

Please note! This is a self-archived version of the original article.

Huom! Tämä on rinnakkaistallenne.

To cite this Article / Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä:

Tervajärvi, L., Tervajärvi, S. & Hutri-Kähönen, N. (2022) Tavoitteet vai tunteet? – Opiskelijoiden näkemyksiä simulaation oppimiskeskustelusta. TAMKjournal, 28.11.2022.

URL: <https://sites.tuni.fi/tamk-julkaisut/tamkjournal/tavoitteet-vai-tunteet-opiskelijoiden-nakemyksia-simulaation-oppimiskeskustelusta-lasse-tervajarvi-sanna-tervajarvi-ja-nina-hutri-kahonen/>

Tavoitteet vai tunteet? – Opiskelijoiden näkemyksiä simulaation oppimiskeskustelusta | Lasse Tervajärvi, Sanna Tervajärvi ja Nina Hutri-Kähönen

28.11.2022



TAMKjournal | Simulaation onnistumista ei mitata vain simulaation lopputuloksella. Oppimiskeskustelu on tärkeä osa oppimista, ja se on täynnä pedagogisia ja psykologisia vivahteita, joiden merkitystä oppimiseen ei tule aliarvioida. Onkin sanottu, että simulointi ilman oppimiskeskustelua on tehotonta ja epäeettistä.

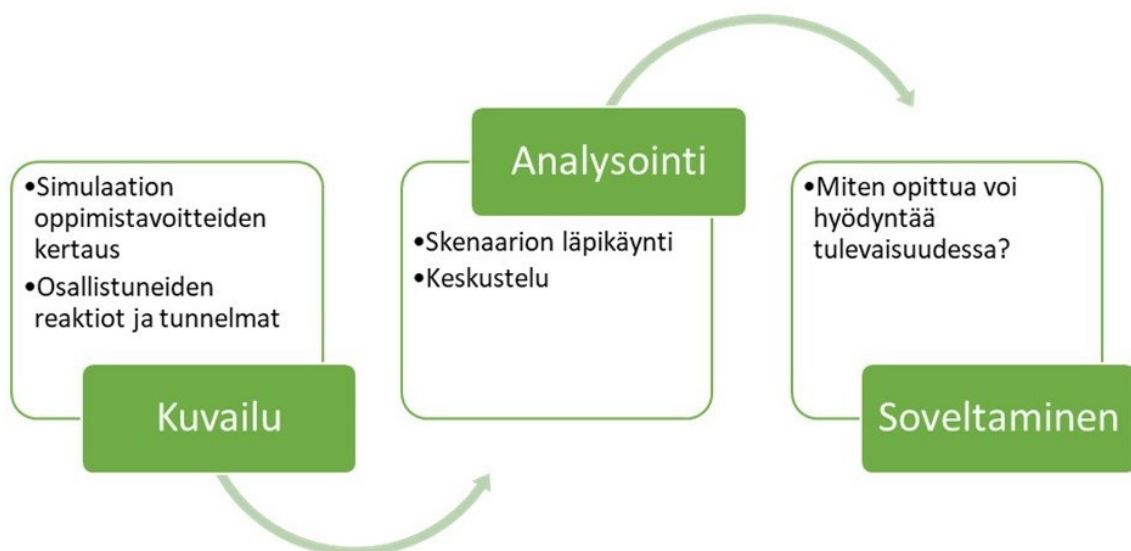
Simulaatio on terveysalalla suosittu oppimismenetelmä, joka mahdollistaa teknisten ja ei-teknisten taitojen harjoittelun turvallisessa ympäristössä (Lynch 2020). Simulaatio-opetuksessa hyödynnetään Kolbin (1984) ajattelua kokemuksellisen oppimisen kehästä, jossa oppiminen tapahtuu sykleissä: uusi tieto rakentuu vanhan tiedon päälle. Dieckmannia (2009) mukaillen simulaation rakenteeseen kuuluu simulaatioon valmistautuminen (mm. skenaarion alkuinfo, simulaattoriin tutustuminen), skenaario ja oppimiskeskustelu.

Oppimiskeskustelu on olennainen osa simulaation avulla tapahtuvaa oppimista. Se voidaan pitää joko simulaation jälkeen tai sen aikana. Oppimiskeskustelua voivat ohjata joko simulaation ohjaaja (fasilitaattori) tai simulaation osallistujat itse. (Sawyer ym. 2016.) Tässä artikkelissa viittamme simulaation ohjaajaan aina opettajana.

Oppimiskeskustelu on simulaatiopohjaisen koulutuksen kulmakivi.

Opettajavetoisen oppimiskeskustelun tueksi on kehitetty useita eri malleja. Näitä ovat esimerkiksi Mitchellin malli, LEARN-malli (learning objectives, emotion, action and reflection, next steps) sekä GREAT-malli (guideline, recommendation, events, analysis, transfer). Mallien avulla pyritään takaamaan, että keskustelu etenee asianmukaisesti. Vaikka oppimiskeskustelun mallit eroavat toisistaan, niiden ydinrakenne on samanlainen (Oriot & Alinier 2019) ja niissä on yleensä kolmesta kuuteen vaihetta.

Kuvaan 1 on koottu yksinkertaistettu malli siitä, miten oppimiskeskustelu etenee. Oppimiskeskustelun keskeisimmät osat ovat kuvailu, analysointi ja soveltaminen. Keskustelussa edetään oppimistavoitteiden kertauksesta opitun hyödyntämiseen tulevaisuudessa.



Kuva 1 Oppimiskeskustelun eteneminen

Abatzis & Littlewood (2015) toteavat, että oppimiskeskusteluun ei ole olemassa yhtä parasta mallia. Mikä tahansa malli käy, kunhan opettaja käyttää sitä asiaan sopivasti. Onnistuneen oppimiskeskustelun tulisi tarjota osallistujille mahdollisuus omien kokemusten aitoon pohdintaan. Palaganas ym. (2016) muistuttavat, että syvälinen oppiminen vaatii simulaatioon kouluttautuneen opettajan ja turvallisen oppimisympäristön. Huono oppimiskeskustelu voi heikentää oppimista, aiheuttaa negatiivisia tunteita, vahingoittaa opettajan ja opiskelijan välistä suhdetta sekä johtaa jopa heikompaan suoriutumiseen.

Mitä onnistuneeseen oppimiskeskusteluun vaaditaan?

Keväällä 2021 pidimme Simulaatio 1 -opintojakson Tampereen ammattikorkeakoulun terveysalan opiskelijoille, jotka olivat opintojensa keskivaiheen loppupuolella. Opiskelijat osallistuivat 18 simulaatioon, ja niiden aihealueita olivat sisätautien hoito, kirurginen hoitotyö, mielenterveys- ja päihdehoitotyö, perioperatiivinen hoitotyö, lasten ja nuorten hoitotyö sekä hätäsimulaatiot. Vallitsevan koronatilanteen vuoksi simulaatiot toteutettiin poikkeuksellisesti siten, että tarkkailijoina toimiville opiskelijoille oli annettu mahdollisuus osallistua simulaatioihin etäyhteyden avulla.

Lähetimme opiskelijoille sähköpostitse kyselyn, joka koostui avoimista kysymyksistä. Pysyimme kyselyn avulla selvittämään, millainen oppimiskeskustelu tukee parhaiten oppimista. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Opiskelijoiden vastausten perusteella olemme koonneet hyvän oppimiskeskustelun osa-alueet kuvaan 2. Avaamme niitä seuraavaksi opiskelijapalautteiden kera.

Oppimiskeskustelu		
Opettaja <ul style="list-style-type: none"> •Keskusteluun valmistautunut •Oleelliseen keskittyvä •Opiskelijoita reflektioon haastava 	Tietotaito <ul style="list-style-type: none"> •Omaa ammattitaitoa kehittävä •Uutta tietoa antava 	Ilmapiiri <ul style="list-style-type: none"> •Aktivoiva ja kannustava •Mahdollistaa oman toiminnan rakentavan reflektoinnin

Kuva 2 Opiskelijoiden näkemys hyvän oppimiskeskustelun osa-alueista

Opettaja. Vaikka nykyään opetuksessa vallalla onkin hyvin oppijakeskeinen näkökulma, oppimiskeskusteluissa arvostetaan opettajajohtoisuutta. Opiskelijoiden palautteissa käy ilmi, opettajan halutaan olevan asiantunteva ja hyvin valmistautunut, vaikka hän ei voikaan ennustaa simulaation kaikkia skenaarioita. Valmistautumiseen kuuluu, että opettajalla tulee olla oppimiskeskusteluun selkeä rakenne ja hän voi tarjota käsiteltävästä asiasta lisää tietoa.

”Opettajavetoinen keskustelu on selkeä ja jaoteltu, ei harhaile ja pysyy hyvin oleellisessa asiassa. Siinä keskustelu soljuu eteenpäin, eikä jää pelkäksi omien fiilisten läpikäynniksi. On tärkeää omien tuntemusten lisäksi myös selkeästi hahmottaa, mitä keississä on takana ja miksi toimitaan juuri näin.”

Opiskelijoiden vastauksista ilmenee, että he arvostavat sitä, että opettaja kykenee ohjaamaan keskustelua kohti oleellisia asioita ja haastamaan opiskelijoita reflektioon. Opiskelijat eivät halua opettajan tarjoavan suoraan ratkaisuja ongelmiin tai hyväksyvän kaikkea heidän toimintaansa ilman reflektiota.

Tietotaito. Opiskelijat toivovat, että oppimiskeskustelu kehittää heidän ammattitaitoaan ja teoretieto yhdistyy käytäntöön. Opiskelijat tuovat esiin, että oppimiskeskustelun aikana on tärkeä läpikäydä vaihtoehtoisia toimintatapoja, jotta omaa toimintaa voi kehittää. Osa opiskelijoista toteaa, että oppimiskeskusteluista voi saada uutta tietoa. Keskusteltaessa aiheesta syvällisemmin opettaja voi omalla ammattitaidollaan tuoda uutta tutkimustietoa tai kokemuksia keskusteluun. Onkin tärkeää, että simulaatiossa ohjaajana toimii oman alansa

asiantuntija (Xavier & Brown 2022): *”On tärkeää, että opettaja kertoo, mitä oikeasti olisi pitänyt tehdä ja miten se liittyy konkreettisesti työelämään.”*

Ilmapiiri. Opiskelijoiden vastauksista korostuu, kuinka tärkeä rooli ilmapiirillä on oppimiskeskustelun onnistumisessa. Ilmapiirin on oltava aktivoiva ja kannustava. Aktivoiva ilmapiiri mahdollistaa aidon vuoropuhelun opettajan ja opiskelijoiden välillä.

”Opettajavetoisuudesta huolimatta oppimiskeskustelu oli parhaimmillaan vastavuoroista ja opiskelijoilla oli mahdollisuus tuoda omia ajatuksia/kysymyksiä esiin. Toisaalta opiskelijoilla ei ollut painetta osallistua, mikä varmasti toimii tietynlaisen ryhmän kanssa.”

Kannustavassa ilmapiirissä jokaisella on tila ja lupa tuoda esiin omia ajatuksiaan. Opiskelijoiden vastauksista kuitenkin ilmenee, että esimerkiksi opiskelijoiden tuntemuksista puhuttaessa aikaa kuluu helposti liikaa.

”Liian paljon aikaa meni tunnelmien läpikäyntiin. Mielestäni voisi sivuuttaa kaikki turhat kierrokset siitä, miltä osallistujista tuntui olla simulaatiossa ja käsitellä enemmän sitä, miten homma oikeasti menee ja millaisia eri variaatioita on.”

Opettajan ammattitaitoa ja tilannetietoisuutta vaaditaan aktivoivan ja kannustavan ilmapiirin rakentamiseen, mutta opettaja mahdollistaa myös rakentavan reflektion (Motola ym. 2013). Opiskelijat huomauttavat, että koko simulaatiosta jää paha maku suuhun, mikäli oppimiskeskustelun pääpaino on virheiden etsimisessä ja toiminnan kritisoinnissa. Opiskelijat ja opettaja voivat siis omalla toiminnallaan luoda ilmapiirin, jossa avointa ja syvällistä keskustelua ei pääse syntymään.

”Osa puruista meni itsekritiikkiin ja itsensä sättimiseen, vaikka enemmän olisi pitänyt käyttää aikaa siihen, mitä opittiin tai miten olisi pitänyt toimia toisin.”

Onnistunut oppimiskeskustelu on monen tekijän summa

Opiskelijoiden vastausten perusteella onnistunut simulaatio vaatii ammattitaitoisen opettajan, riittävästi opiskelijan taitoja haastavan simulaatiotapauksen ja hyvän ilmapiirin. Samat seikat nousevat esiin myös kansainvälisissä tutkimuksissa (mm. Oriot & Alinier 2019). Tekemässämme tutkimuksessa opiskelijat suosivat opettajajohtoista oppimiskeskustelua; yksikään ei toivonut, että keskustelun eteenpäin vienti olisi jäänyt opiskelijoiden vastuulle. He arvostivat erityisesti tilanteita, joissa opettaja onnistui ohjaamaan keskustelua yllättäväänkin suuntaan, herättämään uusia ajattelutapoja ja tarjoamaan uutta tietoa.

Opiskelijoiden vastausten perusteella simulaation oppimiskeskusteluissa on syytä kiinnittää huomioita aikaan, joka käytetään erityisesti tunteista ja simulaation sujumisesta puhumiseen. Varsinkin isommissa ryhmissä samojen kysymyksien läpikäyminen jokaisen osallistujan kohdalla ei näyttäydy aina tarpeellisenä, sillä uusia näkökulmia ei ole rajattomasti. Vaikka tuntemuksista puhuminen onkin tärkeää, opettajan on jätettävä riittävästi aikaa simulaatiossa tehtyjen toiminnallisten ratkaisujen kiireettömään käsittelyyn.

Oppimiskeskustelu vaatii kriittisen palautteen antamista oikeassa suhteessa, sillä liika virheiden etsintä tai osallistujan kritisointi voi jättää negatiivisen muistijäljen simulaatiosta. Toisaalta yleisesti palautteen annossa käytetty hampurilaismalli, jossa kriittinen palaute on

ympäröity positiivisella, ei välttämättä simulaation oppimiskeskusteluissa ole kaikkein toimivin. Oriot ja Alinier (2019) huomauttavat, että oikein annettuna kriittinen palaute on tärkeää ammatillisen kehittymisen kannalta, virheitä ei saa vähätellä ja korostaa vain onnistumisen aiheita.

Vaikka oppiminen tapahtuu parhaiten positiivisen kautta, oppimiskeskustelun aikana virheet on korjattava selkeästi.

Muutama opiskelija toi esiin, että opettajavetoisen oppimiskeskustelun lisäksi he haluaisivat opettajan ottavan suuremman roolin itse simulaation aikana ja jopa osallistuvan simulaatioon. Lin ja Cheng (2015) kuitenkin varoittavat, että opettajan runsas osallistuminen simulaation aikana voi olla jopa haitata oppimista. He huomauttavat, että ihmisen työmuisti on rajallinen ja simulaatiossa toimiminen vie paljon kognitiivisia resursseja. Mikäli osallistuja saa simulaation aikana säännöllisesti palautetta, voi keskittyminen oppimisprosessin sijaan suuntautua palautteen antajaan.

On tärkeä tiedostaa, että palautteen antaminen ja vastaanottaminen on kulttuurisidonnaista. Tutkimukset (mm. Voyer ja Hatala, 2015; Ulmer ym. 2018) osoittavat, että oppimiskeskustelu täytyy kyetä sopeuttamaan ryhmän tarpeita ja kokemuksia vastaavaksi. Opiskelijaryhmät ovat taustoiltaan hyvin heterogeenisiä, ja opettajan onkin muistettava, että samanlainen oppimiskeskustelu ei välttämättä anna parasta mahdollista tulosta kaikkien ryhmien kanssa. (Oriot & Alinier 2019.)

Vastausten perusteella simulaatio oppimiskeskusteluineen on opiskelijoille mieluinen työskentelytapa. Parhaimmillaan onnistunut oppimiskeskustelu kääntää epäonnistuneenkin skenaarion positiiviseksi kokemukseksi ja antaa opiskelijalle konkreettisia eväitä tulevaa työelämää varten.

Lähteet

Abatzis, V. T., & Littlewood, K. E. (2015). Debriefing in Simulation and Beyond. *International anesthesiology clinics*, 53(4), 151–162.
<https://doi.org/10.1097/AIA.0000000000000070>

Dieckmann, P., & Dieckmann, P. (2009). The use of simulations from different perspectives: a preface. *Using Simulations for Education, Training and Research*. 9–17. Lengerich: Pabst.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.; London: Prentice-Hall

Lin, Y., & Cheng, A. (2015). The role of simulation in teaching pediatric resuscitation: current perspectives. *Advances in medical education and practice*, 6, 239–248.
<https://doi.org/10.2147/AMEP.S64178>

Lynch A. (2020). Simulation-based acquisition of non-technical skills to improve patient safety. *Seminars in pediatric surgery*, 29(2), 150906.
<https://doi.org/10.1016/j.sempedsurg.2020.150906>

Motola, I., Devine, L. A., Chung, H. S., Sullivan, J. E., & Issenberg, S. B. (2013). Simulation in healthcare education: a best evidence practical guide. AMEE Guide No. 82. *Medical teacher*, 35(10), e1511–e1530. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.818632>

Oriot, D., & Alinier, G. (2019). *La simulation en santé – Le débriefing clés en mains*. Issy-les-Moulineaux : Masson-Elsevier.

Palaganas, J. C., Fey, M., & Simon, R. (2016). Structured Debriefing in Simulation-Based Education. *AACN advanced critical care*, 27(1), 78–85. <https://doi.org/10.4037/aacnacc2016328>

Sawyer, T., Eppich, W., Brett-Fleegler, M., Grant, V., & Cheng, A. (2016). More Than One Way to Debrief: A Critical Review of Healthcare Simulation Debriefing Methods. *Simulation in healthcare: journal of the Society for Simulation in Healthcare*, 11(3), 209–217. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000148>

Ulmer, F. F., Sharara-Chami, R., Lakissian, Z., Stocker, M., Scott, E., & Dieckmann, P. (2018). Cultural Prototypes and Differences in Simulation Debriefing. *Simulation in healthcare: journal of the Society for Simulation in Healthcare*, 13(4), 239–246. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000320>

Voyer, S., & Hatala, R. (2015). Debriefing and feedback: two sides of the same coin? *Simulation in healthcare: journal of the Society for Simulation in Healthcare*, 10(2), 67–68. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000075>

Xavier, N. A., & Brown, M. R. (2022). Interprofessional Education in a Simulation Setting. In *StatPearls*. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing.

Kirjoittajat

Lasse Tervajärvi

Lehtori, SH, TtM, KM
TAMK

Sanna Tervajärvi

KM
Virtain kaupunki

Nina Hutri-Kähönen

Koulutusvaradekaani
Taitokeskuksen toiminnanjohtaja
Tampereen yliopisto

Kuvituskuva: Lasse Tervajärvi