

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Ehrola Kati
Järvinen Toni

Kehittämishanke

Ongelmaperustaisen oppimisen soveltaminen

Messut-projekti

Työn ohjaaja Sirpa Levo-Aaltonen
Tampere 3/2011

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Ehrola, Kati; Järvinen, Toni
Ongelmaperustaisen oppimisen soveltaminen. Messut-projekti.
33 sivua + 3 liitesivua
Maaliskuu 2011
Työn ohjaaja Sirpa Levo-Aaltonen

TIIVISTELMÄ

Tämän päivän työelämä edellyttää työntekijältään käytännön ongelmien pohtimista ja niiden ratkaisemista. Tähän myös oppilaitokset pyrkivät valmentamaan oppilaitaan jo opiskeluvaiheessa. Yhtenä opetusmenetelmänä tässä valmennuksessa voidaan käyttää ongelmaperusteista oppimista. Ongelmaperustainen oppiminen eli PBL pohjautuu sekä kognitiiviseen psykologiaan että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Tämä opetusmenetelmä opettaa oppilaita aktiiviseen tiedonhankintaan, kehittää ongelmanratkaisukykyä ja ryhmätyöskentelytaitoja. Hanketyön tekijöille PBL näyttäytyi oppimisen kannalta toimivalta menetelmältä. Edellytyksenä eo. nähtiin se, että tämän tyyppiseen oppimismenetelmään tulee niin opiskelijoiden kuin opettajankin paneutua riittävän paljon. Toisaalta sitä ei myöskään saa pitää ainoana oikeana opetusmenetelmänä.

Tämän hanketyön tarkoituksena oli tutkia, miten teoria ja käytäntö voidaan yhdistää toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen kokous- ja kongressipalvelut -kurssissa, mikä on tavallisesti toteutettu luokkaopetuksena. Kokous- ja kongressipalvelut -kurssin yhden osion opetusmenetelmänä käytettiin ongelmaperusteista oppimista, jota hyödynnettiin tämän hanketyöhön toimintatutkimuksellisessa osuudessa. Kurssi toteutettiin syksyllä 2009. Opiskelijat toteuttivat Messut-projektin, missä he kokosivat pääsääntöisesti itse teorian aiheeseen ja toteuttivat sen käytännössä osallistumalla Apuvälinemessuille yhteistyökumppaniyhdistyksen kanssa.

Kurssi onnistui odotusten mukaisesti ja täytti kaikilta osin sille asetetut tavoitteet. Ongelmaperusteista oppimista voidaan tämän kokemuksen perusteella suositella käytettäväksi sellaisillekin kursseille, jotka tavallisesti on toteutettu luokkaopetuksena. Kurssin uudelleensuunnittelu vaatii opettajalta ylimääräistä suunnittelua ja toteutusta, mutta lopputulos on kaikille osapuolille positiivinen ja hyvin työelämää palveleva.

Asiasanat: ongelmaperustainen oppiminen, PBL, messut, hotellivastaanottovirkailijatulokinto

Sisällysluettelo

1 Johdanto	4
2 Ongelmaperusteinen oppiminen eli PBL	6
2.1 Taustaa	6
2.2 Keskeiset piirteet	6
3 PBL pedagogisesta näkökulmasta	8
3.1 Ongelmaperustaisen pedagogiigan tietokäsitys	8
3.2 Ongelmanratkaisuprosessi	10
3.3 PBL-opetussuunnitelma tieto- ja oppimisympäristönä	11
3.3.1 Ongelman suunnittelu	13
3.3.2 Apua ongelman suunnitteluun	14
4 PBL:n keskeisiä käsitteitä ja rooleja	15
4.1 Asiantuntijuus	15
4.2 Keksiminen	15
4.3 Väline vai opetusfilosofia?	16
4.4 Opettajan rooli ongelmaperustaisessa oppimisessä	16
4.5 Oppija ja ongelmaperustainen oppiminen	18
4.6 Ongelmaperustaisen oppimisen edut ja kritiikki	18
4.7 Ongelmaperustainen oppiminen eri alojen opetuksessa	19
5 Ongelmaperustainen oppiminen ja Messut-projekti	19
5.1 Projektikuvaus	21
5.1.1 Hotellivastaanottovirkailijatutkinto	21
5.1.2 Opintokokonaisuus messut	22
5.1.3 Messut projektin taustaa	22
5.2 Messut -projekti 5.10 - 13.11.2009	25
5.2.1 Teoria ja suunnittelu	25
5.2.2 Apuvälinemessut 4.11. - 7.11.2009	26
5.2.3 Päätöskokous	27
5.2.4 Messuprojektin päätös ja purku	28
5.3 Pohdinta	28
6 Yhteenveto	31
Lähteet	33
Liitteet	34
Liite 1: Kurssi-ilmoitus	34
Liite 2: Tehtävät	36

1 Johdanto

Tämän hanketyömme teoriatausta, ongelmaperustainen oppiminen, pohjautuu sekä kognitiiviseen psykologiaan että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Ongelmaperustaisessa oppimisessä uutta tietoa rakennetaan hyväksikäyttämällä jo olemassa olevia tietorakenteita ja -käsitteitä. Ongelmaperustaisessa oppimisessä korostetaan oppijan henkilökohtaista vastuuta omasta oppimisestaan. Tässä opetusmenetelmässä opettajan (tutorin) rooli on ohjata oppijaa ja oppimista, ei niinkään jakaa valmista tietoa.

Ongelmaperusteista oppimista rakennetaan aitoja työelämän ongelmia pohtimalla ja ratkaisemalla. Ongelmaperusteinen oppiminen on aktiivista ryhmätyötä. Ongelma(t) pyritään ratkaisemaan esittämällä kysymyksiä ja etsimällä niihin vastauksia. Samalla luodaan mahdollisuus oppia jotakin uutta. Ongelmaperustainen oppiminen ei perustu ulkoa opetteluun. Ongelmaperustaisessa oppimisessä tavoitteena on kehittää opiskelijoiden tiedonhankintaa, ongelmanratkaisukykyä, ryhmätyöskentelytaitoja sekä tiedon soveltamistaitoja, joten sillä on varsin selvä ja vahva yhteys työelämään ja sen tarpeisiin.

Tekemällä oppii -toiminnassa teorian merkitys painottuu sekä oppimisessä että kehittämisessä toisella tavalla kuin perinteisessä mielessä ymmärretty oppiminen. Teoria ei ole itsetarkoitus vaan toimii vastauksena kokemusten reflektoinnista syntyneisiin tarpeisiin. Olennaista on käytännön kokemusten ja näkemysten jakaminen sekä niiden kriittinen ja monipuolinen tarkastelu. Teoriaopintojen on tarkoitus edistää tuota tarkastelua ja samalla avata uusia mahdollisia näkökulmia. (Toiskallio et.al. 1994, 15.)

Tämän hanketyön tapaustutkimus-osuudessa tarkastellaan, miten käytäntö ja teoria voidaan yhdistää toisen asteen opetustyössä. Tapaustutkimus valittiin tutkimustavaksi siksi, että sen avulla saadaan hyvin tietoa yksittäisestä tapauksesta. Lisäksi tapaustutkimuksessa tutkitaan yksittäisen tapauksen yhteyttä ympäristöön käytännön tilanteessa, tässä tapauksessa *casé Messut*. Tapaustutkimuksessa pyritään myös kuvailemaan tutkimuskohdetta kysymyssanoilla miksi ja miten. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 130-131.) Opettajat jäävät helposti opettamaan asioita luokkahuoneisiin ilman lähempää käytännön esimerkkiä opiskelijoille. Tämä on helppo tapa opettaa, mutta kuinka paljon enemmän oppilaat oppivat päästessään siirtämään opitun asian heti käytäntöön. Onko tämä mielekkäämpi tapa opiskella opiskelijoille, jotka ovat enemmän tekijöitä kuin luki-

joita? Kuinka paljon enemmän ongelma-perustainen opettaminen vaatii opettajalta kuin perinteinen luokkahuoneopetus? Esimerkiksi näihin kysymyksiin pyrimme vastaamaan hanketyössämme.

2 Ongelmaperusteinen oppiminen eli PBL

Jokaisella ihmisellä on omanlaisensa käsitys niin oppimisesta kuin opettamisestakin. Eri käsitykset perustuvat yksilöiden omiin, henkilökohtaisiin kokemuksiin. Näin ollen oppimisen käsitteellinen kuvaaminen yksiselitteisesti on mahdotonta. (Kupias 2002, 7.)

Perinteisesti opetus on määritelty sellaiseksi oppilaan ja opettajan väliseksi suhteeksi, jossa opettaja jakaa hallitsemansa tiedon oppilaille, jolla sitä ei ole (vrt. behaviorismi). Tänä päivänä kehittynyt informaatioteknologia, muuttunut tietokäsitys sekä monipuolistuneet oppimisympäristöt nostavat esiin vahvasti oppijan oman roolin. Opettaminen nähdäänkin vuorovaikutussuhteena, jossa oppija on aktiivisessa roolissa. (Luukkainen 2000, 56.)

2.1 Taustaa

Suomenkielinen termi ongelmaperustainen oppiminen (problem-based learning) on suora käänös englannin kielestä. Puhuttaessa siitä käytetään usein lyhennettä PBL. (Poikela 2003, 28.) Ongelmaperusteisen oppiminen sai alkunsa 1960-luvulla Kanadassa McMasterin yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa. Nopean leviämisen seurauksena 1970-luvun loppuun mennessä ongelmaperustainen oppiminen tunnettiin maailmanlaajuisesti, ja sitä käytettiin paitsi lääketieteen opetuksessa, myös useiden muidenkin tieteenalojen opetuksessa. (Boud & Feletti 1999, 16 - 17.)

2.2 Keskeiset piirteet

Mikä ja mitä on ongelmaperustainen oppiminen? Kyseessä on oppimismenetelmä, jossa kehitetään oppimistaitoja, ja jossa perinteistä ulkoa opiskelua vältetään. Kolme ongelmaperusteisen oppimisen keskeistä piirrettä ovat seuraavat (Boud & Feletti 1999, 56):

- PBL kannustaa avoimeen, pohtivaan, kriittiseen ja aktiiviseen opiskeluun.

- PBL on moraalisesti perusteltavissa sikäli, että se kunnioittaa sekä oppilasta että opettajaa yksilöinä, jotka kohtaavat yhteisessä oppimisprosessissa tietoineen, ymmärtämyksineen, tunteineen ja pyrkimyksineen.
- PBL pohtii tiedon luonnetta – tieto nähdään monisyisenä ja sitä muuttavat yhteisöjen reaktiot ympäristössä havaittuihin ongelmiin.

Ongelmaperustainen oppiminen on uudenlainen näkemys oppimiseen ja opettamiseen. Ongelmaperustainen oppiminen perustuu aitojen työelämässä kohdattavien ongelmien ratkaisemiseen. Eri käsitteiden ja teorioiden merkitystä ei jätetä huomiotta, mutta ne korostuvat uudella tavalla. Oppiminen ei ole enää pelkkää ulkoa opiskelua ja harjoittelua, vaan enemmän ammatillisten ongelmien tutkimista ja käytännön haasteellisen työn tekemistä. Toisin sanoen kysymys on tekemällä oppimisesta. (Poikela 2006, 1.)

Pohjimmiltaan PBL on (uudenlainen) ajattelutapa, jossa hylätään perinteinen sisältökeskeistä oppimista painottava tapa ajatella. Ongelmaperustaisen oppimisen tavoite on työn ja koulutuksen toiminnallinen vastaavuus, jossa koulutus halutaan nähdä kokemuksen ja osaamisen tuottamisena tiedonjakamisen sijaan. (Poikela 2003, 1.)

3 PBL pedagogisesta näkökulmasta

Seuraavassa tarkastellaan ongelmaperusteista oppimista pedagogisesta näkökulmasta. Ensiksi puntaroidaan tieto- ja oppimiskäsitystä. Toiseksi kuvataan PBL-sykli, jonka ydin on arviointi. Myös reflektoinnin merkitystä oppimis-, ryhmä- ja ongelmaratkaisuprosessissa käsitellään. Kolmanneksi tarkastellaan PBL-opetussuunitelmaa tieto- ja oppimisympäristönä. Viimeiseksi käydään läpi ongelman suunnittelun merkitystä PBL-prosessin keskeisenä elementtinä.

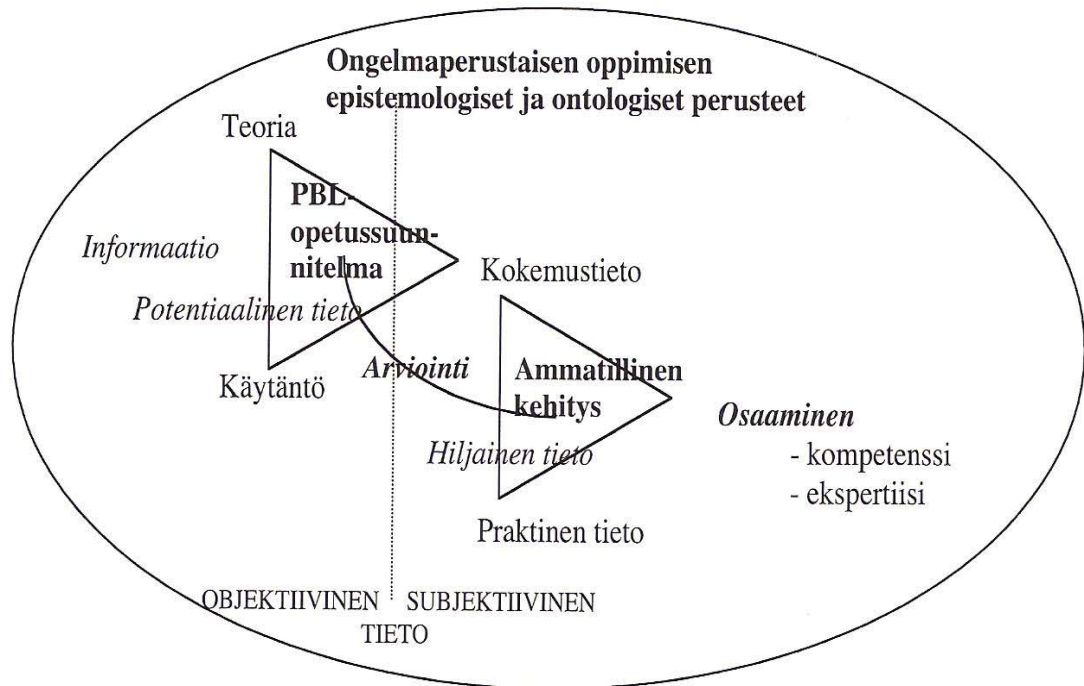
3.1 Ongelmaperustaisen pedagogiikan tietokäsitys

Perinteisesti tieto on jaettu teoreettiseen (mitä) ja käytännölliseen (miten) tietoon. Nykyaikaisen ajattelun mukaan tieto jakautuu edellisten lisäksi myös kokemukselliseen miten-tietoon. Tiedon ulottuvuuskin vaihtelee. On olemassa sekä symbolista, havaittavissa olevaa tietoa että sanatonta ns. hiljaista tietoa. Hiljaista tietoa on usein vaikea havaita. Myös potentiaalisen tiedon käsitteestä puhutaan. Potentiaalinen tieto on objektiivista siinä mielessä, että se ei vielä ole muuntunut yksilön tai yhteisön osaamiseksi. Potentiaalinen tieto on ympäristön sisältämä mahdollisuus ja tavoitteellisen ajattelun ja toiminnan kohde. Tätä ajattelua ja toimintaa kutsutaan yleisesti oppimiseksi, jota koulutuksessa toteutetaan (määrämuotoisen) opetussuunnitelman puitteissa. Työelämässä tämä toteutuu erityisesti ammatillisen kehittymisen yhteydessä, ei ehkä niinkään määrämuotoisen työssä oppimisen yhteydessä. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000¹; Poikela, 2006, 2 - 3.)

Kuviossa 1 jäsennetään sitä, mistä oppimisessa on kyse. Kuvion vasemmanpuoleinen kolmio kuvaa koulutuksen maailmaa ja oikean puoleinen kolmio työn ja ammatin maailmaa. Opetuksen tarkoituksena on ohjata substanssin käsittelyä siten, että oppija kykenee integroimaan tarvittavaa teoria- ja käytäntötietoa oppimisen prosesseissa. Integroinnin seurauksena on ns. kokemustieto. Kokemustieto on luonteeltaan hyvin pysyvää verrattuna puhtaaseen muistitietoon tai elämyksiin vailla teoreettista ymmärrystä. Ongelmaperustaisessa opetussuunnitelmassa tulee ehdottomasti ottaa huomioon työ- ja ammattielämä, jossa oppiminen jatkuu saumattomasti aina asiantuntijan pätevyyden saa-

¹ Alkuperäinen lähde: Järvinen A., Koivisto T. & Poikela E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.

vuttamiseen asti. Koulutuksen keskeisenä tehtävänä on tuottaa laadullisesti hyvää kokemustietoa, jonka varassa aloitteleva työntekijä kykenee oppimaan työssään ja kehittymään ammatissaan jatkuvasti. (Poikela 2003, 1 - 2; Poikela 2006, 2 - 3.)



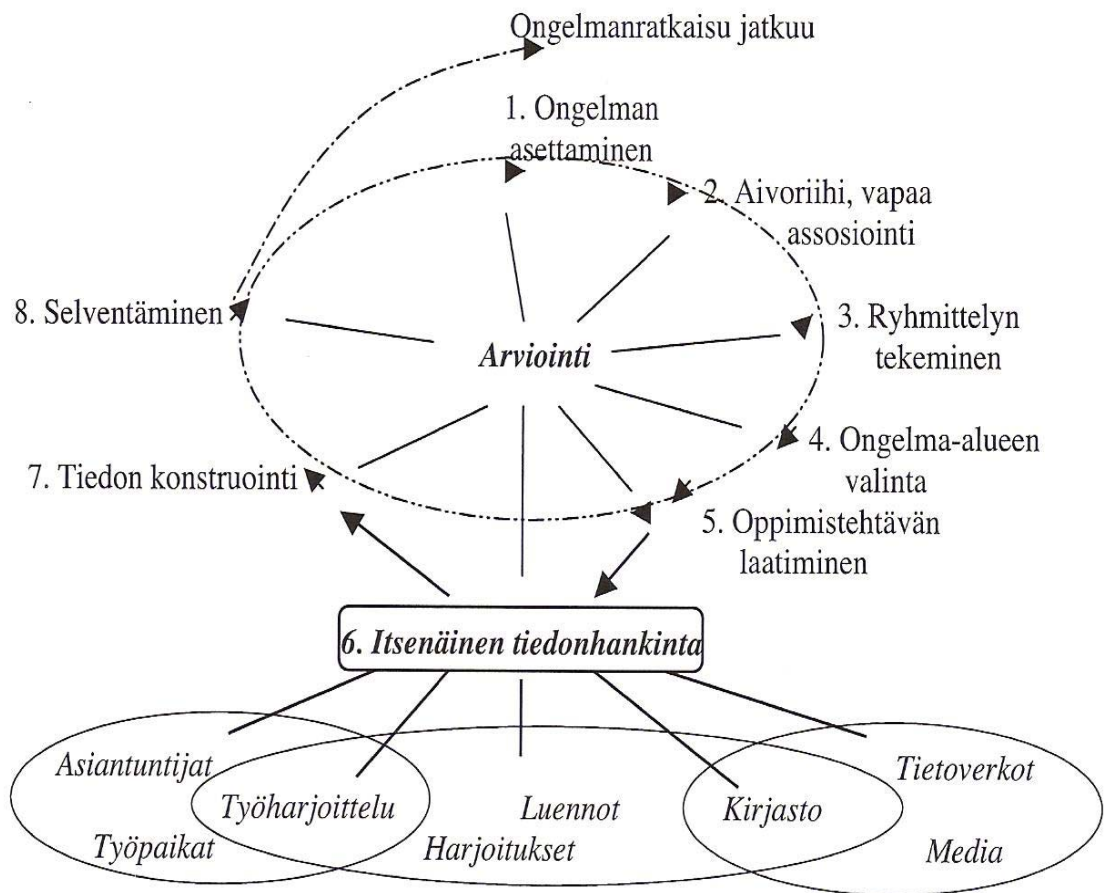
Kuvio 1. Ongelmaperustainen oppiminen (Poikela 2006, 2).

Toisaalta kuvio 1 selventää oppimisen ja osaamisen asiayhteydellistä ja ajallista siirtymää. Koulutuksesta alkanut oppiminen jatkuu saumattomasti työssä. Keskeisen tärkeää on se, millainen tieto- ja oppimisympäristö työorganisaatiossa muodostuu, miten onnistutaan hyödyntämään työyhteisöön kuuluvien ammatillista kokemusta sekä kuinka tavoitetaan yksilöissä, ryhmissä ja organisaatiokulttuurissa piilevä hiljainen tieto. Samoja ongelmia kohdataan ja ratkaistaan sekä koulutus- että työorganisaatioissa. Opettajien pitää jatkuvasti kehittää omaa osaamistaan, mikä PBL:ssa voi tarkoittaa ammatillisen identiteetin muutosta. Seurauksena on, että tiedon jakajista tulee oppimisen ohjaajia. Myös arvioinnin merkitys kasvaa. Tämä johtuu siitä, että koulutuksen ja työelämän toimijat tarvitsevat oppimisen, opetuksen ja koulutuksen suunnittelussa paljon tietoa osaamisen tarpeista ja mahdollisuuksista vastata näihin tarpeisiin. (Poikela 2003, 1 - 2; Poikela 2006, 3.)

3.2 Ongelmanratkaisuprosessi

Sisältöjen sijaan ongelmalähtöisen oppimisen perustana ovat työelämälähtöiset, huolellisesti suunnitellut ja laaditut ongelmat, jota ei pystytä ratkaisemaan suoraan aiempien tietojen pohjalta. Ratkaisua ongelmaan haetaan toisaalta etsimällä ja opiskelemalla uutta tietoa, toisaalta soveltamalla löydettyä uutta tietoa. Opiskelu tapahtuu vuoroin pienryhmissä ja vuoroin itsenäisesti opiskellen. Työskentelyä ja opiskelua ohjaa tutor (opettaja). Ongelman esittelyn jälkeen opiskelu etenee usein ns. seitsemän askeleen mukaan. Käytännössä askeleet 1 - 5 suoritetaan ensimmäisen ryhmäistunnon (tutoriaalin) aikana, jota seuraa itseopiskelujakso. Tämän jälkeen kokoonnutaan toiseen ryhmäistuntoon opitun purkuun. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 217.)

Syklimallin mukaan ongelman käsittely (ks. kuvio 2) alkaa ryhmäistunnoissa eli tutoriaaleissa, joita ohjaa tutor (opettaja). Istunnot kestävät kerrallaan yleensä kahden tai kolmen oppitunnin ajan. Syklin *alussa* opiskelijat selventävät asetettuun ongelmaan liittyvät käsitteet ja perspektiivin. *Toisessa* vaiheessa kartoitetaan opiskelijoiden aikaisempi tietämys aihealueesta. Nyt ongelmaa lähestytään ideoinnilla ja pohdinnalla käsittelyn mahdollisuuksista. *Kolmannessa* vaiheessa ideat ryhmitellään. Eritellään erilaiset ja yhdistetään samanlaiset käsitteet. *Neljännessä* vaiheessa valitaan oppimisen kannalta keskeisimmät ja ajankohtaisimmat ongelma-alueet. *Viidennessä* vaiheessa tapahtuu niiden oppimisen tavoitteiden ja tehtävien määrittely, joita valittu ongelmanratkaisu edellyttää. Syklin *kuudennessa* vaiheessa hankitaan tarvittavaa uutta tietoa mm. perehtymällä aihealueeseen liittyvään kirjallisuuteen. Opiskelua tapahtuu sekä yksin että osittain pienryhmissä. Syklin *seitsemännessä* vaiheessa alkaa uusi tutoriaali. Nyt testataan sitä, miten hyvin itsenäisessä opiskelussa on onnistuttu, ja toisaalta kuinka hyvin ongelmaa osataan käsitteellistää uudelleen. Syklin *kahdeksannessa* vaiheessa palataan alun ongelmanasetteluun. Tarkoituksena on saada mahdollisimman selkeä kuva ongelmanratkaisun ja oppimisen kehittymisestä ja luoda pohjaa prosessin etenemiseen. Huolimatta siitä, että arviointi kuuluu olennaisesti syklin jokaiseen vaiheeseen, on myös jokaisessa tutoriaalissa syytä käydä lopuksi erityinen palaute- ja arviointikeskustelu. Näin oppijat saavat kaipaamaansa tietoa omasta oppimisestaan, ryhmäprosessista ja ongelmanratkaisun kulusta. (Poikela 2006, 3 - 4.)



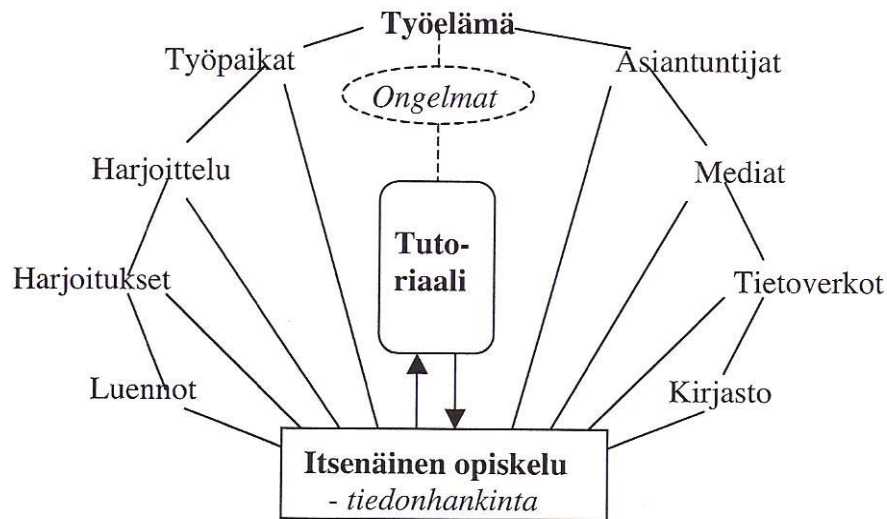
Kuvio 2. Ongelmaperustainen oppiminen ja itsenäinen tiedonhankinta (Poikela 2006, 4).

3.3 PBL-opetussuunnitelma tieto- ja oppimisympäristönä

PBL-opetussuunnitelma on tieto- ja oppimisympäristö, jota voidaan tutkia monien eri tekijöiden kautta. Näistä psykologiset vaikuttimet liittyvät uskomuksiin siitä, kuinka yksilöt hankkivat, organisoivat ja hyväksikäyttävät omaa osaamistaan ja hallitsemaansa tietoa. Pedagogiset odotukset puolestaan kohdistuvat teknologian avulla luotuihin ja kehitettyihin toimintoihin, metodeihin ja rakenteisiin oppimisympäristöissä. Kulttuurillisten perusteiden katsotaan heijastelevan vallitsevaa koulutususkkoa, organisaation arvoja ja rooleja. Pragmatismen tehtäväksi jää sillan rakentaminen teorian ja todellisuuden välille. Teknologiset tekijät tulevat esille mm. virtuaalisten oppimisympäristöjen yhteydessä. (Hannafin & Land 1997²; Poikela 2006, 5.)

² Alkuperäinen lähde: Hannafin M. & Land S. 1997. The foundations and assumption of technology-enhanced student-centered environment.

Ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelma voidaan yksinkertaistaa ns. protomalliksi:



Kuvio 3. PBL-opetussuunnitelma tieto- ja oppimisympäristönä (Poikela 2003, 3).

Oppimisen ytimenä on tutoriaali (ryhmäistunto), jonka kokoonpano käsittää yleensä 7 - 9 opiskelijaa ja tutor-opettajan. Istuntoja järjestetään yleensä yhdestä kahteen kertaa viikossa. Yhden aihekokonaisuuden aikana ryhmän kokoonpano pysyy muuttumattomana. Toinen keskeinen asia eo. ohella on istuntojen välinen ajanjakso, jonka aikana opiskelijat hankkivat itsenäisesti opiskellen tietoja monista eri lähteistä. Yhteinen ja kaikille sama tiedonhankinta kohdistuu teoreettisiin tiedon lähteisiin. On tärkeää keskustella siitä, mistä relevantein tieto löytyy, ja mitkä ovat tärkeimpiä lähteitä. Täydentävää tietoa voidaan etsiä mm. jakamalla tietolähteitä oppijoiden kesken. (Poikela 2006, 6.)

Ongelmaperusteisessa oppimisessä syklimallin mukaisesta ryhmä- ja itseopiskelusta seuraa ”esittävän” opetuksen, esim. luentojen määrän merkittävä väheneminen ja vastaavasti omatoimisen tiedonhankinnan lisääntyminen. Luentojen ja harjoitusten sisältöön kohdistuu paljon uusia laadullisia vaatimuksia, koska ne pitää sekä sovittaa että ajoittaa ryhmäistuntojen ja itseopiskelun ongelmanratkaisutarpeita varten. Myös oppimisympäristöön kohdistuu suuria laatuvaatimuksia, koska käytössä olevan materiaalin täytyy sekä soveltua että olla hyödyllistä ongelmanratkaisussa. Opiskelijoiden itsensä tuottaman materiaalin merkitys kasvaa merkittävästi, koska oppiminen perustuu suuressa määrin toisilta oppimiseen. Edelleen PBL-opetussuunnitelma edellyttää laajaa yhteis-

työtä oppilaitosten eri henkilöstöryhmien välillä. Opettajat eivät mitenkään selviä ilman tukea sekä kurssien suunnittelemisesta että niiden käytännön toteuttamisesta. Opettaja tarvitsee koko koulutusorganisaation tuen onnistuakseen ongelmaperustaisessa opettamisessa. (Poikela, 2006, 6.)

3.3.1 Ongelman suunnittelu

PBL-ongelma on terminä lähellä tutkimusongelman käsitettä, johon ei liity arkikielen negatiivisia merkityksiä eikä yksinkertaisia ratkaisuja. Kaikki luova toiminta edellyttää ongelmien tunnistamista, täsmentämistä ja ratkaisemista tavoitteiden ja tulosten saavuttamiseksi. Ongelma voi olla (Poikela 2006, 7):

- *Skenaario*, alku- tai osaskenaario, joka voi sisältää pidemmän ongelmanratkaisun perspektiivin kuin yhden PBL-syklin (ensimmäinen ja toinen tutoriaali-istunto) ajan; seuraavien syklien aikana uusi oppimistehtävä kohdennetaan ongelma-alueisiin, jotka eivät aikaisempaan tehtävään sisältyneet.
- *Tapaus*, joka vaatii ratkaisua tiettyjen reunaehtojen vallitessa; ongelman käsittely kestää yhden syklin ajan, toisin sanoen ongelma asetetaan ensimmäisen tutoriaalilin jälkipuoliskolla ja ratkaistaan toisen tutoriaalilin alkupuoliskolla, minkä jälkeen asetetaan taas uusi ongelma.
- *Lähtökohta* (trigger), jonka tehtävänä on herättää opiskelijoiden kiinnostus ja mielikuvat esitettyyn tilanteeseen liittyen. Voi olla kuva ilman sanoja, lyhyt ääni- tai videokatkelma, draamakohtaus tai muu esitys.

PBL-ongelman taustalta löytyy aina todellisen elämän ilmiöitä ja aitoja ammatillisen käytännön tilanteita. Ongelma ja sen käsittely vaatii laaja-alaista tietoa ja osaamista. PBL:ssa kyse ei rajoitu pelkän sisältötiedon hankkimiseen, vaan huomioon on otettava myös erilaiset arvot ja eettiset seikat. Ongelmien ratkaisu ei koskaan ala tyhjästä, vaan aikaisemman aiheeseen liittyvän tiedon ja kokemuksen tunnistamisesta ja hyväksikäytöstä. (Poikela 2006, 7.)

3.3.2 *Apua ongelman suunnitteluun*

PBL:ssa ongelman pitää olla monipuolinen, jotta opiskelijoiden motivaatio pysyy yllä. Ongelman ratkaisuun liittyvä tiedonhankintatyö ei saisi olla liian kuormittavaa, mutta ei myöskään liian kevyttä. Liian isotoinen ongelma johtaa helposti siihen, että toista tutoriaali-istuntoa siirretään pitkälle tulevaisuuteen. Liian pienitoinen ongelma ei taas sisällä riittävää haastetta tiedonhankinnan ja opiskelutaitojen kehittämiseen. Ongelman on siis oltava sopivan kokoinen työmäärältään, haastava, motivoiva sekä yhteiseen ja yksilölliseen oppimistoimintaan sitouttava. Suunniteltaessa ongelmaa on hyvä huomioida (Poikela 2006, 9) seuraavat asiat:

- Millainen työ- ja ammattikäytäntöön liittyvä tausta käsiteltävällä ongelmallalla on ja millaisessa tilanteessa se tyypillisesti kohdataan?
- Millaisia tietoja ja taitoja tarvitaan ongelman ratkaisemiseksi ja millaista toimintaa ongelmatilanne vaatii?
- Mitä opiskelijan on tarkoitus oppia ongelman käsittelyn ja ratkaisuprosessin aikana ja millaisiin oppimistuloksiin pyritään?
- Mitkä seikat ongelman ja tilanteen kuvauksessa vastaavat parhaiten oppimistavoitteisiin ja miten esitetään ongelman osiot, jotka herättävät oppijoiden kiinnostuksen oppimiseen ja ongelmanratkaisuun?

Opettajien huoli ja epäusko kohdistuu prosessin alussa eniten omiin ohjaamisen taitoihin. Prosessin edetessä aletaan nähdä arvioinnin merkitys sekä suhde uuteen opetussuunnitelma-ajatteluun. Jos arvioinnin toteutustavat ovat ristiriidassa PBL:n periaatteiden kanssa, seuraa uuden pedagogiikan uskottavuuden menetys. Opiskelijat panostavat oppimisessaan siihen, mitä arvioidaan ja käyttäytyvät sen mukaan, miten heitä arvioidaan ja miten he ovat arviointiprosessissa osallisina. Arviointi onkin ongelmaperustaisen pedagogiikan kehittämisen suurimpia haasteita. (Poikela 2006, 9.)

4. PBL:n keskeisiä käsitteitä ja rooleja

Ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyy keskeisesti muutamia käsitteitä ja rooleja. Seuraavissa luvuissa käydään läpi asiantuntijuus, keksiminen, välineellinen ja opetusfilosofinen näkökulma, opettajan ja opiskelijan roolit edellytyksineen ja ongelmaperustaisen oppimisen edut ja kritiikki sekä ongelmaperustainen oppiminen eri alojen opetuksessa.

4.1 Asiantuntijuus

Sisältökeskeiseen oppimiseen liittyy asiantuntijuuden käsite. Sisältökeskeisessä oppimisessä asiantuntijalla on paljon väitetietoa siitä, miten jokin asia on. Ongelmaperustaisessa opetuksessa ei turvata niinkään mainittuun väitetietoon, vaan kykyyn tunnistaa keskeiset ja merkityksellisimmät ongelmat ja kykyyn ymmärtää, miten niiden ratkaisemiseksi tulee edetä. Ongelmaperustaisessa ajattelutavassa korostetaan aina sitä, mitä kulloinkin tarvitaan. (Boud & Feletti 1999, 55.) Käytännössä tämä tarkoittaa ongelmanratkaisun harjoittelua opiskelun alusta alkaen. Näin edeten on helpompaa kytkeä opittuja asioita ja kokonaisuuksia koulun ulkopuoliseen maailmaan, so. työelämään. Opitun merkitystä on helpompi ymmärtää ja myös liittää suurempiin kokonaisuuksiin. Tästä on hyötyä myöhemmin kohdattaessa uusia, ratkaistavia ongelmatilanteita. (Hakkarainen ym. 1999, 216.)

4.2 Keksiminen

Keksimistä pidetään monesti selittämättömänä, ennustamattomana ja hallitsemattomana prosessina. Ideoita voi toki saada äkkiä ja arvaamalla, mutta on myös varsin mahdollista, että keksimisen ja sen taustalla olevan tiedon välille löytyy selvä yhteys. Ongelmien tunnistaminen, käsitteleminen ja ratkaiseminen on keksimisprosessi. Kasvatustieteessä keksimisen ja perustelemisen ero heijastuu koulutusta koskeviin uskomuksiin ja se on vaikuttanut koulutukseen epäsuotuisasti. Virheellinen erottelu johtaa kapeaan näkemykseen mm. asiantuntijuudesta, jota tällöin pidetään vain sisällön hallintana. Ei ole mahdollista laatia sääntöjä siitä, miten tulisi edetä tieteellisen oivalluksen saavuttamiseksi. Perusteleminen on asia erikseen. Perustelujen kohdalla on mahdollista sanoa, mitä loo-

gisesti pitäisi tehdä. Tieteellisten teorioiden tulee olla paitsi johdonmukaisia myös olennaisia asioita selittäviä. Perustelemista sovelletaan tieteellisten oivallusten lopputuloksiin eli siis esim. julkaistuihin teorioihin. Keksiminen ja perusteleminen ovat siis toisistaan poikkeavia. (Boud & Feletti 1999, 57 - 61.)

4.3 Väline vai opetusfilosofia?

Jos PBL katsotaan opetuksessa ja oppimisessa välineeksi, niin se koetaan lähinnä tekniikaksi tai metodiksi. Näin ymmärrettynä korostuu oppijan toiminnan näkökulma. Ongelmien käsittely ei johda automaattisesti laaja-alaiseen osaamisen kehittymiseen, varsinkaan, jos valitut ongelmat ovat luonteeltaan selkeästi ratkaistavia kuvauksia. Vaarana on, että ammatillisesta todellisuudesta muodostuu aivan liian suppea kuva. Yksi opetus suunnitelman ja ongelmien laatimisen vaikeimmista haasteista onkin se, miten hyvin valitut ongelmat heijastelevat käytännön työelämässä kohtattavia oikeita ongelmia. (Poikela 2003, 28 - 29.)

Jos taas PBL käsitetään opetusfilosofiaksi, niin kokemuksellinen oppiminen ja konstruktivismi korostuvat. Opiskelussa ja oppimisessa korostuu elinikäisen oppimisen merkitys. Vastaavasti oppilaitoksessa opetussuunnitelman kehittämisen ja oppimisen arvioinnin merkitys on keskeistä. Opetussuunnitelmassa integroidaan eri oppiaineiden tietoinneokset ja niiden pohjalta oppijalla on mahdollisuus jo opiskeluvaiheessa valmistautua työelämän tarpeisiin ammatillista osaamistaan kehittämällä. (Poikela 2003, 29.)

4.4 Opettajan rooli ongelma-perustaisessa oppimisessa

Ongelma-perustaisen opettaminen vaatii opettajalta merkittävää roolinmuutosta. Opettajan tehtävänä on olla tukemassa oppimisprosessia, ohjata ja auttaa opiskelijat läpi kustakin keskustelun ja päätöksenteon vaiheesta, sekä toimia ennaltaehkäisevästi ja auttavasti yhteistyön vaikeuksissa. (Boud & Feletti 1999, 39.) Opettaja edistää ryhmätyötä rohkaisemalla ryhmän jäseniä aktiiviseen osallistumiseen sekä huolehtii siitä, että kaikki ryhmässä todella osallistuvat. Muita opettajan tärkeitä tehtäviä ovat mm. tehtävien valinta ja suunnittelu, ajatuksia herättävien kysymysten esittäminen opiskelijoille, opiskelijoiden toiminnan arviointi ja siihen liittyvä jatkuva palaute. Vaikka opiskelijat määrit-

televät oppimistavoitteensa osin itsenäisesti, täytyy opettajan kuitenkin asettaa tietyt raamit opintojakson tavoitteille ja huolehtia, että tavoitteet saavutetaan. (Hakkarainen ym. 1999, 218.)

Muutos vaihdettaessa perinteisestä opettamisesta PBL-tutorointiin ei koskaan ole helppoa. Matka opettajasta ohjaajaksi on usein varsin haasteellinen. Sen lisäksi, että opettajan on sopeuduttava roolinmuutokseensa, myös opiskelijoiden on löydettävä oma PBL:n mukainen rooli. Huolimatta siitä, että opiskelijoille selitetään ja perustellaan PBL:n toiminnan periaatteet, muutos totutusta voi olla joillekin liian suuri. Roolikonfliktissa syntyy muutosvastarintaa uutta menetelmää kohtaan. Opiskelijoiden lisäksi vastustusta saattaa tulla opettajakollegoiden taholta. Opettajan itsensä tulee hyväksyä se, että opiskelijat tarvitsevat aikaa uuden menetelmän omaksumiseen. Lisäksi opettaja tarvitsee työssään koko instituution tuen. (Boud & Feletti 1999, 145 - 147.)

Siirtyessään ongelmaperustaiseen opetustyyliin opettaja joutuu tarkastelemaan uudelleen omaa suhdettaan niin oppimiseen, opiskelijoihin kuin asiasisältöihinkin. *Ensimmäiseksi* opettajan on sisäistettävä, että asioista opiskelijoille kertominen ei yleensä ole sama asia kuin opiskelijoiden oppiminen. Opettajan on alettava luottaa siihen, että opiskelijat oppivat asioita myös ilman, että niitä heille joku opettaa. Opettajan on nähtävä itsensä ensisijaisesti virikkeiden luojana ja ohjaajana, ei tiedon jakajana. *Toiseksi* opettajan suhde asiasisältöön muuttuu siten, että enää opettajan ei tarvitse miettiä, mitä kaikkea hänen on ehdittävä opettaa opiskelijoille. Eo. sijaan on pohdittava sitä, mitkä ovat opiskelijoiden kriittiset oppimistavoitteet eli mitä heidän on selvitettävä itsenäisesti. Lisäksi opettajan on selvitettävä, miten opiskelijoiden oppimat asiat liittyvät heidän aikaisemmin oppimiinsa tietoihin. *Kolmanneksi* on huomattava, että opettaja-oppilassuhde muuttuu. PBL:ssä perinteinen opettajakeskeinen asiantuntijuushierarkia murtuu ja opettajasta tulee enemmänkin oppimiskumppani. Vuorovaikutteisuus opiskelijoiden ja opettajan välillä lisääntyy. Myös opiskelijoiden suhde toisiin opiskelijoihin muuttuu. Enää opiskelijat eivät ainoastaan vastaile opettajan kysymyksiin, vaan ovat hyvin aktiivisesti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ongelmien selvittämiseksi. Opettajan on osaltaan huolehdittava hyvän yhteishengen luomisesta, jotta oppimisilmapiiri pysyy hedelmällisenä. (Boud & Feletti 1999, 188 - 190.)

4.5 Oppija ja ongelmaperustainen oppiminen

Ongelmaperustainen oppiminen perustuu ryhmätyöskentelyyn, joka voi olla haasteellista yksilötyöhön tottuneille ja siitä pitävälle. Ryhmädynamiikan täytyy toimia ja haluttuun lopputulokseen pitää päästä. Ryhmä valitsee keskuudestaan puheenjohtajan, jonka tehtävänä on jakaa puheenvuoroja ryhmäkeskusteluissa ja aktivoida kaikkia ryhmäläisiä osallistumaan keskusteluun. Edelleen puheenjohtajan rooliin kuuluu tehdä keskustelusta yhteenvetoja ja esittää jäsentäviä ja selventäviä lisäkysymyksiä. Muista ryhmän jäsenistä yksi toimii sihteerinä kirjaten ylös esille tulleet ideat. Myös muut ryhmän jäsenet tekevät muistiinpanoja. Ongelmaperustainen oppiminen ja siinä onnistuminen edellyttää ryhmän kaikilta opiskelijoilta aktiivista osallistumista. Perinteinen hiljaa luennolla istuminen ei enää käy päinsä, mikä voi aiheuttaa joissakin opiskelijoissa muutosvastarintaa. Myös vastuun ottaminen omasta oppimisesta voidaan kokea raskaaksi ja työlääksi. (Boud & Feletti 1999, 36.)

4.6 Ongelmaperustaisen oppimisen edut ja kritiikki

PBL opettaa opiskelijoille tiedonhankintaa ja soveltamisen taitoja, joista molemmista on hyötyä tulevassa ammatissa. Perinteisiin opetusmenetelmiin verrattuna ongelmaperustaisella oppimisella on mm. seuraavia etuja (Hakkarainen ym. 1999, 218 - 219):

- 1) Sisältöön liittyvää tietoa opitaan tehokkaammin mielekkäässä, tosielämän ongelmaan liittyvässä asiayhteydessä. Tiedon ymmärtämistä edistetään opiskelijoiden aktiivisella selitysmallien rakentamisella.
- 2) Itsesäätelyn taidot kehittyvät. Opiskelijoiden havaitessa aukkoja tietämyksessään he asettavat itselleen uusia oppimistavoitteita.
- 3) Kiinnostus opittaviin asioihin herää, koska opiskelijat määrittelevät osittain itse oppimistavoitteensa ja heidän roolinsa oppimistilanteessa on aktiivinen.

Edellä olevan lisäksi ongelmanratkaisuun perustuva oppiminen koetaan ylipäättään hyvin työelämälähtöiseksi, joten se soveltuu erityisen hyvin ammatin opetukseen.

Ongelmaperustainen oppiminen on herättänyt myös paljon kritiikkiä. Toteuttaminen on varsin vaativaa ja vie usein enemmän aikaa kuin perinteinen opetus. Tämä vaativuus voi aiheuttaa vastustusta sekä opettajissa että opiskelijoissa. Myös kaikenlainen muutoksen pelko ja ennakkoluulot estävät monia kokeilemasta ongelmaperustaista oppimista. Edelleen jotkut pitävät kyseenalaisina sitä, ovatko PBL:lla saadut tulokset riittävän hyviä ja konkreettisia. Monet opettajat näkevät PBL:in epäsystemaattisena ja pelkäävät, että oppimistulokset jäävät vaillinaiseksi, koska vastuu oppimisesta on opiskelijoilla (Boud & Feletti 1999, 53, 95; Hakkarainen ym. 1999, 219.)

4.7 Ongelmaperustainen oppiminen eri alojen opetuksessa

Alkujaan ongelmalähtöinen oppiminen on lähtöisin Pohjois-Amerikasta, jossa sitä on käytetty lääkärikoulutuksessa jo yli kolmekymmentä vuotta. Edelleen ongelmaperusteista opettamista hyväksikäytetään todennäköisesti eniten juuri lääkärikoulutuksessa. Sittemmin PBL yleistyi nopeasti muussakin terveydenhuoltoalan koulutuksessa. Nykyään sitä hyödynnetään terveydenhuollon ohella mm. tekniikan, arkkitehtuurin ja oikeustieteen opetuksessa. Suomessakin PBL:n edut on havaittu, ja oppilaitosten uudistaessa opetussuunnitelmiaan myös ongelmaperustainen opettaminen on saanut jalansijaa. PBL-strategian mukaisessa koulutusohjelmassa painottuvat vuorovaikutus-, tiedonhankinta- ja opiskelutaidot sekä metakognitiiviset taidot, joiden katsotaan olevan oleellisia ja hyvin tarpeellisia eri ammateissa ja eri ammattialoilla. Suomessa ongelmaperustaista oppimista on käytetty varsin paljon esim. lääketieteellisissä tiedekunnissa. (Boud & Feletti 1999, 212 - 221; 239 - 246; 254 - 263.)

Hanketyön tekijöille PBL näyttäytyi oppimisen kannalta toimivalta opetusmetodilta. Edellytys PBL:n menestykselliseen käyttöön on mielestämme se, että tämän tyyppiseen oppimis- ja opetusmenetelmään tulee niin opiskelijoiden kuin opettajankin panostaa kunnolla. Tämä tarkoittaa mm. kaikilta osapuolilta riittävää resursointia ajankäyttöön ja ennakkoluulotonta suhtautumista vaativaan tapaan opiskella ja oppia. Toisaalta PBL:a ei saa nostaa jalustalle ja pitää ainoana oikeana opetusmenetelmänä, vaan yhtenä useiden muiden joukossa.

5 Ongelmaperustainen oppiminen ja Messut-projekti

Tekemällä oppii -toiminnassa teorian merkitys painottuu sekä oppimisessa että kehittämässä toisella tavalla kuin perinteisessä mielessä ymmärretty oppiminen. Teoria ei ole itsetarkoitus, vaan se toimii vastauksena kokemusten reflektoinnista syntyneisiin tarpeisiin. Olennaista on käytännön kokemusten ja näkemysten jakaminen sekä niiden kriittinen ja monipuolinen tarkastelu. Teoriaopintojen on tarkoitus edistää tuota tarkastelua ja samalla avata uusia mahdollisia näkökulmia. (Toiskallio et.al. 1994, 15.)

Tämän työn empiirisen osuuden tarkoitus on testata käytännössä, miten käytäntö ja teoria voidaan yhdistää toisen asteen opetustyössä. Opettajat jäävät helposti opettamaan asioita luokkahuoneisiin ilman lähempää käytännön esimerkkiä opiskelijoille. Tämä on helppo tapa opettaa, mutta kuinka paljon enemmän oppilaat oppivat päästessään siirtämään opitun asian heti käytäntöön? Onko tämä mielekkäämpi tapa opiskella opiskelijoille, jotka ovat enemmän tekijöitä kuin lukijoita? Kuinka paljon enemmän ongelmaperustainen opettaminen vaatii opettajalta kuin perinteinen luokkahuoneopetus? Näihin kysymyksiin mm. pyrimme löytämään vastauksen tämän projektin avulla.

5.1 Projektikuvaus

Tässä luvussa käymme läpi Pirkanmaan Ammattiopistossa toteutetun kurssin Kokous- ja kongressipalvelut. Kurssi toteutettiin syksyllä 2009 ja pääopetusmenetelmänä käytettiin ongelma- ja projektilähtöistä oppimista. Toteutetun kurssin tarkempi sisältö ja aikataulu löytyvät liitteestä 1 (*Liite 1*).

5.1.1 Hotellivastaanottovirkailijätutkinto

Pirkanmaan Ammattiopistossa toteutettiin vuonna 2009 vuoden kestävä hotellivastaanottovirkailijätutkinto. Tutkintorakenteeseen kuului sekä teoriaopetusta että kaksi käytännön työssäoppimisjaksoa. Tutkinto oli suunniteltu siten, että ensimmäinen puoli vuotta (tammikuu - toukokuu 2009) käsiteltiin hotellin liiketoimintaan ja palveluprosesseihin liittyviä asioita ja tähän liittyi työssäoppiminen. Työssäoppimisessa opiskelijat pääsivät näkemään teoriassa opittuja asioita. Syksyllä (elokuu - joulukuu) opiskelijoille oli merkitty ensin kahdeksan viikkoa työssäoppimista ja sen jälkeen kolme kuukautta kurssikokonaisuus Kokous- ja kongressipalvelut. Opetustuntimäärä viikossa oli 33 tuntia.

Ryhmässä piti aloittaa tammikuussa 17 oppilasta. Näistä neljä perui osallistumisensa jo ennen koulutuksen alkua. Kolme keskeytti opintonsa ensimmäisen kuukauden aikana ja neljä valmistui jo toukokuussa aikaisempien opintojen hyväksilukujen johdosta. Syksyllä jatkoi kuusi opiskelijaa.

Syksyn ryhmä koostui lopulta kuudesta oppilaasta, joista poikia oli kaksi ja tyttöjä oli neljä. Ryhmä oli hyvin tiivis opiskeltuaan samassa, pienessä ryhmässä koko vuoden. Yksi kuudesta oppilaasta siirtyi ryhmään syksyllä. Ryhmä otti oppilaan mukaan tiiviiseen ryhmäänsä yllättävän hyvin ja nopeasti. Ryhmän pelisäännöt tehtiin uudelle opiskelijalle selväksi heti.

Kaikki oppilaat olivat suorittaneet vähintään yhden ammatillisen tutkinnon ennen hotellivastaanottovirkailijätutkintoa ja omasivat kaikki työkokemusta. Tämä helpotti opintokokonaisuuksien suunnittelua ja antoi huomattavasti enemmän liikkumavaraa opetus-

metodeihin ja toteutuksiin. Myös ryhmän ikäjakauma (20 - 47-vuotta) madalsi opettajan kynnystä ryhtyä projektiin.

5.1.2 Opintokokonaisuus messut

Messut -opintokokonaisuudessa sovellettiin ongelma-aperusteista oppimista. Oppilaille opetettiin teorian yhteydessä eri messutyypit, miten valitaan oikeat messut yritykselle, kustannukset, budjetointi, ennakkovalmistelut, hankinnat, osaston rakentaminen, itse messuilla esittely ja messujen jälkiraportointi/yhteenveto. Messut-opintokokonaisuus oli yksi osa isommasta kokonaisuudesta eli Kokous- ja kongressipalvelut -kursista. Tämän lisäksi oppilaat ratkoivat oikeita ongelmia osallistumalla yhteistyökumppanin kanssa Apuvälinemessuille.

Oppilaat saivat olla mukana koko messujen elinkaareissa aina suunnittelusta jälkiraportointiin asti. Oppilaat opiskelivat opettajan johdolla koulussa aamupäivisin teoriaa ja iltapäivät he ”siirsivät” opittua asiaa käytäntöön ja ratkoivat ongelmia esim. suunnittelemalla messuosastoa, tekemällä hankintoja, suunnittelemalla työvuorolistoja ja messukansiota. Messujen lähestyessä oppilaat siirtyivät yrityksen tiloihin tekemään ennakkovalmisteluita. Opettaja oli mukana ”taustatukena” ja tutorina valvomassa sekä auttoi tarvittaessa.

Oppilaiden tuli pitää päiväkirjaa koko projektin ajan siitä, mitä he olivat oppineet, miten he pystyivät siirtämään opitun käytäntöön, mitä he pääsivät käytännössä tekemään ja mitä ongelmia/haasteita/onnistumisia he kokivat projektin kuluessa. Jälkivalaverista he kirjoittivat kokousmuistion, mikä liitettiin raporttiin.

5.1.3 Messut projektin taustaa

Jo keväällä 2009 ohjaavalle opettajalle eli tämän kehityshankkeen toiselle kirjoittajalle, Kati Ehrolalle, heräsi ajatus järjestää osa opiskelusta syksyllä muulla tavalla kuin pelkällä teoriaopetuksella luokassa. Lukujärjestyksen mukaan hän opettaisi samalle ryhmälle lokakuun alusta joululomaan asti noin 33 viikkotuntia joka viikko kokous- ja kongressipalveluita kurssit I, II ja III. Jo tässä vaiheessa tiedettiin, että pelkkä luokassa opettaminen ei tule motivoimaan eikä innostamaan oppilaita eikä opettajaa näin kauan

kestävällä kurssilla. ”Tekemällä oppii”-toimintamalli oli opettajalle itselleen paras tapa oppia ja hän uskoi myös tämän innostavan ryhmää. Ryhmäkoko mahdollisti myös oppilaiden ottamisen mukaan opetuksen suunnitteluun ja heidän toiveidensa kuuntelemisen. Opiskelijan oppimisprosessi on myös tehokkaampaa, jos opettaja pystyy toteuttamaan opiskelun mahdollisimman aidossa tilanteessa, jolloin teoria ja käytäntö ovat läsnä (Pruuki 2008, 29).

Erään opiskelijan työssäoppimisen valvonnan kautta tuli ehdotus Malike ry:ltä, että luokka toteuttaisi yhdessä heidän kanssaan Apuvälinemessuihin osallistumisen. Malike ry on Kehitysvammaisten tukiliiton alaisuudessa toimiva järjestö, jonka tarkoituksena on tarjota toimintaa ja toimintavälineiden vuokrausta henkilöille, joilla on haasteita liikumisessa. Toimiminen tämän järjestön kanssa yhteistyössä antoi oppilaille mahdollisuuden katsoa asioita liikuntarajoitteisten henkilöiden näkökulmasta. Tätä taitoa he tarvitsevat myös työelämässä myydessään hotellipalveluita asiakkailleen.

Ensimmäinen kontakti yhdistyksen ja opettajan välillä oli toukokuun lopulla 2009. Tällöin oltiin yhdistyksen tiloissa keskustelemassa, miten yhteistyö voitaisiin toteuttaa. Ajatus jäi hautumaan mieleen kesän ajaksi ja sovittiin, että oltaisiin yhteydessä heti koulujen alettua.

Tapaaminen järjestettiin uudelleen 15.9.2009 Malike ry:n tiloissa ja sovittiin käytännön järjestelyistä. Sovittiin, mitä asioita opiskelijat voivat hoitaa ja järjestää messujen osalta. Kävi myös ilmi, että yhdistys järjestäisi avoimet ovet uusiin tiloihinsa ensimmäisenä messupäivänä. Opiskelijat toteuttaisivat myös tämän tapahtuman tarjoilut ja muut siihen liittyvät asiat. Sovittiin myös, että Maliken henkilökunta kertoisi itse yhdistyksestään sekä toiveistaan koskien messuja ja avoimia ovia ti 6.10.2009 opiskelijoiden saavuttua työssäoppimisesta.

Yhdistys lähti innoissaan mukaan yhteistyöhön, koska saisivat lisää auttavia käsipareja ja toisaalta uutta näkökulmaan jo vuosia järjestettyihin messuihin. Yhdistyksen kanssa myös sovittiin, että opettaja opettaisin teoria-asiat oppilaille ja valvoisi heidän työskentelyään koko projektin ajan. Näin opiskelijat voisivat toteuttaa reflektiivistä ajattelua yhdistämällä opetettua teoriaa yhdistämällä ne heti käytäntöön.

Oppilaille kerrottiin asiasta heti heidän tultuaan takaisin työssä oppimisesta 5.10.2009. Heille kerrottiin, että he pääsisivät käytännössä kokemaan, millaista on messuille osallistuminen ja samalla he pääsisivät tutustumaan erilaisiin apuvälineisiin ja liikuntarajoitteisten henkilöiden arkeen. Tätä he voisivat hyödyntää tulevaisuudessa omassa työpajassaan mm. majoitusliiketoiminnassa. Käytäntöön liitettäisiin teoriaosuudet, jotka opettaja opettaisi. Opettaja olisi myös jatkuvasti heidän tukena ongelmatilanteissa. Vastaanotto oli ristiriitainen jopa näin pienessä ryhmässä. Muutama henkilö oli heti innoissaan ryhtymässä toimeen, muutama oli hyvin epäileväinen asiasta ja kaksi ei sanonut mitään. Negatiivisen vastaanoton antaneet perustelivat asenteensa mm. kovalla työmäärällä ja epäilivät, osaisivatko he tehdä mitään. Projektista keskusteltiin ryhmän kanssa noin 1 - 2 tuntia, jonka jälkeen heidät jätettiin hetkeksi miettimään asiaa ryhmässä ilman opettajan läsnäoloa. Opettajan palattua takaisin oli ryhmä sitä mieltä, että he lähtevät kaikki positiivisella mielellä projektiin ja katsotaan, miten tulee käymään. Myös heidän mielestään opetuksen siirtäminen luokkahuoneen ulkopuolelle olisi järkevää näissä tuntimäärissä.

5.2 Messut-projekti 5.10. - 13.11.2009

Heti seuraavana päivänä menimme Malike ry:n tiloihin keskustelemaan ja kuulemaan tarkemmin mitä ryhmältä odotettaisiin. Paikalla oli Antti Tulasalo, toimintavälineneuvoja ja henkilö, joka vastasi yhtenä messujen onnistumisesta. Tulasalo kertoi ensin Malike ry:stä ja sen toiminnasta ja sen jälkeen Apuväline -messuista yleensä. Hän oli tehnyt listan asioista, joita opiskelijat ryhtyisivät ensin tekemään. Malike ry:llä ei vielä tässä vaiheessa ollut aivan tarkkaa tietoa kaikista asioista, mitä pitäisi tehdä sekä koska ja kuka ne tekisi. Tämä sai opiskelijat epäilemään messujen toimivuutta ja projektin onnistumista. He kertoivat tämän koululle saavuttuaan. Asia perusteltiin heille sillä, että näin tapahtuu useissa yrityksissä messuille osallistuessa ja epävarmuutta on opittava sietämään. Opiskelijat aloittaisivat omat tehtävänsä. Kun he olisivat saaneet ne tehtyä, katsottaisiin sen jälkeen, mitä sitten tehdään.

Ensimmäisessä vaiheessa listaan oli merkitty messuosaston suunnittelu, työvuorolistojen teko, erilaisten tavaroiden hintaselvityksiä ja hankintaa mm. verhoja, halkoja, lautoja, kuvatauluja jne. ja hiekkasteen ja laavun suunnittelu. Aloimme kuitenkin asian pohjimalla, mitä messut oikeastaan ovat, miksi niihin osallistutaan ja mitä se vaatii. Ajan puutteen vuoksi heille kerrottiin teoriaa asiasta eikä heidän tarvinnut sitä itse hankkia. Teoria oli kuitenkin yleistä teoriaa, joka piti muuttaa näihin messuihin sopivaksi. Teoriaosuus ei antanut oppilaille suoraa vastausta/ratkaisua heidän ongelmiinsa/tehtäviinsä.

5.2.1 Teoria ja suunnittelu

Ajanjaksolla 6.10. - 27.10.2009 (viikko syyslomaa välissä 12. - 18.10.) päivät jaksottuivat siten, että aamupäivällä oppilaille opetettiin asioita teoriassa ja loppu päivän he saivat reflektoida opittua käytäntöön. Ryhmä jaettiin kolmeen osaan eli oppilaat työskentelevät pareittain. Yksi pari teki työvuorolistoja ja hankki tietoja sitä varten. Yksi pari suunnitteli messuosastoa ja yksi pari teki tarvikelistaa ja hintakartoitusta. Ryhmät vaihtoivat välillä osia niin, että kaikki tekivät kaikkea ja näin pysyivät ajan tasalla, mitä muut olivat tehneet. Opettaja oli aamupäivät teoriaopetuksessa opettajan roolissa, mutta iltpäivät lähinnä tutorin roolissa luokkahuoneessa. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että opettaja auttoi oppilaita vain tarvittaessa. Esimerkiksi messuosaston suunnittelu oli vä-

lillä heille vaikeaa hahmottaa paperilla. He pyysivät opettajaa auttamaan ja piirustus siirrettiin valkotalulle ja asia hahmottui heti paremmin. Oppilaille ei kerrottu missään vaiheessa, onko joku vaihtoehto parempi vai huonompi, vaan lähinnä kysyttiin kysymyksiä, joihin vastaamalla he huomasivat itse, mikä on paras vaihtoehto. Tämä tuntui opettajasta välillä hyvinkin vaikealta, koska olisi ollut paljon helpompaa antaa suoraan oikea vastaus. Opettajan rooliini kuului myös rohkaiseminen ja olla innostavan ilmapiirin ylläpitäjänä.

Oppilaat olivat yhteydessä päivittäin Maliken kanssa joko sähköpostilla tai puhelimella. Oppilaat kokivat välillä yhteydenpidon hankalaksi, koska eivät saaneet tarvittavia tietoja yhdistykseltä kovinkaan nopeasti. Jos jonkun parin työskentely pysähtyi tarvittavan tiedon puutteen vuoksi, siirtyivät he automaattisesti auttamaan muita.

Maliken tiloihin siirryttiin 28.10. - 3.11.2009 väliseksi ajaksi jatkamaan messuihin valmistautumista. Teoriaa ei enää opetettu ja oppilaat hankkivat kaiken tiedon itse, mikäli sitä ei ollut saatavilla. Maliken tiloissa valmistauduttiin toisaalta itse messuihin, mutta myös tiloissa järjestettäviin avajaisiin. Oppilaat tekivät kutsujen postituksia, media-paketteja lehdistölle, tarvehankintoja kaupoissa, siivosivat, ompelivat verhoja ja kokosivat tavaroita messuosasta varten jne. Oppilaiden ideoinnin tuloksena syntyi Malikelle mm. messukansio, mistä löytyi kaikki tarvittava tieto koskien messuja aikatauluineen, yhteystietoineen jne. Malikella ei aikaisemmin ollut vastaavaa kansiota ja kansio toi huomattavaa helpotusta messujen organisointiin. Ennen Maliken tiloihin siirtymistä oppilaat olivat tehneet kysymyslistan mieltä askarruttavista asioista jotka koskivat Malikea ja messuja. Lista käytiin tarkkaan läpi ja oppilaat kokivat taas motivaationsa palanneen.

Opettajan rooli Maliken tiloihin siirtymisen jälkeen oli olla jälleen kerran tutor. Oppilaiden kanssa käytiin läpi jokaisen päivän päätteeksi, mitä he olivat tehneet, mikä oli suunnitelma seuraavalle päivälle ja oliko mahdollisesti jotain ongelmia. Näin oppilaat saivat tilaisuuden kysyä kysymyksiä ja samalle he saivat miettiä jo valmiiksi seuraavaa päivää.

5.2.2 Apuvälinemessut 4.11. – 7.11.2009

Ensimmäinen päivä oli rakennuspäivä. Oppilaat organisoivat tarvittavat tavarat eri kuljetuksilla Tampereen Messukeskukseen. Suunnittelun osaston hahmottaminen oli hyvin haastavaa isoon halliin paljaalle betonipinnalle. Vaati ryhmältä paljon yhteistyötä saada oikean kokoinen alue maton peittoon ja niin, ettei matto irtoa lattiasta. Jälkeenpäin opiskelijat sanoivat sen todellakin kasvattaneen heidän organisointi- ja yhteistyökykyään.

Opiskelijat kokosivat osastolle laavun, hiekkaesteen, ”metsän”, T-paitojen myyntipisteen, infopisteen, kyltit ja valaistukset kohdilleen. Myös toiseen messuhalliin koottiin pienempi osasto, missä oli vain esitteitä, sohva, pöytä ja televisio.

Oli ihailtavaa nähdä, kuinka oppilaat olivat jo tässä vaiheessa ottaneet messuosastot omikseen ja rakensivat niitä suunnitelmiensa mukaan. Mikäli he itse eivät olisi saaneet olla suunnittelemassa osastoa ja tekemässä hankintoja, sitoutuminen ei luultavasti olisi ollut näin suurta.

Opiskelijat olivat tehneet työvuorolistat messujen ajalle siten, että kaikki saivat olla molemmilla osastoilla. Käytännössä kuitenkin kävi niin, että puolet oppilaista oli mieluummin toisella ja puolet toisella osastolla. Tämä ei kuitenkaan haitannut, koska he itse pystyivät sopimaan työvuorot ja myös vastasivat niistä.

Ensimmäisen messupäivän aikana Maliken toimitiloissa järjestettiin uusien toimitilojen avajaiset. Tämä työllisti kaksi opiskelijaa. Heidän tehtävänä oli ennakkoon siivota ja sisustaa toimitiloja, laittaa opastekylttejä rakennuksen ulkopuolelle, käytäviin ja hissiin. Itse avajaisten aikana he tarjoilivat asiakkaille mehua ja pipareita. Tilaisuudessa ei käynyt paljoa asiakkaita. Opiskelijat itse miettivät syyn olevan se, että samat ihmiset oli kutsuttu sekä messuille että avajaisiin eivätkä luultavasti jaksaneet käydä molemmissa.

Viimeisen messupäivän jälkeen osasto purettiin oppilaiden avustuksella. Oppilaiden ei tarvinnut olla purkamassa tavaroita Maliken toimitiloihin.

5.2.3 Päätöskokous

Päätöskokous järjestettiin Maliken toimitiloissa messujen jälkeisenä keskiviikkona. Malikelta oli paikalla kuusi henkilöä ja opiskelijoita oli viisi, koska yksi oli sairaana. Kokouksessa käytiin läpi messujen onnistuminen ja kehityskohteet. Oppilaat olivat aktiivisesti kertomassa mielipiteitään ja kehitysehdotuksiaan messuista. He mm. kommentoivat avajaistilaisuuden asiakaskatoa ja ehdottivat vastaisuudessa, että tilaisuus järjestettäisiin eri aikaan ja messuilla voitaisiin esim. jakaa kutsuja asiakkaille tulla tutustumaan tiloihin. Opiskelijat saivat myös paljon kehuja ja kiitoksia malikelaisilta työpanoksestaan ja rohkeudesta esitellä messuilla heille vieraita tuotteita ja asioita.

5.2.4 Messu-projektin purku ja päätös

Opiskelijat palauttivat projektin viimeisenä päivänä raporttinsa, joka sisälsi päiväkirjan ja päätöspalaverin pöytäkirjan. Projektin purkuun käytettiin kaiken kaikkiaan kolme tuntia. Projekti käytiin läpi päivä päivältä onnistumisineen, epäonnistumisineen ja kehityskohteineen. Opiskelijoiden palautteen mukaan he olivat hyvin tyytyväisiä omaan panokseensa ja opettajan tukeen.

5.3 Pohdinta

Tämän projektin tavoitteena oli testata käytännössä, miten käytäntö ja teoria voidaan yhdistää toisen asteen oppilaitoksen kurssissa, missä ei normaalisti siirretä opetusta oppilaitoksen ulkopuolelle. Tarkoituksena oli havainnollistaa opiskelijoille työelämässä kohdattavat ongelmat konkreettisesti ja mahdollisimman samanaikaisesti teoriaopetuksen rinnalla.

Projektissa käytettiin soveltaen teoriaosuudessa mainittua oppimisen sykli -mallia (kuvio 2). Erona oli, että oppilaille opetettiin ajan puutteen vuoksi aamupäivisin teoriaa, jonka perusteella he ratkoivat heille annettuja tehtäviä/ongelmia. Esimerkkinä voidaan mainita messuosastolle rakennettu laavu. Teoriaosuudessa käytiin läpi messuosaston suunnittelua ja sisustamista yleensä mm. valaistukset, kyltit, asettelut, kalusteet. Tämän

jälkeen oppilaiden tuli suunnitella osastolle laavu, joka täytti määrättyt mittasuhteet ja jonka rakennusmateriaalit oli annettu etukäteen. Heidän tuli myös miettiä laavun sijainti, miten päin se olisi hyvä sijoittaa, laavulle ohjaavien kylttien sijainti ja valaistus. Oppilaat suunnittelivat paperille erilaisia versioita ja yhdistelivät niitä pienryhmissä. Ongelmakohdissa he käyttivät hyväkseen teoriaosuudessa saatua tietoa ja toisaalta mm. internetiä havainnollistaakseen erilaisia laavumalleja. Suunnittelutyö pysähtyi välillä hahmotusvaikeuksiin, jonka johdosta opettaja pyysi oppilaita piirtämään isomman kuvan valkotaululle ja miettimää ongelmaa sitä kautta. Tämä auttoi ja suunnittelutyö jatkui. Ensimmäisen version jälkeen he kysyivät hyväksyntää yhteistyökumppanilta. Laavuun tuli muutoksia mm. materiaalien suhteen ja suunnittelua jatkettiin, kunnes hyväksytty versio oli tehty. Kun laavu oli suunniteltu, jatkettiin suunnitelman tekoa laavun ympäristöön ja lopulta koko messuosastoon.

Itsenäistä tietoa opiskelijat hakivat lähinnä internetistä, yhteistyökumppanilta ja opettajalta kyselemällä. Yhteistyö ryhmän välillä on erittäin hyvä varsinkin ongelmatilanteissa. Mikäli jollakin pienryhmällä oli ongelma ja he pyysivät muilta apua tai mielipidettä, kaikki keskeyttivät työnsä ja auttoivat toisiaan. Tämä sama reaktio toimi kaikkien ryhmien välillä.

Tämä projekti onnistui sekä minun, yhteistyökumppanin että opiskelijoiden mielestä kiitettävästi. Opiskelijat löysivät nopeasti omat roolinsa projektiin ja sitoutuivat sen läpi viemiseen. Alun muutosvastarinta väistyi heti alkumetreillä. Oppilaiden aikaisempi kokemus työelämästä ja aikaisemmat opiskelut olivat hyvä perusta onnistumiselle.

Koin onnistuvani opettajana projektista hyvin. Koska olin itse opettanut vasta vähän aikaa, ei suuriakaan roolimutoksia tarvinnut tehdä. Pitempään perinteisenä opettajana toimineet voivat kokea muutoksen vaikeampana. Lähinnä vaikeutta tuotti välillä olla antamatta valmiita ratkaisuja opiskelijoille heidän ongelmissaan. Työelämässä ratkaisuja annetaan myös valmiina eikä työntekijöitä pyydetä pelkästään pohtimaan lisää ongelmaa. Tämä eroaa ehkä suurimmin ongelmaperustaisen opetuksen ja työelämän välillä. Toisaalta työelämässä ei ole tarkoitus opetella vaan tehdä ja vastaavasti oppilaitoksessa opetella ensin ja sitten tehdä. Työelämä pitää sisällään samalla tavalla hiljaista tietoa kuin opettajallakin on. Erona on, että ongelmaperusteisessa oppimisessä hiljaisen tiedon jakamisessa pitää olla varovainen, ettei anna valmiita ratkaisuja ongelmiin.

Projekti lähensi minun ja oppilaiden välejä. Olin oppilaille enemmänkin oppimiskumppani, joka osallistui heidän rinnallaan tähän projektiin. Halusin myös itse esimerkilläni näyttää oppilaille, että opettajakin tekee samat työt kuin he eikä vain istu sivussa. Vastuun antaminen opiskelijoille ei tuottanut minulle minkäänlaista vaikeutta. Ryhmä koostui erittäin vastuuntuntoisista ja sitoutuneista opiskelijoista. Koska ryhmä oli niin pieni, ei heillä ollut virallista puheenjohtajaa vaan päävastuun eri asioista otti vuorotellen kaikki ryhmän jäsenet lähinnä halun ja osaamisen perusteella. Hiljaisimmatkin opiskelijat aktivoituivat hämmästyttävällä tavalla päästessään käytännön toimiin.

Lähinnä tehtäväkseni opettajana jäi projektin onnistumisen valvominen ja huolehtia, että asetetut tavoitteet saavutetaan. Tällainen projekti vaatii opettajalta paljon ennakkovalmisteluita ja organisointia, mutta toisaalta antaa paljon enemmän kuin perinteinen luokkaopetus. Tällainen projekti ei ehkä olisi onnistunut, jos opiskelijoita olisi ollut iso ryhmä. Tämän tapaisessa projektissa oppilaiden hallittavuus ja toisaalta aktiivisen osallistumisen valvonta vaikeutuu huomattavasti, jos ryhmäkoko on liian suuri. Tämä projektin läpiviemiseksi voisin todeta, että maksimi ryhmäkoko olisi ehkä noin 12 opiskelijaa. Toisaalta toisenlaiseen projektiin voitaisiin ottaa isompikin ryhmä tai jakaa ryhmä kahteen osaan.

Kiteyttäen voidaan todeta, että kurssi saavutti kaikilta osin sille asetetut tavoitteet. Kursilla käytetty ongelmaperusteinen oppiminen menetelmänä toimi teorian mukaisesti ja soveltuu hyvin toisen asteen oppilaitokselle perinteisen luokkaopetuksen sijaan ko. kurssille.

Ongelmaperusteinen oppiminen elää opetuksen mukana ja kun yhteistyökumppanina on oikea yhdistys tai yritys, luo se määrättyjä rajoitteita kuten ajankäyttö. Toisaalta tämä luo aidomman ympäristön oppimiselle käytännön kokemuksen kautta kuin kliininen luokahuoneopetus. Oppilaiden palautteen perusteella voidaan vastaavaa kurssia suosittelua toteutettavaksi ongelmaperusteista menetelmällä käyttäen vastaisuudessakin.

6. YHTEENVETO

Tämän luvun tarkoituksena on katsoa työtämme taaksepäin ja tarkastella sen kokonaisvaltaista onnistumista.

Molemmilla työn tekijöillä on opetuskokemusta takanaan erittäin vähän. Tämän johdosta oli helppoa valita aihe, jossa tarkastellaan opettamista työelämälähtöisesti eli miten saadaan teoria ja käytäntö kohtaamaan opetustyössä. Tämän päivän työelämä kun edellyttää työelämään siirtyviltä opiskelijoilta taitoa käytännön ongelmien pohtimiseen ja ratkaisemiseen.

Työnjako hanketyössä oli se, että toinen tekijä kirjoitti teoriaa ja toinen peilasi toteuttamaansa kurssia teoriaosuuteen. Haasteena työssä oli saada nämä kaksi osiota yhteneväiseksi. Mielestämme onnistuimme siinä hyvin ja työmme on helppolukuista ja saumatomasti etenevää tekstiä.

Pääkysymyksinä hanketyössämme olivat: Kuinka paljon enemmän oppilaat oppivat päästessään siirtämään opitun asian (teorian) heti käytäntöön? Onko PBL mielekkäämpi tapa opiskella silloin, kun opiskelijat ovat enemmänkin tekijöitä kuin lukijoita? Ja kuinka paljon enemmän ongelmaperustainen opettaminen vaatii opettajalta kuin perinteinen luokkahuoneopetus?

Ongelmaperustaisen opetuksen käytännön järjestely vie enemmän aikaa ja vaatii enemmän organisointia kuin perinteinen luokkaopetus. Tämän lisäksi opettajan on poistuttava ns. mukavuusalueeltaan eli siitä tutusta ja turvalliseen luokkahuoneesta. On oltava kaikin puolin ennakkoluuloton.

Käytännön yhdistäminen opetukseen luo myös sellaisia ongelmia ja haasteita, joihin opettaja ei useinkaan voi ennalta varautua. Tämä edellyttää sekä opettajalta että oppilailta epävarmuuden sietoa. On hyvin ymmärrettävää, että opettajat valitsevat mieluummin turvallisen luokkaopetuksen kuin lähtevät suunnittelemaan ja toteuttamaan suuria projekteja kaiken kiireen keskellä. Kuitenkaan pelko siitä, että jäävätkö oppimistulokset vaillinaisiksi tässä opetusmenetelmässä, ei ole kestävä peruste jättää kokeilematta on-

gelmaperustaista opetusmenetelmää. Tässä työssä esitellyssä casé Messuissa kaikki osapuolet olivat vahvasti sitä mieltä, että oppilaat oppivat paljon enemmän siirtäessään opittua käytäntöön. Saavutetut oppimistulokset eivät olisi olleet mahdollisia pelkässä luokkaopetuksessa. Opittua asiaa käytäntöön siirrettäessä oppilaille jäi heti selkeämpi kuva kokonaisuudesta, ja siten asia jäi paljon paremmin mieleen. Tapahtui siis oppimista, joka oli luonteeltaan varsin pysyvää (kokemustieto).

Toisaalta on perusteltua esittää kysymys siitä, miten voidaan varmistaa oppilaan oppiminen luokkaopetuksessa? Onko olemassa muita tapoja kuin pitää kokeet? Entä kuinka paljon oppilaille jää mieleen opettelemastaan asiasta kokeisiin luvun jälkeen? Kuinka paljon opiskelija todellisuudessa sitoutuu opittavaan asiaan, mikäli hän ei ole siitä itse kiinnostunut ja pääse sitä heti kokeilemaan käytännössä?

Hanketyö oli varsin opettavainen molemmille tekijöille. Saimme vastaukset asetettuihin kysymyksiin, ja toisaalta heräsi myös uusia kysymyksiä. Olemme molemmat sitä mieltä, että ongelmaperusteista oppimista kannattaa käyttää opetusmenetelmänä. Ensimmäisen kerran jälkeen opetusmenetelmän käyttö ei teetä enää niin paljon ylimääräistä työtä, ja antaa varmasti kaikille osapuolille sekä miellyttäviä että kestäviä oppimiskokemuksia ja -tuloksia.

Lähteet

- Boud D. & Feletti G. 1999. Ongelmalähtöinen oppiminen, uusi tapa oppia. Terra Cognita. Helsinki: Hakapaino.
- Hakkarainen K., Lonka K. & Lipponen L. 1999 Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2008 Tutki ja kirjoita. 13.-14. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kupias, P. 2002. Oppia opetusmenetelmistä. Educa-Instituutti Oy. Helsinki: Edita-Prima.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010, Helsinki: Opetushallitus.
- Poikela, E. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka – mitä se on? Fysioterapia-lehti 5/2003.
- Poikela, E. 2006. Ongelmaperustainen pedagogiikka – näkökulma projektioppimiseen. Julkaisussa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) Luovuuden lumo – kokemuksia projektioppimisesta. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. WS Bookwell: Porvoo. 23 – 28.
- Poikela S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto: Tampere Cityoffset.
- Poikela, S. & Portimojärvi T. 2004. Opettajana verkossa. Ongelmaperustainen pedagogiikka verkko-oppimisympäristöjen toimijoiden haasteena Teoksessa V. Korhonen (toim.) Verkko-oppiminen ja yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University Press.
- Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Edita: Helsinki.
- Toiskallio J., Roisko, H., & Trapp, H. 1994. tekemällä oppii –toiminta. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Sarja B, raportit ja selvitykset. Turku.

1 (2)

Liite 1: Kurssi-ilmoitus**KOODI JA NIMI KOKOUS- JA KONGRESSIPALVELUT, MESSUT****LAAJUUS 4op**

TAVOITTEET Opiskelija oppii ymmärtämään messut ja messuihin osallistumisen kokonaisuutena, osana yrityksen markkinointisuunnitelmaa. Hän oppii hahmottamaan messujen kokonaisvaltaisuuden ja eri tekijöiden suhteet toisiinsa. Hän tietää, millaisia asioita messuihin osallistuminen vaatii ja osallistuu messujen järjestelyyn ennen messuja, itse messuille ja messujen jälkihoitoon.

SISÄLTÖ JA AIKATAULU

Maanantaista torstaihin klo 8 – 15, perjantaisin klo 8 – 13, 5.9 - 11.11.2009 välisenä aikana

ma 5.10	Projektin aloitus ja projektiin perehdytys.
ti 6.10	Tutustuminen Maliken toimitiloissa,
ke 7.10	Messutyypit, miksi messuille osallistutaan (tavoitteet), messujen markkinointibudjetti Teoria, messuosaston suunnittelu, työvuorolistat
to 8.10	Messujen rahoitusbudjetti, messuosaston/osastotyyppin valinta
pe 9.10	Messuille ilmoittautuminen (sopimukset ym), oheistoiminnot
ti 20.10	Informaation jakaminen, kulttuurierot
ke 21.10	Messuosaston suunnittelu, sisustus, lupa-asiat
to 22.10	Viestintä ennen messuja
pe 23.10	Viestintä messuilla
ma 26.10	Viestintä messujen jälkeen
ti 27.10	Messujen jälkihoito
ke 28.10	Malike, messuille valmistautuminen
to 29.10	Malike, messuille valmistautuminen
pe 30.10	Malike, messuille valmistautuminen
ma 2.11	Malike, messuille valmistautuminen
ti 3.11	Malike, messuille valmistautuminen
ke 4.11	Messuosaston rakentaminen ja Maliken toimitilojen siistiminen avajaisiin
to 5.11	Messut 1. Päivä. Malike avajaiset.

(jatkuu)

2 (2)

pe 6.11	Messut 2. Päivä.
la 7.11	Messut 3. Päivä. Messuosaston purku
ma 9.11	Messujen purkupalaveri
ti 10.11	Messuraportin teko
ke 11.11	Maliken toimitiloissa messujen päätöskokous
to 12.11	Kokousmuistion teko
pe 13.11	Kokousmuistion ja messuraportin purku. Messuprojektin päätös

Liite 2: Tehtävät

TEHTÄVÄT

Tehtävä 1 Päiväkirja

Kirjoita joka päivä päiväkirjaa tekemistäsi asioista Maliken toimeksi antamana. Päiväkirjaa kirjoitetaan 28.10 – 7.11.09.

Päiväkirjasta tulee käydä päiväkohtaisesti esille kaikki tekemäsi asiat messujen hyväksi. Tämän päiväkirjan perusteella kirjoitat yhteenvetoesseen messu –projektista. Päiväkirjan asioita peilataan tunnilla käytyyn teoriaan. Pohtikaa esseessä mitkä asiat toteutuivat, mitkä asiat eivät ja mitkä asiat jäivät mietityttämään. Kertokaa myös itse messuista; kenelle, mitä, miten jne. Kirjoittakaa esse siis peilaten päiväkirjaanne ja samalla käykää kohta kohdalta muistiinpanot läpi. Otsikoikaa työ haluamallanne tavalla. Otsikoinnin ei tarvitse seurata muistiinpanojen otsikointia. Tiivistäkää, mutta pelkät ranskalaiset viivat eivät riitä!

Tehtävä 2 Muistio

Kirjoita keskiviikon 11.11.09 Maliken yhteenvetopalaverista muistio. Kirjoita muistiin kaikki palaverissa käsitellyt asiat ja palaveriin osallistuneiden henkilöiden puheenvuorot. Kokoa palaverista virallinen muistio. Muistiosta tulee käydä ilmi aika, paikka, kokoukseen osallistuneet, poissaolijat, kokouksen avaus, käsitellyt asiat (keskustelut, päätökset, jatkotoimenpiteet jne.), muita asioita, kokouksen päättäminen. Kaikkien tulee kirjoittaa oma kokousmuistio. Kokousmuistioesimerkkejä löytyy mm. netistä hakusalla kokousmuisto. Laita muistion loppuun mitä kokousmuistiota olet käyttänyt esimerkkinä ja miltä sivustolta tämä löytyy (lähde).

Palautus ja projektin purku 12.11.09. Projektin purkupäivää varten varaudu kertomaan omia näkemyksiä messuista ja niiden onnistumisesta, vaikeuksista, kehittämisestä jne.

ARVIOINNIN PERUSTEET

- Luennot, kontaktiopetus. Aktiivisuudella on vaikutusta arviointiin läsnäolon lisäksi.
- Messuihin osallistuminen
- Päiväkirjan ja kokousmuistion palautus hyväksytysti
- Projekti arvostellaan arvostelulla hyväksytty/täydennettävä/hylätty

OPETTAJAT

Vastuupettaja, luennot, tehtävät: Kati Ehrola