

”On tää vaikeeta!” Tapaustutkimus ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyvästä tutoriaaliarvioinnista

Helinä Roto
Ammatillisesti suuntautuva
kasvatustieteen lisensiaatintutkimus
Helmikuu 2010
Kasvatustieteiden tiedekunta
Tampereen yliopisto
Ohjaaja professori Eero Ropo

TIIVISTELMÄ

ROTO, HELINÄ: "On tää vaikeeta!" Tapaustutkimus ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyvästä tutoriaaliarvioinnista

Ammatillisesti suuntautuva kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 204 sivua, 17 liitesivua. Helmikuu 2010.

Tutkimus kuvasi tutoriaalissa tapahtuvaa arviointia ongelmaperustaisen oppimisen kontekstissa ammattikorkeakoulussa terveystalalla. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa empiiristä tietoa tutoriaaliarvioinnista tutorryhmän opiskelijoiden itsearviointien, tarkkailijan antaman vertaisarvioinnin ja tutorin antaman arvioinnin kautta. Tutkimuksen lähestymistapana oli laadullinen tapaustutkimus. Aineisto käsitti tutkijan aiemmin keräämän havainnointiaineiston, joka koostui kahden eri tutorryhmän yhteensä kahdeksan eri tutoriaalisen videomateriaalista. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä uuden tutkimustehtävän näkökulmasta. Tulokseksi tuotettiin kokonaiskuvaus tutoriaalissa tapahtuvasta prosessiarvioinnista. Tietoa tutoriaaliarvioinnista täydennettiin muodostamalla tutorryhmänjäsenistä tarkemmat kuvaukset itsearvioijina ja vertaisarvioijina. Tutkimuksen avulla saadulla tiedolla on pyrkimys lisätä niin opiskelijoiden kuin tutoreidenkin ymmärrystä opiskelijoiden itsearviointista, tarkkailijan antamasta vertaisarviointista kuin myös tutorin antamasta arvioinnista tutoriaalissa. Perimmäisenä ajatuksena on kehittää prosessiarviointia ja edistää opiskelijoiden oppimista.

Tässä tutkimuksessa tutoriaaliarviointi rakentui neljästä yhdistävästä luokasta: tutorryhmän opiskelijoiden toiminnan arvioinnista, syklin 1-5 vaiheiden aikaisen toiminnan arvioinnista, syklin 7-8 vaiheiden aikaisen toiminnan arvioinnista sekä ryhmän ja tutorin toiminnan arvioinnista. Päävastuun alkusyklin aikaisesta arvioinnista kantoi tarkkailija ja se rakentui alkusyklin vaiheiden mukaisesti. Loppusyklin arvioinnissa päävastuu oli itse- ja vertaisarvioinnissa ja siinä arvioitiin 1)oppimistehtävän jäsentymistä, oppimistehtävästä käydyn keskustelun etene- mistä ja keskustelun aiheesta pysymistä, 2) oppimistehtävästä käydyn keskus-

telun tasoa, 3) oppimistehtävään motivoitumista, oppimistehtävään vastaamista sekä oppimista sekä 4) selvennettiin oppimistehtävää suhteessa sairaanhoitajan työhön. Opiskelijoiden itsenäisen opiskelun aikana tapahtuvan tiedonhaun ja lähteiden relevanttiuden arviointi jäi puutteelliseksi. Ammatillisessa kehitymisessä korostuu tiedon valintakyky, joten myös itsenäisen opiskelun aikaista toimintaa tulisi oppia arvioimaan kriittisesti.

Opiskelijoiden itsearviointit vaihtelivat kokonaan näkymättömäksi jääneistä itsearvioinneista erittäin reflektiivisiin, kriittisiin ja yksityiskohtaisia havaintoja sisältäneisiin itsearviointeihin. Tutorryhmän opiskelijoista muodostettiin yhdeksän erilaista itsearvioijatyyppeä ja kolme erilaista vertaisarvioijatyyppeä. Kaikki vertaisarvioijat olivat paneutuneet huolella vertaisarviointiin. Vertaisarviointi näyttäytyi tarkkana ja näytti korreloivan hyvin tutoreiden antaman arvioinnin kanssa. Tutoreiden arviointien ytimenä oli selkeästi pyrkimys auttaa opiskelijoita oppimaan. He antoivat rehellistä ja kriittistä yksilön ja ryhmän toimintaa tukevaa ja kehittävää palautetta. Yksittäisiä motivoitumattomia opiskelijoita lukuun ottamatta opiskelijat olivat ymmärtäneet itseohjautuvan oppimisen idean ja he toimivat vastuullisesti PBL-opetus suunnitelman mukaisesti. Opiskelijat olivat varsin realistisia ja rehellisiä arvioinneissaan. He olivat ymmärtäneet itse- ja vertaisarvioinnin merkityksen ammatillisen kehittymisen kannalta.

Avainsanat: PBL, tutoriaaliarviointi, itsearviointi, vertaisarviointi, tapaustutkimus

ABSTRACT

ROTO HELINÄ: "RATHER DIFFICULT, ISN'T IT?" - A CASE STUDY ON TUTORIAL ASSESSMENT OF PROBLEM-BASED LEARNING

A LICENTIATE OF EDUCATION THESIS WITH VOCATIONAL ORIENTATION. The University of Tampere. The Faculty of Education. 204 pages and 17 enclosures. February 2010.

The study describes assessments made in tutorials in the context of problem-based learning in health care science in a higher education institution with vocational orientation. The aim of the study was defined to produce empirical information on assessments made in tutorials by means of the self-evaluations carried out by the students in the tutor groups, the peer evaluations provided by an observer and the evaluations made by the tutors. The research method chosen was a qualitative case study. The observation material collected earlier by the research scientist comprised the video material of a total of eight separate tutorials undertaken by two different tutor groups. A content analysis of this material was carried out from the point of view of this new research assignment. The result was an overall description of the process assessments produced in the tutorials. This description was supplemented by more precise descriptions of the members of the tutor groups as self-assessors and as peer assessors. The knowledge gained from this study intends to enhance both the students' and the tutors' understanding of the students' self-evaluations, the observer's peer evaluations and the evaluations provided by the tutors in the tutorials. The ultimate purpose is to develop process assessment and to contribute to the learning processes of the students.

In this study the tutorial assessment was made up of four interlinked categories: assessment of the activity of the students in the tutor groups, assessment of the activity in the phases in the cycle 1 through 5, assessment of the activity in the phases in the cycle 7 through 8, and assessment of the activity of the tutors and their groups. The initial cycle was evaluated according to its phases, the ob-

server carrying the main responsibility. As for the final cycle the main emphasis was on the self- and peer assessments with the following aspects:

- 1) How was a learning assignment organised and made clear to the students? How did the discussion on the learning assignment proceed? How well were the participants able to stick to the theme given?
- 2) What was the level of the discussion on the learning assignment?
- 3) How did the students get the right motivation for the learning assignment? How did they respond to the assignment and how well did they actually learn?
- 4) The relation of the learning assignment to a nurse's work was clarified.

The aspect that was assessed only insufficiently was the students' independent contribution to their studies: searches for information and criticality of the sources. An ability to select information is significant in one's professional development, so the students' independent studies should also be subjected to critical evaluation.

The students' self-evaluations ranged from totally invisible ones to those which were full of substance with detailed observations and showed a truly reflective approach. The students of the tutor groups were created into nine different types of self-assessor and three different types of peer assessor. All of the peer assessors took their responsibility very seriously, and the peer assessments were exact with a positive correlation with the assessments given by the tutors aiming at enhancing the learning processes. The feedback which the tutors offered was honest and critical and supportive of the work of both the individuals and the groups. Excluding the single students with no motivation for learning, the students had grasped the idea of self-regulating study, and followed the PBL-curriculum with a great sense of responsibility. Fairly realistic and sincere in their evaluations, the students had fully understood the significance of self- and peer assessment for their professional development.

Key words: PBL, tutorial assessment, self-evaluation, peer evaluation, case study

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
ABSTRACT	4
LUETTELO TUTKIMUKSEN TAULUKOISTA	9
LUETTELO TUTKIMUKSEN KUVIOISTA	11
1 JOHDANTO	12
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT JA KESKEISET KÄSITTEET	16
2.1 Ongelmaperustaisen oppimisen taustaa ja määrittelyä	16
2.2 Ongelmaperustaisen pedagogiikan oppimisenäkemys	18
2.3 Ongelmaperustaisen pedagogiikan tietokäsitys	22
2.4 Ongelmaperustainen opetussuunnitelma tieto- ja oppimisympäristönä	25
2.5 Ongelmaperustaisen oppimisen syklimalli	29
2.6 Vuorovaikutus ja toimiminen tutorryhmässä	34
2.7 Arviointi ongelmaperustaisessa oppimisessä	39
2.8 Arviointi tutoriaalissa	42
2.8.1 Itsearviointi tutoriaalissa	46
2.8.2 Vertaisarviointi tutoriaalissa	48
2.8.3 Tutorin antama arviointi tutoriaalissa	50
2.8.4 Tutorin toiminnan arviointi tutoriaalissa	51
2.8.5 Yhteenvetoa PBL:ään ja tutoriaaliarviointiin liittyvistä tutkimuksista	53
3 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	54
3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävä	54
3.2 Tutkimuksen metodologisten lähtökohtien tarkastelua	55
3.2.1 Tapaustutkimuksesta tutkimusotteena	56
3.2.2 Tapaustutkimuksen eteneminen ja teorianmuodostusprosessi	62

3.3 Tapaustutkimuksen toimintaympäristö	66
3.3.1 PBL-opetussuunnitelmaan siirtyminen hoitotyön koulutusohjelmassa	67
3.3.2 Opinnot hoitotyön koulutusohjelmassa	69
3.4 Tapaustutkimuksen havainnointiaineisto ja havainnointi tiedonkeruumenetelmänä	74
3.5 Tapaustutkimuksen aineiston hankinta	76
3.6 Aineiston analyysi	79
4 TUTORIAALIARVIOINTIA KUVAAVAT TUTKIMUSTULOKSET	85
4.1 Tutorryhmän opiskelijoiden toiminnan arviointi tutoriaalissa	85
4.1.1 Puheenjohtajan roolissa olleen opiskelijan toiminnan arviointi tutoriaalissa	86
4.1.2 Sihteerin roolissa olleen opiskelijan toiminnan arviointi tutoriaalissa	94
4.1.3 Tarkkailijan roolissa olleen opiskelijan toiminnan arviointi tutoriaalissa	96
4.1.4 Yksittäisen ryhmänjäsenen arviointi tutoriaalissa	98
4.1.5 Yhteenveto	105
4.2. Syklin 1–5 vaiheiden aikaisen toiminnan arviointi tutoriaalissa	107
4.2.1 Lähtökohdan ja sen pohdinnan arviointi	108
4.2.2 Aikaisemman tiedon esilletuonnin arviointi	111
4.2.3 Ryhmittelyvaiheen aikaisen toiminnan arviointi	113
4.2.4 Oppimistehtävän ja sen valintaprosessin arviointi	115
4.2.5 Yhteenveto	118
4.3 Syklin 7–8 vaiheiden aikaisen toiminnan arviointi tutoriaalissa	119
4.3.1 Oppimistehtävän jäsentymisen, oppimistehtävästä käydyn keskustelun etenemisen ja keskustelun aiheessa pysymisen arviointi	121
4.3.2 Oppimistehtävästä käydyn keskustelun tason arviointi	124
4.3.3 Oppimistehtävään motivoitumisen, oppimistehtävään vastaamisen ja oppimisen arviointi	128
4.3.4 Katse oppimistehtävästä tulevaan sairaanhoitajuuteen	138
4.3.5 Yhteenveto	142
4.4 Ryhmän ja tutorin toiminnan arviointi tutoriaalissa	143

4.4.1 Ryhmän toiminnan arviointi tutoriaalissa	144
4.4.2 Tutorin toiminnan arviointi tutoriaalissa	149
4.4.3 Yhteenveto	153
4.5 Itsearvioija- ja vertaisarvioijatyypittelyn tulokset	154
Aineiston pohjalta muodostetut itsearvioijatyypit	156
Aineiston pohjalta muodostetut vertaisarvioijatyypit	159
5. POHDINTA	161
5.1 Tutkimuksen luotettavuus	161
5.2 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätösten teko	166
Tutorryhmän opiskelijoiden toiminnan arvioinnin tarkastelua	166
Syklin 1–5 vaiheiden aikaisen toiminnan arvioinnin tarkastelua	170
Syklin 7–8 vaiheiden aikaisen toiminnan arvioinnin tarkastelua	174
Ryhmän ja tutorin toiminnan arvioinnin tarkastelua	181
Tutoriaaliarvioinnin rakenteen tarkastelua	184
Tutorryhmän opiskelijoiden itsearviointien, vertaisarviointien ja tutorin antaman arvioinnin tarkastelua	187
5.3 Jatkotutkimusehdotukset	192
LÄHTEET	193
LIITE 1 Ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyviä suomalaisia väitöskirjoja	205
LIITE 2 Tutkimuksen kannalta keskeisiä PBL:ään ja arviointiin liittyviä suomalaisia tutkimuksia	207
LIITE 3 Tutoriaaliin ja arviointiin liittyviä tutkimuksia	212
LIITE 4 Kuvio sairaanhoitaja ohjaajana	220
LIITE 5 Kuvio leikkauspotilaan hoitotyö	221

LUETTELO TUTKIMUKSEN TAULUKOISTA

- TAULUKKO 1 Ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyviä suomalaisia väitöskirjoja
- TAULUKKO 2 Tutkimuksen kannalta keskeisiä PBL:ään ja arviointiin liittyviä suomalaisia tutkimuksia
- TAULUKKO 3 Tutkimuksen kannalta keskeisiä tutoriaaliin ja arviointiin liittyviä tutkimuksia
- TAULUKKO 4 Eisenhardt(1989) Building theories from case study research
- TAULUKKO 5 Esimerkki havainnointiaineiston pelkistämisestä ja luokittelusta
- TAULUKKO 6 Puheenjohtajan roolissa olleen opiskelijan toiminnan arviointi tutoriaalissa - pääluokan yläluokat ja alaluokat
- TAULUKKO 7 Sihteerin roolissa olleen opiskelijan toiminnan arviointi tutoriaalissa - pääluokan yläluokat ja alaluokat
- TAULUKKO 8 Tarkkailijan roolissa olleen opiskelijan toiminnan arviointi tutoriaalissa - pääluokan yläluokat ja alaluokat
- TAULUKKO 9 Yksittäisen ryhmänjäsenen arviointi tutoriaalissa - pääluokan yläluokat ja alaluokat
- TAULUKKO 10 Lähtökohdan ja sen pohdinnan arviointi - pääluokan yläluokat ja alaluokat
- TAULUKKO 11 Aikaisemman tiedon esilletuonnin arviointi - pääluokan yläluokat ja alaluokat
- TAULUKKO 12 Ryhmittelyvaiheen aikaisen toiminnan arviointi - pääluokan yläluokat ja alaluokat
- TAULUKKO 13 Oppimistehtävän ja sen valintaprosessin arviointi - pääluokan yläluokat ja alaluokat
- TAULUKKO 14 Oppimistehtävän jäsentymisen, oppimistehtävästä käydyin keskustelun etenemisen ja keskustelun aiheesta pysymisen arviointi - pääluokan yläluokat ja alaluokat
- TAULUKKO 15 Oppimistehtävästä käydyin keskustelun tason arviointi - pääluokan yläluokat ja alaluokat

TAULUKKO 16 Oppimistehtävään motivoitumisen, oppimistehtävään vastaimisen ja oppimisen arviointi - pääluokan yläluokat ja alaluokat

TAULUKKO 17 Katse oppimistehtävästä tulevaan sairaanhoitajuuteen - pääluokan yläluokat ja alaluokat

TAULUKKO 18 Ryhmän toiminnan arviointi - pääluokan yläluokat ja alaluokat

TAULUKKO 19 Tutorin toiminnan arviointi tutoriaalissa - pääluokan yläluokat ja alaluokat

LUETTELO TUTKIMUKSEN KUVIOISTA

- KUVIO 1 Ongelmaperustainen opetussuunnitelma kontekstuaalisissa yhteyksissään
- KUVIO 2 Ongelmanratkaisun vaiheet – syklimalli
- KUVIO 3 Arviointi ja oppiminen
- KUVIO 4 Tutkimuksen kiinnostuksen kohde
- KUVIO 5 Sairaanhoidaja ohjaajana opintokokonaisuuden ajoitus, teemat ja tutoriaalit
- KUVIO 6 Leikkauspotilaan hoitotyö opintokokonaisuuden ajoitus, teemat ja tutoriaalit

1 JOHDANTO

Ammatillisesti suuntautuva kasvatustieteen lisensiaatintutkimukseni käsittelee tutoriaalissa tapahtuvaa arviointia ongelmaperustaisen oppimisen kontekstissa ammattikorkeakoulussa terveysalalla. Oppimisen arvioinnin kehittäminen on valtakunnallisesti yksi oppijan osaamisen kehittämisen painopistealueista. Terveysalan verkoston strategia ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseksi Suomessa vuosina 2008 - 2012 korostaa osaamista kehittävien ympäristöjen uudistamista, uudistavaa opettajuutta sekä oppijan osaamisen kehittämistä (ARENE 2008, 2). Yhtenä strategisena tavoitteena osaamista kehittävien ympäristöjen uudistamiseksi on opettajan toimiminen oppivan yhteisön rakentamisessa yhteistyössä eri asiantuntijoiden ja opiskelijoiden kanssa. Muuttuvassa yhteiskunnassa korostuu tiedon valintakyky ja oppimaan oppimisen valmiudet. Oppijan osaamisen kehittämiseksi pyritään tukemaan mm. oppimistaitojen oppimista ja kehittämään oppimisen arviointia niin, että se niveltyy osaksi oppimisprosessia. Arvioinnissa tulisi erityisesti kehittää opiskelijoiden itse- ja vertaisarviointia. (ARENE 2008,14–22.) Yksi mahdollisuus näihin strategisiin tavoitteisiin pyrittäessä on oppimisympäristön luominen ongelmaperustaiseksi.

Ongelmaperustainen oppiminen (Problem-Based Learning, PBL) on oppimisen ja opetuksen strategia, jolla pyritään tiiviiseen koulutuksen ja työn yhteen nivomiseen. PBL-opetussuunnitelma pyrkii vastaamaan työelämän jatkuvasti muuttuviin haasteisiin uudistamalla koulutus- ja oppimiskulttuuria. PBL:ssä korostuu oppimisympäristön opiskelijakeskeisyys, opiskelijan voimaantuminen oppimisprosessissa, elinikäisen oppimisen taitojen kehittyminen sekä aktiivinen ja itseohjautuva oppiminen (Poikela, Lähteenmäki & Poikela 2002, 27). Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa (PIRAMK) terveysalan hoitotyön koulutusohjelman opetussuunnitelma muutettiin ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvaksi syksyllä 2002. Siirtyminen PBL-opetussuunnitelmaan merkitsi opettajien työssä voimakasta opetuksen suunnittelu- ja kehittämistyötä. Samanaikaisesti PBL-opetussuunnitelmaan siirtymisen myötä PIRAMKISSA aloitettiin PBL-opetusta ja oppimista koskeva tutkimusprojekti syksyllä 2002. Tein kyseiseen projektiin liittyen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmani. Keväällä 2005 valmistunut pro

gradu -tutkielmani fokuoitiu uuoistavaan opettajuuteen, tarkastelin tutorin ryhmänohjaustaitoja ja tutorin työn kehittämistä ongelmaperustaisen oppimisen kontekstissa (ks. Roto 2005). Kyseisen tutkielman innoittamana jatkan ammatillisesti suuntautuvassa liseniaatin työssäni tutoriaalini tutkimista edelleen, tämä tutkimus fokuoitiu tutoriaalissa tapahtuvaan arviointiin. Tutoriaalilla /tutoristunnolla tarkoitan tässä tutkimuksessa tutorin eli tutoriaalia ohjaavan ammattikorkeakoulun opettajan vetämiä 8-12 opiskelijan ryhmäistuntoja, joissa opiskellaan teemakokonaisuuteen liittyviä oppimissisältöjä.

Olen ollut terveysalalla opettajana seitsemäntoista vuotta. Oppiminen ja ammatillinen kehittyminen ovat kiinnostaneet minua koko opettajuuteni ajan sekä hoitotyön opiskelijan että opettajan näkökulmasta katsottuna. Opettajana olen joutunut pohtimaan jatkuvasti omaa opettajuuttani; se on ollut jatkuvaa sekä työssä että työn ohella oppimista, erilaisissa muutostilanteissa elämistä ja uusiin haasteisiin vastaamista. Olen toiminut tutorina sairaanhoitajaryhmissä PBL-opetussuunnitelmaan siirtymisestä lähtien. Tällä hetkellä koen erityisenä kehityshaasteena tutortyöskentelyssä tutoriaalini arvioinnin kehittämisen niin, että se mahdollisimman paljon edistäisi opiskelijoiden oppimista ja tukisi heitä kasvussaan ammattiin. Näen tutorin yhdeksi ydintehtäväksi oppimisen ohjaamisen ja ryhmäprosessin ohjaamisen lisäksi opiskelijan ammatillisen kehittymisen tukemisen. Opiskelijan kehittyminen kohti ammatillista asiantuntijuutta syntyy vuorotteulla käytännön kokemuksen, teoreettisten käsitteiden opiskelun, opitun tiedon soveltamisen ja uuden tiedon konstruoinnin välillä. PBL-opetussuunnitelmassa ammattitaitoa edistävän harjoittelun lisäksi erityisesti tutoriaalit arviointivaiheineen mahdollistavat opiskelijalle peiliä oman osaamisen tarkasteluun. Huusko (1999, 69) korostaa, että tutkiva työote on professionaalisen, tehtäväorientoituneen työyhteisön tunnusmerkki. Myös ARENEN (2008, 16) uudistavan opettajuuden strategiassa korostetaan, että vaikka pedagoginen toiminta on opettajalle keskeistä, se ei yksin riitä tämän päivän ammattikorkeakoulussa, vaan opettajan rooliin kuuluu myös strategiatietoisuus ja aluevaikuttajan, tutkijan ja kehittäjän tehtävät. Oman työn tarkastelemiseksi ja kehittämiseksi lähden tässä liseniaatintyössäni tutkimaan tarkemmin tutoriaalissa tapahtuvaa arviointia.

Arviointi (evaluaatio) on systemaattinen yritys määrittää tarkasteltavan kohteen arvo, arvokkuus ja/tai merkitys päätöksentekoa varten (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 25). Arviointia voidaan kuvata eri yhteyksissä eri tavoin; se on yläkäsite, jonka alaan kuuluvat kaikki yksittäiset osatoiminnot, jotka voivat liittyä koululaitoksen kokonaistuloksiin, opetussuunnitelmallisiin ratkaisuihin tai opettajan ja oppilaiden työhön. Arviointia voidaan tarkastella myös eri tasoilla; makrotason arviointi on valtakunnallista tai järjestelmätason arviointia, mesotason arviointi on koulutuskohtaista, paikallista arviointia ja mikrotason arviointi on opiskelija-arviointia. (Saari 2002, 66–68.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan mikrotason opiskelija-arviointia.

Perinteisesti opiskelijan osaamisen arviointi on jaoteltu arvioinnin käyttötarkoituksen mukaan diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostinen arviointi selvittää opiskelijan lähtötasoa, formatiivinen arviointi ohjaa oppimisprosessia ja summatiivinen arviointi painottuu lopputuotokseen (Saari 2002, 70–73). Ongelmaperustaisessa oppimisessa opiskelijan itsearviointitaitojen kehittyminen on oleellisen tärkeä tavoite ja siksi opiskelijan on oltava mukana arviointiprosessissa alusta alkaen. Tällöin arviointi muuttuu kontekstuaalisuuden huomioon ottavaksi harkitsevaksi arvioinniksi, jossa huomio kiinnitetään nimenomaan tuloksia tuottavaan toimintaprosessiin ja siihen vaikuttaviin subjektiivisiin tekijöihin (Poikela 2002, 231; Savin-Baden 2003, 1). Vaikka yksittäisessä tutoriaalissa tapahtuva arviointi on vain yksi osa laajaa opiskelijan oppimisen arvioinnin kokonaisuutta, niin tutkimuksellisen mielenkiintoni kohteena on tutoriaaliarviointi. Prosessiarvioinnin avulla opiskelijoilla on mahdollisuus tehdä päätelmiä sekä tunnistaa tietoja, asenteita ja taitoja ja ymmärtää niissä tapahtuvia muutoksia ja lisätä kykyä arvioida omaa oppimistaan ja tuloksiaan (Saari 2002, 70). Haluan lisätä tietoa kyseisestä prosessiarvioinnista ja siksi rajaan tarkasteluni tässä tutkimuksessa koskemaan juuri tutoriaalissa tapahtuvaa prosessiarviointia. Siitä on myös vähän suomalaista tutkimustietoa käytettävissä, esimerkiksi Leinosen & Tuorilan (2003) tutkimuksessa esitettiin jatkotutkimushaasteeksi havainnoinnin käyttöä tutoriaaleissa antamaan lisätietoa arvioinnin toteutumisesta. Vastaan haasteeseen käyttämällä havainnointiaineistoa tässä työssä. Tutkin aihetta tutorryhmän opiskelijan, tarkkailijan roolissa olevan opiskelijan ja tutorin antaman arvioinnin kautta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on luoda kokonaiskuvaa tutoriaalın arviointivaiheen toiminnasta laadullisen tapaustutkimuksen avulla; pyrin kuvaamaan tutorryhmässä opiskelevan opiskelijan tekemää itse- ja vertaisarviointia, tarkkailijan roolissa olevan opiskelijan antamaa vertaisarviointia sekä tutorin antamaa arviointia tutoriaalın arviointivaiheessa. Kokonaiskuvan lisäksi pyrin saamaan myös yksityiskohtaisempaa kuvaa erilaisista itse- ja vertaisarvioijista opiskelijoiden oppimisen tukemiseksi. Tutorina toimimisen myötä olen joutunut pohtimaan omassa työssäni tutoriaalın arviointivaihetta; arviointi arjen työssä ei suinkaan ole helppoa ja ongelmaton. Minua kiinnostaa, millaisena syklin arviointivaiheen toiminta tutoriaalın arjessa näyttäytyy; mihin arviointi oikeastaan kohdistetaan ja millaisia ongelmia arvioinnissa ilmenee. Tutorin näkökulmasta katsottuna minua kiinnostaa millaista palautetta ja miten tutorit antavat ryhmän yksittäisille opiskelijoille ja koko tutorryhmälle. Opiskelijan näkökulmasta katsottuna minua puolestaan kiinnostaa, miten yksittäinen ryhmän jäsen pystyy reflektimaan omaa panostaan istunnossa ryhmälle ja miten ja millaista vertaisarviointia opiskelija pystyy antamaan opiskelijatovereilleen ja koko ryhmälle ja voidaanko arviointien pohjalta muodostaa erilaisia itse- ja vertaisarvioijatyyppejä? Tutkimuksen avulla saatava ymmärrys tutoriaalın arviointivaiheen kokonaisuudesta voi antaa pohdittavaa tutorina toimiville opettajille ja opiskelijoille arviointivaiheen kehittämiseen ja opiskelijoiden oppimisen tukemiseen.

Ongelmaperustainen oppiminen on laaja oppimisen ja opetuksen strategia, josta on käytössä useita hyvin erilaisia sovelluksia eri puolilla maailmaa. Käsittelen keskeisissä käsitteissä ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohtia melko lyhyesti ja rajaan aiheen laajuudesta johtuen PBL-opetussuunnitelman kuvaamisen tässä työssä lähinnä siihen, miten opetus on järjestetty PBL-perustaiseksi PI-RAMKIN terveysalalla. PBL-kontekstissa tapahtuva arviointi on laaja ja kompleksinen asia. Tutkimuksellisesti minua kiinnostaa erityisesti tutoriaalityöskentely ja siinä syklin arviointivaiheen toiminta. Siksi keskityn työn keskeisissä käsitteissä tutoriaalia koskevaan arviointiin.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT JA KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Ongelmaperustaisen oppimisen taustaa ja määrittelyä

Ongelmaperustaista oppimista on toteutettu eri puolilla maailmaa eri tieteen aloilla yli kolmekymmentä vuotta. Ongelmaperustaisen oppimisen suunnittelu aloitettiin McMasterin yliopiston lääkärikoulutukseen Kanadassa vuonna 1966. Kiinnostus ongelmaperustaista oppimista kohtaan lisääntyi seuraavan vuosikymmenen aikana ja niinpä lääkärikoulutukset sekä Limburgin yliopistossa Maastrichtissä Alankomaissa vuonna 1975 että Newcastle'n yliopistossa Australiassa vuonna 1978 ottivat seuraavaksi ongelmaperustaisen oppimisen pedagogiseksi lähestymistavakseen. Kiinnostus PBL:ää kohtaan on lisääntynyt nopeasti erityisesti 1980-luvun lopulta lähtien ympäri maailmaa eri tieteen aloille ja myös ongelmaperustaisen oppimisen toteuttamistapaan on tullut mukaan erilaisia variaatioita. (Savin-Baden & Howell Major 2004, 18.)

Suomessa ensimmäiset PBL-kokeilut aloitettiin lääketieteellisessä tiedekunnassa Tampereen yliopistossa vuonna 1994 (Hakkarainen & Holmberg-Marttila 2001, 132). Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa on terveystalalla opiskeltu fysioterapeutiksi vuodesta 1996 lähtien PBL-opetussuunnitelman mukaisesti (Lähteenmäki 2000). Samoin syksyllä 1996 aloitettiin PIRAMKIN aikuiskoulutuksena toteutettava hoitotyön koulutus PBL:llä (Minkkinen 2008, 21). Fysioterapeuttikoulutuksesta saatujen hyvien kokemusten myötä PBL levisi PIRAMKIN sisällä, syksystä 2002 hoitotyön koulutusohjelman (sairaanhoitajan, terveydenhoitajan ja kättilökoulutuksen) koko opetussuunnitelma muutettiin ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvaksi. Samanaikaisesti ongelmaperustainen oppiminen oli levinnyt myös moniin muihin suomalaisiin korkeakouluihin ja eri tieteen aloille, kuten kasvatustieteisiin, arkkitehtuuriin, insinööritieteisiin ja taloustieteisiin.

Ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyviä tutkimuksia on tehty runsaasti maailmalla jo 1980-luvulta lähtien. Erityisesti vahvoja PBL-maita ammatillisessa korkeasteen koulutuksessa ovat Englanti, Australia, Singapore, Alankomaat ja Ruotsi. Myös Suomessa PBL:ään liittyvää tutkimusta on tehty lisääntyvästi viimeisten vuosien aikana. Ongelmaperustaista oppimista on sovellettu opetussuunnitelmantasolla hyvin erilaisilla eri maissa ja maan sisälläkin, eikä tutkimuksista aina selviä miten PBL:ää on juuri kyseisessä tutkimusorganisaatiossa sovellettu, mikä vaikeuttaa tulosten vertailtavuutta. Oma kiinnostukseni ongelmaperustaisessa oppimisessä on nimenomaan tutoriaalissa tapahtuva arviointi. Tästä aiheesta on suomalaista tutkimustietoa niukasti vielä olemassa.

Käytän työssäni alkuperäisestä englanninkielisestä käsitteestä Problem-Based Learning, PBL, suomenkielistä käännöstä ongelmaperustainen oppiminen, koska se on vakiintunein ja tarkin käännös PBL:lle (ks. Poikela, S. 2003, 28). Suomenkielinen nimi myös osoittaa PBL:n perusideaan; oppiminen lähtee ongelmallisesta tilanteesta tai ratkaisua vaativasta pulmasta, joka nousee opiskeltavan alan ammatillisesta käytännöstä. Oppimisessa pyritään heti koulutuksen alusta lähtien tiiviiseen teorian ja ammattikäytännön integrointiin. PBL tarkoittaa oppimista ja opettamista koskevaa kokonaisvaltaista lähestymistapaa sekä opetussuunnitelman tasolla vaikuttavaa strategiaa, jonka avulla pyritään vastaamaan työelämän jatkuvasti muuttuviin haasteisiin uudistamalla opetussuunnitelmaa ja koko oppilaitoskulttuuria (Boud & Feletti 1997, 15; Poikela, Lähteenmäki & Poikela 2002, 27; Poikela & Poikela 2006, 71; Portimojärvi & Donnelly 2006, 26). Ongelmaperustaista oppimista ei pidä siis nähdä kapeasti pelkästään opetusmetodinä. Ongelmaperustaisessa opetussuunnitelmassa perinteinen oppiainejakoisuus korvataan työelämän osaamistarpeiden mukaisesti rakennetuilla sisällöllisillä opintokokonaisuuksilla (Poikela & Nummenmaa 2002; Savin-Baden & Howell-Major 2004). Poikela & Poikela (2005) korostavat, että oppimisen organisoiminen ongelman ympärille on ensisijainen pedagogista toimintaa organisoiva periaate verrattuna teoriasisältöjen välittämiseen, koska työelämälähtöiset ongelmat ja ongelmateemat jäsentävät koko opetussuunnitelmaa. Koska ongelmat ovat lähtöisin työelämästä, ne ovat luonteeltaan monialaisia ja monitasoisia ja niiden ratkaiseminen vaatii monien eri tieteenalojen käyttöä. Ydinoivallus ongelmaperustaisessa oppimisessä on, että oppijat eivät ole siir-

tymässä valmiiseen maailmaan, vaan ratkovat tiedon avulla ongelmia. Oppijan ongelmanratkaisutaidot kantavat tulevaisuuden työelämään ja työelämässä.

PBL:ssä oppija nähdään aktiivisena ja itseohjautuvana tiedonkäsittelijänä ja tiedonkäyttäjänä sekä oman oppimisensa arvioijana (Dolmans, deGrave, Wolfhagen & van der Vleuten 2005, 733) eikä perinteisen näkemyksen mukaan passiivisena tiedon vastaanottajana (Lonka & Peganus 2004, 238). Oppiminen on nähtävissä yksilöllisen prosessin rinnalla myös kollaboratiivisena, yhteisöllisenä ja organisationaalisen prosessina (vrt. Järvinen, Koivisto & Poikela 2002; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003; Tynjälä 2004). Barrows (1985) korostaa, että ongelmaperustainen oppiminen on strategia, joka pohjaa pienryhmätyöskentelyyn ja tutorin tukeen ryhmän toiminnassa. Ongelmaperustaisessa oppimisessa oppiminen perustuu yhteistoiminnalliseen, ohjattuun tiedon prosessointiin tutoriaaleissa ja yksin tai pienryhmässä tapahtuvaan itsenäisen tiedonhankintaan tutoriaalien välillä. Arviointi kuuluu jokaiseen tutoriaaliin; se miten ryhmässä reflektoidaan, annetaan palautetta ja yhdessä arvioidaan, vaikuttaa ratkaisevasti ongelmaperustaisen pedagogiikan onnistumisessa. Ongelmaperustaisen oppimisen avulla pyritään johdonmukaisesti luomaan perusta elinikäisen oppimisen taidoille (Boud & Feletti 1997, 15; Poikela & Poikela 2005, 20). Ongelmaperustainen opetussuunnitelma tarjoaa oppijalle tieto- ja oppimisympäristön ja opettajalle oppimisen ohjaamiseen ja osaamisen tuottamiseen käytettävän työkalun, jonka käyttäminen vaatii kollegiaalista yhteistyötä (Poikela & Poikela 2005, 28).

2.2 Ongelmaperustaisen pedagogiikan oppimisenäkemys

Ongelmaperustaisen oppimisen oppimisteoreettinen tausta pohjautuu kognitiiviseen, kokemukselliseen, kontekstuaaliseen ja konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen (Boud & Feletti 1997, 39; Poikela, S. 2003, 29; Alanko-Turunen 2005, 58–63; Poikela & Nummenmaa 2006, 65). Kognitivistinen orientaatio painottaa oppijan sisäisiä henkisiä prosesseja oppimisprosessissa kuten oivallusta, informaation prosessointia, muistia ja havaitsemista. Oppiminen nähdään ajattelun strategioiden luomisena. Kognitivistinen orientaatio korostaa kriittistä ajattelua,

jota käytetään työkaluna myös ongelmanratkaisutilanteissa. Humanistinen orientaatio puolestaan tuo PBL:ään inhimillisyyden, henkisen potentiaalin, emootioiden ja situationaalisuuden korostamisen; oppiminen on muutakin kuin kognitiivisia prosesseja, oppimiseen liittyy motivaatio, vapaa tahto ja vastuu. Autonomia ja itseohjautuvuus nousevat kasvatuksen tavoitteeksi vahvasti humanistisesta orientaatiosta. Sosiokulttuurinen orientaatio korostaa ihmisten välistä vuorovaikutusta ja oppimisen kontekstia, sosiaalista ympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppija rakentaa itse oman tietopohjansa kokemuksiin perustuen. Oppiminen nähdään prosessina, jossa yksilö luo uusia merkityksiä sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Ruohotie 2000, 110–125.)

Rauste-von Wright, von Wright & Soini (2003, 162–175) valottavat konstruktivistisen oppimiskäsityksen ydintä seuraavasti:

1. Uutta tietoa omaksutaan käyttämällä aiemmin opittua. Opetuksen lähtökohdaksi tulisi aina olla oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä; sen varassa oppija konstruoi opetuksen sisällöt.
2. Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta; oppijan toimintaan vaikuttaa hänen oma näkemyksensä omasta roolistaan oppimisprosessissa. Katsooko oppija esimerkiksi olevansa vastuussa omasta oppimistoiminnastaan vai odottaako hän opettajan ohjaavan häntä. Toimintaa ohjaa sen tavoite, ja tavoitetta ohjaavat oppimisen kriteerit, mutta oppimista säätelee se, mitä oppija tekee.
3. Ymmärtämisen painottaminen edistää mielekästä tiedon konstruointia; oppijan tulisi tiedostaa, mitä hän kulloinkin opittavasta asiasta jo ymmärtää ja osaa ja mitä ei ymmärrä eikä osaa. Näin hän osaa suunnata tiedonhakuja ja relevanttien kysymysten esittämistä.
4. Sama asia voidaan tulkita tai käsittää monella eri tavalla. Käsitteiden merkitykset muuttuvat oppimisen välityksellä; olennainen oppimisen kohde on opittavan alan keskeisten käsitteiden ymmärtäminen.
5. Oppiminen on myös aina kontekstisidonnaista. Opitun siirtäminen uusiin tilanteisiin riippuu tietojen ja taitojen organisaatiosta.
6. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa; vuorovaikutusprosessissa on mahdollista reflektoida omia ajatuksiaan itsekseen kuin myös muiden kanssa. Tilanteessa, jossa kukin ryhmäläinen perustelee omia käsityk-

siään ja ratkaisujaan, voidaan oppia muilta ja voidaan kyseenalaistaa omia ajatteluprosesseja, ennakko-oletuksia ja itsestäänselvyksiä.

7. Tavoitteellinen oppiminen on taito, jota voi oppia.

8. Oppimista voidaan myös evaluoida monin kriteerein ja monipuolisesti.

9. Opetussuunnitelmien tulisi olla joustavia.

(Rauste-von Wright ym. 2003, 162–175.) Kyseisiä Rauste-von Wrightin ym. tuomia konstruktivistisen oppimiskäsityksen ydinkohtia sovelletaan ongelmaperustaisessa oppimisessa. Ruohotien (2000, 124) mukaan konstruktivistinen orientaatio korostaa kokemuksellista oppimista, itseohjautuvaa oppimista, merkitysperspektiivien muuttumista ja reflektion roolia oppimisessa.

Ongelmaperustaisen oppimisen mukaan oppija nähdään kypsänä, vastuuntuntoisena ja tietoa etsivänä aikuisena, joka sitoutuu opiskelemaan itseohjautuvasti. Oppiminen ymmärretään aktiivisena tiedonkäsittelyprosessina, jossa keskeistä on oppijan kokemus ja sen aktiivinen käsittely. Oppiminen edellyttää, että oppimisympäristö on järjestetty oppijakeskeiseksi ja ongelmaperustaiseksi. PBL:n ydinajatus on, että oppimista tapahtuu aina, kun aktiiviset ja itsenäiset oppijat ratkaisevat yhdessä ongelmia, tarkastelevat oman ajattelunsa ja toimintansa taustoja ja pohtivat ilmiötä kuvaavia teoreettisia selityksiä ja näin konstruivat henkilökohtaista tietoa ja ymmärtämystään. (Boud & Feletti 1997, 39; Poikela, S. 2003, 29; Lähteenmäki 2006, 27.) PBL:n mukaisesti tehokkaan oppimisen keskeisiä elementtejä ovat esimerkiksi ymmärtäminen, kokonaisuuksien hahmottaminen ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen. Oleellista on opittavan asian kytkeminen oppijan aiempaan tietoperustaan. Kyseisiä elementtejä oppimisessa yhdistää reflektio, jolla tarkoitetaan oman toiminnan kriittistä tarkastelua, kehittämistä ja arviointia (Järvinen 1989,12).

Mezirovin (1991) mukaan **reflektiivisyys** on oppimisen edellytys. Reflektiota tapahtuu silloin kun toimintaan, oppimiseen tai tiedon tuottamiseen liittyy aktiivista havainnointia, ajattelua ja perusteiden selventämistä(vrt. Kolb 1984; Boud 1988). Kolbin (1984) mukaan reflektiivinen tarkastelu merkitsee huolellista pohdintaa ja kuvausta, jonka tavoitteena on tilanteiden ja niiden merkitysten ymmärtäminen. Mezirovin (1991) mukaan reflektio kohdistuu opittaviin sisältöihin ja toimintaprosesseihin sekä toiminnan taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin. Si-

sällön reflektointi on omien havaintojen, tunteiden, ajatusten ja tekojen pohdintaa. Prosessin reflektointi on ongelmien ratkaisuun käytettyjen strategioiden pohdintaa, kuinka tehokkaita ne ovat. Perusteiden reflektointi on omille kokemuksille annettujen merkitysten tiedostamista ja kriittistä arviointia, miksi toimin, ajattelen tai tunnen tietyllä tavalla ja miten voin tulla tietoisiksi oman ajatteluni ehdoista. Kriittinen reflektio johtaa vaikuttavimmillaan omien kokemusten tulkinnan muutokseen. Reflektiivisestä oppimisesta tulee uudistavaa, kun aiemmin opittujen, jo vakiintuneiden ja tavanomaisiksi muodostuneiden ennako-oletusten pätevyyttä kyseenalaistetaan ja omia merkitysskeemoja tarkastetaan tuottaen uusia tai muunnettuja merkityksiä. Reflektio toimii tällöin uuden ymmärryksen ja tiedon tulkinnan välineenä. Jos reflektio kohdistuu koko ajattelun perusteisiin, voi tapahtua koko yksilön merkitysperspektiivin muutos. (Mezirov 1991, 104–111.)

Schön (1987) puolestaan jakaa reflektion toiminnan aikana (reflection in-action) tapahtuvaksi, jolloin pohditaan sitä, mitä kulloinkin ollaan tekemässä ja toiminnan jälkeen tapahtuvaksi (reflection on-action) reflektioksi. Reflektointia tapahtuu myös toimintaan valmistautumisen aikana (reflection for action, Boud 1988). Reflektio on kokemusten havainnointia ja pohdintaa, jota tutorryhmän jäsen voi tehdä joko yksin tai muiden ryhmänjäsenten ja tutorin kanssa. Reflektio on tärkeä työväline omaa oppimista, sen ohjaamista sekä tutorryhmän toimintaa analysoitaessa ja arvioitaessa. Reflektio mahdollistaa oman toiminnan suuntaamisen tarkoituksellisella tavalla. Ongelmaperustaisessa oppimisessä oppijan reflektointitaidot nousevat keskeiseen osaan. Tutorin ja ryhmän muiden opiskelijoiden antamalla palautteella on suuri merkitys oppijan reflektointitaitojen kehittämisessä.

Kuten edellä on tullut esille, ongelmaperustaisessa oppimisessä korostetaan opiskelijan autonomisuutta, itseohjautuvuutta ja reflektiivisyyttä (Boud 1988; Poikela & Nummenmaa 2002, 35; Poikela, S. 2003, 46). Nyt on huomattava, että kyseiset valmiudet eivät luontaisesti ole kaikilla opiskelijoilla valmiina. Opiskelijan aikaisemmalla oppimishistorialla on suuri merkitys siihen, kuinka autonominen, itseohjautuva ja refleктоiva hän on, joten kyseisten valmiuksien kehittämistä tulee tukea ja harjoittaa systemaattisesti koko opiskelujen ajan.

Boud (1988) ja Silen (2000) näkevät autonomian itseohjautuvuuden yläkäsitteenä. Autonomia voidaan nähdä kasvatuksen tavoitteena olevan yksilöllisen toiminnan ideaalina. Tutor pyrkii toiminnallaan ohjaamaan opiskelijoita autonomian saavuttamiseksi. Oppimistilanteissa tavoitteena on kannustaa oppijan itsenäisyyttä ja vastuuta omasta opiskelustaan. Myös yhteisöllisyys nousee oleelliseksi osaksi oppimista ongelmaperustaisen oppimisen kontekstissa. Yhteisöllisyyteen liittyy kyky dialogiin tutorin ja ryhmän opiskelijoiden kanssa ja toisten opiskelijoiden tiedostamiseen oppimisresurssina. Tieto rakentuu, kun yksilöt osallistuvat yhteisiin ongelmiin ja tehtäviin ja keskustelevat yhdessä niistä. (Boud 1988; Poikela & Nummenmaa 2002, 35; Poikela, S. 2003, 48–49.) Ruohotie (2000, 119) korostaa, että merkityksen määrittely on dialogiin perustuva prosessi. Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan opetussuunnitelmissa tulisi korostua keskustelut, yhteistoiminta ja yhteisten merkitysten hakeminen. Hyvää oppimista tapahtuu silloin, kun oppija saadaan käyttämään mahdollisimman monipuolisesti aikaisempaa tietorakennettaan (Leino & Leino 1997, 45). Kukin opiskelija kehittyy tiiviissä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toimimaan ryhmässä ja tutorin ja muiden opiskelijoiden avustuksella oppii antamaan ja vastaanottamaan palautetta omasta ja ryhmän toiminnasta (Poikela, S. 2003, 57). Palautteella tarkoitetaan tässä työssä arviointitiedon antamista tai saamista.

2.3 Ongelmaperustaisen pedagogiikan tietokäsitys

Perinteisen tietokäsityksen mukaan (esim. Eraut 1994) tieto jaetaan teoreettiseen mitä -tietoon ja käytännölliseen miten -tietoon. Tätä dualistista tietokäsitystä voidaan laajentaa. PBL-opetussuunnitelma voidaan ymmärtää tieto- ja oppimisympäristönä, joka kytkeytyy tiiviisti työelämään. Tiedon prosessointi työyhteisössä on varsin monivivahteinen ilmiö. Esimerkiksi Blackler (1995) on tutkinut työssä oppimista ja tiedon ilmenemismuotojen moninaisuutta työpaikoilla. Hän on tyypitellyt tiedon ilmenemismuodot viiteen eri lajiin seuraavasti:

1. Sisäistetty (embrained knowledge), käsitteellinen tieto on abstraktia tietoa, joka on riippuvainen käsitteellistämisen taidoista ja kognitiivisista kyvyistä ja se ilmenee työyhteisön ihmisissä osaamisena.

2. Kehollistettu (embodied knowledge), toiminnallinen tieto on toimintaorientoitunutta ja se ilmenee kehollisena taitamisena. Se on vain osaksi eksplisiittistä, sitä kutsutaan ”tietää kuinka”-tiedoksi.

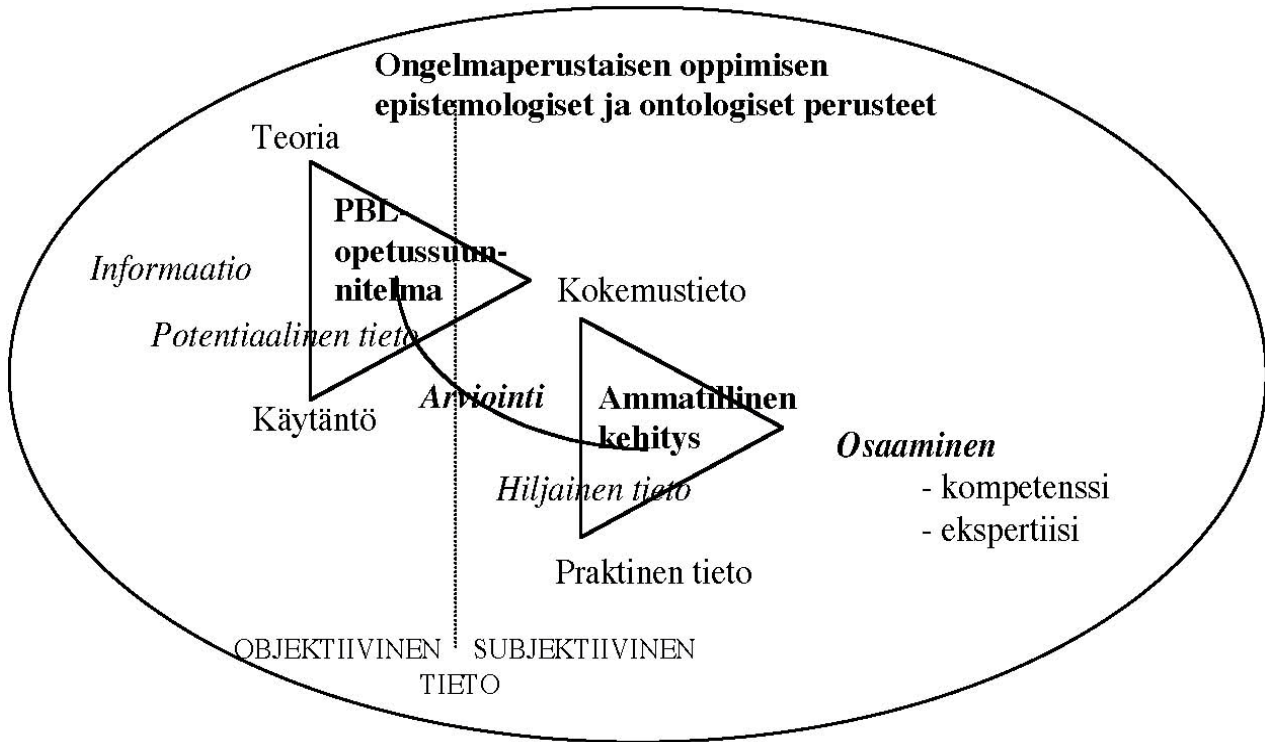
3. Kulttuurinen (encultured knowledge) tieto on työpaikalla kollektiivisesti olemassa olevaa tietoa ja sen tuottamista yhteisöllisesti, esimerkiksi erilaisissa työryhmissä. Kulttuurinen ymmärrys riippuu myös kielestä ja on sosiaalisesti konstruoitua. Kulttuurisen tiedon täsmällinen kuvaus voi olla hankalaa, se tulee esille esim. tarinoiden ja metaforien avulla.

4. Neljäs tiedonlaji on esineellistetty/ankkuroitu (embedded knowledge) tieto. Esineellistetty tieto on ”kätkettynä” organisaation rutiineissa, merkittävässä suhteista organisaatiossa ja materiaalisissa resursseissa, voidaan puhua sisäänrakennetusta tiedosta. Kyseinen tieto sisältää ymmärryksen organisaation heikkouksista ja vahvuuksista.

5. Viides tiedon laji on kooditettu (encoded knowledge)/symbolinen tieto. Se on tietoa, joka välittyy merkkeinä ja symboleina. Traditionaaliset muodot kooditetusta tiedosta ilmenevät kirjattuina esimerkiksi kirjoissa, ohjekirjoissa tai esimerkiksi sähköisessä muodossa. (Backler 1995, 1023–1026.)

Backlerin tiedon lajien tyypittely tuo esille tiedon kompleksisuuden ja moninaisuuden ja sen, että kaikissa yksilöissä ja työyhteisöissä on tietoa, se ei ole vain joidenkin tietoammattien etuoikeus.

Nonaka ja Takeuchi (1995, 71–73) tarkastelevat organisationaalisen tiedon muodostusta neljän vaiheen avulla: yhteisen tiedon jakamisen (socialization), tiedon näkyväksi tekemisen, ulkoistamisen (externalization), uusien yhdistelmien tuoton (combination) ja sisäistämisen (internalization) avulla. He erottavat tiedon luomisen teoriassaan tiedon epistemologisen ja ontologisen ulottuvuuden. He kuvaavat epistemologisen dimension eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon vaihteluna, jossa eksplisiittisellä tiedolla tarkoitetaan symbolista, havaittavissa olevaa tietoa ja implisiittisellä tiedolla puolestaan tarkoitetaan sanatonta, vaikeasti havaittavaa hiljaista tietoa. Ontologinen dimensio liittyy puolestaan tiedon olemiseen jossakin, jonkun hallussa, jolloin tieto voi olla yksilössä, ryhmässä tai yhteisössä. Hiljainen tieto on luonteeltaan subjektiivista, persoonallista, ryhmäkohtaista tai organisaatiokulttuuriin sidottua osaamista, jolloin hiljaisen



Kuvio 1. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma kontekstuaalisissa yhteyksissään (Kuvio on lähteestä Poikela & Poikela 2005, 10.)

tiedon näkyväksi tekeminen ja jakaminen ovat riippuvaisia siitä, miten yksilö ja ryhmä toimivat. Sosialisointin avulla, esimerkiksi tarjoamalla paikka ja tilaisuus tuoda esille kokemuksia, voidaan hiljaista tietoa avata eksplisiittiseksi tiedoksi. (Nonaka ja Takeuchi 1995, 56–89.) Stähle ja Grönroos (1999) puhuvat myös potentiaalisesta tiedosta, jolla he tarkoittavat ympäristön sisältämää mahdollisuutta oppia. Potentiaalinen tieto on objektiivista, koska se ei ole vielä muuttunut yksilön osaamiseksi. Potentiaalinen tieto on ympäristön sisältämä mahdollisuus ja tavoitteellisen toiminnan kohde.

Poikela ja Poikela (2005) ovat tarkastelleet edellä esitettyjä tiedon epistemologisia ja ontologisia perusteita ongelmaperustaisen oppimisen yhteydessä. He ovat kuvanneet kuviossa 1 ongelmaperustaista opetussuunnitelmaa kontekstuaalisissa yhteyksissään. Osaamisen tuottamisessa tärkeimpinä elementteinä pidetään objektiivisen ja subjektiivisen tiedon, sekä potentiaalisen ja hiljaisen tiedon käsitteitä. Tällöin tieto jakautuu teoreettiseen mitä -tietoon, käytännön mitä -tietoon ja kokemukselliseen miten -tietoon. Kun tietoa paikantava erottelu

tehdään, tiedon ulottuvuudet muodostavat triangelin, jossa kokemustieto on kolmantena ulottuvuutena teoria- ja käytäntötiedon ulottuvuuksien lisäksi. Samalla erottuu se, mikä tiedossa on subjektiivista, yksilön henkilökohtaiseen kokemukseen sisältyvää ja mikä objektiivista, yksilön ulkopuolella olevaa. (Poikela, E. 2003.) Kuviossa vasemmanpuoleinen kolmio kuvaa koulutuksen maailmaa ja oikean puoleinen kolmio työn ja ammatin maailmaa. Opetuksen tehtävä on ohjata opittavien sisältöjen käsittelyä niin, että opiskelija kykenee integroimaan tarvittavaa teoria- ja käytäntötietoa oppimisen prosesseissa, tällöin integroinnin tuloksena syntyy hyvin pysyvää kokemustietoa. Ongelmaperustaisen opetussuunnitelman tehtävänä on kantaa työn ja ammatin maailmaan asti, jolloin oppiminen jatkuu työssä valmistumisen jälkeenkin ja koulutuksen tuottama noviiisi ammatin harjoittaja jatkaa oppimista yhteistyössä työyhteisönsä kanssa asiantuntijan pätevyyden saavuttamiseen asti ja asiantuntijana. Näin ongelmaperustaisella oppimisella saavutetaan elinikäisen oppimisen taidot, jotka kantavat pitkälle työelämään ja työelämässä. (Poikela & Poikela 2005, 30–31; Poikela, E. 2006, 26–29.) Kyseinen Poikeloiden esittämä tietokäsitys ilmentää myös tämän tutkimuksen tietokäsitystä.

2.4 Ongelmaperustainen opetussuunnitelma tieto- ja oppimisympäristönä

Opetussuunnitelmatyöskentely voidaan organisoida hyvin eri tavoin riippuen opiskelualasta, yhteisöstä ja opiskeltavista sisällöistä. Savin-Baden ja Howell Major (2004) tuovat esille useita erilaisia tapoja mallintaa ongelmaperustaista oppimista. Ensinnäkin he tuovat esille mikrotason sovelluksia, joissa PBL:n alkeita istutetaan perinteisen opetussuunnitelman joukkoon yksittäisen opettajan yksittäiselle opintojaksolle opintovuoden aikana. Tällöin vain tietyt moduulit toteutetaan PBL:llä koko koulutuksen aikana, muuten opetus on perinteistä opetusta. Rinnakkaismalleissa puolestaan noudatetaan rinnan luentoihin perustuvaa opetusta ja osin PBL:n ideoita noudattelevaa ryhmätyöskentelyä. Opetusta voidaan myös toteuttaa aluksi ensimmäisenä opintovuotena perinteisen ainejaon mukaisesti opettajajohtoisesti ja vasta sen jälkeen siirtyä ongelmaperustaiseen opetussuunnitelmaan. Integroidussa opetussuunnitelmassa puolestaan PBL:ää sovelletaan koko opetussuunnitelman mitassa koko koulutuksen ajan. Tällöin pe-

rintainen oppiainejakoisuus korvataan uudella rakenteella, joka on muodostettu alakohtaisista työelämän ydinosaamistarpeista rakennetuista teemakokonaisuuksista. Eri oppiaineiden tietoinesta yhdistetään teemakokonaisuutta palvelevaksi. Oppimista virittävät ongelmat rakennetaan alan työelämän tilanteita vastaaviksi ja linkitetään toisiinsa. Poikkitieteellisyys on tällöin oleellinen periaate opetussuunnitelmassa. Tällainen makrotason PBL-opetussuunnitelma on strategia, joka uudistaa koko opetussuunnitelman. (Savin-Baden & Howell Major 2004, 35–45.) PIRAMKISSA hoitotyön koulutusohjelmassa PBL:ää sovelletaan integroidusti koko opetussuunnitelman mitassa. Tässä työssä esittelen ongelmaperustaisen oppimisen organisointia pääsääntöisesti niin, kuin se on toteutettu PIRAMKISSA terveysalalla.

Poikela & Poikela (2005, 40) korostavat, että PBL-opetussuunnitelmalla kyetään tuottamaan sekä ammattialan vaatima toiminnallinen ydinosaaminen että ammatin perusosaaminen, sisällöllinen ammatinhallinta tarpeellisen tieto- ja taitoineksen avulla. Opiskelijat tavoittavat ammatin vaatiman noviisiosaamisen samalla, kun he oppivat oppimaan, hankkimaan ja käyttämään tietoa, ymmärtämään monimutkaisia vuorovaikutussuhteita ja ratkaisemaan sekä yksin että ryhmässä ongelmia. Samalla luodaan perustaa työssä tarvittavalle erityisosaamiselle. (Poikela & Poikela 2005, 40.) Ongelmaperustaisessa oppimisessä onkin enemmän kyse oppimisesta, sen ohjaamisesta ja oppimaan oppimisesta kuin opetuksesta (Boud & Feletti 1997; Poikela & Poikela 2006, 75).

Opiskelijat integroivat ongelmien ratkaisemisessa tarvittavaa tietoa tutoropettajien ohjaamisessa tutoriaaleissa valmistautuen opiskelun sisältämään ohjattuun harjoitteluun ja edelleen työelämään siirtymiseen. Ongelmien parissa työskentely antaa opiskelijoille mahdollisuuden itse tunnistaa ja etsiä tietoa, joka heidän täytyy omaksua voidakseen rakentaa siltaa teorian ja alan todellisuuden välille. Tieto toimii ongelmaperustaisessa oppimisessä havainnoinnin, analysoinnin, integroinnin ja synteiesien tekemisen kohteena ja välineenä, eikä pelkästään muistamisen kohteena. Oppimistehtävien käsittelystä alkava tutorryhmän yhteinen tiedon rakentaminen on olennainen tekijä tieteellisen ja moniammatillisen osaamisen tuottamisessa. Opiskelijan yksilöllinen oppiminen (itsenäisen tiedonhankinnan aikana) ja yhteinen oppiminen (tiedon konstruointivaiheessa) tutori-

aalissa ovat erillisiä prosesseja, joiden yhteisvaikutuksena tuotetaan syvällistä oppimista osaamisen kehittymistä varten. (Poikela & Poikela 2005, 33–34, Alanko-Turunen 2005, 71–74.)

PBL-opetussuunnitelma on rakennettu PIRAMKISSA niin, että se jaksottuu hoitotyön ammatillisesta käytännöstä nousevien tärkeiden teema-alueiden mukaisesti. Teemajaksojen pituudet vaihtelevat viidestä jopa viiteentoista viikkoon. Jokaisen jakson teemaan integroituu kiinteästi useita aiheita ja eri tieteenaloja, teemat ovat siten luonteeltaan kompleksisia ja poikkitieteellisiä. Tutorryhmässä työskentely on keskeisin työmuoto ongelmaperustaisessa oppimisessa, sitä ja tutorryhmätoiminnan aktivoimaa itsenäistä tiedonhakua, tuetaan erilaisilla opetusmenetelmällisillä ratkaisuilla kuten aiheeseen liittyvillä asiantuntijaluennoilla, opintokäynneillä, oppilaitoksessa järjestettävillä ammatillisten taitojen harjoittelunneilla ja ammattitaitoa edistävällä harjoittelulla eri harjoittelupaikoissa.

Opiskelijat jaetaan tutorryhmätyöskentelyä varten pääsääntöisesti 8-12 opiskelijan ryhmiin. Yksi tutorryhmä työskentelee yleensä samassa kokoonpanossa vähintään yhden opintojakson ajan, usein pidempäänkin, esimerkiksi koko lukukauden ajan. Kutakin tutorryhmää ohjaa nimetty ammattikorkeakoulun opettaja eli tutor. Ryhmän tutor voi vaihtua opintojaksoittain tai seurata ryhmää ja sen kehittymistä pitkiäkin aikoja. Tutoriaaleja järjestetään pääsääntöisesti kerran viikossa. Yksi tutoriaalikonaisuus rakentuu kahdesta tutorryhmän istunnosta, aloitus- ja purkututoriaalista, ja niiden väliin jäävästä tiedonhankinnan vaiheesta.

Teeman käsittely lähtee liikkeelle aina aloitustutoriaalista, ennekuin sitä lähdetään opiskelemaan esimerkiksi asiantuntijaluennoilla tai harjoitustunneilla. Tutoriaalissa teeman käsittely alkaa tutoropettajan tukemana yhdestä oppimista viritävästä lähtökohdasta. Lähtökohta, käsiteltävä ongelma, on ongelmaperustaisen oppimisen ydin. Teeman käsittely etenee lähtökohdan herättämien oppimistarpeiden pohtimisen kautta oppimistehtävän valintaan ja itsenäisen opiskelun vaiheeseen. Itsenäisen opiskelun vaihe voi kestää muutamasta päivästä viikkoon. Itsenäisen opiskelun vaiheessa opiskelijat keräävät monin eri tavoin op-

pimistehtävään liittyvää tietoa. Itsenäinen opiskelu ei tarkoita pelkästään yksin tapahtuvaa tiedon hankintaa, vaan tutorryhmäläiset voivat hankkia tietoa yhdessä. Pyrkimyksenä on, että opiskelijat oppivat hakemaan monipuolisesti tietoa ja kasvavat vastuullisiksi omasta oppimisestaan. Opiskelijat voivat käyttää eri asiantuntijaopettajien luentoja hyväkseen aiheen käsittelyssä. Ryhmä keskittyy yhden oppimistehtävän käsittelyyn kerrallaan.

Purkututoriaalissa teeman käsittely syventyy, kun opiskelijat keskustelevat ja analysoivat oppimistehtävään haettua uutta tietoa ja arvioivat oppimaansa. Tavoitteena on selkiyttää oppimista ja arvioida sitä suhteessa alkutilanteeseen. Tutoriaali toimii oppimistehtävän ratkaisemiseksi eri tavoin hankitun tiedon rakennustyömaana, jossa opiskelijat prosessoivat, jäsentävät ja käsitteellistävät hankkimaansa tietoa. Ryhmässä on erilaisia oppijoita ja kukin oppija tuo oman panoksensa istuntoon. Opiskelijat tekevät toisilleen kysymyksiä ja tarjoavat selityksiä ja siten testaavat omaa ymmärrystään asiasta. Ryhmä käyttää lähteinään tieteellisiä artikkeleita ja kirjoja ja pohtii lähteissä esiintyviä eroja ja epäselvyyksiä. Näin opiskelijat pystyvät kirkastamaan heille epäselviä asioita ja pystyvät sitomaan uuden aineksen vanhaan tietoperustaansa. Tässä tulee esille ongelmaperustaisen oppimisen etu tavanomaiseen luentoan nähden, tutoriaalissa ryhmä on aktiivisesti mukana ja luo tutoriaalikeskustelussa yhteistä synteisiä opitusta. Oppimista virittävät lähtökohdat nostetaan esiin oman ammattialan ja työelämän keskeisistä osaamistarpeista. Oppimisessa joudutaan siten jatkuvasti teoreettisen ja käytännöllisen aineksen integroimiseen. Koska ammatillisesta käytännöstä nousevat lähtökohdat ovat kompleksisia, on PBL:ssä oleellista yhdistellä eri tieteenaloilta saatavaa tietoa jatkuvasti siten kuin käsiteltävät oppimistehtävät sitä vaativat. (vrt. Boud & Feletti 1997, 29; Holen 2000, 485; Poikela & Nummenmaa 2002, 38–39; Poikela, S. 2003, 29–31.)

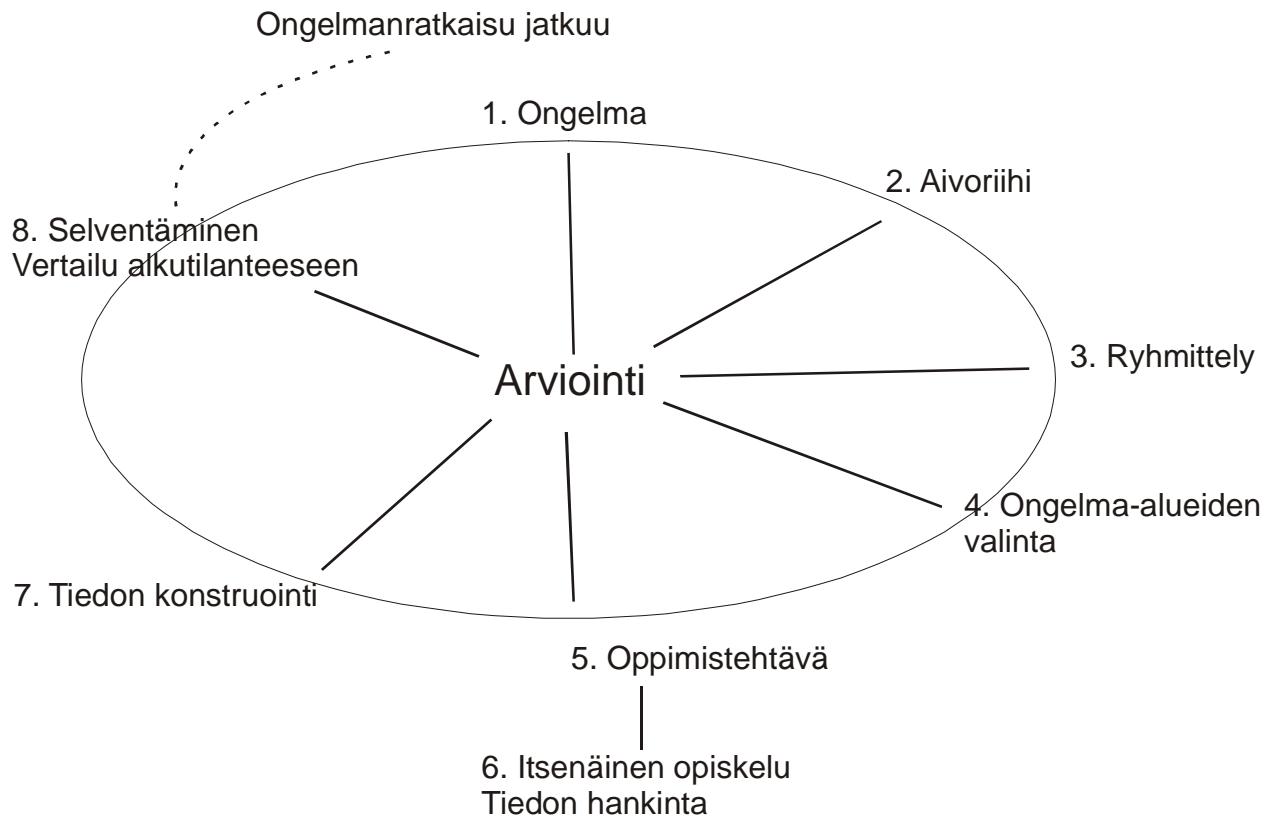
Tutoriaalissa tutor ohjaa ongelmanratkaisuprosessia kysellen, kannustaen ja auttaen, mutta ei tarpeettomasti ryhmän toimintaan puuttuen. Tutorin tehtävä on taata opitun ymmärtäminen ja selkiyttää vaikeita kohtia. Teeman teoreettisen käsittelyn lisäksi tavoitteena on, että ryhmä auttaa huomaamaan erilaisia vaihtoehtoisia lähestymistapoja ja näkökantoja. Tutoriaaliin kuuluu kiinteästi oppimi-

sen ja oppimisprosessin arviointi niin yksilön kuin ryhmänkin tasolla. (Ks. esim. Poikela, E. 2001, 114–116, Poikela, S. 2003, 30–31.)

Opiskelijoilla on tutoriaalissa erilaisia rooleja. Yksi ryhmän jäsen toimii vuorolleen puheenjohtajan, yksi sihteerin ja yksi tarkkailijan roolissa. Kukin rooli säilyy yleensä yhden aloitus- ja purkututoriaalin ajan samana. Puheenjohtajan roolissa olevan opiskelijan tehtävänä on johtaa istunnon etenemistä, esittää kysymyksiä ja mahdollistaa kaikkien ryhmän jäsenten osallistumisen keskusteluun. Hän myös tekee yhteenvetoja ja pitää huolta syklin vaiheiden toteutumisesta ja aikataulusta. Sihteerin roolissa oleva opiskelija toimii kirjuriina tehden pöytäkirjan ryhmän työskentelystä ja käsitellyistä ydinsisällöistä. Tarkkailijan roolissa oleva opiskelija toimii tutoriaalinen arvioijana. Lisäksi voidaan käyttää tilannekohtaisesti erilaisia muita rooleja tutorryhmän toiminnan tehostamiseksi. (Ks. Portimojärvi & Donnelly 2006, 29.) Tässä työssä tarkoitan puheenjohtajalla, sihteerillä ja tarkkailijalla kuhunkin kyseiseen rooliin valittua tutoriaalissa toimivaa tutorryhmänopiskelijaa.

2.5 Ongelmaperustaisen oppimisen syklimalli

Ongelmaperustaista oppimisen prosessia kuvataan useasti erilaisten vaihe-, askel-, ja syklimallien avulla (esim. Woods 1994, Schmidt 1983). Osa kyseisistä malleista painottaa erityisesti ongelmanratkaisun prosessin kuvausta ja osa puolestaan toimii laajempaan strategiamallina työskentelyyn. Oppimisen kokemuksellisuutta korostavat mallit painottavat oppimisen prosessiluonteisuutta, ongelmanratkaisun jatkuvuutta ja jatkuvan arvioinnin merkitystä. Näissä malleissa sekä oppimis- että ongelmanratkaisuprosessi on kuvattu syklisessä muodossa. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli toimii näiden mallien taustateorian. (Boud & Feletti 1997, 271; Poikela, S. 2003, 142–144.) PIRAMKIN terveysalalla on mallinnettu ongelmaperustaista oppimista alusta asti Linköpingin yliopistossa kehitetyn 8-vaiheisen skenaariosyklin mukaisesti. Kuvaan seuraavaksi tarkemmin kyseisen syklimallin(ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Ongelmanratkaisun vaiheet - syklimalli (Kuvio on mukaelma lähteestä Poikela, S. 2003, 144.)

Skenaariosykli koostuu kahdeksasta vaiheesta: ongelman asettamisesta eli lähtökohdan tulkinnasta ja ymmärtämisestä, aivoriihi- eli ideoiden tuottamisvaiheesta, ryhmittely- eli ideoiden jäsentelyvaiheesta, tehtäväalueiden valinta- ja muotoiluvaiheesta, oppimistehtävän valinnasta, tietojen hankintavaiheesta, uuden tiedon konstruointivaiheesta ja tiedon selventämisen vaiheesta. Arviointi kuuluu kiinteästi jokaiseen vaiheeseen.

Syklin lähtökohdaksi on ongelma, joka voi mahdollistaa ongelmanratkaisun jatkumisen ja oppimistehtävien asettamisen useammankin kuin yhden oppimissyklin ajaksi. Oppimisen lähtökohdasta käytetään monta nimeä. Kirjallisuudessa siitä näkyy käytettävien esimerkiksi käsitteitä ongelma (mm. Poikela & Nummenmaa 2002, 40; Poikela, S. 2003, 26), ongelmaskenaario (mm. Poikela, 1998, 77), skenaario, lähtökohda (mm. Silen 2000, 36; Leppänen & Vähämaa 2006, 160) ja oppimisheräte (Perttilä 2004, 28). Käytän tässä työssä selvyuden

vuoksi oppimisen lähtötilanteesta nimeä lähtökohta. Pääsääntöisesti aloitustutoriaalissa toteutetaan syklisiä vaiheita 1–5 ja purkututoriaalissa vaiheet 7–8. Yksi tutoriaali kestää yleensä kaksi tuntia. Aloitustutoriaalissa pääasiallisena tavoitteena on käsiteltävän asiaan liittyvän jo omaksutun tiedon muistiin palauttaminen ja jäsentäminen ja se päättyy oppimistehtävän asettamiseen. Tutoriaalipurussa puolestaan analysoidaan ja tehdään synteesiä itsenäisen opiskelun vaiheessa oppimistehtävästä opituista asioista.

Syklin ensimmäinen vaihe alkaa, kun opiskelijat saavat opintokokonaisuuden tavoitteisiin tähtäävän lähtökohdan tutorilta tai he ovat laatineet sen itse ryhmänä edellisen tutoristunnon päätteeksi. Lähtökohta tulee kohdata ilman etukäteisvalmistelua ja se tulee esittää samassa muodossa kuin se ilmenisi todellisessa käytännön tilanteessa (Barrows & Tamblyn 1980, 191). Dolmansin, Wolfhagenin, van der Vleutenin & Wijnen (2001, 885) korostavat, että lähtökohta on rakennettava riittävän kompleksiseksi, jotta se innostaa opiskelijoita tehtävän ratkaisuun. Oppimisen tavoitteet ja tarkoitus vaikuttavat siihen, kuinka avoimeksi oppimisen virittävä lähtökohta suunnitellaan. Lähtökohdat vaativat aina huolellista suunnittelua. Leppäsen & Vähämaan (2006, 177) tutkimuksen mukaan tärkeimmäksi opiskelijan motivaatiota ja oppimista palvelevaksi ongelmaksi nousi ammattikäytäntöön tiukasti ankkuroituva kontekstisidonnainen potilastapaus. Lähtökohdan on siis tarkoitus toimia oppimisen stimuloijana. Tässä syklin ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat pyrkivät ryhmässä keskustelemalla, ihmettelemällä ja kysymällä yhteisymmärrykseen selvitetävästä lähtökohdasta, sen perspektiivistä ja siihen liittyvistä käsitteistä ennen kuin siirtyvät seuraavaan vaiheeseen. Keskeistä on ymmärtää ongelman luonne, laatu ja tehtävä (Valtinen 2005, 211).

Syklin toisessa vaiheessa on tarkoitus saada esiin, näkyväksi, opiskelijoiden aikaisempi aihetietämys käsiteltävästä aiheesta tuottamalla aivoriihessä vapaasti assosioituneita lähtökohtaan liittyviä ideoita ja avainsanoja. Näin opiskelijoita ohjataan käsittelemään ja prosessoimaan aiempia kokemuksiaan käsiteltävästä asiasta, jotka ovat merkityksellisiä lähtökohdan ja sen selventämisen

kannalta. Boud (1988, 16) korostaa, että opiskelijoiden oman kokemuserustan tunnistaminen on ensiarvoisen tärkeää ongelmaperustaisessa oppimisessa. (Ks. Poikela 2002, 110–113; Poikela, S. 2003, 143–144; Poikela & Poikela 2005, 36–37; Sormunen & Poikela 2008, 17.) **Syklin kolmannessa vaiheessa** aivoriivessä tuotetut avainsanat ryhmitellään loogisesti yhteenkuuluviksi pääryhmiksi erottelemalla erilaiset ja yhdistämällä samanlaiset käsitteiden merkitykset. Asioiden välisiä yhteyksiä tarkastellaan kriittisesti perustellen ja lopuksi asiansanojen muodostamat ryhmät nimetään kuvaavasti. **Syklin neljännessä vaiheessa** merkityksistä neuvottelu syvenee, opiskelijat valitsevat neuvotellen nimetyistä ryhmistä oppimisen kannalta tärkeimmät ja ajankohtaisimmat aihealueet. **Viidennessä vaiheessa** ryhmä määrittelee opintojakson tavoitteisiin tähtäävän oppimistehtävän tai oppimistehtävät. Tässä vaiheessa opiskelijat pohtivat tietämyksessään olevia aukkoja ja epäselviä asioita, jotka auttavat oppimistehtävän muotoilussa. Hyvin laadittu oppimistehtävä on sellainen, että se edellyttää opiskelijalta päättelyä ja tiedonsoveltamista. Oppimistehtävän muotoiluun on syytä pysähtyä myös siksi, että Barrowsin & Tamblyn (1985, 79) mukaan opiskelijan ongelmaratkaisukyvyt voivat kehittyä vain, jos tehtävien muotoilu jättää riittävästi tilaa opiskelijan vapaalle kyselylle ja tiedon käsittelylle. Oppimistehtävän laajuutta tulisi myös etukäteen pohtia, jotta se olisi realistisesti mitoitettu suhteessa käytössä olevaan aikaan. On tärkeää, että valittavasta oppimistehtävästä päätetään ryhmänä, jolloin jokainen ryhmän jäsen sitoutuu asetetun oppimistehtävän tekemiseen. Ryhmänjäsenten tulisi olla yksimielisiä myös aiheen rajauksesta. Ensimmäisen tutoristunnon lopuksi arvioidaan ryhmän senkertaista toimintaa ja arvioinnin loputtua siirrytään itsenäisen työn vaiheeseen. (Ks. Poikela 2002, 110–113; Poikela, S. 2003, 143–144; Poikela & Poikela 2005, 35–37.)

Syklin kuudes vaihe on itsenäisen opiskelun vaihe, joka sisältää valitun oppimistehtävään liittyvien asioiden itsenäisen tiedonhaun ja sen opiskelun. Tietoa pyritään hankkimaan monista eri lähteistä, kuten kirjastoista, luennoilta, harjoitustunneilta, ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta, asiantuntijoilta, tietoverkoista ja mediasta. Tätä itsenäisen opiskelun vaihetta opiskelijat voivat työstiä yksin tai pienryhmässä. Tavoiteltava tilanne on, että kukin ryhmänjäsen antaa

lupauksen oman panoksen tuomisesta yhteisen tiedon rakentamiseen. Varsinkin opiskelujen alussa opiskelijoiden tiedonhankintataidot voivat olla puutteelliset ja siksi tutoriaalissa on syytä etukäteen keskustella siitä, mistä olennaisin tieto löytyy ja mitkä ovat aihealuetta koskevia tärkeimpiä tietolähteitä. (Ks. Poikela 2002, 110–113; Poikela, S. 2003, 143–144; Poikela & Poikela 2005, 35–37.)

Syklin **seitsemännessä vaiheessa** kokoonnutaan takaisin tutoriaaliin käsittelemään itsenäisen opiskelun ja tiedon hankinnan avulla saavutetun tiedon liittämistä ongelmatilanteeseen. Tällöin testataan miten hyvin itsenäinen opiskelu on kultakin ryhmän jäseneltä onnistunut ja mitä aiheesta on tähän mennessä opittu. Kaiken ryhmän yksittäisten jäsenten hallussa olevan tiedon saaminen yhteiseen käyttöön ja yhteisen keskustelun kohteeksi on ongelmaperustaisen oppimisen tiedonrakennuksen ja oppimisen kannalta olennaisen tärkeää. Henkilökohtainen tietoperusta määrittää, mitä tietoa opiskelija pystyy jakamaan muiden kanssa sekä vaikuttaa siihen, miten hän tulkitsee muiden esiintuoman tiedon. Ryhmässä siis keskustellaan, analysoidaan tietoa ja selvennetään epäselviä asioita ja pohditaan yhteisesti oppimistehtävään etsittyjä ratkaisuja ja pyritään synteisiin, ryhmän yhteisen tietoperustan luomiseen. Aktiivinen ryhmä voi jo syklin kuudennessa vaiheessa pyrkiä opintopiiri- tai verkkotyöskentelyllä luomaan tutoriaalia edeltävää yhteistä tietoperustaa aiheesta, jolloin syklin seitsemännessä vaiheessa voidaan päästä keskustelussa syvemmälle. Seitsemäs vaihe on vaativa, siinä tulevat esille opiskelijoiden opiskelutaitojen mahdolliset puutteet. Se, kuinka hyvin ryhmä onnistuu tehtävässään ratkaista yhteisesti määritelty ongelma tai saavuttaa asetettu oppimistavoite, riippuu siitä, kuinka hyvin ryhmä onnistuu luomaan yhteisen perustan. Ryhmän vuorovaikutuksen laatu voi edistää tai estää ryhmän jäsenten informaation jäsennystä ja informaation merkityksentämistä. (Ks. Poikela 2003, 143–144; Poikela & Poikela 2005, 35–38; Portimojärvi, Kärnä & Vuokoski 2008, 118–120.)

Kahdeksannessa vaiheessa verrataan opittua sekä oppimistehtävään että oppijakson tavoitteisiin, jolloin kuva ongelmaratkaisun ja oppimisen etenemises-

tä selkiytyy. Ryhmän yhteisen tietoperustan muotoutumiseen vaikuttavat yksityisten ryhmän jäsenten tietoperustat, ryhmän piirteet, kommunikaatio informaation prosessoinnissa ja tehtäväympäristön elementit (Kärnä & Kallioniemi 2006, 54–55). Hankitun tiedon yhdistely ja synteessin teko on olennaista ryhmän yhteisen ymmärryksen jatkuvan rakentamisen tavoittelemiseksi. Portimojärvi & Donnelly (2006, 29) korostavat, että tavoitteena on jaettu, paras mahdollinen ymmärrys käsiteltävästä asiasta. Mallin keskiössä on **arviointi**, joka kuuluu syklin jokaiseen vaiheeseen ja on olennainen reflektoinnin väline informaation, tiedon ja merkitysten välisessä muuntelussa. Jokaisen tutoristunnon päätteeksi jäsenet arvioivat sekä ryhmän toimintaa että oppimisprosessia. Ongelmaskenaarion tehtävä on kantaa ongelmanratkaisua ja arvioinnin tehtävä on kantaa oppimisprosessia. Tutorin tehtävänä on huolehtia, että nämä kaksi perustehtävää kytetään viemään läpi ratkaisemalla niin substanssiin kuin sosiaaliseen kontekstiinkin liittyvät ongelmat. (Ks. Poikela, S. 2003, 143–144; Poikela & Poikela 2005, 35–38; Sormunen & Poikela 2008, 17–19.) Tämän tutkimuksen painopiste on juuri tutoriaalisen arviointivaiheen tarkastelussa.

2.6 Vuorovaikutus ja toimiminen tutorryhmässä

Ryhmästä löytyy monia määritelmiä. Esimerkiksi Nykysuomen sanakirja (1983, 804) määrittelee ryhmän melko pieneksi joukoksi ihmisiä, jotka muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden joidenkin olennaisten yhteisten ominaisuuksien perusteella. Kyseinen ryhmän määritelmä on varsin avoin. Tiiviimpi ja tutoriaalityöskentelyyn sopivampi määritelmä löytyy, kun tarkastellaan tiimin käsitettä ryhmän työskentelyn yhteydessä. Mäenpää (1997, 77) on määritellyt tiimin pieneksi ryhmäksi ihmisiä, jotka yhteisvastuullisesti ja yhteistyössä suorittavat tiettyä työkokonaisuutta tulosten aikaansaamiseksi ja jotka pyrkivät yhteisiin arvopäämääriin ja tavoitteisiin yhteisten pelisääntöjen mukaisesti. Toiset tutkijat eivät näe tiimi ja työryhmä käsitteiden erottelua tarpeellisena, kun taas toiset, esimerkiksi Katzenbach ja Smith (1993), pitävät työryhmää kehityksen alkupisteenä, josta kehityksen myötä muodostuu tiimi. Tässä työssä tarkoitan tutorryhmällä edellisten määritelmien pohjalta tutoropettajan ohjaamaa 8-12 terveystieteiden opiskelijasta muodostuvaa ryhmää, jonka on mahdollista kehittyä toimim-

tansa aikana tiimiksi. Ryhmä noudattaa yhdessä laatimiaan pelisääntöjä omassa toiminnassaan ja pyrkii yhteistyössä hoitotyön ydinsisältöjen oppimiseen valmistuakseen terveysalan ammattilaisiksi. Yksittäisellä ryhmänjäsenellä puolestaan tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tutorryhmään kuuluvaa opiskelijaa, jolla ei ole tutoriaalissa puheenjohtajan, tarkkailijan tai sihteerin erityisroolia.

Holenin (2000) mukaan ryhmätoiminnan päämäärinä on (1) edistää oppimista, (2) kehittää asenteita ja taitoja, jotka kasvattaa itseohjautuvaan ja elinikäiseen oppimiseen, ja (3) kehittää sosiaalisia taitoja, joita edellytetään ammatillisissa vuorovaikutussuhteissa niin potilaiden kuin työtovereidenkin kanssa. Tutoriaalisen diskurssiivinen luonne tarjoaa kontekstin, jossa kaikki nämä kasvatukselliset päämäärät voidaan saavuttaa samanaikaisesti. Kun opiskelija tulee opiskelemaan ammattiin, on hänelle jo muodostunut aikaisempien kokemusten pohjalta tietty tapa opiskella. Aina kyseiset opiskelutaidot eivät tue opiskelijan itseohjautuvuutta ja elinikäistä oppimista. Tutoriaaliryhmässä opiskelija voi tarkkailemalla ja muilta saadun palautteen avulla muuttaa oppimistyyliään itseohjautuvammaksi. (Holen 2000, 485–486.)

PBL edellyttää opiskelijalta toisaalta aktiivista itsenäistä tiedonhankintaa ja opiskelua ja toisaalta ryhmän hyväksikäyttöä oppimisessa. Ryhmä toimii oppimisen resurssina yksittäisen oppijan kannalta katsottuna. Ryhmän resurssina toimiminen perustuu dialogisuuteen ja diskursiivisuuteen. Kaikki keskustelu ei suinkaan ole dialogista. Bakhtin (1986) luonnehtii dialogia yhdessä ajattelemisen ja toimimisen taidoksi. Dialogissa on Burbulesin (1993) mukaan vähintään kaksi sekä puhujana että kuulijana olevaa osallistujaa, jotka toimivat tavoitteellisessa vuoropuhelussa; vuoropuhelu sisältää seurustelevan, kyselevän, väittelevän ja neuvovan elementin, joilla pyritään yhteisymmärrykseen, uusiin oivalluksiin ja uuden tiedon luomiseen. Lähteenmäen (2006) mukaan dialogisuudelle on tyypillistä vastavuoroinen ja avoin keskusteluilmapiiri, mikä näkyy avoimuutena toisten esittämille näkökannoille, mutta myös avoimuutena omien näkökantojen esittämisessä. Avoimuus helpottaa asioiden tarkempaa pohdintaa ja yhdessä ajattelemista. Avoimuus antaa myös mahdollisuuden päästä selville kunkin puhujan ajattelusta ja antaa siten välineitä yhteisymmärryksen saavuttamiseen.

Dialogisessa tutoriaalikeskustelussa ryhmän jäsenet luottavat toisiinsa ja kunnioittavat toisiaan, he myös arvostavat toistensa näkemyksiä ja ovat tietoisia yhteisestä päämäärästään. Dialogi käynnistää dialogiin osallistuvassa ryhmänjäsenessä reflektiota, jonka avulla osallistujan ymmärrys lisääntyy, hän pystyy muuttamaan käsityksiään ja yhdistämään teoriaa käytäntöön. (Lähtenmäki 2006, 85–86.) Tutkittavien ilmiöiden monipuolinen teoreettinen ja käytännöllinen käsittely ryhmässä tarjoaa ryhmän jäsenelle mahdollisuuden reflektoida kriittisesti omaa oppimistaan. Se puolestaan edistää oppijan kehittymistä autonomiseksi. (Poikela & Nummenmaa 2002, 39.) Dolmansin, Wolfhagenin, van der Vleutenin & Wijnen (2001) mukaan työskentely tutorryhmässä stimuloi opiskelijan kognitiivista toimintaa ja johtaa tiedon uudelleenmuokkaukseen ja edistää myös luontaista kiinnostusta opiskeltavaan aiheeseen.

Boud (1988, 25–28) analysoi ryhmän merkitystä erilaisissa oppimisjärjestelyissä. Boudin mukaan toiminnan fokus voi olla yksilössä, ryhmässä tai esimerkiksi projektissa. Yksilökeskeisessä lähestymistavassa toiminnan fokus on yksittäisessä oppijassa ja hänen tarpeissaan, tällöin oppimisen ohjaaminen on alisteinen yksilöllisille oppimistavoitteille. Ryhmäkeskeisessä lähestymistavassa toiminnan fokus on puolestaan opiskelijaryhmän tarpeissa. Ongelmaperustainen oppiminen on Boudin mukaan esimerkki projektikeskeisestä lähestymistavasta: tällöin oppimisprojekti ja sen tavoitteet ovat keskeisemmällä sijalla kuin yksittäisen ryhmänjäsenen tai tutorryhmä sinällään. Tällöin koko oppimisen merkitys nousee projektista ja siihen liittyvästä teorian ja käytännön yhdistämisestä. Ongelmaperustaisessa oppimisessä käsiteltävä lähtökohta edustaa siis projektia ja oppimistavoitteet määritellään eri tieteenalat huomioiden sisällön vaatimalla tavalla. (Boud 1988, 26–28.)

Ryhmässä työskentelyn tavoitteena on ongelmanratkaisun lisäksi kehittää vuorovaikutustaitoja ja tulla tietoiseksi erilaisista yhteistyöhön liittyvistä tekijöistä. Sari Poikelan (1998) mukaan tutorryhmää voidaan tarkastella myös yhteistoinnallisen oppimisen periaatteiden avulla. Kyseisiä periaatteita on viisi: ryhmän jäsenten positiivinen keskinäinen riippuvuus, vuorovaikutteinen viestintä ryhmässä, yksilöllinen vastuu, sosiaalisten ryhmätaitojen kehittäminen ja toiminnan yhteinen pohtiminen. (Sarala & Sarala 1996, 143; Poikela 1998, 34.)

Ryhmän jäsenten positiivinen keskinäinen riippuvuus kehittyy tunteesta, että jokainen ryhmän jäsen tarvitsee toistaan; kunkin yksittäisen ryhmänjäsenen työ vaikuttaa koko ryhmän aikaansaannokseen. Sitoutumista ryhmään edistää yhteisten pelisääntöjen laatiminen ja niiden noudattaminen. Vuorovaikutteista viestintää käsittelin jo dialogisuuden piirteiden yhteydessä. Yksilöllinen vastuu korostuu ryhmässä. Kukin ryhmäläinen vastaa omasta oppimisestaan, mutta hän vastaa myös koko ryhmän oppimisesta tuomalla oman panoksensa ryhmän yhteiseen tuotokseen. Tutoriaalityöskentely harjaannuttaa opiskelijaa ryhmän jäsenenä olemiseen ja ryhmän johtamiseen liittyvissä taidoissa. Ryhmän yksi tavoite on tehdä demokraattisia päätöksiä ja huomioida erilaisten ryhmänjäsenten erilaisia näkökantoja. Ryhmän toiminnan arvioinnin ja kehittämisen ytimenä on reflektointi; ryhmäläiset tarkastelevat kriittisesti sekä omia aikaansaannoksiaan että ryhmän tapaa tehdä töitä ja tarvittaessa ryhmä muuttaa toimintatapaansa. (Sarala & Sarala 1996, 143; Poikela 1998, 34–36.)

Tutorryhmän toiminta ei ole staattista, vaan muutos- ja kehitysprosessi. Kehitysprosessia voidaan kuvata ja käsitteellistää erilaisten vaiheiden kautta. Ryhmien kehitysvaiheista on paljon erilaisia jaotteluja ja erilaisia nimiä. Yhteistä näille erilaisille jaotteluille on ajatus, että ryhmä kehittyy alkuhämmennyksen ja konfliktien kautta yhtenäisyyteen ja parhaimmillaan tehokkaaseen yhteistyöhön tiiminä. Ryhmä mitoittaa kehitysvaiheensa toimintansa keston, kehityskaari ei myöskään etene pelkästään lineaarisesti, vaan myös syklistä ja on altis vaihteluille. Esimerkiksi Bruce Tuckman on nimennyt vuonna 1965 vaiheet seuraavasti: Forming(ryhmän muotoutumisvaihe), Storming(ryhmän kuohuntavaihe), Norming(ryhmän vakiintumisvaihe), Performing(kypsän toiminnan vaihe) ja Adjourning(ryhmän lopetusvaihe). (Öystilä 2002, 91–106.) Kyseisten vaiheiden ymmärtäminen ja tunnistaminen on tutorille tärkeää, jotta hän voi auttaa ryhmää työskentelemään ryhmäprosessiin liittyvien karikoiden yli. Nummenmaan ja Lautamatin (2005, 105) mukaan asiantuntevasti ohjattu ryhmä on tärkeä tuen lähde opiskelijalle. Ryhmä luo mahdollisuuden vuorovaikutukselliseen oppimiseen, sosiaaliseen tukeen ja kontaktien luomiseen. Ryhmässä toimiminen lisää opiskelijan tietoisuutta siitä, millaisena muut hänet näkevät. Kun ryhmä ja työskentelytapa alkaa tuntua opiskelijasta turvalliselta, hän reflektoi omaa oppimistaan avoimemmin. Vertaisryhmä auttaa sen jäseniä yksilöitymään, kun kukin

jäsen tiedostaa omat yksilölliset tapansa toimia ja kuulee muiden toimintatavoista. (Nummenmaa & Lautamatti 2005, 105.)

Nonaka, Toyama ja Konno (2000, 5–34) tuovat esille yhteiseen tiedon luomiseen liittyen käsitteen ”ba”. Ba on heidän mukaansa ymmärrettävissä olemassa olevien suhteiden jaettuna tilana, joka tarjoaa perustan uuden tiedon muodostamiselle. Tila voi heidän mukaansa olla fyysinen, virtuaalinen, mentaalinen tai mikä tahansa näiden yhdistelmä. Tutoriaali voidaan ymmärtää tällaisena ba: na, jossa ryhmän jäsenet välittävät toisilleen heillä itsellään olevaa, kunkin yksilön muodostamaa tietoa ja antavat siten sosiaalisen keskustelun prosessissa välineitä yksilölliseen tiedonmuodostukseen. (Nonaka ym. 2000, 5–34.) Willis, Jones, Bundy, Burdetin, Whitehouse & O’Neill (2002) tutkimuksessa tuli esille, että opiskelijat kokivat PBL-tutoriaalit oppimismenetelmänä, jossa hyvä yhteistoiminnallinen työskentely motivoi ja innosti tuotteliaaseen oppimiseen. Tätä tulosta tuki myös Niemisen, Saurin ja Longan(2006) tutkimus, jossa löydettiin vahva korrelaatio ryhmän toiminnan, lähtökohdan laadun ja opiskelijan opinnoissa menestymisen välillä. Keskustelulla tutoriaalissa on positiivisia vaikutuksia oppijan kognitiiviseen ajatteluun, hyvin toimiva ryhmä lisää opiskelijan sitoutumista oppimiseen, innostaa osallistumaan aktiivisesti ryhmässä ja motivoi ahkeraan itsenäiseen opiskeluun (Nieminen ym. 2006, 64).

Oppilaitos muodostaa tutorryhmälle fyysisen ympäristön, ryhmä puolestaan muodostaa sen jäsenille psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön. Tähän vuorovaikutuksesta syntyvään ympäristöön vaikuttavat ryhmässä esiin tulevat tunteet, normit, roolit, kommunikaatio ja valta. Jotta ryhmä olisi opiskelijan kehittymistä tukeva ja mahdollistaisi myös henkilökohtaisen asioiden esilletulon ryhmässä, se edellyttää ryhmältä luottamuksellista ilmapiiriä, ehdotonta salassapitoa, keskinäistä kunnioittamista, aktiivista kuuntelua, kaikkien ryhmän jäsenten tasearvoista osallistumista ja kykyä auttaa ihmisiä tutkimaan käyttäytymistään ikään kuin ulkopuolisena. Yhteistyössä toinen oppija toimii toiselle osaamista heijastavana peilinä, joka lisää oppijan itsetuntemusta. Osallistuminen ja lisääntyvä itsetuntemus parantavat yksilön toimintakykyä. Toimintakyvyn laajeneminen mahdollistaa puolestaan persoonallisuuden kehittymisen. Ryhmän merkitys yksilölle on siis persoonallisuuden kehittyminen yhteenkuuluvuuden kautta. (Män-

tylä 2002, 42, 59.) Myös Perttilän (2004) tutkimuksessa tuli esille, että tutoriaaleissa opiskelijat olivat huomanneet ihmisten erilaisuuden ja sen sietäminen otettiin haasteena vastaan. Opiskelijan kokivat kehittyneensä yksilöinä; heidän tiedonhankintataitonsa, samoin kuin suulliset viestintätaitonsa ja heidän itsetuntemuksensa oli kasvanut PBL-opiskelun aikana (Perttilä 2004, 73–76.)

2.7 Arviointi ongelmaperustaisessa oppimisessä

Koko opiskelijan oppimiseen kohdistuvan arvioinnin alue on kompleksinen lähtien arvioinnin määrittelystä. Angelo (1995) on määritellyt arvioinnin jatkuvasti käynnissä olevaksi prosessiksi, jonka tarkoituksena on auttaa ymmärtämään ja kehittämään opiskelijoiden oppimista. Määritelmä sisältää oletukset arvioinnin avoimuudesta ja julkisuudesta; oppimisen laadulle asetetaan tarkoituksenmukaiset kriteerit ja korkeat standardit, jota vasten kerätään, analysoidaan ja tulkitaan todistusaineistoa ja määritellään kuinka hyvin arvioitava asia on vastannut kriteereitä ja näin pyritään oppimisen kehittämiseen. Savin-Baden & Howell Major (2004, 117–118) nostavat esiin kyseisestä arvioinnin määritelmästä sen prosessiluonteen, ja sen, että arvioinnin päätehtävänä on innoittaa oppijaa oppimisessa ja auttaa oppijaa parantamaan oppimistaan. Näin he korostavat, että arviointi ei ole mikään irrallinen lisä, vaan kuuluu kiinteänä osana opettamiseen ja oppimiseen ja arvioinnin pitäisi tapahtua kontekstissaan. (Savin-Baden & Howell Major 2004, 117–118.) Kyseinen näkemys arvioinnista kuvaa myös tämän tutkimuksen arviointinäkemystä.

Savin-Baden & Howell Major (2004) esittävät seitsemän periaatetta arviointiin, jotka ovat kiinteästi yhteydessä ongelmaperustaisen oppimisen filosofiaan. Kyseiset periaatteet ovat seuraavat:

- 1) Opiskelijoiden oppimisen arvioinnin tulisi alkaa kasvatuksellisten arvojen tutkimisesta.
- 2) Arvioinnin tulisi reflektoida oppimisen ymmärtämistä monidimensionaalisenä prosessina.
- 3) On tärkeää varmistaa, että oppiminen, opettaminen ja arviointi ovat linjassa strategioiden, metodien ja kriteerien kanssa.

- 4) Arvioinnin tulee perustua evidenssipohjaisiin kriteereihin.
 - 5) Arvioinnin tulee tapahtua kontekstissaan ja kriteerien tulee reflektoida ko. kontekstia.
 - 6) Arvioinnin tulee olla kiinteästi yhteydessä ammatin työkäytäntöön, sisältäen tarpeenmukaiset tiedot, taidot ja asenteet.
 - 7) Kaiken arvioinnin tulisi reflektoida oppijan kehitystä noviiisista ekspertiksi ja tukea kehittymistä koko opinto-ohjelman ajan.
- (Savin-Baden & Howell Major 2004, 118–119.) Kyseiset periaatteet ovat oleellisia, kun lähdetään pohtimaan arvioinnin järjestämistä PBL-kontekstissa.

Perinteisesti arviointi on perustunut kontrolloivaan mittaamiseen, joka on kohdistunut tiedon hallintaan ja suoritusten oikeellisuuteen. Oppimaan oppimisen ja ongelmanratkaisutaidot sekä vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan liittyvät taidot ovat jääneet tällöin arvioimatta (Poikela & Rökköläinen 2006, 6). Arviointiajattelun paradigma on muuttunut uusien oppimis- ja tiedonkäsitysten myötä, mittaamisesta on siirrytty harkitsevaan arviointiin (judgemental assessment, Hager & Butler 1994). Perinteisessä arvioinnissa tutor on auktoriteetti ja ekspertti arvioinnissa. Ongelmaperustaisessa oppimisessä puolestaan prosessi ja produkti on linkitetty yhteen ja näin arviointi tulee subjektiiviseksi ja arvosidonnaiseksi. Arvioinnin juuret ovat ajatuksessa, että tieto on monimerkityksellistä ja sitä ei voi objektiivisesti mitata. Kontrolli oppimisympäristössä on jaettu tutorin ja opiskelijoiden kesken ja oppimisen arviointi tapahtuu yhteistyössä. (Savin-Baden & Howell Major 2004, 119–120.) Arvioinnin ydin on positiivisessa ja kriittisessä suhtautumisessa omaan ja toisten ihmisten toimintaan. Arvioinnille on luonteenaista avoimuus, yhteisöllisyys, läpinäkyvyys, osallistavuus ja eri tahojen välinen vuoropuhelu. Arviointi on luonteeltaan praktista ja arvosidonnaista. (Patton 2002.)

Ongelmaperustaisessa oppimisessä arviointi on erityisen merkityksellistä, koska sen ei pitäisi olla pelkästään oppimistuloksiin kohdistuvaa tuotosarviointia, vaan arviointi nousee koko oppimisen ja ongelmanratkaisun ytimeksi. Arviointi kohdistuu kokonaisvaltaiseen osaamiseen, joka sisältää niin jatkuvan oppimisen valmiudet kuin ammatilliset tieto-, taito- ja asennetekijätkin. PBL opetussuunnitelmaan siirryttäessä on oleellista huomata, että opettajien työtä ohjaa opetus-

suunnitelma, kun taas opiskelijoiden toimintaa ohjaavat eniten ne tavat, miten heitä arvioidaan ja miten he ovat itse arvioinnissa mukana. (Poikela 1998, 19–20, 43; Poikela & Nummenmaa 2002, 42–43; Poikela 2002, 230.) Arvioinnin kehittäjät joutuvat siten pohtimaan sellaisia kysymyksiä kuin mitä on se osaaminen, jota arvioidaan ja millä tavoin ja millaisten kriteerien pohjalta arviointi suoritetaan sekä millaista tieteellistä paradigmaa kyseinen arviointi heijastaa? Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa ei voida osoittaa vallitsevan yhtenäistä selkeää näkemystä oppimisen arvioinnista (Swanson, Case & van der Vleuten 1999,303; Savin-Baden 2003, 108; Heikkinen 2005, 149).

Kognitiiviseen oppimispsykologiaan pohjautuvan konstruktivismin mukaan arvioinnissa ei pyritä yhdenmukaiseen suoritukseen vaan otetaan huomioon yksilölliset erot, lähtökohdat, tavoitteet ja oppimistavat. Oppimisprosessiin pyritään luomaan tilaa oppijan reflektiiviselle toiminnalle, itsearvioinnille ja palautetiedon hyödyntämiseen opetuksessa. Sosiaalinen konstruktionismi puolestaan ottaa huomioon ryhmässä tapahtuvan reflektiivisen vuorovaikutuksen oppimisen yhtenä ehtona. Humanistiset oppimisteoriat korostavat oppimisessa sosiaalisia prosesseja kuten opettajan ja oppijan välistä dialogia ja ryhmän ja yhteisön vuorovaikutusta. Reflektion ja arvioinnin painopiste on tällöin sosiaalisissa prosesseissa ja konteksteissa. Kontekstuaalisuus arvioinnissa merkitsee huomion kiinnittämistä toimintaprosessiin ja toimijoiden ratkaisuihin eri vaiheissa. Kontekstin, ajan, paikan ja tilanteen huomioonottaminen vaatii oppijan mukanaoloa arviointiprosessin alusta lähtien. (Poikela 2002, 234–235; Savin-Baden 2003, 2.) Esa Poikela (2002) korostaa, että oppimista ja osaamista tuottavan arvioinnin perusta on prosessiarviointi, joka ohjaa sekä itsearviointiin, että tavoitteisiin liittyvään tuotosarviointiin. Prosessiarviointi voidaan yhdistää jatkuvaan arviointiin, jolloin arviointia tapahtuu itse prosessin kestäessä ja myös sen jälkeen. Tuotoksen laatu on aina kiinni prosessin laadusta, joten opiskelijoiden oppimisen kannalta toimintaan liittyvä prosessiarviointi on merkityksellisempää kuin tuotokseen perustuva arviointi (Poikela 2002, 236–237). Prosessiarvioinnissa opiskelija saa paremman käsityksen siitä, mitkä ovat hänen vahvuuksiaan ja mitkä ovat hänen kehittämiskohtiaan ja hän oppii itse arvioimaan toimintaansa. Oleellinen muutos perinteiseen arviointikulttuurin nähden on oppijan aktiivinen osallistuminen arviointiprosessiin. PBL luo puitteet monipuoliselle ja oppimista

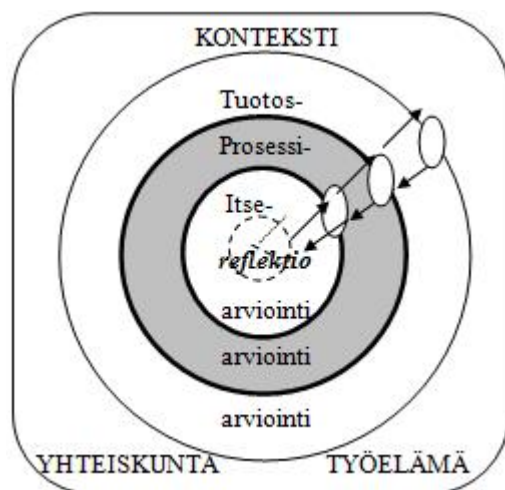
tukevalle arvioinnille. Savin-Badenin (2003) mukaan PBL:ssä tavoiteltavaa osaamista edistävät parhaiten opiskelijan omasta oppimisestaan ja kehittymisestään tekemä itsearviointi, opiskelijoiden vertaisarviointi ja opiskelijoiden ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen perustuva kollaboratiivinen arviointi. Kyseiset arviointimuodot toteutuvat parhaiten tutoriaalityöskentelyn arvioinnissa.

2.8 Arviointi tutoriaalissa

Tutoriaaliryhmässä opiskelemisen ydinajatuksena on innostaa oppijaa oppimaan, kasvattaa oppijan itseohjautuvuutta ja elinikäisen oppimisen taitoja ja kehittää sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan professionaalisissa suhteissa (Holen 2000, 485). Arviointi on oleellinen osa tutoriaalisyyttä ja tutoriaaliryhmässä toimimista. Ongelmaperustaisen oppimisen arvioinnissa painopiste on itse- tai vertaisarvioinnin käytössä, koska vain silloin kun opiskelijat itse kantavat vastuun oppimisensa arvioinnista, he voivat kehittää ongelmaratkaisutaitojaan, jotka hyödyttävät heidän koko ammatillista uraansa (Boud & Feletti 1999, 28–29, Poikela 2004, 267).

Poikelan (2008, 71) mukaan reflektio voidaan nähdä tiedon tuottamisen ja oppimistoiminnan yhdistävänä pienimpänä yhteisenä tekijänä, jota ilman ei voida ymmärtää palaute- ja arviointiprosessia. Oppimisessa reflektio antaa mahdollisuuden sekä tiedon prosessointiin että oppimistoiminnan ohjaamiseen. Reflektointi on oleellista oppijoiden merkitysmaailman konstruoinnissa. Opiskelija tarvitsee muita, tutoria ja ryhmän jäseniä merkitysten luomisessa ja reflektointitaitojen kehittämisessä. Oppiminen on siis läpikotaisin reflektiivistä, koska se on henkilökohtaista, toimintaan sidottua prosessia. Arvioinnissa reflektio on itse- ja vertaisarvioinnin perusta, joka ulottuu aina tavoitteiden asettamisesta tulosten kriittiseen arviointiin. Oppija omistaa sekä oppimis- että arviointiprosessinsa. Reflektiivinen oppiminen vaatii aina oppijan mukana olemista arvioinnin kaikissa vaiheissa. Oppimisen ja osaamisen näkökulmasta olennaista on oppijan kyky arvioida ja ohjata omia suorituksiaan ja tietämyksen laatua sekä ymmärtää ja vaikuttaa toiminnan tilanne- ja taustatekijöihin. (Poikela & Nummenmaa, 2002, 45; Poikela 2002, 235–236.)

Esa Poikela (2004) on esittänyt kontekstiperustaisen arvioinnin (context-based assesment, CBA) idean, jossa hän yhdistänyt harkitsevan arvioinnin ja kontekstuaalisen analyysin. Poikelan kuvion ytimenä on Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen sykli (ja siinä erityisenä ytimenä reflektiivinen havainnointi, joka yhdistää oppimista ja arviointia), ks. kuvio 3. Itsearviointi on kuvattu keskeisimpänä vyöhykkeenä ytimen ympärillä, prosessiarviointi seuraavana, ja tuotosarviointi uloimpana oppimisen ja arvioinnin vyöhykkeinä. Kunkin vyöhykkeen välillä on kohtaamis- ja rajapinta-alueet, jotka toimivat peilinä, joilla ratkaistaan oppijan reflektointi- ja arviointitaitojen kehittymisen syvyys ja suunta.



Kuvio 3. Arviointi ja oppiminen (Lähteestä Poikela, E. 2004, 270.)

Itse- ja prosessiarvioinnin välinen rajapinta tarjoaa ensimmäisen peilin, joka auttaa niin tutorryhmän opiskelijoita kuin tutoriakin arvioimaan itseään, omaa toimintaansa ja omaa suhdettaan muihin toimijoihin. Tällöin tarkkailijalta, muilta tutorryhmän jäseniltä ja tutorilta saatu palaute on tärkein mekanismi reflektiolle, palaute auttaa näkemään omaa toimintaa ja kehittämiskohtia selvemmin. Palaute kohdistuu myös tutorin toimintaan. Palautteeseen perustuva arviointi voi olla normatiivista vertailua muiden tuloksiin tai se voi perustua ennalta asetettuihin ja kaikkien tiedossa oleviin kriteereihin. Reflektiivisen palautteen antaminen ja saaminen vaatii rohkeutta, avoimuutta ja tukea, sitä tulee harjoitella systemaattisesti kaikissa tutoriaaleissa. Prosessi- ja tuotosarvioinnin välillä on toinen peili, jonka avulla voidaan esimerkiksi tarkastella asetettujen tavoitteiden toteutumista

ja luoda kriteereitä, joilla ne voidaan saavuttaa. Usein tavoitteita eikä kriteereitä ole laadittu yhdessä opiskelijoiden kanssa, vaan heidän tehtäväkseen tulee vain hyväksyä ne. Opiskelijoiden motivaation ja vastuullisuuden kannalta arvioinnin perusteet tulee olla opiskelijoilla selkeästi tiedossa. Tuotosarvioinnin ja kontekstin (yhteiskunta ja työelämä) välillä on kolmas peili, jolloin opiskelijalta edellytetään kykyä suhteuttaa toimintansa ja tavoitteensa yhteiskunnan ja työelämän vaatimukseen. Tähän peiliin opiskelija voi katsoa ammattitaitoa edistävillä harjoittelujaksoilla. Tuloksiin pääseminen edellyttää, että opiskelija luottaa siihen, että häneltä vaaditaan oikeita asioita ja ne arvioidaan yhteisiin sopimuksiin perustuen. (Poikela 2002, 229–245, Poikela 2004, 270–272, Poikela & Poikela 2005, 14–18, Poikela & Poikela 2006, 232–238.)

Savin-Badenin (2003) tutkimuksessa opiskelijat arvostivat tutoriaalissa työskentelyä ja kokivat, että tutoriaaliryhmässä tapahtui paljon oppimista, mutta tutoriaalityöskentelyä ei kuitenkaan heidän harmikseen huomioitu kurssin arvioinnissa. Kurssin arviointitapa rohkaisi opiskelijoita mukautumaan oppimistapaan, jolla kurssista pääsi läpi, vaikka kyseinen arviointitapa ei rohkaissutkaan opiskelijoita tutoriaalityöskentelyyn. Opiskelijat kokivat, että tutoriaalityötä aliarvioitiin arvioinnissa. Arviointi nähtiin tutorin vallankäyttönä ja kontrollina, arviointi ei ollut yhteistoiminnallista. Jotta opiskelijat saadaan osallistumaan ja sitoutumaan PBL:ään, tutoriaalityöskentely tulisi huomioida koko kurssin arvioinnissa. (Savin-Baden 2003, 223–232). Savin-Baden (2003) suosittelee yhteistoiminnallisen arvioinnin käyttöä; tällöin sekä opiskelija että tutor arvioivat samojen kriteerien pohjalta opiskelijan työskentelyä ja lopullinen numero muodostuu heidän yhteiskeskustelunsa pohjalta.

Millaisten kriteerien pohjalta tutoriaaleja sitten pitäisi arvioida? Poikelan (2006) mukaan olennaisin oppimistulos on osaaminen, joka ymmärretään toiminnallisen (ajattelu ja tekeminen) prosessin hallintana. Tällaista oppimista ja osaamista tuottaviksi tekijöiksi voidaan määrittää sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja operationaaliset prosessit, jotka yhdentävät yksilön, ryhmän ja organisaation konteksteissa tapahtuvaa simultaanista oppimista (Järvinen & Poikela 2000; 2001; Poikela 2006). Oppimista ja osaamista tuottavat prosessit otetaan tällöin arvioinnin kohteeksi ja kriteerien perustaksi ja niitä voidaan käyttää myös tutori-

aaliarvioinnissa. Sosiaaliset prosessit muotoutuvat yksilöllisten ja yhteisten kokemusten jakamisen kautta. Sosiaalisia prosesseja arvioidessa havainnoidaan ja arvioidaan opiskelijoiden vuorovaikutusosaamista, heidän kykyään toimia yksin ja yhdessä, heidän riippuvuuttaan muiden tuesta sekä kyvystä toimia ryhmässä, ryhmän jäsenenä sekä ryhmänjohtajana. Reflektiiviset prosessit puolestaan kertovat opiskelijoiden oppimisen, arvioinnin ja kehittämisen taidoista omassa toiminnassaan sekä kyvystä kehittää ja vaikuttaa yhteiseen ja ympäristön toimintaan. Reflektiivisissä prosesseissa olennaista on opiskelijoiden kyky reflektoida omaa ja yhteistä toimintaa. Kognitiiviset prosessit osoittavat tiedollista kyvykkyyttä, teoreettisen tiedon hallintaa ja asioiden ja prosessien välisten yhteyksien ymmärtämistä ja kokonaisuuden hahmottamista. Niissä on kyse yksilöllisestä ja yhteisestä tiedon rakentamisesta. Operationaaliset prosessit ilmaisevat tehtävien ja toiminnan jäsentynyttä ja sujuvaa hallintaa. (Poikela 2002, 238–240; Poikela 2004, 272; Poikela & Rökköläinen 2006, 15.) Pedagogisen arvioinnin tehtävänä on tavoittaa oppimisprosessit, joiden avulla tuotetaan niin yhteistä kuin yksilöllistäkin osaamista. Tärkeää on ottaa huomioon tiedon kontekstuaalinen luonne ja oppimisen kontekstisidonnaisuus. Lähtökohtana on yhteiskunnallisen todellisuuden ja ammatin vaatima osaaminen. Tutoriaalissa arvioinnin on tarkoitus tuottaa tietoa sekä oppijoille omaa oppimista varten että opettajille oppimisprosessin suunnittelua, toteuttamista ja arvioimista varten. (Poikela 2002, 241–244; Poikela 2004, 272–273; Poikela & Rökköläinen 2006, 17.)

Myös muiden aikaisempien tutkimusten mukaan arviointikohteet ovat hyvin samansuuntaisia. Meksikolaiset Valle, Petra, Martinez-Gonzalez, Rojas-Ramirez, Morales-Lopes & Pina Garza kehittivät (1999) tutoreiden avuksi arviointias- teikon, jolla arvioitiin itsenäistä opiskelua, ryhmän vuorovaikutussuhteita, päät- telytaitoja ja aktiivista osallistumista. Itsenäisessä opiskelussa arvioitiin opiskeli- joiden oma-aloitteisuutta, motivaatiota ja sinnikkyyttä tiedon etsinnässä, opiske- lua ja oppimistehtävän ratkaisua ja pääsyä yksimielisyyteen ryhmän kanssa. Ryhmän vuorovaikutuksessa arvioitiin opiskelijoiden kykyä toimia ryhmässä, kuten avoimuutta ehdotuksille ja päätöksentekoon, sopeutumisesta eri rooleihin ja toisten kunnioittamista. Päätelytaidoissa arvioitiin opiskelijan kykyä tehtävän analysoinnissa, hypoteesien muodostamisessa ja käsitteiden selventämisessä.

Aktiivinen osallistuminen sisälsi käyttäytymisen kuten oman panoksen antamisen keskusteluun, ideoiden ja tietämisen jakamiseen. (Valle ym. 1999, 818–822.) Willisin ym. (2002) mukaan opiskelijat kokivat, että tutoriaalinen arvioinnin tulee liittyä kokonaisarviointiin, heidän mukaansa on tärkeää arvioida sekä ryhmäprosessia että ryhmän keskustelun sisältöä. Arvioinnissa tulee huomioida sekä ryhmätyötaidot että kognitiiviset taidot: Vuorovaikutustaidot edistävät motivaatiota ryhmäprosessiin ja kognitiiviset taidot ovat riippuvaisia ryhmäkeskustelun sisällöstä. (Willis ym. 2002, 498–500.) Holen (2000) puolestaan korostaa, että kunkin tutoriryhmän opiskelijan tulisi reflektoida tutoriaalinen lopuksi omaa työskentelyään ja omaa vuorovaikutustaan ryhmän kanssa. Sen lisäksi opiskelijan tulisi reflektoida muiden jäsenten panosta työhön ja viimeiseksi kunkin ryhmän jäsenen tulisi jakaa näkemyksensä siitä, miten ryhmä työskentelee kokonaisuutena; Onko ryhmä käyttänyt tehokkaasti aikansa? Onko kaikilla ollut tilaisuus tuoda ajatuksensa esiin? Kuinka ryhmä suoriutui oppimistehtävän ratkaisusta? Mikä on toiminut ja mikä ei? Rehellinen arviointi auttaa opiskelijoita näkemään heidän tavanomaisia tapojaan toimia ja tehostamaan toimintaansa tavoitteeseen pääsemiseksi. (Holen 2000, 487.) Chaves, Baker, Chaves & Fisher (2006) puolestaan esittivät tutkimuksessaan web-pohjaisen prosessiarvioinnin tutoriaaliin, jossa arvioinnin aihealueina olivat kunnioitus, kommunikaatiotaidot, vastuullisuus, itsetiedostus ja itsearviointi sekä tiedonhankinta.

2.8.1 Itsearviointi tutoriaalissa

Itsearviointilla (self-evaluation, self-assessment) tarkoitetaan tässä työssä arviointia, jossa yksilö on omaa tai tutorryhmänsä toimintaa arvioiva subjekti, laajemmassa merkityksessä itsearviointi voidaan nähdä yksilöiden (tutorryhmän opiskelijat ja tutor) tai ryhmän tapana tutkia ja kehittää omaa ja toistensa toimintaa. Keskeisintä itsearvioinnissa on, että toimija itse arvioi kriittisesti, kuinka asetetut tavoitteet on saavutettu. (Hulkari 2006, 64.) Rauste-von Wrightin ym. (2003) mukaan itsearviointi on kytköksissä itsereflektiivisen ajattelun kehittymiseen ja se on viime kädessä prosessi, jonka välityksellä niin oppija kuin opettajakin oppii tuntemaan itseään. Kyseisessä ajatuksessa korostuu näkemys siitä, että itsearvioinnissa tärkeää ei ole pelkästään informaation tuottaminen, vaan myös

se, että se lisää oppijan tietoisuutta itsestään toimijana ja oppijana (Rauste-von Wright ym. 2003, 186).

Saari (2002, 74) pohtii hyödyllisen itsearviointin edellytyksiä: Hän korostaa, että hyödyllinen itsearviointi edellyttää halua ja kykyä nähdä oman toiminnan vahvuuksia ja heikkouksia. Itsearviointia on arvioitava kontekstissaan ja se on luottamuksellista. Itsearviointi on persoonaa paljastava ja se on ymmärrettävä itsetietykseen itseä varten. Itsearviointi edellyttää itsetuntemusta, jonka avulla voi tunnistaa omat vahvuudet ja kehittämiskohdat. Itsearviointi edellyttää myös itseluottamusta, joka on avoimuutta omille mahdollisuuksille ja kehittymishaasteille, se merkitsee peileihin katsomista. Se edellyttää rohkeutta tarkastella oman toiminnan lähtökohtia, edellytyksiä. Se edellyttää myös itsearvostusta, joka on luottamusta siihen, että on kykenevä ja tasavertainen muiden joukossa. Se on oman identiteetin vahvistamista ulkoisia ja sisäisiä vaatimuksia tunnistamalla. (Saari 2002, 78–79.)

Tutoriaalia koskevaa itsearviointia on tutkittu Suomessa niukasti, tietoa itsearviointista tulee muiden tutkimusten ohessa. Sari Poikelan (2003) väitöskirjasta ilmeni, että opiskelijat suhtautuivat ennakkoluuloisesti prosessiarviointiin, eivätkä olisi halunneet sitä tehdä. Tutorin tehtävänä oli vakuuttaa opiskelijat jatkuvan prosessiarviointin tärkeydestä ja tarpeellisuudesta. (Poikela 2003, 262–263.) Heikkisen (2005, 155) tutkimuksessa sen sijaan ilmeni, että opiskelijat kommentoivat itsearviointia pääosin positiivisesti; he näkivät itsearviointin merkityksen oman kehityksensä seuraamisessa ja ymmärtämisessä. Osa opiskelijoista kuitenkin kritisoi itsearviointin suurta määrää. Opettajat puolestaan näkivät itsearviointin tärkeänä, he korostivat itsearviointin vaikutusta oppijan reflektointitaitojen kehittymiseen ja oppimisprosessin jäsentymiseen. Opettajan kannalta katsottuna opiskelijan itsearviointi mahdollisti myös tutustumisen opiskelijan ajatusmaailmaan, näin opiskelijan yksilöllisyys tuli paremmin huomioiduksi. Toisaalta opettajien näkemyksissä tuli esille, että itsearviointi kärsi inflaatiosta; kaikki opiskelijat eivät sitoudu itsearviointiin, eivätkä ymmärrä sen merkitystä. (Heikkinen 2005, 155.)

Leung(2005) eritteli itsearviointiin ongelmiksi arvioinnin pinnallisuuden, itsearviointin käytön ensisijassa prosessin tarkistamiseen kehittämisen sijasta ja arvioinnista aiheutuvan defensiivisen käytöksen ja henkilöiden väliset riitatilanteet. Itsearviointin yksilö arvioi toimintaa omien näkökantojensa, sisäisten kriteeriensä ja toimintakulttuurinsa kautta. Arvioinnin tulos on aina tavalla tai toisella yksipuolinen ja subjektiivisesti väritynyt. Positiivisen identiteetin pyrkimys voi vääristää arviointia ja johtaa siihen, että toiminta nähdään yksipuolisesti myönteisessä valossa. Rauste-von Wright ym.(2003) painottavat itsearviointin haasteellisuutta sanomalla, että kuvamme itsestämme voi olla yhtä harhainen kuin muiden kuva meistä. Myös Saari (2002) korostaa, että itsearviointin voidaan pyrkiä yksilön kannalta edulliseen esitykseen, tällöin kyse on taitavasta puheesta ja itsekritiikisyyden puuttumisesta. Hämäläisen (2002) mukaan itsearviointi on arvioinnin hyödyllisin osa silloin, kun se ohjaa oppijaa reflektoimaan syvällisesti oppimisen tavoitteita ja toimintamuotoja ja ”herättää itsetyytyväisyyden unesta”. Syvällinen itsearviointi auttaa vastaanottamaan myönteisemmin ulkoisen arvioinnin ja auttaa tietojen hyväksikäytössä. Langendrykin (2006) tutkimuksessa tuli esille, että itse- ja vertaisarviointitaidot olivat yhteydessä opiskelijan muuhun akateemiseen menestymiseen. Mataliin oppimistuloksiin yltäneet opiskelijat eivät kyenneet arvioimaan tarkasti omaa tai vertaisen toimintaa; he eivät tulleet tietoisiksi siitä, että eivät tiedä. (Langendryk 2006, 173.)

2.8.2 Vertaisarviointi tutoriaalissa

Tässä työssä vertaisarvioinnilla (Peer Assesment) tarkoitetaan tutorryhmän opiskelijoiden, eli vertaisten, antamaa kriittistä keskinäistä arviointia toisilleen toistensa oppimisesta ja toiminnasta. Useassa 1980–1990-luvun alkupuolella tehdyssä PBL-tutkimuksessa (esim. Boud 1989) on tullut esille, että varsinkaan prosessiin keskittyvät vertais- ja tutorarviot eivät mittaa juuri mitään ja niillä on heikko validiteetti. Tutorin ja vertaisryhmän käyttö arvioinnissa perustuukin Swansonin, Casen & van der Vleutenin (1999, 305) mukaan uskomukseen, että työtoverit pystyvät hyvin arvioimaan toisiaan. Kyseinen uskomus ei aina päde; opiskelijat eivät ehkä ota vakavissaan vertaisarviointia, tai saattavat antaa toisilleen tasaisen korkeita arvioita, jolloin arvioinnit jäävät hyödyttömiksi. Myös Sari

Poikelan (2003, 263) tutkimus tuki ko. ajatusta; tutkimuksessa tuli esille, että opiskelijat suostuivat kyllä arvioimaan omaa oppimistaan, mutta toisille opiskelijoille saatettiin antaa pelkästään positiivista palautetta. Heikkisen (2005) tutkimuksessa puolestaan ilmeni, että opiskelijat kuuntelivat mielellään toistensa palautetta. Opiskelijoiden antama palaute oli lähes aina myönteistä ja rohkaisevaa. Tutkimuksessa ilmeni, että vertaisarviointia annettiin hyvin yleisellä tasolla ja arviointi jäi helposti samoja asioita toistavaksi sanahelinäksi. Opiskelijoiden oli vaikea antaa kritiikkiä, joten sitä ei juuri tullut esille vertaisarvioinnissa. (Heikkinen 2005, 156–157.)

Holenin (2000) mukaan ryhmän jäsenten välinen palaute auttaa toisia kehittämään toimintatapojaan. Palautteen tarkoituksena ei kuitenkaan ole purkaa ryhmänjäsenen omia frustraatioita, vaan antaa vastaanottajalle tilaisuuden tietää, miten toiset näkevät hänen toimintansa. Jotta kuulija kokisi palautteen tukevana, se edellyttää kahdenlaisia taitoja: herkkyyttä puhujalta ja kypsyyttä vastaanottajalta, jotta hän pystyy ottamaan vastaan palautetta. Holen tähdentää, että PBL kärsii, jos oppijat antavat tutoriaalissa vain itsearviointia. Ryhmän jäsenten palaute toisilleen tarjoaa sosiaalista harjoitusta professionaaliseen elämään. Palaute ei aina ole adekvaattia tai taitavaa, joten siksi oppilaiden on hyvä oppia käsittelemään saamaansa palautetta sellaisena kuin se tulee ja suodattaa siitä itselleen hyödyllisin asia. Palautteen vastaanottoa on helpointa oppia symmetrisessä, samanarvoisessa vuorovaikutussuhteessa. Toisen opiskelijan taitojen ja tietojen arviointi on hyvin kasvatuksellista. Ryhmän jäsenen tehtävänä on oppia arvioimaan adekvaatisti ja tuoda arvionsa julki suorasti ja tukevasti. Tärkeä tekijä vertaisarvioinnissa on se, että oppijat ovat osallisina arviointiprosessissa. Ryhmän käyttäytymisen kehittyminen vie aikaa. Tarvitaan vähintään kolme kuukautta, jotta ryhmä ryhmän muotoutumisen lisäksi pystyy arvioimaan vuorovaikutuksen tapoja jouhevasti. Ryhmään osallistuva opiskelija oppii näkemään paikkansa ryhmässä ja työskentelemään ympäristössään helpommin tutorin, vertaisryhmän ja potilaiden kanssa. Hän oppii identifioimaan ja osoittamaan eri tekijöitä jotka estävät hyvää kehityksellistä työsuhdetta. (Holen 2000, 485–488.) Morrisin (2001, 513) vertaisarviointia koskevassa kirjallisuuskatsauksessa ilmeni, että vertaisarvioinnin käytöllä on positiivinen vaikutus opiskelijan oppimisprosessiin ja se voi auttaa itseohjautuvuuden ja autonomian kehittämisessä.

Poikelan & Lähteenmäen (2003) artikkelista ilmeni, että tarkkailijaa ei käytetty läheskään kaikissa tutoriaaleissa. Jotkut ryhmät eivät pitäneet tarkkailijaa tarpeellisena, mutta ilman tarkkailijaa ryhmän toimintaa ei juurikaan kommentoitu. Jotkut tutorit näkivät, että tarkkailijan ei pidä osallistua ryhmän keskusteluun pystyäkseen monipuoliseen tarkkailuun ja toiset puolestaan sallivat osallistumisen keskusteluun. Poikelan & Lähteenmäen artikkelista ilmeni, että arviointi tutoriaalissa vaihteli ryhmittäin. Joissain ryhmissä arviointi käynnistyi opiskelijoiden toimesta itsestään, mutta useimmiten siihen tarvittiin tutorin panosta. Arviointi kiersi pääsääntöisesti tutorin kautta ja oli tutorin vastuulla. (Poikela & Lähteenmäki 2003, 4.)

2.8.3 Tutorin antama arviointi tutoriaalissa

Tutorin rooli opiskelijan arvioijana on kiistanalainen. Toisten näkemysten mukaan tutorin ja arvioijan rooli on yhteensovittamaton, toisissa taas puhutaan tutorin arvioinnin puolesta (Neville 1999, 399). Vastaisten käsitysten mukaan tutor palautteellaan tekee ryhmän riippuvaiseksi tutorista ja siten estää ryhmän autonomian kehittymistä. Uudempi PBL-tutkimus puolestaan korostaa prosessiarvioinnin tärkeyttä opiskelijan oppimisessa. Maudsley (1999) tuo esille tutorin rooleja ja vastuita koskevassa tutkimuksessaan, että tutorin yhtenä päämääränä on reflektoida ja arvioida ryhmäprosessia ja oppimista ja persoonallista panosta ja saavutuksia. Myös Savin-Baden & Howell Major (2004) korostavat, että tutorin tehtävänä on antaa palautetta ryhmälle tutoriaalissa. He korostavat, että palaute ei voi olla vain kommenttia siitä, mitä tutoriaalissa on tapahtunut, vaan sen tulee käsitellä myös ryhmäprosessia ja opiskelijoiden ja ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen kehittymistä. Palautteen tulee olla selkeää, positiivista ja yksityiskohtaista. Tutorin pitäisi välttää yleisiä kommentteja, kuten ”se meni ihan hyvin”, vaan ottaa vastuu antamastaan palautteesta sanomalla esimerkiksi ”minusta tuntuu.. minä ajattelen...”. (Savin-Baden & Howell Major 2004, 100.) Myös Öystilä (2002) korostaa, että palautteen tulee aina perustua aitoihin havainnoiteihin ja antaa minä-muodossa yksilöitynä ja yksityiskohtaisena. Palautteet ovat tutorin mielipiteitä, ei yksiselitteisiä totuuksia. Öystilä painottaa, että palautetta ei saa koskaan kohdistaa henkilöön eikä oppijan identiteettiin, vaan

aina arvioitavaan suoritukseen. Tutorin kannattaa myös miettiä, mitä hyötyä hänen antamallaan palautteella voi olla; palaute kannattaa antaa vain sellaisista asioista, joihin opiskelija voi itse vaikuttaa. Öystilä tarkentaa, että palautteen annossa kannattaa kannustaa itsearviointiin: kun opiskelija saa arvioida ensin itseään, on muilta saatu palaute tehokkaampaa sen jälkeen. Tutorin kannattaa myös varmistaa, että opiskelija on ymmärtänyt palautteen oikein. Kriittinenkin palaute tulee antaa neutraalisti, ei vihaisena eikä ärtyneenä. (Öystilä 2002, 108–109.) Holen (2000) korostaa, että tutorilla on oltava hyvät ryhmädynamiikan hallintataidot. Ryhmä kehittyy vaiheidensa kautta toimivaksi ja tarjoaa ryhmän jäsenelle mahdollisuuden kehittyä, siksi säännöllinen reflektion jakaminen istunnoissa on tärkeää ryhmän toiminnan parantamisessa. (Holen 2000, 488.)

Heikkisen (2005) tutkimuksessa sekä opettajat että opiskelijat kokivat tutoropettajan antaman arvioinnin tärkeänä ja merkityksellisenä. Myös Poikelan & Lähteenmäen (2003, 4) tutkimuksessa ilmeni, että opiskelijat arvostivat tutorin antamaa henkilökohtaista palautetta. Heikkisen mukaan opiskelijat kaipasivat tutorilta palautetta, sillä koettiin olevan vaikutusta yksittäisen opiskelijan motivaatioon. Tutorin tehtävänä oli vahvistaa, että opiskelijaryhmä on oikealla polulla (ks. myös Savin-Baden 2004, 121). Tutorit kuvasivat antavansa palautetta sekä yksilön että ryhmän toiminnasta, kuten opiskelijan panoksesta, lähteiden käytöstä, tiedon käsittelystä, ammatillisesta kehittymisestä, ryhmäilmiöistä ja rooleista (Heikkinen 2005, 157). Osa opettajista koki tutorin antaman arvioinnin vähäiseksi osin ajan puutteen ja opiskelijan itsearviointiin painottumisen vuoksi. Osa opiskelijoista kuvasi tutorin palautetta liian niukkana ja yleiselle tasolle jäävänä. Opiskelijat toivoivat henkilökohtaista ja yksityiskohtaista palautetta tutorilta. Vaikka kritiikkiä kaivattiinkin, niin yksittäisten opiskelijoiden vastauksista ilmeni, että negatiivista palautetta oli vaikea ottaa vastaan. (Heikkinen 2005, 157–158.)

2.8.4 Tutorin toiminnan arviointi tutoriaalissa

Tutorin toimintaa tutoriaalissa on tutkittu Suomessa melko vähän, mutta kansainvälisesti melko paljon. Tutorin toimintaa on tarkasteltu runsaasti opiskelijoiden näkökulmasta ja opiskelijoilta kerätyistä aineistoista. Tällöin on tutkittu tuto-

rin toimintaa esimerkiksi opiskelijoiden oppimisen ja tutoriaalien onnistumisen näkökulmasta tai tutorin toiminnan tehokkuuden näkökulmasta. Holmberg-Marttilan, Virjon, Kosusen & Virtasen (1998) tutkimuksessa tuli esille, että tutorilla koettiin olevan suuri merkitys tutoristunnon ja oppimisen onnistumisessa; onnistuneessa istunnossa tutor kuvattiin innostavaksi ja keskustelua virittäväksi (53 %), kun taas tutorin passiivisuus tai välinpitämättömyys vaikutti osaltaan istunnon epäonnistumiseen. De Grave, Dolmans & van der Vleuten (1998) tutkivat tehokkaan tutorin profiilia. Tutorin käytöksellä on vaikutusta ryhmän toimintaan; tehokas tutor stimuloi ryhmää kysymällä kysymyksiä, pyytämällä selvennyksiä ja pohtimalla suhteita, tutor ohjasi oppimisprosessia, integroi tietoa, ryhmän vuorovaikutusta ja yksilöllistä vastuullisuutta. Oppimisprosessia korostavat tutorit havaittiin tehokkaammiksi kuin sisällön asiantuntijuutta korostavat tutorit. (De Grave, Dolmans & van der Vleuten 1998, 262–264.) Dolmans, Gijssels, Moust, de Grave, Wolfhagen & van der Vleuten (2002) tarkastelivat tutorin roolia eri tutkimusten valossa; (1) ensiksi oltiin kiinnostuneita siitä, miten sisällön asiantuntija -tutor ja ei-sisällön asiantuntija -tutor vaikuttivat opiskelijoiden tuotokseen. Tutkimusten mukaan sisällön asiantuntija -tutorit suuntaavat asiantuntijamystään enemmän suoraan keskusteluun tutorryhmässä, kun taas ei-sisällön asiantuntija -tutorit käyttävät enemmän prosessinedistämistaitojaan ryhmässä. Ideaalitalanteessa tutor on sekä substanssiasiantuntija että osaa ohjata ryhmän oppimisprosessia. (2) Toiseksi oltiin kiinnostuneita oppimisprosessin ohjaamiseen liittyvistä asioista ja (3) kolmanneksi käsiteltiin tutorille tyypillisiä ominaispiirteitä suhteessa erilaisiin konteksteihin. Tutkimuksista ilmeni, että tutorin rooli ei ole luonteeltaan stabiili, vaan on osittain tilannespesifinen. (Dolmans ym. 2002, 173–179.)

Tutorin näkökulmasta tutorin toimintaa on käsitelty esimerkiksi Sari Poikela (2003) väitöskirjassaan, jossa hän tarkastelee tutorin osaamisen kehittymistä ja tutorin työn keskeisiä elementtejä ongelmaperustaisen pedagogiikan kontekstissa. Poikelan mukaan hyvän oppimisen tausta ryhmässä on tutorin henkilökohtainen ja yhteisöllinen, jaettu ammatillinen osaaminen. Tutorin osaamiseen liittyy riittävä substanssin asiantuntijuus ja vuorottelu erilaisissa tehtävissä ohjaajana, asiantuntijana ja suunnittelijana. Tutoropettaja on ongelmaperustaisen

oppimisen prosessissa itsekin oppija, joka joutuu tarkastelemaan omia käsityksiään jatkuvasti. Tutor on sekä ryhmän että sen jäsenten oppimisen ohjaaja. (Poikela 2003.)

2.8.5 Yhteenvetoa PBL:ään ja tutoriaaliarviointiin liittyvistä tutkimuksista

Tällä hetkellä Suomessa on julkaistu ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyen neljä väitöskirjaa, joista Sari Poikelan tutorin osaamista ja Marja-Leena Lähteenmäen asiantuntijuuden kehittymistä käsittelevät väitöskirjat ovat terveysalan kontekstista. Merja Alanko-Turusen väitöskirja käsittelee tutoriaalikeskustelua liiketalouden kontekstissa ja Henriikka Kaksosen kollaboratiivista tiedon tuottamista PBL-tutoriaalissa lastentarhanopettajakoulutuksessa. Taulukossa 1 on koottuna tietoa kyseisistä väitöskirjoista (liite 1).

Suomessa on tehty PBL:ään liittyvää tutkimusta lisääntyvästi viimeisten vuosien aikana. Kuitenkin ongelmaperustaisen oppimisen kontekstissa tapahtuvaa arviointia ja erityisesti tutoriaaliarviointia ei vielä juurikaan ole tutkittu omassa kulttuurissamme. Lähinnä tietoa tutoriaaliarvioinnista tulee muiden ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyvien tutkimusten ohessa. Taulukossa 2 on koontina tutkimuksen kannalta keskeisiä ongelmaperustaiseen oppimiseen ja arviointiin liittyviä suomalaisia tutkimuksia, ne ovat yhtä liseniaatintyötä lukuun ottamatta lähinnä opinnäytetöitä (liite 2).

Taulukossa 3 on puolestaan koontina tutkimuksen kannalta keskeisiä tutoriaaliin ja tutoriaaliarviointiin liittyviä tutkimuksia (liite 3). Osa tutoriaaliarviointia koskevista tutkimuksista näyttää painottuvan opiskelijoiden näkökulmasta ja opiskelijoilta kerättyihin aineistoihin. Osa tutoriaaliarviointia koskevista tutkimuksista on puolestaan keskittynyt kvantitatiivisten mittareiden kehittämiseen, joilla pyritään arvioimaan opiskelijan osaamista tutoriaalissa. Tutorin toimintaa on tarkasteltu runsaasti esimerkiksi opiskelijoiden oppimisen, tutoriaalien onnistumisen tai tutorin toiminnan tehokkuuden näkökulmasta. Samoin on vertailtu itsearviointiin, vertaisarviointiin ja tutorin antaman arvioinnin yhdenmukaisuutta.

3 EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävä

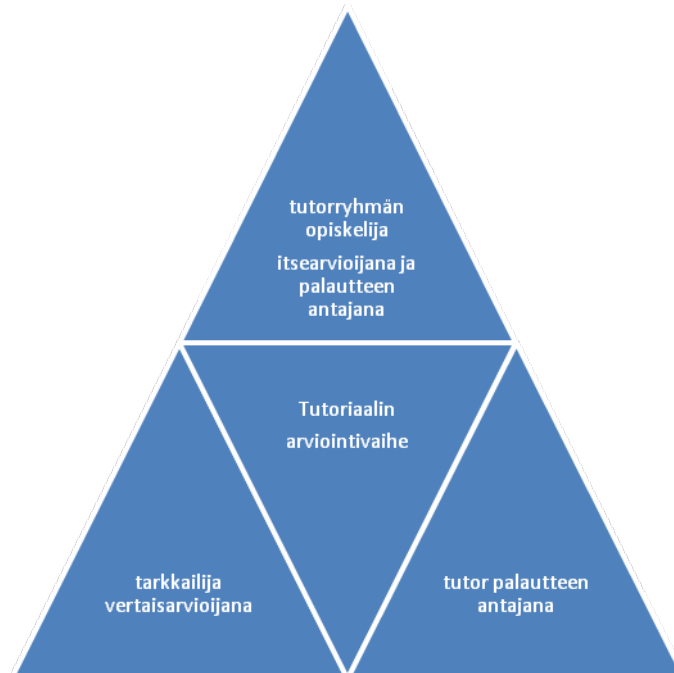
Ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvan opetussuunnitelman käyttö ammattikorkeakoulujen terveysalan opetuksessa on yleistymässä Suomessa. PIRAMKIN terveysalan yksikkö on yksi ensimmäisistä ammattikorkeakouluista, joka on muuttanut hoitotyön opetussuunnitelmansa kokonaan ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvaksi. Ongelmaperustaiseen oppimiseen siirtyminen edellyttää myös arvioinnin muuttumista. PBL:ssä korostuu tutoriaalissa tapahtuva prosessiarviointi ja oppijan osallisuus arvioinnissa. Opiskelija saa tutoriaalissa tapahtuvan itsearvioinnin, vertaisarvioinnin ja opettajalta saamansa arvioinnin avulla paremman käsityksen vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan ja oppii itse arvioimaan toimintaansa ja arvioimaan muita. Tällä hetkellä on vielä niukasti käytettävissä tutoriaalinen arviointia koskevaa suomalaista tutkimustietoa. Opiskelijoiden oppimisen ja opettajan työn kehittämisen kannalta on selvästi tarvetta tutkia tutoriaalissa tapahtuvaa arviointia omassa kulttuurissamme. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on vastata kyseiseen tarpeeseen tuottamalla empiiristä tietoa tutoriaalissa tapahtuvasta arvioinnista terveysalan kontekstissa. Tutkimuksen avulla saatavalla tiedolla on pyrkimys lisätä ymmärrystä niin opiskelijoiden itsearvioinnista, tarkkailijan antamasta vertaisarvioinnista kuin myös tutorin antamasta arvioinnista tutoriaalissa. Opiskelijalle ko. tutkimustieto voi antaa pohdittavaa oman itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin tueksi ja tutorina toimiville opettajille kyseinen tutkimustieto voi antaa pohdittavaa omien työtapojen kehittämiseksi ja siten auttaa tutoria omalta osaltaan edistämään opiskelijoiden oppimista.

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on muodostaa kokonaiskuvaa tutoriaalisen arviointivaiheen toiminnasta kuvaamalla tutorryhmän opiskelijoiden, tarkkailijan ja tutorin antamaa arviointia tutoriaalissa. Tutkimuksessa haetaan vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Mistä asioista tutorryhmän opiskelijat, tarkkailija ja tutor antavat palautetta tutoriaalivaiheessa?
2. Millaista arviointia tutorryhmän opiskelijat, tarkkailija ja tutor antavat tutoriaalivaiheessa?

3.2 Tutkimuksen metodologisten lähtökohtien tarkastelua

Tutkittava ilmiö, tutkimuksen tarkoitus ja nimenomaan tutkimusongelma määrittävät, kuinka tutkittavaa ilmiötä kannattaa lähestyä ja millä menetelmillä (Stake 2000, 440; Denzin & Lincoln 2000, 4; Järvinen & Järvinen 2004, 3; Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 345). Kuvaan kuviossa 4 tutkimuksen kiinnostuksen kohteen tutoriaalissa tapahtuvan arvioinnin.



Kuvio 4. Tutkimuksen kiinnostuksen kohde

Tarkoitukseni on tuottaa empiiristä tietoa tutoriaalissa tapahtuvasta arvioinnista terveysalan kontekstissa. Tarkastelen tutoriaaliarviointia tutorryhmän opiskelijoiden, tarkkailijan ja tutorin antaman arvioinnin kautta. Pyrin muodostamaan kokonaiskuvaa tutoriaalivaiheen toiminnasta. Kyseinen tutkimustehtävä johdattaa laadullisen tutkimuksen pariin, koska pyrin saamaan lisää ymmär-

rystä tutorin ja opiskelijoiden toiminnasta tutoriaalinen arviointivaiheessa. Kvalitatiivisen tutkimusperinteen sisällä on suuri joukko erilaisia lähestymistapoja ja metodeja. Tässä tutkimuksessa mielekäs valinta lähestymistavaksi on tapaus-tutkimus, koska tapaus-tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tietyssä toimintaympäristössä tapahtuvasta käytännön toiminnasta (Yin 1994, 13).

3.2.1 Tapaus-tutkimuksesta tutkimusotteena

Tapaus-tutkimusta (case-tutkimus, case study research) ei ole helppoa määritellä yksiselitteisesti (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 11; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159). Tapaus-tutkimus nähdään pikemminkin tutkimusstrategiana kuin pelkkänä aineiston keruun metodina (Yin 1994, 15; Denscombe 1998, 32; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 168; Järvinen & Järvinen 2004, 3). Yksi käytetyimpiä tapaus-tutkimuksen määritelmä on Yinin (1994, 13) esittämä määritelmä, jossa tapaus-tutkimus nähdään empiirisenä tutkimusotteena, joka tutkii jotain nykyhetkessä tapahtuvaa ilmiötä sen omassa kontekstissaan, varsinkin kun kontekstin ja tutkittavan ilmiön rajapinta ei ole selkeä. Lisäksi Yin korostaa, että tiedon keruussa käytetään hyväksi monia evidenssin lähteitä. Tutkittava tapaus tai tapaukset ovat siis yleensä ennalta jo olemassa, jotta niitä voidaan tutkia niiden omassa luonnollisessa ympäristössään (Yin 1994, 9; Denscombe 1998, 31).

Case-tutkimuksissa voidaan tarkastella tutkittavaa ilmiötä joko yhden yksittäisen tapauksen (single case) tai useiden peräkkäisten tapauksien (multiple case) avulla. Tapaus voi olla esimerkiksi ilmiö, käytäntö, tapahtuma, prosessi, henkilö, ryhmä, organisaatio tai sen osa. Yin (1994, 9) esittää, että tapaus-tutkimusta voidaan käyttää tilanteissa, joissa vastataan miten- ja miksi- kysymyksiin, siis tilanteisiin, joissa pyritään selvittämään syy-seuraussuhteita tai pidemmän ajan kuluessa tapahtuvia tapahtumaketjuja. Järvinen & Järvinen (2004, 67) korostavat, että tapaus-tutkimus soveltuu yksittäisten tapauksien, esim. yhden organisaation intensiiviseen tutkimiseen. Tällöin tapaus-tutkimus voi toimia organisaation kehittämisen lähtökohdaksi. Tietoa tapauksista voidaan hankkia kyselyillä, haastatteluilla, havainnoilla ja käyttämällä erilaisia arkistomateriaaleja. Kerättä-

vä tieto voi siten olla sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista. Case sopii myös arviointitutkimukseen ja kuvailevaan tutkimukseen. Tapaustutkimuksessa pyritään siis kokoamaan yksityiskohtaista tietoa tapauksesta monipuolisesti ja monella tavalla. (Yin 1994, 9; Järvinen & Järvinen 2004,75–77.)

Stake (2000, 435) puolestaan tuo esille, että vaikka tapaustutkimus on yksi yleisimmistä tavoista tehdä laadullista tutkimusta, se ei ole uusi, eikä perusluonteeltaan pelkästään laadullinen. Stake korostaa, että tapaustutkimus ei ole metodologinen valinta, vaan valinta siitä mitä tullaan tutkimaan. Millainen metodologinen valinta sitten tehdäänkään, valitaan joka tapauksessa tutkittavaksi tapaus, jota voidaan tarkastella monella eri tavalla, kuten analyttisesti tai holistisesti, hermeneuttisesti tulkitsemalla, toistuvasti mittaamalla tai yhdistämällä eri metodeja. Tällöin nousee esille epistemologinen kysymys millaista tietoa voidaan saada yksittäisestä tapauksesta. Epistemologisessa mielessä oleellista Staken (2000, 436) mukaan on, että tapaustutkimuksessa pyritään ymmärtämään tapausta sen koko kompleksisuudessa. Tapaus on systeemi, jonka toiminta on järjestäytyneitä ja merkityksellisiä kontekstissaan. Tapaustutkimuksessa mennään syvälle johonkin rajattuun kohteeseen, sosiaaliseen yksikköön, pyrkien antamaan siitä hyvin organisoitu kuva. Tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on itse prosessi – koko tietyssä ympäristössä tapahtuva toiminta tai toimintaketju ja niiden yksityiskohtainen rakenne. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista, siinä kuvataan systemaattisesti tutkittavan ilmiön laatua. Se on konkreettista ja yksityiskohtaista lähikuvausta tutkittavasta todellisuudesta. Tarkoituksesta riippuen tutkimuksen ydin voi olla kohteen kokonaiskuvauksessa tai jollain sen osa-alueella; se voi kohdistua joihinkin osatekijöihin tai siinä voidaan käsitellä kaikkia tekijöitä samanaikaisesti. Tapaustutkimuksen avulla pyritään siis ymmärtämään tutkittavaa toimintaa ja yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteita entistä syvällisemmin. Tulokset eivät pyrikään olemaan yleistettävissä. (Stake 2000, 436–440.) Tapaustutkimusta käytetään usein uusien tutkimuskohteiden ja ilmiöiden kuvaamiseksi ja ymmärtämiseksi. Tapaustutkimuksessa voidaan pyrkiä teorian, mallin tai käsiterakenteen luomiseen ja kehittämiseen, sillä voidaan pyrkiä myös teorian testaamiseen. (Järvinen & Järvinen 2004, 58,75.)

Tapaustutkimusten jaottelua näkyy tehtävän esimerkiksi tapausten lukumäärän, analyysiyksikön ja tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän pohjalta. Järvinen & Järvinen (2004, 58) esittelevät kirjassaan Cunninghamin (1997) tunnistamat yhdeksän eri case-tutkimusmetodia, joista kukin sopii omaan ainutlaatuiseen tutkimustehtävään. Cunningham on ryhmitellyt kyseiset case-tutkimusmenetelmät kolmeen eri tyyppiin: intensiivisiin tapaustutkimuksiin (narratiivimetodi, taulukointimetodi, selittävä case -metodi ja tulkitseva case -tutkimus), vertailua korostaviin tapaustutkimuksiin (tapausten vertailu, tapausten katsaus ja tulkitseva vertailu) ja toimintatutkimuksiin (diagnosoiva ja kokeellinen toimintatutkimus). Cunninghamin (1997) jaotuksen mukaisesti intensiivisissä tapaustutkimuksissa pyritään kuvailemaan, tulkitsemaan ja luomaan uusia teorioita intensiivisellä tutkimuksella, vertailua korostavilla case -metodeilla pyritään käsitteiden kehittämiseen tapausten vertailuun perustuen, ja toimintatutkimuksella puolestaan pyritään muutosprosessia avustavien käsitteiden luontiin. (Cunningham 1997, 401–423; Järvinen & Järvinen 2004, 8, 58, 67, 103.)

Intensiivisillä tapaututkimusmetodeilla (narratiivimetodi, taulukointimetodi, selittävä case -metodi ja tulkitseva case -metodi) tavoitellaan yhden henkilön, ryhmän tai organisaation tapahtumien ja käytäntöjen hyvin intensiivistä ymmärtämistä. Teoriaa luovassa tapaustutkimuksessa vastataan kysymykseen, jossa kysytään millaisia käsiterakenteita, malleja tai teorioita voidaan löytää tietyn tapauksen pohjalta. Tutkimuksen tuloksena voi olla ainutlaatuisten, mutta tyypillisten kokemusten ja tapahtumien kuvaus tai tulkinta, joka voi olla pohjana ilmiön teorialle. Tutkija ei voi kontrolloida kyseisissä tutkimuksissa tutkimusasetelmaa, joten hänen on käytettävä eri näkökulmista ja aikaperspektiiveistä saamaansa todistusaineistoa. Tällöin voi käydä niinkin, että teoreettisesti ei löydykään mitään uutta, mutta tapauksen kuvaus silti sisältää uutta tietämystä siitä millainen tutkittava maailma on. Narratiivimetodissa kuvaukset ovat usein yhteenvetoja haastatteluista, kokouksista ja yksittäisistä dokumenteista. Siinä käytetään yleisiä kategorioita perustuen alustavaan lajitteluun tai luokitteluun. Narratiivimetodilla saadaan tulokseksi kuvaus, jossa tarkastellaan samaa kohdetta eri näkökulmista. Tutkijan haaste on siinä, miten hän onnistuu vetämään yhteen (trianguloimaan) eri lähteistä saamansa tiedon. Taulukointimetodilla tuotetaan taulukkoja, jotka kuvaavat tapauksen ilmiöitä. Siinä tarkastellaan kategorioiden

esiintymistiheyttä, esimerkiksi kuinka monta kertaa jokin tapahtui. Kuvauksen asianmukaisuus riippuu kategorioiden luomisen onnistumisesta. Kuvaus voi lähestyä grounded theoryn tapaa kuvata tapauksen ilmiötä. Selittävässä case -metodissa tuotetaan tosiasioiden kirjaamista ja selitetään päätelmien avulla ilmiötä. Laadittava kertomus kuvaa tietyn näkökulman ja antaa yksityiskohtia tapahtumien syistä ja käytetyistä käsitteistä. Tutkija antaa vain selitystä tukevaa informaatiota. Tulkitseva case -metodi tarjoaa kuvauksia ja esimerkkejä uusista ideoista ja lähestymistavoista. Kuvaus pyrkii olemaan yksilön tai organisaation menestyksen osoituksen kaltainen, tästä esimerkkinä mainitaan elämäkerrat. (Cunningham 1997, 401–423; Järvinen & Järvinen 2004, 11, 75–76.) Intensiiviset tapaustutkimusmenetelmät kuuluvat karkeasti jaotellen fenomenologishermeneuttisen filosofian piiriin ja niiden tiedonintressi on praktinen. (ks. Järvinen & Järvinen 2004, 192.)

Vertailua korostavissa tapaustutkimuksissa (tapausten vertailu, tapausten katsaus ja tulkitseva vertailu) tapausten vertailun avulla voidaan testata teorioita ja tiettyjä väitteitä ja kirkastaa tiettyjä käsitteitä. Tapausten katsaus (case survey) on yhteneväinen kyselylomakkeen kanssa tehdyn katsauksen kanssa; siinä tutkitaan suurta määrää tapauksia kvantitatiivisesti, yhteiset tekijät tai kategoriat taulukoidaan. Tapausten vähyys tai edustavuus voi olla heikentävä tekijä tutkimuksessa. Tapausten vertailussa puolestaan laaditaan selitys yhden tai useamman tapauksen pohjalta ja sitten toistetaan prosessia edelleen muihin tapauksiin. Vertaamalla kyseisiä tapauksia yritetään kehittää ymmärrystä miksi jotkin ehdot ovat voimassa ja toiset eivät. Syvällisen tiedonanalyysin sijaan pyrkimyksenä on käyttää tapauksia testaten käsitteiden järkevyyttä. Tulkitsevasta vertailusta Järvisen & Järvisen kirjassa on esimerkkinä menestyneiden yritysten kuvaukset, jotka toimivat esimerkkinä niille, jotka haluavat oppia menestymään. Tässä tuodaan esille myös benchmarking-käsite, jossa omaa yritystä vertaillaan alan johtavaan yritykseen ja pohditaan vertaillen, paljonko ollaan jäljessä ja miksi. (Järvinen & Järvinen 2004, 58–59.) Karkeasti arvioiden vertailua korostavat tapaustutkimukset kuuluvat empiristisen filosofian piiriin ja niiden tiedonintressi on tekninen. (ks. Järvinen & Järvinen 2004, 192.)

Cunninghamin (1997) jaotuksessa kolmantena tapaustutkimustyyppinä on **toimintatutkimus**, jossa pyritään uuden innovaation toteuttamiseen ja arviointiin. Tässä pääryhmät ovat diagnosoiva ja kokeellinen toimintatutkimus. Pääpaino on kokeellisessa toimintatutkimuksessa tai muutosprosessissa, josta haetaan palautetta ja oppia. Toimintatutkimus on syklinen prosessi, joka voi edetä useita kertoja diagnosoinnista, suunnitteluvaiheeseen, toteutukseen, arviointiin ja oppimiseen. Toimintatutkimuksessa tutkija osallistuu tutkittavan kohteen toiminnan kehittämiseen tutkijan tai konsultin roolissa muutosagenttina. Toisen näkemyksen mukaan toimintatutkimus kuuluu kriittisen filosofian piiriin ja sen tiedonintressi on emansipatorinen, toisen näkemyksen mukaisesti puolestaan toimintatutkimus on luonteeltaan konstruktivistis/ interaktionistinen. (Järvinen & Järvinen 2004, 103, 128–130.)

Stake (2000, 435) puolestaan jaottelee case-tutkimuksen metodologisesti kolmeen erilaiseen tyyppiin; luontaiseen case -tutkimukseen, instrumentaaliseen case -tutkimukseen ja kollektiiviseen case -tutkimukseen. Luontaisessa case -tutkimuksessa tutkija haluaa paremmin ymmärtää juuri tutkittavaksi valikoitunutta tiettyä yksittäistä tapausta, koska kyseinen uniikki tapaus on itsessään kiinnostava. Tällöin tutkimuksella ei pyritä saamaan ymmärrystä jostain abstraktista ilmiöstä yleensä eikä pyritä teorian rakentamiseen, vaan tulokseksi saadaan yksityiskohtainen kuvaus kyseisestä tapauksesta. Instrumentaalisisessa case -tutkimustyyppissä puolestaan pyritään saamaan lisää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä rakentamalla teoriaa casen pohjalta ja tarjoamalla yleistystä asiasta. Tapausta tutkitaan syvästi kontekstissaan, mutta kyseinen tapaus on valittu tutkittavaksi, koska tapaus sinällään nähdään tyyppillisenä tapauksena muiden tapausten joukossa. Staken kolmantena case-tyyppinä on kollektiivinen tapaus-tutkimus, jossa tutkitaan useita tapauksia, jotta saataisiin selville yleiset luonteenpiirteet tutkittavasta ilmiöstä. Se on instrumentaalinen tapaustutkimus toistettuna useita kertoja. Tapaukset on tällöin valittu niin, että uskotaan niiden tutkimisella päästävän parempaan ymmärrykseen, parempaan teoriaan tutkittavasta ilmiöstä. Stake korostaa, että kyseiset tapausten jaotukset ovat heuristisia, niistä voi oppia paljon asioita. Jaottelullaan hän haluaa painottaa metodologisten orientaatioiden variaatiota. Staken mukaan tapaustutkimusta tekevä tutkija etsii sekä sitä, mikä on yleistä että myös sitä mikä on erityistä kyseisessä ta-

pauksessa, mutta lopputuloksena ilmenee säännönmukainen kuvaus jostakin tuntemattomasta. Stake korostaa, että tapaustutkimusta tekevän tutkijan tulee kuvata tarkasti tapauksen luonne, sen historiallinen tausta, fyysinen asetelma, muu konteksti (kuten taloudellinen, poliittinen, laillinen, esteettinen konteksti) ja muut tunnistamista auttavat tapaukseen liittyvät tekijät sekä tiedonantajat, josta tapaus voidaan tuntea. Kuvauksen tulee olla tiivis. Stake painottaa kunkin yksittäisen tapauksen erilaista kontekstia ja tilannetta sekä tuo holistisen näkökulman tämän moninaisuuden ymmärtämiseen. (Stake 2000, 438–440.)

Kyseisten tapaustutkimusten jaottelujen pohjalta nousee selkeästi esille se, että tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma määrittävät sen, millainen metodologinen valinta tutkimukseen tehdään. Ammatillisesti suuntautuvassa lisensiaatin työssäni haluan lähteä induktiivisesti tarkastelemaan millaisia käsiterakenteita, malleja tai teorioita on mahdollista löytää tutoriaaliarvioinnista valittujen tapaus-ten pohjalta. Cunninghamin jaotuksen pohjalta tutkimukseni kuuluu intensiivisiin tapaustutkimustyyppeihin. Staken jaotuksen mukaisesti tutkimukseni on puolestaan instrumentaalinen tapaustutkimus.

Ontologinen tieteenfilosofia pohtii käsityksiä tutkimuskohteen luonteesta (Puolimatka 2002, 41). Tässä työssä tutkimuskohteena on ihminen ja hänen toimintansa, jolloin ontologisen erittelyn tuloksena on ihmiskäsitys (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 123–125). Ymmärrän ihmisen vapaana, vastuullisena, tahtovana ja tuntevana ainutkertaisena yksilönä, joka toteuttaa omaa elämäänsä liittyen erottamattomasti häntä ympäröivään todellisuuteen (ks. Rauhala 1983, 26; Lehtovaara 1993, 5). Tutkimustilanteessa ihminen on käsityksiään muodostava ja kokemuksiin pohtiva oman elämänsä subjekti. Todellisuus määräytyy merkitysten kautta, joiden luomiseen yksilö osallistuu kulttuurinsa jäsenenä. Hän on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli, joka kykenee toimintansa syvälliseen tarkasteluun ja pohdintaan. Puolimatka korostaa, että ulkopuolinen havainnoija ei tavoita sitä, mikä on tutkimuksen tiedonantajien elämässä merkityksellisintä. Merkitykset, joita ihmiset antavat asioille, määräävät heidän kokemuksensa ja sen yhteiskunnallisen todellisuuden, jonka osana he elävät. Todellisuuden kasvot riippuvat siitä, kenen näkökulmasta todellisuutta tarkastellaan. (Puolimatka 2002.) Konstruktivistinen näkemys on, että se minkä näemme

objektiivisena tietona ja totuutena, perustuu valitulle perspektiiville. Tieto ja totuus luodaan mielessä, sitä ei löydetä. Kvalitatiivinen tutkimus on loputonta luomista ja tulkintaa. Lähestymistavassa korostetaan voimakkaasti tiedon moninaisuutta. Laadullinen tulkinta on konstruoitua. (Denzin & Lincoln 2000, 23.) Lähtökohtana tutkimuksessani on ajatus jonkinasteisesta maltillisesta relativismista, jonka mukaan yhteiskunnallisten merkitysten takana ei ole objektiivista totuutta, vaan tieto on aina suhteessa kontekstiinsa. Tiedostan myös oman subjektivisuuteni ja kulttuuriset sidokseni ja niiden vaikutukset havaintoihini ja päätelmiini. Ääneni tutkijana kuuluu tutkimuksessa.

3.2.2 Tapaustutkimuksen eteneminen ja teorianmuodostusprosessi

Denzin ja Lincoln (2000, 20) hahmottavat laadullisen tutkimusprosessin yleisen etenemisen karkeasti viiden vaiheen kautta. Ensimmäisenä vaiheena ja kaiken pohjana on tutkija, bricoleur, monikulttuurisena subjektina. Tutkijan historia, hänen persoonallinen taustansa, kuten hänen sukupuolensa, rotunsa, sosiaaliluokkansa ja etninen taustansa sekä tiedeyhteisö, jossa hän elää, vaikuttavat vahvasti siihen millaisia valintoja tutkija tutkimuksessaan tekee. Toisessa vaiheessa ytimenä on tutkimuksen teoreettisen paradigman ja näkökulman valinta. Kolmannessa vaiheessa tutkija päättää tutkimusstrategiasta, neljännessä vaiheessa hän miettii aineistonkeruun menetelmät ja analyysitavat ja viidennessä vaiheessa hän keskittyy tulkinna ja esittämisen taitoon (Denzin ja Lincoln 2000, 18–23).

Kun tutkimusstrategiaksi on valittu tapaustutkimus, tutkimusprosessi etenee teoriaa testaavassa tapaustutkimuksessa deduktiivisesti teoriasta hypoteesien ja havaintojen kautta yksittäiseen ja edelleen joko teorian vahvistamiseen tai kumoamiseen tai korjaamiseen. Teoriaa luovassa tapaustutkimuksessa edetään induktiivisesti havaintojen pohjalta yleistyksiin ja teoriaan. Keskityn tässä työssä valintani mukaisesti jälkimmäisen tapaustutkimustyyppin etenemistapaan. Miten tapaustutkimuksen pohjalta voidaan luoda teoriaa? Eisenhardt (1989) esittää tapaustutkimuksen teorianmuodostusprosessin kahdeksan tutkimusaskelen mukaisesti. Kuvaan seuraavaksi kyseiset teorianmuodostuksen vaiheet

TAULUKKO 4. Tapaustutkimuksen teorianmuodostusprosessi (Eisenhardt 1989)

Askel	Vaiheen toiminto	Perustelut
*Aloitus	*tutkimuskysymysten määrittely *ei teoriaa eikä hypoteesejä	*tarkennus ytimeen *tilaa teoreettiselle joustavuudelle
*Tapausten valinta	*määrätty perusjoukko *teoreettinen otos	*tutkimuskohteen kannalta hyödylliset caset
*Tiedonkeruun työtapojen ja välineiden virittely	*monet aineistonkeruun menetelmät (laadulliset ja määrälliset menetelmät, monien tutkijoiden käyttö)	*aineiston triangulaatio *erilaiset näkemykset esiin
*Tutkimuskentälle meno	*yhtäaikainen aineiston keruu ja analyysi *joustavat ja tavanomaisesta poikkeavat aineiston keruun menetelmät	*nopeuttaa analyysia ja mahdollistaa kohdistukset aineiston ominaispiirteisiin
*Aineiston analyysi	*tapauksen sisäinen analyysi *tapausten välisten yhtäläisyyksien etsintä eri tekniikkojen avulla	*perehdyttää aineistoon ja alustavaan teorianmuodostukseen *pakottaa luopumaan ensivaikutelmista ja katsomaan alkuperäistä aineistoa monien linssien läpi
*Hypoteesien muodostus	*kysytään todistusaineistolta "miksi" kysymyksiä	*terävöitetään luotujen käsitteiden valideettia ja mitattavuutta *vahvistetaan, laajennetaan ja terävöitetään teoriaa
*Aikaisempiin tutkimuksiin vertaus	*vertailu eriäviin tutkimustuloksiin *vertailu vahvistaviin, samanlaisia tuloksia tuottaneisiin tutkimuksiin	*kohotetaan teoreettista tasoa *terävöitetään yleistävyyttä
*Prosessin lopetus		

yksityiskohtaisesti Eisenhardtin artikkelin pohjalta taulukkona (Taulukko 4). Taulukossa näkyy prosessin vaiheet, kunkin vaiheen toiminnot ja niiden perustelut. Myös Stake esittää artikkelissaan (2000, 448) oman näkemyksensä laadullisen tapaustutkimuksen käsitteellisestä etenemisestä. Staken jaotus etenee kuuden vaiheen mukaisesti ja noudattelee Eisenhardtin ajatuksia, joten tuon Staken ajatuksia mukaan kyseiseen esitykseen.

Teorianmuodostusprosessi etenee siis induktiivisesti havaintojen pohjalta teoriaan. Tapaustutkimuksen teorianmuodostuksen **ensimmäinen vaihe** alkaa tutkimuskysymysten selkeällä määrittelyllä ja mahdollisten a priori -käsitteiden selvittämisellä. Eisenhardt korostaa, että tutkimuksessa jätetään tilaa teoreettiselle joustavuudelle ja siksi alkuun ei muodosteta hypoteeseja eikä tuoda esille teoriaa. Myös Stake (2000,440) painottaa, että tapaustutkimus organisoituu nimenomaan tutkimuskysymysten ympärille ja tutkimuskysymys ja tutkimuksen tarkoitus määräävät tutkimuksen lähestymistavan.

Eisenhardtin mukaan teorianmuodostus etenee siten, että **toisessa vaiheessa** tutkija valitsee caset; tapauksia ei valita satunnaisesti, vaan tutkija määrittelee perusjoukon ja teoreettisen otoksen. Tutkijan on myös perusteltava, käyttääkö tutkimuksessa yhtä tai useampaa tapausta. Stake (2000, 446–447) pysähtyy artikkelissaan tarkemmin casen valintaan. Staken mukaan luonnollisessa case -tutkimuksessa tutkimus alkaa tapauksen tunnistamisesta, kun taas instrumentaalisessa ja kollektiivisessa case -tutkimuksessa tutkija valitsee tapaukset huolella. Tapausten odotetaan edustavan tiettyä perusjoukkoa, tällöin harkinnanvarainen näyte on tarkoituksenmukaisin tutkimuksen kannalta. Stake korostaa, että vaikka kokemus ja intuitio auttavat hyvän näytteen valinnassa, kannattaa valita tapaus, josta on tilaisuus oppia eniten. Yksi yksittäinen tapaus valitaan tutkittavaksi, kun tutkittavana on harvinainen, vaikeasti lähestyttävä tapaus. Monen casen valintaan päädytään puolestaan silloin, kun halutaan varmentaa yksittäisestä tapauksesta saatuja tuloksia tai halutaan tuottaa vastakkaisia tuloksia. Useamman casen tapauksessa teoreettisen viitekehyksen tulee olla hyvä ja monipuolinen. (Järvinen & Järvinen 2004, 77,80.)

Teorian muodostuksen **kolmannessa vaiheessa** viritellään tiedon keruun työtapoja ja välineitä. Tapaustutkimuksessa käytetään usein monia tiedonkeruun menetelmiä ja ilmiötä tutkiessa on mahdollista yhdistää kvalitatiivista ja kvantitatiivista dataa. Tutkijan on hyvä tehdä pilottitapaus, jonka avulla hän voi tarkemmin hioa tutkimussuunnitelmaa ja tietojen keruutaan. (Järvinen & Järvinen 2004, 77.) Jos tutkittava ilmiö osoittautuu kovin laajaksi, Stake (2000, 445) suosittelee tiimityötä, monen tutkijan käyttöä tutkimuksessa. Tiimissä toimiminen myös hyödyttää erilaisten näkemysten esilletuloa.

Neljännessä vaiheessa mennään kentälle keräämään ja analysoimaan tietoja. Tutkijan on kuvattava huolella millaisia tiedonkeruutekniikoita hän käyttää ja soveltaa tutkimuksessaan (Järvinen & Järvinen 2004, 77). Yin tuo esille, että tapaustutkimuksessa voidaan kerätä tietoa esimerkiksi erilaisista dokumenteista ja arkistoista, haastatteleamalla, havainnoimalla sekä fyysisten luomusten avulla. Lisäksi Yin tähdentää, että tapaustutkimuksessa on hyvä käyttää monia tietolähteitä, jotta voidaan paremmin selvittää ristiriitaiset, jopa vastakkaiset väitteet (Yin 1994, 79–81). Stake (2000, 447) puolestaan korostaa tutkimuksen etiikkaa aineiston keruussa, tutkijan on noudatettava tiukasti eettisiä periaatteita aineiston keruussa ja minimoitava tutkittaville tutkimuksesta aiheutuvat riskit.

Viidennessä vaiheessa saatuja tietoja analysoidaan, analyysi tapahtuu sekä tapauksen sisäisesti (within-case analysis) että tapausten välisesti (cross-case analysis). Tutkijan on kuvattava tietojen analyysimetodit ja niiden käyttö tarkasti, jotta ulkopuolisten on mahdollisuus seurata tutkijan aineistosta tekemää päättelyä. Eisenhardt ehdottaa, että tutkija analysoi ensiksi yhden tapauksen, jolloin hän perehtyy datojen avulla asiaan ja tuottaa alustavan teorian. Sen jälkeen tutkija analysoi dataa etsien samankaltaisuuksia eri tapausten välillä eri tekniikojen avulla. (Järvinen & Järvinen 2004, 77.) Stake (2000, 445) antaa analyysivaiheeseen neuvon, että tutkijan tulee reflektoida intensiivisesti havaintoja, mitä on tapahtunut, koska paikalliset merkitykset ovat tärkeitä. Raakatieto on usein tekstinä, jopa kuvat on muunnettu analyysiä varten tekstiksi. Data on tulkinnallista, tutkimuskysymyksen kehittäminen saattaa jatkua loppuun asti. (Stake 2000, 445.)

Teorian muodostuksen **kuudennessa vaiheessa** hahmotellaan hypoteesit. Eisenhardtin mukaan **seitsemännessä vaiheessa** tutkijan on verrattava löydöksiään olemassa olevaan kirjallisuuteen uskottavuuden lisäämiseksi. Löydöksiä verrataan sekä vastakkaista mieltä oleviin teorioihin että samaa mieltä oleviin teorioihin. Tutkittavien suorat lainaukset tekstissä auttavat lukijaa päättämään löydösten paikkaansa pitävyyttä. **Kahdeksantena vaiheena** on prosessin päättäminen, jolloin saavutetaan teoreettinen kyllästystaso, tällöin lisätapaus tuottaa vain vähän parannusta teoriaan. (Järvinen & Järvinen 2004, 77.)

Näiden kahdeksan tutkimusaskelen avulla päästään teoriaan. Teoria voidaan tuottaa yhden tai useamman casen pohjalta. Järvisen ja Järvisen mukaan tapaustutkimuksen avulla muodostetun teorian tulee olla tiivis, testattava ja loogisesti johdonmukainen. Tutkijan täytyy olla analyyttinen ja huolellinen analyysinsä joka vaiheessa ja esittää näyttöä teoriasa tueksi. Teorian tulisi tuottaa aiodosti uutta tietoa eikä vain toistaa vanhaa. (Järvinen & Järvinen 2004, 78.)

3.3 Tapaustutkimuksen toimintaympäristö

Tämän tapaustutkimuksen toimintaorganisaationa toimii Pirkanmaan ammattikorkeakoulu. PIRAMK on 1997 toimintansa aloittanut ja vuonna 2000 vakinaistettu maakunnallinen, monialainen ammattikorkeakoulu, joka on keskittynyt palvelualojen koulutukseen. PIRAMKIN toimipisteet sijaitsevat Tampereella, Ikaalissa, Mäntässä ja Virroilla. PIRAMK järjestää ammattikorkeakoulututkintoon johtavaa koulutusta 17 eri koulutusohjelmassa kuudella eri koulutusalueella. Vuosittain PIRAMKISSA opiskelee yhteensä noin 4000 opiskelijaa, ja päätoimista henkilökuntaa on noin 400. Syksyllä 2008 opiskeli sosiaali- ja terveys- ja liikunta-alueella 1821 opiskelijaa. (PIRAMKIN intranet-sivusto 20.9.2008.)

Tämän tutkimuksen toimintaympäristöksi valittiin PIRAMKIN vuoden 2004 organisaatorakenteen mukaisesti terveysalan yksikkö, koska terveysalan yksikössä suurin osa opetussuunnitelmista oli muutettu ongelmaperustaiseen oppimiseen perustuvaksi. Terveysalan toiminta tapahtuu Kuntokadun kampuksella Tampereella. Vuonna 2004 terveysalueella oli yhteensä kuusi koulutusohjelmaa: hoito-

työn koulutusohjelma, bioanalyytikan koulutusohjelma, ensihoidon koulutusohjelma, fysioterapian koulutusohjelma, radiografian ja sädehoidon koulutusohjelma sekä Degree Programme in Nursing. Terveysalalla koulutetaan eniten hoitotyön koulutusohjelmassa opiskelevia opiskelijoita. Hoitotyön koulutusohjelmasta valmistuu sairaanhoitajia, terveydenhoitajia ja kätilöitä. Aineiston keruun ajankohtana hoitotyön koulutusohjelman opetuksessa oli mukana kaikkiaan noin 30-40 opettajaa.

3.3.1 PBL-opetussuunnitelmaan siirtyminen hoitotyön koulutusohjelmassa

Ongelmaperustainen oppiminen tuli tutuksi PIRAMKIN hoitotyön koulutuksen opettajille kun fysioterapeuttikoulutus muutettiin PBL-opetussuunnitelman mukaiseksi jo vuonna 1996 (Lähteenmäki 2000). PIRAMKIN fysioterapeuttikoulutus on ollut valtakunnantasollakin yksi ensimmäisistä koulutusohjelmista, jotka on organisoitu kokonaan PBL-lähestymistavan mukaisesti. Myös aikuiskoulutusyksikössä aloitettiin PBL:n mukainen sairaanhoitajakoulutus syksyllä 1996 (Minkkinen 2008, 21). Muidenkin terveysalan koulutusohjelmien opettajat kiinnostuivat PBL-lähestymistavasta fysioterapiakoulutuksesta saatujen hyvien kokemusten innostamana. Hoitotyön koulutusohjelman opettajille alettiin järjestää PBL-lähestymistapaan liittyvää henkilöstökoulutusta pian PBL-opetussuunnitelman mukaisen fysioterapiakoulutuksen aloittamisen jälkeen. Sekä fysioterapiayksikkö että aikuiskoulutusyksikkö ovat opettajamäärältään pieniä, alle 10 opettajan yksiköitä, joten vuosituhannen vaihteessa ongelmaperustainen oppiminen kosketti vielä melko harvaa terveysalan opettajaa PIRAMKISSA. Hoitotyön koulutusohjelmassa PBL-opetussuunnitelmaan siirtyminen onnistuneesti olikin suuren opiskelija- ja opettajamäärän vuoksi melkoinen haaste ja vaati huolellista suunnittelua.

Syksyllä 2002 muutettiin kaikkien hoitotyön koulutusohjelmassa opiskelevien sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja-, ja kätilökoulutuksen opiskelijoiden opetussuunnitelmat PBL-opetussuunnitelmaan perustuvaksi. Koko koulutuksen siirtyminen PBL-opetussuunnitelmaan oli valtava työ, joka edellytti koko hoitotyön koulutusohjelman toimintakulttuurin muutosta. Opetussuunnitelmamuutos toteu-

tettiin portaittaisesti niin, että muutos koski ensi vaiheessa syksystä 2002 alkavia opiskelijaryhmiä, noin 160 opiskelijaa, ja heidän opetuksessaan olevia opettajia. PBL-opetussuunnitelman päälinjat suunniteltiin muutaman vastuuopettajan työryhmässä kevään 2002 aikana. Yksityiskohtainen eri opintojaksoja koskeva suunnittelutyö tehtiin useiden opettajien muodostamissa opettajatiimeissä opetussuunnitelman päälinjojen hahmottamisen jälkeen. Kyseisiin tiimeihin kutsuttiin mukaan suunnittelutyöhön myös työelämän edustajia ja opiskelijoita. Ensin valmistui ensimmäisen opintovuoden tarkempi opintojaksosuunnitelma, jolla siis syksyllä 2002 sairaanhoitaja-, kättilö-, ja terveydenhoitajaryhmät aloittivat opintonsa. Aluksi opettajien työnjako oli suunniteltu niin, että PBL-opetuksessa mukana olevista opettajista vain osa toimi tutorina, osa puolestaan toimi asiantuntijaopettajana, harjoitustuntien opettajana tai käytännön harjoittelun ohjaajana. Ajan myötä PBL tuli tutuksi kaikille opettajille. Opetussuunnitelman muutostyö jatkui kunnes koko koulutusohjelma saatiin suunniteltua PBL-lähestymistavan mukaiseksi ryhmien opetuksen edetessä. Jouluna 2005 valmistuivat ensimmäiset PBL-opetussuunnitelman mukaisesti koulutetut sairaanhoitajat.

Hoitotyön koulutusohjelman opetussuunnitelman kehittämistyön kanssa aloitettiin samanaikaisesti PIRAMKIN opettajille suunnattu PBL-tutorkoulutus keväällä 2002. Kyseistä koulutusta koordinoi fysioterapiayksikön PBL-koulutuksen suunnittelijana ja toteuttajana toiminut opettaja Marja-Leena Lähteenmäki. Kevään 2002 tutorkoulutus oli suunnattu ensisijaisesti opettajille, jotka aikoivat toimia tutoreina hoitotyön koulutuksessa syksystä 2002 lähtien. Opettajilta kysyttiin etukäteen halukkuus tutoriksi ryhtymiseen. Koulutuksen kokonaisuudeksi oli suunniteltu yksi opintoviikko. Koulutus sisälsi kontaktiopetusta, välitehtäviä ja tutoriaalien seuraamista. Ensimmäinen välitehtävä sisälsi fysioterapiaopetuksessa pidettävien tutoristuntojen seuraamisen ja niistä raportin tekemisen. Toisessa välitehtävässä piti toimia tutoristunnossa apututorina. Kumpaakin välitehtävää seurannutta tapaamista rakennettiin raporttien pohjalta nousseisiin teemoihin. Tutorkoulutuksen pääaiheina olivat PBL:n tavoitteet, tutoriaali, tutorin merkitys tutoriaalissa ja tutorina kehittyminen. Ammattikorkeakouluja koskeva asetus (352/2003) edellyttää ammattikorkeakoulun opettajalta pedagogista pätevyyttä, kyseinen toimipaikkakoulutus antoi lisäpohjaa tutorina alkaville opettajille. PBL-koulutusta järjestetään edelleenkin hoitotyön koulutusohjelmassa vuo-

sittain; toimintamuodot ovat muuttuneet, nyt on lähinnä pidetty teemapäiviä, joissa on käsitelty erilaisia PBL:ään liittyviä opettajien tarpeista ja toiveista nousevia aiheita.

Samanaikaisesti PBL-opetussuunnitelmaan siirtymisen myötä syksyllä 2002 aloitettiin PIRAMKIN kehitysosastolla PBL-opetusta ja -oppimista koskeva laaja arviointitutkimusprojekti. Kyseisessä tutkimusprojektissa tutkimuksellinen mielenkiinto kohdistui pääsääntöisesti opiskelijan opiskeluun ja oppimisprosessiin; projektin tavoitteena oli arvioida millä tavalla sairaanhoitajaksi opiskelevien valmiudet kehittyvät 3,5 vuoden aikana opiskeltaessa PBL-opetussuunnitelmaa käyttäen. Projektissa tutkittiin opiskelijoiden valmiuksien kehittymistä esimerkiksi opiskelijan tietämisen ja kriittisen ajattelun kehittymisen alueilla, klinisten taitojen osaamisen alueella ja opiskelijan eettisen ajattelun ja päätöksentekokyvyn alueella. Yliopettaja Jouni Tuomi ja lehtori Anna-Mari Kemppi puolestaan lähtivät tutkimaan PBL-opetussuunnitelman käyttöön liittyviä kokemuksia opettajien näkökulmasta katsottuna. Oma keväällä 2005 valmistunut kasvatustieteen pro gradu -tutkielmani kohdentui tutoropettajan ohjaukseen tutoriaalissa, tutkielma liitettiin mukaan osaksi kyseistä tutkimusprojektia. Näin ollen luonnollinen valinta myös tämän tutkimuksen toimintaympäristöksi oli terveysalan yksikkö. Osa edellä mainituista projektiin kuuluvista tutkimuksista on valmistunut ja osa on pikkuhiljaa valmistumassa. Syksyllä 2008 julkaistiin Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarjassa Jouni Tuomen toimittamana kyseistä projektia koskeva artikkelikokoelma (ks. Tuomi 2008).

3.3.2 Opinnot hoitotyön koulutusohjelmassa

Ammattikorkeakouluista annetun lain (351/2003) 19 § mukaisesti ammattikorkeakoulututkintoon johtavat opinnot järjestetään koulutusohjelmina sen mukaan kuin valtioneuvoston asetuksella säädetään ja sen nojalla ammattikorkeakoulun tutkintosäännössä määrätään. Opetusministeriö päättää koulutusohjelmista ammattikorkeakoulun esityksistä. Ammattikorkeakoulu päättää koulutusohjelmien opetussuunnitelmista sen mukaan kuin ammattikorkeakoulun tutkintosäännössä määrätään. Terveysalan säänneltyihin ammatteihin liittyvän koulutuksen

toteutukset ovat siten viime kädessä kunkin ammattikorkeakoulun vastuulla. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006, 13.)

Terveysalan ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien tavoitteena on kouluttaa opiskelijoista korkeatasoisia asiantuntijoita, joilla on valmiudet ammattinsa laaja-alaiseen ja syvälliseen hallintaan. Asiantuntijuuteen sisältyy kyky kehittää ja uudistaa toimintaa tutkittuun tietoon perustuen sekä valmiudet näyttöön perustuvaan hoitotyöhön, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja elinikäiseen oppimiseen tietoyhteiskunnan jäsenenä. Asiantuntijan toiminnan perustana on eettinen vastuullisuus ja hyvän elämän edistäminen. Asiantuntijuus rakentuu opetussuunnitelmassa perus- ja ammattiopinnoista, opinnäytetyöstä, vapaasti valitavista opinnoista ja ohjatusta harjoittelusta. (Pirkanmaan ammattikorkeakoulun opinto-opas 2008–2009.)

Hoitotyön koulutusohjelmasta valmistuu sairaanhoitajia, terveydenhoitajia ja kätilöitä. Kuvaan seuraavaksi lyhyesti nimenomaan sairaanhoitajien koulutusta, sen päämäärää ja rakennetta sekä hoitotyön opiskelijoiden perehdytystä PBL-opetussuunnitelmaan, koska tässä tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat opiskelivat sairaanhoitajiksi.

Koska terveysalan säänneltyihin ammatteihin liittyvien koulutuksien toteutukset ovat kunkin ammattikorkeakoulun vastuulla, on Opetusministeriö halunnut yhtenäistää koulutuksia määrittelemällä sairaanhoitajien ja muiden ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon valmistuvien ammatillisen osaamisen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnotopistemäärät (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24). Tässä opetusministeriön työryhmämuistiossa määritellään sairaanhoitajan toiminta ja vastuualue seuraavasti:

”Sairaanhoitaja on hoitotyön asiantuntija, jonka tehtävä yhteiskunnassa on potilaiden hoitaminen. Työssään sairaanhoitaja tukee yksilöitä, perheitä ja yhteisöjä määrittämään, saavuttamaan ja ylläpitämään terveyttä muuttuvissa olosuhteissa ja eri toimintaympäristöissä kuten perusterveydenhuollossa, erikoissairaanhoidossa, sosiaalihuollossa sekä yksityisen ja kolmannen sektorin alueilla. Hän toteuttaa ja kehittää hoitotyötä, joka on samanaikaisesti terveyttä edistävää ja ylläpitävää, sairauksia ehkäisevää ja parantavaa sekä kuntouttavaa. Sairaanhoitaja tukee eri elämänvaiheissa olevien ihmisten ja yhteisöjen voimavaroja. Hän auttaa ihmistä kohtaamaan

sairastumisen, vammautumisen ja kuoleman. Sairaanhoitaja tuo hoitotyön asiantuntemuksen yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Sairaanhoitaja toimii itsenäisesti hoitotyön asiantuntijana hoitaessaan potilaita ja toteuttaessaan potilaan kokonaisuhoiossa lääkärin ohjeiden mukaista lääketieteellistä hoitoa. Sairaanhoitaja tuo asiantuntemuksensa moniammatilliseen ja eri hallintokuntien väliseen yhteistyöhön, mikä edellyttää vastuunottoa ja selkeää näkemystä omasta vastuualueesta sekä toisten asiantuntemuksen tuntemista ja kunnioittamista. Sairaanhoitajan toimintaa ohjaavat hoitotyön arvot, eettiset periaatteet, säädökset ja ohjeet. Hänen ammatillisen toimintansa lähtökohtana ovat kulloinkin voimassa oleva lainsäädäntö ja Suomen terveystaloudelliset linjaukset. Sairaanhoitaja käyttää näyttöön perustuvassa hoitotyössä hyväksi ammatillista asiantuntemustaan, potilaan tarpeisiin ja kokemuksiin perustuvaa tietoa sekä hoitosuosituksia ja tutkimustietoa. Sairaanhoitajan työ perustuu hoitotieteeseen. Hoitotyön ammatillisessa päätöksenteossa käytetään monitieteistä tietoperustaa. Hoitotyön osaaminen edellyttää sairaanhoitajalta ajantasaista hoitotieteen, lääketieteen ja farmakologian sekä yhteiskunta- ja käyttäytymistieteiden tuottamaan tutkimustietoon perustuvaa teoreettista osaamista. Sairaanhoitajan ammatissa toimiminen edellyttää vahvaa eettistä ja ammatillista päätöksentekotaitoa. Sairaanhoitaja osaa hankkia ja arvioida kriittisesti tietoa ja käyttää sitä toimintansa perusteena sekä työyhteisönsä kehittämisessä ja arvioinnissa. Sairaanhoitaja on vastuussa ammattitaitonsa ja ammatinsa kehittämisestä. Hän toteuttaa, johtaa ja arvioi näyttöön perustuvaa hoitotyötä ja vastaa tutkimukseen perustuvasta hoitotyön laadusta ja sen kehittämisestä.” (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24, 63.)

Hoitotyön suuntautumisvaihtoehdosta valmistuvan tutkintoonimike on sairaanhoitaja, AMK. Sairaanhoitajan (AMK) tutkinnon suorittaminen kestää kolme ja puoli vuotta. Se sisältää 210 opintopisteen opintojen suorittamisen ammattikorkeakoulussa. Yksi opintopiste on keskimäärin 27 tuntia opiskelijan työtä. Terveystieteiden oikeusturvakeskus laillistaa sairaanhoitajan tutkinnon suorittaneet. Koulutus toteutetaan ammattikorkeakouluista annetun lainsäädännön mukaisesti ja se koostuu yhteisistä perus- ja ammattiopinnoista, ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta, opinnäytetyöstä ja kypsyysnäytteestä sekä vapaasti valittavista opinnoista. Koulutuksessa otetaan huomioon EU-direktiivien tuomat vaatimukset koulutuksen pituuteen ja sisältöön. Tutkinto on siten vertailukelpoinen EU-maiden vastaavien tutkintojen kanssa. Opintojen kokonaismäärästä ohjatun harjoittelun osuus on 90 op. (Pirkanmaan ammattikorkeakoulun opinto-opas 2008–2009.)

Sairaanhoitajan koulutuksen opintokokonaisuudet on suunniteltu niin, että ne jakautuvat kolmen ja puolen vuoden ajalle tasaisesti. Opiskelijan hoitotyön

osaaminen laajenee ja syvenee opintojen ajan. Koulutuksessa keskeisiä opiskeltavia alueita ovat hoitamisen perusteet, lasten, nuorten ja perheiden hoitotyö, sisätauti-kirurginen hoitotyö, mielenterveys- ja päihdehoitotyö, perioperatiivinen hoitotyö ja vanhusten hoitotyö. Ammattitaitoa edistävä harjoittelu on keskeinen osa ammattiopintoja, joihin se on integroitu opintojen eri vaiheissa. Opinnot etenevät tietystä järjestyksessä, joskin etenemisessä on pieniä ryhmäkohtaisia eroja käytännön jaksojen sijoittelujen vuoksi.

Tullessaan koulutukseen opiskelijat aloittavat sairaanhoitajan opinnot orientoivien opintojen jaksolla. Kyseisellä jaksolla perehdytään ammattikorkeakoulussa opiskeluun ja samalla myös ongelmaperustaiseen oppimiseen. Opiskelijat ovat saaneet opiskelupaikasta kertovan kirjeen mukana kirjallisen PBL-oppaan. Oppaassa kerrotaan lyhyesti, mikä on ydin ongelmaperustaisessa oppimisessä ja miten opetus on järjestetty ongelmaperustaisen oppimisen mukaisesti terveysalalla. Orientoivaan viikkoon sisältyy monipuolista informaatiota koko oppilaitoksen toiminnasta ja hoitotyön koulutuksesta sekä kirjaston ja tietokoneiden käytön opetusta. Samoin kyseiselle viikolle suunnitellaan kasvatustieteen teoriatunnit, joissa käydään ongelmaperustaisen oppimisen perusteet ja PBL-sykli havainnollisesti läpi. Ensimmäisellä viikolla opiskelijat jaetaan myös perusr ryhmästä 8–12 opiskelijan tutorryhmiin. Ensimmäinen pienryhmän tutoriaali pidetään yleensä ensimmäisellä viikolla kasvatustieteen PBL-perehdytystuntien jälkeen. Tutor varaa ensimmäiseen opintokokonaisuuden tutoriaaliin runsaasti aikaa, yleensä jopa neljä tuntia, koska tällöin tutustutaan ryhmään ja harjoitellaan rooleja ja syklin etenemistä vaihe vaiheelta. Aloituskokonaisuutena toimii hyvin orientaatio sairaanhoitajan ammattiin -kokonaisuus. Kyseinen kokonaisuus sisältää kaksi lähtökohtaa, joita opiskellaan yhteensä neljässä tutoriaalisessa. Tutoriaalit ovat pääsääntöisesti kerran viikossa. Kyseisen jakson aikana opiskelijat pääsevät melko hyvin sisälle siihen, mitä ongelmaperustainen oppiminen tarkoittaa käytännössä ja miten tutoriaaleissa työskennellään. Oppiminen jatkuu seuraavissa kokonaisuuksissa, jotka kuuluvat hoitamisen perusteiden kokonaisuuteen. Opiskelijat opiskelevat samassa tutorryhmässä yleensä noin puoli vuotta, jonka jälkeen tutorryhmien kokoonpanoa vaihdetaan.

Hoitotyön koulutusohjelman syksyllä 2002 alkanutta PBL-opetussuunnitelmaa on muutettu joitakin kertoja vuosien aikana. Seuraavaksi kuvaan sairaanhoitajan koulutukseen kuuluvista ammattiopinnoista tarkemmin sairaanhoitaja ohjaajana -kokonaisuuden ja leikkauspotilaan hoitotyö -kokonaisuuden sisältöjä, koska havainnoimissani tutoriaaleissa ryhmät opiskelivat ko. opintokokonaisuuksia ja siten tutoriaaleissa opittava asiasisältö kuului kyseisiin kokonaisuuksiin. Sekä sairaanhoitaja ohjaajana -kokonaisuus että leikkauspotilaan hoitotyö -kokonaisuus kuuluivat suuntautumisvaihtoehdon ammattiopintoihin kaikilla sairaanhoitajiksi opiskelevilla opinto-oppaan 2003–2004 mukaan.

Sairanhoitaja ohjaajana -kokonaisuuden ydinsisältönä oli potilaan opettaminen ja ohjaaminen terveyden- ja sairaanhoidossa. Jaksoon kuului kolme teemaa, joita käsiteltiin viiden kalenteriviikon kuluessa yhteensä kuudessa tutoriaalissa. Ensimmäinen teema johdatti asiakaan lähtökohtien tarkasteluun ohjauksessa, toinen ohjaustilanteeseen ja kolmas ohjauksen erilaisiin menetelmällisiin toteuttamistapoihin. Tutoriaalityöskentelyn ja itsenäisen opiskelun avuksi jaksoon sisältyi asiantuntijaopetusta psykologiasta, vuorovaikutuksesta, omahoitoon ohjauksesta, kirjoitusviestinnästä, tiedon hallinnasta ja terveysliikunnasta. Jaksoon kuului myös yhden opintoviikon orientoiva harjoittelu, johon liittyen opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat ryhmäohjaustilanteen. Ohjaustilanteita pidettiin esimerkiksi Tampereen kaupungin peruskouluissa ja päiväkodeissa. Ohjaustilanteiden aiheet vaihtelivat ryhmien toiveiden mukaisesti, esimerkiksi murrosikään ja seksuaalisuuteen tai ensiaputaitoihin liittyvät aiheet olivat toivottuja. Ohjaustilanteesta tehtiin kirjallinen suunnitelma ja ohjaustilanne suunnitelmiseen toimi jakson arviointiaineistona. Tutoriaalit arvioitiin numeerisesti tyydyttävä (T1-T2), hyvä (H3-H4) ja kiitettävä (K5) asteikolla. Tutoriaalit vaikuttivat jakson kokonaisnumeroon nostavasti, paikallaan pitävästi tai laskevasti. Jakso päättyi aihetta kokoavaan ja syventävään seminaariin. Kuviossa 5 (liitteessä 4) havainnollistetaan sairaanhoitaja ohjaajana opintokokonaisuuden ajoitusta ja teemojen ja tutoriaalien sijoitusta.

Leikkauspotilaan hoitotyö -opintokokonaisuuden ydinsisältöjä olivat potilaan sairastuminen, valmisteleminen erilaisiin leikkauksiin, leikkauksen aikainen hoitotyö ja hoitotyö leikkauksen jälkeen. Kyseistä opintokokonaisuutta opiskeltiin

kaikkiaan kuuden tarkennetun aiheeseen liittyvän teeman avulla, eli pääsääntöisesti leikkauspotilaan kokonaisuudessa oli kaikkiaan 12 tutoriaalia. Tutoriaalien lisäksi opintokokonaisuuteen sisältyi kunkin teeman ympärille nivotut asiantuntijaluennot. Asiantuntijaluennot koostuivat kirurgisen hoitotyön luennoista, kirurgian luennoista, naisten hoitotyöstä, gynekologiasta, sädehoidosta, leikkauspotilaan fysio - ja toimintaterapiasta, anestesiahoitotyöstä, anestesiologiasta ja perioperatiivisen hoitotyön luennoista. Kokonaisuuteen kuului kirurgisen hoitotyön ja perioperatiivisen hoitotyön aiheisiin liittyviä orientoivan harjoittelun tunteja, joilla harjoiteltiin ko. teemoihin liittyviä taitoja. Kyseiset tunnit pidettiin oppilaitoksen harjoitusluokissa. Lisäksi kokonaisuuteen kuului 3 op:n perioperatiivinen harjoittelu sairaaloiden leikkaus- ja toimenpideyksiköissä ja 6 op:n kirurgisen hoitotyön harjoittelu kirurgisilla vuodeosastoilla sairaaloissa. Leikkauspotilaan hoitotyö -opintokokonaisuus ajoittui ryhmäkohtaisesti noin 14–15 kalenteriviikolle. Yleensä suurin osa tutoriaaleista suunniteltiin pidettäväksi ennen käytännön harjoittelua sairaaloissa, pääsääntöisesti vain yksi lähtökohta käsiteltiin käytännön harjoitteluiden jälkeen. Kirurgisesta hoitotyöstä ja kirurgiasta, perioperatiivisesta hoitotyöstä ja anestesiologiasta ja naistenhoitotyöstä sekä gynekologiasta oli kirjalliset kokeet jakson lopussa. Tutoriaalit arvioitiin numeerisesti tyydyttävä (T1-T2), hyvä (H3-H4) ja kiitettävä (K5)asteikolla. Tutoriaalit vaikuttivat opintokokonaisuuden kokonaisnumeroon nostavasti, paikallaan pitävästi tai laskevasti. Kuviossa 6 (liite 5) havainnollistetaan leikkauspotilaan hoitotyön opintokokonaisuuden ajoitusta ja teemojen ja tutoriaalien sijoitusta kokonaisuuteen.

3.4 Tapaustutkimuksen havainnointiaineisto ja havainnointi tiedonkeruumenetelmänä

Tapaustutkimuksessa tiedonhankintatapoina voidaan käyttää esimerkiksi dokumentteja, haastatteluja, suoraa havainnointia ja osallistuvaa havainnointia, erilaisia arkistomateriaaleja sekä fyysisiä luomuksia (Yin 1999, 80; Järvinen & Järvinen 2004, 81). Tässä lisensiaatintyössäni käytän aineistona kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaani varten keräämäni **havainnointiaineistoa** ja vähäisin osin myös haastatteluaineistoa keväältä 2004. Havainnointiaineisto koostuu PIRAMKIN hoitotyön koulutusohjelman kahden eri tutorryhmän yhteensä

kahdeksasta videoiduista tutoriaalista. Haastatteluaineisto koostui ko. ryhmien tutoreiden haastatteluista tutoriaalien jälkeen. Keräsin kyseisen havainnointiaineiston tarkastellakseni silloisen tutkimustehtäväni mukaisesti ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyen tutorryhmien ohjaamista tutoriaalissa tutorin näkökulmasta katsottuna. Tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä on tutoriaalissa tapahtuva arviointi. Kun pohdin aineiston keruuta tapaustutkimukseeni, ymmärsin, että minulla oli jo kerättyä videoitua aineistoa tutoriaalissa tapahtuvasta arvioinnista, jota en pro gradu -työssäni käyttänyt millään lailla. Minulla oli kokonaan analysoimatonta aineistoa opiskelijoiden itsearvioinneista, tarkkailijan roolissa olleen opiskelijan vertaisarvioinneista ja myös tutorin toimintaa oli mahdollista analysoida arvioinnin näkökulmasta. Lisäksi minun oli mahdollista täydentää tutoreiden tutoriaalissa antamaa arviointia käyttämällä tutoreiden haastatteluaineistoa apuna. Kyseinen havainnointiaineisto oli varsin sopiva uuteen tutkimustehtävääni. Minun oli mahdollista havainnoida tässä lisensiaatintyössäni aineistoa uuden tutkimustehtäväni kautta.

Järvisen & Järvisen (2004, 154) mukaan **havainnointi** on tutkijan suorittamaa tietojenkeruuta, jossa tutkija merkitsee havaintonsa muistiin. Hirsjärvi ym. (1997,184) tuovat esille, että suora havainnointi on hyödyllinen, kun halutaan päästä selville siitä, miten ihmiset toimivat ja tekevät julkisesti, ja kun taas halutaan saada selville ihmisten ajatuksia, tunteita, kokemuksia tai uskomuksia, on hyvä käyttää haastattelua. Havainnoinnilla on mahdollisuus saada tietoa siitä mitä todella tapahtuu aidoissa tutoriaalitalanteissa. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 83) korostavat, että havainnointi on aina suuritöinen ja aikaa vievä aineiston hankintamenetelmä. Havainnointia aineistonkeruumenetelmänä puoltaa se, että sen avulla saadaan välitöntä, suoraa tietoa yksilöiden ja ryhmien toiminnasta ja käyttäytymisestä. Havainnoinnin avulla päästään tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä luonnollisessa ympäristössään. Sen avulla voidaan kerätä mielenkiintoista, rikasta ja monipuolista tutkimusaineistoa. (Mason1996, 60–61; Hirsjärvi ym.1997, 209–211.)

Tuomi & Sarajärvi (2002, 84) tuovat kirjassaan esille havainnoinnin muodoista havainnoinnin ilman osallistumista ja osallistuvan havainnoinnin. Havainnoinnissa ilman osallistumista tutkittavat tietävät olevansa osana tutkimusta ja he

ovat antaneet suostumuksensa havainnointiin. Tällöin tutkija on ulkopuolinen ja toimintaan osallistumaton tarkkailija, tiedonhankinnan onnistumisen kannalta ei siis nouse oleelliseksi vuorovaikutus tutkijan ja havainnoitavien välillä. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija puolestaan toimii aktiivisesti vuorovaikutuksessa tiedonantajensa kanssa, mutta tutkijan vaikutuksesta tapahtumien kulkuun ollaan monta mieltä. Jos tutkimuksen tavoitteena on toiminnan ymmärtäminen eikä toiminnan muuttaminen, ei tutkijan toimiminen aktiivisena muutosagenttina ole mielekästä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 84–85.) Pro gradu -työssäni päädyin käyttämään tutoriaalien havainnoinnissa havainnointia ilman osallistumista, koska tarkoitukseni ei ollut puuttua tutoriaalikulkuun millään lailla. Angrosino ja Mays de Perez (2000, 674) muistuttavat, ettei ole olemassa puhdasta objektiivista havainnointia, vaan kaikki havainnointi sisältää tarkkailijan läsnäolon tilanteessa. Tutkijan rooli on huomioitava myös havainnoinnin suunnittelussa ja toteutuksessa, koska havainnoija saattaa häiritä tutoriaalitulannetta. Borgin & Gallin mukaan (1989, 475) opettajan ja oppilaiden käyttäytyminen muuttuu tutkijan tullessa luokkahuoneeseen. Tätä haittaa voidaan yrittää välttää sillä, että havainnoija totuttaa havainnoitavat itseensä vieraillemalla luokassa useampia kertoja ennen kuin aloittaa havainnoinnin (Hirsjärvi ym.1997, 210). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden tarkkailusta johtuvaa jännitystä saattoi osaltaan lieventää se, että he tunsivat havainnoijan entuudestaan. Olin toiminut kummankin ryhmän tutorina syksyllä 2003.

3.5 Tapaustutkimuksen aineiston hankinta

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto valitaan tarkoituksenmukaisuuden periaatteen mukaisesti. Tällöin valitaan sellainen tutkittavien joukko, joilla on omia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä ja jotka ovat halukkaita jakamaan kokemuksiaan osallistumalla tutkimukseen. (Burns & Grove 1993, 82; Åstedt-Kurki & Nieminen 1997, 155.) PIRAMKIN kehitysjohtaja myönsi minulle suullisesti tutkimusluvan 2–3 terveysalalla toimivan tutorin tutoriaalien havainnointiin ja tutoreiden haastatteluun keväällä 2004. Koska olin toiminut pitkään opettajana kyseisessä ammattikorkeakoulussa, tiesin, ketkä opettajat toimivat tutoreina sinä keväänä. Keräsin tutkimusaineiston työni ohella, joten jouduin ajoittamaan

aineiston keruun huhti–toukokuulle 2004, jolloin minun oli aikataulullisesti helpompi löytää aikaa tutoriaalien seurantaan. Tutkimushenkilöiden tavoittamiseksi lähestyin henkilökohtaisesti opettajia, joille oli suunniteltu kyseiseksi ajankohdaksi tutoriaaleja, ja kysyin heiltä henkilökohtaisesti suostumusta tutkimukseen. Näistä opettajista ensimmäiset kaksi, joilta kysyin halukkuutta osallistua tutkimukseen, antoivat suostumuksensa siihen. Kun sain tutorien suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, sovin kummankin tutorin kanssa seurattavien neljän tutoriaalin tarkemmat ajankohdat. Kumpikin tutor myös antoi luvan tutoriaalien videointiin. Vaikka pro gradu -työssäni tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistuikin kyseisten tutorien toimintaan tutoriaalissa, niin hyvän tutkimusetiikan mukaisesti kysyin myös tutkimukseen kuuluvilta opiskelijoilta lupaa tarkkaila heidän tutoriaalejaan. Opiskelijat suhtautuivat tutkimukseen myönteisesti ja antoivat suostumuksensa heidän tutoriaaliensa tarkkailuun. Luvan saamisen yhteydessä kysyin opiskelijoiden suostumusta istuntojen videointiin. Ensireaktiona kummassakin ryhmässä pari opiskelijaa ilmaisi pientä jännitystä videoinnin takia, mutta he antoivat kuitenkin luvan videointiin.

Ammattikorkeakouluja koskeva asetus (352/2003) määrittää terveysalalla toimivien opettajien kelpoisuusvaatimukset. Yliopettajalta vaaditaan suoritettu lisenssiaatin tai tohtorin tutkinto ja lehtorilta soveltuva ylempi korkeakoulututkinto. Ammattiopintoja järjestävältä yliopettajalta ja lehtorilta vaaditaan lisäksi vähintään kolmen vuoden käytännön kokemus tutkintoa vastaavista tehtävistä. Lisäksi kelpoisuusvaatimuksissa yliopettajalta ja lehtorilta edellytetään 35 opintoviikon laajuista opettajan koulutusta. (Asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.) Kumpikin tutor oli toimiinsa kelpoisia. Heillä on kummallakin lisäksi pitkä, yli kymmenen vuoden, kokemus opettajana ja lisäksi kumpikin on toiminut hoitotyön koulutuksessa tutorina ongelmaperustaiseen oppimiseen siirtymisestä alkaen.

Havainnoin kahden eri sairaanhoitajaopiskelijaryhmän tutoristuntoja. Kummankin tutorryhmän opiskelijat olivat aloittaneet sairaanhoitajan opintonsa syksyllä 2003. He olivat työskennelleet koko syyslukukauden samalla kokoonpanolla omissa tutorryhmissään. Kummankin tutorryhmän kokoonpanoa vaihdettiin ker-

ran kyseisen opintovuoden aikana, toisen tutorryhmän (ryhmä B:n) vaihto tapahtui heti joulun jälkeen ja toisen ryhmän (ryhmä A:n) jäsenet vaihdettiin helmikuussa 2004. Ryhmä A koostui kahdeksasta opiskelijasta, heistä seitsemän oli naisia ja yksi mies. Ryhmässä oli kahdella opiskelijalla aikaisempi lähihoitajan tutkinto, muut olivat ylioppilaita. A-ryhmän opiskelijoiden ikä vaihteli 19–24 vuoden välillä. Heillä kenelläkään ei ollut itsellä lapsia. Tutorryhmässä B puolestaan oli kymmenen naisopiskelijaa. Kaikki ryhmässä olevat olivat ylioppilaita, eikä kelläkään ollut aikaisempaa hoitotyöhön liittyvää koulutusta. Tässä ryhmässä opiskelijoiden ikä vaihteli 19–40 vuoden välillä. Kahdella ryhmän vanhemmalla jäsenellä oli jo omat perheet ja lapsia. Toisella heistä oli pitkä kokemus asiakaspalvelusta ja toisella oli aikaisempi alempi korkeakoulututkinto ja pitkä työkokemus muulta alalta. Yhdellä ryhmän opiskelijalla oli toisen asteen tutkinto ylioppilastutkinnon lisäksi.

Tutkimusajankohtana kumpikin tutorryhmä opiskeli sairaanhoitajan opintoihin kuuluvia pakollisia ammattiopintoja. Toinen opiskelijaryhmä opiskeli sairaanhoitaja ohjaajana -opintopaksoa ja toinen ryhmä leikkauspotilaan hoitotyö -opintopaksoa. Kuvaan liitteissä 4 ja 5 kummankin ryhmän opintokokonaisuuden kulun ja havainnointiajankohdat. Havainnoimani tutoriaalit kuuluivat normaaliin, kyseisille ryhmille suunniteltuun opetukseen. Tutoriaalit ajoittuivat ryhmän lukujärjestyksen mukaisesti suunniteltuihin ajankohtiin, eikä osallistumiseni tutoriaaliin havainnoijana siinä mielessä aiheuttanut mitään lisäjärjestelyjä tutoropettajille. Kummankin opettajan tutoriaalien havainnoinnit ajoittuivat kolmelle eri kalenteriviikolle, ne tapahtuivat keväällä 2004 toukokuun neljännen ja toukokuun yhdeksänsäntoista päivän välisenä aikana. Havainnoin yhteensä kahdeksan eri tutoristuntoa, kummankin tutorin neljä tutoriaalia. Kukin yksittäinen tutoristunto kesti puolitoista tuntia, joten tutoriaalien havaintomateriaalia kertyi yhteensä kahden toista tunnin ajalta.

Ensimmäisillä havainnointikerroilla kummankin tutorryhmän opiskelijoista oli aistittavissa lievää varauksellisuutta videoinnin vuoksi, mutta opiskelijat tottuivat havainnointikertojen edetessä läsnäolooni. Kumpikin tutor oli varsin luonteva omassa toiminnassaan, joten ilmeisesti videointi ei pahemmin vaikuttanut hei-

dän toimintaansa. Yleensä ryhmien tutoriaalit pidetään pienissä ja ahtaissa ryhmätyötiloissa. Pyrin ympäristöllisin keinoin vähentämään videoinnin aiheuttamaa jännitystä, joten varasin tutoriaalien pitopaikaksi tilavavamman ja viihtyisämmän hoitoluokan. Havainnoimissani tutoriaaleissa oli poikkeuksetta hyvä ilmapiiri työskentelyyn.

3.6 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi tapahtui laadullisesti. Laadullisen tutkimuksen tutkimustulokset syntyvät kerätystä aineistosta tutkijan ajatustyön pohjalta. Järvisen & Järvisen (2004) kirjassa neuvottiin, että tapaustutkimuksessa tietojen analyysi tapahtuu sekä tapauksen sisäisesti (within-case analysis) että tapausten välisesti (cross-case analysis). Tutkija voi tällöin analysoida ensiksi yhden tapauksen, jonka pohjalta tuottaa alustavan teorian. Sen jälkeen tutkija analysoi dataa etsien samankaltaisuuksia eri tapausten välillä eri tekniikkojen avulla. (Järvinen & Järvinen 2004, 77–82.) Kirjassa ei kuitenkaan tarkemmin määritelty kyseisiä analyysitekniikkoja. Yinin mukaan tapaustutkimukselle ei ole vakiintuneita analyysimenetelmiä. Metodien yksityiskohtainen eteneminen luodaan yksilöllisesti kunkin tutkimuksen aikana (Yin 1994, 102). Valitsin analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, koska esimerkiksi Tuomen & Sarajärven (2002, 93) mukaan kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä voidaan käyttää perusanalyysimenetelmänä sisällönanalyysiä. Tällöin sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä väljänä teoreettisena kehityksenä. Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä, tässä tapauksessa tutoriaaliarviointia, ja analyysin tarkoituksena on luoda sanallinen, selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä.

Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan sisällönanalyysi on menettelytapa, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti. Sisällönanalyysi sopii erinomaisesti strukturoimattomaan aineiston analyysiin, eli sitä voidaan käyttää päiväkirjojen, kirjeiden, artikkeleiden, puheiden, dialogien, raporttien, kirjojen, artikkeleiden ja muun kirjallisen materiaalin analyysiin. Aineiston ana-

lyysin alkuvaihetta voidaan sanoa kvalitatiiviseksi sisällönerittelyksi, jossa tutkimuksen tarkoitus ja aineisto ohjaavat sisällön kulkua. Analyysin lopputuloksena tutkija tuottaa tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden, jossa kuvataan ilmiötä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Tutkittavasta ilmiöstä tuotetaan ilmiötä kuvaavia kategorioita, käsitteitä, käsitejärjestelmä, käsitekartta tai malli. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 4–5.) Analyysillä siis pyritään luomaan selkeyttä aineistoon, jotta sen perusteella tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä. Tuomen ja Sarajärven (2002, 110) mukaan laadullisen aineiston sisällönanalyysi voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Valitsin tämän aineiston analyysiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin, koska halusin lähteä tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä, tutoriaaliarviointia, aineiston pohjalta induktiivisesti. Aineistolähtöisessä laadullisessa sisällönanalyysissä tekstin sanoja ja niistä koostuvia ilmauksia luokitellaan induktiivisesti niiden teoreettisen merkityksen pohjalta (Mayring 2000).

Sisällönanalyysi on monivaiheinen prosessi, esimerkiksi Kylmän ym.(2008) artikkelissa ensimmäisenä vaiheena on aineiston kokonaisuuden hahmottaminen ennen kuin mennään yksityiskohtaiseen analyysiin. Miles ja Huberman (1994, 92) kuvaavat tutkimusaineiston aineistolähtöistä eli induktiivista sisällön analyysiä kolmiportaisena prosessina. Prosessin vaiheet ovat 1) aineiston pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Sisällönanalyysi voidaan esittää vielä yksityiskohteisemmin kahdeksanvaiheisena etenemissarjana:

- 1) Kuuntele haastattelunauhut ja kirjoita tekstiksi sana sanalta
- 2) Lue haastattelut ja perehdy sisältöön
- 3) Etsi pelkistetyt ilmaukset ja alleviivaa ne
- 4) Listaa pelkistetyt ilmaukset
- 5) Etsi samankaltaisuudet ja erilaisuudet pelkistetyistä ilmauksista
- 6) Yhdistä pelkistetyt ilmaukset ja muodosta alaluokat
- 7) Yhdistä alaluokat ja muodosta niistä yläluokat
- 8) Yhdistä yläluokat ja muodosta kokoava käsite.

(ks. Miles ja Huberman 1994, 92; Tuomi & Sarajärvi 2002, 111.)

Ennen analyysin aloittamista on määritettävä analyysiyksikkö. Tutkimustehtävä ja aineiston laatu ohjaavat analyysiyksikön valintaa. Yksittäinen sana, lauseen osa, lause tai ajatuskokonaisuus voi toimia analyysiyksikkönä. (Burns & Grove 1993; Kyngäs & Vanhanen 1999, 5; Tuomi & Sarajärvi 2002, 112.) Analyysiyksikön valitsemisen jälkeen aineistoa on syytä lukea useita kertoa läpi ajatuksella ja samalla aineistolle esitetään kysymyksiä: kuka tässä kertoo, mitä ja miten kertoo, mitä tässä tapahtuu ja miksi? Näin tutustutaan aineistoon ja saadaan pohjaa analyysille. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5.) Käytän tässä analyysiprosessin kuvauksissa käsitteiden ryhmittelystä nimitystä alaluokka ja alaluokkien ryhmittelyä kuvaan yläluokkina. Yläluokkia yhdistävää ryhmittelyä kuvaan pääluokkina ja pääluokkia yhdistävää ryhmittelyä puolestaan yhdistävinä luokkina.

Aineiston pelkistämisyvaiheessa analysoitavasta aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta kaikki epäolennainen pois. Pelkistäminen voi siten olla informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Pelkistämisyvaiheessa aineistosta koodataan tutkimustehtävään liittyviä ilmaisuja; tutkija kysyy aineistolta tutkimustehtävän mukaista kysymystä ja kirjaa sivun marginaaliin ko. kysymyksen vastauksena löytyvät asiat. Pelkistetyt ilmaisut kirjataan mahdollisimman tarkkaan samoilla termeillä kuin teksti on alkuperäisessä aineistossa. Pelkistetyt ilmaisut kerätään listoiksi ja kirjoitetaan peräkkäin eri konseptille. (Miles ja Huberman 1994, 92; Kyngäs & Vanhanen 1999, 5–6; Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–112.)

Aineiston ryhmittelyvaiheessa tutkija käy aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset tarkasti läpi ja liittää pelkistetyistä ilmaisuista samankaltaisilta näyttävät ja /tai eroavaisuuksia kuvaavat ilmaisut yhteen. Samaa asiaa tarkoittavat ilmaisut liitetään samaan luokkaan ja kyseiselle luokalle annetaan sitä hyvin kuvaava nimi. Tässä vaiheessa tapahtuu jo aineiston abstrahointia eli käsitteellistämistä. Analyysia jatketaan edelleen yhdistelemällä samansisältöiset luokat toisiinsa, jolloin muodostuu yläluokkia. Myös yläluokille annetaan alaluokkien sisältöä napakasti kuvaava nimi. Ryhmittelyvaiheessa luodaan pohja kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle. (Miles ja Huberman 1994, 92; Kyngäs & Vanhanen 1999, 6–7; Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–114.)

Aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi seuraa aineiston ryhmittelyä. Abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Käsitteellistämistä jatketaan yhdistelemällä luokkia niin pitkään, kuin se on aineiston sisällön näkökulmasta mahdollista ja mielekästä. Abstrahoinnissa tutkija muodostaa yleiskäsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta ja saa näin vastauksen tutkimustehtävään. Tutkimuksen tuloksena tutkija raportoi analyysissä muodostetun mallin, käsitejärjestelmän, käsitekartan tai aineistoa kuvaavat luokat. Tuloksissa tutkija kuvaa myös ryhmittelyjen pohjalta muodostetut luokat ja niiden sisällöt. (Miles ja Huberman 1994, 92, Kyngäs & Vanhanen 1999, 6–10, Tuomi & Sarajärvi 2002, 114–115.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään väljyyteen ja joustavuuteen, koska tutkija ei pysty aina ennakoimaan kaikkia prosessin tapahtumia etukäteen. Siksi metodin yksityiskohtainen eteneminen luodaan yksilöllisesti kunkin tutkimuksen aikana. Tärkeää on, että tutkija kuvaa ratkaisunsa mahdollisimman avoimesti ja perustellen, jotta lukija voi arvioida saadun tiedon luotettavuutta (Åstedt-Kurki & Nieminen 1997, 158- 159; Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997, 45.)

Tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä oli tutoriaalissa tapahtuva arviointi. Tarkastelin videoitua aineistoa opiskelijoiden itsearviointin, vertaisarviointin ja tutorin antaman arviointin näkökulmasta, joten minun oli tarpeellista aloittaa tutkimusaineiston analyysi katsomalla uudelleen kaikki videoidut tutoriaalit kokonaisuuden hahmottamiseksi. Arviointia ei myöskään voinut tarkastella katso-matta kontekstia missä se tapahtui. Aineistoa oli kertynyt kaikkiaan kahdeksan tuntia videonauhalle. Alkuperäisessä analyysissä en ollut kirjoittanut kaikkea opiskelijoiden puhetta suorasanaiseksi tekstiksi. Nyt tässä analyysissä jouduin varmistamaan, että kaikki puhe tuli kirjoitettua tarkasti tekstiin. Videoilta aineiston purkaminen sanatarkasti tekstiksi osoittautui varsin työlääksi ja vei paljon aikaa. Osa videonauhoissa esiintyvistä puheesta oli nimittäin epäselvää ja melko nopeasti puhuttua, joten niiden kirjoittaminen vaati erityistä huolellisuutta. Toisaalta kyseinen kirjoitusprosessi auttoi hahmottamaan tarkasti kunkin tutori-

aalin kulun ja toi elävästi mieleen itse havainnointitilanteet. Sain myös kokonaiskäsitteksen aineiston sisällöstä, ja siten kirjoittaminen toimi samalla analyysin toisena vaiheena, jossa materiaali luetaan ja perehdytään sisältöön. Litteroitua aineistoa kertyi kaikkiaan 116 A4-kokoista sivua 1 rivivälillä kirjoitettuna.

Analyysiyksiköksi valittiin merkityksen sisältävä lausuma. Luin aineistoa kokonaisuudessaan useita kertoja läpi, samalla kysyin aineistolta tutkimustehtävän johdattamana mitä tutoriaalissa oikein tapahtui, ja millaista arviointia siitä annettiin, miten arviointi sujui; kuka arvioi, mitä arvioi, miten arvioi ja miksi? Seuraavaksi lähdin pelkistämään aineistoa kysymällä siltä tutkimuskysymysten mukaisia kysymyksiä. Kirjasin suoraan tekstinkäsittelyohjelmaan haastattelumateriaalin yhteyteen kursivoiden asiat, jotka löytyivät vastauksena näihin kysymyksiin. Tämän vaiheen työstäminen vaati erityistä huolellisuutta, sillä useat lauseet sisälsivät monia merkityksiä. Kun sain havainnointiaineiston pelkistettyä, keräsin pelkistetyt ilmaisut listoiksi. Tallensin tekstinkäsittelyohjelmaan tutoriaalikohtaisesti pelkistetyt ilmaisut itsearvioinneista, vertaisarvioinneista ja tutorin antamista arvioinneista. Ilmaisuja kertyi kaikkiaan koko aineistosta 702. Taulukossa 5 kuvataan aineiston pelkistämistä ja luokittelua yhden esimerkin avulla. Esimerkki kuvaa yksittäisen ryhmänjäsenen panoksen arviointia tutoriaalissa.

TAULUKKO 5. Esimerkki havainnointiaineiston pelkistämisestä ja luokittelusta

Alkuperäisilmaisu aineistosta:

”aluksi mulla oli vaikeuksia päästä juttuun, kun en ollut opintopiirisä.. miten tää oikein etenee, että leikkauksen mukaan tää runko siis meni... itse olin jäsentänyt erilailla.. ”

Pelkistetty ilmaisu ko. alkuperäisilmaisusta:

-ei ollut osallistunut opintopiiriin, jossa etenemisrungosta sovittiin, ja se vaikeutti keskusteluun mukaan pääsyä
-koki aluksi istunnon etenemisrungon vaikeana, koska oli itse jäsentänyt tehtävän eri tavalla

Alaluokka: erilainen sisällön jäsentäminen

Yläluokka: Yksittäisen ryhmänjäsenen keskusteluun mukaanpääsyä haittaavien ja edistävien tekijöiden tunnistaminen

Aineiston ryhmittelyssä eli klusteroinnissa kävin koodatut alkuperäisilmaisut ensin huolellisesti läpi. Etsin samankaltaisuutta ja eroavaisuuksia kuvaavat käsitteet yhteen, yhdistin ne luokiksi ja annoin luokkien sisällöille kuvaavat nimet. Aineiston ryhmittely sisälsi jo aineiston abstrahointia. Kyseinen ryhmittelyvaihe oli varsin työläs, koska aineistoa oli paljon ja ryhmittelyyn upposi runsaasti aikaa. Jatkoin analyysiä yhdistämällä samansisältöiset luokat toisiinsa muodostaen niistä yläluokkia. Luokat muodostuivat tutkijan ymmärrykseni tuloksena. Pyrin siihen, että käsitteellinen taso alaluokissa ja niistä muodostetuissa yläluokissa oli yhdenmukainen ja luokat olivat toisensa poissulkevat. Alaluokkien nimeäminen kuvaavasti aiheutti myös varsin paljon päänvaivaa. Aineiston analyysi muodostui pitkäksi prosessiksi; analysoin aineiston kahteen kertaan. Analyysi jäi ensimmäisessä vaiheessa kesällä 2007 kesken ja sain aikaa uudelleen analyysin tekoon vasta marraskuussa 2008. Koska analyysien välillä oli näin pitkä aika, jouduin aloittamaan analyysin uudelleen alusta, videoiden katsomisesta ja aineiston lukemisesta lähtien. Ensimmäisen analyysin tiedot oli huolellisesti tallennettuna ja tarkastin analyysin vaihe vaiheelta läpi. Ensimmäinen analyysini oli jäänyt kesken; olin saanut luokiteltua opiskelijoiden itsearviointit, vertaisarviointit ja tutorin antaman arvioinnin, mutten ollut yhdistänyt näiden analyysien jäsenyyksiä yhteen. Jälkimmäisessä analyysissä tarkensin ryhmittelyjä ja nimiä ja ryhmittely jäsenyi pidemmälle. Analyysin pohjalta aineistosta muodostui **neljä tutoriaaliarviointia kuvaavaa yhdistävää luokkaa**:

1. Tutorryhmän opiskelijoiden toiminnan arviointi tutoriaalissa
2. Syklin 1–5 vaiheiden aikaisen toiminnan arviointi tutoriaalissa
3. Syklin 7–8 vaiheiden aikaisen toiminnan arviointi tutoriaalissa
4. Ryhmän ja tutorin toiminnan arviointi tutoriaalissa.

Tutkimuksen tutoriaaliarviointia kuvaavat tulokset esitetään seuraavassa luvussa kyseisten yhdistävien luokkien ja niiden pää- ja yläluokkien mukaisesti. Tuloksen pääotsikot on otsikoitu yhdistävien luokkien mukaisesti ja alaotsikot pääluokkien mukaisesti. Tulosten kuvauksissa on näkyvissä taulukkoina yläluokat ja niiden alaluokat jäsenyyksen hahmottamisen parantamiseksi. Liitin kuvauksiin mukaan myös runsaasti alkuperäisteksteistä valittuja lainauksia tutkimuksen elävöittämiseksi ja luotettavuuden lisäämiseksi. Stake (2000, 441) tuo esil-

le, että kukin case kertoo omaa tarinaansa ja tulkitsevassa tutkimuksessa tarinan esittämismuotoja on monia. Tarina voidaan kuvata esimerkiksi realistisesti, impressionistisesti, kriittisesti, muodollisesti tai vaikkapa kaunokirjallisesti. Tutkija päättää, millaisena tapauksen oman kertomuksen kertoo ja mitä hän sisällyttää tutkimusraporttiin. Tutkimusraportin tarkoituksena on esitellä case kontekstissaan, ei koko maailmaa. (Stake 2000, 441–442.) Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistykseen, tässä tutkimuksessa kuvaan tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden itsearviointeja, vertaisarviointeja sekä tutorin antamaa arviointia tutoriaalissa kuten olen ne kyennyt keräämään, ymmärtämään ja tulkitsemaan.

4 TUTORIAALIARVIOINTIA KUVAAVAT TUTKIMUSTULOKSET

4.1 Tutorryhmän opiskelijoiden toiminnan arviointi tutoriaalissa

Tässä alaluvussa tarkastellaan tutorryhmän opiskelijoiden toiminnan arviointia tutoriaalissa. Tämä yhdistävä luokka koostuu neljästä pääluokasta: puheenjohtajan roolissa olleiden opiskelijoiden toiminnan arvioinnista, sihteerin roolissa olleiden opiskelijoiden toiminnan arvioinnista, tarkkailijan roolissa olleiden opiskelijoiden toiminnan arvioinnista sekä yksittäisen ryhmänjäsenen toiminnan arvioinnista havainnoitujen tutoriaalien pohjalta. Tutorryhmän opiskelijoiden toiminnan arviointia tarkastellaan analyysin pohjalta muodostettujen pää-, ylä- ja alaluokkien mukaisesti. Kuhunkin pääluokkaan liittyvät yläluokat ja alaluokat ilmenevät tekstissä tummemmalla fontilla.

Kussakin kahdeksassa havainnoidussa tutoriaalissa oli omat erityispiirteensä, ne olivat tilanteina ainutlaatuisia; kummassakin ryhmässä oli oma ryhmädynamiikkansa ja ryhmän kokonaistilanne vaihteli tutoriaalista toiseen ja arviointivaihe eteni kontekstisidonnaisesti. Arviointivaihe käynnistyi yleensä niin, että ensisijaisesti puheenjohtajan roolissa ollut opiskelija pyysi ryhmän jäseniltä itsearvi-

ointia. Jos puheenjohtaja ei arviointia pyytänyt, niin tutor pyysi kyseisen arvioinnin. Opiskelijoiden itsearviointin jälkeen tarkkailija antoi oman palautteensa. Viimeisenä tutor antoi palautetta sekä erityisroolissa olleille opiskelijoille että koko ryhmälle.

Kyseisten opintojaksojen ensimmäisessä tutoriaalissa kumpikin ryhmä oli valinnut keskuudestaan puheenjohtajan, sihteerin ja tarkkailijan rooliin toimenhaltijat kaikille jakson tutoriaaleille. Suurin osa roolin haltijoista tiesi etukäteen olevansa kyseisessä roolissa ja pystyi näin etukäteen valmistautumaan annettuun rooliin. Ensimmäisessä havainnoimassani ryhmä A:n tutoriaalissa vuorossa ollut puheenjohtaja oli sairastunut äkillisesti ennen istuntoa, tällöin eräs ryhmän opiskelijoista ilmoittautui vapaaehtoisesti istunnon alussa puheenjohtajan rooliin. Erityisroolissa, eli puheenjohtajan, sihteerin tai tarkkailijan roolissa olleen opiskelijan toimintaa arvioitiin jokaisessa havaitsemassani tutoriaalissa.

4.1.1 Puheenjohtajan roolissa olleen opiskelijan toiminnan arviointi tutoriaalissa

Tämä pääluokka koostuu kolmesta yläluokasta: puheenjohtajana onnistuminen, puheenjohtajan roolissa oleminen - ja puheenjohtajana kehittyminen -yläluokista. Taulukosta kuusi ilmenee puheenjohtajan roolissa olleen opiskelijan toiminnan arviointi tutoriaalissa -pääluokan yläluokat ja alaluokat.

Puheenjohtajan rooli tutoriaalissa on varsin keskeinen tutoriaalikeskustelun sujumisen kannalta ja siksi sitä myös arvioitiin sekä määrällisesti että laadullisesti eniten. Osalle puheenjohtajista oli ilmeisen vaikeaa tarkastella välittömästi tutoriaalın päätteeksi omaa toimintaansa puheenjohtajana ääneen ja heidän itsearviointinsa jäi varsin *niukaksi ja erittelemättömäksi*, osa puheenjohtajista puolestaan pystyi varsin *yksityiskohtaiseen* itsearviointiin. Sekä tarkkailijat että tutorit olivat paneutuneet varsin huolellisesti tehtäväänsä puheenjohtajan arvioijina ja antoivat *yksilöityä* palautetta puheenjohtajalle.

TAULUKKO 6. Puheenjohtajan roolissa olleen opiskelijan toiminnan arviointi tutoriaalissa -pääluokan yläluokat ja alaluokat

Yläluokka	Alaluokka
Puheenjohtajana onnistuminen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oppimistehtävän jäsentäminen ja puheen johtaminen 2. Puheenjohtamistyylin arvioiminen 3. Oppimistehtävään paneutuminen ja oman panoksen tuominen keskustelun asiasisältöön 4. Puheenjohtajana suoriutuminen kokonaisuutena
Puheenjohtajan roolissa oleminen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puheenjohtajan roolin mieluisuus 2. Tavoitteen mukaan toimiminen 3. Puheenjohtajan roolin pohtiminen
Puheenjohtajana kehittyminen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kehittymistarpeen tunnistaminen 2. Itsearviointin arvioiminen 3. Kehittämiskohtien arvioiminen

Osa puheenjohtajan roolissa olleista opiskelijoista koki **onnistuneensa puheenjohtajana** varsin hyvin. He ilmaisivat tyytyväisyyttään, että olivat onnistuneet **viemään** oppimistehtävästä käytyä **keskustelua loogisesti eteenpäin** suunnitellun rungon mukaisesti ja he arvioivat suoriutuneensa ihan hyvin kokonaisuudessaan puheenjohtajan roolin vetämisestä. Osa puheenjohtajista puolestaan koki **epävarmuutta keskustelun vetämisessä** yleensäkin ja etenkin niissä tilanteissa, joissa ryhmä rönsysi keskustelussa aiheen ulkopuolelle, he kokivat keskustelun takaisin aiheeseen palauttamisen vaikeana.

- olen pj roolissa vähän epävarma, se pelotti miten istunto etenee... (B8 4p)

- pj ei edelleenkään kauheasti luonnistu, hah.. mun on edelleenkin hankala keskeyttää keskustelu, kun ei olla asiassa... (A1 3p)

Havaintojen pohjalta ryhmä A:n tutoriaalikeskusteluista välittyi, että ryhmän puheenjohtajat **eivät** pääsääntöisesti **olleet jäsentäneet keskustelua etukäteen**

mitenkään, heidän ryhmästään myös pelkästään tarkkailija antoi palautetta puheenjohtajan toiminnasta. Ryhmä B:n opiskelijat puolestaan olivat tottuneet jäsentämään opintopiirissä oppimistehtävään yhteisen etenemisrunгон puheenjohtajan johdolla, ja niinpä he hyvin aktiivisesti myös antoivat palautetta niin tarkkailijan roolissa ollessaan kuin ryhmän jäsenenäkin ryhmän puheenjohtajalle siitä, miten oppimistehtävän jäsenitys oli onnistunut ja miten puheenjohtaja oli pystynyt toteuttamaan suunnitellun keskustelun etenemisen. Ryhmissä oli hyvin erilaisia puheenjohtajia tämän asian suhteen. Eräs puheenjohtaja sai tarkkailijalta hienoa palautetta, että hän **oli jäsentänyt** ja suunnitellut keskustelun etenemisen **tarkasti** ja **pystyi viemään keskustelua eteenpäin napakasti** huolehtien myös aikataulun pitämisestä. Yksi opiskelija oli ollut poissa opintopiiristä ja hän ilmaisi, että hänellä oli vaikeuksia keskustellun seuraamisessa erilaisen jäsenyyksen vuoksi, mutta hän antoi kannustusta, että puheenjohtajan tapa jäsentää tehtävä ei hänestä ollut huono. Myös tutor antoi palautetta hienosti onnistuneesta puheen johtamisesta ja oppimistehtävän jäsentämisestä. Tällöin hän kommentoi, että istunnon käsittelyrunko oli hyvä, puheenjohtaja oli johtanut puhetta selkeästi ja pitänyt koko tutoriaalın ajan huolta keskustelun etenemisestä ja aikataulussa pysymisestä. Kyseisen puheenjohtajan **johtamistyyliä** arvioitiin palautteen pohjalta **napakaksi**.

Puheenjohtaminen ei ollut aina helppoa vilkkaissa ryhmissä. Osa puheenjohtajista sai palautetta, että he olivat **yrittäneet johdatella keskustelua** ja palauttaneet keskustelun takaisin aiheeseen. Tarkkailijat antoivat kyseisille puheenjohtajille palautetta, että puheenjohtajan rooli oli kuitenkin riittävän jämässä kyseisissä istunnoissa, koska istunnot etenivät rauhalliseen tahtiin, eivätkä ryhmäläiset puhuneet toistensa puheen päälle. Yllättäen puheenjohtajaksi joutunut opiskelija sai palautetta tarkkailijalta, että hän **haparoi** aluksi puheenjohtajan roolissa, mutta hänen toimintansa tuli napakammaksi loppua kohti. Tutor puolestaan antoi kyseiselle puheenjohtajalle palautetta, että hän oli **joustava**, kun hän otti puheenjohtajan roolin vastaan toisen opiskelijan sairastuttua. Kyseisten puheenjohtajien puheenjohtamistyyliä kuvattiin palautteen pohjalta **yritteliääksi**.

Kaksi puheenjohtajaa sai palautetta tarkkailijoilta, että heidän **olisi tarvinnut napakammin johtaa** puhetta ja **pitää** keskustelu selkeämmin **asiassa**. Toinen

tarkkailija koki että puheenjohtaja olisi selkeämmin voinut ohjata keskustelun etenemistä ryhmässä vaihe vaiheelta, koska kyseisessä tilanteessa ryhmä ei edennyt syklin 1–5 vaiheita perinteisellä tavalla vaan lähti työstämään aihetta kokonaisuuksista lähtien ja kyseinen etenemistapa oli ryhmälle melko outo. Toinen tarkkailija arvioi puolestaan ryhmän keskustelun suistuneen usein pois aiheesta ja antoi puheenjohtajalle palautetta, että tämä voisi napakammin viedä keskustelun takaisin asiaan. Heidän puheenjohtamistyyliään kuvattiin palautteen pohjalta **sallivaksi** mutta toisaalta myös **lepsuksi**.

Kahdessa istunnossa ryhmä A:n jäsenet keskustelivat spontaanisti **ilman että puheenjohtaja olisi johdattanut puhetta**. Toisen istunnon tarkkailija antoi palautetta puheenjohtajalle, että alkuistunto olisi tarvinnut puheenjohtajan johdusta eteenpäin ja arvioi istunnon alun kaiken kaikkiaan vaikeaksi puheenjohtajalle, koska koki ryhmän syttyneen keskusteluun hitaasti. Toisen istunnon tarkkailija antoi puheenjohtajalle palautetta, **ettei puheenjohtajuus näkynyt** istunnossa. Puheenjohtajan puheenjohtamistyyliä kuvattiin palautteen mukaan **näkymättömäksi**. Tarkkailija antoi varsin *hienovaraisesti* kyseisen palautteen puheenjohtajalle. Tarkkailija ei tohtinut sanoa ääneen, mutta antoi vihjeen, ettei opiskelijan puheenjohtajuus oikein näkynyt istunnossa, kysymällä istunnon jälkeen oliko kyseinen opiskelija puheenjohtajan roolin haltija. Sitten hän lohdutti puheenjohtajaa sanomalla, ettei tämä ryhmä tarvitse ihmeemmin puheenjohtajaa johtamaan puhetta, koska istunto etenee kuitenkin omalla painollaan. Tutor puolestaan antoi osalle puheenjohtajista melko suoraa palautetta, että heillä on **tarvetta kehittyä puheen johtamisessa** jatkossa. Tällöin tutorin arvioinnista tuli esille, ettei puheenjohtaja ollut jäsentänyt tehtävää etukäteen eikä puheenjohtajan toiminnasta ollut havaittavissa logiikkaa miten keskustelun oli tarkoitus edetä. Eräälle puheenjohtajalle tutor antoi puolestaan palautetta, että puheenjohtaja voisi jatkossa napakoittaa toimintaansa, nyt hän oli pystynyt viemään keskustelua välillä eteenpäin, mutta kyseisiä väliintuloja olisi tarvinnut olla selkeästi enemmän istunnossa.

Tuohon sun puheenjohtajuutees liittyen, siellä oli sellaisia kertoja, jolloin sä hyvin otit kiinni ja veit eteenpäin, mutta niitä olisin toivonut lisää... että niinku sillain vielä jämäkämmin voit ottaa valtaa...puheenjohtajalla on valtaa ja silloin voi oikein

ryhdistäytyä, että tässä olen minä puheenjohtajana... no se on asia, jota voi harjoitella (TA 3a).

Kuten edellä ilmeni tutor ja tarkkailijat antoivat puheenjohtajille palautetta heidän **puheenjohtamistyylistään**. Eräs puheenjohtaja sai tarkkailijalta palautetta, että hän oli ryhmän kaikkia jäseniä **huomioiva** puheenjohtaja. Toinen puheenjohtaja sai puolestaan palautetta, että hän oli hyvin **kyselevä** ja asiaa eteenpäin vievä puheenjohtaja. Jos tarkkailijat joutuivat antamaan kritiikkiä puheenjohtajalle esimerkiksi puheen johtamisesta, niin he halusivat sanoa sen lisäksi jotain positiivista palautetta puheenjohtajalle, ettei hän loukkaannu palautteesta. Tästä esimerkkinä seuraava palaute:

mä olisin nyt enempi kaivannut sellaista, että selvitetään mitä nyt tehdään, että mennään selkeästi vaihe kerrallaan ja pidetään ryhmä hollillaan missä ollaan, mutta sä olit hirveän kohtelias.. ettet vaan loukkaannu.. sä huomioit kaikkia, hiljaisiakin, että kysyit, että mitä mieltä sä olit tästä asiasta...(VB1 5a)

Kukin puheenjohtaja toimii puheenjohtajana oman persoonansa mukaisesti. Tarkkailija arvioi erään puheenjohtajan johtamistyyliä **huomaamattomaksi**, hän kuvasi puheenjohtajan toimineen huomaamattomasti ja hyvin vähäeleisesti johdattaneen keskustelun takaisin asiaan. Edellä esille tulleiden arvioiden mukaan puheenjohtajien puheenjohtamistyyliä arvioitiin napakaksi, yritteliääksi, huomioivaksi, kyseleväksi, sallivaksi, lepsuksi sekä näkymättömäksi puheenjohtamistyyliksi.

Vaikka puheenjohtajan tärkein tehtävä tutoriaalissa on puheenjohtaminen, ei puheenjohtaminen onnistu mallikkaasti, ellei puheenjohtaja ole itse paneutunut oppimistehtävän tekemiseen hyvin. Niinpä tarkkailijat ja tutor **arvioivat puheenjohtajan oppimistehtävään paneutumista ja oman panoksen tuomista keskustelun asiasisältöön**. Osa tarkkailijoista arvioi puheenjohtajan paneutuneen oppimistehtävään **huolellisesti**, tällöin he antoivat *yksityiskohtaista* palautetta puheenjohtajalle, että puheenjohtajan toiminnasta näkyi, että hän oli etsinyt paljon tietoa tehtävään ja oli tuonut keskusteluun asioita, joita muut eivät olleet ottaneet keskustelussa esiin. Puheenjohtajan toiminta oli heidän mielestään synnyttänyt keskustelua ryhmässä. Myös tutor vahvisti tätä arviointia sanomalla,

että puheenjohtaja kyseli muiden mielipiteitä ja otti itse kantaa käsiteltyyn asiaan. Tutor jatkoi, että sallivalla tyylillään puheenjohtaja myös mahdollisti kysymysten teon keskustelussa ja antoi tilaa hyvin kaikille ryhmäläisille. Osa tarkkailijoista arvioi puheenjohtajan osallistuneen keskusteluun aktiivisesti koko istunnon ajan, mutta eivät tarkemmin palautteessaan eritelleet mitä aktiivinen osallistuminen oli.

Tarkkailija saattoi arvioida pelkästään puheenjohtajan **suoriutumista puheenjohtajan roolista kokonaisuutena**. Tällöin tarkkailija arvioi niukkasanaisesti puheenjohtajan suoriutumista puheenjohtajan roolissa esimerkiksi näin:

puheenjohtajana sä hoidit hommas, ihan ok. (VA3 3a)

Myös tutor arvioi puheenjohtajan suoriutumista puheen roolissa kokonaisuutena. Osa puheenjohtajista sai onnistuneesta suorituksestaan tutorilta erittäin *kannustavaa ja positiivista* palautetta.

ja puheenjohtaja hoiti hommansa hienosti, mun mielestäni toimit ihan esimerkillisesti. Annoit tilaa ja kysyit ihmisiltä ja toi runko tuolla taululla oli taas tosi hyvä..ja johdattelit porukkaa eteenpäin ja olet oikein kehityskelpoinen.. (TB 3p)

Jos tarkkailijan mielestä opiskelija ei selviytynyt oikein hyvin puheenjohtajan roolista, hän kuitenkin pyrki antamaan jostain asiasta *positiivista* palautetta puheenjohtajalle. Esimerkiksi tarkkailija antoi palautetta, että puheenjohtaja aloitti istunnon hyvin, vaikka havaintojen pohjalta muu osa istunnosta sitten puheenjohtajan kohdalta sujui hiljaisuuden merkeissä. Tarkkailija myös lohdutti puheenjohtajaa, kun puheenjohtaja ei onnistunut puheen johtamisessa.

vaikka sinusta itsestä tuntuu, että toi pj rooli on sulle itselle vieras, ei se muillakaan sen kummempaa ole ollut, eikä tartte tän ryhmän kohdalla niinkauheasti puuttuaan, paitsi jos kauheesti rönsyilee pois aiheesta niin täytyy pitää ohjat käsissä, mutta hyvin sää aloitit (VA3 3p)

Kyseisessä tarkkailijan arvioissa tuli esille myös se, ettei ryhmän tässä jaksossa ryhmässä ollut johdonmukaisesti puhetta johtanutta puheenjohtajaa, josta opiskelija olisi voinut saada itselleen hyvää puheenjohtajan mallia.

Osalle puheenjohtajan roolissa oleminen oli mieluisaa, he selkeästi **viihtyivät hyvin puheenjohtajan roolissa**, kun taas osa opiskelijoista toi esille itsearvioinnissaan, **etteivät he kokeneet** puheenjohtajan roolia **mieluisana** itselleen. Epämieluisaksi puheenjohtajan roolin tunnustaneet opiskelijat kokivat, etteivät he olleet hyviä puheenjohtajan roolissa, tai ettei puheenjohtajan rooli tunnu luontevalta heille itselleen. Eräs puheenjohtaja ilmaisi vältelleensä puheenjohtajan roolia viimeiseen asti, koska ei pitänyt ko. roolista. Hän koki hosuneensa puheenjohtajan roolissa, koska halusi roolista pois mahdollisimman pian. Toinen opiskelija puolestaan toi esille, että hän koki puheenjohtajan roolin vaikeaksi hiljaisen luonteensa vuoksi. Eräs puheenjohtajista arvioi itsensä ryhmän huomioon ottavaksi puheenjohtajaksi ja hän ilmaisi, että hänen tavoitteensa oli nimenomaan olla ryhmää huomioiva puheenjohtaja. Tämä henkilökohtainen tavoite ilmeni istunnossa esimerkiksi niin, että kun puheenjohtaja arvioi aiheeseen liittyneen keskustelun eksyneen aiheen ytimestä, hän ei liian nopeasti siirtänyt keskustelua takaisin aiheeseen, koska näki ryhmän haluavan keskustella tästä aiheeseen kuitenkin liittyneestä asiasta. Kyseinen puheenjohtaja kysyi keskustelun aikana myös ryhmäläisten mielipiteitä eri tilanteissa. Hän **toimi tavoitteensa mukaisesti**.

Osa puheenjohtajan roolissa olleista opiskelijoista kiitti saamastaan palautteesta ja **tunnisti kehittämistarpeensa** ilmaisemalla halunsa **kehittyä puheenjohtajana** jatkossa. Yksi opiskelija halusi itselleen lisää jämäkkyyttä puheenjohtajan rooliinsa, toinen opiskelija puolestaan koki tutorin esimerkin, jossa tutor kysymyksen esittämällä vei keskustelun takaisin aiheeseen, olleen hyväksi esimerkiksi itselleen puheenjohtajana toimimiseen. Kaiken kaikkiaan puheenjohtajan roolissa olleet opiskelijat arvioivat arviointivaiheessa niukasti omaa puheenjohtajuuttaan, yksi puheenjohtajista ei arvioinut omaa toimintaansa puheenjohtajana sanallisesti lainkaan. Myös tarkkailija arvioi yksittäisen **puheenjohtajan toiminnassa kehittämiskohtia**, eräs tarkkailija toivoi puheenjohtajalle lisää jämäkkyyttä jatkossa.

Tutor arvioi myös **puheenjohtajien itsearviointeja**. Eräs puheenjohtaja pystyi itsearvioimaan omaa toimintaansa puheenjohtajana varsin *seikkaperäisesti ja rehellisesti*. Tällöin tutor arvioi puheenjohtajan itsearvioinnin varsin *osuvaksi* ja näin ilmaisi olevansa opiskelijan kanssa *samaa mieltä* myös opiskelijan kehittämiskohdista. Aina tutor ei sanonut suoraan kehittävää palautettaan opiskelijalle, vaan antoi vihjeen puheenjohtajalle, että puheenjohtajan roolin olisi voinut jämäkämminkin ottaa haltuun tuomalla esille puheenjohtajan roolia yleisesti. Puheenjohtajuuden elementeistä tutorit korostivat puheenjohtajan rooliin kuuluvaa valtaa ja vastuuta. Kumpikin tutor toi esille palautteessaan, että kullakin puheenjohtajalla on oma yksilöllinen tapansa toimia puheenjohtajana. He korostivat, että tutoriaalissa opetellaan puheenjohtajuutta ja **puheenjohtajan roolin vetämisessä on mahdollista kehittyä** kokemuksen kautta. Kumpikin tutor kannusti opiskelijoita harjoittelemaan puheenjohtajan roolia, jos se ei tunnu itselle luontaiselta. Tutor A korosti loppuarvioinnissaan, että kyseisessä ryhmässä kannattaisi kaiken kaikkiaan terävöittää puheenjohtajan roolia. Tutor toi esille, että jos puheenjohtaja on lepsu, eikä johdata puhetta, niin ryhmä ottaa puheenjohtajuuden itselleen ja samalla vastuun keskustelun etenemisestä. Tällä palautteella tutor antoi ryhmälle vihjeen, että näin oli tässä ryhmässä juuri käynyt. Hän arvioi, että ryhmän puheenjohtajat tarvitsevat lisää opettelua puheenjohtajan roolissa.

yleisesti ottaen teidän kannattaisi terävöittää tota puheenjohtajan roolia lisää ja mielestäni, tää on tietysti mun näkemykseni, niin vaisu puheenjohtajuus johtaa siihen, että ryhmä ottaa puheenjohtajuutta.. ja tota se on tietysti hyvä, koska se kertoo siitä ryhmän toimivuudesta, koska siellä otetaan se vastuu sitten, että mennään eteenpäin.. mutta kuitenkin sitä puheenjohtajuutta kannattais reenata sitten. Että puheenjohtajalla on A valtaa ja B vastuuta, että siinä lisää opettelua tarvitaan teidän ryhmässä.(TA 3p)

B-ryhmän opiskelijat **pohtivat** erään istunnon lopuksi lyhyesti myös **puheenjohtajan roolia ryhmässä yleensä**. Opiskelijat pitivät puheenjohtajan ohjausta tarpeellisena, jos ryhmä rönsyää pois keskusteltavasta asiasta. Se, miten puheenjohtajan ohjauksen sitten pitäisi kyseisissä tilanteissa tapahtua, herätti ryhmäläisissä erilaisia mielipiteitä. Eräs opiskelija toi napakasti esille oman mielipiteensä, että hän kokee puheenjohtajan järjestyksen pitäjänä, hänestä pu-

heenjohtajan on napakasti johdettava puhetta. Toinen ryhmän opiskelija puolestaan koki että puheenjohtajan ylijämäkkyys voi tyrehdyttää keskustelun ryhmässä ja kolmas opiskelija toi esille näkemyksensä, ettei puheenjohtaja voi kauheasti toimia vastoin omaa luonnettaan.

4.1.2 Sihteerin roolissa olleen opiskelijan toiminnan arviointi tutoriaalissa

Sihteerin ydintehtävä tutoriaalissa on pöytäkirjan kirjoittaminen oppimistehtävästä käydyistä keskustelusta ja sihteerin toimintaa on helpoin arvioida juuri pöytäkirjan perusteella. Pöytäkirja valmistuu vasta seuraavaan tutoriaaliin mennessä, joten sitä ei voida arvioida vielä meneillään olevassa istunnossa. Siksi sihteerin roolissa olevan opiskelijan toimintaa arviointiin *erittäin niukasti* tutoriaalissa. Taulukossa seitsemän ilmenee tämän pääluokan kolme yläluokkaa ja alaluokat.

TAULUKKO 7. Sihteerin roolissa olleen opiskelijan toiminnan arviointi tutoriaalissa -pääluokan yläluokat ja alaluokat

yläluokka	alaluokat
1.Sihteerin keskusteluun osallistujana	1. Kuunteleva ja kirjaamiseen keskittyvä 2. Aktiivisesti keskusteluun osallistuva
2.Sihteerin oppimistehtävän tekijänä	1. Tehtävän tekeminen 2. Lähteiden varmistaminen
3.Katse pöytäkirjassa	1. Huoli pöytäkirjan kirjoittamisesta 2.Näkymätön itsearviointi ja palaute pöytäkirjasta

Sihteerit olivat hyvin erilaisia sen suhteen, miten he pystyivät **osallistumaan** ryhmän **keskustelun**. Eräs sihteeri itsearvioi, että hänen kaikki energiansa meni keskustelun **kuuntelemiseen** ja siitä muistiinpanojen **kirjoittamiseen**, eikä hän pystynyt osallistumaan keskusteluun lainkaan. Tarkkailija saattoi tällöin

kommentoida hiljaiseksi jääneen sihteerin toimintaa sanomalla, ettei sihteerin osallistunut keskusteluun sihteerin roolin takia, tai että sihteerin roolissa oleva opiskelija oli vähentänyt keskusteluun osallistumisestaan kirjoittamisen takia. Eräs sihteerin ilmaisi, ettei flunssaisena osallistunut keskusteluun, vaan **keskittyi** tällä kertaa **sihteerin tehtävän hoitamiseen**. Kyseinen sihteerin tarkensi kuitenkin **tehneensä oppimistehtävän** huolella, vaikkei osallistunutkaan siitä käytävään keskusteluun. Tutorit arvioivat hiljaiseksi jääneen sihteerin osallistumista keskusteluun sanomalla esimerkiksi, että sihteerin oli uppoutunut kirjoittamiseen. Tällöin he myös **varmistivat**, oliko sihteerin tehnyt tehtävän, kysymällä sihteerin tehtävään **käyttämiä lähteitä**, koska sihteerin oppimistehtävään liittyvä osaaminen ei paljastunut muuten keskustelussa.

Puheliale opiskelijalle sihteerin roolissa olo saattoi muodostua haasteelliseksi; eräs opiskelija ilmaisi, että sihteerinä hän pyrki tietoisesti osallistumaan vähemmän keskusteluun ja keskittymään nimenomaan pöytäkirjan tekoon. Jotkut sihteerit pystyivät osallistumaan keskusteluun varsin luonnokkaasti kirjoittamisen ohella. Eräs opiskelija kertoi, että hän koki käsiteltävän aiheen niin tärkeänä sairaanhoitajan työssä, että hän halusi tuoda näkemyksiään ja kokemuksiaan asiasta koko ryhmän tietoon. Osa tarkkailijoista arvioi sihteerin kykyä seurata keskustelua sanomalla, että sihteerin oli mukana kommentoimalla ja tarttumalla asiaan. Aktiivisesti keskusteluun osallistuneet sihteerit puolestaan saivat tarkkailijalta palautetta, että he pystyivät **osallistumaan aktiivisesti** keskusteluun sihteerin roolista huolimatta.

sulta tuli perusteluja ja ehdotuksia, et voitais tehdä näin ja näin ja olit muutenkin tosi hyvin mukana vaikka olitkin sihteerin, sä sait hoidettua sen homman samalla (VA6 3a)

Jotkut sihteerit pohtivat etukäteen miten pöytäkirjan kirjoittaminen heiltä onnistuu, heillä oli **katse jo pöytäkirjassa**. Eräällä sihteerillä oli kova **huoli**, saako hän kirjoitettua asiat ymmärrettävästi pöytäkirjaan, vaikka hän olikin kirjoittanut tekstiä paljon muistiin kyseisestä istunnosta. Tällöin tarkkailija kommentoi, että sihteerin on tehnyt jo paljon pöytäkirjaa koskevaa etukäteistyötä, koska hän on kirjoittanut paljon muistiinpanoja istunnosta. Kukaan sihteeristä **ei itsearviointi** kirjoittamaansa pöytäkirjaa seuraavassa tutoriaalissa. Yhden purkututoriaa-

lin aluksi sihteeri luki kirjoittamansa pöytäkirjan, mutta pöytäkirjaa ei kommentoitu istunnossa mitenkään. Sihteerit **eivät saaneet mitään palautetta kirjoittamastaan pöytäkirjasta** tarkkailijalta eivätkä muiltakaan ryhmän jäseniltä havainnoimissani tutoriaaleissa. Tutor A arvioi tehtyjä pöytäkirjoja jakson viimeisessä istunnossa. Hän toi esille yleisluonteisesti, että jakson sihteerien työskentely näkyi pöytäkirjojen pohjalta ja arvioi sihteerien työskentelyn olleen kyseisessä jaksossa hyvää, koska niissä oli ollut keskeisiä tutoriaalissa käsiteltyjä asioita ylhäällä. Ryhmä B:n tutor toi esille haastattelussaan, että hän oli erittäin tyytyväinen ryhmän sihteerien tekemiin hyviin pöytäkirjoihin, mutta kyseinen tieto ei tullut esille havainnoituissa tutoriaaleissa.

4.1.3 Tarkkailijan roolissa olleen opiskelijan toiminnan arviointi tutoriaalissa

Taulukossa kahdeksan ilmenee tarkkailijan roolissa olleen opiskelijan toiminnan arviointi -pääluokan yläluokat ja alaluokat.

TAULUKKO 8. Tarkkailijan roolissa olleen opiskelijan toiminnan arviointi -pääluokan yläluokat ja alaluokat

Yläluokka	Alaluokat:
1. Näkymätön itse- ja vertaisarviointi	1. Ei ääneen lausuttua itsearviointia 2. Ei ääneen lausuttua vertaisarviointia
2. Tarkkailijan roolin ja resurssien arvioiminen	1. Tarkkailijan roolin vaikeus ja tärkeys 2. Ajanpuute
3. Tarkkailija keskusteluun osallistujana	1. Keskusteluun osallistuminen 2. Tarkkailuun keskittyminen
4. Tarkkailijan palautteen arvioiminen	1. Tarkkailijan kannustaminen 2. Roolista suoriutumisen arvioiminen 3. Palautteen laadun arvioiminen
5. Tarkkailija oppimistehtävän tekijänä	1. Oppimistehtävän tekemisen varmistaminen 2. Lähteiden varmistaminen

Tarkkailijan roolissa olleet opiskelijat keskittyivät opiskelijatovereiden ja ryhmän toiminnan arviointiin niin, että he lähes poikkeuksetta unohtivat arvioida omaa toimintaansa tutoriaalissa tai heille ei jäänyt siihen yksinkertaisesti aikaa. Tällöin heidän **itsearviointinsa jäi näkymättömäksi** tutoriaalissa. Tarkkailijalta vaaditaan rohkeutta, jotta hän uskaltaa antaa kriittistä palautetta ryhmälle ja yksittäiselle opiskelijalle, jos sille on tarvetta. Yksi tarkkailija **itsearvioi tarkkailijan roolia** lyhyesti kommentoimalla, että koki tarkkailijan tehtävän erittäin **vaikeana**. Usein arviointivaiheelle jäi kovin vähän aikaa tutoriaalın lopulla, eräs huolella tarkkailijan rooliin paneutunut opiskelija **arvioi käytössään olevia resursseja** sanomalla, että hänen käytössään on kovin **vähän aikaa** arviointia varten, joten hän kertoi sanovansa vain pääällimmäiset ajatuksensa kyseisessä tilanteessa.

Tarkkailijat itsearvioivat **omaa osallistumistaan keskusteluun**; toiset kokivat käsiteltävän aiheen niin tärkeäksi, että he ehdottomasti **halusivat osallistua** keskusteluun tarkkailijan roolista huolimatta, toiset puolestaan arvioivat olleensa hiljaa ja pyrkineet **keskittymään** pelkästään **tarkkailijan tehtävään**, jotta heidän palautteestaan olisi apua koko ryhmälle. Yksi tarkkailija ei arvioinut mitenkään omaa panostaan keskustelun osallistumiseen istunnossa. Tarkkailijat eivät itsearvioineet oman tarkkailunsa osuvuutta mitenkään ääneen havainnoimissani tutoriaaleissa. Tarkkailija **ei** myöskään **saanut vertaisarviointia muilta ryhmänjäseniltä** miten hän oli onnistunut toiminnassaan. Vain yksi opiskelija antoi spontaanisti tarkkailijalle positiivista palautetta hänen arvioinnistaan istunnon jo loputtua ja osan opiskelijoista jo poistuttua luokasta.

olit hyvä tarkkailija, meillä ei ole ikinä ollut noin tarkkaa palautetta.(A8 3p)

Pääsääntöisesti **tarkkailijan antaman palautteen arviointi jäi tutorin** huoleksi. Kaikissa havainnoimissani tutoriaaleissa tarkkailijat olivat huolella paneutuneet tehtäväänsä ja osa tarkkailijoista uskalsi antaa aiheesta varsin *kriittistä* palautetta ryhmälle ja sen jäsenille. Tällöin tutorit **kannustivat** tarkkailijaa arvioimalla tarkkailijan antamaa palautetta erittäin hienoksi. Tutorit **arvioivat myös miten tarkkailija suoriutui roolistaan**. Tarkkailija sai tällöin positiivista palautetta, että hän oli ollut huolellinen tehtävässään ja hänen havaintonsa olivat tarkkoja ja konkreettisia omia havaintoja. Tutorit arvioivat myös tarkkailijan an-

taman **palautteen laatua**. Osa tarkkailijoista sai kiitosta *analyttisestä* ja kullekin opiskelijalle annetusta *yksilöllisestä* palautteesta.

erittäin hieno palaute tarkkailijalta. Kerta kaikkiaan. Se oli hyvin monipuolinen ja henkilökohtainen osallistujille ja sitten arvioit yleisesti tätä ilmapiiriä ja tapaa oppia, oikein analyttinen arviointi! Hieno homma! (TB 5a)

Tutor vahvisti olevansa samaa mieltä tarkkailijan palautteen kanssa. Eräs tarkkailija ei arvioinut omaa panostaan tehtävän tekemisessä eikä hän osallistunut keskusteluun, tällöin tutor **varmisti tarkkailijan käyttämät lähteet oppimistehävän tekemiseen**. Kumpikin tutor korosti **tarkkailijan roolin tärkeyttä** yleensä, he halusivat muistuttaa, että tarkkailijan tehtävänä on antaa konkreettista palautetta, jota vasten opiskelijan on mahdollista peilata omia ajatuksiaan omasta osaamisestaan ja osallistumisestaan. Tutor A arvioi jakson viimeisessä tutoriaalissa, että ryhmän tarkkailijat olivat oivaltaneet tarkkailijan tehtävän ja merkityksen. Hän toi esille yleisesti, että tarkkailijan voi olla vaikea antaa *kehittävää* palautetta, mutta kyseisen ryhmän tarkkailijat olivat uskaltaneet sitäkin antaa. Tutorit pyrkivät antamaan palautetta tarkkailijan toiminnasta edes lyhyesti, vain yksi tarkkailija ei saanut mitään palautetta toiminnastaan tutorilta.

4.1.4 Yksittäisen ryhmänjäsenen arviointi tutoriaalissa

Yksittäisen ryhmänjäsenen panoksen arviointi tutoriaalissa koostuu sekä yksittäisen ryhmänjäsenen itsearvioinnista että tarkkailijan antamasta vertaisarvioinnista. Yksittäiset ryhmänjäsenet eivät juuri arvioineet toistensa toimintaa. Tutorit kohdistivat palautteensa erityisroolissa olleen opiskelijan toimintaan, eivätkä antaneet palautetta yksittäiselle ryhmänjäsenelle hänen toiminnastaan tutoriaalissa juuri lainkaan havainnoiduissa tutoriaaleissa. Sekä yksittäisen ryhmänjäsenen itsearviointia että tarkkailijan antamaa vertaisarviointia kuvataan myös syklin 1–5 vaiheiden aikaisen toiminnan arviointi - ja syklin 7–8 vaiheiden aikaisen toiminnan arviointi -yhdistävissä luokissa, jolloin opiskelijan toimintaa arvioidaan kutakin syklin vaihetta vasten. Taulukosta yhdeksän ilmenevät kyseisen pääluokan ylä- ja alaluokat.

TAULUKKO 9. Yksittäisen ryhmänjäsenen arviointi tutoriaalissa -pääluokan yläluokat ja alaluokat

Yläluokka	Alaluokat
1. Yksittäisen ryhmänjäsenen panoksen arviointi ryhmässä	1. Näkymätön itsearviointi alkusyklissä 2. Osallistumisaktiivisuuden arviointi 3. Toimintatavan arviointi
2. Yksittäisen ryhmänjäsenen keskusteluun mukaanpääsyä haittaavien ja edistävien tekijöiden tunnistaminen	1. Erityisrooli keskustelua estävänä 2. Osaan tehtävästä paneutuminen 3. Erilainen sisällön jäsentäminen 4. Omien resurssien puuttuminen 5. Opintopiiriin osallistuminen 6. Jäsennyksen tekeminen 7. Luennot pohjana oppimisessa
3. Yksittäisen ryhmänjäsenen omien kehityskohtien tunnistaminen	1. Hiljaisuuden opetteleminen

Yksittäiset ryhmänjäsenet arvioivat **omaa panostaan ryhmässä syklin 1–5 vaiheissa** varsin **niukasti tai ei lainkaan**. Ryhmä A:n opiskelijoilla **ei** selvästikään **ollut tapana** arvioida omaa eikä ryhmän toimintaa syklin 1–5 vaiheissa, vain kolme opiskelijaa ryhmästä kommentoi spontaanisti ja lyhyesti omaa näkemystään ryhmän poikkeuksellisen takkuavasta ryhmittelyvaiheen toiminnasta istunnon lopuksi. Muiden ryhmän opiskelijoiden itsearviointi jäi **näkymättömäksi**. Myöskään ryhmä A:n puheenjohtaja eikä tutor pyytänyt ryhmän opiskelijoilta itsearviointia heidän omasta toiminnastaan. Ryhmä B:n jäsenet puolestaan arvioivat niukahkosti ja yleisluonteisesti omaa toimintaansa; he arvioivat pelkätään **omaa osallistumisaktiivisuuttaan keskusteluun**. Puheenjohtajien lisäksi suurin osa B ryhmän opiskelijoista oli varsin aktiivisia keskusteluun osallistujia koko tutoriaalain ajan, he arvioivat tuoneensa esille omia mielipiteitään ja **osallistuneensa hyvin** istunnon kulkuun, eräs heistä tarkensi arviossaan olleensa mukana aktiivisesti syklin kaikissa vaiheissa.

Kumpikin ryhmä oli varsin keskustelevainen oppimistehtävien purkuistunnoissa syklin 7–8 vaiheessa. Havaintojen pohjalta yksittäisten ryhmänjäsenten osallistumisaktiivisuudessa ilmeni varsin suuria eroja sekä opiskelijoiden välillä että myös istuntokohtaisesti saman opiskelijan panosta tarkasteltuna. Osa opiskelijoista kykeni varsin tarkkaan itsearviointiin. Osalle opiskelijoista positiivisen itsearvioinnin antaminen oli selvästi vaikeaa, vaikka he olisivat olleet erittäin aktiivisia koko istunnon ajan. Usea aktiivisesti keskusteluun osallistunut opiskelija **arvioi oman osallistumisensa keskusteluun ihan hyväksi**. Tällöin opiskelijat arvioivat omaa osallistumisaktiivisuuttaan suhteessa aikaisempaan toimintaansa, eivätkä he välttämättä eritelleet mitä ”hyvä” tarkoitti. Esimerkiksi erittäin aktiivisesti keskusteluun osallistunut opiskelija arvioi osallistuneensa istuntoon tavalliseen tapaan, mikä hänen kohdallaan tarkoitti erittäin aktiivista näkökantojen esille tuomista ja kysymistä ja tarkennusta koko tutoriaalain ajan. Tarkentaen eräs opiskelija arvioi osallistuneensa aika hyvin istuntoon huomioiden sen, ettei ollut alkuistunnossa mukana. Erään opiskelijan arvioinnista ilmeni, että hän koki jännittävänsä sanomisiaan ryhmässä. Kyseisessä tutoriaalissa hän koki pystyneensä spontaanisti kommentoimaan asioita ja oli tyytyväinen panokseensa. Yksi opiskelija arvioi väsähtäneensä istunnon loppua kohden, mutta kuitenkin olleensa keskustelussa mukana koko istunnon ajan. Muutama opiskelija koki oman osallistumisensa istunnon keskusteluun **vaisuna**. Yksi opiskelija arvioi oman panoksensa istunnon alussa heikoksi, mutta osallistumisen parantuneen istunnon edetessä.

kävin aluksi tosi hitaalla, sain vaivoin sanottua jotain suustani, mutta sitte
mä innostuin loppua kohden... (A5 2p)

Hiljaisemmiksi jääneet opiskelijat ilmaisivat arvioissaan osallistuneensa istuntoon, tällöin he olivat osallistuneet johonkin syklin alkuvaiheen toimintaan, esimerkiksi tuoneet jonkin sanan esiin aivoriihivaiheessa tai osallistuneet oppimistehtävän valintaprosessiin, mutta eivät osallistuneet kaikkiin syklin alkuvaiheisiin sanallisesti.

Kaksi opiskelijaa puolestaan arvioi omaa **toimintatapaansa** napakasti **kyseleväksi ja kyseenalaistavaksi**. Toinen heistä toi arvioinnissa esille myös **oman kehityskohteensa**, hiljaisuuden opettelun.

mä hirveen paljon kyselen ja kyseenalaistan, sain käytännössäkin palautetta liiasta kyselystä... ehkä pitäis olla hiljaa.. tiedän että olen puhelias tyyppi, että pitäis opetella sitä hiljaisuutta sitte ... (B9 4p)

Myös istunnon tarkkailija oli samaa mieltä kyseisen opiskelijan kanssa ja antoi näin vahvistusta opiskelijan itsearviointille. Eräs hiljainen opiskelija arvioi oman osallistumistapansa **kuuntelevaksi** ja hän tarkensi pystyneensä aktiivisesti kuuntelemaan keskustelussa. Toinen suurimman osan istuntoa hiljaa ollut opiskelija puolestaan ilmaisi, että hän oli paneutunut vain tiettyyn osaan laajasta tehtävästä. Hän arvioi oman osallistumisensa ryhmän toimintaan kuuntelevaksi, koska ryhmä ei käsitellyt juurikaan sitä osaa, mihin hän oli hakenut tietoa. Opiskelija koki, että koska muut eivät olleet perehtyneet yksilöohjaukseen, hän ei halunnut kiusata ryhmää tiedoillaan vaan kuunteli keskustelua. Myös ryhmän tarkkailija oli huolissaan opiskelijan kunnosta, kun opiskelija oli niin hiljaa istunnossa.

Opiskelijat toivat esille keskusteluun mukaanpääsyä haittaavia ja edistäviä tekijöitä arvioinneissaan. **Erityisroolissa oleminen** saattoi **hankaloittaa** opiskelijan osallistumista keskusteluun. Esimerkiksi opiskelija, joka meni aivoriihivaiheessa luokan eteen taulusihteeriksi kirjaamaan taululle sanoja, arvioi, että kirjaaminen taululla esti häntä hahmottamasta sanoja ja vaikeutti osallistumista ryhmittelyvaiheeseen. Myös sihteerin roolissa ollut opiskelija koki oman roolinsa kuuntelijana ja kirjaajana. Sen sijaan eräs tarkkailijan roolissa ollut opiskelija arvioi osallistuneensa aktiivisesti keskusteluun tarkkailijan roolista huolimatta, koska koki aiheen itselle tärkeäksi. Lyhyessä jaksossa, jossa oli vain muutama lähtökohta, opiskelijan roolit saattoivat vaikuttaa paljonkin opiskelijan antamaan panokseen ryhmässä. Tämä **annettujen roolien** vaikutus opiskelijan osallistumiseen istunnossa käytävään keskusteluun ilmenee esimerkiksi seuraavan opiskelijan kommentista:

mun osallistumiset meni kuuntelemisen ja kirjoittamisen puolelle, koska mulla

on ollut tässä kokonaisuudessa puheenjohtajan, sihteerin ja tarkkailijan roolit, ja olen keskittynyt niihin rooleihin, en ole päässyt sillain esille..tarkkailijanakin olin hiljaa, tietoo on löytynyt, mutta en ole sitä paljoo jakanut...(A6 3p)

Yksi **keskusteluun mukaanpääsyä haittaavia tekijöitä** oli edellä esille tullut opiskelijan **paneutuminen vain osaan oppimistehtävästä**. Lisäksi kaksi B-ryhmän opiskelijaa tunnusti arvioinnissaan, että he eivät olleet osallistuneet opintopiiriin ja he olivat itse **jäsentäneet** tehtävän **erilailla** ja siksi heillä oli vaikeuksia päästä keskusteluun mukaan tai keskustelun etenemistapa oli hyppivä, mikä haittasi keskusteluun mukaan tuloa.

en meinannut itse päästä mukaan, kun ei käsitelty asia kerrallaan vaan hirveen pomppivasti pallotellen, mutta kyl mää jo heräämöönn mennessä heräsin narkoosista..hah! (B5 3p)

Opiskelijat toivat esille, että myös heidän **omat resurssinsa** haittasivat osallistumista. Opiskelijan hiljainen luonne, esiintymisen jännittäminen tai esimerkiksi väsymys ja flunssa koettiin osallistumisaktiivisuutta heikentävinä tekijöinä. Myös istunnon ajankohta kevään viimeisellä viikolla haittasi osaa opiskelijoiden tehtävän tekemistä. Eräs opiskelija vastasi rehellisesti, että hän ei pystynyt osallistumaan keskusteluun, koska **oma tieto asiasta oli puutteellista**, se oli vanhaa ja eri kontekstista mitä tehtävä koski.

Osa opiskelijoista arvioi myös omia keskusteluun osallistumista **edistäviä tekijöitään**. B-ryhmän opiskelijat olivat varsin tyytyväisiä pitämiinsä opintopiireihin. He toivat arvioinnissa esille, että **opintopiirityöskentelyyn osallistuminen** edisti oppimista ja keskusteluun osallistumista. Yksi opiskelija oli tyytyväinen, koska he tekivät opintopiirissä keskustelurungon, niin hän pysyi paremmin keskustelussa mukana. Toinen opiskelija puolestaan kertoi, että koki opintopiirin hyvänä ennen istuntoa, koska siitä oli apua aiheen hahmottamisessa. Eräs opiskelija oli ollut sairaana edellisessä tutoriaalissa ja hän toi esille, että hän olisi ollut ihan hukassa oppimistehtävän purussa, jollei hän olisi osallistunut aiheetta käsitteleviin **luentoihin** ja opintopiiriin. Usea opiskelija ei paljastanut ajatustaan omasta osallistumisestaan ryhmässä ääneen arvioinnissaan, heidän **reflektionsa** omasta toiminnastaan ryhmässä jäi **näkymättömäksi**.

Tarkkailijat arvioivat ryhmän jäseniä pääsääntöisesti varsin tarkkanäköisesti ja rehellisesti. Vaikka ryhmän A opiskelijat eivät itsearvioineet omaa toimintaansa syklin 1–5 vaiheiden aikana, antoi ryhmän A **tarkkailija** puolestaan erittäin yksityiskohtaista palautetta kullekin **ryhmän jäsenelle osallistumisestaan ryhmän toimintaan ja opiskelijan roolista ryhmässä.** Kolmelle opiskelijalle tarkkailija antoi palautetta, että he olivat ryhmän kriitikoita, jotka toivat runsaasti esille omia mielipiteitään ja uskalsivat tuoda erilaista näkökulmaa ryhmittelyyn ja kritioida ryhmän toimintaa muutenkin. Neljännelle opiskelijalle tarkkailija antoi palautetta, että hän on selkeästi ryhmän vastuunkantaja, joka huolehtii asioiden esilletulosta taululle. Kaksi opiskelijaa sai puolestaan palautetta, että he ovat erittäin hyviä ideoiden tuottajia. Yksi opiskelija sai palautetta hyvästä jäsentämisestä takkuavassa ryhmittelyvaiheessa. Kolme opiskelijaa sai kiitosta hyvästä sanojen perustelusta ja selkeästä ja ymmärrettävästä asioiden selittämisestä. Yhdelle opiskelijalle tarkkailija sanoi varsin kriittisesti, että hän on fiilistelijä, jonka toiminta oli varsin levotonta kyseisessä istunnossa.

B-ryhmän opiskelijat arvioivat omaa toimintaansa lyhyesti syklin 1–5 vaiheen itsearvioinnissaan, niinpä ryhmän tarkkailijat eivät ajan puutteen vuoksi pystyneet antamaan henkilökohtaista arviointia ryhmäläisille. Myöskään kumpikaan tutor ei juuri antanut erityisroolissa olleen opiskelijan palautteen lisäksi muille ryhmän opiskelijoille palautetta osallistumisestaan syklin 1–5 vaiheiden toimintaan. Lähinnä tutor saattoi antaa yksittäiselle opiskelijalle palautetta jostain opiskelijan erityisestä toiminnasta ryhmässä sillä kerralla. Esimerkiksi näin:

Ja A: lle palautetta, että toit potilaan mukaan keskusteluun ihanasti!(TB 4a)

Myös tarkkailijat **antoivat palautetta opiskelijan osallistumisaktiivisuudesta** oppimistehtävästä käytyyn keskusteluun. Tarkkailijoiden palautteet osuivat varsin yksin yksittäisten ryhmänjäsenten itsearviointien kanssa. Tarkkailija arvioi opiskelijaa **aktiiviseksi osallistujaksi**, kun opiskelija osallistui innokkaasti keskusteluun. Tällöin he kuvasivat opiskelijaa, että tämä toimi ryhmässä aktiivisesti, oli selvästi innostunut asiasta, tai että opiskelijan panos keskustelussa oli jopa superaktiivinen. Kun opiskelija puolestaan oli selkeästi mukana keskustelussa, niin tarkkailija luonnehti opiskelijaa **osallistujaksi**. Osallistuja pystyi esimerkiksi

osallistumaan keskusteluun vaikka oli taululla kirjoittamassa. Tarkkailija saattoi myös kommentoida, että opiskelija teki oman osuutensa ryhmässä tai arvioi opiskelijan osallistuneen tasaisesti koko istunnon ajan. Eräälle osallistujalle tarkkailija sanoi, ettei opiskelijan motivaatio-ongelma näkynyt tässä purussa. Tarkkailija huomioi opiskelijan osallistumisessa tapahtunutta muutossa myös toisen opiskelijan kohdalla, arvioidessaan, että kyseinen opiskelija oli enemmän mukana keskustelussa kuin edellisellä kerralla. Useampi opiskelija sai tarkkailijoilta palautetta, että opiskelija oli **hiljainen** ja tarkkailija arvioi opiskelijan **aktiivisuudessa olevan kehittämisen varaa**.

suht koht hyvin osallistuit joskus, enimmäkseen olit hiljaa (VA5 1p)

Opiskelijan aktiivisuus myös vaihteli istunnoittain, kaksi opiskelijaa, jotka pääsääntöisesti olivat varsin aktiivisia istunnoissa, saivat tarkkailijalta eräässä istunnossa arvion, että he olivat opintopiirissä tosi aktiivisia mutta heidän aktiivisuutensa lopahti istunnossa. Tarkkailijat arvioivat joidenkin opiskelijoiden panosta **kuuntelevaksi ja seuraavaksi ja punniten harvakeen osallistuvaksi**. Tällöin tarkkailija arvioi, että opiskelija ei ole kovin puhelias, vaan ajattelee ennen kuin sanoo asian ja tuo vain punnittua puhetta keskusteluun. Eräs tarkkailija arvioi **muutosta** opiskelijan osallistumisaktiivisuudessa. Hän iloitsi ja kannusti pääosin istunnoissa hiljaista opiskelijaa osallistumisesta.

oli ilo huomata, että osallistuit tänään aktiivisesti keskusteluun (VB4 3p)

Osallistumisaktiivisuuden lisäksi tarkkailijat antoivat yksilöllistä palautetta opiskelijan keskusteluun **osallistumistavasta** yhteisen tiedon rakentamisessa. Usea opiskelija sai tarkkailijalta palautetta, että he olivat hyvien **kysymysten esittäjinä** vieneet keskustelua eteenpäin. Tällöin tarkkailija arvioi esimerkiksi erään opiskelijan kysymysten saavan ryhmän pohtimaan asioita syvemmin. Yksi opiskelija puolestaan sai tarkkailijalta kiitosta **yksityiskohtien huomioijana**. Tarkkailija arvioi opiskelijan huomioita varsin tärkeiksi. Yksi opiskelija sai kiitosta **huumorin mukaan tuomisesta istuntoon**. Tarkkailija arvioi opiskelijan tapaa toimia hauskaksi ja istuntoa piristäväksi samalla edistäen tiedon rakentamista.

monesti huomaa, sulla on humoristinen tapa tuoda asioita esille, on kiva huomata, että sulla päässä tapahtuu jotain ja olet hauska.. hah hah.. sen huomaa...
että siellä on välähdyksiä! (VB1 4p)

Tarkkailija arvioi erästä opiskelijaa **ajattelijaksi**, hänen mielestään opiskelija toi vain punnittua tietoa ryhmään, opiskelijan esittämät asiat olivat hänen mukaansa käyneet opiskelijan aivojen kautta. Myös tutor arvioi yleisesti opiskelijoiden tuoneen omia ajatuksia ja mielipiteitä esille keskustelussa. Kummassakin ryhmässä oli selvästi tietyt opiskelijat, jotka olivat **vastuunkantajia, hiljaisen hetken täyttäjiä**. Tarkkailija antoi heille palautetta, että he ovat luotettavia ryhmäläisiä hiljaisen hetken tullen, he varmasti aloittavat keskustelun esimerkiksi tuomalla jotain faktaa ja pistämällä ryhmän miettimään tarkemmin asiaa. Yksi opiskelija, joka oli useassa istunnossa varsin levoton ja ilmeisen huonosti valmistautunut, sai kriittiseltä tarkkailijalta **arvion, että hän on peesaaja**. Tarkkailija vielä suomensi peesaajan myötäeläjäksi, joka ei itse tuottanut mitään uutta, vaan jatkoi toisen opiskelijan sanomaa.

4.1.5 Yhteenveto

Yhdistäväluokka **tutorryhmän opiskelijoiden toiminnan arviointi** koostui erityisrooleissa olleiden opiskelijoiden, eli puheenjohtajan, sihteerin ja tarkkailijan roolissa olleiden opiskelijoiden toiminnan arvioinnista sekä yksittäisen ryhmänjäsenen toiminnan arvioinnista tutoriaalissa. Tässä tutkimuksessa **puheenjohtajat** kiinnittivät itsearvioinneissaan huomiota siihen, miten he mielestään olivat onnistuneet puheenjohtajana, millaisina he kokivat puheenjohtajan roolissa olemisen, ja millaisia kehittämistarpeita he olivat itsessään tunnistaneet. Osa puheenjohtajista arvioi varsin *niukasti sanallisesti* omaa toimintaansa, osa puolestaan pystyi melko *tarkkasti* itsearvioimaan toimintaansa heti tutoriaalın päätteeksi. Tarkkailijat olivat varsin huolella paneutuneet tehtäväänsä puheenjohtajan toiminnan arvioijina kaikissa havainnoimissani tutoriaaleissa. Osa puheenjohtajista sai heiltä varsin *kannustavaa* palautetta hienosti onnistuneesta puheenjohtajuudesta, osa puheenjohtajista puolestaan sai varsin *kriittistäkin* palautetta toiminnastaan puheenjohtajana silloin kun oppimistehtävän jäsentämi-

nen ja puheen johtaminen ei onnistunut vaan puheenjohtajuus jäi näkymättömäksi. Kriittinen palaute annettiin varsin *hienotunteisesti ja kauniisti*. Tarkkailijat antoivat *yksityiskohtaista* ja heidän *omiin havaintoihin perustuvaa* palautetta puheenjohtajan puheenjohtamistyylistä ja puheenjohtamiskyvystä ja kuinka puheenjohtaja oli jäsentänyt oppimistehtävän, sekä siitä, miten puheenjohtaja oli paneutunut oppimistehtävään ja pystyi tuomaan oman panoksensa keskustelun asiasisältöön tai he arvioivat puheenjohtajan suoriutumista roolistaan lyhyesti kokonaisuutena. Tutorit vahvistivat arvioinnissaan tarkkailijoiden huomiota samoista arviointikohdista, lisäksi tutor arvioi puheenjohtajan itsearvioinnin osuvuutta ja puheenjohtajan roolin kehittämiskohtia ryhmän toiminnassa yleensä. Myös tutor antoi kriittisenkin palautteensa varsin pehmeästi. Toinen tutorryhmä pohti myös puheenjohtajan roolia yleisesti omassa ryhmässään spontaanisti yhdessä istunnossa.

Sihteerin roolissa toiminut opiskelija *ei saanut* ydintehtävästään, pöytäkirjan kirjoittamisesta, lainkaan yksilöityä palautetta havainnoimissani tutoriaaleissa. Vain toisen ryhmän tutor antoi lyhyen *yleisluonteisen* palautteen pöytäkirjoista jakson sihteereille jakson viimeisessä tutoriaalissa. Sihteerit itse eivätkä tarkkailijat ja tutorit juuri arvioineet sihteerin toimintaa istunnoissa. Sihteerin roolissa olleelle opiskelijalle annettiin palautetta arviointivaiheessa lyhyesti siitä, miten sihteeri osallistui ryhmän keskusteluun, varmistettiin, että sihteeri oli tehnyt oppimistehtävän ja luotiin katse tulevaan pöytäkirjaan.

Tässä tutkimuksessa **tarkkailijan roolissa olleet opiskelijat** olivat varsin huolella paneutuneet tehtäväänsä ja osa tarkkailijoista uskalsi antaa aiheesta *osuvaa ja kriittistäkin* palautetta ryhmälle ja sen yksittäisille jäsenille. Tarkkailijoille ei kuitenkaan jäänyt aikaa arvioida omaa toimintaansa, tai toiminnan arviointi kohdistui tarkkailijan roolin vaikeuteen tai tarkkailijan resursseihin tai heidän osallistumiseensa käytävään keskusteluun, mutta ei heidän antamaansa palautteeseen. Tarkkailija ei myöskään saanut palautetta muilta ryhmänjäseniltä antamastaan vertaisarvioinnista. Tarkkailijan antaman palautteen arviointi jäikin pääsääntöisesti tutorin huoleksi. Tutorit arvioivat tarkkailijan roolista suoriutumista, tarkkailijan antaman palautteen laatua, vahvistivat olevansa samaa mieltä tarkkailijan palautteen kanssa ja antoivat *kannustavaa* palautetta tarkkailijoille

heidän antamastaan huolellisesta palautteesta. Tutor myös varmisti tarkkailuun keskittyneen tarkkailijan oppimistehtävän tekemisen ja siihen käytetyt lähteet. Kumpikin tutor korosti arvioinneissaan tarkkailijan roolin tärkeyttä tutoriaalissa.

Yksittäiset ryhmänjäsenet itsearvioivat omaa panostaan ryhmässä eri lailla riippuen ryhmästä ja syklin vaiheesta. Ryhmä A:n opiskelijoilla ei ollut tapana itsearvioida omaa eikä ryhmän toimintaa syklin 1–5 vaiheissa ääneen. Sen sijaan ryhmä B:n jäsenet arvioivat lyhyesti omaa **osallistumisaktiivisuuttaan** syklin alkuvaiheen arvioinnissa. Osa yksittäisistä ryhmänjäsenistä sekä ryhmien tarkkailijat pystyivät arvioimaan varsin rehellisesti ja tarkkanäköisesti yksittäisen ryhmänjäsenen osallistumisaktiivisuutta ja **osallistumistapaa**. Opiskelijoiden arvioinnit omasta aktiivisuudesta vaihtelivat hyvästä vaisuun ja osallistumistapa kyselevästä kuuntelemaan. Opiskelijat arvioivat omiksi keskustelua haittaaviksi tekijöiksi esimerkiksi väsymyksen, flunssan, hiljaisen luonteen, esiintymisen jännittämisen, opiskelijan erityisroolin tai esimerkiksi oppimistehtävän erilaisen jäsentämistavan tai puutteellisen tiedon tehtävästä. Opiskelijat arvioivat opintopiiriin tai luentojen puolestaan auttaneen keskusteluun osallistumista.

Ryhmän A tarkkailija kunnostautui henkilökohtaisen ja varsin yksityiskohtaisen palautteen annossa kullekin ryhmän jäsenelle heidän toiminnastaan syklin 1–5 vaiheiden aikana. B-ryhmän tarkkailijat eivät ajan puutteen vuoksi antaneet henkilökohtaista arviointia ryhmäläisille alkusyklissä. Kumpikaan tutor ei juuri antanut erityisroolissa olleen opiskelijan lisäksi muille ryhmän opiskelijoille palautetta osallistumisestaan kummassakaan syklin vaiheessa.

4.2. Syklin 1–5 vaiheiden aikaisen toiminnan arviointi tutoriaalissa

Analyysin pohjalta toiseksi yhdistäväksi luokaksi muodostui syklin 1–5 vaiheiden aikaisen toiminnan arviointi tutoriaalissa. Tämä yhdistävä luokka koostui neljästä pääluokasta, eli 1) lähtökohdan ja sen pohdinnan arviointi- pääluokasta, 2) aikaisemman tiedon esilletuonnin arviointi -pääluokasta, 3) ryhmittelyvaiheen aikaisen toiminnan arviointi -pääluokasta ja 4) oppimistehtävän ja sen va-

lintaprosessin arviointi -pääluokasta. Kyseiset pääluokat tulevat esille tämän luvun alaotsikoissa. Kuhunkin pääluokkaan liittyvät yläluokat ja alaluokat ilmenevät taulukoista 10–13 sekä tekstissä tummemmalla fontilla.

Seuraamissani tutoriaaleissa kummallakin ryhmällä oli yksi perinteinen syklin 1–5 vaiheiden mukainen istunto, jossa lähdettiin liikkeelle opettajan antamasta lähtökohdasta ja päädyttiin aivoriivivaiheen ja ryhmittelyvaiheen kautta oppimistehtävän muodostamisen ja valinnan myötä arviointivaiheeseen. Ryhmä B:llä havainnoin lisäksi toisen syklin 1–5 vaiheiden aikaisen istunnon, jossa edettiin tutorin ehdotuksesta toisella tavalla, eli lähdettiin lähtökohdasta nousevien aihekokonaisuuksien kautta oppimistehtävän muodostamiseen, valintaan ja arviointiin. A-ryhmän opiskelijoilla ei selvästikään ollut tapana arvioida omaa eikä ryhmän toimintaa syklin 1–5 vaiheissa, koska vain muutama opiskelija spontaanisti kommentoi tämän vaiheen toimintaa istunnon lopuksi. Myös B-ryhmän opiskelijat arvioivat syklin 1–5 vaiheiden aikaista toimintaansa kokonaisuutena eikä eritellysti syklin vaiheiden mukaan, niinpä näiden syklin vaiheiden tarkempi arviointi jäi tarkkailijoiden ja tutorin harteille. Kummankin ryhmän tarkkailijat ja tutor arvioivat syklin 1–5 vaiheiden aikaista toimintaa vaihe kerrallaan.

4.2.1 Lähtökohdan ja sen pohdinnan arviointi

Ryhmä A:n sairaanhoitaja ohjaajana -opintojakson kaikki kolme lähtökohtaa olivat sairaanhoitajan potilasohjaukseen liittyviä paperikuvia. Havainnoimassani tutoriaalissa lähtökohdaksi oli kuva erilaisista opetustilanteista. Ryhmän B:n leikkauspotilaan hoitotyön opintojaksossa oli kuusi erilaista lähtökohtaa. Havainnoin niistä kaksi lähtökohtaa, toisessa niistä lähtökohdaksi oli konkreettisesti lonkan tekoniivel ja toisessa 17 minuuttia kestänyt video leikkaussalissa toimivan sairaanhoitajan arjesta. Yhteistä kummankin ryhmän lähtökohdille kuitenkin oli, että tutor antoi ryhmälle lähtökohdan, eikä ryhmä itse työstänyt lähtökohtaa edellisen tutoriaalisen pohjalta heränneestä oppimistarpeesta. Istunnon aluksi kumpikin tutor orientoi ryhmän uuden lähtökohdan käsittelyyn kertomalla esimerkiksi monesko lähtökohta opintokokonaisuudessa sillä kertaa oli kyseessä.

B-ryhmän opiskelijat, tarkkailijat ja tutor aloittivat **arviointinsa lähtökohdasta ja sen pohdinnasta**.

Tämä pääluokka koostui kolmesta yläluokasta (ks. taulukko 10). Tarkkailijat **arvioivat lähtökohdan herättämää keskustelua**, ryhmäläisten **osallistumista ko. vaiheen keskusteluun** ja pääsikö ryhmä **yhteisymmärrykseen** siitä, mistä lähtökohdassa oli kyse. Tämän vaiheen arviointiin kuului myös **lähtökohdan arviointi**.

TAULUKKO 10. Lähtökohdan ja sen pohdinnan arviointi -pääluokan yläluokat ja alaluokat

Yläluokka	Alaluokat
1.Lähtökohdan herättämän keskustelun ja siihen osallistumisen arviointi	1. Lähtökohdan herättämän keskustelun arviointi 2. Keskusteluun osallistumisen arviointi
2.Lähtökohdasta saavutetun yhteisymmärryksen arviointi	1. Yhteisymmärryksen muodostuminen 2. Yhteisymmärryksen puuttuminen
3.Lähtökohdan arviointi	1. Lähtökohta innostuksen lähteenä 2. Lähtökohta pakkopullana

Tässä syklin vaiheessa A- ja B-ryhmä toimivat eritavoin. A-ryhmässä puheenjohtaja kysyi oppimistilannetta kuvaavan lähtökohdan annon jälkeen, millaisia ajatuksia ryhmäläisille kuvasta syntyi ja tällöin neljä ryhmäläistä toi lyhyesti esille jonkin asian, mistä heidän mielestään kuvassa oli kysymys; lähekkäisiä oppimiseen ja opetusmenetelmiin ja aktivointikeinoihin liittyviä asioita kerrottiin. Yksi opiskelija vahvisti, että lähtökohdassa on kyse opetusmenetelmistä. Tällöin puheenjohtaja johdatti ryhmän nopeasti tästä vaiheesta suoraan aivoriihivaiheeseen **tarkentamatta oliko** kaikilla ryhmän jäsenillä **yhteisymmärrystä** asiasta, eikä ryhmä pohtinut tarkemmin mahdollisia aihevaihtoehtoja. Opiskelijat eivät arvioineet omaa toimintaansa tässä syklin vaiheessa eikä tutor puuttunut ryhmän tämän vaiheen toimintaan sanallisesti eikä myöskään kommentoinut lähtökohdan pohdintaa ryhmälle mitenkään arvioinnissaan. Ryhmän tarkkailija puolestaan antoi istunnon lopussa havainnoista poikkeavan arvion, että **kaikki**

opiskelijat osallistuivat pohdintaan ja ryhmä pääsi yhteisymmärrykseen mistä asiassa oli kyse.

B-ryhmässä ryhmän lähtökohdan pohdinta lähti käyntiin siitä, että tutor otti tekonivelen käsilaukustaan ja ojensi sen puheenjohtajalle sanoen siinä olevan ryhmän senkertainen lähtökohta. Ryhmän jäsenet toivat esille ajatuksiaan vilkkaasti keskustellen, ja tutor esitti tarkentavia kysymyksiä, mitkä auttoivat opiskelijoita lähtökohdan eri puolien hahmottamisessa. Tutor myös varmistti kaikkien opiskelijoiden **osallistumisen** ja yhtä mieltä lähtökohdasta olemisen kysymällä suoraan hiljaisilta opiskelijoilta, mitä mieltä he asiasta olivat. Tarkkailija arvioi tätä syklin vaihetta sanomalla lähtökohdan **herättäneen** paljon ihmetystä ja **keskustelua** ennen kuin **päästiin yhteisymmärrykseen** siitä, mitä asia koski. Tutor B puolestaan oli hyvin tyytyväinen ryhmän työskentelyyn lähtökohdan pohdintavaiheessa. Hänen mukaansa ryhmän toiminta oli spontaania, eläväistä ja reipasotteista ja ryhmäläiset olivat hänen mielestään uskaltaneet tuoda hullempiakin ajatuksia esille mitä asia heidän mielestään koski.

Yksi B-ryhmän opiskelija **arvioi** sanallisesti istunnon **lähtökohtaa**; hän koki tekonivelen lähtökohtana erittäin konkreettisen ja **innostavana**. A-ryhmän opiskelijat arvioivat jakson viimeisessä tutoriaalissa lyhyesti jakson lähtökohtia. Ryhmän arvioinneista tuli esille, että lähtökohtien aiheet koettiin sinänsä mielenkiintoisiksi. Kommenteissa tuli kuitenkin esille, että opiskelijat eivät kokeneet lähtökohtia innostavina, vaan lähinnä ”pakkopullana”, koska he kokivat aiheiden liittyneen **liian tiiviisti toisiinsa**. Myös tutor arvioi, että opintojakson lähtökohdat on otettava uudelleen mietintään, niissä oli hänen mielestään kehittämisen tarvetta. Molemmat tutorit kommentoivat käytettyjä lähtökohtia haastatteluissa tutoriaalien jälkeen lyhyesti tuomalla esille, että lähtökohdat ovat erilaisia muu kaansatempaavuuden suhteen. Esimerkiksi video saattaa heidän mielestään auttaa opiskelijaa erilailla hahmottamaan uutta opiskeltavaa maailmaa kuin pelkkä yksittäinen kuva.

4.2.2 Aikaisemman tiedon esilletuonnin arviointi

Tutoriaalın perinteisessä aivoriihivaiheessa kumpikin ryhmä toimi hyvin samalla lailla. Puheenjohtaja pyysi yhtä vapaaehtoista opiskelijaa tulemaan kirjuriksi taululle. Sen jälkeen opiskelijat lähtivät tuottamaan spontaanisti lähtökohdan herättämiä sanoja, jotka kirjattiin näkyviin taululle. Kumpikin ryhmä tuotti sanoja lähtökohdista kaiken kaikkiaan melko paljon, A-ryhmällä tuli kirjattuna yli 70 sanaa taululle ja B-ryhmälläkin noin 50 sanaa. Yksittäisten opiskelijoiden panos vaihteli kummassakin ryhmässä. Jotkut opiskelijat tuottivat sanoja hyvin runsaasti ja toiset puolestaan eivät sanoneet juuri mitään, varsinkin kirjaajan ja sihteerin oli vaikea tuottaa itse sanoja. Kumpikaan tutor ei juuri puuttunut opiskelijoiden toimintaan sanallisesti aivoriihivaiheen aikana. Aivoriihivaiheen tarkoituksena on saada näkyviin opiskelijan aikaisempi tietopohja asiasta. Tätä vaihetta arvioitiin varsin niukasti.

Aikaisemman tiedon esilletuonnin arviointi -pääluokka koostui tuotoksen arviointi -, ryhmän toimintatavan arviointi - ja keskustelun merkityksen arviointi -yläluokista (ks. taulukko 11). Tarkkailija arvioi aivoriihen tuotosta kommentoimalla esiin tulleiden **sanojen määrää** mutta hän ei kommentoinut niiden laatua. Hän arvioi ryhmän tuottaneen sanoja runsaammin kuin koskaan aikaisemmin.

TAULUKKO 11. Aikaisemman tiedon esilletuonnin arviointi -pääluokan yläluokat ja alaluokat

Yläluokka	Alaluokat
1.Tuotoksen arviointi	1.Sanojen määrän arviointi
2.Ryhmän toimintatavan arviointi	1.Luovuutta edistävä toimintatapa 2.Kontrollia sisältävä toimintatapa
3.Keskustelun merkityksen arviointi	1.Tietämyksen avaaminen

Tutorit arvioivat aivoriihivaiheessa **ryhmän toimintatapaa**. Tutor A arvioi ryhmän aivoriihen aikaisen toiminnan erittäin tuotteliaaksi ja arvioi ryhmän ilmapiirin olleen **luovuudelle** otollisen. Tutor A antoi kuitenkin ryhmälle palautetta, että vaikka sanojen tuottaminen oli melko vapaata, oli ryhmällä kuitenkin ollut kritiikkiä mukana aivoriihivaiheessa. Tutor B puolestaan koki vireän alun jälkeen ryhmän toiminnan lässähtäneen aivoriihivaiheessa, hänen mielestään ryhmä oli **kontrolloinut** sanomisiaan ja estänyt kontrollillaan spontaanin ajatuksen virran aivoriihivaiheessa. Kumpikin tutor toi esille aivoriihivaiheen ideaalista toimintaa ja kannusti ryhmiä spontaaniin ja kritiikittömään ajatuksen lentoon.

Havainnoin myös ryhmä B:n tutoriaalin, jossa toimittiin toisella tapaa kuin perinteisessä aivoriihivaiheessa. Tällöin ryhmässä lähdettiin lähtökohdasta nousevien aihekokonaisuuksien kautta oppimistehtävän muodostamiseen, valintaan ja arviointiin. Aihekokonaisuuksista keskustelu toimi aivoriihen tavoin opiskelijoiden **tietämyksen avaajana**. Opiskelijat keskustelivat tässä vaiheessa varsin vilkkaasti aiheesta. Opiskelijat eivät itsearvioineet tämän vaiheen toimintaa, mutta tarkkailija arvioi **keskustelun merkitystä** aikaisemman tietämyksen esille tuojana ja ryhmän tapaa toimia. B-ryhmän tarkkailija koki kokonaisuudesta lähtevän tarkastelun tuoneen paljon keskustelua ja ajatuksia esiin. Hän arvioi lähtökohdasta käydyin keskustelun avanneen ajattelua ja aikaisempaa tietämystä asiasta. Samoin hänen mielestään kokonaisuuksista lähtevä tarkastelukulma oli vaihteeksi aivoriiheen verrattuna mukava tapa toimia ja se toimi kuitenkin varsin hyvin tehtävässään opiskelijoiden aikaisemman tietämyksen esille tuojana, kuten ilmenee hänen seuraavasta palautteestaan:

ja kun katottiin niitä kokonaisuuksia, niin se toi tavallaan mun mielestä hirveän paljon tota keskustelua.. et kun pannaan ne kokonaisuudet, eikä panna sitä kysymystä vaan sillain täysin vapaasti siitä todellisuudesta voidaan keskustella, mutta sitte se keskustelu niinku avaa ajattelua siitä, mitä tietää aikaisemmin asiasta ja sellainen, että jaa niin mä tiedän tollasen jutun! Oli vaihteeksi kivaa toimia niin.(VB1 5a)

Tutor B oli samaa mieltä kyseisen istunnon tarkkailijan kanssa ko. toiminnasta.

4.2.3 Ryhmittelyvaiheen aikaisen toiminnan arviointi

Ryhmittelyvaiheen aikaisen toiminnan arviointi -pääluokka koostui kolmesta yläluokasta ja yhteensä kahdeksasta alaluokasta (ks. taulukko 12).

TAULUKKO 12. Ryhmittelyvaiheen aikaisen toiminnan arviointi -pääluokan yläluokat ja alaluokat

Yläluokka	Alaluokat
1. Ryhmittelyvaiheen edistymisen ja ajankäytön arviointi	1. Työskentelyn jouheva sujuvuus 2. Työskentelyn junnaava hitaus
2. Ryhmittelyn onnistumisen ja perustelujen arviointi	1. Ryhmittelyn logiikan puuttuminen 2. Ajattelu sallittu, perustelut esiin 3. Ryhmät kysymysten suuntaajana
3. Uuden työskentelytavan arviointi	1. Vaihtelua ja virkistystä 2. Visuaalista ja selventävää 3. Aikaa vievää

Opiskelijat itsearvioivat ryhmän **työskentelyn sujumista ryhmittelyvaiheessa**. Ryhmä A:n istunnossa tuotettiin aivoriihivaiheessa valtavasti sanoja, yhteensä laskettuna 70 sanaa. Ryhmällä olikin aika paljon **vaikeuksia saada sanat ryhmiin loogisesti**, mikä aiheutti varsin runsasta mielipiteiden vaihtoa. Vaikka ryhmällä ei ollut tapana arvioida toimintaansa syklin alkuvaiheessa, kirvoitti kyseinen istunto muutaman opiskelijan arvioimaan istuntoa spontaanisti. Ryhmän puheenjohtaja arvioi työskentelyn ryhmittelyvaiheessa olleen **hankalinta** ryhmän historiassa tähän mennessä. Toinen opiskelija puolestaan oli varsin tyytyväinen tutoriaalini energiseen ilmapiiriin, vaikka ryhmittelyssä olikin vaikeutta.

niin mun päänsisässä on oikein hurrannu, että huh huh, eiku pilkun fiilausta ja sanojen pyörittelyä. Se on ollut oikein hauskaa! Ei ehkä hetkeen oo meistä löytynyt virtaa näin paljon kuin tässä tutoriaalissa. Välillä on ehkä ollut vaisumpia istuntoja. (A7 3a)

Kolmas opiskelija arvioi istuntoa siltä osin hyväksi, että ryhmittelyvaiheessa tuli esille **paljon kritiikkiä** ja näin opiskelijat joutuivat **perustelemaan** sanomisiaan ja **joutuivat ajattelemaan** asiaa tarkemmin. Tarkkailija arvioi tätä ryhmittelyvaihetta sanoen, että ryhmittely oli ongelmallista. Hänen mielestään sanojen ryhmittelyssä ei ollut logiikkaa ja ryhmä teki hänen mukaansa paljon turhia muutoksia ryhmästä toiseen. Hänen mielestään ryhmittelyvaihe myös **eteni junnaavan hitaasti**. Tutor A arvioi myös ryhmittelyvaihetta erittäin hankalaksi. Hankaluutta oli aiheuttanut sanojen lähekkäisyys ja sanojen runsas lukumäärä. Tutor arvioi ryhmän selviytyneen ryhmittelystä vaikeuksien jälkeen kohtuudella, vaikka hänen mielestään kaikki ryhmittelyssä ryhmiin laitetut sanat eivät olleet vielä kään oikeissa ryhmissä. Tutor lohdutti ryhmää sanomalla, että ei ole vaarallista, vaikka virheitä tehdään, koska tieto lisääntyy aiheeseen perehdyttäessä. Tutorin mukaan **ryhmittelyn onnistumista** edistää pohdinta, kritiikin ja perustelujen käyttö ryhmittelyvaiheessa.

tosiaan tää ryhmittely oli hankalaa, enkä mä ihmettele ollenkaan että se oli hankalaa.. mäkin koko ajan mietin sitten että miten selviätte ja te selvisitte ihan hyvin sitten..ja todella hyvää oli .. mitä tulikin esille.. että oli semmoista miettimistä ja perustelua ja kritiikkiä ja eri mieltä olemista että sen myötä myös omaa ajattelumaailmaansa sitte rupeaa miettimään.. ja kun tosiaan nää on niin lähekkäisiä asioita niin on ymmärrettävää että se oli vaikeaa..(TA 3a)

Myös B-ryhmässä oli runsassanaisten aivoriivivaiheen jälkeen vaikeuksia sanojen ryhmittelyssä. Tällöin hetken takkuamisen jälkeen tutor auttoi ryhmää ehdottamalla muutosta totuttuun työskentelytapaan; hän ehdotti, että ryhmä siirtäisi samaan ryhmään kuuluvat sanat allekkain taululle, näin opiskelijoiden olisi visuaalisesti helpompaa katsoa, kuuluvatko sanat heidän mielestään oikeaan ryhmään. Kaksi opiskelijaa **arvioi** arviointivaiheessa **kokeiltua työskentelytapaa**. Toinen koki uuden ryhmittelytavan **vaihteluna ja virkistävänä** asiana aikaisempaan ja toinen koki **visuaalisen** tavan ryhmittelyssä **selventävänä** ja paremmin ryhmiä hahmottavana, mutta hän totesi sen **vievän** enemmän **aikaa**. Myös tarkkailija arvioi kokeiltua ryhmittelytapaa piristäväksi, mutta aikaa vieväksi. Eräs opiskelija toi esille, että hän koki ryhmän tarkassa ryhmittelytavassa hyvänä sen, että saadaan monta ryhmää aikaiseksi, hän koki useiden ryhmien auttavan ja **suuntaavan hyvin kysymysten tekoa**. Toisessa lähtökohdassa B-

ryhmän tarkkailija antoi ryhmälle palautetta, että ryhmä oli ryhmiteltyt sanat väärässä järjestyksessä nimeämällä ensin ryhmät ja vasta sitten katsomalla mikä sana ko. ryhmään kuuluivat. Hän kuitenkin arvioi ryhmittelyvaiheen **sujuneen** hyvin. Tutor oli samaa mieltä arvioiden ryhmittelyn sujuneen hyvin ja edenneen **jouhevasti**.

4.2.4 Oppimistehtävän ja sen valintaprosessin arviointi

Oppimistehtävän ja sen valintaprosessin arviointi -pääluokka jakaantuu kahteen yläluokkaan: oppimistehtävän valintaprosessin arviointiin ja oppimistehtävän arviointiin. Taulukossa 13 ilmenee kyseiset yläluokat ja niiden alaluokat.

TAULUKKO 13. Oppimistehtävän ja sen valintaprosessin arviointi -pääluokan yläluokat ja alaluokat

Yläluokka	Alaluokat
1. Oppimistehtävän valintaprosessin arviointi	1. Valinnan helppous ja vaikeus 2. Ryhmän yksimielisyys valinnassa 3. Näkymätön itse- ja vertaisarviointi
2. Oppimistehtävän arviointi	1. Tyytyväisyys oppimistehtävään 2. Oppimistehtävän laajuuden arviointi 3. Oppimistehtävän tavoitteenmukaisuuden arviointi 4. Oppimistehtävän merkityksen arviointi sairaanhoitajan työn kannalta 5. Näkymätön itse- ja vertaisarviointi

Ryhmä B:n opiskelijat käyttivät kummassakin syklin 1–5 vaiheessa paljon aikaa oppimistehtävän valintaan, siksi he myös loogisesti käyttivät arvioinnissaan paljon aikaa lähtökohdan pohjalta valitun oppimistehtävän ja sen valintaprosessin arviointiin. Tekonivel-lähtökohdan pohjalta ryhmä tuotti aivoriihessä runsaasti

sanoja ja ryhmitteli sanat kymmeneen eri aihealueeseen, jonka pohjalta muodostettiin useita kysymyksiä. Lopullisesta oppimistehtävästä käytiin pitkä keskustelu. Toisessa lähtökohdassa lähdettiin videon johdattamana leikkaussalissa toimivan sairaanhoitajan arkeen, videon pohjalta muodostettiin monta aihekokonaisuutta, jonka pohjalta muodostettiin kysymyksiä. Kummassakin istunnossa valittiin lopulta demokraattisesti äänestämällä eniten ääniä saanut kysymys oppimistehtäväksi. Moni ryhmän opiskelijoista **arvioi** arviointivaiheessa **oppimistehtävän valintaprosessia**. Osalle opiskelijoista oppimistehtävän **valinta** oli varsin **helppoa**; esimerkiksi yhden opiskelijan mukaan valittu oppimistehtävä oli pakko valita ensin, koska aihealueesta ei mitään tiedetty ennalta. Hän koki, että vasta sen jälkeen kun perusasiat ovat hallinnassa, on mahdollista valita muuta. Usea opiskelija pohti puolestaan oppimistehtävän valinnan vaikeutta. Osalle oli **vaikeaa päättää**, mitä halusi teemasta oppia, koska kaikki oli uutta ja innostavaa. Lähinnä heitä askarrutti se, että esitetyt kysymysvaihtoehdot olivat hyvin lähellä toisiaan. Oli vaikea valita parasta vaihtoehtoa, kun ei asiasta tiennyt. Yksi opiskelija pohti arvioinnissaan, pystyisikö syventymään tarkemmin pienempään alueeseen, jos olisi valittu toinen tehtävä. Toinen opiskelija puolestaan pohti, auttaisiko tarkasti valittu näkökulma tehtävän tekemistä. Opiskelijat kokivat **valitun oppimistehtävän** (Miten sairaanhoitaja toteuttaa lonkan tekonivelleikkaukseen tulevan potilaan pre - ja postoperatiivista hoitotyötä?) ryhmän päättämänä kompromissikysymyksenä, vaikka he olisivat itse äänestäneet toista kysymystä, he tyytyivät enemmistön päätökseen.

oon ihan tyytyväinen tähän kysymykseen, vaikka äänestin postoperatiivisen hoitotyön puolesta, ajattelin, että olis päästy pintaa syvemmälle, pienemmältä alueelta.. kun ei vielä tiedetä laajuutta (B4, 4a)

Eräs opiskelija arvioi, että vaikka tehtävän muodostamisessa oli vaikeuksia, niin saatiin **hyvä** kysymys aikaiseksi. Suurin osa opiskelijoista oli samaa mieltä kyseisen opiskelijan kanssa ja ilmaisi **tyytyväisyytensä** valittuun oppimistehtävään.

Oppimistehtävään olen tyytyväinen, koska käytännössä kohtaan lonkkaleikkauspotilaita sekä ennen että jälkeen leikkauksen(B6, 4a)

Osa opiskelijoista puolestaan ilmaisi epäröintiään valittuun tehtävään vielä arviointivaiheessa, lähinnä he miettivät, oliko kysymys **liian laaja** oppimistehtäväksi. Kyseisellä ryhmällä oli tapana pitää opintopiiri ennen purkuistuntoa, niinpä eräs opiskelija ehdotti, että kysymystä voidaan tarkentaa opintopiirissä, jos siltä näyttää. Tähän ehdotukseen oltiin tyytyväisiä. Eräs opiskelija tutki tarkkaan opinto-opasta ja ilmaisi kantanaan, että valittu oppimistehtävä on **jakson tavoitteen** mukainen. Tarkkailija antoi kyseiselle opiskelijalle kannustavaa palautetta tavoitteiden huomioinnista oppimistehtävän laadinnassa. Usea opiskelija pohti arvioinnissaan **oppimistehtävän merkitystä sairaanhoitajan työssä**. Aihe koettiin tarpeelliseksi, tärkeäksi ja hyödylliseksi sairaanhoitajan työssä. Eräs opiskelija korosti, että hänen mielestään aiheen osaaminen on tärkeää sairaanhoitajan työssä potilaan hoidon kannalta.

tosi mielenkiintoinen kysymys. Asiallinen, tosi tärkeä sairaanhoitajan työssä on hallittava lonkkaleikkauspotilaan hoito...ne uusintaleikkaukset on niin kalliita, että on tärkeää, että se postoperatiivinen hoito onnistuu. (B7, 4a)

Myös tarkkailija arvioi tehtävän merkitystä sairaanhoitajan työn kannalta oleelliseksi. Ryhmän B:n tarkkailijat arvioivat tarkasti oppimistehtävää ja sen muodostamisprosessia. He kannustivat ryhmää hyvästä toiminnasta oppimistehtävän muodostamisessa. Tarkkailija koki tärkeäksi esimerkiksi sen, että ihmiset ottavat kantaa ja perustelevat omia näkemyksiään, kun ruvetaan miettimään oppimistehtävää. Hän antoi ryhmälle positiivista palautetta siitä, että ryhmällä on mielenkiintoa tehtävän laadintaan niin, että ryhmä haluaa valita hyvän tehtävän eikä ota tehtäväksi ensimmäistä mitä sattuu keksimään. Tarkkailija **arvioi myös ryhmän yksimielisyyttä tehtävän valinnassa**. Tarkkailija korosti, että ryhmä on yhteistyöhaluinen ja tekee **kompromisseja**, jotta saadaan mielekäs yhteinen tehtävä valittua. Hän korosti, että tämäkin tehtävä oli ryhmän yhteispäätöksellä valittu kompromissiratkaisu. Tarkkailija pohti myös tehtävän laajuutta ja kehotti käyttämään omaa harkintaa, jos haluaa tehdä laajemman tehtävän kuin ryhmä tällä kertaa valitsi. Myös Tutor B arvioi valittua oppimistehtävää ja sen valintaprosessia ryhmässä. Hän korosti, että oppimistehtävän valinta oli tavoitteellista, tehtävä valittiin keskustellen ryhmässä käytävästä teemasta. Hän arvioi, että keskustellen päästiin tällä kertaa kompromissiin, joka tyydytti kaikkia. Hänen

mukaansa lopputulos oppimistehtävästä muodostui ihan hyväksi ja hän arvioi oppimistehtävää laajaksi ja toi esille, että tehtävän tekemisen myötä kysymyksen laajuus avautuu opiskelijoille.

Ryhmä A:n tarkkailija **ei arvioinut lainkaan valittua tehtävää ja sen muodostamista** syklin 1–5 vaiheen arvioinnissaan. Osasyynä tähän oli varmaankin ryhmän toiminta kysymyksen valinnassa; Kun ryhmä tuli kysymystenmuodostamisvaiheeseen, ei ryhmästä noussut spontaanisti yhtään kysymystä esille. Tällöin eräs ryhmän jäsen pyysi tarkkailijaa tuomaan kysymyksiä ryhmälle. Tarkkailija ehdottikin ryhmälle kolme eri kysymysvaihtoehtoa oppimistehtäväksi. Kyseiset kysymysvaihtoehdot olivat aika samantapaisia kuin ryhmän kaksi edellistä valittua oppimistehtävää. Ryhmä ei jostain syystä kommentoinut lainkaan kyseisiä tarkkailijan esittämiä kysymyksiä vaan lyhyen hiljaisuuden jälkeen eräs ryhmäläinen muodosti uuden kysymyksen ja se valittiin puheenjohtajan päätöksellä keskusteluitta oppimistehtäväksi. Myöskään tutor A **ei arvioinut oppimistehtävää ja sen valintaa** mitenkään tässä vaiheessa.

Neljä B-ryhmän opiskelijaa myös pohti arviointinsa lopuksi **tehtävään** mahdollisesti **löytyvää tietoa** etukäteen. Yksi heistä uskoi aiheesta löytyvän hyvin tietoa. Opiskelija, joka olisi halunnut valita suppeamman tehtävän minkä ryhmä valitsi, aprikoi, onko aiheesta vaikea löytää tietoa tehtävän laajuuden takia. Tähän opiskelija, joka oli ollut ensimmäisellä jaksollaan harjoittelemassa lonkkamurtumapotilaiden kuntoutusosastolla, ilmaisi, että vaikka hänellä olikin kokemusta lonkkapotilaiden kuntoutumisesta, hän uskoi löytävänsä asiasta uutta tietoa. Istunnon lopuksi yksi opiskelija kannusti muita sanomalla, että hän lähtee positiivisella asenteella etsimään tietoa oppimistehtävään.

4.2.5 Yhteenveto

Ryhmä A:n opiskelijoilla *ei* selkeästi ollut *tapana* itsearvioida omaa eikä ryhmän toimintaa syklin 1–5 vaiheissa ääneen. B-ryhmän opiskelijoiden itsearviointi syklin 1–5 vaiheessa oli pääsääntöisesti niukkaa ja kohdistui ryhmän toimintaan.

Päävastuu **syklin 1–5 vaiheiden aikaisen toiminnan arvioinnista** oli tarkkailijalla. Kummankin ryhmän tarkkailijat arvioivat syklin 1–5 vaiheiden aikaista toimintaa *vaihe kerrallaan huolellisesti*. Tarkkailijat aloittivat arviointinsa **lähtökohdasta ja sen pohdinnasta**. He arvioivat lähtökohdan herättämän keskustelun määrää, ryhmäläisten osallistumista ko. vaiheen keskusteluun ja pääsiko ryhmä yhteisymmärrykseen siitä, mistä asiassa oli kyse. Tutorit toimivat arvioinnissaan erilailla. Tutor A ei arvioinut lähtökohdan pohdintavaihetta mitenkään, mutta sen sijaan tutor B oli varsin tyytyväinen ryhmän toimintaan lähtökohdan pohdinnassa kiittäen ryhmän toimintaa spontaaniksi ja eläväiseksi. **Aikaisemman tiedon esilletuonnin arvioinnissa** tarkkailijat arvioivat keskustelun merkitystä tietämyksen avaajana, ryhmän tapaa toimia ja tuotoksen eli aivoriihessä esiin tulleiden sanojen runsasta määrää, mutta ei niiden laatua. Tutorit puolestaan arvioivat *lyhyesti* ryhmän toimintatapaa ja toivat esille aivoriihivaiheen ideaalista toimintatapaa. **Ryhmittelyvaiheen aikaisen toiminnan arvioinnissa** tarkkailijat arvioivat ryhmittelyvaiheen edistymistä ja ajankäyttöä, ryhmittelyyn onnistumista, eli luokittelujen loogisuutta ja ryhmittelyjen perusteluja sekä uutta kokeiltua toimintatapaa. Tutorit arvioivat edellisten tekijöiden lisäksi myös ryhmittelyyn sujumista edistäviä tekijöitä. A-ryhmässä ei tarkkailija eikä tutor arvioinut mitenkään **valittua oppimistehtävää ja sen valintaprosessia**, joten heidän arviointinsa jäi siltä osin näkymättömäksi. Ryhmä B:n tarkkailijat puolestaan arvioivat valittua oppimistehtävää ja sen muodostamisprosessia *yksityiskohtaisesti*; B-ryhmän tarkkailijat arvioivat oppimistehtävän valinnan helppoutta ja vaikeutta sekä ryhmän yksimielisyyttä tehtävän valinnassa. Oppimistehtävästä he arvioivat tyytyväisyyttään valittuun tehtävään, tehtävän laatua, laajuutta, tavoitteidenmukaisuutta ja tehtävän merkitystä sairaanhoitajan työn kannalta. Kyseisen ryhmän tutor antoi *kannustavaa* palautetta ryhmälle huolellisesta paneutumisesta tehtävän valinnassa.

4.3 Syklin 7–8 vaiheiden aikaisen toiminnan arviointi tutoriaalissa

Analyysin pohjalta kolmanneksi yhdistäväksi luokaksi muodostui syklin 7–8 vaiheiden aikaisen toiminnan arviointi tutoriaalissa. Tämä yhdistävä luokka koostui neljästä pääluokasta:

- 1) Oppimistehtävän jäsentymisen, oppimistehtävästä käydyn keskustelun etenemisen ja keskustelun aiheesta pysymisen arviointi -pääluokasta,
- 2) Oppimistehtävästä käydyn keskustelun tason arviointi -pääluokasta,
- 3) Oppimistehtävään motivoitumisen, oppimistehtävään vastaamisen ja oppimisen arviointi -pääluokasta
- 4) Katse oppimistehtävästä tulevaan sairaanhoitajuuteen -pääluokasta.

Syklin purkuistunnossa ryhmät kokoontuivat käsitelläkseen syklin seitsemännessä vaiheessa valittuun oppimistehtävään itsenäisen opiskelun ja luentojen avulla löydettyä ja opiskeltua tietoa ja syklin kahdeksannessa vaiheessa tarkoitus oli arvioida opittua tietoa suhteessa oppimistehtävään ja opintojakson tavoitteisiin. Seuraamissani tutoriaaleissa oli yhteensä viisi syklin 7–8 vaiheen aikaisista istuntoa, A-ryhmällä kolme ja B-ryhmällä kaksi istuntoa, joissa vastattiin syklin 1–5 vaiheissa valittuihin oppimistehtäviin. A-ryhmä vastasi seuraaviin oppimistehtäviin: 1) miten ohjattavan motiivit vaikuttavat oppimiseen? 2) miten ohjaaja toimii eri ohjaustilanteissa huomioiden yksilö- ja ryhmäohjaus ja 3) millaisia opetusmenetelmiä ja aktivointikeinoja on ja niiden edut ja haitat. B-ryhmä puolestaan vastasi kahteen kysymykseen: 1) mitä sisältää anestesia-sairaanhoitajan, instrumentoivan sairaanhoitajan ja valvovan sairaanhoitajan työ intraoperatiivisessa hoitotyössä? sekä 2) Miten sairaanhoitaja toteuttaa lonkan teknonivelleikkaukseen tulevan potilaan pre- ja postoperatiivista hoitotyötä?

Ryhmiä toimintatavat olivat muodostuneet kuluvan vuoden aikana erilaiksi ja se heijastui myös ryhmien toimintaan syklin 7–8 vaiheessa; esimerkiksi ryhmä B oli ottanut tavakseen kokoontua opintopiirissä ennen purkuistuntoa. Tällöin he muodostivat opintopiirissä istuntoa varten oppimistehtävästä yhteisen rungon, jonka mukaisesti puheenjohtaja vei keskustelua syklin 7–8 vaiheessa. Toisessa ryhmässä puolestaan ei pidetty opintopiiriä, vaan kukin ryhmänjäsen valmistautui istuntoon yksikseen, eikä ryhmällä ollut mitään yhdessä sovittua etenemistapaa purkuistunnon keskusteluun. Tarkastelen tätä kokoavaa luokkaa analyysin pohjalta muodostuneiden pääluokkien pohjalta.

4.3.1 Oppimistehtävän jäsentymisen, oppimistehtävästä käydyn keskustelun etenemisen ja keskustelun aiheessa pysymisen arviointi

Oppimistehtävän jäsentymisen, oppimistehtävästä käydyn keskustelun etenemisen ja keskustelun aiheessa pysymisen arviointi -pääluokka koostui kolmesta yläluokasta ja yhteensä kahdeksasta alaluokasta. Kyseiset yläluokat ja alaluokat ilmenevät taulukosta 14.

TAULUKKO 14. Oppimistehtävän jäsentymisen, oppimistehtävästä käydyn keskustelun etenemisen ja keskustelun aiheessa pysymisen arviointi -pääluokan yläluokat ja alaluokat

Yläluokka	Alaluokat
1.Oppimistehtävästä käydyn keskustelun etenemisen ja ajankäytön arviointi	1.Rauhallinen ja joutuisa eteneminen 2.Hyppivä, sekava ja jouheva eteneminen 3.Hidas ja epäselvä eteneminen 4.Aikataulussa pysyminen
2.Oppimistehtävän jäsentymisen arviointi	1.Mielekäs jäsentyminen 2.Jäsennyksen puuttuminen
3.Keskustelun aiheessa pysymisen ja asiasisällön painotuksen arviointi	1.Aiheessa pysyminen 2.Erilaisen painotuksen toivominen 3.Aiheen ulkopuolelle syrjäytyminen

Kummallakin ryhmällä oli **keskustelun etenemisen sujuvuuden** kannalta erilaisia istuntoja. Ryhmien opiskelijat olivat arvioinneissaan pääsääntöisesti **tyytyväisiä** oppimistehtävästä käydyn keskustelun etenemiseen tutoriaalissa, joskin B-ryhmän opiskelijat olivat valmistautuneet varsin hyvin istuntoon ja ehkä siksi heidän odotuksensa istunnoista olivat selkeästi korkealla ja he myös kritisoivat arvioinnissaan toimintaansa varsin herkästi. Opiskelijat arvioivat keskustelun **edenneen rauhallisesti**. Tällöin he olivat tyytyväisiä esimerkiksi siihen, että istunnossa annettiin tilaa toisen mielipiteille, eikä puhuttu toisen puheen päälle. He ilmaisivat ilonsa myös siitä, että ryhmä työskenteli niin, että asia eteni

kaiken aikaa **joutuisasti**. Toki eräs tarkkailija antoi ryhmälle palautetta, että hän koki istunnon tylsistyttävän rauhallisena ja olisi halunnut lisää virtaa keskusteluun. Vaikka B-ryhmän opiskelijat tekivät opintopiirissä puheenjohtajan johdolla etenemisrungon, ei runko osoittautunut tutoriaalissa aina parhaaksi mahdolliseksi. Eräs ryhmän jäsen arvioi toisen tutoriaalisen purkukeskustelua asiasta toiseen **hyppiväksi**. Tarkkailija yhtyi opiskelijan kommenttiin ja arvioi, että keskustelun eteneminen oli pomppivaa. Hän painotti, että ryhmä saa kantaa vastuun yhdessä kyseisestä rungosta, koska oli sen yhdessä laatinutkin.

Jaan M:n mielipiteen rungon pomppivuudesta, todellakin pomppi..

me oltiin kaikki yhdessä tekemässä runkoa, kaikki on vastuussa siitä(VB4 3p)

Tutor puolestaan arvioi kyseisen istunnon alkua **sekavaksi**, koska opiskelijat olivat vielä niin kiinni juuri ennen istunnon alkua pitämässään opintopiirissä. Tutor arvioi kestäneen aikaa ennen kuin päästiin teemaan hyvin sisälle, sen jälkeen hän arvioi keskustelun edenneen varsin **jouheasti** istunnossa. A-ryhmän eräessä istunnossa puheenjohtaja ei johdatellut aihetta riittävästi eteenpäin ja ryhmälle oli varsin **epäselvää** miten aiheessa edetään. Arvioinnissa eräs opiskelija arvioi istunnon alun **hitaasti** eteneväksi. Toinen opiskelija arvioi, että sen jälkeen tietoa tuli **patistelematta**. Tarkkailija arvioi istunnossa olleen hiljaisia hetkiä ja istunnon alun olleen varmasti vaikeaa puheenjohtajalle, koska koki ryhmän syttyneen keskusteluun hitaasti. Eräessä istunnossa tarkkailija arvioi myös keskustelun **ajankäyttöä**. Tarkkailija oli ilahtunut, koska keskusteleva ryhmä oli tällä kertaa **pysynyt hyvin** annetussa aikataulussa. Tähän arvioon myös eräs ryhmän opiskelija ilmaisi tyytyväisyytensä.

Eräessä istunnossa yksi opiskelija oli tyytyväinen, että oppimistehtävän **asiasältö oli jäsentynyt mielekkääksi kokonaisuudeksi**. Hän arvioi, että istunnon kulusta oli havaittavissa, että oli pidetty opintopiiri. Tähän toinen opiskelija tarkoitti, että istunnon keskustelu oli rauhallista ja pohtivaa, kun ryhmä oli jo opintopiirissä selvittänyt faktat ja etenemisen.

Opiskelijat **arvioivat oppimistehtävästä käydystä keskustelusta asiasisälön pysymistä aiheessa**. B-ryhmän opiskelijat arvioivat pääsääntöisesti, että

keskustelussa **pysyttiin** koko ajan **hyvin aiheessa**, ja näin havaintojen pohjalta tapahtuikin. Eräs opiskelija korosti, että keskustelussa pysyttiin koko ajan sairaanhoitajan työn ja tehtävän kannalta ydinsisällöissä. Ryhmäläiset esittivät tarkempiakin vaateita asiasisältöön: Eräs opiskelija reflektoi, että hän olisi halunnut **painottaa** keskustelua eri tavoin sisältöjen suhteen, vaikka asiasta kaiken aikaa keskusteltiin.

itse en olisi halunnut enää MRSA:sta keskustella, vaikka se asiaan liittyikin, koska olen sen jo itselleni selvittänyt. Minulle sairaanhoitajanohjaus olisi ollut oppimistehtävän kannalta haasteellisempi ja itselle hatarampi tietojen suhteen ja olisin siihen halunnut siksi keskittyä (B1 4p)

Myös toinen opiskelija ilmaisi harminsa keskusteluisällön painotuksesta; hänen omissa kokemuksissaan omahoitajuus oli ollut varsin näkymätöntä postoperatiivisessa hoidossa ja hän olisi halunnut pohtia ryhmäläisten kanssa yhdessä asiaa. Samoin kyseisen opiskelijan arvioinnista ilmeni, että hän koki tärkeänä lonkan tekonivelpotilaan hoidossa sairaanhoitajan vastuun potilaan liikkumiseen aktivoinnissa ja aiheesta ei keskusteltu riittävästi hänen mielestään. Tutor arvioi istunnon kaikkien keskusteluaiheiden liittyneen tehtävään hyvin.

Havaintojen pohjalta A-ryhmässä **syrydyttiin** oppimistehtävistä käydyistä keskusteluista **tehtävän ulkopuolelle** melko herkästi. Eräs ryhmän opiskelija totesi, että keskustelussa harhaututtiin pois aiheesta, mutta ei se häntä häirinnyt.

välillä tää keskustelu meinaa karata käsistä... mutta ei se mua haittaa(A7 2p)

Myös tarkkailija arvioi kyseisen keskustelun olleen välillä pois aiheesta, mutta antoi senkertaiselle puheenjohtajalle kiitosta keskustelun asiaan palauttamisesta. Tutor toi esille helpotuksensa kyseisessä istunnossa, että palattiin nopeasti asiaan vaikka keskustelu rönsyilikin välillä pois aiheesta. Aina puheenjohtaja ei onnistunut tai ymmärtänyt palauttaa keskustelua aiheeseen. Tällaisessa istunnossa tutor arvioi kriittisesti, että keskustelussa ilmeni **oppimistehtävän jäsen-nyksen puutetta**, keskustelussa ei hänen nähdäkseen ollut etenemislogiikkaa ja istunto olisi edennyt paremmin, jos ryhmä olisi etukäteen tehnyt käsittelyrun-

gon ja tutoriaalissa olisi edetty rungonmukaisesti. Ryhmän viimeisessä istunnossa tutor antoi ryhmälle kuitenkin palautetta, että ryhmä pysyy istunnoissa pääsääntöisesti aiheessa.

4.3.2 Oppimistehtävästä käydyn keskustelun tason arviointi

Oppimistehtävästä käydyn keskustelun tason arviointi -pääluokka koostui neljästä yläluokasta, jotka ilmenevät taulukosta 15.

TAULUKKO 15. Oppimistehtävästä käydyn keskustelun tason arviointi -pääluokan yläluokat ja alaluokat

Yläluokka	alaluokat
1. Syventävä keskustelun taso	1.Kysymysten esittäminen 2.Yhteinen pohtiminen 3.Omin sanoin selittäminen 4.Asioiden perustelevminen 5.Eri näkökantojen perustelevminen 6.Toisten kuuntelevminen 7.Asioiden ymmärtäminen 8.Synteessin tekeminen 9.Oppimisen reflektointiminen
2. Uuden tai soveltavan tiedon tuottamisen taso	1.Uuden tiedon tuottaminen 2.Soveltavan tiedon tuottaminen 3.Kokemustiedon esille tuominen 4.Monipuolisen tiedon tuottaminen
3. Kiva, hyvä ja mukava keskustelutaso	1.Faktatiedon tuottaminen 2.Pinnallisen tiedon tuottaminen
4. Keskustelu jo tiedetyn kertauksena, vanhan tiedon jäsentämisenä	1.Jo tiedetyn kertaaminen 2.Vanhan tiedon jäsentäminen

Havaintojen pohjalta ryhmillä oli erilaiset käytännöt tehtävän purkuistunnoissa. Ryhmä A:lla oli kaikilla mukana omat muistiinpanonsa ja mahdolliset kirjalliset lähteensä ja he saattoivat lukea purkuistunnossa suoraan lähteistään käsiteltävästä asiasta. Ryhmä B puolestaan oli jättänyt lähteet kotiin, heillä saattoi olla lyhyt muistilappua opitusta asiasta mukanaan ja opintopiirissä laadittu keskustelurunko oli kirjattu valmiiksi taululle ennen tunnin alkua jäsentämään keskustelua.

Oppimistehtävistä käydyt tutoriaalikeskustelut vaihtelivat tasoltaan varsin paljon riippuen sekä ryhmästä että tehtävästä. Kummassakin ryhmässä osa opiskelijoista pystyi arvioimaan varsin *tarkasti* ja *rehellisesti* oman ryhmänsä toimintaa keskustelun suhteen. Useat opiskelijat arvioivat oppimistehtävästä käytyä **keskustelun tasoa syventäväksi**, kun keskustelussa nousi paljon tehtävään liittyviä **kysymyksiä esille** ja kyseisiä kysymyksiä **pohdittiin** yhdessä. He saattoivat tällöin kommentoida arvioinnissaan, että ryhmä keskusteli oppimistehtävästä hyvin, keskustelu oli toimivaa ja kyselevää ja kysymykset täydensivät asian käsittelyä. Myös tarkkailija arvioi keskustelun syventyneen, kun opiskelijat **kysyivät tarkennuksia** toistensa sanomisista tai **selittivät asiaa omin sanoin** ymmärrettävästi ryhmälle ja **perustelivat** tuomiaan asioita.

Hyvää sulla on, että kun luet kirjasta jonkun asian, niin sä selität sen sitten varsin ymmärrettävästi muille omin sanoin mitä se tarkoittaa, mistä on kyse suomeksi.. (VA6 2p)

Tarkkailija arvioi keskustelun tason parantuneen istunnon loppua kohti; hän antoi kiitosta ryhmäläisille, että ryhmässä **kuunnellaan toisia** ja jatketaan keskustelua toisen ajatuksen pohjalta. Tarkkailija koki hyväksi, että keskustelussa tuodaan esille **eri näkökantoja** ja perustellaan niitä. Myös tutorit vahvistivat kyseisiä tarkkailijan kommentteja ryhmän kuuntelemisesta ja eri näkökantojen esittämisestä. Toinen tutor toi esille, että asian esittämistapa ilmaisi, että opiskelijat **ymmärsivät keskusteltavan asian**, ryhmällä oli ajatus mukana keskustelussa. Hänestä oli hyvää, että keskustelu liitettiin käytännön opiskelutilanteisiin. Eräs opiskelija oli oikein tyytyväinen purkuistunnon syventävään asiankäsittelyyn. Ryhmäläiset olivat sovitusti jättäneet muistiinpanot pois istunnosta, eivät siis lukeneet käsiteltävää asiaa suoraan papereista vaan istunnossa esitettiin kysy-

myksiä ja pohdittiin kyseistä tehtävää eri näkökannoilta opitun pohjalta. Kyseinen opiskelija arvioi, että keskustelussa koottiin tietoa ja rakennettiin **synteesiä** esitetyn tiedon pohjalta.

meillä oli silloin syksyllä istuntojen alkupuolella puhetta, että ei päästä missään vaiheessa synteesiin, niin nyt mä arvioisin, että nyt päästiin synteesiin, että selvitettiin kaikki epäselvyydet, kyseltiin ja syvennettiin leikkauspotilaan hoitoa tuomalla konkreettisia asioita esille.. (B9 4p)

Hänen mukaansa istunto oli hyvin pohdiskeleva ja kyselevä, vaikka jo opintopiirissä oli huomattu, että kaikilla oli samat asiatiedot olemassa. Hän myös jatkoi, että nyt ei pelkästään kerrottu faktaa, vaan päästiin syvemmälle asian käsittelyssä ja rakennettiin yhteistä tietoa. Myös ryhmän tarkkailija oli samaa mieltä kyseisen opiskelijan kanssa keskustelun syventymisestä.

toi omahoitajuuspohdinta, omat kokemukset ja nää asentojen konkreettiset miettimiset auttoi selkiinnyttämään asiaa ja syvensi aiheen käsittelyä (VB2 4p)

Tutor yhtyi omassa arvioinnissaan sekä opiskelijan että tarkkailijan palautteeseen arvioimalla keskustelua erittäin **reflektiiviseksi**, sanoen istuntoa jopa syklin 7. vaiheen **malli-istunnoksi**, jossa opiskelijat todellakin pohtivat oppimaansa ja syvensivät tietoa. Tutor arvioi mielenkiintoiseksi sen seikan, että vaikka opiskelijat arvioivat luentojen ja opintopiirin pohjalta, ettei aiheesta ole enää puhuttavaa, niin istunnossa löytyykin erilaisia mietteitä asiasta reflektoitavaksi. Hän arvioi ryhmän synteesin oppimistehtävästä hyväksi. Tutor arvioi istuntoa kokonaisuudessaan erittäin hyvätasoiseksi ja hän kannusti ryhmää arvioimalla ryhmällä olevan hyvät tiedot käsitellystä asiasta, josta on hyvä lähteä käytännön harjoitteluun.

Varsin moni opiskelija toi esille arvioinnissaan, että koki saaneensa oppimistehtävästä käydyssä keskustelussa itselleen uutta tai selventävää tietoa. Kyseistä oppimistehtävästä käytyä **keskustelun tasoa voi** tällöin luonnehtia **uuden tai soveltavan tiedon tuottamiseksi**. Tällöin opiskelija saattoi tarkentaa, että keskustelussa tuotettiin lisää ihan uuttakin tosiasiatietoa, joka oli **erilaista** tietoa mitä opiskelija oli itse löytänyt aiheesta. Samoin tarkkailija arvioi erään opiskeli-

jan esimerkillään havainnollistaneen **ja soveltaneen tietoa** keskustelussa ja toinen opiskelija sai kiitosta **monipuolisen tiedon** tuottamisesta keskustelussa. Yksi opiskelija sai tarkkailijalta palautetta, että hän oli tuonut selkeästi uutta ja kiinnostavaa asiaa esille. Tällaisessa istunnossa tutor kannusti ryhmää, että istunnot ovat erilaisia, hän koki lopputuloksen ihan hyvänä ja prosessia tapahtui. Opiskelijoiden itsearvioinneissa tuli esille **kokemustiedon merkitys keskustelua selventävänä tekijänä**. Eräs opiskelija sanoi, että koki keskustelun omista kokemuksista hyvänä ja hyödyllisenä oman ja toisten oppimisen kannalta. Toinen opiskelija kertoi vertaavansa uutta tietoa aikaisemmin kokemaansa. Ensimmäiseksi kommentoinut opiskelija vertaili tietämystään suhteessa omiin kokemuksiinsa ohjaajana ja sovelsi ja pohti tietoa, mitä olisi voinut tehdä toisin.

jännä verrata.. vanha palautu mieleen ja mietin miten nyt voi toteuttaa ohjausta tässä työssä sitte toisin (A8 3p)

Tämän istunnon tarkkailija antoi kyseiselle lähihoitajapohjaiselle opiskelijalle kiitosta siitä, että opiskelija osasi nivoa kokemuksensa ohjauksesta sairaanhoitajan työhön, kun toi esimerkkejä ja kokemuksia joita itse oli lähihoitajana tehnyt. Tarkkailija arvioi nivomisen auttavan muita ryhmän jäseniä ymmärtämään asian tärkeyden sairaanhoitajan työssä.

Osa opiskelijoiden oppimistehtävästä käydyin keskustelun tasoa voi luonnehtia **kiva, hyvä, mukava -tasoksi**. Tällöin opiskelijat viihtyivät hyvin ryhmässä ja juttelivat mielellään toistensa kanssa oppimistehtävään liittyvästä faktatiedosta. He arvioivat ryhmässä käytyä keskustelua kivaksi, hyväksi ja mukavaksi. Asiaisällön käsittelyssä keskustelussa ei kuitenkaan menty pintaa syvemmälle. Tarkkailijat arvioivat opiskelijoiden tiedon esille tuomista ryhmässä tällöin varsin yleisluonteiseksi. Tarkkailija saattoi sanoa, että opiskelija oli tuonut keskusteluun **faktaa, teoriatietoa** tai sitten hän kommentoi, ettei opiskelija juurikaan tuonut uutta faktaa esiin tutoriaalissa. Kaksi tarkkailijaa arvioi keskustelua **pin-nalliseksi faktatiedon tuomiseksi**. He kritisoivat oppimistehtävän käsittelyä, että käsittelyssä olisi voitu mennä pintaa syvemmälle. Toinen tarkkailija kritisoi lisäksi oppimistehtävän laajuutta sanoen laajan aiheen käsittelyn jäävän väkisinkin pintapuoliseksi. Tähän kommenttiin tutor toi kehittämisajatuksen. Tutor antoi hyvin toimivalle ryhmälle mahdollisuuden syventyä laajaksi valitussa teh-

tävässä tarkemmin johonkin suppeampaan ryhmää kiinnostavaa asiaan, kuten kivun hoitoon, jos he jo tietävät esimerkiksi luentojen pohjalta muun osan tehtävästä ja ryhmä huolehtii asian tiedoksi hänelle ennen tutoriaalin purkuistuntoa.

Eräässä tutoriaalissa ryhmän opiskelijat poikkeuksetta **arvioivat, että oppimistehtävästä käydyssä keskustelussa tuli heille vain jo tiedetyn kertausta, ei mitään uutta tietoa, vaan vanhan tiedon jäsentämistä**. Tällöin opiskelijat ilmaisivat, että he kokivat mielenkiintoisena asian kertaamisen, tai asiaa oli heidän mielestään tärkeä kerrata tai he yrittivät löytää muuta positiivista palautetta heikosta keskustelun asiasisällön tasosta.

ei uutta ja mullistavaa tullut, kaikki oli kuitenkin unohtunut, oli hyvä kerrata... (A2 1p)

Ei tässä turhaan istuta, vaikka olikin vanhan kertausta. kyllä tästäkin muilta sai..tuli myös pohdintaa motivaation merkityksestä (A1 1p)

Eräs opiskelija sanoi rehellisesti, ettei saanut uutta tietoa istunnossa ja toinen vahvisti keskustelussa puhutun itsestään selvyyksistä. Sihteerinä ollut opiskelija paljasti, ettei ollut perehtynyt asiaan teoriassa vaan käytti hyväkseen aikaisempaa tietopohjaansa. Hän arvioi, että vanha tieto jäsenyi istunnossa. Tutor arvioi kyseisestä oppimistehtävästä käydyin **keskustelun tasoa heikoksi**. Hän ei käyttänyt kyseistä termiä, vaan sanoi arvionsa varsin pehmeästi. Arvio oli yhteneväinen havaintojen kanssa; tutorin mukaan keskustelussa ei keskusteltu ydinaiheesta oppimistehtävään nähden, joten aihe jäi haperolle käsittelylle. Tutor arvioi keskustelun syrjäytyneen liikaa koulumuisteluihin. Ryhmä ei ollut jaksanut hänen mielestään perehtyä riittävästi aiheeseen ja aiheen kytkentä sairanhoidajan työhön oli jäänyt voi käyttää -tasolle.

4.3.3 Oppimistehtävään motivoitumisen, oppimistehtävään vastaamisen ja oppimisen arviointi

Oppimistehtävään motivoitumisen, oppimistehtävään vastaamisen ja oppimisen arviointi -pääluokka koostuu viidestä yläluokasta ja niiden alaluokista. Kyseiset, luokat ilmenevät taulukosta 16.

TAULUKKO 16. Oppimistehtävään motivoitumisen, oppimistehtävään vastaamisen ja oppimisen arviointi -pääluokan yläluokat ja alaluokat

Yläluokka	Alaluokat
1. Oppimistehtävään motivoituminen	1. Tehtävän kiinnostavaksi kokeminen 2. Motivaation puuttuminen
2. Tehtävän paneutuminen ja tehtävästä oppiminen	1.Sisällön hahmottaminen 2.Tiedon pohtiminen ja soveltaminen 3. Prosessissa oleminen 4.Vastauksen saaminen, tehtävän selkeytyminen 5.Riittävän tiedon löytyminen 6.Riittämätön paneutuminen
3.Tehtävään vastaaminen	1.Tehtävän koko kokonaisuuteen vastaaminen 2.Osittain tehtävään vastaaminen 3.Luennoilta vastauksen saaminen
4. Tiedon lähteiden arvioiminen	1.Tiedonlähteiden laadun arvioiminen 2.Lähteiden riittävyyden arvioiminen 3.Monipuolisempien lähteiden toivominen
5. Tietämyksen puutteiden reflektointi ja itsearvioinnin arvioiminen	1.Itsearvioiminen ja sen puuttuminen 2.Itsearvioinnin arvioiminen

Opiskelijoiden motivoituminen oppimistehtävän tekemiseen ilmeni tutoriaalissa siinä, miten he olivat **panostaneet oppimistehtävän tekemiseen** ja millaisina opiskelijat ilmaisivat **kokeneensa oppimistehtävän**. Varsinkin B-ryhmän opiskelijat ilmaisivat kokeneensa leikkauspotilaan hoitotyöhön liittyvät oppimistehtävät **mielenkiintoisiksi** tehdä. He kokivat tehtävät uusiksi ja **kiinnostaviksi**. Motivoivaa oli heidän mielestään aiheiden liittyminen konkreettisesti sairaanhoitajan työhön. Eräs opiskelija ilmaisi, että aihe oli hyvä, mielenkiintoinen ja konkreettinen sairaanhoitajan työn kannalta. Toinen kyseisen ryhmän opiskelija arvioi, että hän piti heti oppimistehtävästä ja hän oli innostunut tehtävän tekemiseen. Havaintojen pohjalta innostus ja motivaatio tehtävien tekemiseen myös

välittyi kyseisen ryhmän tutoriaaleista. Myös tutor arvioi kaikkien opiskelijoiden ryhmässä olleen motivoituneita ja paneutuneen tehtävän tekoon hyvin. A-ryhmässä myös osa opiskelijoista oli varsin motivoituneita oppimistehtävien tekoon, mikä ilmeni esimerkiksi seuraavasta opiskelijan arviosta:

koin aiheen mielenkiintoisena, ja koin suoranaista löytämisen iloa perehtyessäni lähteisiin, ai tällaistaikin on tehty! (A2 3p)

Motivaatio tehtävien tekemiseen vaihteli kyseisessä ryhmässä tehtävien aiheiden mukaisesti. Muutama opiskelija arvioi toisen lähtökohdan purussa, että he pitivät yksilö- ja ryhmäohjaukseen liittyvästä aiheesta ja kokivat oppimistehtävän mukavana. Myös tarkkailijan mukaan opiskelijat olivat motivoituneet kyseisen tehtävän tekemiseen. Yksi opiskelija ilmaisi, että hän koki kyseisen oppimistehtävän motivoivampana kuin jakson ensimmäisen tehtävän. Muutaman A-ryhmän opiskelijan itsearvioinnista ilmeni, **etteivät he olleet motivoituneet** kyseisen jakson tehtävien tekoon. Useampi opiskelija ilmaisi, ettei kokenut varsinkaan viimeisen oppimistehtävän tekemistä motivoivaksi. Kyseiset opiskelijat eivät juuri paljastaneet, miksi he eivät olleet motivoituneet tehtävien tekoon. Yksi syy saattoi olla siinä, että A-ryhmän opiskelijoiden oli havaintojen pohjalta ilmeisen vaikeaa liittää sairaanhoitaja ohjaajana -kokonaisuuden lähtökohtia sairaanhoitajan työhön. Myös valitulla oppimistehtävällä oli merkitystä motivaatioon. Eräs opiskelija tarkensi, että hän koki viimeisen oppimistehtävän liian samanlaisena kuin jaksoon kuuluvat kaksi edellistä oppimistehtävää, eikä hän osannut syventää asiaa. Toinen opiskelija koki, ettei aikaisemmissa kokonaisuuksissa ole ollut näin lähekkäisiä oppimistehtäviä. Ryhmä ei kuitenkaan kritisoanut laatimiaan oppimistehtäviä muuten lainkaan. Olisiko motivaatio parantunut muutaman opiskelijan kohdalla, jos ryhmä olisi panostanut enemmän oppimistehtävien laadintaan ja valintaan, eikä olisi valinnut ensimmäistä tehtävää mikä satuttiin ryhmässä keksimään?

Varsin moni opiskelija ilmaisi tutoriaalinvaiheessa, että **koki paneutuneensa oppimistehtävän tekoon huolella ja oppineensa tehtävästä.** Tällöin opiskelija arvioi panostaneensa esimerkiksi juuri kyseisessä istunnossa oppi-

mistehtävän **sisällön hahmottamiseen** ja sen oppimiseen esimerkiksi seuraavasti:

nyt panostin sisältöön, selvitin sairaanhoitajan toimenkuvan leikkausosastolla, katsoin tarkasti mitä kukakin tekee, se ei ollutkaan helppoa, koin tämän oppimistehtävän hyvänä, sain vastauksia tiedon janooni... (B3 3p)

Toinen opiskelija toi esille, että hän **pohti ja sovelsi** lukemaansa **tietoa** omaan tilanteeseen oppimistehtävää tehdessään. Eräs opiskelija oli tyytyväinen omaan panostukseensa tehtävän tekemisessä arvioidessaan, että oli selvittänyt itselleen mitä oppimistehtävä edellytti. Usea opiskelija ilmaisi arvioinnissaan **saa-neensa vastauksia** tehtävään ja oppineensa asiaa. Yksi opiskelija koki aineistoon perehtymällä jäsentäneensä tehtävän mielekkäästi. Eräs opiskelija kertoi, ettei hän aluksi innostunut tehtävästä, mutta löysi sitten uutta näkökulmaa asiaan ja pystyi syventämään asian oppimista. Yksi opiskelija koki panostaneensa tehtävän tekoon paremmin kuin edellisessä tehtävässä. Hän tarkensi halunneensa omaksua opittavan tiedon. Eräs tunnollinen opiskelija kertoi paneutuneensa tehtäväntekoon, vaikka ei enää intoa ollutkaan viimeisen tehtävän teossa. Eräs opiskelija oli tehnyt muistiinpanoja varsin runsaasti tutoriaalisen keskustelun pohjalta koko tutoriaalisen ajan. Hän koki **oppimisprosessinsa** aiheesta olevan vielä **kesken**, ja kertoi, että hänen oli jatkettava asian tutkimista.

tykkäsin aiheesta, halusin sen oppia, vielä on haettava muistiinpanot kotonakin esiin ja tutkittava niitä... (A1 2p)

Myös tarkkailija antoi kyseiselle opiskelijalle palautetta, että hän oli havainnoinut opiskelijan kirjoittavan toisten sanomisista ja selvästikin halunneen oppia asian. Tarkkailijan muut arviot oppimistehtävään paneutumisesta kohdistuivat aktiivisesti keskustelussa mukana olleisiin opiskelijoihin, joille hän antoi esimerkiksi palautetta hyvästä paneutumisesta näin:

sä olit paneutunut tehtävään hyvin ja annoit sen näkyä istunnossa; tuotit niin ihanasti sitä tietoo, sulla oli kirjoja ja tuot faktat ja selität niin, että muutkin ymmärtää, osaat hyvin ja selvennät ja tuot hyviä esimerkkejä (VA3 3p)

Eräs B-ryhmän opiskelija, joka oli ollut sairaana edellisessä tutoriaalissa, ilmaisi arvioinnissaan, että häntä pelotti ennen tutoriaalia, oliko hän **löytännyt tietoa riittävästi** oppimistehtävään. Opiskelijan arviosta välittyi, että hän oli selvästi epävarma, oliko oma panostus riittävä vaativassa ryhmässä. Kyseinen opiskelija oli kuitenkin itsearvionsa pohjalta tyytyväinen omaan panokseensa kyseisessä istunnossa. Osa A-ryhmän opiskelijoista arvioi rehellisesti, **ettei ollut paneutunut oppimistehtävän tekoon riittävästi**. Eräs opiskelija kertoi tekevänsä liikaa muun alan töitä opiskelun ohella. Hän koki, ettei ollut riittävästi kerännyt tietoa, vaan oli tyytynyt vanhaan armeija-aikaiseen itsellä olleeseen tietoon asiasta. Eräs ryhmän tarkkailijoista paljasti, ettei ei ollut perehtynyt aiheeseen, koska oli tarkkailijan roolissa ja sai roolinsa puolesta olla hiljaa. Kyseinen opiskelija ei ollut ymmärtänyt, että hänen on varsin vaikea arvioida esimerkiksi tutoriaalikeskustelun tasoa ja käsiteltävää asiasisältöä, jos hän ei itse ole oppimistehtävää tehnyt ja aihetta kunnolla hahmottanut. A-ryhmän viimeisessä oppimistehtävän keskustelussa syrjäydyttiin varsin pitkäksi aikaa aivan tehtävän ulkopuolisen asian käsittelyyn. Eräs opiskelija ei ollut paneutunut oppimistehtävään riittävästi, hän ei ollut hahmottanut edes mitä asiaa oppimistehtävä koski. Oppimistehtävänä oli perehtyä eri opetusmenetelmiin, niiden etuihin ja haittoihin. Opiskelija oli kiireissään löytänyt kiinnostavan lähteen eri kasvatustieteen ja kasvatustieteen tutkimuksista ja innokkaana opiskelijana halusi kertoa mielenkiintoisesta aiheesta muille tutoriaalissa.

mulla ei ollut kuin yksi lähde, en oikein ehtinyt paneutumaan tehtävään, mulla oli eilen illalla uusinnassa kolme tenttiä...mut mä oli ihan tyytyväinen, että mulla oli erilaista tietoa mitä ei muilla ollut (A4 3p)

Kyseinen opiskelija ei tullut tietoiseksi, että hänen hakemansa tieto ei ollut oppimistehtävän kannalta relevanttia, eikä siitä, että hän johdatti ryhmän keskustelun pois raiteiltaan pitkäksi aikaa. Tarkkailija kritisoi kyseisen opiskelijan lähteiden määrää, koska niitä ei ollut kuin yksi, mutta hän ei kritisoinut lähteen laatua tämän oppimistehtävän lähteenä. Myös tutor arvioi opiskelijoiden paneutumista kyseisen tehtävän tekemiseen. Hän sanoi suoraan arvioinnissaan, että hänestä näytti siltä, että opiskelijoilla oli motivaatiopulaa tehtävän tekemiseen. Tutor myös arvioi, että lähteisiin oli perehdytty niukasti ja keskustelussa ei juurikaan

käsitelty opetusmenetelmiä vaan pelkästään aktivoimiskeinoja ja antoi siten viiheen, että oppimistehtävä tuli hänen mielestään tehdyksi huonosti. Haastattelussa tutor reflektoi toimintaansa sanoen, että hän koki vaikeana viedä keskustelua takaisin asiaan, jos opiskelijat eivät itse huomaa olevansa hakoteillä. Hän koki ongelmallisiksi puuttua tilanteeseen, joissa opiskelijan tuoma asia on ns. sivuraidetietoa ja kyseessä on opiskelijan ainoa lähde. Tutor ei ollut keksinyt miten voi keskeyttää virheellisen tiedon käsittelyn laskematta opiskelijan motivaatiota ja nolaamatta opiskelijaa.

Se, miten **oppimistehtävään vastattiin**, vaihteli tutorryhmän ja tehtävän mukaan. Opiskelija, joka oli ainoana A-ryhmästä hakenut yksilöohjauksesta tietoa oppimistehtävään, koki saaneensa itselleen kyseisestä asiasta varsin monipuolisen ja kattavan tietopaketin, hän oli kuitenkin **paneutunut vain osaan oppimistehtävästä** ja laajassa tehtävässä eri alueelle kuin muu ryhmä. Muu ryhmä ei puolestaan ollut paneutunut yksilöohjaukseen. Tarkkailija arvioi opiskelijan keskusteluun tuomaa tiedon määrää sanomalla yksilöohjaukseen perehtyneelle opiskelijalle, että tämä oli saanut itselleen paljon tietoa aiheesta. Tarkkailija oli pahoillaan siitä, että opiskelija toi liian vähän esille oppimaansa ryhmässä, hän olisi voinut kertoa yksilöohjausasiaa enemmänkin ryhmälle, kun siitä ei ollut muilla tietoa. Myös tutor yhtyi tarkkailijan palautteeseen, hänestäkin opiskelijan olisi tarvinnut tuoda enemmän tärkeitä yksilöohjausasioita esille, koska nyt tärkeä osa sisällöstä jäi uupumaan keskustelusta. Tutor arvioi, että ryhmä **ei saanut koottua koko oppimistehtävään vastausta** kyseisessä istunnossa. Hän arvioi opiskelijoiden perehtyneen oman mielenkiintonsa mukaan vain johonkin osaan tehtävästä. Tutor arvioi myös kyseisen **oppimistehtävän laajuutta**, hän arvioi ryhmän valitseman oppimistehtävän olleen laaja ja monitahoinen. Kyseisessä tutoriaalissa oppimistehtävä osoittautui jopa liian laajaksi; kukaan koko ryhmästä ei siis ollut hahmottanut eikä vastannut koko oppimistehtävän laajaan aihealuekokonaisuuteen eikä tutoriaalissa käydyssä keskustelussakaan päästy koko kokonaisuuden hahmottamiseen. Eräs ryhmän jäsen kritisoi viimeisessä tutoriaalissa, että ryhmän tekemät kyseisen jakson kaikki oppimistehtävät olivat liian laajoja.

Arviointivaiheessa osa B-ryhmän opiskelijoista toi esille, että he kokivat saaneensa **vastauksen** oppimistehtävään jo **luennoilla**, luennot siis toimivat **oppimistehtävän tiedonlähteinä**. Yksi opiskelija koki luentojen auttaneen hänen omaa oppimistaan. Toinen jatkoi arvioimalla, että vaikka luennolla vastattiinkin oppimistehtävään, hän ei kokenut sitä pahana, koska tutoriaalissa tuli paljon tarkentavia kysymyksiä asiasta ja pysyttiin aiheessa ja **syvennyttiin siihen**. Eräs opiskelija oli harmissaan siitä, että luennoilla käsiteltiin aihetta niin kattavasti ja samanaikaisesti tutoriaalien kanssa, hän suuntasikin tiedon hakuaan laajasta oppimistehtävästä oman kiinnostuksen mukaan.

mun mielestä on tylsää, että asiatuntijaluennoilla käsiteltiin oppimistehtävää niin kattavasti, mua kiinnosti miten tän leikkausasian potilaalle kertois, mä yritin etsiä asioita, joita ei luennoilla tullut... (B1 4p)

Kummankin ryhmän opiskelijat arvioivat tehtävään liittyvien asioiden **selkiytyneen** keskustelussa, he **kokivat oppineensa tutoriaalissa lisää aiheesta**. Tällöin he eivät välttämättä tarkentaneet, mitä he olivat oppineet. Opiskelija saattoi lyhyesti kommentoida, että hän koki oppineensa istunnosta ja koki saaneensa keskustelusta lisää tietoa muilta. Yksi opiskelija arvioi istunnon hyväksi, koska koki opittavien asioiden selkiytyneen istunnossa. Toinen tarkensi saaneensa istunnossa vastauksia itselle epäselviksi jääneisiin asioihin. Eräs opiskelija toi esille tarkasti, että koki istunnon keskustelun selkiyttäneen sairaanhoitajan eri rooleja leikkaussalissa. Hän arvioi keskustelun myös edenneen ja epäselvien asioiden tulleen selvitettyksi.

Arvioinnin kuluessa kehkeytyi pikkuhiljaa näkyviin, millainen **ryhmän tuotos oli suhteessa oppimistehtävään vastaamiseen**. B-ryhmän opiskelijat olivat poikkeuksetta tyytyväisiä käymänsä keskustelun sisältöön ja arvioinnissa myös kommentoitiin, että **istunnossa vastattiin** oppimistehtävään. Kuten jo edellä tuli esille, pari A-ryhmän opiskelijaa arvioi erästä heidän istuntoaan, **ettei istunnossa vastattu koko aihealueeseen**, vaan vain osaan siitä. Myös kyseisen ryhmän tarkkailija arvioi, ettei vastattu koko oppimistehtävään, vaan tehtävän purku jäi vajaaksi, koska yksilöohjauksesta saatu tieto jäi yhden opiskelijan varaan. Viimeisen oppimistehtävän purussa, jossa syrjädyttiin paljon pois asias-

ta, yksi opiskelija arvioi oppineensa tietoa hakiessaan enemmän asiasta kun purkuistunnon keskustelussa. Hän myös vihjaisi arvioinnillaan, että tehtävän rakentamisessa ei saatu ydintä esille, eikä vastattu koko tehtävään.

Tästä aiheesta.. niin mulla oli ensimmäistä kertaa koko meidän opiskelun aikana sillain, että sain enemmän irti tietoa hakiessa kuin nyt istunnossa. Innostuin, että tällaistaikin on tehty..no sain mä istunnostakin..jotenkin ei ollut kaksinen, ei tuotu koko asiaa, ei ole enää hirveesti jäljellä kapasiteetista.. (A2 3p)

Eräs opiskelija tajusi istunnossa käydystä keskustelusta, että aiheesta olisi voinut saada paljon enemmänkin irti mitä hän itse oli aiheesta löytänyt. Hän myös **arvioi käyttämiään lähteitä**. Hän koki, että jatkossa hänen pitäisi olla kriittisempi käyttämiensä lähteiden laadun suhteen. Opiskelijat arvioivat käyttämieniensä lähteiden **laatua** ja **riittävyttä** varsin *vähän*. Jaksojen opinto-oppaissa oli kirjattuna jakson oppimisen kannalta tärkeitä lähteitä ja tenttikirjallisuus opiskelijoille tiedoksi. Usein opiskelijat eivät käyttäneet kyseisiä lähteitä tutoriaalitehtävien tekoon. Kummallakin ryhmällä oli käytäntönä, että kukin opiskelija merkitsi oppimistehtävään käyttämänsä lähteet pöytäkirjaan ja näin lähteet tulivat kaikkien ryhmäläisten ja tutorin tietoon. Yksi opiskelija arvioi laajaan oppimistehtävään vastatessaan, että hän kerrankin keskittyi oppimistehtävän tekemisessä **yhteen perusoppikirjaan** ja pyrki näin hahmottamaan laajan kokonaisuuden napakasti haltuunsa. Myös toinen opiskelija oli varsin tyytyväinen yhden oppikirjan sisältöön, hän koki löytäneensä oivan lähteen yksilöohjauksesta. Uusea opiskelija arvioi yleisluonteisesti, että oppimistehtäviin oli **löytynyt tietoa** hyvin. Yksi opiskelija arvioi kriittisesti, että hän olisi voinut hakea lähteitä oppimistehtävään monipuolisemmin kuin tuli tehtyä. Eräs opiskelija arvioi, että viimeiseen oppimistehtävään tarvitsi hakea muutakin kuin luennoilta saatua tietoa. Yksi opiskelija koki paneutuneensa löytämiinsä **nettilähteisiin** huolella ja oli tyytyväinen niiden sisältöön. Myös tarkkailijat arvioivat **varsin niukasti oppimistehtävän tiedon hakua ja lähteiden määrää ja laatua**. Tarkkailijan mukaan hänestä oli hienoa, että ryhmässä on niin erilaisia tapoja etsiä tietoa ja hän arvioi ryhmän monipuoliseksi kaiken kaikkiaan tiedon haun suhteen. Toinen tutoreista arvioi, että on tärkeää tuoda oppimistehtävän ratkaisussa käytetyt lähteet esille, koska tietämällä lähteen voi **arvioida lähteen luotettavuutta**, samalla voi myös arvioida

mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan ja asian voi liittää isompaan kokonaisuuteen. Tutor myös arvioi kyseisessä ryhmän keskustelussa käytettyjä erilaisia tiedon lähteitä:

sinäänsä toki tuli kirjatietoa, ja Katilta tuli TV-ohjelmasta asiaan liittyvää kokemustietoa ja te kerroitte arkielämän kokemuksiinne ja ne kaikki liittyi asiaan ja ne kaikki laajensivat tietämystä ja lähteistä ei saanut suoraan tehtävään vastausta.. (TA1p)

Samalla kyseinen tutor ilmaisi **toiveensa monipuolisemmista lähteiden käytöstä** ryhmän oppimistehtävien tekemisessä. Hänestä ryhmä voisi laajentaa oppimistehtäviin hakemaansa tiedonhakua niin, että ryhmä voisi käyttää lähteinä myös tutkimustietoa ja muuta hyvää tietoa. Kyseinen tutorin toive oli havaintojen mukaan perusteltua, koska osa ryhmän opiskelijoista oli käyttänyt varsin **vanhoja lähteitä**. Tutor antoi esimerkiksi yksittäiselle opiskelijalle palautetta tämän käyttämästä 30 vuotta vanhasta lähteestä, että hän toivoi uudempien lähteiden käyttöä, vaikka osa kirjan sanomasta oli käyttökelpoista tietoa nykypäivänäkin.

Opiskelijoiden kyky arvioida ääneen ryhmässä omia oppimisen puutteitaan vaihteli eri opiskelijoiden ja ryhmien kesken. Muutama opiskelija pystyi **reflektimaan omia tietämyksen puutteitaan** oppimistehtävästä arviointivaiheessa varsin **yksityiskohtaisesti** ja monipuolisesti. Tässä yksi esimerkki tarkasta reflektiosta:

Ittelle kysymysmerkkiasiota vielä tämän istunnon jälkeenkin ovat joku MRSA, vaikka siitä on ollutkin, niin on ittellä ristiriitaista tietoa, tarttee siihen vielä palata ja labrakokeet, mulla ei ole niistä hajuakaan ja hengitysharjoitukset pitää kattoo- mitä ne ihan oikeesti on ja trombin aikainen havainnointi, niihin tarttee vielä pysähtyä. (B5 4p)

Toinen samaa ryhmää oleva opiskelija pohti tekonivelpotilaan hoidossa olevia oman tietämyksensä puutteita, hän arvioi palaavansa oppimistehtävään takaisin ja tekevänsä runsaasti itselleen miksi kysymyksiä ja pohtivansa konkreettisesti esimerkiksi mitä liikkumisharjoitukset sisältävät. Ryhmän tutor arvioi kyseisten **opiskelijoiden oppimisen arviointia**; hän arvioi erittäin hyväksi, että reflektoidun keskustelun lisäksi opiskelijat pohtivat itsearviointinsa mitä asioita vielä

haluavat itselleen selvittää aiheesta. Tarkkaan oppimisen puutteitaan arvioineelle opiskelijalle tutor antoi palautetta, että opiskelija teki hyvää pohdintaa itselle epäselvistä alueista. Tutor arvioi opiskelijoiden olleen rehellisiä oman osaamisensa ja olemisensa ja jaksamisensa arvioinnissa ja arvioi arvostavansa kovasti opiskelijoiden rehellisyyttä tässä asiassa, koska ne asiat kuitenkin näkyvät läpi toiminnassa.

Toisessa ryhmässä oli kaksi opiskelijaa, jotka **eivät arvioineet millään lailla omaa oppimistaan** ääneen missään havainnoimassani tutoriaalissa. He kyllä kommentoivat toisten opiskelijoiden ja ryhmän toimintaa, mutta eivät mitenkään omaansa. **Tarkkailijat arvioivat ryhmäläisten itsearviointia**. He vahvistivat opiskelijan itsearvioinnin paikkaansa pitävyttä lyhyesti kommentoimalla tai sanomalla esimerkiksi seuraavasti:

oma arviointis osui ihan nappiin, ok. (VA5 3p)

hyvin toi sun oma arviointis lokshti kohdalleen, aluks olit hiljanen, sitten innostuit loppua kohti (VA8 2p)

Tarkkailija myös vertasi opiskelijan osallistumista edelliseen istuntoon ja antoi yhdelle opiskelijalle palautetta, että hän oli osallistunut paremmin istuntoon kuin edellisellä kerralla.

olit nyt selkeästi mukana, enemmän kuin viimekerralla (V A8 3p)

Yksi tarkkailija oli ollut yhden ryhmänjäsenen kanssa samassa tutorryhmässä koko vuoden. Hän antoi varsin puheliaalle opiskelijalle kannustavaa **palautetta opiskelijan kehittymisestä** vuoden aikana seuraavasti:

Kun mä tunnen sua jo pitkältä ajalta, kun ollaan oltu koko vuosi samassa ryhmässä, niin mun tarttee sanoa, että sä olet paljon kehittynyt. Sulta tuli aluksi tosi paljon aiheen vierestä juttua, nyt sä linkität ne asiaan nopeammin siihen, mistä haluat keskustella, niin sä hyppäät nyt paljon aikaisemmin asiaan mitä ennen teit. (VA5 2p)

Kummankin ryhmän tutorit antoivat opiskelijoille palautetta, että heidän mielestään opiskelijat olivat itsearvioineet omaa toimintaansa osuvasti. Opiskelijat olivat heidän mielestään pohtineet sekä omaa osaamistaan että kehitettävää puolta toiminnastaan.

4.3.4 Katse oppimistehtävästä tulevaan sairaanhoitajuuteen

Syklin kahdeksannessa vaiheessa on tarkoitus verrata opittua suhteessa oppimistehtävään ja jakson tavoitteisiin. Tutoriaalien ajankohtina kyseiset ryhmät olivat opiskelleet sairaanhoitajaksi lähes vuoden ajan. Kummallakin ryhmällä oli takanaan ensimmäisen käytännön harjoittelun neljän viikon perusharjoittelujakso terveyskeskusten vuodeosastoilta tai vanhainkotien sairaalaosastoilta. Toisessa ryhmässä kahdella opiskelijalla oli lähihoitajan tutkinto pohjatutkintona, heillä kummallakin oli lyhyt kokemus hoitotyöstä, mutta ylioppilas pohjaisilla opiskelijoilla ei ollut juuri muuta käytännön kokemusta hoitotyöstä hoitajana kuin kyseinen harjoittelujakso. Toki heillä saattoi olla kokemusta potilaana tai omaisena olostasairaalassa. Tämän kokemustaustan pohjalta opiskelijat yrittivät integroida oppimistehtävien sisältöä tulevaan sairaanhoitajan työhön. Taulukosta 17 ilmenee kyseisen pääluokan yläluokat ja alaluokat.

TAULUKKO 17. Katse oppimistehtävästä tulevaan sairaanhoitajuuteen -pääluokan yläluokat ja alaluokat

Yläluokat	Alaluokat
1. Opitun pohtiminen ja integroiminen omaan osaamiseen ja sairaanhoitajan työhön	1. Ydinasian esiin nostaminen 2. Integroinnin yrittäminen 3. Integroinnin vaikeuden hahmottaminen
2. Oman suuntautumisalueen pohtiminen tulevana sairaanhoitajana	1. Oman suuntautumisalueen pohtiminen
3. Tutoriaalien merkityksen arvioiminen sairaanhoitajaksi kehitymisessä.	1. Yhdessä työskenteleminen 2. Itsetuntemuksen kehittyminen 3. Kohti päämäärää eteneminen

B-ryhmän opiskelijat opiskelivat leikkauspotilaan hoitotyö -opintojaksoa. Ryhmän puheenjohtaja pyysi tekonivelpotilaan pre- ja postoperatiivista hoitotyötä käsitelleen tutoriaalilopuksi opiskelijoita käymään keskustelukierroksen, jossa kukin opiskelija tuo esille jonkin asian, mitä katsoo olevan sairaanhoitajan työssä tärkeää kyseisten potilaiden kohdalla. Kaikki ryhmän opiskelijat **pystyivät** itsearvioinnissaan **nostamaan oppimastaan tehtävästä ydinasian**, jota he **itse pitivät tärkeänä sairaanhoitajan työssä ja omassa osaamisessaan sairaanhoitajana**. Yksi opiskelija nosti **ydinasiaksi** sen, että sairaanhoitaja **osaa** perustellen **ohjata** leikkaukseen tulevaa ja leikkauksesta toipuvaa potilasta niin, että potilas ymmärtää ohjeet ja osaa toimia niiden mukaan jatkossa kotona. Toinen opiskelija **toi** ihmisen **voimavara-ajattelun** ja holistisuuden keskusteluun, hän koki kehollisuuden, situationaalisuuden ja tajunnallisuuden puolien potilaan ohjauksessa tärkeäksi huomioida. Seuraava opiskelija arvioi sairaanhoitajan antaman ohjauksen oppimistehtävän kannalta itselleen haasteellisimmaksi ja hatarimmaksi tietojen suhteen ja hän olisi siihen halunnut keskittyä. Myös toinen opiskelija arvioi kehittämiskohteenaan itselleen olevan potilaan ohjauksen harjoittelun. Seuraava opiskelija sanoi näkevänsä sairaanhoitajan **hyvän perushoidon toteuttajana**, joka osaa ohjata potilasta kannustaen hänen tarpeidensa mukaan. Eräs opiskelija integroi opintojen alussa esille tulleet hoitotyön periaatteet kyseisten potilaiden hoitoon. Hän arvioi sairaanhoitajan työssä tekonivelpotilaan hoidossa tärkeäksi **hoitotyön periaatteiden soveltamisen** ja pohti miten turvallisuuden, yksilöllisyyden, omatoimisuuden ja kokonaisvaltaisuuden periaatteet näkyivät sairaanhoitajan hoitaessa potilasta. Sairaanhoitajan ohjaustaitojen tärkeys nousi keskustelussa oleelliseksi potilaan kuntoutumisen kannalta. Yksi opiskelija kiteytti sairaanhoitajan ohjaustaitoja seuraavasti:

sitä sairaanhoitajan vastuuta ohjauksesta mä korostan, että ei jätetä sitä potilasta sinne sängynpohjalle, sairaanhoitajan pitäisi osata ohjata potilasta niin, että potilas on luottavainen hoitoonsa ja kotiutuu niin, että osaa hoitaa itseään itsenäisesti(B1 4p)

Tutor kannusti opiskelijoita loistavasta synteesisestä ja refleктоivasta keskustelusta ja arvioi kyseistä potilaan eettistä voimavarakeskustelua tärkeäksi keskusteluaiheeksi ja tärkeäksi sairaanhoitajan työssä muutenkin. Hän kehotti opiskeli-

joita pitämään kyseisiä eettisiä ajatuksia ohjenuorana omassa toiminnassaan sairaanhoitajana jatkossakin.

Opiskelijat pohtivat arvioinneissaan **oppimistehtävän asiasisällön vaatimuksia yleisesti sairaanhoitajan työhön**. B-ryhmän opiskelijoiden itsearvioinneissa tuli toisessakin oppimistehtävän purussa esille, että he **pystyivät integroidaan** tehtävän pohjalta sairaanhoitajalta vaadittavia ominaisuuksia, jotka tällä kertaa käsittelivät leikkaussalikontekstia. Yksi opiskelija arvioi, että sairaanhoitajalta vaaditaan kylmäpäisyyttä leikkausosastolla. Toinen jatkoi, että hänestä sairaanhoitajalta vaaditaan priorisointikykyä leikkausosastolla. Kolmas näki sairaanhoitajan työn vaativan tiimityötaitoja ja neljäs näki tärkeäksi, että sairaanhoitaja on rauhallinen luonteenlaadultaan. Opiskelijat toivat esille arvioinneissaan lisäksi, että sairaanhoitajan rooli perioperatiivisessa hoitotyössä vaatii ammattitaitoa ja he korostivat, että perioperatiivisessa hoitotyössä on jatkuvasti muuttuvia tilanteita, joita täytyy pystyä hallitsemaan. A-ryhmän opiskelijoista vain kaksi opiskelijaa pystyi pohtimaan arvioinneissaan tehtävän nostamia vaatimuksia sairaanhoitajalle. Toinen arvioi eri ohjausmenetelmien osaamisesta olevan hyötyä sairaanhoitajan pitämässä ohjauksessa ja toinen toi sisällön ydintä seuraavasti.

potilaan motivoiminen on tärkeää sairaanhoitajan ohjauksessa, että potilas ymmärtää tilanteensa, miksi ohjataan.(A2 1p)

Osa opiskelijoista **yritti integroida oppimistehtävän sisältöä sairaanhoitajan työhön**. Opiskelijoiden arvioinneista ilmeni, että kaikilla ei vielä ollut kovin selkeää kuvaa sairaanhoitajan toiminnasta eri toimintaympäristöissä. Leikkauspotilaan hoitotyötä opiskelevien opiskelijoiden arvioinneista tuli esille opiskelijoiden epävarmuus opiskeltavan aiheen osaamisesta teoreettisesti. Yksi opiskelija arvioi, että hänelle sairaanhoitajan rooli perioperatiivisessa hoitotyössä on hahmotunut jotenkuten tehtävien mukaan. Toinen opiskelija arvioi, ettei pysty hahmotamaan sairaanhoitajan työtä kunnolla, ennen kuin pääsee itse leikkaussaliin harjoittelemaan.

Osan A-ryhmän opiskelijoiden arvioinneista ilmeni, että opiskelija **ei pystynyt integroimaan** oppimistehtävää vielä juurikaan **sairaanhoitajan työhön**. Muutama opiskelija toi esille ohjausta koskevien oppimistehtävien kytköksen sairaanhoitajan työhön varsin yleisluonteisesti. Tällöin he esimerkiksi sanoivat, että he kokivat aiheen tärkeäksi sairaanhoitajan työn kannalta tai he sanoivat pohtineensa asiaa sairaanhoitajan työhön, mutta eivät tuoneet mitään esimerkkiä pohdinnastaan.

Pirkanmaan ammattikorkeakoulun sairaanhoitajan opetussuunnitelma etenee niin, että kaikilla sairaanhoitajaksi opiskelevilla on yhteisiä sairaanhoitajan ammattiopintoja kaksi ja puolivuotta ja viimeisenä opiskeluvuotena opiskelija voi suunnata sairaanhoitajan opintojaan kiinnostuksensa mukaan eri suuntautumisalueille. Tutoriaalien oppimistehtävillä näytti olevan selkeästi merkitystä siihen, kuinka opiskelijoiden innostus ja motivaatio sairaanhoitajaksi oppimisessa säilyi ja millaisia ajatuksia opiskelijalle tuli omasta suuntautumisalueestaan tässä opintojen vaiheessa. Tutoriaalien arviointivaiheessa pari opiskelijaa ilmaisi innostumisensa jakson aiheesta. Samalla he **pohtivat olisiko kyseinen alue mahdollisesti oma suuntautumisalue sairaanhoitajana** seuraavasti:

Tää on kyllä tosi mielenkiintoinen alue tää leikkaussalityö; Voisin suuntautua tähän! (B5 3p)

Oliskohan tämä omaalani? Soveltuisinko tänne?(B9 3p)

Tutorit arvioivat **tutoriaalien merkitystä opiskelijan itsetuntemuksen kehitymisessä ja sairaanhoitajaksi kehittymisen välineenä**. Toinen tutor toi esille eräässä tutoriaalissa, että tutoriaalien tarkoitus on pohtia löydettyä tietoa yhdessä. Hän korosti pohdinnan tärkeyttä, ettei tieto jää toteavalle tasolle. Toinen tutor korosti, että tutoriaalit ovat oppimistilanteita, niistä otetaan oppia ja **yhdessä työskennellen** opitaan tuntemaan itseä ja toisia paremmin. Kyseinen tutor korosti, että tutoriaalissa on pidettävä myös päämäärä, sairaanhoitajaksi kasvu, mielessä, koska opiskelijat ovat opiskelemassa ammattiin, sairaanhoitajaksi.

4.3.5 Yhteenveto

Syklin 7–8 vaiheiden aikaisen toiminnan arvioinnin ensimmäisessä pääluokassa arvioitiin **oppimistehtävän jäsentymistä, oppimistehtävästä käydyn keskustelun etenemistä ja keskustelun aiheesta pysymistä**. Sekä B-ryhmän opiskelijat että tarkkailija arvioivat oppimistehtävän jäsentymistä varsin *tarkkaan*, koska he olivat jo opintopiirissä jäsentäneet istunnon rungon etukäteen ja he odottivat mielekästä jäsenystä. He myös pohtivat käydyn keskustelun painotuksia omista oppimistarpeistaan lähtien ja arvioivat pysyneensä käsiteltävän aiheen ydinsisällöissä keskustelussaan. Myös tutor *vahvisti* kyseistä arviointia. Kummassakin ryhmässä oli keskustelun etenemisen suhteen erilaisia istuntoja: ne vaihtelivat rauhallisesta ja joutuisasta etenemisestä hyppivään ja sekavaan etenemiseen. A-ryhmässä ei jäsenetty oppimistehtävää etukäteen ja se ilmeni istunnossa niin, että keskustelussa syrjädyttiin varsin herkästi aiheesta. Tarkkailija ja tutor toivat arvioinneissaan esille ko. asian *rehellisesti*.

Toisessa pääluokassa arvioitiin **oppimistehtävästä käydyn keskustelun taso**. Keskustelun taso vaihteli varsin paljon riippuen sekä ryhmästä että tehtävästä ja siihen paneutumisesta. Sekä osa ryhmän jäsenistä että tarkkailija ja tutor arvioivat keskustelujen tasoa *kriittisesti* ja arvioinnit olivat varsin *yhdenmu-kaisia*. Keskustelun tasoa arvioitiin syventäväksi, kun opiskelijat tekivät aiheesta monipuolisia kysymyksiä, pohtivat käsiteltävää asiaa yhdessä, selittivät asiaa omin sanoin ja toivat esille erilaisia näkökantoja, kokemustietoa ja perustelivat näkemyksiään. Toisten kuunteleminen ja synteesin tekeminen auttoi opiskelijoita ymmärtämään käsiteltäviä asioita ja auttoi oppimisen reflektomisessa. Opiskelijat, tarkkailija ja tutor ilmaisivat arvioinneissaan ilonsa syventävälle tasolle edenneestä keskustelusta, mutta he pystyivät myös rehellisesti myöntämään tilanteen, kun keskustelun taso jäi kiva, hyvä ja mukava -tasolle faktatiedon tuottamiseen tai jopa jo tiedetyn kertaukseksi ja vanhan tiedon jäsentämiseksi.

Kolmannessa pääluokassa arvioitiin **oppimistehtävään motivoitumista, oppimistehtävään vastaamista sekä oppimista**. Tässä pääluokassa painottui opiskelijoiden itsearviointi. B-ryhmän opiskelijat arvioivat olleensa motivoituneita jakson oppimistehtävien tekoon ja se ilmeni myös huolellisena oppimistehtäviin

paneutumisena, oppimisena ja oppimistehtävään kokonaisuutena vastaamisena. Osa A-ryhmän opiskelijoista ilmaisi arvioinnissaan, ettei ollut motivoitunut kaikkiin jakson oppimistehtäviin. Tämä ilmeni myös riittämättömänä paneutumisena oppimistehtävän tekoon ja se vaikutti koko ryhmän tuotokseen oppimistehtävistä, tällöin vastattiin vain osaan koko aihealueista. Osa opiskelijoista kritisoi, että he saivat vastauksen oppimistehtävään jo luennoilla. Kummankin ryhmän opiskelijat toivat esille itsearvioinnissaan, että he kokivat tehtävään liittyvien asioiden selkeytyneen tutoriaalissa. Opiskelijat ja tarkkailijat arvioivat niukasti käytettyjen lähteiden riittävyttä ja laatua. Toinen tutor ilmaisi arvioinnissaan toiveensa monipuolisempien lähteiden käytöstä. Osa opiskelijoista pystyi reflektoimaan oman tietämyksensä puutteita oppimistehtävästä varsin yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti, kaksi opiskelijaa ei arvioinut mitenkään omaa oppimistaan missään havainnoidussa tutoriaalissa. Tarkkailijat ja tutor vahvistivat opiskelijoiden antaman itsearvioinnin paikkaansapitävyyttä tältä alueelta.

Neljännessä pääluokassa luotiin **katse oppimistehtävästä tulevaan sairaanhoitajuuteen**. B-ryhmän opiskelijat olivat opiskelleet varsin huolella jakson oppimistehtävät ja tutor oli luotsannut oppimistehtävät varsin napakasti sairaanhoitajuuteen ja niinpä itsearviointinsa pohjalta kyseisen ryhmän opiskelijat pystyivät integroimaan oppimistehtävän sairaanhoitajan työhön ja omaan osaamiseensa tulevana sairaanhoitajana. Osa opiskelijoista yritti integroida oppimistehtävän sisältöä sairaanhoitajan työhön, mutta varsinkaan A-ryhmän opiskelijoilla se ei kaikilla vielä tässä vaiheessa opiskelua onnistunut. Oppimistehtävä sai opiskelijat innostumaan ja pohtimaan, olisiko kyseinen alue mahdollisesti opiskelijan oma suuntautumisalue sairaanhoitajana. Tutor arvioi tutoriaalien merkitystä opiskelijan itsetuntemuksen kehittymisessä ja sairaanhoitajaksi kehittymisessä.

4.4 Ryhmän ja tutorin toiminnan arviointi tutoriaalissa

Tämä yhdistävä luokka koostuu kahdesta pääluokasta: ryhmän toiminnan arviointi -pääluokasta ja tutorin toiminnan arviointi -pääluokasta. Tarkastelen kumpaakin pääluokkaa analyysin pohjalta muodostettujen ylä- ja alaluokkien mukaisesti taulukoissa 18–19.

4.4.1 Ryhmän toiminnan arviointi tutoriaalissa

Havainnoimissani tutoriaaleissa A-ryhmällä oli kyseisen opintojakson viimeinen tutoriaali sinä keväänä. Tässä tutoriaalissa ryhmä arvioi tarkemmin myös omaa toimintaansa jakson aikana ja he antoivat toisilleen palautetta ryhmänä. B-ryhmän tutoriaalit jatkuivat vielä havainnoimani viimeisen istunnon jälkeenkin, mutta heidän tutoriaaleissaan tuli muun arvioinnin lomassa palautetta myös koko ryhmälle ja yhdessä istunnossa kyseinen ryhmä pohti oman ryhmäänsä ja ryhmätoimintansa kehittämistä. Myös tarkkailijat ja tutor arvioivat ryhmän toimintaa. Tämä pääluokka koostui neljästä yläluokasta: ryhmän ilmapiirin arvioinnista, ryhmän yhteistyön ja toimintatavan arvioinnista, keskusteluun osallistumisen

TAULUKKO 18. Ryhmän toiminnan arviointi -pääluokan yläluokat ja alaluokat

Yläluokka	Alaluokat
1. Ryhmän ilmapiirin arviointi	1. Rauhallisesta intensiiviseen
2. Ryhmän yhteistyön ja toimintatavan arviointi	1. Toisten kuunteleminen 2. Eri näkökantojen esille tuominen 3. Toisten arvostaminen 4. Kompromissien tekeminen 5. Tyytyväisyys ryhmässä olemiseen 6. Vastuun kantaminen 7. Tavoitteellisesti oppimiseen pyrkiminen 8. Roolien vakiintuminen
3. Keskusteluun osallistumisen tasapuolisuuden arviointi	1. Tasapuolisuus osallistumisessa 2. Epätasaisuus osallistumisessa
4. Ryhmän toiminnan kehityskohtien esilletuonti	1. Tasapuolinen osallistuminen 2. Kysymysten herättäminen 3. Asiassa pysyminen 4. Puheenjohtajan roolin jämäköittäminen 5. Elävään keskusteluun pyrkiminen

tasapuolisuuden arvioinnista sekä ryhmän toiminnan kehityskohtien esilletuonnista. Taulukossa 18 on kuvattuna kyseisen pääluokan yläluokat ja alaluokat.

Havainnoiduissa tutoriaaleissa vallitsi kummassakin ryhmässä kaiken kaikkiaan varsin rauhallinen ja mukava **työskentelyilmapiiri**. Opiskelijat arvioivatkin pääsääntöisesti istunnon ilmapiiriä mukavan **rauhalliseksi**. Myös tarkkailija ja tutor yhtyivät tähän näkemykseen. Kummankin tutorin arvioinneista ilmeni, että he kokivat istuntojen ilmapiirien olleen kaiken kaikkiaan **hyviä ja oppimista edistäviä**. Ilmapiirit kuitenkin vaihtelivat käsiteltävien aiheiden ja työskentelyn sujumisen suhteen istunnoittain varsin paljon. Eräässä varsin kiihkeäsävyisessä keskustelussa, jossa ryhmällä oli vaikeuksia sanojen ryhmittelyn suhteen, tutor arvioi tunnelmaa välillä **nihkeäksi ja hikiseksi**. Yhdessä toisessa istunnossa opiskelijat innostuivat vilkkaaseen ja syvälle menevään keskusteluun mielenkiintoisesta aiheesta ja tällöin sekä opiskelijat että tutor arvioivat ilmapiiriä **intensiiviseksi**. Joskus tutorin ja opiskelijoiden arviointi saattoi mennä vähän ristiinkin: Yhdessä tutoriaalissa tutor arvioi ilmapiirin ryhmässä olleen rauhallinen ja leppoisa. Tähän muutama opiskelija kommentoi, että he kokivat puolestaan rauhallisen ilmapiirin jopa liian **uneliaana**. Ryhmässä olemisen helppoudesta ja toisten huomioon ottamisesta antoi vihjeen tarkkailijan arviointi, että istuntojen ilmapiiri oli **salliva**; tarkkailija koki, että jokaisen ryhmäläisen oli mahdollista ilmaista mielipiteensä kyseisessä ryhmässä. Ryhmän ilmapiiri koettiin hyvänä ja tunnelmaa ryhmässä pidettiin **vapautuneena** ja mukavana, mikä ilmeni esimerkiksi seuraavista arvioista:

Ryhmässä on helppo olla, ei tarvitse miettiä oloansa, mitä sitä suustaan päästää.. (A2 3p)
ryhmässä ei tarvi jännittää, vaan voi olla oma itsensä... ja meillä on hauskaa, nauretaan yhdessä(A5 3p)

Jälkimmäisessä arviossa tuli esille myös tärkeä hyvää ilmapiiriä ylläpitävä asia, **huumorin käyttö**. Kyseinen opiskelija tarkensi, että hänestä heidän ryhmän voima on huumorissa, huumorin käyttö auttaa oppimisessa. Myös tutor vahvisti opiskelijan arviointia sanomalla, että välillä ryhmä käytti sopivasti huumoria ilmapiirin keventämiseen. Sen lisäksi hän **arvioi** ryhmäläisten **yhteistyötä ja toimintatapaa** kiittäen erityisesti ryhmän keskustelu- ja kuuntelutaitoa.

Selvästi kuuntelite toisianne. Palasitte ajan päästä keskustelussa toistenne sanomisiin. Keskustelussa tuli eri näkökantoja esille. Tapa, jolla toitte asian esille, näytti, että ymmärsitte asian. Aivojen ajattelun kautta oli asia käyty. Ajatukset olivat mukana. Sillä tavalla se jää mieleen. Rauhallinen tyyli teillä oli, välillä käytitte huumoria... huumorin käyttö virkisti ilmapiiriä, Ei tää haudan vakavaa tarttekaan olla (TA 1p)

Kun ryhmässä on monta jäsentä, on tärkeä **keskustella** ja myös **kuunnella** toisia. Tutor korosti, että tällöin opitaan ottamaan huomioon toista ihmistä **ja arvostamaan toisen mielipiteitä**. Näin **opitaan tekemään kompromisseja** ja löydetään kaikkia ryhmän jäseniä tyydyttäviä ratkaisuja ja opitaan ryhmätyötaitoja.

Ryhmiä tavat toimia olivat muotoutuneet varsin erilaisiksi kevään aikana, mutta kummankin ryhmän opiskelijat olivat pääsääntöisesti arviointiensä mukaan varsin **tyytyväisiä** oman ryhmänsä yhteistyöhön, toimintatapaan ja **omassa ryhmässä olemiseensa**. Eräs A-ryhmän opiskelija kertoi kokevansa oman ryhmän ”meidän ryhmänä”; hän viihtyi ryhmässä ja nautti ryhmäläisten erilaisuudesta. Toinen opiskelija toi esille, että hän koki erittäin positiivisena ryhmän jäsenten erilaiset tavat etsiä tietoa. Yksi varsin aktiivisesti kaikissa ryhmän tutoriaaleissa toiminut opiskelija arvioi ryhmän toimineen pääsääntöisesti hyvin. Hän kuitenkin kritisoi tarkemmin ryhmän jäsenten keskusteluun osallistumisen tasapuolisuutta sanoen, että välillä ryhmän jäsenten kesken oli **epätasaisuutta aktiivisuudessa** ja toi esille, että aina kaikki eivät olleet jaksaneet paneutua tehtävän tekemiseen. Eräs opiskelija, joka kaikissa havainnoimissani tutoriaaleissa oli varsin hiljainen ryhmän jäsen, arvioi ryhmän **vastuulliseksi yhteisestä toiminnasta**. Hänen arvioinnistaan ilmeni, että hän viihtyi hyvin ryhmässä ja hiljaisesta luonteestaan huolimatta oli varsin aktiivinen kuuntelija:

Ryhmä on toiminut tosi hyvin, jokainen ottaa osaa keskusteluun, tuntee vastuunsa yhteisestä toiminnasta. Semmoinen olo on, että kun tulee tutoriaaliin, niin oikein oottaa keskustelua (A1 3p)

Myös tarkkailijat arvioivat kuinka **tasapuolisesti yksittäiset ryhmän jäsenet osallistuivat keskusteluun**. Kun tarkkailija arvioi kaikkien osallistuneen **tasapuolisesti** istuntoon, hän tällöin tarkensi arviota sanomalla, että ryhmässä ei

sillä kerralla ollut hiljaisia eikä ylipuhelaita opiskelijoita ja koki jokaisen ottaneen osaa keskusteluun. Tarkkailija arvioi myös koko istunnon aikaista osallistumista ryhmässä tasaiseksi. Myös tutor vahvisti tarkkailijan arviointia sanomalla kaikkien osallistuneen hyvin istuntoon. Toinen tarkkailija puolestaan ilmaisi, että välillä ryhmän jäsenten kesken on **epätasaisuutta** aktiivisuudessa. Eräs tarkkailija kommentoi asiaa sanomalla, että hänen mielestään kaikilla on mahdollisuus osallistua keskusteluun. Hän koki, että jokaisen opiskelijan oli mahdollisuus sanoa mielipiteensä kyseisessä ryhmässä ääneen. Tutorit eivät antaneet juuriakaan yksittäisille ryhmän jäsenille palautetta heidän osallistumisaktiivisuudestaan tai osallistumistavastaan tutoriaalissa.

Jakson viimeisessä tutoriaalissa eräs A-ryhmän opiskelija kommentoi, että hänestä ryhmä oli tullut keskustelelevammaksi:

Mä tykkään et tää ryhmä on tullut keskustelelevammaksi. Ei pelkkää jäykkää faktaa ladella.. no välillä se keskustelu meinaa karata käsistä..mutta huomattavasti antoisampaa on kun keskustellaan..vielä kun saatais heräteltyä ne kysymykset esille, se olis hyvä tavoite (A7 3p)

Kyseisen opiskelijan arviointia tarkastellessa huomaa opiskelijan tuoneen esille kaksi **kehityskohtaa kyseisen ryhmän toimintaan**. Ensinnäkin saada herätettyä **kysymyksiä lisää** ryhmän keskusteluun ja siten päästä syvemmälle sisällön pohdinnassa ja ymmärtämisessä ja toinen vihjeenomainen kommentti kehottaa ryhmä **pysymään keskustelussa asiassa**. Tätä asiaa tutor oli jo kommentoinut esittämällä toiveen, että ryhmä laatisi hyvän rungon oppimistehtävän purkuun ja **jämäköittäisi puheenjohtajan roolia ryhmässä**.

Ryhmän tutor tiivisti jakson lopuksi ryhmän arviointinsa sanomalla, että hän koki ryhmän yleisesti ottaen pysyneen aiheessa, puheenjohtajan roolissa hän näki olevan lisäopetteluun tarvetta. Hän koki ryhmän ilmapiirin ja työskentelyotteen hyväksi ja hänestä ryhmän opiskelijat olivat tehneet selkeästi opiskelutyötä. Myös B-ryhmän tarkkailijoiden arvioinneissa arvioitiin ryhmän yhteistyötä ja toimintatapaa. Tarkkailijan kommentteissa tuli esille, että hän koki ryhmän yhteistyön hyvänä, koska opiskelijat **tuntevat** jo toistensa **tavat** hyvin. Tarkkailija

myös koki odottavansa tutoriaalikeskusteluja, koska ryhmässä oli niin erilaisia ihmisiä ja ryhmän tutoriaaleissa oli sellainen toisia **arvostava** ilmapiiri, että voidaan esittää monenlaisia näkökantoja. Ryhmää arvioitiin kaikin puolin toimivaksi. Tarkkailija korosti ryhmän jäsenten tuntevan **vastuunsa yhteisestä toiminnasta**. Hän myös koki ryhmän joustavaksi ja yhteistyöhaluiseksi ja näki **ryhmän pyrkivän tavoitteellisesti hyviin oppimistuloksiin**.

mä arvostan sitä meidän ryhmässä, että täällä on mielenkiintoa tehtävää kohtaan, eikä ryhmälle ole ihan sama mitä valitaan, niinku tää on sitte sitä kompromissia, että täällähän ei ole mottipäisyyttä, että minä haluan tämän moukarointia..vaan täällä on toisia arvostava ilmapiiri, että vaikka itellä olis mielessä muuta, niin taipuu kompromissiin sitte, että kylähän asioista voi ottaa selvää, että eihän tää mikään pakoite ole, vaan voi myös oman mielenkiinnon mukaan laajentaa tehtävää jos siltä tuntuu. (VB1 5a)

B-ryhmän keskustelussa tuli myös ilmi, että opiskelijoiden mielestä koko ryhmä toimii opintopiirissä räväkämmin kuin istunnoissa. Eräs opiskelija oli tylsistynyt liian rauhalliseen **työskentelytapaan** tutoriaalissa ja tähdensi **elävän mielipiteiden vaihdon olevan tärkeää** ja näki sen olevan mahdollista kyseisessä ryhmässä. Yksi opiskelija vastasi räväkyyden olevan luonnekysymys. Toinen opiskelija vastasi tähän, että hänestä on vaikeaa ottaa kantaa, jos ei tiedä asiasta mitään. Tähän toinen opiskelija jatkoi, että hän koki syklin purkuvaiheessa, kun on jo etsinyt asiasta tietoa, olevan helpompi ottaa kantaa kuin vieraasta alkusyklin aiheesta. Istunnon lopuksi yksi opiskelija kannustaa ryhmäläisiä mielipiteiden vaihtoon ja kantansa perusteluun ja erimieltä oloon. Toinen opiskelija kommentoi ryhmälle, että kaikilla opiskelijoilla on oma roolinsa kyseisessä ryhmässä ja arvioi **roolien jo vakiintuneen ryhmässä**. Kyseinen opiskelija oli iloinen opiskelijoiden erilaisuudesta, hänestä oli hyvä, että ryhmässä on myös räväköitä opiskelijoita.

B-ryhmän tarkkailija antoi arvioinnissaan kiitosta ryhmälle opintopiirien toiminnasta ja arvioi ryhmän tavan pitää opintopiiriä juuri ennen istuntoa hyvänä, koska tällöin ryhmä saa keskustelurungon valmiiksi taululle juuri ennen purkuistuntoa ja näin opiskelijat muistavat jo mitä on käyty asiasta opintopiirissä. Tämän arvioinnin innoittamana ryhmän opiskelijat pohtivat spontaanisti tutoriaalilopuksi **oman ryhmän toiminnan kehittämistä**. He lähtivät miettimään uudelleen

opintopiirin pitoajankohtaa, olisiko joku muu ajankohta järkevämpi ryhmän opimisen kannalta kuin juuri ennen purkuistuntoa. Yksi opiskelija arvioi, että kun aiheeseen liittyvät luennot on pidetty, ryhmä voisi tarkastella uudelleen, mitä aluetta erityisesti halutaan aiheesta purkuistunnossa tarkastella. Silloin ryhmälle jäisi vielä aikaa hakea lisääkin tietoa ja syventää tietämystä haluamastaan asiasta. Eräs opiskelija ehdotti, että jatkossa he tekisivät yhteenvedon opintopiirisä istunnon käsittelyn pohjaksi, jotta saataisiin looginen etenemisrunko istuntoon. Ryhmä päätti kokeilla kyseisiä parannusehdotuksia seuraavassa tutoriaalissa.

Haastattelussa kyseisen ryhmän tutor arvioi ryhmän toimintaa sanoen, että opiskelijat olivat asioihin varsin syvälle paneutuvia ja he tekivät töitä hyvin. Tutor koki istunnot intensiivisinä, hänestä keskustelu eteni hyvin ja kaikki ryhmän opiskelijat olivat mukana asiassa. Hänestä kaikilla oli mahdollisuus tuoda myös keskeneräisiä ajatuksia esille ja tutoriaalissa oli helppo olla ja hengittää.

4.4.2 Tutorin toiminnan arviointi tutoriaalissa

Ryhmän ja tutorin toiminnan arviointi tutoriaalissa -yhdistävän luokan toiseksi pääluokaksi analyysin pohjalta nousi tutorin toiminta tutoriaalissa. Taulukosta 19 ilmenee kyseisen pääluokan yläluokat ja alaluokat.

Tavallisessa tutoriaalissa ryhmän yksittäiset opiskelijat *eivät juuri arvioineet* tutorin toimintaa tutoriaalissa, mutta jakson viimeisessä tutoriaalissa tai tutorin pyytäessä palautetta omasta toiminnastaan hänelle sitä myös lyhyesti annettiin. Erityisesti tarkkailijan roolissa olleet opiskelijat pyrkivät antamaan tutorille *lyhyttä* palautetta istunnon aikaisesta toiminnasta. Opiskelijat arvioivat tutorin toiminnassa **tutorin väliintuloja keskusteluun**. Tutor sai kiitosta siitä, että tutor **palautti** oppimistehtävästä käytyä keskustelua **takaisin aiheeseen** sivuraiteilta.

TAULUKKO 19. Tutorin toiminnan arviointi tutoriaalissa -pääluokan yläluokat ja alaluokat

Yläluokat	Alaluokat
1. Tutorin väliintulojen arviointi	1. Takaisin asiaan palauttaminen 2. Epäselvyyksien selvittäminen 3. Asian syventäminen 4. Kysymysten tekeminen 5. Sairaanhoidajan työhön integroiminen 6. Virheellisen tiedon korjaaminen 7. Lähteiden varmistaminen 8. Uusien ideoiden esittäminen 9. Keskustellen eteenpäin vieminen 10. Ryhmälle rauhan antaminen 11. Itse hoksaamisen mahdollistaminen 12. Oppimisen edistäminen
2. Tutorin asiantuntemuksen arviointi	1. Asiantuntijaksi kokeminen
3. Tutorin ja ryhmän välisen yhteistyön arviointi	1. Yhteistyön sujuminen

Eräs tarkkailija arvioi, että hän koki hyvänä, että opettaja palauttaa keskustelun asiaan melko nopeasti. Toinen opiskelija lisäsi, että hän koki hyvänä, että palautetaan asiaan harhareiteiltä, koska käsiteltävästä asiasta riittää runsaasti keskusteltavaa muutenkin. Puheenjohtajana ollut opiskelija kertoi olleensa helpottunut, kun tutor auttoi kysymyksellään keskustelun takaisin asiaan. Hän ei sitä puheenjohtajana osannut tehdä ja sai näin itselleen tutorin toiminnasta hyvän esimerkin kysymyksellä aiheeseen palauttamisesta. Väliintuloillaan tutor pyrki myös **selvittämään epäselviä asioita** tai **asian** käsittelyn **syventämiseen** keskustelussa. Eräs opiskelija toi esille tyytyväisyytensä tutorin kysymykseen, se oli hänen mielestään selventänyt käsitettä ja johti keskusteluun ja tarkempaan pohdintaan asiasta. Toinen opiskelija arvioi tutorin **tarkentavan** hyvin asiaa ja hän myös arvioi tutorin tekevän **hyviä kysymyksiä** ydinasian syventämiseksi. Tähän toinen opiskelija jatkoi, että hän koki tutorin tehneen hyviä kysymyksiä, joita ryhmän olisi pitänyt itse ottaa puheeksi keskustelussa.

se oli asiaa joka olis tarvinnut nousta meistä ittestä, mutta se ei noussut. Ihan hyvä että asia tuli esille. Teit hyviä kysymyksiä. Eikä se häirinny aina se jatkui sitte luontevasti. (A2 3p)

Opiskelijan kommentista tulee esille myös se, että hänen mielestään tutorin väliintulot eivät olleet häirinneet ryhmää vaan edistivät asian ymmärrystä. Eräs opiskelija arvioi, että hän koki tutorin **integroivan aiheen käsittelyn sairaanhoitajan työhön ja hoitotyön maailmaan**. Hänestä oli mukavaa, että tutor toi esille omia kokemuksia käsiteltävään aiheeseen liittyen ja näin havainnollisti ja perusteli erilaisia toimintatapoja. Eräs opiskelija toi esille, että hän näkee tärkeänä, että tutor **puuttuu virheelliseen tietoon** ja korjaa sen.

Tutor-opelta tulee se korjaaminen, ettei jää virheellistä tietoa sitte.. (A6 3p)

Kyseinen opiskelija koki myös hyvänä, kun tutor pyysi **kertomaan mistä lähteistä** kukin opiskelija tuo asian keskusteluun. Opiskelija koki kaivanneensa lähdetiedon esilletuloa kyseisessä ryhmässä ja oli tyytyväinen, että tutor varmistti opiskelijoiden oppimistehtävän ratkaisuun käyttämien lähteiden tasoa, riittävyyttä ja luotettavuutta. Eräässä tutoriaalissa, kun ryhmällä oli vaikeuksia ryhmittelyn kanssa, tutor opettaja ehdotti ryhmälle uudenlaista visuaalisesti sanan paremmin esille tuovaa ryhmittelytapaa taululla. Tutor sai arvioinnissa tarkkailijalta kiitosta **uusien ideoiden esittämistä**:

opettajalle..hyvä että tuot uusia ideoita.. niinku tääkin oli ihan uus asia tää ryhmittely näin.. se piristää,, tulee uutta toimintamallia (VB2 4a)

Opiskelijat arvioivat myös tutorin **väliintulojen tapaa**. Eräs tarkkailija antoi tutorille positiivista palautetta, että hän koki tutorin **keskustelevan otteen** hyvänä asiana. Tarkkailija näki tärkeänä, että tutor osallistui ryhmän keskustelun asiaa eteenpäin vieden. Hänen tutoria kauniisti kannustavasta kommentistaan voi löytää pientä kritiikkiä myös aikaisemmille liian hanakasti ryhmän toimintaan puuttuneille tai toimintaan puuttumattomille tutoreille.

sulla oli sellainen keskusteleva ote, se on kivaa, että sä sillain nätisti osallistut, ettet vie jyräten omia ajatuksia läpi, vaan keskustellen edetään ja sanotkin

välillä jotain, annat ittestäs (VB1 5a)

Opiskelijat myös arvostivat sitä, **ettei tutor puuttunut turhaan** ryhmän toimintaan, jos keskustelu sujui mallikkaasti. Eräs tarkkailija arvioi tutorin olleen maltillinen ja antaneen ryhmän keskustelun solua eteenpäin rauhassa. Toinen tarkkailija antoi myös hyvää palautetta tutorin tapaan tehdä väliintuloja arvioimalla tutorin antavan opiskelijan itse hoksata asiat.

Opiskelijat arvioivat myös **tutorin väliintulojen hyötyä ryhmälle**. Tutor sai palautetta, että opiskelijat kokivat tutorin toiminnan **auttavana**, tutorin kommentit olivat heidän mielestään **edistäneen** ryhmän opiskelijoiden **oppimista**. Tätä kuvaa esimerkiksi tarkkailijan antama palaute tutorille, että tutor oli auttanut kyseisen avulla ryhmää oivaltamaan, ettei eräs sana kuulunut kyseiseen ryhmään. Toinen opiskelija tarkensi, ettei hän kokenut mitään tutorin väliintuloa huonona, vaan koki tutorin väliintulot ryhmän toimintaa edistävinä ja tarpeellisenä ryhmälle.

Ryhmien opiskelijat **arvioivat** niukasti **tutorien asiantuntemusta** suoraan tutoriaalissa. Opiskelijoiden kommentteista ilmeni, että he **kokivat** kyseiset tutorit aiheiden **asiantuntijoina**. Eräs opiskelija arvioi tutorin aktiivisena, joka on tuonut omaa tietämystään esille ryhmässä. Toinen jatkoi, että hän koki ryhmän olevan vastaanottavainen tutorin tuomalle tiedolle tutoriaalissa. Usko tutorin tietomäärään ilmeni myös yhden opiskelijan kommentissa, jossa hän toi esille, että tutor korjaa, jos keskustelussa tulee virheellistä tietoa.

Ryhmän opiskelijat toivat esille lyhyesti **arviointiaan yhteistyön sujumisesta tutorin kanssa**. Kumpikin ryhmä tuotti yleisluonteisesti arvioinneissaan, että he kokivat yhteistyön ryhmän tutorin kanssa sujuneen varsin **hyvin**. Toisen ryhmän opiskelijat tarkensivat, että tutor oli ollut hyvin mukana ryhmän toiminnassa. Eräs opiskelija kertoi, että hän koki tutorin ottaneen osaa istunnon kulkuun enemmän kuin aikaisemmillä kerroilla. Tutoria huoletti kyseinen tarkennus ja hän kysyi suoraan opiskelijoiden mielipidettä, oliko hän heidän mielestään puuttunut liikaa ryhmän toimintaan. Aiheesta käytiin keskustelua, aluksi eräs opiskelija kommentoi seuraavasti:

musta sä olet välillä ollut lähellä sitä viivaa, että olet niinku ryhmän jäsen, mutta mä en laske sitä huonoksi asiaksi (A7 3p)

Myös muut opiskelijat kokivat tutorin väliintulot tarpeellisina ja useampi opiskelija toi esille tutorin väliintulon hyötyjä ryhmälle kyseisessä istunnossa. Hyvää yhteistyötä auttoi myös se, että ryhmä koki henkilökemioiden sujuneen hyvin tutorin ja opiskelijoiden välillä. Ryhmän kuopus toi myös suloisesti esille, että hän pitää opettajasta:

opettajasta tykkään kans kauheasti.. oon ihan fani.. oon ollut hurjan tyytyväinen koko jaksoon kun on ollut niin kiva tutori. (A4 3p)

4.4.3 Yhteenveto

Ryhmän toiminnan arviointi -pääluokassa opiskelijat arvioivat melko niukasti **ryhmän ilmapiiriä, ryhmän yhteistyötä ja toimintatapaa, keskusteluun osallistumisen tasapuolisuutta** sekä nostivat keskusteluun esille **ryhmän toiminnan kehityskohtia**. Kummankin ryhmän opiskelijat arvioivat ryhmien ilmapiiriä varsin miellyttäväiksi olla, vaikka ne toki vaihtelivat tilannekohtaisesti rauhallisesta hyvinkin intensiiviseen. Ryhmän yhteistyön ja toimintatavan arvioinnissa opiskelijat arvioivat toisten kuuntelemista, eri näkemysten esille tuomista, toisten arvostamista, kompromissien tekemistä, vastuun kantamista, tyytyväisyyttä ryhmässä olemiseen, tavoitteellisesti oppimiseen pyrkimistä ja rooliin vakiintumista. Opiskelijat olivat pääsääntöisesti varsin tyytyväisiä oman ryhmänsä yhteistyöhön, toimintatapaan ja omassa ryhmässä olemiseensa ja arvioivat rohkeastikin oman ryhmänsä ydinkehittämiskohtia.

Tutorin toiminnan arviointi tutoriaalissa -pääluokka koostui kolmesta yläluokasta: **tutorin väliintulojen arvioinnista, tutorin asiantuntemuksen arvioinnista ja tutorin ja ryhmän välisen yhteistyön arvioinnista**. Opiskelijat arvioivat varsin niukasti tutorin toimintaa, eniten he kommentoivat pyydettyä tutorin väliintuloja keskusteluun. He antoivat kiitosta tutorille, että tutor palautti oppimistehtävästä käytyä keskustelua takaisin aiheeseen sivuraiteilta ja pyrki sy-

ventämään asian käsittelyä. Opiskelijoiden arviointien mukaan tutor pyrki myös selvittämään ja tarkentamaan epäselviä asioita ja puuttui virheelliseen tietoon korjaten sitä. Opiskelijat toivat esille, että tutor auttoi integroimaan aiheen käsittelyä sairaanhoitajan työhön ja hoitotyön maailmaan. Tutor myös varmisti opiskelijoiden käyttämien lähteiden laatua ja luotettavuutta. Opiskelijat myös kiittivät tutorin väliintulojen tapaa keskustelevalaksi. Opiskelijat arvostivat sitä, ettei tutor puuttunut turhaan ryhmän toimintaan ja arvioivat tutorin väliintulojen hyödyttäneen ryhmää ja edistäneen ryhmän opiskelijoiden oppimista. Opiskelijat arvioivat tutorien olevan käsiteltävän aiheen asiantuntijoita ja arvioivat yhteistyön sujuneen tutorin kanssa hyvin.

4.5 Itsearvioija- ja vertaisarvioijatyyppittelyn tulokset

Tässä tutkimuksessa toisena tutkimuskysymyksenä oli, millaista arviointia ryhmänjäsenet, tarkkailija ja tutor antavat tutoriaalinen arviointivaiheessa. Olen edellä tutoriaalinarvioinnin kokonaiskuvaa hahmottavassa tulososassa (alaluvuissa 4.1–4.4) jo vastannut kyseiseen kysymykseen ja kuvannut ryhmänjäsenten, tarkkailijoiden ja tutorien antamaa arviointia varsin seikkaperäisesti. Kuten tuloksista ilmeni, opiskelijoiden itsearviointit vaihtelivat kokonaan näkymättömäksi jääneistä itsearvioinneista erittäin reflektiivisiin, kriittisiin ja yksityiskohtaisia havaintoja sisältäneisiin itsearviointeihin. Halusin täydentää toista tutkimuskysymystä analysoimalla aineiston pohjalta opiskelijoiden itsearviointeja ja tarkkailijoiden antamaa vertaisarviointia vielä tarkemmin. Halusin selvittää, voidaanko havaintojen ja opiskelijoiden tutoriaalissa antamien arviointien pohjalta muodostaa erilaisia arvioijatyyppisiä. Eri arvioijatyyppien tunnistaminen voi tutorin näkökulmasta katsottuna antaa lisää tietoa tutorille oppijasta ja antaa siten mahdollisuuden tehokkaampaan oppijan oppimisen tukemiseen ja tuen kohdistamiseen. Opiskelijan näkökulmasta katsottuna arvioijatyyppit voivat antaa opiskelijalle enemmän ymmärrystä itsestä arvioijana. Tutkimuksessa oli mukana vain kaksi tutoria, joten heidän tapansa arvioida ei ollut mielekäästä tyyppitellä.

Aineiston analyysivaiheessa olin tallentanut opiskelijakohtaiset analyysit omiin tiedostoihin. Tarkastelin kunkin opiskelijan henkilökohtaisia arviointeja suhteessa alaluvuissa (4.1–4.4) kuvattuun tutoriaaliarvointirakenteeseen. Käytin analyysissä apuna systemaattisesti taulukkometodia (ks. Järvinen & Järvinen 2004, 192), jossa merkitsin opiskelijakohtaisesti kunkin opiskelijan yksittäiset arvoinnit kyseiseen arvointirakenteeseen. Näin muodostui näkyviin kunkin opiskelijan arvointikohteet, mitä hän oli arvioinut ja mitä ei. Sen jälkeen tarkastelin aineistosta havainnointien pohjalta näkynyttä opiskelijan toimintaa suhteessa hänen antamaansa arviointiin. Käytin tyypittelyssä erottelun apuna havaintoja ja itsearviointeja opiskelijan motivoituneisuudesta, tehtävän tekemisestä, tutoriaalikeskusteluun osallistumisesta ja arvointitavasta. Käytin myös Esa Poikelan (2004) jaotusta hyväksi tarkastellessani miten kunkin opiskelijoiden arvoinneissa painottuivat sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja operationaaliset prosessit. Tässäkin tarkastelussa käytin apuna systemaattista taulukkometodia, jossa ryhmittelin kunkin opiskelijan antamat arvoinnit kyseisten prosessien mukaan. Sosiaalisia prosesseja arvioitiin esimerkiksi ryhmän toiminnan arviointi -pääluokassa ja tutorryhmän opiskelijoiden toiminnan arviointi -pääluokassa. Reflektiivisiä prosesseja arvioitiin melko paljon esimerkiksi oppimistehtävään motivoitumisen, oppimistehtävään vastaamisen ja oppimisen arviointi -pääluokassa ja oman ja ryhmän toiminnan arvioimisessa sekä kehittymistä ja kehittämistä pohdittaessa. Kognitiivisia prosesseja arvioitiin esimerkiksi oppimistehtävän jäsentymisen, keskustelun aiheesta pysymisen, keskustelun tason arvoinnissa sekä oppimistehtävän merkityksen pohdinnassa sairaanhoitajan työhön ja oman teoreettisen tietämyksen arvoinnissa. Operationaalisia prosesseja puolestaan arvioitiin runsaasti, kun arvioitiin syklin etenemistä ja keskustelun etenemisen sujuvuutta ja esimerkiksi puheenjohtajan puheenjohtamisen hallintaa. Keskeinen erotteleva tekijä eri tyyppien välillä oli kuitenkin arvointitapa, miten opiskelija itsearvioijana ja vertaisarvioijana arvioi omaa ja ryhmän toimintaa tutoriaalissa. Aineistosta voitiin erottaa analyysin pohjalta yhdeksän erilaista itsearvioijatyyppiä ja kolme erilaista vertaisarvioijatyyppiä. Seuraavassa kuvaan kyseiset arvioijatyyppit. Tyyppien otsikoiden jälkeen merkitty kirjain ja numero ilmaisee, ketkä havainnoiduista tutorryhmän opiskelijoista kuuluvat mihinkin tyyppiin.

Aineiston pohjalta muodostetut itsearvioijatyyppit

1.tyyppi: **vastuullinen toimija, omaan ja ryhmän kehittämiseen sitoutunut arvioija** (B1, B4, B5). Vastuulliselle toimijalle oli tyypillistä tutoriaalissa vastuullisuus, aktiivisuus, motivoituneisuus, tavoitteellisuus, huolellinen oppimistehtäviin paneutuminen ja oman vahvan panoksen tuominen ryhmään. Itsearvioijana kyseinen arvioija oli rohkea arvioija, joka reflektoi itseään, omaa toimintaansa ja oman tietämyksen puutteita avoimesti ja yksityiskohtaisesti eritellen ryhmässä. Hän arvioi sekä omaa että ryhmän ja sen yksittäisten jäsenten toimintaa kriittisesti ja monipuolisesti kehityskohtia tunnistuen. Toiminnan funktio oli oma oppiminen ja oman ja ryhmän toiminnan kehittäminen. Poikelan jaotuksen mukaan sitoutunut arvioija arvioi sekä reflektiivisiä, kognitiivisia, operationaalisia että sosiaalisia prosesseja kaikkia varsin runsaasti, mutta noin puolet heidän antamasta arvioinnista painottui reflektiivisiin prosesseihin.

2.tyyppi: **vastuullinen toimija, omaan oppimiseen pyrkivä arvioija** (B3, B7, B8, B9, B10, A3, A5). Kyseiseen tyyppiin kuuluvan opiskelijan aktiivisuus vaihteli tutoristunnoittain, mutta pääsääntöisesti hän oli motivoitunut ja pyrki paneutumaan oppimistehtäviin vastuullisesti ja toi oman panoksensa tutoriaalikeskusteluun. Itsearvioijana hän keskittyi oman toiminnan tarkasteluun, omaan oppimiseen ja kehittämiseen. Niitä hän arvioi melko yksityiskohtaisesti ja realistisesti. Yksittäisenä ryhmänjäsenenä hän ei antanut palautetta muille ryhmänjäsenille ja ryhmän toiminnan arviointi jäi osin yleisluonteiseksi. Toiminnan funktio oli oma oppiminen ja kehittyminen. Poikelan jaotuksen mukaan omaan oppimiseen pyrkivä arvioija arvioi jonkin verran kaikkia prosesseja, mutta arviointi painottui eniten reflektiivisiin prosesseihin.

3.tyyppi: **vastuullinen toimija, ryhmän toiminnan kriittinen arvioija** (B2, A6). Ryhmän toiminnan kriittisen arvioijan aktiivisuus vaihteli tutoristunnoittain: välillä hän oli aktiivinen, välillä hän jättäytyi melko hiljaiseksi tarkkailijaksi, tai hänen roolinsa häiritsi keskusteluun osallistumista. Hän ilmaisi olevansa motivoitunut ja oli tehnyt oppimistehtävänsä ja toi oman panoksensa tutoriaaliin. Hän arvioi lyhyesti omaa toimintaansa ja kiinnostuksen kohtiaan, mutta ei esimerkiksi paljastanut omaa arviotaan oppimisestaan. Hän keskittyi itsearvioinnissaan ryh-

män toiminnan kriittiseen arviointiin syklin eri vaiheiden aikana. Toiminnan funktio oli ryhmän toiminnan kehittäminen. Poikelan jaotuksen mukaan ryhmän toiminnan kriittinen arvioija arvioi melko paljon kaikkia prosesseja, toisella painotus oli reflektiivis-kognitiivisissa prosesseissa, toisella reflektiivis- sosiaalisissa prosesseissa.

4.tyyppi: **vastuullinen toimija, varovainen arvioija (A2)**

Vastuullinen toimija oli melko aktiivinen ja motivoitunut. Hän oli paneutunut oppimistehtävien tekemiseen ja toi vahvan panoksen ryhmään. Arvioijana vastuullinen toimija oli kuitenkin erittäin varovainen. Hän arvioi omaa toimintaansa varsin yleisluonteisesti ja vähätteli panostaan ryhmässä. Ryhmästä hän arvioi lähinnä ryhmän ilmapiirin miellyttävyyttä. Varovainen arvioija ei antanut mitään palautetta muille ryhmänjäsenille heidän toiminnastaan. Hänen arviointinsa keskittyvät ryhmän toiminnan sujumisen arviointiin, ei sen kehittämiseen. Poikelan jaotuksen mukaan varovainen arvioija keskittyi operationaalisten prosessien arviointiin. Toiminnan funktiona oli oma oppiminen.

5.tyyppi: **sitoutumaton toimija, rohkea arvioija (A7)**

Sitoutumaton toimija ei ollut motivoitunut kevään viimeiseen opintojaksoon. Hän ei käyttänyt aikaansa lähteiden hakuun eikä paneutunut oppimistehtävien tekemiseen. Tutoriaaliryhmässä hän viihtyi ja kuunteli aktiivisesti toisten tuomaa teoriaa ja innostui välillä osallistumaan keskusteluun aktiivisestikin. Itsearvioijana hän oli rohkea. Hän ei peitellyt, vaan tunnusti avoimesti ja rehellisesti oman oppimistehtäviin paneutumattomuutensa. Hän antoi positiivista palautetta yksittäisille ryhmänjäsenille hyvästä teorian tiedon kertomisesta ja antoi myös tutorille palautetta tämän toiminnasta. Hän arvioi ryhmän toimintaa ja tunnisti tarkkanäköisesti ryhmän toiminnan kehittämiskohteita. Toiminnan funktiona oli viihtyminen ja ryhmän toiminnan kehityskohtien julkituominen. Poikelan jaotuksen mukaan hän arvioi tasapuolisesti kaikkia prosesseja arvioinnissaan.

6.tyyppi: **sosiaalinen toimija, niukka arvioija (A4)**

Sosiaalinen toimija oli motivoitunut tutoriaaliryhmässä oloon. Hänellä oli ongelmia lähteiden löytämisessä. Hän oli selvästi paneutunut heikosti oppimistehtävien tekoon, tai hän oli paneutunut vain johonkin osaan tehtävästä, mutta se ei

haitannut hänen osallistumistaan keskusteluun. Hän kuunteli tarkasti ryhmäläisiä ja osallistui varsin aktiivisesti keskusteluun. Hän toi paljon esimerkkejä ja kokemustietoa ryhmään, mutta hän vei ryhmän keskustelua herkästi myös pois aiheesta. Itsearvioijana hän ei paljastanut omaa ajatustaan osaamisestaan, hän ei reflektoinut omaa toimintaansa ja oppimistaan juuri lainkaan ääneen. Näytti myös siltä, että hän ei pystynyt vastaanottamaan kehittävää palautetta. Poikelan jaotuksen mukaan hän arvioi erittäin niukasti pelkästään sosiaalisia prosesseja. Hän arvioi tyytyväisyyttään omaan toimintaansa, ryhmään ja ryhmässä oloon. Toiminnan funktiona oli miellyttäminen.

7 tyyppi: **hiljainen toimija, itsekriittinen arvioija (A1)**

Hiljainen toimija oli motivoitunut opintojaksoon, mutta hänellä oli selkeästi ongelmia lähteiden löytämisessä ja siksi oppimistehtäviin vastaaminen jäi itsenäisen työskentelyn aikana vajavaiseksi. Hän oli jännittäjä ja epävarma ryhmässä. Hän kuunteli aktiivisesti muiden tuomaa teoriaa, eikä juuri osallistunut keskusteluun. Hänen vahvuutensa oli itsearvioinnissa. Itsearvioijana hän tunnisti tarkasti tutoriaalissa huomaamiaan oman osaamisen puutteita ja toi ne esille rehellisesti ja kriittisesti. Hän kuitenkin viihtyi ryhmässä ja arvioi sekä ryhmän että tutorin toimintaa positiivisesti kannustaen. Toiminnan funktiona oli oma oppiminen ja kehittyminen. Poikelan jaotuksen mukaan itsekriittinen arvioija arvioi kaikkia prosesseja muuten tasapuolisesti, mutta arviointi painottui eniten kognitiivisiin prosesseihin.

8 tyyppi: **hiljainen toimija, yleisluonteinen arvioija (B6)**

Hiljainen toimija oli motivoitunut opintojakson opiskeluun. Hän oli ujo ja epävarma vaativassa ryhmässä. Epävarmuutta aiheutti lähteiden löytämisen ja tehtäväkokonaisuuden hahmottamisen ongelmat. Opintopiirityöskentely ja luennot puolestaan auttoivat häntä oppimistehtäviin vastaamisessa ja toivat rohkeutta osallistua edes jonkin verran tutoriaalikeskustelun. Itsearvioijana hän arvioi varsin yleisluonteisesti omaa pärjäämistään ryhmässä ja ryhmän toimintaa syklin eri vaiheissa. Hän pystyi sanomaan ääneen itselleen vaikeita asioita. Toiminnan funktiona oli selviytyminen. Poikelan jaotuksen mukaan hiljainen toimija, yleisluonteinen arvioija reflektoi kaikkia prosesseja tasapuolisen niukasti mutta realistisesti.

9.tyyppi: **irrationaalinen toimija, näkymätön arvioija(A8)**

Irrationaalinen toimija oli huonosti läsnä opintojakson pakollisissa tutoriaaleissa. Hän oli poissa kahdesta havainnoidusta tutoriaalista, toisessa hänen olisi pitänyt olla puheenjohtajana, eikä hän ilmoittanut etukäteen poissaolostaan. Niissä tutoriaaleissa, joissa hän oli läsnä, hän osallistui hetkittäin varsin hyvin ryhmän toimintaan, mutta oli pääsääntöisesti melko hiljaa. Hän ilmaisi rehellisesti itsearvioinnissaan, ettei ollut motivoitunut kyseisen opintojakson lähtökohtiin eikä oppimistehtäviin. Hän myös kritisoi oppimistehtävien laajuutta. Muuten hän ei paljastanut mitään itsestään eikä arvioinut juuri mitään, joten hänestä ei saanut tarkempaa kuvaa arvioijana kyseisten tutoriaalien perusteella. Toiminnan funktiona oli piilottaminen ja vetäytyminen.

Aineiston pohjalta muodostetut vertaisarvioijatyyppit

Kahdeksassa havainnoidussa tutoriaalissa oli mukana kuusi tarkkailijan roolissa ollutta opiskelijaa. Kummassakin ryhmässä yksi opiskelija toimi kahdessa havainnoidussa tutoriaalissa tarkkailijana. Kummankin ryhmän toimintakulttuuriin selkeästi kuului, että tarkkailija vastasi vertaisarvioinnista tutoriaalissa. Tarkkailijan lisäksi vain muutamat yksittäiset ryhmänjäsenet antoivat lähinnä positiivista palautetta jollekin ryhmänjäsenelle tämän toiminnasta tutoriaalissa. Kaikki tarkkailijat olivat paneutuneet varsin huolellisesti tarkkailijan tehtävään, mutta heillä oli painotuseroja palautteen annossaan. Analyysin pohjalta oli erotettavissa kolme vertaisarvioijatyyppiä:

1.vertaisarvioijatyyppi: **omaan ja ryhmän kehittämiseen sitoutunut arvioija (B1, B4)**

Tähän tyyppiin kuuluva tarkkailija oli itsearvioijana omaan ja ryhmän kehittämiseen sitoutunut arvioija. Tarkkailijana hän keskittyi pääsääntöisesti tarkkailijan tehtävään, jolloin hänen panoksensa jäi sillä kertaa vähemmälle ryhmän keskustelussa. Hänen kommenttinsa tutoriaalikeskustelussa veivät ryhmän keskustelua eteenpäin ja ne paljastivat, että hän oli paneutunut huolellisesti oppimistehtävään tarkkailijan roolista huolimatta. Itsearvioijana sitoutunut arvioija oli rohkea: hän reflektoi itseään, omaa toimintaansa ja oman tietämyksensä puutteita avoimesti ja yksityiskohtaisesti eritellen myös ollessaan tarkkailijan roolis-

sa. Hän arvioi ryhmän toimintaa syklin etenemisessä monipuolisesti ja kriittisesti, erityisesti hän arvioi keskustelun tasoa, oppimistehtävään vastaamista ja aiheen integroimista sairaanhoitajan työhön. Hän toi ryhmän kehityskohtia esille ja esitti jopa uusia ideoita toiminnan kehittämiseksi. Tarkkailijana hän arvioi puheenjohtajan toimintaa tarkasti ja antoi kaikille yksittäisille ryhmänjäsenille hyvin realistista ja kohdallista palautetta kunkin vahvuuksista. Hän toi varovaisesti ja hienotunteisesti joidenkin opiskelijoiden kehittämiskohtia esille, mutta tällöinkin hän korosti hyviä puolia opiskelijan toiminnassa. Hän antoi myös tutorille positiivista palautetta hänen toiminnastaan pyytämättä. Toiminnan funktio tarkkailijana oli peilinä oleminen, oma ja ryhmän jäsenten oppiminen ja ryhmän toiminnan kehittäminen.

2. vertaisarvioijatyyppi: **ryhmän jäsenten toiminnan kriittinen arvioija** (A3, A5)

Itsearvioijana hän oli omaan oppimiseen pyrkivä arvioija. Tarkkailijana hän keskittyi pääsääntöisesti arviointitehtävään. Se, miten hän oli paneutunut oppimistehtävän tekemiseen, ei tullut esille tarkkailuun keskittymisen vuoksi. Tarkkailijana hän ei paljastanut omaa arviotaan oppimisestaan, tai hän paljasti rehellisesti, ettei ollut paneutunut tehtävään tarkkailijan roolin vuoksi. Hän arvioi puheenjohtajan toimintaa kriittisesti, mutta hienotunteisesti. Yksittäisille ryhmän jäsenille hän antoi yksityiskohtaista ja monipuolista palautetta heidän vahvuuksistaan istunnossa ja toi joidenkin kohdalla kriittisestikin esille kehittämishaasteita. Ryhmän toiminnassa oli havaittavissa ongelmia, joihin hän ei arvioinnissaan puuttunut. Hän arvioi ryhmän toimintaa yleisluonteisesti ja painotti arvioinnissaan positiivisia asioita ryhmän vuorovaikutuksesta. Toiminnan funktio oli peilinä oleminen ja henkilökohtaisen palautteen antaminen ryhmän jäsenille.

3. vertaisarvioijatyyppi: **ryhmän toiminnan kriittinen arvioija** (B 2, A6)

Itsearvioijana hän oli ryhmän toiminnan kriittinen arvioija. Tarkkailijana hän joko keskittyi tarkkailuun tai osallistui myös keskusteluun, koska koki aiheen tärkeäksi itselleen. Hän oli motivoitunut ja oli selvästi paneutunut oppimistehtävän tekoon, mutta ei arvioinut tarkemmin omaa oppimistaan. Tarkkailijana hän keskittyi ryhmän toiminnan arviointiin. Hän antoi ryhmälle tarkkaa, yksityiskohtaista ja varsin kriittistäkin palautetta syklisen vaiheiden mukaisesta etenemisestä. Hän arvioi myös esimerkiksi keskustelun tasoa ja oppimistehtävään vastaamista

kriittisesti ja tarkkanäköisesti. Samoin hän arvioi positiivisesti ryhmän vuorovai-
kutukseen liittyviä tekijöitä. Yksittäisille ryhmänjäsenille hän antoi melko yleis-
luonteista palautetta opiskelijan toiminnasta tutoriaalissa. Toiminnan funktio oli
peilinä oleminen ja ryhmän toiminnan kehittäminen.

5. POHDINTA

5.1 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuuden arviointi on keskeinen osa tieteellistä tutkimusta. Luotettavuus-
kysymyksissä keskeisiä käsitteitä ovat perinteisesti olleet reliabiliteetti ja validi-
teetti arvioitaessa kvantitatiivisen tutkimuksen mittauksen luotettavuutta. Kyseis-
ten käsitteiden sopivuudesta laadulliseen tutkimukseen on monta näkemystä,
mutta esimerkiksi Eskolan & Suorannan (2000, 208–222) mukaan on selvää,
ettei laadullisen tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta voida arvioida samalla
tavalla kuin määrällisen. Erilaiset näkemykset validiteetista ja reliabiliteetista
ovat riippuvia tutkijan maailmankatsomuksesta ja todellisuuskäsityksestä. Kun
lähtökohtana on erilaisten näkökulmien mukaan ottaminen ja erilaisten todelli-
suuksien hyväksyminen, tutkimuksen arviointikriteerit ovat tällöin erilaiset kuin
puhtaaseen objektiiviseen totuuteen pyrittäessä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselittei-
siä ohjeistoja. Tukeudun luotettavuuden arvioinnissa Denzinin ja Lincolnin, jot-
ka korostavat, että perinteisten positivististen kriteerien, kuten sisäinen ja ulkoi-
nen validiteetti, reliabiliteetti ja objektivisuus, tilalle tulee tulkinnallisen paradig-
man mukaiset luotettavuuden kriteerit kuten uskottavuus (credibility), siirrettä-
vyys (transferability), riippuvuus (dependability) ja vahvistettavuus (confirmabili-
ty) (Denzin & Lincoln 2000, 21–22). Lincoln ja Guba (2000, 158) puolestaan
painottavat artikkelissaan luotettavuuden kriteereistä erityisesti totuusarvoa
(thrustworthiness) ja autenttisuutta (authenticity). Ajatuksellisesti tukeudun

myös suomalaiseen tutkimusmetodikirjallisuuteen, jossa tuodaan selkeästi esille, että jokainen laadullinen tutkimus on ainutkertainen ja tilannesidonnainen, niinpä tutkimuksen luotettavuudesta tulee tehdä tilanne-, aineisto- ja tutkijakohtainen tutkimus kriittisesti arvioituna. Luotettavuuden arvioinnin tulee ulottua koko tutkimusprosessiin kokonaisuutena. (Varto 1992, 103; Nieminen 1997, 215–219; Tuomi & Sarajärvi 2002, 135.) Merriam (1998, 199) painottaa, että tapaustutkimuksen luotettavuus edellyttää, että tutkimuksessa kuvataan tarpeeksi yksityiskohtaisesti se, että tutkijan päätökset ovat järkeviä. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on syytä tarkastella tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta, omia sitoumuksia tutkijana kyseisessä tutkimuksessa, tutkimusaineiston luotettavuutta ja aineiston analyysin ja raportoinnin luotettavuutta, sekä tutkimuksen eettistä korkeatasoisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135–136.)

Mitä Denzinin ja Lincolnin ilmaisemat kriteerit sitten tarkoittavat? **Uskottavuus (credibility)** tarkastelee tulosten aitoutta ja totuusarvoa, eli miten hyvin tutkimuksen aineisto ja sen pohjalta toteutettu analyysi kuvaavat tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Tutkimuksen uskottavuus vahvistuu, jos tutkija on riittävän pitkän ajan tekemisissä tutkittavan ilmiön kanssa. (Denzin & Lincoln 2000, 21–22.) Tämän tutkimuksen tehtävänä oli muodostaa kokonaiskuvaa tutoriaalinen arviointivaiheen toiminnasta valittujen tapausten pohjalta terveysalan kontekstissa. Pyrin kuvaamaan tutoriaalinen arviointivaiheen toimintaa tutoriryhmän opiskelijoiden itsearvioinnin, tarkkailijan antaman vertaisarvioinnin ja tutorin antaman arvioinnin kautta. Kuvasin tutoriaaliarvioinnin rakenteen ja arvioinnin laatua kyseisten tapausten pohjalta. Tutkimuksen tulososassa esitin kuvaukset, jotka vastaavat selkeästi tutkimustehtäviin. Keräsin alkuperäisen aineiston PIRAMKIN terveysalan yksiköstä, koska siellä oli siirrytty PBL-opetussuunnitelmaan ja lähdetty samalla tutkimaan PBL-opetusta ja -oppimista. Arviointi tutoriaalissa osoittautui varsin pulmalliseksi tutorin työssä, ja siksi halusin lähteä tutkimaan ja kehittämään omaa työtäni tutkimalla tarkemmin tutoriaaliarviointia. Olen itse toiminut kyseisen yksikön opettajana PBL-opetukseen siirtymisestä lähtien, joten minulle on kertynyt useiden vuosien kokemus tutoriaaliarvioinnista. Tämän tutkimuksen avulla pyrin saamaan lisää ymmärrystä tutorin ja opiskelijoiden toiminnasta tutoriaalinen arviointivaiheessa.

Aineiston valinnassa käytin tarkoituksenmukaisuusperiaatetta. Olin itse kerännyt kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaani varten varsin laajan havainnointiaineiston, josta tällöin tarkastelin tutorin ohjaustaitoja tutoriaalissa. Olin videoinut kaikki kahdeksan havainnoimaani tutoriaalia. Saman aineiston käyttö tässä työssä oli tarkoituksenmukaista lisensiaatin työn tutkimuskysymysten kannalta, koska aineistossa oli monipuolista ja täysin analysoimatonta materiaalia tutoriaaliarvioinnista. Uuden aineiston kerääminen olisi vienyt runsaasti aikaa, eikä olisi välttämättä taannut yhtä rikasta aineistoa. Eettisesti korkeatasoisen tutkimuksen tekeminen ei myöskään vaarantunut, koska ennen aineiston keruuta tutoreiden lisäksi myös kummankin tutorryhmän opiskelijat olivat antaneet suostumuksensa kyseisten tutoriaalien havainnointiin ja videointiin.

Vahvistettavuus (confirmability) tarkoittaa tulosten vapautta tutkijan suuntautuneisuudesta, tutkijan ratkaisut esitetään niin seikkaperäisesti, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja arvioimaan sitä. Tällöin kuvataan koko tutkimusprosessi. (Denzin & Lincoln 2000, 21; Tuomi & Sarajärvi 2002, 136–137.) Niemisen (1997, 217–218) mukaan havainnointiaineiston luotettavuuteen vaikuttavat erityisesti tutkijan perehtyneisyys havainnoinnin kohteeseen, tutkijan ja havainnoitavien välillä kehittyvä suhde ja havainnointiin käytetty aika. Olin toiminut itse tutorina toisten opiskelijaryhmien kanssa kummassakin opintokokonaisuudessa, joten tunsin seuraamieni opintojaksojen opetussuunnitelmat, tavoitteet, sisällöt ja lähtökohdat hyvin. Olin opettanut kumpaakin havainnoitua ryhmää aiemmin, joten tunsin myös havainnoitavien ryhmien opiskelijat varsin hyvin entuudestaan. Kyseisten tutoreiden toimintatapoja en tuntenut, koska en ollut työskennellyt heidän kanssaan yhdessä. Yhteistyö opiskelijoiden ja tutoreiden kanssa sujui aineiston keruun aikana hyvässä hengessä. Vaikka videoin ko. istunnot, ei videointi mielestäni kovasti häirinnyt ryhmien eikä tutorin työskentelyä, vaan he tottuivat läsnäolooni. Ensimmäisen havainnoidun tutoriaalın jälkeen sain tosin toiselta tutorilta suoraa palautetta, että hän arvioi ilmapiirissä olleen havaittavissa videoinnin vuoksi pientä varautuneisuutta. Jatkossa tutoriaaleissa oli varsin luonteva ilmapiiri. Videoinnit onnistuivat myös teknisesti hyvin. Silloinen havainnointiaineiston keruu sujui mielestäni kaiken kaikkiaan hyvin. Havainnoin kummaltakin ryhmältä neljä tutoriaalia, eli yhteensä kahdeksan

tutoriaalia. Havainnoituissa tutoriaaleissa oli käsittelyssä tasapuolisesti sekä syklin alku- että loppuvaiheita, joten arvioinnin näkökulmasta sain käyttööni sekä alkusyklin että loppusyklin arviointimateriaalia. Analyysin aluksi katsoin videoidun materiaalin useaan kertaan uudelleen ja tarkkailin aineistoa arvioinnin näkökulmasta. Ryhmien tapa työskennellä osoittautui monin kohdin erilaiseksi, ja siinäkin mielessä havainnointiaineisto muodostui sisällöltään varsin rikkaaksi. Pitäydyin tässä työssä pääosin havainnointiaineistossa, vaikka tapaustutkimuksessa olisi voinut käyttää havainnointiaineiston lisäksi haastatteluaineistoa. Olin haastatellut kumpaakin tutoria havainnoitujen tutoriaalien jälkeen keväällä 2004. Tasapuolisuuden nimissä olisin tarvinnut tutoreiden haastattelujen lisäksi myös ryhmien opiskelijoiden haastattelut. Aineiston keruun ja uuden tutkimuskysymyksen mukaisen aineiston analysoinnin välisen aikaviiveen takia havainnoitujen opiskelijoiden haastatteleminen ei enää ollut mahdollista, joten en ottanut tutoreidenkaan haastatteluja mukaan aineistoon kuin täydentämään joitakin aiheen kannalta oleellisia tietoja.

Aineiston analyysin arvioinnissa oleellista on analyysin yhdenmukaisuus ja virheettömyys. Analyysissä korostuu tutkijan luovuus ja kyky ajatella ilmiötä eri näkökulmista ja eri abstraktiotasoilta. Tärkeää on, että analyysi etenee aineistolähtöisesti ja tehdyt käsitteelliset luokitukset sopivat yhteen loogisesti empiiristen havaintojen kanssa. (Nieminen 1997, 219.) Aineiston analyysi eteni varsin takkuisesti; jouduin analysoimaan aineiston kahdesti. Ensimmäisellä kerralla minulla ei ollut riittävästi aikaa paneutua laajan aineiston analyysiin, se jäi kesken, enkä ollut tyytyväinen silloin hahmottuneeseen arviointirakenteeseen. Toisella kerralla sain keskittyä rauhassa analyysin tekemiseen. Paneuduin huolellisesti analyysiin sen eri vaiheissa ja analyysi jäsenyi pidemmälle. Analyysin yhdenmukaisuus toteutui mielestäni hyvin. Analysoin koko aineiston yksin ja toimin systemaattisesti samalla tavalla analyysin eri vaiheissa. Vaikka tutorkokekseni pohjalta itselläni oli etukäteen ajatus tutoriaalissa tapahtuvasta arvioinnista ja arviointiperusteista, pyrin pitäytymään analyysissä tiukasti aineistossa. Luokitusten nimet aiheuttivat paljon päävaivaa, pyrin mahdollisimman kuvaaviin nimiin. Pyrin tarkkaan empiirisiin havaintoihin pohjaavaan tulkintaan. Opiskelijoiden ja tutorien toiminnan tulkinta on luonnollisesti minun subjektiivinen tulkin-

tani asiasta, eikä siten ole toistettavissa. Raportissani kuvasin analyysiä vaihe vaiheelta mahdollisimman tarkasti ja selkeästi. Liitin kutakin pääluokkaa kuvaavien ylä- ja alaluokkien taulukot raporttiin analyysin jäsenyyksen selventämiseksi. Valitsin raporttiin myös esimerkkejä analyysin vaiheista ja tiedonantajien autenttisista lausumista. Esimerkkien avulla lukija voi seurata, miten olen johtopäätöksiini tullut ja miettiä tulkintani oikeudellisuutta. Aineiston raportoinnissa pidin eettisyyden mielessä: pyrin säilyttämään sekä tutoreiden että opiskelijoiden anonyymiteetin huolellisesti, siksi käytin puheenlainauksissa opiskelijoista ja tutoreista koodinumeroita enkä nimiä. Vaikka tämä tutkimusraportti on jäsenetty perinteisen tutkimusprosessin etenemisen mukaisesti, olen edennyt tutkimusprosessissa induktiivisesti mukaellen Eisenhardtin (1989) tutkimusaskelia. Tällöin esimerkiksi perehdyin tutoriaaliarviointia koskevaan tutkimustietoon tarkemmin vasta aineiston analyysin jälkeen, joten kyseinen tutkimustieto ei johdattanut analyysiä.

Laadullisen tutkimuksen tulosten **siirrettävyys** (transferability), liittyy siihen, ovatko tutkimuksen tulokset siirrettävissä toiseen kontekstiin. Siirrettävyys riippuu siitä, miten samankaltainen tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Näin ajatellen tulokset voivat olla siirrettävissä ammattikorkeakoulujen muihinkin terveysalan konteksteihin, joissa on ongelmaperustainen opetussuunnitelma käytössä. Stake (2000, 442) korostaa tapaustutkimuksen lukijan reflektiivisyyttä. Koska tieto on sosiaalisesti konstruotua, lukija saa case-tutkimusraporttia lukiessaan sekä propositionaalista että kokemuksellista tietoa. Lukija yhdistää kuvaukset ja väitteet omiin muistoihinsa ja tällöin lukija tulee tietoiseksi ja ymmärtää kertomusten pohjalta tutkittavien kokemuksia ja soveltaa tuloksia toiseen kontekstiin. Näin kertomus tarjoaa välillisiä kokemuksia lukijalle ja antaa lisää tietoisuutta ja ymmärrystä kyseisestä tutkitusta ilmiöstä. (Stake 2000, 441–442.)

Laadullisen tutkimuksen tulosten **riippuvuus** (dependability) sisältää ajatuksen, että tutkimus on toteutettu tieteellisen tutkimuksen toteuttamista yleisesti ohjauvien periaatteiden mukaisesti. Olen pyrkinyt kuvaamaan ja toteuttamaan tämän tutkimusprosessin mahdollisimman rehellisesti ja huolellisesti. Olen noudattanut tutkimuksessa yleisiä tutkimuksen eettisiä ohjeita (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002) sekä Suomen Akatemian (2003) määrittämää hyvää tieteellistä käytäntöä.

5.2 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätösten teko

Tämän tutkimuksen keskiössä oli ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyvä tutoriaaliarviointi. Tarkastelin mistä asioista tutorryhmän opiskelijat, tarkkailijan roolissa olleet opiskelijat ja tutor antoivat palautetta ja millaista arviointia he antoivat. Tätä kokonaiskuvaa tutoriaalinen arviointivaiheen toiminnasta täydensin muodostamalla yksityiskohtaisempaa kuvaa erilaisista itse- ja vertaisarvioijatyypeistä. Tarkastelen tutkimukseni tuloksia yhdistävien luokkien mukaisessa järjestyksessä suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin. Lopuksi tarkastelen aineiston pohjalta muodostunutta tutoriaaliarviointirakennetta ja vedän yhteen ytimiä itse-, vertais- ja tutorin antamasta arvioinnista.

Tutorryhmän opiskelijoiden toiminnan arvioinnin tarkastelua

Tässä tutkimuksessa yhtenä pääarviointikohteena oli tutorryhmän opiskelijoiden toiminnan arviointi, joka koostui erityisroolissa olleiden opiskelijoiden, eli puheenjohtajan, sihteerin ja tarkkailijan roolissa olleiden opiskelijoiden toiminnan arvioinnista sekä yksittäisen ryhmänjäsenen toiminnan arvioinnista tutoriaalissa. Takaluoman (2007, 56) tutkimuksessa eri rooleissa olleiden opiskelijoiden arvioinnissa opiskelijat kuvasivat itsearviointissaan pelkästään omasta roolista suoriutumistaan. Tässä tutkimuksessa tarkkailijoiden ja sihteerien itsearviointit jäivät näkymättömiksi roolissa suoriutumisen suhteen, puheenjohtajan rooleissa olleet arvioivat sitä vastoin omaa toimintaansa monipuolisemmin. Puheenjohtajuuden arvioiminen on oleellisen tärkeä arviointikohde, sillä niin tässä tutkimuksessa, kuin myös Poikelan (2003, 260) ja Hirvosen (2007, 65) tutkimuksessa korostui puheenjohtajan roolin tärkeys istunnon onnistumisen kannalta.

Osa **puheenjohtajan roolissa** olleista opiskelijoista oli hyvin tavoitteellisia puheenjohtajana toimiessaan, he viihtyivät puheenjohtajan roolissa ja onnistuivat sisällön jäsentämisessä ja puheenjohtamisessa varsin hyvin. He myös pystyivät arvioimaan omaa toimintaansa heti tutoriaalinen päätteeksi varsin rehellisesti, kriittisesti ja omia kehittämiskohtia tunnistaen. Tarkkailija ja tutor antoivat heille positiivista ja kannustavaa palautetta heidän puheenjohtajana olemisestaan ja on-

nistumisestaan. Myös Visschers-Pleijers ym. (2006, 926) korostivat tehokkaan keskustelun yhtenä elementtinä puheenjohtajan ohjauksen ja valvonnan keskustelussa. Muutama puheenjohtaja puolestaan ei selvästikään viihtynyt puheenjohtajan roolissa ja oli varsin epävarma puheenjohtajuudessaan. Tällöin hankalaksi osoittautui, jos puheenjohtaja ei osannut jäsentää keskustelun eteenmistä mitenkään; keskustelun vieminen eteenpäin ei onnistunut, vaan puheenjohtaja jäi jopa näkymättömiksi istunnossa. Osa heistä ei arvioinut toimintaansa puheenjohtajana lainkaan tutoriaalissa, osa pystyi arvioimaan rehellisesti toimintansa puutteita ääneen. Myös Perttilän (2004, 80) tutkimuksessa tuli esille, että osa puheenjohtajista ei onnistunut puheenjohtamisessa ja he pystyivät reflektoimaan pettymystään. Hyväksi puheenjohtajaksi kehittyminen vaatii harjoittelua ja on kasvun paikka epävarmalle opiskelijalle, niinpä puheenjohtajuuden harjoittelu turvallisessa ympäristössä on tärkeää. Tässä tutkimuksessa sekä tarkkailija että tutor toimivat peilinä ja antoivat rehellistä ja kriittistä palautetta, kun puheenjohtaminen ei onnistunut. Tarkkailija antoi kehittävän palautteensa hienotunteisesti ja kauniisti lohduttaen. Tutor antoi palautteen varsin pehmeästi ja nosti palautteen yleiselle tasolle puheenjohtajan toiminnan tarkasteluksi. Yksi vailla minkäänlaista jäsenystä toiminut puheenjohtaja ei selvästikään pystynyt ottamaan vastaan samaansa kehittävää palautetta, vaan ilmaisi olevansa varsin tyytyväinen toimintaansa. Haasteena on, miten antaa kehittävää palautetta niin, että se menee perille, eikä rusenna opiskelijan itsetuntoa?

Tässä tutkimuksessa ryhmän sihteeri sekä tarkkailijat ja tutorit arvioivat **sihteerin toimintaa** erittäin niukasti. Hirvosen (2007, 63) mukaan sihteerin rooli oli tutoriaalinen ei-halutuinen rooli, koska muistiinpanojen tekijänä sihteerille ei jäänyt aikaa muuhun. Osa sihteereistä pystyi antamaan panoksensa keskusteluun, mutta sihteerin roolissa kehittymisen kannalta ikävää oli, että sihteerit eivät saaneet ydintehtävästään, pöytäkirjan kirjoittamisesta, palautetta tai se annettiin vasta jakson lopussa yleisluontoisesti kaikille jakson sihteereille. Toki pöytäkirja toimi sihteerin senkertaisen osallistumisen arviointiperusteena. Jatkossa sihteereille pitäisi pyrkiä antamaan palautetta pöytäkirjasta henkilökohtaisesti ajallaan. Myös Winning, Lim & Townsend (2005, 496) ja van Wyk & McLean (2007, 26) korostavat palautteen antoa välittömästi ajallaan, jotta siitä olisi hyötyä opiskelijan reflektoinnin kannalta. B-ryhmän pöytäkirjoihin tutustuessa ilmeni, että sih-

teerit olivat tehneet varsin huolelliset synteetit käydyistä keskusteluista pöytäkirjoihin. Pöytäkirjat jäivät kuitenkin hyödyntämättä opiskelussa. Myös Hirvosen (2007, 63) tutkimuksessa ilmeni, ettei tutoriaaliraportteja hyödynnetty opiskelussa, mikä heikensi sihteerin motivaatiota työskentelyyn. Jotta pöytäkirjat saadaan hyötykäyttöön, kannattaa esimerkiksi purkututoriaali aloittaa pöytäkirjan luvulla, se johdattaa ryhmän sujuvasti aiheeseen. Tällöin voidaan istunnon päätteeksi edes lyhyesti antaa palautetta pöytäkirjasta. Tai pöytäkirjasta voidaan antaa henkilökohtainen palaute sihteerille sähköisesti. Kyseinen palaute voidaan osoittaa tarkkailijan tehtäväksi. Purkututoriaalain pöytäkirjat voidaan ottaa jakson tenttimateriaaliksi, jolloin niitä voidaan hyödyntää ryhmäkohtaisesti.

Poikelan (2003, 261), Leinon & Tuorilan (2003) ja Koskisen (2004, 64) tutkimuksissa tuli esille, että vaikka tutorit pitivät **tarkkailijan roolia** hyödyllisenä, niin opiskelijat eivät pitäneet tarkkailijan roolia kovin tärkeänä, eikä tarkkailijaa käytetty kaikissa tutoriaaleissa. Tämän tutkimuksen tulokset poikkesivat edellisistä; kaikissa istunnoissa oli etukäteen nimetyt tarkkailijat ja tarkkailijan roolissa olleet opiskelijat selkeästi arvostivat tarkkailijan roolia. Tässä tutkimuksessa, kuten myös Segerin ja Dochyn (2001, 340) tutkimuksessa, opiskelijat ymmärsivät arvioinnin arvon ja merkityksen syväoppimisessä. Tarkkailijat olivat paneutuneet huolella tehtäväänsä ja osa tarkkailijoista uskalsi antaa aiheesta tarkkaa, analyttistä ja kriittistäkin vertaisarviointia koko ryhmälle ja sen yksittäisille jäsenille. Myös Seger & Dochy (2001, 327) korostavat vertaisarvioinnin tarkkuutta. Ryhmä, kuten myös Heikkisen (2005, 156) ja Kärmeniemen & Lehtolan (2005, 177) tutkimuksista ilmeni, kuunteli tarkkailijan palautetta mielellään ja intensiivisesti. Heikkisen (2005, 157) tutkimuksen mukaan tarkkailijan oli vaikea antaa kritiikkiä palautteessaan. Tässä tutkimuksessa puolestaan osa tarkkailijoista pystyi antamaan varsin yksityiskohtaista ja kriittistäkin palautetta osallistujille. Palaute annettiin rakentavasti ja kauniisti. Vuokosken (2006, 12) tutkimuksessa tuli esille, että kannustavan ja kriittisen vertaisarvioinnin saaminen edistää opiskelijan motivaatiota opiskeluun. Oma toimintansa tarkkailijat eivät ehtineet arvioimaan, tai oman toiminnan arviointi kohdistui tarkkailijan roolin vaikeuteen, tarkkailijan resursseihin tai heidän osallistumiseensa käytävään keskusteluun, mutta ei heidän antamaansa palautteeseen. Tarkkailija ei myöskään saanut palautetta muilta ryhmänjäseniltä antamastaan vertaisarvioinnista. Tarkkailijan

antaman palautteen arviointi jäi pääsääntöisesti tutorin huoleksi. Jatkossakin tutorin on syytä arvioida tarkkailijan toimintaa, ettei tarkkailija jää ilman palautetta tehtävästään. Kummankin ryhmän tutoriaaleissa varattiin selkeästi liian vähän aikaa arvioinnille, osa tarkkailijan palautteesta jäi ajanpuutteen vuoksi antamatta. Jatkossa on syytä jättää riittävästi aikaa arvioinnille. Myös Kärmenien ja Lehtolan (2005, 177) tutkimuksessa opettajat kokivat arvioinnissa ongelmaksi aikaresurssin vähyyden.

Yksittäisen ryhmänjäsenen toimintaa arvioitiin tutoriaalissa vaihtelevasti. Oman panoksen itsearviointia tehtiin eri lailla riippuen ryhmästä ja syklin vaiheesta. Ryhmä A:n opiskelijoilla ei ollut tapana itsearvioida omaa eikä ryhmän toimintaa syklin 1–5 vaiheissa ääneen. Itsearvioinnin puuttuminen alkusykliässä on tullut esille muissakin tutkimuksissa, kuten Poikelan (2003), Lähteenmäen (2000) ja Leinosen & Tuorilan (2003) tutkimuksissa. Perttilän (2004) tutkimuksessa opiskelijat arvioivat jokaisen istunnon päätteeksi toimintaansa ja niin tapahtui myös B-ryhmän kohdalla; he arvioivat lyhyesti omaa osallistumisaktiivisuuttaan. Myös Dasin ym. (1998, 413), Poikelan (2003, 196) ja Koskisen (2003, 63) tutkimuksessa arvioitiin ryhmäläisten aktiivisuutta istunnossa. Takaluoman (2007, 66) mukaan prosessiarvioinnissa korostettiin enemmän opiskelijan itsearviointeja, opiskelijat kokivat olevansa itse parhaita arvioimaan omaa työskentelyään. Tässäkin tutkimuksessa osa opiskelijoista pystyi arvioimaan varsin rehellisesti ja tarkkanäköisesti osallistumisaktiivisuuttaan ja osallistumistapaansa sekä alku- että loppusykliässä. Opiskelijoiden arvioinnit omasta aktiivisuudesta vaihtelivat hyvästä vaisuun ja osallistumistapa kyselevästä kuuntelemaan. Osa opiskelijoista oli varsin itsekriittisiä, heille oli myönteisen itsearvioinnin anto varsin vaikeaa, vaikka heidän panoksensa istunnossa olisi ollut erittäin hyvä. Segersin & Dochyn (2001, 340) tutkimuksesta ilmeni, että opiskelijoilla oli vaikeuksia arvioida omaa toimintaansa, opiskelijoiden itsearviointiin liittyvät vaikeudet ilmenivät oman osaamisen yli- tai aliarviointina. Myös Das ym. (1998, 411) ja Pope (2005, 59) tuovat esille tutkimuksissaan, että osa opiskelijoista on ylikriittisiä omaa toimintaansa kohtaan, toisaalta osa heikommin opinnoissa menestyneistä opiskelijoista antaa itselleen parempaa arviointia, mutta paremmin menestyneet opiskelijat eivät sitä tee.

Tarkkailija kunnostautuivat henkilökohtaisen ja varsin yksityiskohtaisen palautteen annossa kullekin ryhmän jäsenelle heidän toiminnastaan. Takaluoman (2007, 67) mukaan ei ollut kovin tavanomaista, että tarkkailija antaa henkilökohtaista palautetta kaikille opiskelijoille, kuten tässä tutkimuksessa kummankin ryhmän tarkkailijat antoivat. Takaluoman (2007, 69) mukaan vertaisarvioijan oli vaikeaa antaa negatiivista palautetta, mutta tässä tutkimuksessa tarkkailijalla oli esimerkiksi rohkeutta sanoa palautteessaan havaintoihinsa pohjautuvan arvion, että eräs opiskelija ei tuottanut mitään omaa, vaan oli peesaaja.

Tutorit olivat paneutuneet puheenjohtajan ja tarkkailijan toiminnan arviointiin, eivätkä juuri antaneet muille ryhmän opiskelijoille palautetta heidän osallistumisestaan tutoriaalissa. Tulos vahvistaa Heikkisen (2005, 158) ja Takaluoman (2007,66) tuloksia, joissa opiskelijat kokivat saavansa liian vähän henkilökohtaista palautetta tutorilta, tai opiskelija sai tutorilta palautetta satunnaisesti, mikäli opiskelija oli ollut erityisen hyvä. Koskisen(2003, 74), Winningin ym. (2005, 496), Hirvosen (2007, 66) ja Takaluoman (2007, 67) tutkimuksista ilmeni, että opiskelijat kaipasivat rakentavaa ryhmä- ja henkilökohtaista palautetta tutorilta, erityisesti opiskelijat toivoivat yksityiskohtaista palautetta kehittymistarpeista. Lin (2005, 181) painotti tutkimuksessaan opiskelijoiden toivovan, että tutor antaa palautteen henkilökohtaisista heikkouksista loukkaamatta opiskelijan itsetuntoa. Roton (2005, 80) ja Takaluoman (2007, 65) tutkimuksista ilmeni, että tutorit pelkäsivät loukkaavansa opiskelijaa palautteellaan. Tässäkin tutkimuksessa ilmeni, että tutor antoi korjaavan palautteensa hyvin pehmeästi ja yleisesti koko ryhmälle ja etenkin negatiivinen palaute kohdennettiin koko ryhmää koskevaksi palautteeksi (ks. myös Heikkinen 2005, 158; Takaluoma 2007, 67). Puuttuva palaute saattaa aiheuttaa opiskelijoissa pettymystä ja motivaation laskua (Winning ym. 2005, 496), joten jatkossa tutoreiden kannattaa panostaa edes lyhyeen henkilökohtaiseen palautteen antoon yksittäiselle ryhmänjäsenelle.

Syklän 1–5 vaiheiden aikaisen toiminnan arvioinnin tarkastelua

Syklän 1–5 vaiheiden aikaisen toiminnan arviointi rakentui syklän vaiheiden mukaisesti lähtökohdan ja sen pohdinnan arvioinnista, aikaisemman tiedon esille-

tuonnin arvioinnista, ryhmittelyvaiheen aikaisen toiminnan arvioinnista sekä valitun oppimistehtävän ja sen muodostamisprosessin arvioinnista. Päävastuun syklin 1–5 vaiheiden aikaisen toiminnan arvioinnista kantoi tarkkailija. Toisella ryhmällä ei ollut tapana itsearvioida omaa eikä ryhmän toimintaa alkusyklissä ääneen. Opiskelijan itsearvioinnin puuttuminen oli selvä puute alkusyklin arvioinnissa.

Tarkkailijat arvioivat **lähtökohdan pohdinnassa** lähinnä lähtökohdan herättämän keskustelun määrää, ei niinkään keskustelun laatua. He arvioivat ryhmäläisten osallistumista ko. vaiheen keskusteluun ja pääsikö ryhmä yhteisymmärrykseen siitä, mistä asiassa oli kyse. Lähtökohta ja sen pohdinta on varsin tärkeä arviointikohde. Esimerkiksi Seger & Dochy (2001, 341) ja Ladouceur ym. (2004, 447) korostavat, että kriittinen ajattelu kehittyy, kun tutor ja ryhmä analysoivat ja selventävät lähtökohtaa systemaattisesti eri näkökulmista. B-ryhmä analysoi lähtökohtia huolella, ja he saivat ansaittua palautetta huolellisesta ja eläväisestä lähtökohtien pohdinnasta sekä tarkkailijalta että tutorilta. Toinen ryhmä eteni lähes suoraan pohdinnasta lähtökohdan annosta aivoriihivaiheeseen. Ryhmän tarkkailija arvioi havainnoista poiketen ryhmän päässeen yksimielisyyteen mistä lähtökohdassa oli kyse, myöskään kyseisen ryhmän tutor ei arvioinut lähtökohdan pohdintavaihetta mitenkään. Lähtökohdan pohdinnan sivuttaminen näytti vaikeuttavan ryhmän jatkotyöskentelyä.

Lähtökohta on oleellinen arviointikohde, vaikka tässä tutkimuksessa lähtökohtia arvioitiin varsin niukasti. Osa lähtökohdista oli opiskelijoiden arvioinnin mukaan innostavia, osa lähinnä ”pakkopullaa. Lähtökohdan arviointi paljastaa opiskelijoiden näkemyksensä lähtökohtien toimivuudesta, jolloin saadaan tärkeää tietoa opintokokonaisuuden arviointiin. Opintojaksossa kannattaa panostaa innostavien lähtökohtien laatimiseen, sillä esimerkiksi Kaksosen (2009, 220) mukaan ongelmien asettaminen ohjaa tiedonhankintaprosessia, ja siksi on oleellista, millaisia ongelmaskenarioita opiskelijoilla on kussakin opintojaksossa työstettävänä. Myös Niemisen ym. (2006, 68) tutkimuksen mukaan hyvä lähtökohta linkittää opittavan tieteellisen sisällön reaali maailmaan ja vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon ja menestymiseen opintojaksossa. Van Berkel & Dolmans (2006, 735) korostavat, että lähtökohdan laadulla on suora vaikutus

ryhmän toimintaan ja opiskelijoiden tuotokseen; se ilmeni myös tässä tutkimuksessa. Myös Perttilän tutkimuksesta (2004, 89) tuli esille, että kaikki opiskelijat eivät olleet tyytyväisiä käytettyihin lähtökohtiin. Dolmans ym. (2005, 734–735) moittii liian hyvin strukturoituja, paperisia lähtökohtia ja toivoo käytettäväksi oikeita potilastapauksia opiskelijoiden ajattelun stimuloimiseksi. Myös Leppänen & Vähämaa (2006, 177) nostivat tärkeimmäksi opiskelijan motivaatiota ja oppimista palvelevaksi lähtökohdaksi ammattikäytäntöön ankkuroituvan potilastapauksen.

Dolmans ym. (2005, 733) korostavat, että aiemman tietämyksen esilletuonti on olennainen edellytys itseohjautuvalle oppimiselle, koska sen pohjalta asetetaan oppimistavoitteita ja valvotaan oppimisprosessia. Siksi **aikaisemman tiedon esilletuontia** on syytä arvioida tutoriaalissa. Tässä tutkimuksessa tarkkailijat arvioivat keskustelun merkitystä tietämyksen avaajana, ryhmän tapaa toimia ja tuotoksen, eli aivoriihessä esiin tulleiden sanojen, runsasta määrää, mutta ei niiden laatua. Myös Hirvosen (2007, 65) tutkimuksessa kritisoitiin, että tarkkailijan tulisi kiinnittää enemmän huomiota arvioinnissaan puheenvuorojen sisältöön kuin määrään. Tutorit puolestaan arvioivat aivoriihivaiheen toimintatapaa kritiikkiä sisältäväksi ja toivat esille ideaalista toimintatapaa. Tarkkailijoiden arvioinneista ilmeni, että he olivat ymmärtäneet aivoriihivaiheen tarkoituksen, toisin kuin esimerkiksi Hirvosen (2007, 36) tutkimuksessa, jossa ilmeni, että opiskelijat kritisoivat voimakkaasti aivoriihtä ja kokivat aivoriihivaiheen irrallisena, eivätkä ymmärtäneet sen yhteyttä yhteisen tiedon kartoittamisessa ja oppimistehtävän muodostamisessa.

Ryhmittelyvaiheen aikaisen toiminnan arvioinnissa tarkkailijat arvioivat konkreettisia asioita, kuten ryhmittelyvaiheen edistymistä ja ajankäyttöä, ryhmittelyn onnistumista, eli luokittelujen loogisuutta ja ryhmittelyjen perusteluja sekä uutta kokeiltua toimintatapaa. Tutorit arvioivat edellisten tekijöiden lisäksi ryhmittelyn sujumista edistäviä tekijöitä. Ryhmittelyvaiheen aikaisen toiminnan arvioiminen on tärkeä arviointikohde siksikin, että tutor saa tietoa, kuinka opiskelijat ovat ymmärtäneet kyseisen vaiheen tarkoituksen jatkon kannalta. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden itsearvioinneissa tuli esille ryhmittelyn stimuloiva vai-

kutus ajatteluun ja useiden muodostettujen ryhmien apu oppimistehtävien vaihtoehtojen laadinnassa ja pohdinnassa.

Ladouceurin ym. (2004, 447) mukaan opiskelijan aktiivinen osallistuminen oman oppimiskohteen määrittelyyn on olennainen osa itseohjautuvan oppimisen arviointia. B-ryhmän opiskelijat olivat ymmärtäneet mielekkään oppimistehtävän valinnan merkityksen oman oppimisensa kannalta ja he käyttivät varsin paljon aikaa oppimistehtävän valintaan. Valintaprosessin arvioinnissa B-ryhmän opiskelijat ja tarkkailijat **arvioivat** yksityiskohtaisesti **valittua oppimistehtävää ja sen muodostamisprosessia**. He arvioivat tehtävän valinnan helppoutta ja vaikeutta sekä ryhmän yksimielisyyttä tehtävän valinnassa. He pohtivat eri vaihtoehtoja, miettivät tehtävän laajuutta ja tavoitteenmukaisuutta ja merkitystä sairanhoidajan työn kannalta ja lopulta tekivät oppimistehtävästä kompromissipäätöksen, johon kukin ryhmänjäsen sitoutui. He arvioivat myös tyytyväisyyttään valittuun tehtävään. Myös tarkkailija arvioi valintaa huolella ja tutor arvioi positiivisen kannustavasti tehtävää tuoden selkeästi etukäteen näkyviin odotuksensa hyvästä tehtävästä vastaamisesta. Niemisen ym.(2003, 64) tutkimus vahvistaa, että keskustelu tutoriaaliryhmässä vaikuttaa positiivisesti opiskelijan kognitiiviseen ajatteluun ja oppimistehtävän kehittelyyn. Van Berkel & Dolmans (2006, 730) korostavat ratkaistavien tehtävien merkitystä luovan ja kollaboratiivisen oppimisympäristön rakentumisessa. A-ryhmässä puolestaan aika meni ryhmitteilyyn. Oppimistehtäväksi valittiin nopeasti pohtimatta kysymys, jonka valinnasta kaikkien ryhmäläisten mielipide ei tullut esille, myöskään tarkkailija ja tutor eivät kommentoineet oppimistehtävää eivätkä sen valintaprosessia mitenkään, joten heidän arviointinsa jäi siltä osin näkymättömäksi.

A-ryhmä kritisoi jakson loppuarvioinnissa lähtökohtia, mutta ei lainkaan laatimaan oppimistehtäviä. Valitut tehtävät olivat varsin laajoja ja epäselvästi rajattuja. Tässä tutkimuksessa tehtävän valintavaihe osoittautui ratkaisevaksi jatkotyökentelyn onnistumisen kannalta, joten kyseisen vaiheen toimintaa on oleellista arvioida. Jatkossa kannattaa paneutua huolella oppimistehtävän valintaan ja valita tehtävä ryhmänä ja pohtia tehtävän laajuutta. Myös Poikelan (2003, 172) tutkimuksessa korostetaan, että oppimistehtävä tulisi olla mielekäs, selkeästi muotoiltu ja oppimistehtävä tulisi laatia ryhmänä, jotta jokainen ryhmän jäsen

sitoutuu tehtävän tekemiseen ja se vaikuttaa myös jatkotyöskentelyn onnistumiseen. Poikela (2003, 255) ja Lin (2005, 181) korostavat tutorin apua oppimistehtävien luonnissa, mutta tässä tutkimuksessa ryhmät päättivät varsin itsenäisesti tehtävästä. Roton (2005, 82) tutkimuksesta tuli esille, että tutor koki tärkeäksi, ettei ohjaile liikaa opiskelijoita tekemään tutorille mieleistä tehtävää, vaan antaa opiskelijoiden muodostaa kysymyksensä itsenäisesti, tällöin opiskelijat kokevat oppimistehtävän omanaan. Kyseinen tutor korosti kuitenkin, ettei tutorin pidä päästää opiskelijoita liian helppoon tehtävään, vaan on pistettävä opiskelijat miettimään eri vaihtoehtoja (Roto 2005, 82).

Kaksosen (2009, 220) tutkimuksesta nousi esille, että kun mietitään oppimistehtävää ja tiedonhankintaa, on perusteltua pohtia sitä millaista tietoa on tarkoitus hankkia. Tässä tutkimuksessa toisessa ryhmässä ei tiedonhakua mietitty tehtävän valinnan jälkeen havaintojen pohjalta lainkaan ja toisessakin ryhmässä sitä pohdittiin ajan puutteen vuoksi melko vähän. Jatkossa kannattaa varata aikaa myös tiedonhaun pohdintaan ja ohjata ensimmäisen vuoden opiskelijoita tehokkaampaan opintojakso-oppaan lähteiden käyttöön, koska oppaat ohjaavat opiskelijoita asiaan liittyvän ajankohtaisen tiedon jäljille.

Syklin 7–8 vaiheiden aikaisen toiminnan arvioinnin tarkastelua

Loppusyklin toiminnassa arvioitiin ensiksi oppimistehtävän jäsentymistä, oppimistehtävästä käydyn keskustelun etenemistä ja keskustelun aiheessa pysymistä, toiseksi oppimistehtävästä käydyn keskustelun tasoa ja kolmanneksi oppimistehtävään motivoitumista, oppimistehtävään vastaamista sekä oppimista. Lopuksi selvennettiin oppimistehtävää suhteessa sairaanhoitajan työhön. Päävastuu syklin 7–8 vaiheen aikaisesta arvioinnista oli itse- ja vertaisarvioinnissa.

Myös Langan ym. (2005, 34) arvioivat vertaisarviointikriteereissään oppimistehtävän jäsentymistä, oppimistehtävästä käydyn keskustelun etenemistä ja keskustelun aiheessa pysymistä. Oppimistehtävän jäsenyyksen ja aiheessa pysymisen arviointi auttaa opiskelijaa näkemään ja muodostamaan tehtävän kokonaisuutta, siksi niitä on tärkeä arvioida. Sekä B-ryhmän opiskelijat että tarkkailija

arvioivat oppimistehtävän jäsentymistä varsin tarkkaan, koska he olivat jo opintopiirissä jäsentäneet istunnon rungon etukäteen ja he odottivat mielekästä jäsenystä. He myös pohtivat käydyn keskustelun painotuksia omista oppimistarpeistaan lähtien ja arvioivat pysyneensä käsiteltävän aiheen ydinsisällöissä keskustelussaan. Tutor vahvisti kyseistä arviointia. Myös Willis ym. (2002, 499) korostavat, että opiskelijoiden tulee arvioida fokuoituuko keskustelun sisältö oppimistehtävän kannalta oleellisiin asioihin. Visschers-Pleijers ym. (2006, 929) korostavat puheenjohtajan apua keskustelun strukturoimisessa ja aiheessa pysymisen valvomisessa. Kummassakin ryhmässä oli keskustelun etenemisen suhteen erilaisia istuntoja: ne vaihtelivat rauhallisesta ja joutuisasta etenemisestä hyppivään ja sekavaan etenemiseen. A-ryhmässä ei jäsenetty oppimistehtävää etukäteen ja se ilmeni istunnossa niin, että keskustelussa syrjädyttiin varsin herkästi aiheesta. Ryhmäntutor toi jo ensimmäisen tutoriaalinn saan esille oppimistehtävän jäsennyksen puutteen avoimesti ja seikkaperäisesti, hän antoi ko. palautteen kovin kauniisti ja pehmeästi, eikä ryhmä ottanut palautteesta vaarin myöhemmissäkään istunnoissa. Pohdittavaksi jää, miten kehittävä palaute tulisi antaa, jotta palaute menisi perille?

Toisessa pääluokassa arvioitiin **oppimistehtävästä käydyn keskustelun tasoa**, eli arvioitiin millaiseen tiedonmuodostukseen ryhmän keskustelussa päästiin. Keskustelun taso vaihteli varsin paljon riippuen sekä ryhmästä että tehtävästä ja siihen paneutumisesta. Sekä osa ryhmän jäsenistä että tarkkailija ja tutor arvioivat keskustelujen tasoa kriittisesti ja heidän arviointinsa olivat varsin yhdenmukaisia toistensa kanssa. Keskustelun tasoa arvioitiin neliportaisesti; syventäväksi keskustelun tasoksi, uuden tai soveltavan tiedon tuottamiseksi, kiva, hyvä ja mukava- tasoksi ja jo tiedetyn kertaukseksi ja vanhan tiedon jäsentämiseksi. Keskustelun tasoa arvioitiin syventäväksi, kun opiskelijat tekivät aiheesta monipuolisia kysymyksiä, pohtivat käsiteltävää asiaa yhdessä, selittivät asiaa omin sanoin ja toivat esille erilaisia näkökantoja, kokemustietoa ja perustelivat näkemyksiään. Toisten kuunteleminen ja synteesin tekeminen auttoi opiskelijoita ymmärtämään käsiteltäviä asioita ja auttoi oppimisen reflektomisessa. Myös Visschers-Pleijers ym. (2006, 926) olivat samaa mieltä kyseisistä tehokkaan keskustelun elementeistä; tehokkaassa keskustelussa pyrittiin tiedon ymmärtämiseen, integrointiin ja soveltamiseen. B-ryhmän opiskelijat, tarkkailija

ja tutor ilmaisivat arvioinneissaan ilonsa syventävälle tasolle edenneestä keskustelusta, mutta he pystyivät myös rehellisesti myöntämään pettymyksensä, kun keskustelun taso jäi kiva, hyvä ja mukava-tasolle faktatiedon tuottamiseen. Myös A-ryhmässä osa opiskelijoista arvioi kriittisesti keskustelujen tasoa ja opiskelijat myös rehellisesti arvioivat kevään viimeisessä tutoriaalissa käydyn keskustelun tasoa jo tiedetyn kertaukseksi ja vanhan tiedon jäsentämiseksi. Osa ryhmän opiskelijoista oli paneutunut riittämättömästi kyseisen tehtävän tekoon. Tällöin keskustelussa ilmeni vanhaa kuvailevaa ja havainnoivaa tietoa sekä Kaksosen (2009, 197) esille tuomaa muistelu repertuaaria, jossa välitettiin koettua mitä- ja millaista-tietoa menneestä kouluajasta. Repertuaarin funktio liittyi tässä tapauksessa lähinnä ilmapiiriin luomiseen, ryhmän viihdytykseen ja ryhmäkiinteyden lisäämiseen, ei niinkään tiedon välittämiseen (ks. mts. 197). Myös Poikelan (2003, 194) ja Hirvosen (2007, 64) tutkimuksissa tuli esille, että opiskelijat tyytyivät toisinaan sisällöllisesti liian vaatimattomiin tuloksiin, tutoriaalissa keskusteltiin liian pinnallisesti. Tällöin huonon valmistautumisen vuoksi ongelmanratkaisussa ei kyetä etenemään riittävän teoreettiselle tasolle, eikä yhteistä ja syvällistä tietoa onnistuta rakentamaan (Poikela 2003, 255).

Kaksonen (2009) tarkasteli väitöskirjassaan kollaboratiivista tiedon tuottamista tutoriaalissa. Hän tunnisti tutoriaaleista neljä erilaista puhetapaa: kuvailevan, soveltavan, tutkivan ja kehittävän puhetavan. Verrattaessa Kaksosen puhetapojä tässä tutkimuksessa arvioinnissa edellä tulleisiin puheen tasoihin, niin tässä tutkimuksessa esille tullut kiva, hyvä ja mukava -taso, joka oli pinnallista faktatiedon tuottamista, sisältää Kaksosen (2009, 211) esille tuomaa **kuvaavaa puhetta**. Kuvaava puhe on Kaksosen (2009, 211) mukaan vallitseva puheen muoto ensimmäisen vuoden tutoriaaleissa, jolloin puheen funktiona on lähinnä tosiasiatiedon välitys. Puheen tyyli on referoivaa ja toteavaa ja sisältää mitä- ja millaista-tietoa, joka perustuu kirjallisiin lähteisiin (mts. 195). Kaksosen (2009) mukaan kollaboratiivinen tiedon tuottaminen on kuitenkin eri asia kuin tietojen jakaminen.

Tämän tutkimuksen uuden tai soveltavan tiedon tuottamisen taso sisältää puolestaan Kaksosen esille tuomaa **soveltavaa puhetta**, jossa tekstirepertuaari integroituu havaintorepertuaariin, jolloin puhe on teorian ja käytännön vuoropu-

helua, miten-tietoa, joka ei sisällä miksi-kysymyksiä (mts. 198–199). Havainto-repertuaarissa tuotettu mitä-tieto on kuvausta toimintakäytännöistä, mitä tapahtuu ja millaisia asiat ovat, kuvausta käytetään tosiasiatiedon välittämiseen ja asioiden havainnollistamiseen (mts.196, 209). Tässä tutkimuksessa arvioitu syventävään keskustelun tasoon pääseminen sisälsi puolestaan Kaksosen termien **tutkivaa puhetta**, jossa tulkinta ja pohdinta ovat integroituneena, puheen funktiona on selitysten antaminen, merkitysten tuottaminen, kannanottojen kertominen, miksi- ja kuinka-kysymyksiin vastaaminen ja pyrkimys asioiden ymmärtämiseen. Puhe sisältää myös eettistä puhetta ja perusteluja. (ks. mts. 199.) Tutoriaalikeskustelussa tarvitaan ihmettelyn aiheita, joita pyritään selittämään; näin päästään tuottamaan ymmärtämiseen tähtäävää tietoa. Tutkiva puhe ja selitysten luominen auttaa opiskelijoiden valtautumista oman tiedonmuodostusprosessin omistajaksi (mts. 221; Mezirow 1991). Jotta tutoriaalikeskusteluissa päästään tavoiteltavalle syventävälle keskustelun tasolle, on keskustelun tasoa opittava arvioimaan kaikissa istunnoissa. Keskustelun taso voi välillä jäädä kiva, hyvä ja mukava -tasolle, mutta jo tiedetyn kertaus ja vanhan tiedon jäsentäminen keskustelun tasona ei täytä hyväksytyt tason kriteereitä tutoriaalissa. Tällöin kyse on laiskottelusta ja tällaisissa tilanteissa on asiaan syytä puuttua. Opiskelijan pitäisi ymmärtää, että on opiskelemassa eettiseen ammattiin. Eettiseen ammattiin valmistuvalla on vastuu hakea uutta ja relevanttia tietoa ja pyrkiä oman asiantuntijuuden kehittämiseen. Myös Kaksonen (2009, 216) painottaa väitöstutkimuksessaan, että tutoriaalissa tapahtuvalta keskustelulta ja opiskelijoiden tiedonhankinnalta täytyy vaatia paljon, jotta tutoriaali toimisi kollaboraatiivisen tiedon muodostuksen paikkana ja jotta opiskelijoiden ymmärrys ja sen myötä asiantuntijuus kehittyisi. Itseohjautuviksi kehittyvät opiskelijat oppivat vaatimaan keskustelulta enemmän, myöskään he eivät enää tyydy edes kiva, hyvä ja mukava -tasoon keskustelussa, mikä ilmeni tässäkin tutkimuksessa B-ryhmän arvioinnissa.

Oppimistehtävään motivoituminen, oppimistehtävään vastaaminen sekä oppimisen arviointi -päälukon arvioinnissa painottui opiskelijoiden itsearviointi. B-ryhmän opiskelijat arvioivat olleensa motivoituneita jakson oppimistehtävien tekoon ja se ilmeni myös huolellisena oppimistehtäviin paneutumisenä, oppimisena ja oppimistehtävään kokonaisuutena vastaamisena. Vahvistusta

kyseiseen tulokseen antaa Das Carlo, Swadi & Mpofu (2003), jotka osoittivat tutkimuksessaan, että motivaatio, ryhmän vuorovaikutus ja ryhmän tuotos linkittyivät positiivisesti yhteen. Osa A-ryhmän opiskelijoista ilmaisi puolestaan rehellisesti itsearvioinnissaan, ettei ollut motivoitunut kaikkiin jakson oppimistehtäviin. Tämä ilmeni myös riittämättömänä paneutumisenä oppimistehtävien tekoon ja se vaikutti koko ryhmän tuotoksiin oppimistehtävistä, tällöin vastattiin vain osaan koko aihealueista. Tulos saa vahvistusta van Berkelin & Dolmansin (2006, 735) tutkimuksesta, jonka mukaan ryhmän toiminnalla on suora vaikutus opiskelijoiden tuotokseen. Myös Dolmans ym.(2005, 735) tuo esille, että motivaation puute heikentää oppimisprosessia. Jos ryhmässä on opiskelijoita, jotka tulevat huonosti valmistautuneena ryhmään ja antavat muiden tehdä työt, tämä vähentää myös motivoituneiden opiskelijoiden sitoutumista (mts. 735). Tämä ilmeni myös tässä tutkimuksessa. Eräs A-ryhmän opiskelija, joka oli itse valmistautunut kaikkiin tutoriaaleihin huolella, ilmaisi viimeisessä tutoriaalissa pettymyksensä siitä, että kaikki ryhmän jäsenet eivät olleet jaksaneet paneutua tehtävien tekoon.

Poikelan (2003, 263) mukaan opiskelijat pitivät toisten oppimisen arviointia hankalana. Tässäkään tutkimuksessa sitä ei juuri tehty. Tarkkailijoiden ja tutorin tehtäväksi jäi lähinnä vahvistaa opiskelijoiden antaman oppimisen itsearvioinnin paikkaansapitävyyttä. Osa opiskelijoista pystyi refleктоimaan oman tietämyksensä puutteita oppimistehtävästä todella kriittisesti ja yksityiskohtaisesti eritellen. Chavesin ym. (2006, 25) mukaan tutkitun tiedon käyttö, tiedon aukkojen tunnistaminen ja tiedon integroiminen on tärkeimpiä kriteereitä professionaalisen pätevyyden kehittymisen arvioinnissa. Kaksi opiskelijaa ei arvioinut mitenkään omaa oppimistaan missään havainnoidussa tutoriaalissa. Van Mook, de Grave, Huijssen-Huisman, Witt-Luth, Dollmans, Muijtjens, Schuwirth & van de Vleuten (2007, 849) toivat esille tutkimuksessaan opiskelijoiden motivation puutteen yhtenä arviointia estävänä tekijänä. Opiskelijan oman oppimisen kannalta on oleellista, että opiskelija uskaltautuu arvioimaan omaa toimintaansa ääneen. Itsearviointi auttaa opiskelijaa jäsentämään omaa prosessiaan ja selkiyttämään omia tavoitteitaan, se antaa myös tietoa tutorille oppijan prosesseista ja antaa mahdollisuuden oppimisen tukemiseen (Tast 1999). Kun tutoriaalissa tulee esil-

le tilanteita, että opiskelija ei arvioi omaa oppimistaan lainkaan, tutorin pitäisi vaatia itsearviointia systemaattisesti.

Ladouceurin ym. (2004, 447) mukaan itseohjautuva oppiminen on oleellinen arviointialue tutorryhmän opiskelijoiden toiminnan arvioinnissa. Itseohjautuvaan oppimiseen kuuluu oleellisena osana opiskelijoiden tiedonhaun arviointi, jota arvioitiin myös Lähteenmäen (2000) ja Leinosen & Tuorilan (2003) tutkimuksissa. Leinosen ja Tuorilan (2003, 39) tutkimuksesta ilmeni, että 54 % opiskelijoista koki, ettei heidän tiedonhankintataitojaan arvioitu. Tässä tutkimuksessa itsenäisen opiskelun vaihe, jossa tiedonhaku tapahtui, jäi varsin näkymättömäksi arvioinnissa. Kummankin ryhmän opiskelijat ja tarkkailijat arvioivat niukasti käytettyjen lähteiden laatua ja riittävyttä, mutta he eivät arvioineet mitenkään tiedonhankintataitojaan. Vuokosken (2004, 51) tutkimuksesta tuli esille, että yhteistyö ja yhdessä opiskelu edistää oppimista. Myös tässä tutkimuksessa kyseinen tulos sai vahvistusta; B-ryhmällä oli tapana pitää ennen purkuistuntoa opintopiiri, jossa keskusteltiin tehtävästä ja löydetyistä lähteistä. Jos yksittäinen opiskelija ei ollut löytänyt riittävästi tietoa opintopiiriin mennessä, hänen oli vielä mahdollisuus täydentää osaamistaan muilta saatujen lähdevinkkien avulla. Ko. ryhmän opiskelijat kokivat opintopiirin arviointien pohjalta oppimista tukevana.

Chaves ym. (2006) liittävät tiedon hankinnan ja prosessoinnin olennaiseksi arviointialueeksi arvioitaessa professionaalisen pätevyyden kehittymistä. Relevantin tiedon esittäminen on oleellinen kriteeri myös vastuullisuuden arvioinnissa. (Chaves ym. 2006, 25–31.) Tässä tutkimuksessa B-ryhmän opiskelijat käyttivät lähteinään pääsääntöisesti jakson oppikirjoja ja muita opinto-oppaassa mainittuja lähteitä, mutta myös yksittäisiä hoitotieteellisiä tutkimuksia löytyi joidenkin ryhmän opiskelijoiden lähteistä. Kaksosen (2009, 220) mukaan ryhmällä tulisi olla ainakin yksi yhteinen tiedonhankinnan kohde, jotta keskustelut voisi liittyä toisiinsa purkututoriaalissa. B-ryhmällä näin olikin. Niemisen ym. (2006, 69) mukaan keskustelun tasolla, opiskelijan yksilöllisellä panoksella ja itseopiskelulla oli hyvin merkittävä yhteys toisiinsa. A-ryhmällä puolestaan lähteiden löytäminen vaihteli kovasti opiskelijakohtaisesti. Osa oli löytänyt varsin hyviä lähteitä ja oli panostanut tehtävien tekemiseen, osa ei ollut panostanut lähteiden hakemiseen lainkaan, vaan käytti niitä lähteitä mitä sattui käteen saamaan. Huomioita-

vaa oli, että ko. opintojaksosta ei ollut tenttiä, eikä ryhmä juuri käyttänyt jakson opinto-oppaassa nimettyjä lähteitä hyödykseen. Myös Hirvosen (2007, 64) tutkimuksesta ilmeni, että opiskelijoiden tiedonhakutaidot olivat puutteellisia, suurin osa tiedoista tuli oppikirjoista ja internetin hakupalvelimista, ajankohtaista tutkimustietoa ei juuri etsitty. Perttilän (2004, 75) tutkimuksessa puolestaan tunnistettiin lähteisiin tutustumisen pintapuolisuus. Myös tässä tutkimuksessa lähteisiin tutustuminen jäi joillakin opiskelijoista heikoksi.

Myös Das ym. (1998, 413) korostavat tiedon relevanttiuden arviointia. A-ryhmän tutor tunnisti relevantin tiedon löytymisen ongelmat ryhmässä ja ilmaisi arvioinnissaan toiveensa monipuolisempien lähteiden käytöstä. Poikelan (2003, 255) tutkimuksessa tähdenetään, että lähdekriittisyys ei synny itsestään ja siihen ohjaaminen on yksi tutorin tärkeimmistä tehtävistä. Langanin ym. (2005, 34) vertaisarviointikriteereissä erinomainen taso edellytti lähteiltä korkeaa akateemista vaadetta, hylätty taso puolestaan ei täyttänyt lähteiltä akateemisia kriteereitä. Tässä tutkimuksessa lähdekriittikki oli olematonta niin opiskelijoiden itsearviointeissa kuin vertaisarviointeissakin. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden taidot löytää hyviä lähteitä osoittautuivat osin puutteellisiksi. Opiskelijat tarvitsevat tiedonhaun opettelemisessa tukea ja tiedonhaun ohjaamiseen on jatkossa panostettava.

Neljännessä pääluokassa luotiin **katse oppimistehtävästä tulevaan sairaanhoitajuuteen**. Tällöin tarkasteltiin oppimistehtävästä oppimista suhteessa sairaanhoitajan työhön. Oppimistehtävän integrointi sairaanhoitajan työhön on oleellinen arviointikohde. Van Berkel & Dolmans (2006, 735) korostavat tutorin merkitystä aktiivisen oppimisen stimuloijana pistämällä opiskelijat sanomaan omin sanoin mitä he ovat asiasta oppineet ja rohkaisemalla heitä löytämään yhteyksiä opitun asian ja työkäytäntöjen välillä. B-ryhmän opiskelijat olivat opiskelleet varsin huolella jakson oppimistehtävät ja tutor oli luotsannut oppimistehtävät varsin napakasti sairaanhoitajuuteen ja niinpä arviointinsa pohjalta kyseisen ryhmän opiskelijat pystyivät integroimaan oppimistehtävän sairaanhoitajan työhön ja omaan osaamiseensa tulevana sairaanhoitajana. Osa opiskelijoista yritti integroida oppimistehtävän sisältöä sairaanhoitajan työhön, mutta varsinkin A-ryhmän opiskelijoilla se ei kaikilla vielä tässä opintojen alkuvaiheessa

onnistunut. Tutor arvioi tutoriaalien merkitystä opiskelijan itsetuntemuksen kehittämisessä ja sairaanhoitajaksi kehittymisessä. Myös Perttilän (2004, 76) tutkimuksessa opiskelijat toivat esille itsetuntemuksen kehittämisen tutoriaalien myötä. Tässä pääluokassa tuli esille Kaksosen (2009, 2001) nimeämää **kehittävää puhetta**, mikä sisältää toimintakäytäntöjen kehittämistä sekä eettisen aspektin, mihin-tietoa, joka on tavoitteellinen arvoista. Kehittävää puhetta löytyi tästä tutkimuksesta lisäksi opiskelijoiden itsearviointeista ja ryhmän toiminnan arvioinneista.

Ryhmän ja tutorin toiminnan arvioinnin tarkastelua

Kuten tässä yhdistävässä luokassa, myös Ladouceurin ym. (2004, 447) kehittämässä opiskelijoiden toiminnanarviointimittarissa, oli yhtenä pääalueena ryhmäprosessin arviointi. Poikelan (2003, 263) mukaan ryhmäprosessin arviointia pidettiin hankalana ja sellaisena se näyttäytyi tässäkin tutkimuksessa; **Ryhmän toiminnan arviointi-** pääluokassa opiskelijat arvioivat varsin runsaasti **ryhmän ilmapiiriä, mutta niukasti ryhmän yhteistyötä ja toimintatapaa, keskusteluun osallistumisen tasapuolisuutta** sekä nostivat keskusteluun esille **ryhmän toiminnan kehityskohtia**.

Kummankin ryhmän opiskelijat arvioivat ryhmien ilmapiiriä varsin miellyttäviksi olla, vaikka ne toki vaihtelivat tilannekohtaisesti rauhallisesta hyvinkin intensiiviseen. Ryhmän suotuisan ilmapiirin merkitys on nähty tärkeäksi arvioinnin kannalta (Kärmeniemi & Lehtola 2005, 181). Saari (2002, 74) korostaa, että arviointi on persoonaa paljastavaa ja edellyttää siksi ilmapiiriltä luottamuksellisuutta. Myös Kaksonen (2009, 210) korostaa ilmapiirin turvallisuutta, tällöin opiskelija uskaltaa paljastaa vaikeaksi kokemiaan asioita. Vaikeuksista puhuminen tuo tunteiden merkityksen esille, tunteet vaikuttavat ryhmän kiinteyteen ja ylläpitävät ja edistävät suotuisaa ilmapiiriä (Kaksonen 2009). Jos ryhmän ilmapiiri ei ole hyvä, arviointi jää hyvin yleiselle tasolle eikä sillä ole merkitystä opiskelijan reflektoinnin kannalta (Kärmeniemi & Lehtola 2005, 181).

Leinosen ja Tuorilan (2003, 40) tutkimuksessa lähes puolet opiskelijoista koki, ettei PBL:ssä arvioitu ryhmässä toimimista. Vaikka tässäkin tutkimuksessa arvioitiin melko niukasti ryhmän toimintaa, kuitenkin opiskelijoiden arvioinneista välittyi pääsääntöisesti tyytyväisyys oman ryhmän yhteistyöhön, toimintatapaan ja omassa ryhmässä olemiseensa ja he arvioivat melko tarkkanäköisesti oman ryhmänsä ydinkehittämiskohtia. Ryhmän yhteistyön ja toimintatavan arvioinnissa opiskelijat arvioivat hyviä kohteita, kuten toisten kuuntelemista, eri näkemysten esille tuomista, toisten arvostamista, kompromissien tekemistä, vastuun kantamista, tyytyväisyyttä ryhmässä olemiseen, tavoitteellisesti oppimiseen pyrkimistä ja roolien vakiintumista. Myös Ladauceurin ym. (2004), Willisin ym. (2002) ja Chavesin ym. (2006) tutkimukset vahvistavat kyseisiä arviointikohteita, niissä tuli samoja elementtejä esille ryhmäprosessin arvioinnissa. Ladauceurin (2004, 450) tutkimuksessa arvioitiin kuinka ryhmän opiskelija kuuntelee ja vastaa muille, kuinka rohkaisee muita ja auttaa muita oppimisessa ja antaa rakentavaa palautetta. Samoin Willisin ym. (2002, 499) tutkimuksessa arvioitiin ryhmäläisten tukea toisilleen, toisten arvostamista, yhteistoiminnallisuutta työskentelyssä, kunkin erilaista tapaa edistää ryhmän toimintaa ja kuinka säännöllisesti ryhmä keskustelelee sen toiminnasta. Chavesin ym. (2006, 25–31) tutkimuksessa sen sijaan menttiin syvälle kunnioituksen ja vuorovaikutustaitojen arvioinnin suhteen. Niissä arvioitiin esimerkiksi opiskelijan nonverbaalisen viestinnän miellyttävyyttä, puhumista suoraan ryhmälle ja muita puheen esittämiseen liittyviä yksityiskohtia, joita tämän tutkimuksen arvioinneissa ei tullut esille.

Niemisen ym. (2006, 64) tutkimuksessa ilmeni, että ryhmätoiminnalla, lähtökohdan laadulla ja opiskelijan omalla panoksella oli vahva korrelaatio opintojen menestymisen kanssa. Hyvin toimiva ryhmä lisää opiskelijan sitoutumista oppimiseen. Ryhmä motivoi panostamaan itsenäiseen opiskeluun. Ko. asiat tulivat esille myös tässä tutkimuksessa. B-ryhmän opiskelijat arvioivat, että ryhmä pyrkii tavoitteellisesti oppimiseen. Myös Visschers-Pleijersin ym. (2006, 129) ryhmän vuorovaikutusta koskevassa tutkimuksessa tutorryhmän puheesta 80 % sisälsi oppimisorientoitunutta vuorovaikutusta, joka sisälsi tutkivia kysymyksiä, syiden pohtimista ja tiedoissa esiintyvien eroavaisuuksien pohtimista, proseduraalista ja irrelevanttia vuorovaikutusta ilmeni heidän tutkimuksessaan kumpainkin noin 10 %. McLean, van Wyk, Peters-Futre & Higgins-Opitz (2006, 94) ko-

rostavat puolestaan, että tutoriaaliryhmä tarjoaa yhteistoiminnallisuutta edistävän oppimisympäristön, joka kehittää kognitiivisten ja affektiivisten taitojen lisäksi yksilön sosiaalisia taitoja ja auttaa yksilöä sopeutumaan akateemiseen ympäristöön. Ryhmän toimintaa on jatkossa opeteltava arvioimaan systemaattisesti ja yksityiskohtaisesti osana tutoriaaliarviointia.

Tutorin toiminnan arviointi tutoriaalissa -pääluokassa arvioitiin **tutorin väliintuloja, tutorin asiantuntemusta ja tutorin ja ryhmän välistä yhteistyötä.**

Myös Anttilan (2008, 32) tutkimuksessa tutorin väliintulojen merkitys ja asiantuntemuksen merkitys nousi keskeisiksi aihealueiksi ilmapiirin luonnin lisäksi opiskelijoiden arvioidessa tutorin toimintaa. Opiskelijat pystyivät Koskisen (2003, 74) tutkimuksen mukaan omasta mielestään antamaan palautetta vapaasti tutoreille. Van Wyk & McLean (2007, 26) korostavat, että opiskelijoiden pitää olla rehellisiä ja reflektiivisiä antaessaan tutorille palautetta, jotta siitä on hyötyä. Tässä tutkimuksessa, kuten myös Takaluoman tutkimuksessa (2007, 65), tuli esiin, että vain harva opiskelija uskalsi antaa tutorille kriittistä palautetta. Vaikka havaintojen pohjalta kummankin tutorin ja ryhmän välinen yhteistyö sujui erittäin hyvin, niin opiskelijoilla oli vaikeutta arvioida tutoria edes positiivisesti. Tässä tutkimuksessa tarkkailijan roolissa olleet opiskelijat ja muutama muu opiskelija kommentoivat pyydettyä tutorin väliintuloja keskusteluun. Opiskelijat antoivat kiitosta tutorille, että tutor palautti oppimistehtävästä käytyä keskustelua takaisin aiheeseen sivuraiteilta ja pyrki syventämään asian käsittelyä. Opiskelijoiden arviointien mukaan tutor pyrki myös selvittämään ja tarkentamaan epäselviä asioita ja puuttui virheelliseen tietoon korjaten sitä. Myös Perttilän (2004, 729) ja Anttilan (2008, 37–38, 45) tutkimuksissa kiitettiin tutoria ko. asioista. Kaksonen (2009, 213) puolestaan korostaa tutorin merkitystä pohdintakysymysten ja käsitteellisten selitysten tuottajana. Tässä tutkimuksessa opiskelijat arvioivat, että tutor auttoi integroimaan aiheen käsittelyä sairaanhoitajan työhön ja hoitotyön maailmaan, myös Linin (2005, 181) tutkimuksessa painotettiin tiedon integrointia työelämään. Poikelan (2003, 302) tutkimuksessa nousi esille tutorin nostamana arvoulottuvuus, joka on tärkeää hoitotyössä. Myös tässä tutkimuksessa tutor nivoi käsiteltävän asian ja eettisen toiminnan yhteen.

Opiskelijat kiittivät tutorin väliintulojen tapaa keskustelevalleksi. Opiskelijat arvioivat sitä, ettei tutor puuttunut turhaan ryhmän toimintaan ja arvioivat tutorin väliintulojen hyödyttäneen ryhmää ja edistäneen ryhmän opiskelijoiden oppimista. Dolmans ym. (2005, 734), Lin (2005, 181) ja van Berkel & Dolmans (2006, 735) korostivat tutorin toimintaa tarkoituksenmukaisien väliintulojen ja ajattelun ja keskustelun stimuloimisessa. Opiskelijat arvioivat tutorien olevan käsiteltävän aiheen asiantuntijoita ja arvioivat yhteistyön sujuneen tutorin kanssa hyvin. Myös Hirvosen (2007, 66) ja Anttilan (2008, 41) mukaan opiskelijat halusivat opettajan toimivan asiantuntijana opiskelun varmistajan roolissa. Lin (2005, 182) korosti myös tutorin ryhmätoiminnan edistämistaitojen ja positiivisten henkilökohtaisten ominaisuuksien arviointia, joita opiskelijat tässä tutkimuksessa arvioivat kovin vähän. Tämän pääluokan tulokset saivat vahvistusta aikaisemmista tuloksista. Tutorin toimintaa on jatkossa syytä opetella arvioimaan luonnollisena arviointikohteena tutoriaaliarvioinnissa, kuten esimerkiksi Chavesin ym. (2006) ja Bakerin, McDanielin, Pesutin & Fisherin (2007) tutkimusten mukaan tehtiin.

Tutoriaaliarvioinnin rakenteen tarkastelua

Edellä tarkastelin yhdistävien luokkien mukaisesti rakentunutta kokonaiskuvaa tutoriaalinen arviointivaiheen toiminnasta suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkimuksen tulokset saivat pääosin vahvistusta aikaisemmista tutkimuksista. Analyysin pohjalta muodostui näkyviin tutoriaaliarviointia kuvaava rakenne. Tässä tutkimuksessa tutoriaaliarviointi rakentui neljästä yhdistävästä luokasta: tutoriryhmän opiskelijoiden toiminnan arvioinnista, syklin 1–5 vaiheiden aikaisen toiminnan arvioinnista, syklin 7–8 vaiheiden aikaisen toiminnan arvioinnista sekä ryhmän ja tutorin toiminnan arvioinnista tutoriaalissa. Tässä työssä olisi voinut yhdistää syklin 1–5 vaiheiden aikaisen toiminnan arvioinnin ja syklin 7–8 vaiheiden aikaisen toiminnan arvioinnin yhdeksi yhdistäväksi pääluokaksi, jonka nimeksi olisi tullut tutoriaalinen aikaisen toiminnan arviointi. En halunnut yhdistää kyseisiä yhdistäviä luokkia, koska niiden yksityiskohtaisemmat arviointikohteet (ylä- ja alaluokat) syklin alku- ja loppuvaiheessa eroavat vaiheiden luonteen vuoksi toisistaan. Jos tässä tutkimuksessa esitettyä arviointirakennetta haluttai-

siin käyttää arvioinnin jäsenyyksen pohjana käytännössä, olisi mahdollista valita syklin alku- tai loppuvaiheen mukaisesti tarkentuvat arviointikohteet opiskelijoiden, tutorin ja ryhmän toiminnan arvioinnin lisäksi. Samoja pääarviointikohteita löytyi myös Chavesin ym. (2006) ja Bakerin ym. (2007) tutkimuksista. He tuovat esille tutkimuksissaan, että prosessiarvioinnissa tulee jokaisessa tutoriaalissa arvioida lähtökohtaa, oppimisresursseja, tutoria, ryhmää ja opiskelijoita.

Tässä tutkimuksessa kuvasin käytetyn tutoriaaliarviointirakenteen sen mukaisesti, mitä havaintojen pohjalta kykenin aineistosta analysoimaan; rakenne ei kerro vielä siitä, olivatko arviointikohteet riittävät ja kuinka käyttökelpoinen kyseinen rakenne on. Tämän arviointirakenteen etu on siinä, että se antaa varsin yksityiskohtaista ja monipuolista tietoa tutoriaaliarvioinnin kohteista. Jotta tämä rakenne palvelisi arvioinnin jäsenyyksen pohjana paremmin, täydentäisin muodostunutta rakennetta. Tuloksissa tuli esille, että itsenäisen opiskelun arviointi jäi varsin niukaksi. Nostaisin viidenneksi pääarviointikohteeksi edellisten yhdistävien luokkien lisäksi itsenäisen opiskelun aikaisen toiminnan arvioinnin, koska tiedon haun ja lähteiden relevanttiuden arviointi ei riittävästi noussut esille havaintojen pohjalta syklin 7–8 vaiheen arvioinnin aikana (ks. Taulukko16). Tiedon haku ja lähteiden relevanttiuden arviointi ovat oleellinen osa PBL-oppimista ja itseohjautuvaa oppimista (Sormunen & Poikela 2008, 19) ja niitä tulee arvioida ja tukea koko opintojen ajan. Vaikka tutorryhmän opiskelijoiden toiminnan arviointi -pääluokassa tulikin esille opiskelijoiden itse- ja vertaisarvioinnin arvioimisesta, nostaisin aiheen tärkeyden vuoksi viimeiseksi pääarviointikohteeksi itse- ja vertaisarvioinnin tyypittelyn pohjalta itse- ja vertaisarviointitaitojen arvioimisen.

Web-pohjaiset arvoinnit ovat yleistyneet viime vuosien aikana, esimerkiksi Chaves ym.(2006) ja Baker ym. (2007) käyttivät arvioinnissa apuna web-pohjaista PBL-arvioijaa, joissa oli yli viisikymmentä yksittäistä tarkentavaa kysymystä arvioinnin avuksi. Myös tämän tutkimuksen arviointirakenteesta voisi tehdä web-pohjaisen arviointilomakkeen, jolloin arvioinnin tekeminen helpottuisi. Web-pohjaista arviointia olisi järkevää käyttää jakson viimeisessä tutoriaalissa, jolloin sen avulla saatava arviointitieto antaisi hyvän kirjallisen lisän opintojakson kokonaisarviointiin. Tässä tutkimuksessa tarkastelin kyseisten tapausten pohjalta tapahtuvaa prosessiarviointia. Yksittäisissä tutoriaaleissa on tärkeää

kaikkien osallistujien reflektoinnin kannalta kuulla ääneen sekä opiskelijoiden itsearviointit, tarkkailijan antama vertaisarviointi sekä tutorin antama arviointi. Tutoriaaliarvioinnin tulee tapahtua ajallaan ja kontekstissaan ja selkeiden arviointikriteerien pohjalta.

Seeger & Dochy (2001, 341) korostavat, että itse- ja vertaisarviointikriteerit pitää määrittää etukäteen ja käyttää osana kasvatuksellista prosessia. Tähän tutkimukseen osallistuneet ryhmät olivat saaneet opiskelunsa aloittaessaan tutorryhmätyöskentelyä varten opettajien laatimat arviointikriteerit. Kyseisistä arviointikriteereistä ei mainittu havainnoiduissa tutoriaaleissa sanallakaan, eivätkä kyseiset arviointikriteerit näyttäneet ohjaavan opiskelijoiden arviointia arjessa. Halusin tässä tutkimuksessa selvittää aineiston pohjalta, mitä tutoriaalissa todellisuudessa arvioitiin ja millaista arviointia annettiin. Tutkimusaineisto on kerätty keväällä 2004, jolloin PIRAMKISSA oli terveystalalla ollut käytössä PBL-opetussuunnitelma yhteensä kaksi vuotta. Arviointia tutoriaalissa on sen jälkeen pyritty kehittämään ja on esimerkiksi luotu erilaiset arviointikriteerit ja lomakkeet. Arviointikriteerien selkiinnyttämiseksi on jatkossakin tehtävä työtä, jotta ne ohjaavat napakammin opiskelijoiden arviointia.

Arviointikriteereitä on pyritty kehittämään monella tasolla. Poikela (2006) ehdottaa, että oppimista ja osaamista tuottavat prosessit, eli sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja operationaaliset prosessit, otetaan arvioinnin kohteeksi ja kriteerien perustaksi. Myös Baker ym. (2007) käyttivät arvioinnin apuna kokemuksellisen oppimisen sykliä ja Kolbin oppimistyyliprofiilia, joita Esa Poikela on käyttänyt omassa arviointijaotuksessaan avuksi. Baker ym. käyttävät arvioinnin kohteista erilaisia nimiä kuin Poikela, he käyttivät seuraavia termejä: käyttäytymistaidot, interpersoonalliset taidot, analyttiset taidot ja informaatiotaidot. Bakerin ym. termeissä tulevat informaatiotaidot paremmin esille jo nimessä kuin Poikelan jaotuksen mukaan nimettynä. Kärmeniemi ja Lehtola (2005, 182) ovat käyttäneet Poikelan jaotusta arviointimenetelmien kehittämistyössä omassa ammatikorkeakoulussaan. Heidän analyysinsä mukaan olemassa olevaa arviointia tulee laajentaa yksilöllisen osaamisen taitokomponenttien eli kognitiivisten ja operationaalisten prosessien ohella käsittämään myös sosiaaliset ja reflektiiviset prosessit.

Jos arvioinnin pohjana käytetään kyseisiä prosesseja, ei tutorryhmän opiskelijalle välttämättä ilman hyvää perehdytystä avaudu, mitä sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja operationaaliset prosessi tarkemmin sisältävät, eli mitä asioita kyseisen jäsenyyden mukaan opiskelijan tulisi arvioida. Tässä tutkimuksessa analyysin pohjalta kuvattua tutoriaaliarviointirakennetta voidaan tarkastella Poikelan prosessien mukaisesti. Tutorryhmän opiskelijoiden arviointi kohdistui kaikkiin edellä mainittuihin Poikelan jaotuksen mukaisiin prosesseihin, mutta arviointi eteni operationaalisten prosessien mukaisesti ja muiden prosessien mukaiset arvioinnit liittyivät siihen. Itsearviointityypitysten pohjalta on nähtävissä yksilölliset variaatiot, miten opiskelijoiden arvioinnit painoutuivat kyseisten prosessien suhteen. Ryhmäkohtaisesti tarkasteltuna B-ryhmän opiskelijoiden arvioinnit kohdistuivat kaikkiin kyseisiin prosesseihin, mutta painoutuivat vahvasti reflektiivisiin prosesseihin. A-ryhmässä vain kolmen opiskelijan arvioinnit painoutuivat reflektiivisiin prosesseihin. Takaluoman (2007, 104) tutkimuksessa prosessiarviointi kohdistui eniten toiminnallisiin prosesseihin ja etenkin istunnon toteutumiseen, etenemisen arviointiin. Tässä tutkimuksessa esille tullut arviointirakenne oli varsin looginen ja arviointikohteet tulivat luontaisesti arvioituksi. Arvioinnin eteneminen operationaalisten prosessin mukaan helpottaa opiskelijan arviointia, kunhan hän muistaa syventyä myös kognitiivisten, reflektiivisten ja sosiaalisten prosessien arviointiin.

Tutorryhmän opiskelijoiden itsearviointien, vertaisarviointien ja tutorin antaman arvioinnin tarkastelua

Seger & Dochy (2001, 341) korostavat, että itsearviointi auttaa opiskelijaa jäsentämään omaa prosessiaan ja selkiyttämään omia tavoitteitaan. Rauste-von Wright ym. (2003, 186) ja Papinczak (2007, 122) puolestaan korostavat itse- ja vertaisarvioinnin arvokkuutta syväoppimisen kannalta sekä niiden merkitystä reflektointitaitojen kehittämisessä. Hyödyistään huolimatta itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin antaminen ei kuitenkaan ole aina helppoa ja sitä ei ole helppo mitata luotettavasti. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden itsearviointit vaihtelivat kokonaan näkymättömäksi jääneistä itsearvioinneista erittäin reflektiivisiin, kriittisiin ja yksityiskohtaisia havaintoja sisältäneisiin itsearviointeihin. Toista tutkimuskysymystä täydennettiin muodostamalla tutoriaaliarviointia kuvaavan koko-

naiskuvan lisäksi tarkempi kuva tutorryhmänjäsenistä itsearvioijina ja vertaisarvioijina. Tutkimuksessa muodostettiin yhdeksän itsearvioijatyyppiä: 1) vastuullinen toimija, omaan ja ryhmän kehittämiseen sitoutunut arvioija, 2) vastuullinen toimija, omaan oppimiseen pyrkivä arvioija, 3) vastuullinen toimija, ryhmän toiminnan kriittinen arvioija, 4) vastuullinen toimija, varovainen arvioija, 5) sitoutumaton toimija, rohkea arvioija, 6) sosiaalinen toimija, niukka arvioija, 7) hiljainen toimija, itsekriittinen arvioija, 8) hiljainen toimija, yleisluonteinen arvioija ja 9) irrallinen toimija, näkymätön arvioija.

Kyseisissä tyypittelyissä käytettiin apuna opiskelijoiden toiminnan havainnointia ja opiskelijoiden tutoriaalissa tuottamia itsearviointeja. Opiskelijoita haastattelella ja esimerkiksi opiskelijoiden jakson päätteeksi laatimien kirjallisten itse- ja vertaisarviointidokumenttien analyysien avulla olisi saatettu saada esille erilaista syventävää tietoa opiskelijoiden itse- ja vertaisarvioinnista, jota ei nyt käytettyjen menetelmien avulla saatu. Ryhmädynaamiset tekijät saattoivat estää osaa opiskelijoista sanomasta ääneen ajatuksiaan. Kyseisistä itsearviointityypityksistä huomaa, että tyyppeihin 1, 2, 3, 5, ja 7 kuuluvilla opiskelijoilla joko jo on, tai on kehittymässä varsin hyvät itsearviointitaidot, heidän arviointikohteensa ja tapansa toimia ryhmässä vain vaihtelevat. Sen sijaan tyyppeihin 4, 6, 8 ja 9 kuuluvat opiskelijat eivät joko paljastaneet arviotaan omasta toiminnastaan tai eivät pystyneet arvioimaan omaa toimintaansa kuin niukasti ja yleisluonteisesti. Myös Segers & Dochy (2001, 327) toivat esille, että kaikki opiskelijat eivät pystyneet refleктоimaan omaa toimintaansa tarkasti. Papinczakin (2007,122) mukaan ne opiskelijat, joilla oli korkeampi itsetiedostus, arvioivat korkeammin osaamistaan. Myös Langendykin (2006) mukaan itsearviointi- ja vertaisarviointi olivat yhteydessä muuhun opintomenestykseen. Opiskelijat, jotka eivät yltäneet hyviin suorituksiin opinnoissaan, eivät myöskään pystyneet arvioimaan tarkasti oman työskentelynsä laatua tai vertaisarvioimaan tarkasti, vaan arvioivat yleisluonteisesti. Chavesin ym. (2006, 25) mukaan opiskelijat arvioivat vähiten omia itsearviointitaitojaan. Tässä tyypittelyssä 1. tyyppiin kuuluneet omaan ja ryhmän kehittämiseen sitoutuneet arvioijat arvioivat todella tarkasti toimintaansa ja osaamisen puutteitaan, mutta eivät edes he arvioineet omia itsearviointitaitojaan. Tosin opiskelijoita ei myöskään ohjattu arvioimaan itsearviointejaan. Sen sijaan tarkkailijan roolissa olleet opiskelijat ja tutorit arvioivat joidenkin opiskeli-

joiden itsearviointitaitoja. Samoin tässä, kuin myös Dasin ym. (1998, 416) tutkimuksessa opiskelijoiden itsearviot ja tutorin arviot korreloivat hyvin toisiinsa.

Vuokoski (2004) tutki fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia ongelmaperustaisesta oppimisesta. Hän tyypitteli aineiston pohjalta neljä ongelmaperustaisen oppimisen tyyppiä: 1) vastuullinen sitoutuja, 2) realistinen sitoutuja, 3) sopeutumisen tavoittelija ja 4) riippuva tukeutuja (Vuokoski 2004, 52–53). Kyseisessä tyypittelyssä aineistonkeruumenetelmänä oli haastattelu, eikä opiskelijan arviointitaidot tulleet tyypittelyssä esille. Havainnointiaineiston pohjalta ei ollut riittävästi tietoa, jotta voisi jaotella opiskelijoita kyseisiin tyyppeihin, mutta Vuokosken tutkimuksesta sai kuitenkin ajatuksellisesti apua arvioijatyypittelyyn.

Tast (1999) on tutkinut aikuisopiskelijoiden itsearviointeja ammatillisen kehittymisen tukena. Hän luokitteli itsearvioinnit 1) sitoutuneisiin ja päämääräsuuntautuneisiin 2) kriittisiin ja muutoshakuisiin ja 3) defensiivisiin itsearviointeihin. Tastin (1999) arvioinnin mukaan opiskelijoiden itsearvioinnit olivat osaksi realistisia, mutta joiltain osin arvioinnit osoittautuivat ajattelultaan epärealistisiksi ja perustelemattomiksi ja defensiivisiksi. Tastin jaotus ei ole relevantti kaikin osin tässä aineistossa. Esimerkiksi niukasti ja yleisluonteisesti arvioivat (tyypit 4, 6, 8) eivät mahdu Tastin jaotteluun. Heillä saattoi ilmetä perustelematonta arviointia, mutta tässä tutkimuksessa ei tullut lainkaan esille epärealistista tai defensiivistä itsearviointia. Päinvastoin, tässä tutkimuksessa opiskelijat olivat varsin realistisia ja rehellisiä itsearvioinneissaan.

Tarkkailijoista tyypiteltiin kolme erilaista vertaisarvioijatyyppeä: 1) omaan ja ryhmän kehittämiseen sitoutunut arvioija, 2) ryhmän jäsenten toiminnan kriittinen arvioija ja 3) ryhmän toiminnan kriittinen arvioija. Kukin vertaisarvioijatyyppe arvioi tarkkailijana yhdenmukaisesti oman itsearvioijatyyppeinsä kanssa. Tässä tutkimuksessa ei tullut muita vertaisarvioijatyyppejä esille. Tähän tutkimukseen tarkkailijan rooliin oli valikoitunut sattumalta itsearvioijina hyvin reflektiivisiä ja kriittisiä itsearvioijatyyppejä: omaan ja ryhmän kehittämiseen sitoutuneita arvioijia, omaan oppimiseen pyrkiviä arvioijia ja ryhmän toiminnan kriittisiä arvioijia, mutta ei muita ryhmässä olleita itsearvioijatyyppejä. Varmaan esimerkiksi yleisluonteisesti ja niukasti arvioiva tarkkailija löytyisi monestakin tutorryhmästä,

mutta tässä tutkimuksessa sellaista ei tullut esille. Kuten Segersin & Dochyn (2001, 327) sekä Papinczakin (2007, 130–131) tutkimuksista ilmeni, myös tässä tutkimuksessa vertaisarviointi näyttäytyi tarkkana ja vertaisarviointi näytti korreloivan hyvin tutoreiden antaman arvioinnin kanssa. Tarkkailijat käyttivät ryhmässä eniten aikaa arviointiin. Papinczakin (2007, 130) mukaan 1. vuoden opiskelijat pystyivät tarkempaan vertaisarviointiin kuin itsearviointiin. Tässä tutkimuksessa omaan ja ryhmän kehittämiseen sitoutuneet arvioijat pystyivät yhtä tarkkaan itsearviointiin kuin vertaisarviointiin, muiden tarkkailijoiden vertaisarviointi näyttäytyi tarkempaan kuin heidän itsearviointinsa. Segersin & Dochyn (2001, 338) mukaan vertaisarviointi stimuloi syvää ajattelua, syväoppimista ja kriittistä ajattelua, oppimisprosessin strukturointia ja auttaa oppimisprosessissa. Tämän tutkimuksen tarkkailijoiden vertaisarvioinneista voi tehdä johtopäätöksen, että opiskelijat olivat ymmärtäneet itseohjautuvan oppimisen idean ja he toimivat vastuullisesti PBL- opetussuunnitelman mukaisesti. He olivat ymmärtäneet vertaisarvioinnin merkityksen ammatillisen pätevyyden kannalta.

Tähän tutkimukseen osallistui vain kaksi tutoria, joten heidän tapaansa arvioida ei ollut mielekäästä erikseen tyypitellä. Kumpikin kyseisistä tutoreista oli erittäin hyvin läsnä tutoriaaleissa. He olivat paneutuneet ryhmän ohjaukseen huolellisesti ja tekivät tarkkoja havaintoja ryhmän toiminnasta. Tutoriaalivaiheessa he toivat esille havaintonsa syklin eri vaiheiden aikaisesta toiminnasta, ryhmän toiminnasta ja opiskelijoiden oppimisesta. He antoivat yksilöityä palautetta erityisroolissa olleille ryhmän jäsenille sekä ryhmän toimintaa tukevaa ja kehittävää palautetta. Kehittämiskohtana kummallakin tutorilla oli palautteen anto yksittäisille ryhmänjäsenille tutoriaalissa. Kumpikin tutor kannusti opiskelijoita itsearviointiin ja vertaisarviointiin kaikissa istunnoissa. Se, millaista arviointia tutorit tarkemmin antoivat, välittyi tarkasti tutoriaaliarviointia koskevasta tulososasta.

Pro gradu -työssäni, jossa tarkastelin samojen tutoreiden ohjaustyyliä, tutoreiden tapa ohjata tutorryhmän oppimista tutoriaalivaiheissa näyttäytyi tutorin persoonallisena tapana ohjata ryhmää. Arviointi voidaan nähdä osana tutorin antamaa ohjausta. Kummankin tapausesimerkkinä olleen tutorin ohjauksen yti-

menä oli selkeästi pyrkimys auttaa opiskelijoita oppimaan ja he suhtautuivat vakavasti ja panostaen ryhmän ohjaukseen ja arviointiin. Kumpikin tutor osoitautui hyvin taitavaksi ryhmän ohjaajaksi, mutta heidän toiminnassaan ohjaajana painottuivat eri asiat. Nimesin tällöin toisen tutorin ohjaustyylin kollegiaalisesti sairaanhoitajuuteen tukevaksi ohjaustyyliksi ja toisen ryhmän autonomiaa varjelevaksi ja opiskelijan henkilökohtaista kasvua tukemaan pyrkiväksi ohjaustyyliksi. Palautteen antotapa ja arvioinnin vaikeus nousivat tutoreiden haastattelun pohjalta tällöin yhdeksi ohjauksen solmukohtaksi. (ks. Roto 2005.)

Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa oppijaa ei nähdä vain arvioinnin kohteena vaan yhteistoimijana, jonka on oltava mukana arviointiprosessissa alusta lähtien (Poikela 2002, 234–235; Savin-Baden 2003, 2). PBL:ssä tavoiteltavaa osaamista edistävät parhaiten opiskelijoiden vertaisarviointi ja opiskelijan omaan oppimiseensa ja kehittymisensä tarkasteluun perustuva itsearviointi (Savin-Baden 2003, 2). Tässä tutkimuksessa painopiste tutoriaaliarvioinneissa oli itse- ja vertaisarvioinneissa. Paria poikkeusta lukuun ottamatta opiskelijat kantoivat vastuuta oppimisestaan ja arvioinnistaan, kuten tuli ollakin (ks. Poikela 2004, 267).

Tutkimuksen aineisto oli kaiken kaikkiaan rikas ja tuloksista saatiin paljon yksityiskohtaista tietoa opiskelijoiden antamasta itsearviointista, tarkkailijan antamasta vertaisarviointista ja tutorin antamasta arvioinnista. Ammattikorkeakouluissa valtakunnan tasolla itse- ja vertaisarvioinnin kehittäminen on yksi strateginen tavoite (ks. ARENE 2008, 14–22). Kyseistä tavoitetta vasten tarkasteltuna tämän tutkimuksen tulokset olivat varsin lohdullisia, ne antoivat positiivisen kuvan opiskelijoiden itse- ja vertaisarviointitaidoista. Yksittäisiä motivoitumattomia opiskelijoita lukuun ottamatta opiskelijat olivat ymmärtäneet itseohjautuvan oppimisen idean. He toimivat vastuullisesti PBL-opetussuunnitelman mukaisesti, ja olivat matkalla kohti itseohjautuviksi oppijoiksi, joilla on oman asiantuntijuuden avaimet itsellä.

5.3 Jatkotutkimusehdotukset

Ongelmaperustaista oppimista on tutkittu vielä melko vähän terveystieteiden opetuksessa Suomessa. Ongelmaperustaisen oppimisen organisoinnissa ilmenee kulttuurisiakin eroja. Tarvitaan lisää omassa kulttuurissamme tehtyä ongelmaperustaiseen oppimiseen ja arviointiin liittyvää kasvatustieteellistä tutkimusta.

Arviointi on opiskelijoiden oppimisen kannalta tärkeä ja laaja alue, joka kiinnostaa minua edelleen. Tässä tutkimuksessa keskityttiin tutoriaalissa tapahtuvaan prosessiarviointiin, eli Poikelan (2004, 270) esittämän kontekstiperustaisen arvioinnin ensimmäiseen peiliin. Toinen tutkimuskohde voisi olla Poikelan (2004, 270) esittämä prosessi- ja tuotosarvioinnin välinen toinen peili. Tällöin voisi tarkastella opintokokonaisuuksien arviointia laajemminkin eri menetelmin. Mielenkiintoista olisi syventyä tuotosarvioinnin ja kontekstin väliseen kolmanteen peiliin (ks. Poikela 2004, 270); tällöin lähdetään tutkimaan terveystieteiden opiskelijoiden ammattitaitoa edistävää harjoittelua arvioinnin näkökulmasta. Ammattitaitoa edistävää harjoittelua olisi tärkeä tutkia niin opiskelijoiden itsearviointien kuin käytännön ohjaajien antamien arviointien näkökulmasta eri menetelmin. Myös opiskelijoiden, käytännön ohjaajien ja opettajien kokemukset ammattitaitoa edistävän harjoittelun arvioinnista ansaitsisi oman tutkimuksensa.

LÄHTEET

Alanko-Turunen, M. 2005. Negotiating Interdiscursivity in a Problem-based Learning Tutorial Site. A Case study of an International Business Programme. Acta Universitatis Tamperensis 1082. Tampere: Tampere University Press.

Ammattikorkeakoululaki 2003. 9.3.2003 / 351.

Angelo, T. 1995. Assessing (and defining) assessment. The AAHE Bulletin 48 (3), 7.

Anttila, H. 2008. Fysioterapeuttipiskelijöiden kokemuksia tutorin työskentelyn merkityksestä omaan tutortyöskentelyyn. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

ARENE. 2008. Terveysalan verkoston strategia ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseksi Suomessa vuosina 2008–2012. Ammattikorkeakoulujen rehtori-neuvoston julkaisusarja 2008.

Asetus ammattikorkeakouluista 2003.15.5.2003/352.

Angrosino, M. & Mays de Perez, K. 2000. Rethinking observation. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed.) Handbook of Qualitative research. Second Edition. London: Sage. Thousand Oaks, 673–697.

Barrows, H. & Tamblyn, R. 1980. Problem-based learning: an Approach to Medical Education. New York: Springer.

Barrows, H. 1985. How to desing a problem-based curriculum for the preclinical years. New York: Springer.

Baker, C., Mc Daniel, A., Pesut, D. & Fisher, M. 2007. Learning Skills Profiles of Master's Students in Nursing Administration; Assessing the Impact of Problem-Based Learning. Nursing Education Perspectives 28(4), 190–195.

Bakhtin, M. 1986. Speech Genres & Other Late Essays. Austin: University of Texas Press.

Blackler, F. 1995. Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. Organization Studies 16(6), 1021–1046.

Borg, W. & Gall, M. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.

- Boud, D. (Ed.) 1988. *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page, 17–25.
- Boud, D. 1989. The role of self-assessment in student grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 14, 20–30.
- Boud, D. & Feletti, G.(Ed.)1997. *The Challenge of Problem-Based Learning*. Second Edition. London: Kogan Page.
- Burbules, N. 1993. *Dialogue in Teaching. Theory and Practise*. *Advances in Contemporary Educational Thought*, 10. New York: Teachers Collage Press.
- Burns, N. & Grove, S. 1993. *The practice of nursing research: conduct, critique and utilization*. 2dr ed. Philadelphia: Saunder.
- Chaves, J.F., Baker, C., Chaves, J.A. & Fisher, M. 2006. Self, Peer, and Tutor Assesments of MSN Competencies Using the PBL-Evaluator. *Journal of Nursing Education* 45(1), 25–31.
- Cunningham, J. 1997. Case study principles for different types of cases. *Quality and Quantity* 31, 401–423.
- Das, M., Mpofu, D., Dunn, E. & Lanphear, J.1998. Self and tutor evaluations in problembased learning tutorials: is there a relationship? *Medical Education* 32, 411–418.
- Das, C., Swadi, H. & Mpofu, D. 2003. Medical student perceptions of factors affecting productivity of problem based learning tutorial groups: does culture influence the outcome? *Teaching Learning Medicin*15, 59–64.
- De Grave, W., Dolmans, D. & van der Vleuten, C. 1998. Tutor intervention profile: reliability and validity. *Medical Education* 32, 262–268.
- Denscombe, M. 1998. *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2000. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed.) *Handbook of Qualitative research*. Second Edition. London: Sage. Thousand Oaks, 1–30.
- Dolmans, D., de Grave, W., Wolfhagen, I. & van der Vleuten, C. 2005 *Problem based learning: future challenges for educational practice and research*. *Medical Education* 39, 732–741.
- Dolmans, D., Gijsselaers, W., Moust, J., de Grave, W., Wolfhagen, I. & van der Vleuten, C. 2002. Trends in research on the tutor in problem-based learning: conclusions and implications for educational practice and research. *Medical Teacher* 24, 173–180.

Dolmans, D., Wolfhagen, I., van der Vleuten, C. & Wijnen, W. 2001. Solving problems with group work in problem-based learning. Hold on to the philosophy. *Medical Education* 35, 884–889.

Eisenhardt, K. 1989. Building theories from case study research. *Academy of management review* 14(4), 532–550.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.

Hager, P. & Butler, J. 1994. Problem-based learning and paradigms of assessment. Teoksessa Chen, I., Cowroy, R., Kingsland, A., & Ostwald, M. (Ed.) *Reflections on Problem Based Learning*. Sydney: Australian Network, 35–44.

Hakkarainen, K. & Holmberg-Marttila, D. 2001. Opettajasta oppimisen tukijaksi. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.) *Tutkiminen on oppimista- ja oppiminen tutkimista*. Tampere: Tampere University Press, 132–145.

Heikkinen, M. 2005. Arvioinnin monet äännet - arviointimenetelmien kehittäminen sosiaalialan koulutuksessa. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) *PBL- Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä*. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy, 149–164.

Heikkinen, L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. 1.-2-painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirvonen, M. 2007. Sairaanhoidajaopiskelijoiden käsityksiä ongelmaperustaiseen oppimiseen (PBL) kuuluvasta tutoriaalityöskentelystä. Pro gradu - tutkielma. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos.

Holen, Are. 2000. The PBL group: self-reflections and feedback for improved learning and growth. *Medical Teacher* 22(5), 485–488.

Holmberg-Marttila, D., Virjo, I., Kosunen, E. & Virtanen, P. 1998. Ongelmalähtöinen opiskelu lääketieteen opiskelijoiden arvioimana. *Duodecim* 114 (19), 1956–1961.

Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja no.49.

Hämäläinen, K.2002. Arvioinnin onnistumisen edellytyksiä. Teoksessa Hämäläinen, K. & Kaartinen-Koutaniemi, M. (toim.) Benchmarking korkeakoulujen kehittämisvälineenä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja13. Helsinki: Edita, 7–9.

Järvinen, A.1989. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja a. Tutkimuksia 35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.

Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 20(4), 316–324.

Järvinen, A. & Poikela, E. 2001. Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning* 13(7), 282–289.

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

Kaksonen, H. 2009. PBL-tutoriaali ja kollaboratiivinen tiedon tuottaminen. Akateeminen väitöskirja.Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.Tampere: Kopio Niini Finland Oy.

Katzenbach, J. & Smith, D. 1993. The wisdom of teams. Creating the high-performance organization. Massachusettes; McKinsey & Company.

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Practice Hall, New Jersey: inc. Englewood Cliffs.

Koskinen, H. 2003. Arviointi oppimisen lähteenä. Laadullinen evaluaatiotutkimus Lahden ammattikorkeakoulun tekniikan laitoksella toteutettavan ongelma-perustaisen oppimisen arviointikäytännöistä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Kylmä, J., Rissanen, M., Laukkanen, E., Nikkonen, M., Juvakka, T. & Isola, A. 2008. *Tutkiva Hoitotyö* 6(2), 23–29.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11, 3–12.

Kärmeniemi, P. & Lehtola, K. 2005. Osaamisen prosessit arvioinnin kohteeksi - kokeiluja ja kehittämistä sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) PBL- Ongelmista oppimisen iloa. Ongelma-perustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy, 165–183.

Kärnä, M. & Kallioniemi, M. 2006. Verkkotyöskentelyn osuus yhteisen tietope-
rustan rakentamisessa. Teoksessa Portimojärvi, T. (toim.) Ongelmaperustaisen
oppimisen verkko. Tampereen Yliopistopaino - Juvenes Print, 47–68.

Ladouceur, M., Rideout, E., Black, M., Crooks, D., O'Mara, L. & Schmuck, M.
2004. Development of an Instrument to Assess Individual Student Performance
in Small Group Tutorials. *Journal of Nursing Education*. 43 (10), 447–455.

Langan, A., Wheeler, C., Shaw, E., Haines, B., Cullen, W., Boyle, J., Penney,
D., Oldekop, J., Ashcroft, C., Lockey, L. & Preziosi, R. 2005. Peer assessment
of oral presentations: effects of student gender, university affiliation and partici-
pation in the development of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in
Higher Education* 30 (1), 21–34.

Langendyk, V. 2006. Not knowing that they do not know: selfassessment accu-
racy on third- year medical students. *Medical Education* 40(2), 173–179.

Lehtovaara, M. 1993. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodo-
logiaan. Teoksessa Varto, J. (toim.) Kohti elämismaailmaa ja ihmisen laadullista
tutkimusta. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 1–34.

Leino, A-L & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjayhtymä.

Leinonen, K. & Tuorila, T. 2003. Arvioinnin toteutuminen ongelmaperustaisessa
oppimisprosessissa terveysalan ammattikorkeakoulussa opiskelijoiden koke-
mana. Pro gradu -tutkielma. Tampereen Yliopisto. Hoitotieteen laitos.

Leung, C.K.L. 2005. School Accountability. Accountability versus School Devel-
opment: Self-Evaluation in an International School in Hong Kong. *ISEA* 33(1),
1–14.

Leppänen, P-R. & Vähämaa, K. 2006. Ongelmat innostavat ja palvelevat oppi-
mista. Teoksessa Portimojärvi, T.(toim.) Ongelmaperustaisen oppimisen verk-
ko. Tampereen Yliopistopaino - Juvenes Print, 157–184.

Lin, C-S. 2005. Medical Students' Perception of Good PBL Tutors in Taiwan.
Teaching & Learning in Medicine 17 (2), 179–183.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions,
and emerging confluences. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed.)*Handbook
of Qualitative research*. Second Edition. London: Sage. Thousand Oaks, 163–
188.

Lonka, K. & Peganus, N. 2004. Ongelmalähtöinen oppiminen työelämään val-
mentejana. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. *Korkeakoulutus,
oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia*. Juva: Pk-
kustannus. 237–254.

Lähteenmäki, M-L. 2000. Problem- based learning- ongelmaperustainen oppi-
minen ammatillisessa koulutuksessa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Pir-

kanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 1. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulu.

Lähteenmäki, M-L.2006. Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperustaisessa fysioterapeuttikoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print Oy.

Lähteenmäki, M-L.2006. Reflektiivinen dialogi ongelmaperustaista koulutusta rakentavassa yhteistyössä. Esimerkkitaipauksena fysioterapeuttien koulutus. Aikuiskasvatus 2(26), 84–95.

Mason, J. 1996. *Qualitative Researching*. London: Sage.

Maudsley, G. 1999. Roles and responsibilities of the problem based learning tutor in the undergraduate medical curriculum. *British Medical Journal* 318: 657–666.

Mayring, P. 2000. *Qualitative Inhaltsanalyse. FQS* <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089> (luettu 12.12.2008).

McLean, M., van Wyk, J., Peters-Futre, E. & Higgins-Opitz, S. 2006. The small group in problem-based learning: more than a cognitive learning experience for first-year medical students in a diverse population. *Medical Teacher* 28(4), 94–103.

Merriam, S.1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Mezirow, J.1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis*. Second Edition. SAGE Publications.

Minkkinen, L.2008. PBL hoitotyön opetuksen aikuissovellutuksessa vuodesta 1996. Teoksessa Tuomi, J.(toim.) *Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksia ja selvityksiä Nro 13, 19–24.

Morris, J. 2001. Peer assessment: a missing link between teaching and learning? A review of the literature. *Nurse Education Today* 21, 507–515.

Mäenpää, J. 1997. Ryhmien ydinosaamisvalmius oppivassa yritysorganisaatiossa. *Acta Universitatis Ouluensis. Käyttäytymistieteiden laitos E* 25.

Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Hämeenlinna: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu.

Neville, A. 1999. The problem based learning tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator? *Medical Teacher* 21 (4), 393–406.

Nieminen, H. 1997. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. Juva: WSOY, 215–221.

Nieminen, J., Sauri, P. & Lonka, K. 2006. On the relationship between group functioning and study success in problem-based learning. *Medical Education* 40, 64–71.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.

Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. 2000. SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning* 33, 5–34.

Nummenmaa, A. & Lautamatti, L. 2005. Ryhmässä ja yhdessä - opiskelun työprosessien ohjaus. Teoksessa Nummenmaa, A., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampereen Yliopistopaino - Juvenes Print Oy, 103–117.

Nykysuomen sanakirja. 1983. Porvoo: WSOY.

Opetusministeriö. 2006. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon, Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnot. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 24. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö.

Papinczak, T., Young, L., Groves, M. & Haynes, M. 2007. An analysis of peer, self, and tutor assessment in problem-based learning tutorials. *Medical Teacher* 29, 122–132.

Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. Edition. London: Sage Public.

Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. 1997. Tutkimussuunnitelman laadinta kvantitatiivisessa ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Teoksessa Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. Juva: WSOY, 36–48.

Perttilä, M. 2004. Se on totta, mikä toimii. Ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) käyttöönotto sairaanhoitajakoulutuksessa. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja A Tutkimuksia, osa 8. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Pirkanmaan ammattikorkeakoulun opinto-opas 2003–2004. Hoitotyön kulutusohjelma, 344–345.

PIRAMKIN intranet-sivusto, luettu 20.9.2008

Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print Oy, 101–117.

Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) Koulutuksen lumo - Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 229–246.

Poikela, E. 2003. Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä - oppimisen ja osaamisen arviointi. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press, 77–99.

Poikela, E. 2004. Developing criteria for knowing and learning at work: towards context-based assesment. *Journal of Workplace Learning* 16 (5/6), 267–274.

Poikela, E. 2006. Knowledge, Knowing and Problem Based Learning - some epistemological and ontological remarks. Teoksessa Poikela, E. & Nummenmaa, A. (toim.) Understanding Problem-Based Learning. Tampere: Yliopistopaino Juvenes Print Oy, 15–31.

Poikela, E. 2008. Miten informaatio muuntuu osaamiseksi? Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim.) Informaatio, informaation lukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 56–79.

Poikela, E. & Nummenmaa, A. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa Poikela, E. (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka - teoriaa ja käytäntöä. 2. korjattu painos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print Oy, 33–52.

Poikela, E. & Nummenmaa, A. (toim.) 2006. Understanding Problem-Based Learning. Tampere: Yliopistopaino Juvenes Print Oy, 65–69.

Poikela, E. & Poikela, S. 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma - teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. Ongelmista oppimisen iloa - ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Tampere University Press, 27–52.

Poikela, E. & Poikela, S. 2005. PBL in Context - Bridging Work and Education. Tampere: Tampere University Press, 7–22.

Poikela, E. & Poikela, S. 2006. Developing Context-Based Assesment within the Framework of Problem Based Learning. Teoksessa Poikela, E. & Nummenmaa, A. (toim.) Understanding Problem- Based Learning. Tampere: Yliopistopaino Juvenes Print Oy, 227–240.

Poikela, E. & Poikela, S. 2006. Problem Based Curricula - theory, development and design. Teoksessa Poikela, E. & Nummenmaa, A. (toim.) Understanding Problem-Based Learning. Tampere: Yliopistopaino Juvenes Print Oy, 71–90.

Poikela, E. & Rökköläinen, M. 2006. 'Intelligent accountability' - kontekstiperustaisen arvioinnin lähtökohtia. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja* 2(8), 6–17.

Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? *Ammattikasvatussarja* 19. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tampereen Yliopisto. Jäljennepalvelu.

Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Tampere University Press.

Poikela, S., Lähteenmäki, M-L. & Poikela, E. 2002. Mikä on ongelmaperustaista oppimista ja mikä ei? Teoksessa Poikela, E. (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka - teoriaa ja käytäntöä*. 2. korjattu painos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print Oy, 23–32.

Poikela, S. & Lähteenmäki, M-L. 2003. Ongelmaperustainen oppiminen ja tutorina kehittyminen. (www- dokumentti)<http://tokem.fi/kever.nsf>.

Pope, N. 2005. The impact of stress in self - and peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30 (1), 51–63.

Portimojärvi, T. & Donnelly, R. 2006. Ongelmaperustaista oppimista verkossa. Muuntuvia näkemyksiä ja monimuotoisia toteutuksia. Teoksessa Portimojärvi, T. (toim.) *Ongelmaperustaisen oppimisen verkko*. Tampere: Tampere University Press, Juvenes Print, 25–46.

Portimojärvi, T., Kärnä, M. & Vuokoski, P. 2008. Kohti yhteisöllistä tiedonhankintaa - Ongelmaperustainen oppiminen tiedonhaun ympäristönä. Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim.) *Informaatio, informaation lukutaito ja oppiminen*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 103–133.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Tammi.

Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.

Roto, H. 2005. Tutorryhmän ohjaaminen tutorin kehityshaasteena. Pro gradu - tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus= tapaustutkimus. Teoksessa Aaltoila, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS - kustannus, 158–169.

Saari, S. 2002. Opettajakoulutuksen arviointi- ja kehittämiskeskustelu koulutuspoliittisessa kontekstissa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 893. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer - Paino.

Savin-Baden, M. 2003. Assessment, the last great problem in higher education? PBL Insight 6, 1. (www.dokumentti). <http://www.samford.edu/pbl/PBLInsight6/SavinBaden.html>. 15.1.2006.

Savin-Baden, M. 2004. Understanding the impact of assessment on students in problem-based learning. *Innovations in Education and Teaching International*. 41 (2), 223–233.

Savin-Baden, M. & Howell Major, C. 2004. Foundations of problem-based learning. Maidenhead: Open University Press.

Schmidt, H. 1983. Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education* 17 (1), 11–16.

Schön, D. 1987. The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.

Segers, M. & Dochy, F. 2001. New Assessment Forms in Problem-based Learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education* 26(3), 327–343.

Silen, C. 1996. Ledsaga lärande - om handledarfunktionen i PBL. Licentiaavhandling. Filosofiska fakulteten 3/96. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköping: Linköpings Universitet.

Silen, C. 2000. Mellan kaos och kosmos - om eget ansvar och självständighet i lärande. *Linköping Studies in Education and Psychology* no 73. Linköping: Linköpings Universitet, Department of Behavioural Sciences.

Sinkkonen, S. & Kinnunen, J. 1994. Arviointi ja seuranta julkisella sektorilla. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 22. Kuopion yliopisto. Terveystalouden ja -talouden laitos. Kuopio: Kuopion yliopisto

Sormunen, E. & Poikela, E. 2008. Informaatiolukutaito ja oppiminen. Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim.) Informaatio, informaation lukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 9– 30.

Stake, R. 2000. Case studies. Teoksessa Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (Ed.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Thousand Oaks, Sage Books.

Stähle, P. & Grönroos, M. 1999. Knowledge Management- tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä. *Ekonomia* sarja. Helsinki: WSOY.

Swanson, D., Case, S. & van der Vleutenin, C. 1999. Opiskelijoiden arvioinnin strategioita. Teoksessa Boud, D. & Feletti, G. (toim.) Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. Terra Cognita. Helsinki: Hakapaino.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2- painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Takaluoma, M. 2007. Prosessiarviointi ongelmaperustaisessa pedagogiikassa opiskelijoiden ja opettajien kuvaamana. Pro gradu -tutkielma. Tampereen Yliopisto. Hoitotieteen laitos.

Tast, E. 1999. Itsearviointi ammatillisen kehittymisen tukena: opiskelijan itsearvioinnin merkitys oppimisessa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Tuomi, J.(toim.) 2008. Kokemuksia ja tutkimusta ongelmaperustaisesta oppimisesta hoitotyön koulutuksessa. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksia ja selvityksiä Nro 13.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174–190.

Valle, R., Petra, I., Martinez-Gonzalez, A., Rojas-Ramirez, J., Morales-Lopes, S., & Pina-Garza, B. 1999. Assessment of student performance in problem-based learning tutorial sessions. *Medical Education* 33: 118–822.

Valtanen, J. 2005. Ongelma ongelmaperustaisessa oppimisessa. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S.(toim.) Ongelmista oppimisen iloa - ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Tampere University Press, 212–239.

van Berkel, H. & Dollmans, D. 2006. The influence of tutoring competencies on problems, group functioning and student achievement in problem based learning. *Medical Education* 40, 730–736.

van Mook, W., de Grave, W., Huijssen-Huisman, E., de Witt-Luth, M., Dollmans, D., Muijtjens, A., Schurwirth, L. & van der Vleuten, C. 2007. Factors inhibiting assessment of students' professional behavior in the tutorial group during problem based learning. *Medical Education* 41, 849–856.

van Wyk, J. & McLean, M. 2007. Maximizing the value of feedback for individual facilitator and faculty development in a problem-based learning curriculum. *Medical Teacher* 29, 26–31.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vehviläinen-Julkunen, K. & Paunonen, M. 1997. Hoitotieteellisen tutkimuksen tarkoitus ja merkitys. Teoksessa Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 14–25.

Visschers-Pleijers, A., Dolmans, D. de Leng, B. Wolfhagen, I. & van der Vleuten C. 2006. Analysis of verbal interactions in tutorial groups: a process study. *Medical Education* 40, 129–137.

Visschers-Pleijers, A., Dolmans, D., de Grave, W., Wolfhagen, I., Jakobs, J. & van der Vleuten, C. 2006. Students perceptions about the characteristics of an effective discussion during the reporting phase in problem-based learning. *Medical Education* 40, 924–931.

Vuokoski, P. 2004. Fysioterapeuttipiskelijöiden kokemuksia ongelmaperustaisesta oppimisesta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän Yliopisto. Terveystieteiden laitos.

Vuokoski, P. 2006. Arviointi verkko- opintojaksolla - kokemuksia ongelmaperustaisen oppimisen verkkosovelluksesta. ePeda-hankkeen verkkojulkaisu. <http://elearn.ncp.fi/materiaali/epeda/verkkojulkaisu/index.htm>.

Willis, S., Jones, A., Bundy, C., Burdett, K., Whitehouse, C. & O'Neill, P. 2002. Small-group work and assessment in a PBL curriculum: a quantitative evaluation of student perceptions of the process of working in small groups and its assessment. *Medical Teacher* 24(5), 495–501.

Winning, T., Lim, E. & Townsend, G. 2005. Student experiences of assessment in two problem-based dental curricula: Adelaide and Dublin. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30 (5), 489–505.

Yin, R. 1991. Case Study Research. Design and methods. Applied Social Research Methods Series Volume 5. Revised Edition. Newbury Park: SAGE Publications.

Åstedt-Kurki, P. & Nieminen, H. 1997. Fenomenologisen tutkimuksen peruskysymykset hoitotieteessä. Teoksessa Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 152–163.

Öystilä, S. 2002. Ongelmakohtat ryhmän ohjaamisessa. Teoksessa Poikela, E. (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka - teoriaa ja käytäntöä. 2. korjattu painos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print Oy, 88–114.

LIITE 1 Ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyviä suomalaisia väitöskirjoja

TAULUKKO 1. Ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyviä suomalaisia väitöskirjoja (1/2)

Tutkija, julkaisu ja julkaisuvuosi	tutkimuksen tarkoitus	aineiston keuruu ja analyysi	Tutkimustuloksia
<p>Alanko - Turunen, Merja</p> <p>2005</p> <p>Negotiating Interdiscursivity in a Problem-based Learning Tutorial Site</p> <p>Akateeminen väitöskirja</p>	<p>analysoida ja kuvata PBL-tutoriaalikeskustelua interdiskurssiivisena tilana yhteistoinnilliselle tiedon konstruoinnille tutoriaaliprosessin seitsämännessä ja kahdeksannesvaiheessa liiketalouden koulutuksessa.</p>	<p>tapaustutkimus,</p> <p>- 8 videoitua PBL-tutoriaalikeskustelua</p> <p>-tutoriaalien esityslistat ja muistiot</p> <p>-käsittelivät teemaa asiakassuhteiden identifiointi ja rakentaminen.</p> <p>-kriittinen diskurssianalyysi</p>	<p>Tutoriaalikeskusteluissa rekonstruointiin useita gengrejä koulutuksen, yksityis- ja liikelämän kentiltä.</p> <p>Dominoivin oli vastaanotetun tietämisen diskurssi.</p> <p>Tämän lisäksi ilmeni erilaisia tietämisen ja olemisen diskurssi sekä kehkeytyvän tiedon konstruoinnin diskurssi</p>
<p>Lähteenmäki, Marja-Leena</p> <p>2006</p> <p>Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperustaisessa fysioterapeuttikoulutuksessa</p> <p>Akateeminen väitöskirja</p>	<p>-tutkimuksessa verrattiin toisiinsa oppiainejakoisessa ja ongelmaperustaisessa fysioterapeuttikoulutuksessa kehittyvää asiantuntijuutta. Tarkoituksena kuvata minkälainen opetus-suunnitelmamarkenne mahdollistaa ammatin kannalta keskeistä ja samalla yksilöllisten tarpeiden mukaista osaamisen kehittämistä</p>	<p>-kahden suomalaisen ja yhden ruotsalaisen fysioterapeuttikoulutuksen ryhmän opiskelijoita</p> <p>-opiskelijoiden oppimispäiväkirjat, joissa he kuvasivat harjoittelujaksoilla toteuttamiaan terapiatilanteita</p>	<p>Kuvaukset luokiteltiin suorituskeskeiseen, potilasta huomioon ottavaan ja reflektiiviseen terapiaan. Vertailun mukaan ongelmaperustaisen koulutuksen opiskelijat kuvasivat harjoittelujaksojensa aikana toteutettua terapiaa potilasta huomioonottavana useammin kuin oppiainejakaisen koulutuksen opiskelijat. He myös tarkastelivat kriittisesti oman toimintansa perusteita. PBL antaa valmiuksia oman ammatillisen osaamisen ja ammatin jatkuvaan kehittämiseen.</p> <p>(jatkuu)</p>

Taulukko1	(jatkuu)		(2/2)
<p>Poikela, Sari</p> <p>2003</p> <p>Ongelmaperustainen Pedagogiikka ja tutorin osaaminen</p> <p>Akateeminen väitöskirja</p>	<p>Tutkimus käsittelee tutorin osaamisen kehittymistä ja tutorin työn keskeisiä elementtejä ongelmaperustaisen pedagogiikan kontekstissa</p>	<p>etnografinen tapaustutkimus</p> <p>yksilöhaastattelu, ryhmäkeskustelu, havainnointi, havainnointipäiväkirjat</p> <p>progressiivinen fokusointi</p> <p>teemottelu ja tyypittely</p>	<p>Tutorit prosessoivat työssään moniulotteista tietoa, jossa liikutaan yksilöiden, työyhteisön ja koko organisaation toimintojen vaikuttamana.</p> <p>Tutorit onnistuivat suunnistamaan yksin työskentelynkulttuurista kollegiaaliseen vastuun jakamiseen ja aitoon, luottamusta edellyttävään yhteistyön kulttuuriin.</p>
<p>Kaksonen, Henriikka</p> <p>2009</p> <p>PBL-tutoriaali ja kollaboratiivinen tiedon tuottaminen</p> <p>Akateeminen väitöskirja</p>	<p>Tutkimus kuvaa ja analysoi kollaboratiivisen tiedon tuottamista ongelmaperustaisessa (Problem-Based Learning, PBL) tutoriaalikeskustelussa lastentarhanopettajakoulutuksessa ja erityisesti opiskelijoiden työssäoppimisen opintojaksoilla.</p> <p>tutkimustehtävänä oli kuvata millaisina resursseina tutoriaalikeskustelussa tuotetut repertuaarit ovat kollaboratiivisessa tiedon tuottamisessa.</p>	<p>9 videonauhottua tutoriaalikeskustelua viidessä eri tutoriaaliryhmässä</p> <p>diskurssianalyysi</p>	<p>Opiskelijoiden tutoriaalikeskusteluista oli tunnistettavissa yhdeksän erilaista repertuaaria: teksti-, havainto-, muistelu-, toimijuus-, kritiikki-, vaikeus-, tulkinta-, pohdinta-, ja tavoite-keino repertuaari.</p> <p>Repertuaarien käytön perusteella voitiin kiteyttää neljä erilaista puhetapaa: kuvaileva, soveltava, tutkiva ja kehittävä.</p> <p>Repertuaareissa tuotetut tiedon lajit ja tasot nimettiin mitä-, millainen-, miten-, miksi-, ja mihin tiedonlajien ja tasojen kategorioiksi.</p>

LIITE 2 Tutkimuksen kannalta keskeisiä PBL:ään ja arviointiin liittyviä suomalaisia tutkimuksia

TAULUKKO 2. Tutkimuksen kannalta keskeisiä PBL:ään ja arviointiin liittyviä suomalaisia tutkimuksia (1/5)

Tutkija, julkaisu ja julkaisuvuosi	tutkimuksen tarkoitus	aineiston keruu ja analyysi	Arviointiin liittyviä tuloksia
<p>Anttila, Hannele</p> <p>2008</p> <p>Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia tutorin työskentelyn merkityksestä omaan tutortyöskentelyyn ongelmaperustaisessa oppimisessä.</p> <p>Pro gradu - tutkielma</p>	<p>kuvata niitä tekijöitä ja tutoropettajan toimintatapoja, joilla fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksen ja käsityksen mukaan on vaikutusta heidän tutoristunnossa tapahtuvaan työskentelyyn.</p>	<p>kaksi 3. vuoden fysioterapeuttiopiskelijaryhmää</p> <p>laadullinen aineistolähtöinen tutkimus opiskelijoiden kirjoitelmat</p> <p>sisällönanalyysi</p>	<p>Tutorin tehtävänä on opiskelijoiden oppimisprosessin edistäminen sekä tiedon jäsentely ja syventäminen. Tutorin toiminnassa nousi väliintulojen, asiantuntemuksen ja ilmapiirin luojan merkitys. Tutorin asiantuntemus ja työelämän kokemus auttoivat opiskelijoita integroimaan teoriaa ja käytäntöä. Oppimista edisti jos tutor oli innostunut ja kiinnostunut ja vähensi jos hän oli passiivinen.</p>
<p>Heikkinen, Mia</p> <p>2005</p> <p>Arvioinnin monet äänet - arviointimenetelmien kehittäminen sosiaalialan koulutuksessa</p>	<p>tarkastella miten arviointia toteutetaan käytännössä ja millaisia ongelmakohtia PBL:ään siirtyminen tuo esille opettajien ja opiskelijoiden kokemusten perusteella</p>	<p>tapaustutkimus avoimet kyselylomakkeet</p>	<p>PBL on lisännyt opiskelijan osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia arviointiprosessissa</p> <p>kehittämishaasteena arviointikriteerien selkiyttäminen</p>

(jatkuu)

TAULUKKO 2	(jatkuu)		(2/5)
<p>Hirvonen, Markku</p> <p>2007</p> <p>Sairaanhoidaja-opiskelijoiden käsityksiä ongelmaperustaiseen oppimiseen(PBL) kuuluvasta tutoriaalityöskentelystä</p> <p>Pro gradu - tutkielma</p>	<p>kuvata sairaanhoitaja-opiskelijoiden käsityksiä ongelmaperustaiseen oppimiseen kuuluvasta tutoriaalityöskentelystä ja tarkastella PBL-opiskelukokemuksen pituuden vaikutusta opiskelijoiden käsityksiin.</p>	<p>toisen, neljännen ja kuudennen lukukauden opiskelijat(N=46)</p> <p>focus group-haastattelu</p> <p>induktiivinen teemoittainen sisällön analyysi</p>	<p>Hyvää oppimislähtökohtaa luonnehdittiin selkeäksi, sopivan haasteelliseksi ja opiskelijoiden tietotasoon suhteutettuna. Opiskelijoiden tiedonhakutaidot olivat puutteelliset. Toisen ja neljännen lukukauden opiskelijat eivät kokeneet onnistuvansa yhteisen tiedon kokoamisessa, tiedon laadussa oli puutteita. Puheenjohtajan roolia korostettiin tutoriaalinn onnistumisen kannalta. Tarkkailijan roolin merkittävyys riippui tarkkailijan antaman palautteen laadusta.</p>
<p>Koskinen, Heli</p> <p>2003</p> <p>Arviointi oppimisen lähteenä. Laadullinen evaluaatiotutkimus Lahden ammattikorkeakoulun tekniikan laitoksella toteutettavan ongelmaperustaisen oppimisen arviointikäytännöistä</p> <p>Pro gradu - tutkielma</p>	<p>tutkia miten pedagogisen prosessin arvioinnin avulla voidaan kehittää oppimistä. -tarkasteltiin ongelmaperustaisen oppimisen prosessia ja sen arviointia Lahden amk:n tekniikan laitoksella -tavoitteena oli selvittää laitoksen arviointikäytäntöjä sekä opiskelijoiden että tutorien näkökulmasta</p>	<p>teemahaastattelututorit(N=6) opiskelijat(N=6) kolme ryhmähaastattelua (N=16)</p> <p>haastatteluteemojen mukainen analyysi</p>	<p>Pedagogisen prosessin arviointi oli vielä pääosin tuotosarviointia, prosessiarviointia ei oltu saatu vielä toimimaan. Huomio kiinnittyi toiminnallisiin ja kognitiivisiin prosesseihin, mutta sosiaaliset ja reflektiiviset prosessit jäivät vähälle. Tutorit korostivat opiskelijoiden itsearviointin kehittämistä, opiskelijoilla oli vielä vaikea ymmärtää perinteisestä arviointista luopumisen hyödyllisyyttä oppimisen kannalta.</p> <p>(jatkuu)</p>

TAULUKKO 2	(jatkuu)		(3/5)
<p>Kärmeniemi, Paula & Lehtola Kristiina</p> <p>2005</p> <p>Osaamisen prosessit arvioinnin kohteeksi-kokeiluja ja kehittämistä sosiaali- ja terveysterveystieteiden koulutuksessa</p>	<p>arvioinnin kehittäminen Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulussa</p>	<p>kahden fysioterapeuttiopettajan kehittämistehtävät:</p> <p>-alkukartoitus opettajille</p> <p>ryhmähaastattelu: opettajat(N=2)</p> <p>2 kolmen hengen fysioterapeuttiopiskelijaa(N=6)</p> <p>teoriasidonnainen sisällön analyysi</p>	<p>Arviointi toteutui perinteisen arviointikulttuurin mukaan. PBL ei ollut tuonut muutosta arviointiin. Kollaboratiivinen arviointi oli tullut mukaan arviointiin. Yhtenäisten arviointikriteerien puuttuminen vaikeuttaa arviointia. Vertaisarviointia pidettiin tärkeänä, se kohdistui tuotokseen. Opiskelijoiden näkemykset itsearviointista olivat ristiriitaisia. Opiskelijoiden reflektointitaidot olivat puutteellisia, kollektiivista reflektointia tapahtui vähän.</p>
<p>Leinonen, Kirsi & Tuorila, Teija</p> <p>2003</p> <p>Arvioinnin toteutuminen ongelmaperustaisessa oppimisprosessissa terveystieteiden ammattikorkeakoulussa opiskelijoiden kokemana</p> <p>Pro gradu -tutkielma</p>	<p>tutkia opiskelijoiden kokemuksia arvioinnin toteutumisesta ongelmaperustaisessa oppimisprosessissa sekä taustatekijöiden yhteyttä opiskelijoiden kokemuksiin.</p> <p>Lisäksi kartoitettiin opiskelijoiden näkemyksiä kehittämishaasteista.</p>	<p>Kvantitatiivinen tutkimus: kyselylomake (N=362) / vastaajat (N=244) vastausprosentti 67</p> <p>frekvenssi- ja prosenttijakaumat varianssianalyysi</p> <p>Laadulliset kysymykset analysoitiin deduktiivisen sisällön analyysin avulla</p>	<p>Opiskelijoiden itsearviointi oli lisääntynyt PBL:n myötä. Opiskelijat kokivat, että itsearviointi oli lisännyt oppimista ja kehittänyt kriittistä ajattelua, mutta ei vaikuttanut lopulliseen arvosanaan. Tutoreilta opiskelijat toivoivat enemmän henkilökohtaista palautetta. Vertaisarviointia ei tutkimuksen mukaan kovin usein tapahtunut, siihen toivottiin tukea ja perehdytystä. Arviointi kohdistui useimmin oppijan tietoihin ja tutoriaalin ilmapiriin.</p> <p style="text-align: right;">(jatkuu)</p>

TAULUKKO 2	(jatkuu)		(4/5)
<p>Perttilä, Marjatta</p> <p>2004</p> <p>Se on totta, mikä toimii. Ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) käyttöönotto sairaanhoitajakoulutuksessa</p> <p>Lisensiaatintyö</p>	<p>tarkoitus kuvata PBL:n käyttöönottoprosessia Lahden ammattikorkeakoulun sairaanhoitajakoulutuksessa. Lisäksi kuvattiin opiskelijoiden palautetta oppimisherätteistä, pienryhmän merkityksestä oppimisessa ja yksilönä kehitymisestä.</p>	<p>Toimintatutkimus N=28 sairaanhoitajaopiskelijaa</p> <p>Avoin kyselylomake</p> <p>Sisällönanalyysi</p>	<p>PBL:n käyttöönotto vaatii sekä johdon että henkilöstön yhteistä päätöstä ja sitoutumista kehittämiseen. Opettajien koulutus, kokemus PBL:stä ja mentorointi tärkeää kehitymisessä tutoriksi.</p> <p>Valtaosalle opiskelijoista PBL tuntui sopivan hyvin ja mm. suullinen viestintä, kyky kestää arviointia ja ryhmätyöskentelytaidot kehittyivät heissä.</p>
<p>Roto, Helinä</p> <p>2005</p> <p>Tutorryhmän ohjaaminen tutorin kehityshaasteena</p> <p>Pro gradu - tutkielma</p>	<p>tarkoitus tuottaa empiiristä tietoa tutorista ryhmän oppimisen ohjaajana tutoriaalissa</p>	<p>Tapaustutkimus</p> <p>2 tutoria, kummankin tutorin neljän tutoriaalinn havainnointi, yhteensä 8 tutoriaalia</p> <p>Aineistolähtöinen sisällönanalyysi</p>	<p>Tutorin tapa ohjata tutorryhmän oppimista näyttäytyi tutorin persoonallisena tapana ohjata ryhmää. Tutorit ohjasivat ryhmiä etenemään pitkälti syklin vaiheiden mukaisesti ja harkitsivat puuttumisensa ryhmän toimintaan tilannekohtaisesti. Toisen tutorin ohjaustyyli nimettiin kollegiaalisesti sairaanhoitajuuteen tukevaksi ohjaustyyliksi ja toisen ryhmän autonomiaa varjelevaksi ja opiskelijan henkilökohtaista kasvua tukemaan pyrkiväksi ohjaustyyliksi.</p> <p style="text-align: right;">(jatkuu)</p>

TAULUKKO 2	(jatkuu)		(5/5)
<p>Takaluoma Matleena</p> <p>2007</p> <p>Prosessiarviointi ongelmaperustaisessa pedagogiikassa opiskelijoiden ja opettajien kuvaamana</p> <p>Pro gradu - tutkielma</p>	<p>kuvata opiskelijoiden ja tutorien kokemuksia ongelmaperustaisessa pedagogiikassa toteutettavasta prosessiarvioinnista ja sen kehittämisestä.</p>	<p>teemahaastattelu</p> <p>osallistujat neljää eri sosiaali- ja terveysalan amk:sta</p> <p>opettajat (N=8) yksilö haastatteluna</p> <p>opiskelijat (N=16) 3-4 hengen ryhmähaastatteluna</p> <p>induktiivinen sisällönanalyysi</p>	<p>Prosessiarviointi oli pedagogiikkaan keskeisesti kuuluvaa opiskelijan konkreettista ohjaamista ja arviointia, se oli sekä summatiivista että formatiivista, ja toteutettiin opiskelijan itse- ja vertaisarviointina.</p> <p>Vertaisarviointi koettiin haasteellisena.</p> <p>Prosessiarviointi koettiin sekä positiivisesti että kielteisesti.</p> <p>Arvioinnin kuvattiin kehittävän opiskelijoiden arviointitaitoja ja edistävän oppimista.</p>
<p>Vuokoski Pirjo</p> <p>2004</p> <p>Fysioterapeuttien kokemuksia ongelmaperustaisesta oppimisesta</p> <p>Pro gradu - tutkielma</p>	<p>kuvata fysioterapeuttien kokemuksia ongelmaperustaisesta oppimisesta.</p>	<p>haastattelu (N=10) fysioterapeuttien opiskelijaa</p> <p>fenomenologinen analyysimenetelmä</p>	<p>Aineistosta muodostettiin neljä ongelmaperustaisen oppimisen tyyppiä:</p> <p>vastuullinen sitoutuja, realistinen sitoutuja, sopeutumisen tavoittelija ja riippuva tukeutuja.</p> <p>Tulokset auttavat ymmärtämään PBL:ään sisältyviä haasteita oppijan näkökulmasta</p>

LIITE 3 Tutoriaaliin ja arviointiin liittyviä tutkimuksia

TAULUKKO 3. Tutoriaaliin ja arviointiin liittyviä tutkimuksia

(1/8)

Tutkijat ja julkaisu, Julkaisuvuosi	Tutkimuksen tarkoitus	Aineiston keruu ja analyysi	Tutkimustulokset
<p>van Berkel, H. & Dolmans, D.</p> <p>2006</p> <p>The influence of tutoring competencies on problems, group functioning and student achievement in problem based learning</p>	<p>Tutkimuksen tarkoitus oli testata teoreettista mallia tutorin pätevyyden vaikutuksesta opiskelijoiden oppimiseen ja ongelmien laadun vaikutusta ryhmän toimintaan ja opiskelijoiden saavutuksiin.</p>	<p>kvantitatiivinen tutkimus; kyselylomake, jolla arvioitiin tutorin toimintaa 11 eri alueella, Toinen mittari mittasi ryhmän toimintaa 10 eri alueelta.</p>	<p>PBL:n tärkeimmät tekijät ovat ratkaistavien ongelmien laatu, ryhmän toiminta ja tutorin pätevyys.</p> <p>Tutorien stimuloiva toiminta itseohjautuvuuteen ja kollaboratiiviseen oppimiseen kehitti ongelmien käsittelyn laatua ja ryhmän toimintaa.</p> <p>Ongelmien laadulla oli merkitystä ryhmän toimintaan.</p> <p>Tutorien pätevyydellä oli positiivinen vaikutus opiskelijoiden oppimiseen.</p>
<p>Chaves, J.F., Baker, C., Chaves, J. A. & Fisher, M.</p> <p>2006</p> <p>Self, Peer, and Tutor Assessments of MSN Competencies Using the PBL-Evaluator</p>	<p>-antaa tietoa formatiivisesta arvioinnista, Web-pohjainen arviointi. Selvitetään onko eroja opiskelijan itsearvioinnin, vertaisarvioinnin ja tutorin antaman arvioinnin kanssa</p>	<p>kolme sairaanhoitaja-opiskelija ryhmää (N= 26), kaksi tutoria (N=2) web-pohjainen PBL-arvioija – ohjelma Tilastollinen analyysi Mittarinarviointi alueet:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Kunnioitus 2.Kommunikointitaidot 3.Vastuullisuus 4.Itsearviointi/ itsetiedostus 5.Tiedonhankinta ja tiedonprosessointi 	<p>Vertaisarvioijat arvioivat positiivisemmin kaikilla alueilla kuin itsearviointi, tutorin arviot olivat matemattisimmat kaikilla alueilla.</p> <p>Kunnioitusta kuvaava alue oli kaikilla arvioitu korkeimmaksi, seuraavana vastuullisuus. Sekä itse- että vertaisarvioinnissa oli arvioitu kolmanneksi tiedonhankintataidot ja vuorovaikutustaidot neljänneksi. Tutorit puolestaan arvioivat nämä kaksi aluetta toisinpäin. Alimmat pisteet arvioitiin itsetietoisuudesta ja itsearvioinnista.</p> <p>Varsinkin naispuoliset opiskelijat arvioivat itseään negatiivisesti.</p>

(Taulukko 3 jatkuu)

<p>Taulukko 3</p> <p>Das, M., Mpofu, D., Dunn, E. & Lanphear, J.</p> <p>1998</p> <p>Self and tutor evaluations in problem-based learning tutorials: is there a relationship?</p>	<p>(jatkuu)</p> <p>selvittää opiskelijoiden ja opettajien näkemyksiä arvioinnista PBL:ssä</p>	<p>lääketieteen opiskelijoita (N=64), tutorit kvantitatiivinen tutkimus itsearviointimittari: aihealueet:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.vastuullisuus 2.information prosessointi, 3.kommunikatio 4.kriittinen ajattelu ja 5.itsetiedostus <p>Tilastollinen analyysi</p>	<p>(2/8)</p> <p>Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden itsearvioinnit korreloivat hyvin tutoreiden antamiin arvioihin.</p> <p>Nais- ja miespuolisten opiskelijoiden välillä oli ero itsearvioinnissa, miespuoliset arvioivat itseään positiivisemmin kuin naispuoliset.</p>
<p>Holen, A.</p> <p>2000</p> <p>The PBL Group: Self-reflections and feedback for improved learning and growth.</p>	<p>tarkoitus tutkia PBL-ryhmän ryhmädynamiikkaa</p>	<p>10-kohtainen arviointilomake ryhmädynamiikan tunnistamiseen</p>	<p>Ryhmädynamiikan laatu vaikuttaa ratkaisevasti oppimiseen PBL-ryhmissä.</p> <p>Erityisesti tutorin ryhmädynamiikan taidot ovat tärkeitä.</p> <p>Säännöllinen reflektointi ja palaute ovat tärkeää ryhmän työskentelyn parantamiseksi</p>
<p>Lin, Chaou – Shune</p> <p>2005</p> <p>Medical Students' Perception of Good PBL Tutors in Taiwan</p>	<p>tarkoitus selvittää lääketieteen opiskelijoiden käsityksiä hyvistä tutorin ominaisuuksista PBL-tutoriaalissa</p>	<p>narratiivinen arviointi tutorin toiminnasta</p> <p>N=49 opiskelijaa, arvioi 29 tutoria 6 jaksolla, yhteensä 294 narratiivia</p> <p>laadullinen tutkimus, analyysissä apuna de Graven luokitteluteemotus</p>	<p>Opiskelijoiden mielestä tutorin toiminnassa oli tärkeää tiedon integrointi, tarkoituksenmukaiset väliintulot, ajattelun ja keskustelun stimulointi, oppimiskysymysten luomisessa apuna oleminen, palautetaidot ja ryhmätoiminnan edistämistäidot.</p> <p>Lisäksi hyvässä tutorissa arvostettiin tutorin positiivista persoonallisia ominaisuuksia.</p> <p>(Taulukko 3 jatkuu)</p>

<p>Taulukko 3</p> <p>Ladouceur, M., Rideout, E., Black, M., Crooks, D., O'Mara, L. & Schmuck, M. 2004.</p> <p>Development of an Instrument to Assess Individual Student Performance in Small Group Tutorials.</p>	<p>(jatkuu)</p> <p>tarkoitus kehittää validi ja reliaabeli menetelmä arvioida yksilöllistä tutoriaalityöskentelyä PBL - opetussuunnitelmassa</p>	<p>N=18 tutoria ja N=167 opiskelijaa</p> <p>mittari, jossa oli 31-väittämää koskien</p> <p>1.itseohjautuva oppimista</p> <p>2.kriittistä ajattelua</p> <p>3.ryhmäprosessia.</p>	<p>(3/8)</p> <p>Itseohjautuvassa oppimisessä arvioidaan ja tunnistetaan tiedon puutteita, omia oppimisprosessin vahvuuksia ja heikkouksia, osallistutaan oppimistehtävän määrittelyyn aktiivisesti, valitaan omiin oppimistarpeisiin liittyvät ydinprosessit, arvioidaan lopputulosta, etsitään aktiivisesti palautetta ja ollaan vastuussa rakentavan palautteen annosta. Kriittisessä ajattelussa arvioidaan esimerkiksi analysoiko lähtökohtaa systemaattisesti identifioiden ja selventäen lähtökohdan elementtejä, tekee kysymyksiä ja edistää ymmärtämistä ja huomioi tiedon lähteiden luotettavuutta. Ryhmäprosessin arvioinnissa arvioidaan esimerkiksi kuinka kuuntelee ja vastaa muille, kuinka rohkaisee muita ja auttaa muita oppimisessa ja antaa rakentavaa palautetta.</p>
<p>Langendyk, V. 2006</p> <p>Not knowing that they do not know: self-assessment accuracy of third-year medical students</p>	<p>-arvioida opiskelijoiden itsearviointitaitojen ja vertaisarviointitaitojen tarkkuutta</p>	<p>n=175</p> <p>3. opiskeluvuoden lääketieteen opiskelijaa</p> <p>case -pohjaiset kirjoitetut essee</p>	<p>Itsearviointi- ja vertaisarviointitaidot olivat yhteydessä muuhun opintomenestykseen.</p> <p>Opiskelijat, jotka eivät yllä hyviin suorituksiin opinnoissaan, eivät pystyneet arvioimaan tarkasti oman työskentelynsä laatua tai vertaisarvioimaan tarkasti vaan arvioivat yleisluonteisesti. Tarkkaan arvioijat arvioivat itseään ankarammin kuin tutorit.</p> <p>- PBL ei takaa itsearviointitaitojen tarkoituksenmukaista kehittymistä.</p> <p>(Taulukko 3 jatkuu)</p>

<p>Taulukko 3</p> <p>McLean, M., van Wyk, J., Peters- Futre, E. & Higgins-Opitz, S.</p> <p>2006</p> <p>The small group in problem-based learning: more than a cognitive learning experience for first-year medical students in a diverse population.</p>	<p>(jatkuu)</p> <p>Haluttiin tutkia opiskelijoiden näkemyksiä toiminnasta tutoriaali-ryhmässä.</p>	<p>1.vuoden lääketieteen opiskelijat n=178</p> <p>kyselylomake Tilastollinen analyysi</p>	<p>(4/8)</p> <p>Pienryhmätyöskentely PBL:ssä tarjoaa yhteistoinnallisuutta edistävän oppimisympäristön.</p> <p>Tutoriaalit edistävät opiskelijoiden sopeutumista uuteen akateemiseen oppimisympäristöön, kasvattaa ryhmän kiinteyttä ja sosiaalisuutta.</p> <p>94% opiskelijoista oli sitä mieltä, että opiskelu tutoriaaleissa ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus mahdollisti huomattavasti henkilökohtaista yksilöllistä kehittymistä.</p>
<p>Nieminen, J., Sauri, P. & Lonka, K.</p> <p>2006</p> <p>On the relationship between group functioning and study success in problem-based learning.</p>	<p>tarkoitus tutkia tutorryhmän toiminnan ja opintojen menestymisen välistä yhteyttä -tutkia tutorin toiminnan, casen laadun ja ryhmän toiminnan välistä yhteyttä -tutkia opintojen menestymisen ja PBL-ryhmän oppimisen laadun välistä yhteyttä</p>	<p>lääketieteen ja hammaslääketieteen opiskelijoita 12 PBL-ryhmää (N=116)</p> <p>kvantitatiivinen tutkimus</p> <p>21-kysymysaluetta</p> <p>Tilastollinen analyysi</p>	<p>Ryhmän toiminnalla ja casen laadulla oli vahva korrelaatio menestymisessä kurssin arvioinnissa.</p> <p>Opiskelijan käsityksillä ryhmän toiminnasta, casen laadukkuudesta ja omasta panoksesta linkittyivät vahvasti yhteen opintojen menestymisen kanssa.</p> <p>(Taulukko 3 jatkuu)</p>

<p>Taulukko 3</p> <p>van Mook, W., de Grave, W., Huijssen-Huisman, E., de Witt-Luth, M., Dolmans, D., Muijtens, A., Schurwirth, L. & van der Vleuten, C.</p> <p>2007</p> <p>Factors inhibiting assessment of students' professional behavior in the tutorial group during problem – based learning</p>	<p>(jatkuu)</p> <p>tarkoitus tutkia opiskelijan ammatillisen käyttäytymisen arviointia estäviä tekijöitä tutorryhmässä PBL-kontekstissa</p>	<p>kvantitatiivinen tutkimus lääketieteen opiskelijoita, 2-4. vuosi kyselylomake,</p> <p>N=393 Tilastollinen analyysi</p>	<p>(5/8)</p> <p>Merkittävät tekijät, jotka estivät opiskelijan ammatillisen käyttäytymisen arviointia, olivat seuraavat:</p> <ul style="list-style-type: none"> -tehokkaan vuorovaikutuksen puute tutorin ja opiskelijoiden välillä, -perusteellisuuden puute; tutorin haluttomuus arvioida - tutorin puuttumattomuus epäammattimaisen käytöseen kohtaamisessa, -vaivannäön puute ratkaisujen löytämisessä <p>ja -opiskelijoiden motivaation puute</p>
<p>Papinczak, T., Young, L., Groves, M. & Haynes, M.</p> <p>2007</p> <p>An analysis of peer, self, and tutor assessment in problem-based learning tutorials</p>	<p>tarkoitus tutkia itse-, vertais- ja tutorin antamaa arviointia tutoriaalissa 1. vuoden lääketieteen opiskelijoiden keskuudessa ongelmaperustaisessa opetussuunnitelmassa</p>	<p>N= 125 ensimmäisen vuoden lääketieteen opiskelijaa N=20 tutoria, 6kk ajan seuranta kvantitatiivinen aineisto: vertaisarviointimittari (Das 1998)</p>	<p>Tutoreiden arvioinnit korreloivat heikosti opiskelijoiden itsearviointiin; opiskelijat aliarvioivat johdonmukaisesti toimintaansa.</p> <p>Vertaisarviointit korreloivat kohtalaisesti tutoreiden antamien arvioiden kanssa ja parantuivat ajan myötä.</p> <p>Varsinkin ne opiskelijat, jotka suhtautuivat skeptisesti vertaisarviointiin yliarvioivat toisiaan.</p> <p>Opiskelijat arvioivat tarkemmin toisiaan kuin itseään.</p> <p>(Taulukko 3 jatkuu)</p>

<p>Taulukko 3</p> <p>Segers, M. & Dochy, F.</p> <p>2001</p> <p>New Assessment Forms in Problem-based Learning: the value-added of the students' perspective</p>	<p>(jatkuu)</p> <p>tuoda tarkasteluun uusi- en arviointi- käytäntöjen sovellutukset PBL- arvioinnissa, kirjallinen case- tutkielma ja itse- ja vertaisarviointi</p>	<p>kvantitatiivinen aineisto: Over All Test-case-analyysit, oikein /väärin väittämiä ja avoimia kysymyksiä, opiskelijat (n=45)</p> <p>-kvalitatiivinen aineisto teemahaastattelu, opiskelijaryhmät, 4 ryhmää (n=33)</p>	<p>(6/8)</p> <p>Artikkelin mukaan kummatkin arviointimenetelmät olivat hyväksyttävissä laadultaan.</p> <p>Opiskelijoiden oppimistulokset analyysien pohjalta olivat matalampia kuin odotettiin.</p> <p>Vertaisarviointi näyttäytyi tarkkana ja vertaisarviointi näytti korreloivan hyvin tutoreiden antaman arvioinnin kanssa ja lopullisen jaksoarvioinnin kanssa.</p> <p>Opiskelijat eivät pystyneet tarkkaan refleктоimaan omaa toimintaansa.</p>
<p>Savin-Baden, M.</p> <p>2004</p> <p>Understanding the impact of assessment on students in problem-based learning</p>	<p>tutkimuksessa tutkitaan arviointia PBL- kontekstissa kolmella tasolla:</p> <p>1)arvioinnin asemaa olemassa olevassa koulutussysteemissä,</p> <p>2)opiskelijoiden kokemuksia arvioinnista PBL:ssä</p> <p>3)opettajien kokemuksia arvioinnista</p>	<p>neljässä yliopistossa, 5.vuoden ajan</p> <p>laadullinen tutkimus,</p> <p>syvähaastattelut ryhmäkeskustelut kurssidokumenttien analyysi</p>	<p>Opiskelijoiden kokemusten mukaan tutoriaalityöskentelyä ei arvostettu arvioinnissa.</p> <p>Heidän mielestään tutorarviointia voitiin käyttää vallan ja kontrollin välineenä, se oli suunniteltu ja organisoitu tutoreiden taholta eikä ollut yhteistoiminnallista.</p> <p>Ryhmän arviointi sitoutti opiskelijat ryhmätyöskentelyyn</p> <p>(Taulukko 3 jatkuu)</p>

<p>Taulukko 3</p> <p>Valle, R, Petra, I., Martinez-Gonzales, A, Rojas-Ramirez, J., Morales-Lopez, S. 6 Pina-Garza, B. 1999</p> <p>Assessment of student performance in problem-based learning tutorial sessions</p>	<p>(jatkuu)</p> <p>tarkoitus arvioida lääketieteen opiskelijoiden toimintaa pbl-tutoriaaleissa ja kehittää instrumentti opiskelija-arviointia varten ja arvioida instrumentin validiteettia ja reliabilitteettia.</p>	<p>14 tutoria (N=14) arvioi 152 opiskelijan toimintaa 16 tutoriaaliryhmässä.</p> <p>Kysymyslomake Faktorianalyysi</p>	<p>(7/8)</p> <p>24-osainen arviointiskaala kehitettiin arvioimaan opiskelijoiden toimintaa tutoriaalissa.</p> <p>Neljä kategoriaa tunnistettiin: itsenäinen opiskelu, ryhmätoiminta, päättelykyky ja aktiivinen osallistuminen.</p> <p>Kysymykset auttavat asenteiden ja taitojen kehittymisen arvioinnissa, tarjoavat työkalun hyödylliseen palautteen antoon opiskelijoille ja sillä voidaan arvioida ryhmän toimintaa jakson loppuksi.</p>
<p>Visschers - Pleijers, A., Dolmans, D., de Leng, B., Wolfhagen, I. & van der Vleuten 2006</p> <p>Analysis of verbal interactions in tutorial groups: a process study</p>	<p>Haluttiin tutkia tutoriaaliryhmien verbaalista vuorovaikutusta: Paljonko aikaa erilaiset vuorovaikutus tyytit (oppimissuuntautunut vuorovaikutus, proseduraalinen vuorovaikutus ja epäasianmukainen/tehtävästä poissuuntautunut vuorovaikutus) vievät ryhmän vuorovaikutuksesta ja miten ne jakaantuvat istunnon aikana.</p>	<p>neljän tutoriaaliryhmän istuntojen havainnointi, videointi ja analysointi</p>	<p>Syvä prosessoiva vuorovaikutus edesauttaa syväoppimistä.</p> <p>Tulosten perusteella vuorovaikutuksesta oli 80 % oppimissuuntautunutta vuorovaikutusta, jossa käytettiin kumulatiivista järkeilyä, tutkivia kysymyksiä ja käsiteltiin tiedossa esiintyviä ristiriitoja.</p> <p>Proseduraalista ja irrelevanttia vuorovaikutusta esiintyi kumpaakin 10 %.</p> <p>Huomioitavaa, että suhteellisen vähän aikaa käytettiin tutkiviin kysymyksiin ja tiedossa esiintyvien ristiriitojen käsittelyyn.</p> <p>(Taulukko 3 jatkuu)</p>

<p>Taulukko 3</p> <p>Visschers-Pleijers,A., Dolmans,D., de Grave,W., Wolfhagen,I., Jakobs,J. & van der Vleuten, C.</p> <p>2006. Students perceptions about the characteristics of an effective discussion during the reporting phase in problem-based learning.</p>	<p>(jatkuu)</p> <p>tarkoitus tutkia opiskelijoiden käsityksiä tekijöistä, jotka vaikuttavat keskustelun tehokkuuteen PBL-ryhmässä.</p>	<p>focusryhmähaastattelut N= 49. 1. ja 2.vuoden lääketieteen opiskelijoita</p> <p>laadullinen analyysi</p>	<p>(8/8)</p> <p>Analyysissä kategorisoitiin neljä pääteemaa tehokkaalle keskustelulle: 1.kysyminen, selitysten antaminen ja pohtiminen 2.tiedon integroiminen ja soveltaminen 3.erilaisista oppimissisältöön liittyvistä mielipiteistä keskusteleminen ja eri näkökantojen pohtiminen 4. tutorryhmäkesustelun opastaminen ja valvominen. Tiedon integroiminen ja soveltaminen sisälsi strukturoinnin, yhteyksien osoittamisen ja yhteenvetojen tekemisen ja käytännön esimerkkien tarjoamisen. Keskustelu erilaisista näkemyksistä sisälsi keskustelun eri lähteiden pohjalta. Tehokkaassa keskustelussa pyrittiin tiedon ymmärtämiseen, integrointiin ja soveltamiseen.</p>
<p>Willis,S., Jones,A., Bundy,C., Burdett,K., Whitehouse, C. & O'Neill, P.</p> <p>2002. Small-group work and assessment in a PBL curriculum: a qualitative and quantitative evaluation of student perceptions of the process of working in small groups and its assessment.</p>	<p>tarkoitus tuottaa kuvaus ryhmäprosessin kognitiivisista ja motivaationaalisista vaikutuksista opiskeluun sekä analysoida parhaat tavat pienryhmän tehokkuuteen arviointiin.</p>	<p>focusryhmähaastattelu kaksi lääketieteen opiskelijoiden perusryhmää(N=9, N=7)</p> <p>kysymyslomake (N=300)</p>	<p>Opiskelijat kannattivat pienryhmätyöskentelyä ja näkivät yhteistoiminnallisesti toimivan ryhmän eniten motivoivana ja innostavana oppimisympäristönä.</p> <p>Opiskelijat kannattivat pienryhmätyöskentelyn arviointia osana summatiivista arviointia, ja toivoivat helpommin mitattavaa arviointia; vuorovaikutus, jossa kukin tekee osuutensa ryhmän oppimisen eteen, maksimoi ryhmän motivaation, ja kognitiiviset taidot riippuvat ryhmäkesustelun sisällöstä.</p>

