

**SISÄTAUTIKIRURGISEN HOITOTYÖN OPPIKIRJA ITSEOPISKELUN
TUKENA**

Anneli Haapalainen

Kirsti Sandell

Pro-gradu tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutus laitos

Kevät 2000

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO. Opettajankoulutus laitos. Kasvatustieteen maisterin koulutusohjelma.

ANNELI HAAPALAINEN

KIRSTI SANDELL:

Sisätautikirurgisen hoitotyön oppikirja itseopiskelun tukena.

Pro-gradu-tutkielma: 67 sivua, 1 liite
Ohjaaja: Professori, KTT Jorma Ekola
Kasvatustiede
Kesäkuu 2000

avainsanat: itseohjautuvuus, hoitotyön oppiminen, oppikirja

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammattikorkeakoulussa sairaanhoitajaksi opiskelevan mielipide siitä, millainen on ”Sisätauti-kirurginen hoito ja hoitotyö”-oppikirja oppimisen kannalta ja miten ko. oppikirja tukee opiskelijan itseohjautuvaa oppimista. Lisäksi tutkittiin opiskelijan mielipidettä oppikirjan ulkoasusta. Tutkijoiden tiedossa ei ole aiempia yksittäistä hoitotyön oppikirjaa analysoivaa tutkimusta.

Aineisto kerättiin keväällä 1999 strukturoidulla kyselylomakkeella ammattikorkeakoulun kolmannen lukukauden opiskelijoilta (N=97). Vastausprosentti oli 80 %. Yksi kysymys oli avoin. Aineisto kuvailtiin käyttäen frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keskiarvoja ja -hajontoja. Muutamista muuttujista laskettiin korrelaatio. Avoin kysymys analysoitiin käyttäen sisällönerittelyä.

Oppikirja on keskeinen vaikuttaja opiskelijan itseohjautuvassa oppimisprosessissa. Oppimisessa korostuu oppijan itsenäinen rooli, hänen kykynsä oppia kokemuksellisesti sekä taitonsa suhtautua kriittisesti arvioiden omaa toimintaansa kaikissa oppimisprosessin vaiheissa. Opiskelijat pitivät ko. oppikirjaa oppikirjan sisällöllisen, rakenteellisen sekä ulkoisen olemuksen kriteereillä mitattuna hyvänä. Kirjan ulkoasua pidettiin kiinnostavana sekä kirjan ja tekstin kokoa sopivana. Kirja auttoi arvioimaan opitun sisältöä, ohjasi itsearviointia sekä innosti itsenäiseen opiskeluun, mutta kirjan antama henkilökohtainen palaute koettiin vähäiseksi. Opiskelijat pitivät kirjaa itseohjautuvaa oppimista tukevana ja valtaosa opiskelijoista käytti oppikirjaa itseohjautuvan oppimistyylin mukaisesti. Opettaja auttaa opiskelijaa ratkaisemaan oman tietonsa ja oppikirjan sisällön välillistä eroavaisuutta, jotta oppiminen onnistuu. Opettajan tulee ohjata opiskelemaan kirjasta ei kirjaa.

Tulevaisuudessa tutkimusta tarvitaan kehittämään analyysimenetelmiä oppimateriaalin laadun arvioimiseksi. Keskeinen kysymys on, minkälaista oppimista oppimateriaalit edesauttavat. Kirjan kehittämistyön tavoitteena on pystyä laatimaan oppikirja, joka kohtaa kirjan käyttäjän kokemus- ja ajatusmaailman. Tarvitaan entistä tiiviimpää yhteistyötä sisällönasiantuntijoiden, oppimateriaalikustantajien sekä käytännön ohjaajien ja tutkijoiden välillä, jotta saataisiin aikaan tietoyhteiskunnan edellyttämään pedagogiikkaan soveltuvia oppimateriaaleja.

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	5
2 ITSEOHJAUTUVA OPPIMINEN.....	7
2.1 Itseohjautuvuus.....	7
2.2 Itseohjautuvan opiskelijan piirteitä.....	8
2.3 Itseohjautuvuus hoitotyön oppimisessä.....	11
3 OPIKIRJA ITSEOHJAUTUVAN HOITOTYÖN OPPIMISPROSESSIN	
TUKENA.....	13
3.1 Oppikirjan tehtävä ja asema hoitotyön oppimisessä.....	13
3.2 Mitä vaaditaan hyvältä oppikirjalta itseohjautuvassa hoitotyön oppimisessä.....	20
3.3 Yhteenveto tässä tutkimuksessa oppikirjan merkityksestä itseohjautuvassa hoitotyön oppimisprosessissa.....	26
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	30
4.1 Tutkimustehtävä.....	30
4.2 Tutkimusmenetelmä.....	30
4.3 Tutkimuksen kohderyhmä.....	31
4.4 Tutkimuksessa käytetty mittari.....	32
4.5 Tutkimusaineiston analyysi.....	33
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	34
5.1 Opiskelijan suhtautuminen oppikirjan hankkimiseen.....	34
5.2 Opiskelijan käsitys ”Sisätauti-kirurginen hoito ja hoitotyö”-oppikirjasta.....	35
5.2.1 Oppikirjan sisältämät tavoiteilmaisut.....	36
5.2.2 Oppikirjan sisältämät sillat tutun ja uuden oppiaineen välillä.....	37
5.2.3 Oppikirjan sisältämä havainnollistava aines.....	39
5.2.4 Oppikirjan sisältämät termien ja käsitteiden määrittelyt.....	41
5.2.5 Oppikirjan sisältämä asioiden vertailu.....	42
5.2.6 Oppikirjassa esiintyvät tieteelliset periaatteet ja perustelut.....	44
5.2.7 Oppikirjassa esiintyvät kysymykset.....	47
5.2.8 Oppikirjassa esiintyvät yhteenvedot.....	49

5.2.9 Oppikirja itseohjautuvan oppimisen tukena.....	50
5.2.10 Oppikirjan ulkoasun miellyttävyys.....	53
5.2.11 Oppikirjan käyttö itseohjautuvan oppimisen tukena.....	53
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ETIIKKA.....	54
7 POHDINTA.....	57
7.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelu.....	57
7.2 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheet.....	60
LÄHTEET.....	62

LIITE 1

JOHDANTO

Hoitotyön tehtäväkuva ja alan koulutus ovat muuttuneet viime vuosina. Koulutus perustuu tieteellisyyteen sekä kansallisiin ja kansainvälisiin tutkimuksiin ja sen tulee luoda oma hoitotyön tietopohja ja kulttuuri, joka rakentuu hoitotieteen malleille ja teorioille. (Bewis & Watson 1989, Hentinen 1989, Kalkas 1990.)

Ammattikorkeakoulutuksessa korostetaan opiskelijan itsenäisyyttä, vastuuta ja osallistumismahdollisuuksia. Perinteinen hoitotyön opetus ei enää pysty antamaan opiskelijoille niitä valmiuksia, joita hän tarvitsee selviytyäkseen muuttuvassa yhteiskunnassa. Tiedon määrä kasvaa jatkuvasti ja tieto vanhenee nopeasti. Opiskelijalta odotetaan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta, opettajalta kykyä luoda suotuisa oppimisympäristö, aktivoida, tukea ja ohjata opiskelua. Itsenäinen opiskelu ja itsenäinen tiedon hankinta ei onnistu ilman, että opiskelijaa tuetaan monimuotoiseen tiedon hankintaan. Ammattikorkeakoulun tulee mahdollistaa monipuoliset tiedonhankintaväylät. Ei voida olettaa, että ammatillinen koulutus antaa opiskelijoille kaikkia tietoja ja taitoja, joihin tukeutuen he pystyvät toimimaan koko tulevan ammattiuransa. Sairaanhoidaja ja hoitotyönopiskelija tarvitsevat jatkuvasti ja enenevässä määrin uutta tietoa pysyäkseen ajan tasalla, täydentääkseen aiemmin oppimaansa ja saadakseen uusia valmiuksia.

Tämän tutkimuksen kiinnostavuus perustuu koulutuksessa tapahtuviin muutoksiin. Ammattikorkeakoulussa opiskelija nähdään omasta opiskelustaan vastuullisena, omaa oppimistaan arvioivana ja ohjaavana aikuisena. Opettaessamme ammattikorkeakoulussa olemme joutuneet pohtimaan opiskelijan itseohjautuvuutta ja itseohjautuvuutta tukevia oppimismenetelmiä. Rissasen (1994) informaatio-opin alaan kuuluvassa tutkimuksessa todetaan, että sairaanhoitajan pääasiallisena tietolähteenä on toinen sairaanhoitaja. Askarruttamaan jää se, mistä toinen sairaanhoitaja on saanut tiedon. Tätä pohtiessamme heräsi kiinnostus oppikirjaan ja sen käyttämiseen hoitotyön opetuksessa opiskelijan itseohjautuvuuden tukena.

Terveystieteiden oppikirjoja on tutkittu Suomessa vähän. Koulutusta koskevaa tutkimusta on tehty ja sitä kautta on saatu välillistä tietoa oppikirjojen vaiku-

tuksesta. Haatanen (1996) on tutkinut hoitotyön oppikirjojen laatua ja millaisia oppikirjojen tulisi olla opiskelijan näkökulmasta. Ulkomaisista tutkimuksista on USA:ssa Ouellette (1989) analysoinut terveydenhuoltoalan oppikirjojen rakennetta ja sisältöä kehittämänsä oppikirjojen arviointimenetelmän avulla. Miten yksittäinen hoitotyön oppikirja on opiskelijan mielestä tukenut hänen itseohjautuvaa oppimisprosessiaan ei ole aiemmin tutkittu Suomessa. Oppikirjojen kehittämistyölle on ensiarvoista saada tutkittua tietoa siitä, mikä on oppikirjan vaikutus opiskelijan itseohjautuvassa oppimisessä.

2 ITSEOHJAUTUVA OPPIMINEN

2.1 Itseohjautuvuus

Itseohjautuvuus-käsitettä voidaan tarkastella eri näkökulmista: oppimistoimintaa kuvaavana (prosessinäkökulma), tietoisuuden tilaa kuvaavana (tilänäkökulma) tai edellisten yhdistelmänä oppimistilanteessa (situaatiospesifinen itseohjautuvuus) (Brookfield 1986, Varila 1990). Useimmiten itseohjautuvuudella tarkoitetaan itseohjautuvaa oppimista, joka sisältää sekä oppimisprosessin toteuttamisen että oppijan valmiuden itseohjautuvaan oppimiseen (Knowles 1980, Varila 1990). Knowles'in (1975, 1984) määritelmän mukaan itseohjautuva oppiminen on prosessi, jossa yksilö tekee aloitteen joko toisen avulla tai ilman sitä oppimistarpeiden tunnistamisessa, oppimistavoitteiden määrittelyssä, inhimillisten ja materiaalistien oppimisresurssien tunnistamisessa, itselleen sopivien oppimisstrategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistulosten arvioinnissa. Monet itseohjautuvuutta käsittelevät tutkimukset määrittelevät itseohjautuvuuden Knowles'in määritelmään pohjautuen (esim. Pasanen & Ruuskanen & Vaherva 1989, Procuik 1990, D'A Slevin & Lavery 1991, Paakkola 1991, Varila 1992, Koro 1993a, Koro 1993b). Bevis ja Watson (1989) määrittelevät itseohjautuvan oppimisen kasvunprosessiksi, jossa opiskelijalla on vastuu omasta oppimisestaan. Kasvunprosessille on ominaista pyrkimys syvälliseen ymmärtämiseen, teoreettisten mallien sisäistämiseen, merkityssuhteiden ja kokonaisuuksien löytämiseen siten, että opiskelija tekee viisaita ratkaisuja. Itseohjautuva oppija on tietoinen sekä toiminnastaan että toimimatta jättämisestään. (Paakkola 1991, Koro 1993a.) Prosessiajattelussa itseohjautuva oppija kykenee suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa oppimisprosessiaan tilanteen vaatimalla tavalla joko yksin tai yhteistyössä toisten kanssa (Mezirow 1981, Ahteenmäki-Pelkonen 1994). Varila (1990) liittää prosessinäkökulmaan itseohjautuvan oppimisen menetelmät ja ne edellytykset, jotka mahdollistavat itseohjautuvan oppimisen sekä itseohjautuvan oppimisprosessin viriämisen oppijassa. Myös ryhmä voi olla itseohjautuva (Mezirow 1981, Ahteenmäki-Pelkonen 1994).

Jos itseohjautuvuus käsitetään tietoisuuden tilana, niin sen oletetaan olevan melko pysyvä yksilön ominaisuus (Mezirow 1981, Ahteenmäki-Pelkonen 1994). Varilan mukaan (1990) tilannenäkökulma tavoittelee itseohjautuvuutta opetuksen ja oppimisen päämää-

ränä sekä itseohjautuvaa oppimista oppijan valmiutena, joka ilmenee opiskeluprosessin tilanteiden mahdollisuuksissa ja vaatimuksissa.

2.2 Itseohjautuvan opiskelijan piirteitä

Knowles (1984) liittää itseohjautuvuuden aikuisuuden käsitteeseen. Hätönen (1992) määrittelee aikuisopiskelijan ominaispiirteitä oppimisen kannalta. Suoritusnopeuden on todettu laskevan iän myötä, mutta aikuisella on etunaan erilaiset roolit sosiaalisena ominaisuutenaan. Aiemmat työ- ja elämäkokemukset luovat pohjaa reflektiiviselle oppimiselle. Aikuinen on yleensä tottunut ottamaan vastuuta ja toimimaan itsenäisesti. Toisaalta aikuisella, jolla ei ole opiskelukokemusta, voi olla itseluottamuksen puutetta psykologisena ilmiönä (Koro 1992). Koron (1993a) tutkiessa aikuisten approbatur-opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiutta voimakkaimmin selittäviksi tekijöiksi osoitettiin minäkäsityksen summamuuttujista itseluottamus ja sosiaalinen minä. Opiskelijoiden ikä, kasvatustieteen sisältöjen hallinta opintojen alkaessa sekä minäkäsityksen summamuuttujista itsearvostus ja itsetunto olivat muut tilastollisen merkitsevyyden ylittäneet selittäjät. Minäkäsityksen ja itseohjautuvuusvalmiuden välinen yhteys oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. McMillan ja Dwyer (1990) saivat iän suhteen Koron tutkimuksen kanssa saman tuloksen tutkiessaan sairaanhoitajaopiskelijoiden itseohjautuvuutta. Iällä oli merkitystä itseohjautuvuusvalmiuksiin. Vanhemmat opiskelijat olivat halukkaampia sitoutumaan itseohjautuvuuteen. Varilan (1990) tutkimuksessa kolme melkein merkitsevää yhteyttä löytyi itseohjautuvuusvalmiuden ja ammattikoulutuksen, yhteiskuntaluokan sekä sukupuolen välillä. Guglielminon (1977) tutkimuksessa saatiin faktorianalyysin perusteella seuraavat itseohjautuvan oppijan piirteet: oppimismahdollisuuksien avoimuus, käsitys itsestä tehokkaana oppijana, aloitteisuus ja itsenäisyys oppimisessa, vastuu omasta oppimisestaan, oppimishalukkuus, luovuus, tulevaisuuteen suuntautuminen sekä kyky käyttää opiskelun ja ongelmaratkaisun perustaitoja. Pasanen ym. (1989) tutkimuksessa todetaan, että itseohjautuva oppija on avoin uusille kokemuksille ja joustava oppimisessaan. Hänellä on motivaatio oppia ja hän tuntee myös pystyvänsä oppimaan. Elämänmyönteisyys liittyy läheisesti itseohjautuvaan oppijaan.

Skager (1984) kuvaa itseohjautuvaa oppijaa seuraavien piirteiden avulla:

1. *Itsensä hyväksyminen oppijana.* Tämä piirre liittyy läheisesti oppijan minäkuvaan ja kehittyy ainoastaan monien myönteisten oppimiskokemusten avulla.
2. *Suunnitelmallisuus* on kykyä määrittää omat oppimistarpeensa, asettaa niiden pohjalta tavoitteensa ja valita oikeat ja joustavat keinot tavoitteiden saavuttamiseksi.
3. *Sisäinen motivaatio* on kiinnostusta oppimisesta, vaikka ulkoinen kontrolli, palkkio ja rangaistukset puuttuvat. Tällainen oppija hankkii tietoa myös koulutuksen ulkopuolelta.
4. *Sisäinen arviointi* tarkoittaa oppijan kykyä arvioida omaa oppimistaan, mutta myös kykyä ottaa vastaan puolueetonta arviointia ulkopuoliselta arvioitsijalta.
5. *Avoimuus uusille kokemuksille* tarkoittaa itseohjautuvan oppijan kykyä avoimuuteen, uteliaisuuteen, ongelmien ja epävarmuuden sietoon sekä leikkimielisyyteen oppimisessa.
6. *Joustavuus* on valmiutta muuttaa tarvittaessa opiskelun tavoitteita ja opiskelutapoja sekä kokeilla uusia ratkaisuja.
7. *Itsenäisyys* on rohkeutta kyseenalaistaa normaalisti hyväksytyt oppimisen olosuhteet ja muuttaa niitä kunkin yhteisön ja oman itsensä kannalta mielekkääksi.

Koro (1993a) painottaa lisäksi kykyä tehdä yhteistyötä toisten kanssa, koska se korostaa itseohjatun oppimisen yhteisöllistä luonnetta.

Oppijan itseohjautuvuus ei ole joko – tai - ominaisuus. Sitä ei pidä nähdä ulkoa ohjatun oppimisen vastakohtana, vaan toisena ääripäänä jatkumolle, jonka toisessa päässä on oppijan valmius ja halu ohjata itse oppimistaan ja toisessa päässä voimakas tarve tulla

ohjatuksi. Kukin oppija sijoittuu tälle jatkumolle itseohjautuvuusvalmiutensa osalta yksilöllisesti. (Koro 1993a, Räsänen & Frisk 1994.)

Myller ja Venejärvi (1994) tutkivat opiskelijoiden kokemuksia itseohjautuvuudesta hoitotyön oppimisessa. Itseohjautuvuus toteutuu opiskelijoiden kokemana suhteessa omaan itseensä sekä jatkuvassa vuorovaikutuksessa läheisiin ihmissuhteisiin ja muuhun ympäristöön. Opiskelijat kuvaavat itseohjautuvuuden käsitettä omaan tietoisuuteensa liittyvänä itsetuntemuksen, luottamuksen, vastuullisuuden ja aktiivisuuden kokonaisuutena. Tulosten mukaan itseohjautuvuuden ydin on opiskelijoiden kokema itsetuntemus. Oman tietoisuutensa avulla opiskelija kasvatti itseluottamustaan hoitotyön oppijana ja toimijana. Koetut myönteiset oppimiskokemukset sekä vaikeaksi koetut haasteet jäsentävät opiskelijan tietoisuutta ja rohkaisevat itsenäisiin ratkaisuihin. Itseohjautuvuus liittyy ammatilliseen kasvuun, on merkityksellinen refleктоivan ja kriittisen ajattelun kehittymiselle ja koetaan merkitykselliseksi koko elämässä. Malavan (1995) tutkimuksessa itseohjautuvan terveydenhuollon opettajaopiskelijan ominaisuudeksi nousi luottamus oppimiskykyyn, avoimuus oppimiselle, luovuus ja joustavuus, sisäinen motivaatio sekä itseluottamus. Lyyra (1996) tutki sosiaali- ja terveydenhuoltoalan opettajien näkemyksiä opiskelijan itseohjautuvuudesta ja siihen tukemisesta. Tulosten mukaan opettajat pitivät itseohjautuvaa opiskelijaa avoimena, itsenäisenä ja kyseenalaistavana yksilönä, jolla on realistinen käsitys itsestä ihmisenä ja oppijana. Motivaatio, älylliset valmiudet ja sosiaalisuus olivat opettajien mielestä itseohjautuvuuden edellytyksiä.

Itseohjautuvuusvalmius on kykyä tunnistaa omat oppimistarpeensa sekä kykyä suunnitella ja toimia tietoisesti itse valittujen päämäärien ja tavoitteiden suuntaisesti (Brookfield 1986, Higgs 1988, Varila 1990). Itseohjautuvuusvalmius on osin tilannesidonnainen. Joissakin yhteyksissä ja oppimisen alueilla yksilö saattaa toimia hyvinkin oma-aloitteisesti, joillakin taas osoittaa huomattavaa riippuvuutta. Eri oppimistilanteissa reagointitapa heijastelee oppijan käsitystä omasta minästä oppijana (Grow 1991, Heikkilä 1995). Grow (1991) korostaa kuitenkin, että itseohjautuvuus ei ole täysin tilannekohtainen, vaan kehittyneen itseohjautuvuuden tietyt osat ovat siirrettävissä uusiin tilanteisiin.

Yhteenvetona itseohjautuvan oppijan piirteistä todetaan, että itseohjautuva oppija tuntee itsensä. Hän luottaa itseensä oppijana ja on sisäisesti motivoitunut. Hän on utelias, kyseenalaistava ja avoin uusille asioille. Iällä on merkitystä itseohjautuvuuteen. Lisäksi korostuu itsetuntemus sekä sosiaalisuus.

2.3 Itseohjautuvuus hoitotyön oppimisessa

Ammattikorkeakoulussa opiskelija nähdään omasta opiskelustaan vastuullisena yksilönä. Tavoitteena on, että opiskelijassa kehittyvät valmius ja kyky työskennellä sekä itsenäisesti että moniammatillisessa työryhmässä. Opiskelijaa ohjataan ja tuetaan kasvamaan analyysoivaksi, kriittiseksi ja omaa työtään kehittäväksi ja arvioivaksi työntekijäksi (Mäkinen 1992, Söyring 1993). Hoitotyötä opiskeltaessa yksilöllistä oppimisvalmiutta tulisi tukea koko koulutuksen ajan itsenäisten ammatillisten voimavarojen kehittymiseksi. Kasvuprosessissa pyritään syvälliseen ymmärtämiseen, teoreettisten mallien sisäistämiseen sekä kokonaisuuksien ja merkityssuhteiden löytymiseen. Tällainen tuleva sairaanhoitaja etsii tulevaisuuteen suuntautuvia, joustavia oppimisstrategioita, jotka laajentavat kykyä kriittiseen ajatteluun ja luovuuteen. (Pirnes & Leino-Kilpi 1996.)

Itseohjautuva oppimisprosessi voidaan jakaa kahteen osaan; oppimisprosessin toteuttamiseen sekä oppijassa tapahtuvaan sisäisen tietoisuudentilan muutokseen. Taulukossa 1 esitetään Knowles 'n (1980) itseohjautuvuutta tukevat oppimisprosessin osatekijät.

TAULUKKO 1. Itseohjautuvan oppimisprosessin osatekijät Knowlesin (1980) luokittelun mukaan

OSATEKIJÄT	ITSEOHJAUTUVA OPPIMINEN
Ilmapiiri	Vapaamuotoinen Kunnioittava Yhteistoiminnallinen Yhteistyökykyinen
Suunnittelu	Osallistuva päätöksenteko
Oppimistarpeiden määrittely	Vastavuoroisesti arvioiden
Tavoitteiden asettaminen	Vastavuoroisesti neuvotellen
Oppimissuunnitelmien muo- toileminen	Oppimisprojektien avulla Oppijan valmiudet huomioiden
Työtavat	Kokemukselliset tekniikat Itsenäinen opiskelu Tiedonhankinta projektit
Arviointi	Vastavuoroisesti arvioiden Itse kerättyä aineistoa hyödyntäen

Aiempien tutkimusten mukaan sairaanhoitajakoulutuksessa oppimisprosessi ei ole kaikilta osin itseohjautuvuutta tukevaa. Oppimismenetelmien käyttö on melko yksipuolista. Opettajajohtoinen luento on eniten käytetty opetusmenetelmä. Menetelmänä se tukee huonosti opiskelijan itseohjautuvuutta. Ryhmätyötä ja itsenäistä opiskelua käytetään myös jonkin verran. Menetelmien yksipuolinen käyttö näyttää olevan melko yleistä. Lisäksi opiskelijat voivat vaikuttaa opetusmenetelmien valintaa melko huonosti (Rissanen 1994, Alhainen & Runtti 1994, Sandell 1998). Kopran ja Rinteen (1997) tutkimukses-

sa itseohjautuvammat opiskelijat toivovat opetusmenetelmien olevan itsenäistä ja oma-aloitteista oppimista tukevia. Sen sijaan heikommin itseohjautuvat opiskelijat kaipaavat opettajan luentoja ja täsmällisiä ohjeita oppimiseen.

Sairaanhoitajaopiskelijoiden tiedonhankintaa tutkittaessa sen havaittiin olevan melko suppeaa. Kirjastosta tietoa hankittaessa opiskelijat paikantavat tiettyjä primäärilähteitä, joiden lähdeviitteet on saatu opettajalta. Vasta loppuövaiheessa tiedonhankinta painottuu laajempaan tiedonhankintatapaan, koska aiemmat tiedonhankintakanavat eivät pysty tarjoamaan opinnäytetyössä tarvittavaa spesifistä tietoa. (Rissanen 1994.)

Wakeham (1992) selvitti, mitä tietoa sairaanhoitajat ja sairaanhoidon opiskelijat tarvitsevat ja miten he hankkivat tiedon. Sairaanhoitajien tiedontarpeet liittyivät potilaan hoitoa koskeviin kysymyksiin ja tarpeeseen pysyä mukana terveydenhuoltoalan kehityksessä. Opiskelijat puolestaan tarvitsivat tietoa tietopuolisten opiskelutehtävien tekoon sekä potilaan hoitoon. Selkeästi tärkein tietolähde sekä sairaanhoitajille että opiskelijoille oli sairaanhoitaja-kollegat ja itselle hankitut alan lehdet. Selkeästi tuli esille, että tarvittavan tiedon tuli olla lähellä ja helposti saatavilla. Wakeham'in (1992) mukaan sairaanhoitajan tuleekin olla erityisen hyvin alaansa perehtynyt, koska hänen tietoonsa tukeutuvat kollegat, alan opiskelijat, potilaat ja heidän omaisensa.

3 OPIKIRJA ITSEOHJAUTUVAN HOITOTYÖN OPPIMISPROSESSIN TUKENA

3.1 Oppikirjan tehtävä ja asema hoitotyön oppimisessä

Oppikirjalla tarkoitetaan yleensä aina teosta, joka on varta vasten laadittu opetustarkoituksiin. Ruotsin ”lärobok”, englannin textbook ja saksan ”lehrbuch” ovat samansisältöisiä käsitteitä. (Lappalainen 1992.) Oppimateriaalin käsitettä voidaan määritellä joko sen sisällön ja muodon mukaan tai sen aseman ja tehtävän avulla mikä sillä on koulutuksessa (Lahdes 1986, Ekola & Nuutinen & Kiiskinen 1987).

Ekolan ym.(1987) tutkimusprojektin yhtenä tavoitteena oli tuottaa tietoa oppikirjamuotoisten ja muiden kirjallisten oppimateriaalien ja niiden käytön kehittämistä varten. Pyrittiin etsimään uudenlaisia näkökulmia tarkastella koko oppimateriaalikäsitettä sekä oppimateriaalin asemaa didaktisessa prosessissa. Laaja-alaisuuden asettaminen ammatillisen opetuksen tavoitteeksi ja dynaamisen oppimiskäsityksen korostuminen didaktisessa prosessissa edellyttävät oppimateriaalin käsitteen määrittelemistä entistä dynaamisemmin ja oppimiskeskeisemmin.

Terveystieteiden alan ammatillisen koulutuksen perustehtävä on, että opiskelija oppii kyetäkseen hoitamaan todellisuudessa ja toimiakseen ammatillisesti mahdollisimman laadukkaasti. Oppikirjat ovat koulutuksessa osa opetus- ja oppimisprosessia, jonka tavoitteena on hyvän ammattitaidon omaava työntekijä. Oppikirjat välittävät tiettyjä arvo-, ajatus- ja toimintamalleja, joiden toivotaan siirtyvän käytäntöön. (Leino-Kilpi 1995.)

Tiedon nopea muuttuminen ja ammatillinen kehitys vaikuttavat myös oppikirjoihin. Tämä asettaa vaatimuksia muun muassa sille onko oppikirjan oltava enemmän sisältö- vai prosessipainotteinen; miten meneteltäisiin esimerkiksi ajankohtaisten kysymysten ja tehtävien osalta. Kirjan ulkoiset ominaisuudet, hinta-laatu-suhde ja menekki ovat sidoksissa toisiinsa. (Ouellette 1989.) Lappalainen (1992) toteaa ammatillisten oppikirjojen käyttöään olevan lyhyempi kuin yleissivistävien oppikirjojen. Radikaalin käsityksen mukaan enää ei tarvita oppikirjoja, sillä tietotekniikka on kehittynyt varastoimaan äärettömiä määriä informaatioyksiköitä sekä muokkaamaan ja yhdistelemään niitä tiedoksi (Lehtisalo & Raivola 1992).

Opittavat asiat eivät ole pelkkiä sisältöjä, esimerkiksi oppikirjan tekstiä, vaan opittavista sisällöistä olisi löydettävä niiden keskeiset periaatteet ja rakenne. Oppimisen tärkein vaikutus on se, että yksilön tavassa tarkastella häntä ympäröivää maailmaa syntyy laadullinen muutos. (Marton & Dalhgren & Svensson & Säljö 1989.) Oppimateriaalin kannalta katsottuna tärkeää on se millaisen ajatteluprosessin käytetty oppimateriaali saa aikaan (Mikkilä & Olkinuora 1993).

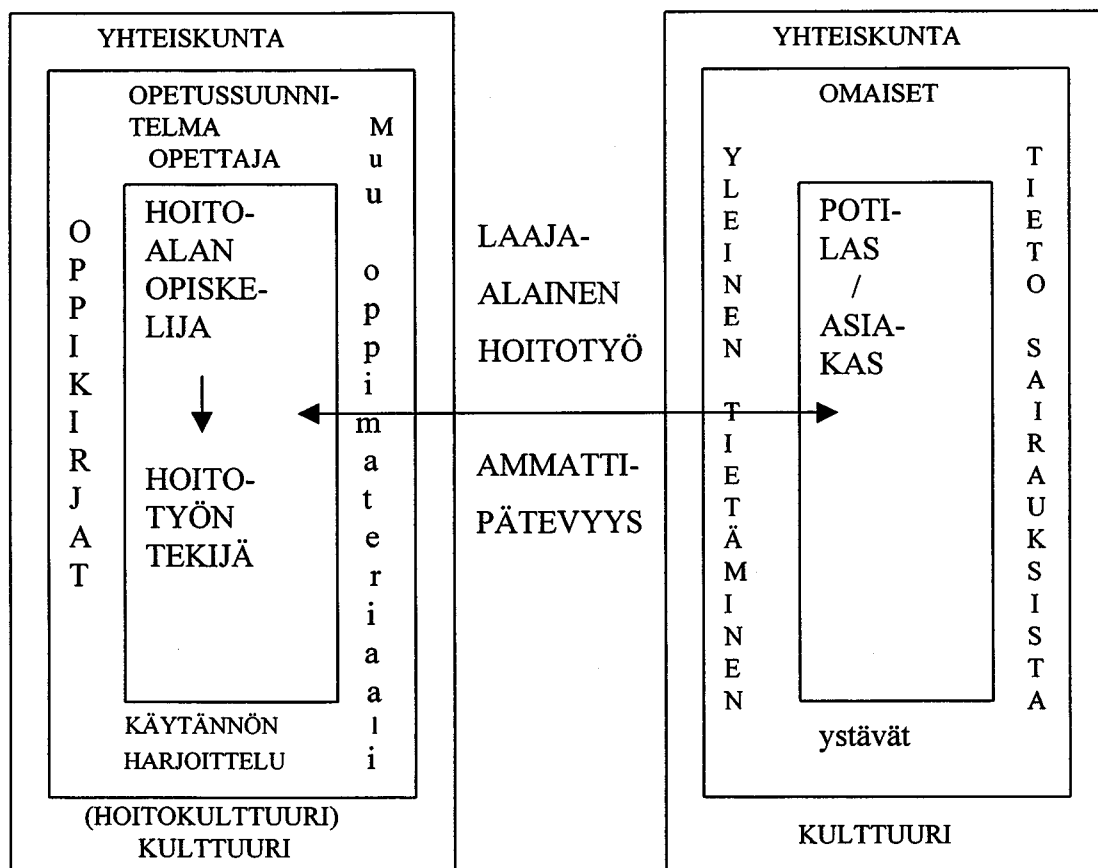
Opetusmateriaalia laadittaessa tulee ottaa huomioon, että opetustyössä voidaan pääpaino asettaa joko opetettavan ammattitaidon sisältöihin, oppilaan kehittämiseen tai kolmanneksi siihen tuotteeseen tai työhön, jonka avulla ammattitaitoa harjoitetaan. Opetustyöllä ja myös oppimateriaalilla voi olla opettava, kasvattava ja kehittävä funktio. Teoreettisesti hallitun työn käsite edellyttää, että opetustyön kohteena nähdään oppilaan kehittäminen, minkä tulee näkyä myös oppimateriaalissa. (Ekola ym. 1987.) Oppimateriaalit toimivat keskeisinä opetusprosessin katalysaattoreina. Oppimateriaalin avulla voidaan strukturoida opittavan olennaiset elementit: yksittäiset faktat ja työsuoritukset, niiden periaatteiden ja ideoitten mukaan, joista ne on johdettu. Näin parannetaan opitun muistamista. (Ekola ym. 1987.)

Oppikirjojen avulla välitetään ammatin tieto-, taito- ja arvoperustaa. Hoitotyön toiminnan tulee perustua tutkittuun tietoon. Hoitotieteellinen tutkimus kehittää hoitoalan ammatillista tietopohjaa tuottamalla hoitotodellisuutta kuvaavaa, selittävää tai ennustavaa uutta tietoa, käsitteitä ja teorioita. Koulutus-, tutkimus- ja julkaisutoiminta liittyvät siten yhteen ja luovat perustan ammatilliselle toiminnalle. (Haatanen 1996.) Oppikirja on eräs hoitotyön vaikuttaja vaikuttaessaan muun muassa hoitoalan opiskelijan ihmiskäsityksen muovautumiseen (Elomaa 1990). Ihmiskäsitys vaikuttaa terveystieteeseen, siihen miten ihminen nähdään suhteessa luontoon, itseensä ja muihin ihmisiin sekä miten terveyden ja sairauden luonne nähdään. Hoitotyön ihmiskäsitys puolestaan heijastuu potilaaseen ja hänen hoitoonsa. (Åstedt-Kurki 1984).

Haatanen (1996) on tutkimuksessaan laatinut ajattelumallin, jonka avulla voidaan tarkastella oppikirjan osuutta hoitotyön vaikuttajana (kuvio 1.). Potilaalla / asiakkaalla on oma taustansa, kulttuurinsa ja tietopohjansa (erityistä tietoa sairauksista ja / tai yleistä tietämystä terveydestä ja sairaudesta). Omaiset ja ystävät vaikuttavat kulttuurilleen ominaisella tavalla potilaaseen ja hänen hoitoonsa. Hoitoalan opiskelija saa ammatilliseen kehitykseensä vaikutteita sekä omasta taustakulttuuristaan että hoitokulttuurista (hoitokäytännöt). Yhteiskunta vaikuttaa sekä suoraan että opetussuunnitelmien ja opetuksen kautta. Varsinaisen ammatillisen koulutuksen tärkeän osan ja ammatin rungon muodostavat oppikirjat. Ne välittävät muun muassa hoitotieteen uusinta tietoa. Opettaja täydentää ja ajankohtaistaa oppikirjojen sisältöä sekä ohjaa tiedon hankintaa. Muu oppi-

materiaali sekä käytännön harjoitukset oppilaitoksessa täydentävät opetusta. Oppilaitoksessa ja oppikirjoista saamansa sekä käytännön että teoretiedon opiskelija soveltaa ja harjaantuu käyttämään hoitaessaan potilasta. Laaja-alaisen ammattipätevyuden omaava hoitotyöntekijä ottaa huomioon joustavasti potilaan yksilölliset tarpeet ja oppii kokemuksiansa ja saamansa palautteen avulla jatkuvasti uutta edeten kohti hoitotyön asiantuntijuutta (Benner 1989).

Oppikirja vaikuttaa pitkään vielä opiskelijan valmistuttua ammattiin. Sitä voi käyttää tietojen tarkistamiseen, apuna ongelmanratkaisutilanteissa ja ammatin jatkuvaan kehittämiseen. Opetuksen ja siten myös oppikirjan avulla hoitotyön tekijä kehittää kriittisyyttään, jonka avulla hän voi arvioida esimerkiksi potilaan ohjauksessa käytettäviä kirjallisia ohjeita sekä kirjallisuutta. (Haatanen 1996.)



KUVIO 1. Oppikirjan osuus hoitotyön vaikuttajana. (Haatanen 1996)

Rissanen (1995) on tutkinut oppikirjaa tiedonhankinnan tukena ja tiedonhankintataitojen kehittäjänä ammatillisessa koulutuksessa. Sosiaali-alan oppikirjojen joukossa oli myös kaksi terveydenhuollon oppikirjaa. Tarkastelun tuloksena Rissanen toteaa kirjojen olleen eritasoisia: toiset käsikirjamaisia, kun taas toisissa oli enemmän tehtäviä, mikä vaikeutti kirjojen vertailua. Kirjat antavat tietoa alan peruskäsitteistä ja teoreettisista malleista, joiden perusteella voi etsiä lisää tietoa. Oppikirjat, joissa on eniten monipuoliseen tiedonhankintaan ohjaavia tehtäviä (vastaukset eivät löytyneet kirjasta) sekä laajat lähdeluettelot, tukevat tutkimuksen mukaan parhaiten tiedonhankintataitojen kehittymistä.

Analysoiduista terveydenhuoltoalan kirjoista toinen oli käsikirjamainen ja toinen sisälsi käsitteiden lisäksi tehtäviä. Kirjat eivät ohjanneet tehtävän ja ongelman määrittelyyn. Lääke- ja hoitotieteen perinne korostaa faktatietojen omaksumista, mikä vaikuttaa alan kirjojen asiasisältöjen selkeään painottumiseen. Asiatiedot ovat tärkeä pohja, jolle opiskelija rakentaa ammatillista osaamistaan. Kirja on joustamaton eikä huomio yksilöllisiä tarpeita, joten kirjan itseopiskelun roolia ei tulisikaan korostaa, vaan opettajan tulee olla mukana. Hyvin asiasisällöt välittävä oppikirja tukee sekä opiskelijaa että opettajaa. Tehtävien lisääminen ja kehittäminen ohjaa itsenäiseen tiedon hankintaa. Rissanen tulee tutkimuksessaan mielenkiintoiseen päätelmään. Hänen mukaansa oppikirjojen on hyvä olla peruskäsitteiden ja -tiedon lähteitä ja oppimisprosessin ohjaajana ja täydentäjänä toimii opettaja. (Rissanen 1995.)

Jokaisella opettajalla on yksilöllinen tieto terveydestä, hoitamisesta ja oppimisesta, jonka avulla hän muodostaa oman didaktisen rakenteensa. Didaktinen rakenne on tunnistettavissa myös alan oppikirjoissa. Didaktisen rakenteen kautta oppija muodostaa oman tieto- ja toimintarakenteensa. On tärkeä, että se vastaa hoitamisen tieto- ja toimintarakennetta. (Routasalo & Leino-Kilpi 1996.)

Oppikirjalla on oma asemansa didaktisessa prosessissa. Se vaikuttaa suoraan, mutta myös opetusprosessin kautta opiskelijan oppimisprosessiin. Didaktisen prosessin eri vaiheet tulisi näkyä myös oppimateriaalissa (Routasalo ym. 1996). Oppimateriaalin tulee sisältää kokonainen oppimistehtävien systeemi, jolloin opiskelija joutuu tarkastelemaan opittavaa asiaa monelta kannalta ja ymmärtää oleelliset kohdat. (Ekola ym. 1987.)

Linnakylä (1988) on tutkinut, miten eräiden ammatillisten oppilaitosten opiskelijat oppivat tekstistä. Tulosten mukaan opiskelijat pystyivät vastaamaan kohtalaisen hyvin niihin tehtäviin, jotka edellyttivät yksittäisten tietojen poimimista, muistamista ja toistamista. Monimutkaiset tehtävät, jotka vaativat vertailua, asioiden yhdistämistä tai analysointia sekä yleensäkin ymmärtämistä, olivat useimmille erittäin vaikeita. Koko tekstin hallintaa ja johtopäätösten tekoa vaativat tehtävät olivat useimmille ylivoimaisia.

Dynaamisen oppimiskäsityksen mukaan oppija on aktiivisessa vuorovaikutuksessa opettajan, opiskelutovereiden, ympäristön, opittavien asiasisältöjen ja oman itsensä kanssa. Oppijan sisäiset tekijät kuten tavoitteet, toiveet, odotukset, halu oppia ja käsitys oppimisesta tulevat tärkeiksi tekijöiksi. Painopiste siirtyy opetuksesta oppimiseen. Tämä vaatii myös muutosta oppimateriaaleihin, niiden käsitteiden määrittelyyn, määrällisiin ja laadullisiin arviointeihin sekä oppimateriaalin tehtäviin ja käyttötapoihin didaktisen prosessin aikana. (Ekola ym. 1987.) Opiskelijan itseohjautuvuuden tukeminen terveydenhuollon koulutuksessa merkitsee painopisteen siirtymistä opetuksesta oppimiseen.

Tekstistä oppimisen paradigmassa on informaation siirto -näkemys laajentunut vuorovaikutus näkemykseksi, jossa lukeminen ei ole enää yksisuuntaista tiedon siirtoa tekstistä oppijalle, vaan se on lukijan ja tekstin vuorovaikutusta. Interaktionäkemyksestä on monipuolistettu transaktionäkemykseksi eli monitekijäiseksi tulkintamalliksi, jonka mukaan lukija rakentaa tekstillä uuden merkityksen taustansa, tavoitteidensa ja opiskelutilanteen pohjalta aiempien tietojensa, oppimisstrategioidensa sekä motivaationsa varassa. Lukijan tulkintaa suuntaa hänen kokemus- ja tietotaustansa, kulttuurinsa ja tarpeensa. Menestyksellisen lukemisen kriteerinä on oppiminen, uusien tietorakenteiden ja uuden todellisuuskuvan luominen. (Linnakylä 1988.)

Kirjojen teksti ei aina tuo riittävän korostuneesti esille esimerkiksi olennaisia seikkoja. Opiskelija saa kokoon vain pintatason tietoa, jota ei välttämättä voi yhdistää mihinkään ja joka ei elä hänen ajatuksissaan. Tällöin tarvittaisiin opettajaa ohjaamaan opiskelijoiden ajattelua asioiden välisten yhteyksien löytämiseksi ja tarvittaessa selittämään asioita käytännönläheisesti erilaisten esimerkkien avulla. (Salmela 1996, Routasalo & Leino-Kilpi 1996.)

Kuokkanen (1992) selvitti lisensiaattityössään päätöksenteon oppimista sairaanhoitaja-koulutuksen kliinisen opiskelun alkuvaiheen osastotunneilla. Osastotuntia hän pitää oppimismenetelmänä, jossa luokassa opittu integroidaan potilaan hoitoon todellisessa tilanteissa. Hän korostaa teoretiedon soveltamista. Opettajan tehtävä on huolehtia, että osastotunnin aikana hyödynnetään kirjatieta, käytännöllistä tietoa ja kokemuksellista tietoa. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että opiskelijat keräsivät runsaasti tietoa, mutta eivät kuitenkaan hyödyntäneet ja analysoineet sitä suunnitellessaan hoitoa. Opiskelijat ovat edelleen suuntautuneet enemmän tiedon määrälliseen etsimiseen kuin laadulliseen oppimiseen.

Karttunen (1999) selvitti väitöskirjassaan mm. sairaanhoidon opiskelijoiden käsityksiä koulussa opiskellun sekä luennoilla tai kirjallisuuden kautta välittyvän tiedon ja käytännön hoitotyön toiminnan suhteesta. Opiskelijat kuvasivat tietynasteista kuilua teorian ja käytännön välillä. Toisaalta opiskelijat olivat hyvin tietoisia siitä, että teoreettisella tiedolla on merkityksensä käytännön toiminnassa, mutta heillä itsellään ei ole riittävästi taitoa hyödyntää sitä. He kuvaavat tärkeinä prosesseina ajattelua ja pohdintaa, jonka kautta he rakentavat siltaa näiden kahden maailman välille. Kirjatieta on oman ajattelun apuväline ja lähtökohta, jotta opiskelijat pystyvät rakentamaan käytännön työvälineitä potilaan hoitoon. Potilaan tilanteen ja maailman ymmärtäminen edellyttää sitä, että heillä on käytössään erilaisia selitysmalleja, joita teoreettinen kirjatieta tarjoaa.

Karttunen (1999) mukaan opettajan tuki etsittäessä yhteyksiä teoreettisen tiedon ja käytännön välillä on merkittävä. Koulutuksessa käytetty kirjallisuus koettiin myös osin vaikeaksi ymmärtää. Karttunen toteaaakin, että ehkä se moniulotteinen tieto, jota sairaanhoitaja tarvitsee toiminnassaan, ei välttämättä välity parhaalla mahdollisella tavalla perinteisen oppikirjan välityksellä. Oppikirjojen kirjoittamista tulee kehittää niin, että niiden kautta voitaisiin välittää laajemmin sairaanhoitajan tietoperustaa. Tässä tutkimuksessa eräs opiskelija oli kokenut erään vanhan oppikirjan mielekkääksi omassa oppimisessaan, koska teos koostuu potilaita koskevista tarinoista, joita myös analysoidaan ja selitetään teoreettisesta näkökulmasta. Esimerkiksi kokonaisuuksien havaitsemista ja hahmottamista voidaan opettaa tarinoiden muodossa (Benner 1989).

Mc Caugherty (1991) suoritti tutkimusprojektin, jonka tavoitteena oli kehittää opetusmalli, joka auttaa sairaanhoitajaopiskelijoita ylittämään teorian ja käytännön kuilun. Keskeisinä arvioimiskohteina olivat hoitotyön käytäntö, opetussuunnitelmat, luennot ja hoitotyön oppikirjat. Tutkimuksessa todetaan, että oppikirjoissa hoitotyön käytäntö esitellään epätäydellisenä. Hoitotyön käytäntö on taas monimutkaisempi ja vaihtelevampi, kun sitä verrataan mihin tahansa teoreettiseen kuvaukseen. Kirjat ovat erilaisia kuin todellisuus. Opiskelijan näkökulmasta hoitotyön käytäntö (potilaat) voi ilmetä melko erilaisena kuin teoria (oppikirjat ja opettajat). Hoitotyön oppikirjat eivät useinkaan käsittele psykologisia ja sosiaalisia alueita, esimerkiksi potilaiden yksilöllisiä reaktioita sairauden aiheuttamaan stressiin. Hoitotyön oppikirjat pirstaloivat kokonaisuuksia. Esimerkiksi käsiteltäessä kirurgista hoitotyötä kirjat käsittelevät erityisleikkaukset yhdessä luvussa, yleiset periaatteet toisessa luvussa ja leikkauksen jälkeiset komplikaatiot kolmannessa luvussa. Tämä vaatii opiskelijalta paljon teoreettista integraatiota. Usein opiskelijan täytyy omaksua asiat ennen kuin hänellä on ollut mahdollista integroida tätä tietoa käytäntöön. Tästä syystä oppikirjat voivat ehkä tietämättään antaa lähtökohdan teorian ja käytännön kuilulle. ”Oppikirjat voivat maalata vain epätäydellisen ja yleistetyn kuvan, joka eroaa käytännöstä; ne antavat keskimääräisen näkymän”. Oppikirjan kuvaukset ovat hyödyllinen kartta, mutta niitä pitää testata oikeassa käytännössä. (Mc Caugherty 1991.)

3.2 Mitä vaaditaan hyvältä oppikirjalta itseohjautuvassa hoitotyön oppimisessä

Kysymykseen millainen on hyvä oppikirja hoitoalan koulutuksessa vaikuttavat muun muassa yhteiskunnan kehitys, tiedon nopea muuttuminen, hoitotieteen kehitys sekä ammattirakenteiden ja ammattikuvien muutokset. Lisäksi vaikuttavat tiedonkäsityksen ja oppimiskäsitysten muuttuminen.

Oppikirjan kriteerejä valittaessa lähtökohtana voi olla esimerkiksi opetustapahtuma (Ekola ym. 1987), oppijan kehitystaso ja oppimispsykologia (Mikkilä & Olkinuora 1993), opetus- ja oppimisprosessi (Ekola ym. 1987) tai kehittyvä tiedonkäsitys ja siihen liittyvä ajattelu (Mikkilä - Olkinuora 1993). Hyvän oppikirjan kriteereitä voidaan testata analysoimalla valmiita oppikirjoja (Ouellette 1989). Ekola on esittänyt (1987) oppikir-

jan laadun determinantit (kuvio 2). Tavoitteet ja tavoitteiden suuntainen oppiminen ovat keskeisessä osassa. Opetustapahtuman ja niiden järjestelyjen sijaan korostuvat oppilas ominaisuuksineen sekä oppimisprosessi.



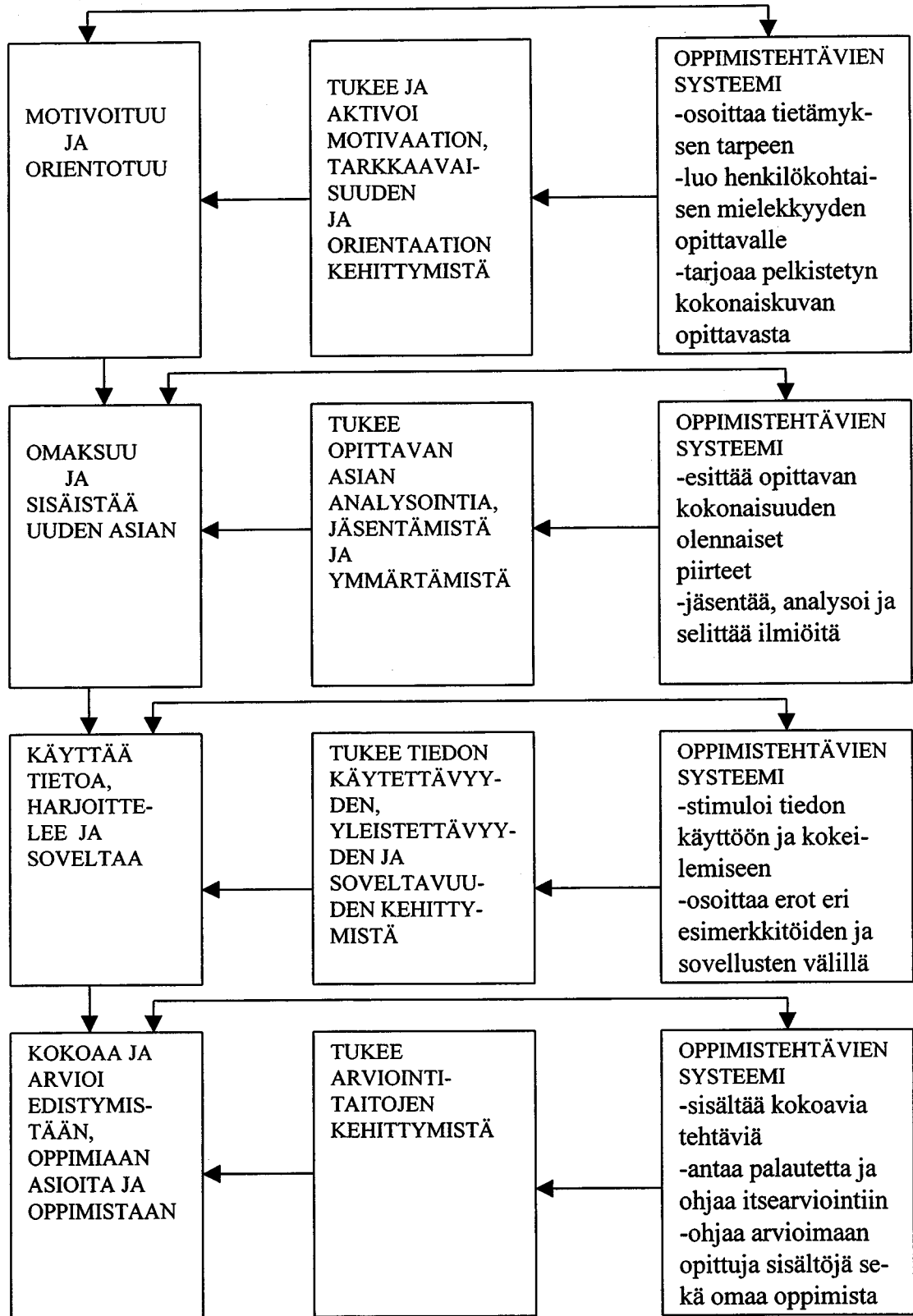
KUVIO 2. Oppikirjan laadun determinantit (Ekola ym. 1987).

Koko didaktisen prosessin lähtökohtana on oppilas osaamisineen ja tahtomisineen, kun oppiminen nähdään oppijan aktiivisena henkisenä toimintana, joka opetuksen ja oppimateriaalin avulla käynnistetään ja ylläpidetään. Oppisisältöjen ja oppimateriaalin asema ja merkitys oppimisprosessissa muuttuvat ja joudutaan pohtimaan oppimateriaalin käsitteen uudelleen määrittämistä. (Ekola ym.1987, kuvio3).

OPPIMISPROSESSI
ELI OPPILAAN TYÖ

OPETUSPROSESSI
ELI OPETTAJAN TYÖ

OPPIKIRJOJEN YMS.
OPPIMATERIAALIEN ROOLI



KUVIO 3. Oppiminen, opetus ja oppimateriaali didaktisen prosessin eri vaiheissa (Ekola ym. 1987)

Kiiskinen & Lehtivaara (1988) tutkimuksessaan oppimateriaalin käytöstä kuudella ammattikoulun peruslinjalla saivat tuloksena tärkeitä näkökohtia oppimateriaalin kehittämistyöhön opettajan roolin näkökulmasta, oppilaan roolin näkökulmasta ja oppimateriaalikäsitteen näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksena esitetyissä kysymyksissä esitellään kriteerit oppikirjalle sen toimiessa itsenäisen, itseohjautuvan työskentelyn ja oppimisen ohjaajana ja apuna.

Oppilaan roolin näkökulmasta:

Miten oppimateriaalit tulee rakentaa, jotta ne mahdollistavat oppijan itsenäisen toiminnan oppimisprosessinsa suunnittelijana ja toteuttajana ?

Millaiset opettajan toimenpiteet oppimateriaalien käytössä maksimoivat ja optimoivat oppijan itsenäisyyden oppimistyössään ?

Millaisin toimenpitein oppimateriaaleissa ja niiden käytössä optimoidaan oppijan mahdollisuudet valita itse tavoite-, tilanne- ja menetelmätietoa opiskelussaan ?

Miten kaikkien opiskelijoiden itsenäisyyttä, omatoimisuutta, vastuuta ja rohkeutta työssään voidaan lisätä ?

Oppimateriaalikäsitteen näkökulmasta:

Miten kaikilta koulutusammattialoilta löydetään keskeisimmät ja laajimmat kokonaisuudet, joiden varaan oppimateriaalien (ja opetussuunnitelmien) jäsentäminen ja strukturointi voisi rakentua ?

Miten oppimateriaalit tulisi rakentaa, jotta em. kokonaisuudet kävisivät niistä ilmi mahdollisimman selkeästi ja pelkistetyksi ?

Miten oppimateriaaleissa ja opetuksessa saadaan deduktiivinen ja induktiivinen hahmottaminen toimimaan niin, että oppijalle muodostuu alan keskeisistä aihepiireistä holllinen kokonaiskuva ?

Kiiskisen & Lehtivaaran (1988) tutkimuksen mukaan teorian ja käytännön integroinnin keskeinen ongelma on, miten opiskelijoille turvataan edellytykset ammattialansa laajojen kokonaisuuksien syvälliseen ymmärtämiseen. Tutkimuksen tuloksena esitetyissä kysymyksissä esitellään kriteerit oppikirjalle sen toimiessa itsenäisen, itseohjautuvan työskentelyn ja oppimisen ohjaajana ja apuna.

Lester ja Cheek, Jr. (1997) kysivät lukiolaisilta mielipiteitä heidän käyttämistään oppikirjoista ja millainen heistä olisi hyvä oppikirja. Lukiolaiset pitivät eniten niistä oppikirjoista, mistä oppiaineestakin he pitivät. Oppilaat, jotka kokivat oppiaineen vaikeana, pitivät myös sen oppikirjaa vaikeana ja kyllästyttävänä. Tutkijat esittävät, että opettajien tulee auttaa opiskelijoita ratkaisemaan heidän tietonsa ja oppikirjan sisällön välistä eroavaisuutta, jotta opiskelijat eivät turhaudu ja oppiminen estyy. Hyvä oppikirja sisältäisi lukiolaisten mielestä nykyaikaisia kuvia, värikuvia, enemmän piirroksia ja taulukoita selittämään ydinasioita, nuoria kiinnostavia keskusteluaiheita kuten AIDS, musiikki, neuvoja tämän päivän nuorille sekä tarinoita teini-ikäisen näkökulmasta. On tärkeä löytää oikea suhde kirjan sisällön ja opiskelijan todellisen elämän välillä, jotta opiskelija ymmärtää opetettavan asian. Oppikirjojen käyttäjinä opiskelijoiden antamat ehdotukset ovat tärkeitä oppikirjojen tekijöille ja julkaisijoille, jotta kirjat koetaan merkityksellisiksi ja niitä halutaan hankkia.

Ouellette (1988) on USA:ssa kehittänyt oppikirjan arviointimenetelmän (textbook coding tool), joka mittaa niitä rakenteita oppikirjassa, jotka helpottavat tiedon prosessointia ja ajattelun kehittämistä. Menetelmää voidaan käyttää terveydenhuoltoalan, mutta myös muiden tieteenalojen oppikirjoja analysoinnissa. Jotta oppikirjat stimuloisivat analyyttistä ajattelukykyä, niiden tulisi olla sekä sisältö- että prosessipainotteisia. Sisältöpainotteiset oppikirjat painottavat tosiasiallisia tietoja. Prosessipainotteiset oppikirjat antavat tietoa, mutta ne pyrkivät kehittämään analyyttistä ajattelutaitoa. Tiedonhankinnan lisäksi niissä painotetaan tiedon soveltamista tietyn rakenteen avulla. Oppikirjan sisältö on rakennettu siten, että lukija saa laajemman tietopohjan kuin pelkästään sisältöpainotteisesta oppikirjasta. Ouellette korostaa tiettyjen rakenteiden (esim. sisällön yhteenvetojen) helpottavan oppikirjan prosessointia ja opiskelijan siirtymistä ylemmälle

kognitiivisten taitojen tasolle. Taulukossa 2 on esitelty Ouelletten mittarin luokittelukriteerit.

TAULUKKO 2. Ouelletten mittarin luokittelukriteerit

- I Oppikirjoihin sisältyy mainintoja oppijalta odotetusta käyttäytymisestä (tavoitetaso), jonka mukaan oppija voi kohdistaa tekstistä oppimistaan (*Objectives (analysis level) preceding content presentation*).
 - II Oppikirjoihin sisältyy ennakkojäsennystä esimerkiksi siltoja tutun aineksen ja uuden oppimisaineksen välillä (*An advance organizer preceding the content presentation*).
 - III Oppikirjoihin sisältyy tekstiä havainnollistavaa ainesta kuten esimerkiksi taulukoita, kuvia, kuvioita jne. (*Illustrations establishing relationships in conjunction with text*).
 - IV Oppikirjoihin sisältyy relevanttien termien määrittelyjä (*Relevant terms defined*).
 - V Oppikirjoihin sisältyy asiasuhteiden oppimista helpottavia elementtejä, kuten esityksiä asioiden yhdenmukaisuudesta, vertailusta tai kielikuvia (*Use of scientific principle or rationale*).
 - VI Teksteissä esiintyy tieteellisiä periaatteita tai perusteluja (*Use of scientific principle or rationale*).
 - VII Tekstissä esiintyy analyysitason mukaisia kysymyksiä joko opittavan asian esittelyn yhteydessä tai sen jälkeen (*Questioning (analysis level): during the content presentation, after the content presentation*).
 - VIII Tekstien jälkeen esiintyy yhteenvetoja (*Summarizing*).
-

Oppikirjoille asetetut keskeiset kriteerit ovat melko samanlaiset oli ne sitten asetettu peruskoulutasoisille tai ammatillisille oppikirjoille. Ammatillisessa koulutuksessa korostuu ehkä enemmän käytännön ja teorian yhteen soveltamisen ongelma sekä itseohjautuvuuteen pyrkiminen (Mikkilä & Olkinuora 1993). Oppimateriaalitutkimus on ollut pääosin kriteeritutkimusta, josta pitäisi siirtyä tekstinymmärtämisen tutkimukseen. Hyvän oppikirjan kriteerejä on etsitty didaktisen teorian pohjalta ilman syvällisempää kytkeä oppimisteorioihin. (Mikkilä 1992)

Opiskelijaa tulee harjaannuttaa itsenäiseen tiedonhankintaan sekä ongelma- ja projektityöskentelyyn ryhmässä. Opiskelun lopputuloksena oppijalla on kykyä itsenäiseen, laaja-alaiseen ammatin hallintaan, kriittisyyteen ja vastuullisuuteen sekä kykyä pysyä alansa ammatillisen ja tieteellisen kehityksen tasalla. (Koro 1992.) Oppikirjat ovat keskeisiä vaikuttajia opiskelijan oppimisprosessissa. Kiiskinen ja Lehtivaara (1988) esittävät oppimateriaalin kehittämisessä yhtenä tärkeänä näkökulmana millaisia oppimateriaalien on oltava, jotta ne voisivat mahdollisimman itsenäisesti hoitaa opettavan funktion oppijan oppimistyössä.

3.3 Yhteenveto tässä tutkimuksessa oppikirjan merkityksestä itseohjautuvassa hoitotyön oppimisprosessissa

Yhteiskunnan ja työelämän nopea muutos samoin kuin jokaisen yksilön henkinen kasvu vaativat jatkuvaa, omaehtoista opiskelua. Omaehtoinen opiskelu on useinmiten itsenäistä kirjasta oppimista. Tietoyhteiskunnassa elävän ja tulevaisuuteen valmistautuvan opiskelijan keskeisempiä kehitystehtäviä on oppia oppimaan. Tämä mahdollistaa jatkuvan, itsenäisen opiskelun sekä aktiivisen toiminnan yhteiskunnassa ja työelämässä. (Linnakylä 1988, 1989.) Oppimaan oppimisen edellytyksenä on taito hankkia ja käsitellä tietoa sekä kyky ohjata oppimisprosessia. Kun opiskelija hallitsee nämä taidot, hän tietää miten edetä tietoa vaativissa tehtävissä niin opiskelussa kuin työelämässä. (Aarnio & Helakorpi & Luopajarvi 1991.)

Itseohjautuvuuteen perustuvan oppimisen edellytysten kaksi pääryhmää ovat oppijan ominaisuudet sekä oppimisprosessin toteuttamiseen liittyvät tekijät (Koro 1992). Hoitotyön opiskelijalla tulee olla valmiudet itseohjautuvan oppimistyylin mukaisesti hankkia tietoa ja käsitellä sitä. Itseohjautuvuus edellyttää opiskelijalta minäkäsityksen vahvuutta, itsensä hyväksymistä oppijana ja kykyä ohjata itse oppimistaan (Koro 1992). Opiskelijalla on tahto selviytyä oppimistehtävästään ja sisäinen motivaatio oppia. Hänellä on myös kognitiivisia, toiminnallisia ja sosiaalisia taitoja sekä humanistisia arvoja, joissa korostuvat hänen henkilökohtaiset kokemuksensa. Itseohjautuva opiskelija on rohkea, ja hän kyseenalaistaa normaalisti hyväksytyt oppimisen olosuhteet ja muuttaa niitä tarvittaessa. Hän muuttaa joustavasti opiskelun tavoitteita ja opiskelutapoja sekä kokeilee uusia ratkaisuja. (Koro 1992.)

Oppimistilanteessa oppimistehtävän tulee olla mielenkiintoinen ja motivaatiota herättävä. Sen sisältö ja rakenne aktivoivat oppijaa itseohjaavaan oppimiseen. Oppija ottaa vastuuta omasta ajattelustaan ja kriittisesti arvioi omaa toimintaansa. Mahdollisuus pohtivaan ja kiireettömään työskentelyyn opettajan tukemana antaa oppijalle samalla tilaisuuden rakentaa itselleen entistä parempaa valmiutta ohjata tulevaisuudessa oppimistaan aikaisempaa itsenäisemmin. Opettajan aktiivinen tuki on tärkeä oppijan ryhtyessä ohjaamaan itse oppimistaan. (Koro 1992.) Itseohjautuvaa oppimista mahdollistavista tekijöistä opiskelijat pitävät tärkeänä opetustilanteen ulkoisia puitteita. Opiskelijoille on tärkeää saada rauhassa keskittyä opiskeluun ja harjoitteluun. Itseohjautuvat opiskelijat tunnistavat omat oppimistarpeensa, mutta tarvitsevat opettajan, ohjaajan tai ryhmän palautetta itsearvioinnin tueksi. Yksilöllinen ohjaus, opettajien rohkaiseva asenne ja palautteen saaminen oppimisesta ovat opiskelijalle merkittäviä. (Alhainen & Runtti 1994.)

Itseohjattuun oppimiseen soveltuvien materiaalien tuottaminen tai jo valmiiden materiaalien muokkaaminen käyttökelpoiseksi on aikaa ja henkisiä resursseja vaativa suunnittelukohde (Koro 1992). Itseohjautuvaan opiskeluun innostavat oppikirjat tulee kirjoittaa pohdiskelemaan sävyyn, asiat esitetään ongelmakeskeisesti, mukaan liitetään tehtäviä, tärkeiden asioiden yhteydessä viitataan muihin lähdeksiin. Ulkoasun tulee olla selkeä ja helppokäyttöinen. Teksti on kirjoitettu oppijalle ei toiselle asiantuntijalle. On asetettu

oppimistavoitteet sille, mitä oppikirjan avulla opitaan. Lisäksi on syytä kirjata johdantoon opiskeluohjeet. Oppikirjan tulee myös antaa palautetta lukijalle. Valitaan opittavan asian kannalta laajempia, integroitua kokonaisuuksia. Laajemmat aihekokonaisuudet edellyttävät omaa johdantoa ja orientaatioperustaa, joka ohjaa oppijan aiheen äärelle. Asian omaksumista helpottavat esimerkit, yhteenvedot ja johtopäätökset. (Takatalo 1992.)

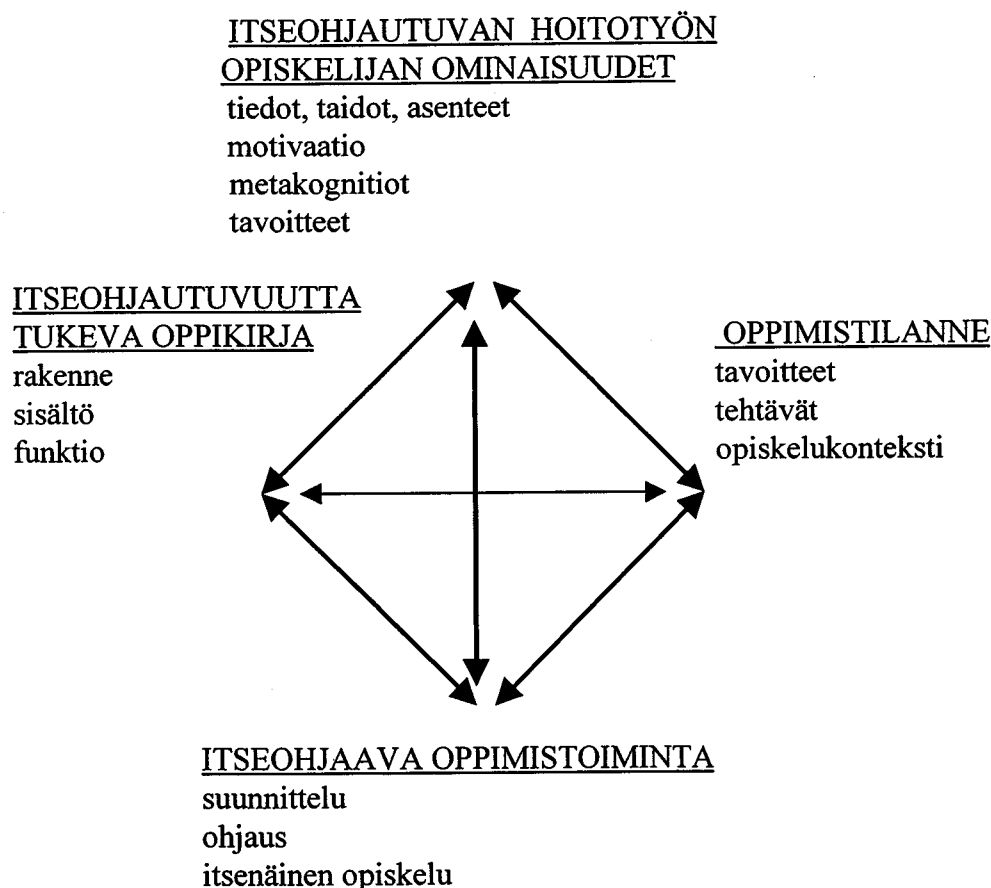
Oppikirjan tukea hoitotyön opiskelijan itseohjautuvassa oppimisprosessissa voidaan mielestämme tarkastella laatimamme asetelman mukaisesti (kuviot 4). Hoitotyön opiskelijalla on tietonsa, taitonsa ja asenteensa, jotka vaikuttavat oppimistilanteessa. Hän hyväksyy itsensä oppijana aikaisempien oppimiskokemustensa avulla. Hän on sisäisesti motivoitunut oppimaan ja haluaa hakea tietoa ilman ulkopuolista kontrollia. Hänellä on omat tavoitteensa ja metakognitionensa eli taitonsa suunnitella ja säädellä omaa oppimistaan ja soveltaa oppimista edistäviä strategioita (Linnakylä 1988). Opiskelija kokee itseohjaamansa oppimisen palkitsevana ja oppimismotivaatiota parantavana.

Oppimistilanne, sen tavoitteet, oppimistehtävät ja opiskelukonteksti ohjaavat opiskelijaa opiskeltavan oppikirjan tekstin tulkinnassa (Linnakylä 1998). Oppimisilmapiiri on avoin, kunnioittava ja yhteistoiminnallinen. Opiskelija ja opettaja yhdessä neuvottelevat ja asettavat tavoitteet, mihin oppimistehtävällä pyritään. Oppimistehtävän pitää saada opiskelija tarkastelemaan opittavaa asiaa monelta kannalta ja ymmärtämään oleelliset asiat. Hoitotyön opiskelijalla tulee olla riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia rakentaa rauhassa itsenäistä tulkintaa oppikirjan sisällöstä. Hänellä tulisi olla käytettävissä oma tai lainattu kirja, jotta asian syvälinen omaksuminen mahdollistuu. Opiskelija käy dialogiaa lukemastaan opiskelijatovereiden, opettajien ja työelämän ohjaajien kanssa.

Itseohjautuvuutta tukevan oppikirjan didaktisen rakenteen tulee vastata hoitotodellisuuden tieto- ja toimintarakennetta. Oppikirjan kautta opiskelija muodostaa oman tieto- ja toimintarakenteensa. Oppikirja johdattaa opiskelijaa oppiaineen ajattelutapaan. Oppikirjan tulee olla sekä sisältö- että prosessipainotteinen. Sisältöpainotteisuus antaa lukijalle määrällisesti tosiasiallista tietoa itseopiskelua varten. Prosessipainotteisuus auttaa

kehittämään lukijan analyyttistä ajattelutaitoa, hänen laadullista oppimistaan. Oppikirjan funktiona on välittää laaja hoitotyön tietoperusta. Itseohjautuvuutta tukeva oppikirja koostuu mielekkäistä kokonaisuuksista, joita analysoidaan ja selitetään teoreettisesta näkökulmasta.

Itseohjaavassa oppimistoiminnassa tulee panostaa suunnitteluun käynnistämisvaiheessa sekä riittävästi prosessin eri vaiheissa (Koro 1992). Oppikirja on keskeinen vaikuttaja opiskelijan itseohjautuvassa oppimisprosessissa. Opettaja ohjaa opiskelijaa oppikirjan hankinnassa ja sen itseopiskelussa. Opettaja auttaa opiskelijaa ratkaisemaan oman tietonsa ja oppikirjan sisällön välistä eroavaisuutta, jotta oppiminen onnistuu. Itsenäinen opiskelu vaatii opiskelijalta kykyä tunnistaa omat oppimistarpeensa ja toimia tietoisesti valittujen tavoitteiden suuntaisesti. Oppimisessa korostuu oppijan itsenäinen rooli, hänen kykynsä oppia kokemuksellisesti sekä taitonsa suhtautua kriittisesti arvioiden omaa toimintaansa kaikissa oppimisprosessin vaiheissa (Koro 1992).



KUVIO 4. Oppikirjan tuki itseohjautuvassa oppimisprosessissa. (Mukaellen: Tekstistä oppimisen osatekijät. Busch 1985, Vauras & Silven 1985)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää

1. Millainen on ”Sisätauti-kirurginen hoito ja hoitotyö”-oppikirja opiskelijan käsityksen mukaan itseohjautuvan oppimisen kannalta?
 - 1.1. Miten tavoitteet on ilmaistu ko. oppikirjassa opiskelijan mielestä?
 - 1.2. Miten ko. oppikirja kytkee uuden ja vanhan tiedon opiskelijan mielestä?
 - 1.3. Miten ko. oppikirjan sisältämät taulukot, kuvat ja kuviot havainnollistavat oppisisältöä opiskelijan mielestä?
 - 1.4. Miten ko. oppikirjassa on määritelty käsitteet opiskelijan mielestä?
 - 1.5. Miten ko. oppikirjassa on vertailtu eri asioita opiskelijan mielestä?
 - 1.6. Miten ko. oppikirjassa on esitetty tieteelliset periaatteet tai perustelut opiskelijan mielestä?
 - 1.7. Miten ko. oppikirjassa on esitetty analyysitason mukaisia kysymyksiä?
 - 1.8. Miten ko. oppikirjassa esiintyy tekstin jälkeisiä yhteenvetoja?
 - 1.9. Miten ko. oppikirjan ulkoasu miellyttää opiskelijaa?
 - 1.10. Miten ko. oppikirja tukee opiskelijan käsityksen mukaan itseohjautuvuutta ?

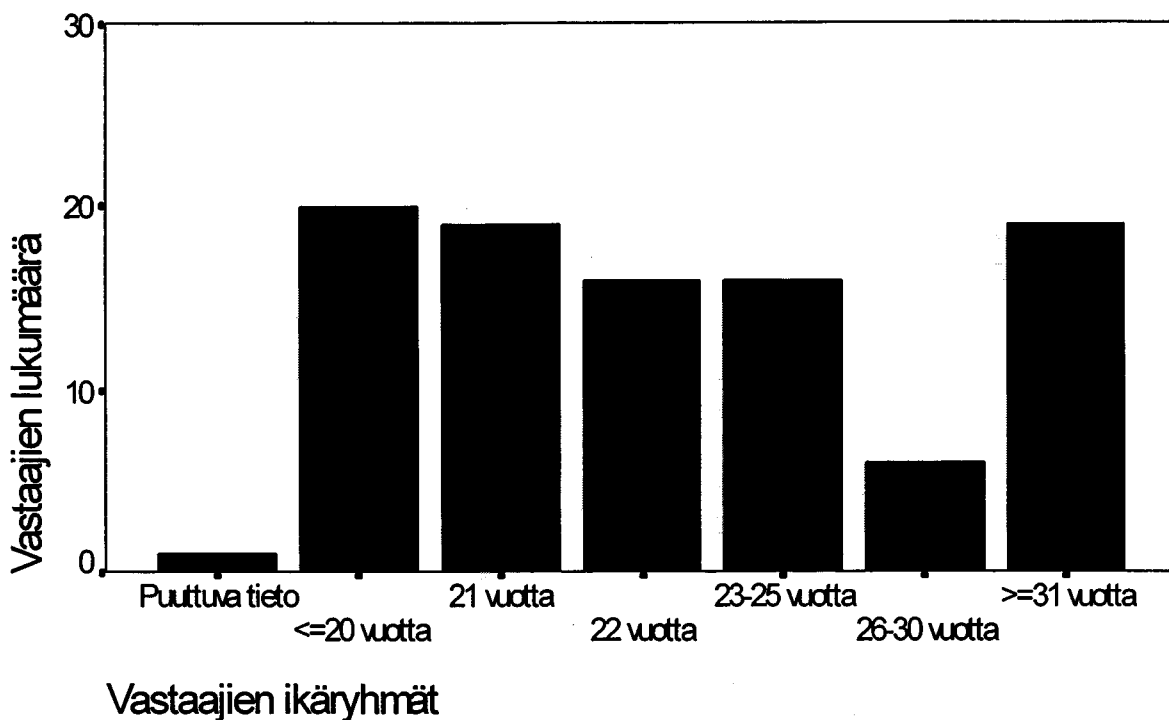
4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on sekä kvantitatiivinen, kuvaileva kyselytutkimus että kvalitatiivinen. Aineisto kerätään strukturoidulla kyselylomakkeella. Mukana on yksi avoin kysymys, joka analysoidaan sisällönerittely-menetelmällä. Tutkimuksessa käytetään aiemmin laadittua kyselylomaketta (Haatanen 1996) luotettavuuden lisäämiseksi. Tutkimuksen kohteena oli ”Sisätauti-kirurginen hoito ja hoitotyö”-oppikirja. Tutkimus toteutettiin keväällä 1999. Kyselylomakkeen esitestaus suoritettiin joulukuussa 1998.

4.3 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmän valinta suoritettiin selvittämällä ammattikorkeakoulujen opinto-oppaista, missä ammattikorkeakouluissa ko. oppikirja on suoritusvaatimuksena. Tutkittavaksi valittiin Etelä-Karjalan-, Jyväskylän-, Pohjois-Karjalan- ja Turun ammattikorkeakouluissa sairaanhoitajiksi opiskelevat.

Kysymyslomakkeita lähetettiin 121 ja niitä palautettiin 97 (=N), joten vastausprosentti oli 80 %, mitä on pidettävä hyvänä tuloksena. Enemmistö vastaajista oli naisia 89,7% (87) ja miehiä oli 10,3 % (10). Iältään vastaajat olivat 20-49 vuotiaita.



KUVIO 5. Ikäryhmät

Vastaajista 63,9 % (62) oli ylioppilaita, lukion käyneitä 12,4 % (12) ja peruskoulun tai keskikoulun käyneitä oli 23,8 % (23).

Aiempaa ammatillista tutkintoa ei ollut 59,8 %:lla (58) vastaajista. Perushoitajan tutkinto oli 20,6 %:lla (20), lähihoitajan tutkinto oli 13,4 %:lla (13) ja jokin muu tutkinto esimerkiksi liikealan tutkinto oli 6,2 %:lla (6). Vastaajista 40,2 %:lla (39) oli työkoke-

musta. Alle yhden vuoden työkokemus oli 7,2 %:lla (7), yksi - kaksi vuotta 9,3 %:lla (9), kolme - neljätoista vuotta 15,5 %:lla (15) ja viisitoista - kaksikymmentäviisi vuotta 8,2 %:lla (8). Vastaajista 29,9 % (29) ilmoitti lukevansa kaksi – kolme kirjaa kuukaudessa, 38,1 % (37) yhden kirjan kuukaudessa, 23,7 % (23) alle yhden kirjan kuukaudessa ja 8,2 % (8) ei osannut vastata.

4.4 Tutkimuksessa käytetty mittari

Tutkimuksessa käytetään Haatasen (1996) pro-gradu tutkimuksessaan käyttämää kyselylomaketta mukaellen (liite 1). Kysymyksillä 1-5 kartoitetaan vastaajien yleisiä taustamuuttujia ja kysymyksillä 6-13 yleistä asennoitumista lukemiseen, oppikirjoihin ja kirjojen hankintaan ja ostamiseen. Opiskelijan käsitystä siitä, millainen ”Sisätautikirurginen hoito ja hoitotyö”- oppikirja on opiskelijan mielestä mitattiin kysymyssarjalla (kysymykset 14-54), joka perustuu hyvän oppikirjan kriteereihin. Väittämiä muodostettaessa käytettiin runkona Ouelletten (1989) oppikirjan analysointimittarin (text-book coding tool) kahdeksaa luokittelukriteeriä (taulukko 2), joista kukin oli valittu, koska kriteeri joko edisti tekstin syvällisempää ymmärtämistä tai valmisti lukijaa synteesiin. Jokainen kriteeri vaikuttaa suoranaisesti siihen, miten opiskelija prosessoi oppikirjan informaatiota. (Ouellette 1988.) Kriteerien pohjalta luoduilla väittämillä pyritään saamaan mahdollisimman kattava ja monipuolinen kuva kustakin oppikirjan analysoitavasta osa-alueesta.

Hyvän oppikirjan antaman tuen merkitystä ja roolia oppimisprosessissa selvitettiin kysymyksillä 55-62. Väittämien perustana käytettiin Ekolan ym. (1987) esitystä oppimateriaalin asemasta oppimisprosessissa (kuvio 3). Kysymyksillä 63-65 kartoitettiin opiskelijan mielipidettä kirjan ulkoasun merkityksestä. Kysymyksillä 66-68 selvitettiin sitä, ohjasiko opettaja opiskelijoita käyttämään ko. oppikirjaa tiedon lähteenä. Avoimella kysymyksellä 69 pyrittiin selvittämään, käyttäkö opiskelija ko. oppikirjaa itseohjautuvan opiskelijan oppimistyylin kaltaisesti.

4.5 Tutkimusaineiston analyysi

Strukturoidut kysymykset analysoitiin SPSS tilasto-ohjelmalla ja avoin kysymys tallennettiin Word-tekstinkäsittelyohjelmaan. Strukturoitu aineisto kuvailtiin käyttäen muuttujien frekvenssi- ja prosenttijakaumia ja avoin kysymys käsiteltiin sisällönanalyysillä. Oppikirjaan liittyvistä väittämistä muodostettiin samoja asioita mittaavista muuttujista summamuuttajat (9kpl). Summamuuttujien muodostamisen perusteena käytettiin Ouelletten (1989) mittarin luokittelukriteereitä (8 kpl). Yhdeksäs summamuuttuja muodostettiin opiskelijan itseohjautuvuutta mittaavista muuttujista.

Ensimmäinen summamuuttuja on nimeltään ”Oppikirjan sisältämät tavoiteilmaisut”. Se koostuu kolmesta muuttujasta. Toinen summamuuttuja on nimeltään ”Oppikirjan sisältämät sillat tutun ja uuden oppiaineen välillä”. Se sisältää kuusi muuttujaa. Kolmas summamuuttuja on nimeltään ”Oppikirjan sisältämä havainnollistava aines”. Tämä summamuuttuja sisältää myös kuusi muuttujaa. Neljäs summamuuttuja on nimeltään ”Oppikirjan sisältämät käsitteiden ja termien määrittelyt”. Tämä summamuuttuja muodostuu kuudesta muuttujasta. Viides summamuuttuja on nimeltään ”Oppikirjan sisältämä asioiden vertailu” ja se sisältää viisi muuttujaa. Kuudes summamuuttuja on nimeltään ”Oppikirjassa esiintyvät tieteelliset periaatteet ja perustelut”. Tämä summamuuttuja muodostuu kuudesta muuttujasta. Seitsemäs summamuuttuja nimetään ”Oppikirjassa esiintyvät kysymykset”. Tämä summamuuttuja koostuu viidestä muuttujasta. Kahdeksas summamuuttuja on nimeltään ”Oppikirjassa esiintyvät yhteenvedot”. Tämä summamuuttuja koostuu neljästä muuttujasta. Yhdeksäs summamuuttuja on nimeltään ”Oppikirja itseohjautuvan oppimisen tukena”. Tässä summamuuttujassa on kahdeksan muuttujaa.

Taustamuuttujia (kysymykset 1–5) käytettiin kuvamaan tutkimusjoukkoa. Ne ilmaistiin frekvenssi- ja prosenttijakaumilla. Tutkimuksessa mitattiin yleistä asennoitumista lukemiseen ja oppikirjoihin (kysymykset 6-13). Näitä kuvattiin myös frekvenssi- ja prosenttijakaumalla. Oppikirjan merkitystä opiskelijan itseohjautuvan oppimisen tukena tutkittiin avoimella kysymyksellä (kysymys 69). Sen analyysimenetelmäksi valittiin sisällönerittely. Sisällönerittelyllä tarkoitetaan kirjallisessa muodossa olevan aineiston si-

sällön systemaattista ja objektiivista tunnistamisen, luokittelun, kuvaamisen ja päätelmien tekemisen prosessia. (LoBiondo-Wood & Haber 1994.) Kvalitatiivisen aineiston sisällönanalyysia ohjaava ja toistettavuutta lisäävä päätös on analyysiyksikön valinta, joka määräytyy tutkimuksen aineiston ja laadun mukaan (Mäkelä 1992). Tutkijat lukivat vastaukset useaan kertaan, jolloin muodostui käsitys vastauksista. Aineisto koottiin matriisiin sisältäen vastaajan numerokoodin ja sen jälkeen aineisto yhdisteltiin. Yhdistely perustui aineistosta nousevien sisällöllisten yhteenliittymien etsimiseen. Lisäksi tutkijoiden opettajakokemus ja tutkimusaiheeseen liittyvä teoreettinen tietämys varmisti luokitusta. Lauseet tulkittiin kontekstin perusteella. Yhdistelyllä aineisto saatiin tiiviimpään muotoon tulosten kuvaamista ja käsittelemistä varten. Yhteenliittymien muodostamisessa vaarana on, että merkityksellistä informaatiota häviää. Tätä pyrittiin välttämään käsittelemällä koko ajan vastaajien sanatarkkoja ilmaisuja. Tulosta havainnollistetaan kuvailten kategorioita sanallisesti.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Opiskelijan suhtautuminen oppikirjan hankkimiseen

Kysyttäessä esittääkö opettaja oppijaksoon liittyvää kirjallisuutta 92,8 % (90) vastasi myöntävästi. Opettaja ohjasi 83,5 % (81) opiskelijoista käyttämään oppikirjaa tiedon lähteenä. Vastaajista 15,5 % (15) opettaja ei ollut ohjannut kirjan käyttöön. Yksi opiskelija (1 %) ei vastannut kysymykseen. Valtaosalla (82,5 %, f 80) kirjaa oli käytetty opitunnilla ja työharjoittelun aikana 76,3 % (74) vastasi käyttäneensä kirjaa tiedon lähteenä.

Vastaajista 51,5 % (50) ilmoitti, että oppikirjaa ei ole pakko hankkia, 45,4 % (44) sanoi sen olevan pakollista joillekin oppikursseille ja 2,1 % (2) ilmoitti oppikirjan hankkimisen olevan pakollista jokaiselle oppikurssille. Kirjan hankintatapaa kysyttäessä 85,6% (83) osti omaksi uuden kirjan, 9,3 % (9) lainasi kirjastosta, 3,1 % (3) hankki muulla tavoin ja 1 % (1) ei hankkinut kirjaa. Kirjan hankkineilta kysyttiin, miksi he olivat hankkineet kirjan. Vastaajista 69,1 % (67) ilmoitti hankkineensa sen myöhempää käyttöä varten.

Lähes kaikille (94,8 %, f=92) oppikirjan hankkiminen oli helppoa. Vastaajien ammatti-
korkeakouluissa yli puolessa (63,9 %, f=62) ei ollut omaa kirjamyymälää. Kysyttäessä,
aikooko opiskelija myydä kirjan oppikurssin loputtua 82,5 % (80) vastasi, ettei aio
myydä kirjaa, 9,3 % (9) ei osannut sanoa ja 1% (1) ilmoitti myyvänsä kirjan oppikurssin
loputtua.

5.2 Opiskelijan käsitys ”Sisätauti-kirurginen hoito ja hoitotyö” -oppikirjasta

Opiskelijan mielipidettä ko. oppikirjasta kuvaamaan laadittiin yhdeksän summamuuttu-
jaa. Summamuuttujat esitellään taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Summamuuttujien keskiarvo, vaihteluväli ja keskihajonta

Summa- muuttuja	Keskiarvo	Vaihteluväli	Keskihajonta	N
Summa1	3,45	1,67-5,00	.64	96
Summa2	3,56	1,67-4,67	.59	96
Summa3	3,43	1,00-5,00	.79	96
Summa4	3,68	2,00-5,00	.58	95
Summa5	3,07	1,60-4,00	.56	94
Summa6	3,58	2,00-4,67	.54	93
Summa7	3,53	1,20-5,00	.83	96
Summa8	3,33	1,00-5,00	1.11	95
Summa9	3,44	1,00-4,75	.66	97

Summa 1 = Oppikirjan sisältämät tavoiteilmaisut

Summa 2 = Oppikirjan sisältämät sillat tutun ja uuden oppiaineksen välillä

Summa 3 = Oppikirjan sisältämä havainnollistava aines

Summa 4 = Oppikirjan sisältämät termien ja käsitteiden määrittelyt

Summa 5 = Oppikirjan sisältämä asioiden vertailu

Summa 6 = Oppikirjassa esiintyvät tieteelliset periaatteet ja perustelut

Summa 7 = Oppikirjassa esiintyvät kysymykset

Summa 8 = Oppikirjassa esiintyvät yhteenvedot

Summa 9 = Oppikirja itseohjautuvan oppimisen tukena

Keskiarvoltaan summamuuttujat olivat toistensa kaltaisia, samoin vaihteluväli oli lähes sama. Oppikirjassa esiintyviä yhteenvetoja kuvaavassa summamuuttujassa keskihajonta oli toisia suurempi.

5.2.1 Oppikirjan sisältämät tavoiteilmaisut

Taulukossa 4 esitetään opiskelijan mielipide siitä, miten ko. oppikirjassa on ilmaistu tavoitteet. Kysyttäessä opiskelijan mielipidettä, ilmaistaanko kirjassa se, mitä opiskelijan tulee osata kappaleen luettuaan 66 % (64) vastaajista vastasi myöntävästi. Väitteeseen ei osannut ottaa kantaa 26,8 % (26). Vastaajista 7,2 % (7) oli eri mieltä väitteen kanssa. Sitä, miten esitetty asia ilmaistaan liittyvän suurempaan kokonaisuuteen, 52,5 % (51) oli samaa mieltä väitteen kanssa. Vastaajista 33 %:lla (32) ei ollut mielipidettä asiasta ja 14,5 % (14) oli väitteen kanssa eri mieltä. Siitä, miten kirja ohjaa opiskelijaa ymmärtävään omaksumiseen, lähes puolet (40,3 %, f=39) oli samaa mieltä, kolmasosa (34 %, f=33) ei osannut ilmaista mielipidettään ja neljännes (25,7 %, f=25) oli eri mieltä väitteen kanssa.

TAULUKKO 4. Oppikirjan sisältämät tavoiteilmaukset

Ilmaistu tavoite	Samaa mieltä % (f)	Eri mieltä % (f)	Ei osaa sanoa % (f)	N %
Ilmaistaan, mitä oppijan oletetaan osaan kappaleen luettuaan.	66 (64)	7,2 (7)	26,8 (26)	100 (97)
Ilmaistaan, mihin suurempaan kokonaisuuteen esitetty asia liittyy.	52,5 (51)	14,5 (14)	33 (32)	100 (97)
Tavoitteet ohjaavat kirjan sisällön ymmärtävään omaksumiseen.	40,3 (39)	25,7 (25)	34 (33)	100 (97)

5.2.2 Oppikirjan sisältämät sillat tutun ja uuden oppiaineen välillä

Taulukossa 5 kuvataan opiskelijan mielipide kirjan sisältämisestä silloista tutun ja uuden oppiaineen välillä. Kysyttäessä sisältääkö kirja viittauksia toisiin oppikirjoihin ja kursseihin 40,2 % (39) oli väitteen kanssa samaa mieltä, 43 % (33) ei ilmaissut mielipidettään ja 25,8 % (25) oli joko täysin tai jokseenkin erimieltä väitteen kanssa. Sitä, miten kirjassa esitetään viittauksia elämässä tuttuihin asioihin, 66 % (64) on väitteen kanssa samaa tai jokseenkin samaa mieltä, 22,7 % (22) ei ilmaissut mielipidettään ja 10,3 % (10) on väitteen kanssa jokseenkin tai täysin eri mieltä. Yksi vastaajista 1 % (1) ei ole ottanut väitteeseen kantaa. Uuden asian liittämistä aiemmin opittuun tutkittaessa 58,8 % (57) on väitteen kanssa samaa tai jokseenkin samaa mieltä, 27,8 % (27) ei osaa sanoa ja 13,4 % (13) on väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä. Opiskelijoista 54,7 % (53) on sitä mieltä, että tuttu asia liitetään aiemmin opittuun asiaan, 33 % (32) ei osaa sanoa mielipidettään ja 12,3 % (12) on jokseenkin tai täysin eri mieltä asiasta. Uusien asioiden liittämistä suurempiin kokonaisuuksiin on samaa tai jokseenkin samaa mieltä 68 % (66) vastaajista, 20,6 % (20) puolestaan ei osaa sanoa mielipidettään ja 11,4 % (11) on väitteen kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Opiskelijoista 60,8 % (59) on sitä miel-

tä, että oppikirja innostaa tarkastamaan aiemmin opitun asian, 27 % (27) ei osaa sanoa mielipidettään ja 11,4 % (11) on jokseenkin tai täysin eri mieltä väitteen kanssa.

TAULUKKO 5. Oppikirjan sisältämät sillat tutun ja uuden oppiaineksen välillä

Sillat tutun ja uuden oppiaineksen välillä	Samaa mieltä % (f)	Eri mieltä % (f)	Ei osaa sanoa % (f)	N % (f)
On viittauksia toisiin oppikirjoihin ja kursseihin.	40,2 (39)	25,8 (25)	43 (33)	100(97)
On viittauksia elämässä tuttuihin sisältöihin.	66 (64)	10,3 (10)	22,7 (22)	100(96)
Uusi asia liitetään aiemmin opittuun asiaa.	58,8 (57)	27,8 (27)	13,4 (13)	100(97)
Tuttu asia liitetään aiemmin opittuun asiaan.	58,8 (57)	27,8 (27)	13,4 (13)	100(97)
Uudet asiat liitetään suurempiin kokonaisuuksiin.	68 (66)	20,6 (20)	11,4 (11)	100(97)
Oppikirja innostaa tarkistamaan aiemmin opitun asiaan.	60,8 (59)	27 (27)	11,4 (11)	100 (97)

5.2.3 Oppikirjan sisältämä havainnollistava aines

Taulukossa 6 on esitetty opiskelijan käsitys oppikirjan sisältämästä havainnollistavasta aineksesta. Vastaajista 50,5 %:n (49) mielestä oppikirja sisälsi paljon selkeyttäviä kuvia ja kuvioita, 18,6 % (18) ei ottanut kantaa asiaan ja 29,9 % (29) oli jokseenkin tai täysin erimieltä. Yksi % (1) ei vastannut väitteeseen. Siitä, miten asioiden keskinäisiä suhteita selvennetään kuvien ja kuvioiden avulla, oli 48,4 % (47) vastaajista täysin tai jokseenkin samaa mieltä, 24,7 % (24) ei ilmaissut mielipidettään ja 26,9 % (26) oli täysin tai jokseenkin eri mieltä. Kirjan kuvioiden ja taulukoiden opittavan asian selkeyttämisestä 68,1% (66) oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä, 14,4 % (14) ei osannut sanoa mielipidettään ja 17,5 % (17) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä kuvioiden ja taulukoiden selkeyttämisestä. Vastaajista 57,8 % (56) oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että taulukot tukevat opittavaa asiaa, 20,6 % (20) ei osannut vastata väitteeseen ja 21,6 % (21) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä. Siitä, että taulukoihin on koottu keskeisiä asioita, oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä 54,6 % (53), 30,9 % (30) ei ilmaissut mielipidettään ja 14,5 % (14) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä. Taulukkoihin oli tiivistetty tieto 43,3 % (42) mielestä, 33 % (32) ei osannut vastata ja 23,7 % (23) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä.

TAULUKKO 6. Oppikirjan sisältämä havainnollistava aines

Havainnollistava aines	Samaa mieltä % (f)	Eri mieltä % (f)	Ei osaa sanoa % (f)	N % (f)
On paljon asiaa selkeyttäviä kuvia ja kuvioita.	50,5 (49)	29,9 (29)	18,6 (18)	100 (96)
Selvennetään asioiden keskinäisiä suhteita kuvien ja kuvioiden avulla.	48,4 (47)	26,9 (26)	24,7 (24)	100 (97)
Kuviot ja taulukot selkeyttävät opittavaa asiaa.	68,1 (66)	17,5 (17)	14,4 (14)	100 (97)
Taulukot tukevat opittavaa asiaa.	57,8 (56)	21,6 (21)	20,6 (20)	100 (97)
Taulukoissa korostetaan keskeisiä asioita.	54,5 (53)	14,5 (14)	30,9 (30)	100 (97)
Tieto on tiivistetty taulukkomuotoon.	43,3 (42)	23,7 (23)	33 (32)	100 (97)

5.2.4 Oppikirjan sisältämät termien ja käsitteiden määrittelyt

Taulukossa 7 on kuvattu opiskelijoiden käsitykset termien ja käsitteiden määrittelystä. Kysyttäessä käsitteiden selkeyttä 73,3 % (72) oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä, 17,5 % (17) ei osannut sanoa mielipidettään ja 8,2 % (8) oli asiasta jokseenkin eri mieltä. Oudot käsitteet oli määritelty 80,4 % (78) mielestä, 10,3 % (10) ei osannut sanoa ja 7,2 % (7) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä. Vastaajista 77,3 % (75) oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että käsitteet oli määritelty ymmärrettävästi. Opiskelijoista 13,4 % (13) ei osannut sanoa ja 7,2 % (7) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä. Väittämään ei vastannut 1,2 % (2) lainkaan. Käsitteitä selvennetään vielä tekstissä 60,8 % (59) mielestä. Väittämään ei osannut sanoa 23,7 % (23) ja 13,4 % (13) oli jokseenkin eri mieltä. Kaksi vastaajaa 2,1% (2) ei vastannut väitteeseen. Käsitteitä havainnollistetaan käytännön esimerkein 46,4 % (45) mielestä, asiaan ei osannut sanoa 32 % (31) ja jokseenkin tai täysin eri mieltä oli 20,6 % (20). Yksi vastaajista 1 % (1) oli jättänyt vastaamatta väittämään. Käsitteiden ja termien merkitykset selviävät tekstiyhteydestä 62,9 % (63) mielestä. Opiskelijoista 23,7 % (23) ei osannut sanoa ja 12,4 % (12) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä. Yksi vastaajista 1% (1) ei halunnut vastata väittämään.

TAULUKKO 7. Oppikirjan sisältämät termien ja käsitteiden määrittelyt

Termien ja käsitteiden määrittely	Samaa mieltä % (f)	Eri mieltä % (f)	Ei osaa sanoa % (f)	N % (f)
Käsitteet ovat selkeitä.	73,3 (72)	8,2 (8)	17,5 (17)	100 (97)
Oudot käsitteet määritellään.	80,4 (78)	7,2 (7)	10,3 (10)	100 (97)
Käsitteet on määritetty ymmärrettävästi.	77,3 (75)	7,2 (7)	13,4 (13)	100 (95)
Käsitettä selvennetään vielä tekstissä.	60,8 (59)	13,4 (13)	23,7 (23)	100 (95)
Käsitteet havainnollistetaan käytännön esimerkein.	46,5 (45)	20,6 (20)	32 (31)	100 (96)
Käsitteiden ja termien merkitykset selviävät tekstiyhteydestä.	62,9 (63)	12,4 (12)	23,7 (23)	100 (96)

5.2.5 Oppikirjan sisältämä asioiden vertailu

Opiskelijan mielipide oppikirjan sisältämisestä asioiden vertailusta on esitetty taulukossa 8. Vastaajista 24,7 % (24) oli sitä mieltä, että oppikirjassa on esitetty kuvauksia asioiden yhdenmukaisuudesta, 59,9 % (58) ei osannut sanoa ja 14,4 % (14) oli jokseenkin eri

mieltä. Yhden (1%) vastaajan tiedot puuttuivat. Kysyttäessä asioiden vertailusta oppikirjassa 37,1 % (36) on jokseenkin tai täysin samaa mieltä, 43,3 % (42) ei osannut vastata ja 18,6 (18) oli jokseenkin eri mieltä. Yksi (1%) opiskelijoista ei ollut vastannut väitteeseen. Opiskelijoista 38,1 % (37) mielestä asiasuhteita oli vertailtu ymmärrettävästi, 44,3 % (43) ei ottanut kantaa asiaan ja 14,5 % (14) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä. Kolme vastaajaa (3,1%) oli jättänyt vastaamatta väitteeseen. Tärkeiden ja vähemmän tärkeiden asioiden erottelu onnistui 38,1 % (37) mielestä hyvin, 29,9 % (29) ei ottanut kantaa asiaan ja 31 % (30) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä. Yksi vastaaja (1%) jätti vastaamatta väitteeseen. Asioiden esittämistä vertailujen ja kielikuvien avulla oli oppikirjassa 17,5 % (17) mielestä, 35,1 % (34) ei osannut sanoa ja 46,4 % (45) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä.

TAULUKKO 8. Oppikirjan sisältämä vertailu

Asioiden vertailu	Samaa mieltä % (f)	Eri mieltä % (f)	Ei osaa sanoa % (f)	N % (f)
On esitetty kuvauksia asioiden yhdenmukaisuudesta.	24,7 (24)	14,4 (14)	59,9 (58)	100 (96)
On esitetty vertailuja eri asioiden välillä.	37,1 (36)	18,6 (18)	43,3 (42)	100 (96)
Vertaillaan asiasuhteita Ymmärrettävästi.	38,1 (37)	14,5 (14)	44,3 (43)	100 (94)
Erotetaan tärkeät asiat vähemmän tärkeistä.	38,1 (37)	31 (30)	29,9 (29)	100 (96)
Esitetään asiat vertauksien ja kielikuvien avulla.	17,5 (17)	46,4 (45)	35,1 (34)	100 (97)

5.2.6 Oppikirjassa esiintyvät tieteelliset periaatteet ja perustelut

Taulukossa 9 on tutkittu oppikirjassa esiintyviä tieteellisiä perusteita. Yleisiä toimintaperiaatteita esiintyi kirjassa 71,1% (69) mielestä, 22,7 % (22) ei osannut vastata ja 5,2 % (5) oli jokseenkin eri mieltä. Yksi opiskelija (1 %) oli jättänyt vastaamatta. Väitteeseen periaatteiden selventämistä lisätiedoilla yhtyi 56,8 % (55) vastaajista, 27,8 % (27) ei

osannut vastata ja 11,3 % (11) oli jokseenkin eri mieltä. Neljä (4,1%) vastaajaa jätti ottamatta kantaa. Perusteluja jonkin toimintatavan tehokkuuteen löytyi oppikirjasta 35 % (34) mielestä, 37,1 % (36) ei osannut vastata ja 29,9 % (26) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä väitteen kanssa. Yksi tutkituista (1%) ei ollut vastannut. Esimerkkien ennustavuutta kysyttäessä 39,2 % (38) oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä, 37,1 % (36) ei ottanut kantaa väitteeseen ja 20,6 % (20) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä. Samoin tähän väitteeseen oli yksi (1%) jättänyt vastaamatta. Oppikirja antaa työkaluja ongelmatilanteisiin 71,2 % (69) mielestä, 16,5 % (16) ei osannut sanoa ja 11,3 % (11) oli jokseenkin eri mieltä. Tähän väitteeseen ei yksi (1 %) ollut ottanut kantaa. Vastaajista 86,6 % (84) on sitä mieltä, että oppikirja auttaa tiedon soveltamisessa, 9,3 % (9) ei osannut sanoa ja 3,1 % (3) on jokseenkin eri mieltä. Yksi (1%) oli jättänyt vastaamatta väitteeseen.

TAULUKKO 9. Oppikirjassa esiintyvät tieteelliset periaatteet ja perustelut

Tieteelliset periaatteet ja perustelut	Samaa mieltä % (f)	Eri mieltä % (f)	Ei osaa sanoa % (f)	N %
On esitetty yleisiä toiminta ym. periaatteita.	71,1 (69)	5,2 (5)	22,7 (22)	100 (96)
Periaatteita on selvennetty Lisätiedolla.	56,8 (55)	11,3 (11)	27,8 (27)	100 (93)
Perustellaan miksi jokin toimintatapa on tehokkaampi kuin toinen.	35 (34)	29,9 (26)	37,1 (36)	100 (96)
Esimerkit auttavat ennustamaan, mitä muuta voisi samanlaisissa olosuhteissa tapahtua.	39,2 (38)	20,6 (20)	37,1 (36)	100 (96)
Oppikirja antaa työkaluja Ongelma-ratkaisuun.	71,2 (69)	11,3 (11)	16,5 (16)	100 (96)
Oppikirja auttaa tiedon soveltamisessa käytäntöön.	86,6 (84)	3,1 (3)	9,3 (9)	100 (96)

5.2.7 Oppikirjassa esiintyvät kysymykset

Taulukossa 10 on tutkittu kirjassa esiintyviä kysymyksiä. Vastaajista 66 % (64) on sitä mieltä, että oppikirjassa esitetään opittavaan asiaan liittyviä kysymyksiä, 21,6 % (21) ei osaa vastata ja 11,4 % (11) on jokseenkin tai täysin eri mieltä väitteen kanssa. Yksi vastaajista (1 %) ei vastannut väitteeseen. Kysymykset nostavat esiin oleelliset asiat 53,7 % (52) mielestä, 27,8 % (27) ei osaa vastata ja 17,5 % (17) on jokseenkin tai täysin eri mieltä. Yksi (1 %) vastaajista ei ilmaissut kantaansa. Kysymykset jäsentävät tekstiä 42,3 % (41) mielestä, 40,2 % (39) ei osaa sanoa ja 16,5 % (26) on jokseenkin tai täysin eri mieltä. Yhden (1 %) vastaajan tiedot puuttuvat. Kysyttäessä kysymysten aihepiiriä laajentavasta vaikutuksesta 52,6 % (51) on täysin tai jokseenkin samaa mieltä, 33 % (32) ei osannut vastata ja 13,4 % (13) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä. Yksi (1 %) vastaajista jätti vastaamatta tähän väitteeseen. Siitä, miten kysymykset ohjaavat oivaltavaan oppimiseen, oli 54,6 % (53) jokseenkin tai täysin samaa mieltä, 29,9 % (29) ei osannut vastata ja 14,5 % (14) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä väitteen kanssa.

TAULUKKO 10. Oppikirjassa esiintyvät kysymykset

Kysymykset	Sama mieltä % (f)	Eri mieltä % (f)	Ei osaa sanoa % (f)	N % (f)
On opittavaan asiaan liittyviä kysymyksiä tekstissä.	66 (64)	11,4 (11)	21,6 (21)	100 (96)
Kysymykset nostavat esiin oleellisen opittavasta asiasta.	53,7 (52)	17,5 (17)	27,8 (27)	100 (96)
Kysymykset jäsentävät tekstiä.	42,3 (41)	16,5 (26)	40,2 (39)	100 (96)
Kysymykset laajentavat tekstin käsittelemää asiaa tai aihepiiriä.	52,6 (51)	13,4 (13)	33 (32)	100 (96)
Kysymykset ohjaavat tekstin oivaltavaan oppimiseen.	54,6 (53)	14,5 (14)	29,9 (29)	100 (97)

5.2.8 Oppikirjassa esiintyvät yhteenvedot

Taulukossa 11 on esitetty opiskelijoiden mielipiteet kirjassa esiintyvistä yhteenvedoista. Siitä, että luvun lopussa oleva yhteenvedo tiivistää keskeisen sisällön, on 54,6 % (53) jokseenkin tai täysin samaa mieltä, 19,6 % (19) ei osaa vastata ja 24,4 % (24) on jokseenkin tai täysin eri mieltä. Yksi (1 %) vastaajista jätti vastaamatta väitteeseen. Yhteenvedo jäsentää tekstin uudella tavalla 38,1 % (37) mielestä, 36,1 % (35) ei osaa sanoa ja 25,8 % (25) on jokseenkin tai täysin eri mieltä. Yhteenvedojen keskeisten asioiden toisiinsa liittämistä on 51,6 % (50) jokseenkin tai täysin samaa mieltä, 24,7 % (24) ei osaa sanoa ja 23,7 % (23) on jokseenkin tai täysin eri mieltä. Yhteenvedot nostavat tekstin keskeisen ajatuksen 60,8 % (69) mielestä, 16,5 % (16) ei osaa sanoa ja 21,7 % (21) on jokseenkin tai täysin eri mieltä. Yksi (1 %) vastaajista ei ilmaissut mielipidettään.

TAULUKKO 11. Oppikirjassa esiintyvät yhteenvedot

Yhteenvedot	Samaa mieltä % (f)	Eri mieltä % (f)	Ei osaa sanoa % (f)	N % (f)
Kunakin luvun lopussa oleva yhteenveto tiivistää keskeisen sisällön.	54,6 (53)	24,4 (24)	19,6 (19)	100(96)
Yhteenvedot jäsentävät tekstin sisältöä uudella tavalla.	38,1 (37)	25,8 (25)	36,1 (35)	100(97)
Yhteenvedot liittävät keskeiset asiat toisiinsa.	51,6 (50)	23,7 (23)	24,7 (24)	100(97)
Yhteenvedossa selviää tekstin keskeinen ajatus.	60,8 (69)	21,7 (21)	16,5 (16)	100(96)

5.2.9 Oppikirja itseohjautuvan oppimisen tukena

Oppikirjaa itseohjautuvan oppimisen tukena tarkastellaan taulukossa 12. Oppikirja innostaa syventämään opittavaa 52,6 % (52) mielestä, 36,1 % (35) ei osaa sanoa ja 11,3 % (11) on jokseenkin tai täysin eri mieltä asiasta. Tehtävät harjaannuttavat laajentamaan ajattelua 55,6 % (54) mielestä, 29,9 % (29) ei osaa sanoa ja 14,4 % (14) on jokseenkin tai täysin eri mieltä. Kirja auttaa arvioimaan opitun sisältöä 63,9 % (62) mielestä, 25,8 % (25) ei osaa sanoa ja 10,3 % (10) on jokseenkin tai täysin eri mieltä. Oman oppimisen

arviointi oppikirjan avulla on mahdollista 64 % (62) mielestä, 21,6 % (21) ei osaa sanoa ja 14,4 % (14) on jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Opiskelijoista 56,8 % (55) on sitä mieltä, että kirja innostaa tiedon soveltamiseen, 30,9 % (30) ei osaa vastata ja 12,3 (12) on jokseenkin tai täysin eri mieltä väitteen kanssa. Kirja antaa palautetta 25,8 % (25) mielestä, 43,3 % (42) ei osaa ottaa kantaa ja 30,9 % (30) on jokseenkin tai täysin eri mieltä. Siitä, että kirja ohjaa itsearviointiin, on samaa mieltä 44,3 % (43), 30,9 % (30) ei osaa sanoa ja 24,8 % (24) on jokseenkin tai täysin eri mieltä. Väitteen ”Innostaa itsenäiseen opiskeluun” kanssa on jokseenkin tai täysin samaa mieltä on 63,9 % (62) vastaajista, 23,7 % (23) ei osaa vastata ja 14,4 % (12) on jokseenkin tai täysin eri mieltä.

TAULUKKO 12. Oppikirja itseohjautuvan oppimisen tukena

Itseohjautuvan oppimisen tukena	Samaa mieltä % (f)	Eri mieltä % (f)	Ei osaa sanoa % (f)	N %
Innostaa syventämään opittavaa asiaa.	52,6 (52)	11,3 (11)	36,1 (35)	100(97)
Harjaantuttaa laajentamaan ajattelua tehtävien avulla.	55,6 (54)	14,4 (14)	29,9 (29)	100(97)
Auttaa arvioimaan opitun sisältöä.	63,9 (62)	10,3 (10)	25,8 (25)	100(97)
Auttaa arvioimaan omaa oppimistaan.	64 (62)	14,4 (14)	21,6 (21)	100(97)
Innostaa tiedon soveltamiseen.	56,8 (55)	12,3 (12)	30,9 (30)	100(97)
Antaa palautetta.	25,8 (25)	30,9 (30)	43,3 (42)	100(97)
Ohjaa itsearviointiin.	44,3 (43)	24,8 (24)	30,9 (30)	100(97)
Innostaa itsenäiseen opiskeluun.	63,9 (62)	14,4 (12)	23,7 (23)	100(97)

5.2.10 Oppikirjan ulkoasun miellyttävyys

Oppikirjan ulkoasun miellyttävyttä tutkittaessa 58,7 % (57) piti kirjan ulkoasua kiinnostavana, 21,6 % (21) ei osannut sanoa ja 19,7 % (19) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä. Mieliä pidettä kirjan koosta kysyttäessä valtaosa (80,4 %, f 78) piti kirjan kokoa sopivana, 9,3 % (9) ei osannut sanoa ja 10,3 % (10) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä. Kirjan tekstin kokoa luettavuuden kannalta kysyttäessä 88,6 % (86) piti sitä sopivana, 5,2 % (5) ei osannut sanoa ja 6,2 % (6) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä.

5.2.11 Oppikirjan käyttö itseohjautuvan oppimisen tukena

Avoimella kysymyksellä tutkittiin käyttääkö opiskelija ko. oppikirjaa itseohjautuvan oppimistyylin kaltaisesti. Kysymys analysointiin induktiivista päättelyä käyttäen sisällön erittelyllä. Analyysin tuloksena muodostui varsinaisia kategorioita kolme. Neljänteen kategoriaan määriteltiin vastaamattajättäneet. Kysymykseen vastasi 91,8 % (N=97).

1. Kirjan pinnallinen käyttö 20,6 %, (f=20)
2. Kirjan käyttö sisätautikirurgisen tentin, työharjoittelun ja tehtävien suorittamisessa 32 %, (f=31)
3. Kirjan käyttö laaja-alaisesti itseohjautuvan hoitotyön oppimisen tukena 39,2 %, (f=38)
4. Vastaamattajättäneet 8,2 %, (f=8).

”Kirjaa pinnallisesti käyttäneet” kuvasivat kirjan käyttöä seuraavasti:

”Lukenut tenttiin, mutta en todennäköisesti kovin ajatuksella. Yleensä luen enemmän muistiinpanoja ja luentomonisteita.”

”Kirja oli yhtenä luettavista kirjoista kirjapakettiin, joten silloin tuli luettua tenttialue. Tulevaisuudessa en usko tarvitsevani em. kirjaa, koska suuntaudun terveydenhoitajaksi.”

Esimerkkejä ryhmästä ”Kirjan käyttö sisätautikirurgisen tentin, työharjoittelun ja tehtävien suorittamisessa”:

”Harjoittelun aikana esimerkiksi olen tarkastanut joitakin asioita, mistä on noussut kysymyksiä mieleen, perusasioita löytyy harjoittelua varten.”

”Olen tarkastanut epäselviä asioita ja kerrannut tietoja, joita työharjoittelussa on tarvittu, lukenut eri taudeista, joita osastolla olevilla potilailla on ollut.”

”Kirjan käyttö laaja-alaisesti itseohjautuvan hoitotyön oppimisen tukena” kategoriaan kuuluvat opiskelijat kuvasivat kirjan käyttöä seuraavasti:

”Luin sen läpi ennen työharjoittelua, sillä halusin saada enemmän tietoa sisätautikirurgisesta hoitotyöstä, mutta vasta harjoittelun jälkeen kun luin kirjaa tenttiin ymmärsin asian ja lukeminen tuntui miellyttävältä.”

”Olen kirjasta täydentänyt luentotietojani. Käyttänyt sitä itseopiskeltavien asioiden opiskeluun. Työharjoittelussa tarkistanut asioita siitä ja ratkonut joitakin ongelmatilanteita. Lukenut / kerrannut tenttiin.”

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ETIIKKA

Tutkimus on sekä kvantitatiivinen, kuvaileva kyselytutkimus että kvalitatiivinen. Tutkimuksessa käytettiin strukturoitua kyselylomaketta. Se sisälsi neljä osiota: 1. taustamuuttujat, joilla kuvattiin tutkimusjoukkoa, 2. yleistä suhtautumista kirjojen lukemiseen, oppikirjan hankintaan sekä miten opettaja suositteli oppikirjan käyttöä, 3. Ouelletten oppikirjan analysointimittari, jolla tutkittiin miten opiskelija prosessoii oppikirjan informaatiota, 4. yksi avoin kysymys, jolla arvioitiin, onko opiskelija käyttänyt oppikirjaa itseohjautuvan oppimistyylin mukaisesti.

Kyselylomakkeen esitestauksessa 21 toisen lukuvuoden hoitotyönopiskelijaa täytti kyselylomakkeen. Heitä pyydettiin myös arvioimaan kysymysten selkeyttä ja yksiselitteisyyttä. Esitestauksesta saadun palautteen perusteella kyselylomake hyväksyttiin. Tutkittaessa opiskelijan käsitystä siitä, millainen ”Sisätauti-kirurginen hoito ja hoitotyö” – oppikirja on, käytettiin Ouelletten (1989) oppikirjan analysointimittaria, jonka validius on arvioitu mm. Haataasen (1996) tutkimuksessa. Summamuuttujien muodostamisessa käytettiin Ouelletten kahdeksaa luokittelukriteeriä. Summamuuttujien sisäistä yhtenäis-

syyttä mitattiin Gronbachin alfa-kertoimella. Alla olevassa taulukossa (taulukko 13) esitetään summamuuttujien alfa-kertoimet.

TAULUKKO 13 Summamuuttujien Gronbachin alfa-kertoimet

Summamuuttuja	Gronbachin alfa
Summa 1	.48
Summa 2	.70
Summa 3	.84
Summa 4	.79
Summa 5	.73
Summa 6	.74
Summa 7	.89
Summa 8	.94
Summa 9	.87

Summa 1 = Oppikirjan sisältämät tavoiteilmaisut

Summa 2 = Oppikirjan sisältämät sillat tutun ja uuden oppiaineksen välillä

Summa 3 = Oppikirjan sisältämä havainnollistava aines

Summa 4 = Oppikirjan sisältämät termien ja käsitteiden määrittelyt

Summa 5 = Oppikirjan sisältämä asioiden vertailu

Summa 6 = Oppikirjassa esiintyvät tieteelliset periaatteet ja perustelut

Summa 7 = Oppikirjassa esiintyvät kysymykset

Summa 8 = Oppikirjassa esiintyvät yhteenvedot

Summa 9 = Oppikirja itseohjautuvan oppimisen tukena

Summamuuttujien 2-9 sisäinen yhtenäisyys Gronbachin alfalla tarkasteltuna voidaan todeta hyväksi. Ensimmäisen summamuuttujan alfa-arvo oli heikko. Samoin summamuuttujan sisältävien väittämien (3kpl) keskinäinen korrelaatio oli heikko. Muuttujien 15 ja 16 keskinäinen korrelaatio oli .13 ja muuttujien 14 ja 15 korrelaatio oli .26 sekä muuttujien 14 ja 16 korrelaatio oli .29. Koska summamuuttuja sisälsi vain kolme muuttujaa, päätettiin kaikki summamuuttujan muuttujat hyväksyä.

Opiskelijan kuva siitä, miten hän käyttää oppikirjaa omassa opiskelussaan, analysoitiin opiskelijan kirjoittamasta kuvauksesta omasta kirjan käytöstään. Tutkijoiden tiivis kontakti ammattikorkeakouluopiskelijoihin auttoi erityisesti tämän aineiston hyödyntämisessä. Tutkijat lukivat vastaukset useaan kertaan, jolloin alkoi muodostua luokittelukategorioita. Luotettavuuden varmistamiseksi tutkijat suorittivat luokittelun erikseen. Tutkijat vertasivat omia luokituksiaan. Eroavaisuuksien kohdalla vastaukset tarkastettiin ja arvioitiin kolmannen kerran.

Tutkimuksen ulkoinen validiteetti on hyvä, kun se kuvaa hyvin perusjoukkoa (Lobindo-Wood & Haber 1994). Tämän tutkimuksen perusjoukkona on kaikki ammattikorkeakoulun hoitotyön opiskelijat, joten tämän tutkimuksen ei voida sanoa kattavan joka suhteessa perusjoukkoa. Se edustaa kuitenkin neljän eri ammattikorkeakoulun yhden vuosikurssin hoitotyön opiskelijoita. Tutkimustuloksia voidaan näin ollen hyödyntää valittaessa vastaavien opiskelijoiden itseohjautuvuutta tukevaa oppimateriaalia. Tulosten yleistettävyyden suuntaa antava. (Lobindo-Wood & Haber 1994.)

Kyselylomakkeita lähetettiin yhteensä 121 ja niitä palautettiin 97 (=N). Tutkimuksen vastausprosentti oli 80 %, jota on pidettävä hyvänä tuloksena. Polit ja Hunglerin (1991) mukaan yli 60 %:n ylittävät vastausprosentit ovat riittäviä. Avoimeen kysymykseen oli jättänyt vastaamatta noin kaksi prosenttia (91,8 %, N=97). Syynä vastaamaattajättämiseen voi olla kyselylomakkeen pituus. Kysymys oli viimeisenä, joten opiskelijoilla saattoi olla vastaamisväsymystä.

Tutkimus toteutettiin yleisten tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimukseen osallistuminen oli ammattikorkeakouluille ja osallistujille vapaaehtoista. Kaikista ammattikorkeakouluista saatiin tutkimuspyyntöön myöntävä vastaus. Vaikka tutkimukseen osallistuneet ammattikorkeakoulut on ilmoitettu tutkimuksessa, ei oppikirjaa käyttäneitä opettajia ja opiskelijoita voida yksilöidä. Kyselylomakkeita ovat käsitelleet vain tutkijat. Tutkimusaineisto käsiteltiin kokonaisuutena, jolloin myöskään eri ammattikorkeakoulujen tulokset eivät tulleet erillisinä esille. Avoimeen kysymykseen oli vastattu yleiskielellä, joten vastauksista ei voida esimerkiksi murteen perusteella tunnistaa vastaajaa tai ammattikorkeakoulua.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millainen on ”Sisätauti-kirurginen hoito ja hoitotyö” -oppikirja opiskelijan mielestä oppimisen kannalta ja miten ko. oppikirja tukee opiskelijan itseohjautuvaa oppimista. Päättökimustehtävä oli jaettu osiin käyttäen hyväksi Ouelletten (1988) kehittämää oppikirjan arviointimenetelmää, jolla mitattiin niitä oppikirjan rakenteita, jotka helpottavat tiedon prosessointia ja ajattelun kehittämistä. Lisäksi tutkittiin opiskelijan mielipidettä oppikirjan ulkoasusta.

Kyselyyn vastanneet opiskelijat lukevat melko paljon kirjallisuutta, joten heillä voi sanoa olevan asiantuntemusta ja vertailukohtia kirjojen arvioinnissa. Samoin opettajat esittelevät oppijaksoon liittyvää kirjallisuutta runsaasti. Noin puolet opiskelijoista vastasi kuitenkin, että oppikirjaa ei ole pakollista hankkia jokaiselle oppikurssille. Oppikirjat hankitaan pääasiassa uutena ja yleensä myöhempää käyttöä varten. Samoin Haatasen tutkimuksessa (1996) tuli ilmi, että oppikirjan osuus hoitotyön vaikuttajana ilmenee kirjan käyttönä myöhemmin käsikirjana. Voidaan pohtia, miten itseohjautuvaan oppimiseen vaikuttaa se, että kirjat ovat lainattuja, jolloin niitä ei voida alleviivata eikä myöhemmin palata uudelleen tekstiin. Kirjat luetaan kiireessä ja saatetaan käyttää vanhoja painoksia, jolloin tietokaan ei ole uusinta. Rissasen tutkimuksessa (1994) todettiin, että sairaanhoitajan tietolähde on toinen sairaanhoitaja. Voisiko tässä olla syy siihen, että oppikirjoja käytetään työelämässä melko vähän tiedon lähteenä (Elomaa 1990)? Ilmentääkö kirjan hankkimatta jättäminen tai myyminen oppikurssin päätyttyä oppimisen välineellistä arvoa, tentistä suoriutumista (Leino-Kilpi 1991)? Oppikirjan hankkimisessa ei ollut vaikeuksia, vaikka valtaosassa ammattikorkeakouluja ei ole kirjamyymälää. Kirjan ulkoasua piti yli puolet opiskelijoista kiinnostavana sekä kirjan ja tekstin kokoa sopivana. Haatasen tutkimuksessa (1996) kävi ilmi, että kirjaa käsitellään, kuljetetaan mukana ja luetaan hyvin erilaisissa paikoissa (mm. bussissa, sängyssä), mikä vaikuttaa kirjan ulkoisiin ominaisuuksiin.

Tavoitetietoisuus on tärkeää itseohjautuvassa oppimisessä (Leino-Kilpi 1991). Tavoitteen asettaminen helpottaa itsesääätelyä ja itseohjautuvuutta, koska tavoite osoittaa yksi-

lölle, millainen on hyväksyttävä suoritustaso (Ruohotie 1993). Tavoitteen asettaminen ja itsearviointi ovat keskeisiä motivaation lähteitä, koska ne antavat mahdollisuuden järjestää omia ylläkkeitä ja lisäävät itsetehokkuuden tunnetta silloin, kun yksilö ylittää tavoitteensa (Hakkarainen & Keskinen & Virtanen 1992). Hieman yli puolet opiskelijoista löysi tutkittavasta oppikirjasta oppimistaan ohjaavia tavoitteita. Tavoitteet ja tavoitteiden suuntainen oppiminen ovat keskeisessä osassa oppikirjan laatua tarkasteltaessa (Ekola ym. 1987).

Runas puolet opiskelijoista löysi oppikirjasta viittauksia elämässä tuttuihin asioihin sekä integrointia aiemmin opittuun. Lester ja Cheek, Jr. (1997) korostivat lukiolaisia koskevassa tutkimuksessaan kirjan sisällön ja opiskelijan todellisen elämän välisen yhteyden löytämisen tärkeyttä. Haatasen tutkimuksessa (1996) vastaajat olivat melko yksimielisiä siitä, että hyvässä oppikirjassa asiat liitetään jo aiemmin opittuun tai muuten elämässä tuttuun asiaan ja että uudet asiat liitetään suurempiin asiakokonaisuuksiin. Suoranaisia viittauksia toisiin oppikirjoihin tai kursseihin kannatti suurin osa vastaajista. Tässä tutkimuksessa vajaa puolet löysi ko. oppikirjasta viittauksia toisiin oppikirjoihin ja kursseihin. Tosin lähes saman verran vastaajista ei osannut ottaa kantaa väitteeseen.

Enemmistö vastaajista löysi kuvioita ja taulukoita ko. oppikirjasta, mutta lähes puolet opiskelijoista oli eri mieltä asiasta. Haatasen (1996) tutkimuksessa tuli esille, että vaikka kaikki opiskelijat eivät pitäneet kuvia välttämättömänä, yhtyi kuitenkin suurin osa vastaajista siihen, että kuvat ja kuviot selkeyttävät asioiden keskinäisiä suhteita. Mielenkiintoista on myös, että nuoremmat opiskelijat (alle 34 v) kannattivat kuvitusta useammin kuin yli 35 vuotiaat.

Opiskelijat olivat sitä mieltä, että oppikirjassa on määritelty oudot käsitteet. Käsitteitä havainnollistavia käytännön esimerkkejä löysi kirjasta vain vajaa puolet opiskelijoista. Karttusen (1999) tutkimuksessa tuli ilmi, että oppikirjoissa olisi hyvä olla laajemmin sairaanhoitajan tietoperustaa esimerkiksi kuvailemalla opittavaa asiaa potilasesimerkein sekä selittämällä tilanne teoreettisesta näkökulmasta. Haatasen (1996) tutkimuksessa tuli esille, että vanhemmat ja pidempään työssä olevat vastaajat eivät pitäneet tärkeänä kä-

sitteiden määrittelyä, minkä voisi ajatella johtuvan vanhasta traditiosta, ettei kyseenalaisteta yleensä asioita eikä käsitteitä ja niiden merkitystä.

Oppikirjan sisältämiä vertailuja ja kuvauksia asioiden yhdenmukaisuudesta löysi kolmasosa vastaajista. Joidenkin osioiden kohdalla jopa puolet opiskelijoista ei osannut sanoa mielipidettään. Tulokseen voi vaikuttaa se, että osa väitteistä saattoi olla vaikeasti ymmärrettävissä. Selkeästi tuli esille, että kirjasta puuttuvat asioiden vertailut ja kielikuvat.

Oppikirjassa esiintyviä tieteellisiä periaatteita ja perusteluja löysi kirjasta runsas puolet opiskelijoista. Tiedon runsaus ja jatkuva kehittyminen asettavat oppikirjalle vaatimuksia. Pysyvää faktatietoa ei voida paljoakaan opiskella. Tieteellisten periaatteiden voidaan katsoa kantavan pidemmälle, vaikkakin ne edustavat sen hetkisiä tiedon käsityksiä. Haatasen (1996) tutkimuksessa lähes kaikki vastaajat pitivät tärkeänä, että hyvässä oppikirjassa esitetään toiminta- ym. periaatteita. Suhteellisesti eniten epävarmoja löytyi vanhimmasta (yli 35 v) vastaajaryhmästä. Samaa ilmeni myös pitkän työkokemuksen omaavilla. Tutkimuksissa on todettu (Kuokkanen 1992, Karttunen 1999), että opiskelijat ymmärtävät teoreettisen tiedon merkityksen, mutta heillä on vaikeuksia soveltaa sitä käytännön hoitotyön toiminnassa. Opettajan tulee auttaa opiskelijaa löytämään yhteys teoreettisen tiedon ja käytännön hoitotyön välillä sekä ohjata opiskelijaa soveltamaan teoreettista tietoa erilaisissa hoitotilanteissa.

Runsas puolet opiskelijoista löysi tutkitusta kirjasta asiaan liittyviä kysymyksiä. Oppikirjassa esiintyvät kysymykset voivat tukea opiskelijaa itseohjautuvassa oppimisprosessissa. Kysymykset motivoivat syventymään opittavaan asiaan ja auttavat arvioimaan sekä opitun sisältöä että omaa oppimista. Kysymykset auttavat tiedon soveltamiseen käytännössä sekä antavat työkaluja ongelman ratkaisuun. Haatasen (1996) tutkimuksessa vastaajat kannattivat kysymyksiä, jotka ovat kunkin luvun lopussa. Hyvät kysymykset auttavat kertamaan ja lukemaan tekstiä syvällisemmin.

Valtaosa opiskelijoista oli sitä mieltä, että tutkittavassa kirjassa esiintyi yhteenvedoja. Kysyttäessä miten yhteenvedot jäsensivät tekstin uudella tavalla mielipiteet hajosivat.

Sama tulos saatiin myös Haatasen (1996) tutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan opiskelijat pitivät hyvänä yhteenvetoja kunkin luvun lopussa. On mahdollista, että yhteenvedot myös jarruttavat kriittisen, analyysoivan ajattelun kehittymistä, sillä Fromm (1993) väittää keskittymiskyvystä puhuttaessa, että monet (yliopisto-) opiskelijoista eivät lue kokonaista kirjaa, vaan tyytyvät lukemaan johdannon, yhteenvedot ja vielä joitakin opettajan suosittelmia kohtia. Vaikka yhteenvedot kertovat lukijalle keskeiset käsitteet ja ydinsisällöt, ne sisältävät kuitenkin osin sirpaleista, irrallista faktatietoa (Mikkilä-Erdman ym. 1999). Kirjaan tutustutaan pintapuolisesti tarvitsematta paneutua niihin todella.

Opiskelijat pitivät kirjaa itseohjautuvaa oppimista tukevana ja valtaosa opiskelijoista käytti oppikirjaa itseohjautuvan oppimistyylin mukaisesti. Kirja auttoi arvioimaan opitun sisältöä, ohjasi itsearviointia sekä innosti itsenäiseen opiskeluun, mutta kirjan antama henkilökohtainen palaute koettiin vähäiseksi. Mikkilä-Erdman ym. (1999) tutkimuksessa todetaan, että oppikirjojen tekstikokonaisuudet alkavat edelleenkin faktatiedon toteamisella. Heidän tutkimuksessaan teksteissä ei esiintynyt lainkaan ongelmakeskeisyyttä tai sitä esiintyi melko vähän. Yksikään analyysoitava tekstikokonaisuus ei alkanut ongelmatilanteella tai kysymyksellä. Tällainen oppikirjanteksti ei tue opiskelijan itseohjautuvaa oppimista ja itsearviointia. Hoitotyön opiskelija joutuu tekemään itsenäisiä päätöksiä. Siksi on tärkeää, että opiskelijaa ei totuteta valmiiksi muokatun tekstin omaksumaksi, vaan olisi edistettävä hänen valmiuksiaan etsiä tietoa ongelmakeskeisesti ja kriittisesti. Lisäksi häntä tulisi ohjata organisoimaan sisältöjä laajoiksi ymmärtämistä syventäviksi tiedollisiksi rakenteiksi ja sisäisiksi malleiksi. Etenkin tulevaisuuden multimediatyyppiset uudet materiaalit ja internetin tarjoama valtava tietovarasto korostavat oheismateriaalin entistä tärkeämpää roolia.

7.2 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimusta voivat hyödyntää opiskelijat, opettajat, tutkijat sekä oppikirjojen laatijat. Tutkimus auttaa opiskelijaa arvioimaan monipuolisesti oppikirjoja sekä näkemään oppikirjan merkityksen omassa itseohjaavassa oppimisessaan. Opettaja voi arvioida omaa

rooliaan ohjatessaan opiskelijaa käyttämään oppikirjaa oppimateriaalina. Tutkijat ja kirjan laatijat saavat palautetta ja kehittämideoita oppikirjan käyttäjiltä siitä, miten kirja toimii opiskelijan arjessa.

Oppikirja on yleisimmin käytetty oppimateriaali opetuksessa ja tärkeä osatekijä siinä moninaisessa vuorovaikutuksessa, joka syntyy opiskelijan ja opettajan välillä. Oppikirja kertoo lukijalleen sen, mitä pidetään tärkeänä oppia. Oppikirjat opettavat myös aina oppimaan, sillä tekstien, kuvien ja tehtävien ominaisuudet antavat oppijalle vihjeitä siitä, miten asiat oletetaan opittavan. Oppikirjat tulee kirjoittaa pohdiskelevaan sävyyn, asiat ongelmakeskeisesti liittäen mukaan tehtäviä sekä viittauksia muihin lähteisiin. Hoitoalan oppikirjoja ei ole tutkittu Suomessa juuri lainkaan, vaikka professionaalinen hoitotyö pohjautuu koulutukseen, jonka oleellinen tekijä on oppikirja. Oppikirjoja käytettäessä opettajan osuus on tärkeä. Opettajan tulee ohjata opiskelemaan kirjasta ei kirjaa. Itsenäinen opiskelu edellyttää oppimistavoitteiden asettamista. Opiskelijaa autetaan etsimään kirjasta ilmiölle syitä ja selityksiä, sitomaan asioita aiempiin kokemuksiinsa sekä pohtimaan ratkaisuja esitettyihin ongelmiin. Oppikirjan tulee auttaa opiskelijaa arvioimaan lukemaansa, refleктоimaan teoriaa käytännön tilanteisiin, missä ilmiöt esiintyvät.

Tulevaisuudessa tutkimusta tarvitaan kehittämään analyysimenetelmiä oppimateriaalin laadun arvioimiseksi. Keskeinen kysymys on myös minkälaista oppimista oppimateriaalit edesauttavat. Tarvitaan entistä tiiviimpää yhteistyötä sisällönasiantuntijoiden, oppimateriaalikustantajien sekä käytännön ohjaajien ja tutkijoiden välillä, jotta saataisiin aikaan tietoyhteiskunnan edellyttämään pedagogiikkaan soveltuvia oppimateriaaleja.

LÄHTEET

- Aarnio, H. & Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka, perusteita ja sovellutuksia. WSOY. Juva.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1994. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessä. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura 1994. Kirjastopalvelu Oy. Helsinki, 159-172.
- Alhainen, P. & Runtti, M. 1994. Sairaanhoidon opiskelijoiden itseohjautuvuus hoito-opin opiskelussa. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Benner, P. 1989. Aloittelijasta asiantuntijaksi. Sairaanhoidajien koulutussäätiö. WSOY. Juva.
- Bewis, O. & Watson, J. 1989. Towards a caring curriculum. A new pedagogy for nursing. National league for nursing. New York.
- Brookfield, S. 1986. Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices. Milton Keynes. OpenUniversity Press, 44-49 cators. Vol. 14(1) 19-23.
- Busch, K.M. 1985. A new lens for the learning disabled: a cognitive approach to reading. Teoksessa A. Crismore (toim.) Landscapes: A state-of-the-art assessment of reading comprehension research 1974-1984. Indiana University, School of Education, 6:4.
- D'A Slevin, O. & Lavery, M. C. 1991. Self-directed learning and student supervision. Nurse Education Today 11, 368-377.
- Ekola, J. & Nuutinen, A. & Kiiskinen, A-L. 1987. Ammatillisten oppilaitosten oppimateriaalien laadinnan perusteita. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 15.
- Elomaa, L. 1990. Hoito-opin opetuksessa välittyvä käsitys ihmisestä: Opiskelijoiden koevastausten arviointia. Hoitotiede. Vol. 2(1), 124-129.
- Fromm, E. 1993. Omistamisesta olemiseen. Itsetiedostuksen teitä ja harhapolkuja. Kirjayhtymä, Vaasa.
- Grow, G.O. 1991. Teaching learners to be self-directed. Adult Education Quarterly 41, 11.
- Guglielmino, L.M. 1977. Development of the self-directed learning readiness scale. University of Georgia. Unpublished Doctoral Dissetations, 9.
- Haatanen, R. 1996. Hyvä hoitoalan oppikirja. Kyselytutkimus sairaanhoidon opiskelijoille. Hoitotieteen laitos. Turun yliopisto.

- Hakkarainen, P. & Keskinen, R. & Virtanen, H. 1992. Ammatinhallinnan kehittäminen aikuiskoulutuksessa. Helsinki. Valtion painatuskeskus.
- Heikkilä, J. 1995. Itseohjautuva oppiminen muutosagentin koulutuksessa. Teoksessa Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto. Julkaisusarja B:48. Turun yliopiston kasvatustieteeriden tiedekunta. Turku. Pallosalama Oy, 11.
- Hentinen, M. 1989. Kliininen opiskelu hoitamaan oppimisessa, nykytilanne sairaanhoitajakoulutuksessa. Tutkimuksia ja selosteita no 20. Ammattikasvatushallitus. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Hätönen, H. 1992. Aikuisten oppiminen ja opettaminen. Opetushallitus. Helsinki.
- Higgs, J. 1988. Planning learning experiences to promote autonomous learning. Teoksessa Boud D. (toim.) Developing Student autonomy in learning. New York. Kogan Page, 11.
- Iivanainen, A. & Jauhiainen, M. & Pikkarainen, P. 1998. Sisätauti-kirurginen hoito ja hoitotyö. Hygieia. Kirjayhtymä. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Kalkas, H. 1990. Hoitotyön tutkimuksen tulevaisuuden näkymiä. Hoitotiede 3, 194-198.
- Karttunen, P. 1999. Tietoa hoitotyön toimintaan. Sairaanhoidon opiskelijoiden käsityksiä tiedosta ja tiedon suhteista toimintaan. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Kiiskinen, A. & Lehtivaara, R-L. 1988. Oppimateriaalien käyttö kuudella peruslinjalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 20.
- Knowles, M. 1975. Self-directed learning: A guide for learners and teachers. Association Press. New York.
- Knowles, M. 1980. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. Chicago Follet Publishing Company.
- Knowles, M. 1984. The adult learner: a neglected species. Houston. Gulf publishing.
- Kopra, E-K. & Rinne, U. 1997. Ammattikorkeakoulun hoitotyönopiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiudet ja itseohjautumisen tukeminen. Pro-gradu-tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto.
- Koro, J. 1992. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Wsoy.- Juva, 9, 27.
- Koro, J. 1993a. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

- Koro, J. 1993b. Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) Aikuistenoppimisen uudet muodot. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä, 21-48.
- Kuokkanen, R. 1992. Päätöksenteon oppiminen sairaanhoitajakoulutuksen kliinisen opiskelun alkuvaiheen osastotunneilla. Kuopion terveydenhuolto-oppilaitoksen julkaisuja. Julkaisusarja B6/1991. Lisensiaattitutkielma. Oulun yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Otava. Keuruu.
- Lappalainen, A. 1992. Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. WSOY. Porvoo.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka. WSOY. Juva.
- Leino-Kilpi, H. 1991. Kehittävän opiskelija-arvioinnin kokeilu terveydenhuoltoalalla. Loppuraportti 1, yleinen osa. Opetushallituksen julkaisusarjat. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Leino-Kilpi, H. 1995. Hoitotoimintojen oppimisen arviointi. Teoksessa Leino-Kilpi & Hupli, M. (toim. 1995). Terveydenhuollon koulutuksen tuloksellisuus ja laatu. Perusteiden tarkastelua. Opetushallitus. Yliopisto Oy. Helsinki.
- Lester, J. H. & Cheek, Jr.E.H. 1997. The "real" experts address textbook issues. Journal of Adolescent & adult Literacy. Volume 41 nro 4 DEC.1997/JAN.1998. 282-291.
- Linnakylä, P. 1988. Miten opitaan tekstistä. Ammattiopiskelijoiden tekstistä oppimisen arvioinnin taustaa. Osaraportti I. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 17.
- Linnakylä, P. 1989. Miten ammattioppilaitosten opiskelijat oppivat tekstistä. Osaraportti II. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 27.
- LoBiondo, G. & Haber, J. 1994. Nursing Research. Methods, Critical Appraisal and Utilisation. Mosby. ST. Louis, 381 – 432.
- Lyyra, M-L. 1996. Sosiaali- ja terveydenhuoltoalan opettajien näkemyksiä opiskelijan itseohjautuvuudesta ja siihen tukemisesta. Opinnäytetutkielma. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos, 11.
- Malava, H. 1995. Opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmius ja itseohjautuvuuteen perustuvan oppimisprosessin toteutuminen terveydenhuollon opettajan koulutusohjelmassa. Opinnäytetutkielma. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos, 10.
- Marton, F. & Dahlgren, L. & Svensson, L. & Säljö, R. 1989. Oppimisen ohjaaminen. Weilin +Göös.Espoo.

- Mc Caugherty, D. 1991. The theory-practice gap in nurse education: its causes and possible solutions. Findings from an action research study. *Journal of Advanced Nursing*. 1991. 16, 1055-1061.
- Mc Millan, M. A. & Dwyer, J. 1990. Facilitation a match between teaching and learning styles. *Nurse Education today* 10, 186 – 192.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and education. *Adult Education* 32 (1), 3-24.
- Mikkilä, M. 1992. Oppimateriaalin laatu ja osuus opetussuunnitelman toteuttamisessa sekä opetuksen ja oppimisen suuntautumisessa. Teoksessa: Olkinuora & Lappalainen & Mikkilä: Nuoruusiän yleissivistävän opetuksen nykytilan ja tuloksellisuuden arviointia. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 1. 1992. Painosalama Oy. Turku.
- Mikkilä, M. & Olkinuora, E. 1993. Oppikirjoista oppimisen välineitä? Teoksessa Vauras, M. (toim.) Oppimisvaikeudet ja opetuksen kehittäminen: Katsaus Turun yliopiston Oppimistutkimuksen keskuksen toimintaan ja tutkimukseen. *Acta psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita* 6, 57-69. Kirjapaino Oy West Point. Rauma.
- Mikkilä-Erdman, M., Olkinuora, E., Mattila, E. 1999. Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta- haaste oppikirjoille. *Kasvatus* 5/1999, 436-449.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Priima-Offset Ky. Helsinki, 36.
- Myller, H. & Venejärvi, R. 1994. Opiskelijoiden kokemuksia itseohjautuvuudesta hoitotyön oppimisessä. *Tutkielma*. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos, 11.
- Mäkinen, R. 1992. Mitä on ja miten tehdään ammattikorkeakoulu? Teoksessa Lasonen, J. & Mäkinen, R. & Korhonen, K. (toim.): *Opistosta ammattikorkeakouluksi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73. Jyväskylä, 1-9.
- Ouellette, F. 1988. A textbook coding tool : Part 1, Assessing elements that promote analytic abilities. *Nurse Educators*. Vol. 13 (5), 8-13
- Ouellette, F. 1989. A textbook coding tool: Part 2, Assessing nursing textbooks. *Nurse Educators*. Vol. 14 (1) 19-23.
- Paakkola, E. 1991. *Johdatusmonimuoto-opetukseen*. Ammattikasvatushallitus. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Pasanen, T. & Ruuskanen, J. & Vaherva, T. 1989. Itseohjautuva oppiminen. Itseohjautuvasta oppimisesta ja sen arvioinnista aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 8. Jyväskylä.

Pirnes, A-L. & Leino-Kilpi, H. 1996. Itseohjattu oppimisprosessi sairaanhoitajakoulutuksessa. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja A:15/1996.

Polit, D.F. et Hungler, B.P. 1991. Principles and methods. Nursing Research. J.B. Libbincott Company. Philadelphia.

Procuik, J. K. 1990. Self-Directed Learning and Nursing Orientation Programs: Are They Compatible? The Journal of Continuing Education in Nursing 21, 252-256.

Rissanen, K. 1994. Terveysthuoltoalan opinnoissa tarvittava tieto ja sen hankinta. Informaatiotutkimuksen pro-gradu tutkielma. Informaatiotutkimuksen laitos. Tampereen yliopisto.

Rissanen, K. 1995. Oppikirja tiedonhankinnan tukena ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimusraportti. Opetushallitus. Ammattikasvatustutkimuksen laitos. Monista 17/1995. Painatuskeskus Oy. Helsinki.

Routasalo, P. & Leino-Kilpi, H. 1996 (toim.). Hoitamaan oppiminen ja opettaminen. Hoidon didaktiikan kysymyksiä kokeneen opettajan näkökulmasta. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. Sarja A. Turun yliopisto.

Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu.

Räsänen, A. & Frisk, T. 1994. Itsenäinen opiskeluammattillisissa oppilaitoksissa. Opetussuunnitelma muutoksen vaikutuksen arviointia. Opetushallitus. Painatuskeskus Oy. Helsinki.

Salmela, Marjo. 1996. Monimuoto-opetuksen mahdollisuuksien tarkastelua terveydenhuoltoalan ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Routasalo, P. & Leino-Kilpi, H. 1996. Hoitamaan oppiminen ja opettaminen. Hoidon didaktiikan kysymyksiä kokeneen opettajan näkökulmasta. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. Sarja A. Turun yliopisto.

Sandell, K. 1998. Hoitotyön suuntautumisvaihtoehtoa opiskelevan itseohjautuvuusvalmius ja itseohjautuvan oppimisprosessin toteutuminen. Pro-gradu-tutkielma. Hoitotieteen laitos. Tampereen yliopisto.

Skager, R. 1984. Organizing schools to encourage self-direction in learners. Unesco Institute for Education. Hamburg: Pergamon Press, 10.

Söyring, R. 1993. Sairaanhoitajan ammattikorkeakoulututkinto Lahden va. ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Hoitotyön vuosikirja 1994. Kirjayhtymä. Helsinki, 106-112.

Takatalo, E. 1992. Itseohjatun opiskelun menetelmiä. Teoksessa Ekola, J. (toim.). Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. WSOY. Juva, 107 - 120.

Wakeham, M. 1992. The information seeking behavior of nurses in the UK. *Information Services & Use* 12 (2): 131-140.

Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden Tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 2. Yliopistopaino. Helsinki.

Varila, J. 1992. Monimuoto-opetuksen käsite ja sen kasvatustieteellinen tausta. Teoksessa Hein I & Larna R: (toim.): *Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia No 3. Yliopistopaino. Helsinki.

Vauraus, M. & Siven, M. 1985. Metakognition kehittyminen kouluiässä. Turun yliopisto. *Psykologian tutkimuksia* 75.

Åstedt-Kurki, P. 1984. Potilaskäsityksistä suomalaisten sairaanhoitajien kirjoittamissa hoitotyön oppikirjoissa vuosina 1912-1967. *Sairaanhoidon vuosikirja XXI 1985*. Sairaanhoitajien koulutussäätiö. Helsinki.

**HYVÄ SAIRAANHOITAJAOPISKELIJA**

Pyydän Sinua ystävällisesti vastaamaan seuraaviin kysymyksiin **ympyröimällä valitsemasi vaihtoehdon numero tai kirjoittamalla vastaus sille varattuun tilaan.**

1. Minkä ikäinen olet? _____ vuotta

2. Sukupuolesi on
1 nainen
2 mies

3. Mikä on peruskoulutuksesi?
1 keskikoulu
2 peruskoulu
3 lukio
4 ylioppilastutkinto
5 muu _____ vuotta, mitä _____

4. Onko Sinulla jokin aikaisempi ammatillinen tutkinto?

1 kyllä, mikä _____
2 ei

5. Jos vastasit kyllä kysymykseen 4, työkokemuksesi kyseisellä ammattialalla on _____ vuotta

6. Kuinka paljon yleensä luet kirjoja?

1 2 -3 kirjaa kuukaudessa
2 1 kirja kuukaudessa
3 vähemmän kuin yksi kirja kuukaudessa
4 en osaa sanoa

7. Esitteleekö opettaja opintojaksoon liittyvää kirjallisuutta?

1 kyllä
2 ei

8. Oppikirjan hankkiminen on pakollista

- 1 jokaiselle oppikursille
- 2 joillekin oppikursseille
- 3 ei ole pakko hankkia oppikirjaa

9. Miten hankit sisätautikirurgisen hoitotyön oppijaksolle Sisätauti-kirurginen hoito ja hoitotyö- oppikirjan (Iivanainen, A. & Jauhiainen, M. & Pikkarainen, P.)?

- 1 ostin omaksi uuden kirjan
- 2 ostin kirjan käytettynä
- 3 lainasin kirjan kirjastosta
- 4 hankin muulla tavoin, miten _____
- 5 en hankkinut kirjaa

10. Jos ostit kirjan, miksi ostit sen ? _____

11. Oppikirjan hankkiminen oli

- 1 helppoa
- 2 vaikeaa

12. Onko oppilaitoksessasi oma kirjamyymälä?

- 1 on
- 2 ei

13. Aiotko myydä oppikirjan kurssin loputtua?

- 1 kyllä
- 2 en
- 3 en osaa sanoa

Seuraavassa esitämme joukon väittämiä, koskien sisätautikirurgisen hoitotyön oppijaksolla käytettyä Sisätauti-kirurginen hoito ja hoitotyö-oppikirjaa.

Ympyröi jokaisessa kohdassa asteikosta vain yksi vaihtoehto, joka vastaa parhaiten omaa käsitystäsi siitä, minkälainen kyseessä oleva oppikirja on .

Asteikko: 1= täysin eri mieltä
2= jokseenkin eri mieltä
3= en osaa sanoa
4= jokseenkin samaa mieltä
5= täysin samaa mieltä

Sisätautikirurginen hoito ja hoitotyö- oppikirjassa

	täysin eri mieltä					täysin samaa mieltä				
14. - ilmaistaan, mitä oppijan oletetaan osaavan kappaleen luettuaan	1	2	3	4	5					
15. - ilmaistaan mihin suurempaan kokonaisuuteen esitetty asia liittyy	1	2	3	4	5					
16. - tavoitteet ohjaavat kirjan sisällön ymmärtävään omaksumiseen	1	2	3	4	5					
17. - on viittauksia toisiin oppikirjoihin tai kursseihin	1	2	3	4	5					
18. - on viittauksia elämässä tuttuihin asioihin	1	2	3	4	5					
19. - uusi asia liitetään aiemmin opittuun asiaan	1	2	3	4	5					
20. - tuttu asiaa liitetään aiemmin opittuun asiaan	1	2	3	4	5					
21. - uudet asiat liitetään suurempiin kokonaisuuksiin	1	2	3	4	5					
22.- oppikirja innostaa tarkistamaan aiemmin opitun asian	1	2	3	4	5					
23. - on paljon asiaa selkeyttäviä kuvia ja kuvioita	1	2	3	4	5					
24. - selvennetään asioiden keskinäisiä suhteita kuvien ja kuvioiden avulla	1	2	3	4	5					
25. - kuvat ja taulukot selkeyttävät opittavaa asiaa	1	2	3	4	5					
26. - taulukot tukevat opittavaa asiaa	1	2	3	4	5					
27. - taulukoissa korostetaan keskeisiä asioita	1	2	3	4	5					
28. - tieto on tiivistetty taulukkomuotoon	1	2	3	4	5					
29. - käsitteet ovat selkeitä	1	2	3	4	5					

Sisätauti-kirurginen hoito ja hoitotyö-oppikirjassa	täysin eri mieltä			täysin samaa mieltä	
30. - oudot käsitteet määritellään	1	2	3	4	5
31. - käsitteet on määritelty ymmärrettävästi	1	2	3	4	5
32. - käsitettä selvennetään vielä tekstissä	1	2	3	4	5
33. - käsitteet havainnollistetaan käytännön esimerkein	1	2	3	4	5
34. - käsitteiden ja termien merkitykset selviävät tekstiyhteydestä	1	2	3	4	5
35. - on esitetty kuvauksia asioiden yhdenmukaisuudesta	1	2	3	4	5
36. - on esitetty vertailuja eri asioiden välillä	1	2	3	4	5
37. - vertaillaan asiasuhteita ymmärrettävästi	1	2	3	4	5
38. - erotetaan tärkeät asiat vähemmän tärkeistä	1	2	3	4	5
39. - esitetään asiat vertauksien ja kielikuvien avulla	1	2	3	4	5
40. - on esitetty yleisiä toiminta- ym. periaatteita	1	2	3	4	5
41. - periaatteita on selvennetty lisätiedolla	1	2	3	4	5
42. - perustellaan miksi jokin toimintatapa on tehokkaampi kuin toinen	1	2	3	4	5
43. - esimerkit auttavat ennustamaan, mitä muuta voisi samanlaisissa olosuhteissa tapahtua	1	2	3	4	5
44. - oppikirja antaa työkaluja ongelmanratkaisuun	1	2	3	4	5
45. - oppikirja auttaa tiedon soveltamisessa käytäntöön	1	2	3	4	5
46. - on opittavaan asiaan liittyviä kysymyksiä tekstissä	1	2	3	4	5
47. - kysymykset nostavat esiin oleellisen opittavasta asiasta	1	2	3	4	5
48. - kysymykset jäsentävät tekstiä	1	2	3	4	5
49. - kysymykset laajentavat tekstin käsittelemää asiaa tai aihepiiriä	1	2	3	4	5
50. - kysymykset ohjaavat tekstin oivaltavaan oppimiseen	1	2	3	4	5

Sisätauti-kirurginen hoito ja hoitotyö-oppikirjassatäysin
eri mieltätäysin
samaa
mieltä

51. - kunkin luvun lopussa oleva yhteenvedo tiivistää keskeisen sisällön	1	2	3	4	5
52. - yhteenvedot jäsentävät tekstin sisältöä uudella tavalla	1	2	3	4	5
53. - yhteenvedot liittävät keskeiset asiat toisiinsa	1	2	3	4	5
54. - yhteenvedossa selviää tekstin keskeinen ajatus	1	2	3	4	5
55. - innostaa syventämään opittavaa asiaa	1	2	3	4	5
56. - harjaannuttaa laajentamaan ajattelua tehtävien avulla	1	2	3	4	5
57.. - auttaa arvioimaan opitun sisältöä	1	2	3	4	5
58. - auttaa arvioimaan omaa oppimistaan	1	2	3	4	5
59. - innostaa tiedon soveltamiseen	1	2	3	4	5
60. - antaa palautetta	1	2	3	4	5
61. - ohjaa itsearviointiin	1	2	3	4	5
62. - innostaa itsenäiseen opiskeluun	1	2	3	4	5
63. - Sisätautikirurginen hoito ja hoitotyö-oppikirjan ulkoasu on innostava.	1	2	3	4	5
64. - Sisätautikirurginen hoito ja hoitotyö-oppikirja on kooltaan sopiva	1	2	3	4	5
65. - Sisätautikirurginen hoito ja hoitotyön-oppikirjassa tekstin koko on helposti luettava	1	2	3	4	5

66. Onko opettaja ohjannut käyttämään Sisätautikirurginen hoito ja hoitotyö-oppikirjaa tiedon lähteenä?

1 kyllä

2 ei

67. Oletko käyttänyt oppitunnilla sisätautikirurginen hoito ja hoitotyö-oppikirjaa?

1 kyllä

2 en

