

Hannele Tiittanen (toim.)

Ongelmaperustaisen oppimisen arkea hoitotyön koulutuksessa

Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, sarja C, Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut, osa 70



LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Lahti University of Applied Sciences

Hannele Tiittanen (toim.)

Ongelmaperustaisen oppimisen arkea hoitotyön koulutuksessa

Lahden ammattikorkeakoulun julkaisusarjat

A Tutkimuksia

B Oppimateriaalia

C Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut

Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu

Sarja C Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut, osa 70

Vastaava toimittaja: Ilkka Väänänen

Taitto: Janne Lahtinen

ISSN 1457-8328

ISBN 978-951-827-110-2

Paino: Tampereen Yliopistopaino (Juvenes Print) 2010



Esipuhe

Sysäys tämän julkaisun kirjoittamiselle oli se, että Lahden ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelmassa siirryttiin ongelmaperustaisen oppimisen aikaan kymmenen vuotta sitten. Kymmenen vuoden aikajakso on jo sellainen, jossa voidaan tarkastella millaisten vaiheiden kautta on tultu tähän päivään ja sille tarkastelulle millaisessa ongelmaperustaisen työskentelyn arjessa hoitotyön koulutusohjelmassa nyt eletään. Tämän julkaisun tarkoituksena on ennen kaikkea tuoda esille opetuksen käytäntöä ongelmaperustaisen oppimisen maailmassa, meille hyväksi koettuja ratkaisuja, uusia kokeiluja sekä opettajien ja opiskelijoiden ääntä. Toivon, että tämä julkaisu herättää ajatuksia, toimii refleктоivana peilinä niille, jotka ovat jo hypänneet ongelmaperustaisen menetelmän käyttöön ja toisaalta innostaa niitä, jotka vasta ovat harkitsemassa siirtymistä tämän menetelmän käyttöön. Toivon, että julkaisusta on hyötyä myös niille sairaanhoitajille, jotka ohjaavat ongelmaperustaisen menetelmän mukaan opiskelevia hoitotyön opiskelijoita.

Päätös ongelmaperustaisen oppimisen menetelmään siirtymisestä lähti liikkeelle kolmen hoitotyön opettajan osallistumisesta ongelmaperustaisen oppimisen menetelmää koskevaan koulutukseen ja siellä syntyneeseen innostukseen tarkastella oppimista kokonaan uudella tavalla. He toimivat työyhteisössä vetureina, jotka tekivät ajatuksellista käännöstyötä ongelmaperustaisen oppimisen puolesta. Tämän käännöstyön tuloksena alettiin työyhteisössä käydä keskustelua pedagogisista toimintatavoista ja mahdollisuudesta siirtyä ongelmaperustaisen oppimismenetelmän käyttöön. Kesällä 2001 järjestettiin menetelmään liittyvä koulutustilaisuus kaikille hoitotyön koulutusohjelman opettajille ja syksyllä 2001 aloitti ensimmäinen sairaanhoitajaryhmä opiskelunsa ongelmaperustaisen opetuksen menetelmällä. Heittäytyminen uuteen vaati uskoa ja rohkeutta kaikilta opettajilta, sillä ongelmaperustaisen oppimisen menetelmän osaaminen oli alussa varsin ohutta ja opettajat hakivat luontevaa tapaa toimia pienryhmissä. Aluksi menetelmää toteutettiin lähes teknisenä suorituksena ja opettajat yrittivät toimia kirjaimellisesti ”oikealla” tavalla. Menetelmän käyttöönotto aiheutti paljon kriittistä keskustelua puolesta ja vastaan joskin myös puhumattomuutta ja klikkiytymistä työyhteisössä, kriisin aineksia. Ahdistuneita olivat ajoittain sekä opettajat että opiskelijat. Kriittinen keskustelu ja koulutustilaisuuksiin osallistumiset ovat vieneet asiaa kuitenkin eteenpäin ja osaamista on tullut kaikille lisää – osittain myös yrityksen, erehdyksen ja kantapään kautta. Alussa opettajien huomion vei suurelta osin herätteiden laatiminen ja tutoriaalitalanteissa toimiminen, mutta koulutusten ja kokemuksen myötä keskustelu on kohdistunut entistä enemmän oppimisen taustoihin ja opetussuunnitelmatyöhön. Asioissa on edetty usein kädestä suuhun ja latvasta tyveen. Nyt kymmenen vuoden harjoittelun jälkeen ongelmaperustaisen menetelmän käyttö on luonteva ja jäsentynyt osa koulutusohjelman toimintaa. Olemme uudistaneet opetussuunnitelmamme niin, että sen laajat moduulit mahdollistavat ongelmaperustaisen menetelmän toteutumisen entistä paremmin, käytämme ainakin yhden kehittämispäivän vuodessa menetelmän käytön tarkasteluun, osallistumme menetelmään liittyviin koulutuksiin ja konferensseihin, olemme nimenneet menetelmän vastuuopettajan, joka muun muassa perehdyttää uudet opiskelijat ja opettajat menetelmän käyttöön. Olemme innostuneita ongelmaperustaisen oppimisen haastavuudesta ja mahdollisuuksista soveltaa sitä myös eri toimintaympäristöihin. Nyt osaamme perustella menetelmän käytön myös niille, jotka sitä kritisoivat tai kyseenalaistavat.

Julkaisu rakentuu itsenäisistä kappaleista, joten jos ongelmaperustainen menetelmä on tuttu voi kappaleita hyvin lukea itselle sopivassa järjestyksessä. Jos menetelmä on itselle vieraampi, suosittelen lukemaan julkaisua esitetyssä järjestyksessä. Ensimmäiset viisi kappaletta kuvaavat ongelmaperustaisen oppimisen menetelmää ja siihen kytkeytyviä asioita, viimeiset neljä kappaletta kuvaavat opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia ongelmaperustaisesta menetelmästä. Toivottavasti julkaisu tarjoaa mielenkiintoisen kurkistuksen ongelmaperustaisen oppimisen arkeen hoitotyön koulutusohjelmassa.

Lahdessa 20.10.2010

Hannele Tiittanen

Hoitotyön koulutusohjelman yliopettaja

Sisällys

ESIPUHE	5
Matleena Takaluoma ONGELMAPERUSTAISEN OPPIMISEN MENETELMÄ - SILLANRAKENNUSTA KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN VÄLILLE	9
Hannele Tiittanen OPETUSSUUNNITELMA - ONGELMAPERUSTAISEN OPETUKSEN PERUSTA	15
Helena Sillanpää, Kati Lantta ja Raija Hirvonen HYVÄT HERÄTTEET	21
Eveliina Kivinen, Raija Hirvonen ja Jaana Kamppari ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN TYÖELÄMÄLÄHTÖISESSÄ HANKKEESSA	28
Matleena Takaluoma OPPIMISEN ARVIOINTI ONGELMAPERUSTAISESSA PEDAGOGIIKASSA	39
Päivi Ivanoff-Lahtela JOTAIN UUTTA, JOTAIN VANHAA, JOTAIN SINISTÄ JA JOTAIN LAINATTUA – KOKEMUS OPETTAJAN JA ONGELMAPERUSTAISEN OPPIMISEN MENETELMÄN LIITOSTA	57
Laura Laakkonen KIVIÄ JA KANTOJA NUOREN OPETTAJAN PBL-POLULLA	64
Tanja Koivula, Anne Vuori, Katariina Poutanen, Outi Rajala SAIRAAHOITAJAOPIKELIJOIDEN KOKEMUKSIA PBL-OPETUSMENETelmäSTÄ	69
Sari Nieminen ”ETTÄ VOIN HYÖDYNTÄÄ ERILAISIA KOKEMUKSIA OPPIESSANI SAIRAAHOITAJAKSI” - ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN AIKUI SKOULUTUKSESSA	76
KIRJOITTAJAT	82

Matleena Takaluoma

ONGELMAPERUSTAISEN OPPIMISEN MENETELMÄ - SILLÄNRÄKENNÜSTÄ KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN VÄLILLE

”Ryhmällä on yhteinen tavoite... jokaisella on vastuu sekä omasta että toisen oppimisesta”

Nykyäänä tieto uusiutuu nopeasti ja työelämä edellyttää työntekijältä entistä enemmän tiedon käsittelyn, tiimityön ja ongelmanratkaisun taitoja. Tulevaisuudessa työtä on kehitettävä jatkuvasti ja työyhteisöjen on oltava oppivia, uudistuvia ja työntekijöiden on omaksuttava jatkuvasti uutta tietoa. Yhteiskunnan ja työelämän muutokset tuovat uudistamishaasteita myös koulutuksen tavoitteiden ja oppimisen uudelleen määrittelyyn sekä opetuksen sisällölliseen että menetelmälliseen suunnitteluun.

Ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) menetelmää pidetään mahdollisuutena saavuttaa yhteiskunnan ja terveydenhuoltoalan muuttuneet ja lisääntyneet ammattitaitovaatimukset, sillä sen nähdään mahdollistavan lisääntyvän tietomäärän käsittelyn rajatussa ajassa. Ongelmaperustaisen oppimisen nähdään tiedollisten oppimisvalmiuksien lisäksi kehittävän ja antavan valmiuksia reflektiiviseen ja kriittiseen ajatteluun, itsenäiseen ongelmanratkaisuun, itsearviointiin, elinikäiseen oppimiseen tarvittaviin taitoihin, tiedonhakuun, itsenäiseen työskentelykykyyn, vuorovaikutus- ja tiimityötaitoihin, toisten kunnioittamiseen, yhteisvastuullisuuteen sekä tieteelliseen ajatteluun. PBL nähdään olevan myös yksi keino pienentää kuilua koulutuksen ja työelämän välillä.

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata ongelmaperustaista pedagogiikkaa ja sen toteutus- tapaa Lahden ammattikorkeakoulussa, sosiaali- ja terveysalalla, hoitotyön koulutusohjelmassa, jossa PBL otettiin käyttöön vuonna 2001.

Ongelmaperustaisen pedagogiikan keskeiset elementit

Ongelmaperustainen pedagogiikka perustuu kognitiivis-konstruktiviseen sekä kokemukselliseen oppimiskäsitykseen. Se saa vaikutteita myös humanistisesta oppimiskäsityksestä ja siinä ovat näkyvissä myös yhteistoiminnallisen oppimisen peruseriaatteen, kuten avoin ja monipuolinen vuorovaikutus, yksilöllinen vastuu, positiivinen riippuvuus, yhteistyö sekä toiminnan arviointi ja pohdinta.

Ongelmaperustaisen pedagogiikan keskeiset elementit ovat perusrhythmyöskentely, oppimishe- räte, ongelmanratkaisuprosessi, toiminnan arviointi ja opiskelijan itseohjautuvuus.

Perusrhythmyöskentely ja siihen liittyvät roolit

Perusrhythmyöskentely on ongelmaperustaisessa oppimisessa opiskelun keskeisin työskentely- muoto, jolla tarkoitetaan pienissä perusrhythmissä opettajan opastuksella tapahtuvaa ryhmätyö- kentelyä. Perusrhythmi koostuu n. 12 opiskelijasta sekä opintojaksonopettajasta. Ryhmällä on yh- teinen tavoite ja oppiminen nähdään yhteisvastuulliseksi, jolloin jokaisella on vastuu sekä omasta että toisen oppimisesta. Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa ryhmä nähdään toimivan ns. op- pimisen välineenä. Perusrhythmyöskentelyssä ryhmän jäsenillä on erilaisia rooleja. Opiskelijoi-

den keskuudesta valitaan jokaiseen perusrhmäistuntoon puheenjohtaja, sihteeri ja tarkkailija. Rooleja vaihdetaan siten, että jokainen ryhmänjäsen työskentelee vuorollaan erilaisessa roolissa.

Puheenjohtajan tehtävänä on huolehtia prosessin etenemisestä vaiheiden mukaisesti, aikataulussa pysymisestä, tarvittaessa puheenvuorojen jakamisesta sekä yhteenvetojen tekemisestä. Puheenjohtaja ottaa huomioon myös sopivan työskentelytahdin sihteerin työtä ajatellen ja tekee tarpeen mukaan yhteenvetoja sihteerin avustuksella istunnon etenemisestä ja tuotetuista asioista. Puheenjohtaja myös rohkaisee ryhmän hiljaisimpia jäseniä osallistumaan työskentelyyn ja huolehtii kaikille samanvertaisen osallistumismahdollisuuden. Puheenjohtaja toimii roolityöskentelynsä rinnalla tasavertaisena, keskustelevana ryhmän jäsenenä.

Sihteerin tehtävänä aloitusvaiheessa on kirjata ylös keskustelussa esiin tulleet asiasanat jolloin sihteeri toimii ns. ryhmän työrukkasena sanojen ryhmittelyvaiheessa. Purkuvaiheessa sihteeri kirjaa ylös istunnon aikana oleellisimman tiedon ryhmän tuottamasta tiedosta ja pyrkii luomaan loogisen yhteenvedon joko mind-mapin, käsittekartan tai kuvion kautta ryhmän tuottamasta tiedosta. Sihteeriltä ei edellytetä erillistä yhteenvedon laatimista istunnon jälkeen, vaan istunnosta laaditusta koosteesta voidaan ottaa valokuva, joka viedään opintojakson verkkosivustolle. Myös sihteeri pyrkii oman toimensa ohella osallistumaan aktiivisena keskusteluun ja tiedon tuottamiseen.

Tarkkailija on istunnon aikana hiljainen havainnoitsija. Hän kirjaa palautehetkeä varten muistiin keskustelun etenemiseen liittyviä seikkoja: miten jäsenet toimivat, miten syklin vaiheet toteutuivat, miten aikataulu piti, millaisella tasolla tietoa käsiteltiin, millainen oli ryhmän ilmapiiri, mikä ryhmän toiminnassa oli hyvää ja mitä kehitettävää. Tarkkailija antaa henkilökohtaisen palautteen jokaiselle ryhmän jäsenelle, mukaan lukien myös opettajan.

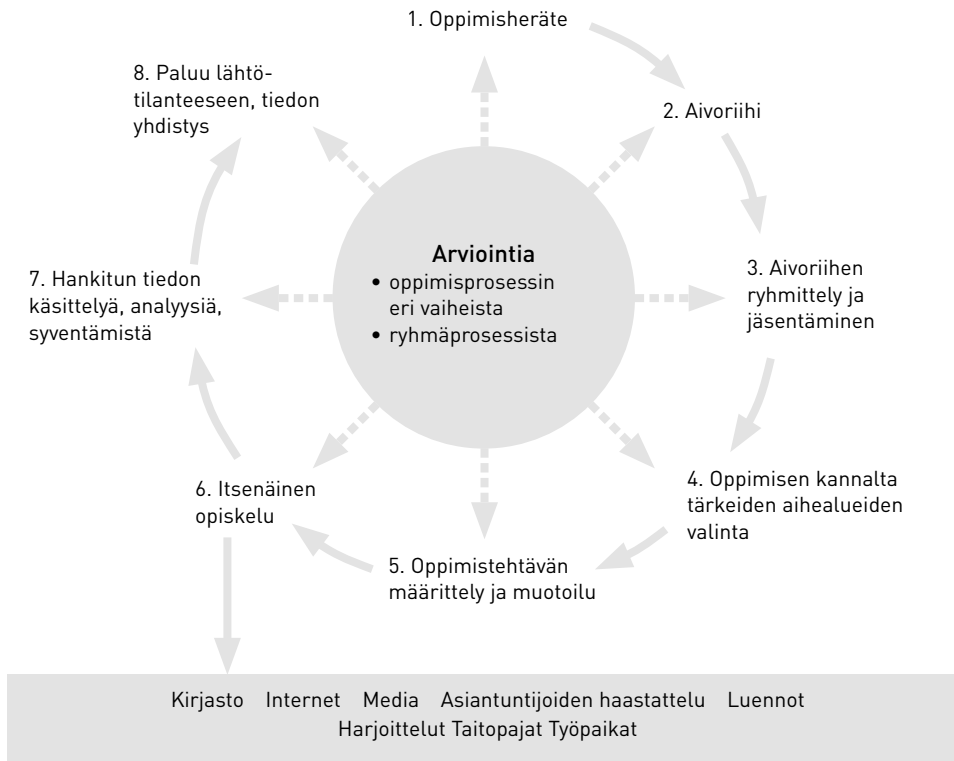
Opettaja on perusrhmän työskentelyyn osallistuva opintojakson opettaja, joka tarvittaessa aktivoi ja suuntaa keskustelua. Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijoita pohtimaan työstettävää asiaa ja tuoda esiin aiheeseen liittyviä uusia näkökulmia, syventää asian käsittelyä. Opettajan keskeinen tehtävä on ohjata opiskelijoita oppimaan.

Oppimisheräte

Oppimisen stimulaationa, oppimisprosessin aktivoijana toimii opettajan laatima oppimisheräte, ongelma, skenaario. Oppimisheräte on opettajan laatima heräte, jossa kuvataan jokin ilmiö johon opiskelijoiden tulee hakea uutta tietoa ratkaistakseen tilanteen. Oppimisheräte pohjautuu aina opetussuunnitelmaan ja opintojakson tavoitteisiin ja se voi olla kirjallinen tapauskuvaus autenttisesta asiakkaasta / potilaasta, tai se voi olla kuva, runo, video, näytelmä tai artikkeli.

Ongelmanratkaisuprosessi

Ongelmaperustaisessa oppimisessä perusrhmätyöskentely toteutuu tietynlaisen ongelmanratkaisu-prosessin mukaisesti, jossa jokaisella prosessin vaiheella on oma tärkeä merkityksensä ja tavoitteensa. Kunkin oppimisherätteen ongelmanratkaisuprosessi toteutuu kuviossa 1 esitetyn 8-vaiheisen syklimallin (kuvio1) mukaisesti kahdessa erillisessä (aloitus/purku) perusrhmäistunnossa, joiden välissä on itsenäisen työskentelyn aika.



Kuvio 1. Ongelmanratkaisuprosessin kahdeksan vaihetta

Aloitusistunnon vaiheet ja merkitys

Ensimmäisessä ryhmäistunnossa, aloitusistunnossa prosessin vaiheista toteutuvat vaiheet 1–5. Tällöin pääasiallisena tavoitteena on käsiteltävään asiaan liittyvän jo omaksutun tiedon muistiin palauttaminen ja aiemman tiedon jäsentäminen. Aloitusistunnon aloittaa opettajan antama opintojakson tavoitteisiin tähtäävä oppimisheräte. Opiskelijat perehtyvät saamaansa herätteeseen ja mikäli joku herätteessä esiintyvistä käsitteistä on opiskelijoille epäselvä, selvitetään ne yhdessä opettajan avustuksella. Tämän jälkeen keskustellaan vapaasti herätteestä ilmenneistä asioista, opiskelijoille nousevista ajatuksista ja tuntemuksista. Toisessa, aivoriihi, vaiheessa palautetaan mieleen aikaisempi tietämys käsiteltävästä aiheesta. Tällöin aiheeseen liittyviä asiansanoja tuotetaan rohkeasti ja kriittikittömästi, ns. vapaasti assosioiden. Sihteerin kirjaa ryhmän jäsenten aivoriiehessä tuottamat sanat tai lausumat liitutaululle, fläppitaululle tai keltaisille liimalapuille. Kolmannessa, aivoriihen ryhmittely ja jäsentäminen, vaiheessa muodostetaan yhdistelemällä aihekokonaisuuksia tuotetuista asiansanoista. Ryhmänjäsenet tarkastelevat asiansanojen välisiä yhteyksiä kriittisesti ja pyrkivät muodostamaan ryhmiä, kategorioita, joissa yhdistyvät sama aihe/teema. Ryhmittelyn jälkeen ryhmänjäsenet nimeävät kategoriat kuvaavalla nimellä, aikaansaaden asioita yhdistävän otsikon. Neljännessä, aihealueiden valinta, vaiheessa valitaan aihekokonaisuuksista käsiteltävän kohteeksi opintojakson tavoitteiden suunnassa oppimisen kannalta tärkeimmät ja ajankohtaisimmat alueet. Tässä yhteydessä kartoitetaan se, mitä kyseisestä asiasta jo tiedetään ja etsitään yhdessä aukkoja tai epäselviä alueita ryhmän tietämyksestä. Viidennessä vaiheessa määritellään

oppimistehtävä tai – tehtävät valituista ryhmistä. On tärkeää, että oppimistehtävä tehdään yhdessä, jolloin jokainen ryhmän jäsen sitoutuu asetetun oppimistehtävän tekemiseen. Oppimistehtävän tai oppimistehtävien tulee olla realistiset käytettävissä olevaan aikaan ja saatavilla oleviin muihin resursseihin nähden. Kysymysmuotoon asetetut oppimistehtävät konkretisoivat ja helpottavat etenemistä. Tässä yhteydessä on tärkeää keskustella myös erilaisista tiedonhankinnan tavoista ja tiedonhankintalähteistä.

Itsenäisen työskentelyn vaihe

Kuudes vaihe on opiskelijan itsenäisen työskentelyn aikaa. Itsenäisen opiskelun yksi oleellisista osista on tiedonhankinta. Keskeisin tiedonhankintatapa on kirjastossa tapahtuva tiedonhankinta, joten on tärkeää, että opiskelija hankkii itselleen kirjaston käytön ja sähköisen tiedonhankinnan taidot sekä osaa arvioida tiedon luotettavuutta. Muita tiedonhankinnan keinoja ovat mm. asiantuntijaluennot, opintokäynnit, haastattelut ja oma kokemus. Itsenäiseen opiskeluvaiheeseen kuuluu myös hyvin oleellisena vaiheena hankittuun tietoon perehtyminen, sen omaksuminen. Jokainen opiskelija tuottaa itsenäisen työskentelyn vaiheessa oman kirjallisen tuotoksen esitettyyn oppimiskysymykseen / kysymyksiin. Opiskelijan tekemä kirjallinen tuotos on yhteenvetomainen kooste hankitusta tiedosta, ns. synteesi käsiteltävästä aiheesta. Synteesi edellyttää ilmiön kuvaamista omin sanoin, perustuen ja hyödyntäen erilaisia lähdeviitteitä ja maksimi pituus synteesille on noin 4 sivua, pitäen sisällään omaa pohdintaa aiheesta sekä lähdeluettelon. Opiskelijat lähettävät oman synteesinsä opintojaksolle perustetulle verkkosivustolle sovittuun määräaikaan mennessä kaikkien ryhmäläisten nähtäväksi ja tutustuttavaksi. Purkuistuntoon osallistumisen edellytys on, että kaikki opiskelijat ovat etukäteen tutustuneet oman pienryhmänsä kaikkien jäsenten tuotoksiin. Itsenäinen työskentely ei tarkoita yksinäistä opiskelua, vaan sitä voi tehdä yhdessä pareittain tai pienessä ryhmässä. Jokaisella opiskelijalla on kuitenkin oltava oma tuotos, jonka hän lähettää verkkosivustolle.

Purkuistunto

Herätteeseen liittyvässä toisessa ryhmäistunnossa, purkuistunnossa prosessin vaiheista toteutuvat vaiheet 7–8. Tällöin pääasiallisena tavoitteena on tiedon analysointi, rakentaminen ja sen yhdistäminen käytäntöön. Seitsemäs vaihe on syklin vaiheista vaativin ja myös antoisin. Siinä on tarkoitus tuoda esiin itsenäisen työskentelyn aikana omaksuttu uusi tieto suhteessa oppimistehtävään ja aikaisempaan tietoon. Keskustelun lähtökohtana on edellisessä istunnossa laaditut oppimiskysymykset. Tässä vaiheessa keskustellaan oppimistehtävään liittyvistä keskeisimmistä oivalluksista, uudesta tiedosta ja selvitetään mahdolliset epäselvyydet. Lisäksi tässä prosessin vaiheessa keskustellaan lisätiedon tarpeesta ryhmän asettamiin oppimistehtäviin nähden. Kahdeksannessa vaiheessa palataan herätteessä esitettyyn alkutilanteeseen. Tässä vaiheessa keskustellaan miten herätteessä esitetty tilanne voidaan ratkaista istunnossa esitetyn tiedon avulla.

Toiminnan arviointi

Ongelmaperustaisessa oppimisessä toiminnan arviointi on oppimisen ja koko ongelmanratkaisuprosessin ydin, sillä se nähdään tärkeänä ja merkityksellisenä tekijänä sekä opiskelijan yksilöllisessä että koko ryhmän kehitymisessä. Arviointi on jatkuvasti läsnä kohdistuen jokaiseen ongelmaratkaisuprosessin vaiheeseen (kuvio 1). Toiminnan arviointi on kaikkien osallistujien

velvollisuus ja arvioinnin kohteet ja tavat voivat olla hyvin moninaiset. Välitön arviointi toteutetaan aina sekä aloitus että purkuistunnon päätteeksi. Puheenjohtaja huolehtii siitä, että istunnon päätteeksi jää riittävästi aikaa arvioinnin toteuttamiseen. Istunnon päätteeksi arvioinnin suorittaa aina sekä tarkkailija, ryhmä että opettaja. Arvioinnin kohteina voivat ovat mm. tiedonhankinta, työskentelyn tuotos, ryhmän toiminta, ilmapiiri jne. Saadun palautteen, arvioinnin kautta sekä opiskelija että opettaja voivat paremmin tulla tietoiseksi omasta toimintatavastaan ja ennen kaikkea kehittää sen pohjalta omaa toimintaansa.

Opiskelijan itseohjautuvuus

Opiskelija nähdään ongelmaperustaisessa pedagogiikassa kypsänä, vastuullisena ja itseohjattuun oppimiseen kykenevänä ihmisenä. Ongelmaperustainen pedagogiikka korostaa etenkin opiskelijan itseohjautuvuutta, opiskelijan itsenäistä työskentelyä, sillä se on perusedellytys pedagogiikan toimivuudelle. Ongelmaperustainen oppiminen vaatii opiskelijalta sitoutumista tavoitteelliseen työskentelyyn, jossa opiskelija joutuu työskentelemään itsenäisesti usein hyvinkin aikaa vievästi, jonka vuoksi opiskelijan on tärkeä harjaantua tekemään itselleen ajankäyttösuunnitelma oppimistehtävien toteuttamiseksi. Työskentelytapa voi tuntua perinteiseen oppimistapaan tottuneesta opiskelijasta työläältä ja aluksi ehkä vaikealtakin, mutta itseohjattuun opiskeluun vaadittavat taidot kehittyvät opiskelujen edetessä.

Oppimisen arviointi

Ongelmaperustaisessa oppimisessa arviointi on oppimisen ja koko ongelmanratkaisuprosessin ydin, sillä se nähdään tärkeänä ja merkityksellisenä tekijänä sekä opiskelijan yksilöllisessä että koko ryhmän kehittämisessä. PBL:n mukaisessa arvioinnissa korostetaan prosessiarviointia, jolla tarkoitetaan jatkuvaa ja säännöllistä arviointia huomioiden opiskelijan työskentelyprosessin sekä tuotoksen. Arvioinnin tavoitteena ei ole pelkästään hoitotyön sisällön oppimisen kontrollointi, vaan tavoitteena on myös kehittää opiskelijan vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja sekä itsearviointi- ja ongelmanratkaisutaitoja, joten opiskelijan on saatava palautetta myös niistä asioista. Prosessiarviointia toteutetaan jokaisen perusrhythmistunnon päätteeksi, mutta arviointia voidaan tehdä myös opintojaksojen päättyessä tai lukukausittain.

Lähteet

- Lähteenmäki M-L. 2000. Problem-Based Learning – ongelmaperustainen oppiminen ammatillisessa koulutuksessa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset Nro 1.
- Nummenmaa A., Virtanen J. 2003. Ongelmasta oivallukseen. Tampere University Press.
- Perttilä M. 2004. Se on totta, mikä toimii. Ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) käyttöönotto sairaanhoitajakoulutuksessa. Lisensiaatintyö. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu, sarja A Tutkimuksia, osa 8. Gummerus Kirjapaino. Jyväskylä.
- Poikela E. 2001. Tutkiminen on oppimista ja oppiminen tutkimista. Tampere University Press.

- Poikela E. 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka. Tampere University Press.
- Poikela S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Poikela E. & Poikela S. 2005. Ongelmasta oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere University Press.
- Silen C. 2000. Mellan kaos och kosmos – om eget ansvar och självständighet i lärande. Dissertation. Lindköpings Studien in Education and Psychology No. 73.
- Takaluoma M. 2007. Prosessiarviointi opiskelijoiden ja opettajien kokemana. Pro Gradu. Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos.

Painamattomat lähteet

- PBL in context – bridging work and education. Study guide for tutorials. International Conference on Problem-based Learning 9–11 June 2005, Lahti, Finland.
- PBL:n mukaisen koulutuksen opas Pirkanmaan ammattikorkeakouluun terveysalalle 2004. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu. Terveysala 3.6.2004.

Hannele Tiittanen

OPETUSSUUNNITELMA - ONGELMAPERUSTAISEN OPETUKSEN PERUSTA

”Opetussuunnitelman tulee ennakoida tulevaisuutta.”

Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan opetuksen etukäteissuunnittelua. Opetussuunnitelma on koulutusta, opetusta, opiskelua ja oppimista ohjaava ja määrittävä toimintasuunnitelma. Opetussuunnitelmatyön avulla opetuksesta muodostetaan hallittu ja ehjä kokonaisuus, poistetaan päällekkäisyyksiä sekä osoitetaan eri opintojen välisiä yhteyksiä. Opetussuunnitelma heijastaa myös niitä arvoja ja ihmiskäsityksiä mitä koulutusohjelma edustaa. (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola, Alha 2003, 26.) Opetussuunnitelmatyö on keskeisin koulutuksen suunnitteluun liittyvä prosessi. Opetussuunnitelmatyö tulee näkyväksi ja julkiseksi opetussuunnitelmassa. Tässä artikkelissa kuvaan hoitotyön koulutusohjelman opetussuunnitelma-ajattelua ja opetussuunnitelman rakennetta ja sen yhteyksiä ongelmaperustaisen oppimisen menetelmään.

Hoitotyön koulutusohjelmassa opetussuunnitelmatyön lähtökohtana on näkemys oppijasta aktiivisena toimijana, jolla on halu oppia ja kehittyä. Oppijan omakohtaista tiedon prosessointia pidetään keskeisenä, jolloin se edellyttää oppijalta sisäistä motivaatiota ja kykyä ohjata omaa oppimistaan tavoitteellisesti, suunnitelmallisesti ja vastuullisesti. Oppiminen on tiedon tulkitsemista, prosessointia ja kriittistä arviointia sekä uuden tiedon luomista ja rakentamista. Oppiminen on sekä yksilöllistä että ryhmässä tapahtuvaa. Oppija nähdään sosiaalisena ja yhteisöllisenä toimijana, joten hoitotyön koulutuksessa korostetaan osallisuusnäkökulmaa, kontekstisidonnaisuutta ja näkemyksellisyyden kehittymistä sekä ryhmäprosessien merkitystä ja hyödyntämistä oppimisessa. Opettajien tehtävä on toimia opiskelijoiden tukena ohjaten heitä tiedostamaan oppimistarpeitaan ja löytämään tarkoituksenmukaisia keinoja oppimisen saavuttamiseksi. (Lahden ammattikorkeakoulu 2009.)

Hoitotyön koulutusohjelmassa tehtiin keväällä 2004 päätös, jossa sovittiin opetussuunnitelman uudistamisesta kokonaisuudessaan. Tähän päätökseen vaikutti valtakunnallinen opetussuunnitelmien kehittämishanke (ects -pisteisiin siirtyminen, ydinainesanalyysien ja kompetenssien määrittäminen) sekä ennen kaikkea koulutusohjelman pedagoginen ratkaisu, ongelmaperustaisen oppimisen – menetelmä. Ongelmaperustaisen oppimisen -menetelmään oli siirrytty jo aikaisemmin, mutta sen toteuttamista hankaloitti oleellisesti olemassa oleva opetussuunnitelma, jossa opintokokonaisuudet olivat laajuuksiltaan pieniä eivätkä ne sellaisenaan mahdollistaneet hyvää tutoriaalityöskentelyä opiskelijoille eikä opettajille. Pelkkä tutoriaaleihin siirtyminen ei mahdollista oppimiskulttuurin muutosta vaan se vaatii koko opetussuunnitelman kehittämistä (Virtanen 2002). Etenimme työyhteisössä ongelmaperustaisen menetelmän käyttöönotossa siis latvasta tyveen ja tästä käytännön pedagogisesta tarpeesta nousi tavoitteeksi uudistaa opetussuunnitelma siten, että opintokokonaisuudet olisivat laajempia ja mahdollistaisivat jäntevän prosessinomaisen työskentelyn opiskelijoille ja opettajille. Vuoden 2005 opetussuunnitelmassa oli jo päästy eroon pienistä opintokokonaisuuksista ja viimeinen, vuoden 2009–2010 opetussuunnitelma, on päivitetty modulaariseksi, siten että jokainen lukukausi täyttyy yhdestä hoitotyön moduulista sekä siihen liittyvästä ohjatusta harjoittelusta (Kuvio 1).

Sairaan- hoitajaksi oppiminen 6 op	Hoitotyön perustaidot 21 op <ul style="list-style-type: none"> • Lääkehoidon ja lääketieteen perusteet • Hoitotyön ja hoitotieteen perusteet • Asiantuntijaviestintä 	Harjoittelu 8 op	
	Perhehoitotyö ja pitkäaikaisesti sairastaminen 18 op <ul style="list-style-type: none"> • Hoitotyö kotona ja avoterveydenhuollossa • Sisätautipotilaan hoitotyö • Ruotsin kieli • Lääketieteen perusteet 	Harjoittelu 10 op	
	Perhehoitotyö lasten ja nuorten hoitotyössä sekä mielenterveys ja päihdetyössä 18 op <ul style="list-style-type: none"> • Perhehoitotyö • Lasten ja nuorten hoitotyö • Mielenterveys ja päihdekysymykset hoitotyössä 	Harjoittelu 10 op	Tutkimus ja kehitt. osaam. 10 op
	Family Wellbeing and Health Promotion 18 op <ul style="list-style-type: none"> • Constructors of wellbeing • Health promotion • Nursing science • English language 	Harjoittelu 10 op	
	Perhehoitotyö perioperatiivisessa ja akuuttihoitotyössä 15 op <ul style="list-style-type: none"> • Perioperatiivinen ja naistentaut. hoitot • Akuutisti sairastuneen hoitotyö • Ikääntyneiden hoitotyön erit.kysym. • Lääketieteen perusteet 	Harjoittelu 10 op	Opinnäyte- työ 15 op
	Johtaminen, laatu ja yrittäjyys 9 op <ul style="list-style-type: none"> • Johtaminen ja laatu • Yrittäjyys 	Harjoittelu 12 op	
	Vapaasti valittavat 5 op	Harjoittelu 15 op	

Kuvio 1. Opetussuunnitelman rakenne hoitotyön suuntautumisvaihtoehdossa, 210 opintopistettä.

Koulutuksessa on opittava ratkaisemaan ongelmia luonnollisella tavalla, sellaisessa muodossa kuin niitä kohdataan ammatillisissa käytännöissä. Näin oppimisesta ei tule pelkkää asioiden mieleen painamista ja harjoittelua vaan ammatillisten ongelmien tutkimista, ratkaisemista ja kehittämistä sekä haasteellisen työn tekemistä (Poikela & Poikela 2005, 12). Tätä päämäärään voidaan tukea modulaarisella opetussuunnitelmalla, joka mahdollistaa opiskelijoille oppiainerajat ylittävän asioiden kriittisen ja työelämälähtöisen tarkastelun. Modulaarisessa opetussuunnitelmassa yksittäiset opintojaksot kytkeytyvät laajemmiksi kokonaisuuksiksi, joka auttaa opiskelijaa myös hahmottamaan laajempia kokonaisuuksia ja ohjaa siten ymmärtävään oppimiseen (Karjalainen ym. 2003, 51). Modulaarinen opetussuunnitelma mahdollistaa myös opettajien tiimityöskentelyn ja yhteisvastuullisuuden moduulin suunnittelussa ja toteutuksessa. Aikaisemmin opettaja oli useimmiten yksin vastuussa oman rajatun opintojaksonsa suunnittelusta ja toteutuksesta, nyt opetettavia asioita voidaan tarkastella yhdessä, useammasta näkökulmasta ilman oppiainerajoja ja kunkin opettajan asiantuntemus tulee parhaiten hyödynnettyä. Tämä on ollut iso kulttuurinen muutos opettajan työssä ja koko työyhteisön toimintatavoissa. Ongelmaperustaisen opetussuunnitelman rakentaminen onkin oppimiskulttuuria uudistava tekijä, jonka yhteydessä myös työelämän osaamisvaatimuksia entistä vahvemmin integroidaan koulutusprosessiin (Karila & Nummenmaa 2002, 25).

Kuviossa 2 on esitetty opetussuunnitelman ensimmäisen moduulin, Hoitamisen perustaitojen kokonaisuus. Moduulin tavoitteet ohjaavat herätteiden laadintaa ja tutoriaalityöskentelyä. Ongelmaperustaisen opetussuunnitelman keskiössä onkin herätteet, joiden avulla voidaan saavuttaa osaamisen tavoitteet eikä moduuli jäsenny tieteenalojen mukaisesti (Poikela & Poikela 2005, 12). Asiantuntijaluennot sekä hoitotyötä tukevat aineet tukevat opiskelijoiden tutoriaalityöskentelyä ja itsenäistä tiedon rakentamista. Itsenäisen tiedon rakentamisen lisäksi tutoriaaleissa tapahtuu yhteisöllistä tiedon rakentamista, jolloin varmistetaan myös yhteistä ymmärrystä käsiteltävästä asiasta. Taitopajoissa opiskelijat harjoittelevat ja soveltavat hankkimaansa tietoa ja hyödyntävät sitä edelleen tutoriaaleissa sekä perustaitojen harjoittelussa. Harjoittelussa opiskelija kohtaa niitä asioita, joita tutoriaalityöskentelyssä on käsitelty ja hän toimii rakentamansa tietoperustan varassa käytännön työtilanteissa.



Kuvio 2. Hoitotyön perustaitojen moduuli opetussuunnitelmassa

Ongelmaperustaisessa opetussuunnitelmassa pyritään luomaan monipuolisia tieto- ja oppimisympäristöjä, joissa tavoitellaan monialaisuutta ja moniammatillisuutta, yhteistoiminnallisuutta, prosessuaalista toimintatapaa sekä opiskelijan oma-aloitteisuutta ja autonomisuutta. Opetussuunnitelman tulee mahdollistaa erilaisia näkökulmia opiskeltaviin sisältöihin ja tuoda esiin ilmiöiden kompleksisuutta. (Nummenmaa & Virtanen 2002, 40, 41.) Olemme pyrkinneet luomaan opetussuunnitelman raamit, jotka antavat mahdollisuuden toteuttaa ongelmaperustaista opetusta hyvinkin erilaisissa oppimisympäristöissä. Perinteisen luokkaopetuksen lisäksi ongelmaperustaista opetusmenetelmää toteutetaan verkossa, projekteissa ja harjoittelussa. Ongelmaperustaisen opetuksen siirtäminen pois luokkahuonetiloista antaa jopa tutoriaalityöskentelylle ai-

van uusia mahdollisuuksia sekä tarjoaa opiskelijoille uusia näkökulmia opittaviin asioihin kun prosessiin tulee mukaan esimerkiksi työelämän edustajat.

Opetussuunnitelmasta on tärkeä saada palautetta. Opettajat testaavat opetussuunnitelman toimivuutta toteuttaessaan opetusta ja he myös päivittävät vuosittain moduulien tavoitteita, sisältöjä, toteuttamistapaa, arviointimenetelmiä ja opiskelumateriaalia. Tässä yhteydessä on tärkeää hakea palautetta myös työelämäedustajilta ja kuulla heidän ääntään keskeisistä osaamisen tarpeista. Kokemukset työelämäedustajien hyödyntämisestä myös moduulin herätteiden laadinnassa on ollut arvokasta, näin herätteet ovat rakentuneet aidosti niistä tilanteista joita työelämässä kohdataan. Opettajien ja työelämäedustajien välisissä keskusteluissa sidotaan työelämäedustajat osaltaan opetussuunnitelmatyöhön ja haastetaan heitä pohtimaan oman ammatin ydinsisältöjä ja tulevaisuuden osaamisen tarpeita. Opetussuunnitelmassa tulee pystyä nimenomaan ennakoimaan tulevaisuutta ja työelämän nopeaa muuttumista. (Karila & Nummenmaa 2002, 18; Karjalainen ym. 2003, 60.) Työelämäedustajien lisäksi opetussuunnitelmasta on tärkeää saada palautetta opiskelijoilta. Tukeeko opetussuunnitelman rakenne oppimista, ohjaako opetussuunnitelma opintojen etenemistä, avaaiko opetussuunnitelma opiskelijalle tulevan ammatin vaatimuksia, onko opetussuunnitelma ymmärrettävä ja mielekäs opiskelijan näkökulmasta? (Karjalainen 2003, 31,32.) Opiskelijat antavat palautetta tavallisimmin suoraan moduulin opettajille vastaamalla opintojaksojen palautekyselyihin. Systemaattisempaa palautetta isommalta joukolta opiskelijoita saadaan Opintojen laatu -kyselyllä, joka toteutetaan joka toinen vuosi. Viimeisessä, vuoden 2009 Opintojen laatu -kyselyssä opiskelijoiden mielipiteet koulutuksesta ja ongelmaperustaisesta oppimisesta jakautuivat sekä puolesta että vastaan. Osa opiskelijoista koki ongelmaperustaisen oppimismenetelmän erittäin hyvänä ja oppimistaan tukevana, mutta osa opiskelijoista koki menetelmän epäonnistuneena, se koetaan liian itsenäisenä tapana opiskella ja nämä opiskelijat kaipasivat lisää luentoihin perustuvaa opettajälähtöistä opettamista. Haasteena voidaan pitää opiskelijoiden sitouttamista opetussuunnitelmatyöhön – ei pelkkinä palautteen antajina vaan aktiivisina vaikuttajina opetussuunnitelmallisiin ratkaisuihin.

Ongelmaperustainen oppimismenetelmä on koulutusohjelmassa strateginen valinta. Se on kokonaisvaltainen tapa tarkastella oppimisympäristöjä, opiskelua ja opettamista eikä pelkästään metodinen ratkaisu. Se kuvastaa oppimiskäsitystä ja määrittelee yhteisiä toimintatapoja, sillä on yhtymäkohtia koko oppilaitoksen toimintaan. (Portimojärvi & Donnelly 2006, 26.) Opetussuunnitelmassa tuodaan julki koulutusohjelman opetuksellinen ajattelutapa, se osoittaa myös koulutuksen tasoa ja laatua ulkopuolisille. Opetussuunnitelmatyö on jatkuvaa ja monin tavoin haasteellista – ja siihen tarvitaan sekä opettajien, opiskelijoiden että työelämäedustajien näkökulmia.

Lähteet

Karila K., Nummenmaa A.R. 2002. Asiantuntijuuden ja oppimisen opetussuunnitelmalliset tulkinnot. Teoksessa Nummenmaa A.R., Virtanen J. 2002. Ongelmasta oivallukseen – Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampereen Yliopistopaino. Tampere

Karjalainen A., Lapinlampi T., Jaakkola E., Alha K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa Karjalainen A. (toim.) 2003. Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö. <http://www.oulu.fi/tutkintorakenne/tyokalut/akatops305.pdf>

Lahden ammattikorkeakoulu 2009. Opinto-opas 2009–2010 Hoitotyön koulutusohjelma. Lahti.

Nummenmaa A.R., Virtanen J. 2002. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä. Teoksessa Nummenmaa A.R., Virtanen J. 2002. Ongelmasta oivallukseen – Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampereen Yliopistopaino. Tampere

Poikela E., Poikela S. 2005. The strategic points of problem-based learning – organising curricula and assessment. Teoksessa Poikela E & Poikela S (toim.) PBL in Context Bridging Work and Education. Yliopistopaino. Tampere.

Portimojärvi T., Donnelly R. 2006. Ongelmaperustaisesta oppimisesta verkossa. Muuntuvia näkemyksiä ja monimuotoisia toteutuksia. Teoksessa Portimojärvi T. (toim.) Ongelmaperustaisen oppimisen verkko. Tampereen yliopistopaino. Tampere.

Virtanen J. 2002. Opetussuunnitelmatyön organisointi. Teoksessa Nummenmaa A.R., Virtanen J. 2002. Ongelmasta oivallukseen – Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampereen Yliopistopaino. Tampere

Helena Sillanpää, Kati Lantta ja Raija Hirvonen

HYVÄT HERÄTTEET

”Erityisen arvokasta oli ryhmän reflektiivinen prosessi”

Ongelmaperustaisessa oppimisessa tutoriaali käynnistyy opiskelijoille osoitetusta ongelmalähtökohdasta, skenaariosta tai oppimisherätteestä. Hoitotyön koulutuksessa ongelmalähtökohta tai heräte on tyypillisesti lyhyt, mutta kattava kuvaus potilaan tilanteesta, minkä avulla pyritään ohjaamaan opiskelijoita oppimistavoitteiden mukaiseen oppimiseen (Roberts & Ousey 2004, 154; Wright & Brown 2008, 864). Ongelmalähtökohta tai heräte voidaan esittää monin eri tavoin, kuten videona, ääninauhana, näytelmänä, opetusdiolina, kirjallisena kuvauksena, tietokonesimulaationa tai todellisen potilaan kohtaamisena (Roberts & Ousey 2004, 154). Oppimisherätteiden sisältämällä visuaalisella kuvamateriaalilla pyritään Azerin (2007) mukaan esittelemään potilas opiskelijoille, lisäämään opiskelijoiden havainnointitaitoja, tarjoamaan lisävihjeitä herätteestä tekstin lisäksi ja stimuloimaan opiskelijoita kyselemään näiden muodostaessa tiedonhaku-suunnitelmaansa. Ongelmalähtökohdissa kuvataan tyypillisesti tilanne, joka kaipaa parannusta, mutta lähtökohdan ei aina tarvitse olla ilmeinen ratkaistavissa oleva ongelma (Roberts & Ousey 2004, 154; Wright & Brown 2008, 864).

Hyvän lähtökohdan ominaisuutena voidaan pitää lähtökohdan moniulotteisuutta, johon kytkeytyy niin biologisia, eettisiä, hoidollisia kuin humanistisiakin näkökulmia hoitotyön näkökulman kuitenkin painottuessa. Lähtökohdan tulisi myös olla yhteneväinen käytännön todellisuuden kanssa. Lähtökohdan tulisi auttaa opiskelijaa kehittämään tietämystä ja ymmärrystä kliinisistä hoitoympäristöistä ja siellä kohdattavista tilanteista. Lisäksi sen täytyy olla sopusoinnussa opintojaksos tavoitteiden kanssa. (Roberts & Ousey 2004, 155–156.)

Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalalla kokeiltiin vuoden 2009 aikana näytelmää ja kokemusasiantuntijoiden käyttämistä hoitotyön opintoihin kuuluvien herätteiden lähtökohdantana, koska haluttiin vaihtoehtoja tavallisimmin käytettäviin kirjallisiin case -herätteisiin. Näytelmän ja kokemusasiantuntijoiden käytön ajateltiin olevan hyvin soveltuvia herätteisiin, joissa käsitellään arvoja, asenteita ja moraalialia eli monenlaisia eettisiä kysymyksiä. Hoitotyön opintojen sisältöalueina olivat mielenterveyshoitotyön ja hoitamisen perusteiden opintojaksot. Hoitamisen perustaitojen opintojaksolla käytettiin näytelmää saattohoitoa ja kuolevan potilaan hoitamista koskevan herätteen lähtökohdantana. Mielenterveystyön opintojaksolla käytettiin kokemusasiantuntijoita masennuspotilaan hoitotyön oppimisessa. Molemmat aihealueet koetaan tunteita herättävinä ja varsinkin haasteellisina, jopa vaikeina hoitotyön sisällöllisinä osa-alueina.

Kokemusasiantuntijat PBL-opetuksessa

Keväällä 2009 julkistetussa kansallisessa Mielenterveys- ja päihdesuunnitelmassa esitetään sosiaali- ja terveysministeriön asettaman työryhmän ehdotukset mielenterveys- ja päihdetyön kehittämiseksi vuoteen 2015. Suunnitelman yhtenä pääteemana on mielenterveys- ja päihdeasiakkaan aseman vahvistaminen. Yhtenä keinona tämän tavoitteen saavuttamiseksi esitetään kokemusasiantuntijoiden ja vertaistoimijoiden mukaan ottamista mielenterveys- ja päihdetyön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (Sosiaali- ja terveysministeriö 2009, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2009.)

Kokemusasiantuntijoilla tarkoitetaan henkilöitä, joilla on omakohtaista kokemusta mielenterveys- ja päihdeongelmista, joko niistä itse kärsivinä, niistä toipuneina tai palveluja käyttäneinä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2009, 20). Kokemusasiantuntijalla saattaa olla myös asiantuntijan roolissa toimimiseen valmentava koulutus, esimerkiksi Mielenterveyden keskusliiton järjestämä puolen vuoden mittainen kuntoutuja-asiantuntijakoulutus (Koskisuus & Naurumo 2004).

Perinteisesti sosiaali- ja terveyspalvelujen käyttäjät ovat tulleet osallisiksi alan koulutuksesta ollessaan opiskelijoiden asiakkaina ja potilaina näiden käytännön harjoittelussa. He ovat mahdollistaneet opiskelijoiden kehittymisen ammattiauttajiksi muodostamalla auttajan ja autettavan välisen yhteistyösuhteen erilaisissa hoito- ja palveluympäristöissä.

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa on kuvattu 1990-luvun lopulta lähtien kehittämisshankkeita, joissa kokemusasiantuntijat ovat olleet mukana sosiaali- ja terveydenhuollon koulutusprosessin eri vaiheissa (Happell ym. 2003; Jha ym. 2009, Masters ym. 2002; Simons ym. 2007). Kokemusasiantuntijoiden tietämystä on hyödynnetty osana opiskelua monin eri tavoin. Masters ym. (2002) kuvaavat yhteistyöhanketta, jossa hoitotyön opettajat ja opiskelijat sekä mielenterveyskuntoutujat ja heidän omaisensa loivat strategian mielenterveyskuntoutujien ja heidän omaistensa mukaan ottamiseksi opetussuunnitelman ja opetuksen suunnitteluun sairaanhoitajien mielenterveyshoitotyön opinnoissa.

Australiassa ja Iso-Britanniassa on kokeiltu kokemusasiantuntijan (**User Academic**) palkkaamista mielenterveyshoitotyön opetushenkilökuntaan. Kokemusasiantuntija on osallistunut toimensa puolesta koulutukseen kaikilla tasoilla: suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja tutkimustyöhön. (Happell ym. 2003, Simons ym. 2007.) Lääketieteen opiskelijoille on annettu lähtökohdaksi tilannekuvaus potilaasta ja opiskelijat ovat pyrkineet etsimään ratkaisuja kyseisen potilaan tilanteeseen yhteistyössä potilaan itsensä sekä hänen läheistensä ja hoitoon osallistuvien eri toimipisteiden henkilökunnan kanssa (Dammers ym. 2001). Kokemusasiantuntijoita on käytetty PBL-opiskelussa lähtökohdan tarjoajina siten, että opiskelijat perehtyvät pareittain potilaan taustoihin ja kohtaavat ja tutkivat potilaan itsenäisen työskentelyvaiheen jälkeen ohjaavan ammattihenkilön valvonnassa (Diemers ym. 2007).

Yksi tapa hyödyntää kokemusasiantuntijoiden tietämystä on ollut se, että he osallistuivat PBL-tutoriaaliin luokkahuoneympäristössä yhdessä hoitotyön opiskelijoiden kanssa. Kokemusasiantuntijat tarjosivat opiskelijoille opiskelun lähtökohdan kertomalla heille tutoriaalissa omista sairaalahoitoon ja hoitosuhteeseen liittyvistä hyvistä ja huonoista kokemuksistaan. Kokemusasiantuntijat osallistuivat myös tutoriaalissa purkuistuntoon, samoin kuin ryhmän kolmanteen tapaamiseen, joka järjestettiin seitsemänviikkoisen harjoittelujakson jälkeen. (Rush & Barker 2006.) Simpson ym. (2008) raportoivat hoitotyön opintojaksosta, jossa kokemusasiantuntijat ovat osallistuneet PBL:n ja verkkokurssin yhdistelmänä toteutettuun opetukseen. Tässä toteutuksessa opiskelijat etsivät pienryhmissä ratkaisua verkko-oppimisympäristössä esitettyyn lähtökohtaan. Työskentely tapahtui opiskelijoiden ja kokemusasiantuntijoiden yhteisenä keskusteluna verkko-oppimisympäristössä. (Simpson ym. 2008).

Kokemusasiantuntijat mielenterveyshoitotyön PBL-opetuksessa

Lahden ammattikorkeakoulussa mielenterveyshoitotyön opetus koostuu luento-opetuksesta, herätteistä (3 kpl) ja taitopajoista (2 kpl). Kokemusasiantuntijoiden osallistumista opetukseen päätettiin kokeilla masennusta käsittelevän herätteen yhteydessä. Herätteen teemana on jaettu asiantuntijuus ja sen tavoitteena on edistää sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden ymmärrystä ja arvostusta potilaan asiantuntijuutta kohtaan hoitosuhdetyöskentelyssä. Lisäksi tavoitteena on edistää opiskelijoiden ymmärrystä vertaistuen ja kokemusasiantuntijuuden merkityksestä osana potilaan kuntoutumista ja hoitoa. Herätteen suunnittelu toteutettiin yhteistyöhankkeena Päijät-Hämeen Mielenterveystyön tuki MIETE ry:n kanssa. Saimme yhdistyksen kautta kymmenkunta masennuksen kokemusasiantuntijaa toimimaan oppimisherätteen tarjoajina tutoriaaleissa lukuvuonna 2009–2010.

Työskentely käynnistyi yhteistyötapaamisella, jossa ideoitiin yhdessä heräteistunnon tavoitteita ja sisältöjä. Kokemusasiantuntijat perehdytettiin ongelmaperustaisen oppimisen menetelmään sekä yleisesti mielenterveyshoitotyön opintojen tavoitteisiin ja sisältöihin Lahden ammattikorkeakoulussa. Tämän jälkeen ideoitiin kokemusasiantuntijoiden antaman herätteen sisältöä. Ajatuksena oli, että kokemusasiantuntijat kertoisivat omien kokemustensa pohjalta siitä, miten ovat masennuksen kokeneet ja millaiset tekijät ovat edistäneet tai mahdollisesti estäneet heidän toipumistaan. Mahdollisuuksiensa mukaan kokemusasiantuntijat kuvaisivat kokemuksiaan juuri hoitosuhteen ja hoitotyön toiminnan näkökulmasta. Sovimme myös siitä, että kokemuksista tulisi puhua yleisellä tasolla eikä oppimistilanteen ulkopuolisia tahoja, kuten hoitotyöntekijöitä tai hoitoyksiköitä, tulisi mainita puheenvuoroissa nimeltä. Alustuspuheenvuoro voisi kestää n. 10–20 minuuttia. Sovimme myös kokemusasiantuntijoiden roolista tutoriaalien purkuistunnoissa. Vastaavasti mielenterveyshoitotyön opintojaksolle valmistautuvat opiskelijat saivat opintojakson alussa pidetyllä info-luennolla tietoa uudenlaisesta opetuskokeilusta ja siihen liittyvästä valmistautumisesta, jota heiltä edellytettiin.

Näytelmä hoitotyön perusteiden PBL-opetuksessa

Hoitotyön perusteiden opetuksessa sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoilla käytetään pääsääntöisesti case-tyyppisiä kirjallisia kuvauksia herätteiden lähtökohtana. Kuvauksiin liittyy yleensä myös joitakin aihealueeseen liittyviä kuvia. Saattohoidon ja kuolevan potilaan hoitotyön herätteiden lähtökohtana on käytetty myös pelkästään kuvallisia herätteitä ja joskus myös opintokäyntejä saattohoitokoteihin. Keväällä 2009 kokeiltiin Saattohoito ja kuolevan potilaan hoitotyö -herätteen lähtökohtana näytelmää, joka esitettiin oppilaitoksen hoitotyön luokkatilassa. Herätteen aloitusistuntoon osallistui yksi sairaanhoitajaopiskelijaryhmä (26 opiskelijaa). Näytelmän kesto oli n.1/2 tuntia, jonka jälkeen ryhmä jakaantui puoliksi jatkamaan tutoriaalia oman opettajansa kanssa. Näyttelijöinä herätteessä toimivat tutoriaaliin osallistuneet kaksi hoitotyön opettajaa. Näytelmän sisältönä oli tilanne hoitotyön osastolla; kaksi hoitajaa työvuorossa hoiti kuolevaa potilasta (nukke) ja potilas kuoli työvuoron aikana. Vainajan laittaminen näytettiin myös. Toisen hoitajan roolina oli olla eettisesti hyvin työssään toimiva hoitaja ja toisen eettisesti huonosti toimiva hoitaja. Kuolevan potilaan lähiomaiseen oltiin puhelimitse yhteydessä työvuoron aikana ja näin esitykseen saatiin mukaan myös omaisen kohtaamiseen liittyviä asioita.

Koulutusyksikkömme hoitotyön perusteita opettavien opettajien kokemuksen mukaan kirjallisissa herätteissä ei juurikaan tule esille kuoleman kohtaamiseen liittyvä herkkyyks, mikä kokemus näytelmän avulla haluttiin tarjota opiskelijoille. Mahdollisimman aidon tuntuisen, eettisiä ristiriitoja sisältävän lähtökohdan ajateltiin herättävän opiskelijoissa halun keskustella ja pohtia kuolemaan liittyviä kysymyksiä syvemmin ja monipuolisemmin. Moniulotteisuushan nähdään yhtenä hyvän herätteen edellytyksenä (Roberts & Ousey 2004, 155–156).

Näytelmän työstämisessä haasteena oli valmisteluun käytetyn ajan vähäisyys ja esille tulleet aikatauluongelmat, mutta etuna koettiin opettajien pitkä kokemus hoitotyöstä ja kuolevan potilaan hoitamisesta. Näytelmän esittämiseen laadittiin melko väljä käsikirjoitus ja näytelmää ei juuri ehditty harjoittelemaan etukäteen, mikä todennäköisesti teki esityksestä myös varsin aidon tuntuisen. Yhtenevyyttä käytännön todellisuuden kanssa pidetään myös hyvän herätteen ominaisuutena (Roberts & Ousey 2004, 155–156). Opiskelijat kuuntelivat esitystä aivan hiljaa ja reagoivat jo esityksen aikana ilmeillään tunnetasolla. Jo tästä oli havaittavissa, että heräte saattaa avata uudenlaista näkökulmaa opiskelijoiden oppimiseen.

Kokemuksia kokemusasiantuntija- ja näytelmätutoriaaleista

Kokemusasiantuntijatutoriaalien opetukseen osallistuneilta opiskelijoilta kerättiin palautetta strukturoidulla kyselylomakkeella, johon he vastasivat vapaaehtoisesti. Kyselyyn vastasi kaikki tutoriaaleihin osallistuneet 52 opiskelijaa. Kyselyyn vastanneista 75 % oli sairaanhoitajaopiskelijoita (n=39) ja 25 % terveydenhoitajaopiskelijoita (n=13). He olivat iältään 19–40-vuotiaita, ja keskimäärin 21-vuotiaita (Md=21.0). Valtaosa vastanneista opiskelijoista (71 %) oli kolmannen lukukauden opiskelijoita. Lisäksi joukossa oli ensimmäisen (n= 4), toisen (n=5) ja neljännen (n=5) lukukauden opiskelijoita sekä yksi viidennen lukukauden opiskelija. Kolmanneksella (33 %) vastanneista opiskelijoista oli aikaisempi terveydenhuollon koulutus ja viidenneksellä (21 %) jokin muu aiemmin suoritettu ammattitutkinto. Kaikki opiskelijat olivat osallistuneet aikaisemmin PBL-muotoiseen opiskeluun, ja suurin osa heistä (81 %) myös muihin mielenterveyshoitotyön tutoriaaleihin.

Näytelmätutoriaalin sairaanhoitajaopiskelijoilta (n=26) ei erikseen kerätty kirjallista palautetta. Opiskelijat olivat ensimmäisen lukukauden opiskelijoita ja heillä oli vasta vähäinen kokemus PBL-muotoisesta opiskelusta. He olivat osallistuneet vain kahteen tutoriaaliin aikaisemmin. Tutoriaalissa mukana olleet opettajat kokosivat jälkikäteen yhdessä kokemuksiaan kyseisen herätteen lähtökohtaistunnosta.

Opiskelijapalautte osoitti, että opiskelijat ottivat ilolla vastaan uudenlaiset oppimisherätteet PBL-muotoiseen opiskeluun. Opiskelijat kuvasivat tutoriaalia eritavalla antoisaksi oppimiskokemukseksi kuin aikaisemmat PBL-tutoriaalit. He kokivat oppimisherätteet kiinnostavaksi ja positiiviseksi kokemuksiksi. Kokemusasiantuntijan toimiminen herätteen tarjoajana koettiin mielekkäänä. Näytelmän herätteen lähtökohtana osa opiskelijoista koki vaikeana, koska keskustelun pohjaksi ei jäänyt mitään konkreettista tekstiä. Toisaalta näytelmän koettiin herättäneen mielenkiintoa käsiteltävään sisältöön uudella tavalla. Lisäksi näytelmä herätti opiskelijoissa paljon tunteita, mitä perinteisillä kirjallisilla herätteillä ei oltu saatu esille.

Tutoriaaleihin osallistuneiden opiskelijoiden mielestä kokemusasiantuntijan osallistumisella oli merkitystä heidän oppimisensa kannalta. He kokivat tutoriaalain kokonaisuudessaan edistäneen heidän oppimistaan ja olleen hyödyllinen heidän ammattitaitonsa kehittymisen kannalta. Kansainvälisissä tutkimuksissa on kuvattu samankaltaisia tuloksia kokemusasiantuntijaopetuksesta. Opiskelijat ovat omaksuneet mielestään kokemusasiantuntijaopetuksen myötä potilaskeskisemmän (Dammers ym. 2001; Cooper & Spencer-Dawe 2006, Repper & Breeze 2007), kokonaisvaltaisemman (Dammers ym. 2001; Cooper & Spencer-Dawe 2006) ja vastuullisemman (Dammers ym. 2001) lähestymistavan ammatilliseen kasvuunsa. Osa opiskelijoista koki suhtautumisensa mielenterveyspotilaita kohtaan myös muuttuneen myönteisemmäksi tutoriaalain myötä.

Toisaalta opiskelijat kokivat tutoriaaleissa myös vaikeutta keskustella kokemusasiantuntijan läsnäollessa. Opiskelijat eivät aina myöskään kokeneet PBL-prosessin vaiheiden toteutuneen tutoriaalissa parhaalla mahdollisella tavalla. Osa opiskelijoista koki mm. tarjotun oppimisherätteen näkökulman liian laajaksi.

Näytelmänä toteutetussa herätteessä pienryhmätyöskentelyn alettua reflektioiva keskustelu lähti käyntiin molemmissa pienryhmissä todella hyvin erityisesti eettisesti korkeatasoisesta hoitotyön toiminnasta. Tämä vastaa hyvin siihen tavoitteeseen, että näytelmän tunnelmalla haluttiin saavuttaa syvällisempää keskustelua kuolevan potilaan hoitotyöhön liittyvistä eettisistä kysymyksistä. Mielenkiintoinen ilmiö pienryhmäkeskustelussa oli, että näytelmässä näyttelijän rooli tuli mukaan tutoriaaliin. Eettisesti huonosti käyttäytyneet hoitajaopettajat sai voimakasta negatiivista palautetta toiminnastaan omalta ryhmältään.

Kyselyn tulokset osoittavat, että kokemusasiantuntijoiden toimiminen herätteen tarjoajina tuo mielekkään ja hyödyllisen lisän mielenterveysopintojakson opetukseen. Myös kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden mukaan opiskelijat ovat kokeneet kokemusasiantuntijoiden tuoneen opetukseen lisää mielenkiintoa ja tarkoituksenmukaisuutta sekä motivaatiota ja fokusta (Dammers ym. 2001, Rush & Barker 2006; Wright & Brown 2008). Myös kokemusasiantuntijat antoivat myönteistä palautetta tutoriaaleihin osallistumisestaan. Osa kokemusasiantuntijoista koki tilanteen jopa osaksi omaa kuntoutumistaan. Uskaltautuminen luokan eteen ja kokemusasiantuntijana onnistuminen olivat parhaimmillaan voimaannuttavia kokemuksia kokemusasiantuntijoille. Vastaavia kokemuksia on kuvattu kansainvälisissä tutkimuksissa. Simpsonin ym. (2008) tutkimuksessa kokemusasiantuntijat kokivat opiskelijoilta saamansa arvostuksen ja kiinnostuksen palkitsevaksi ja voimaannuttavaksi. Bennettin ja Baikien (2003) tutkimuksessa kokemusasiantuntijat puolestaan kokivat omista kokemuksista opiskelijoille kertomisen mahdollisuutena työstää ja hyväksyä aikaisempia kokemuksiaan (Bennett & Baكية 2003). Kokemusasiantuntijat kokivat merkittäväksi mahdollisuutensa auttaa opiskelijoita masennuskokemuksen entistä syvällisemmässä ymmärtämisessä ja hoitokäytäntöjen kehittämisessä entistä parempaan suuntaan. Kokemusasiantuntijat kokivat myös saaneensa itselleen jotakin myönteistä opiskelijaryhmien keskustelusta ja työskentelystä.

Näytelmän toteuttaminen herätteen lähtökohtana oli ensimmäinen kokemus molemmille hoitamisen perustaitojen opettajille. Kokemus oli positiivinen vaihtelu työskentelyyn. Vaikka toinen opettaja sai negatiivista palautetta roolisuorituksestaan eettisesti huonosti käyttäytyvänä hoitajana, ei se opettajien näkemyksen mukaan vaikuttanut opiskelijoiden herätetyöskentelyyn heikentävästi, eikä ohjannut oppimiskysymysten muotoutumista. Tämä oli opettajien mukaan

todennettavissa sillä, että molemmat pienryhmät päätyivät aiheen sisällön kannalta keskeisten oppimistavoitteiden mukaiseen kysymyksenasetteluun.

Opettajien havaintona voidaan todeta, että opiskelijoiden aktiivisuus tutoriaaleissa oli normaalia positiivisempaa. Opiskelijat näyttivät saaneen uudenlaista innostusta opiskeluun kokemusasiantuntijan läsnäolosta ja näytelmänä toteutetusta herätteestä, mikä oli yhtä arvokasta kuin uuden kokemuseräisen tiedon omaksuminen. Erityisen arvokasta oli ryhmän reflektiivinen prosessi, joka näissä oppimistilanteissa näytti käynnistyvän mukaansatempaavasti. Tuli vaikutelma, että tavanomaista useammat opiskelijat uskaltautuivat mukaan keskusteluun jopa suurimmissa mahdollisissa tutoriaaliryhmissä (16 henkilöä). Opiskelijat esittivät aktiivisesti kysymyksiä kokemusasiantuntijalle kaikissa istunnoissa. Heidän esittämänsä kysymykset olivat oivaltavia ja niissä välittyi kunnioitus potilaan kokemusmaailmaa kohtaan. Myös näytelmänä toteutetussa tutoriaalissa tutor-opettajien kokemukset opiskelijaryhmän reflektiivisestä prosessista olivat hyvin samansuuntaisia kuin edellä on kuvattu.

Lähteet

- Azer S.A. 2007. Twelve tips for creating trigger images for problem-based learning cases. *Medical Teacher* 29, 9397.
- Bennett L & Baikie K. 2003. The client as educator: learning about mental illness through the eyes of the expert. *Nurse Education Today* 23, 104_111.
- Cooper H & Spencer-Dawe E. 2006. Involving service users in interprofessional education narrowing the gap between theory and practice. *Journal of Interprofessional Care* 20, 603_617.
- Dammers J, Spencer J, & Thomas M. 2001. Using real patients in problem-based learning: students' comments on the value of using real, as opposed to paper cases, in a problem-based learning module in general practice. *Medical Education* 35, 27_34.
- Diemers AD, Dolmans DH, Van Santen M, Van Luijk SJ, Janssen-Noordman AM, & Scherpbier AJ. 2007. Students' perceptions of early patient encounters in a PBL curriculum: a first evaluation of the Maastricht experience. *Medical Teacher* 29, 135_142.
- Happell B & Roper C. 2003. The role of the mental health consumer in the education of postgraduate psychiatric nursing students: the students' evaluation. *Journal of Psychiatric & Mental Health Nursing* 10, 343_350.
- Jha V, Quinton ND, Bekker HL, & Roberts TE. 2009. Strategies and interventions for the involvement of real patients in medical education: a systematic review. *Medical Education* 43, 10_20.
- Koskisuu J & Naurumo R. 2004. Kokemusasiantuntijuuden hyödyntäminen mielenterveyskuntoutuksessa. *Kuntoutus* 3, 17_23.

- Masters H, Forrest S, & Harley A. 2002. Involving mental health service users and carers in curriculum development: moving beyond 'classroom' involvement. *Journal of Psychiatric & Mental Health Nursing* 9, 309_316.
- Repper J & Breeze J. 2007. User and carer involvement in the training and education of health professionals: a review of the literature. *International Journal of Nursing Studies* 44, 511_519.
- Roberts D & Ousey K. 2004. Problem-based learning: developing the triggers. Experiences from a first wave site. *Nurse Education in Practice* 4, 154_158.
- Rush B & Barker J. 2006. Involving mental health service users in nurse education through enquiry-based learning. *Nurse Education in Practice* 6, 254_260.
- Simons L, Tee S, Lathlean J, Burgess A, Herbert L & Gibson C. 2007. A socially inclusive approach to user participation in higher education. *Journal of Advanced Nursing* 58 (3), 246_255.
- Simpson A, Reynolds L, Light I & Attenborough J. 2008. Talking with the experts: Evaluation of an online discussion forum involving mental health service users in the education of mental health nursing students. *Nurse Education Today* 28, 633_640.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2009. Mielenterveys- ja päihdesuunnitelma 2009. Mieli 2009 -työryhmän ehdotukset mielenterveys- ja päihdetyön kehittämiseksi vuoteen 2015. Sosiaali ja terveystieteiden ministeriön selvityksiä 2009:3. Verkkolähde osoitteessa: <http://pre20090115.stm.fi/pr1233819605898/passthru.pdf> /luettu 18.8.2009
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2009. Verkkolähde osoitteessa: <http://info.stakes.fi/mielijapaihde/FI/index.htm/> luettu 18.8.2009.
- Wright K & Brown C. 2008. Considering the "client" not the "problem" – an evaluation of client-led nurse education. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing* 15, 864_867.

Eveliina Kivinen, Raija Hirvonen ja Jaana Kamppari

ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN TYÖELÄMÄLÄHTÖISESSÄ HANKKEESSA

”Tavoitteena on, että kaikki osapuolet eli opiskelija, opettaja ja työelämän toimija, oppivat.”

Tässä kappaleessa esitellään ikääntyneen hoitotyön kontekstissa toteutunutta työelämälähtöistä hanketta, jossa hyödynnettiin ongelmaperustaista oppimista. Hanke toteutettiin työelämäyhteistyössä ja sen aikana sairaanhoitajaopiskelijat ja sairaanhoitajat käsittelevät työelämästä nousevia monipuolisia ongelmia heräteistunnoissa, jotka toteutetaan sairaalan osastolla. Työelämälähtöisestä oppimisesta käytetään tässä kappaleessa myös uudempaa nimitystä työelämäläheinen oppiminen, mistä parhaillaan kehitetään ammattikorkeakouluihin arviointimallia valtakunnallisesti.

Hanke toteutettiin Lahden ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveysalan ja Lahden kaupunginsairaalan (LKS) välisenä yhteistyönä. Hankkeen toteutus ajoittui lukuvuodelle 2009–2010. Hankkeen tavoitteet nousivat sekä hoitotyön perusopetuksen kehittämisen että työelämän täydennyskoulutuksen tarpeista. Yhtenä tavoitteena oli lisätä yhteistyötä hoitotyön koulutuksen ja käytännön välillä.

Sairaanhoitajaopiskelijoiden ensimmäisen lukukauden hoitotyön teoriaopinnot ja ohjattu harjoittelu toteutuivat hankkeessa integroidusti. Sairaanhoitajaopiskelijat harjoittelivat Lahden kaupunginsairaalan ikääntyneiden hoitotyöhön erikoistuneilla osastoilla ja harjoittelun aikana osastoilla järjestettiin PBL-istuntoja, joissa käsiteltiin yhdessä työelämäedustajien kanssa rakennettuja aitoja hoitotyön käytännöstä nousseita tilanteita.

Tässä artikkelissa kuvataan hankkeen toteutumista syksyn 2009 osalta, jolloin hankkeessa oli mukana neljä LKS:n osastoa ja niillä työskentelevät sairaanhoitajat (27) sekä 11 sairaanhoitajaopiskelijaa ja kaksi hoitotyön opettajaa. Artikkeliksi keskittyy esittelemään hankkeen taustan, tavoitteet sekä hankkeen alussa ohjaaville sairaanhoitajille tehdyn kyselyn tuloksia.

Hankkeen taustaa

Vanhusten pitkäaikaishoidon arvostus on vähäistä ja valmistuvat nuoret sairaanhoitajat eivät hakeudu vanhusten hoitoon käyttämään koulutuksen aikana saamaansa tieto-taitoaan (Ruontimo 2009). Ilmiö näkyy myös hoitotyön koulutuksessa ja siksi on tärkeää lähteä kehittämään uusia toimintamalleja, joilla onnistuttaisiin osoittamaan opiskelijoille vanhustyön kiinnostavuus, vaatavuus ja antoisuus. On tärkeää pyrkiä osoittamaan se, että sairaanhoitajan tehtäväkuva ikääntyneen hoitotyössä vaatii laaja-alaista asiantuntija-sairaanhoitajan roolissa toimimista. Ikääntyneiden ihmisten hoitotyö on vastuullista ja edellyttää itsenäistä päätöksentekoa sekä ongelmanratkaisukykyä. Sairaanhoitajaliiton gerontologisen hoitotyön asiantuntijaverkosto on laatinut vuoden 2009 aikana gerontologisen hoitotyön osaamiskuvaukset, joissa painottuvat muun muassa päätöksenteko, eettisyys, kliiniset taidot, geriatrisen ja gerontologisen hoitotyön osaaminen sekä kehittäminen. (Tiikkainen & Teeri 2009.) Nämä kaikki edellyttävät vahvaa ajan-kohtaisen tutkimustiedon hyödyntämistä työssä.

Yhtenä perusteluna hakkeelle voidaan pitää työelämäläheistä alueellista kehittämistyötä. Ammattikorkeakoulun opettajalta odotetaan hyviä työelämäyhteyksiä ja aktiivista osallistumista oman alueen kehittämiseen (Ammattikorkeakoululaki L 351/2003, Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003). Ammattikorkeakouluissa merkittävänä toiminnan painopisteenä on korkeatasoinen työelämälähtöinen opetus sekä soveltava tutkimus- ja kehitystyö. Opetuksen laatua kehitetään lisäämällä ammattikorkeakoulujen työelämäyhteyksiä ja kytke-mällä työelämäläheinen tutkimus- ja kehitystyö tiiviimmin osaksi opetusta. (OPM 2007.) Asia on esillä vahvasti myös alueellisissa strategioissa ja Päijät-Hämeen alueen osaamista pyritäänkin vahvistamaan muun muassa koulutuksella sekä tutkimus- ja kehitystoiminnalla (Lahden ammattikorkeakoulu 2007).

Hankkeen perustana on myös tarve vahvistaa työelämän ja koulutuksen yhteistyötä. Ammatti-korkeakoulujen sidosryhmille tehtyjen haastattelujen mukaan yhteistyössä korostui suora vuorovaikutus työelämän kanssa ja sitä kautta hyvin käytännönläheisenä pidetty toiminta. Ammat-tikorkeakouluopiskelijoiden kautta sidosryhmät katsoivat saavansa tuoretta tietoa ja osaavaa työvoimaa. Tässä mielessä työharjoittelu, opiskelijaprojektit ja opiskelijoiden opinnäytetyöt ovat tärkeitä tekijöitä ammattikorkeakoulujen ja työelämän välisessä vuorovaikutuksessa. (Huttula 2002.) Tämä hanke edistää oppilaitoksen ja työelämän välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta.

Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisussa Lyytinen (2002) toteaa, että työyhteisö oppii sil-loin, kun oppimisen tulos ei näy ainoastaan jonkun parantuneena työsuorituksena, vaan kaikki työyhteisön jäsenet toimivat eri tavalla aikaisempaan verrattuna. Oppivassa työyhteisössä osaaminen jää pysyväksi ja yhteisö oppii oppimaan uutta. Koulutusorganisaatiot, tässä tapauksessa ammattikorkeakoulut, ovat oppimisen ammattilaisia, joiden työn kohteena on juuri oppimi-nen ja osaaminen sekä muutos yksilö- ja yhteisötasolla. Tämän hankkeen mahdollisuutena on tuottaa työyhteisöä palvelevaa uutta ja tutkittua tietoa, joka voi osaltaan edesauttaa hoitotyön laadun kehittämisessä.

Hankkeen perustana toimivat myös ajankohtaiset terveys- ja koulutuspoliittisten asiakirjojen suuntaviivat, joiden mukaan sosiaali- ja terveysalan perustutkintoihin johtavaa koulutusta ja lisäkoulutusta tulee kehittää tutkimusnäytön pohjalta ja yhä vahvemmin työelämälähtöiseksi. Koulutusta tulisi myös toteuttaa koulutus- ja toimintayksiköiden alueellisena yhteistyönä. (So-siaali- ja terveysministeriö 2008.) Väättämöisen mukaan (2002) ammattikorkeakoululla on oma roolinsa toiminta-alueensa väestön hyvinvoinnin edistämiseen muun muassa uusien ratkaisujen ideoimisessa ja toteuttamisessa. Ammattikorkeakoulun panoksena voi olla esimerkiksi henki-löstön asiantuntijuus ja osaaminen sekä opiskelijoiden harjoittelu ja muut opintoihin sisältyvät oppimistehtävät. Tämä hanke pitää sisällään juuri edellä mainitun kaltaisia toimintoja. Pitkän aikavälin tavoitteena hanke tähtää alueen ikääntyneen väestön hyvinvoinnin edistämiseen hoito-työn laadun kehittymisen kautta. Lahden ammattikorkeakoulu tarjoaa hankkeessa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan tutkitun tiedon hyödyntämisen ikääntyneiden hoitotyössä. Koulutuksen osalta hanke tähtää sairaanhoitajien ja terveydenhoitajien koulutuksen kehittämiseen, minkä seurauksena koulutus tuottaa osaavia ja näyttöön perustuvaa tietoa toimintansa perustana käyt-täviä ammattilaisia.

Aikaisempia tutkimuksia ongelmaperustaisen oppimisen menetelmän käytöstä työelämäkontekstissa

PBL-menetelmän käyttäminen koulutuksen ja työyhteisön yhteisissä hankkeissa on vielä uutta, mutta olemassa olevat tutkimukset osoittavat, että ongelmaperustaisen oppimisen menetelmän käyttöä kliinisessä hoitotyössä voidaan pitää oppimisen näkökulmasta hyödyllisenä. Vaikka ongelmalähtöisen oppimisen hyödyntämisestä ikääntyneiden hoitotyön kehittämisessä on vielä vähän näyttöön perustuvaa tietoa, niin silti olemassa olevat kokemukset ja tulokset näyttävät rohkaisevilta.

Williams & Beattie (2007) toteuttaman systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tulokset ongelmaperustaisen oppimisen käytöstä käytännön harjoittelussa vahvistivat, että PBL-menetelmää voidaan hyödyntää käytännön harjoittelun osana. PBL-menetelmän soveltaminen käytännössä riippui käytännön työntekijöiden tiedoista, valmistautumisesta ja/tai menetelmän periaatteiden ymmärtämisestä. Kirjallisuuskatsauksen tulosten mukaan PBL:n peruseriaatteiden ymmärtämisen puute häiritsi opetusta ja työntekijät palasivat helposti aiempiin oppimistapoihinsa. Tulosten mukaan esteiksi PBL:n käyttöön saattaa nousta myös ohjaajien ja opettajien epäsäännöllinen kommunikaatio, ohjaajien asenne PBL-menetelmää kohtaan, menetelmän opetuksen ja siihen valmistautumisen puute sekä tuen vähäisyys. (Williams & Beattie 2007.)

Suomessa PBL-menetelmän käyttöä ohjatussa harjoittelussa on tutkinut Ääri kumppaneineen (2008). He kuvasivat sairaanhoitajaopiskelijoiden oppimista käytännön harjoittelussa, jossa ongelmaperustaisen oppimisen tutoriaalityöskentely ja näyttöön perustuvan hoitotyön oppiminen toteutettiin harjoittelun aikana käytännön työyhteisössä. Tutkimuksen päätavoitteena oli kehittää vanhusten hoitotyötä luomalla uudenlaisia käytäntöjä työelämän ja ammattikorkeakoulun väliseen yhteistyöhön. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella, joka oli aiemmin pilotoitu vastaavassa työelämän ja koulutuksen kehittämisprojektissa (Konsell ym. 2006). Tutkimusten tulosten mukaan PBL-työskentely oli yhteydessä vuorovaikutustaitojen kehittymiseen vanhusten kanssa ja asenteisiin vanhusten hoitotyötä kohtaan (Ääri ym. 2008).

Ruotsissa Ehrenberg ja Häggblom (2006) kuvasivat tutkimuksessaan sairaanhoitaja-opiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa kokemuksia projektissa, jossa PBL-menetelmää käytettiin osana käytännön harjoittelua. Osastoilla järjestettiin harjoittelun aikana viikoittain tapaamisia, joihin opiskelijat toivat potilastapauksia, joiden käsittelyssä pyrittiin käytännön toiminnan ja teoreettisen tiedon yhdistämiseen. Opiskelijat kokivat, että pienryhmäistunnot edistivät heidän oppimistaan. Joidenkin opiskelijoiden mielestä PBL-työskentely vei liikaa aikaa itse potilaiden hoidosta ja lisäsi kirjallisten tehtävien määrää. Lisäksi osa ohjaajista arvioi, että heidän osallistumisensa projektiin saattoi lisätä muiden kollegoiden työmäärää osastolla. Osa osallistujista koki, että teoreettinen sisältö jopa häiritsi käytännön oppimista.

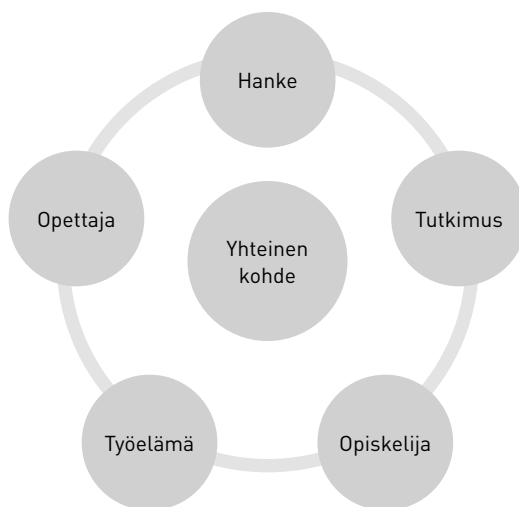
Hongkongissa Tiwari kollegoineen (2005) selvitti, millaisia vaikutuksia ongelmaperustaisella oppimisella on siihen, kuinka sairaanhoitajaopiskelijat (n=187) suhtautuvat oppimiseen. Tutkimukseen osallistuvat opiskelijat suorittivat käytännön harjoittelua, jossa aikana toteutettiin myös PBL-menetelmällä toteutettua opetusta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että syväsuuntautunut oppiminen kehittyi merkittävästi PBL-menetelmän käytön myötä. Opiskelijat kokivat, että PBL:n avulla heillä oli mahdollisuus oppia oikeiden potilaiden oikeista ongelmista. Oppiminen

koettiin motivoivana, kiinnostavana ja tarkoituksen-mukaisena. Opiskelijat kokivat, että oppiminen tarjosi vankemman tietopohjan, jonka perusteella oli helpompi havaita ja vastata potilaan tarpeisiin. Lisäksi opiskelijat kokivat, että oppiminen oli aktiivista, vuorovaikutuksellista ja opiskelijakeskeistä ja että he olivat kehittyneet itseohjautuvuudessa ja tiedonhaussa. Opiskelijat kokivat merkittävänä sen, että käsiteltävät asiat olivat lähtöisin todellisten potilaiden ongelmista.

Syksyllä 2008 Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan hoitotyön koulutusohjelma toteutti pienimuotoisen PBL:n perustuvan työyhteisön kehittämis-hankkeen erään vanhusten asumispalveluyksikön kanssa. Sairaanhoidajaopiskelijat suorittivat kyseisessä työyksikössä ohjattua harjoitteluaan ja harjoittelun aikana työyhteisössä järjestettiin kaksi PBL-istuntoa. Hanke osoitti, että PBL on haasteellinen ja perehdytystä vaativa oppimismenetelmä, mutta hyvin suunniteltuna sen avulla on mahdollisuus lisätä työyhteisössä yhteisöllisyyttä, ammatillista keskustelua ja tutkitun tiedon hyödyntämistä. Hankkeeseen osallistuneet kokivat, että menetelmän käyttäminen kehittää myös ongelmanratkaisu- ja ryhmätyötaitoja. Positiiviset kokemukset ja tulokset rohkaisivat suunnittelemaan laajempaa hanketta myös muihin työyhteisöihin.

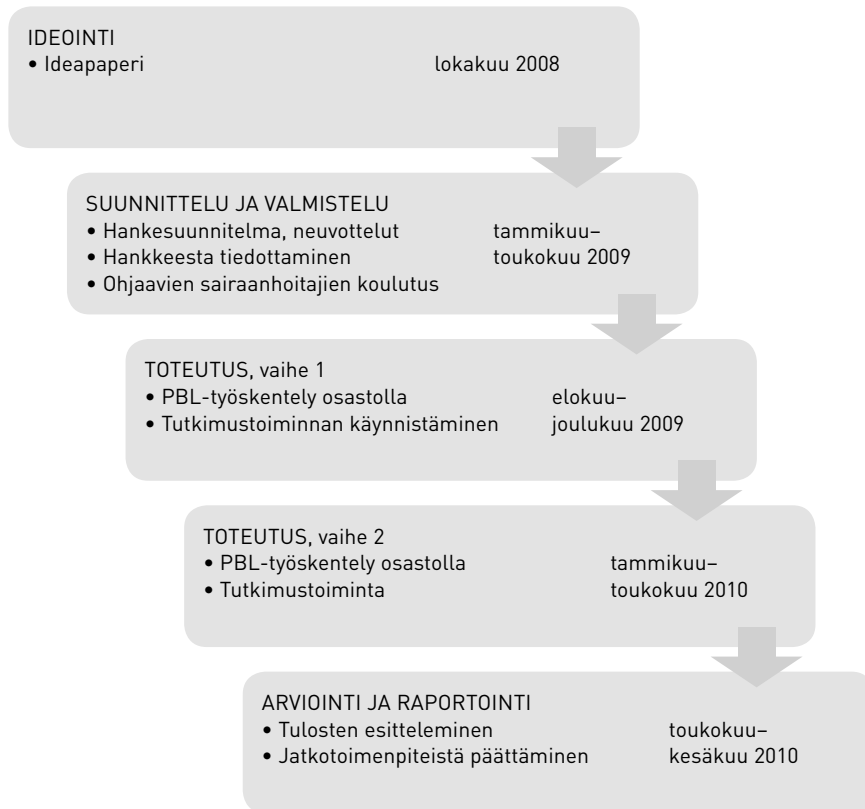
Hankkeen kuvaus ja hankkeen tavoitteet

Hankkeen tavoitteina on hoitotyön teoreettisten ja käytännön opintojen integrointi, hankkeessa mukana olevien Lahden kaupunginsairaalan osastojen henkilökunnan täydennyskoulutus sekä opiskelijoiden ja työntekijöiden yhteinen tiedon rakentaminen ikääntyneiden hoitotyön laadun kehittämiseksi. Hankkeen aikana ongelmaperustaisen oppimiseen liittyvä herätetyöskentely toteutettiin sairaalan osastoilla. Hankkeen mahdollisuutena on lisätä ajankohtaisen tutkitun tiedon tuomista käytäntöön ja tuoda uusia näkökulmia hoitotyön opetukseen. Hankkeen tavoitteena oli myös lisätä ikääntyneen hoitotyön vetovoimaisuutta. Kuviossa 1 on havainnollistettu hankkeen kokonaisuutta toimijoineen.



Kuvio 1. PBL-hankekokonaisuus toimijoineen

Hankkeen ideointi käynnistyi loppuvuodesta 2008. Hankesuunnitelma esiteltiin työelämän yhteistyökumppanille vuoden 2009 alussa ja sopimus yhteistyöhankkeesta tehtiin maaliskuussa 2009. Maaliskuussa 2009 hankkeelle saatiin rahoituspäätös Lahden ammattikorkeakoulun kehittämisasiärahasta vuodelle 2009. Keväällä 2009 yhteistyökumppani valitsi hankkeeseen mukaan tulevat neljä osastoa, joiden sairaanhoitajille järjestettiin kaksi koulutuspäivää toukokuussa 2009. Syksyllä 2009 toteutettiin hankkeen ensimmäinen vaihe ja aloitettiin tutkimustoiminnan suunnittelu. Kevään 2010 aikana toteutettiin hankkeen toteutuksen toinen vaihe sekä kerättiin ja analysoitiin tutkimusaineisto. Touko-kesäkuussa suoritettiin hankkeen arviointi ja raportointi. Hankkeen eteneminen on kuvattu kuviossa 2.



Kuvio 2. Hankkeen eteneminen

Tutkimuksellinen toiminta hankkeessa

Suunnitelmavaiheessa tutkimukselle nimettiin kolme päätavoitetta, jotka kohdistuvat opiskelijoiden ja työntekijöiden yhteiseen työskentelyyn ongelmaperusteisen oppimisen prosessissa.

1) Tutkimukselliset tavoitteet kohdistuvat opiskelijoiden ja työntekijöiden yhteiseen työskentelyyn ongelmaperustaisen oppimisen prosessissa.

2) Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita sekä opiskelijoiden että ohjaajien ja viimekädessä koko työyhteisön oppimisesta, jolloin teoreettista tietoa haetaan ja sitä tarkastellaan yhdessä, eksper-
tin ja noviisin välisenä dialogina.

3) Tutkimuksellisten tavoitteiden lähtökohtana on työyksikössä tapahtuva ongelmaperustaisen oppimisen prosessi, joka mahdollistaa opiskelijoiden ja ohjaajien yhteisen tiedon hankinnan ja keskustelun, missä teoreettinen tieto ja käytännön kokemus kohtaavat reflektiivisellä tavalla. Se mahdollistaa käytännön toimintatapojen kriittisen tarkastelun ja opiskelijoiden ja ohjaajan yhteisen tiedon rakentamisen.

Hankkeelle laadittiin aineistonkeruusuunnitelma, jonka perusteella päädyttiin keräämään monipuolista aineistoa hankkeessa toimivilta sairaanhoitajaopiskelijoilta ja ohjaavilta sairaanhoitajilta. Hankkeen tutkimuksen ensimmäisessä vaiheen tarkoituksena oli kuvata hankkeeseen osallistuvien sairaanhoitajien ajatuksia ennen hankkeen toteutumista.

Työelämäläheinen yhteiskirjoittaminen nähdään uutena haasteena ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyön näkökulmasta (Vanhanen-Nuutinen 2008). Sairaanhoitaja-opiskelijoiden ja sairaanhoitajien yhteistä työskentelyä ongelmaperustaisen oppimisen prosessissa päädyttiin tarkastelemaan opiskelijoiden ja opettajien kirjoittamisen kautta. Hankkeessa hyödynnettiin sosiaalista mediaa eli sairaanhoitajaopiskelijoille ja opettajille perustettiin blogit, joiden sisältöä on mahdollisuus analysoida myöhemmin. Lisäksi opiskelijoille ja ohjaaville sairaanhoitajille tehtiin tammikuussa ja toukokuussa 2010 sähköinen Webropol-kysely, jonka tavoitteena oli nostaa esiin sairaanhoitajien ja sairaanhoitajaopiskelijoiden oppimiskokemuksia ja tietoa siitä, kuinka hankkeessa päästiin sille asetettuihin tavoitteisiin. Kuviossa 3 on hahmoteltu hankkeen aikana toteutettavan tutkimuksellisen toiminnan kokonaisuus.



Kuvio 3. Hankkeessa toteutettava tutkimuksellinen toiminta

Tulokset

Ohjaavien sairaanhoitajien kokemuksia hankkeen alussa

Hankkeeseen osallistuvien osastojen sairaanhoitajille järjestettiin koulutuspäivä, jonka yhteydessä heitä (n=27) pyydettiin vastaamaan kirjallisesti yhdeksään avoimeen kysymykseen. Kysymysten vastaukset analysoitiin sisällön analyysillä. Aineiston ollessa pieni ja laadultaan heterogeeninen päädyttiin kuvailevaan synteisiin.

Hankkeen tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tarkoituksena on kuvata hankkeeseen osallistuvien sairaanhoitajien ajatuksia ennen hankkeen toteutusta. Opiskelijoiden ja työnteekijöiden yhteisestä työskentelystä ei voinut vielä tässä vaiheessa kerätä tietoa. Sen sijaan kysyttiin, miten vastaajat kokevat oppilaitoksen ja osastojen välisen yhteistyön toimivan opiskelijaohjaukseen liittyen. Kahdeksan vastaajista koki yhteistyön sujuvan hyvin ja kaksi vastaajista kokee sen olevan rakentavaa ja joustavaa. Kuusi vastaajista koki yhteistyön etäiseksi ja riittämättömäksi.

Osallistujia pyydettiin myös nimeämään kolme keskeisintä hankkeeseen liittyvää odotusta. Eniten odotuksia kohdistui sairaanhoitajan ammattiin (fr=34), ikääntyneen hoitotyöhön (fr=12) ja osaston toimintaan (fr=8). Sairaanhoitajat odottivat asiantuntijuuden (fr=26) ja ammatti-identiteetin (fr=6) vahvistuvan hankkeen myötä. Hankkeen odotettiin myös lisäävän vanhustyön vetovoimaisuutta (fr=4), kehittävän osastojen toimintaa (fr=7) ja viime kädessä kehittävän vanhusten hoidon laatua (fr=1).

Ennen hankkeen toteutusta haluttiin myös tietoa hankkeeseen osallistuvien sairaanhoitajien käsityksistä koskien ongelmaperustaista oppimista. Ongelmaperustainen oppiminen koettiin myönteiseksi (fr=31), käytännön läheiseksi (fr=5) ja mielenkiintoiseksi (fr=4). Lisäksi sen katsottiin muun muassa vahvistavan vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja, mutta myös päivittäisiä käsityksiä oli. Yksi vastaajista arveli sen olevan työläämpi ja vaativampi oppimistapa. Vastauksista kävi myös ilmi huoli ”mistä löytyy aika?”

Eräs vastaajista oli muodostanut käsityksenä ongelmaperustaisesta oppimisesta aikaisempien opiskelijoiden kuvauksien perusteella seuraavasti:

”Opiskelijoiden kautta tulleen viestin mukaan ei kovin positiivinen. Opettaja vain istuu nurkassa eikä puhu mitään.”

Vastaajilta tiedusteltiin myös, mitä ajatuksia heillä on opiskelijoiden kanssa yhdessä oppimisesta. He arvelivat sen olevan mielenkiintoista (fr=11), haasteellista (fr=4), uusia ulottuvuuksia tuovaa (fr=3), oppimista, jossa oppii myös itsestään (fr=1). Toisaalta se koettiin myös vaativaksi (fr=1) ja pelottavaksi (fr=1). Yksi vastaajista kuvasi ajatuksiaan seuraavasti:

”Henkilökuntaresurssit huomioiden > huh,huh. Päätyöni on kuitenkin hoitaa potilaat.”

Hanke on asemoitunut kahteen tutkimusalueeseen ja – perinteeseen: ikääntyneen hoitotyöhön ja ongelmaperustaiseen oppimiseen, joten hankkeeseen osallistuvilta sairaanhoitajilta kysyttiin aineiston keruun ensimmäisessä vaiheessa, mitä asioita he pitävät tärkeinä ikääntyneen perushoidon oppimisesta ja toisessa kysymyksessä, mitä asioita he pitävät tärkeinä ikääntyneen hoitotyön oppimisessa. Perushoidon oppimisessa nousivat eettiset kysymykset tärkeimmiksi (fr=28) ja vuorovaikutustaidot (fr=10) olivat toinen tärkeä alue. Ikääntyneen hoitotyön oppimista kysyttäessä seitsemän vastaajista viittasi edelliseen kysymykseen eli perushoidon oppimiseen. Kymmenen vastaajista koki hoitotyön kokonaisvaltaisuuden ja hoitoprosessin ymmärtämisen tärkeäksi ikääntyneen hoitotyön oppimisessa. Myös vanhusten arvostus (fr=5) ja ystävällinen sekä ymmärtävä käytös katsottiin kuuluvan tärkeäksi osaksi hoitotyön oppimista.

Olenainen osa Pbl-työskentelyä on tiedonhankinta, joten tulevilta ohjaajilta kysyttiin, mistä he hakevat tietoa hoitotyön ratkaisuihinsa, miten ajankohtaista tietoa hyödynnetään ja millainen mahdollisuus heillä on perehtyä tutkittuun tietoon työpaikalla ja työaikana. Merkittävin tiedonlähde on Internet (fr=27). Tietokannoista mainittiin erikseen Terveysportti ja Tehyn hoitoporttaali. Työtoverit ovat myös tärkeä tiedonlähde samoin kuin muu työyhteisö (fr=6). Ammatillisia julkaisuja käytetään myös tiedonlähteinä. Näistä mainittiin erikseen Sairaanhoidajalehti ja Tehy-lehti. Tutkittua tietoa sovelletaan sopivin osin omaan työhön (fr=8) ja siitä keskustellaan (fr=5) työyhteisössä; esimerkkinä mainittiin lääkehoito (fr=2) ja kivunhoito (fr=1). Yhdeksän vastaajista arvioi mahdollisuutensa perehtyä työaikana tutkittuun tietoon olevan hyvin pienet tai aika vähäiset, mutta lähes saman verran vastaajista (fr=8) arvioi saman asian melko hyvästä erinomaiseksi.

Sairaanhoidajien ja sairaanhoidajaopiskelijoiden kokemuksia hankkeen ensimmäisen vaiheen jälkeen

Hankkeen toteutuksessa mukana oleville opiskelijoille ja ohjaaville sairaanhoidajille tehtiin tammikuussa 2010 hankkeen ensimmäisen vaiheen jälkeen sähköinen Webropol-kysely, jossa kysyttiin viisiportaisella Likert-tyyppisellä asteikolla sairaanhoidajien ja sairaanhoidajaopiskelijoiden oppimiskokemuksia ja tietoa siitä, kuinka hankkeesta päästiin sille asetettuihin tavoitteisiin. Kyselyyn väittämien sisällölliset teemat nostettiin hankkeen tavoitteiden pohjalta. Väittämien kanssa samaa mieltä oleminen kuvastaa positiivista kokemusta. Kyselyyn vastasi 10 opiskelijaa ja 12 sairaanhoidajaa (n=22). Kokemukset hankkeesta olivat kokonaisuudessaan positiivisia, koska lähes kaikkiin väittämiin samaa mieltä vastanneiden osuus oli vähintään puolet, usein kaksi kolmasosaa tai jopa enemmän. Hankkeen tavoitteita pidettiin selkeinä ja yhteistyö eri toimijoiden välillä toimi hyvin. Ongelmaperustainen oppiminen soveltui vastaajien mielestä hyvin käytännön harjoittelun yhteyteen tukien teoreettisen tiedon oppimista ja se myös koettiin innostavana.

Teoreettisen tiedon hankinta painottui oppikirjatietoon tutkimustiedon hyödyntämisen jäädessä vähemmälle. Sairaanhoidajien ja opiskelijoiden yhteinen tiedon hakeminen jäi vielä melko vähäiseksi, mutta herätteiden sisällöistä keskusteltiin osastoilla ja haettua tietoa tarkasteltiin yhdessä melko hyvin, mikä vastaajien mielestä lisäsi teorian ja käytännön kohtaamista oppimisen prosessissa. Avoimessa palautteessa vastaajat toivat esille, että hankkeesta mukana oleminen oli antoisaa ja mielenkiintoista niin opiskelijoiden kuin sairaanhoidajienkin mielestä. Jotkut opiskelijat kokivat aikataulutuksen jonkin verran haasteellisena, koska varsinkin hankeharjoittelun alkuvaiheissa opiskelijoilla oli paljon myös oppilaitoksella olevaa teoreettista opiskelua. Muutamat sairaanhoidajat kertoivat herätetyöskentelyn vieneen osaston henkilökunnalta kohtuuttomasti aikaa varsinaiselta hoitotyöltä.

Johtopäätökset

Opiskelijakeskeinen oppimisen ja T&K-toiminnan yhdistäminen tuo haasteita myös opettajuu-delle. Opettajan rooli muuttuu, kun toiminta suuntautuu samanaikaisesti myös T&K-toiminnaksi työelämäkumppaneiden kanssa. Opettaja on edelleen oppimisen mahdollistaja ja ohjaaja, mutta lisäksi työelämän edustajat ovat oppijoita ja osaamisen luojia yhteisissä prosesseissa. Tämä tarkoittaa tavoitteiden muotoilemista sellaisiksi, että kaikki osapuolet voivat niihin sitoutua uuden yhteisöllisen tiedon luomisessa ja osaamisen tuottamisessa. Tavoitteena on, että kaikki osapuolet eli opiskelija, opettaja ja työelämän toimija, oppivat. Opettaja voidaankin nähdä joh-

tajana, jonka tärkein tehtävä on luottamuksen rakentaminen. Pedagogiset ratkaisut tulee luoda sellaisiksi, että yhteinen kohtaaminen ja keskustelu mahdollistuvat. (Kallioinen 2009.)

PBL-menetelmässä tutorin rooli on merkittävä tekijä istuntojen onnistumisessa. Tutor toimii kriittisen ajattelun mahdollistajana, tukee keskustelua sekä ohjaa ja tukee oppimisprosessia. Tutorin tulee omata kykyjä ja asennetta tukea oppimisprosessia ja oppijoiden metakognitiivisen tiedon kehittymistä. Myös arviointi ja palautteen antaminen ovat tärkeitä rooleja. (Turan ym. 2009.) Hoitotyön perustaitojen tutoriaaleissa opettajalla on myös hoitotyön asiantuntijan rooli, koska istuntoihin osallistuvilla opiskelijoilla ei useinkaan ole yhtään kokemusta hoitamisen käytännöstä. Tässä hankkeessa etuna oli se, että käytännön hoitotyössä toimivat sairaanhoitajat olivat mukana tutoriaaleissa ja toivat näin ajankohtaista käytännön tietoa, mitä opiskelijat pitivät arvokkaana asiana.

Opettajatutorin rooli muodostui siten hieman erilaiseksi kuin oppilaitoksella toteutuva tutorointi, koska hoitotyön asiantuntijuuden rooli jakaantui nyt hoitotyön asiantuntijoiden eli PBL-istunnoissa mukana olleiden sairaanhoitajien ja tutoropettajan kesken. Sairaanhoitajat ottivat hoitotyön asiantuntijaroolin ja opettajalle jäi pääsääntöisesti oppimisen ohjaajan ja oppimisprosessin tukijan rooli.

Työelämähankkeiden yhtenä tärkeänä tavoitteena on koettu olevan se, että se tuottaa uudenlaista osaamista ja todellista hyötyä työpaikoille. Tässä hankkeessa työelämälähtöisyyden ja opettajien osallisuuden voidaan katsoa kehittyneen kohti Lambertin kehittämän mallin (1999) työelämän kehittämisen tasoa, mitä pidetään asiantuntijayhteisön organisoitumisen muutoksen korkeimpana tasona (Venninen & Laela 2006).

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki. 2003. Annettu 9.5.2003. No 351/2003. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>. Luettu: 15.11.2008.
- Ehrenberg A.C & Häggblom M. 2007. Problem-based learning in clinical nursing education: integrating theory and practice. *Nurse Education in Practice*. 7(2): 67–74.
- Huttula, T. 2002. Ammattikorkeakoulut sidosryhmiensä silmin. Julkaisussa: Katajamäki, H. & Huttula, T. (toim.). Ammattikorkeakoulut alueidensa kehittäjinä – näkökulmia ammattikorkeakoulujen aluekehitystehtävän toteutukseen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 11. Helsinki: Edita. http://www.kka.fi/files/150/KKA_1102.pdf. Luettu: 15.11.2008.
- Kallioinen, O. 2009. Ammattikorkeakoulun uudistuvan opettajuuden luonne. *KeVerkkolehti* 8 (2). <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/1082/970> 15.11.2009
- Konsel O., Ääri R-L., Elomaa L. & Ylönen M. 2006. Ongelmaperustainen oppiminen oppiminen ohjatuss ahrjoittelussa, Työelämä ja koulutus kehittämiskumppaneina. *Sairaanhoitaja*. 79(4):22–4.

- Lahden ammattikorkeakoulu. 2007. Kehittämisen strategia 2007–2010. http://www.lamk.fi/material/kehittamisen_strategia_2004_2010.pdf. Luettu: 15.11.2008.
- Lahden ammattikorkeakoulu. 2008. Problem based learning, ongelmaperustainen oppiminen (PBL). Sillanrakennusta koulutuksen ja työelämän välille. Opaslehtinen hoitotyön opiskelijoille. Julkaisematon lähde.
- Lyytinen, H.K. 2002. Ammattikorkeakoulut oppivien alueiden kehittäjänä. Julkaisussa: Katajamäki, H. & Huttula, T. (toim.). Ammattikorkeakoulut alueidensa kehittäjinä – näkökulmia ammattikorkeakoulujen aluekehitystehtävän toteutukseen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11. Helsinki: Edita. http://www.kka.fi/files/150/KKA_1102.pdf. Luettu: 17.11.2008
- Opetusministeriö. 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012, Kehittämissuunnitelma. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf. Luettu: 17.11.2008.
- Ruontimo, T. 2009. Vanhustyön vastuunkantajat. Sairaanhoidtaja pitkäaikaisen hoidon asiantuntijana. Lähihoitaja vanhusten hoidon erityisosajana. . Tehyn julkaisusarja B: 3/09. Multiprint Oy. Helsinki.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2008. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämissuunnitelma (KASTE)2008–2011. <http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2008/06/hl1212563842632/passthru.pdf>. Luettu: 14.11.2008
- Tiikkainen P. & Teeri S. 2009. Gerontologisen hoitotyön osaaminen. Sairaanhoidtaja 9/2009, vol.82. 12–15.
- Tiwari A., Chan S., Wong E., Wong D., Chui C., Wong A. & Patil N. 2006. The effect of problem-based learning on student's approaches to learning in the context of clinical nursing education. *Nurse Education Today*. 26(5): 430–8.
- Turan, S., Elich, M., Odabas, O., Ward, K. Savek. I. 2009. *Procedia* -. Evaluating the role of tutors in problem-based learning sessions. *Social and Behavioral Sciences* 1(1), 5–8.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003. Annettu 15.5. No 352/2003. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352>. Luettu 9.1.2009.
- Vanhanen-Nuutinen L. 2008. Työelämäläheinen yhteiskirjoittaminen. Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu nro 1/2008, Osaaja.net. Saatavissa <http://ojs.seamk.fi/index.php/osaaja/article/viewArticle/73/125>

- Venninen T. & Laela S. 2006. Työelämälähtöinen tutkimus – ja kehitystyö opettajan haasteena. 216–226. Teoksessa Kotila H. (toim.) 2006. Opettajana ammattikorkeakoulussa. Edita. Helsinki.
- Väätäsmöinen, R. 2002. Ammattikorkeakoulun vastuu väestön hyvinvoinnista aluekehitystehtävänä. Julkaisussa: Katajamäki, H. & Huttula, T. (toim.). Ammattikorkeakoulut alueidensa kehittäjinä – näkökulmia ammattikorkeakoulujen aluekehitystehtävän toteutukseen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11. Helsinki: Edita. http://www.kka.fi/files/150/KKA_1102.pdf. Luettu: 17.11.2008
- Williams S.M & Beattie H.J. 2008. Problem based learning in the clinical setting – A systematic review. *Nurse Education Today*: 28. 146–154.
- Ääri R-L., Elomaa L., Ylönen M. & Saarikoski M. 2008. Problem-based learning in clinical practice: Employment and education as development partners. *Nurse Education in Practice*: 8. 420–427.

Matleena Takaluoma

OPPIMISEN ARVIOINTI ONGELMAPERUSTAISessa PEDAGOGIIKASSA

”Opiskelijan tulee saada osallistua aktiivisesti omaan arviointiprosessiinsa.”

Arviointia tarvitaan aina opetuksessa, sillä oppimista ei synny ilman arviointia, koska vasta arvioinnin ja palautteen avulla opiskelija tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan, sen laadusta (Tynjälä 1999, 170) ja palautteen saamisella on opiskelijalle oppimista arvioiva, motivoiva ja ohjaava tehtävä (Öystilä 2002, 108). Arvioinnin päätehtäväksi voidaan kuvata opiskelijan innoittaminen oppimaan ja auttaa opiskelijaa parantamaan oppimistaan (Savin-Baden & Howell-Major 2004, 117). Merkityksellistä arvioinnissa on se, miten arviointia toteutetaan, sillä arviointitavan tiedetään olevan tärkein vaikuttava tekijä siihen, mitä opitaan. Toteutettava arviointitapa viestittää opiskelijalle sen, mitä oppimisessa pidetään tärkeänä; sitä mitä ei arvioida, ei myöskään pidetä tärkeänä oppimisen kannalta. Tämän vuoksi on keskeistä, että oppimiselle asetetut tavoitteet ja käytetyt arviointikäytännöt ovat keskenään samassa linjassa. (Virta 1999, 5–9; Kevin 2001; Poikela & Nummenmaa 2002, 42; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 254–256; Rauste von Wright ym. 2003, 179; Eraut 2004.)

Erilaiset oppimisen taustalla olevat oppimiskäsitykset vaikuttavat siihen millaiseksi oppimisen arvioinnin funktio nähdään ja miten sitä toteutetaan. Ongelmaperustaisen pedagogiikan teoreettiset lähtökohdat ovat konstruktivisissa, situationalisissa, humanistisissa, kokemuksellisissa ja kontekstuaalisissa oppimisessa (Poikela & Nummenmaa 2002, 38), jotka muuttavat käsitystä paljon perinteisestä arvioinnin toteuttamisesta. Kun käsitykset arvioinnista muuttuvat, on myös arviointitapoja muokattava ja kehitettävä (Sullivan ym. 1999; Boud & Feletti 2000, 28–29), sillä käytössä oleva arviointitapa paljastaa millainen käsitys oppimisesta on todella vallalla ja onko oppimista ohjaava oppimisen näkemys ja opetussuunnitelma yhdenmukaiset arviointiajattelun kanssa (Poikela & Poikela 2008, 31; Poikela & Vuorinen 2008, 27). Mikäli arvioinnin toteutustavat ovat ristiriidassa ongelmaperustaisen pedagogiikan periaatteiden kanssa, vähentää se pedagogiikan uskottavuutta (Poikela & Poikela 2005, 49).

Tässä artikkelissa perehdytään oppimisen arviointiin ongelmaperustaisessa pedagogiikassa. Artikkelin pohjautuu kirjoittajan tekemään pro gradu tutkielmaan, jonka aiheena oli prosessiarviointi ongelmaperustaisessa pedagogiikassa opiskelijan ja opettajien kuvaamana. Tutkimuksen kohde-ryhmä koostui neljän ammattikorkeakoulun opiskelijoista (16) ja opettajista (8). Ensimmäisenä artikkelissa tarkastellaan ongelmaperustaisen pedagogiikan mukaista arviointia teoreettisesti, jonka jälkeen kuvataan Lahden ammattikorkeakoulun, hoitotyön koulutusohjelmassa toteutettavaa oppimisen arviointia prosessiarvioinnin näkökulmasta.

Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa toteutettavan prosessiarvioinnin teoreettiset lähtökohdat

Prosessiarviointi

Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa oppimisen arvioinnin perustana on prosessiarviointi, joka ottaa huomioon lopputuloksen lisäksi myös opiskelijan työskentelyprosessin (Tynjälä 1999, 176).

Prosessiarvioinnin tehtävänä on opiskelijan itsetuntemuksen lisääminen ja myönteisen minäkäsityksen vahvistaminen (Frisk & Räisänen 1996, 36). Arvioinnin tulee tapahtua kontekstissa ja sen tulee olla kiinteästi yhteydessä ammatissa tarvittaviin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin ja arviointitavan tulee tukea näiden alueiden kehittymistä (Savin-Baden & Howell- Major 2004,117). Tällöin arvioinnin mielenkiinto ei saa kohdistua vain siihen, mitä tuloksia opetuksessa saadaan aikaan, vaan pikemminkin siihen opiskelijan oppimisprosessiin, jolla osaaminen saadaan aikaan. (Savin-Baden & Howell- Major 2004,117).

Prosessiarvioinnin kautta saadaan tietoa opiskelijoiden käyttämistä toimintamalleista, opiskelijoiden kyvystä kohdata ja ratkaista ongelmatilanteita, kyvystä esittää kysymyksiä ja tehdä kriittistä analysointia, kyvystä tehdä päätöksiä ja syntetisoida erilaisia lähteitä sekä opiskelijoiden kyvystä itsenäiseen työskentelyyn. (Marks-Maran & Thomas 1999, 127–129.) Prosessiarviointi mahdollistaa jatkuvan ja kontekstiin liittyvän palautteen antamisen ja auttaa opiskelijoita kehittymään omien vahvuuksien ja heikkouksien näkemiseen. Rehellisen, mutta kannustavan palautteen kautta opiskelijat voivat muuttaa toimintaansa tehokkaammaksi ja saavuttaa asetetut tavoitteensa paremmin (Holen 2000).

Prosessiarviointi ei käsitteenä ole kovin selkeä ja sitä on vaikea määritellä yksiselitteisesti, mutta Takaluoman (2007) tutkimuksen mukaan prosessiarvioinnin nähtiin kuuluvan oleellisena osana ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan, jossa korostetaan opiskelijan ohjausta ja jatkuvaa pidemmän oppimisprosessin aikaista arviointia, missä tavoitteena on juuri opiskelijan ammatillisuuden edistäminen. Prosessiarviointi kuvattiin arvioinniksi, jossa kiinnitetään huomiota opiskelijan oppimiseen, hänen kehittymistarpeisiinsa, vahvuuksiin niin yksilötasolla kuin ryhmän jäsenenäkin. Prosessiarvioinnin myötä arvioinnin huomio nähtiin siirtyvän tuotoksesta prosessiin, jolloin arvioinnin päätehtäväksi ei nähty opiskelijan numeraalista arviointia, vaikka siltäkin nähtiin olevan oma paikkansa pedagogiikassa. (Takaluoma 2007.)

Prosessiarvioinnin toteutustavat

Ongelmaperustainen pedagogiikka korostaa oppimisessa opiskelijan itseohjautuvuutta, opiskelijan omaa vastuuta, jolloin opiskelijan nähdään kykenevänä asettamaan itselleen oppimistavoitteita, ohjaamaan omaa oppimistaan, kykyä itsearviointiin ja itsensä kehittämiseen. Opiskelijan nähdään oman oppimisprosessin lisäksi omistavan myös arviointiprosessinsa. Tällöin opiskelijan tulee saada osallistua aktiivisesti omaan arviointiprosessiinsa, jolloin opiskelijaa ei voida nähdä vain arvioinnin kohteena, vaan opiskelija on arvioinnin toteuttamisessa kumppani ja yhteistyötoimija ollen mukana arvioinnin kaikissa vaiheissa. (Matthews-Smith ym. 2001; Moisio & Kari 2003, 207–208; Nummenmaa & Perä-Rouhu 2003, 120; Poikela & Poikela 2006, 142- 144; Poikela & Vuorinen 2008, 29–30.) Mikäli opiskelijoilta estetään arviointiin osallistuminen, estetään heiltä silloin myös todellisen vastuun kantaminen omasta oppimisestaan (Sluijsmans ym. 2001; Poikela & Nummenmaa 2002, 43–45; Poikela 2002, 237; Nummenmaa & Virtanen 2003, 113–117). Perinteiseen mittaamiseen perustuva arviointi, jossa opettaja määrittelee arviointikriteerit ja vastaa opiskelijoiden taitojen ja tietämyksen arvioinnista, on vastaan ongelmaperustaisen pedagogiikan käsitystä, eikä se voi enää olla ainut tapa arvioida opiskelijoiden oppimista. Pedagogiikan mukaisesti arviointi perustuu reflektiiviseen palautteeseen käyttäen opiskelijan, opettajan ja ryhmän asiantuntijuutta. (Nummenmaa & Perä-Rouhu 2003, 111–126.) Arviointi tulee

nähdä yhteisöllisenä toimintana opiskelijoiden ja opettajan välillä, joka edellyttää sitoutumista jatkuvaan vuorovaikutukselliseen arviointiprosessiin (Nummenmaa & Perä-Rouhu 2003,23).

Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa arviointia voidaan toteuttaa istunnoissa annettavan palautteen, ryhmässä tapahtuvan oppimisen arvioinnin sekä opintojakson päättöarvioinnin kautta. Apuvälineeksi prosessiarvioinnin toteuttamiseen voidaan kehittää ja käyttää erilaisia menetelmiä, kuten opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja, itsearviointia, vertaisarviointia, tutorarviointia tai ulkopuolisen tutorin / opiskelijan arviointia. (Nummenmaa & Perä-Rouhu 2003, 111–126.) Tyypillisimmät arvioinnin toteutustavat tutkimusten mukaan ovat itsearviointi (Towle & Cottrel 1996; Boud & Feletti 2000, 28–29; Maaskola 2000; Benson, Noesgaard & Drummon-Young 2001, 93; Parikh ym. 2001; Koskinen 2003; Leinonen & Tuorila 2003), vertaisarviointi (Towle & Cottrel 1996; Boud & Feletti 2000, 28–29; Benson ym. 2001, 93; Parikh yms. 2001; Koskinen 2003; Leinonen & Tuorila 2003), ryhmäarviointi (Parikh ym. 2001; Leinonen & Tuorila 2003) ja tutorin antama palaute (Koskinen 2003; Leinonen & Tuorila 2003).

Tulosten (Takaluoma 2007) mukaan arviointia toteutettiin sekä istuntojen että opintojakson päätteeksi. Istunnon päätteeksi tapahtuvaa arviointia toteutettiin kuitenkin vaihtelevasti joko jokaisen istunnon tai vain jälkimmäisen istunnon päätteeksi. Prosessiarviointi kuvattiin yhteisvastuulliseksi arviointiksi, kaikkien osallistujien tehtäväksi, jossa kuitenkin korostui opiskelijakeskeisyys. Opiskelijakeskeisyys tuli esille siinä, että arvioinnin toteutuksen pääpaino oli opiskelijoiden toteuttamassa arvioinnissa (itsearviointi, vertaisarviointi, ryhmän arviointi) ja arvioinnin kohteet liittyivät opiskelijan tai ryhmän toimintaan. Tarkkailijan roolin käyttö ei aina ollut täysin säännönmukaista ja tarkkailijan rooli saatettiin antaa tasapuolisesti kaikille ryhmän jäsenille. Vertaisarviointia toteutettiin toisinaan myös ryhmän jäsenten välisenä suullisena tai kirjallisena arviointina. Myös itsearviointi oli oleellinen osa prosessiarvioinnin toteutustavoista ja sen kuvattiin olevan perusta koko prosessiarvioinnille. Itsearviointia toteutettiin monin erin tavoin; laadullisena ja määrällisenä arviointina joko suullisena tai kirjallisena itsearviointina toteutuen jokaisen istunnon lopussa tai opintojakson päättyessä.

Sekä itsearviointi että vertaisarviointi koettiin haasteellisiksi arviointitavoiksi, mutta niillä nähtiin pääosin olevan myönteisiä vaikutuksia opiskelijoiden oppimisen kehittymiseen. Itsearvioinnin kuvattiin vaikuttavan myönteisesti opiskelijan teoreettiseen ja emotionaaliseen kehittymiseen, lisäämällä valmiuksia kriittisyyteen, vastuun ottamiseen ja opiskelutaitojen lisääntymiseen. Osa opiskelijoista suhtautui itsearviointiin kriittisesti, eivätkä kokeneet sitä merkitykselliseksi omassa oppimisessaan ja itsearviointia toteutettiin pinnallisesti vain sen pakollisuuden vuoksi. Myös vertaisarvioinnilla, pääosin tarkkailijan toteuttamana, koettiin olevan paljon myönteisiä vaikutuksia opiskelijan kehittymiseen. Vertaisarvioinnin kautta opiskelijat kuvasivat ajattelevansa asioita enemmän, laajemmin ja syvällisemmin ja opiskelijat kokivat kehittyvänsä kriittisen palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa. Vertaisarviointi aiheutti kuitenkin osassa opiskelijoita epämiellyttäviä tunteita, etenkin kun oli kyse kaverin arvioinnista tai negatiivisen palautteen antamisesta. Kaikki opiskelijat eivät myöskään kokeneet vertaisarviointia merkitykselliseksi oman oppimisen kannalta, sillä vertaisarviointi koettiin enemmän arvosteluna kuin rakentavana palautteena. Opiskelijat epäilivät myös sekä omaa että vertaisen kykyä oikeudenmukaiseen, luotettavaan arviointiin ja kaipasivat opettajalta enemmän ohjausta, tukea ja mahdollisuutta harjaantua vertaisarvioinnin toteuttamiseen. (Takaluoma 2007.)

Prosessiarvioinnin toteutustavoissa tuli esille myös tutorin antama arviointi, kuitenkin vähäisempänä kuin opiskelijoiden toteuttama arviointi. Vaikka prosessiarvioinnissa korostetaan opiskelijakeskeisyyttä, kuvasivat opettajat arvioinnin kuuluvan heille jo heidän työnsä, roolinsa kautta, josta he eivät voi vetäytyä pois. Opettajat kokivat tehtäväkseen myös kantaa vastuuta istunnon sisällön arvioinnista ja näkivät tehtäväkseen puuttua opiskelijoiden alisuoritukseen. Opiskelijat pitivät opettajan antamaa arviointia tärkeänä ja merkityksellisenä, mutta opiskelijat eivät olleet tyytyväisiä sen määrälliseen ja laadulliseen toteutumiseen, vaan odotettiin monipuolisempaa ja syvällisempää palautetta opettajilta. (Takaluoma 2007.)

Prosessiarvioinnin kohteet

Prosessiarviointi voi kohdistua hyvin moneen eri ilmiöön. Arvioinnin tulisi ongelma-perustaisessa pedagogiikassa kohdistua niin sisältöön kuin ryhmä- ja yksilöprosesseihin ja sitä tulisi toteuttaa sekä ryhmä- että yksilötasolla. Istunnossa toteutettavaa arviointia voidaan kohdistaa istunnossa ideointivaiheeseen, asioiden ryhmittelyyn, monipuolisten näkökulmien esittämiseen, oppimistehtävien asettamiseen, roolityöskentelyyn (Tuominen 2004, 93), ilmiön käsittelyyn, tiedon uudelleen järjestämiseen, reflektointiin, opiskelijoiden päättely- ja (Valle ym. 1999), ongelmanratkaisutaitoihin (Valle ym. 1999; Rideout 2001, 233; Leinonen & Tuorila 2003; Poikela 2003; Tuominen 2004, 93) sekä kriittiseen ajatteluun (Leinonen & Tuorila 2003). Lisäksi istunnossa arviointia voidaan kohdistaa ryhmän työskentelyyn (Löfman 1994, 126; Valle yms. 1999; Rideout 2001, 233; Leinonen & Tuorila 2003; Tuominen 2004, 93; Kaksonen 2002, 80–81; Wilkie & Burns 2003, 111–113), ryhmän keskinäiseen vuorovaikutukseen (Löfman 1994, 126; Rideout 2001, 233; Leinonen & Tuorila 2003; Tuominen 2004, 93; Kaksonen 2002, 80–81; Wilkie & Burns 2003, 111–113), ryhmän toimivuuteen (Lähtenmäki 2000) ja ryhmän ilma- piiriin (Valle ym. 1999; Lähtenmäki 2000; Leinonen & Tuorila 2003; Kaksonen 2002, 80–81; Wilkie & Burns 2003, 111–113).

Istunnon ulkopuolelle kohdistuva arviointi voi liittyä opiskelijan itsenäiseen työskentelyyn (Löfman 1994, 126; Valle ym. 1999, Rideout 2001, 233), tiedonhankintaan (Lähtenmäki 2000; Leinonen & Tuorila 2003; Poikela 2003; Tuominen 2004, 93; Kaksonen 2002, 80–81; Wilkie & Burns 2003, 111–113), tiedon hyödyntämiseen (Poikela 2003), opiskelijan tietoihin (Valle ym. 1999; Lähtenmäki 2000; Leinonen & Tuorila 2003; Poikela 2003), sekä opiskelijan kykyyn oppia ja kehittää toimintaansa (Kaksonen 2002, 80–81; Wilkie & Burns 2003, 111–113).

Tulosten (Takaluoma 2007) mukaan prosessiarviointi kuvattiin kokonaisvaltaiseksi arvioinniksi, joka kohdistui opiskelijan toiminnallisiin, tiedollisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin prosesseihin. Tyypillisimmin prosessiarviointi kohdistui toiminnallisiin ja tiedollisiin prosesseihin. Toiminnallisen prosessin arvioinnissa huomio kohdistui eniten istunnon toteutumisen arviointiin, syklin etenemiseen ja istunnon kokonaisuuden arviointiin, määrälliseen ja laadulliseen osallistumiseen sekä opiskelijan valmistautumiseen, käytettyjen lähteiden määrään ja laatuun. Ristiriitaista käsitystä ryhmien välillä oli siinä, millaista osallistumista ja valmistautumista arvioinnissa painotettiin. Opiskelijat kuvasivat toiminnallisessa arvioinnissa painottuvan osallistumisen määrällinen arviointi, se kuinka paljon puhui istunnon aikana ja kuka oli hiljaa sekä lähteiden määrä. Opettajat puolestaan kuvasivat arvioinnissa painottuvan osallistumisen laadullinen arviointi eli puheen sisällön, keskustelun tason arviointi, opiskelijan panos ryhmälle, opiskelijan kyky viedä asiaa eteenpäin ja lähteissä ei niinkään lähteiden määrä, vaan niiden laatu. Tiedolliseen prosessiin

liittyvät arviointikohteet painoutuivat substanssin sisältöön, tasoon, tiedon hallintaan, opiskelijan kykyyn esittää, jakaa tietoa ryhmälle sekä opiskelijan kykyyn käsitellä tietoa ja rakentaa uutta tietoa. Tiedollisessa prosessissa kiinnitettiin huomiota myös kriittisyyteen suhteessa tuotettuun tietoon ja lähteisiin. Arviointia kohdistettiin myös sosiaaliseen prosessiin, jolloin arviointi kohdistui ryhmän työskentelytapaan ja opiskelijoiden vuorovaikutus-, yhteistyötaitoihin. Prosessi-arvioinnin kuvattiin liittyvän toisinaan myös emotionaalisiin prosesseihin, kuten opiskelijoiden istunnossa heränneiden tunteiden, kokemusten, arvojen ja asenteiden käsittelyyn. Prosessiarvioinnin kohteen nähtiin olevan riippuvainen myös situtiaatiosta, sillä istunnon tavoitteen, ryhmän tai tutorin omaksuman tavan nähtiin vaikuttavan arvioinnin kohteisiin.

Prosessiarvioinnissa tutorin toiminnan arviointi jäi tulosten mukaan hyvin vähäiseksi. Vaikka palautteen antaminen opettajalle mahdollistui prosessiarvioinnin myötä, ei heille annettua lainkaan palautetta tai se jäi hyvin vähäiseksi. Opettajat saivat palautetta käytetystä casesta, mutta omasta toiminnastaan istunnossa palaute jäi hyvin niukaksi. (Takaluoma 2007.)

Oppimista edistävä prosessiarviointi

Oppimisen arviointi on aina haasteellinen, mikä tuli esille myös prosessiarvioinnin toteuttamisessa esille. Yleensä prosessiarviointi koettiin molempien ryhmien osalta haasteelliseksi ja arvioinnin toteuttamista kuvattiin vaativaksi, vaikeaksi ja tunneherkäksi. Prosessiarviointiin ja sen toteuttamiseen suhtauduttiin niin myönteisesti kuin kielteisestikin. Myönteisesti prosessiarviointiin suhtauduttiin silloin kun koettiin omaavan riittävät valmiudet arvioinnin toteuttamiseen, kun arviointi oli merkityksellistä ja rehellistä, mutta rakentavaa ja positiivispainotteista. Kielteiseen suhtautumiseen prosessiarviointia kohtaan vaikutti kokemukset arvioinnin pinnallisuudesta, sen merkityksettömyydestä ja ongelmallisuudesta sekä epämielekkäistä arviointitavoista. (Takaluoma 2007.)

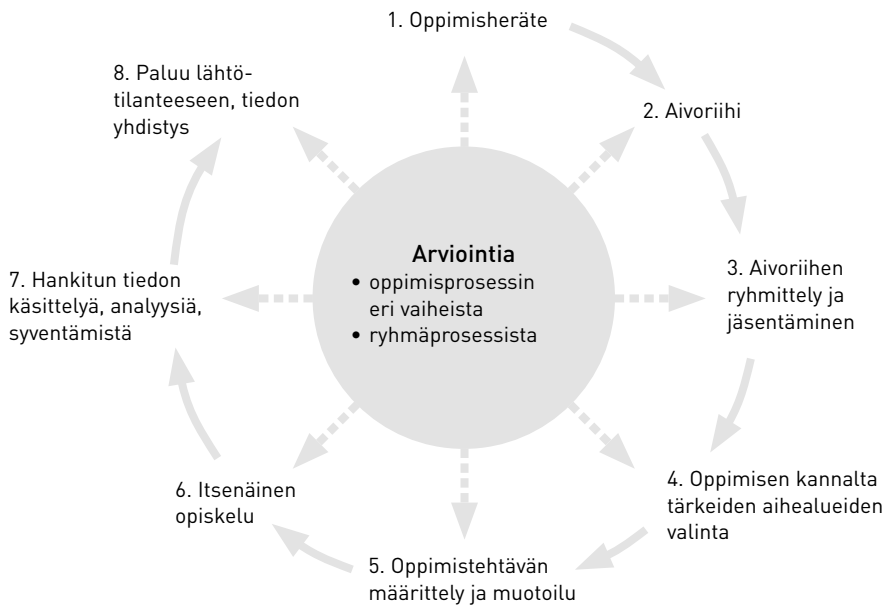
Prosessiarviointi on siis haasteellista eikä oppimista edistävä arviointi toteudu automaattisesti, sillä siihen vaikuttavat monet eri tekijät, joita pitäisi pitää mielessä suunniteltaessa prosessiarvioinnin toteuttamista. Keskeisimpiä prosessiarviointia edistäviä tekijöitä tutkimuksen (Takaluoma 2007) mukaan olivat tuttu pienryhmä, turvallinen, luotettava ja rento ilmapiiri, hyvin onnistunut istunto sekä opiskelijan ja tutorin käyttäytyminen, toiminta istunnossa. Myös arviointiin liittyvällä tiedolla, etenkin vallitsevalla yhteisymmärryksellä arvioinnista, sen kriteereistä ja kohteista sekä tutorin antamalla ohjauksella nähtiin olevan edistävä vaikutus prosessiarvioinnin toteuttamiseen. Lisäksi osallistujien taito, kyky ja rohkeus antaa palautetta sekä monipuolisten ja vaihtelevien arviointitapojen käytön kuvattiin edistävän hyvän prosessiarvioinnin toteuttamista. Niin ikään osallistujien asenteella, positiivisella suhtautumisella niin pedagogiikkaan kuin arviointiinkin nähtiin olevan selkeä edistävä vaikutus prosessiarvioinnin toteuttamiseen. Lisäksi sopivan kokoiset ryhmät istunnoissa, laajemmat opintokokonaisuudet ja joustava aikataulu kuvattiin tekevän mielekkäämpää prosessiarvioinnin toteuttamisesta.

Keskeisiksi prosessiarviointia heikentäviksi tekijöiksi määriteltiin vieras ryhmä, turvaton ilmapiiri, kiristyneet henkilösuhteet, tavalliseen tapaan toteutunut istunto ja opiskelijan tai opettajan passiivisuus. Epäselvyys arviointikohteista, kriteereistä ja ohjauksen puute arvioinnin toteuttamiseen koettiin myös heikentävän prosessiarvioinnin toteutumista. Lisäksi aina samalla tapaa toteutettava arviointi, toimimattomat arviointilomakkeet, itsearviointien läpikäymättömyys ja

epätietoisuus niiden vaikutuksesta kuvattiin heikentävän hyvän prosessiarvioinnin toteutumista. Kyvyttömyys antaa rehellistä palautetta niin opiskelijan kuin opettajankin taholta, opiskelijan luonne ja epäsuopiva käyttäytyminen istunnossa koettiin myös heikentävän prosessiarvioinnin toteutumista. Lisäksi opiskelijan tai opettajan kielteinen suhtautuminen pedagogiikkaan ja prosessiarviointiin sekä opiskelijan aikaisemmat kielteiset kokemukset arvioinnista uskottiin vaikuttavan epäsuotuisasti arvioinnin hyvään toteutumiseen. Niin ikään ryhmän iso koko, lyhyet opintojaksot, tiheästi vaihtuvat ryhmät, liian tiheään toteutuvat istunnot, ajan loppuminen istunnossa sekä opettajien resurssien puute arvioinnin kehittämiseen koettiin heikentävän prosessiarvioinnin toteuttamista. (Takaluoma 2007.)

Prosessiarvioinnin toteuttaminen hoitotyön koulutusohjelmassa

Hoitotyön koulutusohjelmassa toteutettava prosessiarviointi perustuu Silenin (1993) ymmärrykseen arvioinnin toteuttamisesta (kuvio 1), jossa arviointi nähdään ongelmanratkaisuprosessin ytimenä, kohdistuen arvioinnin oppimisprosessin kaikkiin vaiheisiin (Poikela & Poikela 2006, 148)



Kuvio 1. Arviointi ongelmaperustaisessa pedagogiikassa [Silen 1993]

Hoitotyön koulutusohjelmassa on luotu yhteisiä toimintalinjoja arvioinnin toteuttamiseen, joilla pyritään tukemaan pedagogiikan mukaista arviointia, opiskelijoiden kehittymistä, mutta myös tekemään arvioinnista mahdollisimman tasapuolista ja julkista. Seuraavat yhteiset toimintalinjat kuvaavat prosessiarvioinnin toteuttamista koulutusohjelmassamme.

Prosessiarviointia toteutetaan jokaisen istunnon päätteeksi ja kaikkien toimijoiden osalta. Tarkkailijan rooli annetaan yhdelle opiskelijalle ja tarkkailijaa käytetään jokaisessa istunnossa. Tark-

kailijan edellytetään keskittyvän istunnossa aktiivisesti tarkkailuun ja antavan istunnon päätteeksi jokaiselle ryhmän jäsenelle sekä tutorille merkityksellistä, henkilökohtaista suullista palautetta, joka edistää vertaisen tai tutorin toimintaa. Koska tarkkailijan rooli tiedetään haasteelliseksi, tarkkailijalle tarjotaan arviointiin erilaisia apulomakkeita, etenkin opiskelun alkuvaiheessa, joka auttaa tarkkailijaa kohdentamaan palautteen merkityksellisiin asioihin ja sitä kautta edistämään oppimista tukevan palautteen antamista. Jokaisen istunnon päätteeksi myös ryhmän jäsenille annetaan tilaisuus arvioida omaa, ryhmän tai tutorin toimintaa. Opettaja antaa palautetta jokaisen istunnon päätteeksi kohdistuen arvioinnin niihin asioihin, mihin tarkkailija tai ryhmä ei kiinnittänyt huomiota tai joihin heillä ei välttämättä ole vielä valmiuksia, kuten teoreettisen tiedon laaja-alaiseen ja syvälliseen käsittelyyn. Arviointitavoissa ja arviointikohteissa pyritään toteuttamaan vaihtelevuutta hyödyntäen erilaisia ryhmä-, vertais- ja itsearviointi lomakkeita ja -testejä, joita on koottuna koulutusohjelman yhteiseen sähköiseen kansioon. Istunnon loppuun jätetään aina arvioinnille aikaa noin 15 min, joka mahdollistaa arvioinnin toteuttamisen. Istunnossa arvioinnin kohteet ovat riippuvaisia opiskeluvaiheesta, käsiteltävän aiheen sisällöstä, ryhmästä, opettajasta ja muista istunnossa vaikuttavista tilannetekijöistä.

Opiskelijan toiminta oppimisprosessin aikana, perusryhmätyöskentely, otetaan huomioon opintojakson kokonaisarvioinnissa. Perusryhmätyöskentelyn arviointia ohjaavat hoitotyön tiimissä sovitut yleiset arviointikohteet (liite 1) sekä niihin laaditut arviointikriteerit (liite 2), jotka käydään opiskelijoiden kanssa läpi heti opintojen alkuvaiheessa. Opiskelijan perusryhmätyöskentely arvioidaan opintojakson päättyessä numeraalisella asteikolla 1–5. Opiskelija tekee opintojakson aikaisesta työskentelystään kirjallisen itsearvioinnin, jonka hän palauttaa opintojakson päättyessä jaksotutorille. Opiskelijan tekemän itsearvioinnin jälkeen jaksotutor antaa jokaiselle opiskelijalle yksilöllisen palautteen opiskelijan oppimisprosessin aikaisesta työskentelystä joko kirjallisesti tai suullisesti peilaten laadittuihin arviointikriteereihin. Näin opiskelija tulee tietoiseksi perusryhmätyöskentelyn numeron perusteista ja saa palautetta omasta työskentelystään kehittyäkseen oppijana.

Se, että tutor pystyisi arvioimaan opiskelijan tiedollista tasoa mahdollisimman luotettavasti edellyttää, että jokaisesta opintojaksosta rakennetaan omat verkkosivustot, joille opiskelijat palauttavat tuotoksensa tutorin ja muiden ryhmäläisten nähtäväksi. Kirjallisen tuotoksen pituus on määritelty enintään neljän sivun tuotokseksi ja sen edellytetään olevan enemmänkin synteesiä ja pohdintaa käsiteltävästä aiheesta kuin pelkän teoreettisen tiedon irrallista kuvaamista erilaisten lähteiden kautta. Tämänkaltaisen tuotos lisää tutorin mahdollisuutta arvioida ja antaa palautetta opiskelijalle hänen kyvystään tuottaa, käsitellä ja ymmärtää tietoa sekä kykyä rakentaa uutta tietoa.

Pohdinta

Ongelmaperustaisen pedagogiikan mukainen arviointikäsitys eroaa perinteisestä arvioinnin kulttuurista ja uuden pedagogiikan mukainen toiminta edellyttää ajatuksellista, asenteellista ja toiminnallista muutosta sekä opiskelijoilta että opettajilta. Prosessiarvioinnin toteuttaminen on tärkeää jo pedagogiikan toteutumisen vuoksi, mutta erityisesti sen vuoksi, että sillä nähdään lukuisten tutkimusten kautta olevan myönteisiä vaikutuksia opiskelijoiden oppimiseen, ammatilliseen ja persoonalliseen kasvuun sekä oppimismotivaatioon. Hoitotyön koulutusohjelmassa on jatkuvasti pyritty kehittämään prosessiarviointia ongelmaperustaisen pedagogiikan mukaiseksi näyttöön perustuvan tiedon, opettajien keskustelujen ja opiskelijoilta saaden palautteen perusteella.

Toteuttamassamme arviointitavassa tulee hyvin esille pedagogiikkaan kuuluva prosessiarviointi. Arvioinnissa kiinnitämme huomiota niin opiskelijan työskentelyprosessiin kuin itse lopputulokseenkin. Opintojakson arviointi ei määräydy pelkän kirjallisen suorituksen kautta, vaan arvioinnissa otetaan vahvasti huomioon opiskelijan prosessinaikainen työskentely, perusrhythmityöskentely. Myöskään perusrhythmityöskentelyn numero ei koostu pelkästään opiskelijan itsenäisen työskentelyn aikaisesta kirjallisesta tuotoksesta, vaan arvioinnissa painotetaan opiskelijan laadullista osallistumista istunnoissa ja opiskelijan ryhmätyötaitoja.

Prosessiarvioinnin toteuttamisessa painopiste tulisi olla opiskelijoiden toteuttamassa arvioinnissa. Mielestäni otamme pedagogiikan mukaisen opiskelija-keskeisen arvioinnin huomioon melko hyvin. Istuntojen arvioinnit toteutuvat hyvin itse-, ryhmä- ja vertaisarviointien käytön kautta eikä arvioinnissa painopiste ole tutorin toteuttamassa arvioinnissa. Parhaiten opiskelijakeskeinen arviointi tulee esille tarkkailijan kautta. Jokaisessa istunnossa valitaan tarkkailija, jonka pääroolina on toiminnan havainnointi ja merkityksellisen palautteen antaminen. Tarkkailijan antaman palautteen laatua olemme pyrkinet lisäämään laatimalla tarkkailijalle erilaisia apulomakkeita palautteen antamista varten. Näitä ei kuitenkaan suositella käytettävän vuodesta toiseen, jolloin arvioinnista saattaa tulla mekaanista. Apulomakkeiden käyttö onkin suositeltavaa opintojen alkuvaiheessa, kun opiskelijan taidot eivät vielä ole ehtineet välttämättä harjaantua havainnoimaan oleellisia asioita istunnossa. Tutkimusten mukaan opiskelijat kokevat tarkkailijan roolin hyvin haasteelliseksi ja johtuen ehkä tästä syystä he toisinaan haluaisivat jättää tarkkailijan roolin pois istunnoissa. Olisi kuitenkin tärkeää muistaa, että tarkkailijan antaman palautteen kautta opiskelijat saavan mahdollisuuden harjaantua työelämässä vaadittavaan palautteen antamiseen ja palautteen vastaanottamiseen, jolloin opettajien tulisi tukea tätä roolin käyttöä.

Prosessiarviointimme kohdistuu moniin eri asioihin, kuten pedagogiikan mukaisesti on tarpeenkin. Sovittujen arviointikohteiden avulla pyrimme ohjaamaan arviointia tiedollisiin, toiminnallisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin prosesseihin, jotka mielestäni tukevat kaikki hoitotyön ammattiin liittyvien ammatillisten tietojen, taitojen ja asenteiden arviointia.

Perusrhythmityöskentelyn numeraalisesta arvioinnista puhutaan niin kirjallisuudessa kuin meidänkin koulutusohjelmassamme puolesta ja vastaan. Itse näen perusrhythmityöskentelyn numeraaliselle arvioinnille oman paikkansa ja merkityksen, silloin kun arviointikriteerit on laadittu ja arviointi tehdään näkyväksi opiskelijalle. Pelkkään tenttiin, tai muuhun suoritukseen perustuva arviointi antaa opiskelijoille myös kuvaa siitä, että istunnon aikaista ja siihen liittyvää opiskelijan itsenäistä toimintaa ei arvosteta, eikä se ole merkityksellistä. Näkisin, että perusrhythmityöskentelyn huomiointi opintojakson arvioinnissa lisää opiskelijoiden motivaatiota, sitoutumista oppimiseen ja sitä kautta parantaa oppimisen tasoa. Perusrhythmityöskentely arvioinnin kautta opiskelija saa myös palautetta omista vuorivaikutustaidoista, jotka ovat keskeisiä hoitotyön ammateissa. Myös opiskelijat ovat kokeneet perusrhythmityöskentelyn arvioinnin hyväksi ja usein jo toisella lukukaudella opiskelijat ovat toivoneet perusrhythmityöskentelyn osuutta arvioinnissa nostettavan ensimmäisen lukukauden jälkeen 25 prosentista 50 prosenttiin. Opiskelijat kokevat panostavansa istuntoihin niin paljon aikaa ja voimanvaroja jotta toivoisivat näkyvän sen myös numeraalisessa arvioinnissa. Tietenkin opiskelijan tiedollisen, toiminnallisen, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen arviointi on vaikeaa ja aina subjektiivista, mutta arviointi joka on näkyvää, avointa ja perustuu sovittuihin kriteereihin on mielestäni parempi kuin tentissä ehkä hetkelliseen onnistumiseen perustuva määrällinen, numeraalinen arviointi.

Tällä hetkellä arviointia toteutetaan vielä kirjavasti. On kuitenkin tärkeää, että yhteisesti sovituista arviointikäytännöistä pidetään kiinni ja tämän kautta vaikutetaan opiskelijoiden tasa-arvoiseen kohteluun arvioinnissa, arvioinnin avoimuuteen ja opiskelijan kehittymiseen. Henkilökohtaisen palautteen antaminen opiskelijan perusrhymätyöskentelystä vaatii opettajalta resursseja. Tulevaisuudessa opettajan resurssit tuskin lisääntyvät, joten opettajan tehtävänä on jakaa opintojaksoon saadut resurssit merkityksellisiin ja oppimista edistäviin toimintoihin. Siihen, miten kukin opettaja jättää resursseja arviointiin ja antaa opiskelijalle henkilökohtaisen palautteen riippuu paljon ehkä opettajan oppimisenäkemyksestä, nähdäänkö opiskelijalle annettu laadullinen palaute merkityksellisenä suhteessa muuhun opettajan työhön.

Prosessiarviointi on haasteellista ja oppimista tukevaan prosessiarviointiin vaikuttavat monet tekijät. Toteuttamassamme prosessiarvioinnissa näkisin erilaisten arviointiin laadittujen apulomakkeiden, sovittujen arviointikohteiden, laadittujen arviointikriteerien ja henkilökohtaisen palautteen antamisen perusrhymätyöskentelystä tukevan oppimista edistävää arviointia. Kehitäksemme oppimista edistävän arvioinnin toteutumista on hyvä edelleen kerätä tietoa opiskelijoiden kokemuksista käytetystä arviointitavastamme. Tukevatko käyttämämme arviointitavat opiskelijan oppimista, onko prosessiarviointi motivoivaa ja lisääkö se opiskelijan itsetuntemusta ja kehittymistä niin hoitotyön tulevana ammattilaisena kuin ihmisenä.

Lähteet

Benson G, Noesgaard C & Drummond-Young M. 2001. Facilitation Small Group Learning, p. 75–102. Teoksessa: Rideout E. 2001. Transforming Nursing Education Through Problem-Based Learning. Jones & Bartlett Publishers. London.

Boud D & Feletti G. 2000. Ongelmalähtöisen oppimisen muuttuvat kasvot, s.15–32. Teoksessa: Boud D & Feletti G. Ongelmalähtöinen oppiminen – Uusi tapa oppia. Hakapaino, Helsinki.

Eraut M. 2004. A wider perspective on assessment. Medical Education 38: 800–804.

Holen A. 2000. The PBL group: self-reflections and feedback for improved learning and growth. Medical Education 22: 485–488.

Kaksonen, H., Perärouhu, H. & Nummenmaa AR. 2002. s. 67–85. Tutor ryhmän oppimisprosessin ohjaajana. Teoksessa: Nummenmaa A & Virtanen J. Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampere University Press. Tampere.

Kevin E. 2001. Assessing Tutorial-Based Assessment. Advances in Health Sciences Education 6: 243–257.

Koskinen H. 2003. Arviointi oppimisen lähteenä. Laadullinen evaluaatiotutkimus Lahden ammattikorkeakoulun tekniikan laitoksella toteutettavan ongelmaperustaisen oppimisen arviointikäytännöistä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tampere.

- Leinonen K & Tuorila T. 2003. Arvioinnin toteutuminen ongelmaperustaisessa oppimisprosessissa opiskelijoiden kokemana. Pro gradu -tutkielma. Tampereen Yliopisto. Hoitotieteen laitos. Tampere.
- Lindblom-Ylänne S & Iivanainen A. 2002. Ongelmalähtöinen oppiminen – teoriasta käytäntöön, s. 356–375. Teoksessa: Lindblom-Ylänne S & Nevgi A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakoulu opettajan käsikirja. WSOY. Vantaa.
- Löfman T. 1994. Yhteistoiminnallinen oppiminen, s. 121–131. Teoksessa: Ekola J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. WSOY. Juva.
- Maaskola M. 2000. Tuutorointi ongelmaperustaisessa oppimisessa – terveysalan opiskelijoiden kokemuksia hyvästä tutorista. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos. Tampere.
- Matthews-Smith G, Oberski I, Gray M, Carter D & Smith L. 2001. A New Module in Caring for Older Adults: Problem-Based Learning and Practice Portfolios. *Journal of Nursing Education* 40: 73–77.
- Nummenmaa A & Perä-Rouhu H. 2002. Opetuksen ja oppimisen arviointi, s. 111–126. Teoksessa: Nummenmaa A & Virtanen J. Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampere University Press. Tampere.
- Nummenmaa A & Virtanen J. (toim.) 2002. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä, s. 31–64 Teoksessa: Nummenmaa A & Virtanen J. Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampere University Press. Tampere.
- Parikh A, Mc Reelis K, Hodges B. 2001. Student feedback in problem based learning : a survey off 103 final years student across five Ontario medical schools. *Medical education* 35: 632–636.
- Poikela E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa: Honkonen R (toim.) Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi, s. 229–245. Opetus-, kasvatustiede- ja koulutusalojen säätiö. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere University Press. Tampere.
- Poikela E & Nummenmaa A.R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana, s. 33–52. Teoksessa: Poikela E. (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka, teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press. Tampere.
- Poikela E & Poikela S. 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma – teoria, kehittäminen ja suunnittelu, s. 27–52. Teoksessa: Poikela E & Poikela S (toim.) 2005. Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere University Press. Vammalan kirjapaino Oy, Tampere.

- Poikela, E. & Poikela, S. 2006. Arviointi ongelmaperustaisen pedagogiikan kontekstissa, s. 139–154. Teoksessa: Nummenmaa, A-R & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Poikela S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere University Press. Tampere.
- Poikela, E. & Vuorinen, H. 2008. Yliopisto-opiskelun laatu – Arviointi oppimisen ja opettamisen kehittäjä, s. 24–44. Teoksessa: Poikela, E & Poikela, S. (toim.) 2008. Laatu opiskeluun – Oppiminen ja opetus yliopistossa. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi.
- Rideout E. 2001. Evaluating student learning. Teoksessa: Rideout E. 2001. Transforming Nursing Education Through Problem-Based Learning. Jones & Bartlett Publishers. London, 215–235.
- Rauste-von Wright M, von Wright J & Soini I. 2003. Oppiminen ja koulutus. WSOY. Juva.
- Savin-Baden, M. & Howell- Major, C. 2004. Foundations of problem-based learning. Maidenhead. Open university press.
- Silen C. 2000. Mellan kaos och kosmos – om eget ansvar och självständighet i lärande. Dissertation. Linköping Studies in Education and Psychology No 73. Linköpings Universitet, department of Behavioural Sciences.
- Sluijsmans D, Moerkerke G, van Merriënboer J & Dochy F. 2001. Peer assessment in problem based learning. Studies in Educational Evaluation 27: 153–173.
- Sullivan M E, Hitchcock M A & Dunnington G L. 1999. Peer and Self Assessment during Problem-based Tutorials. The American Journal of Surgery 177: 266–268.
- Takaluoma, M. 2007. Prosessiarviointi ongelmaperustaisessa pedagogiikassa opiskelijoiden ja opettajien kuvaamana. Pro Gradu. Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos.
- Tuominen H. 2004. Opettajan ja työyhteisö muutosmatkalla ongelmaperustaiseen oppimiseen. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 20. Turku.
- Towle A & Cottrell D. 1996. Self directed learning. Archives of Disease in Childhood 74: 357–359.
- Tynjälä P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä. Helsinki.

Valle R, Petra I, Martinez-Gonzales A, Rojas-Ramirez J.A, Morales-Lopez S & Pina-Garza B. 1998. Assessment of student performance in problem-based learning tutorial sessions. 1999. *Medical Education*, 33: 818–822.

Virta A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun opettajan-koulutuslaitos. Turku.

Wilkie K & Burns I. 2003. *Problem-Based Learning. A Handbook for Nurses*. Palgrave Macmillan. New York.

Öystilä, S. 2002. Ongelmakohdat ryhmän ohjaamisessa, s. 88–114. Teoksessa: Poikela E. Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press. Tampere.

Liitteet

Liite 1/1

	Perusryhmäistunnoissa arvioitavat päätasot ja niiden sisältö
Toiminta herätteissä	Keskusteluun osallistuminen, ajatuksien / kokemusten jakaminen Monipuolisten näkökulmien esiintuominen, kysymysten esittäminen Ideoiden tuottamiseen, jäsentelyyn ja ryhmittelyyn osallistuminen Kysymyksen laadintaan osallistuminen
Itsenäinen työskentely	Lähteiden määrä ja laatu Tuotoksen monipuolisuus, laaja-alaisuus Tuotoksen syvälinen käsittely Syvälinen pohdinta Hoitotyön näkökulma Tuotoksen synteesisimaisuus, tiedon sisäistäminen
Toiminta purussa	Tiedon jakaminen Kokemusten jakaminen Erialaisten näkökulmien esittäminen Kysymysten esittäminen Asian eteenpäin vieminen Kyky dialogiin Rakentava kriittisyys, perustelujen etsintä
Ryhmätyöskentely	Kuuntelukyky Tilan anto muille Toisten mielipiteiden huomioiminen Muiden kannustaminen Myönteisen ilmapiirin vaikuttaja
	Erityistehtävät
Puheenjohtaja	<ul style="list-style-type: none">• Istunnon eteenpäinvienti vaiheiden mukaisesti• Aiheen käsittelyn eteenpäinvienti esittämällä kysymyksiä tai tuoden esille uusia näkökulmia• Yhteenvedojen teko• Rauhallinen eteneminen (aikaa ajatella)• Luonteva ajankäytön hallinta• Osallistujien kannustaminen / hillitseminen• Aktiivinen toiminta oman roolin ohella
Sihteeri	<ul style="list-style-type: none">• Kaikkien kuuntelu, huomiointi• Tarkennuksien, kysymyksien esittäminen• Riittävä kirjaaminen• Aktiivinen toiminta oman roolin ohella
Tarkkailija	<ul style="list-style-type: none">• Monipuolisen, realistisen palautteen antaminen• Ryhmälle, yksittäiselle jäsenelle, tutorille annettava palaute• Palautteen realistisuus ja syvällisyys• Ryhmän vahvuuksien ja kehittämistarpeiden arviointi

Liite 2

ARVIOINTIKRITEERIT PERUSRYHMÄISTUNTOIHIN

1. TOIMINTA ALOITUSISTUNNOSSA

KIITETTÄVÄ TASO K5	<ul style="list-style-type: none">• Opiskelija osallistuu erittäin hyvin asiaan liittyvään keskusteluun, kokemuksien / ajatusten jakamiseen• Opiskelija osallistuu erittäin hyvin ideointiin ja tuo esille monipuolisia näkökulmia• Opiskelija osallistuu erittäin hyvin ideoiden jäsentelyyn ja opiskelijalla on taito asioiden loogiseen jäsentelyyn• Opiskelija osallistuu erittäin hyvin oppimistarpeen määrittelyyn ja opiskelijalla on kokonaisnäkemys teemaan liittyvistä keskeisistä oppimistarpeista
HYVÄ TASO H4	<ul style="list-style-type: none">• Opiskelija osallistuu hyvin asiaan liittyvään keskusteluun, kokemuksien / ajatusten jakamiseen• Opiskelija osallistuu hyvin ideointiin ja tuo esille uusia näkökulmia• Opiskelija osallistuu hyvin ideoiden jäsentelyyn ja hahmottaa asiaa loogisesti• Opiskelija osallistuu hyvin keskeisen oppimistarpeen määrittelyyn ja hahmottaa keskeisiä oppimistarpeita
HYVÄ TASO H3	<ul style="list-style-type: none">• Opiskelija osallistuu kohtalaisesti asiaan liittyvään keskusteluun, kokemuksien / ajatusten jakamiseen• Opiskelija osallistuu kohtalaisesti ideointiin• Opiskelija osallistuu kohtalaisesti ideoiden jäsentelyyn• Opiskelija osallistuu kohtalaisesti keskeisen oppimistarpeen määrittelyyn
TYDYTTÄVÄ TASO T2	<ul style="list-style-type: none">• Opiskelijan osallistuminen keskusteluun, kokemuksien, ajatusten jakamiseen on vähäistä, opiskelija tuo esille muutamia ajatuksia / kokemuksia• Opiskelijan osallistuminen ideointiin on vähäistä, opiskelija tuo esille muutamia ideoita• Opiskelijan osallistuminen ideoiden jäsentelyyn on vähäistä, opiskelija tekee muutamia ehdotuksia• Opiskelijan osallistuminen oppimistarpeen määrittelyyn on vähäistä, opiskelija ehdottaa muutamia alustavia kysymyksiä
TYDYTTÄVÄ TASO T1	<ul style="list-style-type: none">• Opiskelijan osallistuminen keskusteluun, kokemuksien, ajatusten jakamiseen on erittäin vähäistä tai opiskelija seuraa tilannetta aktiivisesti mutta ei osallistu lainkaan keskusteluun• Opiskelijan osallistuminen ideointiin on erittäin vähäistä tai opiskelija seuraa tilannetta aktiivisesti mutta ei osallistu lainkaan ideointiin• Opiskelijan osallistuminen ideoiden jäsentelyyn on erittäin vähäistä tai opiskelija seuraa tilannetta aktiivisesti mutta ei osallistu lainkaan jäsentelyyn• Opiskelijan osallistuminen oppimistarpeen määrittelyyn on erittäin vähäistä tai opiskelija seuraa tilannetta aktiivisesti mutta ei osallistu lainkaan oppimiskysymyksen määrittelyyn

2. ITSENÄINEN TYÖSKENTELY

KIITETTÄVÄ TASO K5	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelija on käyttänyt oppimiskysymyksen ratkaisuun useita, monipuolisia lähteitä (>6). • Lähteiden pääpaino on tieteellisissä artikkeleissa ja hoitotyön tutkimuksissa (luotettavuus) • Opiskelija on ymmärtänyt oppimistehtävän keskeisen sisällön ja tuottanut laaja-alaisen, monipuolisen kuvauksen synteessinä • Tuotos sisältää syvällistä, laaja-alaista pohdintaa • Oppimistehtävässä korostuu hoitotyön näkökulma
HYVÄ TASO H4	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelija on käyttänyt oppimiskysymyksen ratkaisuun lähteitä hyvin (>4) • Lähteiden pääpaino on laadukkaissa internet sivustoissa ja/ tai laadukkaissa, tuoreissa oppikirjoissa. • Opiskelija on hahmottanut pääpiireittensä oppimistehtävän keskeisen sisällön ja tuottanut niistä monipuolisen ja laaja-alaisen kuvauksen synteessinä • Tuotos sisältää laaja-alaista pohdintaa • Oppimistehtävässä on selkeästi näkyvissä hoitotyön näkökulma
HYVÄ TASO H3	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelija on käyttänyt oppimiskysymyksen ratkaisuun lähteitä kohtalaisesti (>3) • Lähteiden pääpaino on luotettavissa internet sivustoissa ja/ tai laadukkaissa oppikirjoissa • Opiskelija on hahmottanut joitain oppimistehtävän keskeisimpiä sisältöjä ja tuottanut niistä kuvauksen synteessinä • Tuotos sisältää hyvin omaa pohdintaa • Oppimistehtävässä on näkyvissä hoitotyön näkökulma
TYDYTTÄVÄ TASO T2	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelija on käyttänyt oppimiskysymyksen ratkaisuun muutamia lähteitä (1-2) • Lähteenä on internetsivustot, jotka eivät kaikki täytä luotettavuuskriteereitä tai oppikirjat jotka eivät täysin ole relevantteja aiheen käsittelyn kannalta • Opiskelija ei ole hahmottanut oppimistehtävän keskeisintä sisältöä tai tuottanut suppean / pinnallisen kuvauksen oppimistehtävästä, eikä tuotos muodosta synteesiä • Tuotoksessa oma pohdinta jää niukaksi, pinnalliseksi • Oppimistehtävässä hoitotyön näkökulma tulee heikosti esille tai siinä painottuu lääketieteellinen näkökulma
TYDYTTÄVÄ TASO T1	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelija on käyttänyt oppimiskysymyksen ratkaisuun muutamia lähteitä (1-2) • Lähteenä on Internet sivustot, jotka eivät täytä luotettavuuskriteereitä tai oppikirjoja jotka eivät ole relevantteja aiheen käsittelyn kannalta • Opiskelija ei ole hahmottanut oppimistehtävän keskeisintä sisältöä tai tuottanut suppean kuvauksen, joka koostuu yksittäisistä / irrallisista / aiheen kannalta epäoleellisista tiedoista. Tiedon esitys oppikirjamaisesti, ei muodosta synteesiä. • Oppimistehtävää käsitellään täysin lääketieteen näkökulmasta eikä hoitotyön näkökulma tule juuri lainkaan kuvauksessa esille

3. TOIMINTA PURKUISTUNNOSSA

<p>KIIITETTÄVÄ TASO K5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelija on perehtynyt erittäin hyvin tuotukseensa, sisäistänyt hyvin tuottamansa tiedon (tiedon esitys keskustellen, ei tarvitse lainkaan turvautua papereihin) • Opiskelija osallistuu teoreettisen tiedon jakamiseen aktiivisesti, viemättä liikaa tilaa muilta • Opiskelija jakaa aktiivisesti hyviä oppimista edistäviä kokemuksiaan tai esittää aktiivisesti oppimista edistäviä kysymyksiä muille, viemättä liikaa tilaa muilta • Opiskelija osoittaa kykynsä syvälliseen tuotetun tiedon kyseenalaistamiseen rakentavalla tavalla • Opiskelija osoittaa hyvän kykynsä teoria- ja käytännöntiedon syvälliseen, laaja-alaisen yhdistämiseen ja tiedon soveltamiseen käytännön työhön (esille keskustelussa / istunnon viimeisessä vaiheessa)
<p>HYVÄ TASO H4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelija on perehtynyt hyvin tuotukseensa ja kykenee hyvin hahmottamaan tuottamansa tiedon (tiedon esitys pääosin keskustellen, turvautuen hetkittäin papereihin) • Opiskelija osallistuu teoreettisen tiedon jakamiseen hyvin • Opiskelija jakaa hyvin oppimista edistäviä kokemuksiaan muille tai esittää hyviä oppimista edistäviä kysymyksiä • Opiskelija kyseenalaistaa tuotettua tietoa rakentavalla tavalla • Opiskelija osoittaa hyvän kykynsä teoria- ja käytännöntiedon laaja-alaiseen yhdistämiseen ja tiedon soveltamiseen käytännön työhön
<p>HYVÄ TASO H3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelija on perehtynyt tuotukseensa ja kykenee hahmottamaan tuottamansa tiedon (tiedon esitys osittain keskustellen, turvautuen jonkin verran papereihin) • Opiskelija osallistuu teoreettisen tiedon jakamiseen kohtalaisesti • Opiskelija jakaa oppimista edistäviä kokemuksiaan kohtalaisesti • Opiskelija kyseenalaistaa tuotettua tietoa • Opiskelija osoittaa kohtalaisen kykynsä teoria- ja käytännöntiedon yhdistämiseen ja tiedon soveltamiseen käytännön työhön
<p>TYYDYTTÄVÄ TASO T2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelija on perehtynyt heikosti tuotukseensa eikä pysty hahmottamaan tuottamaansa tietoa (tiedon esitys aika paljon papereista lukemisen kautta) • Opiskelijan osallistuminen tiedon jakamiseen on vähäistä (yksittäisiä kommentteja) • Opiskelija jakaa oppimista edistäviä kokemuksiaan vähän tai jaetut kokemukset eivät tue oppimista tai opiskelija ei esitä oppimista edistäviä kysymyksiä • Opiskelija kyseenalaistaa asioita kriittisellä tavalla kykenemättä perustelemaan näkökulmaansa • Opiskelija osoittaa vähäistä kykyä teoria- ja käytännöntiedon yhdistämiseen ja tiedon soveltamiseen käytännön työhön (esille keskustelussa / istunnon viimeisessä vaiheessa)
<p>TYYDYTTÄVÄ TASO T1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelija on perehtynyt erittäin heikosti tuotukseensa eikä pysty hahmottamaan tuottamaansa tietoa (tiedon esitys täysin papereista lukemisen kautta) tai arviointi ei ole mahdollista opiskelijan osallistumattomuuden vuoksi • Opiskelijan osallistuminen tiedon jakamiseen on erittäin vähäistä tai opiskelija ei lainkaan osallistu tiedon jakamiseen, mutta seuraa aktiivisesti tilannetta • Opiskelija jakaa oppimista edistäviä kokemuksiaan erittäin vähän tai ei lainkaan, tai jaetut kokemukset estävät oppimista tai opiskelija ei esitä oppimista edistäviä kysymyksiä • Opiskelija kyseenalaistaa asioita hyvin kriittisellä tavalla kykenemättä perustelemaan näkökulmaansa • Opiskelija ei osoita kykyään teoria- ja käytännöntiedon yhdistämiseen ja tiedon soveltamiseen käytännön työhön

4. RYHMÄTYÖSKENTELY

KIITETTÄVÄ TASO K5	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijan toiminnassa (sanallinen / sanaton viestintä) tulee selkeästi esille kaikkien ryhmän jäsenten huomioiminen, kuunteleminen ja arvostaminen • Opiskelija edistää aktiivisesti hyvää ilmapiiriä sallivalla, kannustavalla ja innostavalla toiminnallaan • Opiskelija kantaa aktiivisesti vastuuta istunnon, aiheen käsittelyn edistymisestä, eteenpäinmenosta omalla toiminnallaan esittämällä aktiivisesti rakentavia kysymyksiä tai tarkastelemalla aktiivisesti asiaa monipuolisesti eri näkökulmista
HYVÄ TASO H4	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijan toiminnassa (sanallinen / sanaton viestintä) tulee hyvin esille kaikkien ryhmän jäsenten huomioiminen, kuunteleminen ja arvostaminen • Opiskelija edistää hyvää ilmapiiriä sallivalla ja innostavalla toiminnallaan • Opiskelija kantaa hyvin vastuuta istunnon, aiheen käsittelyn edistymisestä, eteenpäinmenosta omalla toiminnallaan esittämällä rakentavia kysymyksiä tai tarkastelemalla asiaa eri näkökulmista
HYVÄ TASO H3	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijan toiminnassa (sanallinen / sanaton viestintä) tulee esille kaikkien ryhmän jäsenten huomioiminen, kuunteleminen ja arvostaminen • Opiskelija vaikuttaa myönteiseen ilmapiiriin joko sanallisen tai sanattoman viestinnän kautta • Opiskelija kantaa jonkin verran vastuuta istunnon, aiheen käsittelyn edistymisestä, eteenpäinmenosta omalla toiminnallaan esittämällä yksittäisiä kysymyksiä tai tuoden esille uutta näkökulmaa
TYYDYTTÄVÄ TASO T2	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijan toiminnassa (sanallinen / sanaton viestintä) ei tule esille kaikkien ryhmän jäsenten huomioiminen, kuunteleminen ja arvostaminen • Opiskelijan toiminta vaikuttaa heikentävästi istunnon ilmapiiriin, oppimismotivaatioon (mitätöinti, sabotointi) joko sanallisen tai sanattoman viestinnän kautta • Opiskelija ottaa hyvin vähän vastuuta istunnon, aiheen käsittelyn edistymisestä, eteenpäinmenosta
TYYDYTTÄVÄ TASO T1	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijan toiminnassa (sanallinen / sanaton viestintä) tulee selkeästi esille, ettei hän huomioi, kuuntele, arvosta kaikkia ryhmän jäseniä • Opiskelijan toiminta vaikuttaa huomattavan heikentävästi istunnon ilmapiiriin, oppimismotivaatioon (mitätöinti, sabotointi) joko sanallisen tai sanattoman viestinnän kautta • Opiskelija ei ota lainkaan vastuuta istunnon, aiheen käsittelyn edistymisestä, eteenpäinmenosta

ROOLITYÖSKENTELY	PUHEENJOHTAJA, SIHTEERI, TARKKAILIJA
KIITETTÄVÄ TASO K5	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelija on sisäistänyt roolinsa tehtävät ja roolinsa merkityksen istunnon toiminnassa ja kaikki tehtävät toteutuvat opiskelijan toiminnassa erittäin hyvin Opiskelija osallistuu erittäin hyvin, aktiivisesti istunnon toimintaan oman roolinsa ohella (ei koske tarkkailijaa)
HYVÄ TASO H4	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelija ymmärtää roolinsa tehtävät ja roolinsa merkityksen istunnon toiminnassa ja miltei kaikki tehtävät toteutuvat opiskelijan toiminnassa hyvin Opiskelija osallistuu hyvin istunnon toimintaan oman roolinsa ohella (ei koske tarkkailijaa)
HYVÄ TASO H3	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelija tiedostaa roolinsa tehtävät ja roolinsa merkityksen istunnon toiminnassa ja tehtävät toteutuvat osittain opiskelijan toiminnassa kohtalaisesti Opiskelija osallistuu kohtalaisesti istunnon toimintaan oman roolinsa ohella (ei koske tarkkailijaa)
TYDYTTÄVÄ TASO T2	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelija tiedostaa roolinsa tehtävät ja roolinsa merkityksen istunnon toiminnassa heikosti ja opiskelijan toiminnassa toteutuvat vain osa tehtävistä tai ne toteutuvat heikosti Opiskelija osallistuu vain vähän istunnon toimintaan oman roolinsa ohella (ei koske tarkkailijaa)
TYDYTTÄVÄ TASO T1	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelija ei tiedosta roolinsa tehtäviä ja roolinsa merkitystä istunnon toiminnassa eikä opiskelijan toiminnassa toteudu juuri mikään tehtävistä tai ne toteutuvat erittäin heikosti Opiskelija osallistuu erittäin vähän / ei lainkaan istunnon toimintaan oman roolinsa ohella (ei koske tarkkailijaa)
Hylätty PBL työskentely	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelijan toiminta, käyttäytyminen estää ryhmän toiminnan Opiskelija on poissaolevana, eikä osallistu millään tavalla istuntoihin Opiskelija ei tule valmistautuneena istuntoihin Opiskelijalla on useampia poissaoloja istunnoista (verrataan opintojakson istuntojen määrään) Opiskelija rikkoo jatkuvasti ryhmässä luotuja yhteisiä sääntöjä

Päivi Ivanoff-Lahtela

JOTAIN UUTTA, JOTAIN VANHAA, JOTAIN SINISTÄ JA JOTAIN LAINATTUA – KOKEMUS OPETTAJAN JA ONGELMAPERUSTAISEN OPPIMISMENETELMÄN LIITOSTA

”Haluan lukijan tulevan mukaan tälle matkalle...”

Tämä ei ole narratiivinen tutkimusartikkeli tai tutkimusartikkeli ylipäättänsä. Tämä artikkeli on kertomus, oma kokemus, kuvaus kuljetusta polusta. Artikkelissa on narratiivisia piirteitä, jos narratiivisuudella tarkoitetaan kerronnallista tuotosta eletystä elämästä. Narratiivinen tietäminen voidaan kuvata tapana hahmottaa maailmaa juonellisenä tarinana. Tarinan todentuminen ei perustu niinkään perusteluihin, vaan eläytymisen kautta koettuun todellisuuteen. (Heikkinen 2001, 24). Narratiivisuuden käsite on peräisin latinan kielestä. Narratio tarkoittaa kertomusta ja narrare kertomista. Suomen kieleen on vakiintunut käsitteet kertomus ja tarina. Tarinassa välitetään toiselle kokemusta, se on siis vuorovaikutteista kertomusta. Narratiivisuuden epistemologisissa lähtökohdissa on keskeistä kielen käyttäminen kokemusten tuottamiseen. Kielen avulla kokemus on mahdollista tehdä muille ymmärrettäväksi, siitä tulee jaettavaa, yhteisöllistä. (Vuokila-Oikkonen, Janhonen & Nikkonen, 2003, 85–86.) Narratiolla tarkoitetaan myös aihepiiriltään rajattuja kertomuksia. Nämä kertomukset voivat olla vastauksia tutkimuskysymyksiin, jolloin vastaaja kuvaa tapahtumia, joissa on ollut osallisena. (vrt. Korhonen & Paasivaara 2008.)

Tätä kokemusta voi halutessaan pitää narratiivisena aineistona. Tällöin tutkimustehtävänä olisi vaikkapa: Ongelmaperustaisen oppimismenetelmän (PBL-menetelmä) käytön vaikutus opettajuuteen. Tämä artikkeli koostuu muistelutyönä tuotettujen kokemusten kirjoittamisesta. Käyn eläytyen läpi polkuani PBL-menetelmän toteuttajana.

Tämän artikkelin kirjoittaminen on keino tehdä uuden opetus- ja oppimismenetelmän käyttöönottoa ymmärrettäväksi itselle että muille, todennäköisesti eniten itselle. Kirjoittaminen antaa mahdollisuuden pysähtyä ja katsoa menneeseen. Kuvaan kokemustani eli mielellistä suhdetani maailmaan. Kokemukset ja niistä tuotetut kertomukset ovat jokaisella kertojalla omansa, sillä jokaisella on oman kokemusmaailmansa kautta syntyneet merkitykset koettuun. (ks. Erkkilä 2005, 22) Kuvatut muistot ovat syntyneet aktiivisesta ajattelusta, toisten kanssa puhumisesta ja kokemuksista uuden opetusmenetelmän soveltamisesta. Yhteisöllinen puhumattomuus, joka liittyy prosessin alkuvaiheeseen varmasti lisäsi asian yksinäistä pohdiskelua ja on osaltaan muovannut kokemustani. (vrt. Onnismaa, 2008.) Ajallisesti avaan vuonna 2001 alkanutta polkua marraskuuhun 2009. Tuosta ajasta voi pysähtymisen kautta löytyä jotakin, mitä en ole vielä ymmärtänyt tai oivaltanut. Haluan lukijan tulevan mukaan tälle matkalle, kertoa kokemukseni rehellisesti, ottaa mukaan kaikki kivet ja kannot, joihin kaaduinkin ja ilonhetket jolloin koin pääseväni eteenpäin. En vielä tiedä mitä löydän, mutta katsotaan.

Jotakin uutta, jotakin vanhaa

Työskentelen opettajana hoitotyön koulutusohjelmassa hoitotyön suuntautumisvaihtoehdossa. Hoitotyön asiantuntijuuteni liittyy vahvimmin lasten ja nuorten hoitotyöhön. Vuonna 2001 hoitotyön opettajat tekivät päätöksen siirtymisestä PBL-menetelmän käyttöön. Päästöstä oli edeltänyt pitkään jatkunut keskustelu tarpeesta uudistaa opetusta. Ongelmaperustaista oppimisme-

netelmää oli sovellettu eri tieteenaloilla ja siitä oli saatu hyviä tuloksia; näin meille menetelmää markkinoitiin. Itse en ollut perehtynyt menetelmään, mutta tehdyn päätöksen jälkeen perehtyminen alkoi. Hoitotyön tiimissä sovittiin kolmen opettajan erityisestä syventymisestä aiheeseen. He lähtivät tutustumaan menetelmän käyttöön Pirkanmaan ammattikorkeakouluun. Tarkoituksena oli, että nämä opettajat toimivat perehdyttäjinä lopuille tiimin opettajille.

Suunnitelma ei alun alkaenkaan tuntunut hyvältä, sillä kokemus on osoittanut muutosvaiheiden olevan vaikeita, ja muutos opettaja työhön tuntui todella suurelta. Tarkoituksenmukaisempaa olisi ollut järjestää toimiva mentorointi. Mentoroinnissa, kokenut osaaja ohjaa, tukee ja auttaa mentoroitavaa ammatillisen osaamisen kysymyksissä. (Heikkinen & Huttunen 2008:203–207). Toimivan mentoroinnin toteuttamiseen muutoksen aikataulu oli liian nopea. Kenellekään ei ollut muodostunut kokemukseen pohjautuvaa osaamista. Kolme asiaan vihkiytyntä opettajaa näyttivät pääsevän nopeasti kiinni ideasta. He olivat innostuneita ja lähes hurmoksessa ongelmaperustaisen oppimisen eduista. Itse olin ihmeissäni ja ymmälläni, mitä tämä oikein on? Jokin laho, johon vihkiydytään ja sitten käännytetään muut? Ongelmaperustaisen oppimisen malli esiteltiin syklisen skenaariomallin avulla (Poikela 1998, 77–789). Mallia tuli noudattaa ehdottoman tarkasti ja ortodoksisesti, poikkeamista ei sallittu. Osa opettajista yritti kyseenalaistaa ja ihmetellä. Tämä ei ollut sallittua, kyseenalaistus koettiin vastustukseksi ja kyseenalaistajat vanhakantaisiksi edistyksen jarruiksi. Siinä sitä sitten oltiin. Ristiriitainen tilanne. Menetelmän sanottiin kasvattavan opiskelijoita kriittiseen ajatteluun, argumentointiin ja tiedon soveltamiseen. Mutta opettajille tätä ei sallittu.

Tietenkin kävi niin, kuten aina työyhteisön muutosvaiheessa tapahtuu; puhutaan kahvihuoneessa ja niin sanotusti käytävillä. Tämä käytävillä puhuminen on mielenkiintoinen ilmiö, tutkimisen arvoinen. Käytävillä puhuminen liittyy nopeisiin opettajakollegojen kohtaamisiin. Vaihdetaan katseita ja sanoja päivänpolttavista työyhteisössä liikkuvista kysymyksistä. Siis käytävillä ja kahvihuoneissa PBL-menetelmä oli päivänpolttava puheenaihe. Varovasti kyselimme toisiltamme mitä sinä tästä ajattelet? Miten sinä aiot tästä selvittää? Helpotus oli käsienkosketeltava, kun kollegoista löytyi muitakin toisinaajatteliijoita. Oli siis muitakin, joiden sieluja ei niin vain ostettu.

Selviytymisstrategiaksi muodostui hiljaa oleminen. Koulutusohjelman opettajatiimikokouksissa ja aiheesta järjestetyissä koulutuspäivissä oppi olemaan kertomatta mielipidettään, oppi olemaan kyseenalaistamatta ja epäilemättä. Kyseenalaistamista tehtiin sitten pienissä kollegojen epävirallisissa tapaamisissa. Täällä muotoutui käsitys PBL-menetelmän soveltamista, sellaisesta tavasta toimia, jonka pystyy hyväksymään ja jonka kokee eettisesti oikeaksi tavaksi. Ilman kollegojen apua ja viisautta olisin ollut hukassa. Opettelimme yhdessä uimaan veteen heiton jälkeen.

Minulla oli mahdollisuus käydä kuuntelemassa ja katselemassa yhden oppimisherätteen aloitus- ja purkuistuntoa ennen kuin pidin oman ensimmäisen istuntoni. Eli täytyy tunnustaa, ettei oloni ollut kovinkaan varma ja luottavainen. Onnekseni tutustumisistunnon vetäjä edusti ei-ortodoksisista näkemystä ja osallistui istunnon aikana käytyyn keskusteluun. Hän auttoi opiskelijoiden prosessia eteenpäin, kysyi ja kommentoi tarvittaessa. Opiskelijoiden oppimistehtävä liittyi hoitotyön suunnitelmaan. Olen merkinnyt itselleni muistiin herätteen purkutunnista muun muassa seuraavaa: Opettaja tekee syventäviä kysymyksiä. ”Mitä hyötyä hoitotyönsuunnitelmasta on? Mikä merkitys potilaan osallistumisella on? Opettaja pyysi myös kertomaan esimerkkejä hoitosuhteen

eri vaiheista. Ilmapiiri oli salliva ja opiskelijoita tukeva. Kiitos Riitta! Helpotus, ehkä tässä sittenkin on mielekkyyttä ja opiskelijoilla on mahdollisuus kartuttaa istuntojen kautta tietotaitoaan.

Ensimmäisen istuntoni pidin keväällä 2003. Opiskelijat olivat oman tutorryhmäni opiskelijoita. Aiheena oli sairaanhoitajan ammatillinen kasvu. Herätteisessä oli kuvia sairaanhoitajista erilaisissa hoitotyön tilanteissa. Opiskeluaikaa kuvasi kuvien ympärillä kiemurteleva punainen viiva. Viivan toisessa päässä oli opiskelun aloitusaika ja lopussa valmistumisaika. Tästä se alkoi, ensimmäinen istunto. Edessämme oli kahdeksanvaiheinen syklinen skenaariomalli, jota pyrimme noudattamaan. Kävimme opiskelijoiden kanssa yhdessä läpi jokaisen vaiheen idean ja sitten toteutimme sen. Nimenomaan me toteutimme, ei niin, että opiskelijat olisivat toteuttaneet sen yksin. Välillä pysähdyimme miettimään mitä tämä vaihe tarkoittaa, miten pitäisi edetä. Muistan erityisen haastavaksi sanojen tuottamisen jälkeen tapahtuvat käsitteiden ryhmittelyn ja teemojen nimeämisen. Tämän vaiheen merkitys ei varmasti meille auennut ensimmäisessä istunnossa, ei opiskelijoille eikä minulle. Opiskelijat jumittuivat sanoihin ja ryhmittely oli ikään kuin itsestään selvä, ennalta arvattavissa. Kysymykset muodostettiin teemoista, mutta ne eivät tuottaneet uutta näkökulmaan vaan toistivat luotuja teemoja. Ensimmäisestä istunnosta jäi hajanainen kuva, se koostui sarjasta prosessinvaiheita, jotka eivät yhdistyneet kokonaisuudeksi.

Herätteet ja opiskelijat vaihtuivat. Hiljalleen istuntojen kulku hahmottui ja opiskelijoita pystyi ohjaamaan prosessissa eteenpäin. Pian huomasin mieltäväni herätteiden sisältöä. Mikä tekee herätteisestä toimivan ja opiskelijoiden ajattelua eteenpäin vievän? Opiskelijat pohtivat mitä opettaja herätteellä tarkoittaa. Tähän kului selvästi energiaa ja aikaa. Opiskelijat pyrkivät saamaan selville opettajan ajatuksia, mitä sinä haluat? Tästä keskustelimme. Opiskelijat kritisoiivat etenkin kuvallisia herätteitä. Opiskelijat kokivat ne kuva-arvoituksiksi, jotka heidän täytyy ratkaista. Ellei opettaja ollut prosessissa mukana, opiskelijat tunsivat olevansa tuuliajolla. He olivat kiitollisia opettajan ohjauksesta ja osallistumisesta oppimistarpeen- ja kysymysten määrittelyvaiheessa. Lasten hoitotyön opintoihin liittyvät herätteet olivat yleensä tapauskertomuksia. Mietin pitäisikö herätteiden olla luovempia, innostavampia ja monimuotoisempia. Opiskelijat antoivat niistä kuitenkin melko hyvää palautetta. Opiskelijat kokivat herätteiden vastaavat todellista hoitotyötä. Herätteiden kautta opiskelijoiden piti pysähtyä miettimään omaa toimintaansa sairaanhoitajana.

Toinen asia, joka hyvin pian alkoi askarruttaa, oli istuntotyöskentelyn arviointi. Miten ihmeessä opettaja kykenee arvioimaan opiskelijoiden sisäistä työskentelyä? Ilmiselvästi osa opiskelijoita osallistui istuntoihin aktiivisemmin kuin toiset. Miksi näin? Osalle puhuminen, omien mielipiteiden ja ajatusten kertominen oli luontaista, toisille se taas oli haasteellista ja työlästä. Oppivatko paljon puhuvat siis enemmän ja heille kuului parempi arvosana kuin hiljaisille? Opiskelijat tuottivat istuntoon kirjallisen vastauksen oppimistehtäviin. Huomasin, että osalla hiljaisista opiskelijoista oli runsaasti kirjallista tuotosta mukana ja osalla paljon puhetta tuottavista opiskelijoista taas kirjallisen tuotoksen osuus oli hyvin niukka. Oppivatko siis kirjallisen tuotokseen panostavat opiskelijat enemmän? Ensimmäisen lukuvuoden aikana arvioin vain istuntojen herätetyöskentelyä. Tämä ei tuntunut tasa-arvoiselta eikä oikeudenmukaiselta. Pian siirryin käytäntöön, jossa keräsin yhden kolmen herätteen kirjallisesta tuotoksesta. Etukäteen en kertonut mistä herätteisestä tuotoksen kerään. Tämä kirjallinen tuotos sitten vaikutti arvosanaan. Oppimiskysymyksiin vastattiin hyvin eritasoisesti. Parhaimmillaan tuotoksissa näkyi hoitotyön arvoperusta ja tutkitun tiedon soveltaminen ja pohtiminen. Opiskelija oli kerännyt laajasti tietoa, pohtinut

sitä ja soveltanut herätteeseen. Pahimmillaan oppimiskysymysten vastaukset oli imuroitu Internetistä, tuotoksessa ei ollut näkyvissä omaa ajattelua tai pohdintaa.

Pohdimme opiskelijoiden kanssa kirjallisten tuotosten merkitystä. Osalla opiskelijoista oli, pe-lottavaa kyllä, tavoitteena selvittää mahdollisimman helpolla ja mahdollisimman nopeasti työelä-mään. Oppimisella ei ollut heille suurtakaan merkitystä. Sisäinen motivaatio oli hukassa, opiskelu muodostui suoritteista. Osa opiskelijoista taas näännytti itsensä vastatessaan oppimiskysymyksiin. Heillä oli tavoitteena etsiä kaikki mahdollinen tieto, pohtia sitä ja oppia mahdollisimman paljon. He tavoittelivat täydellisyyttä. Suurin osa opiskelijoista sijoittui tälle välille. Mikä siis on tehtäväni opettajana? Yritin oppimiskysymyksiä muodostettaessa osallistua keskusteluun ja täsmentää kysymyksiä kysymällä opiskelijoita: Mitä tällä tarkoitatte? Mitä tämä sisältää? Mikä on keskeistä? Kuvailin itsenäisen opiskelun tavoitteita ja merkitystä. Yritin hahmottaa opinto-jakson keskeisiä tavoitteita, toisaalta julkituoda minimitasoa, toisaalta hahmottaa jonkinlaisia rajoja, jonka sisäpuolella pysytään.

Opiskelijahan oppivat, onneksi, oppimismenetelmästä huolimatta. Siirryin opettamaan opiske-lijoi- ta ensimmäiseltä lukukaudelta myöhemmille lukukausille. Nyt saato- in luottaa siihen, että opiskelijat osaavat ongelma- perustaisen oppimisen menetelmän tullessaan yhteisiin opintoihimme. Hurraa, kaikki siis osaavat jo ja minä vain huolehdin opinto- jakson tavoitteiden saavuttamisesta. Hurraa huudot olivat ennenaikaisia. Opiskelijat kyllä sujuvasti pyörittivät istuntoja, mutta ryh- mien työskentelytavat vaihtelivat ja myös käsityksen oppimisen tavoitteista erosivat ryhmittäin. Suurelle osalle ryhmistä oli muodostunut käsitys siitä, että ongelma- perustaisessa oppimisessä on kysymys opiskelijan halusta. ”Lähdemme etsimään tietoa siitä mistä haluamme.” ”Saamme it- se määrätä mitä haluamme oppia.” ”Teemme vain yhden kysymyksen, koska kahdessa on liian paljon työtä”. Siis, mitä ihmettä?

Keskustelu opiskelijoiden kanssa alkoi. Opintojaksolla on siis tietyt tavoitteet, jotka perustu- vat opetussuunnitelman tavoitteisiin. Oppiminen perustuu tiettyihin tavoitteisiin ja opettajana minun tehtäväni on huolehtia siitä, että tuo minimitaso saavutetaan. Merkkinä tästä oppimi- sesta on opintojaks- on hyväksytyt arviointi. Halu ja oppimistarve voivat olla yhtenevät. Opiske- lijalla on halu oppia niitä asioista, joita hän ei vielä osaa. Kuitenkin kävi ilmeiseksi, että usein halu tarkoitti helpolla pääsemistä. Ei haluttu lähteä ponnistelemaan haastavien oppimistehtä- vien kanssa, koska ne vievät liian paljon aikaa. Tämäkin oli mielenkiintoinen kysymys, kuinka paljon aikaa opiskelijat todellisuudessa käyttivät herätetyöskentelyyn. Lukukauden ajan kysyin tätä säännöllisesti jokaiselta ryhmältä. Valtaosa opiskelijoista käytti yhden herätteen kirjallisen tuotoksen valmisteluun aikaa selvästi alle kahdeksan tuntia. Työskentelyyn oli heille varattu ai- kaa huomattavasti enemmän, mutta se käytettiin johonkin muuhun.

Näitä kysymyksiä pohdittaessa opiskelijat alkoivat kritisoida opettajien erilaisia toimintatapoja ja vaatimukset. Tämä oli ja on varmasti totta ja hämmäntävääkin. Opiskelijoilta vaadittiin sopeu- tumista vaihtuviin työskentelytapoihin. Tästäkin puhuimme toistuvasti ja opiskelijat kertoivat avoimesti kokemuksistaan. Heillä oli kokemuksia oppimista tukemista tavoista ja tavoista, jotka oli koettu jäykkänä ja jopa piinallisina. Opiskelijoiden tarve puhua oli ilmeinen. Toisinaan vältin kysymystä – Mitä teille kuuluu? Toisinaan taas oli pakko kysyä ja suurin osa ajasta kului opis- kelijoiden tunteenpurkausten vastaanottamiseen. Näinä kertoina piti asettaa tavoitteet uudes- taan. Toom (2008, 163–181) kuvaa opettajan hiljaisen pedagogisen tietämisen näkyvän muun

muassa toimintatavoissa epävarmoissa ja yllättävissä tilanteissa. Hiljaiseen pedagogiseen tietoon liittyy ajatus tilanteen keskeisen luonteen ja merkityksellisyyden tunnistamisesta ja toimimisesta oppimisprosessia edistävällä tavalla. Näillä tunteidenpurkaustunneilla tärkeintä oli opiskelijoiden kuuleminen ja siten oppimisedellytysten luominen, opintojakson sisällöllisten tavoitteiden turvaaminen piti sitten tehdä muutoin.

Jotakin sinistä ja jotakin lainattua

Syksyllä 2009 opetan lasten ja nuorten hoitotyötä nuorten ja aikuisten koulutuksessa. Molemmille ryhmille opintojaksoon kuuluu kolme herätettä. Opintojaksoon sisältyy herätteiden lisäksi teemaluentoja, taitopajaopiskelua ja kirjallinen koe. Molemmilla ryhmillä on käytössä samat herätteet. On mielenkiintoista seurata eritaustaisten ryhmien työskentelyä. Päiväopiskelijat eli niin sanotut nuorisopuolen opiskelijat ovat käyttäneet paljon PBL-menetelmää ja eivät enää kiipuile sen toteuttamisen kanssa. Osa opiskelijoista sanoo, ettei menetelmä tue parhaalla mahdollisella tavalla heidän oppimistaan, mutta he ovat sopeutuneet, alistuneet tai oppineet tulemaan toimeen tämän oppimistavan kanssa.

Iltamonimuoto-opiskelijat eli niin sanotut aikuisopiskelijat suhtautuvat oppimismenetelmään avoimen torjuvasti. He eivät koe oppimistapaa omakseen vaan vertaavat sitä lappujen kanssa askarteluun ja leikkimiseen. Tälle ryhmälle on jostakin syytä muodostunut ongelmaperustaisesta oppimisesta hyvin kapea kuva, eivätkä he ole oivaltaneet menetelmän ydintä, oppimista oman kokemuksen ja tiedon yhdistämisen kautta. Miten motivoida ryhmää oppimismenetelmän käyttöön ja samalla käyttää sitä pedagogisena lähestymistapana?

Ryhmä kaipaisi keskustelua aiemmista huonoista kokemuksista, perusteluja ja myönteisiä kokemuksia menetelmän käytöstä. Olen siis ison haasteen edessä. Lähdimme soveltamaan käytännön toteutusta. Heillä oli erittäin negatiivinen kuva tarralappujen käytöstä aivoriivihaiheessa, joten jätimme ne pois. Emme kirjoittaneet avainsanoja. Keskustelun yhteydessä tein listan avaintemoista ja nämä kävimme läpi ennen oppimiskysymysten muodostamista.

Ryhmä vastusti roolijakoa. He eivät nähneet mitään hyötyä puheenjohtajan, sihteerin tai tarkkailijan rooleissa. Tästä keskustelimme ja päädyimme, että rooleja ei jaeta. Jokainen kertoo palautteena itsearviointin istunnon lopussa. Yritin perustella puheenjohtajan roolin merkitystä, mutta puheenjohtajaa ei valittu. Toimin siis yhdistettynä puheenjohtajana ja opettajatutorina. Istunto toimi näinkin. Opiskelijat muodostivat oppimiskysymykset, jotka olivat herätteille tyyppillisiä. Puheenjohtajuuden kierrättäminen opiskelijoiden kesken antaa mahdollisuuden harjoitella keskustelun johtamisen taitoja ja ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen toimivuuden ohjaamista. Tämä ulottuvuus jäi opiskelijoilta valitettavasti kokonaan pois.

Sihteerin rooli istunnossa muuttuu silloin kun oppimiskysymykset laaditaan keskustelun pohjalta, ilman varsinaista aivoriiehtä. Opiskelijat kertoivat, etteivät he käy lukemassa sihteerin tekemää yhteenvetoa keskustelusta. Päädyimme pohdinnan jälkeen toimimaan ilman sihteeriiä.

Tarkkailijan rooli on mielenkiintoinen. Tarkkailijan palaute ryhmälle on usein pintapuolista ja siinä toistuvat samat asiat istunnosta toiseen. Vain hyvin harva opiskelija antaa ryhmälle todellista, kriittistä ja opiskelijoiden kehittymistä tukevaa palautetta keskustelun sisällöstä, ryhmän

jäsenten toiminnasta tai käytetyn tiedon luotettavuudesta. Opiskelijat tarvitsevat lisää ohjausta, jotta tarkkailijan rooli on hyödyllinen. Opiskelijoiden antama itsearviointi omasta toiminnasta ja ryhmän toiminnasta istunnon päätteeksi on usein monipuolisempi ja toimivampi tapa. Näin toimimme aikuisryhmän opiskelijoiden kanssa. Itsearviointi tuotti realistista pohdintaa omasta toiminnasta istunnon aikana ja oman työskentelyn kehittämistarpeita.

Lasten ja nuorten hoitotyön opintojakson toteuttamisen perusteella ongelmaperusteisen oppimisen menetelmä tulee nähdä laaja-alaisena ja joustavana oppimis- ja opettamismenetelmänä. Ammattiopintojen opintojakson oppimistavoitteiden saavuttamiseksi kannattaa käyttää useita oppimisen ja opettamisen menetelmiä. Pelkästään istuntoihin perustuva opiskelu ei takaa kaikille opiskelijoille heille parhaiten sopivaa tapaa työskennellä ja oppia. Istuntotyöskentelyn lisäksi opintojaksoon kannattaa yhdistää esimerkiksi teemaluentoja ja taitopajoja, kirjallisia tehtäviä, kirjallisia kokeita opintokäyntejä.

Opettajan identiteetti

Miten identiteettini opettajana on kehittynyt ongelmaperustaiseen opettamismenetelmään siirtymisen aikana? Olen tätä kysymystä pysähtynyt aika ajoin pohtimaan. Ensin pitää tietää mistä on lähtenyt liikkeelle, millainen identiteettini oli.

Opettajuus on enemmän kuin opettamista, se on ihmisenä olemista ja oman persoonan käyttöä. Heikkinen (2001) lainaa Salomaan vuonna 1947 esittämää toteamusta: Opettajan tärkein tehtävä on olla persoonallisuus, ihminen. Vuosikymmenet eivät ole tätä totuutta muuttaneet. Lähtökohdiana on kyky kohdata toinen ihminen. Opettajuutta voidaan kuvata listana valmiuksia, taitoja ja tietoja. Jaan Heikkisen (2001) näkemyksen siitä, että hyväksi opettajaksi kasvaminen on vielä jotakin muuta; se on itsensä löytämistä sinänsä ja itsenä löytämistä suhteessa siihen yhteisöön, jonka jäsenenä toimii. Yhteisöllisyyden näkökulma tuokin opettajuuteen oman haasteensa, varsinkin jos yhteisön tapa toimia ja ajatella eroaa merkittävästi omasta ajattelusta ja arvomaailmasta.

Opettajan identiteetti rakentuu etenkin dialogissa merkitsevien toisten kanssa. Opettajan työssä merkityksellisimmät ihmiset ovat opiskelijat ja kollegat. Nämä itsenäiset ja tasavertaiset merkitykselliset ihmiset kohtaavat dialogissa, jonka kautta opettajan identiteetti muuttuu ja kehittyy. Identiteettiä voi tehdä näkyväksi elämästä kerrottujen kertomusten kautta. (vrt. Heikkinen 2001, 24–36, Erkkilä 2005, 34.) Opettajan identiteetti ei ole irrallinen, vaan se rakentuu persoonallisen identiteetin pohjalle. Elämän arvot näkyvät myös ammatillisessa identiteetissä välittyen ammatilliseen toimintaan. Kokemuksen kautta muotoutunut hiljainen tietäminen ilmenee pedagogisessa toiminnassa. Tämä hiljainen tieto on näkyvissä myös opettajan ja opiskelijan välisessä dialogisessa suhteessa. (Toom 2008.163–165.)

Ammatillista identiteettiä voi etsiä kysymällä. Kuka olen opettajana? Minne olen matkalla? Miten olen dialogissa merkittävien ihmisten kanssa? (ks. Heikkinen 2001, 117–126.) Itse en koe ongelmaperustaisen opettamisen muuttaneen perusajatustani opettamisesta. Opiskelija oppii, jos hän opiskelee; voin opettajana olla opiskelijan prosessia tukemassa tai estämässä sitä. Tasavertainen suhde, kuuntelemisen ja kohtaamisen taito, ovat niitä elementtejä, joiden uskon edistävän opiskelijan oppimisprosessia. Tämän voisi tiivistää: toimiva tutorointi. Opiskelijat tarvitsevat ihmisen, jonka kanssa pohtia ja puhua opiskeluun liittyvistä asioista. Nämä asiat ovat yhtä moni-

muotoisia kuin elämä itse. Toinen tarvitsee apua lähdeviitteiden merkitsemiseen, toinen tarvitsee kuuntelijaa, kun hän miettii miten jatkaa opintoja vaikeassa elämäntilanteessa. Jos opettajana pystyn olemaan kuuntelijana ja ohjaajana, olen enemmän kuin tyytyväinen. Työhuoneeni seinälle olen kiinnittänyt opettajan eettiset ohjeet. Ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus, ovat arvoja, joille eettiset ohjeet rakentuvat. Mitä useammin nämä arvot näkyvät päivittäisessä työssäni, sen paremmin olen onnistunut tehtävässäni.

Lähteet

- Erkkilä R. 2005. Moniääninen paikka-opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Oulu.
- Heikkinen H. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Heikkinen H. L.T., & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa Toom, A., Onnismaa J. & Katajistao, A. (toim.) Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. Vuosikirja. Kansanvalistusseura, 203–220.
- Korhonen A. & Paasivaara L. 2008. Narratiivinen menetelmä hoitotieteellisessä tutkimuksessa. Esimerkkinä yksilövästuisen hoitotyön kehittämishanke. Hoitotiede 20, 27–35.
- Onnismaa J. 2008. Hiljainen tieto kulttuurien rakenteisa Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Katajistao, A. (toim.) Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. Vuosikirja. Kansanvalistusseura, 83–102.
- Poikela S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? Ammatikasvatussarja 19. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Katajistao, A. (toim.) Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. Vuosikirja. Kansanvalistusseura, 163–186.
- Vuokila-Oikkonen P., Janhonen S. & Nikkonen M., 2003, Kertomukset hoitotieteellisen tiedon tuottamisessa: narratiivinen lähestymistapa. Teoksessa Janhonen S. & Nikkonen M. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. WSOY. Helsinki, 81–115.

Laura Laakkonen

KIVIÄ JA KANTOJA NUOREN OPETTAJAN PBL-POLULLA

”Jokaisen opettajan persoona näkyy opetuksessa, opetetaan sitten millä menetelmällä tahansa.”

Istuessani luennolla vuonna 2008 Itä-Suomen yliopistolla kuulin ensimmäisen kerran lyhenteen PBL. Opiskelin hoitotyön opettajaksi ja takana oli neljän tunnin ajomatka Lahdesta Savon sydämeen, edellinen yö oli mennyt valvoessa yksivuotiaan esikoisemme kanssa. Taisin miettiä kun PBL teoriaa opetettiin, että oppimisestako on nyt tehty jokin ongelma. Ajattelin, että miten ihmeessä opettaja voi opettaa oppilaitaan, jos opiskelijat itse pohtivat aiheita ja jopa päättävät, mihin ongelmaan hakevat vastausta. Opiskelijat istuvat ympyrässä ja koettavat arvioinnin paineen alla keksiä jotain järkevää sanottavaa sekä pyrkivät olemaan kriittisiäkin. Epäilin, että eivät he voi mitenkään tietää, mikä on tärkeää oppia mistäkin aiheesta, varsinkin hoitotyössä. Aloitin PBL-menetelmällä opettamisen Lahden ammattikorkeakoulussa, sosiaali- ja terveystieteiden koulutusohjelmassa samana vuonna. Onnekseni olin tehnyt samassa paikassa myös opetusharjoittelun, jolloin sain hyvää ohjausta menetelmän käytöstä. Se, mitä olin teoriassa oppinut, ei vastannut täysin käytäntöä. Mutta onneksi näin oli! Menetelmä tuntui olevan hallinnassa niin opettajilla kuin opiskelijoillakin, vaikka opettajien kesken oli havaittavissa myös mielipide-eroja menetelmän käytön suhteen. Olen koonnut tähän kirjoitukseeni joitakin kohtia, jotka olen kokenut kiviä ja kantoina uutena ja nuorena opettajana opetellessani opettamista PBL-menetelmän avulla.

Opettajasta tutoriksi

Hoitotyön koulutus on muuttunut paljon viime vuosina. Kyseessä on laaja-alainen opetussuunnitelmien ja oppimiskulttuurin muutos, eikä vain yhden menetelmän tulo. Tämä on koskettanut niin opettajia kuin opiskelijoitakin. Opettajien keskuudessa roolin muutos on koettu vaikeanakin. He ovat surreet muun muassa asiantuntijan roolin vähenemistä. He miettivät, oppivatko opiskelijat kaiken olennaisen, jos opettaja ei opeta kaikkia asioita. (Poikela 2003, Salminen 2000.) Omalta kohdaltani hyppääminen suoraan uuteen rooliin oli helpompaa, kun takana ei ollut vuosia kestänyttä kokemusta opettajan työstä. Poikelan (2003/3) mukaisesti muutoksessa opettajat ovat joutuneet itse oppijan rooliin. Oppijan roolissa opettajat ovat läpikäyneet omia arvojaan ja käsityksiään pedagogiikasta. Jopa nimitys on muuttunut. Heitä on alettu kutsua tutoreiksi.

Tutorin tehtävää on kuvattu muun muassa olemisena oppimisen ohjaajana, suunnittelijana ja asiantuntijana. Mitä tässä on hävinnyt entiseen verrattuna? Onko opettajan autoritäärinen asema uhattuna, kun hän ei enää ole sen kaltainen tiedon päähän kaataja, mikä hän behavioristisessa mallissa oli. Mielestäni ei. Auktoriteettiasema ei ole hävinnyt mihinkään, sillä mm. Poikelan (2003) mukaan se tulee esille muun muassa oppimisen lopputuloksen arvioijana. PBL ei myöskään ole ainoa opetusmenetelmä, vaan kurssien sisällöissä on edelleen luento- ja taitopajaopetusta. Kokemukseni mukaan juuri näiden kaikkien opetusmenetelmien yhteensovittaminen ja tasapainottaminen kouluttaa oppijasta paremman käytännön hoitotyön taitajan.

Tutorin toiminnasta ei vielä ole muodostunut täysin yhtenäistä kuvaa. Jokaisen opettajan oma persoona vaikuttaa tutorin roolissa niin kuin kaikessa muussakin opettamistyössä. Tutorin on

kuitenkin hallittava menetelmä niin hyvin, että hän voi yleisten raamien puitteissa toimia omien persoonallisten ominaisuuksiensa mukaan. Tämä voi vähentää myös opiskelijoiden kokemaa ristiriitaa suhteessa erilaisiin tutoreihin, jos tietyt perusasiat ovat kohdallaan. Mielestäni tutorin tärkeä tehtävä on syventää keskustelun ja pohdinnan tasoa. Tutorin asiantuntijuus auttaa ryhmää pääsemään tiedollisesti pidemmälle. Karjalaisen (2008) mukaan opiskelijoiden mielestä hoitotyön opettajan tehtävänä on haastaa opiskelijoita oppimiseen, auttaa vastausten löytämisessä sekä kohdistaa huomio juuri oikeisiin asioihin. Opettajien itsensä mielestä tutorin tehtävänä on auttaa opiskelijaa itseohjautuvaan oppimiseen ja kriittiseen ajatteluun.

Tutorina olen pohtinut, kuinka pitkälle voin asiaa aukaista tai johdatella syvällisempään suuntaan, jottei menetelmän perusajatus häviä. Poikelan tutkimuksessa (2003/2) selvisi, että mitä paremmin tutor hallitsi käsiteltävän ongelman, sitä vähemmän opiskelijat käyttivät itsenäiseen opiskeluun aikaa, verrattuna opiskelijoihin, joiden tutor oli vähemmän asiantunteva. Mielestäni tämä kertoo siitä, että asiantuntevampi ”opetti” asiaa enemmän. Pohdiskelen itse juuri tätä ongelmaa miettimällä, miten vältän ”yliopettamista”, kun opetan itselleni tuttua aihetta.

Toisena ongelmana tulee tutorina pohdittua sitä, pääsevätkö opiskelijat niin syvälle opiskeltavassa asiassa, että saavuttavat tavoitteiden vaatiman tason? Salminen (2000) on kirjoittanut tutkimuksessaan, että opettajan tärkeänä tehtävänä on tukea ja edistää opiskelijan omaa halua ja kykyä opiskella. Tavoitteina ovat sellaiset didaktiset ratkaisut, joilla opiskelija pääsee koulutuksen tavoitteisiin. Samalla opiskelijoiden tulee kasvaa myös ihmisinä siten, että he oppivat ottamaan vastuuta oppimisestaan ja tulevasta ammatistaan. Mielestäni PBL menetelmänä on oiva ratkaisu päästä tähänkin tavoitteeseen.

Silen (1996) on nimennyt kahdeksan tutorin vastuualuetta, mitkä mielestäni sopivat raamiksi tutorin roolille:

1. Tutor auttaa oppijoita refleктоimaan henkilökohtaisen toiminnan lisäksi myös toisten toimintaa ja ohjaa kyseenalaistamaan asioita.
2. Tutor ohjaa ryhmää tekemään päätöksiä ja vastaamaan niiden seurauksista, jotta ryhmä oppisi vastuulliseksi toimijaksi.
3. Tutor on fyysisesti ja psyykkisesti läsnä, on kiinnostunut ja ajan tasalla.
4. Tutor kunnioittaa opiskelijoita aikuisina muun muassa ottamalla vakavasti heidän pohdintansa.
5. Opiskelijat pystyvät luottamaan tutoriinsa.
6. Tutorilla on ammatillinen, mutta läheinen suhde ryhmän jäseniin.
7. Tutor osallistuu ryhmän työskentelyprosessiin kuuntelemalla, esittämällä tarkentavia kysymyksiä ja havainnoimalla.
8. Tutor tekee tarkentavia kysymyksiä, ei liikaa johdatellen vaan antaen tilaa ryhmän jäsenen omalle pohdinnalle.

Hoitotieteellisen tiedon hyödyntäminen

Terveystieteellisen ammattilaisen tulee valmistuessaan ammattikorkeakoulusta hallita näyttöön perustuvan hoitotyön taitoja. Tämä asettaa hoitotyön opetukseen suuria haasteita. Opettajan tulee tuoda opetuksessa esille hoitotieteellistä tutkimustietoa ja neuvoa, miten sitä voidaan hyö-

dyntää käytännössä. Sairaanhoidajien koulutuksen keskeisenä tavoitteena on, että opiskelijalle selviää hoitoalan jäsentynyt tietorakenne. Tähän tietorakenteeseen opiskelijan tulee valmistumisensa jälkeen osata yhdistää uutta tietoa. (Meleis 1997.) Opetusministeriön (2009) mukaan ammattikorkeakoulutuksen opetuksen painopiste pitää olla korkeatasoisessa työelämälähtöisessä opetuksessa, mikä perustuu tutkittuun tietoon. Koulujen tulee huolehtia opetussuunnitelmiaan ja opintojen ohjauksessa siitä, että opiskelijoiden työelämäyhteydet ja tieteellisen tiedon hankintatavat syvenevät systemaattisesti opintojen aikana. Myös sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma KASTE määrittelee, että sosiaali- ja terveysalan perustutkintoihin johtavaa koulutusta ja lisäkoulutusta pitäisi kehittää työelämälähtöiseksi ja tutkimusnäyttöön perustuvaksi.

Valmistuneet sairaanhoidajat ovat pitäneet teoreettista osaamistaan melko hyvänä, mutta ongelmia on tuottanut sen soveltaminen käytäntöön. Lehtonen & Taulo (2008) toivat esille pro gradussaan, että Suomessa tehtyjen artikkelien perusteella tutkimukseen perustuvaa tietoa ovat sairaanhoidajat osanneet hyödyntää joko kohtalaisesti tai heikosti. Mielestäni PBL-menetelmä on yksi ratkaisu pyrittäessä kehittämään hoitotieteellisen tiedonhankinnan, soveltamisen ja arvioinnin taitoja. Sen avulla opiskelijat oppivat käyttämään hoitotieteellistä tietoa ja hakemaan sitä avuksi ongelmiin. Hoitotieteellisen tiedon käyttäminen tuotoksissa on ollut vaihtelevaa, joten tutoreiden tulee vaatia sen näkyvyyttä tuotoksissa. On myös tärkeää, että vaatimustasoa tässä suhteessa nostetaan opintojen edetessä.

Tutkitun tiedon soveltamisen osaamista tarvitaan nyt ja tulevaisuuden hoitotyössä entistä enemmän. Tarvitaan sairaanhoidajia, jotka etsivät tietoa ja osaavat arvioida sitä. PBL:ssä oppimisen lähtökohdista ovat juuri työelämän ongelmat ja päätöksentekotilanteet. Opetuksen tavoitteena on ohjata ongelmanratkaisua niin, että siinä käytetään niin teoreettista kuin käytännöllistä tietoa. Tuloksena syntyy tietoa, joka on kokemuksellista, mikä taas on pysyvämpää kuin pelkästään ulkoa muistamiseen perustuva tieto. Kun opiskelijana oppii hakemaan tietoa käytännön ongelmatilanteisiin jo koulutuksen aikana, edistää se luonnollisesti opiskelijoiden kykyä osata tämä taito myös käytännössä. (Kankaanpää & Koskinen 2007, Poikela 2003, Karjalainen 2002.)

Herätteiden laatiminen

Opettajana olen kokenut hankalaksi herätteiden eli oppimisen ongelmien asettamisen jokaiselle ryhmän opiskelijalle sopivaksi. PBL-menetelmässä on merkityksellistä juuri se, että oppimisen ongelmien tulee olla opiskelijan opiskelun aikaan sopivia ja niissä tulee ottaa huomioon tämän aikaisemmat tiedot. Toki ongelmien tulee olla myös opiskelun tavoitteiden mukaisia. Jos ongelmat ovat liian vaikeita, ne voivat estää oppimista. Laadukkaan opetuksen tavoitteiden ja opiskelijoiden tason huomiointi voi olla vaikeaa myös Kankaanpää & Koskisen (2007) mukaan. Opiskelijoiden tulisi kokea herätteet mielekkäinä ja oppimisen ajankohtaan sopivina, mikä lisää motivaatiota. Sen ylläpitäminen edellyttää, että heillä on aikaisempaa tietoa tai kokemusta asiasta sopivasti. Tämän tekee vaikeaksi se, että ryhmien jäsenten kesken on suuria eroja. Osalla ryhmästä on aikaisempaa koulutusta ja kokemusta. He voivat kokea herätteen helpoksi. Toisaalta ryhmässä on yleensä suurin osa opiskelijoita, joilla on lukiopohja. He voivat kokea oppimisen vaikeaksi, kun ei ole mitään tarttumapintaa herätteeseen. Toisaalta he voivat päästä teorian tiedon haussa parempiin tuloksiin. Heillä voi olla kykyä hakea syvällisempää tietoa ja ymmärtää käytäntöä sitä kautta. Aikaisemman koulutuksen omaavilla taas teorian tiedon osaaminen ja käytännön kokemus voivat

yhdessä auttaa ymmärtämään menetelmän perusajatukset, yhdistämään teorian ja käytännön ja tätä kautta saavuttamaan osaamisen syvemmän tason jo koulutuksen aikaisemmassa vaiheessa.

Oppimismotivaatio syntyy opiskelijan omasta halusta eikä tutorin tahdosta, kun opiskelijat asettavat oppimisen tavoitteet itse (Kankaanpää & Koskinen 2007). Tämä antaa tilaa herätteiden käsittelylle ryhmän tarpeiden mukaisesti. Kaikissa ryhmissä ei tule samanlaista oppimisen tavoitetta, vaan se riippuu ryhmän tarpeista. Tämä seikka oli aluksi vaikea sisäistää. Mietin pääni puhki ryhmän asettamien oppimiskysymysten erilaisuutta ja sitä pitääkö minun johdatella ryhmää asettamaan ”oikea” kysymys. Sitten oivalsin, ettei oikeita kysymyksiä ollut. Ryhmät, jotka asettivat itselleen hyvinkin erilaiset kysymykset, olivat molemmat löytäneet todella tärkeää tietoa herätteistä eri näkökulmista katsoen.

Kirjallisten tuotosten arviointi tutorin näkökulmasta

Menetelmään oleellisesti sisältyvien kirjallisten tuotosten arvioinnin koe vaikeaksi. Niiden tekemisestä ei saisi koskaan tulla menetelmän itseisarvo. Tähän olemme pyrkineet luomalla yhteisiä ohjeita, joiden mukaista tuotosta opiskelijoilta vaadimme. Mielestäni tutorien pitäisi korostaa, että tuotoksen pituudella ei niinkään ole arvoa, vaan sillä, miten sen esittämiä tietoja opiskelija osaa hyödyntää purkuistunnossa. Yleisimpänä ongelmana olen kokenut sen, että opiskelijat käyttävät lähteinään pelkästään netistä helposti saatavaa materiaalia, mikä ei välttämättä ole parhaita tietoa, tieteellisyydestä puhumattakaan. Ongelmana on myös se, että tuotoksen tekeminen on ollut ”leikkaa/liimaa”-meininkiä eikä opiskelija ole pyrkinyt ollenkaan sisäistämään tietoa. Tämä tulee esille purkutilanteessa, missä opiskelija vain lukee suoraan kirjoittamaansa tekstiä. Ne oppijat, jotka tekevät tuotoksensa pohtien ja ymmärtäen asian, eivät välttämättä tarvitse kirjoitelmaansa purussa ollenkaan. He tuovat esille löytämänsä teoretietoa soveltaen sitä käytäntöön. Tutorille tällainen oppiminen tuottaa iloa ja lisää uskoa menetelmän toimivuuteen. Tieteellisen tiedon vaatiminen palautteessa on oman kokemuksen mukaan vaikuttanut selvästi opiskelijoiden tiedon hankintaan. Lähteisiin on ilmaantunut tieteellisiä julkaisuja ja niiden soveltaminen on mielestäni sujunut yllättävän hyvin. Joitakin ei saa mitenkään taivutettua etsimään tieteellistä tietoa, joten toki tässäkin vaikuttaa opiskelijoiden oma aktiivisuus ja halu oppia. Olen kuitenkin varma, että menetelmän käyttö on lisännyt hoitotieteellisen tiedon käyttöä hoitotyön koulutuksessa.

Minulle menetelmän käyttäminen sopii hyvin. En osaa sanoa, käytätkö menetelmää täysin oikein. Lohdutan itseäni ajattelemalla, että olennaista on se, että kukin opettaja soveltaa sitä omalla tavallaan. Jokaisen opettajan persoona näkyy opetuksessa, opetetaan sitten millä menetelmällä tahansa.

Tulevaisuudessa haasteena on, miten pystymme kehittämään PBL-menetelmän käyttöä perusopetuksessamme. Menetelmä suo monenlaisia mahdollisuuksia opetuksen kehittämiseen, esimerkiksi pääsemään pois perinteisestä luokkahuoneajattelusta. Tällä tavoin hoitotyön vetovoimaisuutta voidaan lisätä jo koulutuksen aikana tekemällä siitä mielenkiintoisempaa. Samalla kohennamme myös koko alamme julkista kuvaa. Parhaimmillaan PBL-menetelmän avulla hoitotyön koulutuksessa voidaan mielestäni hyvin päästä tähän Poikelan (2003) esittämään päämäärään: ”kyse on hyvän, jopa erinomaisen oppimisen ja osaamisen tavoittelusta sekä oppijan että opettajan näkökulmasta”. Uskon varmasti siihen että menetelmän käyttö kehittää niin opettajien kuin opiskelijoidenkin oppimista nykyisessä muuttuvassa maailmassa.

Lähteet

- Kankaanpää T. & Koskinen H. 2007. Ongelmaperustaisesta opetusmenetelmästä laatua yliopistokoulutukseen? *Aikuiskasvatus* 27: 3.
- Lehtonen A-M. & Taulo G. 2008. Valmistuvien sairaanhoidon opiskelijoiden ammatillinen osaaminen ja koulutuksen opetukselliset ratkaisut Suomessa ja Espanjan kanarian saarilla. Pro Gradu. Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos.
- Meleis A. 1997. *Theoretical nursing: deveploment and process*. Lippincot Williams and Wilkins. Philadelphia.
- OPM 2009. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Löytyy www-muodossa: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf.
- Luettu 11.12.2009
- Poikela S. 2003/2. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Tampere.
- Poikela S. 2003. Ongelmaperustaisesta pedagogiikasta. *Aikuiskasvatus* 23: 3.
- Salminen L. 2000. Hoitotyön opettajan muotokuva – opettajaan kohdistuvat vaatimukset ja niiden arviointi. Väitöskirja. Turun yliopisto, hoitotieteen laitos. Turun yliopiston julkaisuja. Turku.
- Silen C. 1996. Ledsaga lärände – om hanledarfunctionen i PBL. Licenciaattityö. Pedagogiikan ja psykologian laitos. Linköpingin yliopisto. Linköping.

Tanja Koivula, Anne Vuori, Katariina Poutanen, Outi Rajala
**SAIRAANHOITAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA
PBL-OPETUSMENETelmäSTÄ**

”Opiskelijoiden omien kokemusten perusteella näyttää siltä että ollaan oikealla tiellä, vaikka kehitettävää onkin.”

Tässä artikkelissa kuvataan sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemuksia ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) -menetelmästä Lahden ammattikorkeakoulussa hoitotyön koulutusohjelmassa. Kuvaus perustuu hoitotyön opiskelijoille (N=23) syksyllä 2009 suunnattuun kyselyyn. Opiskelijoista naisia oli 18 ja miehiä 5. Kysely suunnattiin valmistuvalle HOI07K-ryhmälle mutta siihen vastasi myös yksittäiset muun ryhmän (HOI08K) opiskelijat (N=3), jotka osallistuivat kurssin aloitusluennolle, missä aineisto kerättiin. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, joka sisälsi sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä.

Lahden ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat keränneet aikaisemmissa opinnäytetöissään kokemuksia ongelmaperustaisesta opetuksesta hoitotyön koulutusohjelmassa. Antikainen ym. (2004) ovat tutkineet PBL-perusryhmän merkitystä sairaanhoitajaopiskelijoiden oppimisessa. Tulosten mukaan opiskelijoiden kokemukset ongelmaperustaisesta oppimisesta olivat pääosin myönteisiä. Opiskelijoiden itsenäiset työskentelytaidot, tiedonhankinta valmiudet ja ryhmätyöskentelytaidot olivat kehittyneet. Muhonen ym. (2006) ovat tutkineet ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) vaatimuksia sairaanhoitajaopiskelijoilta ja opiskelijoiden odotuksia tutorilta perusryhmätyöskentelyssä. Heidän tulostensa mukaan (n=51) kyseinen opetusmenetelmä vaatii opiskelijoilta kykyä itsenäiseen työskentelyyn, oikeanlaisten tiedonhankintatapojen löytämistä, ryhmätyötaitoja sekä ongelmanratkaisutaitoja. Sairanhoitajaopiskelijat kokivat PBL-opiskelun edellyttävien vuorovaikutustaitojen. Suurin osa opiskelijoista koki, että omalla motivaatiolla ja aktiivisuudella oli suuri merkitys oppimisessa.

Opiskelijoiden kokemuksia ongelmaperusteisesta opetuksesta hoitotyön koulutuksessa ovat tutkineet mm. Englantilaiset Rowan kumppaneineen (2009) ja Smith ja Coleman (2008). Kättilö-opiskelijoiden kokemusten mukaan PBL-metodin käyttäminen koulutuksessa vahvasti pidemmällä aikavälillä heidän kykyään ja motivaatiotaan jatkuvaan koulutukseen, ongelmanratkaisuun ja ryhmätyöskentelytaitoihin. Tässäkin tutkimuksessa, kuten ei aikaisemmissakaan (vrt. Yuan ym 2008) saatu selvää näyttöä siitä, että nämä positiiviseksi koetut tulokset olisivat syntyneet juuri PBL-metodin tuloksena. Ongelmaperusteisen opetuksen tuottamaan oppimiseen vaikuttivat miten sitä sovelletaan, opetussuunnitelma, opettaja, opiskelijat ja ryhmädynamiikka. Opiskelijat kaipasivat opintojen alussa enemmän ohjausta ja palautetta opettajalta. (Rowan ym. 2009).

Smith ja Coleman (2008) tutkivat lastenhoitotyön jatkokoulutuksessa olevien opiskelijoiden siirtymistä perinteisestä oppimisesta ongelmaperustaiseen oppimiseen. Siirtymävaiheeseen liittyi alussa paljon negatiivisia havaintoja ja tunteita. Opiskelijat kokivat metodin jäykkänä ja opiskelijoiden oppimistarpeisiin vastaamattomana. Opiskelijoiden ja opettajien odotukset eivät kohdanneet vaan opiskelijat kokivat pelaavansa PBL-peliä opettajien säännöillä. Myöhemmässä vaiheessa opiskelijat pystyivät paremmin refleктоimaan oppimiskokemuksiaan ja tuomaan esille myös myönteisiä puolia. Näitä olivat lisääntynyt luottamus omaan oppimiseen, jämäkkyys, käytännön toiminnan kyseenalaistaminen ja aikaisempaa suurempi innostus etsiä ja käyttää näyttöön

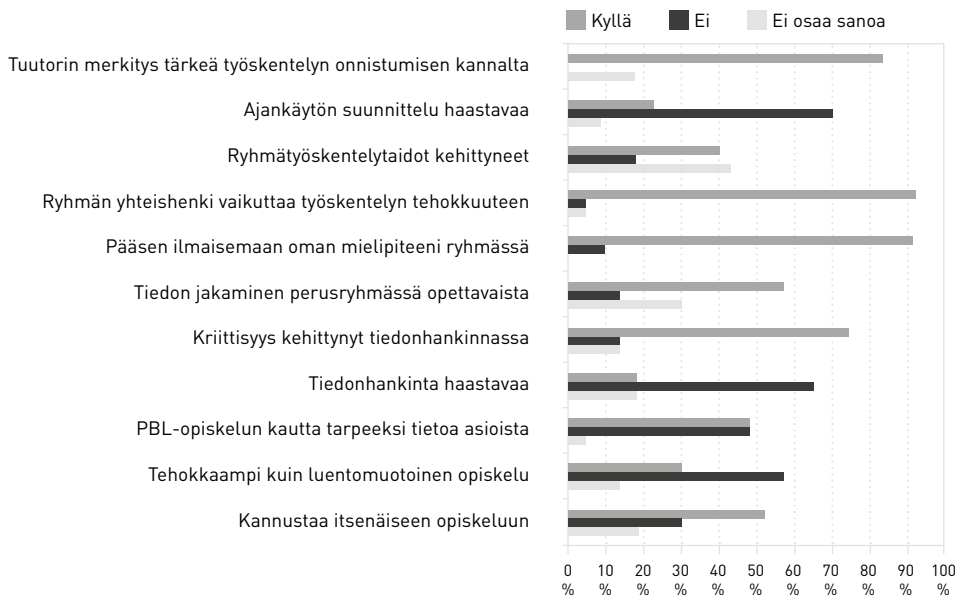
perustuvaa tietoa käytännön päätöksen teossa. Tulosten mukaan on tarvetta kiinnittää erityistä huomiota opiskelijoiden toiveiden ja tarpeiden kuulemiseen erityisesti PBL-metodiin siirtymisen alkuvaiheessa. Tässäkin tutkimuksessa tuli esille, että opiskelijoiden kokemukset metodista olivat pidemmällä aikavälillä hyviä, vaikka alku oli vaikeaa. (Smith ja Coleman 2008).

Opiskelijoiden palaute

Marraskuussa 2009 kerättiin Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden viimeistä vuotiaan opiskelevilta nuorisosaasteen sairaanhoitajaopiskelijoilta (n=23) kyselylomakkeella palautetta, jossa strukturoiduilla ja avoimilla kysymyksillä tarkasteltiin PBL:n vaikutusta omaan opiskeluun opiskelijoiden arvioimana. Strukturoiduista vastauksista koottu tulosten yhteenveto on kuvattu taulukossa (1).

Noin puolet sairaanhoitajaopiskelijoista (52 %) kokivat PBL-työskentelyn kannustavan itsenäiseen opiskeluun ja kaksi kolmasosaa (74 %) opiskelijoista arvioivat kriittisyyden tiedonhankintaa ja laatua kohtaan kehittyneen. Yli puolet opiskelijoista (57 %) kokivat perusr ryhmässä tapahtuvan jakamisen opettavaisena ja melkein kaikki kokivat (91 %), että he pääsivät ilmaisemaan oman mielipiteensä ryhmässä. Ryhmän yhteishengen koettiin vaikuttavan suuresti (92 %) työskentelyn tehokkuuteen. Noin yksi viidesosa (22 %) opiskelijoista koki PBL-työskentelyn vaatiman ajankäytön suunnittelun olevan heille haastavaa. Tutorin rooli nähtiin tärkeäksi (83 %) perusr ryhmätyöskentelyn onnistumisen kannalta. Osa opiskelijoista (40 %) koki ryhmätyöskentelytaitonsa kehittyneen opiskelun myötä mutta 43 % opiskelijoista ei osannut arvioida oliko kehitystä tapahtunut.

PBL:n vaikutus omaan opiskeluun opiskelijoiden arvioimana



Kuvio 1. Ongelmaperustaisen opiskelumenetodin vaikutus omaan opiskeluun opiskelijoiden arvioimana

Puolet opiskelijoista koki (48 %) että he ovat saaneet perusrhmätyöskentelyn ja itsenäisen opiskelun kautta tarpeeksi tietoa käsitellyistä asioista, kun taas 48 % koki, etteivät he ole saaneet tarpeeksi tietoa. Kolmasosan (30 %) mielestä PBL-työskentely on oppimisen kannalta tehokkaampaa kuin luentomuotoinen opiskelu, kun taas yli puolet opiskelijoista (57 %) ei pitänyt sitä oppimisen kannalta tehokkaampana. Suurin osa opiskelijoista (65 %) ei kokenut tiedonhankintaa haastavana.

Avoimilla kysymyksillä opiskelijat arvioivat miten eri roolit (tarkkailija, sihteeri ja puheenjohtaja) vaikuttavat työskentelyyn ja oppimiseen. He myös pohtivat omaa kehitystään PBL-työskentelyssä sekä antoivat palautetta opetusmenetelmästä. Seuraavassa on yhteenveto opiskelijoiden vastauksista avoimiin kysymyksiin.

Opiskelijat kokivat yksilöllisesti perusrhämässä jaettavat roolit. Osa opiskelijoista koki etteivät eri roolit vaikuta työskentelyyn ja oppimiseen. Toiset opiskelijat kokivat roolin vaikuttavan häiritsevästi työskentelyyn ja oppimiseen. Vaikka roolit koettiin lisätaakaksi roolityöskentelyssä voidaan kuitenkin kehittyä. Rooli voi olla avuksi oppimisessa ja tietyn roolin ottaminen voi auttaa opiskelijaa kiinnittämään huomiota omaan työskentelytapansa.

”Mikään rooli ei erityisemmin muuta tapaan työskennellä PBL-herätteissä”

”Alussa rasittavaa toimia rooleissa mutta harjaantumisen myötä helpottui. Toisinaan tarkkailijan/sihteerin roolit häiritsivät keskittymistä.”

”Häiritsevästi. Puheenjohtaja, sihteeri ja tarkkailija tuntuivat tekevän oppimistilanteista liian virallisia...”

”Saa erilaisia vastuualueita ja ehkä on tarkkaavaisempi kun on itsellä joku rooli”

Roolien eroja pohdittiin myös yksityiskohtaisemmin.

”Puheenjohtajana kiinnittää enemmän huomiota ryhmän toimintaan ja omaan työskentelytapaan. Sihteerin rooli on taas valtaosassa istunnoissa ollut aivan turha, etenkin herätteiden purussa. Toki sihteeri tekee paljon töitä itse herätteessä mutta tuolloin oma osallistuminen oppimiskysymysten tekoon jää melko vähäiseksi. Tarkkailijan rooli taas valitaan silloin kun ei haluta osallistua aktiivisesti työskentelyyn tai oma tuotos on heikko.”

Opiskelijat kuvasivat omaa kehitystään PBL-työskentelyssä esimerkiksi parempina tiedonhankintataitoina, aiheen rajaamistaitojen ja lähdekritiikin parantumisena sekä kriittisen ajattelun kehittymisenä. Opiskelijat kokivat myös vastuun omasta oppimisesta lisääntyneen ja vuorovaikutus – ja ryhmäytötaitojen parantuneen.

”Tiedon haku ja vastuu omasta oppimisesta”

”Osaa rajata aihetta, valita paremmat lähteet”

”Kriittinen ajattelu kehittynyt, osaa etsiä hyviä/luotettavia lähteitä”

”Ryhmäytötaidot parantunut”

Osa opiskelijoista ei katsonut kehitystä tapahtuneen tai koki opetusmetodin vaikuttaneen omaan kehitykseensä negatiivisesti.

”Motivaation lasku”

”Ei ole vaikuttanut kehitykseeni ainakaan myönteisesti”

Opiskelijat arvioivat opetusmenetelmän soveltuvuutta itselle tai sen soveltuvuutta opiskeltaviin asioihin. Luento opetusta ja PBL-opetusmenetelmää verrattiin keskenään. Toiset toivat esille, että kyseinen opetusmenetelmä vie paljon aikaa mutta esitettiin myös, että lukujärjestyksiin on varattu liikaa aikaa itsenäiseen työskentelyyn.

”Ihan ok. Minulle sopiva tapa oppia ja opiskella”

”Tse en henkilökohtaisesti kauheasti tykännyt PBL työskentelystä”

”Ei oikein toimi, mielenterveysherätteissä on toiminut parhaiten, ei niinkään somaattisissa aiheissa. Liian teoreettista!”

”Vain pintaraapaisu asioista, kattavan luentotiedon sijaan.”

”Oppi kurssista jää pinnalliseksi. Luennoilla oppia voisi enemmän syventää”

”PBL-työskentely vie kovasti aikaa esim. Lasten ja nuorten taudit jäivät todella puutteellisiksi, vain 2 casea”

”PBL:lle varattu aivan liian paljon tunteja, harva opiskelija käyttää todellisuudessa niinkään paljoa aikaa tiedon etsintään.”

Opiskelijat arvioivat myös, että menetelmä olisi vaikuttanut ryhmähengen puutteeseen. Palautteessa tuli esille, että tiedot jäävät puutteellisiksi ja opiskelijoilla liian paljon vastuuta oppimistaan asioista. Opettajien yhteisiä periaatteita painotettiin voimakkaasti sekä tasapuolista arviointia. Ryhmäkoon arviointiin vaikuttavan oppimiseen ja opiskelijat toivat esille toivetta pienistä ryhmistä.

”Olen myös pettynyt siihen ettei meidän ryhmälle ole muodostunut kunnon ryhmähengeä ja koken osa syyksi PBL:n, olemme pienryhmissä, jotka vaihdettiin juuri kun olimme ryhmäytyneet pienryhmänä ja olemme olleet koulussa niin harvoin isossa ryhmässä ja ylipäättään koulussa ettei kunnon ryhmäytymistä ei ole syntynyt. Meidän ryhmästä puuttuu luokkakenki. Erityisesti se kärsi ensimmäisen pienryhmä sekoituksen jälkeen, sen jälkeen emme ole enää ole ryhmäytyneet pienryhmissä. Toki ymmärrän sen ettei AMK opiskelussa ole enää niin tärkeää luokkakenki kuin esim. peruskoulussa, mutta olisi se tuonut lisää motivaatioita ja mielenkiintoa opiskeluun ja luonut muistoja tulevaisuuteen.”

”Ajoittain liian paljon vastuuta oppilaille oppimistaan asioista. Opettaja voisi rohkeammin tulla mukaan keskusteluihin/kojata vääriä tietoja.”

Joidenkin ryhmien ja joidenkin opettajien kanssa työskentely toimii. Kaikilla opettajilla tulisi olla yhteiset periaatteet. Tuntuu, että kaikki opettajat eivät toimi samanlailla.

”...Olisin vain toivonut pienempää ryhmää, jolloin oppiminen ja vuorovaikutus ryhmässä olisivat vielä enemmän korostuneet.”

Pohdinta ja kehittämisen haasteet

Kyselylomakkeella kerätystä pienestä aineistosta saadut tulokset eivät ole yleistettävissä. Tulokset edustavat kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden sen hetkisiä näkemyksiä ja kokemuksia ongel-

maperustaisesta oppimisesta heidän koulutuksessaan. Tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa. Opiskelijat kokivat kehittyneensä tiedonhankinnassa ja laatukriittisyydessä. Myös vastuu omasta oppimisesta oli lisääntynyt ja ryhmätyötaidot parantuneet. Simula (2008) ja Muhonen ym. (2006) tutkimustulosten mukaan PBL-metodiin liittyviä myönteisiä asioita olivat tiedon hakeminen itsenäisesti sekä sen jakaminen ryhmässä. Myös sosiaalisten taitojen ja vastuullisen työskentelytavan oppiminen oli merkityksellistä. Lähteenmäen (2000) tutkimuksessa opiskelijat arvioivat vastuun omasta oppimisesta lisänneen opiskelun mielekkyyttä.

Ryhmän yhteishengen koettiin vaikuttavan työskentelyn tehokkuuteen: 94 % vastaajista piti sitä merkityksellisenä. Avoimissa vastauksissa arviointiin, että PBL-menetelmä saattaa myös vähentää ryhmähenkeä ja estää ryhmäytymistä. Ryhmäkoon arviointiin vaikuttavan oppimiseen ja opiskelijat toivat esille toivetta pienistä ryhmistä. Ryhmän toimintaan on tärkeää kiinnittää huomiota. Simulan (2008) mukaan ryhmän työskentelyyn liittyvät ongelmat voivat olla opiskelun kannalta haitallisia.

Opiskelijat olivat huolissaan siitä että PBL-metodin myötä heidän tietonsa jäävät puutteellisiksi ja että heillä on liian paljon vastuuta oppimisestaan. Opettajien yhteisiä periaatteita painotettiin voimakkaasti sekä tasapuolista arviointia. Antikainen ym. (2004) tutkimuksessa opiskelijat kokivat vastuun oppimisesta siirtyneen heille: osa opiskelijoista koki sen hyväksi mutta osa koki vastuun liian suureksi. Heidän tulostensa mukaan aktiivisuus ja mielenkiinto opiskelua kohtaan olivat kuitenkin lisääntyneet. Opettajien yhteisistä toimintaperiaatteista sekä arvioinnin perusteista olisi hyvä keskustella yhdessä työyhteisöissä. Mooren (2009) mukaan opettajat tulkitsevat tutorin roolia ongelmaperustaisen oppimisessä hyvin yksilöllisesti ja tulkinta riippuu paljon opettajan omista pedagogisista uskomuksista ja arvoista. Hänen mukaansa on tärkeää ymmärtää ero PBL:n liittyvän retoriikan ja todellisuuden välillä.

Vastauksissa luento opetusta ja PBL-opetusmenetelmää verrattiin keskenään. Toiset opiskelijat toivat esille, että kyseinen opetusmenetelmä vie paljon aikaa mutta myös esitettiin että lukujärjestyksiin on varattu liikaa aikaa itsenäiseen työskentelyyn. Simulan (2008) mukaan PBL-opetusmenetelmään liittyviä ongelmakohtia ovat: toimintavoista johtuvat ongelmat, ajankäyttöön liittyvät ongelmat ja oppimistuloksiin liittyvät ongelmat.

Suuri osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista (65 %) ei kokenut tiedonhankintaa haastavana. Tulos saattaisi olla toisenlainen jos asiaa kysyttäisiin opiskelunsa alussa olevilta opiskelijoilta, joilla tiedonhankintataidot eivät ole vielä yhtä kehittyneitä kuin pidempään opiskelleilla. Simulan (2008), Rowanin ym. (2009) ja Smithin ja Colemanin (2008) mukaan varsinkin opiskelun alkuvaiheessa opiskelijat kokevat epävarmuutta tiedon riittävydestä ja keskeisen tiedon löytämisessä. Opiskelun alkuvaiheen ohjauksen kehittäminen on erityisen haasteellista PBL-metodia käytettäessä. Myös opiskelijoiden perehdyttämiseen metodin käyttöön kannattaa kiinnittää erityistä huomiota.

Perusryhmässä jaettavat roolit opiskelijat kokivat yksilöllisesti. Osa opiskelijoista koki etteivät eri roolit vaikuta työskentelyyn ja oppimiseen. Toiset opiskelijat kokivat roolin vaikuttavan häiritsevästi työskentelyyn ja oppimiseen. Rooli voi kuitenkin opiskelijoiden mukaan myös tukea oppimista ja tietyn roolin ottaminen voi saada opiskelijan kiinnittämään huomiota omaan työskentelytapansa. Roolien merkityksestä on hyvä keskustella opiskelijoiden kanssa, jotta se selkey-

tyisi. Muhosen ym. (2006) mukaan opiskelijoiden erilaiset näkemykset rikastuttivat opiskelua ja erilaiset roolit vaikuttivat opiskelijoiden oppimiseen.

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista melkein kaikki kokivat (91 %), että he voivat ilmaista oman mielipiteensä ryhmässä. Paukkala (2000) on arvioinut ongelmaperusteista oppimismenetelmää hoitotyön johtamisen lisäkoulutuksessa. Hänen mukaansa opiskelijat arvioivat kehitystä tapahtuneen ryhmän yleisessä ilmapiirissä ja kuulluksi tulemisessa opiskelun edetessä.

Ongelmaperusteisen oppimisen keskeisiä tavoitteita ovat tutkitun tiedon käytön helpottaminen, perustelevaan oppiminen ja kriittisen ajattelun kehittyminen. Opiskelijoiden omien kokemusten perusteella näyttää siltä että ollaan oikealla tiellä, vaikka kehitettävää onkin. Ongelmaperustaisen opetusmenetelmän käyttö on haastava sekä opiskelijalle että opettajalle. Erityisesti opettajan roolin kehittämiseen ongelmaperustaisessa oppimisessa on syytä kiinnittää enemmän huomiota tulevaisuudessa.

Lähteet

- Antikainen N, Harvio, K & Laine S. 2004. Yksi kaikkien ja kaikki yhden puolesta. PBL-perusryhmän merkitys sairaanhoitajaopiskelijoiden oppimisessa. Opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu.
- Smith L. & Coleman V. 2008. Student nurse transition from traditional to problem-based learning. *Learning in Health and Social Care*, 7,114–123.
- Lähteenmäki M-L. 2000. Problem Based Learning: ongelmaperusteinen oppiminen ammatillisessa koulutuksessa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 1. Tampere.
- Moore J. 2009. An exploration of lecturer as facilitator within the context of problem-based learning. *Nurse Education Today* , 29, 150–156.
- Muhonen R, Parkkima M & Sallinen M. 2006. Ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) vaatimuksia sairaanhoitajaopiskelijoilta ja sairaanhoitajaopiskelijoiden odotuksia tutorilta PBL-perusryhmäistunnossa. Opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu.
- Paukkala M. 2000. Matka uudistuvaan oppimiseen ja opetukseen. Hoitotyön johtamisen lisäkoulutuksen ja ongelmaperustaisen oppimismenetelmän (PBL) arviointi. Mikkelin ammattikorkeakoulun tutkimuksia A: Tutkimuksia – Research reports 3. Mikkelin ammattikorkeakoulu.
- Rowan C., Mc Court, C. & Beake S. 2009. Midwives' reflections on their educational programme: a traditional or problem-based learning approach? *Midwifery* , 25, 213–222.
- Simula J (toim.). 2008. Ongelmaperustainen oppiminen raumalaiseen malliin. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja B, Raportit 3.

Yuan H., Williams B. & Fan L. 2008. A systematic review of selected evidence on developing nursing students' critical thinking through problem-based learning. *Nurse Education Today*, 28, 657–663.

Sari Nieminen

”ETTÄ VOIN HYÖDYNTÄÄ ERILAISIA KOKEMUKSIA OPPIESSANI SAIRAANHOITAJAKSI” – ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN AIKUISKOULUTUKSESSA

”Oppimisen lähtökohtana on aktiivinen opiskelija, jolla on halu oppia ja kehittyä.”

Lahden ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveysalalla ongelmaperustaista oppimista (PBL) on käytetty hoitotyön koulutusohjelman hoitotyön suuntautumisvaihtoehdossa pääasiallisena ammattiopintojen opetusmenetelmänä jo vuodesta 2001 lähtien. Sekä opettajien että opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia menetelmän avulla oppimisesta on kartoitettu oppilaitoksessa. Saadut tulokset osoittavat, että menetelmän käyttäminen sairaanhoitajakoulutuksessa on ollut tuloksellista. Koulutuksen aikana pyritään luomaan opiskelijalle monipuolisia sairaanhoitajan työssä tarvittavia valmiuksia. PBL-menetelmä mahdollistaa sen, että oppimista tapahtuu aitojen, todelliseen hoitotyön käytäntöön perustuvien potilasesimerkkien avulla pelkän teoreettisen luennoinnin sijaan. Opiskelijoiden työskentely 10–12 hengen pienryhmissä mahdollistaa myös sen, että opettaja oppii tuntemaan opiskelijat sekä hahmottamaan kunkin oppimistarpeita paremmin kuin suuren opiskelijaryhmän kanssa työskennellessään.

Hoitotyön suuntautumisvaihtoehdossa sairaanhoitajakoulutuksen pedagogiikka perustuu sosio-kognitiiviseen oppimiskäsitykseen, joka korostaa yksilöllistä tiedon muodostamista ja prosessointia. Oppimisen lähtökohtana on aktiivinen opiskelija, jolla on halu oppia ja kehittyä. Opiskelija nähdään myös sosiaalisena ja yhteisöllisenä toimijana. Aikuisopiskelussa pedagogiikka pohjautuu lisäksi konstruktivismiin, joka kognitiiviseen oppimiskäsitykseen yhdistyneenä korostaa opiskelijan aiempaa osaamista tiedollisilla ja taidollisilla osa-alueilla. Kun kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys liitetään ongelmaperustaiseen oppimiseen, luodaan edellytykset aikuisopiskelijan aiemmin hankitun osaamisen aktivoitumiselle ja uudelle, aiempaan tietoon perustuvalla oppimiselle. Oppimisessa korostuu vahvasti kokemuksen merkitys.

Aikuisopiskelutuksessa on huomattu, että oppimisympäristöjen tulee olla mahdollisimman monipuolisia ja joustavia. Pyrkimyksenä on myös luoda opiskelijoiden tarpeista lähteviä ja erilaisia ohjaus- ja opetusmenetelmiä hyödyntäviä koulutusmalleja. Koska aikuiset opiskelevat usein työn ohella, tarjoaa monimuoto-opetus heille joustavan tavan opiskella. Opiskelija voi irrottautua paikka- ja aikasidonaisuudesta, koska PBL-menetelmään kuuluu runsaasti itsenäistä sekä verkko-työskentelyä. Verkko-työskentelyn avulla aikuisopiskelijat voivat olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja tukea toisiaan oppimisen edistymisessä. Verkon avulla oppiminen edellyttää aikuisopiskelijalta tietoteknisiä valmiuksia, vahvaa motivaatiota ja vastuunottamista omasta oppimisesta.

PBL-menetelmän katsotaan edistävän ammattikorkeakouluopiskelijoiden asiantuntijavalmiuksien kehittymistä aktiivisella opiskelijoiden itsenäistä ongelmanratkaisukykyä. Sen avulla opitaan analysoimaan ja muokkaamaan tietoa sekä kriittinen ajattelukyky kehittyä. Tämä edellyttää sitä, että opetuksessa käytettävät herätteet ovat monipuolisia ja laadukkaita. Niiden tulee myös sopia opetuksen tavoitteisiin ja opiskelijan valmiuksiin niin, että huomioidaan opiskelijoiden aiemmat tiedot. Lähtökohtana on, että opiskelija kehittyä PBL-työskentelyn aikana arvioimaan

lukemaansa, kuulemaansa ja näkemäänsä kriittisesti sekä perustamaan päätöksensä aiheeseen liittyvään tutkittuun tietoon.

Sairaanhoitajakoulutukseen valituilla aikuisopiskelijoilla on usein taustallaan useiden vuosien työkokemusta joko hoitotyöstä tai muilta aloilta. Monella on myös saattanut kulua useita vuosia siitä, kun viimeksi on ollut koulutuksessa. Silloin kokemukset ja käsitykset saattavat pohjautua vahvasti behavioristisiin opetusmenetelmiin, joissa opiskelija on ollut passiivinen luentojen kuuntelija. Behavioristinen, oppijaa ulkoa päin ohjaava oppimistapa verrattuna menetelmään, joka edellyttää opiskelijan sisältä päin nousevaa itseohjautuvuutta ja vastuuta omasta oppimisesta, on monelle aikuisopiskelijalle täysin uutta. Tämä edellyttää opiskelijalta avointa suhtautumista uudelleenlaiseen oppimiskäsitykseen, sekä opiskelijan riittävää ohjaamista. Kun PBL-menetelmässä opettajan rooli on muuttunut ohjaajan rooliksi, kokee moni aikuisopiskelija tilanteen hämmentävänä. Toisinaan jopa negatiiviset tunteet voivat nousta pintaan, esimerkiksi koetaan kiukkuja tutoria kohtaan, koska hän ei ”opeta”. Onkin erittäin tärkeää, että aikuisopiskelijalle annetaan aikaa orientoitua uuteen tapaan opiskella ja oppia. Opettajan opetusstrategian ja opiskelijan oppimisstrategian tulisi olla yhteensopivia, jotta oppiminen olisi luontevaa.

Jotta PBL-työskentely saadaan aikuisopiskelijoilla hyvin alkuun, on oleellista hyvä ennakkotiedottaminen menetelmästä ja sen odotetuista eduista aikuisopiskelussa. Opiskelijan tulee saada riittävästi asianmukaista tietoa ongelmaperustaisesta oppimisesta ja sen toteuttamisesta koulutuksessa ennen PBL-istuntojen alkua. Ryhmää läpi koulutuksen ohjaavilla tutoreilla on suuri merkitys oppimaan oppimisen keskusteluissa ryhmän jäsenten kanssa. Opetusmenetelmistä yhdessä puhuttaessa pyritään vaikuttamaan siihen, että opiskelijat motivoituvat työskentelemään PBL-myönteisesti ja siten osaltaan ehkäistään PBL-ryhmäistuntojen rutinoituminen. Ryhmän tutoreiden sekä opintokokonaisuuksia opettavien jaksotutoreiden tehtävänä on tukea ja motivoida aikuisopiskelijaa löytämään uusi ja soveltuva tapa oppia. Kun opiskelija on saanut riittävästi informaatiota menetelmästä ja aikaa sulatella asiaa, on ryhmä- sekä jaksotutoreiden pyrittävä edelleen motivoimaan opiskelijaa menetelmän suhteen. Mielenkiintoiset, sopivasti haasteelliset herätteet ja taitavasti ohjatut perusryhmäistunnot auttavat opiskelijaa sitoutumaan PBL-työskentelyyn ja saavuttamaan oppimistuloksia. Aidosti kiinnostunut, kuunteleva jaksotutor, joka tarvittaessa puuttuu ryhmän työskentelyyn esittämällä kysymyksiä, on opiskelijoiden mukaan asiantunteva tutor perusryhmäistunnoissa.

Ongelmaperustainen oppiminen edellyttää opiskelijalta itseohjautuvuutta, johon aikuisopiskelija saattaa tarvita erillistä ohjausta kyetäkseen hankkimaan ja refleктоimaan opinnoissa tarvitsemaansa tietoa. Jos aiemmissa koulutuksissa itseohjautuvuutta ei ole edellytetty tai tuettu, voivat ongelmaperustaisessa oppimisessä oleelliset aikuisopiskelijan kriittisen ja itsenäisen ajattelun taidot olla heikot. Itseohjautuvuuden voidaan katsoa edellyttävän opiskelijalta huomattavaa muutosta henkilökohtaisessa oppimiskulttuurissa. Opiskelijan on orientoitava oppimiseen uudelleen.

PBL-työskentely perustuu työryhmän toimimiseen, jossa korostuvat ryhmäprosessit ja yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen. Ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus on tärkeä osa oppimista. Jaksotutorin tehtäviin kuuluu sekä ryhmän tehokkuudesta että sen kiinteydestä huolehtiminen. Tällä jaksotutor pyrkii takaamaan ryhmässä hyödynnettävän uuden tiedon muodostumisen, oppimisen edistymisen ja jäsenten vuorovaikutustaitojen parantumisen. Ammatissa kehittymisen kannalta myös itsearviointitaidot ovat välttämättömiä. PBL-menetelmän avulla opiskelijoiden

itsearviointitaidot kehittyvät jatkuvan itsearvioinnin, vertaisarvioinnin ja jaksotutorin antaman palautteen myötä.

Lahden ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveysalalla toteutettiin pienimuotoinen kysely osalle erästä hoitotyön aikuisopiskelijaryhmää syksyllä 2009. Opiskelijat opiskelevat hoitotyön koulutusohjelmassa ja valmistuvat sairaanhoitajiksi. Heidän opinnoissaan on sovellettu PBL-menetelmää opintojen alusta lähtien. Toteutetun kyselyn avulla haluttiin saada tietoa aikuisopiskelijoiden käsityksistä PBL-menetelmän avulla oppimisesta. Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan asteikolla 1/huonosti – 2/hyvin vähän – 3/hyvin – 4/melko hyvin – 5/erittäin hyvin – 6/en osaa vastata seuraaviin kysymyksiin :

Kuinka hyvin seuraavat PBL-opiskelutavat sopivat sinulle?

- a) omatoiminen tiedon hankkiminen
- b) omatoiminen etätehtävien tekeminen
- c) työskentely parin kanssa
- d) työskentely ryhmässä
- e) luentojen kuuntelu
- f) PBL-herätteet ja niiden purut
- g) taitopajatyöskentely
- h) tiedollinen kehittyminen
- i) sanallisen viestinnän kehittyminen
- j) oma toiminta ryhmän työskentelyn edistäjänä
- k) itsetuntemuksen lisääntyminen
- l) palautteen vastaanottaminen
- m) palautteen antaminen

Lisäksi opiskelijoita pyydettiin kuvailemaan PBL-menetelmän etuja ja kehittämiskohteita aikuisopiskelussa.

Kyselyn tulosten mukaan valtaosa opiskelijoista piti itselleen **hyvin soveltuvana** opiskelutapana **omatoimista tiedon hankkimista ja etätehtävien tekemistä**. Kysyttäessä **työskentelystä parin kanssa tai ryhmässä** enemmistö piti tapaa **melko vähän** itselleen soveltuvana. Sen sijaan **luentojen kuuntelua** enemmistö piti **erittäin hyvin** soveltuvana. Puolet opiskelijoista piti **PBL-herätetyöskentelyä melko hyvin** soveltuvana opiskelutapana, ja **taitopajoissa** työskentelyä **erittäin hyvin** soveltuvana opiskelutapana.

Opiskelijoita pyydettiin myös arvioimaan, miten he olivat kehittyneet PBL-menetelmän avulla. Enemmistö opiskelijoista arvioi, että he olivat kehittyneet **tiedollisesti hyvin** PBL-työskentelyn avulla. Valtaosa arvioi, että **sanallinen viestintä** oli kehittynyt **hyvin** PBL-työskentelyn kautta. Puolet opiskelijoista arvioi, että oli omalta osaltaan **edesauttanut ryhmän oppimista hyvin** PBL-työskentelyn aikana. **Oman itsensä tuntemisessa** PBL-työskentelyn aikana enemmistö arvioi, että oli kehittynyt **hyvin**. **Palautteen vastaanottamisessa** enemmistö arvioi kehittyneensä **hyvin**, samoin **palautteen antamisessa**.

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan PBL-opetusmenetelmän etuja ja kehittämiskohteita aikuisopiskelussa. **Eduiksi** opiskelijat mainitsivat seuraavat seikat :

"lähiopetusta on vähemmän"
"ei tarvitse istua luennoilla"
"auttaa ajankäytössä, kun käy työssä opiskelun aikana"
"itsenäinen tiedon etsintä"
"tiedonhaun kanavien löytyminen"
"erilaisten kokemusten hyödyntäminen"
"työkokemuksesta saadun tiedon jakaminen"

PBL-menetelmän **kehittämiskohteiksi** aikuisopiskelussa mainittiin seuraavat seikat:

"aikataulu väljemmäksi"
"monipuolisempia herätteitä – oikeasti uuden oppiminen"
"opetuksen tavoitteiden määrittely selvemmäksi"
"joustavuutta suoritustapoihin – ei pelkkää PBL-menetelmää"
"enemmän selkeitä luentoja"
"enemmän taitopajatyöskentelyä"
"pari- ja ryhmätöiden tekeminen todella vaikeaa, koska ei ole yhteistä aikaa"
"opettajan otettava isompi vastuu ryhmäistunnon etenemisestä – keskustelu ei saa päästä väärille urille – vahvat persoonat, pitkät työkokemukset"

Yhteenvetona voidaan varovasti päätellä, että PBL-menetelmä tukee aikuisopiskelijoiden tiedollista kehittymistä sairaanhoitajakoulutuksen aikana. Opiskelija oppii käyttämään useita relevantteja tietolähteitä etätehtäviä tehdessään, ja itsenäiset työskentelytaidot kehittyvät. Myös kriittinen ajattelu kasvaa ja vahvistaa ongelmanratkaisutaitoja. Herätetyöskentely yhdistettynä laadukkaisiin luentoihin ja käytännöllisiä taitoja vahvistaviin taitopajoihin on mielekästä ja motivoivaa. Aikuisopiskelijoiden aiempien tietojen ja taitojen hyödyntäminen PBL-työskentelyn aikana on ryhmää rikastuttavaa.

PBL-menetelmän voidaan katsoa vaikuttavan myös aikuisopiskelijoiden sanallisen ilmaisen kehittymiseen. Työskentely pienryhmissä on antanut opiskelijoille luento-opetusta enemmän mahdollisuuksia tuoda esille omia näkemyksiä ja kommentoida toisten mielipiteitä. Tämä on kehittänyt suullista ilmaisua, mutta myös kuuntelemisen taitoa. Lisäksi vuorovaikutus- sekä ryhmätyöskentelytaidot ovat kehittyneet, kun on saanut ja antanut suullista palautetta PBL-työskentelyn aikana. Rohkeus itsensä ilmaisuun on kehittynyt. Sairaanhoitajan yleisiin ammattitaitovaatimuksiin kuuluvat mm. vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, joita PBL-menetelmän voidaan katsoa kehittävän koulutuksen aikana.

Opintokokonaisuuksia suunniteltaessa jaksotutoreiden haasteena on luoda toteutuksesta mahdollisimman kattava ja joustava vastaamaan aikuisopiskelijoiden erilaisia oppimistarpeita. Monipuoliset luennot, käytännölliset taitopajat, opintokäynnit sekä heräteistunnot muodostavat kokonaisuuden, jonka painotuksia jaksotutorit voivat toteuttaa joustavasti eri aikuisryhmien tarpeiden mukaisesti erillisen, nuorisoryhmistä poikkeavan toteutussuunnitelman avulla. Aikataulutukseen on syytä kiinnittää mahdollisuuksien mukaan huomiota, jotta opiskelijoille jää riittävästi työ-

kentelyaikaa. Vaarana on, että opiskelu muuttuu pakkorytmiseksi ja jäykäksi, jolloin opiskelijoiden on vaikeaa motivoitua viikosta toiseen jatkuvaan samanlaiseen menetelmän toteuttamiseen. PBL-menetelmän joustava ja ryhmäkohtainen käyttö on suotavaa. On myös tärkeää tuottaa vaihtelevia, ryhmäkohtaisia herätteitä PBL-istuntoihin ja huomioida eri aikuisryhmien erilaiset taustat ja oppimistarpeet. Aikuisryhmiä opettavan jaksotutorin vaativana tehtävänä on tuottaa herätteitä, jotka ovat riittävän haasteellisia vastaamaan aikuisopiskelijoiden oppimistarpeita. Jaksotutorin aktiivinen, luonteva toiminta työskentelyn aikana edesauttaa opintojen etenemistä.

Oppimisympäristöjen monipuolistaminen on myös toivottavaa. Opintojen vieminen esimerkiksi verkkoon entistä enemmän on yksi tapa hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä. Verkon avulla oppiminen edellyttää aikuisopiskelijalta tietoteknisiä valmiuksia, joihin usein tarvitaan paljon ohjeistusta ja tukea. Kun riittävät valmiudet on saavutettu ja verkkototeutus on mielekäs, sen voidaan katsoa soveltuvan hyvin aikuisopiskelijalle. Itsenäinen työskentely verkossa sopii aikuiselle, jonka aika opiskeluun on rajallinen työnteon ja perheen yhdistelmässä. Verkko-opetuksen käyttäminen tuo aikuisopiskelijalle myös kaivattua vaihtelevuutta ja monimuotoisuutta opintoihin sekä mahdollistaa opintojen etenemisen kotoa käsin. Verkkoa voidaan aikuisopiskelussa hyödyntää mm. tiedottamisen, opiskelumateriaalin jakamisen sekä oppimistehtävien tuottamisen välineenä. Lisäksi opiskelija voi seurata vaikkapa luennoista tehtyjä verkkovideotallenteita. Opiskelijat voivat myös käydä opiskeluaiheeseen liittyviä keskusteluja verkossa ja näin jakaa aiempia kokemuksiaan muille.

Ryhmätutorin rooli ja tuki korostuvat opintojen alussa, jolloin PBL-menetelmästä ja sen avulla oppimisesta informoiminen on oleellista. Oppimiseen ja opiskeluun liittyviä ohjauksellisia kysymyksiä voivat olla esim. opiskelijaan itseensä liittyvät kysymykset oppijana, oppimaan oppimisen taidot, erilaiset oppimistrategiat ja opiskelukäytännöt. Ryhmätutorilla on myös merkittävä tehtävä opiskelijoiden ryhmäytymisen ja myönteisen ryhmähengen syntymisessä, jotta opiskelu PBL:n avulla on turvallista ja luontevaa. On hyvä järjestää opintojen alkuun riittävästi yhteistä aikaa, jolloin tutustuminen opiskelijatovereihin ja opiskeluun liittyviin uusiin asioihin on mahdollista. Ongelmana lienee kuitenkin useista syistä johtuva opintojen kireä aikataulu – opiskelijalle ei juuri jää aikaa vaadittavaan uudelleen orientoitumiseen oman oppimisensa suhteen.

Lähteet

Antikainen N., Harvio K. ja Laine S. : Yksi kaikkien ja kaikki yhden puolesta. PBL-perusryhmän merkitys sairaanhoitajaopiskelijoiden oppimiseen. *Sairaanhoitaja* 5/ 2005, 24–26.

Kankaanpää T. ja Koskinen H. 2007. Ongelmaperustaisesta opetusmenetelmästä laatua yliopistokoulutukseen? *Aikuiskasvatus* 3/2007, s. 206–212.

Lauri S. 2006. Hoitotyön ydinosaaminen ja oppiminen. WSOY.

Lähteenmäki M-L. 2000. Problem-based learning – Ongelmaperustainen oppiminen ammatillisessa koulutuksessa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset, no 1. Tampere.

- Lähteenmäki M-L. 2006. Reflektiivinen dialogi ongelmaperustaista koulutusta rakentavassa yhteistyössä. *Aikuiskasvatus* 2/2006, s. 84–95.
- Lätti M. ja Putkuri P. 2009. ”Aikuisopiskelijan ohjaus on kuin tekisi palapeliä”. Aikuisopiskelijan ohjaustarpeet ja ohjaustoiminta ammattikorkeakouluissa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Minun maailmani. Opinto-opas 2009–2010. Lahden ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysala. Hoitotyön koulutusohjelma, hoitotyön suuntautumisvaihtoehto. Aikuiskoulutus.
- Moisio E-L. 2006. Sairaanhoidajaksi aikuiskoulutuksessa. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon suorittaneiden kokemukset sairaanhoidajakoulutuksesta ammattikorkeakoulussa ja yleisten ammattitaitovaatimusten kehittymisestä. Väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Muhonen R., Parkkima M. ja Sallinen M. 2006. Ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) vaatimuksia sairaanhoidajaopiskelijoilta ja sairaanhoidajaopiskelijoiden odotuksia tutorilta PBL-perusryhmäistunnossa. Opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysalan laitos.
- Paukkala M. 2008. Monimuotoiset oppimisympäristöt lähihoitajaopiskelijan tukena matkalla ammattilaiseksi. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Perttilä, M. 2004. Se on totta, mikä toimii. Ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) käyttöönotto sairaanhoidajakoulutuksessa. Lisensiaatintyö. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Rasinkangas, A. 2004. Matka ongelmaperustaiseen oppimiskulttuuriin. Saarijärven Offset OY. Saarijärvi.
- Tuomi J. ja Äimälä A-M. 2006. Paluuta entiseen ei ole, mutta...Opettajien kokemuksia ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa. Saatavissa : <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article>.
- Valleala U. 2007. Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa Collin K. & Paloniemi S. (toim). Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. PS-kustannus, WS-Bookwell. Juva.
- Öystilä, S. 2003. Ongelmakohtat ryhmän ohjaamisessa. Teoksessa Poikela E. (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka, teoriaa ja käytäntöä. Tampereen yliopistopaino Juvenes Print OY.

KIRJOITTAJAT

Raija Hirvonen Hoitotyön lehtori, ikääntyneiden hoitotyö, hoitamisen perustaidot

Päivi Ivanoff-Lahtela Hoitotyön lehtori, lasten ja nuorten hoitotyö

Jaana Kamppari Sairaanhoitaja, hoitotyön opettajaopiskelija

Eveliina Kivinen Hoitotyön lehtori, hoitotyön perustaidot, harjoittelukoordinaattori

Tanja Koivula Päätoiminen tuntiopettaja, terveydenhoitotyö

Laura Laakkonen Päätoiminen tuntiopettaja, sisätautien hoitotyö

Kati Lantta Hoitotyön lehtori, mielenterveys- ja päihdetyö

Sari Nieminen Hoitotyön lehtori, perioperatiivinen hoitotyö

Katariina Poutanen Sairaanhoitajaopiskelija

Outi Rajala Sairaanhoitajaopiskelija

Helena Sillanpää Hoitotyön lehtori, mielenterveys- ja päihdetyö

Matleena Takaluoma Hoitotyön lehtori, ikääntyneiden hoitotyö, hoitotyön perustaidot

Hannele Tiittanen Hoitotyön koulutusohjelman yliopettaja

Anne Vuori Hoitotyön lehtori, terveydenhoitotyö

Tämän julkaisun tarkoituksena on tuoda esille opetuksen käytäntöä ongelmaperustaisen oppimisen viitekehyksessä. Lahden ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelmassa on toteutettu ongelmaperustaista opetusmenetelmää jo kymmenen vuotta ja tässä julkaisussa tuodaan esille hyväksi koettuja ratkaisuja, uusia kokeiluja sekä opettajien ja opiskelijoiden ääntä menetelmän käytöstä.

Julkaisun tarkoituksena on herättää ajatuksia. Se voi toimia reflektioivana peilinä niille, jotka ovat jo hypänneet ongelmaperusteisen menetelmän käyttöön ja toisaalta julkaisu toivottavasti innostaa niitä, jotka vasta ovat harkitsemassa siirtymistä tähän menetelmään. Julkaisu palvelee myös lukuisia hoitotyön ammattilaisia, jotka käytännössä ohjaavat ongelmaperustaisen menetelmän mukaan opiskelevia opiskelijoita.

Lahden ammattikorkeakoulun julkaisusarjat

A Tutkimuksia

B Oppimateriaalia

C Artikkelikokoelmat, raportit ja muut ajankohtaiset julkaisut

ISSN 1457-8328

ISBN 978-951-827-110-2