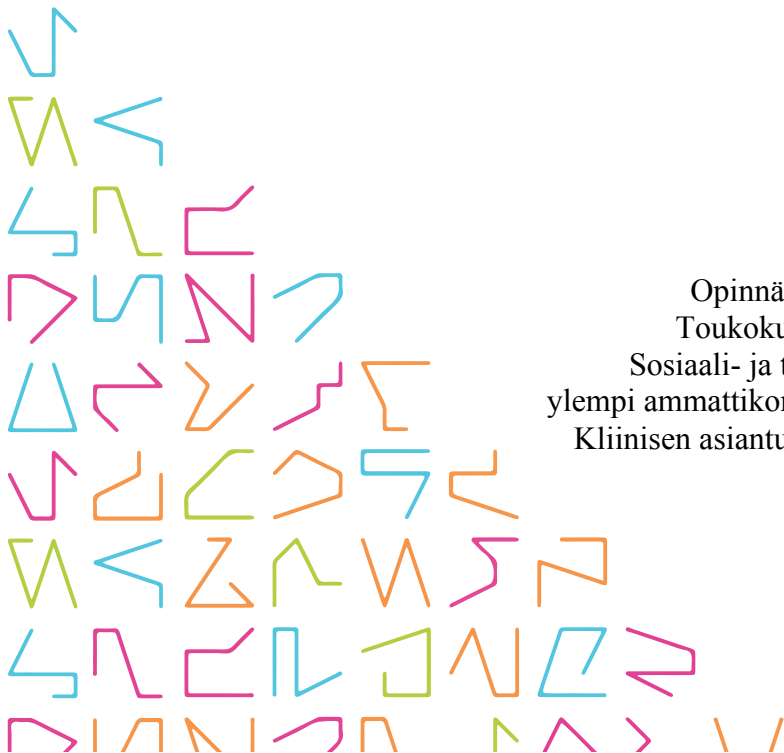




SIMULAATIOHARJOITUKSEN JÄLKEISEN OPPIMISKESKUSTELUN OHJAAMINEN

Soile Mattila

Opinnäytetyö
Toukokuu 2017
Sosiaali- ja terveysalan
ylempi ammattikorkeakoulututkinto
Kliinisen asiantuntijan koulutus



TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Sosiaali- ja terveysalan ylempi ammattikorkeakoulututkinto
Kliinisen asiantuntijan koulutusohjelma

MATTILA, SOILE:

Simulaatioharjoituksen jälkeisen oppimiskeskustelun ohjaaminen

Opinnäytetyö 69 sivua, joista liitteitä 15 sivua
Toukokuu 2017

Simulaatioharjoituksen jälkeistä oppimiskeskustelua (debriefing) pidetään oppimisen kannalta tärkeimpänä vaiheena simulaatioharjoittelussa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata oppimiskeskustelun ohjaamista simulaatio-ohjaajien toteuttamana. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa oppimiskeskustelukäytänteistä saatujen havaintojen perusteella. Tutkimuksessa kartoitettiin miten oppimiskeskustelu toteutetaan ja mistä asioista simulaatio-ohjaajan verbaalinen kommunikaatio oppimiskeskustelussa koostuu. Aineisto kerättiin havainnoimalla simulaatio-ohjaajia ja ohjaustilannetta kymmenessä oppimiskeskustelussa. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavasti kuvailevalla analyysillä sekä aineistolähtöisesti teemoittelemalla.

Tuloksista selvisi, että oppimiskeskusteluissa oli niin yhtäläisyyksiä kuin eroavaisuuksiakin. Oppimiskeskustelu oli kestoltaan 25-50 minuuttia ja sen ryhmäkokoa vaihteli neljästä kahteentoista. Oppimiskeskustelu järjestettiin eri tilassa kuin harjoitus. Oppimiskeskustelun rakenteet poikkesivat toisistaan, mutta kaikissa analysoitiin tapahtumia pohtimalla onnistuneita tai kehitettäviä asioita. Simulaatio-ohjaajan sanallinen kommunikointi oppimiskeskustelussa koostui opettamisesta ja ohjaamisesta, reflektointiin haastamisesta, keskustelun ohjaamisesta sekä palautteen antamisesta.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että oppimiskeskustelut toteutuvat pääsääntöisesti yleisen käytännön mukaisesti. Oppimiskeskusteluissa kuitenkin nähdään vaihtelevia ohjaamiskäytänteitä. Lisätutkimus on tarpeen vaihtelevien käytänteiden oppimisvaikutuksen selvittämiseksi. Voidaan pohtia myös, pitäisikö oppimiskeskustelun ohjaamisessa käyttää systemaattista työkalua tasalaatuisemman oppimismahdollisuuden tarjoamiseksi.

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Master's Degree Programme in Clinical Nursing Expertise

MATTILA, SOILE:
Facilitating debriefing after simulation training

Bachelor's thesis 69 pages, appendices 15 pages
May 2017

Debriefing is thought to be the most important phase considering learning in simulation training. The purpose of this thesis was to gather information about how the debriefing is carried out by the facilitators. The objective was to collect information on facilitating practices. Content of facilitators' communication, structure of debriefing and other aspects of the debriefing situation were examined by observation. The data were collected from ten debriefing sessions by observing the facilitators and the situation. The data were analyzed using descriptive analysis and thematic analysis.

The debriefing lasted 25-50 minutes and the group consisted of four to twelve learners. The structures of the debriefings differed from each other. All the debriefings consisted of analysis phase where the team were informed what was correct or incorrect about the performance by instructor, group or themselves. The results suggest that the facilitators' communication in the debriefing consisted of teaching and instructing, encouraging to reflect, guiding the discussion and giving feedback.

The findings indicate that there are different debriefing practices. The further research is required to determine whether the variation has an influence for learning. In the future, one might also consider if the debriefing practices should be pre-planned and structured in order to serve equal opportunities for learning in the debriefing.

Key words: simulation, debriefing, facilitating, learning

SISÄLLYS

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 6 |
| 2 | TAITOKESKUS..... | 8 |
| 3 | TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TEHTÄVÄT JA TAVOITE | 9 |
| 4 | SIMULAATIOHARJOITUKSEN JÄLKEISEN OPPIMISKESKUSTELUN OHJAAMINEN..... | 10 |
| 4.1 | Simulaatio-opetus | 10 |
| 4.1.1 | Simulaatio ja simulaatiopedagogiikka | 10 |
| 4.1.2 | Simulaatioharjoittelun vaiheet ja oppiminen | 11 |
| 4.1.3 | Debriefing-keskustelu simulaatioharjoittelussa | 11 |
| 4.1.4 | Simulaatio-ohjaajan rooli oppimiskeskustelussa | 13 |
| 4.2 | Oppimiskeskustelun ohjaaminen | 14 |
| 4.2.1 | Valmistautuminen oppimiskeskustelun ohjaamiseen | 14 |
| 4.2.2 | Oppimiskeskustelun ohjaaminen | 17 |
| 4.2.3 | Oppimiskeskustelun rakenne ja sisältö | 19 |
| 4.2.4 | Erilaisia työkaluja oppimiskeskustelun ohjaamiseen..... | 22 |
| 4.3 | Kirjallisuuskatsaus ja tiedonhaku | 25 |
| 5 | MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT | 26 |
| 5.1 | Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu..... | 26 |
| 5.3 | Aineiston analyysi | 28 |
| 6 | TULOKSET | 33 |
| 6.1 | Oppimiskeskustelun toteutuminen..... | 33 |
| 6.2 | Oppimiskeskustelun rakenteen toteutuminen | 35 |
| 6.3 | Oppimiskeskustelun ohjaajan verbaalisen kommunikaation teemat | 36 |
| 6.3.1 | Opettaminen ja ohjaaminen..... | 37 |
| 6.3.2 | Palautteen antaminen | 38 |
| 6.3.3 | Reflektointiin haastaminen..... | 39 |
| 6.3.4 | Keskustelun ohjaaminen | 40 |
| 7 | POHDINTA..... | 41 |
| 7.1 | Luotettavuus..... | 41 |
| 7.2 | Eettisyys..... | 43 |
| 7.3 | Tulosten tarkastelu | 44 |
| 7.3.1 | Oppimiskeskustelun toteutumisen tarkastelu..... | 44 |
| 7.3.2 | Oppimiskeskustelun rakenteen toteutumisen tarkastelu | 45 |
| 7.3.3 | Oppimiskeskustelun ohjaajan verbaalisen kommunikoinnin teemojen tarkastelu | 46 |
| 7.4 | Johtopäätökset ja kehittämissuhteet..... | 47 |

| | |
|--|----|
| LÄHTEET | 50 |
| LIITTEET | 55 |
| Liite 1. DML..... | 55 |
| Liite 2. OSAD..... | 58 |
| Liite 3. REsPoND..... | 60 |
| Liite 4. Team-GAINS..... | 61 |
| Liite 5. PEARLS..... | 64 |
| Liite 6. Kirjallisuuskatsaukseen valitut tutkimukset | 65 |
| Liite 7. Havainnointisuunnitelma | 67 |
| Liite 8. Saatekirje havainnointilupa..... | 68 |
| Liite 9. Havainnointilupa..... | 69 |

1 JOHDANTO

”Näitä pitäis olla enemmänki, koulua käydä näin vaan pelkästään! Ainaki nytte on paljo varmempi olo miten akuuttitilanteessa toimitaan ja mikä on tärkeetä. Eri tavallahan noi jää mieleen ku että lukis kirjasta. Näkee ku joku tekee. Ainaki itse opin sillai ja just virheitte kautta.” Linaus on erään hoitotyön opiskelijan antamasta palautteesta simulaatioharjoituksen oppimiskeskustelun jälkeen. Kommentista huokuu oppimisen ilo. Kommentista huokuu myös hyvin toteutunut oppimiskeskustelu (debriefing).

Hoitotyön ammattilaiseksi ei suinkaan opita pelkästään simulaatioharjoittelulla, mutta simulaatioharjoittelu on lisääntynyt terveydenhuollon ammattihenkilöstön peruskoulutuksessa, täydennyskoulutuksessa sekä perehdyttämisessä ja yleistyy edelleen laajasti ympäri maailmaa. Hoitotyön harjoittelupaikkojen ja harjoitteluajan ollessa rajallinen, kliinisten taitojen ja päätöksenteon harjoittelu potilassimulaattoreilla antaa mahdollisuuden kokemukselliseen oppimiseen. Myös uusien toimintatapojen käyttöönottoharjoitteluun simulaatio antaa turvalliset puitteet. Simulaatiokeskuksia rakennetaan enenevässä määrin ja harjoitteluympäristöistä saadaan nykytekniikalla luotua entistä todentuntuisempia. Pelkästään aidontuntuisen ympäristön jäljittely tai edistyksellinen potilasimulaattori eivät kuitenkaan tee harjoittelusta tehokasta. (Dieckmann 2009, 11.)

Reflektiota tuottava oppimiskeskustelu simulaatioharjoituksen jälkeen on avainasemassa kokemuksesta oppimisessa. Oppimiskeskustelu auttaa oppijaa järjestämään tiedon, jotta se voidaan palauttaa ja sitä voidaan soveltaa käytännön kliinisiin tilanteisiin. Simulaatioharjoituksen jälkeisen oppimiskeskustelun sanotaankin olevan simulaatioharjoittelun "heart and soul" eli ydin (Rall, Manser & Howard 2000, Fanning & Gaba 2007, 214 mukaan). Ei siis ole yhdentekevää miten oppimiskeskustelu ohjataan. Vaikka oppimiskeskustelun sanotaan olevan simulaatio-oppimisen kriittisin vaihe, kirjallisuudesta löytyy vain vähän käytännönläheisiä ohjeistuksia ja parhaita käytänteitä oppimiskeskustelun toteuttamiseen. (Arafah, Hansen, Nichols 2010, 302; Arora ym. 2012, 982.) Simulaatio-ohjaajat muokkaavat omat toimintamallit oppimiskeskustelun ohjaamiseksi, mutta on kyseenalaista ovatko ne oppijan reflektiota edistävää ja oppimista tukevaa. (Dreifuerst 2010, 7.)

Simulaatioharjoittelun yleistyessä myös kirjallisuus simulaatiosta on lisääntynyt. Kuitenkin tutkimuksia ja kirjallisuutta oppimiskeskustelun ohjaamiseen liittyen on vähän.

Simulaatioharjoituksen suunnittelu ja toteuttaminen vaatii kouluttajilta teknistä, kliinistä ja pedagogista osaamista. Tutkimusten mukaan hoitotyön opetushenkilökunnan on raportoitu olevan kokemattomia simulaatio-ohjaajan rooliin. Kouluttajien täytyy kuitenkin mieltää oppimiskeskustelun mahdollisuudet ja kehittää ohjaamiseen parhaita käytänteitä, jotta merkittävää oppimista simulaatiokokemuksesta tapahtuu. Lisääntyneen simulaatio-opetuksen vuoksi lisätutkimus on tarpeen, jotta saadaan selville hyvät ja oppijan reflektointia edistävät ohjaamistavat. (Dreifuerst 2009, 110; Dreifuerst 2010, 6-7.)

Tampereelle on avautunut Taitokeskus terveydenhuollon ammattilaisten, hoitotyön opiskelijoiden ja lääketieteen opiskelijoiden harjoituskäyttöön. Toiminta uudessa koulutuskeskuksessa alkoi elokuussa 2016. (Hutri-Kähönen 2016.) Opinnäytetyön tarkoituksena on kuvata oppimiskeskustelun (debriefing) ohjaamista simulaatioharjoituksen jälkeen simulaatio-ohjaajien toteuttamana. Tutkimuksen aineisto kerätään Taitokeskuksessa. Opinnäytetyön tavoitteena on saada tietoa oppimiskeskustelukäytännöistä saatujen havaintojen perusteella. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää kehitettäessä simulaatiokouluttajien ohjaamiskäytänteitä yhtenäisemmiksi ja oppimisen kannalta tehokkaammiksi. Tutkimusaineisto kerätään havainnoimalla ohjaajia oppimiskeskustelussa. Aiheen valintaan vaikutti oma kiinnostukseni ja haluni kehittyä oppimiskeskustelun ohjaajana. Tutkimus on eduksi myös kehitettäessä Suomen suurimman simulaatiokeskuksen, Taitokeskuksen, simulaatio-ohjaajien menettelytapoja. Myös kansallisen tason vähäinen simulaatiotutkimus ohjausnäkökulmasta katsottuna myötävaikuttanut aihevalintaan.

2 TAITOKESKUS

Tampereen ammattikorkeakoulun, Tampereen yliopiston ja Pirkanmaan sairaanhoitopiirin yhteinen oppimisympäristö Taitokeskus aloitti toimintansa elokuussa 2016. Taitokeskus on tarkoitettu hoitotyön ja lääketieteen opiskelijoiden sekä sairaanhoitopiirin ammattilaisten oppimisympäristöksi ja se sijaitsee Tampereen yliopiston lääketieteen yksikön läheisyydessä. Taitokeskus kehitettiin Taito-hankkeen seurauksena organisaatioiden halusta kehittää terveystieteiden ammattilaisten perus-, jatko-, erikoistumis- sekä täydennyskoulutusta. Taitokeskuksessa kolmen organisaation yhteistyö mahdollistaa tilojen ja välineiden tehokkaan käytön. Myös moniammatillisten simulaatioharjoitusten järjestäminen yhteisissä tiloissa ja yhteistyönä on helpompaa. (Tervajärvi 2016, 117.)

Taitokeskuksessa on noin kymmenen erilaista potilassimulaattoria ja useita eri tavoin sisustettuja simulaatiotiloja erilaisia potilastilanneharjoituksia varten. Jokaiselle simulaatiotilalle on oma erillinen debriefing-huone harjoituksen tarkkailua sekä oppimiskeskustelua varten. Simulaatioharjoittelun lisäksi opiskelijat ja ammattilaiset pääsevät harjoittelemaan Taitokeskuksessa erilaisia käytännön kliinisiä taitoja perinteisten hoitokäytännön ja hoitolaitteiden avulla. Taitokeskuksessa käy kymmeniä simulaatio-ohjaajia; ammattikorkeakoulun ja yliopiston opettajia sekä Pirkanmaan sairaanhoitopiirin simulaatiokouluttajia pitämässä simulaatioharjoituksia ryhmilleen. Simulaatioharjoituksessa on pääsääntöisesti kaksi ohjaajaa, jolloin toinen keskittyy potilassimulaattorin ohjaamiseen toisen ollessa havainnoija sekä oppimiskeskustelun ohjaaja. Simulaatioharjoituksia on päivittäin lähes ympäri vuoden. (Hutri-Kähönen 2016.)

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TEHTÄVÄT JA TAVOITE

Opinnäytetyön tarkoituksena on kuvata oppimiskeskustelun ohjaamista simulaatioharjoituksen jälkeen simulaatio-ohjaajien toteuttamana.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten oppimiskeskustelu toteutetaan?
2. Mistä asioista ohjaajan verbaalinen kommunikaatio oppimiskeskustelussa koostuu?

Opinnäytetyön tavoitteena on saada tietoa oppimiskeskustelukäytännöistä saatujen havaintojen perusteella. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää kehitettäessä simulaatiokouluttajien ohjaamiskäytännöitä yhtenäisemmiksi ja oppimisen kannalta tehokkaammiksi.

4 SIMULAATIOHARJOITUKSEN JÄLKEISEN OPPIMISKESKUSTELUN OHJAAMINEN

4.1 Simulaatio-opetus

4.1.1 Simulaatio ja simulaatiopedagogiikka

Simulaation avulla voidaan oppia sekä toimintaa että päätöksentekoa. Simulaatioharjoittelu mahdollistaa sellaisten käytännön taitojen oppimisen, joita muuten on mahdollista oppia vain aidossa ympäristössä. Tämä kokemusperäinen oppiminen auttaa oppijaa toimimaan aidossa ympäristössä simulaatioharjoittelun jälkeen. Olennainen asia simulaatioharjoittelussa onkin opitun siirtovaikutus eli transfer aitoon ympäristöön. Oppimisolosuhteet tulisivat järjestää siten, että siirtovaikutus olisi mahdollisimman suuri. Simulaatio-opetus on kuin silta luokkahuoneen ja reaali maailman välillä. Kokeileminen sekä erehtyminen simulaatioharjoittelussa on sallittua ja mahdollistaa oppijan huomaamaan joko ei-toivotun tai toivotun lopputuloksen, jonka mukaan menettelee seuraavalla kerralla. (Salakari 2009, 60-61, 84.) Vaikka simulaatioharjoitukseen osallistujat tietävät että tilanne ei ole aito, ajatus ”näyttelemisestä” usein unohtuu silloin, kun osallistujan tunteet tulevat mukaan ja hän alkaa toimia, ajatella ja tuntea kuin oikeassa tilanteessa. (Kellerman 2000, 117-119, Dieckmannin ja Yliniemen 2012, 41 mukaan.)

Aikaisempiin opetusmenetelmiin verrattuna simulaatio-opetus mahdollistaa laajalaisemman harjoittelun, jossa opiskelija tai ammattilainen voi harjoitella teknisiä taitoja ja näiden lisäksi myös ei-teknisiä taitoja kuten tiimityötaitoja ja päätöksentekoa. Harjoittelu ja virheiden tekeminen potilassimulaattorilla on turvallista. Tutkimusten mukaan simulaation käyttö opetusmenetelmänä edesauttaa oppimista. Simulaatioharjoittelu antaa opiskelijalle varmuutta sekä lisää työelämävalmiuksia ja ammatillista pätevyyttä. Myös kliinisten taitojen kehittymistä simulaation avulla on havaittu. Useissa tutkimuksissa on todettu, että aktiivinen osallistuminen lisää oppimisen vaikuttavuutta nimenomaan aikuisten simulaatioharjoittelussa. Aikuisten oppimista ohjaavat aikaisemmat kokemukset, tiedolliset oletukset ja tunteet. (Fanning & Gaba 2007, 115- 116; Harder 2010, 23; Salakari 2011, 14-17.)

4.1.2 Simulaatioharjoittelun vaiheet ja oppiminen

Simulaatioharjoituksen vaiheet voidaan jakaa karkeasti kolmeen osaan; toimeksianto, harjoitus ja oppimiskeskustelu (debriefing). Ensimmäisessä, toimeksianto-vaiheessa harjoittelijat saavat tarvittavat tiedot harjoittelun suorittamiseksi niin potilaasta kuin ympäristöstäkin. Toisessa vaiheessa, itse simulaatioharjoituksessa harjoittelijat työskentelevät pienessä ryhmässä hoitaen potilasta kykyjensä mukaan. Tässä vaiheessa opittu teoria siirtyy käytäntöön ja oppijan täytyy käyttää opittuja tietoja ja taitoja hyväkseen. Ohjaaja voi tässä vaiheessa pysytellä passiivisena havainnoijana. Kolmas vaihe, oppimiskeskustelu, on simulaatioharjoituksen vaiheista kaikkein tärkein (Decker ym. 2013, 27). Oppimiskeskustelussa opiskelijat refleктоivat omaa toimintaansa ohjaajan sekä muun ryhmän avulla tullen tietoisiksi mitä he tekivät hyvin ja mitä asioita heidän olisi hyvä harjoitella. (Salakari 2011, 18–19.)

Simulaatioharjoittelu on kokemuksellista oppimista ja pohjautuukin suurelta osin Kolbin kokemukselliseen oppimisteoriaan (1984). Sen mukaan ihminen oppii sykleissä kokemusten luodessa ”sysäyksen” oppimiselle. Oppiminen on prosessi, jossa tietoa luodaan kokemuksen kautta reflektionin ja pohdinnan jälkeen. Kolbin nelivaiheisen oppimiskokemuksen ensimmäisessä vaiheessa on kokemus, toisena refleктоiva havainnointi, kolmantena abstrakti käsitteellistäminen ja tämän jälkeen aktiivinen kokeileminen. (Kolb, 2015.) Shinnick ym. (2011) tutki, missä simulaatioharjoituksen osassa suurin oppiminen tapahtuu. Tutkimus paljasti, että tutkittavien tiedot sydänpysähdykseen liittyen huononivat pelkän simulaatioharjoituksen jälkeen, mutta lisääntyivät merkittävästi oppimiskeskustelun jälkeen. (Shinnick ym. 2011, 105.)

4.1.3 Debriefing-keskustelu simulaatioharjoittelussa

Debriefing-käsite on käytössä sekä psykologiassa että simulaatioharjoittelussa. Psykologisessa työssä debriefing-termi tarkoittaa henkistä jälkipuintia esimerkiksi järkyttävän tapahtuman jälkeen. Ulkopuolisen ammattilaisen vetämän ryhmäkeskustelun tavoitteena on työstää ja auttaa käsittelemään äkillisen kriisin aiheuttamia psyykkisiä reaktioita, kohdata todellisuus, normalisoida reaktioita, helpottaa tapahtuman jälkeistä ahdistusta sekä ennaltaehkäistä myöhempiä stressireaktioita. (Lääketieteen termit –sanasto; Lapin yliopisto, traumaattisen kriisin jälkihoito ja vaiheet.)

Debriefing on simulaatioharjoittelussa kansainvälisesti tunnettu ja käytetty termi. Suomessa englanninkielisen debriefing-käsitteen tilalla käytetään myös sanoja oppimiskeskustelu (kts. Selinko 2016), jälkipuinti (kts. Palkkimäki 2015) tai purkukeskustelu (kts. Suvimaa 2014). Tässä työssä simulaatioharjoitukseen liittyvästä debriefingistä käytetään termiä oppimiskeskustelu. Termi kuvastaa osuvammin simulaatioharjoitukseen liittyvää oppimista, kuin muut suomenkielessä käytössä olevat termit.

Oppimiskeskustelu on määritelty ja tulkittu monin eri tavoin (Dismukes, Gaba & Howard 2006, 24). Oppimiskeskustelu tarkoittaa prosessia tai vaihetta kliinisen simuloidun tilanteen jälkeen, jolloin opiskelijat käyvät tapahtumia uudelleen läpi ohjaajan kanssa reflektoiden niitä. Tällöin pyrkimyksenä on yhdistää koettu tapahtuma sekä saada selvää tapahtuneesta tekemällä näkyväksi tapahtumien tarkoitus ja seurauksien syyt. (Fanning & Gaba 2007, 116; Dreifuerst 2009, 109; Dreifuerst 2010, 48, 52; Decker ym. 2013, 27.)

Jotta harjoittelija saa simulaatioharjoituksesta suurimman mahdollisen opin, on kokemusten arviointia, reflektiota, tuottava oppimiskeskustelu harjoituksen jälkeen ehdoton. Tapahtumien ja tekojen tarkastelu uudelleen ohjaajan ja ryhmän kanssa auttaa harjoituksessa olleita analysoimaan toimintaa, jäsentämään ajatuksiaan jolloin teoreettisen tiedon ja kokemuksen sulautumista tapahtuu. Oppimiskeskustelu antaa mahdollisuuden selvittää opiskelijoiden ajattelua sekä kehittää kriittistä ajattelua ja päätöksentekotaitoja. Kyky analysoida, arvioida ja uudelleen arvioida tapahtumaa tai kokemusta johtaa elinikäiseen oppimiseen. (Fanning & Gaba 2007, 116; Dreifuerst 2010, 48, 52; Decker ym. 2013, 26-27.)

Kuitenkaan kaikilla ei ole luontaista kykyä reflektoida, omaksua ja tehdä selväksi tapahtunutta itsekseen, etenkin jos kyseessä on ollut dynaaminen ryhmässä työskentely. Reflektiivinen ajattelu ei tule itsestään, mutta siihen voi oppia. Fasilitaattori (simulaatio-ohjaaja) ohjaa tässä prosessissa oppijaa. Reflektoinnin oppiminen vaatii aikaa, aktiivista osallistumista realistiseen kokemukseen sekä opastusta osaavalta ohjaajalta. (Fanning & Gaba 2007, 116; Dreifuerst 2010, 48; Decker ym. 2013, 26-27.)



Kuvio 1. Simulaatioharjoituksissa yleisimmin käytetyn ryhmädebriefingin määritelmä Tannenbaumin ja Cerasolin (2013) mukaan

Mikäli oppimiskeskustelu ei täytä yllä olevia kriteereitä, ei voida puhua debriefingistä, vaan jostakin muusta, esim. palautekeskustelusta. Meta-analyttisen tutkimuksen mukaan ne ryhmät, jotka käyvät oppimiskeskustelun läpi, suoriutuvat 20-25% paremmin, kuin ryhmät, jotka eivät käy läpi oppimiskeskustelua simulaatioharjoituksen jälkeen. Tutkimukseen otettiin mukaan kaikki yllä olevien ryhmädebriefing- kriteerit läpäisevät tutkimukset. (Tannenbaum & Cerasoli 2013, 202-233.)

4.1.4 Simulaatio-ohjaajan rooli oppimiskeskustelussa

Oppimiskeskustelun ”fasilitoiminen”, josta tässä työssä käytetään sanaa ohjaaminen, tarkoittaa ryhmässä olevan ”fasilitaattorin” toimimista auttaakseen ryhmää analysoimaan asioita, oppimaan kokemuksesta ja auttamaan ryhmää löytämään ratkaisuja. Oppimiskeskustelun ohjaaminen fasilitoimalla opettamisen sijaan sai alkunsa ilmailusta, jossa CRM:n (Crew Resource Management) ja LOFT:n (Line Oriented Flight Training) kehittäjät suosittelivat, että oppimiskeskustelut simulaatioharjoituksen jälkeen fasilitoidaan sen sijaan että luennoitaisiin mikä meni väärin ja mikä oikein. Tällainen opiskelija-keskeinen lähestymistapa aktiivisena osapuolena pakottaa prosessoimaan tietoa syvemmin, jolloin asiat siirtyvät pitkäaikaiseen muistiin. Tutkimukset ovat osoittaneet että

yksilö oppii paremmin ollessaan aktiivisena osapuolena ja vastuussa oppimisesta sen sijaan, että tieto kaadettaisiin hänelle passiivisena vastaanottajana. Muistettavat asiat sitoutuvat paljon paremmin, jos ne sisältävät tunnetta ja henkilökohtaista tarkoitusta. Jo John Dewey 1910-luvulla esitti, että opettajan tulisi olla johtaja, joka luo opiskelijalle olosuhteet, mitkä stimuloivat oppimista. Seamanin ja Fellenzin (1989, 5) mukaan aktiivinen osallistuminen sekä sisällön mielekkyys vaikuttavat merkittävästi oppimisprosessin tehokkuuteen. (Dismukes, McDonnel, Jobe & Smith 2000, 1, 4; Dismukes, Gaba & Howard 2006, 23.)

Fasilitaattori –käsite sai alkunsa vuonna 1969, kun Carl Rogers kehitti humanistisen konseptin fasilitaattorista, joka toimii katalysaattorin tavoin kysyen taitavasti kysymyksiä, mitkä auttavat asiakkaita luomaan omat ratkaisunsa kokemuksistaan ja hahmottamaan oman kuvauksen muutosehdotuksesta. Roger työskenteli itsehoito- ja ryhmäterapia –asetelmissa. Rogersin mukaan fasilitaattori on avainroolissa ilmapiirin luomisessa sellaiseksi, jotta ryhmä toimii. Fasilitaattori auttaa saamaan esiin ja kirkastaa yksilön ja ryhmän tarkoituksia ollen joustava resurssi ryhmän käyttöön sekä neuvonantaja tarvittaessa. Fasilitointi siirtyi terapia-kentältä vähitellen ”terveiden” ihmisten pariin, ensin liike-elämään ongelmien ratkaisuun. Siellä fasilitaattoreiden työ ei ollut ratkoa ongelmia, vaan fasilitoida organisaation henkilökuntaryhmää osoittamaan ongelmat. Fasilitaattorin tavoitteena oli kirkastaa ryhmän tavoitteet ja ohjata ryhmää keskittymään asioihin ryhmänä, mahdollistaa kaikki tieto ja taito ryhmästä sekä estää yksittäisten ryhmäläisten dominointia tai ideoiden lyttämistä. (Dismukes ym. 2000, 5.) Fasilitaattorille tärkeitä ominaisuuksia ovat muun muassa kuunteleminen, ohjaaminen, hiljaa pysyminen mutta kuitenkin aktiiviseen osallistumiseen rohkaiseva. (Arafeh ym. 2010, 304-305; Lusk & Fater 2013, 18-19; Lyons ym. 2015, 117.)

4.2 Oppimiskeskustelun ohjaaminen

4.2.1 Valmistautuminen oppimiskeskustelun ohjaamiseen

Ennen simulaatioharjoitusta tulee määritellä harjoituksen oppimistavoitteet, joiden läpikäymiseen oppimiskeskustelu pohjautuu. Kun oppimistavoitteet kerrotaan ryhmälle ennen harjoitusta, myös tarkkailijat osaavat kohdistaa havainnoinnin tiettyihin asioihin,

mikä edistää keskustelua oppimiskeskustelussa. (Fanning & Gaba 2007, 117; Lusk & Fater 2013, 18-19.) Ohjaajan tulisi harjoitella ja valmistautua myös haastaviin keskusteluihin. Hänen tulisi ymmärtää fasilitoinnin tarkoitus ja opetella miten saada ryhmä oivaltamaan korjaavat toimenpiteet. Ohjaaja, joka suoraan itse kertoo mikä meni hyvin ja mikä meni väärin siirtää ryhmältä mahdollisuuden kontrolloida oppimisprosessia. Ryhmän itsereflektioon kannustavan tavan harjoittelu on tarpeen. Ohjaajan tulisi myös harjoitella herkkyyttä, milloin astua keskusteluun mukaan ja miten. Hyvät ohjaajat ovat avoimia ja ottavat myös heikkoudet ja epäkohdat rehellisesti puheeksi. Menetelmien harjoittelu niin, että oppija ei koe sitä uhaksi ja tuomitsevaksi on suositeltavaa. (Lyons ym. 2015, 117.)

Tullakseen hyväksi fasilitaattoriksi, ohjaajalta vaaditaan aikaa, panostusta ja oman toiminnan reflektointia. Hyvät fasilitaattorit kysyvät debriefingin jälkeen palautetta opiskelijoilta ja kollegoiltaan sekä reflektovat omaa fasilitointiaan. (Hellaby 2013, 40.) Simulaatio-ohjaajan tulisi osata simulaatioharjoituksen kliiniset toimenpiteet ja asiasisällöt sekä hallita myös ei-tekniset taidot kuten tiimityöskentely. Tämä korostuu etenkin silloin, kun ryhmän tiedot ja taidot eivät ole vielä tarpeeksi kehittyneet itse-korjaamiseen. Substanssiosaaminen ei kuitenkaan yksinään riitä. Näiden lisäksi ohjaustaidot ja persoonan soveltuvuus ovat suuressa roolissa. Innostuneisuus, joustavuus sekä motivoituneisuus ovat hyödyksi aktivoitaessa ryhmää osallistumaan oppimiskeskusteluun. Ohjaajan tulisikin olla innostunut, joustava sekä motivoitunut ohjaamiseen ja luoda luottamuksellinen, salliva ja kannustava ilmapiiri. (Neill & Wotton 2011, 165; Lyons ym. 2015, 116-117.) Deckerin ym. (2013) mukaan oppimiskeskustelun ohjaajalta edellytetään taitoa diagnosoida oppimistarpeet sekä kyky hallita ja säädellä optimaalista ryhmän vaatimaa reflektoinnin tasoa. Parhaan tuloksen saamiseksi ohjaajalla tulisi olla muodollinen koulutus ja pätevyys tai kokenut mentori mukana simulaation oppimiskeskustelun ohjaamisessa. (Decker ym. 2013, 27.)

Kirjallisuudesta löytyy keskustelua sekä strukturoidun että strukturoimattoman oppimiskeskustelun puolesta. Kuitenkin strukturoitua ja ennalta suunniteltua oppimiskeskustelun pidetään yleisesti parempana, jolloin keskittyminen reflektioon ja ennalta määriteltäviin tuloksiin on varmempaa eikä oppimiskeskustelu jää pelkästään yleisen keskustelun tasolle. (Fanning & Gaba 2007, 117; Neill & Wotton 2011, 163, 165; Lusk & Fater 2013, 18-19.) Ohjaajan tulisi myös ennalta harkita, käyttääkö hän oppimiskeskustelussa videonauhoitusta hyväkseen. Videon avulla voi katsoa tilanteita ja toimijoiden

käyttäytymistä. Tämä auttaa toimijoita muistamaan ja ymmärtämään tilanteita ja näkemään kuinka he todellisuudessa suoriutuivat ja näin lisää perspektiä. (Fanning & Gaba 2007, 122.) Oppimistuloksiin nauhoituksesta ei ole kuitenkaan havaittu merkittävää eroa (Savoldelli ym. 2006, 283).

Oppimiskeskustelu suositellaan pidettäväksi eri tilassa kuin simulaatioharjoitus, jotta harjoitukseen osallistujat pystyvät paremmin siirtämään ajatukset toiminta-vaiheesta reflektio-vaiheeseen. Ympäristön tulisi olla rauhallinen, mutta myös psyykkisesti turvallinen ja luottamusta herättävä. (Fanning & Gaba 2007, 117; Mayville 2011, 37; Neill & Wotton 2011, 165; Arora ym. 2012, 984; Lusk & Fater 2013, 17.) Fyysinen ympäristö tulisi olla järjestetty siten, että kaikki näkevät toistensa kasvot helpon kommunikoinnin takaamiseksi. (Neill & Wotton 2011, 165-166; Lyons ym. 2015, 119.) Lusk ja Faterin tekemän kirjallisuuskatsauksen mukaan osallistujamäärä oppimiskeskustelussa vaihtelee kolmesta kahteentoista henkilöön, mutta optimaalista lukumäärää ei ole määritelty. Kuitenkin ryhmä koko on yleisesti alle 14 osallistujaa. (Lusk & Fater 2013, 17-18.)

Oppimiskeskustelu olisi suotavaa mahdollistaa heti harjoituksen jälkeen. Harjoitukseen osallistuneilla toimijoilla on usein tarve puhua tapahtuneesta ja mikäli ohjaaja ei ole paikalla, keskustelusta saattaa jäädä avain-asiat käsittelemättä. (Arafeh ym. 2010, 308.) Oppimiskeskustelun järjestäminen heti simulaatioharjoituksen jälkeen lisää oppimista ja on Heukelomin ym. (2010) tekemän tutkimuksen mukaan myös toimijoiden mielestä mieluisin. Se koettiin opettavaisemmaksi ajankohdaksi, kuin simulaation aikainen oppimiskeskustelu. (Heukelom, Begaz & Treat 2010, 94.) Sen sijaan, mikäli oppimiskeskustelu viivästyy, tapahtumat voivat unohtua ja toimijat voivat ahdistua kokemuksistaan. (Mayville 2011, 37; Neill & Wotton 2011, 166; Lyons ym. 2015, 119.) Oppimiskeskustelulle tulisi olla varattu riittävästi aikaa ja ohjaajan tulee olla se, joka hallitsee aikaa. Oppimiskeskustelun tulisi kestää harjoituksesta riippuen vähintään yhtä pitkään kuin itse harjoitus. Keston suositellaan kuitenkin olevan noin kaksi tai kolme kertaa simulaatioharjoituksen kesto. Eräässä tutkimuksessa vastaajat kokivat 20 minuutin oppimiskeskustelun liian lyhyeksi. (Fanning & Gaba 2007, 117; Neill & Wotton 2011, 166; Lusk & Fater 2013, 18-19.)

Fasilitoinnilla ja perinteisellä ohjaamisella molemmilla on aikansa ja paikkansa. Perinteisessä ohjaamisessa tietoa siirretään ohjaajalta oppijalle, jolloin ohjaaja tietää asiasta enemmän kuin oppija. Fasilitointitilanteessa sen sijaan tieto on jo olemassa ryhmässä,

mitä fasilitaattori voi auttaa käyttämään ja soveltamaan. Ohjaajan tulee siis harkita, missä tilanteissa fasilitointi on kannattavampaa kuin perinteinen opettaminen. Olisi typerää käyttää fasilitointia esimerkiksi opettaessa uutta lentojärjestelmää lentäjille, jotka eivät ole lentäneet aikaisemmin, koska heidän täytyy käyttää aikaisempaa tietoaan tapahtumien analysointiin. (Dismukes 2000, 9.)

4.2.2 Oppimiskeskustelun ohjaaminen

Oppimiskeskustelun ohjaamisessa simulaatio-ohjaajan tehtävänä on organisoida keskustelu tietyillä aiheilla. Ohjaajan täytyy kuitenkin rohkaista ryhmää johtamaan keskustelua. Oppimiskeskustelun ohjaajan tuleekin asettua pois opettajan roolista pikemminkin fasilitaattorin, "mahdollistajan" rooliin (Arafah ym. 2010, 304-305; Lusk & Fater 2013, 18-19; Lyons ym. 2015, 117.). Oppimiskeskustelun tavoite on oppia. Ohjaajan tulee motivoida ryhmää tunnistamaan tehokkaat ja tehottomat käyttäytymiset ja kehottaa tarkentamaan, mikäli vastaukset ovat ympärilyöreitä. Oppimiskeskustelun ohjaamisessa tärkeää on huolellinen kuunteleminen. Täytyy kuulla se mitä on todella sanottu, eikä sitä mitä haluaa kuulla (Dismukes ym. 2000, 5-6.). Keskustelun pääpaino tulisi pitää harjoituksen tavoitteissa, joten ohjaajan tulee huolehtia siitä, että halutut asiat ehditään käsitellä ja keskustelu ei lähde liikaa rönsyilemään. (Arora ym. 2012, 984.) Vastaanottavuus eli palautteen vastaanottaminen on tärkeää oppimiskeskustelussa. Oppijat tulisivatkin "valmentaa" tulevaan palautteeseen ja avoimeen kommunikaatioon oppimiskeskustelussa. (Dreifuerst 2010, 54-56.)

Oppimiskeskustelun ohjaamisessa ohjaajan kysymysten asettelulla ja kysymysten muodolla on vaikutuksensa. Kysymysten on hyvä olla avoimia, jolloin keskustelua syntyy herkemmin. (Arora ym. 2012, 984.) Avoimiin kysymyksiin oppija antaa yksityiskohtaisemman vastauksen ja kysymys ohjaa vastaajaa ajattelemaan kriittisesti aihetta. (Arafah ym. 2010, 304-305.) Myös tiedusteleva ja syitä hakeva kysymysten asettelu auttaa opiskelijoita identifioimaan yhteyden esimerkiksi potilasoireiden ja hoidon välillä. Ryhmälle on myös annettava aikaa vastauksen miettimiseen. Ohjaajan on hyvä ohjata hänelle kohdistetut kysymykset ryhmälle, joko suoraan tai tekemällä vastaukseen liittyviä kysymyksiä ajattelun aikaansaamiseksi. Kysymysten ohjaaminen ryhmän vastattavaksi aktivoi ryhmää myöskin ajattelemaan. (Arafah ym. 2010, 304-305.) Ohjaajan tulisi rohkaista kaikkia ryhmässä olevia osallistumaan keskusteluun. (Neill & Wotton 2011, 165-

166; Lyons ym. 2015, 119.) Oppimiskeskustelun tulisi käsitellä asioita niin ryhmätasolla mutta myös yksilötasolla, etenkin silloin, jos ryhmä ei ole työelämässä toimimassa samalla tiimillä. Yksilöllinen palautteen antaminen oppimiskeskustelussa kehittää henkilökohtaista suoritusta ja henkilökohtaisia oppimistavoitteita tulevaisuuden tiimityöskentelyyn. (Lyons ym. 2015, 121.)

Oppimiskeskustelun ohjaamisessa positiivisen ja turvallisen ilmapiirin luomisella on tärkeä rooli. Ohjaajan onkin tärkeä ilmaista tukea ja ymmärrystä, sekä välttää omien tunteiden tai tuomitsevuuden näkymistä oppimiskeskustelussa. Osallistujien täytyy saada jakaa kokemuksiaan vilpittömästi ja avoimesti ilman pelkoa, että virheistä rangaistetaan. Tällöin myös virheiden esilletuomista ja itsekorjaamista ryhmässä tapahtuu. Oppijan vahvuudet sekä haasteet on hyvä esittää muodollisella, ei-uhkaavalla tyylillä. (Dreifuerst 2010, 54-56; Arora ym. 2012, 984.) Puolustuskannan välttämiseksi fasilitaattori voi antaa palautetta sanomalla esimerkiksi ”voin olla väärässä, mutta kuulostaa siltä että voisi olla hyödyllistä harkita myös muita tulkintoja” (Dismukes ym. 2000, 5-6). Kun ohjaaja saa luotua opiskelijoille kannustavan ilmapiirin, opiskelijat tuntevat itsensä arvostetuiksi, jolloin oppimiskokemus ja reflektioprosessi onnistuu paremmin. (Arafah ym. 2010, 304-305; Lusk & Fater 2013, 18-19; Lyons ym. 2015, 117.) Ryhmien, jotka eivät pysty tai ole halukkaita avoimesti jakamaan ja keskustelemaan tapahtuneesta, kapasiteetti oppimiseen toiselta ja refleктоimiseen on rajoittunut. (Lyons ym. 2015, 119-120.)

Useassa kirjallisuuskatsauksen tutkimuksessa nousee esille yksi refleктоivan palautteen antamismalli. Tyyli on nimetty hyvän arvostelukyvyn malliksi (Debriefing with good judgement). Siinä ohjaaja ikään kuin toteaa tapahtuneen, sen jälkeen ohjaajan kertoo olettamuksen toimijan ajatuksista ja tiedustelee toimijan ajatusprosessista tilanteessa. ”Huomasin, että potilaalle ei annettu lisähappea. Ajattelin, että siinä tilanteessa oli monta asiaa tehtävänä mikä saattoi vaikuttaa tähän, mutta miten te koitte tilanteen?” (Rudolph, Simon, Dufresne & Raemer 2006, 52-53.)

Keskeisimmät edut kahden ohjaajan yhteistyössä ovat mahdollisuus toistensa täydentämiseen tarjoamalla suurempaa ja monipuolisempaa asiantuntijanäkökulmaa asioista ja tapahtumista sekä kollektiivinen hallinta oppijoiden odotusten ja tarpeiden täyttämistä. (Pfeiffer & Jones 1975, Chengin ym. 2015 mukaan.) Kaksi ohjaajaa voivat tukea toisiaan ja auttaa selviytymään haastavista tilanteista. Myös olennaisten asioiden löytä-

minen sekä vertaispalautteen mahdollisuus oppijalle on kahden ohjaajan ohjaamassa oppimiskeskustelussa todennäköisempää. Yhteisohjaamisessa on kuitenkin omat haasteensa. Ohjaajilla tulee olla tieto ja yhteisymmärrys oppimistavoitteista. Ohjaajilla tulisi olla jaettu ajatusmalli siitä, miten keskustelua viedään eteenpäin, jolloin toinen ei keskeytä tai sekoita toisen ajatuksia. Lisäksi yhteisymmärrys siitä, miten simulaatioharjoituksen tapahtumat tulisi hoitaa, vähentävät ohjaajien välisiä erimielisyyksiä oppimiskeskustelussa. Ohjaajien tulisi arvostaa ja tietää toistensa kokemustausta sekä vahvuudet ja käyttää sitä hyväksi oppimiskeskustelun ohjaamisessa. (Cheng ym. 2015.)

Kun oppimiskeskustelu ohjataan hyvin, se on opiskelijoille parhaimmillaan tehokasta, rakentavaa ja mukavaa. Sen sijaan, mikäli oppimiskeskustelun fasilitointi on huonoa, se saattaa pikemminkin hämmentää opiskelijaa, vähentää itseluottamusta sekä myös yleisesti ottaen tahrata simulaatioharjoittelun mainetta. Erään tutkimuksen mukaan simulaatioharjoitteluun osallistumatta jättämisen yksi merkittävimmistä esteistä on pelko ohjaajan tai ryhmän tuomittavaksi tulemisesta (Savoldelli, Naik, Hamstra & Morgan 2005, 947). Oppimiskeskustelun ohjaaminen onkin oma ”taiteen lajinsa” ja koetaan usein vaikeammaksi kuin simulaatioharjoituksen toteuttaminen. (Hellaby 2013, 40.)

Myös aikaisemmat tutkimukset oppimiskeskustelun ohjaamisesta kertovat samansuuntaisia tuloksia. Lauber ja Foushee kirjoittivat NASAn harjoittelusta raportissaan jo vuonna 1981, että ohjaaja on pikemminkin sovittelija, koska useimpiin ilmailuharjoittelun ongelmiin ei välttämättä ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa toimia. Tällöin on tärkeää että fasilitaattori mahdollistaa koko ryhmän potentiaalın ratkaisun löytämiseen sen sijaan että kertoisi itse, miten ongelma olisi pitänyt hoitaa. Heidän kokemuksensa mukaan miehistö pui tilannetta yleensä itsestään ja löytävät itsekritiikkiä sekä itsetutkistelevat tapahtunutta, mikä on useimmiten tehokkaampaa kuin fasilitaattorin antama kritiikki. Tällöin fasilitaattorin tehtävä on edistää ryhmän itseanalyysiä ja ainoastaan pitää keskustelu rakentavalla tasolla. Ohjaajan tulee välttää luentoa siitä, mikä on oikein ja mikä väärin. (Dismukes 2000, 7.)

4.2.3 Oppimiskeskustelun rakenne ja sisältö

Oppimiskeskustelun alkaessa on hyvä vielä kerrata harjoituksen tavoitteet, jotta ryhmä tietää mitä keskustelulla tavoitellaan. Ohjaajan on hyvä korostaa, että oppimiskeskuste-

lun tarkoitus on kehittyminen. Virheitä ei katsota negatiivisessa valossa, vaan mahdollisuutena oppimiseen niistä. (Arora ym. 2012, 984.) Oppimiskeskustelussa kannattaa keskittyä ensisijaisesti toimijoiden käyttäytymiseen simulaatioharjoituksessa lopputuloksen sijaan, koska lopputulokseen päästään monin eri tavoin ja lopputulokseen keskittyminen ei auta tiimiä ymmärtämään mitä he tekivät hyvin ja missä he voivat kehittää toimintaansa. Oppimiskeskustelussa ei tulisi ainoastaan osoittaa vääriä toimintatapoja vaan pikemminkin keskittyä siihen, miksi niin tapahtui. Syiden selvittäminen ja suunnitelman luominen vastaavaan tilanteeseen kehittää tiimin toimintaa enemmän, kuin pelkkä virheiden tiedostaminen. (Lyons ym. 2015, 121.) Myös toimijoiden väliset vuorovaikutussuhteet harjoituksessa on hyvä käydä oppimiskeskustelussa läpi, tiimidynamiikan parantamiseksi tulevaisuudessa. Aikaa tulisi olla myös mielipide-erojen kuunteluun ja keskusteluun. (Mayville 2011, 37.)

Oppimiskeskustelun tulisi sisältää seuraavat osat aktiivisen oppimisen kannalta: reflektio, tunteiden purkaminen, palautteen vastaanottavaisuus, havaintojen integrointi ja muuttuminen. (Warrick ym. 1979, Dreifuerst 2009, 110-111; Dreifuerst 2010, 54 mukaan.) Reflektiossa mahdollistetaan tapahtumien läpikäyminen uudelleen, joko kronologisesti tai siinä järjestyksessä, mitä mieleen juolahtaa. Refleктоimalla kaivetaan esiin ajatukset, joita oppija kävi lävitse tapahtumien aikana. Benner ym. (2010) kirjoittaa reflektion auttavan oppijaa kehittämään itse toimenpiteitä oman toimimisen parantamiseksi. Tapahtumien kokeminen tunnetasolla edistää oppimista (Schön 1983; Dreifuerst 2010, 54 mukaan). Kuitenkin tunteiden purkamiselle tulisi antaa oppimiskeskustelussa mahdollisuus, jotta huomio saadaan kohdistumaan reflektiiviseen oppimiseen. Simuloidun tapahtuman integrointi oikeaan tilanteeseen on yksi haastavimmista oppimiskeskustelun komponenteista ja vaatiikin ohjaajalta suunnittelua, jotta oppimiskeskustelussa on sisällöllisesti jonkinlaiset raamit. Yleensä raameina toimivat hoitotyön prosessit. (Dreifuerst 2010, 54-56.) Mukautumisella tarkoitetaan opittujen asioiden miettimistä laajemmin, käytännön kliinisessä työssä myös muussa yhteydessä. ”Mitä jos” – kysymykset auttavat tässä laajemmassa katsantokannassa. (Dreifuerst 2009, 110-111.)

Oppimiskeskustelu on usein jaettu kolmeen vaiheeseen; reaktio-vaiheeseen, analyysiin ja yhteenvetoon. Reaktiovaihetta sanotaan myös kuvailu- tai tunteiden purkuvaiheeksi. Reaktiovaiheessa ohjaajan on hyvä antaa opiskelijalle mahdollisuus purkaa harjoituksesta tullut jännitys ja tunnekuohu sekä kehottaa kuvailemaan tapahtumia ja niiden kulkua. Usein opiskelijoiden reaktio-vaihe alkaa jo heti harjoituksen päätyttyä, jolloin he

jättäessään simulaatiotilan alkavat puhua kokemuksistaan. Ohjaajan tulisikin jatkaa tätä vaihetta kysymyksillään reaktio-vaiheessa ja antaa kaikille toimijoille mahdollisuus tunteiden purkamiselle, ennen kuin kukaan ryhtyy analysoimaan tapahtumia perusteellisesti. (Fanning & Gaba 2007, 117; Arafah ym. 2010, 304; Zigmont, Kappus & Sudioff 2011, 54, 56; Arora ym. 2012, 984; Motola ym. 2013, 1515.) Vaikka tunteiden purkamiseen annetaan mahdollisuus, ohjaajan on suunnattava keskittyminen reflektivaan keskusteluun ja tiimin käyttäytymisen analysointiin. Tapahtumien kuvailemisen tarkoituksena on vähentää opiskelijan stressiä sekä auttaa ohjaajaa huomaamaan tärkeät keskustelun aiheet. Tapahtumien kuvailu auttaa myös ryhmää yhteisen käsityksen saamisessa tapahtuneesta, jolloin voidaan siirtyä siitä, mitä tapahtui siihen, miksi tapahtui. (Fanning & Gaba 2007, 117; Arafah ym. 2010, 304; Zigmont ym. 2011, 54, 56.)

Oppimiskeskustelun toisen vaiheen, analyysin, tavoitteena on saada osallistujat pohtimaan omaa suoritustaan ja sulauttamaan uusi tieto jo olemassa olevaan ajatus- ja käyttäytymismalliin vahvistaen sekä kehittäen sitä. Kirjallisuudessa tulee esiin suositeltu käytäntö, että oppimiskeskustelu aloitetaan kysymällä ”mikä meni hyvin ja miksi”. Positiivinen vahvistaminen ja toisto parantavat oppimista, jolloin itseluottamus ja motivaatio kohoaa. Negatiivisella kritiikillä voi olla heikentävä vaikutus oppimiseen. Ohjaaja antaa totuudenmukaisen näkökulman tapahtumista auttaen oppijaa tunnistamaan vahvuudet ja kehittämismahdollisuudet toiminnassaan. Videonauhoitusta harjoituksesta voidaan käyttää havainnollistamaan tapahtumia. Analysointi-vaiheen tarkoitus on päästä ajattelumallien taakse, jotka johtivat tekoihin, jotta ajattelumallia voidaan muokata tai vahvistaa. Ohjaajan tulee siis säilyttää uteliaisuus koko oppimiskeskustelun ajan saadakseen selville, mistä teot johtuivat. Tällöin myös osallistujat saadaan pysymään keskustelussa mukana ja refleктоimaan, kun ohjaaja ei vain kerro vastauksia miten olisi pitänyt toimia. Analyysivaihe onkin oppimiskeskustelun kriittisin vaihe, jonka tarkoitus on keskittyä pohtimaan toimijoiden ajatuksia päätöksenteon taustalla. (Fanning & Gaba 2007, 117; Arafah ym. 2010, 304; Mayville 2011, 37; Zigmont ym. 2011, 56, 57.)

Oppimiskeskustelun kolmannen vaiheen eli yhteenveto- tai soveltamisvaiheen tarkoitus on luoda yhteys juuri opitusta käytäntöön. Ideaalitulanteessa oppijoille voisi mahdollistaa uusi simulaatioharjoitus, jossa he voisivat testata uusia toiminta- ja ajatusmalleja heti päättääkseen onko uusi toimintatapa käyttämisen arvoinen. Mikäli uutta harjoitusta ei ole esimerkiksi ajan tai resurssipulan vuoksi mahdollista toteuttaa, olisi seuraavassa harjoituksessa hyvä olla samoja elementtejä kuin edellisessä harjoituksessa. Mikäli tilai-

suutta uuteen kokemukseen ei ole ja opittua pääsee kokeilemaan vasta kliinisessä työssä, viivästyminen saattaa johtaa uuden tiedon unohtamiseen ja vanhan toimintamallin käyttöön. Päättyäkseen oppimiskeskustelun ohjaajan on hyvä lopuksi vetää yhteen opitut asiat ja keskustelun aiheet lyhyellä listauksella. Yhteenvedo auttaa oppijaa saamaan kokonaiskuva ja poimimaan pääkohdat opituista kliiniseen työhön. (Arafeh ym. 2010, 304; Zigmont ym. 2011, 57.)

4.2.4 Erilaisia työkaluja oppimiskeskustelun ohjaamiseen

Kirjallisuuskatsaus tuotti erilaisia käytössä olevia struktuureja ja työkaluja oppimiskeskustelun ohjaamiseen. Yksi näistä on Dreifuerstin (2010) kehittämä Debriefing for Meaningful Learning (DML) –malli sairaanhoitajaopiskelijoiden reflektointia tuottavaan oppimiskeskusteluun. DML -metodi sisältää seuraavat osiot: a) osallistujien sitouttaminen oppimiskeskusteluun käymällä tapahtumien herättämät tunteet läpi b) suorituksen arviointi c) vaihtoehtojen tutkiminen d) päätösten, tekojen sekä vaihtoehtojen selittäminen e) kehittäminen ajattelemaan sairaanhoitajan tavoin f) laajentaminen ajattelemaan ja analysoimaan toimintaa pidemmälle tai seuraavaan vastaavanlaiseen tilanteeseen. Oppimiskeskustelu DML-mallin mukaisesti käydään läpi opiskelijoille jaettua lomaketta apuna käyttäen (Liite 1). Lomakkeelle kirjataan systemaattisesti asiat aina tuntemuksista kriittiseen tapahtumien analysointiin ja käsittekartan luomiseen. Lomakkeen tarkoituksena on visualisoida ja reflektoida ohjata opiskelijaa kokoamaan ja ymmärtämään potilaan prosessia ja asiayhteydet toisiinsa. (Dreifuerst 2010, 89-93; Dreifuerst 2012, 327.)

Runnacles ym. (2014) ovat kehittäneet kirjallisuuskatsauksen ja haastatteluiden perusteella OSAD (Objective Structured Assessment of Debriefing) –työkalun ohjaajan muistilistaksi oppimiskeskusteluun. Työkalun avulla ohjaaja voi myös itsearvioida omaa suoriutumistaan OSAD-lomakkeen avulla. Työkalu rakentuu kahdeksasta kirjallisuudessa ja haastatteluissa nousseista tehokkaan oppimiskeskustelun pääkohdista. Näitä ovat

1. Ohjaajan asenne/lähestymistapa
2. Oppimisympäristön luominen
3. Oppijoiden sitouttaminen
4. Oppijoiden reaktiot

5. Reflektiivinen skenaarion kuvaus
6. Tapahtumien analysointi
7. Diagnosointi
8. Opittujen asioiden soveltaminen käytäntöön tulevaisuudessa.
(Runnacles ym. 2014, 613, 618-619.)

OSAD-työkalussa (Liite 2.) jokaiselle yllämainitulle kohdalle on laadittu Likert-asteikon mukainen arviointiasteikko. Kohdat arvioidaan yhdestä viiteen (1=toteutui huonosti 5=toteutui erittäin hyvin). Jokainen 1,3, sekä 5 -kohta on kuvattu sanallisesti helpottaen arviointiprosessia. Maksimi eli viiden pisteen arvoinen kuvaus kustakin kohdasta ohjaa simulaatio-ohjaajaa parhaista käytännöistä. (Runnacles ym. 2014, 617-619.)

REsPoND (Reflective dEBriefing after a PatieNt Deterioration simulation) on sairaanhoitajien sekä sairaanhoitajaopiskelijoiden simulaatioharjoituksen oppimiskeskusteluun tehty työkalu. Sen tavoitteena on valmistella hoitajat ja hoitajaopiskelijat tilanteisiin, jossa potilaan tila heikkenee sekä auttaa heitä tunnistamaan ja vastaamaan potilaan heikkenemiseen. REsPoND-työkalussa (Liite 3.) on 11 avointa kysymystä oppimiskeskustelussa kysyttäväksi. Jokaisen kysymyksen jälkeen on selitetty perustelu kysymykselle sekä yhteys Tannerin vuonna 2006 kehittämään ”kliininen arviointi” –malliin. Joidenkin kysymysten jälkeen REsPoND-taulukossa on lisäksi kuvattu yhteys Deweyn (1909/1997, 1922) reflektiivisen prosessin vaiheisiin. (Lavoie, Pepin & Cossette 2015, 186-188.)

Team-GAINS –struktuurissa (Liite 4.) on määritelty kuusi kirjallisuuteen perustuvaa oppimiskeskustelun vaihetta. Nämä vaiheet ovat 1. Reaktiot 2. Keskustelu liittyen harjoituksen klinisiin tapahtumiin 3. Simulaation siirtäminen oikeaan elämään 4. Keskustelu suosituksiin perustuen sekä systemaattinen tekojen ja käyttäytymisen läpikäyminen ja niiden tulokset 5. Yhteenveto oppimiskokemuksesta ja lopetus 6. Tarvittaessa kliinisten taitojen harjoittelu ohjatusti. Jokaisen vaiheen perään on määritelty ohjaajan metodi vaiheen läpikäymiseksi sekä annettu esimerkki, millä tavoin ohjaaja voi kommunikoida ryhmälle. Team-GAINS –työkalu koostuu kolmen eri ohjaamismenettelyn yhdistelmästä. Ohjaamisen metodina voidaan käyttää ohjattua tiimin itsekorjaus-menetelmää, jossa ohjaaja pysyy neutraalina, selitystä hakevaa näkökulma-tiedustelu-menetelmää tai sirkulaarisia kysymyksiä käyttävää systeemiskonstruktivistista tekniikkaa. Team-GAINS tehtiin sekä kliinisen ja käyttäytymisen simulaatioharjoitukseen anestesiahoitotyön har-

joitteluun, mutta soveltuu kaikkeen hoitotyön kliinisten taitojen ja menettelytapojen simulaatioharjoituksiin. (Kolbe ym. 2013, 541-542, 545.)

PEARLS (Promoting Excellence And Reflective Learning in Simulation) viitekehyksessä yhdistyvät kolme yleistä strategiaa oppimiskeskustelun läpiviemiseksi. Näitä ovat 1. Oppijan itsearviointi 2. Ohjattu tiettyihin asioihin keskitetty keskustelu sekä 3. Tiedottaminen antamalla palautetta ja opettamalla. Ohjaaja voi valita lähestymistavan riippuen aiheesta, käytettävissä olevasta ajasta, toimijoiden toiminnasta ja tiedoista sekä omasta ohjauskokemuksestaan. Oppijan itsearviointi –lähestymistapa sopii esimerkiksi analyysivaiheen alkuun, mikäli aika on rajallinen ja oppijat eivät ole jakaneet ajatuksiinsa ja tuntemuksiaan vielä reaktiovaiheen aikana. Itsearviointin aikana ohjaaja kuulee usein tärkeitä keskustelua tuottavia aiheita. Kun keskustelun aiheet ovat selvillä, kouluttaja voi valikoidusti käyttää keskitetty keskustelu –ohjaustapaa syvällisemmän keskustelun saattamiseksi tai korjata toiminnassa esiintyneitä puutteita suoralla palautteella ja opettamalla. Oppijakeskeinen itsearviointi onnistuu yleensä paremmin ryhmältä, joka on tiedoiltaan ja taidoiltaan kokeneempia, kun taas vähemmän kokemuksen omaavat ryhmät vaativat enemmän opastusta. PEARLS tarjoaa struktuurin ja on muokattavissa monien tavoitteiltaan erilaisten oppimiskeskustelujen pohjana. (Eppich & Cheng 2015, 106, 108, 110.)

PEARLS –struktuurissa (Liite 5.) on määritelty neljä vaihetta: reaktio-, kuvailu-, analyysi- sekä yhteenvetovaihe. Ennen ensimmäistä oppimiskeskustelua ohjaaja voi käydä läpi johdannon oppimiskeskustelukaavaan. Reaktio- ja kuvailuvaiheeseen on PEARL-Sissa kirjattu kysymykset, joita ohjaaja voi käyttää vuoropuheenaan. Analyysivaiheessa ohjaaja voi oppimistavoitteista ja keskusteltavista asioista riippuen valita joko oppijan itsearviointi-, kohdennettu keskustelu tai informatiivisen, opettavan keskustelutyylin. Jokaiseen ohjaustyyliin on kirjattu esimerkkilause, miten kyseistä lähestymistapaa voi käyttää. Analyysivaiheen jälkeen ohjaaja kysyy, onko ryhmällä vielä asioita joista haluaisi keskustella. Mikäli keskusteltavia asioita ei ole, siirrytään tiivistelmävaiheeseen, joka voi olla oppija- tai ohjaajakeskeinen. (Eppich & Cheng 2015, 109-110.)

4.3 Kirjallisuuskatsaus ja tiedonhaku

Tiedonkeruu toteutettiin keväällä 2016. Oppimiskeskusteluun ja sen ohjaamiseen liittyviä aikaisempia tutkimuksia kartoitettiin kirjallisuuskatsauksella. Käsitteiden määrittelymiseksi teorian tietoa haettiin myös muusta kirjallisuudesta. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tarkoitus oli koota olemassa olevat tutkimukset ja tieto simulaatioharjoittelun jälkeisestä oppimiskeskustelusta. Kirjallisuuskatsauksen tavoite oli näin ollen saada mahdollisimman kattavasti tietoa oppimiskeskustelun ohjaamisen hyvistä käytänteistä.

Kirjallisuuskatsaushaku aiheeseen tehtiin helmikuussa 2016 Cinahl, PubMed ja Medic – tietokannoista. Hakusanoina käytettiin simulaatio, debriefing sekä käytänteet (practice) –sanoja (Taulukko 1.). Kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen valikoitui yhteensä 13 englanninkielistä tutkimusta vuosilta 2009-2016 (Liite 6). Tutkimukset sisälsivät sekä tietoa oppimiskeskustelukäytänteistä että käytännöllisiä struktuureja oppimiskeskustelun rungoksi.

TAULUKKO 1. Tietokantahaun hakusanat

| Käsite 1 (Simulaatio) | Käsite 2 (Debriefing) | Käsite 3 (Practice) |
|--|--|---|
| -simulation* -Simulation Training (MeSH Term) (PubMed) -simulaat* (Medic) | -debriefing -reflection -palaut* (Medic) -oppimiskeskustelu* (Medic) -jälkipuin* (Medic) | -practice* -technique* -method* -toimintamall* -käytän* -ohje* -metodi* -tekniikk* |

Sähköisiä tietokantahakuja täydennettiin manuaalisella haulla, joka tuotti viisi muuta aiheeseen sopivaa artikkelia.

5 MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT

5.1 Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu

Tämä opinnäytetyö on toteutettu kvalitatiivisin eli laadullisin menetelmin. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena on yleensä ihmisten toiminta tai ilmiö kun taas kvantitatiivisessa eli määrällisessä tutkimuksessa tarkastellaan useimmiten ihmismääriä tai ennalta tutkitun teorian todeksi osoittamista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tutkimuskenttänä on usein toimijan luonnollinen ympäristö, koska kiinnostuksen kohteena on ihmisen kokemukset. Tällöin myös teoria syntyy tutkimuksesta, eikä päinvastoin. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on siis kehittää teoria, joka selittää olemassa olevan ilmiön. (Polit & Beck 2012, 48-50.)

Tutkimuksen aineistonkeruun perusmenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi sekä dokumenttien käyttö. Näistä menetelmistä haastattelu ja kysely kertovat, mitä henkilöt tuntevat, uskovat ja ajattelevat. Havainnointi sen sijaan paljastaa sen, mitä todella tapahtuu. Tämän opinnäytetyn aineistonkeruumenetelmänä käytetään havainnointia. Havainnointi on työläs menetelmä, mutta sen avulla saadaan kerättyä monipuolista aineistoa. Se sopii hyvin muun muassa vuorovaikutuksen tutkimiseen tai kun tilanteet ovat yllättäviä tai nopeasti muuttuvia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 212-213.) Tutkimuksen kohteena ovat oppimiskeskustelua ohjaavat simulaatio-ohjaajat ja heidän ohjaamistapansa.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2014) jakavat havainnoinnin lajit systemaattiseen havainnointiin sekä osallistuvaan havainnointiin. Systemaattinen, ennalta jäsenneilty havainnointi, vaatii havainnoitavaan tilanteeseen perehtymistä sekä erinäisten tarkistuslistojen tai luokittelujen suunnittelua etukäteen. Systemaattista havainnointia käytetäänkin useimmiten määrällisissä tutkimuksissa. Osallistuvassa havainnoinnissa osallistumisen aste voi vaihdella täydellisestä osallistumisesta pelkästään havainnoijana olemiseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 212-217.)

Havainnoissa saadaan rehellisempi käsitys tutkittavasta ilmiöstä, eikä aineisto jää pelkästään puheiden varaan. Havainnot antavat paremman kuvan kokonaistilanteesta, toimijoiden eleistä, ilmeistä ja tilanteesta oikeassa toimintaympäristössä. Myös fyysinen

ympäristö ja siihen liittyvät asiat tulee havainnoinnissa esille esimerkiksi tavanomaista haastattelua paremmin. Havainnointiin liittyy kuitenkin myös haasteita ja riskejä. Muun muassa havainnoijan omat kiinnostukset, huomiokyky ja herkkyys vaikuttavat havainnoituihin tuloksiin. Mikäli havainnointikohde on tutkijalle tuttu ennestään, haasteeksi voi muodostua tutkijan ottaminen asiat itsestäänselvyytenä. (Mulhall 2003, 306-309.)

Keräsin opinnäytetyön aineiston osallistuvan havainnoinnin menetelmällä, jossa osallistuin ryhmän toimintaan ainoastaan tarkkailemalla enkä osallistunut tutkimuskohteen toimintaan. Tutkimuskohde oli tietoinen roolistani. Havainnointi oli strukturoimatonta. Strukturoimaton havainnointi terminä on harhaanjohtava ja saattaa antaa käsityksen, että havainnointi on epätarkkaa tai järjestäytymätöntä. Strukturoimattomassa havainnoinnissa ei käytetä apuna tarkistuslistaa tai ennalta oletettuja asioita. Tällöin tutkija menee havainnoimaan ”vierain silmin”, mitä havainnoinnin kohteessa tapahtuu. Kuitenkin havainnoijalla saattaa olla strukturoimattomassa havainnoinnissakin ajatuksia, mitä havainnoida, mutta ajatukset saattavat muuttua aineistonkeruun aikana, kun aineisto ja oma kokemus havainnoinnista karttuu. (Mulhall 2003, 307.)

Mulhall (2003) kuvaa artikkelissaan omaa malliaan vapaiden havaintojen kohdentamiseen seuraavanlaisesti: Ympäristö ja sen käyttö, ihmiset ja heidän käyttäytyminen, päivittäiset aktiviteetit, erityistapahtumat, dialogi, päivittäinen päiväkirja tapahtumista kronologisesti kuvattuna, sekä henkilökohtainen päiväkirja omista ajatuksista ja reflektios-
ta. (Mulhall 2003, 311.) Tein havainnointisuunnitelman (Liite 7.) Mulhallin tapaan kohdentaakseni havainnoinnin tiettyihin aihealueisiin saadakseni vastaukset tutkimuskysymyksiin.

Havainnoinnit suoritin marraskuussa 2016. Ennen varsinaisia havainnoiteja tein yhden harjoitushavainnoinnin saadakseni selville, mihin minun pitää kiinnittää huomiota varsinaisessa aineiston keruussa. Varsinaiset havainnointiajankohdat ja simulaatio-ohjaajat valikoituivat tutkimukseen sattumanvaraisesti sopivan aikataulun puitteissa. Kaikilla havainnoitavilla simulaatio-ohjaajilla oli aikaisempaa kokemusta oppimiskeskustelun ohjaamisesta.

Taitokeskuksen käyttömääristä johtuen Tampereen ammattikorkeakoulun simulaatio-ohjaajia havainnointiin kuudessa, Tampereen yliopiston simulaatio-ohjaajia kahdessa ja Pirkanmaan sairaanhoitopiirin simulaatio-ohjaajia kahdessa oppimiskeskustelussa. Tut-

kimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Olin yhteydessä simulaatio-ohjaajiin simulaatiopäivää edeltävästi sähköpostitse tai suullisesti ja pyysin lupaa tulla havainnoimaan yhtä heidän ohjaamaansa oppimiskeskustelua. Lisäksi toimitin tutkimukseen osallistuville simulaatio-ohjaajille kirjallisessa muodossa olevan saatekirjeen (Liite 8.) ja havainnointiluvan (Liite 9.) allekirjoitettavaksi. Kukaan tutkimukseen kysytyistä ei kieltäytynyt. Yhdeksässä oppimiskeskustelussa kymmenestä oli eri ohjaaja/ohjaajat. Jokainen havainnoitava oppimiskeskustelua edeltävä simulaatioharjoitus oli sisällöltään ja tavoitteiltaan erilainen.

Keräsin aineistoa yhteensä kymmenestä oppimiskeskustelusta. Havainnoiteja yhden päivän aikana oli yhdestä kolmeen kappaletta. Ennen jokaisen oppimiskeskustelun aloittamista kysyin ryhmältä suullisesti suostumusta läsnäolooni. En osallistunut oppimiskeskusteluun millään tavalla, vaan tarkkailin tapahtumia sivusta. Havainnoinnin tukena minulla oli muistiinpanovälineet ja ääninauhuri. Kirjasin paperille havainnointisuunnitelman mukaisia asioita. Havainnointien toistuessa samanlaisina paperille alkoi muodostua paikat tietyille asioille. Havainnoinnin jälkeen kirjoitin päiväkirja-tyyppisesti ajatukset paperille kokonaisiksi lauseiksi tehtyjen muistiinpanojen perusteella.

5.3 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysin tavoite on tuottaa tietoa tutkimuksen kohteesta kerätyn aineiston avulla. (Kylmä & Juvakka 2007, 110-113.) Laadullisen tutkimusaineiston analyysi on kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa, pelkistämisessä, havainnot yhdistetään ja ryhmitellään. Tällöin havainnot ensin eritellään karkeiksi raakahavainnoiksi, jonka jälkeen havainnot karsitaan yhdistämällä havaintojen joukot etsimällä havainnoista yhteiset piirteet. Toisessa vaiheessa arvoitus ratkaistaan, eli tuloksia tulkitaan. Tulkinta syntyy raakahavaintojen merkityksen ymmärtämisestä. (Vilkkä 2007, 86.) Tämän opinnäytetyön sisällönanalyysi tehtiin induktiivisella menetelmällä, jossa yksittäisistä havainnoista tehdään yleistys, teoria.

Analysoin aineiston maaliskuussa 2017. Litteroin eli auki kirjoitin nauhoitetut oppimiskeskustelut sanatakseni tekstinkäsittelyohjelmalla marras-joulukuun aikana 2016 saadakseni kokonaiskuvan oppimiskeskustelun kulusta ja sisällöstä sekä helpottaakseni aineiston käsittelyä. Havainnointiaineisto oli kuuluvuutensa suhteen pääosin

hyvää. Muutamassa keskustelussa oli ajoittain päälle puhumista, jolloin ohjaajan tai ryhmän puheesta oli vaikea saada selvää. Nämä kohdat olivat kuitenkin lyhyitä, eivätkä vaikuttaneet oleellisesti sisältöön. Havainnointimateriaali oli auki kirjoitettuna tekstinä yhteensä 100 sivua, kun kirjasinkoko oli 12 ja riviväli 1.

Luin litteroitua tekstiä moneen kertaan läpi. Poimin litteroiduista keskusteluista erilleen pelkästään ohjaajan kommentit ja vuoropuheet niiltä osin, kun ne olivat mielestäni merkittäviä keskustelun rakenteen tai sisällön kannalta. Jätin pois vain muutamia aiheeseen kuulumattomia lausahduksia. Yksinkertaistin vuoropuheet poistamalla turhat ”niinku” ym. täytesanat. Määrittelin sopivat analyysimenetelmät erikseen tutkimuskysymysten mukaisesti.

Saadakseni selville miten oppimiskeskustelu toteutuu, käytin kuvailevaa analyysiä teoriaohjaavasti. Tällaista kuvailevaa otetta käytetään usein etnografisissa tai havainnointia hyödyntävissä menetelmissä (Anttila 2014). Teoria tuli mukaan analyysiin jo aikaisessa vaiheessa, sillä se ohjasi havaintojen tekoa. Tarkoitukseni oli alun perin analysoida oppimiskeskustelun rakenteita ja muita havaintoja systemaattisesti sisällönanalyysillä, mutta aineiston kirjavasta sisällöstä johtuen huomasin kuvailevan otteen sopivan analyysiksi paremmin. Myös aiheesta tehdyn vähäisen tutkimuksen vuoksi, pidän kartoitettavaa kuvailevaa analyysiä perusteltuna laajemman kuvan antamiseksi. Laadullinen sisällönanalyysi on aina kuvailevaa, mutta tässä tarkoitan sillä tapaa, jossa tilanteen erityispiirteisiin ja yksityiskohtiin voidaan kiinnittää huomiota pyrkimättä aineistoa systematisoivaan ja yksinkertaistavaan luokitteluun.

Kuvailevan, toteavan eli deskriptiivisen otteen avulla pyritään selittämään ja kuvaamaan lukijalle tutkimustietoa; tilanteita, tapahtumia tai ilmiöitä mahdollisimman muuttumattomana ja puolueettomana. Kuvailevassa lähestymistavassa analyysi muodostuu kuvailevasta luokittelusta. Se mitä kuvaukseen valitaan, on jo osa analyysiä. Kuvaileva analyysi voi sisältää myös määrällisiä piirteitä. Siinä voidaan yhdistellä niin sanallisia, numeerollisia kuin audiovisuaalisiakin kuvauksia. (Ylemmän AMK-tutkinnon metodifoorumi.)

Havainnoitavien asioiden pohjana toimi teoriaohjaava havainnointisuunnitelma, joka ohjasi myös analyysiä. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia apuna analyysissä, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96). Analyy-

siä tehdessä havainnointisuunnitelman aiheet toimivat teemoina, joiden alle ryhmittelin siihen liittyvän aineiston. Tämän jälkeen etsin aineistosta tutkimukseni kannalta oleellisen tiedon.

Keskustelun rakenteen löytämiseksi syvennyin jokaisen oppimiskeskustelun sisältöön. Pyrin löytämään litteroidusta tekstistä kullekin teoriasta nousseelle kolmelle vaiheelle (reaktio, analyysi ja yhteenveto) tyypillisiä kysymyksiä ja ilmaisuja ohjaajan lausumista. Jätin substanssiin liittyvät kysymykset huomiotta. Määrittelin mitkä kysymykset tai lausumat keskustelun alusta kuuluivat aloitusvaiheeseen, mitkä analyysivaiheeseen ja mitkä lopetusvaiheeseen saadakseni selville, mitä teoriasta nostetut kolme vaihetta sisältää tutkittavien ohjaamassa oppimiskeskustelussa.

Toiseen tutkimuskysymykseen eli saadakseni selville mistä asioista ohjaajan verbaalinen kommunikaatio koostuu, analysoin aineiston systemaattisesti tehden sisällönanalyysin teemoittelemalla. Teemoittelu on yksi laadullisista analyysimenetelmistä. Teemoittelussa aineisto pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan, jotta voidaan vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93.) Teemoittelu on joustava menetelmä, ja tarkkaa teoreettista määritelmää sen etenemiseksi ei ole. Teemoittelun joustavuus suo rikkaamman ja yksityiskohtaisemman tuloksen aineistosta, mutta samalla vaatii tutkijalta omien sääntöjen luomisen ja niistä raportoimisen. Teemoittelulla pyritään tunnistamaan aineiston sisällä olevia toistuvia kuvioita eli teemoja. Se järjestää ja kuvaa tietoa yksityiskohtaisesti. Teemoittelun etuna on, että teemat ”nousevat” aineistosta, jolloin tutkija ei voi omalla aktiivisella valikoinnillaan päättää raportoitavia asioita. (Braun & Clarke 2006, 78-81.)

Teema kätkee sisäänsä jotakin tärkeää tietoa aineistosta suhteessa tutkimuskysymykseen ja edustaa saman aiheen vastausta tai merkitystä aineistossa. Teeman muodostuminen ei ole kiinni siitä, kuinka paljon kyseistä aihealuetta aineistossa määrällisesti on, vaan pikemminkin siitä, sisältääkö aineisto jotakin tärkeää suhteessa tutkimuskysymykseen. Tutkija määrittelee, mikä on tärkeää ja mikä ei, eikä siihen ei ole oikeaa tai väärää menetelmää. Teemoittelu edellyttää tietojen etsinnän ristiin koko aineistosta, jotta toistuvat merkitysmallit eli teemat löydetään. (Braun & Clarke 2006, 82-83, 86.)

Teemoittelua varten kävin simulaatio-ohjaajan jokaisen lausuman läpi ja tulkitsin sanojen takana olevan tarkoituksen. Lausumien tarkoituksen tulkitseminen oli välttämätöntä

ryhmittelyä varten, koska oppimiskeskustelujen aiheet olivat kaikissa havainnoiduissa keskusteluissa erilaiset. Tarkistaakseni teksteistä syntynyttä tulkintaa kuuntelin nauhoituksia erilaisten äänenpainojen havaitsemiseksi. Kirjoitin tulkinnan punaisella värillä jokaisen lausuman perään (Taulukko 2). Tämän jälkeen ryhmittelin samaan aihepiiriin liittyvät tulkinnat omiksi ryhmikseen. Ryhmiä tuli tässä vaiheessa vielä paljon.

TAULUKKO 2. Ote aineiston tulkitsemisesta

| Ote alkuperäislausumista | Taustalla olevan merkityksen tulkinta |
|--|---|
| -No mitäs muuta sä teit siellä? Kerros ny mitä sä teit. | rohkaisu kertomaan lisää |
| -Kun sä teit nimittäin aika paljo siellä hyviä asioita. | positiivinen kommentti |
| -Joo. Otit kuitenkin pois. Joo. Teit tilaa. | vastauksen vahvistaminen |
| -Oliko sulla jossain vaiheessa kädet jotenkin potilaassa kiinni? | johdattelu kertomaan ohjaajan huomioon liittyen |

Luettuani ja vertaillessani ryhmiä toisiinsa, huomasin niissä olevan pikemminkin sanallisia eroja, jotka olivat kuitenkin muokattavissa sisällöllisesti samaan ryhmään. Lopulta ryhmistä muodostui alateemat. Näitä olivat teoreettisen tiedon jakaminen, kokemuksellisen tiedon jakaminen, positiivinen palaute, korjaava palaute, tarkentavat kysymykset, kertomaan kehottaminen, huomioiden kertominen, vuoropuheiden jakaminen sekä keskustelun johdattaminen eteenpäin oikeaan suuntaan. Kun olin saanut muodostettua alateemat, lähdin etsimään alateemoja yhdistäviä nimittäjiä käsitekartan avulla sekä tarkastelemalla alateemoja mahdollisimman kattavasti eri näkökulmista. Etsin alateemoista niiden perimmäistä merkitystä ja sain muotoiltua niistä yhteensä neljä pääteemaa.

TAULUKKO 3. Ote aineiston teemoittelusta Graneheimin ja Lundmanin tapaan kuvattuna (2004, 108.)

| Alkuperäinen lausuma | Yksinkertaistettu lausuma | Lausuman tulkittu merkitys | Alateema | Pääteema |
|---|--|--|----------------------------------|---------------------------|
| sinnehän päästetään sitten tarvittaessa kattomaan mutta ei sinne sokkarin puolelle omaiset pääse | Sinne päästetään tarvittaessa kattoomaan, mutta ei sokkariin omaiset pääse | Kertomisen käynnöstä | Kokemuksellisen tiedon jakaminen | Opettaminen ja ohjaaminen |
| jos täs ois heti pistetty auton kyytiin ja tää tajunnan heikkeneminen ja muu ois sattunu siellä autossa | Jos täs ois heti pistetty auton kyytiin ja tajunta ois heikentynyt autossa | Kertomisen mitä olisi voinut tapahtua | | |
| Ja sitten että tää letkusto, siinä suosittelen että siinä on aina kolmitiehana joko tässä heti ruiskun jälkeen | Sitten tää letkusto, suosittelen että siinä on aina kolmitiehana joko heti ruiskun jälkeen | Kertomisen miten kannattaa tehdä | | |
| Sit ku se lääkäri tulee paikalle, tulee ja tutkii lapsen ja löytää siitä asioita niin todennäköisesti määrää verinäytteitä ja sitä kautta tekee sitten omia päätelmiänsä. | Lääkärin tultua paikalle, hän olisi tutkinut lapsen ja luultavasti määrännyt verinäytteitä | Kertomisen mitä seuraavaksi olisi tapahtunut | | |
| tämä on valmis liuos että tätä ei tartte mitenkään lähtee ottaa ruiskulla eikä tota lantrata mihkään | Tämä on valmis liuos, tätä ei tartte ottaa ruiskulla eikä lantrata | Kertomisen lääkeliittymään | Teoreettisen tiedon jakaminen | |
| Ensisijainen hoito on CPAP-hoito keuhkopökössä et sillä alotetaan | Ensisijainen hoito on cpap-hoito keuhkopökössä, sillä aloitetaan | Kertomisen sairautteen ja sen hoitoon liittymään | | |
| normaalitilanteesahan täälä keuhkudoksessa on näitä keuhkorakkuloita elikä alveoleja | Normaalitilanteesahan täälä keuhkudoksessa on näitä keuhkorakkuloita eli alveoleja | Kertomisen ihmisen fysiologiaan liittymään | | |

6 TULOKSET

6.1 Oppimiskeskustelun toteutuminen

Kaikki oppimiskeskustelut pidettiin erillisessä siihen tarkoitettuun ryhmätilassa, joka sijaitsi simulaatiotilan läheisyydessä. Oppijoiden määrä oppimiskeskusteluissa vaihteli neljästä kahteentoista ollen keskimäärin yhdeksän. Ryhmä koostui harjoituksessa olleista toimijoista sekä kuvayhteyden välityksellä harjoitusta seuranneesta yleisöstä. Oppimiskeskustelun kesto vaihteli 25-50 minuutin välillä, keskiarvona 36 minuuttia. Kahdeksassa oppimiskeskustelussa oli yksi simulaatio-ohjaaja ja kahdessa kaksi. Oppimiskeskustelut koostuivat lähinnä keskustelusta, jossa simulaatio-ohjaaja teki kysymyksiä ryhmälle. Muutamassa keskustelussa käytettiin asioiden listaamiseksi tai havainnollistamiseksi lehtiä, taulua, esitettä tai diaa hyväksi. Harjoituksen videotallenteen katselumahdollisuutta oppimiskeskusteluissa ei ollut tallennusjärjestelmässä tuolloin olleen vian vuoksi.

Ryhmätilassa oli tuolit 14 henkilölle, työpöytiä sekä audiolaitteet. Pääsääntöisesti ryhmä sekä ohjaajat istuivat ympyrämuodostelmassa työpöytien takana nähdessä toistensa kasvoita. Muutamassa oppimiskeskustelussa kuitenkin joku tai jotkut opiskelijat olivat hieman toistensa edessä estäen näköyhteyden osaan ryhmän jäsenistä. Ulkoisia häiriötekijöitä keskusteluissa ei juurikaan ollut, mutta matkapuhelimen ajoittaista vilkuilua tai näppäilyä oli havaittavissa muutamassa ryhmässä.

Ilmapiiri oppimiskeskustelussa oli pääsääntöisesti positiivinen. Arvojen oppimiskeskustelujen tunnelmaa asteikolla nollasta viiteen nollan ollessa jäykkä ja tuomitseva ja viiden pisteen ollessa rento ja vapautunut. Tunnelma vaihteli kahden ja viiden välillä keskiarvon ollessa 3,5. Ryhmät, joissa oli ammattilaisia opiskelijoiden sijaan sekä ryhmät, joiden jäsenet olivat tuttuja keskenään, vaikuttivat rennommilla ja puheliaammilla. Ohjaajan rento ote näytti heijastuvan positiivisesti myös ryhmän tunnelmaan. Oppimiskeskustelut, joita ohjasi kaksi ohjaajaa, olivat vapautuneempia kuin yhden ohjaajan ohjaamat oppimiskeskustelut. Ryhmästä riippuen oppimiskeskustelussa oli nähtävissä sekä harmituksen, helpotuksen että ilon tunteita. Muutamissa opiskelijoissa oli nähtävissä kyllästyneisyyttä oppimiskeskustelun aikana. Useimmiten toimijoiden näkyvät harmituksen tunteet vähenivät keskustelun kuluessa.

Keskusteluaktiivisuus ryhmän jäsenillä oli vaihtelevaa. Useimmissa keskusteluissa keskusteluaktiivisuus jakautui tasaisesti oppijoiden kesken. Muutamassa oppimiskeskustelussa yksi tai muutama ryhmän jäsen ei osallistunut keskusteluun tai osallistuminen oli hyvin niukkaa. Joissakin oppimiskeskusteluissa ohjaaja kehotti jokaista ryhmän jäsentä vuorollaan kommentoimaan harjoituksen tapahtumia ja toimintaa kaikkien osallistamiseksi. Pääsääntöisesti keskustelu oli vilkkaampaa ammattilaisten ryhmissä. Opiskelijat antoivat oppimiskeskustelussa usein palautetta harjoituksesta ja simulaatioharjoittelusta. Palaute oli pääsääntöisesti positiivista.

Simulaatio-ohjaajien tavassa ohjata keskustelua oli eroja. Osassa oppimiskeskusteluista ohjaaja oli ryhmää aktiivisempi kertoen oikeat vastaukset automaattisesti oppijan kysymyksiin tai opettaen harjoituksessa olleita asioita. Vain muutamassa keskustelussa simulaatioharjoituksen tavoitteet kerrattiin oppimiskeskustelussa. Oppimistavoitteet eivät näkyvästi ohjanneet keskustelua, vaan pikemminkin tapahtumat. Useimmissa oppimiskeskusteluissa keskustelun aiheet lähtivät välillä ryhmän johdosta eri suuntaan, kuin mitä ohjaaja oli alun perin kysynyt tai pyytänyt kertomaan. Esimerkiksi eräässä oppimiskeskustelussa keskustelu ajautui sivuraiteelle pitkäksi aikaa ryhmän alkaessa arvioidaan harjoitustapauksen käsikirjoitusta ja antamaan siihen kehitysehdotuksia. Oppijoiden vastaukset olivat usein myös ympärilyöreyttä. Esimerkiksi kysyttäessä opituista asioista vastaus saattoi olla ”paljon kaikkee” tai ”hyvää kertausta”, mutta konkreettiseen vastaukseen kommentoijaa ei aina kehoitettu.

Oppimiskeskustelujen sisältöä ohjasi pääsääntöisesti harjoituksen tapahtumat ja teot, tavoitelähtöisyyden sijaan. Jossakin keskustelussa tavoitteet kuitattiin saavutetuiksi keskustelun lopussa, mutta keskustelun aikana ei pohdittu selkeästi sitä, miten tavoitteeseen päästiin. Myös teknisten asioiden läpikäyminen oppimiskeskustelussa oli yleisempää kuin ei-teknisten ryhmätöiden pohtiminen, vaikka nämä oli merkitty tavoitteisiin.

Joissakin oppimiskeskusteluissa huokui selkeästi opettaja-oppilas -asetelma. Tämä korostui tyypillisesti silloin, kun simulaatio-ohjaaja piti oppimiskeskustelussa lyhyen luentomaisen esityksen aiheesta, kun keskustelua ei syntynyt ryhmän toimesta tai kun substanssiosaamista ei löytynyt ryhmästä tarpeeksi. Useissa oppimiskeskusteluissa ohjaaja toimi viime kädessä vastausten antajana ja oikean toimintatavan lähteenä. Ohjaajat kysyivät enimmäkseen avoimia kysymyksiä.

6.2 Oppimiskeskustelun rakenteen toteutuminen

Oppimiskeskustelun rakenteissa oli niin yhteneväisyyksiä kuin erojakin. Kaikki oppimiskeskustelut aloitettiin suoraan harjoitustapahtuman käsittelystä, eikä aloitusvaiheeseen sisällynyt ohjaajan tekemää informointia oppimiskeskustelun rakenteesta tai tavoitteesta. Ensimmäisessä vaiheessa eli reaktiovaiheessa simulaatio-ohjaajat kysyivät tuntemuksista, roolijaosta tai pyysivät kertaamaan potilastapauksen. Yleisimmin reaktiovaiheeseen kuului roolin ja tapauksen kertaaminen tai tunteiden purku ja tapauksen kertaaminen. Muutamassa oppimiskeskustelussa käytiin vain yksi edellä mainituista asioista. Yhdessä oppimiskeskustelussa ei ollut reaktiovaihetta, vaan analyysivaihe alkoi heti ohjaajan kysymällä tekoja ja haastamalla tämän jälkeen ryhmää miettimään, mitä ammattilaiset olisivat tilanteessa tehneet.

Seuraavaksi vuorossa oli analyysivaihe. Yhdeksässä oppimiskeskustelussa ohjaaja kysyi, mikä harjoituksessa meni hyvin. Suurimmassa osassa oppimiskeskusteluja analyysivaihe aloitettiin juuri tällä kysymyksellä. Ohjaajan kysymys ”mikä meni hyvin” kohdistettiin yleisimmin ensisijaisesti toimijoille ja sen jälkeen muulle ryhmälle. Yhdessä keskustelussa hyvin menneitä asioita kysyttiin ainoastaan yleisöltä. Yhdessä keskustelussa puolestaan ohjaaja piti tarkasti kiinni siitä, että kukin ryhmässä mainitsee ainoastaan yhden positiivisen asian. Yhdessä oppimiskeskustelussa ei eritelty positiivisia asioita erikseen, vaan ohjaaja kehotti toimijoita kertomaan miten harjoitus heidän mielestään meni.

Joissakin keskusteluissa toimijoilta kysyttiin ensin, mikä meni hyvin, mutta heidän ryhtyttyäkin kertomaan negatiivisia asioita, annettiin heille siihen mahdollisuus. Osassa keskusteluja sen sijaan ohjaaja piti hyvin tarkkaan huolen siitä, että toimijat tai ryhmä vastaa vain hyvin menneitä asioita. Osa ohjaajista vaati jokaista ryhmässä kertomaan järjestyksessä yhden positiivisen kommentin ja joissakin ohjattiin vain toimijoita kommentoimaan.

Analyysivaiheen toteutuksessa oli hyvin menneiden asioiden miettimisen jälkeen vaihtelua. Yhdeksässä oppimiskeskustelussa analyysivaiheessa käytiin läpi mitä olisi voinut tehdä toisin. Se missä vaiheessa toisin tehtäviä asioita mietittiin, vaihteli. Yhdessä oppimiskeskustelussa toisin tehtäviä asioita ei kysytty, mutta asiat tuli käytyä keskustelussa läpi. Vaihtelua oli myös siinä, kuka sai kommentoida kehittämisehdotuksia. Toisin

tehtäviä asioita kysyttiin yleisimmin ensisijaisesti toimijoilta. Kahdessa oppimiskeskustelussa kysymys suunnattiin kaikille. Yhdessä oppimiskeskustelussa toisin tehtävät asiat rajattiin tarkasti yhteen asiaan/oppija ja vaadittiin kaikilta kommenttia. Jossakin toimija sai kertoa vain yhden asian, jonka tekisi toisin, ja loput kehitysehdotukset tuli ryhmältä. Myös kehittämisehdotusten miettimiseen käytettiin joissakin keskusteluissa paljon aikaa, kun taas toisissa kuunneltiin kaksi kommenttia ja siirryttiin eteenpäin.

Oppimiskeskustelujen analyysivaiheeseen kuului lisäksi tapahtumien ja tekojen muistelu sekä tilanteiden analysointi. Jossakin oppimiskeskustelussa käytiin läpi kirjallinen toimintaohje kyseiseen hoitotilanteeseen tai katsottiin ryhmän tekemät kirjalliset huomiot toiminnasta. Jossakin oppimiskeskustelussa ohjaaja piti keskustelun aikana lyhyen luennon harjoituksessa olleesta sairaudesta. Tässä luento kesti pitkään suhteessa oppimiskeskustelun kokonaisaikaan.

Myös lopetus- eli yhteenvetovaiheessa oli nähtävissä eroavaisuuksia. Seitsemässä oppimiskeskustelussa ohjaaja kysyi yhteenvetovaiheessa: ”mitä opitte?”. Kysymys osoitettiin joko kaikille ryhmästä tai pelkästään toimijoille. Muita lopetusvaiheeseen kuuluvia asioita olivat ohjaajan tekemä yhteenveto keskustelluista asioista tai ohjaajan positiiviset kommentit keskustelusta tai harjoituksesta. Yhdessä keskustelussa tarkastettiin tavoitteiden täytyminen. Osassa oppimiskeskusteluista oli nähtävissä sekä yhteenveto että kierros siitä, mitä opittiin. Kaksi oppimiskeskustelua päättyi opettajan positiivisiin kommentteihin kehitettävien asioiden jälkeen ilman yhteenvetoa tai opitun soveltamista käytäntöön.

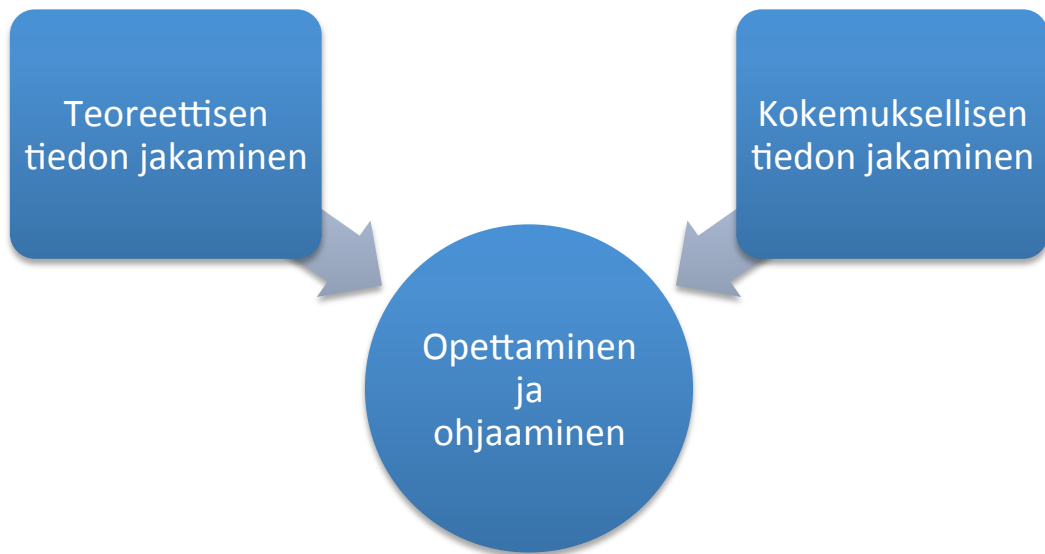
6.3 Oppimiskeskustelun ohjaajan verbaalisen kommunikaation teemat

Oppimiskeskustelun ohjaajan verbaaliset kommentit koostuivat seuraavista neljästä teemasta:

- opettaminen ja ohjaaminen
- palautteen antaminen
- reflektointiin haastaminen
- keskustelun ohjaaminen.

Nämä antavat vastauksen tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen.

6.3.1 Opettaminen ja ohjaaminen



KUVIO 3. Alateemoista muodostunut oppimiskeskustelun yksi pääteema

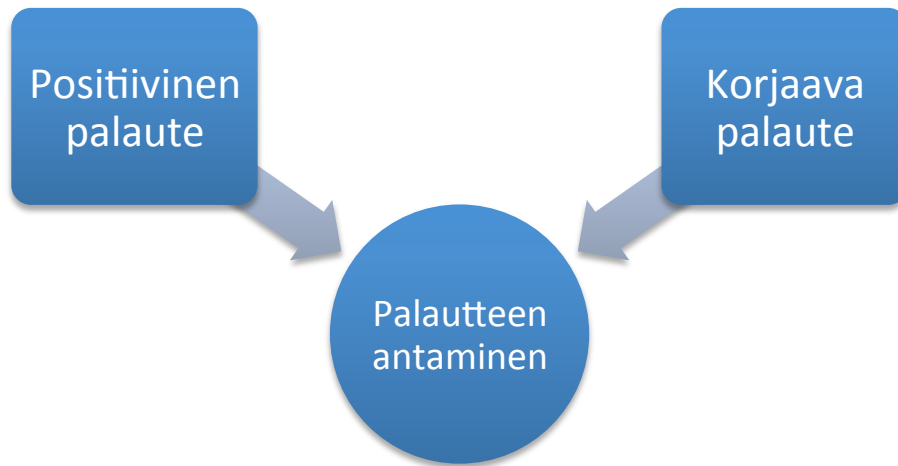
Opettaminen ja ohjaaminen oli oppimiskeskustelussa yksi ohjaajan verbaalisen viestinnän neljästä pääteemasta. Simulaatio-ohjaajat opettivat keskustelun aikana esimerkiksi ihmisen fysiologiaan, lääkehoitoon ja sairauksiin liittyvää teoretietoa. Myös empiiristä tietoa jaettiin. Ohjaajat kertoivat esimerkiksi kokemuksellista tietoa siitä, miten käytännössä jokin asia hoidetaan, opettivat, miten jokin asia kannattaisi tehdä tai kertoivat miten asiat olisivat voineet mennä ellei potilasta olisi hoidettu niin kuin harjoituksessa hoidettiin.

Kyllähän tämmösessä tilanteessa on hyvä laittaa se lisähappi, hänellä oli saturaatio matala jolloin lisähappi on ihan perusteltua ja vaikka hänellä olis COPD niin jos hän tarvii happee niin kyllä sen uskaltaa vähän aikaa olla isomallakin, käytännössä ei hän niin nopeesti ajaudu hiilidioksidiretentioon..

Myös niin sanottua hiljaista tietoa jaettiin oppijoille jonkin verran. Ohjaajat saattoivat antaa vinkkejä jonkin asian tekemiseksi helpommin tai kertoa mihin kannattaa kiinnittää huomiota jotakin asiaa tehdessä. Opiskelijat kysyivät oppimiskeskustelussa melko paljon kysymyksiä. Oppimiskeskusteluissa oli ohjaajia, jotka kertoivat vastauksen suoraan, jolloin oppimiskeskustelu muistuttikin enemmän kyselytuntia, jossa ohjaaja oli enemmän opettajan roolissa kuin fasilitaattorin roolissa. Kuitenkin useimmissa keskustelussa

ohjaajat kehottivat opiskelijoita miettimään vastauksen tai kysyi vastauksen saamiseksi toisen kysymyksen.

6.3.2 Palautteen antaminen

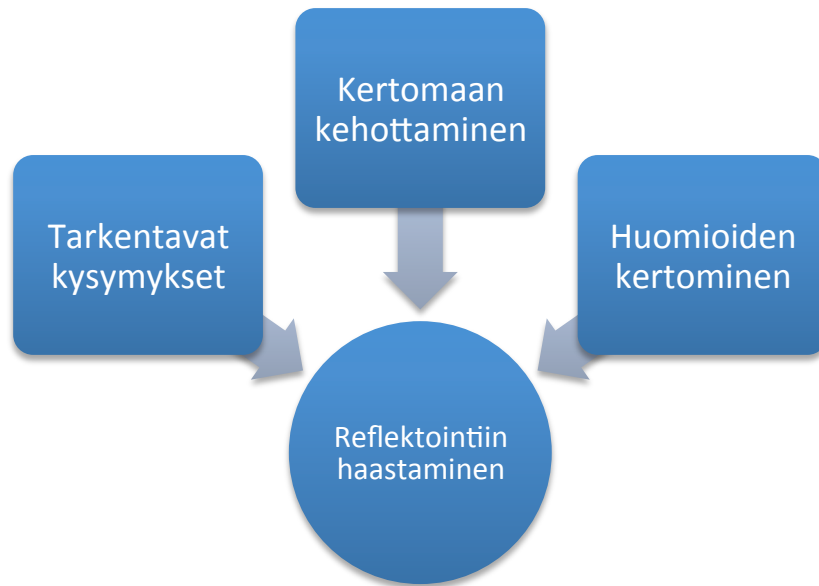


KUVIO 4. Alateemat ja niistä muodostunut yksi pääteema

Toinen simulaatio-ohjaajan sanallisesta kommunikaatiosta nouseva teema oli palautteen antaminen. Ohjaaja antoi niin positiivista kuin korjaavaakin palautetta. Positiivista palautetta annettiin enemmän kuin korjaavaa. Usein korjaava palaute kerrottiin siten, että mihin kannattaa kiinnittää seuraavalla kerralla huomiota tai todettiin esimerkiksi potilaan jääneen tilanteessa yksin, josta saattoi päätellä sen olevan korjaavaa palautetta. Ohjaajan antama palaute kätkeytyi usein ryhmäläisen antaman palautteen taakse, jolloin ohjaaja vahvisti ryhmästä tulleen palautteen myöntymällä kommenttiin. Joissakin oppimiskeskusteluissa oli selkeästi nähtävissä ohjaajan erillinen palautteenantohetki. Kuitenkin useammin ohjaajan palaute tuli muun keskustelun lomassa oppimiskeskustelun aikana.

Joo. Se oli tosi hyvää se semmonen että te puhuitte ja ihmettelitte ääneen ja kysyitte rohkeesti toiselta apua.

6.3.3 Reflektointiin haastaminen



KUVIO 5. Alateemat ja niistä muodostunut pääteema

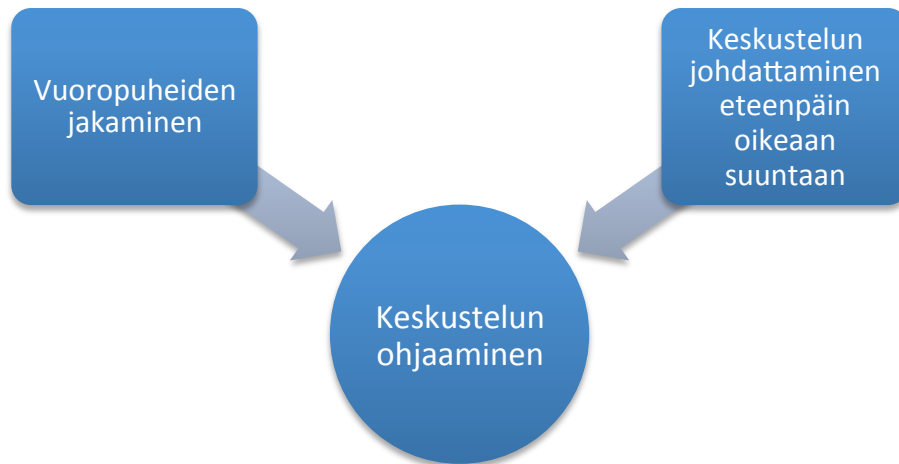
Reflektointiin haastaminen yhtenä teemana sisälsi ohjaajan tarkentavat kysymykset, ohjaajan omat huomiot toiminnasta ilman palautetta sekä kehotukset kertomaan tapahtumista tai ajatuksista. Ohjaajan tarkentavat kysymykset sisälsivät kysymyksiä tilanteeseen liittyen, opiskelijan kommenttiin liittyen kuin myös toimijan ajatuksiin ja tunteuksiin liittyen. Usein toimijoiden vastaukset olivat sekavia tai epämääräisiä, jolloin ohjaaja yritti pukea vastauksen selkeämpään muotoon. Tämä ohjaajan kokoava kommentti sisältyi tarkentavat kysymykset –alateemaan, koska se esitettiin oppijoille yleensä kysymyksen omaisesti. Ohjaaja kehotti usein toimijoita kertomaan tapahtumista omin sanoin tai kertoi itse, mitä toimijat tilanteessa tekivät. Oppijoiden tekojen taustalla olevien syiden selvittelemistä useammin oppimiskeskustelussa pohdittiin mitä tehtiin.

Mitäs te teitte siellä?

Mitäs se lääkäri kysy siellä?

Reflektointiin haastettiin myös erilaisilla kysymyksillä teoretietoon liittyen tai kehotamalla miettimään vaihtoehtoisia toimintatapoja. Usein opiskelijoiden vastaukset olivat hieman ympäröityjä, jolloin ohjaaja saattoi kehoittaa tarkentamaan vastausta haastaen näin opiskelijaa reflektomaan kokemuksiaan. Joissakin keskusteluissa oli nähtävissä, että vaikka ohjaaja kysyi kysymyksen, hän saattoi itse vastata kysymykseen lähes saman tien, mikäli vastausta ei tullut.

6.3.4 Keskustelun ohjaaminen



KUVIO 6. Alateemat ja niistä muodostunut pääteema

Yksi oppimiskeskustelun ohjaajan verbaalisista teemoista oli keskustelun ohjaaminen. Tämä koostui vuoropuheiden jakamisesta sekä keskustelun johdattamisesta eteenpäin oikeaan suuntaan. Keskustelun johdattaminen näkyi esimerkiksi siten, että ohjaaja saattoi keskeyttää siihen hetkeen epäsovivan keskustelun sanoen että kyseiseen aiheeseen palataan myöhemmin. Mikäli keskustelu ei itsestään mennyt toivottuun suuntaan, ohjaaja johdatteli keskustelua eteenpäin esimerkiksi kysymällä jostakin tapaukseen liittyvästä asiasta, jota ei oltu vielä käsitelty. Toinen keskustelun ohjaamiseen liittyvä alateema oli vuoropuheiden jakaminen, joka oli oleellisessa roolissa lähes jokaisessa keskustelussa.

Ja nyt te saatte kertoa ensimmäisenä oman mielipiteenne...

Joo. mitäs N.N.?

7 POHDINTA

7.1 Luotettavuus

”Tieteellisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tuottaa mahdollisimman luotettavaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä” (Kylmä & Juvakka 2007, 127). Luotettavuutta voidaan arvioida laadullisessa tutkimuksessa esimerkiksi uskottavuuden, vahvistettavuuden, refleksiivisyyden sekä siirrettävyyden näkökulmasta. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkimuksen ja sen tulosten osoittamista uskottaviksi esimerkiksi varmistamalla tutkimukseen osallistuneilta tulosten paikkansapitävyyttä tai perehtymällä tutkittavaan aiheeseen riittävän pitkän ajan. Uskottavuutta voidaan vahvistaa myös käyttämällä triangulaatiota, toista näkökulmaa. (Kylmä & Juvakka 2007, 128.) Tässä tutkimuksessa uskottavuutta vahvisti oma kokemukseni ja kouluttautumiseni oppimiskeskustelun ohjaamiseen, jolloin tutkittavien näkökulman ymmärtäminen oli nopeaa. Uskottavuutta olisi kuitenkin lisännyt triangulaatio, niin havaintojen tekemisessä, kuin analyysissäkin.

Vahvistettavuudella tarkoitetaan tutkimusraportin kirjoittamista siten, että lukija kykenee kuvauksen perusteella seuraamaan tutkimusprosessin kulkua ja päätyä samansuuntaisiin tuloksiin. Avoimuus tutkimuksen tekemisessä lisää vahvistettavuutta ja siten luotettavuus lisääntyy. (Kylmä & Juvakka 2007, 129.) Tutkimuksessa on pyritty raportoimaan toimintaprosessi mahdollisimman totuudenmukaisesti ja tarkasti tutkimussuunnitelman tekemisestä aina tulosten kirjoittamiseen saakka. Vaikka tulkinnat lisäävät ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, ovat ne samaan aikaan haasteellisia, koska ne perustuvat tutkijan henkilökohtaiseen tulkintaan. Toisaalta Kylmä & Juvakka (2007) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa toinen tutkija ei välttämättä saa samoja tuloksia, vaikka aineisto olisi sama.

Refleksiivisyydellä tarkoitetaan tutkijan omaa tietoisuutta omista lähtökohdistaan ja sen vaikutuksista aineistoon ja tutkimusprosessiin (Kylmä & Juvakka 2007, 129). Kaikki tutkimukseen osallistuneet simulaatio-ohjaajat olivat minulle ennestään tuttuja, koska aineiston keruu tapahtui omalla työpaikallani. Pyrin kiinnittämään erityistä huomiota ja tietoisesti välttämään omien ennako-oletusten tai asenteiden esiintulemistä, ja pysymään puolueettomana havainnoijana. Toisaalta uskon aiemman kokemukseni ja pereh-

tymiseni aiheeseen vaikuttaneen havaintojen tekemiseen myös edistävästi auttaen ymmärtämään tilannetta.

Laadullisen tutkimuksen neljännellä luotettavuuden kriteerillä, siirrettävyydellä, tarkoitetaan tutkimustulosten siirrettävyyttä muihin samanlaisiin tilanteisiin. Tämän vuoksi tutkijan tulee antaa riittävästi tietoa tutkimusasetelmasta, jotta lukija pystyy arvioimaan tulosten siirrettävyyttä. (Kylmä & Juvakka 2007, 129.) Olen raportoinut tutkittavista ja tilanteesta niiltä osin, mitä se on ollut mahdollista ilman että anonymiteetti kärsii.

”Havainnointi on aina valikoivaa tutkimuksessa.” Havainnoija saattaa tiedostamattaan havaita vain sellaisia asioita, joita haluaa havaita. (Vilkkä 2007, 13.) Pysin kirjaamaan ylös kaikki havainnot, mutta olen tiedostamattani saattanut suunnata ajoittain havainnointini oleellisista asioista joihinkin toissijaisiin asioihin. Olin havainnoijana neutraali, enkä osallistunut keskusteluun tai tapahtumiin millään tavalla. Kuitenkin, koska tutkittavat olivat minulle pääsääntöisesti tuttuja työkavereita, läsnäoloni saattoi vaikuttaa tutkittavien toimintaan joko varauksellisesti tai toisaalta rennommin kuin vieraan havainnoijan läsnäolo. Myös nauhurin läsnäolo mahdollisesti vaikutti ohjaajan tai ryhmän toimintaan. Toisaalta äänitallenne oli suuressa roolissa ja auttoi palaamaan sekä verbaaliseen vuorovaikutukseen, äänenpainoon ja nauruun. Nauhurin käyttö siis lisäsi osaltaan luotettavuutta. Kirjoitin litteroimalla kaikki sanat ja äännähdykset, niin kuin ne nauhoituksessa kuuluu, jotta aineisto pysyy luotettavana.

Laadullisessa tutkimuksessa on vaikeaa, tai jopa mahdotonta laskea ennakolta riittävää aineiston kokoa (Eskola & Suoranta 2005, 215). Aineiston riittävyys on pyritty takaamaan kymmenellä havainnoinnilla, jolloin aineisto on kuitenkin vielä hallittavissa. Tässä tutkimuksessa tulosten luotettavuuteen liittyen täytyy huomioida havainnoitavien ryhmien erilaisuus. Osa ryhmistä koostui kokeneista hoitotyön ammattilaisista osan ollessa vielä noviiseja opiskelijoita, jolloin ryhmän kokemustausta vaati ohjaajalta erilaisista otetta ohjaamiseen. Myös harjoituksen erilaiset oppimistavoitteet vaikuttivat ohjaamiskäytänteiden vaihtelevuuteen. Muun muassa näiden asioiden vuoksi vaihtelevia käytänteitä oppimiskeskustelussa tuli esiin. Tiedostin tämän haasteen jo ennen tutkimuksen aloittamista, mutta pohtiessani asiaa, päädyin siihen, että oppimiskeskustelu voitaisiin toteuttaa samalla struktuurilla esimerkiksi DML -mallin (Liite 1) mukaisesti, vaikka osallistujaryhmät olisivatkin erilaisista lähtökohdista.

Olen pyrkinyt käyttämään teoreettisessa viitekehyksessä tuoreita, tieteellisiä tutkimuksia tiedon lähteinä. Käytännönläheisiä nimenomaan oppimiskeskustelun ohjaamiseen liittyviä tutkimuksia on kuitenkin melko vähän, joten vanhempaakin ja vertaisarvioimattomia kirjallisuutta on jouduttu ottamaan mukaan. Tutkimuksen lähteet ovat lähes poikkeuksetta englanninkielisiä. Lähteet on pyritty tuomaan tutkimukseen niin, että asioita ei ole irrotettu asiayhteydestä.

7.2 Eettisyys

Tutkimuseettisestä näkökulmasta katsottuna hyvässä tieteellisessä tutkimuksessa noudatetaan huolellisuutta ja rehellisyyttä niin tutkimuksen tekemisessä, tulosten tallentamisessa, esittämisessä kuin arvioinnissakin. Tutkimuksen tiedonhankinta, tutkimus- ja arviointimenetelmät on eettisesti vastuullista ja avointa. Tutkijan tulee kunnioittaa ja ottaa huomioon muiden tekemää tutkimusta asianmukaisilla lähdeviitteillä omassa tutkimuksessaan. Tutkimuksen aineisto ja tulokset tallennetaan ja säilytetään vaatimusten mukaisesti. Työn eettisyyttä voidaan tarkastella lisäksi tarvittavien tutkimuslupien arvioinnilla. Hyvään eettisyyteen kuuluu, että tutkijan ja tutkittavien oikeudet, vastuut ja velvollisuudet ovat kaikkien osapuolten hyväksymiä. Myös rahoituslähteet ja muut sidonnaisuudet tulee raportoida. Hyvää tieteellistä käytäntöä loukkaa epäeettinen toiminta, kuten plagiointi tai sepittäminen. Plagioinnilla tarkoitetaan jonkun toisen julki tuoman tekstin luvattonta lainaamista. Sepittäminen puolestaan tarkoittaa tekaistujen tulosten esittämistä tutkimusraportissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6-9.)

Sain kaikilta tutkittavilta kirjallisen luvan havainnoinnin tekoon. Lupakaavakkeen yhteydessä oli saatekirje (Liite 8), jossa kerrottiin tutkittaville tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista sekä heidän vapaaehtoisuudestaan osallistua tutkimukseen. Olen säilyttänyt tutkimusaineistoa huolellisesti saattamatta sitä ulkopuolisten käsiin. Tulen hävittämään tutkimusaineiston kokonaisuudessaan tämän opinnäytetyön valmistuttua, enkä käytä sitä muihin tarkoituksiin. Tutkimustuloksista ei ole tunnistettavissa yksittäistä simulaatio-ohjaajaa, vaan olen käyttänyt tuloksissa nimitystä ”jotkut”, ”jossakin keskustelussa ohjaaja”, ”eräs” ja niin edelleen lupaamani anonymiteetin säilyttämiseksi. Oppimiskeskustelut ovat arkaluontoisia ja luottamuksellisia tilanteita, jolloin eettisyyden toteutumiseen täytyy kiinnittää tarkkaa huomiota. Kysyin ryhmältä suullisesti lupaa olla havainnoimassa tilannetta, jolloin heillä oli mahdollisuus kieltäytyä. Koska pääsääntöi-

sesti tutkimuksen kohteena oli simulaatio-ohjaaja, eikä kukaan yksittäinen henkilö ryhmästä, arvioin suullisen luvan riittävän. Kerroin ryhmälle pitäväni vaitiolovelvollisuudesta kiinni.

Olen pyrkinyt raportoimaan huolellisesti ja rehellisesti tutkimuksen tulokset sekä noudattamaan yleistä tarkkuutta eettisyyden varmistamiseksi. Tämä opinnäytetyö on toteutettu osana Moniammatillisen ohjausosaamisen kehittäminen -hanketta ja tähän on saatu ulkopuolista rahoitusta Tampereen ammattikorkeakoulun tukisäätiöltä.

7.3 Tulosten tarkastelu

7.3.1 Oppimiskeskustelun toteutumisen tarkastelu

Tuloksista nähdään, että oppimiskeskustelun kesto vaihteli 25 minuutista 50 minuuttiin. Kuitenkaan oppimiskeskustelu ei jäänyt lyhyemmäksi kestoaltaan, kuin itse simulaatioharjoitus. Oppijoiden lukumäärä ryhmässä vaihteli neljästä kahteentoista. Samansuuntaisia tuloksia oppimiskeskustelun pituudessa ja ryhmän koossa nähdään myös Luskin ja Faterin (2013) tekemässä kirjallisuuskatsauksessa, jossa kerrotaan oppimiskeskustelun kestävän ainakin yhtä pitkään kuin simulaatioharjoitus mutta vähintään 20-30 minuuttia. Ryhmäkoko oppimiskeskusteluissa on yleisesti alle 14 oppijaa. (Lusk & Fater 2013, 17.)

Oppimiskeskustelun ilmapiirin huomioitiin olevan melko rento suurimmassa osassa keskustelujä. Oppimiskeskusteluissa käytettiin enimmäkseen avoimia kysymyksiä. Nämä molemmat tulokset tulevat esiin myös aiemmassa kirjallisuudessa, jossa esitellään parhaita käytäntöjä oppimiskeskustelun ohjaamisesta. Avointen kysymysten käyttöä oppimiskeskustelussa suositellaan myös kirjallisuudessa niiden yksityiskohtaisemman vastauksen saamiseksi. (Arafeh ym. 2010, 303-305; Mayville 2010, 38).

Tuloksissa kerrottiin simulaatio-ohjaajan olevan enemmänkin opettajan roolissa fasilitaattorin roolin sijaan, toimien niin oikeiden vastausten antajana kuin luennoitsijanakin. Arafeh ym. 2010 kirjoittavat artikkelissaan samasta ilmiöstä ja roolin vaihtamisen vaikeudesta fasilitaattoriksi. Oppimiskeskustelussa ohjaajan tulisi kuitenkin pysytellä neut-

raalina fasilitaattorina ja kohdistaa ryhmästä tulleet kysymykset takaisin ryhmän pohdittavaksi. Tämä aktivoi oppijoita osallistumaan keskusteluun ja haastaa heitä reflektomaan tilannetta. (Arafeh ym. 2010, 304-305, 308.)

7.3.2 Oppimiskeskustelun rakenteen toteutumisen tarkastelu

Oppimiskeskustelun rakenteissa oli vaihtelevuutta. Oppimiskeskusteluissa ei ollut nähtävissä mitään tiettyä struktuuria, jonka mukaan kaikki oppimiskeskustelut ohjattaisiin. Myöskään minkään työkalun käyttöä yksittäisillä simulaatio-ohjaajilla ei havaittu. Willardin mukaan (2014) ”Debriefing with good judgment” –struktuurilla toteutettu oppimiskeskustelu kehitti opiskelijoiden tietoa ja taitoja enemmän, kuin strukturoimattomasti toteutettu keskustelu. Spontaanisti tai ilman struktuuria ohjatun oppimiskeskustelun vaarana on, että johdonmukaiset tavoitteet puuttuvat, jolloin opiskelijan simuloidun kokemuksen pohtiminen jää puutteelliseksi ja keskitytään arvioimaan opiskelijan suorituskykyä. (Willard 2014, 50, 143.) Neill ja Wotton (2011) sen sijaan havaitsivat kirjallisuuskatsauksessaan kannanottoja oppimiskeskustelu-struktuurin puolesta ja vastaan. Tutkimuksissa kuitenkin todettiin, että ennalta suunniteltu oppimiskeskustelun rakenne on syytä tehdä, vaikka erityistä työkalua ei oppimiskeskustelussa käyttäisikään. Optimaalisen struktuurin kehittäminen vaatii vielä lisätutkimusta. (Neill & Wotton, 2011, 163,165.)

Tuloksissa ilmeni, että reaktio-, analyysi- ja soveltamisvaihe oli nähtävissä suurimmassa osassa oppimiskeskusteluja joissain määrin. Kaikissa keskusteluissa toimijat saivat palautetta ohjaajalta ja muulta ryhmältä. Kaikissa oppimiskeskusteluissa myös mietittiin vaihtoehtoisia toimintatapoja toiminnan kehittämiseksi. Oppimiskeskusteluissa oli havaittavissa sisällöllisesti samoja piirteitä Debriefing for Meaningful Learning –mallin kanssa (Liite 1), vaikka kirjallista lomaketta ei oppimiskeskustelussa käytettykään.

Tulosten mukaan tapahtumien selvittely oli oppimiskeskustelussa yleisempää, kuin niiden taustalla olevien syiden selvittely. Zigmont ym. (2011, 56) kuvaavat oppimiskeskustelun toista vaihetta selvittely-vaiheeksi, jolloin sekä oppijan että ohjaajan tulee tunnistaa tekoihin johtanut ajatusmalli tai päätöksentekoprosessi. On kuitenkin erittäin tärkeää, että toimijan tehdessä virheen, ohjaaja ei vain osoita virhettä ja oleteta tietävänsä syytä siihen, vaan todella tiedustelee harhaan johtanutta syytä toimijoilta. Ohjaajan vir-

heellisten olettamusten vuoksi oppimiskeskustelussa voi kulua aikaa väärin asioihin. (Rudolph & Raemer 2013, 186-187.)

Tuloksista havaitaan, että useissa oppimiskeskusteluissa analyysivaiheen jälkeen lopetus- eli yhteenvetovaiheessa kysyttiin harjoituksessa opittuja asioita. Ohjaajilla saattoi olla pyrkimyksenä tiivistää tällä tavoin keskustelussa käydyt asiat. Kuitenkin vastaukset kysymykseen olivat välillä epämääräisiä ”paljon kaikkee”, ”hyvää kertausta”, johon ei vaadittu tarkennusta. Zigmontin ym. (2011) mukaan oppimiskeskustelu tulisi päättää yhteenvetoon opituista asioista. Siinä tulisi käydä lyhyt listaus keskustelussa käydyistä asioista ja esille tulleista uusista paremmista toimintamalleista. (Zigmont ym. 2011, 57.) Tähän peilaten lopetusvaihe ei aina toteutunut asioita kertaavana tai käytännön työelämään konkreettista oppia soveltavana vaiheena, vaan näyttäytyi pikemminkin rutiinimaisena kysymyksen esittämisenä ilman selvää opitun kertaamista.

7.3.3 Oppimiskeskustelun ohjaajan verbaalisen kommunikoinnin teemojen tarkastelu

Tuloksissa ilmeni, että simulaatio-ohjaajan kommunikoinnissa oli havaittavissa neljä eri teemaa, jotka toistui jokaisessa oppimiskeskustelussa. Kommunikaatio koostui opettamisesta ja ohjaamisesta, palautteen antamisesta, reflektointiin haastamisesta sekä keskustelun ohjaamisesta. Vastaavia tutkimuksia nimenomaan ohjaajien kommunikaation teemoista oppimiskeskustelussa ei ole tehty aikaisemmin. Tästä syystä vertaaminen aikaisempiin tutkimuksiin ei ole mahdollista.

Deckerin ym. (2013, 27) mukaan reflektointiin haastaminen nousee ohjaamisessa keskeisimmäksi asiaksi oppimisen kannalta. Tässä tutkimuksessa eri teemojen painotusta oppimiskeskustelussa ei tutkittu. Reflektointiin haastaminen oli kuitenkin havaittavissa jokaisessa oppimiskeskustelussa jossain määrin. Reflektointiin haastaminen sisälsi ohjaajan tarkentavia kysymyksiä, ohjaajan tekemien huomioiden kertomista sekä ohjaajan kehottamista kertomaan tapahtumista tai ajatuksista. Tuloksissa kerrotaan myös, että oppijoilta kysyttiin enemmän tapahtumista kuin tekojen taustalla olevista syistä. Husebon ym. 2013 mukaan ohjaajien tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota esittämiinsä kysymyksiin, jotta syvempään reflektointiin voitaisiin päästä. Toisaalta heidän

tutkimuksessaan selvisi, että opiskelijat saattoivat vastata analyttisesti vaikka kysymys ei ollut analyttinen. (Husebo ym. 2013, 139-140.)

Myös palautteen saaminen on yksi oppimiskeskustelussa tehokkaaseen oppimiseen johtava piirre (Motola ym. 2013, 1513-1514 mukaan). Tuloksista havaitaan, että palautteen antaminen oli yksi simulaatio-ohjaajan kommunikaation teemoista oppimiskeskustelussa. Ohjaaja antoi sekä positiivista että korjaavaa palautetta. Positiivista palautetta annettiin oppimiskeskustelussa useammin kuin korjaavaa palautetta. Tämä tutkimustulos vastaa kirjallisuudessa esiin tullutta tulosta. Esimerkiksi Lasaterin (2007) mukaan simulaatio-ohjaajat keskittyvät antamaan positiivista ja vahvuuksiin keskittyvää palautetta. Kuitenkin hänen tutkimuksessaan ilmeni, että oppijoilla oli halu saada suoraa palautetta toiminnastaan, vaikka se ei olisikaan ollut niin positiivista. (Lasater 2007, 273-274.)

Vaikka tuloksissa ilmennyt opettaminen ja ohjaaminen ei perinteiseen oppimiskeskustelun fasilitointiin kuulukaan, on se esimerkiksi PEARLS-työkalussa yksi vaihtoehtoisista analyysivaiheen menettelytavoista ryhmän tarpeen mukaan (Eppich & Cheng 2015, 109-110).

7.4 Johtopäätökset ja kehittämisehdotukset

Simulaatio-ohjaaminen ei ole helppoa. Vaatii suurta taitoa stimuloida oppijoissa ajatuksia herättävää analyysiä, olla kannustava, aktivoida hiljaiset ryhmän jäsenet mukaan keskusteluun, pitää huomio keskustelussa ja aiheessa ja tehdä tämä kaikki ilman, että dominoi keskustelua.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kuvata oppimiskeskustelun ohjaamista simulaatioharjoituksen jälkeen simulaatio-ohjaajien toteuttamana. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa ja kartoittaa oppimiskeskustelukäytänteitä saatujen havaintojen perusteella, jotta oppimiskeskustelua voidaan myöhemmin kehittää saatujen tulosten perusteella yhtenäisemmäksi ja vieläkin oppimista edistävemmäksi. Kartoitin oppimiskeskustelukäytänteitä kahden tutkimuskysymyksen avulla. Mielestäni tämä tutkimus saavutti tavoitteensa ja tutkimuksen tulokset antoivat tietoa oppimiskeskustelukäytänteistä. Tutkimuksen tuloksia tarkasteltiin aikaisemman oppimiskeskustelun ohjaamiseen liittyvän kirjallisuuden valossa.

Johtopäätöksenä tästä tutkimuksesta voidaan todeta, että oppimiskeskustelun toteutuminen vaihtelee ohjaajakohtaisesti. Oppimiskeskustelujen ohjaamiskäytänteissä oli tulosten mukaan eroavaisuuksia, mutta myös paljon samoja elementtejä. Kuitenkin verratessani tämän tutkimuksen tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin yleislinjat ohjaamiskäytänteissä toteutuvat kirjallisuuden mukaisesti ja oppimiskeskustelu Taitokeskuksessa toteutuu pääsääntöisesti samalla kaavalla, kuin muuallakin. Myös aikaisemmista tutkimuksista havaitaan, että oppimiskeskustelun toteuttamisessa on eroja. Yhteisymmärrykseen pääseminen siitä, miten oppimiskeskustelu tulisi toteuttaa vaatii varmasti vielä useita vuosia ja lisää tutkimuksia.

Taitokeskuksessa on lukuisia eri lähtökohdista tulevia simulaatio-ohjaajia. Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että yhteneväistä linjaa simulaatio-ohjaajien kesken ei välttämättä oltu sovittu tai sitä ei noudatettu. Systemaattisen struktuurin avulla ohjaaminen voi tuntua haastavalta, koska sen voidaan ajatella rajoittavan vapaata keskustelua. Toisaalta, näyttöön perustuvan työkalun käyttäminen oppimiskeskustelun ohjauksessa voisi auttaa simulaatio-ohjaajia kattavan ja systemaattisen keskustelun luomisessa.

Tämän tutkimuksen merkittävyys on informatiivinen. Tutkimuksen avulla on saatu tietoa siitä, miten oppimiskeskustelut ohjataan. Opinnäytetyön tuloksia voidaan tarkastella ja huomioida kun halutaan määritellä oppimiskeskustelukäytänteissä tai ohjausmenetelmissä olevia vahvuuksia tai kehitettäviä osa-alueita. Tuloksia voidaan näin ollen hyödyntää mietittäessä simulaatio-ohjaajien toimintaa ja suunniteltaessa yhteneväisempiä, vieläkin enemmän oppimista tukevia toimintatapoja. Voidaan pohtia myös, pitäisikö oppimiskeskustelun ohjaamisessa käyttää systemaattista työkalua tasalaatuisemman oppimismahdollisuuden tarjoamiseksi.

Opinnäytetyötä tehdessäni ja kirjallisuutta lukiessani oma tietämykseni aiheesta on syventynyt merkittävästi. Tätä tiedon ja ajatusten synteisiä olen pyrkinyt tuomaan myös lukijoille siten, että oleelliset asiat tulee esitetyksi. Tekemäni tutkimus oli haasteellinen muun muassa valitun tutkimusmetodin vuoksi. Havainnoinnin sekä analyysin tekemistä olisi varmasti helpottanut, jos tutkimus olisi kohdistettu pelkästään opiskelijaryhmien oppimiskeskusteluihin ja niissä saman simulaatioharjoituksen jälkeiseen oppimiskeskusteluun. Myös tulosten määrittely oli haasteellista. Havainnointini oli vapaata eikä tuloksia tai niiden määrää ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ollut määritelty.

Jatkotutkimus- ja kehittämis ehdotuksena on, että tutkittaisiin opiskelijoiden oppimista simulaation oppimiskeskustelun jälkeen ja kehitettäisiin sen perusteella Taitokeskuksen simulaatio-ohjaajille yhteneväinen struktuuri oppimiskeskustelun ohjaamisen avuksi. Näin saadaan varmistettua, että opiskelijat saavat tasalaatuista, reflektointiin kannustavaa ohjausta simulaatioharjoituksen jälkeen simulaatio-ohjaajasta riippumatta. Myös simulaatio oppiminen menetelmänä vaatii jatkotutkimusta, jotta siitä saadaan kaikki mahdollinen hyöty irti.

LÄHTEET

Anttila, P. 2014. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Julkaistu 1998. Päivitetty 17.5.2014. Luettu 21.5.2017. <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>

Arafeh, J.M.R., Hansen, S.S. & Nichols, A. 2010. Debriefing in Simulated-Based Learning. Facilitating a Reflective Discussion. *Journal of Perinatal & Neonatal Nursing*, Vol. 24 (4), 302-309.

Arora, S., Ahmed, M., Paige, J., Nestel, D., Runnacles, J., Hull, L., Darzi, A. & Sevdalis, N. 2012. Objective structured assessment of debriefing. Bringing science to the art of debriefing in surgery. *Annals of Surgery*. December 2012, vol 256 (6), 982-988.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in psychology* 2006; 3, 77-101.

Cheng, A., Palaganas, J., Eppich, W., Rudolph, J., Robinson, T. & Grant, V. 2015. Co-debriefing for simulation-based education: A primer for facilitators. *Simulation in healthcare: The journal of the society for simulation in healthcare*. April 2015, vol.10(2), 69-75.

Dieckmann, P. 2009. The use of simulations from different perspectives: a preface. Teoksessa Dieckmann, P. (Ed.) *Using Simulations for Education, Training and Research*. Germany: Pabst.

Dieckmann, P. & Yliniemi, P. 2012. Sociodrama and psychodrama and their relation to simulation in health care. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, P. (toim.) *Towards simulation pedagogy*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Decker, S., Fey, M., Sideras, S., Caballero, S., Leland, R., Boese, T., Franklin, A.E., Gloe, D., Lioce, L., Sando, C.R., Meakim, C. & Borum, J.C. 2013. Standards of best practice: Simulation standard IV: The debriefing process. *Clinical simulation in nursing*, June 2013, vol. 9 (6), 26-29.

Dismukes, R.K., Gaba, D.M. & Howard, S.K. 2006. So many roads: Facilitated debriefing in healthcare. *Simulation in Healthcare*, Spring 2006, Vol 1 (1), 23-25.

Dismukes, R.K., McDonnell, L.K., Jobe, K.K. & Smith, G.M. 2000. What is facilitation and why use it? Teoksessa Dismukes, R.K. & Smith, G.M. (toim.) *Facilitation and debriefing in aviation training and operations*. Aldershot, UK: Ashgate.

Dreifuerst, K.T. 2009. The essentials of debriefing in simulation learning: A concept analysis. *Nursing Education Perspectives*. March/April 2009, Vol 30 (2), 109-114.

Dreifuerst, K.T. 2010. Debriefing for meaningful learning: Fostering development of clinical reasoning through simulation. *Indiana University*. Väitöskirja.

Dreifuerst, K.T. 2012. Using Debriefing for meaningful learning to foster development of clinical reasoning in simulation. *Journal of nursing education*. Vol 51(6), 326-333.

Eppich, W. & Cheng, A. 2015. Promoting Excellence and Reflective Learning in Simulation (PEARLS). Development and rationale for a blended approach to health care simulation debriefing. Society for simulation in healthcare. April 2015, vol 10(2), 106-115.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7.painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Fanning, R. & Gaba, D. 2007. The role of debriefing in simulation-based learning. Simulation in healthcare: The journal of the society for simulation in healthcare. Summer 2007, 2(2),115-125.

Graneheim, U.H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. Nurse education today, 24, 105-112.

Harder, B.N. 2010. Use of simulation in teaching and learning in health sciences: a systematic review. The Journal of nursing education Jan2010, 49(1), 23-28.

Hellaby, M. 2013. Healthcare simulation in practice. M&K Publishing. Luettu 20.4.2016.
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxIYmtfXzYxMDUyOV9fQU41?sid=dc2c6004-52a7-4451-a16c-e9c70d81989c@sessionmgr114&vid=0&format=EB&rid=1>

Heukelom, J.N., Begaz, T. & Treat, R. 2010. Comparison of postsimulation debriefing versus in-simulation debriefing in medical simulation. Simulation in healthcare, April 5 (2), 91-97.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. 19.painos. Porvoo: Bookwell Oy.

Husebo, S.E., Dieckmann, P., Rystedt, H., Soreide, E. & Friberg, F. 2013. The relationship between facilitators' questions and the level of reflection in postsimulation debriefing. Simulation in healthcare: Journal of the society for simulation in healthcare, 8 (3), 135-142.

Hutri-Kähönen, N. Taitokeskuksen toiminnanjohtaja. 2016. Haastattelu 20.9.2016. Haastattelija Mattila, S. Tampere.

Kellermann, F. 2000. Focus on Psychodrama. The therapeutic aspects of psychodrama. Iso-Britannia: Athenaeum Press, Gateshead, Tyne and Wear.

Kolb, D. 2015. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Second edition. USA: Pearson Education, Inc.

Kolbe, M., Weiss, M., Grote, G., Knauth, A., Dambach, M., Spahn, D.R. & Grande, B. 2013. TeamGains: A tool for structured debriefings for simulation-based team trainings. BMJ QualitySafety 2013; 22, 541-553. Luettu 1. 1. 2016. <http://qualitysafety.bmj.com/>

Lapin yliopisto. Traumaattisen kriisin jälkihoito ja vaiheet, defusing ja debriefing. Luettu 23.2.2017. <https://www.ulapland.fi/FI/Yliopisto/Nain-toimimme/Turvallisuus-ja-kriisinhallinta/Traumaattisen-kriisin-jalkihoito-ja-vaiheet/Defusing-ja-debriefing>

Lasater, K. 2007. High-Fidelity simulation and the development of clinical judgment: Students' experiences. *Journal of nursing education*, 46 (6), 269-276.

Lavoie, P., Pepin, J. & Cossette, S. 2015. Development of a post-simulation debriefing intervention to prepare nurses and nursing students to care for deteriorating patients. *Nurse Education in Practice*, 15 (2015), 181-191.

Lusk, J.M. & Fater, K. 2013. Postsimulation debriefing to maximize clinical judgment development. *Nurse Educ.* 2013 Jan-Feb;38(1):16-19.

Lyons, R., Lazzara, E.H., Benishek, L.E., Zajac, Gregory, M., Sonesh, S.C. & Salas, E. 2015. Enhancing the effectiveness of team debriefings in medical simulation: more best practices. *The Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*. March 2015, vol 41(3), 115-125.

Lääkieteen termit. Terminologian tietokannat. Kustannus Oy Duodecim. Luettu 29.9.2016. http://www.terveysportti.fi.elib.tamk.fi/terveysportti/rex_terminologia.koti

Mayville, M.L. 2011. Debriefing: The essential step in simulation. *Newborn & infant nursing reviews*, 35-39.

Motola, I., Devine, L.A., Chung, H.S., Sullivan, J.E. & Issenberg, S.B. 2013. Simulation in healthcare education: A best evidence practical guide. AMEE Guide no. 82. *Simulation in healthcare education*, 35, 1511-1530.

Mulhall, A. 2003. In the field: notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*. 41(3), 306-313.

Neill, M.A. & Wotton, K. 2011. High-fidelity simulation debriefing in nursing education: A literature review. *Clinical simulation in nursing*, September 2011, 7(5), 161-168.

Palkkimäki, S. 2015. "Se meni ihan hyvin" Simulaation jälkipuinnin palaute ja itsereflektio ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.

Polit, D.F. & Beck, C.T. 2012. *Nursing Research: Generating and assessing evidence for nursing practice*. Ninth edition. Wolters Kluwer Health, Lippincott Williams & Wilkins.

Rall, M., Manser, T. & Howard, S. 2000. Key elements of debriefing for simulator training. *European journal of anaesthesiology* 17 (8), 516-517.

Rudolph, J.W, Simon, R., Dufresne, R.L. & Raemer, D.B. 2006. There's no such thing as "nonjudgmental" debriefing: A theory and method for debriefing with good judgment. *Spring* 2006, vol 1(1), 49-55.

Rudolph, J. & Raemer, D. 2013. We know what they did wrong, but not why: the case for 'frame-based' feedback. *The clinical teacher* 2013, 10, 186-189.

Runnacles, J., Thomas, L., Sevdalis, N., Kneebone, R. & Arora, S. 2014. Development of a tool to improve performance debriefing and learning: the paediatric Objective Structured Assessment of Debriefing (OSAD) tool. *Postgraduate Medical Journal* 2014, 90, 613-621.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Salakari, H. 2011. *The Simulator Instructor's Handbook*. Finland: Eduskills Consulting.

Salakari, H. 2009. *Toiminta ja oppiminen – koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä*. Helsinki: Eduskills Consulting.

Savoldelli, G.L., Naik, V.N., Hamstra, S.J. & Morgan, P. J. 2005. Barriers to use of simulation-based education. *Canadian Journal of Anesthesia* 2005, 52:9, 944-950.

Savoldelli, G.L., Naik, V.N., Park, J., Joo, H.S., Chow, R. & Hamstra, S.J. 2006. Value of debriefing during simulated crisis management. *Anesthesiology* 105, 279-285.

Selinko, S. 2016. Simulaatiopolun kehittäminen ja simulaatiopedagogiikan edistäminen modulaarisessa hoitotyön ja sosiaalialan koulutuksessa Hämeen ammattikorkeakoulussa. Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen, ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Lahden ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Shinnick, M.A., Woo, M., Horwich T.B. & Steadman, R. 2011. Debriefing: The most important component in simulation? *Clinical Simulation in Nursing* (2011) 7, 105-111.

Suvimaa, S. 2014. *Purkukeskustelu ja reflektointi vuorovaikutusosaamisen simulaatioharjoituksessa*. Itä-Suomen yliopisto. Terveystieteiden tiedekunta. Pro gradu – tutkielma.

Tannenbaum, S.I. & Cerasoli C.P. 2013. Do team and individual debriefs enhance performance? A meta-analysis. *Human Factors*, Feb;13(1):231-245.

Tervajärvi, L. 2016. *Opiskelua Taitokeskuksessa Tampereella*. Teoksessa Tieranta, O. & Poikela, P. (toim.) *Helmiä hoitotyön simulaatioissa. Hyviä käytänteitä ammattikorkeakouluista*. Lapin ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja B, raportit ja selvitykset 18/2016. Luettu 23.2.2017. <http://www.lapinamk.fi/loader.aspx?id=aba1cd61-36ea-41c9-9063-7d335a63b26c>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10., uudistettu laitos. Vantaa: Hansaprint Oy.

Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoo, S.K. & Jäppinen, S. (toim.) 2013. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki. Luettu 11.5.2017. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Vilka, H. 2007. *Tutki ja havainnoi*. 1.-2.painos. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Willard, R. 2014. Structured versus nonstructured debriefing: Finding the right approach in undergraduate nursing simulation. Walden University. Väitöskirja.

Ylemmän AMK-tutkinnon metodifoorumi. Kuvaileva tutkimusote. Luettu 17.5.2017.
<http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/0709019/1193463890749/1193464131489/1194289369433/1194290332634.html>

Zigmont, J.J., Kappus, L.J. & Sudikoff, S.N. 2011. The 3D Model of debriefing: De-fusing, discovering, and deepening. *Seminars in perinatology*, vol.35(2), 52-58.

LIITTEET

Liite 1. DML

1 (3)

DML Opiskelijan lomake

| | | |
|--|--|----------------------------------|
| 1. Mikä on ensimmäinen asia, joka tulee mieleesi simulaatiokokemuksesta? | 2. Mitkä asiat menivät hyvin ja miksi? | 3. Mitä tekisit toisin ja miksi? |
| Mitkä ovat lähtötiedot potilaasta ja tilanteesta? | | |
| Pääongelma? | | |

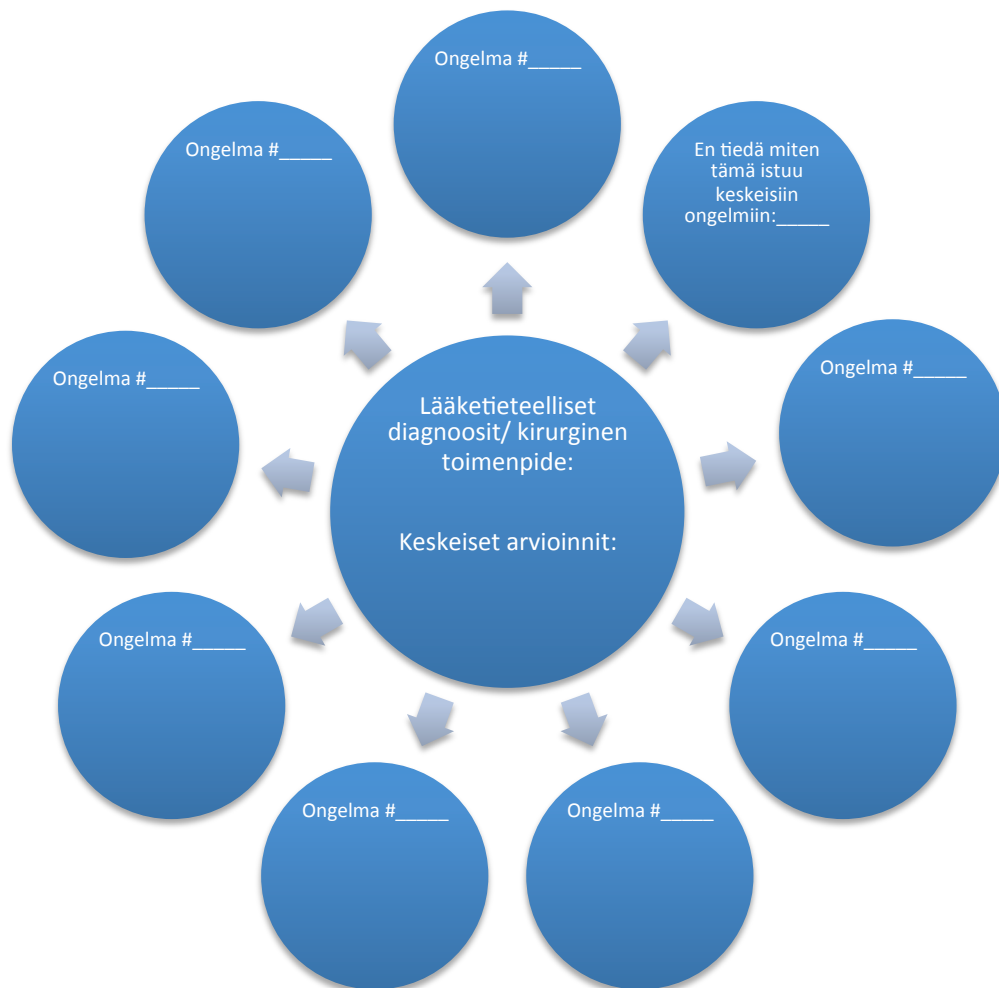
(jatkuu)

Ongelma # _____:

2 (3)

Päätavoite:

| | |
|---|---------------------------------------|
| Haluttu tulos potilaassa: | |
| Hoidolliset toimenpiteet: | Hoitoon liittyvät vasteet potilaassa: |
| Arviointi ja yhteenveto potilaan tilan kehittymisestä kohti haluttua tulosta: | |



(jatkuu)

Reflektiivinen ajattelu

| | |
|---------------------------------|-----------------------|
| Ajattelu toiminnassa: | Ajattelu toiminnasta: |
| Ajattelu myöhemmin toiminnasta: | |

Dreifuerst 2010, 146-149.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|--|
| 1. Ohjaajan asenne/ lähestymistapa | Hyökkäävä, tuomitseva menettelytapa | | Pyrkii muodostamaan raporttia oppijan/oppijoiden kanssa joko yli-kriittisellä tai liian epävirallisella tavalla | | Luo ja ylläpitää raportointia: käyttää ei-uhkaavaa mutta rehellistä tapaa luodakseen psykologisesti turvallisen ympäristön |
| 2. Oppimisympäristön luominen | Oppijoiden odotukset epäselvät: puutteellinen oppimisympäristö | | Selittää oppimiskeskustelun tarkoituksen, mutta ei selvennä oppijoilta vaadittuja odotuksia | | Selittää oppimiskeskustelun tarkoituksen, selventää alussa tavoitteet ja odotukset oppijoita kohtaan |
| 3. Oppijoiden sitouttaminen | Puhtaasti didaktinen; ohjaaja hoitaa kaiken puhumisen ilman oppijan sitouttamista, ei haasta passiivista oppijaa | | Oppijat osallistetaan keskusteluun suljetuin kysymyksin; ohjaaja ei aktiivisesti haasta passiivisempia oppijoita mukaan keskusteluun | | Rohkaisee oppijoita osallistumaan avoimilla kysymyksillä; haastaa oppijoita aktiivisesti osallistumaan keskusteluun |
| 4. Oppijoiden reaktiot | Ei anna mahdollisuutta toimijoiden reaktioille tai tunteiden purkamiselle kokemuksesta | | Kysyy toimijoilta heidän tuntemuksistaan, mutta ei täysin tutkaile heidän reaktioitaan kokemuksesta | | Tutustuu täysin oppijoiden reaktioihin kokemuksesta, hoitaa asianmukaisesti jokaisen hämmentyneen ja surullisen oppijan |
| 5. Reflektiivisen skenaarioiden kuvaus | Ei mahdollisuutta itsereflektioon; oppijaa ei pyydetä kuvaamaan mitä skenaariossa varsinaisesti tapahtui | | Ohjaaja kuvaa joidenkin tapahtumia, mutta vain vähäistä itse-reflektiota oppijoilta | | Rohkaisee oppijoita itsereflektioon käyttäen vaihe vaiheelta -menetelmää |

2 (2)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|---|--|---|---|
| 6. Tapahtumien analysointi | Syitä ja tekojen seurauksia ei tutkailla | | Jonkinlaista syiden ja toimenpiteiden merkitysten tutkailua ohjaajan toimesta, mutta vähäistä itse-reflektiota oppijoilta | | Auttaa oppijoita tutkailemaan syitä ja tekojen seuraamuksia, kohdentaa tutkailun esimerkkeihin; suhteuttaa aikaisempaan kokemukseen tarjoamalla selitystä |
| 7. Kehittämiskohteiden diagnosointi | Ei anna palautetta kliinisistä tai tiimityötaidoista; ei kohdenna suorituksen kehittämiskohteita tai välitä positiivista vahvistamista | | Palaute annetaan vain teknisistä taidoista; keskittymisen ainoastaan virheisiin; ei kohdenneta muutettavissa olevaan käyttäytymiseen | | Palautetta sekä teknisistä että tiimityötaidoista; poimitaan positiivinen käyttäytyminen sekä kehittämiskohteet, kohdennetaan muutettavissa olevaan käyttäytymiseen |
| 8. Opittujen asioiden soveltaminen käytäntöön | Oppijoilla ei mahdollisuutta tunnistaa toimintasuunnitelmaa tulevaisuuden kehittämiseksi tai vahvistaa opittavia avainasioita | | Vähäistä keskustelua opittavista asioista ja toimintasuunnitelmista kehittämiseksi, mutta tiedon soveltaminen tulevaisuuden käytäntöön puuttuu | | Vahvistaa keskeiset oppijoiden tunnistamat opittavat asiat ja korostaa miten kehittämissstrategiat voidaan soveltaa tulevaisuuden kliiniseen käytäntöön |

Runnacles ym. 2014, 619.

Liite 3. REsPoND

| Kysymykset | Selitys | Yhteys Tannerin teoriaan | Yhteys Deweyn teoriaan |
|---|--|--------------------------|------------------------|
| Miltä nyt tuntuu? | Sanallinen ilmaisu epäilyksen tai epävarmuuden tunteesta simuloituun kokemukseen liittyen | X | X |
| Mitä tiesit potilaasta ennen kuin menit hänen huoneeseensa? | Osallistujat tietävät simuloitun potilaan terveystiedot ennen harjoituksen alkamista, luettuaan potilastiedot | X | X |
| Miten arvioit/määrittelit tilanteen kun menit hänen huoneeseensa? | Simuloitun potilaan ensisijainen tutkimus | X | |
| Miten arvioit/määrittelit tilanteen myöhemmin? | Potilaan toissijainen tutkimus/arviointi | | |
| Mitkä ovat oleelliset arviointitiedot tässä tilanteessa? | Keskeisten tietojen erottaminen potilaan heikkenemisen merkeistä | | |
| Mikä potilaalla oli meneillään? | Hypoteesin muotoilu potilaan tilanteesta | X | X |
| Miten tämä hypoteesi voidaan selittää arvioitujen tietojen perusteella? | Linkki hypoteesin ja tietojen välillä. Kohti hypoteesin valintaa, joka selittää arvioidut tiedot | | X |
| Minkälaisia hoitotoimenpiteitä tehtiin? | Listaus harjoituksessa tehdyistä hoitollisista ja lääketieteellisistä toimenpiteistä. Jos osallistujat eivät tehneet kaikkia vaiheita, ohjaaja voi listata toimenpiteet, jotka olisi voinut tehdä tai tilata | X | X |
| Mitkä olivat (tai olisivat olleet) niiden vaikutukset? | Hoitotoimien perustelu niiden odotettujen vaikutusten perusteella | | |
| Mitä opit tänään? | Kuvaus osallistujien oppimistuloksista (reflektiivisen prosessin tulos) | X | X |
| Mitkä ovat tavoitteet, jotka voimme asettaa itsellemme, niin että se mitä olemme oppineet tänään voidaan käyttää tulevaisuuden tilanteissa? | Keinojen laatiminen oppimistulosten soveltamiseksi tulevissa tilanteissa (tosielämässä tai simulaatiossa) | | X |

Lavoie ym. 2015, 188, muokattu.

Liite 4. Team-GAINS

| Vaihe | Ohjaajan metodi | Esimerkki ohjaajan kommunikaatiosta |
|---|---|--|
| 1. Reaktiot | Narratiivinen kysymys | Miten koit tilanteen? Mil-laista oli mielestäsi? |
| 2. Kliinisen osan jälkipuini-ti, kliinisten kysymysten selventäminen, asianmu-kaisten kliinisten menette-lyjen ymmärtämisen mah-dollistaminen | Narratiivinen kysymys Ajatuksen tiedustelu Ohjattu ryhmän itse- korjaus Systemis- konstruktivistinen lähesty- mistapa: Sirkulaarinen ky- symys | Mitä tapahtui? Haluaisin puhua intubaa- tio-toimenpiteestä. Näin sinun yrittävän intubointia kolme kertaa onnistumatta siinä. Ajattelisin, että olisit voinut saada ilmatien hal- lintaan käyttämällä jotakin toista välinettä, kuten la- rynx-maskia. Mietin, mitä oli sinun ajatuksissasi sillä hetkellä? Mitä vaihtoehtoisia välinei- tä te olisitte voineet käyttää ilmantien turvaamiseksi? (Hoitajalle:) Jos seniori- anestesia- lääkäri olisi ollut paikalla, mitä hän olisi ehdottanut laitettavan poti- laalle? |
| 3. Simulaation siirtäminen todellisuuteen | Narratiivinen kysymys | Mitkä tämän harjoituksen seikat ovat tuttuja teille oikeasta työstänne? Minkä- laisia samanlaisia tilanteita olette kokeneet työssänne? |

| | | |
|--|--|---|
| <p>4. Asiantuntija-mallin uudelleen esittely, järjestelmällinen keskustelu käyttäytymisestä ja sen suhteesta klinisiin tuloksiin</p> | <p>Ohjattu ryhmän itsekorjaus; Saada esiin reflektiota positiivisesta käyttäytymisestä</p> <p>Systeeminen kysymys (käyttäytymisen merkityksen tarkastelu) Ajatuksen tiedustelu</p> <p>Sirkulaarinen kysymys</p> <p>Ohjattu ryhmän itsekorjaus</p> <p>Ajatuksen tiedustelu</p> <p>Sirkulaarinen kysymys</p> | <p>Mennään CRM-periaate nro 5:een: Ennakointi ja suunnittelu. Kertokaa esimerkki tilanteesta, jossa ennakoitte mahdollisen komplikaation? Mitä teitte? Miten ennakointi auttoi teitä?</p> <p>Puhutaanpa jaetusta suunnittelusta. Tuossa tilanteessa, näin teidän työskentelevän tosi hiljaa yhdessä ja mietin, mahdattekohan tietää toistenne suunnitelman seuraavaan vaiheeseen. Mitä ajattelitte siinä tilanteessa?</p> <p>(Hoitajalle:) Mitä tiesit hänen suunnitelmistaan tuossa tilanteessa?</p> <p>(Erikoistuvalla lääkärille:) Mitä hyötyä siitä olisi ollut, jos hän olisi tiennyt mitä sinä olit tekemässä ja mitä sinä tarvitsit?</p> <p>Kuten tiedetään, äänen antaminen kuuluville epäilyttävässä tilanteessa, voi olla hengen pelastava toimenpide anestesiatyössä. Se on myös yksi 10:stä CRM-periaatteesta. Kuvaailkaa tilanne, jossa yksi teistä ilmaisi ääneen mietteensä.</p> <p>Tuossa tilanteessa vaikutelma on, että et ole tyytyväinen siihen mitä hän on tekemässä. Olin huolissani, että et kertonut sitä hänelle ja hän jatkoi väärän lääkeannoksen antamista. Mitä sinulla oli mielessäsi siinä tilanteessa?</p> <p>(Seuraajille:) Mitä ajattelette, mitä hän olisi tarvinnut häneltä, puhuakseen tuossa tilanteessa?</p> |
|--|--|---|

| | | |
|---|--|--|
| 5. Oppimiskokemuksen yhteenveto ja oppimiskeskustelun lopetus | Tiedustelu Sirkulaarinen kysymys | Mitä CRM-periaatetta pidätte kaikkein tärkeimpänä tämän simulaation jälkeen? Jos kokemattomat anestesialääkärit tai hoitajat olisivat katsoneet teidän toimintaa, mitä he olisivat voineet oppia teiltä? |
| 6. Kliinisten taitojen kehittäminen, jos tarpeen | Kliinisten taitojen harjoittelu, mikäli ne eivät sujuneet toivotulla tavalla | Valvottu defibrillaattorin käytön harjoittelu |

Kolbe ym. 2013, 545.

Liite 5. PEARLS

| | | |
|---|--|---|
| <p>Oppimistilanteen asettaminen (voidaan toteuttaa ennen ensimmäistä oppimiskeskustelua, tai voidaan lyhentää) ”Käytetään n. XX minuuttia simulaatioharjoituksen jälkeiseen oppimiskeskusteluun. Ensin olisin kiinnostunut kuulemaan miltä nyt tuntuu kun harjoitus on ohi; toisekseen haluaisin jonkun kuvailevan harjoituksen varmistaaksemme, että meillä on kaikilla yhteneväiset ajatukset. Sitten tutkailemme harjoituksen tilanteita jotka menivät hyvin ja asioita, joita tekisitte eri tavalla ja miksi. Olen kiinnostunut kuulemaan, mitä te mietitte kaikissa tilanteissa. Lopetamme keskustelun summaamalla yhteen joitakin ”kotiinvietäviä” asioita ja miettimällä miten ottaa ne käyttöön kliinisessä työssänne.”</p> | | |
| <p>Reaktiot ”Miltä tuntuu?” Vaihtoehtoinen seuraava kysymys: ”Muita reaktioita?” tai ”Miten te muut voitte?”</p> | | |
| <p>Kuvaus ”Voisiko joku tehdä yhteenvedon harjoituksesta lääketieteelliseltä kantilta katsottuna, jotta olemme kaikki samassa tilanteessa.”; ”Teidän näkökulmastanne, mitkä olivat pääasiat jotka, teidän täytyi hoitaa?” Vaihtoehtoinen seuraava kysymys: ”Mitä seuraavaksi tapahtui?”; Mitä asioita te teitte potilaalle?”</p> | | |
| <p>Analyysi Signaali analysointiin siirtymisestä ja keskustelun rajaus: ”Nyt kun me olemme selvillä mitä tapahtui, keskustellaan enemmän tuosta tilanteesta. Siellä oli tilanteita, joista te selviydyitte tehokkaasti ja toisia, jotka näyttivät olevan haastavampia. Haluaisin tutkailla näitä kanssanne.”</p> | | |
| <p>Oppijan itsearviointi ”Missä tilanteissa onnistuit hyvin ja miksi?” ”Mitä tilanteita haluaisit muuttaa ja miksi?” Selvennä aukot tiedoissa joko käyttämällä suoraa palautetta ja opettamista tai kohdennettua fasilitointia</p> | <p>Suora palaute ja opettaminen Tarjoa tarvittava tieto tai vinkit toiminnon suorittamiseen oikein ”Huomasin, että teit/käyttäydyit Ensi kerralla sinä varmaan haluat tehdä/käyttäytyä , koska”</p> | <p>Kohdennettu fasilointi (esim. plussat ja miinukset, tiimin itse-korjaus, ajatusten tiedustelu) Erityisesti ohjaa mistä haluaisit keskusteltavan (”Haluaisin käyttää muutaman minuutin keskustellaksemme XXX.”</p> |
| <p>Löytyykö vielä avoimeksi jääneitä asioita ennen kuin lopetellaan?</p> | | |
| <p>Soveltaminen/yhteenveto Oppijajohtoinen: ”Haluaisin lopettaa keskustelun siihen, että jokainen teistä kertoo yhden-kaksi ”kotiinvietävää” asiaa, jotka helpottavat teitä tulevaisuudessa.” Ohjaajajohtoinen: ”Yhteenvetona, avainasiat tässä harjoituksessa olivat”</p> | | |

Eppich & Cheng 2015, 109.

Liite 6. Kirjallisuuskatsaukseen valitut tutkimukset

| Tutkimuksen nimi | Tutkimuksen tekijät, julkaisu vuosi | Aineistotyyppi | Sisältö |
|--|---|---|--|
| Enhancing the Effectiveness of Team Debriefings in Medical Simulation: More Best Practices | Lyons, Lazara, Benishek, Zajac, Gregory, Sonesh & Salas 2015 | Tieteellinen artikkeli | 13 parasta käytäntöä tehokkaan oppimiskeskustelun pitämiseksi |
| Debriefing for meaningful learning: Fostering development of clinical reasoning through simulation | Dreifuerst 2010 | Väitöskirja | Kehitellä ja tutkia uuden debriefing-metodin (DML=Debriefing for Meaningful Learning) vaikutuksia opiskelijoiden kliinisissä päätelytaidoissa |
| Debriefing: The Essential Step in Simulation | Mayville 2011 | Asiantuntija-artikkeli | Kuvataan debriefing-keskustelua, sen metodeita ja taustalla olevia teorioita tutkimusten pohjalta |
| Development of a tool to improve performance debriefing and learning: the paediatric Objective Structured Assessment of Debriefing (OSAD) tool | Runnacles, Thomas, Sevdalis, Kneebone & Arora 2014 | Kirjallisuuskatsaus ja kvalitatiivinen tutkimus | Työkalun kehittäminen oppimiskeskustelun pitämiseen kirjallisuuskatsauksen ja haastatteluiden perusteella |
| Development of a post-simulation debriefing intervention to prepare nurses and nursing students to care for deteriorating patients | Lavoie, Pepin & Cossette 2015 | Tieteellinen artikkeli | Uuden debriefing-menetelmän kehittäminen, joka saa oppijat reflektoimaan ja varmistetaan hoitajien ja hoitajaopiskelijoiden paremmat valmiudet hoitaa potilasta voimien heikentyessä |
| Postsimulation debriefing to maximize clinical judgment development | Lusk & Fater 2013 | Kirjallisuuskatsaus | Katsaus optimaalisista debriefing-strategioista klinisen päätöksenteon kehittämiseksi |
| Simulation in healthcare education: a best evidence practical guide. AMEE Guide. | Motola, Devine, Chung, Sullivan, Issenberg 2013 | Kehittämistutkimus | AMEE-oppaan 2-osa, jossa keskitytään koulutukselliseen puoleen simulaatiossa kuten debriefingiin aikaisemmin tehdyn kirjal- |

| | | | |
|--|---|------------------------|--|
| | | | lisuuskatsauksen perusteella |
| The 3D Model of debriefing: Defusing, Discovering and Deepening | Zigmont, Kappus & Sudikoff 2011 | Asiantuntija-artikkeli | 3D debriefing-mallin esittely, joka on tehty kirjallisuuden ja käytännön kokemuksen perusteella |
| TeamGAINS: a tool for structured debriefings for simulation-based team trainings | Kolbe, Weiss, Grote, Knauth, Dambach, Spahn & Grande 2013 | Tieteellinen artikkeli | Kirjallisuuden ja tutkimuksen pohjalta kehitetty työkalu debriefing-keskustelun pitämiseen, joka yhdistää kolme eri debriefing-menetelmää |
| Promoting excellence and reflective learning in simulation (PEARLS) | Eppich & Cheng 2015 | Asiantuntija-artikkeli | Esitellään kirjallisuuskatsauksen perustella tehtyä debriefing-työkalua (PEARLS) ohjaamaan debriefing-keskustelua |
| Structured versus nonstructured debriefing: Finding the right approach in undergraduate nursing simulation | Willard 2014 | Väitöskirja | Tutkitaan ja vertaillaan kahden eri debriefing-metodin (strukturoidun ja strukturoimattoman) tuottamia eroja sairaanhoitajaopiskelijoiden tiedoissa ja taidoissa simulaatioharjoituksen jälkeen. |
| Co-debriefing for simulation-based education: a primer for facilitators | Cheng, Palaganas, Eppich, Rudolph, Robinson & Grant 2015 | Tieteellinen artikkeli | Artikkelissa kuvataan käytännönläheisiä menetelmiä kahden ohjaajan pitämään debriefing-keskusteluun. |
| High-Fidelity Simulation Debriefing in Nursing Education: A Literature Review | Neill, M.A. & Wotton, K. 2011 | Kirjallisuuskatsaus | Katsaus oppimiskeskustelu-kirjallisuudesta hoitotyön koulutukseen liittyen. |

Liite 7. Havainnointisuunnitelma

Ympäristö; Missä debriefing pidetään, miten fasilitaattori/ fasilitaattorit ovat järjestäytyneet suhteessa oppijoihin, mahdolliset häiriötekijät, montako fasilitaattoria jne.

Ihmiset; Minkälainen tunnelma debriefingissä on, miten fasilitaattori ohjaa keskustelua, saako fasilitaattori koko ryhmän keskustelemaan, ilmapiiri, vuorovaikutus jne?

Debriefingin kulku; Mitä asioita debriefingissä käydään läpi ja missä järjestyksessä, miten asiat otetaan esille, onko käytössä jokin struktuuri jne?

Muut huomiot; Katsotaanko simulaatioharjoitusta tallenteelta, Minkälaista dialogi ohjaajan ja oppijan välillä on, ryhmäkoko, debriefingin kesto jne.

Omat ajatukseni mennä ja olla havainnoimassa kyseistä fasilitaattoria ja reflektio aikaisempaan kokemukseen, joka voi vaikuttaa havainnointiin

Taustatekijöiden selvittäminen: Onko ohjaajalla/ryhmällä aikaisempaa kokemusta oppimiskeskustelusta?

(Mukaiillen Mulhall 2003, 311.)

Liite 8. Saatekirje havainnointilupa

Hyvä simulaatio-ohjaaja!

Opiskelen ylemmässä ammattikorkeakoulussa kliiniseksi asiantuntijaksi. Teen opinnäytetyön simulaatioharjoituksen jälkeisestä oppimiskeskustelusta. Opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää simulaatioharjoituksen jälkeisen oppimiskeskustelun ohjaamista Taitokeskuksen simulaatio-ohjaajien toteuttamana. Tutkimus toteutetaan havainnoimalla Taitokeskuksessa työskenteleviä simulaatio-ohjaajia oppimiskeskustelun aikana. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa ja kartoittaa oppimiskeskustelukäytänteitä saatujen havaintojen perusteella. Myöhemmin oppimiskeskustelua voidaan kehittää saatujen tulosten perusteella niin, että opiskelija saa simulaation oppimiskeskustelusta suurimman mahdollisen opin ja hyödyn. Lisäksi tavoitteena on saadun tiedon avulla yhtenäistää ja vahvistaa kouluttajien ohjausta oppimiskeskustelussa.

Olisin kiinnostunut havainnoimaan Sinun ohjaamaa oppimiskeskustelua. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Tulen Taitokeskukseen suorittamaan havainnointia _____, jolloin olen seuraamassa debriefing-keskustelua, mutta en osallistu sen toteuttamiseen. Kysyn oppimiskeskustelussa olevalta ryhmältä suullisesti lupaa läsnäolooni ennen oppimiskeskustelun aloittamista, mikäli Sinä olet antanut ohjaamisen havainnointiin luvan. Havainnointiaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömänä, eikä osallistuneita voida lopullisista tuloksista tunnistaa. Aineistoa käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen, ja se hävitetään opinnäytetyön valmistuttua asianmukaisesti. Nauhoitan keskustelun nauhurilla havainnoidakseni tilannetta paremmin.

Olen saanut asianmukaisen tutkimusluvan Tampereen yliopiston Lääketieteen johtajalta Matti Lehdolta.

Opinnäytetyötäni ohjaa Tampereen ammattikorkeakoulun yliopettaja Marjo Räsänen (marjo.rasanen@tamk.fi).

Mikäli Sinulla on kysyttävää, vastailen mielelläni.

Ystävällisin terveisin

Soile Mattila

soile.mattila@health.tamk.fi

Liite 9. Havainnointilupa

HAVAINNOINTILUPA

Nimi: _____

Minun toimintaani oppimiskeskustelussa

_____ SAA havainnoida

_____ EI SAA havainnoida

Simulaatioharjoituksen jälkeisen oppimiskeskustelun ohjaaminen -opinnäytetyötä varten.

Päivämäärä

Allekirjoitus