harkitseviin tarkkailijoihin. Tätä jakoa käytämme jatkossa tässä kehittämistehtävässä kun kartoitamme opiskelijoiden oppimistyyliä.



Kuvio 9. Erilaiset oppimistyyli (Sydänmaanlakka 2012, 42.)

Käytännön toteuttaja (käytännöllinen) oppii parhaiten toiminnan kautta. Hän ei opi teoreettisissa harjoituksissa, vaan pyrkii käytännön ratkaisuihin. (Sydänmaanlakka 2012, 41.) Hän käyttää oppimiseen kaikkia aistejaan ja pystyy palauttamaan mieleensä yksityiskohtia vaivattomasti. Hän muistaa helposti asioita, sääntöjä ja kaavoja. Hän osaa organisoida ja on parhaimmillaan toteuttaessaan erilaisia projekteja. Käytännön toteuttaja sopeutuu nopeasti käytännön tilanteen vaatimuksiin ja haluaa saada asiat luistamaan. Hän haluaa etsiä uusia ideoita ja kokeilla uusia tekniikoita käytännön tilanteiden toteuttamiseen. Hän toimii nopeasti ja päättäväisesti kiinnostavissa tilanteissa ja ärsyyntyy pohdiskelevista ja pitkistä keskusteluista. Parhaiten käytännön toteuttaja oppii ongelmakeskeisesti ja

hän haluaa oppia asioita, joista on hyötyä käytännössä. Hän oppii harjoittelemalla ja kokeilemalla asioita ja on tyytyväinen löytäessään menettelytapoja, joita voi soveltaa käytäntöön. Hän haluaa oppimistilanteen olevan tehokas ja oppii parhaiten saadessaan keskittyä käytännön kysymyksiin, tehdessään toimintasuunnitelmia ja antaessaan neuvoja. Käytännön toteuttaja haluaa hyötyä opiskelusta ja opettelee asioita, jotka hän on havainnut tarpeellisiksi käytännön kannalta. Hän kiinnostuu käytännön sovellutuksista, haluaa tavoittaa olennaisen nopeasti ja tarvitsee selkeät ohjeet. (Kauppila 2003, 62–63.) Käytännön toteuttaja oppii parhaiten työssä, tekemällä. Työssäoppiminen soveltuu hänelle oppimistavaksi hyvin, koska siellä uutta osaamista voi heti soveltaa käytäntöön. (Ojala 1999, 40.)

Oppimisen esteet ovat oppimisprosessiin vaiheisiin liittyviä ja ehkäisevät tehokkaasti oppimista. Esteet poistamalla voidaan oppimista huomattavasti tehostaa. Jokaisen olisi hyvä tiedostaa omat esteensä ja yrittää katsella maailmaa laajemmin, ottaa herkemmin vastaan uusia asioita ja kokeilla uusia toimintatapoja. (Sydänmaanlakka 2012, 47). Käytännön toteuttajilla, toiminnan kautta oppimiseen liittyy seuraavanlaisia esteitä: motivaatio on matala, ei ole halua oppia eikä selkeitä tavoitteita ole asetettu. Käytännön toteuttajan oppimista haittaa usein myös oma kapeutunut havainnointi ja urautuminen. Käytännön toteuttaja ei hyväksy uusia ajatuksia eikä halua kuunnella toisten mielipiteitä, jos on itse eri mieltä. (Sydänmaanlakka 2012, 45).

Harkitseva tarkkailija (arvioija) oppii tiedon hankinnan kautta. Parhaiten hän oppii, kun saa kerätä uutta tietoa ja arvioida sitä. Hän seuraa asioita sivusta ja analysoi muiden tekemistä. Oppimisen pitää olla harkitsevalla tarkkailijalla suunnitelmallista ja hänen on vaikea sopeutua nopeaan muutokseen. (Sydänmaanlakka 2012, 41.) Hän on hyvä tuottamaan ideoita ja käyttämään mielikuvitusta hyväkseen sekä tarkastelemaan asioita eri näkökulmista. Hän on kiinnostunut ihmisistä ja ympäröivästä kulttuurista. Hän ajattelee käsitteellisesti ja analyttisesti, kerää tietoa ja käy sen läpi huolellisesti, ennen kuin tekee johtopäätöksiä. Harkitseva tarkkailija keskittyy olennaiseen, ydinkohtiin ja tärkeisiin yksityiskohtiin. Hän halua tarkastella kaikkia mahdollisia näkökohtia ennen toimenpiteisiin ryhtymistä ja viihtyy ryhmätilanteissa taustalla. Hän kuuntelee toisia ja vasta päästyään perille asiasta, esittää omia näkemyksiään siitä. Harkitseva tarkkailija haluaa seurata, ajatella ja miettiä tapahtumia. Hän on hyvä tutkimustyössä, sillä hän tutkii, kokoaa ja yrittää selvittää asiat perin pohjin ja hänen tekemänsä raportit ovat tarkkoja ja harkittuja. Harkitseva tarkkailija ei halua edetä oppimisessa liian nopeasti ja hän haluaa, että hänelle annetaan ajattelu- ja harkinta-ajan jälkeen mahdollisuus vaihtaa mielipiteitä toisten kanssa. Hän haluaa sopia asioista etukäteen. (Kauppila 2003, 63–64.) Harkitsevalle tarkkailijalle sopivia oppimistapoja ovat itseopiskelu ja kirjat, jotka antavat aikaa selvittää asioita perusteellisesti (Ojala 1999, 42).

Tiedon hankintaan liittyviä esteitä harkitsevilla tarkkailijoilla ovat tiedon käsittelyyn varatun ajan puute tai puutteellinen kokemusten dokumentointi, jolloin tietoa ei pysty muistamaan tai jakamaan. Oppimisen esteenä voi olla myös liika tieto tai tiedon puute, tiedon ristiriitaisuus, epä johdonmukaisuus tai sekavuus. (Sydänmaanlakka 2012, 45).

Looginen ajattelija (teoreetikko) oppii ymmärryksen kautta. Parhaiten hän oppii rakentamalla loogisia malleja ja järkeilemällä. Hän haluaa kokeilla, kysellä ja analysoida asiaa eri puolilta. Hänen pitää sisäistää asiat, ennen kuin hän on tyytyväinen. (Sydänmaanlakka 20212, 41.) Looginen ajattelija kiinnostuu abstrakteista malleista ja ideoista ja pyrkii ratkaisemaan ongelmia systemaattisesti ja loogisesti ja muokkaamaan havaintojaan suunnitelmiksi ja teorioiksi. Hänen ajattelussaan ja toiminnassaan korostuvat järkiperäisyys ja loogisuus, ja hän hahmottaa asioita holistisesti. Looginen ajattelija paneutuu asioihin järjestelmällisesti ja on kiinnostunut malleista, käsitteistä ja mielenkiintoisista ideoista. Hän haluaa selvittää asioiden logiikkaa ja siihen liittyviä oletuksia. Hän haluaa analysoida ja yleistää epäonnistumisen tai menestymisen syitä. Looginen ajattelija oppii parhaiten, jos asiat voidaan perustella järkevästi. Käytännöllisten ihmisten kanssa opiskelu ei välttämättä tunnu hänestä motivoivalta. (Kauppila 2003, 61–62.) Loogiselle ajattelijalle soveltuvat kurssit ja koulumuotoinen oppiminen. Looginen ajattelija oppii kaikenlaisissa ympäristöissä, sillä teoriaan pohjautuva osaaminen on helppo siirtää minne vain. (Ojala 1999, 41.)

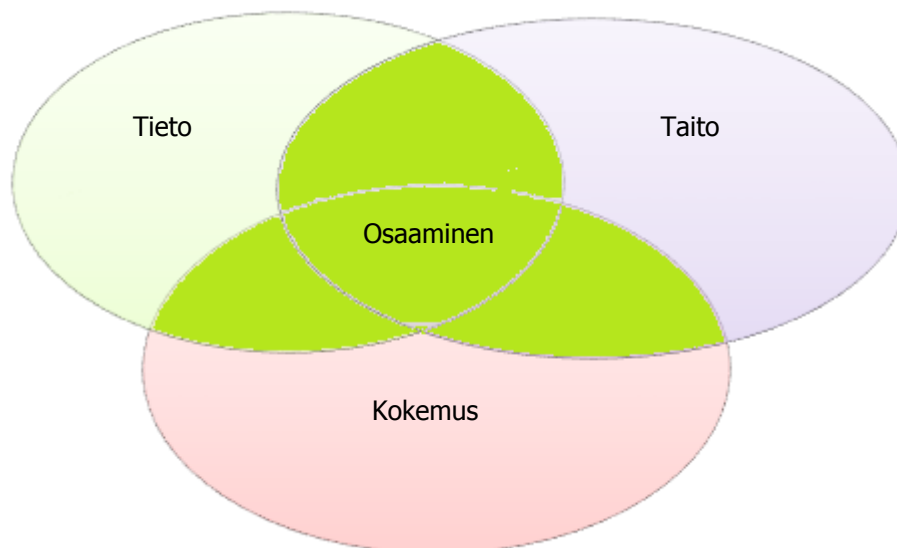
Ymmärryksen kautta tapahtuvaan oppimiseen liittyy seuraavanlaisia oppimisen esteitä: oppijalla ei ole aikaa reflektioon ja asioiden arviointiin. Voidaan myös ajatella että pinnallinen tieto riittää, jolloin ymmärtämistä ei pidetä tarpeellisena. Myös johtopäätökset voivat olla ristiriidassa aikaisemman tiedon kanssa, jolloin nykyisen ja uuden tiedon välillä on liian suuri muutos. (Sydänmaanlakka 2012, 45).

Aktiivinen toimija (aktivisti) oppii tiedon laajentamisen kautta. Parhaiten hän oppii kokeilemalla. Hän käyttää hyväkseen yritystä ja erehdystä ja pohjaa ajattelunsa realismiin. Hän oppii saadessaan haastavia tehtäviä ja ollessaan monessa mukana. (Sydänmaanlakka 20212, 41.) Aktiivinen toimija kykenee tuottamaan käytännön sovellutuksia erilaisille ideoille ja osoittaa näin luovaa ajattelua. Hänellä on taitoa johdatella ratkaisuja yksittäisiin ongelmiin yleisistä periaatteista. Hän oppii ongelmista, uusista tilanteista ja kokemuksista ja on parhaimmillaan kun saa toimia tässä ja nyt. Aktiiviselle toimijalle sopivat ryhmätyöt ja hän tarvitsee toimintaa, jännitystä ja dramatiikkaa. Vireänä aktiivisen toimijan pitävät nopeasti muuttuvat tilanteet ja uudet haasteet. Hän on mielellään esillä, esiintyjänä, keskustelun vetäjänä tai kokouksen puheenjohtajana. Aktiivinen toimija ei pidä opettajan antamista tarkoista ja rajoittavista opiskelutehtävistä, vaan hän on parhaimmillaan saadessaan toteuttaa ideoitaan ilman sääntöjen luomia rajoituksia. (Kauppila 2003, 60–61.) Aktiiviselle toimijalle sopivat oppimistavoiksi tiimi- ja ryhmätyö, projekti- ja kehitystehtävät, joissa on mahdollisuus saada tietoa ja opastusta tarvittaessa (Ojala 1999, 39).

Soveltamisen kautta tapahtuvan oppimista saattaa estää puutteellinen tiedon dokumentointi, jolloin asiat unohtuvat. Jos ei ole mahdollisuutta kokeiluun tai soveltamista ei tueta, estävät myös oppimista. Pitkäjännitteisyyden puute, kun asioita ei jakseta viedä loppuun voi estää myös oppimista soveltamisen kautta. (Sydänmaanlakka 2012, 47).

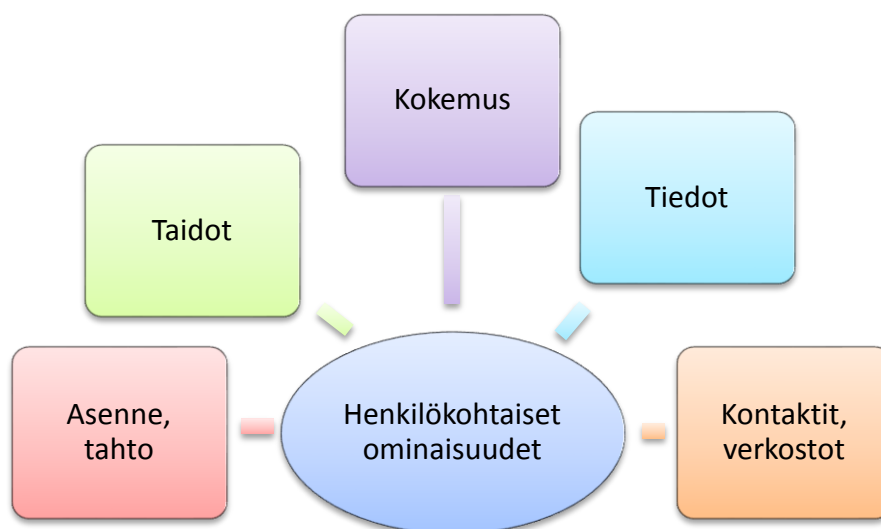
2.7 Osaaminen ja ammattitaito

Tuomen & Sumkinin (2012, 26) määritelmän mukaan osaaminen on toimintaa, joka muodostuu tiedoista, taidoista ja kokemuksesta (kuvio 10). Tieto on teorioiden ja tutkimusten tuottama ja hyvin perusteltu tosikäsitys. Tekemisen kautta kehittyy taito. Kokemus yhdistää tiedon ja taidon toiminnaksi.



Kuvio. 10. Osaamisen kokonaisuus (Tuomi & Sumkin 2012, 27.)

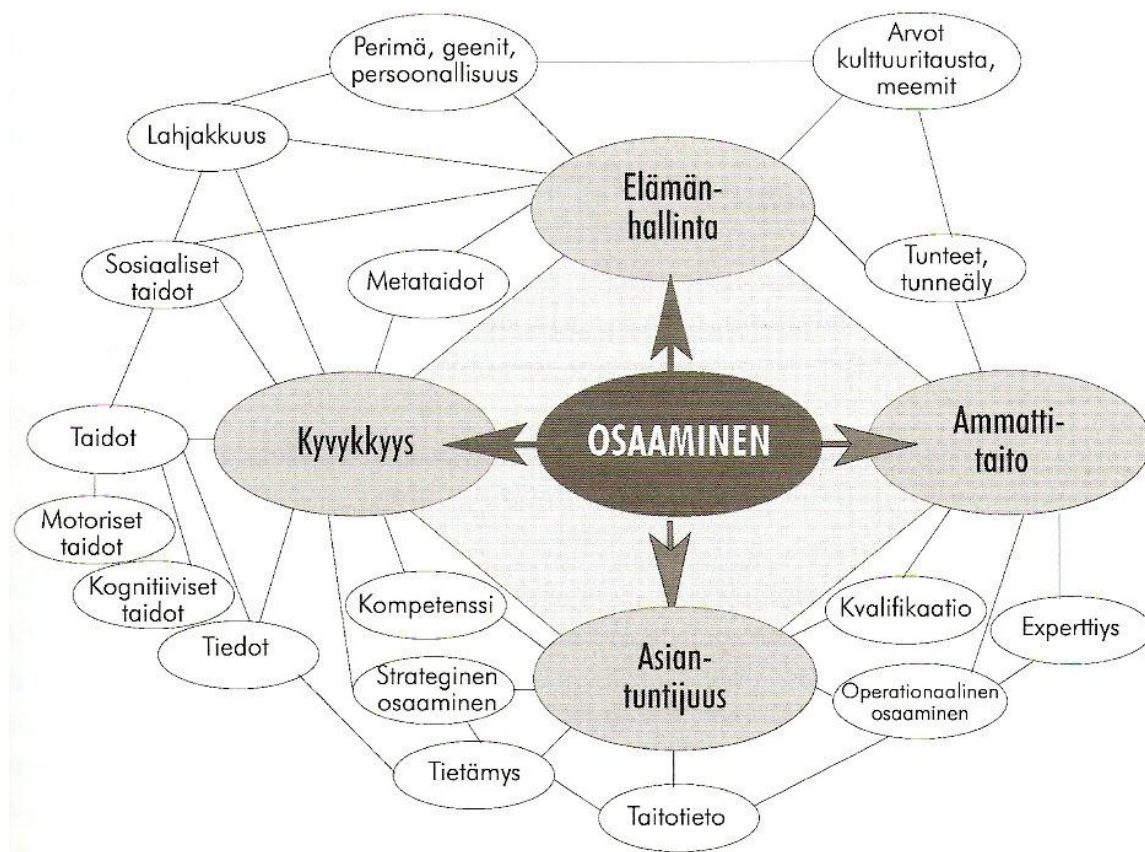
Otala (2008, 50 - 51) määrittelee osaamisen laajemmin. Yksilön osaaminen muodostuu tiedoista, taidoista, kokemuksista, verkostoista ja kontakteista, asenteista ja muista henkilökohtaisista ominaisuuksista (kuvio 11). Tiedot ovat usein koulutuksen avulla hankittua informaatiota. Taidot hankitaan harjoittelun ja käytännön avulla. Kokemus liittyy tekemiseen ja se hankitaan lähinnä refleктоimalla onnistumisia ja epäonnistumisia. Henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten persoonallisuus ja asenteet vaikuttavat siihen, kuinka osaaminen ilmenee eri ihmisillä. Henkilökohtaisiin ominaisuuksiin sisältyvät myös motiivit ja tunneäly. Tunneäly sisältää sosiaalisia taitoja, jotka vaikuttavat siihen, kuinka hyvin henkilö tulee toimeen itsensä ja toisten kanssa. Kontaktit ja verkostot muodostuvat yksilön ihmis-suhteista sekä suhteesta ympäristöön ja kulttuuriin.



Kuvio 11. Osaaminen (Ojala 2008, 51.)

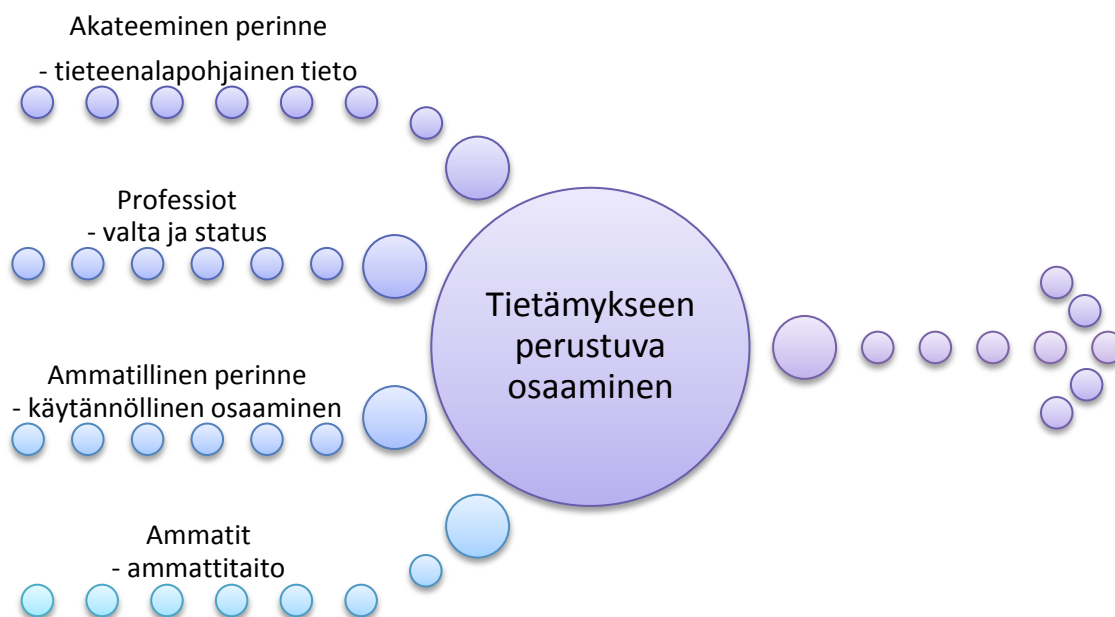
Kaikki ihmisen käyttäytymiseen liittyvät kyvyt ja valmiudet ovat osaamista. Helakorven (2005, 58) mielestä taitojen soveltaminen sosiaalisessa kontekstissa, esimerkiksi työorganisaatiossa, on osaamista. Osaamista on se kun asetetaan tavoitteita ja haetaan uusia menettelytapoja ongelmien ratkaisemiseksi. Tuomen & Sumkinin (2012, 26–27) mukaan työ muodostuu osaamisen ja toiminnan yhdistämisestä siis osaamisesta ja tekemisestä. He määrittelevät työn osaamisen kautta, sillä työn tekeminen edellyttää osaamista. Näin ollen työ ja osaaminen nähdään saman asian eri puolina. Osaaminen kehittää työtä ja työ osaamista.

Ammatillista osaamista on määritelty monin eri tavoin. Toisiaan lähellä olevia käsitteitä on paljon eikä ole selvää mitkä käsitteet kuvaisivat parhaiten ja ammatillisuuteen liittyvää osaamista. Erilaisissa käsitteissä on erilaisia vivahteita, painotuseroja ja niihin liittyy erilaisia arvolutauksia. Helakorven (2005, 55) esittämä käsitekartta (kuviokuva 12) osoittaa hyvin miten monet asiat liittyvät ammatilliseen osaamiseen ja ammattitaitoon. Osaamista voidaan pitää yläkäsitteenä, koska osaamista käytetään muissakin elämän tilanteissa kuin ammatissa toimiessa. Ammattitaito ja asiantuntijuus ovat osaamisen alakäsitteitä. Kaiken perustana on kyvykkyys, joka on seurausta peritystä lahjakkuudesta sekä kokemuksen ja koulutuksen kautta opitusta. (Helakorpi 2005, 55–56.)



Kuvio 12. Osaamisen ja ammattitaidon käsitteistöä ja yhteyksiä (Helakorpi 2005, 55.)

Ammatillinen osaaminen määritellään usein myös ammattitaitona. Helakorpi (2005, 57–58, 61, 117) määrittelee ammattitaidon tekemisvalmiudeksi, joka muodostuu ammatissa tarvittavista tiedoista ja taidoista ja toisaalta henkilön persoonaan liittyvistä ominaisuuksista ja kyvyistä. Ammattitaito on kyky yhdistää ammattiin kuuluvat tiedot ja taidot tarkoituksen mukaiseksi kokonaisuudeksi. Ammattitaito on sekä teoriaa että käytäntöä. Teoria ja käytäntö eivät ole erillisiä, vaan ne ovat toisiinsa sulautunutta osaamista ja ammatillista asiantuntijuutta (kuvio 13). Käytännöllisen osaamisen lisäksi asiantuntijalla on laaja teoreettinen tausta, jonka turvin hän pystyy kehittämään työtään. Ammattitaito ei ole pelkkää motorista taitoa, vaan siihen liittyy merkittävästi tietoon perustuvia taitoja, kuten ongelmanratkaisutaitoja, matemaattisia taitoja ja loogista ajattelukykyä. Ammattitaitoon liittyy yhä enemmän myös sosiaalisia taitoja.



Kuvio 13. Tiedollisen ja käytännöllisen osaamisen yhdistyminen asiantuntijuudessa (Helakorpi 2005, 57.)

Antilan (1993, 60) mielestä taito on henkilökohtainen, runsaasti harjoittelua vaativa, pitkäaikaista perehtymistä vaativa projekti, jota ei voi oppia vain kirjallisuutta lukemalla. Siinä missä teoreettiset tiedot unohtuvat, taidot ruostuvat eli taidon hallinta taso alenee. Taito ei kuitenkaan unohdu samalla tavalla kun teoreettinen tieto, jota joskus saattaa olla mahdotonta palauttaa mieleen. Usein taidot ovat sellaisia, että jos sen joskus on oppinut perusteellisesti, niin taidon voi ottaa uudelleen käyttöön pienen harjoittelun jälkeen.

Seuraavassa kuvataan hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinnon ammattitaitovaatimuksia ja osaamista kokonaisuutena koulutusohjelman näkökulmasta. Tutkinnon perusteiden mukaisesti hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinnon suorittaneella on laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin sekä jatko-opintoihin. Lisäksi hänellä on erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito yhdellä tutkinnon osaamisalalla siten, että tutkinnon suorittanut voi sijoittua työelämään, suorittaa alansa vaihtelevista tehtävistä myös muuttuvissa oloissa sekä kehittää ammattitaitoaan läpi elämän.

Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinnon suorittaneella on monipuolinen ammattitaito ja hän kehittää sitä jatkuvasti. Alan ammattilainen on luotettava, laatu- ja asiakaspalvelu- ja yhteistyöhenkinen. Hän osaa soveltaa oppimiaan taitoja ja tietoja vaihtelevissa työelämän tilanteissa. Hän pystyy näkemään työnsä osana suurempia tehtäväkokonaisuuksia ja ottamaan työssään huomioon lähialojen ammattilaisten tehtävät. Hotelli-, ravintola- ja catering-alan ammattilaisella on loogista ajattelu- ja hahmottamiskykyä. Hotelli-, ravintola- ja catering-alan työskenteleviltä vaaditaan tietotekniikan taitoja, eri kulttuurien tuntemusta ja ammattisanaston hallintaa vieraili kielillä. (Opetushallitus 2010.)

Kokki osaa toimia ruoanvalmistuksen tehtävissä erilaisin liikeideoin toimivissa ravintoloissa ja toimipaikoissa. Hän tuntee elintarvikkeet ja raaka-aineet, valmistaa maukasta, ravitsevaa ja terveellistä ruokaa. Kokki hallitsee erityisruokavaliot. Hän osaa laittaa valmistamansa ruoan esille joko suurelle määrälle kerrallaan tai annoksina. Kokki tekee yhteistyötä toisten työntekijöiden kanssa asiakkaiden turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Hän toimii hygieniavaatimusten, anniskelumääräysten ja kestävän toimintatavan mukaisesti sekä noudattaa muita alan sopimuksia ja määräyksiä. (Opetushallitus 2010.)

Ammatillisen perustutkinnon perusteissa on määritetty tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset ja ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien tavoitteet oppimistuloksina; tietoina, taitoina ja osaamisena. Ammattitaitovaatimukset on muodostettu työelämän tehtävä- ja taitoalueista. Ne kuvataan konkreettisena työn tekemisenä, joiden pohjalta arvioinnin kohteet kuvataan työprosessin, työmenetelmien, -välineiden ja materiaalin sekä työn perustana olevan tiedon ja elinikäisen oppimisen avaintaitojen hallintana. (Opetushallitus 2010.)

Elinikäisen oppimisen avaintaidot ovat osaamista, jota tarvitaan jatkuvasti oppimisessa ja työelämän jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa. Ne ovat merkittävä osa ammattitaitoa ja lisäävät kaikilla aloilla tarvittavaa ammattisivistystä. Elinikäisen oppimisen avaintaidot sisältyvät ammatillisten tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksiin ja ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien tavoitteisiin. Elinikäisen oppimisen avaintaitoja ovat oppiminen ja ongelmanratkaisu, vuorovaikutus ja yhteistyö, ammatitietikka, terveys, turvallisuus ja toimintakyky, aloitekyky ja yrittäjäisyys, kestävä kehitys, estetiikka, viestintä ja mediaosaaminen, matematiikka ja luonnontieteet, teknologia ja tietotekniikka sekä aktiivinen kansalaisuus ja eri kulttuurit. (Opetushallitus 2010.)

Ammatillisen koulutuksen tulee tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Helakorven (2005, 114) mukaan taidot ovat mahdollisuus, jotka vain täytyy löytää ja tiedostaa. Taitojen löytäminen ja niiden kehittäminen ei ole vain luonnonmukainen prosessi, vaan prosessissa tarvitaan valintoja ja kasvattajaa. Taitojen oppimisessa on yksilöllisiä eroja erilaisista oppimistyyleistä johtuen (Antila 1993, 60). Sen vuoksi tässä kehittämistyössä käsitellään myös oppimistyyliä ja kartoitetaan opiskelijoiden erilaiset tyylit oppia.

3 AMMATTITAITOA TÄYDENTÄVIEN TUTKINNON OSIEN OPPIMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

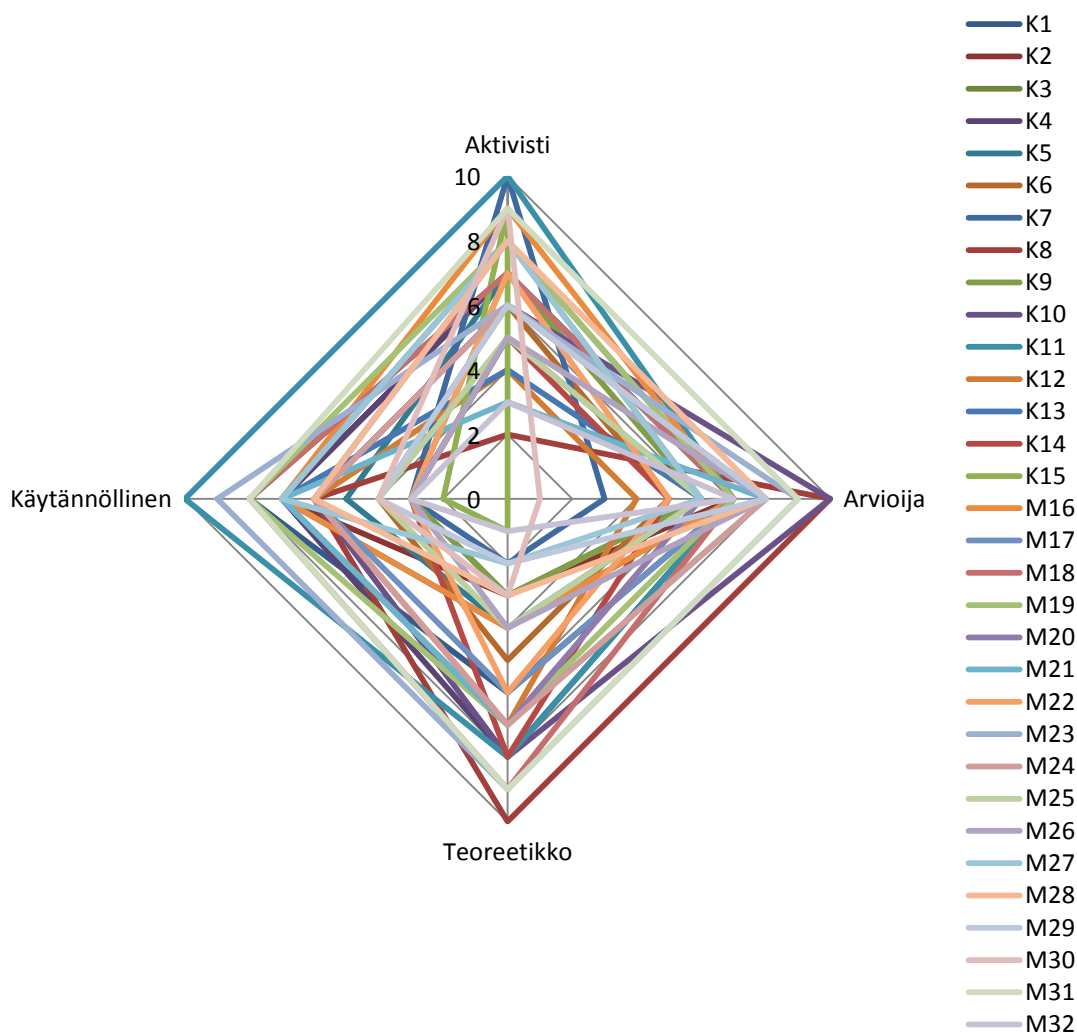
Tässä luvussa käymme läpi, kuinka ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien oppimista on toteutettu käytännössä Ammattiopisto Nurmeksessa lukuvuonna 2012 - 2013. Luvussa 3.1 Oppimistyylikartoitus käytännössä oppimisen tukena, selvitetään, mitä oppimistyyliä ammatillisen koulutukseen hakeutuneet hotelli-, ravintola- ja catering-alan ja liiketalouden opiskelijat edustavat. Luvussa 3.2 Ruokaa ruotsiksi, kuvataan kuinka ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan, toisen kotimaisen kielen, ruotsin, oppiminen toteutettiin käytännössä. Luvussa myös käydään läpi sekä opiskelijoiden että opettajien kokemuksia kokeilusta. Luvussa 3.3 esitellään opiskelijoilta kerätyn palautteen tulokset ja luvussa 3.4 opettajien palaute ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien käytännössä oppimisen jälkeen.

3.1 Oppimistyylikartoitus käytännössä oppimisen tukena

Konstruktivismi painottaa oppilastuntemuksen merkitystä. Opettajan on selvitettävä oppilaan valmiudet uuden oppimiseen. (Puolimatka 2002, 242.) Oppimistyylien kartoittamisen tavoitteena on oppimistyylien tiedostaminen. Tämän avulla oppijalle selviää omat vahvuutensa oppia ja kuinka kukin oppija voi uuden asian oppimisessa hyödyntää itselle sopivinta oppimistapaa. Usein on myös tarpeen vahvistaa omia työskentelystrategioitaan tai opetella kokonaan uusia oppimistapoja. On hyvä myös oppia työskentelemään olosuhteissa, jotka eivät aina ole itselle parhaita mahdollisia. Näin opiskelija oppii tietoisesti valitsemaan tehokkaimman oppimisstrategian kuhunkin oppimistilanteeseen ja oppimisympäristöön. (Aalto 2006a, 10.)

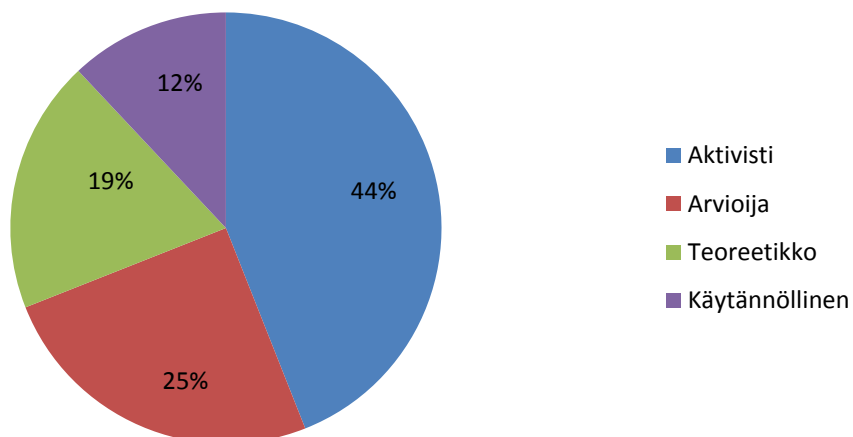
Oppimistyylytestien tulokset kerättiin Ammattiopisto Nurmeksien hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinnon, kokin koulutusohjelman sekä liiketalouden perustutkinnon, merkonomien koulutusohjelman ensimmäisen vuoden opiskelijoilta. Oppimistyylytestin teki yhteensä 32 opiskelijaa, joista 15 opiskelee kokiksi ja 17 merkonomiksi. Oppimistyylytestit tehtiin Minä oppijana – kurssin yhteydessä syksyllä 2012. Oppimistyylytesti (liite 1) on sähköinen ja siinä on 40 monivalintakysymystä, joista opiskelija valitsee itsensä parhaiten kuvaavan vaihtoehdon. Testin tuloksena (liite 2) saadaan 0-10 pisteet oppimistyylyleittäin. Tulokset havainnollistetaan säteittäisen kaavion avulla. Lisäksi tulokset sisältävät lyhyen sanallisen kuvauksen kunkin oppimistyylin vahvuuksista ja heikkouksista. Testin perusteella oppimistyylyt jaotellaan jo edellä mainittuihin aktivisteihin, arvioijiin, teoreetikoihin sekä käytännöllisiin oppimistyylyihin.

Oppimistyylytestien tulosten analysoimiseksi käytettiin Excel-taulukkolaskenta-ohjelmaa. Testit numeroitiin 1 - 32 ja kokki opiskelijoiden testit saivat tunnuksiksi numeron eteen K – kirjaimen ja merkonomi opiskelijat M – kirjaimen. Seuraavaan kuvioon (kuvio 14) on yhdistetty kaikkien 32 oppimistyylytestin tulokset säteittäisenä kaaviona. Jokaisen opiskelijan testitulos on piirretty kuvioon omalla värillään. Kuten kuviosta huomaa, oli näissä kahdessa ryhmässä kaikkien oppimistyylien edustajia melko lailla tasapuolisesti.



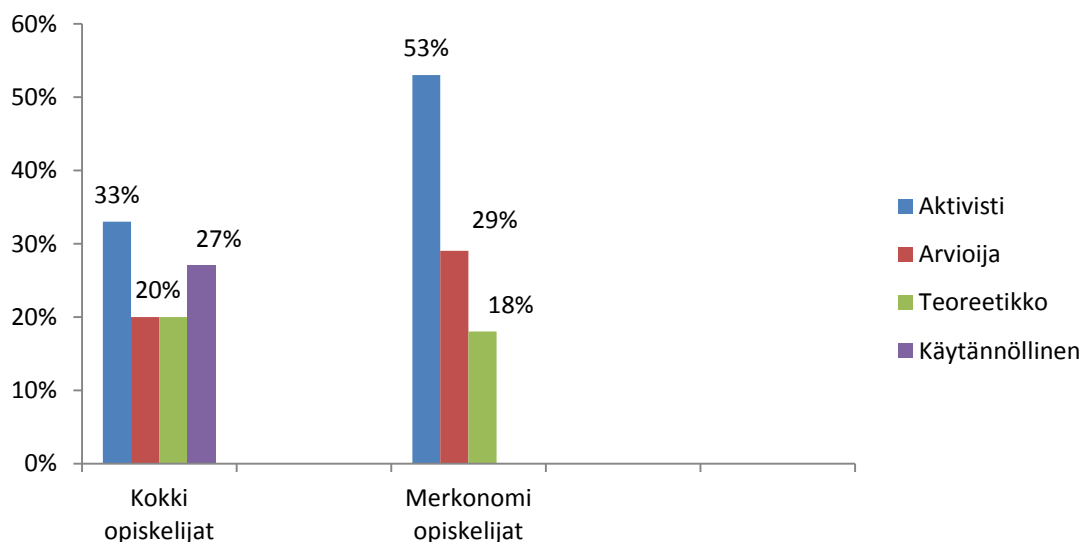
Kuvio 14. Oppimistyylytestien tulokset säteittäisenä kuviona (n=32).

Marckwortin ym. (1994, 57) mukaan niillä ominaisuuksilla, jotka sijoittuvat testiasteikolla keskivaiheille, ei ole kovin suurta merkitystä. Sen sijaan ääripäihin sijoittuvat ominaisuudet ovat merkityksellisiä. Tämän perusteella opiskelijat jaettiin seuraavaksi aktivisteihin, arvioijiin, teoreetikoihin ja käytännöllisiin vallitsevimman tyylinsä perusteella eli sen mukaan mikä tyyli oli eniten saanut pisteitä oppimistyylytestissä (kuviokuva 15). Vallitsevin oppimistyyli oli aktivisti 44 % (14 opiskelijaa). Neljännes opiskelijoista (8 opiskelijaa) oli oppimistyyliältään arvioijia, 19 % (6 opiskelijaa) oli teoreetikkoja ja 12 % (4 opiskelijaa) käytännöllisiä. Tästä jaottelusta saattoi huomata, että merkonomiopiskelijat olivat kokkiopiskelijoita tasaisempia oppimistyyleiltään. Heiltä puuttuivat molemmat testiasteikon ääripäät. Kukaan ei saanut 10 tai 0 pistettä mistään oppimistyylistä, kun taas kokkiopiskelijat olivat saaneet useampia kertoja 10 pistettä ja muutama kerran 0 pistettäkin.



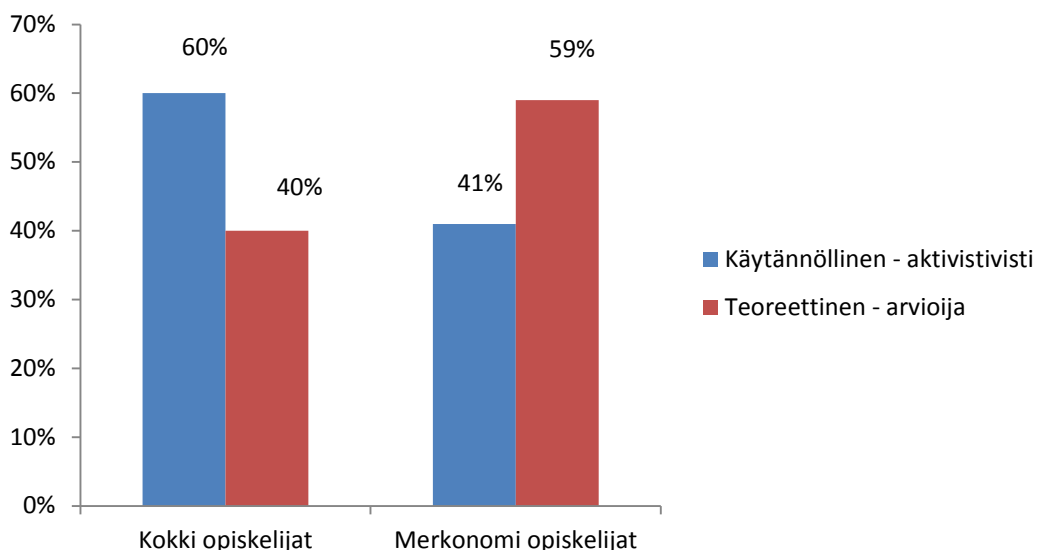
Kuvio 15. Oppimistyylitestien tulokset vallitsevimman oppimistyylin mukaan (n=32).

Seuraavaksi haluttiin löytää eroja kokki- ja merkonomiopiskelijoiden välillä, joten opiskelijat jaoteltiin vallitsevan oppimistyylinsä ja opiskelemaansa alan perusteella (kuvio 16). Merkonomi opiskelijoista hieman yli puolet 53 % (9 opiskelijaa) ja kokkiopiskelijoista noin kolmannes 33 % (5 opiskelijaa) oli aktivisteja. Kokkiopiskelijoista oppimistyyliältään hieman yli neljännes, 27 % (4 opiskelijaa) oli käytännöllisiä, kun taas merkonomeissa ei ollut yhtään käytännöllistä opiskelijaa vallitsevan oppimistyylinsä perusteella. Kokkiopiskelijoista viidesosa, 20 % (3 opiskelijaa) oli sekä arvioija että teoretikkoja ja merkonomiopiskelijoista 15 % (3 opiskelijaa) oli teoretikkoja ja 29 % (5 opiskelijaa) oli arvioija.



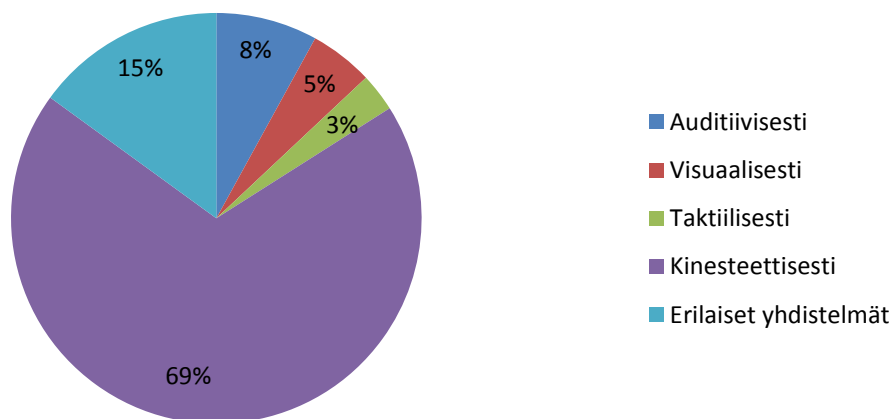
Kuvio 16. Kokki- ja merkonomiopiskelijoiden (n=32) oppimistyylitestien tulokset vallitsevimman oppimistyylin mukaan.

Lopuksi oppimistyyleistä muodostettiin pareja. Yhdistettiin oppimistyyliä käytännöllinen ja aktivisti, koska molempien tyylien edustajat kokeilevat ja tekevät mielellään asioita oppiakseen. Kun taas teoreettiset ja arvioivat oppijat ovat enemmän ajattelijoita, pohtijoita ja oppivat mielellään teoreettisesti. Opiskelijat jaoteltiin näihin uusiin oppimistyylipareihin kahden heille eniten ominaisen oppimistyylin pisteiden perusteella. Koko opiskelijajoukosta (n=32) puolet on tämän mukaan käytännöllis-aktiivisteja ja puolet teoreettis-arvioijia (kuvio 17). Kokkiopiskelijoista suurempi osa (60 %) on käytännöllis-aktiivisteja kun taas merkonomi opiskelijoista suurempi osa (59 %) on teoreettis-arvioijia.



Kuvio 17. Oppimistyyli-testin tulokset oppimistyylipareittain (n=32).

Kokiksi opiskelevilta kysyttiin myös käytännössä oppimisen palautelomakkeella (liite 3), kuinka he omasta mielestään oppivat parhaiten; auditivisesti, visuaalisesti, taktiilisesti vai kinesteettisesti. Opiskelijoiden kanssa oli syksyllä käyty läpi oppimistyyliä ja tehty oppimistyyli-testejä, joten heillä jo oli käsitys oppimistyyleistä. Melkein 70 prosenttia opiskelijoista oli omasta mielestään kinesteettisiä oppijoita eli he oppivat parhaiten itse kokemalla ja tekemällä (kuvio 18). Tämä tulos on hieman suurempi kuin käytännöllisten aktivistien määrä kokiksi opiskelevista oppimistyylikartoituksessa. Tämä selittynee sillä, että ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat odottavat käytännölläistä koulutusta ja näin ollen pitävät käytännössä oppimista mielekkäänä tapana oppia (Mattilan 2012a).



Kuvio 18. Kokkiopiskelijoiden omasta mielestä paras tapa oppia (n=39).

Osaamistyylikartoituksen tulokset eivät antaneet suoraan haluamaamme tutkimuksellista perustetta käytännössä oppimisen lisäämiseen ammatillisessa koulutuksessa, koska vain noin puolet opiskelijoista on käytännöllisiä – aktivisteja. Odotimme oppimistyylikartoituksen tulosten osoittavan että suurin osa opiskelijoista olisi käytännöllisiä - aktivisteja. Seuraavassa on kuitenkin esitelty joitakin näkökulmia, kuinka oppimistyylien kartoittamista voidaan hyödyntää oppimisessa ja opettamisessa.

Koska kaikki eivät opi, eivätkä työskentele samanlaisissakaan tilanteissa samalla tavalla, opettajan on syytä paneutua oppimistyyliin ja niiden käyttömahdollisuuksiin työssään. Kuten oppimistyylikartoituksen tulokset kertoivat, oppijoita on jokaisessa opiskelijaryhmässä ääripäästä toiseen. Oppimistyylikartoituksista saatua tietoa on Aallon (2006a, 11) mukaan käsiteltävä arvioiden ja harkiten ja että myös oppija arvioi itseään suhteessa saamiinsa oppimistyylytестin tuloksiin. Oppimistyylien kartoittaminen ei saa jäädä irralliseksi, vaan sekä opiskelijan että opettajan olisi hyödynnettävä sitä. Tämä on mahdollista vain yksinkertaisen ja selkeän dokumentoinnin avulla. Kriittisesti käsitellyt oppimistyylikartoituksen tiedot voidaan syöttää esimerkiksi opiskelijahallinto-ohjelmaan tai oppimisalustaan.

Kokki opiskelijoiden oppimistyylytестien tuloksia käsiteltiin opiskelijan ja ryhmänohjaajan välisessä syksyn ensimmäisessä HOPS keskustelussa. Oppimistyylytестin tuloksia käytettiin apuna kirjattaessa HOPS:iin opiskelijan vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Kuten Aalto (2006a, 11) toteaa, oppimistyylin tuntemus ei kuitenkaan tee opiskelijasta hyvää oppijaa eikä opettajasta hyvää opettajaa, vaan se on yksi käyttökelpoinen väline käytettäväksi oppimisen ja opetuksen tukena.

Opiskelijaryhmässä erilaiset oppimistyylyt pitäisi nähdä rikkautena, sillä ne mahdollistavat vaihtelevat opetus- ja havainnollistamismenetelmät. Erityisesti opettajan kannattaa opetusta suunnitellessaan kiinnittää huomiota siihen että erilaiset oppijat voivat hyödyntää erilaisia hahmottamistapoja asioiden välittämisessä muille ryhmätöissä ja yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Aallon (2006a, 10) mielestä ryhmätyöskentelytilanteissa sosiaalinen vuorovaikutus helpottuu, kun oppija itsetuntemuksensa lisääntyessä hyväksyy muiden erilaiset tavat toimia ja työskennellä. Yhteinen toiminta lisää ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta.

Opettajan on myös tärkeää tunnistaa omien aistikanaviensa käytön suhde, sillä hahmottamis- ja vastaanottotyö siirtyy helposti myös opetustyyliksi, jos asiaa ei tiedosta. Opettajan mieluisin aistikanava vaikuttaa siihen, mitä keinoja hän käyttää opettamisessa. Joku tykkää kertoa tarinoita asioiden havainnollistamisessa toinen taas piirtää kuvia taululle. Vahvimman aistikanavansa välityksellä opettaja luonnollisimmin välittää viestin oppijoille, joten ei ole syytä väheksyä opettajan vahvaa kanavaa. Opetusta suunniteltaessa olisi kuitenkin syytä miettiä kuinka voisi ottaa huomioon ja hyödyntää aistikanaviltaan erilaiset oppijat löytääkseen uusia havainnollistamistapoja. Aallon (2006, 10) mukaan suurin osa opettajista on oppimistyyliään audittiivis-analyttisiä, kun taas oppijoista suurin osa on holistis-taktilis-kinesteettisiä oppijoita. Tämä voi helposti johtaa siihen, että opettajan opetustyyli ja oppijan oppimistyyli eivät kohta. Jos oppija joutuu toimimaan vastoin luonteenomaista tapansa oppia, se vaikuttaa hänen asenteeseensa ja erityisesti motivaatioonsa.

Tukeakseen kaikenlaisia oppijoita ja heidän oppimistyyliään, opettajan täytyy olla entistä luovempia oppimisympäristöjä suunnitellessaan. Parhaasta oppimisympäristöstä on perinteisiä käsityksiä, joiden mukaan oppijat esimerkiksi oppivat parhaiten hiljaisessa ympäristössä, tehokkaassa valaistuksessa, paras opiskeluaika aika on aamulla ja syöminen häiritsee oppimista. Tutkimus on kuitenkin osoittanut edellä mainitut käsitykset vääriksi ja nykyisen tiedon mukaan ei ole olemassa yleispätevää kaikille parasta oppimisympäristöä ja oppimistapaa. (Prashing 2003, 41–45)

Opettajan työn haastavuutta lisää, opettajan tehtävä opettaa oppilaille kuinka oppia. Opettajan tulisi tunnistaa kuinka kukin oppija parhaiten keskittyy: yksin, ryhmässä vai opettajan johdolla. Opettajan täytyisi pystyä tunnistamaan tavat joilla oppija parhaiten oppii uuden tiedon: toteuttamalla, pohtimalla, ajattelemalla tai osallistumalla tai jollakin edellisten yhdistelmällä. Opettajan täytyy tarjota oppijoille erilaisia virikkeitä, ohjata heitä käyttämään parasta mahdollista tapaa ja tyyliä oppia ja vielä varmistaa, että oppijat oppivat kaiken tarpeellisen kukin omalla tyyllillään.

3.2 Ruokaa ruotsiksi

Ammattiopisto Nurmeksen hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinnon ensimmäisen vuoden kokkiopiskelijoiden kanssa kokeiltiin ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan, toisen kotimaisen kielen, ruotsin opiskelua käytännössä syksyllä 2012. Ryhmään kuului 15 opiskelijaa, joista yhdeksän oli tyttöjä ja kuusi poikia. Opiskelijoista hieman yli 80 prosenttia oli alle 18-vuotiaita, juuri peruskoulun suorittaneita.

Toisen kotimaisen kielen opintoja kokon opintoihin sisältyy yksi opintoviikko. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan toisen kotimaisen kielen tavoitteena on selviytyä hotelli-, ravintola- ja catering-alan rutiininomaisista työtehtävistä ja arkipäivän tilanteista toisella kotimaisella kielellä ja ymmärtää molempien kansalliskielten ja kulttuurin merkitys monikulttuurisessa Suomessa (Opetushallitus 2010). Toteutussuunnitelman mukaan ruotsin opiskelu toteutetaan vaihtelevasti luokahuoneessa, kielistudiossa, verkossa ja keittiössä. Tällä kertaa ruotsin lähiopetuksesta noin 30 prosenttia toteutettiin käytännössä oppien, ja noin 70 prosenttia teoriassa. Ruotsin käytännössä oppiminen tapahtui

opetuskeittiöllä samaan aikaan kaikille pakollisen tutkinnon osan, majoitus- ja ravitsemispalveluissa toimimisen kanssa. Paikalla olivat yhtä aikaa sekä ruotsin että ammatillisten aineiden opettajat. Seuraavassa kuvataan ruotsin kurssin toteutusta käytännössä. Kuvauksessa käytetään suoria lainauksia sekä opiskelijoiden (liite 3) että opettajien (liite 4) käytännössä oppimisen palautteesta.

Toteutussuunnitelman mukaan ruotsin kielen kurssilla opiskellaan työhön ja ammattiin liittyvä ruotsinkielinen sanasto, sanonnat, ilmaukset ja niiden käyttö, sekä suullisesti että kirjallisesti. Lisäksi opetellaan asiakaspalvelua ruotsin kielellä, tiedonhankkimista ruotsinkielisistä lähteistä ja ruotsinkielisten ohjeiden ja viestien ymmärtäminen. Ruotsin opettaja toteaa, että *"teoriassa opittiin se, miten sanotaan asia vieraalla kielellä, käytännössä se, miten noudatetaan vieraskielisiä ohjeita ja miten vieraalla kielellä kirjoitettu ohje materialisoituu ruoaksi"*. Ammatillinen opettaja kuvaa käytännössä opitun *"elintarvikkeiden ja ruokalajien nimiä ruotsiksi, mittoja ja ruoanvalmistussanastoa. Opittiin kertomaan lyhyin lausein mitä tekee nyt. Opittiin myös yksinkertaisia asiakaspalveluun ja tarjoiluun liittyviä sanoja ja sanontoja"*.

Ruotsin kurssin suunnittelu aloitettiin valitsemalla lukujärjestyksestä kolme opetuskeittiöpäivää, joihin molemmille opettajille varattiin tunteja. Ammatilliselle opettajalle viisi tuntia ja ruotsin opettajalle kolme tuntia päivää kohti. Tunnit menivät päällekkäin. Aluksi ruotsin oppikirjasta valittiin kolme aiheetta; vihannekset, liha ja mausteet sekä hedelmät, marjat ja leivonta. Ammatillinen opettaja suunnitteli näiden aiheiden mukaan käytännön kerroille ateriakokonaisuudet, valitsi sopivat ohjeet ruotsinkielellä sekä tilasi elintarvikkeet ruoanvalmistusta varten. Ammatillisen opettajan mukaan *"yhteistyö sujui hyvin, vaikkakin liian vähän yhteistä aikaa käytettiin suunnitteluun. Ensi kerralla sitten paremmat suunnitelmat ja otetaan oppia tästä ensimmäisestä kokeilusta. En kokenut ruokaohjeiden etsimistä ja tilauksen tekemistä ylimääräisenä työnä, se samahan on tehtävä suomeksikin"*. Ruotsin opettaja puolestaan käsitteli kyseistä aiheetta ja siihen liittyvää sanastoa sekä päivän ruokaohjeita ennen käytännön päivää olevilla teoriatunneillaan. Ruotsin opettajasta *"oli mukavaa päästä seuraaman ammattiopettajaa työnsä ääressä. Jatkuva mietintä on kuitenkin omasta roolista, osaisinko tai uskaltaisinko osallistua kokkaukseen, vai riittääkö pelkkä häiritseminen. Toisaalta mietin, onko ainut tapa puhua pelkästään, kun kädet tekevät työtä, vai pitäisikö välillä ihan keskeyttää ja puhua kielestä keskittyen täysin siihen. Kielenopettajalle keittiö- tai työsalitunnit ovat aika intensiivisiä ja raskaita verrattuna luokkaopetukseen, mutta en välttämättä pidä sitä pahana. Kaikkeen tottuu, ja positiivinen puoli on vahvempi kuin rasittavuus"*.

Käytännön keittiöpäivän ensimmäisellä tunnilla suomennettiin ruotsinkieliset ruokaohjeet ja käytiin ne läpi ammatillisen opettajan ohjauksella. Kun ruotsin opettaja tuli opetuskeittiöön, aloitettiin ateriakokonaisuuden valmistaminen. Ammatillinen opettaja auttoi ruoanvalmistukseen ja käytännön toteutukseen liittyvissä asioissa. Ruotsin opettaja kyseli ja keskusteli ruotsiksi opiskelijoiden kanssa: *"pyysin selittämään kyseessä olevan työvaiheen ruotsiksi. Sanaston tunnistamista - var är det? ja - var gör du? kysymyksillä"*. Ruoan valmistuttua ateriat tarjottiin ruotsin kielellä. Ruokailun päätyttyä ja ruotsin opettajan poistuttua, keittiöön liittyvät lopputyöt tehtiin ammatillisen opettajan ohjauksessa. Opiskelijat kertoivat oppineensa ruotsinkieltä kun *"suomennettiin reseptejä"* ja *"keittiössä kun tehtiin"*

ruokaa ja puhuttiin ruotsia". He mainitsevat tehneensä muun muassa "mustikkamuffineja, kääretorttua, pullaa ja chilikanaa".

Ruotsin opiskeluun käytännössä oltiin erittäin tyytyväisiä. Opiskelijoiden mielestä *"asiat jäävät paremmin mieleen kun niitä lukee reseptistä"* ja *"tekeminen on kivempaa kuin teoria, koska saa tehdä jotakin, eikä tarvitse istua ja kuunnella koko aikaa"*. Myös molempien kokeiluun osallistuneiden opettajien mielestä ruotsin opiskelu käytännössä onnistui hyvin. Ruotsin opettaja kertoo, että *"opiskelijat ovat antaneet pääasiassa positiivista palautetta työsalitunneista ja tuntevat kielten opiskelun olevan helpompaa ja mukavampaa näin"*. Hänen mielestään opiskelijat *"ehdottomasti ovat motivoituneempia ja oppi tuntuu tarttuvan vähemmällä vaivalla näin"*. Ruotsin opettajaa vaivasi hieman, että *"aineisto, jonka voi käsitellä työn ohessa, on pienempi kuin se jota käyttäisin luokassa, mutta ne asiat, jotka opiskeltiin työn ohessa, jäivät paremmin mieleen"*. Kaiken kaikkiaan hänen mielestään *"oppilaiden tyytyväisyys ja oppiminen sujuu näin paremmin"*.

Ammatillisen opettajan mukaan *"opiskelijat olivat aluksi kauhuissaan, kun kuulivat, että tehdään ruokaa ruotsiksi. Mutta ensimmäisten ruotsin keittiötuntien jälkeen tunteet olivat tasaantuneet ja he olivat sitä mieltä, että kaikki ruotsin tunnit voisivat olla keittiössä"*. Hän oli sitä mieltä, että *"ruotsin kohdalla onnistuttiin ennakoasenteiden murtamisessa, ruotsikin voi olla mukavaa"*. Ammatillisen opettajan mukaan *"ruoat ruotsinkielisistä ohjeista onnistuivat todella hyvin, jopa paremmin kuin suomenkielisistä. Tämä johtui varmasti siitä, että ohje oli pakko lukea ja suomentaa tarkkaan. Piti perehtyä ohjeeseen ja tehdä tarkasti sen mukaan. Suomenkielinen ohje jää usein huonolle lukemiselle ennen ruoanvalmistuksen aloittamista ja saattaa tulla virheitä"*.

Ruotsin opiskeluun käytännössä opiskelijat eivät halunneet mitään muutoksia, vaan olivat *"erityisen tyytyväisiä kyseessä olevan aineen käytännön työskentelyyn"*. Ruotsin opettajan mielestä *"ainut negatiivinen puoli, jonka keksin, on lahjakkaat hiljaiset opiskelijat, jotka kokevat äänessä olemisen vaikeaksi"*. Ammatillisen opettajan mielestä *"opettajien täytyy panostaa enemmän yhteistyöhön suunnittelun ja opiskeltavien aiheiden valinnassa, tällä kertaa se jäi vähän niukaksi."*

3.3 Opiskelijapalautteen tulokset

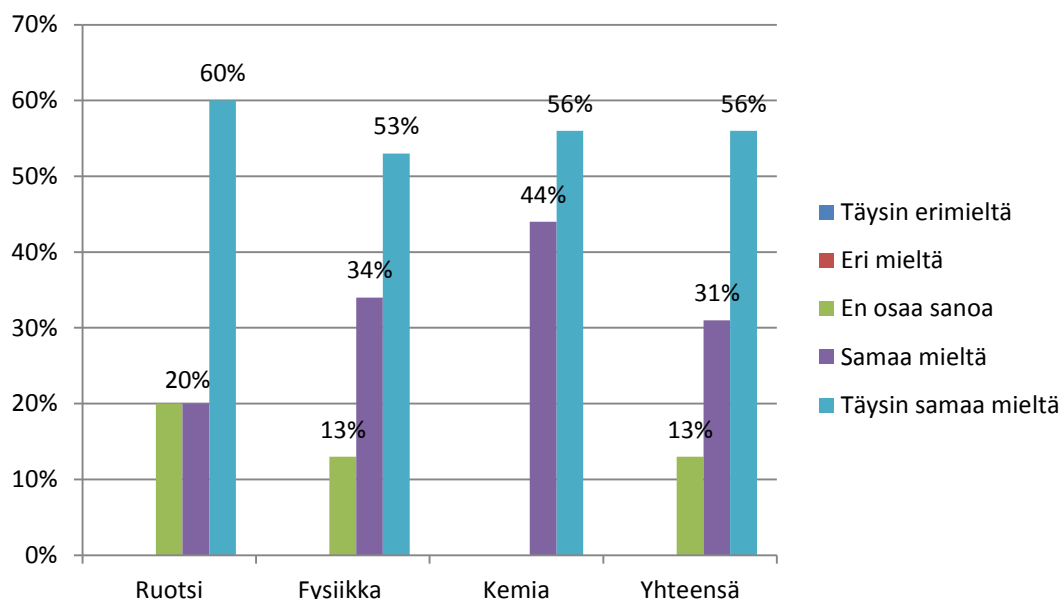
Syksyn 2012 aikana opiskelijoilta pyydettiin palautetta ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskelun jälkeen. Palautteella haluttiin selvittää opiskelijoiden tyytyväisyyttä ja motivaatiota ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskeluun käytännössä. Lisäksi haluttiin selvittää, oppivatko he omasta mielestään paremmin, yhtä hyvin vai huonommin käytännön työtehtävien yhteydessä kuin teoriassa.

Palautelomakkeessa (liite 3) oli 16 kysymystä. Viisi ensimmäistä olivat monivalintakysymyksiä, joilla pyrittiin selvittämään vastaajien taustaa, sekä heidän käytännössä opiskelemaansa ammattitaitoa täydentäviä tutkinnon osia. Seuraavat kaksi kysymystä oli avoimia kysymyksiä, joilla selvitettiin miten ammattitaitoa täydentävää tutkinnon osaa oli opiskeltu. Kysymykset kahdeksasta kahteentoista olivat asteikkoon perustuvia kysymyksiä. Niissä esitetään väittämiä ja vastaaja valitsee niistä sen, kui-

na paljon hän on samaa mieltä tai erimieltä kuin esitetty väite. Näillä kysymyksillä selvitettiin opiskelijoiden tyytyväisyyttä ja motivaatiota käytännössä oppimiseen. Monivalintakysymyksellä kysyttiin myös, miten he mielestään oppivat käytännössä ja pyydettiin avoimella kysymyksellä vastaukseen perusteluja. Lopuksi avoimilla kysymyksillä tiedusteltiin, mikä oli ollut parasta ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan opiskelussa käytännössä ja kuinka he muuttaisivat tai parantaisivat opiskelua. Tuloksiin on liitetty suoria lainauksia avoimiin kysymyksiin vastanneiden vastauksista.

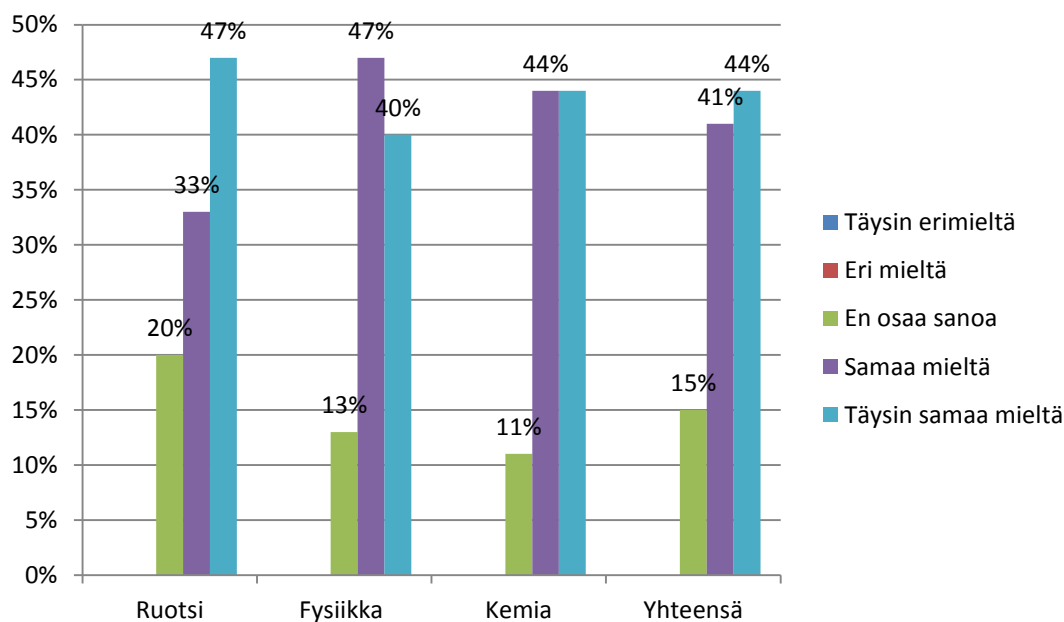
Seuraavassa käsitellään ruotsin, fysiikan ja kemian käytännössä opiskelun jälkeen saatua palautetta. Vastaajat olivat ensimmäistä ja toista vuotta kokiksi opiskelevia opiskelijoita. Vastauksia saatiin yhteensä 39 kappaletta. Vastanneista 60 prosenttia oli tyttöjä ja 40 prosenttia poikia. Suurin osa, hieman yli 80 prosenttia, vastanneista oli alle 18-vuotiaista ja hieman alle 20 prosenttia 18-vuotiaita tai yli.

Ruhotien (1998, 49) tutkimusten mukaan tyytymättömyyttä aiheuttavat tekijät lisäävät poissaoloja, välinpitämättömyyttä ja keskeytyksiä. Sen sijaan tekijät, joihin ollaan tyytyväisiä, kannustavat hyviin suorituksiin ja lisäävät motivaatiota. Sen vuoksi Tynjälän (1999, 107–108) mielestä tärkeäksi nousevat oppijoiden omat oppimistilanteiden tulkinnot, jolloin korostetaan oppimisympäristön merkitystä motivaatiossa. Palautteen mukaan 87 prosenttia opiskelijoista oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskelu käytännössä eli opetuskeittiössä, oli mukavampaa kuin teoriassa ja luokassa opiskelu (kuvio 19). Heidän mukaansa on *”hauskempaa tehdä käytännön asioita kuin opiskella teoriassa”*, *”on mukavampaa opetella keittiössä”* ja *”käytäntö on mukavampaa kuin teoria”*. Opiskelijoita 13 prosenttia ei osannut sanoa mielipidettään, mutta kukaan ei ollut väittämistä eri mieltä tai täysin eri mieltä. Kaikista tyytyväisimpiä käytännössä oppimiseen opiskelijat olivat opiskeltuaan ruotsia käytännössä. Jopa 60 prosenttia oli täysin samaa mieltä käytännössä oppimisen mukavuudesta. Toisaalta kemiaa opiskelleet olivat sata prosenttisesti samaa tai täysin samaa mieltä käytännössä oppimisen mukavuudesta. Bymanin (2002, 28–29) mielestä, kun opiskelija on sisäisesti motivoitunut, hän toimii toiminnan vuoksi, saadessaan tyydytystä toiminnasta itsestään.



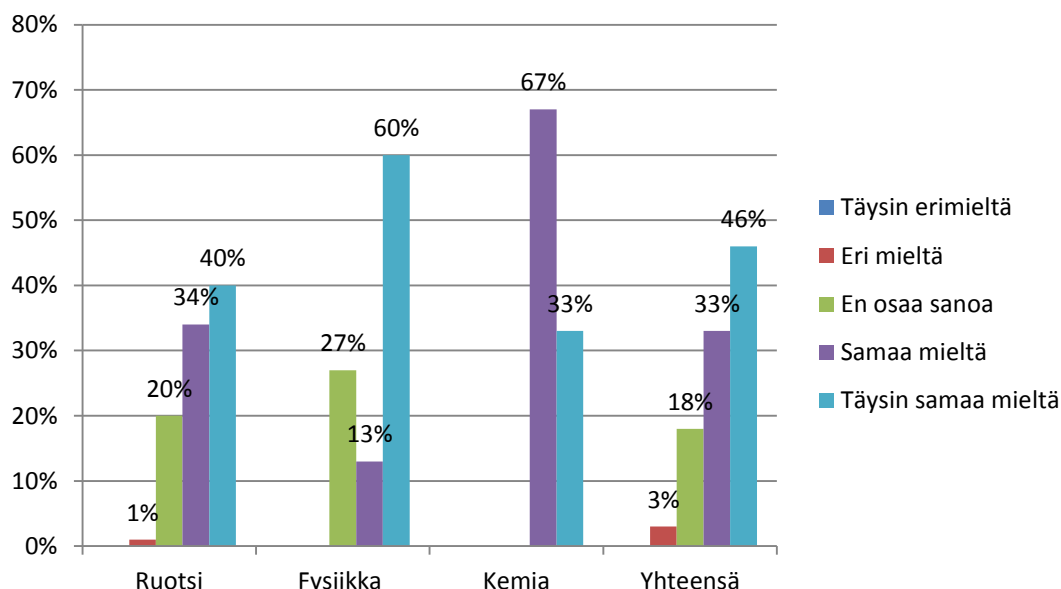
Kuvio 19. Ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskelun mukavuus käytännön työtehtävien yhteydessä (n=39).

Viemällä opiskelu oppijan mielestä mielekkääseen ympäristöön, jossa oppimisen hyöty on helppo osoittaa, voidaan oppijan sisäisen motivaation syntyä edesauttaa (Byman 2002, 31). Vaikka tyytyväisyys ja motivaatio ovat eri asioita, kietoutuvat ne kuitenkin läheisesti toisiinsa. Kun koulutus vastaa opiskelijan odotuksia, opiskelija saavuttaa sisäisesti palkitsevia onnistumisen kokemuksia, jotka saavat aikaan tyytyväisyyttä ja lisäävät motivaatiota. (Ruohotie 1998, 46–47.) Opiskelijapalautteen mukaan kokkiopiskelijat ovat hyvin motivoituneita ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskeluun käytännössä (kuvio 20). Kaiken kaikkiaan 85 prosenttia opiskelijoista oli täysin samaa tai samaa mieltä siitä, että he ovat motivoituneempia opiskelemaan ammattitaitoa täydentäviä aineita käytännössä kuin teoriassa. 15 prosenttia opiskelijoista ei osannut sanoa mielipidettään, eikä kukaan ollut eri mieltä käytännössä opiskelun vaikutuksesta motivaatioon. Eniten motivoituneita oltiin ruotsin opiskelun jälkeen. Opiskelijoista 47 prosenttia oli täysin samaa mieltä motivaation lisääntymisestä käytännön opiskelun myötä. Fysiikassa ja kemiassa täysin samaa mieltä oli noin 40 prosenttia opiskelijoista.



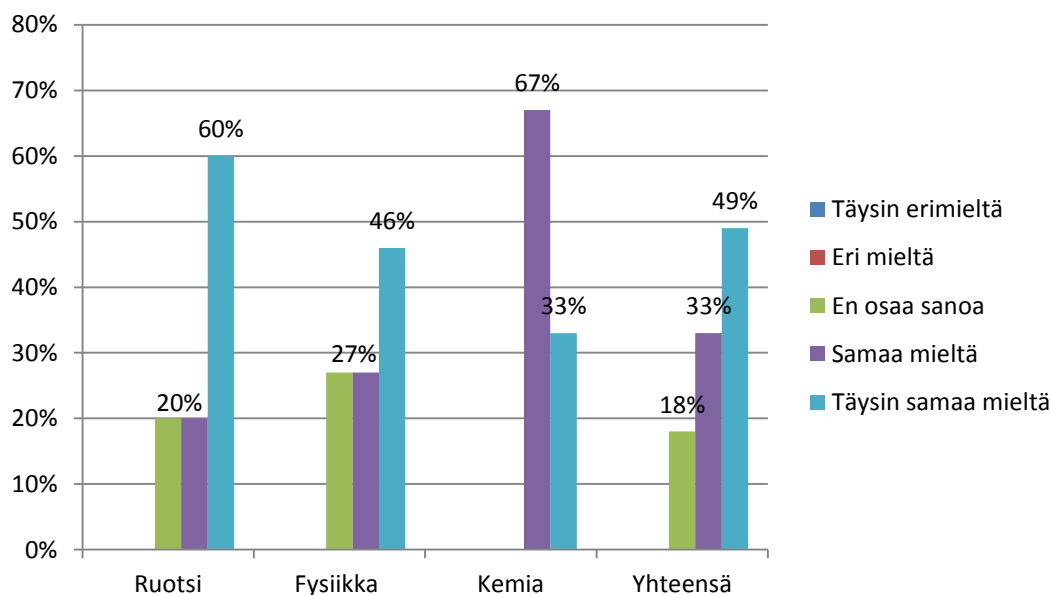
Kuvio 20. Motivoituneisuus ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskeluun käytännön työtehtävien yhteydessä (n=39).

Sopivan haasteellisista tehtävistä, ei liian helpoista eikä liian vaikeista, opiskelija saa positiivista vahvistusta yltyessään oppimistavoitteisiin. Tällä puolestaan on tärkeä merkitys motivaation synnylle. Ruohotien (1998, 39) mukaan tärkeää on oppijoiden valmiuksien ja oppimistehtävien yhteensovittaminen, jotta syntyy onnistumisen kokemuksia ja usko omiin kykyihin vahvistuisi. Lähes 80 prosenttia opiskelijoista koki ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan opiskelun käytännössä helpompana kuin teoriassa opiskelun (kuviokuva 21). Erään fysiikkaa käytännössä opiskelleen mukaan *”on helpompaa oppia kun saa itse tehdä ruokaa samalla”*. Noin 20 prosenttia ei osannut sanoa mielipidettään ja muutama prosentti oli eri mieltä eli ei pitänyt käytännössä opiskelua helpompana kuin teoriassa opiskelua. Kaikki kemiaa käytännössä opiskelleet olivat opiskelun helppoudesta joko samaa tai täysin samaa mieltä.



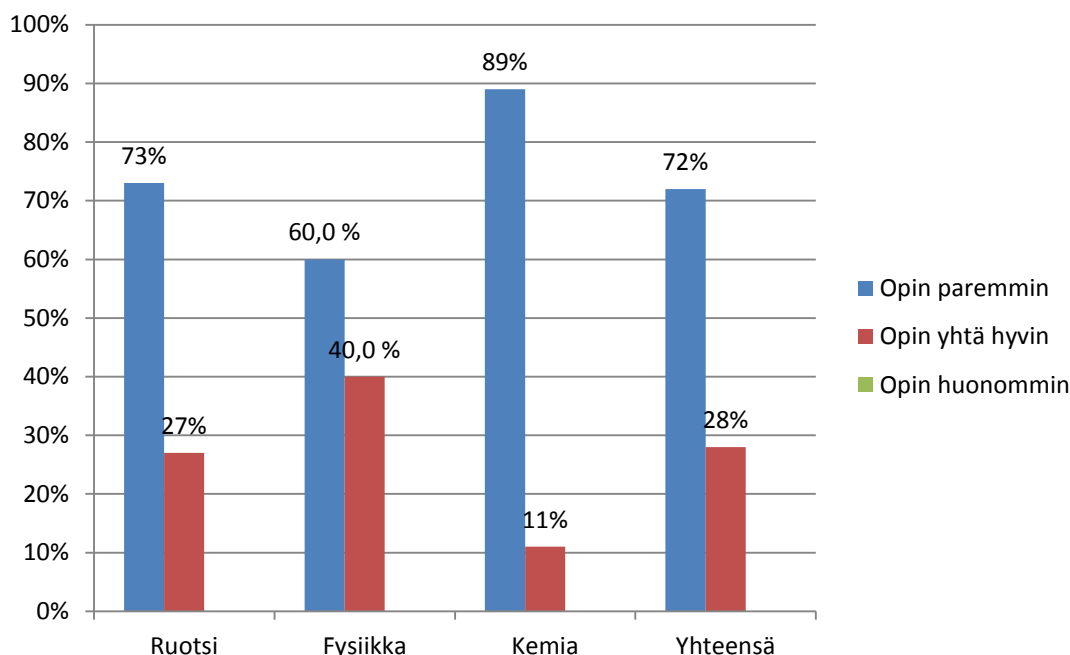
Kuvio 21. Ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskelun helppous käytännön työtehtävien yhteydessä (n=39).

Opiskelijoiden mielestä käytännön työtehtävien, siis ruoanvalmistamisen ja ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan opiskelu, sujuivat hyvin yhdessä (kuvio 22). He kertoivat oppineensa ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien asioita *"keittiössä, kun tehtiin ruokaa ja puhuttiin ruotsia ja reseptit saatiin ruotsiksi"*. Fysiikan tunnilla *"teimme ruokaa, jossa oli jotain fysiikkaan liittyviä asioita"* ja kemian tunnilla he saivat *"olla keittiössä ja tehdä siellä erilaisia kokeita"* joista *"näkee itse miten ruoka reagoi mihinkin"*. Vastanneista yli 80 prosenttia oli sitä mieltä, ettei ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan opiskelu häirinnyt käytännön työskentelyä. Ruotsia käytännössä opiskeleista 60 prosenttia oli täysin samaa mieltä siitä, ettei ruotsin opiskelu häirinnyt ruoanvalmistusta ja muita keittiön työtehtäviä. Kemian opiskelijat vastaavasti olivat 100 prosenttisesti samaa tai täysin samaa mieltä siitä, ettei kemian opiskelu häiritse keittiön työtehtäviä. Puolimatkan (2002, 272–273) mielestä käytännössä oppimisen avulla oppijoille on helppo välittää tietoja ja taitoja tavalla, jonka he kokevat mielekkääksi. Käytännössä oppimisen solmukohtia on kuitenkin täydennettävä tiedollisella opetuksella.



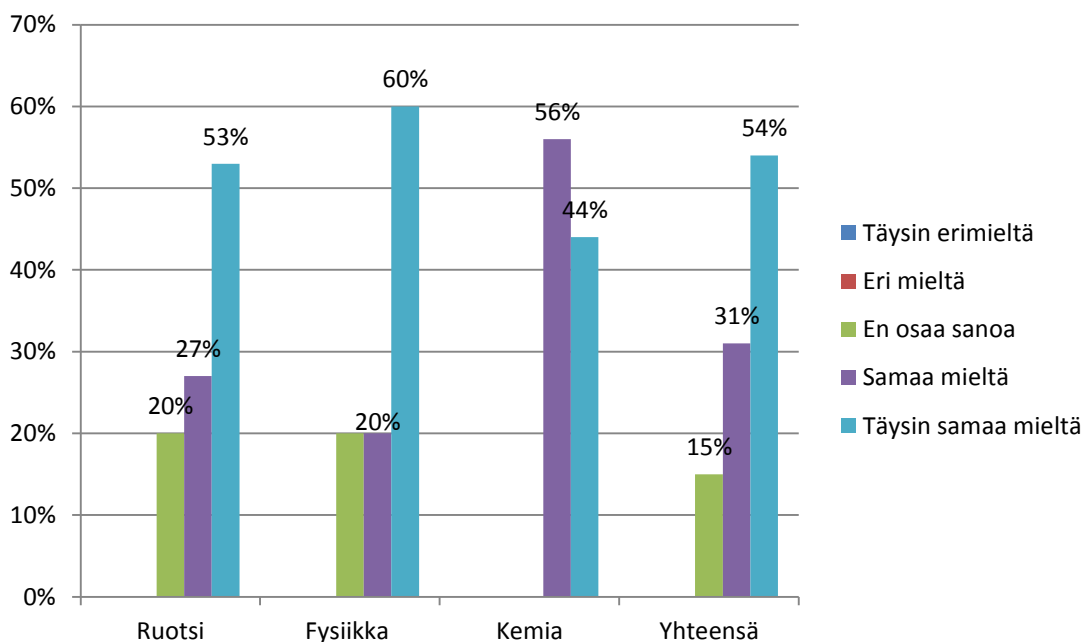
Kuvio 22. Ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskelun ja käytännön työtehtävien yhteensovittamisen onnistuminen (n=39).

Omaan oppimiseensa käytännön työtehtävissä opiskelijat olivat myös erittäin tyytyväisiä (kuvio23). Kaiken kaikkiaan 72 prosenttia oli sitä mieltä, että oppi paremmin käytännön työtehtävien yhteydessä kuin teoriassa luokassa opiskellen. Heidän mielestään "itse tekemällä ja miettimällä jää paremmin muistiin". Ruohotien (1998, 115) mielestä oppijan omilla tuntemuksilla on erityisen tärkeä merkitys oppimisprosessissa. 28 prosenttia oli sitä mieltä, että oppi ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan yhtä hyvin käytännön työtehtävien yhteydessä kuin teoriassakin, sillä "kummallakin tavalla oppii". Eräs opiskelija kirjoittaa, että vaikka "omalla kohdalla en ole huomannut parempaa tulosta, mukavampaa se on kuitenkin". Kukaan ei mielestään oppinut huonommin käytännön työtehtävien yhteydessä opiskellen. Kaikista tyytyväisimpiä oppimiseensa olivat kemiaa käytännön työtehtävien yhteydessä opiskelleet. Heistä lähes 90 prosenttia ilmoitti oppineensa paremmin tällä tavoin, kun "saa itse tehdä, eikä vaan kuunnella ja lukea". Niiniluoto (1986, 51) on sitä mieltä, että oppimisen on tapahtuttava ympäristössä, jossa teoria ja käytäntö kytkeytyvät toisiinsa.



Kuvio 23. Ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien oppiminen käytännössä oppijan omasta mielestä (n=39).

Vastanneiden mielestä parasta ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskelussa käytännössä on ollut *"itse käytännön työskentely"* ja *"kun saa tehdä itse"*. Heidän mukaansa keittiössä työskennellessä on *"vapaampi ilmapiiri"* ja *"rennompaa"*, jolloin heidän mielestään *"asiat jäävät paremmin mieleen"* ja *"siinä oppii paremmin"*. Rauste-von Wright ym. (2003, 63) kuvaavat hyvää oppimisympäristöä turvalliseksi, jännittäväksi ja hyväntahtoiseksi. Tällaisessa oppimisympäristössä oppijan motivaatio ja tarkkavaisuus ovat parhaimmillaan. Noin puolet opiskelijoista oli täysin samaa mieltä ja noin 30 prosenttia samaa mieltä siitä, että he haluavat jatkossakin opiskella ammattitaitoa täydentäviä tutkinnon osia käytännön työtehtävien yhteydessä (kuvio 24). Kukaan ei tässäkään kohdassa ilmoittanut olevansa eri mieltä tai täysin eri mieltä halukkuudestaan opiskella jatkossa käytännössä ammattitaitoa täydentäviä tutkinnon osia. Kemian opiskelijat olivat sataprosenttisen varmoja halustaan jatkaa opiskelua käytännössä, eivätkä he kysyttäessä halunneet muuttaa mitään kemian opiskelusta käytännössä. Kaiken kaikkiaan opiskelijat olivat erittäin tyytyväisiä opiskeluunsa käytännössä, eräs fysiikan opiskelija oli sitä mieltä *"että sitä voisi olla enemmänkin"*.



Kuvio 24. Halu opiskella lisää ammattitaitoa täydentäviä tutkinnon osia käytännössä (n=39).

3.4 Opettajien kokemuksia käytännössä oppimisesta

Keväällä 2013 Ammattiopisto Nurmeksen käytännössä oppimisen kokeiluun osallistuneelta viideltä opettajalta pyydettiin palautetta käytännössä oppimisesta. Palautetta varten laadittiin 16 avointa kysymystä, joista kolmella ensimmäisellä selvitettiin opettajan taustaa. Kysymyksiin pyydettiin vastaamaan kirjallisesti ja hyvin vapaamuotoisesti. Kaikki, joilta palautetta pyydettiin, palauttivat vastauksensa. Palautetta antoivat kaksi ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opettajaa. He opettavat oppilaitoksessa äidinkieltä, ruotsia ja englantia. Hotelli-, ravintola- ja catering-alan ammatillisista opettajista palautetta antoi kolme opettajaa, jotka opettavat oppilaitoksessa ammatillisten tutkinnon osien lisäksi ammattitaitoa täydentävistä tutkinnon osista matematiikkaa, fysiikkaa ja kemiaa.

Ruotsin opettajan ja ammatillisen opettajan kokemukset ruotsinkielen oppimisesta käytännössä esiteltiin jo kappaleessa 3.2 Ruokaa ruotsiksi. Seuraavassa keskitytään enemmän muiden ammattitaitoa täydentävien aineiden oppimiseen käytännössä. Tekstissä käytetään suoria lainauksia opettajien käytännössä oppimisen palautteesta.

Opettajat kokevat toisen opettajan kanssa työparina työskentelyn sujuneen hyvin. Kielten opettajan mukaan *”yhteistyö ammatillisten aineiden opettajan kanssa sujui hyvin ja hänkin kannusti opiskelijoita puhumaan”*. Ammatillinen opettaja kertoo *”motivoineensa opiskelijoita, etenkin niitä hiljaisia puhumaan”*. Opettajat kuitenkin tunnustavat, että *”käytettiin liian vähän yhteistä aikaa yhteisten tuntien suunnitteluun”*. Opetuskeittiössä opiskelu on hyvin itseohjautuvaa, jolloin opettajan rooli on toimia ohjaajana ja tukijana. Rauste-von Wrightin ym. (2003, 130) mielestä, jotta oppimista pystytään tehokkaasti ohjaamaan, täytyy huomioida se kuka oppii, mitä opitaan ja missä opittua aiotaan käyttää. Tästä seuraa, että on huomioitava tilannesidonnaiset tekijät ja oppijoiden taidot.

Fysiikan ja kemian oppimisessa käytännössä työskenneltiin 30 – 40 prosenttia ja teoriassa opiskeltiin 70 – 60 prosenttia lähiopetuksen määrästä. Määrä vaihtelee hieman opettajasta ja käytettävissä olevista keittiötiloista riippuen. Käytännössä oppiminen kemiassa toteutettiin niin, että *”viikossa oli kaksi tuntia teoriaa ja viisi tuntia käytäntöä”*. *”Teoriatunneilla käsiteltiin kokonaisuuteen liittyvä teoria, esimerkiksi rasvojen kemiallinen koostumus ja niiden ominaisuudet. Käytännön tunneilla valmistettiin ruokia, joissa käsiteltiin rasvojen käyttäytymistä ja ominaisuuksia”*. *”Teoriassa opittiin kemiallisia ilmiöitä, joita käytännössä opittiin soveltamaan ja siirtämään tietoa käytäntöön”*. Näin saavutetaan Helakorven & Olkinuoran (1997, 16–17) korostama ammatillinen sivistys, joka on sekä teoriaa että käytäntöä. Niin sanottu kirjatieto ja käytännöllinen tieto sulautuvat toisiinsa ja ilmenevät osaamisena, ammatillisena hallintana. Kokemuksellista tietoa syntyy ammattia käytännössä opiskeltaessa, jolloin tieto saa henkilökohtaisen merkityksen. Näin yhdistyvät kolme tiedon lajia niin sanottu kirjatieto, käytännöllinen tieto ja kokemuksellinen tieto.

Tynjälän (1999, 132–133) mukaan opiskeltaessa pelkkää teoriatietoa opitaan käyttöyhteydestään irrotettua tietoa, jota on vaikea soveltaa työelämän tilanteissa. Kaikkien palautetta antaneiden opettajien mielestä käytännössä oppiminen sopii ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien oppimiseen. *”Teoria voidaan hyvin siirtää suoraan käytännön tekemiseen”*. *”Käytännön oppimisen kautta asia konkretisoitui ja toi ymmärryksen kemiallisesta prosessista, esimerkiksi denaturoitumisesta ja koaguloitumista. Käytännössä se on lihan ja kalan valkuaisen hyytymistä ja kananmunan kypsymistä”*. Opettajien mielestä opiskelijat olivat motivoituneempia käytännössä opiskellessa, *”silloin saa enemmän aikaa vuorovaikutusta ja innostusta aiheeseen”*. *”Eikä käytännön tunneilta ollut paljoakaan poissaoloja, toisin kun teoriatunneilta”*. Kahden hyvin erilaisen tutkinnon osan opiskelun yhtä aikaa ei nähdä häiritsevän toisiaan silloin, kun *”ne on hyvin suunniteltu ja ajoitettu”*. Päinvastoin *”ammatillinen tutkinnon osa tuki ammattitaitoa täydentävän aineen opiskelua ja mahdollisti sen, että ammattitaitoa täydentävä aine ei jää irralliseksi oppiaineeksi”*.

Kaikki opettajat olivat yksimielisiä siitä, että käytännössä oppiminen sopii ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskeluun. Se, mikä olisi hyvä suhde teorian ja käytännön osuudeksi puolestaan, herätti eriäviä mielipiteitä. Kielten kohdalla ehdotettiin *”puolet teoriaa ja puolet käytäntöä”*. Toisen mielipiteen mukaan *”minimimäärä käytännössä oppimista olisi 20 prosenttia, joillekin ryhmille jopa 50 prosenttia. Miksei kokonaankin käytännössä, ainakin kokeiluna”*. Erään opettajan mielestä *”teoreettisen perustan ennättää käydä läpi pienessä ajassa teoriaa riittää 30 prosenttia lähiopetuksesta. Teoria ja käytännön tuntien on kuitenkin hyvä olla lähekkäin, jotta teorian ja käytännön yhteys säilyy”*. Konstruktivismi mielletään usein pelkästään käytännölliseksi pedagogiikaksi. Puolimatkan (2002, 240) mielestä käytännön opetusta ja teoreettisia näkemyksiä ei voida kuitenkaan jyrkästi erottaa toisistaan, sillä teoria ei ole yhdentekevää, koska se heijastuu käytännöllisiin ratkaisuihin. Kuten eräs opettaja toteaa, teorian ja käytännön suhde opetuksesta taitaa olla *”ryhmäkohtainen asia”*, jota on syytä pohtia jokaisen ryhmän ja opittavan aineen kohdalla erikseen. Puolimatka (2002, 242) painottaakin oppilastuntemuksen tärkeyttä. Opettajan on selvitettävä oppilaiden tiedolliset valmiudet ja näin pystytään niveltämään uuden oppiminen aikaisempaan tietorakenteeseen.

Opettajat löysivät myös kehitettävää käytännössä oppimisen kokeilusta. Ammatillisten aineiden opettajat pohtivat, *”voisiko äidinkielenopetusta siirtää osaksi käytännössä oppimista”*. Kieltenopettaja puolestaan itse *”opiskelisi ammatillisten aineiden opetussuunnitelmia enemmän”*. Eräs ammatillisten aineiden opettaja miettii *”voisiko kemian ja fysiikan opettaa sama opettaja kaikille ryhmille”*. Yksi opettaja pohti samanaikaisopetusta myös työnantajan ja opiskelijoiden näkökulmasta. *”Mitenkähän se tuo palkan maksu, kun kaksi opettajaa tekee työnsä samaan aikaan, lyhyt aika mutta kaksi palkkaa? Ja opiskelijoiden työaika lyhenisi? En oikein tiedä!”*

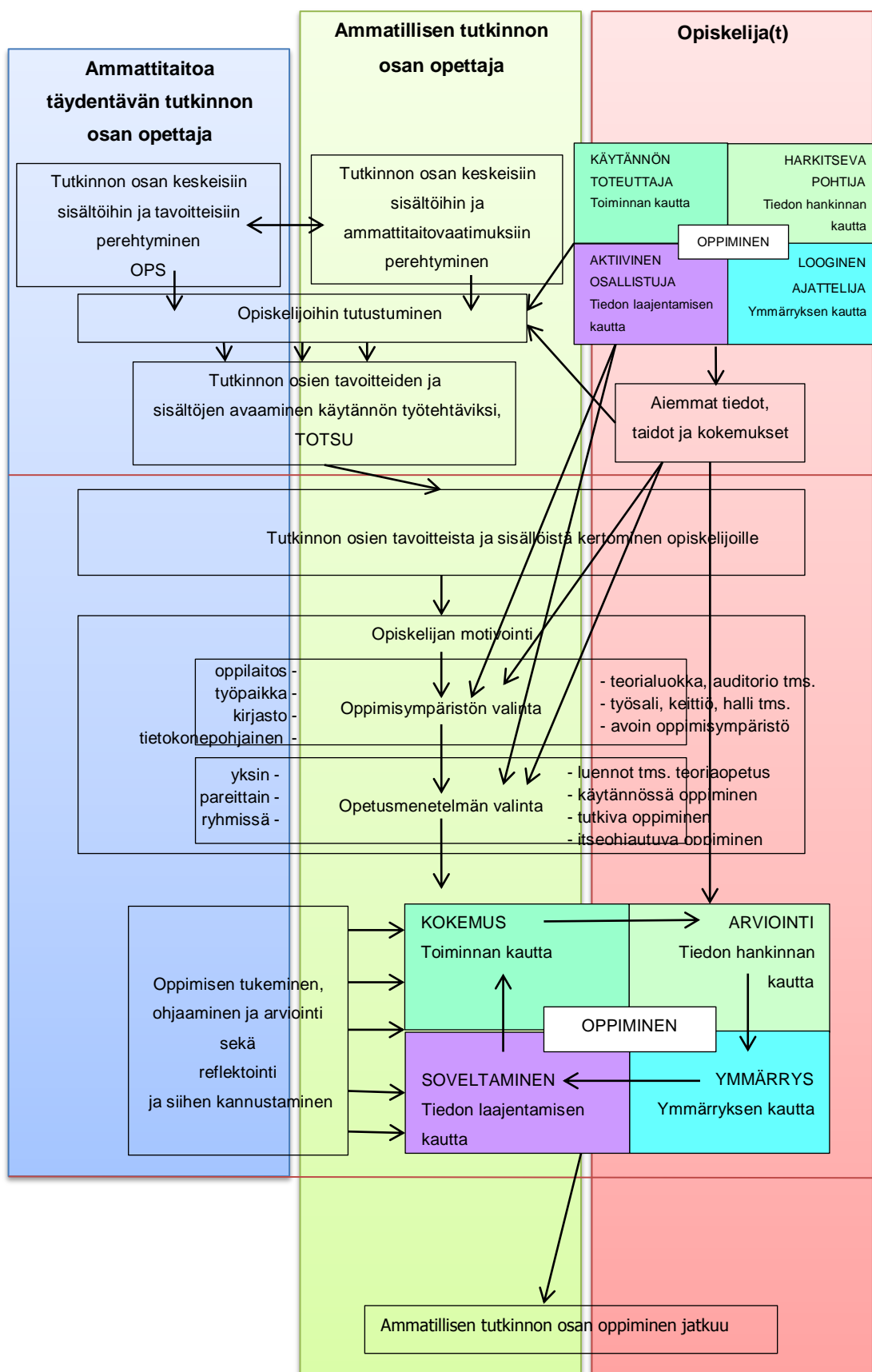
4 POHDINTA

Tämä kehittämistyön tavoitteena oli kehittää Ammattiopisto Nurmeksessa toiminnallisia opetusmenetelmiä ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien integroimiseksi ammatillisten tutkinnon osien oppimiseen ja mallintaa tämä käytännössä oppiminen. Toimeksiantaja toivoo ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien käytännössä oppimisen näkyvän tulevaisuudessa mm. motivoituneempina opiskelijoina, vähentyneenä opintojen keskeyttämisenä ja opiskelijoiden määräajassa valmistumisena. Näin pystytään parantamaan ammatillisen koulutuksen tehokkuutta ja tuloksellisuutta.

4.1 Käytännössä oppimisen malli

Käytännössä oppimisessa keskeiseksi nousee se, mitä oppija tekee ja miten hän toimii. Opettajan rooli on edelleenkin tärkeä, mutta vielä tärkeämpää on se, miten opettaja järjestää käytännössä oppimistilanteen oppimista tukevaksi. Oppiminen on monitahoinen prosessi, jota on kuvattu ja mallinnettu lukemattomilla erilaisilla tavoilla. Tämän kehittämistyön pohjalta laaditussa käytännössä oppimisen mallissa (kuvio 25) kuvataan ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan oppimista yhtä aikaa ammatillisen tutkinnon osan kanssa käytännössä. Malliin on koottu asiat, joita käytännössä oppimisen kokeilussa ammattiopisto Nurmeksessa tehtiin ja toteutettiin. Malliin on liitetty myös asioita, jotka ovat nousseet esille oppimisen ja opettamisen teoriaan perehdyttäessä. Vaikka näitä asioita ei tällä kertaa toteutettukaan, niitä on syytä ajatella ja pohtia tulevaisuudessa ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien käytännössä oppimisen yhteydessä.

Käytännössä oppimisen mallissa on kolme toteuttajaa; ammatillisia tutkinnon osia opettava opettaja, ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan opettaja ja opiskelijat. Ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan opetuksen voi toteuttaa myös yhdellä opettajalla, varsinkin, jos ammatillinen opettaja opettaa myös ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan. Kuten opettajien palautteesta huomataan, opettajat kokivat samanaikaisopetuksen miellyttävänä ja antoisana työskentelytapana. Joten jos samanaikaisopetusta on mahdollista järjestää, sitä kannattaa suosia.



Kuvio 25. Käytännössä oppimisen prosessi ammatittaitoa täydentävän tutkinnon osan oppimisessa.

Opetussuunnitelmissa ammatilliset tutkinnon osat ovat laajoja kokonaisuuksia, joiden opiskelu kestää ajallisesti jopa koko lukuvuoden. Ammatittaitoa täydentävät tutkinnon osat puolestaan ovat lyhyitä, vain yhden opintoviikon mittaisia kokonaisuuksia. Mallissa pyritään kuvaamaan sitä, että am-

mattitaitoa täydentävä opettaja tulee mukaan oppimiseen vain osaksi aikaa. Hänen osuutensa loputtua ammatilliset opinnot jatkuvat. Tulevaisuudessa mukaan saattaa jonkin ajan kuluttua tulla seuraava ammattitaitoa täydentävä tutkinnon osa ja sen opettaja. Ammattitaitoa täydentävien aineiden oppiminen on näin kuvattuna ammatillisten aineiden oppimisen rinnalla tapahtuva, jatkuvasti muuttuva ja uusiutuva prosessi.

Käytännössä oppimisen malli on jaettu kolmeen osaan ajallisesti. Opiskelijan kannalta keskeinen vaihe, tutkinnon osan opiskelu ja oppiminen, on tärkein vaihe. Kun taas opettajan näkökulmasta suunnittelu ja valmistutumisvaihe ennen opiskelua, nousee merkittäväksi prosessin vaiheeksi. Ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan opiskelun jälkeen ammatillisen tutkinnon osan opiskelu jatkuu edelleen.

Koska tieto nähdään konstruktivismissa suhteellisena ja muuttavana konstruktiona, tärkeäksi opetussuunnitelmalliseksi tavoitteeksi ovat nousseet elinikäisen oppimisen ja tiedonhankinnan taidot (Tynjälä 1999, 67). Opettaja tuntee itse opettamiensa tutkinnon osien keskeisen sisällön. Mutta kuinka hyvin opettajat tuntevat toisten opettajien opettamien tutkinnon osien sisällöt. Tämän kehittämistyön tulokset osoittivat, että ammatillisen opettajan ja ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan opettajan on perehdyttävä toistensa tutkinnon osien sisältöihin ja tavoitteisiin. Tämän jälkeen he sitten yhdessä voivat avata ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan tavoitteet ja sisällöt käytännön työtehtäviksi toteutussuunnitelmaan.

Oppilaan tuntemuksesta toteutussuunnitelmaa tehdessä on suuri hyöty. Tällöin suunnitelmat voidaan tehdä juuri kyseiselle opiskelijaryhmälle sopiviksi. Suunnittelussa tulee hyödyntää opiskelijoiden erilaiset tavat oppia sekä heidän aiempi osaamisensa ja kokemuksensa. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä toteutussuunnitelmat sisältävät oppialan keskeiset pääsisällöt ja ongelma-alueet sen sijaan, että niissä kuvattaisiin yksityiskohtaiset opetuksen sisällöt ja tavoitteet. Kun toteutussuunnitelmista ei tehdä liian tarkkoja opetus-oppimisprosessia yksityiskohtaisesti määrittäviä ohjelmia, mahdollistetaan opiskelijoille valinnan mahdollisuudet opiskelun alettua.

Ammattitaitoa täydentävän tutkinnon osan opiskelun alussa opiskelijoille kerrotaan tutkinnon osan tavoitteet ja sisällöt. Tässä vaiheessa opiskelijoiden motivoimiseksi mahdollistetaan valintojen tekeminen. Sillä mahdollisuus päättää itse mitä ja miten opiskelee, lisäävät oppimismotivaatiota ja helpottavat oppimista. Opettaja antaa opiskelijoille erilaisia vaihtoehtoja, kuinka opiskelu voidaan toteuttaa. Opettajan uutena haasteena voidaan pitää sellaisten oppimistapojen kehittämisen, jotka mahdollistavat taitojen harjoittelun ympäristössä, joissa niitä tullaan myöhemmin käyttämään. Opiskelijoille annetaan mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi käytännössä tapahtuvan ja teoriassa tapahtuvan opiskelun määrään. Opiskelijat pääsevät näin itse vaikuttamaan oppimisympäristön ja oppimismenetelmien valintaa. Näennäinen, pienikin mahdollisuus valita erilaisista vaihtoehdoista oppijaa eniten kiinnostava, virittää oppimismotivaatiota huomattavasti (Byman 2002, 30).

Opiskelijan motivointi on erityisen tärkeää juuri ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opiskelussa. Opiskelijat ovat tulleet ammatilliseen koulutukseen oppimaan ammattiin, tekemään käsillään,

eivät opiskelemaan ruotsia, äidinkieltä, matematiikkaa tai kemiaa teoriassa. Joten opettajien on otettava tässä kohtaa käyttöön kaikki mahdolliset konstit motivaation lisäämiseksi. Valinnan mahdollisuus ja käytännössä oppiminen ovat kehittämistyön palautteen mukaankin mitä parhaimpia opiskelijoita motivoivia seikkoja.

Mahdollisimman aitojen opiskelutilanteiden luominen, käytännön, teorian ja itsesäätelytaitojen opiskelun yhdistäminen toisiinsa on tärkeää, oppimisen tilannesidonaisuuden vuoksi. Konstruktivismi painottaa oppimisen sidonnaisuutta kontekstiin eli siihen tilanteeseen, ympäristöön ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. On kritisoitu koulutusta, jossa oppiminen irrotetaan siitä yhteydestä, jossa tietoa tullaan käyttämään. (Tynjälän 1999, 63–65.) Tämän kehittämistyön avulla onkin pyritty siirtämään ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien (ruotsi, fysiikka ja kemia) oppiminen ympäristöön, jonka kaltaisessa opittua tietoa tullaan käyttämään. Kokkien kohdalla ruotsin, fysiikan ja kemian oppiminen on viety ammatillisen tutkinnon osan oppimisen rinnalla opetuskeittiöön, ravintolan keittiöön ja ravintolasaliin asiakaspalveluun.

Käytännössä opiskelussa tietoa kytketään useisiin erilaisiin konteksteihin ja sitä käsitellään monista eri näkökulmista, käytetään erilaisia oppimistehtäviä ja erilaisia esitystapoja, jolloin edistetään kykyä käyttää opittua tietoa uusissa tilanteissa. Oppimisen sosiaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta korostetaan käyttämällä erilaisia yhteistoiminnallisia opiskelumuotoja, joilla mahdollistetaan tiedon jakaminen, keskustelu, argumentointi ja neuvottelu. Oppimisympäristön pitäminen pelkästään opetuksen ulkoisena piirteenä on siis liian kapea näkemys tarkasteltaessa sitä konstruktivismin näkökulmasta. Konstruktivismin yhteydessä käytetään käsitettä avoin oppimisympäristö, jossa oppiminen on kokonaisvaltaista ja kokemuksellista. Avoimessa oppimisympäristössä opitaan sellaisessa ympäristössä, jossa tietoja ja taitoja voidaan soveltaa käytäntöön, esimerkiksi opetusravintolassa. Avoimessa oppimisympäristössä oppiminen tapahtuu sekä yksilöllisesti että ryhmissä. Avoin oppimisympäristö edistää oppijan omatoimisuutta, aloitteellisuutta ja itsenäisyyttä opettajan toimiessa oppimisen ohjaajana ja tukijana.

Käytännössä oppimisen mallissa korostetaan kokemusoppimisen neljää eri vaihetta. Oppimistapah-tuman tulee olla sellainen, että kaikki oppimisprosessin neljä vaihetta tulevat läpikäydyiksi. Sillä oppiminen on sekä tekemisen ja ymmärtämisen kautta tapahtuvaa että tiedon hankkimista ja laajentamista. Kokemus syntyy tekemisen kautta, se muokataan tiedoksi arviointivaiheessa, ymmärrysvaiheessa tieto sisäistetään ja soveltamisvaiheessa sitä edelleen laajennetaan. (Sydänmaanlakka 2012, 39.)

Oppiminen ei ole pelkästään uuden tiedon keräämistä, vaan kaikki uusi suodattuu vanhojen kokemusten lävitse. Aiemmat tiedot, taidot ja kokemukset vaikuttavat olennaisesti oppimiseen. Opiskelijan mielikuvat ja ajattelumallit ohjaavat voimakkaasti hänen toimintaansa ja oppimistaan. Aiemmillä oppimiskokemuksilla on ratkaiseva merkitys siihen, millaisia valintoja opiskelija tekee. Opiskelija on saattanut jäädä omien negatiivisten oppimiskokemustensa vangiksi. Tällöin opettajien olisi pyrittävä luomaan tilalle uusia, positiivisia ja rakentavia mielikuvia oppimisesta. Opetuksen lähtökohdaksi otetaan oppijan olemassa olevat tiedot, uskomukset ja käsitykset opiskeltavasta asiasta.

Aivan kuten tehokas oppiminen vaatii kaikkien neljän kokemusoppimisen vaiheen läpikäyntiä, tehokas oppiminen vaatii myös kaikkien neljän oppimistyylin hallintaa (Sydänmaanlakka 2012, 42). Opiskelijan on tiedettävä oma perusoppimistyyli ja mietittävä kuinka hyvin hän osaa käyttää hyväkseen muita tyyliä. Opiskelijaa tulee ohjata kehittämään oppimistyyliä ja sitä kuinka voi oppia erilaisten oppimistyylin omaavien ihmisten kanssa.

Kuten jo on moneen kertaan todettu, jokainen oppii omalla tyylillään. Osa opiskelijoista edustaa hyvin selvästi jotakin yhtä oppimistyyliä ja muiden tyylien hyödyntäminen oppimisessa on todella vähäistä. Sitten on opiskelijoita, jotka melko tasaisesti osaavat käyttää hyödykseen erilaisia oppimistyyliä. On siis tästäkin näkökulmasta erityisen tärkeää, että oppimisprosessin kaikki vaiheet tulevat läpikäytyiksi, sillä oppimistyyleitään erilaiset oppijat oppivat oppimisprosessin eri vaiheissa. Osa oppii kokemus vaiheessa, osa tiedonhankinnan vaiheessa, osa ymmärrysvaiheessa ja loputkin viimeistään soveltamisvaiheessa oppimisprosessia.

Vaikka oppiminen on oppijan omaa toimintaa, tarvitaan opettajaa tukemaan ja ohjaamaan oppimisprosessia. Sen lisäksi että opettaja on oman alansa asiantuntija, on hänen pystyttävä ymmärtämään ja tukemaan erilaisten opiskelijoiden erilaisia oppimisprosesseja. Opettajan täytyy opettamansa asian ymmärtämisen lisäksi, pystyä ymmärtämään ja tukemaan oppijoiden erilaisia oppimisprosesseja (Rauste-von Wright ym. 2003, 227). Opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on oppimistilanteen järjestäminen sellaiseksi, että se virittää oppijassa uteliaisuutta, kiinnostusta ja kysymyksiä. Opettajan tehtävänä on myös osoittaa oppimiselle tavoitteet ja reflektoida oppimista. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja on reflektiivinen ongelmanratkaisija ja koulutuksen onnistumisen avainhenkilö (Rauste-von Wright ym. 2003, 228). Kuten Ruohotie (1998, 114) toteaa, reflektion paikka ei ole kokemuksen jälkeen, vaan sen on tapahduttava samaan aikaan kokemuksen kanssa. Tällöin reflektio voi vaikuttaa kokemukseen ja ohjata oppimista. Opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä käytännössä oppimisen prosessissa on oppijoiden ohjaaminen reaaliaikaiseen reflektioon, joka Ruohotien (1998, 115) mukaan on oppijassa itsessään syntyvää tarkoitushakuista pohdiskelua.

Oppijaa ohjataan asteittain lisääntyvään oppimisen itsesäätelyyn. Alkuvaiheessa kontrolli ja ulkoinen tuki ovat tärkeitä, mutta niitä vähennetään itseohjautuvuuden kasvamisen myötä. Pyritään välttämään mekaanista ulkoa opettelua, sillä vain ymmärretty tieto on mielekästä ja merkityksellistä tietoa. Käytetään erilaisia opetusmenetelmiä, sillä kaikki eivät opi samoja asioita samoista sisällöistä. Näin oppijoiden erilaiset tulkinnat kohtaavat toisensa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Faktojen nimeämisen ja ulkoa opetteluun sijaan opetuksen painopiste on faktojen kuvaamisessa, syy- ja seuraussuhteiden analysoinnissa, selittämisessä ja kritisoinnissa, näin faktatkin opitaan parhaiten, kun ne kytetään oppilaiden aikaisempaan tietoon, aitoihin todellisen elämän tilanteisiin ja laajempiin mielekkäisiin kokonaisuuksiin. (Tynjälä 1999, 61–63.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys aiheuttaa muutoksia myös oppimisen arviointiin. Koska oppiminen nähdään jatkuvana tiedon rakentamisena, on arviointikin kohdistettava oppimisen prosessin, jolloin ei arvioida oppimistulosten määrää vaan laatua. Oppimisprosessin arviointiin osallistuu opettajan

ohella myös oppija itse ja mahdollisesti muut oppijat. Sen sijaan, että arviointi olisi opintojaksonloppuun sijoittuva erillinen tilanne, se kytketään osaksi oppimisprosessia. (Tynjälä 1999, 65–66.) Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2010) mukaan arvioinnilla ohjataan, motivoidaan ja kannustetaan opiskelijaa saavuttamaan tavoitteet sekä tuetaan opiskelijan myönteistä minäkuvan kehitystä ja ammatillista kasvua.

4.2 Kehittämistyön arviointi ja ajatuksia kehittämisen jatkoksi

Tämä kehittämistyö on todistanut, että ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien tavoitteet pystytään saavuttamaan myös käytännössä oppien. Se on myös osoittanut, että käytännössä oppiminen on mielekäs ja motivoiva tapa oppia ja kehittää ammatillista osaamista. Oppijat ovat halukkaita ja valmiita tämän tyyppiseen oppimiseen. Sen sijaan opettajat tarvitsevat vielä harjoitusta ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien toteuttamiseen käytännössä. Erityisesti täytyy panostaa tavoitteiden ja sisältöjen avaamiseen käytännön työtehtäviksi ja niiden kirjaamiseen toteutussuunnitelmiin.

Kehittämistyössä läpikäydyissä käytännössä oppimisen malleissa on hienoja näkökohtia, joilla opetusta ja oppimista voidaan kehittää. Käytännössä oppimisen avulla on mahdollista välittää tietoja ja taitoja oppilaille tavalla, jonka he kokevat mielekkääksi. Kuten Puolimatkakkin (2002, 271–272) toteaa, yksin mikään käytännössä oppimisen malli ei kuitenkaan pysty tarjoamaan riittävää pohjaa opetustyölle. Käytännössä oppiminen edellyttää oppimisvalmiuksien kehittämistä oppijoissa totuttamisen ja harjoittamisen välityksellä. Myös tässä kehittämistyössä kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että käytännössä oppimista on täydennettävä opetuksella, jossa selvennetään käytännön taitojen tiedollista taustaa. Se miten paljon oppimisesta on käytännössä oppimista ja miten paljon muunlaista oppimista riippuu opiskelijaryhmästä ja opittavasta tutkinnon osasta.

Toimeksiantajan toive ammatillisen koulutuksen tehokkuuden ja tuloksellisuuden paranemisesta käytännössä oppimisen avulla jää nähtäväksi tulevaisuudessa. Kehittämistyön kirjoittaja on kuitenkin omasta opiskelija ryhmästään huomannut käytännössä oppimisen pitäneen yllä innostusta koko ensimmäisen lukuvuoden. Innostusta, joka opiskelijoissa on silloin, kun he aloittavat ammatilliset opinnot. Opiskelijat ovat, ensimmäisen lukuvuoden opintojen ollessa loppusuoralla, yhä innokkaita tekemään asioita, oppimaan käytännössä. Poissaolot lukuvuoden aikana ovat olleet ennätykselliset vähäisiä ja kaikki ovat suorittaneet käytännössä opiskellut ammattitaitoa täydentävät tutkinnon osat hyväksytysti. Yksikään opiskelija ei ole keskeyttänyt opintojaan ensimmäisen lukuvuoden aikana ja lähes kaikki ensimmäisen vuoden opinnot on suoritettu määräajassa.

Tämä kehittämistyö on osa Learning by doing – hanketta, joka jatkuu edelleen. Sen vuoksi voidaan heti paneutua tästä kehittämistyöstä esiin nousseisiin uusiin kehittämiskohteisiin ja jatkotoimenpiteisiin.

Sydänmaanlakan (2012, 39) mukaan oppimisprosessia vahvistavia tekijöitä on neljä. Ensimmäiseksi tarvitaan oppimismotivaatio, halu oppia. Tämän jälkeen olisi hyvä saada onnistumisen kokemuksia siitä, että on ymmärtänyt jotakin eli kokea ahaa-elämys. Kolmanneksi olisi kokeiltava opittua ja lo-

puksi opittu olisi dokumentoitava. Dokumentoinnilla tarkoitetaan opitun asian viemistä muistiin, paperille tai johonkin tietokantaan. Dokumentoinnilla varmistetaan, että opittu asia on otettavissa käyttöön, kun seuraavan kerran vastaan tulee samantyyppinen kokemus.

Opitun asian dokumentointi on tekijä, johon ei käytännössä oppimisen kokeilussa eikä sen pohjalta luodussa mallissa ole kiinnitetty lainkaan huomiota. Dokumentointi on kuitenkin hyvin tärkeä oppimisprosessia vahvistava tekijä, jota ei voi jättää huomiotta. Nykyisen teknologian tarjoamat mahdollisuudet antavat runsaan joukon erilaisia vaihtoehtoja opitun dokumentointiin. Muistiinpanojen tekemistä ja kirjallista dokumentointia väheksymättä, opiskelijoille tänä päivänä sopivampia dokumentointi vaihtoehtoja lienevät valokuvaaminen ja videoiminen. Näitä dokumentointi muotoja yhdistelemällä he voivat jakaa oppimistaan tietoverkoissa ja sosiaalisessa mediassa. Blogien pitäminen on yksi nykypäivän oppimisen dokumentoinnin muoto, jota vain täytyy hyödyntää enemmän.

Tietoverkoissa ja sosiaalisessa mediassa tapahtuvaan opitun dokumentointiin on helposti liitettävissä oppimisen reflektointi. Reflektointi on toinen tärkeä oppimiseen liittyvä asia, joka sai liian vähän huomiota tässä kehittämistyössä. Ymmärtääkseen itseään ja oppimistaan oppijalla on oltava selkeä käsitys itsestään. Pelkästään omaa oppimistaan ja omia kokemuksiaan refleктоimalla on kuitenkin vaikea oppia. Ruohotien (1998, 115) mukaan omaa oppimista refleктоimalla ja vertaamalla havaintojaan johonkin ulkoiseen standardiin oppii parhaiten. On seurattava myös ulkopuolella olevaa maailmaa ja siellä olevia asioita ja ilmiöitä. Tällaisesta toiminta- ja ajattelutavasta seuraa itse reflektion lisäksi myös muihin ulottuva reaaliaikainen reflektio.

Lähi tulevaisuuden tavoitteena onkin hyödyntää uutta teknologiaa oppimisen dokumentoinnissa. Tallentaa näitä dokumentteja sosiaaliseen mediaan esimerkiksi blogien muodossa ja sitten opetella refleктоimaan näiden dokumenttien välityksellä sekä omaa että toisten oppimista ja tekemistä. Yhtenä lähtökohtana tässä on ajatus virheistä oppimisesta. Ettemme dokumentoisi ainoastaan onnistumisia ja oppimisen kohokohtia vaan myös epäonnistumisia. Juuri epäonnistumisistahan on helpointa ottaa opiksi ja pohtia mikä meni vikaan? Ja mitä olisi pitänyt tehdä toisin? Tämä kuitenkin vaatii jonkinlaisia asennemuutosta. Ettei toisten epäonnistumisille naureta ja niitä ilkuta vaan niistä keskustellaan rakentavasti ja kannustavassa sävyssä. Oppimismotivaation kannalta on tärkeää arvostaa yrittämistä. Ehkä sitten rohkaistutaan dokumentoimaan myös epäonnistumiset kaikkien nähtäville. Epäonnistumisten pitäminen osana oppimisprosessia vähentää epäonnistumisen pelkoa ja lisää näin oppimismotivaatiota.

LÄHTEET

- AALTO, A. 2006a. Oppimis- ja työskentelytyylikartoitukset opiskelussa ja opetuksessa. Teoksessa Aalto, A., Ahtola, M., Alppi, S., Eskola, S. & Jonninen, S. Erilaiset oppijat – monta tapaa oppia. Invalidiliiton julkaisuja R. 18., 2006.
- AALTO, A. 2006b. Vastaanottokanavat: nähdä, kuulla tai tehdä. Teoksessa Aalto, A., Ahtola, M., Alppi, S., Eskola, S. & Jonninen, S. Erilaiset oppijat – monta tapaa oppia. Invalidiliiton julkaisuja R. 18., 2006.
- AARNIO, H., HELAKORPI, S. & LUOPAJÄRVI, T. 1991. Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia. Juva: WSOY.
- ANTILA, P. 1993. Käsitön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Minerva. Porvoo: WSOY.
- BRUNER, J. 1986. Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BYMAN, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.). Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-kustannus. Opetus 2000.
- DEWEY, J. 1910. How we think. Boston: Heath.
- DEWEY, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. (Suomentanut Kajava, K.) Helsinki: Otava.
- DREYFUS, H. L. & DREYFUS, S. E. 1986. Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer. Oxford; Basil Blackwell.
- DRYDEN, G. & VOS, J. 2002. Oppimisen vallankumous. uusien oppimistapojen maailma. 2. uudistettu laitos. Pieksämäki; RT-Print.
- DUNN, R. & DUNN, K. 1978. Teaching students through their individual learning styles: A practical approach. Reston, Va: Prentice-Hall.
- ENGESTRÖM, Y. 1994. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- ENGESTRÖM, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki; Hallinnon kehittämiskeskus.
- GAGNÉ, F. 1985. Giftedness an Talent Reexamination of the definitions. Gifted Child Quarterly 29, 3 [Viitattu 16.1.2013]. Saatavissa <http://www.mishawaka.k12.in.us/documents/HA%20docs/EDPS%20540%20articles/Module%201%20-%202026/January%2026/Gagne.pdf>
- HAKKARAINEN, K., LONKA, K. & LIPPONEN, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo; WSOY.
- HANNAFORD, C. 1997. The dominance factor. How knowing your dominant eye, brain, hand & foot can improve your leaning. Arlington: Great Ocean Publisher.
- HELAKORPI, S. 2005. Työn taidot – Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeenlinna: Hämeen ammatikorkeakoulu.

- HELAKORPI, S. & OLKINUORA, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogikkaa. Helsinki; WSOY.
- HONEY, O. & MUMFORD, A. 1986. The manual of learning styles. Maidenhead, Berkshire: Printique.
- HORTTANAINEN, H. & HELMINEN, S. 2010. Seurantatutkimus ammatillisen koulutuksen mielikuvista 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriö [Viitattu 5.1.2013]. Saatavissa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/amatillisen_koulutuksen_vetovoima/liitteet/Ammatillisen_koulutuksen_mielikuvatutkimus_2010.pdf
- IKONEN, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä; PS-kustannus.
- JONNINEN, S. 2006. Tiedonkäsittelytyylit: kokonaisvaltaisesti tai osissa. Teoksessa Aalto, A., Ahtola, M., Alppi, S., Eskola, S. & Jonninen, S. Erilaiset oppijat – monta tapaa oppia. Invalidiliiton julkaisuja R. 18., 2006.
- KAUPPILA, R. A. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena. Juva; WS Bookwell Oy.
- KOLB, D. A. 1984. Experimental learning; Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- KOPPINEN, M-L. & POLLARI, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Helsinki; WSOY.
- LAVE, J. & WENGER, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
- LEINO, A – L. & LEINO, J. 1990. Oppimistyyli - Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- LEPPILAMPI, A. & PIEKKARI, U. 1998. Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Kukkila; Salpausselän kirjapaino.
- MARCWORT, A. & MARKWORT, R. 1994. Kouluttajan uudet vaatteet. Tampere; Tammer-paino Oy.
- MATTILA, K. 2012a. Learning by doing [Viitattu 30.1.2013]. Saatavissa http://learningbydoing.purot.net/learning_by_doing
- MATTILA, K. 2012b. Tekemällä ammatin oppimisen alkuun. Learning by doing. Opinnäytetyö. Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.
- MIETTINEN, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus 18 (2), 84–97.
- MIETTINEN, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemyks ja esineellinen toiminta. Aikuiskasvatus 4/2000, 276–292.
- MYRPHY, P. K. & ALEXANDER, P. A. 2000. A motivated exploration of motivation terminology. Contemporary Educational Psychology, 25, 3-53.
- NIINILUOTO, I. 1986. Pragmatismi. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.). Vuosisatamme filosofia. Juva; WSOY.
- OJASALO, K., MOILANEN, T. & RITALAHTI J. 2009. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: WSOY.

- OPETUSHALLITUS. 2010. Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinto. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Määräys 3/011/2010.
- OTALA, L. 1999. Osaajana opintiellä. Opas elinikäisen oppimisen matkalla. Porvoo: WSOY.
- OTALA, L. 2008. Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu. Helsinki: WSOYpro.
- PAANE-TIAINEN, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki; Edita.
- PELTONEN, M. & RUOHOTIE, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki; Otava.
- PIAGET, J. 1972. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- PRASHING, B. 2000. Erilaisuuden voima – opetustyylit ja oppiminen. Juva; WS Bookwell Oy.
- PRAHNIG, B. 2003. Eläköön erilaisuus – oppimisen vallankumous käytännössä. Paremmen elämisen, oppimisen ja työskentelyn opas. 3. painos. Juva; WS Bookwell Oy.
- PUOLIMATKA, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: kustannusosakeyhtiö Tammi.
- RAUSTE-von WRIGHT, M., von WRIGHT, J. & SOINI, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- RUOHOTIE, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki; Edita.
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation in intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- SCHÖN, D. A. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York; Basic Books.
- SYDÄNMAANLAKKA, p. 2012. Älykäs organisaatio. Talentum.
- SÄLJÖ, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki; WSOY.
- TENVIESTI OY. 2010. Kokemuksellisen oppimisen oppimistyylit. [Viitattu 10.3.2013]. Saatavissa <http://www.tenviesti.fi/oppimistyylienkuvaus.htm>
- TUOMI, L. & SUMKIN, T. 2012. Osaaminen ja sen johtaminen – organisaation oppimisen oivalluksia. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- TYNJÄLÄ, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki; Kirjayhtymä.
- VUORINEN, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. menetelmä opas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjajille. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. Naantali: Resurssi.

LIITE 1

OPPIMISTYYLITESTI

Millainen oppija olet -testi

Oheinen testi on keskustelulle ja pohdinnalle suuntaa antava! Testiä ei ole tieteellisesti tutkittu.

Nimesi: _____

		Kyllä	Ei
1. Vierastan ihmisiä, jotka ottavat asiat vähän liiankin kevyesti	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ennen kuin teen päätöksiä pyrin varmistamaan, että olen ymmärtänyt olemassa olevat tiedot oikein	2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ongelmanratkaisutapani on järjestelmällinen ja systemaattinen	3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Haluan yleensä miettiä ongelmaa kaikessa rauhassa. En pidä hätköimisestä tai tiukoista aikarajoista.	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Haluan tuumailla monia eri vaihtoehtoja, ennen kuin teen ratkaisuni.	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ideoiden käytännöllisyys on paras tapa valita niistä paras.	6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. En viihdy tilanteissa, joissa ei ole selkeää tavoitetta	7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ihmisten pitäisi kokouksissa pysyä asiassa ja esittää hienot ideansa tai pohdiskelunsa muualla.	8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Kerron yleensä ideani muille heti, kun ne tulevat mieleen.	9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Pitkästyin nopeasti hyvin järjestelmälliseen ja yksityiskohtaiseen työhön.	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Menen yleensä palaverissa suoraan asiaan, huolimatta siitä mitä muut ajattelevat.	11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mielestäni kaiken tiedon perusteelliseen käsittelyyn perustuvat päätökset ovat aina parempia kuin näppituntumaan perustuvat.	12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Minua viehättää enemmän uudet ja myös epätavalliset ratkaisut kuin saman vanhan toistaminen.	13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Minua ärsyttää ihmiset, jotka ryntäävät päätä pahkaa asioihin	14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Minua ärsyttää sellaiset ihmiset, joilta tuntuu unohtuneen päivämäärät.	15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Minusta on parempi vastata tilanteisiin joustavasti eikä suunnitella asioita etukäteen.	16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Minusta oma näppituntuma on yleensä jopa parempi kuin asian turhan huolellinen pohdinta.	17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Minä mieluummin kuuntelen kuin puhun.	18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Monissa tapauksissa uskon, että lopputulos pyhittää keinot	19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Nautin, kun saan kertoa ideoitani ja mielipiteitani toisille	20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Olen parhaimmillani saadessani tehdä perusteellista järjestelmällistä työtä	21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Otan usein kohtuullisia riskejä, silloin kun tunnen että se on oikeutettua ja tarpeen	22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Palaverissa olen mieluummin taustalla enkä yleensä osallistua paljoakaan.	23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Kun kuulen uudesta ideasta tai työtavasta, alan mahdollisimman nopeasti miettiä, kuinka hyvin se soveltuu käytäntöön.	24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Pidän hankalien ongelmatilanteiden tuomasta haasteesta ja jännityksestä.	25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Pohdin usein taustatekijöitä tai periaatteita, jotka liittyvät asioihin ja tapahtumiin	26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Puhun yleensä enemmän kuin pitäisi, kuunteleminen ei ole vahvuuteni.	27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Minulla tiedetään olevan asiallinen ja suora tyyli.	28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Päätettävässä asiassa kannattaa aina kerätä mahdollisimman paljon tietoa.	29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Pidän selkeistä ja järjestelmällisesti etenevistä palavereista, joissa on selkeät asialistat.	30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Tapani tehdä työtä on yleensä hyvin kurinalainen ja johdonmukainen.	31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Tuon yleensä julki omat mielipiteeni, myös itselle epäselvät asiat.	32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Tämä hetki on paljon tärkeämpi kuin menneen tai tulevan miettiminen.	33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Yhteiset tavoitteet ja päämäärät pitää aina asettaa yksilöiden tunteiden tai vastaväitteiden edelle.	34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Teen päätökseni yleensä punnituani kaikki eri vaihtoehdot huolella.	35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Teen mitä tahansa on tarpeen, että työ saadaan valmiiksi ajoissa.	36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Arvioin ideoita aina sen mukaan, mitä käytännön hyötyä niistä voisi olla.	37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Teen yhteistyötä mieluiten johdonmukaisten ja asioista pohtineiden ihmisten kanssa kuin spontaaneiden ihmisten kanssa.	38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Olen selvästi asiallisempi ja tunteettomampi kokouksissa kuin kollegani.	39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Vertaan toimiani siihen, miten asiat yleensä tulee nähdä.	40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LIITE 2

OPPIMISTYYLITESTIN TULOS – ESIMERKKI

Millainen oppija olet-testi Sivu 1/1

Tulokset

Nimesi: _____

	9	10	13	16	17	20	22	25	27	33	yht.
Aktivistit	9	10	13	16	17	20	22	25	27	33	9
Arvioija	2	4	5	12	14	18	21	23	29	35	5
Teoreetikko	1	3	7	26	30	31	32	38	39	40	2
Käytännöllinen	6	8	11	15	19	24	28	34	36	37	8

AKTIVISTI kokeilee kaikkea kerran, heittäytyy täysillä ja ilman ennakkoluuloja uusiin kokemuksiin.

Vahvuudet	Heikkoudet
<ul style="list-style-type: none"> • joustava, avoin • pitää uusista tilanteista • on onnellinen kun on liikkella 	<ul style="list-style-type: none"> • toimii liian nopeasti • ottaa tarpeettomia riskejä • tekee liikaa itse • ei osaa delegoida • huono valmistelija

ARVIOLJA mietii sitä mitä tapahtui, haluaa pysyä taka-alalla ja pohtia kokemuksiaan.

Vahvuudet	Heikkoudet
<ul style="list-style-type: none"> • huomaavainen • varovainen • perusteellinen ja järjestelmällinen • hyvä kuuntelija 	<ul style="list-style-type: none"> • ei osallistu - istuu kokouksissa takapenkillä • hidas tekemään päätöksiä • ei ota riskejä • ei ole jämäkkä

TEOREETIKKO määrittelee miten asiat sopivat yhteen.

Vahvuudet	Heikkoudet
<ul style="list-style-type: none"> • looginen ajattelija • etenee askel askeleelta • järkvy ja asiallinen • hyvä kyselymään • kurnalainen 	<ul style="list-style-type: none"> • rajoittunut vaihtoehtojen pohdinta • ei pidä epävarmuudesta epäselvyydestä • suvaitsematon omakohtaisissa asioissa • paljon "pitäisi, täytyisi" -asioita

KÄYTÄNNÖLLINEN mietii asioita käytännön kannalta

Vahvuudet	Heikkoudet
<ul style="list-style-type: none"> • testaa mielellään asioita - kokeilee uusia ideoita • käytännöllinen, realistinen - jalat maassa • menee suoraan asiaan • tekniikkaan suuntautunut 	<ul style="list-style-type: none"> • hylkää helposti asioita ilman selvää syytä • ei pidä teorioista ja perusteista • pyrkii tarttumaan ensimmäiseen ratkaisuun • kärsimätön, ei pidä jaarittelusta • suuntautunut työhön, ei ihmisiin

LIITE 3

KÄYTÄNNÖSSÄ OPPIMISEN PALAUTELOMAKE - OPISKELIJA

Olemme kiinnostuneita siitä, miten ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien eli atto-aineiden yhdistäminen ammatillisiin tutkinnon osiin on onnistunut. Vastauksen käsittelemme luottamuksellisesti. Vastauksiin ei tarvitse laittaa nimeä.

Vastaa ympyröimällä sopivin vaihtoehto

1. Sukupuoli

a) tyttö/nainen

b) poika/mies

2. Ikä

a) alle 18 v

b) 18 v/yli 18 v

3. Miten opit parhaiten

a) auditiivisesti eli kuuntelemalla

b) visuaalisesti eli näkemällä

c) taktiilisesti eli koskettelemalla

d) kinesteettisesti eli kokemalla ja tekemällä itse

4. Koulutusala

a) Liiketalouden perustutkinto: merkonomi

b) Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinto: kokki

5. Atto-aine, jota opiskelit käytännön työskentelyn yhteydessä

a) äidinkieli

e) fysiikka

b) englanti

f) kemia

c) ruotsi

g) muu; mikä _____

d) matematiikka

6. Ammatillinen tutkinnon osa, jonka yhteydessä opiskelit atto-ainetta

7. Minkälaisien käytännön tehtävien yhteydessä opiskelit ammattitaitoa täydentäviä asioita? Kirjoita mahdollisimman monta asiaa.

Ympyröi sopivin vaihtoehto käyttäen asteikkoa 1-5

1 täysin eri mieltä 2 eri mieltä 3 en osaa sanoa 4 samaa mieltä 5 täysin samaa mieltä

8. Atto-aineen opiskelu on ollut mukavampaa käytännön työtehtävien yhteydessä kuin teoriassa luokassa opiskellen

1 2 3 4 5

9. Atto-aineen opiskelu on ollut helpompaa käytännön työtehtävien yhteydessä kuin teoriassa luokassa opiskellen

1 2 3 4 5

10. Olen ollut kiinnostuneempi/motivoituneempi atto-aineen opiskelusta, kun sitä on opiskeltu käytännön työtehtävien yhteydessä

1 2 3 4 5

11. Atto-aineen opiskelu ei häirinnyt käytännön työntekoa

1 2 3 4 5

12. Opiskelen jatkossakin atto-aineita mieluummin käytännön työtehtävien yhteydessä

1 2 3 4 5

13. Mielestäni olen oppinut atto-aineen käytännön työtehtävien yhteydessä

- a) paremmin
- b) yhtä hyvin
- c) huonommin, kuin teoriassa luokassa opiskellen

14. Perustele tähän muutamalla lauseella edellinen vastauksesi

15. Mikä on ollut parasta atto-aineen opiskelussa käytännön työskentelyn yhteydessä?

16. Mitä muuttaisit tai parantaisit atto-aineen opiskelussa käytännön työskentelyn yhteydessä?

KIITOS!

LIITE 4

KÄYTÄNNÖSSÄ OPPIMISEN PALAUTELOMAKE – OPETTAJA

Olemme kiinnostuneita siitä, miten ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien eli atto-aineiden opettaminen / oppiminen käytännössä on onnistunut. Kirjoita vastauksesi vapaamuotoisesti ja palauta allekirjoittaneelle.

1. Opettajan tausta
 - a) ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opettaja
 - b) ammatillisten aineiden opettaja

2. Atto-aine(et) jota opetit käytännössä

3. Opetitko tutkinnon osan
 - a) yksin
 - b) työparina toisen opettajan kanssa.

4. Jos työskentelit työparina toisen opettajan kanssa, kerro kokemuksiasi ja kehittämisehdotuksiasi yms. yhteistyön sujumisesta ja työtaakan jakamisesta jne.

5. Kerro lyhyesti miten opettamasi atto-aineen opettaminen / oppiminen käytännössä toteutettiin?

6. Mikä oli teorian ja mikä käytännön osuus opinnoissa?

7. Mitä opittiin teoriassa ja mitä käytännössä?

8. Miten mieltä olet käytännössä oppimisesta? Sopiiko se atto-aineiden oppimiseen?

9. Miten opiskelijat mielestäsi suhtautuivat atto-aineen oppimiseen käytännössä? Oliko se heidän mielestään helpompaa, mukavampaa tms.?
10. Olivatko opiskelijat mielestäsi motivoituneimpia opiskeluun käytännössä verrattuna aiempaan teoriassa opiskeluun? Perustele muutamalla sanalla.
11. Olivatko opiskelijoiden oppimistulokset mielestäsi samanlaiset, paremmat tai huonommat kuin aiemmin teoriassa opiskeltuna? Perustele muutamalla sanalla.
12. Jos atto-aine opiskeltiin yhdistettynä johonkin ammatilliseen tutkinnon osaan, miten tämä onnistui? Häiritsikö atto-aineen opiskelu käytännön työtä tai päinvastoin? Perustele muutamalla sanalla.
13. Mainitse jotakin missä mielestäsi onnistuttiin hyvin?
14. Mitä muuttaisit tai kehittäisit tulevaisuutta ajatellen?
15. Minkälainen osuus (prosentteina) atto-aineiden opinnosta mielestäsi olisi hyvä olla teoriaa ja millainen osa käytäntöä? Perustele muutamalla sanalla tai lauseella.
16. Jotakin muuta aiheeseen liittyen.