

## MINÄ JA PBL

ESA POIKELA. (toim. 2002) **Ongelmaperustainen pedagogiikka - teoriaa ja käytäntöä.** Tampere University Press.

Teoksen alussa kirjoittajat esittelevät omaa suhdettaan ongelmaperustaiseen oppimiseen otikon Minä ja PBL (Problem-Based Learning) alla. Seuraan heidän malliaan tässä kirja-arviossani.

Vuonna 1990 luonnostelin tutkintotavoitteista henkilöstökoulutusta palvelevaa opetus suunnitelmarakennetta hallinnon ja kaupan alalle. Tulin siihen tulokseen, että oppiainelähtöisen opetus suunnitelman tilalle tarvitaan toisenlaista tiedon organisoimisperustaa, joka edellistä paremmin vastaisi tapaa, jolla tietämys jäsenyyty työelämässä ja joka näin voisi toimia siltana työn ja koulutuksen välillä. Oppiaineiden tilalle tarjosin kokoavia teemoja matriisimaisena opetus suunnitelmarakenteena. Katsoin, että näin oppilaitoksista saattaisi kehittyä oppimiskeskustoja, joita luonnehtii mahdollisuus joustavaan liikkumiseen työn ja koulutuksen välillä, ja joissa opiskellaan projekti- ja työpajatyypisesti. (Ks. Huotari 1991, 274–279.)

Kun tarkastelukeyksenäni oli tuolloin ajatus tutkintotavoitteisesta henkilöstökoulutuksesta, niin tarjotaanko nyt jotakin vastaavaa yleispäteväksi koulutus ratkaisuksi? Mistä ongelmat, joiden ympärille oppiminen rakennetaan ja rakentuu, oikein tulevat? Miten niiden keskinäis suhteet määritellään ja mikä määrää sen, kuinka paljon ongelman ympärillä op-

pimiseen käytetään aikaa? Lähestynkin teosta pääsääntöisesti tästä tiedon intressistä käsin.

Teos koostuu neljästä pääluvusta. Ongelmaperustaisen oppimisen haasteita käsitellään toisessa ja ongelmaperustaisen oppimisen voimaa neljännessä luvussa. Kolmas keskittyy ongelmaperustaisen pedagogiikan perusteisiin ja viides luku puolestaan ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan ja muutokseen. Teos tuokin esiin sen, että kysymys on sekä erityisestä oppimisen edistämisen tavasta että kokonaisesta toiminta- ja opetus suunnitelmastrategiasta omine teoreettisine asettamuksineen.

PBL nähdään johdannossa mahdollisena ratkaisuna muodollisen koulutuksen ja työn samoin kuin opetuksen ja tutkimuksen välisen kuilun silloittamiseen. ”Ongelmaperustainen oppiminen alkaa ongelmista, jotka ovat peräisin työelämän ja yhteiskunnan todellisuudesta” (s. 9). Tällaisten ongelmien todetaan ylittävän tiede- ja oppiainerajat, jolloin tarvitaan monipuolista tiedonhankintaa, itenäisen opiskelun taitoja sekä kykyä työskennellä yhdessä. Kun Samuel Bowles ja Herbert Gintis katsoivat aikoinaan hierarkkisen koulutusjärjestelmän valmistavan persoonallisuudeltaan sopivia työntekijöitä tuotantoelämän eri hierarkiatasoille, niin nyt puhutaan toiminnallisesta vastaavuudesta koulutuksen ja yhä matalampien ja enenevässä määrin jaettuun asiantuntijuuteen nojaavien työorganisaatioiden välillä.

### REFLEKTIIVISEEN MUUTOSPROSESSIIN

Teoksen ensimmäisessä, konferenssireporttimaisessa artikkelissa kiinnitetään huomiota juuri ongelman problemaattisuuteen ja termien kirjoon (Sari Poikela, Marja-Leena Lähteenmäki, Esa Poikela). Siinä todetaan, ettei kaikenlaisista ongelmista ole PBL-prosessin käynnistäjiksi. Tyypiltään eroavat oppimistar koitukset edellyttävät eri tyyppisiä ongelmia, jotka on suunniteltava ja laadittava huolella tätä tarkoitusta silmällä pitäen. Kirjoittajien mukaan muutoksen tulee olla kokolaillla totaalinen, kaiken kattava ja läpäisevä. ”Voiko ongelmaperustainen oppiminen tulla dominoivaksi ja hallitsevaksi ideologiaksi”, kirjoittajat pohtivat (s. 29). Vastaus on, ettei kysymys ole pääsystä khalifiksi khalifin paikalle, vaan jatkuvan ja reflektiivisen muutosprosessin käynnistämistä. Lopuksi he palaavat PBL:n ideologisoitumisen vaaraan. Heidän tulkintansa mukaan tämä tarkoittaisi tilannetta, jossa PBL-nimilapun alla olisi mahdollista tehdä miltei mitä tahansa ja miten tahansa, jopa irtisanoutua ongelmasta oppimisen itsensä lähtökohtana.

### TÄRKEÄÄ OIKEA AJATUSTAPA

77

Hurmahenkisen PBL-meiningin pelätäänkin johtavan varsinaisen idean hukkaamiseen pesuveden mukana. Esa Poikela ja Anna-Raija Nummenmaa peräpätkin soveltajilta tarkkuutta. Heidän tulisi omaksua oikea opettamisen, oppimisen, opetus suunnitelman ja oppilaitok-

sen sisäänsä sulkeva ajatusta, ei vain metodia. Koulutuksessa on opittava ratkaisemaan ongelmia sellaisessa muodossa kuin niitä kohdataan tulevassa ammatillisessa käytännössä, useimmiten moniammatillisessa työyhteisössä. Ongelma voi olla luonteeltaan skenaario, tapaus tai strukturoitu ongelma. ”Tutkittavien ilmiöiden ja ammatillisten ongelmien käsittely, jäsentely, kehittäminen ja arviointi ryhmässä tarjoaa mahdollisuuden monipuoliseen teoreettisten ja käytännöllisten ongelmien käsittelyyn” (s. 39), kirjoittajat painottavat. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden tunnistaa tarvittava tietämys ja hankkia se. Tietämys on toiminnan jaettu kohde, ei siis pelkkä yksilöllisen mieleenpainamisen sisältö. ”PBL:n avulla yhteys työhön rakennetaan enemmän toiminnallisen kuin sisällöllisen vastaavuuden kautta, jolloin kyetään tuottamaan juuri sitä perusosaamista ja ydinkompetensseja, joita ammatissa ja ammatillisessa kehittämisessä tarvitaan” (s. 48).

### MITÄ TIETO OIKEASTAAN ON?

Esa Poikela ja Sari Poikela suuntaavat huomionsa tiedon moninaisiin muotoihin. Kysymystä tiedosta voidaankin pitää keskeisenä. Oppiminen ymmärrettään yleensä tiedon omaksumiseksi, osaaminen tietämyksen käytöksi ja tietämys itsessään joksikin kahdesta edellä mainitusta prosessista erilliseksi. Oppijan tulisi kasvaa kykeneväksi integroimaan teoreettista ja käytännöllistä tietoa yksin ja yhdessä muiden kanssa. Kirjoittajat eivät tyydy vain erottele-

maan tiedon eri olomuotoja, vaan pyrkivät myös suhteuttamaan niitä toisiinsa. Erityisen kiinnostava on tässä kehkeytyvä ajatus potentiaalisesta tiedosta. Lopuksi tekijät tarkastelevat sitä, missä määrin tuotoireiden puheesta on erotettavissa viittauksia näihin tiedon eri muotoihin. He väittävät, että taitavalta tuutorilta vaaditaan kykyä havainnoida ja tulkita työyhteisöissä esiintyviä erilaisia tiedonlajeja.

Timo Portimojärvi valottaa ajankohtaisessa artikkelissaan verkkoa luontevana ongelmaperustaisen oppimisen tyysijana. Hän jäsentää teknisiä ratkaisuja, jotka tukevat työskentelyä oppimissyklin eri vaiheissa. Satu Öystilä puolestaan pureutuu ansiokkaasti ongelmakohditiin ryhmän ohjaamisessa.

Oppimisen kaaos ja kosmos -artikkelissaan Charlotte Silén avaa asiaa opiskelijaan näkökulmasta. Hän toteaa, että oppimisen lähtökohtana, soveltamisen kontekstina ja oppimisprosessin palautteena käytetään työelämään perustuvia ongelmia. ”Näin opiskelijoilla on mahdollista muotoilla sellaisia ongelmia ja oppimistehtäviä, joista he itse arvioivat tarvitsevansa lisätietoa.” (s. 119). Haasteena on saada opiskelijat vakuuttuneiksi siitä, että heidän oma aktiivisuutensa on välittömästi yhteydessä oppimistulokseen. Alun kaaos voi näin järjestyä lopun kosmokseksi. Artikkelit tuo esille sen, että muodollisen koulutuksen kehityksellä on merkitystä, kun opiskelijat tekevät tulkintoja siitä, mitä heiltä odotetaan. Kysymys voi olla työelämästä otetuista ongelmista, mutta merkitykselliseksi tekeminen tapahtuu koulutuksen kehityksessä.

”Opiskeluteemat valitaan ammatillisista käytännöistä nousevien tärkeiden aihealueiden perusteella. Jokainen jakson teema integroi useampia aiheita ja tieteenaloja”, kirjoittaa Merja Alanko-Turunen. Tutoriaalikeskustelut näyttäytyvät hänelle tiedon rakennustyömaana. Kysymys ei ole autenttisuudesta vaan sitä muistuttamaan tai simuloimaan pyrkivästä maailmasta. Hän nostaa esiin siirtymäryhmän käsitteen. Opiskelijat eivät enää ole täysin ammattiryhmän ulkopuolisia, mutta eivät myöskään vielä sen täysvaltaisia jäseniä. Tutoriaali voidaankin nähdä eräänlaisena kielten ja mielen muodostuskurssina, jossa opitaan oikea sanasto, artikulaatio sekä sopivat arvot. Kiinnostavaa on se, että kun tutoriaalinen ajatellaan mikrotasolla hyötyvän habermasilaisen puhetilanteen mallin (autenttisuus, luovuttamaton oikeus osallistua, argumentoiva keskustelu jne.) tavoittelusta, on yleisemmällä tasolla tuloksena oman suljetun diskurssin muotoutuminen (ammattikieli ja -mieli). ”Heidän [opiskelijoiden] on pystyttävä rakentamaan oppimisen kohteena olevaan ilmiöön käsitteellisiä malleja. Toiseksi osallistujien kontribuutioiden on oltava johdonmukaisia siten, että ne ovat asiaankuuluvia diskurssin makrostruktuurissa.” (s. 141.) Artikkelista löytyykin runsaasti hyviä huomioita.

### MONIPUOLISUUS YHDEN TOTUUDEN SIJASTA

Heleena Lehtonen tuo esille moninaisuuden periaatteen vastakohtana yhden totuuden periaatteelle. ”Todellisesta elämästä nousseiden ongelmien tulee edustaa sekä realistista

laajuutta (näkyvyyttä) valittujen ongelmien skaalassa) että syvyyttä (näkyvyyttä) samojen käsitteiden soveltamista edellyttävien ongelmien lukumäärässä)” (s. 150). Hän huomauttaa, että tiedon osien tulisi kytkeytyä monipuoliseksi tietoverkoksi, jotta tieto olisi sovellettavissa. Tästä syystä on kiinnitettävä huomiota relevantin kontekstin suunnitteluun sekä osallistujien aikaisempaan tietoon asiasta. Lehtonen kuvaa opiskelijoiden kokemuksia ongelmaperustaisessa luokanopettajakoulutuksessa.

Anna-Raija Nummenmaa ja Jorma Virtanen suuntaavat huomion opetussuunnitelmatyöhön PBL:ssä. Taustana on lastentarhanopettajan- ja varhaiskasvatuksen asiantuntijan koulutus. Lähtökohtana oli ymmärrys varhaiskasvatuksesta tieteenä ja ammattikäytäntönä sekä käsitys asiantuntijuudesta ja akateemisesta osaamisesta. He tuovat esille sen, että siirtyminen uudelleen opetussuunnitelmaan haastaa pohtimaan ongelmien olemusta. Heidän oppilaitoksessaan haettiin suuntaa oppimisteemojen ja -kontekstien muotoiluun Bronfenbrennerin kehitysteoriasta. Ongelmat muotoiltiin niin, että niiden kautta omaksutaan opintojakson keskeiset sisällöt. Kirjoittajat valottavat haastetta erityisesti opettajien näkökulmasta. Artikkelit antaa osviittaa siihen, miten suhteuttaa ”työelämän todellisuudesta” otettuja ongelmia teorian avulla toinen toisiinsa sekä koulutuksen kehikseen. Avoimeksi jää kuitenkin se, miten koostaa niistä ajassa ”edistyvä” koulutuskokonaisuus. Perusratkaisu on kuitenkin innovatiivinen ja kiinnostava.

Marja-Leena Lähteenmäki kuvaa opiskelijoiden kokemuksia fysioterapeuttien koulutuksessa. Hänen tutkimuksensa tuo esille mm. sen, että opiskelijat odottavat opettajien tulkintoilta yhdenmukaisuutta ja jatkuvaa keskinäistä yhteistyötä sen saavuttamiseksi (vrt. ajatus diskurssin makrostruktuurista). Ihanteeksi nähdään opettaja, joka kykenee mukauttamaan opetuksensa opiskelijoiden kulloisiinkin tarpeisiin, toimii opiskelijan rinnalla, on asiantuntija ja kehittyy uuden opiskelutavan vaatimuksia vastaavaksi.

Aikuisille tarkoitetussa hoitotyön koulutusohjelmassa Satakunnan ammattikorkeakoulussa on ainejakoisuuden sijaan päädytty teemoitteluun. Opin-  
tojen edetessä opiskelija syventää oppimistaan teemojen laajentuessa ja ongelmatilanteiden muuttuessa monimutkaisemmiksi. Toiminnan tueksi on rakennettu monimuotoistettua oppimisympäristöä mm. verkon avulla. (Eeva-Liisa Moisio, Kari A. Sirkka)

Kun luen tätä teosta nyt vuonna 2002, huomaan kiinnostäväni huomiota mielestäni perusteettomaan toiveajatteluun. ”Työelämä”, mihin se sitten viittaakin, ei ensinnäkään tarjoa valmiita ”ongelmia”, jotka vain odottavat poimijaansa. Toiseksi tiedon synteesi on, toisin kuin kokoelman artikkeleiden perusteella saattaisi olettaa, huomattavan hankalaa, ellei täysin mahdotonta. Kolmanneksi, kun sidomme onnistumisen mihin tahansa totalisoivaan vaatimukseen, esimerkiksi täydelliseen kääntymykseen ja sitoutumiseen läpi koko organisaation, tulee mahdollisesta epäonnistumisesta organisaation, ei itse ohjelman, ongelma.

Syyt haetaan toimijoista, omasta organisaatiosta, tms., ei ohjelmaan itseensä liittyvistä puutteista. Neljänneksi ajatus, että oppilaitos olisi kriittinen muutosyksikkö, ei koulutus- ja tiedonmuodostusjärjestelmä kokonaisuudessaan, viljelee perusteetonta optimismia.

Kirjoittajien ja uudistajien taivallusta voi leimata ylioptimismi, mutta he ovat oikealla tiellä. Jos tämä julkaisu olisi ollut käytettävissäni vuonna 1990, olisin epäilemättä kyennyt paremmin hahmottamaan mitä työn ja koulutuksen maailmat paremmin silloittavaan koulutusrakenteeseen siirtyminen käytännössä vaatii eri osapuolilta, miten organisoida ja ohjata oppimista uudelleen opetussuunnitelmarakenteen alla, ja mitä ovat ne syvään juurtuneet ja instituutioihin kiinnittyneet esteet, jotka uudistajat joutuvat voittamaan. Käsillä olevaa julkaisua voikin pitää arvokkaana kokemusten, ideoiden ja näkemysten varantona kaikille, jotka nyt tai tulevaisuudessa löytävät itsensä vastaavasta tilanteesta.

#### LÄHDE

Huotari, V. (1991). Tutkintavoitteinen henkilöstökoulutus ja sen suunnittelu. Teoksessa R. Raivola & E. Ropo (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja n:o 49, s. 262–283.

Vesa Huotari