

TYÖN PERUSTANA OLEVA TIETO JA SEN OP- PIMISEN ARVIOINTI

Case: Lounasruokien valmistus -tutkinnon osa

Mari Järvenpää

Opinnäytetyö
Kesäkuu 2014

Palveluliiketoiminnan koulutusohjelma, ylempi amk
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala





Tekijä(t) Järvenpää, Mari	Julkaisun laji Opinnäytetyö	9.6.2014
	Sivumäärä 130	Julkaisun kieli Suomi
		Verkkojulkaisulupa myönnetty (X)
Työn nimi TYÖN PERUSTANA OLEVA TIETO JA SEN ARVIOINTI. Case: Lounasruokien valmistus -tutkinnon osa		
Koulutusohjelma Palveluliiketoiminnan koulutusohjelma, ylempi AMK		
Työn ohjaaja(t) Mertanen, Enni		
Toimeksiantaja(t) Sastamalan koulutuskuntayhtymä		
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, miten työn perustana olevan tiedon oppiminen varmistetaan ammatillisessa perustutkinnossa. Tutkimus toteutettiin verkkokyselynä Lounasruokien valmistus -tutkinnon osan opettajille hotelli-, ravintola- ja cateringalalla. Tutkimus kohdennettiin työn perustana olevan tiedon hallinnan arviointikohteisiin. Kysymyksillä selvitettiin mm. opetussuunnitelmien laadintaa, opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen valintaa, opetukseen käytettyä aikaa, itsearviointiin ja vuorovaikutuksen toteutumista sekä arviointia valituissa arvioinnin kohteissa.</p> <p>Työn tuloksena selvisi, että opetussuunnitelmien ja tutkinnon osien suunnitteluun osallistuivat pääsääntöisesti opettajat ja oppilaitoksen johto. Opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt olivat melko perinteisiä. Opettajat kokivat opiskelijoiden ravitsemusosaamisen heikoksi, mikä saattaa johtua pienistä opetustuntimääristä kyseisessä arvioinnin kohteessa. Sosiaalisen median tarjoamia mahdollisuuksia käytettiin vielä vähän. Oppimisen arviointia toteutettiin monin eri arviointimenetelmin, samoin osaamisen arviointia, jota Opetushallituksen ohjeen mukaan pitäisi arvioida pääosin ammatiosaamisen näytöllä.</p> <p>Tulevaisuudessa tutkinnon osan opettajien kannattaa muodostaa yhteinen näkemys tutkinnon osien arviointikohteiden sisällöistä yhdessä työelämän kanssa. Opettajasta riippumatta opetuksen sisällön tulee olla samanlainen. Ammatillisissa oppilaitoksissa oppiminen tapahtuu tyypillisesti aitoja työympäristöjä muistuttavissa työpajoissa, mutta osa oppimisesta on siirrettävä työelämään opittavaksi kontekstisidonnaisuuden varmistamiseksi. Teorian oppimiseen ja erityisesti sen yhdistämiseen käytännön työn opetukseen on kiinnitettävä riittävästi huomiota. Yhteistyöyritysten tarjoamia mahdollisuuksia tulee jatkossa hyödyntää innovatiivisesti. Digitaalisuutta on hyödynnettävä opetuksessa nykyistä huomattavasti laajemmin. Koulutuksen järjestäjän on huolehdittava riittävästä koulutuksesta mm. tieto- ja viestintäteknikassa ja arvioinnissa.</p>		
Avainsanat (asiasanat)) oppimisen arviointi, osaamisen arviointi, itsearviointi, transfer, työn perustana oleva tieto, autenttinen oppimisympäristö		
Muut tiedot		





Author(s) Järvenpää, Mari	Type of publication Master's Thesis	Date 9.6.2014
	Pages 130	Language Finnish
		Permission for web publication (X)
Title THE UNDERPINNING KNOWLEDGE AND ITS ASSESSMENT. Case: The vocational modul of Preparation of lunch dishes		
Degree Programme Master`s Degree Programme in Hospitality Management		
Tutor(s) Mertanen, Enni		
Assigned by Sastamala Municipal Education and Training Consortium, Sasky		
Abstract <p>The aim of this thesis was to solve how the learning of underpinning knowledge is secured in a vocational upper secondary qualification. The study included an online survey with teachers working in the Hotel, Restaurant and Catering fields. The main focus in the survey was on the assessment of the underpinning knowledge. The questions were related to, for example, curricula, choices of learning methods and learning environments, the time spent on teaching, self-assessment and interaction.</p> <p>The results show that the teachers and the administration, in particular, take part in drawing up curricula and the modules included in the qualifications. The teaching methods and learning environments were quite traditional. The teachers thought that the nutritional competence of the students was modest, possibly due to the little time available for teaching. The facilities offered by social media were little used. Learning was assessed through many different methods. The same applies to competences, which should be mainly assessed through proficiency tests as instructed by the Finnish National Board of Education.</p> <p>In the future, it will be useful for the teachers to agree on the objectives of the assessment of the qualification modules with working life. The teaching content should be consistent independent of an individual teacher. In vocational schools, learning typically takes place in a simulated environment. Nowadays, learning should increasingly take place in working life, in the authentic environment. Sufficient attention will have to be paid to theoretical learning and how to combine it with practice. Education providers and teachers have to utilize the possibilities offered by their partners in an innovative way. Also, digitalization has a lot of potentiality to be used in teaching. Education providers are responsible for giving the teachers training in for example, assessment and information technology.</p>		
Keywords learning assessment, competence assessment, self-assessment, transfer, underpinning knowledge, target of assessment, authentic learning environment		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	7
1.1	Opinnäytetyön tausta	7
1.2	Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoite	8
2	OPETUKSEN SUUNNITTELU AMMATILLISESSA PERUSKOULUTUKSESSA	10
2.1	Ammatillinen peruskoulutus	10
2.1.1	Ammatillisen peruskoulutuksen tarkoitus ja tavoitteet	10
2.1.2	Tutkintojen perusteet, tutkinnon muodostuminen	12
2.1.3	Ammattiosaamisen näytöt	16
2.1.4	Eurooppalainen ja kansallinen viitekehys	17
2.2	Työelämän edellyttämä osaaminen	19
2.2.1	Osaaminen	19
2.2.2	Ammattitaito	20
2.2.3	Kompetenssi	22
2.2.4	Kvalifikaatiovaatimukset	23
2.2.5	Kompetenssi ja kvalifikaatiot oppimisen ja opetuksen näkökulmasta ..	24
2.3	Oppimisen edistäminen	25
2.3.1	Yleistä oppimisesta	25
2.3.2	Oppimismotivaatio	27
2.3.3	Sosiaalinen vuorovaikutus	27
2.3.4	Reflektio muutoksen välineenä	28
2.3.5	Kontekstisidonnaisuudesta oppimisen siirtovaikutukseen	29
2.3.6	Hiljainen tieto	30
2.4	Opetuksen suunnittelu	32
2.4.1	Oppimiskäsitykset	32
2.4.2	Opetussuunnitelman laadinta	37

2.4.3	Opetusjärjestelyt ja -menetelmät	41
2.4.4	Osaamisen kehittäminen oppijoilla ja opettajilla nyt ja tulevaisuudessa 42	
2.4.5	Oppimisympäristöt.....	46
3	ARVIOINTI	48
3.1	Yleistä arvioinnista.....	48
3.2	Arviointi ammatillisessa peruskoulutuksessa	52
3.2.1	Oppimisen arviointi	53
3.2.2	Osaamisen arviointi.....	54
3.3	Erlaisia arvioinnin tapoja.....	55
3.4	Arviointimenetelmiä	57
4	TAVOITTEET JA TUTKIMUSASETELMA, KYSELYN TAUSTA JA TOTEUTUS.....	61
4.1	Tutkimusongelma	61
4.2	Tutkimusmenetelmä, aineiston hankinta ja analysointi	61
4.3	Tutkimuksen toteuttaminen	63
5	TULOKSET JA NIIDEN ANALYSOINTI	64
5.1	Vastaajien taustatiedot.....	64
5.2	Opetussuunnitelman yhteisen osan ja tutkintokohtaisen opetussuunnitelman laadinta ja muodostuminen	67
5.3	Lounasruokien valmistus -tutkinnon osan muodostuminen	71
5.4	Opetusjärjestelyt ja -menetelmät sekä oppimisympäristöt arvioinnin kohteissa.....	73
5.4.1	Opetusmenetelmät	73

5.4.2	Oppimisympäristöt.....	76
5.5	Opetukseen käytetty aika tunteina ja opetuskerrat	77
5.6	Ravitsemussuositukset, ravitsemuspassi, erityisruokavaliot opetuksessa	80
5.7	Opetuksessa käytetyt autenttiset tilanteet ja ympäristöt	81
5.8	Opiskelijaryhmän ravitsemusosaaminen ja tutkinnon osan alun arviointi	84
5.9	Vuorovaikutuksen ja reflektoinnin toteutuminen	86
5.10	Arviointi	88
5.10.1	Oppimisen arviointi	88
5.10.2	Osaamisen arviointi.....	90
5.11	Tulosten esittely Pirkanmaan alueen matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuspäälliköille ja apulaisrehtoreille	91
6	POHDINTA.....	93
6.1	Opetussuunnitelmien laadinta.....	93
6.2	Opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt.....	95
6.3	Autenttisuuden, reflektion ja vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa ...	97
6.4	Valittujen arvioinnin kohteiden toteuttaminen	98
6.5	Arviointi.....	100
6.6	Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti	102
6.7	Loppupäätelmät.....	104
7	LÄHTEET.....	107

KUVIOT

Kuvio 1. Suomen koulujärjestelmä (Koulutus ja tutkinnot)	11
Kuvio 2. Perustutkinnon muodostuminen	14
Kuvio 3. Hotelli- ja ravintola- ja cateringalan perustutkinnon muodostuminen (Hotelli-, ravintola- ja cateringalan perusteet 2010, 12.).....	15
Kuvio 4. Ammatillisten tutkintotyyppien määritelmät (mukaellen Rasku 2013).....	19
Kuvio 5. Työelämäosaaminen ja sen keskeisten osatekijöiden väliset suhteet (Hanhinen 2010, 97.).....	22
Kuvio 6. Kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1984, teoksessa Hätönen 1999, 79).....	35
Kuvio 7. Integraatiivinen pedagogiikan malli opetussuunnitelmatyössä (mukaellen Tynjälä 20	38
Kuvio 8. Koulutuksen järjestäminen työprosesseittain (Minna Taivassalo-Salkosuo 2013.).....	48
Kuvio 9. Vastaajien koulutustausta	65
Kuvio 10. Vastaajien ravitsemusalan koulutus.....	66
Kuvio 11. Vastaajien kokemus opettajana	66
Kuvio 12. Opetussuunnitelman yhteisen osan laadintaan osallistuneet.....	67
Kuvio 13. Tutkintokohtaisen opetussuunnitelman laadintaan osallistuneet	68
Kuvio 14. Oppimiskäsityksen määrittely opetussuunnitelmassa.....	70
Kuvio 15. Tutkinnon osan opetusjärjestelyjen suunnitteluun osallistuneet	71
Kuvio 16. Lounasruokien valmistus- tutkinnon osan sijoittuminen opintoihin	72
Kuvio 17. Tutkintokohtaisen opetussuunnitelman hallinta	73
Kuvio 18. Opetusmenetelmät valittujen arvioinnin kohteiden opetuksessa	75
Kuvio 19. Oppimisympäristöt valittujen arvioinnin kohteitten opetuksessa	77
Kuvio 20. Opetukseen käytetty aika tunteina arvioinninkohteittain.....	79
Kuvio 21. Opetuskerrat arvioinninkohteittain	79
Kuvio 22. Opetuksessa käytettävät todelliset käytännön ongelmia (autenttiset tilanteet).....	83
Kuvio 23. Opiskelijaryhmän ravitsemusosaaminen opettajan kokemana.....	85
Kuvio 24. Tutkinnon osan alussa ollut arviointi	85
Kuvio 25. Vuorovaikutuksen toteuttaminen arviointikohteittain.....	86

Kuvio 26. Opiskelijan itsearviointi	87
Kuvio 27. Oppimisen arviointi arvioinnin kohteittain	89
Kuvio 28. Arviointikeinot osaamisen arvioinnissa.....	91
Kuvio 29. Monien oppimisympäristöjen käyttäminen samanaikaisesti	97

1 JOHDANTO

1.1 Opinnäytetyön tausta

Työn tekeminen muuttuu jatkuvasti, ja työelämä edellyttää työntekijältä monenlaisia uusia taitoja ja osaamista; hyvän yleissivistyksen ja oppilaitoksessa opitun perustan lisäksi myös paljon sellaista, mitä ei voida koulussa oppia tai kirjoista lukea. Teoria ja käytäntö on perinteisesti erotettu ja myös opetettu erikseen, teoria ensin ja käytäntö sitten. Parhaimmaksi on kuitenkin osoittautunut teorian ja käytännön yhdistely, joka mahdollistaa oppijoille teorian ja käytännön yhdistämisen omaan toimintaansa. Teoria- ja käytännöllinen tieto eli informaatio integroituu kokemustietoon, joka sitten muuttuu osaamiseksi vasta pitkäaikaisen harjoittelun myötä. Informaatio on siis pitkäkestoisen prosessin alkupäässä ja siksi oppimisen varmistaminen oppimisprosessissa on erittäin tärkeää. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 71–72.)

Ammatillisten perustutkintojen perusteet uudistettiin vuosina 2009–2011. Uudistuksen myötä opiskelijan arviointi on kriteeriperusteista, jolloin opiskelijan oppimista ja osaamista verrataan aina joko ammatillisten tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksiin tai ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien (yhteiset opinnot) tavoitteisiin sekä niiden pohjalta laadittuihin arviointikriteereihin. Opiskelijan arviointi on tutkinnon perusteissa esitetty taulukkomuodossa. Taulukossa on seuraavat arvioinnin kohteet: 1. työprosessin hallinta, 2. työmenetelmien, -välineiden ja materiaalien hallinta, 3. työn perustana olevan tiedon hallinta ja 4. elinikäisen oppimisen avaintaidot. Arviointikriteereissä on määritelty, miten ammattitaito hallitaan. Arviointikriteerit on määritelty taulukkoon kolmelle tasolle: tyydyttävä (1), hyvä (2) ja kiitettävä (3). (Ammatillisten perusteiden toimeenpano 2012, 29–30.)

Oppimisen arvioinnin tavoite on, että opiskelija tietää, mitä hän osaa ja mitä hänen on vielä opittava. Oppimisen arvioinnissa opettajan tai työpaikkaohjaajan tulee käyttää opiskelijaa motivoivia ja aktivoivia menetelmiä, joiden avulla tuetaan ja motivoidaan opiskelijaa sekä kehitetään opiskelijan itsearviointitaitoa. Oppimista arvioidaan

koko koulutuksen ja opiskelun ajan antamalla opiskelijalle suullista tai kirjallista palautetta oppimisen etenemisestä. Uudistettujen perustutkinnon perusteiden mukaan ammatillisten tutkinnon osien edellyttämä ammattitaito osoitetaan pääasiassa ammattiosaamisen näytöillä, joita muulla arvioinnilla täydennetään. Ammattiosaamisen näyttöjen myötä opiskelijan osaamisen arviointi on painottunut työn tekemiseen. Tästä syystä oppimisen arviointi ja varmistaminen korostuvat entisestään. Ammattiosaamisen näytössä työtä tekemällä voi olla vaikea osoittaa kaikkea osaamista jota tutkinnon osassa on. Opettajan tulee ennen osaamisen arviointia varmistaa, että opiskelija on oppinut riittävästi ja saavuttanut ammattitaitovaatimukset arvioinnin kohteittain. (Ammatillisten perusteiden toimeenpano 2012,97–98, 137.)

1.2 Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoite

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on selvittää, miten ammatillisessa koulutuksessa varmistetaan työn perustana olevan tiedon hallinta. Opiskelijoiden oppimiseen ja oppimistuloksiin vaikuttavat niin opetusmenetelmät, työskentelytavat kuin myös arviointi. Siksi opintojakso kannattaisi rakentaa merkityksellisistä oppimiskokemuksista siten, että se vahvistaa ja edistää opiskelijoiden syvällistä oppimista ja sitoutumista opiskeluun. (Hyppönen & Linden 2009, 9.) Oppimiseen vaikuttaa eniten oppijan toiminta, mutta opettaja voi omalla toiminnallaan mahdollistaa oppimisen. Niin opiskelijan asettamat tavoitteet kuin opetukselle asetetut tavoitteet ohjaavat opetusta. (Pruuki 2008, 21–23.) Opettajan tehtävänä on saada opiskelija aidosti kiinnostumaan opetettavasta asiasta. Opinnäytetyössä selvitettiin menetelmät, joilla opettajat varmistavat oppimisen ja osaamisen arvioinnin työn perustana olevan tiedon hallinnan arviointikriteereissä. Edellisten lisäksi selvitettiin myös, millaisia oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä teoreettisen tiedon opetuksessa ja arvioinnissa käytettiin. Tämä opinnäytetyö rajattiin koskemaan vain yhtä hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkinnon tutkinnon osaa, Lounasruokien valmistus 20 ov. Opinnäytetyössä tarkasteltiin vain oppilaitoksessa tapahtuvaa toimintaa pääasiassa opettajan näkökulmasta. Työssäoppimisjaksojen aikana tapahtuvaa työpaikkaohjaajien tekemää oppimisen varmistamista ei tarkasteltu tässä työssä.

Opetushallitus toteuttaa Valtakunnallinen ammatillisten osaamistarpeiden ennakointi (VOSE)-projektia, joka tuottaa ennakoititietoa ammatillisen, ammattikorke- ja yliopistokoulutuksen sisältöjen kehittämiseen vastaamaan tulevaisuuden työelämän tarpeita. Taipale-Lehdon (2012, 5) mukaan matkailu- ja ravitsemisalalan ennakoitiprojektissa keskeisiksi osaamistarpeiksi nousi lukuisa määrä erilaisia asioita. Tämän työn kannalta merkityksellisiä tarpeita ovat ruokaan ja ravitsemukseen liittyvä osaaminen, kuten ravitsemustietous, ravitsemussuositusten tunteminen ja erilaisiin erityisruokavalioihin sekä ruoka-aineallergioihin liittyvä osaaminen. Tuotteiden terveysvaikutustuntemus korostuu tulevaisuudessa, samoin ruokalistasuunnitteluosaaminen. (Mts.25–26.)

Tämän opinnäytteen tarvetta voidaan perustella myös aiempien opinnäytetöiden tulosten perusteella. Kaitarinne-Kunnari (2012) on ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyössään tutkinut tulevaisuuden osaamistarpeita majoitus- ja ravitsemisalalla. Erityisruokavalio-osaamista, ruoka-aineallergioiden ja tuotetuntemuksen hallintaa pitää tutkimuksen perusteella vahvistaa (mts. 54). Myös Murtoniemi (2011, 102) toteaa opinnäytetyössään, että kokkien osaaminen ravitsemistietämyksessä on heikko, varsinkin jos edellytetään syvällisempää tietämystä ravitsemuksessa. Tietämyksessä oli vajetta erityisesti rasvojen rasvahappokoostumukseen, terveellisiin raaka-aineisiin ja hiilihydraatteihin liittyvissä asioissa. Tutkimuksen tuloksen perusteella kokien koulutuksen heikko kohta tulee olemaan suunnittelun opettamisen vähäisyys. Murtoniemen (2011, 102) mielestä olisi tärkeää, että kokeille opetettaisiin riittävästi terveellisen lounaskokonaisuuden ja à la carte -ruokien suunnittelua. Myös Alhonen (2013,64) toteaa opinnäytetyössään majoitus-, ravitsemis- ja talousalan perustutkinnoista ammattiin valmistuvien nuorten ravitsemusosaamisen olevan suorastaan heikon. Sirpa Vuolteen opinnäytetyössä (2013) saatujen tulosten mukaan opettajat pitivät useimpien opiskelijoiden ravitsemusosaamista teoriassa hyvänä, mutta soveltamista käytäntöön heikkona. Oma osaamistaan suurin osa opettajista piti riittävänä. Tältä osin vastaukset aiheuttivat ristiriitaisuutta, sillä opettajat pärjäsivät yllättävän huonosti ravitsemuspassikyselyssä. Opettajat kokivat opetussuunnitelmat ravitsemusasioissa epäselviksi, aikaa opettamiseen oli liian vähän, ja teorian ja työn integrointi koettiin vaikeaksi. Vuolle (2013) toteaa, että kehittämällä edellä mainittuja

asioita voidaan opiskelijoiden ravitsemusosaamista parantaa. Luonnollisesti myös opettajien osaamisen on oltava riittävää. (Mts. 45, 51, 62.)

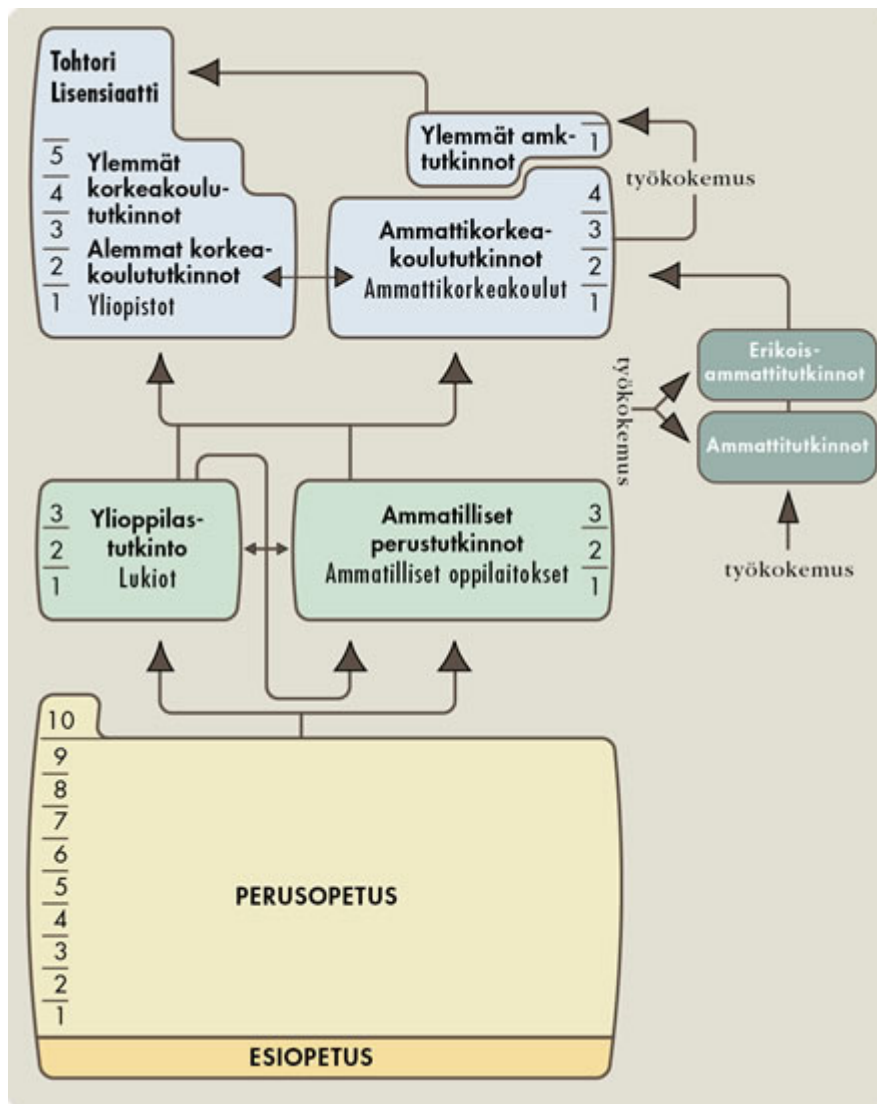
Tutkimusmenetelmänä tässä työssä oli kvantitatiivinen tutkimus, joka toteutettiin Webropol-ohjelmalla toteutetulla kyselyllä. Kohderyhmäksi valittiin Pirkanmaalla Lounasruokien valmistus -tutkinnon osaa opettavat opettajat, joita yhteyshenkilöiltä saadun tiedon mukaan on 31. Tulokset kuvattiin sekä sanallisesti että graafisin kuvi-
oin.

2 OPETUKSEN SUUNNITTELU AMMATILISESSA PERUSKOULUTUKSESSA

2.1 Ammatillinen peruskoulutus

2.1.1 Ammatillisen peruskoulutuksen tarkoitus ja tavoitteet

Ammatillinen peruskoulutus on lukiolle rinnakkainen peruskoulun jälkeinen toisen asteen koulutusväylä. Molemmat väylät tuottavat jatko-opintokelpoisuuden ammatikorkeakoulu- ja yliopisto-opintoihin. (Ks. kuvio 1.)



Kuvio 1. Suomen koulujärjestelmä (Koulutus ja tutkinnot)

Suomen koulutusjärjestelmässä ammatilliseen koulutukseen kuuluvat ammatillinen peruskoulutus sekä ammatillinen lisä- ja täydennyskoulutus. Ammatillinen koulutus on tarkoitettu sekä työelämään siirtyville nuorille että työelämässä oleville aikuisille. Aikuiset voivat osallistua sekä ammatillisiin perustutkintoihin että ammatilliseen lisäkoulutukseen. (Ammatillinen koulutus ja sen kehittäminen, n.d.)

Ammatillisen koulutuksen yleisenä tavoitteena on kohottaa ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeista, edistää työllisyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista. Ammatilliset perustutkinnot antavat laajat perusvalmiudet alan

tehtäviin ja erikoistuneempaa osaamista jollakin osa-alueella. (L 630/1998 2.§) Lainsäädännön mukaan koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen. Lisäksi koulutuksen on tuettava opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasa-arvoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Koulutuksen tulee antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea elinikäistä oppimista. (L 630/1998 5.§)

2.1.2 Tutkintojen perusteet, tutkinnon muodostuminen

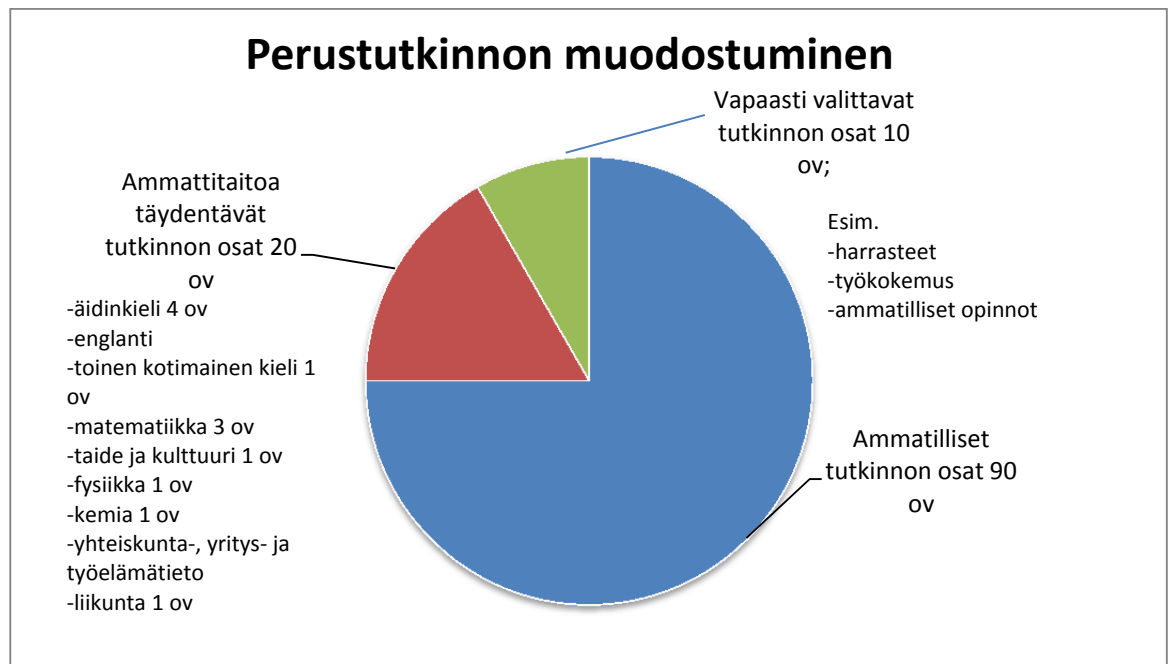
Tutkinnot rakentuvat perusopetuksen oppimäärälle. Aikaisempi koulutuksen tai työkokemuksen kautta hankittu osaaminen tunnustetaan osaksi tutkintoa. (Ammatillinen koulutus ja sen kehittäminen, n.d.) Kaikki ammatilliset perustutkinnot uudistettiin vuosina 2009–2011, ja Valtioneuvoston päätöksen (VNp213/1999) 1§ ja asetuksen (A 488/2008) mukaan: ”Perustutkintoon johtavaan koulutukseen kuuluu ammatillisia opintoja ja niitä tukevaa työssäoppimista, ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia ja ammattitaitoa täydentäviä yhteisiä opintoja, vapaasti valittavia opintoja sekä ohjausta” (Hotelli-, ravintola- ja cateringalan perusteet 2010, 12). Ammatillisen perustutkinnon laajuus on 120 opintoviikkoa, ja tutkinto muodostuu tutkintokohtaisista tai eri aloille ja tutkinnolle yhteisistä tutkinnon osista. Tutkinnon osat kattavat ammattitaidon, jota edellytetään kyseisessä työelämän toimintakokonaisuudessa. Tutkintokohtaisesti on määritelty ammattitaitovaatimukset työelämässä tarvittavana tekemisenä osaamisen pohjalta konkreettisena työnä. Tutkinnon perusteissa on mahdollistettu työelämän ammattitaitovaatimuksiin ja yksilöllisiin osaamistarpeisiin vastaaminen joustavasti ja tehokkaasti. Arviointiasteikko on laadittu kolmelle tasolle tyydyttävä (1), hyvä (2) ja kiitettävä (3). (Ammatillisten tutkintojen perusteiden toimeenpano 2012, 12,16.)

Perustutkinnot tuottavat laaja-alaiset perusvalmiudet alan eri tehtäviin sekä jatko-opintoihin, erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttävä ammattitaito yhdellä tutkinnon osa-alueella. Tutkinnon suorittanut voi sijoittua työelämään, suoriutua

alansa vaihtelevista tehtävistä myös muuttuvissa olosuhteissa ja kehittää ammattitaitoaan läpi elämän. (Ammatillisten tutkintojen perusteiden toimeenpano 2012, 22.)

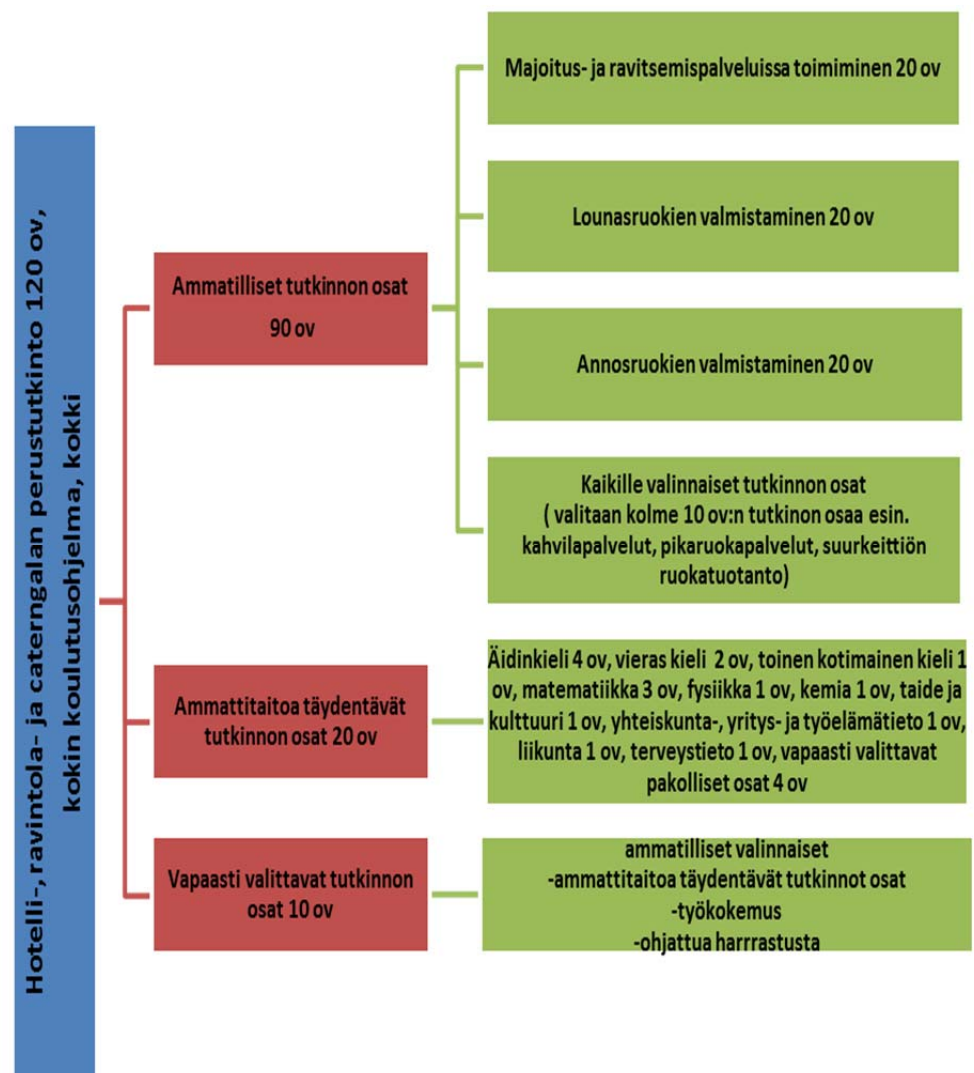
Tutkinnon osat on nimetty työelämän toimintakokonaisuuksien mukaan siten, että ne kuvaavat työn tekemistä, kuten lounasruokien valmistus tai tilaus- ja juhlaruokien valmistus. Ammattitaitovaatimukset eli oppimistulokset on määritelty ammattitaitoina eli kuvattu, mitä opiskelija tai tutkinnon suorittaja osaa tehdä tai tekee. Tutkinnon perusteissa on tekemisenä nimetyt arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit kolmelle osaamisen tasolle. Arvioinnin kohteita ovat: työprosessin hallinta, työmenetelmien, -välineiden ja materiaalin hallinta, työn perustana olevan tiedon hallinta ja elinikäisen oppimisen avaintaidot. Arviointikriteereissä on määritelty, miten ammattitaito hallitaan kolmella eri tasolla. Tyydyttävä taso (1) on tutkinnon suorittajan vähintään osattava työllistyäkseen. Ammattitaidon osoittamistavat on kirjoitettu arviointikriteerien jälkeen. Lisäksi on määritelty näyttöympäristö ja se, että työtä tehdään siinä laajuudessa, että ammattitaidon voidaan todeta vastaavan ammattitaitovaatimuksia. (Ammatillisten tutkintojen perusteiden toimeenpano 2012, 29–30.)

Valtioneuvoston päätösten (VNp 213/25.2.1999, A 616/2001 muutoksineen) mukaisesti ammatillisessa peruskoulutuksessa 120 opintoviikon tutkintoon kuuluu ammatillisia tutkinnon osia 90 ov, ammattitaitoa täydentäviä tutkinnon osia 20 ov, joita kutsutaan ns. atto-opinnoiksi ja vapaasti valittavia tutkinnon osia 10 ov (esim. atto-opintoja, ammatillisia opintoja, työkokemusta, ohjattuja harrastuksia). (Ks. kuvio 2.) Perustutkintoon sisältyy 1,5 ov opinto-ohjausta (Mt.)



Kuvio 2. Perustutkinnon muodostuminen

Hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkinnossa on mahdollista suorittaa kolme eri koulutusohjelmaa: asiakaspalvelun, kokin ja hotellipalvelujen koulutusohjelmat. Kaikissa koulutusohjelmissä on kaikille pakollinen ja yhteinen Majoitus- ja ravitsemispalveluissa toimiminen-tutkinnon osa (20 ov). Kokin koulutusohjelmaan kuuluu kaksi pakollista tutkinnon osaa: lounasruokien valmistus (20 ov) ja annosruokien valmistus (20 ov). Edellä mainittujen tutkinnon osien lisäksi opiskelija valitsee kolme 10 ov:n ammatillista valinnaista. Lisäksi tutkintoon kuuluu muiden tutkintojen tapaan 20 ov atto-opintoja ja vapaasti valittavia opintoja. (Ks. kuvio 3.) Kaikkien perustutkintojen ammatillisiin tutkinnon osiin sisältyy vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista ja vähintään kahden opintoviikon laajuinen opinnäyte. (Hotelli-, ravintola- ja cateringalan perusteet 2010, 12.)



Kuvio 3. Hotelli- ja ravintola- ja cateringalan perustutkinnon muodostuminen (Hotelli-, ravintola- ja cateringalan perusteet 2010, 12.)

Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman yhteisessä osaan on kirjoitettu yhteiset toimintatavat opiskelijan arvioinnin toteuttamisesta. Tutkintokohtaisessa osassa on suunnitelma tutkinnon osien arvioinnista ja osaamisen arviointimenetelmistä sekä suunnitelma ammatillisten tutkinnon osien arvioinnista siten, että se sisältää ammatiosaamisen näyttöjen toimielimen hyväksymän suunnitelman ammatiosaamisen näyttöjen toteuttamisesta ja arvioinnista. Arviointisuunnitelmaa laadittaessa on muistettava erottaa oppimisen arviointi ja osaamisen arviointi. Osaamisen arviointi toteutetaan tutkinnon perusteiden arviointikriteereiden pohjalta tutkinnon osittain.

Suunnitelma tutkinnon osien arvioinnista laaditaan koko kolmen vuoden koulutussajalle. Opetuksen aikainen oppimisen arvioinnin toteuttaminen tulee myös määrittellä, kuten myös oppimisen eteneminen ja opiskelijan itsearviointitaidon kehittämisen oppimisen aikana. (Arvioinnin opas 2012, 10–12.)

2.1.3 Ammattiosaamisen näytöt

Opiskelijan ammatillista osaamista arvioidaan pääosin ammattiosaamisen näyttöjen perusteella. Tutkinnon perusteissa on määriteltävä, mitä opiskelijan on vähintään näytettävä. ”Laissa ja asetuksessa ammatillisesta koulutuksesta (L 601/2005, 25 §, 25a §, 25b §, A 603/2005, 5 §) on säädetty ammattiosaamisen näytöistä, toimielimestä, arvioinnista ja arvioijista, näyttöpaikkojen laadusta ja työturvallisuudesta ”(Arvioinnin opas 2012, 45).

Ammattiosaamisen näytöllä arvioidaan kaikki ammatilliset tutkinnon osat, mukaan luettuna myös valinnaiset ammatilliset tutkinnon osat. Koulutuksen järjestäjän päätöksellä voidaan ammattiosaamisen näytöllä arvioida myös vapaasti valittavat tutkinnon osat, mikäli ne ovat ammatillisia. Samoin ammattitaitoa täydentäviä tutkinnon osia voidaan arvioida ja toivotaankin arvioitavan ammattiosaamisen näytön yhteydessä. Ammattiosaamisen näyttö ovat koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelema, toteuttama ja arvioima työtehtävä, työtilanne tai työprosessi, jossa opintokokonaisuuksien keskeinen osaaminen arvioidaan. Ammattiosaamisen näytöt järjestetään mahdollisimman aidoissa työtilanteissa, useimmiten opiskelijan työssäoppimispaikassa. (Arvioinnin opas 2012, 45.)

Perustutkinnon perusteissa on määriteltävä, mitkä arvioinnin kohteet näytetään kokonaan tai osittain ammattiosaamisen näytöllä. Se osuus, jota ei ole ammattiosaamisen näytöllä määriteltävä osoitettavaksi, arvioidaan muulla osaamisen arvioinnilla. Arviointisuunnitelmassa määritellään, mitä ovat muussa osaamisen arvioinnissa käytettävät menetelmät. Muu osaamisen arviointi voi olla esimerkiksi oppimistehtäviä, kirjallisia kokeita, portfolio tai suullinen arviointi. (Arvioinnin opas 2012, 11.)

Vaikka tutkinnon perusteissa on määriteltävä, mitä vähintään on ammattiosaamisen näytöllä osoitettava, voidaan olosuhteiden mukaan koko tutkinnon osa arvioida ammattiosaamisen näytöllä. Ammattiosaamisen näytön arvosana annetaan aina kaikista

ammattillisista tutkinnon osista, vaikka näyttö voidaan toteuttaa niin, että samassa näytössä on yksi tai useampi tutkinnon osa kerrallaan. Jos samassa ammattiosaamisen näytössä arvioidaan useamman tutkinnon osan osaamista, tulee kaikista tutkinnon osista antaa erillinen arvosana arvioinnin kohteittain. (Arvioinnin opas 2012,42,45.)

2.1.4 Eurooppalainen ja kansallinen viitekehys

Euroopan komission suosituksen mukaan Euroopan maihin luodaan yhtenäinen järjestelmä opintojen tunnustamisen helpottamiseksi.

Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF) muodostuu kahdeksasta tasosta, jotka kattavat kaikki tutkinnot perustasosta edistyneeseen tasoon. EQF-tasojen määrittely perustuu oppimistulosten kuvailuun. EQF kuvaa oppijan tietoja, taitoja ja pätevyyttä riippumatta siitä, missä järjestelmässä tutkinto on suoritettu tai pätevyys hankittu. EQF sisältää yleissivistävän, ammatillisen ja korkea-asteen koulutuksen. (European Qualification framework 2013.)

Ammatilliset tutkinnot sijoittuvat tasolle 4 ja 5 (Euroopan komissio 2012, 6, 14).

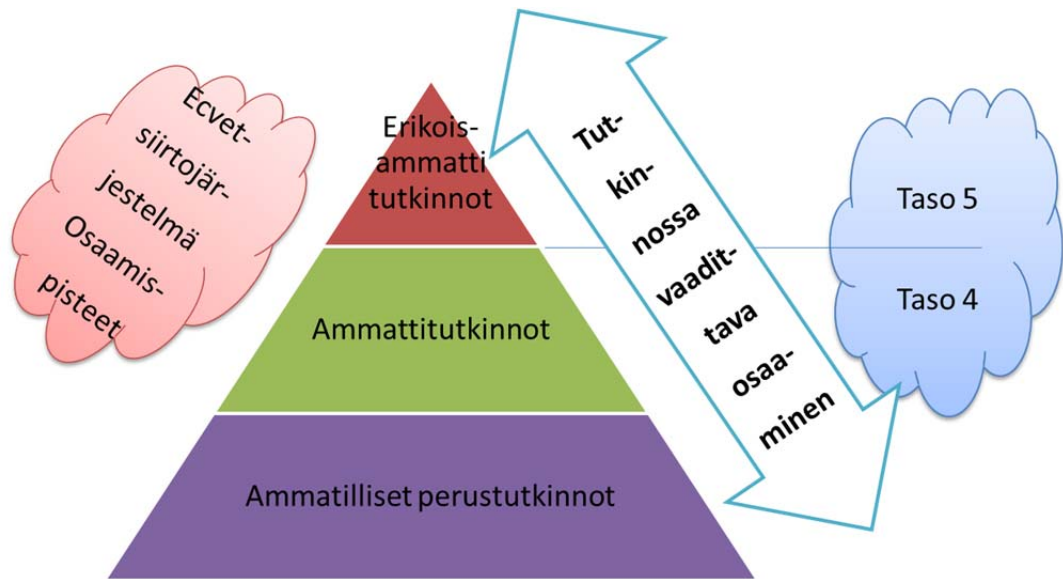
EQF tarjoaa tutkintojen kuvailemiseen yhteisen kielen, joka auttaa jäsenvaltioita, työntekijöitä ja yksittäisiä ihmisiä vertailemaan EU:n erilaisissa koulutusjärjestelmissä suoritettuja tutkintoja tai muutoin hankittua osaamista. Se auttaa selkiyttämään tutkintojen ja eri koulutusjärjestelmien vastaavuuksia. EQF:n avulla helpotetaan tutkintojen ja pätevyyksien tunnustamista, siirtoa ja käyttöä eri koulutusjärjestelmissä sekä epävirallisen ja arkioppimisen tunnistamista ja tunnustamista ja edistetään elinikäistä oppimista. (European Qualification framework, 2013.)

Ecvetin (the European Credit system for vocational education and training 2014) eli ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmä avulla on eri maissa suoritettuja opintoja tai muutoin hankittua osaamista mahdollisuus hyödyntää osana tutkintoja samalla tavalla kaikissa Euroopan maissa. Ecvet on siis oppimistuloksiin perustuva järjestelmä, jossa oppimistulokset määritellään tietoina, taitoina ja pätevyytenä. Ecvetin tavoitteena myös lisätä ja helpottaa opiskelua erilaisissa maissa ja oppimisympäristöissä ja - tilanteissa. Oppimistulosten ja osaamisen kuvaamisessa hyödynnetään eurooppalaista tutkintojen viitekehystä (eqf). Jokaista

tutkintoa ja sen jokaista opintokokonaisuutta tai tutkinnon osaa voidaan kuvata opintopisteiden määrällä. (The European Credit system for vocational education and training 2014.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti vuonna 2012 työryhmän (TUTKE2) ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämistä varten.. Työryhmän tehtävänä on laatia projektisuunnitelma ja pohjaehdotukset tutkintojärjestelmän kehittämistä varten sekä valmistella ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämisen suuntaviivojen pohjalta tarvittavat muutokset ammatillista koulutusta ja ammatillista aikuis-koulutusta koskeviin säädöksiin ja määräyksiin. (Ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten siirtojärjestelmä (ECVET).)

Työryhmän työn tuloksena mitoituspäätökseksi tulee opintoviikon sijaan ECVET-osaamispiste. Ammatillisen perustutkinnon laajuudeksi määritellään 180 osaamispistettä (120 opintoviikkoa). Tutkinnon osien osaamispisteet määräytyvät sen perusteella, mikä on niihin sisältyvän osaamisen kattavuus, vaikeusaste ja merkittävyys suhteessa koko tutkinnon ammattitaitovaatimuksiin ja osaamistavoitteisiin. Työryhmän työn tulokset otettaneen lausuntokierroksien jälkeen käyttöön vuonna 2015. Työryhmän esitys sisältää monia, pääasiassa nimiketasoisia muutoksia. Merkittävimmät muutokset liittyvät juuri mitoitukseen ja ammattitaitoa täydentävien opintojen muodostumiseen. Kuviossa 4 kuvataan tutkintojen sijoittumista eri EQF-tasolle ja (Rasku 2013.)



Kuvio 4. Amatillisten tutkintotyyppien määritelmät (mukaellen Rasku 2013)

2.2 Työelämän edellyttämä osaaminen

”Työsuorituksen tavoitteen määrittävät työelämän vaatimuksista johdetut kvalifikaatiot, ja työsuorituksen toteutumisen mahdollistaa työntekijän kompetenssi. Ammattitaito on työntekijän kyvykkyyttä, joka lopuksi realisoituu työsuorituksessa, jonka on tarkoitus vastata työelämän vaatimuksia”. (Hanhinen 2010,97.)

2.2.1 Osaaminen

Ubiikkiyhteiskunnassa osaamisella on entistä suurempi merkitys. Uudet toimintaympäristöt edellyttävät asiantuntijoilta erilaista osaamista kuin aiemmat ympäristöt. Enää ei riitä rutiiniosaaminen, vaan tarvitaan tietoperustan ymmärtämistä ja sosiaalisten taitojen hallintaa. Osaaminen edellyttää myös verkostojen hallintaa ja muuntumista uusiin tilanteisiin. (Helakorpi n.d., 6) Tiedot ja taidot tulevat esiin vain, jos henkilön asenne on myönteinen. Ei riitä että tietää ja taitaa, jos ei ole tahtoa ja oikeanlaista myönteistä asennetta (Viitala 2008, 160.)

Osaaminen on monien osien yhteenlaskettu summa ja edellyttää tietojen onnistunutta soveltamista jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Osaamiseen kuuluu koulutuksen kautta hankitun tiedon lisäksi myös taito soveltaa näitä tietoja. Koulussa annettu opetus antaa perustiedot työelämään siirtymistä varten. Syvällisempi ammattiin oppiminen tapahtuu vähitellen työssä kokemuksen karttuessa. Osaamiseksi koulussa opittu tieto muuttuu vasta riittävän työskentelyn jälkeen. Kehittymisen kannalta erilaiset kokemukset ovat kasvattavia ja tietoa lisääviä. Tiedon lisäksi työelämässä tarvitaan oppimistahtoa, kykyä erilaisiin vuorovaikutussuhteisiin ja tiedonhankinnan menetelmiin. (Järvinen, Kangas & Poikela 2000, 140–146.)

Viitala (2008,165) toteaa yksilön osaamisen ja yrityksen strategian määräämän osaamisen välillä olevan kahdesta eri asiasta muodostuvasta silta: sosiaalisista vuorovaikutuksista ja yrityksen erilaisista rakenteista. Vastaava tilanne on oppimisessa, jota tapahtuu nimenomaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa kuten oppilaitoksessa, työssäoppimispaikassa ja sosiaalisessa mediassa. Oppimiseen vaikuttavat merkittävästi myös oppilaitoksen rakenteet, joiden tulee olla yhtä aikaa riittävän vapaat ja mahdollistavat, mutta myös oppimista tukevat. (Mts. 165.) Osaamisesta on vain osa näkyvää ja siten helposti tunnistettavaa. Piilossa olevaan osaamiseen kuuluvat yleiset työelämävalmiudet ja itsesääätelyvalmiudet. Vahva teoreettinen tietopohja ja arkielämän tilanteissa tapahtuva non-formaali eli epävirallinen oppiminen ja informaali eli arkioppiminen yhdessä saavat aikaiseksi asiantuntijuuden kehittymisen. (Kallberg 2009, 20–21.)

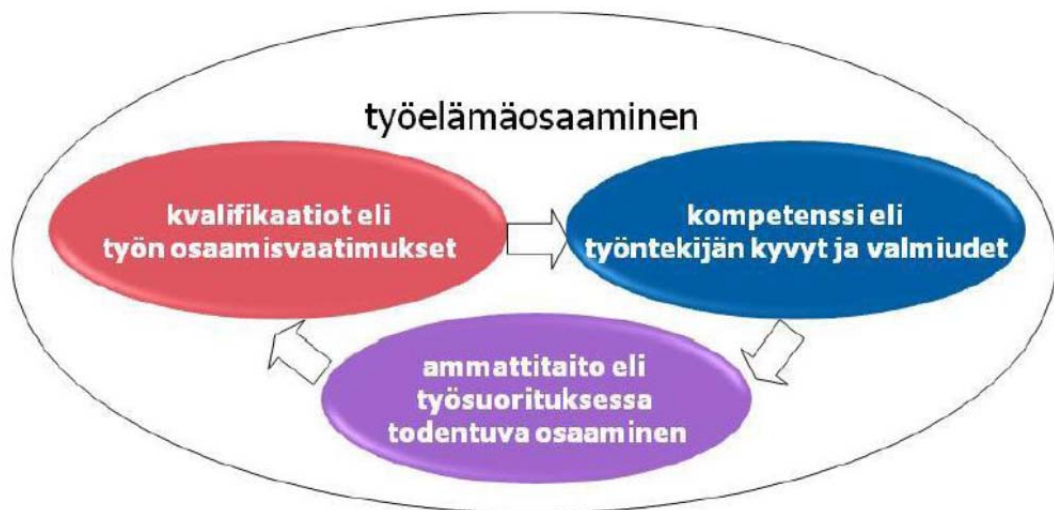
2.2.2 Ammattitaito

Ammatillista osaamista ja ammattitaidon käsitettä on vuosikymmenten ajan määritelty monin eri tavoin. Ammattitaidon käsitettä käytetään yleisimmin puhuttaessa ammatin taitamisesta ja hallinnasta. Taalas (1995,20) toteaa ammattitaidon olevan työmarkkinoiden, työelämän, koulutuksen ja oppijan välistä keskustelua. Kontio (1999,8) kuvaa ammattitaitoa psykokognitiivisten, psykomotoristen ja psykososiaalisten taitojen jakamattomana kokonaisuutena eli ammattitaito on siten yksilön jakamattomien taitojen kokonaisuus. Haltian (1995, 13) mukaan ammattitaito on osaa-

mista jossakin teknisessä ja organisatorisessa työympäristössä ja silloin kun työntekijä hallitsee työnsä, on mahdollista myös työprosessin kehittäminen ja muuttaminen.

Helakorven (2005,8) toteaa ammatillinen osaamisen tarkoittavan ihmisen kykyjä ja valmiuksia, jotka liittyvät käyttäytymiseen. Räsänen (2002, 148) sen sijaan määrittelee osaamisen kokonaisuutena, jossa mukana ovat ammatillisen osaamisen eli tietojen ja taitojen lisäksi sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot. Hanhinen (2010 a, 148) kuvaa ammatillista osaamista tiedoiksi, taidoiksi ja asenteiksi. Edellä mainittujen lisäksi osaamiseen voidaan katsoa kuuluvan vielä kokemus, verkostot ja energia. Ilman kokemusta ja verkostoja on vaikea toimia ja vaikka kaikki osaset olisivat kohdillaan, niin ilman energiaa ei osaaminen toteudu. Ammatillinen osaaminen on Viitalan (2008, 171) mukaan yksilön ominaisuus ja työntekijän kyky hoitaa työtä määriteltyjen vaatimusten mukaisesti. Osaaminen sisältää aina formaalin eli ns. muodollisen osaamisen ja todellinen osaaminen on yksilön kykyä suorittaa tietty tehtävä. Ammatillisen osaamisen voidaan katsoa muodostuvan joko virallisten tai todellisen työn vaatimuksista, jotka optimaalisessa tilanteessa kohtaavat toisensa. (Ellström 1998, 42.) Palo-niemi (2004, 21) toteaa, että ammatillinen osaaminen ei olekaan yksilön ominaisuus, vaan se on pätevyyttä, joka näkyy työssä suoriutumisenä ja nähdään sosiaalisena konstruktiona.

Kuviossa 5 havainnollistetaan työelämäosaamisen ja sen keskeisten osatekijöiden välisiä suhteita. Ammattitaito muodostuu työntekijän kyvystä ja valmiuksista toimia ammattiin liittyvissä työtehtävissä ja se muuttuu toimintaympäristön, työtehtävien ja työpaikan vaatimusten sekä myös yksilön kehittymisen ja henkisen tilan mukaan. Nykyisin arvioidaan useimpien töiden vaativan aivokapasiteettia enemmän kuin manuaalista taitoa. On tietoja ja taitoja, jotka tulee osata ammatin hallinnan kannalta ja näiden lisäksi korostuvat innovatiivisuus ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Ammattitaito on työsuorituksessa realisoituvaa kvalifikaatioiden edellyttämä ja kompetenssin mahdollistama kyvykkyys. (Hanhinen 2010, 97.)



Kuvio 5. Työelämäosaaminen ja sen keskeisten osatekijöiden väliset suhteet (Hanhinen 2010, 97.)

2.2.3 Kompetenssi

Kompetenssin suomenkielinen vastine on sana pätevyys, joka korostaa suoriutumista, kilpailukykyä ja yksiköiden vertaamista. Oleellista kompetenssille on, että se on saavutettu yksilöllisen ponnistelun tuloksena, määrätietoisena ja vapaaehtoisen oppimisen tuloksena (Taalas 1995, 16). Grönroos (2006, 112) on Taalaksen kanssa samoilla linjoilla eli kompetenssi muodostuu riittävästi peruskoulutuksesta, työhön perehtymisestä, kokemuksesta ja motivaatiosta. Hanhinen (2010, 97) sen sijaan määrittelee kompetenssin työntekijän osaamispotentialiksi. Ruohotie & Hongan (2003, 18) mielestä kompetenssi on yksilöllinen ominaisuus, kuten luonteenpiirre, minäkäsitys, asenne, arvo tai kognitiivinen ja käytännöllinen taito, jolla voidaan selittää tehokkuutta tai onnistumista työtehtävissä tai – tilanteissa. Kompetenssiin liitetyt viralliset vaatimukset poikkeavat usein työn asettamista todellisista vaatimuksista. Englantilaisen näkemyksen mukaan kompetenssi on kyky suoriutua tiettyjen kriteerien mukaisesti määrätyistä tehtävistä. Saksalaisen näkemys määrittelee kompetenssin yksilöllisenä, taitojen, kykyjen ja ammatillisen identiteetin yhdistelmänä. (Helakorpi 2005, 65.)

2.2.4 Kvalifikaatiovaatimukset

Työstä nousee esille kvalifikaatiovaatimuksia eli osaamistarpeita, jolloin kvalifikaatio on se osaaminen, jolla työntekijä vastaa asetettuihin kvalifikaatiovaatimuksiin. Kvalifikaatio voidaan määritellä työtehtävän tosiasiallisesti vaatimaksi kompetenssiksi tai työntekijän kykyyn suoriutua muuttuvista työtehtävistä. Väärälän (1998, 21) mukaan kullakin aikakaudella on omat pätevyysvaatimuksena ja potentiaalinsa. Kvalifikaatiokäsitettä on laajennettu koskemaan työelämän muutoksessa tarvittaviin uusiin tietoihin ja taitoihin. Näitä uusia vaatimuksia kutsutaan avainkvalifikaatioiksi. Koulutuksen haaste liittyykin yleisten avainkvalifikaatioiden kehittämiseen. Ammatilliselta koulutukselta edellytetään laaja-alaisuutta, joka voidaan ymmärtää monialaisena osaamisena, työelämän avainkvalifikaatioina (elinikäisen oppimisen avaintaidot tutkinnon perusteissa) ja yhteiskunnallis-taloudellisten kytkentöjen ymmärtämisenä. (Ruohotie & Honka 2003, 53.)

Työelämässä tarvittavat kvalifikaatiot ryhmitellään monin, hieman toisistaan poikkeavin tavoin. Kaikissa ryhmittelyissä tulevat esiin ydin- tai perustaidot, kriittinen kyvykkyys, siirrettävissä olevat taidot ja tulevaisuudessa tarvittava kyvykkyys. Ruohotie (2000,30) ryhmittelee kvalifikaatiot ammattispesifisiin taitoihin ja tietoihin, yleisiin työelämävalmiuksiin ja ammatillista kehittymistä edistäviin itsesäätely valmiuksiin. Näistä ammattispesifisten taitojen ja tietojen hallinta muodostaa perustan jatkuvalle oppimiselle.

Väärälä (1995, 42) jakaa kvalifikaatiot seuraavasti: Tuotannolliset kvalifikaatiot ovat tarpeen varsinaisessa työprosessin suorituksissa, normatiiviset kvalifikaatit jakautuvat mukautumis-; motivaatio- ja sosiokulttuurisiin kvalifikaatioihin. Mukautumiskvalifikaatiot tarkoittavat lähinnä työhön ja työyhteisöön sopeutumista kun taas motivaatiokvalifikaatiot ovat henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten oma-aloitteisuus, työyhteisön sopeutuminen, yhteistyökyky. Sosiokulttuuriset tekijät liittyvät ulkoiseen ja sisäiseen vuorovaikutukseen työyhteisön sisällä. Kolmas pääryhmä kvalifikaatioista on innovatiiviset kvalifikaatiot, jotka edesauttavat työprosessin keittämistä ja toimintaa kriisitilanteissa. (Mts. 43–47.)

2.2.5 Kompetenssi ja kvalifikaatiot oppimisen ja opetuksen näkökulmasta

Ammatillisen osaajan tulee soveltaa tietojaan ja taitojaan uusissa tehtävissä ja tilanteissa ja siten siirtää osaamistaan uusille alueille. Hänen tulee myös kyetä analysoimaan ongelmia, oltava aloitteellinen ja omaa ennakoitaitoja alansa kehityksestä eli hyvät metakognitiiviset taidot. Metakognitiiviset prosessit ovat välttämättömiä, jos oppiminen on muuta kuin opetus-oppimisprosessin satunnainen tulos. (Ruohotie & Honka 2003, 25.)

Avainkompetensseja voidaan kehittää monin eri tavoin ja ammatillisessa koulutuksessa niiden kehittäminen tulisi huomioida nykyistä enemmän. Opiskelijoiden täytyy alusta alkaen kehittää mallia siitä, mitä asiantuntijuus todellisuudessa on. Ammatilliset taidot tulee opettaa mahdollisimman aidoissa työkonteksteissa ja hyvin suunnitelluissa oppimisympäristöissä, joka stimuloi työntekoon. Koulutuksen tulee edistää persoonallisuuden kasvua ja todellisen eksperttiin kehitystä eikä keskittyä yksinomaan suoritukseen. Laadukkaassa oppimisprosessissa tulevat esiin myös konstruktivisuus, intentionaalisuus, oppijan oman toiminnan aktivointi, opiskelijan reflektion varmistaminen, yhteistoiminnallisuus sekä transferin eli siirtovaikutuksen varmistaminen. Erittäin voimakkaasti korostetaan koulutuksen ja työelämän välistä kiinteää ja toimivaa yhteistyötä, joka on välttämätöntä työssäoppimisen ja ammatiosaamisen näyttöjen onnistuneelle toteuttamiselle. Taitojen siirtämistä toisiin konteksteihin tulee vahvistaa etsimällä oppimistapahtumassa transferia edistäviä keinoja. Useimmat opittavat asiat ovat monitahoisia, ja siksi oppimisympäristöjen suunnittelu edellyttää yhteistoiminnallisuutta kouluttajien ja muiden osaajien kesken. Oppimisvalmiuksien kehittäminen varmistaa uusiutumiskyvyn ja elinikäisen oppimisen taidon. (Ruohotie & Honka 2003, 74–76.)

Keurulainen (2006, 32) mainitsee asiantuntijuuden elementeiksi praktisen eli käytännöllisen tietämyksen (know-how), formaalin eli selittävän tietämyksen (know that) ja itsesäätelyyn liittyvän, metakognitiivisen tietämyksen. Kaikki edellä mainitut komponentit tulee olla mukana koulutuksessa, vaikkakin ne ovat haasteellisia toteuttaa. Niin teoreettinen kuin käytännöllinen tieto kehittyy nopeasti, lisäksi oppija tarvitsee jatkuvan oppimisen taitoja ja kykyä arvioida omaa toimintaansa (mts. 33).

Aiemmin ajateltiin, että henkilö täyttää tietyt osaamisvaatimukset. Nykyään niiden täyttäminen on vaativaa, sillä työ voidaan persoonallistaa eli muotoilla työ vastaamaan työntekijän osaamisprofiilia. Tuotannollisessa työssä näin ei kuitenkaan voida toimia, sillä työskentelyllä on perusvaatimukset, jotka kunkin työntekijän tulee täyttää. Optimaalinen tila on se, jolloin kaikilla on ydinosaamista vastaava työ. Jopa 40 % työskentelee ydinosaamistaan vastaamattomissa tehtävissä. Koulutuksen tulee siis osata tulkita riittävän ajoissa työelämän muutoksia ja heikkoja signaaleja. (Helakorpi 2005,8.)

2.3 Oppimisen edistäminen

2.3.1 Yleistä oppimisesta

Oppiminen ei ole enää tietojen ulkoa oppimista vaan enemmänkin ongelmaratkaisutaitojen oppimista. Oppiminen on jatkuvaa oman tietorakennelman rakentamista eli metakognitiivisten taitojen oppimista. (Helakorpi 2001, 133.) Oppimista tapahtuu muodollisesti, koulutuksessa ja muissa ohjatuissa tilanteissa. Osa ja nykyään yhä isompi osa oppimisesta tapahtuu työssä ja vapaa-ajalla epämuodollisesti. Nykyään puhutaan elinikäisestä oppimisesta, johon myös lapsia ja nuoria tulee valmentaa. Työelämässä edellytetään jatkuvaa tiedon päivittämistä tai taitojen omaksumista syvällisemmin. Kyseessä on transformatiivinen eli uudistuva oppiminen, jolloin ihmisen on arvioitava aiempia ajatusmallejaan ja asenteitaan ja korvata ne uudemmilla. Opetus voi edistää oppimista, mutta opetus ei ole aina oppimisen edellytys. Sen sijaan oppimisessa on opiskelijan omalla toiminnalla aina merkittävä rooli. Oppimista tapahtuu tiedostamattamme kaiken aikaa ja vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. Oppimisesta seuraa osaaminen. Oppiminen on hyvin monimuotoinen ilmiö ja prosessi, jossa oppija ja opittava asia ovat vuorovaikutuksessa ja tavoitteena oppiminen sekä suhteellisen pysyvä käyttäytymisen muutos tai muutoksen mahdollisuus. (Pruuki 2008, 9.; Viitala 2008, 135.) Muutos tapahtuu ihmisten välisissä suhteissa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 38.)

Mitä tietoisempi oppija on osaamisestaan ja oppimisestaan, sitä tehokkaampaa oppimisesta tulee. Mallioppimisessa tiedostamista ei vielä ole, kokeilevassa oppimisessa tiedostetaan tehtävä, tavoite ja tietoinen suunnittelu suorituksen toteuttamiseksi. Tietoisessa oppimisessä oppija muodostaa tehtävästä selkeän kokonaiskuvan ja periaatteet suoriutumisesta. Periaatteella on yleistettävyyttä ja opitulla siirtovaikutusta. (Oppimisteoriat ja – näkökulmat n.d)

Oppija kuulee ja vastaanottaa vain osan ympäristön informaatiosta. Vastaanottamista rajoittavat mm. ympäristön häly, oppijan väsymystilat tai sairaus ja erilaiset pelko- ja ahdistustila sekä oppijan tietorakenteet. Helpoimmin omaksutaan tutut ja läheiseksi koetut asiat, tuntemattomat siirretään sivuun. Mitä kehittyneemmät oppijan tietorakenteet ovat, sitä helpommin hän voi uusia asioita oppia. Uusi asia on mahdollista oppia, jos uusi asia ja siihen liittyvä ero pidetään riittävän kauan lyhytkestoisessa eli työmuistissa. Työmuistin kapasiteetti on rajallinen ajaltaan (10–15 sekuntia) ja käsittelykyky on 4-6 yksikköä ja sen kapasiteetti voi olla vain 5-9 yksikköä irrallisia asioita tai asiantiloja. Tästä syystä useampien asioiden yhtäaikainen muistaminen tai käsittely aiheuttaa ylikuormitustilan. Tiedon laadusta riippuen asia joko unohdetaan tai siirretään pitkäkestoiseen muistiin. Opetuksessa tämä tulee huomioida siten, että oppimisessa ei tarvitse hahmottaa liian monivaiheisia kokonaisuuksia. Opittava asia tulee paloitella osiin ja käytävä vaihe vaiheelta läpi ja varmistettava riittävä kertaus ja harjoittelu. (Hiltunen 2006.)

Työmuistista merkityksellinen tieto siirretään pitkäaikaiseen muistiin, josta informaatiota voidaan palauttaa ymmärtämisen tueksi. Informaation siirtyminen pitkäkestoiseen muistiin tehostuu, mitä useimmin sama informaatio tulee lyhytkestoiseen muistiin. Opetuksessa edellä mainittu tulee siis huomioida asioiden toistona. Pitkäkestoisen muisti on myös valikoiva, osa informaatiosta häviää tarpeettomana. (Viitala 2008, 139- 140). Pitkäkestoisen muistin kapasiteetti on sen sijaan suorastaan rajaton, mutta muistissa oleva tieto ja ratkaisumallit tulee aktivoida, jotta ne voidaan ottaa käyttöön. Mitä pidempään asiaa on harjoiteltu, sitä nopeammin tieto saadaan käyttöön. (Salakari 2007, 28- 29.)

2.3.2 Oppimismotivaatio

Motivaation vaikutus oppimiseen on kiistaton ja se ilmenee toiminnan tavoitteissa. Tavoite määrittelee mitä oppija pyrkii tekemään. Oppimista sen sijaan säätelevät oppijan teot ja saatu palaute. Motivaatioon vaikuttavat käsitykset omista kyvyistä, omien tavoitteiden selkeys, omat odotukset onnistumisesta, tunteet ja mieliala sekä mielenkiinto opittavaa asiaa kohtaan. (Ruohotie & Honka 2003, 50.) Usko onnistumiseen tulee olla suurempi kuin epäonnistumisen pelko (Pruuki 2008, 22). Opetuksen tavoitteena on herättää oppijan mielenkiinto opittavaa asiaan kohtaan. Oppimismotivaatioon vaikuttavat kuitenkin niin monet asiat, että voidaan pitää epärealistisena, että opetus aina lisäisi oppijan sisäistä mielenkiintoa oppimista kohtaan. (Ruohotie & Honka 2003, 98.) Kuitenkin Viitalan (2008, 145) mukaan oppijan kannalta uudet, autenttiset sekä vaikeusasteeltaan sopivat oppimistehtävät edistävät uteliaisuutta ja uuden oppimista. Oppija oppii aina, mutta ei välttämättä sitä mitä opettaja haluaisi. Tärkeää oppimisprosessin onnistumisen kannalta on, että oppija omaksuu oppimisen tärkeimmäksi tavoitteekseen. Näin oppija pyrkii toimimaan tavoitteen suuntaan. (Rauste- von Wrigt, Wrigt & Soini 2003, 58.)

Motivoituneillakin opiskelijoilla voi olla vaikea asettaa selkeitä tavoitteita oppimiselle. Pelkkä motivaatio ei riitä, vaan toteutumiseen tarvitaan aina tahto. Sekä motivaatio että tahto kytkeytyvät sosiaaliseen ympäristöön, joka voi innostaa tai lannistaa. Motivaation on kuin sateenvarjo, joka kokoaa alleen kaikki muut osatekijät. Ulkoapäin tulevat vain puitteet, motivaatio tulee aina sisältä. Motivaatio on tärkeä läpi koko opiskelu-, mutta myös työuran. (Ruohotie 2000, 81.) Oppimisen kannalta ja siten myös muutoksen kannalta on tärkeää, että oppija tiedostaa muutostarpeensa, haluaa muutosta, sekä säätelee, suunnittelee ja arvioi omaa muutosprosessiaan sitoutumalla oppimistehtävään (Ruohotie & Honka 2003,25).

2.3.3 Sosiaalinen vuorovaikutus

Ihminen on luonnostaan sosiaalinen, utelias ja oppimishaluinen. Lapsesta asti toimimme vuorovaikutusympäristöissä, joissa teemme tulkintoja tapahtumista. Vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnallisuuden merkitystä on vasta viime vuosina korostettu

oppimisprosessissa. Yhteistoiminnalliselle oppimiselle tunnusomaista on vastavuoroisuus ja jaetut tavoitteet. (Rauste- von Wrigt ym.2003,61.) Erilaisissa vuorovaikutustilanteissa oppijan omat ajatukset ja kokemukset tulevat näkyväksi hänelle itselleen ja myös muille. Oppija joutuu näissä tilanteissa vertaamaan omia tietojaan, taitoja ja kokemuksiaan suhteessa muihin. (Harju & Kumpulainen 2009, 102.) Jos yhteistyö ryhmässä sujuu hyvin, ryhmän osaaminen on enemmän kuin sen jäsenten osaamisen summa (Ojala 2001, 26). Vuorovaikutuksellinen oppiminen tuo omat haasteensa niin opettajan roolille kuin oppimisympäristöille. Sosiaalinen vuorovaikutus ja kommunikointi eri tavoin koostetuissa ryhmissä edistävät oppimista, joka myös kehittää kykyä kunnioittaa ja arvostaa toista opiskelijaa. Edellä mainittujen asioiden lisäksi oppimiseen vaikuttavat yksilölliset erot oppimisessa. Kullakin oppijalla on ympäristöistä ja perinnöllisyydestä johtuvia eroja oppimisessa. Toisin sanoen, se mitä opitaan, muistetaan ja ajatellaan, on ainutlaatuista kullekin yksilölle. (Ruohotie & Honka 2003, 51.) Sosiaalisessa ja yhteisöllisessä prosessissa oppijat yhdistävät tietonsa ja tieto on yhteinen mielenkiinnon kohde (Heinilä 2009, 140).

2.3.4 Reflektio muutoksen välineenä

Aiemmin todettiin, että oppiminen on yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta ja usein yhteistoiminnallista. Kuitenkin oppiminen on yhtä aikaa myös yksilöllistä. Oleellista oppimisen edellytykselle on se, että oppija pystyy arvioimaan mitä osaa tai mitä ei osaa, mitä ymmärtää tai ei ymmärrä. Oppijan tulee tarkastella jatkuvasti omaa toimintaansa, omia tavoitteitaan ja motiiveja. Tätä kutsutaan itsereflektioksi. (Rauste von Wrigt ym. 2003, 68) Mezirovin (1991, 28-29) mukaan kriittisessä itsereflektiossa arvioidaan omia ongelmanasettelutapoja ja merkitysperspektiivejä. Jotta reflektio onnistuisi, tarvitaan kokemus eli oppimisen aihio ja reflektiivinen toiminta ja juuri tässä järjestyksessä. Reflektiossa pyritään palaamaan uudelleen kokemukseen ja arvioimaan sitä. (Harju & Kumpulainen 2009, 108; Mäntylä 2001, 154.) Oppija ei ole reflektiossa yksin vaan jatkuvassa ja monitasoisessa vuorovaikutuksessa niin ympäristön, ryhmän kuin itsensä kanssa. Reflektiossa opiskelija käsittelee affektiivisia, tunteisiin, ja arvoihin liittyviä komponentteja. Oppiminen tapahtuu aina reflektion kautta ja tulokset näkyvät uusina ajatuksina, malleina sekä valmiuksina uusien asioiden hallin-

taan otossa. Reflektiivisyys on taitoa nähdä tilanne useista näkökulmista ja kykyä perustella omat päätökset ja näkökulmat. Reflektion voidaan katsoa olevan loputtomiin jatkuva prosessi. (Reflektio oppimisessa 2002; Murtomaa 1999, 85.)

Reflektiota tapahtuu toiminnan eri vaiheissa. Usein mainitaan toiminnan jälkeinen reflektio ja toiminnan aikainen reflektio. Toiminnan aikaista reflektiota voidaan käyttää muun muassa silloin kun työprosessissa nousee esiin ongelmia. (Bengtson 1995, 32) Opetuksessa tyypillisesti on käytetty toiminnan jälkeistä reflektiota, jolloin kokemus voidaan jakaa opettajan tai opiskelutoverin kanssa. Toiminnan jälkeisinä reflektointimenetelminä toimivat mm. portfolion kokoaminen ja päiväkirjan kirjoittaminen. Toiminnan jälkeinen reflektio mainitaan aikaa vieväksi ja suppeaksi ja irralliseksi varsinaisesta asiayhteydestä. Reaaliaikaisessa eli toiminnan aikaisessa reflektiossa sen sijaan pohditaan kriittisesti toiminnan aikana nykytilanteeseen johtaneita ajatuksia ja näin syntyy uusi kokeilu ja poispääsy rutiinisovelluksista. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 76.; Ruohotie & Honka 2003, 40–42.) Ammattitaidon kehittymisen kannalta tärkeää on oppijan oma kyky ja halu arvioida omaa suoriutumistaan. Oppijalla on kuitenkin oltava oppimisen tavoite selkeänä, jotta pystyy itsearviointia tekemään. (Viitala 2008, 143.)

2.3.5 Konteksisidonnaisuudesta oppimisen siirtovaikutukseen

Oppiminen muodostuu aina yhteydessä siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Mekaanisesti voidaan oppia ”ulkoa” toistamaan ympäristöön sitomattomia asioita, mutta varsinainen oppiminen jää tapahtumatta, koska tietoa ei voida koskaan todellisesti tulkita (oppia) erillään sen sisällöstä. (Rausche-von Wright ym. 2003, 54 -55.) Oppimisen tavoitteena on, että taidot osataan aidoissa toimintaympäristöissä. Oppiminen sitoutuu siihen aikaan, paikkaan ja tilanteeseen missä oppiminen tapahtuu. Opittua voidaan vain osittain siirtää muuhun kontekstiin. Oppilaitoksissa oppiminen tapahtuu tyypillisesti aitoja työympäristöjä muistuttavissa työpajoissa, mutta silti osa oppimisesta tulee siirtää aitoon työelämään työssä opittavaksi. (Salakari 2007, 51.) Jos tavoitteena on osaaminen oikeissa työelämäntilanteissa, tulee myös arviointi järjestää aidossa ympäristössä. (Haltia 2006,24) Ammattiosaamisen näytöissä näin tapahtuukin, kunhan varmistetaan riittä-

vä osaaminen kaikissa arvioinnin kohteissa. Näytössä selviää myös miten oppilaitoksessa ja työssä opiskellut asiat on onnistuttu yhdistämään.

Transferilla eli siirtovaikutukselle tarkoitetaan Haskellin (2001, 23) mukaan aiemman oppimisen vaikutusta nykyhetken oppimiseen ja erityisesti siihen miten aiemmin tai juuri opittua voidaan soveltaa samankaltaisiin tai uudensuuntauksiin tilanteisiin. Transfer voidaan todeta silloin kun oppija soveltaa aiemmin oppimaansa uudessa tilanteessa. Useimmiten transfer kuvataan positiiviseksi, mutta se voi olla myös negatiivista tai neutraalia. Jos asia on opittu väärin, se voi haitata jonkin tehtävän suorittamista ja ilmenee siten negatiivisena transferina. (Salakari 2007, 62.)

Oppimisen transferia voi ja tuleekin edistää opetuksessa sekä opettajan toiminnalla että luomalla otolliset edellytykset transferille. Rauste von Wrightin (1994, 46) mukaan tietoja ja taitoja tulee harjoitella sellaisessa ympäristössä, jossa niitä myöhemmin käytetään. Lisäksi taitoja tulee harjoitella vaihtelevissa oloissa, jotta opittavaa asiaa kokeillaan monin eri tavoin. Tällöin transfer eli siirtovaikutus ulottuu mahdollisimman laajalle (mts.46). Jos oppijalla on laaja tietämys opittavasta aihepiiristä, siirtovaikutus tehostuu. Erityisesti nuorten opetuksessa oppiminen tulee tapahtua käytännön töiden ympärillä ja siten, että oppiminen edellyttää itsenäistä ajattelua ja päätöksentekoa ja yhteistyötaitoja. Tärkeää olisi löytää malli, jossa opiskelija näkee oppilaitoksessa opitun asian tärkeäksi ja työelämässä sovellettavaksi. (Haskell 2001, 95, 107–108.)

2.3.6 Hiljainen tieto

Ammattitaidosta merkittävän osan muodostaa ns. hiljainen tieto, jolla tarkoitetaan toimintaan sisältyvää sanatonata tietoa. Hiljainen tieto eli "tagit knowledge on geneettistä, ruumiillista, intuitiivista ja kokemuksiin perustuvaa, subjektiivista omaan työhön yhteydessä olevaa tietoa. Se voi olla sujuvaa ja taitavaa toimintaa, käden taitoa, ongelmien ratkaisukykyä tai muuta sellaista mitä henkilö osaa. Hiljainen tietämys on henkilökohtainen ominaisuus ja tekemällä opittua empiiris-konkreettista tietoa, jota on vaikea formalisoida ja kommunikoida, koska tällöin katoaa osa monivaihteisesta tiedosta. Sen sijaan näkyvä tieto eli eksplisiittinen tieto on teoreettis-

abstraktista. (Haldin-Herrgård & Salo 2008, 279.) Ruohotie (2000, 256) toteaa, että hiljainen tieto voidaan jakaa kognitiiviseen ja tekniseen ulottuvuuteen. Kognitiivisen ulottuvuuden voidaan katsoa sisältävän perinteitä, tavanomaisia havaitsemisen tapoja, erilaisia oletuksia ja mentaalisia malleja. Sen sijaan tekninen ulottuvuus muodostuu käden taidoista ja tietotaidosta. Tekninen ulottuvuus saattanee olla helpommin ilmaistavissa ja siirrettävissä kuin kognitiivinen. Oppimisprosessissa henkilö omaksuu ensi teoretiedon ja käytännön tiedon, integroiden ne kokemustietoon, johon ammatillisen harjaantumisen myötä yhdistyy vähitellen lisääntyvä hiljaisen tiedon osuus. Lopputuloksena on osaaminen, joka voidaan saavuttaa vuosien ammatin harjoittamisen myötä. Opetuksessa tulee siis tiedon jakamisen ohella tuottaa kokemuksia. (Mts. 257.)

Työssäoppijaa ohjaaville henkilöille on kertynyt osaamista jo vuosien ajan. Moilasen (2008, 237) mukaan hiljainen tieto ei ole välttämättä sidoksissa ikään, mutta katsotaan kuitenkin että hiljainen tieto syntyy samalla tavalla kuin viisauskin. Kokemukset eivät tee ketään viisaaksi, vaan oleellista on kuinka yksilö oppii kokemuksistaan (mts.). Hiljaisen tiedon jakaminen voi olla informaalia ja organisoitua. Informaaleja tapoja ovat mm. työkaverin ja työssäoppijan neuvominen, opastaminen ja mallin näyttäminen. Organisoituja hiljaisen tiedon jakamistapoja ovat vastaavasti esimerkiksi kokoukset ja erilaisten tiimien muodostaminen. (Paloniemi 2008, 266–268.) Työpaikoilla tärkeää on siis ammattinsa hallitsevien osaajien hiljaisen tiedon jakaminen ja saaminen yhteiseen käyttöön niin työssäoppijoille kuin uraansa aloitteleville työntekijöille. Hiljaiseen tietoon kuuluu paljon sellaisiakin asioita, kuten huumorintaju, hienotunteisuus ja luontainen karisma, joita ei voi siirtää muille. (Ruohotie & Honka 2003, 38–39; Grönroos 2006, 116.)

Opettajalla hiljaista tietoa ovat implisiittiset eli toisin sanoen tiedostamattomat uskomukset, asenteet ja arvot. Hiljainen tieto tulee opettajalla parhaiten esiin epävarmoissa ja yllättävissä opetustilanteissa siten, että opetus jatkuu tarkoituksenmukaisella tavalla. Hiljainen tieto on opettajilla selkeästi sidoksissa opettajan opetustaitoihin ja ryhmän hallintaan. Opettajan ammatillinen kehittyminen ja hiljaisen tiedon lisääminen edellyttää oman toiminnan reflektointia. Hiljaista tietämistä ei voi hankkia

vain teoriaopinnoilla vaan tueksi tarvitaan myös käytännön työskentelyä. (Toom 2008, 169,181.)

2.4 Opetuksen suunnittelu

2.4.1 Oppimiskäsitykset

Oppimiskäsitysten pohjana ovat ihmiskäsitys ja käsitys tiedon olemuksesta. Tietoteoreettiset kysymykset liittyvät siihen, mitä tieto on ja miten sitä hankitaan. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat monet tekijät kuten yleiset käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta. Lisäksi vaikuttavat yhteiskunnan asettamat perinteet ja normit, mutta myös koulutukselle asetetut odotukset. Viime vuosina oppimiskäsityksissä on ollut esillä kaksi suuntausta, jotka voidaan nähdä jopa vastakkaisina; behaviorismi ja kognitivismi. Ihmisen käyttäytymiseen keskittyvästä behaviorismista ollaan vähitellen siirtymässä ihmisen psyykkisiin prosesseihin ja toimintaan kohdistuvaan kognitiiviseen ja sosiaalisesti suuntautuvaan tutkimukseen. (Rauste von Wriqth ym.2003, 140; Tynjälä 1999: 23–26.)

Behavioristinen oppimiskäsitys

Behaviorismissa oppiminen nähdään ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisena, ja sitä voidaan säädellä vahvistamisella. Oletuksena on, että opetuksen tavoitteena oleva reaktio (R) vakiintuu pysyväksi käyttäytymiseksi eli se opitaan, kun se yhdistetään ympäristöstä tulevaan ärsykkeeseen (S). Käyttäytymistä säädellään oppijan ulkopuolelta vahvistamisella (O). Toivotusta käyttäytymisestä annetaan palkkio, ei-toivottua käyttäytymistä heikennetään rangaistuksella. (Rauste von Wright ym. 2003, 148.)

Behavioristisen oppimiskäsityksen juuret ovat luonnontieteellisessä ajattelussa. Ihmisen ja eläimen oppimisen katsotaan olevan samantyyppistä. Tietoa maailmasta saadaan kokemusten ja aistihavaintojen kautta, oppija on tyhjä taulu (tabula rasa), johon kokemukset piirtävät jälkiä. Behaviorismin pedagogisia periaatteita ovat vahvistamisen ja välittömän palautteen periaate. Behaviorismin mukaan opetettava aines

tulee pilkkoa pieniin osiin. Opettajan on osattava valita oikeat ärsykkeet saadakseen aikaan oikeat reaktiot eli toivottavaa käyttäytymistä ja sitten osattava palkita sitä sopivassa määrässä. Opettaja on aktiivinen, oppija on passiivinen vastaanottaja. Behavioristista oppimismäkemystä on kritisoitu monin tavoin. Vaikka empiiriset tutkimukset edelleen tukevatkin behavioristisen näkemyksen oletuksia, on sitä pidetty liian yksipuolisena ja yksinkertaistavana ainakin ihmisen oppimiseen sovellettuna. Kiinnostuksen kohteena on vain ulkoisesti havaittava käyttäytymisen muutos. Selvitettävää jää, mitä oppijan "pään sisällä" tapahtuu. Oppijan pitäminen passiivisena opetustoimenpiteiden kohteena on myös virheelliseksi osoittautunut oletus. Sama ärsyke ei saa samanlaista reaktiota aikaan kohteesta riippumatta. Oppiminen on enemmän tai vähemmän yksilöllinen prosessi. (Lindblom-Yläne&Nevgi 2003, 85-89.)

Kognitiivinen oppimiskäsitys ja sosiokulttuurinen suuntaus

Kognitiivinen suuntaus syntyi 1950-luvulla, kun käyttäytymisen ulkoisten ilmenemismuotojen sijaan alettiin kiinnittää huomiota ihmismielen sisäisiin ilmiöihin, kognitiivisiin prosesseihin. Kognitiivisessa oppimisessa kiinnostus kohdistuu siihen, miten ihminen prosessoi tietoa. Oppija nähdään erilaisen tiedon aktiivisena käsittelijänä: tietoa vastaanottavana, havaintoja tekevänä, valikoivana, taltioivana, tulkitsevana ja aktiivisesti kehittävänä olentona. Painopiste on viime vuosina siirtynyt yksilöllisen tiedonrakennus- ja merkitysten asemasta jaetun kognition eli oppimisen yhteisöllisen prosessin tutkimukseen. (Nevgi & Lindblom-Yläne 2003,103.)

Kognitiiviseen oppimiskäsitykseen liittyy käsitys tiedon aktiivisesta luonteesta. Tiedon ei enää pidetty pysyvänä ilmiönä, jonka voi siirtää suoraan oppijaan. Oppijan aikaisemmat kokemuksien sekä oppimistilanteen katsottiin luovan omat merkityksensä opittavaan tietoon. Kognitiivisen suuntauksen vaikutus on edelleen nähtävissä nykyisissä oppimiskäsityksissä ja monien kognitiivisen suuntauksen aikana tutkimusta tehneiden klassikoiden, kuten Piaget'n, vaikutus näkyy monissa uusimmissakin oppimista käsittelevissä tutkimuksissa. Nykyisistä oppimiskäsityksistä konstruktivismi eri suuntauksineen pohjautuu pitkälti kognitiiviseen oppimiskäsitykseen. Jotkut tutkijat

jopa luokittelevat konstruktivismiin kognitiivisen suuntauksen nykyvaiheeksi. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003,103; Pruuki 2003,16.)

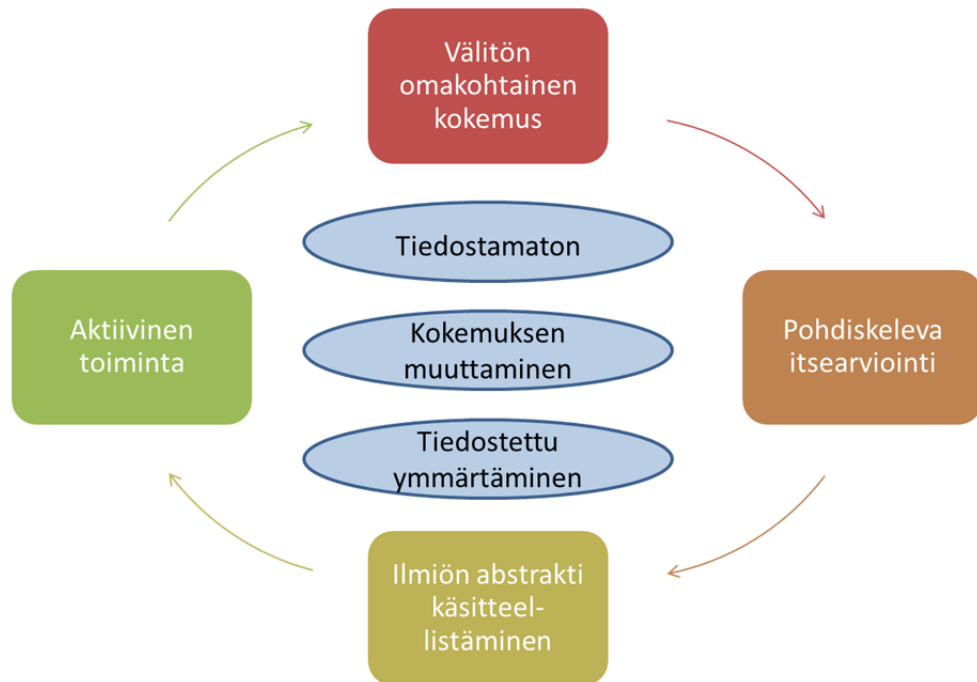
Kognitiivisen suuntauksen haastajaksi nousi 1980-luvulla ns. sosiokulttuurinen eli situatiivinen suuntaus, jossa painotetaan oppimisen tilannesidonnaisuutta. Suuntauksen mukaan oppiminen on sidoksissa ympäristöön ja siihen kontekstiin, missä se tapahtuu, eikä sitä voi irrottaa erilleen muusta elämästä. Situatiivinen suuntaus korostaa oppimisen tapahtumista todellisissa tilanteissa, joissa voidaan ratkaista todellisia ongelmia. Oppijan toiminnan tulee olla aktiivista ja ajattelua vaativaa, sillä vain itse ratkaisemalla oppija oppii. Kyseinen suuntaus tuo merkittävät haasteet oppimisympäristöille, joiden tulee siis olla todellisia ja joissa voidaan oppia todellisia ongelmia. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 101-102.); Rauste von Wrigth ym. 2003, 161.)

Humanistinen psykologia ja kokemuksellinen oppiminen

Humanistisen psykologian valtakausi sijoittuu 1950–1960-luvuille ja sen edustajia oli etenkin Yhdysvalloissa. Humanistisen psykologian merkittävimpanä edustajana voidaan pitää Abraham Maslowia, jonka teorioista tunnetaan etenkin motivaatioteoria. Humanistiseen psykologiaan pohjautuvassa kokemuksellisessa oppimisessä oppiminen perustuu oppijan kokemuksiin ja itsereflektioon eli kykyyn arvioida omia kokemuksiaan ja omaa oppimistaan uuden oppimisen pohjaksi – se on muutakin kuin tiedon prosessointia. Tavoitteena on itsensä toteuttaminen ja ”minän” kasvu. Itseohjautuvuus, minän kasvu ja valmiudet itsereflektioon nähdään ihmiselle myötäsyttyisinä. (von Wright 1997, 17.)

Humanistisen psykologiassa kehitetyistä oppimismalleista tunnetuin on David A. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli. Kokemuksellisen oppimisen näkemyksen ydinajatus on, että oppiminen etenee konkreettisia kokemuksia ja toimintaa reflektoiden kohti ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja. Oppiminen etenee neljävaiheisena syklinä, joka lähtee liikkeelle opiskelijan omista kokemuksista ja se voi käynnistyä periaatteessa mistä vaiheesta tahansa (ks. kuvio 6.). Oppimista tapahtuu kuitenkin vain, jos oppija käy läpi kaikki syklin vaiheet. Kokemuksellisessa

oppimisenäkemyksessä korostetaan perinteistä kognitiivista näkemystä enemmän myös ulkoista konkreettista tekemistä, käytäntöön soveltamista. (Pruuki 2008, 14; Kolb-Learning Styles))



Kuvio 6. Kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1984, teoksessa Hätönen 1999, 79)

Kokemuksellisen oppimisen voidaan katsoa olevan monipuolinen, toiminnallinen prosessi, jossa käytetään hyväksi eritavoin hankittuja kokemuksia. Keskeistä on persoonallisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen sekä oppijan itsetuntemuksen, itse reflektoinnin kehittäminen. Myös tietoisuus omasta oppimisesta ja oppimaan oppiminen sekä käsitykset oppimisen kohteista kehittyvät. Kokemuksellisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen sekä muuttaa että laajentaa oppijan kokemuksia. (Kupias 2001,16–21.)

Konstruktivistinen oppiminen

Konstruktivistinen oppimisenäkemys ei ole yhtenäinen teoria, vaan se muodostuu erilaisista näkökulmista ja suuntauksista ja sitä voidaankin pitää yläkäsitteenä oppijan

omaa aktiivisuutta korostaville oppimiskäsityksille. Konstruktivismi jaetaan usein kognitiiviseen konstruktivismiin ja sosiokulttuuriseen konstruktivismiin. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 106.) Konstruktivismissa oppiminen nähdään aktiivisena tiedon rakentamisen prosessina, jossa tieto ei siirry vaan oppija rakentaa eli konstruoi sen itse uudelleen. Oppijan aikaisemmat tiedot, käsitykset ja kokemukset opittavasta asiasta säätelevät uuden oppimista ja vaikuttavat oppimisen tehokkuuteen ja laatuun. Tärkeää on, että oppijassa heräävät omiksi koetut, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen, sillä oppiminen on aina oppijan oman toiminnan tulosta. Konstruktivismissa oppiminen on kiinteästi sidoksissa siihen tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Tästä syystä koulussa opitut asiat siirtyvät heikosti käytäntöön. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa, sillä vuorovaikutusprosessissa on mahdollista reflektoida omia ajatuksia vastavuoroisesti muiden kanssa. Toimintaa ohjaa sen tavoite, ja tavoitetta ohjaavat oppimisen kriteerit, mutta oppimista säätelee mitä oppija tekee. Ymmärtämisen painottaminen edistää mielekästä tiedon jäsentämistä. Saman asian voi käsittää ja tulkitella eri tavoin. Konstruktivismin mukaan tavoitteellinen oppiminen on taito, jonka voi oppia. Oppimisen arvioinnin tulee olla vaihtelevaa. Oppijan tulee tietää arviointikriteerit, jolloin hänen itsereflektiötaitonsa kehittyvät. (Rauste von Wrigt 2003,174; Ruohotie 2000, 122.)

Tutkivan oppimisen malli ja ongelmalähtöinen oppiminen

Tutkivan oppimisen mallin mukaan yksilö ohjaa omaa oppimistaan asettamalla itse ongelmia, rakentelemalla asioista omia käsityksiä ja etsimällä uutta syventävää tietoa. Tutkimuskysymykset ovat opiskelijan itsensä asettamia. Malli tarjoaa oppijalle mahdollisuuden analysoida valmiita vastauksia vailla olevia ongelmia ja samalla aktivoi opiskelijaa aikaisempien ajatuksia ja tekemistä. Tutkivan oppimisen taustalla on kognitiivinen oppimiskäsitys, johon perustuen oppimisprosessia tarkastellaan oppimisen ja tiedonrakentelun välisenä vuorovaikutuksena. Pääpaino on tietoon ja ymmärrykseen liittyvien käsitteellisten ongelmien ratkaisussa. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 111.)

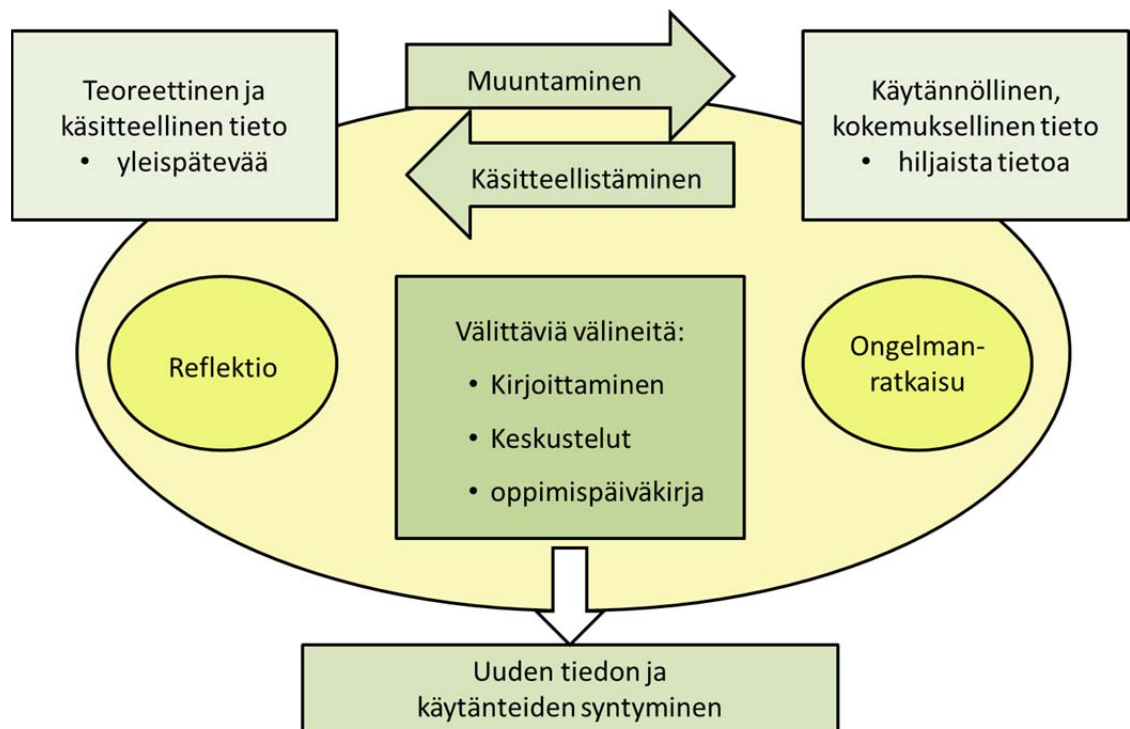
Ongelmakeskeisessä oppimisessa (Problem Based Learning) oppimisprosessi alkaa myös ongelmista eli kysymyksen asettelusta. Oppijat pienryhmissä (tai vaihtoehtoisesti opettaja) asettavat aloitusongelmat. Näihin ongelmiin lähdetään rakentamaan vastausta. Ongelmanasettelu toimii motivoivana ja oppimista ohjaavana elementtinä koko oppimisprosessin ajan. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 112.) Keskeistä ongelma-keskeisessä oppimisessä on oppijoiden omien mielenkiinnon kohteiden käsittely ja aitojen kysymysten esittäminen. Tiedonrakenteluprosessi etenee kysymysten ohjaamana. Oppimisprosessissa ongelmanratkaisun lähtökohtana ovat aidot ongelmat. Myös oppijoiden tuotosten tulisi olla mahdollisimman autenttisia, ei vain opettajaa varten tehtyjä harjoituksia. Ongelmaperustainen oppiminen (problem-based learning – PBL) on käännteentekevä näkemys oppimisesta ja opettamisesta. Toisin kuin tavanomainen opetus, joka perustuu oppikirjojen teksteihin, ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohtana ovat työelämässä kohdattavat ongelmat. Oppimisen alkaminen ongelmista ei kuitenkaan vähennä käsitteiden ja teorioiden merkitystä, mutta ne korostuvat PBL:ssä uudella ja vaativammalla tavalla. Oppimisesta tulee pelkän asioiden mieleen painamisen ja harjoittelun sijaan ammatillisten ongelmien tutkimista ja haasteellisen työn tekemistä. (Poikela 2003, 26–27.)

2.4.2 Opetussuunnitelman laadinta

Opetussuunnitelmalla on iso merkitys opetuksen toteuttamiselle. Korkeatasoinen opetus ja oppiminen kehittyvät siinä kontekstissa, jossa sitä suunnitellaan. Opetussuunnitelmaprosessissa on tavoitteena tuottaa yhteisyyteen perustuva oppimisen järjestelmä nk. oppimiskumppanuus. Oppimiskumppanuudessa opettajat, opiskelijat ja hallinto ovat yhdessä ja säännöllisesti vastavuoroisuuden periaatteella kehittämässä opetussuunnitelmaa. (Nummenmaa, Karila, Virtanen & Kaksonen 2006, 136.)

Teoreettinen tieto on muodollista, yleispätevää ja ekplisiittistä. Käytännöllinen tieto sen sijaan on kokemuksiin perustuvaa ja usein hiljaista tietoa. (Tynjälä 2007, 31.) Jos oppija ei löydä teorian tiedolle mitään käyttökohdetta käytännössä, osaaminen jää kapseloituneeksi ja passiiviseksi (Ojala 2001, 26). Toisin sanoen teoreettista tietoa tulee käytännöllistää ja käytäntöä teoretisoida. Tämän onnistumiseksi tarvitaan välittäviä välineitä, kuten keskustelua, oppimispäiväkirjan kirjoittamista tai portfolion

laatimista. Edellä kuvattua mallia (ks. kuvio 7.) kutsutaan integratiiviseksi pedagogiaksi, joka edellyttää opetuksen suunnittelua kokonaisvaltaisesti sekä opettajien välistä yhteistyötä. (Tynjälä 2007,31.) Integratiivisessa oppimisympäristössä tavoitteena on omaksua kriittinen tutkinta ja reflektiivinen ote työskentelyyn. Ammatillinen osaaminen ja erityisesti käsitteellinen ymmärrys kehittyy, jos oppimiseen on kytketty teoreettista tietoa. Opiskelijat toimivat eräänlaisina välittäjinä työelämän ja oppilaitoksen välillä ja varsinkin jos he pystyvät esittämään uusia ratkaisuja käytännön ongelmiin tai tuovat esiin oppimaansa teoreettista tietoa. (Fränti & Pirinen 2005,37.) Tärkeää on yhdistää niin formaali ja informaali oppiminen kuin käytäntö ja teoria. Opiskeltavia asioita ja ilmiöitä tulisi aina tutkia sekä teoreettisten yleistysten että käytännöllisten kokemusten kokonaisuutena (Heikkilä 2006, 202; Tynjälä 2007, 27.) Opetussuunnitelmia laadittaessa tulee luoda kytkentöjä teorian ja työelämäjaksojen välille.



Kuvio 7. Integratiivinen pedagogiikan malli opetussuunnitelmatyössä (mukaellen Tynjälä 20

Opetussuunnitelman kehittämisprosessissa toimijat tuottavat uusia työkaluja opetuksen ja oppimisen kehittämiseen. Prosessissa havainnoidaan opetuksen arkea ja omaa toimijuutta ja käytäntöjä eri menetelmin, tavoitteena kehittää näkyväksi hiljaista tietoa ja luoda uusia toimintatapoja. Tuloksena syntyy uusi työkalutuuri, jossa opettajat suunnittelevat opetusta, arvioivat oppimista ja antavat toisilleen palautetta yhdessä ja tiimeittäin. (Nummenmaa, Karila, Virtanen & Kaksonen 2006, 137.)

Osaamisperustaisessa koulutuksessa on koulutusohjelmien perustana oleva osaaminen määritelty. Nykyiset ammatilliset perustutkinnot ovat myös osaamisperusteisia. Vaadittava osaaminen on kirjattu osaamistavoitteina, joita ammatillisissa perustutkinnoissa kutsutaan ammattitaitovaatimuksiksi. Oppimisen tulee tapahtua mahdollisimman autenttisissa tilanteissa, joita ei voi luokkatiloissa olla kuin korkeintaan simulaatioiden avulla. Virtuaalimaailmoilla pyritään nykyään jäljittelemään aitoja tilanteita. Simulaattoriopetuksen väitetään olevan jopa tehokkaampaa kuin aidoissa tilanteissa tapahtuvan opetuksen. Oppimisprosessin tulee olla kokonaisuus, jossa yhdistyvät tieto, taito ja asenteet unohtamatta opiskelijan omaa vastuuta ja reflektiota. Vaadittavan osaamisen perusteella pohditaan ja suunnitellaan opetus ja opiskelu. Osaamisvaatimukset tulee kytkeä todelliseen työelämään, ei oppiaineisiin. Osaamista voidaan myös hankkia - ja näin yhä yleisemmin tapahtuukin - koulutuksen ulkopuolelta non- ja informaalisti. Jos oppiminen tapahtuu autenttisissa ympäristöissä, niin myös arvioinnin tulee tapahtua aidoissa ympäristöissä. Osaamisperustainen arviointi on kriteeriperustaista eli osaamista arvioidaan suhteessa asetettuihin vaatimuksiin ja niiden kriteereihin. (Haltia 2011,60–62.)

Opetussuunnitelma luo perustan opetuksen suunnittelulle. Suunnittelua ohjaavat voimakkaasti opettajien ja koulutuksen järjestäjän määrittelemät oppimiskäsitykset, joita koulutuksen järjestäjän tulisi linjata opetussuunnitelman yhteisessä osassa. (Pruuki 2008, 32.) Oppimisen suunnitteluprosessi voidaan jakaa kolmeen osaluokkaan: preinteraktiiviseen, interaktiiviseen ja postinteraktiiviseen. Ensimmäisessä vaiheessa opettaja suunnittelee ja rakentaa opetustaan valiten parhaat menetelmät. Interaktiivisessa vaiheessa opetus etenee opettajien ja opiskelijoiden vuorovai-

kutuksessa. Postinteraktiivisessa vaiheessa opettaja tarkastelee opetuksen kulkua arvioiden ja reflektoiden. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 237.)

Opetuksen suunnittelu aloitetaan määrittelemällä tavoitteet, jonka jälkeen tiedetään mitä opiskelijoiden täytyy osata eikä vain olisi hyvä osata. Aiemmin opettaja asetti opetustoiminnalleen tavoitteet behaviorismiin perustuen, nykyään korostetaan opiskelijan oppimistavoitteita ja heidät tulee ottaa mukaan oppimistavoitteiden määrittelyyn. Tavoitteiden määrittelyn jälkeen suunnitellaan opetus- ja arviointimenetelmät. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 243.) Opetuksen lähestymistavan tulee siis olla oppimislähtöinen sisältölähtöisen sijaan. Opetusmenetelmät ovat opettajien käyttämiä erilaisia tekniikoita, opetustyyli puolestaan syntyy opettajan tavasta toteuttaa opetusta. Samallakin opetusmenetelmällä opettajat muokkaavat omalla tyylillään opetuksesta erilaisen. (Hyppönen & Linden 2009, 12–13.)

Perustutkinnosta valmistuvan tulee hallita ammattialansa käytännön tehtävät, jotka kuitenkin edellyttävät tietoa, kuten peruskäsitteitä ja periaatteita työn perustaksi ja ymmärtämiseksi. Tietojen omaksumisen kannalta on tärkeää, että oppija selvittää tiedot itse esimerkiksi opettajan tai muiden oppijoiden kanssa keskustellen. Tiedon määrä alkuvaiheessa on syytä pitää maltillisena ja päästää oppija harjaannuttamaan taitojaan ja kerryttämään kokemuksiaan. Tiedon määrää tulee taitojen hallinnan kertyessä lisätä vähitellen. (Salakari 2007, 91.)

Tutkinnon perusteissa on opiskelijan ammattitaitovaatimukset määritelty tutkinnon osittain valmiiksi. Koulutuksen järjestäjän tehtäväksi jää tuoda esiin osaamisalueet tutkinnon osittain. Seuraavaksi suunnitellaan tavoitteiden perusteella työskentelymenetelmät, joissa huomioidaan tiedon ja taidon oppimisen erilaisuus. Työskentelytavoista tyypillisimpiä ovat: itsenäinen opiskelu, kontaktiopetus, ryhmätyöskentely, työympäristössä tapahtuva työskentely ja yksilöohjaus. Työskentelytapoja voidaan ja tuleekin käyttää rinnakkain opintojaksojen aikana. (Hyppönen & Linden, 2009, 18.) Työskentelymenetelmät koulutuksen järjestäjä linjaa tutkintokohtaiseen opetus- ja arviointisuunnitelmaan. Opetuksen suunnittelussa on huomioitava aina oppijoiden lähtötaso, sillä opetus on vain oppijoita varten. Oppijoiden motivaatio ja tahto ovat oppimisen edistymisen kannalta merkityksellisimmät asiat. Opettajan toiminnalla ja

ammattitaidolla on motivaation luomisessa ja ylläpitämisessä iso rooli. Motivaatiota voidaan lisätä mm. mielenkiintoisilla ja haastavilla, mutta ei liian vaikeilla oppimistehävillä. Kokonaisuuden kannalta yli muiden nousevat seuraavat asiat: itse tekeminen, autenttinen ympäristö ja riittävä harjoittelu ja kertaus. Oppiminen tapahtuu tehokkaasti, jos oppiessa ratkaistaan käytännön ongelmaa todellisessa tarpeessa ja toimitaan aitoja ympäristöjä muistuttavissa oppimisympäristöissä. Irrallinen nice-to-know-tieto ei jää oppijan mieleen, jos tiedot eivät liity kokemukseen. (Salakari 2007, 179–180, 189–190.)

2.4.3 Opetusjärjestelyt ja -menetelmät

Opetusjärjestelyillä tarkoitetaan opetuksen järjestämismuotoja, joita ovat lähi- ja etäopetus, itsenäinen opiskelu, oppisopimuskoulutus ja työssäoppiminen. Lähiopetus on opettajan tai ohjaajan läsnä ollessa tapahtuvaa opetusta, jossa opiskelija ja opettaja voivat olla välittömässä vuorovaikutuksessa. Perinteinen luokassa tai työsalissa tapahtuva lähiopetus voidaan toteuttaa verkko-opetuksena ja simulaatioiden avulla. Näin ollen videoneuvotteluna toteutettu opetus on myös lähiopetusta. Etäopetuksessa opetus tapahtuu opettajan johdolla, vaikkakaan ei läsnä olevana. Itsenäinen opiskelu on ohjattua, tavoitteellista itsenäistä opiskelua, jossa opettaja ei ole läsnä. Työssäoppiminen on työpaikalle siirrettyä tavoitteellista ja ohjattua opetusta. (Hakala 2006, 22–23.) Koulutuksen järjestäjän toiminnassa käytettyjen erilaisten rakenteiden tulee mahdollistaa niin uusien kuin vanhojen opetusmenetelmien käyttäminen.

Opetusmenetelmät ovat erilaisia työskentelytapoja, joilla opetusjärjestelyjä toteutetaan ja jonka avulla opiskelu organisoidaan. Käsitteinä opetusjärjestelyt ja opetusmenetelmät ovat sisäkkäisiä ja päällekkäisiä (Hakala 2006, 25–26.). Opetusmenetelmän valintaa edeltää osaamistavoitteiden suunnittelu, jonka jälkeen pohditaan miten tavoitteet voidaan parhaiten saavuttaa. Valintaan vaikuttavat myös osallistujat, aihe ja ympäristö. (Mykrä & Hätönen 2008,9) Opetusmenetelmiä voi vaihdella ja yhdistää eri tavoin, jolloin opetus rytmittyy ja opiskelijoiden motivaatio pysyy paremmin yllä. Tavoitteena ei kuitenkaan ole opiskelijoiden viihdyttäminen, vaan osaamistavoitteiden saavuttaminen. Monissa opetusmenetelmissä opettajan ja oppijan rooli vaihtelee. Opetusmenetelmät voidaan ryhmitellä opettajan ja opiskelijan yhteiseen työ-

kentelyyn, yksilökeskeisiin menetelmiin ja ryhmätyömenetelmiin. Nykyään arvostetaan opiskelijälähtöisiä opetusmenetelmiä, vaikkakin perinteisellä passivoivalla yksittäisiä tietoja korostavalla opettamisella on vielä sijansa. (Hakala 2006, 26; Luukkainen 2004, 94.)

Hyppösen & Lindenin (2009,19) mukaan perinteinen luento ja tietojen yksipuolinen käsittely johtanee vain pinnalliseen oppimiseen. Hakala (2006, 27) on samaa mieltä, mutta mainitsee myös että luento voi parhaimmillaan myös aktivoida opiskelijat dialogiseen vuorovaikutukseen. Ammatillisessa koulutuksessa opetuskeskustelut sopivat hyvin erilaisiin tilanteisiin ja ympäristöihin. Sekä oppilaitoksen työsalissa että työssä-oppimispaikassa työskennellessä on helppo ylläpitää tavoitteellista opetuksellista keskustelua opettajan tai työpaikkaohjaajan johdolla. Keskustelussa ratkaistaan teoreettisia ongelmia ja samalla etsitään työskentelylle perusteluja. Keskustelussa varmistetaan myös opiskelijan oppiminen. (Mts. 49.)

Yksilökeskeiset menetelmät, kuten oppimistehtävät, oppimispäiväkirja, aktivoivat opiskelijan oppimista tehokkaasti. Oppimispäiväkirjaa tai blogia voidaan kirjoittaa päivittäin tai viikoittain teematehtävien ympärille muodostaen kokonaisen oppimisprosessin. Oppimismenetelmä edellyttää aktiivisuutta myös opettajalta tai ohjaajalta, joka kommentoi ja ohjaa kirjoittamista ja erityisesti oppimisprosessia. (Hakala 2006; 27.) Ryhmätyömenetelmissä korostuvat toisten kokemukset ja saatu palaute omasta oppimisesta ja osaamisesta. Ryhmän avulla voidaan ratkaista monipuolisia ja laaja-alaisia tehtäviä, sillä ryhmässä asiantuntijuus lisääntyy. Ryhmätyöskentelyn muotoja ovat mm. porinaryhmät, kumuloituvat ryhmät, aivoriihet ja erilaiset kävelyt. (Mykrä & Hätönen 2008, 36–46.) Edellä mainittujen opetusmenetelmien lisäksi on monia edellisten yhdistelmiä ja työelämälähtöisiä menetelmiä, kuten opintokäynnit, vierailijat oppilaitoksessa, työtehtävien videointi ja valokuvaaminen (Hakala 2006, 28).

2.4.4 Osaamisen kehittäminen oppijoilla ja opettajilla nyt ja tulevaisuudessa

Työelämän kehittymisen tuomat jatkuvat muutokset työtehtäviin, toimintamalleihin ja työkulttuuriin edellyttävät jatkuvaa osaamisen kehittämistä, joka voi olla tietojen, taitojen ja asenteiden oppimista. Aiemmin osaamisen kehittymisen katsottiin tapah-

tuvan formaaleissa oppimisympäristöissä. Nykyään oppiminen voi tapahtua erilaisissa elämän kulkuun liittyvissä oppimisympäristöissä. Koulutusta voidaan tarjota hyödyntämällä erilaisia oppimisympäristöjä rinnakkain ja peräkkäin. Tämä edistää opitun voidaan soveltamista yli oppimisympäristöjen. (Paloniemi 2004, 24.)

Paloniemi (2004,124) tutki väitöskirjassa koulutuksen ja kokemuksen vaikutusta ammatilliseen osaamiseen. Koulutuksen katsotaan antavan perusvalmiudet ja tiedollista osaamista erityisesti uusien osaamisvaatimusten osalta. Koulutuksessa saatu osaaminen on yleistä, helposti jaettavaa eli asiantuntijatiedon formaalia aluetta. Kokemuksen kautta saavutetaan ammattispesifistä osaamista, kartutetaan taitoja, ja kehitetään kokonaisuuksia ja työn sujuvuutta. Kokemus auttaa ymmärtämään koulutuksessa hankitun tiedon merkityksen. Kokemusta arvostetaan koulutusta enemmän ja erittäin tärkeänä pidetään koulutuksen ja kokemuksen oikeaa ajoitusta. Väitöskirjatutkimuksessa tuli esiin sama kuin mitä Opetushallitus nykyään opetuksen järjestelyssä korostaa; käytännöllisen ja teoreettisen opetuksen vuorottelua, jossa aiemmin opittu tulee huomioida. (Mts.124.) Pedagogisesti katsottuna tavoitteena on yhdistää kokemuksen kautta hankittu osaaminen, käytännön osaaminen ja koulutuksessa hankittu teoretieto. Yhdistäminen edellyttää osaamista ja tapoja, joilla teoriaa voidaan käytännöllistää ja käytännön kokemuksia käsitteellistää sekä hiljaisen tiedon ulkoistamiseen. (Tynjälä 2007, 30.)

Oppimista ei pidetä enää passiivisena vastaanottamisena vaan aktiivisena tiedon rakenteluna, jossa oppija konstruoi oppimistaan. Opettaja ei enää jaa tietoa, vaan sen sijaan ohjaa oppimista ja oppimisprosessia. (Rauste-von Wrigt, von Wrigt & Soini 2003, 53.) Opettajakeskeisyydestä ollaan siirtymässä kohti oppijakeskeisempää opetusta. Lisäksi tieto lisääntyy ja uusiutuu huimaa vauhtia. Ei siis riitä, että oppii tietoja ja taitoja, vaan oppijoiden tulee oppia toimimaan myös muuttuvassa maailmassa. (Tynjälä 2006, 112.) Edellä kuvatut muutokset asettavat vaatimuksia myös opettajan toiminnalle. Aiemmin riitti, että opettaja toteutti opetuksen valmiin mallin pohjalta. Nykyään opettaminen edellyttää opetussuunnitelmaprosessiin osallistumista ja oman toiminnan kehittämistä yhdessä muiden opettajien kanssa. (Haltia 2011,59; Tynjälä 2006, 112) Opettajan osaamisalueita määritellään monin eri tavoin. Keurulainen

(2006a, 224) määrittelee ne seuraavasti: ammattispesifejä osaamisalueita ovat oppimisohjaaminen, toimintaympäristöjen kehittäminen ja yleisiä osaamisalueita vastaavasti yhteistyö ja vuorovaikutus sekä jatkuva oppiminen. Oppimisohjaaminen nähdään nykyään käytännöllisenä toimintana, johon merkittävästi vaikuttaa opettajan käsitys oppivasta ihmisestä ja oppimisesta. Oppimisteoriaosaaminen, oppijaosaaminen ja opetus- ja ohjausosaaminen muodostavat kiinteästi toisiinsa liittyvän osaamisalueen. Oppilaitoksen toiminnan sisäinen kehittäminen, kuten opetussuunnitelma- ja laatutyö, erilaisten projektien valmistelu ja toteuttaminen, ovat osa opettajien kehittämistyötä. (Keurulainen 2006a, 227). Nopeasti kehittyvä tietotekniikka tuo omat vaatimuksensa opettajalle. Näitä vaatimuksia kuvataan Ope.fi-tasoilla. (Johdanto Ope.fi I-III tasoihin.)

Kari Kähkösen (2009, 29) korostaa käytännön taitojen oppimisen ohjaamista. Helakorpi (2005,25) puolestaan painottaa oppimisen ja ohjaamisen teorian ja käytännön hallintaa. Opettaja toimii opetuksen organisoijana ja koko oppimisprosessin ohjaajana. Keurulainen (2006, 225–226) näkee oppimisen ohjaamisen tapahtuvan enenevässä määrin verkossa, olivat opiskelijat sitten oppilaitoksessa tai työssäoppimispaikoissa. Opettajan toiminta voi olla sattumanvaraista tai parhaimmillaan toiminta perustua käsitykseen oppimisesta ja opiskelijoiden erilaisuuteen oppijoina. Opettajalta odotetaan jatkuvaa osallistumista toimintaympäristöjen kehittämiseen, joka puolestaan edellyttää opettajalta oman ammattialan teoreettista ja käytännöllistä hallintaa. Työelämäkontekstin mukana olo tuo omat haasteensa opettajalle niin konteksti-, substanssi- kuin kehittämisosaamisen kannalta. (Mts. 227–228.) Paason (2010, 17) mukaan ammatillisen opettajan odotetaan tulevaisuudessa kehittävän omaa alaansa saumattomassa yhteistyössä työelämän kanssa.

Opiskelijoihin tulevaisuuden ammatillisen opettajan tulee suhtautua yksilöinä kuunnellen ja kohdaten. Opettajien peruspedagogiset tiedot ja taidot ovat jo nykyisin hyvällä tasolla, samoin kuin opetussuunnitelmien tuntemus. Ongelmia on kuitenkin vielä taidoissa kohdata erilaisia oppijoita, oppimisvaikeuksien tunnistamisessa, yksilöllisyyden huomioimisessa sekä erilaisten opetusmenetelmien käytössä. (Paaso 2010, 173.) Keurulainen (2006b, 31) korostaa erilaisten oppijoiden tarvitsemaa eri-

laista ohjaamista. Se on mahdollista kun opiskelijan ajattelu- ja ongelmanratkaisuprosessit tehdään näkyviksi. Opettajan tulee valita ohjaustapansa oppijan oppimisvalmiuksien perustuen. (Mts. 32.)

Tulevaisuuden opettajan työ edellyttää yhdessä tekemistä ja yhä yleistyvää moniammatillista yhteistyötä. (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007, 29). Opettajien tiimityöskentelyllä opettajien oma työskentely kehittyy yhteistoiminnallisen oppimisen suuntaan, mutta myös opiskelijoille rakentuu uusi ja laajempi konteksti opittavasti aiheesta (Launis & Engeström 1999, 77). Perinteinen yksin työskentely ei enää riitä, ja kollegiaalisuus ja työyhteisöllisen osaamisen vaatimukset haastavatkin opettajan professionaalisen autonomian. Vaatimusten vastapainoksi opettajilla tulee olla tilaa ja aikaa jakaa kokemuksiaan, kehittää työtään ja toimintaansa työyhteisössään organisaation strategian suuntaisesti. Uudistuminen on haaste myös oppilaitosten pedagogiselle johtamiselle, sillä opettajien asenteet voivat olla uudistusten suhteen hyvinkin erilaiset ja uudistukset vaativat myös perinteisten rakenteiden rikkomista oppilaitoksen arjessa. (Majuri 2009, 97; Paaso 2010, 172–173.)

Opetuskulttuureihin on vaikuttanut nopeasti muuttuva maailma ja uudistuneet oppimiskäsitykset. Päivi Tynjälä mainitsee (2006, 113) Hargreavesin (1994) jaottelevan opetuskulttuurit viiteen eri ryhmään. Ensimmäisenä on individualistinen oppimiskulttuuri, jossa opettaja vain toteutti ylhäältäpäin tulleita ohjeita ja malleja opetuksessaan. Opettajaa pidettiin experttinä, yhteistyötä opettajien kesken ei tarvittu. Toinen opetuskulttuuri on kollaboratiivinen yhteistyön kulttuuri, jossa opettajat laativat yhdessä opetussuunnitelman valtakunnan opetussuunnitelman pohjalta. Yhteistyö voisi ja tulisikin jatkua myös opetuksen toteuttamisessa. Hargreaves mainitsee seuraavana teennäisen kollegiaalisuuden kulttuurin, joka näyttää kollaboratiiviselta, mutta on ulkoapäin ohjattua. Neljäs kulttuuri on ns. balkanisaatio, jossa opettajat ovat jakautuneet erillisiin eristäytyneisiin ryhmiin muodostaen kuppikuntia. Viidentenä kulttuurina Hargreaves mainitsee liikkuvan mosaiikin, jossa on myös ryhmiä, mutta ne ovat liikkuvia ja ainerajat ylittäviä ja projektiluontoisia. Opetuskulttuureilla on merkitystä opettajan työhön ja vastaavasti jokainen opettaja on itse vaikuttamassa kulttuurin

syntyyn. (Mts. 115.) Oppilaitoksissa esiintyy todennäköisesti vielä kaikkia edellämainittuja kulttuureja, toivottavasti kuitenkin eniten liikkuvan mosaiikin kaltaisia.

2.4.5 Oppimisympäristöt

Oppimisympäristö-käsitteelle löytyy todella lukuisia määritelmiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 16) oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristö on paikka tai yhteisö, jossa ihmisillä on käytössään erilaisia resursseja, joiden avulla he voivat oppia ymmärtämään erilaisia asioita ja kehittämään mielekkäitä ratkaisuja erilaisiin ongelmiin (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi, Särkkä 2007, 16.) Lyhyesti oppimisympäristö voidaan määritellä oppimista edistäväksi paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintatavaksi (Oppimisympäristöjä avartamassa 2010, 6). Oppimisympäristön perustyyppejä ovat kontekstuaalinen, avoin tai suljettu ja teknologiapohjainen oppimisympäristö (Manninen ym. 2007,30).

Oppimisympäristöä voidaan siis jäsentää eri tavoin ja se on siis muutakin kuin fyysinen tila, jossa opiskelu tapahtuu. Kaikki edellä esitetyt näkökulmat ja määritelmät täydentävät toisiaan. Hyvässä oppimisympäristössä on kaikki ulottuvuudet. Olipa määritelmä mikä tahansa, tavoitteena on päästä eroon keskiajan luostari- ja katedraaliskoulumallista, jossa tieto pysyi muuttumattomana ja sitä ei voinut kyseenalaistaa tai edes keskustella. Oppimisympäristöjen kehittäminen on suuri haaste opettajille. Tieto- ja viestintätekniset innovaatiot muuttavat fyysistä ja paikallista näkökulmaa, mutta eivät välttämättä tuo ratkaisua didaktiseen näkökulmaan. (Paaso 2010, 46–47.)

Muutokset oppimisympäristöissä vaikuttavat opiskelijoiden innostukseen ja turvallisuuteen. Muutoksia on tapahtunut yhteistoiminnalliseen ja vuorovaikutteiseen suuntaan niin suunnittelussa kuin arvioinnissa sekä työssäoppimisen että työvaltaisen opetuksen lisääntymisenä. Oman lisänsä tuo lisääntynyt ja yhä lisääntyvä tieto- ja viestintäteknikka ja sen mahdollistama verkko-opetus. (Hakala 2006, 34.) Uudet oppimisympäristöt mahdollistavat ryhmäprosesseja, yhteistoiminnallisuutta, vuorovai-

kutusta ja dialogia. Verkossa vuorovaikutus on parhaimmillaan monelta monelle tapahtuvaa eriaikaista keskustelua. Vuorovaikutuksen tulisi olla kaksisuuntaista ja asynkronista. Yksi uusimmista oppimisen ja oppimisympäristön malleista on ns. sulautuva opetus (blended learning), joka tarkoittaa esimerkiksi luokkahuoneen ja virtuaalisen oppimisympäristön sulauttamista yhdeksi kokonaisuudeksi. Sulauttamisen ideana on myös se, että oppiminen viedään sinne, missä se on autenttisinta. Tällöin opetukseen yhdistetään lähi- ja etäopiskelua sekä otetaan huomioon oppijan arki, työ ja harrastukset opitun soveltamismahdollisuuksina. Nämä kaikki yhdessä muodostavat oppijan henkilökohtaisen oppimisympäristön eli PLE:n (Personal Learning Environment). (Sulautuvaa opetusta monilla tavoilla ja menetelmillä 2009, 5.) PLE tarkoittaa välineitä, jotka automaattisesti kokoavat opiskelijalle tärkeän tiedon eri lähteistä, kuten verkko-oppimisympäristöistä. (Manninen ym. 2007, 71)

Oppilaitoksen tiloja, lähinnä luokkahuonetta ja työssäoppimista ei saa tarkastella vastakkaisina ilmiöinä, vaan edistää erilaisten oppimisympäristöjen yhdistämistä. Jotta yhdistäminen onnistuu, tarvitaan isoja muutoksia: opetussuunnitelmien ja työjärjestelyjen kehittämistä siten, että luovutaan oppituntiajattelusta ja sirpaleisesta oppiainejaosta. Tilalle tulee ja on jo tullutkin osaamisperusteinen opetussuunnitelma, joka edellyttää muutosta myös opettajuudelle. Opetussuunnitelmat edellyttävät kokonaisvaltaista suunnittelua ja työssäoppimisen ja tutkinnon osien välille luotavaa jatkuvaa vuorottelua ja vuoropuhelua. Opettaja ei ole enää tiedon jakaja, vaan ohjaaja, kehittäjä, työelämäosaamisen pedagogi ja näitä kaikkia yhtä aikaa. Opettaja ei voi enää toimia yksin, vaan yhdessä toisten opettajien ja työelämän kanssa. (Tynjälä 2007, 31; Komonen 2007, 44.) Opetushallitus linjaa opetuksen kehittämistä samaan suuntaan eli työprosessilähtöiseksi. Kullakin oppijalla on oma opintopolkunsa, jota tuetaan mm. erilaisten opetusjärjestelyiden ja oppimisympäristöjen vaihteluilla. (Ks. kuvio 8.) Tavoitteena on koulutuksen ja työelämän vuorottelu. (Taivassalo- Salkosuo 2013.) Kaiken uudistuksen pyörteissä oppija tarvitsee turvallisen oppimisympäristön, joka luo oppimiseen myös tarvittavan ilon (Lonka&Paganus 2004, 247).

Koulutuksen järjestäminen ja opiskelu työprosessilähtöisesti (avoin ammattiopisto)



Sirpa Pursiainen & Minna Taivassalo-Salkosuo 2013

Kuvio 8. Koulutuksen järjestäminen työprosesseittain (Minna Taivassalo-Salkosuo 2013.)

3 ARVIOINTI

3.1 Yleistä arvioinnista

Arviointinäkemys on riippuvainen arvioijan maailmankuvasta ja tiedon tulkitsemista ja yleensäkin arviointitiedon käsitteestä. Arviointinäkemykseen vaikuttavat arvioinnin tarkoitus ja tavoite, arviointimenetelmät, arvioijan ja arvioinnin kohteen välinen suhde, arvioinnin luotettavuus, arviointikriteeristö ja arviointitiedon käyttö. Arvioinnin kohteen aktiivinen rooli on tärkeä arvioinnin onnistumiseksi, sillä se edistää luottamuksen syntymistä arvioijan ja arvioinnin kohteen välillä. (Räkköläinen 2011,45–46.) Arvioija ja arvioitava ovat tasavertaisia henkilöitä, jolloin arvioinnista muodostuu

yhteinen eletty kokemus (Heinilä 2009, 140). Suhde perustuu yhteistoiminnallisuuteen, vuorovaikutukseen ja tasavertaisuuteen. Edellä mainittua arviointia voidaan kutsua osallistavaksi arvioinniksi. Arvioijan rooli riippuu myös arvioinnin tarkoituksesta. Kehittävässä arvioinnissa arvioijan rooli on aktiivinen, myös palaute on tärkeä osa kehittävää arviointia. (Räkköläinen 2011, 45–46.)

Arviointi voidaan sijoittaa opetukseen moneen eri vaiheeseen. Diagnostinen arviointi tapahtuu ennen opintojakson alkua ja sen avulla voidaan selvittää opiskelijoiden tieto-, taito ja osaamistaso ja myös ennakoimaan mm. mahdollisista oppimisvaikeuksista (Atjonen 2007, 68.) Jos arvioidaan opintojen lopussa oppimistulosta, käytetään summatiivista arviointia ja silloin puhutaan myös kvantitatiivisesta arvioinnista. Silloin korostuu oppimisen määrä ja yksityiskohdat ja oppimisprosessiin vaikuttavista tekijöistä tai oppijan kehittymisestä ei olla kiinnostuneita. Summatiivisessa arvioinnissa oppijat laitetaan paremmuusjärjestykseen, ja silloin ei toteudu ammatillisessa koulutuksessa noudatettava kriteeriperustainen arviointi. Sen sijaan prosessiarviointia eli formatiivista arviointia kutsutaan kvalitatiiviseksi arvioinniksi ja nimenomaan arvioidaan oppimisprosessia. Formatiivinen arviointi mittaa koko ajan oppimissuorituksia ja oppimisen etenemistä ja tuo siten esiin vielä osaamisessa olevat puutteet. Arviointiin liittyy tällöin kiinteästi palaute, joka liittyy opiskelijan sen hetkiseen osaamiseen ja siihen, miten opiskelua voisi suunnata jatkossa. Formatiivista arviointia voidaan suorittaa toteuttaa erilaisilla tehtävillä ja oppimispäiväkirjoilla. (Lindblom – Yläne & Nevgi 2003, 257.) Formatiivisella arvioinnilla on todettu olevan myönteinen vaikutus opiskelumotivaatioon ja siten ohjaava tehtävä (Atjonen 2007, 68).

Arviointi voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen arviointiin, joka määräytyy arviointikysymysten asettelusta toiminnan sisältä tai ulkoa. Eräs näkökulma on tarkastella arviointia luottamuksen ja kontrollin kannalta. Luottamus liittyy osallistavaan arviointiin, kontrolli yleensä julkiseen valvontaan. Luottamus heikkenee, jos arvioinnilla ei ole seuraamuksia eikä tuloksia voi hyödyntää kehittämisessä. (Räkköläinen 2011, 48.)

Opettajan oppimis-, tieto- ja ihmiskäsitys vaikuttavat merkittävästi arvioinnin käytänteisiin, joihin vaikuttaa myös omaksuttu opettamiskäsitys. Opettamiskäsitys voi estää uusien toimintatapojen käyttöönottoa. (Heinilä 2009, 138.) Arvioinnilla on suuntaava

vaikutus opettamiseen ja oppimiseen. Osaamiselle asetetut tavoitteet voivat jäädä sivurooliin, jos arviointi koetaan tärkeimmäksi. Toisin sanoen sitä opitaan mitä arvioidaan tai oletetaan arvioitavan. Edellä mainitusta syystä arviointikäytäntöjä kutsutaankin piilokoulutusohjelmaksi eli hidden curriculumiksi. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 254.)

Arvioinnin tulisi muuttua ja on jo muuttunutkin osaamisperusteiseen suuntaan. Osaamisperusteisesta arviointia (yleisimmin competence-based, myös practice-oriented assessment) voidaan käyttää eri koulutusaloilla ja –asteilla. Osaamisperusteista arvioinnin käyttöönottoa perustellaan sillä, että muunlaisella arvioinnilla ei saada luotettavaa tietoa nykyisessä työelämässä pärjäämisestä. Perinteiset kokeet ja esseet, jotka edellyttävät muistamista ja mallin mukaista toistamista, eivät anna luotettavaa tietoa arvioitavien osaamisesta. Osaaminen ei ole vain tietämistä tai toimintojen mekaanista suorittamista, vaan sen sijaan osaaminen tulee liittyä aina autenttiseen kontekstiin, jossa oppija ratkaisee autenttisia ongelmatehtäviä eri tavoin oppimiaan tietojaan ja taitojaan soveltaen. (Haltia 2011, 59.) Ns. Millerin pyramidit kuvaavat oivallisesti arvioinnin tärkeyttä juuri tietojen ja taitojen soveltamisessa ja käytännön toiminnassa. Käytännön työn arviointiin tuleekin kehittää entistä parempia arviointimenetelmiä, sillä arviointi on sitä validimpaa, mitä lähemmäksi arviointi saadaan aitoa toimintaa. (What is workplace-based assessment.)

Näyttöjen arviointi muuttaa arviointia aiempaa enemmän kontekstiperusteiseksi ja toiminnalliseksi. Ammattiosaamisen näytössä arvioidaan toteennäytettyä osaamista (performance-based) autenttisessa ympäristössä. Arvioinnissa korostuvat toimintaprosessi, toimijat sekä tietojen ja taitojen soveltaminen eli voidaan puhua myös suoritusarvioinnista. Arviointi voidaan toteuttaa yhteisarviointina, jolloin arviointitieto syntyy neuvottelun tuloksena. Opiskelija-arvioinnissa luottamus edellyttää palautetta, reflektion mahdollisuutta ja opiskelijan osallisuutta arviointiin. Reflektion tärkein väline on palaute. (Räkköläinen 2011, 48) Ammattiosaamisen näyttöjen arviointi on sisäistä arviointia ja usein formatiivista eli kehittävää. Näytössä tulee esiin käytännön osaaminen, mutta myös teoreettisen osaamisen arviointi tulee varmistaa. Tavoitteena on siis taitojen ja tietojen yhdistäminen niin oppimisessa kuin arvioinnissa. (Sa-

ranpää 2011, 89.) Osaamisperusteista arviointia vastustavat kritisoivat näyttöjen ja näyttöpaikkojen erilaisuutta eli reliabiliteetin näkökulmasta katsottuna arvioinnin toistettavuutta. Osaamisperusteisuudessa korostuu arvioinnin osuvuus eli kohdistuminen tärkeänä pidettyyn osaamiseen. Osaamisperusteisessa arvioinnissa on määriteltävä millaisessa ympäristössä osaaminen voidaan osoittaa ja ketkä ovat päteviä arvioijia. Arvioinnin hallinta edellyttää kouluttautumista ja monista vanhoista kah-tiajakautuneisuuden periaatteista (teoria-soveltaminen) luopumista. (Haltia 2011, 65.)

Tutkimusten perusteella näyttöperusteiseen arviointiin luotetaan. Erityisesti yhteis-arviointi lisää luottamusta, mutta myös opettajien, työelämän edustajien yhteistyö näytön eri vaiheissa lisää luottamusta. Myös vertaisarviointia pidetään tärkeänä. Näyttöjen arvioinnin tulee olla niin autenttista kuin mahdollista, jolloin ne ovat hyödyllisiä oppimisen ja opettamisen kannalta. Näyttöjä ei Räcköläisen (2011, 48) mukaan voi yhdenmukaistaa liikaa, sillä silloin tulee vaaraksi näyttöjen ja opetuksen ka-ventuminen.

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ajatellaan tarjoavan oppimisympäristöjä, joissa voidaan oppia erilaista tietoa ja taitoa kuin oppilaitoksissa. Monet tutkimukset todis-tavat, että ammattilaiset ovat oppineet suurimman osan työssä tarvitsemistaan tie-doista vasta työelämässä. Siksi työssäoppiminen on äärimmäisen tärkeä osa ammat-tiin kasvussa. Työn ja oppimisen suhde on muuttunut integroituneesta eriytyneen kautta jälleen integroituneempaan suuntaan; oppiminen on muuttunut työksi ja vas-taavasti työ on muuttunut jatkuvaksi uuden oppimiseksi. (Stenström 2009, 7.)

Arvioinnille on eri lähteissä mainittu erilaisia arvoja. Atjonen (2007,34) tuo kirjassaan esille Phil Racen, Sally Brown ja Brenda Smithin (2005) esittämät arvioinnin keskeiset arvot, joista ensimmäisenä mainitaan reiluus ja oikeudenmukaisuus. Reiluus edellyt-tää, että kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet menestyä. Oikeudenmukaisuus erot-telee opiskelijat saavutettujen oppimistulosten perusteella. Arvioinnin vaatimukseen kuuluu validius, joka tarkoittaa sitä, että arvioidaan sitä mitä todella halutaan arvioi-da. Reliaabelius vastaavasti tarkoittaa arvioinnin kykyä välttää sattumanvaraisuutta. Läpinäkyvyys on arvioinnissa tärkeää. (Mts. 35.) Läpinäkyvyyttä voisi kutsua myös

linjakkuudeksi, jolloin kaikki opetuksen osatekijät, kuten opetusmenetelmät, tavoitteet ja arviointikäytännöt, edistävät opiskelijan syvälliseen ymmärrykseen johtavaa oppimista ja osaamista. Edellä mainittu edellyttää opettajalta määrittelyä opiskelijoiden oppimisesta ja miten oppiminen näkyy suorituksissa. Tiedon toistaminen ei ole laadukasta, mutta opitun tiedon soveltaminen sen sijaan on. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 253.) Hyvä arviointi motivoi oppimaan, mutta on myös toisaalta vaativaa ja mahdollistaa erinomaisuuden osoittamisen. Tenttien tai ammattiosaamisen näyttöjen arviointi ei saa olla itsestään selvää, vaan opiskelijaa pitää hieman ”ahdistella” tehtävän suorittamisessa. (Atjonen 2007, 36.)

3.2 Arviointi ammatillisessa peruskoulutuksessa

Ammatillisessa koulutuksessa ”opiskelijan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. Opiskelijoiden oppimista, työskentelyä ja osaamista tulee arvioida monipuolisesti ” (L630/1998, 25§ 1 mom.).

Arvioinnin yleisiksi tehtäviksi määritellään oppimisen ohjaaminen, edistymisen kontrolloiminen ja opetuksen kehittäminen. Tärkeään asemaan nousee kuitenkin arvioinnin rooli ohjaavana ja kehittävänä toimenpiteenä (Heinilä 2009, 141). Myös Opetushallitus on määritellyt arvioinnin tehtäviksi ohjaavuuden ja kannustavuuden, jolloin arviointiin osallistuvat kaikki osapuolet jatkuvassa vuorovaikutteisessa keskustelussa. Ammatillisessa perustutkinnossa arviointi on aina kriteeriperusteista eli osaamista verrataan aina suhteessa tutkinnon perusteissa oleviin ammattitaitovaatimuksiin ja arviointikriteereihin. Lisäksi arvioinnin tulee kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja. (Arvioinnin opas 2012, 7.) Oppimisprosessissa ja työssä kehittymisen kannalta itsearviointin merkitys on tärkeä. Silloin kun oppija itse osaa ja haluaa arvioida omaa oppimistaan ja osaamistaan, hän oppii parhaiten. Henkilöstä itsestään lähtevää kehittymispyrkimystä, ei voi millään keinoin korvata. Itsearviointia ei sovi unohtaa missään koulutuksen vaiheessa. (Viitala 2008, 143, 152.) Arviointi toimii ammatillisessa

koulutuksessa laadun varmistajana eli tuottaa tietoa opiskelijoiden osaamisen tasosta (Arvioinnin opas 2012, 7).

Arvioinnin suunnittelu aloitetaan aina tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksista, tavoitteista, arvioinnin kohteista ja arviointikriteereistä. Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman yhteisessä osassa tulee olla yhteiset toimintatavat opiskelijan arvioinnin toteuttamisesta ja vastaavasti tutkintokohtaisessa osassa tulee olla suunnitelma tutkinnon osien arvioinnista ja osaamisen arviointimenetelmistä sekä suunnitelma ammatillisten tutkinnon osien arvioinnista siten, että se sisältää ammattiosaamisen näyttöjen toimituksen hyväksymän suunnitelman ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisesta ja arvioinnista. Arviointisuunnitelmassa erotetaan oppimisen arviointi ja osaamisen arviointi. (Arvioinnin opas 2012, 10.)

3.2.1 Oppimisen arviointi

Opiskelijan oppimista arvioidaan, kun hän opiskelee tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimusten ja tavoitteiden mukaisesti. Oppimisen arviointi tukee, ohjaa ja kannustaa opiskelijan ammattitaitovaatimusten ja tavoitteiden saavuttamisessa, helpottaa oppimisen etenemisen seuraamista sekä kehittää opiskelijan itsearviointitaitoa. Oppimisen arvioinnin perusteella tehdään mahdolliset muutokset opetukseen ja suunnitellaan tarvittavat tukitoimet parempiin oppimistuloksien saavuttamiseksi. Sen jälkeen, kun opiskelija tai tutkinnon suorittaja on oppinut tutkinnon perusteiden mukaiset ammattitaitovaatimukset ja tavoitteet, hän osoittaa osaamisensa tutkinnon perusteiden mukaisesti, jolloin hänen osaamisensa tai tutkintosuorituksensa arvioidaan. (Arvioinnin opas 2012, 34.)

Oppimisen arvioinnin tarkoituksena on selvittää opiskelijan osaaminen ja osaamisvaive suhteessa perustutkinnon perusteissa määrättyihin ammattitaitovaatimuksiin ja tavoitteisiin. Oppimisen arvioinnissa ei välttämättä tarvita arvosanoja, koska oppimisen arviointi ei vaikuta tutkintotodistukseen tulevaan arvosanaan. Arvosanoja tärkeämpää opiskelijalle on saada palautetta joko suullisesti tai kirjallisesti niin oppilaitoksessa opiskelunsa aikana kuin työssäoppimisjaksoilla. Oppimisen edistyminen ja myös arviointi tulee dokumentoida. (Arvioinnin opas 2012, 34.)

Oppimisen arvioinnin menetelmiksi sopivat hyvin keskustelu, havainnointi, itsearviointi, vertaisarviointi, vuoropuhelu, palaute ja portfolio. (www.european – agency.org) Tenttejäkin voi käyttää, mutta on muistettava, että teorialentillä ei voi arvioida käytännön työn tekemistä. Tärkeää on kuitenkin oppimisen arvioinnin dokumentointi.

Oppimisen ja osaamisen arvioinnin merkittävin ero on arvioinnin tarkoituksessa; oppimisen arvioinnin tarkoituksena on edistää oppimista, osaamisen arviointi kertoo miten opiskelija hallitsee ammattitaitovaatimukset. Ensin opitaan ja sitten vasta arvioidaan osaamista. Oppimisen arviointiin kuuluu kiinteästi itsearviointi, joka kehittää opiskelijan omaa näkemystä oppimisesta ja siitä miten sitä voidaan edistää. (Arvioinnin opas 2012, 35, 41.)

3.2.2 Osaamisen arviointi

Osaamisen arviointi toteutetaan tutkinnon perusteiden arviointikriteereiden pohjalta tutkinnon osittain. Suunnitelma tutkinnon osien arvioinnista laaditaan koko kolmen vuoden koulutusajalle. Perustutkinnon perusteissa on määritelty, mitkä arvioinnin kohteet näytetään kokonaan tai osittain ammattiosaamisen näytöllä. Se osuus, jota ei ole ammattiosaamisen näytöllä määritelty osoitettavaksi, arvioidaan muulla osaamisen arvioinnilla. Arviointisuunnitelmassa määritellään, mitä ovat muussa osaamisen arvioinnissa käytettävät menetelmät. Muu osaamisen arviointi voi olla esimerkiksi oppimistehtäviä, kirjallisia kokeita, portfolio tai suullinen arviointi. (Arvioinnin opas 2010,11.)

”Ammatillisten perustutkintojen perusteissa on tutkinnon osittain määritelty ammattitaitovaatimukset ja arvioinnin kohteet sekä arviointikriteerit tasoille tyydyttävä (1), hyvä (2) ja kiitettävä (3). Ammattitaitovaatimukset ja tavoitteet kuvaavat, mitä asioita opiskelijan pitäisi osata, ja kriteerit kuvaavat, miten asiat pitäisi osata.” (Mts. 41).
Arvioinnin kohteet ovat:

-työprosessin hallinta, jossa arvioidaan työkokonaisuuden toteuttaminen suunnitellusta työn toteuttamiseen ja itsearviointiin asti

-työmenetelmien, -välineiden ja materiaalin hallinnassa opiskelija osoittaa, miten hän osaa työskennellä erilaisilla työmenetelmillä, käyttää työhönsä kuuluvia työvälineitä ja koneita sekä tarvittavaa työmateriaalia.

-työn perustana olevan tiedon hallinnassa opiskelija osaa käytännön työssä soveltaa sitä tietopohjaa, joka kuhunkin työvaiheeseen liittyy. Opettajan tehtäväksi jää työn tekemisessä tarvittavat tietopohjan varmistaminen ja että opetettu tietopohja on työn tekemisessä tarvittavaa tietoa. Opettajan on lisäksi opetettava ne käytännön työvaiheet, joissa opetetun tietopohjan osaaminen näkyy. (Mts. 39.)

-elinikäisen oppimisen avaintaidoista osoitetaan yhdestätoista avaintaidosta neljän hallinta: oppiminen ja ongelmanratkaisu, vuorovaikutus ja yhteistyö, ammattietiikka sekä terveys, turvallisuus ja toimintakyky. Muut elinikäisen oppimisen avaintaidot on sisällytetty ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien tavoitteisiin ja ammatillisten tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksiin ja arviointikriteereihin. (Mts. 39.)

”Opiskelijan ammatillisen osaamisen arviointi määritellään laissa ammatillisesta koulutuksesta (L 630/1998, 25 §)”. Opiskelijan tulee ensin saada opetella tutkinnon perusteiden mukaiset tavoitteet ja ammattitaitovaatimukset, vasta sen jälkeen voidaan osaamista arvioida. Osaamisen arvioinnin tavoitteena on tutkinnon perusteissa olevien ammattitaitovaatimusten ja tavoitteiden syväosaamisen, jotta myöhemminkin opetellut tutkinnon osan sisältämät tavoitteet ja ammattitaitovaatimukset hallitaan, kun koko tutkinnon osa on opiskeltu. Tämän vuoksi osaamista arvioitaessa arvioidaan kokonaisuuksien hallintaa, ei vain pieniä osasia. Arviointi toteutetaan siten, että opiskelija osaa oppimansa vielä työelämässäkin. (Mts. 41.)

3.3 Erilaisia arvioinnin tapoja

Itsearvioinnissa opiskelija tai ryhmä arvioi omaa työtään tai toimintaansa. Itsearvioinnin tulee kohdentua koko oppimisprosessiin ja opiskelijan kehittymiseen opintojakson aikana. Itsearviointi kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja ja toimii keinona herättää oppijoita passiivisuudesta (Atjonen 2007, 82). Opettajan resursseja voidaan

itsearviointiin avulla vapauttaa muuhun toimintaan. Itsearviointissakin edellytetään selkeän ohjeiston ja kriteeristön esittelyä. (Hyppönen & Linden 2009, 61.)

Vertaisarviointi tarkoittaa opiskelijoiden keskinäistä arviointia, jossa opiskelijat arvioivat toinen toisiaan. Vertaisarviointiprosessissa palautetta annetaan esimerkiksi koko opiskeluprosessista, yksittäisestä tehtävästä tai keskusteluaktiivisuudesta. Vertaisarviointi voi olla vapaamuotoista kommentointia keskustelupuheenvuoroihin tai ohjatumpaa opponointia ja pohjautua yleisiin arviointikriteereihin. Arviointi perustuu yleensä ennalta sovittuihin kriteereihin, mutta myös kokeneen kollegan ammattitaitoon. Vertaisarviointi edistää metakognitiivisten taitojen ja itsearviointitaitojen kehittymistä, sillä arvioidessa toisen työtä, vertailee sitä samalla omaan työhön. Alussa on sovittava arviointikriteereistä. Vertaisarviointin etuja ovat muun muassa säännöllinen palaute, opiskelijoiden yhteistoiminnallisuuden edistäminen sekä oppimisen prosessiluonteen, oppimisen edistymisen ja ryhmäytymisen tukeminen (Kiviniemi 2000, 56.)

Vertaisarviointin haasteina voidaan mainita arvioinnin laadun erot, sillä eri opiskelijat arvioivat eri opiskelijoiden tuotoksia tai toimintaa. Tavoitteiden ja kriteerien tulee olla arvioijien tiedossa, samoin kuin selkeät arviointiohjeet. Haasteeksi voi myös muodostua palautteen annon ja vastaanottamisen vaikeus. Vertaisarviointia tulee käyttää arvioinnissa jo opintojen alusta alkaen, koska vertaisarviointissa kehitytään jatkuvasti. (Hyppönen & Linden 2007, 61.)

Sidosryhmäarviointilla voidaan ammatillisessa koulutuksessa tarkoittaa työssäoppimisen yhteydessä työelämän edustajan suorittamaa arviointia. Arvioijan arviointitaidot tulee varmistaa kouluttamalla. Myös asiakkaiden arviointia voidaan käyttää osana arviointiprosessia, kuten ammattiosaamisen näytöissä usein tehdään. Tässä arvioinnissa haasteeksi voi nousta ulkopuolisen arvioijan arviointitaidot ja riittävä tietämys arviointikriteeristä (Hyppönen & Linden 2009, 62.) Sidosryhmäarviointia hieman laajempaan voidaan pitää 360-arviointia, jossa opiskelija tai opiskelijaryhmä saa palautetta oman työnsä ja toimintansa kannalta tärkeiltä yhteistyökumppaneilta tai sidosryhmiltä. 360-arvioinnissa on tavoitteena saada palautetta hyvinkin laajalti eli täysi ympyrä (360 astetta). (Hätönen 199, 67–69.)

Opettajaa pidetään perinteisesti arvioinnin ammattilaisena ja siksi oikeana henkilönä arvioijaksi. Voisi kuvitella, että opettajan arviointi takaa tasapuolisuuden, sillä opettajan tehtävä on pitäytyä osaamiselle asetetuissa arviointikriteereissä. On kuitenkin mahdollista, että opettajan tekemä arviointi passivoi opiskelijan arviointivastuuta. (Hyppönen & Linden 2009, 62.)

3.4 Arviointimenetelmiä

Käytetyt arviointimenetelmät vaikuttavat opiskelijan opiskeluprosessiin merkittävästi. Jos arviointimenetelmät eivät ole kytkeytyneet opiskelijoiden opintoihin ja tekemiseen, voi tuloksena olla pinnalliset oppimistulokset ulkoa opetteluun seurauksena. Arvioinnin tulee olla osa oppimisprosessia ja sen tulee ohjata oppijoita syväoppimiseen ja asioiden sisäistämiseen. Opiskelijoiden oppimisen kehittämistä edeltää arviointimenetelmien muuttaminen, sillä kuten aiemminkin jo todettiin, arviointimenetelmä vaikuttaa opiskeluun ja oppimiseen. Arviointimenetelmiä tulee käyttää vaihtelevasti oppimisprosessin aikana ja oppimista tulee arvioida oppimisen alusta alkaen, jotta opiskelijat tiedostavat arvioinnin olevan osa oppimista. (Atjonen 2007, 65; Hyppönen & Linden 2009, 65.)

Havainnointi on ns. jatkuvaan näyttöön perustuva arviointitapa, jonka tulee olla huolellista työskentelyn analysointia ja ohjausta. Havainnoinnin kohteina ovat usein taitojen lisäksi myös asenne ja motivaatiotekijät. (Helakorpi 2001b, 185.) Havainnointi voi olla strukturoitua tai strukturoimatonta. Strukturoidussa havainnoinnissa seurataan ennalta päätettyjä asioita, sen sijaan strukturoimattomassa havainnoinnissa ei ole etukäteen päätetty, mitä asioita tarkkaillaan. (Grönfors 2001, 129-130.)

Harjoitustyö voi olla käytännön työskentelyä ja siihen liittyvää suunnittelua, lukemista ja tiedon hakemista, joka voi yksin tai ryhmissä tehtävää. Harjoitustyössä arviointi kohdistuu sekä työprosessiin suunnittelusta tiedonhankintaan että lopputulokseen. Harjoitustyö voi olla ammatillisessa koulutuksessa työpajoissa tapahtuvan oppimisen arviointia, esim. keittiöpäivässä lounasruokien valmistamista. Oppijaa tulee tukea ja ohjata harjoitustyön tekemisessä. (Hyppönen & Linden 2009, 67.)

Ammattiosaamisen näyttö on esitelty kohdassa 2.3.

Kirjalliset työt, kuten raportit, esseet ja referaatit muodostuvat oppijan omista tiedoista, oppijan hankkimista lisätiedoista ja teoretiedoista, jotka kuvaavat opiskelijan omia käsityksiä opiskeltavasta asiasta. Arviointi voidaan kohdistaa moniin eri asioihin, ja siksi opiskelijan tulee tietää arvioinnin kriteerit. Ammatillisissa perustutkinnoissa ei ole arvioinnin kohteita, joissa osaamista voidaan pelkästään mitata kirjallisten töiden avulla, mutta sen sijaan oppimisen arvioinnissa voidaan kirjallisia töitä käyttää. (Hypönen & Linden 2009, 68.)

Projektityö on selkeästi asetettuihin tavoitteisiin pyrkivä, ajallisesti rajattu kertaluontoinen hanke, jonka opiskelijat voivat toteuttaa yksin tai ryhmässä. Projekti pyrkii aina olemaan työelämään liittyvä hanke, joko aito tai kuvitteellinen. Projektit ovat sisällöltään, kestoiltaan ja laajuudeltaan erilaisia. Projektissa arviointi kohdistuu suunnitelmaan, sen toteutumiseen, työskentelytapoihin, aikatauluun, raportointiin ja lopputulokseen. Projektityö edellyttää omaehtoista tiedonhankintaa ja projektityötaitoja, jotka ovat osa nykypäivän työelämävaatimuksia. Projektin onnistumiseen voi vaikuttaa projektin kesto, ryhmän jumiutuminen, projektin vetäjän taidot. Epäonnistuneetkin projektit ovat oppimisprosessin kannalta yhtä tärkeitä kuin onnistuneet. (Projektioppiminen; Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 202.)

Oppimispäiväkirjaan kirjoitetaan oppimiskokemuksia, ei pelkästään tehtyjä työtehtäviä. Oppimispäiväkirja toimii välineenä oman oppimisen tutkimisessa ja kehittämisessä ja on opiskelijan henkilökohtainen kuvaus oppimisen etenemisestä vaiheittain. Kirjoittaminen kannustaa pohdiskeluun ja omien ajatusten jäsentämiseen. Näin opiskelija pystyy helpommin arvioimaan, mitä hän on todella oppinut ja samalla hän voi kerrata oppimaansa. Päiväkirjan avulla myös opettajat saavat palautetta opiskelijoiden oppimisesta. Tilanteesta ja käyttötarkoituksesta riippuen oppimispäiväkirja kirjoitetaan joko vain itselle tai myös muitten luettavaksi. Siitä käytetään myös erilaisia nimityksiä tilanteesta ja tarpeesta riippuen; puhutaan oppimispäiväkirjasta, harjoittelupäiväkirjasta tai reflektiopäiväkirjasta. (Mäntylä 2001, 156.)

Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen voi olla joillekin opiskelijoille vaikeata pelkästään tekstin tuottamisen näkökulmasta. Oppimispäiväkirjaa kirjoitetaan nykyään usein blogina ja kanssakirjoittajina ovat työssäoppimista ohjaava opettaja ja työpaikkaohjaaja, joille päiväkirjan kirjoittamisen ohjaaminen voi olla uusi asia. (Hyppönen & Lindén 2009, 71.) Oppimispäiväkirjaan voi lisätä valokuvia esimerkiksi tehdyistä annoksista tai kattauksista, jotka voivat inspiroida kirjoittamaan omasta oppimisesta.

Portfolio on eräs tapa toteuttaa oppimispäiväkirjaa, vaikka se useimmiten ymmärretään kasvun- ja kehittymisen kansioksi. Portfolioon opiskelija kerää tekemiään töitä esim. valokuvina. Jos portfolio kertoo oppijan kasvusta ja kehittymisestä, sitä voidaan pitää myös arviointivälineenä. Portfolion tulee pohjautua itsearviointiin. Portfoliolle asetetaan tavoitteet, jotka määrittävät portfolion sisällön ja kokoamisen periaatteet. Portfolion hyvinä puolina mainitaan lyhyen ja pitkän tähtäimen tavoitteiden määrittely, itsearvioinnin ja omavastuullisuuden kehittyminen. Myös oppimaan oppiminen kehittyy portfoliota tehtäessä. (Murtomaa 1999, 90- 93.)

Keskusteluissa opettaja ja oppija arvioivat oppimisen etenemistä ja sitä mitä vielä pitää oppia, jotta osaaminen voidaan arvioida. Keskusteluissa tärkeään rooliin nousee rakentava palaute. Keskustelujen ja palautteen tulee olla jatkuvaa. Palautetta annetaan usein hyvinkin epämuodollisesti ja aina ei välttämättä tiedosteta, että on kyse arvioinnista. Keskustelut voivat olla kahdenkeskeisiä tai ryhmäkeskusteluja. Keskustelujen avulla opiskelija tulee tietoiseksi omasta oppimisprosessistaan ja keskustelut auttavat suuntaamaan opiskelua asetettujen tavoitteiden suuntaan. Keskustelut edistävät opiskelijan vuorovaikutus- ja itsearviointitaitojen kehittymistä. Keskustelujen onnistuminen edellyttää luontevaa ja luottamuksellista suhdetta keskustelevien kesken. Keskustelija on yleisimmin ryhmänohjaaja tai työssäoppimista ohjaava opettaja, mutta myös työpaikkaohjaajalla on merkittävä rooli palautteen antajana. Palauttekeskustelujen tulisi olla siis dialogia, joka vähitellen sisäistyy yhä enemmän palautteen saajan omaksi sisäiseksi itsearvioinniksi. Arvostelun sijasta palautteen tulisi olla opiskelua ja opettamista inspiroivaa, tukevaa ja ohjaavaa. Palautteen antamisessa ei ole tärkeää se, että sitä annetaan, vaan palautteen tulee hyödyttää vastaanottajaa.

(Pruuki 2007, 90; Lammela, Lappalainen, Norvanto, Oinonen, Piiparinen, Siltari & Tuohela 2000 17.)

Tentti on yksi perinteisimmistä oppimisen arviointimenetelmistä, vaikka se syvällisen oppimisen edistäjänä ei olekaan kovin käyttökelpoinen. Tentti voi olla luonnollinen, jolloin tentin ongelmatilanne ja todellisen elämän ongelmatilanne vastaavat toisiaan tai keinotekoinen, joka puolestaan on kaukana todellisen elämän tilanteista. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 260.) Perinteisen tentin ohella tulisi käyttää muita arviointimenetelmiä monipuolisesti. Tentin tulee olla linjassa oppimistavoitteisiin. Tentillä voidaan mitata oppimisen edistymistä, mutta tentti ei voi koskaan mitata ammatillis-ta perustutkintoa opiskelevan todellista osaamista. Tenttiä voidaan käyttää teoria-tiedon mittaamiseen, oppimisen välineenä ja integroituna taito-osioihin. (Helakorpi 2001b, 178.) Tenttiä voi käyttää tiettyjen asioiden oppimisen arvioinnissa (esim. vii-nialueet, erityisruokavalioiden tausta, ravitsemussuositusten perusteet). Arviointikri-terit kuitenkin edellyttävät työn tekemistä ja silloin tentti ei voi olla osaamista mit-taava menetelmä.

On olemassa myös vaihtoehtoisia tenttejä, kuten kehittävä tentti (tenttiin palataan tekemisen ja tarkistamisen jälkeen, oppimisen suuntaaminen mahdollista), suullinen tentti (suulliset kysymykset, tarkennusmahdollisuus ja osaamisen selvittäminen mahdollista), verkkotentti (riippumattomuus paikan suhteen), aineistotentti (materi-aalin mukana tentissä, syvällisempää oppimista), posteritentti (valitusta aiheesta posteriesitys, yhteinen seminaari postereista, esitystaidot) ja autenttinen tentti (aito, opettajan kuvaama ongelmatilanne). (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 288.)

4 TAVOITTEET JA TUTKIMUSASETELMA, KYSELYN TAUSTA JA TOTEUTUS

4.1 Tutkimusongelma

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, miten työn perustana olevan tiedon oppiminen varmistetaan hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkinnossa. Tutkimus kohdennettiin Lounasruokien valmistus -tutkinnon osaan (20 ov). Tutkimuksessa selvitettiin opettajien opetussuunnitelman tuntemusta ja mitä erilaisia opetusmenetelmiä he käyttävät kyseisessä tutkinnon osassa. Työn perustana olevan tiedon oppimisen varmistamista selvitettiin erilaisilla arviointiin liittyvillä kysymyksillä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten työn perustana olevan tiedon oppiminen varmistetaan?
2. Millä menetelmillä opettajat varmistavat oppimisen ja osaamisen työn perustana olevan tiedon hallinnan-arviointikriteereissä?
3. Millaisia oppimisympäristöjä ja opetus- ja arviointimenetelmiä teoreettisen tiedon opetuksessa ja arvioinnissa käytettiin?

4.2 Tutkimusmenetelmä, aineiston hankinta ja analysointi

Tutkimusmenetelmä on luonteeltaan joko määrällistä eli kvantitatiivista tai laadullista eli kvalitatiivista. Määrällinen tutkimus paljastaa säännönmukaisuuksia, kun taas laadullinen tutkimus pyrkii paljastamaan tosiasioita mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tämän opinnäytetyön menetelmänä käytettiin kvantitatiivista tutkimusta. Kvantitatiivisen tutkimuksen vaiheet etenevät johdonmukaisesti. Kvantitatiivinen tutkimus perustuu aiempien tutkimusten johtopäätöksiin, aiempiin teorioihin ja määriteltyihin käsitteisiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2006, 131.) Tutkimuksen tavoitteena on saada vastaus tutkimusongelmien perusteella muodostettuihin kysymyksiin

(Heikkilä 2005, 13). Tietoa kerätään tyypillisesti survey-tutkimuksella eli käyttäen kyselylomaketta tai haastattelua. Tieto saadaan numeroina ja tulkitaan ja selitetään sanallisesti. (Vilka 2007,14.) Kun on selvitetty, mitä tietoa tarvitaan, laaditaan aiheeseen soveltuvat kysymykset. Tämän jälkeen kysely testataan, laaditaan havaintomatriisi ja toteutetaan kysely. Tietojen tallentamisen ja käsittelyn jälkeen voidaan kirjoittaa raportti saaduista tuloksista. (Kananen 2008, 11–13.)

Määrällisen tutkimuksen onnistumisen kannalta oleellinen tekijä on otannan onnistuminen. Otannan avulla pyritään yleistämään saatuja tuloksia verrattuna perusjoukkoon. Perusjoukko eli populaatio on joukko, joka on kokonaistutkimuksen kohteena. Useinkaan ei ole mahdollista tai edes kannattavaa tutkia koko perusjoukkoa, joten silloin päädytään tutkimaan ainoastaan osajoukkoa, joka kutsutaan otokseksi. Oikeanlaisella otantamenetelmällä tavoitellaan edustavaa otosta. (Eskola & Suoranta 2000, 18.) Otokseen tulisi olla vähintään 100 vastaajaa, jotta se kuvaisi riittävän hyvin koko perusjoukkoa. Tavoitteena on saada mahdollisimman tarkka tulos ja tutkittavan asian kannalta riittävä hyöty. Aina on kuitenkin olemassa tietty virhemarginaali. (Heikkilä 2008, 43.)

Tämän opinnäytetyön tutkimusmenetelmäksi valittiin kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä ja kyselytutkimus, sillä mainituilla menetelmillä saadaan muodostettuihin tutkimuskysymyksiin vastauksia parhaiten kohtuulliseen laajaan tutkimusaineistoon perustuen. Saadut tulokset kuvailtiin sanallisesti ja havainnollistettiin lisäksi kuvioin. Kyselytutkimuksen etuina mainitaan laajan tutkimusaineiston mahdollistaminen ja sekä varsinkin nykypäivänä internetin ja tieto- ja viestintätekniiikan suomat monipuoliset mahdollisuudet niin toteuttamiseen, analysointiin, tallentamiseen ja raportointiin. Kyselytutkimuksessa ei voida varmistaa vastaajan rehellisyyttä ja huolellisuutta kysymyksiin vastattaessa. Kyselylomakkeen laadintaan tulee paneutua huolellisesti sillä mm. saatekirjeellä, kyselylomakkeen värilläkin voi olla vaikutusta vastaamiseen. Kysymysten tarkka sanamuoto on äärimmäisen tärkeää kysymysten kautta saadun tutkimusinformaation (data) validiteetin maksimoimiseksi. Kysymykset pitää esittää erittäin yksinkertaisella ja ytimekkäällä kielellä. Lisäksi vastaajan tausta tulee ottaa

huomioon- liian realistinen vastaamishalukkuuden ja – taidon suhteen ei kannata olla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195; Räsänen n.d., 37–38.)

4.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tämän opinnäytetyön kysely toteutettiin Webropol -ohjelmalla. Kyselylomaketta testattiin ensin pilottina muutamalla oman koulutuskuntayhtymän opettajalla syyskuussa 2013. Pilottikyselyn tuloksien perusteella lomaketta muutettiin siten, että lähes kaikkiin kysymyksiin laadittiin vaihtoehdot pilottikyselyn vastausten perusteella. Muutama kysymys jätettiin pois, sillä vastaajat eivät osanneet niihin vastata ja lisäksi tuli palautetta kyselyn pituudesta. Tästä syystä kyselyyn lisättiin kyselyn kesto-aika näkyviin. Lisäksi tarkistettiin, että vastaukset kirjautuvat oikein järjestelmään. Tämän jälkeen kysely lähetettiin yhteyshenkilöille eteenpäin lähetettäväksi. Pilotissa olleet opettajat eivät olleet mukana tässä vaiheessa.

Kysely sisälsi ainoastaan strukturoituja kysymyksiä, joissa oli valmiit vastausvaihtoehdot, ja viimeinen vaihtoehto oli jossain kysymyksissä avoin. Avoin vaihtoehto antaa vastaajalle mahdollisuuden tuoda esiin vaihtoehto, jota ei kyselyn laatija ole osannut ennalta laatia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 198–201.) Kyselyn kohderyhmäksi valittiin Pirkanmaan alueen hotelli-, ravintola- ja catering alan Lounasruokien valmistaminen -tutkinnon osan opettajat. Kyselyssä selvitettiin mm. opetusmenetelmien valintaa, opetukseen käytettyä aikaa, oppimisen ja osaamisen arviointia. Yhteyshenkilöille, joita olivat pääsääntöisesti oppilaitosten koulutuspäälliköt, lähetettiin sähköpostiviesti 5.12.2013, jossa oli saatekirje (Liite 1) ja linkki varsinaiseen kyselyyn (Liite 2). Yhteyshenkilön toivottiin välittävän viestiä eteenpäin nimenomaan Lounasruokien valmistus -tutkinnon osaa opettaville opettajille. Kyselyn liitteenä olivat työn perustana olevan tiedon arviointikohteet ja -kriteerit (Liite 3). Muistutusviesti lähetettiin 13.12.2013. Vastauksia kyselyyn saatiin kuitenkin vain kuusi, joten yhteyshenkilöille lähetettiin uudelleen muistutusviesti 13.1.2014 ja vastausaikaa jatkettiin 15.2. asti. Yhteyshenkilöiden mukaan kysely välitettiin 31:lle opettajalle, mitä voidaan pitää

pienenä otoksena. Pieni määrä vähentää vertailtavuutta perusjoukkoon ja lisää myös virhemarginaalin mahdollisuutta.

5 TULOKSET JA NIIDEN ANALYSOINTI

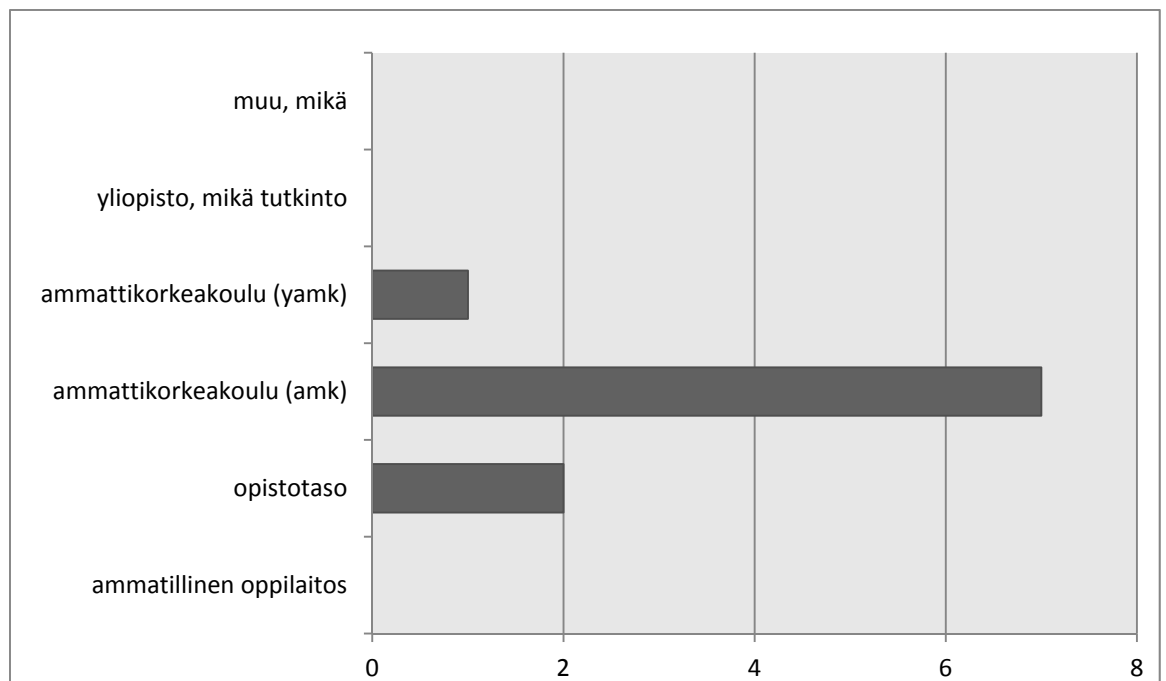
Webropol-ohjelmalla toteutettuun kyselyyn vastasi kaikkiaan 10 vastaajaa 31:stä opettajasta. Suurin osa vastaajista vastasi kaikkiin kyselyn kysymyksiin. Kyselyllä pyrittiin selvittämään, miten oppimisen arvioinnissa teoreettinen tieto varmistetaan Lounasruokien valmistus -tutkinnon osassa. Kohderyhmäksi valittiin Pirkanmaan alueen Lounasruokien valmistus -tutkinnon osan opettajat, sillä opinnäytetyön tekijä tapaa säännöllisesti alueen koulutuspäälliköitä ja siten opinnäytetyön tuloksia voidaan käydä läpi tapaamissa. Koulutuspäälliköt voivat omissa yksiköissään palata tuloksiin ja muuttaa toimintaa tarpeen mukaan.

Pieneen vastaajien määrään useista muistutusviesteistä huolimatta saattoi olla useita syitä. Kysely saattoi jäädä yhteyshenkilöiden sähköposteihin huomaamattomana tai viestiä ei lähetetty eteenpäin. Saavutettavuus oli siis pitkälti kiinni siitä, miten aktiivisesti ja valikoiden yhteyshenkilö ohjasi kyselyä eteenpäin. Kyselyn ajankohta saattoi olla myös huono, sillä se ajoittui osittain joulua edeltävään kiireiseen aikaan. Muistutusviestejä kyselystä laitettiin kaksi kertaa. Kokonaisuudessaan vastausaikaa oli kaksi kuukautta. Kyselyn vastauksien määrään saattoi vaikuttaa myös kyselyn pituus ja myös se, että kyselyjä hotelli-, ravintola- ja cateringalan opettajilla on ollut vuoden aikana kohtuullisen paljon. Lisäksi oppilaitoksilla on paljon omia kyselyjä.

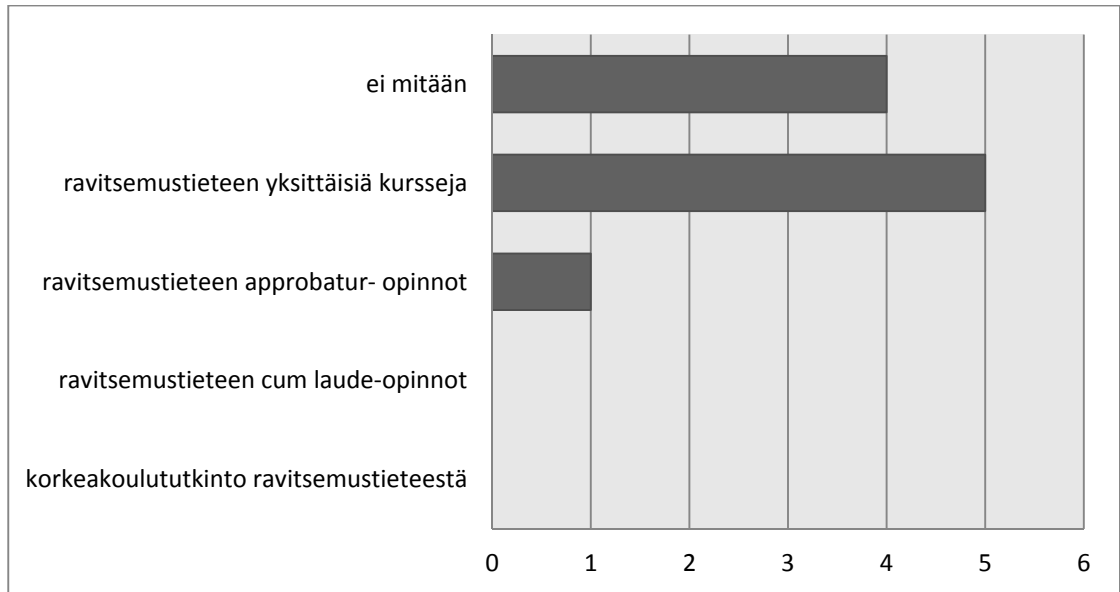
5.1 Vastaajien taustatiedot

Kymmenestä vastaajasta yhdeksän oli naisia. Vastaajista kahdeksan oli suorittanut restonomin tutkinnon (amk/ yamk), ja kaksi ilmoitti koulutukseksi opistotason. Vuolteen (2013) opinnäytetyössä opettajien koulutustausta oli hyvin samankaltainen. Restonomi (amk) on tyypillisin ammatillisen opettajan koulutus. Kaikki vastaajat olivat suorittaneet pedagogiset opinnot eli ovat siten muodollisesti päteviä toimimaan

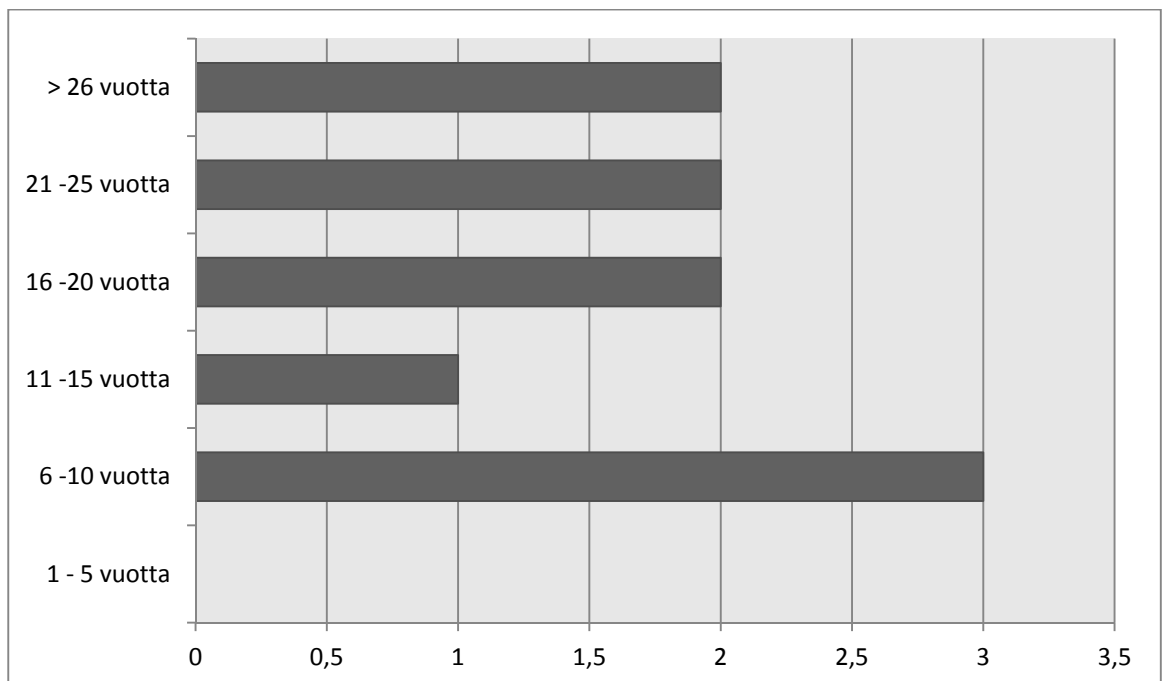
opettajan virassa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Asetus 1998/986 määrittelee, että ammatillista opetusta saa antaa henkilö, joka on suorittanut soveltuvan korkeakoulututkinnon ja joko 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. (A 14.12.1998/986; ks. kuvio 9.) Ravitsemustieteen opintoja yliopistossa oli suoritettu seuraavasti: yhdellä vastaajalla oli ravitsemustieteen approbatur eli perusopinnot (15 ov), viisi vastaajaa oli suorittanut muutamia ravitsemustieteen kursseja, ja loppuilla ei ollut yliopistotasoisia ravitsemustieteen opintoja (40%); (ks.kuvio 10.) Vuolteen (2013) tutkimuksessa vastaajilla oli myös yksittäisiä ravitsemustieteen kursseja suoritettuna. Tulokset poikkesivat siten, että tässä opin- näytetyössä oli enemmän vastaajia, joilla ei ollut lainkaan erillisiä ravitsemustieteen opintoja. Restonomiopintoihin (amk) sisältyy ravitsemustieteen opintoja pohjakoulu- tuksen ja suuntautumisen mukaan hieman eri määriä vaihdellen vähäisestä määrästä jopa lähes approbaturia vastaaviin määriin. Vastaajat olivat kokeneita opettajia, sillä kokemusta opettajana oli kaikilla enemmän kuin viisi vuotta. Kolmelle vastaajalle oli työvuosia opettajana kertynyt yli 20 vuotta (ks. kuvio 11).



Kuvio 9. Vastaajien koulutustausta



Kuvio 10. Vastaajien ravitsemusalan koulutus

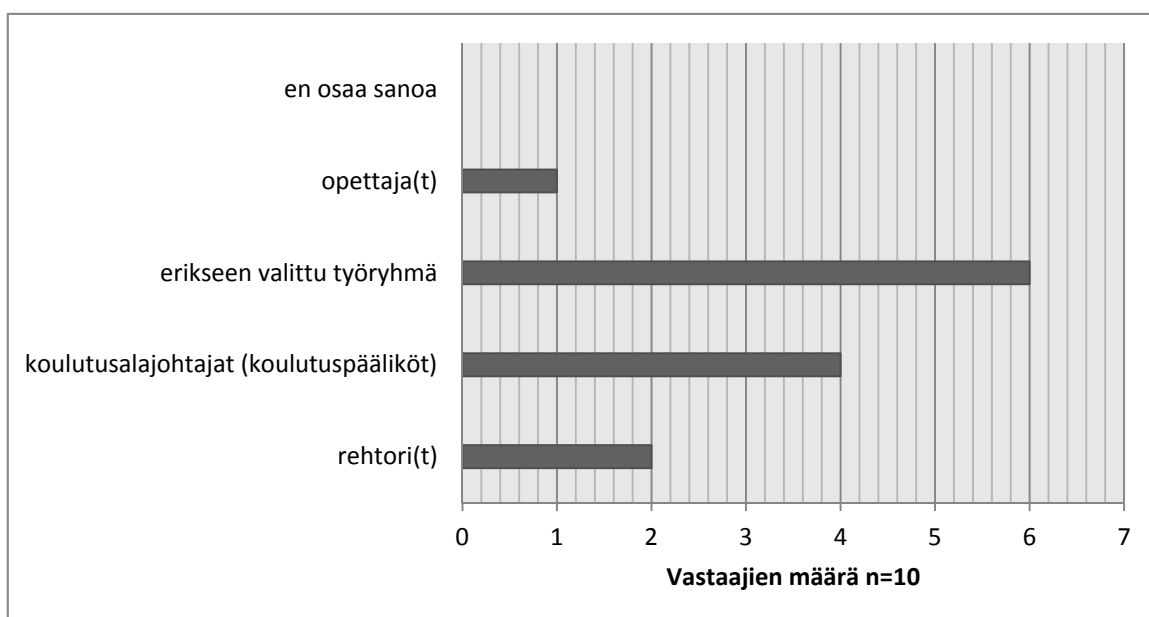


Kuvio 11. Vastaajien kokemus opettajana

5.2 Opetussuunnitelman yhteisen osan ja tutkintokohtaisen opetussuunnitelman laadinta ja muodostuminen

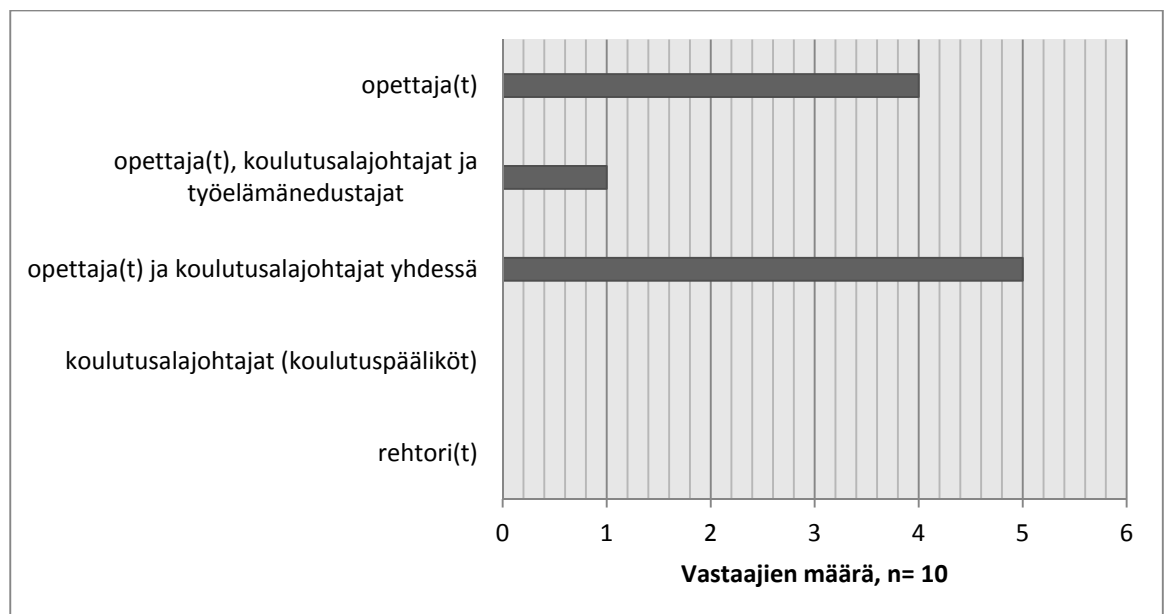
Koulutuksen järjestäjä laatii opetussuunnitelman, jossa on kaikille perustutkinnoille yhteinen osa ja tutkintokohtaiset opetussuunnitelmat. Yhteinen osa määrittelee perustutkinnoille yhteiset periaatteet ja menettelytavat sekä koulutuksen järjestäjän keskeiset arvot ja tieto- ja oppimiskäsitykset. Yhteinen osa sisältää asiakirjat mm. työssäoppimisesta, arvioinnista ja erityisopetuksesta. (Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano 2012, 83.)

Vastaajista kuusi ilmoitti yhteisen osan laadinnan vastuun olevan erikseen valitulla ryhmällä. Vain yksi vastaaja ilmoitti opetussuunnitelman yhteisen osan laatijoiksi opettajat. Kahden vastaajan mukaan opetussuunnitelman yhteisen osan laativat rehtorit. Kysymyksessä oli mahdollisuus valita useita vaihtoehtoja, joten erilaisia yhdistelmiäkin laatimistyössä käytettiin. (Ks.kuvio 12.) Opetussuunnitelmia suunniteltaessa kannattaa mukaan suunnitteluun ottaa opiskelijoita ja työelämän edustajia sekä miettiä rakenteellisia keinoja, jotka mahdollistavat yksilöllisten opintopolkujen toteuttamisen. (Karusaari, n.d.)



Kuvio 12. Opetussuunnitelman yhteisen osan laadintaan osallistuneet

Tutkintokohtaista opetussuunnitelmaa laativat kyselyn perusteella opettajat erikseen tai yhdessä koulutuspäälliköiden kanssa. Tämä on hyvin luonnollista, sillä tutkintokohtaisen opetussuunnitelman laatiminen edellyttää vahvaa alan asiantuntemusta. Opetushallituksen ohjeen perusteella opetussuunnitelma tuotetaan yhdessä työelämän kanssa, jolloin saavutetaan riittävä työelämälähtöisyys ja vastaavuus työelämän tarpeisiin (Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano 2012, 15, 83.) Vain yksi vastaaja kertoi työelämän olleen mukana laadinnassa (ks. kuvio 13).



Kuvio 13. Tutkintokohtaisen opetussuunnitelman laadintaan osallistuneet

Tutkintokohtaisen opetussuunnitelman laadintaa on tutkinnon osien opetusjärjestelyjen suunnittelu. Yhteisessä osassa linjataan koulutuksen järjestäjän oppimiskäsitykset, joiden tulisi suunnata opetuksen suunnittelua (Pruuki 2008, 32). Yhteisessä osassa kuvataan myös opetuksen järjestämismuodot, joita pääasiassa käytetään opetuksessa. Kyselyyn vastanneista seitsemän kertoi tietävänsä, miten oppimiskäsitys on määritelty opetussuunnitelman yhteisessä osassa. Yksi vastaajista sen sijaan kertoi

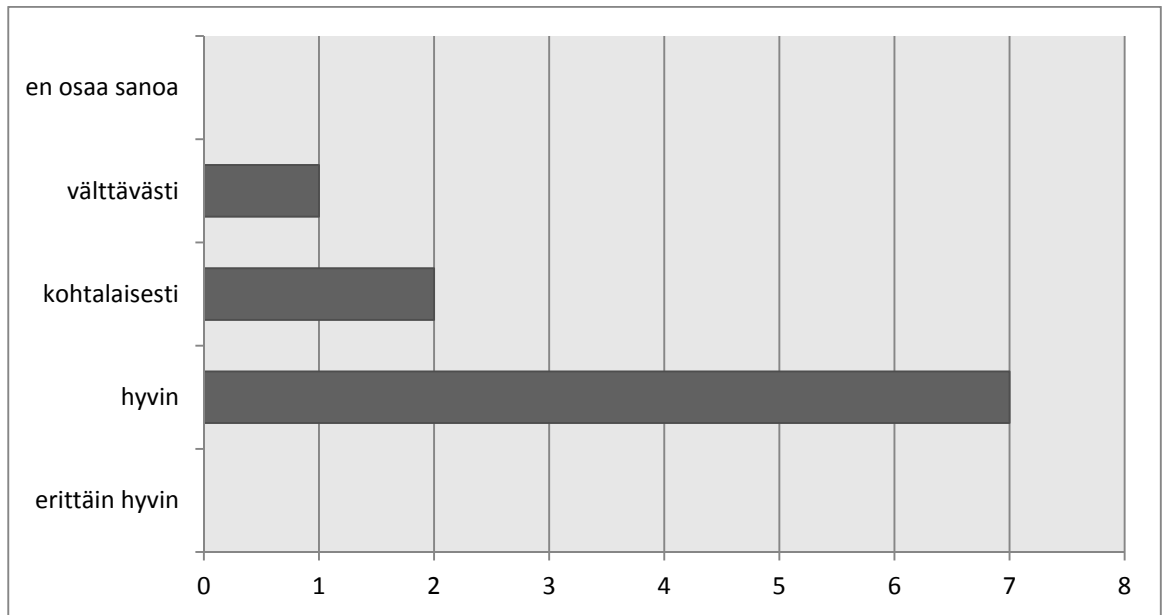
tietävänsä vain välttävästi oppimiskäsityksen määrittelyn. (Ks.kuvio 14.) Kysymykseen, miten oppimiskäsitys ohjaa opetustasi, vastaajat kommentoivat seuraavasti:

- *Työelämälähtöisissä oppimisympäristöissä oppiminen tapahtuu aidoissa tilanteissa, joka tukee taitojen oppimista, yhdessä tekemisen kautta. Työni on oppimisen ohjaamista ja valmentamista itsenäiseen työskentelyyn ja tiedonhankintaa*
- *Tekemällä oppiminen*
- *Käytännönläheisyys*
Moniammatillisuus
Opiskelijalähtöisyys

Oppiminen määritellään oppimiskäsitysten kautta. Oppimiskäsitykset ovat muuttuneet ja muovautuneet vuosikymmenien saatossa. Vastauksissa ei suoranaisesti oppimiskäsityksiä kuvailtu. Joko oppimiskäsityksiä ei ole koulutuksen järjestäjän yhteisessä osassa määritelty tai sitten vastaajat eivät tunne yhteistä osaa.

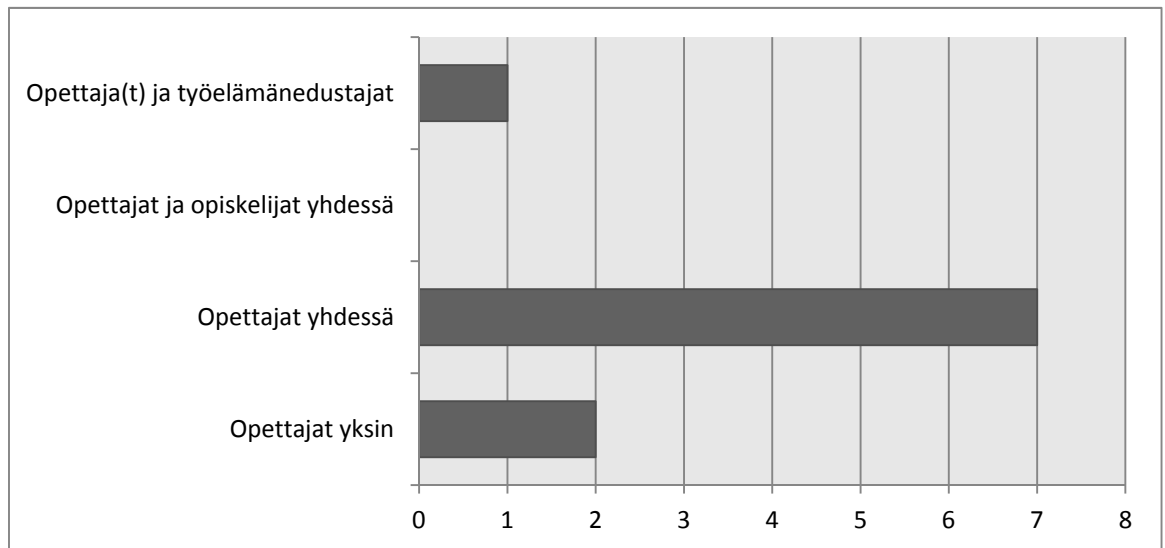
- *Taustalla. Opettajan on toimittava todellisuudessa eli tässä hetkessä.*
- *Siitä voisi olla opsissa aivan oma lukunsa. nyt vain arvot ym..*
- *Enemmän sitä ohjaa opettajien kanssa yhdessä tehdyt linjaukset mm. opetuksen sisällöistä ja toteutuksesta.*

Osa vastaajista mainitsikin oppimiskäsityksen olevan etäinen opetuksen ja oppimisen toteuttamisessa. Joku vastaajista kuvasi oppimiskäsityksen olevan ”epätodellista”. Tällöin ei oppimiskäsitystä ollut todennäköisesti sisäistetty, sillä juuri oppimiskäsitys ohjaa jokapäiväistä ja ”tässä hetkessä” olevaa toimintaa.



Kuvio 14. Oppimiskäsityksen määrittely opetussuunnitelmassa

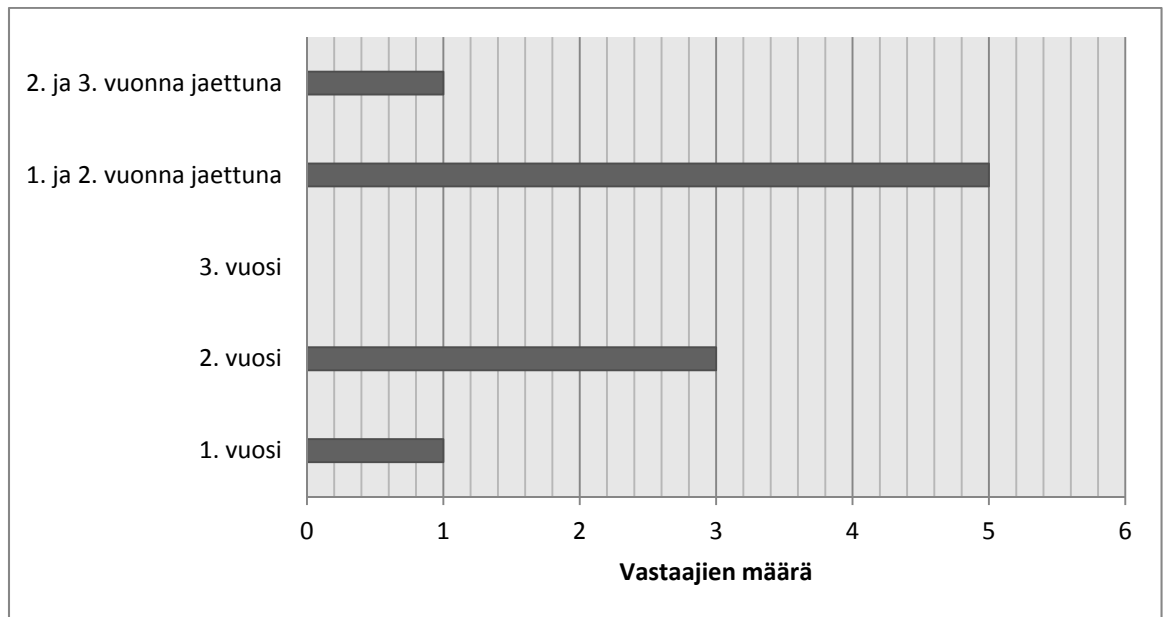
Tutkinnon osan suunnittelua ohjaavat yhteisessä osassa määritellyt linjaukset opetusjärjestelyistä. Opiskelijoilla tulisi olla oikeus myös opetuksen suunnitteluun, sillä nykyään opiskelijoiden omia oppimistavoitteita korostetaan ja tavoitteiden suuntaisesti suunnitellaan opetus- ja arviointimenetelmät (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 243). Vastaajista ei yksikään ilmoittanut opiskelijoiden olleen mukana tutkinnon osan opetusjärjestelyjen suunnittelussa. Nykyään opettajien pitäisi osallistua opetussuunnitelmaprosessiin yhdessä muiden opettajien kanssa (Haltia 2011, 59). Vastaajista seitsemän kertoikin opettajien yhteissuunnittelusta. Yksi vastaajista kertoi myös työelämän olleen mukana suunnittelemassa opetusjärjestelyjä. (Ks. kuvio 15.)



Kuvio 15. Tutkinnon osan opetusjärjestelyjen suunnitteluun osallistuneet

5.3 Lounasruokien valmistus -tutkinnon osan muodostuminen

Hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkinnossa on yksi pakollinen tutkinnonosa, Majoitus- ja ravitsemispalveluissa toimiminen. Kokon koulutusohjelmassa on kaksi pakollista tutkinnon osaa, joista ensimmäinen on Lounasruokien valmistus 20 ov, joka useimmiten sijoitetaan heti Majoitus- ja ravitsemispalveluissa toimiminen -tutkinnon osan jälkeen. Kyselyn perusteella näin tutkinnon osa sijoittuikin, sillä kahdeksan vastaajista kertoi Lounasruokien valmistus -tutkinnon osan sijoittuvan ensimmäiseen tai toiseen opiskeluvuoteen. Yksi vastaajista kertoi tutkinnon osan sijoitetun ensimmäiseen vuoteen kokonaan ja vastaavasti yksi vastaajista kertoi tutkinnon osa olevan jaettuna toiseen ja kolmanteen vuoteen (ks. kuvio 16.).

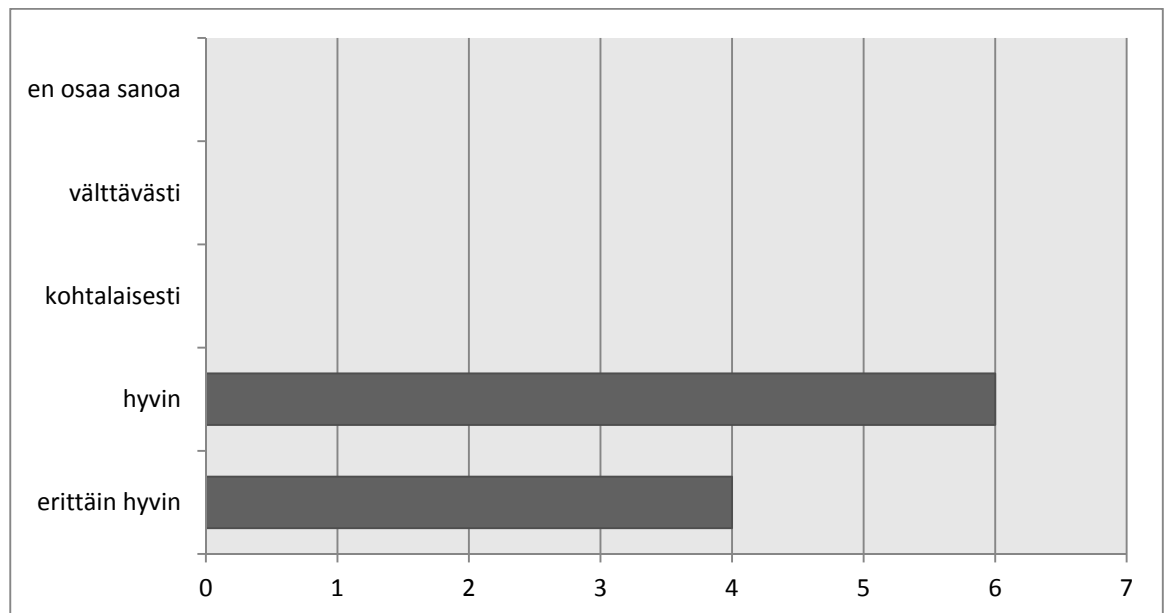


Kuvio 16. Lounasruokien valmistus- tutkinnon osan sijoittuminen opintoihin

Tutkinnon osat ovat perustutkinnon pienimpiä yksiköitä, jotka näkyvät tutkintotodistuksessa. Opetushallituksen ohjeistuksen mukaan tutkinnon osia voidaan opettaa oppimisen helpottamiseksi pienimmissä osissa (osan osa) työprosessin mukaan edeten. Näiden osan osien arviointi on pääasiassa vain oppimisen arviointia. Osaaminen eli ammattitaito arvioidaan autenttisissa tilanteissa koko tutkinnon osan hallintana. (Arviointin opas2012, 45.) Kyselyssä kysyttiin miten Lounasruokien valmistus tutkinnon osa on jaettu osiin. Puolet vastaajista mainitsi tutkinnon osan jaetun pienempiin osiin. Osia oli vaihdellen kahdesta kahdeksaan.

Työssäoppimista sisältyy perustutkintoihin vähintään 20 ov. Useimpiin tutkinnon osiin sisällytetään työssäoppimisjakso, jonka lopussa opiskelija antaa ammattiosaamisen näytön koko tutkinnon osasta. Kyselyn perusteella työssäoppimista on Lounasruokien valmistus (20 ov) -tutkinnon osassa 0-10 ov:a. Kolme vastaajaa kertoo työssäoppimista olevan 10 ov eli puolet koko tutkinnon laajuudesta. Yksi vastaaja ilmoitti, että työssäoppimista ei ole lainkaan.

Tutkintokohtainen opetussuunnitelma on opettajan työtä merkittävästi ohjaava asiakirja, joka opettajan tulisi hallita erittäin hyvin. Nykyään opiskelijoilla on paljon erilaisia omia opintopolkuja ja osaamisen tunnustaminen on tärkeässä roolissa ja näiden onnistunut hoitaminen edellyttää opettajalta opetussuunnitelman sisäistämistä. Luonnollisesti myös laadukas ja riittävä opetus edellyttää opetussuunnitelman ja tutkinnon osien sisältöjen hallintaa. Kyselyn perusteella opettajat hallitsevat tutkintokohtaisen opetussuunnitelman joko erittäin hyvin tai hyvin (ks. kuvio 17).



Kuvio 17. Tutkintokohtaisen opetussuunnitelman hallinta

5.4 Opetusjärjestelyt ja -menetelmät sekä oppimisympäristöt arvioinnin kohteissa

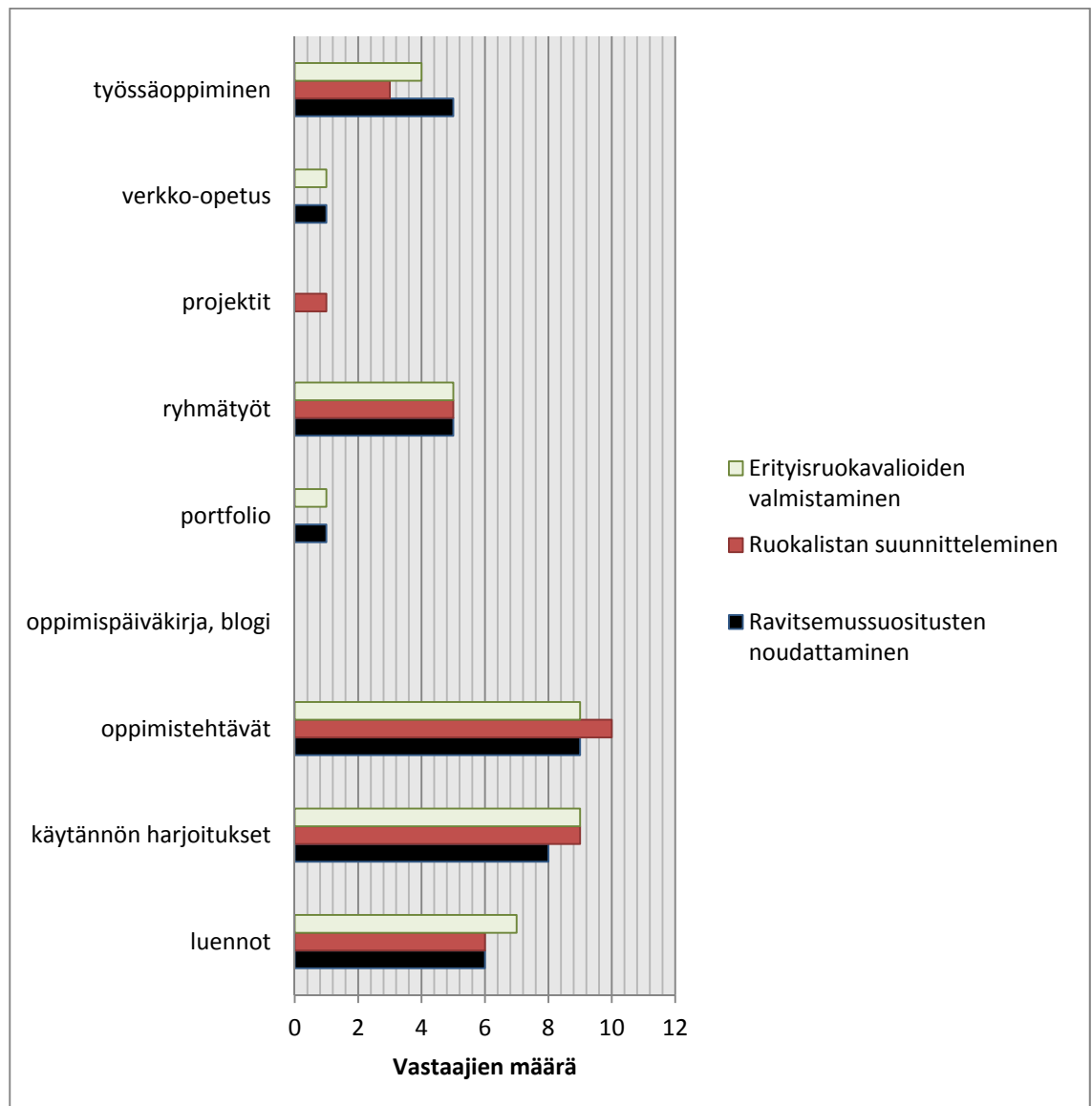
5.4.1 Opetusmenetelmät

Lounasruokien valmistus-tutkinnon osasta oli valittu kolme arviointikohdetta tarkemman tutkimuksen kohteeksi. Kohteet ovat: ravitsemussuosituksen noudattami-

nen, ruokalistan suunnitteleminen, erityisruokavalioiden valmistaminen. Valitut arviointikohteet ovat työn perustana olevan tiedon hallinnan laajemmassa kokonaisuudessa (Liite 3). Kussakin arviointikohteessa on arviointikriteerit laadittu kolmelle tasolle T1, H2, K3. Vastaajilta kysyttiin kustakin arviointikohteesta mm. opetusmenetelmistä, oppimisympäristöstä, opetukseen käytetystä ajasta, vuorovaikutteisuudesta. Tulokset esitetään pääsääntöisesti yhdistettynä kohteitten tiedot samaan taulukkoon. Erikseen käsitellään osa tuloksista, kuten jatkokysymysten tuottamat tulokset.

Opetusmenetelmien avulla toteutettava opetus organisoidaan ja toteutetaan. Valittujen kolmen arvioinninkohteen tavoitteet ovat osa työn perustana olevan tiedon hallintaa. Teoreettisen tiedon katsotaan useimmiten olevan muodollista ja yleispätevää, ja sille on löydyttävä käyttökohde käytännössä, jotta osaaminen aktivoituu. Opintojen tulee kaikissa vaiheissa sisältää teorian ja käytännön yhdistelyä, joka parhaiten onnistuu käyttämällä menetelminä mm. keskustelua ja portfolion laatimista (Tynjälä 2007, 31). Opiskelijan oppimista aktivoivat myös hyvin yksilökeskeiset menetelmät, kuten oppimistehtävät, oppimispäiväkirjan ja blogin kirjoittaminen.

Kyselyn perusteella eri arvioinninkohteiden opetuksessa käytetään hyvin samanlaisia opetusmenetelmiä (ks. kuvio 18). Opetusmenetelmistä eniten käytettiin oppimistehtäviä, käytännön harjoituksia ja perinteisiä luentoja. Oppimispäiväkirjan tai blogin kirjoittamista tai projekteja ei ilmoittanut käyttävänsä kukaan opetuksessa, vaikka ne ovat opetusmenetelminä erinomaisia ja opiskelijan reflektointitaitoja kehittäviä. Portfolion ja verkko-opetuksen mainitsi yksi vastaaja opetusmenetelmänä kaikissa arvioinnin kohteissa, ryhmätyöt ja työssäoppiminen olivat viiden vastaajan valinnoissa. Tarkasteltaessa tuloksia opettajien kokemusvuosien suhteen, oli havaittavissa pieniä eroja opetusmenetelmien valinnassa. Kuudesta kymmeneen vuotta opettaneet opettajat käyttivät opetusmenetelminä kokeneimpia (yli 26 vuotta) opettajia enemmän verkko-opetusta ja portfolioita. Ryhmätöissä tehtävien tulisi olla laaja-alaisia, sillä ryhmässä asiantuntijuus lisääntyy (Mykrä&Hätönen 2008,36). Projektit sopivat hyvin teorian ja käytännön yhdistämiseen, jolloin opetus voidaan rakentaa oikean ja aidon ja tarpeeseen tulevan ongelman ympärille.



Kuvio 18. Opetusmenetelmät valittujen arvioinnin kohteiden opetuksessa

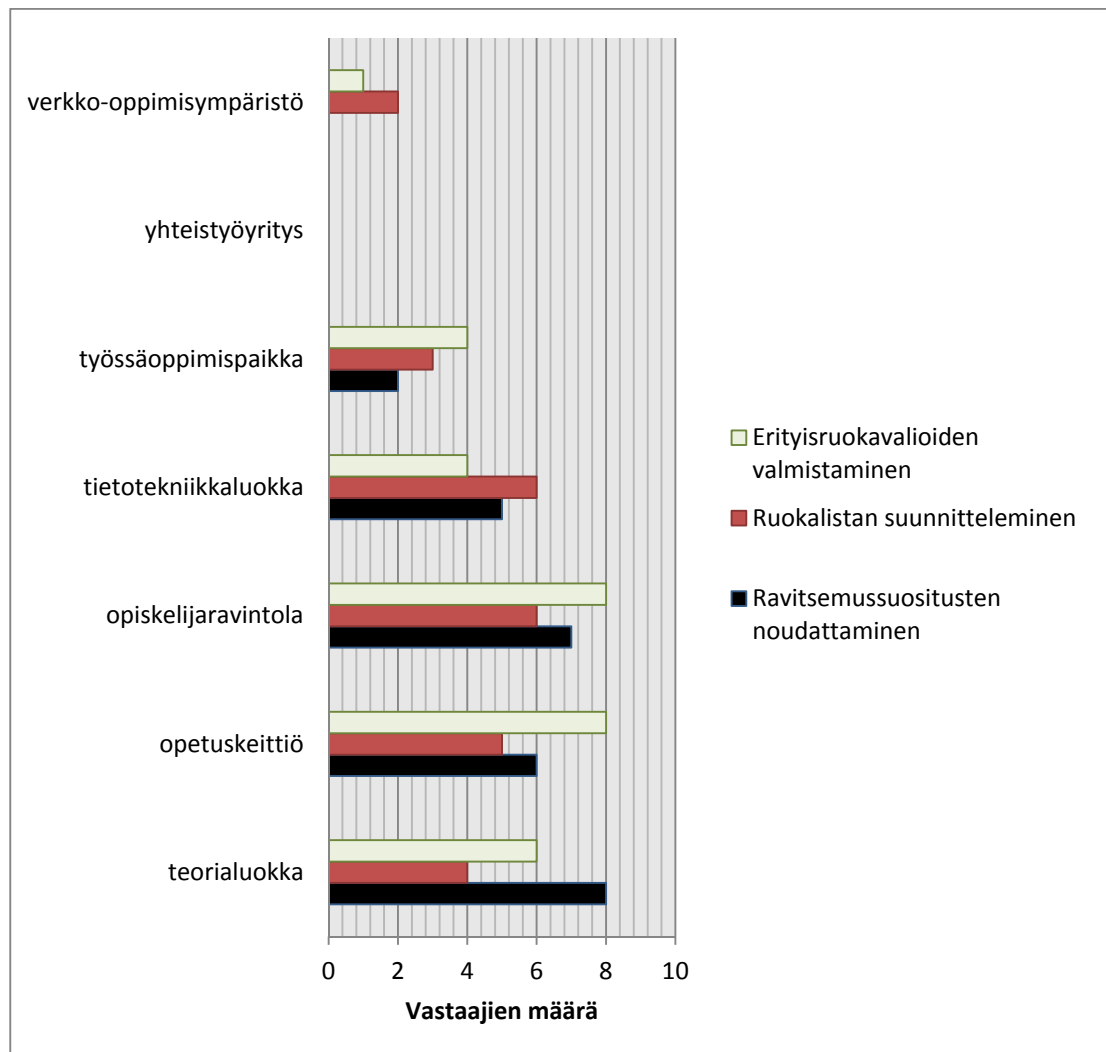
Tulevaisuudessa opettajilta edellytetään yhdessä tekemistä ja moniammatillista yhteistyötä. Yhteisopettajuudella päästään kohti yhteisöllisempää oppimista, jossa osaamisen hyödyntäminen ja jakaminen, pedagoginen keskustelu ja omien heikkouksien ja vahvuuksien arviointi sekä opettajien että oppilaiden kesken on luonnollista ja turvallista. Kyselyssä tiedusteltiin toteutettiinko opetuksessa yhteisopettajuutta. Vastaajista kahdeksan ei käyttänyt yhteisopetusta. Kaksi kokemusvuosiltaan 6 - 10 vuotta opettanutta opettajaa ilmoitti toteuttavansa kaksoisopettajuutta opetuksessa. Voi

siis tulkita, että nuoremmat opettajat suhtautuvat yhteisopettajuuteen vanhempia kollegoitaan suopeammin.

5.4.2 Oppimisympäristöt

Kyselyssä kysyttiin millaisissa oppimisympäristössä valittujen arvioinninkohteitten opetus toteutettiin. Tietotekniikkaluokka mainittiin oppimisympäristönä kaikissa arvioinnin kohteissa. Tietotekniikka antaa nykypäivänä yhä enenevässä määrin uusia mahdollisuuksia opetuksen toteuttamiselle. Oppimista ei tule siirtää tietotekniikkaluokkaan, vaan tuoda tietotekniikka keittiöön ja saliin ja myös teorialuokkaan.

Tämän kyselyn perusteella yhteistyöyrityksiä käytettiin oppimisympäristöinä ainoastaan työssäoppimisjakson aikana. Tyypillisimmät oppimisympäristöt olivat opiskelijaravintola, opetuskeittiö ja teorialuokka. Lukumäärät hieman vaihtelivat arvioinninkohteittain (ks. kuvio 19.). Kokemusvuosien perusteella eroina voidaan todeta, että 6 - 10 vuotta opettaneet opettajat valitsivat vanhempia kollegoitaan useammin oppimisympäristöksi työssäoppimispaikan ja verkko-oppimisympäristön. On luonnollista ja tärkeää, että erityisruokavalioiden valmistamisen opettaminen painottui työsaloihin. Ympäristöön sitoutumattomia asioita voidaan opetella ulkoa, mutta todellista oppimista tapahtuu aidoissa tilanteissa ja ympäristöissä (Salakari 2007, 54). Verkko-oppimisympäristössä oppiminen voi parhaimmillaan olla vuorovaikutteista, monelta monelle tapahtuvaa eriaikaista keskustelua. Verkko-oppimisympäristössä opetusta toteutettiin kuitenkin hyvin vähän.



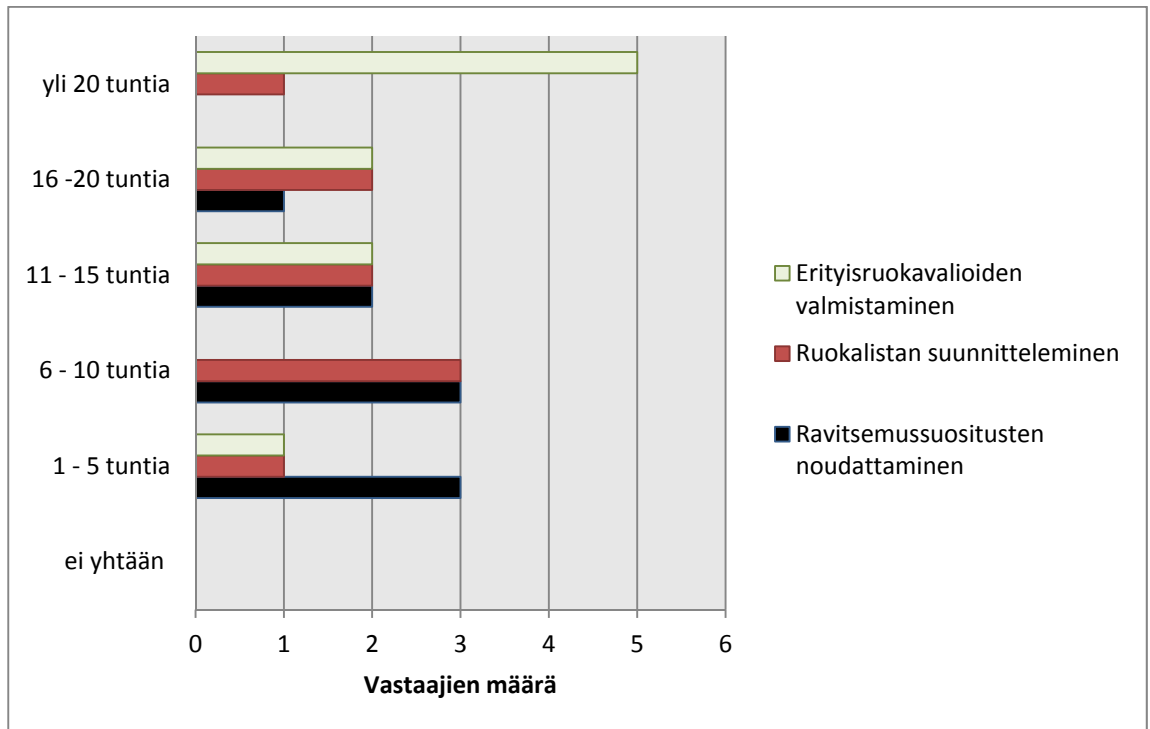
Kuvio 19. Oppimisympäristöt valittujen arvioinnin kohteitten opetuksessa

5.5 Opetukseen käytetty aika tunteina ja opetuskerrat

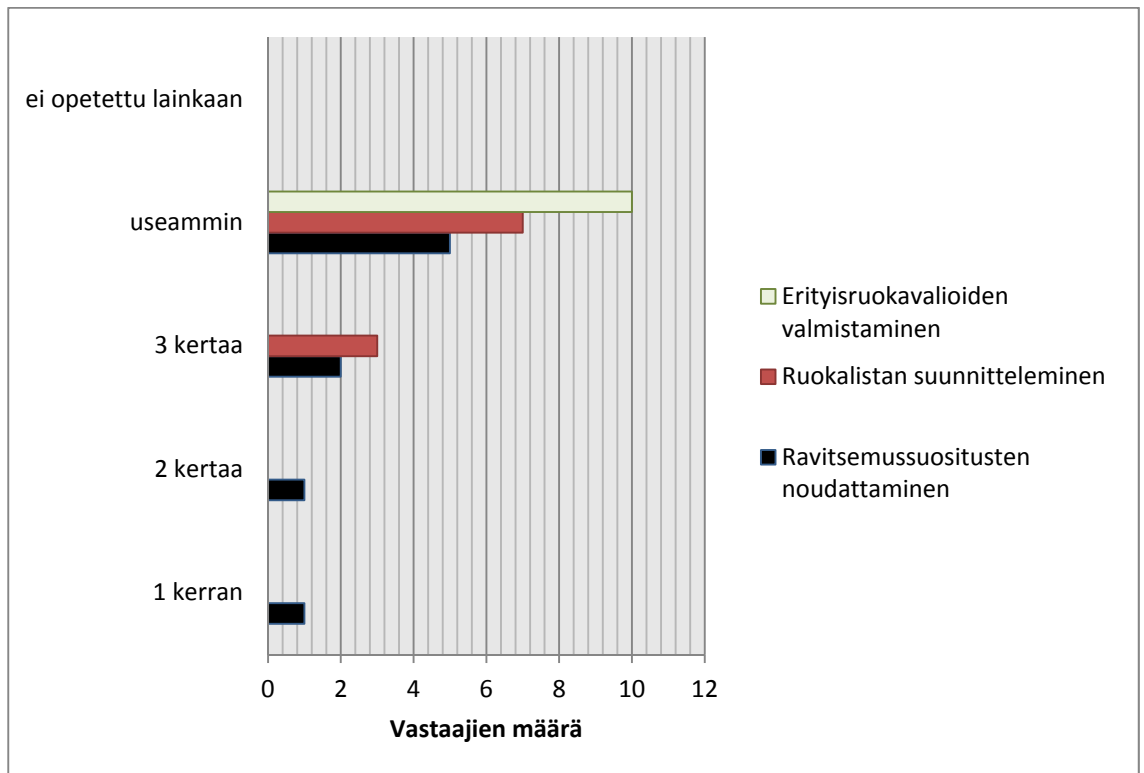
Kyselyssä tiedusteltiin opetukseen käytettyä aikaa ja myös aiheiden käsittelykertojen määrää. Arvioinnin kohteista ravitsemussuositusten noudattamista käsiteltiin tunteina vähiten. Kolme vastaajaa ilmoitti käyttävänsä 1 - 5 tuntia aiheeseen, vain yksi vastaaja ilmoitti käyttävänsä 16–20 tuntia. Vastaavasti vain yksi vastaaja ilmoitti käyttävänsä erityisruokavalioiden valmistaminen -arvioinnin kohteen opettamiseen 1 - 5 tuntia, kun enemmistö ilmoitti käyttävänsä yli 20 tuntia (ks. kuvio 20). Opiskelija voi

omaksua vain osan informaatiosta, ja vain riittävällä toistolla ja harjoittelulla opittu siirtyy pitkäkestoiseen muistiin. Monivaiheiset kokonaisuudet on paloitteltava osiin ja opittavan asian tulee olla riittävän tuttu ja yhdistettävissä jo olemassa olevaan kokemukseen. Uusien asioiden oppiminen vie väistämättä siis oman aikansa.

Kyselyn perusteella ravitsemissuositusten noudattaminen arvioinnin kohdetta käsiteltiin vähiten, niin kertoina kuin myös tunteina (ks. kuvio 21.). Yksi vastaaja ilmoitti käsittelevänsä aihetta vain kerran. Sen sijaan erityisruokavalioiden valmistaminen – arviointikohteen asioiden opetukseen vastaajat ilmoittivat käyttävänsä aikaa ja myös opetuskertoja eniten. Kymmenen vastaajaa ilmoitti käsittelevänsä erityisruokavalioiden valmistaminen – arvioinnin kohdetta useammin kuin kolme kertaa. Kokeneimmat opettajat käsitelivät arvioinnin kohteiksi valittuja asioita harvemmin kuin nuoremmat kollegansa. Myös tunteja he ilmoittivat käyttävänsä kaikkiin arviointikohteisiin vähemmän kuin 6-10 vuotta opettaneet. Tämä ero oli selvä kaikissa arviointikohteissa. Vertailtaessa opettajien vastauksia ravitsemustieteen koulutukseen perustuen, mitään mainittavia eroja opetuskertojen tai opetustuntien suhteen ei löytynyt.



Kuvio 20. Opetukseen käytetty aika tunteina arvioinninkohteittain



Kuvio 21. Opetuskerrat arvioinninkohteittain

5.6 Ravitsemussuositukset, ravitsemuspassi, erityisruokavaliot opetuksessa

Kyselyssä selvitettiin mitä ravitsemussuosituksia oppilaitoksissa tuleville kokeille opetetaan. Ravitsemusneuvottelukunnan sivuilla mainitaan seuraavat ravitsemussuositukset: Suomalaiset ravitsemussuositukset ja erillisryhminä raskaana olevat, imettävät naiset, lapset, koululaiset, opiskelijat, ikääntyneet ja vielä vankien ruokailu. (Ravitsemussuositukset kuvaavat väestöjen ja ihmisryhmien energian ja ravintoaineiden tarvetta tai suositeltavaa saantia)

Avoimien vastausten perusteella useimmiten opetettiin yleiset suomalaiset suositukset ja näiden lisäksi eri-ikäisten suositukset. Osa vastaajista mainitsi tässä yhteydessä myös perusravitsemuksen opetuksesta ja myös ravitsemuspassin suorittamisesta. Kyselyssä kysyttiin myös ravitsemuspassin käyttämisestä opetuksessa. Samalla selvitettiin miksi ravitsemuspassia ei käytetty opetuksessa tai jos käytettiin, niin miten. Vastaajista puolet käytti passia opetuksessa. Ravitsemuspassia käytettiin todennäköisesti itsenäisenä opiskeluna, sillä vastaukset olivat ”verkko-opintoina”, ja ”opiskelijat suorittivat passin”. Yksi mainitsi ”tiedon hankintana”. Kieltävästi vastanneet eivät selvittäneet syitä yhtä lukuun ottamatta, joka mainitsi syyksi sen, että passia ei ollut käytössä silloin kun hän oli opettanut aihetta. Ravitsemustieteen opinnot vastaajilla eivät vaikuttaneet vastauksiin erottavasti. Sen sijaan kokemusvuosiltaan nuorimmat (6 - 10 vuotta) ilmoittivat kaikki käyttävänsä ravitsemuspassia opetuksessa.

Vastaajilta kysyttiin avoimena kysymyksenä mitä erityisruokavalioita opetuksessa käsiteltiin. Useimmissa vastauksissa mainittiin gluteeniton, vähälaktoosinen, laktoositon, maidoton, yleisimmät allergiat. Kasvisruokavalion mainitsivat lähes kaikki vastaajaa ja kuten eräs vastaaja kommentoi ” toisaalta sitä ei käsitellä erityisruokavaliona, vaan vaihtoehtoisena ruokavaliona”. Viisi vastaajaa kertoi käsittelevänsä myös diabeteksen hoidossa käytettyjä ruokavalioita. Pari vastaaja mainitsi myös sydän- ja verisuonitautien hoidon ruokavaliot. Samoin kerrottiin lyhyesti käsiteltävän myös nk. sairaalaruokavaliota ja syömishäiriötä.

5.7 Opetuksessa käytetyt autenttiset tilanteet ja ympäristöt

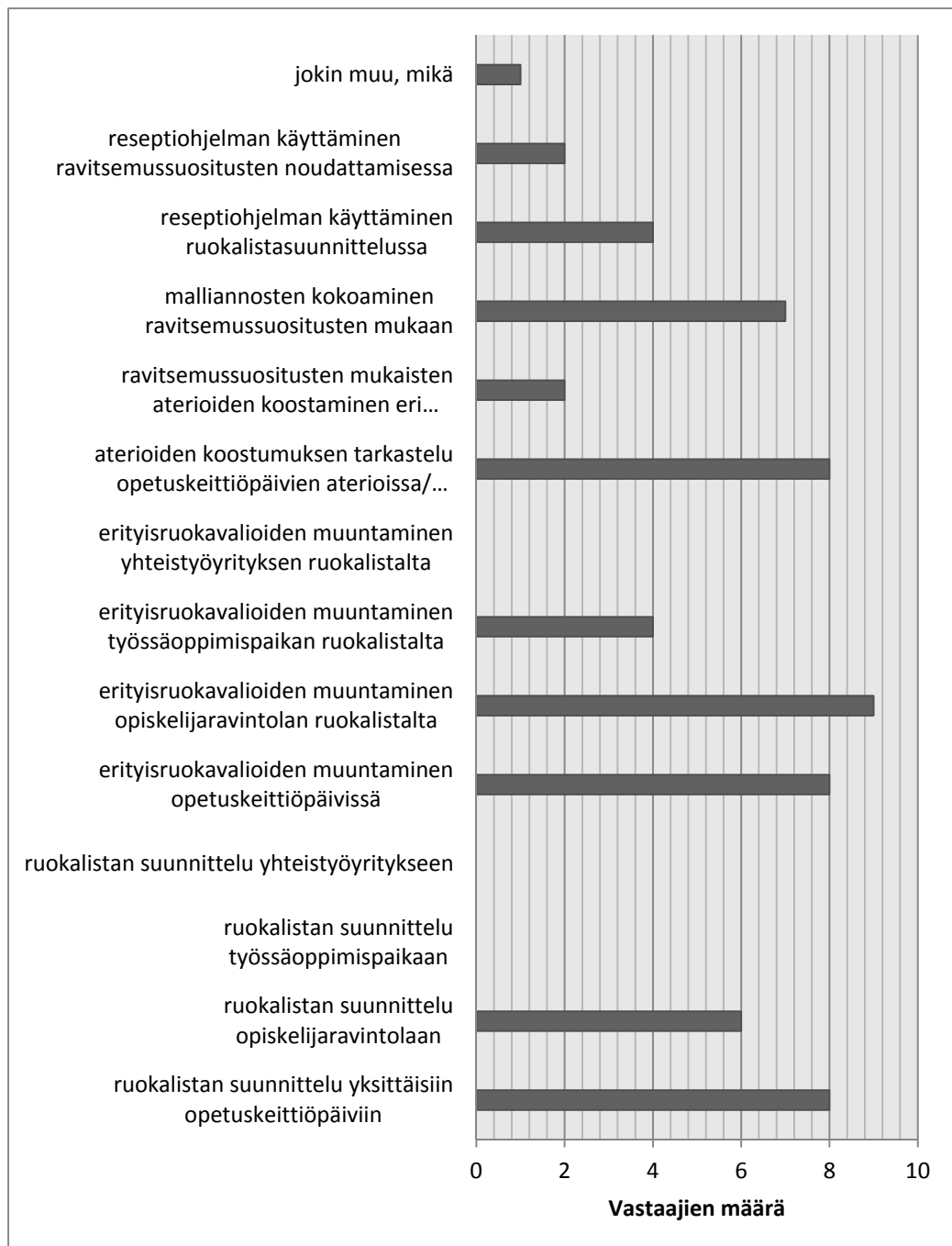
Oppimisprosessi on tiedoista, taidoista ja asenteista muodostuva kokonaisuus, joka toteutetaan ympäristössä, jossa oppimista myöhemminkin käytetään. Taitojen harjoittelun tulisi tapahtua vaihtelevissa oloissa, jolloin opittavaa asiaa voidaan kokeilla monin tavoin. (Haltia 2011,61; Rauste von Wrigth 1994, 46.) Nuorten opetuksessa korostuu erityisesti käytännön taitojen ja yhteistyötaitojen ympärille rakentuva oppiminen. (Haskell 2009, 95). Kyselyssä tiedusteltiin kahdella eri kysymyksillä opetuksen autenttisuudesta. Ensimmäisessä avoimessa kysymyksessä selvitettiin työelämälähtöisten projektien toteuttamista. Vastaukset olivat hyvinkin toisistaan poikkeavia. Useimmissa vastauksissa mainittiin oman oppilaitoksen tiloissa tapahtuneet projektit, kuten ”palveltiin opetusravintolassa asiakkaita” ja ”asiakastilaisuuksissa” ja ”suurkeittiön ruokavaliot. Eräs vastaaja totesi seuraavaa:

Katson että koko opetukseni on työelämälähtöistä. Voiko edes muuta olla? Ei opetus tarvitse erikseen ”työelämälähtöisyyttä” Kaikesta ajasta menee myös nykyisin toppiin n. puolet, eiköhän siinä ole työelämälähtöisyyttä lisäksi.

Vain yksi vastaaja mainitsi oppilaitoksen ulkopuolella olleista projekteista: Päiväkodin / koulun / vanhusten palvelutalon ruokalistojen muokkaaminen tavallisimmille erityisruokavalioille sopiviksi. Yksi vastaaja totesi, että käyttää hyvin vähän työelämälähtöisiä projekteja. Kuten aiemmin jo todettiin niin teorian kuin käytännön oppimisen tulisi tapahtua aidoissa työympäristöissä todellisten ongelmien ympärillä. Tällöin voi-

daan saavuttaa parhaiten osaaminen myös oikeissa työtilanteissa. Kuviossa 22 esitetään mitä todellisia ongelmia opettajat käyttivät opetuksessaan. Arviointikriteerissä kiitettävällä tasolla mainitaan *” on perehtynyt kasvis- ja erityisruokavalioihin sekä tulkitsee tuoteselosteita siten, että pystyy valmistamaan itsenäisesti tavallisimpia erityisruokavalioiden mukaisia lounasruokia”*. Tämän arviointikriteerin tavoitteet on opetuksessa ilmeisen hyvin sisäistetty, sillä erityisruokavalioita muunnetaan aktiivisesti opetuksessa niin opetuskeittiössä, opetusravintolassa kuin työssäoppimispaikassa (21 vastaajaa).

Ravitsemussuositusten noudattaminen arvioinninkohteessa kiitettävällä tasolla edellytetään *” on perehtynyt terveelliseen ravitsemuksen perusperiaatteisiin siten, että pystyy valmistamaan ruokaohjeen mukaan itsenäisesti maukasta, terveellistä ja ravitsevaa lounasruokaa ”*. Malliannoksien kokoaminen ja aterioiden koostumuksen tarkastelu mainittiin 15 vastauksessa. Vain kaksi vastaajaa mainitsi, että opetuksessa koostetaan ravitsemussuositusten mukaisia aterioita eri kohderyhmille, kuten päiväkotilapsille. Reseptiohjelman käyttäminen mainitaan yhdessä arviointikriteerissä edellytyksenä. Kyselyn perusteella reseptiohjelmaa ei ravitsemussuositusten tarkastelussa käytetä, vaikka ohjelma siihen hyvin soveltuu. Ruokalistan suunnittelu -arvioinnin kohteessa kiitettävä taso edellyttää seuraavaa: *” tietää ruokalistan suunnittelun periaatteet ja suunnittelee tarvittaessa lounaan ruokalistan itsenäisesti”*. Kahdeksan vastaajaa (8) ilmoitti, että ruokalistaa suunnitellaan opetuskeittiöpäiviin ja kuusi (6) vastaajaa ilmoitti ruokalistaa suunniteltavan opiskelijaravintolaan. Yhteistyöyrityksiin tai työssäoppimispaikkoihin ei ruokalistoja suunniteltu, mikä on jo aiemmin mainitun autenttisuuden kannalta hämmentävää. Yksi opettaja mainitsi opetuksessa käytettävän ruokapäiväkirjaa. Opettajan kokemusvuodet eivät tuoneet esiin isoja eroja tässä osiossa.

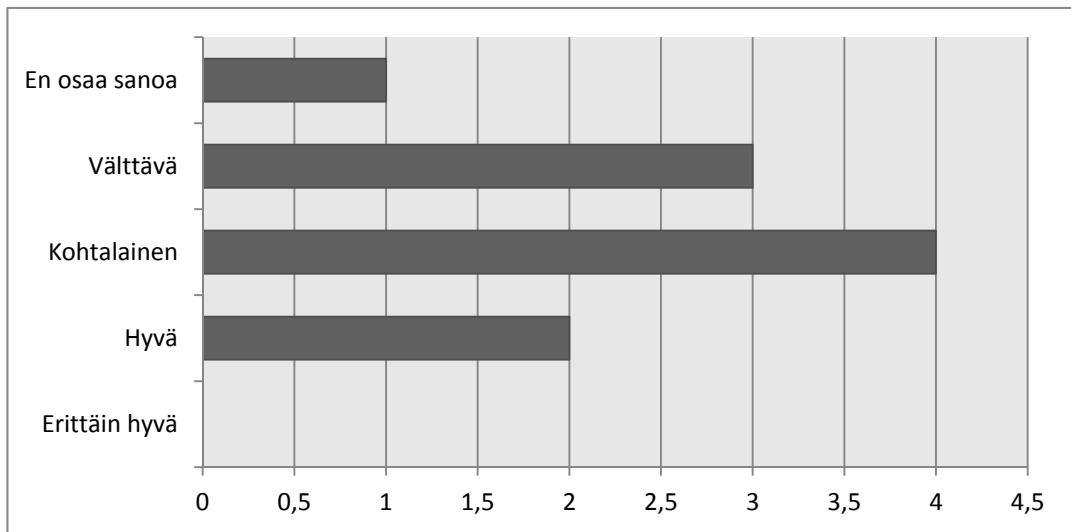


Kuvio 22. Opetuksessa käytettävät todelliset käytännön ongelmia (autenttiset tilanteet)

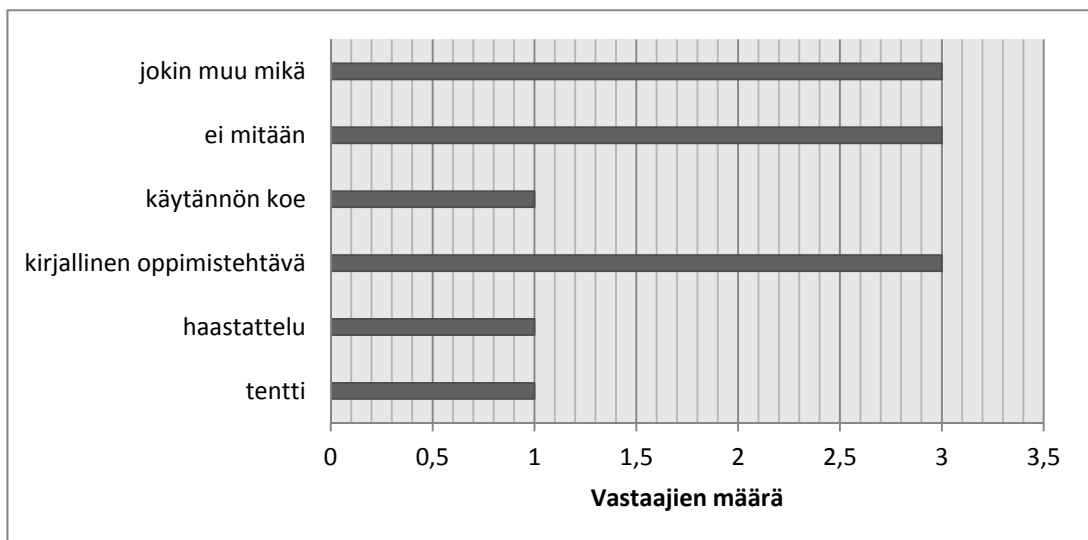
5.8 Opiskelijaryhmän ravitsemusosaaminen ja tutkinnon osan alun arviointi

Opettajilta tiedusteltiin millaisena he kokivat viimeksi opettamansa opiskelijaryhmän ravitsemusosaamisen. Kaksi vastaajaa koki ryhmän ravitsemusosaamisen hyväksi, kolme vastaajaa välttäväksi ja neljä vastaajaa kohtalaiseksi eli vain 20 % koki osaamisen hyväksi. Yksi vastaaja ei osannut sanoa millaisena koki opiskelijoiden ravitsemusosaamisen (ks. kuvio 23). Kysymyksessä ei määritelty osaamistason ajankohtaa. Vastaajat saattoivat kuvata tilannetta ennen tutkinnon osa alkua tai vasta sitten tutkinnon osan lopussa. Tutkinnon osan alussa tulisi selvittää opiskelijoiden tieto-, taito ja osaamistaso ja tarvittaessa muuttaa opetusmenetelmiä ja tapoja. Vuolteen (2013) opinnäytetyössä selvitettiin myös opiskelijoiden ravitsemusosaamista opettajien näkökulmasta katsottuna. Tulos oli hyvin samansuuntainen, sillä noin 40 % vastaajista piti opiskelijoiden ravitsemusosaamista heikkona. Erityisesti koettiin, että teoriassa opittu ei siirry käytännön työhön.

Vastaajilta kysyttiin tutkinnon osan alussa toteutettavasta arvioinnista. Kuviossa 24 esitetyn mukaisesti kolme vastaajaa ei käyttänyt arviointia tutkinnon osan alussa lainkaan. Kolme vastaajaa ilmoitti kirjallisen kokeen alkuvaiheen arvioinniksi. Yksi vastaaja mainitsi käytännön kokeen, haastattelun ja tentin. Avoimessa täydennyskysymyksessä vastaavat mainitsivat keskustelun sekä opiskelijan itsearvioinnin. Vastaajilta tiedusteltiin miten opetuksen toteuttamissuunnitelmaa muutettiin tutkinnon alussa olleen arvioinnin perusteella. Vain neljä vastaajaa vastasi kysymykseen. Yhden vastaajan mukaan opetusta ei koettu tarpeelliseksi muuttaa, yksi vastaaja kertoi opetuksen selkeyttämisestä ja yksinkertaistamisesta, koska kyseessä erityisryhmä. Eräs opettaja sopi ryhmän kanssa toteutustavasta ja arvioinnin perusteista ja yksi maininta oli perusasioiden kertaamisesta.



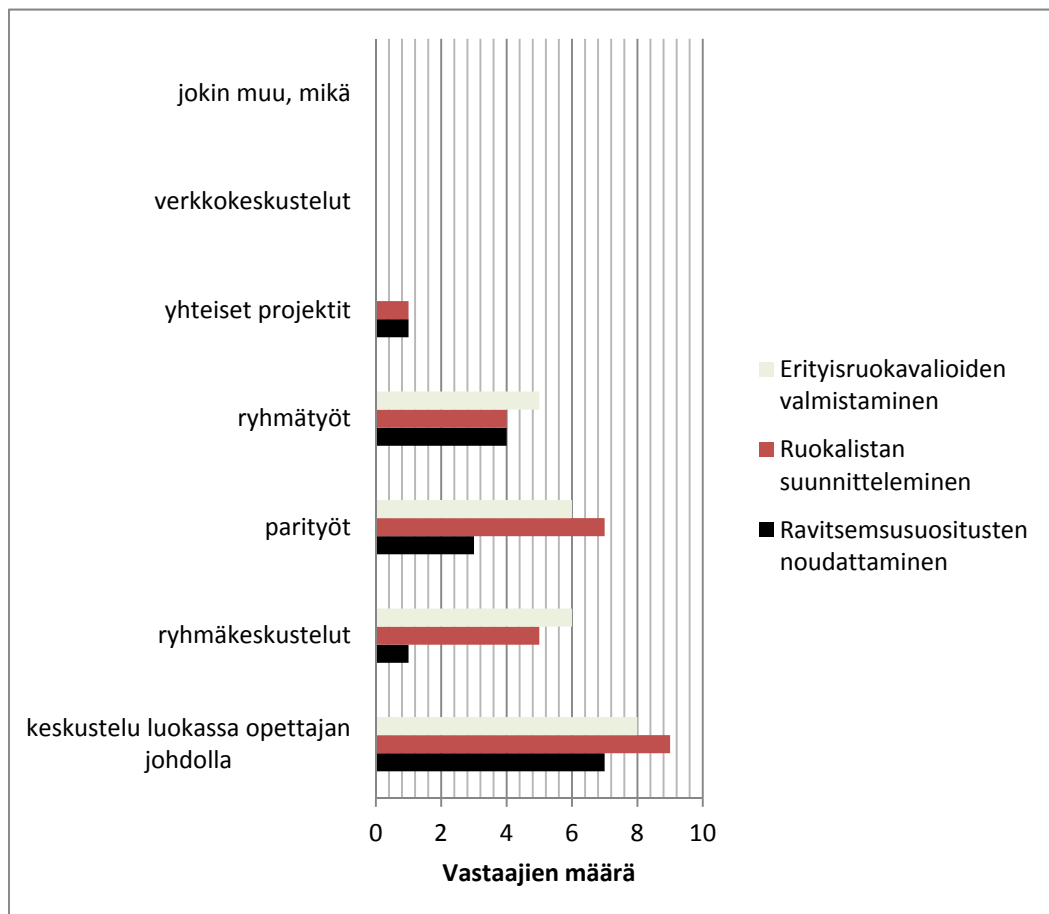
Kuvio 23. Opiskelijaryhmän ravitsemusosaaminen opettajan kokemana



Kuvio 24. Tutkinnon osan alussa ollut arviointi

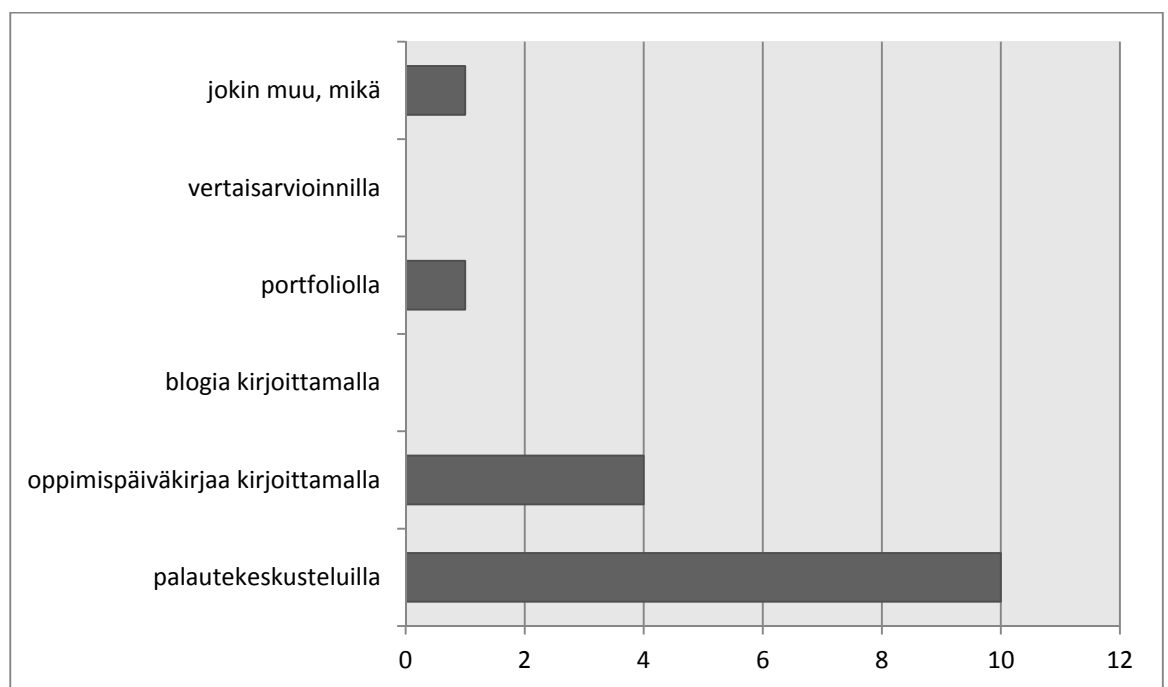
5.9 Vuorovaikutuksen ja reflektoinnin toteutuminen

Sosiaalinen vuorovaikutus ja kommunikointi erilaisissa ryhmissä edistävät oppimista. Vuorovaikutustilanteissa oppija vertaa omia tietojaan, taitojaan ja kokemuksiaan suhteessa muihin, jolloin omat ajatukset ja kokemukset tulevat näkyväksi hänelle itselleen ja myös muille. (Ruohotie & Honka 2003, 25 Harju & Kumpulainen 2009, 102.) Kuviossa 25 kuvataan miten vuorovaikutus toteutettiin opetuksessa. Tyypillisin tapa toteuttaa vuorovaikutusta on keskustelu luokassa opettajan johdolla (7 vastaajaa), ryhmäkeskusteluja ja projekteja käyttää vain yksi vastaaja. Neljä vastaajaa ilmoitti käyttävänsä ryhmätöitä ja paritöitä opetuksessa. Verkko-opetuksen tuomia mahdollisuuksia yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutukseen ei vielä ilmeisesti hyvin tunneta, sillä yksikään vastaaja ei ilmoittanut käyttävänsä verkkokeskustelua.



Kuvio 25. Vuorovaikutuksen toteuttaminen arviointikohteittain

Oppiminen on yhteisöllistä, mutta myös yhtä aikaa yksilöllistä. Oppijan on itse arvioitava ja tarkkailtava omaa osaamistaan ja ymmärtämystään oppimisen edistämiseksi. Oppiminen tapahtuu aina reflektion myötä, joten oppimisprosessissa opettajalla on merkittävä rooli reflektion edistämisessä. Kyselyn perusteella tavallisin tapa reflektiolle on palautekeskustelu, jota 10 vastaajaa mainitsi käyttävänsä. Oppimispäiväkirjaa ja portfolioa käytti kolme vastaajaa menetelmänä, blogin kirjoittamista tai vertaisarviointia ei kukaan (ks. kuvio 26). Vertailtaessa kokemusvuosien vaikutusta itsearvioinnissa käytettäviin menetelmiin voidaan todeta yli 26 vuotta opettaneiden käyttävän itsearviointiin vain palautekeskusteluja, kun taas 6 - 10 vuotta opettaneet käyttivät myös oppimispäiväkirjan kirjoittamista, portfolioa ja reflektointitehtävää.



Kuvio 26. Opiskelijan itsearviointi

5.10 Arviointi

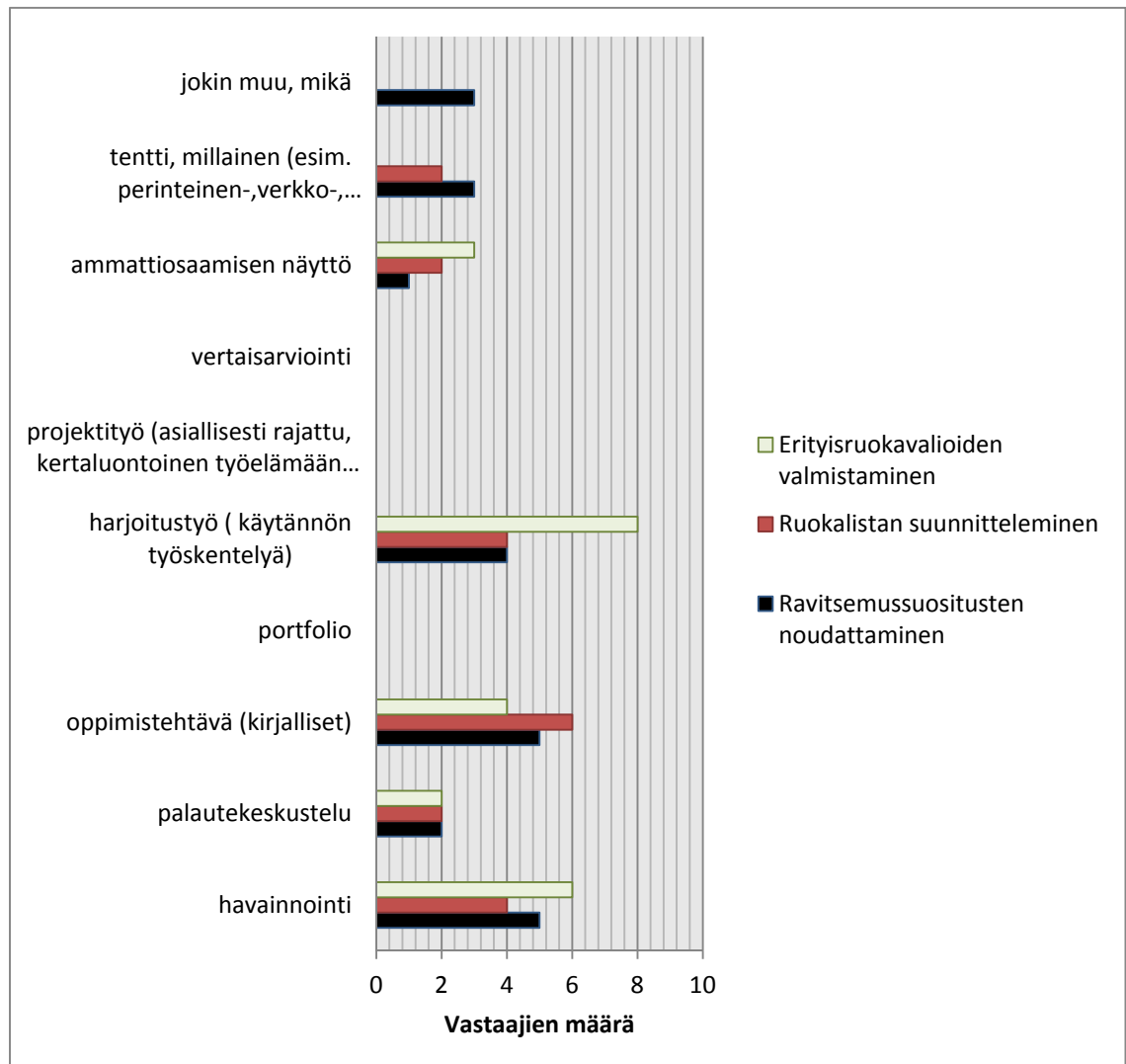
5.10.1 Oppimisen arviointi

Ammatillisessa koulutuksessa erotetaan oppimisen ja osaamisen arviointi. Oppimisen arvioinnilla selvitetään opiskelijan osaaminen ja osaamisvaje suhteessa määritettyihin ammattitaitovaatimuksiin. Oppimisen arvioinnissa ei tarvita välttämättä numeroita. Osaamisen arviointi sen sijaan kertoo, miten opiskelija hallitsee ammattitaitovaatimukset. Osaaminen arvioidaan numeraalisesti (1-3). (Arvioinnin opas 2010, 34, 41.)

Opinnäytetyössä selvitettiin miten oppiminen varmistetaan kolmessa arvioinnin kohteessa (ks. kuvio 27). Useimmat vastaajat ilmoittivat käyttävänsä oppimisen arvioinnissa havainnointia ja oppimistehtäviä kaikissa arvioinnin kohteissa. Harjoitustyötä käytettiin eniten erityisruokavalioiden valmistuksen -arviointikohteen oppimisen arvioinnissa (kahdeksan vastaajaa), palautekeskustelun mainitsi kaksi vastaajaa. Tenttejä käytettiin oppimisen arvioinnissa sekä ravitsemussuositusten noudattaminen - että ruokalistan suunnitteleminen - arvioinnin kohteissa. Jatkokysymyksenä selvitettiin millaista tenttiä käytettiin. Vastaajat mainitsivat käyttävänsä perinteistä tenttiä sekä aineistotenttiä. Ravitsemussuositusten oppimisen arvioinnissa kolme vastaaja mainitsi käyttävänsä oppimisen arvioinnissa ravitsemuspassin suorittamista. Kuusi vastaajaa mainitsi käyttävänsä oppimisen arvioinnissa ammattiosaamisen näyttöä, jolla Opetushallituksen määräyksen mukaan mitataan osaamista tutkinnon osittain. Vertailtaessa opettajia keskenään, voidaan todeta, että vähemmän kokemusvuosia omaavat opettajat käyttivät laajemmin erilaisia oppimisen arviointikeinoja kuin kauemmin opettaneet. Vastaavasti vähemmän kokemusta omaavat mainitsivat ammattiosaamisen näytön oppimisen arvioinnin varmistamisessa sekä ruokalistan suunnittelu että erityisruokavalioiden valmistaminen arvioinnin kohteissa.

Oppimisen arviointi olisi hyvä dokumentoida, jotta arviointiin ja oppimisen edistymiseen voidaan palata myöhemmin. Näin ollen arviointimenetelmän tulisi mitata koko oppimisprosessia ja tuoda esiin puutteet. Läpi oppimisprosessin jatkuvalla arvioinnilla on todettu olevan myönteinen vaikutus oppimismotivaatioon. (Atjonen 2007, 68.)

Arvioinnin tulisi siis olla osa normaalia toimintaa, jotta arviointi ei nouse päärooliin, sillä valitettavan usein opitaan sitä mitä arvioidaan. Koko oppimisprosessin ajan käytettäväksi arvioinniksi soveltuvat erittäin hyvin portfolio, oppimispäiväkirja, vertaisarviointi ja jatkuva palautekeskustelu.

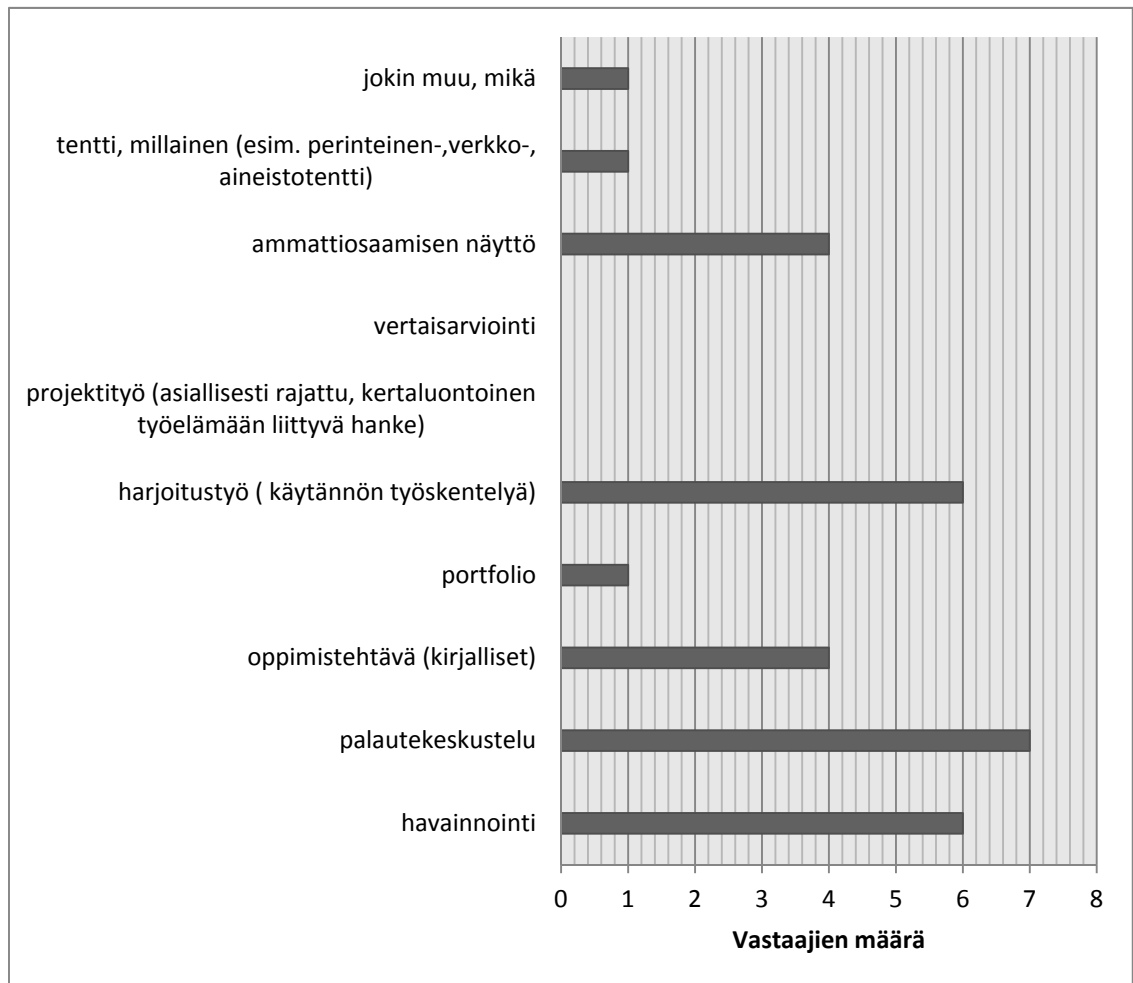


Kuvio 27. Oppimisen arviointi arvioinnin kohteittain

5.10.2 Osaamisen arviointi

Osaamista arvioidaan ammattiosaamisen näytöllä, jonka laajuus on määritelty tutkinnon perusteissa. Ne arviointikriteerit, joita ei ole määritelty näytettäväksi ammattiosaamisen näytöllä, voidaan arvioida muulla arvioinnilla, joka yhdessä ammattiosaamisen näytön kanssa muodostaa tutkinnon osan arvosanan. Koulutuksen järjestäjä linjaa edellä mainitut asiat tutkinnon osan arviointisuunnitelmassa. Lounasruokien valmistus-tutkinnon osassa ammattiosaamisen näytöllä arvioidaan kaikki muu osaaminen, paitsi työn perustana olevasta tiedon hallinnasta ravitsemussuositusten noudattaminen. Jos ammattiosaamisen näytössä ei voida osaamista osoittaa, sitä voidaan täydentää muulla osaamisen arvioinnilla, esim. haastattelut, tehtävät. Tämä arviointi lisätään ammattiosaamisen näytön arvosanaan. (Hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkinto 2010, 56; Lahdenkauppi 2014.)

Kyselyssä selvitettiin, mitä arviointikeinoja käytetään osaamisen arvioinnissa. Vain neljä vastaajaa mainitsi ammattiosaamisen näytön, vaikka edellä kuvatun OPH:n ohjeen mukaan ammattiosaamisen näyttö on pääosin ainoa osaamisen arviointiin käytettävä arviointimenetelmä. Tyypillisimmäksi osaamisen arvioinniksi vastaajat mainitsivat palautekeskustelun, havainnoinnin ja harjoitustyöt. Kirjallisia oppimistehtäviä käytti neljä vastaajaa. Portfoliota ja tenttiä sekä ravitsemuspassia käytti yksi vastaaja. (Ks. kuvio 28) Kokemusvuodet eivät tuoneet merkittävää eroa vastaajien välille.



Kuvio 28. Arviointikeinot osaamisen arvioinnissa

5.11 Tulosten esittely Pirkanmaan alueen matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuspäälliköille ja apulaisrehtoreille

Opinnäytetyön tekijä esitteli opinnäytetyön kyselyn tuloksia 16.4.2014 Pirkanmaan alueen koulutuspäälliköille ja apulaisrehtoreille, jotka toimivat yhteyshenkilöinä kyselyn välittämisessä vastaajille. Tuloksien perusteella työelämä on vähän mukana opetussuunnitelmien laadinnassa. Ryhmän mukaan useammassa oppilaitoksessa tilanne on toisin, sillä työelämä ohjaa laadintatyötä toimiessaan mm. neuvottelukunnissa ja ammattiosaamisen näyttöjen toiminnasta vastaavan toimielimessä. Ryhmä totesi,

että opettajat eivät ehkä tunne kovinkaan hyvin oppilaitoksen eri prosesseja ja toimintoja. Tyytyväisinä ryhmä totesi opettajien hallitsevan erityisesti tutkintokohtaisen opetussuunnitelman hyvin. Opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen perinteellisyyttä pidettiin odotettuna, mutta todettiin, että uusien menetelmien ja ympäristöjen käyttöönottoa tulisi koulutuksen järjestäjän toimesta tukea.

Ammatillinen koulutus on suurien muutoksien edessä, kun tutkinnot uudistuvat vuonna 2015 ja ammatillisen koulutuksen rahoitus uudistuu vuonna 2017 (Lahdenkauppi 2014). Ryhmä mainitsi muutoksien edellyttävän isoja pedagogisia muutoksia. Ravitsemisopetukseen käytettyä määrää pidettiin pienenä ja varsinkin kun opettajat kokivat opiskelijoiden ravitsemusosaamisen heikkona. Ryhmä totesi yksimielisesti opetuksen laadun kehittämisen edellyttävän opetussuunnitelmien avaamista nykyistä tarkemmin, jolloin opettajat yhdessä määrittelevät osaamisalueet tutkinnon osittain. Autenttisuutta ryhmä lisäisi työelämäyhteistyötä lisäämällä ja hyödyntämällä työssäoppimispaikkojen oppimisympäristöjä nykyistä enemmän myös erilaisten käytännön ongelmien ratkaisuun. Teoriaa pidettiin edelleenkin tärkeänä osana opiskelua. Ryhmän mielipiteen mukaan sen tulee yhä enemmän integroitua käytännön työtilanteisiin ja työssäoppimiseen. Opiskelijan itsearvioinnin ja oppimisen edistämiseksi ryhmä totesi tarvittavan nykyistä enemmän oppimispäiväkirjan tai blogin kirjoittamista.

Sosiaalisen median taidot korostuvat opettajien osaamisalueena, sillä oppimisen dokumentointi tulee tulevaisuudessa olemaan tärkeä osa oppimisprosessia. Oppimisen ja osaamisen arvioinnin käsitteet ovat tutkimuksen perusteella vielä sekaisin opettajilla. Tulos hämmästytti ryhmää ja keskustelussa pohdittiin syitä, miksi joillekin arvioinnin muutos on vaikea ymmärtää ja toteuttaa. Arvioinnista tarvitaan edelleenkin koulutusta opettajille. Ryhmä totesi myös, että opettajien välisen keskustelun lisääminen on tärkeässä roolissa. Ryhmässä nousi esiin sama jatkotutkimuksen aihe kuin mitä olen itsekkin pohtinut eli miten ammattiosaamisen näytöissä työn perustana olevan tiedon hallinta varmistetaan ja arvioidaan.

6 POHDINTA

Tässä opinnäytetyössä selvitettiin, miten työn perustana olevan tiedon oppiminen varmistetaan ammatillisessa koulutuksessa. Opinnäytetyö rajattiin koskemaan Lounasruokien valmistus -tutkinnon osaa hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkinnoissa ja tutkinnon osan sisällä olevista neljästä arvioinnin kohteesta työn perustana olevan tiedon hallintaa. Pirkanmaan alueen hotelli-, ravintola- ja cateringalan lounasruokien valmistus -tutkinnon osaa opettaville opettajille suunnatussa kyselyssä selvitettiin mm. opetusmenetelmien valintaa, opetukseen käytettyä aikaa, oppimisen ja osaamisen arviointia kolmessa erikseen määritellyssä arviointikohteessa. Opinnäytetyössä selvitettiin myös opettajien tuntemusta opetussuunnitelman laatimisesta oppilaitoksessa.

6.1 Opetussuunnitelmien laadinta

Koulutuksen järjestäjä hyväksyy koulutusta varten opetussuunnitelman, joka sisältää kaikille perustutkinnoille yhteisen osan ja tutkintokohtaiset osat. Opetussuunnitelmaprosessin tulee tuottaa työelämälähtöinen ja yksilölliset opintopolut mahdollista-va opetussuunnitelma. Työelämän mukana olo koko suunnitelmaprosessin ajan on tärkeää. Työelämän, opettajien, opiskelijoiden ja oppilaitoksen johdon osallistuminen opetussuunnitelmaprosessiin on laadukkaan lopputuloksen kannalta tärkeää. Tutkimuksen vastaajamäärä oli pieni, mutta vastauksien perusteella voidaan päätellä, että opetussuunnitelmaprosessi on vielä monissa oppilaitoksissa vailla edellä mainittujen osapuolten panosta. Opetussuunnitelmien työelämälähtöisyys ja osaamisperusteisuus ovat vielä todennäköisesti jollain tavalla uusi asia ammatillisessa koulutuksessa, vaikka historiallisesti oppipoika-kisällitoiminta on jo vuosisatoja vanha oppimismenetelmä. Vielä sotien jälkeenkin valtaosa työvoimasta oli oppinut ammattitaitonsa työn kautta (Vaherva 1998, 156–157). Sittemmin ammatillinen koulutus kehittyi ja muuttui institutionaaliseen suuntaan. Työ oli eriytyntä, ja johto, suunnittelu ja työn suorittaminen olivat erillään. Vielä 1990-luvulle siirryttäessä ammatillinen koulutus oli

opettajajohtoista, oppiainejakoista, irrallista ja koulusidonnaista, jossa työelämälähtöisyyttä ei juuri ollut. Työn oppimisessa on oikeastaan kokonaan kysymys siitä, miten opittu tieto pystytään käyttämään uudessa tilanteessa tai kontekstissa. Koulun opetuksen ongelma lienee ollut aina opetuksen tapahtuminen koulukontekstissa, jolloin opitun soveltamaan työelämään on vaikeaa. (Salo 2005.) Opetushallitus on määrätietoisesti suunnannut opetusta työelämälähtöisyyden suuntaan mm. lisäämällä työssäoppimista (laajennettu työssäoppiminen) ja työelämälähtöisillä tutkinnon perusteilla.

Tuloksien perusteella voidaan todeta opettajien tuntevan tutkintokohtaisen opetussuunnitelman hyvin, mikä onkin tärkeää, sillä tutkintokohtainen opetussuunnitelma arviointisuunnitelman ohella ohjaa opettajan toimintaa merkittävästi. Opetussuunnitelman hallinnan voi myös katsoa osoittavan oman alan substanssiosaamisen hallintaa ja tavoittelua laadukkaana opetuksen eteen. Opetushallitus on erilaisissa julkaisuissaan ja koulutuksissa ohjeistanut opetussuunnitelman laadintaa sekä tutkinnon muodostumista ja opetuksen järjestämistä. Näistä kaikista ohjeistuksista huolimatta tutkintokohtaiset opetussuunnitelmat ovat hyvin toisistaan poikkeavia. Kyselyn perusteella esimerkiksi työssäoppimisen määrä ja tutkinnon osan jakautuminen osiin vaihtelee koulutuksen järjestäjien kesken huomattavasti. Opetuksen toteuttamissuunnitelman tulisi mahdollistaa opintojen suorittamisen tutkinnon osa kerrallaan. Nyt ja varsinkin tulevaisuudessa tavoitteena on opiskelijan työllistyminen jo yhden tai kahden tutkinnon osan suorittamisen jälkeen. Tuloksien perusteella Lounasruokien valmistus- tutkinnon osa voi sijoittua kolmen vuoden opintojen ajalle kovin monin eri tavoin.

Opetussuunnitelmat uudistuvat 1.1.2015, jolloin opintoviikot muuttuvat osaamispiteiksi ja myös osaamisperusteisuus korostuu entisestään. Opiskelijalle tulee olla mahdollisuus omiin opintopolkuihin ja eteneminen ei ole riippuvaista opintoajasta vaan osaamisesta. (Lahdenkauppi 2014.) Viimeistään tällöin opetussuunnitelmat on laadittava yhteistyössä työelämän ja opiskelijoiden kanssa. Samalla on varmistettava osaamisperusteisuus ja erilaiset opintopolut, joissa hyödynnetään sulautuvan oppimisen periaatteita yhdistämällä erilaisia opetusmenetelmiä ja –ympäristöjä. Opiske-

lijoille tämä tarkoittaa joustavia, ajasta ja paikasta riippumattomia oppimisympäristöjä.

6.2 Opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt

Opetusmenetelmät ovat työtapoja, joiden avulla opetus organisoidaan ja tehdään näkyväksi. Opetusmenetelmiä voi ja tuleekin vaihdella, jotta opiskelijoiden motivaatio säilyy. Nykyään arvostetaan opiskelijalähtöisiä ja opiskelijan reflektiota edistäviä opetusmenetelmiä, kuten opetuskeskustelua, oppimistehtäviä, oppimispäiväkirjaa ja erilaisia ryhmätöitä. Lähiopetus, verkko-opetus ja työn tekeminen tulisi yhdistää opiskelijan tarpeita parhaiten palvelevalla tavalla. Opetusmenetelmiä valittaessa on huomioitava, että osaamisen kehittymisen edellytyksenä on teorian ja käytännön integroituminen. Teoriatieto tulee muokata sellaiseksi, että se voidaan soveltaa erilaisiin käytännön tilanteisiin. (Kyrölahti, Kuoppamäki & Tolonen 2009, 52.) Pienen otoksen perusteella opettajat pitäytyivät hyvin perinteisissä opetusmenetelmissä, kuten oppimistehtävät, luento ja käytännön harjoitukset. Opetusaiheesta riippumatta opetusmenetelmät olivat oikeastaan samat. Tutkimuksen perusteella oppimispäiväkirjaa ei käytetty ja vain muutama opettaja mainitsi käyttävänsä portfolioita ja verkko-opetusta opetuksessa.

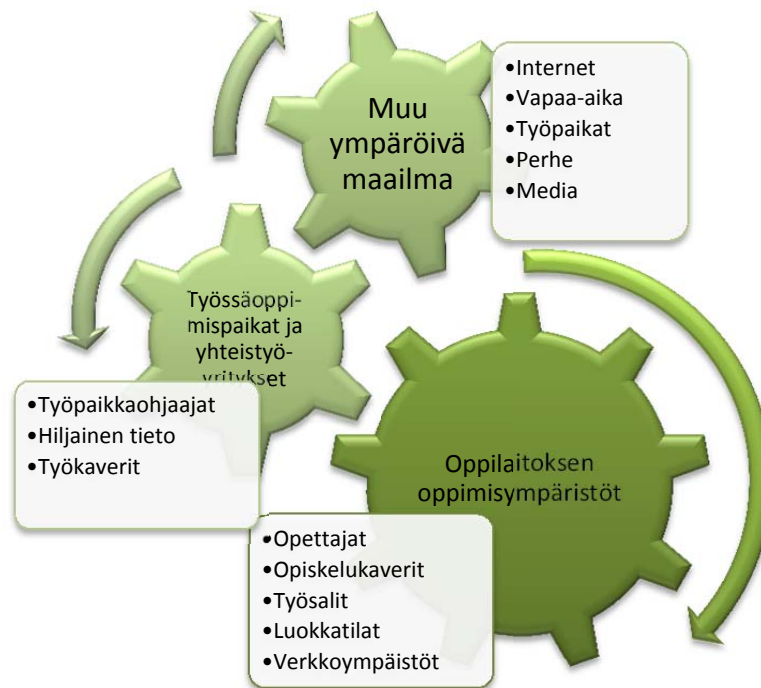
Projektimainen työ yleistyy, ja ihmiseltä vaaditaan kykyä sietää epävarmuutta ja jatkuvia muutoksia. Projektien hyödyntäminen jo opiskeluvaiheessa antaa opiskelijalle mahdollisuuden integroida ja rakentaa omaa ja työyhteisön tieto- ja taitopohjaa, mutta myös valmiuksia tulevaan työelämään. Erilaisia projekteja voidaan käyttää laajojen asiakokonaisuuksien oppimisessa ja erityisesti oppilaitoksen ja työelämän rajapinnan rikkojana. Projektien tulee olla mielekkäitä ja hyödyllisiä niin opiskelijan, oppilaitoksen kuin työelämän näkökulmasta. Tällöin oppija toteaa oppilaitoksessa opitun asian olevan merkityksellistä ja sovellettavissa eri työkonteksteissa.

Projekteja ei käytetty opetuksessa. Ehkä jo perinteisiksi tavoiksi luettavat opetusmenetelmät ovat pitkän ajan, jopa vuosisatojen perinnettä. Niistä luopuminen vaatii

opettajalta uusien tapojen ja myös nykyään yhä lisääntyvien digitaalisten oppimiskäytäntöjen haltuunottoa.

Mäntylän (2001, 152) mukaan oppiminen ei ole vain oppijan sisäistä toimintaa vaan sisäistä ja ulkoista dialogia, johon vaikuttavat erilaiset oppimisympäristön tekijät. Erilaisten oppimisympäristön tekijöiden lisäksi oppimista edistävät oppilaitoksen, työelämän ja muidenkin oppimisympäristöjen monipuolinen käyttö (ks. kuvio 29; Kyrölähti, Kuoppamäki & Tolonen 2009, 54). Marko Kuuskorpi (2012, 171) toteaa väitöskirjassaan, että laadukas ja muunneltava oppimisympäristö sisältää useita tiloja ja erilaisia varustuksia, jotka mahdollistavat eri oppimis- ja opetusprosessin eri muodot. Uudet digitaaliset oppimiskäytännöt laajentavat oppimisympäristö-käsitettä. Ne myös edellyttävät opettajalta uusia taitoja tehdä opettaminen ja oppiminen näkyväksi. Useimmat opiskelijat ovatkin jo osaavia mobiililaitteiden käyttäjiä. Opiskelija voi esimerkiksi videoida tai valokuvata erilaisia malliannoksia, erityisruokavalioita ja niiden valmistusvaiheita. Mobiililaitteella opetusvideon voi katsoa niin moneen kertaan kuin oppija oppiakseen tarvitsee. Opiskelusta tulee yhä enemmän paikkaan ja aikaan sitomatonta.

Yhä tiukkenevassa taloudellisessa tilanteessa erilaisten laitteiden hankinta oppilaitokseen voi olla haasteellista vähäistä. Toisaalta opetustilanteissa voidaan erinomaisen hyvin hyödyntää opiskelijoiden omia laitteita, kuten älypuhelimia. Sairasen (2013,133–134) mukaan Bring Your Own Device eli BYOD toiminta tuo monia etuja, kuten työkalun räätälöinnin ohjelmien suhteen ja ajasta ja paikasta riippumattoman opiskelun. Tutkimuksen perusteella opettajat käyttivät edelleenkin tuttuja ja perinteisiä oppimisympäristöjä opetuksessa. Yhteistyöyritysten edustajien lisäksi työelämän eri alojen asiantuntijoita voidaan hyödyntää opetuksessa joko etäteknologiaa hyödyntäen tai perinteisillä vierailijäkäynneillä (Kurttila & Lang 2013, 164).



Kuvio 29. Monien oppimisympäristöjen käyttäminen samanaikaisesti

6.3 Autenttisuuden, reflektion ja vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa

Sosiokulttuurisen suuntauksen mukaan opetuksessa pidetään tärkeänä autenttisuuden merkitystä niin oppimistehtävissä kuin oppimisympäristöissä. Tutkimukseen perustuen opettajat käyttivät autenttiseen oppimiseen lähinnä oppilaitoksen tarjoamia mahdollisuuksia, kuten opetusravintoloita. Todelliset täysin autenttiset oppimisympäristöt ovat työssäoppimisaikoissa ja yhteistyöyrityksissä. Työssäoppimisaikoissa toteutettiin muutamia autenttisia käytännön tehtäviä, kuten erityisruokavalioiden muuntaminen. Erilaiset yhteistyöprojektit sekä työssäoppimisaikoihin että yhteistyöyrityksiin lisäsivät autenttisuutta opetuksessa merkittävästi. (Salo 2005.)

Opiskelijan oma aktiivisuus, sosiaalinen vuorovaikutus sekä erilaiset reflektiota edistävät toiminnot vaikuttavat keskeisesti oppimiseen. Syvällisen ja tietoisin oppimisen kannalta reflektio eli itsearviointi on välttämätöntä. Yksilöllisiä reflektiota ovat

portfoliotyöskentely ja oppimispäiväkirjan kirjoittaminen. Myös vuorovaikutukselliset oppimisprosessit edistävät reflektiivistä työskentelyä. Vuorovaikutuksen merkitystä opetuksessa ei voi väheksyä, sillä vuorovaikutteisten taitojen korostunut merkitys liittyy laajempaan yhteiskunnalliseen ja työelämän muutokseen. Työntekijältä edellytetään uudenlaista oppimista, asiantuntijuuden jakamista ja tiedon käsittelyä yhdessä erilaisissa verkkoympäristöissä. (Asanti, Lehtinen ja Palonen 2002, 93–96; Ihalainen & Kiviniemi 2009, 136.) Tutkimuksen perusteella opettajat suosivat erilaisia keskusteluja vuorovaikutuksen ja reflektion toteuttamismuotoina. Pari- ja ryhmätöitä käytettiin myös vuorovaikutusta edistämässä. Opiskelijan itsearvioinnissa vähäisessä määrin käytettyjä muotoja olivat portfolio, oppimispäiväkirja ja blogi. Erilaisia verkkoympäristöjä ei käytetty vuorovaikutuksen toteuttamisessa lainkaan. Elinkeinoelämän keskusliitto (2012) toteaa, että työelämän muutokset, kuten digitaalisuus, tulee huomioida myös koulutuksessa. Nykyisistä töistä iso osa tullaan automatisoimaan 2030-lukuun mennessä. Luokkahuoneet ja opetuksessa käytettävät digitaaliset välineet ja ohjelmat eivät ole muuttuneet riittävästi vastaamaan työelämän muutosta. (Digitaalisuus jalkautettava luokkahuoneisiin 2012.) Eurooppalaisten tulevaisuustutkijoiden mukaan koulut nykyisen kaltaisina instituutioina tulevat poistumaan (Kurttila & Lang 2013, 161). Edellä mainitut muutokset yhteiskunnassa edellyttävät isoja muutoksia tulevaisuuden koululle ja opettajille.

6.4 Valittujen arvioinnin kohteiden toteuttaminen

Ammatillisen osaamisen kehittymistä ja oppimisen suuntaamista edistävät opiskelijan itse oppimiselleen asettamat realistiset tavoitteet. Kehittyminen ja oppiminen edistyvät vielä paremmin, jos kaikki osapuolet, opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja yhdessä sitoutuvat tavoitteeseen. (Kyrölahti, Kuoppamäki & Tolonen 2009, 48, 51.) Tavoitteiden asettamista helpottaa tutkinnon osan alussa opiskelijan tieto, -taito- ja osaamistason tarkistaminen. Tutkimuksen tulosten perusteella opettajat osallistuvat opetusjärjestelyjen ja -tapojen suunnitteluun. Valitettavasti vain harvoissa tapauksissa opiskelijat olivat suunnittelussa mukana. Tutkinnon osan alussa arviointia toteutettiin vaihtelevin menetelmin. Kuitenkin vain muutama vastaaja ilmoitti

muuttavansa opetusta tulosten perusteella. Tutkimuksessa kysyttiin myös opettajien kokemuksia opiskelijaryhmän ravitsemusosaamisesta, joka koettiin kohtalaiseksi tai heikoksi. Näitä kahta asiaa peilaten opettajat eivät jostain syystä muuta opetusta tulosten tai alkukartoituksen perusteella. Opinnäytteessä selvitettiin myös opetukseen käytettyä aikaa ja opetuskertoja. Muutamien arviointikohteiden osalta opetukseen käytettiin melko vähän tuntimääriä ja opetuskertoja. Vaikuttaisi siltä, että opettajat joko eivät voi vaikuttaa opetustuntien määrään aiheittain tai sitten aiheita ei koeta opetuksessa tärkeäksi. Teorian ja käytännön yhdistäminen on oppimisen kannalta tärkeää, ja siksi teoriaa tulisi vähitellen yhdistää käytännön työn opetukseen.

Opetussuunnitelman tulkinta vaikuttaa opetukseen merkittävästi. Kuinka yksityiskohdaiselle tasolle opetussuunnitelma oppilaitoksissa "puretaan"? Arviointikriteerit voidaan tulkita hyvin eri tavoin. Ravitsemussuosituksia koskevassa arvioinninkohteessa (ravitsemussuositusten noudattaminen) kiitettävän tason kriteerissä mainitaan: *"on perehtynyt terveelliseen ravitsemuksen peruseriaatteisiin siten, että pystyy valmistamaan ruokaohjeen mukaan itsenäisesti maukasta, terveellistä ja ravitsevaa lounasruokaa."* Miten oppilaitoksissa tulkitaan edellä mainittu lause? Jääkö tulkinta yhden opettajan varaan, vain määrittelevätkö opettajat sisällöt yhdessä? Mitä terveellisen, maukkaan ja ravitsevan ruoan valmistaminen edellyttää ravitsemusosaamiselta? Opettavatko kaikki opettajat samat ravitsemusasiat ja ravitsemussuositukset? Osa kriteereistä on selkeämmin määriteltyjä, mutta tästäkin huolimatta tulkintaa tulee oppilaitoksissa tehdä. Laadunhallinnan kannalta opetussuunnitelma tulisi tulkita eri koulutuksen järjestäjän opettajista muodostetun ryhmän toimesta. Sisällöt ja pääperiaatteet opetuksen toteuttamisesta tulee kirjoittaa tutkintokohtaiseen opetussuunnitelmaan. Omalla opetustyyllillään kukin opettaja voi luoda opetuksesta oman näköistään. Opettajasta riippumatta tutkinnon osan tulee tuottaa aina samantasoista ravitsemusosaamista.

Vain muutama vastaaja koki ryhmän ravitsemusosaamisen hyväksi. Hämmentävää on se miksi aikaa ei kuitenkaan käytetty opettamiseen enempää, sillä tutkinnon osan laajuus on kaiken kaikkiaan 20 ov, joten tuntimäärien vaihtelua olisi mahdollista toteuttaa opetusaiheiden kesken. Opetuksen toteuttamissuunnitelmaa (käytäntö/ teo-

ria/ opetusmenetelmät/ työssäoppiminen) tulisi muuttaa tarvittaessa opiskelijaryhmän osaamisen mukaan.

6.5 Arviointi

Ammatillisessa koulutuksessa arviointi on osaamis- ja kriteeriperusteista. Oppimisen ja osaamisen arviointi tulisi olla erotettuna koulutuksen järjestäjän laatimassa arviointisuunnitelmassa jo nyt, mutta syksystä 2015 oppimisen ja osaamisen arviointi tullessaan erottamaan nykyistä selvemmin. (Lahdenkauppi 2014.) Oppimisen arvioinnin tavoitteena on, että opiskelija tietää mitä hän osaa ja mitä hänen on vielä opittava hallitakseen koko tutkinnon osan tavoitteet eli osatakseen sen työn, mitä tutkinnon osa edellyttää.

Oppimisessa korostetaan nykyään yhä enemmän opiskelijan omia kokemuksia, yksilöllisiä oppimisprosesseja ja oman oppimisensa säätelyä. Myös arvioinnin tulee myös kohdistua edellä mainittuihin asioihin. Oppimista arvioidan oppimisprosessin kulussa. Hyviä menetelmiä ovat oppimis- tai luentopäiväkirjat, keskustelut lähiopetustilanteissa tai verkossa, harjoitustyöt tai lyhyet raportit. Oppimisen arvioinnin perusteella opettajan tekee mahdolliset muutokset opiskelijan opetukseen ja oppimisen tukemiseen. Oppimisen arvioinnissa ei opetushallituksen ohjeen mukaan tarvita numeerista arviointia. Kun opiskelijan oppiminen on varmistettu, osaaminen arvioidaan ammattiosaamisen näytöllä, jolloin arvioidaan miten opiskelija on saavuttanut tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset. Osaamisen arviointia ei Salon ja Korkalan (2011, 18) mielestä tule lainkaan tehdä ellei opiskelijalle anneta ohjaavaa palautetta sen hetkistä osaamistasosta.

Arviointi saattaa suunnata opiskelijoiden oppimista opetussuunnitelman tavoitteita enemmän. Arvioinnin tulee tukea ammatillisessa koulutuksessa tutkinnon osittain asetettuja ammattitaitovaatimuksia, jotka yleisesti ottaen ovat hyvin työelämäosaamiseen suuntaavia. Tutkimuksessa käsitellyssä tutkinnon osassa esimerkkinä ammattitaitovaatimuksesta on; ”muuntaa ruokia asiakkaiden ja asiakasryhmien tarpeet huomioiden”. Niin oppimisen kuin osaamisen arvioinnin tulee kohdistua edellä mai-

nittuun ammattitaitovaatimukseen. Jos arvioinnissa edelleen käytetään tapoja, jotka aikaansaavat opiskelua vain arvioinnin vuoksi, tulee oppimisesta pinnallista ja opittu asia unohtuu nopeasti. Arviointimuotojen tulisi olla sellaisia, että ne ovat käytössä myös työelämässä. Tästä näkökulmasta katsottuna tenttien voidaan katsoa olevan täysin keinotekoista arviointia. Kuten jo aiemmin todettiin, työelämässä korostuvat mm. vuorovaikutus- ja ongelmaratkaisutaidot, joita tukevia arviointimenetelmiä tulisi opiskelijoiden arvioinnissa käyttää. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 263.)

Vähäisen vastaajien määrän perusteella ei voi tehdä laajoja johtopäätöksiä, mutta arvioinnin osalta voi käsitteiden todeta olevan vielä sekaisin. Oppimisen arviointimenetelmiä kysyttäessä muutamat vastaajat ilmoittivat käyttävänsä ammattiosaamisen näyttöä, millä Opetushallituksen ohjeen mukaan arvioidaan opiskelijan osaamista oppimisprosessin loppuvaiheessa. Oppimisen arviointi on läpi prosessin jatkuvaa, joten esimerkiksi oppimispäiväkirjan kirjoittaminen, portfolion kokoaminen ovat hyviä oppimisen arvioinnin menetelmiä. Tutkimuksen perusteella oppimisen arvioinnissa käytettiin tavallisimmin havainnointia, harjoitustöitä ja oppimistehtäviä. Näiden dokumentointia ei kyselyssä selvitetty. Tenttejä käytettiin arvioinnissa edelleen.

Osaamisen arvioinnin osalta periaatteessa ainoa arviointimenetelmä on ammattiosaamisen näyttö. Muutamia arvioinninkohteita voidaan arvioida myös muulla arvioinnilla, joka on vain pieni osa osaamisen arviointia. Tutkimuksen perusteella näin ei toimita, sillä vain neljä vastaajaa ilmoitti osaamista arvioitavan ammattiosaamisen näytöllä. Työelämäsuuntaisia tavoitteita on vaikea mitata muuten kuin aidoissa työelämän tilanteissa oikeaa työtä tekemällä. Tutkimuksen mukaan muutakin arviointia edelleen käytetään. Työn perustana olevan tiedon oppimisen varmistaminen on ensiarvoisen tärkeä tehtävä, sillä näyttötilanteissa se voi olla haastavaa. Tästäkin huolimatta pitää miettiä, mitkä ovat ne tavat millä oppiminen arvioidaan siten, että arvioidaan työelämän kannalta oikeita asioita. Lisäksi pitää varmistaa, että oppimisen arviointi ohjaa opiskelijaa oppimaan oikeita työelämässä tarvittavia asioita ja että teoria ja käytäntö yhdistyvät työelämässä sovellettavaksi kokonaisuudeksi.

6.6 Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkimuksen luotettavuutta mitataan validiteetilla ja reliabiliteetilla. Validiteetti on hyvä silloin, kun tutkimuksen kohderyhmä ja kysymykset ovat oikeat. Validiteettia arvioitaessa kohdistetaan huomio tutkimusotteeseen ja -menetelmiin, joiden pitää olla sopivia juuri tutkimusongelman näkökulmasta tarkasteltuna. Reliabiliteetti (luotettavuus, engl. reliability) ilmaisee sen, miten luotettavasti ja toistettavasti käytetty mittaus- tai tutkimusmenetelmä mittaa haluttua tutkimusongelmaa. Tulokset eivät saa olla sattuman aiheuttamia. Samoissa olosuhteissa pitäisi uudella tutkimuksella saada samat tulokset. Kysymysten tulee olla yksiselitteisiä ja ymmärrettäviä ja haastattelut tulee tehdä huolellisesti. (Hirsjärvi ym. 2009, 216-217.)

Periaatteessa tutkimusmenetelmä voi olla reliaabeli eli luotettava, vaikka tutkimus ei olisikaan validi eli pätevä. Tällöin tutkimuksessa käytettyjen menetelmien avulla voidaan päätyä sinänsä kiinnostaviin tuloksiin, mutta tulokset eivät vastaa sitä, mihin tutkimuksella tähdättiin. Reliabiliteetin ja validiteetin suhteelle pätee: mitä alhaisempi reliabiliteetti, sitä alhaisempi validiteetti. Kääntäen väite ei kuitenkaan pidä paikkansa, sillä mittaus voi antaa hyvinkin reliaabeleja tuloksia, mutta aivan eri asiasta kuin mitä on tarkoitus mitata. (Kananen 2008, 79–83.) Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että otos on riittävän suuri ja vastausprosentti korkea (Heikkilä 2008, 135).

Tämän opinnäytetyön kysely tehtiin sähköpostin välityksellä. Kohderyhmäksi valittiin Pirkanmaan alueen hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkinnosta Lounasruokien valmistus – tutkinnon osan opettajat. Kohderyhmässä oli useita erikokoisia koulutuksen järjestäjiä. Lounasruokien valmistus-tutkinnon osan opettajia on yhteyshenkilöiltä saadun tiedon mukaan 31. Pirkanmaa alue valittiin kohdealueeksi siksi, että opinnäytetyön tekijä tapaa säännöllisesti alueen matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuspäälliköitä, jolloin tutkimuksen tulokset voidaan kertoa ensin koulutuspäälliköille, jotka voivat sitten keskustella niistä omissa yksiköissään. Kohderyhmää taittiin matkailu-, ravitsemis - ja talousalan koulutuspäälliköiden välityksellä. Otos tulee olla sitä suurempi mitä heterogeenisempi perusjoukko on. Opettajat edustanevat suh-

teellisen samantapaisesti toimivaa joukkoa. Vastauksia saatiin vain 10, mikä on pieni määrä vastausten yleistämisen kannalta. Prosentuaalisesti tarkasteluna määrä (32,3 %) on kuitenkin hyvä.

Vastaajien vähyyteen saattoi vaikuttaa lukuisat kyselyt, joita opettajille tulee eri lähtäjiltä. Vaikka kysely ei ollut kovin pitkä, hektisessä työtahdissa voi pienikin lisäponnistus tuntua työläältä. Toisaalta opettajat saattoivat kokea kysymykset vaikeiksi tai liian epäselviksi. Vaikka erilaiset ravitsemukseen liittyvät asiat ovat tällä hetkellä mediassa voimakkaasti esillä ja monet ihmiset kokevat ravitsemuksen tärkeäksi osaluueeksi elämässään, voi ravitsemusaiheinen kysely aiheuttaa kyselyn vastaamatta jättämisen. Tutkimuksen validiteetti on kohderyhmän osalta hyvä. Vastauksia analysoitaessa huomattiin, että joitakin kysymyksiä olisi pitänyt vielä tarkentaa avoimilla kysymyksillä, joita tosin muutamissa kysymyksissä olikin.

Tavoitteena oli selvittää oppimisen arvioinnin varmistamista, joten kysymyksien olisi vielä paremmin pureutua arvioinnin kokonaisuuteen. Oppimisen arvioinnin osalta vastaukset olivat suhteellisen selkeät, mutta osaamisen arvioinnissa olisi pitänyt selvittää tarkemmin ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnin muodostumista. Kun vastaajat saivat valita kysymyksissä useita eri vaihtoehtoja, saattoivat tulokset vääristyä, sillä yksi opettaja saattoi valita monta vaihtoehtoa ja joku taas vain yhden. Näin ollen yleistettävyyteen pitää suhtautua varovaisesti. Kysymysten moniselitteisyys johtui myös osittain siitä, että tavoitteena oli saada selville mm. oppimisen ja osaamisen arvioinnin käsitteiden hallintaa. Tutkimuksen perusteella käsitteet ovat opettajilla vielä hieman epäselviä. Tutkimus olisi edellyttänyt jatkokyselyä haastattelemalla, tai tutkimuksen tekemistä kokonaan haastattelemalla, jolloin asioita olisi voinut selvittää paremmin lisäkysymyksillä. Pieni vastaajamäärä sai aikaan myös sen, että ristintaulukointi ei tuonut riittävästi eroja tai ainakaan varmasti tulkittavia eroja vastauksiin. Tutkimusta voi pitää reliabelina, sillä toistettaessa kysely, vastaukset olisivat vastaavanlaiset. Otoksen olisi pitänyt olla suurempi, mutta opinnäytetyön tekijä piti tärkeänä työn hyödynnettävyyden kannalta alueellista yhteistyötä koulutuspäälliköiden kesken. Tuloksia voidaan jatkossakin analysoida ja kehittää opetusta ja arviointia

niiden perusteella. Tulokset selvitettiin koulutuspäälliköiden ryhmälle jo opinnäytetyön tekovaiheessa ja saadut kommentit esiteltiin tässä opinnäytetyössä.

6.7 Loppupäätelmät

Kokonaisuutena tutkimuksen tuloksia arvioitaessa, voidaan todeta oppilaitoksen ”elävän” osittain vielä omaa elämäänsä muun yhteiskunnan ulkopuolelle. Työelämä on tutkimuksen mukaan vähäisessä määrin mukana opetussuunnitelman laadinnassa. Oppimista ei työssäoppimista lukuun ottamatta ole siirretty todellisiin autenttisiin ympäristöihin. Opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt ovat vielä hyvin perinteisiä ja hyvin samansuuntaisia opettajien kokemusvuosista riippumatta. Samoin itsearviointiin ja vuorovaikutukseen käytetyt menetelmät ovat perinteisiä. Perinteiset tavat ovat sopivassa määrin käytettynä hyvin soveltuvia, mutta tulevaisuuden työelämän muutokset edellyttävät muutoksia myös koulutukselta.

Tarkasteltaessa ammatillista osaamista ja oppimista mistä teoreettisesta näkökulmasta tahansa, päädytään siihen, että teoretieto tulee yhdistää käytännön työhön ja oppimisen tulee tapahtua aidoissa työelämäntilanteissa ongelmia ratkaisten. Ammatillisessa koulutuksessa opetus on hyvä toteuttaa työsaleissa tai työssäoppimispaikoissa yhdistämällä teoriaa vähitellen käytännön työtehtävistä muodostettuihin ongelmiin pureutuen. Teoria ei saa olla erillinen osa opetusta, vaan nimenomaan olla yhdistettynä keittiötyöskentelyyn ja oppijan omaan kokemuspohjaan. Seppo Helakorven sanoin:” Ei mikään ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria, käytäntö on kuitenkin hyvä opettaja” (Ammattikasvatuksen www-sivut). Opiskelijoilla on merkittävä rooli tiedon hankkijana ja heidän on pystyttävä myös arvioimaan kriittisesti hankkimaansa tietoa. Toinen teoreettisesta tietopohjasta esiin noussut merkittävästi oppimiseen vaikuttava asia on itsearvioinnin tärkeys, sillä oppiminen tapahtuu aina itsearvioinnin kautta. Itsearvioinnin toteutuminen on varmistettava työskentelyn aikaisella keskustelulla ja oppimispäiväkirjan tai blogin kirjoittamisella.

Ravitsemuksen merkitys monien kansantautiemme synnyssä on merkittävä. Tasapainoinen ravitsemus vähentää monien sairauksien riskiä, lisää yleistä hyvinvointia ja

työssäjaksamista. Lukuisat suomalaiset syövät kodin ulkopuolella päivittäin vähintään yhden aterian ja myös ravintolaruokailu on suosittua kaikenikäisten keskuudessa. Erilaiset ravitsemusasiat ovat laajasti esillä mediassa, ja yhä useammat ovat kiinnostuneita terveellisestä ravitsemuksesta. Entistä suurempi joukko tarvitsee erityisruokavaliota. On siis ensiarvoisen tärkeää, että tulevien kokkien ammattitaito ravitsemus- ja erityisruokavaliot-osaamisessa on riittävää. Tutkimuksen tulokset eivät tue tätä asiaa. Jatkossa on opetussuunnitelmia tarkasteltaessa nostettava ravitsemusasiat nykyistä tärkeämpään asemaan.

Ammatillisen koulutuksen arviointi on kokenut muutoksia koko 2000-luvun. Edelleenkin arviointi näyttäisi noudattavan osittain vanhoja jo kauan vallalla olevia arvioinnin tapoja. Oppimisen ja osaamisen arvioinnin erottaminen tuntuu edelleenkin vaikealta. Opettajien on ollut ilmeisen vaikeaa luopua perinteisestä arvioinnista ja numeroarvioinnista ja siirtyä oppimisen ohjaamiseen opettamisen sijaan. Koulutuksen järjestäjän on aloitettava tarkastelu opetussuunnitelmien ja toteutussuunnitelmien arvioinnista. Opettajien lisäksi arviointityöhön tulee ottaa mukaan työpaikkaohjaajat ja nykyiset, mutta myös aiemmin valmistuneet opiskelijat.

Opetusta linjaa eniten koulutuksen järjestäjän oppimiskäsitys, joka vastaavasti linjaa opettajien opetuksen. Uudistetuissa suunnitelmissa ei tarvita oppiaine- ja oppituntijattelua, joka vaikeuttaa kokonais kuvan ja asioiden välisten yhteyksien ymmärtämistä. Opetuksen pitäisi edetä työprosesseittain yhteisopettajuutta hyödyntäen ja painopisteenä osaamisperusteisuus. Oppimiseen käytetty aika ei ratkaise, ainoastaan opiskelijan osaaminen. Koulutuksen järjestäjien tulee niin opetussuunnitelmia kuin opetuksen toteutussuunnitelmia laatiessa ottaa huomioon myös tulevaisuuden työelämän tuottamat vaatimukset. Edellä mainitut toimenpiteet edellyttävät opettajien kouluttautumista mm. arviointiin, mobiilipedagogiikkaan ja uusiin sosiaalisen median välineisiin. Opettajan on opittava uutta ja samaan aikaan opittava pois vanhasta, muuttua perinteisestä tiedon jakajasta ohjaajaksi, kuuntelijaksi ja valmentajaksi. On entistä tärkeämpää kehittää itseään, sillä uutta tietoa syntyy nopeassa tahdissa ja vaarana on ammatillinen jälkeen jääminen. Opettajan rooli on kuitenkin edelleen

merkittävä, sillä oppija tarvitsee jatkossakin ohjausta, palautetta ja arviointia oppimisprosessinsa aikana.

Opinnäytetyön tekeminen on ollut pitkäaikainen, monivaiheinen ja työllistävä, mutta toisaalta mielekäs ja ammattitaitoa monin eri tavoin lisäävä prosessi. Kohderyhmän valintaan ja kyselylomakkeen kysymysten laadintaan kannattaa käyttää riittävästi aikaa.

Jotta syntyisi kokonaiskuva arvioinnista ammatillisessa koulutuksessa ja erityisesti teoreettisen tiedon varmistamisessa, olisi vielä tutkittava, miten työssäoppimisjaksoilla oppimisen arviointia toteutetaan. Pääsevätkö opiskelijat tekemään töitä, joissa teoria integroituu käytäntöön? Mielenkiintoista olisi selvittää, miten työpaikkaohjaajien hiljainen tieto todellisuudessa siirtyy työssäoppijoille. Voidaanko siirtymistä jollakin tapaa hallita tai edistää? Jotta arvioinnista muodostuisi kokonais käsitys, olisi vielä tutkittava, miten työn perustana oleva tiedon hallinta varmistetaan ammat-tiosaamisen näytössä.

7 LÄHTEET

Alhonen, M. 2013. Ravitsemuspassi erityisnuorten ammattiosaamisen mittarina. Opinnäyte. Palveluliiketoiminnan koulutusohjelma. Restonomi YAMK. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 13.5.2013
http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/54915/Mirja_Alhonen.pdf?sequence=1

Ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten siirtojärjestelmä (ECVET).N.d. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 5.9.2013.
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen_koulutuksen_koeoehnamina-prosessi/ecvet.html

Ammatillinen koulutus ja sen kehittäminen. N.d. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 8.3.2013 http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus

Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano 2012. Ammatillisena peruskoulutuksena ja näyttötutkintona. Oppaat ja käsikirjat 2012:10. Opetushallitus.

Ammatillinen portfolio. N.d. Viitattu 17.2.2013
<http://www03.edu.fi/oppimateriaalit/portfolioam/>

Arvioinnin opas 2012. Ammatillinen peruskoulutus. Näyttötutkinnot. Oppaat ja käsikirjat 2012:9. Opetushallitus.

Asanti,R , Lehtinen, E .& Palonen, T. 2002. Työelämän muutokset ja osaamisen haasteet. Teoksessa E.Lehtinen & T.Hiltunen (toim) Oppiminen ja opettajuus. Turku. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71, 87–108.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki. Tammi.

Bengtsson, J. 1995. What is reflektion? Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues. Helsingin yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. 23-33.

Digitaalisuus jalkautettava luokkahuoneisiin.N.d. Elinkeinoelämän keskusliitto. Viitattu 24.3.2014. <http://ek.fi/ajankohtaista/uutiset/2012/03/14/digitaalisuus-jalkautettava-luokkahuoneisiin/>

Ellström, P.E. 1998. The many meanings of occupational competence and qualification. Teoksessa W. Nijhof & J. Streumer (toim.) Key qualifications in work and education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 39—50.

Euroopan Komissio 2012. Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinkäsien oppimisen edistämiseksi (EQF). Viitattu 25.11.2013
http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_fi.pdf

European Qualification framework 2013. Viitattu 15.4.2014.
http://ec.europa.eu/eqf/home_fi.htm

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Juva. Wsoy

Fränti, M. & Pirinen, R. 2005. Tutkiva oppiminen interaktiivisissa oppimisympäristöissä. Barlaurea ja REDLabs. Espoo Laurea ammattikorkeakoulun julkaisusarja B10.

Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineiston keräysmenetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä. Ps-kustannus. 124-140.

Grönroos, M. 2006. Mahdollisuuden aika - kohti virtuaalista organisaatiota. Tampere. Transatlanta Oy.

Haldin-Herrgård, T. & Salo, P. 2008. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansanvalistusseura. 277-300.

Hakala, R. 2006. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutus opetusjärjestelyihin ja opetusmenetelmiin - vain hyviä ajatuksia vai todellista toiminnan muutosta. Opetushallitus.

Haltia, P. 2006. Ammattiosaamisen näytöt – mitä ja miksi? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/ 2006. 19–28.

Haltia, P. 2011. Toimivaan osaamisperustaisuuteen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4/2011 57–67.

Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Viitattu 20.10.2013.
<http://uta17-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/66674/978-951-44-8290-8.pdf?sequence=1>

Harju, T. & Kumpulainen, K. 2009. Kokemukset ja reflektio tutkivassa oppimisessä. Teoksessa Heinilä, H., Kalli, P. & Ranne, K. (toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A. Tutkimuksia 15. Oksa-säätiön julkaisuja. 99-115.

Haskell, R. 2001. Transfer of Learning. Gognition, Instruction and Reasining. California. Academia Press.

Heikkilä, T. 2008. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita Prima.

Heinilä, H. 2009. Arvioinnin tulkinallinen ja prosessuaalinen luonne. Teoksessa Heinilä, H., Kalli, P. & Ranne, K. (toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A. Tutkimuksia 15. Okka-säätiön julkaisuja. 134–148.

Helakorpi, S. N.d. Ammatillisen opettajan osaaminen. Viitattu 17.2.2013. share.hamk.fi/aokk/~shelakorpi/ammope/ammatillopeos.doc

Helakorpi, S. 2001a. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. HAMK. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2005. Hämeenlinna.

Helakorpi, S. 2001 b. Osaamisen arviointi. Teoksessa Räcköläinen, M. & Uusitalo, I. Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisessa koulutuksessa. Pedagogia. Helsinki. Tammi. 173-192.

Helakorpi, S. 2005. Työn taidot, Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2005.

Hiltunen, S. 2006. Muistia niin monenmoista: lyhytkestoinen ja pitkäkestoinen työmuisti. Viitattu 5.6.2013.

http://www.intelligenzia.org.helsinki.fi/wikizia/index.php/Sinikka_Hiltunen .

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Helsinki. Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uud. p. Helsinki: Tammi

Hotelli-,ravintola- ja cateringalan perusteet 2010. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Opetushallitus.

Hyppönen, O. & Lindén, S. 2009. Opettajan käsikirja-opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 4/1999. Espoo. <http://lib.tkk.fi/Raportit/2009/isbn9789522480637.pdf>

Hätönen, H. 1999. 360-arviointi. Teoksessa Hätönen, H. (toim.) Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa. Helsinki. Opetushallitus. 67–73.

Ihanainen, P. & Kiviniemi, K. 2009. Verkko-opetuksen haasteet ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa P. Ihanainen, P. Kalli & K. Kiviniemi (toim.) Verkon varassa – opetuksen pedagoginen kehittäminen. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Johdanto Ope.fi I-III tasoihin. N.d. Opefi. Luettu 17.4.2013.

opefi.wikispaces.com/Johdanto+Ope.fi+I-III+tasoihin. kysely

Järvinen, A., Koivisto, T & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Aikuis-
kasvatus. Juva. Wsoy.

Kaitarinne-Kunnari, T. 2012. Tulevaisuuden osaamistarpeet majoitus- ja ravitsemis-
alalla. Case: Kouvolan seutu. Opinnäytetyö. Palveluliiketoiminnan koulutusohjelma.
Restonomi YAMK. Lahden ammattikorkeakoulu. Viitattu 24.4.2013.

[http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/45371/Kaitarinne-
Kunnari_Tuija.pdf?sequence=1](http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/45371/Kaitarinne-Kunnari_Tuija.pdf?sequence=1)

Kallberg, K. 2009. Aiemman osaamisen tunnustamisen lähtökohtia ammattikorkea-
koulussa. Teoksessa Haltia, P., & Jaakkola, R. (toim.) Osaaminen esiin. Näkökulmia tun-
nistamiseen ja tunnustamiseen. Helsinki. Edita.

Kananen, J. 2008. Kvantti. Kvantitatiivinen tutkimus alusta loppuun. Jyväskylän am-
mattikorkeakoulun julkaisuja 89. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Karusaari. N.d. Opetussuunnitelmatyö ja osaamisperusteisuus. Ammattipeda. Viitattu
12.10.2013.

<http://www10.edu.fi/ammattipeda/?sivu=opetussuunnitelmatyo>

Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu-muuttuuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä,
J. Väimä & M. Muronen (toim.) Korkeakoulutus, Oppiminen ja työelämä- Pedagogisia
ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva. Ps-Kustannus. 187–212.

Keurulainen, H. 2006. Osaaminen ja arviointi. Teoksessa Niskanen, A., Lepänjuusi, A.,
Rautio, T. (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen
korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Keurulainen, H. 2006b. Opettajan osaaminen opettajankoulutuksen suunnittelun
lähtökohtana. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja
oppiminen. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. 221–232.

Kiviniemi, K. 2000. Johdatus verkkopedagogiikkaan. Keski-Pohjanmaan ammattikor-
keakoulun julkaisusarja A: Tutkimuksia.

Kupias, P. 2001. Oppia opetusmenetelmistä. Educa-Instituutti Oy. Helsinki

Kurttila, P. & Lang, M. 2013. Lähitulevaisuus suomalaisten opettajien kuvaamana-
Teoksessa T. Heino (toim.) Kokemukset kiertoon-ideoita oppimisympäristöjen kehit-
tämiseen. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:8. Tampere. 161–164..

Kuuskorpi, M. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunnel-
tava ja joustava opetustila. Kasvatustieteen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta.
Turun yliopisto. Viitattu 25.3.2014.

[http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?s
equence=1](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?squence=1)

Kyrönlähti, E., Kuoppamäki, R. & Tolonen, R. 2009. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma kehittää itsesäätelyvalmiuksia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 11/ 2009*. Okka-säätiö. 48–58.

Kähkönen, K. 2009. Näkökulmia ja menetelmiä oppimisen ohjaamiseen ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Helander (toim.) *Ammatillisen opettajan käsikirja*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. 29-40.

Lahdenkauppi, M. 2014. Opetusneuvos. Luento 4.2.2014. Opetushallitus

Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998 2§

Lammela, P., Lappalainen, M., Norvanto, T., Oinonen, P., Piiparinen, S., Siltari, E., Tuohela, K. 2000. Palautteet puntarissa. Opintasuoritukset ja kirjallinen palaute. *Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja A: 75*.

Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma* Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Juva. WSOY.

Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisen arviointi-laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa Lindblom, S. & Yläne, A. (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa. WSOY. 253–267.

Lindblom-Yläne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. Tentistä tenttiin-oppimisen arviointikäytäntöjen kehittäminen. Teoksessa Lindblom, S. & Yläne, A. (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa. WSOY. 268–294.

Lonka, K. & Paganus, N. 2004. Ongelmalähtöinen oppiminen työelämän valmentajana. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskunnallistieteellisiä näkökulmia*. Jyväskylä.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus- ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. *Acta Universitas Tampere 986*. Tampere. Tampereen yliopisto.

Majuri, M. 2009. Työssäoppiminen. Teoksessa J. Helander (toim.) *Ammatillisen opettajan käsikirja*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. 89–104.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. 2. painos. Opetushallitus.

Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen- Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Perustuu teokseen *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. (L. Lehto suom.) Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki. Painotalo Miktor.

Moilanen, R. 2008. Teoksessa Toom,A., Onnismaa,J. & Kajanto, A. (toim.) Hiljainen tieto –tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansanvalistusseura.

Murtomaa, S. 1999. Oppimisnäkemysten vaikutus työssäoppimisen arviointiin. Teoksessa Hätönen,H. (toim.) Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 5/1999. 74–103.

Murtoniemi, P. 2011. Ravintolakokin ravitsemusosaaminen. Opinnäytetyö. Palveluliiketoiminnan koulutusohjelma. Restonomi YAMK. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 23.4.2013

http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/33584/murtoniemi_paula.pdf?sequence=1

Mykrä, T., Hätönen, H. (toim.). 2008. Opas opetusmenetelmistä. Helsinki. Edita Prima Oy.

Mäntylä, R. 2001. Oppimispäiväkirja oppimisen ja ohjauksen välineenä. Teoksessa Räkköläinen,M. & Uusitalo, I. Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisessa koulutuksessa. Pedagogia. Tammi. Helsinki. 152–161

Nevgi.A. & Lindblom-Ylänne,S. 2003. Oppimis- ja tietokäsityksistä opetustapaan. Teoksessa Lindblom.S. & Ylänne.A (toim) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa. WSOY. 82-116.

Nevgi.A. & Lindblom-Ylänne,S. 2003. Opetuksen suunnitelun työkalut. Teoksessa Lindblom.S. & Ylänne.A. (toim) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa. WSOY. 236-252.

Nummenmaa, A.R.; Karila,K. Virtanen.J &Kaksonen,H. 2006. Opetussuunnitelma työyhteisön neuvottelun ja työssäoppimisen kohteena teoksessa A.R. Nummenmaa&J.Välimaa (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä. Jyväskylän Yliopistopaino.

Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellinen verkoston kehittäminen. Teoksessa Kasurinen, H. & Launikari, M.(toim.) CHANCES-Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Opetushallitus. 26-47.

Koulutus ja tutkinnot. N.d. Opetushallitus. Viitattu 8.3.2013.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot

Otala, L. 2001. Osaajana opintiellä. Opas elinikäisen oppimisen matkalle.Porvoo.WSOY.

Oppimisteoriat ja – näkökulmat. Viitattu 15.4.2013.
<http://www.uef.fi/fi/aducate/oppimisteoriat-ja-nakokulmat>

Oppimisympäristöjä avartamassa 2010. Oivalluksia, ideoita ja esimerkkejä oppimisympäristöiksi ammatillisessa koulutuksessa. (Toim. Frisk, T). Oppaat ja käsikirjat 2010:1.

Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työkuvaista. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi. Lapin Yliopisto.

Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä

Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampere. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Projektioppiminen. N.d. Viitattu 6.9.2013.
<http://fi.wikipedia.org/wiki/Projektioppiminen>

Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki. Edita Publishing Oy.

Rasku, S. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetusneuvos. Luento 18.9.2013 Opetushallituksessa.

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: Konstruktivisimia käytännössä. Juva. WSOY.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J., Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva. WSOY.

Ravitsemussuositukset kuvaavat väestöjen ja ihmisryhmien energian ja ravintoainesten tarvetta tai suositeltavaa saantia. Viitattu 20.2.2014.

<http://www.ravitsemusneuvottelukunta.fi/portal/fi/ravitsemussuositukset/>

Reflektio oppimisessa 2002. Verkko-tutor. TYT. Viitattu 5.9.2013.

<http://www15.uta.fi/arkisto/verkkotutor/reflekt.htm>

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo. WSOY.

Ruohotie, P & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, se kehittämiseen. Hämeen ammatti-korkeakoulu. Hämeenlinna.

Räkköläinen, M. 2011. Miltä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus näyttöperusteisessa arvioinnissa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4/2012. 43–56.

Räsänen, H. N.d. Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät. Viitattu 5.9.2013.

http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMK/koulutus/Ylempi_AMK_tutkinto/kudos/menetelmat/5_Kvantitatiiviset_tutkimusmenetelmaet.pdf_

Räsänen, J. 2002. Voimaantumisen oikeus ja välttämättömyys. Ammatillisen voimaantumisen edellytykset ja käytäntö. Suomen Työvalmennusakatemia julkaisu.

Sairanen, J. 2013. Passiivisesta oppijasta aktiiviseksi toimijaksi. Teoksessa T.Heino (toim.) Kokemukset kierto-ideoita oppimisympäristöjen kehittämiseen. Oppaat ja käsikirjat 2013:8. Opetushallitus. 132–139.

Salakari, H. 2007. Taitojen opetus. Eduskills Consulting.

Salo 2005. Työelämälähtöisyys ammatillisessa koulutuksessa. Viitattu 13.3.2014. http://www.oamk.fi/amok/docs/oj_jp/APE9%20ja%2010/Tyoelamalahtoisuyspdf_090605.pdf

Salo, J. & Korkala, H. 2011. ”Etkö auttaa vois, mulla asiaa ois?” Lähde liikkeelle-lehti. 18–20.

Saranpää, M. 2011. Hiljalleen kehittyvä oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus. Teoksessa Gröhn.I. (toim) Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mallia etsimässä. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus julkaisuja. B 3 Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea. 79–97.

Stenström, M-L. 2009. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2009. Työpaikalla tapahtuva oppiminen osana koulutuksen ja työelämän muutosta. 4-10.

Sulautuvaa opetusta monilla tavoilla ja menetelmillä 2009 (toim. Taina Joutsenvirta ja Arja Kukkonen.) Helsinki. Viitattu 14.3.2013 http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulautuva_opetus.html

Taalas, M. 1995. Ammattitutkinto ammattitaidon näyttönä. Ammatillisten aikuistutkintojen kehittäminen. Jyväskylän kasvatustieteiden julkaisusarja A. Tutkimuksia 62. Jyväskylän Yliopistopaino.

Taipale-Lehto, U. 2012. Matkailu- ja ravitsemisalalan osaamistarveraportti. Raportit ja selvitykset 2012:13. Opetushallitus. Edita Prima Oy.

Taivassalo- Salkosuo, M. 2013. Opetushallitus. Erityisasiantuntija. Luento 12.9.2013. Opetushallitus. http://www.opi.fi/rahoitus/valtionavustukset/ammattillinen_koulutus

The European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET) 2014. Education and training. Luettu 7.9.2013. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ecvet_en.htm

Toom, A. 2008. Hiljaisen tiedon ilmeneminen. Teoksessa Toom, A., Onnismäki, J. & Kajanto, A. (toim) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura. 163–186.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimismä-
myksen perusteita. Helsinki. Tammi.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa
A.R.Nummenmaa & j. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopis-
to. Koulutuksen tutkimuslaitos. 99–122.

Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa
Kotila, H., Mutanen, A. & Volanen, M.V. Taidon tieto. Helsinki. Edita Publishing. 11–
74.

Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. teoksessa
P.Sallilla & T.Vaherva (toim.) teoksessa Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen vuo-
sikirja 39. Helsinki. 156–177.

Viitala, R. 2008. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Keu-
ruu. Otavan Kirjapaino Oy.

Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä. Gum-
merus Kirjapaino Oy.

Vuolle, S. 2013. Ammatinopettajien ravitsemusosaaminen hotelli-, ravintola- ja cate-
ringalalla. Opinnäytetyö. Palveluliiketoiminnan koulutusohjelma. Restonomi YAMK.
Viitattu 12.12.2013. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
[http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/62091/Vuolle_Sirpa.pdf?seq
uence=1](http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/62091/Vuolle_Sirpa.pdf?sequence=1)

Väärälä, R. 1998. Pätevyys ja ammatillinen muutos. Teoksessa A.Räisänen (toim.)
Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2/1998.
Helsinki. Opetushallitus. 21–34.

What is workplace-based assessment. 2012. Viitattu 25.11.2013.
[http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/workplace-based-
assessment/what-is-workplace-based-assessment](http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/workplace-based-assessment/what-is-workplace-based-assessment)

Tervehdys arvoisa kollega,
Voisitko ystävällisesti välittää alla olevan sähköpostin oman oppilaitoksesi Hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkinnon opettajille, jotka opettavat Lounasruokien valmistus 20 ov-tutkinnon osaa

Lämmin kiitos!

Terveisin Mari Järvenpää/ Sastamalan koulutuskuntayhtymä

Hei Lounasruokien valmistus-tutkinnon osan opettaja,

Olen Mari Järvenpää ja opiskelen ylempää AMK-tutkintoa palveluliiketoiminnan koulutusohjelmassa Jyväskylän ammattikorkeakoulussa (Tampereen ryhmä). Opinnäytteeni aihe on Miten teoreettisen tiedon oppiminen varmistetaan - case Lounasruokien valmistaminen 20 ov. Työhöni liittyen teen kyselyn Lounasruokien valmistaminen – tutkinnon osan työn perustana olevan tiedon – arvioinnin kohteiden opetuksesta ja arvioinnista.

Saan teiltä tärkeätä ja arvokasta tietoa työn perustana olevan tiedon opettamisesta ja arvioinnista koskien lounasruokien valmistaminen- tutkinnon osaa. Helpottamassa kyselyyn vastaamista on kyselyn liitteenä työn perustana olevan tiedon hallinta-arviointikohteet ja -kriteerit (tummennettuna ne, joita kysely koskee) Lounasruokien valmistaminen tutkinnon osasta.

Opinnäytetyöni onnistumisen kannalta ovat vastauksenne ensiarvoisen tärkeitä ja vaikka joulukuu on jo lähellä ja ehkäpä vuoden kiireisin aika käsillä, toivon silti, että ehtisitte ja jaksaisitte vastata kyselyyn. Kyselyyn vastaaminen vie noin 10 minuuttia. Muistathan kuitata kyselyn lähtemään lopussa olevalla valmispainikkeella. Näyttöön tulee teksti: vastaukset tallentuneet onnistuneesti.

Vastausaika 19.12.2013 asti.

Linkki kyselyyn:

<https://www.webpolsurveys.com/S/E506C7458C84DF63.par>

Mikäli haluat saada lisätietoa tutkimuksesta, voit kääntyä puoleeni puhelimitse tai sähköpostin välityksellä. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Lämmin kiitos jo etukäteen ajastanne! Oikein rauhaisaa Joulunaikaa!

Terveisin

Mari Järvenpää
Koulutuspäällikkö, MaRaTa ja KaHa
Mäntän seudun koulutuskeskus/Sastamalan koulutuskuntayhtymä

Virtasalmentie 14 / Koskelankatu 2, 35800 Mänttä
puhelin 044 728 8421
mari.jarvenpaa@sasky.fi
www.mskk.fi

Hei,
välittäisittekö vielä uudelleen kyselyni Lounasruokien valmistus- tutkinnon osan opettajille. Vastauksia tois-
taiseksi kovin vähän. Opinnäytetyöni onnistumisen kannalta riittävä vastauksien määrä on tärkeä.

Lämmin kiitos!

Terveisin Mari Järvenpää/ Sastamalan koulutuskuntayhtymä

Hei Lounasruokien valmistus-tutkinnon osan opettaja,

Olen Mari Järvenpää ja opiskelen ylempää AMK-tutkintoa palveluliiketoiminnan koulutusohjelmassa Jyväskylän ammattikorkeakoulussa (Tampereen ryhmä). Opinnäytteeni aihe on Miten teoreettisen tiedon oppiminen varmistetaan - case Lounasruokien valmistaminen 20 ov. Työhöni liittyy teen kyselyn Lounasruokien valmistaminen – tutkinnon osan työn perustana olevan tiedon – arvioinnin kohteiden opetuksesta ja arvioinnista.

Saan teiltä tärkeitä ja arvokasta tietoa työn perustana olevan tiedon opettamisesta ja arvioinnista koskien lounasruokien valmistaminen- tutkinnon osaa. Helpottamassa kyselyyn vastaamista on kyselyn liitteenä työn perustana olevan tiedon hallinta-arviointikohteet ja -kriteerit (tummennettuna ne, joita kysely koskee) Lounasruokien valmistaminen tutkinnon osasta.

Opinnäytetyöni onnistumisen kannalta ovat vastauksenne ensiarvoisen tärkeitä ja vaikka joulukuu on jo lähellä ja ehkäpä vuoden kiireisin aika käsillä, toivon silti, että ehtisitte ja jaksaisitte vastata kyselyyn. Kyselyyn vastaaminen vie noin 10 minuuttia. Muistathan kuitata kyselyn lähtemään lopussa olevalla valmispainikkeella. Näyttöön tulee teksti: vastaukset tallentuneet onnistuneesti.

Vastausaika 19.12.2013 asti.

Linkki kyselyyn:

<https://www.webropolsurveys.com/S/E506C7458C84DF63.par>

Mikäli haluat saada lisätietoa tutkimuksesta, voit kääntyä puoleeni puhelimitse tai sähköpostin välityksellä. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Lämmin kiitos jo etukäteen ajastanne! Oikein rauhallista Joulunaikaa!

Terveisin

Mari Järvenpää

Koulutuspäällikkö, MaRaTa ja KaHa

Mäntän seudun koulutuskeskus/Sastamalan koulutuskuntayhtymä

Virtasalmentie 14 / Koskelankatu 2, 35800 Mänttä

Kysely Lounasruokien valmistus – tutkinnon osan opettajille

Työn perustana olevan tiedon hallinta ja sen oppimisen varmistaminen kyseisessä tutkinnon osassa.

I. Tutkinnon osa, lounasruokien valmistaminen

1. Milloin tutkinnon osa on opintosuunnitelmassa?

- 1. vuosi
- 2. vuosi
- 3. vuosi
- 1. ja 2. vuonna jaettuna
- 2. ja 3. vuonna jaettuna

2. Onko Lounasruokien valmistaminen jaettu osiin (tutkinnon osan osiin)?

- Ei
- Kyllä, miten_____

3. Kuinka paljon tutkinnon osassa on keskimäärin työssäoppimista

- 0 - 5 ov
- 6 - 10 ov
- 11 - 15 ov
- 16 - 20 ov

II. Opetuksen suunnittelu, lounasruokien valmistaminen

4. Kuka/ketkä laativat opetussuunnitelman yhteisen osan?

- rehtori(t)
- koulutusalojohtajat (koulutuspäälliköt)
- erikseen valittu työryhmä
- opettaja(t)
- en osaa sanoa

5. Kuka/ ketkä laativat tutkintokohtaisen opetussuunnitelman?

- rehtori(t)
- koulutusalojohtajat (koulutuspäälliköt)
- opettaja(t) ja koulutusalojohtajat yhdessä
- opettaja(t), koulutusalojohtajat ja työelämäedustajat
- opettaja(t)

6. Ketkä suunnittelevat tutkinnon osan opetusjärjestelyt?

- Opettajat yksin
- Opettajat yhdessä
- Opettajat ja opiskelijat yhdessä
- Opettaja(t) ja työelämäedustajat

7. Tunnen opetussuunnitelman yhteisen osan?

- erittäin hyvä
- hyvin
- kohtalaisesti

- välttävästi
- en osaa sanoa

8. Tiedän miten oppimiskäsitys on määritelty koulutuksen opetussuunnitelmassa?

- erittäin hyvin
- hyvin
- kohtalaisesti
- välttävästi
- en osaa sanoa

9. Hallitsen tutkintokohtaisen opetussuunnitelman?

- erittäin hyvin
- hyvin
- kohtalaisesti
- välttävästi
- en osaa sanoa

III. Opetukseen liittyvät kysymykset

10. Millaisia opetusjärjestelyjä ja -menetelmiä käytettiin ravitsemussuosituksen noudattaminen -arvioinnin kohteen saavuttamisessa?

- luennot
- käytännön harjoitukset
- oppimistehtävät
- oppimispäiväkirja, blogi
- portfolio
- ryhmätyöt
- projektit

- verkko-opetus
- työssäoppiminen

11. Millaisia opetusjärjestelyjä ja -menetelmiä käytettiin ruokalistasuunnittelu - arvioinnin kohteen saavuttamisessa?

- luennot
- käytännön harjoitukset
- oppimistehtävät
- oppimispäiväkirja, blogi
- portfolio
- ryhmätyöt
- projektit
- verkko-opetus
- työssäoppiminen

12. Millaisia opetusjärjestelyjä ja -menetelmiä käytettiin erityisruokavalioiden valmistaminen - arvioinnin kohteen saavuttamisessa?

- luennot
- käytännön harjoitukset
- oppimistehtävät
- oppimispäiväkirja, blogi
- portfolio
- ryhmätyöt
- projektit
- verkko-opetus
- työssäoppiminen

13. Millaisissa oppimisympäristöissä toteutettiin ravitsemussuositusten noudattaminen - arvioinnin kohteen opetus?

- teorialuokka
- opetuskeittiö
- opiskelijaravintola
- tietotekniikkaluokka
- työssäoppimisaikpaikka
- yhteistyöyrittys
- verkko-oppimisympäristö

14. Millaisissa oppimisympäristöissä toteutettiin erityisruokavalioiden valmistaminen - arvioinnin kohteen opetus?

- teorialuokka
- opetuskeittiö
- opiskelijaravintola
- tietotekniikkaluokka
- työssäoppimisaikpaikka
- yhteistyöyrittys
- verkko-oppimisympäristö

15. Millaisissa oppimisympäristöissä toteutettiin ruokalistasuunnittelu - arvioinnin kohteen opetus?

- teorialuokka
- opetuskeittiö
- opiskelijaravintola
- tietotekniikkaluokka
- työssäoppimisaikpaikka

- yhteistyöyritys
- verkko-oppimisympäristö

16. Millaisia työelämälähtöisiä projekteja toteutettiin?

17. Miten vuorovaikutus toteutettiin opetuksessa?

- keskustelu luokassa opettajan johdolla
- ryhmäkeskustelut
- parityöt
- ryhmätyöt
- yhteiset projektit
- verkkokeskustelut
- jokin muu, mikä _____

18. Millaisia todellisia käytännön ongelmia (autenttiset tilanteet) käytettiin opetuksessa?

- ruokalistan suunnittelu yksittäisiin opetuskeittiöpäiviin
- ruokalistan suunnittelu opiskelijaravintolaan
- erityisruokavalioiden muuntaminen opetuskeittiöpäivissä
- erityisruokavalioiden muuntaminen opiskelijaravintolan listalta
- erityisruokavalioiden muuntaminen työssäoppimispaikan ruokalistalta
- aterioiden koostumuksen tarkastelu opetuskeittiöpäivien aterioissa/ opiskelijaravintolan aterioissa/ työssäoppimispaikan aterioissa verrattuna ravitsemussuositukseen
- malliannosten kokoaminen ravitsemussuositusten mukaan

- reseptiohjelman käyttäminen ruokalistasuunnittelussa
- reseptiohjelman käyttäminen ravitsemussuosituksen noudattamisessa
- jokin muu, mikä _____

19. Toteutettiinko opetuksessa yhteisopettajuutta?

- kyllä, millaista _____
- ei

20. Kuinka kauan opetukseen käytettiin aikaa

- ei yhtään
- 1 - 5 tuntia
- 6 - 10 tuntia
- 11 - 15 tuntia
- 16 -20 tuntia
- yli 20 tuntia

21. Kuinka usein ravitsemussuosituksia käsiteltiin tutkinnon osan opetuksen aikana?

- 1 kerran
- 2 kertaa
- 3 kertaa
- useammin
- ei opetettu lainkaan

IV. Arviointi: Lounasruokien valmistaminen

22. Miten opetuksen toteuttamissuunnitelmaa muutettiin alkuvaiheen arvioinnin perusteella?

23. Miten oppimisen arviointi varmistettiin ravitsemussuositusten noudattaminen -arvioinnin kohteessa?

- havainnointi
- palautekeskustelu
- oppimistehtävä (kirjalliset)
- portfolio
- harjoitustyö (käytännön työskentelyä)
- projektityö (asiallisesti rajattu, kertaluontoinen työelämään liittyvä hanke)
- vertaisarviointi
- ammattiosaamisen näyttö
tenti, millainen (esim. perinteinen-, verkko-, aineistotenti)
- _____

jokin muu, mikä

24. Miten oppimisen arviointi varmistettiin ruokalistan suunnittelu arvioinnin -kohteessa?

- havainnointi
- palautekeskustelu

- oppimistehtävä (kirjalliset)
- portfolio
- harjoitustyö (käytännön työskentelyä)
- projektityö (asiallisesti rajattu, kertaluontoinen työelämään liittyvä hanke)
- vertaisarviointi
- ammattiosaamisen näyttö
- tentti, millainen (esim. perinteinen-,verkko-, aineistotentti)
- _____
- jokin muu, mikä _____

25. Miten oppimisen arviointi varmistettiin erityisruokavalioiden valmistaminen - arvioinnin kohteessa?

- havainnointi
- palautekeskustelu
- oppimistehtävä (kirjalliset)
- portfolio
- harjoitustyö (käytännön työskentelyä)
- projektityö (asiallisesti rajattu, kertaluontoinen työelämään liittyvä hanke)
- vertaisarviointi
- tentti, millainen (esim. perinteinen-,verkko-, aineistotentti)
- _____
- jokin muu, mikä _____

26. Millaista arviointia oli tutkinnon osan alussa?

- tentti
- haastattelu
- kirjallinen oppimistehtävä

- käytännön koe
- ei mitään
- jokin muu mikä
- _____

27. Miten opiskelijan itsearviointi (reflektio) toteutettiin " työn perustana olevan tiedonhallinta" arvioinnin kohteessa?

- palautekeskusteluilla
- oppimispäiväkirjaa kirjoittamalla
- blogia kirjoittamalla
- portfolioilla
- vertaisarvioinilla
- jokin muu, mikä _____

28. Millaisia arviointikeinoja käytettiin osaamisen arvioinnissa?

- havainnointi
- palautekeskustelu
- oppimistehtävä (kirjalliset)
- portfolio
- harjoitustyö (käytännön työskentelyä)
- projektityö (asiallisesti rajattu, kertaluontoinen työelämään liittyvä hanke)
- vertaisarviointi
- ammattiosaamisen näyttö
- tentti, millainen (esim. perinteinen-,verkko-, aineistotentti)

jokin muu, mikä _____

Taustatiedot

29. Sukupuoli

- nainen
 mies

30. Pohjakoulutuksesi:

- keski/peruskoulu
 ylioppilas

31. Olen suorittanut pedagogiset opinnot

- kyllä
 ei

32. Ammatilliset opintosi (valitse korkein suorittamasi)

- ammatillinen oppilaitos
 opintotaso
 ammattikorkeakoulu (amk)
 ammattikorkeakoulu (yamk)
 yliopisto, mikä tutkinto _____
 muu, mikä _____

33. Kokemukseni opettajana:

- 1 - 5 vuotta
- 6 -10 vuotta
- 11 -15 vuotta
- 16 -20 vuotta
- 21 -25 vuotta
- > 26 vuotta

Arvioinnin kohde	Arviointikriteerit		
3. Työn perustana olevan tiedon hallinta	Tyydyttävä T1	Hyvä H2	Kiitettävä K3
	Opiskelija tai tutkinnon suorittaja		
Liikeidean tai toiminta-ajatuksen mukainen toiminta	on perehtynyt oman työpaikan liikeideaan tai toiminta-ajatukseen siten, että pystyy esittelemään opastettuna sen keskeisiä tuotteita ja palveluja	on perehtynyt oman työpaikan liikeideaan tai toiminta-ajatukseen siten, että pystyy esittelemään sen keskeisiä tuotteita ja palveluja	on perehtynyt oman työpaikan liikeideaan tai toiminta-ajatukseen siten, että pystyy esittelemään sen keskeiset tuotteet ja palvelut sekä yhteistyökumppaneita
Laadukas ja kestävä kehityksen mukainen toiminta	toimii opastettuna laatuvaatimusten mukaisesti	perehtyy työtään koskeviin laatuvaatimuksiin ja toimii ohjeen mukaan	perehtyy työtään koskeviin laatuvaatimuksiin ja noudattaa niitä vastuullisesti
Raaka-aineiden ja ruokalajien tunteminen	on perehtynyt ruokalajeihin ja raaka-aineisiin siten, että pystyy kertomaan opastettuna yrityksen tai toimipaikan ruokalajeista ja raaka-aineista ja niiden alkuperästä	on perehtynyt ruokalajeihin sekä raaka-aineisiin siten, että pystyy kertomaan ohjeen mukaan yrityksen tai toimipaikan ruokalajeista ja raaka-aineista ja niiden alkuperästä	on perehtynyt ruokalajeihin sekä raaka-aineisiin siten, että pystyy kertomaan monipuolisesti yrityksen tai toimipaikan ruokalajeista ja raaka-aineista ja niiden alkuperästä
Ravitsemussuositusten noudattaminen	on perehtynyt terveellisen ravitsemuksen peruseriaatteisiin siten, että pystyy valmistamaan opastettuna maukasta, terveellistä ja ravitsevaa lounasruokaa	on perehtynyt terveellisen ravitsemuksen peruseriaatteisiin siten, että pystyy valmistamaan maukasta, terveellistä ja ravitsevaa lounasruokaa	on perehtynyt terveelliseen ravitsemuksen peruseriaatteisiin siten, että pystyy valmistamaan ruokaohjeen mukaan itsenäisesti maukasta, terveellistä ja ravitsevaa lounasruokaa
Erityisruokavalioiden valmistaminen	on perehtynyt opastettuna kasvis- ja erityisruokavalioiden sekä tulkitsee tuoteselosteita siten, että pystyy valmistamaan toisen apuna tavallisimpia erityisruokavalioiden mukaisia lounasruokia	on perehtynyt kasvis- ja erityisruokavalioiden sekä tulkitsee tuoteselosteita siten, että pystyy valmistamaan ohjeen mukaan tavallisimpia erityisruokavalioiden mukaisia lounasruokia	on perehtynyt kasvis- ja erityisruokavalioiden sekä tulkitsee tuoteselosteita siten, että pystyy valmistamaan itsenäisesti tavallisimpia erityisruokavalioiden mukaisia lounasruokia
Ruokaohjeiden muuntaminen	suurentaa, pienentää ja muuntaa ruokaohjeita ohjeiden mukaan käyttäen alan reseptiohjelmiä	suurentaa, pienentää ja muuntaa ruokaohjeita käyttäen alan reseptiohjelmiä	tietää asiakasryhmäkohtaisen annoskoon sekä suurentaa, pienentää ja muuntaa ruokaohjeita itsenäisesti käyttäen alan reseptiohjelmiä
Ruokalistan suunnittelu	on perehtynyt ruokalistan suunnittelun periaatteisiin siten, että pystyy esittelemään, millaisista ruokalajeista yrityksen tai toimipaikan lounaslista koostuu ja osallistuu tarvittaessa ruokalistan suunnitteluun ohjatusti.	tietää ruokalistan suunnittelun periaatteita ja suunnittelee tarvittaessa lounaan ruokalistan ohjeen mukaan.	tietää ruokalistan suunnittelun periaatteet ja suunnittelee tarvittaessa lounaan ruokalistan itsenäisesti.

(Hotelli-,ravintola- ja cateringalan perusteet 2010,54-55)