

SITKEÄSTI REILUT 10 VUOTTA ONGELMAPERUSTAISTA OPPIMISTA HOITOTYÖN KOULUTUSOHJELMASSA



Jouni Tuomi (toim.)

TAMK

***Sitkeästi reilut 10 vuotta
ongelmaperustaista oppimista
hoitotyön koulutusohjelmassa***

Jouni Tuomi (toim.)

Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisu.

Sarja B. Raportteja 76.

ISSN 1456-002X

ISBN 978-952-5903-62-1 (PDF)

Tampere 2014

KIRJOITTAJAT

Kassara Heidi, THL, kasvatustieteen jatko-opiskelija

Kilkku Nina, TtT, yliopettaja, psykoterapeutti, Terveyspalvelut, TAMK

Kokkonen Karoliina, terveydenhoitajaopiskelija

Mäkinen Tiina, THM, KT., lehtori, Terveyspalvelut, TAMK

Nousiainen Veera, terveydenhoitajaopiskelija

Pekkinen Terhi, THM, lehtori, Terveyspalvelut, TAMK

Stenfors Paula, TtT, yliopettaja, Terveyspalvelut, TAMK

Tuomi Jouni, FT, yliopettaja, terveyden edistäminen, Terveyspalvelut, TAMK

Zvanut Bostjan, PhD, associate professor, University of Primorska

Äimälä Anna-Mari, THM, lehtori, Terveyspalvelut, TAMK

SISÄLLYS

4

Kirjoittajat

7

Hyvät lukijat!

Päivi Karttunen

8

Esipuhe

Jouni Tuomi

14

1 PBL, 14 vuotta, kehittämistä, kokemuksia ja korjausliikkeitä

Anna-Mari Äimälä

19

2 PBL-kortit – tutortyöskentelyn oppimisen tukena

Terhi Pekkinen

25

3 PBL mielenterveyden opetuksessa

Nina Kilkku

33

4 Opinnäytetyöprosessi hoitotyön opiskelijoiden kokemana

Paula Stenfors

45

5 Sairaanhoidajaopiskelijoiden harjoittelun ohjausprosessi

– ohjaajana toimivan sairaanhoitajan kokemuksia

Tiina Mäkinen

59

6 ”PBL pistää enemmänkin ajattelemaan asioita kuin opettaa”

Hoitotyön opiskelijoiden kokemuksia ongelmaperustaisesta oppimisesta

Jouni Tuomi, Anna-Mari Äimälä

80

7 PBL ja aktiivinen opiskelija

Jouni Tuomi, Anna-Mari Äimälä

89

8 Opiskelijoiden aktiivisuus – hoitotyön- ja insinöörikoulutuksen vertailu

Jouni Tuomi, Karoliina Kokkonen, Veera Nousiainen, Anna-Mari Äimälä

96

9 Opiskelijoiden aktiivisuus – suomalaisten ja slovenialaisten hoitotyön opiskelijoiden vertailu

Jouni Tuomi, Bostjan Zvanut, Anna-Mari Äimälä

105

10 Opiskelijoiden aktiivisuus – hoitotyön opiskelijoiden seurantatutkimus

Jouni Tuomi, Anna-Mari Äimälä

116

11 PBL ja aktiivinen opiskelija – kolmen tutkimuksen tulosten pohdinta

Jouni Tuomi, Anna-Mari Äimälä

121

12 10 vuotta PBL-opetussuunnitelman toteuttamista – hoitotyön opettajien näkemyksiä

Jouni Tuomi, Anna-Mari Äimälä

139

*13 "Ilo on kokonaisvaltainen tunne, joka täyttää jokaisen solun auringonpaisteella."
Iloa ammatilliseen opiskeluun*

Heidi Kassara

145

Tiivistelmät & English abstracts

Hyvät lukijat!

Viime vuosikymmenen aikana Tampereen ammattikorkeakoulussa (ennen vuotta 2010 Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa) hoitotyön koulutuksessa on tehty mittavaa koulutuksen kehittämistyötä. Viime vuosikymmenen alussa käynnistyi ongelmaperustaisen oppimisen sovellustyö silloisessa hoitotyön koulutusohjelmassa. Tuolloinkin korkeakouluissa elettiin muutoksen vaiheita. Bolognan prosessin toimeenpanoa valmisteltiin suunnittelemalla korkeakoulujen laadunhallinnan arviointimenettelyjä ja samalla valmisteltiin opetussuunnitelmauudistusta, jossa siirryttiin ECTS –järjestelmän myötä entistä opiskelijakeskeisempään lähestymistapaan opetuksessa.

Vuonna 2002 hoitotyön koulutuksessa otettiin sisään ensimmäiset opiskelijat, joiden opiskelu perustui ongelmaperustaisen oppimiseen. Muutokseen johtaneita tekijöitä olivat tuolloin opetuksen pirstaleisuus, opiskelijan itsenäisen työn määrän lisääntyminen ja monien ns. geneeristen taitojen vaatimukset, joista oppimaan oppimisen taito ei ollut vähäisin. Tilanteeseen haettiin siis ratkaisua ongelmaperustaisen oppimiseen perustuvan toimintamallin käyttöönotosta, koska eri tutkimustenkin mukaan se oli osoittautunut keinoksi lisätä koulutuksen työelämäläheisyyttä sekä elinikäisen oppimisen taitoja.

Kehittämistyön alkuvaiheessa käynnistettiin myös laaja uudistukseen kohdistuva tutkimus, joka kohdentui opiskelijoiden oppimiskokemuksiin ja oppimistuloksiin mutta myös opettajien kokemuksiin. Kehittämistyön tuloksia haluttiin arvioida ja sen myötä saada tietoa toimintakäytäntöjen edelleen kehittämiseksi. Vuosien kuluessa opetussuunnitelmia ja opetuksen käytäntöjä on jatkuvasti uudistettu myös saadun palautteen perusteella, mikä on tärkeä osa TAMKin laadunhallinnan menettelytapoja.

Nyt kun kokeilun alkamisesta on kulunut 12 vuotta, on hyvä tarkastella tehtyä kehittämistyötä ja sen tuloksia. Ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyvää tutkittua tietoa on tänä päivänä saatavissa huomattavasti enemmän kuin hoitotyön koulutuksen käynnistäessä uudistuksensa, mikä mahdollistaa myös asioiden tarkastelua osin laajemmin ja osin syvemmin. Kehittämistyössä tarvitaan kriittistä tarkastelutapaa ja uskallusta myös luopua niistä käytännöistä, jotka eivät tehtyjen arviointien mukaan toimi. Toimintaympäristön ja työelämän vaatimusten muuttuessa myös käytäntöjä on hyvä tarkastella uudelleen. Ongelmaperustaisen oppimisen kehittämistyö TAMKin hoitotyön koulutuksessa on hyvä esimerkki tämäntyypisistä lähestymistavoista.

Haluan esittää suuret kiitokset kaikille tähän julkaisuun kirjoittaneille siitä työpanoksesta, jonka olette kehittämistyön tulosten ja kokemusten jakamiseksi tehneet.

Toivonkin teille hyvät lukijat mielenkiintoisia ja uusia ajatuksia herättäviä hetkiä tutustuessanne tähän julkaisuun.

Päivi Karttunen, TtT

Vararehtori

Esipuhe

Jouni Tuomi

Tämä on toinen kirja, jossa kuvaillaan ja arvioidaan TAMKin (aiemmin PIRAMKin) hoitotyön ja ensihoidon koulutuksessa toteutettua PBL-pohjaisen koulutusuudistuksen toteutumaa. Ensimmäinen kirja (Tuomi 2008; 2010) kertoi viidestä ensimmäisestä uudistusvuodesta. Tämä kertoo puolestaan 10–12 vuoden toiminnasta ja sen tuloksista. Vaikuttaa siltä, että tämän tyyppiset pitkään kokemukseen perustuvat kuvaukset ja yhteenvetotutkimukset PBLstä yhdessä korkeakoulussa/yliopistossa ovat viime vuosina yleistyneet. Esimerkiksi van Berkel, Scherpbier, Hillen ja van der Vleuten (2010) ovat koonneet Maastrichtin yliopiston lääketieteellisen tiedekunnan 35 -vuotiset kokemukset yksiin kansiin. Myös Finucane, McCroric ja Prideaux (2011) kuvailevat kolmen lääketieteellisen tiedekunnan PBL-opetuksen kehittymistä 1990 -luvun vaihteesta 2000 -luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopulle.

Voi, kun van Berkelin ym. (2010) ja Finucanen ym. (2011) tekstit olisivat olleet 15 vuotta sitten käytössä, kun PIRAMkin hoitotyön koulutusohjelmassa aloitettiin laajamittaisemmin suunnitella opetussuunnitelmauudistusta. Ehkä monilta ongelmilta olisi säästyty tai osattu edes varautua niihin. Niin samankaltaisilta alkutaipaleen maailmat vaikuttavat, mutta ehkä ”lastentaudit on jokaisen itse koettava”.

Lääketieteen opetukseen on omaksuttu PBL varsin laajasti eri puolilla maailmaa. Suurimmassa osassa USAn lääketieteen tiedekuntia opetus tapahtuu pienissä tutor-ryhmissä, huomattava osa Australian lääketieteellisistä tiedekunnista on omaksunut PBLn opetusmetodikseen, kaikki Hollannin lääketieteelliset tiedekunnat vievät opetuksensa PBLn avulla, myös esimerkiksi Saksassa, Britanniassa, Singaporessa, Ruotsissa jne. PBLllä on vahva merkitys lääkärikoulutuksessa (Schmidt 2010). Selvästi keskeisiksi onnistumisen tekijöiksi lääketieteellisissä tiedekunnissa on noussut riittävä taloudellinen tuki PBL-opetussuunnitelman toteutukselle, opettajien jatkuva pedagoginen koulutus ja koulutautuminen sekä koulutuksen systemaattinen tutkimus että tutkimustulosten hyödyntäminen (van Berkelin ym. 2010). Toisaalta nämä lienee juuri ne samat ongelmat, joihin hoitotyön PBL -koulutus globaalisti törmää; vain lääkärikoulutuksesta löytyy rahaa kehittää sekä tutkia koulustaan ja erityisesti pitää alle 10 hengen tutor-ryhmiä, kun samaan aikaan hoitotyön koulutuksessa tutor -ryhmien koko saattaa säästösyistä nousta jopa 35 opiskelijaan (Wells, Warelou & Jackson 2009). Tosin Majoor ja Aarts (2010) toteavat, että yksi suurimmista pulmista kehittää kehitysmaissa uudenlaista paradigmaa (lääketieteelliseen) koulutukseen on rahan puute.

Vaikka kirjallisuudessa painotetaan ahkerasti, että PBL ei ole vain terveydenhuollon koulutukseen tarkoitettu strategia, Hmelo-Silver (2004) kiinnitti huomiota siihen, että PBL-tutkimus on keskittynyt pääosin vain lahjakkaiden, kuten lääketieteen opiskelijoiden, koulutukseen. Muihin opiskelijoihin kohdistuva tutkimus on suhteessa minimaalista. Tutkimus ja ymmärrys siitä, miten PBL toimii vähem-

män lahjakkaiden opiskelijoiden keskuudessa, pitäisi Hmelo-Silverin (2004) mukaan olla yksi PBL-kehittämisen keskeisistä haasteista. Painavana kysymyksenä hän näkee puheen itseohjautuvuudesta, koska se ei tule annettuna. Voidaanko olettaa, että esimerkiksi samanlainen PBL-strukturi tukee lahjakkaiden ja vähemmän lahjakkaiden itseohjautuvuuden kehittymistä?

Joku voi pohdiskella koulutustutkimuksiin liittyvää julkaisuharhaa - onnistumisista raportoidaan, mutta epäonnistumiset eivät ole raportoinnin väärtti - myöskin PBLn kohdalla. Ja onhan se niin, että sadat empiiriset tutkimukset maailmalta asennoituvat ensisijassa kertomaan PBLn hyötyjä ja etuja. Näissä raporteissa ongelmat ja hankaluudet ovat kokonaisuuden kannalta vain sivutuotteita, vaikka yritetään olla kriittisiäkin. Toki tämä on ymmärrettävää koulutuksen kehittäjän näkökulmasta: Hyvää ja toimivaa tässä ollaan kehittämässä, eikä ensisijassa luomassa ongelmia ja hankaluuksia. Laajoissa review -artikkeleissa (Colliver 2000; Dochy, Segers, van der Bossche & Gilbels 2003; Newman 2005; Schmidt 2010) asenne on "kliinisempi" ja kriittisempi. Ne toistavat kuitenkin arvioimiensa tutkimusten problematiikkaa. Niissä ei oteta juurikaan huomioon taloudellisen panostuksen merkitystä. Myös PBL-ajattelua ohjaava metodologia otetaan neutraalina suhteessa tutkimustuloksiin että vertailtavien tutkimusten tuloksiin ikään kuin maailma olisi valmiina annettu. Totta, että huomattavassa osassa PBL-kirjallisuutta vedotaan (socio)konstruktivismiin. Harvoin tutkimuksissa mennään (socio)konstruktivismiin mainoslauseita tai kliseitä syvemmälle, eikä niissä selviä edes sitä, viitataanko sillä PBL-filosofian, -strategian, - metodologian tai toteutuksen metodin perusteisiin. Tässä mielessä myös review-artikkelien tekijöillä on hankaluutensa, ja ehkä sen vuoksi tämä yksityiskohta myös sivuutetaan. Schmidtin (2010) artikkeli on siinä mielessä poikkeus, että hän tarkastelee vain Maastrichtin lääketieteen opetustutkimuksia suhteessa muihin lääketieteellisiin tiedekuntiin ja antaa ymmärtää, että konstruktivismi ohjaa PBL-toteutusta tarkastelun kohteena olevissa koulutuksissa.

Eräs yksityiskohta, johon ei ole PBL-tutkimuksissa kiinnitetty huomiota ja ehkä sen vuoksi se on myös vaivannut päätä aina silloin tällöin, liittyy opetussuunnitelmien tietorakenteen merkitykseen erityyppisissä koulutuksissa. Tai eikö sillä ole mitään merkitystä arvioitaessa PBL-toteutumia? TAMKin hoitotyön koulutuksen opetussuunnitelma on rakennettu siten, että lähdetään terveestä ja edetään patologiaan eri vuosikursseilla. Toisaalta samalla ammatillisesti syvennetään hoitotyön tietämystä ja osaamista. Ongelma on kuitenkin tässä syventämisessä. Esimerkiksi kättilökoulutuksen sairaanhoidajavaiheessa pitäisi käsitellä normaali, terve raskaus, ja vasta kättilövaiheessa opiskelijoiden pitäisi edetä patologiseen raskauteen. Siis oppimistehtävää ei periaatteessa voisi tehdä siitä, mikä kiinnostaa, innostaa tai osoittautuu tietämysvajeeksi tutor-istunnon oppimistehtävän asetteluvaiheessa, vaan siitä, minkä opetussuunnitelma määrää. Jos opiskelijan tietorakenteen kehittymistä ei ole määritelty opetussuunnitelmatasolla samalla tavalla, onko oletettavaa, että oppimisen toteumat tällä tavoin erilaisilla opetussuunnitelmillä ovat jotenkin relevantisti verrattavissa?

Emme me tässäkään julkaisussa puutu suoraan taloudellisen panostuksen merkitykseen. Se vaan on nähtävissä tehdyistä ratkaisuista. Emme myöskään lähde erittelemään PBL-opetuksen metodologiaa. TAMKin hoitotyön koulutuksessa PBL-metodologiaa ei ole koskaan virallisesti avattu. Enemmänkin on vedottu McMasters yliopiston emeritus professorin lausuntoon; PBLää voi ohjata mikä tahan-

sa metodologia. Kieltämättä se, että yhdessä koulutusohjelmassa on monenlaisia lähestymistapoja saattaa johtaa ristiriitaisuuksiin. Nämä tulevat esille erityisesti opiskelijoiden palautteissa. Toisaalta, jos ja kun PBL-tutoriaalien yksi tärkein tavoite on erilaisten ja ristiriitaistenkin mielipiteiden hedelmöittäminen keskustelu, ristiriitojen ei periaatteessa pitäisi olla ongelma.

Edellisessä julkaisussa hahmoteltiin PBL-ajattelun laajentamista EBL (Enquiry-based Learning; GB; IBL Inquiry-based Learning; USA) ja aktiivisen oppimisen kokonaisuuteen (Tuomi 2008b). Manchesterin yliopistossa tämä ajatus on ohjannut koulutusta jo pidemmän aikaa (O'Rourke, Goldring & Ody 2011). Nämä kaksi mallia ovat siinä mielessä yhteneviä, että EBL ymmärretään laajana sateenvarjona, jossa mm. PBLn "tiukka" tulkinta (eng. pure PBL) ja hybridimallit, projektioppiminen ym. ovat eräs vaihtoehto opetuksen toteutukselle. Mallit eroavat toisistaan siinä, että Manchesterin mallissa opetusmenetelmän kriteeri kuuluu EBL -sateenvarjon alle on se, että oppimista ohjaa tutkimuksen kaltainen prosessi. TAMKin hoitotyöhön hahmotellussa mallissa aktiivinen oppiminen on asetettu EBLn määrittäväksi. Ajatuksena on, että opetus, joka ohjautuu tutkimusprosessinkaltaisuudesta, synnyttää aktiivista oppimista, mutta se ei ole kaikki. Oletuksena on, että aktiivista (koulu)oppimista voi tapahtua riippumatta siitä, onko opetusmetodiin sisäänrakennettu tutkimusprosessinkaltaisuus vai ei. Voidaan sanoa, että mallien ero kulminoituu oppimisen systemaattisen ohjaamisen ja oppimisen narratiivisuuden painotuksiin.

Tässä kirjassa, kuten alussa lupailtiin, puhutan PBLään liittyvistä ratkaisuista ja kokemuksista TAMKin hoitotyön ja ensihoidon koulutuksessa. On arvattavissa, että se ei ole kaikki, ei edes kaikki PBLstä, mitä on kokeiltu ja tehty tai mitä suunnitellaan, mutta PBL on hallinnut TAMKin hoitotyön koulutuskeskustelua yli 15 vuoden ajan niin hyvässä kuin pahassa. Kirjan artikkelit avaavat osaltaan tätä puhetta.

Ajatus "oikein" tekemisestä niin PBLn toteuttamisen kuin artikkelien kirjoittamisen osalta kavahdutti kriteerinä hyväksyä tai hylätä jokin artikkeli tähän julkaisuun. Toki kirjoitusmuodollisuuksista on pyritty pitämään kiinni, mutta kirjoitusten ilmaisutapa tai kirjoittajien näkemysten erilaisuus, jopa ristiriitaisuus, on nähty enemmän PBLn ja koulutusohjelmassa käydyn puheen ymmärtämistä mahdollistavana voimana kuin sen esteenä. Artikkelit ovat ilmaisultaan hyvin erilaisia. Toisesta päästä löytyy narratiivista kerrontaa ja toisessa on tiukan tutkimusraportin ohjeet täyttäviä tekstejä.

Artikkelit ovat kirjoittajiensa näkemyksiä aiheestaan ja PBLstä. Äimälän (luku1) sekä Tuomi ja Äimälän (luku 12) artikkeleissa tulee esille hoitotyön koulutusohjelman 15-vuotinen PBL-historia. Pekkinen (luku 2) tuo käytännöllisen näkökulman tutor-istuntojen tukemiseen. Mäkinen (luku 5) tarkastelee suhteellisen harvinaisesta näkökulmasta PBL-oppimista. Hän tutki harjoittelun ohjaajien kokemuksia. Opiskelijat nousevat tavalla ja toisella kokonaisuudessa keskeiseen asemaan tässä julkaisussa. Heitä ja heidän tuottamaa tietoa tarkastellaan monesta näkökulmasta. Kilkku (luku 3) kuvaa opiskelijoiden tulkintoja tutor-istuntojen triggereistä kertomalla, millaisiin oppimistehtäviin itse kukin ryhmä päätyi. Stenfors (luku 4) puolestaan tiedusteli opiskelijoiden kokemuksia opinnäytetyöprosessista ja sen ohjaamisesta. Opiskelun loppuvaiheessa olevat opiskelijat saivat kertoa tuntojaan PBLstä Tuomi ja

Äimälän (luku 6) tutkimuksessa. Viisi lukua (7–11) muodostavat yhden laajan kokonaisuuden, jossa tarkastellaan sitä, nouseeko PBLn myötä aktiivisempia opiskelijoita kuin ilman sitä. Kassara (luku 13) vetää tavallaan yhteen kaiken sen, mitä muissa teksteissä jäi sanomatta – iloista puuhaanhan oppimisen pitäisi olla, vai mitä? Kokeneiden opettajien näkökulmasta tilanne on selkeä – entiseen, siis siihen 2 000-luvun vaihteen tilanteeseen ei ole paluuta – mutta samalla pulmallinen – miten hyödyn-tää näitä kokemuksia viisasti. Viisaasti siten, ettei ekonominen imperatiivi ota haltuun kaikkea.

Pirkanmaan terveydenhuolto-oppilaitoksen hoitotyön koulutusohjelmassa aloitettiin 1990-luvun puolivälissä puhua PBLstä. Hiljalleen aloitettiin pienimuotoisia kokeiluja ja PBL tuli tutuksi yhä useammalle opettajalle. Koulutushaasteet ovat noista päivistä muuttuneet: 90-luvun puolivälissä läh-dettiin lamasta ja taas ollaan lamassa, Pirkanmaan ja Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksista on muutaman yhdistymisen kautta tullut TAMK, opetussuunnitelmissa painopiste on vaihtunut osaami-sen korostamiseen, koulun hallinnon tuki PBLlle on ollut ailahtelevaa, 2 000-luvulla netti ja google räjäyttivät tiedonauktoriteetit jne. Pedagogisten haasteiden näkökulmasta ollaan nyt 2014 vahvasti samanlaisessa tilanteessa kuin 1990-luvun puolivälissä, kun PBL-keskustelu alkoi. Koulutuksen perus-haasteeseen, miten motivoida opiskelijoita, erityisesti alisuoriutujia ja ”ei kuulu mulle” –mentalitee-tilla orientoituneita ym., haetaan yhä vastauksia. Todennäköisesti PBL motivoi hieman eri henkilöitä kuin se perinteinen opetuksen toteutus, mutta osa opiskelijoista kokee ulkopuolisuutta myös PBL-opetussuunnitelman toteutuksissa. Myös puhe PBLstä on vaimentunut verrattuna aikaan 10 vuotta sitten. Vaikuttaisi jopa siltä, että koulutuksen tutkimuksen valtavirratt ovat ajaneet sen ohi.

Vähän jälkiviisaana on hyvä pohtia, onko linjaus ”sitkeästi ongelmaperustaista oppimista” ollut myös osin munien panemista yhteen koriin? Näin siksi, että PBL innostuksen myötä hoitotyön koulutukses-sa muu pedagoginen kehittäminen jäi kuriositeetiksi aina TAMK yhdistymiseen saakka. Tosin yhdis-tymisen jälkeenkin kesti muutaman vuoden, ennen kuin pedagoginen kehittäminen lähti laajemmal-la rintamalla etenemään. Onko tällä valinnalla sitten menetetty jotain? Ehkä niin ei voi sanoa, sillä onhan PBL ohjannut ajattelua merkittävästi, eikä opettajien mukaan vanhaan ole paluuta (Tuomi & Äimälä 2014). Voidaan kuitenkin sanoa, että esimerkiksi simulaatiopedagogiikan kehittämiseen, joka nousi merkittäväksi uudistukseksi jo 2000-luvun alussa, TAMKin hoitotyön koulutusohjelma herä-si suhteellisen myöhään. Simulaatio eli kauan yksittäisten henkilöiden harrastuneisuuden varassa. Vastaavia esimerkkejä löytyy mm. draamapedagogiikasta, netti- ja digimaailman opetuksellisesta kehittelystä ja hyödyntämisestä jne.. Juuri kukaan ei ole ehtinyt pohtia netti- tai digipedagogiikan merkitystä hoitotyön koulutuksessa. Väitetään, että hoitotyön koulutuksen perinteet olisivat huma-nismissa. Olisiko tällöin myös narratiivisuudelle opetuksessa tilaa? Olisiko taas kerran opittu, että pedagogisesti viisasta olisi edetä laajalla sydämellä.

Lähteet

van Berkel H., Scherpbier A., Hillen H. & van der Vleuten C.(eds) 2010. *Lessons from problem-based learning*. New York; Oxford University Press.

Colliver JA. 2000. Effectiveness of problem-based learning curricula: research and theory. *Academic Medicine* 3 (75) 259–266.

Dolcy F., Segers M., Van der Gossche P. & Gijbels D. 2003. Effects of problem-based learning; a meta-analysis. *Learning and Instruction* 13, 533–568.

Finucane P., McCroric P. & Prideaux D. 2011. Planning and Building capacity for a major PBL initiative, Kirjassa T. Barret & S. Moore (eds) *New approaches to problem-based learning. Revitalising your practice in higher education*. New York and London; Routledge, 203–214.

Hmelo-Silver C. E. 2004. Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review* 16 (3) 235–266.

O'Rourke K., Goldring L. & Ody M. 2011. Students as essential partners. Kirjassa T. Barrett & S. Moore (eds) *New approaches to problem-based learning. Revitalising your practice in higher education*. New York and London; Routledge, 50–62.

Majoor G, & Aarts H. 2010. A role for problem-based learning in high education in developing world. Kirjassa H. van Berkel, A. Scherpbier, H. Hillen & C. van der Vleuten C.(eds). *Lessons from problem-based learning*. New York; Oxford University Press, 249–257.

Newman M. 2005. *A pilot systematic review and meta-analysis on the effectiveness of problem based learning*. The Gampbell Collaboration Systematic Review Group. Middlesex University. www.ltsh-01.ac.uk/doors/pbl_report.pdf

Schmidt H. 2010. A review of evidence: effects of problem-based learning on students and graduates of Maastricht medical school. Kirjassa H. van Berkel, A. Scherpbier, H. Hillen & C. van der Vleuten C.(eds). *Lessons from problem-based learning*. New York; Oxford University Press, 227–240.

Tuomi J. (toim.) 2008a. *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikoreakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset Nro 13. Tampere; PIRAMK

Tuomi J. 2008b. Ongelmaperustainen oppiminen ja pedagogiikan loppu? Kirjassa J. Tuomi (toim.) *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikoreakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset Nro 13. Tampere; PIRAMK, 259–275.

Tuomi J. (ed.) 2010. *PBL experiences and research in nursing education*. TAMK University of Applied Sciences. Series B. Reports 39. Tampere; TAMK

Tuomi J. & Äimälä A-M. 2014. 10 vuotta PBL-opetussuunnitelman toteuttamista – hoitotyön opettajien näkemyksiä. (tässä kirjassa, luku 12.)

Wells S. H., Warelow P. J. & Jackson K. L. 2009. Problem based learning (PBL): A conundrum. *Contemporary Nursing* 32 (2) 191-201.

1

PBL, 14 vuotta, kehittämistä, kokemuksia ja korjausliikkeitä

Anna-Mari Äimälä

Johdanto

Vuonna 2002 PIRAMKissa (myöhemmin TAMK) kaikki alkavat sairaanhoitaja-, ensihoitaja-, kättilö- ja terveydenhoitajaopiskelijat aloittivat opetussuunnitelmalla, joka oli rakennettu PBL-strategian mukaisesti. PIRAMKissa PBLää eli ongelmaperustaista oppimismenetelmää oli käytetty jo pitkään yksittäisissä kursseissa ja aikuiskoulutuksessa. Seuraavassa kuvaan opetussuunnitelman, oppaiden, toimintatavan ja arviointimenetelmien muutosta kuluneen 12 vuoden aikana, ja miten muutokset ja korjausliikkeet saivat alkunsa ja toteutettiin. Kuvaus perustuu tutkimuksiin, osallisuuteen kaikissa opetussuunnitelmatyön vaiheissa, omaan ja yhteiseen kokemukseen sekä vuosittaisiin keskusteluihin kaikkien opiskelijoiden kanssa osana kasvatustieteen opetusta.

PBL aloitus 2002

Syksyllä 2002 kaikki uudet sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja-, kättilö- ja ensihoitajaopiskelijat aloittivat opetussuunnitelmalla, jossa lähes kaikki aineet opiskeltiin PBLllä. Ulkopuolelle jätettiin tietotekniikka, ruotsin ja englannin ensimmäiset osat sekä ensiapu. Opetussuunnitelman muuttaminen PBL-strategian mukaiseksi oli aloitettu jo vuonna 2000. Prosessissa pilkottiin vanha rakenne pieniin osiin ja koottiin uudeksi siten, että eri aineet integroitiin isoiksi kokonaisuuksiksi teemoitettua opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelma rakentui volyymiltään 5-20 opintoviikon opintokokonaisuuksista. Opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällön osat pysyivät samoina kuin edellisessä opetussuunnitelmassa. Työskentelyä ohjasi opettajien visio PBLstä sekä filosofiana, strategiana että myös menetelmänä. Kaikki 2002 opetussuunnitelmaa opettavat opettajat koulutettiin toteuttamaan PBL-menetelmää. Yhdessä ja yhteistyössä lähdettiin viemään asiaa käytäntöön ja suunnittelemaan toteutuksia. Tosin kaikki eivät olleet aivan samaa mieltä uudistuksesta.

Opettajat tekivät yhdessä oppaat kaikille opintokokonaisuuksille ja suunnittelivat yhdessä lähtökohdat ja arvioinnin. Asiantuntijaluentoja pitivät eri aineiden asiantuntijat isoille ryhmille. Tutoropettajat ohjasivat tutoriaaleja. Aluksi tutoriaaleja oli jopa 2 viikossa, mutta varsin pian siirryttiin palautteen pohjalta yhteen tutoriaaliin viikossa. Opiskelijat eivät ehtineet työskentelemään, jos tutoriaaleja oli liian tiheästi, koska lukujärjestyksessä oli myös orientoivaa harjoittelua, luentoja ja seminaareja. Tutoristuntoihin ja seminaareihin oli pakko osallistua. Tutoriaalien arviointi oli itse-, vertais- ja opet-

tajan arviointia, ja sen vaikutus oli koenumeroa nostava tai laskeva. Myös tentit olivat integroitua. Eri aineiden opettajat tekivät tenttikysymyksiä yhdessä ja myös tarkastivat niitä, sekä yrittivät löytää vastauksista viitteitä omista oppiaineistaan. Numerot annettiin edelleen kaikista oppiaineista ja tämä tuotti hankaluuksia.

Useimmille opettajille toiminta oli uutta. Erityisesti roolin muutos tuntui aluksi vieraalta. Perinteisen auktoriteettiaseman muuttuminen tutoriksi, joka enimmäkseen pyrkii olemaan hiljaa, puhutti kovasti. Parasta ja aikaa vievintä oli asioiden suunnittelu ja pohdinta yhdessä. Opettajat saivat vertaistukea toisiltaan. Tätä vaihetta on tutkittu monesta eri näkökulmasta. Monet opettajat tekivät jatko-opintojaan liittyen PBLään. Julkaisussa Tuomi (2008) "Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa" on kuvattu alkuvaiheen kokemuksia.

Opiskelijat oppivat menetelmän nopeasti. Opiskelujen alussa heidät orientoitiin PBL-opiskeluun, ja heillä oli käytössään opas, joka sisältää perusasiat työskentelytavasta. Tämä on edelleenkin käytäntönä. Opiskelijoiden kokemuksia on kuultu vuosien varrella. Yleisimmät kritiikin aiheet ovat pysyneet samana koko ajan. Opiskelijoiden mielestä osa lähtökohdista on tylsiä, eivätkä ne innosta työskentelemään. Hyvät lähtökohdat tuottavat hyvän prosessin ja yhdessä on kivaa pohtia asioita. Työskentely on liian mekaanista, kun edetään syklin mukaisesti. Eniten häiritsee, jos opettaja ohjaa tiukasti omiin ennalta ajateltuihin oppimistehtäviin.

PBL-opetussuunnitelma 2005

Seuraava opetussuunnitelmatyö käynnistyi melko pian. Nyt tehtiin opetussuunnitelma, jossa pyrittiin teemoitus hakemaan ammattitaidon kannalta merkityksellisistä ilmiöistä. Oppimismenetelmä otettiin annettuna ja opiskelijat toteuttivat PBLää edelleen koko koulutuksen ajan. Kaikki oppiaineet oli integroitu PBL-moduleihin. Uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön 2005. Samoihin aikoihin laman jälkeinen työelämän elpymisen ja uudet kulutustarpeet aiheuttivat sen, että opiskelijat kävivät hyvin paljon töissä. Koska luennoilla ei ollut läsnäolopakkoa, niillä ei myöskään käyty. Opettaja meni pitämään luentoa 40 opiskelijalle, mutta löysi edestään alle 10 innokasta oppijaa. Oletettavasti tämä oli yksi syy siihen, että oppimistulokset laskivat huolestuttavasti ja opinnäytetyö-prosessikin oli muuttunut hyvin takkuiseksi. Havaitsimme, että opiskelijat eivät juurikaan kirjoita opintojensa aikana, eivät ainakaan lähteisiin perustuvia kirjallisia töitä, ennen opinnäytetyö-prosessia. Myös tutoriaaleihin valmistautuminen oli kevyttä. Kaikilla opiskelijoilla ei ollut ongelmia, mutta suunta oli huono.

Korjausliikkeet

"Sitä opitaan, mitä arvioidaan", joten tutoristuntojen arviointi muutettiin numeraaliseksi. Työskentely tehostui, puheliaat pitivät enempi ääntä (osoittivat valmistautumistaan) ja hiljaiset jäivät jalkoihin. Opettajat kokivat vastuunsa numeron antajina suureksi, koska tutoropettaja ei tuntenut tarpeeksi hyvin opiskelijoita. Toisen ja kolmannen vuoden opintokokonaisuuksissa oli eri asiantuntijaopettajat

kussakin, eli yksi opettaja saattoi ohjata vain 3-4 lähtökohtaa. Lisäongelman tuotti resurssien väheneminen ja tutorryhmien koon kasvu jopa 14 opiskelijaan.

Arvioinnin tasapuolistamiseksi ja myös joidenkin opiskelijoiden työskentelyn parantamiseksi sovittiin, että opiskelijat kirjoittavat tutor-opettajalle esseeseen jokaisesta lähtökohdasta. Esseet kirjoitettiin kirjallisen työn ohjeiden mukaisesti. Opiskelijat oppivat taas tuottamaan tekstiä. Kaikki työskentelivät, mutta osa opiskelijoista koki, että esseet vievät ilon koko tiedonhakuvaiheelta ja painopiste on enemmän ”oikein” kirjoittamisessa kuin sisällön oppimisessa. Myös purkutilanteessa koettiin, että asia oli jo niin loppuun asti koluttu kirjoitusvaiheessa, että purkutilanteiden dynamiikka ei ollut oppimista edistävä. Kirjoittamisen positiivinen vaikutus näkyi opinnäytetyövaiheessa.

Luento-opetukseen osallistuminen muutettiin pakolliseksi. 100 % läsnäolovelvoite tuotti valtavan vastustuksen. Oppilasyhdistys reagoi: opettajat eivät ymmärtäneet, että opiskelijoilla on ”elämä”, joka ei kestä luentopakkoa. Vaikka luennoille osallistumista perusteltiin oppimista edistävänä ja vaikka se myös todentui, tulokset paranivat, vastustus johti siihen, että sovittiin 80 % läsnäolosta seuraavana vuonna. Läsnäolon vahtiminen ja korvaavien tehtävien keksiminen olivat myös opettajille rasite. Viime vuosina läsnäolovelvoite on määritelty opintojaksokohtaisesti ja todennäköisesti se osataan perustella opiskelijoille paremmin, koska kohina on tällä alueella vaimentunut.

PBLn osittainen purkaminen

Muutamassa vuodessa purettiin integroidusta opetussuunnitelmasta mm. anatomia ja fysiologia, käyttäytymistieteet ja kielet erikseen opetettaviksi sekä arvioitaviksi. Syynä tähän oli, että näiden oppiaineiden oppimisen koettiin heikentyneen, kun ne opiskeltiin ammattiaineisiin integroituna. Aineet sijoitettiin samanaikaisesti toteutuviksi tiettyjen opintokokonaisuuksien kanssa. Uusimmassa, vuonna 2013 käyttöön otetussa opetussuunnitelmassa PBL-menetelmän käyttö on kutistunut entisestään. Lähtökohtien määrä on vähentynyt ja numeraalinen arviointi on poistunut. Kirjoittamista on osin korvattu mm. mind map yhteenvedoilla. Opintokokonaisuuksien oppaita ei enää ole. Toteutussuunnittelu on Peppi-järjestelmässä ja on mahdollista, että toteutustavat vaihtelevat ryhmittäin. Opetusta pyritään toteuttamaan siten, että sama opettaja-tutor seuraisi mahdollisimman pitkään samaa ryhmää. Tämä mahdollistaa opiskelijoiden tuntemisen ja osaamisen kehittymisen arvioinnin, sekä sen, että päästään lähemmäksi erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita.

Vuonna 2014 PBL ei ole enää ainoa menetelmä, jota toteutetaan. Verkkokurssit, simulaatiot ja valmentajuus ovat lisänneet opetusmenetelmien kirjoa. Simulaatioita yhdistetään luovasti PBL-menetelmään, esimerkiksi purku tai aloitus voidaan toteuttaa simulaationa.

Opettajien perehdytys PBLään

Vuosien 2002–2004 aikana opettajat koulutettiin PBL-menetelmään sitä mukaa, kun he siirtyivät opettamaan 2002 alkaneita opiskelijoita. Periaatteena oli, että kaikkien piti olla koulutettu ja tuto-

reita. Tämän jälkeen opettajia ei enää ole systemaattisesti perehdytetty menetelmään. Uusia opettajia tuli harvaksen. Heidän valmiutensa PBL-työskentelyyn vaihteli suuresti. Osa siirtyi kouluista, joissa PBLää toteutettiin. Osa oli opettajaopinnoissaan ja opetusharjoitteluisa perehtynyt PBLään, osalla oli teoreettista tietoa aiheesta, joillain ei mitään. Joskus opiskelijat ohjasivat uuden opettajan menetelmän käyttöön. Parhaan tuen sai mahdollisesti rinnakkaisryhmää opettavalta kokeneemmalta opettajalta. Opintokokonaisuuksien oppaat opettajille ohjasivat työtä ja sisäänajo tapahtui yleensä ongelmitta.

Kun PBL aloitettiin, korostettiin sitä, että PBL on strategia, jota ohjaa syvällisemmät pedagogiset periaatteet, kuten esimerkiksi opiskelijoiden itseohjautuvuus, vastuullisuus, kriittinen ajattelu, oppimisen vuorovaikutuksellisuus jne. Eli PBL ei ollut pelkästään metodi. Miten uudet opettajat tämän filosofian omaksuivat, sitä ei ole tutkittu. Mahdollista on, että uuden työn aloituspaineissa siihen ei juurikaan ehditty syventymään ja PBL jäi lähinnä opetusmenetelmäksi.

Kun PBL aloitettiin 2002, koulutuspäällikkö Lea Yli-Koivisto alkoi pitää PBL-cafeta, jossa opettajille tarjoutui mahdollisuus keskustella kollegojen kanssa aiheesta. Tavoitteena oli jakaa kokemuksia ja kehittää PBLää. PBL-cafe tarjosi myös uusille opettajille mahdollisuuden kuulla muita, mutta heillä oli siihen harvemmin aikaa. PBL-cafe innosti useita opettajia tekemään tutkimuksia ja selvityksiä, myös jatko-opintoja. Osa on kuvattu julkaisussa Tuomi (2008) "Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa", osa myöhemmin opinnäytteinä. Tutkimuksellisesti tilanne oli mielenkiintoinen, koska muutaman vuoden ajan voitiin seurata suurta joukkoa opiskelijoita, jotka opiskelivat samoilla tavoitteilla ja sisällöillä, vain toteutustapa oli erilainen.

Vuosina 2012–2014 päätettiin elvyttää PBL-cafe uusien opettajien tueksi. Nimi muuttui Peda-cafeksi ja kokoontumisia järjestettiin kerran kuukaudessa. Useimmiten tilaisuuksilla oli joku teema. Tilanne oli sama kuin 10 vuotta aiemmin. Uudet opettajat olivat niin kiireisiä, että he eivät juurikaan ehtineet mukaan. Pedagoginen keskustelu koettiin tarpeelliseksi ja työnohjaukselliseksi. Todettiin, että se oli ainoa paikka, jossa pedagogista keskustelua käytiin. Jälleen yhteinen keskustelu tuotti paljon intoa ja kehittämideoita. Simulaatio-ohjaaja koulutuksia järjestettiin useita ja simulaatiotilojen suunnitteluun saatiin uutta ideoita. Toisena vuonna innostuttiin opettaja-valmentajana mallista, ja suuri joukko koulutautui siihen. Peda-cafe oli osa TAMKin pedagogisen kehittämisen projektia ja em. koulutuksia resursoitiin projektista. Kokemuksen myötä tuli selväksi, että opettajille pitäisi järjestää vapaamuotoisia luottamuksellisia foorumeita, joissa voi jakaa opetuksen ongelmia ja iloja. Niissä hiljainen tieto ja kokemukset siirtyvät vanhemmilta nuorille ja päinvastoin. Aikaa näihin tapaamisiin olisi resursoitava, koska muuten erilaiset kiireet estävät osallistumisia.

Mietteitä

Oppimisen maailma on muuttunut kuluneiden vuosien aikana. Työskentely ei tapahdu kirjastoissa kuten PBLn alkuaikoina 1990-luvulla. Tieto on netissä ja helposti saavutettavissa. Voidaan kysyä, kestäkö PBL maailman muutosta. Vuosien varrella kertyneen tutkimusaineiston, kollegakeskustelu-

jen, ongelmien, onnistumisien ja epäonnistuneiden korjausliikkeiden valossa näyttää siltä, että mitä lähempänä olemme PBL alkuperäisiä teesejä, sitä varmemmin sitä voidaan pitää edelleen varsin hyvänä menetelmänä. Alun perin PBL tarkoituksena oli tuoda opiskelijoiden tutkittavaksi todellisen elämän tilanteita, joita he tulevat kohtaamaan tulevassa työssään. Kun opiskelijat tajuavat kirrkaasti tiedon puutteensa suhteessa lähtökohdan kuvaamaan asiaan, he motivoituvat itse määrittämään oppimistarpeensa ja lähtevät innokkaasti tutkimaan itse valitsemaansa asioita. He määrittävät itse, miten paljon tietoa he etsivät, kunnes omat muistiinpanot tuottavat sekä riittävän tiedon että myös uusia kysymyksiä purkutilanteeseen. Purkutilanteessa on vielä energiaa kuulla, mitä muut ovat saaneet aikaiseksi ja tutkia alkuperäistä lähtökohtaa uuden tiedon avulla. Ehkäpä PBL pitäisi ajatella uteliaan, oppimishaluisen ja vastuullisen aikuisen asenteeksi, jota ryhmä ja tutor-opettaja inspiroivat, eikä opettajan pyörittämäksi menetelmäksi.

2

PBL-kortit – tutortyöskentelyn oppimisen tukena

Terhi Pekkinen

Johdanto

Ongelmaperustainen oppiminen (PBL) ryhmässä tuo tutkitusti monenlaista taitoa ja osaamista sekä itse opiskeluun että työelämässä hyödynnettäväksi myöhemmin. Ennen kuin taitojen kehittyminen on mahdollista, PBL-prosessi pitää hallita kunnolla. Prosessin oppiminen vie oman aikansa; on hallittava sekä itse syklin eteneminen että se rooli, jossa ollaan.

Jokainen rooliin astuminen on tilanteena opiskelijalle uusi ja jokaisessa roolissa ollaan aina jossakin vaiheessa ensimmäistä kertaa. Tilanne on jännittävä ja kaikki keskittyminen voi mennä oman roolin mukaiseen tehtävään ja siitä selviytymiseen. Myös pitkän tauon jälkeen tutortyöskentelyn kulku voi olla unohtunut, jolloin on hyvä että syklin kulun että roolin mukaisen työskentelyn voi helposti kerrata ja palauttaa mieleen.

Tähän tarpeeseen terveysalan opiskelijoille kehitettiin PBL-tukikortit, jotka toimivat oppimisen tukena aktiivisessa oppimisessa. Korttien avulla tutortyöskentely on tehokkaampaa, koska ne vähentävät epävarmuutta onnistumisesta itse syklin ja roolissa olemisen suhteen ja huomion voi kiinnittää itse opittavaan asiaan.

PBL prosessin oppiminen ja ongelmanratkaisuprosessi ryhmässä

PBL on oppimisen ja opettamisen strategia, jonka perusideana on oppimisen käynnistäminen autenttisten, ammatillisesta käytännöstä nousevien ongelmien kautta. Ongelmanratkaisuprosessi ja sen eri vaiheet kuvaavat ryhmän toimintaa ja sitä, missä järjestyksessä ryhmäistunnot etenevät. Edellytys perusryhmän ongelmanratkaisuprosessin etenemiselle on syklin vaiheiden sisäistäminen prosessin mukaisesti.

Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat saavat oppimisherätteen eli lähtökohdan tutorilta. Oppimisheräte on kurssiin kuuluva kuva, lehtiartikkeli, kertomus, video, runo tai case, joka liittyy käytännön hoitotyöhön. Ryhmän tehtävänä on määritellä ilmiö, jota selvitetään, tutor auttaa epäselvien termien määrittelyssä.

Toisessa vaiheessa opiskelijat palauttavat mieleensä aikaisempaa tietämystään käsiteltävästä aiheesta. Tässä vaiheessa tuotetaan vapaasti ja rohkeasti aiheeseen liittyviä avainsanoja.

Kolmannessa vaiheessa käsittelyn kohteeksi otetaan senhetkisen opiskelun kannalta oleelliset ja tärkeimmät alueet tavoitteiden suunnassa.

Neljäs vaihe on keskeisten ongelmien määrittelyä. Käsittelyn kohteeksi tulevat opintojakson tavoitteiden suunnassa oppimisen kannalta ajankohtaisimmat ja tärkeimmät alueet.

Viidennessä vaiheessa tehdään kartoitusta siitä, mitä kyseisestä asiasta jo tiedetään, ja yhdessä tarkastellaan epäselviä alueita ja aukkoja ryhmän tietämyksessä. Oppimistehtävä määritellään ryhmänä, jolloin jokainen sen jäsen sitoutuu asetetun oppimistehtävän tekemiseen.

Kuudes vaihe käsittää itsenäisen tiedonhankinnan vaiheen. Erilaisten tiedonhankintataitojen omaksuminen ja suunnitelmallinen ajankäyttö ovat tärkeitä opiskelijan oppimisen kannalta.

Seitsemännessä vaiheessa tuodaan esiin itsenäisen toimintavaiheen aikana saatu uusi omaksuttu tieto kyseessä oleviin oppimistehtäviin ja verrattuna aikaisempaan tietoon. Oppimistehtävään liittyvät keskeisimmät oivallukset ja epäselvyydet ovat tämän vaiheen oleelliset asiat.

Kahdeksannessa vaiheessa palataan takaisin alkutilanteeseen ja verrataan ryhmän saamia tuloksia annettuun lähtökohtaan sekä opintojakson tavoitteisiin. Jokaisen perusr ryhmän istunnon lopuksi arvioidaan toteutunutta työskentelyä ja siihen vaikuttaneita tekijöitä.

PBL-kortit oppimisen ja ohjaamisen tukikeinona

PBL:n perusidean ja ongelmanratkaisuprosessin järjestys on joskus haasteellista opintojen alkuvaiheessa. Tähän tarpeeseen haettiin vastausta tukikorteilla, joista opiskelija voi seurata istunnon etenemistä ja oman roolinsa mukaista työjärjestystä.

PBL-korttien idea lähti tarpeesta sekä opiskelijoiden oppimisen näkökulmasta sekä opettajan ohjaamisen näkökulmasta. Varsinkin sairaanhoitajaopintojen alkuvaiheessa tutortyöskentely on uutta useammalle sairaanhoitajaopiskelijalle. Vain harvat ovat opiskelleet menetelmällä aikaisemmissa opinnoissaan. Tämän lisäksi yllättävän monella heistä, joille PBL on tuttu ja jotka ovat opiskelleet aikaisemmin PBL-menetelmällä, kertovat menetelmän toteutuneen eri tavalla kuin TAMKin hoitotyön koulutuksessa.

Alkuvaiheessa annettava teoriatieto antaa perustiedot tutortyöskentelystä, mutta korttien tarkoituksena on toimia tämän jälkeen henkilökohtaisena tukena syklissä ja omassa roolissa toimissa. Kortit ovat tehty erilliseksi sekä aloitusistuntoon (Esimerkki; Liite 1) että purkuistuntoon (Esimerkki; Liite 2). Molemmissa korttisarjoissa on kuvattu vasemmassa reunassa syklin kulku ja oikeassa reunassa roolin mukainen ohjeistus puheenjohtajalle, sihteerille, taulusihteerille, tarkkailijalle sekä ryhmän jäsenelle. Jokainen istunnossa oleva saa oman korttinsa istunnon alussa opettajalta.

Kortit toimivat roolien jakamisessa apuna, kun pienryhmäistunnon alussa ryhmän jäsenet valitsevat joukostaan puheenjohtajan, sihteerin ja tarkkailijan. Puheenjohtajan kortissa on tarkemmat ohjeet istunnon kulkuun ja kannustukseen istunnoissa sekä koko ryhmän tasolla että hiljaisten jäsenten osallistamisessa keskusteluun. Sihteerin kortissa on tarkemmat ohjeet istunnon aikana muistiinpanojen tekemiseen ja istunnon olennaisten asioiden yhteenvetoa varten.

Tarkkailija on istunnon aikana hiljainen seurailija. Hän arvioi kunkin ryhmän jäsenen osallistumista ja keskustelun etenemiseen liittyviä seikkoja. Tarkkailija huomioi myös ryhmässä tapahtuvaa nonverbaalista viestintää ja tunnetiloja. Tarkkailijan palaute auttaa ryhmää kehittymään oppivana ryhmänä. Tarkkailijan kortissa on roolin mukaisen ohjeistuksen lisäksi vinkkejä tarkkailun kohteesta.

Muiden ryhmänjäsenten korteissa ovat perusohjeet, miten jokainen voi toiminnallaan edistää tutoristunnon kulkua.

Tukikorttien erilaiset käyttömahdollisuudet

PBL-kortit ovat ennen kaikkea tarkoitettu tutortyöskentelyyn opintojen alkuvaiheessa, kun vielä harjoitellaan syklin kulkua ja eri rooleissa toimimista mutta myös opintojen myöhemmässä vaiheessa kertaamiseen. Tarkoitus on pikkuhiljaa oppia toimimaan ilman kortin apua ja yleensä korteista luovutaankin sen käydessä tarpeettomaksi istuntojen määrän lisääntyessä. Yleensä korteista luopuu ensimmäisenä taulusihteerin, sitten sihteerin, ja pikkuhiljaa ryhmänjäsenet. Puheenjohtaja haluaa yleensä pitää korttia pisimmän ajan tukena, koska hänen vastuullaan on istunnon eteneminen, mutta jossakin vaiheessa istunnon suullinen kertaaminen riittää, myös puheenjohtajallekin. Keskustelulle jää entistä enemmän aikaa prosessin kuluessa, kun syklin vaiheet ja istunnon vaiheet ovat selvillä. Myös opiskelijoiden ajankäyttöön liittyvät taidot kehittyvät PBL:n perusidean oivaltamisen myötä.

PBL-kortit toimivat varsinkin alkuvaiheessa, mutta myöhemminkin roolien jaossa jonkinlaisina arpa-lippuina, jos halukkuutta ei ole ottaa jotakin neljästä pääroolista. Arkuutta voi olla, jos jokin rooli on vielä kokeilematta. eikä siinä ei ole saanut harjoitusta aikaisemmin. Joskus on myös niin, että halukkuuttakin olisi, mutta sitä ei jostakin syystä ilmaista.

Opiskelijoiden kokemukset

Opiskelijoiden kokemukset PBLstä ovat yleensä positiivisia, vaikka niihin liittyy ristiriitaisiakin tunteita. Etuina PBLssä pidetään sen antamaa vapautta työskennellä oman aikataulun mukaisesti ja vaihtelu opiskelulle. PBL on myös lisännyt opiskelijoiden aktiivisuutta ja mielenkiintoa opiskelua kohtaan.

PBL-kortit itsessään ovat tuoneet varmuutta omaan osaamiseen ja antaneet tukea prosessissa selviytymiseen. Monelle kortit selkeyttävät istunnon kulkua ja muistuttavat aloitusistunnon ja purkuis-
tunnon kulusta, jotka ovat hyvin erilaiset. PBLn perusidean oivaltamisen merkitys on suuri opiskelijan osaamiselle ja oppimiselle.

Opettajan kokemukset/näkökulmat

Tutor toimii ryhmän ohjaajana koordinoien ryhmän oppimista ja on valmis ohjaamaan oppimista oikeaan suuntaan. Samalla tutor toimii asiantuntijana ja on valmis vastaamaan opiskelijoiden kysymyksiin ja muihin oppimista tukeviin asioihin.

Tutorin rooliin liittyy myös ristiriitaisia tunteita, koska tutorin rooli perusryhmässä on ainakin alkuvaiheessa opiskelijoille epäselvä. Epäselvyys liittyy erityisesti istuntojen vaiheiden etenemiseen. PBLn perusidea ei opiskelijoille ole selvillä ja tutor joutuu ohjaamaan paljon istunnon kulkua alkuvaiheessa syklin vaiheiden osalta.

Tähän avuksi tehdyt PBL-kortit auttavat ryhmän ohjaamista sekä yksittäisen opiskelijan ohjaamista, jolloin tutorin ajan (ja myös ryhmän ajan) voi kohdentaa opeteltavaan asiaan. Käyttö on tuonut opettajalle selkeyttä ohjaamiseen ja on helppo mahdollisuus tehokkaaseen työskentelyyn.

Ohjatun itsenäisen työskentelyn ROOLIKORTTI

Ryhmätyöskentelyn eteneminen
ALOITUSTUTORISTUNNOSSA

Tutoristunnon alussa

Sovitaan tarkkailun kohde ja aikataulu

1 Lähtökohtaan tutustuminen 1-10 min

- keskustellen yhteisymmärrykseen lähtökohdan aiheesta, tarkastelutavasta ja käsitteistä, jotka liittyvät esillä olevaan lähtökohtaan.
- ”Mistä tässä on kysymys?” Pyritään yhteisymmärrykseen, ajatuksia, vapaata keskustelua aiheesta

2 Aivoriihi

- tarkoitus saada esiin aikaisempi tieto aiheesta ja tuottaa vilkkaasti vapaan ajattelun avulla ideoita aiheen käsittelyyn.
- Ideat yhdellä tai muutamalla sanalla. Ei selitetä eikä arvostella. ”Mitä tiedän tästä aiheesta ja mitä vielä pitäisi tietää?”

3 Tuotoksen jäsentäminen

- ”Mitkä kuuluvat yhteen ja mikä otsikko teemoille annetaan?”

4 Oppimisalueen/alueiden valinta

- Ryhmä valitsee teemoista oppimisen kannalta tärkeimmät jatkokäsittelyyn. Mahdollinen äänestys aiheista,
- ”Mitä minun tästä asiasta täytyy syvällisesti osata tässä opintojen vaiheessa?”

5 Oppimista ohjaavien kysymysten muotoilu

- Oppimistehtävästä muodostetaan kysymys/kysymyksiä, tarvittaessa äänestys. Kaikilla on sama tehtävä, tehtäviä ei jaeta. Keskustellaan mahdollisista tiedon lähteistä ja siirrytään itsenäisen tiedonhauun ja oppimisen vaiheeseen.

Tutoristunnon lopussa

- Tarkkailijan antama palaute
- Opettajan antama palaute
- Itsearviointin tekeminen



SIHTEERIN TEHTÄVÄT

- Kirjaa ylös osallistujat, paikka, aika sekä rooleissa olleet henkilöt
- Kirjaa aivoriiehessä ja keskustelussa esiin tulleet **pääasiat**
- Tee aloitusstunnon lopuksi yhteenveto keskustelusta, yleisestä palautteesta sekä mihin oppimistehtävään päädyttiin ja ohjeet seuraavaa kertaa varten
- Osallistu mahdollisuuksien mukaan keskusteluun
- Vie pöytäkirja alkusyklistä Tabulaan

Ohjatun itsenäisen työskentelyn ROOLIKORTTI

Ryhmätyöskentelyn eteneminen
ALOITUSTUTORISTUNNOSSA

Tutoristunnon alussa 5 min

Sovitaan tarkkailun kohde ja aikataulu

1 Lähtökohtaan tutustuminen 1-20 min

- keskustellen yhteisymmärrykseen lähtökohdan aiheesta, tarkastelutavasta ja käsitteistä, jotka liittyvät esillä olevaan lähtökohtaan.
- ”Mistä tässä on kysymys?” Pyritään yhteisymmärrykseen, ajatuksia, vapaata keskustelua aiheesta

2 Aivoriihi 5-15

- tarkoitus saada esiin aikaisempi tieto aiheesta ja tuottaa vilkkaasti vapaan ajattelun avulla ideoita aiheen käsittelyyn.
- Ideat yhdellä tai muutamalla sanalla. Ei selitetä eikä arvostella. ”Mitä tiedän tästä aiheesta ja mitä vielä pitäisi tietää?”

3 Tuotoksen jäsentäminen 20 min

- ”Mitkä kuuluvat yhteen ja mikä otsikko teemoille annetaan?”

4 Oppimisalueen/alueiden valinta 5 min

- Ryhmä valitsee teemoista oppimisen kannalta tärkeimmät jatkokäsittelyyn. Mahdollinen äänestys aiheista,
- ”Mitä minun tästä asiasta täytyy syvällisesti osata tässä opintojen vaiheessa?”

5 Oppimista ohjaavien kysymysten muotoilu 15 min

- Oppimistehtävästä muodostetaan kysymys/kysymyksiä, tarvittaessa äänestys. Kaikilla on sama tehtävä, tehtäviä ei jaeta. Keskustellaan mahdollisista tiedon lähteistä ja siirrytään itsenäisen tiedonhauun ja oppimisen vaiheeseen.

Tutoristunnon lopussa 10 min

- Tarkkailijan antama palaute
- Opettajan antama palaute (Ohjeet seuraavalle kerralle (opettaja)
- Itsearviointin tekeminen



PUHEENJOHTAJAN TEHTÄVÄT

1. tarkkailun kohteesta sopiminen
2. lähtökohtaan tutustuminen
3. vapaa ajatuskierros (jokainen kertoo päällimmäisen ajatuksensa)
4. keskustelua aiheesta vapaasti (mitä tiedätte, mitä ette tiedä, mitä pitäisi tietää jne.)
5. aivoriihi (sanoja taululle)
6. sanojen ryhmittely
7. ryhmien nimeäminen
8. valinta mikä kiinnostaa (esim. keskustelemalla tai äänestämällä)
9. kysymyksiä keksiminen valitusta ryhmästä (mitä teidän tulisi aiheesta tietää, mikä kiinnostaa?)
10. oppimiskysymyksen valinta (äänestys)
11. Kysymyksestä keskustelu

- Huolehdi, että kaikki saavat puheenvuoron
- Rohkaise ryhmän hiljaisia osallistumaan
 - Osallistu keskusteluun itsekin!
 - Tee yhteenvetoa keskustelusta

Päätä istunto kun tarkkailija on antanut palautetta (muistakaa antaa myös tarkkailijalle palautetta!)

- Kiitä lopuksi osallistujia osallistumisesta

MUISTA ETTÄ ISTUNTO ON PUHEENJOHTAJANSA NÄKÖINEN! VOIT VAIKUTTA A SIIHEN KUINKA RYHMÄ TOIMII!

Ohjatun itsenäisen työskentelyn ROOLIKORTTI

Ryhmätyöskentelyn eteneminen
PURKUTUTORISTUNNOSSA**Tutoristunnon alussa**

Sovitaan tarkkailun kohde ja aikataulu

7 Keskustelu, kiteytys opitusta ja käsitteellistäminen

- Löydetystä tiedosta keskustellaan ja analysoidaan sitä sekä selvennetään epäselviä asioita ja pohditaan yhdessä etsittyjä ratkaisuja ammatin kannalta. Opittu uusi asia pyritään kiteyttämään ja nostamaan käsitteelliselle tasolle.
- Tavoitteena on tuottaa keskustelun lopuksi käsittekartta tai visuaalisessa muodossa oleva yhteenvedo käydystä keskustelusta. Aina tähän ei päästä.

8 Oppimistuotoksen pohdinta

- Syklin viimeisen vaiheen aikana vertaillaan saavutettua tulosta alkutilanteeseen. Pohditaan yhdessä pystytäänkö lähtökohtaa muistuttavia tilanteita ratkaisemaan tulevassa ammatissa uuden tiedon avulla.
- Sykliä voidaan jatkaa kirjallisena tehtävänä. Siinä opiskelija kuvaa oppimistaan ja syventää tietoaan valitsemastaan näkökulmasta.

- **Tutoristunnon lopussa**
- Tarkkailijan antama palaute
- Opettajan antama palaute
- Itsearviointin tekeminen

**SIHTEERIN TEHTÄVÄT**

- Kirjaa ylös osallistujat, paikka, aika, rooleissa olleet henkilöt
- Osallistu mahdollisuuksien mukaan keskusteluun
- Kirjaa pöytäkirjaan keskustelun tärkeimmät kohdat ja mahdollinen visualisointi.
- Tee istunnon lopuksi yhteenvedo keskustelusta, palautteesta, ohjeista..
- Vie pöytäkirja loppusyklistä Tabulaan
- Tarkista, että kaikki ovat lähettäneet lähteensä ja sovitut tuotokset Tabulaan

Ohjatun itsenäisen työskentelyn ROOLIKORTTI

Ryhmätyöskentelyn eteneminen
PURKUTUTORISTUNNOSSA**Tutoristunnon alussa 5 min**

Sovitaan tarkkailun kohde ja aikataulu

7 Keskustelu, kiteytys opitusta ja käsitteellistäminen 45 -60 min

- Löydetystä tiedosta keskustellaan ja analysoidaan sitä sekä selvennetään epäselviä asioita ja pohditaan yhdessä etsittyjä ratkaisuja ammatin kannalta.
- Opittu uusi asia pyritään kiteyttämään ja nostamaan käsitteelliselle tasolle.
- Tavoitteena on tuottaa keskustelun lopuksi käsittekartta tai visuaalisessa muodossa oleva yhteenvedo käydystä keskustelusta. Aina tähän ei päästä.

8 Oppimistuotoksen pohdinta 10 min

- Syklin viimeisen vaiheen aikana vertaillaan saavutettua tulosta alkutilanteeseen. Pohditaan yhdessä pystytäänkö lähtökohtaa muistuttavia tilanteita ratkaisemaan tulevassa ammatissa uuden tiedon avulla.
- Sykliä voidaan jatkaa kirjallisena tehtävänä. Siinä opiskelija kuvaa oppimistaan ja syventää tietoaan valitsemastaan näkökulmasta.

- **Tutoristunnon lopussa 10 min**
- Tarkkailijan antama palaute
- Opettajan antama palaute
- Itsearviointin tekeminen
- Vertaisarviointi

**PUHEENJOHTAJAN TEHTÄVÄT**

- Johda istuntoa !!
 - Huolehdi syklin vaiheiden toteutumisesta ja aikataulun pitämisestä
1. tarkkailun kohteesta sopiminen tällä kertaa (yleinen palaute ja henkilökohtainen palaute)
 2. kierros jossa jokainen kertoo omasta tiedonhausta ja miten asiaa on käsitelty
 3. keskustelua vapaasti aiheesta, ajatuksista jne (tässä vaiheessa taulusihteeri kirjaa asioita lyhyesti taululle, sanoja, lauseita vastauksena oppimiskysymykseen, joka kannattaa kirjoittaa taululle)
 4. asioiden ryhmittely
 5. ryhmien nimeäminen vapaamuotoisesti
 6. oppimisvastauksen muodostaminen (ryhmät eivät ole vielä vastaus, vaan niistä muodostetaan kuva, tiivistys tai jokin muu havainnollistava asia)
 7. tarkkailijan antama palaute (kaikille palaute!)
 - Huolehdi, että kaikki saavat puheenvuoron
 - Rohkaise ryhmän hiljaisia osallistumaan
 - Hyväksy ajoittainen hiljaisuus – ANNA AIKAA AJATELLA
 - Osallistu keskusteluun itsekin!
 - Tee yhteenvedoa keskustelusta
- Huolehdi siitä, että kaikki oppimistavoitteiksi sovitut asiat tulevat käsitellyiksi
- Kiitä lopuksi osallistujia osallistumisesta
- MUISTA ETTÄ ISTUNTO ON PUHEENJOHTAJANSA NÄKÖINEN! VOIT VAIKUTTA SIIHEN KUINKA RYHMÄ TOIMII!**

3

PBL mielenterveyden opetuksessa

Nina Kilkku

Johdanto

Mielenterveys- ja päihdehoitotyön alueella ongelmaperustaista oppimista (PBL) on kansainvälisesti tutkittu vähän, vaikka hoitotyön koulutuksessa menetelmä on laajasti eri maissa käytössä (Cooper & Carver 2012). Tässä artikkelissa keskitytään kuvaamaan mielenterveyttä koskevia tutor-lähtökohtia ja hoitotyön opiskelijaryhmien niistä muodostamia oppimistehtäviä yhden lukuvuoden aikana. Tarkastelu liittyy aiemmin käytössä olleen hoitotyön opetus suunnitelman ensimmäisen vuoden niin sanottuun Mieli-opintopakettiin. Tarkastelun lopuksi pohditaan esiin nousseita seikkoja suhteessa aiempaan kirjallisuuteen.

Mielenterveys ja mielenterveystyö

Mielenterveyden määritelmiä on monia. Freud on aikoinaan määritellyt psyykkisen terveyden kriteereiksi kyvyn tehdä työtä ja rakastaa sekä luovuuden (Pirkola 2007). Euroopan Mental Health Pact määrittelee mielenterveyden ihmisoikeudeksi, joka mahdollistaa hyvinvoinnista nauttimisen, elämänlaadun ja terveyden. Mielenterveyden nähdään myös edistävän oppimista, työntekoa ja yhteiskuntaan osallistumista (European Pact for Mental Health and Well-Being 2008).

Kaiken kaikkiaan mielenterveyden käsite on haasteellinen, dynaaminen ja moni-ilmeinen. Käsitettä on pyritty kuvaamaan erilaisilla teoreettisilla kuvauksilla, mielenterveyden malleilla, joiden pyrkimyksenä on operationalisoida käsite lähemmäksi arkea ja käytännön toimintaa. Esimerkiksi puhuttaessa mielenterveydestä puhuja usein tarkoittaa kuitenkin mielenterveyshäiriöitä. Tätä ilmiötä kuvataan teoreettisesti yksinapaisena mielenterveyden mallina. (Sohlman 2004). Mielenterveys ei myöskään tarkoita ikään kuin keskiarvoa terveen ja sairaan välillä (Vaillant 2012), vaikka se puhekielessä usein saa merkityksen sairauden puuttumisena.

Yksi tapa lähestyä mielenterveyden käsitettä on käsitys positiivisesta mielenterveydestä, jolloin mielenterveys nähdään resurssina (Sohlman 2004). Positiiviseen mielenterveyteen kuuluvat positiivinen hyvinvoinnin kokemus, yksilölliset voimavarat, kyky solmia, kehittää ja ylläpitää tyydyttäviä ihmissuhteita sekä kyky kohdata vastoinkäymisiä eli henkinen sietokyky. Yksilöllisinä voimavaroina pidetään muun muassa itsetuntoa, optimismia, elämänhallinnan ja eheyden kokemusta. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004).

Funktionaalisen mielenterveyden mallin avulla on pyritty hahmottamaan positiivisen mielenterveyden laukaisevat ja altistavat tekijät, seuraukset, sosiaalisen tuen merkitys sekä yhteiskunnan ja kulttuurin vaikutukset mielenterveydelle (Sohlman 2004). Mielenterveyttä määriteltessä onkin huomioitava kulttuuriset erot ja konteksti. Mielenterveyden määritelmä on näin aina yhteydessä ympäröivään todellisuuteen (Vaillant 2012). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna voidaan pohtia esimerkiksi Sohlmanin (2004) tutkimuksen yhtenä tuloksena taloudellisen tilanteen turvallisuuden merkitystä mielenterveydelle. Mielenterveys saattaa määrittyä eri tavoin eri aikakausina, eri yhteiskunnallisissa ja taloudellisissa tilanteissa, eri ryhmien kontekstissa tarkasteltuna tai eri yksilöiden elämäntilanteen näkökulmasta.

Kun mielenterveyttä edistetään, tehdään asioita, joiden tiedetään ylläpitävän ja tukevan hyvinvointia ja mielenterveyttä. Mielenterveyttä edistävää toimintaa voidaankin tarkastella yhteiskunnan, yhteisöjen ja yksilön näkökulmasta (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004). Mikäli pyritään ennaltaehkäisemään jo tunnistettujen riskitekijöiden avulla mielenterveysongelmia tai hoidetaan ja kuntoutetaan mielenterveyden ongelmista kärsiviä, ollaan alueella, jossa mielenterveysongelmien uhka on olemassa tai niitä jo aktiivisesti hoidetaan. Mielenterveystyö kattaa käsitteenä koko tämän kokonaisuuden edistämisestä hoitoon ja kuntoutukseen asti:

Mielenterveystyöllä tarkoitetaan yksilön psyykkisen hyvinvoinnin, toimintakyvyn ja persoonallisuuden kasvun edistämistä sekä mielisairauksien ja muiden mielenterveydenhäiriöiden ehkäisemistä, parantamista ja lievittämistä. Mielenterveystyöhön kuuluvat mielisairauksia ja muita mielenterveydenhäiriöitä poteville henkilöille heidän lääketieteellisin perustein arvioitavan sairautensa tai häiriönsä vuoksi annettavat sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut (mielenterveyspalvelut).

Mielenterveystyöhön kuuluu myös väestön elinolosuhteiden kehittäminen siten, että elinolosuhteet ehkäisevät ennalta mielenterveydenhäiriöiden syntyä, edistävät mielenterveystyötä ja tukevat mielenterveyspalvelujen järjestämistä. (Mielenterveyslaki 1116/1990, 1§).

Mielenterveystyön jatkumo hoitotyön koulutuksen opetussuunnitelmassa

Mielenterveystyön jatkumo rakennettiin opetussuunnitelman sisällä eteneväksi aiheeksi niin, että ensimmäisenä vuonna aloitettiin mielenterveyden ja mielenterveyden edistämisen näkökulmasta Mieli-opintojaksolla. Opintojakson viimeisissä lähtökohdissa näkökulma siirtyi edistämisestä mielenterveysongelmien ennaltaehkäisyn alueelle, kunnes lopulta palattiin opiskelijoiden ja opiskeluryhmän omaan hyvinvointiin. Näkökulmana ensimmäisen vuoden opetuksessa oli mielenterveyttä, ei sairautta, painottava ajattelu, johon liittyi myös ajatus opiskelijan oman mielenterveyden ja hyvinvoinnin tunnistamisesta ja tukemisesta. Hoitotyön koulutusohjelman alkuosa oli tuolloin, kuten on edelleenkin, yhteinen sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja-, kättilö- ja ensihoitajaopiskelijoille, joten Mieli-opintojakso kuului kaikkien hoitotyön opiskelijoiden opetussuunnitelmaan.

Toisen vuoden opintojaksolla näkökulmana olivat mielenterveyden häiriöt ja päihdehäiriöt sekä niihin liittyvä hoitotyö. Lähtökohdana oli ajatus siitä, että kaikkien hoitoalalla toimivien tulee osata perusasiat tältä hoitotyön alueelta riippumatta siitä, missä tulee työskentelemään. Toisena vuonna siirryttiin näin mielenterveys- ja päihdetyön osalta häiriökeskeiseen ajatteluun ja hoidon alueelle.

Viimeisenä vuonna sairaanhoitajaopiskelijalla on mahdollisuus valita syventävät ammattiopinnot, jotka mielenterveys- ja päihdetyön alueella antavat valmiudet toimia erikoissairaanhoidon palveluissa, vaativassa päihdetyössä ja myös muissa erityisosaamista vaativissa työpaikoissa, esimerkiksi erilaisissa lastensuojeluyksiköissä ja kuntouttavassa toiminnassa.

Terveiden näkökulma ensimmäisenä vuonna koettiin tärkeäksi lähtökohdaksi. Tavoitteena oli mataltaa kynnystä ja arkipäiväistää mielenterveyteen ja mielenterveyden edistämiseen liittyviä asioita ja myös muistuttaa siitä, mikä on hoidon tavoite silloinkin, kun työskennellään enemmän häiriöihin keskittyvässä hoitotyössä.

Mieli-opintojakson tutor-istuntojen lähtökohdat ja oppimistehtävät

Osana opetussuunnitelman arviointia käytiin läpi Mieli-opintojaksoon liittyneet tutor-työskentelyn lähtökohdat ja tutor-istunnoissa syntyneet oppimistehtävät. Kyseessä ei ollut varsinainen tutkimus, vaan opetussuunnitelman arviointi toiminnan ja opetussuunnitelman edelleen kehittämiseksi.

Tarkastelussa on mukana kaiken kaikkiaan 21 eri hoitotyön tutor-ryhmän oppimistehtävät. Kaikkien ryhmien osalta ei kaikkia oppimistehtäviä löytynyt, joten oppimistehtävien määrä vaihtelee eri lähtökohdtien osalta. Yhden ryhmän oppimistehtävien kohdalla ongelmaksi muodostui tarkastelussa se, että oppimistehtäviä löytyi seitsemän sijasta neljä ja näiden yhteyttä lähtökohtiin ei voi todentaa. Mielenterveyden näkökulmasta näistä neljästä ainoastaan yksi, vuorovaikutus, voidaan varovasti arvioiden linkittää aihealueeseen. Oppimistehtävät tällä ryhmällä olivat enemmän mielenterveysongelmien alueelle sijoitettavia: itsetuhoisen potilaan kohtaaminen, mielenterveyden seulontatekniikat, debriefing ja viimeisenä vuorovaikutus.

Mukana oli sekä sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja-, kättilö- ja ensihoitajaryhmiä. Lähtökohtia oli kaiken kaikkiaan seitsemän, joiden avulla käydään läpi kuvitteellisen Mäkisen Villen tarina. Villen tarinan ideana oli kytkeä mielenterveyden ilmiöt todellisiin tilanteisiin, tehdä siihen liittyvät arkipäiväiset ilmiöt tutuiksi (Nilsson & Silén 2010, 638). Tutoreille annettiin avuksi seuraavat vinkit:

Jakson lähtökohdat on rakennettu täydentyväksi niin, että niissä juonellisesti on kyse samasta henkilöstä, Mäkisen Villestä ja hänen perheestään (paitsi lähtökohhta 2, joka on teoreettisempi). Painopisteen tulee olla selkeästi mielenterveydessä. Jos opiskelijat lähtevät rakentamaan oppimistehtäviä mielenterveyden ongelmien tai häiriöiden näkökulmasta, niin ohjaathan heidät takaisin "oikealle polulle" mielenterveyden näkökulmaan! (Diagnoosikeskeisempi näkökulma ja mielenterveysongelmien hoitotyö tulee toisena vuonna.)

Vasta puhelinkeskustelusta (5. lähtökohta) lähtien otetaan esiin hoitotyön näkökulma, miten vastata ja kohdata nyt jo aikuiseksi kasvanut opiskelija, alkuperäisen luokan miehistä yksi eli Mäkisen Ville, joka jonkinlaisen pahan olon vuoksi hakee apua ensin puhelimitse terveyskeskuksesta ja sitten orientoivassa harjoittelussa tavaten sairaanhoitajan (ammattillisen vuorovaikutuksen harjoittelu). Saman nuoren miehen perhe tavataan sitten 6. lähtökohdassa ja viimeisessä opiskelijat ohjataan takaisin Mäkisen Villen maailmasta miettimään omia voimavarojaan ja jaksamistaan yhteisen toteutuksen avulla. Tavoitteena on, että opiskelijat tällöin tekevät ryhmänä jotakin, joka vahvistaa ryhmäytymistä, keskinäisiä suhteita ja vuorovaikutusta, oman jaksamisen ja voimavarojen pohtimisen ja tunnistamisen lisäksi.

Lähtökohtien ja oppimistehtävien tarkastelu

Ensimmäinen lähtökohta ja oppimistehtävät

Ensimmäisenä lähtökohtana oli kuva yläasteen luokasta ja avainsanoiksi tutor-opettajalle oli annettu seuraavat: yhteisö, sosiaaliset suhteet, vuorovaikutus, ikä, kehitysvaihe. Oppimistehtävien tarkastelussa 10 ryhmää oli rakentanut oppimistehtävän selkeästi avainsanojen aihealueelle. Avainsanoja ei välttämättä suoraan löydy, mutta oppimistehtävät selvästi kuvasivat oivallusta aihealueelta.

Aihealueelta sivuun oli menty viidessä ryhmässä, näissä ryhmissä oppimistehtävä oli muodostunut oppimiseen liittyväksi. Viisi ryhmää oli myös eksynyt heti ensimmäisessä lähtökohdassa mielenterveysongelmien alueelle.

Toinen lähtökohta ja oppimistehtävät

Toisena lähtökohtana oli sana "mielenterveys" tyhjällä paperilla. Vinkiksi tutoropettajille annettiin käsitteen tarkastelu useasta eri näkökulmasta, muun muassa eri tieteenalojen kautta ja kokemuksellisenä. Kuitenkin näkökulman tuli edelleen olla mielenterveydessä. Avainsanoja olivat eri tieteenalojen näkökulmat, määritelmät ja käsitteet, mielenterveyden merkitys ja mikä merkitys mielenterveydellä on itselle. Mielenterveyden alueelle oppimistehtävän muodosti 12 ryhmää 20:stä. Mielenterveysongelmien tai niiden hoidon alueelle oppimistehtäviä rakennettiin kuusi.

Lisäksi mukana oli aiemmin mainittu yhden ryhmän mielenterveysongelmiin liittyvä vastaus sekä toisen ryhmän kohdalla lista seuraavista asioista: perheväkivallan vaikutus nuoreen, vanhempien alkoholismiin vaikutus lapseen sekä lapsiperheiden ja nuorten auttamispalvelut. Näin ollen kaiken kaikkiaan voidaan arvioida, että tästä lähtökohdasta kahdeksan ryhmää rakensi oppimistehtävän ei-mielenterveyden alueelta.

Kolmas lähtökohta ja oppimistehtävät

Kolmantena lähtökohtana käytettiin samaa kuvaa luokasta kuin ensimmäisessä lähtökohdassa. Yksi takarivin nuorista oli ympyröity punaisella ja kuvaan oli liitetty hänen kirjoituksensa yksinäisyydestä ja epävarmuudesta jonkin lehden nuorisopalstalle. Kirjoittajana tässä oli kuitenkin Ville itse. Avainsanoina tutor-opettajalle olivat syrjäytyminen, epävarmuus, sosiaaliset ongelmat, voimavarat, turvalli-

suus, sosiaalinen turvallisuus, tukiverkosto, itsenäistyminen, vastuunotto, vaikuttamismahdollisuudet ja elämänhallinta.

15 ryhmää muodosti oppimistehtävän selvästi aihealueeseen liittyen. Osassa oppimistehtäviä näkyi annettujen avainsanojen käyttö, joka välttämättä ei kuitenkaan kerro sitä, että tutor-opettaja olisi niitä välttämättä ryhmän kanssa käyttänyt (kuten ei ollut tarkoitukseen), vaan ryhmä on saattanut myös itse ottaa samoja käsitteitä käyttöön.

Edellä mainittujen kahden ryhmän kohdalla oli edelleen mielenterveyshäiriöiden alueella menevien oppimistehtävien listat, samat kuin aiemmin. Näiden lisäksi kaksi ryhmää oli muodostanut oppimistehtävän mielenterveyshäiriöiden alueelta, yhden ryhmän vastaus puuttui.

Neljäs lähtökohta ja oppimistehtävät

Neljäntenä lähtökohtana ryhmille annettiin Villen vanhempien avioerohakemus ja nuoremman sisaruksen koulupoissaolotiedot. Vinkkinä tutor-opettajille kuvattiin, että jo hiukan vanhentuneen Villen vanhempien hakevan avioeroa ja samaan aikaan koulussa huolta herättävät nuoremman siskon selittämättömät poissaolot. Avainsanoja olivat epävarmuus, avioero, huolen herääminen opettajalla ja kouluterveydenhoitajalla, elämäntilanne kriisinä, selviytyminen, turvattomuus, arjen muuttuminen, perheen sisäisen vuorovaikutuksen muuttuminen, paha olo, syllisyys, toivo.

11 ryhmää muodosti oppimistehtävän pohtien avioeron ja/tai kriisin vaikutusta perheeseen ja perheenjäseniin. Yksi ryhmä näki asiassa päihdeongelmaan viittaavaa ja lähti pohtimaan nuoren auttamista kun kotona on päihdeongelma. Yksi ryhmä muodosti vastaavasti oppimistehtävän lastensuojelun alueelle pohtien miten huostaanotto suoritetaan. Aiemmistä oppimistehtävistä poiketen tähän lähtökohtaan liittyen tuli useita (6) oppimistehtäviä liittyen sairaanhoitajana toimimiseen ja yhteistyön rakentamiseen potilaan kanssa sekä potilaan ohjaukseen liittyen. Varsinaista roolia hoitotyöllä ei vielä lähtökohdassa kuitenkaan kuvattu, tämä näkökulma tuli mukaan vasta seuraavassa lähtökohdassa. Tästä oli myös maininta tutor-opettajien vinkeissä. Opiskelijat olivat kuitenkin jostain syystä nostaneet hoitotyön esiin oppimistehtävissä.

Viides lähtökohta ja oppimistehtävät

Viidennessä lähtökohdassa on kuvattu puhelinkeskustelu Villen ja sairaanhoitajan välillä. Ville oli 25-vuotias tekniikan ylioppilas, joka haki apua kesäloman aikana terveyskeskuksesta epämääräiseen pahanolon tunteeseen. Lyhyesti kuvatun keskustelun sisältö liittyi nukkumiseen. Ohjeeksi tutor-opettajalle on maininta, että opiskelijalla tulisi olla sairaanhoitajan näkökulma eli miten toimia sairaanhoitajana tällaisessa tilanteessa, mitä kysyä ja miten. Avainsanoina olivat tiedonkeruu, tarpeen arviointi, hoitoprosessin aloitus, hoitoon ohjaus, ammatillinen vuorovaikutus, sosiaaliset suhteet, tunnistaminen, hoitajan näkökulmana miten toimin.

10 ryhmää oli tehnyt oppimistehtävän selvästi aiheeseen liittyen. Muun muassa avun tarpeen määrittelyä puhelinkeskustelussa ja ammatillista vuorovaikutusta mietittiin. Hoitotyön muilta alueilta oppimistehtäviä

oli kolme, näissä aiheena esimerkiksi palvelujärjestelmä yleisesti sekä perhehoitotyön toteuttaminen erikäisillä. Mielensterveys- ja päihdetyön alueelta oppimistehtävistä oli vaikea löytää yhteyttä lähtökohtaan viiden ryhmän osalta, edellä jo mainittujen kahden ryhmän lisäksi. Näissä aiheina olivat muun muassa nuoren anorektikon auttaminen, päihtyneen hoitoon liittyvät eri seikat ja pakkotoiminnot psyykkisenä ongelmana.

Kuudes lähtökohta ja oppimistehtävät

Kuudes lähtökohta oli kuva perhetapaamisesta. Villen tilanteen selvittämiseksi päätettiin järjestää perheen tapaaminen, johon kutsuttiin myös isä, äiti ja sisko. Avainsanoina tutor-opettajalle olivat perhekeskeisyys, perheen huomioonottaminen ja kohtaaminen hoidossa, ammatillinen vuorovaikutus perheen kanssa.

Tähän lähtökohtaan liittyen 14 ryhmää oli muodostanut oppimistehtävän, joissa pohdittiin perheen näkökulmaa, perheen kehitysvaiheita ja perheen auttamista tässä tilanteessa. Oppimistehtävien joukossa oli joitakin, joiden yhteys lähtökohtaan jää epäselväksi. Käsiteltiin muun muassa erilaisia yksilön tai ryhmän ohjausmenetelmiä, synnytyksen jälkeistä masennusta, yhteistyöhalutonta potilasta ja päihdeongelmia.

Seitsemäs lähtökohta ja oppimistehtävät

Seitsemäs lähtökohta irrotti työskentelyn Villen tarinasta ja palautti opiskelijaryhmät miettimään enemmän omaa jaksamista ja voimavaroja. Tarkoituksena oli, että opiskelijat tekevät myös konkreettisesti yhdessä jotakin yhteisesti sovittua. Purkuvaiheessa tätä oli tarkoitus reflektoida annettuun otsikkoon: "Omat voimavarat ja jaksaminen: miten ryhmänä tuemme toisiamme". Avainsanoina olivat opiskelijaryhmän sisäinen vuorovaikutus, ryhmäytyminen, sosiaalisten suhteiden tukeminen, oman jaksamisen ja terveyden välineet, omat ja ryhmän voimavarat.

Oppimistehtävinä näkyi joitakin suunnitelmia erilaisista aktiviteeteista, osalta merkinnät puuttuivat, joka toiminnallisuuteen ohjaavan lähtökohdan osalta onkin ymmärrettävää.

Pohdinta

Lähtökohtien ja oppimistehtävien tarkastelusta voi tehdä mielenkiintoisia havaintoja. Osassa ryhmiä mielensterveyden aiheiden käsittelyn todentaminen on vaikeaa, erityisesti niiden ryhmien osalta, joista on luettavissa vain mielensterveyshäiriöiden alueelle menevät listaukset muutamasta aiheesta. PBL-menetelmässä ei voidakaan olettaa, että lähtökohta ohjaisi suoraan tiettyyn oppimistehtävään tai ajatteluun. Tällöin kyseessä olisi valmiiksi annettu tehtävä tai harjoitus (Valtanen 2005, 215). Mielenkiintoiseksi asian tekee kuitenkin se, että osassa oppimistehtäviä on lähdetty kokonaan pois mielensterveyden alueelta ja siirretty häiriöiden ja hoidon tarkasteluun. Mielensterveyden oppiminen jää oppimistehtävien perusteella tällöin epäselväksi.

Oppimisen suuntaamisessa tutor-opettajalla on merkittävä rooli. Opiskelijat arvostavat asiasta tietävää, inspiroivaa ja käytännön kokemusta alalta omaavaa opettajaa. Erityisesti opintojen alussa kohdiste-

taan odotuksia opettajan ohjaukselle PBL-istunnoissa. Osallistuva tutor-opettaja, joka haastaa myös opiskelijoita kriittisyyteen on koettu aiemmissa tutkimuksissa oppimista tukevana mielenterveystyön opetuksessa. (Cooper & Carver 2012). Oppimistehtävien tarkastelussa ei tehty vertailua siihen, oliko kyseisellä opettajalla tietämystä aihealueesta tai kokemusta mielenterveystyön alueella työskentelyä. Lähtökohtainen ajattelu siitä, että aihealue on sellainen, joka jokaisen hoitoalalla tulisi hallita, koski myös opettajia. Kuitenkin pyynnöt vinkeistä ja avainsanoista antavat viitteitä siitä, ettei aluetta koettu tutuksi. Tämä saattaa osaltaan selittää sen, miksi osa oppimistehtävistä fokuoitiin mielenterveyshäiriöiden alueelle, eikä mielenterveyteen kuten tarkoitus oli.

Tutor-opettajan ohjaus ja tasapainoilu ohjaamisen määrän kanssa on haasteellista PBL-menetelmässä. Toisaalta opiskelijat kaipaavat ohjausta, toisaalta tulee jättää tilaa opiskelijoiden oppimisprosessille ja luovuudelle. Tutkimusten mukaan näyttää siltä, että opiskelijat odottavat ensin voimakkaampaa ohjausta, mutta PBL-menetelmän ja aihealueen tullessa tutummaksi ohjausta voidaan keventää. Tämä ei kuitenkaan poista sitä, että opiskelijat haluavat aihealueen hyvin tuntevan, siitä kiinnostuneen opettajan ennemmin tutoriksi kuin yleisemmin oppimisprosessin ohjaukseen suuntautuneen opettajan. (Cooper & Carver 2012).

Lähtökohtien ja oppimistehtävien tarkastelu ei kerro kaikkea, oleellisena osana tästä tarkastelusta puuttuu tietoa opiskelijoiden itsenäisestä työskentelystä ja purkuvaiheesta, kuvaus siitä mitä asiasta opittiin. Valtanen (2005) muistuttaakin, että hyvin määritelty oppimistehtäväkään ei takaa laadukasta itsenäistä opiskelua.

Mielenterveyden käsite todettiin tämän tekstin alussa haastavaksi määrittellä, toisaalta mielenterveyteen liittyvät ilmiöt ovat kuitenkin hyvin arkisia, jokapäiväisiä asioita. Nilsson & Silén (2010) ovat tutkineet PBL-opetussuunnitelman ja perinteisen opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden opiskelijoiden käsityksiä hoitotyöstä. Heidän mukaansa yksi keskeinen ero näyttää olevan se, että PBL-menetelmällä opiskelleet opiskelijat painottavat enemmän teoreettisia seikkoja hoitotyöstä ja näkevät hoitamisen teoreettiseen tietoon perustuvana itsenäisenä ammattina kuin perinteisellä opetussuunnitelmalla opiskelleet. Heidän mukaansa näyttäisi siltä, että pedagogisella valinnalla on vaikutusta myös siihen, miten hoitotyö koetaan. Tutkimus ei kuvaa mielenterveystyön aluetta, vaan hoitotyötä yleensä. Jos ajatusta jatkaa hiukan pidemmälle, PBL saattaisi kenties olla teoreettisesti hankalampiin aiheisiin, kuten mielenterveyteen, perinteistä opetusta parempi vaihtoehto. Tällöin toki substanssia tuntevan opettajan ohjaus saattaa olla entistäkin tärkeämpää (Cooper & Carver 2012).

Tulevaisuudessa oppimisen tavat ja menetelmät tulevat edelleen muuttumaan ja kehittymään. Entistä vahvemmin myös Suomessa kokemusasiantuntijuuden tuoma kokemuksellinen tieto tulee integroida osaksi opetusta ja oppimista. Nykyistä laajempi monialainen oppiminen, yhteistyössä myös kokemusasiantuntijoiden kanssa tulee myös lisääntymään. Lukuisia esimerkkejä myös mielenterveystyön alueelta on jo tästä yhteistyöstä (Rush & Barker 2006; Simpson ym. 2008; Furness, Armitage & Pitt 2011).

Lähteet

Cooper, C. & Carver, N. 2012. Problem based learning in mental health nursing: The Students' Experience. *International Journal of Mental Health Nursing* 21, 175–183.

European Mental Health Pact. 2008. http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_en.pdf

Furness, P. J., Armitage, H. & Pitt, R. 2011. An evaluation of practice-based interprofessional education initiatives involving service users. *Journal of Interprofessional Care* 25, 46–52.

Nilsson, A. F. & Silén, C. 2010. "You have to Know Why: The Influence of Different Curricula on Nursing Students' Perceptions on Nursing. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (6), 631–642.

Pirkola, S. 2007. Mielenterveys, aivot ja taide. Kolumni. *Duodecim* 123, 2415–6.

Rush, B. & Barker, J.H. 2006. Involving mental health service users in nurse education through enquiry-based learning. *Nurse Education in Practice* 6(5), 254–260.

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 (5), 633–640.

Sohlman, B. 2004. Funktionaalinen mielenterveyden malli positiivisen mielenterveyden kuvaajana. Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 137.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2004. Mielenterveystyö Euroopassa. Toim. Lavikainen, J. Lahtinen, E. & Lehtinen, V. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:17.

Vaillant, G.E. 2012. Positive Mental Health: is there a cross-cultural definition? *World Psychiatry* 11(2), 93–99.

Valtanen, J. 2005. Ongelma ongelmaperustaisessa oppimisessa. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) *Ongelmista oppimisen iloa –ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä*. Tampere University Press, 211–240.

4

Opinnäytetyöprosessi hoitotyön opiskelijoiden kokemana

Paula Stenfors

Johdanto

Ammattikorkeakouluasetuksen mukaan ammattikorkeakoulututkinto koostuu perus- ja ammattiopinnoista, vapaasti valittavista opinnoista, ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta sekä opinnäytetyöstä (Ammattikorkeakouluasetus 2013). Sairaanhoidajan tutkinnon laajuus on 210 opintopistettä, terveydenhoitajatutkinnon 240 opintopistettä ja kättilötutkinnon 270 opintopistettä. (OPM 2006). Tampereen ammattikorkeakoulussa opinnäytetyön osuus on kaikissa edellä mainituissa tutkinnoissa 15 opintopistettä, joka on yleisesti vakiintunut opinnäytetyön laajuus suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on kasvattaa työelämälle osaavia asiantuntijoita ja alansa kehittäjiä. Keskeistä asiantuntijuuden kehityksessä on itsenäinen ongelmanratkaisutaito ja kyky uuden tiedon luomiseen (Päivinen, 2003). Opintojen loppuvaiheessa tehtävä opinnäytetyö itsenäisesti tehtynä kehittämisprojektina luo parhaimmillaan hyvät mahdollisuudet asiantuntijuuden kehittymiseen.

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö opiskelijan osaamisen näyttönä

Hoitotyön, sairaanhoidajan, kättilön ja terveydenhoitajan, opinnäytetyön tavoitteena on kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa tietojaan ja taitojaan ammattiinsa liittyvissä asiantuntijatehtävissä. Yleisesti valmistuvalta opiskelijat edellytetään alan asiantuntijana mm. kykyä alansa kehityksen seuraamiseen ja edistämiseen sekä riittäviä viestintä- ja kielitaitoa (OPM 2006). Hyvät oman tieteellisen tiedon käyttötaidot ja ennen kaikkea niiden soveltaminen on tullut entistä tärkeämmäksi hoitotyön ammattilaisille, kun on alettu korostamaan näyttöön perustuvaa hoitotyötä ja tutkivaa työtettä. Terveystieteidenhuoltolaki (2010) edellyttää, että terveydenhuollon toiminta on perustuttava näyttöön ja hyviin hoito- ja toimintamenetelmiin. Hoidon tulee olla laadukasta, turvallista ja asianmukaisesti toteutettua. Näyttöön perustuvassa hoitotyössä edellyttää hoitajalta kykyä etsiä alansa tieteellistä tietoa, kykyä arvioida sitä ja soveltaa sitä käytäntöön. Puhutaan näyttöön perustuvan hoitotyön implementoinnista, jolla tarkoitetaan prosessia, jossa ensimmäinen vaihe on hoitotyössä tarvittavan muutoksen tunnistaminen, sitten tiedon haku, analyysi ja arviointi järjestelmällisin kirjallisuuskatsauksin. Lopuksi prosessiin liittyy muutoksen suunnittelu, toteutus ja arviointi, joka sisältää myös uuden hoitokäytännön juurrutuksen kliiniseen työhön. (Mattila ym. 2014) Terveystieteidenhuollon organisaatioissa on alettu perustamaan tutkimusklubeja, joissa hoitotyöntekijät keskustelevat tutkimustiedon käytöstä hoitotyössä yleisesti ja hakevat tutkimustiedosta vastauksia hoitotyön ongelmiin (Mattila ym. 2014).

Näyttöön perustuvan hoitotyön tavoitteisiin pyrittäessä opinnäytetyöprosessi antaa opiskelijalle hyvät edellytykset kehittyä em. taidoissa. Opinnäytetyössä opiskelija joko yksin tai parityönä suunnittelee ja toteuttaa hoitotyön liittyvän kehittämishankkeen tai tutkielman valitsemastaan aiheesta. Hänen tulee osoittaa kykyä hankkia ja soveltaa tieteellistä tietoa sekä kykyä ratkaista ongelmia sen avulla sekä kirjoittaa hyvää asiatekstiä. Opinnäytetyö koostuu vaiheista, joita ovat aiheen valinta ja sen perusteleva, opinnäytetyöhankkeen suunnittelu ja toteutus sekä prosessin arviointi (Jolkkonen, 2007).

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö voidaan toteuttaa onnistuneesti monella eri tavalla. Sen tavoitteena voi olla mm. uuden työtavan tai tuotteen kehittäminen, tapahtuman tai kampanjan suunnittelu ja organisointi. Se voi liittyä oppimateriaalin tai oppaan tuottamiseen. Kaikissa muodoissaan sen tulee kehittää ja osoittaa opiskelijan valmiuksia soveltaa ja käyttää tietojaan ja taitojaan ammattiinsa liittyvissä käytännön asiantuntijatehtävissä (Hakala, 1998). Ammattikorkeakoulujen eräs perustehtävä on työelämälähtöinen tutkimus- ja kehittämistoiminta. Opiskelijoiden tekemät opinnäytetyöt ovat keskeinen osa tätä toimintaa (Pasma ym. 2009).

Opinnäytetyöprosessi hoitotyön opiskelijan ajattelutaitojen kehittämisessä

Ammattikorkeakoulun sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja-, ja kättilökoulutuksen tarkoitus ei ole kouluttaa tutkijoita, vaan taitavia ja osaavia tieteellisen tiedon kuluttajia. Opetuksen keskeisenä tehtävänä vahvistaa opiskelijan tieteen lukutaitoa ja kriittistä ajattelukykyä sekä auttaa häntä ymmärtämään, miten teoreettinen tieto siirretään osaksi potilaan hoitoa. Tässä opinnäytetyö seminaareineen ja metodiopintoineen luo pohjan em. kehitykselle (Friberg ja Lyckhage 2013). Kehitettäessä opiskelijan kykyä toteuttaa näyttöön perustuvaa hoitotyötä on keskeistä korostaa opiskelijalle tieteellisen tiedon arvoa sekä kehittää hänen kykyään ymmärtää ja arvioida tutkimustietoa, kykyään hakea ja soveltaa tutkimustuloksia sekä kykyä nähdä uusia tutkimus- ja kehittämiskohteita (Christie ym. 2012). Edellä esitetyn saavuttamiseksi hoitotyön opetuksessa olevat tutkimusmenetelmäopinnot tulisi kytkeä saumattomasti hoitotyön käytäntöön ja antaa opiskelijoille mahdollisuus taitojensa harjoitteluun (Hamilton 2010). Suomessa hoitotyön opinnäytetyöt tehdäänkin läheisessä yhteydessä työelämään niin, että aiheet liittyvät läheisesti hoitotyön ajankohtaisiin kysymyksiin.

Ongelmälähtöinen opetus ja opinnäytetyöprosessi

Ongelmaperustaisessa opetuksessa (PBL) jäljitellään tieteellistä ongelmaratkaisuprosessia. Oppimisen lähtökohta on ongelma tai virike, jota sitten lähdetään vaihe vaiheelta ratkaisemaan. Keskeistä PBL-oppimisprosessissa on vapaa ideointi aivoriihessä liittyen aiheeseen ja tämän jälkeen ongelman täsmentämien ja selkeiden oppimistavoitteiden luominen. Seuraava vaihe on opiskelijoiden itsenäinen tiedon haku oppimistehtävän ratkaisemiseksi ja lopuksi ratkaisumallinen esittäminen ja perusteleva PBL-istunnossa opiskelijaryhmän muille jäsenille ja tutoropettajalle (Määttä, 2005). Tutkimuksissa PBL-opetuksen on todettu vahvistavan hoitotyön opiskelijoiden kriittistä ajattelua ja asennetta sekä ongelmaratkaisutaitoa (Biley ja Smith, 1998, Morales-Mann ja Kaitell, 2001, Tiwari ym. 2006, Hamilton 2010). Nämä ovat keskeisiä elementtejä myös opinnäytetyötä tehdessä.

Opinnäytetyön ohjaus

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö tehdään aina opettajan ohjauksessa. Lisäksi opiskelijalle useimmiten nimetään myös työelämästä ns. opinnäytetyön työelämäohjaaja. Päävastuu opinnäytetyön ohjaamisesta ja arvioinnista on aina opettajalla. Opinnäytetyön ohjaus on vaativaa. Pitkäaikaisena prosessina siihen liittyy hyvin henkilökohtainen ja tunnepitoinen oppimiskokemus. Ohjaajalta vaaditaan hienotunteisuutta, mutta myös rehellisyyttä ja avoimuutta. Hyvän ohjaajan piirteitä ovat rehellisyys, yksiselitteisyys ja tahdikkaus (Salo ym. 2007). Alavaikko (2009) toteaa tutkiessaan opiskelijoidensa kokemuksia opinnäytetyön ohjaamisessa, että opiskelijat kaipaavat ennen kaikkea ohjaajan tukea työssään. Opiskelijalle on tärkeää tuntee, että ohjaaja on aidosti kiinnostunut hänen työstään. Se auttaa jaksamaan ja vahvistaa opiskelijan motivaatiota. Opiskelijat kaipasivat myös tiedollista tukea. Keskeistä tässä oli tutkimusmenetelmätieto ja ennen kaikkea tietoa sen soveltamisesta opinnäytetyöhön. Tärkeää opinnäytetyön onnistuneelle etenemiselle olivat myös seminaarityöskentely ja vertaisarviointi. Gazza ja Hunker (2012) korostavat opinnäytetyöprosessin selkeää jäsennystä ja vaiheistusta opiskelijoille. Seminaarit ja selkeästi ilmaistut välitavoitteet luovat opiskelijalle tukirakenteen opinnäytetyöprosessin läpiviemiselle. He korostavat myös jatkuvan ja rakentavan palautteen antamisen tärkeyttä opinnäytetyön kaikissa vaiheissa.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tämä tutkimuksen tarkoitus oli kuvata hoitotyön opiskelijoiden kokemuksia opinnäytetyöprosessista. Tässä tutkimuksessa mukana olevassa ammattikorkeakoulussa opinnäytetyöprosessi toteutetaan vaiheittain niin, että ensimmäisessä vaiheessa orientoidaan opiskelijat opinnäytetyön koko prosessiin ja heille tarjotaan aiheita pääosin lähialueen terveydenhuollon organisaatioista ja potilasjärjestöistä. Tämän jälkeen opinnäytetyö etenee seminaarien kautta valmiiksi työksi. Prosessiin liittyy myös kahden opintopisteen verran syventäviä menetelmäopintoja. Tässä tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan myös, miten opiskelijat kokivat opinnäytetyöprosessiin liitetyt tukevat elementit, kuten ohjauksen, seminaarit, menetelmäopinnot sekä työelämästä saadun tuen. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään myös, millaisena oppimiskokemuksena opiskelijat kokivat opinnäytetyön teon.

Tutkimustehtävät:

1. Kuvata opiskelijoiden oppimiskokemuksia opinnäytetyön aikana
2. Kuvata, miten opinnäytetyöprosessia tukevat toimet auttoivat opiskelijoita opinnäytetyön teossa

Tutkimuksen toteutus ja aineisto

Tutkimus toteutettiin sähköpostikyselyinä. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat kaikki hoitotyön koulutusohjelmasta sairaanhoitajaksi, terveydenhoitajaksi ja kättilöksi valmistuvat 256 opiskelijaa. Aineisto kerättiin lukuvuoden 2012 -2013 aikana. Kyselyyn vastasi 65 opiskelijaa. Vastausprosentti oli 25 %.

Kyselyssä pyrittiin kartoittamaan koko opinnäytetyöprosessi. Kysyttiin ensinnäkin opinnäytetyön toteutustapaa, eli oliko se jokin kehittämishanke tai tuotos vai empiirinen tutkielma vai kirjallisuuskatsaus. Kyselyssä selvitettiin, miten seminaarit ja tutkimusmenetelmäopinnot olivat palvelleen opinnäytetyön tekoa. Kysyttiin myös ohjaavan opettajan ja työelämän merkitystä ja tukea opinnäytetyön teossa. Lopuksi kysyttiin, millainen oppimiskokemus opinnäytetyöprosessi oli kokonaisuudessaan ollut. Kyselyssä oli sekä suljettuja Likert-tyyppisiä kysymyksiä että avoimia kysymyksiä.

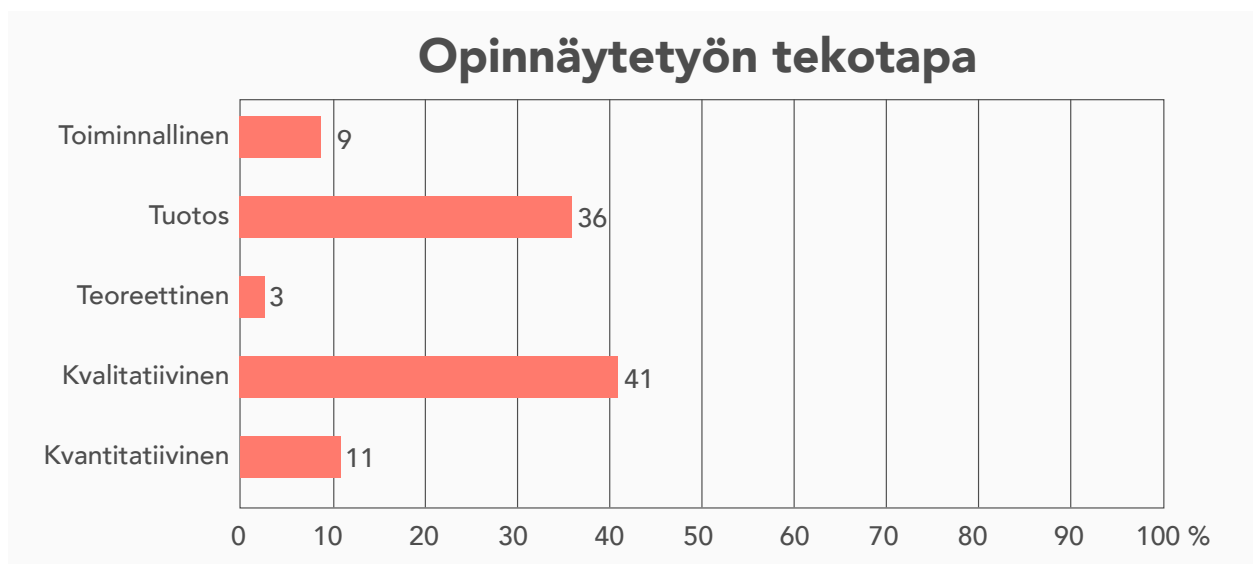
Aineiston analyysi

Aineiston suljetut kysymykset analysoitiin tilastollisesti käyttäen frekvenssi ja prosenttijakaumia. Avoimet kysymykset analysoitiin laadullisella aineistolähtöisellä sisällön analyysillä. Aluksi alkuperäiset tekstit jyvitettiin lauseiksi, jotka sitten yhdistettiin suuremmiksi kokonaisuuksiksi ja teemoiksi. Vastauksia tarkasteltiin etsien, mitä niissä oli samanlaista ja mitä erilaista. Näin pyrittiin tuomaan esiin vastausten koko variaatio.

Tulokset

Opinnäytetyön toteutustapa

Opinnäytetöiden toteutustavoista yleisimpiä olivat erilaiset kvalitatiiviset empiiriset tutkielmat, kvantitatiivista tutkimusotetta soveltavat tutkielmat olivat harvinaisempia. Myös erilaiset toiminnalliset kehittämisprojektit sekä työelämälle suunnatut tuotokset, kuten esim. potilasohjeet, olivat yleisiä toteutustapoja. Vähiten oli kirjallisuuskatsaukseen perustuvia teoreettisia töitä. 82 % opinnäytetyöstä tehtiin parityönä. Loput tehtiin yksilöteinä. Opinnäytetöiden toteutustavat näkyvät kuviosta 1.

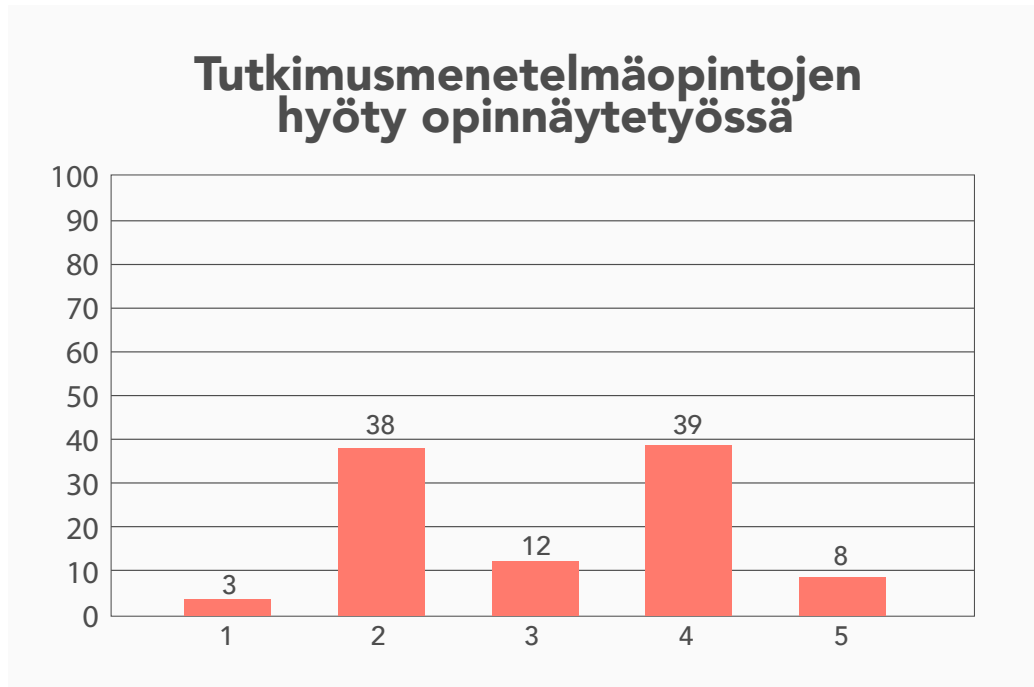


Kuvio 1. Opinnäytetöiden toteutustapa (%), n=65

Seminaarit koettiin pääsääntöisesti erittäin hyödyllisiksi ja opinnäytetyötä eteenpäin vieviksi. Seminaareissa myös opiskelijaryhmän merkitys tuli esille. Seminaareissa saatiin vertaistukea ja palautetta. Ongelmina koettiin liian monet seminaarit ja myös se, että seminaarien ajoitus ei ollut sopiva oman työn kannalta.

Hoitotyön koulutusohjelman tutkimusmenetelmäopintojen ja tilastotieteen opintojen merkitys opinnäytetyön teolle

Tutkituilla opiskelijoilla oli tutkimusmetodiopintoja ennen opinnäytetyöprosessin alkua yhteensä viisi opintopistettä. Tutkimusmenetelmäopinnot sisältävät tieteellisen tutkimusprosessin vaiheet sekä kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusotteen perusteet sekä niihin liittyvät tavallisimmat aineistokeruumenetelmät ja analyysimenetelmät. Opiskelijoille on myös yhden opintopisteen laajuinen tiedon hakuun liittyvä opintokokonaisuus. Opiskelijoiden vastaukset tutkimusmenetelmäopintojen hyödyistä opinnäytetyössä näkyy kuviosta 2.



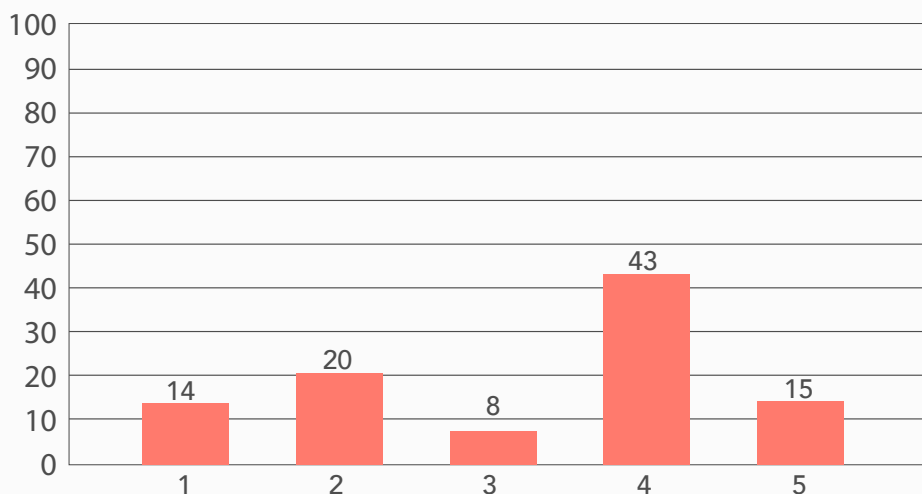
Kuvio 2. Opiskelijoiden kokema hyöty opinnäytetyöprosessia edeltävistä tutkimusmenetelmäopinnoista (%), n= 65

Vastauksissa ilmenee melko suurta hajontaa, joka johtuu todennäköisesti opinnäytetyön tekotavasta. Kehittämisprojekteissa tai tuotekehittämissä eivät perinteiset tieteelliset menetelmät ole helposti sovellettavissa.

Opinnäytetyöprosessiin liitetyt vaihtoehtoiset menetelmä- ja projektiopinnot

Opiskelijoiden opinnäytetyöprosessiin liittyivät edellä kuvattujen tutkimusmenetelmäopintojen lisäksi kahden opintopisteen laajuiset vaihtoehtoiset opinnäytetyön tekoa tukevat opinnot, ns. kohdenetetut menetelmäopinnot. Näissä opinnoissa opiskelija voi valita itselleen parhaiten sopivat opinnot. Vaihtoehtoina olivat syventävät opinnot joko kvantitatiiviseen tutkimukseen, kvalitatiiviseen tutkimukseen, kirjallisuuskatsauksen tekoon tai kehittämisprojektin ja tuotekehittelyn syventävät opinnot. Näihin opintoihin opiskelijat hakeutuivat vasta, kun he olivat valinneet opinnäytetyöaiheensa sekä tavan, jolla he aihetta lähestyvät. Opiskelijoiden näkemys vaihtoehtoisiin menetelmäopintoihin näkyy kuviosta 3.

Kohdennetut menetelmäopinnot



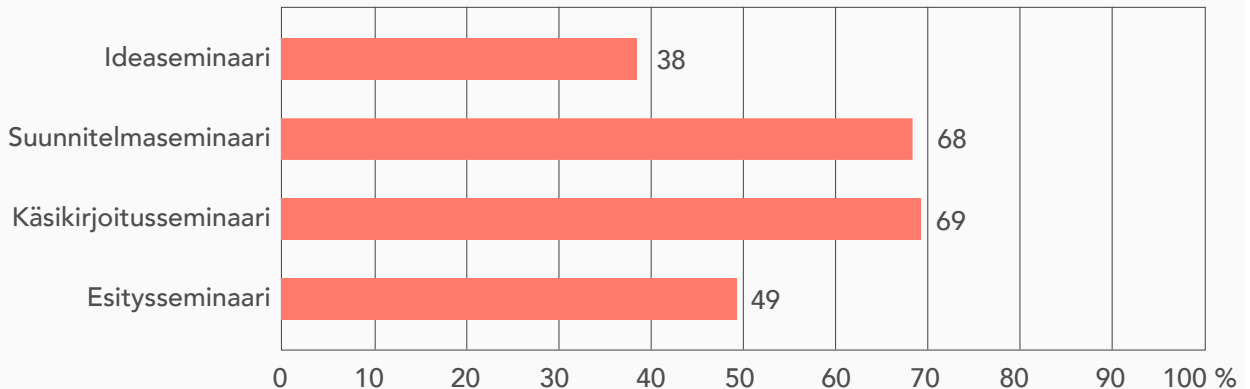
Kuvio 3. Opiskelijoiden kokemus opinnäytetyötä tukevista vaihtoehtoisista, kohdennetuista menetelmäopinnoista. (%), n=65

Vastaukset osoittavat, että nämä vaihtoehtoiset opinnot olivat varsin tarpeellisia opinnäytetyö teossa. Osalle hyöty on jäänyt vähäiseksi myös näissä opinnoissa.

Seminaarien merkitys opinnäytetyöprosessissa

Tutkimuksessa mukana olleille opiskelijoilla opinnäytetyö eteni neljän seminaarin kautta. Alussa oli ns. aihe-seminaarit, jossa opiskelijat esittelevät aiheensa sekä perustelevat aihevalintaansa. Suunnitelmaseminaarissa esitellään ja puolustetaan opinnäytetyön suunnitelma. Tässä vaiheessa jatkuen seminaarityöskentelyn loppuun jokaisella opiskelijalla on ohjaavan opettaja lisäksi vertaisarvioijana toinen opiskelija. Käsikirjoitusseminaarissa opinnäytetyö esitetään seminaarissa vielä ennen lopullista opinnäytetyöseminaarit, jonka jälkeen työ lopullisesti arvioidaan. Seminaarien tarkoituksena on luoda opinnäytetyön teolle selkeät välitavoitteet ja mahdollisuus saada palautetta myös opinnäytetyöryhmän muilta opiskelijajäseniltä. Opiskelijoiden kokema hyöty seminaarityöskentelystä näkyy kuviossa 4.

Seminaarista oli hyötyä



Kuvio 4. Opiskelijoiden seminaarityöskentelystä kokema hyöty (%), n=65

Lähes 70 % koki suunnitelmaseminaarin ja käsikirjoitusseminaarin hyödylliseksi opinnäytetyönsä teolle. Nämä seminaarit liittyivätkin eniten itse opinnäytetyö tekovaiheeseen. Seminaarityöskentelyn merkitykseen liittyvässä avoimessa kysymyksessä niiden suuri merkitys korostui. Opiskelijoiden käsityksiä seminaareista näkyy taulukossa 1.

Seminaarit

"tärkeä osa prosessissa"

"loivat hyvää jaksotusta tekemiselle ja loivat välitavoitteita"

"sai ideoita työlle"

"opponoinnista sai palautetta ja ideoita"

Ongelmia seminaareissa:

"liian monta seminaaria prosessin aikana "

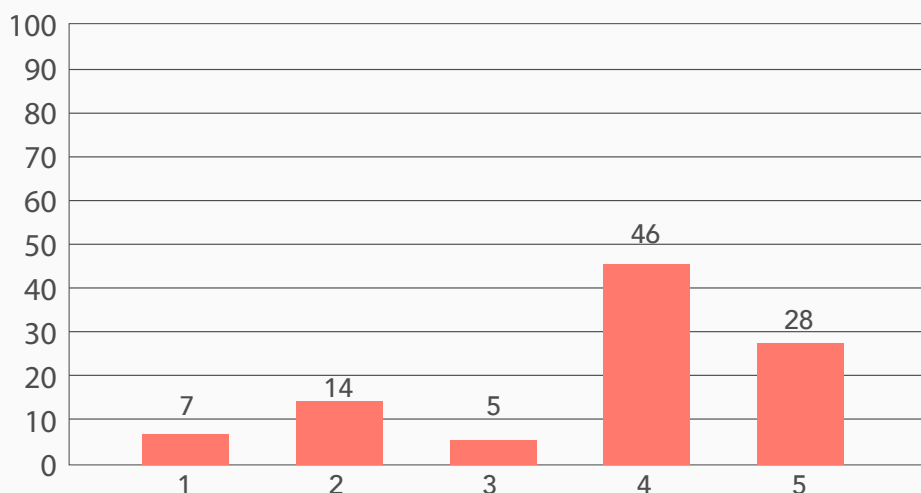
"seminaarien ajoitus ei aina sopiva oman työn kannalta"

Taulukko 1. Opiskelijoiden näkemys seminaarien merkityksestä, n=65

Ohjaajan merkitys opinnäytetyön teossa

Tutkitussa oppilaitoksessa jokaiselle opinnäytetyölle on nimetty ohjaava opettaja. Hänen tehtävänä on seurata ja antaa henkilökohtaista sekä seminaareissa tapahtuvaa ohjausta ja palautetta opinnäytetyön teon eri vaiheissa. Tutkimuksessa opiskelijoilta kysyttiin ensinnäkin heidän kokemustaan ohjaajan asiantuntijuudesta yleisesti. Heitä pyydettiin myös kuvaa maan omin sanoin, millainen on hyvä ohjaaja ja millainen hänen ei pitäisi olla. Kuviossa 5 näkyy opiskelijoiden näkemys ohjaavan opettajan asiantuntijuudesta.

Ohjaajan asiantuntemus



Kuvio 5. Opettajien asiantuntijuus opinnäytetyön ohjauksessa (%), n=64

Opiskelijoista 74 % piti ohjaavaa opettajaansa ainakin melko asiantuntevana. Kuvaukset hyvästä ohjaajasta ja huonosta ohjaajasta näkyvät taulukossa 2.

Ohjaaja

”tärkein henkilö opinnäytetyöprosessissa”

”Hyvä ohjaaja on asiantunteva, ammattitaitoinen ohjauksessaan, aiheeseen paneutuva, kannustava, ideoita antava, ohjaa toisen opettajan ohjaukseen, kun ei itse tiedä”

”Huono ohjaaja antaa ristiriitaisia ohjeita eri ohjauskerroilla, ei ole lukenut käsikirjoitusta kunnolla ennen ohjausistuntoa, antaa epäselviä ohjeita, on kiireinen, keskittyy pilkku- ja kirjoitusvirheisiin, antaa palautetta vasta, kun työ on valmis”

Taulukko 2. Opiskelijoiden kuvauksia hyvän ja huonon opinnäytetyön ohjaajan piirteistä, n=65

Ohjaavan opettajan merkitys opinnäytetyön teossa korostui vastauksissa. Hän on tärkein tuki koko opinnäytetyöprosessin aikana. Hyvä ohjaaja on aiheeseen paneutuva, kannusta ja kantaa ottava. Huono ohjaaja on kiireinen, opinnäytetyöhön heikosti paneutuva ja vähän palautetta antava ohjaaja.

Opinnäytetyöprosessi oppimiskokemuksena

Opinnäytetyön teko koettiin haastavana ja kehittävänä oppimiskokemuksena. Opiskelivat kuvasivat sitä pääosin mielekkääksi ja antoisaksi osaksi opintojaan. Yhtä lukuun ottamatta kaikki vastanneet opiskelijat olivat tehneet opinnäytetyönsä yhteydessä työelämäään. Lähes 80 % koki yhteistyön työelämän kanssa helpoksi. Opiskelijat myös kritisoivat hoitotyön opinnäytetyön laajuutta ja vaativuutta. Opiskelijoiden kuvaukset opinnäytetyöprosessista oppimiskokemuksena näkyvät taulukossa 3.

Opinnäytetyö oppimiskokemuksena

”vaativa ja haastava prosessi, mutta opettavainen, antoisa ja hyödyllinen ”

Ongelmia:

”liian vaativa ja työläs syventävän harjoittelun rinnalla”

”liian suuri työ ja painoarvo suhteessa antiin”

”korostetaan ja vaaditaan liikaa terveysalalla verrattuna muut AMK-alat, esim. sosiaali- ja tekniikka”

”opinnäytetyön tekoon varatut itsenäisen työn jaksot ovat liian aikaisin suhteessa suurimpaan kirjoitustyön vaiheeseen viimeisenä vuonna”

Taulukko 3. Opiskelijoiden näkemys opinnäytetyöprosessista oppimiskokemuksena, n=65

Opiskelijoiden kritiikki kohdistui erityisesti suureen työmäärään ja opinnäytetyön teolle varattujen itsenäisten ajanjaksojen sopimattomuutta omaan opinnäytetyön teon vaiheelle. Näkemys, että terveysalalla opinnäytetyössä vaaditaan enemmän kuin muilla ammatillisilla aloilla ilmentänee opiskelijoiden vähäistä tietämystä muiden ammattikorkeakoulun opinto-ohjelmista ja niiden opintovaihtimuksista. Jotkut opiskelijat myös kritisoivat tutkimusmetodiopetuksen päällekkäisyyttä. He olisivat halunneet enemmän ja syvällisempää opetusta juuri siihen metodiin, jota itse sovelsivat omassa työssään.

Pohdinta

Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimus toteutettiin sähköpostikyselyllä, joka sisälsi sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. Tutkimukseen haettiin lupa oppilaitoksen vararehtorilta. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Vastausprosentti jäi alhaiseksi. Vastausten määrää pyrittiin parantamaan, muistuttamalla kyselystä noin kuukauden kuluttua aineiston keruun alkamisesta, mutta tämä ei lisännyt merkittävästi vastauksia. Kyselylomakkeen pituus, kaikkiaan 17 kysymystä, joista kolme oli avoimia, saattoi vaikuttaa vähäiseen vastausten määrään. Tutkimuksessa kuitenkin haluttiin tietoa opinnäytetyöprosessin kokonaisuudesta, jolloin kyselystä tuli melko laaja. Palautetut vastauslomakkeet olivat kuitenkin huolellisesti täytettyjä, joka kertoo kysymysten yleisestä ymmärrettävyydestä. Alhainen vastausprosentti heikentää tulosten yleistettävyyttä ja tuloksia voidaan pitää tältä osin suuntaa antavina.

Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen mukaan hoitotyön opinnäytetyön muodot ovat hyvin moninaisia. Opiskelijat tekevät opinnäytetyönään paljon monimuotoisia kehittämishankkeita ja tuotoksia eikä pelkästään perinteisiä empiirisiä tutkielmia. Lähes kaikki opinnäytetyöt liittyvät läheisesti työelämään ja sen

kehittämiseen. Se, että lähes kaikilla oli työelämässä nimetty ohjaaja ja se, että opiskelijat olivat kokeneet yhteistyön työelämän kanssa melko helpoksi, kertoo opinnäytetyöprosessin kehittymisestä ammattikorkeakoulun työelämälähtöisyyttä korostavien tavoitteiden mukaisesti (Hakala 1988; Ammattikorkeakouluasetus 2013). Tutkitussa oppilaitoksessa hoitotyön koulutusohjelmassa opinnäytetyöprosessi on selkeästi vaiheistettu ja sitä vastaajat pitivät tärkeänä opinnäytetyön etenemisen kannalta. Useat seminaarit myös mahdollistivat vertaisarvioinnin ja tuen saamisen. Tältä osin tulokset tukevat Gazzan ja Hunkerin (2012) näkemystä selkeän etenemisrakenteen ja välitavoitteiden luomisen tärkeydestä opinnäytetyöprosessille. Vastaajien kuvaukset hyvästä opinnäytetyön ohjaajasta olivat hyvin samanlaisia kuin Alavaikon (2009) tutkimuksessa. Opinnäytetyön ohjaaminen vaatii ohjaajalta sekä hyvää asiantuntemusta että hyviä vuorovaikutustaitoja.

Opiskelijat kokivat, että hoitotyön tutkimusmenetelmäopinnot eivät olleet palvelleet kovin onnistuneesti opinnäytetyön tekoa. Tämä on osin luonnollistakin, koska tutkimusmenetelmäopintojen kokonaisuuden tavoitteena on perehdyttää ja antaa opiskelijoille kuvaa laajemmasta tieteellisessä perpektiivissä kuin, mitä he juuri opinnäytetyössään tarvitsevat. Näiden opintojen keskeisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle sellaiset perustiedot tieteellisestä tutkimusprosessista, että hän pystyy lukemaan ja ymmärtämään sekä arvioimaan alansa tieteellisiä tutkimuksia, ei niinkään tekemään tutkimusta itsenäisesti. Toisaalta tulos tutkimusmenetelmäopintojen jäämisestä osin irralliseksi ainakin opinnäytetyön näkökulmasta antaa aiheita myös tutkimusmenetelmäopetuksen laadun tarkasteluun. Tämän vuoksi syventävät metodiopinnot opinnäytetyöprosessin aikana osoittautuivat hyvin tarpeellisiksi. Näiden vaihtoehtoisten metodiopintojen toteutustapaa ja ajoitusta tulisikin kehittää, niin että ne palvelisivat opiskelijaa entistä paremmin. Näiden syventävien opintojen järjestäminen työpajatyypisenä koko lukukauden kestäväksi toimintana voisi palvella paremmin opiskelijoiden opinnäytetyössä tarvitsemää tiedollista ja taidollista tukea tutkimusmenetelmissä ja erilaisten projektien hallinnassa.

Opiskelijat kuvasivat opinnäytetyöprosessia haastavaksi, mutta opettavaiseksi prosessiksi. Merkittävää on, että kukaan ei maininnut mitään ongelmista, jotka olisivat liittyneet tiedon hakuun, vaikka opinnäytetyöt olivat aihepiiriltään ja muodoltaan hyvin erilaisia. Tämä voidaan tulkita PBL-opetuksen ansioksi (Biley ja Smith 1998; Morales-Mann & Kaitell 2001; Tiwari ym. 2006; Hamilton 2010). Kaikki tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat olivat opiskelleet PBL-opetusmetodia noudattavalla opetussuunnitelmalla. Ilmeisesti opiskelijoiden tiedonkäyttövalmiudet ovat ainakin osin parantuneet viime vuosina. Opiskelijat kokivat myös opinnäytetyön teon mielekkääksi ja opettavaiseksi. Tämä osoittaa, että tavoite tutkivan työotteen juurruttamisesta hoitotyöhön, on ainakin jossain määrin toteutunut.

Johtopäätökset

1. Opinnäytetyöprosessin selkeä vaiheistaminen ja seminaarityöskentely tukevat opiskelijaa opinnäytetyön teossa.
2. Sekä ohjaavalta opettajalta että vertaisarvioijana toimivalta opiskelijalta saatu säännöllinen palaute motivoi ja auttaa opiskelijaa jaksamaan pitkäjänteisyyttä vaativassa opinnäytetyöprosessissa

3. Opinnäytetyötä tukevat menetelmälliset opinnot tulisi järjestää ajallisesti joustavasti niin, että opiskelijat saisivat niistä tukea mahdollisimman oikea-aikaisesti. Tässä lukuvuoden aikana säännöllisesti toistuvat opinnäytetyön työpajat voisivat olla tehokkaampi tapa kuin kiinteät vaikka kahdestikin vuodessa toistuvat kurssit. Pajoissa olisi tarjolla erilaisille opinnäytetöille asiantuntevaan apua ja ohjausta.

4. Opinnäytetyö laajana opiskelijan itsenäistä tiedon käyttöä, kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisua vaativana prosessina on tullut yhä tärkeämmäksi osaksi hoitotyön ammattilais- ta opetusta pyrittäessä yhä syvällisemmin toteuttamaan näyttöön perustuvaa hoitotyötä.

Lähteet

Alavaikko M. 2009. Opinnäytetyön ohjaaminen ja opiskelijan motivaatio – esimerkkinä sosiaalialan aikuisopiskelijan opinnäytetyö. *Aikuiskasvatus*, 3, 206–213

Ammattikorkeakouluasetus 2013. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2013/546.

Biley F. & Smith K. 1998. 'The buck stop here': accepting responsibility for learning after graduation from a problem-based learning nursing education curriculum. *Journal of Nursing Education* 27, 1021–1029.

Christie J., Hamill C. & Power J. 2012. How can we maximize nursing students' learning about research evidence and utilization in undergraduate, preregistration programmes? A discussion paper. *Journal of Advanced Nursing* 68(12), 2789–2801.

Friberg F. & Lyckhage D. 2013. Changing essay writing in undergraduate nursing education through action research. A Swedish example. *Nursing Education Perspectives* 34(4), 226–232.

Gazza E., Hunker D. 2012. Facilitating Scholarly Writer Development: The Writing Scaffold. *Nursing Forum* 47(4), 278–285.

Hakala J. 1998. *Opinnäytetyö luovasti. Kehittämisen- ja tutkimustyöopas*. Tampere: Gaudeamus.

Hamilton J. 2010. Teaching research to graduate nursing students: A strategy using clinically based research projects. *Nursing Forum* 45(4), 260–265.

Jolkkonen A., 2007. Missä on opinnäytetyöprosessin laatu? Kirjassa M. Toljamo & A. Vuorijärvi (toim.) *Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena, käytännön kokemuksia ja perustel- tuja puheenvuoroja*. Oulu: Kalevaprint 12–19.

Mattila L., Melander H-L. & Häggman-Laitinen A. 2014. Tutkimusklubitoiminta näyttöön perustuvan hoitotyön edistämässä – järjestelmällinen katsaus. *Tutkiva hoitotyö* 12(2), 23–34.

Morales-Mann E. & Kaitell C. 2001. Problem-based learning on a new Canadian curriculum. *Journal of Advanced Nursing* 33(1), 13–19.

Määttä E., 2005. Kohti ongelmaperustaista oppimista – kokemuksia liiketalouden koulutusohjelmasta. Kirjassa E. Poikela & S. Poikela (toim.) *Ongelmista oppimisen iloa – Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä*, Tampere University Press, 95–113.

OPM. 2006. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnot. *Opetusministeriön työryhmän muistioita ja selvityksiä* 24.

Pasma J., Koivunen K., Pihlajamaa J., Korhonen A. & Isohanni I. 2009. Tutkimus- ja kehitystyö opetuksen ohjaajana ammattikorkeakoulussa. *Kasvatus* 40(3), 220–230.

Päivinen M. 2003. Muotoilun asiantuntijaksi kasvaminen. Kirjassa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*, 129–152.

Salo K., Söderqvist M. & Toikko T. 2007. Lohdutuksen sanoja opinnäytetyön tekijälle. Kirjassa M. Toljamo & A. Vuorijärvi (toim.) *Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö kehittämiskohteena, käytännön kokemuksia ja peruteltuja puheenvuoroja*. Oulu: Kalevaprint, 92–100.

Tiwari A., Lai P., So M. ja Yuen K. 2006. A comparison of the effects of problem-based learning and development of students' critical thinking. *Medical Education* 40, 547–554.

5

Sairaanhoidajaopiskelijoiden harjoittelun ohjausprosessi

– ohjaajana toimivan sairaanhoidajan kokemuksia

Tiina Mäkinen

Johdanto

Opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen ydinkysymys on tiedon muuntaminen osaamiseksi. Tätä opiskelijan prosessia tuetaan harjoittelussa ohjauksen avulla.

Harjoittelun ja ohjauksen tarkastelun viitekehyksenä on ongelmaperustainen oppiminen eli Problem-Based Learning (PBL). Syksyllä 2002 Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa hoitotyön koulutusohjelman (sairaanhoidaja, terveydenhoitaja, kätilö) uuden opetussuunnitelman myötä käynnistyi ongelmaperustaiseen oppimiseen pureutuva kehittämishanke, joka kohdistui hoitotyön opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittämiseen ja ammattitaitoa edistävään harjoitteluun. Tässä artikkelissa kuvataan ohjausprosessia ja ohjaustapoja, joiden avulla sairaanhoidajat ohjaajina voivat edistää opiskelijoiden oppimista.

Perusidea ongelmaperustaisessa oppimisessä on oppimisen käynnistyminen ammatillisesta käytännöstä nousevien ongelmien kautta. Opiskelijan kehittyminen asiantuntijaksi syntyy vuorottelulla käytännön kokemuksen, teoreettisten käsitteiden opiskelun, opitun tiedon soveltamisen ja uuden tiedon konstruoinnin välillä (Poikela 2003, 26–29). Stanton ja McCaffrey (2011, 37–38) ovat sitä mieltä, että harjoittelu auttaa opiskelijoita arvioimaan koulussa annettuja lähtökohtia ja ongelmia siitä näkökulmasta, ovatko ne aitoja, käytännöstä nousevia ja ratkaistavissa monitieteisesti. Harjoittelussa opiskelijat oppivat siihen, että ratkaistavana on aina monta asiaa samanaikaisesti, koska tilanteet siellä ovat aitoja ja monimutkaisia.

Opiskelijoiden harjoittelun ohjaamisessa ei Järvisen ja Poikelan (2003, 98–101) mukaan ongelmana ole tietämättömyys yksilön, ryhmän tai organisaation oppimisesta, vaan miten hyvin yksilöllinen, yhteisöllinen ja organisatorinen oppiminen paikannetaan. Oppiminen tulee sitoa aikaan, paikkaan ja tilanteisiin, joissa oppimista ja osaamista tuottavia prosesseja esiintyy. Prosessit tulee tunnistaa, mallintaa ja johtaa sekä huomioida kaikki oppimisen vaiheet. Kun kokemuksia harjoittelun ohjauksesta kertyy, niitä pitää reflektoida ja hyödyntää. Tuomi ja Äimälä (2008, 181) toteavat, että vaikka ongelmaperustaisen oppimisen tutkimusten määrä on lisääntynyt, niiden yksipuolisuus on huomattavaa. Esimerkiksi tutkimuksia opiskelijoiden osaamisesta harjoittelun ohjaajien ja työelämän arvioimana

ei löydy. Suurimmassa osassa ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyvistä tutkimuksista opiskelijat määrittelevät, millaisia opettajien tulisi olla, kun hoitotyön kehittymisen kannalta tulisi tutkia oppivatko opiskelijat tulevan ammattinsa vaateita.

Tässä artikkelissa kuvataan harjoittelun ohjausta työpaikalla ongelmaperustaisen opetussuunnitelman käyttöönottovaiheessa, jolloin etsittiin ohjaustapoja opiskelijoiden oppimisen edistämiseksi. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ongelmaperustaisella opetussuunnitelmalla opiskelevien hoitotyön opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaa harjoittelun ohjausta. Harjoittelussa tekevät yhteistyötä opiskelija, opettaja ja sairaanhoitaja, joka toimii harjoittelun ohjaajana. Kun sairaanhoitajat ohjaavat opiskelijoita, he voivat vaikuttaa siihen, minkälaiseen asiantuntijuuteen opiskelijoita ohjataan ja koulutetaan. Opiskelijan kehittämisessä kohti ammatillista asiantuntijuutta harjoittelulla on suuri merkitys, koska harjoittelussa keskeisenä ovat aidot hoitotyön kysymykset, joita ratkaistaan ja niistä opitaan uutta.

Tutkimuksen tausta

Ongelmaperustainen oppiminen ja itseohjautuvuus

Ongelmaperustaista oppimista on kutsuttu viime vuosikymmenten tärkeimmäksi koulutukselliseksi innovaatioksi ammatillisessa koulutuksessa. Sen juuret löytyvät viime vuosisadan alun ajattelijoilta, erityisesti Deweyltä (1933; 1938). Ongelmaperustaisessa oppimisessä yhdistyvät monet hyvän oppimisen ja opetuksen elementit, kuten itseohjautuvuus, kriittinen ajattelu, poikkitieteellisyys, ryhmä- ja vuorovaikutustaidot sekä informaation käsittelyn taidot. Oppija nähdään aktiivisena ja itseohjautuvana tiedon käsittelijänä ja käyttäjänä, jolloin hän itse suunnittelee, tarkkailee ja arvioi oppimistaan. (Boud & Feletti 1991; Dolmans, De Grave, Wolfhagen & van der Vleuten 2005; Poikela 2003, 26.) Barrett ja Moore (2011a) korostavat sitä, että kun oppija kokee oppimisen lähtökohdaksi annetun ongelman tärkeäksi, hän motivoituu ja suuntaa energiansa ongelman ratkaisuun. Juuri tämä energisointuminen ja tiedonjanon herättäminen luovat pohjan ja perustelun ongelmaperustaiselle oppimiselle.

Kannustava vaikutus itseohjautuvaan oppimiseen on yksi ongelmaperustaisen oppimisen periaatteista. Kun opiskelija sitoutuu ongelmanratkaisuprosessiin muiden kanssa, hän myös oppii ottamaan vastuuta oppimisestaan, taitojen kehittymisestä ja koko oppimisprosessista. Itseohjautuvan oppimisen kehittymisen ja opiskelijan tietojen käsittelyn taidon välillä on olemassa vahva linkki. Vastuun ottaminen ja itsenäisyyden kehittyminen oppimisessa vahvistuvat kun tiedon etsintä, löytäminen ja käyttö tehostuvat. (Dodd, Eskola & Silen 2011, 133.)

Ongelmaperustaisessa oppimisessä opiskelija tarvitsee ryhmän ja yhdessä toimimisen lisäksi itseohjautuvan oppimisen taitoa ammatillisen kasvun prosessissa. Itseohjautuva oppiminen auttaa opiskelijaa tulemaan tietoisiksi oppimistarpeistaan ja reflektoimaan omaa oppimisprosessiaan. Omiin kykyihin luottaminen on osoittautunut tärkeäksi oppimisen menestyksellisyyttä ennustavaksi tekijäksi. Itseohjautuva opiskelija on tietoinen toiminnastaan, motivaatiostaan, osaamisestaan ja hän pyrkii muotoilemaan opiskeltavasta aineksestä tarkoituksenmukaisen kokonaisuuden. (Lähteenmäki 2006; Nevgi & Niemi 2007.)

Lähtenmäki ja Uhlin (2011, 146) näkevät itseohjautuvuuden ja reflektion laajoina elämän taitoina. Heidän näkemyksensä mukaan ammattia tukevaa oppimista tapahtuu muuallakin kuin muodollisessa koulutuksessa, vaikkapa vapaa-ajan harrastuksissa. Sellainen oppimisen viitekehys, joka tukee itseohjautuvuutta koulutuksen aikana, tukee myös ihmisen elinikäistä oppimisprosessia ja ammatillista kasvua työelämässä.

Ongelmaperustainen opetussuunnitelma

Ongelmaperustaisen opetussuunnitelman tavoitteena on luoda monipuolinen tieto- ja oppimisympäristö. Keskeisten käsitteiden lisäksi opetussuunnitelmatyössä on huomioitava oppimisen lähtökoh- tien suuntaaminen siten, että ne valmistavat opiskelijaa tulevan ammatin näkökulmasta tarvittaviin tilanteisiin. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma soveltuu hyvin hoitotyön harjoitteluun, koska se rakentuu käytännöstä nousevien ongelma-alueiden ja ammatin osaamisalueiden ympärille. Se on myös monitieteinen ja työelämälähtöinen, mitä sairaanhoitajaksi kasvun prosessit edellyttävätkin. (Nummenmaa & Virtanen 2003; Korin & Wilkerson 2011, 75–83.)

Grabinger ja Dunlap (1997) korostavat monipuolisissa oppimisympäristöissä autenttisissa konteks- teissa tapahtuvaa oppimista ja arviointia, oppimisen arvioinnin prosessuaalisuutta sekä monialaisuuden ja moniammatillisuuden hyödyntämistä. Ongelmaperustaisessa oppimisympäristössä ammatil- lisen kasvun seuraaminen ja tukeminen tapahtuu harjoittelun lisäksi tutoriaaliryhmässä. (Kaksonen, Perä-Rouhu & Nummenmaa 2003; Poikela 1998.) Myös Schmidt, van der Molen, te Winkel ja Wijnen (2009) korostavat, että ongelmaperustaisessa opetussuunnitelmassa on luennoilla, tutoriaaleissa, taitojen harjoittelussa sekä ammattitaitoa edistävässä harjoittelussa oppiminen liitettävä yhteen. Lisäksi kaikkien oppimista stimuloivien ongelmien on suunnattava ammatin tulevaisuuteen ja ohjat- tava opiskelijaa opiskeltavan alan ytimeen.

Harjoittelun ohjaus

Harjoittelulla on keskeinen merkitys opiskelijan oppimisessa ja kasvussa sairaanhoitajaksi. Ohjauk- sen avulla pyritään opiskelijan ammatilliseen pätevyYTEEN. Kansanomaisesti ilmaistuna ohjauksessa on kysymys mestarin ja oppipojan suhteesta, jossa yksilön oma kasvu ja itseohjautuvuus vähentävät senioriteetin merkitystä ammatillisen kasvun prosessissa. Ammattitaidon oppiminen on syvällinen prosessi, jossa on myös mahdollisuus ammatillisen identiteetin luomiseen. Merkittävää on, että sai- raanhoitajakoulutuksessa oppiminen tapahtuu sekä hoitotyön oppimisen kulttuurissa että hoitotyön toimintakulttuurissa. (Holmen & Ora-Hyytiäinen 2004; Hyyppä 1996.)

Silanderin ja Kolin (2003, 31) määritelmän mukaan ohjauksella tarkoitetaan kaikkia niitä keinoja, joilla edistetään oppijan oppimista. He tarkastelevat ohjausta ohjaustekoina, joista tärkeimpinä ovat palaute ja dialogi opiskelijan kanssa. Poikela (2003) puolestaan korostaa rohkaisua ohjauksen me- netelmänä. Hänen mukaansa vuori näyttää aina korkeimmalta, kun seistään vasta sen juurella. Tässä vaiheessa opiskelija voi tuntee kiusausta antaa periksi, jos häntä ei tueta siihen, että edessä oleva matka on vaivansa arvoinen.

Ohjaus voidaan myös nähdä prosessina, jonka tavoitteena on opiskelijan oppiminen, voimaantuminen ja itseohjautuvuuden vahvistuminen (Kääriäinen & Kyngäs 2005). Harjoittelun ohjauksen tavoitteena on aina opiskelijan sairaanhoitajan asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymisen tukeminen. Siinä keskeistä on teorian, käytännön ja itseohjautuvuuden kehittymisen yhdistyminen sekä tilanteisiin liittyvä reflektiivinen pohdinta. Harjoittelun ohjaaja on mukana opiskelijan prosessissa tukijana ja ohjaajana ja samalla oman ammattikäytäntönsä ja siihen liittyvän ydinosaamisen mallintajana. (Nummenmaa, Kaksonen, Karila & Viitala 2003, 103–105.)

Konstruktivismi ja kokemuksellinen oppiminen

Ongelmaperustainen filosofia kumpuaa konstruktivismista ja kokemuksellisesta oppimisesta. Koska konstruktivistinen oppimisteoria on vallitseva teoria kasvatuksessa, sitä voidaan pitää yhtenä keskeisenä teoriana myös oppimisen ja harjoittelun ohjauksessa (Ojanen 2000). Puolimatkan (2002) mukaan oppimisen teoriana konstruktivismi antaa psykologisen selonteon siitä, miten ihmisen oppiminen tapahtuu. Sen keskeinen ajatus on, että yksilö pyrkii aina antamaan merkityksiä tapahtumille ja ideoille, jotka nousevat esiin oppimistilanteesta. Poikelan (2003) mukaan tieto ja osaaminen rakentuvat monimutkaisista yhteyksistä ja verkostoista, eivätkä yksittäisistä tiedon palasista. Opiskelijan on mahdollista löytää vaihtoehtoisia tapoja tarkastella kohtaamiaan tilanteita ja oppiminen tapahtuu aikaisemman tiedon ja uuden opitun kontekstissa. Ihmiselle on ominaista itsekonstruktivisuus, koska tiedonmuodostus on riippuvainen hänen omasta mentaalista toiminnastaan. (Poikela 2003)

Konstruktivistinen opetuksen ja oppimisen teoria painottaa siis oppijan oikeutta rakentaa itse tiedollinen maailmansa. Opettajan on tunnettava opiskelijoidensa tiedolliset rakenteet voidakseen tukea heidän oppimisprosessiaan. Opiskelijan tiedollisten valmiuksien ja käsitysten tunteminen tekee mahdolliseksi tukea opiskelijan omaehtoista tiedonhankintaa. Näin uuden oppiminen niveltyy aikaisempaan tietorakenteeseen, mikä tekee oppimisesta pysyvämpää ja laaja-alaisemmin soveltavaa. Konstruktivismi painottaa opiskelijoiden omatoimisuutta ja yhteistoiminnallisuutta ja kun opiskelija käyttää monipuolisesti aikaisempia tietorakenteitaan, syntyy hyvää oppimista. Opettajan tehtävänä on tukea opiskelijan luontaista uteliaisuutta ja pyrkimystä itsenäisten tiedollisten ajatusrakennelmien luomiseen. (Puolimatka 2002)

Poikelan, Lähteenmäen ja Poikelan (2003) mielestä opiskelija on ongelmaperustainen oppija myös kliinisten jaksojen aikana. Harjoittelu ja harjoittelussa tapahtuva opetuksellinen vuorovaikutuksellinen ohjaus antavat opiskelijalle mahdollisuuden oppimiseen uusien kokemusten ja merkitysten kautta. Barrett ja Moore (2011b) korostavat sitä, että vaikka opiskelija luo itse oppimistaan niin oivaltava ja ymmärtävä dialogi on ongelmaperustaisen oppimisen ydintä. Ohjauksessa tapahtuvan dialogin avulla tuetaan opiskelijan syvällistä oppimista.

Kolbin (1984) esittämässä oppimisteoriassa, experiential learning, kokemuksellisessa oppimisessä yhdistyvät kokemus, reflektio, kognitio ja käyttäytyminen. Oppimisprosessin vaiheet ovat konkreettinen kokemus, reflektointi, abstrakti käsitteellistäminen ja toiminta eli soveltaminen. Kokemukselliseen oppimiseen liittyvä prosessiluonteisuus liittyy hyvin harjoitteluun. Koulussa opiskelija saa teo-

riatietoa, jota hän voi integroida ammattikäytäntöön ohjatussa harjoittelussa. Lähteenmäen (2000) mukaan Kolbin syklin neljäs vaihe, aktiivinen toiminta, toteutuu nimenomaan harjoittelussa, koska tutoriaalityöskentelyn aikana koulussa se ei mahdollistu.

Reflektioidot

Reflektio-käsitteen teoreettinen pohja perustuu kasvatustieteen alueella toimineiden teoreetikoiden ajatteluun käsitteen sisällöstä. Deweyn (1933) mukaan reflektio on tiedon tai uskomuksen huolellista pohdintaa, mihin tietomme tai uskomuksemme perustuu ja mitä siitä seuraa. Deweylle reflektio merkitsee keinoa ymmärtää ja hän korostaakin reflektiivisyyden ajatuksellista puolta, ihmisen oman ajattelun kehittymistä.

Poikelan (2003) mukaan reflektiotaitoja ei voida tavoittaa pelkästään tiedollisesti, vaan kyseessä on toiminnallinen taito, jota on mahdollista kehittää. Lähteenmäki ja Uhlin (2011) katsovat, että reflektiivinen toiminta edellyttää opiskelijalta halukkuutta hyväksyä sellaista tietoa, joka on vastaan hänen ennakkokäsityksiään ja mielenkiintoaan. Opiskelijan täytyy harjoittelussa saada verrata aikaisempaa tietoaan uuteen tietoon ja olla valmis muuttamaan näkökulmaansa, kun uusi tieto sitä edellyttää. Reflektiivinen käytäntö voidaan nähdä toiminnan seuraajana ja merkitysten kirkastajana, joka johtaa uuteen muuttuneeseen ymmärrykseen.

Ohjauksessa reflektiivisyys auttaa ohjattavaa tunnistamaan itsensä, omat ajatuksensa ja tunteensa. Reflektiivisyys merkitsee käytännössä ihmettelyä, pysähtymistä, kohtaamista ja uudelleen orientoitumista. Se on kompleksinen prosessi, jossa kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät liittyvät vuorovaikutteisesti toisiinsa. Ohjaaja antaa palautetta ja toimii apuna analysoitaessa oppimiseen liittyviä tunteita ja kokemuksia, mutta ohjattava on ainut, joka voi perusteellisesti reflektoida omia kokemuksiaan. (Turunen 1998; Ojanen 2000; Poikela 2003)

Poikelan (2003) mukaan opiskelijan on kyettävä liittämään opittava aines aikaisempaan tietoon sekä pystyttävä yhdistämään teoria ja käytäntö. Myös Burnard (1987) korostaa osaamisessa teoriaa, käytäntöä ja kokemusta, jotka yhdistyvät käytännön harjoittelutilanteissa. Poikelan (2003) mukaan avain on reflektiossa, joka kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ryhmätyöskentelyn kontekstissa.

Ongelmaperustaisen oppimisen viitekehyksessä reflektiota ja palautteen antoa pidetään olennaisena, luontaisena näkökulmana opiskelijan oppimisprosessissa ja sen tulee olla mukana koko prosessin ajan (Lähteenmäki & Uhlin 2011. Brown, Matthew-Maich ja Royle (2001) korostavat tapaa, jolla ohjaajan tulee olla läsnä reflektiutilanteissa. Ohjaajalta edellytetään yhtäläistä herkkyyttä kuin opiskelijalla, joka jakaa ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan. Yhteinen herkkyys johtaa jaettuun luottamukseen sekä avoimeen ja rehelliseen ajatusten vaihtoon. Piersonin (1998) mukaan tällainen ohjaussuhde johtaa molemminpuoliseen kunnioitukseen ja vuorovaikutteiseen jaettuun dialogiin.

Aineisto ja menetelmät

Toimintatutkimus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja muodostaa kokonaiskuvaa opiskelijoiden saamasta ohjauksesta harjoittelussa. Samanaikaisesti harjoittelun ohjausta kehitettiin muun muassa antamalla sairaanhoitajille koulutusta heidän tarpeelliseksi katsomistaan aihealueista. Koulutuksissa käsiteltiin ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohtia ja periaatteita. Heikkisen, Kontisen ja Häkkisen (2007) mukaan osallistava toimintatutkimus korostaa tutkimuskohteena olevan yhteisön jäsenten osallistumista tutkimukseen. Myös Whyte (1991a; b) korostaa sosiologisesta näkökulmasta kehittämässään osallistavassa toimintatutkimuksessa kohdeyhteisön osallistumista tutkimusprosessiin tutkijoiden kanssa. Näkökulmassa on keskeistä eri osapuolten mukaan ottaminen tutkimusprosessiin alusta lähtien.

Aineiston keruu ja analysointi

Kahden vuoden aikana terveyskeskuksen vuodeosastoilla toimivat sairaanhoitajat kirjoittivat päiväkirjaa opiskelijan harjoittelun ohjauksesta. Sen lisäksi aineistoa kerättiin erilaisissa ryhmätapaamisissa. Laadullinen aineisto koostui 29 eri dokumentista.

Aineisto analysoitiin abduktiivisella sisällönanalyysimenetelmällä. Apuna käytettiin tietoteknistä laadullisen aineiston analyysiohjelmaa NVivoa. Analysoinnin tuloksena löytyi kolme keskeistä elementtiä, jotka ovat ohjausprosessin käynnistyminen, sairaanhoitaja opiskelijan oppimisen tukena ja itseohjautuvuus harjoittelun ohjauksen haasteena.

Tulokset

Ohjausprosessin käynnistyminen

Ohjausprosessin käynnistymisvaihe koostui kolmesta eri osatekijästä; ensin perusta luodaan yhdessä opiskelijan ja ohjaajan kanssa, toiseksi opiskelijan tavoitteet nousevat tärkeiksi oppimisessa ja ohjauksessa, ja kolmanneksi kun opiskelija tulee harjoitteluun jää opettaja hetkeksi taustalle.

Sairanhoitajat kuvasivat opiskelijan oppimisjaksoa osastolla prosessina, joka lähti liikkeelle opiskelijan lähtötason kartoituksesta. Tässä harjoittelujakson alussa tapahtuvassa sairaanhoitajan ja opiskelijan välisessä keskustelussa käytiin läpi opiskelun vaihetta, oliko opiskelijalla aikaisempaa terveydenhuoltoalan tutkintoa sekä opiskelijan sen hetkistä elämäntilannetta. Nämä kaikki asiat vaikuttivat opiskelijan kykyyn orientoitua uuteen oppimisympäristöön. Opiskelijan lähtötason kartoitus antoi pohjaa harjoittelun ohjaukselle ja siksi ohjaajien mielestä oli tärkeää luoda ohjaussuhteen ja -prosessin perustaa yhdessä.

Opiskelijan tavoitteita sairaanhoitajat pitivät tärkeinä harjoittelun ohjauksen lähtökohtina. Toisaalta sairaanhoitajat tunsivat osastonsa ja tiesivät tarkkaan, mitä juuri heidän osastollaan voi oppia ja auttoivat opiskelijoita tavoitteiden tarkentamisessa tähän suuntaan.

”Opiskelijani tukeutui minuun omien tavoitteidensa selkeyttämiseksi. Omat tavoitteet alkuun olivat hyvin ’ympäri pyöreitä’ ja laaja-alaisia.” (Sh 25)

Ohjaajat pitivät tärkeänä sitä, että tavoitteista sovittiin yhdessä ja että tavoitteet asettuivat oikealle tasolle siten, että olivat opiskelijan oppimisprosessin kannalta oleellisia ja ohjausprosessin kannalta mahdollisia toteuttaa. Ohjaajat pyrkivät siis siihen, että opetussuunnitelmassa olevista opintojakson tavoitteista he yhdessä opiskelijan kanssa laativat realistiset tavoitteet.

Sairaanhoitajat kantoivat opiskelijan rinnalla vastuuta ammattitaitoa edistävän harjoittelun tavoitteiden toteutumisesta ja arvioinnista. Tavoitteet ohjasivat sekä opiskelijan oppimista, ohjausta että väli- ja loppuarviointia.

Ohjaavat sairaanhoitajat toivoivat opettajan varmistavan, että ennen harjoittelua opiskelijat tietäisivät, mitä ongelmaperustainen oppiminen harjoittelussa merkitsee. Seuraava sitaatti ilmentää tässä tutkimuksessa esille tullutta näkemystä opettajan merkityksestä ongelmaperustaisen oppimisen asiantuntijana.

”Opettajien tulisi varmistua että kaikki opiskelijat tietävät mitä PBL opiskelijalta vaatii kun mennään käytäntöön. Kun opiskelijat vievät itse viestiä muuttuneista tavoista eteenpäin, muuttuu vähitellen myös käytäntö.” (Sh 6)

Opiskelijan ollessa harjoittelussa opettajan asema jäi taustalle. Tässä tutkimuksessa opettaja oli paikalla vain loppuarvioinnin yhteydessä kuulemassa opiskelijan itsearvioinnin ja ohjaajan antaman arvioinnin.

Sairaanhoitaja opiskelijan oppimisen tukena

Sairaanhoitaja opiskelijan oppimisen tukena kuvasi ohjaajan käyttämiä ohjaus-keinoja kuten oppimisympäristöön perehdyttäminen helpottaa opiskelijaa, ohjaus perustuu vuorovaikutukseen ja yhteiseen tiedonhankintaan, reflektointi uutena ohjaustapana, sairaanhoitaja luo opiskelijalle oppimismahdollisuuksia, opiskelija saa kannustusta ja rohkaisua sekä sairaanhoitaja näyttää mallia.

Sairaanhoitajilla oli useita ohjauskeinoja, joita he käyttivät opiskelijan oppimisen tukemiseen harjoittelussa. Ensimmäisenä tärkeänä asiana tuli opiskelijan perehdyttäminen työyhteisöön. Perehdyttäminen heidän kuvauksissaan tarkoitti opiskelijan perehtymistä osaston fyysisiin tiloihin, hoitofilosofiaan, tutustumista ohjaajaan sekä potilaan hoitopolkuihin ja hoitokäytäntöihin.

”Sisätautiosastolla aamuvuoro lähtee käyntiin yleensä potilaiden painon seurannalla sekä verenpaineen mittaamisella. Tämä asia tulee hyvin tutuksi opiskelijalle harjoitusjakson kuluessa. Opiskelijaltani kysyin, tietääkö hän miksi painoja seurataan päivittäin. Hän ei ollut varma/ei osannut sanoa. (Sisätautien tentti oli takana). Tässä kohden huomasin, että pitäisi esittää enempi kysymyksiä opiskelijalle, mitä tehdään ja miksi tehdään!” (Sh 25)

Tässä tutkimuksessa koko ohjaus perustui keskustelulle ja opiskelijan mahdollisuudelle kysyä. Opiskelijat halusivat usein tietää ohjaajansa mielipiteen asioista ja jotkut opiskelijat tuntuivat jopa vaativilta lukuisine kysymyksineen. Moniammatillinen työskentely vuodeosastoilla konkretisoitui kun opiskelija esitti kysymyksiä myös lääkärille. Ohjaajat kokivat haastavina myös ne kysymykset, joihin eivät osanneet heti vastata. Tietoa etsittiin sitten yhdessä.

Tässä tutkimuksessa opiskelijan auttaminen reflektoinnissa oli ongelmaperustaisen oppimisen ajattelutavan myötä tullut yhdeksi ohjausmenetelmäksi harjoitteluun. Reflektointia tehtiin yhdessä ja molemmat sekä opiskelija että ohjaaja pyrkivät syventämään tietojaan ja taitojaan. Reflektointia tapahtui ennen hoitotilannetta ja hoitotilanteen jälkeen.

”Tänään oli muitakin toimenpiteitä, johon opiskelija pääsi avustamaan: katetrointi ja sternaalipunktio. Kyselin sternaalipunktion jälkeen mitä välineitä oli käytetty, miten sujui, miten potilas koki toimenpiteen ja miltä opiskelijasta oli tuntunut. Kyselemällä näin opiskelijan kokemuksia näin tapahtuman kuvitteellisena mielessäni (en ollut mukana toimenpiteessä) ja palautin sen tavallaan oppimiskokemuksena itsellenikin mieleen.” (Sh 9)

Reflektoidessaan opiskelija joutui miettimään toimintansa perusteita ja samalla ohjaaja pohti vallitsevia käytäntöjä. Teoriaa integroitiin käytäntöön ja asioita perusteltiin toinen toisilleen. Sairaanhoidtajien mielestä kyseinen toimintatapa laittoi miettimään, teenkö varmasti oikein. Lisäksi se kasvatti tunnetta ohjaajan tärkeydestä opiskelijan oppimisprosessissa ja lisäsi sairaanhoidajan varmuutta toimia asiantuntijana eri tilanteissa.

Mahdollisuuksien luominen ohjaustapana tarkoitti sairaanhoidtajien kuvauksissa sitä, että sairaanhoidtaja osoitti opiskelijalle hoitotilanteita, joihin hänen kannatti oman oppimisensa ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta osallistua. Näihin tilanteisiin liittyi keskustelua, reflektointia ja tiedon etsintää ennen ja jälkeen tapahtuman. Ohjaustapana sairaanhoidtajat kokivat tämän tarpeelliseksi, koska aina opiskelija ei osaston kiireisessä päivärytmisissä havainnut tilanteita, joihin hänen kannatti oppimisen kannalta osallistua. Mahdollisuuksien luominen tarkoitti myös sitä, että sairaanhoidtajat antoivat opiskelijoiden toteuttaa niitä hoitotyön alueita itsenäisesti, joita jo osasivat ja saivat näin mahdollisuuden vahvistaa osaamistaan.

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelija meni harvoin uusiin hoitotilanteisiin potilaan luokse valmistautumattomana. Usein hoitotilanteita edelsi sairaanhoidtajan antama valmennus, rohkaisu ja kannustus. Keskustelun lisäksi valmennukseen saattoi liittyä se, että sairaanhoidtaja näytti ensin mallia ja sitten opiskelija teki perässä.

Opiskelijan itseohjautuvuuden vaikutukset ohjausprosessin toteutumiseen

Itseohjautuvuus harjoittelun ohjauksen haasteena ilmeni siten, että opiskelija toimi ongelmien ratkojana tai opiskelija oli perässävedettävänä. Sairaanhoidtajat kuvasivat omaa näkemystään opiskelijoiden itseohjautuvuuden vaikutuksesta ohjaukseen.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden itseohjautuvuus ja oma-aloitteisuus näkyivät kiinnostuksena oppia ja haluna osallistua potilaiden hoitoon. Oma-aloitteiset opiskelijat menivät potilaiden luokse auttamaan ja tulivat aktiivisesti kysymään ja hakemaan tietoa, jos eivät tienneet miten toimia. Itseohjautuvuuteen sairaanhoitajien kuvauksissa liittyi myös opiskelijan kyky hahmottaa kokonaisuuksia.

”Opiskelija suihkutti oma-aloitteisesti toisen naispotilaan ja kysyi, irrottaako hän kääreet jalasta ennen suihkua. Neuvoin irrottamaan suihkulla siteet, ettei iho rikkoonnu. Opiskelija näytti siteet (runsaasti eritettä). Sovittiin, että jätetään haava auki, että lääkäri näkee. Laitoshuoltajat kysyivät, pääseekö huoneeseen siivoamaan. Opiskelija vastasi, että vasta, kun haava on hoidettu. Lääkäri määräsi hoidon, opiskelija haki oma-aloitteisesti hoitotarvikkeet, hoiti haavan, rasvasi ja laittoi tukisiteet.” (Sh 21)

Ohjaajien näkemyksen mukaan perässävedettävät opiskelijat eivät olleet itseohjautuvia, potilaista ja oppimisestaan vastuullisia, eivätkä motivoituneita harjoittelujaksolle. Sairaanhoitajat edellyttivät, että opiskelija on oma-aloitteinen. Omatoiminen opiskelija haki uusia oppimiskokemuksia. Jos näin ei ollut, sairaanhoitajat kokivat, että ongelmaperustaisen oppimisen periaatteilla opiskelu ei onnistu ja heidän on muutettava toimintatapaansa perinteiseen tiedon jakamiseen.

Tässä tutkimuksessa motivoituneelle opiskelijalle avautui erilaiset mahdollisuudet oppia kuin sellaiselle, jolla ei ollut motivaatiota kyseiselle harjoittelujaksolle. Motivaatio näkyi opiskelijan innostuneisuutena ja haluna oppia. Tämä tuntui sairaan-hoitajista helpottavalta ja sai heidät ohjaamaan aktiivisemmin tällaista opiskelijaa. Ei-motivoitunut opiskelija tuntui raskaalta taakalta, eivätkä sairaanhoitajat halunneet käyttää aikaansa opiskelijan motivoimiseen. Se oli heidän mielestään opiskelijan ja koulun tehtävä.

Samalla kun sairaanhoitajat kantoivat vastuuta opiskelijoiden oppimisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta, he kuvasivat olevansa helpottuneita, että uuden oppimistavan myötä opiskelija ensisijaisesti oli vastuussa oppimisprosessistaan. Vastuullisuuteen liittyi myös se, että opiskelija hoiti kaikki asiat loppuun potilaan kanssa. Kun opiskelija osoitti olevansa vastuullinen, hänelle annettiin lisää vastuuta potilaan hoidossa, mikä lisäsi opiskelijan mahdollisuuksia oppia uusia asioita.

Ei-vastuullinen toiminta ohjaajan mukaan liittyi tilanteisiin, joissa opiskelija ei ilmoittanut saapumisestaan työpaikalle, vaan keskittyi muihin kuin harjoitteluun liittyviin asioihin. Ei-vastuullisuutta kuvattiin myös töiden kesken jättämisenä, jolloin sairaanhoitajan piti puuttua asiaan.

Pohdinta

Opiskelijan harjoittelun ja ohjauksen keskeinen tavoite oli luoda pohjaa hänen ammatilliselle kasvu- ja ammatti-identiteetin kehittymiselle. Asiantuntijaksi kehittyminen ilman todellista toimintaympäristöstä hankittua kokemusta ei ollut mahdollista. Tämän tutkimuksen mukaan ohjauksella pystyttiin vastaamaan uuden ongelmaperustaisen oppimisenäkemyksen haasteisiin sillä hetkellä.

Opintokokonaisuuksien tavoitteet ohjasivat myös harjoittelussa tapahtuvaa teoriaa ja käytännön yhdistämistä. Harjoittelussa ratkaistavat ongelmat nousivat tavoitteista, mutta myös yleisistä ammattitaitovaatimuksista ja työpaikan vaatimuksista, potilaista joiden terveysongelmia ratkottiin. Myös Luojus (2011) painotti väitöstutkimuksessaan, että tavoitteellinen ohjaus ohjatussa harjoittelussa edellyttää tavoitteiden käyttöä ohjausprosessin kaikissa vaiheissa.

Luojus (2011) loi ja kuvasi väitöstutkimuksessaan toimintamallin, jonka avulla voidaan kehittää harjoittelun ohjausta. Ohjaajien mielestä heillä oli opiskelijan oppimistavoitteiden tuntemisessa ja ymmärtämisessä kehitettävää, sillä he eivät tunteneet opetussuunnitelman tavoitteita. Myös tässä tutkimuksessa meneillään olevan opintojakson tavoitteet olivat ohjaavan sairaanhoitajan tiedossa, mutta koko ongelmaperustainen opetussuunnitelma ei ollut. Ohjaavat sairaanhoitajat tiesivät kokemuksensa perusteella, mihin kokonaisuuteen kyseinen opiskelijan harjoittelujakso liittyi, mutta koko opetussuunnitelman tunteminen lisäsi mielestäni varmuutta ohjauksessa.

Opiskelija tuli osastolle omine odotuksineen ja tavoitteineen ja ohjaaja pyrki monin eri keinoin autamaan opiskelijaa oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Opiskelijan oma motivaatio nousi kuitenkin hyvin merkittäväksi tekijäksi ohjaussuhteessa. Sairaanhoitajan arkipäivässä oma perustehtävä ja kiire verottivat sitä panosta, jonka hän olisi halunnut harjoittelun ohjaukseen antaa. Sairaanhoitajat ohjasivat opiskelijoita oman työnsä ohessa. He olisivat kaivanneet aikaa vielä enemmän opiskelijaan ja hänen tilanteeseensa perehtymiseen. Näytti siltä, että opiskelija voi jäädä sivuun passiiviseksi seuraajaksi, mikäli hän ei osoittanut kiinnostusta oppimiseen ja harjoitteluun. Vaikka opiskelijat olivat pääsääntöisesti itseohjautuvia, motivoituneita ja vastuullisia, osa opiskelijoista oli perässävedettäviä, siis sellaisia joilla ei ollut harjoittelussa kiinnostusta oppimiseen. Hungin (2006) mukaan ohjaajalta täytyy löytyä mahdollisuuksia voimaannuttaa opiskelijaa löytämään oma oppimisprosessinsa. Tässä tutkimuksessa asia jäi mysteeriksi. Näissä tilanteissa olisi tarvittu yhteistyötä opettajan kanssa ja erityisesti opettajan pedagogista näkemystä tilanteesta.

Sairanhoitajat ohjasivat opiskelijoita oman asiantuntijuutensa ja osastolla sovittujen käytäntöjen perusteella. Ongelmaperustaisen oppimisen viitekehys oli tuonut ohjaukseen herkkyyden hakea uutta tietoa ja teoriaa toiminnan perusteeksi. Samalla sairaanhoitajan oma asiantuntija-alue oli vahvistunut. Myös kokemus moniammatillisesta työyhteisöstä auttoi opiskelijaa hahmottamaan sairaanhoitajan ydinosamisalueet ja vastuut.

Ongelmaperustaisessa oppimisessä korostettiin teoreettisen tiedon lisäksi käytännöllistä tietoa. Opiskelijat olivat oppimassa hoitotyön asiantuntijuutta, johon liittyi käytännön toiminnan arvot ja periaatteet. Ammatin yleisten arvojen ja periaatteiden lisäksi työyksiköiden omat kirjatut arvot ja periaatteet tulivat ohjaussuhteeseen mukaan, jolloin opiskelija sai harjoitella eettisyyttä ja vastuullisuutta hoitotyössä ja työyhteisössä. Opiskelijan eettisyyden oppimisen kannalta tärkeää oli, että arvot ja periaatteet olivat kirjattuina ja he näkivät, että ne ohjasivat sairaanhoitajien työtä.

Vesterinen (2001) tutki projektiopiskelua ja projekteissa oppimista ammattikorkeakoulussa. Projektiopiskelun ohjauksessa yhdeksi ohjaavan opettajan tehtäväksi muodostui ohjata opiskelijaa reflektointitaitojen oppimiseen. Tässä tutkimuksessa reflektiivinen ohjaus nousi myös keskeiseksi ohjausmenetelmäksi. Sairaanhoitajat saivat koulutusta reflektiosta käsitteenä ja samalla pohdittiin, mitä on reflektiivinen oppiminen ja miten sitä voi ohjauksen avulla edistää. Reflektiivinen toimintatapa ja kokemusten pohdinta olivat sairaanhoitajien mielestä tulleet tärkeiksi tämän toimintatutkimuksen aikana heidän omassa työssäänkin. Reflektiivisyys ei liittynyt ainoastaan olemassa olevien asioiden ja toiminnan tarkasteluun, vaan myös uuden tuottamiseen.

Chanin (2001) mukaan juuri ohjauksen merkitys oli suuri, kun opiskelijat kokeilivat harjoittelussa teorian tietojen todellisissa tilanteissa. Kokeilut tapahtuivat turvallisesti ohjaajan valvonnassa. Tässä tutkimuksessa harjoitustilanteissa näkyi opiskelijan ja sairaanhoitajan yhteinen tiedonhankinta sekä teorian ja käytännön yhdistäminen, jotka edistivät opiskelijan oppimista.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että hoitotyön opiskelijoiden harjoittelun ohjaus on tavoitteellista toimintaa, jonka keskiössä on yksilöllinen opiskelija, jonka oppimista sairaanhoitaja tukee mahdollistaen jatkuvan vuorovaikutuksen ja muita monipuolisia tilanteeseen sopivia ohjaustapoja. Itseohjautuvuus näyttäytyy monipuolisen ohjauksen saannin edellytyksenä. Kirjallisuuden perusteella niin ei pitäisi olla, vaan ohjaukseen tulisi sisältyä myös motivoinnin ja itseohjautuvuuden tukemisen keinoja.

Tutkimuksen yhtenä keskeisimpänä oivalluksena oli ohjauksessa huomioin kääntäminen valmiiden vastausten antamisen sijaan kysymysten tekemiseen opiskelijoille.

Lähteet

Barrett, T. & Moore, S. 2011a. An Introduction to Problem-based Learning. Teoksessa T. Barrett & S. Moore (eds.) *New Approaches to Problem-based Learning. Revitalising Your Practice in Higher Education*. New York: Routledge, 3–17.

Barrett, T. & Moore, S. 2011b. Students Maximising the Potential of Problem-based Learning Tutorial. Teoksessa T. Barrett & S. Moore (eds.) *New Approaches to Problem-based Learning. Revitalising Your Practice in Higher Education*. New York: Routledge, 115–129.

Brown, B., Matthew-Maich, N. & Royle, J. 2001. Fostering Reflection and Reflective Practice. Teoksessa E. Rideout (ed.) *Transforming Nursing Education Through Problem-Based Learning*. Sudbury, MA: Jones and Barlett, 119–164.

Burnard, P. 1987. Towards an epistemological basis for experiential learning in nurse education. *Journal of Advanced Nursing* 13 (2), 189–193.

Chan, D. S. K. 2001. Combining qualitative and quantitative methods in assessing hospital learning environments. *International Journal of Nursing Studies* 38, 447–459.

Dewey, J. 1933. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to educative process*. Boston: Heath.

Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan Publishing.

Dodd, L., Eskola, M-L. & Silen C. 2011. Shining a Spotlight on Students` Information Literacy in the PBL Process. Teoksessa T. Barrett & S. Moore (eds.) *New Approaches to Problem-based Learning. Revitalising Your Practice in Higher Education*. New York: Routledge, 130–143.

Dolmans, D. H., De Grave, W., Wolfhagen, I. H. & van der Vleuten, C. 2005. Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. *Medical Education* 39, 732–741.

Grabinger, R. S. & Dunlap, J. C. 1997. Rich environments for active learning. *Association for Learning Technology Journal* 3 (2), 5–34.

Heikkinen, H. L. T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2007. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–76.

Holmen, K & Ora-Hyytiäinen, E. 2004. Sairaanhoidajaopiskelijoiden osaamisen kehittyminen kahdessa korkeakoulussa opiskelijoiden arvioimana.

<http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf/b40cd14e5ef222e9c2256dfd005cfeac/> Artikkelit tulostettu 16.10.2007.

Hung, W. 2006. The 3C3R Model: A conceptual framework for designing problems in PBL. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based-Learning* 1 (1), 55–77.

Hyyppä, H. 1996. Suuren ryhmän dynamiikasta. Teoksessa M. Arppo, R. Pölönen & T. Sitolahti (toim.) *Ryhmäpsykoterapian perusteet*. Helsinki: Yliopistopaino.

Järvinen, A. & Poikela, E. 2003. Managing Learning at Work. Teoksessa *The 3rd International Conference of Researching Work and Learning. Proceedings Book IV. Theme 6: Learning Processes and Work Processes*. University of Tampere, Department of Education, 93–102.

Kaksonen, H., Perä-Rouhu, H. & Nummenmaa A.R. 2003. Tutor ryhmän oppimisprosessin ohjaajana. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) *Ongelmasta oivallukseen . Ongelmaperustainen opetus suunnitelma*. Tampere: Tampere University Press, 67–85.

Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Korin, T. L. & Wilkerson L. 2011. Bringing Problems to Life Using Video, Compare/Contrast, and Role-play. Applying Experience from Medical Education to Your PBL Context. Teoksessa T. Barrett & S. Moore (eds.) *New Approaches to Problembased Learning. Revitalising Your Practice in Higher Education*. New York: Routledge, 75–86.

Kääriäinen, M. & Kyngäs, H. 2005. Käsiteanalyysi ohjaus-käsitteestä hoitotieteessä. *Hoitotiede* 17 (5), 251–258.

Luojaus, K. 2011. Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamalli. Ohjaajien näkökulma. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 1032. Tampereen yliopisto. <http://acta.uta.fi>. Tulostettu 5.1.2011.

Lähteenmäki, M-L. 2000. *Problem-based learning – ongelmaperustainen oppiminen ammatillisessa koulutuksessa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 1. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulu.

Lähteenmäki, M-L. 2006. Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperustaisessa fysioterapeuttikoulutuksessa. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis*; 578. Tampereen yliopisto. <http://acta.uta.fi>. Tulostettu 9.10.2007.

Lähteenmäki, M-L. & Uhlin L. 2011. Developing Reflective Practitioners through PBL in Academic and Practice Environments. Teoksessa T. Barrett & S. Moore (eds.) *New Approaches to Problem-based Learning. Revitalising Your Practice in Higher Education*. New York: Routledge, 144–157.

Nevgi, A. & Niemi, H. 2007. Metataitoja oppimiseen – itseohjautuvuutta ja yhteistyötä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) *Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja*. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja OKKA-säätiö, 64–77.

Nummenmaa, A.R., Kaksonen,H., Karila, K. & Viitala,K. 2003. Koulutuksen ja työelämän kohtaamisia. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampere: Tampere University Press, 89-108.

Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. 2003. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma tieto- ja oppimisympäristönä. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampere: Tampere University Press, 31-64.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. *Oppimateriaaleja* 99. Helsinki: Palmenia-kustannus.

- Pierson, W. 1998. Reflection in nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 165–170.
- Poikela, S. 1998. *Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa?* Lisensiaattityö. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 19. Hämeenlinna.
- Poikela, S. 2003. *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Poikela, S., Lähteenmäki, M-L. & Poikela, E. 2003. Mikä on ongelmaperustaista oppimista ja mikä ei? Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – Teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampere University Press, 23–32.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Schmidt, H. G., van der Molen, H. T., te Winkel, W. W. R. & Wijnen, W. H. F.W. 2009. Constructivist, problem-based learning does work: A meta-analysis of curricular comparisons involving a single medical school. *Education Psychologist* 44 (4), 227–249.
- Silander, P. & Koli, H. 2003. *Verkko-opetuksen työkalupakki – oppimisaihioista oppimisprosessiin*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Stanton, M. & McCaffrey, M. 2011. Designing Authentic PBL Problems in Multidisciplinary Groups. Teoksessa T. Barrett & S. Moore (eds.) *New Approaches to Problem-based Learning. Revitalising Your Practice in Higher Education*. New York: Routledge, 36–49.
- Tuomi, J. & Äimälä, A-M. 2008. Harjoittelun ohjaajien näkökulma opiskelijoiden osaamiseen. Teoksessa J. Tuomi (toim.) *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset, 181–193.
- Turunen, K.E. 1998. *Minusta näyttää: johdatus reflektiiviseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Atena.
- Vesterinen, P. 2001. Projektio opiskelu ja –oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education. Psychology and Social Research*. <http://www.jyu.fi/library/elkok/isbn9513911691.pdf>. Tulostettu 5.2.2006.
- Whyte, W. 1991a. *Social theory for action: How individuals and organization learn to change*. London: Sage Publication.
- Whyte, W. 1991b. *Participatory action research*. London: Sage Publication.

6

”PBL pistää enemmänkin ajattelemaan asioita kuin opettaa”

Hoitotyön opiskelijoiden kokemuksia ongelmaperustaisesta oppimisesta

Jouni Tuomi, Anna-Mari Äimälä

Johdanto

Opiskelijoilta kerätty tieto on keskeisessä asemassa PBL-julkaisuissa, mutta opiskelijoiden kokemusten kuvailu omasta oppimisestaan on viime vuosina vähentynyt selkeästi verrattuna 90- lukuun tai 2000- luvun alkuvuosiin. Keskeinen syy tähän on 2 000-luvun alkuvuosien kritiikki liittyen siihen, että oppimista PBL:ssä on tutkittu hyvin vähän muilla keinoilla kuin opiskelijan itsearvioinneilla (Alexsander ym. 2002; Barrow, Lyte & Butterworth 2002; Mok, Lee & Wong 2002; Pang ym. 2002). Vaateina esitettiin, että oppimista ja osaamista PBL:ssä pitäisi tutkia monipuolisemmin (Savin-Baden 2000; Coventry University 2003). Tarvetta oli mm. arviointitutkimuksille sekä oppimista ja osaamista eri oppimisstrategioissa ja menetelmissä vertaileville tutkimuksille (Baker 2000; Jones ym. 2002).

Kiistämättä kritiikkiä yksipuolisesta PBL-oppimistutkimuksesta, kiinnitettiin huomiota havaintoon, että opiskelijan omalla kokemuksella oppimisestaan ja sen merkityksestä on vaikutusta oppimisen mielekkyyden kokemiseen (Marienau & Fiddlerin 2002), mikä puolestaan vaikuttaa oppimistuloksiin (Espeland & Inrehus 2003). Toisaalta tiedetään, että opiskelijat arviot opetuksen laadusta riippuvat hänen oppimiskäsityksestään sekä käsityksestä opiskelemaansa ammatti- tai tieteenalalla tarvittavan tiedon luonteesta että oletuksista työstä, jota he tulevat valmistuttuaan tekemään. Tämä arvio vaikuttaa opintojakson mielekkyyden kokemukseen, mikä puolestaan näkyy opiskelumotivaationa sekä käsityksessä kurssin hyvydestä ja tarpeellisuudesta. Ei kuitenkaan voida väittää, että opiskelijat eivät kykenisi arvioimaan oppimistaan ja sen ehtoja, mutta tätä arviointikykyä ei pidä ottaa itsestään selvänä. (Moilanen, Nikkola & Rähä 2008.)

Maastrichtin yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa on opetettu PBL:n periaattein aina vuodesta 1974. Vaikka opiskelijat ovat alusta lähtien olleet mukana kehittämässä opetusta, he ovat koko ajan kritisoineet opetusta lievemmin tai vahvemmin (Hillen, Scherpbier & Wijnen 2010; Stevens, Wiltens & Koetsenruijter 2010). Tämä esimerkki todentaa O'Rourke, Goldring ja Odyn (2011) näkemyksen, että ei pidä tuudittua uskoon, että opiskelijoiden mukaan ottaminen PBL:n kehittämiseen ratkaisisi kaikki PBL:n soveltamisen ongelmat. He kuitenkin korostavat vahvasti, että ei ole mitään syytä ajatella opiskelijoita vain oppijoina PBL-prosesissa. He ovat tehokkaita muutosagentteja ja oleellinen tekijä kehitettäessä PBLää. Maastrichtissä merkittävimpänä heikkoutena pidettiin sitä, että lopulta opiskelijat pystyivät vaikuttamaan

opetuksen kehittämiseen vain opiskelijajyhdistyksen edustuksellisuuden kautta, jolloin näyttö opiskelijoiden laajemmasta näkemyksestä saattaa jäädä huomaamatta (Stevens, Wiltens & Koetsenruijter 2010).

Näihin havaintoihin vedoten katsottiin perustelluksi TAMK:n hoitotyön ja ensihoidon koulutuksen kokonaisnäkömyksen edistämiseksi ja eritoten ongelmaperustaisen oppimisen arvioinnin ja opetuksen kehittämiseksi saada tietoa myös opiskelijoiden omista käsityksistä siitä, minkälaisia kokemuksia heillä on PBL:stä oman oppimisensa tukena tai esteenä.

Opiskelijoiden kokemuksia PBL:stä

Käytännössä vertailua opiskelijoiden kokemuksista PBL:stä eri oppilaitoksissa hallitsee samat ongelmat kuin PBL-tutkimusta ylipäättään, kuten paljonko rahallisia resursseja PBL:n toteuttamiseen laitetaan, tutorryhmien koko, tutorien pedagoginen laatu jne. Nämä ovat hankalia kysymyksiä vertailun kannalta, eikä niihin juurikaan, jos lainkaan, kiinnitetä huomiota, kun kuvaillaan opiskelijoiden kokemia etuja PBL:stä tai mahdollisia ongelmia. Tätä haastetta yritetään seuraavassa hieman huomioida, mutta aluksi kuvaillaan, mitä tutkimuksista on löytynyt, kun tarkastelun kohteena on ollut hoitotyön koulutus.

Taulukkoon 1 on tehty yhteenveto Karttusen (2008) keräämistä havainnoista opiskelijoiden kokemuksista PBL:stä eri tutkimusten mukaan. Tutkimukset, joihin taulukko 1 perustuu, on julkaistu 90-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa. PBL tuo mukanaan tyytyväisempiä ja opiskelusta innostuneempia opiskelijoita, mutta samalla se synnyttää epävarmuutta ja ahdistusta.

PBL:n etuja	PBL:n ongelmia/haittoja
<ul style="list-style-type: none"> • Tyytyväisempiä omaan koulutusohjelmaansa • Sisäisen motivaation herääminen • Innostuneisuus omaan oppimiseen • Tyytyväisyys omaan oppimiseen • Auttaa yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja yhdessä työskentelyyn • Oppiminen kokemuksia jakamalla • Työskentely ryhmässä • Auttaa oppimaan oppimisen taitoja • Auttaa kehittymään ongelmanratkaisutaidoissa • Tukee osaamista, joka liittyy tiedon konstruointiin • Ohjaa laajempaan tiedon hankintaan ja lukemiseen • Ohjaa itsenäiseen opiskeluun • Mahdollistaa teorian ja käytännön integraation 	<ul style="list-style-type: none"> • Epävarmuus omasta osaamisesta • Ryhmän jäsenten sitoutumattomuus • Työskentely ryhmässä ahdistaa, stressaa • Epävarmuus oman tietämisen laajuudesta ja tiedon relevanttiudesta • Epävarmuus opiskeluprosessin suuntaamisesta • Vaatii aikaa • Vaatii työtä

Taulukko 1. Opiskelijoiden kokemuksia PBL:stä kansainvälisten hoitotyön tutkimusten mukaan (alkuperäiset lähteet Karttunen 2008)

Taulukkoon 2 on koottu Karttusen (2008) PIRAMKin ensimmäisestä PBLllä opiskelleesta ryhmästä keräämä tieto heidän kokemuksistaan opiskella PBL-opetussuunnitelmalla. Mainintojen järjestys taulukossa 2 liittyy niiden useuteen opiskelijoiden vastauksissa. Ylipäätään etuja korostavia mainintoja kertyi 141, kun haittoja tuli esille 84 (N=95). Haittoina painottuivat selvästi liian vähäiset kontaktitunnit ja liika vastuu omasta oppimisesta. Nämä kaksi muodostivat yhdessä puolet haittamaininnoista. Etuina eniten mainittiin tiedon haussa kehittyminen, itsenäisen työskentelyn kehittyminen sekä se, että keskustelu ja pohdinta auttavat ymmärtämään asioita. Nämä kolme mainintaa olivat puolet PBLn etuja koskevista maininnoista.

PBLn edut	PBLn haitat
<p>Oman osaamisen kehittyminen</p> <ul style="list-style-type: none"> • tiedon haussa kehittyminen • kehittää itsenäistä työskentelyä • keskustelu ja pohdinta auttavat ymmärtämään asioita • kehittää ryhmätyötaitoja • kehittää kommunikaatio ja vuorovaikutustaitoja • kehittää omaa (kriittistä) ajattelua • kehittää vastuullisuutta • tiedot ja taidot integroituvat • kehittää ongelmaratkaisutaitoja • kehittää kykyä saada ja antaa palautetta • kehittää aktiivisuutta • monialaisuus kehittyy • kehittää kärsivällisyyttä 	<p>PBLn toteuttamiseen liittyvät tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • PBLn kaavan rutiinimaisuus • huonot lähtökohdat • ongelmat tutoristunnoissa • tutortehtäviin liittyvät ongelmat • tutorryhmään liittyvät ongelmat • tenttien ja kontrollin vähäinen määrä • enemmän painopistettä käytäntöön
<p>Työskentelytapaan liittyvät edut</p> <ul style="list-style-type: none"> • mahdollistaa omia valintoja (mm. aikataulut) • vaihtuvat tutorryhmät • vähän luentoja • paljon vapaa-aikaa 	<p>Opiskelijan työskentelyyn liittyen</p> <ul style="list-style-type: none"> • liikaa vastuuta omasta oppimisesta • liikaa työtä
	<p>Epävarmuutta aiheuttavat tekijät</p> <ul style="list-style-type: none"> • liian vähän kontaktiopetusta • epävarmuus omasta oppimisesta • vaikeus oppia anatomiaa ja fysiologiaa • vaikeus oppia kieliä • kokeiluryhmänä oleminen • opetuksen laatu kärsii

Taulukko 2. PBLn edut ja haitat PIRAMKin hoitotyön opiskelijoiden mukaan 2005 (Karttunen 2008)

Taulukko 3 sisältää Tuomi ja Äimälän (2008a) keräämän opiskelijapalautteen PBLstä opiskelun 1–1½-vuoden jälkeen syksyllä 2007. Useimmat taulukon 3 ilmaisut eivät kuvaa itse oppimista, vaan oppimisen ehtoja ja oppimisympäristöä. Tämän palautteen perusteella opiskelijat mielsivät PBL:n vahvasti tutoristuntojen ja sen tapahtumien kautta. Palaute kertoo siitä, että PBL-sykliä ei ole mielletty oppimisen välineenä. Toisaalta palaute oli samoilla linjoilla kuin opettajien näkemykset oppimista estävistä, edistävästä ja kehittävästä seikoista samoihin aikoihin (Tuomi & Äimälä 2008b).

Hyvää	Huonoa	Kehitettävää
Tutorryhmässä oppiminen	Oppimisen estyminen	Oppimisen mahdollistaminen
Tutorryhmän koko <ul style="list-style-type: none"> ryhmän pienenä (6–8 henkeä) 	Tutorryhmien koko <ul style="list-style-type: none"> isot ryhmät (14–15 henkeä) 	Tutorryhmien koko <ul style="list-style-type: none"> max. 8 henkeä
Tutorryhmän dynamiikka <ul style="list-style-type: none"> hyvä henkilökemia motivaatio erilaiset näkökulmat keskustelu tiedon/kokemusten jakaminen 	Tutorryhmän dynamiikka <ul style="list-style-type: none"> huono henkilökemia liian epätasaiset opiskelijat huono ryhmädynamiikka ryhmien sulkeutuneisuus 	
Oppimisen monipuolisuus <ul style="list-style-type: none"> oppimistehtävä suhde luentoisiin oma oppiminen 	Itseopiskelun paljous	Kokonaisuuden kehittäminen <ul style="list-style-type: none"> luentojen lisääminen eteneminen PBL-syklin mukaisesti eri tehtävät eri ryhmille info koulutuksen alkuun
Tutor mahdollistaa oppimisen	Tutorin toiminta <ul style="list-style-type: none"> ei tiedä, mitä tulossa kaavoihin kangistunut ryhmään sopeutumaton ei tarpeeksi ohjaava 	Tutorin toiminta <ul style="list-style-type: none"> ohjaus ja valvonta yhtenäistä toimintaa enemmän ryhmän ehdoilla
	Tutoristunnot <ul style="list-style-type: none"> istuntojen tiheys istuntojen tarkka stukturi istuntojen paikka kokonaisuudessa arviointi 	Tutoristunnot <ul style="list-style-type: none"> aikataulut toteutukset sisällöt arviointi sopiiko kaikkiin opinto-kokonaisuuksiin
	Tukipalvelut <ul style="list-style-type: none"> kirjastossa ei ole tarpeeksi materiaalia 	Jos luovuttaisiin kokonaan....

Taulukko 3. Opiskelijaryhmien palautteet PBLstä syksyllä 2007 (Tuomi & Äimälä 2008a)

Neljäntenä näkökulmana esille otetaan PBLn ihanteiden ja niiden täytäntöön panon välinen kuilu. Stevens, Wiltens ja Koetsenruijter (2010) ovat koonneet taulukon kuiluista (Taulukko 4), jotka mainittiin useimmiten Maastrichtin lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijajyhdistyksen selvityksessä 2008. Tutorin rooli ja toiminta oli yksi keskeisimmistä kritiikin kohteista kuten haluttomuus tai kyvyttömyys ryhmäprosessin ohjaamiseen, ”vapaamatkustajuuteen” puuttumattomuus ja ylipäätään haluttomuus opiskelijoiden epäasiallisen käytöksen konfrontointiin.

PBL ihanteet (hyvät puolet)	Opiskelijoiden käytäntö (huonot puolet)
Vuorovaikutteinen, innostava ja käytäntö orientoitunut koulutus, jossa käytetään monenlaisia tiedon lähteitä	Opiskelijoiden focus on äidinkielisessä, standardissa (suositellussa) kirjallisuudessa ja internetissä
Keskustelut ideoista ja havainnoista johtavat tiedon lisääntymiseen ja parempaan tiedon tarkasteluun	”Vapaamatkustajat” taannuttavat koko tutorryhmän toiminnan Eteneminen seitsemän askeleen kautta on vain rituaali
Itseohjautuva oppiminen edistää persoonallista kehittymistä ja takaa yksilölliset oppimistavoitteet	Persoonalliset oppimistavoitteet ja arvioinnin vaateet eivät sovi yhteen
Vähäinen kontaktiopetus mahdollistaa sen, että opiskelijoilla on enemmän autonomiaa aikataulujen järjestelyyn	Ryhmäprosessin tehokkuus riippuu ratkaisevasti tutorin osallistumisesta

Taulukko 4. Opiskelijoiden kokemuksia PBL ihanteista ja niiden toteutumisesta (Stevens, Wiltens ja Koetsenruijter 2010)

Stevens, Wiltens ja Koetsenruijter (2010) luoma taulukko vaikuttaa inhorealisticelta suhteessa taulukon 1 antamaan kuvaan. Kuitenkin kieltämättä heidän näkemyksensä kohtaa taulukoiden 2 ja 3 PBLn haittoja kuvaavat ilmaisut. Tässä mielessä lääketieteen ja hoitotyön opiskelijoiden kokemukset kohtaavat, vaikka koulutuksen rahoitus ym. seikat ovat eri tasolla. Ja vaikka taulukkoa 1 voidaan pitää aika ylitiö positiivisena, sen kuvaukset ovat varsin yhteneviä taulukoiden 2 ja 3 PBLn etuja esittelevien ilmaisujen kanssa. Näissä kolmessa taulukossa kuvataan hoitotyön opiskelijoiden kokemuksia, mutta ote on erilainen. Ehkä taulukosta 1 on havaittavissa opiskelijoiden itsearviointiin perustuvien oppimistutkimusten yksipuolisuuden kritiikin syntyainekset.

Tutkimuksen tavoite, tarkoitus ja tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kehittää PBL-pohjaista koulutusta. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata terveydenhoitaja- ja kättilöopiskelijoiden kokemuksia PBL-pohjaisesta koulutuksesta, kun opintoja on takana a) kaksi vuotta ja b) kolme ja puoli vuotta.

Tutkimustehtävät:

1. Miten opiskelijat ovat kokeneet PBL-pohjaisen koulutuksensa kaksi ensimmäistä vuotta?
2. Miten opiskelijat ovat kokeneet PBL-pohjaisen koulutuksensa kolme ja puoli vuotta?
3. Eroavatko kokemukset kahden ja kolmen ja puolen vuoden kokemusten jälkeen?

Tutkimuksen toteuttaminen

Aineiston keruu; kokemukset kahdelta ensimmäiseltä vuodelta

Toinen tutkimuksen tekijöistä keräsi aineiston kasvatustieteen tentin yhteydessä terveydenhoitaja- ja kättilöopiskelijoilta, joilla oli 2 vuotta PBL-pohjaista koulutusta takanaan. Jokainen vastaaja sai itse päättää kuinka paljon aikaa käytti vastaamiseen tenttiajasta. Tenttiaika ei loppunut keneltäkään kesken. Kyselylomake oli erillinen suhteessa tenttivastauspaperiin. Lomake palautettiin nimettömänä eri pinoon kuin tenttivastaus. Vastauksia saatiin yhteensä 35 kappaletta. Yksi ei palauttanut lomaketta. Kaikki lomakkeet hyväksyttiin tutkimukseen huomioiden se, että kahdella vastaajista oli vain muutaman viikon kokemus opiskelusta PBL-opetus suunnitelmalla. He merkitsivät tämän tiedon lomakkeeseen tutkijoiden avuksi.

Tutkimusaineisto kerättiin kolmella avoimella kysymyksellä:

Olet opiskellut nyt noin 2 vuotta PBL-menetelmällä

1. Kuvaile ja arvioi
 - a) kokemuksiasi PBLstä
 - b) edistääkö se Sinun oppimistasi?
2. Miten kehittäisit sitä?

Aineiston keruun apuna käytettiin A4 kokoista lomaketta, jonka ylälaitaan kysymykset oli kirjoitettu. Muu tila paperista oli varattu vastauksille. Osa jatkoi vastaustaan paperin toiselle puolelle.

Aineiston keruu; kokemukset kolmen ja puolen vuoden jälkeen

Tutkimuksen tekijät keräsivät aineiston oppituntien aikana terveydenhoitaja- ja kättilöryhmältä, joilla oli 3½ vuotta PBL-pohjaista koulutusta takanaan. Aikaa vastaamiseen oli varattu toisella ryhmällä noin 15 minuuttia ja toisella noin 45 minuuttia (lounastauko). Vastauksia saatiin yhteensä 38 kappaletta. Neljä opiskelijaa ei palauttanut lomaketta. Kaikki vastaukset hyväksyttiin tutkimukseen huomioiden se, että kahdella vastaajista oli aikaisempi terveydenhuollon AMK -koulutus. Nykyisessä koulutuksessa heillä oli takanaan vain noin ½ vuotta PBL-pohjaista opetusta. He merkitsivät vastauslomakkeeseen tämän tiedon tutkijoiden avuksi.

Tutkimusaineisto kerättiin kolmella avoimella kysymyksellä:

Olet opiskellut nyt reilut 3½ vuotta PBL-menetelmällä

1. Kuvaile ja arvioi
 - a) kokemuksiasi PBLstä
 - b) edistääkö se Sinun oppimistasi?
2. Miten kehittäisit sitä?

Aineiston keruun apuna käytettiin A4 kokoista lomaketta, jonka ylälaitaan kysymykset oli kirjoitettu. Muu tila paperista oli varattu vastauksille. Osa jatkoi vastaustaan paperin toiselle puolelle.

Aineistojen analyysi

Molemmat aineistot analysoitiin samalla tavalla. Aineiston analyysin apuna käytettiin tyyppittelyä (Tuomi & Sarajärvi 2012) ja kokemusten temaattista analyysia (Braun & Clarke 2006).

Vastauslomakkeita saatiin yhteensä 73 (=N). Molemmissa ryhmissä oli kaksi henkilöä, joiden kokemus PBLstä ei täyttänyt sisäänottokriteereitä. Heidän vastaustaan ei huomioitu tyyppittelyssä (n=69), mutta kokemusten tematisoinnissa heidän näkemyksensä olivat mukana.

Tulokset

Aluksi tutkimusaineisto luettiin tyyppitelemällä vastaajat sen suhteen, miten he olivat kokeneet PBL-pohjaisen opiskelun. Vastauksista löytyi neljä opiskelijatyyppeä. Seuraavaksi aineistosta haettiin, mitkä seikat teemoittavat opiskelijoiden kokemusta joko siitä, että PBL edistää heidän oppimistaan tai PBL ei edistä heidän oppimistaan. Se, miten PBL edistää oppimista, kuvailtiin hyvin monisanaisesti ja yksityiskohtaisestikin, mutta siinä, että PBL ei edistä oppimista, ei menty yksityiskohtiin. Se oli enemmänkin kokonaisvaltainen tunne, kuin erittelyä, etten oppinut tuota tai tuota. Teemoittaminen tehtiin oppimista edistävien ja latistavien ehtojen avulla. Tutkimuskysymys kaksi luettiin vastaajaryhmien mukaan. Tyyppittelyn tulokset kuvaillaan koko aineistosta yhdessä. Teemoittamisen tulokset kuvaillaan erikseen kahden vuoden ja kolmen ja puolen vuoden kokemusten osalta, ja lopuksi niitä tarkastellaan yhdessä. Kehittämisehdotusten osalta tarkastelu tehdään yhdessä huomioiden kuitenkin eri vastaajaryhmät.

Opiskelijatyypit

Aineistosta oli löydettävissä neljä erilaista vastaajatyyppeä, sen mukaan miten he olivat PBLn kokeneet: kielteinen -, ristiriitainen – ja myönteinen kokemus sekä kokemuksen muutos. Opiskelijatyypin kielteinen kokemus vastauksissa korostuivat negatiiviset ja huonot kokemukset PBLstä. Keskeistä oli viesti siitä, että PBL ei tue oppimista. Näissä vastauksissa myönteisiä kokemuksia ei kuvailtu tai jos jotain myönteistä mainittiin, se mitätöitiin. Esimerkiksi "Asiaan paneutuminen on mukavaa, mutta ei ole aikaa" tai "Lähteiden etsiminen opettaa, mutta se on väkipakkoa".

Opiskelijatyyppeä ristiriitaiset kokemukset voi kuvailla siten, että heidän kokemuksissaan oli sekä positiivisia että negatiivisia lausuntoja PBLstä, mutta ristiriitaisuus painottui vastauksissa. Osa aloitti vastauksensa tunnistamalla ristiriitaisen suhteensa PBLään. Ristiriitainen suhde PBLään kuvastui kokemuksissa PBL-toteutuksista, ja myös siinä, miten he kokivat PBLn edistäneen heidän oppimistaan. Jos löytyi jotain negatiivista, siihen liittyi positiivista tai päinvastoin.. Esimerkiksi "Huonot aiheet eivät tue oppimista, mutta hyvät aiheet tukevat" tai " Aiheuttaa kovaa stressiä, mutta on opettanut tehostamaan tiedon hankintaa ja prosessointia".

Myönteinen kokemus -tyypin vastaukset olivat joko täysin positiivisia tai joissain oli yksittäisiä negatiivisia lausuntoja. Heidän osaltaan PBL vaikutti onnistuneen ja edistävän yksiselitteisesti heidän oppimistaan.

Kokemuksen muutos -tyyppi toi vahvasti esille sen, miten koulutuksen edetessä ja erityisesti suuntautumisvaihtoehto-opintojen aloituksen jälkeen PBL oli lunastanut paikkansa oppimista edistävänä toimintana. Kaikilla oli negatiivisia kokemuksia, mutta ne liittyivät opiskelun alkuun joko 1. vuoteen tai opiskeluun ennen suuntautumisvaihtoehto-opintoja. Suuntaavissa opinnoista tuotiin esille vain positiivista liittyen PBLään, kun kahden vuoden kokemuksen jälkeen ensimmäinen vuosi oli ollut heidän mukaansa epäonnistunut ja vasta toisella vuodella päästiin asiaan. Kaikilla kokemuksen muutos tapahtui myönteiseen suuntaan suhteessa PBLään. Kukaan ei kuvaillut päinvastaista kokemusta.

Taulukosta 5 on havaittavissa, että kenelläkään 3½-vuotta opiskelleella ei ollut vain positiivista sanottavaa PBLstä. Toisaalta suuntautumisopintojen jälkeinen kokemuksen muutos myönteiseen suhteessa PBLään korostuu. PBL-opiskelun kielteisenä tai voittopuolisesti kielteisenä kokeneiden määrä oli 2 vuoden kokemuksella noin neljäsosa ja 3½ vuoden jälkeen noin viidesosa. Voidaan kuitenkin sanoa, että suurella enemmistöllä vastanneesta oli positiivista sanottavaa PBLstä, vaikka negatiivistakin oli koettu.

	kielteinen kokemus	ristiriitainen kokemus	myönteinen kokemus	kokemuksen muutos	yhteensä
2 vuotta	8	14	7	4	33
3½ vuotta	7	14	-	15	36

Taulukko 5. Opiskelijatyypit

Usea vastaaja selitti oman kokemuksensa johtuvan hänen oppimistyylistänsä. Jos se oli ristiriitaisa PBLn oppimistyylin kanssa, kuten "tuotan mielelläni tekstiä" tai "opin lukemalla ja luennoilla", kokemus oli negatiivinen. Toisaalta, kun opiskelija katsoi, että hän oppi keskustelemalla, kokemus oli ristiriitainen. Tätä ristiriitaista kokemusta selitti PBLään sisällytetty runsas kirjallisten tehtävien määrä. Kukaan myönteisen tai kokemuksen muutos -tyypin opiskelija ei pohtinut oppimistyyliinsä vaikutusta kokemuksiinsa PBLstä.

Vastauksia hallitsevat teemat

Aineistoa luettiin siten, että kiinnitettiin huomiota, mitkä seikat teemoittavat opiskelijoiden kokemuksesta joko siitä, että PBL edistää heidän oppimistaan tai PBL ei edistä heidän oppimistaan. Se, miten PBL edistää oppimista, kuvailtiin hyvin monisanaisesti ja yksityiskohtaisesti. Lopputulosta eli oppimista eriteltiin runsaasti. Opittiin mm. ryhmätyöskentelyä ja keskustelutaitoja, kuten avaamaan suutaan, pitämään sitä kiinni sekä kuuntelemaan. Toisten erimerkeistä, kokemuksista, kertomuksista ja esiin kaivamista tiedoista oli opittu uutta tietoa, uusia näkökulmia sekä ne helpottivat asioiden muistamista. Lisäksi oli opittu lähteiden etsimistä, itsenäistä tiedon hankintaa ja tiedon prosessointia. Toisaalta, jos sanottiin, että PBL ei ole edistänyt oppimista, kukaan ei eritellyt yksityiskohtaisesti, mitä

ei ollut oppinut, esimerkiksi en ole oppinut ryhmätyötaitoja tms. Sen sijaan lähes kaikki vastaajat kuvailivat ehtoja, jotka eivät edistä oppimista PBL:ssä. Samoin lähes kaikki vastaajat kertoivat ehdoista, jotka edistävät oppimista PBL:ssä. Pääteemat on ryhmitelty molemmissa ryhmissä saman kaavan mukaan vertailun helpottamiseksi (Taulukko 6). Saman teeman sisältä löytyy sekä oppimista edistäviä että latistavia kokemuksia.

latistaa oppimista <i>negatiiviset kokemukset</i>	edistää oppimista <i>positiiviset kokemukset</i>
PBL-kokonaisuus	PBL-kokonaisuus
Tutoriaalit	Tutoriaalit
"täytyy itse"	"saa itse"

Taulukko 6. Pääteemat

Vastauksia hallitsevat teemat kahden opiskeluvuoden vuoden jälkeen

On itsestään selvää, että PBL:n kokeminen ei-mieluisana tai turhauttavana latistaa itse kunkin oppimista, mutta sen kokeminen mielenkiintoisena edistää oppimista. Yksi tekijä tässä on se, miten PBL-syklit toteutetaan. Jos ne koetaan vapaamuotoisina, hyvä, mutta jos kokemus liittyy pilkuntarkkaan toteuttamiseen, esimerkiksi PBL-korttien ohjaamaan tiukkaan tulkintaan, sen ei katsota edistävän oppimista. Esseiden kirjoittaminen koetaan toisaalta opettavaisiksi, vähintään opinnäytetyötä ajatellen, toisaalta stressaaviksi. Ne ovat turhan työläitä suhteessa saavutettuun oppimiseen, esimerkiksi "esseet vievät aikaa oikealta oppimiselta", jossa "huomio ulkoisissa seikoissa, eikä oppimisessa". Ryhmän merkitys tulee esille kolmesta eri suunnasta. Pieni ryhmä koetaan oppimista edistävämpänä kuin suuri ryhmä. Ryhmän stabilisuus eli se, että ryhmiä ei kokoajan vaihdella, tukee oppimista opiskelijoiden mukaan, mutta jo se, että ryhmään tulee kokoajan uusia jäseniä, häiritsee ryhmän toimintaa. Jos kaikki ryhmäläiset sitoutuvat ryhmään ja oppimiselle myönteiseen ilmapiiriin, se tukee oppimista, mutta uudet opiskelijat harvoin saman tien sitoutuvat ryhmään. Myös se, että ryhmä ei ole orientoitunut PBL:ään, latistaa oppimista. (Taulukko 7a.)

Numeroarviointia, kuten myös itsearviointia, kritisoitiin. Itsearviointi koettiin typeräksi, koska siinä on "liian monta samaa kysymystä, jolloin samat vastaukset joka kohtaan". PBL:n työllistävyys, pakonomaisuus ja liian nopea tahti, so. sykli kestää vain viikon ja vaihtuu viikoittain, liittyivät yhteen oppimista latistavina kokemuksina. PBL häviää myös opiskelijoiden omista vertailuissa monille muille oppimisen vaihtoehdoille, kuten luennoille tai lukemiselle. Vaikka PBL onkin "kivaa vaihtelua luennoille", PBL:ssä tapahtuva tiedon käsittely herättää arveluja siitä, että "luennoilla tieto on todemmukaisempaa". Eräät opiskelijat motivoituvat PBL:ään, koska he ovat huomanneet, että se "antaa työkaluja tulevaan ammattiin", mutta toisten mielestä PBL "ei kuulu tulevaisuuden toimenkuvaan" (Taulukko 7a).

latistaa oppimista negatiiviset kokemukset		edistää oppimista positiiviset kokemukset	
PBL-kokonaisuus			
ei mieluisa		kiintoisa, mukava	
numeroarviointi			
itsearviointi			
työllistävä			
pakko			
liian nopea tahti			
häviää vertailussa muille opetusmenetelmille		vaihtelua luentoihin	
toteutus		toteutus	
esseet		esseet	
suuri ryhmä		pieni ryhmä	
ryhmän stabiluus		ryhmän stabiluus	
ryhmään sitoutuminen		ryhmään sitoutuminen	
		ilmapiiri	
ei kuulu tulevaisuuden toimenkuvaan		antaa työkaluja tulevaan ammattiin	

Taulukko 7a. PBL-kokonaisuuteen liittyvät alateemat (2 v.)

Tutoriaaleihin sisältyy opiskelijoiden kokemuksen mukaan pakko: Pakko olla paikalla, pakko kirjoittaa esseitä tai pakko puhua, vaikka ei ole mitään sanottavaa. Opettajat voivat omalla toiminnallaan edistää tai latistaa oppimista. Erityisesti opettajan osaaminen ja joustavuus on koettu hyvänä asiana. Sitä vastoin opettajan kontrollointi ja joustamattomuus turhauttavat opiskelijoita. Ryhmässä työskentely vaikuttaa joistakin mielekkäältä oppimisen muodolta ja se tuo kaivattua vaihtelua, mutta joistakin senkin "ajan voisi käyttää hyödyllisemmin". PBL-tutoriaaleissa käytetyt roolit aiheuttivat ristiriitaista mietintää. Toisaalta niitä pidettiin hyvinä ja oli opettavaista, että sai toimia niiden suojassa, ja että, ne vaihtuivat joka kerta. Toisaalta olisi haluttu, että roolista voisi kieltäytyä ja koettiin, että niiden myötä "tässä leikitään aikuisten kokouksia". Ylipäätään keskustelu tutoriaaleissa oppimisen muo-

tona saa positiivista palautetta oppimisen näkökulmasta, mutta myös raskasta kritiikkiä. Oppimisen edistämisen kannalta keskeistä vaikuttaisi olevan uusi tieto, näkemysten rikastuminen ja avartuminen sekä erilaisten kokemusten kuuleminen. Kritiikki puolestaan tarkentuu siihen, että keskustelu ei kohdennu ongelmien tai ristiriitojen ratkaisuun eikä vaadi kriittistä ajattelua; ”lässytystä samasta aiheesta” (Taulukko 7b).

Oppimistehtävien lähtökohdat synnyttivät rikkaita kommentteja niin oppimisen edistämisen kuin latistamisen näkökulmasta. Oppimistehtävän peruslähtökohta on mielenkiintoisuus. Jos sitä ei löydy, oppiminen on ikään kuin tuomittu tylsäksi, epäonnistumaan. 1. vuoden oppimistehtäviä pidettiin mielenkiintoisina, mutta ei yksimielisesti. Ne koettiin myös ympärilyöreinä, toisiaan toistavina, kurseista irrallisina ja epäkiinnostavina. Erilaiset caset oppimistehtävänä saivat kiitosta, kun muutoin lähtökohtia kritisoitiin liian yksiuotteisiksi tai vaatimattomiksi, jotka ”eivät vaadi pohtimista”. Ensimmäisessä tapauksessa oppimistehtävästä muodostui useimmiten mielenkiintoinen, kun jälkimmäisessä tapauksessa syntyi vain huono oppimistehtävä. Joidenkin mielestä hyvä ratkaisu oli ollut se, että oli yksi otsikko, josta jokainen sai tehdä, mitä itse katsoi parhaaksi. Tosin ongelmaksi tunnustettiin se, että tehtävän purkutilanteet saattoivat hajota, eikä saatu mitään kokonaiskuvaa asiasta. Purkutilanteita kritisoitiin myös erikseen juuri asioiden jäämisestä hajalleen ja siitä, että ne muodostuvat ”sekavaksi kilpalaulannaksi” (Taulukko 7b).

latistaa oppimista <i>negatiiviset kokemukset</i>		edistää oppimista <i>positiiviset kokemukset</i>	
Tutoriaalit			
pakko			
opettajat		opettajat / ohjaajat	
ryhmässä työskentely		ryhmässä työskentely	
roolit ryhmässä		ryhmän roolit	
keskustelut		keskustelut	
lähtökohdat		lähtökohdat	
oppimistehtävät		oppimistehtävät	
oppimistehtävien purut			

Taulukko 7b. Tutoriaaleihin liittyvät alateemat (2 v.)

Oppimista edistävänä koettiin se, että ”saa itse kaivaa esille, asiat jäävät paremmin mieleen”. Toisaalta jotkut kokivat sen pakkona. Erityisesti kulminaatioksi näytti muodostuvan esseiden kirjoitus. Ajan puute tehdä kaikkea opiskelun liittyvää koitui ongelmaksi, mutta jos oli kerinnyt tehdä jonkun tehtävän kunnolla, se koettiin palkitsevana. (Taulukko 7c)

latistaa oppimista negatiiviset kokemukset	edistää oppimista positiiviset kokemukset
"täytyy itse"	"saa itse"
pakko	itse esiin kaivettu
esseet	
ei ole aikaa	jos kerkiää tehdä kunnolla
opiskelijalla liian paljon vastuuta oppimisestaan	

Taulukko 7c. "Täytyy itse" ja "saa itse" -teemaan liittyvät alateemat (2 v.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että teemoissa ja useimmissa niiden alateemoissa oli kokemuksia sekä oppimisen puolesta että vastaan. Vaikka kaikissa kolmessa teemassa oli tunnistettavissa useampia negatiivisia alateemoja kuin positiivisia alateemoja, lopulta oli suhteellisen harvoja seikkoja, jotka olisivat yksiselitteisesti latistamassa tai edistämässä oppimista. Näiden vastausten perusteella numeroarviointi, itsearviointi ja liian nopea tahti olisivat selkeitä oppimista PBL:ssä latistavia seikkoja.

Vastauksia hallitsevat teemat kolmen ja puolen opiskeluvuoden vuoden jälkeen

Oppimisen latistumisen kokemukseen PBL-kokonaisuudesta liittyi asenne, jota ei aina rationalisoitu, vaan todettiin, että "ei ole mieluisaa", sen enempää selittelemättä tai ajatusta avaamatta. Positiiviseen kokemukseen liitettyä asennetta lähdettiin järjestään selittämään tai kuvailemaan mm. kertomalla, että on mukava kokeilla uudenlaisia oppimistapoja. Toteutuksen negatiiviseen puoleen liittyivät kokemukset jäykästä toteutuksesta, ja kun taas positiiviseen puoleen liittyivät rennot toteutukset. Esseiden kirjoittaminen rasitti toisia, osaa ylen määrin, mutta jotkut olivat kokeneet oppineensa jotain niitä kirjoittaessaan. Oli jopa niitä, jotka arvostivat esseiden kirjoittamista. Toiset olivat sitä mieltä, että ne olivat tappaneet oppimisen ilon (Taulukko 8a).

latistaa oppimista negatiivinen kokemus	edistää oppimista positiivinen kokemus
PBL-kokonaisuus	
ei mieluisa	mieluisa
numeroarviointi	
työllistävä	
pakko	
häviää vertailussa muille metodeille	
toteutus	toteutus
liian nopea tahti	
esseet	esseet
suuri ryhmä	pieni ryhmä

Taulukko 8a. PBL-kokonaisuus -teeman alateemat (3½ v.)

Se, että PBL-istunnoista sai arvosanan, tuntui vastaajista ahdistavalta. Erityisesti joillekin numeron muodostuminen oli mysteeri. Eräiden mielestä asiaan paneutuminen olisi ihan mukavaakin, mutta liian nopea tahti teki kaikesta "pakkopullaa", johon ei jaksanut paneutua. Opiskelijat ottivat esille myös omien vertailujen tuloksia, joiden mukaan luennot, kirjan lukeminen, erilaiset tehtävät jne. olisivat yhtä tehokkaita oppimisen välineitä kuin PBL-sykli (Taulukko 8a).

Tutoriaaliin liittyvässä teemassa (Taulukko 8b) huomio kiinnittyi siihen, että opiskelijat eivät puhuneet tutorista vaan opettajasta. Opettaja osoittautui vastauksissa keskeiseksi henkilöksi. Hän oli hengen luoja tai sen näivettäjä. Se, että opiskelijat vetävät tutoriaaleja, johtaa useimmiten rönsyilyyn ja varsinaisen asian hukkumiseen. Sama pakko, mikä liittyi koko PBLään, tuli esille myös tutoriaaleissa; "Välistä yrittää keksiä jotain sanottavaa". Oli pakko yrittää keskustella, vaikka ei ollut mitään sanottavaa ja joutui kuuntelemaan toisten tyhjänpäiväisyyksiä: "Kaikki kertovat samoja asioita, ihan kahvipöytäkeskusteluja". Toisaalta toisten kokemuksen mukaan keskustelut paitsi, että tuovat kivaa vaihtelua PowerPoint -sulkeisiin, on hyvä tapa saada asioista enemmän tietoa. Keskustelut myös parantavat yhteistyötä muiden kanssa ja vaikuttavat positiivisesti ryhmädynamiikkaan. Keskustelujen yhdeksi ongelmaksi tunnistettiin se, että kun oli pakko sanoa jotain, ihmiset toimivat yli-innokkaasti ja puhuivat toistensa päälle, eivätkä kuunnelleet (Taulukko 8b).

Tutoriaalityöskentelyn pulmana koettiin mm. se, että ne muodostuvat irralliseksi osaksi opetusta, eivätkä tue teoriaopetusta. Etuna puolestaan se, että niissä voitiin käsitellä aiheita, joita ei tullut esille tunneilla. Ryhmädynamiikan peruskuvio kulminoitui vastakkainasetteluun passiivinen ja aktiivinen ryhmä. Aktiiviseksi koetussa ryhmässä päästiin syvemmälle ja muiden kertomukset auttoivat asioita jäämään mieleen. Passiivisissa ryhmissä ei tullut mitään uutta esille ja koko homma ei edennyt. Jokainen, joka otti esille vapaamatkustajat, vaikutti inhoavan heitä. Vapaamatkustajat nähtiin myös passiivisten ryhmien edesauttajina (Taulukko 8b).

Myös oppimistehtävään liittyi sekä negatiivisia että positiivisia kokemuksia. Oppimistehtävän määrittelyyn käytettiin aivan liian paljon aikaa tai ne koettiin hyödyttömmiksi. Varsinkin, jos ja kun opettaja oli jo etukäteen päättänyt, mikä se on. Jos oppimistehtävän aihe ei kiinnostanut, oppimistehtävä meni hukkaan. Syventävien opintojen vaiheessa oli tullut jaksoon sopivia ja mielenkiintoisia aiheita, jotka motivoivat hakemaan tietoa ja tutkimaan. Myös puruista oli tullut opettavaisia aiempien vuosien tyhjänpäiväisyyksien sijaan (Taulukko 8b).

latistaa oppimista negatiivinen kokemus		edistää oppimista positiivinen kokemus	
Tutoriaalit			
pakko			
vapaamatkustajat			
opettaja		opettaja	
opiskelijat vetävät tutoriaalia			
keskustelut		keskustelut	
tutoriaalityöskentely		tutoriaalityöskentely	
ryhmädynamiikka		ryhmädynamiikka	
aloitukset; oppimistehtävän määrittely			
aiheet; oppimistehtävä		aiheet; oppimistehtävä	
oppimistehtävän purku		oppimistehtävän purku	

Taulukko 8b. Tutoriaali -teeman alateemat (3½ v.)

Taulukon 8c "minä teen" vastakkaiset teemat tulivat selkeästi vastauksissa esille. Siihen, että täytyy tehdä, liittyi pakko ja ajan puute. Vastaavasti ne opiskelijat, joiden positiivista kokemusta kuvasi vapaat kädet, eivät puhuneet ajankäytöstä mitään. Pakkoon ja ajan puutteeseen liittyi myös kritiikki opettajan toimintaa kohtaan. Kysyttiin tavallaan sitä, miksi opiskelijan pitää pienessä ajassa kovalla kiireellä selvittää asioita, jotka kuuluvat opettajan tehtäviin. "Opiskelijan tehtävänä on painaa tietopäähän". Puolestaan osa vaikutti olevan innoissaan siitä, että sai etsiä tietoa, ja että vastuu oppimisesta oli itsellä. Omien muistiinpanojen riittävyys aikaa vievien pakkoesseiden tilalle tuki ajatusta oman aktiivisuuden merkityksestä (Taulukko 8c).

latistaa oppimista negatiivinen kokemus		edistää oppimista positiivinen kokemus	
"täytyy itse"		"saa itse"	
pakko		vapaat kädet	
opettajan tehtävä		oma aktiivisuus	
		saa etsiä tietoa	
		vastuu oppimisesta itsellä	
esseet		omat muistiinpanot	
ei ole aikaa			
		saa paneutua itse kiinnostavaan aiheeseen	
		lähteiden etsiminen opettaa	
		jos ei itse tajua, muut voivat tajuta	

Taulukko 8c. "Täytyy itse" ja "saa itse" -teeman alateemat (3½ v.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että teemoissa ja useimmissa niiden alateemoissa oli kokemuksia sekä oppimisen puolesta että vastaan. Vaikka kahdessa teemassa oli tunnistettavissa useampia negatiivisia alateemoja kuin positiivisia alateemoja, lopulta oli suhteellisen harvoja seikkoja, jotka olisivat yksiselitteisesti latistamassa tai edistämässä oppimista. Vastausten perusteella mm. numeroarviointi, liian nopea tahti ja se, että opiskelijat vetävät tutoriaaleja olisivat selkeitä oppimista PBL:ssä latistavia seikkoja. Toisaalta se, että saa tehdä itse, osoittautui suhteellisen innostavaksi teemaksi.

Yhteenveto

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että kahden sekä kolmen ja puolen vuoden PBL-opiskelukokemusten pohjalta opiskelijoiden kokemukset ovat kovasti samantapaisia. Samat asiat teemoittavat kokemuksia ja vahvasti samat alateemat jäsensivät kokemuksia. Alateemojen yksityiskohtainen tarkastelu osoittivat huomattavaa yhtenäisyyttä myös oppimisen latistamisen ja edistämisen ehdoissa verratessa eri ryhmiä. Oltiin siis samassa koulussa ja samojen opettajien kanssa tekemisissä.

Itsearviointi oli PBL-kokonaisuuden kannalta ainoa vain oppimista latistava seikka, joka puuttui kauemmin opiskelleiden ryhmästä. Lisäksi se, että PBL ei kuulu ammattiin tai sen avulla oppii ammattia, oli alateema, jota kauemmin opiskelleet eivät nostaneet esille. Kaksi vuotta opiskelleiden esille ottamat alateemat ryhmän stabilius, ilmapiiri ja ryhmään sitoutuminen liittyivät tavallaan kauemmin opiskelleiden opiskelijoiden tutoriaali-teeman ryhmädynamiikka-alateemaan. Muutoin vain kysymys tutoriaaleissa käytetyistä rooleista herätti alemmalla kurssilla ajatuksia. Yksityiskohtana esille tuli, että vain kahdessa alemman kurssin opiskelijan vastauksessa käytettiin nimitystä ohjaaja. Kaikissa ylemmän kurssin vastauksissa puhuttiin opettajasta. Toinen yksityiskohta liittyi siihen, että muutama alemman kurssin opiskelijoista piti vasta toisen vuoden PBL-toteutusta sellaisena, mitä sen pitäisi olla, kun iso osa ylemmän kurssin opiskelijoista oli sitä mieltä, että vasta suuntaavissa opinnoissa päästiin asiaan.

Selkeimmät erot ryhmien välillä liittyivät "minä teen" -teemaan. Siihen täytyykö vai saanko itse tehdä. Kahden vuoden PBL-kokemuksen jälkeen opiskelijat eivät kiinnittäneet vastauksissaan tähän teemaan laisinkaan yhtä paljon huomiota kuin kolmen ja puolen vuoden kokemuksen jälkeen. Kahden ensimmäisen vuoden jälkeen merkitys oli enemmän "täytyy itse tehdä" ja opiskelijoiden liiallisessa vastuuttamisessa. Myös opiskeluissaan pidemmällä olevilla "täytyy itse tehdä" sai painavan paikan, mutta se, että "saa itse tehdä" osoittautui merkitykselliseksi. Tämä ajatus sai paljon huomiota ja sitä korostettiin oppimisen edistäjänä.

Opiskelijat kehittäjinä

Taulukkoon 9 on kerätty opiskelijoiden esittämät kehittämis ehdotukset. Kehittämis ehdotukset on jaoteltu toisaalta nimettyjen teemojen ja toisaalta opiskelijaryhmien mukaan. Myös kehittämis ehdotuksissa eri kokemusajan omaavilla opiskelijoilla on hyvin samankaltaisia kehittämisajatuksia. Kun kehittämis ehdotuksia lukee, huomaa, että monia huonoksi koettuja seikkoja ei ole kuitenkaan esitetty kehitettäviksi. Ehkä ainakin osa vastaajista ajatteli sen olevan itsestään selvää. Tosin vain kahden

vuoden kokemuksen omaavasta ryhmästä löytyi myös ajatuksia koko PBL:n poistamisesta, mutta vanhemmassa ryhmässä ehdotettiin PBL perusidean – ryhmässä oppimisen - muuttamista ryhmätöiksi. Nuoremmat ryhmät halusivat enemmän, mutta nykyistä järjestäytyneempää keskustelua. Esseiden kirjoittaminen, liian suuret ryhmät ja sääntöjen määrä sekä niiden merkitys olivat molemmissa ryhmässä aiheita, joihin pitäisi kiinnittää huomiota (Taulukko 9).

Erityisesti purkuihin haluttiin enemmän kyseenalaistavampaa ja kriittistä otetta. Tämä tuli esille vanhemman ryhmän kehittämisehdotuksissa, mutta viesti oli myös osalla nuoremmasta ryhmästä lähtökohtien kehittämisessä samaa tavoitteleva. Opettajien osa on hieman hankala, koska heiltä halutaan enemmän joustavuutta, mutta yhteistä toimintaa. Oli havaittavissa, että opettajien osallisuutta tutoriaaleissa kaivattiin enemmän, mutta ryhmän ehdoilla. Vanhemmasta ryhmästä nousi myös ajatus opiskelijajohtoisemmasta toiminnasta. Se, mitä kaivattiin, oli selkeästi enemmän aikaa tutustua oppimistehtävään (Taulukko 9).

2 vuotta opiskeleet	3½ vuotta opiskelleet
PBL-kokonaisuus	
PBL kokonaan pois	
numeroarviointi pois numeroarviointi pois, jos esseet pois	numerot pois, suoritusmerkintä
aiheen tulee liittyä tunnilla olleeseen	aiheen tulee syventää opittua
vaihtoehtoisempaa	ei samaa aihetta kaikille
vähemmän kirjallisia töitä <ul style="list-style-type: none"> • esseet pois kokonaan • esseet vähemmälle • ei esseitä 1. vuoden jälkeen 	vähemmän kirjallisia töitä <ul style="list-style-type: none"> • esseet pois kokonaan • esseet vähemmälle • poissaolojen korvaavuus muutoin kuin esseellä
ryhmät <ul style="list-style-type: none"> • pienempiä • ei uusia jäseniä ryhmiin 	ryhmät <ul style="list-style-type: none"> • pienempiä • pysyvät samoina
ei kaavoja, joiden mukaan edetään roolit tuovat liikaa virallisuutta, vapaamuotoisempaa, rennompaa, mutta asiallista	vähemmän sääntöjä opiskelijoille vapaammat kädet
	ryhmätöitä
enemmän keskustelua viittausperiaate (ei puhumista päälle)	

(Jatkuu seuraavalla sivulla)

2 vuotta opiskeleet	3½ vuotta opiskelleet
Tutoriaalit	
	purku kyseenalaistavampaa
opettajat <ul style="list-style-type: none"> • joustavia • tietoa purkuihin • yhtenäiset menetelmät • apua, jotta oppimistehtävistä opiskelijoita palvelevia • aiheen rajaus • osa ryhmää • ryhmän toiminnan hyväksyminen 	opettajat <ul style="list-style-type: none"> • vähemmän puuttumista • toisivat enemmän istuntoihin • yhteinen ymmärrys toiminnasta • huomioisivat ryhmän tavat
caset – lähtökohtina fiksumpia lähtökohtia erilailla toteutettuja lähtökohtia lähtökohtana ongelma, ei aihe lähtökohdat ongelmallisempia	caset –lähtökohtina aiheiksi vain hyödyllisiä lähtökohtia
	taulutyöskentelyä vähemmän
lyhyemmät istunnot turhat vaiheet pois	tiiviimmät tehtävänannot aloitukset kokonaan pois, sen sijaan ohjeet ja purus- sa käsitellään
käsitekarttoja	tuotoksen mind map
	opiskelijajohtoisempaa
”minä teen”	
aikaa enemmän <ul style="list-style-type: none"> • aikaa aloituksen ja purun välille • lähtökohta joka toinen viikko • 1-2 lähtökohtaa/jakso • syklit pidempiä 	aikaa enemmän <ul style="list-style-type: none"> • aloituksen ja purun välille • omaan työskentelyyn • purkuun

Taulukko 9. Opiskelijoiden kehittämisehdotukset

Tutkimuksen tulosten arviointi

Tutkimuksessa noudatettiin hyvää tutkimuseettistä käytäntöä. Tutkimusprosessi ja tutkimuksen tulokset on kirjoitettu auki siten kuin ne ovat tutkijoiden tulkintana ymmärretty.

Hieman yllättävänkin selkeästi eri opiskelijaryhmien kokemukset ja kannanotot olivat samankaltaisia huolimatta siitä, kauanko he olivat opiskelleet PBL-opetussuunnitelman mukaisesti. Opiskelijatyypeissä huomio kiinnittyi siihen, että kolmen ja puolen vuoden kokemusten jälkeen kenelläkään ei ollut vain tai voittopuolisesti myönteisiä kokemuksia PBLstä. Toisekseen huomattavalla osalla vastan-
neista oli kuitenkin paljon positiivista sanottavaa PBLstä. Kolmanneksi numeroilla ei pitäisi olla merkitystä tällaisessa laadullisessa tutkimuksessa, mutta sitä, että vanhemmasta opiskelijaryhmästä reilut 40 % kertoi vain myönteistä suuntautumisvaihto-opintojen PBL-sovelluksista, voidaan pitää merkittä-

vänä seikkana. Se, että varsin suuren opiskelijaryhmän vastaukset tulkiutuivat tutkijoille ristiriitaisina kokemuksina, saattaa liittyä ainoastaan ja vain ristiriitaisiin kokemuksiin, mutta se saattaa kertoa myös opitusta tavasta antaa palautetta. Jos on negatiivista palautetta, on hyvä tapa, että ei kerro vain näitä negatiivisia asioita, vaan aina pitää sanoa myös mahdollisimman positiivista. Numeroihin liittyen noin viidennessä vastanneista kertoi vain kielteisistä kokemuksista. Osa heistä selitti tilannetta sillä, että PBL ei sopinut heidän oppimistyyliinsä.

Myös oppimista edistävät ja latistavat ehdot osoittautuivat samankaltaisiksi molemmissa ryhmissä. Käytännössä vain yksityiskohtissa oli erilaisuutta. Ajatus siitä, että PBLään sisältyy mahdollisuus saada tehdä itse, oli vanhemmassa ryhmässä selkeämmin esillä kuin nuoremmissa. "Tehdä itse" liittyy vahvasti kokemuksiin PBLstä suuntaavissa opinnoissa. Myös eri ryhmien opiskelijoiden kehittämisehdotukset olivat lähes kaikkia yksityiskohtia myöten samankaltaiset. Tiivistäen kehittämissuhteet olivat: Numeroarviointi pois, PBL-aiheen tulee syventää opittua, toiminnan pitäisi olla vaihtoehtoisempaa, vähemmän sääntöjä ja kirjallisia töitä, pienet ryhmät ja ryhmät pysyisivät samoina, opettajat joustavampia, mutta yhtenäisillä säännöillä, lähtökohdat olisivat tapausselostuksia, tehtävänannot tiiviimmät sekä oppimistehtävien tekemiseen tulisi varata enemmän aikaa mm. vähentämällä tehtävien määrää.

Jos oli hieman yllättävää huomata opiskelijaryhmien vastausten samankaltaisuus, hämmäntävää oli huomata, että lähes kaikki oli jo sanottu aiemmin. Kun vertasi PIRAMKissa 2005 (Taulukko 2; Karttunen 2008) ja 2007 (Taulukko 3; Tuomi & Äimälä 2008) koottuja aineistoja tämän tutkimuksen tuloksiin, niin samoista asioista kerrottiin niin etuina kuin haittoina. Kaikkia niitä etuja, mitä Karttunen (2008) oli koonnut aineistostaan, ei mainittu tämän tutkimuksen aineistossa, mutta kaikki Tuomi ja Äimälän (2008) esille ottamat edut tulivat esille myös tässä aineistossa.

Karttusen (2008) luokka 'Työskentelytapaan liittyvät edut' ei tullut esille tämän tutkimuksen aineistosta. Yksityiskohtana huomiota herätti kuitenkin se, että kyseisen luokan alaluokka 'vaihtuvat tutorryhmät' tuli hänen aineistossaan esille etuna, kuten myös Tuomi ja Äimälän (2008) aineistossa. Tässä tutkimuksessa se koettiin negatiivisena. Myöskään PBLn edut, joiden mukaan olisi vähän luentoja, ja siten paljon vapaa-aikaa, joka mahdollistaisi omien aikataulujen autonomian, ei tullut esille tässä tutkimuksessa kuin negatiivisena siten, että kaikki aika menee esseiden kirjoittamiseen. Tämä vähäisten luentojen määrän mahdollistama autonomisten aikataulujen järjestely kuuluu PBLn ihanteisiin, mutta ainakaan Maastrichtissä se ei ole toteutunut (Taulukko 4; Stevens, Wiltens & Koetsenruijter 2010).

Karttusen (2008) tulosten mukaan valmistuvat sairaanhoitajat pitivät PBLn haittana sitä, että opiskelijalla on liikaa vastuuta oppimisesta. Tässä tutkimuksessa kolmen ja puolen vuoden opiskelun jälkeen ainakin osa opiskelijoista piti vastuuta omasta oppimisesta oppimista edistävänä seikkana, mutta koulutuksen alkuvaiheessa negatiivisena piirteenä. Tuomi ja Äimälän (2008) aineisto oli kerätty opiskelun toisella vuodella, ja sen tulokset olivat käytännöllisesti katsoen yksi yhteen tämän tutkimuksen tulosten kanssa.

Hämmennys vain lisääntyi, kun vertasi tämän tutkimuksen tuloksia Karttusen (2008) kansainvälisistä julkaisuista keräämiin hoitotyön opiskelijoiden kokemuksiin PBLstä vuosituhaten molemmin puolin (Taulukko 1) ja Stevens, Wiltens ja Koetsenruijterin (2010) lääketieteen opiskelijoiden kokemuksiin (Taulukko 4). Käytännössä kaikki niissäkin esille otettu löytyy tämän tutkimuksen tuloksista. Ainoa iso ero liittyy siihen, että kansainvälisissä tutkimuksissa (Taulukko 1) PBLn etuna mainitaan, että se ohjaa laajempaan tiedon hankintaan ja lukemiseen. Tässä tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että osa opiskelijoista kertoo näin tapahtuvan, mutta osa kritisoi ajatusta. Stevens, Wiltens ja Koetsenruijter (2010) ottavat väitteeseen selkeän kielteisen kannan: "Opiskelijoiden focus on äidinkiessä, tenttikirjoissa ja internetissä" (Taulukko 4).

Se, että tämän tutkimuksen eri ajan koulutuksessa olleiden vastaukset olivat samankaltaisia, kertoo siitä, että opettajat ovat samoja. Toisaalta se, että samasta korkeakoulusta samalta koulutusalaalta 10 vuoden ajanjaksolta tulokset ovat myös samankaltaisia, kuvaisi sitä, että toiminta on pysynyt muuttumattomana. Tulosten samankaltaisuus tältä ajanjaksolta tukee opettajien esille tuomaa näkemystä, että opiskelijoiden PBL-kritiikki on alkanut toistaa itseään (Tuomi & Äimälä 2014). Tämä saattaa kertoa siitä, että tämän 10 vuoden aikana opiskelijoita ei ole osattu kuulla, ei ole tartuttu toimeen kehittää PBLää, vaan on pysytty samassa. Asian tila ei ole ihan näinkään, koska opettajien kokemuksen mukaan monenlaista on vuosien varrella yritetty ja tehty (Tuomi & Äimälä 2014). Tilanne on siinäkin mielessä mielenkiintoinen, että tänä aikana mm. taloudelliset resurssit ovat heikentyneet ja korkeakoulun johdon tuki on ollut ailahtelevaa.

On myös huomattava, että jos opiskelijoiden esittämän kritiikin pohjalta poistetaan kaikki negatiivinen, mitä jää jäljelle? Opiskelussa oppiakseen on tehtävä työtä. Työnteko on joskus tylsää, joskus raskasta. On kokemuksen tuomaa näyttöä, että kaikkea ei ole syytä korjata opiskelijoiden kriteerein, koska hoitotyön koulutuksessa on kyse työelämään valmistavasta koulutuksesta.

Kun huomioidaan myös kansainvälisten artikkelien tulokset (Taulukko 1 ja Taulukko 4) tilanne pysyy samankaltaisena yli 15 vuoden ajan eri puolilla maailmaa ja erilaisissa koulutuksissa. Tästä herää kysymys siitä, sisältyykö PBLään jotain sellaista periaatteellista kansallisesta koulutusjärjestelmästä, koulutusalaasta jne. riippumatonta, jota ei kyetä näkemään korjaamista vaativana, kun painotetaan vain PBLn etuja. Kyse ei ehkä olisikaan käyttäjien ongelmasta (metodologia suppeassa merkityksessä), vaan jostain PBLään sisään rakentuneesta metodologisesta (laajassa merkityksessä) ongelmasta.

Näitä tuloksia ja niiden vertailua pohtiessa on helppo yhtyä kritiikkiin yksipuolisesta PBLn oppimistulosten tarkastelusta liittyen opiskelijoiden kokemuksiin. Toisaalta käykö tässä niin, että opiskelijoiden kokemukset PBLstä ja arvioit sen kehittämiseksi, ovat enemmän opiskelijoille tarjottua terapiaa saada ottaa kantaa kuin muutokseen johtavaa toimintaa? Ajatus siitä, että opiskelijoita ei pidetä aitoina yhteistyökumppaneina kehitettäessä PBL opetussuunnitelmaa, on periaatteessa PBL-hengen vastainen ilmiö ja mitätöi koulutusta. Erityisesti jos PBLn metodologiaan mahdollisesti sisältyvää ongelmaa ei tunnusteta ja lähdetä korjaamaan, vaan nojataan vain sen etuihin.

Toisaalta on hyvä muistaa jo 90-luvulla esille tullut huomio, että vähintään 25 %:lle opiskelijoista PBL ei kerta kaikkiaan sovi oppimismenetelmänä. Tässäkin aineistossa reilu viidennes vastanneista ei ollut ottanut PBLää mitenkään omakseen, ja osa heistä oli vahvasti sitä mieltä, että PBL ei sovi heille oppimismenetelmänä. Jos lähdetään tästä huomiosta ja kaikista näistä tuloksista kehittämään PBLää, on syytä ajatella siten, että PBL ainoana oppimismenetelmänä ei tule tyydyttämään koskaan kaikkia. Olisiko silloin viisasta ajatella PBL yhtenä vaihtoehtona tai yhtenä vaihteluna muiden joukossa, koska tuskin mikään muukaan opetusmenetelmä ohjaa kaikkia opiskelijoita oppimaan. Menetelmien diversiteetti opiskelijan oppimisen ohjaamisessa vaatii onnistuakseen pedagogista näkemistä, mikä ei ole myötäsnytyistä. Oletettavasti menetelmien diversiteetti ei myöskään tyydytä kaikkia, mutta se ei ole pääasia, vaan mahdollisuus oppia.

Lähteet

- Alexsander JG., McDaniel GS., Baldwin MS. & Money BJ. 2002. Promoting, applying, and evaluating Problem-Based Learning in the undergraduate nursing curriculum. *Nursing Education Perspectives* 23 (5) 248–253.
- Barker CM. 2000. Problem-based learning for nursing: Integrating lessons from other disciplines with nursing experiences. *Journal of Professional Nursing* 16, 258–266.
- Barrow EJ., Lyte G. & Butterworth T. 2002. An evaluation of problem-based learning in a nursing theory and practice module. *Nurse Education in Practice* 2, 55–62.
- Braun V. & Clarke V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2) 77–101.
- Coventry University 2003. www.hss.coventry.ac.uk/pbl/homepage/faqs.htm
- Espeland V. & Inrehus O. 2003. Evaluation of student satisfaction with nursing education in Norway. *Journal of Advanced Nursing* 42 (3), 226–236.
- Hillen H., Scherpbier A. & Wijnen W. 2010. History of problem-based learning in medical education. Kirjassa H. van Berkel, A. Scherpbier, H. Hillen & C. van der Vleuten C.(eds). *Lessons from problem-based learning*. New York; Oxford University Press, 5–11.
- Karttunen P. 2008. Opiskelijoiden kokemukset ongelmaperustaisen oppimisen eduista ja haitoista. Kirjassa J. Tuomi (toim.) *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset Nro 13. Tampere; Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 225–235.

- Jones A., McArdle P.J. & O'Neill P. 2002. Perceptions of how well graduates are prepared for the role of pre-registration house officer: a comparison of outcomes from a traditional and an integrated PBL curriculum. *Medical Education* 36, 16–25.
- Marrienau C. & Fiddler M. 2003. Bringing students' experience to the learning process. *About Campus* 7 (5), 13–19.
- Moilanen P., Nikkola T. & Rähkä P. 2008. Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus* 28 (1) 15–24.
- Mok E., Lee W.M. & Wong F.K. 2002. The issue of death and dying: employing problem-based learning in nursing education. *Nurse Education Today* 22, 319–329.
- O'Rourke K., Goldring L. & Ody M. 2011. Students as essential partners. Kirjassa T. Barrett & S. Moore (eds) *New approaches to problem-based learning. Revitalising your practice in higher education*. New York and London; Routledge, 50–62.
- Pang S., Wong T., Dorcas A., Lai C., Lee R., Lee W., Mok E. & Wong F. 2002. Evaluation the use of developmental action inquiry in constructing a problem-based learning curriculum for pre-registration nursing education in Hong Kong: a student perspective. *Journal of Advanced Nursing* 40 (2) 230–241.
- Savin-Baden M. 2000. Group dynamics and disjunction in problem-based contexts. Kirjassa S. Glen & K. Wilkie (eds) *Problem-Based Learning in nursing. A new model for a new context?* New York; Palgrave, 87–106.
- Stevens F. Wiltens M.A. & Koetsenruijter K. 2010. The institutionalization of student participation curriculum evaluation: From passionate volunteers to skilled students delegates. Kirjassa H. van Berkel, A. Scherpbier, H. Hillen & C. van der Vleuten C.(eds). *Lessons from problem-based learning*. New York; Oxford University Press, 117–184.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki; Tammi.
- Tuomi J. & Äimälä A-M. 2008. Opiskelijoiden näkemyksiä ongelmaperustaisen oppimisen kehittämiseksi. Kirjassa J. Tuomi (toim.) *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset Nro 13. Tampere; Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 236-245.
- Tuomi J. Äimälä A-M. 2014. *10 vuotta PBL-opetussuunnitelman toteuttamista – hoitotyön opettajien näkemyksiä*. (Tässä kirjassa luku 10)

7

PBL ja aktiivinen opiskelija

Jouni Tuomi, Anna-Mari Äimälä

Johdanto

Aloitimme vuonna 2008 opiskeluhyvinvointi -hankkeen, jonka tavoitteena oli opiskeluhyvinvoinnin edistäminen. Hankkeen selkärankana oli Karasek & Theorellin (1990) "Healthy Work" -mallin opiskelusovellus. Teimme kyselylomakkeen pohjautuen heidän Job-Deman-Control-Support malliin (JDCS model). Lisäsimme lomakkeeseen summamuuttujan, jossa opiskelijat arvioivat itseään aktiivisena opiskelijana sekä viisi kysymystä liittyen koulutukseen yleisellä tasolla. Olemme erottaneet kyseisestä lomakkeesta mainitut kaksi kokonaisuutta, joita tarkastelemme seuraavissa kolmessa itsenäisessä tutkimusraportissa suhteessa ongelma-perustaisen oppimisen (PBL) tarkoitukseen ja tavoitteenasetteluun.

Elinikäinen oppiminen ja aktiivinen opiskelija

Hallitusten kiinnostus elinikäiseen oppimiseen liittyi useimpia länsimaita 1980-luvulla kohdanneeseen lamaan. Tämän seurauksena EU (1995) julkaisi ns. "White Paper: "Teaching and learning: Towards the learning society", jonka tavoitteena oli auttaa Eurooppa kohti tieto-perustaista yhteiskuntaa (knowledge-based society). Tämä nähtiin välttämättömänä taloudellisen ja yhteiskunnallisen kehityksen askeleena. Ratkaisuna tuotiin esille 'aktiivinen kansalaisuus' ja työllistyvyys. Ratkaisussa painotettiin koulutusta elinikäisenä prosessina, jossa oppiminen ymmärrettiin yksilön taloudellisen edistämisen välineenä ja siten myös yhteiskunnan kehityksen tukijalkana. EU:n julkaisussa hyväksytty ekonomisen imperatiivi tuki koulutuksen muuttamista ammattikoulutusmaiseksi. (Merricks 2001.)

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana on osoitettavissa lukuisia koulutusmuutoksia, jotka ovat muotouttaneet koulutusta kohti 'oppivaa yhteiskuntaa' ja elinikäistä oppimista, esimerkiksi tiedon statuksen muuttuminen ja muutokset opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeisyyteen, klassisesta opetussuunnitelmasta opetus-ohjelmiin, face-to-face-opetuksesta etäopetukseen, liberaalista ammatillistumiseen, teoreettisesta praktiseen, oppiainejaosta integroituun, hyvinvoinnin tarpeista markkinoiden vaatimukseen jne. (Jarvis 2001a). Samanaikaisesti Coffield (1997) huomauttaa ainakin yhdeksästä harhaa oppimisesta, joilla myydään elinikäistä oppimista, mutta joilla hänen mukaansa ei ole tutkimusnäyttöä:

1. Tärkein tai jopa ainut pääoma globaaleilla markkinoilla on inhimillinen pääoma.
2. Elinikäinen oppiminen siirtää opetussuunnitelman perustan tiedosta yksilön taitoihin.
3. Ei ole olemassa sellaista ilmiötä kuin ei-oppija. Me opimme koko ajan.
4. Elinikäinen oppiminen yhdistää kaiken oppimisen esikoulusta aikuiskoulutukseen.
5. Oppiminen on yksilöllistä. Vaikka oppimista tapahtuu ryhmissä, kokemus on aina persoonallinen.
6. Oppiva yhteiskunta luodaan siirtämällä päävastuu yksilöille.
7. Kaikki voivat onnistua koulussa, jos heitä ohjataan tehokkaasti.
8. Opetus voidaan turvallisesti unohtaa. Oppimisen pitää olla huomion keskipisteessä.
9. Oppiminen on kivaa tai sitä sen pitäisi aina olla.

Jos nämä väitteet ovat puhdasta harhaa, kuten Coffield esittää, elinikäisen oppimisen tutkimuksen perusta on epäadekvaattia, tai sitä ei oikeastaan pitäisi edes olla (Griffin 2001). Jos kuitenkin oletetaan, että Coffieldin esityksessä ei ainakaan kaikki ole harhaluuloja oppimisesta, on hyvä tehdä erottelu käsitteiden koulutus (education) ja oppiminen (learning) välille. Koulutus viittaa jonkinasteiseen järjestäytyneeseen toimintaan, ei välttämättä formaaliin toimintaan. Oppiminen on puolestaan jotain, mitä ei voi palauttaa jäännöksittä koulutukseen tai valmentamiseen. (Griffin 2001) Toisaalta niitä ei voi myöskään pitää dikotomisina käsitteinä (Jarvis 2001b). Tähän liittyen on syytä erotella myös termit 'elinikäinen oppiminen' (lifelong learning) ja 'elinikäinen koulutus' (lifelong education), koska niitä käytetään usein synonyymeinä (Brownhill 2001). Erottelun idea piilee siinä, onko yhteiskuntamme todella oppiva vai koulutusyhteiskunta? Tällöin ydinkysymykseksi asettuu, kontrolloidaanko yksilön oppimista ja miten? Oppiminen oppivassa yhteiskunnassa on lopulta oppimista joustavaksi, ei vapaaksi. Yksilön yhteiskunnallinen vastuu on siinä, että hän tekee itsestään työllistettävän ja työllistyvän (Jarvis 2001b). Tässä näkemyksessä huoli syrjäytymisestä on ymmärrettävissä, mutta onko se huolta aktiivisista kansalaisista: Yksilöiden valinnan vapaudesta, vai ekonominen imperatiivin täyttymättömydestä?

Yleisesti painotetaan, että demokratian ehto on aktiiviset kansalaiset, ja että koulutuksen tulisi tukea yksilöiden kasvua ja oppimista aktiivisiksi kansalaisiksi. Edellä esitetyn perusteella asian tila on paljon problemaattisempi kuin äkkiseltään saattaisi luulla. Tästä syystä voidaan sanoa, että tämän tutkimuskokonaisuuden tutkimusasetelmassa on lähestytty ehkä liiankin naivisti ja kriitikkittömästi ilmiötä aktiivinen opiskelija osana elinikäistä oppimista. Puolustukseksi voidaan sanoa, että tutkimusasetelmaa on ohjannut viitekehystenä PBL:n keskeinen idea aktiivisesta oppijasta.

Tässä tutkimusasetelmassa tehdään ero käsitteiden oppija, so. hän, ken oppii, ja opiskelija, so. hän, ken opiskelee, välille. Taustana tälle on kognitiivisessa psykologiassa käytetty teon ja toiminnan erottelu. Toiminta on tavoitteellista ja teot ovat puolestaan merkityksellisiä, kontekstisidonnaisia (Harre 2002). Ajatusta soveltaen tässä erotetaan opiskelu tavoitteelliseksi toiminnaksi ja oppiminen merkityksellisiksi, kontekstisidonnaisiksi teoiksi. Tähän vedoten aktiivinen oppija on vaihdettu termiksi aktiivinen opiskelija, koska on haluttu korostaa oppimista tavoitesuuntautuneessa koulutuksessa, jossa opiskelija tekee merkityksellisiä tekoja, oppii. Opiskelija ymmärretään tässä tutkimuskoko-

naisuudessa koulutuksen tavoitteiden mukaisesti suuntautuneena oppijana. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että edes koulutusympäristössä oppiminen voitaisiin jäännöksettä palauttaa opiske- luun, kuten Griffin (2001) korostaa. Tutkimusasetelmassa opiskelijat arvioivat väitteitä, jotka kuvaavat opiskelijan aktiivisuutta, suhteessa omaan toimintaansa. Oletuksena on, että koulu kannustaisi ja tukisi opiskelijoita aktiivisuuteen, ja implisiittisesti oletetaan, että tällä olisi siirtovaikutus opiskelun jälkeiseen elämään. Tutkimusasetelmassa ei oteta kantaa korkeakoulun elinikäisen oppimisen strate- gian sitoumuksiin.

PBL ja aktiivinen oppija

PBLn yksi keskeinen lähtökohta on erilaisen oppimisen tunnistaminen oppiainejakoisessa, integroi- dussa ja ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvissa opetussuunnitelmissa. Vaikka kyseinen erot- telu painottuu vahvasti muotojen tunnistamiseen, Poikelan (2003) ja Lähteenmäen (2006) mukaan erottelun idea kulminoituu siihen, että oppiainejaotellussa opetuksessa tarjotaan tietoa useista oppi- aineista samanaikaisesti, ja tätä tietoa on vaikea, ellei mahdotonta sitoa yhdeksi kokonaisuudeksi. Sitä vastoin PBLssä tieteenaloja yhdistellään käsiteltävien aihekokonaisuuksien ja ongelmien vaa- timalla tavalla. Ongelmanratkaisuprosessi jäsentää sitä, mitä tietoa tarvitaan ja mitä opitaan myös sisällöllisesti ongelman ratkaisuprosessissa (Poikela & Poikela 2005). Integroitua opetusta voidaan pitää PBLn esiasteena, mutta siinä ei korostu ryhmän ja asiantuntevan ohjauksen merkitys samassa määrin kuin PBLssä (Poikela 2003).

PBLää on tutkittu monista näkökulmista ja sitä on toteutettu satoina erilaisina sovelluksina, joten on perusteltua kysyä, onko aina tutkittu edes samaa asiaa, liioin ilmiötä (Poikela, Lähteenmäki & Poi- kela 2002; Tuomi 2008a). Toisaalta PBL-tutkimukseen sisältyy monia katvealueita kuten tieteellisen näytön ristiriitaisuus, PBLn tuottaman oppimisen arvioinnin puutteet, opetussuunnitelmatutkimuksen harvalukuisuus, opettajalähtöisten tutkimusten pula ja lääketieteellisen PBL-tutkimuksen varjo (Tuo- mi 2008b). Viime mainittu viittaa siihen, että PBL-oppimista on tutkittu eniten lääkärikoulutuksessa ja sen tuloksista on vedetty yleisempiä johtopäätöksiä (Tuomi 2008b), joiden mukaan PBLlle ase- tettuja odotuksia on monilta osin pystytty osoittamaan (Lähteenmäki 2006). Lähteenmäki (2006) on koonnut yhteen eri tutkimusten pohjalta PBLlle asetettujen odotusten toteutumia. Taulukossa 1 on yhteenveto hänen kokoamastaan tiedosta. Kyseisessä yhteenvedossa perinteisen opetussuunnitel- man hyviä puolia ei juurikaan esitelty yksityiskohtiin ja perustieteisiin liittyvien asioiden muistamisen lisäksi.

PBL kirjallisuudesta on löydettävissä hieman ristiriitainen tai itseään toteuttava suhtautuminen aktiiviseen opiskelijaan. Toisaalta sen pitäisi tuottaa aktiivisia opiskelijoita, jotka toimivat aktiivisi- na kansalaisina (Jyväskylän yliopisto), toisaalta PBLn perusedellytyksenä nähdään opiskelijan oma aktiivisuus (Poikela 1998). Ristiriitainen siinä mielessä, että onko aktiivinen opiskelija PBLn edellytys vai tuotos? Itseään toteuttava siinä mielessä, että aktiivisesta opiskelijasta tulee PBLn myötä aktiivi- nen opiskelija. Tilanne voidaan nähdä myös siten, että PBLn ei pitäisi passivoittaa opiskelijoita, eikä erityisesti jo valmiiksi aktiivisia opiskelijoita. PBLn haasteena voidaan siten ajatella toisaalta se, miten

aktiiviset opiskelijat pysyvät aktiivisina opiskelijoina ja miten vähemmän aktiiviset tai asiasta kiinnostumattomat saadaan innostumaan aktiivisiksi oppimistapahtumissa ja omassa opiskelussaan.

PBL-opetussuunnitelman mukaan opiskelleet opiskelijat:

- ovat tyytyväisempiä opetussuunnitelmaansa kuin perinteisen opetussuunnitelman mukaan opiskelleet
- ovat tyytyväisempiä oppimisympäristöönsä kuin...
- opiskeluun liittyvä asennoituminen positiivisempaa kuin...
- osallistuminen positiivisempaa kuin...
- mieliala positiivisempi kuin...
- menestys (lääketieteen) kliinisissä kokeissa yhtä hyvä tai parempi kuin...
- (lääketieteen) opiskelijoina ongelmaratkaisutaidot paremmat kuin...
- etenevät nopeammin noviisi(lääkerekiksi) kuin...
- käyttäytyminen ammatillisempaa kuin...
 - käyttävät erilaisia resursseja (ammatillisemmin kuin...)
 - pitävät itsensä uusimman tiedon tasalla (ammatillisemmin kuin...)

Opiskelijoilla

- vahva usko opiskelun antamiin ajattelun taitoihin
 - tiedonkäsittelytaitoihin
 - itsenäisen opiskelun taitoihin

PBL tukee

- oman tiedonmuodostuksen kehittyminen
- itseohjautuvuuden oppiminen
- osaa etsiä ja valita tietoa itsenäisesti
- osaa reflektoida tietoa
- osaa arvioida opittua
- osaa muuntaa toimintoja tehokkaan toiminnan suuntaan
- rohkaisee kyseleviin ja asioita itsenäisesti selvitteleviin oppimiskäsitteisiin ulkomuistin rinnalla
- stimuloi opiskelijoita konstruktiviseen, kollaboratiiviseen ja itseohjautuvaan opiskeluun
- itsenäisen opiskelun taidot säilyvät

Taulukko 1. PBL-opetussuunnitelman odotettuja toteutumia (mukaillen Lähteenmäki 2006) (alkuperäiset tutkimusviitteet Lähteenmäki 2006)

Tämä tutkimushanke

Joka tapauksessa TAMKin hoitotyön koulutuksessa aloitettiin syksyllä 2002 PBL-pohjaiseen opetussuunnitelmaan nojaava koulutus. Perusteluina oli mm. halu lisätä opiskelijoiden aktiivisuutta (Minkkinen 2008; Äimälä 2008). Sama perustelu löytyy myös muualta (TAMK fysioterapia; Savonia hoitotyö) siirryttäessä PBL-pohjaiseen koulutukseen.

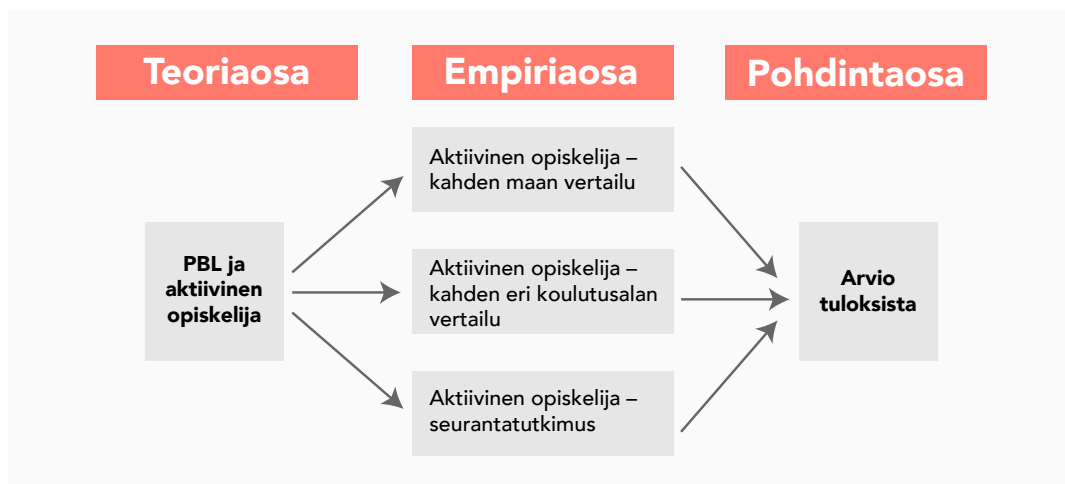
PBL:n vahva metodologinen sitoutuminen konstruktivismiin (Poikela 2002; Lähteenmäki 2006) asettaa ongelmia arvioida opiskelijoiden aktiivisuutta yksilön ulkopuolisin kriteerein. On ehkä hieman

hankalasti ajateltu, mutta koulu tarvitsee opiskelijoita - ei vain oppijoita - ollakseen relevantti osa yhteiskuntaa. Opiskelijat toimivat kuitenkin maailmassa, joka on ollut olemassa jo ennen heitä. Täten tietyt rakenteelliset ehdot, kuten koulutuksen tavoitteet, odottavat opiskelijoita ennen heitä itseään. Teesinä tässä tutkimuskokonaisuudessa on se, että opiskelijan rooli aktiivisena tiedonhankkijana ja toimijana, että ihminen voisi saada tietoa (todennäköisestä) todellisuudesta, ei edellytä antirealistista tieteenfilosofista oletusta, vaan aktiivisuus on liitettävissä tieteenteoreettisesti realistiseen lähtökohtaan, kriittiseen realismiin ja/tai kriittisen realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon.

Tässä kokonaisuudessa esiteltävät kolme tutkimusta liittyvät opiskeluhyvinvointi -hankkeen tavoitteeseen, ja erikseen tämän osahankkeen tavoitteeseen lisätä tietoa PBL-pohjaisesta opetuksesta opetus suunnitelman kehittämiseksi. Jokaisella tutkimuksella on oma tarkoituksena ja tutkimusongelmansa.

Esiteltävät kolme tutkimusraporttia liittyvät opiskelijan arvioon itsestään aktiivisena opiskelijana ja arvioon koulutuksestaan. Ensimmäisessä tutkimuksessa verrataan kahden erilaisen koulutuksen – hoitotyö ja insinööri – opiskelijoiden arviota itsestään aktiivisina opiskelijoina koulutuksena puolivälissä. Hoitotyön opiskelijat ovat opiskelleet PBL-opetussuunnitelmalla, insinööriopiskelijat eivät. Toisessa verrataan kahden EU maan hoitotyön koulutuksen opiskelijoiden arviota itsestään aktiivisina opiskelijoina heidän valmistuessaan. Suomalaisilla on ollut PBL-opetussuunnitelma koko koulutuksen ajan, slovenialaisilla ei ole käytetty PBL-pohjaista opetusta laisinkaan. Kolmannessa tarkastellaan seuranta tutkimuksena sitä, miten PBL-opetussuunnitelmalla opiskellet hoitotyön opiskelijat arvioivat itseään aktiivisena opiskelijana koulutuksen puolivälissä ja koulutuksen lopussa. Tutkimuksessa kiinnitetään huomio siihen, muuttuuko arvio ja miten koulutuksen edetessä.

Vaikka tutkimukset ovat erillisiä, ne liittyvät osana hankkeen kokonaisuuteen. Siksi niiden tuloksia arvioidaan lopuksi myös yhdessä ja suhteessa ongelmaperustaisessa opetuksessa luvattuun sekä arvioidaan eräitä opiskeluhyvinvointitutkimuksissa esille tulleita kysymyksiä. Kuviossa 1 on kuvattu, miten tässä julkaisussa PBL ja aktiivinen opiskelija osatutkimukset linkittyvät yhteen.



Kuvio 1. Aktiivinen opiskelija -hankkeen raportointi tässä julkaisussa.

PBL-opetussuunnitelman odotettujen toteutumien ja käytetyn kyselylomakkeen väittämien suhde

Taulukossa 2 on arvioitu kyselylomakkeen väittämiä suhteessa PBL-opetussuunnitelman odotettuihin toteutumiin. Väittämistä vain 'koin koulutuksen vaativana' ei suoraan liittynyt odotettuihin toteutumiin. Opiskelumenestykseen, ongelmaratkaisutaitoihin tai opiskelun etenemiseen, ja taitoihin kuten reflektointi, arviointi tai toimintojen muuttamiseen liittyvät toteutumukset eivät sisältyneet lomakkeen väittämiin. Itsenäisen opiskelun taitojen säilymistä kyettiin arvioimaan vain seurantatutkimuksessa, mutta kysymystä niiden säilymisestä koulutuksen yli ei kyetty arvioimaan.

PBL –opetussuunnitelman odotettuja toteutumia	nro	lomakeväittämät
ovat tyytyväisempiä opetussuunnitelmaansa kuin perinteisen opetus-suunnitelman mukaan opiskelleet	A (10) 11 12	Koin koulutuksen (vaativana ja) antoisana Ehdin sekä opiskella että tehdä muita asioita
ovat tyytyväisempiä oppimisympäristöönsä kuin...	B 13	Olen ylpeä saadessani opiskella tässä korkeakoulussa
opiskeluun liittyvä asennoituminen positiivisempaa kuin...	C 1 2 5 11	Opiskelen uusia asioista kehittääkseni itseäni Olen tehnyt opiskelusuunnitelman Opiskelen itsenäisesti kurssikirjojen ulkopuolisia tulevaan ammattiini liittyviä asioista Koin koulutuksen antoisana
osallistuminen positiivisempaa kuin...	D 4 6 7	Osallistun aktiivisesti tunneilla käytyihin keskusteluihin Kysyn, jos jokin asia jää epäselväksi Yritän saada kurssikaverini innostumaan oppitunneilla käydystä keskustelusta
mieliala positiivisempi kuin...	E 9 14	Haluan kehittyä alani osaajana Haluan jatkaa opintojani
menestys (lääketieteen) kliinisissä ko-keissa yhtä hyvä tai parempi kuin...	?	
(lääketieteen) opiskelijoina ongelmaratkaisutaidot paremmat kuin...	?	
etenevät nopeammin noviisi(lääkerekiksi) kuin	?	
käyttävät erilaisia resursseja (ammattillisemmin kuin...)	F 1 2 4 5 6 8	Opiskelen uusia asioista kehittääkseni itseäni Olen tehnyt opiskelusuunnitelman Osallistun aktiivisesti tunneilla käytyihin keskusteluihin Opiskelen itsenäisesti kurssikirjojen ulkopuolisia tulevaan ammattiini liittyviä asioista Kysyn, jos jokin asia jää epäselväksi Luen aktiivisesti alan ammattillisia lehtiä

(Jatkuu seuraavalla sivulla)

PBL –opetussuunnitelman odotettuja toteutumia		nro	lomakeväittämät
pitävät itsensä uusimman tiedon tasalla (ammattillisemmin kuin..)	G	5 8	Opiskelen itsenäisesti kurssikirjojen ulkopuolisia tulevaan ammattiini liittyviä asioista Luen aktiivisesti alan ammatillisia lehtiä
osaa etsiä ja valita tietoa itsenäisesti	H	5 8	Opiskelen itsenäisesti kurssikirjojen ulkopuolisia tulevaan ammattiini liittyviä asioista Luen aktiivisesti alan ammatillisia lehtiä
osaa reflektoida tietoa		?	
osaa arvioida opittua		?	
osaa muuntaa toimintoja tehokkaan toiminnan suuntaan		?	
vahva usko opiskelun antamiin ajattelun taitoihin	I	3	Uusi asia saa minut pohtimaan aikaisemmin omaksumiani tietoja
vahva usko opiskelun antamiin tiedonkäsittelytaitoihin	J	6	Kysyn, jos jokin asia jää epäselväksi
vahva usko opiskelun antamiin itsenäisen opiskeluntaitoihin	K	5 8	Opiskelen itsenäisesti kurssikirjojen ulkopuolisia tulevaan ammattiini liittyviä asioista Luen aktiivisesti alan ammatillisia lehtiä
itseohjautuvuuden oppiminen	L	1 2 3 4 5 6 7 8	Opiskelen uusia asioista kehittääkseni itseäni Olen tehnyt opiskelusuunnitelman Uusi asia saa minut pohtimaan aikaisemmin omaksumiani tietoja Osallistun aktiivisesti tunneilla käytyihin keskusteluihin Opiskelen itsenäisesti kurssikirjojen ulkopuolisia tulevaan ammattiini liittyviä asioista Kysyn, jos jokin asia jää epäselväksi Yritän saada kurssikaverini innostumaan oppitunneilla käydystä keskustelusta Luen aktiivisesti alan ammatillisia lehtiä
stimuloi opiskelijoita konstruktiiiseen, kollaboratiiviseen ja itseohjautuvaan opiskeluun	M	7	Yritän saada kurssikaverini innostumaan oppitunneilla käydystä keskustelusta
Itsenäisen opiskelun taidot säilyvät	(N)	1 2 3 4 5 6 8	Opiskelen uusia asioista kehittääkseni itseäni Olen tehnyt opiskelusuunnitelman Uusi asia saa minut pohtimaan aikaisemmin omaksumiani tietoja Osallistun aktiivisesti tunneilla käytyihin keskusteluihin Opiskelen itsenäisesti kurssikirjojen ulkopuolisia tulevaan ammattiini liittyviä asioista Kysyn, jos jokin asia jää epäselväksi Luen aktiivisesti alan ammatillisia lehtiä

Taulukko 2. PBL-opetussuunnitelman odotetut toteumat (Lähteenmäki 2006) ja tutkimuslomakkeen väittämien yhteys

Taulukkoa 2 voi lukea toisellakin tavalla. Odotetut toteutumat A ja B viittaavat opiskelijoiden tyytyväisyyteen. Toteutumat C, D ja E liittyvät opiskelijoiden asenteisiin, kun puolestaan toteutumat F, G, H, I, J, K ja M sekä N sitoutuvat itseohjautuvaan opiskeluun. Kysymyslomakkeen väittämät voidaan erottaa siten, että summamuuttujan väittämät (nro 1–8) liittyvät itseohjautuvaan opiskeluun paitsi asenteena ennen kaikkea toimintana. Ensisijassa tyytyväisyyttä kuvaavat väittämät ovat (10)+11, 12 ja 13 sekä ensisijassa asenne-väittämiä ovat 9 ja 14. Väittämät ovat myös päällekkäisiä (Taulukko 2), mutta taulukon 3 erottelussa on haluttu korostaa luokittelussa väittämien sisällön ensisijaisuutta.

PBL-toteutuma -väitteet	lomakeväittämien numerot (ks. taulukko 2)
tyytyväisyys-väittämät	(10)+ 11, 12, 13
asenne-väittämät	9, 14
itseohjautuva opiskelu -väittämät	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Taulukko 3. Yhteenveto tutkimuslomakkeen väittämistä suhteessa PBL-toteutuma -väitteisiin

Lähteet

Brownhill B. 2001. Lifelong learning. Kirjassa P. Jarvis (ed.) *The age of learning. Education of the knowledge society*. London; Kogan Page Lim, 69–79.

Coffield F. (ed.) 1997. *A national strategy for lifelong learning*. University of Newcastle, Department of Education, Newcastle Upon Tyne.

Griffin C. 2001. From education policy to lifelong learning strategies. Kirjassa P. Jarvis (ed.) *The age of learning. Education of the knowledge society*. London; Kogan Page Lim, 41–54.

Harre R. 2002. *Cognitive science*. London; Sage.

Jarvis P. 2001a. The changing educational scene. Kirjassa P. Jarvis (ed.) *The age of learning. Education of the knowledge society*. London; Kogan Page Lim, 27–38.

Jarvis P. 2001b. The public recognition of learning. Kirjassa P. Jarvis (ed.) *The age of learning. Education of the knowledge society*. London; Kogan Page Lim, 185–194.

Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos: Kansalaisyhteiskunnan asiantuntijuus. <https://www.jyu.fi/yt/laitokset/yfi/oppiaineet/kans/opiskelu/peda> (2.12.2103)

Lähteenmäki M-L. 2006. *Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperustaisessa fysioterapiakoulutuksessa*. (Akateeminen väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis 1197. Tampere; Tampere University Press.

- Merricks L. 2001. The emerging idea. Kirjassa P. Jarvis (ed.) *The age of learning. Education of the knowledge society*. London; Kogan Page Lim, 3–15.
- Minkkinen L. 2008. PBL hoitotyön opetuksen aikuiskoulutussovelluksessa vuodesta 1996. Kirjassa J. Tuomi (toim.) *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset nro.13. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 19–24.
- Poikela E. & Poikela S. 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma -teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Kirjassa E. Poikela ja S. Poikela (toim.) *Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä*. Tampere, Tampere University Press, 27–52.
- Poikela S. 1998. *Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa*. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatussarja 9. Tampere.
- Poikela S. 2003 *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. (Akateeminen väitöskirja) Tampere; Tampere University Press.
- Poikela S. Lähteenmäki M-L & Poikela E. 2002. Mikä on ongelmaperustaista oppimista ja mikä ei? Kirjassa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampere; Tampere University press, 23–32.
- Savonia hoitotyö. PowerPoint-esitys; Jauhiainen A. PBL-yhteisöllisyyttä oppimiseen. 20.9. 2012 Mentor-päivä.
- Tuomi J. 2008a. Johdanto; Ongelmaperustainen oppiminen. Kirjassa J. Tuomi (toim.) *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset nro.13. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 9–15.
- Tuomi J. 2008b. Opettajien kokemuksia ongelmaperustaisesta oppimisesta; tutkimuksen tausta ja metodinen toteuttaminen. Kirjassa J. Tuomi (toim.) *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset nro.13. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 121–133.
- Äimälä A-M. 2008. Ongelmaperustaisen oppimisen toteutus Pirkanmaan ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutuksessa vuosina 2002-2008. Kirjassa J. Tuomi (toim.) *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset nro.13. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 25–30.

8

Opiskelijoiden aktiivisuus; hoitotyön- ja insinöörikoulutuksen vertailu

Jouni Tuomi, Karoliina Kokkonen, Veera Rouhiainen, Anna-Mari Äimälä

Johdanto

Tämä raportti on osa 'PBL ja aktiivinen opiskelija' -tutkimuskokonaisuutta. Tässä julkaisussa raportoidaan kolmen erillisen tutkimuksen tulokset omina kokonaisuuksinaan (luvut 8-10). Raporttien arvioitiin julkaistaan yhtenä kokonaisuutena (luku 11).

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tämän osatutkimuksen tarkoituksena oli verrata kahden eri koulutusalan opiskelijoiden näkemyksiä itsestään aktiivisina opiskelijoina ja sen yhteyttä käsitykseen koulutuksestaan.

Tutkimusongelmat:

1. Ovatko PBL-pohjaisen opetussuunnitelman mukaisessa opetuksessa mukana olleet opiskelijat aktiivisempia opiskelijoita kuin perinteisellä opetussuunnitelmalla opiskelleet opiskelijat?
2. Poikkeavatko PBL-pohjaisen opetussuunnitelman mukaisessa opetuksessa mukana olleiden opiskelijoiden käsitykset koulutuksen kokonaisuudesta suhteessa
 - a. kokemukseen koulutuksen vaativuudesta
 - b. kokemukseen koulutuksen antoisuudesta
 - c. kokemukseen ajan käytöstä koulutuksen aikana
 - d. ylpeyteen opiskella tässä oppilaitoksessa
 - e. haluan jatkaa opintoja?verrattuna perinteisellä opetussuunnitelmalla opiskelleihin opiskelijoihin?
3. Millainen yhteys opiskelijoiden käsityksellä itsestään aktiivisena opiskelijana on opiskelijan käsitykseen koulutuksestaan?

Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelmassa verrattiin TAMKin hoitotyön koulutuksen opiskelijoiden näkemyksiä itsestään aktiivisina opiskelijoina TAMKin insinöörikoulutuksen opiskelijoiden näkemyksiin. TAMKin hoitotyön

koulutusohjelmassa oli toteutettu PBLään perustuvaa OPSia vuoden 2002 syksystä lähtien. TAMKin insinöörikoulutuksessa ei ole käytetty PBL-pohjaista opetusta.

Tutkimuksen toteutus

Aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa yhdistettiin kahden erillisen tutkimuksen aineistoja, joissa oli samat kysymykset. Insinööriopiskelijoiden kysymyksiä sanamuotoja muuteltiin hieman heidän opinto-ohjaajansa avustuksella, mm siksi, että insinööriopiskelijoilla ei ole pääsääntöisesti kurssikirjoja, vaan kurssimateriaali on verkossa. Aineiston keruu toteutettiin kahdessa osassa: Hoitotyön koulutuksessa osana laajempaa kyselytutkimusta vuonna 2009–2010, ja insinöörikoulutuksessa osana laajempaa tutkimusta syksyllä 2013.

Kyselylomake muodostui 42 väittämästä. Vastaajat ottivat kantaa väittämiin asteikolla 1–5:

“... merkitse vastauksesi rastilla viidestä vaihtoehdosta se numero, joka vastaa käsitystäsi asiasta tai joka on lähinnä käsitystäsi.”

1= erittäin vähäisessä määrin; *ajattelen, että ei*

2= vähäisessä määrin; *saattaa olla aika ajoin mahdollista*

3= jossain määrin; *hyvin mahdollista, mutta ...*

4= suuressa määrin; *useimmiten kyllä*

5= erittäin suuressa määrin; *lähes aina kyllä*

Tähän tutkimukseen otettiin mukaan 14 väittämää, joista yhdeksän muodosti summamuuttujan ‘aktiivinen opiskelija’ (insinööriopiskelijat Cronbachin alfa = 0,772; hoitotyön opiskelijat Cronbachin alfa = 0,795). Väittämät oli otsikoitu lomakkeessa ‘Kun ajattelen itseäni oppijana, niin ...’. Viisi muuta väittämää liittyivät koulutuksen kokonaisarviointiin.

Tutkimusjoukon muodostivat hoitotyön opiskelijat (n= 231) ja insinööriopiskelijat (n=282). Aineisto kerättiin molemmissa ryhmissä opiskelun puolivälissä.¹ Vastaajilla oli noin kaksi vuotta opiskelua takanaan. Aineisto keruu tekivät tutkijat paperilomakkeilla² oppituntien alussa. Ohjeissa korostettiin vastaamisen vapaaehtoisuutta. Aikaan koko lomakkeen täyttämiseen kului noin 10–15 minuuttia.

Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä käytettiin apuna SPSS 20.0 ohjelmaa. Tulokset ilmaistaan frekvensseinä, prosentteina ja eroja ryhmien välillä testattiin riippumattomien keskiarvojen T-testillä. Lisäksi laskettiin muuttujien korrelaatioita.

¹ Aineiston kerääminen opiskelun puolivälissä johtui laajemmasta kyselystä ja sen tavoitteista.

² Paperilomakkeita käytettiin, koska e-lomakkeiden vastausprosentit olivat kokemuksen mukaan varsin alhaisia, ja näin pienellä aineistolla alhainen vastausprosentti olisi saattanut mitätöidä kyselyn.

Tutkimuksen tulokset

Kyselyyn vastasi kaikkiaan 513 koulutuksensa puolivälissä olevaa opiskelijaa: Hoitotyön opiskelijoita 231 (44 %) ja insinööriopiskelijoita 282 (56 %). Hoitotyön opiskelijoista 199 oli naisia ja 29 miehiä. Insinööriopiskelijoista naisia oli 24 ja miehiä 255. Molemmista ryhmistä kolme vastaajaa, yhteensä kuusi, oli jättänyt kohdan sukupuoli täyttämättä (Taulukko 1).

opinto-ohjelma			
	hoitotyö	insinööri	yhteensä
nainen	199	24	223
mies	29	255	284
yhteensä	228	279	507
puuttuva vastaus	3	3	6
	231	282	513

Taulukko 1. Vastaajien opinto-ohjelma ja sukupuoli

Hoitotyön opiskelijoiden osalta vastaajien ikäjakauma jäi vajaasti selvitettyksi, koska osassa lomakkeista puuttui kokonaan ikä -kysymys. Kyseiset lomakkeet oli tarkoitettut eri kyselyyn. Joka tapauksessa n. 85 % vastaajista edusti ikäluokkaa alle 26-vuotiaat. Hoitotyön koulutuksessa vajaa 20 % ja insinöörin koulutuksen vastaajista vajaa 15 % kuului ikäryhmään yli 25-vuotiaat (Taulukko 2). Osin tätä ikäryhmäeroa selittänee lomakevirhe ja siihen liittyen se, että hoitotyön koulutuksessa vastaajien joukossa oli ns. aikuiskoulutusryhmä. Mikään insinöörin koulutuksen vastaajaryhmistä ei edustanut ns. aikuiskoulutusryhmää.

opinto-ohjelma			
	hoitotyö	insinööri	yhteensä
alle 25 v.	161	245	406
26–30 v.	26	31	57
yli 30 v.	9	6	15
yhteensä	196	282	478

Taulukko 2. Vastaajien ikäjakauma

Opiskelijoiden arvio itsestään aktiivisina opiskelijoina

Tulosten mukaan molempien ryhmien opiskelijat kuvaavat itsensä suhteellisen aktiivisiksi opiskelijoiksi, mutta hoitotyön opiskelijat kuvaavat itseään aktiivisemmiksi opiskelijoiksi kuin insinööri

opiskelijat. Vain vajaa neljännes hoitotyön opiskelijoita asettuu luokkiin 1 ja 2, kun insinööriopiskelijoita 45 %. (Taulukko 3). Ero ryhmien välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($t(507) = -5,410$, $p < 0,001$)

summamuuttujan luokka	hoitotyö		insinööri		yhteensä	
	n	%	n	%	n	%
1 (1,00-1,99)	1	0,4 %	6	2 %	7	1 %
2 (2,00-2,99)	54	0,4 %	120	43 %	174	34 %
3 (3,00-3,99)	144	0,4 %	135	48 %	279	55 %
4 (4,00-5,00)	29	13 %	20	7 %	49	10 %
yhteensä	228	100 %	281	100 %	509	100 %
puuttuva tieto	3		1		4	

Taulukko 3. Aktiivinen opiskelija -summamuuttujan jakautuma

Taulukosta 4 voidaan nähdä, että molempien ryhmien opiskelijat haluavat kehittyä alansa osajina (muuttuja 9; keskiarvo > 4). He ymmärtävät opiskelun välineenä kehittyä alansa osajana (muuttuja 1; keskiarvot 3,93 ja 4,21). Tulosten mukaan uusien asioiden opiskelu liittyy oppikirjoihin tai kurssimateriaaliin, oppitunteihin ja ylipäätään siihen, mitä koulun opetus tarjoaa. Kurssimateriaalin ulkopuolisten lähteiden tai alan ammatillisten lehtien käyttö ei ole kovin yleistä (muuttujat 5 ja 8). Vastausten mukaan vaikutti siltä, että molemmissa ryhmissä oppituntikäyttyminen olisi suhteellisen passiivista (muuttujat 4 ja 7), mutta epäselvissä kohdissa kyllä kysytään (muuttuja 6).

Huomattavaa on, että hoitotyön opiskelijoilla on kaikkien muuttujien kohdalla korkeampi keskiarvo kuin insinööriopiskelijoilla. Lisäksi viiden muuttujan osalta (muuttujat 1, 2, 3, 6 ja 9) ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä (p^{***}). Neljän muun muuttujan osalta (muuttujat 4, 5, 7 ja 8) tilastollisesti merkitsevää eroa ei ole havaittavissa. Vaikka eroja on ja hoitajaopiskelijat ovat selkeästi aktiivisempia kuin insinööriopiskelijat, ryhmien vastaukset eivät ole minkään muuttujan osalta radikaalisti vastakkaisia. Keskiarvojen nousut ja laskut tapahtuvat samaa trendiä noudattaen.

Kun tätä hoitaja-insinööriopiskelijoiden aktiivisuuseroa tarkasteltiin tarkemmin sukupuolen ja koulutusohjelman näkökulmista, aluksi kävi ilmi, että naiset olivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($t(501) = 4,220$, $p < 0,001$) aktiivisempia kuin miehet. Tämä tulos oli tiedettävissä jo edellisestä, koska hoitotyön koulutuksessa oli naisia suhteellisesti suuri määrä. Yksityiskohtaisempi tulosten avaaminen kertoi lisäksi, että molemmissa koulutusohjelmissa opiskelijan aktiivisuus oli lähes samaa luokkaa keskiarvona molemmilla sukupuolilla: insinööriopiskelijat keskiarvo 3,05 (naiset) ja 3,06 (miehet) – hoitotyön opiskelijat keskiarvo 3,32 (naiset) ja 3,30 (miehet). Toisin sanoen hoitotyön koulutuksen

miehet olivat aktiivisempia kuin insinöörikoulutuksen miehet ja insinöörikoulutuksen naiset olivat suunnilleen yhtä aktiivisia kuin insinöörikoulutuksen miehet.

väittäjä		n	keskiarvo	keskihajonta
1 Opiskelen uusia asioista kehittääkseni itseäni ^{***}	insinööri	283	3,93	,839
	hoitotyö	228	4,21	,717
2 Olen tehnyt opiskelusuunnitelman ^{***}	insinööri	283	2,19	1,150
	hoitotyö	229	2,92	1,111
3 Uusi asia saa minut pohtimaan aikaisemmin omaksu- miani tietoja ^{***}	insinööri	283	3,54	,782
	hoitotyö	228	3,80	,717
4 Osallistun aktiivisesti tunneilla käytyihin keskus- teluihin	insinööri	283	2,83	,918
	hoitotyö	229	2,95	,954
5 Opiskelen itsenäisesti kurssikirjojen ulkopuolisia tule- vaan ammattiini liittyviä asioista	insinööri	283	2,58	1,086
	hoitotyö	228	2,70	,919
6 Kysyn, jos jokin asia jää epäselväksi ^{***}	insinööri	282	3,33	,970
	hoitotyö	229	3,61	,855
7 Yritän saada kurssikaverini innostumaan oppitunneilla käydystä keskustelusta	insinööri	283	2,30	,930
	hoitotyö	229	2,44	,823
8 Luen aktiivisesti alan ammatillisia lehtiä	insinööri	283	2,54	1,183
	hoitotyö	229	2,72	,978
9 Haluan kehittyä alani osaajana ^{***}	insinööri	283	4,25	,785
	hoitotyö	229	4,51	,705
^{***} viittaavat tilastolliseen eroon ($p < 0,001$)				

Taulukko 4. Summamuuttujan väittämien keskiarvot ja keskihajonnat

Myöskään muuttujien yksityiskohtaisempi tarkastelu ei tuonut esille radikaaleja poikkeamia. Suurin ero, mikä näkyi jo keskiarvoeroissa, liittyi opiskelusuunnitelman tekemiseen. Hoitotyönopiskelijoista noin kolmannes ei ollut tehnyt opiskelusuunnitelmaa, kun insinööriopiskelijoita ilman opiskelusuunnitelmaa oli noin kaksi kolmannesta.

Opiskelijoiden arviot koulutuksesta

Taulukossa 5 on tarkasteltu vastaajien arvioita koulutuksesta. Molemmissa ryhmissä oli korkea halu jatkaa puolesta välissä olevia opintojaan loppuun (keskiarvot > 4,3). Hoitotyön opiskelijat pitivät koulutustaan

hieman vaativampana, mutta antoisampana kuin insinööriopiskelijat ($t(511) = -3,712, p < 0,001$). Insinööriopiskelijat puolestaan olivat sitä mieltä, että he ehtivät opiskella ja tehdä muita asioita hoitotyön opiskelijoita enemmän ($t(511) = 7,026, p < 0,001$) sekä olivat tilastollisesti merkitsevästi ylpämpiä opiskelustaan tässä korkeakoulussa ($t(511) = 3,167, 0,001 < p < 0,005$) verrattuna hoitotyön opiskelijoihin.

väittämä		n	keskiarvo	keskihajonta
10 Koin koulutuksen vaativana	insinööri	282	3,20	0,899
	hoitotyö	231	3,39	0,836
11 Koin koulutuksen antoisana ^{***}	insinööri	282	3,48	0,792
	hoitotyö	231	3,75	0,853
12 Ehdin sekä opiskella että tehdä muita asioita ^{***}	insinööri	282	3,71	1,006
	hoitotyö	231	3,10	0,927
13 Olen ylpeä saadessani opiskella tässä korkea-koulussa ^{**}	insinööri	282	3,74	1,009
	hoitotyö	231	3,45	1,033
14 Haluan jatkaa opintojani	insinööri	282	4,33	0,873
	hoitotyö	231	4,39	0,916

^{**} ja ^{***} viittaa tilastolliseen eroon

Taulukko 5. Koulutusta koskevat väittämät

Muuttujien yksityiskohtaisempi tarkastelu kertoi, että molemmissa ryhmissä lähes 85 % vastaajista halusi jatkaa kesken olevia opintojaan vähintään suuressa määrin (vaihtoehdot 4 ja 5). Toisaalta molemmissa ryhmissä oli noin joka 20. vastaaja, joka opintojen jatkamishalut olivat suhteellisen vähäiset (vaihtoehdot 1 ja 2). Insinööriopiskelijoiden keskuudessa oli yksi ja hoitotyönopiskelijoiden keskuudessa kolme vastaajaa, jotka halusivat jatkaa opintojaan erittäin vähäisessä määrin.

Hoitotyön opiskelijoista noin joka toinen koki opiskelunsa vaativana (vaihtoehdot 4 ja 5) kun insinööriopiskelijoista vain noin joka kolmas. Insinööriopiskelijoista reilut joka toinen koki koulutuksen antoisaksi kun hoitotyön opiskelijoita reilut kaksi kolmesta. Toisaalta hoitotyön opiskelijoista noin kolmanes ehti opiskella ja tehdä muuta siinä kun insinööriopiskelijoista kaksi kolmesta kykeni opiskelun ohella tekemään muutakin. Insinööri opiskelijoista myös reilut kaksi kolmesta oli ylpeä opiskelustaan tässä korkeakoulussa kun hoitotyön opiskelijoista vain noin joka toinen.

Aktiivinen opiskelija ja käsitys koulutuksesta

Hoitotyön opiskelijoiden keskuudessa aktiivinen opiskelija summamuuttuja korreloi tilastollisesti erittäin merkitsevästi (p^{***}) vain opintojen jatkamisen kanssa. Insinööriopiskelijoiden keskuudessa oli sama korrelaatio, ja myös tilastollisesti merkitsevä yhteys koulutuksen antoisana kokemuksen kanssa. Halu jatkaa opintoja korreloi tilastollisesti erittäin merkitsevästi (p^{***}) kaikkien muiden koulutusta koskevien muuttujien kanssa paitsi koulutuksen vaativuuden kanssa. Koulutuksen vaativuuden kokemus ja se, että ehti opiskella ja tehdä muuta, olivat negatiivisessa yhteydessä keskenään (p^{***}).

Tulosten yhteenveto

Molempien vastaajaryhmien opiskelijat kuvasivat itseään suhteellisen aktiivisiksi opiskelijoiksi. Hoitotyön opiskelijat kuvasivat sukupuolesta riippumatta itsensä insinööriopiskelijoita aktiivisemmiksi. Hoitotyön opiskelijoiden kuvausten perusteella 76 % ja insinööriopiskelijoista 55 % luokiteltiin ylempiin aktiivisuusluokkiin 3 ja 4.

Tutkimusongelma 1: Summamuuttujan 'aktiivinen opiskelija' yhdeksän väitteen osalta hoitotyön opiskelijat osoittautuivat viiden väittämän kohdalla tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa: Hoitotyön opiskelijat kuvasivat itsensä aktiivisemmiksi opiskelijoiksi verrattuna insinööriopiskelijoihin. Ryhmillä ei ollut radikaaleja eroja eri väittämien sisällä lukuun ottamatta opiskelusuunnitelman tekoa. Hoitotyön opiskelijoista noin kolmannes ja insinööriopiskelijoita noin kaksi kolmannesta ei ollut tehnyt opiskelusuunnitelmaa. Vaikka hoitotyön opiskelijoilla halu kehittyä alansa osaajana oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi korkeampi kuin insinööriopiskelijoilla, on huomattava, että molemmilla ryhmillä halu kehittyä alansa osaajana oli keskiarvona omaa luokkaansa (> 4,00) verrattuna muihin summamuuttujan väittämiin.

Tutkimusongelma 2: Hoitotyön opiskelijat pitivät koulutustaan vaativampana, mutta antoisampana kuin insinööriopiskelijat. Toisaalta insinööriopiskelijat katsoivat, että heidän ajankäyttönsä on hoitotyön opiskelijoita paremmin hallussa. Insinööriopiskelijat olivat myös huomattavasti ylpeämpiä, että saivat opiskella tässä korkeakoulussa kuin hoitotyön opiskelijat. Molempien ryhmien opiskelijat olivat hyvin motivoituneet opiskelujensa loppuun viemiseen. Vain muutama - yksi insinööri- ja kolme hoitotyön opiskelijaa - kertoi erittäin vähäisestä innostuksesta koulutuksen jatkamiseen.

Tutkimusongelma 3: Vastaajien kuvaus itsestään aktiivisena opiskelijana liittyi hoitotyön opiskelijoilla haluun jatkaa opintoja ja insinööriopiskelijoilla tämän lisäksi koulutuksen antoisana kokemiseen. Halu jatkaa opinnot loppuun oli molemmissa ryhmissä suuri. Molemmissa ryhmissä kokemus koulutuksen vaatavuudesta ja ajan käyttö olivat negatiivisessa yhteydessä keskenään.

Lopuksi voidaan todeta, että näiden tulosten perusteella PBL-opetussuunnitelmalla opiskelleet opiskelijat kuvaavat itseään aktiivisempina opiskelijoina kuin perinteisimmillä menetelmillä opiskelleet. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että ryhmien asenne koulutustaan kohtaan on hieman ristiriitainen. Siinä, missä hoitotyön opiskelijat kokivat koulutuksensa antoisana, mutta eivät olleet niin ylpeitä koulutuksestaan, insinööriopiskelijat olivat ylpeitä koulutuksestaan, vaikka eivät kokeneet sitä niin antoisana.

9

Opiskelijoiden aktiivisuus: suomalaisten ja slovenialaisten hoitotyön opiskelijoiden vertailu

Jouni Tuomi, Bostjan Zvanut, Anna-Mari Äimälä

Johdanto

Tämä raportti on osa 'PBL ja aktiivinen opiskelija' -tutkimuskokonaisuutta. Tässä julkaisussa raportoidaan kolmen erillisen tutkimuksen tulokset omina kokonaisuuksinaan (luvut 8-10). Raporttien arviointi julkaistaan yhtenä kokonaisuutena (luku 11).

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli verrata kahden koulun hoitotyön opiskelijoiden näkemyksiä itsestään aktiivisina opiskelijoina ja sen yhteyttä käsitykseen koulutuksestaan.

Tutkimusongelmat:

1. Ovatko PBL-pohjaisen opetussuunnitelman mukaisessa opetuksessa olleet opiskelijat aktiivisempia opiskelijoita kuin perinteisellä opetussuunnitelmalla opiskelleet opiskelijat heidän oman näkemyksensä mukaan?
2. Poikkeavatko PBL-pohjaisen opetussuunnitelman mukaisessa opetuksessa olleiden opiskelijoiden käsitykset koulutuksen kokonaisuudesta verrattuna perinteisellä OPS:lla opiskeloihin?
 - a. koulutuksen vaativuus
 - b. koulutuksen antoisuus
 - c. ajan käyttö koulutuksen aikana
 - d. ylpeys opiskella tässä oppilaitoksessa
 - e. halu jatkaa opintoja
3. Onko opiskelijoiden käsityksellä itsestään aktiivisena opiskelijana yhteyttä opiskelijan käsitykseen koulutuksestaan?

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelmassa verrattiin TAMKin hoitotyön koulutuksesta valmistuvia opiskelijoiden näkemyksiä ja slovenialaisen verrokkikoulun opiskelijoiden näkemyksiin.

TAMKin hoitotyön koulutusohjelmassa oli toteutettu PBLään perustuvaa OPS vuoden 2002 syksystä lähtien. Verrokkioppilaitoksessa Sloveniassa ei ole käytetty PBL-pohjaista opetusta, mutta monia muita aktivoivaan oppimiseen perustuvia opetusmenetelmiä. Oppilaitoksessa puhuttiin virallisesti ensimmäisen kerran PBL-opetuksesta keväällä 2009, kun tämän tutkimuksen suomalaiset tekijät pitivät ao. oppilaitoksessa esitelmän PBL-pohjaisesta opetuksesta ja kertoivat kokemuksistaan ja tutkimustuloksista TAMKin hoitotyön koulutuksen OPS -uudistuksesta.

Aineiston keruu

Aineiston keruu toteutettiin osana laajempaa kyselytutkimusta vuonna 2011 Suomessa ja Sloveniassa. Kyselylomake muodostui 42 väittämästä. Alkuperäiset väittämät olivat suomeksi. Ne käännettiin englanniksi, josta ne käännettiin sloveniaksi.

Vastaajat ottivat kantaa väittämiin asteikolla 1–5: "... merkitse vastauksesi rastilla viidestä vaihtoehdosta se numero, joka vastaa käsitystäsi asiasta tai joka on lähinnä käsitystäsi."

- 1= erittäin vähäisessä määrin; *ajattelen, että ei*
- 2= vähäisessä määrin; *saattaa olla aika ajojoin mahdollista*
- 3= jossain määrin; *hyvin mahdollista, mutta ...*
- 4= suuressa määrin; *useimmiten kyllä*
- 5= erittäin suuressa määrin; *lähes aina kyllä*

Tähän tutkimukseen otettiin mukaan 14 väittämää, joista yhdeksän muodosti summamuuttujan 'aktiivinen opiskelija' (Cronbachin alfa = 0,833). Väittämät oli otsikoitu lomakkeessa 'Kun ajattelen itseäni oppijana, niin ...'. Viisi muuta väittämää liittyivät koulutuksen kokonaisarviointiin.

Tutkimusjoukon muodostivat suomalaiset (n= 83) ja slovenialaiset (n=79) hoitotyön opiskelijat (N= 162). Aineisto kerättiin kaksi - neljä viikkoa ennen heidän valmistumistaan oppituntien alussa. Ohjeissa korostettiin vastaamisen vapaaehtoisuutta. Aikaan koko lomakkeen täyttämiseen kului noin 10 – 15 minuuttia.

Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä käytettiin apuna SPSS 20.0 ohjelmaa. Tulokset ilmaistaan frekvensseinä, prosentteina ja eroja ryhmien välillä testattiin riippumattomien keskiarvojen T-testillä. Lisäksi tarkastellaan vakioituja -ikä ja sukupuoli- korrelaatioita.

Tutkimuksen tulokset

Kyselyyn vastasi kaikkiaan 162 hoitotyön koulutuksen loppuvaiheessa olevaa opiskelijaa. Suomalaisia heistä oli 83 (=n₁) ja slovenialaisia 79 (=n₂). Suomalaisista opiskelijoista vajaa 5 % (=4) oli miehiä, ja slovenialaisista noin 15 % (=12) (Taulukko 1).

sukupuoli	Suomi		Slovenia	
	n	%	n	%
nainen	79	95,2	67	84,8
mies	4	4,8	12	15,2
yhteensä	83	100	79	100

Taulukko 1. Vastaajien sukupuoli

Slovenialaiset opiskelijat olivat hieman vanhempia, noin kolmannes yli 30-vuotiaita. Suomalaisista opiskelijoista kaksi kolmesta oli alle 25-vuotias. (Taulukko 2.)

ikä	Suomi		Slovenia	
	n	%	n	%
- 24	54	65,1	20	25,3
25-29	16	19,3	33	41,8
30 +	13	15,7	25	31,6
puuttuva	-	-	1	1,3
yhteensä	83	100	79	100

Taulukko 2. Vastaajien ikäjakauma

Slovenialaisessa aineistossa ikä ei korreloinut minkään muuttujan kanssa, mutta suomalaisessa aineistossa ikä korreloi 'koen koulutuksen antoisana' -muuttujan (muuttuja 11) kanssa. Iän vakiointi poisti myös tämän yhteyden.

Opiskelijoiden näkemys itsestä aktiivisena opiskelijana

Taulukossa 3 on tarkasteltu 'Aktiivinen opiskelija' – summamuuttujan jakautumista vertailuryhmissä. Vastausten mukaan kukaan suomalaisista opiskelijoista ei arvioinut itseään luokkaan 'vähiten aktiivinen opiskelija (luokka 1), kun slovenialaista 6 (8 %) arvioi itsensä tähän luokkaan. Suomalaisista noin 83 % arvioi itsensä kahteen aktiivisinta opiskelijaa kuvaavaan luokkaan. Kuitenkin eräänlainen ns. keskitason aktiivisuus (luokka 3) hallitsi vastauksia ($n_1=61$; 74,4 %). Puolestaan slovenialaisista opiskelijoista noin 60 % arvioi itsensä kahteen aktiivisinta opiskelijaa kuvaavaan luokkaan. Heidän arvionsa variaatio vaihteli suomalaisia huomattavasti enemmän. Keskihajonta suomalaisten osalta oli 0,448, ja slovenialaisten osalta 0,835. Summamuuttujien keskiarvot asettuivat hyvin lähelle toisiaan: Suomalaisten keskiarvo 3,33 ja slovenialaisten 3,13. Suomalaisten Mediaani ja Moodi olivat 3,22, kun slovenialaisten Mediaani oli 3,11 ja Moodi oli 3,00. Summamuuttujien luokkien mediaanit ja moodit olivat molemmissa ryhmissä luokka 3. Summamuuttujilla ei ollut havaittavissa tilastollisesti huomioitavaa eroa.

summamuuttujan luokka	Suomi		Slovenia	
	n	%	n	%
1 (1,00-1,99)	-	-	6	8,0
2 (2,00-2,99)	14	17,1	24	32,0
3 (3,00-3,99)	61	74,4	31	41,3
4 (4,00-5,00)	7	8,5	14	18,7
yhteensä	82	100	75	100
puuttuva tieto	1		4	

Taulukko 3. Aktiivinen opiskelija -summamuuttujan jakautuma

Taulukossa 4 tarkastellaan summamuuttujan väittämiä yksityiskohtaisemmin. Ensinnäkin siitä on nähtävissä, mistä kohdin Taulukon 3 puuttuvat tiedot ovat. Toiseksi se tarkoittaa yksityiskohtaisemmin jo aiemmin todetun seikan, että suomalaisten vastausten hajonta on suppeampi kuin slovenialaisten. Yksityiskohtana se kertoo, että näin on kaikkien väittämien osalta. Kolmanneksi keskiarvot antavat viitteitä siitä, mihin suuntaan kussakin väittämässä vastausten painotus suuntautuu; mitä korkeampi keskiarvo, sitä useampi ja enemmän ollaan väittämän kanssa samaa mieltä. Keskiarvojen väliset erot kertovat suomalaisten ja slovenialaisten opiskelijaryhmien eroista. Opiskelijoiden käsitysten mukaan suomalaiset opiskelevat asioita kehittääkseen itseään (väittäjä 1; $t(160)=4,898$, p^{***} ja kysyvät, jos asia jää epäselväksi (väittäjä 6; $t(159)=3,975$, p^{***} tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän kuin slovenialaiset opiskelijat. Lisäksi he haluavat kehittyä alansa osaajina (väittäjä 9; $t(159)=2,627$, p^*) slovenialaisia opiskelijoita innokkaammin tilastollisesti melkein merkitsevästi, mutta slovenialaiset lukevat alan ammatillisia lehtiä tilastollisesti merkitsevästi ahkerammin (väittäjä 8; $t(160)=-3,235$, p^{**}).

väittäjä		n	keskiarvo	keskihajonta
1 Opiskelen uusia asioita kehittääkseni itseäni ***	Suomi	83	4,10	0,709
	Slovenia	79	3,37	1,146
2 Olen tehnyt opiskelusuunnitelman	Suomi	83	2,69	1,011
	Slovenia	78	2,81	1,359
3 Uusi asia saa minut pohtimaan aikaisemmin omaksumiani tietoja	Suomi	83	3,80	0,676
	Slovenia	79	3,67	1,129
4 Osallistun aktiivisesti tunneilla käytyihin keskus-teluihin	Suomi	82	3,10	1,026
	Slovenia	78	3,05	1,183
5 Opiskelen itsenäisesti kurssikirjojen ulkopuolisia tulevaan ammattiini liittyviä asioista	Suomi	83	2,94	0,874
	Slovenia	79	2,68	1,345
6 Kysyn, jos jokin asia jää epäselväksi ***	Suomi	83	3,67	0,751
	Slovenia	78	3,06	1,166
7 Yritän saada kurssikaverini innostumaan oppitunneilla käydystä keskustelusta	Suomi	83	2,42	0,767
	Slovenia	79	2,19	1,144
8 Luen aktiivisesti alan ammatillisia lehtiä **	Suomi	83	2,71	1,006
	Slovenia	79	3,25	1,126
9 Haluan kehittyä alani osaajana*	Suomi	83	4,57	0,609
	Slovenia	78	4,27	0,818

** ja *** viittaavat tilastolliseen eroon

Taulukko 4. Summamuuttujan väittämien keskiarvot ja keskihajonnat

Suomalaisista opiskelijoista lähes yhdeksän kymmenestä (87 %) sanoi opiskelevansa kehittääkseen itseään suuressa tai erittäin suuressa määrin (vaihtoehdot 4 ja 5), mutta slovenialaista vain reilut joka toinen (52 %). Suomalaisista noin viidennes ja slovenialaisista noin kolmannes ilmoittivat tehneensä opiskelusuunnitelman useimmiten tai lähes aina. Molemmissa ryhmissä uusi asia sai suunnilleen saman verran pohdintoja liikkeelle, mutta slovenialaisten opiskelijoiden joukossa 14 % jäi pohtimaan vähäisessä määrin tai harvemmin (vaihtoehdot 2 ja 1). Suomalaiset opiskelijat jäivät pohtimaan vähintään jossain määrin (vaihtoehdot 3 tai suurempi) uuden asian suhdetta aikaisempaan tietoon. Osallistuminen tunneilla käytyihin keskusteluihin oli molemmissa ryhmissä samaa suuruusluokkaa. Noin joka kolmas osallistui vähintään suuressa määrin (vaihtoehdot 4 ja 5). Kurssikirjojen ulkopuolisten asioiden lukeminen oli ylipäätään aika vähäistä molemmissa ryhmissä, mutta noin joka neljäs vastanneista sanoi lukevansa vähintään suuressa määrin (vaihtoehdot 4 ja 5). Myöskään alan ammatillisten lehtien lukeminen ei suomalaisia opiskelijoita innostanut. Vähemmän kuin joka viides (18 %) ilmoitti lukevansa niitä vähintään suuressa määrin (vaihtoehdot 4 ja 5), kun slovenialaisista kaksi kertaa suurempi suhteellinen osuus (39 %) ilmoitti vastaavan kiinnostuksen. Lähes kaksi kolmesta (63 %) suomalaisista opiskelijoista kertoi kysyvänsä, jos asia jäi epäselväksi, mutta slovenialaisista vain hieman useampi kuin joka kolmas (38 %). Molemmista ryhmistä noin kaksi kolmesta oli vähäisessä

määrin tai vähemmän kiinnostunut innostamaan kurssikavereitaan tuntikeskusteluihin. Suomalaisista useampi kuin yhdeksän kymmenestä (94 %) halusi kehittyä alansa osaajana vähintään suuressa määrin (vaihtoehdot 4 ja 5), ja slovenialaista hieman enemmän kuin kahdeksan kymmenestä (82 %).

Käsitys koulutuksesta kokonaisuudessaan

Käsitystä koulutuksen kokonaisuudesta kysyttiin viidellä väittämällä (Taulukko 5). Myös kaikkien näiden vastausten osalta slovenialaisten opiskelijoiden vastausvariaatio oli laajempi kuin suomalaisten. Slovenialaiset opiskelijat kokivat koulutuksena antoisampana (väittäjä 11; $t(158) = -3,837$, p^{***}), olivat ylpeämpiä saadessaan opiskella tässä oppilaitoksessa (väittäjä 13; $t(158) = -7,286$, p^{***}) ja halusivat jatkaa opiskeluaan (väittäjä 14; $t(160) = -3,805$, p^{***}) tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän kuin suomalaiset opiskelijat.

väittäjä		n	keskiarvo	keskihajonta
10 Koin koulutuksen vaativana	Suomi	83	3,45	0,753
	Slovenia	79	3,35	0,961
11 Koin koulutuksen antoisana ^{***}	Suomi	81	3,53	0,726
	Slovenia	79	4,05	0,973
12 Ehdin sekä opiskella että tehdä muita asioita	Suomi	82	3,22	0,969
	Slovenia	78	3,04	1,110
13 Olen ylpeä saadessani opiskella tässä korkeakoulussa ^{***}	Suomi	83	3,02	0,801
	Slovenia	79	4,06	0,998
14 Haluan jatkaa opintojani ^{***}	Suomi	83	2,95	1,188
	Slovenia	79	3,75	1,463

^{***} viittaa tilastolliseen eroon

Taulukko 5. Koulutusta koskevat väittämät

Suomalaisten opiskelijoiden ylpeys opiskella tässä oppilaitoksessa oli lähellä teoreettista keskiarvoa kolme. Kolme neljästä vastaajasta vastasi tähän väittämään 3 tai sitä alemman numeron, kun slovenialaisista vain joka viides. Toisin sanoen heistä neljä viidestä vastasi numerolla 4 tai 5. Opintojen jatkamishalut olivat suomalaisten keskuudessa myös vähäisemmät kuin slovenialaisten keskuudessa. Suomalaisten vastausten keskiarvo meni hieman alle teoreettisen keskiarvon. Suomalaista vain joka kolmas oli suuressa määrin tai enemmän kiinnostunut opiskelun jatkamisesta, kun slovenialaisista lähes kaksi kolmesta. Lisäksi kolme neljästä slovenialaisesta oli kokenut koulutuksen antoisana kun suomalaisista noin puolet. Molemmissa ryhmissä noin joka toinen oli kokenut opiskelunsa jossain määrin vaivana tai vähäisessä määrin vaativana (vaihtoehdot 1–3). Toisaalta molemmissa ryhmissä vain noin kolmannes vastaajista oli kokenut ajankäyttönsä onnistuneen sekä koulutyöhön että muuhun suuressa määrin tai enemmän (vaihtoehdot 4–5).

Aktiivinen opiskelija ja käsitys koulutuksesta

Molemmissa ryhmissä tarkasteltiin erikseen 'aktiivinen opiskelija' summamuuttujan yhteyttä käsitykseen koulutuksesta kokonaisuutena. Taulukoissa 6 ja 7 on tarkasteltu suomalaisten (Taulukko 6) ja slovenialaisten (Taulukko 7) opiskelijoiden vastausten korrelaatioita näiden muuttujien osalta.

Suomalaisten opiskelijoiden arvioinnit

Suomalaisten opiskelijoiden vastausten mukaan heidän arvionsa itsestään aktiivisina opiskelijoina oli tilastollisessa yhteydessä muuttujien 'halu jatkaa opintoja' (p**) ja 'koin koulutuksen antoisana' (p*) kanssa. Myös ylpeys opiskella tässä oppilaitoksessa ja koulutuksen koettu antoisuus olivat tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä keskenään (p**). Lisäksi koulutuksen koettu vaativuus oli tilastollisessa yhteydessä muuttujien 'koin koulutuksen antoisana' (p*) ja 'ehdin sekä opiskella että tehdä muita asioita' (-p**). Jälkimmäinen yhteys viittasi siihen, että mitä vaativampana koulutus koettiin, sitä vähemmän opiskelija ehti opiskella ja tehdä muita asioita. (Taulukko 6)

	A	10	11	12	13	14
A aktiivinen opiskelija	1					
10 Koin koulutuksen vaativana	,123	1				
11 Koin koulutuksen antoisana	,268*	,282*	1			
12 Ehdin sekä opiskella että tehdä muita asioita	,029	-,285*	-,026	1		
13 Olen ylpeä saadessani opiskella tässä korkeakoulussa	,081	-,018	,299**	-,007	1	
14 Haluan jatkaa opintojani	,431**	-,071	,154	-,012	,208	1
Tummennetut kohdat viittaavat aineiston vakioinnin – sukupuolen ja iän suhteen – jälkeiseen pysyvyyteen						

Taulukko 6. Suomalaisten opiskelijoiden arvioima oma aktiivisuus suhteessa arvioon koulutuksesta

Kun aineisto vakioitiin sekä sukupuolen että iän suhteen (Taulukko 6) kaikki muut yhteydet poistuivat paitsi arvio itsestä aktiivisena opiskelijana ja halu jatkaa opintoja (p**) sekä ylpeys saada opiskella tässä oppilaitoksessa ja koettu opiskelun antoisuus (p*). Jälkimmäisessä tilastollinen merkitsevyys muuttui kuitenkin melkein merkitseväksi. Vaikka muuttujien 'koin koulutuksen vaativana' ja 'ehdin sekä opiskella että tehdä muita asioita' tilastollinen merkitsevyys katosi, muuttujien välinen negatiivinen trendi säilyi.

Slovenialaisten opiskelijoiden arvioinnit

Slovenialaisten opiskelijoiden arvio itsestään aktiivisena opiskelijana oli tilastollisessa yhteydessä lähes jokaiseen koulutusta arvioivaan muuttujaan. Poikkeuksen teki muuttuja 'ehdin sekä opiskella että tehdä muita asioita'. Ylpeys saada opiskella tässä oppilaitoksessa oli tilastollisessa yhteydessä kaikkiin muuttujiin.

	A	10	11	12	13	14
A aktiivinen opiskelija	1					
10 Koin koulutuksen vaativana	,254 [•]	1				
11 Koin koulutuksen antoisana	,328 ^{**}	,406 ^{**}	1			
12 Ehdin sekä opiskella että tehdä muita asioita	,125	,025	,201	1		
13 Olen ylpeä saadessani opiskella tässä korkeakoulussa	,452 ^{**}	,361 ^{**}	,528 ^{**}	,408 ^{**}	1	
14 Haluan jatkaa opintojani	,312 ^{**}	,210	,370 ^{**}	,110	,243 [•]	1
Tummennetut kohdat viittaavat aineiston vakioinnin – sukupuolen ja iän suhteen – jälkeiseen pysyvyyteen						

Taulukko 7. Slovenialaisten opiskelijoiden arvioima oma aktiivisuus suhteessa arvioon koulutuksesta

Kun aineisto vakioitiin sekä sukupuolen että iän suhteen (Taulukko 7) kaikki muut yhteydet pysyivät paitsi ylpeys opiskella tässä oppilaitoksessa ja halu jatkaa opintoja. Muuttujien 'aktiivinen opiskelija' ja 'koin koulutuksen antoisana' sekä 'koin koulutuksen vaativana' ja 'olen ylpeä saadessani opiskella tässä oppilaitoksessa' yhteys muuttui tilastollisesti melkein merkitseväksi. Tässä aineistossa havaittuja yhteyksiä voidaan pääsääntöisesti pitää aitoina yhteyksinä.

Yhteenveto

Suomalaisten opiskelijoiden osalta voidaan todeta, että ajatus 'koulutus oli vaativaa, mutta antoisaa' ei päde. Toisaalta se, että opiskelija koki koulutuksen antoisana, oli tilastollisessa yhteydessä (p^{**}) ylpeyteen opiskella omassa oppilaitoksessaan. Itsensä aktiiviseksi kuvaavat opiskelijat olivat myös halukkaita jatkamaan opiskeluaan huolimatta siitä, oliko koulutus koettu vaativana tai antoisana.

Slovenialaisten opiskelijoiden osalta voidaan sanoa, että heidän kohdallaan ajatus 'koulutus oli vaativaa, mutta antoisaa' pätee (p^{**}). Opiskelijoiden arvio itsestään aktiivisina opiskelijoina, koulutuksen antoisuus ja ylpeys opiskella omassa oppilaitoksessa olivat tilastollisessa yhteydessä lähes kaikkiin taulukon 7 muuttujiin.

Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan todeta, että tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat suhteellisen aktiivisia opiskelijoita. Suomalaisista noin 83 % ja slovenialaisista noin 60 % asettui summamuuttujan ylempiin luokkiin 3 ja 4.

Tutkimusongelma 1: Aineiston mukaan suomalaisilla ja slovenialaisilla opiskelijoilla ei ole eroa siinä, kuinka aktiivisena he kuvaavat omaa opiskeluaan. Toisin sanoen PBL-pohjainen opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden opiskelijoiden kuvaus omasta aktiivisuudestaan tämän tutkimuksen muuttujien osalta ei poikkea opiskelijoista, jotka ovat opiskelleet muiden aktivoivien metodien avulla. Muutamien aktiivinen opiskelija -summamuuttujan variaabelien osalta oli havaittavissa tilastollisesti merkittäviä eroja PBL- opetussuunnitelmalla opiskelleiden eduksi kuten väittämä 'opiskelen asioista

kehittääkseni itseäni' ja 'kysyn, jos asia jää epäselväksi'. Väittämän 'haluan kehittyä alani osaajana' osalta heidän intonsa oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi, mutta slovenialaiset lukivat alan lehtiä huomattavasti ahkerammin (p**).

Tutkimusongelma 2: Käsitys koulutuksesta poikkeaa selvästi slovenialaisten opiskelijoiden eduksi. Suomalaisen aineiston mukaan vain halukkuus jatko-opintoihin erottuu suhteessa aktiivisuus opiskelijana summamuuttujaan, mutta slovenialaisen aineiston mukaan heillä oli lähes kaikkien muuttujien osalta tilastollisesti erittäin merkittävä yhteys. Lisäksi slovenialaiset pitivät koulutustaan antoisampana, olivat ylpäämpiä koulustaan ja halusivat jatko-opintoihin tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän kuin suomalaiset opiskelijat.

Tutkimusongelma 3: Molemmissa ryhmissä summamuuttuja 'aktiivinen opiskelija' oli tilastollisesti erittäin merkitsevässä yhteydessä halukkuuteen jatkaa opintoja. Slovenialaisten opiskelijoiden keskuudessa 'aktiivinen opiskelija' -summamuuttuja oli edellisen lisäksi tilastollisessa yhteydessä muihin koulutusväittämiin, paitsi 'ehdin sekä opiskella, että tehdä muuta' -väittämään. Suomalaisten opiskelijoiden joukosta näitä samoja yhteyksiä ei havaittu.

Lopuksi voidaan todeta, että tämän aineiston pohjalta ei voida sanoa, että PBL-pohjaisella opetus-suunnitelmalla opiskelleet opiskelijat kuvaisivat itseään aktiivisemmiksi opiskelijoiksi kuin perinteisimmillä metodeilla opiskelleet.

10

Opiskelijoiden aktiivisuus; hoitotyön opiskelijoiden seurantatutkimus

Jouni Tuomi, Anna-Mari Äimälä

Johdanto

Tämä raportti on osa 'PBL ja aktiivinen opiskelija' -tutkimuskokonaisuutta. Tässä julkaisussa raportoidaan kolmen erillisen tutkimuksen tulokset omina kokonaisuuksinaan (luvut 8-10). Raporttien arviointi julkaistaan yhtenä kokonaisuutena (luku 11).

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli verrata hoitotyön opiskelijoiden arviota itsestään aktiivisena opiskelijana opiskelun puolivälissä ja valmistumisvaiheessa sekä analysoida näiden kuvausten yhteyttä käsitykseen koulutuksesta sekä tarkastella yhteyttä opiskelumenestykseen.

Tutkimusongelmat;

1. Kuinka aktiivisina opiskelijoina hoitotyön opiskelijat kuvaavat itseään koulutuksen puolivälissä?
2. Kuinka aktiivisina opiskelijoina hoitotyön opiskelijat kuvaavat itseään valmistusvaiheessa?
3. Tapahtuuko opiskelijoiden kuvauksissa muutoksia opiskelun edetessä?
4. Onko opiskelijoiden kuvauksella itsestään aktiivisena opiskelijana yhteyttä opiskelijan käsitykseen koulutuksestaan?
 - a. kokemus koulutuksen vaativuudesta
 - b. kokemus koulutuksen antoisuudesta
 - c. ajan käyttö koulutuksen aikana
 - d. ylpeys opiskella tässä oppilaitoksessa
 - e. halu jatkaa opintoja
5. Onko opintomenestyksellä yhteyttä siihen, miten opiskelija kuvaa itseään aktiivisen opiskelijana?

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelmassa verrattiin TAMKin hoitotyön koulutuksessa olleiden opiskelijoiden kuvauksia itsestään aktiivisina opiskelijoina koulutuksen puolivälissä ja koulutuksen lopussa. Lisäksi tarkasteltiin

opiskelijoiden käsityksiä itsestään aktiivisina opiskelijoina opiskelun puolivälissä ja lopussa suhteessa käsitykseen koulutuksesta. Opintomenestystä tarkasteltiin todistuksen ammattiaineiden keskiarvona ja opinnäytetyön arvosana. TAMKin hoitotyön koulutuksessa ammattiaineet ovat käytännössä yksilösuoritus, mutta opinnäytetöistä yli 80 % on paritöitä (Stenfors 2014). Tämän opinnäytetyön yksityiskohdan aukaiseminen tässä tutkimuksessa ei onnistunut, eli ei selvinnyt, ketkä olivat tehneen opinnäytetyönsä parityönä ja kenen kanssa.

TAMKin hoitotyön koulutusohjelmassa oli toteutettu PBLään perustuvaa opetussuunnitelmaa vuoden 2002 syksystä lähtien. Tässä tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat ovat opiskelleet PBL-opetussuunnitelmalla koko koulutuksensa.

Aineiston keruu

Aineiston keruu toteutettiin osana laajempaa kyselytutkimusta vuonna 2009/2010 ja 2011/2012. Kyselylomake muodostui 42 väittämästä. Vastaajat ottivat kantaa väittämiin asteikolla 1–5: "... merkitse vastauksesi rastilla viidestä vaihtoehdosta se numero, joka vastaa käsitystäsi asiasta tai joka on lähinnä käsitystäsi."

- 1= erittäin vähäisessä määrin; *ajattelen, että ei*
- 2= vähäisessä määrin; *saattaa olla aika ajoin mahdollista*
- 3= jossain määrin; *hyvin mahdollista, mutta ...*
- 4= suuressa määrin; *useimmiten kyllä*
- 5= erittäin suuressa määrin; *lähes aina kyllä*

Tähän tutkimukseen otettiin mukaan 14 väittämää, joista yhdeksän muodosti summamuuttujan 'aktiivinen opiskelija' (Cronbachin $\alpha = 0,813$ - ensimmäinen vaihe- ja $0,790$ - jälkimmäinen vaihe). Väittämät oli otsikoitu lomakkeessa 'Kun ajattelen itseäni oppijana, niin ...'. Viisi muuta väittämää liittyivät koulutuksen kokonaisarviointiin.

Tutkimusjoukon kohortin muodostivat hoitotyön opiskelijat, jotka olivat opiskeluidensa puolivälissä 2010 ($n = 229$). Kysely toteutettiin oppituntien alussa. Molemmilla kerroilla oli sama lomake. Vain aikamuotoja oli muutettu preesensistä imperfektiin jälkimmäisessä kyselyssä. Aikaa koko lomakkeen täyttämiseen kului noin 10–15 minuuttia molemmilla kerroilla.

Opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan nimensä kysymyslomakkeisiin molemmilla vastauskerroilla. Vastausohjeissa korostettiin vastaamisen ja nimen kirjoittamisen vapaaehtoisuuden lisäksi sitä, että vain toinen tutkija käsittelee vastauksia. Vain hän osaa yhdistää lomakkeiden numerot ja nimet. Nimien avulla pystyttiin tunnistamaan vastaajat molemmilla vastauskerroilla ja siten yhdistämään yksilöllisesti ensimmäinen ja jälkimmäinen vastaus sekä yhdistämään opiskelumenesitys kuhunkin vastaajaan. Jälkimmäisistä vastauslomakkeista pystyttiin tunnistamaan 143 ensimmäisellä kerralla vastannutta.

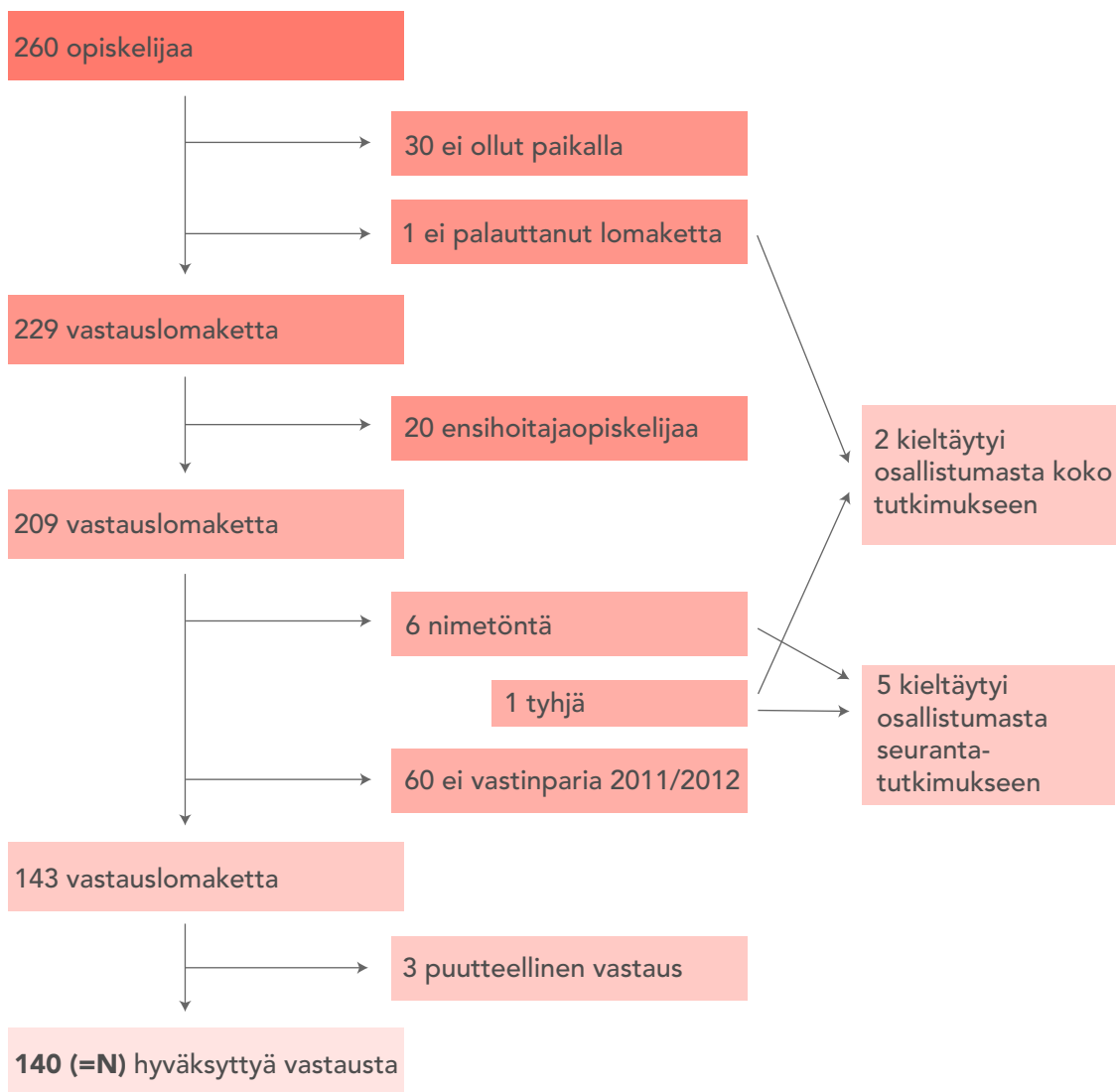
Aineistokeruun toteutus selittää paljolti lopullista kohortin kokoa. Koska aineistot kerättiin ryhmäkohtaisesti yhden oppitunnin alussa yhtenä päivänä, vastauksia saatiin suhteellisen hyvin, mutta tästä syystä syntyi myös katoa molemmilla keräyserroilla. Opiskelijoilla ei ollut etukäteen tietoa tästä tutkimuksesta tai aineistokeruun ajankohdasta. Tässä mielessä ei voida puhua tietoisesta kieltäytymisestä osallistua tutkimukseen. Koulun tilastojen mukaan opiskelunsa puolella välissä olevia hoitotyön opiskelijoita oli ensimmäisillä aineiston keruukeräyksillä (2009/2010) yhteensä 260. Osa heistä (n=30) ei osallistunut kyselyyn. Syynä oli mm., että he olivat äitiyslomalla, sairaana tai harjoittelussa tms. kyseisenä ajankohtana. Eli he eivät edes tiedäneet tästä tutkimuksesta. Aineiston kerääjän havaintojen mukaan vain yksi vastaaja ei vastannut, ei palauttanut lomaketta. Täten saatiin 229 vastausta, joista kuudessa ei ollut nimeä, ja joista yksi oli tyhjä. Vastaajista 20 kuului ensihoitajaopiskelijoiden ryhmään, jotka eivät kuuluneet hoitotyön opiskelijoihin. Täten kohortin koko oli 209, josta tiedettiin, että viittä henkilöä ei voi nimettömyyden vuoksi seurata ja yksi kieltäytyi vastaamasta (tyhjä lomake). Voidaan siis sanoa, että alkuvaiheessa 1 (ei jättänyt vastausta) + 1 (tyhjä lomake) henkilöä kieltäytyi tietoisesti osallistumasta koko tutkimukseen ja viisi seurantatutkimukseen.

Yhteensä 60 vastaajan nimeä ei löytynyt jälkimmäisistä vastauslomakkeista 2011/2012. Näistä muutama oli keskeyttänyt/keskeytyksellä, osa oli äitiyslomalla, osa sairaana, osa harjoittelussa, osa oli valmistunut ennen aineiston keruun hetkeä 2011, osa 2011/2012 aineistokeruun välillä ja valmistui aineistokeruun 2012 jälkeen. Lisäksi katoon vaikutti se, että aineisto kerättiin noin kaksi - neljä viikkoa ennen valmistumista, jolloin osa opiskelijoista oli tekemässä viimeistä harjoitteluaan tai jo työssä.

Ensimmäisen kyselyn vastauksissa seitsemässä lomake oli täytetty puutteellisesti. Heistä neljälle ei löytynyt paria jälkimmäisessä kyselyssä, ja kolme jouduttiin hylkäämään lopullisessa kohortin koon arvioinnissa. Täten seurattun kohortin lopullinen koko oli 140 (=N), joka oli noin 67 % alkuperäisestä (n=209), tai noin 58 % mahdollisesta (n=240, kun ensihoitajaopiskelijoita ei lasketa hoitotyön opiskelijoiksi). (Kuva 1.)

Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä käytettiin apuna SPSS 20.0 ohjelmaa. Tulokset ilmaistaan frekvensseinä, prosentteina ja keskiarvoina. Eroja puolivälin ja valmistumisen välillä testattiin parikeskiarvojen T-testillä. Lisäksi tarkastellaan muuttujien välisiä korrelaatioita ja vakioituja - ikä, sukupuoli, koulumenestys - korrelaatioita.



Kuva 1. Katoanalyysi

Tutkimuksen tulokset

Vastauksista tutkimukseen kelpuutettiin yhteensä 140 (=N) hoitotyön koulutuksen loppuvaiheessa olevaa opiskelijaa. Vastajien sukupuolta kysyttiin vain jälkimmäisessä kyselyssä. Suurin osa vastaajista oli naisia (96 %), ja vain 4 % vastaajista oli miehiä (Taulukko 1). Tämä on hieman vähemmän kuin koulutuksessa on miehiä keskimäärin tällä hetkellä

Sukupuoli	n	%
nainen	134	96 %
mies	6	4 %
yhteensä	140	100%

Taulukko 1. Vastaajien sukupuoli

Myös vastaajien ikää kysyttiin vain jälkimmäisessä kyselyssä. Yli puolet vastaajista oli alle 25 -vuotiaita valmistuessaan ja 5 % oli yli 30-vuotiaita (Taulukko 2).

Ikä	n	%
– 24	77	57 %
25–29	51	38 %
30 +	7	5 %
puuttuva	5	-
yhteensä	140	100 %

Taulukko 2. Vastaajien ikäjakauma heidän valmistuessaan

Opiskelijoiden opintomenestys oli suhteellisen hyvä. Vain 15 %:lla ammattiaineiden keskiarvo jää alle 3 ja opinnäytetyön osalta vain 5 %:lla. Lähes kahdella kolmesta seuratusta vastaajasta opinnäytetyön numero on 4 tai 5. (Taulukko 3) Opinnäytetyön numeron valossa opiskelijat ovat kyenneet osoittamaan oppineisuuttaan menestyksekkäämmin kuin ammattiaineiden osalta. On huomattavaa, että ammattiaineiden keskiarvo muodostuu useasta oppikurssista läpi opiskelun, kun opinnäytetyön numero on noin 1½ -vuotisen prosessin tulos opintojen loppupuolella. Lisäksi on huomattava, että ammattiaineet ovat yksilösuorituksia, mutta merkittävä osa opinnäytetöistä on paritöitä. Oletettavasti nämä tekijät osaltaan vaikuttavat yksilöiden arvosanojen muodostumiseen. Näiden kahden numeron välillä on kuitenkin havaittavissa tilastollisesti merkitsevä yhteys (p**). Siis korkean ammattiaineiden keskiarvon saaneilla on myös korkea opinnäytetyön numero ja päinvastoin.

	ammattiaineiden keskiarvo		opinnäytetyön numero	
	n	%	n	%
1-1,99	-	-	1	1 %
2-2,99	18	15 %	5	4 %
3-3,99	59	50 %	41	34 %
4-4,99	40	33 %	60	50 %
5	3	2 %	13	11 %
yhteensä	120	100 %	120	100 %
puuttuva tieto*	20	-	20	-

* opiskelijoiden valmistumisen ajankohta ei selvinnyt, eikä heidän papereitaan löydetty

Taulukko 3. Opiskelijoiden opintomenestys todistusnumeroiden valossa

Opiskelijoiden näkemys itsestä aktiivisena opiskelijana

Taulukossa 4 on tarkasteltu 'Aktiivinen opiskelija' – summamuuttujan jakautumista opiskelun puolivälissä ja valmistusvaiheessa. Opiskelijoiden arvio itsestään aktiivisena opiskelijana on suhteellisen hyvä. Alle kolmannes vastaajista kuvaa itseään vähäisessä määrin aktiiviseksi (arvot alle 3) opiskelun puolivälissä, ja opiskelun lopussa alle viidennes. Opiskelun loppuvaiheessa asteikon ääripäät tulevat kuitenkin hieman eritavoin esille kuin opiskelun puolivälissä. Summamuuttujalla on vahva korrelaatio (p^{***}) ensimmäisen ja jälkimmäisen mittauksen kohdalla, eikä niiden välillä ei ole havaittavissa tilastollisesti huomioitavaa eroa ($t(138)=-1,903, p > 0,05$). Voidaan siis todeta, että opiskelijoiden aktiivisuus ei juurikaan muuttunut opiskelun edetessä. Vastausten trendi vaikuttaa olevan kuitenkin se, että opiskelijat kuvailevat itsenä hieman aktiivisemmiksi jälkimmäisessä kyselyssä verrattuna ensimmäiseen kyselyyn. Noin 7 % siirtymä tapahtui jälkimmäisellä mittauksella summamuuttujan ylempiin luokkiin 3 ja 4.

summamuuttujan luokka	opiskelun ½ väli		valmistuessa	
	n	%	n	%
1 (1,00-1,99)		-	1	0,7 %
2 (2,00-2,99)	38	27,1 %	26	18,7 %
3 (3,00-3,99)	83	59,3 %	88	63,3 %
4 (4,00-5,00)	19	13,6 %	24	17,3 %
yhteensä	140	100 %	139	100 %
puuttuva tieto	-		1	

Taulukko 4. Aktiivinen opiskelija -summamuuttujan jakautuma

Taulukossa 5 tarkastellaan summamuuttujan väittämiä yksityiskohtaisemmin. Tulosten mukaan keskiarvojen erot ovat hyvin pieniä (0,03 - 0,25) ja vain muuttujalla 5 'Opiskelen itsenäisesti kurssikirjojen ulkopuolisia tulevaan ammattiini liittyviä asioita' on tilastollisesti melkein merkittävä, oireellinen ero ($t(139)=-3,161, 0,01 < p < 0,05$) ensimmäisen ja toisen mittauksen välillä. Muilla muuttujilla ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa keskenään näiden mittausten välillä.

Molempien mittausten mukaan opiskelijat haluavat kehittyä alansa osaajina (keskiarvo 4,5 tai suurempi; väittämä 9). Muuttujan yksityiskohtainen tarkastelu kertoo, että koulutuksen puolivälissä 90 % vastaajista ajatteli, että oli väittämän kanssa vähintään suuressa määrin samaa mieltä (vaihtoehdot 4 ja 5), kun loppukyselyssä noin 95 %. Vastaajista vain yksi oli sekä alku- että loppukyselyssä erittäin vähäisessä määrin samaa mieltä (vaihtoehto 1) väittämän kanssa. Väittämä 1 "Opiskelun uusia asioita kehittääkseni itseäni" on väittämää 9 tukeva (korkea keskiarvo). Toisaalta kurssikirjojen ulkopuolisten tulevaan ammattiin liittyvien asioiden opiskelu (väittämä 5), vaikka se lisääntyi opiskelun lopussa,

väittäjä		n	keskiarvo	keskihajonta
1 Opiskelen uusia asioista kehittääkseni itseäni	kysely A ¹	140	4,24	0,73
	kysely B ¹	140	4,19	0,74
2 Olen tehnyt opiskelusuunnitelman	kysely A	139	2,89	1,09
	kysely B	139	2,86	1,09
3 Uusi asia saa minut pohtimaan aikaisemmin omaksumiani tietoja	kysely A	140	3,79	0,72
	kysely B	140	3,96	0,80
4 Osallistun aktiivisesti tunneilla käytyihin keskusteluihin	kysely A	140	2,94	0,98
	kysely B	140	3,14	1,05
5 Opiskelen itsenäisesti kurssikirjojen ulkopuolisia tulevaan ammattiini liittyviä asioista [*]	kysely A	140	2,69	0,90
	kysely B	140	2,94	1,01
6 Kysyn, jos jokin asia jää epäselväksi	kysely A	140	3,59	0,92
	kysely B	140	3,61	0,97
7 Yritän saada kurssikaverini innostumaan oppitunneilla käydystä keskustelusta	kysely A	140	2,41	0,82
	kysely B	140	2,37	0,88
8 Luen aktiivisesti alan ammatillisia lehtiä	kysely A	140	2,76	0,99
	kysely B	140	2,87	0,98
9 Haluan kehittyä alani osaajana	kysely A	140	4,50	0,74
	kysely B	140	4,62	0,65

¹ kysely A ja kysely B viittaavat ensimmäisen kyselyyn (A) ja valmistumisvaiheen kyselyyn (B)

^{*} viittaa tilastollisesta merkein merkitsevään eroon

Taulukko 5. Summamuuttujan väittämien keskiarvot ja keskihajonnat

ei ollut kovin aktiivista. Alkumittauksessa 15 % kertoi opiskelevansa vähintään suuressa määrin (vaihtoehdot 4 ja 5), ja loppumittauksessakin vain 26 % vastaajista. Myöskään alan ammatillisten lehtien lukeminen ei suuresti innostanut huomattavaa osaa vastaajista vielä koulutuksen loppuvaiheessaan. Vain vajaa joka neljäs vastasi vähintään suuressa määrin (vaihtoehdot 4 tai 5) tähän väittämään.

Käsitys koulutuksesta kokonaisuudessaan

Käsitystä koulutuksen kokonaisuudesta kysyttiin viidellä väittämällä. Taulukon 6 väittämistä on huomattava, että väittäjä 14 'Haluan jatkaa opintojani' mittasi eri asiaa opiskelun puolivälissä kuin opiskelun lopussa. Puolivälissä väittäjä mittasi halua jatkaa jo aloitettuja opintoja, ja opiskelun lopussa se mittasi halua aloittaa uudet opinnot. Tämän väittämän keskiarvoja ei voi verrata keskenään. On myös huomattava, että tämä oli seurantakysely eli kaikki vastanneet ovat jatkaneet opintonsa loppuun, vaikka yksittäisellä henkilöllä halu opiskella olisikin ollut vähäinen. Näistä tuloksista on ko-

konaan karsiutuneet ne, jotka ovat keskeyttäneet opintonsa syystä tai toisesta (Kuvio 1). Joka tapauksessa seurannassa mukana olleilla opiskelijoilla oli hyvin korkea halua jatkaa monein olevia opintojaan. Vain noin 6 % vastaajista kertoi haluavansa jatkaa kesken olevia opintojaan korkeintaan vähäisessä määrin (vaihtoehdot 1 ja 2). Vaikka opintojen lopussa opintojen jatkamisen halu oli selkeästi vähäisempää kuin opintojen loppuun saattaminen, jatkamiseen oli suhteellisen hyvä innostus. Vastaajista kaksi kolmesta ilmaisi olevansa vähintään jonkin verran halukas jatkamaan opintojaan (vaihtoehdot 3, 4 ja 5).

Kaikkien väittämien (10-13) kohdalla keskiarvot laskivat hieman jälkimmäisessä kyselyssä, mutta vain väittämän 13 'Olin ylpeä saadessani opiskella tässä ammattikorkeakoulussa' siirtymä oli tilastollisesti merkitsevä ($t(139) = 3,347, p = 0,001$). Siis ylpeys opiskella tässä korkeakoulussa väheni opiskelun edetessä. Koulutuksen vaatavuuden tai antoisuuden kokemus, eikä koulutukseen käytetyn ajan käyttö ollut juurikaan muuttuneet ensimmäisen ja toisen mittauksen välillä.

väittämä		n	keskiarvo	keskihajonta
10 Koin koulutuksen vaativana	kysely A ¹	140	3,46	0,808
	kysely B ¹	140	3,44	0,891
11 Koin koulutuksen antoisana	kysely A	139	3,89	0,769
	kysely B	139	3,75	0,669
12 Ehdin sekä opiskella että tehdä muita asioita	kysely A	140	3,15	0,873
	kysely B	140	3,04	1,010
13 Olen ylpeä saadessani opiskella tässä korkeakoulussa ^{**}	kysely A	140	3,61	0,965
	kysely B	140	3,31	1,018
14 Haluan jatkaa opintojani	kysely A	140	4,40	0,973
	kysely B	140	3,24	1,306

¹ kysely A ja kysely B viittaavat ensimmäisen kyselyyn (A) ja valmistumisvaiheen kyselyyn (B)
^{**} viittaa tilastollisesti merkitsevään eroon

Taulukko 6. Koulutusta koskevat väittämät

Väittämien keskinäisestä yhteydestä esille nousee väittämän 10 'Koin koulutuksen vaativana' ja 12 'Ehdin opiskella ja tehdä muita asioita' tilastollisesti merkitsevä (p^{**}) negatiivinen yhteys. Siis koulutuksen koettu vaatavuus vaikutti siihen, että ei ehtinyt tehdä muuta kuin koulutehtäviä tai se, että ei ehtinyt tehdä muuta kuin koulutehtäviä synnytti koulutuksen vaatavuuden kokemuksen. Toisaalta ylpeys opiskella tässä korkeakoulussa (väittämä 13) oli tilastollisesti merkitsevässä (p^{**}) yhteydessä niin väittämän 11 'Koin koulutuksen antoisana' kuin 12 'Ehdin sekä opiskella että tehdä muita asioita' ja 14 'Haluan jatkaa opintojani' kanssa. Taulukon 7 perusteella voidaan ajatella, että nämä yhteydet

eivät ole juurikaan muuttuneet koulutuksen aikana. Eli kenelle opiskelu oli raskasta opintojen lopussa, se oli ollut sitä jo opintojen puolivälissä. Toisaalta ylpeys opiskella tässä korkeakoulussa on yhteydessä samoihin asioihin opiskelun lopussa kuin se oli jo opiskelun puolivälissä. (Taulukko 6.)

Väittämien yksityiskohtaisempi tarkastelu kertoo, että väittämän (13) 'Ylpeys opiskella tässä ammattikorkeakoulussa' siirtymät olivat suhteellisen suuria koulutuksen loppua kohden. Niiden osuus, joiden mielestä väittäjä piti paikkansa korkeintaan vähäisessä määrin (vaihtoehdot 1 ja 2) osuus kaksinkertaistui 20 %:iin. Samalla heidän osuutensa, jotka olivat vähintään suuressa määrin (vaihtoehdot 4 ja 5), väheni yli kolmanneksella 34 %:iin. Noin puolet vastaajista piti koulutusta useimmiten tai lähes aina vaativana (vaihtoehdot 4 ja 5). Samalla noin 70 % piti koulusta antoisana niin puolivälissä kuin lopussakin. Joka kolmas vastaajista ehti opiskella ja tehdä muita asioita molempien mittausten mukaan.

Aktiivinen opiskelija ja käsitys koulutuksesta

Molemmissa ryhmissä tarkasteltiin erikseen 'aktiivinen opiskelija' summamuuttujan yhteyttä käsitykseen koulutuksesta kokonaisuutena (Taulukot 7 ja 8).

Taulukossa 7 tarkastellaan tilannetta koulutuksen puolivälissä. Odotettukin oli, että mitä aktiivisempi opiskelija, sitä halukkaampi jatkamaan opiskelujaan. Väittämien 10 ja 12 negatiivinen, tilastollisesti merkitsevä suhde, kertoo siitä, että mitä vaativampana koulutus koettiin, sitä vähemmän vastaaja ehti opiskella ja tehdä muita asioita. Koulutuksen antoisana kokeminen liittyi selvästi ylpeyteen opiskella tässä korkeakoulussa ja haluun jatkaa opintoja.

	A ¹	10	11	12	13	14
A aktiivinen opiskelija	1					
10 Koin koulutuksen vaativana	-,058	1				
11 Koin koulutuksen antoisana	,178*	,132	1			
12 Ehdin sekä opiskella että tehdä muita asioita	,078	-,354**	,090	1		
13 Olen ylpeä saadessani opiskella tässä korkeakoulussa	,174*	,023	,531**	,267**	1	
14 Haluan jatkaa opintojani	,283**	-,009	,273**	,191*	,253**	1
A ¹ viittaa opiskelun puolivälissä tehdyn kyselyn summamuuttujaan						
* ja ** viittaavat tilastolliseen merkitsevyyteen						

Taulukko 7. Opiskelijoiden arvioitu aktiivisuus suhteessa käsitykseen koulutuksesta koulutuksen puolivälissä

Taulukossa 8 on eritelty tilannetta koulutuksen lopussa. Myös koulutuksen lopussa ajatus siitä, että mitä aktiivisempi opiskelija, sitä halukkaampi hän olisi jatkamaan opintojaan, piti paikkansa. Väittämien 10 ja välillä oli tilastollisesti merkitsevä negatiivinen yhteys.

	B ²	10	11	12	13	14
B aktiivinen opiskelija	1					
10 Koin koulutuksen vaativana	,148	1				
11 Koin koulutuksen antoisana	,258**	,184*	1			
12 Ehdin sekä opiskella että tehdä muita asioita	-,023	-,373**	,250* *	1		
13 Olen ylpeä saadessani opiskella tässä korkeakoulussa	,060	-,049	,517* *	,476**	1	
14 Haluan jatkaa opintojani	,282**	-,157	,158	,221**	,133	1
B ² viittaa opiskelun lopussa tehdyn kyselyn summamuuttujaan						
* ja ** viittaavat tilastolliseen merkitsevyyteen						

Taulukko 8. Opiskelijoiden arvioitu aktiivisuus suhteessa käsitykseen koulutuksesta koulutuksen lopussa

Yhteenvedon taulukoista 7 ja 8 voidaan todeta, että kokemus koulutuksen vaativuudesta ja siitä, että ei ehdi sekä opiskella että tehdä muita asioita, oli vastaajilla pysyvä kokemus, mutta myös toisin päin. Molemmilla vastauskerroilla ylpeys opiskella tässä korkeakoulussa (väittämä 13) oli yhteydessä koettuun koulutuksen antoisuuteen (väittämä 11) ja siihen, että ehti sekä opiskella että tehdä muita asioita (väittämä 13). Kaksi viime mainittua muuttujaa eivät olleet koulutuksen puolivälissä yhteydessä keskenään, mutta koulutuksen lopussa yhteys oli tilastollisesti merkitsevä (p**).

Molemmat taulukot (7 ja 8) tukivat sitä, että aktiivinen opiskelija haluaa jatkaa opintojaan, olivat ne sitten kesken tai viitattiin tutkinnon jälkeisiin opintoihin. Halu jatkaa kesken olevia opintoja (Taulukko 7) oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä sekä kokemukseen koulun antoisuudesta että ylpeyteen koulusta. Tämä yhteys katosi koulutuksen lopussa (Taulukko 8), kun alettiin puhua opintojen jatkamisesta tutkinnon jälkeen. Tulosten mukaan myös se, että opiskelun eri vaiheissa ehtii opiskella ja tehdä muita asioita liittyy haluun jatkaa opintoja.

Taustamuuttujien yhteys summamuuttujaan

'Aktiivinen opiskelija' ja opiskelijoiden käsitykseen koulutuksesta

Miesten osuus vastaajista oli vain 4 % (6 henkilöä), joten sukupuolen merkitystä ei ole syytä tarkastella erikseen tässä aineistossa. Tulosten mukaan iällä ei ollut yhteyttä summamuuttujaan kummassakaan mittauksessa. Myöskään opinnäytetyön numerolla ei ollut yhteyttä, ja vain opiskelun puolivälillä aktiivisesta opiskelijasta oli tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys (p*) ammattiaineiden keskiarvoon. Tätä yhteyttä ei ollut enää valmistumisvaiheessa. 'Koulutus' -muuttujista vain sillä, että ehti opiskella ja tehdä muuta, oli tilastollisesti positiivisesti merkitsevä yhteys (p**) opinnäytetyön numeroon.

Tulosten yhteenveto

Tutkimusongelmat 1, 2 ja 3: Opiskelijat kuvasivat itseään suhteellisen aktiivisiksi opiskelijoiksi molemmilla mittauskerroilla. Noin 73 % opiskelijoista sijoittui 'aktiivinen opiskelija' -summamuuttujan kahteen ylimpään luokkaan (3 ja 4) ensimmäisessä mittauksessa ja noin 80 % toisessa mittauksessa. Opiskelijoiden aktiivisuus ei muuttunut paljoakaan opiskelun edetessä, mutta aineistosta oli havaittavissa noin 7 % siirtymä summamuuttujan ylempiin luokkiin 3 ja 4. Opiskelijat, jotka olivat aktiivisia opiskelun puoliväissä, olivat sitä pääsääntöisesti opiskelun loppuun asti, ja päinvastoin.

Tutkimusongelma 4: Opiskelijan kuvauksella itsestään aktiivisena opiskelijana oli tilastollisesti merkitsevä yhteys haluun jatkaa opintonsa loppuun ja opiskelun lopussa haluun aloittaa uudet opinnot. Muutoin kuvauksella aktiivisesta opiskelijasta ei ollut yhteyttä muihin koulutusmuuttujiin kuin ylpeyteen opiskella tässä korkeakoulussa koulutuksen puolivälissä, mutta tämäkin yhteys hävisi valmistusvaiheessa.

Tutkimusongelma 5: Opintomenestyksellä ja summamuuttuja 'aktiivinen opiskelija' ei ollut yhteyttä muutoin kuin ammattiaineiden keskiarvon kanssa opiskelun puolivälissä. Opiskelun lopussa summamuuttujalla ei havaittu olevan yhteyttä opiskelumenestykseen.

Lopuksi voidaan sanoa, että tämän aineiston perusteella PBL-pohjainen opetussuunnitelma lisää hieman, mutta vain hieman opiskelijoiden aktiivisuutta. Aktiiviset opiskelijat haluavat opiskella ja kokevat koulutuksensa antoisana, mutta tämän aineiston mukaan ylpeys opiskella tässä oppilaitoksessa hiipuu opiskelun loppua kohden.

11

PBL ja aktiivinen opiskelija: Kolmen tutkimuksen tulosten pohdinta

Jouni Tuomi, Anna-Mari Äimälä

Johdanto

Tämä artikkeli on osa 'PBL ja aktiivinen opiskelija' -tutkimuskokonaisuutta. Tässä julkaisussa raportoidaan kolmen erillisen tutkimuksen tulokset omina kokonaisuuksinaan (luvut 8-10). Tämä artikkeli on kyseisten kolmen tutkimuksen tulosten pohdinta osa.

Eettisyys ja luotettavuus

Kaikkiin osatutkimuksiin haettiin lupa. Suomalaisiin aineistonkeruihin saatiin lupa ammattikorkeakoulun vararehtorilta osana laajempaa opiskeluhyvinvointitutkimusta. Sloveniassa luvan myönsi laitoksen dekaani myös osana laajempaa opiskeluhyvinvointitutkimusta.

Tutkijat keräsivät aineistot oppituntien alussa. Tällöin opiskelijoille selvitettiin tutkimuksen tavoite ja tarkoitus, painotettiin vastaamisen vapaaehtoisuutta ja että vastaajat yksilöinä pysyvät tuntemattomina. Seurantatutkimuksessa pyydettiin opiskelijoita kirjoittamaan nimensä vastauslomakkeen tyhjälle sivulle. Tässä osatutkimuksessa yksi ja sama tutkija keräsi lomakkeet molemmilla vastauskerroilla. Väin hän osasi yhdistää vastaajien nimet ja lomakkeiden numerot. Lomakkeiden nimiosiot hävitettiin sen jälkeen kun alustavat tiedot laajemmasta opiskeluhyvinvointitutkimuksesta oli lähetetty niille vastaajille, jotka olivat antaneet nimensä käyttöön. Tästä käytännöstä sovittiin erikseen molemmilla vastauskerroilla opiskelijoiden kanssa.

Lomakkeen väittämät olivat tutkijoiden laatimat. Ne testattiin pienellä ryhmällä opiskelijoita (n=20) ennen lomakkeen käyttöön ottoa. Summamuuttujan 'aktiivinen opiskelija' Cronbahin alfa oli kaikissa tapauksissa hyvä (> 0,7). Kaikissa osatutkimuksissa käytettiin samaa lomaketta. Slovenialaisille opiskelijoille tehty lomake käännettiin ensin englanniksi, ja sitten sloveniaksi. Insinööriopiskelijoille tarkoitettu lomake käytiin ennen kyselyä läpi heidän opinto-ohjaajansa kanssa.

Tulosten arviointi

Näiden kolmen tutkimuksen tavoitteet liittyvät laajempaan opiskeluhyvinvointitutkimukseen ja toisaalta tavoitteena on lisätä tietoa PBL-pohjaisesta opetuksesta. Osatutkimus 1:ssä, hoitotyön - ja insinööriopiskelijoiden vertailussa, aineisto kerättiin opiskelun puolivälissä olevilta opiskelijoilta. Osatutki-

mus 2:ssa, kahden eri maan hoitotyön opiskelijoiden vertailussa, aineisto kerättiin valmistumisvaiheessa olevilta opiskelijoilta. Osatutkimus 3:ssa aineisto kerättiin opiskelun puolivälissä ja noin 1½-2½ vuoden kuluttua opiskelun loppuvaiheessa uudelleen samoilta hoitotyön opiskelijoilta.

Opiskeluhyvinvoinnin näkökulmasta myös näissä aktiivisuusosatutkimuksissa nousee esille merkityksellisiä tuloksia. Ensinnäkin vaikuttaa siltä, että vaikka yleisesti ottaen opiskelijoiden asenne koulutustaan kohtaan ei ole huono, slovenialaisten opiskelijoiden asenne on myönteisempi kuin suomalaisten. Monissa viimeaikaisissa tutkimuksissa on tuotu esille suomalaisten koululaisten ja opiskelijoiden nihkeää asennetta koulua ja opiskelua kohtaan. Toisaalta näiden tulosten mukaan suomalaisilla hoitotyön opiskelijoilla ei ole niin positiivinen asenne koulutustaan kohtaan kuin insinööriopiskelijoilla. Lisäksi seuranta-tutkimus osoitti, että hoitotyön opiskelijoiden positiivinen asenne vähenee koulutuksen edetessä.

Ehkä merkittävin havainto tuloksista liittyy hoitotyön - ja insinööriopiskelijat asetelmaan. Stier ja Yaishin (2014) tutkimuksen mukaan naisten työt ovat keskimäärin joustamattomampia, epämiellyttävämpiä ja stressaavampia kuin miesten työt. Tämän osatutkimuksen tulokset vahvistaisivat näitä havaintoja, erityisesti stressaavuuden osalta. Tulosten mukaan stressaavuus ilmenee jo koulutusammatin opiskeluaikana. Se, että hoitotyön opiskelijat ovat aktiivisempi opiskelijoina tuottaa sen, että insinööriopiskelijat ehtivät harrastaa muutakin kuin opiskelua ja asennoituvat positiivisemmin opiskeluunsa. Tämä osatutkimus antaa ajattelun aiheita siitä, että kyse ei ole perimmältään naiset - miehet asetelmasta, vaan naisten työt -miesten työt asetelmasta. Näin siksi, että hoitotyön opiskelussa miehet seuraavat naisten tuloksia ja insinööriopiskelussa naiset seuraavat miesten tuloksia.

Kysymys PBL-pohjaisista opinnoista ja aktiivisesta opiskelijasta saa näiden osatutkimusten näkökulmasta useampiakin vastauksia. Yleisesti ottaen opiskelijat olivat suhteellisen aktiivisia riippumatta opetussuunnitelmasta. Osatutkimuksesta ja tutkimusryhmästä riippuen summamuuttujan 'aktiivinen opiskelija' ylemmät luokat (3-4) täyttivät 55 % - 83 %. Ylintä luokkaa (4) edusti 7 % - 19 % kaikista vastanneista (Taulukko 1).

summamuuttujan luokka	eri maat		eri koulutukset		seuranta	
	valmistuminen		opiskelun puoliväli		puoliväli	valmistuminen
	Suomi	Slovenia	hoitotyö	insinööri	hoitotyö	
(3-4)	83 %	60 %	76 %	55 %	73 %	80 %
(4)	8,5 %	19 %	13 %	7 %	14 %	17 %

Taulukko 1. Aktiivinen opiskelija summamuuttuja eri tutkimuksissa

Taulukon 1 pohjalta vaikuttaa siltä, että PBL- opetussuunnitelmalla opiskelleet hoitotyön opiskelijat kuvailevat itseään aktiivisemmiksi kuin perinteisemmällä opetussuunnitelmalla opiskelleet slovenialaiset hoitotyön opiskelijat ja insinööriopiskelijat. Kuitenkin slovenialaisista opiskelijoita lähes viiden-

nes sijoittuu ylimpää luokkaa (4), kun insinööriopiskelijoista vain 7 %. Kahdessa eri tutkimuksessa suomalaisista hoitotyön opiskelijoista 73–76 % arvioi koulutuksen puolivälissä itsensä suhteellisen aktiiviseksi. Kahden tutkimuksen mukaan prosenttiosuus nousi koulutuksen lopussa 80–83 %:iin. Kuva ei näydy yhtä selkeänä summamuuttujan ylimmän luokan (4) kohdalla. Opiskelun puolivälissä 13–14 % edustaa tätä luokkaa, mutta opiskelun lopussa hajonta kasvaa 8, 5–17 %:iin.

Taulukossa 2 on tarkasteltu eri väittämien tilastollista merkitsevyyseroa eri osatutkimuksissa. Tulosten mukaan hoitotyön opiskelijat ovat aktiivisempia kuin insinööriopiskelijat, mutta suomalaisten ja slovenialaisten hoitotyön opiskelijoiden välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Tässä mielessä ei voida yksiselitteisesti sanoa, että PBL-opetussuunnitelmalla opiskelleet olisivat aktiivisempia kuin perinteisemmällä opetuksella edenneet. Lisäksi tulosten mukaan aktiivisuus ei lisääntynyt tilastollisesti merkittävästi koulutuksen loppua kohden, vaikka sen suuntainen trendi olikin tuloksista havaittavissa.

väittämät	eri maat		eri koulutukset		seuranta	
	valmistuminen	opiskelun ½-väli	½	val.		
1 Opiskelen uusia asioita kehittääkseni itseäni	suomi ^{***}	hoitotyö ^{***}				
2 Olen tehnyt opiskelusuunnitelman		hoitotyö ^{***}				
3 Uusi asia saa minut pohtimaan aikaisemmin omaksumiani tietoja		hoitotyö ^{***}				
4 Osallistun aktiivisesti tunneilla käytyihin keskusteluihin						
5 Opiskelen itsenäisesti kurssikirjojen ulkopuolisia tulevaan ammattiini liittyviä asioista						B [*]
6 Kysyn, jos jokin asia jää epäselväksi	suomi ^{***}	hoitotyö ^{***}				
7 Yritän saada kurssikaverini innostumaan oppitunneilla käydystä keskustelusta						
8 Luen aktiivisesti alan ammatillisia lehtiä						
9 Haluan kehittyäalani osaajana	suomi [*]	hoitotyö ^{***}				
aktiivinen oppija		hoitotyö ^{***}				
10 Koin koulutuksen vaativana						
11 Koin koulutuksen antoisana		hoitotyö ^{***}				
12 Ehdin sekä opiskella että tehdä muita asioita			insinööri ^{***}			
13 Olen ylpeä saadessani opiskella tässä korkeakoulussa			insinööri ^{**}		A ^{**}	
14 Haluan jatkaa opintojani					-----	
merkinnät *, ** ja *** viittaavat tilastolliseen merkitsevyyteen						

Taulukko 2. Väittämien merkitsevyyserot eri osatutkimuksissa

Aktiivinen oppija -summamuuttujan väittämistä kolme 'opiskelen kehittääkseni itseäni', 'epäselvien asioiden kysyminen' ja 'halu kehittyä alansa osaajana' osoittautuivat PBL-opetussuunnitelmalla opiskelleiden kuvauksissa merkitseviksi. Maasta ja koulutusalaan riippumatta koulutus koettiin suunnilleen yhtä vaativana, mutta kokemus koulutuksen antoisuudesta oli ristiriitainen suhteessa siihen, millaisella opetussuunnitelmalla opiskeltiin, kun arvioi tilastollista merkitsevyyttä. Keskiarvoina näiden eri tutkimusten tulokset kertovat, että suomalaiset hoitotyön opiskelijat ovat näissä kolmessa osatutkimuksessa keskiarvon 3,53–3,89 välillä, kun insinööriopiskelijat ovat 3,48 keskiarvossa ja slovenialaiset hoitotyön opiskelijat 4,05 keskiarvossa. Tämä kertoisi siitä, että hoitotyön opiskelijat kokevat opiskelunsa antoisempina kuin insinööriopiskelijat riippumatta opetussuunnitelmasta. Vaikuttaa myös siltä, että PBL-opetussuunnitelmalla opiskelu ei lisää ylpeyttä opiskella tässä korkeakoulussa (väittäjä 13), vaan se jopa vähentää tätä ylpeyttä opiskelun edetessä (Taulukko 2).

Seurantakyselyn viimeinen väittäjä 'Haluan jatkaa opintojani' (nro 14) viittasi eri asiaan opiskelun puolivälissä ja lopussa, siksi näitä keskiarvoja ei voi verrata keskenään. Seurantatutkimuksen keskiarvoja voi kuitenkin tarkastella suhteessa kahteen muuhun tutkimukseen. Taulukossa 3 tehty vertailu osoittaisi, että opiskelun puolivälissä halu jatkaa kesken olevia opintoja olisi suunnilleen yhtä suurta hoitotyön opiskelijoiden keskuudessa mittaamiskerrasta riippumatta, mutta valmistumisen kynnyksellä halua jatko-opintoihin muuttuu yli 0,25 yksikköä mittaamiskerrasta riippuen. Toisaalta slovenialaisten halukkuus jatko-opintoihin pysyy vähintään 0,50 yksikköä korkeampana suhteessa suomalaisten arvoihin.

ryhmä	opiskelun ½ väli			valmistumisen kynnyksellä		
	seuranta/ hoito	hoitotyö	insinööri	seuranta/ hoito	suomi/hoito	slo/hoito
Ka	4,40	4,39	4,33	3,24	2,95	3,75

Taulukko 3. Yhteenveto: Halu jatkaa kesken olevia opintoja ja halu aloittaa jatko-opinnot (keskiarvot)

Jos kyselylomakkeen väittämiä tarkastelee luokittelun itseohjautuvuus-, asenne- ja tyytyväisyysväittämät kautta (Luku 7; Taulukko 3), huomaa, että PBL-opetussuunnitelmalla opiskelleiden opiskelijoiden paino asettuu itseohjautuvuus -väittämien osalle (nro 1–8), kun perinteisimmillä metodeilla opiskelleiden opiskelijoiden paino on tyytyväisyys -väittämissä (10+11 -13). Asenne -väittämän 'Haluan kehittyä alani osaajana' keskiarvot ovat korkeita opetussuunnitelmasta ja ryhmästä tai koulutus ajankohdasta riippumatta, mutta PBL-opetussuunnitelmalla opiskelleet ovat merkitsevästi innokkaampia (Taulukko 2). Väittäjä 'Haluan jatkaa opintojani' tutkii eri asiaa, kun se on esitetty opiskelun puolivälissä tai opiskelun lopussa (Taulukko 3). Seurantatutkimuksessa viidessä itseohjautuvuus -väittämän keskiarvossa tapahtui pientä nousua, kun kolmessa puolestaan pientä laskua. Sitä vastoin tyytyväisyys -väittämien keskiarvoissa näkyi kaikissa laskua. Asenne -väittämän (nro 9) keskiarvo nousi jälkimmäisessä mittauksessa, mutta vain hieman (0,12 yksikköä).

Yhteenvetona voidaan todeta, että näiden kolmen tutkimuksen tulokset eivät yksiselitteisesti tue PBL-opetussuunnitelman odotettuja toteutumia. Joissain yksittäisissä kohdin on osoitettavissa, että tukea löytyy, mutta laajemmassa yhteydessä kokonaisuus osoittautuu ristiriitaiseksi. Ehkä merkittävin tulos on kuitenkin se, että seurantatutkimuksen mukaan koulutuksen aikana PBL-pohjainen opetus-suunnitelma ei juuri vaikuttanut opiskelijoiden aktiivisuuteen, asenteisiin tai koulutustyytyväisyyteen. Viime mainitun kohdalla vaikutus oli enemmänkin negatiivinen. Toki tämä kaikki varauksella, että muita sekoittavia muuttujia ei esiintyisi.

Lähteet

Stier H. & Yaish M. 2014. Occupational segregation and gender inequality in job quality: a multi-level approach. *Work, Employment and Society* 28 (2) 225-246 (originally published online 26 February 2014.) <http://wes.sagepub.com/content/28/2/225>

12

10 vuotta PBL-opetussuunnitelman toteuttamista – hoitotyön opettajien näkemyksiä

Jouni Tuomi & Anna-Mari Äimälä

Johdanto

Alkuperäiseen PBL-opetussuunnitelman arviointiin liittyvä opettajien kokemusten osuus on raportoitu kirjassa Tuomi (2008). Siinä raportoitiin PBL-toteutunutta opettajien silmin kahtena eri ajankohtana: Ensimmäisen kerran noin vuosi ja toisen kerran noin kolme vuotta PBL-opetussuunnitelman täytäntöönpanon jälkeen. Jälkimmäinen vuosikertymä liittyi siihen, että sairaanhoitajakoulutus kestää kolme ja puoli vuotta, ja että opettajat olivat seuranneet ensimmäistä PBL-opetussuunnitelmalla edennyttä opiskelijaryhmää koulutuksen alusta käytännöllisesti katsoen sen loppuun. Tutkimushanke loppui tältä osin näiden kahden haastattelun raportointiin ja tulosten levittämiseen, mutta hiljalleen vuosien mittaan syntyi yhä enemmän hetkiä, jolloin ajatus siitä, mitä oli tapahtunut "sen viimeisen haastattelun" jälkeen, pohditutti. Myös opettajahaastattelujen raportoinnissa nostettiin esille tarve "miten sitten kävikään?" -seurantatutkimuksesta lähinnä opettajien työn kehittämisen kannalta. Osin taustana tälle oli Moust, Berkel ja Schmidtin (2005) havainto, jonka mukaan PBL vajosi Maastrichtin yliopistossa varsin nopeasti samoihin ongelmiin ja opetustoiminnan laiminlyönteihin, mistä PBLn edustajat kritisoivat ns. perinteistä opetusta. Tosin van Berkel, Scherpbier, Hillen ja van der Vleutenin (2010) toimittamassa kirjassa ei suoraan viitata näihin havaintoihin.

Lopulta pohdinnat realisoituivat uudeksi projektiksi hoitotyön opettajien eksperttiyden muotoutumisesta uudenlaisen opetussuunnitelman myötä 10-vuoden seurannassa. Ongelman ydin oli siinä, että PBL-opetussuunnitelman toteuttamisessa korkeakoulutasolla ei oletettu tarvittavan pedagogisen koulutuksen saaneita tutoreita. Riitti, että tutorilla oli PBL-koulutus (Poikela 2002). PBL-koulutus on ikään kuin kaikki, mitä tarvitaan korkeakoulutuksessa oppimisen edistämiseksi (Poikela & Moore 2011). Kansainväliset tutkimukset korkeakoulutasolla tukivat tätä huomiota, koska juuri missään korkeakoulussa opettavan henkilön pätevyysvaatimuksena ei ole pedagogista tai opettajakoulutusta. Esimerkiksi Conally ja Silen (2011) näkevät tutorin pedagogisen vaateen kyvyssä PBL-prosessin reflektointiin. Toisaalta esimerkiksi Maastrichtin yliopistossa uskotaan, että pedagoginen näkemys auttaa lääketieteen opettajia PBLn ymmärtämisessä ja kehittämisessä (Moust 2010). Siellä tuetaan henkilökuntaa jatkuvaan pedagogiseen kehittymiseen (Schreurs & de Grave 2010; Wolfhagen & Scherpbier 2010). Suomalaisen hoitotyön koulutuksen osalta ollaan toisenlaisessa tilanteessa, koska

meillä opettajien pätevyysvaatimuksena on alan ammatillisen koulutuksen, työkokemuksen ja ylempään korkeakoulututkinnon lisäksi opettajankoulutus.

Eksperttiys-projektin tulokset raportoidaan kuitenkin toisaalla. Tässä raportissa haastattelujen tulokset luetaan hieman eri tavoin kuin eksperttiys-tutkimuksessa. Tässä lukutapa liittyy vahvemmin alkuperäiseen "miten sitten kävikään?" -henkeen. Lukutapaa ohjaa kysymys siitä, mitä opettajien 10-vuotinen kokemus kertoo PBLstä hoitotyön koulutuksessa, kuten kysymykset siitä, mitä on jäljellä 10 vuotta sitten aloitetusta, sekä miten on edetty kahden edellisen haastattelun jälkeen.

Tutkimustehtävän asettelu

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, mitä opettajien näkökulmasta on tapahtunut TAMK:n hoitotyön-koulutuksessa sen jälkeen, kun 10 vuotta sitten otettiin PBL-pohjainen opetussuunnitelma käyttöön. Tehtävänasettelu perustuu yhteenvedon Tuomi (2008) kirjan opettajatutkimusten tuloksista (Taulukko 1), eikä tässä huomioida yleisesti kansainvälisiä tai kansallisia PBL-tutkimusten tuloksia.

Tehtävänasettelun rajoitteet

Tehtävän asettelussa ei huomioida yleisesti PBL-tutkimusten tuloksia monestakin syystä. Ensinnäkin opettajiin kohdistuneet tutkimukset ylipäätään PBL-tutkimusten kirjossa ovat suhteellisen vähäisiä. Toiseksi, jos "opettajia" on tutkittu korkeakoulutasolla, puhutaan useimmiten tutoreista PBL-kielen mukaisesti. Koska korkeakouluissa opetustehtävissä on harvoin opettajakoulutuksen saaneita opettajia, on oletettavaa, että myös harvakeen puhutaan opettajista niissäkin tutkimuksissa, joissa saatetaan viitata nimikkeeseen opettaja poiketen tutor-ilmaisuudesta (Moust 2010; Poikela & Moore 2011). Useimmista tutkimuksista ei selviä, ovatko tutorit tai (yliopisto-)opettajat PBL-koulutuksen saaneita henkilöitä, joilla on pedagoginen - tai opettajakoulutus vai ei ole. Terveystieteiden koulutuksen tutkimuksissa tätä ei pidetty niin suurena ongelmana, koska huomattava osa tutoreihin kohdistuneista tutkimuksista liikkuu lääketieteen koulutuksen parissa. Oletuksena oli, että heillä ei ole pedagogista koulutusta, mutta Maastrichtin (Schreurs & de Grave 2010; Wolfhagen & Scherpbier 2010) tutkimukset asettivat tämän oletuksen uuteen viitekehykseen. Varmasti ainakin joissain lääkärikoulutuksissa tutoreilla on jonkinasteinen pedagoginen koulutus. Ongelma on siinä, millaisia koulutuksia verrataan keskenään ja millaisia johtopäätöksiä voidaan vetää. Jos tutoreiden pedagogiseen koulutukseen ei kiinnitetä tutkimuksissa huomiota, onko niin, että sillä ei ole merkitystä oppimistulosten kannalta? Esimerkiksi niin fysioterapian kuin hoitotyön koulutuksen kansainvälisten PBL-tutkimusten kohdalla asian tila ei ole mitenkään yksinkertainen.

Toinen syy liittyy siihen, että PBL-tutkimuksissa seurantatutkimukset ovat vähäisiä, joskin ne ovat lisääntyneet viime vuosina. Pääosin seurantatutkimukset ovat kuitenkin opiskelijatutkimuksia, joissa seurataan oppimista yhdellä kurssilla tai lukukautena. Opettajiin kohdistuneet seurantatutkimukset ovat tuiki harvinaisia, ja nekin perustuvat suhteellisen lyhyisiin seuranta-aikoihin. Toisin sanoen, jos tässä tutkimuksessa tutkimustehtävien perustelut ja tulosten arviointi toteutettaisiin suhteessa yleisiin PBL-tutkimuksiin, asetelmana olisi pitkittäistutkimuksen tulosten arviointia suhteessa poikkileik-

kaustutkimusten tuloksiin. Tärkein syy liittyy kuitenkin haluun huomioida TAMKin hoitotyön koulutuksen opettajien näkemykset ja kehittämisajatukset seurannan aikana.

Metodologinen pulma

Metodologisesti PBLää voidaan lähestyä joko suppeassa tai laajassa merkityksessä (Raunio 1999; Tuomi 2007). Suppeassa merkityksessä metodologialla viitataan metodiin ja metodin käyttöön, kun laajassa merkityksessä sillä viitataan ontologisiin, epistemologisiin ja eettisiin sitoumuksiin, jotka perustelevat käytetyn metodin. Ero kulminoituu siihen, että suppeassa merkityksessä maailma, jossa metodologia käytetään, on annettu valmiina ja ongelmattomana, kun laajassa merkityksessä maailma lähtökohdaksi ymmärretään monenlaisena ja ongelmallisena.

Pedagogisen perinteen mukaan oppimisen maailmaa ei ole etukäteen annettu, ja se esittäytyy oppimisen ohjaajalle vaihtelevin tavoin. Aikojen saatossa opetuksen keskeisiksi kysymyksiksi on muotoutunut Miksi, Mitä ja Miten (Kansanen 2004). Oppimistilanteen pitäisi toimia tässä järjestyksessä. Tässä mielessä opetukseen liittyvät kysymykset pitäisivät aina periaatteessa olla metodologisia kysymyksiä sen laajassa merkityksessä.

Voidaan kuitenkin täydellä syyllä väittää, että PBL-ajattelu perustuu metodologian suppeaan merkitykseen riippumatta siitä kuvaillaanko PBLää filosofiaksi tai lähestytäänkö sitä metodina. Näin siksi, koska siinä metodi asetetaan aina lähtökohdaksi ikään kuin maailma olisi annettu ja siten aina samalla oppimismetodilla lähestyttävissä. Totta, että PBL:n eri variaatioissa käytetyissä metodeissa on eroavaisuuksia, mutta periaatteessa ne edustavat samanlaista ajatuskuviota kaikissa PBL-toteutuksissa. Opetustoiminnan kannalta pulma on siinä, että jos metodi ei toimi, so. oppija ei opi, ongelma ei ole metodissa, vaan käyttäjissä. Nimetään käyttäjiksi sitten opettajat (perinteinen koulutus) tai oppijat (perinteisen opetuksen haastava koulutus). Tästä lähtökohdasta metodologia ei voi arvioida, vaan käyttäjiä.

Johdonmukaisesti ajateltuna pedagoginen kehittäminen suppeassa näkemyksessä keskittyisi opettajaan yksilönä jättäen maailman moninaisuuden ja ongelmallisuuden huomiotta. Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä oletuksesta, että opettajat ovat pohtineet kysymykset Miksi ja Mitä jotenkin "valmiiksi" kohdallaan, ja tarkastelevat PBLää metodina, jonka avulla voidaan edetä mainittujen kahden kysymyksen vastauksen suunnassa.

Aikaisempien PIRAMK -opettajatutkimusten anti

Ensimmäinen vuosi koettiin haastava

Ensimmäisen PBL-opetusvuoden jälkeen opettajat kuvailivat omia kokemuksiaan PBL-työskentelystä kolmella eri tavalla; Reaktiivisina, ryhmädynamiikan kaltaisesti ja "hyvinhän tämä menee" -tunnelmissa. Osalle opettajista ensimmäinen vuosi oli ollut kuin vuoristorataa, reaktiivista suhteessa opiskelijoihin. Tunteet olivat vaihtuneet hienoista onnistumisista aivan pohjamutiin ensisijassa

sen mukaan, miten opiskelijat olivat valmistautuneet, osanneet ja käyttäytyneet tutoristunnoissa. Osa opettajista kuvasi tunnetilojaan ryhmäprosessin kaltaisesti. Aluksi menttiin lujaa hyvällä mielellä opiskelijoiden kanssa oppimistilanteista toiseen, mutta yhtäkkiä kaikki lopahti, eikä mikään ollut enää mitään. Opettaja alkoi kuitenkin hiljalleen saada uudenlaista tuntumaa PBL-tutoriaaleihin ja omat tunteet alkoivat muuttua positiivisemmiksi riippumatta opiskelijoiden purkauksista. Kolmatta tapaa edustivat opettajat, joiden suhde PBL:ään muuttui hiljalleen positiivisemmaksi ja positiivisemmaksi. Opiskelijoiden laiminlyönnit tai purnaukset vaikuttivat heihin ensisijassa mahdollisuutena ymmärtää PBL:stä enemmän.

Suurimpana haasteena opettajat toivat esille huolen siitä, oppivatko opiskelijat ylipäättään mitään. Kyse ei ollut opiskelijoiden aliarvioimisesta, vaan opettajan työn itsereflektiosta ja työn mielekkyyden kokemuksesta. Isoksi kysymykseksi opettajien keskuudessa muodostui, miten tukea oppimista. Ongelmaksi koettiin opiskelijoiden motivointi, jos aihe sinällään ei innostanut, ja toisaalta puuttuminen opiskelijoiden tutortyöskentelyyn, jos oppimistehtävän käsittelyn taso oli pinnallista, eikä siihen edes haettu syvyyttä. Opettajat kertoivat katselevansa tutoristunnoissa välillä näytelmäkerhojen toimintaa. Opettajien näkemyksen mukaan opintopiirejä käytettiin hyvin vähän oppimisen tukena.

PBL:n myötä työkaverit olivat muuttuneet uudenlaisiksi. Yhteistyön luonne muuttui. Ennen tehtiin kollegiaalista yhteistyötä, mutta PBL:n toi mukanaan sen, että yhteistyöstä tuli opetuksen etenemisen ehto. Kaikesta piti neuvotella usean kollegan kanssa. Epäkollegiaalinen käytös oli ennen hautautunut yksittäiseksi tapaukseksi, mutta uudessa tilanteessa, esimerkiksi työryhmässä, toisen ajatusten huomioimattomuus koettiin haavoittavana ja loukkaavana. Opettajat, jotka toimivat vain asiantuntijaluennoitsijoina, kokivat etäännyvänsä opiskelijoista täysin. Suuret ryhmäkoot luennoilla ja tiukat aikataulut tuottivat sen, että vain opiskelijat, jotka uusivat tenttejään useaan kertaan, tulivat edes nimeltä huomatuiksi.

Keskeisenä keskustelunaiheena esille nostettiin kysymys tutoreiden asiantuntijuudesta. Keskustelu kulmineitui kysymykseen, pitääkö opettajan olla substanssin vai prosessin asiantuntija. Esimerkiksi ymmärtääkö terveydenhoitaja tarpeeksi leikkaus- ja anestesiahoidosta ja päinvastoin kyetäkseen toimimaan tutorina. Tämä keskustelu liittyi laajempaan pulmaan siitä, että seuraako opettaja samaa ryhmää vuoden, kaksi tai ehkä koko koulutuksen vai vaihtuuko opettaja aina modulin tai jakson vaihtuessa.

Keskeisiksi uusiksi haasteiksi vuoden kokemusten jälkeen koettiin se, että opettajat tarvitsisivat koulutusta enemmän mm. ryhmädynamiikasta ja syklin eri vaiheista, mutta myös tuuletusta ja mentoointia kaivattiin. Lisäksi arviointi oli jäänyt aivan auki, ja tutorin vaihtuminen oli koettu niin hyvässä kuin huonossa kriittiseksi pisteeksi, koska opiskelijat oppivat aina myös opettajaa. PBL-totutus koettiin rigidinä ja kahlitsevana. Asiantuntijaluennoitsijoiden työn mielekkyys oli kadonnut tyystin. Tarkemman pohdinnan alle olisi pitänyt ottaa se, miten PBL yhdistetään harjoitteluun ja PBL:n taustafilosofian selkeyttäminen. Näiden ohella huolta alkoi herättää se, että mitä pidemmälle uudistus eteni, sitä vähemmän oli vanhalla opetussuunnitelmalla eteneviä opiskelijoita. Jo seuraavana vuonna olisi vähemmän mahdollisuuksia joustaa lukuvuoden suunnittelussa vanhojen opiskelijoiden lukujärjestysten avulla: "Tuleeko lukujärjestyksistä ja harjoitteluista massiivisuudessaan logistinen ongelma?"

Yhteenvedon voidaan sanoa, että vaikka opettajilla oli ensimmäisen vuoden aikana erilaisia toimintatapoja ja tunnetasolla menttiin osin aika lujaakin, lähes kaikki haastateltavista suhtautuvat positiivisemmin PBLään vuoden kokemuksen jälkeen kuin aloittaessaan uudistuksessa. Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut, että kaikilla opettajilla olisi ollut yksiselitteisesti positiivinen asenne, mutta vain yksi haastatelluista halusi vetäytyä uudistuksesta.

Kolmen vuoden jälkeen väsymys PBLn toteutukseen ottaa valtaa

Opettajien olotila oli kolmannen vuoden jälkeen levollinen. He olivat alkaneet jälleen tai uudella tavalla luottamaan pedagogiseen taitoonsa ja kokemuksiinsa. Sekä opettajat että opiskelijat olivat oppineet tutorityöskentelyn, eikä sen kanssa ollut ongelmia. Tutoriaalien myötä huoli opiskelijoiden oppimisesta on hävinnyt. Niissä opettaja näki, ketkä osaavat. Samalla opettajat tulivat kiusallisen tietoisiksi opiskelijoista, jotka eivät tee töitä oppimisensa eteen, eivätkä opi. Opiskelijoiden tenttimenestys oli alkanut vaihdella verrattuna entiseen. Erityisesti hylättyjen tenttien määrän lisääntyminen oli herättänyt ihmettelyä. Toisaalta myös opiskelijoiden kirjallinen esittäminen oli heikentynyt mm. kotiessissä. Samalla kun PBL ei ole kyennyt ratkaisemaan pedagogista perusongelmaa, miten saada motivoitumattomat, alisuoriutajat ja laiskat opiskelijat innostumaan opiskelusta, opiskelijat olivat alkaneet väsyä PBLn jatkuvaan samankaltaiseen toteutukseen. Opiskelijat kuvailivat tutoriaaleja leikkikouluna tai teletappikoulutuksena, jossa toistetaan samoja sanoja ja muotoja loputtomasti.

Suurena ongelmana koettiin koulutuksen massiivinen toteutus, joka kulminoitui isoihin opiskelijaryhmiin, suuriin tutorryhmiin, tutorryhmien valtavaan lukumäärään ja opettajien loputtomaan yhteistyöverkostoon. Kun opiskelijaryhmän koko oli yli 30, niin luennoilla saattoi olla yli 60 tai jopa yli 120 opiskelijaa. Toisaalta tutorryhmien kokona alle 10 henkeä oli harvinainen poikkeus, mutta osa ryhmistä oli jopa 14–15 opiskelijan porukoita. Kolmanneksi sisäännotosta johtuen tutorryhmien määrä kasvoi pitkälti toiselle kymmenelle vuosikurssia kohden. Tällöin yhdellä opettajalla saattoi olla neljäkin eri tutoristuntoa samalla viikolla. Kaikki tämä johti siihen, että yksittäisellä opettajalla oli loputtomasti erilaisia suunnittelukokouksia.

Toisena suurena ongelmana koettiin PBLn toteutuksen totalitaarisuus, joka puolestaan kristalisoitui toteutuksen ehtoihin, pakkorytmiisyyteen ja "aineenopettajien" työhön. Useimpien opettajien kokemuksen mukaan PBLn toteutus toimeenpantiin liian jäykästi tai rigidisti: Kaikkien piti tehdä kaikki samalla (oikealla) tavalla. Tämä tuotti massiivisen toteutuksen kanssa pakkorytmiisyyttä ja kokemuksen opettajan pedagogisen vapauden riistosta. Erityisesti "aineenopettajien" työssä tämä alkoi näkyä siten, että he eivät enää oppineet opiskelijoiden nimiä.

Nämä kaksi ongelmaa liittyivät kolmanteen ongelmaan eli opettajien työnjakoon. Työnjaon pulmat liittyivät ensiksikin epätasaiseen työn kuormitukseen lukuvuoden aikana. Toiseksi tasapuolisuus ei toteutunut koskien työnjakoa toisaalta työn innostavuuden ja toisaalta työn raskauden suhteen. Voidaan kuitenkin sanoa, että työnjakoon liittyneet ongelmat eivät olleet uusia, eivät vain PBLstä johtuvia, mutta ei voitane kiistää, etteikö PBL kärjistänyt niitä ja luonut uudenlaisia työnjako-ongelmia.

Yhteenvetona voidaan kuitenkin sanoa, että haastateltavien keskuudessa oli suuri yksimielisyys siitä, että entisen kaltaiseen opetukseen ei ole paluuta, vaikka yksikään haastateltavista ei halunnut tehdä juuri niin kuin annettu PBL-malli edellytti.

Ja sitten eteenpäin

Kolme vuotta uudistuksen jälkeen koulutuksessa oli tunnistettavissa neljä erilaista toimijaa. Keskeinen toimija oli eräänlainen "transsendenttitoimija", joka oli jo määritellyt yhteisymmärryksen siitä, miten tässä PBL-uudistuksessa toimitaan ja miten siinä sovelletaan PBLää. Erityisesti "salaatkokeilijat" pyrkivät ohittamaan tämän toimijan ohjeistukset. He pyrkivät väistämään myös "jokuja, jotka sanoivat, mikä on oikein ja mikä väärin". Neljäntenä esille tulivat henkilöt, jotka käyttivät luontevasti sovittua PBL-mallia. "Transsendenttitoimija" ohjasi heidän ratkaisujaan. He tiesivät miten toimia, ja olivat tietoisia "jokujen" ohjeistuksista tehdä oikein.

Tässä tilanteessa opettajat katsoivat, että toteutetun PBL:n kehittämiskohteet liittyvät opetusjärjestelyihin, toteutetun PBL:n rigididyn purkamiseen, opettajien työn järjestelmälliseen tukemiseen sekä opiskelijoiden työskentelyn ja arvioinnin kehittämiseen. Opetusjärjestelyt liittyivät vahvasti siihen, miten hallita olemassa olevaa massiivisuutta. Rigididyn purkaminen liittyi vaihtelevuuden, monipuolisuuden ja pedagogisen vapauden ajatuksiin. Opettajat kaipasivat ennen kaikkea järjestelmällistä työnohjausta työnsä tueksi. Opiskelijoiden työskentelyn kehittämiseksi opettajat olivat ideoineet erilaisia ratkaisuja koko uudistuksen ajan. Se ymmärrettiin jatkuvana prosessina, mutta arviointi oli yhä koko opetuksen akilleen kantapää. Sitä ei oltu kyetty ratkaisemaan tyydyttävästi, vaikka senkin eteen oli tehty monenlaisia ehdotuksia ja kokeiluja.

Yhteenvetona voitaneen sanoa, että opettajat kaipasivat tulevaisuudelta selkeää pedagogista johtajuutta. Se nähtiin kaksitasoisena: Opettajan tehtävänä on mahdollistaa, auttaa ja tukea opiskelijaa oppimisessa ja oppimisen tavoitteiden saavuttamisessa, kun johtajien tehtävänä on mahdollistaa, auttaa ja tukea opettajaa tässä työssä. Opettajat katsoivat olevansa päteviä ja kykeneviä pedagogisen johtajuuden ruohonjuuritason hoitamiseen, ja he odottivat, että johtajat tekevät oman osuutensa.

Yhteenveto

Taulukossa 1 on tehty yhteenvetoa siitä, mitä haastatteluissa tuli ilmi. Siitä on havaittavissa, että alussa ollut huoli opiskelijoiden oppimisesta oli parissa vuodessa vaihtunut varmuudeksi siitä, että oppimishalukkaat oppivat. Toisaalta oli tullut selväksi, että PBL ei itsessään ollut kyennyt ratkaisemaan haluttomien oppimisen haasteita. Opettajat kokivat itsensä levollisemmiksi kolmen vuoden kokemusten jälkeen kuin uudistuksen ensi kuukausina. Myös heidän roolinsa tutoreissa oli muuntunut siten, että annettiin tilaa opiskelijoille. Opettajat olivat oppineet sietämään hiljaisuutta tutoriaaleissa, eivätkä puuttumiset ja väliintulot olleet enää keskeisessä asemassa keskusteluissa.

Kolmen vuoden kokemuksen jälkeen taustafilosofian selkeyttäminen ja tutorin asiantuntijuus eivät enää puhuttaneet opettajia. Toisaalta koulutuksen massiivisuuteen liittyvät ongelmat olivat kaikkineen hienoinen yllätys, vaikka sitä osattiin epäillä jo vuoden kokemusten jälkeen. Uudistuksen rigididyyttä

kritisoitiin koko ajan, mutta sille ei tehty virallisesti mitään, epävirallisia kokeiluja oli sitäkin ahkerammin.

1. vuoden jälkeen	3. vuoden jälkeen	ja tästä eteenpäin
opettajilla oli kolme mallia toimia	levollisuus, luottamus omiin pedagogisiin taitoihin	
oppivatko opiskelijat?	opiskelijat oppivat <ul style="list-style-type: none"> • opettajat näkevät, ketkä osaavat, ja ketkä eivät tee töitä, eivät opi • tutortyöskentelyssä ei ongelmia 	opiskelijoiden työskentelyn kehittäminen ja arviointi
miten tukea oppimista? <ul style="list-style-type: none"> • hiljaisuuden sietäminen • puutumiset ja väliintulot • käsittelyn taso • näytelmäkerhot • opintopiirejä vähän • tutorin vaihtuminen 	opettajan rooli tutoriaaleissa; tilan antaminen opiskelijoille leikkikoulu, teletappikoulutus PBL ei ole vastannut, miten saada motivoitumattomat, alisuoriutajat ja laiskat opiskelijat innostumaan opiskelusta	
arviointi ongelmallista	arviointia ei ratkaistu hylättyjen tenttien määrän kasvu kirjallinen esittäminen heikentynyt	
miten yhdistää harjoittelu?	harjoittelusta hyvää palautetta	
koulutusta ja pohdintaa mm. ryhmädynamiikka, syklin vaiheet		
tuuletusta, mentorointia	työnohjaus	opettajan työn järjestelmällinen tuki
tutorin asiantuntijuus		
toteutuksen kaavamaisuus asiantuntijaluennostijoiden työn mielekkyys	totalitaarinen toteutus <ul style="list-style-type: none"> • toteutuksen rigidiys • pakkotahtisuus • "aineenopettajien" tilanne 	rigidiyden purkaminen
taustafilosofian selkeyttäminen		
(opiskelijamäärät) "uudet" työkaverit neuvonpitoa kaikesta	massiivinen toteutus <ul style="list-style-type: none"> • isot opiskelijaryhmät • isot tutorryhmät • tutorryhmien määrä • loputon yhteistyöverkosto työnjako 	massiivisuuden hallinta opetusjärjestelyt
-> kiinnostuksella jatketaan	-> paluuta entiseen ei ole	-> pedagoginen johtajuus

Taulukko 1. Yhteenveto opettajahaastatteluista 1. ja 3. vuoden kokemusten jälkeen (alkuperäiset tutkimukset Tuomi (2008); luvut 9–13)

Tutkimuksen tavoite, tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tutkimuksen tavoitteena on kehittää PBL-pohjaista opetusta hoitotyön koulutuksessa. Tarkoituksena on kuvata ja arvioida PBL-pohjaisen opetussuunnitelman toteutumista 10 vuotta sen aloittamisen jälkeen opettajien näkökulmasta.

1. Mistä PBL:n toteutukseen liittyvästä opettajat keskustelevat, kun PBL-pohjaista opetussuunnitelmaa on käytetty 10 vuotta?
2. Onko se, mistä opettajat keskustelevat PBL-pohjaisen opetussuunnitelman toteutuksessa, muuttunut noin 10 vuoden opetuskokemuksen jälkeen verrattuna vuoden ja kolmen vuoden kokemukseen?

Aineiston hankinta ja analyysi

Ensimmäiset haastattelut tehtiin keväällä 2003, jolloin PBL-uudistuksen aloittamisesta oli kulunut noin vuosi. Toinen haastattelu tehtiin keväällä 2004, jolloin uudistuksen alusta oli kaksi vuotta, mutta haastateltavina oli tällä jälkimmäisellä kerralla opettajat, joilla oli vuoden kokemus PBL:stä. Näihin kahteen haastatteluun osallistui yhteensä 32 opettajaa. He edustivat 86 % opettajista, joilla oli vuoden kokemus PBL-uudistuksessa opettamisesta. He muodostivat seurantakohortin, joka haastateltiin uudelleen noin 1½ –2 vuotta ensimmäisestä haastattelusta. Kohortin koko oli supistunut 27 opettajaan. Kolmas ja tässä tutkimuksessa avattava aineisto kerättiin noin 10 vuotta PBL-uudistuksen aloittamisesta syksyllä 2011 ja keväällä 2012. Haastatteluihin osallistui 23 opettajaa alkuperäisestä kohortista. Tässä vaiheessa kohortti edusti noin 80 % heitä, joilla on pisin kokemus, vähintään noin 10-vuotinen, kokemus PBL-uudistuksesta hoitotyönkoulutusohjelmassa tässä oppilaitoksessa.

Syyt kohortin kokoon ensimmäisessä vaiheessa liittyivät joko työkiireisiin tai siihen, että henkilö ohjasi vain harjoitteluja kyseisille ryhmille. Toisessa vaiheessa syyt kohortin pienentymiseen liittyivät työpaikanvaihtoon tai työkiireisiin. Kolmannessa vaiheessa syyt liittyivät mm. työpaikanvaihtoon, työtehtävien muuttumiseen tai eläkkeelle siirtymiseen. Työkiireet eivät olleet esteenä enää tässä vaiheessa haastatteluihin osallistumiselle.

Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin ryhmäkeskusteluperiaatteella, ja ne videoitiin, kuten aiemmat haastattelut. Opettajat saivat etukäteen tutustua keskustelua ohjaaviin kysymyksiin: 1) Millä miellä PBL:stä nyt meidän koulussa?, 2) Oletko muuttanut jotain/muuttanut jotenkin liittyen PBL:ään - ja miksi?, 3) Onko PBL muuttanut opettaja-asiantuntijuuttasi - mikä on vaikuttanut? ja 4) Mitä ja miten olisit kehittämässä nykyistä PBL:ää ja miksi? Ajatuksena oli, että keskustelu voi soljua vapaasti näiden aiheiden tiimoilla.

Opettajat osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti, omalla ajallaan oppilaitoksen tiloissa. Haastatteluissa oli mukana 1–4 opettajaa kerrallaan. Nauhoitettuja keskusteluita kertyi kolmannessa vaiheessa 8 kappaletta. Keskustelut kestivät ryhmän koosta riippuen 1½ –2½ tuntia. Yhteensä kes-

kustelua nauhoitettiin noin 15 tuntia. Videoaineistosta syntyi 47 sivua aukikirjoitettua haastatteluai-
neistoa.

Aineiston analysoinnissa käytettiin apuna temaattista analyysiä (Braun & Clarke 2006) ja aineistoläh-
töistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2012). Aineisto avattiin ensin aineistolähtöisen sisällön-
analyysin avulla. Näin siksi, että aiemmat tähän tutkimukseen liittyvät opettaja-aineistot on avattu
tällä menetelmällä. Ajatuksena oli, että aineistojen vertailu (tutkimustehtävä 2) on perusteltua, jos
aineistot ovat analysoitu samalla menetelmällä. Toisaalta aineisto avattiin temaattisen analyysin avul-
la, jossa löydettyjä teemoja konkretisoitiin sisällönanalyysissä syntyneillä luokilla (tutkimustehtävä 1).

Tulokset

Tulokset raportoidaan hieman epäortodoksisesti. Ensin kuvaillaan, mitä opettajat kertoivat haas-
tatteluissa. Tämä kuvailu perustuu aineistolähtöisen sisällönanalyysin luokitukseen. Tämän jälkeen
vastataan yhteenvetona tutkimuskysymykseen 1 aineiston teemojen avulla. Kolmannessa vaiheessa
vastataan tutkimuskysymykseen 2 tarkastelemalla sisällönanalyysin luokkia suhteessa aiempiin luoki-
tuksiin ja havaintoihin.

Erilaisia kokemuksia, monenlaisia toteutuksia

Tyypillinen seikka haastatteluille oli, että haastateltavien keskuudessa juuri mistään ei ollut yhtenäis-
tä näkemystä tai kokemusta. Seikka, josta oli selkeä yksimielisyys, oli halu jatkaa, mutta jo se, mitä
ja miten haluttiin jatkaa, aukesi monenmoisina ajatuksina. Tietynlainen vakiintuneisuuden teema oli
hallitseva. Opettajien olo oli aika levollinen, ei ollut tarvetta ohjata tai puuttua, mutta toisaalta kyse
oli siitä, että PBL oli muuttunut liian rutiinimaiseksi ja tullut itsestään selväksi. Osan mielestä oltiin
ikään kuin pysähtyneisyyden tilassa ja kaivattiin piristystä. Kaivattiin sitä samaa henkeä ja kehittämi-
sen intoa, mitä oli silloin, kun PBL aloitettiin. Alussa oli puhetta ja pörinää, yhteistä suunnittelua ja
reflektioita, mutta nyt kaikki pedagoginen keskustelu on hiljennyt ja opettajien yhteistyö vähenty-
nyt. Kun ei ole aikaa, ei ehditä keskustella opetusmenetelmistä tai sisällöistä. Toisaalta esimerkiksi
suuntaavissa opinnoissa ja opettajatiimeissä, kuten sisätautiopettajat ja perioperatiiviset opettajat,
pidetään kuukausittain palavereja. Muutoin homma kaatuisi käsiin. Reflektiot työhuonekumppanin
kanssa ovat usein se ainut mahdollisuus pohtia asioita ja tilanteita.

Opiskelijoiden oppiminen nousi yhdeksi keskustelun aiheeksi, mutta monin eri tavoin. Tutoristunnot
olivat avanneet opettajille opiskelijoiden ajattelua, oppimisen ja ei-oppimisen. Sen, että kaikki eivät
tunnu oppivan, eivät vaikka rautalangasta vääntäisi. Opettaja ei ollut enää niin ihmeissään siitä, että
opiskelija ei ymmärtänyt asioita. Siis siitä, että vaikka opettaja esitti asian omasta mielestään sel-
keästi ja ymmärrettävästi, opiskelijoilta ei tullut minkäänlaista vastetta. Väite siitä, että opiskelijoilla
on erilaisia oppimiskykyjä, konkretisoitui joka tutoristunnossa. Osa oppii loistavasti, kun osa oli vain
ihmeissään, jos aina ei sitäkään. Se, että PBL tuottaa noin 250 uusintatenttiä kuukaudessa ei kerro
oppimisesta sinällään, vaan ehkä enemmänkin asenteesta opiskella opetussuunnitelman mukaisesti.

Oppimiseen liittyy opiskelijoiden työskentely ja arviointi. 10 vuoden aikana opettajat eivät olleet saaneet ratkaistuksi kysymystä opiskelijoiden työskentelemättömyydestä ja motivoinnista, jos aihe ei kiinnostanut. Tuntui, että itsenäinen työskentely ei monenkaan opiskelijan osalta toiminut. Eräät opettajat kertoivat, että olivat saaneet opiskelijoiden itsenäiset opintopiirit toimimaan, mutta suurin osa pohdiskeli, miten siinä onnistuisi. Tutoriaalit koettiin vieläkin aika ajoin näytelminä sekä 1. ja 2. vuoden tutoriaalit lähinnä suorittamisina. Integroidut tentit olivat tulleet jo ajat sitten tiensä päähän mahdottomina toteuttaa. Sitä vastoin opiskelijoiden työskentelyä oli pyritty tehostamaan mm. esseiden kirjoittamisella ja numeroarvioinnilla. Näistä molemmista opettajilla oli hyvin erilaisia kokemuksia, toteutuksia ja ristiriitaisia ajatuksia. Jotkut pitivät niitä periaatteessa hyvinä ja onnistuneina, jos olivat muokanneet niitä hyvinkin omanlaisikseen. Samaan aikaan osa ei käyttänyt niitä huonojen kokemusten vuoksi. Toisaalta esille tuli myös se, että esseet saattoivat tuoda esille hiljaisten, heidän, ketkä eivät tutoreissa puhuneet, asiaan paneutumisen ja oppimisen. Ei kuitenkaan aivan näinkään, vaan esseet muodostuivat osalle opiskelijoista painajaiseksi, joissa muodot hallitsivat sisältöä. Vaikka osa opettajista kertoi esseiden avittaneen arviointia, se haluttiin joka tapauksessa napakammaksi, mutta samalla pohdittiin PBLn ideologiaa suhteessa arviointiin.

Palaute nähtiin osana arviointia, mutta siinäkin oli monenlaisia malleja käytössä. Kun yksi antoi palautetta jokaisella opiskelijalla aina tutoristunnon lopussa, toinen vain puheenjohtajalle, kolmas vasta kolmannen istunnon jälkeen, neljäs vain, jos oli aihetta. Opettajat olivat kiinnittäneet huomiota myös siihen, että opiskelijat eivät olleet halukkaita antamaan toisilleen palautetta. Yhtenä syynä opiskelijoiden palautteettomuuteen toisilleen koettiin suuret ryhmät ja ryhmien alituinen vaihtuminen: Opiskelijat eivät opi tuntemaan toisiaan edes nimeltä. Opettajat olivat havainneet eräissä ryhmissä myös pientä, hienovaraista tai vähemmän hienovaraista tehtävistä innostuneiden opiskelijoiden painostusta.

Puuttuminen opiskelijoiden työskentelyyn puhutti paljon. Osa opettajista odotti, minne mennään milloinkin, ja antoi opiskelijoiden kokeilla oman päänsä mukaan. Syklistäkään ei pidetty aina tiukasti kiinni, jos opiskelijat halusivat muutoksia. Toiset puuttuivat, jos ”metsään mentiin, eikä sieltä osattu pois”. Ei edes nauramista pidetty mahdottomana, jos opiskelijat puhuivat naurettavia. Opettajan puuttumista tilanteisiin, kysymystä tms. pidettiin ammattitaitona, mutta myös puuttumattomuutta ja hiljaa odottamista.

Vaikka voidaan sanoa, että opiskelijat olivat opettajien ohella ”rauhottuneet” suhteessa PBLään, opiskelijapalaute oli sisällöltään suurimmaksi osaksi samanlaista kuin koko PBL-opetussuunnitelman ajan oli ollut. Opettajien mukaan kaikkein äänekkäimpien kritiikki oli menettänyt teränsä lähinnä siksi, että se kaikki oli jo sanottu menneinä vuosina moneen kertaan. Toistettiin valitusta turhista aineista, ja että ne estivät lukemasta ”kunnon aineita”. Turhuutta edustivat ennen kaikkea hoitamista lähinnä olevat aineet. Myös se, että tutor vaihtui 1. vuodella ja uusi tutor toteutti tutoristunnot eri tavoin kuin edellinen, aiheutti lähes järjestään sanomista opiskelijoiden puolelta. Toisella ja kolmannella vuosikursseilla opiskelijat toivat esille väsähtämisen PBL-toteutukseen: ”Taasko, taasko ... !” Osin tähän liittyen opintojen edetessä osa opiskelijoista kiitteli, kun tutor toi tai salli uusia ideoita ryhmien toimintaan, kunhan olivat alkuhämmennyksestä tokentuneet.

Suurta huolta aiheutti se, että uusia opettajia ei ehditty perehdyttää PBLään, ja että suuri osa uusista opettajista tuli koulutuksen ensimmäiselle vuodelle. Neuvonta ja perehdyttäminen koettiin hyvin ylimalkaiseksi. Oli kuitenkin sovittu opettajien kesken, että opiskelun 1. vuosi viedään tiukasti PBL-syklin mukaan, jotta opiskelijat oppivat PBLn idean. Lisäksi keskusteluissa tuli esille, että 1.vuoden aineet olivat sen verran diffuuseja, ettei oikein kukaan hallitse niitä asiantuntijana. Täten 1. vuosi oli aika paineistettu ja haastava työnjaollisesti. Työnjaollisesti kaikkia koski opiskelijamäärien massiivisuus. Eräillä saattoi olla jopa viisi eri tutorryhmää viikossa ja kaikissa pienryhmissä 14 opiskelijaa. Kaikkiaan ryhmäkoot olivat kasvaneet yli 30 opiskelijaan. Monet oppiaineet, kuten anatomia ja fysiologia sekä psykologia, oli irrotettu kokonaan PBLstä jo vuosia sitten, joten näiden aineiden opettajat harrastivat pääasiassa massatyöskentelyä. Muutoin PBL ei häirinnyt heitä tai heidän opetustaan.

Samalla, kun opiskelijamäärä oli jatkanut kasvuaan, johdon tuki PBL-opetussuunnitelmalle oli vähentynyt ratkaisevasti. Yhdessä vaiheessa lukujärjestyksessä ei enää saanut puhua PBL-tutoristunnoista, vaan ohjatusta itsenäisestä työskentelystä. Myös näiden määrää vähennettiin. Olisi siis luullut, että opettajien tutoristuntojen määrä myös vähenisi, mutta kävi päinvastoin.

Harjoittelun kytkeminen PBLään ei onnistunut 10 vuoden aikana. Sitä ideoitiin monella tavalla, mutta konkreettiset ratkaisut jäivät. Opettajien tulkinnan mukaan opiskelijoiden hyvä palaute kentiltä liittyi vahvasti PBLn tuomiin valmiuksiin toimia työryhmissä ja potilaiden kanssa. Toinen asia, joka oli jäänyt paitsioon, oli pedagoginen kehittäminen. Se oli jotenkin loppunut lähes kokonaan PBLn vakiintumisen myötä.

Haastateltavat korostivat PBLn toteutuksen ortodoksisuuden häviämistä. Asian laita ei kuitenkaan ollut ihan näinkään, ei vaikka toteutusten vapausasteiden mahdollisuuksia painotettiin, sillä kerrottiin myös tilanteista, joissa oli ”saatu pyyhkeitä, kun ei oltu vaadittu ohjeiden mukaisesti”. Paljon oli tarinoita siitä, miten jokaisen tutoriaalinen toteutus sovitaan opiskelijoiden kanssa erikseen, tai miten PBL-sykliä muutetaan, jätetään välillä osia pois tms. Toisaalta oli esimerkkejä myös siitä, miten joka kerta edettiin periaatteessa samalla tapaa. Esimerkiksi siten, että opiskelijat tuottivat opintopiireissä eräänlaisen sisällysluettelon tutoriaalissa käsiteltävistä asioista. Puheenjohtajan tehtävänä oli huolehtia siitä, että purku tapahtui tämän sisällysluettelon mukaan. Tämä ei kuitenkaan ollut standardi, joka olisi velvoittanut muita opettajia samaan. Aina löytyi myös henkilöitä, jotka pohdiskelivat alkuperäisen PBL-ajatuksen merkitystä myös tässä kysymyksessä.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että opettajien omaan ammattitaitoon uskomisen oli antanut tilaa monenlaisille toteutuksille, rutiinin vähentämiselle tai PBLn luomiselle omina ratkaisuin. Vaikka oli monenlaisia ja erilaisia, jopa ristiriitaisia tarinoita, kokemuksia ja toteutuksia, yhteistä kaikille haastateltaville oli näkemys siitä, että näin on hyvä tehdä, koska näin opitaan. Opettajat tekivät omia ratkaisujaan, kun olivat varmoja, että ne avittavat oppimista. Oma kehittyminen nousi vahvasti esille.

Mitkä teemat hallitsivat opettajien keskusteluja 10-vuoden PBL kokemuksen jälkeen?

Opettajien keskusteluista oli löydettävissä neljä teemaa; "tuntuma", pedagoginen kehittäminen, opiskelun tukeminen ja opetuksen arki. Viides teema, joka ei tullut esille opettajien keskusteluissa, mutta joka näkyi haastattelujen kokonaisuudessa tutkijan näkökulmasta, oli moninaisuus. Opettajat eivät kertoneet suoraan tästä, mutta harvasta asiasta löytyi yhtenäistä näkemystä tai kokemusta.

"Tuntumaa" PBLään 10 -vuoden kokemuksen jälkeen konkretisoivat opettajien levollisuus, toiminnan vakiintuneisuus ja luottamus omiin pedagogisiin taitoihin, mutta myös rutinoituneisuus. Puolestaan teemaa 'pedagoginen kehittäminen' kuvaavat opettajien yhteistyö, pedagogiset onnistumiset ja haasteet sekä monenlainen ja itsenäinen opetuksen kehittäminen, mutta vaivaamaan on jäänyt se, että harjoittelua ei ole kyetty kytkemään PBL-opetussuunnitelmaan. Teemaa 'opiskelun tukeminen' havainnollisti oppimisen pulmallisuus, opiskelijoiden työskentelyn seurausten näkeminen edessään, arvioinnin ja opiskelijoille annettavan palautteen haasteellisuus sekä opiskelijoiden palautteen jämähtäminen. Neljättä 'opetuksen arki' -teemaa hallitsi arjen PBL-toteutukset, opettajien työnjako ja PBLn massiivisuus, opetuksen vapausasteet ja "aineenopettajan" työn mielekkyyden häviäminen.

Taulukoon 2 on kerätty yhteenvetona teemat ja niitä konkretisoivat luokat. Näin konkretisoituna teemat ovat myös toistensa sisällä ja vaikuttavat toisiinsa.

"tuntuma"	pedagoginen kehittäminen	opiskelun tukeminen	opetuksen arki
levollisuus vakiintuneisuus luottamus omiin taitoihin rutinoituneisuus	.....	.....	.....
.....	opettajien yhteistyö pedagogiikka harjoittelu kehittäminen	.....	.....
.....	.....	oppiminen arviointi ja palaute opiskelijoiden työskentely opiskelijoiden palaute	.....
.....	.....	.....	PBLn toteutus työnjako massiivisuus opetuksen vapausasteet "aineenopettajien" työ

Taulukko 2. Yhteenveto haastatteluissa esille tulleista teemoista.

Onko jokin muuttunut 10 vuodessa?

Taulukkoon 3 on koottu 1. ja 3. vuoden haastattelun sisällöt (osin Taulukko 1) ja lisätty 10. vuoden haastattelujen sisältöjä. Taulukon 3 perusteella vaikuttaa siltä, että samat henkilöt keskustelevat samoista asioista 10. vuoden kokemuksen jälkeen kuin aiemminkin. PBLn taustafilosofian selkeyttäminen ei haastateltavia juurikaan keskusteluttanut, vaikka muutama opettaja ihmettelikin sivulauseessa retorisesti sitä, mistä varsinaisessa PBL:ssä olisi ollut kyse tms. Uutena seikkana esille nousi vakiintuneisuus, jopa liiallinen rutiininomaisuus. Myös opiskelijoiden antama palaute oli opettajien kokemuksen mukaan jämähtänyt jo sanottuihin seikkoihin.

Merkittävä havainto ei liity niinkään luokkien tai sisältöjen samankaltaisuuteen vaan keskustelun monimuotoisuuteen. Lähes kaikesta oltiin montaa mieltä, ja kaikilla oli kaikesta monenlaisia kokemuksia. Opettajien kokemus toimintansa vapausasteiden lisääntymisestä ja PBLn toteutuksen rigidityden purkautuminen olivat haastattelujen keskiössä. Ja erityisesti se, että tästäkään ei ollut ihan yhteneviä kokemuksia ja mielipiteitä, puolsi huomiota opetustoiminnan monipuolistumista.

Kun saatuja kuvauksia vertaa niihin kehittämis ehdotuksiin, joita opettajien haastattelujen perusteella esitettiin kolmen vuoden kokemusten siivittämisenä (Taulukko 1), keskeiseksi menetystarinaksi muotoutuu PBL-rigidityden purkautuminen. Se, että PBLn rigiditys oli kyetty purkamaan, tuntui haastateltavista vapauttavalta. Luottamuksen kasvu omiin pedagogisiin taitoihin oli tässä suuri tekijä, kuten se oli myös opiskelijoiden työskentelyn kehittämisessä. Siinä oli käytetty monenlaisia kokeiluja ja mahdollisuuksia vaihtelevin tuloksin. Arviointia ei oltu kyetty ratkaisemaan tyydyttävällä tavalla, ja 10-vuodessa oli varmistunut, että PBL ei itsessään kykene ratkaisemaan motivoitumattomien opiskelijoiden haastetta. Opettajat kokivat yhä, että heidän työnsä järjestelmällinen tuki puuttui, koulutuksen massivisuutta ei ole saatu hallintaan, eikä opetusjärjestelyjen pulmia ratkaistu. Vaikka pedagoginen johtajuus oli vain osin onnistunut ja sen kehittäminen osin kovasti kesken, opettajat olivat halukkaita jatkamaan aktiivisen oppimisen merkeissä.

Voidaan todeta, että "transendettitoimija" oli menettänyt valtaansa 10 vuodessa, mutta ei ehkä tyystin hävinnyt, koska vielä tunnistettiin "jokuja, jotka tiesivät, kuinka on oikein toimia". Kukaan ei enää tunnustanut itseään "salaa kokeilijaksi", vaan kaikkea kokeiltiin avoimesti. Jos ei aina yleisesti mainostaen, mutta opettajaryhmissä tai pienimuotoisesti. Haastateltavat edustivat heitä, jotka olivat muokanneet PBLää ja käyttivät sitä luontevasti omassa opetuksessaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että menetys olisi aina ollut loistavaa tai edes tyydyttävää.

1. vuoden jälkeen	3. vuoden jälkeen	10. vuoden jälkeen
opettajilla oli kolme mallia toimia	levollisuus, luottamus omiin pedagogisiin taitoihin	levollisuus, luottamus omiin pedagogisiin taitoihin, oma kehittyminen
oppivatko opiskelijat?	opiskelijat oppivat opettajat näkevät, ketkä osaavat, ja ketkä eivät tee töitä, eivät opi tutortyöskentelyssä ei ongelmia	oppiminen, opettajat näkevät, ketkä osaavat, ja ketkä eivät tee töitä, eivät opi
miten tukea oppimista? • hiljaisuuden sietäminen • puutumiset ja väliintulot • käsittelyn taso • näytelmäkerhot • opintopiirejä vähän • tutorin vaihtuminen	opettajan rooli tutoriaaleissa; tilan antaminen opiskelijoille leikkikoulu, teletappikoulutus PBL ei ole vastannut, miten saada motivoitumattomat, alisuoriutajat ja laiskat opiskelijat innostumaan opiskelusta	oppimisen tukeminen opiskelijoiden työskentely
arviointi ongelmallista	arviointia ei ratkaistu hylättyjen tenttien määrän kasvu kirjallinen esittäminen heikentynyt	arviointi ja palaute
		opiskelijapalaute
miten yhdistää harjoittelu?	harjoittelusta hyvää palautetta	harjoittelu
koulutusta ja pohdintaa mm. ryhmädynamiikka, syklin vaiheet		pedagoginen kehittäminen
tuuletusta, mentorointia	työnohjaus	tuulettaminen
tutorin asiantuntijuus		tutorin asiantuntijuus
toteutuksen kaavamaisuus asiantuntijaluonnoitsijoiden työn mielekkyys	totalitaarinen toteutus toteutuksen rigidiys pakkotahtisuus "aineenopettajien" tilanne	toteutuksen vapausasteet "aineenopettajien" työ
taustafilosofian selkeyttäminen		
(opiskelijamäärät)	massiivinen toteutus isot opiskelijaryhmät isot tutorryhmät tutorryhmien määrä	massiivisuus
"uudet" työkaverit neuvonpitoa kaikesta	loputon yhteistyöverkosto työnjako	yhteistyön vähentyminen työnjako
		vakiintunut, rutiininomaista
-> kiinnostuksella, jatketaan	-> paluuta entiseen ei ole	-> halukkuus jatkaa aktiivinen oppiminen

Taulukko 3. Yhteenvedo opettajahaastatteluista 1. , 3. ja 10. vuoden kokemusten jälkeen

Pohdinta

Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimukseen saatiin lupa oppilaitoksen vararehtorilta. Tutkijat tunsivat henkilökohtaisesti kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat. Opettajat osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti, omalla ajallaan. Haastattelut videoitiin opettajien luvalla koulun tiloissa. Kaikki haastatellut tiesivät, että nauhoja käytetään tutkimustarkoitukseen. He antoivat suullisen luvan nauhoitteiden käyttöön. Molemmat tutkijat olivat haastattelijoina kaikissa haastatteluissa ja purkivat itse haastattelunauhut. Nauhat ovat vain tutkijoiden käytössä, ja ne tullaan tuhoamaan sen jälkeen, kun tutkimuksen toinen osuus on saatu valmiiksi.

Tulosten arviointi

Tutkimuksen tavoitteena on kehittää PBL-pohjaista opetusta. Tarkoituksena oli kuvata ja arvioida PBL-pohjaisen opetussuunnitelman toteutumista 10 vuotta sen aloittamisen jälkeen opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoitukseen vastattiin kahdella tutkimustehtävällä. Ensiksi kuvata tilannetta 10 vuotta PBL-opetussuunnitelman täytäntöönpanon jälkeen ja sen jälkeen arvioida, mikä oli muuttunut suhteessa edellisiin haastatteluihin.

Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että opettajien keskustelun aiheet tai teemat eivät olleet juurikaan muuttuneet, mutta jo aiempien haastattelujen perusteella oli huomattavissa, että niiden painotukset olivat muuttuneet jo kolmen vuoden kokemusten saatelemina. Nyt 10 vuoden jälkeen keskustelut olivat monimuotoistuneet. Juuri mistään ei ollut sitä yhtä "oikeaa" näkemystä. Kaikilla oli enemmän tai vähemmän "omapäisiä", omaperäisiä tai opettajaryhmän sopimia sovelluksia käytössä. Usko opettajan oman pedagogisen kokemuksen ja taidon tuomaan näkemykseen tukea oppimista korostui näkemyksissä, vaikka niiden reaalityttöisyys olikin hyvin vaihteleva. "Transsendentintoimijan" valta haastateltaviin oli jossain kolmen ja 10 vuoden välillä hävinnyt. PBL:n toteutuksen rigidiys oli pääosin vain muisto.

Koulutuksen massiivisuus ja PBL:n ihanteet "löivät toisiaan korville". Tätä ongelmaa oli aavisteltu jo ensimmäisissä haastatteluissa, mutta se oli konkretisoitunut vasta vuoden kahden kuluttua ja tuli esille jo toisessa haastattelussa. Tässä kolmannessa haastattelussa vaikutti siltä, että koulutuksen massiivisuutta ei oltu pystytty hallitsemaan, vaan kyse olisi enemmänkin selviytymisestä. Hallintayrityksistä ei keskusteltu, mutta pienistä vihjauksista oli pääteltävissä, että sekä yksilö- että opettajatiimitasolla yrityksiä oli. Yksilötasolla se tarkoitti lähinnä omia tulkintoja toiminnasta. Ne eivät ratkaisseet massiivisuuden ongelmaa, mutta avittivat työssä jaksamista ja vaikuttivat yksilön työhyvinvointiin. Opettajiimeissä oli alettu tehdä yhdenlaista työnjakoa mm. perustuen yksittäisen opettajan ammatilliseen erityisosaamiseen ja kiinnostuksen kohteisiin. Tämäkään ei ollut ratkaissut massiivisuuden ongelmaa, mutta helpotti hieman työn hallintaa ja lisäsi opettajien työn imua.

Opettajien yhteistyö ja koulutuksen massiivisuus eivät myöskään sopineet yhteen. Jo ensimmäisissä haastatteluissa kuulosti siltä, että vaateet opettajien yhteistyöstä alkoivat karata ainakin osan käsistä. Toisessa haastattelussa PBL:n alun ihanteet yhteistyöstä olivat jo hautautuneet koulutuksen mas-

siivisuuden alle, mutta vielä yritettiin, mikä jaksettiin. Tässä kolmannessa haastattelussa puhuttiin avoimesti yhteistyön vähentymisestä ja hiljaisuudesta. Yhteistyön jaksaminen kanavoitui ”opettajatiimien” ja yksittäisten opettajaparien sekä satunnaisten keskustelujen varaan.

Jo toisessa haastattelussa opettajat kyselivät koulutuksen hallinnon tuen perään. Tässä kolmannessa haastattelussa tuli esille, että opettajat olivat kokeneet hallinnon jopa osin pettäneen heidät, kun opetussuunnitelmista piti poistaa kaikki PBLään liittyvä. Joka tapauksessa massiivisuuden hallintaan ja työnjaon suuriin kulmakohtiin odotettiin yhä hallinnon näkyvää tukea.

On muutama tekijä, jotka on hyvä huomata, kun lukee näitä tuloksia. Ensinnäkin on huomattava, että haastattelujen aiheet tai teemat eivät nousseet täysin spontaanisti millään haastattelukierroksella, vaan aina ennen haastatteluja opettajille annettiin kolme tai neljä kysymystä, joiden tiimoilla keskustelua käytiin. Nämä kysymykset eivät kuitenkaan estäneet vapaata keskustelua ja spontaaneja ajatuksia, mikä johti välillä pitkiinkin keskusteluihin. Myös haastattelut kehittivät eli yksittäisessä haastattelussa kehiteltyä aihetta haastattelijat saattoivat viedä seuraavaan haastatteluun.

Toiseksi on huomattava, että 2002 aloitettiin PIRAMKissa ja 2010 siirryttiin TAMKiin. Oppilaitoksen koko ja hallinto muuttuivat merkittävästi. Näin vuonna 2014, kun tätä raporttia kirjoitetaan, viimeisen haastattelun tuloksissa on huomattavissa, että ne tehtiin 2011 ja 2012. Aikana jolloin myös uusi TAMK oli siirtymävaiheessa. Tuloksissa heijastuu osin uuden oppilaitoksen keskeneräisyys erityisesti hallinnon ja pedagogisen kehittämisen osalta, mutta myös koulutusrahoituksen perusteiden merkitys erityisesti opiskelijamäärien kasvamisena.

Oletettavaa on, että opiskelijoihin kohdistuvien huomioiden stabiloituminen 3. ja 10. vuoden kokemusten jälkeen liittyi osin siihen, että viimeisessä haastattelussa opettajilla oli 10 v kokemusta, mutta heidän opiskelijoillaan vain ½ -3 vuotta PBL-kokemusta. Opettajien näkökulmasta tilanne opiskelijoiden osalta oli vastaava kuin jo silloin, kun opettajilla oli vain kolmen vuoden kokemus. Nyt opettajat eivät olleet enää ensikertalaisia, mutta opiskelijat olivat sitä aina aloittaessaan koulutuksen. Tämä tuotti kokonaisuuteen opettajien maailmassa tietyn rutinoituneisuuden. Muutamat opettajat kuvailivat sitä, että he tietävät tarkkaan etukäteen, missä kohden mikin heidän sanomansa herättää millaisenkin kommentin tai kysymyksen.

Tämän kirjan luvussa 6 (Tuomi & Äimälä 2014) tarkastellaan lähemmin opiskelijoiden palautetta. Tulosten mukaan opiskelijoiden palaute on itseään toistavaa, mutta se toistaa myös kansainvälisissä tutkimuksissa esiin tullutta. Ehkä opiskelijoiden palaute kertoo enemmän PBLään sisään rakentuneesta problematiikasta kuin käyttäjien ”huonoudesta”.

”Aineenopettajien” osuus korostui hieman tässä tutkimuksessa, mutta ei ihan syyttä. Viimeisessä haastattelussa 23 haastateltavasta heitä oli neljä. Jos heitä ei olisi heti alussa otettu mukaan koorttiin, heidän näkemyksensä olisivat jääneet kokonaan puuttumaan. Hoitotyön opettajat eivät ymmärtäneet heidän tilannettaan missään vaiheessa, eivätkä ottaneet sitä suoraan puheeksi missään

haastattelussa. Koska alkuperäisen tutkimuksen tavoite oli PBL-pohjaisen opetuksen ja työyhteisön, josta kohdejoukko koottiin, kehittäminen, "aineenopettajien" osuus oli oleellinen. Juuri siksi, että heidän aineensa irrotettiin PBL-toteutuksesta, ja että heidän osalleen kertyi monia PBLn ja koulutuksen massiiviseen toteutukseen liittyviä kielteisiä ilmiöitä.

Koska alkuperäinen opettajiin kohdistuva tutkimusosio oli luonteeltaan toimintatutkimus, sen tuloksia esiteltiin opettajakunnalla. Näiden keskustelujen saatelemina tehtiin erilaisia konkreettisia kehittämisehdotuksia, jotka näkyivät viimeisessä haastattelussa. Ehkä jopa surullisen kuuluisana korjausliikkeiden esimerkkinä voidaan ottaa esille esseiden kirjoittaminen opiskelijoilla. Lähtökohtana tässä korjausliikkeessä oli 3. vuoden haastattelujen huomio siitä, että opiskelijat eivät enää kirjoittaneet juuri mitään, ja se näkyi ennen kaikkea opinnäytetyön kirjoittamisprosessissa. Piti siis keksiä ratkaisu, miten saada opiskelijat tutustumaan enemmän tieteelliseen kirjoittamiseen omasta ammattialasta ja kirjoittamisen ohjeisiin, jotta opinnäytetyön kirjoittamisprosessi ei olisi niin tuskainen. Tämä johti siihen, että alettiin vaatia tutoristunnoista kirjallisia yhteenvetoja lähdeviitteineen jne. Tuloksena oli lopulta valtava työmäärän lisääntyminen niin opiskelijoille kuin opettajille, jossa muoto alkoi hallita sisältöä. Viimeisessä haastattelussa keskusteltiin ratkaisusta, joita oli käytetty tämän korjausliikkeen korjaamiseksi.

Yhteenvetona sanottakoon, että tässä tutkimuksessa opettajat osoittautuvat pedagogeiksi. Eivät he olleet turhaan käyneet opettajakoulutusta. PBL-uudistuksen alussa kaikki heidän aikaisemmin oppimansa kyseenalaistettiin, ja osin jopa kiellettiin, mutta varsin nopeasti osoittautui, ettei PBL itsessään kantanut. Tarvittiin opettajien "vanhoja" taitoja oppimisen eteenpäinviemiseksi, mutta nekään eivät aina riittäneet. PBL otettiin suhteellisen nopeasti haltuun, ja hiljalleen opettajat alkoivat pohtia, mistä tässä olisi kyse kokonaisuuden kannalta. Haastatelluista itse kukin oli ottanut PBLn omalla tavallaan haltuun. Haastattelujen perusteella oli havaittavissa paljon samanlaisia ja paljon erilaisia elementtejä opiskelijoiden oppimisen tukemiseksi.

Lähteet

van Berkel H., Scherpbier A., Hillen H. & van der Vleuten C. (eds.) (2010) *Lessons from problem-based learning*. New York; Oxford University Press.

Braun V. & Clarke V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology* 3 (2) 77–101.

Connolly D. & Silen C. 2011. Empowering tutors. Strategies for inspired and effective facilitation of PBL learning. Kirjassa T. Barrett & S. Moore (eds.) *New approaches to problem-based learning. Revitalising your practice in higher education*. New York & London; Routledge, 215–228.

Kansanen P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä; PS-kustannus.

Moust J. 2010. The role of a tutor. Kirjassa H. van Berkel, A. Scherpbier, H. Hillen & C. van der Vleuten (eds.) *Lessons from problem-based learning*. New York; Oxford University Press, 47–56.

Moust JHC, Berkel HJM & Schmidt HG. 2005. Signs of erosion: reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. *Higher Education* 50, 665–683.

Poikela S. 2003. *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen* (Akateeminen väitöskirja). Tampere; University Press.

Poikela S. & Moore I. 2011. PBL challenges both curriculum and teaching. Kirjassa T. Barrett & S. Moore (eds.) *New approaches to problem-based learning. Revitalising your practice in higher education*. New York & London; Routledge, 229–238.

Raunio K. 1999. *Positivismi ja ihmistiede*. Helsinki; Gaudeamus.

Schreurs M-I. & de Grave W. 2010. Kirjassa H. van Berkel, A. Scherpbier, H. Hillen & C. van der Vleuten (eds.) *Lessons from problem-based learning*. New York; Oxford University Press, 167–175.

Tuomi J. 2007. *Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Helsinki; Tammi.

Tuomi J. (toim.) 2008. *Kokemuksia ja tutkimuksia ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Tampere; Pirkanmaan ammattikorkeakoulu.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki; Tammi.

Tuomi J. & Äimälä A-M. 2014. "PBL pistää enemmänkin ajattelemaan asioita kuin opettaa". Hoitotyön opiskelijoiden kokemuksia ongelmaperustaisesta oppimisesta. (Luku 6, tässä kirjassa)

Wolfhagen I. & Scherpbier A. 2010. Curriculum governance. Kirjassa H. van Berkel, A. Scherpbier, H. Hillen & C. van der Vleuten (eds.) *Lessons from problem-based learning*. New York; Oxford University Press, 151–156.

13

”Ilo on kokonaisvaltainen tunne, joka täyttää jokaisen solun auringonpaisteella.” Iloa ammatilliseen opiskeluun

Heidi Kassara

Johdanto

Olen tutkinut iloa ammatillisessa opiskelussa. Olen kerännyt aineistoni pääasiassa ammattikorkeakoulussa (TAMK) hoitotyön opiskelijoilta, joiden opiskelu perustuu ongelmaperustaiselle oppimiselle (PBL), vuosina 2006–2009. Hoitotyön opiskelijat, joita oli yhteensä 231, vastasivat kirjallisesti avoimeen kyselyyn, jossa kysyttiin muun muassa, mitä ilo heidän mielestään on, mikä on sen vastakohta, mikä lisää ja vähentää iloa opiskelussa. Opiskelijoita pyydettiin myös kuvaamaan yhtä opiskelukokemusta, jossa he ovat kokeneet iloa, miltä kokemus tuntui ja mitä ajatuksia se herätti. Vastaukset analysoitiin laadullisella grounded theory -menetelmällä.

Mitä ilo on?

Tutkimuksessa hoitotyön opiskelijat ovat kuvanneet, että ilo opiskelussa on hyvää oloa, onnellisuutta ja riemua. Ilo tuntuu heistä hyvältä, kivalta, innostavalta tai ihanalta ja olo on onnellinen. Kehossa ilo vaikuttaa sydämeen, hengitykseen, silmiin tai kurkkuun ja voi tuntua kihelmöintinä tai stressin laukeamisena ja siten koko kehon mielihyvän tunteena ja hyvänä olona. Se tuntuu energian lisääntymisenä ja riemun tunteena, jolloin hymyilyttää ja naurattaa tai tekee mieli hyppiä, halata, huutaa tai hyräillä. Ilon vastakohtana lähes kaikkien opiskelijoiden mielestä on suru, mutta jotkut kuvasivat sitä myös sanoilla ahdistus, pettymys, tylsyys tai jopa kiukku.

Yhteenkuuluvuudentunne

Tutkimukseni mukaan iloa opiskeluun tuovat oppiminen ja opiskelu sinänsä, mutta erityisesti myös opiskeluryhmä ja ryhmän mukana syntynyt yhteenkuuluvuudentunne. On hienoa, kun huomaa kuuluvansa yhteisöön. Opiskelussa ryhmän muiden jäsenten suhtautuminen ja varsinkin positiiviset ajatukset tuovat iloa. Oppimista edesauttaa ja iloisina asioina koetaan paitsi opiskeluun kuuluva, niin myös opiskelun ulkopuolinen yhteinen toiminta kuten juhlat, saunaillat, yhdistystoiminta tai teatteriretket. Ryhmän mukana syntyy yhteenkuuluvuudentunne ja ryhmä koetaan kannustavaksi, mukavaksi ja ilon lähteeksi. Ryhmällä koetaan olevan merkitystä varsinkin silloin, kun ryhmä antaa tukea

ja apua. Tärkeää on kokemusten jakaminen oman alan opiskelijoiden kanssa ja yhteisten ongelmien ratkaiseminen. Opiskelun aikana syntyy myös monia hyviä ystävyysuhteita, jotka helpottavat elämää ja ovat ilon lähteitä.

Erytisen iloa tuovia asioita, opiskelun helmiä ja yhteenkuuluvuutta lisääviä ovat kaikenlaiset yhteiset retket ja matkat. Monet opiskelijat kertoivat yhdeksi parhaimmista muistoista olleen ulkomaille suunnatut matkat ja yhdessä tehdyt tapahtumat, joista eräänä esimerkkinä voin mainita lapsille suunnatun ”Nallesairaalan”, joka tuli esille useamman opiskelijan kirjoituksissa.

Opettaja

Opiskelijat toivovat opettajan aktiivisempaa roolia sekä tutorryhmissä että opiskelijan tukemisessa. He haluavat opettajia mukaan myös opiskelun ulkopuolisiin tapahtumiin, jotka voivat olla spontaaneja tai suunniteltuja. Yhteishenkeä tuovat kaikenlainen tuntia keventävät pienet tuokiot, liikuntahetket tai jopa leikit.

Opiskelijat arvostavat hyvää, asiansa osaavaa, persoonallista, ammattitaitoista ja pätevää opettajaa ja luennoitsijaa ja kokevat iloa tällaisten opettajien tunneilla. Myös opettajan persoonalla, asenteilla, huumorintajulla ja tavalla opettaa on merkitystä. Hänen motivoituneisuutensa, innostuneisuutensa, joustavuutensa ja luovuutensa koetaan iloa tuovina asioina. Iloa lisää huumori, hauskuus ja muu tuntien kevennys sekä ryhmässä työskentely ja avoimet keskustelut. Iloa tuo jopa se, että kun annetaan tehtäviä, niihin saa opettajalta hyvät ohjeet, ja riittävästi aikaa niiden tekemiseen. Opiskelun sisältö on kuitenkin keskeisessä asiassa ja mielekäs, mielenkiintoinen, monipuolinen, haasteellinen opetus, jossa voi olla myös luovaa tekemistä, innostaa.

Iloa opiskeluun tuovat myös sellaiset opettajat, joilla on ammattiin liittyvien taitojen lisäksi taito kannustaa ja motivoida sekä halua, että opiskelijat oppivat. Opettajan tasa-arvoinen ja luottamuksellinen suhtautuminen opiskelijoihin, aito välittäminen ja kiinnostus opiskelijoista lisäävät iloa.

Opiskelu ja oppiminen

Opiskelijoiden mielestä opiskelussa on monia iloa tuovia ja rikastuttavia tekijöitä. Ammatillisessa koulutuksessa jo monet varsinkin ammattiin liittyvät opetustilanteet koetaan mielekkäinä ja sitä kautta iloa tuovina. Erytisen hauskoiksi ja oppimista edistäviksi opiskelijat kokevat harjoitustilanteet ja erilaiset yhdessä suunnitellut ja esitetyt, luovuutta ja oivalluksia vaativat tilanteet, joihin liittyy vielä keskustelua ja reflektointia.

Taitojen opiskelu ja harjoittelu koetaan jo sinänsä mukavaksi, mutta niissä on myös paljon spontaania huumoria ja hauskoja tilanteita. Opiskelijat kokevat, että koululla tapahtuvaa harjoittelua saisi olla paljon enemmän. Myös harjoittelu työelämässä koetaan hyvin usein mielenkiintoiseksi ja paljon iloa tuovaksi. Varsinkin vaikeiden taitojen oppiminen, käytännössä tekeminen ja niissä onnistuminen

tuovat paljon iloa. Esimerkkeinä hoitotyön opiskelijat esittivät laskimon kanyloinnin ja virtsarakon katetroinnin. Myös työyhteisössä oleminen tuo iloa, varsinkin jos opiskelija kokee olevansa tasa-arvoinen työyhteisön jäsen. Spontaanit hyvät palautteet erityisesti potilailta ja jopa muiden alojen työntekijöiltä koetaan iloisina asioina.

Opiskelun iloa tuovina helminä opiskelijat kertoivat olleen yhteisten esitysten ja retkien, hyvien harjoittelukokemusten ja palautteiden lisäksi monista vaikeista asioista selviämisen. Jopa ruotsin kielen tai anatomian kokeen läpäiseminen tai niistä paremmin suoriutuminen, kuin saattoi olettaa, toi iloa, joka joskus ilmeni ilon purkauksina. Jopa opiskeluun pääsy ja tuleva valmistuminen olivat hienoja asioita. Nämä kaikki ovat jättäneet opiskelijoihin ikimuistoisia jälkiä, joilla on ollut merkitystä ja jotka vaikuttavat pitkään. Myös vaikeat asiat ja ongelmat oikein hoidettuna voivat olla ilon lähteitä. Hyvänä esimerkkinä opiskelijat toivat esille opinnäytteen tekemisen, mikä on iso ja vaikea prosessi, mutta jonka loppuunsaattaminen ja esittäminen ovat nostattaneet erityisen suuria ilon tunteita.

Palaute

Erittäin tärkeää ja usein iloa tuovana koetaan oppiminen sinänsä, mutta onnistuminen yleensä, ten-teissä ja harjoittelussa sekä myönteisen palautteen saaminen ovat ilon lähteitä. Ilo opiskelussa liittyy usein arvosanoihin tai hyvään palautteeseen, mitä on saattanut edeltää kiire, ponnistelu, jännitys ja stressi. Ilo opiskelussa liittyykin usein stressin laukeamiseen, eli siihen, kun stressi ja kiire loppuvat.

Opiskelijat kokevat palautteen saamisen harjoittelussa niin ohjaajilta kuin opettajilta hyvin tärkeiksi. Varsinkin positiivinen ja kannustava palaute tuo iloa. Mitä pidemmälle opiskelussa edetään, sitä enemmän opiskelijat palautetta kaipaavat ja sitä suurempi on ilo, kun he ovat onnistuneet. Harjoittelussa opiskelijat kaipaavat opettajan läsnäoloa ja heiltä samaansa palautetta.

Iloa vähentäviä tekijöitä

Kysyin opiskelijoilta myös, mikä vähentää iloa opiskelussa. Erityisesti opiskelijat toivat esille, että iloa vähentää huono ilmapiiri ja huono ryhmähenki. Opiskelijoiden iloa vähentää myös ryhmässä esiintyvä kilpailu ja sisäiset ongelmat, jotka saattavat jopa johtaa yksinäisyyteen. Tilanteessa voi vaikuttaa opiskelijoiden omat henkilökohtaiset, opiskelun ulkopuoliset ongelmat kuten taloudelliset huolet, ihmissuhdeongelmat tai jopa sairaudet.

Opiskelijoilla on myös paljon erilaisia opiskelua haittaavia vaikeuksia, joista mainittakoon kiire ja huono opetuksen organisointi. Opiskelijat kokevat suurena haittana, jos opetuksen organisoinnissa on ongelmia, tunteja peruuntuu, on hyppytunteja tai lukujärjestykset tulevat niin myöhään, että oman elämän järjestelyissä tulee ongelmia. Opiskelijat kokevat myös, että huonoa opetusta tai huonoja opettajia on, mikä vähentää opiskelumotivaatiota.

Ilon merkitys opiskelussa

Ammatillisessa opiskelussa ilo motivoi, auttaa oppimista ja jaksamista sekä keventää opiskelua. Ilo koetaan merkityksellisinä ja iloa tuovat asiat jättävät jäljen. Ilon merkityksen kautta keskeiseksi tutkimustulokseksi nousi kasvukokemus, kasvaminen hoitajaksi ja ihmisenä.

Ilo on ehdottomasti voimavara usein rankain opiskelun keskellä, koska se auttaa elämässä jaksamista yleensä, tuo lisää sisältöä, mielekkyyttä ja potkua elämään, vie elämässä eteenpäin, antaa voimia jaksaa eteenpäin sekä lisää tyytyväisyyttä ja luottamusta selviämiseen ja osaamiseen. Lisäksi ilo voi auttaa unohtamaan menneitä.

Iloa ammatilliseen opiskeluun ja oppimiseen

Kun mietitään ongelmaperustaista oppimista ja iloa, niin tutkimukseni perusteella opiskelusta voi löytää monia tilanteita, missä ilo voi olla apuna. Ilo ei ole opiskelussa itsetarkoitus, mutta sen avulla voidaan auttaa ja tukea opiskelijan oppimista. Kun tiedetään, mitkä tekijät vähentävät iloa, niin ehkä niihin ja niiden syihin paneutumalla ja mahdollisuuksien mukaan poistamalla, voidaan edesauttaa oppimista.

Olen toiminut ammatillisena opettajana yli 30 vuotta ja olen perustanut teoriaopetukseni pitkälti luento-opetukseen. Opiskeluryhmiä on vuosien varrella ollut paljon, mutta tutkimuksessani opiskelijoiden kertomukset opiskeluryhmän ja ryhmässä tapahtuvan toiminnan merkityksestä muutti täysin käsitykseni sosiaalisten suhteiden merkityksestä opiskelussa.

Ryhmä on opiskelijoille tärkeä ja opettajien kannattaa miettiä, miten he voivat muodostaa opiskelua edistäviä ryhmiä ja miten lisätä yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmän kautta. Ryhmän koolla ja pysyvyydellä on merkitystä. Iloa harvoin koetaan isoissa tai tiheään vaihtuvissa ryhmissä. Parhaimpia ilonhetkiä tulee pienryhmissä kuten tutorryhmät tai opiskelupiirit. Yhteishengen ja yhteisöllisyyden lisäämisellä voidaan saada paljon lisää mielekkyyttä ja iloa opiskeluun. Opiskelijoiden tunteminen ja yksilöinä huomioiminen voivat vaikuttaa tilanteissa.

Jos opettaja havaitsee, että ryhmässä tai ilmapiirissä on ongelmia, niihin on hyvä puuttua mahdollisimman nopeasti. Elämässä ja varsinkin työelämässä tulee vastaan ongelmia. Ratkaisevaa on se, miten tällaisiin ongelmiin puututaan ja miten ne ratkaistaan. Ilo syntyy juuri siitä, että asiat saadaan selvitettyä ja ilmapiiri korjattua. Opettajien olisi hyvä tarkkailla ryhmädynamiikkaa ja puuttua asioihin, jos ryhmä ei itse siinä onnistu. Koska PBL perustuu juuri ryhmien toimintaan, niin opettajien rooli on myös tukea sitä. Yksittäisten opiskelijoiden ongelmiin on vaikea puuttua muuten kuin keskustelemalla ja ohjaamalla tarvittaessa eteenpäin.

Opettaja on aina omanlaisensa, elämäkokemusten ja koulutuksen kautta muokkautunut persoona, jota on ehkä vaikea muuttaa, mutta aina kannattaa miettiä, miten itse opettajana voisi auttaa oppimista. Kun tietää, millaisia asioita opiskelijat arvostavat ja mistä he iloa saavat, niin aina voi

tehdä jotain toisin. Jos vitsit eivät itseltä suju, niin aina voi kysyä, olisiko opiskelijoilla sellaisia varastossa.

Omaa ammattitaitoaan ja taitoa opettaa voi kehittää paljonkin. PBLn vaarana on, että opettaja jää tutoristunnoissa hiljaiseksi tarkkailijaksi ja nurkassa istujaksi, joka luennoilla pitää power point -sulkeisia saadakseen tarvittavan tiedon siirrettyä opiskelijoihin harvoilla luentotunneilla. Opettajan roolia on ammattikorkeakoulussa heikennetty vähentämällä opettajien ohjausresursseja ja lähitunteja huomattavasti. Opettajan rooli on muuttunut opiskelun ja tutoristuntojen ohjaajaksi. Silti opettajan rooli on tärkeä. Toki erilaiset ryhmäohjaukset, reflektointitilanteet ja sähköiset verkossa tapahtuvat ohjaukset ja keskustelut osaltaan korvaavat opettajan lähiohjausta, mutta ne eivät täytä henkilökohtaisen kontaktin, lähiopetuksen ja palautteen tarvetta.

Itse opettajana pitkään toimineena tunnustan epäonnistuneeni opetuksessani joskus, mikä usein on johtunut ajan puutteesta tai oman elämän tilanteista. Tätä opiskelijoiden on kuitenkin vaikea ymmärtää. Itselleen tulee antaa anteeksi ja yrittää seuraavalla kerralla parantaa. Jos opiskelijat valittavat huonosta, esimerkiksi huonosta luennoitsijan opetuksesta, on asia selvitettävä ja asiaan puututtava, mikä on kuitenkin helpommin sanottu kuin tehty. Hyviä luennoitsijoita opiskelijat arvostavat, mutta niiden löytäminen on vaikeaa. PBLn mukaisessa opiskelussa on luentoja niin vähän, että opiskelijoiden odotukset ovat suuret.

Iloa opiskeluun tuovat pienet iloiset hetket, huumori tai sopivassa kohdassa lausuttu letkautus. Ne auttavat jaksamaan ja tulemaan kouluun iloisemmalla mielellä. Tärkeimpiä opiskelun ja oppimisen kannalta ovat kuitenkin ne iloiset asiat, mitkä jättävät pysyvän jäljen ja mitkä muuttavat opiskelijaa positiiviseen suuntaan. Joskus sellaisena toimivat vaikeat asiat, mutta tärkeämpiä ovat opiskelun kohokohtat. Näitä kohokohtia, joita opiskelijat ovat tutkimuksessani nostaneet esiin, opettajien kannattaa tietoisesti suunnitella opiskeluun.

Hyvää palautetta on helppo antaa ja se myös kannustaa opiskelijoita. Tätä seikkaa kannattaa kuitenkin tietoisesti käyttää entistä enemmän. Erityisesti hankalissa tilanteissa se voi olla ratkaisevan tärkeä tekijä ja auttaa opiskelijaa kasvamaan.

Kun tiedetään, mitkä tekijät vähentävät iloa, niin ehkä niihin ja niiden syihin paneutumalla ja mahdollisuuksien mukaan poistamalla, voidaan edesauttaa oppimista. Ei ole tarkoitus karttaa ongelmia, koska niilläkin on kasvattava merkitys. Kuitenkin herkkyyys havaita ongelmia ja iloa sammuttavia tekijöitä, auttaa niin opiskelijaa opiskelussaan kuin opettajaa työssään.

Kun opettaja ymmärtää, että ilolla on merkitystä ja joissain tilanteissa jopa ratkaisevan merkityksellistä, niin hän voi alkaa tietoisemmin hyödyntämään iloa opetuksessaan. Esimerkiksi positiivisen palautteen antaminen saattaa joskus tukea opiskelijaa niin, että hän ymmärtää tullessa oikealle alalle tai jatkaa opiskeluaan entistä sitkeämmin.

Jotta iloa voi hyödyntää, niin opettajan on itse mietittävä, mitä ilo on opiskelussa, mikä merkitys sillä on itselle, opiskelijoille ja oppimiselle ja miten sitä voi hyödyntää. Tutkimuksessani tuon esille muutamia esimerkkejä, miten ilo hoitotyön opiskelijoilla ilmenee, miten sitä voi lisätä ja millaiset tekijät vähentävät iloa ja saattavat estää oppimista.

Tavoitteenani on lisätä tietoa ilosta ammatilliseen opiskeluun ja sitä kautta lisätä iloa tuovia kokemuksia ammatilliseen opiskeluun, oppimiseen ja opettamiseen sekä myös iloa elämään yleensä. Lisäksi tavoitteena on ilon avulla lisätä opiskelumotivaatiota ja siten auttaa opiskelijoita kasvamaan paremmiksi työntekijöiksi ja parantamaan työnsä laatua.

Tiivistelmät & English abstracts

PBL MIELENTERVEYS- JA PÄIHDETYÖN OPETUKSESSA

Nina Kilkku

PBL on laajasti käytössä eri maissa hoitotyön koulutuksessa. Mielenterveys- ja päihdehoitotyön opetuksessa menetelmän käyttöä on kuitenkin tutkittu vielä vähän. Tässä artikkelissa kuvataan Tampereen ammattikorkeakoulun aiemmassa hoitotyön opetussuunnitelmassa olleen niin sanotun Mieli -jakson tutor-istuntojen lähtökohtia ja opiskelijoiden muodostamia oppimistehtäviä yhden lukuvuoden ajalta. Lopuksi pohditaan esiin nousseita seikkoja suhteessa aiempaan kirjallisuuteen.

Hoitotyön opetussuunnitelmassa ensimmäisenä vuonna, Mieli-jaksolla, painopiste oli mielenterveyteen liittyvissä asioissa, joita ensin tarkasteltiin yleisemmin edistämisen ja ennaltaehkäisyn näkökulmista. Vasta opintojakson lopulla siirryttiin enemmän hoitotyön suuntaan. Mielenterveys assosioituu usein mielenterveysongelmiin, jolloin hyvinvoinnin ja terveyden sekä edistämisen ja ennaltaehkäisyn näkökulmat saattavat jäädä vähäisiksi tai ne saatetaan jopa kokonaan ohittaa. Tällöin vaarana hoitotyönkin näkökulmasta on se, että hoitamisen tavoite katoaa ja näkökulmaksi muodostuu ongelmakeskeisyys. Tästä syystä ensimmäisen lukuvuoden aikana painopiste päätettiin tietoisesti pitää mielenterveydessä.

Oppimistehtävien tarkastelu osoittaa tämän olleen haasteellinen näkökulma osassa opiskelijaryhmiä. Artikkelin loppuosassa pohditaan tätä tulosta suhteessa aiemman kirjallisuuden tietoihin tutor-opettajaan kohdistuvista substanssiosaamisen odotuksista ja sen merkityksestä sekä teoreettisen aiheen ja PBL-menetelmän yhteensopivuutta.

ABSTRACT

PBL IN THE MENTAL HEALTH AND SUBSTANCE ABUSE NURSING EDUCATION

Problem-based learning (PBL) is a widely used method in nursing education in many countries. However in the field of mental health nursing education only few studies have been made. In Tampere University of Applied Sciences so called Mieli -study module was included in the previous curriculum of nursing education. The triggers and learning tasks used and created in this study module are described in this article with a discussion based on the previous literature.

During the first year of nursing education the focus was on the issues of mental health with an approach to promotion and prevention. Only in the end of the study module this viewpoint moved towards care and nursing. As there is a risk that mental health is associated with mental health problems rather than health this health-centered focus was deliberately decided.

After describing the learning tasks made in different student groups during one year it can be concluded that this was a challenging focus for some groups. In the final part of the article the results are reflected with knowledge from previous literature, especially with expectations towards teacher's expertise in the field and a fit between a theoretical topics and PBL-method.

OPINNÄYTETYÖPROSESSI HOITOTYÖN OPISKELIJOIDEN KOKEMANA

Paula Stenfors

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelman opiskelijoiden kokemuksia opinnäytetyöprosessista. Tutkimuksessa selvitettiin myös opinnäytetyön tekoa tukevien opintojen ja ohjauksen merkitystä opinnäytetyön teossa. Tutkimuskyselyyn vastasi 65 valmistumisvaiheessa olevaa hoitotyön opiskelijaa. Aineisto kerättiin lukuvuoden 2012 – 2013 aikana.

Tulokset osoittavat, että opinnäytetyöt olivat hyvin monimuotoisia ja lähes kaikki oli tehty yhteistyössä työelämän kanssa. Tavallisimpia opinnäytetyön toteuttamistapoja olivat erilaiset työelämän tarpeisiin tehdyt tuotokset kuten oppaat, ohjekirjat jne. Yleisiä olivat myös pienimuotoiset empiiriset tutkielmat.

Opiskelijoiden kokemukset opinnäytetyön tekoa tukevista tutkimusmenetelmäopinnoista vaihteli. Osa koki saaneensa niistä välineitä opinnäytetyönsä tekemiseen, osa koki ne melko merkityksettömiksi tai niiden ajoitus oli väärä suhteessa opinnäytetyön vaiheeseen. Opinnäytetyön onnistuneessa läpiviennissä tärkein henkilö oli opinnäytetyötä ohjaava opettaja. Opiskelijat odottivat ohjaajaltaan asiantuntemusta, aiheeseen paneutuvuutta ja kannustusta sekä jatkuvaa palautteen saamista. Kokonaisuudessa opinnäytetyöprosessi koettiin vaativana, mutta antoisana ja hyödyllisenä oppimiskokemuksena. Osa koki sen myös turhan työläänä suhteessa saavutettuun oppimiseen.

ABSTRACT

NURSE STUDENTS' EXPERIENCES OF THEIR THESIS PROCESS

The study aimed at describing nursing and health care students' experiences of the bachelor's thesis process in a university of applied sciences. The study also established the importance of supporting studies and supervision in the thesis process. A total of 65 graduating nursing and health care students responded to the survey. The data was collected in the academic year 2012-2013.

The results show that bachelor's theses took a variety of forms and almost all of them were completed in cooperation with working life. The most common thesis forms were guides, manuals and other products for working life needs. Small-scale empirical studies were also common.

Students' experiences of the supporting research method studies varied. Some considered they had received tools for completing their thesis and others thought the method studies were quite meaningless or their timing was wrong. The most important person in successful completion of the thesis was the supervising teacher. Students expected expertise, interest in the matter, encouragement and continuous feedback from their supervisor. As a whole, the thesis process was experienced as a demanding but rewarding and useful learning experience. Some considered it too laborious in relation to the achieved learning.

SAIRAAHOITAJAOPISKELIJOIDEN HARJOITTELUN OHJAUSPROSESSI

Tiina Mäkinen

Artikkelissa tarkastellaan hoitotyön harjoittelun ohjausta ohjaajina toimivien sairaanhoitajien näkökulmasta. Sairaanhoitajaopiskelijan harjoittelun ohjauksen kolme keskeistä elementtiä ovat ohjausprosessin käynnistyminen, sairaanhoitaja opiskelijan oppimisen tukena sekä itseohjautuvuus harjoittelun ohjauksen haasteena.

Ohjausprosessin käynnistymiseen liittyy, että sairaanhoitaja ja opiskelija luovat perustan ohjaukselle ja oppimiselle yhdessä. Opiskelijan tavoitteet ovat harjoittelun ohjauksen lähtökohtana ja mukana koko ohjausprosessissa. Opettajan merkitys jää vähäiseksi harjoittelun aikana.

Sairaanhoitaja ohjaajana tukee opiskelijan oppimista monella eri tavalla harjoittelun aikana. Ohjauskeinoina ovat oppimisympäristöön perehdyttäminen, vuorovaikutukseen ja yhteiseen tiedonhankintaan perustuva ohjaus, reflektointi, uusien oppimismahdollisuuksien luominen, kannustus ja rohkaisu sekä mallin näyttäminen hoitotilanteissa.

Itseohjautuvuus harjoittelun ohjauksen haasteena ilmenee siten, että opiskelija toimii aktiivisena ongelmien ratkojana tai perässä vedettävänä ilman motivaatiota osallistua harjoitteluun.

ABSTRACT

SUPERVISION OF STUDENT NURSES' PRACTICAL TRAINING

The present research was conducted to gain an understanding of the supervision of the practical training of the student nurses, for the purpose of enhancing the professional skills of those who follow this problem-based curriculum.

According to the results, supervising of the practical training consists of three elements: 'commencement of the supervising process', 'support for a student nurse in learning processes' and 'students' self-guidance as a challenge'. Throughout the research, the supervising nurses made contributions to the development of methods of supervising in accordance with the problem-based learning scheme, e.g. reflection, acquisition of knowledge and independent supervision.

“PBL PISTÄÄ ENEMMÄNKIN AJATTELEMAAN ASIOITA KUIN OPETTAA” HOITOTYÖN OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA ONGELMAPERUSTAISESTA OPPIMISESTA

Jouni Tuomi & Anna-Mari Äimälä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena kuvata terveydenhoitaja- ja kättilöopiskelijoiden opiskelijoiden kokemuksia ongelmaperustaisesta oppimisesta kun heillä oli takanaan a) 2 vuoden ja b) 3½ opiskelukokemus. Tutkimustehtävänä oli paitsi kuvata kokemuksia myös verrata opintojen eri vaiheessa olevien opiskelijoiden kokemuksia keskenään.

Tutkimus oli kvalitatiivinen. Aineisto kerättiin kolme avointa kysymystä sisältävällä lomakkeella (N=73). Aineiston analyysissä käytettiin tyypittelyä ja kokemusten temaattista analyysia.

Vastanneet opiskelijat oli tyypiteltävissä neljään tyyppiin; Positiivinen -, ristiriitainen – ja negatiivinen kokemus sekä kokemuksen muutos. Tulosten mukaan opiskelijoiden kokemukset olivat opiskeluvuodesta huolimatta samanlaisia. Yhteenvetona voidaan sanoa, että opiskelijoiden kokemat PBLn hyödyt ja haitat vaikuttavat pysyeneen samoina 20 vuoden aikana: kritiikki toistaa itseään. Koska nämä samat haitat ja kritiikki löytyvät myös kansainvälisistä tutkimuksista, ongelmat eivät ehkä ole käyttäjissä, vaan PBLn metodologiassa, jonka kriittinen tarkastelu on PBL-kirjallisuudessa jäänyt kuriositeetiksi.

ABSTARCT

“PBL MAKES YOU THINK RATHER THAN TEACHES” NURSE STUDENTS’ PBL EXPERIENCES

The purpose of this research was to describe public health nurse and midwife students’ PBL experiences, when they had studied a) 2 or b) 3½ years. The research problems were not only to describe experiences, but also to compare students’ experiences.

This was a qualitative research. We had questionnaires (N=73) with three open questions. The data was analyzed with help of typology and thematic analysis of the students’ experiences of PBL.

We found four student types; Positive -, contradictory- and negative experience as well as the change of experience. Students’ experiences were similar in spite of how long they had studied. It is also possible to say that students’ experiences had stayed the same during 20 years: critique repeats itself. Because the same benefits and disadvantages have been found also in international studies, it might be so that the problems don’t stay in users hands, but in the methodology of PBL itself, which critical review has stayed as a curiosity.

PBL JA AKTIIVINEN OPISKELIJA

Jouni Tuomi & Anna-Mari Äimälä

Kun 2002 aloitettiin PBL-pohjainen koulutus, sen yhtenä tavoitteena oli opiskelijoiden aktiivisuuden lisääminen. Tavoite liittyi PBL kirjallisuudessa luvattuun muutokseen. Luvuissa 7-11 tarkoitetaan kuvata ja arvioida opiskelijoiden aktiivisuutta PBL-pohjaisessa koulutuksessa. Tässä luvussa luodaan teoreettinen pohja näille arvioinneille.

Näissä artikkeleissa tehdään ero oppijan ja opiskelijan välille. Taustalla on teon ja toiminnan erottelu. Toiminta on tavoitteellista, teot ovat merkityksellisiä, kontekstisidonnaisia: opiskelu on tavoitteellista toimintaa ja oppiminen merkityksellinen kontekstisidonnainen teko. Erottelulla halutaan korostaa opiskelua tavoitesuuntautuneessa koulutuksessa, jossa opiskelija tekee merkityksellisiä tekoja, oppii.

ABSTARCT

PBL AND THE ACTIVE STUDENT

When we started PBL in the year 2002, one aim was to increase students' activity as PBL literature promised. The purpose of chapters 7 -11 is to describe and evaluate students' activity in education which is driven by PBL. The purpose of this chapter is to gather up the base for this evaluation.

We think in this project that there is a difference between terms learner and student. This is rationalized according the difference of act and action. Action is always goal-oriented, but act is a relevant, context-dependent one: Studying is action, learning is an act when one study. With the difference we want emphasize studying in goal-oriented education, where students do meaningful acts.

OPISKELIJOIDEN AKTIIVISUUS; HOITOTYÖN- JA INSINÖÖRIKOULUTUKSEN VERTAILU

Jouni Tuomi, Karoliina Kokkonen, Veera Rouhiainen & Anna-Mari Äimälä

Tämän osatutkimuksen tarkoituksena oli kuvata hoitotyön ja insinööriopiskelijoiden aktiivisuutta heidän itsensä arvioimana sekä verrata näitä arvioita keskenään.

Aineisto kerättiin osana laajempaa opiskeluhuvinvointitutkimusta (N=513; hoitotyön opiskelijat n = 231; insinööriopiskelijat n = 282). Tähän tutkimukseen aineistosta erotettiin 14 Likert -tyyppistä väittämää. Yhdeksästä väittämästä muodostettiin summamuuttuja 'aktiivinen opiskelija' (Conb. alfa 0,77 insinööriopiskelijat; Cronb. alfa 0,79 hoitotyön opiskelijat). Aineisto kerättiin, kun opiskelijat olivat opiskelunsa puolivälissä. Analyysin apuna käytettiin SPSS 20.0 ohjelmaa. Eroja testattiin T-testillä.

Kyselyyn vastanneet opiskelijat kuvasivat itseään suhteellisen aktiiviksi opiskelulasta riippumatta. Tulosten perusteella PBL-opetussuunnitelmalla opiskelleet hoitotyön opiskelijat kuvaavat itseään aktiivisempina opiskelijoina kuin perinteisimmillä menetelmillä opiskelleet insinööriopiskelijat. Ryhmien asenne koulutustaan kohtaan on hieman ristiriitainen. Siinä, missä hoitotyön opiskelijat kokivat koulutuksensa antoisana, mutta eivät olleet niin ylpeitä koulutuksestaan, insinööriopiskelijat olivat ylpeitä koulutuksestaan, vaikka eivät kokeneet sitä niin antoisana.

ABSTRACT

STUDENTS' ACTIVITY; NURSE STUDENTS VS. ENGINEER STUDENTS

The purpose of this study was to describe nurse and engineer students' activity evaluated by themselves and compare them.

The data was collected as a part of wider student well-being research students were in the half way of their studies (N=513; nurse students n=231; engineer students n= 282). We had 14 Likert scale statements. Nine of them we constructed the sum of variable called "active student" (Cronb. alfa 0,77 engeneering students; Cronb. alfa 0,79 nurse students). We used SPPS 20.0 and T-test.

Students described themselves rather active. Nurse students, who had have PBL curriculum, described themselves more active than engineer students, who had have more traditional curriculum. The attitudes towards their education were a little pit contradictory. Nurse students experienced their education as rewarding, but they were not proud of their education, but engineer students were proud of their education, thought they didn't experience it as rewarding.

OPISKELIJOIDEN AKTIIVISUUS: SUOMALAISTEN JA SLOVENIALAISTEN HOITOTYÖN OPISKELIJOIDEN VERTAILU

Jouni Tuomi, Bostjan Zvanut & Anna-Mari Äimälä

Tämän osatutkimuksen tarkoituksena oli kuvata hoitotyön opiskelijoiden aktiivisuutta Suomessa ja Sloveniassa heidän itsensä arvioimana sekä verrata näitä arvioita keskenään.

Aineisto kerättiin osana laajempaa opiskeluhyvinvointitutkimusta (N= 162; suomalaiset hoitotyön opiskelijat n = 83; slovenialaiset hoitotyön opiskelijat n = 79). Tähän tutkimukseen aineistosta erotettiin 14 Likert-tyyppistä väittämää. Yhdeksästä väittämästä muodostettiin summamuuttuja 'aktiivinen opiskelija' (Cronb. alfa 0,83). Aineisto kerättiin noin 2 viikkoa ennen valmistumista. Analyysin apuna käytettiin SPSS 20.0 ohjelmaa. Eroja testattiin riippumattomien keskiarvojen T-testillä.

Tuloksista voidaan sanoa, että vastaajat arvioivat itsensä suhteellisen aktiivisiksi opiskelijoiksi. Tulosten pohjalta ei voida sanoa, että PBL-pohjaisella opetussuunnitelmalla opiskelleet suomalaiset opiskelijat kuvaisivat itseään aktiivisemmiksi opiskelijoiksi kuin perinteisimmillä metodeilla opiskelleet slovenialaiset opiskelijat.

ABSTRACT

STUDENTS' ACTIVITY; NURSING STUDENTS IN FINLAND AND SLOVENIAN

The purpose of this sub-study was to describe nurse students' study activity in Finland and Slovenia and compare them.

The data was collected as a part of wider student well-being research about two weeks before students' graduation. We had 14 Likert scale statements. Nine of them we constructed the sum of variable called "active student" (Cronb. alfa 0,83). We used SPSS 20.0 and T-test.

Students evaluated themselves rather active. According the results we can't say that Finnish students, who had have PBL, described themselves more active than Slovenian students, who had have more traditional education.

OPISKELIJOIDEN AKTIIVISUUS; HOITOTYÖN OPISKELIJOIDEN SEURANTATUTKIMUS

Jouni Tuomi & Anna-Mari Äimälä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli verrata hoitotyön opiskelijoiden arviota itsestään aktiivisena opiskelijana opiskelun puolivälissä ja valmistumisvaiheessa sekä analysoida näiden kuvausten yhteyttä käsitykseen koulutuksesta sekä tarkastella yhteyttä opiskelumenestykseen.

Aineisto kerättiin osana laajempaa opiskeluhuvinvointitutkimusta vuosina 2009/2010 ja 2011/2012. Tähän tutkimukseen aineistosta erotettiin 14 Likert-tyyppistä väittämää, joista 9 väittämästä muodostettiin summamuuttuja aktiivinen opiskelija (Cronb. alfa 0,79). Tutkimusjoukon kohortin muodostivat hoitotyön opiskelijat, jotka olivat opiskeluidensa puolivälissä 2010 (n= 229). Seuranta-aineistoon jäi 143 (=N) opiskelijaa. Analyysin apuna käytettiin SPSS 20.0 ohjelmaa. Eroja testattiin riippumattomien keskiarvojen T-testillä.

Tulosten mukaan vastaajat kuvasivat itseään jo lähtötilanteessa suhteellisen aktiivisia. Aineiston perusteella PBL-pohjainen opetussuunnitelma lisää hieman, mutta vain hieman opiskelijoiden aktiivisuutta. Aktiiviset opiskelijat haluavat opiskella ja kokevat koulutuksensa antoisana, mutta tämän aineiston mukaan ylpeys opiskella tässä oppilaitoksessa hiipuu opiskelun loppua kohden.

ABSTRACT

STUDENTS' ACTIVITY; A FOLLOW-UP STUDY AMONG NURSE STUDENTS

The purpose of this study was to compare nurse students' evaluations of their study activity in the half way and in the end of studies and to analyze the connection of these descriptions to the opinions of education and to view the connection to their grades.

The data was collected as a part of wider student well-being research during 2009/2010 and 2011/2012. We had 14 Likert scale statements. Nine of them we constructed the sum of variable called "active student" (Cronb. alfa 0,79). The follow-up group was 143 students (=N). We used SPSS 20.0 and T-test.

The students described themselves already very active in the half way. According the data PBL increased a little, but only a little students' activity toward graduation. Active students want to study and they feel their studies rewarding, but the pride to study in this university sinks towards to the end of studies.

PBL JA AKTIIVINEN OPISKELIJA: KOLMEN TUTKIMUKSEN TULOSTEN POHDINTA

Jouni Tuomi & Anna-Mari Äimälä

Tämä raportti on osa 'PBL ja aktiivinen opiskelija' -tutkimuskokonaisuutta. Tässä julkaisussa raportoidaan kolmen erillisen tutkimuksen tulokset omina kokonaisuuksinaan (luvut 8–10). Tämä raportti on kyseisten kolmen tutkimuksen tulosten pohdinta osa.

Näiden kolmen tutkimuksen tulokset eivät yksiselitteisesti tue PBL-opetussuunnitelman odotettuja toteutumia. Joissain yksittäisissä kohdissa on osoitettavissa, että tukea löytyy, mutta laajemmassa yhteydessä kokonaisuus osoittautuu ristiriitaiseksi. Ehkä merkittävin tulos on kuitenkin se, että seuranta-tutkimuksen mukaan koulutuksen aikana PBL-pohjainen opetussuunnitelma ei juuri vaikuttanut opiskelijoiden aktiivisuuteen, asenteisiin tai koulutustyytyväisyyteen. Koulutustyytyväisyyden kohdalla vaikutus oli enemmänkin negatiivinen. Toki tämä kaikki varauksella, että muita sekoittavia muuttujia ei esiintynyt.

ABSTRACT

PBL AND THE ACTIVE STUDENT: DISCUSSION OF THREE STUDIES

This paper is a summary of three studies of active students in this book (chapters 8–10).

The results of these three studies don't support unanimously the outcomes, which PBL literature promises. In some details we found support, but in broader accesses the full picture turned out to be incompatible. Maybe the most significant result is according the longitudinal study that PBL had very little efficacy to students' activity, attitudes or study satisfaction. The efficacy was negative in study satisfaction.

10 VUOTTA PBL-OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAMISTA – HOITOTYÖN OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ

Jouni Tuomi & Anna-Mari Äimälä

Tämä tutkimus on osa laajempaa seurantatutkimusta, jossa on seurattu hoitotyön koulutuksessa opettaneita opettajia 10 vuoden ajan. Tämä tutkimus perustuu seurannan viimeiseen haastatteluun. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja arvioida PBL-pohjaisen opetussuunnitelman toteutumista 10 vuotta sen aloittamisen jälkeen opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa paitsi kuvaillaan sitä, mistä opettajat keskustelevat 10 vuotta PBLn aloittamisesta, myös arvioidaan miten opettajien näkemykset ovat muuttuneet tänä aikana.

Alkuperäiseen kohorttiin kuului 32 opettajaa. Tässä tutkimuksessa heitä oli jäljellä vielä 23, mikä on noin 80 % opettajista, joilla on 10 vuoden PBL-kokemus TAMKissa hoitotyön koulutuksessa. Aineisto kerättiin ryhmähaastatteluin. Haastatteluja ohjasi kolme avointa kysymystä. Aineiston analysoinnissa käytettiin apuna temaattista analyysiä ja aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tulosten mukaan opettajien keskustelun aiheet eivät olleet juurikaan muuttuneet, mutta jo aiempien haastattelujen perusteella oli huomattavissa, että niiden painotukset olivat muuttuneet jo kolmen vuoden kokemusten saattamina. Nyt 10 vuoden jälkeen keskustelut olivat monimuotoistuneet. Juuri mistään ei ollut sitä yhtä "oikeaa" näkemystä. Kaikilla oli enemmän tai vähemmän "omapäisiä", omaperäisiä tai opettajaryhmän sopimia sovelluksia käytössä. Usko opettajan oman pedagogisen kokemuksen ja taidon tuomaan näkemykseen tukea oppimista korostui näkemyksissä, vaikka niiden reaalityodellisuus olikin hyvin vaihteleva. Selkeä muutos liittyi siihen, että PBLn toteutuksen rigidiys oli pääosin vain muisto.

ABSTRACT

WORKING 10 YEARS WITH PBL – THE NURSE TEACHERS' OPINIONS

This study is a part of the 10 years longitudinal research of nurse teachers. The purpose of this study was to describe and evaluate has PBL curriculum success after 10 years it was started.

There were 32 teachers in the original cohort, which 23 teachers took part after 10 years. They were 80 % of the teachers, who had the greatest experience working with PBL in this school. We had the group interviews with three open questions to gather the data. We used thematic analysis and data based qualitative content analysis to understand and to focus all the info we got.

According the results the points of teachers discussions have not changed, but what teachers press, have changed. After 10 years discussions have turned to be more diversity. There is almost no any "wright" opinion. Everybody used implementations of their own or a peer teacher group. The teachers believed in their own pedagogical experience and skills. The rigidity of PBL was mostly only a memory.

ILOA AMMATILLISEEN OPISKELUUN

Heidi Kassara

Olen tutkinut iloa ammatillisessa opiskelussa ja kysynyt 231 ammattikorkeakoulun hoitotyön opiskelijalta, mitä ilo on ammatillisessa opiskelussa, mikä on sen vastakohta, mikä lisää ja vähentää iloa opiskelussa ja mikä merkitys sillä on ammatin opiskelussa ja ammattiin kasvussa. Aineistoa hoitotyön opiskelijoilta olen kerännyt avoimella kyselylomakkeella. Analyysimenetelmänä olen käyttänyt grounded theory -menetelmää.

Hoitotyön ammattiin opiskelevat ovat kuvanneet, että ilo opiskelussa on hyvää oloa, onnellisuutta ja riemua. Ilo tuntuu heistä hyvältä, kivalta, innostavalta tai ihanalta ja olo on onnellinen. Ilon vastakohtana on suru, mutta jotkut kuvasivat sitä myös sanoilla ahdistus, pettymys, tylsyys tai jopa kiukku. Iloa sytyttävistä tekijöistä tärkein on yhteenkuuluvuuden tunne. Myös monet opiskeluun ja oppimiseen liittyvät tekijät tuovat iloa. Iloa sammuttavia tekijöitä ovat muun muassa ongelmat ryhmässä ja vaikeudet opiskelussa. Ammatillisessa opiskelussa ilo koetaan voimavarana ja merkityksellisinä ja iloa tuovat asiat jättävät jäljen. Ilon merkityksen kautta keskeiseksi tutkimustulokseksi nousi kasvukokemus, kasvaminen hoitajaksi ja ihmisenä kasvaminen.

Jotta iloa voi hyödyntää, niin opettajan on itse mietittävä, mitä ilo on opiskelussa, mikä merkitys sillä on itselle, opiskelijoille ja oppimiselle, miten sitä voi hyödyntää ja millaiset tekijät vähentävät iloa ja saattavat estää oppimista.

ABSTRACT

JOY IN PROFESSIONAL STUDIES

The purpose of this study is to develop an empirical based theory of joy in professional studies. The aim of the study is to increase theoretical knowledge of joy and its meaning during studies and increase experiences in professional studies and possibly also in life. The data of this study were collected during 2006-2009 from 231 nursing students via interviews, group discussions and theme inquiries. The analysis was conducted by using a grounded theory method.

According to the results joy in professional studies consists of wellbeing, enjoying, laughter, feeling of success and happiness. The opposite of joy is grief, disappointment, dullness and anger. In professional studies the student's personal situation, teacher, teaching and the environment of studies influence the experience of joy. Positive feedback, learning and success in studies, tests and clinical practice are very important. The members of the group, group spirit, discussions, journeys and studies together will also generate the joy.

In professional studies joy motivates, enhances coping and makes studies easier. The student's energy increases and a happy feeling make him laugh and smile. Physically, joy influences the heart, breathing, eyes and throat and there in feeling of tingling and relation of stress. Joy can be felt as an inspiring condition of happiness.

TAMK TAMPEREEN
AMMATTIKORKEAKOULU