



”Tyvestä puuhun”

**Yhteistoiminnallista menetelmää soveltaen kohti
kokin ammattia**

Riitta Lehtonen

**Kehittämishankeraportti
Joulukuu 2007**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Lehtonen, Riitta Leena	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 33	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus Salainen saakka	
Työn nimi ”Tyvestä puuhun” Yhteistoiminnallista menetelmää soveltaen kohti kokin ammattia		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu,		
Työn ohjaaja(t) Miettinen, Raija		
Tiivistelmä		
<p>Työn tarkoituksena oli tutkia, miten yhteistoiminnallinen oppimisen menetelmä soveltuu ylioppilaspohjaisille kokkiopiskelijoille. Tutkimus toteutettiin Pirkanmaan ammattiopiston hotelli- ja ravintola-alan opetusravintolassa elo- syyskuussa- 07 –Työtä ravintolassa opintojaksolla. Tärkeänä tavoitteena oli myös syventää omaa pedagogista osaamista yhteistoiminnallisen oppimisen suhteen.</p> <p>Yhteistoiminnallinen oppiminen on opetuksen didaktinen lähestymistapa, joka korostaa sosiaalista vuorovaikutusta oppimisen ja kasvamisen tärkeänä osatekijänä. Työn teoreettisina lähtökohtina olivat yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset periaatteet, yhteistoiminnallisuuden tarkastelu oppijan ja oppimisen ohjaajan näkökulmasta sekä oppimiskäsitykset, jotka ovat toimivat yhteistoiminnallisen oppimisen taustalla.</p> <p>Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Aineiston tiedonkeruutapoina käytettiin osallistuvaa havainnointia, opiskelijoiden palautekyselyjä ja päiväkirjamerkintöjä. Aineistoa on syvennetty ja varmennettu opiskelijoiden avoimilla haastatteluilta, jotka tapahtuivat arviointikeskustelujen yhteydessä.</p> <p>Tutkimusaineiston perusteella suurin osa opiskelijoista koki keskinäisen yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen edistäneen positiivisesti heidän oppimistaan yhteistoiminnallista oppimisen menetelmää sovellettaessa. Tutkimuksessa käsi kädessä kulkevat osallistuva havainnointi ja teoriataustan tarkastelu auttoivat ymmärtämään yhteistoiminnallisen oppimisen merkityksen oppimistilanteissa.</p> <p>Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu, että saadut tulokset eivät ole yleistettäviä. Tutkimuksen tuloksia voidaan kuitenkin hyödyntää tulevaisuudessa opetusravintolan opetuksen kehittämisessä.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Yhteistoiminnallinen oppiminen, yhteistoiminnallinen menetelmä, sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistyö, ryhmäreflektointi		
Muut tiedot		

Author(s) Lehtonen, Riitta Leena	Type of Publication Development project report	
	Pages 33	Language
	Confidential Until <input type="checkbox"/> _____	
Title “ From the bottom to the top “ Towards the profession of a cook by applying cooperative learning method		
Degree Programme		
Tutor(s) Miettinen, Raija		
Assigned by		
Abstract <p>The purpose of this study is to study how the method of co-operative learning can be adapted to the cookery students, who have previously passed the matriculation examination. The study was carried out during the students’ working period at the teaching restaurant of the hotel and restaurant business sector of Pirkanmaa College in August - September 2007. An important goal was also to deepen my own pedagogical knowledge regarding co-operative learning.</p> <p>Co-operative learning is a didactic approach to teaching which emphasizes social co-operation as an important factor of learning and growing up. As theoretical starting points for the study I used the central principals of co-operative learning, the study of co-operation from the perspective of the learner and the supervisor and the learning theories, which form the basis for co-operative learning.</p> <p>The study is a qualitative case-study. The material was collected by participant observation, the feedback questionnaires from the students and notes. The material has been deepened and confirmed by open interviews with the students. These interviews were conducted at the same time with assessment discussion with the student.</p> <p>According the study material most of the students felt that reciprocal co-operation and interaction contributed positively to their learning when the method of co-operative learning was applied. The participant observation and the study of theoretical background which go hand in hand in the study helped understand the meaning of co-operative learning in learning situations.</p> <p>The results of the study cannot be generalized as in most case studies. However, the results can be utilized in the future development of the teaching restaurant.</p>		
Keywords Cooperative learning, Method of cooperative learning, Social interaction, Cooperation, Reflection in group		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1 MIKSI YHTEISTOIMINNALLISUUS AIHEEKSI?.....	1
2 MITÄ YHTEISTOIMINNALLISUUS TARKOITTAÄ.....	3
2.1 Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet.....	5
2.2 Yhteistoiminnallisuuden menetelmistä- palapelitekniikka ja ongelmanratkaisu.....	8
2.3 Laadukkaan oppimisen tunnusmerkkejä	12
2.4 Edellytyksiä ja haasteita yhteistoiminnalliselle oppimiselle.....	14
2.5 Yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutuksia	16
3 MITEN OPETUS SUUNNITELLAAN YHTEISTOIMINNALLISEKSI.....	18
3.1 Yhteistoiminnallisuuden käyttöönotto-oppimisympäristön luominen.....	18
3.2 Oppimisen arviointi	19
4 MITEN YHTEISTOIMINNALLISUUS MENETELMÄNÄ SOVELTUU.....	21
OPETUSRAVINTOLAAN	
4.1 Ravintolan ruokatuotannon -peruspalvelut opintokokonaisuuden tavoitteet ja arviointi	21
4.2 Yhteistoiminnallinen palapeli - yhteistoiminnallisen oppimisprosessin toteuttaminen	23
4.3 Työtä ravintolassa opintojakson kuvaus.....	25
4.4 Työtä ravintolassa -opintojakson opiskelijoiden kuvaus.....	25
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	26
6 TULOKSET	27
6.1 Positiivista yhteistyötä- kaikki yhden ja yksi kaikkien puolesta.....	27
6.2 Vuorovaikutteista viestintää ja sosiaalista toimintaa	28
6.3 Yksilöllinen vastuu omasta oppimisesta	29
6.4 Ryhmän toiminnan ja oppimisen arviointia	30
7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA	31

LÄHTEET: 34

LIITTEET..... 36

1 MIKSI YHTEISTOIMINNALLISUUS AIHEEKSI?

Opettajaopinnoissani huomasin itse oppivani paremmin keskustelun, uuden tiedon luomisen ja rakentelun kautta omassa ryhmässäni. Konstruktivismi oppimiskäsityksenä tarjosi minulle omassa oppimisessäni uudenlaisia näköaloja. Tämä oppimisen vallankumous on auttanut minua ymmärtämään oppimisen monimuotoisuutta ja sen kehittymistä. Yhteistoiminnallisuus voisi olla varteen otettava opetusmenetelmä, jolla voisi toteuttaa konstruktivismia käytännön opetustyössäni.

Oppimisen ohjaajana haluaisin korostaa yhteistyön ja vuorovaikutuksen tärkeyttä sekä opiskelijoiden omassa oppimisprosessissa että myöhemmin tulevassa ammatillisessa työympäristössä, joka perustuu hotelli- ja ravintola-alalla useimmiten tiimimäiseen työn muotoihin. Oma ammatillinen kehittyminen ja kasvu ovat useimmiten sidoksissa muiden työyhteisön jäsenien toimintaan ja heidän ammattitaitoonsa.

Yhteistoiminnallisuudella on samankaltaisia toimintamuotoja kuin tiimityön periaatteilla, joten katson menetelmän työelämälähtöisyydellä olevan hankkeessani tärkeä merkitys. Ammattikoulutus antaa perustiedot ammattia varten, mutta työelämä kouluii opiskelijasta vasta ammattilaisen. Joten työelämääkin peilaten päädyin yhteistoiminnalliseen oppimiskäsitykseen, jota pidän omasta mielestäni potentiaalisena käsityksenä kun tarkastellaan hotelli- ja ravintola-alaa oppimisen ohjauksen näkökulmasta.

Se millainen käsitys oppimisesta on muodostunut jo nuoren elämäni alussa silloisessa alakoulussa, oli merkityksellinen asia myöhempää elämääni ja opiskeluani ajatellen. Väkisin ulkoa lukemista ja opettajan diktaattorimaista käytöstä sekä pelon kylvämistä. Nämä ovat asiat, jotka vielä muistan lapsuuden koulustani. Toki muodostui mukaviakin koulumuistoja. Yhteiskunnalliset ja koulutukselliset olosuhteet muuttuivat vuosien myötä, mutta omassa opinnoissani itsenäisen ajattelun kehittäminen oli melko vieras käsite. Tieto niin peruskoulussa että lukiossa yleensä kaadettiin suurella sangolla ja päälle ulkolukua. Varsinaista behaviorismia. Onneksi olen päässyt yli näistä traumoista. Elinikäisen oppimisen vankkana kannattajana minulla on ollut mahdollisuus testata omaa oppimiskykyäni. Tiedetään, että vastuu painaa aina mutta vastuu omasta oppimisesta ja omasta tiedon käsittelystä ja sen rakentumisesta ovat

saaneet minut ymmärtämään kuinka arvokasta, palkitsevaa ja rauhoittavaa oppimiskokemus voi olla. Opiskelen ja opin vain itseäni varten; en sitä varten että saisin tentistä kiitettävän tai pelkästään pääsisin läpi siitä. Tämän oivaltamiseen olen tehnyt pitkän matkan.

Opetusharjoittelussani käytin yhteistoiminnallista oppimisen menetelmää soveltuvin osin oppimisen ohjauksessani. Näin jälkikäteen ja yhteistoiminnallisuuteen perehtyneenä, sanottakoon että opetusharjoittelussani yhteistoiminnallisuus jäi melko pinnalliseksi kokeiluksi. Jotenkin asia jäi vaivaamaan mieltäni, mutta menetettyä ei saa takaisin. Toisaalta koin yhteistoiminnallisuuden yllättävän vaikeaksi soveltaa käytännön opetukseen. Ehkä siinä oli liiallisen yrittämisen tuskaa mukana. Sain kyllä positiivista palautetta opiskelijoita yhteistoiminnallisuuden soveltamisesta opetusharjoittelussani. Perehtyessäni menetelmään paremmin, oivalsin että yhteistoiminnallisuus on enemmän kuin uusi menetelmä opetusta monipuolistamaan. Kyse on uudenlaisesta asennoitumisesta tietoon ja oppimiseen sekä opettajan ja opiskelijan rooleihin. Ihanne tietysti olisi, että yhteistoiminnallisuus ulottuisi koko koulutusorganisaatioon. Toisaalta elämä itsessään on jo yhteistoiminnallinen hanke perheessä, naapurustossa ja koko yhteiskunnassa.

Sain toisen mahdollisuuden. Aloitin elokuun alussa ohjaavana opettajana Pirkanmaan ammattiopiston opetusravintolassa. Päätin, että kokeilen omassa oppimisen ohjauksessani yhteistoiminnallista menetelmää soveltaen sitä nyt opetusravintolan toimintaympäristöön. Asetin omalle opetustyölleni yhden jakson tavoitteen, joka tarkoittaa sitä kahden kuukauden aikaa, jonka opiskelijaluokka on opetusravintolassa – työtä ravintolassa opintojaksolla. Tavoitteena oli opintojakson jälkeen suorittaa opiskelijoille kirjallisena kysely, missä he pohtivat omia kokemuksiaan -työtä ravintolassa jaksosta ja yhteistoiminnallisesta menetelmästä. Omat henkilökohtaiset havaintoni ja kokemukseni sekä opiskelijoiden palautteet toimivat oppimisen ohjaukseni ”suunnan näyttäjinä”. Kehittämishankeeni peruslähtökohtina ovat oman opetustyöni kehittäminen ja opiskelijoiden kokemukset käyttämästäni menetelmästä. Teoriataustaa pyrin rakentamaan siten, että se toimisi oman opetustyöni tukena ja vahvistaisi tietoa itse menetelmästä ja sen käytöstä. Kerron työssäni yhteistoiminnallisuuden teoriasta ja niistä oppimiskäsityksistä, joihin teoria rakentuu.

Opettajan ja opiskelijoiden rooleja tarkastelen erilaisista näkökulmista peilaten niitä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Kerron myös opintojakson- työtä ravintolassa sisällöstä ja tavoitteista ja miten käytännössä toteutan yhteistoiminnallisuutta menetelmänä soveltuvin osin opetusravintolassa. Hankkeeni empiirinen osuus rakentuu opiskelijoiden haastatteluista ja kirjallisista palautteistaan sekä omista kokemuksistani ja havainnoistani menetelmää käyttäessäni.

2 MITÄ YHTEISTOIMINNALLISUUS TARKOITTA

Lukiessani yhteistoiminnallisuutta käsittelevää kirjallisuutta, huomasin että omat käsitykseni tästä menetelmästä olivat hyvin pinnallisia. Mitä enemmän luin kyseiseen aiheeseen liittyvää kirjallisuutta, sitä vahvemaksi tuli tunne siitä että yhteistoiminnallisuus on enemmän kuin varsinainen menetelmä oppimisen ohjauksessa. Sahlberg (2002, 367) tulkitsee sitä lähestymistapana, jossa opettaja toimii opiskelijoiden valmentajana, ryhmien muodostajana, vuorovaikutusprosessin ohjaajana, kannustajana sekä toiminnan arvioijana. Tuloksellisen oppimisen kannalta opettajan rooli on ratkaisevan tärkeä. Huomioitavaa on se, että tavanomaisessa ryhmätyötoiminnassa ajatellaan usein opettajan tekevän itsensä tarpeettomaksi. Tämä ruokkii virheellistä käsitystä yhteistoiminnallisesta menetelmästä, joka ei kuitenkaan ole tavanomainen ryhmätyö. (Sahlberg 2002, 367.) Yleensä tavanomainen ryhmätyö epäonnistuu siitä syystä, että siinä ei ole yksilöllistä vastuuta. Sahlbergin (2002) mukaan jokainen opiskelija tulisi ensisijaisesti opettaa tuntemaan vastuuta toverin oppimisesta. Vasta toissijaisesti vastuu koskisi omaa oppimista. (Sahlberg 2002, 367.)

Yhteistoiminnallisen oppimismenetelmän mukaan opiskelijat jaetaan pieniin 2-4 hengen ryhmiin. Ryhmän toiminnan kannalta olisi hyvä, jos ryhmä muodostuisi heterogeeniseksi. Jolloin opiskelijoilla olisi erilaiset tiedolliset, taidolliset, sosiaaliset ja kielelliset valmiudet. Tärkeää on myös, että ryhmä koostuu eri sukupuolista. Työskenneltäessä yhteistoiminnallisesti ryhmissä jokainen on vastuussa ryhmän muiden jäsenten menestymisestä ja samalla omasta oppimisestaan. Tämä tarkoittaa uusien normien sisäistämistä, oppimisen näkemistä yhteisöllisenä ja aktiivisena

prosessina. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 67-68.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ei pyritä yhdenmukaisuuden tuottamiseen aihealueesta tai käsitteistä, vaan tavoitteena on tuoda esille erilaisia tapoja ajatella asioista sekä kyseenalaistaa perusolettamuksia ja uskomuksia. (Havu-Nuutinen ym. 2002, 146.)

Yhteistoiminnallinen oppimistilanne järjestetään sellaiseksi, että opiskelijoiden kesken vallitsee positiivinen riippuvuus, avoin ja vuorovaikutuksellinen ilmapiiri, sosiaalisten taitojen tietoinen harjoittelu, jokaisen ryhmän jäsenen yksilöllinen vastuu oppimisestaan sekä opitun ja ryhmän toiminnan refleктоiva arviointi. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 71 -74.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen määrittelyn voisi kiteyttää oppimisprosessiksi, jossa opiskelijat toimivat yhteistyössä ja yhteisvastuullisesti jonkin tavoitteen saavuttamiseksi ollen positiivisesti riippuvaisia toisistaan. Oppimisen kohde saattaa olla roolien mukaisesti vähän eriytynyt, mutta palvelee kuitenkin koko ryhmän yhteisiä oppimistavoitteita.

Oppimispsykologisissa tutkimuksissa yhteistoiminnallisella oppimisella viitataan tietyn oppimistehtävän yhteiseen prosessointiin ja ratkaisuun pienryhmissä, jossa jäsenet neuvottelevat ja rakentavat keskinäisen ymmärryksen ongelman ratkaisun pienryhmissä. Jäsenet neuvottelevat ja rakentavat keskinäisen ymmärryksen ongelman ratkaisun kohteena olevasta ilmiöstä sekä tuottavat tämän pohjalta yhteisen tuotoksen. (Kumpulainen 2002, 253 -254.)

Sosiokognitiivisen tutkimustradition mukaan yhteistoiminnassa syntyvä sosiaalinen vuorovaikutus voi tukea tiedon rakentumista aktivoimalla opiskelijan ajattelua ja tiedonrakenteita. Näin omat käsitykset ja tulkinnat kommunikoidessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa antaa opiskelijalle mahdollisuuden tiedostaa ajatusmaailmansa. Tämä edesauttaa myös omien ajatusten ja näkökulmien, uskomusten uudelleen muokkausta. Sosiokognitiivisen tutkimustradition mukaan konflikti toimii oppimisen katalysaattorina, koska se virittää oppijan pohtimaan omaa ymmärrystään kyseisestä asiasta. Oppiminen tapahtuu vasta syntyvän konfliktin ratkaisemisesta ja syvällisen

pohdinnan seurauksena. (Kumpulainen 2002, 253-254.)

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppiminen on prosessi, joka rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisen toiminnan ja kommunikaation nähdään luovan pohjan yksilön ajattelulle. Näkökulma ei korosta pelkästään neuvottelua ja käsitysten vertailua sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, vaan opiskelijat myös rakentavat yhdessä merkityksiä. Yhteistoiminnassa syntyvät näkökulmat, ajattelun prosessit ja tuotokset nähdään sosiokulttuurisessa viitekehysessä ainutkertaisina, sosiaalisesti ja kontekstuaalisesti rakentuneina. (Forman & Cazden 1985; Mercer 2000, 255)

Tutkimuskirjallisuus mainitsee kollaboratiivisen oppimisen, jota kuvaillaan seuraavilla termeillä; vertaisoppiminen, yhteisöllinen oppiminen, yhdessä oppiminen sekä yhteistoiminnallinen oppiminen. Kaikissa näissä termeissä on pieniä vivahte eroja. Kollaboratiivisen oppimisen suomenkieliset vastineet yleisemmin käytettyinä ovat yhteisöllinen tai yhteistoiminnallinen oppiminen. Tällöin yhteisöllisessä oppimisessa viitataan tiedon rakentelun ja kehittelyn kulttuuriin, jolloin oppimisella tarkoitetaan kykyä osallistua pienryhmää laajemman oppijayhteisön toimintaan. (Häkkinen & Arvaja 1999, 208.) Yhteistoiminnallisen oppimisen keskiössä ovat yhdessä opiskelu ja vuorovaikutus.

2.1 Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet

Toteutettaessa yhteistoiminnallista menetelmää oppimisen ohjauksessa ja sen suunnittelussa on välttämätöntä ottaa huomioon yhteistoiminnallisuuden seuraavat peruseriaatteet, jotta oppimisen yhteisöllisyyttä halutaan lisätä.

Positiivinen riippuvuus. Lähtökohtana yhteistoiminnalliselle oppimiselle on vahvistaa ryhmän yhteenkuuluvuutta siten, että oppijat kokevat tarvitsevansa toisiaan tehtävän suorittamisessa. Positiivinen keskinäinen riippuvuus tarkoittaa sitä, että kaikki ryhmän jäsenet ovat samassa veneessä, toisin sanoen yksilöiden toiminta on sidoksissa toisiinsa. Ryhmän positiivisen riippuvuuden tunnistaa siitä, että oppijat 1) tekevät työtä keskittyneesti ja lähellä toisiaan, 2) keskustelevat siitä, mitä ovat oppimassa, 3) auttavat toisiaan opittavien asioiden käsittelyssä ja oppimisessa ja 4) jakavat vastuuta ja käyttävät yhteistä materiaalia sekä 5) rohkaisevat ja kannustavat toisiaan

oppimisessa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 72, 96 -97.) Vahvistamiseen on kehitetty erilaisia keinoja, joilla voidaan lisätä ryhmän jäsenten välistä riippuvuutta. Neljä yleisimmin käytettyä ovat yhteiset tavoitteet, yhteinen palaute, yhteinen materiaali ja roolien jakaminen. Jokaisen ryhmän jäsenen tulee sitoutua yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Jokaisella oppijalle ei tarvitse olla sama oppimistavoite, vaan ryhmän yhteinen tavoite tarkoittaa sitä, että ryhmä saa työnsä valmiiksi vasta sitten, kun jokainen on tehnyt oman osansa. Tehtävän suorittamisesta saatava palaute tai arviointi voi olla koko ryhmälle sama, joten kaikki tekevät töitä onnistumisen eteen. Lisäksi ryhmän jäsenille voidaan jakaa tarkoitukseen sopivia rooleja, joiden tarkoituksena on lisätä koheesiota ryhmän jäsenten välillä. (Sahlberg 1999, 2.) Positiivinen keskinäisriippuvuus syntyy silloin, kun ryhmän jäsenet ymmärtävät että yhden menestys merkitsee myös toisen menestystä. (Kagan & Kagan 2002, 41).

Vuorovaikutteinen viestintä. Yhteistoiminnallisuuden edellytyksenä on esteetön ja avoin vuorovaikutus ryhmän jäsenten kesken. Opetustilanne tulisikin järjestää siten, että ryhmän jäsenet näkevät toistensa kasvot ja ovat mahdollisimman lähellä toisiaan. Keskustelua ja kuuntelemista tulisikin harjoitella säännöllisesti esimerkiksi suullisten yhteenvetojen, ratkaisujen selostamisen sekä tiedon ja käsitteiden oikean ymmärtämisen tehtävien avulla. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 72 -73, 100.) Toisaalta myös yhteistoiminnallisuus auttaa yksilöä tiedollisessa (kognitiivisessa) oppimisessa tarjoamalla perinteistä opiskelua enemmän mahdollisuuksia puhua opittavista asioista käyttämällä niitä koskevia käsitteitä. Puhuminen, kertominen, selittäminen ja perusteleminen ovat käsitteellisen oppimisen ja ymmärtämisen kannalta tärkeitä vuorovaikutuksen muotoja. (Sahlberg 1999, 1.)

Yksilöllinen vastuu. Kolmantena peruseriaatteena yhteistoiminnallisessa oppimisessa on ryhmän jäsenen henkilökohtaisen vastuun korostaminen. Jokaisen tulee oppia ja saavuttaa se, mitä muutkin ryhmän jäsenet ovat oppineet ja saavuttaneet. Lisäksi jokaisen velvollisuutena on omalta osaltaan pitää kiinni tavoitteiden saavuttamisesta. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 73.) Yksilöllistä vastuuta voidaan vahvistaa esimerkiksi pyytämällä satunnaisesti yhtä ryhmän jäsentä kertomaan, miten työskentely on edennyt. Opettajan tehtävänä on kertoa koko ryhmälle jokaisen jäsenen menestymisestä, jotta he voivat tarvittaessa auttaa toisiaan ja ohjata omaa oppimistaan.

(Sahlberg & Leppilampi 1994, 73.)

Sosiaaliset taidot. Periaatteena yhteistoiminnallisessa oppimisessa on kiinnittää huomiota yhteistyötaitoihin ja niiden kehittämiseen. Monipuolisia sosiaalisia taitoja ja joustavia asenteita tarvitaan, jotta ryhmä saavuttaa tuloksellisen toiminnan. Yhteistoiminnan parantamisen edellytyksenä on, että ryhmän jäsenet tuntevat toisensa mahdollisimman hyvin ja luottavat toisiinsa, heidän tulee kommunikoida avoimesti ja rehellisesti, kunnioittaa toisten mielipiteitä ja tukea toisiaan sekä osallistua yhteisten ongelmien ratkaisemiseen rakentavassa ja positiivisessa hengessä. (Sahlberg 1998, 176; Sahlberg & Leppilampi 1994, 74.) Taitavan opettajan ominaisuuksiin kuuluu, että hänellä on näkemys siitä, millaisia sosiaalisia taitoja hänen opiskelijansa tarvitsevat. Hän kykenee muuttamaan tuntisuunnitelmansa joustavasti. Hänellä on rohkeutta jättää tiedollisten asioiden käsittely seuraavalle tunnille silloin, kun on olennaisempaa keskittyä esimerkiksi sosiaalisten taitojen oppimiseen. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 103 -104.)

Reflektointi. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu ryhmän sisäinen oman toiminnan reflektointi. Tunnin alussa tai tehtävän suorittamisen jälkeen tulisi varata aikaa ryhmälle keskustella omasta toiminnastaan ja siitä, mitä ja miten opittiin. Tällainen pohtiminen voidaan tehdä ilman ohjeita tai ohjeeksi voidaan antaa esimerkiksi seuraavanlainen kehoitus: ”Miettikää ryhmissä sitä, mitä ja miten opitte.” Oman oppimisen analysoiminen auttaa oppijaa kehittämään metakognitiivisia taitoja ja ymmärtämään, miten hän itse oppii. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 73 -74.)

Toinen tapa tarkastella kriittisesti yhteistoiminnallisia oppimistilanteita on järjestää opetusjakson tai oppitunnin päätteeksi yhteinen keskustelu, jota opettaja johtaa valitsemiensa kysymysten avulla. Tällöin on mukava istua esimerkiksi suuressa piirissä, jossa jokainen näkee toisensa helposti. Opettaja voi esimerkiksi kysyä: ”Millaista oppiminen oli?”, ”Mikä oli hankalaa?” ja ”Mitä voisit tehdä paremmin seuraavalla kerralla?”. (Sahlberg 1999, 5.) Reflektoinnissa ryhmän jäsenillä on mahdollisuus keskustella niistä yksilöiden teoista, jotka olivat lopputuloksen kannalta hyödyllisiä tai haitallisia, ja päättää mitä jatkossa kannattaa tehdä toisin. Yhteispohdiskelu on hyvää harjoitusta itse arviointiin sekä palautteen antamiseen ja

vastaanottamiseen. (Sahlberg 1998, 177; Sahlberg & Leppilampi.) Tuo kokemuksellisen oppimisen kehämallin tärkeä vaihe on myös yhteistoiminnallisen oppimisen yksi periaatteista (ryhmässä tapahtuva prosessointi). Kouluttajan tärkeä tehtävä on ”nousta opiskelijajoukon kanssa riittävän usein kivelle”. Reflektiossa arvioidaan kriittisesti oppimisprosessin eri vaiheita ja niiden merkitystä oppimiselle.

Yhteistoiminnallisen oppimisen voima on siinä, että oppija oppii ymmärtämään ja ohjaamaan omaa oppimistaan sekä näkemään ryhmän merkityksen oman kehittymisen tukijana. Yhdessä saavutetut tulokset ovat enemmän kuin kunkin ryhmän jäsenen yksin saavuttamat tulokset. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 71.) Kuitenkin ilman vuorovaikutuksen, yhteistyön, ongelmanratkaisun ja itse arvioinnin taitoja oppilaiden on vaikea toimia yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaan. Nämä periaatteet vaativat oppijoilta itseohjautuvuutta ja kykyä toimia yhdessä suuressa ryhmässä.

2.2 Yhteistoiminnallisuuden menetelmistä- palapelitekniikka ja ongelmanratkaisu

Yhteistoiminnallisia menetelmiä on lukuisia. Opettajan on päätettävä mitkä menetelmät soveltuvat parhaiten vallitseviin oppimisympäristöihin. Toiset yhteistoiminnalliset oppimisen menetelmät vaativat enemmän opettajan ohjausta kuin toiset. Kaikissa menetelmissä opiskelijat saavat mahdollisuuden olla eriasteisissa vuorovaikutuksissa keskenään ja puhua siitä, mitä he ajattelevat, tietävät ja tuntevat oppimistaan asioista.

Käsittelen tässä osiossa yleisempää yhteistoiminnallista menetelmää palapelitekniikkaa sekä yhteistoiminnallista ongelman ratkaisua, jotka mielestäni toimivat parhaiten opetuskeittiössä tai opetusravintolassa yhteistoiminnallista oppimista toteutettaessa. Lähtökohtanani ovat työelämä ja ravintolan keittiössä tehtävä tiimimäinen työn muoto. Työelämässäkin ongelmat useimmiten ratkaistaan tiimeissä, jolloin luodaan oman ja työtoverin mielipiteen välille tärkeä merkitys.

Clarke (2002) esittelee Sahlbergin kokoamassa teoksessa palapelitekniikan perusmuodon. **Palapelitekniikkaa** suositellaan, koska ihmisellä on luonnollinen

riippuvuus toisesta ihmisestä. He tarvitsevat toisiaan tehtävien suorittamiseksi ja näkevät samalla, että ihmisillä on eroavaisuuksia; vahvuuksia, erikoisaloja, luonteenpiirteitä ja kiinnostuksia. Näiden avulla ylletään tavoitteisiin, johon kukaan ei yksin kykenisi. Tukeutuminen ja riippuvuus ovat avainsanoja, joiden avulla ryhmä menestyy. (Clarke 2002.)

Palapelitekniikassa työryhmät ovat heterogeenisia; jokaisella jäsenellä ja niiden sisällä on omat roolinsa. Jokainen erikoistuu omaan aiheeseensa ja saa haltuunsa olennaista tietoa jaettavaksi muille. Näin yhteistyö on välttämättömyys. (Clarke 2002.)

Palapelitekniikan *ensimmäisessä vaiheessa* opettaja jakaa luokan heterogeenisiin ”kotiryhmiin” :

esim.

Kotiryhmä A: 1tyttö, 2tyttö, 1poika, 2poika

Kotiryhmä B: 3poika, 4poika, 3tyttö, 4tyttö

Seuraavaksi opettaja esittelee aiheen tai aiheiston opiskelijoille ja auttaa opiskelijoita ymmärtämään, miksi he opiskelevat tätä aihetta sekä kuinka se kytkeytyy siihen, mitä he ovat tehneet aikaisemmin ja miten se vaikuttaa tulevaan. Tässä vaiheessa on tärkeää, että opiskelijat kiinnostuvat siitä mitä he tulevat opiskelemaan. Opettaja myös perustelee pienryhmä menetelmän käyttöä tässä oppimistapahtumassa ja selittää kuinka opiskelijoiden oppimista arvioidaan koko oppimistilanteen ajan. Kotiryhmän jokaiselle jäsenelle annetaan opiskeltavaksi yksi osa aihekokonaisuudesta. *Toisessa vaiheessa* opiskelijat muodostavat asiantuntijaryhmiä, joissa tapahtuu yksityiskohtainen annetun asian selvittäminen. Kunkin asiantuntijaryhmän jäsenet työskentelevät yhdessä perehtyäkseen kyseiseen aiheeseen. Seuraavassa esimerkki mahdollisesta ryhmäjaosta:

Asiantuntijaryhmä 1: 1tyttö & 3poika

Asiantuntijaryhmä 2: 2tyttö & 4poika

Asiantuntijaryhmä 3: 1poika & 3tyttö

Asiantuntijaryhmä 4: 2poika & 4tyttö

Tässä vaiheessa opiskelijoita on rohkaistava ajattelemaan ääneen, jotta heidän ajatuksensa selkeytyisivät ja rakentaisivat yhteistä ymmärrystä. Opettaja voi kannustaa opiskelijoita kirjoittamaan paperille tutkittavien asioiden pääkohdat ajattelun selventämiseksi ja kohdistamiseksi. Opettaja voi antaa johdattavan kysymyssarjan, jonka avulla opiskelijat voivat jäsentää asiasta kokonaisuutta. *Kolmannessa vaiheessa* opiskelijat palaavat takaisin kotiryhmäänsä, jossa tapahtuu raportointi ja muokkaus. Kotiryhmissään he kuvaavat vuorotellen asiantuntijaryhmissä kehiteltyjä ajatuksia. Raportointivaiheen aikana opiskelijoita kannustetaan keskustelemaan ja esittämään kysymyksiä seikkaperäisesti. Opiskelijoilla on tavoitteena ymmärtää toistensa osuuden asiasta ja muodostaa siitä ymmärryksen avulla kokonaisuus. *Neljännessä vaiheessa* tapahtuu yhdistäminen ja arviointi. Opettaja voi suunnata yksilöllisen, pienelle ryhmälle tarkoitetun tai koko luokalle tarkoitetun tehtävän, jossa opiskelijat voivat aktiivisesti soveltaa oppimaansa. Opiskelijoiden tehtävänä voi olla esimerkiksi havaintoesityksen pitäminen kotiryhmissä. Opettaja voi esittää kysymyksiä, jotka auttavat opiskelijoita pohtimaan, kuinka heidän yhteistyönsä sujui ja mitä he mahdollisesti tekisivät samoin tai toisin seuraavalla kerralla. (Clarke 2002, 83 -100.)

Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu perustuu annetun tehtävän herättämiin mahdollisiin ristiriitaisiin ratkaisumahdollisuuksiin. Mitä enemmän osallistujat välittävät yhteisistä tavoitteistaan ja mitä enemmän he välittävät toisistaan, sitä useammin he ovat eri mieltä ja kiivaampia väittelyitä voi syntyä. Jos yhteistyöstä ei synny ristiriitoja, tämä voi merkitä toisia jäseniä kohtaan ilmenevää välinpitämättömyyttä. Johnson & Johnson (2002) mainitsevat älyllisen ristiriidan, joka on yksi tärkeimmistä syistä, miksi yhteistoiminnallisuus edistää oppimista, päättelykykyä, asioiden muistamista ja luovuutta paremmin kuin kilpailuhenkinen tai yksilökeskeinen oppiminen. (Johnson & Johnson 2002, 119). Johnson & Johnson jakavat myös yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun viiteen vaiheeseen.

Ensimmäisessä vaiheessa tapahtuu tietojen järjestäminen ja päätelmien tekeminen. Kun yksilön on ratkaistava ongelma tai tehtävä päätös, hän tekee asiasta alustavan

päätelmän, joka perustuu epätäydelliseen tiedon luokitteluun ja järjestämiseen sekä yksilön omiin rajallisiin kokemuksiin ja omaan näkökulmaan. Oman näkökulmansa rajoissa kukin yksilö järjestää kulloisenkin tietämyksensä ja kokemuksensa käsitteelliseksi kehikoksi, jonka puitteissa hän voi tehdä päätelmän. Näin muodostetut käsitteelliset kehikot johtavat kuitenkin usein epätarkkoihin päätelmiin. Syynä tähän voivat olla näkökulman, odotusten ja mielentilan kulloinkin asettamat rajoitukset, taipumus vastata tilanteeseen mielessä päällimmäisenä olevalla tavalla tai takertuminen ensimmäiseen kehitettyyn ratkaisuun, joka tuntuu tyydyttävältä. *Toisessa vaiheessa* esitetään omat ratkaisut ja puolustetaan niitä. Yhteistoiminnallisessa ongelmanratkaisussa opiskelijat esittävät ja puolustavat kantojaan toisille, jotka puolestaan kannattavat vastakkaisia näkemyksiä. Puolustaminen on oman kannan esittämistä ja syiden esittämistä sille, miksi muidenkin tulisi hyväksyä saman kanta. Päätökset ja päätelmät tehdään esittämällä argumentteja ja vasta-argumentteja, joiden tavoitteena on taivuttaa toiset hyväksymään, muuttamaan tai hylkäämään eri kantoja. Kannan puolustaminen ja sitä vastaan esitettyjen vastaväitteiden torjuminen vaativat asian huomattavaa kognitiivista kertausta ja täsmentämistä, kannan laajempaa ymmärrystä ja korkeamman tason päättelyprosessien hyväksikäyttöä. Yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisuprosessin *kolmannessa vaiheessa* tarkastellaan vastakkaisten näkemysten aiheuttamia haasteita, kun vastakkaisten kantojen edustajat asettavat yksilöiden päätelmät kyseenalaisiksi. Työryhmän jäsenet tutkivat toistensa kantoja kriittisesti yrittäen löytää niistä heikkouksia ja vahvuuksia. He koettavat kiistää päinvastaiset kannat torjuen samalla omia kantojaan vastaan tehdyt hyökkäykset. Kun opiskelijat kuulevat vastapuolen näkemystä puolustavia perusteluja, heidän oma kognitiivinen analysointinsa vilkastuu ja he saavat lisää vapautta vaihtoehtoisten ja omaperäisten päätelmien luomiseen. *Neljännessä vaiheessa*, kun opiskelija kuulee toisia vaihtoehtoja puolustavia perusteita ja hänen oma kantansa joutuu arvostelluksi ja torjutuksi ja hänelle esitetään tietoja, jotka eivät sovi yhteen hänen omien päätelmiensä kanssa, on seurauksena käsitteellinen ristiriita ja epävarmuus. Mitä suurempi erimielisyys ryhmän jäsenten kesken vallitsee, mitä useammin erimielisyyksiä ilmenee, mitä useammat henkilöt ovat eri mieltä yksilön väitteistä, mitä kilpailullisempi kiistatilanne on ja mitä loukatummaksi yksilö itsensä tuntee, sitä suurempi on hänen kokemansa käsitteellinen ristiriita ja epävarmuus. Kun

opiskelijoilla on edessään älyllinen vastakkainasettelu yhteistoiminnallisessa ympäristössä, he pyytävät toisiltaan lisää tietoa. Käsitteellinen ristiriita kannustaa aktiiviseen lisätiedon hakuun eli episteemiseen uteliaisuuteen, siinä toivossa, että epävarmuuteen löytyisi ratkaisu. Episteemisen uteliaisuuden tunnusmerkkejä ovat mm., että yksilö a) etsii aktiivisesti lisätietoja, b) pyrkii ymmärtämään vastapuolen kantoja ja perusteluja ja c) yrittää nähdä tilanteen vastapuolen näkökulmasta. Yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisuprosessin *viimeisessä vaiheessa* tarkoituksena on luoda synteesi kaikkien vaihtoehtojen parhaista perusteluista ja päätelmistä. Synteesi merkitsee erilaisten ajatusten ja tosiseikkojen älyllistä yhdistämistä toisiinsa ja laajan tietomäärän tiivistämistä induktiivisen päättelyn avulla yhteiseksi päätelmäksi tai yhteenedoksi. Synteessin muodostaminen on luova prosessi, jonka kuluessa todistusaineistossa havaitaan uusia säännönmukaisuuksia, asioita tarkastellaan useista eri näkökulmista ja luodaan erilaisia vaihtoehtoisia tapoja todisteiden kokoamiseksi yhteen. Synteessin rakentamisessa ajattelu on sen tunnustamista, että tietoa on saatavissa ainoastaan eriasteisella varmuudella ja että oikeaa ja väärää ei ole olemassa. Synteessin kaksijakoisena tarkoituksena on päästä parhaaseen mahdolliseen päätökseen tai ratkaisuun ja löytää kanta, josta ryhmän kaikki jäsenet voivat olla yhtä mieltä ja johon he voivat sitoutua. (Johnson & Johnson 2002, 128 -131.)

2.3 Laadukkaan oppimisen tunnusmerkkejä

” Opettaminen on oppimaan saattamista ” Juho Hollo, 1953”

Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan opiskelija on tahtova, sisäisen motivaation voimalla itse itseään ohjaava yksilö, joka on tietoisesti vastuullinen omaista ratkaisuisistaan. Hän haluaa itsenäistyä ja ohjata omaa oppimistaan. Opettajan rooli muuttuu kontrolloijasta ja auktoriteetista kannustajaksi ja ohjaajaksi. Oppimisen vastuu siirtyy entistä enemmän oppijalle itselleen. Samalla vastuu oppimisesta laajenee itsestä myös muihin yhteisön oppijoihin, jolloin siitä muodostuu yhteisvastuullista, kollektiivista toimintaa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 13 -14.)

Yhteistoiminnassa tapahtuvaa oppimista voidaan lähestyä ja selittää useammasta oppimisteoreettisesta näkökulmasta. Tarkasteltaessa konstruktivistista oppimiskäsitystä oppimisen lähtökohtana, voidaan todeta, että sen keskeisemmät

vaikutukset kohdistuvat sekä opettajan ja opiskelijan rooleihin. Opettajan tehtävänä nähdään opiskelutaitojen opettaminen, sopivan opiskelumateriaalin vallinnan sekä laadukkaiden oppimistilanteiden järjestämisen. Opettaja nähdään myös opiskelijan edistymisen arvioijana sekä motivaation rakentajana. (Leppilampi & Piekkari 1998, 23-24.) Kun opiskeluprosessi järjestetään näin, keskeiseksi tekijäksi nousee opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan, mutta toisaalta opettajan vastuu oppimisen mahdollistumisesta. Opettajan tehtävänä on auttaa opiskelijan opiskeluprosessin hallintaa. (Luukkainen 1998, 76.)

Konstruktivismiin yhteydessä korostetaan usein yhteistoiminnallisuutta ja sosiaalisuutta. Hyvän oppimisen taustalla on käsitys ihmisestä sosiaalisena ja inhimillisenä olentona. Konstruktivismi korostaa myös opiskelijan tietoa ja tietämistä toimintana ei niinkään ulkoisen informaation merkitystä. Ihmisjärki ei voi tutkia objektiivisesti todellisuutta liittämättä sitä omien kokemustensa maailmaan. Opiskelija rakentaa itse oman subjektiivisen todellisuutensa ja omat teoriansa. Kokemus muodostuu opiskelijalle mielekkääksi. Opiskelijalle mielekkäät subjektiiviset kokemukset muodostuvat objektiiviseksi tiedoksi, jonka he jakavat keskinäisen yhteistoiminnan avulla. Näin opiskelijat voivat verrata omia käsityksiään muiden kokemuksiin. Yhteistoiminnallisuus ei sinänsä tarjoa nopeaa oppimista, vaan opiskelijoiden yhteistyön seurauksena syntyvä keskustelu, kyseleminen ja tiedon kirjaaminen edesauttavat tiedon prosessointia. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 24-26.)

Konstruktivismiin lisäksi yhteistoiminnalliset oppimismenetelmät ovat sidoksissa kokemukselliseen oppimiskäsitykseen, joka ymmärretään oppijaa monipuolisesti koskettavana ja aktivoivana toiminnallisena prosessina. Kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä käytetään hyväksi oppijan kykyä reflektoida kokemuksiaan. (Leppilampi & Piekkari 1998, 9.) Kolbin luoman kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan oppiminen nähdään nelivaiheisena syklinä, jossa perustan luo oppijan omakohtainen kokemus. Halu oppia syntyy, kun oppija tunnustaa oman ”tarttumapintansa” opiskeltavasta asiasta eli hän tietää asiasta. Uuden asian oppimisen kannalta tärkein vaihe on *kriittinen reflektointi*, joka korostaa ilmiön eri näkökulmien ja oman sekä yhdessä oppimisen kautta tapahtuvaa pohdintaa. Yhteistoiminnallisen ajattelun mukaisesti reflektoinnin kohteena on myös ryhmän oma toiminta. Tuo

kokemuksellisen oppimisen kehämällin tärkeä vaihe on myös yhteistoiminnallisen oppimisen yksi periaatteista (ryhmässä tapahtuva prosessointi). Opettajan tärkeä tehtävä on ”nousta opiskelijajoukon kanssa riittävän usein kivelle”. Reflektiossa arvioidaan kriittisesti oppimisprosessin eri vaiheita ja niiden merkitystä oppimiselle.. *Käsitteellistämisvaiheessa* pyritään ajattelun kautta luomaan käsitteitä, malleja ja teorioita. Oppija käsittelee kokemuksiaan ja havaintojaan sekä konstruoi niiden perusteella uutta tietoa. Ratkaisut ongelmiin löytyvät käsitteellistämisvaiheessa, jolloin tapahtuu tiedon oivaltamista ja näin oppimista. Käsitteellistämisvaihe on yksilön oppimisen kannalta yksilötyötä. Kuitenkin oppimisen kannalta hyvään lopputulokseen pääsy edellyttää oppijoiden yhteistä pohdiskelua ja prosessointia. Viimeisessä *kokeilevan toiminnan vaiheessa* testataan edellä tehtyjä päätelmiä käytännössä, jolloin opittua tietoa sovelletaan. Kokemuksellisessa oppimisessa syklinen malli kuvaa oppimisen prosessia, joka on jatkuvaa kokemukseen ja sen pohdintaan perustuvaa toimintaa. (Leppilampi & Piekkari 1998, 9-11.)

2.4 Edellytyksiä ja haasteita yhteistoiminnalliselle oppimiselle

Ammatillisen koulutuksen yhteiset tavoitteet korostavat ammatillisen ja persoonallisen kasvun kiinteää yhteyttä. Ammattitaitotavoitteet yhdessä persoonallisuuden kehityksen ja kasvun kanssa muodostavat nuoresta aikuisesta yhteiskunnan aktiivisen ja vastuullisen jäsenen. Tavoitteena on, että opiskelijoista kasvaa tasapainoisia ja eheitä persoonallisuuksia, jotka ymmärtävät vastuunsa ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Opetussuunnitelmassa mainitaan arvot, jotka ohjaavat oppilaitoksen toimintaa ja näin ilmenevät sen käytännön toiminnassa. Keskeisenä ovat myös eri alojen ammatillisen toiminnan arvot ja niiden pohdinta sekä sisällyttäminen opetukseen. Nämä yhteiset arvot ja sen päättäminen, miten niihin pyritään, ovat osa oppilaitoksen opetussuunnitelmaa. (Hotelli- ja ravintola- alan OPS 2000, 109.)

Yhdessä oppimisella, toisten auttamisella ja toiselta oppimiselta pyritään sosiaaliseen muutokseen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä avoimuus, dynaamisuus, ryhmäkeskustelut ja yhteinen prosessointi ovat keskeisiä piirteitä. Sosiaalinen kasvu ja kehittyminen kulkevat yhdessä opiskelijan oman yksilöllisen kasvun ja itsenäistymisen kanssa. Näin menestyksellinen toiminta ryhmässä tukee myös yksilöllistä

itsenäistymistä. (Sharan & Sahlberg 2002, 291.)

Alkuun uusi opetusmenetelmä voi tuntua hankalalta opiskelijoiden näkökulmasta ja negatiivinen palaute voi lopettaa kokeilun jo alkuvaiheessa. Oppimiskulttuurimme rakentuu vielä perinteisiin normeihin esimerkiksi tunnilla hiljaa olemiseen ja opettajan kuuntelemiseen. (Leppilampi & Sahlberg 1994, 39). Opettajalta uusi menetelmä vaatii perehtymistä käyttöteoriaan ja periaatteisiin, jotka ovat menetelmän takana. Ilman perinpohjaista perehtymistä käytettävään tekniikkaan oppimisen ohjaus voi jäädä pinnalliseksi eikä opiskelijoille muodostu kokonaiskuvaa opiskeltavasta asiasta.

Opettajalta vaaditaan hyvää organisointikykyä ja ohjausta yhteistoiminnallisen menetelmän toteutuksessa. Opiskelijat tarvitsevat selkeät säännöt, toimintatavat, aikataulun ja paljon tukea, jotta he ryhmässä kykenisivät itsenäiseen työskentelyyn. Tavoitteellisena päämääränä ajan ja harjoituksen myötä voidaan pitää ryhmän omaa vastuullista ja toiminnallista organisointia, jolloin opettajan ohjauksen ja organisoinnin tarve vähenee. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 95.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää eri osapuolilta vastavuoroista ja syvällistä toisen näkökulman ymmärtämistä. Ongelmaksi voi muodostua kyky yleistää ja integroida monista eri näkökulmista tuotettua tietoa. Näin ryhmätyöskentelyssä tehtävä voi jakaantua opiskelijoiden kesken siten, että yksittäinen opiskelija ei pysty omalla kokemuspohjallaan muodostamaan opittavasta asiasta kokonaisuutta. Edellytykseksi oppimisen kannalta nousee vastavuoroinen syvällinen merkitysneuvottelu, jonka tavoitteena on auttaa osapuolia saavuttamaan ja ylläpitämään yhteistä tietämystä. (Häkkinen & Arvaja 1999, 214.)

Sharan ja Sahlberg (2002, 398 - 399) korostavat motivaation merkitystä missä tahansa opiskelutilanteessa. Lisäksi pienryhmien tarkoituksenmukaisen käytön on todettu lisänneen opiskelijoiden motivaatiota ja mielenkiintoa opiskeltavaa ainetta kohtaan sekä vaikuttavan myönteisesti opiskelijoiden innostumiseen, opiskelijoiden mahdollisuuksien paranemiseen, omiin kykyihinsä uskomiseen sekä ryhmässä työskentelemistä koskevien asenteiden kehittymiseen.

Yhteistoiminnallisissa oppimisryhmissä tarvitaan yhteistyötä ja myös ristiriitoja.

Ristiriita käynnistää pohtimisen, ihmettelyn ja keskustelun toisten kanssa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 92). Sosiaalinen vuorovaikutus voi usein auttaa opiskelijaa tunnistamaan epäpäteviä ja ristiriitaisia merkityksiä. Oppimista edistävän ristiriitatilanteen rakentumisen ehtona on, että opiskelijat tiedostavat tilanteen ja sitoutuvat sen ratkaisemiseen. Ristiriitoja voidaan rakentavasti käsitellä vain yhteistoiminnallisessa ympäristössä. Johnson & Johnson (2002, 119-120) muistuttavat, että mikäli osallistujat kilpailevat keskenään, he pyrkivät voittamaan vastustajansa pikemminkin kuin ratkaisemaan ristiriidan rakentavalla tavalla. Johnson ja Johnson (2002, 120) korostavat vielä, että monet ihmiset tuntevat olonsa hyvin epämukaviksi ristiriitatilanteissa. Monissa kouluissa ja luokissa ristiriitoja peitellään ja vältellään siinä uskossa, että ristiriitojen puuttuminen on hyvä asia. Ristiriitoja välttelevät kasvattajat ovat unohtaneet sen, mitä Deweykin yritti selittää:

Ristiriita on ajattelun pistiäinen. Se saa meidät havainnoimaan ja muistamaan. Se saa meidät keksimään. Se ravistaa meidät lammasmaisesta passiivisuudesta ja panee meidät huomaamaan ja kehittämään asioita - ristiriita on pohdinnan ja kekseliäisyyden ehdoton edellytys. (Johnson & Johnson 2002, 120.)

Yhteistoiminnallisuuden tärkein merkitys on opiskelijan tiedonmuodostuksen vahvistamisessa ja tiedollisten ristiriitojen synnyttämisessä hänen ollessaan vuorovaikutuksessa toisten samassa tilanteessa olevien kanssa. (Johnson & Johnson 2002, 120.) Ongelmatilanteet luovat ryhmässä uutta tietoa ja tietämystä. Voisikin sanoa, että opettajan tärkeimpiä tehtäviä on aikaansaada ristiriita oppijassa.

2.5 Yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutuksia

Ihminen yksilönä hakeutuu yleensä muiden ihmisten joukkoon, mikä onkin luonnollista. Työyhteisöt koostuvat erilaisista tiimeistä, joissa ratkotaan eteen tulevia ongelmia ja suunnitellaan tulevaa toimintaa. Toisaalta oppimista kuitenkin pidetään yksilösuorituksena, jossa esiintyy kilpailua, keskinäistä vertailua ja joskus jopa toisen alistamista oppimissuorituksen mukaan.

Konstruktivismi oppimiskäsityksenä muuttaa opetuksen opettajakeskeisyydestä oppijakeskeiseksi toiminnaksi. Opettajan tehtävänä on muokata oppimiselle avoin ympäristö, jossa tiedon rakentaminen yhdessä on mahdollista. Näin yhteistoiminnallinen oppiminen muuttaa koko opettaja-oppilas suhdetta ja tekee

kaikista oppijoita.

Yhteistoiminnallisesti opiskelevat opiskelijat oppivat vähintäänkin sen, minkä he oppisivat tavanomaisessakin opetuksessa. Tämä edellyttää heidän mukaansa luonnollisesti, että yhteistoiminnallista oppimista käytetään tarkoituksenmukaisesti ja noudatetaan menetelmien keskeisiä periaatteita. He painottavat, että yhteistoiminnallinen oppiminen vaikuttaa myönteisesti myös opiskelumotivaation, terveen itsetunnon rakentumiseen, sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja luokan henkisen ilmapiirin muodostumiseen. Samoin yhteistoiminnallisten työtapojen on todettu parantavan oppimismotivaatiota ja lisäävän halua oppia lisää asiasta. Onnistuminen pienessä ryhmässä parantaa opiskelijan itsetuntoa ja lisää arvostusta muiden ryhmän jäsenten silmissä. Itsetunnon paraneminen vaikuttaa myös opiskelijan tiedollisiin oppimistuloksiin. (Sharan ja Sahlberg 2002, 403.)

Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 67) mielestä hyvän ihmisen ominaisuuksia ovat toisten huomioiminen ja kunnioittaminen. Niinpä hyvän työntekijän tunnusmerkkeihin kuuluvat muun muassa kyky osallistua tavoitteelliseen ja tulokselliseen ryhmätyöskentelyyn. Nykypäivänä arvostetaan tunneälyä, tervettä itsetuntoa ja suvaitsevuutta. Yhteistoiminnallisuus menetelmänä tukee opiskelijan kasvua ihmisenä. Ihmissuhde-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Näin korostuvat positiivisella tavalla ne asiat, joita tarvitaan tämän päivän ja tulevaisuuden työyhteisöissä kuin ihmissuhteissakin.

Erityisen merkittäväksi on Leppilammen ja Piekkarin (1999, 7) mukaan osoittautunut oppijoiden keskinäisen puhumisen vaikutus oppimisen laatuun. Tällöin oppijat rakentavat kognitiiviset rakenteensa ja taitonsa puhumalla, selittämällä, väittelemällä, neuvottelemalla ja kyselemällä. Sharanin ja Sahlbergin (2002, 399) mukaan se, että oppija joutuu selittämään tehtävää muille ryhmän jäsenille, vaikuttaa myönteisesti hänen oppimiseensa. Tällöin joudutaan todella pohtimaan tärkeimpiä kysymyksiä ja sitä, mitä ja miten itse asiassa tiedämme. Mitä enemmän puhuu toiselle opeteltavasta asiasta, sitä enemmän oppii. Toisille selittäminen ja puhuminen kehittävät myös esiintymistaitoja. Näin toisten edessä asioiden selittäminen tulee luonnolliseksi toiminnaksi.

3 MITEN OPETUS SUUNNITELLAAN YHTEISTOIMINNALLISEKSI

3.1 Yhteistoiminnallisuuden käyttöönotto-oppimisympäristön luominen

Yhteistoiminnallisuuden pitää alkaa opettajien huoneesta. Ellei opettaja kykene työskentelemään aidosti yhteistyössä toisten opettajien ja muun koulun henkilöstön kanssa, hänen saattaa olla vaikeaa käyttää yhteistoiminnallisia työtapoja. Ristiriitojen ja erimielisyyksien ratkaisujen avoin keskustelu ja niistä selviytyminen tukee yhteenkuuluvuuden kehittymistä. Tämä edellyttää toteutuakseen yhteisöllistä, kollegiaalista koulukulttuuria, jossa opettajien välinen yhteistyö ja yhdessä oppiminen ovat koulun normaalia arkipäivän toimintaa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 98 -99.)

Virikerikkaan ja innostavan oppimisympäristön luominen on hyvän oppimisen tärkeimpiä elementtejä. Oppimisen kannalta tärkein sisäinen vaikuttaja on opettajan ja oppijan väliset vuorovaikutussuhteet sekä opiskelijoiden keskinäinen sosiaalinen dynamiikka. Yhteistoiminnallista oppimista tukevan oppimisympäristön rakentaminen lähtee oppimisen vastuun siirtämisestä opiskelijoille ja opettajan roolin muuttumisesta auktoriteetista oppimisen ohjaajaksi. (Sahlberg 1998, 91.)

Luodakseen kannustavan ja oppimiselle avoimen ilmapiirin, on opettajan tietoisesti kehitettävä myös omia vuorovaikutustaitojaan ja pystyttävä analysoimaan niitä välillä ikään kuin ulkopuolisen silmin. Opettajan hyvällä itsetuntemuksella on tärkeä merkitys oppimisen ohjauksessa. On tärkeää tunnistaa omat heikkoudet ja vahvuudet. Henkilökohtaiset valmiudet ovat perustana koko yhteistoiminnallisen oppimisprosessin käynnistämiseksi ja läpiviemiselle. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 100.)

Yhteistoiminnallisen opetusjakson suunnittelun ensimmäiset vaiheet ovat aiheen valinta ja opetuksen tavoitteiden jäsentäminen. Tavoitteiden määrittäminen yhdessä opiskelijoiden kanssa on tärkeää siitäkin syystä, että niiden perusteella voidaan lopulta arvioida opetuksen onnistumista ja vaikuttavuutta. Tavoitteiden muotoutuminen riippuu ratkaisevasti opetettavasta ryhmästä sekä opettajan yhteistoiminnallisten menetelmien hallinnasta. Varsinkin alkuvaiheessa kannattaa korostaa sosiaalisten

taitojen oppimisen osuutta. On tärkeää, että opiskeluryhmä tutustutetaan kunnolla toisiinsa, ryhmälle luodaan yhteiset pelisäännöt ja yhteistyötä harjoitellaan säännöllisesti. Kun ryhmän jäsenet ovat oppineet luottamaan toisiinsa, on perusta yhdessä oppimiselle luotu. Tavoite on, että ryhmän jäsenten keskuuteen saadaan syntymään positiivista keskinäistä riippuvuutta. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 110 - 110.) Opiskelijat ovat yleensä kiinnostuneita kuulemaan, mitä aiotaan opiskella ja miten. Näin luodaan katsaus koulutuksen päätavoitteisiin ja toimintaperiaatteisiin. Ennakkotehtävät ja lukemiset vauhdittavat motivoituneimmat opiskelijat selvittämään millaisiin tilanteisiin he tulevat osallistumaan. Opiskelijan orientointi koulutukseen helpottuu, jos hän vielä pohtii omia odotuksiaan koulutuksen suhteen

Opettajan suunnitelmassa opetusta hänen tulisi yhteistoiminnallisen oppimisen filosofiaa noudattaessaan pohtia, miten rakentaa opetus niin, että jokainen opiskelija on aina vastuussa omasta ja muiden oppimisesta. Erilaiset palapelimenetelmät, ryhmätutkimus ym. yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät on kaikki suunniteltu siten, että ”peukalokyytiläisiä” ei sallita. (Sahlberg & Sharon 2002, 287.)

Opettajan tulee pyrkiä löytämään itselleen luontevin tapa seurata ryhmiä ja kommunikoida niiden kanssa ilman suoraa kontrollia ja painostusta. Opiskelijat on kasvatettava vastuuseen oman ajattelun kautta, ei auktoriteetin varjolla painostettuun tottelevaisuuteen. Opiskelijasta ei koskaan saa tuntua siltä, että opettaja jättää heidät oman onnensa nojaan tai ei ole kiinnostunut. Opettaja toimii taustatukena, vaikka ei tarjoakaan valmiita ratkaisuja ja komentoja. Opettajalta saa aina kysyä ohjausta ja neuvoa, häntä voi pyytää tarkistamaan tietoja ja arvioimaan tuloksia. Opettaja jakaa onnistumisen ilon ryhmiensä kanssa; epäonnistumisen kohdatessa hän auttaa näkemään uuden yrittämisen mahdollisuuden. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 83.)

3.2 Oppimisen arviointi

Yhteistoiminnallisessa oppimisessä arviointi kohdistuu sekä tiedollisen aineksen omaksumiseen että ryhmän toimintaan. Opettajan on määriteltävä ja esiteltävä ennen oppimistapahtumaa arvioinnin kriteerit, jotka muodostavat hyväksyttävän tason. Hän myös määrittelee eri arvosanoja vastaavat suoritustasot, jotka pitää saavuttaa.

Opettajan antaman palautteen ja arvioinnin tulisi aina tukea opiskelijan oppimista ja ammatillista kasvua. Opiskelijan ja ryhmän arvioinnissa tulisi löytää ensin ne positiiviset asiat, jossa arvioinnin saaja on kehittynyt ja sitten keskustella kehitettävistä kohteista.

Yhteistoiminnallisuudessa työskentely kohdistuu sekä ryhmän oman toiminnan pohtimiseen ja yksilön työskentelyyn. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ryhmälle tulisi varata riittävästi aikaa arvioinnille. Tehtävän suorittamisen jälkeen ryhmän jäsenet keskustelisivat siitä mitä ja miten opittiin. Tavoitteena on kehittää ryhmän toimintaa. Arviointikohteena voivat olla mm. osallistuivatko kaikki ryhmän jäsenet toimintaan, kuinka suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti ryhmä työskenteli, huolehdittiinko siitä että kaikki ryhmän jäsenet ymmärsivät tehtävän ratkaisut ja pystyivät sen perustelevaan, kannustettiin ryhmän jäseniä ja miten yksimielisyys saavutettiin. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 102 -105.) Opiskelijoiden on oltava tietoisia niistä yhteistyön osa-alueista, johon opettaja kiinnittää huomiota arvioidessaan yksilön toimintaa ryhmässä.

Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden merkitys korostuu myös ryhmän tehdessä arviointia toiminnastaan. Ryhmän jäsenet voivat pitää päiväkirjaa yhteisestä työskentelystään. Päiväkirja muoto ei ole olennainen, vaan jokainen ryhmä saa säännöllisesti arvioida kehittymistään ja ilmapiiriään. Jos ryhmän jäsenet säännöllisesti vastaavat opettajan heille laadittuihin kysymyksiin, niin he oppivat huomaamaan mitkä seikat hidastavat ja mitkä edistävät heidän oppimistaan ja työskentelyään. Kysymykset voivat koskea esimerkiksi päivän tehtyjä tehtäviä, työvaiheita - tai menetelmiä sekä positiivisia että kehitettäviä asioita ryhmän toiminnassa. Opettaja saa päiväkirjoista pohjaa arvioinneilleen oppijoiden sosiaalisuudesta, vastuullisuudesta ja tavoitteellisuudesta, jotka ovat opiskelija-arvioinnin tärkeitä kriteerejä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 82).

Arvioinnissa positiivinen ja kannustava palaute vahvistaa jokaisen jäsenen itsetuntoa ja tukee nimenomaan ryhmän työskentelyä edistäviä toimintoja. Ryhmän työskentelyn arviointi kuuluu olennaisena osana yhteistoiminnalliseen oppimisprosessiin. Myös yksilö oppii tarkkailemaan ja tekemään johtopäätöksiä omasta käyttäytymisestään ja

korjaamaan menettelytapojaan, jos se on aiheellista. Yhteispohdiskelu on hyvää harjoitusta paitsi palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen. Oppimisen pohdiskelu voidaan nähdä käytännön kokemuksen ja käsitteellistämisen yhdistävänä tekijänä, joka mahdollistaa tietoisesta kokemuksesta oppimisen ja kokemuksen hyödyntämisen tulevaa oppimista varten. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 73 -74.)

4 MITEN YHTEISTOIMINNALLISUUS MENETELMÄNÄ SOVELTUU OPETUSRAVINTOLAAN

4.1 Ravintolan ruokatuotannon -peruspalvelut opintokokonaisuuden tavoitteet ja arviointi

Työtä ravintolassa opintojakso on toteutettu elokuusta – 06 lähtien eli tämä vuosi -07 tulee olemaan toinen vuosi, kun jakso toteutuu opetusravintolassa. Toimin nyt ensimmäistä vuotta kyseisen opintojakson opettajana. Opiskelijoille opetusravintolassa työskentely on käytännönläheistä toimintaa, joka antaa heille kuvan siitä millainen on liikeidealtaan aamiais-, lounas- tyyppisen ruokaravintolan toimintaympäristö. Työtä ravintolassa – opintojakson sisällölliset tavoitteet ovat yhdenmukaisia hotelli- ja ravintolan peruspalvelut – opintokokonaisuuden (30 OV:a) tavoitteiden kanssa. Työskentely opetusravintolassa saattaa olla joillekin opiskelijoille ensimmäinen kosketus työelämälähtöiseen toimintaan, joten opetusravintolassa vaadittavat käytänteet ja säännöt ovat keskeisiä asioita, joita opiskelijan tulee omaksua jakson aikana. Työtä ravintolassa keittiöjaksolla opiskelijat käsittelevät eri jalostusasteella olevia ruoka-aineita ja valmistavat perusmenetelmillä niistä ruoka-lajeja. Opiskelijat perehtyvät myös tavallisimpiin esille laittomenetelmiin sekä opettelevat käyttämään tavallisimpia keittiön käsityövälineitä, koneita ja laitteita käyttötarkoituksen mukaan. Opiskelijat suorittavat myös opastettuna omaavalvonnan toimenpiteitä sekä he huolehtivat opetusravintolan astiahuollosta ja laitteiden puhtaanapidosta. Opintojakson aikana opiskelijalle on tarkoitus hahmottaa oman työyhteisönsä ja oman työnsä merkitys hotelli- ja ravintola-alan palveluketjussa. Pirkanmaan ammattiopiston opetussuunnitelman yhtenä osana ydinosaamistaitoihin on kirjattu opiskelijoiden vuorovaikutus- ja viestintätaitojen sekä yhteistyötaitojen kehittäminen. Omana

kunniahimoisena tavoitteenani on siirtää opintojakson tavoitteet ja ydinosamaitoihin kirjatut tavoitteet yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmän suuntaisiksi. Näin kehittää opiskelijoiden sosiaalisia taitoja, kykyä itseohjautuvaan opiskeluun ja ongelmanratkaisuun ryhmässä. Haluaisin auttaa heitä mielekkäisiin oppimiskokemuksiin. Yhteistoiminnallisuus ei varmastikaan ole ainoa työmuoto, mutta pyrkimykseni on soveltaa yhdessä oppimisen menetelmää mahdollisemman paljon, jotta voisin monipuolistaa opetusta ja parantaa oppimisen laatua.

Työtä ravintolassa opintojakson arviointi suoritetaan osanäyttöinä, joka jakautuu salin – ja keittiöpuolen näyttöön. Opiskelijan arviointi suoritetaan jakson lopussa ja näytön pituus on viikko, joka tarkoittaa ravintolan keittiössä neljästä viikosta viimeistä viikkoa. Näytön arvioinnin kohteina keittiössä ovat opiskelijan työprosessin ja työtehtävien hallinta, hygieniaosaaminen, elintarvike- ja tuotetuntemus, työturvallisuuden hallinta sekä yhteinen ydinosoaminen, joka tarkoittaa sovittujen sääntöjen noudattamista sekä työskentelyä ryhmässä. Ennen yhteistä arviointikeskustelua opettajan kanssa, opiskelija on tutustunut arvioinnin kriteereihin ja suorittanut itse arvioinnin. Arviointiasteikko on 1-5. Työpäivän prosessointi ja arviointi tapahtui jokaisen työpäivän päätteeksi. Pohdimme kaikki yhdessä keskustellen päivän tapahtumista, ryhmien toiminnasta ja saamastamme palautteesta asiakkailta. Sain myös pohjaa arvioinneilleni opiskelijoiden ryhmäkohtaisesti pitämistä päiväkirjoista, joita he täydensivät annettujen kysymysten pohjalta (liite 3). Opiskelijoiden päiväkirjoista sain tietoa heidän sosiaalisuudestaan, vastuullisuudestaan ja tavoitteellisuudestaan, jotka ovat myös tärkeitä arvioinnin kriteereitä. Pidin mielessäni oppimaani käytännettä; kun ohjasin niin arvioin ja kun arvioin niin ohjasin. Oppimisen ohjaajana olin tiiviisti läsnä heidän keskuudessaan. Havainnoin heidän toimintaa, työskentelyilmapiiriä, poissaolijoiden määrää, vuorovaikutuksen ja puheen määrää ja laatua sekä työskentelyn onnistumista. Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet olivat lähtökohtia, jotka toimivat tukenani arviointiprosessissa. Myös arviointikeskusteluissa tunsin ohjauksen tärkeän merkityksen.

Pyysin palautetta opiskelijoilta kyselylomakkeella jakson päätyttyä (liite 5). Samoin pyrin saamaan palautetta keskustelemalla opiskelijoiden kanssa sekä jakson aikana että arviointikeskusteluissa jakson lopussa.

4.2 Yhteistoiminnallinen palapeli - yhteistoiminnallisen oppimisprosessin toteuttamisen kuvaus

Työtä ravintolassa -opintojakson alussa kerroin, että tulemme toteuttamaan jaksolla yhteistoiminnallista menetelmää. Korostin niitä hyötynäkökohtia, jotka menetelmä tarjoaa. Näin ohjaajana yritin luoda yhteishenkeä ryhmän jäsenten kesken rohkaisten keskustelemaan ja yhdessä pohtimaan asioita. Korostin ravintolajakson tarpeellisuutta myöhempiä opintojaksoja silmällä pitäen. Opetusravintola keittiötilana mahdollistaa ryhmän jäsenten välisen keskustelun, suunnittelun ja pohtimisen. Opiskelijat toimivat keittiössä fyysisesti toistensa kanssa. Jokaisella ryhmällä on keittiössä oma työtilansa, jossa opiskelijoiden välinen yhteistoiminta tapahtuu.

Keskustelimme yhteisistä pelisäännöistä, joiden puitteissa työskentelymme tapahtuisi. Kerroin opiskelijoille omista tavoitteistani avoimeen vuorovaikutukseen, jossa positiivisen ja hyväksyvän ilmapiirin luominen tulisi olemaan meidän toimintamme päätavoite. Korostin ilmapiirin merkitystä oppimisessa. Keskustelimme yhdessä tulevasta toiminta mallista, jolla tulemme käytännön töissä etenemään. Pyrin luomaan positiivisen mielikuvan yhteistoiminnallisesta menetelmästä, jota tulemme käyttämään ja samalla korostin sen työelämälähtöisyyttä.

Keittiöjakson alussa jaoin ryhmän kolmeen; - aamiais-, lounaan pääruoka- ja lounaan salaattiryhmään. Aamiaisryhmässä työskentely tapahtui pääasiallisesti työvuorolistan mukaan parityönä, koska töiden määrä aamiaisella on pienempi kuin lounaalla. Lounasvuorossa oli yleensä 3-6 opiskelijaa, jotka jakautuivat pääruoka- ja salaattiryhmään. Kun lounasvuorossa oli vain kolme opiskelijaa, niin opiskelijat toimivat yhtenä ryhmänä eli pääruoka- ja salaattiryhmä yhdistyivät.

Laatiessani työvuorolistaa tarkoituksena oli että opiskelija vierailee mahdollisemman tasaisesti kaikissa ryhmissä. Työvuorolista muodostui aamiais-, lounas-, varasto- ja astianhuolto vuoroista, jotka pyrin jakamaan tasapuolisesti niin, että jokaisella opiskelijalla olisi määrällisesti kyseisiä vuoroja yhtä paljon. Aamiaisryhmässä opiskelijat työskentelivät viisi vuoroa neljän viikon aikana. Varasto- ja astianhuoltovuoroja opiskelijoilla oli kumpaakin kaksi. Loput neljän viikon vuoroista olivat lounasvuoroja. Työvuorojen alussa aamupalaverissa opiskelijat ryhmäytyivät.

Tavoitteena oli soveltaa yhteistoiminnallista palapeliä soveltuvin osin omassa oppimisen ohjauksessani opetusravintolan oppimisympäristössä. Lähtökohtana yhteistoiminnallisuudessa oli, että opiskelijat toimivat toistensa perehdyttäjinä ja opastajina aina uusiin ryhmiin siirryttäessä. Tavoitteena oli että ryhmässä on aina joku tai jotkut, jotka olivat omaksuneet ryhmän toimintatavat ja työt. Näin he perehdyttivät uutta tulokasta ryhmän toimintaan ja työtehtäviin. Ryhmän jäsenet työskentelivät muutamia vuoroja yhdessä, kun taas kauemmin ryhmässä ollut jäsen siirtyisi toiseen ryhmään. Tämä kierto tapahtui koko neljän viikon aikana, jona opiskelijat olivat keittiöjaksolla. Tehtävänäni oli huolehtia siitä, että opiskelija oli työskennellyt molemmissa lounasryhmissä tasapuolisesti. Pyrkimyksenäni oli antaa ryhmän jäsenien työskennellä keskenään siihen asti, että jokainen ryhmän jäsen on sisäistänyt ryhmän vastuualueet ja toimintatavat. Tämän jälkeen tapahtuisi siirtoja muihin ryhmiin. Opiskelijoiden ryhmäytymisvaiheessa korostin oppimisen ohjaajana sitä, miten tärkeää toverin perehdyttäminen on ryhmän toiminnan kannalta. Pyrin aina siihen, ennen kuin kysytään minulta, selvitetään ongelmaan ratkaisua yhdessä tai kysytään muilta ryhmän jäseneltä.

Palapelitekniikoiden etuna on se, että yhteistyön lisäksi ryhmän tehtävien suorittaminen vaatii jokaisen yksilöllistä paneutumista ryhmän toimintaan. Sillä jokainen tietää joutuvansa perehdyttämään toverinsa ryhmän toimintaan.

Ennen varsinaista keittiötöiden aloittamista, meillä oli noin puolen tunnin ohjeistustuokio, jossa kertasimme tulevan päivän lounaan ateriakokonaisuuden ja esivalmistelut. Muistelimme myös edellisillä kerroilla opittuja asioita Pyrkimyksenä oli että opiskelijat toimivat tuokion vetäjinä ja keskustelun avulla selvitimme, missä vaiheessa oli kunkin ryhmän esivalmistelut ja mitä muuta valmistelua ryhmän pitää tehdä, jotta saavuttaisimme päivän tavoitteet. Keskeisenä tavoitteena oli ruokalajien saaminen valmiiksi lounaalle kello 11.00.

Ryhmien oman toiminnan arviointi tapahtui ryhmäkohtaisen päiväkirjan avulla. Arvioinnin tueksi annoin heille tukikysymyksiä (liite 3), joihin he vastasivat. Opiskelijat oppivat arvioimaan omaa ja ryhmän toimintaa ja samalla he yhteisesti kertasivat päivän oppimisen kannalta merkitykselliset asiat. Jokainen ryhmän jäsen

allekirjoitti ryhmän yhteisen kirjallisen tuotoksen. Päiväkirja toimi osaltaan opiskelijoiden reflektoinnin välineenä. Näin heillä oli mahdollisuus jäsentää sitä päivän todellista toimintaa, jonka olivat kokeneet yhdessä.

4.3 Työtä ravintolassa opintojakson kuvaus

Ravintolakokiksi opiskelevat opiskelijat, joilla on lukio pohjakoulutuksenaan, suorittavat hotelli- ja ravintola-alan peruspalvelut opintokokonaisuudesta kahdeksan opintoviikkoa opetusravintolassa. Opintokokonaisuus on osa hotelli- ja ravintola-alan yhteisiä ammatillisia opintoja ja muodostavat osan hotelli- ja ravintola-alan perustutkintoa. Laajuudeltaan ravintolakokin ammatillinen perustutkinto on 120 OV:a. Opintojakson -työtä ravintolassa (8 OV) jakautuu puoliksi sali- ja keittiöjakssoon. Kaikki opiskelijat, jotka ovat -työtä ravintolassa jaksolla, ovat ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Opetusravintolan keittiössä sekä salin puolella työskentelevät ammatinopettaja ja ammattinohjaaja, joiden toimenkuvaan kuuluvat ravintolan eri toiminnoista vastaaminen ja opiskelijoiden ohjaus. Pedagoginen vastuu kuuluu opettajalle. Ammatinopettaja laatii opiskelijoille työvuorolistan, jossa opiskelijoiden työtehtävät jakautuvat tasapuolisesti eri vuoroihin. Keittiöjaksolla jokaisella opiskelijalle on merkitty lounas,- varasto-, aamiais- ja astianhuoltovuoroja työvuorolistalle. Lounasvuorossa opiskelijat työskentelevät yhdessä ammatinopettajan kanssa. Varastovuorossa opiskelija työskentelee yksin varastohoitajan ohjauksella oppilaitoksen keskusvarastossa. Aamiaisvuorossa opiskelijat työskentelevät ammattinohjaajan johdolla huolehtien hotelli Villan aamiaisesta. Astianhuoltovuorossa opiskelija työskentelee ammatinopettajan johdolla.

4.4 Työtä ravintolassa -opintojakson opiskelijoiden kuvaus

Elokuussa -07 kokkiopintonsa aloittivat 18 ylioppilastutkinnon suorittanutta opiskelijaa. Heistä kolmannes oli poikia ja loput tyttöjä. Iältään he olivat 18- 27-vuotiaita. Osa opiskelijoista oli päässyt ylioppilaaksi viime keväänä, toisilla oli ylioppilastutkinnon lisäksi muita tutkintoja takanaan ja osa on ollut töissä lukion jälkeen. Opiskelijat muodostivat varsin heterogeenisen ryhmän, sillä lukion jälkeinen työ- ja koulutustausta muodostui hyvin erilaiseksi. Kartuttaakseni lisää opiskelijatuntemusta annoin jakson alussa jokaiselle etätehtävän (liite 1) ja kokin

ammattillista kuvaa käsittelevän ”tietopaketin” (liite 2), jossa määriteltiin kokin eettisiä ja ammatillista toimintaa sekä toimintaympäristöä. Tämän ”tietopaketin” pohjalta he pohtivat annetussa etätehtävässä omia tavoitteitaan opiskelussaan ja tulevassa ammatissaan. Lisäksi he laativat tehtävässä itselleen SWOT- analyysin, jossa he pohtivat omia vahvuuksia ja kehittämisen kohteita verraten niitä ammattiin opiskeluun ja kokin työnkuvaan.. Joukossa oli henkilöitä, joille ruoanvalmistus on ollut rakas harrastus ja joka nyt koulutuksen kautta muodostuisi ammatiksi. Oman kiinnostukseni kohteena olivat heidän jo olemassa olevat taidot eli SWOT- analyysin voimatekijät. Ilokseni osoittautui, että suurin osa opiskelijoita omasivat mielestään hyvät yhteistyötaidot eli ”kyvyn toimia ryhmässä” - taidon. Tästä olisi hyvä alkaa soveltamaan yhteistoiminnallista oppimisen menetelmää heidän kanssaan.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus kuuluu kvalitatiivisiin tapaustutkimuksiin. Tutkimusstrategiaksi valitsin tapaustutkimuksen, sillä tarkoitus oli tutkia empiirisesti opiskelijoiden kokemuksia soveltaessani oppimisen ohjaajana yhteistoiminnallista menetelmää opetusravintolan oppimisympäristössä. (Eskola & Suoranta 2002, 65-66.)

Tärkeimpänä tavoitteenani oli saada aineksia opiskelijoiden näkemyksiin perustuen omaan oppimisen ohjauksen kehittämiseen. Toisena tavoitteena oli lisätä omaa ymmärrystä yhteistoiminnallisesta menetelmästä ja sen toteuttamisesta.

Tutkimuksen kohteena olivat edellisessä luvussa (4.4) kuvatut opiskelijat, joiden oppimisen ohjaajana toimin kaksi kuukautta. Käytin tutkimuksen aineiston hankintatapoina avointa haastattelua, opiskelijoiden päiväkirjamerkintöjä ja työtä ravintolassa – opintojakson -työtä ravintolassa palautekyselyä (liite 4) sekä omaa osallistuvaa havainnointiani. Osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus tapahtuu tutkittavien, havainnoitavien henkilöiden ehdoilla. (Eskola & Suoranta 2002, 100). Opiskelijoiden avoin haastattelu toteutui opintojakson viimeisellä viikolla arviointikeskustelun yhteydessä. Haastattelin jokaista opiskelijaa yksitellen. Eskola & Suorannan mukaan avoin haastattelu muistuttaa kaikkein eniten tavallista keskustelua,

jolloin haastattelija ja haastateltava keskusteleivat tietyistä aiheista. (Eskola & Suoranta 2002, 86). Haastattelujen keskeisenä aiheena oli opiskelijan oppimista edistävät tekijät. Ryhmäkohtaisissa päiväkirjoissa oli tukikysymykset (liite 3), jotka auttoivat opiskelijoita analysoimaan päivän tapahtumia ja toimintaa. Opiskelijat kirjoittivat päiväkirjaa päivittäin. Palautekyselyn (liite 4) annoin jokaiselle opiskelijalle opintojakson lopussa. Kaikki opiskelijat kahdeksastatoista, paitsi kolme palauttivat ne minulle muutamana päivänä kuluttua nimettöminä.

Tutkimusaineistoa peilasin yhteistoiminnallisuuden periaatteiden mukaisesti. Aineistoa analysoidessani tärkeimmiksi kysymyksiksi nousivat. Miten opiskelijat onnistuivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja yhteistyössään? Miten opiskelijoiden sosiaaliset taidot ja yksilöllinen vastuu kehittyivät? Miten opiskelijat reflektoivat oppimisaan asioita sekä mitkä olivat oppimistulokset jaksolta. Tutkimustuloksissa nämä yhteistoiminnallisuuden tärkeät periaatteelliset lähtökohdat muodostavat kukin oman lukunsa.

6 TULOKSET

6.1 Positiivista yhteistyötä- kaikki yhden ja yksi kaikkien puolesta

Mielessäni liikkui kysymyksiä; Tapahtuuko ryhmän jäsenten välillä positiivista yhteistyötä ja mitkä ovat ne tekijät, jotka edesauttavat yhteistyöhön?

Tavoitteet - kyselyn (liite 1) perusteella opiskelijat (18 kpl) kokivat olevansa motivoituneita ja heidän tavoitteensa olivat korkealla suhteessa kokin ammattiin. Syntyi keskinäinen ymmärrys siitä, että opiskelijat halusivat ottaa vastuuta ja sitoutua heille annettuihin tehtäviin. Vaikka opiskelijat eivät vielä tunteneet toisiaan, syntyi kuitenkin tietoisuus siitä, että ilman toverin työpanosta he eivät pääse yhteisiin tavoitteisiin. Ryhmäytymisellä oli tärkeä merkitys ennen päivän töiden aloittamista. Ensinnäkin opiskelijat olivat hyvin tietoisia siitä, missä ryhmässä he ja toverinsa kulloinkin olivat. Kuinka kauan he olivat ryhmässä olleet, sekä mitä he olivat edellisenä päivänä ryhmänä tehneet. Oli positiivista huomata, että opiskelijat ottivat vastuun siitä, miten pitkään he olivat molemmissa lounasryhmissä olleet. Pari kertaa

muodostui homogeeninen ryhmä, jossa opiskelijat halusivat viipyä pitempään siirtymättä toiseen ryhmään. Tällöin muut opiskelijat hajottivat tällaisen ryhmän nimeämällä uuden tulokkaan ryhmään. Palautekyselyn (liite 5) mukaan ryhmässä työskenneltäessä vain kaksi opiskelijaa ottivat harvoin muut jäsenet huomioon, kun taas kaikki muut opiskelijat huomioivat toverinsa useimmiten. Kaikilla opiskelijoilla oli halu auttaa toisiaan tarvittaessa palautekyselyn mukaan. Päiväkirjamerkintöjen mukaan ryhmien jäsenten välinen yhteistyö kehittyikin aina vain paremmaksi opintojakson loppua kohti.

Opiskelijoiden tulkintoja ryhmien toiminnasta ja tarpeellisuudesta;

” Epämääräistä sähläystä ” (Markku, Merja, Päivi)

”Vaikka ryhmänä toimittiinkin, jokainen teki omia juttuja”. (Leena, Raija, Jouko)

”Ryhmän koemme mukavaksi avuksi, kun itse on pihalla hommista.” (Mika, Hanna, Pia)

”Ryhmät ovat olleet tämän 4. viikon ajan parempi valinta, kuin että kaikki toimisivat itsenäisesti.” (Leena, Harri, Jussi)

”Oppi tuntemaan toisensa ja hyvä että joka ryhmällä oli oma vastuu alueensa.” (Mika, Heimo, Heli)

6.2 Vuorovaikutteista viestintää ja sosiaalista toimintaa

Ryhmät olivat kooltaan pienryhmiä, jossa jokaisen työpanos oli tärkeä osa koko ryhmän toimintaa, jotta päivän tavoitteisiin päästäisiin. Ryhmien koostumus osoittautui merkitseväksi asiaksi vuorovaikutuksen kannalta, sillä joukossa oli sekä puheliaita sekä hiljaisia opiskelijoita. Hiljaiset opiskelijat, joita oli vain muutama, tyytyivät usein puhumattomaan rooliin ryhmätyöskentelyssä. Tällöin kommunikointi ryhmässä muodostui vähäiseksi. Kaksi opiskelijaa työskenteli taas muita hitaammin ja eivät pysyneet muiden tahdissa. Arviointikeskustelussa kolme opiskelijaa mainitsi hitaammin työskentelevistä opiskelijoista, koska he kokivat tekevänsä suuren osa ryhmän töistä ja heistä tuntui että vastuu ryhmän toiminnasta kaatui heille, jos he toimivat samassa ryhmässä kyseisten opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden keskuudessa oli myös muutama ”johtaja persoona”, jotka toimivat ryhmässä yleensä töiden organisoinnissa. Palautekyselyn mukaan puolet opiskelijoista koki, että he

esittivät useimmiten ryhmässä ideoitaan, kun taas loput kokivat että esittivät ideoitaan vain joskus. Yksi vastanneista koki, että hän harvoin esitti omia ideoitaan ryhmässä.

Huomioin, että opiskelijoita kummastutti seikka, että en antanut heidän kysymyksiinsä valmiita vastauksia, vaan kehotin kysymään muilta ryhmän jäseniltä. Aluksi tuntui, etteivät työt etene tällä tavalla ollenkaan. Välillä itsekkin tuskaantui tästä asiasta.

Ajoittain minun oli pakko antaa valmiita vastauksia opiskelijoille, koska katsoin että emme saa lounasta esille määräaikaan. Pahin kilpailijamme oli aika, joka tuntui etenevän liian nopeasti. Muutama opiskelija mainitsi palautekyselyssä työn hektisyyden, joka osaltaan vähensi heidän mielestään vuorovaikutusta, koska ei ollut aikaa yhdessä keskustella ja suunnitella ryhmän jäsenten kanssa. Palautekyselyn mukaan kaikki muut paitsi yksi pyysi apua muilta ryhmän jäseniltä, kun he kokivat sitä tarvitsevänsä.

Ryhmätyöskentelyssä jäsenet hakeutuivat samanhenkisten jäsenien pariin.

Keittiöjakson aikana he muodostivat ystävyysuhteita. Pojat hakeutuivat poikien pariin ja tytöt tyttöjen luo. Mikä seikka herättikin keskustelua. Arveltiinkin yhdessä, että se oli luonnollista toimintaa, koska kukaan ei alussa tuntenut toisiaan.

6.3 Yksilöllinen vastuu omasta oppimisesta

Keittiötyöskentelyssä töitä riitti kaikille, joten en huomannut ryhmien työskentelyssä, että joukossa olisi ollut ”vapaa matkustajia” eikä myöskään ollut ”työjuhtia”. Työt jakautuivat ryhmän jäsenten kesken melko tasaisesti. Vaikka palautekyselyssä yksi opiskelija koki toisin. Hänen mielestään työt ryhmissä jakautuivat epätasaisesti ja jotkut ryhmänjäsenet eivät halunneet tehdä ollenkaan tiettyjä töitä. Toisaalta huomioin, että eri ryhmien kesken töiden määrä jakautui epätasaisesti. Tällöin yhdessä päätettiin, että eri ryhmät voisivat auttaa toisiaan. Mikä käytäntö sitten toimikin hyvin.

Aamupalaverissa pyysin aina jonkun ryhmän jäsenistä selostamaan, mitä ryhmä on esivalmistellut lounasta varten ja mitkä ovat tulevan lounaan suunnitellut toimintakuviot. Suurin osa opiskelijoista olikin tietoisia ryhmän tuotoksista. Joskus ilmeni ajoittain tietämättömyyttä parin opiskelijan kohdalla. Mutta tällöin toiset opiskelijat auttoivat heitä.

Opiskelijoiden siirtyessä ryhmästä toiseen korostui jokaisen yksilöllinen vastuu, sillä tulokas oli itse yleensä kiinnostunut ryhmän töistä ja muut ryhmän jäsenet olivat halukkaita aina mahdollisuuksien mukaan opastamaan uutta jäsentä. Tämä opiskelijan vaihto ryhmästä toiseen tapahtui hyvin joustavasti ja kivuttomasti. Ryhmän jäsenillä oli selvästi halu ja asennetta auttaa tulokasta, koska jokainen varmasti kohtaa vastaavanlaisen tilanteen. Tämä seikka tuli ilmi keskusteluissa, joita käytiin arvioinnin yhteydessä. Palautekyselyn mukaan kaikki muut paitsi kaksi opiskelijaa otti vastuun ryhmän tuotoksista.

6.4 Ryhmän toiminnan ja oppimisen arviointia

Palautekyselyn mukaan opiskelijat kokivat ryhmätyöskentelyn parantavan heidän oppimistuloksia. Paitsi yksi opiskelija koki, ettei työskentelymuoto vaikuttanut hänen oppimistuloksiinsa mitenkään. Palautekyselyssä kolmannes opiskelijoista mainitsi, että ryhmän tuki oli olennaisen tärkeä opittaessa uusia asioita. Muutaman opiskelijan mielestä toverien innostuneisuus ja iloisuus olivat oppimista edistäviä ja ryhmän toimintaa ylläpitäviä tekijöitä. Jos opiskeltava asia ei aina kohdannut kaikkia opiskelijoita, niin yhteinen keskustelu auttoi opiskelijoita saamaan tietoa kyseisistä asioista. Osa opiskelijoista mainitsi tämän yhteisen keskustelun oppimista edistäväksi tekijäksi. Päivän päätteeksi jokaisen ryhmän jäsenet pohtivat ja kirjasivat oppimiaan asioita. Useimmiten se tarkoitti niiden ruokalajien nimeämistä, mitä päivän aikana oli valmistettu. Kehotin aina välillä miettimään oman ryhmän toimintaa ja omaa yksilöllistä oppimistapaa ja miettimään onko näillä asioilla jotain yhteistä. Päiväkirjoja kirjoitettaessa opiskelijat toimivat yleensä omien kokemuksiensa tulkkina. Näin myös muut ryhmän jäsenet muodostivat näkemyksensä jäsenen tulkinnasta. Nämä toisten opiskelijoiden tulkinnat olivat hyödyllisiä muille heidän tulevassa työskentelyssään. Pyrin aina yhteiseen keskusteluhetkeen tai yhteenvetoon opiskelijoiden kanssa päivän annista. Yleensä se jäi kuitenkin yleiseksi jutusteluksi hetkeä ennen kotiin pääsyä tai joskus unohtui kiireen vuoksi kokonaan. Yleensäkin ryhmien prosessoinnin tarkoitusta koskevat odotukset olisi pitänyt ilmaista selkeämmin, jolloin opiskelijat olisivat ymmärtäneet paremmin päiväkirjan merkityksen heidän oppimisessaan. Pelkkien tukikysymyksien ja ajan antaminen ei riitä. Johnson & Johnson (2002) neuvovat organisoimaan reflektiovaiheen siten, että oppijoille todellakin on selvää prosessin

tarkoitus, kuten opittujen asioiden jäsentely, yhteistyön ja sosiaalisten taitojen kehittymisen seuraaminen, palautteen antaminen ja saaminen. (Johnson & Johnson 2002, 101). Kaksi opiskelijaa tunsivat olonsa vain joskus onnelliseksi ryhmässään, kun taas kaikki muut opiskelijat kokivat olevansa onnellisia omassa ryhmässään. Kaikki muut paitsi kaksi opiskelijaa halusivat jatkossakin työskennellä ryhmässä.

7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

”Oppilaat haluavat tulla innostetuiksi, eivät opetuiksi.” Virke 2/90

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia opiskelijoiden kokemuksia sovellettaessa yhteistoiminnallista menetelmää sekä tutustua yhteistoiminnallisen oppimiseen pedagogisena lähestymistapana.

Yhteistoiminnallisen opetuskokeilun myötä ymmärsin, että opettajan on ensin ymmärrettävä ja sisäistettävä sekä opittava hallitsemaan yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet ennen kuin voi toteuttaa valitsemaansa yhteistoiminnallista menetelmää käytännössä. Tämän jälkeen hän voi hienosäätää ja sovittaa yhteistoiminnallista oppimista omien olosuhteidensa, tarpeidensa ja opiskelijoiden mukaisesti unohtamatta tietenkään opettajan omaa käyttöteoriaa. Käsitys tiedosta, ihmisestä ja oppimisesta vaikuttaa keskeisesti opettajan käyttämiin opetusmenetelmiin ja siten siihen, millaisena opetustilanne näyttäytyy oppijoille. Kaiken tämän kehystää opettajan oma innostuneisuus ja tapa ajatella. Opettaja on innostuksen tartuttaja ja positiivisen ilmapiirin luoja. Ilman näitä hyvinkin suunniteltu ja toteutettu yhteistoiminnallinen opetuskokeilu voi muodostua pinnalliseksi kokemukseksi sekä opiskelijoille että opettajalle. Kehittämishankkeen teoriataustan kokoaminen ja analysoiminen ovat kulkeneet yhdessä opetuskokeilun kanssa. Tämä on osaltaan auttanut minua ymmärtämään, mitä yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteet konkreettisesti käytännössä merkitsevät.

Vuorovaikutus ja keskustelu olivat yhteistoiminnallisuuden rakentajia. Opiskelijoilla oli mahdollisuus ilmaista omia kokemuksia ja näkemyksiä sekä rakentaa keskuudessaan yhteen kuuluvaisuuden tunnetta. Tämä puolestaan innosti heidät

opiskeluun ja edesauttoi oppimista. Vaikka alituinen kiire ja hektisyys olivat läsnä työskentelyssä, niin yhteisyyden tunne auttoi selviämään näistä tilanteista.

Ryhmien suorittama yhteinen prosessointi muodosti keskeisen tekijän, joka sai yhteistyön toimimaan paremmin. Yhteiset keskustelut ja kirjaamiset siitä, miten hyvin he olivat edistyneet kohti tavoitteitaan. Esimerkiksi oliko ryhmän keskinäinen työskentely ollut tehokasta ja suunniteltua, miten seuraava työ tulisi hoidettua entistä paremmin. Näiden asioiden pohdinta lisäsi jäsenten välistä positiivista yhteistyön tunnetta ja ennen kaikkia halua työskennellä yhdessä.

Johtopäätöksenä edellisestä voisi tehdä, että koulutuksessa tulisi kiinnittää valtavasti huomiota kuuntelutaitojen kehittämiseen ja aitoon kohtaamiseen. Onnistumisiin ja epäonnistumisiin tulisi oppia suhtautumaan oikealla tavalla. Onnistumista osataan nauttia eniten silloin, kun jokaisella on ollut mahdollisuus vaikuttaa ryhmän toimintaprosesseihin. Epäonnistumiset nähdään kuten ristiriitatilanteetkin, oppimisen paikkana. Tämä rohkaisee jokaista kokeilemaan uutta, ottamaan riskejä aluksi yhdessä, myöhemmin jopa yksinkin. Näin jatkuva yhdessä tapahtuva reflektointi toimii oppivan organisaation luomisen voimavarana.

Toimiessaan ryhmässä opiskelijat pitivät omaa rooliaan merkityksellisenä ryhmän toiminnan kannalta, koska melkein ryhmän koko ja koostumus vaihtelivat. Opiskelijat ymmärsivät sen yhteisvastuun, kun ryhmään tulee uusi jäsen. Sillä tulokkaan perehdyttäminen ryhmän töihin takaa helpomman pääsyn tavoitteeseen. Alussa oli kuitenkin tarpeen varoa vallan ja vastuun luovuttamista opiskelijoille liian aikaisin, jos nämä eivät ole vielä kypsiä ottamaan näiden edellyttämää vastuuta omasta ja toisten työskentelystä. Opettaja on kuitenkin se vastuuhenkilö, joka seuraa opiskelijoidensa edistymistä ja työntekoa. Hänellä on myös opiskelijatuntemuksen kautta mielessään kokonaiskuva siitä tietomäärästä ja kyvyistä, jotka opiskelijat ovat jo omaksuneet. Opettajalla pitää olla myös herkkyyttä opiskelijoiden tilanteen havaitsemiseen, jotta kielteisiltä tunteilta välttyttäisiin.

Yhteistoiminnallinen menetelmä rakentuu myös yhteiskunnallisista elementeistä, jotka muodostavat paljolti yhteiskunnan selkärangan. Kuitenkin kaiken tyyppiselle oppijoille tulisi antaa mahdollisuus. Yhteistoiminnallinen opetusmenetelmä suosii

tietyntylaisia opiskelijoita, joilla on jo opetusmenetelmän tarjoamia valmiuksia synnynnäisistä tai kokemuksellisista syistä. Kaikki opiskelijat eivät ole ulospäin suuntautuvia ja sosiaalisilta taidoiltaan hyviä. Mitä tapahtuu niille opiskelijoille, jotka ovat hiljaisia, ujoja ja syrjään vetäytyviä. Tarvitaan useita toisiaan tasapainottavia lähestymistapoja, jotta oppimista tapahtuisi. Erilaiset oppijat ja erilaiset aiheet tarvitsevat erilaisia opetusmenetelmiä.

Yhteistoiminnallisuus menetelmänä kiinnostaa minua edelleen, koska olen itsekin kokenut oppivani tällä tavoin. Oppiminen olikin minulle aika arvoituksellinen käsite. Mielikuvani oppimisesta on ollut lähinnä mieleen painamista ja ulkoa lukua. Vasta opettaja opinnoissa tajusin omat heikkouteni ja vajavaisuuteni oppimisen suhteen. Tämä synnytti lievää ahdistusta, mutta kuitenkin ajatuksen siitä, että voisin tulla sinuksi oman oppimiseni kanssa. Motivaationi oli korkea aloittaessani opettajaopinnot, mikä edesauttoi mielenkiintoa omaa oppimistani kohtaan. Ensin on opittava oppimaan ennen kuin voi olla toisten oppimisen ohjaaja. Tämä ajatus vahvistuikin entisestään työstäessäni tätä oman opetustyön kehittämishankettani. Vaikka oppimisprosessini sisäistäminen on vienyt melko lailla aikaa, on se kannattanut. Sillä siitä on ollut hyötyä sekä omassa elämässäni että opiskelijoiden ohjauksessa.

Työsarkaa riittää vielä pitkälle eteenpäin. Yhteiskunnassamme ollaan heräämässä siihen todellisuuteen, että tarvitsemme yhteistoiminnallisuutta yhä enemmän voidaksemme vastata työelämän jatkuvasti kasvaviin vaatimuksiin.

Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet tarjoavat hyvän teoreettisen perustan oppivaan organisaation. Hyvin ohjatussa koulutuksessa opiskelijan voimavarat saadaan kunnolla käyttöön. Arkakin opiskelija rohkaistuu ottamaan kantaa asioihin aluksi opiskelijaryhmässä ja myöhemmin myös työelämässä. ”Haluun oppia” tarvitaan opiskelijan sisäistä motivaatiota ja opettajan ohjausta, tukea ja kannustusta sekä ennen kaikkea välittämistä.

LÄHTEET:

- Clarke, 2002. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.). 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. s. 41. Helsinki: WSOY.
- Eskola, J & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Kirjapaino Gummerus.
- Johnson, D & Johnson, R. 2002. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.). 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. s.128-131. Helsinki: WSOY.
- Johnson, D & Johnson, R. 2002. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.). 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. s. 119. Helsinki: WSOY.
- Havu-Nuutinen, S & Järvinen, H & Sinivuori, E. 2003. Opetus, opiskelu ja oppiminen luonnontieteissä. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Häkkinen, P & Arvaja, M. 1999. Teoksessa: Eteläpelto, A & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. s. 208. Juva: WSOY.
- Johnson, D & Johnson, R. 1990. Yhteistoiminnallinen oppiminen: Eräitä keskeisiä piirteitä ja mahdollisuuksia. Helsingin yliopisto.
- Kagan & Kagan 2002. Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.). 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. s. 41. Helsinki: WSOY.
- Kohonen, V & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Kohonen, V. 2002. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa: P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 348 - 366.
- Koppinen, M & Pollari, J & Korpinen, E. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY
- Kumpulainen, K. 2002. Tutkimuskatsaus: Yhteistoiminnallinen oppiminen vertaisryhmässä. Kasvatus 33 (3), s. 252-265.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1999. Opitaan yhdessä. Aikuiskoulutusta yhteistoiminnallisesti. Lahti: Asko Leppilampi
- Leppilampi, A & Piekkari, U. 1998. Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja

elämän taitoja. Kukkila: Salpausselän Kirjapaino

Luukkainen, O. 1998. Tulevaisuuden tekijät - Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva :WSOY

Forman & Cazden 1985; Mercer 2000. Tutkimuskatsaus: Yhteistoiminnallinen oppiminen vertaisryhmässä. Kasvatus 33 (3), s.255

Opetushallitus, 2000. Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinto, 2000. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Helsinki: Hakapaino.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteistoimin. Vantaa: Vantaan täydennys koulutuslaitos.

Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.). 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.

Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.

LIITE 1

Kokki yo
Opiskelija

Etätehtävä _____ palautus _____
nimi _____

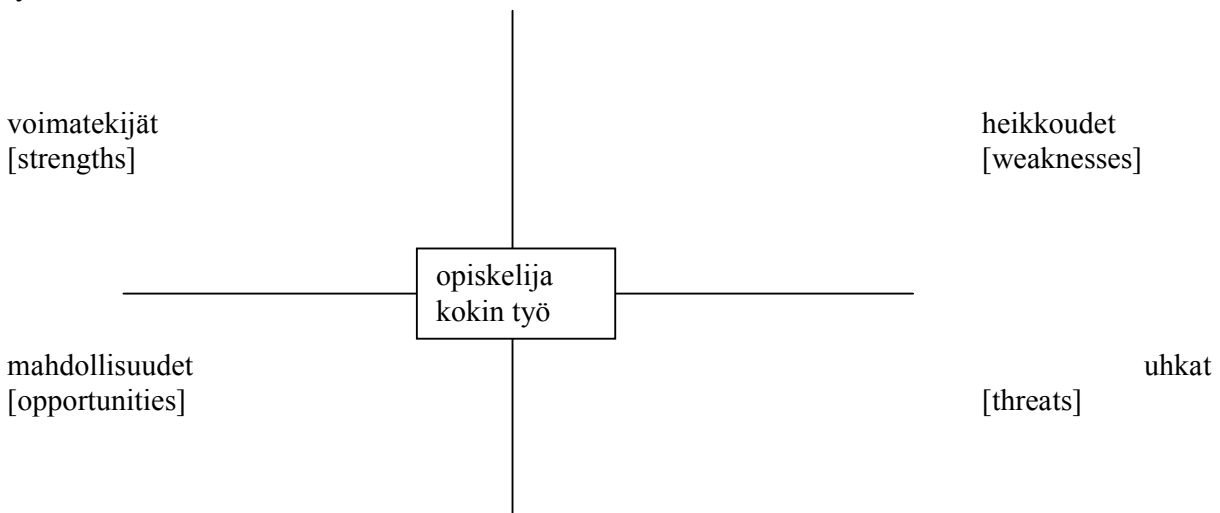
Tehtävän tavoitteena on luoda kuva siitä ammatista ja ammattiin kuuluvasta työstä, osana työyhteisöä, johon opiskelija koulutetaan.

Opiskelija arvioi niitä ammattiin vaikuttavia tekijöitä, tietoja ja taitoja, joita pitää tärkeinä ja joita hänen mielestään ammatissa tarvitaan.

Tehtävän tuloksia apuna käyttäen jokainen opiskelija luo itselleen kuvan ammatissa vaadittavista omista vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan.

1. Selvitä minkälaista ammatillista osaamista mielestäsi kokin työssä tarvitaan?

2. Laadi SWOT – analyysi omista vahvuuksistasi ja kehittämisen kohteista verrattuna kokin työssään tarvitsemaan osaamiseen.



Voimatekijät:

Heikkoudet:

Mahdollisuudet:

Uhkat:

taitoja jotka ovat olemassa

taitoja jotka kaipaavat lisäopintoja

ominaisuuksia itsessäsi

tekijöitä jotka ovat uhkana asioille joita haluat toteuttaa

Jokaisessa kohdassa voi miettiä myös henkilökohtaisia ominaisuuksiasi, erityisiä kykyjä, luonteen piirteitä, ym. joita sinulla on, tai joita toivot omaavasi.

"Teoreettiset käsitteet pitää aina määritellä, vasta sen jälkeen on edellytykset keskustella asiasta ja vasta sen jälkeen on mahdollista laajemmin pohtia käsitteen soveltamista käytännön työtilanteeseen". (esim. oikeus saada tehdä jotakin ja ottaa vastuu jostakin)

3. Tavoitteeni opiskelussa ja tulevassa ammatissasi.

4. Kuinka saavutan tavoitteeni.

5. Mielestäni hyvä ammattitaito koostuu seuraavista elementeistä:

6. Miten ammattietiikka ja työmoraali näkyvät kokonaisuudessa?

LIITE 2

RAVINTOLAN RUOKATUOTANNON KOULUTUSOHJELMA, RAVINTOLAKOKKI

Ravintolan ruokatuotannon koulutusohjelman (ravintolakokki) toimii erityyppisten ravintoloiden tai rahti- ja matkustaja-alusten ruokatuotannon tehtävissä, kuten ruoka-annosten suunnittelussa, ruoanvalmistuksessa ja esillelaitossa sekä elintarvikkeiden varastoinnissa.

1.1 Opintoviikko: 40 h (28 lähiopetusta, 12 h itsenäistä opiskelua)

1.2 Ravintolakokki osaa

- ruoanvalmistuksessa tarvittavat kädentaidot
- osaa toimia ruoanvalmistuksessa taloudellisesti ja kannattavasti
- valmistaa terveellistä, maukasta ja monipuolista ruokaa ottaen huomioon sekä gastronomian vaatimukset että erilaiset asiakasryhmät ja kulttuurit
- laittaa tarkoituksenmukaisesti esille ravintolassa tarjottavia à la carte-annoksia ja ateriakokonaisuuksia, huomioiden erilaiset liikeideat
- valmistaa tavallisimpia erityisruokavaliota
- tilata, vastaanottaa, varastoida ja esikäsitellä ravintolan keittiön raaka-aineita
- käsitellä ja säilyttää hygieniaohjeita noudattaen elintarvikkeita, ruokia ja juomia
- noudattaa omavalvontasuunnitelmaa ja tehdä tarvittavat mittaukset
- laskea ruoka-annoksille myyntihinnan, materiaalikustannukset ja työkustannukset
- myydä ja esitellä ravintolan ruokatuotteita
- avustaa ravintolahenkilökuntaa ruokien ja juomien tarjoilussa
- suunnitella erilaisia ateriakokonaisuuksia sekä itsenäisesti että ryhmässä
- ylläpitää siisteyttä ja järjestystä asiakastilaisuuksissa
- toimia kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti
- ymmärtää molempien kotimaisten kielten lisäksi englannin ja ranskankielistä ravintolasanastoa
- kehittää omaa toimintaansa yrityksen kannattavuuden parantamiseksi

- työskennellä sekä itsenäisesti annettujen ohjeiden mukaan että työryhmän jäsenenä

SISÄLTÖ

- **osallistuu päivittäisiin toimintoihin sekä keittiössä että varastossa**
- **työvuorolistan tulkitseminen**
- **ruokien esivalmistus ja annosten esillelaitto**
- **tilausmääräysten tulkitseminen**
- **työturvallisuus ja puhtaanapito**
- **omavalvonta**
- **alan ominaispiirteet: vuorotyö, kiireinen ja vaihteleva työrytmi**

TAVOITTEET OPISKELIJALLE TYÖTÄ RAVINTOLASSA-OPPIMISJAKSOLLE (KEITTIÖ)

- työaikojen noudattaminen ja poissaoloista ilmoittaminen
- osaa muodostaa kuvan ravintolan keittiötyöstä
- tunnistaa yleisimmät ravintoloissa tarjottavat tuotteet
- ymmärtää taloudellisuuden ja kannattavuuden vaikutukset ravintolan toiminnassa
- ymmärtää oman toimintansa merkityksen liiketoiminnan kannalta
- osaa ruoanvalmistuksen perusmenetelmät
- ymmärtää valmistuksen aikana raaka-aineissa tapahtuvat fysiologiset muutokset sekä niiden merkityksen työprosessissa
- tunnistaa käytettävät raaka-aineet ja osaa arvioida niiden laadun
- ymmärtää hygienian ja työpistejärjestyksen merkityksen toiminnan kannalta
- huomioi työturvallisuuden ja osaa käsitellä työvälineitä oikein
- osaa valita oikeat puhdistusaineet ja -välineet tilojen, laitteiden ja työvälineiden puhdistamiseen

- osaa pientyövälineiden, koneiden ja laitteiden puhdistamisen
- osaa huolehtia omasta ja työympäristönsä siisteydestä
- osaa huolehtia henkilökohtaisesta hygieniasta, työasunsa kunnosta ja puhtaudesta
- ymmärtää kestävä kehityksen periaatteet ja huomioi ne omassa toiminnassaan
- ymmärtää omavalvonnan periaatteet ja osaa soveltaa niitä työssään

RUOANVALMISTUKSESSA TARVITTAVAT KÄDENTÄIDOT

hygienia

työturvallisuus

raaka-aineiden
tunnistaminen

perusmenetelmät

"Vapaamatkustaja"

Ihmisen saaminen järkevän käyttäytymisen taakse vaatii usein tietoa seurauksista. Tällainen "hyötyajattelu" leimaa yhä enemmän käyttäytymistä sen asemesta, että käyttäytymistä määräisi tieto siitä, onko se moraalisesti oikein vai väärin.

Roskien heittäminen voi tuntua pieneltä rikkeeltä, mutta jos kaikki ajattelevat ja käyttäytyvät samalla tavalla, syntyy epäviihtyisä ympäristö, jota kukaan ei alunperin halunnut. Julkisen liikenteen kulkuneuvojen ja asemien töhriminen voi johtaa siihen, että yhä harvemmat ihmiset käyttävät niitä. Seurauksena on, että vuoroja joudutaan harventamaan ja töhrimisistä aiheutuneista kustannuksista johtuen matkalippujen hintoja nostetaan. Näin töhrijä paitsi alentaa elämisen laatua muilta, tuhoaa myös omat liikkumismahdollisuutensa.

Asenteet ovat yksilön kannalta usein taloudellisia. Uutta tietoa eri vaihtoehdoista ei tarvitse yhä uudelleen käsitellä ja vertailla vaihtoehtoja, vaan asenteet tarjoavat viitekehyksen vaihtoehtojen tarkasteluun ja kuluttajan suhtautumiseen ympäristöönsä ja muihin ihmisiin.

Vapaamatkustaja-ongelmaksi kutsutaan sellaista tilannetta, jossa käyttäytymismallia valitessa omakohtaiset hyödyt ajavat niiden kanssa ristiriidassa olevien kollektiivisten hyötyjen edelle. Näin vapaamatkustajuus vaikuttaa sekä yksilön preferenssien (ensisijaisten etujen) määrittelyyn hänen käyttäytymiseensä. Syinä tällaiseen toimintaan voi olla oman hyödyn ja / tai mukavuuden asettaminen etusijalle tai se, että arvelee oman käyttäytymisensä vaikutukset merkityksettömiksi.

Ympäristön laatu on kollektiivinen hyödyke, jonka käytöstä ei voida ketään sulkea pois siitä riippumatta miten itse kukin käyttäytyy. Tällainen käyttäytyminen on siis rationaalista päättäjän (yksilön tai yrityksen) näkökulmasta silloin kuin ympäristöystävällinen toiminta vaatii häneltä jonkinlaista uhrausta (aikaa, rahaa tai

vaivannäköä), ja hän pelkää oman panoksensa menevän hukkaan, koska ei voi olla varma siitä, että myös muut käyttäytyvät yhtä ympäristöystävällisesti kuin hän itse. Tällöin kaikkien, toimijan itsensäkin kannalta lopputulos ei ole optimaalinen. Kun vapaamatkustajia on paljon, toivottua ympäristöä ei synny.

RUOANVALMISTUKSESSA TARVITTAVAT KÄDENTÄIDOT ESIMERKINÄ PERUNA

hygienia

- * maaperäisiä bakteereja
- * työpistesiisteys
- * riittävä kuumennus
- * työlaudan desinfiointi
- * ristikontaminaatio

työturvallisuus

- * leikkaaminen työlaudalla
 - > kuinka esikäsittelet kuoritun perunan paloittelemista varten, vrt. perunan muoto
- * työasento
- * sormien asento

raaka-aineiden tunnistaminen

- * kypsymisaika
- * esikypsennys freesaamalla
- * mihin tarkoitukseen käytetään
 - > jauhoinen = sose
 - > vähän tärkkelystä = paist.
- * mausteiden määrä ja sopivuus
- * tummuu kuorittuna hapen vaikutuksesta

perusmenetelmät

- * kypsentaminen eri menetelmillä
 - * valmistaminen yhdessä muiden raaka-aineiden kanssa
 - > kypsymisaika (peruna, lanttu, liha, kala)
 - > sama palakoko samassa kasviksessa, eri palakoko eri kasviksissa
- (esim. peruna 1-2 min
porkkana 3-4 min
lanttu 5-6 min

uudelleen kuumennus /
lopullinen kypsentaminen

LIITE 3

HORAKO13Y07

PÄIVÄKIRJAN TUKIKYSYMYKSET:

MITÄ OPIMME RYHMÄSSÄMME/ MITÄ ITSE OPIN RYHMÄN VAIKUTUKSESTA

MITEN OPIMME RYHMÄSSÄMME/YKSILÖNÄ

MISSÄ ONNISTUIMME PARHAITEN

MITEN VOISIMME KEHITTÄÄ YHTEISTÄ TYÖSKENTELYÄMME

MITEN RYHMÄMME TOIMI

LIITE 4

Palautekysely ruokatuotannon -työtä ravintolassa jaksosta
Soveltuvien osien käyttämiseksi ruokatuotannon jaksolla yhteistoiminnallista oppimisen menetelmää.

Miten koet tämän yhdessä työskentelyn vaikuttaneen omiin oppimistuloksiisi?

Mikä työskentelytavassa oli parasta ja mikä oli vähemmän mielekästä?

Millaisia kehittämissuhteita sinulla on jakson sisältöön, järjestelyihin, arviointiin tms. liittyen?

Yhteistoiminta ryhmässä -valitse mielestäsi sopivin vaihtoehto

HENKILÖKOHTAINEN PALAUTE	USEIN	JOSKUS	HARVOIN
ESITIN OMIA IDEOITA RYHMÄSSÄNI			
KYSYIN MUILTA TIETOJA JA HEIDÄN MIELIPITEITÄÄN			
PYYSIN APUA TARVITTAESSA			
AUTOIN RYHMÄNI MUITA JÄSENIÄ			
OTIN KAIKKI RYHMÄNI JÄSENET HUOMIOON TYÖTÄ TEHDESSÄ			
TUNSIN OLONI ONNELLISEKSI RYHMÄSSÄNI			
OTIN VASTUUN RYHMÄMME TUOTOKSISTA			
HALUAISIN JATKOSSAKIN TYÖSKENNELLÄ RYHMÄSSÄ			

