

JOUNI TUOMI

Hoitotyön opettajien pedagogisen asiantuntijuuden transformaatio kokonaisvaltaisessa opetussuunnitelma- uudistuksessa

10 vuoden seurantatutkimus

JOUNI TUOMI

Hoitotyön opettajien pedagogisen asiantuntijuuden
transformaatio kokonaisvaltaisessa
opetussuunnitelmaudistuksessa
10 vuoden seurantatutkimus

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen
auditorio K103, Kalevantie 5,
Tampere, 19. 5. 2023, klo 12

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

<i>Vastuuohjaaja ja Kustos</i>	Professori Eero Ropo Tampereen yliopisto Suomi	
Esitarkastajat	Dekaani Risto Honkonen Oulun yliopisto Suomi	Professori Hannele Niemi Helsingin yliopisto Suomi
<i>Vastaväittäjä</i>	KT, Dos. Liisa Postareff Hämeen ammattikorkeakoulu Suomi	

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2023 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-2877-1 (painettu)

ISBN 978-952-03-2878-8 (verkkojulkaisu)

ISSN 2489-9860 (painettu)

ISSN 2490-0028 (verkkojulkaisu)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2878-8>



ClimatePartner CC-000025F1
PunaMusta Printing

Tampereen yliopiston painetuissa väitöskirjoissa on kompensoitu painatuksesta aiheutuneet hiilidioksidipäästöt.

PunaMusta Oy – Yliopistopaino
Joensuu 2023

KIITOKSET

Matkani akateemisessa maailmassa oli minun ”Odysseuksen harharetket”. Kasvatustiede oli Ithaka, josta lähdin liikkeelle reilu 40 vuotta sitten kesäyliopiston kasvatustieteen approbatur-kurssilla. Paluu Ithakaan on tämän kasvatustieteen väitöskirjani valmiiksi saattaminen. Meri oli välillä tyyni ja välillä hyvinkin myrskyisä, mutta retki oli monella tavalla opettavainen.

Kiitän ohjaajaani professori Eero Ropoa pitkämielisyydestä, monista keskusteluista ja neuvoista työni edistämiseksi. Suurella kiitollisuudella muistelen professorien Eero Ropon ja Veli-Matti Värnin jatkotutkintoseminaarien humanistista ilmapiiriä. Taisin viihtyä niissä liiankin kanssa. Kiitän myös väitöskirjani esitarkastajia dekaani Risto Honkosta ja professori Hannele Niemeä työitäni selkeyttävistä ja ajatusta eteenpäin vieneistä huomioista, ehdotuksista ja kommenteista. Ne olivat tarpeen.

Tästä työstä on aistittavissa minua vuosien varrella ohjanneiden hoitotieteen emeritaprofessori Hertta Kalkkaan, kasvatustieteen emeritusprofessori Jarkko Leinon ja gerontologian emeritusprofessori Eino Heikkisen vaikutus. Kiitoksia heille innostavista jäljistä, jotka jätitte ajatteluuni.

Tämä väitösprosessi käynnistyi PIRAMKissa, ja vein sen loppuun TAMKissa. Suuret kiitokset 19 hienolle kollegalle, jotka jaksoivat 10 vuoden ajan käydä haastatteluissa ja kertoa tarinaansa sekä niille neljälle työhöni uskoneelle opettajalle, jotka seurasivat uskollisesti mukana. Te kaikki innostitte minua kirjoittamaan tämän tutkimuksen valmiiksi. Ilman teitä tätä tutkimusta ei olisi tehty. Kiitän myös heitä, jotka työpaikan muutosten tms. syistä, joutuivat jättämään haastattelut kesken.

Kiitän Suomen Kulttuurirahastoa apurahasta työskennellä tämän tutkimuksen parissa.

Haluan kiittää myös rakkaita ystäviäni, jotka ovat enemmän tai vähemmän vaikuttaneet väitöskirjan valmistumiseen.

Kiitokset edesmenneille äidille, isälle ja kummitäti Miljalle, jotka tukivat minua lukemaan ja käymään kouluja. Se oli arvokasta, jota en alkuaikoina aina ymmärtänyt. Erietyiset kiitokset rakkaalle vaimolleni Anna-Marille, jonka herkeämätön innostus

aiheeseen, apu haastattelujen toteutuksessa, tekstin muokkaamisessa ja satojen, ellei tuhansien tuntien keskustelut aiheesta kannustivat oma mieltäni pohtimaan aiheen eri puolia ja saattaa työ loppuun.

Tampereella 13. 4. 2023

Jouni Tuomi

TIIVISTELMÄ

Syksyllä 2002 Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa pantiin täytäntöön erääseen Problem Based Learning (PBL, suom. ongelmaperustainen oppiminen) sovellukseen pohjautuva kokonaisvaltainen opetussuunnitelman uudistus. PBL opetusta ohjaavana menetelmänä on levinnyt 1960-luvulta maailmanlaajuisesti ilmiöksi. Menetelmästä on satoja versioita, joille yhteistä on aktiivisen oppimisen idea. PBL-viitekehyksessä on julkaistu tuhansia tutkimuksia 50–60 vuoden aikana, mutta harvoin opettajien näkökulmasta tai pitkittäistutkimuksena. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkittu PBL-menetelmää sinänsä, vaan se toimi tapahtumien taustoittajana. Tutkimustehtävänä oli kuvata hoitotyön opettajien pedagogisen asiantuntijuuden transformaatiota heidän kertomanaan kokonaisvaltaisessa opetussuunnitelman uudistusprosessissa 10 vuoden seurantajaksolla. Tämän tutkimuksen tavoitteena on edistää hoitotyön opettajien asiantuntijuuden, erityisesti pedagogisen asiantuntijuuden tutkimusta.

Tutkimusasetelmaa voidaan pitää eräänlaisena ”akvaariona” tai laboratoriona. Kaikkien opettajien oli alussa pakko käyttää samaa ongelmaperustaisen oppimisen sovellusta samalla tavalla, samassa ”tahdissa”, jopa opiskelijoiden tuottamien ”ratkaisujen” malli oli ennalta annettu. Vain opiskelijat vaihtuivat. Tutkimuksen tiedonantajina olivat 19 hoitotyön opettajaa. Aineisto kerättiin kahdessa eri haastattelukohortissa. Pienryhmähaastatteluja oli kolme 10 vuoden aikana molemmille kohortille. Kahden ensimmäisen haastattelun tarkoitus liittyi opettajien työhyvinvointiin. Kerätty aineisto luettiin tätä tutkimusta varten uudesta näkökulmasta ja siihen lisättiin kolmas haastattelu. Aineiston analyysia ohjasi narratiivinen lukutapa. Aineisto analysoitiin kolmessa tasossa, joista ensimmäinen oli narratiivien analyysi, ja kaksi seuraavaa tasoa narratiivista analyysia; Greimasin aktanttianalyysi ja analyysi positiointikehikon avulla. Tutkimuksen metodologisia valintoja ohjasi kriittisen realismin ontologian ja sosiaalisen epistemologian yhdistäminen.

Tulosten mukaan keskeinen havainto oli, että opettajien pedagogisessa asiantuntijuudessa tapahtui perustavaa laatua oleva transformaatio, joka syntyi aktiivisen oppimisen konkreettisesta ymmärryksestä. Paluuta entiseen ei ollut. Toinen havainto oli, että opetussuunnitelman uudistusta ohjannut ongelmaperustaisen oppimisen sovellus koettiin kahlitsevana ja opettajan pedagogisen asiantuntijuuden hylkäämisenä. Opettajat kapinoivat sovellusta vastaan, mutta sitä jatkettiin hallinnollisena valintana. Keskeisenä vaikuttajana nousi esille opettajankoulutus ja sen merkitys. Voidaan sanoa, että pedagogisen koulutuksen herättämä tietoisuus nosti esille ongelmia, joita

ehkä ilman sitä ei olisi huomioitu tai ehkä ne olisivat eskaloituneet ajan kanssa hallitsemattomiksi, mutta saavutettu pedagoginen asiantuntijuus avitti ongelmien ratkaisuissa. Opettajien jatkuva opiskelu/oppiminen ja yhteinen reflektointi pienissä ryhmissä kehitti vuosien kuluessa jokaisen tiedonantajan omaa opettaja-asiantuntijuutta. 10 vuodessa yhden tiukan mallin sisältä hahmottui erilaisia hoitotyön opetus-/oppimismuotoja kunkin opettajan oman hoitotyön erikoisalan ja persoonan mukaan. Tulosten mukaan korkeakoulutuksessa opettajankoulutuksella on opettajien kertoman mukaan opiskelijoiden oppimisen ja myös opettajien työn mielekkyyden ja hallinnan kannalta merkitystä. Tutkimustulokset vahvistivat suomalaista hoitotyön koulutuksen käytäntöä, jossa opettajilta vaaditaan pitkä opettajankoulutus.

Suomalainen hoitotyön korkeakoulutus poikkeaa muusta suomalaisesta ja kansainvälisestä korkeakoulutuksesta siten, että muualla ei vaadita opettavilta henkilöiltä pedagogista asiantuntijuutta. Yhtenä jatkotutkimusaiheena olisi tutkia, mahdollistaisiko pedagoginen asiantuntijuus korkeakoulussa opetustointa harjoittaville henkilöille parempia resursseja kehittää opetustaan, oppimisen ohjaamista ja oman toimintaansa mallintamista suhteessa opiskelijoihin. Tähän liittyen toisena jatkotutkimusaiheena olisi tutkia, riittääkö korkeakouluopiskelijoille opetushenkilöstön sisällön asiantuntijuus ja olisiko opettajien pedagogisesta asiantuntijuudesta helpottamaan oppimista.

Asiasanat: asiantuntijuus, hoitotyön opettajankoulutus, korkeakoulupedagogiikka, ongelmaperustainen oppiminen, narratiivinen tutkimus

ABSTRACT

In the Autumn of 2002, Pirkanmaa University of Applied Sciences implemented a comprehensive reform of the curriculum based on a Problem Based Learning (PBL) model. PBL as a teaching and learning method has spread since the 1960s as a global phenomenon. There are hundreds of versions of the method, which share the idea of active learning. Thousands of studies have been published all based on the principle of the PBL framework over a period of 50–60 years, but rarely from the perspective of teachers or as longitudinal studies. However, this study did not investigate the PBL method per se but served as a background for the events. The research task was to describe the transformation of nursing teachers' pedagogical expertise in the comprehensive curriculum reform process during a 10-year follow-up period. The aim of this study is to promote the research of nursing teachers' expertise, especially pedagogical expertise.

The research setting can be considered as a kind of "aquarium" or laboratory. In the beginning, all teachers were forced to use the same problem-based learning application in the same way, at the same "pace", even the model of the "solutions" produced by the students was given in advance. Only the students changed. The informants of the study were 19 nursing teachers. The data was collected in two different interview cohorts. There were three small group interviews over 10 years for both cohorts. The purpose of the first two interviews was related to teachers' well-being at work. The collected material was read for this study from a new perspective and a third interview was added to it. The analysis of the data was guided by a narrative reading method. The data was analysed in three levels, the first of which was the analysis of narratives, and the next two levels were narrative analysis: Greimas' actant analysis and analysis using the positioning framework. The methodological choices of the research were guided by the combination of the ontology of critical realism and social epistemology.

According to the results, the key finding was that a fundamental transformation took place in the teachers' pedagogical expertise, which arose from a concrete understanding of active learning. Teachers argued that there were no possibilities to return. Another observation was that the application of PBL, which guided the reform of the curriculum, was perceived as shackles and as a rejection of the teacher's pedagogical expertise. Teachers rebelled against the model, but it was continued as

an administrative choice. Teacher training and its importance emerged as a key factor. It can be said that the awareness awakened by the pedagogical training brought up problems that perhaps would not have been considered without it or perhaps the problems would have escalated as time passes to become unmanageable, but the achieved pedagogical expertise led to solutions to the problems. The teachers' continuous learning and joint reflection in small groups developed each informant's own teacher expertise over the years. In 10 years, different nursing teaching/learning models emerged from within one strict model, according to each teacher's nursing specialty and personality. According to the teachers, teacher training in higher education is important in terms of students' learning and the meaningfulness and control of the teachers' work. The research results confirmed the Finnish practice of nursing education, where long teacher training is required from teachers.

Finnish higher education in nursing differs from other Finnish and international higher education. Teaching staff is not required to have pedagogical expertise elsewhere. One of the topics for further research would be to investigate whether pedagogical expertise would enable teaching staff in higher education institutions to have better resources to develop their teaching, guide learning and model their own activities in relation to students. Related to this, another topic for further research would be to investigate whether the content expertise of the teaching staff is sufficient for university students and whether the pedagogical expertise of the teachers would facilitate learning.

Key words: expertise, nursing teacher training, higher education pedagogy, problem-based learning, narrative research

SISÄLLYS

1	Johdanto	13
2	Tutkimuksen metodologinen asemointi	18
	2.1 Konstruktionismi vai konstruktivismi?	18
	2.2 Konstruktivismin ontologia	19
	2.3 Konstruktivistinen epistemologia	22
	2.4 Konstruktivismista opittua	23
	2.5 Muutama sana kriittisestä realismista	24
	2.6 Onko siltaa kriittisen realismin ja konstruktivismin välillä?	25
	2.7 Yhteenveto	26
3	Tutkimuksen tapahtumakenttä	28
	3.1 Tutkimuksen tausta	28
	3.2 Tapahtui niinä päivinä	30
	3.3 Problem Based Learning ja ongelmaperustainen oppiminen	33
	3.4 Ongelmaperustainen oppiminen PIRAMKissa vuodesta 2002	35
	3.5 Problem Based Learning -tutkimus terveydenhuoltoalalla	38
	3.6 Tutkimuksen ongelman syntysijoilla	43
	3.7 Oma asemointini tässä tutkimuksessa	45
4	Asiantuntijuus – haastetta kerrakseen	48
	4.1 Professionaalinen, akateeminen ja ammatillinen asiantuntijuus	49
	4.2 Alustavasti asiantuntijuudesta	50
	4.3 Asiantuntijan asiantuntijuus	53
	4.4 Asiantuntijuuden muutos	56
	4.5 Olenko oman elämäni asiantuntija?	57

4.6	Asiantuntijatutkimus: Kolme näkemystä asiantuntijaksi kehittymisestä	58
4.6.1	Asiantuntijuuden kehitys kognitiivisena prosessina	58
4.6.2	Osallistumisnäkökulma	61
4.6.3	Asiantuntijuus tiedon luomisena	62
4.6.4	Yhtenäinen kokonaiskuva: Kollektiivinen asiantuntijuus	63
4.7	Asiantuntijuus monien tekijöiden tulosta	64
4.8	Elämänkulku ja asiantuntijuus	66
4.8.1	Elämänkulkunäkökulma	66
4.8.2	Elämänkulku asiantuntijuuden taustalla	68
4.9	Yhteenveto	69
5	Hoitotyön opettajan asiantuntijuus	71
5.1	Opettajan asiantuntijuuden luonne	71
5.2	Taustaksi hoitotyön ja hoitotyön opettajan asiantuntijuuden ymmärtämiseen	74
5.3	Hoitotyön opettajan opettajuus	75
5.4	Hoitotyön opettajan opettajapätevyys	77
5.5	Yhdysvaltalaisia keskusteluja hoitotyön opettajan asiantuntijuudesta	77
5.5.1	Kansainväliseen kirjallisuuteen liittyvä käsitteellinen tarkennus	79
5.5.2	Koulutusmuutos hoitotyön opettajapulan takana	80
5.5.3	Koulutusmuutos teki opetustyöstä hoitotyön erikoistumisalan	81
5.5.4	Opettajantyön sertifikaatti osana profession kehitystä	81
5.5.5	Sertifikaattiarviointi vaati työn kompetenssiluokituksen	83
5.5.6	Opettajan kvalifikaatiot	85
5.5.7	Hoitotyön opettajan moniroolisuus	85
5.5.8	Huoli aloittavan opettajan hoitotyön opettaja-asiantuntijuuden löytymisestä	87
5.5.9	Opettajat näyttöön perustuvan opetuksen asiantuntijoina	88
5.5.10	Hoitotyön opettajan asiantuntijuus yhdysvaltalaisessa kontekstissa	89

5.6 Tarkastelu	91
6 Tutkimustehtävän äärellä	95
7 Tutkimuksen toteutus	96
7.1 Narratiivinen tutkimus	96
7.1.1 Narratiivisen tutkimuksen asemointi	96
7.1.2 Narratiivisuus narratiivisessa tutkimuksessa	98
7.1.3 Narratiivisen tutkimuksen metodologia tässä tutkimuksessa	98
7.1.4 Narratiivisen tutkimuksen funktiot	99
7.1.5 Narratiivisen tutkimuksen ominaispiirteet	100
7.1.6 Narratiivisen tutkimuksen aineistoja	100
7.2 Aineiston tiedonantajat	102
7.3 Aineiston hankinta	104
7.4 Tutkimuksen aineiston koko	106
7.5 Narratiivinen ja narratiivien analyysi	106
7.6 Tutkimuksen lukutapa	108
8 Tutkimuksen tulokset	114
8.1 Narratiivien matkassa	114
8.2 Narratiivit näytelmänä	120
8.3 Narratiivien lukua	129
9 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	137
9.1 Tämän tutkimuksen tutkimusetiikan ja luotettavuuden peruskysymyksiä	137
9.2 Tutkimuksen eettisyys	139
9.3 Tutkimuksen luotettavuus	142
10 Tutkimuksen herättämiä ajatuksia	145

Lähteet

Liite: Esimerkinarratiivit

Kuvio- ja taulukkoluetelo

Kuvio 1. PIRAMKissa käytössä ollut malli: Ongelmaperustaisen oppimisen syklin 8-vaihetta	37
Kuvio 2. Hoitotyön opettajan asiantuntijuuteen vaikuttavat tekijät	79
Kuvio 3. Myyttinen aktanttimalli (Greimas 1979, 206)	111
Kuvio 4. Greimasin (1979) aktanttimalli täydennettynä antisubjekti-aktantilla	111
Kuvio 5. Aktorit tässä näytelmässä	121
Taulukko 1. Tutkimuksessa läsnä olevat horisonttitasot	30
Taulukko 2. Haastattelujen toteuttamisaikataulu suhteessa OPO:n etenemiseen opetusryhmien myötä 2002–2012	102

1 JOHDANTO

Syyskuussa 1969 McMasterin yliopistossa uudenlaisen opetussuunnitelman mukaisen lääketieteen opiskelun aloittaneet 20 opiskelijaa eivät tainneet aavistaa, kuinka paljon ristiriitaisia intohimoja tämä uudistus herättäisi koko heidän tulevan uransa ajan. Tämä uusi opetussuunnitelma, jonka nimeksi hiljalleen vakiintui Problem Based Learning (PBL), levisi yli 500 yliopistoon (Servant-Miklos 2019a). Osasyynä oli sen saama poliittinen tuki terveydenhuollon koulutuksessa 1990-luvulla: muun muassa WHO, Maailmanpankki ja ENB (The English National Board for Nursing, Midwifery and Health Visiting) asettuivat julkisesti tukemaan PBL-pohjaista koulutusta. Esimerkiksi Maailmanpankki asetti 1990-luvulla kehitysmaihien suunnatun sairaanhoitajakoulutuksen rahoituksen ehdoksi, että koulutuksen kehittämisen pitää perustua PBL-ajatteluun. (Wilkie 2000.)

Myös Pirkanmaan ammattikorkeakoulun (PIRAMK) hoitotyön koulutusohjelmassa aloitettiin 1990-luvun puolivälissä opetuksen kehittämisprosessi, jonka tarkoituksena oli muuttaa koulutusohjelma PBL:n mukaiseksi ainakin osittain. Alussa toteutukset olivat opettaja- ja kurssikohtaisia paitsi aikuiskoulutuksessa, jossa toimeenpano oli hieman laajempaa. Äimälän (2008) mukaan kun vuonna 2000 sovittiin laajamittaisesta PBL:n implementoinnista hoitotyön koulutusohjelmaan, ei kuitenkaan jatkettu mallin kehittämistä aiempien toteutusten pohjalta. Menetelmäksi kopioitiin fysioterapiaoasastossa (Lähteenmäki 2000) jo useita vuosia onnistuneesti käytössä ollut PBL:n toteutusmalli: ongelmaperustainen oppiminen (OPO).

Ongelmaperustainen oppiminen oli varsin toimiva käänнос englanninkielisestä termistä Problem Based Learning¹, koska OPOssa toteutetaan periaatteessa PBL:n metodiikkaa. Käytännön toiminnassa osoittautui, että OPO PIRAMK:n sovelluksena erosi PBL:stä, jota tarkastelen myöhemmin. Alustavasti tässä tutkimuksessa lyhenteellä PBL viitataan Problem Based Learning -termin yleiseen merkitykseen. Kaikki, mitä suomalaisessa ja kansainvälisessä kirjallisuudessa liitetään termiin PBL, kuuluu tässä yhteydessä tämän termin alaan. Termillä OPO puolestaan viitataan tarkentaen muun muassa Poikelan ja Nummenmaan (2002), Poikelan (2003) sekä Poikelan ja

¹ Termi Problem Based Learning kirjoitetaan eri lähteissä Problem based learning, Problem-Based learning, Problem-based Learning tai problem based learning. Myös hakukoneissa on tarjolla kyseiselle termille useita kirjoitusmuotoja. Yhteistä kaikille kirjoitusmuodoille on sama lyhenne PBL.

Poikelan (2005) määrittämään PBL:n sovellutukseen ongelma-perustainen oppiminen. PIRAMK:n hoitotyön ja ensihoidon opetussuunnitelmauudistus perustui periaatteessa tämän sovelluksen yhteen tulkintaan.

Kokonaisvaltaiseen opetuksen muutokseen OPO-periaatteiden mukaan hoitotyön koulutusohjelmassa siirryttiin syksyllä 2002 koulutuksen aloittaneiden opiskelijoiden kanssa. Uudistus eteni puolivuositain sitä mukaan, kun uudet opiskelijat aloittivat hoitotyön tai ensihoidon koulutuksen. Uudistuksen läpi vieminen kesti siten neljä ja puoli vuotta. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan keskitytä opiskelijoihin vaan opettajiin. Täten rajaan tutkimuksen ulkopuolelle opiskelijoiden oppimisen heidän näkökulmastaan (Karttunen 2008a; 2008b), arvosanojen näkökulmasta (Niittymäki, Tuomi & Äimälä 2008) ja opiskelijoiden arviot opettajien asiantuntijuudesta OPO-opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen (Tuomi & Äimälä 2008).

Hoitotyön ja ensihoidon koulutuksessa opettajan asiantuntijuus jaetaan neljään lohkoon: substanssin, pedagogiikan, tutkimuksen ja projektiosaamisen asiantuntijuus. Tarkastelen tässä tutkimuksessa opettajien pedagogista asiantuntijuutta (expertise)²: tutkimustehtävänä on kuvata hoitotyön opettajien pedagogisen asiantuntijuuden transformaatiota³ heidän kertomanaan kokonaisvaltaisessa opetussuunnitelman uudistusprosessissa 10 vuoden seurantajaksolla. Tämän tutkimuksen tavoitteena on edistää hoitotyön opettajien asiantuntijuuden, erityisesti pedagogisen asiantuntijuuden tutkimusta.

Tämän tutkimuksen tavoitteen kannalta peruskysymys on: miksi tutkia opettajien asiantuntijuutta? Ropo (2004) antaa tähän selkeän vastauksen. Ropon mukaan opettajan asiantuntijuustutkimus on merkityksellistä ainakin kahdesta näkökulmasta. Toinen on opetuksen laatu, jolloin oletetaan, että mitä vahvempi opettajan asiantuntijuus on, sitä laadukkaampaa opetus on. Tällöin huomio kiinnittyy opettajakoulutuksen tasoon ja laatuun sekä opettajien täydennyskoulutukseen ja elinikäiseen oppimiseen. Toinen

² Käytän tässä tutkimuksessa termiä asiantuntija, jolla tarkoitan asiantuntijaa englannin kielen sanan expert merkityksessä.

³ Termillä transformaatio tarkoitan Mezirow'n alun perin 1970-luvulla lanseeraamaa transformaatiivista oppimista, jossa keskeistä on kriittinen reflektio (Cranton 1996) ja toiminta muuttuneen perspektiivin suunnassa, kun aikaisempi perspektiivi osoittautuu ongelmalliseksi. Prosessin taustalla on muun muassa yksilön häiritsevä tai hämmentävä kokemus, itsetutkistelua, johon liittyy kielteisiä tunteita, kuten syällisyyttä tai häpeää, sekä sen tunnistaminen, että tyytymättömyys ja muutosprosessi ovat yhteisiä. (Mezirow 2009.)

näkökulma liittyy asiantuntijuusilmiöön teoreettisena kysymyksenä. Tässä näkökulmassa tärkeäksi muodostuu ymmärrys asiantuntijuudesta, jotta voidaan edistää sen kehittymistä ja kehittämistä työympäristössä ja toisaalta uudistaa opettajien koulutusta. (Ropo 2004.)

Tutkimuksen toisessa luvussa tarkastelen tutkimuksen metodologiaa. Koin suhteellisen syvälle menevän metodologisen tarkastelun perustelluksi neljästä syystä. Ilmeisin syy liittyy käyttämäni narratiivisen metodin perusteluihin, jotka useissa metodikirjoissa (Lincoln & Cuba 2000; Heikkinen 2002; 2007) yhdistetään konstruktivismiin. Toinen syy liittyy siihen, että kun puhun tutkimuksessani konstruktivismista yleiskäsitteenä, voidaan kärjistäen kysyä, oletanko, että tarkastelemani käsitteet ovat tutkijoiden ”laboratorioissaan” synnyttämiä sosiaalisia konstruktioita (Latour & Woolgar 1986, 166 ja 180) vai ovatko ne reaalisia käsitteitä. Kolmas syy liittyy siihen, että jo vuosikymmenet ajatus universaalista etiikasta on ollut ongelmallinen (Blake, Smeyers, Smith & Standish 2003). Voidaanko ajatella, että esimerkiksi empiristisen ja narratiivisen tutkimuksen etiikka olisi yksiselitteisesti samaa? Koska määrittelen tutkimukseni metodologian ei-puhdasoppiseksi, ymmärrän, ettei myöskään tutkimusetiikkaa voida pitää itsestään selvänä. Nämä kolme syytä liittyvät vain tämän tutkimuksen logiikkaan, mutta neljäs syy liittyy laajempaan ymmärrykseen PBL:n ja OPO:n rationaalisuudesta, koska PBL (Lu, Bridges & Hmelo-Silver 2018) ja OPO (Poikela 2003; Poikela & Lähteenmäki 2003; Lähteenmäki 2007) yhdistetään konstruktivistisiin perusteluihin. Yhteistä näille molemmille perusteluille on se, että konstruktivismiin viitataan ikään kuin yleiskäsitteenä tarkentamatta, millaiseen konstruktivismiin perustelut liitetään. Esimerkiksi Nathan ja Sawyer (2018) erottavat artikkelissaan radikaalin ja sosiaalisen konstruktivismin, mutta tekstinsä lopussa he puhuvat siitä, miten konstruktivismi on pysynyt muun muassa opetussuunnitelmia ohjaavana. Tietämättä, millaiseen metodologiaan itse kukin tiedonantajista pohjaa opetuksensa OPOssa tai ovatko he sitä edes tarkemmin ajatelleet, pyrin saamaan itselleni ymmärryksen mahdollisesta OPO:n rationaalisuudesta.

Kolmannessa luvussa avaan tutkimuksen kenttää, taustoja ja koulutukseen liittyneitä tapahtumia eri tasoilla tutkimusaikana. Ehkä suurin mullistus tuona aikana oli internet, jossa oli ”jo kaikki tieto”. Vaikka tässä tutkimuksessa ei tutkita varsinaisesti oppimista PBL:n tai OPO:n ohjaamana, oleellinen osa orientoitumistani ja tutkimuksen ongelmanasettelun ymmärtämistä liittyy siihen, miten PIRAMKissa sovellettiin PBL-ajattelua ja miksi käytän erikseen termejä PBL ja OPO. PBL-tutkimuksen tarkastelu avaa puolestaan aiheen laajempaa merkitystä ja selventää, miksi tämän aiheen

tutkimus on PBL-tutkimuksissa harvinaista. Kerron myös, miten tutkimustehtävä asettui erään havainnon pohjalta, ja kuvailen omaa asemointiani tässä tutkimuksessa.

Neljännessä luvussa pohdin asiantuntijuusilmiötä teoreettisena kysymyksenä ja sen monimuotoista ymmärrystä, kuten Ropo (2004) kehottaa. Historiallisesti asiantuntijuuden peruskysymys liittyy siihen, onko asiantuntijuus synnynnäistä eli geneettistä vai kokemuksen ja harjoittelun synnyttämää. Teen yhteenvetoa elämänkulun ja asiantuntijuuden yhteydestä. Tässä näkemyksessä yhdistyvät geeniperintö ja harjoittelu.

Viidennessä luvussa lähestyn hoitotyön opettajan asiantuntijuutta. Rajaan peruskoulun ja lukion opettajien sekä yliopiston opetuksesta vastaavien henkilöiden asiantuntijuuteen liittyvät tutkimukset tässä yhteydessä ulkopuolelle. Peruskoulun ja lukion opettajilla on varmasti hyvä pedagoginen asiantuntijuus, mutta he opettavat nuorempien henkilöitä, ja koulutuksen tavoitteet liittyvät yleissivistykseen. Yleinen opettajan asiantuntijuustutkimus jää tarkastelussani vähemmälle, sillä keskityn hoitotyön opettajakoulukseseen. Tästä näkökulmasta aihe osoittautui vähän tutkituksi erityisesti pedagogisen asiantuntijuuden osalta. Syynä on se, että harvassa maassa tai yliopistossa vaaditaan hoitotyötä opettavalta henkilöltä pedagogista koulutusta kuten Suomessa. Suomenkin ammattikorkeakouluissa vaatimus pedagogisesta koulutuksesta on koulukohtainen. Yhdysvaltalainen tutkimus dominoi hoitotyötä opettavien henkilöiden asiantuntijuustutkimusta. On kuitenkin hyvä huomata, että vaade hoitotyötä opettavien henkilöiden pedagogisesta koulutuksesta on myös Yhdysvalloissa suhteellisen vähäistä. Tutkimuksista käy selville, miksi näin on. Lisäksi yhdysvaltalaisen tutkimusten avulla avautuvat sellaisten käsitteiden kuin kouluttajan kompetenssien, kvaalifikaatioiden, sertifikaattien ja standardien taustat ja keskinäiset yhteydet. Näitä käsitteitä on tarkasteltu myös suomalaisessa tutkimuksessa (esim. Salminen ym. 2013; Mikkonen ym. 2018; Immonen ym. 2022), mutta tässä yhteydessä näihin käsitteisiin keskittyminen olisi johtanut tätä työtä sivuun varsinaisesta aiheesta.

Kuudennessa luvussa palaan tutkimuksen tavoitteiseen ja tarkemmin tutkimustehtävään. Seitsemännessä luvussa kerron tutkimuksen toteutuksesta. Aluksi tarkastelen narratiivista tutkimusta ja sen ehtoja. Seuraavaksi esittelen aineiston tiedonantajia, aineiston hankintaa ja aineiston kokoa. Tässä tutkimuksessa on kyse 19 hoitotyön opettajan seurannasta OPO-uudistuksen eri vaiheissa noin 10 vuoden ajanjakson aikana. Ennen kuin lähden luonnehtimaan käyttämäni aineiston lukutapaa tässä tutkimuksessa, käytän muutaman sanan narratiivisen ja narratiivien analyysin selkeyttämiseen.

Luvussa kahdeksan teen sekä narratiivien analyysiä (narratiivien matkassa) että narratiivista analyysiä (aktanttianalyysi ja positiointi). Liitteeseen 1 olen koonnut esimerkinarratiiveja, joissa olen yhdistänyt useita samanhenkisiä narratiiveja. Lähestyn aineistoa ensin Greimasin (1979) aktanttianalyysin avulla ja pyrin saamaan kokonaiskuvan tarinoista. Sen jälkeen lähestyn aineistoa positiointikehikon avulla (Pöysä 2010). En pyri tarkastelemaan yksilön identiteetin muodostumista yhtenäisenä kertomuksena vaan keskityn siihen, miten yksilö asemoi itsensä suhteessa muihin ja maailmaan.

OPO sitoi opettajien opetustoiminnan ja opiskelijoiden oppimisen tekniseksi suoritukseksi. Tämä tilanne kriisiytyi nopeasti, koska opettajat kokivat tilanteen ahdistavaksi ja näkivät uusia ongelmia syntyvän alati. Opetuksen ja oppimisen ymmärryksen kriisi osoittautui tässä tutkimuksessa pedagogisen asiantuntijuuden transformaation syyksi, mutta pedagogiikan ymmärryksestä löytyivät myös opetuksen uudelleen muotoutumisen ehdot ja ainekset. Olisiko tilanne edes kriisiytynyt ilman pedagogista ymmärrystä? Tulokset vahvistavat havaintoa, jonka mukaan hoitotyön opettajien pedagoginen osaaminen on avain laadukkaaseen opetukseen. Sen idea rakennetaan opettajakoulutuksessa, ja jatkuva kouluttautuminen on sen tuki. Tämä tutkimus tuottaa uudenlaista näkökulmaa ja ymmärrystä hoitotyön opettajakoulutusta ohjaavaan metodologiaan, opettajakoulutuksen tutkimusmetodologiaan, koulutusta ohjaavaan asiantuntijuuteen ja asiantuntijuuden tutkimukseen sekä siihen, miten asiantuntijuus kehittyy opettajien työympäristössä.

2 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN ASEMOINTI

Vaikuttaa siltä, että konstruktivismi oli saanut suhteellisen vankan otteen kasvatus-tieteellisessä keskustelussa 1990-luvulta lähtien (esim. Steffe & Gale 1995; Nathan & Sawyer 2018; Sawyer 2018a). Itselläni puolestaan oli jo 1980-luvun perintönä usko kriittiseen realismiin, johon sekoittui 1990-luvulla niin hermeneuttista kuin fenomenologista näkemystä. Koska tämän tutkimuksen kenttä, OPO, liitettiin konstruktivismiin (Poikela 2003; Lähteenmäki 2007), kuten myös PBL kytkettiin siihen (Schmidt & Moust 2000; Schmidt ym. 2009; Lu, Bridges & Hmelo-Silver 2018), ja myös valitsemani aineiston lukutapa (narratiivinen) yhdistettiin toistuvasti konstruktivismiin (esim. Lincoln & Cuba 2000; Heikkinen 2002; 2007), oli välttämätöntä perehtyä syvemmin konstruktivismiin. Vaikka yksittäisen tutkimuksen ei tarvitse olla yhtäpitävä tekijänsä metodologisen ajattelun kanssa tai heijastaa sitä, sen pitää kuitenkin kertoa tutkijan metodologisesta ymmärryksestä kyseisessä tutkimuksessa suhteessa omaan toimintaansa. Tämä suisti minut metodologiseen ahdistukseen, joka alkoi muun muassa Sparkesin ja Smithin (2008) konstruktivistisen ja konstruktionistisen tutkimuksen erottelusta.

2.1 Konstruktionismi vai konstruktivismi?

Kukla (2000), Mallon (2010), Chakravartty (2011) ja Bagnoli (2011) viittaavat valta-vaan tulkintojen kirjoon puhuttaessa konstruktivismista, mutta myös itse konstruktivistit, kuten Weinberg (2008) sekä Best (2008), huomauttavat tulkintojen määrästä. Tässä mielessä siitä on hieman hanakala luoda kokonaiskuvaa. Jo kokoavaan nimeen on tungosta: sosiaalinen konstruktivismi, konstruktivismi vai konstruktionismi. Joka tapauksessa terminologia esiintyy monenlaisissa rooleissa eri keskusteluissa (Mallon 2008). Alun perin konstruktivismi viittaa yhteen 1900-luvun alun modernismin taidesuuntaukseen, jonka aiheina voidaan pitää geometrisia muotoja ja jossa keskeistä on tarkkuus, selkeä muodollinen järjestys ja yksinkertaisuus (KOPPA 2019).

Sparkesin ja Smithin (2008) mukaan osa konstruktivisteista erottelee konstruktivismiin viittaavan ryhmän tai kulttuuriseen toimintaan, kun taas konstruktionismi viittaisi yksilön tiedon rakentumiseen. Toisaalta esimerkiksi Gubrium ja Holstein (2008) esittävät, että konstruktivismi esiintyisi vahvemmin muun muassa matematiikkojen, tekniikan asiantuntijoiden ja psykologien kielessä ja konstruktionismi puolestaan sosiologien ja antropologien kielessä. Tämäkään jaottelu ei ole kovin selkeä, koska Gubrium ja Holstein (2008) kertovat ohjeistaneensa toimittamansa kirjan kirjoittajat

siten, että termiä konstruktionismi käytettäisiin ensisijaisesti kaikissa teksteissä. Sen sijaan Kukla (2000) käyttää kirjassaan ”Sosiaalisesta konstruktivismista ja tieteen filosofiasta” termiä konstruktivismi.

Terminologinen erottelu ei liene lopulta kovin viisasta tässä yhteydessä, vaikka vaikuttaa siltä, että konstruktivismiin ja konstruktionismiin eron selvittämisessä nähdään eräiden kasvatustieteilijöiden parissa paljon vaivaa (esim. von Glasersfeld 1995; Gergen 1995; Shotter 1995; Richards 1995). Yksinkertaisuuden vuoksi puhun konstruktivismista yleisterminä tässä tutkimuksessa vedoten Kuklan (2000) ja Heikkisen (2002; 2007) sanavalintaan.

2.2 Konstruktivismiin ontologia

Bestin (2008) mukaan konstruktivismiin idea löytyy Bergerin ja Luckmannin (1966) teoksesta ”The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge”. Berger ja Luckmann (1966/1984) kielsivät avoimesti tutkimuksensa suhteen ontologiaan. Heidän keskeinen ajatuksensa oli, että vain merkitykset ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen tulosta; sosiaalinen konstruktio on prosessi, jossa luodaan tietoa. Konstruktivismiin tarkoitus oli toimia sosiologisen analyysin välineenä. He eivät olettaneet, että ihmiset jollain tavalla ajattelisivat esimerkiksi veden tai kissat olevaisiksi vaan että ne ovat riippumattomia ihmisen ajattelusta.

Bergerin ja Luckmannin (1966/1984) ajatus tarkoittaisi, että konstruktivismiin näkökulmasta keskustelu ontologiasta olisi tarpeetonta. Bestin (2008) mukaan konstruktivismiin yleinen mutta myös ontologiaan ulottuva ongelma on siinä, että suurin osa konstruktivismista puhuvista henkilöistä ei ole koskaan tutustunut kyseiseen kirjaan – ongelma siinä mielessä, että konstruktivismista on enemmän väärinymmärrystä kuin ymmärrystä ylipäätään. Tämän Bestin (2008) väitteen tarkastamisen tuloksena löytyi useita mielenkiintoisia konstruktivismiin ontologian tulkintoja. Minulle ei selvinnyt, oliko kyse konstruktivismiin väärinymmärryksestä vai ymmärryksen puutteesta syntyneistä tulkinnoista, mutta vaikutti siltä, että Bergerin ja Luckmannin (1966/1984) ajatus sivuutettiin useimmissa tulkinnoissa.

Goldman (2001) jaottelee konstruktivismiin metafysiikan karkeasti kahteen luokkaan: heikkoon ja vahvaan. Hänen luokittelunsa perustuu siihen, oletetaanko, että todellisuuden todentaminen – kielellinen tai henkinen – on sosiaalisesti konstruoitu (heikko konstruktivismi) vai että myös entiteetit, jotka ovat todellisuuden ”takana”, ovat

sosiaalisesti konstruoituja (vahva konstruktivismi). Tämä Goldmanin (2001) jaottelu osoittautui varsin karkeaksi lukiessani lisää konstruktivismista. Tein viisitasoisen yhteenvedon konstruktivismin ontologisista tulkinnoista selkeyttääkseni omaa ymmärrystäni.

Tasolla 1 ajatellaan, että lauseet ja käsitteet ovat ihmisten konstruoituja. Niillä ei ole mitään varsinaista sisältöä. Ne voivat merkitä mitä tahansa (*semanttinen konstruktivismi*; Kukla 2000). Tällöin ei oteta kantaa metafysiikkaan (*heikko konstruktivismi*; Goldman 2010). Heikon konstruktivismin mukaan ihmisten kuvaukset todellisuudesta (lauseet) ovat sosiaalisia konstruktioita. Semanttinen ja heikko konstruktivismi eivät ole ihan sama asia, mutta ensin mainittu sisältyy yhtenä mahdollisena tulkintana jälkimmäiseen.

Tasolla 2 näkemyksenä on, että osa tiedetystä, tietyt faktat, ovat konstruoituja (*lokaali tai rajattu konstruktivismi*; Hacking 1999/2009; Mallon 2008). Ajatuksena on, että yksittäistä käsitettä voidaan tarkastella sosiaalisena konstruktiona, mikä mahdollistaa kyseisen käsitteen purkamisen. Tämä ei kuitenkaan edellytä, että samanaikaisesti muut käsitteet tai maailma olisivat sosiaalinen konstruktio. Ontologian ja tietoteorian tulkinnat ovat tapauskohtaisia. Hacklingia (1999/2009) tulkiten tämä taso sopii vahvasti käsitteiden kriittiseen tarkasteluun.

Tasolla 3 väitetään, että sekä tieteelliset käsitteet että myös entiteetit, joihin ne viittaavat, ovat konstruoituja. Tällä tasolla ei oteta kantaa muihin kuin tieteellisiin käsitteisiin ja niiden entiteetteihin (*tieteellinen konstruktivismi*; Kukla 2000). On huomionarvoista huomata ero siihen, uskotaanko, että vain jo olevat tieteelliset faktat ovat sosiaalisia konstruktioita (taso 3.1; *heikko tieteellinen konstruktivismi*; Kukla 2000) vai onko niin, että myös tieteen tulevaisuus on determinoitu tällä tavalla ja tieteelliset faktat tulevat aina olemaan konstruktioita (taso 3.2; *vahva tieteellinen konstruktivismi*; Kukla 2000).

Tasolla 4 ollaan yhtä mieltä edellisen tason kanssa tieteellisten käsitteiden ja niihin liittyvien entiteettien metafysisestä olemuksesta: ne ovat ihmisen keksintöä ja sosiaalista konstruktioita. Näiden kahden tason ero kulminoituu siihen, että tasolla 3 arkielämän käsitteisiin ei ole tarvetta ottaa kantaa, kun taas tasolla 4 otetaan kantaa myös arkielämän käsitteisiin, mutta ne ovat ihmismielestä riippumattomia olevaisia (*instrumentaalinen konstruktivismi*; Kukla 2000).

Tasolla 5 väitetään kaiken entiteetteineen olevan sosiaalisten tekijöiden konstruktioita (*kaikenkattava konstruktivismi*; Hacking 2009; *globaali tai laaja konstruktivismi*; Mallon 2008). Tässä on erotettavissa kaksi alatasoa. Tasolla 5.1 kaikki se, mitä kykenemme kuvittelemaan, on sosiaalisesti konstruoitua (*vahva konstruktivismi*; Goldman 2010). Tasolla 5.2 myös kaikki se, mikä ylittää nykyisen mielikuvituksemme ideat, tulee olemaan konstruoitua (*erittäin vahva konstruktivismi*, Kukla 2000).

Bergerin ja Luckmannin (1996/1984) näkemys poikkeaa tasosta 1 siinä, että he kieltävät ontologiset kysymykset, mutta tasolla 1 niihin ei oteta kantaa. Tasoilla 2–5 ollaan keskellä konstruktivismiin ontologisia sitoumuksia. Taso 2 poikkeaa kuitenkin seuraavista tasoista siinä mielessä, että siinä vain tutkimuksen kohteena oleva käsite on sosiaalinen konstruktio, eikä samalla oteta kantaa kyseisen käsitteen ulkopuoliseen maailmaan. Tasoilla 3.2 ja 5.2 konstruktivismi tuottaa monistisen maailmankuvan; ontologisesti vain yksi maailma on mahdollinen joko tieteessä (3.2) tai ylipäätään (5.2). Tasot 3.1 ja 5.1 jättävät mahdollisuuden myös muille mahdollisille maailmoille. Tasoilla 2 ja 4 huomioidaan, että kaikki käsitteet eivät ole sosiaalisesti konstruoituja. Tasolla 2 vain tutkittava käsite on sosiaalisesti konstruoitu, kun taas tasolla 4 kaikki tieteelliset käsitteet ovat sosiaalisesti konstruoituja mutta arkielämän faktat ovat ihmismielestä riippumattomia. Tason 3 ja 4 ero on hiuksenhieno; tasolla 3 arkielämä sivuutetaan ikään kuin merkityksettömänä.

Koska konstruktivismiin metafysiikka vaikuttaa aika monikerroksiselta, sitä on tieteenfilosofisesti varsin hankala lähestyä; aina on toisaalta-lauseita. Tästä huolimatta yksinkertaistaen tieteessä (tieteellinen konstruktivismi; Kukla 2000) konstruktivismiin mukaan on kyse enemminkin keksimisestä lähinnä sepittämisen merkityksessä kuin löytämisestä havaitsemismielessä. Mallonin (2008) mukaan sepittäjinä toimivat joko persoonalliset tai persoonattomat agentit. Persoonattomat agentit determinoivat sitä, miten ymmärrämme kohtaamamme uudet ilmiöt. Persoonalliset agentit, ihmiset ja heidän henkilökohtaiset valintansa rakentavat todellisuutta joko hyödyn tai vallan tavoittelun ohjaamina. Toisaalta vaikuttaa siltä, että kaikkia agentteja ei tunneta (konstruktivismiin harmaa alue). Kuva tutkimusta ohjaavista ennako-oletuksista ja taustatekijöistä sekä tieteellisestä käsitteen- ja teorianmuodostuksesta näyttää aika raadolliselta tästä katsonnasta⁴. Katsonta perustuu ajatukseen, että entiteetit, joihin tieteessä viitataan, ovat yhtä kaikki sosiaalisesti konstruoituja. Toisaalta riippumatta siitä, ovatko entiteetit, joihin viitataan, sosiaalisesti konstruoituja, tieteelliset faktat ovat

⁴ Tieteen puolustajat haluavat tukea myönteistä kuvaa tieteellisestä toiminnasta, ja siksi konstruktivismia on pidetty myös antitieteen ohjelmana (Niiniluoto 2003, 273).

sosiaalisia konstruktioita. Kaikenkattavan (Hacking 2009; globaali tai laaja konstruktivismi; Mallon 2008) konstruktivistisen ontologian näkökulmasta huomataan, että koko elämä on seipitettä.

Richardsin (1995) mukaan konstruktivistisesti orientoituneet kasvatustieteilijät kieltävät selkeämmin tai vähemmän selkeästi metafysiikan (ontologian). Tässä mielessä useiden kasvatustieteilijöiden näkemykset heijastaisivat Bergerin ja Luckmannin (1966/1984) näkemystä konstruktivismista.

2.3 Konstruktivistinen epistemologia

Jos konstruktivismista on olemassa lukuisia tulkintoja ja ontologisia asetelmia, myös epistemologia vaikuttaa monisyiseltä. Goldmanin (2010) mukaan konstruktivistinen epistemologia asettaa itsensä klassisen epistemologian ulkopuolelle kieltämällä muun muassa (absoluuttisen) totuuden⁵, oikeutuksen ja rationaalisen (päätöksenteon). Konstruktivistisessä epistemologiassa myönnetään, että totuudesta, oikeutuksesta ja rationaalisesta puhutaan kaikkialla, mutta samalla oletetaan, että ei ole olemassa objektiivisia rationaalisen normeja tai kriteerejä totuudelle. Oletuksen mukaan totuudelle ei ole kontekstista riippumattomia tai ”ylikulttuurisia” normeja. Siten ei voida sanoa, että jokin olisi rationaalisempaa tai totuutta lähempänä kuin jokin toinen.

Konstruktivismiin epistemologinen teesi on: tieteelliset faktat eivät ole ”out-of-there” entiteetteinä, jotka ovat olemassa riippumatta sosiaalisesta toiminnasta, vaan ne ovat sosiaalisten toimintojen rakentamia tai toiminnoissa rakennettuja (Goldman 2010). Tämä epistemologinen teesi on myös metafyyssinen. Ylipäätään keskustelu konstruktivismiin epistemologiasta kiertyy nopeasti metafysiikkaan, tässä tapauksessa erityisesti heikon ja vahvan konstruktivismiin (Goldman 2001) eroon.

Konstruktivismiin toinen epistemologinen teesi liittyy siihen, että tieteen ”pelit” ovat ytimeltään poliittisia. Täten on ymmärrettävissä, että konstruktivismissa haetaan ”valtaa tietoon heille, joilla sitä ei ole” (Best 2008; Weinberg 2008). Perinteiselle tietelle tällainen ideologinen perustelu vaikuttaa vieraalta, mutta tiedon keksimisen ja tiedon omistamisen etuoikeuden kritiikki vaikuttaa vahvasti muun muassa

⁵ Kieltäessään totuuden ja ollakseen uskottava konstruktivismissa on kiellettävä tai uudelleen muotoiltava formaali logiikka; kolmannen mahdollinen olemassaolo olisi ikään kuin totta. Tosin tämä johdattaa taas pulmiin.

yhteiskuntafilosofian, kriittisen teorian, erilaisten vapauspedagogioiden ja latinalaisen Amerikan vapausteologioiden lähtökohdalta.

Richardsin (1995) mukaan osa konstruktivistisesti orientoituneista kasvatustieteilijöistä kieltää klassisen epistemologian. Klassiseen epistemologiaan kohdistuva kritiikki liian yksilökeskeisestä tietoteoriasta näyttäisi olevan yksi kasvatustieteellisen konstruktivismin epistemologian jakopinta. Von Glasersfeld (1995), joka viittaa tietokäsityksessään Piaget'n näkemyksiin (myös Nathan & Sawyer 2018), liittyy tietämisen yksilön mentaaliprosesseihin, mutta Gergen (1995) kritisoi tätä näkemystä ja argumentoi, että tieto tuotetaan sosiaalisessa toiminnassa. Yhteistä näille näkemyksille on, että kaikki on tietämistä ja tietoa, eikä ole erilaatuista tai eriarvoista tietoa, kuten luuloja, arvauksia tai uskomuksia. Tässä mielessä riisutaan etuoikeutettua valtaa oikeaan, todelliseen tietoon, ja täten tietoa on kaikilla.

2.4 Konstruktivismista opittua

Niiniluodon (2002) ja Kuklan (2000) mukaan konstruktivismi ei lähtökohdissaan haasta universumin olemassaoloa, vaikka monien tulkintojen joukosta löytyy vahvojakin tämänsuuntaisia näkemyksiä. Toisaalta metafysiikkaan ei sisälly arvokannanottoa, onko universumin olemassaolon haastaminen eduksi vai ei. Ehkä ongelmallisinta tieteellisen keskustelun kannalta on konstruktivismin popularisointi, josta ymmärtääkseni Best (2008) syyttää useimpia konstruktivisteiksi itseään kutsuvia henkilöitä.

Edellä on tarkasteltu konstruktivismin metafysiikkaa ja epistemologiaa. Ne liittyvät uskomuksiin ja ovat relativismiin johtavan konstruktivismin kaksi eri puolta, mutta ne voivat olla myös toisistaan riippumattomia, itsenäisiä näkemyksiä: episteeminen relativismi ja ontologinen eli metafyyssinen relativismi. (Kukla 2000, 4–6.) Tämä huomio viittaa siihen, että metodologian ei tarvitse olla ”puhdasoppinen” joko–tai-mielessä eli ontologialla ja epistemologialla ei olisi determinististä johdonmukaisuussuhdetta tutkimuksessa. Ne voivat olla myös itsenäisiä näkemyksiä ja itsenäisessä suhteessa toisiinsa, vaikka konstruktivismin keskeisintä epistemologista teesiä ei kykene täysin ymmärtämään ilman teesin metafyyssisiä sitoumuksia. Joka tapauksessa tämän tutkimuksen kannalta on merkityksellistä, että ei ole välttämätöntä ”puhdasoppisuuden” vaadetta tutkimuksessa.

2.5 Muutama sana kriittisestä realismista

Realismin tulkintoja lienee kymmeniä erilaisia, jopa keskenään ristiriitaisia tulkintoja, mutta yhteistä niille kaikille on ontologinen ajatus, että tieteen tutkimaa todellisuutta pidetään todellisena ja osin ihmismielestä riippumattomana (Kuusela 2006; Niiniluoto 2006). Sen sijaan epistemologiset oletukset eroavat suurestikin, vaikka ne liittyvätkin klassisen epistemologian näkemyksiin. Voidaan sanoa, että toisessa päässä puhutaan tosista uskomuksista, kun toisessa tavoitellaan oikeutettuja tai rationaalisia uskomuksia. Otan esimerkeiksi empirismin (looginen empirismi) ja kriittisen realismin näkemykset ja näiden näkemysten seuraukset.

Empiristinen tutkimus tuottaa tieteellistä maailmaa, jossa vain tieteellisesti todistettu on totta ja olemassa. Hypoteettisesti voidaan olettaa, että jokin olisi totta, mutta se pitää tutkimuksella todistaa. Toisin sanoen jos sitä ei ole tieteellisesti (empiirisesti) todistettu, sitä ei ole (tieteen) maailmassa. Uskotaan, että tieteellisellä tutkimuksella kyetään tunnistamaan todet uskomukset ja osutaan totuuteen. (Töttö 2004, 251–253; 2006.) Systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen pohjautuva niin sanottu evidence-based-ajattelu edustanee ääripäässään tällaista ajattelua.

Kriittisessä realismissa uskotaan totuuteen, mutta samalla näkemys on siinä mielessä lohdullinen, että se jättää aina mahdollisuuden inhimilliselle erehtymiselle ja kuvausten puutteellisuudelle; emme tiedä, milloin törmäämme totuuteen tai olemme sen jo ohittaneet. Taustalla on uskomus, jonka mukaan yksilöistä riippumaton todellisuus on olemassa, mutta ymmärryksemme saada siitä tietoa on varsin rajallinen. Koska todellisuus on ihmisestä riippumaton, on olemassa olioita, joita tutkimuksella ei ole löydetty, mutta ne voivat olla siitä huolimatta olemassa esimerkiksi rationaalisen tai oikeuttavan perustelun turvin, vaikka ne ovatkin täysin tutkimuksen ulottumattomissa. Näkökulma ei myöskään vaali lopullisia vastauksia. Se sallii omien ontologisten ja epistemologisten lähtökohtien kriittisen tarkastelun. Nämä sisältävät kuitenkin kriittisen realismin ongelman: mahdollisuuden päättymättömiin analyyseihin. (Niiniluoto 1980, 228–234; Töttö 2004, 276–284; 2006.)

Kysymys ihmisestä riippumattomista olennoista kulminoituu monella henkilöllä Jumalan olemassaolon mahdollisuuteen. Empirismi kieltää käytännössä ja antirealistinen konstruktivismi kieltää jo periaatteessa Jumalan olemassaolon, mutta kriittinen realismi ei kiellä vaan hyväksyy siten tämän mahdollisuuden. Tässä on kuitenkin yksi kriittisen realismin pulma. Abstraktit ideat eivät kannata kovin pitkälle, jos niitä ei

sovelleta käytännössä tutkimukseen (Kuusela 2006). Muutoinkin kriittinen realismi on itselleen uskollinen; kriittinen realismi on täynnään ongelmia (Niiniluoto 2006).

Niiniluodon (2003) mukaan kriittinen realismi soveltuu luonnontieteisiin ja yhteiskuntatieteisiin eikä tee luonnon ja ihmisen tutkimuksen välille niin suurta eroa kuin esimerkiksi sosiaalitieteissä tai kasvatustieteissä on viime vuosikymmeninä totuttu esittämään. Tötön (2006) mukaan kriittisellä realismilla on vähän sanottavaa esimerkiksi kasvatustieteille, mutta siitäkin huolimatta menetelmien kannalta se näyttää lupaavalta. Toisaalta voidaan sanoa, että myös kasvatustieteiden perinne pohjautuu realistiseen näkemykseen (Kuusela 2006), vähintään ontologiseen realismiin.

Lindenin (2010) mukaan kriittinen realismi tarjoaa ennen kaikkea teoreettisia tai filosofisia analyysejä. Empiiriset tutkimukset tällä saralla ovat harvassa. Harvat tämän alueen empiiriset tutkimukset ovat olleet pääasiassa meta-analyysejä. (Linden 2010, 54.) Tässä mielessä kriittiseen realismiin pohjautuva empiirinen mutta ei meta-analyyttinen tutkimus vaikuttaisi enemmänkin uhkayritykseltä kuin ihan loppuun asti harkitulta teolta. Yritykseen sisältyy kunnioitus länsimaisen modernin tieteen perinnettä (Gover 1997) kohtaan; empiiriset havainnot ilman teoriaa ovat ”hosumista ilmaan”, ja teoria on tyhjä ilman sitä tukevia empiirisiä havaintoja.

2.6 Onko siltaa kriittisen realismin ja konstruktivismin välillä?

Suomalaisessa kasvatustieteessä on käyty monisanaista debattia konstruktivismiin ja realismiin välillä (mm. Puolimatka 2002; Kalli & Malinen 2005). Realistinen ja konstruktivistinen relativistinen metodologia (antirealism) ovat varsin kaukana toisistaan, mutta tieteenfilosofit ovat Niiniluodon (2003) mukaan hakemassa yhteistä pohjaa konstruktivismiin ja realismiin väliselle keskustelulle. Puhdasoppisuuden näkökulmasta metodologinen epäjohdonmukaisuus tai eklektisyys on virhe, mutta nykyään se on täysin hyväksyttyä (Kukla 2000, 4–6) ja ymmärretään myös viisautena. Sosiaalisen epistemologian näkökulmasta (Goldman 2001) tämä olisi esimerkki siitä, miten institutionaaliset sopimukset vaikuttavat siihen, mitä kuulemme tai emme.

Yhden mahdollisen vaihtoehdon yhdistää realismin ja konstruktivismiin parhaita puolia ja rakentaa metodologiaa kasvatustieteelliselle tutkimukselle voisi tarjota scheffleriläinen plurealismin (Holma 2008; 2011). Plurealismin perusajatuksena on, että on olemassa erilaisia itsenäisiä, toisistaan riippumattomia todellisuuden osa-alueita. Siinä hylätään monismi sekä reduktionismi mutta pitäydytään pluralismissa

hylkäämättä ontologista realismia. Oleellista scheffleriläisessä ajattelussa on laaja rationaalisuuskäsitys, joka korostaa ihmisen erehtyvyyttä. Se sopii yhteen tiedon epävarmuutta ja prosessuaalista luonnetta painottavan tietokäsityksen kanssa, ja näin välitetään tietoisuudensuhteiden ja relativismin ongelmakohdat (Holma 2008).

Myöskään Heikkisen, Huttusen, Niglasin ja Tynjälän (2005) mukaan ontologinen realismi ja epistemologinen konstruktivismi eivät olisi toisiaan poissulkevia kannanottoja. He viittaavat Popperin kolmeen maailmaan, jossa maailma 1 edustaa fyysikaalista todellisuutta, maailma 2 kuvaa ihmisten mielensisältöjä ja maailma 3 koostuu ideoista, teorioista, hypoteeseista ja muista ihmisten luomista tiedollisista konstruktioista. Maailmat 1 ja 2 sekä maailmat 2 ja 3 ovat keskenään vuorovaikutuksessa, ja maailma 2 toimii tällä tavoin ikään kuin välittäjänä. Maailmat 1 ja 3 eivät voi suoraan olla vuorovaikutuksessa keskenään. Popperilaisen ajattelutavan omaksunut tutkija voi siten samanaikaisesti olettaa, että on olemassa havainnoista riippumaton todellisuus ja että ihmiset konstruoivat tämän todellisuuden ja muodostavat siitä teorioita, hypoteeseja ja kaikkea, mitä kutsumme tiedoksi tai uskomuksiksi. Heidän mukaansa tätä Popperin ajatusta, kolmen maailman ontologiaa, voidaan soveltaa tiedon rakentamisen metaforaan⁶ ja välttyä relativismista ja solopsismilta. Esimerkiksi Hakkaraisen ym. (2004) mukaan Bereiterin tiedon rakentelu ja tutkiva oppiminen ovat Popperin mallin pedagoginen sovellus.

2.7 Yhteenveto

Edellä ollutta metodologista tarkastelua voidaan syyttää tarkoitushakuisuudesta, mutta en pidä sitä tässä kriittisenä ongelmana, koska tarkoituksena oli oman ymmärrykseni hakeminen tämän tutkimuksen metodologian perusteluiksi. Yhteenvetona totean, että tämän tutkimuksen metodologia perustuu kriittisen realismin ontologian ja konstruktivistisen epistemologian (sosiaalisen epistemologian; Alvin 2001) yhdistämiseen.

Alustavasti voidaan sanoa, että tämän tutkimuksen kannalta esittämäni sitoumus tarkoittaa, että on olemassa hoitotyön opettajan (ja opiskelijoiden) havainnoista riippumaton todellisuus, esimerkiksi raskaus. Sen tunnistamisesta ja hoidosta voidaan keskustella, esittää monenlaisia näkemyksiä ja konstruoida yhdessä tietoa, mutta käyty keskustelu ja konstruoitu tieto eivät ole raskauden syy vaan päinvastoin. Mitä muuta

⁶ Tämä tulkinta sulkeistaa konstruktivismiin ontologiset oletukset.

metodologinen perusteluni tässä tutkimuksessa merkitsee, konkretisoituu raportin loppua kohden.

3 TUTKIMUKSEN TAPAHTUMAKENTTÄ

Ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuva OPS-muutos alkoi syksyllä 2002 PIRAMK:n hoitotyön ja ensihoidon koulutuksessa. Erilaisia PBL-kokeiluja oli tehty vuodesta 1995 lähtien yksittäisillä kursseilla (Minkkinen 2008). Kun vuonna 2000 sovittiin laajamittaisesta PBL:n käyttöönotosta hoitotyön koulutusohjelmassa, ei jatkettu kokeiltujen mallien kehittämistä vaan lähdettiin kopioimaan fysioterapiaosastossa käytettyä ongelmaperustaisen oppimisen (OPO) sovellusta (Äimälä 2008). Fysioterapiaosastossa OPOa oli sovellettu vuodesta 1995 varsin onnistuneesti (Poikela & Lähteenmäki 2003). Esa ja Sari Poikela kouluttivat opettajia hoitotyön ja ensihoidon OPS-uudistuksen valmisteluvaiheessa. OPOon perustuvan koulutuksen alkaessa mentorointi siirtyi pääosin fysioterapiakoulutuksen opettajien vastuulle. Alkuvaiheessa opettajille selvisi, että OPO:n toteutus voi tapahtua vain yhdellä oikealla tavalla ja muut tavat ovat vääriä. (Äimälä 2008.) Tämä ajatus toistui opettajahaastattelussa (Tuomi & Äimälä 2008b; 2008c; 2014). Opettajat kertoivat, että oli ”jokuja, jotka sanoivat, mikä on oikein ja mikä on väärin”. Kaikkea hallitsi eräänlainen kokemuksen ja tiedon ylittävä ”auktoriteetin ääni”, transsendettitoimija, joka oli jo määritellyt ”yhteisymmärryksen” siitä, miten OPOssa toimitaan ja miten sitä sovelletaan (Tuomi & Äimälä 2008d).

3.1 Tutkimuksen tausta

Syksyllä 2002 samanaikaisesti, kun OPO-uudistus pantiin täytäntöön, PIRAMK:ssa aloitettiin silloisen kehitysjohtajan Päivi Karttusen johdolla laajamittainen uudistuksen alkuvaiheen arviointiin liittyvä tutkimushanke. Tutkimushankkeen tavoitteena oli tukea ja kehittää ongelmaperustaiseen oppimiseen pohjautuvaa hoitotyön ja ensihoidon koulusta.

Uudistusta voidaan kuvata kolmessa vaiheessa: aloitusvaihe, vakiinnuttamisvaihe ja muotoutunut tilanne. Aloitusvaihe, uudistuksen ensimmäinen vaihe, jatkui kokonaisuudessaan neljä ja puoli vuotta, kunnes kaikki hoitotyön ja ensihoidon opiskelijat noudattivat OPO:n mukaista opetussuunnitelmaa. Koko koulutusta koskeva vakiinnuttamisvaihe, uudistuksen toinen vaihe, pääsi alkamaan vasta lukuvuonna 2006–2007, jolloin kaikkien hoitotyön opiskelijoiden koulutus perustui OPO-pohjaiseen opetussuunnitelmaan. Voidaan sanoa, että uudistuksen kolmas vaihe, muotoutunut tilanne, vakiintui hiljalleen 2010-luvun alkupuolella, jolloin OPOon pohjautuva

toiminta muodostui kaikille arjeksi, normaalitilaksi. Vuoteen 2011 mennessä Tampereen ammattikorkeakoulun (TAMK⁷) hoitotyön ja ensihoidon koulutusohjelmista oli valmistunut OPO-uudistuksen aikana yhteensä lähes 2 000 kättilöä, ensi-, terveyden- ja sairaanhoitajaa.

Vuonna 2002 käynnistetyn hankkeen yksi painopiste ja tutkimuslinja liittyi opettajien kokemuksiin omasta työstään ja työhyvinvoinnin edistämiseen. Työhyvinvoinnin näkökulmasta tutkimusotteeksi valittiin toimintatutkimus. Johtavana ajatuksena oli, että opettajat voisivat ryhmähaastatteluissa purkaa, reflektoida ja vaihtaa kokemuksiaan kollegoiden kanssa. Näin he saisivat välittömän palautteen omille ajatuksilleen. Lisäksi haastattelujen tulokset esiteltiin yksikön kokouksissa ja niistä keskusteltiin kaikkien kanssa, jotta opetustoimintaa kyettäisiin kehittämään kokemusten pohjalta.

Tutkimushanke loppui tältä osin näiden kahden haastattelukierroksen raportointiin (Tuomi 2008; 2010) ja tulosten levittämiseen, mutta hiljalleen jo vuoden 2009 aikana opettajien kahvihuoneessa alettiin pohtia, mitä oli tapahtunut ”sen viimeisen haastattelun” jälkeen. Nämä pohdinnat alkoivat kiinnostaa yhä enemmän yhä laajempaa opettajakuntaa. Myös opettajahaastattelujen raportoinnissa nostettiin esiin tarve ”miten sitten kävikään?” -seurantatutkimukselle lähinnä opettajien työn kehittymisen kannalta. Taustana tälle oli muun muassa Moustin, Berkelin ja Schmidtin (2005) havainto, jonka mukaan PBL vajosi Maastrichtin yliopistossa varsin nopeasti samoihin ongelmiin ja opetustoiminnan laiminlyönteihin, mistä PBL:n edustajat kritisoiivat niin sanottua perinteistä opetusta.

Lopulta pohdinnat realisoituivat uudeksi tutkimusprojektiksi hoitotyön opettajien asiantuntijuudesta ja sen muuntumisesta uudenlaisen opetussuunnitelman tullessa käyttöön 10 vuoden seurannassa. Tämä tutkimus perustuu samaan opettajien haastatteluaineistoon kuin mainittu työhyvinvointitutkimus, mutta siihen on lisätty kolmas haastattelukierros. Uskollisena alkuperäiselle tutkimushankkeelle myös kolmannen haastattelun tulokset julkaistiin työhyvinvointinäkökulmasta verrattuna aiempiin tuloksiin (Tuomi 2014). Alkuperäisten aineistojen analyysissä apuna oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2002) sekä osin temaattinen analyysi (Braun & Clarke 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018). Käsissä olevan tutkimuksen tavoite ja tarkoitukset eivät kuitenkaan painotu ensi sijassa työhyvinvointiin vaan hoitotyön opettajien asiantuntijuuden muotoutumiseen kokonaisvaltaisessa

⁷ Pirkanmaan ammattikorkeakoulu ja Tampereen ammattikorkeakoulu yhdistyivät vuonna 2010 Tampereen ammattikorkeakouluksi (TAMK).

opetussuunnitelmamuutoksessa. Aineisto luettiin myös eri tavoin. Analyysissä käytettiin apuna narratiivista lukutapaa.

3.2 Tapahtui niinä päivinä

Taulukossa 1 on kuvattu yleisesti tässä tutkimuksessa läsnä olevat horisonttitasot. Tutkimuksen empiirisen osan aikajänne kattaa vuodet 2002–2012, mutta ymmärrän, että jo ennen vuotta 2002 tehdyillä päätöksillä on merkitystä myös valitun aikajänteen aikana ja sen yli. Ajatuksena taulukossa 1 on, että opettajan asiantuntijuus ei kehity tai muutu tyhjiössä, vaan kuten Niemi (2021) toteaa, osana laajempaa yhteiskunnallista kokonaisuutta. En kuitenkaan aio paneutua aiheeseen tämän perusteellisemmin, koska siitä muodostuisi sen verran laaja ja haastava kokonaisuus, jota ei kannata edes yrittää ratkaista yhdessä tutkimuksessa.

vuosi	2002	2012
TASO I	EU-DIREKTIIVIT, Bolognan prosessi + ECTS-uudistus, EQF, NQF ym.	
TASO II	sosiaali- ja terveydenhuollon lakiuudistukset OPM, STM, THL +VALVIRA ARENE	
TASO III	PIRAMK	yhdistyminen TAMK
TASO IV	koulukohtainen OPS ensihoidon- ja hoitotyön koulutus	
TASO V	oppimisympäristön muutos; www + netti	
TASO VI	ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN –OPS	
TASO VII	OPETTAJAN EKSPERTTIYS	
TASO VIII	yksittäisen opettajan elämänkulku	

Taulukko 1. Tutkimuksessa läsnä olevat horisonttitasot

Julkinen ohjaus

Julkinen ohjaus on taulukossa 1 jaoteltu kahdelle tasolle: kansainvälinen (taso I) ja kansallinen (taso II). Hoitotyön ja kättilötyön koulutuksen EU-direktiivit ohjaavat suomalaista hoitotyön koulutusta näkyvästi. Esimerkiksi niissä määritellään, mikä osuus opinnoista vähintään pitää olla kliinistä harjoittelua. Bolognan prosessi määritteli muun muassa opiskelun keston 3 vuotta (kandidaattitaso) + 2 vuotta (maisteritaso) ja opiskelijoiden työmäärän opintopisteinä (ECTS) sekä poisti edeltäneen opintoviikkoajattelun. Puolestaan EQF (the European Qualifications Framework) ja NQF (the National Qualifications Framework) määrittelevät koulutuksen tason. Itsestään selvää on, että korkeakoululainsäädännön muutokset vaikuttavat myös hoitotyön koulutukseen, muun muassa koulutusmuotoihin. Suomalaisen sosiaali- ja terveydenhuollon lainsäädännön muutokset ohjaavat esimerkiksi koulutuksen sisällöllisiä painopistealueita. Opetusministeriö (OPM), sosiaali- ja terveysministeriö (STM), Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) ja Valvira ohjaavat koulutusta monin eri tavoin, muun muassa rahoitusta ja opiskelijamääriä (OPM), sisältöjä ja niiden painotuksia (OPM, STM, Valvira). Esimerkiksi OPM:n asettama työryhmä julkaisi vuonna 2001 raportin, jossa määriteltiin terveysalan opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Vuonna 2006 OPM:n asettama työryhmä tarkensi näitä tavoitteita ja sisältöjä. Samanaikaisesti ARENE asetti oman työryhmänsä, joka määritteli opetussuunnitelmien painoalueet myös terveysalalla.

Koulukohtainen ohjaus

Koulukohtainen ohjaus on taulukossa 1 jaoteltu myös kahdelle tasolle: koulujen yhdistyminen (taso III) ja koulukohtaiset määräykset (taso IV). Ammattikorkeakoulun PIRAMK syntymisen tuotti oman uudenlaisen kulttuurin suhteessa entisiin terveydenhuolto-oppilaitoksiin. Osa Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen opettajista siirtyi PIRAMK:iin, osa ei. Siirtyneiltä opettajilta vaadittiin vähintään maisterin tutkinto tai maisteriopintojen aloittaminen. Puolestaan kahden erilaisen ammattikorkeakoulun yhdistyminen TAMK:iksi oli hoitotyön opettajien näkökulmasta edellistä koulumuutosta kivuttomampi, koska insinööripainotteisessa varhaisemmassa TAMK:issa ei ollut terveydenhuoltoalan koulutusta.

PIRAMK:n synnyssä johto määritteli uudet opetussuunnitelman reunaehdot ja suunnitelmia ohjaavat periaatteet. Hoitotyön ja ensihoidon koulutusohjelmissa opetussuunnitelmatyö sai vuonna 2003 omat rakenteensa. Silloin laadittiin niin sanottu

OPO-opetussuunnitelma, joka oli luonteeltaan kokonaisvaltainen opetuksen uudistus. OPO:n toteutus oli aloitettu jo vuotta aiemmin. Tätä opetussuunnitelmaa on purettu hiljalleen vuosien mittaan. Koulun ylimmän johdon tuki OPO-uudistukselle loppui lukuvuoden 2005–2006 aikana. Konkreettisesti tämä näkyi muun muassa opetussuunnitelman kielessä. Esimerkiksi tutoropetuksen nimi muutettiin pienryhmä-opetuksiksi.

Oppimisympäristön muutos

Oppimisympäristön muutos (taso V) ja tiedonkäsittelyn vallankumous tapahtui 2000-luvulla hieman yllättävällä nopeudella. Se oli aistittavissa jo 1990-luvun lopulla, mutta sen massivisuus jätti opettajat hämilleen. PIRAMKissa, jossa terveysala oli suurin koulutusala, suunniteltiin ja rakennettiin vuosituhannen alussa uusi kirjasto PBL-oppimista silmällä pitäen. Jo suunnitteluvaiheessa eräät pohtivat tilojen riittävyttä, mutta netti muutti muutamassa vuodessa koko kirjastokäyttäjien tietokonekäyttöiseksi ja -keskeiseksi, mikä vahvistui vuosi vuodelta. PIRAMKissa OPO rakennettiin alun perin sen varaan, että opiskelijat hakevat ja löytävät tiedot kirjastossa olevista kirjoista ja lehdistä, mutta opiskelijat osoittivat tämän ajatuksen harhaksi muutamassa vuodessa. Jälkikäteen voidaan arvioida, että PIRAMKissa OPO:n suunnittelu ja toteutus pohjautuivat tältä osin väärään premissiin. OPO:n piti muuttaa oppimisympäristöjä, mutta ne muuttuivat ilman OPOa ja nopeammin kuin OPO.

Voidaan myös todeta, että oppimisympäristön muutos nettilähtöiseksi ei ollut alun perin koulu- tai maakohtainen muutos vaan kansainvälinen ilmiö. Se alkoi ilman suurta ohjausta, mutta varsin nopeasti siitä tuli kansainvälisesti ja kansallisesti rahoitettua ja ohjattua.

Ongelmaperustainen opetus ja opettajan asiantuntijuus

Nämä kaksi tasoa ovat käsillä tässä tutkimuksessa. OPOa avaan tässä luvussa hieman tarkemmin, vaikka se ei ole varsinainen tutkimuskohteeni vaan paikallinen tapahtumaympäristö. Opettajan asiantuntijuus puolestaan on koko työn keskeinen pulma, jota tarkastelen seuraavissa luvuissa.

Yksittäisen opettajan elämänselitys

Yksittäisen opettajan elämänselitys uudistuksen aikana on omanlaisensa. Elämänselityksen taustoista kerron enemmän luvussa 4.8 Elämänselitys ja

asiantuntijuus, luvussa 4.9 Yhteenveto ja elämänkulusta tutkimusaikana luvussa 8 Tutkimuksen tulokset.

3.3 Problem Based Learning ja ongelmaperustainen oppiminen

Kuten totesin johdantoluvussa, ongelmaperustainen oppiminen on onnistunut käännös termistä Problem Based Learning. Käännös vaati hieman kypsyttelyä akateemisissa piireissä Suomessa. Käännökseen oli tarjolla ainakin kolme ehdokasta: ongelmakeskeinen (Nikkarainen & Hoppu 1994), ongelmaperustainen ja ongelmälähtöinen oppiminen (Poikela 2003). Kukaan ei liene tohtinut tällä vuosituhannella sanoa ongelmakeskeinen tässä yhteydessä (Tuomi 2008a). Termi viittasi lääketieteellisen ajattelun, ongelmakeskeisyyden, omaksumiseen.

Termejä PBL ja OPO yhdistää ennen kaikkea ajatus yhdessä oppimisesta, tiedon kollektiivisesta konstruoinnista. Toinen yhdistävä piirre on oppimisen syklisyys, mutta siihen selkeät yhtäläisyydet loppuvat. OPO esiteltiin yhtenäisenä mallina (Poikela 1998; 2003), kun taas PBL-toteutukset ovat varsin kirjavia ja lähtöisin vaihtelevista motiiveista (Robinson 1993; Kjellgren ym. 1993; Egidius 1996; Boud & Feletti 1997; Poikela 1998; Almtun 2000; Wilkie 2000; Price 2003; Vallance & Scott 2003). Ristiintaulukoimalla Savin-Badenin (2000; 2003; Savin-Baden & Major 2004) esittelemiä PBL-toteutuksia ja yksinkertaisella kertolaskulla voidaan karkeasti arvioida, että erilaisia mahdollisuuksia voisi olla vähintään pitkälle toista tuhatta. Lisäksi keskustelu on rönsyillyt myös siihen suuntaan, onko kyseessä metodi, strategia vai filosofia (Neville, Norman & White 2019). Koko variaatio on niin kirjava, että on naiivia olettaa, että kaikista PBL:n nimellä kulkevista sovelluksista saisi luotua yhden kaikkia tyydyttävän määritelmän.

Schmidt, van der Molen, te Winkel ja Wijnen (2009) jakavat PBL-toteutukset kolmeen kategoriaan. Niissä tulee selkeästi esille McMasterin, Maastrichtin ja Harvardin yliopistoissa sovellettujen PBL-opetussuunnitelmien erot, jotka heijastuvat koko PBL-kenttään enemmän tai vähemmän tietosina PBL-tulkintoja ohjaavina lähtökohdina. Heidän mukaansa McMasterin yliopiston opetussuunnitelma perustui ajatukseen, jossa PBL:ssä keskeistä on oppia ongelmanratkaisuprosessi yli substanssin, Maastrichtin yliopistossa puolestaan johtavana ideana oli oppia rakentamaan mentaalaisia malleja substanssista ja Harvardin opetussuunnitelmassa keskityttiin itseohjautuvuuden ja elinikäisen oppimisen taitojen oppimiseen.

PBL:n historiaa tuntevalle on selvää, että McMasterin ja Maastrichtin yliopistot olivat suuret PBL-auktoriteetit, joihin vedottiin PBL-keskusteluissa. Harvardin yliopiston opetussuunnitelma on jäänyt vähemmälle huomiolle, vaikka Servant-Miklosin (2019a) mukaan sen kaupallisen alan case-metodi oli yksi keskeisesti vaikuttanut tekijä McMasterin yliopistossa kehitelyyn malliin. Schmidtia, van der Molenia ja te Winkelä (2009), Servant-Miklosia (2019a) sekä Nevilleä, Normania ja Whitea (2019) tulkiten voidaan ajatella, että McMasterin ja Maastrichtin yliopistojen sovittamattoman epistemologisen ristiriidan sivuuttaminen näyttäisi olevan merkittävä tekijä, miksi PBL-tutkimustulokset ovat jatkuvasti ristiriitaisia.

Näiden yliopistojen PBL-ristiriita liittyy kiintoisasti myös tämän tutkimuksen alaan, sillä kyse oli siitä, miten asiantuntijuuden uskotaan syntyvän ja miten asiantuntijuutta opitaan. McMasterin yliopistossa lähtökohtana oli näkemys siitä, että asiantuntijuus liittyy hypoteettis-deduktiiviseen päättelyyn perustuvaan ongelmanratkaisuun ja että asiantuntija erottuu noviiseista loistavamman ongelmaratkaisukykynsä vuoksi. Vahva usko oli myös siihen, että ongelmanratkaisu on ”substanssivapaata” eli että hyvä (samanlainen) ongelmanratkaisu toimii missä tahansa. (Schmidt, van der Molen, te Winkel & Wijnen 2009.) Tosin de Groot oli jo 60-luvun puolivälissä osoittanut, että shakin pelaajissa mestarit erotti noviiseista siinä, että mestareilla oli tieto tai ymmärrys lukuisista mahdollisuuksista siirtää nappuloita ja siten ratkaista pelitilanne, mutta he eivät he juuri eronneet ongelmanratkaisukyvyltään noviiseista (Bilalić, McLeod & Gobet 2008). Maastrichtin yliopiston PBL-malli perustui substanssilähtöisyyteen kliinisten taitojen ja ongelmien ratkaisussa (Schmidt, van der Molen & te Winkel 2009; Servant-Miklos 2019a; Neville, Norman & White 2019). Paradoksaalista tässä on se, että vaikka McMasterin yliopistossa luovuttiin 1990-luvun opetussuunnitelmauudistuksessa ongelmanratkaisuideologiasta, Schmidtin, van der Molenin ja te Winkelin (2009) mukaan vielä 2000-luvun alussa suurin osa PBL-opetussuunnitelmista nojasi McMasterin yliopiston ongelmanratkaisuideologiaan, ja se on jatkunut ehkä jopa vahvistuen 2010-luvulla (Monteiro, Sheibino, Sibbald & Norman 2020). Neville, Norman ja White (2019) tulevat siihen tulokseen tarkasteltuaan McMasterin yliopiston 50-vuotista PBL-historiaa, että PBL:ää olisi ajateltava laajana pedagogisten strategioiden ryhmänä, jossa käytetään ongelmia oppimisen perustana eikä ongelmien ratkaisun oppimiseen.

PIRAMKissa täytäntöön pantu OPO edusti vain yhtä mahdollista PBL-toteutuksen mallia. Aluksi kaikki oppiaineet integroitiin yhteen ja kaikki oppiminen tapahtui OPO-syklissä, mutta nopeasti huomattiin tämän sovelluksen mahdottomuus. Kehitys johti siihen, että lopulta vain hoitotyön oppiminen tapahtui OPO-syklissä.

Toisaalta oppiminen keskittyi alkuvuosina ja opintojen alkuvaiheessa yleisiin ongelmanratkaisutaitoihin. Myöhemmin ja opintojen edetessä painopiste siirtyi substanssin oppimiseen. Itseohjautuvuus oli ikään kuin sisäänrakennettu sykleihin. Suuri eroavaisuus yleisiin PBL-ratkaisuihin liittyi siihen, että kaikkien opettajien oli toimitettava etukäteen määrätyllä samalla tavalla, käytettävä samoja etukäteen määrättyjä triggeriä ja edettävä jokaisen ryhmän kanssa etukäteen määrättyssä tahdissa huolimatta ryhmästä. Oletuksena oli, että kaikki ryhmät ”konstruoivat samankaltaisen lopputuleman”, opitun tiedon. Lisäksi sovellusta ohjasi kriittikön usko tieteellisen ajattelun kehittymiseen. Uskottiin, että ongelma olisi riittävä ehto opiskelumotivaation herättämiseen ja ylläpitämiseen sekä kriittisen ajattelun kehittymiseen.

Ei ole yksimielisyyttä siitä, mitä PBL on. Esimerkiksi Savin-Baden (2000) korosti jo yli 20 vuotta sitten, että ei ole olemassa yhtä PBL-mallia. Tähän liittyy myös Nevillen, Normanin ja Whiten (2019) huomio, jonka mukaan heti PBL:n alkuvuosina virittyi keskustelu siitä, mikä on oikeaa PBL:ää ja mikä väärää. Tässä tutkimuksessa ei tehdä eroa PBL:n oikean ja väärän tulkinnan välille. Termillä viitataan niihin kaikkiin. Toisaalta ongelmaperustainen oppiminen on yhtäältä yleisnimi monenlaisille sovelluksille suomenkielisisä teksteissä. Tässä tutkimuksessa termillä OPO viitataan yhteen sen sovellukseen, joka oli käytössä PIRAMKissa.

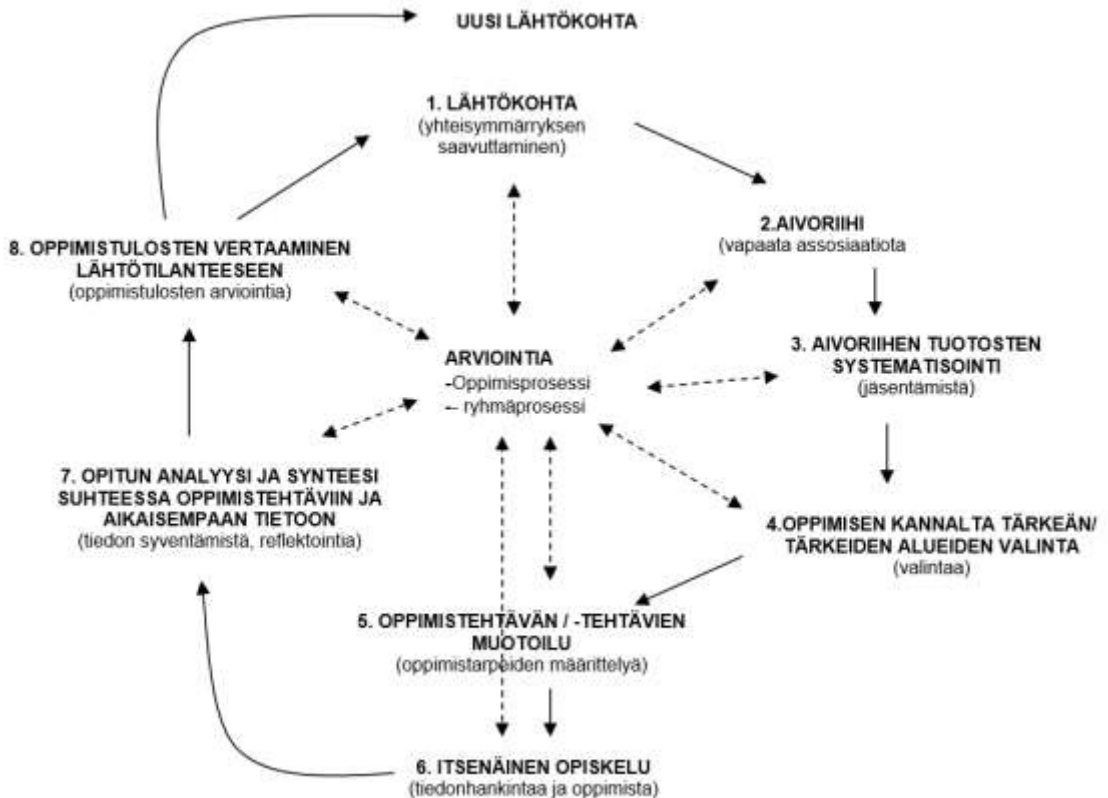
3.4 Ongelmaperustainen oppiminen PIRAMKissa vuodesta 2002

Ongelmaperustaista oppimista jäsentäväksi malliksi PIRAMKissa muokattiin Poikelan (1998) niin sanottu skenaariosyklimalli:

Syklin ensimmäisessä vaiheessa oppijat pyrkivät yhteisymmärrykseen skenaarion tarkastelutavasta ja ongelman asettamiseen liittyvistä käsitteistä. Toisen vaiheen tarkoituksena on tuoda esiin aikaisempi skenaarioon liittyvä tietämys ja tuottaa ideoita ongelman käsittelyyn erilaisista mahdollisuuksista. Kolmannessa vaiheessa ideat ja tietämys jäsennellään eri ryhmiin, joista neljännessä vaiheessa voidaan valita käsittelyn kannalta tärkeimmät ja aktuaalisimmat osa-alueet. Viidennessä vaiheessa määritellään oppimisen tavoitteet määrittelemällä niitä alueita, joissa ryhmän tietämyksessä näyttäisi olevan epäselvyyttä. Kuudes vaihe on itsenäisen opiskelun vaihe ja seitsemännen vaiheen tavoitteena on johtaa hankittu tieto ongelma-alueiden uudelleen käsitteellistämiseen. Kahdeksannessa vaiheessa palataan alkuperäiseen skenaarioon ja pyritään selkeyttämään luotua kuvaa. (Poikela 1998, 77.)

Toteutetussa mallissa ytimenä oli sekä oppimisen syklisyys ja jatkuvuus että oppimisen ja prosessin ohjaaminen ja arviointi. Oppiminen lähti liikkeelle skenaarion, johon sisältyi ongelma (oppimishaaste). Skenaarion tehtävänä oli viedä eteenpäin oppimisprosessia, tiedonkäsittelyä ja ongelmanratkaisua. Arvioinnissa painottui jatkuvuus, jonka ajateltiin edistävän ja tukevan oppimisprosessia. Tutoroinnilla varmistettiin näiden perustehtävien onnistuminen. (Äimälä 2008.)

OPO-työskentely tapahtui selkeän struktuurin mukaisesti. Työskentely oppimissyklissä koostui kolmesta vaiheesta: tutoriaali I, itsenäisen työskentelyn vaihe ja tutoriaali II. Tutoriaali oli opiskelijoiden pienryhmissä tapahtuva yhteiskehittelyvaihe, joka tapahtui oppilaitoksen tiloissa ja opettajan ollessa paikalla käytettävissä tutorina. Uuden asian käsittely aloitettiin tutoriaali I:ssä opettajien suunnittelemien lähtökohtien (skenaarioiden) avulla. Opiskelijoiden tehtävänä oli aluksi pohtia ryhmässä, mitä heidän tulisi aiheesta tietää ja mitä he jo tietävät, sekä sopia oppitehtävä (syklin vaiheet 1–5; kuvio 1). Tutoriaali I:n jälkeen alkoi noin viikon kestävä itsenäisen työskentelyn vaihe (syklin vaihe 6; kuvio 1), jonka tukena oli muun muassa tarjolla asiantuntijaluentoja, opetusta harjoitteluluokissa ja työelämäkontakteja. Opiskelijoita rohkaistiin myös opintopiirityöskentelyyn osana itsenäistä työskentelyä. Itsenäisen työskentelyvaiheen jälkeen tutoriaali II -vaiheessa palattiin purkamaan ja arvioimaan opittua samaan pienryhmään (syklin vaiheet 7–8; kuvio 1). (Äimälä 2008.)



Kuvio 1. PIRAMKissa käytössä ollut malli: Ongelmaperustaisen oppimisen syklin 8 vaihetta (Äimälä 2008, 29; lupa kuvan käyttöön)

Lisänä Poikelan (1998) määrittämään malliin PIRAMKissa opintokokonaisuuden loppuksi erillään työskennelleet tutorryhmät (esim. 4–6 ryhmää) kokoontuvat yhteiseen aihetta kokoavaan seminaariin. Seminaarien toteutukset vaihtelivat toteutuskohtaisesti. (Äimälä 2008.)

Valittua OPO-syklimallia (kuvio 1) toteutettiin sellaisenaan hyvin pienin variaatioin. Opiskelijoilla oli aluksi 2 lähtökohtaa viikossa, mutta melko pian siirryttiin yhteen lähtökohtaan viikossa, koska päivät täyttyivät sekä luennoista että harjoitustunneista, ja aikaa tutortehtävien valmisteluun ei ollut tarpeeksi. (Äimälä 2008.)

Jokaisen uuden syklin aluksi valittiin kahden istunnon ajaksi ”toimihenkilöt”; puheenjohtaja, sihteeri ja tarkkailija. Puheenjohtajan tehtävänä oli ohjata työskentelyä.

Sihteeri tallensi työskentelyn tulokset ryhmän kansioon. Tarkkailija antoi palautteen joka kerta ryhmän toiminnasta. Myös opettaja antoi palautetta tunnin päättyessä. Koska tutorryhmätyöskentely oli kokonaisarvosanaa nostava, laskeva tai paikallaan pitävä, PIRAMKissa päätettiin, että tutoriaaleihin osallistumisessa ei ole ”akateemista vapautta” vaan osallistuminen on pakollista samoin kuin päätösseminaariin osallistuminen. Poissaolot oli korvattava. (Äimälä 2008.)

Uudet opiskelijat perehdytettiin OPOon siten, että he saivat postissa PBL-oppaan⁸ valintakirjeen mukana. Ensimmäisten päivien ohjelmassa oli kahden tunnin orientatio menetelmään, ja tutoriaaleissa menetelmäopiskelu eteni tekemällä oppimisen metodilla. Opiskelijat oppivat toimimaan menetelmän mukaisesti varsin nopeasti. (Äimälä 2008.)

3.5 Problem Based Learning -tutkimus terveydenhuoltoalalla

Ensimmäiset PBL-kokeilut aloitettiin vuonna 1969 lääkärikoulutuksessa, josta ne levisivät varsin pian hoitotyön koulutukseen ja sen jälkeen muille aloille. Tieteellinen näyttö PBL:stä terveydenhuollon koulutuksessa on ollut ristiriitainen. Boshuizen (2009) tarkasteltuaan useita PBL-koulutuksen meta-analysejä tulee siihen päätelmään, että terveysalalla PBL-opetus suunnitelmalla opiskelleet kasvaisivat asiantuntijuudessa muita selkeämmin, mutta eivät yksiselitteisesti. Yhdessä 2000-luvun alkupuolen meta-analyysissä todettiin PBL:n olevan kaikin puolin onnistunut ratkaisu (Dochy ym. 2003), kun taas kahdessa muussa (Colliver 2000; Newman 2005) ei nähty PBL:n tuottaneen siltä odotettuja oppimistuloksia. Maastrichtin professorit Moust, Berkel ja Schmidt (2005) ilmaisivat artikkelissa pettymyksensä PBL:n toteutuksiin ja tuloksiin omassa yliopistossaan alle 10 vuotta uudistuksen täytäntöönpanon jälkeen. Newmanin (2005) mukaan tutkimukset olivat yhtä mieltä vain yhdestä asiasta; PBL on kallis toteuttaa. Myös 2000-luvun toisella vuosikymmenellä ollaan samaa mieltä kalleudesta, joka muodostuu lähinnä pienryhmätoiminnasta (Neville, Norman & White 2019). Toinen yleinen toteamus erilaissa terveydenhuollon koulutuksen PBL-katsauksissa vuosina 2000–2019⁹ on, että aihetta pitää tutkia enemmän ja tarkemmin.

⁸ Ongelmaperustaisen oppimisen oppaat olivat nimeltään PBL-oppaita.

⁹ Esim. CINAHL 2000–2019; 15 katsausta (meta-analysis/systematic review/literature review), joista 11:ssä on maininta tarkentavien lisätutkimusten tarpeesta.

Vaikuttaa siltä, että tutkimusmäärien perusteella kiinnostus PBL:n tutkimiseen on hieman vähentynyt 2010-luvun jälkimmäisellä puoliskolla¹⁰, vaikka Aasiassa, etenkin Kiinassa (Guo ym. 2019) PBL-opetus on alkanut kehittyä terveydenhuollon ja erityisesti lääketieteen koulutuksessa voimallisemmin vasta viimeisten 10–15 vuoden aikana. Kiintoisaa on se, että vuoden 2015 jälkeen kiinalaisten tekemien meta-analyyseiden (mm. Qin, Wang & Floden 2016; Jia, Zeng & Zhang 2018; Li ym. 2019; Liu, Du, Zhang & Zhou 2019; Liu 2020) mukaan PBL on onnistunut metodi. Toisaalta monet muut meta-analyytit (mm. Williams & Beattie 2008; Azer 2014; Azer & Azer 2015; Breytenbach, ten Han-Baloyi & Jordan 2017; Merisier, Larue & Boyer 2018; Wosinski ym. 2018; Gill, Andersen & Hilsmann 2019) suhtautuvat varsin varauksellisesti PBL-pohjaiseen opetukseen. Eroa selittänee osin se, että kiinalaisilla on hieman erilaiset tietokannat (esim. Chinese Academic Journal Full-Text Database, Chinese Journal Full-Text Database, China National Knowledge Infrastructure; Wanfang Database) käytettävissään kuin esimerkiksi länsimaissa. Toiseksi Zhang ym. (2017) kiinnittävät huomiota siihen, että heidän tutkimuksessaan 208 kiinalaisesta meta-analysistä, jotka liittyivät hoitotyöhön (nursing), vain 15:ssä oli tehty riskianalyysejä. Tosin he viittaavat samaan ongelmaan myös yleisemmin kansainvälisissä julkaisuissa.

PBL-tutkimusten ristiriitaisten tulosten takana on varmasti monia erilaisia tekijöitä. PBL-tutkimusten ristiriitaiset tulokset kertovat ehkä enemmän tutkimusinnosta kuin siitä, että olisi oikein ymmärretty, mitä lopulta tutkitaan ja erityisesti mitä vertaillaan. Vaikuttaa siltä, että lähes kaikessa PBL-tutkimuksessa on keskitytty vain käsillä olevaan eikä ole keskusteltu siitä, mistä PBL aikoinaan kumpusi ja mikä vaikutus sillä olisi erilaisiin PBL-tulkintoihin. Hungin, Dolmansin ja van Merrienboerin (2019) mukaan PBL-tutkimukset voidaan jakaa 1990-luvun puolivälistä kolmeen aaltoon: ”Toimiiko PBL?” (1995–2005), ”Miten PBL toimii?” (2005–2015) ja ”Miten PBL toimii erilaisissa konteksteissa?” (2015 ja eteenpäin). Samalla he huomauttavat lukuisista erilaisista PBL-sovelluksista ja kysyvät: ”Miksi PBL, jolla on erityiset toteutusominaisuudet tietyille tuloksille, toimii tai ei toimi siinä tilassa, jossa se toteutetaan?”

PBL on yksi eniten tutkituista lääketieteen koulutuksen alueista (Da Silva & Dennick 2010). Tämä on heijastunut muun muassa siten, että lääketieteen oppimiseen

¹⁰ Esim. CINAHL Complete 35 seurantavuoden aikana terveydenhuollon koulutukseen liittyvät Problem Based Learning -artikkelit (nimessä Problem Based Learning tai PBL) ovat lisääntyneet viisivuotisseurannassa vakaasti vuodesta 1995 (1995–1999 46 kpl, 2000–2004 81 kpl, 2005–2009 150 kpl ja 2010–2014 195 kpl), mutta vuosina 2015–2019 pientä vähennystä on havaittavissa 105 kappaaleeseen.

keskittyvät PBL-tutkimukset ovat olleet ja ovat yhä yksittäisenä alueena PBL-tutkimuskenttää määrällisesti hallitseva (Boshuizen 2009; Car ym. 2019; Ma & Lu 2019). Syy siihen on ilmeinen: huonosti asiansa oppineet (noviisi)lääkärit voivat tehdä suuria virheitä ja aiheuttaa vammautumisia, jopa kuolemia. Näistä syistä lääketieteessä on pitkä traditio tutkia ja seurata, millaisia vaikutuksia milläkin lääketieteellisellä toimenpiteellä on. Tästä oli vain lyhyt askel soveltaa seurantaa koulutuksen arviointiin. (Schmidt, van der Molen, te Winkel & Wijnen 2009.)

Myös hoitotieteen piirissä hoitotyön koulutuksen PBL-tutkimus lisääntyi 1990-luvulla moninkertaiseksi (Rideout & Caprio 2001). Trendi jatkui 2000-luvulla yhä uusien kokeilujen kehittyessä (Haith-Cooper 2003), mutta myös tällä tieteenalalla PBL:ään kohdistuva tutkimustoiminta on vähentynyt viimeisen viisivuotiskauden aikana verrattuna edelliseen¹¹.

Huomattava osa PBL-tutkimuksista koskee opiskelijoita ja heidän kokemuksiaan PBL:stä. Opiskelijoiden kokemukset ovat olleet rohkaisevia (Amos & White 1998; Barrow ym. 2002; Mok ym. 2002; Pang ym. 2002; Norman, Wenghofer & Klass 2008; Li ym. 2014; Kong ym. 2014; Gavvani, Hazrati & Ghajzadeh 2015; Car ym. 2019; Li ym. 2019). Tutkimusten (White, Amos & Kouzekanani 1999; Barker 2000a; Jones, McArdle & O'Neill 2002; Oja 2011; Williams & Beattie 2008; Jin & Bridges 2014) mukaan PBL-opiskelijat poikkeavat traditionaalisen opetuksen saaneista opiskelijoista. Erot liittyvät pääasiassa opiskeluviihtyvyyteen tai yleisiin työelämätaitoihin, mutta esimerkiksi kriittisen ajattelun osalta tulokset ovat varsin ristiriitaisia (Yuan, Williams & Fan 2008; vs. Kong ym. 2014) ja päätelmät eivät useinkaan perustu kovin tarkkoihin tutkimusasetelmiin (Oja 2011). Toisaalta on hyvä muistaa myös yleisesti tiedossa oleva julkaisuharha: epäonnistuneita kokeiluja tai huonoja tuloksia ei olla yhtä innokkaasti julkaisemassa kuin hyviä ja innostavia tuloksia, mikä saattaa luoda vääristynyttä kuvaa laajasta kokonaisuuteen.

Nevillen, Normanin ja Whiten (2019) mukaan se, että tutkimustulokset ovat PBL:n kannalta positiivisia, ei johdu ensi sijassa PBL:stä vaan siitä, että on kyetty kehittämään lääketieteeseen uudenlaisia menetelmiä tutkia pedagogisia ratkaisuja. Heistä tämä olisi PBL:n tärkein ansio. Heidän mukaansa PBL onkin edistänyt pedagogisen tutkimuksen kehittymistä lääketieteessä ja terveystieteissä.

¹¹ Esim. CINAHL Complete; PBL and Nursing; 1995–1999 14 kpl, 2000–2004 22 kpl, 2005–2009 32 kpl, 2010–2014 56 kpl ja 2015–2019 28 kpl tutkimuksia.

Huomio kiinnittyi 2000-luvulla (Tuomi & Äimälä 2008a) hoitotyön pedagogiikan ja hoitotyön koulutuksen kehittämisen näkökulmasta PBL-tutkimukseen sisältyviin viiteen katvealueeseen. Nämä ovat tieteellisen näytön ristiriitaisuus, oppimisen arvioinnin puutteet, opetussuunnitelmatutkimusten harvinaisuus, opettajalähtöisten tutkimusten pula ja lääketieteellisen PBL-tutkimuksen luoma varjo.

Tieteellisen näytön ristiriitaisuus

PBL:ää on tutkittu jo lähes 50 vuotta, mutta vieläkään ei ole tutkimuksin kyetty osoittamaan kiistattomasti sitä paremmaksi kuin muut olemassa olevat opetuskäytännöt. Lukuisat meta-analyysit, systemaattiset katsaukset tai katsaukset 2000-luvulla tuottavat jatkuvasti keskenään ristiriitaista näyttöä (esim. Dochy ym. 2003; Kelly & Cantillon 2003; Newman 2005; Kong ym. 2014; Prosser & Sze 2014; Gavgani ym. 2015; Wosinski ym. 2018; Hugh ym. 2019; Li ym. 2019). On osoitettavissa kaksi ilmiselvää tutkimusasetelmasta johtuvaa syytä, miksi tämä vertailu on hankalaa ja tuottaa monenlaisia tuloksia. Kyse on toisaalta PBL:n erilaista toteutuksista, joita saatetaan tarkastella yhteisellä otsakkeella PBL, ja toisaalta tutkimuksissa puhutaan yhteisellä otsakkeella ”perinteisestä opetuksesta”, josta myös lienee tuhansia toteutusvariaatioita. Esimerkiksi Farrow (2003) kiinnitti jo 2000-luvun alkupuolella *Medical Education* -lehden kirjoituksessaan huomiota siihen, että meta-analyysit eivät juurikaan mairittele PBL:n tehokkuuden arvioinnissa. Vaikka PBL on kalliimpi kuin perinteinen koulutus, sen tulokset eivät ole parempia. Viime vuosina 2010-luvulla tehokkuuden arviointiin on kiinnitetty yhä enemmän huomiota mutta vaihtelevin tuloksin (mm. Gavgani ym. 2015; Qin, Wang & Floren 2016; Kong ym. 2019; Li ym. 2019; Ma, Lu & Hayashi 2019).

PBL:n tuottaman oppimisen arvioinnin puutteet

PBL:n tuottamaa oppimista ja osaamista on tutkittu pääsääntöisesti opiskelijoille kohdistetuin menetelmin (Barrow, Lyte & Butterworth 2002; Mok, Lee & Wong 2002; Pang ym. 2002; Williams & Bertie 2008; Kong ym. 2014; Prosser & Sze 2014). Sen sijaan hyvin vähän on tutkittu oppimista muilla keinoilla kuin opiskelijan itsearviointeilla.

Opetussuunnitelmatutkimusten harvinaisuus

PBL-tutkimuksen kolmas katvealue on tutkimukset, jotka perustuisivat kokonaisvaltaisen PBL-pohjaisen opetussuunnitelman merkityksen tutkimukseen. PBL-

tutkimusten mukaan (Celia & Gordon 2001; Rideout & Caprio 2001; Barrow ym. 2002; Mok, Lee & Wong 2002; Williams & Beattie 2008; Hartling ym. 2010; Prosser & Sze 2014; Kong ym. 2019; Ma ym. 2019) useimmiten tutkimukset perustuvat yhden oppikurssin, moduulin tai korkeintaan yhden lukukauden kokemuksiin. On olemassa joitakin tutkimuksia kokeiluista, joissa PBL on muovannut käytännön harjoittelua (Almtun 2000; Savin-Baden 2000b). Tutkimusraportit hoitotyön koulutuksesta, joissa tarkastellun kokeilun koko opetussuunnitelma olisi rakennettu PBL:n varaan, ovat äärimmäisen harvinaisia.

Opettajalähtöisten tutkimusten pula

Opettajien ja tutorien kokemukset tai maailma eivät ole olleet PBL-tutkimusten kiinnostuksen keskiössä. Tavallista on, että opiskelijat ovat määritelleet, millaisia opettajien pitäisi olla (Biley & Smith 1999; Walker ym. 2001; Pang ym. 2001). Tältä pohjalta on syntynyt paljon kuvauksia siitä, mitä tutoreilta odotetaan PBL:n mukaisessa oppimisprosessissa. Nämä ovat aiheuttaneet myös hämmennystä ja kysymyksiä siitä, mikä tai millainen opettaja lopulta on: opettaja, tutor, valmentaja, fasilitaattori, ideoija, arvioija vai jotain ihan muuta (Neville 1999; Dolmas ym. 2002; Haith-Cooper 2000; 2003).

Terveysalan opettajia ja heidän kokemuksiaan on hieman tutkittu (Williams 1999; Neville 1999; Haith-Cooper 2000; Wolff & Rideout 2001; Poikela 2003; Poikela & Lähteenmäki 2004; Lähteenmäki 2007). Jo 2000-luvun alussa opettajatutkimusta peräänkuulutettiin muun muassa hallinnon, didaktiikan ja pedagogiikan tasoilla (Barker 2000a; Savin-Baden 2000b; Haith-Cooper 2003). Dolmas ym. (2002), Tavanaiepour, Schwartz ja Loten (2002) sekä Haith-Cooper (2003) uskoivat vahvasti opettajatutkimuksen lisääntyvän 2000-luvun edetessä, mutta esimerkiksi CINAHL-tietokannan¹² mukaan vuoden 2003 alun jälkeen löytyy vain neljä (hoitotyön) opettajiin kohdistunutta tutkimusta, joista yksi (Huus 2012) on tehty viime vuosikymmenen aikana.

Lääketieteellisen PBL-tutkimuksen varjo

On perusteltua otaksua, että tuotannon runsautta ei voida katsoa asiallisen pätevyyden takeeksi. Tässä hengessä Biley ja Smith (1999) sekä Alexsander ym. (2002)

¹² CINAHL; Problem-based learning or PBL (title), and teacher or educator (title) and nursing education.

kiinnittävät huomiota lääketieteellisten lähteiden valta-asemaan, kun kuvataan PBL:n menestystä hoitotyön koulutuksessa. Ei ole harvinaista, että lääketieteen opetuksesta saatuja kokemuksia suositellaan suoraan hoitotyön koulutukseen (Barker 2000b). Ei voida kuitenkaan ajatella, että lääketieteen koulutuksen hyvät käytännöt tai ongelmat voitaisiin kriitikittä siirtää hoitotyön koulutukseen.

Yhteenveto

Vaikka tieteellinen näyttö terveysalan koulutuksessa PBL:stä on ristiriitainen, toiset pitivät sitä kolmannen vuosituhannen globaalina oppimistrendinä (Poikela 2002), kun taas toiset (Savin-Baden & Major 2004) huomauttivat sen historian lähentelevän uskonnollista hysteriaa (Tuomi 2008). Suurin ristiriitaisuuden syy on siinä, että useimmiten erilaisia PBL-sovelluksia vertaillaan keskenään pohtimatta, ovatko ne vertailukelpoisia.

Esitetyt katvealueet ovat osin päällekkäisiä. Tieteellisen näytön puutteellisuus liittyy siihen, että oppimista ja osaamista ei ole tutkittu kuin rajoitetusti ja rajoitetuin menetelmin. Hoitotyön oppimisesta ja osaamisesta on hankala sanoa selkeästi mitään, koska tutkimukset ovat pääasiallisesti keskittyneet oppikurssitasolle. Myöskään opettajien näkemyksistä oppimisesta ei ole oltu järin kiinnostuneita. Lääketieteellisten tutkimusten ylivalta liittyy kaikkiin katvealueisiin siten, että jos ne karsitaan muiden katvealueiden jo muutenkin suhteellisen vähistä tutkimuksista pois, pedagogisesti orientoituneiden puhtaasti hoitotyön koulutuksen tutkimusten määrä ja anti jää vaatimattomaksi. Näistäkin osan merkitys horjuu, jos niitä tarkastellaan lähdekriittisesti sen mukaan, kuinka vahvasti ne nojaavat lääketieteelliseen PBL-tutkimukseen (Alexander ym. 2002).

3.6 Tutkimuksen ongelman syntysijoilla

Jo uudistuksen alkua seuraavana vuonna Sari Poikelan (2003) väitöskirja johdatti ongelma-perustaisen oppimisen perusteelliseen kritiikkiin ja kysymykseen, mitä on opettajan pedagoginen asiantuntemus. Hän tutki väitöskirjassaan ongelma-perustaisen oppimisen tutoreita sekä fysioterapian- että lääkärikoulutuksessa. Tutkimuksensa lähtökohtana tai johtopäätöksissään hän ei huomioinut näiden kahden ryhmän taustatietoja: fysioterapian tutoreilta vaaditaan opettajakoulutus, mutta lääkäritutoreilta sitä ei vaadita. Asetelma pani pohtimaan, ottiko hän kantaa siihen, että opettajakoulutuksella ei ole merkitystä, koska kyseisen tutkimuksen mukaan oppimisen tuen ainoana

kriteerinä oli esimerkiksi lääkäritutorin noin puolen päivän koulutus ongelmaperustaisen oppimisen sykliin.

Poikelan (2003) väitöskirjan henki myötäili kansainvälistä PBL-tutkimusta terveydenhuollon koulutuksessa, jossa opettajakoulutusta ei vaadita, mutta se myös kärjisti ongelmaperustaiseen oppimiseen sisältyvää omnipotenttia. Pedagogisen ajattelun peruskysymykset – kenelle, mitä ja miten – ovat vuosien mittaan muuttuneet, mutta nyt vastaukset työstettiin ongelmaperustaisen oppimisen sykliin. Sykli perustellaan analogiana tieteellisen tutkimusprosessin muodolle; ongelma toimii oppimisen motiivina ja ylläpitäjänä. Implisiittisenä lupauksena ongelmaperustaisen oppimisen avulla saavutetaan tilanne, jossa oppimisen ristiriidat on raivattu metodin jo määrittämässä maailmassa. Ei ole myöskään tarvetta oppimisen menetelmien kehittämiseen, koska sykli sisältää kaiken oleellisen eli tieteellisen opetuksen ja oppimisen muodot. Olimmeko siis absoluuttisen totuuden äärellä, jossa oppimisen historia oli tullut päähänsä ja pedagogikka loppuunsa? Tarvitaanko opettajien sijaan vain tutoreita, joiden pedagoginen asiantuntijuus kehittyi vain yhä taidokkaampaan syklin hallintaan?

Kolmannen pedagogisen kysymyksen – miten – vastaus annettiin valmiina OPO-uudistuksessa. Jos mikään muu kolmen pedagogisen kysymyksen vastauksista ei ole pakottanut yksittäistä opettajaa muutoksiin, ainakin viimeisen vastaus OPO teki sen, koska opetuksen toteutukselle ei mahdollistettu muuta vaihtoehtoa. Joku voisi pitää tätä opettajan työn tradition – opettajan autonomian opetusmenetelmien ja toteutuksen valinnassa – kiistämisenä ja työn kahlitsemisena (Wheeler-Bell 2017). Voiko ylipäätään olettaa, että opettajien pedagoginen asiantuntijuus kehittyisi tällaisessa tilanteessa? Perinteisesti pedagoginen pohdinta etenee opiskelija-analyyseistä sisällön analyysin kautta menetelmän valintaan, mutta tämä etenemistapa mitätöitiin, koska opiskelijoista ja sisällöstä riippumatta opettamisen ja oppimisen metodi oli jo annettu. Tutkimusasetelmaa voidaan pitää lähes laboratorio-olosuhteita vastaavana, jos sitä halutaan arvostaa.

Tätä kritiikkiä voitaisiin vähätellä muun muassa opettajuuden yltyöihannoinniksi, mutta kritiikin tueksi on olemassa empiiristä näyttöä. PIRAMKin OPO:n täytäntöönpanon ensimmäiset vuodet osoittivat, että pelkkä OPO-sykli ei kanna ja että ilman monenlaisia pedagogisia ja didaktisia keinoja opiskelu ei etene (Tuomi & Äimälä 2008a). Myös Jarvis (1992) esitti aikoinaan ajatuksen, jonka mukaan mitä tiukempi kontrolli on, sitä varmemmin itseohjautuvasta oppimisesta tulee opetuksen tekniikka eikä oppimisen strategia. Tästä näkökulmasta tässä luvussa kuvatut tapahtumat

PIRAMKissa asettuvat hyvin kiintoisaan valoon pedagogisen asiantuntijuuden kehittymistä mietittäessä.

3.7 Oma asemointini tässä tutkimuksessa

Pöysän (2009) mukaan muun muassa antropologiassa jo 1970-luvulla ja naistutkimuksessa 1990-luvulla on esitetty tutkijoille vaatimus itsen positioinnista eli asemoisesta, jolla tarkoitetaan itsen ja oman tutkimuksen paikantamista, omien lähtökohtien pohdintaa sekä oman ja tutkittavien välisen suhteen selvittämistä lukijoille. Koska tässä tutkimuksessa lopulta pyrin kuvaamaan, miten tiedonantajat asemoivat itsensä suhteessa pedagogiseen asiantuntijuuteen, on kohtuullista pyrkiä vastamaan vaateeseen itsen asemoimisesta tässä tutkimuksessa.

Alkusyy, miksi lähdin tähän väitöskirjaprosessiin, perustui siihen, että pidin haastatteluaineistoja ainutkertaisina ja merkityksellisinä paitsi työhyvinvoinnin myös opettajan pedagogisen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Se, että raportoimme aineiston työhyvinvoinnin näkökulmasta oman työn ohella, oli vaativa työ, enkä ollut varma, jäisikö aineisto pedagogisen asiantuntijuuden näkökulmasta raportoimatta, jos se jäisi vain oman työn ohella kirjoitettavaksi raportiksi. Erityisesti tiedonantajat näkivät pedagogisen asiantuntijuuden kehittymisen kuvauksen merkitykselliseksi. He kehottivat jatkamaan kolmanteen haastatteluun ja lupautuivat osallistuman siihen vapaa-ajallaan.

Oma koulutustaustani on yhtenevä tiedonantajieni kanssa: sairaanhoitaja, terveydenhoitaja ja yliopistossa suoritettut kasvatustieteen opinnot ja opettajakoulutus. Tiedonantajat olivat haastatteluhetkellä työkaveritani. Useimpien kanssa minulla oli haastattelujen alussa työkaveruus 1990-luvun alusta. Muutamat olivat entisiä opiskelijoitani joko sairaanhoitajakoulutusta tai opettajakoulutuksesta. OPO-uudistuksen alkuvaiheessa tiedonantajat eivät olleet aloittelijoita opettajina, mutta useimmat heistä olivat noviiseja suhteessa PBL:ään tai OPOon.

Pohdin jo maisteriopintojen aikana pääaineeni hoitotieteen suhdetta pedagogiseen asiantuntijuuteeni. Opettajaurani alussa päivät menivät enemmänkin selviytymiseen työssä kuin pedagogisen asiantuntijuuden pohdintoihin. Urallani opettajakoulutuksessa opetin pääasiassa hoitotiedettä, jolloin jouduin uudelleen kysymään itseltäni opettamani aineen ja hoitotyön opettajan pedagogisen asiantuntijuuden suhdetta.

Siirryin toisesta oppilaitoksesta takaisin Tampereen koululle juuri ennen kuin OPO-opintosuunnitelma pantiin täytäntöön. Työnkuvani oli tuolloin ensi sijassa toimia tutkijana eräässä työhyvinvointihankkeessa ja aluksi vähemmän opetuksessa. En siten ollut mukana koulun järjestämässä ongelmaperustaisen oppimisen koulutuksissa, mutta kyseinen opetusmuoto oli minulle tuttu jo aiemmin.

Kun Tampereen koululla alettiin organisoida seurantalutkimuksia opetussuunnitelmauudistuksesta, ehdotimme Anna-Mari Äimälän kanssa opettajiin kohdistuvaa tutkimusta, koska se oli kokemuksemme mukaan hyvin niukkaa verrattuna opiskelijoiden kokemusta kartoittaviin tutkimuksiin. Anna-Mari Äimälällä oli pitkä kokemus PBL:stä ja sen kouluttamisesta Suomessa ja Etelä-Afrikassa. Toimimme yhdessä PBL-kouluttajina muun muassa Virossa. Toisaalta olimme molemmat mukana työhyvinvointihankkeessa, joten meistä oli luontevaa suunnata opetussuunnitelmauudistukseen liittyvä tutkimus opettajien työhyvinvointiin. Aihe osoittautui varsin merkitykselliseksi ja puhuttelevaksi uudistuksen edetessä. Tuloksia käsiteltiin opettajakouksissa, ja kirjoitimme aiheesta useita raportteja.

Vasta toisen haastatteluryppään jälkeen aloimme pohtia, mitä tämä uudistus merkitsisi muutaman vuoden kuluttua. Näitä pohdintoja siivittivät ristiriitaiset kansainväliset raportit ja kuvaukset PBL-uudistuksen tilanteista viisi–kymmenen vuotta aloituksen jälkeen. Uudistuksen alusta lähtien tai jo OPO-koulutuksissa oli herännyt huoli opettajien pedagogisesta asiantuntijuudesta tässä uudistuksessa, mutta vasta toisen haastattelukerran aineistojen pohjalta heräsi todellinen kiinnostus pedagogisen asiantuntijuuden kehittymisestä tässä uudistuksessa.

Alun perin haastatteluja piti olla vain kaksi, mutta uudistuneen kiinnostuksen vuoksi päätettiin tehdä kolmas haastattelu, kun noin 10 vuotta oli kulunut uudistuksen aloittamisesta. Myös tiedonantajat olivat kiinnostuneita kuvaamaan tilannettaan 10 vuoden kokemusten jälkeen. Heille myös kerrottiin, että kolmannessa haastattelussa paino on paitsi työhyvinvoinnissa myös heidän tarinoissaan asiantuntijuudesta uudistuksen yhteydessä. Lisäksi heille kerrottiin, että tutkimuksen tekijä saattaa tehdä tästä materiaalista väitöstutkimuksen, joka käsittelee opettajan pedagogista asiantuntijuutta tässä uudistuksessa. Tiedonantajat antoivat luvan aineistojen käyttöön mahdollisessa väitöskirjassa.

Työnjako koko haastatteluprosessin aikana oli selkeä: Anna-Mari toimi päähaastattelijana ja minä kuvaajana sekä kommentoijana. Aineiston litterointi ja analyysi olivat ensi sijassa minun vastuullani. Työhyvinvointiraportit kirjoitimme yhdessä.

Lähes 20 vuotta sitten, kun haastattelut alkoivat, minulla oli kunnianhimoisiakin tutkimuksellisia tavoitteita, mutta arki asetti rajojaan tehdä tutkimusta oman työn ohella. Väitöskirjavaiheessa sain vuoden apurahan tutkimustyöhön, joka kului lähinnä eksistentiaalisen ahdistuksen purkamiseen: konstruktiiivisen ontologian ja epistemologian ymmärtämiseen.

Analysoin työhyvinvointiraportit laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, mutta väitöskirjatutkimuksessa en pelkästään halunnut kokeilla jotain muuta analyysimahdollisuutta vaan ajattelin, että uusi lukeminen vanhalla analyysimetodilla ei tuone juurikaan uusia näkökulmia. Aineisto muodostui keskusteluista, joihin narratiivinen analyysi vaikutti sopivalta. Olin lukenut hieman narratiivisesta lähestymistavasta, ja professori Ropo tuki ajatustani. Tutustuminen narratiiviseen lähestymistapaan palautti mieleeni 1990-luvulla heränneen kiinnostukseni semiotikkaan ja keskustelut hermeneutiikasta.

4 ASIANTUNTIJUUS – HAASTETTA KERRAKSEEN

Keskustelu asiantuntijuuden olemuksesta alkoi jo antiikin Kreikassa. Sokrates ja Aristoteles ymmärsivät asiantuntijuuden lähtökohtaisesti eri tavoin. Platon ymmärsi asiantuntijuuden vahvasti synnynnäisenä (”taivaallisena”) ominaisuutena, kun taas Aristoteles uskoi enemmän kokemuksen tuomaan asiantuntijuuteen (Hambrick, Campitelli & Macnamara 2018, 2). Tämä antiikista juontava keskustelu asiantuntijuudesta on johtanut siihen, että nykyään puhutaan professionaalista, ammatillisesta ja työelämän asiantuntijuudesta (Friman 2004, 32–33). Tällöin kuitenkin kapeutetaan asiantuntijuusilmiön alaa ja unohdetaan, että esimerkiksi huippu-urheilijaa tai shakinpelaajaa voidaan kutsua asiantuntijaksi expertise-merkityksessä. Samalla unohdetaan, että esimerkiksi myös loistavaa, itseoppinutta eräopasta voidaan sanoa asiantuntijaksi. Lisäksi asiantuntijuuden sitominen koulutukseen ja työelämään kyseenalaistaa muun muassa terveydenhuollossa rakastetun ilmaisun: ”Olet oman elämäsi asiantuntija.” Ehkäpä juuri siksi kokemusasiantuntijuus on kiinnitetty kokemus-teoriaohjattuun reflektioon. Kiintoisaa on myös se, että vaikka tutkimuksista ei juuri löydy Cambridge English Dictionaryn¹³ määritelmää kummempaa konsensusta asiantuntijuudesta, ne useimmiten perustuvat maailmankuvaan, jonka mukaan maailma jakautuu vain joko noviiseihin tai asiantuntijoihin kuten kisälli–mestari-asetelmassa. Esimerkiksi alun perin vuonna 1986 Dreyfusin ja Dreyfusin määrittämä viisiluokkainen (Dreyfus 2004), myöhemmin seitsenluokkainen (Dreyfus 2001) jako on tässä mielessä virkistävä, mutta siihenkin perustuvat tutkimukset toistavat viime kädessä samaa dikotomiaa. Käsitteen haasteellisuuden takia asiantuntijuutta on syytä tarkastella hieman lähemmin.

¹³ Expert (noun) = a person with a high level of knowledge or skill relating to a particular subject or activity;

Expert (adjective) = having or showing a lot of knowledge or skill;

Expertise (noun) = high level knowledge or skill (Cambridge English dictionary 2020).

Expert (noun) = one with the special skill or knowledge representing mastery of a particular subject;

Expert (adjective) = having, involving, or displaying special skill or knowledge derived from training or experience. Expertise (noun) = the skill of an expert (Webster’s Dictionary 2020).

4.1 Professionaalinen, akateeminen ja ammatillinen asiantuntijuus

Käsitteet *professio*, *professionaalinen* ja *akateeminen* tieto sekä *asiantuntija* (*ekspertti*) ja *asiantuntijuus* (*ekspertiisi*) liittyvät yhteen, mutta ne on ilmiöinä erotettava, jotta voidaan ymmärtää asiantuntijuutta ja asiantuntijaksi kehittymistä (Boshuizen, Bromme & Gruber 2004). Nimike *professio* liittyy tietäntyyppisiin ammatteihin, joihin vaaditaan tietäntyyppinen koulutustaso, kuten lääkäri. Professionaalinen tieto ja akateeminen tieto erotetaan toisistaan usein liittämällä jälkimmäinen teoreettiseen, tutkittuun tietoon, yliopistossa opetettavaan ja opittuun tietoon ja ensin mainittu akateemisen tiedon päälle ammatissa opittuun ja hyväksi koettuun tietoon. Ei ole ennenkuulumatonta, että ne saatetaan asettaa myös vastakkain. Asiantuntijuus liittyy tähän kokonaisuuteen, mutta kiintoisaa on, että esimerkiksi lääkäriltä saatetaan pyytää asiantuntijalausunto eikä ammattimiehen näkemystä. Toisaalta esimerkiksi hyvin työnsä taitavaa putkimiestä sanotaan ammattimieheksi mutta harvemmin asiantuntijaksi. Häneltä voidaan kuitenkin tietämissä tilanteissa, kuten oikeustapauksissa, pyytää asiantuntijalausunto.

Friman (2004, 32–33) viittaa asiantuntijuuteen professionaalisuuden ja ammatillisuuden attribuuttina, jolloin on erotettavissa professionaalinen ja ammatillinen asiantuntijuus. Tällöin ymmärretään, että asiantuntijuuteen sisältyy joitakin profession tai ammatinharjoittajan tiettyjä tyypillisiä toimintatapoja ja asenteita työhön. Vaikka tämän erottelun taustalla on koulutustaso, termien professionaalinen ja ammatillinen taustalla on ammatillinen-käsitteen laaja ymmärrys – ammatillinen asiantuntijuus – jolloin niitä yhdistävät oikeus ja velvoite eettiseen päätöksentekoon. Keskustelu on johtanut siihen, että asiantuntijuus käsitteenä on sekä syventänyt ammatillisuutta rajatuilla osaluilla että laajentanut sitä monialaiseksi tai on fragmentoinut sen kvalifikaatioiksi ja kompetensseiksi (Friman 2004, 33).

Eettisen vaateen liittäminen asiantuntijuuteen ja ammatillisuuteen (Friman 2004) on hieman pulmallista. Toki eettisyys voi olla asiantuntijalta odotettu ja vaadittu hyve, mutta asiantuntijuuden tunnusmerkiksi siitä yksistään ei ole. Esimerkiksi viime vuosikymmeninä tapahtuneet satojen miljardien kavallukset perustuvat ehkä hyväänkin asiantuntijuuteen mutta eivät yhteiseen moraaliin. Voitaneen kuitenkin ajatella, että jos jää kiinni, ei ole todellinen asiantuntija. Paljonko on siis tuntemattomia asiantuntijoita? Toisaalta oikeusvaltion yksi periaate on, että olipa rikollinen tehnyt kuinka moraalittoman teon tahansa, hänellä on oikeus oikeuskäsittelyyn ja

puolustusasianajajaan. Asianajajan moraalilla on puolestaan aina siinä, että asiakas tai päämies on oikeassa riippumatta siitä, kuinka asiantunteva asianajaja on.

4.2 Alustavasti asiantuntijuudesta

Mistä yksittäinen ihminen tunnistaa asiantuntijan, ekspertin? Miten hän erottaa kahdesta asiantuntijasta ”enemmän tai paremman asiantuntijan”?¹⁴ Vaikka nämä kysymykset liittyvätkin saman ilmiön, asiantuntijuuden tunnistamiseen, ne sisältävät kaksi erilaista ongelmaa. Toisaalta kyse on noviisin ja asiantuntijan erottamisesta ja toisaalta eron tunnistamisesta kahden saman alan asiantuntijan välillä. Goldmanin (2006) mukaan näillä kysymyksillä on sekä käytännöllistä että teoreettista merkitystä. Käytännöllinen merkitys liittyy siihen, että kompleksisessa maailmassa ihmiset kohtaavat alati tilanteita, joissa on verrattava noviisia oletettuun asiantuntijaan, esimerkiksi hakiessa opastusta. Teoreettinen kiinnostus liittyy siihen, että asiantuntijuuteen liittyvät episteemiset oletukset eivät ole läpinäkyviä. (Goldman 2006, 14, 18.)

Kysymys asiantuntijan ja asiantuntijuuden tunnistamisesta ei ole mitenkään uusi. Jo antiikin Kreikassa esimerkiksi Platonin Kharmides-dialogissa otetaan tämä kysymys esille. Siinä Sokrates pohtii, miten erottaa henkilön, joka väittää olevansa lääkäri, henkilöstä, joka on lääkäri (Kharmides 170e). Goldmanin (2006) ja Annasin (2006) mukaan Sokrateen vastaus on ”techne”. Goldman (2006, 14) sanoo, että tämä termi käännetään usein tiedoksi (knowledge), mutta Annas (2006, 286) ottaa esille käännökseenä termin taito (skill) ja huomauttaa, että ilmaus voidaan kääntää myös taidoksi merkityksessä taide (art). Yhtä mieltä Goldman ja Annas ovat siitä, että parempi käännöksen olisi asiantuntijuus (expertise). Kharmides-dialogin suomennoksessa (Tyni 1976/1999) käytetään termiä asiantunteva (Kharmides 170e).

Goldman (2006) ja Annas (2006) tulevat samaan johtopäätökseen käännöstermistä asiantuntijuus mutta painottaen eri seikkoja: Goldmanilla asiantuntijuus painottuu tietoon ja Annasilla taitoon laajassa merkityksessä. Tämä ehkä äkkiseltään hieman ristiriitainen tulkintaero selittyy muun muassa Ion-dialogin esittelyjä ja selityksiä -osiossa (Remes, Oksala, Ikonen-Kaila & Thesleff 1976/1999, 239), jonka kirjoittajat sanovat, että ”yleisen käsityksen mukaan tieto (episteme) ja taito (tekhne) olivat

¹⁴ Tämä ongelma on sosiaalisen epistemologian peruskysymys: miten institutionaaliset sopimukset vaikuttavat siihen, mitä kuulemme tai emme. Kyse ei ole vain asiantuntijoista vaan ylipäätään kaikesta tiedosta. (Goldman 2010.)

laajasti samoja asioita”. He kuitenkin huomattavat, että vaikka Sokrates käyttää näitä käsitteitä todistelussa toistensa sijaan, kyse on todennäköisesti ironiasta.

Tulkinta ironiasta perustuu siihen, että Gorgias-dialogissa Sokrates väittää, että jokaisella taidolla (tekhne) täytyy olla toiminnan ja järjen periaatteet (Gorgias 501a). Siis Sokrateen mukaan taidon täytyy perustua harjoittajansa käyttämään teoriaan. Muun muassa sekä Hippias (lyhempi dialogi) että Ios-dialogissa Sokrates osoittaa, että asiantuntijoina pidetyt dialogin päähenkilöt eivät kykene esittämään selvitystä käyttämiensä menetelmien luonteesta. Siten tämänkaltaiset intuitiiviset taidot eivät Sokrateen mielestä ole taitoja eikä näillä asiantuntijoilla ole hallussaan tietoa vaan pelkkää näppäryyttä: he eivät ole asiantuntijoita (Dreyfus & Dreyfus 1999, 51–52).

Sokrateen näkökulmasta vain henkilöt tai ammattiryhmät, jotka kykenevät perustelemaan toimintansa teorialla, edustaisivat asiantuntijuutta, kuten hänen esimerkeissään lääkärit. Voidaan kuitenkin sanoa, että hekin edustivat asiantuntijuutta väljässä merkityksessä, koska Sokrates tulee lopulta siihen tulokseen, ettei kukaan kykene läpäisemään hänen tietokoettaan (Kharmides 175a–d) eli asiantuntijuutta tiukassa merkityksessä.

Techne asiantuntijuuden käännösterminä vaikuttaisi haastavammalta kuin konsensus antaa ymmärtää. Varton (1992) mukaan alun perin antiikin Kreikassa techne liittyy totuuden paljastamiseen. Totuus paljastuu joko ”ihmisen tavassa ymmärtää” (fisis) tai ”se, että osaa tehdä” (techne), voi paljastaa totuuden. Länsimaisessa tieteessä on unohdettu ensin mainittu näkemys, ja tämä unohdus on uudella ajalla merkinnyt sitä, että nämä termit on ymmärretty yhdeksi: oleva ymmärretään samaksi kuin oleminen, olio samaksi kuin esine. Tässä ymmärryksessä on painottunut techne, mutta techne on ymmärretty kapeasti tekniseksi osaamiseksi, jolloin uskotaan, että tekniikalla – välinein – kyetään löytämään totuus tai vähintään lähestymään totuutta. (Varto 1992, 77.)

Jos hyväksytään asiantuntijuus termin techne käännökseenä, Varton (1992) näkemys paljastaa oleellisen piirteen asiantuntijuuden olemuksesta osana nykylänsimaista ajattelua. Tällöin myös Goldmanin ja Annasin painotukset tulevat ymmärretyiksi yhdessä: tieto ja taito ovat samaa. Toisaalta termin techne nyky-ymmärryksen yhdistäminen asiantuntijuuteen on ilmiötä kapeuttavaa: se, mitä osataan, on se, mitä tiedetään ja toisin päin.

Länsimaisessa tieteessä vähäiselle huomiolle jäänyt taitoon liittyvä käsite on fronesis. Niin techne kuin fronesis liittyvät taitoon, osaamiseen ja taitamiseen. Näistä termeistä ja niiden suhteesta on monia tulkintoja, mutta fronesis-käsitteen ilmeisesti tärkein merkitys on tavassa, jolla se sitoo toisiinsa hyveen ja ihmisen toiminnan, toimimisen ja ajattelemisen molempiin suuntiin. Lähtökohtana on toimiminen, ja sitä seuraavat ajattelemisen ja periaate. Keskeistä tässä prosessissa on mahdollisuus muuttua. Kyse on reflektiosta toiminnassa, joka saattaa tuottaa tulokseksi jotain uutta. Fronesis voidaan Epikuroksen sanoin ymmärtää tiedon ja taidon suhteena. (Varto 1992, 80–85.) Totuus, tieto, ei paljastu vain teknisenä osaamisena vaan yhdessä ymmärryksen kanssa. Alustavasti voidaan sanoa, että asiantuntijuuden ehtona on ymmärrys taitoon liittyvänä valmiutena ylittää (teknisesti) valmis.

Jos asiantuntijuus tunnistetaan tiedollisena, kognitiivisena asiantuntijuutena, alustava rajanveto puhua asiantuntijuudesta auktoriteettina on kohdallinen mutta yleistävänä rajoittunut. On tunnistettavissa myös toisenlaatuista asiantuntijuutta, joka liittyy ensi sijassa taitoon, kuten viulistin, shakkimestarin tai lasinpuhaltajan asiantuntijuutta. On totta, että myös kognitiivinen asiantuntija tarvitsee taitoja, joten rajanveto näiden kahden asiantuntijaryhmän välillä ei ole selkeä. (Goldman 2006.)

Kolmas asiantuntijuuden laatu liittyy taitoon vastata asiantuntijuusalan ensi- ja toissijaisiin kysymyksiin. Tämä erottaa asiantuntijat heikossa ja vahvassa merkityksessä. Ensisijaiset kysymykset ovat periaatteellisia kysymyksiä, jotka liittyvät tutkijoiden ja opiskelijoiden kiinnostukseen asiantuntijuusalalta. Toissijaiset kysymykset liittyvät evidenssiin ja argumentteihin, jotka kantavat ensisijaisia kysymyksiä, ja evidenssin arviointiin. Asiantuntijalla vahvassa merkityksessä on poikkeuksellisen laaja tietovaranto sekä ensi- että toissijaisiin kysymyksiin. Asiantuntijalla heikossa merkityksessä voi olla laaja tietovaranto toissijaisiin kysymyksiin. (Goldman 2006, 20.)

Ehkä ei ole uskaliaista yhdistää Goldmanin (2006) asiantuntija heikossa ja vahvassa merkityksessä edellä käytyyn asiantuntijuuden techne–fronesis-keskusteluun ja erityisesti antiikista juontuvaan keskusteluun käytännöllisestä järjestä (fronesis) ja tieteellisen vallankumouksen jälkeisestä teknisestä järjestä. Tekninen järki tässä yhteydessä viittaa edellä kuvattuun techne-termin uuden ajan tulkintaan koko totuuden paljastajana: tekninen instrumentalismi – päämäärien käsittäminen keinojen kannalta (von Wright 1985, 180). Asiantuntijalla vahvassa merkityksessä on asiantuntijuutta fronesis-merkityksessä, ja heikossa merkityksessä asiantuntijuus rajoittuu techne-merkitykseen.

Fullerin (2006) mukaan asiantuntijuuteen liitetyt taidot ovat erityisen koulutuksen tulosta. Asiantuntijuus ei rakennu satunnaisesti, eikä se ole jonkin toisen koulutuksen sivutuote. Toiseksi sekä asiantuntijat että maallikot tajuaavat, että asiantuntijuus on relevanttia vain tietyissä tapauksissa. Kolmanneksi asiantuntijuuden dispositio on riippuvainen asianmukaisten asiantuntijoiden kollegiaalisesta tuesta, sillä mm. pitkittyneet erimielisyydet tyypillisesti rapauttavat asiantuntijuutta. Neljänneksi asiantuntijuuden kognitiivinen merkitys liittyy asiantuntijoiden koulutukseen ja ratkaisuihin sekä on suhteessa asiantuntijuuden tarpeeseen. Liian paljon asiantuntijoita tai liian vähän asiantuntijuuden tarvetta vähentää asiantuntijuuden arvoa. (Fuller 2006, 344–355.) Voidaan siis sanoa, että jos asiantuntijuus liittyy vain tietoon, ongelmat ovat mm. siinä, jos liian moni tietää, ja/tai jos tietoa on liikaa päätöksenteon kannalta. Näissä tilanteissa tieto ja asiantuntijuus menettävät arvonsa.

4.3 Asiantuntijan asiantuntijuus

Sana ”expert” tulee latinan sanasta *expertus*, joka on *experiri*-verbin mennyt partisiippi-muoto ja joka merkitsee ’yrittänyt’, ’kokeillut’ tai ’kokenut’ (Selinger & Crease 2006). Fullerin (2006) mukaan expert on lyhennys sanasta kokenut (experienced) ja ilmestyi sanana käyttöön ensimmäisen kerran Ranskan kolmannen valtakunnan alkuvuosina noin vuoden 1870 aikoihin. Ilmauksen expert alkuperäinen merkitys oli alun perin hyvin tarkkarajainen. Se kuvasi henkilöä, jonka tehtävänä oli tunnistaa väärennetyt käsikirjoitukset aidoista. Tällaisella ekspertillä oli koulutus ja kokemus erottaa tekstejä ja teksteistä seikkoja, jotka olivat tunnistamattomia tavalliselle lukijalle.

Jos lähtökohta oletus oli, että käsikirjoitus on aito, yhden ekspertin sana ei riittänyt julistamaan käsikirjoitusta väärennökseksi, vaan siihen tarvittiin vähintään toisen ekspertin yhtäpitävä lausunto. Yleisön luottamus eksperteihin perustui eksperttien kollegiaalisuuteen, jonka keskeinen periaate oli olla vapaasti samaa tai eri mieltä toisen ekspertin lausunnon kanssa. (Fuller 2006, 395–396.)

Ihde painottaa asiantuntijoiden yhteistyötä yhtenä asiantuntijuuden ytimenä. Yhteistyö viittaa keskusteluun tai neuvonpitoon asiantuntijoiden asiantuntijuusalasta (Ihde 2006, 402–403). Yhteistyöllä ei viitata ensi sijassa asiantuntijoiden keskinäiseen toimintaan. Kehittyäkseen asiantuntijaksi ja kehittääkseen asiantuntijuuttaan henkilön täytyy tehdä yhteistyötä sekä kerätä tietoa, näkemyksiä, osaamista ja kokemusta keneltä tahansa asiantuntijuusalaansa liittyviltä henkilöltä. Esimerkiksi kokemukseen

perustuvan tarinan mukaan eräs eteläafrikkalainen synnytyslääkäri keräsi omaa ”tiedostoaan” jokaisesta, erityisesti epäonnistuneesta synnytyksestä, jossa äiti tai lapsi menetettiin. Hän ei keskustellut vain muiden synnytyslääkäreiden tai synnytyksessä mukana olleiden kättilöiden kanssa vaan meni terveysasemalle, jolta synnyttäjää oli tullut. Siellä hän keskusteli lääkäreiden, hoitajien ja muun henkilöstön kanssa siitä, millaista olosta kyseinen synnyttäjät tuli, miten häntä oli hoidettu raskauden aikana ja mitä olisi voitu tehdä toisin. Tämä kaikki kartutti hänen synnytyksen hoidon asiantuntijuuttaan. Ihde (2006, 403) painottaa juuri tällaista toimintaa asiantuntijuuden tieteilisenä kriitikkinä: on mentävä alkulähteille pikemminkin kuin keskityttävä vain tuloksiin tai prosessiin.

Asiantuntijaa ei pidetä vastakohtana vain maallikoille vaan myös intellektuelleille. Ero intellektuelleihin liittyy siihen, että heille maailma on ikään kuin vapaata riistaa, jota voi tarkastella tarpeen mukaan haluamastaan suunnasta. Intellektuelleille on useimmiten tärkeämpää puolustaa näkemyksiään kuin kehittää ja soveltaa niitä. Asiantuntijan lausunnot ovat sitä vastoin rajoittuneet vain hänen koulutustaan koskevalle alueelle, ja lausuntojen luotettavuus mitataan kollegoiden lausunnoissa. Tätä nimitetään asiantuntijuuden episteemiseksi voimaksi. (Fuller 2006, 342–343.)

Alustavasti voidaan sanoa, että ilmaisulla asiantuntija viitataan henkilöön, jolla on koulutuksensa puolesta etuoikeus puhua autoritaarisesti jostain asiasta tai seikasta. Turner (2006) jakaa asiantuntijat viiteen luokkaan. Jako perustuu kognitiivisen auktoriteetin laajuuteen kunkin luokan kriteerinä:

1. Kognitiivinen auktoriteetti on hyväksytty yleisesti (maailmanlaajuisesti), esimerkiksi lääkärit.
2. Kognitiivinen auktoriteetti on hyväksytty rajoitetusti, esimerkiksi jonkin uskontokunnan papit.
3. Kognitiivinen auktoriteetti on hyväksytty vain joissain ryhmissä, esimerkiksi niin sanottujen vaihtoehtoisten lääkintämuotojen gurut.
4. Kognitiivinen auktoriteetti on hyväksytty siitä näkökulmasta, että he yrittävät tehdä ihmisille hyvää, esimerkiksi hyväntekeväisyysjärjestöjen aktiivit.
5. Viides ryhmä on jatkumo edelliselle, mutta heidän asiantuntijuuspyrkimyksensä epäonnistuvat tyypillisesti siksi, että heidän asiantuntijuuttaan ei hyväksytä niin laajasti kuin odotetaan.

Neljännän ja viidennen luokan erottaminen toisistaan on joissain tapauksissa vaikeaa, esimerkkinä sosiaalihuollon työntekijät Yhdysvalloissa. Taustana viidennelle luokalle on Yhdysvalloissa 1900-luvun alkupuolelta alkanut valtionhallinnon ammattien

professionalisointiprosessi. Ajatuksena oli, että valtionhallinnon työntekijät ovat asiantuntijoita siinä mielessä, että heillä on asiakaskunta, joka tunnistaa heidät asiantuntijoiksi, koska he ovat oman alansa asiantuntijoiden kouluttamia. Asiantila voidaan ilmaista myös niin, että julkinen hallinto on antanut virkamiehille auktoriteetin olla asiantuntija. (Turner 2006, 167–177.)

Tähän viidenteen luokkaan kulmineituvat asiantuntijakeskusteluiden kriittisimmät kysymykset muun muassa asiantuntijavallasta, demokratiasta ja yhdenvertaisuudesta byrokraattisen vallankäytön näkökulmasta. Kysymys asiantuntijavallasta ja asiantuntijuuden ongelmat suhteessa demokratiaan eivät johdu asiantuntijatiedosta sinänsä vaan erityisesti luokan viisi asiantuntijoista, jos he ajautuvat eräänlaiseen sihteerirooliin osana byrokraattista päätöksentekoa. (Turner 2006, 176.) Hacking (2009 [1999]) kuvaa oivallisesti asiantuntijoita, muun muassa sosiaalihuollon työntekijöitä, ”hyvän asian” ajajina problematisoidessaan sitä, miten lasten kaltoinkohtelun ja hyväksikäytön tietuustyypisistä tunnistamisesta tuli länsimaissa hyve. On hyvä huomata, että se, että asiantuntijalle annetaan tiedollinen auktoriteetti, on eri asia kuin se, että hänelle annetaan jonkinlainen absoluuttinen ja kyseenalaistamaton valta yli meidän muiden (Turner 2006, 176, 181).

Turnerin (2006) asiantuntijuuden jaottelu, kuten hän itsekin sanoo, perustuu kognitiiviseen auktoriteettiin, mutta vain viidennen luokan kohdalla pysähtyy pohtimaan asiantuntijuuden laatua ja sitäkin suhteessa toiminnan etiikkaan. Kuitenkin jo arkikokemus kertoo, että esimerkiksi lääkärit eivät ole laadulta yhtäläisiä; ”Ei jokainen lastenlääkäri ole Arvo Ylppö.” Sternbergin (2018) mukaan yksilöt voivat olla asiantuntijoita samalla alueella mutta neljää eri laatua (ks. seuraava kappale) tai niiden erilaisin yhdistelmin. Asiantuntijuuden moni-ilmeisyys saattaa olla yhteisön vahvuus mutta myös häiriöksi. Lähtökohtana on, että sekä tietämys että intohimo (passion) ovat inhimillisen etevyyden kehittymisen edellytyksiä ja mahdollistajia. (Sternberg 2018.) Kokoavasti voidaan sanoa, että nimitys asiantuntija ei ole laadun tae ja että esimerkiksi 40 vuotta auton ratissa ei tee kaikista autolla ajamisen asiantuntijoita.

Sternbergin (2018) neljä inhimillisen etevyyden ja asiantuntijuuden peruslaatua ovat analyyttinen, luova, käytännöllinen ja viisauteen perustuva asiantuntijuus. Analyyttisyys on siinä mielessä tärkeää, että yksilön tulee kyetä arvioimaan, päättelemään ja kritisoimaan toisia mutta myös itseään ja omia heikkouksiaan. Maailmassa on paljon ihmelapsia, jotka kehittyvät varhain, esiintyvät loistavasti ja osaavat upeita asioita, mutta suuresta osasta heitä ei koskaan kehity asiantuntijoita aikuisena, koska he eivät

kykene analysoimaan, mitä heidän pitäisi tehdä seuravaksi kyetäkseen nousemaan seuraavalle tasolle (Ruthsatz, Stephens & Matthews 2018).

Luova asiantuntijuus (Sternberg 2018) ilmenee mielikuvituksellisuutena, kykynä havainnoida, kehitellä ja keksiä. Luovuuteen liittyy kyky tuottaa ideoita, joka ovat uusia, innostavia ja mukaansatempaavia. Toinen syy, miksi ihmelapsista ei useinkaan tule sen kummempaa, on siinä, että heiltä puuttuu luovuutta kehittää oma, muista erotuva tyyli. Puolestaan käytännöllinen asiantuntijuus tulee esille siinä, että yksilö käyttää tai soveltaa, mitä tietää ja osaa. Hän myös osaa lukea hiljaista tietoa sekä hiljaisia signaaleja ja saattaa siksi edetä varsin nopeasti urallaan. Neljäs laatu, viisauteen perustuva asiantuntijuus, rakentuu eettisyydelle ja yhteiselle hyvälle. Asiantuntija kykenee tarkastelemaan asioita sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä ja arvioimaan, että lyhyellä aikavälillä tietyn intressin näkökulmasta jokin asia saattaa olla hyvä, mutta pitkällä aikavälillä se saattaa olla toisen intressin kannalta vahingollinen. Tärkein tekijä tämän etevyyden kehittymisessä on, mitä ja miten yksilö on oppinut omista kokemuksistaan. (Sternberg 2018.)

Nämä eri laadut voivat olla monin tavoin yhdistyneitä yksilöissä, mutta kaikkien laatu- ja yhdistelmä, ”täydellinen asiantuntijuus” on todella harvinaista (Sternberg 2018). Syitä tähän ovat jo mainittujen syiden lisäksi muun muassa työelämän käytännöt: erilaisissa ympäristöissä arvostetaan eri laatuja ja tuetaan jotain laatua toisten kustannuksella. Esimerkiksi ammattikorkeakoulujen rahoitusmallit ohjaavat niin opiskelijoiden kuin opettajien ja muun henkilöstön asiantuntijuuden kehityssuuntia.

4.4 Asiantuntijuuden muutos

Collins ja Evans (2006, 42–53) puhuvat tieteellisen tutkimuksen kolmesta aallosta suhteessa asiantuntijuuden määrittelyyn. Ensimmäistä aaltoa, jonka kulta-aika oli 50- ja 60-luvuilla, voidaan nimittää asiantuntijuuden kulta-ajaksi. Tällöin tiedeyhteisön asiantuntijoiden ja maallikoiden välillä oli selkeä horisontaalinen raja. Ero perustui kvalifikaatioihin, tutkintotodistuksiin; joillakin se oli, toisilla ei. Tällöin muun muassa virkamiehet nauttivat koulutuksensa puolesta asiantuntijaroolinsa täyttymystä (Turner 2006, 176).

Toinen aalto alkoi 1970-luvun alkupuolella ja on jatkunut aina 2000-luvun alkuun asti. Aikakaudelle on keskeistä tieteen sosiologian nousu. Tätä ajanjaksoa nimitetään usein sosiaalisen konstruktivismiin aikakaudeksi, mutta sitä voidaan nimittää myös

demokratian aikakaudeksi. Keskeinen teema on, että tieteentekijöiden ja maallikoiden välillä suhteessa tietoon ei ole rajoja. Tämän aallon suurin motiivi oli legitimoida tekninen päätöksenteko. (Collins & Evans 2006, 42–53, 75.) Toisen aallon myötä kaikki voivat olla käytännössä asiantuntijoita, koska asiantuntijuuden tunnistaminen perustuu vain yksilöiden senhetkiseen päätökseen tai mielihaluun.

Kolmas aalto Collinsin ja Evansin (2006) mukaan kääntää asiantuntijuuden uudelleen normatiiviseksi. Tällöin jakolinja muuttuu vertikaaliseksi erottaen asiantuntijat, on heillä koulutusta tai ei, ei-asiantuntijoista, on heillä koulutusta tai ei. Asiantuntijuus laajenee kaikille mahdolliseksi. Erottelu tehdään useimmiten relevantin kokemuksen eikä todistusten perusteella. Tiedosta tulee uudelleen asiantuntijuudessa keskeinen elementti, vaikka kokemus on tärkeä osa sitä, mutta se ei voi olla tunnusmerkki. Kokemus ei yksin voi olla siinä mielessä asiantuntijuuden tunnusmerkki, että esimerkiksi suuri määrä sängyssä loikoilua ei tee henkilöstä kyseisen alan asiantuntijaa asiantuntija-käsitteen merkityksessä. (Collins & Evans 2006, 42–53, 56.)

4.5 Olenko oman elämäni asiantuntija?

Jos asiantuntijuutta tarkastellaan kapeasti ammatillisesta, Collinsin ja Evansin (2006) määrittämän asiantuntijuuden ensimmäisen aallon näkökulmasta, terveydenhuollon rakastama ilmaisu ”Olet oman elämäsi asiantuntija” vaikuttaa lähinnä populistiselta harhalta. Taas toisen aallon, postmodernin ajan näkökulmasta ilmaisu on mitä onnistunein. Ilmaisulla puretaan auktoriteettien valtaa yksilöiden elämään. Tässä mielessä ilmaisu on varsin ajankohtainen, mutta vaarana on, että samalla puretaan asiantuntijuudesta eettisen päätöksenteon velvoite asettamalla oma kokemus kaiken oikeutukseksi.

Collinsin ja Evansin (2006) kolmannen aallon yksi airut vaikuttaisi olevan muun muassa sosiaali- ja terveysalalla jo vuosia hyödynnetty kokemusasiantuntijakäytäntö. Kokemus on tässä tapauksessa asiantuntijuuden perustunnusmerkki, mutta esimerkiksi Rissanen (2015) määrittää kokemusasiantuntijaksi kehittymisen analogiana Kolbin oppimisen syklin kanssa. Hän korostaa kokemuksen muuttamista toiminnaksi tässä prosessissa. (Rissanen 2015, 124–125.) Kokemusasiantuntijuus kypsyisi ja kehittyisi samalla logiikalla kuin muukin (ammatillinen) asiantuntijuus. Myös Salo (2010) näkee asian samoin. Hänen mukaansa kokemusasiantuntijaksi kehittymisen lähtökohtana on kokemus, johon liitetään muun muassa kouluttautumista, reflektointia, tietoa,

keskustelija, kokemusten jakamista (Salo 2010, 21) ja näiden kautta myös uudelleen suuntautumista.

4.6 Asiantuntijatutkimus: Kolme näkemystä asiantuntijaksi kehittymisestä

Asiantuntijuutta on tutkittu monista näkökulmista. Näkökulmina ovat olleet muun muassa toimintastrategiat ongelmanratkaisussa (Gruber), käsitteelliset ja tiedolliset rakenteet (Boshuizen), situationaalinen oppipoikamalli (Lave), identiteetin rakentuminen käytäntöyhteisöissä (Wenger), toimintajärjestelmien analyysi (Engeström), sosiokulttuurinen analyysi (Vygotsky, Rogoff), ammatinvalinnan identiteetti nuorella (Marcia), elämäkerta ja kertomus (Antikainen, Syrjälä), subjektiviteetti ja agenttius (Billett, Archer) (Collin n.d.). Toisaalta Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) mukaan asiantuntijuustutkimusta on lähestytty kolmesta toisiaan täydentävästä suunnasta: kognitiivisesta eli mielensisäisestä näkökulmasta, osallistumisnäkökulmasta ja luomisnäkökulmasta. Perinteinen kognitiivinen asiantuntijuustutkimus on tarkastellut asiantuntijuutta yksilöllisinä tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisuprosesseina. Osallistumisnäkökulmassa tarkastellaan asiantuntijaksi kehittymistä sosiaalisena prosessina. Tiedon luomisen näkökulma syntetisoi eräällä tavalla kognitiivisen ja osallistumisnäkökulman vahvuudet. Asiantuntijuutta tarkastellaan sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedon luomisen prosessina. Tähän näkökulmaan liittyy keskeisesti asiantuntijuuden näkeminen progressiivisena ongelmanratkaisu- tai päätöksentekoprosessina, joka on sekä yksilön että myös yhteisön ominaisuus. Nämä näkökulmat liittyvät eri tutkimustraditioihin ja tarkastelevat asiantuntijuutta erilaisten käsitteiden avulla. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002.)

4.6.1 Asiantuntijuuden kehitys kognitiivisena prosessina

Viimeisen 60 vuoden aikana erilaisia kognitiiviseen asiantuntijuuteen liittyviä malleja on ollut useita. Attrin (2017) mukaan niitä on olemassa kolme-, neljä-, viisi- ja seitsemaluokkaisina. Useimmat mallit perustuvat käsitykseen, että taitojen oppiminen on jatkuva prosessi, jossa taidot muuntuvat kokemuksen karttuessa asiantuntijatasolle tai vastaavalle. Kiistämättä tunnetuin on Dreyfusin ja Dreyfusin vuonna 1986 lanseeraama noviisi–ekspertti-malli taitojen hankkimisen etenemisestä viidellä tasolla (Attri 2017), ja tätä mallia esimerkiksi Benner (1984) sovelsi menestyksekkäästi tutkiessaan sairaanhoitajien asiantuntijuuden kehittymistä.

Fittsin vuonna 1964 julkaiseman motorisen oppimisen teorian mukaan asiantuntijuus kehittyy kolmessa vaiheessa: kognitiivinen vaihe, assosiativinen harjoitteluvaihe ja autonominen vaihe. Kognitiivisessa vaiheessa oppija altistuu yksinkertaisille säännöille ja suullisille ohjeille. Harjoitteluvaiheessa toistot auttavat toimintamalleja muuttamaan johdonmukaisemmiksi ja hienostuneemmiksi. Autonomisessa vaiheessa toiminta voidaan suorittaa automaattisesti tai alitajuisesti. Tässä vaiheessa oppija voi suorittaa toiminnan minimaalisella henkisellä vaivalla ja vähillä virheillä. Mallin kehittynein vaihe korostaa alitajuisia taitojen käyttöä. Malli tarjoaa toimintatavan automaattisen toiminnan saavuttamiseen. (Davids, Button & Bennett 2007, 8; Attri 2017.)

Rosenbergin (2012) mallissa asiantuntijaksi kehittymisen neljä vaihetta ovat noviisi, pätevä (tai kisälli), kokenut ja asiantuntija (tai mestari). Mallin mukaan noviisi tietää vähän tai tuskin mitään. Toisessa vaiheessa pätevä osaa suorittaa perustoiminnot. Puolestaan kokenut osaa vaihdella toimintatapaansa tilanteen mukaan, ja asiantuntija kykenee keksimään uusia, parempia tapoja toimia. Hän osaa myös opettaa muita. (Rosenberg 2012; Attri 2017.)

Attrin (2018) mukaan Dreyfusin ja Dreyfusin malli asiantuntijasta ekspertiksi koostui alun perin neljästä vaiheesta, ja siihen lisättiin vuonna 1986 viides vaihe ”edistynyt aloittelija”: aloittelija, edistynyt aloittelija, pätevä ongelmanratkaisija, taitava suorittaja ja ekspertti. Mallissa tärkein huomio kehityksessä eksperttitasolle on vähittäinen muutos analyttisestä toiminnasta intuition ohjaamaan toimintaan.

1. Aloittelija (novice). Aloittelijalla ei ole kokemusta tilanteista, joissa hänen oletetaan toimivan. Hänelle opetetaan erilaisia sääntöjä, joiden perusteella hänen pitää toimia eri tilanteissa. Kokemattomuus ja ulkoa annetut säännöt johtavat siihen, että hänen toimintansa on erittäin rajoittunutta ja joustamattomaa. Oikeaa on ohjeen mukaan toiminta.
2. Edistynyt aloittelija (advanced beginner). Edistynyt aloittelija kykenee vähimmäisvaatimukset täyttäviin suorituksiin. Hänellä on riittävästi kokemusta voidakseen itse tai ohjaajan opastuksella havaita tilanteiden merkitykselliset toistuvat tekijät. Hän kykenee muotoilemaan periaatteita, joiden avulla toimii, mutta ei kykene erottamaan eri tekijöiden merkityksellisyyttä eri tilanteissa. Hän tarvitsee apua muun muassa toimintansa tärkeysjärjestyksen arvioinnissa.
3. Pätevä (competent performer). Pätevä henkilö alkaa nähdä oman toimintansa tietoisten pitkäaikaisten tavoitteiden tai suunnitelmien valossa. Hän kykenee ongelmien tietoiseen käsitteelliseen ja analyttiseen pohdintaan.

Häneltä puuttuu kuitenkin vaadittava nopeus ja joustavuus, mutta hän tuntee hallitsevansa asiat ja kykenevänsä selviytymään monista työnsä haasteista ja arvaamattomista tilanteista.

4. Taitava (proficient performer). Taitava henkilö tarkastelee tilannetta kokonaisuutena, ja hänen toimintaansa ohjaavat viitteelliset ohjeet. Tilanteen arviointi ei perustu tietoiseen harkintaan vaan tilannekohtaisiin havaintoihin ja kokemukseen. Hän näkee tilanteen kokonaisuutena ja osaa tarkastella tilanteessa toimimista pitkäaikaisten tavoitteiden valossa.
5. Ekspertti tai asiantuntija (expert). Asiantuntija ei enää turvaudu analyyttiseen periaatteeseen, kuten sääntöihin, muuttaakseen oman näkemyksensä tilanteesta asianmukaiseksi toiminnaksi. Hänellä on valtava määrä kokemusta ja intuitiivinen ote kuhunkin tilanteeseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei asiantuntija milloinkaan käyttäisi analyyttistä lähestymistapaa. Analyyttisyys on tarpeen silloin, kun asiantuntija joutuu tilanteeseen, josta hänellä ei ole aikaisempaa kokemusta. Hän toimii kokonaistilanteen syvällisen ymmärtämisen pohjalta.

(Benner 1984, 20–36; Dreyfus & Dreyfus 1999.)

Myöhemmin Dreyfus (2001) lisäsi malliin vielä kaksi vaihetta: mestarin (mastery) ja käytännön viisauden (practical wisdom). Tullakseen mestariksi henkilön on seurattava ja opittava useilta jo tunnustetuilta mestareilta, sillä yhden mestarin seuraaminen saattaa johtaa vain hänen tyyliinsä ja toimintansa omaksumiseen. Se, että opitaan usealta mestarilta ja luodaan sen pohjalta jotain omaa, mahdollistaa korkeimman taitotason saavuttamisen. Käytännöllisen viisauden tasolla Dreyfus viittaa Aristoteleen käytännöllisen viisauden näkemykseen: yleiseen kykyyn tehdä oikeita ja tarkoituksenmukaisia asioita oikeaan aikaan ja oikealla tavalla. Hän korostaa, että oikean ja tarkoituksenmukaisen ymmärrys lähtee oman kulttuurin tajuamisesta. (Dreyfus 2001.)

Toinen seitsentasoinen malli on Hoffmanin (2018) taitotasoja kuvaava malli, jonka hän esitti ensimmäisen kerran vuonna 1998. Hänen mukaansa asiantuntijuutta ei voi täysin ymmärtää ymmärtämättä samalla, miten eri pätevyystasolle päästään ja miten tämä taso otetaan omaksi.

1. Naiivi (naive): Henkilö, joka ei tunne kyseessä olevaa alaa.
2. Kokelas (novice): Alalla uusi ja koeajalla oleva henkilö, joka on saattanut hie-man tutustua alaan.
3. Aloittelija (initiative): Henkilö, joka on käynyt läpi alan ”initiaatioseremonian” ja joka on aloittanut perehtymisen alaan.

4. Oppipoika (apprentice): Henkilö, joka on ylittänyt alan johdantotason.
5. Kisälli (journeyman): Henkilö, joka kykenee toimimaan hetken ilman ohjausta mutta ohjeiden varassa. Hän on kokenut ja luotettava toimija, joka on saavuttanut tietyn pätevyyden. Henkilö voi jäädä tälle tasolle loppuelämäkseen.
6. Asiantuntija (expert): Vertaistensa arvostama kisälli, jonka arvostelukyky tunnustetaan. Hän kykenee toimimaan harvinaisissakin tilanteissa loistavasti. Hänellä on erityisiä kokemuksen kerryttämiä taitoja ja tietoa alasta.
7. Mestari (master): Perinteisesti mestarina voidaan pitää kisälliä tai asiantuntijaa, joka on pätevä opettamaan alemmilla tasoilla olevia. Voidaan puhua asiantuntijoiden eliitistä, jossa mestari erottuu, koska hänen sanansa painaa eri tavoin kuin asiantuntijoiden. (Hoffman 2018.)

Hoffman (2018) korostaa mallin käsitteellistä luonnetta. Eri tasot olisi operationalisoitava ja kuvattava, miten mitata, jotta yksilö voidaan asettaa jollekin tasolle.

Hakkarainen (2005) sekä Lonka, Hakkarainen, Paavola ja Wirtanen (2006) puhuvat asiantuntijuuden kehityksestä kognitiivisena prosessina, ikään kuin tiedon vertauskuvana, joka sisältää monologisen käsityksen ihmisen luovuudesta; älykkään ja luovan toiminnan ajatellaan tapahtuvan yksilön mielen sisällä. Tästä näkökulmasta asiantuntijaksi kasvu on ensi sijassa mielensisäistä monologia (Paavola, Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen 2006). Epstein (2016) kritisoi näitä kognitiiviseen havaintoon kytettyjä noviisi–ekspertti-tutkimuksia siitä, että niiden tavoite on ”mitata”, miten noviisit oppivat ajattelemaan ja kirjoittamaan kuten kyseisen alan professorit ja tutkijat. Tutkijat määrittävät ekspertiksi kasvun sen mukaan, miten henkilöt oppivat käyttämään kyseisen alan professoreiden ja tutkijoiden käsitteitä.

4.6.2 Osallistumisnäkökulma

Asiantuntijuustutkimuksen osallistumisnäkökulman eräs klassikkoteos on Laven ja Wengerin vuonna 1991 julkaisema teos ”Situated Learning” (Tynjälä 2006). Osallistumisnäkökulmassa asiantuntijaksi tulemistä tarkastellaan sosiaalisena prosessina. Oppiminen ja asiantuntijuus nähdään kontekstisidonnaisena, joten näkökulma korostaa asiantuntijaksi kasvua osallisena eksperttikulttuuriin ja oppimisena autenttisisissa oppimisympäristöissä. Asiantuntijuus kehittyy yksilön kasvaessa sosiaalisiin yhteisöihin ja osallistuessa niiden toimintaan. Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002) painottavat, että osallistumisnäkökulmassa keskeisiä ovat niin kutsutut

käytäntöyhteisöt ja että asiantuntijaksi oppiminen voi tapahtua ilman mitään muodollista koulutusta ja tietoista opettamista osallistumalla asiantuntijan käytäntöihin. Tämä ajatus erottaa osallistumisnäkökulman oppimisen ja työn yhdistävistä formaalin koulutuksen malleista, joita on lukuisia. (Tynjälä 2003; Griffiths & Guile 2004.)

Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002; Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012) ottavat osallistumisnäkökulman esimerkiksi oppipoika–mestari-oppimisen. Keskeinen kysymys tässä mallissa on, ymmärretäänkö oppipoika–mestari-suhde tiedon ja taidon siirtämisenä vai jakamisena (Tuomi, Wallin & Äimälä 2005). Perinteisesti suhde on ymmärretty siirtämisenä, jolloin suhteeseen ei kuulu, että oppipoika toisi uusia ajatuksia tai käytänteitä jakamisprosessiin. Niiden aika on vasta mestarina. Myös Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002; Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012) osallistumisnäkökulman idealisointi tarkentuu tämän perinteisen suhteen varaan. Länsimaissa ei esiinny mallia, jossa ammattitaito ja asiantuntijuus saadaan pelkästään työssä oppimalla (Tynjälä 2004; 2006).

Ajatus, jossa osallistumisnäkökulmaa nimitetään dialogiseksi näkökulmaksi (Hakkarainen 2005; Lonka ym. 2006), ylittää perinteisen oppipoika–mestari-suhteen. Se korostaa sosiaalisessa yhteisössä tapahtuvaa dialogia (Paavola, Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen 2006), monipuolista kulttuuriin osallistumista sekä omaksumisen ja jakamisen mahdollistavaa ihmisen kasvua. Asiantuntijaksi kasvu vaatii tästä näkökulmasta ensi sijassa dialogia ympäristön kanssa.

4.6.3 Asiantuntijuus tiedon luomisena

Tiedon luomisen näkökulma syntetisoi eräällä tavalla kognitiivisen ja osallistumisnäkökulman vahvuudet. Asiantuntijuutta tarkastellaan sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedon luomisen prosessina. Tähän näkökulmaan liittyy keskeisenä ajatuksena asiantuntijuuden näkeminen progressiivisena ongelmanratkaisu- tai päätöksentekoprosessina, joka on sekä yksilön että myös yhteisön ominaisuus. (Hakkarainen, Palonen & Paavolan 2002.) Tätä näkökulmaa ei tulisi ymmärtää liian ahtaasti viittamaan ainoastaan käsitteelliseen tiedon muodostukseen vaan kaikenlaiseen uutta luovaan toimintaan, johon yritys tai muu yhteisö osallistuu (Hakkarainen 2005).

Tämän näkökulman oleellinen piirre on muun muassa se, että luovuus ymmärretään pitkäjännitteisenä työskentelynä jonkin kohteen kanssa ennemminkin kuin vain yksilön älyllisen toiminnan piirteenä. Asiantuntijuuden kehitys tapahtuu erilaisten

kohteiden luomisen prosessissa, jossa yksilön älyllinen järjestelmä samanaikaisesti saattaa käydä läpi olennaisia transformaatioita. Kolmantena piirteenä ovat innovatiiviset tietoyhteisöt, jotka on tietoisesti luotu tukemaan uuden tiedon ja uusien käytäntöjen luomista. Oleelliseksi piirteeksi ymmärretään myös se, että yhteisössä otetaan kollektiivinen vastuu henkilöiden osaamisen kehittamisestä. Näin onnistuneen suorituksen kriteerit kasvavat dynaamisesti sekä edistetään uusien ja vanhojen työntekijöiden keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteistä työskentelyä. (Hakkarainen 2006; 2008.)

Tässä näkökulmassa korostuu ajatus, ettei oppiminen parhaimmillaan ole valmiina olevan tiedon omaksumista kirjoista eikä johonkin kulttuuriin kasvamista vaan prosessi, jossa syntyy uutta tietoa, uusia oivalluksia ja uusia sosiaalisia käytäntöjä. Hakkarainen (2005; Lonka ym. 2006) puhuu dialogisesta näkökulmasta, jossa olennaista ei ole vain kulttuurinen vuorovaikutus vaan työkalujen ja merkkien välittämä työskentely yhteisesti kehitettävien kohteiden ympärillä.

4.6.4 Yhtenäinen kokonaiskuva: Kollektiivinen asiantuntijuus

Hakkarainen, Lallimo ja Toikka (2012) argumentoivat, että asiantuntijuus kognitiivisena prosessina ja osallistumisena tai Sfardin (1998) 1900-luvun oppimisen, tiedonhankinnan ja osallistumisen metaforat eivät nykyisissä työympäristöissä kykene täyttämään asiantuntijaksi kasvun ajatusta, koska ne eivät lähtökohtaisesti pyri uuden tiedon ja uusien käytäntöjen luomiseen. Asiantuntijaksi kasvussa tarvitaan myös jo tiedetyn jakamista ja yhteistyötä. Sitä vastoin asiantuntijuus tiedon luomisena täyttäisi asiantuntijaksi kasvamisen edellytykset mutta ei yksinään tai toisten kustannuksella. Yhtenäisen kokonaiskuvan luomiseksi Hakkarainen, Lallimo ja Toikka (2012) puhuvat kollektiivisesta asiantuntijuudesta, joka muodostuu mainittujen kolmen näkökulman kompleksisesta suhteesta asiantuntijaksi kasvussa.

”Kollektiivisessä asiantuntijuudessa yhdistyvät yksilölliset, yhteisölliset ja verkostoituneet ulottuvuudet. Se näyttäytyy sosiaalisten ja materiaalisten tekijöiden yhteenkietoutumisena ja kehittyy pyrkimyksinä luoda sekä uutta tietämystä että käytäntöjä eri osaamisrajojen välisesti.” (Hakkarainen ym. 2012.)

Vaikuttaa siltä, että monet nykyiset työssä oppimisen mallit (Guile & Griffiths 2001; Griffiths & Guile 2004) olisivat ainakin osin teoreettiselta pohjaltaan yhteneviä

Hakkaraisen kollegoineen (2012) määrittämän kollektiivisen tiedon luomisen näkökulman kanssa.

4.7 Asiantuntijuus monien tekijöiden tulosta

Tämän luvun alussa mainittu Sokrateen ja Aristoteleen näkemys ero asiantuntijuudesta on seurannut asiantuntijakeskustelua läpi vuosituhansien: synnynnäinen vai hankittu ominaisuus? Voidaan sanoa, että kysymys asiantuntijuuden lähteestä on viime vuosisatoina taustottunut rationalismin ja empirismin välisestä debatista. Jos ihminen syntyy ”tyhjänä tauluna”, syntymälahjat ovat ristiriidassa tämän ajatuksen kanssa. Toisaalta jos ihminen saa kaiken jo syntyessään, kyky käyttää syntymälahjoja määrittää myös yksilön asiantuntijuuden. Hambrickin, Macnamaran, Campitellin, Ullenin ja Mosingin (2016; Hambrick, Campitelli & Macnamara 2018, 3–6) mukaan psykologiassa käsitys asiantuntijuudesta hankittuna ominaisuutena on ollut vallitseva 1950-luvulta lähtien, ja erityisesti 1990-luvulta lähtien asiantuntijakeskustelua on hallinnut ajatus tarkoituksellisesta harjoittelusta (deliberate practice): ”10 000 tuntia harjoitusta” (Hambrick ym. 2016). Ehkä Ericssonin, Krampen ja Tech-Römerin (1993) esittämä ajatus tarkoituksellisesta harjoittelusta on otettu juuri sillä vakavuudella kuin Hambrick ym. (2016) esittävät, sillä esimerkiksi Lehtinen ja Palonen (2011) viittaavat näihin Ericssonin työryhmän ajatuksiin pohtiessaan asiantuntijuutta.

Ericssonin ja Lehmannin (2020) mukaan ajatus tarkoituksellisesta harjoittelusta ja näkemys 10 000 tunnin harjoittelusta perustuivat näyttöön siitä, että yksilöiden erot lahjakuudessa ja kyvyissä johtuivat pikemminkin eroista harjoittelun määrässä kuin luontaisista eroista. Ericssonin ym. (1993) tarkoituksellisen harjoittelun keskeinen ajatus on ympäristön eli opettajan (teacher) tuki, mutta myöhemmin Ericsson ja Pool (2016) puhuvat tavoitteellisesta harjoittelusta (purposeful practise). Tällä ilmaisulla halutaan tehdä ero edelliseen siinä mielessä, että (valmentajan) tuki ei ole yhtä suoraa kuin tarkoituksellisessa harjoittelussa. Myös Lehtinen ja Palonen (2011) painottavat ympäristön tukea selittävänä tekijänä tarkoituksellisen harjoittelun vaatiman erityisen motivaation ylläpitämisessä. Vaikka Ericsson ja Lehmann (2020) pitävät harjoittelua ja ulkoista tukea tärkeänä ja toteavat, että oikea-aikainen harjoittelu johtaa parannuksiin, Ericsson ja Pool (2016) painottavat, että se ei takaa muuta. Harjoittelussa pääasia on, että sen ei pidä tukahduttaa luovuutta vaan voimaannuttaa yksilöitä kasvamaan asiantuntijoiksi (Ericsson & Lehmann 2020).

Kritiikkinä jäykälle tarkoituksellisen harjoittelun korostamiselle asiantuntijuuden kasvussa viime vuosien aikana on noussut yhä vahvemmin näkemys, jonka mukaan asiantuntijuus expertise-merkityksessä olisi monien geneettisten ja ympäristötekijöiden vuorovaikutuksen tulosta (Ackerman 2014; Wai 2014; Ullen, Hambrick & Mosing 2016; Hambrick, Macnamara, Campitelli, Ullen ja Mosing 2016; Hambrick, Campitelli & Macnamara 2018). Uusien kognitiivisen psykologian mallien mukaan kyse olisi geenien ja ympäristötekijöiden kompleksisesta suhteesta, jossa asiantuntijuus syntyy monien eri tekijöiden monitasoisessa vuorovaikutuksessa. Esimerkkejä tällaisista malleista ovat muun muassa Gagnen (2018) IMTD-malli (Integrative Model of Talent Development), Gobetin, Lloyd-Kellyn ja Lanen (2018) CHREST-malli (Chunk Hierarchy and Retrieval Structures) sekä Ullenin, Hambrickin ja Mosingin (2015; Ullen, Mosing & Hambrick, 2018) MGIM-malli (The Multifactorial Gene-Environment Interaction Model). Malleille yhteistä on geenien ja ympäristön kompleksinen vuorovaikutus.

Hambrick, Campitelli ja Macnamara (2018, 6) esittävät yleisen viitekehyksen monien tekijöiden vaikutuksesta asiantuntijuuteen. Mallin taustalla ovat Ullenin, Hambrickin ja Mosingin (2016), Hambrickin, Macnamaran, Campitellin, Ullenin ja Mosingin (2016) sekä Ullenin, Mosingin ja Hambrickin (2018) esittämät mallit asiantuntijuuteen vaikuttavien monien geneettisten ja ympäristötekijöiden vuorovaikutuksesta (the Multifactorial Gene-Environment Interaction Model; MGIM).

Mallissa on esitetty seitsemän tai oikeastaan kahdeksan pääkategoriaa, jotka ennustavat asiantuntijuuden rakentumista: 1) kehitykselliset tekijät, joihin kuuluvat muun muassa ikä ja ajankohta, jolloin yksilö alkaa harjoittaa tulevan asiantuntijuutensa alaa¹⁵, 2) taustatekijät, kuten perheen sosioekonominen status, maa, jossa elää ja vanhempien suhtautuminen asiaan, 3) kykyihin liittyvät tekijät, kuten kognitiiviset ja psykologiset piirteet sekä havaitsemisen kyvyt, 4) ei-kykyihin liittyvät tekijät, kuten persoonallisuus, motivaatio ja temperamentti, 5) tiettyyn alaan liittyvä tieto, kuten erityistieto, taidot ja toimintastrategiat, 6) tiettyyn alaan liittyvät tekijät, kuten harjoittelu ja kokemus sekä 7) tehtävät tai tilanteeseen liittyvät tekijät, kuten tehtävien kompleksisuus, aikapaineet, ulkoinen arviointi ja tehtäväympäristön ennustettavuus. Näillä kaikilla on suora ja epäsuora vaikutus siihen, miten asiantuntijuus rakentuu tai ei rakennu, mutta myös kahdeksas tekijä on merkityksellinen ja ehkä merkityksellisempi

¹⁵ Ikä, jolloin ryhtyy harjoittamaan alansa, riippuu suuresti siitä, mistä alasta on kyse, esimerkiksi musiikista, urheilusta vai jostain akateemisesta tai tieteellisestä alasta. Esimerkiksi telinevoimistelua on syytä ryhtyä harjoittamaan jo varhaislapsuudessa, mutta vaikkapa akateemisen uran ehtii aloittaa aikuisuuden kynnykselläkin. (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrel 2018.)

kuin vielä tiedetään (Gagne 2018). Kahdeksas tekijä (8) on geenien ja ympäristön vuorovaikutus, joka vaikuttaa mallin kaikkiin tekijöihin jopa niin, että vaikkapa harjoittelu, jonka oletetaan olevan puhtaasti ympäristötekijä, saattaa pohjautua geneetiikkaan; tietynlaisilla geeneillä harjoittelu tuottaa erityistä tulosta. (Hambrick, Campitelli & Macnamaran 2018, 5–6.) Bonneville-Roussyn ja Vallerandin (2018) näkökulmasta mallia voidaan kritisoida muun muassa siitä, että siinä ei tarpeeksi painoteta yksilön intohimon merkitystä asiantuntijuuteen kasvamisen polulla.

4.8 Elämänkulku ja asiantuntijuus

Elämänkulku määrittävänä tekijänä asiantuntijuusajattelussa ei kuulosta kovinkaan vieraalta uusimpien kognitiivisen psykologian mallien mukaan. Elämänkulkua ei ole eksplikoitu esimerkiksi Ericssonin ja Poolin (2016), Ullenin, Hambrickin ja Mosingin (2016), Hambrickin, Macnamaran, Campitellin, Ullenin ja Mosingin (2016), Hambrickin, Campitellin ja Macnamaran (2018), Ullenin, Mosingin ja Hambrickin (2018) tai Ericssonin ja Lehmannin (2020) teksteissä, mutta sen elementit ovat niissä implisiittisesti läsnä.

4.8.1 Elämänkulunäkökulma

Elämänkulku-termillä viitataan tässä ihmisen elämään, joka ei aina ole kovin selkeää eikä lineaarisesti elämäntapahtumasta toiseen etenevää tai kronologista vaan monimuotoista ja jokaiselle yksilölle omaa. Tutkimuksia, joissa viitekehyksenä on elämänkulku, löytyy kasvatustieteestä ja lukuisilta muilta tieteenaloilta (Kauppila & Vanhalakka-Ruoho 2008). Tyypillistä niille on varsin suuri variaatio. Elämänkulku on kuin sanaristikko, jota voidaan alkaa tarkastella mistä tahansa satunnaisesta kohdasta. Valinta liittyy tutkijan näkökulmaan. Viime vuosikymmenen aikana on yhä enemmän pyritty löytämään yhteistä näkökulmaa (Green 2017; Hafron, Forrest, Lerner & Faustman 2018). Tämänkaltaisen elämänkulunäkökulma kokoaa joukon erilaisia teorioita ja lähestymistapoja, joihin sisältyy käsitys kehityksen jatkumisesta tai ominaisuuksien muuttumisesta läpi elämän.

Elder (1997) tiivistä elämänkulunäkökulman neljään periaatteeseen (Antikainen 1998; Tuomi ja Elämänkulkutyöryhmä 1999): historiallisuuden, ajoituksen, yhteenkietoutumisen ja toimijuuden periaate. Jo muutamaa vuotta myöhemmin Elder Jr., Kirkpatrick ja Crosnoe (2003) laajensivat näkökulmaa puhumalla viidestä paradigmaattisesta periaatteesta (Elder Jr. & George 2015: Ilmakunnas, Kestilä, Karvonen

& Kauppinen 2017): elämänmittainen kehittyminen, ihmisen toimijuus valinnoissa, ajan ja paikan historiallisuus, eri elämäntapahtumien ajoittuminen sekä ihmiselämien yhteys toisiinsa:

1. Elämänmittainen kehittyminen: Ihmisen kehitys ja ikääntyminen ovat elinikäinen prosessi, jonka ymmärtämistä edistää pitkän aikavälin näkökulma. Ihmistä sekä hänen valintojaan ja käyttäytymistään voidaan ymmärtää ottamalla huomioon hänen aikaisemmat kokemuksensa. Elämäntapahtumat ymmärretään kumulatiivisena prosessina, jolloin tässä hetkessä on läsnä myös menneisyys.
2. Ihmisen toimijuus: Ihmiset rakentavat omaa elämäntapahtumiaan valinnoillaan ja toimillaan, joita he tekevät historian ja sosiaalisten olosuhteiden tarjoamien mahdollisuuksien ja rajoitusten puitteissa. Toimijuudella viitataan ihmisen toiminnan ei-deterministiseen luonteeseen. Yksilöiden erot tulevat selkeimmiksi esiin tämän periaatteen avulla.
3. Ajan ja paikan historiallisuus: Yksilöiden elämäntapahtumia muokkaavat historialliset ajanjaksot ja paikat, joita he kokevat elämänsä aikana. Muun muassa eri syntymäkohortit kokevat eri yhteiskunnalliset ajanjaksot, tapahtumat ja muutokset eri-ikäisinä, eivätkä kaikki syntymäkohortit koe samoja ajanjaksoja. Esimerkiksi yhteiskunnalliset muutokset saattavat koskettaa vain osaa syntymäkohorteista sen mukaan, missä on syntynyt.
4. Eri elämäntapahtumien ajoittuminen: Elämän siirtymiä ja tapahtumia sekä käyttäytymismalleja edeltävät tekijät ja seuraukset vaihtelevat sen mukaan, miten ne ajoittuvat yksilön elämässä. Samat tapahtumat tai kokemukset voivat vaikuttaa yksilöihin eri tavoin sen mukaan, milloin ne tapahtuvat elämän aikana. Saman tapahtuman tarkoitus voi muuttua yksilön eri elämäntapahtumissa.
5. Ihmiselämät ovat yhteydessä toisiinsa: Yksilöiden elämä vaikuttaa myös muiden ihmisten elämään jaetun suhteiden verkoston vuoksi.

Nämä viisi periaatetta ohjaavat elämäntapahtumien näkökulmaa pois ikäspesifiteistä kohti yksilöllisen valinnan ja päätöksenteon tunnustamista. Samalla ne edistävät tietoisuutta laajemmista sosiaalisista tilanteista ja historiasta sekä tapahtumien ja roolinvaihdon ajoituksesta. (Elder Jr., Kirkpatrick & Crosnoe 2003.) Ontologisesti elämäntapahtumien näkökulma liittyy ihmisen olemassaoloon eikä ensi sijassa kronologiseen ikään. Kronologisen iän tarkastelun mahdollisuutta ei kielletä, sillä kronologinen ikä muun muassa jaksottaa ihmisen kehitystä ja elämäntapahtumia. Tästä huolimatta ihmisen kokemus omasta elämästään ymmärretään merkityksellisempänä kuin ikänormiluokittelu.

Kun käytetään kronologista ikätarkastelua, se tehdään tietoisesti eikä itsestään selvästi. (Tuomi 2020.)

Epidemiologisen ja geneettisen tutkimuksen rinnalle elämäntutkimuksissa on viime vuosikymmenen aikana noussut esiin epigeneettinen tutkimus. Epidemiologisen ja geenitutkimuksen näkökulmaa elämäntutkimuksessa voisi yksinkertaistaen kiteyttää näin: ”Et ole vain mitä syöt, vaan mitä vanhempasi ja isovanhempasi söivät, mutta sillä, mitä syöt, on merkitystä (mahdollisten) lastesi ja lastenlastesi elämään.” Epigeneettinen tutkimus sisältää tämän lisäksi näkemyksen, että hankitut ominaisuudet periytyvät eräänlaisena geenien toimintatilana (Häkkinen ym. 2015).

4.8.2 Elämäntutkimuksen asiantuntijuuden taustalla

Elämäntutkimuksen näkökulma tarkastelee ihmisen elämää yleisestä perspektiivistä, kun taas esimerkiksi MGIM-malli (Ullen, Hambrick & Mosing 2016; Hambrick, Macnamara, Campitelli, Ullen & Mosing 2016; Ullen, Mosing & Hambrick 2018) keskittyy erityiseen asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmaan. Näkökulmien tasoerot tuovat ymmärrettäviä eroavaisuuksia näiden luonnoksien välille, kuten alaan liittyvät tekijät ja kronologisen iän korostaminen. Alaan liittyvä vaade on ymmärrettävissä muun muassa Fullerin (2006) näkemyksestä, jonka mukaan asiantuntijuus ei synny sattumalta eikä ole jonkin sivutuote vaan vaatii kyseiseen alaan keskittymistä ja koulutusta. Kronologisen iän korostaminen tietyillä asiantuntijuusalueilla on kuitenkin tietoista, kokemukseen ja tutkimuksiin perustuvaa. Toisaalta kehitykselliset tekijät ja elämänmittainen kehittyminen ovat yhteistä molemmille luonnoksille. Myös geenien, taustatekijöiden ja ympäristön epigeneettinen vaikutus on yhteistä.

Kun MGIM-mallia on kritisoitu siitä, että siinä ei tarpeeksi kiinnitetä huomiota yksilön intohimon merkitykseen (Bonneville-Roussy & Vallerand 2018), elämäntutkimuksen näkökulma painottaa ihmisen toimijuutta, jolloin esimerkiksi yksilön intohimo selittää yksilöiden eroja. Asiantuntijuutta pidetään monesti yksilöllisenä piirteenä, mutta esimerkiksi Hakkarainen, Lallimo ja Toikka (2012) argumentoivat kollektiivisen asiantuntijuuden puolesta: ihmisten elämät ovat yhteydessä toisiinsa. Kyse on kuitenkin asiantuntijuuden muovautumisprosessista, jossa yksilöt elämäntutkimuksensa vuoksi erottuvat toisistaan ja joku tai jotkut nousevat selkeämmin esille kuin toiset.

4.9 Yhteenveto

Läpi käymäni aineiston pohjalta näkemyksekseni on muokkautunut ajatus, että asiantuntijuus expertise-merkityksessä olisi elämänkulun mahdollistama mutta myös säätelemä kompleksinen prosessi. Laajempi ajatus elämänkulunäkökulmassa sisältää huomion, että yksilön kehityksessä ovat aina mukana vanhempien ja isovanhempien geenit ja toisaalta heidän rakentamansa elinympäristö. Kompleksisuus kertoo siitä, että geenien ja ympäristön vuorovaikutus ei ole ensi sijassa seuraus vaan ehto tapahtumille ja kehitykselle, jossa geenien toimintatila (epigeneesi) joko aktivoituu tai passivoituu. Ajatus prosessista elämänkulunäkemysessä liittyy siihen, että asiantuntijuus ilmiönä on sekä historiallisesti että ajoituksellisesti moninainen ja yksilön toimijuuden takia standardeja kaihtava ja muuttuvainen.

Kysymys ei ole siitä, että asiantuntijuus olisi perittyä tai harjoittelun tulosta vaan geenien ja ympäristön sekä harjoittelun kompleksisen vuorovaikutuksen summa. Voitaan sanoa, että Platon Sokrateen suulla oli oikeassa väittäessään, että ihmisessä on syntyessään jo kaikki. Tämä ei kuitenkaan merkitse, että kaikki tarkoittaisi samaa. Ihmisillä ei ole mitään standardipotentialia, vaan ihmiset ovat syntyessään erilaisia, ja koko potentiaali tai edes osa siitä ei kuitenkaan aktualisoidu ilman ympäristön vuorovaikutusta. Emme ole vain ympäristömme tuotteita, vaan asiantuntijaksi kehitytään ehkä kovallakin työllä, mutta ensin synnyttään (Wai 2014).

Tämän tutkimuksen kannalta nimetyt elämänkulun periaatteet aktualisoituvat opettajan asiantuntijuudessa muun muassa siten, että opettajan on uskottava paitsi omaan elämänmittaiseen kehittymiseen myös jokaisen opiskelijan kehittymiseen. Toimijuus puolestaan tulee esille muun muassa siinä, että jokaisen opettajan tie opettajan uralle on omalaisensa ja omien valintojen tulosta. Tässä tutkimuksessa tiedonantajina on eri syntymäkohorttia edustavia henkilöitä, ja sama tapahtuma, esimerkiksi opiskelijoiden purnausta ongelmaperustaisen oppimisen käytöstä, saattaa saada opettajan mielessä hyvinkin erilaisia merkityksiä eri ajankohtina ja vuosina. Toisaalta pitkän uran aikana opettaja tapaa eri syntymäkohorttien edustajia. Kärjistäen voidaan sanoa, että joka vuosi opettajan ja uusien opiskelijoiden ikäero kasvaa vähintään kaksi vuotta. MGIM-mallin mukaisesti opettajan asiantuntijuus ei synny sattumalta, vaan se perustuu kyseisen alan koulutukseen ja jatkuvaan oppimiseen. Se ei siksi ole pelkästään työssäolovuosien tuomaa kokemusta (vrt. Benner 1984), vaan tietoinen harjoittelu ja kokemus edistävät kehitystä. Opettajat toimivat työyhteisössä yhteistyössä muiden

kanssa mutta työskentelevät oppitunneilla pääsääntöisesti yksinään. Myös tämä käytäntö on muutoksen alaisena, mutta joka tapauksessa opettajien yksilöllisyys säilyy.

5 HOITOTYÖN OPETTAJAN ASiantuntijuus

Historiallisesti hoitotyön ja kättilötyön opetuksen asiantuntijuus on aluksi perustunut sairaanhoidon tai kättilöntyön osaamiseen ja osaamisen siirtämiseen. Myöhemmin 1900-luvulla siihen liitettiin kapeassa merkityksessä opetuksen asiantuntijuus, joka hiljalleen laajeni pedagogiseksi asiantuntijuudeksi. Lähestyttäessä 2000-lukua Suomessa hoitotyön opettajan¹⁶ asiantuntijuudessa alettiin painottaa tutkimuksellisuutta, ja muutamassa vuodessa siihen lisättiin myös projektityöskentelyn osaaminen. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että pitää osata se, mitä opettaa, miten kehittyä työssään ja miten opettaa. Tässä luvussa tarkastellaan hieman opettajan asiantuntijuutta yleisesti, mutta luvussa keskitytään hoitotyön opettajan asiantuntijuuteen. Yhdysvaltalainen tutkimus hallitsee myös tällä alueella tutkimusjulkaisuja. Yhdysvaltalaisen tutkimuksen painotus on myös perusteltua, koska siellä käytävä keskustelu hoitotyön opettajakoulutuksesta ja opettajan asiantuntijuuteen liittyvistä käsitteistä on heijastunut ja heijastuu suomalaiseen alan keskusteluun, kehittämistrendeihin ja käsitteistöön. Esimerkiksi NLN:n (National League for Nursing 2016a) mukaan yksittäisen opettajan asiantuntijuus on tasapainoilua hoitotyön kliinisen osaamisen, opetuksen ja tutkimuksen välillä. Toisessa yhteydessä NLN (2016b) ilmaisee opetuksen tilalla akateemiset taidot, koska opetustaidot liittyvät sekä kliiniseen että tutkimusosaamiseen.

5.1 Opettajan asiantuntijuuden luonne

Ropo (2004) painottaa, että opettamisen asiantuntijuus on omanlaisensa verrattuna useimpiin muihin asiantuntijuutta vaativiin tehtäviin, kuten lääkärin työhön tai shakinpeluuseen. Kyse on siitä, että opettajan asiantuntijuus ei juurikaan kohdistu erityisen, hyvin määritellyn ongelman ratkaisuun, vaan opettajan asiantuntijuus liittyy sosiaalisesti ja kulttuurisesti kompleksisiin ongelmiin: luokkahuonetapahtumiin.

¹⁶ Suomalainen termi hoitotyön opettaja on varsin hankala jo siksi, että termiä hoitotyö ei voi ymmärtää suhteessa kansainväliseen ilmaukseen nursing and midwifery tietämättä termin historiallista taustaa. Tiilikkala (2004) käsittelee väitöskirjassaan varsin ansiokkaasti terveysalan (!) opettajan kehityshistoriaa puhuen kuitenkin sairaanhoidon tai hoitotyön opettajista.

Opettajan asiantuntijuuden luonnetta on usein tarkasteltu noviisi–ekspertti-vertailuin. Näiden tutkimusten perusteella Ropo (2004) päätyi kuuteen opettajan asiantuntijuuden luonnetta kuvaavaan piirteeseen:

1. Asiantuntija kehittää vain hyvin kapea-alaista tietoa, joka perustuu tiukasti tiettyyn kontekstiin.
2. Asiantuntijalla on automaattiset tavat reagoida toistuviin tilanteisiin.
3. Asiantuntijat ovat sensitiivisempiä yksittäisiä opiskelijoita kohtaan ja tilan-orientoituneempia luokkahuoneissa kuin aloittelevat opettajat.
4. Asiantuntijat ovat nopeampia ja tarkempia havainnoissaan kuin aloittelijat.
5. Asiantuntijoilta kestää kauan hahmottaa ongelma itselleen, mutta he päätyvät parempiin kuvauksiin ongelmista kuin aloittelevat opettajat.
6. Asiantuntijoiden tieto on laajempaa abstraktitasolla ja hierarkkisemmin järjestäytyntä kuin aloittelevilla opettajilla.

Ropon (2004) yhteenvedon mukaan asiantuntijaopettaja eroaa noviisista monella tavalla. Asiantuntijat eivät vain tiedä enemmän kuin noviisit, vaan heillä on erilainen tapa rakentaa tietoaan (Boshuizen, Bromme & Gruber 2004). On kuitenkin huomattava, että ryhmien sisällä on myös suurta vaihtelua. Asiantuntijat eivät ole samanlaisia tai käyttäydy samoin, vaikka he vaikuttavat toimivan usein monin tavoin samoin. Näiden havaintojen perusteella Ropo (2004) herättelee kysymyksen, voidaanko opettajan asiantuntijuutta kuvata ja tunnistaa edeltävän listan kaltaisista piirre-eroista vai olisiko tarvetta erityyppisiin teorioihin tai malleihin opettajan asiantuntijuudesta.

Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002; Ropo 2004; Tynjälä 2003; 2004; 2006; Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012) tiivistävät opettajien asiantuntijuustutkimusten mallit kolmeen toisiaan täydentävään näkökulmaan: kognitiivinen eli mielensisäinen näkökulma, osallistumisnäkökulma ja tiedon luomisnäkökulma (ks. luku 4.5). Kuten Ropo (2004) viittasi, opettajien asiantuntijuutta on usein tutkittu kognitiiviseen näkökulmaan perustuvien mallien avulla. Toisaalta puhdas osallistumisnäkökulma on opettajan asiantuntijuustutkimuksessa suhteellisen ongelmallinen, koska perusmalli ei eksplikoidu länsimaissa (Tynjälä 2006) paitsi ehkä oppisopimuskoulutuksessa (Tynjälä 2004), mutta implisiittisesti se on osa asiantuntijaksi kasvamisen prosessia: miten opitaan tietyn yhteisön jäseneksi. Tähän sisältyy ennen kaikkea kyky kommunikoida yhteisön kielellä ja toimia sen erityisten normien mukaisesti (Sfard 1998). Tiedon luomisnäkökulman ideaalissa syntetisoituvat mainitut kaksi muuta näkökulmaa, mutta Hakkarainen, Lallimo ja Toikka (2012) korostavat, että kokonaiskuvan

muodostamiseksi asiantuntijuudesta on tarpeen huomioida kaikki kolme näkökulmaa. He puhuvat tällöin kollektiivisesta asiantuntijuudesta.

Cranton (1996) painottaa opettajan asiantuntijuuden kehittymistä yksilöllisenä transformatiivisena prosessina, jossa keskeistä on kriittinen reflektio. Kyse on vääristyneen tai kehittymättömän merkitysperspektiivin muutoksesta, joka voi liittyä tiedolliseen, kielelliseen tai psykologiseen perspektiiviin. Hakkarainen ym. (2012) näkevät 2000-luvun toimijoina asiantuntijuuden nousevan joko yksilön tai yhteisön järjestelmällisestä pyrkimyksestä luoda uutta tietoa ja uusia toimintoja (Paavola ym. 2006). Yhteistä molemmille näkemyksille on opettajan asiantuntijuuden pitäminen jonkinlaisena uutena ymmärryksenä, muutoksena. Cranton (1996) ei tuo kilpailuasetelmaa selkeästi asiantuntijuuden kehittymisen taustaksi toisin kuin Hakkarainen ym. (2012), mutta heidän esimerkkinsä eivät liikukaan enää opettajan asiantuntijuuden kehittymisen kuvauksissa vaan insinöörien. Crantonille (1996) opettajan asiantuntijuuden kehittämisessä kyse on vahvemmin yksilön halusta ymmärtää, ja uusi ymmärrys johtaa muutokseen.

Opettaja-asiantuntijuuden luonne voitaneen tiivistää opettajan pedagogiseen ajatteluun, joka kohdistuu opetustapahtumaan (Kansanen 2004, 87). Opetustapahtuman perustekijöitä on kolme: oppija, opettaja ja oppiaine. Näiden suhteesta muodostuvat pedagogiikan peruskysymykset: kenelle, mitä ja miten? Opettajan pedagogista toimintaa suuntaavat opetuksen tavoitteet, ”miksi?”, joiden ohjaamana pedagogisen toiminnan pitäisi aktualisoitua. Soveltaen Wileniusta (1978) pedagogiikan yksi tavoite on opettajan tietoisuuden ja sen kautta toiminnan kehittäminen. Hänen näkemyksensä mukaan kasvattaja tai opettaja itse kehittää omaa toimintaansa ja sen tulosten kriittistä tarkastelua.

Voitaneen sanoa, että pedagoginen¹⁷ viisaus on opettajan asiantuntijuuden ydintä: ymmärrys oppilaista ja asiasta, jota käsitellään, sekä se, miten käsiteltävä asia tulee oppilaille ymmärretyksi ja opituksi. Opettajan ja oppijan pedagoginen suhde, ”kenelle?”, on pedagogiikan ydintä. Oletuksena on, että opettaja on asiantuntija sisällön, ”mitä?”, suhteen. ”Miksi?”-kysymykseen liittyy ”opettajan asiantuntemuksen tuottama suhde tai näkökulma pedagogiseen suhteeseen” (Kansanen 2004, 81). On kuitenkin tähdellistä huomata, että opetuksen tavoitteellisuus on uhka opettajan

¹⁷ Suppeassa merkityksessä pedagogiikka viittaa opetus- tai kasvatustaitoon. Yleisessä merkityksessä pedagogiikka on käsitys siitä, miten kasvatus tai opetus tulisi järjestää. (Tieteen termipankki 2020.)

autonomisuudelle, minkä takia olennainen elementti tavoitteellisuudessa onkin kriittinen asenne. Kriittisyys on opettajan vastaveto opetussuunnitelman valtaa vastaan, jotta hän ei menettäisi yksilöllisyyttään ja persoonallista otettaan opetustapahtumassa (Kansanen 2004, 93). Kansanen ei tässä ehkä viittaa Crantonin (1996) vääristyneen tai kehittymättömän merkitysperspektiivin muutokseen, vaan kyse on kriittisen ajattelun tuomasta ymmärryksestä, josta myös Hakkarainen ym. (2012) puhuvat. Täten pedagogista viisautta ei ole ilman kriittisyyttä.

5.2 Taustaksi hoitotyön ja hoitotyön opettajan asiantuntijuuden ymmärtämiseen

Koska tässä raportissa on kyse hoitotyön opettajan pedagogisesta asiantuntijuudesta, huomioni kiinnittyi mielenkiintoiseen yksityiskohtaan Turnerin (2006) tarinassa, joka liittyi pyrkimykseen professionalisoida yleishallinnon henkilöstön työ Yhdysvalloissa 1900-luvun alkuvuosikymmeninä. Rockefeller tuki suuressa määrin tätä prosessia, erityisesti sosiaalityöntekijöiden ammatin professionalisointia.

Idea professionalisaatiosta perustui Abraham Flexnerin onnistuneeseen lääketieteen opetuksen uudistukseen ja Rockefellerin pyrkimykseen luoda lääkäriprofessio Kiinaan (Tuomi 2007). Yksi uudistuksen peruspilareista oli koulutuksen tieteellistäminen. Prosessin ajatuksena oli selkeästi erottaa toisistaan lääketiede käsityötaitoon perustuvana osaamisena, jossa ammatinharjoittaja opetti toista, ja lääketiede, jota opettivat validoidut lääketieteen tutkijat. Samalla pyrittiin poistamaan ensiksi mainittu käytäntö lääkärin ammatin oppimisen lähtökohtana. Reformin päätavoite oli kliinisen opetuksen kokoaikaistaminen. Tämä koulutuskäytäntö johdettiin monille muille hallinnon alueille, kuten sosiaalihuoltoon. (Turner 2006, 172–174.)

Tämä tarina on mielenkiintoinen sen takia, että hoitotyön professionalisaatiokehitystä on myös Suomessa toteutettu yhdysvaltalaisen esikuvan mukaan (Tuomi 1997, 35–43). Toisaalta on haluttu selkeä oma tieteellinen koulutus heille, jotka opettavat sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja- ja kättilökoulutuksessa hoitajia, ja toisaalta on haluttu, että vain hoitotyön edustajat päättävät koulutuksen tavoitteista, sisällöistä ja toteutuksesta. Tämä prosessi alkoi Suomessa jo 1920-luvulla ja sai päätöksensä vasta 1980- ja 1990-lukujen taitteessa, kun ensimmäiset hoitotieteellisen koulutuksen saaneet opettajat valmistuivat ja samoihin aikoihin lääkintöhallitus lopetettiin. Terveydenhuolto-oppilaitoksissa (aikaisemmin sairaanhoitajakouluissa) oli aloitettu jo varhemmin niin sanottu kolmannen asteen koulutus, ensin ylihoitajakoulutus ja

sittemmin oma opettajakoulutus. Molempiin vaadittiin pääsykokeen lisäksi sairaanhoitajakoulutus ja sairaanhoidon tai terveydenhoitajan erikoistumisopintoja. Lääkintöhallitus lääkärijohtoisena instituuttina oli ohjannut hoitajakoulutusta niin hyvässä kuin pahassakin koko historiansa ajan. Myös Rockefeller-säätiö osallistui Suomessa 50-luvulla prosessin eteenpäin viemiseen (Siivola 1985, 126–130), mutta WHO:n 70-luvulla tukemat sairaanhoitajan työn kehittämishankkeet olivat lopulta ratkaiseva askel ammatin professionaalisuuden suuntaan (Tuomi 1997, 38–41).

Tästä näkökulmasta voidaan sanoa, että Suomessa hoitotyön samoin kuin hoitotyön opettajien asiantuntijuus perustuu ensi sijassa siihen, että alan asiantuntijat opettavat tulevia opettajia tai ovat vastuussa koulutuksesta. Opettajien pedagoginen asiantuntijuus on kuitenkin hieman pulmallisempi kysymys, joka liittyy nykyiseen ammattikorkeakouluja ohjaavaan lainsäädäntöön ja sen suomiin koulukohtaisiin eroavaisuuksiin. Kansainvälisen vertailun kannalta asia on hyvin ongelmallinen, koska useimmissa maissa WHO:n koulutusstandardit eivät toteudu edes hoitotyön, saati hoitotyön opettajakoulutuksen osalta.

5.3 Hoitotyön opettajan opettajuus

Suomessa ammattikorkeakouluissa hoitotyön opettajilla on vähintään maisteritasoinen¹⁸ koulutus, johon liittyvät sivuaineena kasvatustieteen opinnot ja auskultointi¹⁹. Hoitotyön opettajuutta kuvaava perusprosessi on Holopaisen ja Tossavaisen (2003) mukaan opettajana olemisen dynaaminen prosessi. Opettajuuden sisältö ja sen merkitys yksittäiselle opettajalle muodostuvat vuorovaikutuksessa opiskelijoiden, muiden opettajien ja yhteistyötahojen kanssa. Osalle opettajuus on hyvin selkeä, mutta Kennyn, Pontin ja Mooren (2004) sekä Carrin (2007) mukaan hoitotyön opettajuuden suurin ongelma liittyy siihen, että huomattava osa alan opettajista on tehnyt jo ennen opettajaksi ryhtymistään pitkän työuran hoitajana. Osalle opettajista on vaikea luopua hoitajan identiteetistä ja siirtyä ekspertistä jälleen noviisiksi.

¹⁸ Ammattikorkeakouluissa on tulkittu, että YAMK-tasoinen koulutus vastaa ylempää yliopistotutkintoa eli maisteritasoa.

¹⁹ Ammattikorkeakouluasetuksen (1129/2014) mukaan jokainen ammattikorkeakoulu voi päättää itse, vaaditaanko lehtoraattiin tai yliopettajaksi valittavalta henkilöltä opettajakoulutus. Tampereen ammattikorkeakoulussa heiltä vaaditaan opettajakoulutus, mutta poikkeuksin. Opettajakoulutuksen puuttuminen saattaa alentaa palkkaluokkaa.

Hoitotyön opettajuutta on tutkittu suhteellisen paljon, ja vaikuttaa siltä, että alueen tutkimus on lisääntymässä. Holopainen, Hakulinen-Viitanen ja Tossavainen (2007) tekivät systemaattisen katsauksen vuosien 1990–2004 hoitotyön opettajuutta tarkastelevista tutkimuksista (N = 207). Heidän mukaansa opettajuutta on tarkastelu kolmesta näkökulmasta: opettajuuden laajentuminen, opettajan taitojen kehittyminen ja opettajan osallisuus työyhteisössä. Opettajuuden laajentuminen liittyy työn muutoksiin, monipuolisuuden lisääntymiseen sekä opettaja-opiskelijasuhteisiin. Tutkimukset opettajan taitojen kehittämisestä kuvailevat työn vaativuutta ja tunnuspiirteitä sekä opettajan työtehtävien kehittymistä. Tutkimukset, joissa tarkasteltiin opettajaa työyhteisönsä jäsenenä, keskittyivät opettajien työhyvinvointiin ja työpaikan ihmis- ja valtasuhteisiin. Holopaisen (2007; Holopainen, Tossavainen & Kärrnä-Lin 2008) tuloksissa keskeisimmäksi hoitotyön opettajuuteen vaikuttavaksi tekijäksi nousevat opiskelijat.

Carrin (2008) tutkimus kertoo paljon nykyajan hoitotyön opettajuuteen vaikuttavista seikoista. Hänen mukaansa seuraavat kolme tärkeää seikkaa vaikuttavat osaltaan hoitotyön opettajuuteen: hoitotyön muutos hoivasta tekniseksi toiminnaksi, opiskelijavalintoihin sisältyvät ongelmat ja opiskelijoiden lukumäärän kasvu. Hoitotyön opettajuus on paradoksissa, sillä hoitotyön opetus on rakentunut hoivan ympärille koko sen historian ajan, mutta nyt tekniikka on muuttamassa ratkaisevasti koulutuksen painopisteitä. Opiskelijavalintojen sisäänottomäärien kasvaessa opiskelijajoukot ovat muuttuneet heterogeenisemmiksi siten, että yhä suuremmalle osalle opiskelijoista koulutus alkaa olla liian kompleksista tai akateemista. Opettajuudessa alkaa yhä keskeisemmäksi muodostua ”äitinä oleminen”. Hoitotyön opetus on perinteisesti ollut pienryhmäopetusta, mutta yhä suuremmat opiskelijamäärät estävät pienryhmäopetuksen. (Carr 2008.) On kuitenkin hyvä huomata, että Suomessa näistä ”äideistä” on muovattu tutkijoita tai projektityöntekijöitä, osaamisensa muualle myyjiä, ja samalla opiskelijoiden aktiivisuus ja itseohjautuvuus on nostettu keskiöön.

Voidaan sanoa, että hoitotyön opettajat haluavat tutkimusten mukaan tehdä työnsä hyvin, mutta he kokevat, että työn reunaehdot – tekninen intressi – valtaavat työtä yhä enemmän ja luovat siten esteitä tehdä työ hyvin. Tämä synnyttää kysymyksen siitä, onko hoitotyön opettajuus muuttumassa teknisen intressin hallinnoksi vai sen hallinnaksi.

5.4 Hoitotyön opettajan opettajapätevyys

Kansainvälisessä ja erityisesti yhdysvaltalaisessa kirjallisuudessa pätevän hoitotyön opettajan ominaisuuksien tai tuntomerkkien yhteydessä puhutaan kahdesta, toisistaan hieman poikkeavasta merkityksestä: competence ja competency. Näiden termien määrittelyjä on lukuisia, määrittelyt ovat päällekkäisiä, eikä niitä käytetä kirjallisuudessa johdonmukaisesti (Gelmon 1999; Lazarus & Lee 2006). Lazarusin ja Leen (2006) mukaan pääkäsite on competence, jolla viitataan pätevyyteen, osaamiseen, yksilön omiin tietoihin, taitoihin, kykyyn ja käyttäytymiseen, jotta suoriutuu vaadituista tehtävistä korrektilisti (Davis ym. 2005; Starr, Shattell & Gonzales 2011; Ramsburg & Childress 2012). Competency-termillä viitataan myös pätevyyteen ja osaamiseen, mutta ulkoisiin odotuksiin: yksilön kykyyn osoittaa odotettuja taitoja tai täyttää tehtäviä, joita häneltä odotetaan tietyssä tilanteessa (Whelan 2006).

Suomalaisessa hoitotyön koulutustutkimuksessa puhutaan opettajan ominaisuuksista (Leino-Kilpi ym. 1995) tai opettajaan kohdistuvista vaatimuksista (Salminen 2000), jotka määritellään sisällöllisesti samoiksi: hoitokompetenssi, opetustaidot, arviointitaidot, persoonalliset tekijät ja suhteet opiskelijoihin. Nämä kaksi termiä viittaavat kansainvälisessä kirjallisuudessa esiintyviin pätevyyden kahteen puoleen.

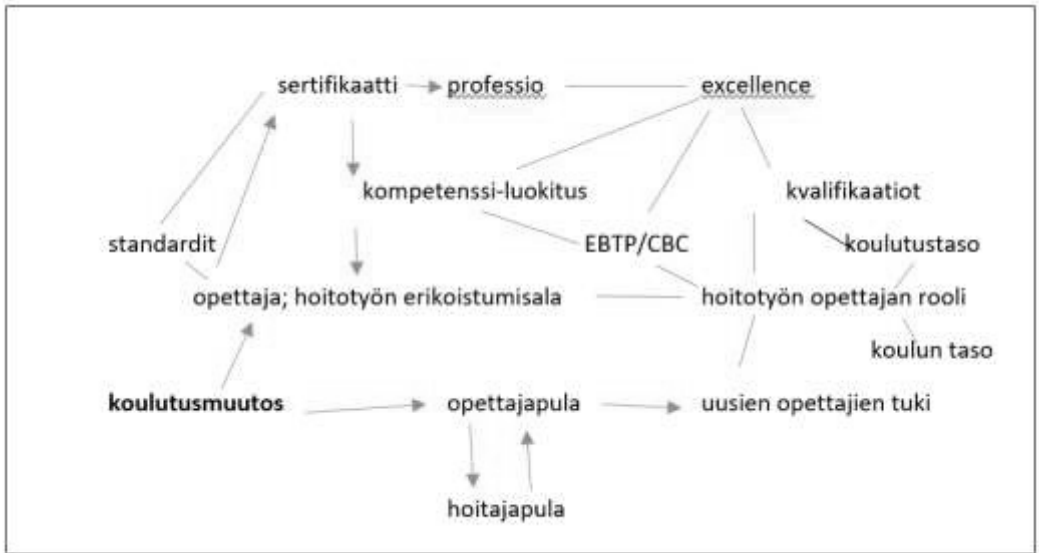
WHO:n (2016) lausunnoissa hoitotyön opettajan pätevyys jaetaan kahdeksaan ydinpätevyyteen (opettajan ominaisuuteen): ymmärrys (aikuisten) oppimisesta, opetus suunnitelman hallinta, hoitotyön kliininen osaaminen, tutkimusosaaminen, yhteistyöosaaminen, eettisyys ja professionaalinen toiminta, arviointiosaaminen sekä johtajuusosaaminen. Nämä kahdeksan ydinpätevyyttä jaotellaan kolmesta kahdeksaan tarkennettuun pätevyyteen. Toisaalta NLN:n (2016a, 2016b, 2016c) lausunnot painottavat tiedekunnan toimintaa opettajapätevyyden mahdollistajana. Muutoin ei kyetä ylläpitämään tasokasta, laatukriteerit täyttävää hoitotyön koulutusta.

5.5 Yhdysvaltalaisia keskusteluja hoitotyön opettajan asiantuntijuudesta

Suomalaisessa (Leino-Kilpi & Suominen 2007; Vierula ym. 2016; Stolt ym. 2018) tai kansainvälisessä kirjallisuudessa ei ole juurikaan pohdittu hoitotyön opettajan asiantuntijuutta ja sen kehittymistä. Jouduin lähestymään aihetta välillisesti, ”aihetodistein”. Keskeinen havaintoni oli, että aiheesta käyty vähäinen keskustelu on peräisin

lähes yksinomaan yhdysvaltalaisesta kirjallisuudesta. Toinen keskeinen havainto liittyy siihen, että sairaanhoitajien asiantuntijuuden kasvua on tutkittu suhteellisen paljon mutta kovin yksipuolisesti: ensi sijassa on tarkasteltu Bennerin (1984) mallin pohjalta kasvua noviiisista asiantuntijaksi, mutta hoitotyön opettajien asiantuntijuutta on tutkittu tosi niukasti (Ramsburg & Childress 2012; Gardner 2014). Niukka opettajiin kohdistuva asiantuntijuustutkimuskin on perustunut Bennerin (1984) malliin kolmessa tutkimuksessa (Ramsburg & Childress 2012; Thomas, Sievers, Kalgian, Mannings & Roger 2015; Poindexter 2013). Kirjallisuuden pohjalta kysymys hoitotyön opettajan asiantuntemuksesta tai asiantuntijuudesta (expertise) osoittautui varsin monisäikeiseksi ilmiöksi. Suomalaisen sairaanhoidon ja hoitotieteen historia osoittaa, että yhdysvaltalaisella hoitotyöhön liittyvällä keskustelulla on ollut merkittävä vaikutus muun muassa suomalaisen hoitotieteen koulutuksen rakenteeseen, hoitotieteelliseen tutkimukseen, tutkittaviin ilmiöihin ja käsitteisiin. Seuraavassa tarkastelen keskustelua hoitotyön opettajan asiantuntijuudesta yhdysvaltalaisena historiallisena, yhteiskunnallisena ja poliittisena tapahtumana.

Kuviossa 2 (seur. sivu) on hahmotettu kokonaisuutta, jonka avulla pyrin kuvaamaan yhdysvaltalaisesta ymmärrystä hoitotyön opettajan asiantuntijuudesta siten kuin lähteet avautuivat lukijalle. Olettavasti prosessi on historiallisesti paljon pidempi ja monimutkaisempi, mutta tämän aineiston perusteella voidaan sanoa, että noin 50 vuotta sitten hiljalleen alkanut hoitotyön opettajien koulutusmuutos selittää suurelta osin hoitotyön opettajan asiantuntijuuteen liittyvää keskustelua ja siinä esiintyvää termistöä 2000-luvulla. Ehkä opettajan asiantuntijuus on kiteytettävissä ajatukseen ”vaikka opettaisi hyvin, ei silti ole välttämättä hyvä opettaja”. Kuviota 2 selittää havainto, että hoitotyön opettajan asiantuntijuutta ei juurikaan tarkasteltu itsenäisenä käsitteenä, vaan se oli liitetty moniin muihin käsitteisiin ikään kuin voimasanan vahvistamaan niitä ja antamaan uskoa, että ne ovat tärkeitä. Keskustelussa liikuttiin sellaisten termien kuin *professio* ja *professionaalisuus*, *kvalifikaatiot*, *kompetenssit*, *sertifikaatit* ja *standardit* suunnassa. Niistä oli olemassa itsenäisinä termeinä paljon tutkimusta ja sanomista, mutta niiden syvälinen tarkastelu ominaan olisi vienyt tätä tutkimusta sivuraiteille.



Kuvio 2. Hoitotyön opettajan asiantuntijuuteen vaikuttavat tekijät
Yhdysvalloissa

5.5.1 Kansainväliseen kirjallisuuteen liittyvä käsitteellinen tarkennus

Puhun tässä tutkimuksessa hoitotyön opettajien asiantuntijuudesta. Hoitotyön opettajatutkimuksen kansainvälinen tarkastelu on hieman mutkikasta, koska pohjoismaissa hoitotyön opettajalta vaaditaan järjestelmällisesti opettajakoulutus. Kansainvälisillä kentillä vastaava vaade on vahvistunut vasta 2000-luvulla. Yhdysvalloissa (Benner ym. 2010, 224) ja WHO:n (2016) kansainvälisissä suosituksissa on puhuttu vahvasti hoitotyön opettajien (nurse educator) opettaja- tai kouluttajaosaamisen eli maisteri- ja tohtorikoulutuksen puolesta. Myös monissa Euroopan maissa nämä vaateet ovat vahvistuneet, vaikka Bolognan prosessi onkin jäänyt hoitotyön opettajakoulutuksessa huomioimatta (Jackson ym. 2009). Tämä koulutusvaade-ero selittää osin englanninkielisten käsitteiden nurse/nursing teacher ja nurse/nursing educator käyttöä kansainvälisissä julkaisuissa. Esimerkiksi Donner ym. (2005) kuvaavat, miten kliinisessä työssä neljän tunnin koulutuksella sairaanhoitajista koulutetaan opettajia (teachers). Toisaalta Kramer (1996) puhuu kliinisistä opettajista (educators tai teachers), joiden tehtävänä on ohjata opiskelijoita osastoilla. Davis ym. (2005) käyttävät termiä educator puhuessaan tiedekunnan opettajista, kliinisistä opettajista ja opettajista sairaaloiden koulutusohjelmissa. Yhdysvalloissa selitys on historiallinen ja koulutuspoliittinen, mutta termien käyttö on kansainvälisissä julkaisuissa epäohdonmukaista. Maissa, joissa englanti on äidinkieli, järjestelmät ja niiden historia ovat

erilaisia. Näiden erojen vuoksi nimet voivat olla samanlaisia, mutta ne viittaavat eri ilmiöihin. Kansainvälisissä julkaisuissa kirjoittavat henkilöt, jotka eivät puhu englantia äidinkielenään, eivät aina huomioi, että lähteet, joihin he viittaavat, ovat eri maista, tai he eivät tunne näiden eri maiden terminologiaa ja termien historiaa. Esimerkiksi suomalaiset käyttävät kansainvälisissä julkaisuissa termejä nurse teacher tai nurse educator viitattaessaan suomalaisiin hoitotyön opettajiin. Ehkä seuraavat alaluvut selvittävätkin hieman tätä ongelmaa, erityisesti koska käytän suomalaista ilmausta hoitotyön opettaja.

5.5.2 Koulutusmuutos hoitotyön opettajapulan takana

Yhdysvalloissa oli pula hoitajista, mutta katsotaan, että sen perimmäinen syy on opettajapula (Penn, Wilson & Rosseter 2008). AACN:n (American Association of Colleges of Nursing) tilastojen mukaan opettajapula on estänyt vuosina 2005–2007 yli 40 000 aloituspaikan täyttämisen vuosittain sekä kandidaatti- että maisteritasolla (Penn, Wilson & Rosseter 2008). Vuonna 2009 se esti yli 50 000 aloituspaikan täyttämisen (Slimmer 2012), ja vuonna 2011 luku oli jo yli 75 000 (Poindexter 2013).

Syynä hoitotyön opettajapulaan on pidetty muun muassa opettajien ikääntymistä, raskasta työtä, pientä palkkaa, opettajauran selkiytymättömyyttä sekä tyytymättömyyttä työhön (McAllister & Flynn 2016). Näin saattaa olla, kun viitataan globaalin hoitotyön opettajapulan syihin (Benner ym. 2010). Yhdysvaltalaisen hoitotyön opettajapulan takana katsotaan kuitenkin olevan ensi sijassa ANAn (American Nurses' Association) vuoden 1969 suosituksen mukainen kliinisten erikoisalojen painotus maisterikoulutuksessa, joka johti vaikeuksiin siirtyä hoitajasta opettajaksi (Schoening 2013).

Vaikeudet siirtyä hoitajasta hoitotyön opettajaksi liittyvät juuri maisteritason opintojen laajentamiseen. Kun ennen 70-lukua hoitajien koulutustaso oli kandidaattitaso ja opettajien maisteritaso, opettajakoulutus nosti henkilön koulutustasoa. 70-luvun jälkeen kliinistä työtä tekeville hoitajille avautui väylä maisteritasolle, jolloin hoitotyön opettajakoulutus tuotti vain toisen maisteritutkinnon. Toisaalta koulut valmistivat hoitajia yhteiskunnan eri tasojen toimintoihin, kuten lähihoitajia (associate) sekä kandidaattitason, maisteritason ja tohtoritason hoitajia. Hoitotyön opettajana toimimisen peruskvalifikaatio oli rekisteröity sairaanhoitaja ja (määrittelemätön) maisterin tutkinto (Nick, Sharts-Hopko & Leners 2013; Hagler, Poindexter & Lindell 2014; Bathe 2015).

Jo 1980-luvun puolivälissä kiinnitettiin huomiota siihen, että hoitotyön opettajakoulutusta vähennettiin huomasti siirryttäessä 70-luvulta 80-luvulle. 80-luvun lopussa vain 11 % hoitajakouluista tarjosi maisteritasoista opettajakoulutusta, ja prosenttimäärä väheni 90-luvulla siten, että vain neljällä prosentilla valmistuneista hoitotyön opettajista oli maisteritasoinen opettajakoulutus. (Schoening 2013.)

Opettajapulaan on pyritty vastaamaan lisäämällä koulutusmahdollisuuksia, laajentamalla jo olevia ohjelmia (Davis, Stullenbarger, Dearman & Kelley 2005) ja tarjoamalla muun muassa osa-aikaisia opettajuuksia (Culleiton & Shellenbarger 2007). Pulma on siinä, että kaikki opettajakoulutusohjelmat eivät täytä standardeja (Davis ym. 2005). Muun muassa Rogan, Crooks ja Durrant (2008) pyrkivät kehittämään uusia, valtakunnallisia standardeja hoitotyön opettajakoulutukseen. Voidaan sanoa, että 2000-luvulla hoitotyön opettajat aloittavat uransa vähäisemmällä opettajakoulutuksella kuin heidän kollegansa sukupolvi aiemmin; harvalla on formaalia opettajakoulutusta (Schoening 2013).

5.5.3 Koulutusmuutos teki opetustyöstä hoitotyön erikoistumisalan

Aineistosta käy selville, että Yhdysvalloissa hoitotyön opettamisesta kehittyi hiljalleen oma maisteritasoinen hoitotyön erikoistumisala (Hagler, Poindexter & Lindell 2014), esimerkiksi anestesiahoito tai mielenterveyshoito. Ennen 1970-lukua useimmat maisteritasoiset hoitotyön koulutukset keskittyivät joko hallinnon koulutukseen tai opettajakoulutukseen. Vuonna 1969 ANAn ehdotuksen mukaan hoitotyön koulutusten paino siirtyi kohti kliinisiä erikoiskoulutuksia, joiden painopiste oli hoitotieteessä. Ensimmäiset ehdotukset opettajakoulutuksen siirtämisestä hoitotyön erikoistumisalan suuntaan olivat syntyneet jo 1980-luvulla (Nick, Sharts-Hopko & Leners 2013).

5.5.4 Opettajantyön sertifiointi osana profession kehitystä

Benner ym. (2010) sekä Hagler, Poindexter ja Lindell (2014) perustelevat sertifiointikäytäntöä muun muassa sillä, että se olisi hyväksytty globaalisti vakuudeksi asiantuntijuudesta. Sitä pidetään osoituksena kliinisestä kompetenssista (Nick, Sharts-Hopko & Leners 2013). Sertifiointi on luotu validoimaan tiettyjä kvalifikaatioita ja professionaalisia suorituksia. Sitä pidetään merkinä professionalismista päinvastoin kuin lisenssiä (R.N.; Registered Nurse), joka takaa minimistandardien hallinnan kliinisessä työssä (Bathe 2015).

1900-luvun loppua kohden sertifikaatit olivat olleet hoitotyössä käytössä lähes 30 vuotta (Bathe 2015) ja niistä oli kehittynyt hoitotyön standardi (Nick, Sharts-Hopko & Leners 2013). NLN:n (National League for Nursing) kehittämä ANECP-ohjelma (Academic Nurse Educator Certification Program) ymmärrettiin tärkeäksi askeleeksi hoitotyön muutoskasvussa hoitotieteeksi (Nick, Sharts-Hopko & Leners 2013). Koska opetustyö oli hoitotyön erikoistumisala, oli ymmärrettävää, että vuonna 2003 alettiin kehittää opettajan erikoistumissertifikaattia (Nick, Sharts-Hopko & Leners 2013). Ajatuksena oli, että opettajat voivat osoittaa sertifikaatilla asiantuntemustaan omalla hoitotyön erikoistumisalallaan (Hagler, Poindexter & Lindell 2014; Bathe 2015). Yhdysvalloissa oli vuonna 2005 ensimmäinen opettajille suunnattu sertifikaattikoe (Nick, Sharts-Hopko & Leners 2013), ja kokeet ovat jatkuneet siitä lähtien (Bathe 2015). Kokeen läpäisseet saavat CNF-nimikkeen (Certified Nurse Educator; Nick, Sharts-Hopko & Leners 2013; Hagler, Poindexter & Lindell 2014; Bathe 2015).

Davis, Stullenbarger, Dearman ja Kelley (2005) suosittelivat kaksitasoista opettajien sertifikaattiprosessia. Tasolla 1 keskeistä on tunnistaa opettajan kompetenssit. Perusvaateena on Yhdysvalloissa rekisteröity sairaanhoitajan (R.N.) pätevyys, valmistuminen joko maisteri- tai tohtoriohjelmasta jostain hoitotyön kehittyneeltä (advanced) tasolta (Nick, Sharts-Hopko & Leners 2013; Hagler, Poindexter & Lindell 2014; Bathe 2015) ja opettajakoulutus. Tasolla 2 tunnistetaan kokenut opettaja, joka johtaa kehittämistä sekä ylläpitää ja parantaa hoitotyön koulutusohjelmien laatua. (Davis ym. 2005.)

Käytännön haasteeksi on muodostumassa toisaalta Bathen (2015) tutkimuksen mukaan se, että lähes puolet sertifioituista opettajista on jäämässä eläkkeelle ennen vuotta 2023. Tosin samaisen tutkimuksen mukaan sertifikaatti kiinnostaa vähemmän kokeneita opettajia kuin kokemattomia. Toisaalta vaikka tutkimukset tukevat kliinisen sertifikaatin etuja hoitotyön tulosten kannalta, ei ole näyttöä sertifikaatin vaikutuksista opetukseen tai opiskelutuloksiin (Nick, Sharts-Hopko & Leners 2013; Bathe 2015). Ei ole tutkimuksia, joissa kiinnitettäisiin huomiota opettajien sertifikoitumiseen ja sen merkitykseen opetuksen tuloksiin tai oppimiseen (Hagler, Poindexter & Lindell 2014).

5.5.5 Sertifikaattiarviointi vaati työn kompetenssiluokituksen

Opettajan työn sertifikaattikokeen sisältöjen määrittämiseksi piti kehittää hoitotyön opettajan työn kompetenssiluokittelu (Nick, Sharts-Hopko & Leners 2013; Hagler, Poindexter & Lindell 2014; ks. luku 5.4), koska se on sertifikointiprosessin perusta (Davis ym. 2005). Uskottiin, että opettajien kompetenssien käyttö sertifikaattiprosessin perustana edistää positiivista kuvaa opettajista (Davis ym. 2005; Bathe 2015). Sen ajateltiin myös helpottavan opettajapulaa (Flood & Powers 2012).

NLN:n (2005) kehittämässä ANECP-ohjelmassa (Academic Nurse Educator Certification Program) määriteltiin kahdeksan hoitotyön opettajan kompetenssia: 1) oppimisen tukeminen, 2) oppijan kehittymisen ja sosiaalistumisen helpottaminen, 3) arvioinnin kehittäminen, 4) OPS-suunnittelun ja opetusohjelmien arviointiin osallistuminen, 5) muutosagenttina ja johtajana toimiminen, 6) jatkuva laadun parantaminen opettajan roolissa, 7) tieteelliseen ajatteluun sitoutuminen ja 8) oppimisympäristössä toimiminen (McNeill, Parke, Nadeau, Palayo & Cook 2012; Ramsburg & Childress 2012; Hagler, Poindexter & Lindell 2014). Kirjallisuuden (Johnson, Aasgard, Wahl & Salminen 2002; Davis ym. 2005; Ramsburg & Childress 2012) mukaan kompetenssipohjainen koulutus on saavuttanut suuren merkityksen kansallisesti Yhdysvalloissa koulutuksen laadun ja vastuullisuuden takaamiseksi. Opettajan kompetenssia pidetään tärkeänä hoitajien koulutuksessa, koska opettajan oletetaan valmistavan opiskelijat kohtaamaan terveydenhuollon haasteet (Johnson ym. 2002). Ramsburgin ja Childressin (2012) mukaan opettajan kompetenssia ei voi aliarvioida; se vaikuttaa suoraan tulevien hoitajien taitoihin ja taitavuuteen.

WHO:n (2016) johdolla laadittiin 2010-luvun jälkipuoliskolla kuvaus hoitotyön opettajan keskeisistä kompetensseista. Taustalla olivat vuosikymmenen alussa julkaistut hoitajien koulutusta koskevat raportit. Toisena oli huomio, että alueellisesti ja kansallisesti oli luotu erilaisia opettajien kompetenssiluokitteluja, jotka eivät vastanneet senhetkisen terveydenhuollon ja koulutuksen vaatimuksia. Kolmanneksi katsottiin, että oli tarvetta kansainväliselle hoitotyön opettajien laatuvaatimuskuvaukselle. (WHO 2016.)

WHO:n (2016) keskeiset kompetenssit sisälsivät kaksi pääaihealuetta. Ensimmäinen liittyi opettamiseen ja oppimiseen kahdeksalla aihealueella: 1) aikuisten oppimisen teoriat ja periaatteet, 2) opetussuunnitelma ja sen täytäntöönpano, 3) hoitotyön osaaminen, 4) tutkimus ja evidenssi, 5) kommunikointi, yhteistyö ja kumppanuus, 6)

eettiset ja lailliset periaatteet ja professionalismi, 7) seuranta ja arviointi sekä 8) johtajuus ja tuki. Jokainen aihealue sisälsi puolestaan kolmesta kahdeksaan tarkentavaa ala-aihealuetta.

Toinen pääkohta liittyi opettajaksi pääsemisen vaatimuksiin. Tässä oli vain neljä tekijää: 1) hoitajakoulutus, 2) hoitajakoulutuksen taso (lisenssi/rekisteröity), 3) vähintään kahden vuoden hoitotyön kokemus viisi vuotta ennen opettajakoulutusta ja 4) formaali opettajakoulutus joko ennen opettajatyösuhteen alkua tai nopeasti työsuhteen alettua. (WHO 2016.)

Kompetenssilistat ovat pitkiä ja kunnioitettavia, ja vaikka opettajan roolin katsotaan kehittyneen kattamaan kompetenssien moninaisuuden, niiden kaikkien aktivointi voi olla haastavaa kokeneellekin opettajalle, saati aloittelijalle (Ramsburg & Childress 2012). Choudhryn (1992) ja Gardnerin (2014) tutkimuksissa tuli ilmi vastaajien epäily siitä, että kompetenssivaateet ovat epärealistisia – saavuttaako yksilö niitä koskaan? Toisaalta niiden tärkeyttä ei kielletä; kukaan opettaja ei halua tulla nimitetyksi epäpäteväksi, eikä yksikään opiskelija halua epäpätevää opettajaa (Gelmon 1999).

Huomiota on kiinnitetty siihen, että opettajien kompetenssiluokitusten eri piirteiden arvostus liittyy työkokemukseen. Mitä vähemmän opettajalla oli opettajakokemusta, sitä enemmän hän arvosti kliinisiä taitoja ja opetustaitoja muiden kustannuksella. Tutkijan rooli ja opiskelijoiden tuki tulivat esille vahvemmin vasta kokemuksen lisääntyessä. (Davis ym. 1992; Johnson ym. 2002.) On ymmärrettävää, että aloittelevat opettajat eivät yksinkertaisesti ehdi kiinnittää huomiota muuhun kuin oman selviytymisensä kannalta tärkeisiin kohtiin ja ahdistuvat kompetenssikeskustelussa, koska kompetenssiluetteloita on 35-luokkaisesta (Secombe, Hiscox & Wilson 2009) yli 100-kohtaisiin listoihin (Penn, Wilson & Rosseter 2008). Voidaan sanoa, että kompetenssikuvaukset sopivat pääasiassa eksperttitason opettajaan, mutta noviisitason opettajan odotuksia ei ole selkeästi määritelty (McAllister & Flynn 2016). Opettajien potentiaaliset erot liittyvät muun muassa kliiniseen kokemukseen, professionaaliseen kasvuun, hoitotyön alueeseen, jossa on työskennellyt, sekä kasvatustieteelliseen taustaan (Ramsburg & Childress 2012). Lisäksi on huomioitava, että kompetenssien painotukset vaihtelevat suuresti sen mukaan, millä koulutustasolla yksittäinen opettaja toimii (Davis ym. 2005). Koulutuksen eri tasoilla painotetaan erilaista osaamista: lähihoitajatasolla kliinistä osaamista ja tohtoritasolla tutkimuksellisuutta (Choudhry 1992; Davis ym. 2005; Poindexter 2013).

Kompetenssiluokittelujen pohjalta tehtyjä opettajamääritelmiä kritisoidaan ensi sijassa siitä, että ne kuvaavat enemmän sitä, millainen opettaja on kuin sitä, mitä hän tekee (Gelmon 1999). Kritiikki on saanut myös periaatteellisia ulottuvuuksia. Esimerkiksi Tedesco-Schnek (2013) kritisoi näyttöön perustuvia, mitattavia kompetenssiluokitteluja siitä, että ne ovat peräisin traditionaalisesta, patriarkalisesta koulutusrakenteesta ja positivistisesta paradigmasta, joka hallitsee terveydenhuoltoa ja on itse asiassa kehittämisen este.

McAllisterin ja Flynnin (2016) mukaan kyvyt (capabilities) kuvaavat ehkä enemmän professionaalista toimintaa kuin kompetenssit. Hoitotyön opettajien kyvyt liittyvät kokemukseen, koulutukseen, julkaisuihin ja projekteissa toimimiseen (McAllister & Flynn 2016). Kompetenssit eivät myöskään kerro erinomaisuudesta (excellence). Opettajan erinomaisuus ei sisällä vain asiantuntevaa opetusta, vaan se vaatii myös visiointia, tiedonhalua ja sitoutumista tutkimukseen, miten jatkuvasti parantaa opetustaan. (Rosetti & Fox 2009; McAllister & Flynn 2016.) Rosettin ja Foxin (2009) tutkimuksessa nousi esille neljä opettajan erinomaisuuteen liittyvää kategoriaa: läsnäolo, oppimisen edistäminen, opettajana oppiminen sekä innostus opettamaansa asiaa kohtaan.

5.5.6 Opettajan kvalifikaatiot

Yhdysvaltalaisissa teksteissä puhuttiin kvalifikaatioista, joilla viitattiin opettajien koulutustasoon (McAllister & Flynn 2016). Yhdysvalloissa kokoaikaiselta hoitotyön opettajalta odotetaan yleisesti maisteritasoista koulutusta (Penn, Wilson & Rosseter 2008). Myös Euroopassa useimmissa maissa hoitotyön opettajalta vaaditaan yliopistotutkinto, mutta Euroopassa ei ole konsensusta, mitkä ovat minimikvalifikaatiot tai vaadittu kokemus opettajilta, eikä ole jaettua ymmärrystä opettajan roolista (Jackson, Beil, Zabalegui, Palese, Sigurðardóttir & Owen 2009).

5.5.7 Hoitotyön opettajan moniroolisuus

Useimmilla henkilöillä, jotka siirtyvät hoitotyön opettajan uralle, on hieman tietoa tulevasta kaksoisroolista sekä kliinisenä että kouluttamisen asiantuntijana. Tähän rooliin sisältyy kaksi oletusta. Koska hoitaminen on kliinistä työtä, toisaalta oletetaan, että hoitamista opettava on myös kliinisen hoitamisen asiantuntija. Toisaalta on oletus, että jos joku on kliinisen hoitamisen asiantuntija, hän pystyisi ”luonnollisesti” siirtämään tämän osaamisen aloittelijoille ja opiskelijoille. (Ramsburg & Childress

2012.) Tutkimustulokset osoittavat, että uusilla opettajilla on kokemusta opettamisesta, mutta harva on kuitenkaan valmistautunut laitoksen kompleksisiin rooli-odotuksiin. Useimmat ovat sisällön asiantuntijoita mutta eivät opettamisen. (Davis ym. 1992; Gardner 2014.) Aloittavat opettajat, joilla on vahva kliininen tausta, törmäävät merkitykselliseen roolin muutokseen, koska opettajuuden vahvistaminen vaatii erilaisia osaamisia kuin hoitajana toimiminen (Ramsburg & Childress 2012). Formaalin pedagogisen koulutuksen puute saattaa johtaa vaikeuksiin kehittyä opettajana.

Huomio, että kliininen asiantuntijuus on välttämätöntä, mutta se ei ole riittävä hoitotyön opettajan työssä (Poindexter 2013), sisältää lukuisia muita rooli-vaatimuksia, joihin aloittava opettaja törmää. Kliinisen ja opettajan asiantuntijuuden balanssin lisäksi rooliin liittyy myös muita taitoja, kuten tutkimus-, hallinto- ja yhteistyötaitoja sekä kollegoiden että opiskelijoiden kanssa. (Choudhry 1992; Davis ym. 1992; Davis ym. 2005; Little & Milliken 2007; Jackson ym. 2009; Poindexter 2013). Nykyään opettajalta vaaditaan myös markkinoijan, neuvottelijan ja yrittäjän taitoja (Jackson ym. 2009).

Tutkimukset eivät ole kuitenkaan kyenneet erittelemään, miten nämä roolit ja opettajan kvalifikaatio-odotukset erottuvat eri instituutioiden ja opettajien aseman mukaan (Poindexter 2013). On kuitenkin nähtävissä, että toisaalta opettajan oma koulutustaso ja toisaalta instituutin asema koulutushierarkiassa vaikuttavat odotuksiin ja odotusten täyttymiseen. (Davis ym. 1992; Davis ym. 2005; Penn, Wilson & Rosseter 2008; Ramsburg & Childress 2012; Poindexter 2013.)

Hoitotyön opetusohjelmat eritasoisissa kouluissa vaativat erilaisia opettajan kvalifikaatioita ja kompetensseja, jotka liittyvät kunkin koulutustasoon (Jackson ym. 2009; Poindexter 2013). Myös selkeät institutionaaliset järjestelyt saattavat vaikuttaa odotuksiin, kuten lyhytaikaiset tai osa-aikaiset sijaiset, jotka ovat kliinisen työn osaajia mutta noviiseja opetuksessa. Yksi selitys tähän liittyy opettajapulaan, joka osaltaan murentaa opettajien ja opetuksen tasoa. (Little & Milliken 2007.) Institutionaalisenä tekijänä nähdään myös se, että kouluista, joissa koulutetaan hoitajia, puuttuu strateginen johtaminen opettajan roolin kehittämiseksi. Koska se puuttuu, on epärealistista odottaa hoitotyön opettajien täyttävän opetuksen, kliinisen osaamisen, tutkimuksen ja kehittämisen sekä hallinnon roolit. (Jackson ym. 2009.)

Tutkimusten mukaan opettajan kokemuksella ja formaalilla opettajakoulutuksella on merkittävä rooli hoitotyön opettajan taidoissa. Ramsburgin ja Childressin (2012) tutkimuksen mukaan tohtorikoulutuksen saaneet yliopisto-opettajat raportoivat

tilastollisesti merkittävästi parempaa taitotasoa kuin alemman tason koulutuksen saaneet ja alemmilla tasoilla toimivat opettajat. Opettajat, jotka opettavat master-tasolla, raportoivat puolestaan tilastollisesti merkittävästi parempaa taitotasoa kuin opettajat, jotka työskentelevät associate-, diploma- tai bachelor-tasolla. (Ramsburg & Childress 2012.) Opettajilla, joilla itsellään on master-tason tutkinto, ei Davisin ym. (1992) mukaan ole kovin paljon ymmärrystä opiskelijoiden ”palvelusta” ja vielä vähemmän tutkijan roolista osana opettajan työtä. Schriner ja Harris (1984) toivat jo 80-luvulla esille huomion, jonka mukaan opettajan professionaalinen asenne ja koulutustaso liittyvät yhteen. Ramsburgin ja Childressin (2012) tutkimus lähes 30 vuotta myöhemmin tukee tätä väitettä.

5.5.8 Huoli aloittavan opettajan hoitotyön opettaja-asiantuntijuuden löytmisestä

Uudet opettajat eivät ole juurikaan kasvatustieteellisesti valmistuneita opettajan rooliin (Davis ym. 1992). Syyt aloittaa opettajan työt ovat monenlaiset, ja harva on aloittanut hoitajauraansa tarkoituksena olla opettaja (Gardner 2014). Aloittelevat opettajat tarvitsevat koulutustaustastaan ja instituutioista riippumatta kasvatustieteellistä valmistautumista voidakseen asettua onnistuneesti opettajan rooliin. (Choudhry 1992.) Heillä on vaikeuksia ymmärtää ja pitää kliininen taito sekä pedagoginen taito tasapainossa, koska jälkimmäisestä ei ole tietoa tai kokemusta (Gardner 2014). Ylipäätään akateeminen ympäristö on uusille opettajille hyvin erilainen kuin se, mihin he ovat aiemmassa työssään tottuneet (Penn, Wilson & Rosseter 2008; Schoening 2013), mutta on huomattava, että odotetut osaamisen tasot vaihtelevat suuresti opettajan aseman ja instituution mukaan (Poindexter 2013).

Mentorointia pidettiin merkittävimpänä keinona vahvistaa uusien opettajien roolia ja opettaja-asiantuntijuutta (Nugent, Bradshaw & Kito 1999; Eifler & Veltri 2010; Jacobson & Sherod 2012; Ramsburg & Childress 2012; Slimmer 2012; Spencer 2013; Gardner 2014; Seekoe 2014). Virallisten mentorointiohjelmien luominen ymmärretään tärkeäksi (Eifler & Veltri 2010; Gardner 2014; Seekoe 2014), ja jos virallista mentorointia ei ole järjestetty, epävirallinen mentorointi ja tuki osoittautuvat elintärkeiksi kuten myös kokeneempien opettajien seuraaminen ja havainnointi (Rosetti & Fox 2009; Gardner 2014). Erilaiset vertaisarvioinnin muodot (peer review, peer evaluation, peer observation, peer-supported review) nähdään tärkeinä opettajan asiantuntijuuden kasvun ja korkeamman tason ajattelun taitojen oppimiskeinoina (Murphy & Bradshaw 2013). Muina opettajan taitojen kehittämisen tapoina tuodaan esille

osallistuminen alan konferensseihin, osallistuminen laitoksen kehittämiseen, erilaiset työhön liittyvät esitelmät ja itseopiskelu. Sitä kuitenkin korostetaan, että eksperttien ja noviisien kouluttaminen yhdessä johtaa kaikkien turhautumiseen. (Gardner 2014.)

Mentoroinnin eduksi koetaan tietojen, taitojen ja asiantuntijuuden jakaminen, kun opettajat puhuvat keskenään ja opettavat toisiaan. Kokeneempien opettajien persoonalliset arvot ja näkemykset voivat luoda perustaa ja olla tärkeitä uudelle opettajalle, joka haluaa kehittää opetustaan. (Rosetti & Fox 2009; Jacobson & Sherod 2012.) Virallisen mentorointiohjelman uskottiin lisäävän muun muassa koulutuksen veto-voimaisuutta (Seekoe 2014). Mentoroinnin puutteen puolestaan uskottiin johtavan moniin työpaikkaongelmiin, kuten siihen, että uudet opettajat eivät viihdy työssään tai eivät saa kiinni opetuksen rytmistä ja vaihtavat työpaikkaa (Seekoe 2014).

5.5.9 Opettajat näyttöön perustuvan opetuksen asiantuntijoina

WHO:n (2016) suosituksen mukaisesti hoitotyön opettajien kompetenssiluokitus tarjoaa hyvän pohjan kehittää kompetensseihin perustuvaa opetussuunnitelmaa opettajakoulutuksen (CBC; competence-based curriculum for nurse educators) perustaksi. Toisaalta näyttöön perustuvaa opetusta (EBTP; evidence based teaching practice) pitäisi käyttää systemaattisesti opetussuunnitelmien laatimisessa, opetus- ja oppimisstrategioiden suunnittelussa ja valinnassa, arvioinnin suunnittelussa, neuvonnassa ja muissa koulutukseen liittyvissä hankkeissa (Kalb, O'Conner, Brockway, Rieron & Sendelbach 2015). Kompetenssiluokitukset ja EBTP ymmärretään oleelliseksi osaksi opettajan asiantuntijuuden kehittymistä. Haglerin, Poindexterin ja Lindellin (2014) mukaan kompetensseihin vastaaminen vaatii, että opettajat ovat asiantuntijoita EBTP:ssä.

Kalbin ym. (2015) mukaan useissa tutkimuksissa on tarkasteltu sitä, kuinka opettajat käyttävät EBTP:tä. Heidän yhteenvedonsa perusteella voidaan todeta, että tarvitaan lisätutkimusta EBTP:n vaikuttavuudesta koulutukseen, kurssien sisältöön, opiskelijoiden kliinisen harjoittelun kokemuksiin sekä opettajien professionaaliseen toimintaan. Kalbin ym. (2015) tutkimuksen tulosten mukaan hoitotyön opettajat pitivät yksimielisesti EBTP:tä positiivisena. Se on oleellinen osa opettajakoulutusta. Muutamat vastaajat kuitenkin kertoivat, että he tunsivat näyttöön perustuvan toiminnan (EBP; evidence based practice) mutta eivät tunteneet EBTP:tä tai eivät nähneet sen merkitystä opetuksessaan tai opettajan vastuissa. (Kalb ym. 2015.)

Tedesco-Schnek (2013) kritisoi EBP:tä, EBTP:tä ja EBC:tä (evidence-based, measurable competencies) ensi sijassa aktiivisen oppimisen ja kriittisen ajattelun estämisestä, koska niiden tarjoamassa maailmassa vastaukset ovat jo valmiina ylhäältä annettuina. Tietyllä tavalla nämä jatkavat lääketieteellisen, empiristisen paradigman ylivaltaa hoitamisessa. (Tedesco-Schnek 2013.) Näkökulmana on, että EB-alkuiset toiminnot antavat vallan hoitamisessa empirististä tutkimusta tekeville tutkijoille, ja hoitotyön opettajan asiantuntijuus on lähinnä näiden tutkimusten konsensuksen tunnistamista.

5.5.10 Hoitotyön opettajan asiantuntijuus yhdysvaltalaisessa kontekstissa

Ramsburgin ja Childressin (2012) tutkimuksen mukaan yli 20 vuotta opettajan työssä olleet raportoivat merkittävää eroa 5 vuotta työssä olleisiin nähden. Nämä tulokset tukevat Dreyfusin ja Dreyfusin (1999) johtopäätöstä, jonka mukaan spesifi kokemus lisää taitoja, koska kokemus vaikuttaa tiedon hankintaan. Tässä tapauksessa opetuskokemus ennemminkin kuin kliininen kokemus johtaa tietotaitoon, jota opettaja tarvitsee. Tulokset tukevat näkemystä, että kokemuksella on merkittävä osuus taitotasoon ja että formaali koulutus ja sen taso vaikuttavat merkittävästi taitojen hankkimiseen. Tulokset tukevat myös Bartelsin (2007) näkemystä, että master-taso valmistaa ymmärtämään hoitotyötä tieteen ja toiminnan näkökulmasta mutta ei valmista kehittämään tutkijan ja hoitotieteen asiantuntemusta. Bartelsin mukaan tämä kehitys aktivoituu tohtorikoulutuksessa ja on kriittinen taito akateemisella uralla. (Ramsburg & Childress 2012.)

Ramsburg ja Childress (2012) tukevat myös ajatusta, jonka mukaan tohtoritutkinnon suorittaneilla yliopisto-opettajilla odotetaan olevan enemmän tai parempaa asiantuntijuutta kuin college-tason opettajilla (Seekoe 2014). Vaikka kliininen kompetenssi ei automaattisesti käänny hoitotyön opettajan asiantuntijuudeksi akateemisessa yhteydessä (Spencer 2013), Ramsburgin ja Childressin (2012) tulosten mukaan opettajien taitotasossa ei ole eroa sen perusteella, montako vuotta on työskennellyt kliinisessä työssä. Opettajuudessa asiantuntijaksi kasvaminen vaatii opettajakokemusta, aikaa ja työtä (Spencer 2013). Opetustoimi ei ole intuitiivista, eikä opettajan ura ”vain aukea” (Rosetti & Fox 2009).

Yhteenvedona voitaneen todeta, että hoitotyön opettajan asiantuntijuutta on tutkittu ja siitä on kirjoitettu vähän, kuten sekä Ramsburg ja Childress (2012) että Gardner (2014) toteavat, mutta terminä siihen viitataan paljon. Se yhdistetään lukuisiin eri

termeihin, ja hoitotyön opettajan asiantuntijuus on mukana näiden termien alaa kuvattaessa.

Tässä esitetty aineisto kertoo yksipuolisesti yhdysvaltalaisesta asiantilasta suurelta osalta siksi, että kansainvälisissä julkaisuissa se korostuu. Lähes 60 vuoden aikana hoitotyön opettajan asiantuntijuuden ehdot ovat muuttuneet sekä hoito- että koulutuspoliittisista syistä. 1970-luvulla haluttiin parantaa hoitajien koulutustasoa, eikä ehkä ole kovin uskaliaista väittää aineiston perusteella, että samalla yksipuolistava oletus siitä, että hyvä kliininen taito on riittävä ehto hoitotyön opettajan työhön, valtasi tulkintaa hoitotyön opettajan asiantuntijuudesta. Aineistosta on myös tulkittavissa, että opettajakoulu ei sinänsä havahduttanut päättäjiä huomaamaan opettajakoulutuksen kriisiä vaan ensi sijassa hoitajakoulu. Hoitajakoulu johtui koulutustarjonnan riittämättömyydestä, jonka taustalla oli puute opettajista. Sitä lähdettiin ratkaisemaan lukuisin eri ”häätäpukeinoin” kiinnittämättä huomiota opettajan pedagogiseen asiantuntijuuteen. Kiinnostavaa on myös se, että opettajan asiantuntijuutta lähdettiin tunnustamaan hoitotyössä käytetyillä välineillä, kuten standardi- ja kompetenssiluokituksilla ja sertifiikaateilla. Tämä oli siinä mielessä ymmärrettävää, että hoitotyön opettajan työ alettiin ymmärtää sairaanhoitajakoulutuksen yhdeksi erikoistumislinjaksi ja siten analogiseksi hoitotyölle. Kirjallisuudessa myös lisäperusteluna tuotiin esille, että nämä ovat kansainvälisesti hyväksytyjä käytänteitä²⁰.

Kvalifikaatiokeskustelussa korostetaan paitsi hoitotyön opettajan koulutustasoa myös formaalia opettajakoulutusta. Esimerkiksi Benner ym. (2010) tähdentävät, että jos hoitajien koulutusta halutaan radikaalisti kehittää, yksi linjaus on, että opettajakoulutus olisi osana maisteri- ja tohtorikoulutusta (Benner ym. 2010, 224). Muun muassa Poindexter (2008) toteaa, että sellaiset alan suuret organisaatiot kuten AACN (American Association of Critical-Care Nurses), CCNE (the Commission of Collegiate Nursing Education), NLN (National League of Nursing) ja NLNAC (the National League of Nursing Accrediting Commission) suosittelevat tai vaativat hoitotyön opettajille opettajakoulutusta mutta eivät tarkenna, mitä se tarkoittaa. Lopulta kysymys hoitotyön opettajakoulutuksesta jää auki, mutta useissa kirjoituksissa kuitenkin kritisoidaan monenmoisia lyhytkursseja, myös formaaleja lyhytkursseja.

Kiistatta hoitotyön opettajan asiantuntijuuden katsottiin liittyvän opettajan työssä hankittuun kokemukseen. Tässä mielessä aloittelevaa tai edes muutamia vuosia työssä ollutta opettajaa ei voi sanoa opetustyön asiantuntijaksi, mutta toki hän voi

²⁰ Tässä perustelussa on ehkä relevanttia kysyä, kumpi on muna ja kumpi on kana.

olla jonkin yksittäisen alueen asiantuntija ja oletettavasti onkin omalla kliinisellä hoitotyön alueellaan. Voitaneen sanoa, että hoitotyön opettajan asiantuntijuus ei ole vain hoitamiseen, opettamiseen ja tutkimukseen kuuluvaa tietoa, vaan siihen liittyy kokemuksen tuomaa taitoa, yhteistyökykyä, asennetta ja näkemystä. Lisäksi tämä aineisto vihjaa siihen suuntaan, että hoitotyön opettajan asiantuntijuus tulee ilmi paitsi kykynä vastata ulkoisiin vaateisiin myös persoonallisina käytänteinä ja ratkaisuina.

5.6 Tarkastelu

Tutkimukseni tavoitteen näkökulmasta oli hieman yllättävääkin, että hoitotyön opettajan opettaja-asiantuntijuutta on tutkittu huomattavan vähän ja että vähäinen tutkimus tämän aineiston perusteella perustuisi Bennerin (1984; Benner, Tanner & Chesla 1999) hoitotyöhön luomaan malliin. Toisaalta kansainvälinen keskustelu hoitotyön opettajan asiantuntijuudesta on silmiinpistävän vähäistä. Yksi opettajien asiantuntijuutta sivuava artikkeli löytyi Iranista (Heydari, Hosseini & Moonaghi 2015) ja kolme Euroopasta (Jackson ym. 2009; Gardner 2014; Salminen ym. 2010).

Tarkasteluni pohjalta Yhdysvalloissa puhutaan opettajan asiantuntijuudesta, mutta se tuodaan mukaan keskusteluun ikään kuin vahvistamaan tai antamaan lisäarvoa varsinaiselle keskustelun aiheelle. Kuvio 2 (s. 103) syntyi tästä havainnosta. Tämä havainto myös vahvisti näkemystä hoitotyön opettajan opettaja-asiantuntijuuden kompleksisesta luonteesta. Itse hoitotyön opettajan asiantuntijuus jäi lopulta tarkastelussa varsin laihaksi. Kriittisesti voidaan todeta, että kansainvälisyys ja hoitotyön asiantuntijuuden haaste ovat enemmän kuin englanninkieliset artikkelit.

Yhdysvaltalaisen keskustelun avaaminen avarsi mielenkiintoisesti yhteyksiä suomalaisiin hoitotyön koulutus- ja opettajatkaisuihin. Suomessa vuonna 1979 aloitettu hoitotieteen koulutus oli analoginen amerikkalaiselle mallille: pääaineena oli hoitotiede ja vaihtoehtoisina opiskelusuuntauksina hallinto tai opettajakoulutus. Koulutus on jatkunut periaatteessa tällaisena jo lähes 40 vuotta, mutta opettajakoulutuksesta on eräissä laitoksissa tullut ikään kuin sivuaine hallinnon koulutukseen. Samaan aikaan kliinisen asiantuntijan koulutus on lisääntynyt. Toisena vaihtoehtona on maisterin tutkinto, johon liitetään ammatillinen opettajakoulutus. Kolmas vaihtoehto on terveydenhuollon ylempi ammattikorkeakoulututkinto (maisteritaso) ja ammatillinen opettajakoulutus. Joka tapauksessa vaaditaan kliinistä osaamista eli sairaanhoitajan tutkintoa pohjakoulutuksena ja työkokemusta. Oletuksena on, että hoitotyön opettajan asiantuntemus alkaa hoitotyöstä ja sen osaamisesta.

Ammattikorkeakoulut olivat tuomassa tähän keskusteluun kiinnostavan näkökulman ehdottamalla sekä kättilö- että terveydenhoitajakoulutusta ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutuksiksi. Jo varhemmin ammattikorkeakouluissa on aloitettu kliinisen asiantuntijan koulutus hieman analogisena samannimikkeiselle yliopistokoulutukselle. Suomessa ollaan siten paljolti samassa tilanteessa hoitotyön opettajakoulutuksen suhteen kuin Yhdysvalloissa. Vaikka Suomessa hoitotyön opettajakoulutusta ei ole nimetty hoitotyön erikoistumisalaksi, hoitotyön opettajien yliopistokoulutus on osin hiipumassa ja muuttumassa osaksi ammattikorkeakoulujen ammatillista opettajakoulutusta. Olisiko perusteltua epäillä, että tilanne Suomessa olisi sama tai lähestymässä samaa kuin Yhdysvalloissa vuosituhaten alussa (Schoening 2013)? Suomessa 2020-luvulla monet hoitotyön opettajat aloittavat uransa vähäisemmällä formaalilla opettajakoulutuksella kuin heidän kollegansa sukupolvi aiemmin.

Vaikka hoitotyön opettajan asiantuntijuudessa uskotaan kokemuksen tuomaan voimaan, formaalia opettajakoulutusta ei väheksytä. Opettajan koulutustasolla ja pedagogisella koulutuksella katsotaan olevan vaikutusta hoitotyön opettajan asiantuntijuuden kehittymiseen unohtamatta kliinistä osaamista (Davis ym. 2005; Ramsburg & Childress 2012; Gardner 2014). Aiheesta puhuttaessa on huomattava termin nurse educator suhde suomalaiseen termiin hoitotyön opettaja. Nurse educator viittaa yhdysvaltalaisessa yhteydessä kaikkiin hoitajien opettajiin riippumatta siitä, millä koulutushierarkian tasolla ollaan. Aluksi Suomessa vain terveydenhuoltoalan koulujen tasolla puhuttiin hoitotyön opettajista. Tämä juontaa juurensa 1970-luvulla alkaneeseen hoitotyö-käsittekeskusteluun, jossa ei lopulta saavutettu konsensusta. 2010-luvulla on alettu puhua myös toisen asteen lähahoitajakoulutuksen opettajista hoitotyön opettajina. Vanhemman polven opettajat vierastavat tätä käytäntöä, mutta nuorempi polvi ei tunne tässäkään tapauksessa käsitteiden historiaa. Huomioitavaa on myös se, että toisen asteen opettajilta ei vaadita maisteritason koulutusta vaan ammatillinen opettajakoulutus riittää. Suomessa ei missään vaiheessa ole puhuttu yliopisto-opettajista hoitotyön opettajina, vaikka he opettavat hoitajia. Tässä mielessä yhdysvaltalainen keskustelu nurse educator -asiantuntijuuden erilaisuuden vaateista hoitajakoulutuksen eri tasoilla (Davis ym. 1992; Davis ym. 2005; Little & Milliken 2007) ei ihan osu suomalaisen keskusteluun. Kun pohditaan hoitotyön opettajan asiantuntijuutta, yhtenä lähtökohtana on vähintään maisteritason (master) koulutus.

Tilanteessa on eräs mielenkiintoinen yksityiskohta, joka juontaa juurensa suomalaisesta maisterikoulutuksesta sekä ylemmästä AMK-koulutuksesta. Yhdysvaltalaisessa ratkaisussa koulutus uudistuksen jälkeen 1970-luvulta lähtien hoitotyön opettajilla on

ollut oman kliinisen alansa advanced level -koulutus (maisteritaso). Suomessa hoitotyön opettajan kliininen koulutus on kandidaattitason koulutus (AMK), johon on lisätty joko yliopistotason opettaja- tai hallinto- ja opettajakoulutus. Kliininen asiantuntijakoulutus on tuottanut mahdollisuuden kliinisen erikoisalan syventämiseen advanced levelille myös Suomessa.

Mainitut ominaisuudet eivät kerro mitään hoitotyön opettajan asiantuntijuudesta vaan lähinnä alan perusvaateista, mutta on muistettava, että Fullerin (2006) mukaan asiantuntijuuteen liitetyt taidot ovat erityisen koulutuksen tulosta. Asiantuntijuus ei ole jonkin toisen koulutuksen sivutuote. Tässä mielessä mainitut ehdot kertovat hoitotyön opettajan asiantuntijuuden ehdoista. Pitkät kompetenssiluettelot (McNeill, Parke, Nadeau, Palayo & Cook 2012; Ramsburg & Childress 2012; Hagler, Poindexter & Lindell 2014) voivat kertoa jotain hoitotyön opettajalle asetetuista osaamisvaateista, ja jos ne täyttyvät, myös ammattitaidosta. Mutta jos ne hyväksytään jollain tavalla asiantuntijuuden ehdoiksi, voitaneen puhua asiantuntijuudesta techne-mielessä (Goldman 2006). Se, mitä osataan, on se, mitä tehdään ja toisin päin (Varto 1992). Siten palataan havaintoon, että nimike asiantuntija ei ole sinänsä laadun tae.

Yhdysvaltalaisista teksteistä oli aistittavissa huoli uusista opettajista ja siitä, kasvaako heistä hoidon opettaja-asiantuntijoita (Choudhry 1992; Davis ym. 1992; Penn, Wilson & Rosseter 2008; Gardner 2014). Tämä huoli on ymmärrettävää opettajapulan ja siihen liittyvien hoitotyön opettajakoulutuksen pedagogisten koulutusratkaisujen vuoksi. Tämä on myös Suomessa laajempi koulutuspoliittinen kysymys, joka vaikuttaa tulevaisuudessa siihen, millaiseksi hoitotyön opettajan pedagoginen asiantuntijuus ymmärretään.

Ajatus siitä, että hoitotyön opettajan näyttöön perustuvan opetuksen (EBTP) asiantuntijuus olisi osa opettaja-asiantuntijuuden kehityskulkua, on myös ymmärrettävä. Hoitotyön opettajan on viisasta olla EBTP-asiantuntija, mutta se ei voi olla koko pedagogisen asiantuntijuuden sisältö. Jos se olisi, pedagoginen asiantuntijuus ymmärrettäisiin kapeasti, empiristisen maailmankuvan toisinnoksi. Asiantuntijuus määriteltäisiin jälleen techne-merkityksessä (Goldman 2006). Tedesco-Schnekin (2013) esittämässä kritiikissä on paljon tärkeää huomioitavaa ylipäättään hoitotyön opettajan asiantuntijuuskeskusteluun. Esimerkiksi EB-alkuiset toiminnot tuovat opettajan työhön tietyn ulkopuolelta annetun yhtenäisyyden vaateen. Se, että kaikki ovat yhtä mieltä, saattaa luoda jonkinasteisen turvallisuuden tunteen aloitteleville opiskelijoille ja opettajille. Voidaan sanoa, että jos asiantuntijat ovat tarpeeksi erimielisiä, se mitätöi asiantuntijuuden voiman, kun taas yksimielisyys antaa asiantuntijuudelle episteemistä

voimaa (Fuller 2006, 342–343), mutta tilanne on periaatteessa ristiriidassa asiantuntijuuden keskeisen periaatteen kanssa: ”olla vapaasti eri mieltä tai samaa mieltä toisen asiantuntijan lausunnon kanssa” (Fuller 2006, 395–396). Asiantila on erityisen pulmallinen, koska yhtenäisyyden vaade on ryhmän ulkopuolelta annettu. Tilanne on myös ristiriidassa tieteellisen toiminnan ihanteen eli kriittisyyden säilyttämisen kanssa. Toisaalta asiantuntijuudesta voitaneen puhua, jos opettaja on kriittinen paitsi EB-alkuisia toimintoja kohtaan myös niissä määriteltyjä yksikohtaisia toimia kohtaan ja pohtii opetustilanteessa niitä yhdessä opiskelijoiden kanssa. Tällaisessa tilanteessa voitaneen puhua EB-alkuisiin toimintoihin kohdistuvasta hoitotyön opettajan pedagogisesta asiantuntijuudesta.

Arvelen joka tapauksessa, että kysymystä hoitotyön opettajan pedagogisesta asiantuntijuudesta ei kyetä ratkaisemaan vain empiiristen tutkimusten avulla. Ne voivat tarjota erilaisia näkökulmia pedagogiseen asiantuntijuuteen tai tukea oletettua. Kuten todettua, tarkastelluissa teksteissä joko toistettiin jo olevaa, tai asiantuntijuus-termin käyttö oli välineellistä, ja sen tarkoituksena oli ikään kuin vahvistaa toisten termien painoarvoa. Empiiristen tutkimusten hyöty liittyy klassisen induktion mahdollistamaan heuristiseen ideaan: rauhoittua tarkastelemaan ilmiötä mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja ymmärtää sen luonne rajatussa tilanteessa.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄN ÄÄRELLÄ

Tässä tutkimuksessa kyse on opettajien toiminnasta työssään, opettamisesta laajassa merkityksessä ja opiskelijoiden kasvuun saattamisen ehdoista opettajan työn haasteena. Hollon (1927), Salomaan (1943) ja Harvan (1963) näkemyksen mukaan kasvatustutkimus ja opettaminen ovat eri asiat, mutta niitä ei sovi myöskään erottaa kategorisesti toisistaan, vaan viisautta on pitää ne yhdessä. Tosin jo Hollo huomautti, että ”varsinaiset kasvatustehtävät mielellään muuttuvat pelkiksi opetustehtäviksi”, jotka kohdistuvat johonkin yksityiseen olemuksen puoleen (Hollo 1927, 100).

Hoitotyön koulutuksessa oletetaan, että opettaja hallitsee asiantuntijuutensa yhden puolen eli opetettavan substanssin (mitä?) aikaisemman koulutuksensa ja työkokemuksensa pohjalta. Soveltaen kyse on hieman kantilaisesta ajatuksesta: ”Voidakseen kasvattaa on itse oltava kasvatettavana.” Hoitotyön opetustoimessa ristiriitoja herättää kysymys siitä, minkä lajin asiantuntija pitäisi olla: substanssin, pedagogiikan, tutkimuksen, hanketoiminnan vai näiden kaikkien? Tämän tutkimuksen ajanjaksolla 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä kaksi viimeksi mainittua eivät olleet vielä niin vahvan keskustelun kohteena kuin nykyään, vaikka sairaan- ja terveydenhoitajakoulutuksessa tutkimusta oli Siivolan (1985, 129) mukaan painotettu jo 1940-luvulta. Substanssin osaaminen on ollut aina hoitajakoulutuksen ja hoitajien opettajakoulutuksen lähtökohtana. Pedagoginen asiantuntijuus sitä vastoin on ollut hyvin vaihtelevasti esillä eri maissa, mutta Suomessa hoitajien opettajilta on vaadittu pedagogista koulutusta yli puoli vuosisataa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on edistää hoitotyön opettajan asiantuntijuuden, erityisesti pedagogisen asiantuntijuuden tutkimusta. Tutkimustehtävänä on kuvata hoitotyön opettajien pedagogisen asiantuntijuuden transformaatiota heidän kertomaan kokonaisvaltaisessa opetussuunnitelman uudistusprosessissa kymmenen vuoden seurantajaksolla.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Kuten johdannossa kerroin, tässä tutkimuksessa käytetystä aineistosta osa on analysoitu ja raportoitu jo aiemmin, mutta sekä tavoite että tutkimustehtävä määriteltiin uusiksi ja aineisto luettiin tätä analyysiä varten uudella tavalla. Vaikka vaikuttaa siltä, että konstruktivismi on saanut tällä vuosisadalla suhteellisen vahvan otteen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, tämä tutkimus asemoitui lopulta kasvatustieteellisesti hermeneutiikan alueelle. Tutkimus kuuluu ihmistieteellisen, laadullisen tutkimuksen perheeseen ja on metodologisesti luonteeltaan narratiivinen. Tutkimus on kymmenvuotinen seuruututkimus, joka koostuu kolmesta erillisestä haastattelusta vuosilta 2003/2004, 2005 ja 2011/2012. Tutkimusaineistonani ovat opettajien keskustelutarinoista rakentamani narratiivit (19 kpl), joiden analyysissä käytän apuna narratiivista lukutapaa.

7.1 Narratiivinen tutkimus

Käytän väliotsikossa ilmaisua narratiivinen tutkimus, jolla haluan painottaa tässä tutkimuksessa narratiivisuuden tutkimuksellista käyttöä.

7.1.1 Narratiivisen tutkimuksen asemointi

Narratiivisuuden käsite on peräisin latinan kielestä, jossa substantiivi *narratio* tarkoittaa kertomusta ja verbi *narrare* kertomista (Heikkinen 2007). Latinaan sanan tiedetään tulleen sanskriitin sanasta *gna*, jonka merkitys on sama kuin latinan sanalla *granus*; termi viittaa siihen, että joku asiasta perillä oleva kertoo tietämänsä (Heikkinen 2003). Tässä mielessä voidaan todeta, että narratiivisuus on ollut koko ihmiskunnan historian ajan inhimillinen tietämisen tapa ja muoto sekä tiedon siirtämisen väline. Väitetään, että se olisi merkittävämpi ero ihmiskunnan ja muiden eläinten välillä kuin esimerkiksi kieli tai työvälineet. Kertomusten avulla voitiin oppia historiaa, jo ollutta, mikä mahdollisti tiedon lisääntymisen, kasaantumisen ja tiedon koherenssimerkityksessä.

Useiden lähteiden mukaan narratiivisuuden esiintulo liittyy 1980- ja 1990-luvulla tapahtuneeseen tiedon ja tiedekäsityksen muutokseen. Lincolnin ja Cubaan (2000) vedoten Heikkinen (2002) kutsuu sitä käännteeksi kohti tietoteoreettista

konstruktivismia, mutta myöhemmin Heikkinen (2007) laajentaa ilmaisuaan Cubaan ja Lincolnin (1994) viitaten käännteeksi kohti konstruktivismia. Tosin hän molemmissa lähteissä liittyy muutoksen tietämisen prosessiin, jolloin hän viittaa molemmissa kohdoin konstruktivistiseen tietoteoriaan. Meretojan (2014) mukaan narratiivisessa käännteessä ei ole kyse vain kognitiivisesta ja tietoteoreettisesta muutoksesta vaan siirtymästä kohti hermeneuttisesti orientoitunutta ihmisen olemisen ontologista ymmärrystä: inhimillinen kokemustodellisuus on luonteeltaan perustavalla tavalla narratiivista (Meretoja 2009).

Syrjälän (2001) mukaan narratiivisuudessa on tutkimuksellisesti kyseessä lähestymistapa, jossa sovelletaan ja analysoidaan kertomuksia. Jos narratiivisuudella viitataan elämäkertoihin ja muihin tarinoita käyttäneisiin tutkimuksiin, hänen mukaansa nykyistä kiinnostusta voidaan pitää pikemminkin paluuna kuin käänteenä. Esimerkiksi sosiologiassa Chicagon-koulukunta 1920- ja 1930-luvulla käytti elämäkertoja tutkimuksen välineinä. Heikkinen (2007) tarkentaa narratiivisuuden viittaavan lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Tämän tutkimuksen näkökulmasta on syytä Hännisen (2010) tavoin erottaa varsinaiset kertomuksia tutkivat tieteenalat, esimerkiksi kirjallisuudentutkimus ja kansanperinne, niistä ihmistieteen aloista, joilla tarkastellaan todellisuudessa toteutuneiden tapahtumakulkujen tarinallisia tulkintoja tarkoituksena vastata omasta tieteenalasta, tässä tapauksessa kasvatustieteestä, nouseviin tutkimuskysymyksiin.

Syrjälän (2001) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa on tyypillistä käyttää vaihdellen erilaisia käsitteitä ja teoreettisia rakennelmia. Tämä ei tarkoita, etteikö yksittäisessä narratiivisessa tutkimuksessa käytettäisi käsitteitä johdonmukaisesti ja etteikö niiden määrittelyä suhteutettaisi lähestymistavan traditioon. Kyse on lähinnä siitä, että sellaisia käsitteitä kuin narratiivisuus, tarinallisuus ja kertomuksellisuus käytetään lähteen mukaan synonyymeinä tai toisistaan poikkeavina. Esimerkiksi Hänninen (2010) erottaa tarinan sellaiseksi, mikä virittää mielen, ja kertomuksen erilaisiksi tarinan esityksiksi. Heikkinen (2007) vaikuttaa olevan Syrjälän kanssa asiasta hieman samaa mieltä, kun hän painottaa, että käsitteiden käyttö on narratiivisen tutkimuksen laajentumisesta huolimatta – tai sen vuoksi – suhteellisen vakiintumatonta ja epäyhtenäistä.

Heikkinen (2002) painottaa narratiivisen tutkimuksen amebamaista olemusta, josta tyhjentävän selonteon tekeminen on periaatteessa vastakkainen narratiivisuuteen liitettyjen tietoteoreettisten lähtökohtien kanssa. Abbottin (2008) narratiivinen-käsitteitä voidaan käyttää tiukasti määriteltynä tai hyvinkin väljästi, tai sitten sitä voidaan

käyttää samassa tekstissä molemmista lähtökohdista (Ropo & Yrjänäinen 2020). Uskon edellä mainittuja tutkijoita tällä pienellä narratiivisen tutkimuksen kokemuksella, joka minulla on.

7.1.2 Narratiivisuus narratiivisessa tutkimuksessa

Heikkisen (2002; 2007) mukaan narratiivisuuden käsitettä on käytetty ainakin näljällä eri tavalla tieteellisessä keskustelussa: konstruktiiivisena tutkimusotteena, tutkimusaineistoon liittyvänä, analyysimuotona ja käytännöllisenä työvälineenä. Konstruktiiivinen tutkimusote liittyy modernistisen tietojärjestyksen postmoderniin kritiikkiin. Narratiivit eli kerronnat tutkimusaineistona poikkeavat numeerisesta ja lyhyiden sanallisten vastausten aineistosta siinä, että niitä ei voi yksiselitteisesti jäännöksettä tiivistää numeroiksi eikä kategorioiksi, vaan niiden jatkokäsittely vaatii aina tulkintaa. Analyysimuotona voidaan erottaa narratiivinen analyysi ja narratiivien analyysi. Narratiivisuus käytännöllisenä työtapana viittaa narratiivien käyttöön ammatillisena työvälineenä, esimerkiksi terapeutin työvälineenä (White 2008).

7.1.3 Narratiivisen tutkimuksen metodologia tässä tutkimuksessa

Voidaan todeta, että on aivan liian kapea-alaista tulkita narratiivisuuden viittaavan vain tutkimusmetodiin. Narratiivisessa tutkimuksessa samoin kuin tutkimuksessa yleensäkin ovat yhtä aikaa läsnä ontologia ja epistemologia. Vaikka narratiivinen tutkimus liitetään lähteissä ehtosanoin konstruktivismiin, esimerkiksi ”varsin usein liitetään ...joita on tapana kutsua konstruktivismiksi...” (Heikkinen 2002; 2007), se esitellään konstruktivistisen epistemologian avulla. Meretoja (2014) painottaa, että narratiiveilla on ihmisen olemisessa sekä epistemologinen että ontologinen ulottuvuus.

Fay (2001) puhuu narratiivisen realismin ja narratiivisen konstruktivismiin yhdistämisestä hyväksymällä realistisen ontologian ja konstruktivistisen epistemologian narratiivien kerronnassa. Meretojaa (2009; 2014) sekä Ropoa ja Yrjänäistä (2020) tulkiten narratiivisessa ontologiassa on kyse ihmisen olemisesta suhteesta ulkopuoliseen maailmaan ja toisiin. Tämä suhde ymmärretään luonteeltaan narratiiviseksi. Epistemologisesta näkökulmasta ihmiset rakentavat ja muokkaavat ymmärrystään maailmasta ja suhteestaan toisiin koko elämänsä ajan. Meretoja (2009; 2014) painottaa kuitenkin ontologian ja epistemologian jyrkän erottamisen olevan hankalaa ja jopa keinoitekoista. Hän ymmärtää inhimillisen narratiivisen todellisuuden sisältävän ne

yhteen kietoutuneina: ei ole inhimillistä olemista ilman merkityksiä (Meretoja 2009). Fayn (2001) mukaan ihmiset elävät narratiiveja; elämä on luonteeltaan ja muodoiltaan narratiivinen. Elämä koostuu toiminnoista, joissa mennyt ja tuleva kytkeytyvät yhteen. Me kerromme tarinoita toimiessamme ja jatkamme tarinoita toiminnan jälkeen. Elämme tarinoita, ja kertomuksissa elämme niitä uudelleen.

Hyväksyn kriittisen realismin ontologian ja konstruktivistisen epistemologian tutkimuksen metodologiseksi lähtökohdaksi. Tämän tutkimuksen kannalta tämä kaikki tarkoittaa, että uskon ihmisten elävän tarinoita ja tarinoissa ja että he eivät sepittele elämäänsä sitä eläessään; elämä on todellista. Toisaalta kertoessaan elämästään yksilöt voivat kertoa myös ”omiaan” ja sepitellä sitä esimerkiksi tilanteen mukaan. Sepitteet ovat oma asiansa, mutta oletus on, että narratiivit ovat kertojalleen ”totta” tai ”todentuntuista” kokemuksia riippumatta siitä, ovatko ne yhtäpitäviä tapahtuneen kanssa. Ei voida myöskään sanoa, että jonkun toisen kokemus olisi enemmän oikeassa vedotessaan tapahtuneeseen ikään kuin yhtäpitävänä. Peter Höegin (1993) romaani ”Lumen taju” on fiktiivinen mutta todentuntuinen erittely siitä, miten ihmiset elävät ja kuvaavat kokemustaan narratiiveina samasta tapahtumasta.

7.1.4 Narratiivisen tutkimuksen funktiot

Joka tapauksessa Hollowayn ja Freshwaterin (2007, 21) mukaan narratiivinen tutkimus voi

1. antaa merkityksiä ja ”järkeä” kokemuksille ja tunteille
2. auttaa kertojaa tulkitsemaan tapahtumia
3. ilmaista, tukea tai varmentaa kertojan identiteettiä
4. segmentoida tai organisoida kokemuksia, toimintaa ja tapahtumia
5. auttaa luomaan kokonaiskuvaa kokemuksesta ja ajatuksista
6. johtaa ajattelun muutokseen tekemällä asioita näkyviksi tai tuottaa hallintaa erilaisiin tilanteisiin
7. varmentaa ryhmään kuulumista tai ryhmän tietoisuutta
8. nostaa esille yksilöiden vastuullisuutta joko syyttäen tai kiittäen
9. tarjoa yksilölle keinon kontrolloida omaa tarinaansa.

Lista vaikuttaa olevan ”terapeuttisesti kallellaan”. Siksi on hyvä huomata, että lähde liittyy hoitotyön ja hoitotieteelliseen tutkimukseen. Tämän tutkimuksen kannalta on kiintoisaa kuitenkin huomata, että esimerkiksi Gale (1995) kertoo kasvatustieteellisen kiinnostuksen konstruktivismiin heränneen perheterapian näkökulmista. Ainakaan

Hollowayn ja Freshwaterin (2007) näkemyksen mukaan narratiivien ammatillisen ja tutkimuksellisen käytön raja terveystieteissä ei ole aina kovin selkeä. Toisaalta Heikkisen (2003; 2007) mukaan ero on havaittavissa siinä, että ammatillisessa käytössä on kiinnostuttu narratiivien käytännöllisistä seurauksista ja tutkimuksessa puolestaan narratiivien tiedonmuodostuksen tehtävästä. Tällöin Hollowayn ja Freshwaterin (2007) listan lauseiden funktio on erilainen asiayhteyden mukaan (Laitinen & Uusitalo 2008). Esimerkiksi Paanasta (2008) tulkiten saksalaisessa elämäkertametodologian perinteessä ei tehdä eroa narratiivisuuden tutkimukselliselle ja ammatilliselle käytölle, mikä on pulmallista, kuten huomautin Heikkiseen viitaten, mutta ei tämän tutkimuksen asia.

7.1.5 Narratiivisen tutkimuksen ominaispiirteet

Heikkinen (2007) esittelee neljä narratiivisen tutkimuksen ominaispiirrettä: huomio yksilön merkityksenantoon, henkilökohtainen kosketus tutkittaviin, käytännöllinen suuntautuminen ja tietämisen subjektiivisuus. Yksilön merkityksenanto ja henkilökohtainen kosketus ohjaavat narratiivisen tutkimuksen kriteereiksi paikalla olemisen ja haastattelun tai dialogin aineiston keruumenetelmäksi. Tosin jo kuolleen henkilön elämäkerran tapauksessa painottuvat muut tavat perehtyä hänen elämänyhteyksiinsä. Käytännöllinen suuntautuminen viittaa ajatukseen siitä, että narratiivisella tutkimuksella ei pyritä vain kuvaamaan maailmaa vaan kohentamaan tiedonantajien oloja. Tietämisen subjektiivisuus kiertyy pois objektiivisen tai yleistettävän tiedon pyrkimyksestä.

Oikeastaan nämä kriteerit asemoivat narratiivisen tutkimuksen laadullisen tutkimuksen ”puhdasoppisuuden” kastiin eli erottavat sen laadullisen tutkimuksen ”harmaasta alueesta”. Kriteerit eivät kuitenkaan kerro juuri mitään narratiivisen tutkimuksen omaleimaisuudesta. Voidaan kuitenkin edellisiin alalukuihin vedoten sanoa, että narratiivisen tutkimuksen omaleimaisuus ja ominaispiirteet pohjautuvat selkeästi käsitteeseen narratiivisuus.

7.1.6 Narratiivisen tutkimuksen aineistoja

Laadullisen tutkimuksen sanotaan olevan kokonaisuus, jossa metodologia, aineistonkeruu ja analyysi ovat yhteydessä toisiinsa. Tässä mielessä narratiivinen tutkimus edustaa ”puhdasoppisuutta”. Ei voida ajatella, että kaikenlaisesta aineistosta voitaisiin luoda narratiivista tutkimusta. Esimerkiksi strukturoidulla haastattelulla tai

kyselyllä hankittu aineisto ei useinkaan anna haastateltavalle riittävästi mahdollisuuksia kertomuksen tuottamiseen (Kaasila 2008). Tosin Hänninen (2010) huomauttaa, että jopa pitkittäisasetelmalla kerättyä kvantitatiivista aineistoa voidaan käyttää elämäntapojen jäljittämiseen.

Heikkisen (2007) ja Hännisen (2010) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää monenlaisia aineistotyyppisiä. Olennaista on, että aineistosta voidaan nostaa esille tarinallinen merkitysrakenne. Toisaalta Hollowayn ja Freshwaterin (2007) mukaan narratiivisessa aineistonkeruussa korostuvat haastatteluaineistot. Myös esimerkiksi päiväkirjat, kirjeet tai kirjat ovat mahdollisia aineistoja, mutta havainnointi aineistokeruumuotona ei juurikaan sovellu narratiiviseen tutkimukseen.

Omaelämäkerralliset (autobiografiset), erityisesti tiettyjen elämäntapahtumien ympärille kietoutuvat tarinat ovat ehkä narratiivisen tutkimuksen aineistona otollisimpia. Näitä voidaan kerätä haastatteleamalla mutta myös kirjoitelmina. Lisäksi aineistona on mahdollista käyttää muiden kuin päähenkilön kirjoittamia elämäntapojen tai elämää kuvaavia kertomuksia. Autoetnografia, jossa tutkija erittelee teoreettisin välinein omaa tarinaansa, on oma tutkimuslajinsa. (Hänninen 2010.)

Tarinan kerrontaa voidaan tallentaa luonnollisissa tilanteissa, eikä aineiston tarvitse alkuperäisenä sisältää varsinaista alku–loppu-tyyppistä kertomusta. Aineistosta voidaan silti nostaa esille tarinallisia tulkintoja. Vaikka narratiivinen aineisto kerätään tavallisesti poikkileikkausasetelmalla, aineistoja on mahdollista kerätä myös pitkittäisasetelmalla, jossa seurataan tarinan kehittymistä ajan mittaan. (Hänninen 2010.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että metodikirjallisuudessa ei kiinnitetä yhtä paljon huomiota sivumäärällisesti narratiivisen aineiston keräämiseen kuin aineiston analyysiin. Tämä on ymmärrettävää, sillä narratiivisen tutkimuksen perusmääre on, että tutkimusaineisto koostuu kertomuksista (Hänninen 2010). Keskeisenä aineiston keruumenetelmänä pidetään haastattelua. Analyysin kannalta on hyvä huomata, että haastattelussa syntyvän tarinan luonteesta on esitetty kaksi toisistaan poikkeavaa tulkintaa: ajatellaan, että joko haastateltavalla on tarina valmiina mielessään tai että tarina syntyy haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksessa (Hänninen 2010).

7.2 Aineiston tiedonantajat

Tutkimukseen kutsuttiin kaikki 37 opettajaa, jotka aloittivat OPO-opetuksen yhdessä opiskelijoiden kanssa syksyllä 2002 tai keväällä 2003. Aineistonkeruu aloitettiin noin vuoden kuluttua uudistuksen aloituksesta. Opettajista 32 osallistui haastatteluihin kahdessa kohortissa: kohortti A 15 opettajaa keväällä 2003 ja kohortti B 17 opettajaa keväällä 2004. Kohortti A:n valintakriteerinä oli, että opettajat olivat opettaneet syksyllä 2002 aloittaneita ryhmiä. Kohorttiin B valittiin opettajat, jotka aloittivat opetuksen lukuvuonna 2003–2004 OPO-opetuksen idealla. Yhteistä kohorteille oli, että molemmilla oli ensimmäisellä haastattelukerralla suunnilleen saman verran kokemusta opettamisesta OPO-menetelmällä, noin yksi vuosi. Molemmat kohortit haastateltiin kolmeen otteeseen: 2003–2004, 2005 ja 2011–2012 (taulukko 2).

Taulukko 2. Haastattelujen toteuttamisaikataulu suhteessa OPO:n etenemiseen opetusryhmittäin vuosina 2002–2012

	2002	2003		2004		2005		2011	2012
	syksy	kevät	syksy	kevät	syksy	kevät	syksy	syksy	kevät
OPO:lla aloittaneet opiskelijat	ryhmä 02 n.160 opiskelijaa								
opettaja-haastattelut		kohortti A:1				kohortti A:2		kohortti A:3	
OPO:lla aloittaneet opiskelijat			ryhmä 03 n. 160 opiskelijaa						
opettaja-haastattelut				kohortti B:1			kohortti B:2		kohortti B:3
OPO:lla aloittaneet opiskelijat					ryhmä 04 n.160 opiskelijaa				
OPO:lla aloittaneet opiskelijat							ryhmä 05 n. 200 opiskelijaa		
OPO:lla aloittaneet opiskelijat								ryhmä 11 n. 200 opiskelijaa	
								kaikkiilla OPO-OPS (n. 800 opiskelijaa)	

Uudistuksen kahtena ensimmäisenä vuonna mukana olleista opettajista noin 86 % osallistui ensimmäisiin haastatteluihin. Kutsutuista viisi ei osallistunut haastatteluihin joko työkiireiden vuoksi tai siksi, etteivät he olleet osallistuneet kyseisten vuosikursien opetukseen kuin opiskelijoiden ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjaajina. Alkuvaiheessa OPO-opetusta ei sovellettu opiskelijoiden kliinisessä harjoittelussa.

Toiseen haastatteluun osallistui alkuperäisistä kohorteista 27 opettajaa: kohortti A:sta 13 opettajaa keväällä 2005 ja kohortti B:stä 14 opettajaa syksyllä 2005. Viidestä estyneestä opettajasta kolme oli vaihtanut työnantajaa ja kaksi oli siirtynyt opettamaan toisiin koulutusohjelmiin, joissa PBL oli käytössä vain yksittäisinä kurssien osien toetuksina.

Kolmannessa haastattelussa kohorttien koko oli supistunut 23 opettajaan: kohortti A 11 opettajaa syksyllä 2011 ja kohortti B 12 opettajaa keväällä 2012. Tässä vaiheessa syyt kohortista putoamiseen liittyivät työpaikan vaihtoon, työtehtävien muuttumiseen tai eläkkeelle siirtymiseen. Työkiireet eivät olleet tässä vaiheessa esteenä haastatteluihin osallistumiselle. Kohortit sisälsivät noin 80 % opettajista, joilla oli pisin, vähintään kymmenvuotinen kokemus OPO-uudistuksesta hoitotyön koulutusohjelmassa kyseisessä oppilaitoksessa.

Aineiston tulkintaa hieman mutkistava seikka liittyy siihen, että kohorttien sisällä opettajista muodostui erilaisia ryppäitä sen mukaan, olivatko opettajat tai opiskelijat aloittelijoita vai kokeneita OPO-opetuksessa. Kohortissa A ensimmäiseen haastatteluun mennessä sekä opettajat että opiskelijat olivat harjoittaneet OPOa aloittelijoina, mutta toisessa haastattelussa osa opiskelijoista oli aloittelijoita ja opettajat kokeneita. Kohortin B ensimmäiseen haastatteluun mennessä voidaan sanoa, että opettajat olivat vasta noin puolen vuoden kokemuksella aloittelijoita samoin kuin osa opiskelijoistakin, mutta osalla opiskelijoista oli jo reilun puolentoista vuoden kokemus. Kolmannella haastattelukerralla kaikilla opettajilla oli pitkä kokemus ja osalla opiskelijoista koko koulutuksen aikainen kokemus, mutta osalla vain noin puoli vuotta takanaan. Analyysin kannalta tämä huomio on tärkeä, koska siinä on erotettava, kuinka kokeneeseen tai kokemattomaan opiskelijajoukkoon mikin kokemus liittyy.

Tämän tutkimuksen lopulliseen analyysiin valittiin aineistosta 19 hoitotyön opettajaa, jotka olivat osallistuneet kaikkiin kolmeen haastatteluun kymmenen vuoden seurantaajaksolla. Neljä opettajaa pudotettiin lopullisesta aineistosta, koska he eivät olleet hoitotyön opettajia vaan anatomian ja fysiologian, kemian ja fysiikan, psykologian sekä kielten opettajia. He olivat toimineet pääosin asiantuntijaluonnoitsijoina eivätkä tutorryhmissä hoitotyön koulutuksessa. Tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia nimenomaan hoitotyön opettajia, jotka olivat vetäneet tutorryhmiä, joten muut rajattiin pois aineistosta. Kuitenkin ryhmähaastattelujen luonteen vuoksi myös pois jätettyjen opettajien kommentit saattavat heijastua hoitotyön opettajien puheenvuoroissa.

Kaikki lopulliseen analyysiin mukaan otetut henkilöt olivat naisia. Kaikilla oli terveydenhuollon maisterin koulutus pääaineena hoitotiede, sivuaineena kasvatustiede ja opettajan koulutus. Haastatelluista neljällä oli alle kuusi vuotta opettajakokemusta, ja yksi aloitti opettajan uransa samalla kun opetuksen ongelmaperustaisessa opetuksessa. Muilla 15 opettajalla oli kymmenen vuotta tai enemmän kokemusta hoitotyön opettajana. Kaksi ei ollut tutustunut ongelmaperustaiseen oppimiseen aiemmin. Muut olivat käyneet koulun tarjoamissa koulutuksissa tai tutustuneet siihen opettajakoulutuksessa. Neljällä oli myös aiempaa kokemusta PBL:stä aikuiskoulutuksesta jo 1990-luvun puolivälistä.

7.3 Aineiston hankinta

Syksyn 2002 aikana sovittiin opettajien kanssa tutkimuksen toteutuksesta. Se olisi kahden tutkijan vetämä keskustelumuotoinen ryhmähaastattelu²¹, joka videoitiin. Paikkana oli koulun tutorryhmän opetukseen tarkoitettu huone. Ryhmien koosta ja aikataulusta sovittiin jokaisen kanssa erikseen, miten itse kukin ehtii. Haastattelut tehtiin opettajien vapaa-ajalla. Kaikille lähetettiin sähköpostilla kunkin haastattelukerran tehtävät, aiheet tai kysymykset, joita haastatteluissa käsiteltiin. Samalla sovittiin aikatauluista.

Haastatteluja ohjasi ajatus siitä, että tiedonantajat tulevat kuulluksi ja että tulokset raportoidaan yhteisissä tilaisuuksissa ja kirjallisena. Haastatteluissa sovittiin, että esille tulevat yksityiskohdat jäävät vain läsnä olevien tietoon ja että vain tutkijat näkevät videotallenteet tutkimustarkoituksessa.

Kaikki ryhmähaastattelut toteutettiin lopulta samoilla muodollisuuksilla. Ryhmien koot vaihtelivat siten, että kolme kertaa haastattelu järjestettiin yksittäiselle henkilölle, mutta muutoin ryhmissä oli kolmesta viiteen haastateltavaa. Samat henkilöt eivät muodostaneet samoja ryhmiä eri haastattelukerroilla. Molemmat tutkijat osallistuivat keskusteluihin ja tekivät muistiinpanoja koko ajan, mutta pääsääntöisesti toinen johti keskustelua ja toinen huolehti videoinnista.

²¹ Keskustelumuotoinen ryhmähaastattelu ymmärrettiin parhaaksi aineistonkeruun mahdollisuudeksi tutkimuksen alkuperäisen tavoitteen eli työhyvinvoinnin edistämisen kannalta. Ryhmässä tapahtuva ”tuulettaminen” sekä kokemusten ja ideoiden jakaminen ymmärrettiin toimivimmaksi työhyvinvoinnin edistämismenetelmäksi haastatteluihin osallistuville. Varsinaiset tulokset esiteltiin vasta ajan kanssa.

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen toteutus

Opettajille ajettiin etukäteen A3-kokoinen paperi, johon oli kuvattu mennyt vuosi kuukausijana. Paperi oli jaettu horisontaalisesti kahteen osaan: plussaa ja miinusta. Paperin työnimenä oli ”Tunnekäyrä menneeltä opetusvuodelta”. Ohjeena oli kirjata omia kokemuksia PBL:stä ennen koulun siirtymistä OPO-pohjaiseen opetukseen sekä piirtää omia tunnetiloja kuvaava käyrä ja pohtia muutoksia käyrällä. Tunnekäyrän tarkoitus oli, että opettajat pohtisivat etukäteen kokemuksiaan ja tunteitaan, ja sen avulla käynnistettiin kunkin opettajan osalta keskustelu kokemuksista. Ennen haastattelutilannetta opettajat piirsivät tunnekäyrän, kunkin oman tarinan, jossa he konkretisoivat menneen opetusvuoden huippu- ja pohjahetkensä (Tuomi & Äimälä 2008e).

Tutkimuksen toisen vaiheen toteutus

Haastattelun toisessa vaiheessa opettajia pyydettiin muistelemaan etukäteen kokemuksiinsa opettajuudesta ja opettamisesta OPOssa kuluneen noin puolentoista vuoden aikana. Ohjeeksi he saivat ensimmäisen haastattelukierroksen viimeisen kysymyksen ”Uskotko PBL:ään?” sekä ohjeen pohtia seuraavia teemoja:

1. Omat tunteet, fiilikset: Miltä opiskelijoiden oppiminen vaikuttaa? Onko huolta huomimisesta?
2. Tilanne nyt: Mikä tuntuu ongelmalliselta? Mikä tuntuu helpolta? Mikä sujuu parhaiten kun toimit PBL:n mukaan?
3. Mitä tai miten pitäisi tehdä toisin, kehittää tai muuttaa?

Keskustelut lähtivät liikkeelle siitä, että tutkijat antoivat opettajille ensimmäisen haastattelukerran tunnekäyrät katsottaviksi: ”Miltä ne vaikuttavat nyt?”

Tutkimuksen kolmannen vaiheen toteutus

Haastattelujen muodollisuudet olivat samanlaisia myös tutkimuksen kolmannessa vaiheessa. Opettajille lähetettiin etukäteen keskusteluja ohjaavat aiheet ja kysymykset: a) Millä mielellä PBL:ään suhtaudutaan nyt tässä koulussa? b) Oletko muuttanut jotain tai onko jokin muuttunut jotenkin liittyen PBL:ään ja miksi? c) Onko PBL muuttanut opettaja-asiantuntijuuttasi – mikä on vaikuttanut? ja d) Mitä ja miten olisit kehittämissä nykyistä PBL:ää ja miksi? Kuten edellisissäkin haastatteluissa ajatuksena oli, että keskustelu voisi soljua vapaasti näiden aiheiden tiimoilla.

7.4 Tutkimuksen aineiston koko

OPO:n tässä koulussa aloittaneista 37 opettajasta haastatteluihin osallistui alussa 32 henkeä, joista kymmenvuotisen seuraututkimuksen loppuun asti jatkoi 23 opettajaa, noin 72 % kaikista opettajista, ja hoitotyön opettajista 19 henkilöä, noin 63 %. Tutkimukseen sisältyi kaikkiaan 30 erillistä keskustelumuotoista ryhmähaastattelua: ensimmäisessä vaiheessa 12 haastattelua, toisessa vaiheessa 10 haastattelua ja kolmannessa vaiheessa 8 haastattelua. Haastattelut kestivät 1–3 tuntia sen mukaan, miten iso ja puhelias ryhmä oli. Videoitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin 70 tuntia.

Lopullinen tiedonantajien määrä supistui 13 hengellä, noin 35 % alkuperäisestä ryhmästä, koska ensimmäisen vaiheen haastattelujen jälkeen jäi pois viisi (estyneet osallistumasta toiseen haastatteluun), ensimmäisen ja toisen vaiheen haastattelujen jälkeen jäi pois neljä (estyneet osallistumasta kolmanteen haastatteluun) sekä lopuksi kaikkiin haastatteluihin osallistuneista poistettiin neljä (muut kuin hoitotyön opettajat). Videot litteroitiin, mutta haasteltujen määrän väheneminen vaikutti myös analysoitavien sivujen kokonaismäärään. Analysoitavia sivuja kertyi yhteensä 308 (Times New Roman, fontti 12, riviväli 1). Analyysin edetessä ja yksilöllisten analyysien pohjan rakentuessa sivumäärä supistui 111 sivuun eli 4–9 sivuun tiedonantajaa kohden.

7.5 Narratiivinen ja narratiivien analyysi

Kaasila (2008) ja Hänninen (2010) sekä Ropo ja Gustafsson (2006) erottavat Lieblichin, Tuval-Mashiachin ja Zilberin (1998) viitaten neljä narratiivisen tutkimuksen tyyppiä nelikentässä holistinen–kategorinen ja sisällöllinen–muodollinen. Analyysin ulottuvuus holistinen–kategorinen viittaa siihen, tarkastellaanko kertomuksia kokonaisuuksina vai pilkotaanko ne osiin (Lieblich ym. 2011a; 2011b). Taustalla on Polkinghornen (1995/2003) jako, jossa hän vetoaa Brunerin näkemykseen vuodelta 1985, narratiiviseen analyysiin (narrative analysis) ja narratiivien analyysiin (analysis of narratives). Ensimmäisessä pyritään luomaan kertomuksia aineistosta, ja jälkimmäisessä muodostetaan esimerkiksi kategorioita narratiivisesta aineistosta. Hänninen (2010) myötäilee Polkinghornen (1995/2003) ajatusta todetessaan, että narratiivien (kategorinen) analyysi ei ole luonteeltaan varsinaisesti narratiivinen, koska siinä jätetään kertomuksen tarinaluonne ja juonellisuus huomioimatta. Lieblich ym. (2011b) pitävät kategorista analyysitapaa hyödyllisenä muun muassa silloin, kun tutkijan päähuomio kohdistuu ilmiöön, joka on yhteinen jollekin ihmisryhmälle. Jos aineisto on rikasta, samoja asioita toistetaan ja niitä tarkennetaan eri narratiiveissa, he

suosittelevat keskittymistä pääajatuksiin eikä kokonaisuuteen. Analyysissä jokainen kertomus jaetaan osiin ja eri kertojien tuottamat tiettyyn kategoriaan kuuluvat katkelmat kootaan yhteen. Kertomukset voidaan jakaa osiin niiden sisältämien teemojen mukaisesti. Kaasila (2008) kutsuu tätä narratiivien analyysiksi: vertaamalla systemaattisesti aineistokatkelmia pyritään narratiivien joukosta löytämään yleisiä käsitteellisiä ilmenemismuotoja.

Sisällöllinen–muodollinen analyysi liittyy siihen, kumpaan, sisältöön vai muotoon, tutkija kohdentaa huomionsa. Sisällössä huomio saattaa kiinnittyä muun muassa siihen, ketkä osallistuivat, mitä tapahtui tai mitä motiiveja kertojalla saattaa olla. Jos huomio kiinnittyy esimerkiksi juonen rakenteeseen, kertomuksen koherenssiin tai käytettyyn sanastoon, puhutaan kertomuksen muodollisesta analyysistä. Näiden kahden ulottuvuuden eri suuntausten erottelu ei ole narratiivisessa analyysissä useinkaan selväpiirteistä, vaan pyrkimyksenä on lähestymistapojen integraatio. (Kaasila 2008.)

Hänninen (2010) nimeää viisi narratiivista analyysimuotoa: kertomuksen rakenteen analyysi, juonianalyysi, aktanttianalyysi, elämäntarina-analyysi ja tarinan vuorovaikutuksellista muodostumista jäljittävät analyysitavat. Näille on tunnusomaista, että kertomuksia tarkastellaan lähtökohtaisesti kokonaisuuksina. Kaasila (2008) nimeää Lieblichin ym. (1998) mukaan narratiivisen sisällön analyysin ja narratiivin muodon analyysin. Nämäkin pohjautuvat vahvasti holistiseen otteeseen, mutta mukana on myös kategorista analyysiä.

Kertomuksen rakenne noudattaa Hännisen (2010) mukaan vahvasti kaavaa abstrakti, orientaatio, mutkistavat toiminnot, lopputulos ja päätäntä sekä kertomuksen henkeä rakentavat erilaiset evaluoinnit. Tätä kaavaa voi käyttää apuna analysoitaessa kertomuksen rakennetta eli sitä, mitä tässä kertomuksessa tapahtui. Juonianalyysi perustuu karkeasti tarinan alkutilanteen ja lopputilanteen väliseen arvioon. Kirjallisuudessa on erityyppisiä juonierittelyjä, esimerkiksi komedia, tragedia, ironia ja satiiri. Sankaritarinat ovat yksi tarinoiden arkkityyppi. Aktanttianalyysissä on kiinnostuttu tarinan juonta kantavista voimista, joita ovat muun muassa päähenkilö, apuvoimat, vastustaja ja vastaanottaja. Elämäntarina-analyysissä kiinnitetään huomio tarinan keskeisiin teemoihin, yleiseen sävyyn, kielikuviin, huippu- ja pohjakohtiin sekä henkilöhahmoin. Tarinan vuorovaikutuksellista muodostumista jäljittävät analyysitavat keskittyvät erittelemään, miten kertominen asettuu osaksi luonnollisia vuorovaikutustilanteita.

Kaasilan (2008) narratiivinen sisällön analyysi perustuu tarinan kategoriseen juonen-tamiseen osatarinoiksi. Analyysiin liittyvät ydinepisodien tunnistaminen, niiden

juonianalyysi, ydinepisodien yhteen kokoaminen ja tapahtumien järjestäminen lopussa kronologiseen järjestykseen. Narratiivisessa muodon analyysissä Kaasila kiinnittää huomiota kertomuksen lajityypin tunnistamiseen (juonianalyysi), tapoihin, joiden avulla kertoja luo koherenssia tarinaansa, muihin tarinan sisältämiin sosiolingvistiisiin pürteisiin ja muihin tarinan sisältämiin retorisiin tehokeinoihin.

Yhteenvetona totean, että narratiivisen analyysin teoreettinen tarkastelu on haastava kokonaisuus ”näin minä sen tein” -kuvausta ja modernin tieteen argumentointiperinnettä. Paljolti juuri tässä järjestyksessä.

7.6 Tutkimuksen lukutapa

Tämä tutkimuksen aineisto muodostuu 19 opettajan kolmesta haastattelusta noin kymmenen vuoden aikana. Ei voida kuitenkaan sanoa, että haastattelut olisivat tutkimuksen kohde. Tutkimuksen varsinainen kohde on mahdollisuutena aineistossa. Kahta ensimmäistä haastattelua ei alun perin tehty tätä tutkimusta varten vaan muuhun käyttöön. Myös kolmannen haastattelun aineistoa hyödynnettiin suhteessa aikaisempaan käyttöön, joten tämä tutkimusaineisto sisältää useita potentiaalisia tutkimuskohteita. Kaikkeen sanottuun ja kirjoitettuun sisältyy ongelma, että kukaan ei voi kontrolloida kaikkia merkityksiä ja hyväksikäyttömahdollisuuksia, joita sanottu tai kirjoitettu herättää. Tontti (2005) viitaten tämä näkemys on uuden hermeneuttisen ajattelun kanssa yhtenevä, sillä siinä painottuu lukijan näkökulma. Ajatus perustuu huomioon, että narratiivi kerran kerrottuna irtoaa kertojansa kontrollista, ja toisaalta se ei ole koherentti tai ristiriidaton, vaan lukija täydentää tarinan aukot ja epäselvyydet itselleen mielekkääksi kokonaisuudeksi. (Tontti 2005.) Tässä tutkimuksessa hoitotyön opettajan kokemus omasta asiantuntijuudestaan on se näkökulma, jonka perusteella tarkastelen sanottua.

Tutkimuksen lukutapa oli kaksivaiheinen: narratiivinen analyysi ja narratiivien analyysi. Aloitin narratiivisella analyysillä, joka jää tässä raportissa hieman sivummalle. Narratiivien analyysin aloitin aktanttianalyysillä, koska toisaalta kaipasin kokonaisnäkemystä haastatteluista ja toisaalta, kuten Pöysä (2009) huomauttaa, positiointi-ilmiön hahmottamiseksi on paikannettava perustavat toiminnalliset kehykset. Vasta aktanttianalyysin jälkeen etenin tarkastelemaan, miten tiedonantajat kuvaavat pedagogisen asiantuntijuutensa muotoutumista eli miten he asemoivat itsensä opetus-suunnitelman uudistusprosessissa.

Narratiivinen analyysi

Aloitin analyysiprosessin rakentamalla haastatteluista yksilökohtaiset narratiivit, koska aineistoni oli kerätty keskusteluista ja tavoittelin yksilötason narratiiveja. Koska jokaisessa kolmessa haastattelussa yksittäisen haastattelun keskustelijat vaihtuivat, keskusteluun perustuva analyysi olisi ollut lähes mahdoton toteuttaa. Rakensin keskusteluista yksilöiden narratiiveja. Koska keskustelut videoitiin, minun oli helpohkoa tunnistaa kolmesta erillisestä keskustelusta jokaisen osallistujan vuorosanat. Täten pääsin seuraamaan yksittäisen opettajan tarinan kehitystä ajan myötä. Erotin haastatteluista kunkin tiedonantajan haastattelut erikseen omiksi tiedostoikseen yhtäältä osana yhtä haastattelua, toisaalta omana kokonaisuutena.

Narratiivien analyysissä etenin soveltaen Polkinghornen (1995/2003) näkemystä. Hänen näkemystään oli hieman sovellettava, koska aineisto ei ollut elämäkerrallinen, eikä siitä ollut tarkoitus tehdä sellaista. Toisaalta aineisto eteni kronologisesti kolmen perättäisen haastattelun suunnassa. Aineistoon tutustuminen ja lukeminen useaan otteeseen oli valmistelua analyysiin. Analyysin ensimmäisenä askeleena järjestin tietoelementit eri haastattelujen sisällä ja laitoin haastattelut kronologiseen järjestykseen. Toinen vaihe oli tunnistaa, mitkä tekijät vaikuttavat tulokseen. Kolmannessa vaiheessa syvensin Polkinghornen (1995/2003) ajatusta toimintaelementtien tunnistamisesta käyttämällä Kuschin (1989a; 1989b) vertailevan rekonstruktion metodologiaa. Tällöin pääpaino asetetaan sanoman etsimiseen eikä esimerkiksi sanomassa olevien epäjohdonmukaisuuksien hakemiseen.

Rekonstruktion lähtökohtana oli, että haastateltavat kertovat omasta pedagogisesta asiantuntijuudestaan, mutta tutkimusasetelman takia hyvin vähän eksplisiittisesti. Rekonstruktion ongelmanasettelu liittyi tässä aineistossa siihen, miten eri henkilöt tuovat asiantuntijuutensa osana omaa tarinaansa esille. Vastaus tähän kysymykseen muodosti rekonstruktioiteeman, jonka sisällä muokkasin tarinan juonelliseksi ja ajallisesti eteneväksi.

Rekonstruktion apuna sovelsin Rosenbergin (1984) määrittämää filosofisen tutkimuksen lukutapaa, koska sen avulla kykenin kuvaamaan johdonmukaisesti tutkimusaineiston rakentamista tutkimuskohteeksi. Rosenbergin (1984) mukaan tutkimusaineiston lukeminen aloitetaan pyrkimällä selvittämään, mitä haastateltava on sanonut. Sanotusta tehdään johtopäätöksiä. Seuraavaksi yritetään selvittää, miksi haastateltava ajattelee niin kuin ajattelee. Kolmas askel on selvittää, miten tekijä ajattelee. Kriittinen lukeminen on neljäs askelma, jossa pohditaan, mitä haastateltava mahdollisesti

vastaisi esitettyyn tulkintaan. Viidennessä vaiheessa tehdään yhteenveto, jossa haastateltavan sanoma on ajateltu uudelleen suhteessa tutkimustehtävään.

Kun lähdin tiivistämään alkuperäisiä 19 narratiivia, huomasin, että niitä ei ole mielekästä pakata yhteen tai kahteen tyyppinarratiiviin. Kaikki tarinat olivat omiaan, eikä mikään ollut toisen kloonin. Vasta tässä vaiheessa oli mukana Rosenbergin määrittämän lukutavan kuudes vaihe, luovan lukemisen vaihe, joka on viime kädessä luonteeltaan heuristinen. (Rosenberg 1984, 93–96.) Varton (1992b) mukaan tällä tarkoitetaan sitä, että asioiden ja käsitteiden ymmärrys nousee tutkijan omasta elämämaailmasta ja on siten hänelle ominainen. Rakensin tältä pohjalta kuusi narratiivia, jotka kuvaavat aineistoa esimerkinomaisesti (liite 1). Tein narratiiveista alustavaa reflektiota, jonka myös raportoin. Pidin tätä kuitenkin vasta valmistelevana vaiheena, josta siirryin narratiivien analyysiin.

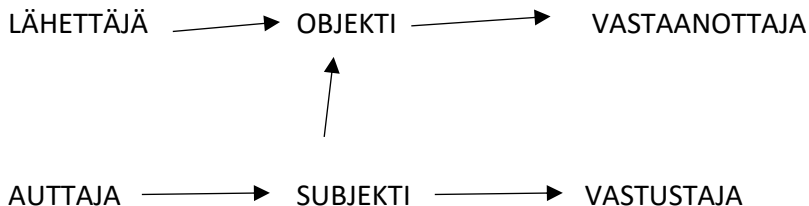
Narratiivien analyysi 1: Aktanttianalyysi

Aloitin narratiivien analyysin Greimasin (1979; 1983) ideoimalla aktanttianalyysillä, jossa kiinnostus kohdistuu tarinan rooleihin, aktantteihin. Hän vetoaa kielitieteelliseen ajatukseen, jonka mukaan funktiot (aktantin toimintavyöhyke; Greimas 1979, 198) ovat vain sanojen näyttelemiä rooleja (subjekti on ”joku, joka suorittaa toiminnan”) ja siten lauseet ovat näytelmiä. Toimijat ja toimintojen sisällöt muuttuvat, mutta lausenäytelmä pysyy samana, koska aktantit jakautuvat ainoastaan yhdellä tavalla a priori, mutta aktanttien nimitykset voivat muuntua. Hänen mukaansa aktanttimallia voisi pitää yhtenä mahdollisena merkityskokonaisuuden rakenneperiaatteena, mutta vain siinä määrin kuin se pystyy ilmestymään yksinkertaisena näytelmänä, aktanttirakenteena. (Greimas 1979, 198–206.)

Tarinan roolittaminen edellyttää aktanttien kategorioimista. Näitä edustavat subjekti vs. objekti, lähettäjä vs. vastaanottaja ja auttaja vs. vastustaja. (Greimas 1979, 202–206.) Eri aktantit erotetaan toisistaan niiden funktioiden mukaan. Subjektin ja objektin välillä vallitsee teleologinen suhde, ”halu”²²: tarinan subjekti tavoittelee objektia, ja objekti edustaa tarinassa jotain tavoiteltavaa. Lähettäjä on ikään kuin epäilemätön auktoriteetti, joka laittaa subjektin liikkeelle, ja vastaanottaja edustaa tarinan hyötyjää. Käytännössä lähettäjä pyrkii objektin kautta vaikuttamaan subjektiin, jonka toiminta

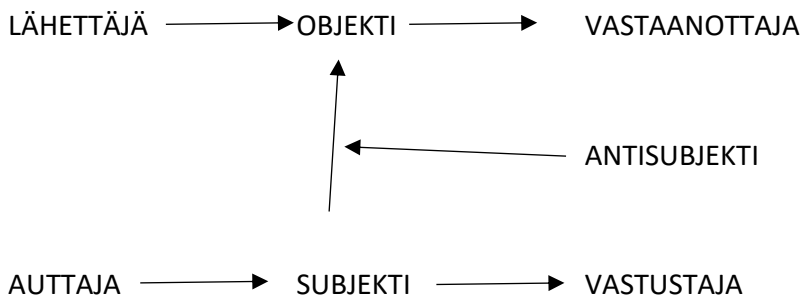
²² Tarasti (2019) kertoo, että esitelmässään Jyväskylässä vuonna 1983 Greimas kohdisti tarkastelun objektin ja tekstin rakenteesta subjektin toimintaan ja asenteisiin. Karvonen (1988) viitaten toiminnan teoriaan esittää halun vaihtoehtoiksi tarvetta, puutetta tai tarvitsemista. Myös Greimas (1979, 207) viittaa yhtenä temaattisena voimana päämäärään pääsemiseen.

hyödyttäisi vastaanottajaa. Auttaja avittaa subjektia objektin tavoittelussa, kun puolestaan vastustaja pyrkii kaikin puolin hankaloittamaan subjektin toimintaa. Myös auttaja ja vastustaja heijastavat subjektin haluamista. (Greimas 1979, 201–206.) Kuviossa 3 on Greimasin myyttinen aktanttimalli.



Kuvio 3. Myyttinen aktanttimalli (Greimas 1979, 206)

Kuvion 3 alarivi edustaa toiminnan operationaalista puolta. Vastusten voittaminen edellyttää subjektin taitoja, joita auttaja pyrkii lisäämään. Vastustajasta voi nousta esiin antisubjekti, vastavaikuttaja²³, joka onnistuessaan tarkoitteessaan tekisi subjektin toiminnan merkityksettömäksi (Karvonen 1988). Tässä mielessä kuvioon 4 voidaan lisätä erillisenä aktanttina antisubjekti.



Kuvio 4. Greimasin (1979) aktanttimalli täydennettynä antisubjekti-aktantilla

Aktanttimallin ymmärtämiseksi on keskeistä huomata, että aktantti edustaa roolia, jonka voivat täyttää lukuisat aktorit, toimijat. Toisaalta yksittäinen aktori voi toimia

²³ Anti-donor: rooli, joka liittyy joidenkin semiootikkojen kielessä vastustajan rooliin (Greimas & Coutés 1982).

eri rooleissa. (Greimas 1979, 202–203.) Kolmas huomio liittyy siihen, että vaikka lähettäjän sanomaan sisältyy subjektin liikkeelle paneva idea, vastustajan ja antisubjektin voittaminen motivoi subjektia toimimaan (Karvonen 1988).

Lähestyin aineistoani Greimasin (1979) aktanttianalyysin avulla puhumalla subjektista, objektista, lähettäjistä, vastaanottajasta, auttajasta ja vastustajasta sekä antisubjektista. Yhtenä piirteenä oli havaittavissa, että lähettäjä-aktantti synnytti auttaja-aktantin aktoreista vastakkaisia vastustajavoimia.

Narratiivien analyysi II: Opettajan pedagoginen asiantuntijuusasemointi

Positio eli asema on metaforinen käsite, jolla viitataan henkilön asemaan keskustelussa tai tarinassa. Henkilölle voidaan osoittaa asema, tai hän voi ottaa aseman, joka kytkeytyy keskustelun tai esityksen tarinalinjaan. (Pohjola, Kykyri & Laitila 2018.) Pöysän (2009) mukaan asemoinnin käsitettä tarkastellaan kahden eri koulukunnan suunnasta: toinen on positiointiteoria, jota edustaa Ron Harre työtovereineen, ja toinen on positiointianalyysi, jota edustaa Michael Bamberg. Yhteistä niille on identiteetin fragmentoituneisuus ja tilanteisuuden korostaminen. Molemmissa koulukunnissa vastustetaan näkemystä, että yksilön identiteetti muodostuisi yhtenäisestä kertomuksesta. (Pöysä 2009.) Lisäksi koulukunnille on yhteistä sen tarkasteleminen, miten yksilö asemoi itsensä suhteessa muihin ja maailmaan ja miten hän asemoi maailman suhteessa itseensä (Bamberg 2020a).

Positiointiteoriaa voidaan tuskin Pöysän (2010) mukaan pitää kovinkaan konkreettisenä analyysimallina. Enemmän olisi kyse tulkinnallisesta kehikosta. Bamberg (2020a; 2020b) pyrkii konkretisoimaan positiointianalyysiä kolmelle tasolle: kertomusmaailmantaso²⁴ eli miten kertoja asemoi itsensä suhteessa toisiin, kerrontataso eli miten kertoja asemoi itsensä suhteessa kuulijoihin sekä kolmantena se, miten kertoja asemoi itsensä suhteessa itseensä. Pöysän (2009) mukaan kolmannen tason suhde kahteen muuhun jää epämääräiseksi, koska kertoja joka tapauksessa asemoi itsensä kahdella muulla tasolla minä-kertomuksina. Vaikuttaa siltä, että myös positiointianalyysi tarjoaa vain väljän tulkintakehikon.

²⁴ Suomenokset kertomusmaailmantaso ja kerrontataso; Pöysä 2009.

Kumpikaan koulukunta ei tarjoa mitään asemoinnin yleisavainta²⁵; asemoinnin käsitteellekin on osoitettavissa omat, sille parhaiten soveltuvat kohteet (Pöysä 2009). Kuitenkin muutamia konkreettisia vihjeitä on löydettävissä hermeneuttisen tulkinnan tueksi. Kun ihminen asemoi itseään suhteessa toisiin, huomio pitäisi kiinnittää Bambergin (2020a; 2020b) mukaan kolmeen identiteetin tilaan: samankaltaisuus/eroavaisuus, toimijuus/passiivisuus ja muuttumattomuus/muutos. Pöysä (2009) viittaa minäkerronnan perusolottuvuuksiin, joita ovat aktiivinen toimija, toiminnan kohde, sivustaseuraaja ja paikantamaton, ”geneerinen” havaintaja sekä lisäksi uhri ja autettava. Bamberg (2020a) korostaa, että analyysiyksikkö ei ole subjekti ikään kuin yksinäisenä, eristettynä, vaan analyysiyksikkö on enemminkin konteksti ja prosessi – aika ja paikka – jossa subjektiudet ovat rakentumassa. Minä-kuvauksia voidaan analysoida, jos tutkimusasetelma antaa mahdollisuuden, vertailemalla tai tarkastelemalla pitkällä ajanjaksolla toteutettuja haastatteluja ja niihin sisältyviä minäkertomuksia (Pöysä 2010).

Asemoinnin analyysi perustui hermeneuttiseen tulkintaan, jolle Brunerin (1996) mukaan on tyypillistä, että tarinalle ei ole yhtä, alkuperäistä tulkintaa. Tarinalla on oletettavasti useita merkityksiä, eikä ole rationaalista menetelmää löytää originaalia tai oikeaa tulkintaa. Hermeneuttisen analyysin tavoite on löytää vakuuttava ja ristiriidaton selitys tarinan tarkoitteille sen muodostavien yksityiskohtien mukaisesti. (Bruner 1996, 137.) Etenen aineiston tulkinnassa pyrkien osoittamaan oman tulkintani oikeutuksen – tätä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Tähän prosessiin sisältyy jokaisen luovuttamaton oikeus myös kyseenalaistaa tulkinta.

Voidaan sanoa, että aktanttianalyysissä tulee karkeasti esille se, miten yksilöt asemoivat opetussuunnitelmamuutoksen ehdot suhteessa itseensä. Olisin voinut jatkaa aktanttianalyysiä yksilötasolle tunnistamalla jokaisen yksilön asemoinnin suhteessa aktantteihin auttaja, vastustaja ja antisubjekti. Jätin sen kuitenkin silleen, koska varsinaisen tutkimuskysymys liittyi opettajien kokemuksiin opettaja-asiantuntijuudesta. Jatkoisin siten tarkastelua identifioimalla, miten yksilöt asemoivat itsensä suhteessa opettaja-asiantuntijuuteen eli objekti-aktanttiin.

²⁵ Yksilön asemointi nousee hänen merkitysmaailmastaan (Rauhala 2005, 112; Kukkonen 2011), joten asemointiin liittyy aina henkilökohtainen merkityksenanto. Tämä erottaa sen esimerkiksi rooli-käsitteestä.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Lähestyn vastausta tutkimuskysymykseeni hoitotyön opettajien opettaja-asiantuntijuudesta kolmessa alaluvussa metaforan avulla. Metafora liittyy teoria-termiin, jonka alkuperäinen verbimuoto teoretisoida viittaa merkitykseen 'katsella' (Varto 1992, 61). Antiikin Kreikassa sillä viitattiin muun muassa amfiteatterissa esitetyn näytelmän katselemiseen. Metafora perustuu ajatukseen, että lukija seuraa tulkintaani opettaja-asiantuntijuuden narratiiveista ikään kuin katselisi amfiteatterin näytelmää. Narratiivien matkassa (8.1) on näytelmän käsikirjoitus, johon katselija voi tutustua ennen näytelmän alkua. Kun hän asettuu istumaan katsomossa aivan näyttämön eteen, hän tunnistaa näytelmän roolit ja näyttelijät, Narratiivit näytelmänä (8.2), ja kun hän siirtyy hieman kauemmas näyttämöltä, hän näkee selkeämmin näytelmää ohjaavat teemat, Narratiivien lukua (8.3). Kun hän siirtyy istumaan katsomossa vielä ylemmäs, hän tunnistaa näytelmän kokonaisuuden ja johtoajatuksen kehittymisen.

8.1 Narratiivien matkassa

Kokosin kaikista kertomuksista narratiivit, joista kuusi liitin eräänlaiseksi läpileikkaukseksi koko aineistosta. Ne löytyvät liitteestä 1. Niiden merkitys on ensi sijassa toimia esimerkkeinä aineistosta. Pyrin läpileikkauksessa kuvaamaan aineiston erilaisuutta yleisesti mutta en yksityiskohtaisesti. Tästä syystä jotkin yksityiskohdat saattavat tulla esille vasta seuraavissa luvuissa. Toisaalta näiden narratiivien yksityiskohdat toistuvat seuraavissa alaluvuissa. Jokaisessa narratiivissa on jotain ”omaa”, eli narratiivin runko on yksittäisen henkilön kerronnasta, ja jotain ”lainattua”, eli kaikissa narratiiveissa on myös aineksia muiden kerronnoista. Läpileikkauksessa pyrin myös aineiston laadulliseen edustavuuteen, en määrälliseen. Jonkin yksityiskohdan tai teeman esiintyminen yhdessä narratiivissa tai useammassa narratiivissa ei viittaa kyseisen yksityiskohdan tai teeman yleisyyteen tai määrään koko aineistossa. Tämä osa kuvaa aineiston valmistelua varsinaiseen narratiivien analyysiin.

Alustavaa reflektiota narratiiveista

Aineistoista on tunnistettavissa teemoja, kuten OPO-OPS, opetuksen reunaehdot sekä OPO-aloittelija tai kokenut OPO-toimija. Näiden teemojen sisällä oli

havaittavissa alateemoja, esimerkiksi opiskelijoiden tuntemaan oppiminen, opiskelijoiden osaaminen sekä ryhmäopetus.

Osalla tiedonantajista oli aiempaa kokemusta PBL:ään pohjautuvasta opetuksesta, mutta kenelläkään ei ollut edes aavistusta PBL-pohjaisesta OPSista ja sen asettamista haasteista. Vaikka joillakin oli kokemusta yksittäisten kurssien opettamisesta PBL:llä, se ei kerro, että heillä olisi ollut kokemusta PBL-pohjaisesta tai OPO-pohjaisesta OPSista. Aineistosta voi lukea, että opettajat valmistautuivat metodin haltuunottoon ja sillä työskentelyyn aavistamatta, mitä tuleman piti. Hiljalleen uudistuksen edetessä jokaiselle valkenivat muutoksen tuomat haasteet, erityisesti kun OPOlla opiskelevien opiskelijoiden määrä kasvoi vuosittain noin kahdellasadalla seuraavien kolmen vuoden ajan. Haastattelujen puheenvuoroissa OPS-uudistuksen yhteydessä ei kuitenkaan käsitelty työn reunaehtoja, vaan ne ikään kuin todettiin olemassa olevina, koska opiskelijoita olisi ollut joka tapauksessa noin 800. Esimerkiksi yleisesti kritisoitiin isoja (pien)ryhmiä ja ryhmien lukumäärää, mutta ei pohdittu sitä, miten ja miksi ryhmien koko ja määrä seurasivat uudistuksen logiikasta. Valitun sovelluksen tuomia vaateita lukujärjestykselle ja niiden yhteen sopimista kasvavien opiskelijamäärien kanssa ei mietitty.

Kaikilla haastatelluilla opettajilla oli kokemusta enemmän tai vähemmän opettajan työstä, mutta osa oli harjoittanut opetusta PBL:llä jo ennen uudistuksen alkua, ja osa oli PBL:n suhteen aloittelijoita. Perusero näiden kahden ryhmän välillä oli tunnesuhde uudistukseen. PBL:llä aiemmin opettaneet odottivat suhteellisen rauhallisina uudistuksen alkua, kun taas OPO-aloittelijoilla olivat tunteet selkeämmin pinnassa. Aineiston perusteella kukaan tiedonantajista ei suhtautunut lähtökohtaisesti OPO-uudistukseen negatiivisesti. Kokeneet opettajat olivat opettaneet PBL:llä aikuiskoulutuksessa. Vaikka he olivat opettaneet nuorisoasteella, OPOssa nuorisoasteen opiskelijat yllättivät heidät. Aloittelijoiden asenteet vaihtelivat neutraalin positiivisesta odotuksesta skeptisyyteen. Julkilausuttu skeptisyys kohdentui PBL-sovellukseen, joka pantiin täytäntöön tässä koulussa. Skeptisyyden ydin oli sekä asiantuntijuuden että metodin tulkinnassa.

Kaikki tiedonantajat korostivat oppineensa tuntemaan opiskelijat entistä paremmin pienryhmätoiminnan ansiosta. Opiskelijoiden tunteminen avasi opettajien silmiä opiskelijoista ja oppimisesta. Alussa kun kaikki oli uutta opiskelijoille, he paneutuivat asiaan ja tutoristuntojen järjestykseen, mutta ajan myötä opettajat kohtasivat opiskeluryhmän sisäiset ristiriidat, havaitsivat oppimisongelmat ja näkivät, miten opiskelusta alkoi muodostua monille opiskelijoille suorittamista ja opiskelijat väsyivät.

Toisaalta opettajat näkivät opiskelijoiden paneutumista, oppimisen haasteiden ylittämistä ja oppimisen iloa. Opiskelijoiden osaaminen hämmensi opettajia siinä mielessä, että teoriaopintojen tenttitulokset huononivat, mutta harjoittelusta tullut palaute oli ylen positiivista.

Opettajat olivat jo aiemmin vetäneet ryhmiä ja ryhmäopetusta, mutta OPS-muutos asetti ryhmän vetämisen ja asiantuntijaluennot vaihtoehdottomiksi oppimisen menetelemiksi. Tämä tuotti opettajille uudenlaisia haasteita verrattuna aiempiin opetuskäytäntöihin. Opiskelijoiden tunteminen synnytti oivalluksia ryhmän hyödyntämisestä oppimisessa.

Voidaan sanoa, että opettajien pedagoginen ymmärrys osaltaan synnytti OPO-opetuksen ongelmat, mutta heidän pedagoginen taitonsa myös ratkaisi ne. Opiskelijoiden tuntemus johdatti opettajat näkemään opiskelijoiden oppimisen haasteita, jotka liittyivät käytettyyn menetelmään. Opiskelijat ovat erilaisia, eivätkä kaikki motivoitu tai opi samalla menetelmällä. Pedagoginen ja didaktinen ymmärrys herätti huolen oppimisesta. Opettajakoulutuksessa haastateltavat olivat tutustuneet erilaisiin didaktisiin ratkaisuihin ja ymmärsivät, että jos ei yhdellä tavalla, sitten toisella tai kolmannella. Toisaalta heidän didaktinen ja pedagogiikan monipuolinen ymmärryksensä tarjosi ratkaisuja oppimisen ongelmiin. Opettajakoulutuksen merkitys oman itsenäisen opetustulkinnan tukijana tuli esille haastatteluisissa. Opettajat kokeilivat salaa monenlaisia metodeja, ja vaikka he vaikuttivat suhtautuvan hieman kyynisesti siihen, että kaikki opiskelijat oppisivat, harvinaista oli jättää yrittämättä. Tosin sitäkin myönnettiin tapahtuneen. Paljonko tämä tunne lopulta kertoo opettajien kokemasta väsymyksestä yhtäältä opiskelijapaineiden keskellä, jotka tutoristuntojen vuoksi kasvoivat täysin ennakoimattomiksi, toisaalta opetuksen reunaehtojen keskellä ja ennen kaikkea PBL-tulkinnan jäykkyyden takia?

Lähestyn tässä alaluvussa yhteenvedonomaaisesti opettajien kokemusta asiantuntijuutensa muutoksesta teorialähtöisesti opetustapahtuman elementtien avulla: kokemus suhteesta opiskelijoihin (pedagoginen suhde), kokemus suhteesta opetuksen sisältöön (asiantuntijasuhde) ja kokemus suhteesta opetuksen järjestelyihin (didaktinen suhde). Tiivistän opettajien kokemusta asiantuntijuudestaan tulkintaan heidän pedagogisen ajattelunsa²⁶ muutoksesta.

²⁶ Tarkkaan ottaen kyse on didaktisesta ajattelusta, jota Kansasen (2004, 87) mukaan voidaan kutsua pedagogiseksi ajatteluksi; se kohdistuu opetustapahtuman aihepiiriin, ja sillä on pedagoginen tarkoitus.

Kokemus suhteesta opiskelijoihin

Kun puhutaan 19 henkilön kokemuksista suhteessa opiskelijoihin, yleinen havainto oli, että juuri mistään ei oltu samaa mieltä paitsi yhdestä seikasta. Yhtäläinen kokemus oli siitä, että tutoristuntojen myötä opiskelijoiden tuntemus on lisääntynyt ja parantunut, mutta mitä se kokemuksina tarkoitti, olikin jo monenkirjavaa. Yleisesti sillä viitataan muun muassa siihen, että nähdään tilanteiden taakse, ymmärretään, miten eri tavalla eri opiskelijat oppivat, kuullaan, miten opiskelijoiden ajatukset muotoutuvat, ja huomataan tilanteet.

Jokaisesta tarinasta on tunnistettavissa opettajan perspektiivin transformaatio suhteessa opiskelijoihin. Kyse ei ollut vain tiedosta, että tämä on erilaista, ja siitä, että tietoa oli kartutettu koulutuksissa ja kirjallisuuden pohjalta. Kyse ei ollut myöskään vain osaamisen haasteista, jotka oli osin tiedostettu koulutuksessa ja kirjallisuudesta ja joihin oli osattu varautua. Lisäksi kysymys oli siitä, että opettajan eettisessä ajattelussa tapahtui muutos. Tähän ei osattu varautua, koska opiskelijoiden oleminen ja oppiminen avautui uudella tavalla yksilöinä ja pienryhmänä. Tilanteen jatkuminen tutoristunnosta toiseen oli mahdollisuus, mutta myös haaste. Yksinkertaistaen opiskelijoiden paremman tuntemisen ansiosta opettajien asiantuntijuus suhteessa opiskelijoihin ja heidän oppimiseensa lisääntyi enemmän kuin he aavistivatkaan ennen uudistusta.

Opiskelijoiden paremman tuntemisen vuoksi viimeistään toisessa haastattelussa kaikkien kokemus oli, että paluu entiseen olisi mahdotonta. Nyt opettajat näkivät ja konkreettisesti tunsivat opiskelijoiden oppimisen halun, mutta tarinoissa esiin nousivat ennen kaikkea oppimisen ongelmat ja arvioinnin ristiriidat. Sivuhuomautuksena entiseen paluun mahdottomuuteen tuotiin esille myös näkemys uudenlaisista nuorista, jotka eivät suostu toimimaan ”vanhalla tavalla”.

Kokemus suhteesta opetuksen sisältöön

Tässä aineistossa kukaan ei epäile omaa sisällön asiantuntijuuttaan, mutta keskustelu siitä on ymmärrettävissä vain suhteessa termin kaksikerroksisuuteen. Termin kaksikerroksisuudella on omat historialliset taustansa hoitotyössä ja hoitotyön

koulutuksessa²⁷. Kaksikerroksisuus tarkoittaa sitä, että on olemassa hoitotyön asiantuntijuus, ”yleishoitaja”, joka jakaantuu hoitotyön eri erityisaloihin, kuten mielenterveyshoitotyöhön ja terveydenhoitotyöhön. Lähtökohtana hoitotyön asiantuntijuus on kaikille yhteinen, eli pitää osata ja ymmärtää hoitotyön perusteet, mutta yhteinen ymmärrys loppuu tavallaan tähän. Haastatteluissa tuodaan esille, että hallinnon näkemys on ollut yleishoitajuudessa, eli jokainen hallitsee riittävästi hoitotyön koulutuksen kaikki alueet. Konkreettisesti tämä tulkinta tarkoitti sitä, että kenet tahansa voidaan velvoittaa minkä tahansa tutorryhmän tutoriksi.

Juuri tämä hallinnollinen linjaus jakoi tiedonantajia kolmeen toisistaan poikkeavaan narratiiviin. Yhdessä narratiivissa nähtiin yleishoitajuuden olevan riittävä ehto toimia minkä tahansa tutoriaalinen tutorina, mutta kolmanteen haastatteluun tultaessa tässä narratiivissa asetettiin sille kannalle, että tarvitaan hoitotyön erityisasiantuntijuutta, jotta kykenee ohjaamaan opiskelijoita täysipainoisesti. Oli havaittavissa, että narratiivin kertoja oli joutunut kaiken osajaksi työnjaollisin perustein ja että se toimikin ensimmäisellä lukuvuodella jotenkuten. Myöhemmillä lukukausilla se, että sai tutoroida omalla erikoisalallaan, antoi varmuutta.

Toisessa narratiivissa korostettiin alusta alkaen hoitotyön erityisalan osaamista, ja tämä näkemys pysyi vahvana haastattelu haastattelulta. Narratiivissa pidettiin kiinni tiukasti omasta erikoisalasta ja sen ymmärryksestä, johon liittyi työkokemus ja sen tuoma tieto. Tämän ymmärrettiin olevan monella tavalla avain opiskelijoiden mielekkääseen ohjaukseen.

Tässä keskustelussa oli myös kolmas narratiivi, jossa ei otettu eksplisiittistä kantaa vaateisiin sisällön asiantuntijuudesta. Ikään kuin tähän keskusteluun ei olisi haluttu puuttua henkilökohtaisesti vaan implisiittisesti siten, että aluksi kuvailtiin, että toimi tutorina kaikessa mahdollisessa, mutta kun pääsi omalle alueelle, se helpotti.

Voidaan todeta, että kaikesta keskustelusta tai keskustelemattomuudesta huolimatta kaikki arvostivat omaa hoitotyön erityisalaansa ja omaa osaamistaan siinä sekä myönsivät sen merkityksen tutoristunnoissa.

²⁷ 1950-luvulla ei ollut kuin sairaanhoitajia, kätilöitä ja terveydenhoitajia. Erikoissairaanhoidon kehityksessä 1970- ja 80-luvuilla alettiin kouluttaa osasta sairaanhoitajia erikoissairaanhoitajia, kuten sisätauteihin, kirurgiaan tai leikkaussaliin erikoistuneita sairaanhoitajia. Samalla kätilöistä ja terveydenhoitajista tehtiin sairaanhoidon erikoistumisala. Myöhemmin erikoistumisalat poistettiin, mutta esimerkiksi Tampereella ne muutettiin hoitotyön suuntaaviksi alueiksi. Samalla alettiin korostaa yleissairaanhoitajuutta erikoistumisalojen sijaan. Tämän tutkimuksen kannalta on hyvä huomata, että suurin osa tiedonantajista oli valmistunut jo silloin, kun erikoistumiskoulutukset olivat vielä voimissaan.

Didaktinen suhde

OPS-uudistuksessa tavoiteltiin didaktisen vallan siirtoa, jossa opettajan valta oppitunnilla siirtyi opiskelijoille ja opettaja siirtyi opiskelijoiden oppimisen seurantaan ja ohjaamiseen. Näin ei kuitenkaan tapahtunut, vaan todellinen valta siirtyi valitun sovelluksen toteutukseen, metodiin, jota ”joku” herkeämättä vartioi. Opettajat vastustivat tätä, mutta he eivät olleet valmiita luovuttaman metodista valtaa opiskelijoillekaan.

Uudistuksen aikana opettajat päättivät, mitä opiskelijat opiskelevat ja missä järjestyksessä. Perustelu oli siinä mielessä mielekäs, että tässä koulussa OPS rakentuu vahvasti hoitotyön eri erityisalojen varaan ja seuraa niitä. Tällöin harjoittelupaikat määräytyvät erityisalojen mukaan ja niille luodun järjestyksen mukaan. Opetuksen sisällöt asetetaan harjoittelujen mukaan. Tätä järjestelmää ei kukaan kyseenlaistanut, mistä seurasi, että tutoristuntojen sisällöt pyrittiin määrittelemään etukäteen opettajalähtöisesti. Implisiittisenä oletuksena oli, että ikään kuin tutoristunnon tulokset olisivat tiedossa etukäteen ja ryhmästä riippumatta suunnilleen yhdenvertaisia.

Varsinainen metodin valta tuli esille muun muassa siinä, että istunnot seurasivat toisiaan tietyssä järjestyksessä tietyllä orientaatiolla, eikä opettaja voinut vaikuttaa seuraavan istunnon sisältöön. Opiskelijat turhautuivat metodiseen toistoon kuten myös opettajat, mutta opettajat turhautuivat erityisesti siihen, että mitään ei voinut muuttaa pedagogisin perustein. Metodi tuli annettuna, ja sen rytmiä oli seurattava.

Tämä synnytti opettajissa kapinaa metodin valtaa kohtaan, joka jo toisessa haastattelussa oli kaikkien huulilla. Kolmannessa haastattelussa metodin valta oli enää ikään kuin muisto. Opettajat olivat ottaneet vallan itselleen ja perustelivat sitä opiskelijoiden oppimiseen liittyvin syin.

Opettajien pedagoginen ajattelu

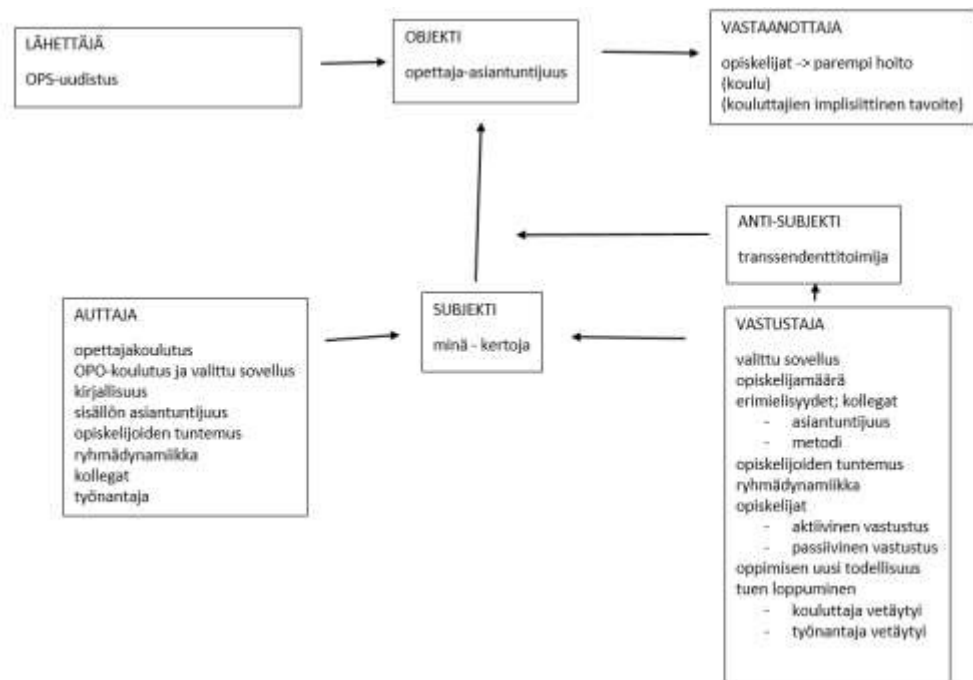
Opettajien pedagoginen ajattelu, suhde pedagogiseen kehittämiseen, ilmeni kolmella tavalla. Alkuvaiheessa osa katsoi, että pedagoginen kehittäminen oli näivettymässä tai jopa näivettynyt, koska kaikkea piti katsoa OPO:n kautta ja ratkaisujen pitäisi löytyä sieltä. Koska OPO ei kyennyt ratkaisemaan avaamiaan ongelmia, rinnalla kulki hiljainen ”toisin tekemisen meininki”. Tämä tuotti kokemuksen, jonka mukaan pedagoginen kehittäminen oli lisääntynyt, koska yksittäiset opettajat kokeilivat OPO:n sisällä monenlaisia mahdollisuuksia. Tämä kokemus oli viimeisessä haastattelussa

vallalla. Kolmas kokemus, joka ilmentyi kolmannessa haastattelussa ja joka yhdisti edelliset kaksi kokemusta äkkiseltään hieman yllättäenkin yhteen, oli avoin pettymys, koska pedagogista kehittämistä ei nähty yhteisön asiana, eikä ollut minkäänlaista yhteistä kehittämistä. Tässä pettymyksessä ei kuitenkaan ollut kyse halusta palata alkuun, institutionalisoituun yhdessä tekemiseen, vaan enemmänkin halusta formalisoituun pedagogiseen yhteiskehittelyyn, jonka voima olisi yksittäisissä kokeiluissa.

8.2 Narratiivit näytelmänä

Kuvassa 5 (seur.sivu) olen koonnut yhteen narratiiveissa kerrottua käyttäen apuna semioottista lähestymistapaa, aktanttianalyysiä Greimasin (1979) aktanttikategorioiden mukaan. Kuvasta korostuu se, että auttaja- ja vastustaja-roolissa oli paljon erilaisia toimijoita. Näistä vain opettajakoulutus, asiantuntijuus, kollegat ja opiskelijamäärä olivat sellaisia aktoreita, joita lähettäjä-aktantti ei synnyttänyt lähtökohtaisesti, mutta niiden seurannaiset nousivat lähettäjä-aktantista. Kokonaisuutena kuvio 5 kertoo sitä, että jos OPS-uudistuksella pyrittiin ratkaisemaan jotain ongelmia, se myös synnytti uudenlaisia, arvaamattomia ongelmia. Parissa narratiivissa todetaan: ”Koulutusta pitäisi olla pitkin matkaa, koska tilanteet ei todellistu etukäteen.” (Camilla ja Madeleine)²⁸

²⁸ Tulososissa olevat nimet ovat pseudonyymejä



Kuvio 5. Aktorit tässä näytelmässä

Subjekti vs. objekti

Subjekti: Jokaisen narratiivin subjekti oli minä, kertoja, tiedonantaja. Narratiivit muodostuivat eräänlaisiksi selviytymistarinoiksi, yhdenlaisiksi oman pedagogisen asiantuntijuuden sankaritarinoinaiksi. Brunerin (1996) mukaan ongelmista syntyvät tarinat ovat kertomisen arvoisia, ja Meretojan (2009; 2014) viittausta Arendtin ajatuksesta perusteluksi lainaten ”Voimme tietää, kuka joku on tai oli vain, jos tunnemme tarinan, jonka sankari hän on, eli hänen elämäntarinansa” (Adendt 2002, 189). Narratiiveista oli luettavissa alku, keskikohta ja lopetus. Tämä johtuu ehkä haastatteluiden kokonaisrakenteesta: mikä oli aloittamisen kokemus, millainen kokemus itse kullakin on, kun uudistusta on eletty jo kolmisen vuotta, ja miten menee, kun uudistusta on eletty kymmenen vuotta?

Objekti: Asetin tässä tulkinnassa objektiksi opettaja-asiantuntijuuden, pedagogisen asiantuntijuuden. Haastattelujen alkuperäinen objekti oli opettajan työhyvinvointi, mutta juuri tarinoiden tulkinnallisuus antoi mahdollisuuden niiden monenlaiseen tarkasteluun. tarinat eivät ole sidottuja kertojan (tai haastattelijan) tarkoitteeseen.

Palaan subjekti–objekti-asetelmaan myöhemmin, kun kuvaan subjektien asemoitumista suhteessa objektiin.

Lähettäjä vs. vastaanottaja

Lähettäjä: OPS-uudistus oli koko prosessin alulle pannut auktoriteetti ja subjektin toiminnan perimmäinen syy. Kuvaus siitä, mitä uudistus sisälsi metodisesti, on luvussa 3.4.

Vastaanottaja: Uudistuksen tavoitteista ei haastatteluissa koskaan puhuttu, mutta tulkintani mukaan uudistuksella pyrittiin ajamaan ensi sijassa opiskelijoiden hyvää, heidän hoitotyön oppimistaan. Uudistukseen oltiin periaatteessa tyytyväisiä. Tarinoiden keskivaiheella tämä tulee ilmi lausumina, että vanhaan ei ole paluuta. Hoitotyön koulutuksen tavoitteisiin on implisiittisesti rakennettu lopulliseksi hyötyjäksi potilas ja hänen hyvä hoitonsa.

Olettavasti myös koulu oli ainakin alussa hakemassa hyötyä PBL-koulutuksesta sen ajanmukaisuuden näkökulmasta, varsinkin kun koulun fysioterapiaoaston OPO-koulutus oli saanut erillISRahoitusta ja ministeriön huomiota. Kuitenkin hoitotyön koulutuksen sovelluksen negatiivinen opiskelijapalaute sai koulun johdon aristelemaan. Oletettavaa on, että kouluttajien implisiittinen tavoite oli Maailmanpankin esimerkin mukaisesti luoda ”PBL-koulutusverkosto, jonka yllä aurinko ei laske koskaan”.

Auttaja vs. vastustaja

Greimasin (1979) aktanttianalyysin mukaan asioita tarkastellaan auttaja, vastustaja ja antisubjekti -asetelman kautta. Tarkastelussa tulee esille, miten subjektit asemoivat eri aktoreita, jolloin aktoreiden liike tulee esille. Haastattelujen perusteella tämän aktanttikategorian toiminnallinen taso osoittautui hyvin postmoderniksi. Tapahtumien edetessä mikään ei ole mustavalkoista auttaja–vastustaja-aktanteissa, mutta loppu oli kuitenkin luonteeltaan moderni, siis onnellinen.

Lähtökohtaisesti kaikki aktorit edustavat auttaja-aktanttia, mutta prosessin edetessä niistä muotoutuu enemmän tai vähemmän ja tavalla tai toisella vastustaja-aktantin aktoreita. Kuitenkin lähes kaikki osoittautuvat tarinan loppua kohti auttaja-aktoreiksi. Kuvailen kuvan 6 eri aktanttien aktoreiden kehitysprosessia auttajasta

vastustajaksi ja osan osoittautumista lopulta auttajaksi subjektien niille antaman asemoinnin avulla.

Opettajakoulutuksen tarkoitus on valmentaa ja tukea opettajaa urapolullaan. Täten se oli lähtökohtaisesti asemoitu auttajaksi. Opettajakoulutuksen opit autoivat tunnistamaan valitun sovelluksen toteutuksen ongelmia jo koulutusvaiheessa, kuten pakotettua metodista toteutusta. Uudistuksen edetessä opettajakoulutuksen oppien avulla tunnistettiin syntyneitä ja tulevia hankaluuksia. Toisaalta uudistuksen edetessä opettajakoulutuksen opit avittivat etenemään hankaluuksien yli. Sieltä saatiin OPO-ratkaisuja monipuolisemmat työvälineet yrityksiin ratkaista ongelmat. Lopulta opettajakoulutuksen opeista löytyi usko omalle toiminnalle. Kyse ei ollut siitä, että opettajakoulutus olisi synnyttänyt ongelmia, vaan se herkisti tietoisuuden sovelluksen synnyttämistä ongelmista, joita kyettiin ratkaisemaan opettajakoulutuksen opein.

”Kasvatustieteen opinnoista oli apua.” (Camilla)

”– – kun opekoulussa sanottiin, että jokaisen pitää löytää oma tyylinsä ja olla sen oman tyylin mukainen.” (Daga)

Koulutus uuteen opetussuunnitelmaan ja valittuun ongelmaperustaiseen oppimiseen (OPO-koulutus) perustui ajatukseen avittaa opettajia uudistusprosessissa. Koulutukseen liittyi tutoristuntojen seuranta ja kirjallisuuteen tutustumista.

”Koulutuksesta sai ideoita, kokeiluja, kuten uusia rooleja ja akvaario.” (Adele)

”Koulutuspäivillä olen saanut virikkeitä ja kokeneet ovat kertoneet kokemuksiaan.” (Pamela)

”Olen saanut koulutuspäiviltä virikkeitä. Kokeneemmat kertoo kokemuksiaan ja kollegiaalista tukea.” (Fanny)

Tämä prosessi kääntyi osin itseään vastaan jo koulutusvaiheessa, koska kaikki opettajat eivät hyväksyneet kouluttajien näkemystä opettajan (sisällön) asiantuntijuuden merkityksettömyydestä eivätkä näkemystä sovelluksen metodisesta toteutuksesta. Nämä synnyttivät kiistoja kollegoiden välille, mikä osaltaan väritti opettajakunnan tunnelmia uudistuksen toteuttamisessa. Osin myös se, että kouluttaja vetäytyi hyvin varhaisessa vaiheessa opettajien tukemisesta, sekoitti ja edisti opettajien välisiä kiistoja.

Usko omaan sisällön asiantuntijuuteen oli kaikilla opettajilla kiistaton:

”Minulla on aika vankka käsitys omasta osaamisesta.” (Barbara)

OPO-koulutuksessa tuli kuitenkin esille kysymys opettajan hoitotyön (sisällön) yleis- asiantuntijuudesta verrattuna hoitotyön erikoisalan asiantuntijuuteen. Kysymys

asiantuntijuuden luonteesta tutoristuntoja vedettäessä synnytti kiistoja, jotka jatkuivat uudistuksen edetessä. Kiistojen ydin piili hoitotyön yleisasiantuntijuuden korostamisena ehdottamana ja erikoisalan asiantuntijuuden merkityksen vähättelynä.

”Tutorin ei tarvitse olla erityisalan asiantuntija. Jos ei ole hoitotyön asiantuntija, ei saa hypätä tutoriksi.” (Hagar)

”Olen edelleen sitä mieltä, ettei kenkään ole niin itseriittoinen, että olisi annettavaa 3½ vuotta. Siis täällä on käyty oikein-väärin keskustelua. Jos et tunnusta väriä, olet harhaoppinen. Eri mieltä oleva on väärässä.” (Barbara)

”Asiantuntijuuteni liittyy – – alueeseen. En lähtisi muille alueille isottelemaan. Kun on tietoa, osaa nauraa oikeassa paikassa.” (Laila)

”Opettajan asiantuntijuus on mahdollisuus verrattuna siihen, että kuka tahansa on tutorina.” (Ragnar)

”Me – – opettajat takerruttiin siihen asiantuntijakysymykseen; ei kuka tahansa meidän aiheeseen. Nyt kun olen kulkenut tässä, en pidä lainkaan turhana puheena. – – Miten pöyhäät, jos et itsekään tiedä? Minä en ikimaailmassa menisi tutoriksi muualle kuin – – alueelle.” (Daga)

Lopulta kaikki olivat yhtä mieltä sisällön asiantuntijuuden merkityksestä ja siitä, että se helpottaa opiskelijoiden ohjausta. Kuitenkaan kaikki eivät voineet pysytellä vain omalla sisällön asiantuntija-alueellaan työnjaollisista syistä.

”Omalla asiantuntija-alueella ei tarvitse jännittää istuntoja. On tullut helpommaksi.” (Hagar)

”Helpompaa, kun olen asiantuntija. Tunne on toinen, kun on tutorina myös ei-omilla alueilla.” (Pamela)

”Asiantuntijatutor ei voi olla kuka tahansa – –. Sisällön asiantuntijuus testataan tutoreissa joka kerta. Se pitää lunastaa joka kerta erikseen.” (Ilse)

Opiskelijoiden uudenvuoden tai parempi tunteminen osoittautui toisaalta kiinnostavaksi ja innostavaksi seikaksi mutta nopeasti myös haastavaksi. Opettajat pystyivät seuraamaan opiskelijoiden ajatustenjuoksua ja käsitteiden ymmärrystä sekä käsittelyä, mutta hiljalleen heille heräsi huoli opiskelijoiden oppimisesta ja motivaatiosta.

”Alku lähti hyvin, opiskelijat olivat innokkaita. Aluksi antoi anteeksi. Sitten alkoi näkemään tilanteiden taakse. Eivät tuota asiantietoa, simpeliä mutua ja nippelitietoa.” (Adele)

”Pääsen opiskelijoiden maailmaan; mitä tietää, mitä ei. Tuntuu, että oppivat, mutta syventäminen ei onnistu.” (Hagar)

”Opiskelijat uupuvat, eivät kestä, pitävät kiinni muusta elämästä – –. Heille tulee paha mieli, kun pannaan töihin.” (Pamela)

”Hyvin lähti. Opiskelijat opiskelivat. – – Oppiminen vaikutti pinnallisesti. – – 3/8 ei tehnyt töitä, ja ryhmä tuotti kriittistä palautetta.” (Edit)

Aiemminkin opettajat olivat olleet huolissaan opiskelijoiden oppimisesta, mutta se oli perustunut suurelta osin tentti- tai muuhun vastaavaan menestykseen. Nyt opettajat pääsivät oppimis- ja motivaatio-ongelmien äärelle tutoristunnoissa. Kysehän ei ollut kaikkien opiskelijoiden oppimis- tai motivaatio-ongelmista, sillä osa menestyi hyvin ja oli motivoitunut. Nyt oppimisen ongelmat tulivat uudella tavalla lähelle, kun opettajat kohtasivat opiskelijat saman pöydän ympärillä viikoittain.

Opiskelijoiden oppimiseen ja motivaatioon sisältyi opettajia hämmästyttävä paradoksi. Opettajat olivat huolissaan oppimisesta, tenttitulokset olivat opettajan näkökulmasta useimmiten masentavia, mutta käytännön harjoittelupaikoista tuli ylistävää palautetta opiskelijoiden osaamisesta.

”Mutta palaute käytännöstä, että koulutus vaan paranee, opiskelijat rohkeampia, aktiivisia, tulevat mukaan, kyselevät, parempia valmistuu ym. Hyvä systeemi.” (Hagar)

Pienryhmätoiminnan vahvuudet tukivat opettajan työtä. Osa ryhmistä työskenteli motivoituneesti, ja ryhmässä autettiin heikompia opiskelijoita:

”Ryhmä motivoi. Huono opiskelija hyötyy yhdessäolosta. Ryhmä kannattelee.” (Kajsa)

”Ryhmä kantoi heikkoja.” (Valborg)

Pienryhmien ”pimeä” puoli oli välillä hyvin haastava. Ryhmä saattoi toimia välittämättä opettajasta ja hänen ohjauksestaan ja keksiä omia sääntöjään. Ryhmä saattoi myös kääntyä opettajaa vastaan. Ryhmässä kahden tai kolmen jäsenen kemiat eivät toimineet, ryhmä latisti yritteliästä jäsentään tai ryhmä salli yhden puhua ikään kuin kaikkien puolesta.

”Tutoriaaleissa mennään supliikilla, eikä malteta miettiä.” (Adele)

”Yhden tutorryhmän dynamiikassa jotain pahasti pielessä. Homma vaan ei toiminut. Samanlainen palaute joka paikasta. Ryhmässä oli kova kilpailu. Kukaan ei kehdannut näyttää osaamattomuuttaan. – – Opiskelijat nähdään idealisteina. Meidän pitäisi vaatia enemmän ja uskallettava sanoa, että huono essee on huono. Rehellisesti, että tämä ei riitä.” (Nadja)

”Välillä pitää puhua kuin lapsille ’nyt pannaan kumisaappaat jalkaan?’” (Laila)

”Kaipaam käytössäntöjä. Isot ryhmät ei toimi.” (Pamela)

”Aika pian, kun olin tullut, sitten tapahtui ryhmän sisällä, ettei kolmen opiskelijan kemiat oikein sopineet. Kaikki kolme olivat aika voimakkaita.” (Fanny)

Kärsijät näissä tilanteissa olivat yksittäiset opiskelijat. Nämä ongelmat eivät hävinneet haastatteluajanjakson aikana, koska uudet opiskelijat ja uudet pienryhmät aloittivat puolivuositain.

”Välillä sorsitaan yritteliästä opiskelijaa. Vuorovaikutuksestakin välillä huomaa, ei löydy paria tms.” (Daga)

Lähtökohtaisesti opettajakollegat ryhmänä olivat auttajia, mutta muun muassa sisällön asiantuntijuus- ja metodikiistojen syntyminen ei ollut toimintaa edistävää.

”Tässä on vielä sellaista tunteellista suhtautumista metodiin, joka närästä minua hirveästi. Että täytyy pystyä kriittisesti arvioimaan, että kukaan ei ota itseensä, esim. onko sama ope koko koulutuksen ajan – tiettyssä kokoonpanossa ei saa sanoa edes ääneen. Se on opiskelijan etu, että vaihtuu, mutta joillekin se on uskonkappale, sen ideologian mukaista. Kuulemma, en ymmärrä metodia, kun esitän tällaista kritiikkiä.” (Adele)

”Jotkut jossain miettii, keksii käytäntöjä, joita ei ole perusteltu: Kun on päätetty. Näistä syntyy närää.” (Daga)

”Nyt opettajakokouksissa tiukkaakin tunnelmaa. – – Ei aina kovin kollegiaalista. Kun tullaan toteutuksiin, ihmiset ei muista, mitä sovittu, ja sitten tulee kirettä ilmapiriä.” (Ilse)

Toisaalta osa kollegoista koettiin tueksi alusta alkaen, mutta uudistuksen edetessä kenelläkään ei ollut juuri aikaa toiselle. Täten kollegat ryhmänä olivat hieman jakautuneet kunkin subjektin tarinoissa, mutta lopussa tilanne vaikutti tasaantuneen auttaja-aktoriksi.

Uudistuksen alussa opiskelijamäärä oli suhteellisen pieni ja tutorryhmät alle kahdeksan hengen pienryhmiä, mutta hiljalleen opiskelijamäärä alkoi lisääntyä ja tutorryhmien koko kasvaa. Lopulta osalla opettajista oli viisikin tutorryhmää kerralla ja pienryhmistä oli tullut jopa 15 hengen ryhmiä.

”Välillä liian monessa mukana: Olen seitsemän eri alan asiantuntija.” (Olga)

Tässä vaiheessa alkuvaiheen ajatukset opiskelijoiden tuntemisesta oli menetetty.

”Ryhmät on liian isoja. On tunne, etten tunne opiskelijoita.” (Olga)

Suuretkin opiskelijamäärät ovat siinä mielessä hyvä, että se antaa useiden ryhmien kanssa toimimisen varjolla mahdollisuuden muun muassa rutiinien syntymiseen, mutta haastattelujen perusteella opiskelijamäärän kasvu aiheutti ennen kaikkea väsymystä. Tunnetta syvensi se, ettei ollut aikaa keskustella ja purkaa asioita opiskelijoiden, saati kollegojen kanssa.

”Ei tätäkään kauan jaksa, jollei tähän jotain keksi.” (Daga)

”Vähän on suorittamista koko touhu, teknisellä linjalla. Mitä ryhmän kanssa opitaan, on hävinnyt. Olen vähän tympääntynyt.” (Janica)

”Mutta myönnän, että joskus on tunne, että tämä on suuri näytelmä. Kysymys jää: Mitä opiskelijat oppivat?” (Fanny)

Opettajien väsymiseen vaikutti myös se, että osa opiskelijoista hankaloitti tilannetta joko avoimesti tai passiivisesti vastustamalla: ”Toi on painostusta” (Daga). Aktiivinen vastustus liittyi sovelluksen kritisoimiseen ja vetoamiseen toisten opettajien lausuntoihin. Nämä opiskelijoille julki tuodut mielipiteet osaltaan vaikuttivat myös tunnelmaan opettajakokouksissa. Passiivinen vastustus puolestaan näkyi muun muassa huolettomuutena ja haluttomuutena opiskella ja osallistua ryhmän toimintaan tai kiireenä poistua tutoristunnoista. Tarinoista ei aina selvinnyt, mitä opiskelijat tai opiskelija lopulta vastustivat vai oliko kyse vain väsymyksestä.

”Ei me [opiskelijat] jakseta. Me lähdetään kotiin. – – Ajattelin, että jos olisin opiskelijana – jaksaisinko aina ideariihitä paukuttaa...” (Daga)

Suuri yllätys opettajille oli netin kasvava merkitys, oppimisen uusi todellisuus. PBL oli kehitetty silloin, kun kirjastot ja kirjat olivat tiedon lähteinä arvokkaita. OPO-uudistuksen alussa opiskelijat kertoivat innostuneena löytäneensä jotain kiinnostavaa kirjoista ja lehdistä, mutta nopsaan opiskelijat oivalsivat netistä löytyvän kaiken tarvittavan. Muutamalla hakusanalla netistä sai printattua ison pinon paperia, jota ei aina edes ehditty lukea etukäteen. Käypä hoito -suositukset haastoivat ääripäässä koko OPO-opetuksen idean: turha keskustella, koska oikea vastaus on jo annettu.

”Ovat oppineet kopioinnin jo lukiossa. Tunneilla näytetään suorittaminen.” (Ragnar)

”– – mutta purku on lässähdys: hyvin pinnallista, ympäripyöretä lässytystä. Sinne tullaan kilokaupalla netistä tulostettuja juttuja, joita ei olla edes luettu.” (Sabina)

”Tutoristunto saattoi mennä siten, että netti avattu ja avattu. Ei tahdottu lähteä keskustelemaan.” (Daga)

Työnantaja oli alussa avoimesti tukemassa uudistusta ja sen täytäntöönpanoa. Toisaalta työnantaja teki hallinnollisia päätöksiä ja sääntöjä, jotka lisäsivät opettajakunnan kinastelua tai alistivat osaa opettajista. Uudistuksen edetessä syystä tai toisesta työnantaja vetäytyi aktiivisesta tukijan roolista muun muassa siten, että opettajien resurssit pienenevät, vaikka opiskelijamäärä suureni. Työnantaja veti myös julkisen tukensa pois pyrkimällä häivyttämään sovelluksen nimen ja puhumalla esimerkiksi pienryhmistä tutorryhmien sijaan. Haastateltujen mukaan tässä olisi ollut kyse ulkopuolelta tulleesta painostuksesta uudistusta kohtaan.

”Tuli tietö, että niin se vaan on tehtävä. Kyseltiin perään, mutta – –.”

(Daga)

Antisubjekti

OPS-uudistusta pidettiin eräänlaisena sankarina, joka takaa opiskelijoiden uudenlaisen ja laadukkaamman oppimisen, mutta OPS-uudistukseen sisältynyt sovellus osoit-tautuikin tarinan ”valesankariksi”. Osa opettajista kiinnitti huomiota valitun sovel-luksen jäykkyyteen jo koulutusvaiheessa, mutta kaikki olivat yhtä mieltä jäykkyydestä ensimmäisessä haastattelussa. Tilanteesta ”heräsi eloon” vahva antisubjekti, trans-sendentti toimija²⁹.

”Täällä on transsendentti toimija, josta ei saa kiinni, mutta joka kä-skee.” (Sabina)

”Meillä on taipumus mennä yhden pallon perässä, että pöly pölisee kuten viisivuotiaat.” (Hagar)

”Minusta alkoi tuntua, että joku puristaa minut johonkin – –. Se minua alkoi kismittää, mutta menin kaiketi aika kiltisti jonon mukana.” (Daga)

”Liikkeelle lähtö kuin uskonlahko. Kaikki pelkäsivät tehdä itse, ettei olisi vääräuskoinen. Alussa junailtiin niin vahvasti: Olet PBL:n lapsi, kastettu on.” (Daga)

Kukaan tiedonantajista ei kokenut tai kertonut olleensa ”metodipoliisi” eli toimija, joka tiesi, miten toimitaan oikein ja miten väärin tässä sovelluksessa ja tämän sovel-luksen ehdoilla. Silti jokainen opettaja tiesi erityisesti, milloin ja miten oli toiminut väärin tai rikkonut sääntöjä. Haastatteluissa vihjattiin siihen, että yksi jos toinen oli saanut tuta väärin toimimistaan.

²⁹ Transsendentti toimija viittaa tässä kokemuksen ja tiedon ylittävään aktanttiin.

”Epäkorrektia toimintaa, tiukkoja aikatauluja, syyllistämistä, kun ei ehdi.”
(Kajsa)

Osa opiskelijaryhmistä ”tuki” transsendenttia toimijaa huomauttamalla muun muassa, että opettaja toimi eri tavalla kuin joku toinen tai että he olivat tottuneet toisenlaiseen toimintamuotoon eivätkä suostuneet muuttamaan totuttua.

Koska transsendentilla toimijalla oli vain tämän PBL-sovelluksen ymmärrys eikä laajempaa pedagogista näkemystä, opettajat, jotka tekivät poikkeavia toimia, joutuivat tekemään niitä enemmän tai vähemmän salassa tarinoiden keskivaiheessa. Transsendentti toimija oli hävinnyt tarinoiden loppua kohden.

”Ei enää pelkoa, jos teen virheen tai poikkeen rutiinista. Voin vetää millai päin vaan.” (Madeleine)

”Alussa käytiin esitelmöimässä, miten olen tehnyt väärin. Nyt teen, miten parhaaksi näen. Olen huomannut, että se on parasta.” (Pamela)

”Koulussa on vapausasteet lisääntyneet. Alkuun koin painetta olla tietynlainen, vaikka ei olisi järkeäkään.” (Gabriella)

”Tekisin tavallani, vaikka olisi ortodoksinen malli. Tekisin kuitenkin.” (Sabina)

Jatko-osien mahdollisuus

Tiedonantajat jättivät tarinansa lopussa auki tulevalle, ja vaikka he vaikuttivat huojentuneilta viimeisessä haastattelussa, tarinat sisälsivät uusia metodisia mahdollisuuksia, kuten case-perustaisen oppimisen, ja halua yhteiseen kehittämiseen. Tarinat sisälsivät myös implisiittisesti mahdollisuudet uusien ongelmien nousuun. Nämä liittyivät muun muassa opiskelijamäärään ja sen tuomiin haasteisiin, kuten pienryhmäopetuksen ”tukehduttamiseen” isoilla, jopa 15 hengen pienryhmillä, lukujärjestyksen logistiikkaan ja omaan sekä opiskelijoiden väsymiseen yhdenlaiseen tapaan toimia.

8.3 Narratiivien lukua

Jatkan seuraavassa lupaamaani Greimasin (1979) subjekti vs. objekti -aktanttikategorian tarkastelun syventämistä kuvaamalla, miten subjektit, opettajat, asemoivat itsensä suhteessa objektiin, pedagogiseen asiantuntijuuteen ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvan OPS-uudistuksen kymmenvuotisen ajanjakson aikana. En

tarkastele aineistoani keskusteluanalyysinä vaan yksilöiden tarinoina. Aineisto muodostui aloittelijoista ja niistä, joilla oli aikaisempaa kokemusta PBL-opetuksesta. Aineistosta oli tunnistettavissa kaksi tapaa asemoida itsensä suhteessa pedagogiseen asiantuntijuuteen, kun uudistus alkoi: vahva usko omaan pedagogiseen asiantuntijuuteen tai nöyrä luottamus omaan pedagogiseen asiantuntijuuteen uudessa opetussuunnitelmassa. Kokemus tai kokemattomuus PBL:stä ei ollut jakamassa opettajien asemointia, vaan yksilöiden asemoinnin jakolinja kulki kokemattomien opettajien keskuudessa. Lähtökohtaista asemointia voidaan tarkentaa kolmeen teemaan: osaan tämän, metodikriittinen ja usko opiskelijoihin.

Osaan tämän

Kaikki, joilla oli aikaisempaa kokemusta PBL-opetuksesta, asemoivat itsensä suhteessa uudistukseen ajatuksella ”osaan tämän”. Tämä selittyy haastatteluissa sillä, että heidän terveydenhuollon aikuiskoulutuksessa saamansa aikaisemmat kokemukset PBL:stä olivat pääsääntöisesti hyviä ja innostavia. Tähän sisältyi myös se, että heillä oli opettajakokemusta vähintään kymmenen vuotta. Haastattelujen perusteella nämä tekijät löytyvät vahvan pedagogisen asiantuntijuuden taustalta aloitustilanteessa.

Usko omaan asiantuntijuuteen kuitenkin kriisiytyi nopeasti jo muutaman tutoristunnon aikana, mikä johti opettajuuden uuteen hakemiseen. Aikuiskoulutuksen opit ja kokemukset eivät päteneet nuorten kanssa, joilla ei ollut kokemusta tai ymmärrystä terveydenhuollosta sisältäpäin. Suhde opiskelijoihin ja opetukseen piti ajatella toisella tavalla kuin aikuiskoulutuksessa.

”Opiskelijoiden puolelta pettymystä on poissaolot, ja aina vaaditaan kurinpalautusta.” (Kajsa)

Opettajat hylkäsivät OPO-koulutuksen opit passiivisesta, opiskelijoiden toimintoja ja keskustelua seuraavasta ikään kuin ulkopuolisesta opettajasta ja asemoivat itsensä aktiivisina, ohjaavina opettajina. Osa korosti asemaansa oppimisen tukena.

Toisella haastattelukerralla tämän teeman opettajat asemoivat itseään kahdella eri tavalla. Toisilla painottui aktiivinen oppimisen tuki, mutta osin eräät myös ”pesivät kätensä”:

”Kolmannes oppii, kolmanneksella vaikeuksia, ja kolmannekseen en voi vaikuttaa.” (Fanny)

”Kaikki eivät opi. – – Annan olla oppimatta. Ihmiset tekevät valintansa. Luulevat, että tämä on leikkiä.” (Hagar)

Toisaalta ne, jotka olivat ensimmäisessä haastattelussa korostaneet asemaansa oppimisen tukena, heräsivät metodikritiikkiin toisessa haastattelussa.

”Usko horjuu. Välillä pettymys. – – Onko tämä suorittamista vai opiskelua? En ole päässyt toteuttamaan sitä, mitä toivoin. Olisin halunnut olla opiskelijoiden oppimisessa mukana. Myös sisällöllisiä ratkaisuja opiskelijalähtöisesti. Nyt kaikki tulee ulkoapäin.” (Kajsa)

”Yksi menetelmä ei ole autuaaksi tekevä. Ongelma on tasapäistäminen, – –. Ei aina sama polku. Mennään kuin juna.” (Valborg)

Kolmannessa haastattelussa kaikki olivat löytäneet oman pedagogisen asiantuntijuutensa. Asemointi omaan pedagogiseen asiantuntijuuteen oli vahva toimija.

”Olen löytänyt paikkani opettajana, palautteen antajana, kommentoijana ja joskus tietopankkina.” (Ilse)

Samalla esille tuli pettymys yhteisöön. Kaikki opettajat olivat alkaneet ”puuhata omiaan”, eikä enää kehitetty yhdessä. Yhteinen kehittäminen oli pysähtynyt.

”Ortodoksisuudesta olen luopunut. Sovin opiskelijoiden kanssa erikseen joka kerta, miten tehdään. – – Haluan aktiivisen oppimisen toiminnallisia tilanteita, että päästäisiin toiminnan tasolle. – – Case-pohjaisuus toisi uutta. Konkretisoisiko se hoitotyön realiteetteja, ja sitä mikä on hoitamisen ydintä? – – Nyt ollaan pysähtyneisyyden tilassa. Aluksi PBL toi perspektiiviä opettajuuteen.” (Kajsa)

”Alettu junnaamaan, kun ei mitään uutta.” (Valborg)

”Ollaan (työkaverin kanssa) menetetty usko, että kehittäisi koko yhteisöä. – – PBL:stä on olemassa monenlaista tietoa. Jotain pitäisi olla yhteistä – se on hävinnyt.” (Ilse)

Metodikriittinen

Opettajat, jotka asemoivat itsensä metodikriittisiksi, painottivat, etteivät he ole oppositiossa PBL:ää kohtaan yleisesti vaan suhtautuvat kriittisesti valittuun sovellukseen. Tämä sisälsi paitsi metodikritiikin myös arvostelun, joka kohdistui sovelluksen mukanaan tuomiin näkökulmiin ja erityisesti vaateeseen substanssiasiantuntijuuden hylkäämisestä. Haastattelujen perusteella yksi yhteinen selittävä tekijä oli yli kymmenen vuoden opettajakokemus, joka oli vahvistanut omaa vahvaa substanssiosaamista.

Opetuksen arki yllätti myös tämän teeman opettajat. Osan se yllätti positiivisesti, osassa se herätti ristiriitaisia tunteita. Ne, jotka arki yllätti positiivisesti, asettuivat hie-man hämmennyksissä seuraamaan tilanteiden kehittymistä.

”Aloin hiljalleen rauhoittumaan, kun huomasin, että tutorryhmät olivat tosi toimessa. – – Ryhmän toiminta menee hyvin, – –. Mutta jonkun kaoottisen tilanteen takia yhtäkkiä tajusin, että katson jotain näytelmää. Minulle jäi epäselväksi, oppiiko opiskelijat jotain?” (Gabriella)

Ristiriitaiset tunteet nousivat siitä, että osan mielestä sovellus perustui epärealistiseen opiskelijakuvaan, jossa sovellusta yritettiin viedä eteenpäin ”kuin käärmettä pyssyy”.

”Huomasin, että jos en ole tarkkana, tutorryhmät rupee lyhenemään. Koko homma on ristiriidassa itseohjautuvuuden kanssa, kun minun pitää koko ajan tarkistaa, että hommat on tehty. – – kaikkiaan sellainen falski meininki. Yritetään pitää opettajien opas piilossa, ettei ne [opiskelijat] vaan huomaa, mitä me odotetaan tältä istunnolta” (Sabina)

Huolimatta siitä, oliko haastateltavilla positiivisia tai negatiivisia kokemuksia opiskelijoiden toiminnasta, yhteistä kaikille oli huoli opiskelijoiden oppimisesta. Yhtä kaikki tämänkin teeman opettajat joutuivat asemoimaan itsensä suhteessa uskoonsa omaan opettaja-asiantuntijuuteen.

Huoli opiskelijoiden oppimisesta ei ollut poistunut toisessa haastattelussa. Hämmennys oli muotoutunut näkemykseen, että tässäkin sovelluksessa fiksut oppii, mutta kaikki eivät opi. Toisaalta metodikritiikki oli voimistunut.

”Tästä on tullut hulinaa. Liukuhihnalla on nyt kaikki. – – Yhtiöintegroitua, eikä opiskelijat edes tiedä, mitä opiskelevat. Ideariihi on eräänlainen ’mantraluento’.” (Gabriella)

”Voidaan sanoa, että sovellus oli tehnyt tutoristunnoista näytelmän, johon opiskelijoiden oli alistuttava.” (Barbara)

”Fiilinki, että katselen näytelmää, erilaisia roolisuorituksia.” (Sabina)

”Pohdiskelen välillä, että olen tipahtanut johonkin leikkikouluun, ja että onko tämä jokin leikki, kevyin kengin kaikki.” (Daga)

Kolmannessa haastattelussa kaikki olivat löytäneet oman opettaja-asiantuntijuutensa. Opetus toteutettiin omalla tavalla pedagogiikka edellä, mutta siinä korostui oma substanssiosaaminen. Tämä tarkoitti, että opetuksen linjauksissa erottui kunkin oman hoitotyön erikoisalan dynamiikka.

”Olen löytänyt itsestäni ryhmäohjausroolin.” (Gabriella)

”Kovasti modifioitu, kovasti vapausasteita, ei niin ortodoksinen. – – Olen muuttunut positiivisemmaksi sen myötä, kun ortodoksisuudesta luovuttu ja saa tehdä itse. Ehkä oma tapa mennyt toiminnallisempaan suuntaan.” (Sabina)

Usko opiskelijoihin

Kaikissa kolmessa teemassa kaikilla opettajilla oli usko opiskelijoihin, mutta tässä teemassa se korostui lähinnä siksi, että he nöyrästi luottivat opettajakoulutuksen ja OPO-koulutuksen oppeihin tasavertaisesta yhteistyöstä opiskelijoiden kanssa. Vaikka tässä teemassa oli monenlaista kokemusta, haastattelujen perusteella osalla yksi selittävä tekijä oli vuosissa vähäinen opettajakokemus. Osalla oli pitkäkin opettajakokemus, mutta yliopiston opettajakoulutus³⁰ oli tullut käytyä vasta muutama vuosi sitten.

Myös tämän teeman opettajille uusi opetus oli yllätys, osalle positiivinen ja osalle negatiivinen. Positiivinen kokemus perustui siihen, että opiskelijat toimivat aktiivisesti ja suhtautuivat uudistukseen positiivisesti, ja opettaja sai vaikutelman, että opiskelijat myös oppivat. Ongelmiakin oli. Ne aiheuttivat epävarmuutta, mutta opettajat hakivat aktiivisesti kirjallisuudesta vastauksia kohtaamiinsa ongelmiin.

”Luen alati kirjoja ja artikkeleita, joista yritän selkeyttää, mistä tässä on oikein kyse.” (Adele)

”Yritin systeemin mukaisesti, mutta meni huonosti. Luin aiheesta ja sain apua kokeneelta kollegalta.” (Hagar)

”Lueskelin PBL:stä, miten voidaan toteuttaa.” (Laila)

Puolestaan osa haastateltavista menetti uskonsa, koska opiskelijat eivät käyttäytyneet niin kuin he olivat olettaneet. Heidän opettaja-asiantuntijuutensa kriisiytyi.

”Opiskelijat alussa innokkaita, mutta lukukauden jatkuessa paljon poissaoloja. Tämä laski minun fiilistä. Voidaanko luottaa opiskelijoiden itsenäiseen tiedonkäsittelyyn?” (Ragnar)

”Olin alussa innostunut, mutta kun ensimmäiset asiantuntijaluennot tuli, meni miinukselle. – – tutoriaalit oli pohjat, kun opiskelijat saattoi työstää ihan omiaan.” (Olga)

”Alussa minä ja opiskelijat opiskeltiin yhdessä, ja kaikki lähti hyvin menemään. – – Mutta sitten notkahdus, kun kokoonpano meni uusiksi. Meni usko, kun tuli toinen ryhmä.” (Pamela)

Toisessa haastattelussa positiivisesti asemoituneet opettajat eivät nähneet juuri mitään haasteita oppimisen kanssa. He olivat hiljaisesti alkaneet muokata metodologia

³⁰ Osalla oli terveydenhuolto-oppilaitoksissa annettu opettajakoulutus, joka AMK-vaateiden mukaisesti oli täydennetty maisteritasoiseksi.

itselleen sopivaksi, koska olivat kirjallisuudesta huomanneet monenlaisten tulkintojen mahdollisuudet.

”Olen muuttanut lähtökohtia tilanteen mukaan. Lailisuuden rajoissa teen niin kuin tahdon. – Eri ryhmille tarvitaan eri lähtökohtia.” (Janica)

”Minulla on halu oppia lisää PBL:stä mm. seuraamalla toisten tutoris-tuntoja ja reflektoimalla heidän kanssaan toimintaa ja ratkaisuja.” (Adele)

”Olen oppinut itse luovimaan. Olen tullut rohkeammaksi tehdä itse omia ratkaisuja, kun olen varma, että saavutetaan oppimistuloksia.” (Ragnar)

Metodikritiikki vahvistui niillä haastateltavilla, jotka olivat käyneet kriisin läpi:

”Haluan erilaisia istuntoja. Ei näin ortodoksista. Menee kuin juna. Ei mahdollisuutta pysähtyä tai mennä opiskelijan kannalta tärkeisiin asioihin. Pintaa raavitaan. Sallivuutta ja vaihtelemista, kokeiluja ym.” (Janica)

”Kaipaen enempi joustavuutta. – Orjuuttavaa on myös se, että kaikilla on sama lähtökohta. Muotoseikat ottaa vallan.” (Ragnar)

”Teletappikoulutusta.” (Pamela)

Kolmannessa haastattelussa kaikki olivat löytäneet oman pedagogisen asiantuntijuutensa – teen omalla tavallani.

”Haluaisin antaa enemmän tilaa opiskelijoiden ajatuksille. – Olen ohjaaja ja resurssi porukalle. – Kiinnostus siirtynyt itsestä – miten suoriudun – siihen, miten opiskelijat oppivat.” (Adele)

”Pyrin käyttämään erilaisia pedagogisia ratkaisuja.” (Ragnar)

”Ryhmästä riippuen olen kyennyt muuttamaan toimintaa, ja siten kyennyt auttamaan ryhmää eteenpäin.” (Madeleine)

”Joskus lähden annetusta, joskus en. Uskon omaan ammattitaitooni.” (Camilla)

Ne, jotka olivat jo varhaisessa vaiheessa alkaneet hakea omaa tapansa, olivat pettyneitä siihen, että opettajien yhteisteiskehittely oli tullut työnjaollisesti lähes mahdottomaksi.

”Sillä mennään, mitä on, mutta yhteinen kehittäminen on jäänyt lapsipuolen asemaan.” (Hagar)

”On surullista, että opettajien yhteistyö on vähentynyt.” (Camilla)

Puolestaan toiset kertoivat oman tapansa löytyneen ja vahvistuneen yhteistyössä läheisten kollegoiden kanssa.

”Parityöskentely tutoreilla onnistuu hyvin.” (Madeleine)

Siispä

Opettajilla oli joko vahva usko omaan asiantuntijuuteensa, joka perustui ensi sijassa kokemukseen, tai luottamus omaan asiantuntijuuteensa, joka perustui ensi sijassa opettajakoulutuksessa omaksuttuun kuvaan. Haastatteluista ei selviä, miten opettajat konkretisoivat pedagogista asiantuntijuuttaan ennen uudistusta, mutta aikaisemmat PBL-kokeilut olivat olleet hyvin monipuolisia ja opiskelijälähtöisiä.

Huolimatta erilaisista lähtökohdista pedagoginen asiantuntijuus kriisiytyi enemmän tai vähemmän kaikilla uudistuksen käynnistyttyä. Aluksi kaikki tapailivat uutta pedagogista asiantuntijuutta pyrkimällä ottamaan uudistusta haltuun teknisesti. Koska se vaikutti onnistuvan vain osaksi, heidän oli laajennettava pedagogista ymmärrystä yli OPO:n tarjoamien mahdollisuuksien. Transsendentin toimijan ohjaamat ”ratkaisut” olivat jäykkiä ja teknisiä, mitä koulun hallinnon toimet tukivat. Nämä pyrkivät romuttamaan opettajien ymmärrystä ratkaista oppimisen ongelmia. Tämän vuoksi opettajat lähtivät kehittämään omia pedagogisia ratkaisuja aluksi vaivihkaa mutta hiljalleen avoimestikin. Transsendentin toimijan hävittyä kunkin omat pedagogiset ratkaisut saivat legitimitetin, mutta hallinnon ratkaisujen vuoksi laajempi yhteinen pedagoginen kehittäminen valitettavasti jäi. Pakotetusta toiminnasta tuli omaehtoista.

Voisiko tätä opettajien opettaja-asiantuntijuusprosessia kuvata analogiana Habermasin (1976; 1989) tiedonintressiteorialle? Aluksi opettajat pyrkivät ottamaan uudistuksen haltuun teknisesti muun muassa koulutuksen avulla ja aikaisemmalla kokemuksella, mutta se ei riittänyt. Tarvittiin ymmärrystä ja laajempaa tulkintaa, mutta tietyt tekniset intressit pyrkivät ottamaan myös ymmärryksen haltuun. Jokainen pyrki kuitenkin irti niin metodin vallan kuin hallinnon teknisten intressien ”kahleista” ja onnistui siinä. Opettajat kokivat eräänlaisen emansipaation, jota siivitti perspektiivin transformaatio oppimiseen, opiskelijoihin ja opetusmetodin valtaan. Habermasia (1976; 1989) tulkiten vasta tämän kokonaisuuden näkökulmien – tiedon teknisen käytön, toiminnan praktisen ymmärryksen ja pakosta vapautumisen – avulla opettajat voivat käsittää opettajan asiantuntijuuden todellisuuden sinänsä. Käytetty metodi ikään kuin muokkautui omaan persoonaan ja sisällön asiantuntijuuteen.

Edellä olevissa tarkasteluissani jää kuitenkin avoimeksi, että opettaja-asiantuntijuuden muutos oli kaikilla omanlainen. Onkin huomattava, että kaikki edellä oleva on eräänlaista yhteenvedoa, idealisointia, jossa lopulta yksilöiden identiteetit katoavat.

Tarkoitin, että yksilöiden identiteetit eivät olleet johdonmukaisia syy-seuraustapah-
tuvia toisin kuin kirjoitetut yhteenvedot antavat ymmärtää. Esitettyjä asemointitai-
poja pitää ajatella koosteena erilaisista kokemuksista, joita opettajat kertoivat haas-
tatteluissa. Väärinkäsitysten välttämiseksi on syytä painottaa, että opettajia ei luoki-
teltu vain yhden asemointitavan edustajaksi. Jokaisella oli useita erilaisia asemointitai-
poja kertoessaan kokemuksistaan. Se, että yksilön identiteetti ymmärretään fragmen-
toituneeksi, ei tarkoita, että hänen todellisuutensa olisi fragmentaarista. Narratiivit
ovat osa todellisuuden tulkintaprosessia. Narratiivit ovat osa täällä olemista, mutta
ne eivät tyhjennä kokemusta.

9 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen metodologia suuntautui lopulta hermeneuttiseen näkemykseen, mutta taustalla lähtökohta pysyi lähellä realistista ontologiaa ja sosiaalista epistemologiaa. Tästä seuraa kysymys, tuoko tämä asetelma vaateita tutkimuksen eettisiin sitoumuksiin ja luotettavuuteen. Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden metodologian pohdiskelussa ei ole kyse Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suositusten (2019) kyseenalaistamisesta vaan periaatteellisesta kysymyksestä selkeyttä, sopivatko ne myös ”ei-puhdasoppisen” tutkimuksen kokonaisuuteen.

9.1 Tämän tutkimuksen tutkimusetiikan ja luotettavuuden peruskysymyksiä

Rydenfeltin (2014; 2015) mukaan kantilaiset konstruktivistiset moraalifilosofit ajattelevat, että voisimme sanoa jotain normatiivisten väitteiden validiudesta tai pätevyydestä ja pitävyydestä vetoamalla yleisyyteen tai yksimielisyyteen. Hän kritisoi tätä konstruktivistien näkemystä, koska siinä yksimielisyys saattaa lopulta perustua sattumaan. Hän tarjoaa vaihtoehdoksi pragmatistista näkemystä, joka perustuu siihen, että tieteellistä menetelmää määrittää hypoteettinen realismi: oletus, että on olemassa meistä riippumaton todellisuus, jonka kanssa olemme tekemisissä. Yhteisymmärrys ei ole sattumanvaraista, koska todellisuus lopulta pakottaisi meidät hyväksymään yhden näkökannan. (Rydenfelt 2015, 290–295.)

Rydenfeltin (2015) ajatus yhteisymmärryksen perustelusta jää kriittisen realismin näkökulmasta kuitenkin siinä mielessä oletukseksi, että emme oikeastaan tiedä, milloin olemme lähestyneet, törmänneet tai ohittaneet totuuden meistä riippumattomasta todellisuudesta. Tässä mielessä olisin kääntymässä postmoderniin kritiikkiin yhteisymmärryksen mahdollisuudesta ja yhteisymmärryksestä eettisen toiminnan päämääränä yhteiskunnassa tai tieteellisessä toiminnassa. Kriittisen realismin näkökulmasta Lyotardin (1985) postmoderni kritiikki, että yhteisymmärrys on väliaikaista ja paikallista, on ymmärrettävä. Tieteellisen pragmatiikan päämäärä on pikemminkin paralogia eli sääntöjen epäyhtenäisyys ja erimielisyyden tavoittelu. Yhteisymmärrys on vain yksi välivaihe keskustelussa. Sen sijaan oikeudenmukaisuus olisi eettisen toiminnan tavoite, koska oikeudenmukaisuus ja epäoikeudenmukaisuus ovat aina liikuttaneet kulttuureja. (Lyotard 1985, 102–104.) Vaikka ihmisen hyvää ei voida tarkkaan

eksplikoida, Aittolan ja Pirttilän (1989) mukaan tieteen tulee aina olla kiinnostunut siitä. Siten oikeudenmukaisuus käsityksenä ja käytäntönä ei voi olla kytketty yhteisymmärrykseen (Lyotard 1985, 104).

On totta, että postmodernin tieteen sekoittaminen kriittisen realismin ja konstruktivismiin väliseen tutkimusetiikkakeskusteluun vie asiaa hieman sivulle, mutta postmodernissa kritiikissä on tätä eettistä keskustelua selkeyttäviä seikkoja. Peruskysymys etiikasta realismin ja konstruktivismiin välisessä keskustelussa liittyy etiikan normatiivisuuteen, kuten Rydenfelt (2014; 2015) asiantilaa pohtii, ja konstruktivistien keskuudessa asiasta on monenlaisia näkemyksiä (Bagnoli 2020).

Bagnoli (2020) luokittelee Coppin (2013) näkemykset yhteiskuntaperustaiseksi konstruktivismiksi. Sen mukaan olisi olemassa tosia moraalisia standardeja, joissa huomioidaan yhteiskunnan tarpeet ja arvot sekä olosuhteet. Coppin (2013) mukaan realistisessa etiikassa hyväksytään seuraavat teesit:

1. On olemassa moraalisia laatuja. Väärin toimittu on aina samankaltaista siinä mielessä, että se on aina väärää toimintaa – sillä on yhteinen ominaisuus olla väärää.
2. Moraalisilla laaduilla on sama metafyyminen perusluonne kuin muillakin ominaisuuksilla.
3. Jotkut moraaliset laadut ovat välittömät. Jotkut toiminnot ovat vääriä ja jotkut luonteenpiirteet hyveitä. Siten on olemassa moraalisia tosiasioita.
4. Moraalisia termejä käytetään moraalisten laatuojen ilmaisuun. Termiä ”väärä” käytetään esimerkiksi väärinkäytöksen osoittamiseen. Moraaliset termit ilmaisevat arvoja, joissa asiat ovat moraalisesti samanlaisia, ja niitä käytetään kuvaamaan asioita näiden samankaltaisuuksien perusteella. Moraaliset termit eivät toimi millään erityisellä tavalla, joka erottaisi ne pohjimmiltaan tavallisista kuvaavista termeistä.
5. Moraaliset väitteet ilmaisevat uskomuksia, joilla on sama perusluonne kuin muilla uskomuksilla.

Välillä näihin lisätään kuudes teesi, jonka mukaan ainakin tietyt moraaliset tosiasiat ovat ”asenteesta riippumattomia” ja ”mielestä riippumattomia”. (Copp 2013.)

Coppin (2013) mukaan on vaikeaa ymmärtää, miksi konstruktivistit eivät hyväksyisi näitä realismin perusteesejä etiikasta. Muutoin hänen mukaansa joudutaan ongelmiin ainakin semantiikan, metafysiikan, epistemologian ja filosofisen psykologian kanssa, ja näitä ongelmia on syytä välttää. Lisäksi konstruktivistit hyväksyvät moraaliset

totuudet, esimerkiksi sen, että kidutus ja valehtelu ovat väärin. Copp kuitenkin painottaa, että konstruktivistista etiikkaa ei saa ymmärtää realismin eräänä muotona, vaikka se hahmottuu tällä tavalla.

Vedoten Coppiin (2013) kriittisen realismin ja konstruktivismin tutkimusetiikan yhdistämisen ei pitäisi olla ongelmallista tai ylipääsemättömän ristiriitaista. Toisaalta moraalikonstruktivismi vaikuttaisi olevan enemmänkin selviö, koska maailma on täynnä ihmisten erilaisia tapoja rakentaa moraalinen järjestys. Lisäksi postmoderni kritiikki selkeyttää moraalisten totuuksien asemaa hylkäämällä yhteisymmärryksen ihmisen hyvän kriteerinä mutta hyväksymällä sen välivaiheena keskustelussa ihmisen hyvästä. Tämän tutkimuksen kannalta siten esimerkiksi kysymys siitä, onko yksimielisyyttä tutkimuksen tuloksista, olisi toisarvoista suhteessa siihen, olenko toiminut oikeudenmukaisesti suhteessa tiedonantajiini.

9.2 Tutkimuksen eettisyys

TENK:n mukaan ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen yleiset periaatteet ovat kaikilla tieteenaloilla yhtäläiset, kuten tutkittavien henkilöiden ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen ja tutkimuksen toteuttaminen siten, ettei tutkimuksesta aiheudu tutkittavana oleville ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuksen kohteena oleville merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja (TENK 2019, 7). Konkreettisesti nämä tarkoittavat sitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja osallistujia voi kieltäytyä tai keskeyttää osallistumisen sekä peruuttaa suostumuksensa (TENK 2019, 8). Osallistuminen tähän tutkimukseen oli vapaaehtoista. Osa kutsuista kieltäytyi syystä tai toisesta osallistumasta jo alkuvaiheessa. Osa peruutti osallistumisensa tutkimuksen aikana. Syyt on kerrottu aiemmassa tekstissä (ks. luvut 7.2–7.4). On myös oletettavaa, että tutkimuksesta ei aiheutunut tiedonantajille haittaa tai vahinkoa. Oletus on päinvastainen, koska he osallistuivat vapaaehtoisesti kolmeen haastatteluun, joissa he saivat vapaasti ”tuulettaa” ajatuksiaan ja kokemuksiaan sekä vaihtaa mielipiteitä kollegoiden kanssa eräänlaisessa suljetussa tilassa. He myös halusivat jokaisen haastattelun tulokset julkisiksi sekä kirjallisena että opettajakokouksissa käsiteltäviksi. Tämän tutkimuksen tulokset eivät kerro, avittivatko haastattelut ja niiden julkistaminen opettajien prosesseja ja kuinka paljon. Joka tapauksessa julkistaminen dokumentoi opettajien näkemykset ja toi ne viralliseen keskusteluun. Alaluvussa 3.7 olen avannut valtasuhdettani tiedonantajiini: Olimme työkavereita. Alkuvaiheessa olimme kaikki lehtoreita, ja myöhemmin siirryin yliopettajaksi.

Lisäksi tiedonantajilla on oikeus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä ja sen tavoitteista ja tietää sekä ymmärtää tutkijan rooli (TENK 2019, 8–9). Alun perin tutkimuksen sisältö ja tavoitteet olivat yksiselitteisiä, mutta ne suuntautuivat kahtaalle ennen kolmatta haastattelua. Alkuperäinen opettajien työhyvinvoinnin edistäminen pysyi fokuksessa koko ajan, mutta kolmannella haastattelukerralla mukaan tuli ajatus opettaja-asiantuntijuudesta muutosprosessin aikana. Lisäksi ennen kolmatta haastattelukertaa tutkimuksen luonne muuttui väitöskirjatutkimukseksi. Näistä seikoista puhuttiin tiedonantajien kanssa, ja he hyväksyivät toisen painopisteen ja sen, että myös heidän aiemmat haastattelunsa luetaan uudelleen uudesta näkökulmasta sen jälkeen, kun työhyvinvointiraportit on julkaistu. Omaa rooliani ja asemointiani olen tarkastellut erityisesti luvussa 3.7 ja eri puolilla raporttia.

Tässä tutkimuksessa ei kerätty kirjallisia tiedonantajien tietosia suostumuksia (TENK 2019, 11), koska tutkimus aloitettiin jo vuonna 2002 eli kymmenen vuotta ennen HTK-ohjeistusta (2012). Tulkinta tässä tutkimuksessa oli siinä mielessä vanhakantainen, että saapuminen ja osallistuminen haastatteluun ja suostumus kuvattavaksi tulkittiin tietoisesti suostumukseksi. Haastattelujakson aikana ei keneltäkään tullut pyyntöjä vetäytyä tai keskeyttää.

Tässä tutkimuksessa ei myöskään kerätty henkilötietoja (TENK 2019, 11–13), koska tunsin kaikki tiedonantajat ja pystyin identifioimaan henkilöt eri haastattelukerroilla sekä yhdistämään eri haastattelukerrat jokaiseen tiedonantajaan. Siinä mielessä yksityisyyden suoja kärsi, että ensimmäisistä haastatteluista on jo 20 vuotta, ja minulla on vieläkin alkuperäiset video- ja DVD-tallenteet. Ne tullaan hävittämään vihdoin tämän tutkimusraportin valmistuessa.

Tämän tutkimuksen tutkimustiedot eivät ole eivätkä tule avoimesti saataville (TENK 2019, 13), koska asian mahdollisuudesta ei keskusteltu tiedonantajien kanssa vaan luvattiin säilyttää haastatteluvideot ja DVD:t vain tutkijan tietona. Toisekseen osa alkuperäisestä aineistosta on tarkoitettu toiseen tarkoitteeseen.

Narratiivisen tutkimuksen etiikkaa voidaan edellä mainittujen seikkojen lisäksi lähestyä omaehtoisesti. Hännisen (2018) mukaan narratiivisen tutkimuksen yksi eettisen arvokkuuden perusta on se, että ihmiset saavat ilmaista itseään omalla äänellään ja kertoa oman tarinansa. Tähän kuitenkin sisältyvät omat eettiset haasteensa, joihin myös Meretoja (2014) viittaa pohtiessaan, mitä riskejä sisältyy narratiiviseen tulkintaan todellisuudesta. Hänninen (2010; 2018) painottaa, että kertoessaan tarinaansa tiedonantaja saattaa paljastaa itsestään asioita, joita ei ehkä olisi halunnut kertoa.

Narratiivisessa lähestymistavassa ajatellaan, että elämäntarina on keskeinen osa ihmisen minuutta. Siten tarina itsestä on arvokas, ja tarinan asettaminen tulkittavaksi objektiksi saattaa tuntua loukkaavalta. Tässä ei ole pelkästään kyse informoidun suostumuksen ongelmallisuudesta ja tutkimuksen vahingoittamattomuusvaateen venyttämistä (Hänninen 2010; 2018), vaan se saatetaan kokea henkilökohtaisena hyökkäyksenä. Tuomi ja Sarajarvi (2018) viittaavat Grönforsin klassikotutkimukseen vuodelta 1982, jossa tulee konkreettisesti esille, miten tutkimuksen alkuvaiheessa ei osaa aavistaa, mitä haasteita tulee eteen tutkimuksen edetessä tai miten selkeiltä ne kuulostavat jälkikäteen arvioitaessa.

Ongelma on myös se, että vaikka raportointivaiheessa tunnistamisen mahdollistavat yksityiskohdat on poistettu, henkilön tarina saattaa hahmottua hyvinkin tunnistettavaksi. Esimerkkitarinoilla, joissa on yhdistetty useita eri tarinoita, on eettiset etunsa siinä mielessä, että kertojan tunnistaminen vaikeutuu, mutta tulkinnan läpinäkyvyyden kannalta menettely on ongelmallinen. Ongelmana voidaan pitää myös sitä, että tyyppitarinat korostavat yhteisiä piirteitä, jolloin tiedonantajien yksilölliset piirteet jäävät vähälle huomiolle. (Hänninen 2010; 2018.) Olen luonut erilaisia tyyppinarratiiveja, joissa valitettavasti yksilölliset piirteet jäävät vähälle huomiolle. Näihin tyyppinarratiiveihin sisältyy myös mahdollisuus, että joku, ken tunnistaa itsensä osasta tarinaa, loukkaantuu. Hän saattaa ajatella, että jos hänet tunnistetaan, silloin häneen saatetaan liittää seikkoja, joita hän ei ole sanonut.

Sivumennen voisi mainita, että pitkän tutkimusajanjakson ja pitkittyneen raportoinnin ansiosta tutkimukseen syntyi vahingossa yksi osallistuneiden anonyymiutta tukeva seikka: suurin osa tiedonantajista on tämän raportin julkaisuhetkellä siirtynyt eläkkeelle eikä enää vaikuta kyseisessä työyhteisössä. Tämä havainto ei tietenkään vaikuta anonyymiyden varmistamiseen, mutta tähän havaintoon liittyy se, että monet heidän työtovereistaan pitkittyneen raportointiajanjakson aikana ovat siirtyneet toisiin töihin tai eläkkeelle, joten tässä kerrotaan työyhteisöstä, jota ei enää ole. Toisin sanoen nykyisessä työyhteisössä ei tunneta eikä tunnisteta useimpia tiedonantajia tarinoiden perusteella. Pitkittyneeseen raportointiaikaan liittyy puolestaan inhimillinen unohtaminen; eräät tiedonantajat eivät edes muistaneet osallistuneensa tutkimukseen.

Olenko toiminut oikeudenmukaisesti suhteessa tiedonantajiini? Olen pyrkinyt siihen, mutta olisiko esimerkiksi jokaisen narratiivin aukikirjoittaminen ollut oikeudenmukaisempaa ja antanut jokaiselle oman äänen paremmin kuin esimerkit, joissa sekoitan tarkoituksella eri tarinoita häivyttääkseni tunnistamisen?

9.3 Tutkimuksen luotettavuus

Narratiivisen tutkimuksen toinen keskeinen kysymys on tutkimuksen luotettavuus. Tässä keskustelussa palataan jälleen tutkimuksen metodologisiin perusteisiin, koska metodologian tulkinta tuo erilaisia painotuksia luotettavuustarkasteluihin. Toisaalta suoranaiset virheet tai virheelliset tiedot³¹ eivät riipu tutkimusta ohjaavasta metodologiasta vaan tutkijasta. Tuomi ja Sarajärvi (2002; 2018) ilmaisevat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelut ovat moninaisia ja painotuksiltaan erilaisia. Niinpä ei liene varsinaista yleistä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun protokollaa.

Lähtökohtana voitaneen pitää Tuomen ja Sarajärven (2002; 2018) useasta laadullisen tutkimuksen metodioppaasta kokoamaa yhteenvedoa: *credibility*, *transferability*, *dependability* ja *conformability*. Termillä *credibility* viitataan joko uskottavuuteen tai vastaavuuteen: onko tutkimukseen osallistuneiden kuvaus riittävä ja vastaako tutkijan tekemä rekonstruktio tutkittavien todellisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Tutkimukseen osallistuneiden kuvausta voidaan pitää riittävänä (ks. luku 7.2). En esittele rekonstruoimiani narratiiveja sellaisenaan vaan tyyppinarratiiveina, joten niistä ei voi suoraan päätellä mahdollista vastaavuutta. Vastaavuus tulee ilmi narratiivien tulkinnasta niin aktanttianalyysin kuin opettaja-asiantuntijuuden muutoksen tulkinnan osalta: vaikuttavatko ne todelliselta tiedonantajien näkökulmasta? Vaikka olen kuunnellut tiedonantajia haastatteluisa, niiden nauhoitteissa, keskusteluissa eri haastattelujen ja kirjallisten raporttien julkistamisen yhteydessä, opettajakokouksissa ja kahvipöytäkeskusteluissa, myönnän, että olen rakentanut sosiaalisen konstruktivismiin hengessä tulkintani tiedonantajien puheesta. Vaikka raportoin tulkintani käyttäen alkuperäisiä lauselainauksia tulkintani tukena, se ei tee välttämättä oikeutta yksittäisen tiedonantajan todellisuudelle, mutta ehkä kokonaisuudelle.

Transferability-termillä viitataan siirrettävyyteen toiseen yhteyteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162): voidaanko olettaa, että samankaltainen prosessi olisi todellisuutta vastaavassa OPS-muutostilanteessa? Uskon niin, koska luotan opettajien kriittiseen ajatteluun, joka on mahdollisuus OPSin ylivaltaa vastaan (Crayton 1996; Kansanen

³¹ Virhe on erotettava tieteellisestä näkemyselosta. Esimerkiksi on virhe, jos puhutaan kyselystä, vaikka kyse olisi haastattelusta, tai jos loukataan tutkimusetiikkaa, mutta se, että esimerkiksi laadullisessa tutkimuksessa puhutaan tutkimustehtävästä tutkimusongelman sijaan ei ole virhe vaan tieteellinen näkemyselö.

2004, 93; Wheeler-Bell 2017). Termi dependability puolestaan käännetään ilmaisemaan joko luotettavuutta, tutkimustilanteen arviointia, varmuutta tai riippuvuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Näillä neljällä käänöksellä viitataan hieman eri asioihin, mutta toisaalta niillä tarkoitetaan tutkimuksen toteuttamista tieteellisen protokollan mukaisesti ja toisaalta sitä, että huomioidaan tutkimukseen vaikuttavat ulkopuoliset tekijät. Ensin mainittua olen pyrkinyt aktualisoimaan raportissa ja jälkimmäiseen olen viitannut luvussa 3.2. Termi conformability tarkoittaa vakiintuneisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162), ja sillä viitataan paljolti samaan kuin edellisessä tieteellisen protokollan noudattamiseen ja sen tarkastamiseen. Ulkopuolinen tarkastus on oleellinen osa väitöskirjaprosessia.

Jos lähdetään fokuosoimaan luotettavuuskysymystä narratiivisen tutkimuksen kysymykseksi, Heikkinen ym. (2012; Heikkinen 2018) ehdottavat luotettavuuden tarkastelukulmiksi validointia. Siinä tutkimusta arvioidaan viiden validointiperiaatteen mukaan prosessina, ”jossa käsitys maailmasta kehkeytyy vähitellen” (Heikkinen 2018). Nämä periaatteet ovat historiallisen jatkuvuuden periaate, refleksiivisyyden periaate, dialektisuuden periaate, toimivuuden periaate ja havaittavuuden periaate.

On hyvä huomata, että Heikkisen ym. (2012) narratiivisen tutkimuksen validointiperiaatteet on alun perin kirjoitettu narratiiviselle toimintatutkimukselle, jossa kyseiset periaatteet elävät ja konkretisoituvat aivan eri tavoin kuin perinteisemmissä tutkimusasetelmissa, esimerkiksi haastattelussa. Voidaan osin myös kysyä, ovatko kaikki periaatteet täysin valideja perinteisiin narratiivisiin tutkimusasetelmiin. Tässä tutkimuksessa on se sekoittava tekijä, että tutkimus oli alun perin idealtaan eräänlainen toimintatutkimus opettajien työhyvinvoinnista, mutta tutkimusaineisto luettiin uudella tavalla opettajien pedagogisen asiantuntijuuden näkökulmasta. Koska tämä uusi luenta asetti myös tutkimusasetelman uudelleen, osa validointiperiaateista jää tässä raportissa kohtaantumatta samalla tasolla kuin onnistuneessa toimintatutkimuksessa.

Arvioin tutkimustani esitettyjen validointiperiaatteiden mukaisesti. Historiallisen jatkuvuuden periaatteen mukaisesti lukijalle on tuotu tässä tutkimuksessa esille muun muassa se, milloin ja missä tutkimus on tehty. Lisäksi tutkimus on upotettu yhteiskunnalliseen ja historialliseen ympäristöönsä (ks. luku 3.2). Refleksiivisyyden periaatteen toteutuminen liittyy siihen, että olen tutkimusraportissa kertonut oman asemoitini suhteessa tiedonantajiin ja tutkimuskohteeseen (luku 3.7). Toisaalta olen pohtinut perusteluja tämän tutkimuksen metodologiaksi (luku 2) ja kuvannut sekä tutkimusmateriaalin että tutkimusmetodin (luku 7). Prosessin kuvaus, miten olen kirjoittanut jokaisen tiedonantajan narratiivin, liittyy dialektisuuden periaatteeseen.

Olen ottanut esille kuusi esimerkkiä (liite 1), joissa tulee esille tiedonantajien erilaisuus mutta valitettavasti ei kaikkia yksityiskohtia. Lisäksi jo haastatteluvaiheessa käytiin keskusteluja tiedonantajien näkemyksistä, jotka on huomioitu narratiiveissa. Toimivuuden periaatteeseen kuuluu muun muassa se, että olen tarkastellut tutkimuksen eettistä kestävyyttä yleisestä tutkimuseettisestä näkökulmasta ja lisäksi narratiivisen tutkimuksen mahdollisten eettisten ongelmien näkökulmasta (tämä luku).

Tutkimuksen käytännölliset hyödyt liittyvät tutkimusprosessiin, haastatteluihin, joiden aikana ja avulla opettajat reflektoivat yhdessä tekemisiään ja tuntojaan sekä ymmärsivät työtään paremmin. Hyödyt voidaan tiivistää huomioon siitä, että kun pedagoginen ideaali konkretisoitui, paluuta entiseen ei enää ollut. Tarkoitan, että kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli pedagoginen koulutus, jossa keskeistä oli aktiivisen oppimisen ihanne. OPS-uudistuksen myötä opettajat joutuivat sen tosiasiain eteen, että he olivat tienneet aktiivisen oppimisen ideologian mutta eivät olleet osanneet opiskelijakeskeisyyttä juurikaan käyttää. Tutor-istunnot avasivat silmät, ja vaikka oli paljon huolta oppimisesta ja metodikritiikkiä, kukaan ei halunnut palata uudistusta edeltävään aikaan. Tämä prosessi tapahtui ilman tutkimusta, mutta tutkimuksen avulla tämä yksilöiden kokemus kyettiin nostamaan yleisemmälle tasolle.

Viidennen periaatteen arviointi, millaisia mielikuvia, muistoja tai tunteita tämä tutkimus herättää itse kussakin, jää lukijoille. Tosin Heikkinen (2018) toteaa, että tämän periaatteen toteutuminen edellyttää oivaltavaa tutkimusasetelmaa sekä hienostunutta ja tyylikästä tutkimuksen raportointia. Tutkimuksen tutkimusasetelma oli ainutlaatuisen ja kiintoisa, ja siihen sisältyi sattuneesta syystä myös jälkiseuranta. Lopullinen tutkimusasetelma muotoutui tutkimuksen ja raportoinnin edetessä. Jos olisin 20 vuotta sitten pyytänyt tiedonantajia sitoutumaan etukäteen nyt toteutuneeseen tutkimusasetelmaan, ei liene uskottavaa, että he olisivat suostuneet. Toisaalta he kannustivat minua saattamaan tämän prosessin loppuun.

10 TUTKIMUKSEN HERÄTTÄMIÄ AJATUKSIA

Tarkastelin tässä tutkimuksessa hoitotyön opettajien pedagogista asiantuntijuutta. Tutkimustehtävänä oli kuvata hoitotyön opettajien pedagogisen asiantuntijuuden transformaatiota heidän kertomanaan kokonaisvaltaisessa opetussuunnitelman uudistusprosessissa kymmenen vuoden seurantajaksolla. Tämän tutkimuksen tavoitteena on edistää hoitotyön opettajien asiantuntijuuden, erityisesti pedagogisen asiantuntijuuden tutkimusta. Tutkimusidea sai alkunsa kritiikistä, jonka mukaan on eri asia ohjata opiskelijoita OPOssa, jos on opettajakoulutus verrattuna siihen, että ei ole opettajakoulutusta ja on vain lyhyt kurssi OPOsta. Koska tutkimus oli orientaatioltaan narratiivinen, tämän kritiikin kestävyyttä ei ollut aikomuskaan testata, vaan kiinnostus suuntautui opettajiin: siihen, miten opettajien pedagoginen asiantuntijuus muotoutui, sen ehtoihin ja ilmenemiseen opettajien kertomana. Tutkimusasetelmana tässä tutkimuksessa oli 19 hoitotyön opettajan seuranta kolmessa vaiheessa noin kymmenen vuoden kokonaisvaltaisen OPS-uudistuksen aikana.

Tutkimusta ohjasivat Ropon (2004) esittämät ajatukset opettajan asiantuntijuustutkimuksen merkityksestä sekä toisaalta asiantuntijuusilmiön teoreettinen ymmärrys, jotta voidaan edistää opettajien asiantuntijuuden kehittymistä ja vaikuttaa opettajakoulutukseen, tässä tapauksessa erityisesti hoitotyön opettajakoulutukseen. Toisaalta merkitys liittyy kysymykseen opetuksen laadusta. Oletuksena on, että mitä korkeampi opettajan asiantuntijuus on, sitä laadukkaampaa opetus on. Tämän tutkimuksen lähtökohtana olleen kritiikin kannalta kyseinen oletus on hieman ongelmallinen, koska Poikelan (2003) tekstissä opetuksesta vastaavat henkilöt nimettiin tutoreiksi. Tutoreilta ei vaadittu muuta kuin substanssiasiantuntijuus ja opetus metodiin. Tämä oli ymmärrettävää, koska ongelmaperustaisessa oppimisessa pedagogiset ja didaktiset ratkaisut oli annettu valmiina. Tämän tutkimuksen aineistossa korostui substanssiasiantuntijuus, mutta se ei riittänyt hoitotyön koulutuksessa toisin kuin lääketieteen koulutuksessa Poikelan (2003) havaintojen mukaan.

Vaikka en testannut kritiikin kestävyyttä, yksi keskeinen havainto aineistosta oli, että opettajakoulutuksella on merkitystä opettajan oppimista ohjaavassa ja tukevassa toiminnassa. Tulosten mukaan opettajakoulutuksen opit auttoivat tiedonantajia tunnistamaan valitun metodin aiheuttamia ongelmia ja ennakoimaan niitä, mutta myös ennen kaikkea ratkaisemaan niitä – ei ehkä aina niin onnistuneesti, mutta kuitenkin. Tietyllä tavalla opettajakoulutusta voidaan osin ”syyllistää” ongelmista, koska ehkä

ilman sitä moniakaan ongelmia ei olisi tunnistettu tai katsottu vaivan arvoisiksi. Pedagogisen ymmärryksen avulla ratkaisuja kyettiin etsimään, löytämään ja varioimaan. Tässä mielessä opettajakoulutus puolustaa paikkaansa verrattuna yksittäisiin opetusmetodikoulutuksiin.

Viime vuosisadan viimeisen vuosikymmen ja 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen kasvatustieteellinen kirjallisuus ja metodikirjallisuus johdattivat minut tutustumaan konstruktivismiin. Tämä on ymmärrettävää, koska aloitin väitöstutkimukseni 2010-luvun alussa ja halusin päivittää 1990-luvulla muotoutuneen ymmärrykseni kasvatustieteistä ja toisaalta tutustua narratiiviseen tutkimukseen, joka oli minulle siinä vaiheessa suhteellisen tuntematon.

Steffen ja Galen (1995) mukaan eräiden kasvatustieteilijöiden konstruktivismiin liittyvä keskustelu 1990-luvulla keskittyi ilmiasultaan epistemologiaan, jota hallitsi kaksi konstruktivistisen epistemologian teesiä: tieteelliset faktat eivät ole ”out-of-there” ja tieteen ”pelien” poliittisuus. Keskustelussa pitäydyttiin käsitteissä ja niiden merkityksissä. Samalla lakaistiin ontologiset kysymykset pois muutamalla lauseella. Näin teki esimerkiksi von Glasersfeld (1995) kieltämällä ihmisestä riippumattoman todellisuuden olemassaolon (Nathan & Sawyer 2018). Äärimmilleen vietynä tämä näkemys viitaisi siihen, että koko elämä on sepitettä. Joka tapauksessa Nathanin ja Sawyerin (2018) mukaan, vaikka konstruktivismi on herättänyt useita erilaisia oppimiseen (esim. lukemaan oppiminen, matematiikan oppiminen) liittyviä debatteja kasvatustieteilijöiden keskuudessa, se on edelleen vaikutusvaltainen koulutusuudistuksissa ja yhtenäisten opetussuunnitelmien muodostumisessa.

En kyennyt ymmärtämään konstruktivistista epistemologiaa ilman siihen sisältyviä metafysisiä oletuksia, ja vähintään implisiittisesti siihen liittyi ontologisia oletuksia. Näiden ajatusten saattamana lähdin tarkastelemaan konstruktivismiin ontologiaa, joka osoittautui laajemmaksi kysymykseksi kuin oletin. Mitä enemmän luin konstruktivismista, narratiivisuudesta ja oppimisesta samoissa kansissa, sitä selkeämmin esille nousi kantilainen tietoteorian kritiikki, sen yhteys oppimisen kritiikkiin, luulemisen ja tietämisen käsite-eron häivyttäminen, pakonomainen kahden monistisen epistemologian vastakkaisasettelu ja monien mahdollisten maailmojen epistemologian, pluralismin, kieltäminen. Tulkitsin, että tämä kirjallisuus ei lopulta kertonut konstruktivismiin perustellusta yksinoikeudesta positivismiin kritiikkiin.

Tämä tulkinta liittyi siihen oletukseeni, että 1990- ja 2000-luvun alussa sekä osin kasvatustieteissä että laadullisessa tutkimuksessa koettiin konstruktivismiin olevan

eräänlainen ”pelastaja positivismiin kahleista” muun muassa edellä kuvatun kritiikin voimalla. Erityisesti laadullisen tutkimuksen parissa kritiikki positivismia kohtaan, joka oli 1970- ja 1980-luvulta toiminut laadullisen tutkimuksen perusteluna, oli alkanut tulla tiensä päähän. Laadullisen tutkimuksen kehittäminen oli ajautumassa hedelmättömäksi. Tähän tilanteeseen uudenlainen paradigma, konstruktivismi, koettiin mahdollisena ratkaisuna. Toki muitakin mahdollisia ratkaisuja laadullisen tutkimuksen toisenlaiselle orientaatiolle olisi ollut, kuten Raatikainen (2004) tuo esille pohtiesaan ihmistieteiden suhdetta tieteenfilosofiaan.

Niin kasvatustieteiden kuin laadullisen tutkimuksen parissa tiedettiin hermeneutiikka, mutta sitä pidettiin enemmän yksittäisenä lähestymistapana kuin koko alaa koskevana ja uudistavana paradigmana. Konstruktivismi sisälsi sitä vastoin paradigmanäkökulmasta paljon positiivisia odotuksia, jotka täyttyivät erityisesti epistemologian osalta. Voidaan sanoa, että pieni konstruktivistisen epistemologian yhteys metafysiikkaan ja kriittisen realismin ontologia avittivat minua löytämään kirjallisuustieteen mutta myös kasvatustieteilijöiden, esimerkiksi Ropon ja Yrjänäisen (2020) tulokinnan uuden hermeneutiikan metodologiasta (Tontti 2005; Meretoja 2009; 2014) ja sen sopivuudesta narratiiviseen tutkimukseen.

Kiintoisaa oli se, että mitä enemmän luin erityisesti 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa kirjoitettuja kasvatustieteellisiä konstruktivismiin liittyviä tekstejä, sitä enemmän aloin tajuta niitä mainoslauseita, joilla PBL ”myytiin” muun muassa tutkimuksessani olevaan ammattikorkeakouluun, esimerkiksi ”tietoa ei voi kaataa toisen päähän”. Oivalsin tällaisten mainoslauseiden taustalla olevaa maailmaa ja tämän maailman metodologiasia perusteluja³². En ollut PIRAMKissa töissä vielä vuonna 2001, jolloin koulun opettajia koulutettiin OPOon, joten en tiedä, ymmärsivätkö kouluttajatkään kaikkia taustalla olleita ideoita. Sen tiedän haastattelujen pohjalta, että juuri kukaan OPO-OPS-uudistuksessa mukana ollut opettajakaan ei ollut perehtynyt näiden mainoslauseiden taustoihin.

Tutkimuksen tutkimusasetelma muotoutui ainutlaatuiseksi ja kiinnostavaksi. Tutkimusasetelma oli eräänlainen koulutuksellinen akvaario, jota voidaan pitää lähes laboratorio-olosuhteita vastaavana, jos sitä halutaan arvostaa. Tiedonantajat olivat samasta ammattikorkeakoulusta, samalta koulutusosalta ja opettivat samalla

³² Esimerkiksi lause ”tietoa ei voida kaataa toisen päähän” perustuu alun perin yli sata vuotta sitten hylättyyn tietoteoreettiseen oletukseen, jonka mukaan ”tieto siirtyy ikään kuin kuvana päästä toiseen”. Tätä lausetta on käytetty vuosisadan aikana mitä erilaisimmissa yhteyksissä perustelemaan monenlaisia ajatuksia.

koulutustasolla. Kymmenen seurantavuoden ja kolmen haastattelukerran aikana OPS pysyi periaatteessa samana, opetussisällöt pysyivät samoina, valittu virallinen opetusmetodi pysyi samana, lukujärjestykset rakennettiin tukemaan OPO:n toteutusta ja työyhteisön opettajat pysyivät käytännöllisesti katsoen samoina. Uudistuksen alkuvaiheessakaan haastateltavat eivät olleet aloittelijoita opettajina, mutta useimmat heistä olivat noviiseja suhteessa ongelmaperustaiseen oppimiseen. Sen sijaan opiskelijat olivat aina aloittaessaan noviiseja. He vaihtuivat, ja heidän lukumääränsä lisääntyi, mutta he pysyivät kerrallaan mukana 3½–4½ vuotta. Metodien toteutukseen sisältyi velvoite, että kaikkien oli edettävä opetuksessaan etukäteen määrättyllä tavalla, ja muun muassa opiskelijoiden ”ideoimat” oppimistehtävät olivat etukäteen opiskelijoista riippumatta periaatteessa määrättyjä samoin kuin niiden ratkaisut.

Aineiston mukaan tiedonantajien pedagoginen asiantuntijuus kehittyi ja muuttui seuranta-ajanjaksolla. Kriittisesti voidaan heti todeta, että lähes kenen tahansa osaaminen omassa toiminnassaan kehittyi kymmenen vuoden työkokemuksen aikana, mutta nyt halusin tarkastella syvemmin, kuinka pedagoginen asiantuntijuus muotoutui opettajien arjessa. Erityisesti on syytä muistaa Fullerin (2006) näkemys, että asiantuntijuus on erityisen koulutuksen tulosta, eikä se synny satunnaisesti jonkin toisen koulutuksen sivutuotteena. Tässä tapauksessa tarvitaanko oppimisen ohjaukseen ja tukemiseen pedagogista asiantuntijuutta? Tämä on tulosten kannalta siinäkin mielessä kiintoisa kysymys, että opettajat olivat huolissaan oppimisesta, mutta opetuksen maallikot, opiskelijoita ohjaavat hoitajat, olivat hyvin tyytyväisiä oppimistuloksiin. He arvioivat tuloksia useimmiten käytännöllisesti ad hoc, kun taas opettajat pohtivat myös teoreettisia perusteita opiskelijoiden toiminnalle.

Hoitotyön penkominen ei ole tämän tutkimuksen ensisijainen tai edes toissijainen tehtävä, ja se vie tutkimusta hetkeksi sivuraiteelle, mutta kuvattun ristiriidan avaaminen konkretisoi Golmanin (2006) ajatusta asiantuntijuudesta vahvassa ja heikossa merkityksessä. Golmanin (2006) mukaan asiantuntijalla heikossa merkityksessä on laaja tietovaranto asiantuntijuusalansa toissijaisiin kysymyksiin, kun taas asiantuntijalla vahvassa merkityksessä on tietovaranto sekä ensisijaisiin että toissijaisiin kysymyksiin. Aineiston mukaan jokainen opettaja oli varma substanssiasiantuntijuudestaan eli oman hoitotyön erikoisalansa asiantuntijuudesta, enkä kiistä, etteikö myös esimerkiksi harjoittelun ohjaajilla näin olisi. Ero tulee siitä, että harjoittelun ohjaajat tarkastelevat hoitamista vain epistemologisena kysymyksenä: mitä hoitaminen on, millä evidenssillä ja suoriutuuko opiskelija siitä? Hoitamisen asiantuntijuuden kannalta nämä ovat tärkeitä mutta toissijaisia kysymyksiä. Huomioni on, että opettajat pyrkivät tarkastelemaan hoitamista metodologisena kysymyksenä, siis sekä

epistemologisena että ontologisena. Tällöin ei riitä kysyä, mitä hoitaminen on, vaan haetaan vastausta myös ontologiseen kysymykseen hoitamisen mahdollisuudesta. Opettajat hakevat teoreettisia perusteita hoitamiselle, jolloin empirinen evidenssi ei riitä. Tällä aineistolla ei kyetä antamaan vastausta siihen, kuinka selkeä ontologinen näkemys kullakin tiedonantajalla oli hoitamiseen, joten se tuosta hoitamisen sivuraitteesta.

Tästä päästään kuitenkin eteenpäin tarkastelemaan, pohtivatko tiedonantajat opettamisen ja oppimaan ohjaamisen epistemologisia vai myös ontologisia kysymyksiä. Valitun OPO-sovelluksen eduksi on sanottava, että se pakotti opettajat pohtimaan opettamisen ja oppimaan ohjaamisen mahdollisuutta. Pakko tuli kahtaalta: toisaalta siitä, että metodi pakotti opettajat kuulemaan tutoristunnoissa opiskelijoiden keskinäistä puhetta kustakin aiheesta, ja toisaalta siksi, että metodi ei tarjonnut juurikaan ratkaisuja oppimisvaikeuksiin, olivatpa ne sovelluksen synnyttämiä tai jostain muusta johtuvia.

Haastattelujen pohjalta tulee selkeästi ilmi, että opettajien käsitys oppimisesta ja omasta pedagogisesta asiantuntijuudestaan kriisiytyi. Kiintoisa kysymys on opiskelijoiden itseohjautuvuus osana OPO-prosessia, koska Jarvisin (1992) mukaan mitä enemmän sitä kahlehditaan, sitä varmemmin siitä tulee tekniikkaa eikä oppimisen strategia. Tästä oli haastatteluiden puheenvuoroissa runsaasti näyttöä: muun muassa opiskelijat tulivat tutoristuntoihin monistepinon kanssa, jota ei ollut edes luettu. Tätä kehitystä opettajat yrittivät ehkäistä monenlaisilla kirjoittamis- ja lukemismenetelmillä aktiiviseen oppimiseen vedoten, mutta useimmiten ne johtivat vain opettajan työn lisääntymiseen. Itseohjautuvuuden kehitystä tekniikaksi yritettiin torjua teknisin ratkaisuin, mikä vain lisäsi opettajien kriisiä mutta ohjasi pohtimaan oppimisprossien ehtoja näiden esimerkkien avulla.

Kaikki tiesivät, että aktiivinen oppiminen olisi ihanne, mutta hyvin harva oli kyennyt konkretisoimaan sitä omassa opetuksessaan. Vain he, jotka olivat kokeilleet PBL:n erilaisia sovelluksia opetuksessaan aiemmin, olivat sitä konkretisoineet ja olivat vakuuttuneita. Tosin heidänkin kokemuksensa perustuivat aikuisiin, työelämästä tulleisiin opiskelijoihin. Yksi este aktiivisen oppimisen yrityksille olivat suuret ryhmäkoot: miten keksit 30–40 opiskelijan ryhmälle mielekkäitä oppimisen aktiviteetteja? Uudistuksen jälkeen eivät enää riittäneet pohdinnat siitä, mitä oppiminen on aktiivisessa oppimisessa, vaan kriisiytymisen vuoksi oli pakko konkretisoida näitä mahdollisuuksia. Haastattelujen perusteella kaikki päätyivät pohtimaan tätä ja kokeilemaan siihen vastauksia. Olivatpa ne ulkopuolisesta aina tyydyttäviä tai eivät, ei kuitenkaan kiistä

sitä, etteikö nyt puhuta opettajien pedagogisesta asiantuntijuudesta Golmanin (2006) antamassa merkityksessä.

Tutkimuksessa ymmärrys asiantuntijuudesta kehkeytyi elämänkulun muovaamaksi. Tämä on havaittavissa muun muassa Niemen (2021) ajatuksista, joiden mukaan oma historia ja kokemukset pitää integroida opetuksessa. Elämänkulun muovaama asiantuntijuus tuli vahvasti esille MGIM-mallissa (Hambrick, Campitelli & Macnamara 2018), jossa ei sinänsä kyseenalaisteta aiempia kognitiivisia (Davids, Button & Bennett 2007; Dreyfus & Dreyfus 1999; Hoffman 2018) tai sitkeään harjoitteluun perustuvia (Ericsson, Krampe & Tech-Römer 1993; Ericsson & Lehman 2020) näkemyksiä asiantuntijaksi kasvusta vaan jossa yhdistetään nämä näkemykset ja kyseenalaistetaan 2000-vuotinen kiista siitä, onko asiantuntijuus synnynnäistä vai harjoittelun tulosta. Yhdistäminen tarkoitti geenien, ympäristön ja ylisukupolvisuuden kompleksisuutta asiantuntijuuden ehtona.

Kuten aiemmin totesin, tutkimuksessa ei tullut edes mieleen testata jotain hypoteesia, mallia tai teoriaa, mutta tulosten avulla voidaan teoriaohjaavasti pohtia MGIM-mallia asiantuntijuuden kasvun mallina. Tietenkään nämä tulokset eivät anna edes vihjettä mallin kaikkien elementtien kuvaamisesta. Tutkimuksen ajallisuus tukee iän, työskentelyajan, alan tiedon, kokemuksen ja harjoittelun sekä tilanteiden kompleksisuuden merkitystä asiantuntijuuden kehittymisessä. Lisäksi tulokset ja MGIM-malli sopivat varsin hyvin Epsteinin (2016) näkemykseen siitä, että asiantuntijuuden kasvun ideana ei pidä olla sen oppiminen, mitä alan oppineet osaavat ikään kuin ulkoa saneltuna sisäisen kasvun suuntana. Sitä vastoin asiantuntijuuden kasvu pitäisi ymmärtää omaehtoisena, monenlaisena, ikään kuin sisäisen kasvun suuntautuneisuutena ulospäin. Ymmärtääkseni Epsteinin (2016) näkemyksessä tämä tarkoittaa sitä, että asiantuntijuudessa ja sen kasvussa pitäisi kuunnella, mistä ja miten alan edustajat puhuvat eikä niinkään miten tutkijat asiantilan määrittävät. Tässä mielessä tämän tutkimuksen ajatus, että opettajien tarinoista löytyy heidän asiantuntijuutensa, on Epsteinin (2016) näkemyksen suuntainen.

Teknisen hallinnan näkökulmasta Epsteinin (2016) näkemys on ongelmallinen, koska sitä voidaan kritisoida ajatuksesta, että jokainen voi määrittää itsensä asiantuntijaksi siten, miten parhaaksi kokee. Tällöin palataan jo Sokrateen esittämään kysymykseen, miten tunnistaa asiantuntija, tai maallikon kysymykseen, miten erottaa asiantuntija asiantuntijasta. Tarkastelemisani yhdysvaltalaisissa ja WHO:n näkemyksessä asia on pyritty ratkaisemaan teknisesti laatimalla muun muassa sertifikaatiojärjestelmiä, joita määritetään kompetenssiluokituksin ja kvalifikaatiomäärein. Tämä on

siinä mielessä ymmärrettävää, että ”kuluttaja tietää, mitä ostaa”. Toisaalta ne eivät välttämättä kerro mitään asiantuntijuudesta eivätkä erityisesti sen laadusta. Yhdysvaltalaiset tutkijat läpi käymissäni artikkeleissa taitavat ymmärtää tämän ja siksi puhuvat hyvin niukasti asiantuntijuudesta sertifiointeihin, kompetensseihin, kvalifikaatioihin ja muihin termeihin liittyvissä tutkimuksissa ja julkaisuissa.

Kokonaisuudessaan tein alustavaa johtopäätöstä asiantuntijuudesta fronesis-termin ymmärryksen avulla: Asiantuntijuuden ehtona on ymmärrys taitoon liittyvänä valmiutena ylittää (teknisesti) valmis. Tätä ajatusta olisin hieman muotoilemassa aineiston pohjalta nousseen Habermas (1976/1989) -yhteyden näkökulmasta. Asiantuntijuuden ehtona olisi siten kysymys tiedosta ja taidosta (ymmärryksestä) käyttää tietoa sekä vapaus pakosta, vapaus ylittää annettu. Tässä tulee esille ajatus asiantuntijuuden episteemisestä voimasta (Fuller 2006, 243). Tulosten mukaan tiedonantajani eivät kuitenkaan hylkää tutkijoidenkaan näkemyksiä. Ongelmatilanteissa he tarttuvat kirjallisuuteen ja hakevat sieltä mahdollisia ratkaisuja. Niitä ei oteta sellaisenaan, vaan opettajat muokkaavat niistä historiansa ja kokemuksensa näköistä pedagogista asiantuntijuutta. Elämänkulun näkökulmasta oli kiintoisaa huomata, että hoitotyön erikoistumisala ja työkokemus eivät muokanneet vain tiedonantajieni substanssiasiantuntijuutta vaan selvästi myös pedagogista asiantuntijuutta. Erikoistumisala tuotti tutoristuntoihin omaa laatuaan, sillä esimerkiksi ensihoito toimii eri logiikalla kuin mielenterveyshoitotyö. Olisi siten johdonmukaista olettaa, että myös kunkin hoitotyön oppiaineen syvälinen oppiminen perustuu erilaiseen logikkaan. Hoitotyötä ei ehkä opita yhdellä tavalla vaan monilla erilaisilla tavoilla, jotka eivät liity ensi sijassa oppijaan vaan oppiaineeseen. Toisaalta erilainen hoitamisen logikka selittänee opiskelijoiden mieltymyksiä ja valintoja eri aloille. Tulkintani on, että tiedonantajani eivät lopulta kokeneet OPOa opetusmenetelmäksi vaan resurssiksi, joka mahdollistaa paitsi opiskelijoiden oppimisen myös opettajan itsensä toteuttamisen pedagogina. Tässä tulkinnassa on vahvasti mukana Wileniuksen (1978) näkemys, jonka mukaan pedagogiikan yksi tavoite on opettajan tietoisuuden ja sen kautta toiminnan kehittäminen.

Ehkä olisin selvinnyt vähemmällä, mutta myös vähemmällä oppimisella, jos olisin heti alussa ymmärtänyt tarttua Heikkisen ym. (2005) vihjeisiin Popperin kolmen maailman soveltamisesta tutkimuksen metodologiaan. Taisin kuitenkin olla alkuvaiheessa niin konstruktivismiin haasteen lumossa, että se sokaisi ja vei mukanaan. Tuloksena näistä metodologisista pohdinnoista oli kuitenkin, että vaikka puhun tässä tutkimuksessa narratiivisuudesta ja opettajan kokemuksesta sekä asemoitumisesta, ymmärrän, että hoitotyön opettaja ilmiönä ei ole ensi sijassa yksilön tulkinta vaan historiallisesti

ja yhteiskunnallisesti muotoutunut entiteetti, johon vaikuttavat yhteiskunnalliset muutokset. Tässä työssä tämä tarkoitti sitä, että vaikka tarkastelen Greimasin (1979; 1983) mallin avulla, miten opettajat asemoivat työhönsä vaikuttavia tekijöitä ja miten he asemoivat itsensä (Pöysä 2009; 2010) suhteessa pedagogiseen asiantuntijuuteen, työn yhteiskunnalliset rakenteet ja muun muassa työhön liittyvät yhteiskunnalliset velvoitteet eivät häviä. Määrittelin tutkimukseni metodologian niin kuin määrittelin. Se ei sido tiedonantajia, mutta koulutusta ohjaava metodologia sitoo ennako-oletuksena jokaiseen oletuksen hänestä yhteisön toimijana. Toisaalta kyse on siitä, että yksilöt tekevät oman maailmansa mielekkääksi tulkinnoissaan näissä annetuissa yhteisöissä. Se, että yksilön identiteetti on fragmentoitunut, kertoo yksilön joustavuudesta ja kyvystä elää elämäänsä.

En lähestynyt raportissa tiedonantajia yksilöinä vaan kuvailin heidän asemointiaan yleisesti, tosin osin eettisistä syistä, koska heidät saatettaisiin yksilöinä tunnistaa. On totta, että tällainen yleisluonteinen tarkastelu vie jonkin verran pohjaa yksilön tarinoiden kunnioittamisesta ja identiteetin fragmentoituneisuuden ymmärtämiseltä, siis sellaiselta narratiivisen lähestymistavan ideaalilta, jota tutkimuksessa implisiittisesti tavoittelin. Huomasin myös, että narratiivien toimintaelementtien tunnistamisessa käyttämäni Kuschin (1989a; 1989b) vertailevan rekonstruktion metodi häivytti oleellista tietoa yksittäisen opettajan identiteetin ja asemoitumisen näkökulmasta, kun kertomusten epäjohdonmukaisuuksiin ei kiinnitetty huomiota. Tässä mielessä aineistolla olisi vielä paljon sanottavaa.

Noin kahdella kolmesta loppuun asti mukana olleesta opettajasta oli tutkimuksen alkuvaiheessa vähintään kymmenen vuotta opettajakokemusta, mikä, kuten tuloksistakin käy ilmi, kertoi suhteellisen vankasta näkemyksestä omaan pedagogiseen asiantuntijuuteen jo ennen uudistuksen alkua. Myös viidellä muulla opettajalla oli muutama vuoden opettajakokemus. Tiedonantajilla oli siten suhteellisen vankka ajatus omasta pedagogisesta asiantuntijuudestaan, minkä tutoristuntojen uudenlainen läheisyys opiskelijoihin ajoi kriisiin nopeasti. Aktiivisen oppimisen ideaalin näkökulmasta tämä oli hyvä, kun ajatellaan, että ”kriisi on aina mahdollisuus”. Opettajat olivat jo toisessa haastattelussa yksimielisiä siitä, että vanhaan ei ole paluuta. He perustelivat näkemyksensä sillä, että opiskelijat eivät palaa entiseen. Tulkintani on, vaikka opettajat eivät eksplikoineet sitä, että nyt heille todellistuivat aktiivisen oppimisen mahdollisuudet ensi kertaa ja että he pystyivät ylittämään annetun. Oletus on, että soveluksen rigidiys ja transsendentti toimija hämäisivät sekä opiskelijamäärän massiivisuus esti yhteiskehittelyn pieniä piirejä lukuun ottamatta. Kaikki kuitenkin lähtivät

kehittämään oppimisen ohjausta ja metodejaan, kuka mitenkään opiskelijoiden kanssa tai ilman, kuten läpi käymäni yhdysvaltalainen aineistokin vihjasi.

Tärkeä näkökulma näihin haastatteluihin on myös se, mitä ei sanottu tai ei tehty. Erityisesti toisessa haastattelussa kaikilla oli enemmän tai vähemmän kapinahenkeä, mutta kukaan ei ryhtynyt avoimeen kapinaan tai tekemään avoimesti toisin. Esimerkiksi työnantajan vetäytyminen OPO:n julkisesta tuesta ja esihenkilön lausunnot, että tehkää miten parhaaksi näette, olivat enemmän kuin suoraa tukea toisenlaisille ratkaisuille. Miksi asiantilaa ei lähdetty näkyvästi muuttamaan? Alistuminen ja kiltteys voivat olla osa selitystä: alussa epäonnistumisia pidettiin oman syyinä. Varmasti myös sillä, että opettajat yrittivät tosissaan mutta tunsivat epäonnistuneensa, oli ehkäisevä vaikutus avoimeen kapinaan. Vai oliko niin, että vallitsevat reunaehdot, muun muassa opiskelijamäärä ja lukujärjestyslogistiikka, väsyttivät ja lannistivat, koska ne otettiin annettuina? Koettiin, että ne tulevat ulkopuolelta eikä niihin voi vaikuttaa.

Ehkä kyse oli enemmänkin siitä, että ”entiseen ei ole paluuta” myöskään opettajien maailmassa. Opettajat olivat saaneet kokea aktiivisen oppimisen mahdollisuuksia, ja toisaalta he eivät oikein tienneet, mitä olisi toisin tekeminen. Pedagoginen asiantuntemus oli kriisiytynyt, mutta uutta oli jo saatu tuta. Ehkä yksilöllinen ja omissa ryhmissä oppimisen ohjauksen kehittäminen oli kapinaa, joka vastusti yhteistä pakkoa toteuttaa opetusta yhden metodin mukaan. Myös metodikriittiset opettajat totesivat, etteivät he vastusta PBL:ää vaan tämän sovelluksen toteutusta.

OPO-uudistus mahdollisti uudenlaisen opettajuuden ja pedagogisen asiantuntijuuden synnyn ja vahvistumisen, joka perustui opiskelijoiden puheiden läheiseen seuraamiseen. Tähän kasvuun ja perspektiivin transformointiin tarvitaan vanhan kriisiytyminen, mutta oliko se suunniteltu ennalta OPS-muutosprosessiin? Jos oli, kriisin vahvuus taisi yllättää suunnittelijat. Joka tapauksessa tästä opittiin ainakin se, ettei ole olemassa yhtä oikeaa metodologia oppimiseen. Jo opettajan työn ensimmäisen kysymyksen ”kenelle?” vastaus – opiskelijoille – pilaa hienot paperilla olevat mallit, koska opiskelijat ovat pääsykokeista huolimatta hyvin heterogeeninen joukko eri-ikäisiä ihmisiä. OPO:n jälkeen on tullut muun muassa simulaatiopedagogiikka ja CBL (Case-Based Learning; vrt. Harvardin yliopiston Case-metodi; Servat-Miklos 2019a), joiden täytäntöönpanossa oli ainakin opittu kunnioittamaan opettajan vapautta käyttää ja soveltaa opetusta tilanteen mukaan. Yli-aikaista jälkiseurantaakin on tehty, vaikka se ei kuulu tutkimusasetelmaan.

Voitaneen todeta, että tämä pohdinta vaikuttaa osin aika mollivoittoiselta, koska alun perin haastattelutilanteet tarjottiin opettajille paikkana tuulettaa mieltään ja tuntojaan sekä reflektoida opettajakollegoiden kanssa kokemuksiaan. Joka tapauksessa lopputulos vaikuttaa positiiviselta. Olisiko näin positiiviseen tulokseen päästy, jos ei olisi ollut annettua pakkoa? Olihan opettajilla ollut jo vuosia aiemmin mahdollisuus kokeilla PBL:ää, mutta vain jotkut kokeilivat. Tulosten mukaan selkeä pettymys oli, että uudistusta edeltänyt innostunut yhteiskehittely muuttui tulkintojen ristiriidoiksi ja yksin tai pienessä ryhmässä kehittelyksi. On myös syytä kysyä, onko opettajan kehittymisen kannalta periaatteessa perusteltua, että hän joutuu tekemään pedagogisia ratkaisuja salaa, vaikka näin jälkeinpäin arvioituna ne johtivat positiiviseen tulokseen. Mitä kauempaa amfiteatterissa näyttämöä katsoo, sitä selvemmin näkee, että opettajien pedagoginen asiantuntijuus muuttui radikaalisti aktiivisen oppimisen teoreettisesta ymmärryksestä sen konkreettiseen, vapautuneeseen toteuttamiseen. Tämä on johtanut muun muassa siihen, että opettajakunta on omaksunut varsin kivuttomasti monet aktiivisen oppimisen muodot myöhemmin. Kysymykseksi jää kuitenkin, miten on uuden sukupolven, ”joka ei Davidista mitään tiennyt” laita, kun kuvatun prosessin läpi käyneet alkavat olla harvinaisuus opettajakunnassa.

Olisiko OPO-OPS-uudistus voinut toimia toisella tavalla ja onnistuneemmin PBL:n tavoitteiden suunnassa, jos kaikki opettajat olisivat ymmärtäneet PBL:n metodologian? Toinen puoli on, olisivatko he alun perinkään hyväksyneet kyseistä konstruktivistista metodologiaa. En tiedä, mutta nyt 20 vuotta aloittamisen jälkeen OPO ei ole kuin muisto. Yhden tiedonantajan tokaisu ”ollaan kuin pikku kakarat – juostaan aina yhden pallon perässä, että hiekka vain põlisee” (Hagar) on minua yhä puhutteleva. Onko tässä tiivistettynä hoitotyön pedagogisen asiantuntijuuden praksis? Pelottavaa koulutuksen ja koulutus uudistusten kannalta on se, että jos suurin osa opettajista ei jaksaneet paneutua uudistuksen metodologisiin taustoihin, prosessi johtaakin jonkinasteiseen vääjäämättömään katastrofiin uudistuksen tavoitteiden näkökulmasta. Toisaalta tutkimukseni tulosten perusteella väitän, että tilanteesta huolimatta pedagogisesti valveutunut opettaja ottaa tilanteen haltuun tavalla tai toisella. Toinen kysymys on, onko siinä sijaa metodologian ymmärrykselle.

Tieteiden päämääränä on hermeneuttisen käsityksen mukaan syventää ymmärrystämme itsestämme ja maailmasta sekä rikastuttaa inhimillistä olemassaoloa. Jos tutkimukseni onnistuu vähänkin lisäämään yksilöiden itseymmärrystä ja maailman ymmärtämistä, Hakamäen (2008) mukaan ei ole estettä sille, etteikö tutkimuksellani voisi olla yleistäkin tieteellistä merkitystä, kuten hoitotyön opettajien pedagogisen

asiantuntijuuden ymmärryksen monisärmäisyys suhteessa esimerkiksi 1990-luvun kognitiiviseen lähestymiseen perustuviin asiantuntijuusarvioihin.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tutkimuksen aineiston keruuajana vuosina 2002–2012 opetus olisi ilman OPOakin joka tapauksessa kriisiytynyt, kun opiskelijat oppivat käyttämään yhä laajenevaa nettiä ja henkilökohtaiset tietokoneet yleistyivät. OPO-uudistus vain osaltaan nopeutti prosessia. OPO oli helppo osoittaa selkeäksi kriisin ”syylliseksi”. Tulkintani on, että OPO-OPS-uudistus yhdessä pedagogisen osaamisen kanssa lopulta mahdollisti opettajien transformatiivisen oppimisen ja antoi keinon kehittää omaa pedagogista asiantuntijuuttaan. Se mahdollisti uudenlaisen opiskelijoiden tuntemisen ja sen ansiosta uudenlaisen pedagogisen ajattelutavan konkreettisen kehittämisen. Keskeistä kriisin haltuun ottamisessa olivat opettajien jatkuva omaehtoinen pedagoginen kouluttautuminen ja koulutus sekä mahdollisuus reflektoida yhteisössä. Haastattelutilanteet olivat osa tätä reflektioprosessia, mikä alun perinkin oli niiden merkitys. Tässä mielessä PBL-tyyppinen toiminta opettajan työtä mahdollistavana on merkityksellistä osana opetustoimen harjoittamista.

Huomio, josta tutkimukseni virisi, liittyi siihen, että lääketieteen kouluttajilla ei ole pedagogista koulutusta toisin kuin fysioterapiaopettajilla, mutta heitä arvioitiin samoilla kriteereillä, tutoreina. Kyseenlaistamatta lääketieteen tai ylipäätään yliopistokoulutuksen laatua huomio kiinnittyy yliopistokoulutuksen ikaikaiseen perinteeseen, joka nojaa vahvaan sisällön asiantuntijuuteen ilman pedagogista koulutusta. Ymmärtääkseni Suomessa ollaan menossa kehitykseen, jossa katsotaan eduksi, jos yliopiston lehtorilla olisi pedagogista koulutusta, kun puolestaan ammattikorkeakouluissa ollaan luopumassa opettajien pakollisesta pedagogisesta koulutuksesta. Olisi ehkä laajemmankin tutkimuksen paikka selvittää, tuottaako kouluttajien pedagoginen koulutus ja asiantuntijuus korkean asteen koulutuksessa laadukkaampaa opetusta ja oppimista kuin vain sisällön asiantuntijuus. Tähän liittyy myös kysymys siitä, millaiseksi korkeakoulutuksessa opettavat henkilöt ymmärtävät omalla tieteenalallaan opettamisen ja oppimisen ohjaamisen mahdollisuuden.

Tässä tutkimuksessa jätettiin kokonaan sivuun opiskelijoiden näkemykset opettajan niin sisällöllisestä kuin pedagogisesta asiantuntijuudesta. Kokemuksesta tiedetään, että löysä sisällön asiantuntijuus ei riitä korkeakouluopiskelijoille, mutta riittääkö opiskelijoille vain vahva sisällön asiantuntijuus? Huomaavatko opiskelijat edes pedagogista asiantuntijuutta tai sen puutosta? Tämän tutkimuksen tulosten näkökulmasta vahvalla pedagogisella asiantuntijuudella yhdessä sisällön asiantuntijuuden kanssa on merkitystä, mutta onko ensin mainittu opiskelijan näkökulmasta pääasiassa vain

opettajan iloksi? Tosin tämä tutkimusasetelma perustuu pariin ongelmalliseen oletukseen. Ensinnäkin oletetaan, että opiskelijat olisivat jo sisällönasiantuntijoita opettavasta aiheesta, jotta he voisivat perustellusti ja tasavertaisesti olla samaa tai eri mieltä opetuksen sisällöistä asiantuntijan kanssa. Toiseksi oletetaan, että opiskelijat ymmärtäisivät pedagogisten ratkaisujen perusteet voidakseen perustellusti kritisoida niitä. Muutoinhan kritiikki on ”musta tuntuu” -viisautta.

Hoitotyön opettajakoulutus Suomessa ei keskity hoitotyön sisällön syventämiseen tai asiantuntijuuteen. Se otetaan annettuna. Tämä saattaa olla ongelmallinen oletus, koska hoitotyön opetustoimessa henkilö ei etukäteen tiedä, mitä oppiaineita tulee opettamaan, kuten haastatteluista ilmeni. Opettajakoulutus keskittyy pedagogisen ymmärryksen herättämiseen ja taidon syventämiseen. Tulosten pohjalta herää kuitenkin kysymys, pitäisikö opettajakoulutuksen keskittyä pedagogiikan monipuolisuuteen, koska opettaja ei tiedä etukäteen, mitä oppiaineita hän tulee opettamaan, vai pitäisikö antaa mahdollisuus syventää oman erikoisalansa logiikan yhdistämistä pedagogiikkaan. Tämän aineiston perusteella tähän ei löydy yksiselitteistä ratkaisua. Tulosten mukaan kaikki olivat vahvoilla, kun olivat omalla alallaan, mutta ne, jotka jouduivat itselle vieraalle alueelle, tunsivat olevansa enemmän tai vähemmän turvottomalla sisältöalueella.

Yhdysvaltalaisista tutkimuksista voidaan päätellä, että mikä tahansa hoitotyön maisteritutkinto riittäisi opettajan pätevyudeksi. Tämä on arveluttavaa, koska silloin pedagoginen näkemys jää useimmiten puuttumaan tai hyvin ohueksi. Akateemisen perinteen mukaan tätä ei pidetä ongelmana, eikä siihen kiinnitetä huomiota suurimmassa osassa maailmaa. Hoitotyön koulutuksen ja hoitotyön opettajakoulutuksen kehittämisen näkökulmasta on kuitenkin syytä pohtia, riittääkö akateeminen perinne ja yleisyys päätöksenteon kriteeriksi vai pitäisikö hakea evidenssiä pedagogisen asiantuntijuuden merkityksestä korkeakouluoppimisen tukemisessa.

LÄHTEET

Abbot, H.P. 2008. The Cambridge introduction to narrative. (2nd ed.) Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Ackerman, P. L. 2014. Nonsense, common sense, and science of expert performance: Talent and individual differences. *Intelligence* 45, 6–17.

Arendt, H. 2002 (2017, alkuperäinen 1958). Vita active: ihmisenä olemisen ehdot. (käänt. R. Oittinen ja työryhmä). Tampere; Vastapaino.

Albanese, M. 2000. Problem-based learning: why curricula are likely to show little effect on knowledge and clinical skills. *Medical Education* 34(9), 729-738.

Alexsander, J.G., McDaniel, G.S., Balwin, M.S. & Money B.J. 2002. Promoting, applying, and evaluating problem-based learning in the undergraduate nursing curriculum. *Nursing Education Perspectives* 23(5), 248-253.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12483816/>

Almtum, B. 2000 Utveckling av basgrupparbete för studenter och handledare i kliniska studier. *Vård i Norden* 20(56), 50-54.

Alvin, G. 2001 (rev. 2006). Social epistemology. The Stanford encyclopedia of philosophy (Summer 2010 Edition), E.N. Zalta (ed.), URL=<http://plato.stanford.edu/archives/sum2010/entries/epistemology-social/>

Amos, E. & White, M.J. 1998. Problem-based learning. (Teaching tools) *Nurse Educator* 23(2), 11-14.
<https://journals.lww.com/nurseeducatoronline/Citation/1998/03000/Problem-Based-Learning.9.aspx>

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Helsinki, WSOY.

Aittola, T. & Pirttilä, I. 1989. Tieto yhteiskunnassa. Helsinki; Gaudeamus.

Annas, J. 2006 [reprod. 2001]. Moral knowledge and practical knowledge. Teoksessa E. Selinger & R.P. Crease (ed.) *The philosophy of expertise*. New York; Columbia University Press, 280–301.

Antikainen, A. 1998. *Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta*. Helsinki, WSOY.

Attri, R.K. 2017. '7 Models from Research Demystify Stages in Novice to Expert Transition', [Blog post], *Speed To Proficiency Research: S2PRo©*, <https://www.speedtoproficiency.com/blog/stages-in-novice-to-expert-transition/>

Azer, S.A. & Azer, D. 2014. Group interaction in problem-based learning tutorials: a systematic review. *European Journal of Dental Education* 19(4), 194-208. doi: 10.1111/eje.12121 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25327639/>

Azer, S.A. 2017. Top-Cited articles in problem-based learning: A bibliometric analysis and quality of evidence assessment. *Journal of Dental Education* 81(4), 458-478. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28365611/>

Bagnoli, C. 2020. Constructivism in metaethics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2020 Edition) Edward N. Zalta (ed.) <https://plato.stanford.edu/archive/sum2020/entries/constructivism-metaethics/>

Bamberg, M. 2020. Positioning the subject. Teoksessa S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies & B. Traue (Eds.): *Following the subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung*. Wiesbaden, Germany: Springer VS. (Draft, December 12, 2020, in press) <https://wordpress.clarku.edu/mbamberg/recent-publications/>

Bamberg, M. 2020. Narrative analysis: an integrative approach. Small stories and narrative practices. Teoksessa M. Järvinen & N. Mik-Meyer (eds.) *Qualitative analysis – Eight traditions*. London, Delhi, New York: Sage Publications., 243-264. <https://wordpress.clarku.edu/mbamberg/recent-publications/>

Barker, C.M. 2000a. Using problem-based learning to redesign nursing administration masters programs. *Journal of Nursing Administration* 30(1), 41-47. doi: 10.1097/00005110-200001000-00008
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10650435/>

Barker, C.M. 2000b. Problem-based learning for nursing: Integrating lessons from other disciplines with nursing experiences. *Journal of Professional Nursing* 16, 258-266.
<https://doi.org/10.1053/jpnu.2000.9461>
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S8755722300735411>

Barrow, E.J., 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.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471595302900430>

Bartels, J. 2007. Preparing nursing faculty for baccalaureate-level and graduate-level nursing programs: Role preparation for the academy. *Journal of Nursing Education*, 46 (4), 154-158.

Bathe, T. 2015. Preliminary psychometric analysis of the modified perceived value of certification tool for the nurse educator. *Nurse Education Perspectives* 36(4), 244-248.

Benner, P. 1984. From novice to expert. Excellence and power in clinical nursing practice. Menlo Park, California; Addison-Wesley Publishing Company.

Benner, P. 1989. Aloittelijasta asiantuntijaksi. Porvoo: WSOY.

Benner, P., Tanner, C.A. & Chesla, C.A. (kirj.) 1999. Asiantuntijuus hoitotyössä (kääntäjä P. Nieminen). Helsinki; WSOY.

Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. & Day, L. 2010. Educating nurses. A call for radical transformation. San Francisco; Jossey-Bass.

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1984 (1.ed. 1966). The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. Harmondsworth; Penguin.

Best, J. 2008. Historical development and defining issues of constructionist inquiry. Teoksessa J.A. Holstein & J.F. Gubrium (eds.) *Handbook of Constructionist Research*. New York, London; The Guilford Press, 41-64.

Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish P. 2003. Introduction. Teoksessa N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (eds) *The Blackwell guide to the philosophy of education*. Oxford; Blackwell Publishing, 1-17.

Bruner, J. 1996. *Culture of education*. Cambridge; Harvard University Press.

Bilalić, M., McLeod, P. & Gobet, F. 2008. Expert and “novice” problem solving strategies in chess: Sixty years of citing de Groot (1946), *Thinking & Reasoning* 14 (4), 395-408,

DOI: 10.1080/13546780802265547

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/>

Biley, F.C. & Smith, K.L. 1999. Following the forsaken: A procedural description of problem-based learning program in school of nursing studies. *Nursing & Health Sciences* 1, 93-102.

Bonneville-Roussy A. & Vallerand R.J. 2018. The role of passion in the development of expertise: A conceptual model. Teoksessa D.Z. Hambrick, G. Campitelli & B.N. Macnamara (eds.) *The Science of expertise. behavioral, neural and genetic approaches to complex skill*. Routledge: New York and London, 376–397.

Boshuizen, H. P.A. 2009. *Teaching for Expertise: Problem-Based Methods in Medicine and Other Professional Domains*. Teoksessa K. A. Ericsson (ed.) *Development of professional expertise. Toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments*. UK; Cambridge University Press, 379-404.

https://www.researchgate.net/profile/Jan_Maarten_Schraagen/publication/320564117_Development_of_Professional_Expertise/links/59edef204585158fe534800b/Development-of-Professional-Expertise.pdf#page=397

Boshuizen, H.P.A., Bromme R. & Gruber H. 2004. On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveler. Teoksessa H.P.A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (eds.) Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht/Boston/London; Kluwer Academic Publishers, 3-8.

Boud, D. & Feletti, G.E. (eds.) 1997. The challenge of problem-based learning (2nd ed.). London; Kogan Page.

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

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

Breytenbach, C., ten Han-Baloyi, W. & Jordan, P.J. 2017. An integrative literature review of evidence-based teaching strategies for nurse educators. *Perspectives (Wolter Kluswer Health)* 38(4), 193-197.

doi: 10.1097/01.NEP.0000000000000181.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28622266/>

Brewer, S. 2006. Scientific expert testimony and intellectual due process. Teoksessa E. Selinger & R.P. Crease (eds.) *The philosophy of expertise*. New York; Columbia University Press, 111-157.

Car, L.T, Kyaw, B.M., Dunleavy, G., Smart, N.A., Semwal, M., Rotgans, J.I., Low-Ber, N. Campbell, J. & Tudor, C.L. 2019. Digital problem-based learning in health professions: Systematic review and meta-analysis by the digital health education collaboration. *Journal of Medical Internet research* 21(2), e12945 (12p).

<https://www.jmir.org/2019/2/e12945>

Carr, G. 2007. Changes in nurse education: Being a nurse teacher. *Nurse Education Today* 27, 893 -899.

Carr, G. 2008. Changes in nurse education: Delivering the curriculum. *Nurse Education Today* 28, 120 -127.

Celia, L.M. & Gordon, P.R. 2001. Using problem-based learning to promote critical thinking in orientation program for novice nurses. *Journal of Nurses in Staff Development* 17(1), 12-17.

doi: 10.1097/00124645-200101000-00002.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12759935/>

Choudhry, U.K. 1992. New nurse faculty: Core competencies for role development. *Journal of Nurse Education* 31(6) 265-272.

Chun-Xiao Liu, Wei-Wei Ouyang, Xiao-Wen Wang, Dan Chen, Zhao-Lei Jiang, Liu Chung-Xiao, Ouyang Wei-Wei, Wang Xiao-Wen, Chen Dan Jiang Zhao-Lei. 2020. Comparing hybrid problem-based and lecture learning (PBL + LBL) with LBL pedagogy on clinical curriculum learning for medical students in China: a meta-analysis of randomized controlled trials. *Medicine* 99(16), 1-9.

[https://journals.lww.com/md-journal/pages/results.aspx?txtKeywords=Comparing+hybrid+problem-based+and+lecture+learning+\(PBL+++LBL\)+with+LBL+pedagogy+on+clinical+curriculum+learning+for+medical+students+in+China%3a+a+meta-analysis+of+randomized+controlled+trials](https://journals.lww.com/md-journal/pages/results.aspx?txtKeywords=Comparing+hybrid+problem-based+and+lecture+learning+(PBL+++LBL)+with+LBL+pedagogy+on+clinical+curriculum+learning+for+medical+students+in+China%3a+a+meta-analysis+of+randomized+controlled+trials)

Collin, K. n.d. Asiantuntijaksi oppiminen, ammatillisen identiteetin kehittyminen ja moniammatillinen työ. Luento. Jyväskylän yliopisto.

<https://koppa.jyu.fi/kurssit/65050/luento/luentokaijcollin>

Collins, H.M. & Evans, R. 2006 [reprod. 2002]. The third wave of science studies: Studies of expertise and experience. Teoksessa E. Selinger & R.P Crease (ed.) *The philosophy of expertise*. New York; Columbia University Press, 39-110.

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

Copp, D. 2013. Is constructivism an alternative to moral realism? Teoksessa C. Bagnoli (ed.) *Constructivism in ethics*. Cambridge University Press, 108-132.

Cranton, P. 1996. Professional development as transformative learning. *New perspectives for teachers of adults*. San Francisco; Jossey-Bass Publ.

Culleiton, A.L. & Shellenbarger, T. 2007. Transition of bedside clinician to a nurse educator. *MEDSURG Nursing* 16(4), 253-257.

Davies, D., Stullenbarger, E., Dearman, C & Kelly J.A. 2005. Proposed nurse educator competencies: Development and validation of a Model. *Nursing Outlook* 53, 206-211.

Davids, K. Button, C. & Bennett, S. 2007. Dynamics of skill Acquisition: A constraints-led approach. II; Human Kinetics Publ.

Davies, P. 1999. What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies* 47(2), 108-121.

Davis, D.C., Dearman, C., Schwab, C., & Kitchens E. 1992. Competencies of novice nurse educators. *Journal of Nursing Education* 31(4), 159-164.

Dochy, F., Segers, M., van der Bossche, P. & Gijbels, D. 2003. Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction* 13, 533-568.

Dolmas, D., Gijsselaers, W., Moust, J. Grave, w. Wolfhagen, I. & van der Vleuten, C. 2002. Trends in research on the tutor on problem-based learning: Conclusions and implications for educational practice and research. *Medical Teacher* 24(2), 533-568.

doi: 10.1080/01421590220125277

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12098437/>

Donner, C., Levonian, C. & Slutsky P. 2005. Move to the head of the class: Developing staff nurses as teachers. *Journal for Nurses in Staff Development* 21(6), 277-283.

Dreyfus, H. 2001. How far is distance learning from education? *Bulletin of Science, Technology & Society* 21 (3), 165-174. <https://philosophiablogdotnet.files.wordpress.com/2012/12/dreyfus.pdf>

Dreyfus, S.E. 2004. The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science Technology & Society* 24, 177-181.

DOI: 10.1177/0270467604264992

<http://bst.sagepub.com/content/24/3/177>

Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1999 (1995). Teorian ja käytännön suhde taitojen hankkimisessa. (Kääntäjä P. Nieminen) Teoksessa P. Benner, C.A. Tanner & C.A. Chesla; *Asiantuntijuus hoitotyössä*. Helsinki; WSOY, 49–70.

Egidius, H. 1996. Problembaserad inläring – en introduction. Lund; Studentlitteratur.

Eifler, K.E. & Veltri, L.M. 2010. Drawing from the outside for support teaching. *Journal of Nursing Education* 49(11), 623-627.

Elder Jr., G.H. 1997. The life course as developmental theory. Presented at the biennial meeting of the Society for research in Child Development, Washington, DC, April 5, 1997.

<http://www.cpc.unc.edu/pubs/presentations/srcd-97.htm>

Elder Jr., G.H., Johnson, K. M. & Crosnoe, J.R. 2003. The Emergence and Development of Life Course Theory. Teoksessa J.T. Mortimer & M.J. Shanahan (eds.) *Handbook of life course*. New York, Boston, Dorset, London, Moscow; Kluwer Academic Publishers, 3-21.

Elder Jr., G.H. & George, L.K. 2015. Age, cohort and life course. Teoksessa M.J. Shanahan, J.T. Mortimer & M.K. Johnson (eds.) *Handbook of life course*, Vol II. USA; Springer, 59-85. <http://ebookcentral.proquest.com>

Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Epstein, T. 2016. The relationship between narrative construction and identity in history education: implications for teaching and learning. *Educar em Revista*, 60, 161-170.

Doi: 10.1590/0104-4060.46024

Ericsson, K.A. & Lehmann, A.C. 2020. Expertise. Teoksessa M. Runco & S. Pritzker (eds.) *Encyclopedia of Creativity* (3rd ed; Vol 1). San Diego, USA; Elsevier, Academic Press, 468-477.

Ericsson, K.A., Krampe, R.T. & Tesch-Römer, C. 1993. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100(39), 363-406.

[https://graphics8.nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice\(PsychologicalReview\).pdf](https://graphics8.nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice(PsychologicalReview).pdf)

Ericsson, K.A. & Pool, R. 2016. *Peak: Secrets from the new science of expertise*. New York; Eamon Dolan Books/Houghton Mifflin & Harcourt.

Farrow, R. 2003. The effectiveness of PBL: the debate continues. Is mate-analysis helpful? *Medical Education* 37, 1131-1132. DOI:10.1046/j.1365-2923.2003.01725.x

Fay, B. 2001 (reprint.) *Contemporary philosophy of social science. A multicultural approach*. UK & USA; Blackwell Publishers Ltd.

Flood, L.S. & Powers, M.E. 2012. Lessons learned from an accelerated post-master's nurse educator certificate program: teaching the practicum course. *Nurse Education Perspectives* 33(1), 40-44.

Friman, M. 2004. *Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 234. (Väitöskirja) Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13349/9513917231.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fuller, S. 2006 [reprod 1994]. The constitutively social character of expertise. Teoksessa E. Selinger & R.P. Crease (eds.) *The philosophy of expertise*. New York; Columbia University Press, 342-357

Gagne F. 2018. Expertise development from an IMTD perspective. Teoksessa D.Z. Hambrick, G. Campitelli & B.N. Macnamara (eds.) *The Science of expertise. Behavioral, neural and genetic approaches to complex skill*. New York and London; Routledge 307- 327.

Gardner, S.S. 2014. From learning to teach to teaching effectiveness: Nurse educators describe their experiences. *Nurse Education Perspectives* 35(2) 106-111.

Gavvani, V.Z., Hazrati, H. & Ghोजazadeh, M. 2015. The efficacy of digital care scenario versus paper case scenario on clinical reasoning in problem-based learning: A systematic review and meta-analysis. *Research & Developing in Medical Education* 4(1), 17-22.

Gelmon, S.B. 1999. Promoting teaching competency and effectiveness for the 21st century. *AANA Journal* 67(5) 409-416.

Gergen, K.J. 1995. Social construction and the educational process. Teoksessa L.P.Steffe & J. Gale (eds.) *Konstruktivism in education*. UK; Lawrence Erlbaum Ass. Publ., 17-39.

von Glasersfeld, E. 1995. A constructivist approach to teaching. Teoksessa L.P.Steffe & J. Gale (eds.) *Konstruktivism in education*. UK; Lawrence Erlbaum Ass. Publ., 3-15.

Gill, M., Andersen, E. & Hilsmann, N. 2019. Best practices for teaching pharmacology to undergraduate nursing students: A systematic review of the literature. *Nurse Education Today* 74, 15-24. doi: 10.1016/j.nedt.2018.11.017. (Epub dec 2018)
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30554030/>

Gobet F., lloyd-Kelly M. & Lane P.C.R. 2018. Computational models of expertise. Teoksessa D.Z. Hambrick, G. Campitelli & B.N. Macnamara (eds.) *The Science of Expertise. Behavioral, Neural, and genetic Approaches to Complex Skill*. New York and London: Routledge, 347-364.

Goldman, A.I. 2006 [reprod. 2001]. Experts: Which ones should you trust? Teoksessa E. Selinger & R.P. Crease (eds.) *The philosophy of expertise*. New York; Columbia University Press, 14-38.

Goldman, A. I. 2010. "Social Epistemology", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2010 Edition), Edward N. Zalta (ed.),
URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2010/entries/epistemology-social/>>.

Gorgias (1999; suom. Saarikoski P.). Teoksessa Platon. *Teokset II* (suom. Thesleff, H., Anhava, T., Hintikka, J. & Itkonen-Kaila, M.). Helsinki; Otava, 7–106.

Green, L. 2017. Understanding the life course. Sociological and psychological perspectives. (2nd ed.) UK, USA; Polity Press.

Greimas, A.J. 1979 (alkuperäinen 1966). Strukturaalista semantiikkaa. Helsinki; Gaudeamus.

Greimas, A.J. 1983 (alkuperäinen 1966). Structural semantics. An attempt at a method. Lincoln & London; University of Nebraska Press.

Greimas, A.J. & Courtés, J. 1982 (alkuperäinen 1979). Semiotics and language. An analytical dictionary. Bloomington; Indiana University Press.

Griffiths, T. 2003. A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal* 2(1), 56 - 73
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2003.2.1.10>

Griffiths, T. & Guile, D. 2004. Learning through work experience for the knowledge economy. Issues for educational research and policy. Cedefop Reference series; 48. Luxembourg; Office for Official Publications of the European Communities. https://www.cedefop.europa.eu/files/3034_en.pdf

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. CA; Thousand Oaks, Sage, 105-117.

Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14(1), 113-131. (Published online 2010) <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10003957/1/Guile%26Griffiths2001Learning113.pdf>

Guo, K., Li, J., Peng, Y., Ghoorah, D., Ma, J. Xiong, N. & Huang, Y. 2019. Medical education challenges in mainland China: the attractiveness of problem-based learning. (Preprint)
DOI: 10.21203/rs.2.16679/

Gubrium, J., F., & Hostein, J., A. 2008. The constructionist mosaic. Teoksessa J.A. Holstein & J.F. Gubrium (eds.) *Handbook of Constructionist Research*. New York, London; The Guilford Press, 3-10.

Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Johdatusta Habermasin kirjoitukseen (suom. P. Löppönen). Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Osa I. Helsinki; Gaudeamus, 118–141.

Habermas, J. 1989. Knowledge and human interest. Cambridge; Polity Press.

Hacking, I. 2009 [1999]. Mitä sosiaalinen konstruktionismi on? (suom. I. Koskinen). Tampere; Vastapaino.

Hagler, D., Poindexter, K. & Lindell, D. 2014. Integrating your experience and opportunities to prepare for nurse educator certification. *Nurse Educator* 35(1), 45-48.

Haith-Cooper, M. 2000. Problem-based learning with health professional education. What is the role of the lecturer? *Learning and Instructions* 13, 533-568. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691799903970?via%3Dihub>

Haith-Cooper, M. 2003. An exploration of tutors' experiences of facilitating problem-based learning. Part 2 – implications for the facilitation of problem-based learning. *Nurse Education Today* 23, 65-75. doi: 10.1016/s0260-6917(02)00166-1. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12485572/>

Hakkarainen, K. 2005. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä – psykologinen näkökulma. Puheenvuoro Osaaminen murroksessa –työelämälähtöisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen –seminaari. 12.4. 2005. Helsinki. <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/material/HakkarainenEsi-telma2005a.pdf>

Hakkarainen, K. 2008. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä – psykologien näkökulma. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Postmoderni ammattikasvatus – haasteena ubiikkiyhteiskunta. Hämeenlinna; Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 111–130.

Hakkarainen, K. Lallimo, J. & Toikka, S. 2012. Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus* 32(4), 246-256. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94003/52681>

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki; WSOY.

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* (6), 448-464.

Halfon, N., Forrest, C.B, Lerner, R.M. & Faustman, E.M. 2018. (eds.) *Handbook of life course health development*. USA; Springer.

Hambrick, D.Z., Campitelli, G. & Macnamara, B.N. 2018. Introduction: A brief history of the science of expertise and overview of the book. Teoksessa D.Z. Hambrick, G. Campitelli & B.N. Macnamara (eds.) *The Science of Expertise. Behavioral, Neural and Genetic Approaches to Complex Skill*. Routledge: New York and London, 1-9.

Hambrick, D.Z. & Hoffman, R.R. 2016. Expertise. A second look. *IEEE Intelligent Systems*. July/August 2016, 50-55.

Hambrick D.Z., Macnamara B.N., Campitelli G., Ullen F. & Mosing M.A. 2016. Beyond born versus made. A new look at expertise. *Psychology of Learning and Motivation* 64, 1-55. <http://dx.doi.org/10.1016/bs.plm.2015.09.001>

Hartling, L., Spooner, C., Tjosvold, L. & Oswald, A. 2010. Problem-based learning in pre-clinical medical education: 22 years of outcome research. *Medical Teacher* 32(1), 28-35.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20095771/>

Harva, U. 1963. (2.painos) *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki; Otava.

Heydari, A., Hosseini, S.M. & Moonaghi, H.K. 2015. Lived experiences of Iranian novice nursing faculty in their professional roles. *Global Journal of Health Science* 7(6), 138–145

Heikkinen HLT. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Kirjassa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki; Kansanvalistusseura, 184–197.

Heikkinen H.L.T. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II (uudistettu painos). Jyväskylä; PS-kustannus, 142–158.

Heikkinen, H.L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (Uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä; PS-kustannus, 143–159.

Heikkinen, H.L.T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (5. uudistettu ja täydennetty laitos) Jyväskylä; PS-kustannus, 170–187.

Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.

Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. 2012. Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational Action Research* 20(1), 5-21.

<https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647635>

Hmelo, C.E. & Evansen, D.H. 2000. Introduction problem-based learning: Gaining insights on learning interaction through multiple methods of inquiry. Teoksessa D.H. Evansen & C.E.Hmelo (eds.) *Problem-based learning. A research perspective on learning interactions*. New Jersey; Lawrence Erlbaum Ass., 1-16.

Hoffman, R.R. 2018. Scientific methodology and expertise studies: Massaging the scar tissue. Teoksessa D.Z. Hambrick, G. Campitelli & B.N. Macnamara (eds.) *The Science of Expertise. Behavioral, Neural and Genetic Approaches to Complex Skill*. New York and London; Routledge, 444-452.

Hollo, J. 1927. *Kasvatuksen teoria*. Porvoo; WSOY.

Holloway, I. & Freshwater, D. 2007. *Narrative research in nursing*. Oxford: Blackwell.

Holopainen, A. 2007. Changes in meanings of teacherhood among Finnish nurse teachers. A substantive theory of nurse teacherhood. (Akateeminen väitöskirja) Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 143. Kuopion yliopisto.

Holopainen, A, Hakulinen-Viitanen, T & Tossavainen, K. 2007. Nurse teacherhood: Systematic descriptive review and content analysis. *International Journal of Nursing Studies* 44, 611-623.

Holopainen, A & Tossavainen, K. 2003. Hoitotyön opettajien kokemuksia opettajuudestaan. *Hoitotiede* 15 (1) 38-46.

Holopainen, A, Tossavainen, K & Kärnä-Lin, E. 2008. Substantive theory on commitment to nurse teacherhood. *Nurse Education Today* 28, 485–493.

Holma, K. 2008. Scheffleriläinen rationaalisuus ja kasvatustodellisuuden monikeroksisuus. Jännitteitä ja ratkaisuja Israel Schefflerin kasvatustutkimusfilosofiassa. (Akateeminen väitöskirja) *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 216. Helsingin yliopisto.

Holma, K. 2011. Realismi-konstruktivismikiistä ja sen kasvatuksellinen merkitys. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla. Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki; Gaudeamus, 121–211.

HTK-ohje. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki; Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>

Hung, W., Dolmas, D.H.J.M. & van Merriënboer, J.J.G. 2019. A review to identify key perspectives in PBL meta-analyses and reviews: Trends, gaps and future research directions. *Advance in Health Sciences Education* 24(5), 943-957.

Huus, B. 2012. Problem based-learning – nurse student and teachers experiences presented in metaphors and analyse by Paul Ricoeurs theory. *Vård i Norden* 32(2), 36–40.

Häkkinen, H., Miettinen, A., Mikkonen, A-M, Pitkämäki, T. Sovelius, S. & Varjola S. 2015. Epigenetiikka haastaa käsityksiämme periytymisestä ja evoluutiosta. *Tieteessä tapahtuu* 33(2), 13–19. <https://journal.fi/tt/article/view/49578/14670>

Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (Uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä; PS-kustannus, 160–178.

Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (5. uudistettu ja täydennetty laitos) Jyväskylä; PS-kustannus, 188–208.

Höeg, P. 1993. Lumen taju. (suom. Talvio-Jaatinen, P.) Helsinki; Tammi.

Ihde, D. 2006 [reprod. 1997]. Why not science critics? Teoksessa E. Selinger & R.P. Crease (ed.) The philosophy of expertise. New York; Columbia University Press, 395–403.

Ilmakunnas, I., Kestilä, L., Karvonen S. & Kauppinen, T.M. 2017. Elämäntilanne terveys sosiologisessa tutkimuksessa. Teoksessa S. Karvonen, L. Kestilä & T. Mäki-Opas (toim.) Terveystieteiden linjat. Helsinki; Gaudeamus, 76–94.

Immonen, K., Tuomikoski, A-M., Kääriäinen, M., Oikarinen, A., Holopainen, A., Kuivila, H., Männistö, M., Mattila, O., Vesterinen, S., Päätaalo, K., Koivunen, K., Ylimäki, S. & Mikkonen, K. 2022. Evidence-based healthcare competence of social and healthcare educators: A systematic review of mixed methods. *Nurse Education Today* 108, 105–190.

Itkonen T. 1977. Sanotaan suomeksi: “Know-how” = asiantuntemus, tietotaito. *Kielikello* 9/1977. <https://www.kielikello.fi/-/sanotaan-suomeksi> (luettu 5.3. 2019)

Jackson, C., Beil, L., Zabalegui, A., Palese, A., Sigurðardóttir, A.K. & Owen, S. 2009. A review of nurse educator career pathways; a European perspective. *Journal of Research in Nursing* 14(2), 111-122.

Jacobson, S.L. & Sherrod, D.R. 2012. Transformational mentorship models for nurse educators. *Nursing Science Quarterly* 25(3), 279-284. <https://doi.org/10.1177/0894318412447565>

Jarvis, P. 1992. Reflective practice and nursing. *Nurse Education Today* 12(3), 174-181

[https://doi.org/10.1016/0260-6917\(92\)90059-W](https://doi.org/10.1016/0260-6917(92)90059-W)

Jin, J. & Bridges, S.M. 2014. Educational technologies in problem-based learning in health sciences education: a systematic review. *Journal of Medical Internet Research* 16(12), e251-e251.

Johnson, K. Ö, Aasgaard, H.S, Wahl, A.K. & Salminen, L. 2002. Nurse educator competence: A study of Norwegian nurse educators' opinions of the importance and application of different nurse educator competence domains. *Journal of Nursing Education* 41(7), 295-301.

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 traditional and an integrated PBL curriculum. *Medical Education* 36, 16-25.

doi: 10.1046/j.1365-2923.2002.01105.x

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11849520/>

Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki; WSOY, 147–166.

Kaasila, R. 2008 Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessä analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala, & K.E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi; Lapin yliopistokustannus, 41–66.

Kalb, K.A., O'Conner, S.K., Brockway, C., Rierson, C.L. & Sendelbach S. 2015. Evidence-based teaching practice in nursing education: Faculty perspectives and practices. *Nurse Education Perspectives* 36(4), 212–218.

Kalli, P. & Malinen, A. (toim.) 2005. *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen Vuosikirja 45*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki; Kansanvalistusseura.

Kangas, R. 1989. Jürgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria. Tutkijaliiton julkaisuja 45. Helsinki; tutkijaliitto.

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

Karttunen, P. 2008a. Mitä opittiin ongelmaperustaisen sairaanhoitajakoulutuksen aikana. Teoksessa J. Tuomi (toim.) Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 13. Tampere, Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 195–207.

Karttunen, P. 2008b. Opiskelijoiden kokemukset ongelmaperustaisen oppimisen eduista ja haitoista. Teoksessa J. Tuomi (toim.) Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 13. Tampere, Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 225–235.

Karvonen, E. 1988. Uro(s)tekojen anatomiaa. Sankaruuden tuottamisesta seikkailukertomuksissa. Tiedotustutkimus 11(2), 33–44.
<https://journal.fi/mediaviestinta/issue/view/5235> (PDF)

Kauppila, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2008. Elämäntilanne ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa J. Suoranta, J. Kauppila, H. Rekola, P. Salo & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. (2. korjattu ja uudistettu painos) Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B. Oppimateriaali, Nro 25. Joensuu; Joensuun täydennyskoulutuskeskus, 41–113.

Kharmides (1976/1999; suom. Tyni, M.). Teoksessa Platon. Teokset I. (suom. Itkonen-Kaila, M., Tyni, M. & Hirvonen, K.) Helsinki; Otava, 149–179.

Kelly, M. & Cantillon, P. 2003. What the educators are saying? *British Medical Journal* 327 (742), 1393.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC292996/>

Kenny, G, Pontin, D & Moore, L. 2004. Negotiating socialisation; the journey of novice nurse academics into higher education. *Nurse Education Today* 24, 629 - 637.

Kjellgren, K., Ahler, J., Dahlgren, L.O. & Haglund, L. 1993. Problembaserad inlärning – erfarenheter från hälsouniversitetet. Lund; Studentlitteratur.

- Kramer, N.A.1996. Expertise in clinical nursing educators: An exploratory study. (Väitöskirja) University of Northern Iowa.
- Kusch, M. 1989a. Filosofian historian tutkimus. Historiatiedettä vai filosofiaa? *Tiede ja edistys* 14(4), 277–282.
- Kusch, M. 1989b. Language as calculus vs. language as universal medium. A study in Husserl, Heidegger and Gadamer. The Netherlands, Dordrecht: Kluwer Academic Publ.
- Kukla, A. 2000. Social constructivism and the philosophy of science. London and New York; Routledge
- Kuusela, P. 2006. Realismi, kriittinen realismi ja sosiaalitieteet. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) Realismin haaste sosiaalitieteissä. Suomi; Oy UNIPress Ab, 9–21.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisen elämäkokemuksen tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, K.E. Nurmi & R. Rajala (toim.) Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi; Lapland University Press, 106-150.
- Lazarus, J. & Lee, N.G. 2006. Factoring consumers' perspectives into policy decision for nursing competence. *Policy, Politics, & Nursing Practice* 7, 195-207.
- Latour B. & Woolgar S. 1986. (2.ed.) Laboratory life; the social construction of scientific facts. Princeton; Princeton University Press.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13(4), 24–42.
- Leino-Kilpi, H., Leinonen, T., Salminen, L., Hupli, M. & Katajisto, J. 1995. Hyvä hoitotyön opettaja. Millainen hän on – ja onko hän? *Opetushallitus. Tutkimuksia* 2/95.
- Leino-Kilpi, H. & Suominen, T. 2007. Nursing research in Finland from 1958to 1995. *Image: The Journal of Nursing Scholarship* 30(4), 364-367.
<https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1998.tb01334.x>

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative Research Reading, Analysis, and Interpretation*. London: Sage.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 2011a. The holistic-content perspective. In: *Narrative research*. Teoksen A. Lieblich, R., Tuval-Mashiach, R. & T., Zilber 1998. *Narrative Research Reading, Analysis, and Interpretation* -PDF-versio. Thousand Oaks; Sage, 62-87.<https://dx.doi.org/10.4135/9781412985253>

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 2011b. Categorical-content perspective. In: *Narrative research*. Teoksen A. Lieblich, R., Tuval-Mashiach, R. & T., Zilber 1998. *Narrative Research Reading, Analysis, and Interpretation* -PDF-versio. Thousand Oaks; Sage, 112-140.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781412985253>

Linden, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusalan opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. *Acta Universitatis Tampensis* 1502. Tampere; Tampereen yliopisto.

Li Yuan, Wang Xiu, Zhu Xuan-ru, Zhu Yan-xin & Sun Jiao. 2019. Effectiveness of problem-based learning on the professional communication competencies of nursing students and nurses: A systematic review. *Nurse Education in Practice* 37, 45-55.
doi:10.1016/j.nepr.2019.04.015
<https://www.proquest.com/docview/2239602598?accountid=14242>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (2nd ed.). CA; Thousand Oaks, Sage Publications, 1065-1122.

Ling-Na Kong, Bo Qin, Ying-qing Zhou, Skao-yu Mou & Hui-Ming Gao. 2014. The effective of problem-based learning on development of nursing students' critical thinking: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies* 51(3), 458-469.

Little, M.A. & Milliken, P.J. 2007. Practicing what we preach: Balancing teaching and clinical practice competencies. *International Journal of Nursing Education Scholarship* 4(1)

Doi:[10.2202/1548-923X.1305](https://doi.org/10.2202/1548-923X.1305)

Lonka, K. Hakkarainen, K., Paavola, S. & Wirtanen, S. 2006. Kollektiivinen luovuus – and all that jazz. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Jyväskylä; PS-kustannus, 139–158.

Lu J., Bridges S. & Hmelo-Silver C.E. 2018. (2nd ed., 5th print.) *Problem-Based Learning*. Teoksessa R. K. Sawyer (ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, GB; Cambridge Press, 298-318.

Lu Liu, Xiaohuang Du, Zou Zhang & Jiyin Zhou. 2019. Effect of problem-based learning in pharmacology education: A meta-analysis. *Studies in Educational Evaluation* 60, 43-58.

<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.11.004>

Lyotard, J-F. 1985 (1979). *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa* (suom. L. Lehto). Tampere; Vastapaino.

Lähteenmäki, M-L. 2000. *Problem-based learning*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 1. Tampere; Pirkanmaan ammattikorkeakoulu.

Lähteenmäki, M-L. 2007. *Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperustaisessa fysioterapiakoulutuksessa*. (Akateeminen väitöskirja). *Acta Universitatis Tamperensis* 1197. Tampere; Tampereen yliopisto.

<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67665>

Mallon, R. 2008. *Naturalistic Approaches to Social Construction*. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2008 Edition) E. N. Zalta (ed.),

URL = <http://plato.stanford.edu/archives/win2008/entries/social-construction-naturalistic>

Ma Yimei, Lu Xiaoxi & Hayashi Shogo. 2019. The effectiveness of problem-based learning in pediatric medical education in China: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Medicine* 98(29), e14052-e14052.

McAllister, M. & Flynn, T. 2016. The capabilities of nurse educators (CONE) questionnaire: Development and evaluation. *Nurse Education Today* 39, 122-127.

McNeill, J., Parke, R.A., Nadeau, J., Palayo, L.W. & Cook, J. 2012. Developing nurse educator competency in the pedagogy of simulation. *Journal of Nursing Education* 51(12), 685-691.

Mezirow, J. 2009. An overview on transformative learning. Teoksessa K. Illeris (ed.) *Contemporary theories of learning. Learning theorist ...in their own words.* New York; Routledge, 90–105.

Meretoja, H. 2009. Inhimillisen todellisuuden narratiivisuus ontologisena ja epistemologisena kysymyksenä. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen.* Helsinki; Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 207–237.

Meretoja, H. 2014. *The narrative turn in fiction and theory. The crisis and return of storytelling from Robbe-Gillet to Tournier.* New York; USA, Plagrave Macmillan.

Merisier, S. Larue, C. & Boyer, L. 2018. How does questioning influence nursing students' clinical reasoning in problem-based learning? A scoping review. *Nurse Education Today* 65, 108-115.

<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.03.006>

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691718301308>

Mikkonen, K., Ojala, T., Sjögren, T., Piirainen, A., Koskinen, C., Koskinen, M., Koivula, M., Sormunen, M., Saaranen, T., Salminen, L., Koskimäki, M., Ruotsalainen, H., Lähteenmäki, M-L., Wallin, O., Mäki-Hakola, H. & Kääriäinen, M. 2018. Competence areas of health science teachers - A systematic review of quantitative studies. *Nurse Education Today*, 70, 77–86.

Minkkinen, L. 2008. PBL hoitotyön opetuksen aikuissovelluksessa vuodesta 1996. Teoksessa J. Tuomi (toim.) *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa.* Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 13. Tampere; Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 19–24.

- Moc, C.K.F., Whitehill, T.L. & Dodd, B.J. 2008. Problem-based learning, critical thinking and concept mapping in speech-language pathology education: a review. *International Journal of Speech-Language Pathology* 10(6), 438-448.
- 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. doi: 10.1054/nedt.2001.0708
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691701907087>
- Monteiro, S., Sherbino, J., Sibbald, M. & Norman, G. 2020. Critical thinking, biases and dual processing: The enduring myth of generalisable skills. *Medical Education* 54, 66-73. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/medu.13872>
- Moust, J.H.C., Berkel, H.J.M. & Schmidt, H.G. 2005. Signs of erosion: reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. *Higher Education* 50, 665–683.
- Murphy, T. S. & Bradshaw, C. 2013. Peer-supported review of teaching: Making the grade in midwifery and nursing education. *Nurse Education Today* 33(11), 1347-1351.
- Nathan M.J. & Sawyer R.K. 2018. (2nd ed., 5th print.) *Foundations of the learning sciences*. Teoksessa R.K Sawyer (ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, GB; Cambridge Press, 21-43.
- Naughton, D.R. & Strobel, L.M. 1996. Assessment of new nurse educators. *Journal of Continuing Education in Nursing* 27(1), 8-14.
- Neville, A., Norman, G. & White, R. 2019. McMaster at 50: lessons from five decades of PBL. *Advances in Health Sciences Education* 24, 853-863.
- Neville, J. 1999. The problem-based learning tutor: teacher? Facilitator? Evaluator? *Medical Teacher* 21(4) 393-401.
<https://doi.org/10.1080/01421599979338>
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421599979338?journalCode=imte20>

Newman, M. 2005. A pilot systematic review and meta-analysis on the effectiveness of problem-based learning. The Campbell Collaboration Systematic Review Group. London; Middlesex University.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476146.pdf>

Niemi, H. 2021. Equity and quality as aims of education. Teacher role in educational ecosystems. Teoksessa E. Kuusisto, M. Ubani, P. Nomelainen & A. Toom. (eds.) Good teachers for tomorrows. Purpose, values, and talents in education. London; Brill Sense, 19-36.

Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Otava; Helsinki.

Niiniluoto I. 2003. Totuuden rakastaminen. Helsinki; Otava.

Niiniluoto, I. 2006. Kriittinen tieteellinen realismi. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) Realismin haaste sosiaalitieteissä. Suomi; Oy UNIPress Ab, 23–44.

Niittymäki, T, Tuomi, J. & Äimälä, A-M. 2008. Arvosanojen kertomaa. Teoksessa J. Tuomi (toim.) Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 13. Tampere, Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 209–221.

Nick, J.M., Sharts-Hopko, N.C. & Leners, D W. 2013. From committee to commission: The history of the NLN's academic certified nurse educator program. Nurse Education Perspectives 34(5), 298–302.

Nikkarainen, T. & Hoppu, K. 1994. Ongelmakeskeinen opetus, ongelmalähtöinen oppiminen ja aktivoivat opetusmenetelmät. Duodecim 110, 1548-1555.

NLN (National League for Nursing) 2004. Hallmarks of excellence: Hallmarks indicators, glossary & references. www.nln.org/professional-development-programs/teaching-resource/halmarks-of-excellence

NLN 2005. Core competencies for nurse educators.
www.nln.org/facultyprograms/pdf/corecompetencies.pdf

NLN 2016a. Excellence model. National League of Nursing. The voice of nursing education. <http://www.nln.org/professional-development-programs/teaching-resources> (luettu 10.8. 2018)

NLN 2016b. The excellence in nursing education model. National League of Nursing. The voice of nursing education. <http://www.nln.org/professional-development-programs/teaching-resources> (luettu 10.8. 2018)

NLN 2016c. Hallmarks of excellence. National League of Nursing. The voice of nursing education. <http://www.nln.org/professional-development-programs/teaching-resources> (luettu 10.8. 2018)

Norman, G.R., Wenghofer, E. & Klass, D. 2008. Predicting doctor performance outcomes of curriculum interventions: problem-based learning and continuing competence. *Medical Education* 42(8), 794-799.
doi: 10.1111/j.1365-2923.2008.03131
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18564299/>

Nugent, K.E., Bradshaw, M.J. & Kito, N. 1999. Teacher self-efficacy in new nurse educators. *Journal of professional Nursing* 15(4), 229-237.

Oja, K. 2011. Using problem-based learning in the clinical setting to improve nursing students' critical thinking: An evidence review. *Journal of Nursing Education* 50(3), 145-151.
<https://pdfs.semanticscholar.org/bd9a/f146b5f84d516e4c69cfbc8a61ad0a03146a.pdf>

OPM. 2001. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnot. Helsinki; Opetusministeriö.

OPM. 2006. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnot. Helsinki; Opetusministeriön työryhmän muistioita ja selvityksiä 2006:24.
<http://urn.fi/URN:ISBN:952-485-195-4>

Paavola, S., Hakkarainen, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2006. Tutkivan oppimisen periaatteita ja käytäntöjä: ”trialoginen” tiedonluomisen malli. Teoksessa S.

Paananen, S. 2010. Saksalainen elämäkertametodologia oppimisen tutkimuksessa. Kirjassa R. Kaasila, R. Rajala & K.E. Nurmi (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi; Lapin yliopistokustannus, 19–39.

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.

doi: 10.1046/j.1365-2648.2002.02365.x

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12366653/>

Penn, BK., Wilson, L.D. & Rosseter, R. 2008. Transitioning from nursing practice to a teaching role. *Online Journal of Issues in Nursing* 13(3), manuscript 3.

Doi: 10.3912/OJIN.Vol13No03Man03

Paavola, S., Hakkarainen, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2006. Tutkivan oppimisen periaatteita ja käytäntöjä: ”trialoginen” tiedonluomisen malli. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen, & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetus-käyttö*. Helsinki; WSOY, 147-166.

Petterson, B.J. & Krouse, A.M. 2015. Competences for leaders in nursing education. *Nurse Education Perspectives* 36(2), 76-82.

Pineda, C., Schladen, M.M., Ljungberg, I., Tsai, B. & Groah, S. 2011. Clinical skills development using on-line problem-based learning for assessment, management, and prevention of pressure ulcers in persons with spinal cord injury. *Topics in Spinal Cord Injury Rehabilitation* 16(3), 58-69.

Pohjola, M., Kykyri, V-S. & Laitila, A. 2018. Neuvottelu vastuusta ja toimijuudesta yhteistyön kehittämiseen liittyvässä konsultaatiossa. *Psykologia* 53, 386-400.

Polkinghorne, D.E. 1995/2003. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wasniewski (eds.) *Life history and narrative*. London & Bristol; The Falmer Press, 5-24. <https://web-a-ebscobhost-com.lib-proxy.tuni.fi/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fODAwMzFfX0FO0?sid=75606595-8641-41d7-a6d0-0a0c6e862dfc@sdv-sessmgr01&vid=1&format=EB&rid=2>

Poikela, E. 2002. Johdanto. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere; Tampere University Press, 7–19.

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

<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66398>

Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? Hämeenlinna; Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Poikela, S. & Lähteenmäki, M-L. 2003. Ongelmaperustainen oppiminen (PBL) ja tutorina kehittyminen. Kever 4/2003.

www.tokem.fi/kever/kever.nsf/

Poindexter, K.A. 2008. Essential novice nurse educator role competencies and qualifications to teach in a pre-licensure registered nurse education program. Dissertation 806. Department of Education Leadership, Research and Technology. Scholar Works at WMU. Western Michigan University, USA.

<http://scholarworks.wmich.edu/dissertations/806>

Poindexter, K.A. 2013. Novice nurse educator entry-level competency to teach: a national study. *Journal of Nursing Education* 52(10), 559-566.

Price, B. 2003. *Studying nursing using problem-based & enquiry-based learning*. New York; Palgrave.

Prosser, M. & Sze, D. 2014. Problem-based learning: Student learning experiences and outcomes. *Clinical Linguistics & Phonetics* 28(1/2), 131–142.

Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki; Tammi.

Pöysä, J. 2009. Positiointiteoria ja positiointianalyysi – uusia näkökulmia narratiivisen toimijuuden tarkasteluun. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Helsinki; Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 314–343.

Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere; Vastapaino, 153–179.

Qun, Y., Wang, Y. & Floden, R.E. 2016. The Effect of Problem-Based Learning on Improvement of the Medical Educational Environment: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Medical Principles & Practice* 25(6), 525-532.
<https://www.karger.com/Article/Pdf/449036>

Ramsburg, L. & Childress, R. 2012. An initial investigation of the applicability of the Dreyfus Skill Acquisition Model to the professional development of nurse educators. *Nursing Education Perspectives* 33(5), 312–316.

Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki; Yliopistopaino.

Remes, U., Oksala, P. Itkonen-Kaila, M. & Thesleff, H. 1976/1999. Esittelyjä ja selityksiä. Teoksessa Platon. Teokset I. (suom. Itkonen-Kaila, M., Tyni, M. & Hirvonen, K.) Helsinki; Otava. 279-309.

Richards, J. 1995. Construction. Teoksessa L.P.Steffe & J. Gale (eds.) *Konstruktivism in education*. UK: Lawrence Erlbaum Ass. Publ., 57-63.

Ridenout, E. & Caprio, B. 2001. The problem-based learning model of nursing education. Teoksessa E. Ridenout (ed.) *Transforming nursing education through problem-based learning*. London; Jones & Barlet Publ., 21–49.

Rissanen, P. 2015. Toivoton tapaus? Autoetnografia sairastumisesta ja kuntoutumisesta. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia 88/2015. (Akateeminen väitöskirja)

Robinson, V. 1993. *Problem-based methodology. Research for the improvement of practice*. Oxford; Pergamon Press.

Rogan, M.K, Crooks, D. & Durrant, M. 2008. Innovations in nursing education: standard development for nurse educator practice. *Journal for Nurses in Staff Development* 24(3), 119-123.

Ropo, E. 2004. Teaching expertise. Empirical findings on expert teacher and teacher development. Teoksessa H.P.A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (eds.) Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht/Boston/London; Kluwer Academic Publishers, 159-179.

Ropo, E. & Gustafsson, A-M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Kirjassa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 50–76.

Ropo, E. & Yrjänäinen, S. 2020. Narrativity in instructional communication. In H.D. O’Hair & M.J. O’Hair (eds.) The handbook of applied communication research: Volume 2. USA, John Willey & Sons, 513-529.

Rosenberg, M. 2012. Beyond competence: It’s the journey to mastery that counts. <https://learningsolutionsmag.com/articles/930/beyond-competence-its-the-journey-to-mastery-that-counts>

Rossetti, J. & Fox, P.G. 2009. Factors related to successful teaching by outstanding professors: An interpretative study. Journal of Nursing Education 48(1), 11-16

Ruohotie, P. (1999) Relationship-based learning in the work environment. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & A. Suvanto (eds.) The developmental challenges in the cooperation of education and training and working life. Heksinki; Edita, 19-35.

Ruthsatz, J., Stephens, K. & Matthews, M. The link between child prodigies and autism. Teoksessa D.Z. Hambrick, G. Campitelli & B.N. Macnamara (eds.) The Science of Expertise. Behavioral, Neural and Genetic Approaches to Complex Skill. Routledge: New York and London, 87-100.

Rydenfelt, H. 2014. Etiikan kolme vaihtoehtoa – Hume, Kant ja pragmatismi. Etiikka.fi. <https://etiikka.fi/teoria/etiikan-kolme-vaihtoehtoa/>

Rydenfelt, H. 2015. Normatiivisen tieteen mahdollisuudesta. Ajatus 71, 289–297.

Savin-Baden, M. 2000a. Problem-based learning in higher education: Untold stories. Buckingham; SHRE & Open university Press.

Savin-Baden, M. 200b. Group dynamics and disjunction in problem-based contexts. Teoksessa S.Glen & K. Wilkie (eds.) Problem-based learning in nursing. A new model for a new context? New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates, 19-52.

Savin-Baden, M. 2003. Facilitating problem-based learning. Illuminating perspectives. London; SHRE and open University Press.

Savin-Baden M. & Major, C.H. 2004. Foundations of problem-based learning. London; SHRE & Open University Press.

Salminen, L. 2000. Hoitotyön opettajan muotokuva – opettajaan kohdistuvat vaatimukset ja niiden arviointi. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, osa 158.

Salminen, L., Stolt, M., Koskinen, S., Katajisto, J. & Leino-Kilpi, H. 2013. The competence and the cooperation of nurse educators. Nurse Education Today 33, 1376-1381.

Salminen, L, Stolt, M, Saarikoski, M, Suikkala, A Vaartio, H & Leino-Kilpi, H. 2010. Future challenges for nursing education: A European perspective. Nurse Education Today 30, 233-238.

Salo, M. 2010. Ihmisoikeudet mielenterveys- ja päihdeyksiköissä kokemusarvioinnin kohteina: ITHACA-hankkeen Suomen raportti. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos Raportti 22. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Salomaa, J.E. 1943. Yleinen kasvatusoppi. Helsinki; WSOY.

dos Santos, M.Z., Padova, O.M.A., da Rocha T.,S.F. & Sanches, M.M.J. 2019. Degree in Nursing: education through problem-based learning. Revista Brasileira de Enfermagem 72(4), 1071-1077.

Sawyer R.K. (ed.) 2018a. The Cambridge handbook of the learning sciences. Cambridge, GB; Cambridge Press.

Sawyer, R.K. 2018. Introduction. The new science learning. Teoksessa R.K. Sawyer (ed.) The Cambridge handbook of the learning sciences. Cambridge, GB; Cambridge Press, 1-18.

Schoening, A.M. 2013. The nurse educator transition model. *Nurse Education Perspectives* 34(3), 167-172.

Schmidt, H.G. & Moust, J.H.C. 2000. Factors affecting small-group tutorial learning: A review of research. Teoksessa D.H. Evensen & C. Hmelo (eds) Problem-based learning. A research perspective on learning interaction. New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates, 19-52.

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 comparison involving a single medical school. *Educational Psychologist* 44(4) 227-249. DOI:10.1080/00461520903213592

Schoening, A.M. 2013. The nurse educator transition model. *Nurse Education Perspectives* 34(3), 167-172.

Schriner, J.G. & Harris I. 1984. Professionalism among nurse educators. *Journal of Nursing Education* 23(6), 252-258.

Secombe, J., Hiscox, P. & Wilson S. 2009. What competences do nurse educators need? *Kai Tiaki Nursing New Zealand* 15(10) 15.

Seekoe, E. 2014. A model for mentoring newly-appointed nurse educators in nursing education institutions in South-Africa. *Curationis* 37(1), 132 -140.

Selinger, E. & Crease, R.P. 2006 [reprod. 2005]. Dreyfus on expertise. The limits of Phenomenological analysis. Teoksessa E. Selinger & R.P Crease (ed.) The philosophy of expertise. New York; Columbia University Press, 213-245.

Servant-Miklos, V. F. C. 2019a. Problem solving skills versus knowledge acquisition: the historical dispute that split problem-based learning into two camps. *Advances in Health Sciences Education* 24(3), 619–635.

Servant-Miklos, V. F. C. 2019b. Fifty years on: A retrospective on the world's first problem-based learning programme at McMaster University Medical School. *Health Professions Education*, 5, 3–12.

Da Silva, A.L. & Dennick, R. 2010. Corpus analysis of problem-based learning transcripts: an exploratory study. *Medical Education* 44, 280-288.
DOI [10.1111/j.1365-2923.2009.03575.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03575.x)

Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
URL:<http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28199803%2927%3A2%3C4%3AOTMFLA%3E2.0.CO%3B2-0>
https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Sfard_ER1998.pdf

Shotter, J. 1995. In dialogue: Social konstruktionism and radical constructivism. Teoksessa L.P.Steffe & J. Gale (eds.) *Konstruktivism in education*. UK: Lawrence Erlbaum Ass. Publ., 41–56.

Siivola, U. 1985. *Terveysissar kansanterveystyössä*. SHKS. Helsinki; WSOY.

Slimmer, L. 2012. A teaching mentorship program to facilitate excellence in teaching and learning. *Journal of Professional Nursing* 28(3) 182-185.

Da Silva, A.L. & Dennick, R. 2010. Corpus analysis of problem-based learning transcripts: an exploratory study. *Medical Education* 44(3), 280-288.

Sparks, A., C. & Smith, B. 2008. Narrative constructionist inquiry. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (eds.) *Handbook of Constructionist Research*. New York, London; The Guilford Press, 295-314.

Spencer, C. 2013. From bedside to classroom: from expert back to novice. *Teaching and Learning in Nursing* 8, 13-16.

Starr, S., Shattell, M.M. & Gonzales, C. 2011. Do nurse educators feel competent to teach cultural competency concepts? *Teaching and Learning in Nursing* 6(2), 84-88.

Steffe, L.P. & Gale, J. (eds.) 1995. *Constructivism in Education*. New Jersey & UK: Lawrence Erlbaum Ass.

Sternberg, R.J. 2018. Four kinds of expertise. Teoksessa D.Z. Hambrick, G. Campitelli & B.N. Macnamara (eds.) *The Science of Expertise. Behavioral, Neural and Genetic Approaches to Complex Skill*. New York and London; Routledge, 419-426.

Stolt, M., Tuomi, J., Salminen, L., Suhonen, R. Koskinen, S., Vierula, J. & Leino-Kilpi, H. 2018. Suomalaisen hoitotieteen kolme ensimmäistä vuosikymmentä – analyysi väitöskirjojen tiivistelmistä vuosina 1984–2015. *Hoitotiede* 30(1), 1–14.

Subotnik R.F. Olszewski-Kubulius P. & Worrel F.C. 2018 The relationship between expertise and giftness. A talent development perspective. Teoksessa D.Z. Hambrick, G. Campitelli & B.N. Macnamara (eds.) *The science of expertise. Behavioral, neural and genetic approaches to complex skill*. New York and London; Routledge, 427–434.

Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltoila & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä; PS-kustannus, 203–217.

Tarasti, E. 2017. The semiotics of A. J. Greimas: A European intellectual heritage seen from the inside and the outside. *Sign Systems Studies* 45(1/2), 2017, 33–53. <http://ojs.utlib.ee/index.php/sss/article/view/SSS.2017.45.1-2.03/10905>

Tavanaiepour, D., Schwartz, P.L. & Loten, E.G. 2002. Faculty opinions about a revised preclinical curriculum. *Medical Education* 36(3), 299-302. doi: 10.1046/j.1365-2923.2002.01153.x <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11879523/>

Tedesco-Schnek, M. 2013. Active learning as a path to critical thinking: Are competencies a roadblock? *Nurse Education in Practice* 13 (2013), 58–60.

TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta) 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. (Toinen, uudistettu painos) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki; Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi>

Thomas, C. M., Sievers, L.D., Kalgian, M., Manning, S., Roger, D. & Gamblan, V.O. 2015. Development a theory-based simulation educator resource. *Nurse Education Perspectives* 36(5), 340-342.

Tieteen termipankki. 2020: Kasvatustieteet: pedagogiikka. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:pedagogiikka> (1.12.2020)

Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 236. Jyväskylä; Jyväskylän yliopisto.

Tuomi, J. 1997. Suomalainen hoitotiede keskustelu. *Studies in sport, physical education, and health* 51. Jyväskylä; Jyväskylän yliopisto.

Tuomi, J. 2004. Näyttöön perustuvan hoitotyön ”paradigma – Hertta Kalkkaan asettama haaste. *Hoitotiede* 16 (6), 287–293.

Tuomi, J. 2007. Kiinan terveydenhuolto 1900-luvulla. Teoksessa J. Koivisto & J. Tuomi (toim.) *Kiinan terveydenhuolto länsimaisin silmin*. Helsinki: Efeko Oy, 22–47.

Tuomi, J. 2008a. Johdanto; ongelmaperustainen oppiminen. Teoksessa J. Tuomi (toim.) *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 13. Tampere; Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 9–15.

Tuomi, J. (toim.) 2008b. *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 13. Tampere; Pirkanmaan ammattikorkeakoulu.

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

Tuomi, J. (ed.) 2010. PBL Experiences and Researches in Nursing Education. TAMK University of Applied Sciences. Series B. Reports 39. Tampere; TAMK. (www.tamk.fi)

Tuomi, J. (toim.) 2014. Sitkeästi reilut 10 vuotta ongelmaperustaista oppimista hoitotyön koulutusohjelmassa. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 76. Tampere; Tampereen ammattikorkeakoulu.
<http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/76-10-vuotta-ongelmaperustaista-oppimista-hoitotyön-koulutusohjelmassa.pdf>

Tuomi, J. 2020. Elämäntietä ja terveys -ajattelussa sairaudet ja terveys muokkautuvat ylisukupolvisesti. *Terveydenhoitaja* 2/2020, 22–23.

Tuomi, J. ja Elämäntietätyöryhmä. 1999. Elämäntietä ja terveys. Katsaus teorioihin ja sovellutuksiin. Raportti II. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1999:22. Helsinki; Sosiaali- ja terveysministeriö, 31–169.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. (1.painos) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki; Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. (uudistettu painos) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki; Tammi.

Tuomi, J. Wallin, O. & Äimälä, A-M. 2005. Mestari-kisälli –valmennus tulevaisuutta tekevässä yrityksessä – hiljaisen tiedon jakamisen rajoilla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (4), 22–29.

Tuomi, J. & Äimälä, A-M. 2008. Opiskelijoiden näkemyksiä ongelmaperustaisen oppimisen kehittämiseksi. Teoksessa J. Tuomi (toim.) *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisestä hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 13. Tampere, Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 237–245.

Tuomi, J. & Äimälä, A-M. 2008a. Opettajien kokemuksia ongelmaperustaisesta oppimisestä; tutkimuksen tausta ja metodinen toteuttaminen. Teoksessa J. Tuomi (toim.) *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisestä hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 13. Tampere; Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 121–133.

Tuomi, J. & Äimälä, A-M. 2008b. Vuoden kokemuksella sanoisin, että ... Teoksessa J. Tuomi (toim.) Kokemuksia ja tutkimusta ongelma-perustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 13. Tampere; Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 147–156

Tuomi, J. & Äimälä, A-M. 2008c. Paluuta ensiteen ei ole, mutta ... Teoksessa J. Tuomi (toim.) Kokemuksia ja tutkimusta ongelma-perustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 13. Tampere; Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 157–167

Tuomi, J. & Äimälä, A-M. 2008d. Haastaako ongelma-perustainen oppiminen opettajuuden vai opettajuus ongelma-perustaisen oppimisen? Teoksessa J. Tuomi (toim.) Kokemuksia ja tutkimusta ongelma-perustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 13. Tampere; Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 169–177.

Tuomi, J. & Äimälä, A-M. 2008e. Positiivisella odottavalla mielellä eteenpäin – metodi-kehittelyä ja opetuskokemuksia. Teoksessa J. Tuomi (toim.) Kokemuksia ja tutkimusta ongelma-perustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 13. Tampere; Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 135–145.

Tuomi, J. & Äimälä, A-M. 2014. 10 vuotta PBL –opetussuunnitelman toteuttamista – opettajien näkemyksiä. Teoksessa J. Tuomi (toim.) Sitkeästi reilut 10 vuotta ongelma-perustaista oppimista hoitotyön koulutusohjelmassa. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 76. Tampere; Tampereen ammattikorkeakoulu, 121–138.

<http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/76-10-vuotta-ongelma-perustaista-oppimista-hoitotyon-koulutusohjelmassa.pdf>

Turner, S. 2006 [reprod. 2001]. What is the problem with expertise? Teoksessa E. Selinger & R.P. Crease (ed.) The philosophy of expertise. New York; Columbia University Press, 159-187.

Tyni, M. 1976/1999. Kharmides-dialogin suomentaja. Teoksessa Platon. Teokset I. (suom. Itkonen-Kaila, M., Tyni, M. & Hirvonen, K.) Helsinki; Otava, 149–179.

Tynjälä, P. 2003. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 5 (3), 8–20.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35(2), 174–190.

<https://docplayer.fi/11594194-Asiantuntijuus-ja-tyokulttuurit-opettajan-ammattissa-1.html>

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä; Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.

Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalistutkimuksessa. Tampere; Vastapaino.

Töttö, P. 2006. Kriittinen realismi ja sosiaalitieteiden menetelmät. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) Realismin haaste sosiaalitieteissä. Suomi; Oy UNIpress Ab, 45-75.

Ullen, F., Hambrick, D.Z. & Mosing, M.A. 2016 (Online 2015). Rethinking expertise: A multifactorial gene-environment interaction model of expert performance. Psychological Bulletin 142, 427- 446.

<https://artscimedia.case.edu/wp-content/uploads/sites/141/2016/09/14214858/Hambrick-Macnamara-Campitelli-Ulle%CC%81n-Mosing-2016.pdf>

Ullen, F., Mosing, M.A. & Manbrick, D.Z. 2018. The multifactorial gene-environment interaction model (MGIM) of expert performance. Teoksessa D.Z. Hambrick, G. Campitelli & B.N. Macnamara (eds.) The Science of Expertise. Behavioral, Neural and Genetic Approaches to Complex Skill. New York and London; Routledge, 365 -375.

Vallance, E. & Scott, S. 2003. Critique of problem-based learning in nursing education and the contribution it can make toward beginning professional practice –part one. Nursing Praxis in New Zealand 19(2), 41-51. (vain abstract saatavilla)

Varto, J. 1992. Kannettava filosofinen sanakirja. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistossa vol. XXVII. Tampere; Tampereen yliopisto.

Varto, J. 1992b. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki; Kirjayhtymä.

Vierula, J., Stolt, M., Salmien, L., Leino-Kilpi, H. & Tuomi, J. 2016. Focus of nursing education research in Finnish doctoral dissertations of nursing and caring sciences. *Nurse Education Today* 37(2016) 145-154.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0260691715004207?to-ken=53892237CC85B1AF6CA409B1B9F101779CD645E3992E599B4BDB70B54D5C2A2F4D0BA60060408CA81B2FF2BDEB318BFA>

Walker, J. Bailey, S., Brasell-Brian, R. & Gould, S. 2001. Evaluating a problem-based learning course; an action research study. *Contemporary Nurse* 10, 30-38.
doi: 10.5172/conu.10.1-2.30
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11855017/>

Wai, J. 2014. Experts are born, then made: Combining prospective and retrospective longitudinal data shows that cognitive ability matters. *Intelligence* 45, 74-80.

Weinberg, D. 2008. The philosophical foundations of constructionist research. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (eds.) *Handbook of Constructionist Research*. New York, London; The Guilford Press, 13-39.

Wheeler-Bell, Q. 2017. Standing in need of justification: Michael Apple, R.S. Peters and Jurgen Habermas. *Journal of Curriculum Studies* 49 (4), 561–578.
<https://doi.org/10.1080/00220272.1279219>

White M. 2008. Karttoja narratiiviseen työskentelyyn. (ei kustantajaa) *Kuva ja Mieli*.

White, M.J., Amos, E. & Kouzekanani, K. 1999. Problem-based learning: An outcome study. *Nurse Educator* 24(2), 33-36.
<https://journals.lww.com/nurseeducatoronline/Abstract/1999/03000/Problem-Based-Learning-An-Outcomes-Study.11.aspx>

Whittemore, R. & Jang M. 2014. Methods for knowledge synthesis: An overview. *Heart & Lung* 43, 453-461.

WHO. 2016. Nurse educator core competencies. WHO Document Production Services. Switzerland; Geneva. <http://who.int>

Wilenius, R. 1978. (3. painos) Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä; Gummerus.

Wilkie, K. 2000. The nature of problem-based learning. Teoksessa S. Glen & K. Wilkie (eds.) Problem-based learning in nursing. A new model for a new context? New York; Palgrave, 11-36.

Williams, A. 1999. An antipodean evaluation of problem-based learning by clinical educators. Nurse Education Today 19, 659-667.

doi: 10.1054/nedt.1999.0369

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10855145/>

Williams, S.M. & Beattie, H.J. 2008. Problem based learning in the clinical setting – a systematic review. Nurse Education Today 28(2), 146-154.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691707000470>

Wolff, A.C. & Rideout, E. 2001. The faculty role in problem-based learning. Teoksessa E. Rideout (ed.) Transforming nursing education through problem-based learning. London; Jones & Barlett Publ., 193-213.

Wosinski, J., Belcher, A.E., Durrenberger, Y., Allin A-C., Stormacq, C. & Gerson, L. 2018. Facilitating problem-based learning among undergraduate nursing students: A qualitative systematic review. Nurse Education Today 60, 67-74.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691717302022>

von Wright, G.H. 1985. Keinojen ja päämäärien rationaalisuudesta. Teoksessa G.H. von Wright (kirj.) Filosofisia tutkielmia. Helsinki; Logos.

Zhang, J. Wang, J., Han, L., Cao, X. & Shields, L. 2017. Tools to assess risk of bias in systematic reviews of nursing intervention in China: Global implications of the findings. Nursing Outlook 65(4), 380-391.

doi: 10.1016/j.outlook.2016.11.004. (Epub 2016 Nov 24.)

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28024756/>

Zwitter, M. 2001. A personal critique: evidence-based medicine, methodology, and ethics of randomised clinical trials. *Critical Reviews in Oncology/Hematology* 40, 125-130.

Xiao, L.D. 2006. Nurse educators' perceived challenges in mandatory continuing nursing education. *International Nursing Reviews* 53, 217-223.

Xue Jia, Wen Zeng & Qin Zhang. 2018. Combined administration of problem- and lecture-based learning teaching models in medical education in China: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Medicine* 97(43) 1-11.

<https://journals.lww.com/md-journal/toc/2018/10260>

Yimei, Ma & Xiaoxi, Lu. 2019. The effectiveness of problem-based learning in pediatric medical education in China. *Medicine (Baltimore)* 98(2): e14052.

doi: [10.1097/MD.00000000000014052](https://doi.org/10.1097/MD.00000000000014052)

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6336616/>

Yuan, H., Williams, B.A. & Fan, L. 2008. A systematic review of selected evidence on developing nursing students' critical thinking through problem-based learning. *Nurse Education Today* 28(6), 657-663.

Äimälä, A-M. 2008. Ongelmaperustaisen oppimisen toteutus Pirkanmaan ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutuksessa vuosina 2002-2006. Teoksessa J. Tuomi (toim.) *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 13. Tampere; Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, 25-30.

‘MUUT LÄHTEET:

Cambridge English Dictionary. 2020. Expert - Expertise. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/expertise>

KOPPA. 2019. Konstruktivismi. Taiku – Taideden ja kulttuurin tutkimuksen laitos <https://koppa.jyu.fi/avoimet/taiku/taidehistorian-aikajana/modernismi/1900-luvun-modernismi/konstruktivismi> (luettu 4.7. 2019)

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014

Webster’s dictionary. 2020. Expert - Expertise <https://www.merriam-webster.com/>

LIITE: ESIMERKKINARRATIIVIT

AADA

Ensimmäinen haastattelu

Aadalla ei ollut aikaisempaa kokemusta PBL:stä. Hän kertoo käyneensä koulutuksissa ja lukeneensa niissä suositeltuja tekstejä valmistautuessaan uuteen syksyyn. Hän myöntää, että hänen alkuasenteensa PBL:ää kohtaan oli hyvin skeptinen. Asenteeseen ei ensi sijassa vaikuttanut menetelmä sinänsä vaan tapa, jolla sitä lähettiin toteuttamaan, ja erityisesti keskustelut tutorin asiantuntijuudesta: ”Että tutorilla ei tarvitsisi olla opintojakson sisällön asiantuntijuutta.” Tästä seikasta hän oli hyvin paljon eri mieltä.

Aada joutui aloittamaan syksyn asiantuntijaluennoilla isoille ryhmille, joissa oli 35–40 opiskelijaa. Isot ryhmät ja kontaktien väheneminen opiskelijoihin lisäsivät hänen skeptisyyttään, koska hänen tapansa opettaa tai olla opettaja oli ollut keskusteleva, eivätkä suuret ryhmät juuri keskustelleet. Toisaalta hän huomasi, että oppimistehtävät olivat hirmu lääketiedekeskeisiä. Hän ihmetteli ääneen: ”Missä oli hoitaja- ja hoitosuhdelähtöisyys, eikö tämä ole sairaanhoitajakoulutus?”

Lukukauden edetessä tutoristuntojen alettua hänen skeptisyytensä väheni, koska hän huomasi, että omat ryhmät olivat tositoimissa. Hän oli tutorina hieman yllätynyt siitä, että metodi oli opiskelijoilla hallussa, kun hän tuli mukaan. Näin jälkikäteen arvioiden se oli ymmärrettävää, koska opiskelijat olivat opiskelleet PBL:llä jo pitkään ennen kuin hän tuli ”kehiin”. Hän oli ryhmien dynamiikkaan tyytyväinen: ”Opiskelijat olivat aktiivisia, innostuneita ja ottivat tärkeitä asioita esille. Eikä ollut opiskelijoiden välistä kränää, mitä sai kuulla kollegoilta.” Hän arvelee päässeensä helpolla, sillä hänen ei tarvinnut juuri puuttua opiskelijoiden toimintaan, koska ryhmät olivat tosi toimivia. Merkittävänä tekijänä hän pitää omaa sisällönasiantuntijuuttaan: ”Kun tietää missä mennään, tietää missä mennään.” Hän pysyi koko ajan opiskelijoiden juutuissa mukana ja pystyi tarkistamaan, että opiskelijat olivat oikeilla jäljillä. Hän uskoo, että olisi pystynyt tekemään tarkentavia kysymyksiä tai nostamaan esille kysymyksiä, jos olisi huomannut, että ollaan väärillä raiteilla: ”Väärään tietoon puutun aina.” Hänestä opiskelijat eivät ota tätä vain suorittamisena. Hän uskoo, että opiskelijat ajattelevat, miksi ollaan ylipäätään opiskelemassa. Hän ei kuitenkaan epäile, etteivätkö

opiskelijat voisi tehdä tutoriaaleista näytelmää, jossa olisi valmiit vuorosanat, mutta heidän on ensin löydettävä valmiit vuorosanat voidakseen olla hänelle uskottavia.

Aada myöntää vasta nyt tajuavansa, että ei opiskelijoiden arviointipapereita tehtäessä tajunnut siitä yhtään mitään. Hänestä se oli kauhea opus. Hän kertoo, ettei ole sillä paperilla tehnyt arviointeja, vaan hän tekee arvioinnin tyhjälle paperille, jota hän täydentää ryhmäistuntojen muistuinpanoilla.

Toinen haastattelu

Aada kertoo, ettei ole nykyään jaksaa, koska ”meininki opetuksessa on nyt hulinaa ja liukuhihnatyötä”. Hän kokee, että menetelmä on opiskelijoilla hallussa, mutta hiukan häntä arveluttaa, miten sisällöllinen osuus taataan. Suurena syynä tähän arveluun hän pitää tenttien yltiöintegroitumista: ”Yhdessä esseevastauksessa pitää osata vastata vaikka minkä kurssin vaateisiin. Lopputuloksena on, että opiskelijat eivät enää tiedä, mitä ovat opiskelleet.”

Aada näkee tutoristunnoissa opiskelijoiden panostuksen. Opiskelijoilla on paljon intoa ja oikeiden asioiden oivalluksia, mutta toiset eivät pääse pintaa syvemmälle. Hänestä vaikuttaa siltä, että näinhän tässä lopulta käy: ”Fiksut oppivat.” Haasteena hän näkee muun muassa sen, että nyt ideariihistä on kehkeytynyt ”mantraluentoja, ja joku ryhmän jäsenistä normittaa toimintaa”. Häntä pohdituttaa myös opintopiirien moninaisuus ja toimivuus.

Hän kertoo arvosanojen heikentyneen osin ehkä siksi, että vastaustekniikka on hukassa, ja osin siksi, että teorian tuntemus puuttuu kokonaan. Hän arvelee, että luen-
topoissaolot eivät ehkä ole suurin syy, koska eivät ehkä opiskelijat vanhassakaan luen-
noilla istuneet. Sitä hän ei hyväksy, että purussa luetaan kirjoista. Sen suorituksen saa varmasti takaisin. Ryhmien koon kasvussa saattaa olla yksi syy opiskelijoiden käytökseen. Vuorovaikutussuhteet lisääntyvät, mutta myös arvioinnin suunta on hukassa: ”Arvioidaanko toimintaa vai sisältöjä?”

Hänen kritiikkinsä kohteena ovat ennen kaikkea koulutuksen rakenteet: ”Onhan tämä sellaista, että kun kerran on päätös tehty, sitä ei voida uudelleen arvioida, vaan hommaa viedään läpi. Ei lähdetä pohtimaan, mikä olisi järkevää mm. työnjaon kannalta.” Aada myöntää, että välillä on aika voimaton olo.

Kolmas haastattelu

Aada hymyilee: ”Tunnelmat ovat nyt hyvin erilaiset kuin aiemmin. Olen tainnut löytää itseni ja roolini.” Selityksenä on hänen kokemuksensa, että ”yleisellä tasolla vapausasteet ovat lisääntyneet”. Alussa hän kertoo kokeneensa painetta, kun piti olla tietynlainen, vaikka siinä ei olisi ollut järkeäkään. Nyt hän hoitaa työnsä luovemmin. Hän on vapautunut käyttämään vapausasteita. Hän sanoo pystyvänsä seuraamaan opiskelijoita ja ryhmän tapahtumia entistä paremmin. Oma sisällön asiantuntijuutensa hän ei epäile mutta sanoo kokevansa itsensä ryhmänohjaajaksi: ”On helppoa olla ryhmänohjaaja, kun sisältö on hallussa.” ”Huono puoli siinä on”, hän pohdiskelee, ”että kun koen itseni osaksi ryhmää, välillä minulta hämärtyy, etten ole osa ryhmää, että innostun yhtenä ryhmän jäsenenä mukaan keskusteluun”. Kyllähän opiskelijat välillä häntä toppuuttelevat.

Aada kokee opiskelijoiden motivoimisen haasteeksi. Yhtenä haasteena hän näkee sen, miten asiantuntijaluennot ja tutoristunnnot saataisiin kaikilla ryhmillä yhteen. Nyt opiskelu hahmottuu pieninä suorituksina. Hän kuitenkin lisää: ”Jonkinlaista kokonaisnäkemystä opiskelijat saisivat, jos vain lukisivat oppaita, Moodlea ja tutkimussääntöä, mutta harva taitaa lukea vapaaehtoisesti.”

Aada haluaisi tehdä kollegiaalista yhteistyötä, mutta vaikka olisi kuinka tärkeä asia, siihen ei löydy aikaa. Jo pienissäkin asioissa kahden opettajan palaverin järjestäminen on hankalaa, saati suurempien kysymysten ja useamman opettajan tapauksessa.

ALMA

Ensimmäinen haastattelu

Alma on PBL-konkari. Hän on opettanut PBL:llä jo vuosia tätä ennen. Tämä oli hänelle heti tuttua: ”Itsestään selvästi liiankin turvallista.” Hänestä muut murehtivat näin aluksi ihan turhista asioista. Huomaavat sen sitten aikanaan, että kun itse hiukan tsemppaa, opiskelijat kyllä lähtevät mukaan.

Alma yllättyi siitä, että ei kuitenkaan osannut orientoitua nuorisoasteen opiskelijoihin. He olivat erilaisia kuin aikuisopiskelijat, vaikka he lähtivätkin mukaan innolla. Hän kuitenkin huomasi, että nuorison kanssa on sama haaste kuin aikuisryhmissäkin: ”Ryhmät ovat erilaisia.” Jokaisen ryhmän dynamiikka pitää oppia ja osata. Hänen

ryhmissään ryhmähenki oli positiivista, kun opiskelijat puhalsivat yhteen hiileen ja tunneilla oli mukavaa.

Hän tajusi kuitenkin lukukauden puolivälissä, ettei ollut osannutkaan orientoitua. Hän ei ollut ymmärtänyt, että nuoret sitoutuvat eri tavoin opiskelun kuin aikuiset: ”Omalla tavallaan, mutta sitoutuvat.” Hän kertoi yrittäneensä koko ajan vääntää ja hakea, mutta opiskelijat eivät saaneet kiinni. Hän pohtii tehneensä jossain kohdin virheitä: ”Annoin väljää opiskelijoille, kun ajattelin, että he ovat tosi motivoituneita ja innostuneita samoin kuin aikuisopiskelijat olivat olleet.” Nuoret ottivat liikaakin väljyyttä, ja ”mopo taisi karata”. Yhteentörmäyksiä tuli, kun opiskelijat olivat mielestään tehneet paljon ja hyvin töitä, mutta hänestä ei yhtään mitään. Opiskelijat vain pulisivat omiaan, juttu ei pysynyt kasassa ollenkaan eikä puheenjohtaja ei tehnyt mitään. Hän muistaa suuttuneensa: ”Opintotoimisto on ensimmäisessä kerroksessa, sinne voi tehdä eroilmoituksen, jos asia ei kiinnosta.”

Alma kertoi, että myöhemmin lukukauden edetessä, kun opiskelijat tiesivät, mitä tekevät, asia eteni. Hän koki, että hänen roolinsa oli muuttunut: ”Minua ei enää tarvittu.” Tällöin hän tajusi, että oli antanut löysää opiskelijoille liian varhain. Hän ei käsittänyt silloin, että nuoria pitää ohjeistaa enemmän ja tiukemmin kuin aikuisia ja kerrata yhä uudelleen roolit, aikataulut ja kaikki perusteet. Hän sanoo pohtineensa, että tutoristuntoja pitää jotenkin muuttaa: ”Nuorisoryhmille pitää esittää enemmän kysymyksiä, ja että niitä kysymyksiäkin pitää osata muuttaa, niin tasoa kuin tyyliä, että saa kaikki mukaan.” Hän oli huomannut, että omasta mielestä hyvä kysymys saattoi sopia jollekin, mutta ei toiselle: ”Konkreettinen opiskelija vaatii erilaisia kysymyksiä kuin opiskelija, joka pohtii ja miettii.” Hän myöntää, ettei oikein osannut tehdä kysymyksiä vaan odotti, että opiskelijat varmaan löytävät ”jyvän”. Opiskelijat junnasivat ja junnasivat paikallaan, kun hän ei osannut esittää väliin hyvää kysymystä, joka olisi vienyt eteenpäin: ”Opiskelijat turhautuivat, kun eivät päässeet eteenpäin, ja minä vain istuin.”

Alman kokemuksen mukaan ryhmän hiljaisuuttakin oppii aistimaan: ”Jos kaikki miettivät, silloin pitää antaa miettiä. Joskus hiljaisuus kertoo siitä, että tilanne ei etene, silloin ei saa jättää hiljaisuutta päälle.” Hän arvostaa taitoa osata tulkita ryhmän toimintaa: ”Eikä se ole sitä, että vaan istuu.” Hänen mukaansa siellä voi istua tekemättä mitään, mutta jos haluaa tehdä työnsä hyvin, silloin pitää miettiä koko ajan ja seurata ryhmää.

Alma mainitsee, että lukuvuoden puolivälissä ryhmät sekoitettiin: ”arvottiin” uudet ryhmät, koska opettajasta vaikutti siltä, että kahden kolmen opiskelijan kemiat eivät toimi, ja koko ryhmä kärsii tilanteesta. Hänen mukaansa opiskelijat kyllä oivalsivat ”arpomisen”, mutta oppimisen näkökulmasta joidenkin opiskelijoiden etu on se, että ryhmän sisäiset klikit ja negatiiviset jännitteet puretaan.

Alma korostaa sitä, että hän puuttuu aina opiskelijoiden puheisiin tutorissa, kun huomaa, että joku tai jotkut tuovat väärää tietoa keskusteluun. Hän ei puutu heti vaan seuraa, miten väärä tieto elää vai tyrmäävätkö opiskelijat sen heti tai hetken mietittyään.

Alma arvelee alkaneensa ymmärtää opiskelijoita oppijoina enemmän ja sitä, mistä heidän oppimisessaan on kyse. Hänestä pitää luottaa opiskelijoiden haluun oppia. Hän näkee itsensä opiskelijoiden oppimisen tukena: ”Tutoristunnoissa yhdistyy se, että on kiinnostunut jokaisesta yksilöstä, mutta se ei riitä, vaan myös siitä, miten ryhmä toimii.” Tämän vuoksi hän toimii tutorina eri tavalla eri ryhmille ja on joillekin ryhmille tiukempi kuin toisille. Hän painottaa olevansa kiinnostunut opiskelijoiden oppimisesta mutta myöntää, että ”aina ei vaan jaksaa”.

Toinen haastattelu

Almasta tämä on hyvä systeemi. Hän ei vaihtaisi sitä pois, mutta ”yksi menetelmä ei ole autuaaksi tekevä”. Hänen mielestään periaate kaikille samaa estää luovuuden. Tällöin on säästettävä keksimistä, kun pitää mennä vain. Hänestä nyt vaikuttaa siltä, että ”tunnelma on sellainen, että taitaa kuherruskuukaudet olla ohi.” Koulutuksen rakenteet ovat asettuneet ongelmallisiksi: ”Opetuksen reunaehdot painavat ja aikaa menee koko ajan turhien käytännön asioiden sopimiseen. Joutuu olemaan liian monessa mukana, eikä pysty keskittymään.” Työparityöskentely on hänen mukaansa avittanut. Hän on kokenut sen hyväksi. Tässä tilanteessa hänestä on hienoa, että ”opiskelijat ottavat tosissaan ja ryhmät toimivat”. Itse hän kokee tilanteen ”aika laimeana, sellaista tasaista positiivista.”

Alman näkemyksen mukaan opiskelijoista on kiva tavata kavereita, eli ”ryhmä motivoi”. Tämä näkyy hänestä siinä, että ”huonotkin opiskelijat hyötyvät yhdessä olostani, mutta kyllähän sen huomaa, että motivoitunut opiskelija oppii millä menetelmällä tahansa”. Se, että nyt tulee ”helmiä”, ei yksiselitteisesti ole PBL:n ansiota, koska ”niin on tullut ennenkin”. Siinä mielessä ollaan vanhoissa tunnelmissa, että ”kaikilla

opiskelijoilla on aina ennen valmistumista epävarmuutta, mutta hyvät opiskelijat tunnistavat rajansa”.

Alma mainitsee, ettei ole ottanut juurikaan kantaa asiantuntijakeskusteluun. Hänestä kysymys tutorin asiantuntijuudesta on kaksipiippuinen kysymys. Hän on saanut olla oman asiantuntijuusalueensa tutoriaaleissa ja pienessä ryhmässä. Hänestä se, että tutor on pitkään, on hyvä muun muassa arvioinnin näkökulmasta. Asiantuntijaluennot ovat puolestaan haastavia, koska ei aina tiedä, missä suhteessa omat luennot ovat eri ryhmien tämän aiheen tutoriaaleihin.

Kolmas haastattelu

Alma painottaa ajattelevansa, että nyt ollaan pysähtyneessä tilassa: ”Tarvittaisiin jäämäkkyyttä, jäsentämistä ja uutta henkeä. Tämä on tullut liian itsestään selväksi. Edetään omalla painollaan.” Hän muistaa intohimon PBL:ään, kun hän aloitti 1990-luvulla. Myös itselleen hän kaipaa paljon lisää jäämäkkyyttä tai muuta sellaista. Hän kertoo ottaneensa aikoinaan mindmapin käyttöönsä. Se oli silloin hyvä, mutta nyt se on jo koluttu. ”Jos ei mitään uutta, sitä junnaa. Lisää uusia ideoita peliin. Tässä tarvitaan jotain konkreettista piristysruisketta.”

Alma naurahtaa, kuinka monesti opiskelijat yllättyvät, että ”näin paljon asiaa”. Kuitenkin osa opiskelijoista selvittää asiaa laajemminkin, ja joillekin tulee oivallus, ettei tiedä juuri mitään, mutta ei kaikille: ”Kyllä tässä oppii opiskelijat tuntemaan.” Se on hienoa, että ryhmässä on aina mukana osaavia ja tuoreita ajatuksia. Alma kertoo, että kun ryhmiä on sekoitettu, osa kokee sen hyvänä, osa huonona, eikä hän tiedä, mikä olisi paras ratkaisu.

Alma pohtii oman ikänsä ja toimintansa suhdetta: ”Taitaa olla niin, että mitä enemmän ikää, sitä enemmän toimin oman harkinnan mukaan.” Hän kertoo, että saattaa oikaista jonkin kohdan ja muuttaa lähtökohtiakin, mutta aina tulos ei ole onnistunut. Hän korostaa toimintansa perustuvan siihen, että oppiminen ratkaisee, ei protokolla: ”PBL menee tässä sivussa, oppiminen on pääasia, ja PBL toissijainen.” Hän ei enää kiinnitä huomiota tutoristuntojen rakenteeseen.

Alma kertoo yrittävänsä rakentaa interventioistaan aktivoivia. Toisaalta hän sanoo, että on paikkoja, joissa kannattaa odottaa ja luottaa opiskelijoihin. Hän arvelee puuttuvansa ehkä vähemmän kuin alussa. Ryhmää seurataan ja sitä, mitä kukin yksilö tuottaa. Välillä hän huomaa, että ”opiskelijoita ei kiinnosta perusasiat, vaan menevät

kiuruulla heti pidemmälle”. Joskus hän yrittää jopa sanoa, että tämä pitää käydä läpi. ”Että ihan ohjaan.” Hän on ottanut tavakseen, että tutoristunnon lopuksi hän kysyy jokaiselta, mitä opit tästä. ”Opiskelijoista se on tylsää, mutta minusta siinä on jutun juoni.”

Kollegiaalisia reflektiohetkiä Alma kaipaa: ”Edes yksi silloin tällöin. Luulen, että se jotenkin ryhdistäisi.”

EBBA

Ensimmäinen haastattelu

Ebba aloittaa sanomalla, että hänellä on epäilevä asenne meidän PBL:ään, ei PBL:ään yleensä: ”Tämä ei anna pelivaraa opintokäynteihin, ei vieraileviin luennoitsijoihin. Miksi pitää istua ja selata papereita. Miksei voida katsella videoita ja keskustella siitä? Jos keskiviikkona iltapäivällä on tutor, sitä ei voi vaihtaa seuraavaan päivään.”

Toinen Ebban asenteeseen vaikuttava asia on se, että ”asiantuntijuutta ei oteta huomioon, on täysin käsittämätöntä. On aikamoista omnipotenssia joltain, kun väittää pystyvänsä olemaan kaikissa tutorina.” Hänestä on myös käsittämätöntä, että tutor ei sanoisi mitään: ”Se ei ole mitään ohjaamista.” Hän konkretisoi ajatustaan: ”Opiskelijat pyörittelevät yhtä peruskäsitettä 1½ tuntia, kun opettaja voisi sanoa sen lauseella parilla.” Hänen mukaansa teemojen nostaminen ja oppimistehtävän muotoilu on OK, mutta purku on lässähdys: ”Hyvin pinnallista, ympärityöreätä lässytystä.” Hän suhtautuu myös kriittisesti kokemaansa opiskelijoiden asenteeseen: ”Opiskelijat tulevat paikalle kilokaupalla netistä tulostettuja juttuja, joita ei olla edes luettu. Luki-sivat edes oppikirjaa.” Hänestä tutorin pitää puuttua myös siihen, jos oppimistehtäväksi valitaan joku ihan pikku yksityiskohta jostain sivuaiheesta: ”Jos et puutu ollenkaan, touhusta tulee vetelää.” ”Toisaalta jos puuttuu liikaa”, hän myöntää, ”opiskelijat lopettavat, heittävät hanskat pöydälle”. Hän painottaa korjaavansa ehdottomasti aina väärää tietoa, ”tykkäävät opiskelijat sitten mitä tahansa.”

Ebba sanoo huomanneensa, että jos hän ei ole tarkkana, tutorryhmät alkavat lyhentyä. Hänestä koko homma on ristiriidassa itseohjautuvuuden kanssa, koska ”pitää koko ajan tarkistaa, että hommat on tehty”. Hänestä virhepäätelymme ydin on siinä, että kuvitellaan opiskelijoista jotain sellaista, mitä he eivät ole. ”Tutoristuntoihin voi tulla tekemättä mitään, kun on vähän puhelahjoja.” Kyllä opettajien pitäisi lähteä

realistisesti: ”Miten saadaan opiskelijat opiskelemaan siten, että määrättyt asiat ovat hallussa?” Opintopiirit olivat yksi yritys, mutta hänen kokemuksensa mukaan opiskelijat eivät pidä niitä laisinkaan.

Arviointi on oma juttunsa: ”Sisällöllisesti oma ja tutorryhmään oma, eli kaksi joka opintojakson jälkeen.” Ebba uskoo, että ”se menee pian tiensä päähän. Jos ei muutoin, niin opiskelijat eivät jaksa ja kyllästyvät.” Ebban mielestä kaikkiaan tulee sellainen falski meininki mieleen, kun ”yritetään pitää opettajan opas piilossa, ettei opiskelijat vaan huomaa, mitä me odotetaan tältä istunnolta”.

Ebba painottaa, että PBL:n ja oppimisen ”ei pidä olla mikään totalitaarinen tai hurrmosliike, uskonto, mutta sellainen on ote”.

Toinen haastattelu

Ebba sanoo, että opiskelijoiden harjoittelut menevät hyvin, vuorovaikutus paranee ja palaute on upeaa, mutta teoriakokeista he eivät pääse läpi. Syiksi hän esittää muun muassa sen, että ”opiskelijat eivät ole asiantuntijaluennoilla, eikä opintopiirejä pidetä” ja ”puruista on tullut opintopiirejä”. Hänellä on sellainen tunne, että ”katselen näytelmää ja erilaisia roolisuurituksia”. Hän on huomannut, että vuorovaikutus korostuu sisällön kustannuksella, mutta hänestä tutorin pitää olla opintojakson sisällön asiantuntija. Kun ryhmäkoot ovat suuria, ja jos on huonosti toimiva ryhmä, ei ehdi puuttua. Hän myöntää, että puuttuminen on vaikeaa ja välillä suututtaa, kun opiskelijat suhtautuvat puuttumiseen siten, että ”antaa sitten olla”. Aika ajoin Ebbasta tuntuu, että ”on niin väsynyt, ettei jaksa edes puuttua. Silloin on kiva, kun opiskelijat lopettavat kesken.”

Ebban mielestä ”fiksut oppivat, mutta poissa ollaan ja hylsyjä tulee”. Hänestä valmistuvat ovat hyviä, aktiivisia ja osaavia, mutta teoriatiedot ovat heikkoja ja faktoja puuttuu. Hän kertoo, että toisen vuoden opiskelija totesi yhden kokeen jälkeen, että ”ensimmäinen koe, jossa vaadittiin. Aiemmistä pääsi läpi millä tahansa.” ”Jotenkin tätä pitäisi napakoittaa, pakottaa opiskelijat opiskelemaan.” Hän myöntää, että onhan tämä myös edistynyt, että nyt käytetään muun muassa videolähtökohtia tai tapausselostuksia, erilaisia case-kertomuksia.

Ebba haluaisi, että tutorit kokoontuisivat yhteen joka lähtökohdan jälkeen: ”Nopeaa reflektointia joka välissä.” Hän kaipaa myös jotain työnohjauksellista tukea. Ebban mielestä toiminta on ristiriitaista: ”Painotetaan ryhmän seuraamista ja jatkuvuutta,

mutta ryhmiä sekoitetaan syystä tai toisesta alvariinsa.” Hänestä ”tämän ei pitäisi olla ortodoksista, mutta täällä on jonkinlainen transsendentti toimija, josta ei saa kiinni, mutta joka käskää.”

Kolmas haastattelu

Ebban mielestä PBL:ää toteutetaan nykyään monella tavalla. Hän kertoo muuttuneensa positiivisemmaksi sitä mukaa, kun ortodoksisuudesta on luovuttu ja saa tehdä itse. Hän arvelee ehkä oman tapansa menneen toiminnallisempaan suuntaan: ”Pyrin osallistumaan keskusteluun, pyrin olemaan mukana, jos kysytään.” Hän korostaa tekevänsä tavallaan, vaikka olisi ortodoksinen malli: ”Tekisin kuitenkin.”

Ebban mukaan opiskelijat oppivat, mutta eri tahtiin ja eri tavoin: ”Joillekin riittää sähköposti, toisten luona pitää käydä alvariinsa.” Siitä hän on surullinen, että opettaja-asiantuntijuus on kaventunut, ”ettei kykene hahmottamaan oppimista muutoin kuin PBL-syklinä”. Surullista on myös se, että pedagoginen kehittäminen on jäänyt. Hän painottaa asiantuntijuuttaan substanssista ja katsoo siten osaavansa ohjata prosessia. Hän kuitenkin kaipaa jotain yhteistä, esimerkiksi että ”pysäytettäisiin miettimään, kuinka nyt toteutetaan”. Esimerkiksi Learning Cafesta hänellä oli hyviä kokemuksia.

Ebba uskoo lukevansa opiskelijoita paremmin ja tuntevansa heidät paremmin. Tähän hän arvelee kuitenkin myös opettajakokemuksen, iän ja elämäkokemuksen vaikutaneen. Yksi ongelma Ebban mielestä on siinä, että suuntaavissa on isoja ryhmiä. Heitä kaikkia ei opi tuntemaan niin kuin pienryhmissä. Välillä Ebba kokee, että opiskelijat eivät ole vilpittömästi innoissaan: ”Opiskelijat eivät ymmärrä, että heidän pitää osata faktoja. He eivät ymmärrä, mitä ammattilaisen taso pitää olla. Potilaalle ei voi sanoa vähän sinne päin.” Ebban kokemuksen mukaan opintopiirien pitäminen on harvinaisuus. Hän pohdiskelee, miten voisi ”pakottaa” opintopiireihin. Sen hän on huomannut, että ”kun mennään jollain muulla tavoin, opiskelijat heti innoissaan ja kyselee, miksei aiemmin tehty näin”.

Ebba on aika vanhasti sitä mieltä, että tutoristunnot ovat edelleenkin näyttötelemistä: ”Joidenkin ryhmien kohdalla muoto vie tilaa substanssilta.” Hänestä substanssiosaimista pitäisi arvioida, ja arviointi laahaa perässä vieläkin. Toisaalta hänen mielestään PBL:stä kannattaa pitää kiinni, ja ”kehitetään mukaan enemmän aktiivisen oppimisen juttuja, case-opetusta ja ohjaustapoja”.

ELMA

Ensimmäinen haastattelu

Elma on aloittelija PBL-opetuksessa, vaikka opettajakokemusta on jo vuosia. Hän valmistautui huolella uuteen koulutusmuotoon: ”Kävin koulutuksessa, tein siihen liittyvät tehtävät, seurasin tutoristuntoja ja luin suositellut kirjat.” Hän uskoi, että teorian pohjat olisivat olleet hallussa, kun koulu alkoi. Hänellä ei ollut alussa ennakkajatusta puolesta tai vastaan, mutta ”monella kollegalla vaikutti olevan aika selkeät näkemykset suuntaan tai toiseen”. Matkan varrella hän turvautui paljon alan kirjallisuuteen ja kyseli kollegoilta apua. Hänestä olisi hyvä, jos olisi useampia pohtimassa yhdessä, miten edetä.

Elman mielestä alku lähti hyvin. Hän opiskeli opiskelijoiden kanssa yhdessä metodia, ja muun muassa ”sykliä käytiin yhdessä moneen kertaan läpi”. Hänestä opiskelijat ottivat opiskelun tosissaan: ”Olivat sellaisella otteella, että yritetään tosissaan.” Hänelle ensimmäinen syksy kokonaisuutena oli positiivinen yllätys. Uuden lukukauden alussa ryhmien kokoonpanot pantiin uusiksi, eivätkä istunnot sujuneet enää kuten aiemmin, mutta muutaman kerran jälkeen istunnot toimivat hyvin. Kuitenkin ihan uuden ryhmän kanssa tuli ongelmia: ”Heillä oli erilainen toimintatapa.” Jotenkin hänestä tuntui, ettei päässyt siitä mitenkään selville: ”Olin aivan ihmeissään, eikä osannut juurikaan auttaa. Koko ajan oli sellainen tunne, että sotken vain heidän ajatuksiin, kun kyselen.” Hän yritti sanoa, jotta ”jos toisellakin tapaa voitaisiin – – mutta opiskelijat eivät muuttamisesta juuri keskustelleet”. Elma arvelee, että hänellä itselläänkin taisi olla ”pallo hukassa”. Silloin häntä harmitti, ettei osannut hoitaa tilanteita kunnolla.

Ryhmien erilaisuus pohdituttaa Elmaa: ”Yhden ryhmän kanssa alkoi tuntua, että nyt mennään turhan lujaa. Tein heille pelkistetyn syklin kuvauksen, ja se käytiin läpi. Sen jälkeen mentiin hetken maltillisemmin eteenpäin. Toinen ryhmä ei oivaltanut syklin kuvauksen tarkoitusta, ja jatkoivat etenemistä välillä sutjakkaammin.”

Elma kertoo havainneensa, että karkeasti sanottuna opiskelijoita on kahta linjaa. Niillä opiskelijoilla, jotka ovat olleet hyviä, osaavia ja oppineet toimimaan, itsearviointi on suhteellisen lohdullinen. He ovat pärjänneet kokeissa. Niillä, jotka vetäytyvät tai ovat hiljaisempia, tuotokset ovat arkikielellä, eikä synny kokonaisuuksia. Kun hän katsoo kaikkien opiskelijoiden muuta osaamista, hän ei ylläty yhtään. Menestys samoilla henkilöillä on samanlaista eri kursseilla.

Elma myöntää, että häntä uuvutti, kun hänellä oli neljän sortin opiskelijoita: ”Oikein päässä väänsi kenelle ja mitä?”

Sitä Elma ei muista, että olisi alkanut luennoimaan kesken tutoristunnon, mutta muutamana kerran hän on istunnon lopussa selittänyt, ettei jää väärää kuvaa: ”Se oli selaista sanan selitystä.” Hän sanoo olevansa aika hiljaa istunnoissa: ”On monesti kuttavaa, kun opiskelijat väittelee, enkä puutu siihen.” Hän kertoo puuttuneensa muun muassa oppimistehtävään, jos se hänestä on ollut tasoton. Opiskelijat ovat kyllä useimmiten oivaltaneet sen sitten itsekin.

”Vaikka pidän kiinni oppaan sykleistä ja rooleista”, Elma sanoo, hän ei toivoisi, että ”kaikkien pitäisi olla samalaista. Jos on huono lähtökohta, koko homma saattaa hajota opiskelijoiden käsiin.” Hän on kysynyt opiskelijoilta, ”mitä mieltä olette tästä tai tästä käytännöstä”.

Toinen haastattelu

Toisen haastattelun alussa Elma toteaa, että hänestä tämä on mennyt hektiseksi: ”Tällä ’cocktaililla’ ei saa 8 tunnin työpäivää hoidetuksi kahdeksassa tunnissa. Jättiryhmiä, vaikka ennen kuin aloimme tähän, puhuttiin pienryhmistä. Resurssit vaan loppuvat kesken.”

Tätä toteutusmallia Elma pitää hyvin mekanistisena, ja siitä on vaikea löytää vaihtoehtoisia, toimivia lähtökohtia. Koska samat lähtökohdat eivät toimi kaikille ryhmille, hän pyrki puuttumaan napakammin oppimistehtävän valintaan. Hän arvelee, että varmaan osin lähtökohtien toimimattomuuden vuoksi hänen kokemuksensa vaihtelevat hyvästä huonoon, vaikka periaatteessa hän pitääkin tutoristunnoista: ”Niissä oppii tuntemaan opiskelijat tosi hyvin, ja näkee erot eri vaiheiden opiskelijoiden välillä.” Elman mielestä tutoristuntojen asiantuntijuus helpottuu, kun saa olla omalla alueella. Tunne on toinen, kun on tutorina ei-omalla alueella.

Elman mielestä opiskelijat vaikuttavat välillä tosi huolettomilta: ”Eivät osaa perusasioita esimerkiksi täyttää tenttikuoria tai harjoittelupassia, tai eivät kiinnitä huomiota omaan käytökseenä potilaskontakteissa; siihen, miten puhutella potilasta tai mitä sanoa hänelle.” Elma haluaisi erillistä käytös- ja tapakoulutusta opiskelijoille.

Elmaa pohdituttaa opiskelijoiden maailma. Varmaan opiskelijat oppivatkin, mutta opiskelijat kertovat uupuvansa, että ”eivät kestä ja pitävät kiinni oikeudestaan muuhun elämään”. Opettaja kiusaa heitä, kun panee töihin, ja heille tulee paha mieli. Usein kovaaäänisimmät ovat poissa asiantuntijaluennoilta ja vaativat ”koska kerrataan” tai ”ei oo ollu”. Kalkahtaahan tämä yhdenlaiselta ”teletappikoulutukselta”, hän toteaa. Elma on kokenut, että ne, jotka ovat asiantuntijaluennoilla, menestyvät paremmin kuin ne, jotka ovat poissa. Osa on oppinut väkisinkin monipuolisiksi tiedonhankkijoiksi, mutta osa ei tykkää. ”Eivät tule edes tentteihin.” Hänen mielestään PBL:n yksi haaste on se, että se ”mahdollistaa vapaamatkustamisen”.

Kolmas haastattelu

Elma pohtii kaksijakoista tunnesuhdettaan PBL:ään. Hän on tykästynyt työskentelemään opiskelijoiden kanssa tutoristunnoissa. Hän oppii tuntemaan heidät ihan persoonina, vaikka hänellä on jopa viisi tutorryhmää kerralla. Tunteminen perustuu siihen, että hän on tehnyt kaikille nimilaput. On ihan toista mennä ohjaamaan harjoitteluita, kun on oppinut tuntemaan opiskelijat. Tunteminen helpottaa myös arviointia. Toinen puoli liittyy muun muassa siihen, että opiskelijoiden pitäisi kirjoittaa esseitä. Hän kertoo olevansa siitä vähän pihalla. Hänestä pitäisi keskittyä ryhmän prosesseihin, ei kirjoittamiseen. Hänestä kirjoittamiseen ei ole selkeitä perusteita, mutta ”minä en opeta niitä asioita, joista esseitä kirjoitetaan, joten olen vähän välikädessä”.

Elma toteaa, että ”teen niin kuin parhaaksi näen”. Aluksi käytiin esitelmöimässä, miten väärin hän oli toiminut. Nyt hän tekee niin kuin tekee: ”Se on parasta.” Hän lisää, että ”en toimi kuitenkaan yksinäni, vaan reflektoin kollegoiden kanssa tapahtumia ja toimintaa”.

Elmasta tutoristunnot ovat oivallisia paikkoja harjoitella asiakkaan ja ihmisen kohtaamista. Asiakkaan kanssa ei voi olla passiivinen. Syventävissä näkee välillä, että hiljaisetkin ovat mukana keskusteluissa. Välillä istunnoissa syntyy oikeita väittelyjä esimerkiksi siitä, miten puuttua tai ottaa puheeksi asioita asiakkaan kanssa. Lähdetään sitten kokeilemaan ja vaihtelevaan ryhmän mukaan. Elma kertoo pyrkivänsä siihen, että ei olisi liian tiukka tutorina, mutta hän painottaa uskaltavansa kyseenalaistaa opiskelijoiden ”jorinoita”.

SELMA

Ensimmäinen haastattelu

Selma kertoo harrastaneensa PBL:ää tätä ennen jo ainakin kuusi vuotta aikuisopiskelijoiden kanssa. Hänelle nykyiset ryhmät olivat ensimmäiset nuorisosteiden opiskelijat tällä menetelmällä. Tunnelmiaan hän kuvaa ”odottavan jännittyneeksi, mutta jännitys oli ihan turhaa”. Ensimmäiseksi hänelle kuitenkin aukesi ajatus siitä, oliko hän tosiaankin olettanut, että opiskelijat omaksuvat hänen käsitteensä. Näin jälkeen päin tämä ajatus tuntui hieman ihmeelliseltä, mutta hän oli toiminut aiemmin aikuisten kanssa, joilla oli terveydenhuollon kokemusta. Tästä syystä aikuisopiskelijoilla oli hänen kanssaan yhteinen kieli. Nyt lähtökohta oli erilainen.

Aluksi opeteltiin metodia. Opiskelijat olivat aktiivisia prosessissa ja lähtivät aktiivisesti mukaan. Selmasta vaikutti siltä, että opiskelijat olivat vuorovaikutuksessa hyvin tasavertaisia ja työskentelivät tasapuolisesti. Heistä sai sellaisen kuvan, että he olivat selkeitä ja tekivät töitä, mutta hiljalleen hän alkoi tajuta, että jokin ei ollut oikein. Kun hän teki testin, oppimisen taso aukeni, ja hän huomasi, että ”tieto ei ollut mitenkään opiskelijoiden päässä”.

Kun ryhmä sai näyttää ulkopuolisille seuraajille, miten hyvin he opiskelevat, koko ryhmä innostui ja ryhdistäytyi. Tämän jälkeen tutoristuntojen tunnelma muuttui hyvin positiiviseksi, mutta lukukauden loppua kohden valitettavasti ryhmä väsyi. Syyksi tähän Selma arveli, että ehkä kaikki eivät olleet kehittyneet rooleissaan: ”Joku tarvitsi enemmän aikaa, kun toinen oivaltaa vähemmällä.” Hiljalleen Selmasta alkoi näyttää siltä, että tämä ei ole heikompien opiskelijoiden metodi, mutta ne opiskelijat, jotka muutoinkin seuraavat ja prosessoivat, pärjäävät tässä mainiosti. Hän myönsi pettyneensä tajuttuaan, että ”ne, jotka eivät ole perehtyneitä, ovat aina samoja opiskelijoita, ja että ei ole sattuman kauppaa, ettei ole ehtinyt hakea ja lukea materiaaleja”.

Selma kertoi tajunneensa, että opiskelijoilla on monenmoista hiljaisuutta: ”Välillä mietitään, välillä varmaan väsymystä.” Hän kertoi, että oli muutaman kerran intoutunut luennoimaan, kun tuntui, ettei asia yksikertaisesti etene. Sen jälkeen lähdettiin tutoristunnoissa eteenpäin eri tavalla. Yhtenä huomiona hän kertoo, että joissain kohdin puuttuminen sekoittaa koko porukan ajatukset. Ajatusten sekoittumisen ongelma saattaa liittyä myös siihen, jos ”ryhmä haluaa säästää aikaa ja hyppiä. Eikä ole malttia.” Tällöin hän puuttuu tilanteeseen ihmetellen ”eikö enempää?”, tai jos kyse on tietämyksestä, hän saattaa kysyä ”mitä tarkoitat?” tai ”voitko tarkentaa?”.

Toisaalta ryhmäkin saattaa ottaa kantaa, jos joku hoputtaa: ”Pitää odottaa hitaampia.” Selma kertoo käyttäneensä puuttumista ohjauksen välineenä myös muun muassa siten, että hän vetoaa kirjottaneensa muistiin jotain tärkeää eikä ole kuullut, mitä sanottiin: ”Mitäs sanoittekaan, kun kirjoitin toista juttua?”

Arvioinnissa on porukalla katsottu numeroita suhteessa tutoristunnoissa toimimiseen, mutta kaikkiaan Selma arvioi arvioinnin ongelmalliseksi, vaikka ”onneksi kirjoitetut kriteerit ja tasokuvaukset avittavat hieman”. Selma on yrittänyt tutoristunnoissa pitää nelikenttää – hyvää/huonoa ja yksilönä/ryhmätoimijana – jotta voisi antaa helpommin palautetta tutoristunnoista. Epäselväksi jää tämän menetelmän menestys.

Toinen haastattelu

Selma aloittaa haastattelun tiivistämällä, että ”nykyjengi ei jaksa vanhaa systeemiä. Tämä on hyvä systeemi. Suuntaavissa opinnoissa vaikeusastetta pitäisi nostaa, varsinkin lähtökohtien kohdalla.” Selman kokemuksen mukaan ylipäättään perustaitojen oppiminen on hukassa. Välillä hän pohdiskelee, kuinka paljon tässä on mallioppimista ja onko reflektiota laisinkaan. Näiden pohdintojen taustalla on huomio siitä, että teoriaopintoja koululla on vähän suhteessa harjoitteluihin, mikä näkyy muun muassa siinä, että opiskelijoiden niin sanottu osaaminen on harjoittelussa opitun mallin mukaista. Hänen mukaansa opiskelijat eivät hae juurikaan perusteluja sille, mitä tekevät, mutta palaute harjoittelusta on tyrmäävä: ”Koulutus sen kun paranee... opiskelijat ovat osaavia, rohkeampia, aktiivisia, tulevat mukaan, kyselevät ja parempia valmistuu kuin ennen.” Hänen mukaansa teoriakokeiden tuloksissa ei ole kuitenkaan tapahtunut mitään muutosta.

Selma kertoo, että ”minun ei tarvitse olla asiantuntija kyetäkseni tekemään syventäviä kysymyksiä tutoristunnoissa”. Hän toteaa pystyvänsä olemaan vaikka 3½ vuotta, koulutuksen alusta loppuun tutorina. Yhtenä perusteluna hän tuo esille palautteen antamisen, joka on vaativaa, mutta se helpottuu, kun seuraa samoja opiskelijoita pitkään. Ikään kuin sivuhuomautuksena Selma toteaa, että ”monet kollegat kokevat tämän näkemyksen uhkana omaa asiantuntijuuttaan kohtaan”.

Selma korostaa tulleen tietoisemmaksi siitä, että ”kaikki eivät vaan opi, osa lipsuu enemmän tai vähemmän”. Hänen mukaansa kaikki ei ole PBL:n syytä, koska muun muassa ”opettajien resurssit vähentyneet, ryhmäkoot kasvaneet, kiire on kasvanut, koko ajan joutuu uudistumaan ym.” Välillä hänestä tuntuu, että tilanne on

opettamisen ja oppimisen näkökulmasta epätoivoinen. Opiskelijaryhmässä on vahvoja ja heikkoja, mutta ”kaikilla vaikuttaisi olevan ylipositiivinen usko omaan osaamiseensa valmistuessaan”. Hän kertoo alkaneensa ajatella, että ”ihmiset tekevät omat valintansa, ja annan olla oppimatta, jos ajattelevat, että tämä on leikkiä ja kaikki pitäisi olla kirjukurssina”.

Kolmas haastattelu

Selma vakuuttaa olevansa edelleenkin sitä mieltä, että opettaja voi olla aktiivinen toimija tutoriaaleissa. Hän korostaa sitä, että tutoriaaleissa saa tietoa, miten opiskelijat käsittelevät asioita: ”Millaisen merkityksen he antavat ’punaiselle langalle’.” Hän kertoo käyttävänsä muun muassa feedbackia teoreettisessa opetuksessa, mutta esseiden kirjoittamista hän ei ole käyttänyt. Hän sanoo ymmärtävänsä, että ”opettajat haluavat olla arvioinnissa oikeudenmukaisia ja että esseeet voivat olla arvioinnin tukena, mutta kriteerien pitäisi silloin olla yhteneviä, ja mistä resurssit siihen kaikkeen puuhaan?” Ylipäätään hän kertoo ”alkaneensa katsoa, laittaako opiskelijoille lisäpaineita, ja varsinkin itselleen”. Hänestä on niin, että jos valmistumista edeltävällä lukukaudella opiskelija ei kykene kriittiseen reflektioon, se ennustaa huonoa hoitajuutta, tai ehkä asioiden tajuaminen vain kestää hänellä pidempään.

Selma kertoo löytäneensä paikkansa opettajana, palautteen antajana, kommentoijana ja joskus tietopankkina. Hänen mielestään asiantuntijatutor ei voi olla kuka tahansa: ”Hänen pitää ymmärtää, mitä se työ on.” Hänen kokemuksensa mukaan opiskelijat kyseenalaistavat opettajan sisällön asiantuntijuuden tutoreissa joka kerta, ja siksi ”asiantuntijuus pitää lunastaa joka kerta”. Hän on varma omasta asiantuntijuudestaan: ”Kun opiskelija perehtyy etukäteen materiaaliin Moodlessa ja opetusmonisteisiin on aika ikäviä kysymyksiä tiedossa. Nykyään kuitenkin tiedän jo etukäteen, mitä kysytään. Pystyn edelleen vastaamaan, mitä minulta kysytään, ja jos ei muu auta, pierrän taululle.”

Selma sanoo ideoivansa kollegoiden kanssa menettelyjä. Hänestä nykyään on liian vähän yhteistä: ”Kun aloitettiin, oltiin intoa piukassa, oli palavereita ym. Nyt olen menettänyt uskoa, että tämä PBL kehittäisi koko yhteisöä.” Hänestä on menetetty PBL sellaisena kuin se alussa oli. Hän uskoo, että jos opettajat toimisivat kollektiivisesti, he imaisivat myös nuoret opettajat mukaan. Hänen mukaansa nyt on monenlaista PBL:ää, mutta jotain yhteistä pitäisi olla. ”Se on hävinnyt.”

VIIVI

Ensimmäinen haastattelu

”Minulla oli alkuhämmennys, kun tutorryhmät kovin hiljaisia ja opiskelijat kovin kilttejä”, kertoo Viivi ja jatkaa, että huomasi hyvin nopeasti ryhmän merkityksen. Myös opiskelijoiden tuntemus on lisääntynyt: ”Näen missä mennään, miten opiskelijat kasvavat ammattiin. Ryhmät ovat erilaiset, ja osalla pelisäännöt hukassa.” Hän sanoo tajunneensa ryhmäprosessin ihan uudella tavalla: ”Se on aika intiimi. Ryhmän fiilis vaikuttaa myös omaan fiilikseen.” Hän ymmärtää opetuksen vuorovaikutteisena, mutta ryhmäprosessin ohjaaminen on hänelle ongelmallista: ”Miten ohjata ryhmädynamiikkaa?” Hän sanoo luottavansa opiskelijoihin ja yrittää toimia yhteistyössä opiskelijoiden kanssa, mutta se ei aina onnistu.

Mielestään Viivi osaa antaa enemmän vapautta opiskelijoille, mutta hän myöntää, että on vaikeaa olla hiljaa tutoristunnoissa, ikään kuin ei-opettaa: ”Erityisesti purkuvaiheessa on välillä tuskaista vain seurata prosessia.” Hän kertoo olevansa sitten hiljaa eikä anna apua, ”kuten koulutuksessa neuvottiin”. Useasti opiskelijat aktivoituvat, jos ei puutu heidän keskusteluihinsa, mutta Viiviä pohdituttaa, milloin on oikea hetki puuttua ja miten. Viivi sanoo puuttuvansa, kun opiskelijat ovat ihan eri asiassa, keskustelu on ”jokatyön tasolla”, esillä on väärää tietoa tai huonoja lähteitä, puheenjohtajan rooli on hukassa tai oppimistehtävän muotoilussa ja valinnassa on ongelmia. Hän puuttuu muun muassa kysymyksillä, esimerkiksi ”miten hoitajan näkökulmasta?” Heterogeenisessä ryhmässä hän antaa lisätehtäviä tai eriyttää ryhmää. Hän käyttää myös omien kokemusten tuomista muun muassa syventämään ja tuottamaan keskustelua, kun opiskelijat tarvitsevat apua, tai antamaan näkökulmaa asiaan. Hän sanoo kannustavansa myös lähihoitajapohjaisia opiskelijoita tuomaan esille omia näkökulmiaan. Viivi arvelee, että ”kuvittelen olevani hiljaa, mutta taidan puuttua aika paljon”. Puuttuminen on helpottunut pitkin matkaa, kun hän ymmärsi, että ”omaa asiantuntijuutta saa käyttää hyväksi, mutta varottava, ettei latista oppimisprosessia”.

Viivi uskoo, että on kehittynyt ja kehittyä koko ajan tutorina. Hän hakee teorian kautta vahvuutta. Myös kasvatustieteen opinnoista on apua, ja hän huomauttaa, että ”jo opettajakoulutuksessa sanottiin, että jokaisen pitää löytää oma tyylinsä ja olla oman tyylinsä mukainen”. Hän käy myös seuraamassa etukäteen uutta, tulevaa tutorryhmäänsä. Kollegiaalinen tuuletus on hänelle tärkeää, mutta sen lisäksi koulutusta pitäisi olla pitkin matkaa, koska ”tilanteet ei todellistu etukäteen”. Hieman alistuneena hän toteaa, että ”kiirehän tässä on koko ajan”.

Toinen haastattelu

Viivi kertoo, että hänellä on oikein hyvä fiilis, koska ”oleminen opettajana on muuttunut”. Hän sanoo uskaltavansa olla oma itsensä ja ohjata yksilöllisellä tavalla: ”Tunnen opiskelijani.” Hän kertoo, että oma ryhmadynamiikan taju on parantunut ja että on oppinut olemaan. Hänelle ryhmadynamiikka on tutoristuntojen fokuksessa: ”Olen siirtynyt enemmän ohjaamaan ryhmäprosessia.” Hänestä on mukavaa seurata ryhmää. Hän sanoo irrottautuneensa muotista: ”Jos opiskelijat sattuvat olemaan vilkkaita, ei heitä tarvitse hillitä. Uskallan antaa kokeilla ja tehdä omalla tavallaan. Saavat kehittää omia oppimistehtäviään.” Hänen kokemuksensa mukaan opiskelijat istuvat mielellään tutoreissa ja ovat valmistautuneita purkuihin. Hänestä on merkityksellistä, että opiskelijat käyttävät opintopiirejä. ”Kun on huonot ja tylsät lähtökohdat, menee suorittamiseksi. Kiinni lähtökohdasta.” Kaikkiaan hän uskoo, että opiskelijat oppivat. He saavat hyviä viestejä käytännön kentiltä.

Arvioinnin Viivi kokee vaikeaksi: ”Arviointilomake on liian moniportainen.” Pitäisi antaa yksilöille palautetta, mutta ei löydy keskustelu-aikaa, koska muun muassa isot ryhmäkoot tulevat vastaan. Nämä työsuunnitelmalliset asiat ovat rempallaan: ”Lukujärjestysongelmia, eikä niitä saada sopiviksi oppimisen kannalta.”

Kolmas haastattelu

Viivi sanoo tullessaan vaativammaksi sen suhteen, millaisia oppimistehtäviä tehdään: ”Joskus annan lähtöä annetusta, joskus ei.” Hän korostaa uskoaan ammattitaitoonsa. Hänellä ammattitaitoa on osata tehdä kysymyksiä. Hän kertoo, että on oppinut olemaan hiljaa, mutta jos hän ei ole tyytyväinen keskustelun suuntaan, hän saattaa kysyä: ”Mitä sairaanhoitajan pitäisi tästä tietää?” Hän kuitenkin arvelee, että ehkä ei aina osaa tehdä hyviä kysymyksiä. Hänen mielestään kirjalliset tehtävät voivat olla hyvä juttu hiljaisille, mutta ”jos vain faktakoonti, kirjallinen tehtävä ei vastaa tarkoitustaan”. Hän pohtii, että ensimmäinen vuosi asettaa aika suuria vaatimuksia itseohjautuvuudesta, mutta aika harva opiskelijoista on kovin itseohjautuva. Hän kertoo vaativansa, että tutoreissa on oltava paikalla, ja ”annan virkistävän tehtävän, ellei ole paikalla tutoreissa”.

Viivi on varma, että hänen ryhmänohjaustaitonsa ovat kehittyneet. ”Ehdin nyt katsoa ryhmän tilannetta, vaikka olen hätäinen. Jos ei synny mitään, pistän opiskelijat hommiin.” Hänestä ryhmän oppimisprosessin ohjaaminen on oleellista. ”Siitä saa ikävän

leiman, mutta kestäen sen.” Yhden istunnon perusteella hän ei anna palautetta opiskelijoille: ”Odotan ainakin toiseen istuntoon ennen kuin annan ryhmälle palautetta.” Oppimisvaatimuksena hän pitää sitä, että jotkin perusasiat pitää saada esille. Ryhmäkoot aiheuttavat sen, että ”tietyt opiskelijat opin tuntemaan paremmin”. Hän voi antaa tehtävän takaisin yksittäiselle opiskelijalle eikä kovistele ryhmää, jos ongelma ei ole ryhmässä. Hän toivoo hyviä oppimistehtäviä: ”En anna sitä valmiina, vaan opiskelijat tekevät sen itse.” Hetki sitten hän ei olisi voinut kuvitella toimivansa näin.

Viivi ajattelee, että helpottaisi monella tavalla muun muassa palauteenantoa ja arviointia, jos olisi sama ryhmä pitkään, mutta OPSin vuoksi joka jaksossa eri ryhmä, joten homma pirstaloituu. ”On surullista, että opettajien yhteistyö on vähentynyt.”

