

Opettajan huoli

-ongelma- perustainen oppiminen hoitotyön opettajan kokemana

Anne-Mari Kemppi
Lehtori, työyhteisökouluttaja, THM
Pirkanmaan ammattikorkeakoulu
anna-mari.kemppi@piramk.fi

Jouni Tuomi
Yliopettaja, FT
Pirkanmaan ammattikorkeakoulu
jouni.tuomi@piramk.fi

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan opettajien kokemuksia ja käsityksiä Pirkanmaan ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutuksessa vuonna 2002 käyttöön otetusta PBL (problem-based learning) -sovelluksesta, ongelma-
perustaisesta oppimisestä. Artikkelin perustuu ammattikorkeakoulussa aloitetun tutkimushankkeen opettajia koskevan osion välituloksien herättämiin ajatuksiin. Tutkimusraportti esitetään toisessa yhteydessä.

Ongelma- perustainen oppiminen

PBL on kolmannen vuosituhanen alun oppimisaate. Siihen törmää tänä päivänä korkeakouluopetuksessa kaikilla mantereilla: Siitä on kehittynyt globaali trendi (Poikela 2002). Toteutukset ovat varsin kirjavia ja lähtöisin vaihtelevista motiiveista. Variaatio on niin kirjava, että lienee yltiöpäistä olettaa, että PBL:n nimellä kulkevista sovellutuksista saisi luotua yhden kaikkia tyydyttävän määritelmän¹. Tässä artikkelissa käytetään rinnan kahta ilmaisua: PBL ja ongelma-
perustainen oppiminen. Jälkimmäisellä termillä viitataan muun

muassa Poikela ja Nummenmaa (2002) sekä Poikela (2003) määrittämään ”ongelmaperustaisen oppimisen” -käsitteeseen. Tähän käsitteeseen he liittävät muun muassa konstruktivismiin, oppimisen skenaarioluonteeseen, kahdeksanvaiheisen oppimisen skenaariomallin jne. Termillä PBL viitataan ”problem-based learning” -ilmaisun kääntöön ja ongelmaperusteista oppimista yleisempään tulkintaan.

PBL:n kasvatusfilosofinen lähtökohta on vaihdellut vuosikymmenten aikana (Robinson 1993; Schmidt & Moust 2000). Ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohtana sitä vastoin esitellään yksiselitteisesti konstruktivismi. Tällöin lähtökohdissaan opetus rakentuu länsimaisen kasvatuksen toiseen, älyllisen vapauden ihanteeseen². Periaatteessa tämä johtaa siihen, että oppija ymmärretään tiedon subjektina. Painopiste on siinä, mitä oppija itse aktiivisesti tuottaa: ihminen luo itse todellisuutensa. Konstruktivistinen tiedonkäsitys antaa oppijan omille konstruktioille itsenäisen aseman todellisuuden määrittämisessä. Opetuksen ideaalina ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tapaa käsitellä todellisuutta, vaan keskenään ristiriitaiset kuvaukset voivat olla yhtä päteviä tai hyväksyttäviä. Pyrkimyksenä on säilyttää oppijan mieli valmiina muodostamaan uusia käsityksiä ja tiedollisia rakenteita (Puolimatka 2002).

Ongelmaperusteinen oppiminen hoitotyön koulutuksessa Tampereella

Myös hoitotyön koulutuksesta löytyy PBL sovelluksia kaikilta mantereilta (Rideout & Caprio 2001). Alun perin 60-luvulla lääkärin koulutuksesta alkaneet kokeilut levisivät ensin saman yliopiston hoitotyön koulutukseen, ja vasta sitten muille korkeakoulualoille (Price 2003). Kokeilut hoitotyön koulutuksessa levisivät hitaasti aina 1990-luvun puoliväliin, jonka jälkeen on havaittavissa selvä kiinnostuksen nousu (Rideout & Caprio 2001). 2000-luvun vaihteessa voidaan puhua jo kokeilujen tulvasta.

Pirkanmaan terveydenhuolto-oppilaitoksessa ensimmäiset PBL-kokeilut aloitettiin keväällä 1995 sairaanhoitajien aikuiskoulutuksessa (Kemppi & Ylinen 1997). Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen fysioterapian koulutuksessa käynnistettiin 90-luvun puolivälissä opetussuunnitelman kehittäminen ongelmaperustaisen oppimisen mukaiseksi. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun³ fysioterapian koulutuksen opetussuunnitelma ehti kehittyä muutaman vuoden ongelmaperustaisen oppimisen näkökulmasta, kun vuonna 2002 myös hoitotyön koulutus muutettiin ongelmaperustaiseen oppimiseen pohjautuvaksi. Tämä muutos poikktesi kaikista muista Suomen sillo-

¹Suomen akateemisissa piireissä jo termin PBL suomenos aiheuttaa intohimoja: Ongelmaperustainen- vai ongelmalähtöinen oppiminen (Poikela 2003). Kukaan ei uskaltane enää edes sanoa ääneen ongelma-keskeinen (Nikkarainen & Hoppu 1994) tässä yhteydessä.

²Länsimaisen kasvatuksen kaksi perusihannetta ovat yleissivistävän kasvatuksen ja älyllisen vapauden ihanne.

³Pirkanmaan ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelma muodostettiin Pirkanmaan ja Tampereen terveydenhuolto-oppilaitosten hoitotyön koulutusohjelmista.

sista hoitotyön koulutuksen kokeiluisia (mm. Satakunnan, Lahden tai Mikkelin ammattikorkeakoulu) siinä, että koko opetussuunnitelma muutettiin PBL-pohjaiseksi, eikä vain yksittäisiä kursseja tai moduuleja. Uudistusidea oli analoginen ammattikorkeakoulun fysioterapian koulutuksen ongelmaperustaisen oppimisen kanssa, mutta huomattavasti massiivisempi. Kun fysioterapian koulutuksessa vuositasolla uusia oppilaita on 20 – 30, niin hoitotyön koulutuksessa heitä on noin 160 - 200. Uudistus koski jo tässä vaiheessa myös monikertaisempaa opettajien joukkoa kuin fysioterapian koulutuksessa. Vuonna 2005 uudistuksen piirissä on vuositasolla noin 700 opiskelijaa ja yli 70 opettajaa.

PBL haastaa ymmärryksen opetustaidosta

Koulutuksen yleisenä päämääränä toteutuksesta riippumatta on oppijoiden oppiminen. Näkemuserot kulminoituvat siihen, millä tavalla opettaja on tarpeellinen ja mitkä tai millaiset ovat ne opetustaidot, jotka liittyvät oppijoiden oppimiseen.

PBL-tutkimuksissa (Burns & Glen 2000; Wilkie 2000; Rideout & Caprio 2001) asetetaan mielellään vastakkain nykyinen, vallassa oleva niin sanottu traditionaalinen luokkahuoneopetus ja PBL-oppiminen. Yhteenvetona nämä kuvaukset voidaan tiivistää väitteeseen, jonka mukaan traditionaalisessa luokkahuoneopetuksessa kaikki tieto kulkee opettajan kautta: opettaja kontrolloi tietoa. Vaikka oppijat alkaisivat keskustella keskenään, opettajan opetustaitona on joko tehdä yhteenveto keskustelusta tai laittaa se poikki asi-

aan kuulumattomana, ja jatkaa siitä, mihin hän oli jäänyt ennen keskustelun alkua. Opettajan opetustaidoissa keskeistä on hallita opetustilanne ja osata olla äänessä. Taitojensa rajoissa hän voi liittää puheeseensa erilaisia sitä tukevia havainnollistamismenetelmiä tai pedagogisia ratkaisuja, mutta kontrollia oikeasta ja tarpeellisesta tiedosta opettaja ei luovuta oppijoille. Sitä vastoin PBL:ssä tiedon kontrolli annetaan oppijoille itselleen. Oppimistoiminnassa kyse ei ole vain siitä, millaista tietoa oppijat hankkivat tai millaisen tiedon he hyväksyvät, vaan jo lähtökohdissaan siitä, mikä on heidän kiinnostuksensa alue ja kohde. Oppijat myös päättävät mistä ja miten he tietoa hankkivat. PBL haastaa esiintymiseen opetetun opettajan olemaan hiljaa, jopa huomaamaton.

Opetustaidon näkökulmasta muutos asettaa opettajan uuden, suuren haasteen eteen: miten opettaja voi olella hiljaa ja huomaamaton auttaa oppijoita etenemään opetussuunnitelmassa hyväksytyjen tavoitteiden suunnassa ja saavuttamaan ne?

Opetustaitojen kyseenalaistaminen

Opettajan työväline on hänen opetustaitonsa. Historiallisesti opettajainstituutio perustuu uskoon, jonka mukaan opettaja voi opetustaitojensa avulla vaikuttaa oppimiseen niin tukien kuin estäenkin. Opetustaidon kannalta ongelmaperustaisen oppimisen asettama haaste korostuu hoitotyön koulutuksessa, koska hoitotyössä on alueita, joilla pätee ”vallitsevan totuuden” tila, esimerkiksi aseptinen työjärjestys tai lapsen päästö jne. Malleja voi olla monia, mutta

työtä kyseissä tilanteissa ei voi tehdä miten tahansa. Hyväksytyt käytännöt perustuvat parhaaseen tutkittuun tietoon tai vähintään hyväksi koettuihin käytäntöihin, eivät opiskelijoiden keskenään ideoimiin mahdollisuuksiin tai malleihin.

Yhteenvedona voidaan todeta, että hoitotyön opetuksessa samalla, kun ongelmaperustainen oppiminen haastaa opetustaitojen kehittämiseen, sen konstruktivistinen taustafilosofia on ristiriidassa toiminnan kanssa. Täten ongelmaperustaisen oppimisen myötä hoitotyön koulutusohjelmassa opettavien opettajien opetustaidot kyseenalaistetaan kahtaalta: osaatko enää opettaa ja ymmärrätkö edes mitä teet?

Opettajan huoli

Tilanteeseen havahtuneena Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa ryhdyttiin tutkimaan vuonna 2002, miten opettajat hoitotyön koulutusohjelmassa selviävät uuden opetussuunnitelman haasteista. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa haastateltiin pienryhmissä 31 opettajaa. Haastatteluja voi kaikella syyllä kutsua ryhmäreflektioksi. Jokainen kuvasi ensimmäisen ongelmaperustaisen oppimisen opetusvuotensa aikana vastaan tullutta. Opettajat piirsivät ”tunnekkäyrän”, jossa he konkretisoivat menneen vuoden ”huippu- ja pohjahetkensä”. Näitä tunteita ja tilanteita, joissa ne ilmenivät, he kuvailivat, pohjivat, refleктоivat ja yhdessä ihmettelivät haastattelutilanteessa.

Haastattelujen kaiken kattavana ajatuksena todentui, että opettajien johtavana kokemuksena on oppijoiden

oppiminen. Siitä opettajat ovat huolissaan. Opettajien tunneperäiset kokemukset omasta työstään vaihtelevat sen mukaan, millainen ajatus heillä on oppijoiden oppimisesta. Vaikka esitetään, että ongelmaperustaisessa oppimisessä oppija on tiedon ja oppimisen subjekti, kuitenkin niin kauan kuin opettaja on oppijan oppimisprosessissa mukana, opettaja kyselee itseltään: oppiiko tuo mitään? Kyse ei ole opiskelijan aliarvioimisesta, vaan opettajan työn itsereflektiosta – onko oppiminen riittävän syvällistä? - ja työn mielekkyyden kokemuksesta.

Ensimmäisen vuoden ongelmaperustaisen oppimisen opetuskokemuksista itsenäisinä teemoina, mutta selkeästi opettajan huolta konkretisoivina, nousi esille, miten auttaa oppimista, opettajan oma epävarmuus, opiskelijan tunteminen, opettajien keskinäinen kollegiaalisuus, ongelmaperustaisen oppiminen menetelmänä sekä väsymys. Samat teemat olivat mukana, kun kuvailtiin nostavia, mutta myös laskevia tunteita. Vain väsymyksen tunteelle ei kuvailuista löytynyt eksplisiittistä vastinparia. Kuvailuista kävi kuitenkin selville, että jaksaminen ja voiman tunne liittyivät implisiittisesti kaikkiin nostaviin seikkoihin. Ehkä haastattelujen ajankohdat huhti- ja toukokuulla selittävät opettajien väsymyksen korostumista voimaantumisen kustannuksella.

Lähes kaikilla haastatelluista opettajista ensimmäisen vuoden ”tunnekkäyrä” oli loppua kohden positiivinen ja nousujohteinen. Kenkään haastatelluista ei ollut pettynyt ongelmaperustaiseen oppimiseen, mutta muutamat olivat uupuneet opetusjärjestelyistä ja puitteista johtuvista seikoista. Yhteen-

vetona voidaan todeta, että toki opettajat olivat enemmän tai vähemmän kriittisiä, mutta selkeästi kiinnostuneet kehittämään omaa työtään ongelmaperustaisen oppimisen näkökulmasta: miten se oppiminen?

Osaanko nauraa oikeassa kohdassa?

Oppimisen tukeminen ja edistäminen haastavat kysymyksiin ongelmaperustaisessa oppimisessä. Kun opettajan pitää periaatteessa olla hiljaa ja huomaamaton, niin siitä tulee oppimisen näkökulmasta perusopetustaito aivan eri tavalla kuin traditionaalisessa luokahuoneopetuksessa. Kyse on siitä, millä kaikilla tavoilla opettaja kykenee olemaan hiljaa ja huomaamaton. Kuinka kauan jaksaa odottaa vielä vähän aikaa? Kokemuksen ääni kertoi, että tutoristunnoissa oma epävarmuus näkyy useimmiten puhumisena. ”Sitä lipsahtaa opettamaan”, josta seuraa opettajalle lähes järjestelmällisesti epäonnistumisen kokemus. Nonverbaali ohjailu nousee samalla arvoon arvaamattomaan. Opettajan ilmeet, asento, puhina jne. saattavat olla opiskelijoiden kokoaikaisen tarkkailun alla sitä opettajan itse edes huomaamatta. Varsinkin silloin, kun opiskelijat eivät oikein tiedä, eivätkä jaksaa pohtia, miten edetä. Väärässä paikassa hymyily tai nauraminen on kirous, jonka saa tuta oppimistehtävän muotoilussa.

Kaikkiaan puuttumiset ja väliintulot opiskelijoiden prosessiin ovat hyvin hienovaraisia ja herkkiä tilanteita. Haastateltavat opettajat olivat olleet useammin kiitollisia siitä, etteivät olleet puuttuneet, kuin, että olivat tehneet välintuloja. Puuttumiset sekoitta-

vat varsin helposti opiskelijoiden prosessia. Puuttumisen jälkeen aiheesta kiinni saaminen tai uudelleen vauhtiin pääseminen saattaa olla hankalaa, mutta se saattaa viedä tilannetta eteenkinpäin. On tilanteita, joissa väliintulot nähdään asiallisena kuten esimerkiksi, jos opiskelijat eksyvät ihan eri asiaan, väärään tietoon tai virheisiin, keskustelun tason nostaminen, laiskotelu jne.

Kuvassa 1 on kuvattu esimerkinomaisesti erilaisia opetustaitoja metaforisesti varoituskolmion sisälle: kehoitus yleiseen varovaisuuteen. Mitä ylempänä kyseinen teema on, sitä laajemmin sitä on asiallista harrastaa ongelmaperustaisessa oppimisessä. Toisin päin myös, eli mitä alempana kyseinen teema on, sitä varovaisemmin ja ennakkoluuloisemmin sitä kannattaa harrastaa. Kuvassa teemoja ei ole kuitenkaan arvotettu opettajan taitoina. Esimerkiksi hiljaisuutta ja odottamista sekä opettamista pidetään yhtä arvokaina opettajan taitoina. Kyse on viimekädessä siitä, miten opettaja harjoittaa ja osaa näitä taitojaan hyödyntää ongelmaperustaisessa oppimisessä.



Kuvio 1. Miten puutut?

Voisiko opettajan huolta helpottaa?

Hoitotyön opetuksessa on kyse ammattiin oppimisesta. Hoitotyön koulutuksessa puhutaan hoitotyön osaamisesta ja sen varmistamisesta. Opetussuunnitelman kokonaisvaltainen uudistaminen ongelmaperustaisen oppimisen maailmasta on asettanut Pirkanmaan ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelman opettajat ja opettajien opetustaidot uudistumisen haasteeseen. Kylmäksi se ei ole jättänyt opiskelijoitakaan. On naivia olettaa, että opiskelijat olisivat hyväksyneet uudistuksen kritiikittä, ja erityisesti, että he eivät olisi haastaneet opettajia aivan uudenlaisen opiskelumotivaation herättämisen vaateisiin.

Virheitä on tehty varmaan useasti, mutta paljon myös oikein ja onnistuneesti. Tähän mennessä on opittu, että matkankin varrella tarvitaan jatkuvaa koulutusta ja pohdintaa. Esimerkiksi ryhmä on uudella tavalla merkityksellinen oppimisen apuvälineenä. Ryhmät ovat aina erilaisia kuten myös tutorit. Ryhmadynamiikka nousee toiminnalliseksi työn hallinnan välineeksi. Toiseksi opettajien yhteinen ymmärrys syklin eri vaiheiden merkityksestä oppimisessa ei synny ilman keskusteluja ja kyseenlaistamista. Välillä on palattava alkupe-
räislähteiden pariin ja uskallettava olla jotain mieltä niistä. Tähän liittyen mentorointi ja tuuletuksen mahdollisuus ovat työssä jaksamisen kannalta merkityksellisiä. Mentoroinnin on syytä olla systemaattista työnantajan tukemaa erityisesti aikaresurssien kannalta, ettei se muotoudu vain kahvipöytäkeskusteluiksi. Niissä puolestaan voi tuulettaa omia ajatuksiaan ja olla vapaasti oma typerä itsensä.

Kaikki tietävät, että sitä opitaan mitä arvioidaan. Joten on lähinnä uhkarohkeaa lähteä toteuttamaan uudistusta ilman opiskelijoiden arviointisuunnitelmaa. Opetustaidot, opetuksen uskottavuus ja opiskelijoiden oppiminen ovat kovilla, jos arviointiin ei kiinnitetä etukäteen huomiota.

Tutorin vaihtuminen on osoittautunut kriittiseksi pisteeksi niin hyvässä kuin huonossakin. Yhdessä ryhmässä se saattaa sekoittaa koko ryhmän ja oppimisprosessin, mutta toisessa ryhmässä se saattaa edistää oppimista ja ryhdistää toimintaa. Opettajien kokemuksen mukaan tutorin vaihtuminen on pitkällä aikavälillä aina onnistunut ratkaisu, kunhan se ei tapahdu liian tiheään. Onnistumisen ydin piilee siinä, että tutoristunnoissa opiskelijat oppivat myös opettajaa. Tällöin uusi tutor pakottaa luopumaan opitusta.

Hoitotyön koulutusohjelman ongelmaperustaisen oppimisen kehittämissaasteeksi muodostui toteutuksen rigidiys ja kaavamaisuus. Kaavamaisuutta voidaan selittää sillä, että osalle opettajista ongelmaperustainen oppiminen oli aivan uutta kuten myös kaikille oppilaille. Varmaan niin kävikin, että vanhan pois oppimisen vaade muodostui niin hallitsevaksi, että ei nähty opettajien työkokemusta ja kasvatustieteen opintoja uudistuksen voimana ja mahdollisuutena. Unohdettiin kokonaan, että osalla opettajista oli kokemusta PBL:stä jo edelliseltä vuosikymmeneltä. Kaikki ihmiset ja oppiaineet asetettiin samaan kaavaan uskoen, että näin on hyvä. Opettajat kaipasivat joustavia ratkaisuja ja moninaisuutta sekä oman ammattitaitonsa arvostamista uudistuksen pyörteissä.

Hoitotyön koulutuksen kehittämisen kannalta avoimiksi haasteiksi muodostuivat kysymykset ongelmaperustaisen oppimisen ja ammattia edistävän harjoittelun mielekkäästä yhdistämisestä sekä taustafilosofian selkeyttämisestä. Ruotsista (Almtun 2000) löytyy innostavia esimerkkejä sairaanhoitajaopiskelijoiden harjoittelun toteuttamisesta PBL-pohjaisesti. Ehkä on hyvä, että joudumme vielä hetken odottamaan uudistuksen laajenemista siihen suuntaan. Sillä välin on kiinnostavaa kuulla kenttien ohjaajilta, että ongelmaperustaisella oppimisella edenneet opiskelijat ovat erilaisia. He eivät ole parempia tai huonompia, vaan erilaisia.

Jos ongelmaperustaiseen oppimiseen suhtaudutaan menetelmänä, niin taustafilosofiaan ei ole tarvetta niin paljoa panostaakaan. Sitä vastoin jos opetussuunnitelma rakennetaan PBL-pohjaiseksi, niin sitä ei voida pitää pelkkänä menetelmänä, vaan oppimista ohjaavana filosofiana tai strategiana. Periaatteelliseksi ja tarkempaa pohdintaa vaativaksi pulmaksi hahmottui ongelmaperustaisen oppimisen toteutuksen ja filosofisen lähtökohdan ristiriita. Kokeilussa opettajatiimi määritteli sekä oppimisen lähtökohdan että tutoristuntokohtaiset tavoitteet. Vasta tämän määrittelyn jälkeen oppijoilla oli mahdollisuus osallistua oppimiseensa. Kriittisimmät saattaisivat tiedustella koulutuksen todellisen muutoksen perään, ja syyttää idean uhraamisesta menetelmäksi hallita oppijoita ja oppimista. Vaikka kansainvälisen kirjallisuudenkaan mukaan (Savin-Baden 2000) PBL:n ideaalisimpia muotoja ei suosita korkeakoulujen peruskoulutuksessa, tai ehkä juuri sen takia joko to-

teutus tai taustafilosofia tai ehkäpä molemmat vaativat uudelleen arviointia. Oletuksena on, että niin teoreettinen kuin toiminnallinen johdonmukaisuus auttaa osaltaan opettajaa oppimisen tukijana ja mahdollistaa oppimista edistävien rakenteiden muodostumista.

Oppimisen mielekkyyden uusi haaste

Kaiken onnen ja hyvän mielen keskellä käärme on jo luikertelemassa paratiisiin. Koska tämä tutkimus on toimintatutkimusluonteinen, sen välituloksia esiteltiin opettajakunnalle noin puoli vuotta viimeisten haastattelujen jälkeen. Tilanne oli muuttunut; mitä enemmän oli uudella opetussuunnitelmalla eteneviä opiskelijoita, sitä vähemmän oli vanhalla opetussuunnitelmalla eteneviä. Tämä tarkoittaa toiminnassa sitä, että samalla on yhä vähemmän mahdollisuuksia joustaa lukuvuoden suunnitelmissa vanhojen opiskelijoiden lukujärjestysten avulla. Opiskelijoiden määrä ja opetuksen toteutus alkavat luoda tilanteita, joissa kaikille opiskelijoille ei kyetä tarjoamaan mielekästä opintojen etenemistä. Tilannetta pyritään purkamaan: onko kyse vain logistisesta ongelmasta vai asettaako hoitotyön koulutuksessa opiskelijoiden, opettajien sekä harjoittelupaikkojen suhteellinen määrä mieleväälle PBL-opetukselle jonkinlaisen raja-arvon tai vastaavan? Vai onko niin, että oppiminen muuttui, mutta opetus ei? Onko mahdollista, että uusi tilanne johtuukin siitä, että hoitotyön opetuksessa ja opetusjärjestelyissä, on uskomuksia, joita ei ole vielä edes tajuttu kyseenalaistaa?

Lopuksi

Tässä artikkelissa opettajan huoli oppijoiden oppimisesta saa keskeisen aseman. Korkeakoulujen PBL-kokeiluja tarkastelevassa kirjallisuudessa tämä aihe vaikuttaa kuitenkin varsin marginaaliselta. PBL-kirjallisuudessa (Neville 1999) keskeisempää on pohtia, onko tutor alan asiantuntija vai ei. Tämä tilanne on ymmärrettävissä siitä huomiosta, että lähes kaikki korkeakouluorientoitunut PBL-kirjallisuus kertoo yliopistoissa toteutetuista PBL uudistuksista. Yliopistojen tutoreilta ei edes odoteta opettajakoulutusta, mutta suomalaisilta hoitotyön koulutusohjelman opettajilta se vaaditaan. Tässä olisi tarkemmankin pohdiskelun paikka: Onko PBL retoriikassa, kun puhutaan tutorin kehittymisestä tai oppimisesta, tutor-käsitteen alle niputettu liian heterogeeninen joukko? Onko koko tutorinimike alun perin keksitty vain, koska yliopisto-opettajia ei voinut nimittää opettajiksi samassa merkityksessä kuin opettajakoulutuksen käyneitä opettajia? Kysymys tutorin opetustaidoista ja opettajakoulutuksen häivyttäminen saattaa olla myös laajempi ammattikorkeakouluja koskeva kysymys, vai korostuuko opettajan huoli tässä tutkimuksessa hoitotyön erityispiirteiden vuoksi, kuten ”hoitajia ne ovat kaikki tyynni...”

Lähteet

- Almtun B. 2000. Utveckling av basgrupparbete för studenter och handledare i kliniska studier. *Vård i Norden* 20 (56) 50-54.
- Burns I & Glen S. 2000. A new model for a new context? Kirjassa S. Glen & K. Wilkie (eds) *Problem-Based Learning in nursing. A new model for a new context?* New York; Palgrave, 1- 10.
- Kemppi A-M & Ylinen R. 1997. Tarvitaanko herätystä vai organisaation muutosta? Ongelmalähtöinen oppiminen – keino kehittää uutta opetta-

juutta. Kirjassa A. Tarkiainen & R. Vuorinen (toim.) *Työyhteisö oppimassa – laadun arviointia projektityöskentelynä.* Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 10. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu; Jyväskylä, 67 – 75.

Neville AJ. 1999. The problem-based learning tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator? *Medical Teacher* 21 (4) 393 – 401.

Nikkarainen T. & Hoppu K. 1994. Ongelmakeskeinen opetus, ongelmalähtöinen oppiminen ja aktivoivat opetusmenetelmät. *Duodecim* 110, 1548 – 1555.

Poikela E. 2002. Johdanto. Kirjassa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä.* Tampere; Tampere University Press, 7-19.

Poikela E. & Nummenmaa A-R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Kirjassa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä.* Tampere; Tampere University Press, 33 – 52.

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

Price B. 2003. *Studying nursing using problem-based & enquiry-based learning.* New York; Palgrave.

Puolimatka T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki; Tammi.

Rideout E. & Caprio B. 2001. The problem-based learning model of nursing education. Kirjassa E. Rideout (ed) *Transforming nursing education through problem-based learning.* London; Jones & Bartlett Publ., 21 - 49.

Savin-Baden M. 2000. *Problem-based learning in higher education; untold stories.* London; SHRE and Open University Press.

Schmidt HG & Moust JHC 2000, Factors affecting small-group tutorial learning: A review of Research. Teoksessa DH Evensen & C. Hmelo (eds) *Problem-Based Learning. A research perspective on learning interaction.* New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates, 19-52.

Wilkie K. 2000. The nature of problem-based learning. Kirjassa S. Glen & K. Wilkie (eds) *Problem-Based Learning in nursing. A new model for a new context?* New York; Palgrave, 11- 36.