



NEUVONNASTA OPPIMISEN OHJAAMISEEN

**Opettajan pedagogisen osaamisen kehittyminen
ammattillisten opettajaopintojen aikana**

Kaino Kinnunen

**Kehittämishanke
Toukokuu 2007**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) KINNUNEN, Kaino	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 57 + 2	Julkaisun kieli suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi NEUVONNASTA OPPIMISEN OHJAAMISEEN Opettajan pedagogisen osaamisen kehittyminen ammatillisten opettajaopintojen aikana		
Koulutusohjelma Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu Opettajan pedagogiset opinnot		
Työn ohjaaja(t) KUUKASJÄRVI, Markku		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Opettajan ammatillinen kehittyminen on elinikäinen prosessi, johon saadaan perusteet ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Ammatillisen opettajan osaamisalueisiin kuuluvat tieteellisen, organisaation, substanssin ja pedagogisen osaamisen alueet. Kehittämishankkeessa kuvaillaan pedagogisen osaamisalueen kehittymistä opettajaopiskelijan kokemana ammatillisen opettajakoulutuksen aikana. Lisäksi selvitetään, miten ravitsemuskasvatuksen menetelmät muuttuvat siirryttäessä ravitsemusneuvonnasta ravitsemusopetukseen. Kehittämishankkeella pyritään myös selvittämään, miten opettajaopiskelija voi ottaa huomioon omaa terveyttään ja hyvinvointiaan ravitsemusvalinnoillaan edistämään pyrkivän aikuisen, työikäisen henkilön toiveet.</p> <p>Kehittämishanke on tutkimustyyppinen prosessikuvaus, jonka taustalla on kvalitatiivinen tutkimusote. Kehittämishankkeen ravitsemus- ja kasvatustieteellinen teoriaosuus pohjautuu kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin sekä opettajaopiskelijan oppimispäiväkirjamerkintöihin opettajan pedagogisen osaamisalueen kehittymisen osalta. Hankkeeseen liittyvä selvitys siitä, miten opettajaopiskelija voi ottaa huomioon ravitsemuskasvatukseen kohdistuvat toivomukset, perustuu kyselyyn. Kyselyllä saatavilla vastauksilla pyritään ensisijaisesti edistämään opettajaopiskelijan oman asiantuntijuuden kehittymistä, itsenäistä ajattelua ja yhteistyöosaamista.</p> <p>Hanketyö osoitti, että ammatillinen opettajakoulutus antaa pedagogiset perusvalmiudet opettajuuteen. Saavutettu pedagoginen osaaminen edistää opettajan ammatillista kasvua kehittämällä tietoisuutta työn perusteista ja merkityksestä. Opintojen myötä myös tahto ja taito oppijoiden erilaisuuden ymmärtämiseen kasvavat, samoin opetus- ja ohjausosaaminen. Kehittämishanke tuotti tekijälleen uutta osaamista laajentaen opettajaopiskelijan ymmärrystä ravitsemuskasvatuksen menetelmistä ja niiden yhdistettävyydestä. Kehittämishankkeen myötä myös kyky ymmärtää aikuisten ravitsemuskasvatukseen kohdistamia toiveita lisääntyi.</p>		
Avainsanat (asiasanat) ammatillinen koulutus, opettajuus, opetus, pedagogiikka, ravitsemuskasvatus, ravitsemusneuvonta		
Muut tiedot		

Author(s) KINNUNEN, Kaino	Type of Publication Development project report	
	Pages 57 + 2	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title FROM ADVISING TO GUIDANCE IN LEARNING Development of teacher's pedagogic knowledge during vocational teacher studies		
Degree Programme Vocational Teacher Education College; Teacher's Pedagogical Education		
Tutor(s) KUUKASJÄRVI, Markku		
Assigned by		
Abstract <p>Teacher's professional development is a lifelong process, and the foundation for it is laid during the vocational teacher studies. The skills of vocational teacher include the areas of scientific, organizational, substance and pedagogic knowledge. This development project describes the development of the pedagogic area as experienced by a teaching student during the vocational teacher education. Also, in this project I will show how the methods of nutritional education change when switching over to nutritional teaching from nutritional guidance. Another objective of this development project is to show how a teaching student can take into account the wishes of an adult of working age aiming to improve their health and well-being by nutritional choices.</p> <p>This development project is a research-type description of a process based on qualitative methods of research. The theoretical background of this development project is based on literature and previous studies, as well as teaching student learning diary entries in the area of teacher's pedagogic development. The adjoining study of how a teaching student can take into account wishes directed to nutritional education is based on a survey. The results of the survey are primarily aimed to improve teaching student's personal development of expertise, independent thinking and co-operational skills.</p> <p>The project work showed that vocational teacher education gives basic pedagogical abilities for teaching. The achieved pedagogic knowledge promotes teacher's professional growth by developing awareness of the basics and of the meaning of the job. As the studies proceed the will to understand, as well as the skills of understanding the learners' diversity increase along with the knowledge of teaching and guiding. This development project gave me new skills by expanding my understanding of the methods of nutritional science and the ways of combining them. In the process of this development project the ability to understand adults' wishes towards nutritional education increased.</p>		
Keywords vocational education, teacherhood, teaching, pedagogics, nutritional education, nutrition advice, expertise, advising, guidance, teaching methods, learning, guidance in learning, School of Tourism and Services Management		
Miscellaneous		

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KEHITTÄMISHANKKEEN TAVOITTEET, TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA -MENETELMÄT	1
3	RAVITSEMUSKASVATUS TERVEYSKASVATUKSEN OSA-ALUEENA	5
3.1	MINKÄLAISTA RAVITSEMUSKASVATUSTA?	6
3.2	RAVITSEMUSNEUVONTA	10
3.2.1	Toimintaohjeiden ja tietojen antaminen	13
3.2.2	Käyttäytymisen muuttaminen	13
3.2.3	Mielekkääseen oppimiseen ohjaaminen	14
3.2.4	Itseohjautuvuuteen ohjaaminen	16
3.3	RAVITSEMUSOPETUS	16
3.4	RAVITSEMUSVALISTUS	18
4	OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN	19
4.1	PROFESSIONAALINEN ULOTTUVUUS	21
4.2	HENKILÖKOHTAINEN ULOTTUVUUS	22
4.3	PROSESSIULOTTUVUUS	24
5	NEUVONNASTA OPETUKSEN KAUTTA OPPIMISEN OHJAAMISEEN	25
5.1	NEUVONNASTA OPETTAMISEEN	26
5.1.1	Opetustavat	28
5.1.2	Opettajajohtoinen opetus	31
5.1.3	Yhteistoiminnallisia ja oppilaskeskeisiä opetusmuotoja	32
5.2	OPETTAMISESTA OPPIMISEN OHJAAMISEEN	34
5.2.1	Asiantuntijuuden osa-alueet	35
5.2.2	Pedagoginen asiantuntijuus	37
5.2.3	Opetuksen haasteista	45
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	47
7	POHDINTA	49
	LÄHTEET	55
	LIITTEET	58
	Liite 1. Kyselylomake	58

KUVIOT

KUVIO 1. Ravitsemuskasvatus terveystieteiden osa-alueena.....	2
KUVIO 2. Opettajan ammatillisen kehittymisen ulottuvuudet	21
KUVIO 3. Kouluttajan asiantuntijuuden osa-alueet	35
KUVIO 4. Opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli	38
KUVIO 5. Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan malli	41
KUVIO 6. Itseohjattu oppiminen	43

TAULUKOT

TAULUKKO 1. Terveystieteiden muodot	7
TAULUKKO 2. Kooste kyselyn vastauksista	8
TAULUKKO 3. Ravitsemusneuvonnan menetelmien taustalla olevat oppimiskäsitykset	27
TAULUKKO 4. Aikuisdidaktisen ajattelun kehityslinjoja	42

1 JOHDANTO

”Elinikäinen oppiminen on koko elämän ajan jatkuva yksilön prosessi, jossa hän yksin tai yhdessä yhteisöjensä kanssa eri tavoin hankkimaansa tietoa prosessoiden tuottaa uutta osaamista, joka voi ilmetä taitojen kehittymisenä, ymmärryksen lisääntymisenä, kykyinä tulkita asioita ja ilmiöitä sekä kykyinä suhtautua niihin uudella tavalla.” (Pantzar 2004.)

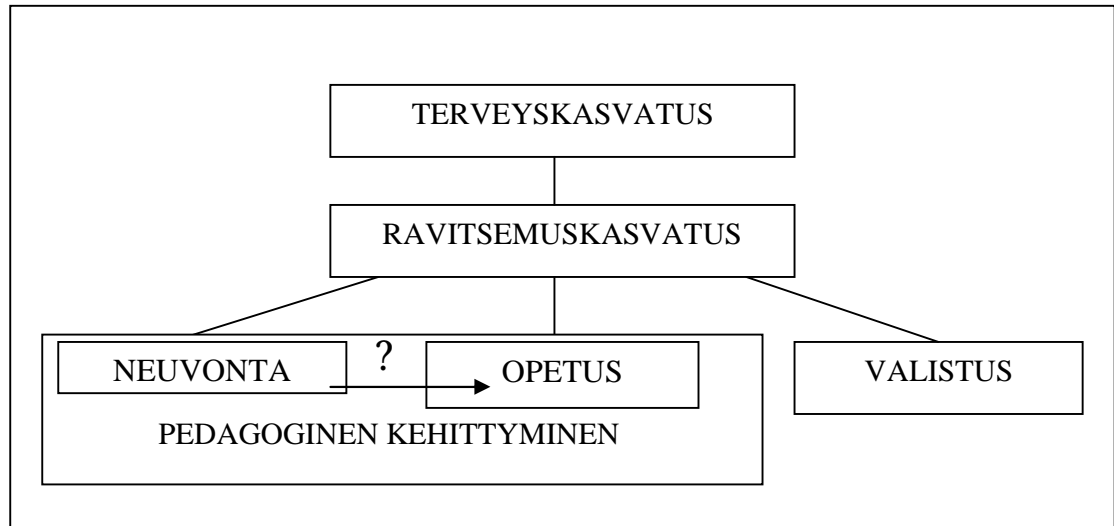
Kehittämishankevalintaani vaikutti oma tilanteeni. Aikaisemmissa opinnoissani olen perehtynyt ravitsemuskasvatukseen neuvonnan näkökulmasta. Ammatillisten opettajaopintojeni myötä halusin selvittää itselleni, minkälaista kehittymistä tapahtuu opettajan pedagogisella osaamisalueella opettajaopintojen aikana. Lisäksi halusin selvittää, miten ravitsemuskasvatuksessa käytettävät menetelmät muuttuvat siirryttäessä ravitsemusneuvonnasta ravitsemusopetukseen.

Halusin perehtyä ravitsemuskasvatukseen myös siksi, että kehittämishankkeeni aikaan kotimaakunnassani on tunnustettu moniammatillisen yhteistyön merkitys maakunnan asukkaiden elämäntapa- ja ravitsemusmuutosten tukemisessa. Toivon, että myös tämä asettaa haasteita omalle osaamiselleni. Mikäli ravitsemuskasvatusta kehitetään maakunnallisella tasolla yhteistyössä eri ammattialojen kanssa, tulee ottaa huomioon paikallisella tasolla jo olemassa olevat tahot, jotka voivat toiminnallaan ja resursseillaan tukea ravitsemusvalinnoillaan terveyttään edistämään pyrkiviä henkilöitä. Tästä syystä halusin kehittämishankkeellani selvittää myös, minkälaista ravitsemuskasvatusta toivoo aikuinen, työikäinen henkilö, joka pyrkii ravitsemusvalinnoillaan edistämään terveyttään ja hyvinvointiaan.

2 KEHITTÄMISHANKKEEN TAVOITTEET, TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA -MENETELMÄT

Tämän kehittämishankkeen tavoitteena on kuvailla ammatillisten opettajaopintojen aikana tapahtuvaa pedagogisen osaamisalueen kehitysprosessia opettajaopiskelijan kokemana. Lisäksi kuvaillaan ravitsemuskasvatuksen toteutuksen muuttumista siirryttäessä ravitsemusneuvonnasta ravitsemusopetukseen. Kehittämishankkeella pyritään myös selvittämään, miten opettajaopiskelija pystyy ottamaan huomioon omaa

terveyttään ja hyvinvointiaan ravitsemusvalinnoillaan edistämään pyrkivän aikuisen toiveet. Kehittämishankkeessa tarkastellaan aikuisväestölle ja kotitalouksiin kohdennettua ravitsemuskasvatusta yleisellä tasolla ilman organisaatiositoutumista. Kuvio 1 tiivistää kehittämishankkeen teoreettisen taustan.



KUVIO 1. Ravitsemuskasvatus terveystieteiden osa-alueena.

Kehittämishankkeen tarkoituksena on syventää opiskelijan ymmärrystä ammatillisen opettajan pedagogisen osaamisalueen kehittämisestä ja ravitsemuskasvatuksen menetelmistä sekä antaa lukijalle tietoa ravitsemuskasvatustyön kehittämiseksi. Lisäksi tavoitteena on antaa uutta pohdittavaa jo työelämässä oleville, ravitsemuskasvatukseen osallistuville ammattihenkilöille. Kysymysmerkki osoittaa pedagogista kehittymistä siirryttäessä neuvonnasta opetukseen (ks. tarkemmin kohdasta ”Tutkimustehtävät”).

Kehittämishankkeen tutkimustehtävät ovat seuraavat:

1. Miten opettajaopiskelija kokee pedagogisen osaamisalueen kehittämisen ammatillisten opettajaopintojen aikana?

Miten ravitsemuskasvatuksen toteutus muuttuu siirryttäessä ravitsemusneuvonnasta ravitsemusopetukseen?

Miten opettajaopiskelija pystyy ottamaan huomioon omaa terveyttään ja hyvinvointiaan ravitsemusvalinnoillaan edistämään pyrkivän aikuisen, työikäisen henkilön toiveet?

Tämä kehittämishanke on tutkimustyyppinen prosessikuvaus, jonka taustalla on kvalitatiivinen, todellista elämää kuvaamaan pyrkivä tutkimusote. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa valittua ilmiötä pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tarkoituksena ei ole hakea yleistettävyyttä koko populaatioon vaan käsitteellistä ilmiötä sekä saada teoreettista pitävyyttä, uudenlaista ja erilaista ymmärrystä asiaan. Kuvailevan tutkimuksen lähestymistavoista tapaustutkimusta pidetään lähinnä tutkimuksellisenä näkökulmana, jota voidaan toteuttaa eri menetelmin ja erilaisia aineistoja yhdistellen. Tapaus voi olla yksilö tai ihmisryhmä, tapahtuma, toiminto, prosessi, episodi, instituutio tai maantieteellinen paikka. Oleellista on, että tapaus voidaan ymmärtää kokonaisuutena, tapauksena. (Vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 122–123; Kajaanin ammattikorkeakoulu 2006; Metsämuuronen 2006, 90–92.)

Kehittämishanke ei täysin täytä tapaustutkimukselle asetettuja metodisia vaatimuksia, mutta sivuaa monilta osin kyseistä tutkimusmenetelmää. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä siitä maailmasta, jossa he toimivat. Kiinnostuksen kohteena ovat ne merkitykset, joita tiedonantaja antaa toiminnalleen omassa ympäristössään. Tulosten avulla on mahdollista pohtia omia kokemuksia ja oppia. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista, konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa. Tiedonantajan ääni kuuluu ja toiminta näkyy esitettyinä suorina lainauksina puheesta tai kuvina tapahtumasta. Tapaustutkimus on joustavaa siinä mielessä, että tietoja kerätään sieltä, mistä niitä parhaiten voi saada. Tapaus on esimerkki jostakin suuremmasta joukosta, josta se erottuu omaksi rajalliseksi kokonaisuudeksi. (Vrt. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 13–15.)

Kehittämishankkeen ravitsemus- ja kasvatustieteellinen teoriaosuus pohjautuu kirjallisuuteen ja olemassa oleviin tutkimuksiin sekä opettajaopiskelijan oppimispäiväkirjamerkintöihin opettajan pedagogisen osaamisalueen kehittymisen osalta. Hankkeeseen liittyvä selvitys siitä, minkälaisia ravitsemuskasvatukseen kohdistuvia odotuksia on aikuisella, työikäisellä henkilöllä, joka pyrkii

ravitsemusvalinnoillaan edistämään terveyttään ja hyvinvointiaan, perustuu kyselyyn. Kyselyllä saatavilla vastauksilla pyritään edistämään opettajaopiskelijan oman asiantuntijuuden kehittymistä ja itsenäistä ajattelua sekä yhteistyöosaamista. Kyselyssä käytettiin monivalintakysymyksiä, joita täydennettiin muutamassa kohdin avoimilla kysymyksillä. Näin siksi, että valmiilla vastausvaihtoehdoilla pyrittiin saamaan tietoa, joka on merkityksellistä juuri opettaja-opiskelijan oman ymmärryksen rikastuttamiseksi. Lisäksi menettelyllä pyrittiin rajaamaan käsiteltävää asiaa käytettävissä olevien rajallisten resurssien vuoksi. Toisaalta avoimien vaihtoehtojen avulla ajateltiin saatavan esiin näkökulmia, joita lomakkeen laatija ei ollut osannut etukäteen ajatella (Vrt. Hirsjärvi ym. 2002, 186).

Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa puhutaan mieluummin uskottavuuden osoittamisesta sekä tulosten soveltamisesta ja toistamismahdollisuuksista. Erityyppisissä tapaustutkimuksissa korostetaan luotettavuutta tarkasteltaessa eri asioita. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.) Tässä kehittämishankeraportissa seurattiin opettajaopiskelijan pedagogisen osaamisalueen kehittymistä kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten perusteella muotoutuvan pedagogisen teorian ja opiskelijan oppimispäiväkirjamerkintöjen avulla. Samoin tehtiin ravitsemuskasvatuksen menetelmien muuttumista koskevat johtopäätökset. Toinen tutkija olisi voinut löytää oppimispäiväkirjamerkinnöistä erilaisia merkityksiä, jotka olisivat olleet yhtä oikeita ratkaisuja tutkimusongelmasta riippuen. Kehittämishankkeen toistettavuutta on käytännössä lähes mahdoton testata, koska tämänyyppiset tutkimustilanteet ovat tuskin koskaan toteutettavissa samanlaisina. Metsämuurosen (2006, 91) mukaan tapaustutkimusraportti sallii myös lukijan tehdä omia johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista.

Kehittämishankkeen osiossa, jossa kartoitettiin ravitsemuskasvatukseen kohdistettuja toivomuksia, vastaajiksi valittiin luotettavuuden parantamiseksi henkilöitä eri puolelta Suomea. Kyselyn luotettavuus ei muuten ole ongelma, koska kysymyksiin vastattiin enimmäkseen kruksaamalla jokin valmiiksi annettu vaihtoehto. Vastaajat olivat Kotamestarit rallisprint -sarjan ajajia ja yleisöä, kainuulaisia työikäisiä aikuisia ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun opettajaopiskelijoita. Lisäksi kysely pyrittiin kohdistamaan henkilöille, jotka toimivat jollakin muulla kuin ravitsemis- ja talousalalla.

3 RAVITSEMUSKASVATUS TERVEYSKASVATUKSEN OSA-ALUEENA

Terveyskasvatuksen moraalinen johtoajatus perustuu kolmeen arvoon: *ihmisyksilön autonomiaan, hänen oikeuteensa sivistykseen ja hänen oikeuteensa terveyteen.*

Ravitsemuskasvatus on Suomessa määritelty terveyskasvatuksen osa-alueeksi, jolla on oma sijansa terveyden edistämisen kokonaisuudessa. Terveys- ja ravitsemuskasvatuksen yhteisenä tavoitteena on edistää yksilöiden ja väestön terveyttä vaikuttamalla asenteisiin, tietoihin, taitoihin, käyttäytymiseen ja päätöksiin.

Ravitsemuskasvatus on tulkittu monitieteiseksi, moniammatilliseksi ja monimuotoiseksi toiminnan alaksi, koska ravitsemusasiantuntijoiden tuottamaa tietoa terveyttä edistävästä ravitsemuksesta muokkaavat ja välittävät monet ravitsemuskasvatukseen osallistuvat ammattihenkilöt. Ravitsemuskasvattajan työssä kasvatussuhteeseen toiseen osapuoleen on ammatillinen. Kasvattajan on rajattava omaa vaikutusvaltaansa, ja hänen tulee olla tietoinen tarkoituksistaan, menettelyistään ja aikaansaamistaan tahattomistakin vaikutuksista. Kasvatuksella pyritään tukemaan ihmisen itsekehitystä. (Nupponen 2001, 15, 18–19.)

Ravitsemuksen ja ravitsemusongelmien erityisasiantuntijoita ovat ravitsemusterapeutit ja ravitsemussuunnittelijat. Ravitsemusasiantuntijat hankkivat parhaan käytettävissä olevan tiedon siitä, millainen ravitsemus edistää terveyttä ja mitä on syytä välttää. Ravitsemuskasvatukseen osallistuvien ammattihenkilöiden tehtävänä on tämän tiedon muokkaaminen ja välittäminen sellaisessa muodossa, jossa se hyödyntää ihmisiä heidän jokapäiväisissä toimissaan. Ravitsemuskysymyksiä käsitellään usein myös osana muuta terveyskasvatusta. (Nupponen 2001, 15, 34.)

Työterveyshuollossa on todettu, että työikäisen väestön ravintoperäisissä sairauksissa yhteistyö ravitsemusterapeutin kanssa olisi hyödyllistä. Kuitenkin maamme laillistetusta ravitsemusterapeuteista vain pieni osa toimii sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmässä. (Haapa & Pölönen 2002, 66–67.) Koska ravitsemusterapeuttien määrä on vähäinen, työikäisen väestön ravitsemuskasvatus on kunnissa usean tahon yhteistyötä. Ravitsemuskasvatushankkeissa terveydenhuollon ammattilaisten yhteistyökumppaneita ovat muun muassa kansalais- ja työväenopistot,

kotitalous- ja kansanterveysjärjestöt, kansalaisjärjestöt sekä kotitalous- ja ammattioppilaitokset. (Puumalainen 2001, 182, 184.)

3.1 Minkälaista ravitsemuskasvatusta?

Kasvatuksen tavoitteena pidetään kasvatettavan auttamista hyvään elämään (Leino & Leino 1997, 9). Kasvatus on riippuvainen ajasta ja yhteiskunnasta, sillä se ei esiinny muista elämän ilmiöistä irrallaan (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 66). Ahon (2002, 34) mukaan kasvatuksen parissa työskentelevän on kyettävä näkemään eteenpäin ja ratkaisemaan, millaista kasvatusta tulevaisuus edellyttää.

Niin terveyskasvatuksessa kuin ravitsemuskasvatuksessakin pyritään vahvistamaan ihmisen omia edellytyksiä ohjata elämäänsä ja vaalia omaa ja toisten terveyttä. Ravitsemuskasvatuksella on tieto-, taito- ja ymmärrystavoitteet. Ihmisen itsenäinen, vastuullinen päätöksenteko mahdollistuu, mikäli hänellä on jäsentynyt tietopohja sekä taitoa arvioida perusteluja ja ratkaisuja myös terveys- ja kulttuuriarvoja punniten. Kunkin ihmisen yksilölliset kysymykset ratkeavat sitä helpommin, mitä paremman pohjan hän on saanut kaikille tarjolla olleesta tiedosta ja mitä monipuolisemmat taidot hänellä on. (Nupponen 2001, 17.)

Ravitsemuskasvatukseen voidaan kohdistaa vaatimus monipuolisen ja jäsentyneen ravitsemus- ja terveyskäsitteiden kehittymisen edistämiseksi erillisten ravintoaineita ja terveyttä koskevien uskomusten syntymisen sijaan. Koska jokaisen on pakko syödä, jokaisen on myös tehtävä syömiseen liittyviä valintoja. Ruoanvalintaa ohjaavia perusteita on useita, ja ne voivat vaihdella elämän eri vaiheissa. Ravitsemuksesta huolehtiminen edellyttää kokonaisuuden näkemistä. Tällöin otetaan huomioon, paitsi maku ja nautittavuus, myös ravitsemuksen monipuolisuus ja tasapainoisuus sekä energian saannin ja sen kulutuksen tasapaino. Samalla henkilöllä ruoanvalintaa painottavat tekijät voivat vaihdella: hinta, aika, vaiva tai taito, makumieltymykset tai eettinen kannanotto. (Nupponen 2001, 16–17.)

Ravitsemuskasvatuksessa erotetaan kolme menetelmää: *neuvonta, opetus ja valistus*. Jaottelu perustuu kasvatustilanteen vuorovaikutuksellisuuden määrään ja yksilön omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa toimintaansa. Taulukossa 1 esitetään tiivistetysti

terveys- ja ravitsemuskasvatuksessa käytettävien menetelmien eroavaisuudet.
(Nupponen, 2002, 16–26.)

TAULUKKO 1. Terveyskasvatuksen muodot (Nupponen 2001, 20).

	Neuvonta	Opetus	Valistus
Osanottajat	Yksilö Ryhmä	Opiskelijat Valmennusryhmä	Yleisöt
Vuorovaikutus-tilanne	Välitön	Välitön	Välitön Media
Viestintä	Kaksisuuntaista	Pääasiassa kaksisuuntaista	Pääasiassa yksisuuntaista
Painotus	Ongelman- ratkaisu	Tietorakanteet, tiedot, taidot, arvostukset	Herättäminen, virittäminen, informoiminen

Kehittämishanke antoi mahdollisuuden selvittää, minkälaista ravitsemuskasvatusta toivoo aikuinen henkilö, joka pyrkii ravitsemusvalinnoillaan edistämään omaa terveyttään ja hyvinvointiaan. Mikäli kartoitus olisi toteutettu laadullisen tutkimusotteen mukaisesti, olisi aineisto kerätty haastattelemalla. Koska kartoitus oli vain yksi osa rajallisesti resursoitua kehittämishanketta, päätettiin käyttää tehokkaampaa, sekä aikaa että vaivannäköä säästävää kyselyä (liite 1). Kyselyssä käytettiin monivalintakysymyksiä, joita täydennettiin muutamalla avoimella vaihtoehdolla. Kyselyyn sisällytettiin ravitsemukseen liittyviä tietoja, taitoja ja ymmärrystä kartoittavia kysymyksiä. Kysely esitettiin viidellä henkilöllä, ja lopulliseen kyselyyn osallistui 33 sattumanvaraisesti valittua, työikäistä henkilöä huhtikuussa 2007. Kyselyyn vastaajat olivat Kotamestarit rallisprint -sarjan 1. osakilpailun ajajia ja yleisöä Turusta, kotimaakuntani kainuulaisia työikäisiä aikuisia ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun opettajaopiskelijoita. Taulukossa 2 on kooste kyselyllä saaduista vastauksista.

TAULUKKO 2. Kooste kyselyn vastauksista (n = 33)

	f	%
1. Sukupuoli		
Mies	11	33
Nainen	22	67
Yhteensä	33	100
2. Nykyinen ravitsemustiedon taso		
erinomainen	1	3
hyvä	15	45
tydyttävä	16	48
välttävä	1	3
huono	0	0
3. Pääasialliset ravitsemustiedon lähteet		
alan julkaisut	12	36
sanomalehdet	7	21
aikakauslehdet	11	33
radio ja tv	10	30
internet	9	27
jokin muu?		
ravitsemusterapeutti	3	9
puoliso	1	3
kurssit	5	15
koulu	3	9
4. Arvio omista valmiuksista muuttaa ravitsemustottumuksia		
erinomainen	2	6
hyvä	14	42
tydyttävä	15	45
välttävä	2	6
huono	0	0
5. Mikäli tavoitteena olisi muuttaa ravitsemustottumuksia, minkälaista tukea vastaajat toivovat?		
yksilöllistä ohjausta	17	52
kohdennettua ryhmäohjausta	16	48
6. Mikä saisi vastaajat osallistumaan ravitsemusopetukseen?		
tuttavan esimerkki	5	15
huoli omasta terveydestä ja hyvinvoinnista	28	85
terveydenhuollon ammattilaisen kehoitus	5	15
jokin muu, mikä? lupaus kapeammasta vyötäröstä	1	3
7. Minkälaista tukea vastaajat toivovat ravitsemustottumuksensa muuttamiseksi?		
asiaan liittyvää kirjallista materiaalia	3	9
tuotetietoutta	15	45
tietoa ruoanvalmistusmenetelmistä	11	33
tietoa ravitsemussuosituksista	3	9
tietoa luotettavista lähteistä	10	30
teoriatiedon soveltamisen taitoja	8	24
uusia ruoanvalmistus- ja leivonnaisohjeita	11	33
tietoa ruoanvalmistus- ja leivonnaisohjeiden muuttamisesta	6	18
motivointia muutokseen	12	36
käytännön keittiötyöskentelyä	6	18
jotakin muuta, mitä? ryhmän tukea, vastauksia omakohtaisiin havaintoihin	3	9

(jatkuu)

TAULUKKO 2. Kooste kyselyn vastauksista (jatkuu)

8. Ravitsemustiedon soveltamistaito

erinomainen	2	6
hyvä	14	42
tydyttävä	16	48
välttävä	1	3
huono	0	0

9. Haluaisitko käytännön keittiötyöskentelyn toteutettavaksi siten, että

kaikki osallistujat valmistavat saman ruokalajin tai leivonnaisen	1	3
valmistetaan ateriakokonaisuus ohjaajan suunnitteleman ruokalistan ja reseptiikan mukaan	26	79
valmistetaan ateriakokonaisuus, johon ohjaaja on valinnut pääraaka-aineet, mutta opiskelijat itse etsivät reseptiikan	6	18
jotenkin muuten, miten? omien reseptien ehdottaminen, lasketaan aterian sisältämä energiamäärä	3	9

Ravitsemuskasvatuksen yleisenä tavoitteena on asenteisiin, tietoihin, taitoihin, käyttäytymiseen ja päätöksiin vaikuttaminen. Vastaajien ravitsemustiedollista tasoa ja tiedon lähteiden luotettavuutta pyrittiin kartoittamaan kysymyksillä 2 ja 3. Kysymyksillä 6 ja 9 pyrittiin saamaan tietoa vastaajien kokemista, taitoihin liittyvistä tarpeista. Kysymyksiin 4, 7 ja 8 sisältyivät sekä tieto- että taitoulottuvuudet.

Taulukkoa tarkastellessa huomio kiinnittyy tiedon ja sen soveltamisen väliseen yhteyteen. Ravitsemusta koskevan tietotasonsa arvioi erinomaiseksi tai hyväksi yhteensä 48 prosenttia, tyydyttäväksi tai välttäväksi yhteensä 51 prosenttia vastanneista. Vastaavat luvut löytyvät myös tiedon soveltamistaitoa mitanneessa kysymyksen 8 vastauksista. Soveltamistaitonsa arvioi erinomaiseksi tai hyväksi 48 prosenttia, tyydyttäväksi tai välttäväksi 51 prosenttia kyselyyn vastanneista henkilöistä. Samansuuntaiset vastaukset saatiin kysyttäessä arviota omista valmiuksista ravitsemustottumusten muuttamiseksi. Valmiutensa arvioi erinomaiseksi tai hyväksi 48 prosenttia, tyydyttäväksi tai välttäväksi 51 prosenttia vastanneista.

Mikäli ravitsemuskasvatuksella pyritään vastaamaan työikäisten aikuisten ravitsemukseen liittyviin tiedollisiin puutteisiin, menetelmäksi sopii neuvonta. Tällöin neuvottava voi saada 7. kysymyksessä esitetyistä vaihtoehdoista asiaan liittyvää kirjallista materiaalia ja tietoa elintarvikkeista, ruoanvalmistusmenetelmistä, ravitsemussuosituksista, luotettavista lähteistä ja reseptiikan muuttamismahdollisuuksista sekä muutokseen motivointia ja ryhmän tukea. Silloin, kun ravitsemuskasvatukseen sisältyy taitotavoite, neuvonnan keinot ovat riittämättömiä. Lähes puolet kyselyyn vastanneista (45 prosenttia) toivoi saavansa

tuotetietoutta. Samanaikaisesti noin puolet vastaajista kokivat sekä omat ravitsemustietonsa ja -taitonsa että valmiutensa ravitsemustottumusten muuttamiseksi tyydyttäväksi tai välttäväksi. Riittävätkö tällöin enää neuvonnassa annettavat tiedot elintarvikkeista tai ruoanvalmistusmenetelmistä ilman taitojen harjaannuttamista?

Minkälaista ravitsemuskasvatusta toivoo työikäinen, aikuinen henkilö itse? Kohtaavatko vastaajien omat arviot ravitsemustietonsa ja -taitonsa tasosta ja ravitsemuskasvatukseen kohdistetut toiveet? Kysymyksessä 7 esitetyt vaihtoehdot painottuvat tietoulottuvuudelle, taitoulottuvuus sisältyy vaihtoehtoihin teorian tiedon soveltamisen taidot ja käytännön keittiötyöskentely. Kyselyyn vastanneista ravitsemustottumustensa muuttamiseksi kaipasi tukea teorian tiedon soveltamisen taitoihinsa 24 prosenttia vastanneista. Käytännön keittiötyöhön haluaisi osallistua 18 prosenttia vastanneista. Vaikka omat, ravitsemukseen liittyvät tiedot ja taidot ymmärretään puutteelliseksi, vastaajien mukaan varsinaiseen ravitsemusopetukseen osallistuminen aikuisiällä koetaan vieraaksi asiaksi.

3.2 Ravitsemusneuvonta

Kehittämishankkeen aikana toteutetun kyselyn mukaan 52 prosenttia vastanneista toivoi saavansa yksilöllistä ravitsemusohjausta, mikäli he pyrkisivät muuttamaan ravitsemustottumuksiaan terveytensä ja hyvinvointinsa edistämiseksi. Käytännössä tämä tarkoittaa ravitsemuskasvatuksen muodoista neuvontaa, sillä ravitsemuskasvatuksen menetelmistä ravitsemusneuvonta on yksilöllisin ravitsemuskasvatuksen muoto.

Ravitsemusneuvonta perustuu henkilön elämäntilanteeseen ja ruokailutottumuksiin. Neuvonta on omiaan yllättävissä tilanteissa, esimerkiksi sairastumisen yhteydessä. Sen tarkoituksena on ohjata henkilöä muuttamaan ruokailutottumuksiaan ja ruoanvalintaansa sairauden edellyttämällä tavalla tai ravitsemussuosittelun mukaisesti. Neuvonta edellyttää neuvojan ja asiakkaan aktiivista panosta ja yhteistä näkemystä siitä, mitä tavoitellaan. Neuvova työntekijä on vastuussa neuvonnan ilmapiiristä ja neuvonnan etenemisestä sekä asioiden käsittelystä varmistetun ja neuvojan asiantuntemuksen piiriin kuuluvan tiedon pohjalta. Asiakkaan velvollisuus on tuoda käsiteltäväksi omat kysymyksensä ja kannanottonsa, kokeilla käytännössä niitä ehdotuksia, joihin on yhdessä neuvojan kanssa päädytty, sekä tuoda

kokemuksensa yhdessä arvioitavaksi. (Nupponen 2001, 37; Torpström & Paganus 2005, 350.)

Aiemmin neuvonnan ja opetuksen ero on ollut itselleni kuin veteen piirretty viiva. Mutta erohan on selvä! ”Asiakkaan velvollisuus on muun muassa kokeilla käytännössä niitä ehdotuksia, joihin on yhdessä neuvojan kanssa päädytty...” Neuvonnassa reflektoidaan asiakkaan yksilöllistä tilannetta esimerkiksi ratkaisukeskeisen lähestymistavan mukaisesti, mutta varsinainen toiminnan toteutus jää asiakkaan omaksi tehtäväksi. Sen sijaan opetuksessa opettaja on läsnä oppimisen ohjaajana myös toimintaan harjaantumisen aikana.

Ravitsemustottumusten muutoksiin tähtäävässä neuvonnassa suositetaan nykyisin ratkaisukeskeistä lähestymistapaa, jolloin toimintaa ohjaavat henkilön omat kokemukset. Henkilö arvioi itse omia ruokailutottumuksiaan, syömiskäyttäytymistään ja mahdollisia muutostarpeita. Tavoiteasettelussa otetaan huomioon omat, realistiset ja käytännönläheiset tavoitteet. Ratkaisukeskeisen neuvonnan lähtökohtana on syyllistämisen sijaan kartoittaa, mitä tähän mennessä on asian hyväksi tehty, mikä toimii hyvin ja mitä muuta henkilö on valmis tekemään kokemustensa, tietojensa ja taitojensa perusteella. Perusajatuksena on, että jokaisella on itsellään ratkaisuideat ja selviytymistaidot ravitsemustottumustensa muuttamiseksi. (Torpström & Paganus 2005, 357.) Ravitsemusneuvonnan välitön tavoite on asiakkaan ongelmien helpottaminen, pitkäaikaiset vaikutukset näkyvät asiakkaan elämänlaadussa (Nupponen 2001, 35). Ravitsemusneuvontaa voidaan antaa yksilöohjauksen lisäksi myös henkilöryhmille, jos ryhmän neuvonnan tarve on samansuuntainen (Haapa & Pölonen 2002, 20).

Luin Keskitalon, Kilpisen & Käräjäojan (2003, 23) sosiaali- ja terveystieteiden opinnäytetyön, jossa käsiteltiin raskausdiabetesta sairastaneiden äitien kokemuksia ohjauksesta. Työstä selvisi muun muassa, että äidit kokivat sekä ohjauksen onnistuneeksi että henkilökunnan osaavaksi ja asiantuntevaksi. Tästä huolimatta äitien kokemuksen mukaan ohjaaja oli epäystävällinen, työkeän oloinen ja hymyilemätön. Äitien kokemusta selitettiin raskauden aiheuttamalla herkistymisellä, jolloin ohjaajan puuttuminen elämäntapoihin koettiin loukkaavaksi. Itse jäin miettimään, että kokiko ohjaaja ravitsemusasioiden käsittelyn ”pakolliseksi pahaksi”, välttämättömäksi osaksi diabetesohjausta? Mikä oli ohjausta antavan henkilön ammatillinen tausta? Äidit esittivät ohjauksen kehittämissuhteiksi jo käytössä olevien havainnollistamiskeinojen lisäksi ryhmäohjauksen, ruokaohjeet ja arteriaesimerkit. He kaipasivat myös jatkuvuutta ohjaukselle. Jälleen kerran mietin moniammatillisen yhteistyön merkitystä. Miksi on niin vaikeaa myöntää, että pyrittäessä vastaamaan väestön ravitsemusongelmiin kyseessä ei ole yksin terveydenhuollon ammattilaisten asia? Mikäli terveydenhuollon resurssit eivät

riitä vastaamaan äitien kehittämisehdotuksiin, ravitsemuskasvatusta voidaan kehittää yhteistyössä eri ammattialojen kanssa.

Kyselyssä tiedusteltiin, minkälaista tukea vastaajat haluaisivat ravitsemustottumustensa muuttamiseksi. Eniten haluttiin tuotetietoutta (45 prosenttia), motivointia muutokseen (36 prosenttia), tietoa ruoanvalmistusmenetelmistä (33 prosenttia) sekä uusia ruoanvalmistus- ja leivonnaisohjeita (33 prosenttia). Vastaajista 30 prosenttia toivoi saavansa tietoa luotettavista lähteistä. 24 prosenttia vastanneista halusi kehittää teoretiedon soveltamisen taitojaan ja 18 prosenttia osallistua käytännön keittiötyöskentelyyn sekä saada tietoa ruoanvalmistus- ja leivonnaisohjeiden muuttamisesta. Vastanneista 9 prosenttia toivoi mahdollisuutta perehtyä ravitsemussuositukseen ja saada ravitsemukseen liittyvää kirjallista materiaalia. Lisäksi ryhmän tukea ja vastauksia omakohtaisiin havaintoihin kaipasi 9 prosenttia vastanneista.

Vastauksia tarkasteltaessa voidaan kysyä, ovatko terveydenhuollon ammattilaiset ainoa mahdollinen ammattiryhmä antamaan ravitsemusneuvontaa. Haapa ja Pölönen (2002, 25, 29, 66–67) ovat kritisoineet terveydenhuollon eri henkilöstöryhmien peruskoulutukseen sisältyvää ravitsemuskoulutusta, jota he luonnehtivat vaihtelevaksi ja vähäiseksi. Heidän näkemyksensä mukaan henkilöstöstä valtaosan koulutus ei vastaa työn asettamia vaatimuksia. Henkilökunnan asiantuntemus ravitsemuksen alalla riippuu paljolti oman kiinnostuksen perusteella hankitusta lisäkoulutuksesta.

Tietoa ravitsemustottumusten vaikutuksesta terveyteen ja hyvinvointiin on runsaasti tarjolla. Kokemukseni mukaan väestötasolla koetaan ongelmaksi ns. virallisen ravitsemustiedon erottaminen ravitsemuksen muoti-ilmiöistä. Lisäksi ongelmia tuottaa tiedon muuttaminen käytännöksi eli opitun soveltaminen henkilön omaan elämäntilanteeseen.

Neuvonnan neljä toteutusmallia ovat *toimintaohjeiden ja tietojen antaminen, käyttäytymisen muuttaminen, mielekkääseen näkemykseen ohjaaminen ja itseohjautuvuuteen ohjaaminen*. Jaottelu perustuu neuvonnalle asetettuihin tavoitteisiin, neuvonnan vuorovaikutuksellisuuteen ja neuvontaa seuraaviin, odotettavissa oleviin vaikutuksiin. (Shemeikka 2005, 360.)

3.2.1 Toimintaohjeiden ja tietojen antaminen

Toimintaohjeiden ja tietojen antaminen on yksisuuntaista, hierarkkiseen vuorovaikutukseen ja auktoriteettiuskoon rakentuvaa vaikuttamista. Neuvoja on tiedon aktiivinen välittäjä ja ohjattava sen vastaanottaja. Tietojen yksisuuntaisella antamisella saavutettava oppimistulos on pinnallinen, mitä ilmentää heikko motivoituneisuus, sirpalemaisten tietojen opetteleminen, tietojen heikko sovellettavuus ja nopea unohtuminen. Ohjattavan päätöksentekoa ja toimia ohjaavat annetut yksittäiset tiedot ja ohjeet, satunnaiset kokemukset, toisten jäljittely tai yritysten ja erehdysten kautta tehdyt päätelmät. Toiminnot ovat kaavamaisia, sattumanvaraisia, epäjohdonmukaisia ja lyhytkestoisia. (Shemeikka 2005, 360.)

Toimintaohjeita ja tietoja annettaessa heikon hoitomyöntyvyyden taustalla on usein väärinymmärrys tai tietämättömyys, koska yksisuuntaisen kielellisen vuorovaikutuksen vuoksi palutteen saaminen asioiden ymmärtämisestä on satunnaista. Mikäli neuvonnassa keskitytään vain asiatietojen välittämiseen ja kaavamaiseen suositusten antamiseen ilman, että otetaan huomioon neuvonnan kohteena olevan ihmisen arkitodellisuus, neuvonnan onnistumismahdollisuudet ovat rajalliset. Toimintaohjeiden ja tietojen antaminen soveltuu lähinnä tilanteisiin, joissa edellytetään ruokavalion lyhytaikaista noudattamista. (Shemeikka 2005, 360.)

3.2.2 Käyttäytymisen muuttaminen

Käyttäytymisen muuttamiseen keskittyvissä neuvonnan malleissa käyttäytyminen nähdään lainalaisena ja ympäristötekijöistä riippuvaisena. Käyttäytymisen muuttamisessa keskitytään nykyhetken menneisyyden tapahtumien sijaan. Useissa toimintamalleissa korostetaan ärsykeitä, toiminnan seurauksia tai toiminnan korvaamista jollakin toisella toiminnalla. (Shemeikka 2005, 361.)

Käyttäytymisen muuttamiseksi on kehitetty erilaisia toimintamalleja. Kontrolluomalla ympäristön ärsykeitä pyritään edistämään terveyttä tai ehkäisemään haitallista käyttäytymistä. Kun esimerkiksi laihduttaja rajoittaa kotiin ostettavan ruoan määrää tai laatua, hän pyrkii välttämään houkutus syömiseen ja ehkäisemään näin

haitallista käyttäytymistä. Ruokapäiväkirja auttaa tunnistamaan ympäristön ärsykkeiden säätelyyn liittyviä tekijöitä. (Shemeikka 2005, 361.)

Osa käyttäytymisen muuttamiseen tähtäävistä toimintamalleista ohjaa käyttäytymistä palkkioiden ja rangaistusten avulla. Neuvonnassa positiivinen vahvistaminen, palkkio, on negatiivista suotavampaa ja pelottelu motivointikeinona on kyseenalainen. Kun ruokailutottumuksia pyritään muuttamaan pysyvästi, on tärkeää selvittää, millainen on ohjattavan käsitys omasta pystyvyydestään ja kyvystään vahvistaa itse omaa käyttäytymistään. Jos neuvonnassa käytetään motivointikeinona käyttäytymisen seurauksia, korostetaan ruokavalion positiivisia vaikutuksia mahdollisia kielteisiä seikkoja unohtamatta. Kielteisten seikkojen myöntäminen on tärkeää neuvontasuhteen luottamuksen vuoksi. (Shemeikka 2005, 361.)

Käyttäytymistä voidaan muuttaa myös korvaamalla ei-toivottu käyttäytyminen uudella toiminnalla, esimerkiksi vaihtamalla yksittäinen elintarvike tai ruoanvalmistusmenetelmä terveellisempään. Käyttäytymisen muuttamisen tekniikoiden on arvioitu yksinkertaistavan käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä ja korostavan seurauksia. (Shemeikka 2005, 361.)

3.2.3 Mielekkääseen oppimiseen ohjaaminen

Mielekkääseen oppimiseen ohjaamisessa on keskeistä tiedon organisointi mielekkäällä tavalla. Tavoitteena on, että ohjattava oppii ymmärtämään toiminnan yleiset periaatteet, hallitsemaan kokonaisuuksia ja soveltamaan opittua uusissa tilanteissa tarkoituksenmukaisesti. Tällöin ohjattava hallitsee oppimansa asian syvätasolla, joten opittu asiakokonaisuus muistetaan pitkään ja sitä kyetään soveltamaan uusiin tilanteisiin. Tämä edistää ohjattavan riippumattomuutta neuvojasta ja lisää ohjattavan luottamusta omaan selviytymiskykyynsä ja elämänhallintaansa. (Shemeikka 2005, 362.)

Oppimisessa erotetaan laadullisia tasoja sen mukaan, miten ohjattava ymmärtää opittavaan asiaan liittyvien tekijöiden keskinäiset suhteet ja vaikutukset. Alkeellisella oppimisen tasolla toiminta on epäjohdonmukaista ja ongelma ratkaistaan asiaankuulumattomalla toiminnalla. Yksistrukturaalisessa näkemyksessä toiminta perustuu yhden tiedon alueeseen. Monistrukturaalinen näkemys koostuu useista

irralisista asiaan kuuluvista tiedoista. Laaja-alaisen näkemyksen oppimisprosessissaan saavuttanut henkilö kykenee arvioimaan eri osatekijöiden keskinäisiä vaikutuksia ja ratkaisemaan toimintansa kokonaistilanteen pohjalta. Henkilö pystyy yleistämään oppimaansa uusiin tilanteisiin ja kehittämään uusia ratkaisuvaihtoehtoja. Laaja-alaisen, syvätasoisin oppimisen vaiheita ovat motivoituminen, orientoituminen, sisäistäminen, soveltaminen ja arviointi. (Shemeikka 2005, 362.)

Neuvottavan tietoisin motivaation taustalla on usein kokemus omien tietojen tai taitojen riittämättömyydestä esimerkiksi ruokavalion toteuttamiseen. Pyrkimyksenä on, että neuvottava arvioi itse oppimistarvettaan tarkoituksenmukaisen toiminnan edellytyksenä. Motivaation virittämiseksi esitetään pohdintoja herättäviä avoimia kysymyksiä, jotka auttavat sekä ohjattavaa että neuvojaa kartoittamaan neuvonnan tarpeen keskeiset alueet. (Shemeikka 2005, 363.)

Orientoituminen auttaa ymmärtämään opittavan asiakokonaisuuden yleisperiaatteet, oleelliset kohdat ja taustalla olevan ”idean”. Neuvonnan alussa luodaan orientaatio-perusta esimerkiksi sairaudesta, sen hoidon periaatteista ja hoidon onnistumiseen vaikuttavien tekijöiden keskinäisistä suhteista. Kielellistä orientointia tuetaan kuvilla, kaavioilla ja malleilla. Oppimisen mielekkyyttä edistetään kokonaisnäkemykseen liitettävillä yksityiskohdilla, jotka yhdessä mielekkäiden kokonaisuuksien ja opittujen periaatteiden kanssa helpottavat muistamista ja mahdollistavat soveltamisen. (Shemeikka 2005, 363.)

Sisäistämisen ohjattava kytkee uuden tiedon aiemmin opittuun, tulkitsee sen ja sulauttaa uudeksi malliksi. Ulkoistamisessa ohjattava kehittää uutta tietoa apuna käyttäen itselleen soveltuvia ratkaisuja, mikä edistää hänen selviytymistään uusissa tilanteissa. Ulkoistaminen tukee ohjattavan kokemusta suoriutua uusista tilanteista. (Shemeikka 2005, 363.)

Hyvä esimerkki mielekkästä oppimisesta on ruoanvalmistus- ja leivonnaisohjeiden muuttamisen taito muuttuvissa elämäntilanteissa. Tällöin paitsi tiedetään, miksi muutos on tarpeellinen, tiedetään myös, miten muutos sulautetaan aiempaan tietoperustaan (tiedon konstruointi) ja miten muutos toteutetaan käytännössä. Myös muutoksen aikaansaamat vaikutukset ovat ennakoitavissa.

3.2.4 Itseohjautuvuuteen ohjaaminen

Itseohjautuvuuteen ohjaaminen perustuu sekä mielekkääseen oppimisen ohjaamiseen että humanistiseen ihmisenäkemykseen. Humanistisen näkemyksen mukaan ohjattavalla on halua ja kykyjä toimia tarkoituksenmukaisesti ja oikein. Neuvonnan lähtökohdana ovat ohjattavan omat arvot ja asenteet. Neuvonnalla pyritään tukemaan ohjattavan itsearvostusta ja kehittämään hänen itseohjautuvuuttaan. Toiminnan painopiste on ohjattavassa ja hänen oppimisessaan. (Shemeikka 2005, 363.)

Itseohjautuvuuteen ohjaamisessa otetaan huomioon myös ohjattavan tunteet ja elämäkokemukset. Neuvonnalla pyritään kehittämään ohjattavan tietoisuutta, kriittisyyttä ja luovuutta. Elämäkokemusten korostaminen ja ongelmakeskeisyys lähentävät neuvontaa käytäntöön, mikä lisää motivaatiota. Itseohjautuvuudessa keskeistä ovat vuorovaikutuksellisuus ja ohjattavan aktiivisuus tilanteiden ja olosuhteiden arvioinnissa, tavoitteiden asettamisessa, toimintamuotojen kehittämisessä ja arvioinnissa. Neuvontatilanteita sävyttää tunteiden ilmaisun salliva vuorovaikutuksellisuus ja tasavertaisuus. (Shemeikka 2005, 364.)

3.3 Ravitsemusopetus

Opettaminen on tavoitteista toimintaa, jonka päämääränä on opetettavan kasvu kohti hyvää elämää yhteiskunnassa. Nykyisin ihminen käsitetään aktiivisesti toimivaksi, omia ehtojaan toiminnallaan sääteleväksi. (Leino & Leino 1997, 24.) Ravitsemusopetus edistää ihmisen elämänhallintaa pitkällä aikavälillä. Opetuksella autetaan oppijaa muodostamaan jäsenyksiä, hyvin mielessä säilyviä ja soveltamiskelpoisia tietorakenteita. Maamme yleissivistävän koulutuksen terveys- ja ravitsemuskasvatuksen pyrkimyksenä on antaa alaan liittyvä laaja ja jäsentynyt tieto- ja taustapohja, joka harjaannuttaa omien päätelmien tekemiseen ja mahdollistaa omaksumista tiedon muuttamisen taidoksi. Saavutettua tietotaitoa päivitetään ja täydennetään elämänmuutosten edellyttämällä tavalla. Opetuksen luonteeseen kuuluu, että se on tietoa-aineeltaan käsitteellisesti ja sisällöllisesti analysoitua ja että sen omaksumista edistetään pedagogisin keinoin. Opetus on aina tavoitteellista ja sisältää arvioinnin. Opetus kohdennetaan ryhmälle, ja opetuksen keinoin etenevät ryhmät, ”kurssit”, tukevat henkilökohtaista neuvontaa. (Nupponen 2001, 22–24, 46.)

Perusopetuksessa ja ammatillisissa oppilaitoksissa terveystieteiden opetuksella on joko omat opetustilanteensa tai se on sisällytettyä eri oppiaineisiin. Oppilaitosten ulkopuolella tavoitteellista ravitsemusopetusta tarjotaan useimmiten valmennuksena elämäntilanteiden muutoksiin. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset sopeutumisvalmennuskurssit. Näiden opetustilanteiden sisällöllisissä ja pedagogisissa valmisteluissa, osanottajien tarpeiden ja ravitsemustietouden yhteensovittamisen huomioon ottamisessa sekä ohjaajien opetusvalmiuksissa on suuria eroja. Huonoin vaihtoehto toteutuksessa on, ettei osallistujien pohjatietoja, uskomuksia ja soveltamistaitoja tarkisteta mitenkään. Parhaimmillaan valmennus on opetusta, joka johdattaa suoraan käytännön tilanteiden hallintaan ja sisältää paljon kädestä pitäen harjoittelua, oppijan oman toiminnan kartoittamista ja ohjausta uusien menettelytapojen omaksumiseen. (Nupponen 2001, 23–24 .)

Kehittämishankkeeseen sisältyneen kyselyn mukaan 48 prosenttia vastaajista toivoi kohdennettua ryhmäohjausta tilanteessa, jossa he pyrkisivät muuttamaan ravitsemustottumuksiaan. Merkittävin syy, jonka perusteella aikuinen, työikäinen henkilö osallistuisi ravitsemusopetukseen, oli huoli omasta terveydestä ja hyvinvoinnista (85 prosenttia). Tuttavan esimerkkiä seuraisi 15 prosenttia ja terveydenhuollon ammattilaisen kehoitusta 15 prosenttia vastanneista. Muina syinä mainittiin lupaus kapeammasta vyötäröstä (3 prosenttia).

Ravitsemuskasvatukseen sisältyvän tiedon lisäksi ihmisille tulee tarjota myös keinoja, joiden avulla he voivat soveltaa tietoa juuri omaan tilanteeseensa. Eräänä keinona voisivat olla aikuisille kohdennetut ravitsemuskurssit, jotka täydentäisivät lääkärin, työterveyshoitajan tai ravitsemusterapeutin antamaa ravitsemusohjausta. Kurssit tarjoaisivat käytännön vaihtoehtoja asiakkaiden ruokavalioiden toteuttamiseksi. Vasta tiedon ja sen soveltamisen mahdollistuttua edetään elintapoja koskeviin henkilökohtaisiin ratkaisuihin.

Opetuskeittiöllä työskenneltäessä on mahdollista käyttää ravitsemuskasvatuksen keinoista sekä neuvonnan toteutusmalleja että erilaisia opetustapoja rinnakkain. Keskitalon ym. (2003, 23) opinnäytetyöstä tuli esille, että äidit odottivat jatkuvuutta ohjaukselle. Tämä vahvistaa käsitystäni siitä, että mielekkääseen oppimiseen ja itseohjautuvuuteen ohjaaminen edellyttävät pitkäkestoista, käytännön keittiötyöskentelyä sisältävää ohjausta. Tällöin tieto, taito ja kokemukseen perustuva ymmärrys kehittyvät vuorovaikutteisessa oppimistapahtumassa. Samanaikaisesti tulee luontevasti tilanteita, jotka mahdollistavat myös yksilöidyn, ratkaisukeskeisen lähestymistavan mukaisen, henkilökohtaisen neuvonnan.

Ravitsemustiedon soveltamistaitonsa arvioi erinomaiseksi 6 prosenttia, hyväksi 42 prosenttia, tyydyttäväksi 48 prosenttia ja välttäväksi 3 prosenttia kyselyyn vastanneista. Vastanneista 79 prosenttia toivoi käytännön keittiötyöskentelyä sisältävän opetuksen toteutettavaksi siten, että valmistetaan ateriakokonaisuus ohjaajan suunnitteleman ruokalistan ja reseptiikan mukaan. Vastanneista 18 prosenttia toivoi, että valmistetaan ateriakokonaisuus, johon ohjaaja on varannut pääraaka-aineet, mutta oppijat etsivät itse reseptiikan.

3.4 Ravitsemusvalistus

Ravitsemusvalistus on laajoille joukoille kohdennettu yksisuuntainen ravitsemuskasvatuksen muoto, jonka terveysvaikutukset syntyvät pitkällä aikavälillä samojen sisältöjen toistamisesta. Valistus saa aikaan henkilöiden omiin tulkintoihin perustuvaa keskustelua edeten julkiseksi keskusteluksi, josta aineksia siirtyy edelleen neuvonta- ja opetustilanteiden pohdintoihin ja keskusteluihin. Näin valistus muovaa hitaasti yleistä ilmapiiriä. Tyypillisiä valistuksen keinoja ovat julisteet, opaskirjaset, lehtikirjoitukset, radio- ja tv-ohjelmat sekä esitelmät. (Nupponen 2001, 24–25.)

Valistuksen virittämän pohdinnan ja keskustelun myötä yleinen ilmapiiri muuttuu hitaasti. Mikäli valistus sopii yhteen yhteiskunnassa käynnissä olevan kulttuurin muutoksen kanssa, valistukseen sisältyneet viestit voidaan havaita väestön totumuksissa ja uskomuksissa vuosikymmenten kuluessa. Näin varsinkin silloin, kun taloudellinen kehitys ja yhteiskunnan koulutus- ja ammatinrakenteet ovat muutoksessa ja valistusta tuetaan lainsäädännöllä ja taloudellisesti, esimerkiksi vero- ja hintapolitiikan keinoin. (Nupponen 2001, 26.)

Ravitsemuskasvatuksen tulee perustua aina varmennettuun tietoon ravitsemuksen terveysvaikutuksista (Nupponen 2001, 16). Kyselyyn vastanneiden henkilöiden pääasiallisina ravitsemustiedon lähteinä oli 36 prosentilla alan julkaisut, 33 prosentilla aikakauslehdet, 30 prosentilla radio ja tv, 27 prosentilla internet sekä 21 prosentilla sanomalehdet. Lisäksi ravitsemustiedon lähteiksi mainittiin ravitsemusterapeutit, kansalais- ja työväenopistojen ravitsemuskurssit, puoliso ja koulu. Tarkasteltaessa kyselyyn sisältyneitä ravitsemustiedon lähteitä 3. kysymyksessä havaitaan, että vastauksista 80 prosenttia on ravitsemusvalistuksen käyttämiä keinoja (alan julkaisut,

lehdet, radio ja tv sekä internet). Vastauksista vain 13 prosenttia jakaantuu opetuksen keinoihin (kurssit ja koulu) ja 5 prosenttia neuvonnan keinoihin (ravitsemusterapeutti).

4 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

Patrikaisen ja Myllerin (2002, 186, 191) mukaan elinikäinen oppiminen ei ole vain myöhemmin tarvittavien taitojen ja tietojen omaksumista ja valmistautumista tuleviin elämänvaiheisiin, vaan se on entistä välttämättömämpää myös nykyhetkessä selviytymiselle. Oppimisen taustalla on tarve jäsentää nopeasti muuttuvan yhteiskunnan informaatiotulvaa, asioita, ilmiöitä ja ympäröivää maailmaa. Lisäksi nykyhetkessä elinikäisen oppimisen taitoja edellyttävät niin kriisien ratkaisutaidot kuin uusien tietojen ja taitojen hankkiminenkin. Elinikäinen, itseohjattu oppiminen on taito, tahto ja valmius, jonka kehittämiseen tulee tähdätä jo varhaiskasvatuksesta lähtien. Italialainen filosofi Vattimo esittää, että kyky aktiiviseen, oma-aloitteeseen ja itsenäiseen tulkintaan ja maailman jäsentämiseen on ihmisen ainoa mahdollisuus selvitä.

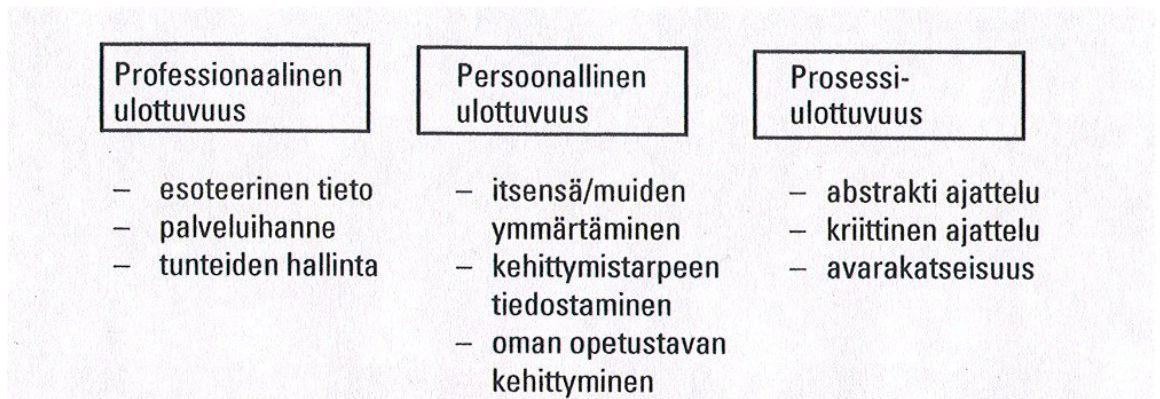
Miksi ihmeessä minä olen hakeutunut ammatilliseen opettajakoulutukseen? Koko maailmahan on minulle vieras! Hopsiini kirjasin opiskeluni ensisijaiseksi tavoitteeksi muodollisen pätevyyden, ”paperin”, saamisen. Tänään löysin itselleni paremmin kelpaavan selityksen Helakorven (1992, 253) kirjasta. Helakorven mukaan kasvatustieteen osa-alueita ovat erityiskasvatus, kasvatustiede, aikuiskasvatus ja ammattikasvatus. Kolmeen ensin mainittuun olen perehtynyt jossakin määrin jo aiemmin työtehtävieni kautta, mutta ammattikasvatus aivan omana alueenaan on minulle uusi juttu! Tämä näkökulma mahdollistaa tutustumiseni johonkin uuteen ...

Yhteiskunnan ja työelämän muutokset ovat pakottaneet opetusta muuttumaan, sillä perinteinen käsitys tiedosta ja tiedonhankinnan keinoista on kyseenalaistettu. Muuttuvan, epävarman tiedon lisäksi on menossa voimakas ammattien ja eri tehtävissä vaadittavien taitojen ja kyvykkyyden muutos. Myös opetuksen tuloksena saavutettavat taidot on todettu puutteellisiksi. Opetustyötä tekevien kokemusmaailmaan sisältyy harvoin nykyisin tarvittavaa moniammatillisuutta. Tästä syystä myös opettaja on ymmärrettävä kompleksisen ammattialansa oppijaksi. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 150; Enkenberg 2000, 157.)

Opettajan työn perustana on hyvä koulutus, vaikka sen aikana ei ole mahdollista saavuttaa kaikkia opetustyössä tarvittavia tietoja. Peruskoulutuksen lisäksi tarvitaan sekä työyhteisön ohjausta uran alkuaikoina että yksilöllisten tarpeiden mukaista täydennyskoulutusta. Opettajan tulee mieltää ammatin edellyttämä täydennyskoulutus osaksi työtään. Ammatissa kehittyminen on pitkäaikainen prosessi, jossa kietoutuvat yhteen sekä urakehitys että elämänkaaren muut tapahtumat. Koulutustarpeeseen vaikuttavat yksittäisten opettajien lisäksi myös koulun ja yhteiskunnan asettamat vaateet, sillä useissa yhteyksissä opettajia on pidetty keskeisinä tekijöinä yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin vastattaessa. Kouluilta, oppilaitoksilta ja yksittäisiltä opettajilta vaaditaan ammattitaitoon perustuvaa toiminnan tasokkuutta, ajanmukaisuutta ja tuloksellisuutta. Opettajan tulee pysyä mukana opetuksen tavoitteissa, sisällöissä ja menetelmissä tapahtuvassa kehityksessä. Opettajan rooli ja ammatti-identiteetti ovat sopeutumista vaativassa murroksessa hyvin moninaisten työtehtävien keskellä. (Meriläinen 2002, 244–245.)

Kysyin opetusharjoitteluani ohjaavalta opettajalta: ”Muistatko aikaa, jolloin et olisi opiskellut?” Hänen lyhyt, kieltävä vastauksensa kertoi tiivistetysti paitsi ammatillisen opettajan työhön sisältyneistä muutospaineista myös niistä valmiuksista, jotka ammatillisen opettajan täytyy muuttuvassa yhteiskunnassa omata.

Opettajiin kohdistetut odotukset edellyttävät ammattitaidon kehittämistä. Yksittäisen opettajan näkökulmasta se tarkoittaa pitkäjänteistä ja mielekästä täydennyskoulutusta. Koulutuksen lisäksi opettaja tarvitsee kehittyäkseen kokemusten kautta hankittua tietoa. Mutta miten voidaan tarkastella mahdollista ammatillista kehittymistä ja miten se ilmenee opettajan käyttäytymisessä? Helakorven ja Olkinuoran (1997, 154) mukaan opettajana kehittyminen edellyttää neljää asiaa: sitoutumista kasvuun ja oppimisen edistämiseen, yhteistyötä ja vuorovaikutusta, autonomiaa sekä aktiivista oppimista. Kysymyksiin voidaan hakea vastausta myös tarkastelemalla ammatillista kehittymistä eri uravaiheissa ja sen kolmesta eri ulottuvuudesta kuvion 2 mukaisesti. Esitetty jäsentely tarjoaa mallin, jonka avulla voidaan parantaa opettajankoulutuksessa olevien ammatillista kehittymistä. Lisäksi se tarjoaa mahdollisuuden rajata lähestymistapa tietyllä osa-alueella tapahtuvan ammatillisen kehittymisen tutkimiseen. (Meriläinen 2002, 245–246.)



KUVIO 2. Opettajan ammatillisen kehittymisen ulottuvuudet (Meriläinen 2002, 246).

4.1 Professionaalinen ulottuvuus

Ammatillisen kasvun professionaalinen ulottuvuus on jaoteltu kolmeen osaan: *esoteerinen tieto, palveluihanne ja tunteiden hallinta.*

Esoteeriseen tiedon alueisiin kuuluvat:

- oppiaineisiin liittyvä tieto
- yleinen pedagoginen tieto
- opetussuunnitelmatieto
- pedagoginen sisältötieto
- tieto oppijoista ja heidän ominaisuuksistaan
- tieto kasvatuksen kontekstista
- tieto kasvatustavoitteista ja kasvatusarvoista sekä niiden filosofisesta ja historiallisesta taustasta. (Meriläinen 2002, 247).

Opettaja tarvitsee työssään tietyn palveluihanteen, halun auttaa opiskelijoitaan ja saada näin tyydytystä työstään. Palveluihanne eli kutsumustietoisuus on yksi opettajan uranvalinnan motiiveista. Professionaalisen ulottuvuuden kolmas osa on tunteiden hallinta, johon liittyy oppilaiden tasapuolinen kohtelu. Taidon kehittyminen edellyttää kokemusten karttumista ja niistä oppimista. (Meriläinen 2002, 248.)

Muotoilin käyttöteoriaani...(kummallinen käsite). Luukkaisen (2005, 210) esittämä kuvio opettajan käyttöteorian rakentumisesta selvensi asiaa todella paljon. Nyt ymmärrän käyttöteorian opettajan henkilökohtaiseksi työkaluksi.

Oppimistahtumassa on aina mukana koko ihmisen minuus tunteineen, ympäröivine kulttuureineen, elämänsähistorioineen kaikkineen. Mielenkiinnon oppimiseen on lähdettävä oppijasta itsestään eli oppimisella on oltava oppijalle jokin tavoiteltava arvo. Uskon, että uutta opitaan tekemällä, kokeilemalla, pohtimalla ja käsitteellistämällä. Taitoaineiden opetuksessa opettajan tulee pyrkiä siihen, että osallistujat saavat soveltaa ja harjoitella opiskeltuja asioita käytännön opetustilanteissa.

4.2 Henkilökohtainen ulottuvuus

Persoonallisuuden ulottuvuutta tarkasteltaessa se voidaan ymmärtää myös kehittymisen henkilökohtaisuutena. Tällöin korostetaan opettajan omakohtaisiin kokemuksiin ja hänen itseensä suuntautuvaan tarkasteluun perustuvaa henkilökohtaista kehitystä. Opettaja nähdään itseään tutkivana, kokemuksiensa kautta kehittyvänä yksilönä. Henkilökohtainen ulottuvuus jakaantuu *itsensä ja muiden ymmärtämiseen, kehittymistarpeen tiedostamiseen ja oman opetustavan kehittymiseen.* (Meriläinen 2002, 249.)

Ensimmäinen keskeinen alue, jolla opettajan ammatillinen kehittyminen ilmenee henkilökohtaisella ulottuvuudella, on itsensä ja muiden ymmärtäminen. Huomio kohdistuu täydennyskoulutuksen merkityksellisyyteen minän ja itsetuntemuksen kehittämisessä. Työssään menestyvän opettajan tunnusmerkkeinä on pidetty henkistä tasapainoa, itseluottamusta, itsevarmuutta ja kykyä tulla toimeen muiden kanssa. Menestyvien opettajien persoonallisuuteen on luontaisesti liitetty henkilökohtaisista ominaisuuksista empaattisuus, herkkyys, innostavuus, huumorintaju ja lämpö. Mikäli opettajalla on kykyä asettua toisen ihmisen asemaan, opettaja onnistuu vuorovaikutussuhteissaan opiskelijoiden, kollegojen ja kouluhallintoviranomaisten kanssa. (Meriläinen 2002, 249.)

Huomaan itsestäni, että opiskelijan tunne-elämä voi olla melkoisen ailahtelevaa – koko tunteiden kirjo yhden päivän syvästä epätoivosta muuttuukin seuraavana päivänä aitoon oppimisen iloon ja työn suomaan tyydytykseen.

Mietiskellessäni ammattitaitoon sisältyvän hiljaisen tiedon merkitystä ymmärsin omakohtaisesti, että monilla ammattialoilla voi hiljaista tietoa olla taito kohdata erilaisia ihmisiä ja kyky toimia heidän kanssaan.

Tuli sieltä tervaa ja höyheniä minullekin...lienee syytä ”reflektoida” tapahtunutta.

Toinen alue, jolla opettajan ammatillinen kehittyminen ilmenee henkilökohtaisella ulottuvuudella, on ammatillisen kehittymistarpeen tiedostaminen. Tällöin hän pyrkii tietoisesti kehittämään itseään ja ammattitaitoaan. Jotta opettaja pystyy jatkuvasti arvioimaan ja kehittämään opetustaan, hänen tulee ymmärtää omia tunnekokemuksiaan. Reflektiivisyys ja ymmärrys itsensä kehittämisen vaikeudesta ja oppimisen epätäydellisyydestä vaatii oman työn jatkuvaa analysointia, ammattikirjallisuuden lukemista, koulutukseen osallistumista ja avoimuutta uusille kokemuksille ja uudelle tiedolle. (Meriläinen 2002, 250.)

Olen pohtinut, miten muotoilen omaan käyttöteoriaani sen, että näkemykseni mukaan opettajat eivät millään koulutusasteella toimiessaan voi tehdä kasvatustyötään kotiemme peräkamareita, kotikaupunkejamme, eivät edes kotimaatamme varten – opiskelijoita on tietoisesti ohjattava opinnoissaan koko maailmaa varten. En ole löytänyt ajatuksilleni oikeaa ilmaisua, mutta Hilpelän (1982, 153) tekstistä se löytyi! Äärettömän yksinkertaisesti, konstailemattomasti, mutta ajatukseni tiivistäen - globaaliset kasvatustavoitteet. Tätä ilmaisua minä olen hakenut! Hilpelän mukaan opettajuus ei voi olla kapea-alainen ja perustua vain ainedidaktiikkaan ja aineenhallintaan. Tarvitaan pedagogisessa ajattelussaan laaja-alaisia, tulevaisuuteen suuntautuneita ja globaaliin ajatteluun kykeneviä opettajia. Tähän käsitteeseen sisältyy seuraava koulutuksellinen kehittymishaasteeni.

Opettajan ammattitaidon katsotaan kehittyvän koko hänen työuransa ajan. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että oppimis-ohjaustilanteessa myös opettaja on oppilas, sillä kyllähän myös hän oppii prosessin aikana.

Kolmas keskeinen alue, jolla ammatillinen kehittyminen ilmenee henkilökohtaisella ulottuvuudella, on oman opetustavan muotoutuminen. Opettajalle luontainen opetustapa kehittyy hänen persoonallisuutensa ja henkilökohtaisen filosofiansa mukaiseksi. Opetustapaan vaikuttavat myös työssä saadut kokemukset, ja opetuksen malli kehittyy vähitellen omalle itselle sopivaksi, analysoitavaksi ja perusteltavissa olevaksi opetuskäyttäytymiseksi. (Meriläinen 2002, 250.)

Oppimisen ohjaaminen -opintojaksoon kuuluvien ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitysten pohtiminen vaikutti siihen, että olin opetusharjoitteluni alkaessa tietoinen niistä käsityksistä, joille käyttöteoriani rakentui ja jotka ohjasivat toimintaani. Se, että uskaltauduin ensimmäisen kerran ohjaavan opettajani rohkaisemana ja kouluttajani esimerkkiä seurailleen kokeilemaan yhteistoiminnallista oppimista (YTO), oli itselleni myönteinen kokemus. Koska YTO menetelmänä toimi yllättävän hyvin keittiötyöskentelyssä tarvittavan,

uuden tiedon lähteille ohjaamisessa, aion perehtyä yhteistoiminnalliseen oppimiseen enemmän.

... pyrin huomioimaan erilaisia oppijoita tekemällä hojks-oppijoille selkokielisiä monisteita ja havainnollistamalla esimerkiksi valmiita ruoka-annoksia tai ateriakokonaisuuksia mahdollisimman paljon kuvin. On tunnustettava, että tahtotilani erilaisten oppijoiden tukemiseksi oli suurempi kuin käytettävissä olevat resurssini.

4.3 Prosessiulottuvuus

Kolmas opettajan ammatillisen kehittymisen ulottuvuus liittyy opettajan tapaan ajatella eli abstraktiin ja kriittiseen ajatteluun sekä avarakatseisuuteen. Opettajan päivittäisten päätösten tulee perustua tietoisiin, abstrakteihin ajatusprosesseihin. Tämä on opettajan ammatillisen kehittyneisyyden ydin. (Meriläinen 2002, 251.)

Opettajan tulee hallita laaja-alaisten tietojen lisäksi niiden keskeiset käsitteet ja periaatteet. Hänen on myös pystyttävä välittämään olennainen tieto opiskelijoille. Opettajan on tiedostettava tapahtumien moniselitteisyys ja ratkaistava ongelmatilanteita. Hänen on kyettävä abstrahoimaan ja testaamaan olettamuksiaan ongelmanratkaisun keinoin. Opettajan kriittisen ajattelun taso kohoaa abstraktin ajattelun kohotessa. Kriittisellä ajattelulla tarkoitetaan harkintakykyä sekä kykyä perustella ja puolustaa omia ratkaisuja. Tähän liittyy myös tieteellisen tiedon hyväksyminen. Opettajan ainoa keino kouluun kohdistuvia, usein asiantuntemattomia vaatimuksia vastaan on hänen kykynsä ajatella itsenäisesti ja kriittisesti. Avarakatseisuus puolestaan edellyttää kykyä tarkastella opetuksen kysymyksiä monesta näkökulmasta. (Meriläinen 2002, 251.)

Koulutuksen ja kokemuksen myötä opettajan ammattitaidon tulisi kehittyä siten, että pelkästä opetuksen teknisestä toteutuksesta edettäisiin kohti opetuksen teorian ja kasvatusfilosofian sisäistämistä (professionaalista ulottuvuutta). Opetuksessa tulisi löytää henkilökohtainen opetustapa, johon liittyy varmuus erilaisten tilanteiden hallitsemisesta sekä itsensä ja toisten ymmärtämisestä (henkilökohtainen ulottuvuus). Ajattelussa tulisi kehittyä kokonaisuuksien ymmärtämiseen sekä syvällisen ajattelutaidon saavuttamiseen (prosessiulottuvuus). Esitetyt ulottuvuudet ovat vuorovaikutuksellisesti yhteydessä toisiinsa. Kehittyminen eri alueilla voi tapahtua eri

rytmissä, ja prosessin laadussa ja nopeudessa voi olla yksilöllisiä eroja. (Meriläinen 2002, 251.)

Ajattelen, että opetuskeittiötyöskentely on kaksivaiheista sisältäen tiedollisen ja taidollisen osuuden. Tiedolliseen osuuteen sisältyy orientaatioperustan luominen ja ”teoriaosuus” eli opetuskerran aihe. Taidollinen osuus sisältää käytännön keittiötyöskentelyn, jolloin tiedollinen osuus testataan eli sovelletaan käytäntöön. Aterioinnin aikana reflektoidaan sekä teoriaa että sen soveltuvuutta käytäntöön. Eikös tämä ole Kolbin kokemuksellista oppimista käytännön keittiötyöskentelyyn sovellettuna?

Informaation, etätyötä ja joustavaa työtä tekevien ihmisten määrän kasvu sekä työnteon luonteen muuttuminen asettavat vaatimuksia teknologian käytön osaamiselle. Muuttuva ympäristö ja kilpailu sekä työntekijöiden uudelleen koulutus edellyttävät jatkuvaa oppimista. Näistä syistä Enkenbergin (2002, 157) mukaan kouluissa opetuksen painopisteen tulisi olla oppilaiden geneeristen (yleispätevä) taitojen kehittämisessä. Hänen mukaansa tämä helpottaisi työtehtävästä toiseen siirtymistä. On selvää, että tämä asettaa haasteita myös opettajan ammatilliselle kehittämiselle.

5 NEUVONNASTA OPETUKSEN KAUTTA OPPIMISEN OHJAAMISEEN

Kasvatukseen ja opetukseen on kohdistettu eri aikoina erilaisia odotuksia ja laatuvaatimuksia. Opettamisen perustason oppiminen ja ajanmukaiseksi uudistaminen ovat monimutkaisia ilmiöitä, joihin liittyy opettajan kognitiivisia, affektiivisia ja toiminnallisia tekijöitä. Lisäksi niihin liittyy uudistuksille suotuisan opetusyhteisön muodostumisen tekijöitä, joita tutkimus pystyy hitaasti tuomaan esille. Tutkimustietoon perustuvan opetuskäytännön luominen vaatii pitkän aikavälin kokeilua ja kehittelyä. (Leino & Leino 1997, 10–11.)

Opettajan osuutta ei opetus-oppimistapahtumassa voi sivuuttaa. Opettajalle oppimista määräävät, ensisijaiset asiat ovat oppijoiden kehitys ja kehitystä edistävät tekijät. Sen vuoksi opettajalle ovat tärkeitä yleiset kehitysteoriat, opettajan omat kokemukset ja uusi tutkimustieto oppimista edistävästä opetusmenetelmistä. (Leino & Leino 1997, 12.)

5.1 Neuvonnasta opettamiseen

Ravitsemusosaaminen on käsitteenä laaja. Se sisältää paitsi tiedon myös taidon soveltaa tietoa. Ravitsemuksen kaltaisessa oppiaineessa, joka perustuu suureen tietomäärään, monimutkaisiin tiedon rakenteisiin ja jatkuvasti uusiutuvaan tietoon, voi tiedon tasolla oppimisen ongelmaksi osoittautua kokonaisuuksien hahmottaminen. Tällöin oppijoiden ravitsemusosaamisen perusvalmiuksiin kuuluvat kyky etsiä tietoa ja arvioida, mikä tieto on olennaista. Näin saadaan valmiuksia ajan tasalla pysymiseen muuttuvan tiedon maailmassa. (Keinänen 2004, 110.)

Ravitsemusosaamisessa on havaittu puutteita muun muassa oppijoiden soveltamistaidon kehittämisessä. Konstruktivistinen oppiminen rakentuu pääosin tieto-osaamiseen, jolla on merkittävä yhteys soveltamistaitoon. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan ravitsemuskoulutuksessa konstruktivistisella oppimispolulla jäädään usein tiedon tasolle. (Keinänen 2004, 110.)

Opettajan oma oppiminen on yhteydessä opetuksen kehittämiseen. Ravitsemusopettajien ammattitaidon kehittämisessä painottuvat kouluttajan asiantuntijuuden osa-alueista substanssi osa-alueen ammatillinen taitotieto (teoriatiedon ajan tasalla pitäminen ja käytäntöön soveltaminen), pedagogisella osa-alueella kasvatukselliset taidot (teorian havainnollistaminen, opetus- ja arviointimenetelmien hallinta). Pedagogisella alueella koulutustarve kohdistuu ammatillisessa koulutuksessa opetuksen integrointiin ja työelämälähtöisyyteen, itseohjautuvuuteen, ongelmanratkaisutaitoihin ja opiskelijakeskeisyyttä korostaviin opetus- ja arviointimenetelmiin. Opettajien kouluttautumismotiivina on kehittyä opettajina. Ravitsemusopettajat haluavat kehittää itseään myös toisella vahvuusalueellaan, substanssiosaamisessa, eli heidän motiivinaan on kehittyä oman aineen asiantuntijuudessa. Opettajien lisäkoulutuksen on todettu lisäävän opettajan valmiuksia, soveltamistaitoa, orientoitumista kehittämistehtäviin ja sopeutumista muutokseen. Täydennyskoulutuksella on puolestaan todettu olevan vaikutusta opetustyön kehittämiseen ja yhteisöllisyyden lisääntymiseen. Opettajan tulee tuntea konstruktivistisen ja kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaiset edellytykset opintojen järjestämiselle, itseohjautuvan ja projektityyppisen oppimisen sekä koulutusorganisaation visio, kehittämisstrategiat ja -hankkeet, jotta hän osaa sovittaa työnsä niitä tukeviksi. (Keinänen 2004, 110–111.)

Aiemmin olen ravitsemuskasvattajan työssäni käyttänyt neuvonnan toteutusmalleja. Kehittämishankkeeni myötä halusin selvittää itselleni, miten ravitsemuskasvatuksessa käyttämäni neuvonnan toteutusmallit muuttuvat matkallani neuvojasta opettajaksi ammatillisten opettajaopintojeni myötä. Löydänpö kehittämishankkeeni teoriataustan avulla vastaavuudet neuvonnan toteutusmalleille ja opetustavoille?

Ravitsemusneuvonnan eri toteutusmallien toimintaa ohjaavat perusajatukset ja taustalla vaikuttavat oppimiskäsitykset on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 3. Ravitsemusneuvonnan menetelmien taustalla olevat oppimiskäsitykset.

Neuvonnan toteutusmalli	Toimintaa ohjaavat perusajatukset	Neuvonnan taustalla vaikuttava oppimiskäsitys
Toimintaohjeiden ja tietojen antaminen	Korostaa neuvottavan passiivista asemaa käyttäytymisen muuttamisessa, ihmisten samankaltaisuutta ja käyttäytymisen lainalaisuutta sekä ärsykeitä ja reaktioita.	Behavioristinen
Käyttäytymisen muuttaminen	Käyttäytyminen lainalaista ja ympäristötekijöistä riippuvaista. Korostaa ärsykeitä, toiminnan seurauksia ja toiminnan korvaamista jollakin toisella toiminnolla.	Behavioristinen
Mielekkääseen oppimiseen ohjaaminen	Korostaa tiedon organisointia mielekkäällä tavalla, ohjattavan toiminnan periaatteiden ymmärtämistä, kokonaisuuksien hallintaa ja opitun tiedon tarkoituksenmukaista soveltamista.	Kognitiivinen
Itseohjautuvuuteen ohjaaminen	Perustuu mielekkääseen näkemykseen ohjaamiseen ja humanistiseen ihmiskäsitykseen. Lähtökohtana neuvottavan arvot, asenteet ja tunteet. Tavoitteena itseohjautuvuuden kehittyminen.	Konstruktivistinen

Ravitsemusopetus on teoreettisesti haasteellinen oppiaine, jossa kokonaisvaltainen oppiminen ja oppimisen eteneminen tiedon tasolta soveltamisen tasolle asettaa vaateita. Ravitsemusopetuksessa korostuvat havainnollistavien opetusmenetelmien ja opetusmateriaalien tuntemus ja soveltamistaito sekä substanssiosaamisen ja pedagogisen osaamisen yhteensovittamistaito. Pedagogisten valmiuksien ja

ravitsemustieteen substanssiosaamisen ylläpitämiseksi on opettajilla erikseen olemassa hyviä mahdollisuuksia, mutta näiden osaamisalueiden yhdistämiseksi joudutaan oppilaitoksissa kehittämään nimenomaan ravitsemusopetukseen sopivia sovellutuksia työvälineisiin, oppimateriaaleihin ja opetusmenetelmiin. (Keinänen 2004, 120.)

Opetusmenetelmien valintaan vaikuttavia tekijöitä ovat opetuksen tavoitteet, oppijoiden lähtötaso ja oppimisvalmiudet, opetusmateriaalit ja oppimisympäristö sekä opettajien valmiudet opetusmenetelmän käyttöön. Oppijoiden perusvalmiuksien kehittämisessä tulisi ottaa huomioon erityisesti itseohjautuvuuden ja siihen liittyvän tiedonhaun valmiuksien kehittäminen jo opintojen alusta lähtien. (Keinänen 2004, 120.)

5.1.1 Opetustavat

Opetus on kasvatustavoitteiden suuntaista intentionaalista (tarkoituksellista) vuoro-vaikutusta, jonka tarkoituksena on aikaansaada oppimista. Opetukseen sisältyy sekä opettamista että oppimista. Vaikka opettaminen on opettajan toimintaa, opetus kattaa myös oppimisen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 18–19.)

Opettaja joutuu arvioimaan, millaisia opetustapoja hän käyttää. Hyvä opettaja valitsee opettamistapansa sen mukaan, miten hyvin ne edistävät opetuksen tavoitteiden mukaista opiskelua ja oppimista. Opetuksen olennaisia piirteitä kuvaavat karkeasti jaoteltuna behavioristinen, kognitiivinen, humanistinen ja sosiaalinen tapa opettaa. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 117; Nummenmaa 2002, 129; Uusikylä & Atjonen 2005, 114.)

Behavioristisessa eli suorassa opetuksessa opettaja esittää oppijoille tietoja, jotka oppija omaksuu sellaisenaan samoin kuin oppikirjan tiedot. Pääpaino on selkeässä opetuksessa, pieninä annoksina harjoittelemisessa ja oppijoille annettavassa palautteessa. Vähitellen edetään synteeseihin, joissa tiedon osat yhdistetään laajempiin kokonaisuuksiin. (Uusikylä & Atjonen 2005, 114.)

Koska osalla oppijoista oli äidinkielenään jokin muu kieli kuin suomi, behavioristinen demonstraatio puolsi paikkaansa esimerkiksi pihvifileen

leikkaamista opettaessa. Valittu opetustapa oli perusteltua sekä yksittäisen työvaiheen oikeinoppimisen että työnantajien edellyttämän taloudellisen toimintatavan vuoksi.

Kognitiivisessa eli informaation prosessointiin painottuvassa opetuksessa opettaja auttaa oppijoita prosessoimaan oppiaineksen mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Oppijat omaksuvat heille välitetyn tiedon oikeana ja hyödyllisenä. Opetuksessa painottuu käsitteiden välisten suhteiden ymmärtäminen ja opitun yhdistäminen jo omaksuttuun tietovarastoon. Tämän opetuksen uskotaan kehittävän ajattelutaitoja. (Uusikylä & Atjonen 2005, 114.)

Kognitiivisessa, konstruktivistisessa opetuksessa opettaja auttaa oppijoita rakentamaan mielekkäitä ja joustavia tietorakenteita ja ohjaa heitä ymmärtävään ajatteluun eli luokitteluun, arvioimaan ja tekemään analyyseja ja synteesejä. Opetuksessa pyritään yhdistämään opiskelutehtävät ja realistiset elämäntilanteet. Opetukseen sisällytetään epävarmuutta, epäilyä ja tiedonhalua kasvattavia aineksia. Oppijoita ohjataan ilmiöiden tutkimiseen ja yhteisymmärrykseen käsiteltävästä asiasta. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 120; Uusikylä & Atjonen 2005, 114.)

Aho (2002, 26, 28) tarkastelee konstruktivismi-käsitteen monimerkityksellisyyttä. Hänen mukaansa puhuttaessa konstruktivistisesta oppimisesta painotetaan prosessia, jossa oppija rakentaa omaa ymmärrystään. Kun puhutaan konstruktivistisesta opetuksesta, huomion kohteena ovat opettajan pedagogiset toimet, joilla hän pyrkii tukemaan oppijan tiedonrakentumisen prosessia. Konstruktivistisessä opetustilanteessa opetus etenee kaiken aikaa oppijan huomioon ottavalla tavalla.

Humanistisessa opetuksessa opettaja luo ilmapiirin, jossa oppijoiden tarpeet otetaan huomioon. Jokaiselle oppijalle pyritään välittämään tunne siitä, että hän on arvokas persoona. Oppijoita autetaan hyväksymään itsensä, luomaan myönteistä minäkuvaa ja ymmärtämään omia opiskeluasenteitaan. (Uusikylä & Atjonen 2005, 114.)

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden taustalla on humanistinen ihmiskäsitys, joka muun muassa hyväksyy erilaisuuden, kunnioittaa sitä ja tunnustaa erilaiset opiskelutyyliä. Erityisopiskelijoiden integrointi on ehdottomasti oikea tapa tukea humanismin mukaista inhimillistä yksilöllisyyttä ja tasavertaisuutta. Opetusharjoitteluni myötä jäin pohtimaan, että mikäli ryhmästä lähes kolmasosa on hojks-oppijoita, ovatko oppijoiden tukemiseksi tarkoitetut resurssit kasvaneet samassa suhteessa hojks-oppijoiden

määrän kanssa? On vastuutonta puhua integroinnista, mikäli se käytännössä tarkoittaa hojks-oppijoiden sysäämistä ammatillisen opettajan harteille ilman tukitoimia.

Sosiaalisessa opetuksessa opettaja jakaa oppijat heterogeenisiin pienryhmiin ja ohjaa ryhmiä työskentelemään yhteisten tavoitteiden suuntaisesti. Jokaisen oppijan on annettava oma panoksensa ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi. (Uusikylä & Atjonen 2005, 114.)

Opettajan tulee arvioida, miten paljon oppijoiden annetaan työskennellä itselleen sopivalla tavalla. On otettava huomioon myös, miten paljon kunkin oppijan on saatava kokemuksia kaikista opetustavoista. Myös oppijan, joka on itsenäinen ajattelija, on totuttava yhteistyöhön perustuvaan opetukseen. Näin voidaan kehittää sellaisia sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan elämässä selviytymiseksi. (Uusikylä & Atjonen 2005, 114.)

Oppimistulosten kannalta on tärkeää, että opiskelijat voivat käyttää samanaikaisesti useita aistejaan. Oppimistulosten ja opetuksen havainnollisuuden suhdetta kuvaa hyvin, että pelkästään kuuloaistiin perustuvassa opetuksessa saavutetaan 20 prosentin ja näköaistiin perustuvassa opetuksessa 30 prosentin oppimistulos. Mikäli opiskelija kuulee, näkee, puhuu ja tekee käsiteltävään asiaan liittyen, oppimistulos on 90 prosenttia maksimituloksesta. (Vuorinen 2005, 47.)

Opetustapoja on jaoteltu monella tapaa, sillä kukin aikakausi luo omat opetustapansa. Koskenniemi (1970) on perustanut opetustapaluokittelunsa opetustilanteen vastuullisuuteen eli onko vastuu opettajalla vai opiskelijalla. Tästä näkökulmasta opetusta lähestyttäessä opetustavat voidaan jakaa *opettajakeskeisiin, oppilaskeskeisiin ja yhteistoiminnallisiin muotoihin*. (Uusikylä & Atjonen 2005, 120–121.)

Monet tutkijat ovat käyttäneet edellä mainittua opetustapojen kolmijakoa hiukan vaihdellen. Opettajakeskeisiin tapoihin lukeutuvat muun muassa resitaatio, luento-opetus ja demonstraatiot. Oppilaskeskeisiksi tavoiksi luokitellaan laboratorio- ja hanketyöt, itsenäinen tiedonhankinta ja draamamenetelmä. Yhteistyöhön perustuvat yhteissuunnittelu, ryhmäkeskustelu ja yhteinen resitaatio. (Uusikylä & Atjonen 2005, 120–121.)

5.1.2 Opettajajohtoinen opetus

Opettajakeskeisessä opetuksessa opettaja panee työn alulle ja ohjaa sitä.

Opetustapoina ovat opettajan esitys, kysely ja yhteinen harjoitus. (Uusikylä & Atjonen 2005, 122.)

Tehokkaan *opettajan esityksen* piirteet tiivistää Kyriacou (1995) seuraavasti:

- Opettajan esityksen tulee olla looginen, ymmärrettävä ja kuulijoidensa tasolla.
- Esityksen tulee esittää selkeästi sekä asian tai ilmiön kokonaisrakenne että sen osien suhde siihen.
- Esitysaika tulee perusopetuksessa rajoittua 10 minuuttiin ja varttuneemmilla 20 minuuttiin.
- Esityksen tulee olla kielellisesti vaihtelevaa ja elävää. Oppijoita motivoi ja innostaa opettajan oma innostus ja mielenkiinto.
- Oppijoiden elämään ja kokemuspäiriin liittyvät esimerkit tehostavat opetusta.
- Opetuksen ymmärtämistä arvioidaan havainnoinnin ja oppijoiden tekemien kysymysten perusteella. (Uusikylä & Atjonen 2005, 122.)

Oppitunti aloitetaan aikaisemmin opitun kertaamisella ja tavoitteiden määrittelyllä, jolloin oppijoiden pitkäkestoinen muisti aktivoituu ja uuden materiaalin omaksuminen mahdollistuu. Kun oppijat yhdistävät uuden tiedon aikaisempiin tietoihinsa, informaation käsitteleminen on heille helpompaa. Uusi materiaali esitetään pieninä annoksina ja siihen liitetään omaksumista tukevaa harjoittelua. Asian ymmärtäminen varmistetaan opettajan esittämällä kysymyksillä, oppijoiden työskentelyä tarkkailemalla ja korjaavalla palautteella. Opetuksen eteneminen pienin askelin tukee erityisesti nuoria oppilaita ja oppimisvaikeuksista kärsiviä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 122.)

Opettajan kyselyyn perustuvassa opetuksessa on tärkeää, että opettaja ottaa huomioon oppijoiden erilaiset lähtökohdat. Opettajan tulee esittää niin kirjalliset kuin suullisetkin kysymykset selvästi. Myös oikein valittu kysymysten vaikeustaso on tärkeää oppijoiden edistymiseksi. Oppijan antama oikea vastaus vahvistetaan myönteisesti, ja väärät ratkaisut oikaistaan hienotunteisesti ja rohkaisemalla oppijaa uuteen yritykseen. On tutkittu, että opettajat kysyvät useimmiten yksinkertaisia kysymyksiä (low order

questions), joihin oppijat vastaavat kirjan sanoin. Sen sijaan oppijan omaa, ajateltua mielipidettä tai syysuhteiden selittämistä (high order questions) vaativia kysymyksiä, esiintyy opetuksessa erittäin vähän. Toinen opetustavan huono piirre on se, että usein vastaaminen kasaantuu muutamille aktiivisimmille oppijoille. (Uusikylä & Atjonen 2005, 122.)

Oppimateriaaliin perustuva *yhteinen harjoitus* lienee ollut yleinen opetustapa perusasteella. Liian runsas harjoittelemine voi eriyttämättömänä johtaa opiskelumotivaation heikkenemiseen, joten yhteisen harjoittelun tulee olla vain opetuksen renki. Isäntänä se johtaa helposti oma-aloitteisuuden ja opiskelumotivaation vähenemiseen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 123.)

5.1.3 Yhteistoiminnallisia ja oppilaskeskeisiä opetusmuotoja

Oppilaskeskeisessä opetuksessa työn eteneminen ja joskus sen suunnittelukin ovat oppijoiden varassa. Tällöin työtapana ovat yksilöllinen työskentely, opiskelijoiden esitys ja ryhmätyö. Yhteistoiminnallisessa opetuksessa työnjako on yhteinen, eikä vastuunjako ole määritelty selvästi. Työtapana käytetään opetuskeskustelua ja juhlaa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 122.)

Yhteistyöhön perustuvan oppimisen (co-operative learning) taustalla olevat pedagogiset periaatteet ovat jo 1900-luvun alussa amerikkalaisten Deweyn ja Kilpatrickin korostamat yhteistyö, yhteisvastuu ja oppijoiden aktivoiminen hankkeiden avulla. Suomessa koulukunta on lyönyt itsensä läpi 1990-luvulla. Sahlberg (1997) liittää yhteistoiminnalliseen oppimiseen seuraavat ydinpiirteet:

- Ryhmän jäsenten välisen sosiaalisen riippuvuuden vahvistaminen. Jokaisen panosta tarvitaan ja me-henki kasvaa. Tähän tarvitaan onnistuneita tehtäviä ja opettajan ohjausta tarpeen mukaan.
- Ryhmätyötaitojen ja asenteiden harjoittaminen. Tarvitaan kuuntelemisen, auttamisen, omien ajatusten ilmaisemisen ja vastuunkantamisen taitoja.
- Ryhmän yhteinen reflektointi merkitsee ryhmän toiminnan kriittistä arvioimista. Sen avulla opitaan ymmärtämään omaa toimintaa ja tunnistamaan oppimisen olennaisia piirteitä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 124.)

Opetuskeskustelussa opettaja ja opiskelijat osallistuvat yhdessä tasaveroisina keskusteluun aina aihevalinnasta alkaen. Oppijoiden kehitystaso ja tottumukset vaikuttavat siihen, missä määrin opettaja osallistuu keskustelun ohjaamiseen. Opetuskeskustelun tärkeää antia ovat erilaisuuden ymmärtäminen ja muiden ajatusten arvostaminen. Menetelmän heikkoutena ovat aktiivisten oppijoiden kaappaamat puheenvuorot. Opetuskeskustelu tulee erottaa opettajajohtoisesta kyselystä. Opetuskeskustelun ydinasiat voidaan tiivistää seuraavasti:

- Tietoa ei voi kaataa oppijoihin. Oppijan on opiskeltava itse, jotta oppiaineksen tarjonnasta löytyisi mieli.
- Dialogi tarjoaa opettajalle hyvän mahdollisuuden auttaa oppijaa löytämään ja rakentamaan järkeviä kokonaisuuksia.
- Opettaja ja oppija voivat olla yhteistyökumppaneita.
- Luonnollisessa opetusdialogissa oppija on aloitteinen; opettaja toimii oppijan ehdoilla. (Uusikylä & Atjonen 2005, 124.)

Rogersin (2004, 218) mukaan keskustelua käytettäessä oppimisen ohjaajan tulee huolehtia siitä, että ryhmäläiset erottavat faktat mielipiteistä. Ohjaajan tulee myös kyetä antamaan sellaista materiaalia ja ohjata opiskelija sellaisille lähteille, jotka tarjoavat opiskelijalle asiantietoja ja päinvastoin, jopa epätavallisia näkemyksiä. Ohjaaja toimii keskustelussa kielellisenä mallina eli hän käyttää sellaista kieltä, jota kaikki ymmärtävät.

Opetuksen yhteissuunnittelun edellytyksenä on, että opiskelijat ovat tottuneet siihen aivan alimmilta koululuokilta lähtien. Opettajan tulee kyetä arvioimaan opiskelijoiden suunnittelukapasiteettia heidän suunnittelukokemuksensa ja tietomääränsä huomioon ottaen. Suunnittelun onnistumiseen voidaan vaikuttaa seuraavilla periaatteilla:

- Opettaja hyväksyy opiskelijansa ja suhtautuu heihin myönteisesti. Mikäli opiskelijat suhtautuvat vastahakoisesti suunnitteluun, menetelmä on todennäköisesti heille uusi ja outo.
- Opettaja käyttää vaihtelevia opetusmenetelmiä.
- Opettaja käyttää vaihtelevia materiaaleja ja opetusvälineitä tiukan oppikirjakeskeisyyden sijaan.

Yhteissuunnittelun kannattajat korostavat, että menetelmä on yksi parhaista tavoista kasvattaa demokratiaa kunnioittavia kansalaisia. Yhteissuunnittelun katsotaan lisäävän myös opiskelun tavoitteisuutta ja oppijoiden motivaatiota. (Uusikylä & Atjonen 2005, 126–127.)

Yksilöllisen työn tavoitteena on, että oppija oppii itsenäisesti suunnittelemaan työtään, toteuttamaan ideansa ja arvioimaan lopputulosta. Tämä tarkoittaa oppijan itseohjautuvuuden kehittymistä. Kontrolli, yhdenmukaisuuden vaatimus ja oppimistulosten kapea-alainen mittaaminen tukahduttavat oppijoiden kasvua. Älyllisesti autonominen yksilö osaa tehdä itsenäisiä ratkaisuja kerättyään tietoa päätöksenteon pohjaksi. (Uusikylä & Atjonen 2005, 128.)

Aho (2002, 30) on tarkastellut yksilöllisen, kilpailullisen ja yhteistoiminnallisen opiskelun muodostumista sen mukaisesti, millainen on oppimistehtävä. Yksilöopiskelu on todettu tuloksellisimmaksi yksityiskohtien opiskelua tai intensiivistä keskittymistä vaativien asioiden mieleen painamisessa. Vähän ajattelua ja pohdintaa vaativat, yksinkertaiset ja rutiininomaiset tehtävät innostavat oppijoita kilpailemaan. Pienryhmäopiskelu on tehokkain kompleksisten ongelmanratkaisutehtävien suorittamisessa.

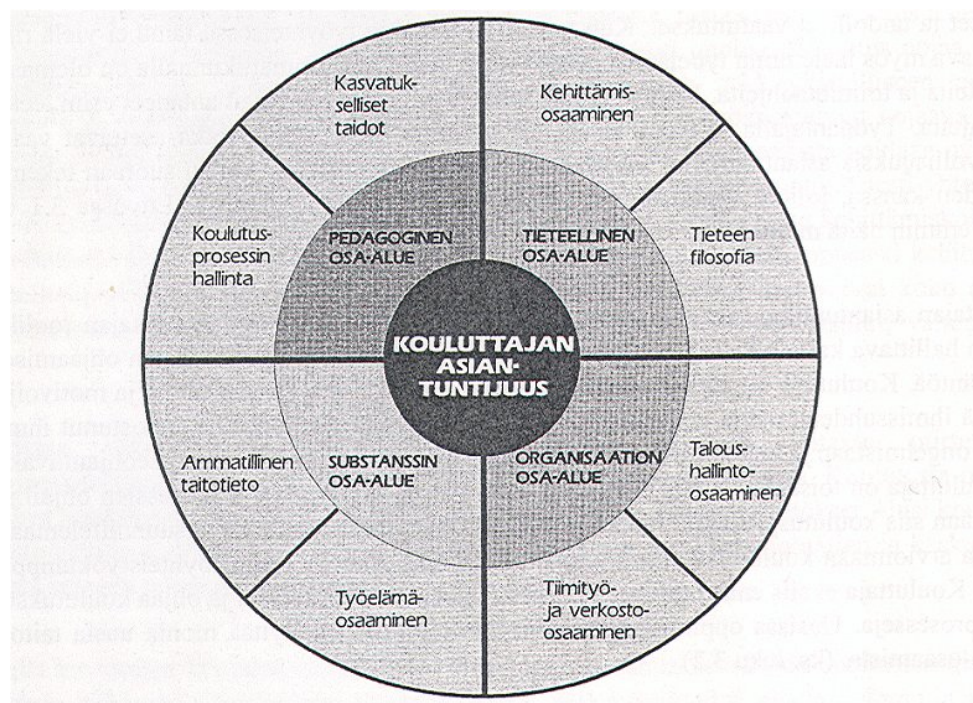
5.2 Opettamisesta oppimisen ohjaamiseen

Suomalaisen koulumaailman keskeisiä käsitteitä ovat olleet opetus ja opettaminen. Viime vuosien aikana on painopiste siirtynyt oppimiseen ja oppijoiden työskentelyyn opettamisen ja opettajan sijaan tai rinnalla. Koulutuksen kulttuuri on siirtymässä vähitellen opetuksen kulttuurista oppimiskulttuuriin. Muotoutuvassa oppimiskulttuurissa painopiste ei ole tietojen ja taitojen yksisuuntaisessa jakamisessa oppineelta vähemmän oppineelle, vaan tasa-arvoisessa, oppimista tukevassa ja ohjaavassa vuorovaikutussuhteessa. Tämän takia voidaan opettamisen rinnalle sen sisältöä laajentaen ottaa käsite oppimisen ohjaaminen. (Mäkinen 2002.) Opettaja on tiedonvälittäjän sijaan oppimisen ohjaaja, joka kannustaa uuden tiedon hankintaan ja auttaa opiskelijaa saavuttamaan opiskelulle asettamansa tavoitteet monipuolisilla didaktisilla ratkaisuilla (Keinänen 2004, 23; Aho 2002, 27; Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 67).

5.2.1 Asiantuntijuuden osa-alueet

Koska opetus on intentionaalista toimintaa, onnistuneessa opetustilanteessa sekä opettajan että oppijoiden tulee asettaa tavoitteita. Opetuksen vuorovaikutustilanteessa oppijan intentiona pitäisi olla jonkin tiedon tai taidon omaksuminen ja sisäistäminen, opettajan intentiona taas oppijan oppimaan saattaminen, tukeminen ja auttaminen oppittavaksi asetetun päämäärän saavuttamiseksi. (Aho 2002, 27.)

Moilanen (2003, 78) esittää, että yhteiskunnassa painottuvat nykyisin suullisen ilmaisun ja joukkoviestinnän osa-alueet, tiedonhankinnan ja -käsittelyn taidot sekä opiskelutaidot ja sosiaaliset taidot. Tästä syystä opettajan ammattinimike ei enää kuvaa sitä työtä, mitä kouluissa nykyään tehdään. Myös Helakorpi (1999, 54) hahmottaa kouluttajan asiantuntijuuden perinteistä opettajuutta laajemmaksi. Kuviossa 3 hän esittää kouluttajan ammatillisiksi osa-alueiksi substanssin hallinnan, kasvatuksellisen hallinnan, tieteellisen osaamisen ja organisatorisen (yhteisöllisen) osaamisen.



KUVIO 3. Kouluttajan asiantuntijuuden osa-alueet (Helakorpi 1999, 54).

Vertailin Helakorven (1999, 54) esittämiä kouluttajan asiantuntijuuden osa-alueita Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK), ammatilliseen opettajakorkeakoulun määrittelemiin osaamistavoitteisiin. Helakorven esittämä pedagoginen osa-alue vastaa JAMK:n oppimisen ohjaamisen osaamisaluetta. Myös muut Helakorven esittämät osa-alueet ovat löydettävissä JAMK:n osaamisaluetta – eivät tosin yhtä selväpiirteisesti kuin ensin mainittu. Esimerkiksi JAMK:n opettajan osaamistavoitteisiin sisältyvä jatkuvan oppimisen osaamisalue voisi kuulua opettajan työn professionaalisen luonteen vuoksi Helakorven esittämiin tieteelliseen ja organisaation osa-alueisiin.

Jotta kouluttajan asiantuntijuutta voitaisiin arvioida ja kehittää, osa-alueita on tarkasteltava lähemmin. *Substanssin osa-alue* sisältää ammatillisen taitotiedon lisäksi työelämän pelisääntöjen eli ammattikunnan yhteisten tavoitteiden ja toimintaohjeiden, kuten eettisten toiminta-ohjeiden, työnantajan ja työntekijän välille sovittujen pelisääntöjen ja asiakaspalveluosaamisen hallinnan. *Pedagoginen osa-alue* sisältää kasvatuksessa tarvittavat tiedot ja taidot eli oppimisen ja sen ohjaamisen teoriassa ja käytännössä sekä koulutuksen ja opetuksen organisoinnin ja prosessien ohjauksen hallinnan. Kouluttaja ei siis enää juurikaan perinteisesti ”opeta”. Uudet oppimisympäristöt edellyttävät uusia taitoja, kuten esimerkiksi verkko-osaamista. *Tieteellinen osa-alue* sisältää tieteellisen osaamisen, joka ei tarkoita täydellisiä tutkijantaitoja vaan kehittämisosaamista ja ajattelun taitoja, mitä jatkuva oman työn ja työyhteisön kehittäminen edellyttävät. Tällaisia taitoja ovat tieteellisen tutkimuksen ja kehittämistyön metodien sovellutus, ongelmien tunnistaminen ja ratkaiseminen, tietoisuus alan kehityksestä ja tieteellisestä keskustelusta sekä näkemys yhteiskunnallisesta kehityksestä. *Organisaation osa-alue* sisältää yhteistoimintaosaamisen toimittaessa asiantuntijana itseohjautuvissa tiimeissä ja verkostoissa ja taloushallinto-osaamisen koulutussuunnittelussa ja koulutuksen toteutuksessa. Kouluttaja on entistä enemmän oman työnsä johtaja ja kehittäjä. Hänen tulee osallistua yhteisön kehittämiseen ja sen edellyttämiin projekteihin ja muihin hankkeisiin ja olla yhteydessä asiakasryhmiin sekä osallistua koulutuksen markkinointiin. (Helakorpi 1999, 53–54.)

Ammatillisen opettajan työhön kohdistetaan moninaisia vaatimuksia. Koen, että ammatilliset opettajat ovat varsinaisia ammatillisen koulutuksen koordinoijia yhteiskunnan, työelämän ja opiskelijoiden ristitulella. Se, että he tuntevat oman ammattialansa läpikotaisin, ei enää riitä. Opettajan täytyy ymmärtää yhteiskunnan globaalit muutokset ja niitä seuraavat globaalit kasvatustavoitteet. Omat vaatimuksensa opettajan työlle asettavat myös työelämän muuttuvat tarpeet. Lisäksi opettaja toimii eräänlaisena kansalaiskasvattajana ja oppijan niin henkilökohtaisen kuin ammatillisenkin

kasvuprosessin tukijana. Miksi toistuvasti palaan ammatillisen opettajan työn moniulotteisuuteen?

Pohtiessani opettajuuden osaamisalueita oivalsin, että aineenopettajakoulutuksessa opettajan ammatillinen osaaminen kehittyy oppiaineiden opintojen ja pedagogisten opintojen kanssa rinnakkain. Sen sijaan ammatillisessa opettajakoulutuksessa opiskelijalla on jo opintoja aloittaessaan asiantuntijuuden substanssin osa-alue hallinnassaan. Ja sitten vielä joku kehtaa käyttää käsitettä pikakoulutetut opettajat!

5.2.2 Pedagoginen asiantuntijuus

Lainsäädäntö edellyttää opettajalta pedagogista koulutusta. Pelkät muodolliset vaatimukset eivät enää riitä, vaan pedagogisen ajattelun tulee muuntua pedagogiseksi toiminnaksi. Helakorven ja Olkinuoran (1997, 115) mukaan opettajuus muodostuu pedagogisesta ajattelusta, toiminnasta ja niiden välisestä reflektiivisestä yhteydestä. Pedagogisesti ajatteleva opettaja kykenee tiedostamaan ja arvioimaan oman opetuksensa perusteita ja arvolähtökohtia. Käsitteenä opettajan pedagoginen ajattelu on hyvin monimuotoinen sen mukaan, mikä teoreettinen lähestymistapa on taustalla. Muun muassa reflektio, metakognitio, itsearviointi ja itseohjautuvuus viittaavat kaikki samaan ilmiöön eri lähtökohdista käsin. Pelkistetysti ilmaistuna pedagoginen ajattelu heijastuu opettajan ratkaisuisissa. (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2005.)

Opettajan pedagogista ajattelua voidaan kuvata opettajan uskomusjärjestelmän varassa tapahtuvana päätöksentekoprosessina, jonka perustelut ovat usein tiedostamattomia. Pedagoginen ajattelu ilmenee toisaalta opettajan toiminnan kautta ja toisaalta sen välityksellä, mitä opettaja kertoo työstään ja miten hän perustelee ratkaisujaan. Pedagoginen ajattelu kohdistuu opetus–opiskelu–oppimisprosessin kokonaisuuteen tai sen osatekijöihin. Siinä korostuvat opetustapahtuman tavoitteisuus ja vuorovaikutteisuus. Tavoitteisuus tarkoittaa sitä, että opettaja tuo oppiaineiden tieteelliseen perustaan nojaavan sisällön oppijan kokemuspäiriin mielekkäällä tavalla. Oppimistilanteessa opettajan näkemys vuorovaikutuksesta ja opittavan sisällön luonteesta luovat opetustilanteesta kokemuksellisen kokonaisuuden. Opettaja toimii linkkinä kulttuuriperinteen, koulun opetussuunnitelman ja oppilaiden välillä. Opettajan pedagogisen ajattelun kautta nämä kulttuuriset ja yhteiskunnalliset elementit siirtyvät tulevien sukupolvien pääomaksi. (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2005.)

Kansanen (1993) on laatinut opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin, jonka avulla kuvataan opetustapahtuman toiminnallisia vaiheita, opetuksen teoretisointia ja kasvatuksen metateoreettisia kysymyksiä. (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2005.) Kyseinen tasomalli on esitetty kuviossa 4.



KUVIO 4. Opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2005).

Alimpana kuviossa olevalla toimintatasolla tarkastellaan opetustapahtumaa ja siihen kuuluvaa suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Suunnittelu tarkoittaa toimintaa, jossa opettaja etukäteen (pre) pohtii tavoitteita, oppijoiden tietoperustaa, valikoi opetussisältöä ja päättää, millaisia menetelmiä ja materiaaleja käytetään opetustapahtuman aikana. Ratkaisut perustuvat ammattialan substanssin hallintaan ja didaktisiin perustaitoihin. Toteutus (interaktio) on opetustapahtuman keskeinen osa, jossa opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus ilmenee monimuotoisena. Interaktiovaiheen aikana ja sen jälkeen (post) opetustapahtumaan liittyy erilaisia oppimisprosessin tai oppimistulosten arviointeja. Suuri osa opettajan päätöksistä tapahtuu ennen ja jälkeen varsinaista interaktiovaihetta. (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2005).

Tässä vaiheessa opettajaopiskelija on oman ammattialansa asiantuntija. Hänen pedagogisen ajattelunsa painopiste on itse opetusprosessissa. Hän on jo sitoutunut ammatillisen koulutuksen arvopäämääriin ja oman ammatillisen kasvunsa kehittämiseen. Itselleni tuli tässä vaiheessa suurena yllätyksenä havainto työelämälähtöisestä ammattipedagogiikasta kasvatustieteen osaluena.

Kun ensimmäisen opetusharjoitteluni päätyttyä luin tekemiäni tuntisuunnitelmia, huomasin, että jo näinkin lyhyellä harjoittelujaksolla opetuskertojen tavoitteet laajenivat harjoittelun edetessä. Aivan harjoittelun alussa opetukselle asetetut tavoitteet olivat yhden opetuskerran oppiainekohtaisia tavoitteita. Harjoittelun edetessä tavoitteiden painopiste muuttui yhden opetuskerran sisällöllisistä tavoitteista koko ammatillisen koulutuksen yhteisiin painotuksiin ja kaikkien alojen ydinosaamiseen. Tämä selittyy sillä, että opetussuunnitelman perusteet tulivat tutummiksi – ne kuuluivat suositusten mukaisesti käytössä. Oman ajatteluni ”laajentuessa” myös opetukselle asettamani tavoitteet laajenivat. Lisäksi kouluttajani hienovarainen ohjaus ravisteli opetusharjoittelijaa katsomaan tavoiteasettelua omaa liedenympäristöä laajemmin.

Ensimmäiselle ajattelutasolle kuuluvat niin sanotut objektiteoriat. Tämä taso kuvaa ajattelua, jossa opettaja peilaa opetuksen käytäntöjä kasvatustieteen teoreettisiin malleihin. Tämä edellyttää oppiaineen käsitteiden ja didaktisten teorioiden reflektointia. Opettaja voi soveltaa ajattelussaan myös omaa kokemuksen kautta sisäistynyttä opetusteoriaansa ja arvioida sitä kriittisesti. (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2005).

Ensimmäisen ajattelutason objektiteorioihin kuulunevat esimerkiksi oppimiskäsitykset eli behavioristinen, kognitiivinen, konstruktivistinen, humanistinen, kokemuksellinen, yhteistoiminnallinen ja ongelma-perustainen oppimiskäsitys. Tällä tasolla toimiessaan opettaja tiedostaa oman ihmiskäsityksensä, käsityksensä tiedosta ja oppimisesta sekä oppimisen ohjaamisesta osana omaa käyttöteoriaansa. Viime aikoina vallitsevia objektiteorioita ovat olleet konstruktivismiin ja humanistiseen ajatteluun perustuvat oppimiskäsitykset, jotka ovat korostaneet oppijan omaehtoista toimintaa oppimistilanteessa.

Toisella eli metateoreettisella ajattelutasolla tarkastelu kohdistetaan objektiteorioihin ja käytettyihin käsitteisiin. Tällöin opettaja arvioi kriittisesti omien päätöstensä arvoperustaa. Arvojen tiedostamisen merkitys on opettajan ajattelussa kiistämätön. Kun opettaja pohtii, ovatko opetusratkaisut hyväksyttäviä ja oikeudenmukaisia, jokaisen ratkaisun pohjalla on jokin eettinen kannanotto, joka liittyy oppimiseen, vuorovaikutukseen tai johonkin kouluyhteisön kannalta keskeiseen moraaliseen kysymykseen. (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2005).

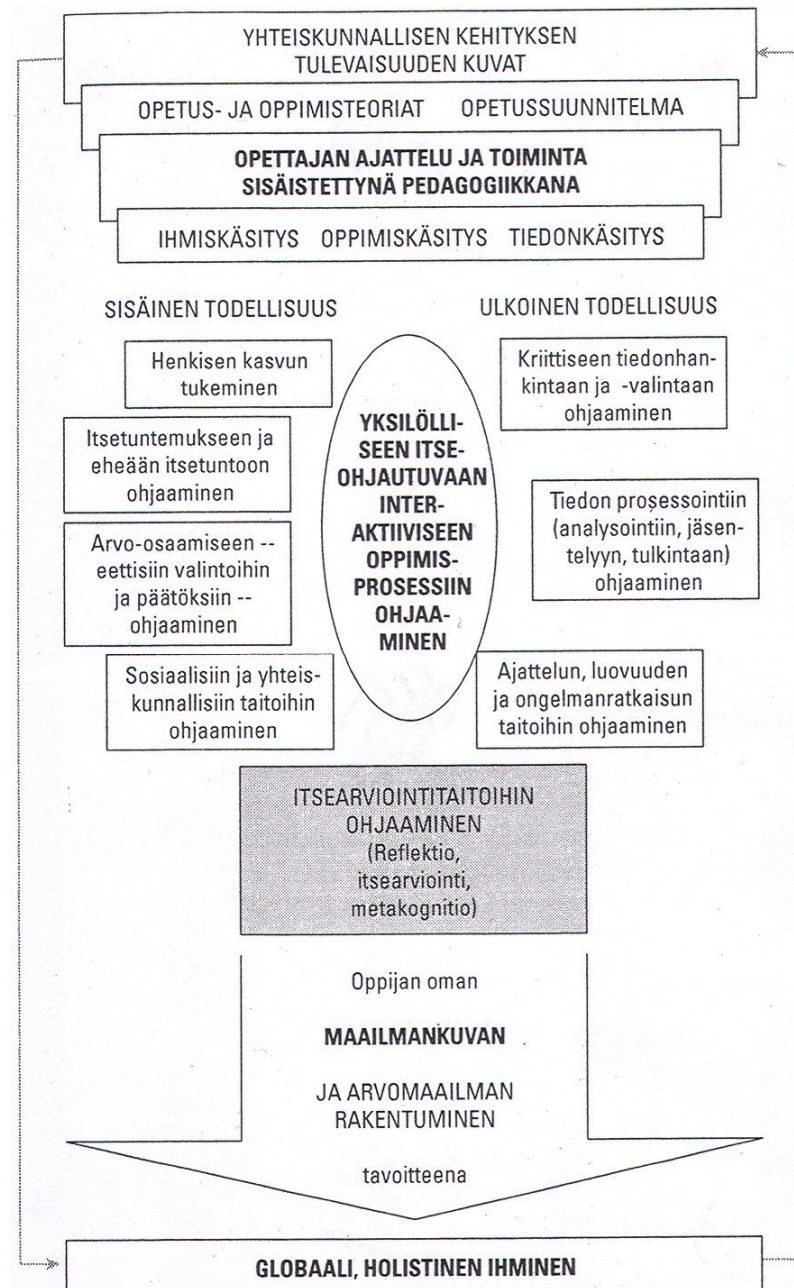
Opettajan rooli on muuttunut tiedon lähteestä oppimistilanteiden mahdollistajaksi. Opetus-oppimisprosessin kansatekijän roolin lisäksi opettaja voi joutua varsinkin ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma-perusteisessa koulutuksessa nuoruuteen kuuluvan kipuilun mukanaeläjäksi. Silloin ei auta sanoa erään aikuisopiskelijan tavoin: ”Een kyllä suostu olemmaa oppillaalle äet, isä, polliisi, pappi ja tuomar.” Koen,

että opettaja on vastuullinen aikuinen, jonka tulee luoda edellytykset oppimisyhteisössä tapahtuvalle opiskelulle ja yhdessäololle – silloinkin kun elämä heittelee. Opetustyön tulee perustua aina oppilaan kunnioittamiseen.

Tulen aina muistamaan opetusharjoitteluani ohjanneen opettajan sanat keskustellessamme eräästä opiskelijasta: ”Kun vielä päästäisiin yhteistuumin vähän aikaa (!) eteenpäin. Kyllä se poika sieltä kasvaa ja miehistyy...”

Opettajankoulutuksen suuri haaste on vastata yhteiskunnassa ilmeneviin koulutuksellisiin tarpeisiin. Eräs tämän hetken suurista tarpeista on maahanmuuttajaopetuksen järjestäminen. Mielestäni kaikki opettajat tarvitsevat valmiuksia työskennellä monikulttuurisissa kouluyhteisöissä. Tässäpä on haastetta paitsi opettajien peruskoulutukselle ja täydennyskoulutukselle, myös opettajille itselleen!

Patrikainen ja Myller osoittavat kuviossa 5 oppilaan itseohjautuvuuden kehittämistä tukevia opetussuunnitelma-ajattelun ulottuvuuksia. Jotta opettaja kykenisi näiden suuntaiseen toimintaan, ns. uuteen opettajuuteen, hänen on ymmärrettävä, miksi tällaista opettajuutta tarvitaan ja mihin sillä pyritään. Mäkisen tutkimustulosten mukaan tällaisen ymmärryksen saavuttanut opettaja kykeni merkittävästi edistämään oppilaidensa itseohjautuvuusvalmiutta. (Patrikainen & Myller 2002, 184.)



KUVIO 5. Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan malli (Patrikainen & Myller 2002, 183).

Opettajan pedagogista ajattelua kuvaa myös opetusmenetelmien muuttuminen. Opettajajohtoisesta opetuksen tilalle on tullut yhä enemmän itseohjautunut ja yhteistoiminnallinen opetus. Manninen (2002, 32) on havainnollistanut aikuisdidaktiikkaa ohjaavan ajattelun kehityslinjoja taulukon 3 mukaisesti.

TAULUKKO 4. Aikuisdidaktisen ajattelun kehityslinjoja (Manninen 2000, 32).

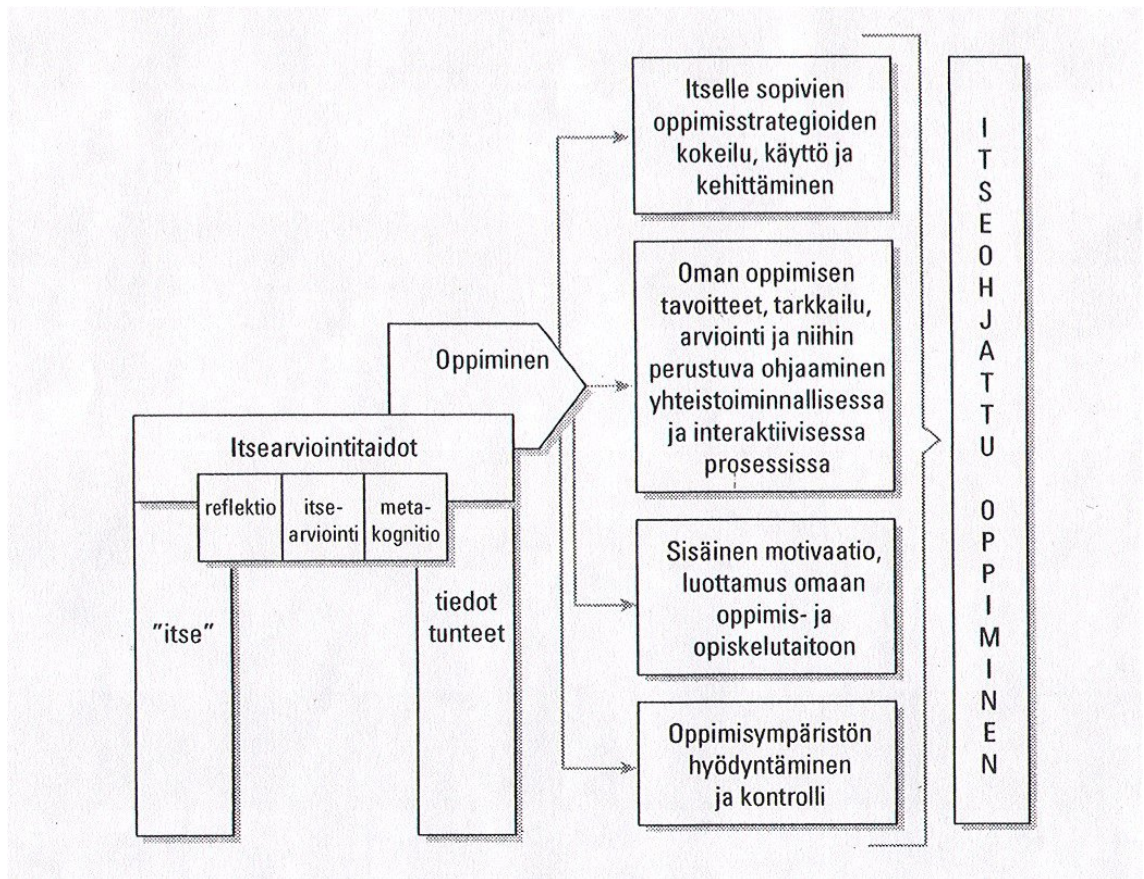
	Opettaja-johtoinen	Itseohjattu	Yhteistoiminnallinen
Oppimiskäsitys	Behavioristinen	Humanistinen	Konstruktiivinen
Tavoite	Tiedon saanti	Kehittyminen	Ymmärtäminen
Prosessi	Ohjattu	Itseohjattu	Yhteistoiminnallinen
Opetussuunnitelma	Oppiainekeskeinen	Opiskelijakeskeinen	Ongelmakeskeinen
Suhde toisiin	Riippuvuus	Itsenäisyys	Vuorovaikutus
Opiskelijan rooli	Reaktiivinen	Aktiivinen	Interaktiivinen
Kouluttajan rooli	Asiantuntija	Fasilitaattori	Oppimisympäristöjen kehittäjä

Yhteiskunnan nopea kehitys, talouselämän muutokset ja tulevaisuudentutkimuksen nostattamat näkymät edellyttävät uutta ihmiskäsitystä: ihmisen tulisi kyetä aktiivisesti ja vastuullisesti hallitsemaan oman elämänsä ja globaaleja muutoksia. Tämä edellyttää koulutusjärjestelmältä opiskelijoiden ohjaamista oppimisprosessissaan aktiiviseksi, vastuulliseksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. (Patrikainen & Myller 2002, 183.)

Itseohjautuvuutta on määritelty monin tavoin. Yksi tunnetuimmista on Knowlesin (1970) määritelmä:

Itseohjautuvuus oppimisessa on prosessi, jossa oppija tekee aloitteen, joko toisten avulla tai itsenäisesti, oppimistarpeidensa havaitsemisessa, oppimistavoitteidensa määrittelyssä, henkilöstöresurssien ja materiaalistien oppimisresurssien hankkimisessa, itselleen sopivien oppimisstrategioiden valinnassa ja toteutuksessa sekä oppimistulosten arvioinnissa. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 119.)

Kuviossa 6 ovat Patrikaisen ja Myllerin (2002, 183) hahmottamat itseohjautuvan oppimisen vaiheet.



KUVIO 6. Itseohjattu oppiminen (Patrikainen & Myller 2002, 183).

Pedagogisten tehtävien hoitamiseksi oppimisen ohjaajalta edellytetään moninaisia pedagogisia tietoja ja taitoja. Olennaista on opettajan oma, jatkuva kehittyminen työssään. Hänen tulee omata yleistä kasvatuksellista ymmärrystä, jonka hän on hankkinut koulutuksen, itseopiskelun ja elämäkokemusten avulla. Pedagogista toimintaa ohjaavat sekä kokemuksen että koulutuksen kautta muodostunut käyttötieto, käyttöteoriat, joihin sisältyvät ymmärrys kasvatukseen, opetussuunnitelmaan, opetukseen ja oppilaaseen liittyvistä tiedoista. (Aho 2002, 27–28.)

Riittääkö koskaan pelkkä suuri sydän – se, että uskaltaa kohdata Ihmisen?

Oppimisen ohjaamisessa tarvitaan pedagogista sisältötietoa muun muassa siitä, miten oppimisympäristö tulee järjestää ja miten on toimittava, jotta opiskelijalla olisi mahdollisuus opiskella parhaalla mahdollisella tavalla. Edelleen oppimisen ohjaaminen edellyttää oppiaineksen hallintaa, joka on kyettävä muuntamaan oppilaan edellytysten mukaiseksi. Jotta tämä mahdollistuisi, opettaja tarvitsee tietoa oppijoistaan, heidän kokemuksistaan, ominaisuuksistaan ihmisinä ja oppijoina.

Edelleen hän tarvitsee tietoa siitä, mitä opiskelijat tietävät ennestään käsiteltävästä asiasta. Varustettaessa oppijoita niin tämän päivän kuin tulevaisuudenkin maailmaan, opettajan tulee ymmärtää myös kasvatustavoitteiden päämäärät. (Aho 2002, 27–28.)

Aikaisempaan harjoittelujaksooni verrattuna nyt on uutena opetusta määräävänä tekijänä vielä kunkin opiskelijan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

Jotta oppimista tapahtuisi, opetuksen tehtäviksi on määritelty opetusryhmän tasolla seuraavat asiat:

- motivointi (stimuloi, luo kiinnostus, herätä, innosta, inspiroi)
- kartoitus (diagnosoi, määritä olemassa olevat käsitteet, tiedot, taidot, odotukset)
- orientointi (luo tavoitteet, tarkoitus, suunta, agenda, suunnitelma)
- informointi (välitä, anna tiedoksi, panosta, kommunikoi)
- selittäminen (selvennä, täydennä), tutki (kysele, keskustele, keksi)
- kehittäminen (rohkaise refleктоimaan, ymmärtämään, oppimaan)
- harjoittaminen (valmenna, aseta tehtäviä, kokeile)
- arviointi (anna palautetta, selitä, kommentoi, vastaa kysymyksiin, reagoi)
- tukeminen (vahvista, voimista, vakiinnuta). (Keinänen 2004, 23.)

Keinänen (2004, 50, 53) on kartoittanut muun muassa ammatillisten opettajien asiantuntijuuden muuttumisen aiheuttamaa koulutustarvetta. Varsinkin ammattikorkeakouluun siirtymävaiheessa opistoasteen tutkinnon suorittaneet opettajat olivat halukkaita jatkokoulutukseen. Eniten opettajat kaipasivat juuri opetusmenetelmäkoulutusta. Pedagogista lisäkoulutusta toivottiin opiskelijaa aktivoivista, itseohjautuvista ja ongelmalähtöisistä opetusmenetelmistä.

Ravitsemusopettajat käyttivät yleisesti esittävää ja kyselevää opetusta. Itseohjautuvia ja yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä käytettiin silloin, kun opetusaikaa oli niukasti käytössä. Menetelmävalinnoista päätellen olemassa olevia oppimateriaaleja hyödynnettiin opetuksessa runsaasti, mutta oppijat itse tuottivat tuotoksia harvemmin. Ravitsemusopettajat käyttivät myös luovaa ongelmanratkaisua opetusmenetelmänään, sillä ravitsemus aiheena sopii tutkivaan ja ongelmalähtöiseen oppimiseen. Näin siksi, että ravitsemus on monialaista ja ravitsemustieteellä on rajapintoja useiden

tieteenalojen kanssa. Kuitenkin on tärkeää, että opiskelijat oppivat ensin kunkin aihealueen perusteet ja vasta sitten sen, miten nämä aihealueet toimivat yhdessä. (Keinänen 2004, 107.)

5.2.3 Opetuksen haasteista

Koulun toimintaan liittyvissä keskusteluissa korostetaan tiedon hankintaa ja siihen ohjaamista. Asiaan ovat vaikuttaneet sekä tiedon merkityksen korostuminen yhteiskunnassamme että tietotekniikan mahdollistamat uudet opetussovellutukset. Myös tietoyhteiskunnan edellyttämät taidot - erityisesti informaation lukutaito - on esitetty huomioon otettaviksi koulun toiminnassa. Kyseiset taidot on haluttu nostaa merkitykseltään yhtä tärkeiksi kuin perustaidot eli lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen. (Enkenberg 2002, 158.)

Pelkkä tiedonhankinta tai yleiset tietoyhteiskunnan taidot eivät ole koulutukselle riittäviä tavoitteita. Painon tulisi olla tiedon hankinnan ja tietämään oppimisen sijasta tiedon kääntämisessä toiminnaksi eli tekemään oppimisessa. Tähän yhdistyy kaksi keskeistä haastetta: taitavan käyttäytymisen ja soveltamisen taidon oppiminen. (Enkenberg 2002, 158–159.) Myös Helakorpi ja Olkinuora (1997, 78) korostavat tiedon, taidon ja ymmärryksen välistä yhteyttä.

Muuttuva yhteiskunta haastaa jäsenensä tietyn tiedonalueen ja siihen liittyvien taitojen hallintaan. Toistuvasti muuttuvat työtehtävät sekä opiskelussa ja työnteossa kohdattavien ongelmien ratkaisu edellyttävät mielen liikkuvuutta, joustavuutta, ongelmanratkaisun taitoja ja oppimaan oppimista. Viimeaikainen kognitiivinen oppimistutkimus on toistuvasti nostanut esille kaksi näihin liittyvää haastetta:

- Hankittu osaaminen on riittämätöntä suhteessa yhteiskunnan tai työn asettamiin vaatimuksiin.
- Koulussa tai koulutuksessa hankittua tietoa ja taitoa ei osata soveltaa riittävästi. (Enkenberg 2002, 159.)

Taitavuus on kapea-alaista ja tiedonalueen keskeisiin periaatteisiin ankkuroitunutta. Taitavalle suoriutujalle on ominaista muun muassa hyvin jäsentynyt käsitteellinen ja proseduaalinen tieto. Tästä syystä taitavalla suoriutujalla on taito tehdä asioita. Taitava

ongelmanratkaisija kykenee tehokkaaseen tilanteen ja ongelman representointiin sekä oman toiminnan aikaisen käyttäytymisensä säätelyyn. (Enkenberg 2002, 159.)

On vähän tietoa siitä, mitkä seikat tuottavat taitavaa käyttäytymistä. Enkenbergin (2002, 159–160) mukaan taitavaksi suoriutujaksi kehittyminen edellyttää sekä asianomaisen tiedonalueen käsitteellistä haltuunottoa että laajaa kokemusmaailmaa. Taitavan käyttäytymisen välittymisen kannalta ovat keskeisiä ne ajattelu- ja toimintamallit, joihin tilanteiden tulkinta, tehtävien suorittaminen ja ongelmanratkaisu perustuvat. Edelleen merkityksellistä on, miten nämä voidaan ulkoistaa ja tuoda oppimistilanteeseen havainnon, ajattelun ja työstämisen kohteiksi. Vaikeaksi tiedon ja taitavan käyttäytymisen havaitsemisen tekee se, että niihin liittyvät toiminnot ovat olennaisilta osin piilossa havainnoilta ja vaikeasti sanallisesti välitettävissä (tacit knowledge). Tämä johtuu siitä, että taidot ovat suurelta osin automatisoituneita ja tehtävät tiedostamatta toteutettavia.

Koulutuksessa taitavalle suoritukselle ominaisia taitoja ja malleja välitetään joko opettajan toimin tai oppimateriaalin avulla. Ongelmaksi asian tekee autenttisuuden puute opettajan toiminnoissa, oppimistehtävissä ja arvioinnissa. Vallitsevat opetuskäytännöt tavoittelevat ensi sijassa tiedon siirtymistä oppimateriaalista tai opettajalta oppilaalle tiedon selittämällä ja havainnollistamisella. Ongelmallista on, etteivät opettajat yleensä ole selvillä taitavan suoriutumisen olemuksesta. (Enkenberg 2002, 160.)

Opitun soveltaminen on yhteydessä taitavaan käyttäytymiseen. Soveltamaan oppimisen näkökulmasta tiedon hankinnan korostaminen voi muodostua ongelmaksi. Kun asioiden käsittelyssä pyritään kattavuuden tavoitteluun, se estää periaatteiden ja ongelmanratkaisun kannalta olennaisten ominaisstrategioiden syvällisen tarkastelun. Periaatteellisen tiedon hallinta on yksi edellytys uusien eteen tulevien ongelmien oikeille tulkinnoille ja niiden onnistuneelle ratkaisulle. Periaatteiden, sisältöjen ja vahvojen strategioiden oppiminen ja myöhempi soveltaminen edellyttävät oppimisen kohteen syvällistä hahmottamista. (Enkenberg 2002, 160.)

Heikkoa soveltamistaitoa on tulkittu siten, että opittu tieto ja taito jäävät oppimistilanteen vangiksi. Puhutaan tietoon ja taitoon liittyvästä hitausominaisuudesta (inert knowledge). Situationaalisen kognition teorian mukaan oppimisen yhteydessä

opitaan sekä tilanne että konteksti, jossa oppiminen tapahtuu. Ratkaisun kehittäminen kohdattavassa ongelmatilanteessa edellyttää, että opiskelija kykenee spontaanisti palauttamaan mieleen tilanteeseen relevantin tiedon ja vaadittavan toimintastrategian. Tämä on mahdollista, jos opittu on hyvin jäsentynyt. Hyvä jäsentymisen mahdollistaa opitun soveltamisen eli tiedon siirtämisen tilanteesta toiseen. (Enkenberg 2002, 160.)

Kouluopetuksessa opitaan usein tosiasioihin perustuva tieto, käsitteet ja periaatteet peräkkäin ja erillään strategioista, menetelmistä ja ongelmanratkaisusta. Ongelmanratkaisulle on ominaista, että sitä opiskellaan erillään tiedon rakentumisesta ja aidosta, autenttisesta ongelmanratkaisusta. Kyseinen kouluopetuksessa toteutettava vaiheiden seuraanto selittää osittain, miksi aina uudessa oppimisen vaiheessa, esimerkiksi strategioiden ja menetelmien oppimisessa, joudutaan ennen niiden käsittelyä lähes poikkeuksetta kertaamaan niihin liittyviä, aiemmin opiskeltuja käsitteitä ja periaatteita. (Enkenberg 2002, 160–161; vrt. Uusikylä & Atjonen 2005, 122.)

Koska opiskellut tiedot ja taidot indeksoituvat huonosti, ne eivät siirry oppilaan mielen mukana uuteen tilanteeseen spontaanisti. Opetuksen tulisi nykyistä paremmin kyetä ottamaan tämä huomioon esimerkiksi ennakoimalla tulevia tilanteita ja tehtäviä. Tämän aikaansaamiseksi tarvitaan uusia oppimisympäristöjä, jotka nykyistä paremmin kehittävät oppijoiden taitoja soveltaa. (Enkenberg 2002, 161.)

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Kehittämishanke eteni tapaustutkimusta mukailleen. Työn ensisijainen tarkoitus oli opettajaopiskelijan subjektiivisen ymmärryksen edistäminen ammatillisen opettajan työtehtävissä tarvittavasta pedagogisesta osaamisesta ja ravitsemuskasvatuksessa käytettävistä menetelmistä. Lisäksi työllä pyrittiin tuottamaan ammatillisen opettajaopiskelijan omaksi työkaluksi tietoa työikäisten, aikuisten henkilöiden ravitsemuskasvatukseen kohdistamista toiveista.

Kehittämishankkeessa esitetyt teoriat valikoituivat oman mielenkiintoni mukaan, samoin käyttämäni lähdemateriaali. Kehittämishankkeen edetessä muodostuvaan teoriaan olen liittännyt ammatillisen opettajaopiskelijan ajatuksia oppimispäiväkirjastani. Nämä autenttiset ajatukset heijastavat koulutukseen

sisältyneiden pedagogisten osaamistavoitteiden suuntaista kehitysprosessia. Ammatilliseen opettajakoulutukseen sisältyvä pedagogisen osaamisen alue korostaa työhön sisältyvää kasvatustehtävää. Se tukee ammatilliseksi opettajaksi kehittymistä valmentamalla opiskelijaa sekä oppimisen että sen ohjaamisen teoriaan ja käytäntöön. Koulutuksen aikana tulisi tietoisesti toimintaa ohjaavasta ihmiskäsityksestä, tiedonkäsityksestä ja oppimiskäsityksestä. Ihmiskäsitys mahdollistaa oppijan ymmärtämisen ja mielekkään opettaja-oppija-suhteen kehittämisen. Käsitteiden tiedosta on perusta oppimiskäsitykselle, johon opettajan työssään tekemät ratkaisut perustuvat. Pedagogisen osaamisen kehittyminen ilmenee esimerkiksi ajattelussani ja oppimispäiväkirjassa käyttämissäni ilmaisuihin.

Miten ravitsemuskasvatuksen toteutus muuttuu siirryttäessä ravitsemusneuvonnasta ravitsemusopetukseen? Kehittämishankkeen myötä ymmärrän ravitsemusneuvonnan ja ravitsemusopetuksen eron. Ravitsemusneuvonta on ravitsemuskasvatuksen yksilöllinen muoto. Neuvonnassa käytettävät menetelmät valikoituvat sen mukaan, mitkä ovat neuvonnalle asetetut tavoitteet, mikä on neuvontaa suorittavan henkilön ammatillinen substanssin alue ja paljonko neuvontatilanteeseen on aikaa käytettävissä. Esimerkiksi mielekkääseen oppimiseen tai itseohjautuvuuteen ohjaaminen tuskin on mahdollista lyhytkestoisissa neuvontatilanteissa. Ravitsemusopetus kohdennetaan ryhmälle. Ravitsemusopetukseen sisältyy aina taitotavoite, ja se mahdollistaa käytännön kädentaidon harjaannuttamisen vuorovaikutteisessa oppimis-ohjaamistilanteessa. Ravitsemusopetukseen sisältyvät tieto-, taito- ja ymmärrystavoitteet. Molempien ravitsemuskasvatuksen muotojen taustalta löytyvät vastaavuudet toimintaa ohjaavista ihmis-, tieto- ja oppimiskäsityksistä.

Millaisia ravitsemuskasvatukseen kohdistuvia odotuksia on aikuisella, työikäisellä henkilöllä, joka on asettanut itselleen ravitsemukseen liittyviä tavoitteita? Kyselyyn vastanneista 52 prosenttia halusi henkilökohtaista ohjausta ja 48 prosenttia kohdennettua ryhmäohjausta. Ravitsemustiedon tasonsa arvioi erinomaiseksi 3 prosenttia, hyväksi 45 prosenttia, tyydyttäväksi 48 prosenttia ja välttäväksi 3 prosenttia vastaajista. Kyselyyn vastanneiden henkilöiden ravitsemustiedon lähteinä oli 36 prosentilla alan julkaisut, 33 prosentilla aikakauslehdet, 30 prosentilla radio ja tv, 27 prosentilla internet sekä 21 prosentilla sanomalehdet. Lisäksi ravitsemustiedon lähteiksi mainittiin ravitsemusterapeutit, kansalais- ja työväenopistojen ravitsemuskurssit, oma puoliso ja koulu. Vastaajista 6 prosenttia arvioi

ravitsemustottumusten muutosvalmiuksiaan erinomaiseksi, hyväksi 42 prosenttia, tyydyttäväksi 45 prosenttia ja välttäväksi 6 prosenttia. Ravitsemustiedon soveltamistaitonsa arvioi erinomaiseksi 6 prosenttia, hyväksi 42 prosenttia, tyydyttäväksi 48 prosenttia ja välttäväksi 3 prosenttia vastaajista. Kyselyyn osallistuneista 85 prosenttia ilmoitti ravitsemusopetukseen osallistumisensa syyksi huolen omasta terveydestään, 15 prosenttia seuraisi tuttavan esimerkkiä ja 15 prosenttia terveydenhuollon ammattilaisen kehotusta.

Kyselyyn vastanneista 45 prosenttia toivoi saavansa tuotetietoutta, 36 prosenttia motivointia muutokseen, 33 prosenttia tietoa ruoanvalmistusmenetelmistä, 33 prosenttia uusia ruoanvalmistus- ja leivonnaisohjeita, 30 prosenttia tietoa luotettavista lähteistä, 24 prosenttia teorian tiedon soveltamisen taitoja, 18 prosenttia tietoa ruoanvalmistus- ja leivonnaisohjeiden muuttamisesta, 18 prosenttia käytännön keittiötyöskentelyä, 9 prosenttia tietoa ravitsemussuosituksista ja ravitsemukseen liittyvää kirjallista materiaalia sekä 6 prosenttia ryhmän tukea ja vastauksia omakohtaisiin havaintoihin. Vastaajista 79 prosenttia toivoi, että käytännön keittiötyöskentelyä sisältävä opetus toteutettaisiin siten, että opetuksen aikana valmistetaan ateriakokonaisuus ohjaajan suunnitteleman ruokalistan ja reseptiikan mukaan. Vastaajista 18 prosenttia toivoi ateriakokonaisuutta, johon ohjaaja varaa pääraaka-aineet, mutta opiskelijat itse etsivät reseptiikan. Vastaajista 3 prosenttia toivoi, että kaikki osallistujat valmistavat saman ruokalajin tai leivonnaiset. Lisäksi vastaajat ehdottivat, että osallistujat voisivat esittää omia ohjeitaan ja kullakin opetuskerralla laskettaisiin ateriakokonaisuuden energiamäärä.

7 POHDINTA

Tällä kehittämishankkeella olen pyrkinyt sekä syventämään ja rikastuttamaan ymmärrystäni opettajan pedagogisesta osaamisesta että etsimään opetustyötäni tukevaa tietoa niistä toivomuksista, joita työikäinen väestö ravitsemuskasvatukselle asettaa. Nykyisin edellytetään elinikäisen oppimisen periaatteen hyväksymistä, sillä opiskelu, työ ja ammatillinen kehittyminen kytkeytyvät erottamattomasti toisiinsa. Työelämässä tapahtuvien nopeiden muutosten vuoksi työntekijään kohdistetaan vaatimus muuntautumiskyvystä hänen tietojensa ja taitojensa ajantasaisuuden

lisäksi. Tästä syystä omaa osaamista on täydennettävä. Yksi suomalaisista elinikäisen kasvatuksen edelläkävijöistä on J. V. Snellman, jonka mielestä ”sivistys ei pääty kouluun tai johonkin tiettyyn tutkintoon, vaan koko elämä on sitä koulua, jossa yksilö muokataan ihmiseksi”. Tätä ihmiseksi kasvamista olen työlläni tavoitellut, sillä ammatillinen opettajuus vaatii paitsi itseymmärrystä myös sopeutumista olosuhteisiin ja niissä tapahtuviin muutoksiin.

Jokaisella opettajalla on jokin käsitys opetuksesta ja siihen vaikuttavista elementeistä. Opetustapahtumassa opettaja tekee koko ajan päätöksiä eri vaihtoehtojen välillä. Näitä valintaprosesseja säätelee joko osittain tai kokonaan tietoinen tai tiedostamaton henkilökohtainen uskomusjärjestelmä, joka ohjaa opettajan tekemiä valintoja ja niiden perusteluja. Perustelut voivat olla intuitiivisia, kokemukseen pohjautuvia tai niiden taustalla voi olla tutkimuksellisia perusteita ja pedagogisia periaatteita. Ammatillisen opettajan pedagogisen osaamisalueen keskeistä osaamista ovat oppimisen lainalaisuuksien tuntemus ja toiminnan teoreettinen hallinta. Kehittämishanke vahvisti ammatilliseen opettajakoulutukseen sisältyneiden opintokokonaisuuksien ja opetusharjoittelun myötä muodostunutta tietoisuuttani siitä, että opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen koulutuksen taustalla on humanistinen ihmiskäsitys ja opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy konstruktivistinen käsitys tiedonmuodostuksesta. Hanketyö syvensi opintojen aikana muodostamaani käyttöteoriaa. Lisäksi se edisti itseohjautuvuuttani asiakokonaisuuksien muodostamisessa, tiedontarpeeni kartoittamisessa ja eri tiedonalojen yhdistämisessä.

Oppimisteoreettisten ja -filosofisten lähtökohtien tuntemuksen lisäksi opettajan tulee omata tahtoa ja taitoa ottaa huomioon oppijoiden erilaisuus. Erityisopetuksen integroitumisen ja monikulttuurisuuden lisääntyessä jokaisen ammatillisen opettajan tulee kyetä vastaamaan erilaisten oppijoiden oppimistarpeisiin ja toimimaan oppijoiden edellytysten mukaan. Tämä on haasteellista, mutta humanistisen ihmiskäsityksen mukaan kaikki ihmiset ovat tasavertaisia – kaikilla on oikeus sivistykseen ja koulutukseen, eikä opettajalla ole oikeutta valita oppilaitaan. Ammatillisen koulutuksen tulee tuottaa perusvalmiudet, joiden turvin ammattiin koulutettava oppija voi tavoittaa oman oppimispolkunsa – mahdollisesti hyvinkin yksilöllisen – seuraavan mäenharjanteen. Kertotaulu on yhä yksi niistä harvoista, ulkoa opeteltavista asioista, joita toivon oppijoitteni hallitsevan. Muutoin toivon, että ulkoa annetun tiedon sijaan kykenen ohjaamaan heitä ajatteluprosessien kehittämiseen

ja tiedon etsimiseen sekä yhteistyöhaluisiksi ja -kykyisiksi, maailmaa avoimin silmin ja sydämin katsoviksi ammattilaisiksi.

Ammatillisen opettajan pedagogiseen osaamisalueeseen sisältyy myös opetus- ja ohjausosaaminen, jolla tarkoitetaan opettajan taitoa suunnitella opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja työtapoja. Lisäksi tähän kuuluu taito ohjata ja arvioida oppimista sekä kehittää opetusta ja oppimisympäristöjä. Uudet oppimisympäristöt edellyttävät uudenlaisia pedagogiikan soveltamistaitoja. Oppimaan ohjattaessa opettajan tulee ottaa huomioon yksilön kasvun ja kehittymisen lisäksi myös työelämän koulutukselle asettamat vaatimukset sekä alati muuttuva tiedon luonne.

Oppimisprosessin lähtökohtana tulee olla oppijoiden käsitykset ja kokemukset käsiteltävästä asiasta. Oppiminen on oppijan omaa toimintaa ja toiminnan reflektointia. Oppiminen on tavoitteellista, mutta oppimiseen vaikuttaa se, mitä oppija tekee saavuttaakseen tavoitteensa. Oppiminen on aina myös tilannesidonnaista. Uskon, että uutta opitaan tekemällä, kokeilemalla, pohtimalla ja käsitteellistämällä. Taitoaineiden opetuksessa on tärkeää, että osallistujat saavat soveltaa ja harjoitella opiskeltuja asioita käytännön opetustilanteissa. Tuolloin tulee myös luontevasti keskustelua virittäviä tilanteita, jotka syventävät tietoja, taitoja ja ymmärrystä.

Se, että tein työn juuri itseäni varten, mahdollisti aiheen rajaamisen ja käsittelyn siten, että hanke syvensi ja rikastutti ymmärrystäni sekä opettajan pedagogisesta osaamisalueesta että ravitsemuskasvatuksen menetelmistä. Nyt ymmärrän, minkälaisia ovat hyvän ravitsemuskasvatuksen mukaiset neuvontamenetelmät ja opetustavat, joten osaamiseni on vaivattomasti muutettavissa työkalukseni myös oppimisen ohjaamiseen. Koen, että asiantuntijuuteni kasvaessa sain lisää valmiuksia paitsi yksittäisen opiskelijan ja opetusryhmien kohtaamiseen myös moniammatilliseen yhteistyöhön.

On selvää, että jokaisen ravitsemuskasvatukseen osallistuvan henkilön tai ryhmän taustatiedot käsiteltävästä asiasta tulee kartoittaa ennen neuvonnan tai opetuksen alkua. Näin kehittämishankkeen kyselyllä saadut vastaukset toimivat viitteellisinä. Kyselyyn vastanneista 52 prosenttia halusi henkilökohtaista ohjausta ja 48 prosenttia kohdennettua ryhmäohjausta. Toive henkilökohtaisesta ohjauksesta selittynee sillä, että ravitsemustottumukset koetaan hyvin henkilökohtaisiksi asioiksi. Miten vastaajat

ymmärsivät kohdennettu ryhmäohjaus -käsitteen? Mikäli he otaksuivat, että kohdennettu ryhmäohjaus toteutettaisiin luentotyypillisesti, neuvonta koettiin menetelmänä tehokkaammaksi ja antoisammaksi. Ehkäpä vastaajilla ei myöskään ollut selvillä kehittämishankkeen tekijän koko hanketyön läpi säilynyt ajatus siitä, että ryhmäohjaus on mahdollista toteuttaa opetuksen keinoin opetuskeittiössä työskennellen. Tällöin mahdollisesti kohdattava uusi tieto paitsi liitetään aikaisempiin tietorakenteisiin myös testataan välittömästi käytännössä. Kyselyn mukaan 87 prosenttia vastaajista osallistuisi ravitsemusopetukseen, mikäli he olisivat huolissaan omasta terveydestään ja hyvinvoinnistaan.

Neuvonta ravitsemuskasvatuksen muotona puoltaa paikkaansa tilanteissa, joissa tarvitaan tukea pikaisesti tai yksilöllisen ongelman ratkaisemiseksi. Tällöin neuvontasuhte on usein lyhytkestoinen ja ratkaisukeskeisestä lähestymistavasta huolimatta menetelmänä käytettäneen usein toimintaohjeiden ja tietojen antamista sekä käyttäytymisen muuttamista. Neuvonnan menetelmistä mielekkääseen oppimiseen ja itseohjautuvuuteen ohjaaminen edellyttävät pidempiaikaista ohjaussuhdetta. Pyrittäessä tukemaan ihmisiä heidän ravitsemustottumustensa muutoksissa tulee muistaa, että ravitsemuskasvatukseen sisältyvät tieto-, taito- ja ymmärrystavoitteet. Näistä voidaan ravitsemusneuvonnan menetelmillä saavuttaa tietotavoite, mahdollisesti myös ymmärrystavoite, mutta taitotavoite edellyttää kädentaitojen ja tiedon sovellettavuuteen harjaantumista eli tekemällä oppimista. Vanhan sanonnan mukaan ”tottumus on toinen luonto”. Miten saavutettu tieto muutetaan toiminnaksi siten, että ravitsemus täyttää sille asetetut, yksilön henkilökohtaisten arvojen mukaiset vaatimukset? Tähän tarvitaan ravitsemuskasvatuksen keinoista opetusta, positiivisia ja kannustavia oppimiskokemuksia sekä vuorovaikutteista reflektiivisyyttä. Ravitsemusopetus tukee henkilökohtaista neuvontaa, sillä se yhdistää ravitsemuksellisen teorian tiedon välittömästi käytännön toimintaan. Käytännön keittiötyöskentelyssä oppijoiden tiedon soveltamistaito kehittyy ravitsemuksen monimutkaisten tiedon rakenteiden kanssa samanaikaisesti. Kun oppimista vielä tukevat monien aistien käyttömahdollisuus, opetuksella voidaan saavuttaa neuvonnan ulottumattomissa oleva taitotaso.

Kehittämishankkeeseen liittyneen kyselyn mukaan ravitsemustiedon tasonsa arvioi erinomaiseksi 3 prosenttia ja hyväksi 45 prosenttia kyselyyn osallistuneista. Myös ravitsemustiedon soveltamistaitonsa arvioi erinomaiseksi 6 prosenttia ja hyväksi 42

prosenttia vastanneista. Sen sijaan 48 prosenttia arvioi sekä ravitsemustiedon tasonsa että tiedon soveltamistaitonsa tyydyttäväksi. Kun vielä lähes puolet vastaajista (45 prosenttia) toivoi saavansa tuotetietoutta ja 33 prosenttia tietoa ruoanvalmistusmenetelmistä sekä 33 prosenttia uusia ruoanvalmistus- ja leivonnaisohjeita, voidaan päätellä, että aikuisille kohdennettu, käytännön keittiötyöskentelyä sisältävä ravitsemusopetus puoltaa paikkaansa osana kunnissa tehtävää terveydenedistämistyötä. Yleissivistävän koulutuksen ravitsemuskasvatus ajoittuu ihmisen elämänsaajan ajanjaksoon, jolloin se jää nuorisokulttuurin jalkoihin. Toisaalta myöhempään elämänvaiheeseen sisältyvän ravitsemuskasvatuksen heikkoudeksi on tunnustettu tiedon saattaminen toiminnaksi. Myönnettäessä sosiaali- ja terveysalan ravitsemuskoulutuksessa saavutettavan ravitsemusosaamisen heikkoudet tulee ravitsemuskasvatusta terveyskasvatuksen osa-alueena tarkastella sekä perinteistä ennakkoluulottomammin että aiempaa moniammatillisemmin.

Kolmasosa (36 prosenttia) kyselyyn vastanneista ilmoitti ensisijaiseksi ravitsemustiedon lähteekseen alan julkaisut. Vastausvaihtoehtoa olisi kannattanut täydentää avoimella kysymyksellä. Koska näin ei tehty, jäi arvailujen varaan, mitä vastaajat ymmärsivät alan julkaisuilla. Vastanneista 33 prosenttia ilmoitti pääasialliseksi ravitsemustiedon lähteekseen aikakauslehdet, 30 prosenttia radion ja tv:n sekä 27 prosenttia internetin. Mainittujen lähdetietojen kohdalla ei voida ohittaa niiden luotettavuutta. Lähteitä käytettäessä tarvitaan informaation lukutaitoa virallisen, tieteellisesti todistetun tiedon erottamiseksi ravitsemuksen muoti-ilmiöistä. Saadut vastaukset tulee tulkita haasteeksi ravitsemuskasvattajille, sillä ravitsemuskasvatukseen tulee sisältyä myös ohjausta kohdattavan tiedon luotettavuuden arviointiin. Tätä tukee myös se, että kyselyn mukaan 30 prosenttia vastaajista toivoi saavansa tietoa luotettavista lähteistä. Luotettavimpia lähteitä kyselyssä edustivat ravitsemusterapeutit ja koulut (molemmat 9 prosenttia) sekä ravitsemuskurssit (15 prosenttia).

Vastaajista 79 prosenttia ilmoitti haluavansa käytännön keittiötyöskentelyssä valmistettavan ateriakokonaisuuden toteutettavaksi siten, että ohjaaja suunnittelee ruokalistan ja reseptiikan. Vastaajista 18 prosenttia toivoi, että ateriakokonaisuus valmistetaan siten, että ohjaaja varaa pääraaka-aineet, mutta opiskelijat etsivät reseptiikan. Jälkimäinen vaihtoehto on lähinnä osallistujien arkielämää, mutta

haasteellinen, sillä se edellyttää sekä ravitsemustiedon perusteiden hallintaa että tiedon tilannekohtaisia soveltamistaitoja.

Pedagoginen osaaminen edistää opettajan ammatillista kasvua kehittämällä tietoisuutta työn perusteista ja merkityksestä. Tulevissa työtehtävissäni kohtaan mahdollisesti työikäisiä, aikuisia henkilöitä, jotka pyrkivät ravitsemuksen keinoin edistämään omaa terveyttään ja hyvinvointiaan. Kehittämishankkeeni myötä olen saanut viitteellistä tietoa siitä, minkälaista ravitsemuskasvatusta opiskelijat toivovat. Nyt minulla on valmiuksia kohdata opiskelijat sekä neuvojana että oppimisen ohjaajana.

Ammatillinen opettaja joutuu pohtimaan, mitä tietoja, taitoja ja ominaisuuksia hän työssään tarvitsee. Varsinkin nuorisosteella työskennellessään ammatillinen opettaja on usein sekä kasvu- että oppimisprosessin ohjaaja. Koska opettaja tekee työtään koko persoonallisuudellaan, opettajan on opittava tuntemaan itsensä, omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Itsetuntemuksen pohjalta opettajan täytyy itse löytää se, mitä hän erityisesti työssään tarvitsee. Vasta tämän jälkeen hän kykenee ohjaamaan oppijoitaan. On helppoa uskoa todeksi, että kasvu ammatilliseksi opettajaksi on elinikäinen prosessi.

*On jokin ihmisenä olemisen tapa,
joka on minun tapani.
Minun tulee viettää elinpäiväni tätä tapaa seuraten
eikä jäljitellen muiden tapoja.
Mutta samalla tulee ennennäkemättömän tärkeäksi,
että olen rehellinen itselleni.
Jos nimittäin en ole, kadotan elämäni merkityksen,
kadotan oman ainutlaatuisen ihmisyyteni.
(Charles Taylor 1995, 58.)*

LÄHTEET

- Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Toim. M-L. Julkunen. 2. painos. Helsinki: WSOY, 19–38.
- Engenberg, J. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Toim. M-L. Julkunen. 2. painos. Helsinki: WSOY, 157–177.
- Haapa, E. & Pölonen, A. 2002. Ravitsemushoito kehittyvässä palvelujärjestelmässä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2001:14. Helsinki: Edita.
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:119. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus. Helsinki: WSOY.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulu-pedagogiikkaa. Porvoo: WSOY.
- Hilpelä, J. 1982. Kasvatuksen tehtävä ja kasvatustieteen vaihtoehdot. Teoksessa Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. Toim. A. Antikainen & P. Nuutinen. Helsinki: Gaudeamus, 152–174.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6.–8. painos. Helsinki: Tammi.
- Kajaanin ammattikorkeakoulu. 2006. Laadullinen tutkimusprosessi. Viitattu 14.4.2007. <http://193.167.122.14/Opari/ontTukiLaadullinen.aspx>
- Keinänen, A-R. 2004. Ravitsemusopetus. Opetustyö ja sen kehittäminen ammattikorkeakoulussa. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 2/2004. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu, Savonia Business.
- Keskitalo, M., Kilpinen, S. & Käräjäoja, P. 2003. Raskausdiabetesta sairastaneen äidin kokemuksia ohjauksesta ja sen vaikutuksesta omahoitoon raskauden jälkeen. Opinnäytetyö. Kajaani: Kajaanin ammattikorkeakoulu.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Knowles, M. 1970. The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy. Association Press. New York.
- Kyriacou, C. 1995. Direct teaching. In Desforges, C. (ed.), 117–131.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Manninen, J. 2000. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin. Aikuiskoulutusikäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Toim. J. Matikainen & J. Manninen. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Meriläinen, M. 2002. Täydennyskoulutus luokanopettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Toim. M-L. Julkunen. 2. painos. Helsinki: WSOY, 244–280.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Toim. J. Metsämuuronen. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moilanen, P. 2003. Yksipuurtamisesta yhteistoiminnallisuuteen. Teoksessa Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä. Toim. H. Haapaniemi, R. Haapaniemi, P. Moilanen, L. Raina & T. Suojanen-Saari. Helsinki: Arator, 44–92.
- Mäkinen, P. 2002. Oppimisen ohjaaminen. Viitattu 20.3.2007.
<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/oppohj.htm>
- Nummenmaa, A. R. 2002. Ammattikorkeakoulu oppimisympäristönä. Teoksessa Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Toim. J-P. Liljander. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Toim. M-L. Julkunen. 2. painos. Helsinki: WSOY, 66–76.
- Nupponen, R. 2001. Ravitsemuskasvatus terveyden edistämässä. Teoksessa Ratkaisuja ravitsemukseen. Ravitsemuskasvatus ja elämäkaari. Toim. M. Fogelholm. Helsinki: Palmenia, 15–31.
- Pantzar, M. 2004. Elinikäinen oppiminen. Viitattu 12.4.2007.
<http://www.fng.fi/fng/rootnew/fi/kehys/teema04/materiaalit/elinikainen.pdf>
- Patrikainen, R. & Myller, L. 2002. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Toim. M-L. Julkunen. 2. painos. Helsinki: WSOY, 182–201.
- Puumalainen, R. 2001. Työikäisten ravitsemuskasvatus. Teoksessa Ratkaisuja ravitsemukseen. Ravitsemuskasvatus ja elämäkaari. Toim. M. Fogelholm. Helsinki: Palmenia, 169–200.
- Rogers, J. 2004. Aikuisoppiminen. Helsinki: Finn Lectura.
- Shemeikka, S. 2005. Terveystottumusten muutosta tukeva neuvonta. Teoksessa Ravitsemustiede. Toim. A. Aro, M. Mutanen & M. Uusitupa. 2. painos. Helsinki: Duodecim, 358–368.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulu: Oulun yliopisto.

Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2005. Praktikumikäsikirja. Opettajaksi kasvaminen. Viitattu 2.4.2007.
<http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/index.htm>

Taylor, Charles, 1995. Autenttisuuden etiikka. Helsinki: Gaudeamus.

Torpström, J. & Paganus, A. 2005. Potilaan ruokailutottumusten selvittäminen ja ravitsemusneuvonta. Teoksessa Ravitsemustiede. Toim. A. Aro, M. Mutanen & M. Uusitupa. 2. painos. Helsinki: Duodecim, 350 –357.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Porvoo: WSOY.

Vuorinen, I. 2005. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. 7. painos. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Hyvä vastaanottaja!

Pyydän, että vastaatte seuraaviin kysymyksiin, jotka ovat osa Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opintojeni kehittämishanketta. Voitte halutessanne valita useamman mielipidettänne kuvaavan vaihtoehdon.

1. Sukupuoli:

- mies nainen

2. Nykyinen ravitsemustiedon tasoni on

erinomainen

hyvä

tyydyttävä

välttävä

huono.

3. Ravitsemustiedon lähteitani ovat pääasiassa

alan julkaisut

sanomalehdet

aikakauslehdet

radio ja tv

internet

jokin muu, mikä? _____

4. Arvioi omia valmiuksiasi muuttaa ravitsemustottumuksiasi

erinomainen

hyvä

tyydyttävä

välttävä

huono.

5. Mikäli tavoitteenasi olisi muuttaa ravitsemustottumuksiasi, minkälaista tukea toivoisit?

yksilöllistä ohjausta

kohdennettua ryhmäohjausta.

6. Mikä saisi sinut osallistumaan ravitsemusopetukseen

tuttavien esimerkki

huoli omasta terveydestä ja hyvinvoinnista

terveydenhuollon ammattilaisen kehoitus

jokin muu, mikä? _____

7. Minkälaista tukea haluaisit ravitsemustottumustesi muuttamiseksi?

- asiaan liittyvää kirjallista materiaalia
- tuotetietoutta
- tietoa ruoanvalmistusmenetelmistä
- tietoa ravitsemussuosituksista
- tietoa luotettavista lähteistä
- teorian tiedon soveltamisen taitoja
- uusia ruoanvalmistus- ja leivonnaisohjeita
- tietoa ruoanvalmistus- ja leivonnaisohjeiden muuttamisesta
- motivointia muutokseen
- käytännön keittiötyöskentelyä
- jotakin muuta, mitä? _____

8. Ravitsemustiedon soveltamistaitoni on

- erinomainen
- hyvä
- tyydyttävä
- välttävä
- huono.

9. Haluaisitko käytännön keittiötyöskentelyä sisältävän opetuksen toteutettavaksi siten, että

- kaikki osallistujat valmistavat saman ruokalajin tai leivonnaisen
- valmistetaan ateriakokonaisuus ohjaajan suunnitteleman ruokalistan ja reseptiikan mukaan
- valmistetaan ateriakokonaisuus, johon ohjaaja on varannut pääraaka-aineet, mutta opiskelijat itse etsivät reseptiikan
- jotenkin muuten, miten? _____

KIITOS VASTAUKSISTANNE JA HYVÄÄ KEVÄTTÄ!

