



SATU MÄKINEN

Mentorointiprosessi erilaisesta kulttuurista
olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen kasvun
edistäjänä terveydenhuollon transkulttuurisessa
oppimisympäristössä



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen
Väinö Linna -salissa, Kalevantie 5, Tampere,
28. päivänä huhtikuuta 2014 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

SATU MÄKINEN

Mentorointiprosessi erilaisesta kulttuurista
olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen kasvun
edistäjänä terveydenhuollon transkulttuurisessa
oppimisympäristössä

English abstract

Acta Universitatis Tamperensis 1918
Tampere University Press
Tampere 2014

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Copyright ©2014 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Myynti:
kirjamyynti@juvenes.fi
<http://granum.uta.fi>

Acta Universitatis Tamperensis 1918
ISBN 978-951-44-9407-9 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1402
ISBN 978-951-44-9408-6 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2014



ESIPUHE

Mielenkiintoni tutkimustyöhön alkoi Turun yliopistossa laatiessani pro gradu -tutkielmaa hoitotieteen laitoksella, lääketieteellisessä tiedekunnassa. Tahdon kiittää pro gradu -työni ohjaajia professori Tarja Suomista ja professori Sirkka Lauria ammattitaitoisesta ja taitavasta ohjauksesta, jonka seurauksena syntyi haave siitä, että jonain päivänä laadin väitöskirjatutkimuksen. Lopullinen päätös jatkotutkimuksen laadinnasta tapahtui vuonna 2008, jolloin keskustelin aiheesta ystäväni Sinikka Vainionpään kanssa. Hänen innostava rohkaisunsa hakea jatko-opiskelupaikkaa oli tärkeä askel tämän väitöskirjatutkimuksen toteutumiseksi. Kiitos Sinikka!

Päätös opiskelusta ei kuitenkaan riitä, vaan lisäksi tarvitaan jatko-opiskelupaikka, hyvä tutkimustyön ohjaaja ja rahoitus tutkimustyön toteuttamiselle. Lämpimät ja vilpittömät kiitokseni haluan osoittaa ohjaajalleni, professori Pekka Ruohotielle. Hänen kannustuksensa ja viisaat kommenttinsa työni sisällöstä ja vaiheista ovat viitoittaneet tutkimustyöni toteuttamista. Hänen tieteellinen asiantuntemuksensa ja kykynsä kannustaa tutkimuksen tekemisessä ovat olleet perustana koko tutkimusprosessin etenemiselle. Professori Pekka Ruohotien jäädessä eläkkeelle vuonna 2012 ohjaajanani jatkoi professori Petri Nokelainen. Tahdon kiittää myös häntä sekä koulutuspäällikkö Hilikka Roiskoa työn loppuvaiheen ohjauksesta. Lisäksi haluan kiittää professori Kari Korpelaista tutkimukseeni liittyvistä keskusteluista yhteisissä jatko-opiskelijoiden seminaareissa Hämeenlinnassa vuosina 2008-2012.

Arvokasta palautetta tutkimuksestani antoivat esitarkastajat professori Kerttu Tossavainen ja dosentti Kaija Matinheikki-Kokko. Kiitän myös heitä saamistani esitarkastuslausunnoista. Lausunnot suuntasivat tutkimustani sen lopulliseen muotoon.

Tutkimustani ovat rahoittaneet Etelä-Pohjanmaan kulttuurirahasto, Konkordia –liitto, Tampereen yliopiston tukisäätiö, Etelä-Pohjanmaan liiton kehittämisrahasto sekä Pihkahovisäätiö. Suuret kiitokset kaikille teille apurahan myöntäneille tahoille, jotka halusitte tukea monikulttuurisuuteen,

mentorointiin ja ammatilliseen kasvuun liittyvää tutkimusta. Toivon ja uskon, että saaduista tutkimustuloksista tulee olemaan konkreettista hyötyä monikulttuuristuvissa oppimis- ja työympäristöissä.

Lämpimät kiitokset tutkimusluvan antaneelle ammattikorkeakoulun johdolle sekä Nursing Degree Program –koulutusohjelman lehtoreille. Tukenne ja apunne CultureMentoring –projektin toteuttamisessa on ollut merkittävä. Lisäksi tahdon kiittää kaikkia CultureMentoring- projektiin ja tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita ja mentoreita, sillä te mahdollistitte tutkimuksen aineiston hankinnan. Marraskuusta 2010 lähtien Seinäjoen yliopistokeskuksen TIMO –hanke on antanut käyttööni työtilan tieteellisessä oppimisympäristössä. Vilpitön kiitos tästä Seinäjoen yliopistokeskukselle, sen henkilökunnalle sekä TIMO –hankkeen rahoittajille.

Erityisesti haluan kiittää tutkimukseni prosessointiin liittyvistä keskusteluista Kaisa Isotaloa, Jenni Kulmalaa, Henna Jousmäkeä, Sari Hokkasta, Asko Mäkystä ja Hanne Ala-Harjaa. Kiitokset myös Jussi Raskulle avustasi kuvioden ja taulukoiden laadinnassa. Maria Kulmalaa ja Sanna Valkosaloa kiitän kieliasun tarkistamisesta, ja Henna Jousmäkeä ja Nanna Rintalaa kiitän englannin kielen käännösavusta.

Parhaimmat kiitokseni osoitan puolisololleni Jukalle, jolta olen saanut aina täyden tuen kaikki nämä tutkimustäyteiset vuodet. Myös pojillemme Markukselle, Samuelille ja Mikaelille haluan osoittaa kiitokset mielenkiinnosta äidin tutkimusprosessia ja sen etenemistä kohtaan. Suuret kiitokset haluan osoittaa myös vanhemmilleni. Olette olleet merkittävänä tukena ja monenlaisena apuna perheellemme. Lisäksi tahdon kiittää kaikkia ihania ystäviäni osoittamastanne kannustuksesta, mielenkiinnosta ja esirukouksista.

Seinäjoen yliopistokeskuksessa, Framissa 27.2.2014

Satu Mäkinen

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää erilaisista kulttuureista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden mentorointiprosessia. Mentorointiprosessin selvittäminen toteutettiin opiskelijoiden syventävän harjoittelujakson aikana terveydenhuollon sektorilla. Tutkimuksen tavoitteena on edistää opiskelijoiden oppimista ja ammatillista kasvua mentorointiprosessin avulla. Tutkimuksessa selvitetään niitä edellytyksiä, joita erilaisista kulttuureista ovat sairaanhoitajaopiskelijat asettavat kehittyvälle vuorovaikutussuhteelle mentorointiprosessissa. Lisäksi selvitetään sitä, millaisilla prosesseilla voidaan saavuttaa syventävälle harjoittelujaksolle asetetut ammatillista kasvua edistävät tavoitteet terveydenhuollon oppimisympäristössä ottaen huomioon opiskelijoiden erilaiset kulttuuriset taustat.

Tutkimus toteutettiin erään suomalaisen ammattikorkeakoulun Degree Program in Nursing -koulutusohjelmassa vuonna 2009. Kyseisellä ammattikorkeakoululla on vahva kokemus Degree Program in Nursing -koulutusohjelman toteuttamisesta. Tässä koulutusohjelmassa järjestettiin opintojensa syventävässä vaiheessa oleville opiskelijoille CultureMentoring -projekti. Tutkimus toteutettiin osana CultureMentoring -projektia. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa tutkimusaineisto koostuu opiskelijoiden ($n=10$) ja heidän mentoreittensa ($n=5$) syventävän harjoittelujakson eri ajankohtina kirjoittamista esseistä. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysin avulla. Lisäksi aineiston analyysissä käytettiin käsitekarttoja ja narratiivista analyysia.

Tutkimustulokset antavat aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna uudenlaista näkökulmaa aihealueesta. Tutkimus osoittaa, että opiskelijan ammatillisen kasvun perustaksi ei riitä transkulttuurisissa tilanteissa opiskelijan, mentorin ja hoitohenkilökunnan vahva kulttuurinen kompetenssi. Vahva kulttuurinen kompetenssi on myös tämän tutkimuksen mukaan merkittävä tekijä ammatillisessa oppimisessa ja kasvussa, mutta *ammattillisen kasvun lähtökohtana on onnistunut transkulttuurinen kohtaaminen erityisesti opiskelijan ja syventävän harjoittelujakson hoitohenkilökunnan välillä.*

Ammatillista kasvua edistää opiskelijan kohtaaminen yksilönä ja persoonana. Opiskelijaa tulee kohdella tasavertaisesti ja kunnioittavasti. Merkittävää on myös opiskelijan hyväksyminen ja ottaminen mukaan syventävän harjoittelujakson työyhteisöön yhdeksi hoitotiimin jäseneksi.

Tulokset osoittavat opiskelijan ammatillista oppimista ja kasvua edistäviä tekijöitä, jotka tulee huomioida mentorointiprosessissa ja syventävän käytännön harjoittelujakson oppimisympäristössä. Tulokset osoittavat myös transkulttuurisen kohtaamisen vastavuoroisuuden merkityksen opiskelijan oppimisessa. Opiskelijan asenteella ja toimintatavoilla on myös merkitystä ammatillisen kasvun etenemiseen.

Avainsanat: Sairaanhoitajaopiskelija, hoitotyö, mentorointiprosessi, ammatillinen kasvu, ammatillinen oppiminen, transkulttuurisuus, kulttuurinen kompetenssi, kulttuurien kohtaaminen, laadullinen tutkimus.

SUMMARY

This study set out to investigate the mentoring process of nursing students coming from different cultures. The study was conducted during students' advanced-level practical training period in public health care. The aim of the study was to promote students' learning and professional growth with mentoring. The study described the kinds of premises that nursing students from different cultures set for a developing interaction in the mentoring process. Moreover, the study explored how the aim of the advanced-level training period of promoting professional growth can be met in public health care while also taking into account students' different cultural backgrounds.

The study was conducted in the Degree Program in Nursing in a university of applied sciences in Finland in 2009. The school in question has established strong experience in organizing this particular programme. For advanced students, the programme incorporated the project CultureMentoring, and this study was conducted as part of this project. The data in this qualitative study consisted of essays written by students ($n=10$) and their mentors ($n=5$) at different points during the advancedlevel training. Methodologically, data-driven content analysis was complemented by using mind maps and narrative analysis.

Compared to previous research, the results of this study offer a new perspective on the topic. The results show that in transcultural contexts, a strong cultural competence among students, mentors, and nurses does not suffice as the basis of a student's professional growth. While strong cultural competence proved to be a significant factor in professional learning and growth, *the basis of professional growth was a successful transcultural encounter especially between the student and the nursing staff during the advanced-level training period.* Professional growth was promoted by the student being encountered as an individual person and treated equally and with respect. It was also important that the student was accepted and welcomed as a member of the nursing team in the working community.

The results point to factors promoting students' professional learning and growth that should be taken into account in mentoring and in the learning environment of the advanced-level practical training. The results also proved

the significance of the reciprocity of transcultural encounter for the student's learning. The student's attitude and approach also played a role in professional growth.

Keywords: nursing student, nursing, mentoring, professional growth, professional learning, transculturalism, cultural competence, transcultural encounter, qualitative research.

Sisältö

ESIPUHE	3
TIIVISTELMÄ	5
SUMMARY	7
Sisältö.....	9
Liitteet	11
Kuvat	12
Taulukot	14
1. JOHDANTO	16
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat	19
1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	23
2. MENTOROINTI AMMATILLISEN KASVUN EDISTÄJÄNÄ MUUTTUVASSA OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ.....	24
2.1 Ammatillinen oppiminen ja kasvu muuttuvassa työelämässä.....	25
2.1.1 Itseohjautuva, kokemuksellinen ja uudistava oppiminen	27
2.1.2 Ammatin oppiminen muuttuvassa työelämässä.....	34
2.2 Mentorointi ammatillisen kasvun välineenä.....	40
2.2.1 Mentorointi – mitä se on?	41
2.2.2 Mentoroinnin tavoitteet ja tehtävät	48
2.2.3 Mentoroinnin erilaisia toimintamuotoja	54
2.2.4 Mentoroinnin onnistumiseen vaikuttavat tekijät	56
2.2.5 Mentorointiprosesseja jäsentäviä malleja	60
3. TRANSKULTTUURISUUDEN ASETTAMAT VAATIMUKSET TERVEYDENHUOLLOSSA	66
3.1 Kulttuuri ja sen eri dimensiot.....	66
3.2 Monikulttuurisuus ja kulttuurien kohtaaminen	76
3.3 Kulttuurinen pätevyys hoitotyön oppimis-ympäristössä.....	83
3.3.1 Kulttuurisen kompetenssin oppimisen malli	84
3.3.2 Muita kulttuurista kompetenssia jäsentäviä malleja hoitotyössä	87
3.4 Keskeisiä käsitteitä kokoava viitekehys	93

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	95
4.1 CultureMentoring -projekti tutkimuksen kontekstina	95
4.2 Tutkimuksen metodologiset ratkaisut	98
4.3 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston hankinta	100
4.4 Tutkimusaineiston analysointi.....	108
5. TULOKSET	114
5.1 Ammatillista kasvua edistävä mentorointiprosessi	114
5.1.1 Mentorin valmiuksien kehittymisen edellytykset.....	114
5.1.2 Opiskelijan valmiuksien kehittymisen edellytykset	121
5.1.3 Mentorointiprosessin kehittymisen edellytykset	126
5.1.4 Mentoreiden ja opiskelijoiden näkemykset mentorointiprosessin edelleen kehittämistä syventävän harjoittelujakson päätyttyä.....	140
5.2 Opiskelijan kulttuuritaustan huomioiminen ammattillisessa kasvussa ja mentorointi-prosessissa.....	154
5.2.1 Erilaisista kulttuurisista lähtökohdista tulevan opiskelijan ammatillista kasvua edistävät tekijät.....	154
5.2.2 Opiskelijan kulttuuritaustan huomioiminen mentorointiprosessissa.....	162
5.3 Ammatillista kasvua edistävä oppimisympäristö	169
5.3.1 Oppimisympäristö opiskelijan tavoitteiden saavuttamisessa ja ammatillisessa kehittämisessä.....	169
5.3.2 Oppimisympäristö erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevan opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä.....	184
5.4 Yhteenveto tuloksista tutkimuskysymyksittäin.....	197
6. POHDINTA	208
6.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelua aikaisempien tutkimusten ja teorian valossa.....	208
6.2 Tutkimuksen tulosten tarkastelua yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaavan taksonomian valossa.....	224
6.3 Johtopäätökset, suositukset ja jatkotutkimus-aiheet.....	234
6.4 Tutkimuksen eettisyyden tarkastelua	240
6.5 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.....	243
Lähteet.....	252

Liitteet

Liite 1	Sairaanhoitajan (AMK) ammatillisen osaamisen alueet ja sairaanhoitajakoulutuksen keskeiset opinnot ja opintojen vähimmäisopintopisteet 210 op	265
Liite 2	Koulutuskohtaiset kompetenssit 05/2006 Sairaanhoitaja (AMK).....	266
Liite 3	Tutkimuslupa-anomus.....	270
Liite 4	Eettiset ohjeet.....	271
Liite 5	Ammattitaitoa syventävän harjoittelujakson tavoitteet.....	278
Liite 6	CultureMentoring -projektin tiedotteet	279
Liite 7	Mentorointisopimus	283
Liite 8	Lupa-anomus tutkimusaineiston keräämistä varten	284
Liite 9	Ensimmäisen ja toisen esseen kysymykset mentoreille	285
Liite 10	Ensimmäisen ja toisen esseen kysymykset opiskelijoille.....	287
Liite 11	Kolmannen esseen kysymykset mentoreille	289
Liite 12	Kolmannen esseen kysymykset opiskelijoille.....	292

Kuvat

Kuva 1	Uudistavan oppimisen prosessikuvaus (Mezirow 1991, 33-36).....	31
Kuva 2	Yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaava taksonomia (Ruohotie 1998b, 31-32, muokattu Snow, Corno & Jackson 1996, 247).	37
Kuva 3	Konatiiviset rakenteet: tahdon ja motivaation dynaamiset piirit (Ruohotie 1998b, 44-45, muokattu Snow, Corno & Jackson 1996, 256).	38
Kuva 4	Kulttuurisen kompetenssin oppimisen malli (Papadopoulos, Tilki ja Taylor 2006, 10).	86
Kuva 5	Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä kokoava viitekehys.	94
Kuva 6	CultureMentoring -projektin eteneminen ja tutkimusaineiston hankinta 2009.	106
Kuva 7	Pätevä ja tehtävänsä sitoutunut mentori.....	120
Kuva 8	Ammatilliseen kasvuun sitoutunut opiskelija.....	125
Kuva 9	Mentorointiprosessiin sitoutuminen oppimistavoitteiden saavuttamisessa.	132
Kuva 10	Mentorointiprosessin ideologian ymmärtäminen opiskelijan ammatillisessa kehittämisessä.....	137
Kuva 11	Mentorointiprosessin kehittymisen edellytykset perustuen mentorointi-ideologian ymmärtämiseen.	139
Kuva 12	Riittävä tiedottaminen mentorointiprosessista tarpeeksi aikaisessa vaiheessa edistää mentorointiprosessin toteuttamista.	145
Kuva 13	Hyvin suunniteltu ja organisoitu mentorointiprosessi edistää tuloksellista mentorointia.	151
Kuva 14	Hyvin suunniteltu, organisoitu ja toteutettu mentorointiprosessi edistää mentoroinnin onnistumista.....	153
Kuva 15	Mentoreiden näkemykset erilaisista kulttuureista lähtöisin olevan opiskelijan ammatillista kasvua edistävästä tekijöistä.....	155
Kuva 16	Erilaisista kulttuureista lähtöisin olevien opiskelijoiden näkemykset ammatillista kasvua edistävästä tekijöistä.....	157
Kuva 17	Suomalaiseen kulttuuriin sopeutuminen opiskelijan ammatillista kasvua edistävästä tekijänä.....	161
Kuva 18	Kulttuurisen kompetenssin vahvistuminen mentorointiprosessissa opiskelijan ammatillista kasvua edistäen.	168

Kuva 19	Oppimisympäristön myönteinen asenneilmapiiri oppimistavoitteiden saavuttamisessa.....	173
Kuva 20	Opiskelijan oppimistarpeita ja odotuksia vastaava oppimisympäristö ammatillisessa kehittämisessä.....	179
Kuva 21	Oppimisympäristössä toteutuva eri osapuolten välinen yhteistyö edistää opiskelijan ammatillista kasvua.....	181
Kuva 22	Oppimisympäristön kulttuurinen herkkyys edistää opiskelijan ammatillista kasvua.....	191
Kuva 23	Hoitohenkilökunnan kollegiaalinen kohtelu erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevien opiskelijoiden ammatillisen kasvun edistäjänä.....	195
Kuva 24	Hoitohenkilökunnan kollegiaalinen kohtelu ja kulttuurinen herkkyys opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjinä.....	196
Kuva 25	Tutkimuskysymys 1. Millaisilla prosesseilla voidaan saavuttaa mentoroinnille asetetut tavoitteet eri kulttuureista lähtöisin olevien opiskelijoiden syventävän harjoittelujakson aikana?.....	201
Kuva 26	Tutkimuskysymys 1.1. Millaiset tekijät mentoreilla edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä?.....	202
Kuva 27	Tutkimuskysymys 1.2. Millaiset tekijät opiskelijoilla edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä?.....	203
Kuva 28	Tutkimuskysymys 1.3. Millaiset tekijät mentorointiprosessissa edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä?.....	204
Kuva 29	Tutkimuskysymys 2. Mitkä tekijät oppimisympäristössä edistävät syventävän harjoittelujakson aikana opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä?.....	206
Kuva 30	Tutkimuskysymys 3. Millainen on eri kulttuurista lähtöisin olevien opiskelijoiden oppimistavoitteita ja ammatillista kehittymistä edistävä oppimisympäristö?.....	207

Taulukot

Taulukko 1	Mentoroinnin ja valmennuksen samankaltaisuudet ja eroavuudet.....	45
Taulukko 2	Mentoroinnin ja työnohjauksen samankaltaisuudet ja eroavuudet.....	46
Taulukko 3	Mentoroinnin ja tutoroinnin samankaltaisuudet ja eroavuudet.....	47
Taulukko 4	Kulttuurien eri dimensioita jäsentäviä malleja.	76
Taulukko 5	Mentoreiden näkemykset mentorointivalmiuksista ja niiden kehittymisen edellytyksistä ammatillista kasvua edistävässä mentorointiprosessissa.	117
Taulukko 6	Opiskelijoiden näkemykset mentoreiden mentorointivalmiuksista ja niiden kehittymisen edellytyksistä ammatillista kasvua edistävässä mentorointiprosessissa.	119
Taulukko 7	Mentoreiden näkemykset opiskelijoiden mentorointivalmiuksista ja niiden kehittymisen edellytyksistä ammatillista kasvua edistävässä mentorointiprosessissa.	123
Taulukko 8	Opiskelijoiden näkemykset mentorointivalmiuksista ja niiden kehittymisen edellytyksistä ammatillista kasvua edistävässä mentorointiprosessissa.	125
Taulukko 9	Mentorien näkemykset tavoitteiden saavuttamista edistävästä tekijöistä mentorointiprosessissa.....	128
Taulukko 10	Opiskelijoiden näkemykset tavoitteiden saavuttamista edistävästä tekijöistä mentorointiprosessissa.....	131
Taulukko 11	Mentoreiden näkemykset ammatillista kehittymistä edistävästä tekijöistä mentorointiprosessissa.....	135
Taulukko 12	Opiskelijoiden näkemykset ammatillista kehittymistä edistävästä tekijöistä mentorointiprosessissa.....	136
Taulukko 13	Mentoreiden näkemykset mentorointiprosessin edelleen kehittämisestä.....	142
Taulukko 14	Opiskelijoiden näkemykset mentorointiprosessin edelleen kehittämisestä.	144
Taulukko 15	Mentoreiden odotuksiin liittyvät mentorointiprosessin kehittämisideat.	147
Taulukko 16	Opiskelijan odotuksiin liittyvät mentorointiprosessin kehittämisideat.	150

Taulukko 17	Erilaisen kulttuuritaustan huomioiminen mentorointiprosessissa mentoreiden mukaan.	165
Taulukko 18	Erilaisen kulttuuritaustan huomioiminen mentorointiprosessissa opiskelijoiden mukaan.	167
Taulukko 19	Mentoreiden näkemys oppimisympäristön merkityksestä oppimistavoitteiden saavuttamisessa.	171
Taulukko 20	Opiskelijoiden näkemys oppimisympäristön merkityksestä oppimistavoitteiden saavuttamisessa.	172
Taulukko 21	Mentoreiden näkemys oppimisympäristöstä ammatillisen kehittymisen edistäjänä.	176
Taulukko 22	Opiskelijoiden näkemys oppimisympäristöstä ammatillisen kehittymisen edistäjänä.	178
Taulukko 23	Mentoreiden näkemys oppimisympäristöstä opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä.	187
Taulukko 24	Opiskelijoiden näkemys oppimisympäristöstä ammatillisen kasvunsa edistäjänä.	190
Taulukko 25	Oppimisympäristö erilaisesta kulttuurisesta lähtökohdasta olevan opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä.	194

JOHDANTO

Tampereen yliopiston strategiassa (Tampereen yliopiston muutos 2010-2015) painotetaan yhteiskunnan ja terveyden monialaista tutkimusta ja opetusta, jossa erottuu yksityisen ja julkisen toiminnan rajapinta. Strategia tuo julki yhteiskunnan kansainvälistymisen ja sen mahdollisuuksien merkityksen tutkimuksessa ja opetuksessa. Uuden tiedon saaminen edellyttää rohkeita ja monitieteisiä lähetystymistapoja kaikilla tutkimusaloilla.

Ammattikasvatuksessa ja -tutkimuksessa muuttuva toimintaympäristö nähdään koulutuksen globalisaationa, informaatio –ja tietoyhteiskunnan kehityksenä sekä työelämän ja ammattien kehityksenä. Informaatio –ja tietoyhteiskunnan kehitys vaikuttaa ammattikasvatukseen siten, että erilaisia valmiita kasvun ja sosiaalistumisen malleja ei enää ole. Yhtenä tärkeänä koulutuksen globalisaation osa-alueena tunnustetaan monikulttuuristuva demokratia. Organisaatioilla tulee olla kykyä käsitellä erilaisuutta, monimutkaisuutta sekä epävarmuutta työntekijöiden liikkuvuuden lisääntyessä. (Ammattikasvatuksen tutkimus - ja koulutuskeskus 2009.)

Suomessa ulkomaalaistaustaisten työntekijöiden määrä on kasvussa. Esimerkiksi sosiaali –ja terveysalalla syntyperältään muiden kuin suomalaisten määrä kaksinkertaistui vuosien 2000 ja 2007 välillä (Ailasmaa 2011, 1-18). Työministeriön (2007) arvion perusteella työpaikkoja avatuu vuoteen 2020 mennessä eniten juuri sosiaali -ja terveyssektorilla, jopa 185 000-210 000 paikkaa. Suomessa sairaanhoitajaksi opiskelee erilaisista kulttuureista olevia opiskelijoita yhä enenevässä määrin. Tämän vuoksi perinteiset opetusstrategiat eivät välttämättä ole enää toimivia jokaisen sairaanhoitaja-opiskelijan kohdalla, vaan opetusstrategioissa tulee huomioida paremmin opiskelijoiden yksilölliset tarpeet. (Davidhizar & Shearer 2005.) Erilaisten kulttuurien kohdatessa vaaditaan kaikilta osapuolilta kulttuurista herkkyyttä ja suvaitsevaisuutta toisen toimintatapoja ja arvomaailmaa kohtaan. Monikulttuurisessa hoitotyön ympäristössä työntekijän olisi hyvä vähitellen laajentaa moniarvoisuutaan ja maailmankatsomustaan. (Abdelhamid, Juntunen & Koskinen 2010, 7.) Monikulttuurisuuden tulisi olla luonnollinen osa terveydenhuollon koulutusta (Lassenius 2012).

Tämä tutkimus kuuluu kasvatustieteiden tieteenalaan. Mentoroinnin tutkiminen on kasvatustieteistä erityisesti ammattikasvatuksen keskeinen käsite ja tutkimuskohde. Lisäksi tutkimuksessa hyödynnetään hoitotieteen ja kulttuurintutkimuksen aloja, joten tutkimuksen viitekehys on monitieteellinen. Hoitotiede näyttäytyy tutkimuksessa opiskelijoiden ja heidän mentoreittensa ammatillisena tieteenalana. Ammatillisen osaamisen substanssina on hoitotyön taitojen omaksuminen terveydenhuollon oppimisympäristössä. Hoitotieteen tutkimuksen kohteet ovat asiakas, terveys, hoitotyön toiminnot ja ympäristö. Hoitotieteen ja hoitotyön tavoitteena on asiakkaan mahdollisimman hyvä ja laadukas hoito. (Chinn & Kramer 1991, 41-46.)

Hoitotieteessä ja hoitotyössä monikulttuurisuudesta puhuttaessa käytetään yleensä käsitettä *transkulttuurinen hoitotyö* (transcultural nursing), ja transkulttuurisen hoitotyön malleja löytyy paljon (mm. Leininger 1995a; Leininger 2002; Campinha-Bacote 2002; Jeffreys 2006; Andrews 2008). Transkulttuurinen hoitotyö sisältää kulttuurintutkimuksen elementtejä. Sairaanhoitajaopiskelijoiden ja mentoreiden kulttuurinen moninaisuus nähdään tässä tutkimuksessa rikkautena ja mentorointiprosessin ilmiötä laajentavana ja syventävänä tutkimuksellisenä elementtinä.

Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden mentorointiprosessit ammatillisen kasvun edistämiseksi. Tässä tutkimuksessa käsitteellä *ammattillinen kasvu tarkoitetaan opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä*. Tutkimuksen teon motiivina on etsiä ja selkeyttää niitä tekijöitä, jotka edistävät erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista kasvua transkulttuurisissa terveydenhuollon oppimisympäristöissä. Suomen korkeakoulujärjestelmä ja terveydenhuolto kokonaisuudessaan ovat yhä enenevässä määrin monikulttuuristuvia ja globalisoituvia. Koska mentoroinnin on todettu olevan nopeasti reagoiva ja reaaliaikainen oppimisen muoto muuttuvan työelämän tarpeissa ammatin oppimisessa ja ammattiin kasvamisessa (Ruohotie 1999a), lähdettiin tutkimuksessa kehittämään mentorointiprosessia transkulttuurisuuden näkökulmasta proaktiivisesti.

Kansainvälisissä mentorointitutkimuksissa käytetään pääsääntöisesti käsitteitä *mentoring* (ks. Ambrosetti & Dekkers 2010; Harrington 2011; Jokelainen, Turunen, Tossavainen, Jamookeeah & Coco 2011a) ja *mentorship* (ks. Nettleton & Bray 2008; Webb & Shakespeare 2008; Jokelainen, Jamookeeah, Tossavainen & Turunen 2011b). Mentoring -käsitteellä tarkoitetaan mentorointitoimintaa ja mentorship -käsite kuvaa mentorointia enemmän ilmiönä. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä *mentorointiprosessi*, koska se kuvaa selkeämmin mentoroinnin vuorovaikutussuhteen prosessinomaista ja moniulotteista kehittymistä erilaisista kulttuurista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden ja mentoreiden välillä. Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet puoltavat myös mentorointiprosessi -käsitteen käyttöä. Mentorointiprosessi -käsitteen lisäksi tutkimuksessa käytetään mentorointi -käsitettä silloin, kun puhutaan mentoroinnista yleisemmällä tasolla ilmiönä.

Eräässä suomalaisessa, jo pitkään englanninkielistä sairaanhoitajakoulutusta (Degree Program in Nursing) järjestäneessä ammattikorkeakoulussa toteutettiin lukuvuoden 2009 aikana CultureMentoring -projekti. CultureMentoring -projekti mahdollisti tutkimuksen aineiston hankinnan erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevilta opintojensa loppuvaiheen sairaanhoitajaopiskelijoilta ja heitä ohjanneilta mentoreilta ($n=15$). Tämän projektin tarkoituksena oli edistää mentorointiprosessin (developmental mentoring) avulla erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista oppimista ja kasvua. Mentorointiprosessin lähtökohtana olivat henkilökohtaiset, realistiset oppimistavoitteet. CultureMentoring -projektissa mentorointiprosessi pilotoitiin opiskelijoiden viimeisen lukuvuoden aikana osaksi heidän syventävää käytännön harjoittelujaksoaan. Pilotointia varten laadittiin toimintasuunnitelma, joka sisälsi mentorointikoulutuksen, mentorointiprosessin seurannan sekä tutkimusaineiston hankinnan. Kyseessä oli muodollinen ja organisaatioiden ulkopuolella tapahtuva mentorointiprosessi, jolloin mentorit ja opiskelijat työskentelivät eri terveydenhuollon organisaatioissa (outdoor mentoring). Mentorointiprosessi oli ohjauksellinen lisäresurssi opiskelijoiden syventävälle käytännön harjoittelujaksolle. Tämä harjoittelujakso oli viimeinen ennen sairaanhoitajan ammattiin valmistumista. Tutkimusaineisto hankittiin projektin aikana esseinä

eli kirjallisina dokumentteina englannin kielellä harjoittelujakson alussa, puolessa välissä ja lopussa. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa tutkimusaineisto analysoidaan aineistolähtöisesti. Lisäksi aineiston analysoinnissa käytetään käsitekarttoja ja narratiivista analyysia.

Tutkimustuloksia tarkastellaan erityisesti ammattikasvatuksen näkökulmasta yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaavan taksonomian avulla (Snow, Corno & Jackson 1996, 247). Tulosten tarkastelu transkulttuurisuuden ja hoitotieteen näkökulmista keskittyy kulttuurisia kompetenssia jäsentäviin malleihin, joista keskeisin on Papadopoulouksen, Tilkin ja Taylorin kulttuurisen kompetenssin oppimisen malli (Papadopoulos 2006, 10).

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Mentoroinnilla on pitkä historia ja sen hyödyllisyys on tunnustettu eri tieteenaloilla jo viime vuosisadalla (Maggs 1994). Iso-Britanniasta kotoisin oleva sairaanhoidon merkittävä kehittäjä Florence Nightingale oli ensimmäinen, joka toi alan kirjallisuudessa esille mentoroinnin ideologiaa ja määritelmää 1800-luvun lopussa (Myrick 1988). Laajempi mentoroinnin tarkastelu hoitotyön kirjallisuudessa alkoi 1960-luvulla (Maggs 1994). Tällä hetkellä mentoroinnista löytyy laajasti tutkimustietoa ja kirjallisuutta. Mentoroinnin vahvuuksista ja hyödyistä ollaan tietoisia, ja mentorointia sovelletaan terveydenhuollon oppimisympäristössä ammatillisen ohjauksen välineenä. (Ks. Southworth 1995; Cline & Necochea 2000; Browne-Ferrigno & Muth 2004; Levenson, Van der Stede & Cohen 2006; Kinnell & Hughes 2010, 96; Jokelainen, Jamookeeah, Tossavainen & Turunen 2013a.)

Etnisiä vähemmistöjä ja monikulttuurisia toiminta- ja oppimisympäristöjä tarkastelevia kansainvälisiä mentorointitutkimuksia on olemassa runsaasti (esim. Spouse 2001; Coleman, Power, Williams, Carpentieri & Schulkin 2005; Hill, Del Favero & Ropers-Huilman 2005; Schrienerin 2007; Payton, Howe, Timmons & Richardson 2013). Suomessa on tutkittu jonkin verran monikulttuurisuutta ja mentorointia terveydenhuollon sekä muiden alojen toiminta- ja oppimisympäristöissä. Tässä tutkimuksessa olevaa asetelmaa ei löydy aikaisemmista suomalaisista tutkimuksista. Sainola Rodriguez (2009)

on tehnyt väitöskirjatutkimuksen transnationaalisesta osaamisesta suomalaisessa hoitotyössä. Tutkimuksen kohderyhmään kuului terveydenhuoltohenkilöstöä Suomen perusterveydenhuollosta sekä maahanmuuttajia, jotka olivat perusterveydenhuollon asiakkaina. Tutkimus keskittyi hoitohenkilökunnan ja erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevien asiakkaiden hoitotyöhön ja heidän kohtaamiinsa. Sainola-Rodriguez (2009) esitti jatkotutkimusehdotuksissaan, että olisi tärkeää tutkia monikulttuurisia kohtaamisia suomalaisen terveydenhuoltohenkilöstön sekä maahanmuuttajien näkökulmasta hyvän hoidon saavuttamiseksi.

Koskisen (2003) väitöskirjatutkimus keskittyi terveydenhuoltoalan opiskelijoiden kulttuurisen kompetenssin oppimiseen. Jatkotutkimusehdotuksena hän esitti monikulttuurisen mentoroinnin tutkimista. Tutkimuksen kohteena tulee hänen mukaansa olla mentoroinnin kehittäminen opiskelijoiden kulttuurisen kompetenssin vahvistumiseksi (Koskinen 2003, 129). Karjalaisen (2010) väitöskirjatyö keskittyi ammattilaisten käsityksiin mentoroinnista työpaikalla. Jatkotutkimusaiheena hän esitti tutkimusta mentoroinnista maahanmuuttajien työelämään integroitumisen näkökulmasta, koska monikulttuuristuva työelämä tarvitsee uutta tietoa mentoroinnin hyvistä käytänteistä (Karjalainen 2010, 131). Mentorointiin liittyviä osapuolten rooliodotuksia ja niiden merkitystä mentorointisuhteen onnistumisessa esitti Jori Leskelä (2005) alan jatkotutkimuksen aiheiksi väitöskirjatyössään (Leskelä 2005, 257).

Jokelaisen (2013) väitöskirjatutkimuksessa kuvattiin sairaanhoitajaopiskelijoiden mentorointia harjoittelupaikoissa Suomessa ja Isossa-Britanniassa tutkimuskirjallisuuden ja mentoreiden käsitysten perusteella. Tutkimuksessa kehitettiin käsitteellinen viitekehys SMiLE-iN (Student Mentorship in Learning Environments In Nursing), joka kuvaa laadukkaan ja toimivan opiskelijamentoroinnin tekijät hoitotyön oppimisympäristössä. Jatkotutkimuksen aiheeksi Jokelainen ehdotti muun muassa SMiLE-iN käsitteellisen viitekehysten edelleen testaamista ja kehittämistä näyttöön perustuvan tiedon vahvistamiseksi sairaanhoitajaopiskelijoiden mentoroinnissa.

Edellä esitetyt jatkotutkimusaiheet perustelevat mentoroinnin ja monikulttuurisuuden ilmiöiden tutkimisen ajankohtaisiksi ja tärkeiksi tutkimuskohteiksi globalisoituvassa muutosyhteiskunnassa terveydenhuollon sektorilla.

Transcultural nursing -käsite on vakiintunut hoitotieteessä transkulttuurisen hoitotyön käsitteeksi. Käsitteellä tarkoitetaan erilaisten kulttuurien parissa tehtävää hoitotyötä tai *hoitoyhteisöä*, jonka työntekijät ja asiakkaat ovat lähtöisin erilaisista kulttuureista ja etnisistä ryhmistä (Burnard & Gill 2009, 27). Ensimmäisen transkulttuurisen hoitotyön teorian kehitti Madeleine Leininger vuonna 1967. Leininger (1995a) määrittelee transkulttuurisen hoitotyön (transcultural nursing) seuraavasti:

“A formal area of study and practice focused on comparative holistic culture, care, health and illness patterns of people, with respect to differences and similarity in their cultural values, belief and practices with the goal to provide culturally congruent, sensitive and competent nursing care to people of diverse cultures” (Leininger 1995a, 5-6).

Leininger (1995a) määrittelee transkulttuurisen hoitotyön tutkimuksena ja käytäntönä, jossa keskitytään ihmisiin kokonaisvaltaisesti huomioiden heille tutut kulttuuri-, hoito-, terveys- ja sairausmallit. Näitä hoitotyötä ohjaavia malleja tulee vertailla ihmisten kulttuureissa ilmeneviin yhtäläisyyksiin ja eroavuuksiin. Tämä tapahtuu kulttuuristen arvojen, uskomusten ja tapojen huomioimisessa hoitotyön tutkimuksessa ja käytännössä. Päämääränä on kulttuurisesti yhteneväinen, huomioonottava ja yleispätevä hoitotyö kaikille erilaisista kulttuurisista lähtökohdista oleville ihmisille. (Leininger 1995a, 11-12). Transcultural käsitteenä sisältää hoitotyössä usean eri kulttuurin läsnäolon lisäksi vilpittömän halun vuorovaikutukseen ja toisen kulttuurin huomioimiseen sekä ymmärtämiseen (Dobson 1989).

Cross-cultural -käsite eroaa transcultural -käsitteestä siten, että se ymmärretään eri kulttuurien yksittäisen tutkimisen sekä saatujen tulosten keskenään vertailemisena. Cross-cultural -tutkimus tuottaa transcultural -käsitteistöä (Brink 1994). Intraculture -käsite viittaa hoitotyön kontekstissa tilanteeseen, jossa asiakkaalla ja hoitotyöntekijällä on erilaiset kulttuuriset lähtökohdat, ja he kuuluvat molemmat esimerkiksi erilaisiin etnisiin

vähemmistöryhmiin. Toisaalta transcultural- ja cross-cultural- käsitteet rinnastetaan toisiinsa myös synonyymeina. (Dougherty & Tripp-Reimer 1985; Brink 1994.) Transkulttuurisen hoitotyön teoriat käyttävät hoitotieteen käsitteiden lisäksi käsitteitä antropologiasta, sosiologiasta (Dougherty & Tripp-Reimer 1985; Holden & Littlewood 1991, 1) ja biologiasta (Holden & Littlewood 1991, 1). Transkulttuurinen hoitotyö sitoutuu samoihin keskeisiin käsitteisiin kuin hoitotiede (Herberg 1995, 5-7). Leiningerin transkulttuuriseen hoitotyöhön liittyvä tutkimustyö on edistänyt ja laajentanut kulttuurisen hoitotyön teoriaperustaa ja käytänteitä viimeisen viiden vuosikymmenen ajan (ks. Leininger 2002).

Tässä tutkimuksessa *transkulttuurinen hoitotyö* ilmenee opiskelijoiden ja hoitohenkilökunnan sekä mentorointiprosessissa opiskelijan ja mentorin välisissä vuorovaikutustilanteissa. Kyseisten vuorovaikutustilanteiden tavoitteena on opiskelijan kasvun tukeminen sairaanhoitajan ammattiin. Tutkimuksessa keskitytään siihen, miten opiskelijoiden ammatillista kasvua voidaan edistää toisten alan ammattilaisten taholta ottaen huomioon heidän kulttuuriset taustansa ja suomalainen hoitotyön kulttuuri. Lisäksi selvitetään sitä, miten erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevan opiskelijan ammatillista kasvua voi tukea jo ammattiaan harjoittanut sairaanhoitaja. Sairaanhoitajan työn päämääränä ja hoitotyön tavoitteena on asiakkaan saama mahdollisimman hyvä hoito. Tutkimuksessa saadut tulokset antavat vastauksen siihen, miten transkulttuuriset kohtaamiset ja vuorovaikutustilanteet opiskelijan, mentorin ja oppimisympäristössä työskentelevän sairaanhoitajan välillä voivat edistää opiskelijan ammatillista kasvua syventävän harjoittelujakson aikana. Yhteisenä päämääränä hoitotyössä on aina asiakkaan saama hyvä hoito suomalaisessa hoitokulttuurissa.

1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää erilaisista kulttuuritaustoista olevien sairaanhoitaja- opiskelijoiden syventävän käytännön harjoittelujakson oppimisympäristöä ja mentorointiprosessia opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamisessa ja ammatillisessa kehittämisessä. Mielenkiinnon kohteena on tarkastella niitä edellytyksiä, joita eri kulttuuritaustasta tulevat sairaanhoitaja- opiskelijat asettavat kehittyvälle vuorovaikutussuhteelle mentorointiprosessissa. Tätä tavoitellaan kehittämällä ammatillista oppimista ja kasvua edistävä mentoroinnin toimintatapa, joka huomioi eri kulttuuritaustojen merkityksen opiskelijan (aktorin) ja mentorin välisessä kiinteässä ja kehittyvässä vuorovaikutussuhteessa. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä niistä tekijöistä, jotka edistävät erilaisista kulttuureista lähtöisin olevien sairaanhoitaja- opiskelijoiden oppimista ja ammatillista kasvua.

TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Millaisilla prosesseilla voidaan saavuttaa mentoroinnille asetetut tavoitteet eri kulttuureista lähtöisin olevien opiskelijoiden syventävän harjoittelujakson aikana?
 - 1.1. Millaiset tekijät mentoreilla edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä?
 - 1.2. Millaiset tekijät opiskelijoilla edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä?
 - 1.3. Millaiset tekijät mentorointiprosessissa edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä?
2. Mitkä tekijät oppimisympäristössä edistävät syventävän harjoittelujakson aikana opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä?
3. Millainen on eri kulttuureista lähtöisin olevien opiskelijoiden oppimistavoitteita ja ammatillista kehittymistä edistävä oppimisympäristö?

2. MENTOROINTI AMMATILLISEN KASVUN EDISTÄJÄNÄ MUUTTUVASSA OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentaminen perustuu tutkimuksen tarkoitukseen ja tavoitteisiin. Tutkimuksessa selvitetään opintojensa loppuvaiheessa olevien sairaanhoitaja- opiskelijoiden ammatillista kasvua syventävän harjoittelujakson aikana mentorointiprosessia hyödyntäen. Tutkimukseen sisältyy lisäksi transkulttuurisuuden näkökulma, jonka opiskelijoiden ja mentoreiden erilaiset kulttuuriset lähtökohdat toivat mukanaan suomalaisen terveydenhuollon oppimisympäristöön. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen luvussa 2.1 *Ammatillinen oppiminen ja kasvu muuttuvassa työelämässä* kuvataan ammatillisen oppimisen ja kasvun eri malleja ja teorioita. Kyseisten mallien ja teorioiden valinnan perusteluna on se, että ne soveltuivat hyvin jatkuvassa muutoksessa olevan työelämän ammatillisten haasteiden vastaamiseen. Luvussa 2.2 keskitytään mentorointiin ammatillisen oppimisen ja kasvun välineenä. Teoreettisen viitekehyksen loppuosa (luku 3) sisältää lähtökohdat transkulttuuriselle hoitotyölle opiskelijan ammatillisessa oppimisessa ja kasvussa. Tutkimuksen teoreettisen osuuden yhteenveto on tiivistetty luvussa 3.4 *Keskeisiä käsitteitä kokoava viitekehys*.

2.1 Ammatillinen oppiminen ja kasvu muuttuvassa työelämässä

Ammatin oppiminen ja ammatillinen kasvu ovat mukana työelämän muutoksen turbulenssissa. Turbulenssi on käsite, jolla Ansoff ja McDonnell (1990, 93-94) kuvaavat jatkuvaa muutosta ja siitä johtuvaa epävarmuutta. Se on tila, jossa muutoksen nopeus ylittää meidän kykymme ymmärtää muutosta. Muutos voi olla joko yllättävä, tai ennalta aavistettu (Ansoff & McDonnell 1990, 93-94.) Työelämä elää siis jatkuvassa muutosprosessissa, ja tämä heijastuu työelämän vaatimukseen, ammatin oppimiseen sekä ammatilliseen kasvuun (Ruohotie 1999a). Tynjälän (2008) mukaan työssäoppimisen mahdollisuudet asiantuntijuuden kehittämisessä on tunnustettu laaja-alaisesti kasvatustieteen viimeaikaisissa tutkimuksissa. Käsiteet koulutus ja työ ovat lähentymässä toisiaan. Epämuodollisen ja muodollisen koulutuksen tiivis vuorovaikutus edistää muuttuvan työelämän tarpeisiin vastaamista sekä asiantuntijuuden kehittymistä. (Tynjälä 2008.) Varsinaisen ammattialan substanssiosaamisen lisäksi lähes joka alalla tarvitaan nykyisin erilaisia yleisiä taitoja, kuten tietotekniikan tuntemusta, kommunikaatiotaitoja sekä sosiaalisia taitoja (Tynjälä 2010, 79).

Suomen liittyttyä Euroopan unioniin sairaanhoitajakoulutusta alkoivat määrittää unionin sairaanhoitajakoulutusta säätelevät direktiivit. Vuoden 2003 asetus ammattikorkeakouluista (11§) velvoittaa ammattikorkeakouluja täyttämään Euroopan unionin asettamat vaatimukset sairaanhoitajan koulutuksessa (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003). Suomen EU- jäsenyydellä on ollut merkittävä vaikutus terveydenhuollon toimintaympäristöjen kansainvälistymiseen. Terveydenhuollon toimintaympäristöjen kansainvälistyminen on nähtävissä Suomessa ulkomaalaistaustaisen henkilöstön määrän kasvuna, varsinkin pääkaupunkiseudun työyhteisöissä. (Pitkänen 2011, 75.) Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden määrä Suomen yliopistoissa ja korkeakouluissa on myös lisääntynyt (Pitkänen 2011, 75, 10).

Työelämän muutosprosessi ja sen vaikutukset on huomioitu myös Suomessa terveydenhuollon koulutuksessa. Sairaanhoitajien osaamisvaatimuksia on tarkistettu kahteen otteeseen 2000- luvulla. Vuonna 2000 Opetusministeriö käynnisti hankkeen, jonka toimesta päivitettiin ja yhdenmukaistettiin

terveysalan ammattikorkeakoulujen osaamisvaatimukset, opintojen keskeiset sisällöt sekä vähimmäisopintoviikkomäärät (ks. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon 2006).

Globaalius ja työelämän muutokset ovat heijastuneet myös sairaanhoitajan ammattikorkeakoulututkinnon sisältöön 2000- luvulla. Vuoden 2003 asetus ammattikorkeakouluista (11§) velvoittaa ammattikorkeakouluja täyttämään Euroopan yhteisön asettamat vaatimukset muun muassa sairaanhoitajan koulutuksessa (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003). Bolognan julistuksesta 1999 käynnistynyt prosessi tutkintorakenteiden yhdenmukaistamisesta Euroopassa on huomioitu sairaanhoitajakoulutuksen osaamisvaatimuksia laadittaessa (ks. liite 1). Bolognan ammattikorkeakouluopetuksen yleisten kompetenssien lisäksi määriteltiin hoitotyön koulutusohjelman hoitotyön suuntautumisvaihtoehdon koulutuskohtaiset kompetenssit (ks. liite 2). (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007.)

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta (423/2005) sisältää ammattikorkeakoulussa suoritettavat tutkinnot ja niiden perusteet. Asetuksen mukaan sairaanhoitajan koulutuksen laajuus on 210 opintopistettä, ja tutkinnon voi suorittaa kolmessa ja puolessa vuodessa. Yksi opintopiste (op) vastaa keskimäärin 27 tuntia opiskelijan työtä. Annetun lainsäädännön mukaisesti koulutus toteutetaan ammattikorkeakouluista annetun lainsäädännön mukaisesti ja se koostuu perus- ja ammattiopinnoista, ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta, opinnäytetyöstä ja kypsyysnäytteestä sekä vapaasti valittavista opinnoista. Opinnoista toteutetaan 90 op ammattitaitoa edistävänä harjoitteluna. Tämä vastaa Euroopan parlamentin ja neuvoston ammattipätevyuden tunnustamista antaman direktiivin 2005/36/ EY klinistä opetusta. Enintään 15 op harjoittelusta voidaan suorittaa asianmukaiset potilashoidon välineet sisältävissä ammattikorkeakoulun harjoittelutiloissa ja – tilanteissa. Harjoittelusta 15 op toteutetaan opinnäytetyönä. Harjoittelun tulee toteutua ohjattuna harjoitteluna ammattikorkeakoulun terveysalan hyväksymissä toimintaympäristöissä progressiivisen hoidon eri vaiheissa perusterveydenhuollossa ja erikoissairanhoidossa. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 423/2005.)

Ammattikorkeakoulu solmii sopimukset ohjatusta harjoittelusta. Ohjatun harjoittelun toimintaympäristössä mahdollistuu koulutuksen tavoitteiden ja sisältöjen toteutuminen ja edelleen syveneminen määritellylle osaamistasolle. Tämä edellyttää sopijaosapuolilta korkeakoulutasoista harjoittelun ohjausta. Liitteessä 3 on kuvattu sairaanhoitajakoulutuksen keskeiset opinnot ja opintojen vähimmäisopintopisteet eli yhteensä 210 op. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 423/2005.)

2.1.1 Itseohjautuva, kokemuksellinen ja uudistava oppiminen

Humanistinen ihmiskäsitys korostaa oppijan uteliaisuutta ja päämäärätietoisuutta oppimisessa. Oppijan tulee olla oppimisessaan aktiivinen ja itseohjautuva. Itseohjautuvuuden käsite ei ole oppijasta riippumaton, ikään kuin automaattisesti tapahtuva prosessi (Koro 1993, 27, 49). Itseohjautuvalla oppimisella tavoitellaan oppijoiden kykyä olla oppimisessaan itseohjautuvia. Knowles (1975) määrittelee itseohjautuvuuden oppimisessa prosessiksi. Siinä oppija tekee aloitteen, joko toisten avulla tai itsenäisesti oppimistarpeiden havaitsemisessa, oppimistavoitteidensa määrittelyssä, henkilöstöresurssien ja materiaaalisten oppimisresurssien hankkimisessa, itselleen sopivien oppimisstrategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistulosten arvioinnissa. (Knowles 1975, 18). Humanistinen ihmiskäsitys ja oppijan itseohjautuvuus sisältyvät mentorointiprosessin ideologiaan ja toimintaperiaatteisiin. Oppija (aktori) nähdään mentorointiprosessissa itseohjautuvana, aloitteellisena ja motivoituneena oppimaan uusia asioita. (Allen, Finkelstein & Poteet 2009, 27; Kinnell & Hughes 2010, 23-25, 27.)

Itseohjautuvuudessa tavoitellaan uudistavaa oppimista, jossa konstruktivismi ja kriittinen reflektio liittyvät läheisesti itseohjautuvan oppimisen ytimeen (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 59-60). Konstruktivistisessa näkemyksessä painottuu ympäristön ja kommunikaation merkitys. Sosiokonstruktivismiin liittyy lisäksi oppijan tunnepuoli ja tiedon sosiaalinen rakentuminen (Ojala 2009, 41). Konstruktivisen oppimisen näkemyksen mukaan oppija itse rakentaa tietopohjaansa omiin aikaisempiin kokemuksiinsa

perustuen. Oppiminen on prosessi, jossa yksilö luo uusia merkityksiä sekä vuorovaikutuksessa muihin että itsenäisesti. (Mezirow 1998, 18-21; Ruohotie 1999b, 125; Mezirow 2006, 37.) Sosiaalisen konstruktivismin mukaan tieto rakentuu tilanteissa, joissa yksilöt yhdessä osallistuvat yhteisiin ongelmiin ja tilanteisiin keskustellen niistä (kts. Euroopan parlamentin ja Neuvoston direktiivi 2005/36/EY). He rakentavat yhdessä merkityksille määritteitä dialogiin perustuvassa prosessissa. (Ruohotie 1999b, 119.) Sosiaalisen konstruktivismin oppimisen ideologia yhdessä tekemisestä ja yhteisistä keskusteluista saa tukea Jokelaisen tutkimuksesta (2013). Tutkimuksen mukaan mentoroinnilla voidaan vahvistaa sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisuutta työharjoittelujakson aikana osallistamalla opiskelijat mukaan työtehtäviin ja yhteisiin keskusteluihin.

Konstruktivisessa ja sosiokonstruktivisessa oppimisen näkökulmassa sekä Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriassa on samankaltaisuutta ja yhdenmukaisia elementtejä. Näissä kaikissa oppimisen näkökulmissa korostetaan oppijan itseohjautuvuutta, hänen kehitystään ja kasvuun elinikäisenä prosessina. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli sisältää elinikäisen oppimisen periaatteen. Mallissa kuvataan oppimista nelivaiheisen syklin avulla, jotka ovat 1) konkreettinen kokemus, 2) refleктоiva havainnointi, 3) abstrakti käsitteellistäminen sekä 4) aktiivinen kokeilu. Jatkuvasti kehittyvä oppimisprosessi muotoutuu oppijan kokemukseen, pohdiskeluun, asioiden käsitteellistämiseen sekä aktiiviseen käytäntöön soveltamiseen. Oppija tulee yhä tietoisemmaksi kokemuksistaan itsereflektion kautta. Konkreettinen kokemus muodostaa perustan havainnoille ja pohdinnalle. Niistä syntyneitä tuloksia oppija käyttää uusien käsitteiden ja yleistysten muodostamisessa. Tästä oppija jatkaa edelleen johtopäätösten ja ratkaisujen tekemiseen uutta toimintamalliaan ajatellen. Uudesta toimintamallista saatujen uusien kokemusten pohjalta sykli jatkuu edelleen. Kolbin (1984, 39-43) kokemuksellisen oppimisen mallissa kaikki mallin syklit ovat välttämättömiä tehokkaassa oppimisessa.

Reflektiivinen ajattelu edellyttää sitä, että yksilö on tietoinen omista ajatteluprosesseistaan. Kokemusten reflektoinnilla ja olemassa olevien käsitysten kriittisellä reflektoinnilla on eroa. Kokemusten reflektointi on

pääsääntöisesti uusien merkitysten rakentamista. Olemassa olevien merkitysrakenteiden jalostaminen on kriittisen reflektoinnin päämääränä. (Leskelä 2005, 66.)

Wellington ja Austin (1996) ovat tunnustaneet viisi erilaista reflektion toimintatapaa. Ensimmäinen on se, ettei reflektiota käytetä. Tähän liittyvät yleensä ympäristön autoritäärisyys ja olemassa olevat vaatimukset. Asioita ei pohdiskella. Toiseksi toimintatavaksi he nimeävät teknisen reflektion (technical reflection). Siinä yksilö keskittyy niiden ohjeiden ja standardien noudattamiseen, jotka yleisesti tunnustetaan autoritäärisessä yhteisössä tehokkaiksi oppimisen välineiksi. Kolmantena toimintatapana he mainitsevat neuvottelevan reflektion (negotiating reflection). Sen mukaan yksilöllä on toimintaympäristössään mahdollisuus neuvotella saavutetuista tuloksista ja arvioida niitä muiden kanssa. Persoonallinen ymmärrys ja asioiden yhdistäminen sekä arvioiminen kuuluvat neuvottelevaan reflektointiin. Dialektisessa reflektoinnissa (dialectic reflection) yksilöt voivat asettaa vapaasti kysymyksiä avoimessa keskusteluilmapiiirissä. Toimintaympäristössä rinnastetaan ja asetetaan vastakkain erilaisia näkökulmia keskinäisen ymmärryksen saamiseksi. Se mahdollistaa yksilön voimaantumisen tuoden hänelle samalla vastuuta toiminnastaan. Viidentenä reflektiivisen ajattelun toimintatapana Wellington ja Austin (1996) nimeävät maailmanlaajuisen reflektion (transpersonal reflection). Sen tarkoituksena on yksilön maailmanlaajuinen ja persoonallinen vapautuminen. Autoritääristä organisaatiota ei tällöin enää hyväksytä sellaisenaan. Tällaisen reflektiivisen toimintatavan omaava yksilö on itseohjautuva keskittyen laaja-alaiseen itsensä kehittämiseen. (Wellington & Austin 1996.)

Mentorointi on perimmältään oppimista sosiaalisessa kontekstissa (Garvey & Alred 2000). Oppijan taito määrittää omat oppimistarpeensa ja – tavoitteensa ja hänen kriittisyytensä omia valintojaan, päätöksiään ja opetusmateriaalia kohtaan kuuluvat itseohjautuvaan oppimiseen (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 59-60). Jatkuvaan oppimiseen tähtäävät yksilölliset valmiudet sisältävät oppimiskäsityksen, jossa oppija on aktiivinen ja itseohjautuva. Itseohjautuva oppiminen ei tarkoita sitä, ettei oppija voisi saada ohjausta ja tukea oppimisessaan muilta. (Ruohotie 1999b, 157-158.) Mentorointiproses-

sin ideologiaan kuuluu se, että aktori on aktiivinen ja itseohjautuva oppimisessaan. Tämä sisältää uusien opeteltavien asioiden kriittisen pohdinnan ja reflektoinnin. Mentorin kokemukseen perustuva asiantuntijuus edistää parhaimmillaan aktorin reflektiivistä ajattelua. Mentorin pätevyyteen kuuluu se, että hän asiantuntijuuteensa peilaten kykenee esittämään aktorille oikeanlaisia kysymyksiä eri tilanteissa. Mentori ei anna aktorille suoria vastauksia tai toimintaohjeita. Mentorin oikeanlaiset kysymykset mahdollistavat sen, että aktori voi itse oivaltaa uutta ja rakentaa toimintamallin uusiin ja haasteellisiin oppimistilanteisiin. (Clutterbuck 2005.)

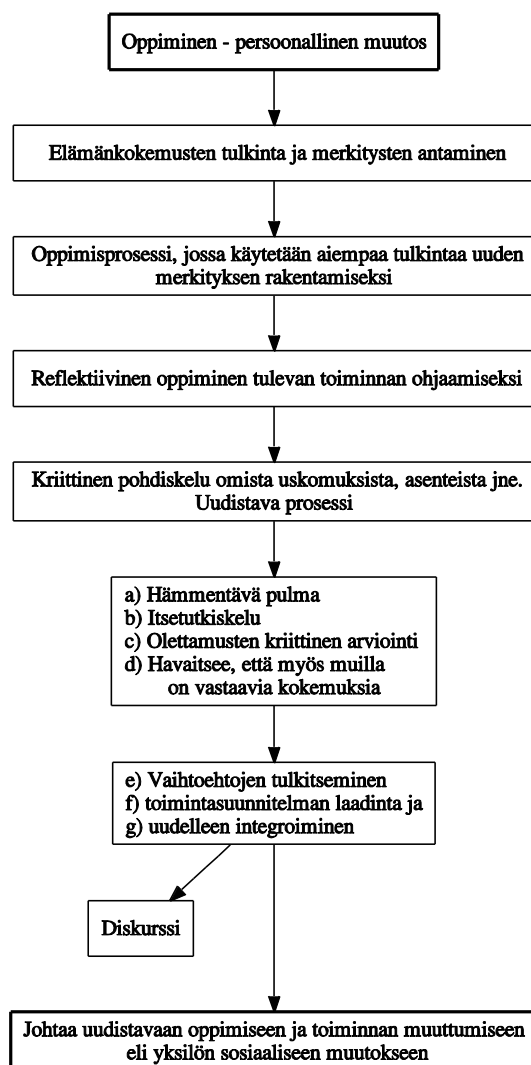
Aikuisten oppiminen voidaan nähdä persoonalliseen muutokseen johtavana oppimisena. (Mezirow 2006, 37.) Mezirow (1991, 206-212) painottaa uudistavan oppimisen teoriassaan emansipatorisen oppimisen edistämisen ja sosiaalisen toiminnan tärkeyttä aikuisten oppimisessa:

”Emansipatorinen oppiminen on vapautumista sellaisien voimien vallasta, jotka rajoittavat meidän vaihtoehtojamme ja oman elämämme rationaalista hallintaa ja joita olemme pitäneet itsestänselvyyksinä tai inhimillisen hallinnan ulkopuolelle jäävinä. Nämä voimat liittyvät libidoon, kieleen, epistemologiaan sekä institutionaalisiin ja ympäristöllisiin seikoihin.” (Mezirow 1991, 87).

Transformatiivinen teoria tarkoittaa aikuisen henkilökohtaiseen, persoonalliseen muutokseen johtavaa oppimista. Oppiminen määritellään merkityksenannoksi. (Mezirow 2006, 37.) ”Oppiminen ymmärretään prosessina käyttää aiempaa tulkintaa uuden tai uudistetun merkityksen rakentamiseksi omasta kokemuksesta, jotta voitaisiin ohjata tulevaa toimintaa” (Mezirow 1996, 162). Mezirow puhuu erilaisista merkitysskeemoista. Merkitysskeemat ovat erityisiä uskomuksia, tunteita, asenteita ja arvopäätelmiä. Lisäksi hän käyttää käsitettä merkitysperspektiivit, jolla hän tarkoittaa laajoja, yleistyneitä ja suuntaa antavia perusolettamuksia. Oppiminen voi olla uskomusten ja asenteiden muuttumista näissä merkitysskeemoissa. Se voi olla myös kokonaisen merkitysperspektiivin muuttumista aikuisen oppijan perusolettamuksessa. Uutta oppittaessa aikuisen merkitysrakenteet jäsentyvät uudelleen.

Uudet merkitysrakenteet lisäävät oppijan sisäistä ymmärrystä omasta kokemusmaailmastaan. (Mezirow 1998, 18-21, 2006, 37.)

Mezirowin (1991) uudistavan oppimisen prosessikuvaus on esitetty kuvassa 1. Teorian tavoitteena on uudistava oppiminen, jossa yksilössä tapahtuva henkilökohtainen, persoonallinen muutos toteutuu merkitysskeemojen sekä merkitysperspektiivien kautta. Yksilö tulkitsee jatkuvasti kokemuksiinsa ja antaa niille merkityksiä hallitakseen olemassaoloaan. Uudistavassa oppimisessa ihminen tukeutuu aiempaan tulkintaansa asioista ja niitä reflektoiden arvioi merkitysskeemojensa ja –perspektiiviensä pätevyyttä.



Kuva 1 Uudistavan oppimisen prosessikuvaus (Mezirow 1991, 33-36).

Reflektiivinen ajattelu ja kriittinen pohdinta sisältävät seuraavia vaiheita. Ensimmäisenä vaiheena on a) hämmäntävän pulman tiedostaminen. Pulma voi ilmetä elämässä tapahtuvan kriisin muodossa esimerkiksi työpaikan menetyksen yhteydessä. Yksilö ei selviä kriisistä aikaisempien kokemusten ja ongelmaratkaisustrategioiden avulla, vaan hän tarvitsee uudenlaista tapaa ajatella ja ratkaista kriisi. Tämä johtaa b) itsetutkiskeluun. Yksilö käy läpi tilanteen aiheuttamia erinäisiä pahanolon tunteita c) arvioiden kriittisesti tapahtunutta sekä oletuksia. Tämän jälkeen d) yksilö lopuksi huomaa myös muiden käyneen läpi vastaavanlaisia kriisejä ja tunnetiloja. Teorian mukaan e) yksilö lähtee tulkitsemaan uusia vaihtoehtoja tilanteesta selviämiseen muuttaen toimintatapaansa, rooliaan ja vuorovaikutussuhteitaan. Tällainen ajattelu mahdollistaa uuden f) toimintasuunnitelman laadinnan. Käyttökelpoinen toimintasuunnitelma pitää sisällään tietojen ja taitojen hankkimisen, uusien roolien kokeilemisen, suhteista sopimisen ja uusien yhteyksien luomisen sekä kompetenssin ja itseluottamuksen uudelleen kehittämisen. Prosessin viimeiseen vaiheeseen kuuluu g) uudelleen integoituminen elämään, jossa on transformoitu merkitysperspektiivi. Uuden merkitysperspektiivin testaamiseksi yksilön on hyvä käydä diskurssia eli erityisluonteista keskustelua asiasta järkevien ja asiantuntevien henkilöiden kanssa. Diskurssi mahdollistaa yksimielisyyden löytämisen ja ymmärryksen laajentamisen asiasta. Se on edellytys uuden toimintasuunnitelman toteuttamiselle. (Mezirow 1991, 33-36.)

Uudistavan oppimisen teoriakuvauksessa oppiminen on prosessi, jossa yksilö käyttää aiempaa tulkintaa uuden tai uudistetun merkityksen rakentamiseksi omasta kokemuksesta. Tämä prosessi ohjaa yksilön toimintaa. (Mezirow 1996, 162.) Kaikki aikuisten oppiminen ei aina ole uudistavaa oppimista. Mezirowin (1991) mukaan aikuinen voi oppia yksinkertaisesti lisäämällä tietoa merkitysskeemoihin tai oppia uusia merkitysskeemoja. Kuitenkin merkittävään uudistavaan oppimiseen liittyy aina kolme vaihetta, jotka ovat a) kriittinen, omien oletusten reflektointi, b) keskustelu kriittisen reflektion tuottaman näkemyksen validoimiseksi sekä c) itse toiminta. (Mezirow 1991, 33-36.) Tämä teoria soveltuu hyvin mentoroinnin ideologiaan. Uudistavan oppimisen teoriakuvauksella voidaan valottaa

yksilön kasvua ja kokonaisvaltaista persoonan kehittymistä mentoroinnissa. Erityisesti psykososiaalisen mentoroinnin tavoitteena on edistää aktorin merkittävien tiedonsiirtojen muutokset liittyen työhön ja omaan ajatteluun (Clutterbuck 2004).

Aikuisten oppiminen voi liittyä ammattikasvatukseen tai ammatilliseen kasvuun. Ammattikasvatus on organisoitua kasvatustoimintaa, jonka avulla nuoret ja aikuiset voivat toteuttaa etenevää oppimisen päämäärää sellaisessa oppimisympäristössä, jossa on edellytykset itsenäiselle ammatilliselle toiminnalle sekä jatkuvalla ammatissa kehittymiselle. (Ruohotie 2000a, 284.) Ammatillinen kasvu taas on jatkuva oppimisprosessi, jonka kautta yksilö hankkii elämänuransa aikana niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin (ks. Ruohotie 1999b, 49-58). Ammatillisen kasvun mahdollistavat oppimistapahtumat, joissa yksilön käyttäytyminen muuttuu. Samalla yksilön käsitteellinen ajattelu kehittyy (Ojanen 2000, 98). Mentoroinnilla on todettu olevan opiskelijoiden ammatillista kasvua ja itseluottamusta edistävä vaikutus (Ronsten, Andersson & Gustafsson 2005). Ammatillista kasvua kuvataan myös ammatillisen identiteetin kehittymisen näkökulmasta. Ammatti -identiteetti sisältää sen, että yksilö tuntee hallitsevansa ammatinsa vaatimat taidot ja vastuun. Hän tiedostaa myös osaamisensa vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Yksilön tulisi olla halukas jatkuvaan ammatilliseen kasvuun sitoutumalla ammatin normeihin ja arvoihin. (Stenström 1993, 31.) Ammattikasvatus ja ammatillinen kasvu liittyvät ammatin oppimisen uuteen paradigmaan.

Konstruktivismissa, sosiaalisessa konstruktivismissa, Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallissa sekä uudistavassa oppimisessä on samankaltaisia piirteitä. Ne kaikki korostavat oppijan oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta sekä kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä oppijan kokemusten ja reflektion pohjalta. Oppijan kokemukset ja reflektointi ovat kokonaisvaltaisen oppimisprosessin fokuksessa. Tämä ajattelutapa oppimisen lähtökohdasta sisältyy mentorointiin. (Ks. Kram 1983; Kwan & Lopez – Real 2005; Smith 2007.) On tärkeää, että mentori tunnistaa oman oppimiskäsityksensä kyetäkseen ymmärtämään aktorin (oppijan) ajattelua ja oppimisprosessia. Kokemuksellinen oppiminen vaatii oppijalta avoimuutta ja tahtoa sitoutua

kokemuksiin sekä itsereflektioon. Oppijalla tulee olla myös kykyä ja taitoa tarkastella kokemuksiaan erilaisista näkökulmista. Reflektiivisyys vaatii oppijalta analyyttistä lähetysmistapaa omaan ajatteluun ja toimintatapojen perusteisiin. Mentorointiprosessi mahdollistaa reflektiivisen ajattelun harjoittamisen ja kehittämisen. (Pehkonen, Arola, Zvyagina & Grouev 2010, 16.) Browne-Ferrignon ja Muthin (2004) suosittelivat tutkimukseensa perustuen, että korkeakouluopintoihin ja varsinkin käytännön harjoitteluun tulisi sisällyttää enemmän huolellisesti suunniteltua mentorointia sekä hyödyntää kokeneiden mentoreiden osaamista.

2.1.2 Ammatin oppiminen muuttuvassa työelämässä

Monikulttuurisuuteen liittyvät teemat ovat yhä lisääntyvässä määrin työyhteisöjen haasteena. Globaalit ja paikalliset voimat pakottavat organisaatiot miettimään uudelleen, millaista osaamista tarvitaan olemassa olevien tavoitteiden saavuttamiseksi. (Poikolainen 2011.) Kansainvälistymisen myötä myös terveydenhuolto kohtaa monia haasteita. (Sosiaali ja terveysministeriö 2005, 2.) Kielitaito on vain yksi osatekijä moninaisen työelämän osaamisen vaatimuksissa. (Poikolainen 2011.) Erilaisista kulttuureista olevat terveydenhuollon ammattilaiset tarvitsevat tukea ja koulutusta työhönsä saavuttaakseen tasavertaisen kohtelun yksilöinä ja työntekijöinä. (Sosiaali ja terveysministeriö 2005, 2.)

Työelämän muutosvauhti ja sen mukanaan tuomat erilaiset vaatimukset asettavat haasteensa ammatillisen oppimisen paradigmalle. Ammatillisen oppimisen paradigman näkökulman laajentaminen on nyky-yhteiskunnassamme välttämätöntä. Laajennettua ammatillisen oppimisen paradigmaa nimitetään *Ammatillisen oppimisen uudeksi paradigmaksi*. (Hager 2007, 105.) Ammatillisen oppimisen uusi paradigma suuntautuu tulevaisuuteen. Tulevaisuuteen suuntautuminen sisältää organisaatioiden ja työntekijöiden aktiivista ennakoitumista tuleviin yhteiskunnallisiin muutoksiin, koulutustarpeisiin ja niiden vaikutuksiin työelämässä. Uuden tiedon jatkuva etsiminen ja omaksuminen on tärkeää.

Laaja-alaisempi näkökulma ammatilliseen oppimiseen vaatii aiempaa enemmän ymmärrystä käytännön harjoittelun tärkeydestä. Ammatillisten taitojen harjoittelu käytännössä on vähintäänkin yhtä tärkeää kuin muodollinen oppiminen. Oppimisprosessin ja oppimistulosten tarkkarajainen erottaminen on mahdollista, mikäli oppiminen erotetaan toiminnasta. Toisaalta kun oppiminen linkitetään läheisesti toimintaan, oppimisprosessia ja oppimistuloksia on mahdotonta erottaa toisistaan. Toiseksi ammatillisen oppimisen uudenlainen ymmärtäminen vaatii sen tunnistamista, että oppiminen on yksilöllistä oppijaa laajempi kokonaisuus. Oppiminen muotoilee oppijaa ja hänen ympäristöään uudelleen mahdollistaen erilaisten verkostojen syntyminen ihmisten ja heidän edustamiensa organisaatioiden välille. Nämä verkostot ovat yksilön oppimista laaja-alaisempia kokonaisuuksia. Yksilön oppimisen lisäksi on hyvin tärkeää tunnistaa se, että oppimista ilmenee myös tiimien ja organisaatioiden eri tasoilla. Kolmanneksi ammatillisen oppimisen uudenlainen ymmärtäminen edellyttää jokaiselta laaja-alaisempaa oppimisnäkemystä. Oppiminen ei ole vain yksittäisten taitojen ja vaihtoehtojen opettelemista, eikä oppimisen sosiaalisen luonteen merkitystä voi koskaan väheksyä. (Hager 2007, 115-116; Tynjälä 2008.)

Mentoroinnista on huomattu olevan hyötyä työelämävalmiuksien oppimisessa ja työssä pärjäämisessä. (Levenson *et al.* 2006.) Tutkimusten mukaan mentoroinnilla on ollut vaikutusta uralla etenemiseen, palkkakehitykseen sekä työtyytyväisyyden lisääntymiseen (ks. Baugh & Scandura 1999; Ragins, Cotton & Miller 2000). Mentorointia voidaan hyödyntää työelämän muutosprosesseissa. Sairaanhoidajaopiskelijoiden käytännön harjoittelussa toteutetun mentoroinnin on todettu useissa tutkimuksissa edistävän opiskelijoiden oppimista, ammatti-identiteetin muodostumista ja ammatillisen pätevyyden vahvistumista. (Jokelainen *et al.* 2011a.)

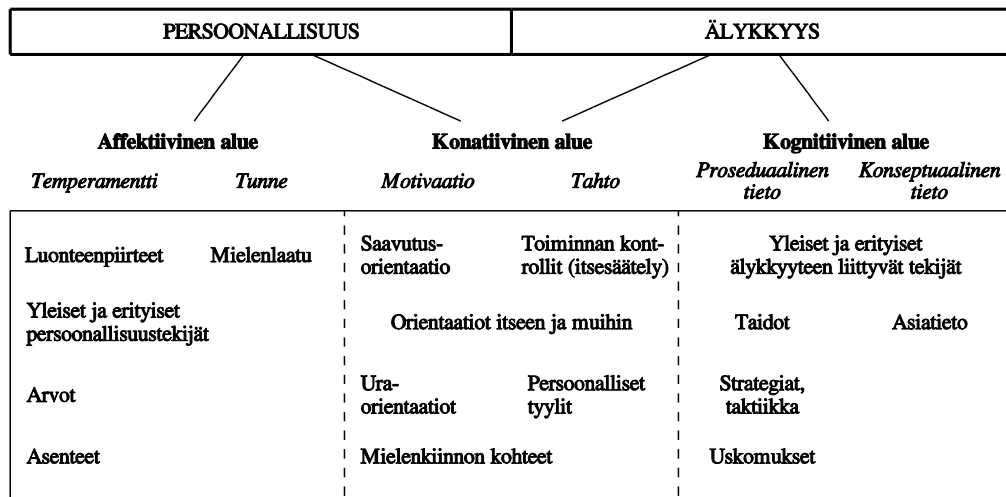
Ammatillisessa oppimisessa on tärkeää erotella yksilön affektiiviset, konatiiviset ja kognitiiviset rakenteet eri oppimistyylien ymmärtämiseksi. Snown, Cornon ja Jacksonin (1996) taksonomia affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen osa-alueen rakenteista on selkeä ja syvälinen näkemys oppijan oppimiseen liittyvistä peruslähtökohdista (ks. kuva 2). Yksilöllisiä konstruktioeroja jäsentävän taksonomian rakennetta voidaan kuvata

hypoteettisena psykologisena tilana. Taksonomia sisältää tietyn rakenteen ja prosessin, jotka nähdään havaitun käyttäytymisen vakiintuneena mallina eli toimintatapana. Kognitiivisen, affektiivisen ja konatiivisen rakenteen yläpuolelle sijoittuvat oppijan persoonallisuus ja älykkyys. Nämä käsitteet ovat hyvin laajoja, ja niitä on vaikea määritellä. Persoonallisuus rajataan vain harvoin koskemaan pelkästään luonteenpiirteitä, temperamenttia tai tunnetiloja. Monet persoonallisuuden piirteet liittyvät myös kognitiivisiin tekijöihin. Persoonallisuudella tarkoitetaan yleensä kaikkia niitä tekijöitä, jotka tekevät ihmisestä yksilöllisen ja inhimillisen. (Snow *et al.* 1996, 247-249, 295.) Älykkyydellä tarkoitetaan yksilöä, joka kykenee ajattelemaan ja toimimaan viisaasti erilaisissa vaativissa tilanteissa. Älykkyyteen sisältyy myös yksilön kyky uusien ideoiden ja mahdollisuuksien luomiseen. (Ruohotie & Koironen 1999, 38.)

Affektiivinen, konatiivinen ja kognitiivinen alue jakautuu kukin kahteen osa-alueeseen. Affektilla tarkoitetaan tiettyyn objektiin tai ideaan liittyvää tunnereaktiota. Toisinaan sillä tarkoitetaan emotion synnyttämää energiaa tai yleistä reaktiota johonkin, josta joko pitää tai ei pidä. (Ruohotie 1998b, 31.) Affektiiviseen alueeseen sisältyy temperamentti, tunne, luonteenpiirteet, ja mielenlaatu sekä arvot ja asenteet. Tähän liitetään yleiset ja erityiset persoonallisuustekijät siitä huolimatta, että persoonalliset tyyliin sisältyvät luokittelussa konatiiviseen alueeseen. Konatiivinen alue viittaa niihin mentaalisiin prosesseihin, jotka auttavat yksilöä kehittymään. Kysymys on eräänlaisesta sisäisestä epätasapainotilasta tai tietoisesta pyrkimyksestä toimia ja tavoitella jotakin. Konatiivisia rakenteita luonnehtivia käsitteitä ovat impulssi, tahto, halu ja määrätietoinen pyrkimys. Affektiivisen ja konatiivisen alueen orientaatiot itseän ja muihin sekä kognitiivisen alueen taito-alue ovat päällekkäisiä, toisistaan riippuvaisia asioita. (Ruohotie 1998b, 31-32; Ruohotie & Koironen 1999, 38-41.)

Kognitio on yleistermi prosesseille, jotka auttavat yksilöä saamaan uutta tietoa jostakin kohteesta. Nämä prosessit auttavat yksilöä asioiden tiedostamisessa. Kognitiivisia rakenteita luonnehtivia käsitteitä ovat havaitseminen, ymmärtäminen, ajattelu ja järkeily sekä päättely. (Ruohotie 1998b, 31-32.) Kognitiiviselle alueelle on sijoitettu konseptuaalinen ja proseduraalinen (=

deklaratiivinen) tieto. Konseptuaalinen tieto on ikään kuin tietoverkko, jossa käsitteet ja asiat nivoutuvat yhteen. Uutta tietoa kehittyy koko ajan tiedon konstruoinnin tuloksena. Proseduraalinen tieto sisältää ”sääntöjä ja reseptejä”, jotka auttavat tiedon muistamista ja käytäntöön soveltamista. Tiedot ja taidot ovat toisistaan riippuvaisia, koska ilman tietoa ei voida hankkia taitoa. Tiedon rakenteet ja uskomukset ovat sidoksissa konseptuaaliseen tietoon, kun taas strategiat ja valitut menettelytavat eli taktiikat yhdistetään proseduraaliseen tietoon. (Snow *et al.* 1996, 247-249.) Tällainen jaottelu on hyödyksi kasvatustieteen tutkimuksessa. On kuitenkin tärkeää huomioida, että yksilö on aina enemmän kuin vain joukko osatekijöitä ja muuttujia. (Snow *et al.* 1996, 295.)

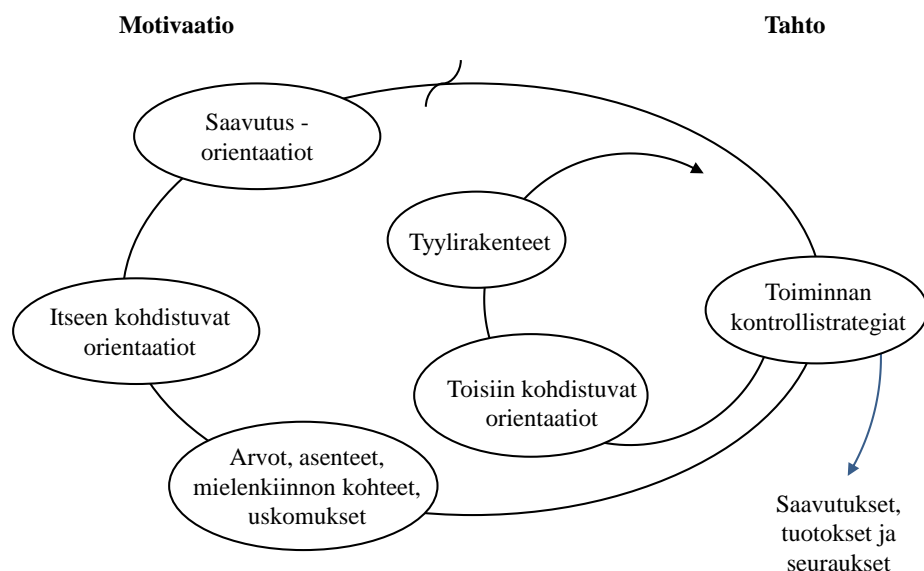


Kuva 2 Yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaava taksonomia (Ruohotie 1998b, 31-32, muokattu Snow, Corno & Jackson 1996, 247).

Snown, Cornon ja Jacksonin taksonomiaa (1996) voidaan hyödyntää opiskelijan (aktorin) ja mentorin välisessä mentorointiprosessissa. Taksonomian avulla voidaan mentorointiprosessin aikana käsitteellistää ja tiedostaa mentorointiprosessissa olevia tekijöitä, joita vahvistamalla voidaan edistää opiskelijan ammatillista kasvua. Ammatillisen oppimisen etenemistä voidaan tarkastella opiskelijan konatiivisiin rakenteisiin sisältyvien tahdon ja motivaation dynaamisten piirteiden kautta (Ruohotie 1998b, 44-45). Gibson ja Kirkman (1999, 91-117) korostavat myös jaottelussaan työntekijän työtehtävään liittyvää motivaatiota ja vastuunottamista muuttuvassa

työelämässä. Työntekijöiden vastuullinen ja oma-alotteinen suhtautuminen työelämän haasteisiin on ensiarvoisen tärkeää (Väisänen & Silkelä 2000, 21).

Myös Ruohotie käsittelee kirjoissaan (1998b, 1999b) tahdon ja motivaation dynaamisia piirteitä oppimisessa (ks. kuva 3). Aihealueeseen liittyvät kirjoitukset perustuvat Snown, Cornon ja Jacksonin (1996) taksonomiaan affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen osa-alueen rakenteista. Konatiivisten rakenteiden avulla voidaan tarkastella lähemmin yksilön *tahdon* ja *motivaation* dynaamisia piirteitä oppimisessa. Nämä piirteet yhdistävät tahdonalaisia rakenteita ja prosesseja, motivaatioon liittyviä tekijöitä sekä oppimistuotoksia ja seurauksia. Kyseiset yhteydet sitoutuvat vahvasti kontekstiin. (Ruohotie 1999b, 44-45; Ruohotie & Koironen 1999, 37; Ruohotie 1999b, 81-83.)



Kuva 3 Konatiiviset rakenteet: tahdon ja motivaation dynaamiset piirit (Ruohotie 1998b, 44-45, muokattu Snow, Corno & Jackson 1996, 256).

On epärealistista olettaa, että kaikki yksilöt toimisivat oppimisprosesseissaan järjestelmällisesti ja harkitusti. Ei voida myöskään olettaa, että erilaiset konatiivisen alueen prosessit vaikuttaisivat jokaisen yksilön oppimiseen samalla tavoin eri tilanteissa. Yksilön tahto ja motivaatio ovat yhteydessä kognitiivisälyllisiin kykyihin ja oppimistehtäviin sekä siihen, miten oppimista on aikaisemmin vahvistettu. *Motivaation* osa-alue sisältää erilaisia yksilöllisiä

tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön oppimistavoitteiden asetteluun ja hänen halukkuuteensa olla mukana oppimista vaativissa tehtävissä. Näitä tekijöitä ovat yksilön omat sisäiset tai ulkoiset tavoitteet, tavoitteiden toteutumiseen liittyvät ajankäyttösuunnitelmat, olemassa olevat suorituspaineeet sekä pelot mahdollisista epäonnistumisista. Näitä edellä mainittuja tekijöitä kutsutaan *saavutusorientaatioksi*. Lisäksi on tunnistettu kaksi muuta tavoitteiden valintaan ja motivaatioon liittyvää tekijää. Ensimmäinen sisältää *itseän kohdistuvat orientaatiot* ja omanarvontunteen sekä tehokkuususkomukset. Toiseen kuuluvat yksilön *asenteet, arvot ja mielenkiinnon kohteet*, jotka kohdistavat mieltymyksiä asiisisältöihin, tehtäviin ja menettelytapoihin. (1998b, 44; Ruohotie & Koiranen 1999, 37; Ruohotie 1999b, 82-83.)

Tahdon osa-alueeseen ovat sidoksissa tavoitteisiin pyrkimisen konstruktioet. Konstruktioet auttavat yksilöä suunnitelmien ja aikomusten toteuttamisessa. Ensimmäinen ja keskeinen kategoria on *toimintojen hallinta tai kontrollointi*, jota käytetään pyrittäessä hallitsemaan erilaisia kilpailevia intentioita ja keskittymistä häiritseviä tekijöitä. Yksilöt voivat hallita myös käytettävissä olevia resursseja tehokkaalla ja järkevällä tavalla. Opiskelijoiden välillä ilmenee luonnollisesti eroavuuksia siinä, mitä he pitävät järkevänä toimintana ja kuinka pitkään he ovat valmiit työskentelemään. (Ruohotie 1998b, 44-45; Ruohotie & Koiranen 1999, 37; Ruohotie 1999b, 83.)

Tahdon osa-alueen toiseen kategoriaan sisältyy myös *toisiin kohdistuvat orientaatiot*, sillä yksilöt ovat usein alttiita ulkoisille vaikutteille hyväksyen ja jopa tahtoen niitä jossakin määrin. Yksilöt pyrkivät käyttäytymisellään vaikuttamaan toistensa toimintoihin. Tätä vaikutusta kuvataan käsitteillä suostuteltavuus, empatia ja sosiaalinen kompetenssi. Yksilöiden välillä ilmenee eroavuuksia siinä, miten he suhtautuvat erilaisiin ihmisiin ja uusiin tilanteisiin. Siinäkin ilmenee eroja, kuinka näiden suhtautumistapojen annetaan vaikuttaa omaan päätöksentekoon. Kolmanteen tahtokategoriaan sisältyy *henkilökohtaiset tyylit*. Monet oppimiseen ja opiskeluun liittyvät tyylirakenteet ovat tahdosta riippuvia. Yksilö voi itse ratkaista muun muassa sen, miten pinnallisesti tai syvällisesti hän paneutuu opittavaan asiaan. Ulkoaohjautuvat konstruktioet ja henkilökohtaiset tyylit eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan niiden välillä voi olla päällekkäisyyttä. Nämä päällekkäi-

syedet näyttäytyvät monissa kognitiivisissa taidoissa, strategioissa ja menettelytavoissa. (Ruohotie 1998b, 44-45; Ruohotie & Koiranen 1999, 37; Ruohotie 1999b, 83-84.)

Tahto ja motivaatio liittyvät hyvin läheisesti oppimisen itsesääteilyyn. Itsesääteilyllä tarkoitetaan oppimisen tahdonalaista kontrollia, mikä edellyttää oman toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua sekä arviointia. Tahdonalaiset prosessit vaikuttavat ensisijaisesti oppijan kykyyn hallita tarkkaavaisuuttaan. Ne vaikuttavat myös oppijan sitoutuneisuuteen ratkaista ongelmia. Tahdonalaisten prosessien avulla oppija kykenee hallitsemaan itseään ja oppimistehtävää. Oppijan motivaatio on merkittävä lähtökohta oppimiselle, koska se on suoraan sidoksissa oppijan tavoiteorientaatioon, arvoihin, uskomuksiin ja odotuksiin. (Ruohotie & Koiranen 1999, 41) Oppimisen itsesääteilyyn ja elinikäiseen oppimiseen vaikuttavat oppijan henkiset ominaisuudet sekä olemassa olevat metataidot (Ruohotie 1999b). Metakognitiiviset strategiat liittyvät oppimisen suunnitteluun, tarkkailuun, arviointiin ja siihen, että yksilö tiedostaa itsensä oppijana (Ruohotie 2000b, 18).

Muuttunut työelämä vaatii ihmisiltä kykyä, motivaatiota ja halua elinikäiseen oppimiseen (Ruohotie 2000b, 15). Opiskelijat tarvitsevat ammattia oppiakseen myös mahdollisuuden osallistua autenttisten työyhteisöjen toimintaan ja erilaisiin työssäoppimistilanteisiin (Tynjälä 2008; Virtanen, Tynjälä & Stenström 2010, 104). Mentorointi sopii hyvin nopeasti muuttuvan työelämän tarpeisiin, koska se on nopeasti reagoiva ja reaaliaikainen oppimisen muoto (Ruohotie 1998a, 82; Ruohotie 1999b, 29). Osaamisen jatkuvasta kehittämisestä ja ammattikasvatuksesta yleensä on muotoutunut organisaatioille merkittävä kriittinen menestystekijä (Ruohotie & Honka 2000, 6).

2.2 Mentorointi ammatillisen kasvun välineenä

Mentorointi ammatillisen kasvun välineenä -teoriakokonaisuudessa perehdytään mentorointi -käsitteeseen, sen tavoitteisiin, tehtäväalueisiin sekä mentoroinnin erilaisiin toimintamuotoihin. Näiden aihealueiden jälkeen käsiteellään mentorointia ammatillisen oppimisen ja kasvun välineenä sekä

kuvataan keskeiset mentorointiprosesseja jäsentävät mallit. Tutkimuksen kirjallisuuskatsauksen haut on tehty tietokannoista ERIC (kasvatus- ja opetusala), CINAHL (hoitotiede, terveystieteet), Ebsco Academic Search Elite ja Sage Premier sekä Linda. Haut on toteutettu suomeksi ja englanniksi käyttäen synonyymeja cultural, intercultural, multicultural, transcultural, cross cultural ja diversity.

2.2.1 Mentorointi – mitä se on?

Mentorointi ei ole uusi asia, vaan se on alun alkaen yhdistetty yksilön oppimiseen ja kehittymiseen. Mentorointi -käsitteen juuret menevät kauas historiaan, aina Kreikan mytologiaan asti. Kreikan mytologiasta on löydettävissä kuvaus kreikkalaisten uskosta siihen, että ihminen oppii tapoja, taitoja ja arvoja suoraan arvostamaltaan henkilöltä. Kreikkalaisen myytin mukaan Odysseus antoi poikansa Thelemakhoksen jumalatar Athenen hoiviin lähtiessään Troijan sotaan. Tarina kertoo, että jumalatar kätkeytyi Mentor – nimisen miehen hahmoon, joka oli Odysseuksen vanha ystävä. Mentor toimi Thelemakhoksen ystävänä, opettajana ja kasvattajana. (Rubens & Halpering 1996; Colley 2001.) Kuvauksessa mentori nähdään luotettavana, viisaana ystävänä, joka ottaa vastuuta nuoremman henkilön oppimisesta ja kehitymisestä vanhempien ollessa muualla (Maggs 1994; Andrews & Wallis 1999). Pohjois-Amerikassa mentorointi -käsite tuli tunnetuksi 1960-luvulla erityisesti feministisessä liikkeessä sekä liike-elämässä. (Maggs 1994).

Keskustelu mentoroinnista hoitotyön kirjallisuudessa alkoi jo 1960-luvulla (Maggs 1994). Keskustelu on jatkunut edelleen vilkkaana viimeiset 25 vuotta (Bray & Nettleton 2007). Ensimmäiset tieteelliset artikkelit aihealueesta on julkaistu 1980-luvun alussa. (Esim. May, Meleis & Winstead-Fry 1982; Darling 1984.) Sairaanhoidajaopiskelijoiden mentorointiin liittyvää kirjallisuutta löytyy 1990-luvulta lähtien (Morle 1990; Fields 1991), jolloin mentorointi määriteltiin lähinnä opiskelijoiden uraa edistävänä pitkäkestoisena oppimismenetelmänä. (Donovan 1990; Steward & Krueger 1996.) Vuosikymmen lopulla alan kirjallisuudesta löytyy enemmän kuvausta mentorin roolista ja ominaisuuksista. Mentori kuvataan niissä sairaanhoidaja-

opiskelijaa vanhempana henkilönä, jolla on vahva asiantuntijuus hoitotyöstä. (Andrews & Wallis 1999.)

Vuosikymmenen lopulla alkoi hoitotyössä myös laaja-alaisempi huoli mentorointikäsitteen heikosta määrittelystä, sillä käsitykset mentoroinnin roolista olivat vielä eriäviä ja ristiriitaisia (Jinks & Williams 1994; Andrews & Wallis 1999). Lisäksi mentorin rooliin ja toimintaan liittyvät näkemykset olivat yleisesti epäselviä (Morle 1990; Healey 1997). Mentorointikäsitteistön epäselvyyksien vuoksi lisääntyi tutkimuksellisen tiedon tarve edelleen. (Wilson-Barnett, Butterworth, White, Twinn, Davies & Riley 1995). Sairaanhoidajaopiskelijoiden mentorointiin liittyvää tutkimusta on tehty erityisesti Iso-Britanniassa vuodesta 2000 alkaen. Tutkimustyön lisääntymistä vauhditti Iso-Britannian sairaanhoitajakoulutuksen hoitotyön käytännön harjoittelujaksojen uudet laatusuositukset. Laatusuositusten perusteella opiskelijoiden käytännön harjoittelujaksoille on integroitava mukaan henkilökohtaiset mentorit. (Jinks 2007.)

Nykyisin on saatavilla laaja-alaista tutkimustietoa mentoroinnista ja siihen liittyvästä käsitteistöstä (ks. Esim. Clutterbuck 2005; Elcock & Sookhoo 2007; Hall, Smith & Bullough 2008; Ambrosetti & Dekkers 2010; Harrington 2011; Jokelainen 2013). Tästä huolimatta alalla vallitsee edelleen erilaisia käsityksistä opiskelijoiden oppimiseen liittyvästä mentoroinnista (Bray & Nettleton 2007; Ambrosetti & Dekkers 2010). Mentoroinnin eriävät käsitelmääritelmiä vaikeuttavat mentoroinnin juurruttamista käytäntöön sekä mentoroinnin tuloksellisuuden arviointia (Ragins 1997a; Higgins & Kram 2001.)

Mentorointi määritellään intensiiviseksi ja kehitykselliseksi vuorovaikutussuhteeksi, jossa vanhempi työntekijä (mentori) ottaa nuoremman työntekijän (aktori) suojatikseen (Kram 1983; Murray 2001; Ambrosetti & Dekkers 2010). Mentori ohjaa aktoria työtehtävissä ja auttaa kontaktien luomisessa, sekä organisaatioon tutustumisessa (Allen *et al.* 2009, 2). Smith (2007) määrittelee mentoroinnin erityiseksi oppimisen malliksi, joka ei rajoitu pelkästään aktorin tukemiseen. Mentorointi kehittää aktorin koko persoonaa, ei vain osia persoonasta. Toisaalta on huomioitava, että Smithin (2007) tutkimus liittyi vertaismentorointiin eikä perinteiseen kahdenkesiseen

mentorointiin. Fairbanksin, Freedmanin ja Kahnin (2000) tutkimustulosten mukaan mentoroinnin tuloksellisessa toteuttamisessa mentoriparin tulee ottaa huomioon koko oppimisympäristö sekä muu henkilökunta. Tulokselliseen mentorointiin ei riitä se, että aktori ja mentori jakavat ideoita ja keskustelevat yhdessä opittavista asioista. Ideoiden jakamiseen, keskusteluihin ja yhdessä työskentelemiseen tulee osallistua yhdessä muun työyhteisön henkilökunnan kanssa. Tutkimukseen osallistui 15 opettajaa ja opettajaopiskelijaa. He kirjoittivat oppimispäiväkirjaan mentorointiprosessin onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä.

Mentoroinnin ohjauksellisia elementtejä hyödynnetään ammatillisten taitojen omaksumisessa (Lahti 2008, 167; Kinnell & Hughes 2010, 96). Ohjaus -käsite yleisesti määriteltynä on vuorovaikutus - ja neuvotteluprosessi, jossa opiskelijoita autetaan selventämään ja luomaan kuvaa omista tavoitteistaan ja omasta tulevaisuudestaan. Heitä autetaan tunnistamaan omia voimavarojaan ja rajoituksiaan. Ohjaajan ja opiskelijan tulee luoda tasaveroinen dialoginen ja luottamuksellinen suhde. (Peavy 1999, 53.) Ohjaus ilmentää aina vuorovaikutuksen monikerroksisuutta (Lairio & Punkari 2001). Ohjaukselliseen vuorovaikutukseen sisältyy empatiaa ja kunnioitusta, asioista sopimista, välittömyyttä sekä tulevaisuuteen suuntautumista (Pasanen 2003, 18–19). Ohjaajan orientaatiolla ohjaustilanteeseen on merkitystä. Hänen käsityksensä koulutuksen päämääristä ja ohjauksen kohteesta vaikuttavat ohjauksen sisältöön (Nummenmaa 1997, 77). Ohjausta ja mentorointia yhdistää sekä ohjattavan yksilölähtöisyys että hänen oppimistarpeensa huomioiminen. Lisäksi molemmissa lähtökohtana on toinen toisensa kunnioittaminen sekä oppimista edistävien oppimismahdollisuuksien luominen. Näitä samoja elementtejä on löydettävissä sairaanhoitajaopiskelijoiden mentorointiprosesseista, kun tavoitellaan ammatillista oppimista ja kehittymistä. (Kinnell & Hughes 2010, 96.)

Mentoroinnin lisäksi ammatillisen ohjauksen eri muotoja ja menetelmiä on useita. Ohjauksellisiin kehittämismenetelmiin liittyy ajatus yksilöllisestä tai yhteisöllisestä inhimillisestä kasvusta. (Ks. Räsänen 2007, 26.) Muita mentoroinnin lisäksi yleisesti käytettyjä ohjauksen eri muotoja ovat esimerkiksi valmennus, työnohjaus ja tutorointi. Näistä käsitteistä löytyy

samankaltaisia ohjauksellisia elementtejä, mutta ne eivät ole toistensa synonyymeja niissä ilmenevien eroavuuksien vuoksi. Sen vuoksi niitä kutsutaan toistensa lähikäsitteiksi.

Mentorointia verrataan usein valmennukseen (coaching) (Clutterbuck 2003; Pask & Joy 2008). Valmennuksessa ja mentoroinnissa on samankaltaisia piirteitä, koska molemmissa keskitytään henkilökohtaiseen, ammatilliseen ja uraan liittyvään yksilön kehittymiseen (Lahti 2008, 167; Clutterbuck & Megginson 2009a, 218). Valmennuksessa ja mentoroinnissa tavoitellaan oppijan potentiaalın käyttöönottamista ja sen edelleen kehittämistä. Valmennuksessa on aina selkeä ja rajattu tavoite valmennettavan ohjaamiselle (Kalinauckas & King 1994, 10), kun taas mentorointi voi olla muodollisen mentoroinnin lisäksi epämuodollisempaa ohjausta ja toimintaa (Ruohotie 1999a). Valmennuksessa valmentaja keskittyy valmennettavan motivaatioon ja tekniikkaan, kun taas mentoroinnissa mentorin rooliin kuuluu hyvin monenlaisen tuen antaminen. Mentori tukee aktoria reflektiiviseen oppimiseen ja on empaattinen tuen antaja. (Clutterbuck 2004, 4.)

Sekä mentoroinnissa että valmennuksessa ohjaaja (mentori tai valmentaja) tukee oppijan (aktorin tai valmennettavan) oppimista kuuntelemalla ja rohkaisemalla häntä aktiivisesti sekä esittämällä pohdiskeltavia kysymyksiä (Kalinauckas & King 1994, 10; Hall, Draper, Smith & Bullough 2008.) Silti mentoroinnissa painotetaan valmennusta enemmän aktorin (opiskelijan) ja mentorin välistä suhdetta arvioiden sitä (Clutterbuck & Megginson 2009a, 218). Mentorointisuhteen vastavuoroisuuden vuoksi myös mentorin on todettu saavan mentoroinnista uutta näkökulmaa ja tietoa. Näin raportoivat Hall *et al.* (2008) mentoreiden rooleja kuvaavassa artikkelissaan. He ovat tehneet laajan laadullisen tutkimuksen mentoreiden roolista mentorointisuhteessa. Tutkimukseen osallistui 264 amerikkalaista opettajaa, jotka toimivat mentoreina nuoremmille kollegoilleen.

Valmennuksessa keskitytään yleensä edistämään yksilön suoritustasoa. Mentorointi liittyy laajempiin kokonaisuuksiin, kuten uravalintoihin, siirtymien hallintaan, ammatillisen verkoston laajentamiseen sekä organisaatioon integroitumiseen. (Allen *et al.* 2009, 2-3.) Taulukossa 1 on kuvattuna mentoroinnin ja valmennuksen samankaltaisuuksia ja eroavuuksia.

Taulukko 1 Mentoroinnin ja valmennuksen samankaltaisuudet ja eroavuudet.

Mentorointi	Valmennus
<i>Ohjausmenetelmien samankaltaisuudet</i>	
Mentorointi keskittyy oppijan henkilökohtaiseen, ammatilliseen tai uraan liittyvään kehitykseen.	Valmennus keskittyy oppijan henkilökohtaiseen, ammatilliseen tai uraan liittyvään kehitykseen.
Oppijaa kuunnellaan ja rohkaistaan aktiivisesti.	Oppijaa kuunnellaan ja rohkaistaan aktiivisesti.
<i>Ohjausmenetelmien eroavuudet</i>	
Annettu tuki on monenlaista ja monitasoista.	Valmennus keskittyy valmennettavan motivaatioon ja tekniikkaan.
Reflektiivinen oppimisen tukeminen ja empaattisuus on vastavuoroista.	Empatiaa ei korosteta valmennettavan tukimuotona. Valmennus sisältää reflektiivistä toiminnan arviointia.
Mentorointi keskittyy mentori-aktori suhteen kehittymiseen ja sen arvioimiseen.	Valmentajan ja valmennettavan suhteen kehittyminen ei ole valmennuksen keskiössä.
Mentorointisuhde mahdollistaa sekä aktorin että mentorin oppimisen ja kehittymisen.	Valmennuksessa keskitytään valmennettavan suoritustason nostamiseen.
Mentorointi liittyy laaja-alaisiin kokonaisuuksiin, kuten uravalintoihin, siirtymien hallintaan, organisaation integroitumiseen sekä ammatillisen verkoston laajentumiseen.	Valmennus on rajattu sovitun tavoitteen saavuttamiseen.

Työnohjaus -käsitteestä ei ole olemassa yhtä selkeää määritelmää. Alan kirjallisuudessa toisistaan poikkeavissa määritelmissä kuvataan sitä, mihin työnohjaus kohdistuu ja mitä sillä tavoitellaan. Työnohjauksen määritelmistä puuttuu yhteneväinen kuvaus toiminnan sisällöstä ja perusteista. Työnohjauksen määritelmiä yhdistää näkemys siitä, että kyseessä on vuorovaikutusprosessi. (Keski-Luopa 2007, 24). Työnohjaukseen sisältyy vuorovaikutusprosessin kautta samoja ohjauksellisia elementtejä kuin mentorointiin ja valmennukseen, mutta työnohjauksessa ei korosteta työnohjaajan asiantuntijuutta. Työnohjauksessa ei ole tarkoin määriteltyjä tavoitteita, kun taas puolestaan mentoroinnissa voi olla (Räsänen 2007, 28). Työnohjauksen tarkastelun

kohteena on työ sekä ihminen työntekijänä ja työyhteisön jäsenenä. (Ks. Siivola 2003; Romana & Leimala 2005). Mentorointiprosessissa huomioidaan sekä mentorin että aktorin (oppijan) osaaminen ja tausta. Sekä mentori että aktori tuovat mentorointisuhteeseen omat odotuksensa suhteessa toisiinsa ja itseensä sekä toivottuihin mentorointituloksiin. Mentori ja aktori vaikuttavat toisiinsa omalla käyttäytymisellään ja toimintatavoillaan. (Clutterbuck 2004, 14.) Tämä ei ole toivottua työnohjaustilanteessa, jossa työnohjaajan tulee olla ohjaustilanteessa ehdottoman neutraalissa roolissa (Räsänen 2007, 28). Taulukossa 2 on esitetty tiivistetysti mentoroinnin ja työnohjauksen samankaltaisuuksia ja eroavuuksia.

Taulukko 2 Mentoroinnin ja työnohjauksen samankaltaisuudet ja eroavuudet.

Mentorointi	Työnohjaus
<i>Ohjausmenetelmien samankaltaisuudet</i>	
Mentorointi perustuu vuorovaikutusprosessiin.	Työnohjaus perustuu vuorovaikutusprosessiin.
<i>Ohjausmenetelmien eroavuudet</i>	
Muodollisessa mentoroinnissa on selkeät ja määritellyt tavoitteet.	Työnohjauksessa ei ole tarkoin määriteltyjä tavoitteita.
Mentorointi perustuu oppijan ammatilliseen kasvuun.	Työnohjauksen fokuksessa on työ sekä ihminen työntekijänä ja työyhteisön jäsenenä.
Mentorin ja aktorin yksilölliset toimintamallit edistävät molempien oppimista ja ammatillista kehittymistä.	Työnohjaajan tulee olla ohjaustilanteessa täysin neutraali.

Tutorointi tarkoittaa yksilöllistä opiskelijan tai opiskelijaryhmän ohjaamista. Tutorointi on Lehtisen (1992) mukaan oppimista palvelevaa ohjausta. Se voi olla yksilö- tai ryhmäohjausta, jossa tavoitteena on saavuttaa oppimiselle asetetut tavoitteet. Tutorointi lähtee aina oppijan tarpeista, ja siinä korostetaan oppijan itseohjautuvuusvalmiuksia samoin kuin mentoroinnissa. Tutoroinnissa kyseessä on kuitenkin lähinnä didaktinen ohjaus, eli oppimaan oppimisen ohjaus. (Lehtinen 1992.) Toisin kun taas mentoroinnin tavoitteena on kehittää oppijan persoonaa (Smith 2007) tai työuraa (Kram 1983) kokonaisvaltaisesti. Samoin kuin mentoroinnissa myös tutoroinnissa ohjaajan ja opiskelijan

suhteen muodostumiseen vaikuttavat ohjaajan (mentorin tai tutorin) ohjausnäkemys, persoonalliset ominaisuudet ja kokemustausta (ks. Lehtinen 1992; Kwan & Lopez–Real 2005). Ohjauksen alkuvaiheessa tutorointi on yleensä lähiohjausta ja opetuksen loppuvaiheessa etäohjausta. Tämä johtuu oppijoiden ryhmäytymisprosessista, ystävystymisestä ja toisiinsa tutustumisesta (Lehtinen 1992.) Mentoroinnissa taas aktorilta odotetaan jo suhteen alussa oma-aloitteellisuutta ja itseohjautuvuutta (Allen *et al.* 2009, 27). Taulukossa 3 on esitetty tiivistetysti mentoroinnin ja tutoroinnin samankaltaisuuksia ja eroavuuksia.

Taulukko 3 Mentoroinnin ja tutoroinnin samankaltaisuudet ja eroavuudet.

Mentorointi	Tutorointi
<i>Ohjausmenetelmien samankaltaisuudet</i>	
Mentorointi perustuu oppijan kehittymistarpeisiin.	Tutorointi perustuu oppijan kehittymistarpeisiin.
<i>Ohjausmenetelmien eroavuudet</i>	
Mentorointi tavoittelee oppijan persoonan tai uran kokonaisvaltaista kehittymistä aktorin ja mentorin välisessä vuorovaikutussuhteessa.	Tutorointi on didaktiivista ohjausta.
Oppija on aktiivinen ja itseohjautuva koko ohjausprosessin ajan.	Ohjausprosessin alkuvaihe on oppijan lähiohjausta ja loppuvaihe on etäohjausta.

Mentorointia, valmennusta, työnohjausta ja tutorointia yhdistävät niiden ohjaukselliset elementit eli oppijan oppiminen. Näiden ohjausmenetelmien oppimisen kohteet sekä vuorovaikutussuhteiden sisältö ja kesto vaihtelevat. Mentorointi poikkeaa eniten näistä lähikäsitteistä sen laajuuden ja syvyyden vuoksi. Mentoroinnissa ohjaussuhdetta pidetään jopa dialogia laajempänä kokonaisuutena. (Kwan & Lopez–Real 2005.) Mentorointisuhteessa mentorin valta-aseman luonne ja tiedon suunta poikkeavat muista ohjausmenetelmistä.

Mentoroinnissa huomioidaan oppijan (aktorin) oppiminen ja kehittyminen kokonaisvaltaisemmin kuin muissa edellä esitetyissä ohjausmenetelmissä. Aktoria ei nähdä oppimisen kohteena eli objektina. Aktori nähdään aina yksilönä ja persoonana, jonka oppimiseen ja kehittymiseen vaikuttavat hänen

henkilöhistoriansa ja elämäntilanteensa. Tarvittaessa nämä asiat otetaan huomioon aktorin psykososiaalisen kehittymisen ja uralla kehittymisen edistämiseksi. Inhimillinen, aktorin persoonan huomioiva mentorointi ei siis rajoitu yksittäisten, rajatusti opittavien asioiden omaksumiseen. Päävastuu oppimisesta on aina aktorilla itsellään, joten häneltä odotetaan riittävää itseohjautuvuutta ja oman oppimisensa jatkuvaa arvioimista yhdessä mentorin kanssa. Mentorilla ei ole autoritääristä valta-asemaa aktorin oppimiseen, sillä mentorointisuhde nähdään kaksisuuntaisena vuorovaikutussuhteena ilman yksipuolista tiedonsiirtoa mentorilta aktorille. Tällainen tasa-arvoisen lähtökohdan sisältävä vuorovaikutuksellinen oppimisprosessi mahdollistaa aktorin oppimisen ja kehittymisen lisäksi myös mentorin oppimisen ja kehittymisen. Mertzin (2004) mukaan on kuitenkin muistettava, että saavutettavat tulokset riippuvat paljon osapuolten sitoutumisen tasosta koko mentorointiprosessiin.

Tässä tutkimuksessa mentorointi määritellään kiinteänä ja kehittyvänä kahdenkeskisenä vuorovaikutussuhteena, jossa on selkeästi määritellyt tavoitteet. Mentoroinnin lähtökohtana on psykososiaalinen mentorointi (developmental/psychosocial mentoring), jossa keskitytään määriteltyjen oppimistavoitteiden saavuttamisen lisäksi opiskelijan ammatilliseen kasvuun ja henkilökohtaiseen kokonaisvaltaiseen kehittymiseen. Mentorointiprosessissa mentori rohkaisee opiskelijaa refleктоimaan toimintaansa ja ammatillista kasvuaan yhdessä mentorin kanssa. Mentorit sitoutuvat roolissaan tukemaan ja auttamaan opiskelijoiden ammatillista ja persoonallista kehittymistä koko mentorointiprosessin ajan.

2.2.2 Mentoroinnin tavoitteet ja tehtävät

Mentorointi perustuu ensisijaisesti aktorin (opiskelijan) oppimis- ja kehittymistarpeisiin (Murray 2001, 5; Groom 2009, 92-99). Siksi aktorin oma aktiivisuus kehitystarpeiden määrittelyssä on välttämätöntä. Sen sijaan, että etsii itselleen hyvän mentorin, tulisi kehittää itsestään hyvä aktori. (Higgins, Chandler & Kram 2007). Mentorilla on myös keskeinen rooli ja vastuualueet aktorin tavoitteiden saavuttamisessa ja koko mentorointiprosessissa.

Ambrosetti ja Dekkers (2010) ovat laatineet systemaattisen arvioinnin (systematic review) vasta ammattiinsa valmistuvien opettajien ja sairaanhoitajaopiskelijoiden mentoroinnista. Systemaattisessa arvioinnissa selvitettiin aktoreiden ja mentoreiden rooleja ja mentorointiprosessille laadittujen tavoitteiden toteutumista. Aineisto sisälsi aiheeseen liittyviä kasvatustieteen ja hoitotieteen artikkeleita ($n= 52$) vuosilta 2000-2009. Suurin osa tutkimuksista oli tehty laadullisin tutkimusmenetelmin. Systemaattisen arvioinnin tuloksena Ambrosetti ja Dekkers (2010) toteavat, että tutkimuksissa esiintyi puutteita sekä mentorin että aktorin roolien ja toimintatapojen konkreettisesti määrittelyssä. Aktorin, mentorin ja mentorointiprosessin käsitteiden määrittely on toiminnan tuloksellisuuden vuoksi tärkeää. Toisaalta on huomioitava, etteivät tutkimusartikkelit perustu suomalaiseen koulutusjärjestelmään.

Mentoroinnin tavoitteena on aktorin voimaantuminen, mutta suhteen vastavuoroisuuden vuoksi myös mentorin on todettu hyötyvän mentoroinnista (Hall *et al.* 2008). Mentorit ovat kokeneet sekä persoonallista että ammatillista kasvua mentorointiprosessin aikana. Tähän ovat vaikuttaneet aktoreilta saatu positiivinen palaute ja mentorointisuhteen kehittyminen ystävyysuhteeksi. (Heirdsfield, Walker, Walsh & Wilss 2008.) Clutterbuckin (2002) mukaan mentorointiprosessissa tulee kyetä erottamaan yksilölliset tavoitteet organisaatiotason tavoitteista.

Tarkasteltaessa opiskelijan mentorointiprosessia lähemmin, siitä voidaan erottaa mentoroinnin lähetysmistapa, toiminnan painopiste ja tarkoitus. Mentorina toimiva henkilö työskentelee aktorin kanssa samassa organisaatiossa (internal mentoring), tai hän on kokonaan toisesta organisaatiosta (external mentoring) (Eby 1997). Mentorointi erotellaan kahteen eri lähetysmistapaan. Ensiksikin mentorointi on perinteistä, klassista mentorointia, jolloin puhutaan epämuodollisesta mentoroinnista (informal mentoring). Mentori ja aktori valitsevat toisensa ja heidän vuorovaikutussuhteensa kehittyy hiljalleen ajan kanssa. (Ruohotie 1999b; Harrington 2011.) Kyseessä on silloin epävirallinen vuorovaikutussuhde. Aktori ja mentori määrittelevät mentoroinnin tarkoituksen sekä toimintatavat itse, ja mentoroinnin tarkoitus on yleensä

vähemmän rajattu ja määritelty kuin muodollisessa mentoroinnissa (formal mentoring/contract mentoring).

Toiseksi mentorointi on organisaation intresseistä lähtenyt muodollisempaa toimintaa (formal mentoring) (Ruohotie 1999b), jossa mentorointi on otettu käyttöön tiettyä tarkoitusta varten. Muodollinen mentorointi sisältää organisaation tuen ja mentorointitoiminnan tehokkaan arvioinnin. Mentoroinnin tehokkuuteen pyritään vaikuttamaan riittävällä ja huolellisella suunnitelmalla ja tarvittavalla organisaation infrastruktuurilla. (Morton-Cooper & Palmer 2000, 46, 65). Organisaation tulee tässä tapauksessa investoida mentoroinnin toteuttamiseen eli varmistaa toimijoille ja koko prosessille riittävät aika-, henkilöstö- ja talousresurssit. (Allen *et al.* 2009, 11.) Harrington (2011) on laatinut systemaattisen arvioinnin (systematic review) sairaanhoitajien mentorointiohjelmista Amerikassa. Hän toteaa tekemänsä arvioinnin perusteella, että muodolliset mentorointiohjelmat sisältävät yleensä mentorointikoulutuksen mentoreille ja aktoreille (Harrington 2011). Sekä informaali että formaali mentoroinnin lähestymistapa sisältää mentoroinnin ydinelementit eli toisen auttamisen, vastavuoroisuuden, jakamisen ja selkeän ajanjakson mentoroinnille. Näiden kahden lähestymistavan lisäksi puhutaan näennäisistä mentorointisuhteista (Quasi mentoring/partial mentoring), joissa toimijoilla ei ole selkeää käsitystä ja ymmärrystä mentoroinnista, omista rooleistaan, mentoroinnin tarkoituksesta ja/tai siihen sisältyvistä prosesseista. Toiminta on satunnaista. (Morton-Cooper & Palmer 2000, 47.)

Opiskelijan mentorointiprosessin läheisempi tarkastelu kertoo mentoroinnin painotuksesta ja tarkoituksesta. Kirjallisuudessa ja alan tutkimuksissa käytetään mentoroinnin painotuksen ja tarkoituksen perusteella käsitteitä sponsorship mentoring (Bozionelos 2004), caree mentoring (Kram 1983) sekä developmental mentoring (Clutterbuck 2001, 3) ja psychosocial mentoring. (Kram 1983.) Sponsorship mentoring ja caree mentoring painottavat uralla etenemistä, kun taas developmental mentoring ja psychosocial mentoring keskittyvät henkilökohtaiseen kasvuun ja ammatissa kehittymiseen. Sponsorship mentoring -prosessissa mentorina oleva on yleensä aktoria hierarkkisesti korkeammassa asemassa. Mentori on aktoriin (opiskelijaan) nähden seniorin asemassa, jolla on myös vahva kokemuspohja alalta.

Oppimistavoitteet ovat rajatut ja yhdensuuntaiset. Lähtökohtana on aktorin (opiskelijan) urakehityksen edistäminen. Developmental mentoring – prosessissa mentorin ja aktorin (opiskelijan) suhde on toisenlainen. Mentorilla on alaltaan kokemusta, mutta ei esimiesasemaa aktoriin nähden. Tämä mahdollistaa mentorointiprosessissa tasavertaisemman ja vapaamman oppimisen dialogin sekä henkilökohtaisen kasvun (Eby 1997; Clutterbuck 2005).

Kram (1983) käyttää käsitteitä työuraan liittyvä mentorointi (career mentoring) ja psykososiaalinen mentorointi (psychosocial mentoring). Urasuuntautuneessa mentoroinnissa keskitytään aktorin (opiskelijan) uralla menestymisen tukemiseen organisaatiossa. Aktorille annetaan näkyvyyttä organisaatiossa eri tavoin ja häntä valmennetaan, suojataan ja haastetaan sekä tutustutetaan organisaatioon. (Kram 1983.) Psykososiaalisessa mentoroinnissa keskitytään psykososiaalisen tuen antamiseen (psychosocial support) aktorille. Psykososiaalisessa mentoroinnissa tavoitteena on aktorin identiteetin, ammatillisen pätevyyden ja tehokkuuden vahvistaminen. Tämä sisältää ystäväyyttä, konsultointia, hyväksyntää ja vahvistamista sekä roolimallina olemista. (Allen *et al.* 2009, 2.) Psykososiaalinen mentorointi sisältää samoja elementtejä kuin developmental mentoring. Aktorin identiteetin ja itsearvostuksen vahvistaminen mentoroinnissa on tärkeää. Myös hyväksynnän antaminen ja roolimallina oleminen kuuluu tähän. Mentorointisuhteessa on aina potentiaalia edistää sekä aktorin että mentorin uralla kehittymistä sekä psykososiaalista kehittymistä. (Kram 1983.)

Mentoroinnin lähestymistapa riippuu tilanteista ja oppimisympäristöstä. (Morton-Cooper & Palmer 2000, 46). Samoin toiminnan painopiste ja tarkoitus suuntaavat mentoroinnin sisältöä. Olipa kyseessä sitten muodollinen tai epämuodollinen mentorointi tai uraan tai ammatilliseen kasvuun keskittyvä mentorointi, toiminnan tulisi aina perustua aktorin (opiskelijan) oppimistarpeisiin, sillä mentorointi on oppimissuhde (McCormack & West 2006). Mentoroinnin avulla voidaan mahdollistaa hiljaisen tiedon siirtoa nuoremmille työntekijöille (ks. Kram 1983). Hiljainen tieto (tacit knowledge) syntyy silloin, kun yksilö sisäistää eksplisiittisen tiedon omaan tekemiseensä. Eksplisiittinen tieto on objektiivista ja rationaalista tietoa, kun taas tacit -tieto

on subjektiivista omaan työhön yhteydessä olevaa tietoa. Hiljaista tietoa on vaikea formalisoida, koska se on henkilökohtaista ja tekemällä opittua. (Nonaka & Takeuchi 1995, 59-60.) Kirjoittamattoman tiedon siirtämisen lisäksi valtaväestöön kuulumattoman työntekijän mentoroinnilla voidaan edistää yksilön integroitumista työpaikkaan ja työyhteisöön (Lahti 2008, 168).

Hoitotieteessä mentorointitutkimusta on tehty eniten terveydenhuoltoalan opiskelijoiden ammatillisesta kasvusta ja ohjauksesta. Näissä tutkimuksissa on todettu erilaisten mentorointiohjelmien ja -mallien positiivinen vaikutus sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatilliseen kasvuun ja osaamisen kehittymiseen. (Ks. Enrich, Tennent & Hansford 2002; King, Vidourek, Davis & McClellan 2002; Elcock & Sookhoo 2007; Nicol & Young 2007; Ahrens, DuBois, Richardson, Fan & Lozano 2008; Jokelainen *et al.* 2011a.)

Jokelainen *et al.* (2011a) ovat laatineet laajan systemaattisen arvioinnin (systematic review) sairaanhoitajaopiskelijoiden mentoroinnista käytännön harjoittelujaksoilla. Aineisto sisälsi aiheeseen liittyviä hoitotieteen artikkeleita ($n=23$) vuosilta 1986-2006. Induktiivisen sisällönanalyysin avulla Jokelainen *et al.* (2011a) huomasivat, että sairaanhoitajaopiskelijoiden käytännönharjoittelujakson mentorointiaiheet artikkelit jakautuivat kahteen eri teemaan. Ensinnäkin mentorointi helpotti opiskelijoiden oppimista, kun oppimisympäristö tuki heidän oppimistaan. Mentorointi mahdollisti yksilöllisen oppimisprosessin. Toiseksi mentoroinnilla todettiin olleen sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisuutta ja ammatillista identiteettiä vahvistava vaikutus lisäten myös heidän pätevyytymistään sairaanhoitajan ammattiin.

Kilcullen (2007) on todennyt tutkimuksessaan mentoroinnin edistävän sairaanhoitajaopiskelijoiden käytännön taitojen omaksumista. Opiskelijat ($n=29$) kokivat saaneensa merkittävää tukea mentoreiltaan, joita he pitivät roolimalleinaan. Mentoroinnin on todettu vahvistavan opiskelijoiden ammatillisen kasvun lisäksi myös heidän itseluottamustaan (King *et al.* 2002; Ronsten *et al.* 2005).

Hoitotyön tavoitteena on asiakkaan saama hyvä hoito. Mentoroinnilla on edistetty pitkäaikaisasiakkaiden hoitotyön laatua (ks. Hegeman, Hoskinson, Munro, Maiden & Pillemer 2007) sekä yleensä hoitotyön laatua ja tuloksia (ks. Burrit, Wallance, Steckel & Hunter 2007; Latham, Hogan & Ringl 2008.)

Mentoroinnilla on todettu olevan myös myönteistä vaikutusta terveydenhuoltoalalla työskentelevien hoitotyöntekijöiden työtyytyväisyyteen (ks. Lankau & Scandura 2002; Bedini & Anderson 2003; Barnes 2004; Latham *et al.* 2008; Harrington 2011) sekä kollegiaalisuuden lisääntymiseen työyhteisössä (Latham *et al.* 2008). Mentorointiin voi liittyä myös negatiivisia kokemuksia. Eby, McManus, Simon ja Russell (2000) ovat laatineet kvantitatiivisten analyysien avulla luokittelun aktorin negatiivisista kokemuksista mentorintisuhteessa. Tutkimukseen osallistui 240 aktoria, joista 84:llä oli negatiivisia kokemuksia mentorista. Negatiiviset kokemukset liittyivät mentorin manipuloivaan käytökseen (24%), aktorin laiminlyöntiin (16%), mentorin ja aktorin erilaisiin arvoihin (11%) sekä mentorin työskentelytapaan (10%). Mentorointi vie paljon aikaa, ja ellei mentoriparin yhteistyö suju, voi se johtaa kateuteen, turhautumiseen ja luottamuspulaan. (Scandura & Williams 1998.)

Wilsonin, Sannerin ja McAllisterin (2010) tekemän tutkimuksen mukaan muodollinen mentorointi edistää etniseen tai muuhun vähemmistöön kuuluvien sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista kasvua ja kulttuurisen kompetenssin vahvistumista. Kyseisessä tutkimuksessa mentorointiprosessi mahdollisti aktorin ammatillisen kasvun tukemisen sellaisissa asioissa, joihin aktorit eivät aikaisemmin kokeneet saaneensa tukea tai rohkaisua. Lisäksi tutkimusta on tehty rodullisista ja sukupuolten välisistä eroista mentoroinnissa. Saatujen tutkimustulosten mukaan valkoihoiset naiset olivat halutuin ryhmä mentoreiksi. Etniseen vähemmistöön kuuluvilla terveydenhuoltoalan työntekijöillä on muita useammin mentori, sillä saatujen tutkimustulosten mukaan mentoroinnista oli lisähyötyä heidän oppimiseensa. (Coleman *et al.* 2005).

Etniseen vähemmistöön kuuluvien sairaanhoitajaopiskelijoiden on tutkimusten mukaan todettu hyötävän mentoroinnista opintojensa aikana. Payton *et al.* (2013) ovat tehneet laadullisen tutkimuksen afrikkalaistaustaisten amerikkalaisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ($n=26$) mentorointikäytännistä. Tulosten mukaan menestyksellinen opiskelu vaatii mentorilta jatkuvaa opiskelijan rohkaisemista ja motivoimista opinnoissa. Roolimallina toimiva mentori kuvattiin myös rehelliseksi. Mentoreilta odotettiin ohjausta opiskelutekniikoista ja tiedon organisoinnista. Tutkimukseen osallistuneet

opiskelijat kokivat etnisen taustansa vuoksi toisinaan erilaisuutta, ulkopuolisuuden tunnetta, ahdistusta ja pelkoja. Mentorista koettiin olevan apua negatiivisten tunteiden käsittelyssä. Etniseen vähemmistöön kuuluneet sairaanhoitajaopiskelijat kokivat mentoroinnin edistäneen heidän ammatillista kasvuaan opintojensa aikana.

Hill *et al.* (2005) ovat tutkineet kulttuuritaustan vaikutusta henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Etniseen vähemmistöön kuuluneet aktorit hyötyivät mentoroinnista sekä persoonallisessa, että ammatillisessa kehittämisessään. (Hill *et al.* 2005.) Hyvin toteutetulla mentoroinnilla on todettu olevan positiivista vaikutusta työssä pärjäämiseen (ks. Lankau & Scandura 2002; Levenson *et al.* 2006).

2.2.3 Mentoroinnin erilaisia toimintamuotoja

Valittaessa omaan oppimiseen sopivinta mentoroinnin toimintamuotoa, tulisi huomioida käytettävissä olevat resurssit ja opittavien asioiden tärkeysjärjestys. Toimintamuotoa valittaessa tulee miettiä oppimistavoitteita terveydenhuollon oppimisympäristössä sekä mentorointiprosessin kestoa. Mentorointiprosessi vaatii tuekseen aina alan asiantuntijuutta. (Byrne & Keefe 2002.) Tällä hetkellä alan kirjallisuudesta löytyy neljää eri mentoroinnin toimintamuotoa.

Perinteisen, kahdenkeskisen mentoroinnin (ks. Kram 1983; Ruohotie 1999b; Murray 2001) lisäksi on olemassa muitakin mentoroinnin toimintamuotoja. Mentorointia voidaan soveltaa ryhmäkohtaisesti, jolloin puhutaan ryhmämentoroinnista. Siinä mentori ohjaa samanaikaisesti useampaa aktoria (opiskelijaa). Ryhmämentoroinnin dynamiikka ja dialogi eroavat kahdenkeskisestä mentoroinnista, koska se mahdollistaa usean eri näkökulman keskusteltavaan aiheeseen. Parhaimmillaan ryhmä antaa positiivista palautetta ja tukea mentorointiin oppimista edistäen. Ryhmässä voidaan tunnistaa organisaation eri toimintatapoja ja keskustella niistä yhdessä. Ryhmämentoroinnin varjopuolena voi olla se, että aktoriin yksilönä kiinnitetään liikaa huomiota ja kokonaisuus jää taka-alalle. Ryhmän kokoontumisen aikataulutaminen voi olla haasteellista. Henkilökohtaisten ja luottamuksellisten

asioiden esittäminen avoimesti ryhmässä voi myös olla vaikeaa. (Clutterbuck 2005.)

Vertaismentoroinnista (peer mentoring) puhutaan silloin, kun mentorin ja aktorin organisatorisessa asemassa tai tietotaitotasossa ei ole juurikaan eroa. Mentorintisuhte muodostuu esimerkiksi kollegoiden välille. Mentoripari voi työskennellä samassa tai eri organisaatioissa. (Kram & Isabella 1985; Eby 1997.) Vertaismentorointi sisältää erilaisia muotoja (peer relationships, information peer, collegial peer ja special peer), jotka kaikki voivat edistää yksilön kehittymistä ja uralla etenemistä (Kram & Isabella 1985). Wilkesin (2006) tekemän kirjallisuuskatsauksen perusteella mentoreiden toiminnan tueksi on hyvä järjestää vertaismentorointia. Vertaismentoroinnissa raja-aitojen ja haasteiden tiedostaminen yhdessä edistää mentorintisuhteen onnistumista. (Wilkes 2006.)

Teknologia on mahdollistanut uusia mentoroinnin muotoja, joita ovat sähköpostitse tapahtuva telementorointi, e-mentorointi ja virtuaalimentorointi. Telementoroinnissa hyödynnetään teknologian sovellutuksia (Guy 2002). Mentorointi tapahtuu yleensä aktorin (opiskelijan) ja mentorin sähköpostin kautta käytävän keskustelun välityksellä. Toisaalta voidaan hyödyntää myös muita teknologioita, kuten audio- tai videokonferenssejä sekä reaaliaikaisia tai ei -reaaliaikaisia keskustelualustoja (Lavin, Colky & Young 2006). Telementoroinnin etuna on mahdollisuus käydä mentorointiin liittyvää keskustelua myös työajan ulkopuolella. Toisaalta se ei mahdollista samanlaista henkilökohtaista vuoropuhelua kasvojen kuin perinteinen mentorointi. (Norris 2002.) E-mentorointi on yksi verkkopedagoginen toimintamalli, jossa on keskeistä oppimisen integroituminen osaksi työtä (Leppisaari & Tenhunen 2007). E-mentorointia käytetään esimerkiksi avoimessa verkkoammattikorkeakouluopetuksessa. Verkkomentoroinnin tavoitteena on vahvistaa koulutuksen ja työelämän välistä suhdetta ja parantaa verkko-opetuksen laatua. Toimintamallin avulla pyritään tehostamaan ohjausta ja edistämään yhteisöllistä oppimista. (Helenius & Leppisaari 2006.)

2.2.4 Mentoroinnin onnistumiseen vaikuttavat tekijät

Opiskelijan ammatillista oppimista tukevan ja edistävän mentoroinnin onnistumiseen vaikuttavat monet erilaiset tekijät. Nämä tekijät liittyvät mentorointia toimeenpanevaan organisaatioon (Harrington 2011; Jokelainen, *et al.* 2011a), aktoriin (Clutterbuck 2005; Wilson *et al.* 2010), mentoriin (Clutterbuck & Megginson 2009a, 218; Wilson *et al.* 2010) sekä oppimisympäristöön (Gibson 2004; Jokelainen *et al.* 2011a). Toiminnan onnistumisen lähtökohtana on tietoisuus mentoroinnin tarkoituksesta ja tavoitteista, sekä toimintaan osallistuvien samanlainen ymmärrys mentoroinnin määrittelystä ja toteuttamisesta. Mentorointi voi parhaimmillaan hyödyttää aktoria (opiskelijaa), mentoria sekä organisaatiota mahdollisista mentorointiprosessin raja-aidoista ja esteistä huolimatta. (Clutterbuck 2005; Harrington 2011.)

Toiminta- eli oppimisympäristön kulttuuri ja ilmapiiri vaikuttavat mentorointiprosessin onnistumiseen (Clutterbuck 2004, 14; Jokelainen *et al.* 2011a). Hyviä tuloksia synnyttävä mentorointi vaatii huolellisen toiminnan suunnittelun lisäksi organisaatiolta henkilöstö-, talous- ja aikaresurseja. Mentoroinnin tarpeen ja kohteen määrittelyn lisäksi organisaation esimiesten tuki ja toiminnan arvostaminen ovat tärkeitä mentoroinnin onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä. (Ks. Gibson 2004; Jokelainen *et al.* 2011b.) Jokelainen *et al.* (2013) tutkivat suomalaisten ja englantilaisten sairaanhoitajaopiskelijoiden mentoreiden ($n=39$) käsityksiä tehokkaasta mentoroinnista. Tutkimus oli laadullinen (fenomenografinen). Tulosten mukaan opiskelijan mentoroinnin tehokkuuteen vaikutti eri osapuolten välinen saumaton ja vastavuoroinen yhteistyö sekä sitoutuminen mentorointitoimintaan. Eri osapuolia olivat tutkimuksessa mentoreiden ja opiskelijoiden lisäksi koulutusorganisaation lehtorit ja terveydenhuolto-organisaation henkilökunta. Vastavuoroisella yhteistyöllä tehokkaassa mentoroinnissa tarkoitettiin tutkimuksessa terveydenhuolto-organisaation toimijoiden antamaa kollegiaalista tukea ja koulutusorganisaation toimijoiden kouluksellista tukea toiminnalle. Tehokas mentorointi edellytti tutkimuksen mukaan sairaanhoitajaopiskelijoilta yhteistyökykyisyyttä ja muita toimijoita kohtaan osoittavaa kunnioittavaa asennetta. Lisäksi tehokas mentorointi edellytti, että sairaanhoitajaopiskelijat olivat motivoituneita ja asenteeltaan positiivisia oppijoita. Tehokas

mentorointi edellytti mentoreilta tietoa sairaanhoitajaopiskelijoiden osaamisen tasosta, opintojen vaiheesta ja oppimistavoitteista. On tärkeää, että mentorit osasivat antaa opiskelijoille positiivista palautetta oppimisen etenemisestä. Mentoroinnin tuli toteutua hyvässä yhteistyössä. (Jokelainen, Tossavainen, Jamookeah & Turunen 2013b.)

Clutterbuckin (2002) tutkimuksen mukaan esimiesten tuki lisäsi työntekijöiden sitoutumista prosessiin, varsinkin, jos esimiehet osallistuvat siihen itse. Mentoroinnin tavoitteet vaikuttivat siihen, millaisesta mentoroinnista oli kyse ja siihen millainen mentoroinnin rakenteesta muodostui. Jokelaisen *et al.* (2011b) tekemän tutkimuksen mukaan mentorointi tuli integroida terveydenhuollon oppimisympäristön kehittämisstrategioihin ja organisaation kulttuuriin. Organisaation tuli huolehtia myös mentorointiprosessin mahdollistavista riittävästä resursseista sekä mentoreiden ammatillisesta tukemisesta tehtävässään (Jokelainen *et al.* 2011b).

Mentorointiin valmistautumisella on todettu olevan mentorointiprosessin etenemistä edistävä vaikutus. Heirdsfieldin *et al.* (2008) tutkimuksen mukaan mentorit kokivat mentorointiin valmistautumisen ja siihen liittyneen koulutuksen edistäneen mentoroinnin tuloksellisuutta. Jokelainen *et al.* (2011a) laativat systemaattisen arvioinnin (systematic review) sairaanhoitajaopiskelijoiden mentoroinnista käytännön harjoittelujaksoilla. Aineisto koostui hoitotieteen artikkeleista ($n=23$) vuosilta 1986-2006. Jokelainen *et al.* (2011a) huomasivat, että sairaanhoitajaopiskelijoiden yksilöllistä oppimista edistivät selkeät oppimistavoitteet ja mentorilta saatu palaute oppimisen etenemisestä sekä säännölliset tapaamiset mentorin kanssa. Lisäksi sairaanhoitajaopiskelijoiden oppimiseen vaikutti oppimisympäristön valmistautuminen tulevaan mentorointiin käytännön harjoittelujaksolla. Systemaattisen arvioinnin mukaan sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisuutta vahvistivat muun hoitohenkilökunnan osoittama kollegiaalinen käytös opiskelijoita kohtaan sekä eri osapuolten välinen yhteistyökykyisyys. (Jokelainen *et al.* 2011a.)

Mentori ja aktori omine taustoineen tuovat mentorointisuhteeseen omat odotuksensa suhteessa toisiinsa ja itseensä sekä toivottuihin mentorointituloksiin. Mentori ja aktori vaikuttavat toisiinsa omalla käyttäytymisellään ja toimintatavoillaan. (Ibarra 2000; Clutterbuck 2004, 14; Clutterbuck 2005.)

Tutkimusten mukaan mentorointisuhteessa ei opi pelkästään aktori, vaan molemmat osapuolet oppivat uusia asioita (ks. Fletcher & Ragins 2007; Heirdsfield *et al.* 2008; McClellan, Ivory & Dominquez 2008; Wilson *et al.* 2010).

Aktorin (opiskelijan) asenteet, tunteet ja käsitys itsestä vaikuttavat mentorointisuhteen onnistumiseen (Kinnell & Hughes 2010, 38, 46; Wilson *et al.* 2010). Mentoreiden on todettu kokevan erityistä turhautumista mentorointisuhteessa silloin, kun säännöllinen yhteydenpito aktoriin ei ole onnistunut. (Heirdsfield *et al.* 2008.) Mentoroinnin onnistumiseksi hänen tulee olla aloitteellinen, ulospäinsuuntautuva ja halukas kokemaan uusia asioita. Toiminnan onnistumista edistää aktorin motivoituneisuus, oppimis- ja kehittymishalukkuus sekä orientoituneisuus määriteltyihin oppimistavoitteisiin. Sitoutuminen työhön sekä uraan on tärkeää. Oma-aloitteisuudella on vaikutusta laadittujen tavoitteiden toteutumiseen. Lisäksi aktorin tulee osata kuunnella muita ja hallita yleiset, hyvät kommunikointi- ja ihmissuhdetaidot. (Allen *et al.* 2009, 27; Kinnell & Hughes 2010, 23-25, 27.) Kyseisiä asioita voidaan pitää mentorointiprosessiin liittyvinä aktorin pätevyyttä (kompetenssia) kuvaavina tekijöinä. Muita aktorin pätevyyttä kuvaavia piirteitä ovat hänen kykynsä ottaa vastaan haasteita ja reflektoida sekä vastaanottaa palautetta muilta. Myös tietoisuus mentorointiprosessin etenemisestä kuuluu aktorin pätevyyden piirteisiin. (Clutterbuck 2005.)

Opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamiseksi mentorit tulee valita huolella mentorointiohjelmaan (Geismar, Morris & Lieberman 2000; Ibarra 2000; Lauder 2000). Mentorin roolit vaihtelevat mentorointisuhteen luonteen, keston ja mentoroitavan tarpeen mukaan (Jokinen, Mikkonen, Jokelainen, Turjamaa & Hietämäki 2010). Kwan ja Lopez-Real (2005) ovat tutkineet mentoreiden näkemyksiä roolistaan. Tutkimukseen laadittu kyselylomake lähetettiin 583 mentorille, jotka olivat koulutukseltaan opettajia. Vain 259 mentoria vastasi kyselyyn (vastausprosentti 44,5 %). Lisäksi tutkijat haastattelivat samasta osallistujaryhmästä 18 mentoria. Tutkimustulosten mukaan mentorin rooliin sisältyy erityisesti palautteen antaminen aktorille (26,3 %) sekä neuvonantajana toimiminen (15 %). Mentorin rooliin sisältyy myös aktorin oppimisen havainnointi (13,5 %) ja roolimallina toimiminen

(11,2 %). Mentorointiprosessin edetessä osa mentoreista koki roolinsa muuttuvan tasavertaiseksi työpariksi (9,8 %) tai kriittiseksi ystäväksi (9,4 %).

Mentori ei ole aktorin terapeutti, eikä hänen tule sellaiseen rooliin mentorointisuhteessa lähteä. Tämä on tärkeä asia tiedostaa, sillä mentorointisuhteen ytimeen, eli yhteiseen dialogiin, kuuluu merkittävänä osana kyky empatiaan (Clutterbuck & Megginson 2009b) sekä aktorin ja mentorin välinen molminpuolinen kunnioitus (Earnshaw 1995; Spouse 1996; Clutterbuck & Megginson 2009b, 207-208). Muita mentorin pätevyyttä vahvistavia tekijöitä ovat hänen kykynsä tunnistaa mentorointiprosessin- ja aktorin oppimisen vaihe sekä senhetkiset oppimistavoitteet (Clutterbuck 2005). Yleisesti aktorin tarpeisiin vastaaminen on perusta mentoroinnin vuorovaikutussuhteen kehittymiselle (Kram 1983). Mentorin sitoutuminen prosessiin, halu auttaa aktoria oppimaan ja kyky empatiaan, luotettavuuteen sekä aktorin haastamiseen ovat merkittäviä aktorin oppimista edistäviä tekijöitä (Clutterbuck 2005).

Terveystieteiden alalla mentorilla tulee olla riittävät tiedot ja osaaminen hoitotyöstä ja mentoroidavasta erikoisalasta (Kinnell & Hughes 2010, 25). Mentori nähdään hoitotyössä aktorin eli kollegan ammatillisena voimaannuttajana. Hoitotyön mentorilta edellytetään mentorointisuhdetta aktivoivia, vahvistavia ja ylläpitäviä ominaisuuksia. Lisäksi häneltä edellytetään koulutukseen, ammatilliseen kokemukseen ja elämäkokemukseen perustuvaa hoitotyön asiantuntijuutta. (Jokinen *et al.* 2010.) Mentorin tulee tavoitella mentorointisuhteessa tarkoituksenmukaisuutta, eettistä toimintaa sekä tehokkuutta (Clutterbuck & Megginson 2009a, 218). Mentorointia varten on olemassa eettisiä säännöstöjä. Esimerkiksi EMCC on eurooppalainen mentoroinnin ja valmennuksen järjestö, joka on laatinut eettiset säännöt mentorointi- ja valmennustoimintaan oppimisen edistämiseksi (European Mentoring and Coaching Council 2013). Koska mentoroinnissa on kyse aina mentorointiin osallistuvien välisestä vuorovaikutussuhteesta, prosessista ja oppimisympäristöstä (Atkins & Williams 1995; Ambrosetti & Dekkers 2010), nämä kaikki osatekijät vaikuttavat saavutettavissa oleviin mentoroinnin tuloksiin.

2.2.5 Mentorointiprosesseja jäsentäviä malleja

On olemassa lukuisia mentorointimalleja ja –toimintatapoja, joita on testattu ja edelleen kehitetty konkreettisiksi ammatillisen kasvun oppimisen välineiksi. Mentorointimallien hyötyjä ja vaikutuksia on tutkittu paljon muun muassa opiskelussa ja työelämässä. (Ks. Gibb & Megginson 1992; Kelly, Beck & Thomas 1995; Byrne & Keefe 2002; Clutterbuck 2005; Bidan 2007; Sneed, Strohhehn & Gilmore 2007.) Hoitotieteen alalta löytyy runsaasti kansainvälisiä tutkimuksia mentoroinnista (ks. Darling 1984; Andrews & Wallis 1999; Byrne & Keefe 2002; Kelly, Simons & Brown 2002; Waters, Clarke, Ingall & Dean-Jones 2003; Gardner 2005; Elcock & Sookhoo 2007; Harris 2007). Suomesta löytyy myös alan tutkimusta (ks. Koskinen & Tossavainen 2003; Saarikoski 2003; Karjalainen 2010; Jokelainen 2013). Hoitotieteellistä mentorointitutkimusta on tehty eniten terveydenhuoltoalan opiskelijoiden ammatillisesta kasvusta ja ohjauksesta. Näissä tutkimuksissa on todettu erilaisten mentorointiohjelmien ja –mallien positiivinen vaikutus sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatilliseen kasvuun ja osaamisen kehittymiseen. (Ks. Enrich *et al.* 2002; Elcock & Sookhoo 2007; Nicol & Young 2007; Ahrens *et al.* 2008; Jokelainen 2013.)

Laaja-alainen tutkimustieto mentoroinnista selkeyttää mentoroinnin toimintamuotoja ja käsitteitä. Toisaalta mentorointi-ilmiön ymmärtämistä vaikeuttaa käsitteistön ja sen eri toimintatapojen jatkuva kehittyminen. Ilmiön ymmärtämiseen liittyvät myös organisaation ja jokaisen maan kulttuuriset tekijät. (Clutterbuck 2004, 11.) Mentorointiprosessin väliaikaisuuden luonne viittaa siihen, että mentorin ja aktorin vuorovaikutussuhde kehittyy ajan myötä. Kathy Kram on tutkinut mentorointia, ja hän on laatinut 1980-luvun alussa mentoroinnin vuorovaikutussuhteen kehittymisestä käsitteellisen mallin. (Ks. Kram 1983.) Kram (1983) kuvaa mentorin ja aktorin välistä suhdetta neljän eri tason kautta: lähentymis- (initation), kehittämisen-, (cultivation), irtautumis- (separation) ja uudelleenmäärittelyvaihe (redefinitio) (Kram 1983).

Lähentymisvaiheella (initation) tarkoitetaan kuudesta kuukaudesta vuoteen kestävästä ajanjaksoa, jolloin aktorin ja mentorin välinen vuorovaikutussuhde alkaa. Molemmat osapuolet kokevat vuorovaikutussuhteen tärkeäksi.

Lähentymisvaiheessa osapuolten odotukset ja toiveet konkretisoituvat hiljalleen. Mentori valmentaa, haastaa ja havainnollistaa aktorille erilaisia asioita. Aktori suostuu valmennettavaksi, antaa mentorille teknistä apua sekä kunnioittaa tätä. Työympäristö, jossa mentorointi tapahtuu, mahdollistaa aktorille erilaisia työtehtäviä. Kehittämisvaihe (cultivation) on ajanjakso, joka kestää kahdesta viiteen vuotta. Tämä aika mentoroinnissa mahdollistaa työuran ja psykososiaalisen kehittymisen maksimissaan. Molemmat osapuolet kokevat hyötyvänsä mentoroinnin vuorovaikutussuhteesta. Vuorovaikutussuhde koetaan aikaisempaa tarkoituksenmukaisemmaksi, syvällisemmäksi sekä läheisemmäksi. Irtautumisvaihe (separation) todentuu kehittämisvaiheen jälkeen, ja se kestää arviolta kuudesta kuukaudesta kahteen vuotta. Silloin mentoroinnin vuorovaikutussuhde on merkittävästi muuttunut. Aktorilla ei ole enää samanlaista tarvetta mentorin ohjaukseen kuin aikaisemmin. Hänellä on sitä vastoin tarve työskennellä yhä itsenäisemmin. Mentorilla on keski-ikänsä kriisin vuoksi vähemmän mahdollisuuksia toimia mentorina. Myös mahdolliset muutokset kummankin osapuolen työtehtävissä ovat esteenä mentorointisuhteen jatkumiselle. Mentorointisuhteesta irtautuminen jatkuu osapuolten uudelleenmäärittelyvaiheena (redefinition). Mentorointia ei enää tarvita sen alkuperäiseen tarkoitukseen. Vuorovaikutussuhteesta aiheutuva eroahdistus heikkenee, ja mentorointisuhde päättyy. Tilalle muodostuu uusia vuorovaikutussuhteita. Mentorointiprosessista koetaan kiitollisuutta, ja mentorointikokemusta arvostetaan. Toisinaan yhteistyö mentorin ja aktorin välillä voi jatkua kollegoina. (Kram 1983.)

Clutterbuck (2005) keskittyy mentoroinnissa aktorin kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja kehittämiseen (Developmental mentoring). Ensimmäinen vaihe (*raport-building*) on mentoroinnin aloittamista, aiheeseen johdattamista (Clutterbuck 2005). Siinä osapuolet tutustuvat toisiinsa ja päättävät, lähtevätkö he yhdessä mukaan mentorointiprosessiin. Mentorin ja aktorin tulisi kokea toistensa seura miellyttäväksi ja yhteistyö helpoksi, jotta vuorovaikutussuhde olisi mentorointiprosessissa tuloksellinen ja tavoitteita vastaava. Liian suuri erilaisuus ei edistä mentoroinnin vuorovaikutussuhteen kehittymistä. Tässä aloitusvaiheessa mentorin ja aktorin on toivottavaa

keskustella avoimesti myös siitä, millainen mentoripari olisi kummallekin sopivampi. (Ibarra 2000; Clutterbuck 2005.)

Toisessa vaiheessa (*direction-setting*) asetetaan mentoroinnille yleinen tai erityinen tarkoitus, johon myös molemmat osapuolet sitoutuvat. Sekä aktori että mentori selkeyttävät itselleen ja toisilleen omat odotuksensa mentoroinnille. Aktorille voidaan asettaa tarkka kehittymistavoite. Kun aktori saa aikaa tutustua oppimisympäristöönsä ja itseensä, se laajentaa näkemystä mentoroinnin tarkoituksesta. Siksi myös tavoitteet voivat muuttua mentoroinnin aikana. Toivottavaa on että, mentorointisuhteen perustana on mentoriparin vuorovaikutus eivätkä pelkät oppimistavoitteet. Kolmas vaihe on mentorointisuhteen ydintä, oppimista ja uuden tiedon prosessointia (*progress-making*). Oppimisprosessista tulee yhä enemmän kaksisuuntainen ilmiö. Tämä vaihe vie eniten aikaa ja energiaa. Mentori auttaa, tukee ja ohjaa aktoria hänen kehittymisessään. Mentoroinnikeskustelut todentuvat pääasiassa yhteisissä tapaamisissa aktorin tarpeisiin perustuen, mutta lisäksi toisiinsa ollaan yhteydessä puhelimen ja sähköpostin välityksellä. Aktori tuo päivän tapahtumia ja oppimistilanteita yhä luontevammin mentoroinnissa käytävään keskusteluun ja dialogiin. Tämä on mentoroinnin tarkoitus. (Clutterbuck 2005.)

Neljännessä vaiheessa mentorointisuhte päättyy (*winding up*), koska toivotut tulokset on saavutettu. Mentoroinnin päättäminen voidaan johtaa hyvin ja selkeästi. Näin tulisi myös toimia. Se voi loppua myös asteittain, toisesta hiljalleen erkaantumisenä. Tällaista toimintatapaa ei suositella, sillä voi olla myös niin, ettei aktori halua irtaantua mentoristaan. Viides vaihe (*moving on/professional friendship*) kuvaa sitä, miten mentoroinnin päätyttyä yhteistyö voi muotoutua uudella tavalla. Siitä voi tulla vähemmän sitouttava, enemmän muodollinen vuorovaikutussuhde tilanteisiin, jolloin on tarve kysyä toisen ohjausta tai mielipidettä. Mentoroinnin vuorovaikutussuhteen onnistuminen edellyttää sekä aktorilta että mentorilta toimintaan liittyvää kompetenssia eli pätevyyttä. (Clutterbuck 2005.)

Ihmisten erilaisuus on osa nykypäivää ja yhä useammin organisaatiot muodostuvat enemmän ihmisistä, joilla on erilainen tausta rodun, etnisyyden, luokan, uskonnon, seksuaalisen suuntautumisen tai vajaakuntoisuuden vuoksi.

Ihmisten erilainen tausta vaikuttaa myös mentorointisuhteisiin. Sosiaalisen identiteetin teorian mukaan yksilöt luokittelevat itsensä sosiaalisiin kategorioihin, jotka muovaavat heidän yksilöllistä identiteettiään ja auttavat määrittelemään heidät itsensä suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä. (Ashforth & Mael 1989.) Yksilöllä voi olla useita sosiaalisia identiteettejä, joista toiset ovat tärkeämpiä kuin toiset. Epäviralliset mentorointisuhteet voivat syntyä luonnostaan yhteisten sosiaalisten viiteryhmiä kautta. (Ragins *et al.* 2000.)

Ragins (1997a; 1997b; 1999) määrittelee erilaiset mentorointisuhteet (diversity in mentoring) suhteiksi, joissa joko toinen osapuoli tai molemmat osapuolet, eroavat valtaväestöön nähden muista rodun, etnisyyden, sukupuolen, seksuaalisen orientaation, yhteiskuntaluokan, uskonnon tai vajaakuntoisuuden vuoksi. Mentorointisuhteita voidaan tarkastella valtasuhteiden näkökulmasta. Valtasuhteita voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Ensiksikin yksilön toimenkuva ja organisaation hierarkiara-kenne työyhteisössä määrittävät mahdollisuuden vallan ja resurssien käyttöön. Se, mihin viiteryhmään yksilö mielletään organisaatiossa ja mikä hänen roolinsa on työyhteisössä, johtaa tiettyihin stereotypioihin. Nämä stereotypiat liittyvät yleensä yksilön kykyihin ja pätevyyyteen.

Toinen vallankäytön näkökulma liittyy esimerkiksi yksilön kulttuuritausta-
taan, joka on osa hänen persoonaansa (Ragins 2002, 24.) Mentorointiin vaikuttaa se, mihin viiteryhmään yksilö kuuluu. Mentorointisuhteessa tulisi huomioida, kuinka paljon mentoriparilla on mahdollisesti yhteisiä viiteryhmä (rotu, uskonto kansallisuus). Yhteiset viiteryhmiä voivat vaikuttaa mentoroin-
tiparien valintoihin ja odotuksiin, näkemyksiin ja kommunikaatiomalleihin suhteissa. Mitä enemmän mentoriparilla on eroavaisuuksia, sitä suuremmat ovat haasteet ja vaatimukset. (Ragins 1999, 211-214). Myös rodun ja sukupuolten eroja mentoroinnissa on tutkittu. Tutkimustulosten mukaan valkoihoiset naiset ovat halutuimien ryhmä mentoreiksi. Eettiseen vähemmistöön kuuluvilla terveydenhuoltoalan työntekijöillä on muihin verrattuna useammin mentori. Tulosten mukaan mentoroinnista oli lisähyötyä heidän oppimiseensa. (Coleman *et al.* 2005.)

Erilaisuuden tason vaikutus voi vaihdella mentorointisuhteen aikana. Mentorointisuhteet voivat muuttua niin, että yksilön persoonalliset piirteet

tulevat pitemmän tuttavuuden myötä näkyvimmiksi. Ryhmien heterogeenisuuden on todettu aluksi heikentävän työskentelyä, mutta ajan kuluessa heterogeenisten ryhmien on todettu toimivan jopa paremmin ja tuloksellisemmin kuin homogeenisten ryhmien. Mahdollisten alkuvaikeuksien jälkeen erilaisista taustoista tulevien ihmisten on todettu pääsevän työssään jopa parempiin tuloksiin kuin vastaavasti homogeenisten ryhmien. Tämä on edellyttänyt, että erilaisen taustasta tulevat yksilöt saavat työnantajaltaan tai mentoriltaan kunnollista ohjausta ja tukea. Myös kärsivällisyydestä on tässä apua. Toisaalta homogeeniset ryhmät voivat aluksi toimia hyvin mentoroinnissa, mutta suhde ei syvenekään. On siis tärkeää tiedostaa, ettei heterogeenisuus ja erilaisuus mentoroinnissa ole välttämättä negatiivinen lähtökohta mentoroinnin tavoitteiden saavuttamiseksi. Mikäli mentorointiparit valitaan vain sukupuolen tai rodun perusteella, yksilöt voivat kohdata viiteryhmän tasolla, mutta eivät syvemmällä tasolla. Yksilön arvomaailma ja itsetuntemus määrittyvät jokaisella syvemmällä tasolla. (Harrison, Price & Bell 1998.) Kun mentori ja aktori ovat lähtöisin erilaisista kulttuureista, tulee silloin kiinnittää erityistä huomiota asioiden ja merkitysten ymmärtämiseen. Tämä vaatii molemmilta osapuolilta tahtoa lähteä syvälliseen ja asioita refleктоivaan vuorovaikutussuhteeseen väärinkäsitysten välttämiseksi. (Stanley & Lincoln 2005.)

Ragins (2002) on laatinut mallin dyadisesta näkemyksestään mentorointisuhteessa ilmenevästä mentoriparin ja toimintaympäristön erilaisuudesta (*Dyadic perceptions of diversity in mentoring relationships*) (Ragins 2002, 30). Mallissa todetaan, miten mentorointiparin arvot, uskomukset ja asenteet saavat vaikutteita heidän omista viiteryhmistään. Ajan kuluessa mentoriparin yksilölliset eroavuudet tulevat näkyvimmiksi ja viiteryhmästä johtuvat eroavaisuudet menettävät merkitystään. Eroavaisuuksien merkityksen painottamisen asteella on vaikutusta mentorointisuhteeseen. (Ragins 2002, 30-31.)

Mentorointi tapahtuu aina tietyssä kontekstissa. Konteksti mahdollistaa kehityksen kaikille mentorointimalleille. Esimerkiksi rotueroavaisuudet mentorointisuhteessa voivat olla vähemmän keskeisiä mentorointiparin osapuolille, jos he työskentelevät monikulttuurisissa organisaatioissa.

Mentoriparin sosiaalinen identiteetti vaikuttaa siihen, millaisen painoarvon he asettavat viiteryhmilleen ja heidän näkemyksiinsä viiteryhmiin perustuvasta laaja-alaisuudesta. Tämä malli auttaa selittämään, miksi esimerkiksi rotu voi olla avaintekijä jossain mentorointisuhteessa, mutta täysin merkityksetön toisessa mentorointisuhteessa. (Ragins 2002, 30-31.)

3. TRANSKULTTUURISUUDEN ASETTAMAT VAATIMUKSET TERVEYDENHUOLLOSSA

Tutkimuksen toisessa luvussa käsiteltiin tutkimuksen teoreettinen tausta liittyen ammatilliseen kasvuun ja mentorointiin. Tutkimuksen keskiöön sisältyi myös erilaisten kulttuuristen lähtökohtien huomioiminen opiskelijoiden ammatillisessa kasvussa hoitotyön alueella. Seuraavaksi kuvataan tutkimuksen teoreettisen osion kannalta tärkeimmät transkulttuurisen hoitotyön teemat. Transkulttuurisuuden tutkimus on huomioitu myös hoitotyön teorioissa. Transkulttuurisen hoitotyön lähtökohdat perustuvat kulttuuriin ja kulttuurintutkimukseen sekä hoitotieteeseen. Jotta voidaan ymmärtää transkulttuurisuuden ja transkulttuurisen hoitotyön viitekehystä ja käsitteistöä, tulee perehtyä kulttuurintutkimuksen peruskäsitteistöön ja lähtökohtiin. Luvussa 3.1 *Kulttuuri ja sen eri dimensiot* käsitellään kulttuuri - käsitettä ja sen käyttöä. Lisäksi tuodaan esille yleisimpiä kulttuurien eri dimensioita jäsentäviä malleja. Luvussa 3.2 perehdytään *monikulttuurisuuteen ja sen lähikäsitteisiin, sekä kulttuurien kohtaamisiin liittyviin ilmiöihin*. Tutkimukseen liittyvän transkulttuurisen hoitotyön käsitteistöä, perusteita sekä kulttuurista kompetenssia käsitteleviä hoitotyön malleja kuvataan viimeisessä luvussa 3.3 *Kulttuurinen pätevyys hoitotyön oppimisympäristössä*.

3.1 Kulttuuri ja sen eri dimensiot

Jokaisen yksilön kulttuuritausta ja maailmankuva vaikuttavat vahvasti siihen, miten hän tulkitsee ympäristöään ja kokemuksiaan. Yksilö rakentaa kulttuuri-identiteettiään kokemustensa perusteella. Saman kulttuurin jäsenten maailmankuvat muistuttavat luonnollisesti enemmän toisiaan kuin eri kulttuuritaustan omaavien tulkinnat maailmasta. (Frisk & Tulkki 2005, 15.)

Kulttuuri ja yhteisöt ovat jatkuvasti muuttuvia ja kehittyviä. Kulttuuri muokkaa itse itseään teknologian kehittymisen, uuden tiedon tuottamisen, poliittisen päätöksenteon, taloustilanteen, konfliktien ja jopa muodin vaikutuksesta. (Burnard & Gill 2009, 7.) Kulttuuritaustalla on todettu olevan vaikutusta persoonalliseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Valtaväestöön verrattuna toisenlaisista kulttuurisista lähtökohdista olevien hoitotyön esimiesten on todettu hyötyvän mentoroinnista. Mentoroinnin avulla he kehittivät ammatissaan. Mentoroinnin merkitys vaihteli sekä eri kulttuuritaustan omaavien mentoriparien kesken että samaan kulttuuritaustaa omaavien mentoriparien kesken. (Hill *et al.* 2005.)

Sana kulttuuri tulee latinankielisestä sanasta *cultura*, joka tarkoittaa viljelemistä. Myöhemmin sanan merkitys on laajentunut siten, että kulttuuri voidaan loogisesti ymmärtää ihmisen toiminnaksi ja toiminnan tuotteeksi. (Salminen & Poutanen 1996, 8-9.) Kulttuuriryhmän muodostaa sellainen ihmisryhmä, joka toimii ympäristössään ja ymmärtää sen yhteneväisesti (Alho 1994, 69; Pinto 2000, 34). Ryhmän keskuudessa muodostunutta kulttuuria voidaan kuvata erilaisista lähtökohdista. Kulttuuria voidaan kuvata historiallisesti, normatiivisesti tai kulttuurin henkisten arvojen mukaan (Frisk & Tulkki 2005, 6-7). Etnisesti määriteltynä kansakunta on ryhmä ihmisiä, joita yhdistää kieli, uskonto, rotuominaisuudet sekä yhteisen historian tuottama yhteenkuuluvuuden tunne (Salminen & Poutanen 1996, 8).

Kulttuurin käsitettä käytetään monessa eri yhteydessä laaja-alaisesti. On olemassa korkeakulttuuria, populaarikulttuuria ja eri alakulttuureja (Laroche & Rutherford 2007; Burnard & Gill 2009, 2-3). Alakulttuureja edustavat muun muassa tapakulttuuri, juomakulttuuri, nuorisokulttuuri ja huume-kulttuuri (Alho 1994, 69) sekä hoitokulttuuri (Laakkonen 2004, 40). Hoitokulttuuri on yksi organisaatiokulttuurin alakulttuuri, joka sisältää tietyn omaleimaisuuden ja ominaispiirteet terveydenhuollon toimintaympäristöissä (Laakkonen 2004, 40). Kulttuurinen moninaisuus ei liity vain ihmisten ulkoisesti havaittaviin ominaisuuksiin tai etniseen taustaan, joka kaikilla meillä on. Yksilön kulttuuri-identiteetti rakentuu niissä alakulttuureissa, joihin hän kuuluu. (Koskinen 2010a, 17.) Kapeasti ajateltuna kulttuuri tarkoittaa länsimaissa mielen sivistämistä ja sivistämisen tuloksia, joita on saanut aikaan

kasvatus, taide tai kirjallisuus. Laajemmin ajateltuna se on perusluonteisia inhimillisiä prosesseja, joita ovat esimerkiksi tervehtiminen, syöminen, tunteiden näyttäminen ja fyysisen etäisyyden rajat. (Hofstede 2001,1-4.)

Jäävuorianalogia on yksi tapa ymmärtää ja jäsentää erilaisia kulttuureita. Jäävuorianalogian ovat kehittäneet Laroche ja Rutherford (2007) kuvaten kulttuuria ikään kuin jäävuorena. Jäävuoresta meren pinnan yläpuolella näkyy vain 10 %. Samoin kulttureissa vain 10 % asioista ja toimintatavoista on helposti nähtävissä, tunnettavissa ja koettavissa olevia. Loput 90 % jäävuoresta peittyy merenpinnan alapuolelle. Suurin osa kulttuurista on näkymätöntä ja tiedostamatonta samoin kuin meren alle piiloutuva jäävuori. (Laroche & Rutherford 2007, 6-11.)

Kulttuurisella ohjelmoinnilla tarkoitetaan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen. Kulttuurinen ohjelmointi säätelee asioiden tärkeysjärjestystä ja muokkaa yksilön asenteita ja normeja. Kulttuurinen ohjelmointi antaa vastauksia kysymyksiin omasta roolista suhteessa muihin. Työelämässä tämä näkyy käsityksinä ihmisoikeuksista, tasa-arvosta, rooleista, luottamuksesta ja oikeudenmukaisuudesta. Ulkoisesti sama käytös voi kertoa hyvinkin erilaisista yksilöllisistä motiiveista ja kulttuurisista pohjavirtauksista. (Lahti 2008, 83.) Yhteisen kulttuurin kriteereinä on erityisesti keskinäinen ymmärrettävyys, ei välttämättä niinkään yhteiset arvot, normit tai tajunnan sisällöt (Alho 1994, 97).

Ihmisten käyttäytymistä eri kulttuureissa voi ymmärtää tarkastelemalla jokaista kulttuuria erikseen. Voimme myös yrittää kategorisoida ja nimetä kulttuureja yleisellä tasolla. (Pinto 2000, 35.) Hofstede (2001) on tehnyt tutkimusta eri kulttuureista ja kulttuuri-ilmiöistä jo 1960- luvulta lähtien. Hän käsittelee kulttuuria mielen ohjelmointina. Kulttuurisessa mielen ohjelmoinnissa yksilö kantaa mukanaan ajattelun, tuntemisen ja käyttäytymisen malleja. Valtaosa malleista on omaksuttu varhaislapsuuden aikana. Tiettyjen ajatus-, tunne- ja käyttäytymismallien vakiinnuttua ihmisen mieleen hän joutuu oppimaan niistä pois kyetäkseen oppimaan jotakin uutta ja niistä poikkeavaa. Poisoppiminen on haasteellisempaa kuin alkuperäinen oppiminen. Hofstede (2001) kutsuu näitä ajatus-, tunne- ja toimintamalleja henkisiksi ohjelmiksi tai mielen ohjelmoinniksi. On toki selvää, että ihmisen käyttäytyminen

määräytyy vain osaksi hänen henkisen ohjelmointinsa viitoittamana. Jokaisella ihmisellä on perusvalmius poiketa siitä ja toimia toisin. Yleisempi nimitys tällaiselle henkiselle ohjelmoinnille on kulttuuri. (Hofstede 2001, 1-4.)

Kulttuurin lähteenä on sosiaalinen kasvuympäristö, josta yksilö on saanut elämäkokemusta. Sosiaalinen ympäristö kattaa perheen, naapuruston, koulun, ystävät, asuinympäristön ja työpaikan. Henkinen ohjelmointi pitää sisällään kolme eri tasoa: universaalien, kollektiivisen ja yksilöllisen tason (individual). Universaali ohjelmoinnin taso on pääosin geneettinen, ja se on yhteistä koko ihmiskunnalle. Se edustaa henkisen ohjelmoinnin yleismaailmallista tasoa, joka määrää fyysisen ja psyykkisen toimintamme perustan. Tähän tasoon sisältyy ihmisen kyky tuntea pelkoa, suuttumusta, rakkautta, iloa, surua ja liittymisen tarvetta. Lisäksi tähän tasoon liittyy kyky leikkiä ja harjaannuttaa itseään, havainnoida ympäristöään ja keskustella siitä muiden kanssa. Kulttuuri säätelee sen, mitä näillä tunteilla tehdään. Miten yksilö esimerkiksi ilmaisee pelkoa, iloa ja havaintoja (Hofstede 2001, 1-4).

Kollektiivinen taso sisältää kulttuurin, joka on opittua, ei perittyä. Se on ainakin joltain osin yhteistä ihmisille, jotka ovat eläneet tai elävät samassa sosiaalisessa ympäristössä. Se on mielen ohjelmointia, joka erottaa jonkin luokan tai ryhmän ihmiset toisistaan. On tärkeää muistaa, että kulttuuri on eri asia kuin ihmisen luonne ja persoonallisuus. Luonne ja persoonallisuus sisältyvät henkisen ohjelmoinnin kolmanteen eli yksilölliseen tasoon. Yksilön persoonallisuus on hänen ainutlaatuinen ominaisuutensa, eikä kellekään muulla ole samaa persoonallisuutta. Se perustuu osaksi luonteenpiirteisiin, jotka on saatu geeniperimän mukana, ja osin opittuihin piirteisiin. Opitut piirteet ovat muovautuneet kollektiivisen ohjelmoinnin (kulttuurin) vaikutuksesta ja osittain yksilön ainutkertaisten ja henkilökohtaisten kokemusten pohjalta. (Hofstede 2001, 1-4.)

Kulttuurierot näyttäytyvät monin eri tavoin. Hofstede (2001) esittää kulttuurin ilmenemismuodot neljän eri käsitteen avulla, joita ovat symbolit (symbols), sankarit (heroes), rituaalit (rituals) ja arvot (values). Nämä käsitteet ovat sisäkkäisiä siten, että uloimpana ovat symbolit, jonka jälkeen ilmenevät kulttuurin sankarit ja rituaalit. Sisimmäksi ja eniten piilossa

olevaksi ilmenemismuodoksi jäävät kulttuurissa esiintyvät arvot. Käsitteiden sisäkkäisyys kuvaa sitä, miten vieras kulttuuri avautuu yksilölle. Mitä tutummaksi uusi kulttuuri tulee sitä paremmin yksilö kykenee sitä ymmärtämään. Päällimmäisenä olevat symbolit ovat helppoiten nähtävissä ja pinnassa olevia asioita. Toisaalta kaikkein syvintä kerrostumaa edustavat kulttuurin arvot, joiden tiedostamiseen ja ymmärtämiseen menee eniten aikaa. Sankarit ja rituaalit jäävät näiden välimaastoon. (Hofstede 2001, 9-11.)

Kulttuurin ilmenemismuotoja kuvaavat käsitteet sisältävät paljon erilaisia asioita. Symbolit kuvaavat sanoja, kuvia, eleitä tai esineitä, joilla on tietty merkitys. Tämän merkityksen tunnistaa vain samaan kulttuuriin kuuluva yksilö. Symboleja ovat esimerkiksi yksilön hiustyyli, pukeutuminen tai arvoaseman tunnukset. Symboleja syntyy koko ajan lisää ja vanhoja symboleja katoaa. Sankarit -käsite liittyy kulttuurin ilmenemismuodoissa yleensä kuolleisiin ja eläviin arvostettuihin henkilöihin. Sankareiden tiettyjä luonteenpiirteitä ja käyttäytymismalleja saatetaan arvostaa suuresti. Myös kuvitteelliset henkilöt voivat olla arvostuksen kohteena. Rituaalit ovat kulttuurin ilmenemismuotoina kollektiivisia toimintoja. Ne ovat teknisessä mielessä tarpeettomia, mutta joissakin kulttuureissa sosiaalisesti välttämättömiä. Rituaaleja noudatetaan niiden itsensä vuoksi. Tällaisia ovat esimerkiksi tervehtiminen, kunnianosoitukset sekä sosiaaliset ja uskonnolliset seremoniat. Kulttuurin ilmenemismuodon ytimessä ovat arvot. Arvot ovat yleisiä taipumuksia suosia tiettyjä asiainkaloja muiden kustannuksella. Arvot ovat tietynlaisia tunteita, ja ne sisältävät sekä hyvät että huonot puolensa. Ne ovat näkymättömiä, kunnes ne todentuvat käyttäytymisessä ja toiminnassa. Ensimmäiset asiat, mitä lapset kulttuurista oppivat, ovat arvot, ja niiden oppiminen on alitajuista. (Hofstede 2001,10.)

Myös Trompenaars ja Hampden-Turner (1997, 22) kuvaavat ja analysoivat kulttuuri -käsitettä erilaisten asioiden sisäkkäisinä kulttuurin ilmenemismuotoina. Aluksi uuteen kulttuuriin tutustuva yksilö kykenee näkemään paremmin pinnalla olevia asioita, mutta kulttuurissa vallitsevat perusolettamukset ja kirjoittamattomat säännöt sekä hiljainen tieto (implicit) jäävät piiloon, toimintojen ytimeen. Mitä lähemmäs kulttuurin ilmenemismuotojen ydintä halutaan, sitä enemmän tulee perehtyä ja hankkia tietoa toisesta kulttuurista.

Tässä mallissa uloimmalle ja näkyvimälle kulttuurin ilmenemismuotojen kerrokselle jäävät tarkat, selkeät ja suoraan ilmaistut asiat (explicit). Niitä ovat muun muassa erilaiset esineet ja konkreettiset tuotteet. Sekä Hofstede (2001), että Trompenaarsin ja Hampden-Turnerin (1997) kulttuurin ilmenemismuotojen malleissa kulttuuri käsitteenä on tavallaan sisäänpäin kääntynyt, ei helposti luettavissa tai ymmärrettävissä oleva ja avoin asia. Mitä lähemmäs kulttuurin ydintä päästään, sitä vaikeammaksi asioiden selvittäminen muodostuu. Mitä ulompana kulttuurin ilmenemismuotojen kerroksia ollaan, sitä konkreettisempia ja vähemmän selvitystä vaativia asiat ovat. Samoin kuin Hofsteden (2001) mallissa, myös Trompenaarsin ja Hampden-Turnerin (1997) kulttuurin ilmenemismuotojen mallissa ihmisten arvot sijoittuvat toiminnan ytimeen. Sama käyttäytymismalli ei toimi samoin eri kulttuuriympäristöissä. Eri kulttuureissa sama käyttäytyminen saa erilaisen tulkinnan ja sisällön. Käsitteet oikeasta ja väärästä sekä asenteemme elämässämme oleviin merkittäviin asioihin kertovat arvoistamme. Koska monet arvot on omaksuttu lapsuudessa, ne ovat tiedostamattomia, vaikeasti kuvailtavissa ja vähän ulkopuolisille näkyvissä olevia. (Hofstede 1997, 8-9; Trompenaars & Hampden-Turner 1997, 23.)

Hofstede (2001) on tutkinut kansalaisuuksien ymmärtämistä myös kulttuuristen dimensioiden avulla. Hän on kehittänyt kansallisuuksien ymmärtämiselle käsitteellisen viitekehyksen, joka sisältää viisi erilaista pääsuuntaa eli kulttuurista dimensiota. Tämä viitekehys auttaa ymmärtämään yleisellä tasolla yksilöiden toimintatapoja, jännitteitä ja ristiriitoja. Hofstede (2001) kuitenkin korostaa, ettei yksilöitä koskevia stereotyyppisiä johtopäätöksiä voi koskaan suoraan tehdä yleisten tutkimustulosten nojalla. On tunnettava kansallisuuteen liittyvää historiaa, poliittisia rakenteita, kansallisia traumoja, uskontoja ja muita yhteiskunnalle merkittäviä ilmiöitä sekä henkilön tausta. (Hofstede 2001, 79-80.)

Eri kansallisuuksia voidaan ymmärtää kulttuuristen dimensioiden avulla. Kulttuurisia dimensiota voidaan tarkastella valtaan suhtautumisena, epävarmuuden sietona, yksilöllisyytenä ja kollektiivisuutena, maskuliinisuutena ja feminiinisuutena sekä aikadimensiona. Suhtautuminen valtaan (power distance/etäisyys – läheisyys) keskittyy peruskysymykseltään ihmisten

epätasa-arvoisuuteen, joka on löydettävissä joka organisaatiosta. Voidaan kysyä, kuinka paljon organisaation jäsenet hyväksyvät esimiesten vallankäyttöä, ja millainen suhde työntekijöillä on valtaan ja vallankäyttäjiin? Tämä dimensio sisältää esimies-alais-suhteeseen liittyvät keskustelut. Onko suhde etäinen, läheinen, hierarkkinen vai tasa-arvoinen? Onko työntekijän suhde johtajaan tämän käskyjä noudattavaa, muodollista, tasa-arvoista vai toverillista? Hofstede (2001) tutki valtaan suhtautumista seuraavin tutkimusaihein: a) pelko erimielisyyksistä esimiehen kanssa, b) esimiehen todellinen tapa tehdä päätöksiä ja c) työntekijöiden arvostamat esimiesten päätöksentekotavat. Tulosten mukaan erot sukupuolten välillä olivat epäjohdonmukaisia. Todettiin, että suhtautuminen valtaan vaihtelee eri instituutioissa, kuten perheessä, kouluissa, työelämässä, eri organisaatioissa, politiikassa ja uskonnossa. (Hofstede 2001, 79-80.)

Toinen kulttuuristen dimensioiden pääsuunta liittyy epävarmuuden sietoon (uncertainty avoidance). Epävarmuuden sietoa voidaan arvioida matalasta korkeaan. Epävarmuus tulevaisuudesta on perustotuus ihmisen elämässä. Epävarmuuden selviytymiskeinoina käytämme teknologian eri muotoja, lakeja ja uskontoa. Organisaatiossa selviytymiskeinot ovat muotoutuneet teknologian lisäksi säännöiksi ja rituaaleiksi. Epävarmuuden sieto liittyy siihen, miten työntekijät suhtautuvat epämuodollisiin tilanteisiin. Koetaanko epämuodollinen tilanne miellyttäväksi vai epämiellyttäväksi? Epämuodollinen tilanne tarkoittaa tuntematonta, yllätyksellistä, totutusta poikkeavaa ja uudenlaista. Peruskysymys kuuluu, kuinka paljon yhteisö yrittää kontrolloida epämiellyttäviä tilanteita? Tähän liittyy ihmisten kyky toimia epäselvissä ja verkostomaisissa tilanteissa sekä organisaatioissa. Onko tuloksellisempaa toimia linjaorganisaatiossa selkeissä rooleissa ja toimenkuvissa? Luotetaanko työntekijöiden harkintakykyyn siitä, mikä on oikea ja mikä väärä toimintatapa, vai onko näistä luotu organisaatiossa erilliset ohjeet? Suhtautumista epävarmuuden sietämiseen Hofstede (2001) tutki tarkastelemalla sitä, miten ihmiset tulivat toimeen toistensa kanssa; hän tutki toistensa kunnioittamista, sääntöorientoituneisuutta ja työllistymisen pysyvyyttä sekä stressiä. (Hofstede 2001, 145-148.)

Viitekehyksen kolmas dimensio on yksilöllisyys ja kollektiivisuus (individualism–collectivism). Tässä dimensiossa kyse on siitä, kuinka paljon ihminen huolehtii itse itsestään tai on osa ryhmää. Se kertoo yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden suhteesta omassa yhteisössä eli siitä, miten ihminen elää muiden kanssa. Tämä vaikuttaa ihmisen arvoihin ja käyttäytymiseen. Usein asiaa tarkastellaan perheinstituution näkökulmasta. Ilmiö on hyvin tuttu joka yhteisössä. Onko ihminen itsenäinen yksilö, jolla on oikeus ja velvollisuus huolehtia itse itsestään ja omasta kehittämisestään? Vai edustaako yksilö heimoaan, perhettään tai ammattiryhmäänsä? Joissain kulttuureissa individualismi nähdään siunauksena ja hyvinvoinnin mittarina. Toisissa kulttuureissa individualismi koetaan vieraannuttavana, yksilöä yhteisöstä loitontavana asiana. Ihmistä sanotaan laumaeläimeksi, mutta eri yhteisöissä yhteneväisyyden aste vaihtelee. (Hofstede 2001, 209-212.)

Emotionaalisten roolien jakautuminen sukupuolten välillä on peruskysymys jokaisessa yhteiskunnassa ja yhteisössä. Tähän on löydetty monenlaisia ratkaisuja. Tämä neljäs dimensio tarkastelee kulttuurien maskuliinisuutta ja feminiinisuutta (masculinity–femininity). Vastakohtina nähdään kova maskuliininen yhteiskunta ja pehmeä feminiininen yhteiskunta. Maskuliinisille kulttuureille on ominaista naisten ja miesten välillä olevat raja-aidat rooleissa ja tehtävissä. Feminiinisille kulttuureille on ominaista sukupuoliroolien päällekkäisyys ja joustavuus. Arvostetaanko kulttuurissa vahvuutta ja voittamista, vai onko heikoimmista huolehtiminen ja solidaarisuus tärkeämpää? Naiset arvostavat yhteisöllisiä arvoja, kuten ihmisuhteita, yhteisiä tavoitteita sekä toisten auttamista. Miehet arvostavat omia henkilökohtaisia tavoitteitaan, kuten uraa ja rahaa. Feminiiniset ja maskuliiniset työtavoitteet vaihtelivat Hofsteden (2001) tutkimuksessa sekä maiden välillä että ammattialoittain. (Hofstede 2001, 209-212.)

Viides kulttuurinen dimensio on aikadimensio, jossa tarkastellaan lyhyttä ja pitkää aikajännettä (long-term versus short-term orientation). Voidaan kysyä, miten onnistuminen, menestyminen ja tarpeiden tyydytys nähdään aikajänteellä? Tuleeko asian tapahtua heti vai pitkällä aikavälillä? (Hofstede 2001, 351-352.) Lyhyen aikajänteen omaavat kulttuurit ovat hätäisiä ja toiminnassaan tempoilevia silloin, kun tuloksia on odotettavissa. Tämä on

tyypillistä länsimaisissa kulttuureissa. Pitkän aikajänteen kulttuureissa pitäydytään enemmän pysyviin toimintamalleihin. Tämä vie enemmän aikaa, mutta haluttuja tuloksia jaksetaan odottaa. Tällainen pitkään aikajänteeseen sitoutunut toiminta on yleisempää aasialaisissa kulttuureissa. (Hofstede & Hofstede 2005, 225-232.)

Kulttuurien eroavuuksiin ja erityisesti sanattomaan viestintään on perehtynyt amerikkalainen antropologi Edward Hall (ks. Hall 1976; Hall 1981; Hall & Hall 1990). Samoin kuin Hofstede (2001), Trompenaars ja Hampden-Turner (1997) sekä Laroche ja Rutherford (2007), niin myös Hall (1981) on todennut kulttuurien sisältävän omat erityiset sisäiset dynamiikkansa, periaatteensa ja lakinsa. Osa näistä periaatteista ja laeista on kirjoitettuja, osa ei. On kuitenkin muistettava, että jokaisessa kulttuurissa ihmisillä on lisäksi omat erityiset yksilölliset eroavuutensa. (Ks. Hall 1990; Hofstede 2001.) Hall on laatinut kulttuurien eroavuuksista useita eri luokitteluja, jotka auttavat ihmisiä ymmärtämään paremmin toisiaan (ks. Hall 1976; Hall 1981; Hall & Hall 1990).

Kommunikaatio eri ihmisten välillä avaa mahdollisuuden ymmärtää erilaisia kommunikoinnin tapoja. Kommunikoinnin erilaisuuden kirjoa lisää eri kulttuurien kommunikointitapojen ymmärtäminen ja tulkitseminen. Kommunikaation tapojen perusteella kulttuurit voidaan jakaa joko ihmissuhdeorientoituneisiin (High Context = HC) tai sanaorientoituneisiin (Low Context= LC) kulttuureihin. Ihmissuhdeorientoituneille kulttuureille on tyypillistä, että sanallisessa viestinnässä ei kerrota koko totuutta. Sanallinen viestintä on hyvin niukkaa, ja koko viestin ymmärtäminen vaatii tarkempaa kulttuurin tuntemusta. Yksilöllä tulisi olla tietoa esimerkiksi kulttuurin kehon kielestä, ilmeistä ja sanojen intonaatioiden merkityksistä ymmärtääkseen viestit kokonaisuudessaan. Ihmissuhdeorientoituneille kulttuureille ovat ominaisia laajat tietoverkostot perheen, ystävien, kollegoiden ja asiakkaiden kesken. Ihmisiä yhdistävät läheiset henkilösuhteet. Esimerkiksi japanilaiset, arabit ja Välimeren maat kuuluvat ihmissuhdeorientoituneisiin kulttuureihin. (Hall & Hall 1990, 3–29.)

Sanaorientoituneille kulttuureille on ominaista, että viestin merkityssisältö ilmaistaan suoraan puheessa. Viestin sisältö on tärkeämpää kuin ihmisten

välinen kanssakäyminen. (Hall 1981, 17-19.) Sanaorientoituneisiin kulttuureihin kuuluvat esimerkiksi amerikkalaiset, saksalaiset, sveitsiläiset, skandinaavit sekä pohjoiseurooppalaiset. Heille on tyypillistä tavallaan lokeroida henkilökohtaiset suhteensa, työnsä sekä monet muut jokapäiväiset asiansa arkielämässään. Tämä johtaa siihen, että aina ollessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa, he joutuvat selvittämään toisen henkilön taustatietoja yksityiskohtaisesti. Ihmissuhdeorientoituneissa kulttuureissa ihmisten ei tarvitse tätä tehdä laajojen tietoverkostojensa ja läheisten henkilösuhteiden ansiosta. (Hall & Hall 1990, 3-29.)

Kulttuureita voidaan luokitella aika- ja etäisyyskäsitteiden avulla, sillä ne ovat uniikkeja eri kulttuureissa. Aikakäsitys voidaan rakenteellisesti jakaa kahteen luokkaan, joista toinen on monokroninen kulttuuri (Monochronic people) ja toinen polykroninen kulttuuri (Polychronic people). Monokronisessa kulttuurissa ihmiset kunnioittavat aikatauluja ja pyrkivät etenemään niiden mukaisesti, oli kyseessä sitten työkokous tai ystävien kanssa sovittu tapaaminen. Mikäli ajasta tulee pulaa, asiat priorisoidaan, ja vähemmän tärkeät asiat jätetään aikataulun ulkopuolelle. Aika nähdään lineaarisesti ikään kuin tienä, jolla on menneisyys ja tulevaisuus. Aika on konkreettinen asia, jota voidaan säästää tai tuhjata; sitä voidaan käyttää; tai se voi loppua kesken. (Hall 1981, 17-19; Hall & Hall 1990, 13-17.) Esimerkiksi Pohjois-Amerikassa, Saksassa, Sveitsissä ja Skandinavian maissa on monokroninen kulttuuri (Hall & Hall 1990, 14). Polykronisen kulttuurin näkökulmasta katsottuna ihmiset hoitavat monia ihmissuhteita ja asioita samanaikaisesti. Aika ei ole samalla lailla konkreettinen asia kuin polykronisessa kulttuurissa. Aika nähdään syklisenä asiana, jossa keskipisteessä ovat ihmiset ja prosessit eivätkä aikataulut. Sovitut tapaamiset ja suunnitelmat voidaan helposti peruuttaa. Esimerkiksi Latinalainen Amerikka ja Arabimaat edustavat polykronisia kulttuureja. (Hall 1981, 17-18.) Kulttuurien eri dimensioita jäsentäviä malleja on kuvattu taulukossa 4.

Taulukko 4 Kulttuurien eri dimensioita jäsentäviä malleja.

Lähde	Malli	Jaottelu
Hofstede v. 2001	Viisi pääsuuntaa kansallisuuksien ymmärtämiselle	Suhtautuminen valtaan Epävarmuuden sieto Yksilöllisyys ja kollektiivisuus Maskuliinisuus ja feminiinisyys Aikadimensio
Hofstede v. 2001	Mielen ohjelmoinnin 3 - tasoa	Universaalinen taso Kollektiivinen taso Yksilöllinen taso
Hofstede v. 2001	Kulttuurin ilmenemisen tasot	Symbolit Sankarit Rituaalit Arvot > toiminta
Larouchen & Rutherford v.1997	Jäävuorianalogia	Näkyvä kulttuuri ja näkymätön kulttuuri
Hall v. 1990	High Context & Low Context	Ihmissuhde - ja sanaorientoituneet kulttuurit
Hall v. 1981	Aika - ja etäisyyskäsitteet	Monokroninen ja polykroninen kulttuuri
Trompenaars, Hampden & Turner v. 1997	Epäsuora/ Täsmällinen	Tuotteet Normit ja arvot Perusolettamukset

3.2 Monikulttuurisuus ja kulttuurien kohtaaminen

Kulttuurin- ja monikulttuurisuustutkimusta on tehty vuosikymmenien ajan laaja-alaisesti (ks. Oberg 1960; Hall & Hall 1990; Trompenaars & Hampden-Turner 1997; Hofstede 2001). Viime vuosikymmeninä on tehty monikulttuurisuustutkimusta myös antropologian, kulttuurin ja hoitotieteen välillä (Burnard & Gill 2009, 27). Kulttuurintutkimus liitetään yleensä antropologian tieteenhaaraan, sillä perinteisesti antropologit tutkivat ihmisiä ja yhteisöjä. Toki muutkin tieteenalat tekevät kulttuuriin liittyvää tutkimusta. Esimerkiksi

sosiaalitieteet tutkivat ”näkymättömien” kulttuurieroavuuksien ymmärtämistä. Antropologien mukaan transkulttuurisuus ilmiönä (transcultural) sisältää jotakin kulttuurisia raja-aitoja ylittävää ja universaalia. Transkulturaatio on kahden tai useamman erilaisia kulttuurisia taustoja edustavien yksilöiden välistä vuorovaikutusta. Näissä vuorovaikutustilanteissa tapahtuu yksilöissä muutoksia. (Brink 1994.)

Monikulttuurisuus-käsite tuli Suomessa hallinnollisiin teksteihin vuonna 1990. Silloin oikeusministeriön työryhmä selvitti maahanmuuttajien määrän lisääntymistä Suomessa sekä heihin kohdistuvaa syrjintää. Maahanmuuttajat määriteltiin muualta kuin Suomesta peräisin oleviksi henkilöiksi. Näissä hallinnollisissa teksteissä monikulttuurisuus kuvataan sellaisen maan ominaisuudeksi, jossa asuu ihmisiä monesta kulttuurista. Siirtolaisasiain neuvottelukunnan mietinnössä vuonna 1990 pohdittiin samoihin aikoihin monikulttuurisuuden käsitettä. Tämän mietinnön mukaan monikulttuurisuudessa on kyse asenteesta ja politiikasta maahanmuuttajia kohtaan. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei maahanmuuttajia edellytetä luopumaan omasta identiteetistään ja kulttuuristaan, vaan heillä tulee olla mahdollisuus säilyttää oma kulttuuriperinteensä sekä integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan (Puhakka & Laakkonen 1990; Lepola 2001, 203-205). Toisaalta Ylänkö (2001) on sitä mieltä, ettei monikulttuurisuuden määrittelyllä ole informaatioarvoa, koska usean kulttuurin olemassaolo on kiistaton tosiasia. Monikulttuurisuus keskittyy ääripäissään joko kulttuurisen moninaisuuden tuoman rikkauten ylistämiseen tai kulttuurisen moninaisuuden tuomiin ongelmiin. (Ylänkö 2001.)

Hoitotyössä tarkempi keskustelu transcultural- ja cross-cultural-käsitteiden tarkoituksesta ja sisällöstä alkoi 1970-luvun alussa (Brink 1994). Transcultural- ja cross-cultural -käsitteet ymmärretään usein synonyymeina (Dougherty & Tripp-Reimer 1985; Brink 1994). Nykyisin hoitotieteen tutkimuksessa on vakiintunut monikulttuurisen hoitotyön käsitteeksi transcultural nursing. Käsitteellä tarkoitetaan erilaisten kulttuurien parissa tehtävää hoitotyötä tai hoitoyhteisöä, jonka työntekijät ja asiakkaat ovat lähtöisin erilaisista etnisistä ryhmistä ja/tai kulttuureista. (Burnard & Gill 2009, 27.) Transcultural-käsitteenä sisältää hoitotyössä usean eri kulttuurin läsnäolon lisäksi

vilpittömän halun vuorovaikutukseen ja toisen kulttuurin huomioimiseen sekä ymmärtämiseen (Dobson 1989). Cross –cultural –käsite eroaa transcultural– käsitteestä siten, että se ymmärretään eri kulttuurien yksittäisen tutkimisen ja saatujen tulosten keskenään vertailemisena. Cross–cultural –tutkimus tuottaa transcultural –käsitteistöä. (Brink 1994.) Intercultural –käsite viittaa hoitotyön kontekstissa tilanteeseen, jossa asiakkaalla ja hoitotyöntekijällä on erilaiset kulttuuritaustat, ja he kuuluvat molemmat esimerkiksi erilaisiin etnisiin vähemmistöryhmiin. Intercultural- ja transcultural -käsitteistöön keskittyvät hoitotyön mallit välttävät etnisiä orientaatioita sisältäviä ennako-oletuksia. Niiden tarkoituksena on antaa yleisellä tasolla olevaa näkökulmaa sekä ymmärrystä monikulttuurisessa hoitotyöstä ja hoitoympäristöstä. (Habermann 2006, 228.) Lisäksi alan tutkimuksessa käytetään jonkin verran multicultural –käsitettä. Käsite monikulttuurisuus (multiculturalism) on arvo- ja uskomusjärjestelmä, joka tunnustetaan ja tunnustetaan erilaisia vähemmistöryhmiä sisältävässä organisaatiossa ja yhteisössä. Monikulttuurinen organisaatio arvostaa vähemmistöryhmien sosiokulttuurisia eroavuuksia. Se myös antaa mahdollisuuden vähemmistöryhmien voimaannuttamiselle. (Rosado 2006, 2.)

Ranskalainen antropologi Le´vi-Strauss on tutkinut eri ryhmien ja yhteiskuntien välillä vallitsevia kulttuurieroja. Hän käsittelee aihetta yhdessä Eribonin kanssa kulttuurisen relativismin näkökulmasta (1988). Kulttuurisella relativismilla tarkoitetaan sitä, ettei yksittäisellä kulttuurilla ole mitään ehdottomia kriteerejä toisen kulttuurin toimintojen tuomitsemiseksi alhaisiksi tai jaloiksi. Toisaalta jokainen kulttuuri voi, ja sen tulee myös arvioida omia toimintojaan, koska kulttuurin piirissä olevat ovat sekä toimivia että havainnoivia osallistujia. (Le´vi-Strauss & Eribon 1988, 229.) Ihmisten ominaisuutena on suosia omaa ryhmäänsä ja nähdä oma kulttuuri muita kulttuureita parempana, jolloin puhutaan omaryhmäkeskeisyydestä eli etnosentrismistä (Bennett 1993; Van Der Gees 1995; Berry, Poortinga, Segall & Dasen 2002, 8). Etnosentrismissä ihmiset kuvittelevat oman ryhmänsä olevan kaiken keskipisteenä. Näkemys on väistämätön, koska olemme rajoittuneet omaan kulttuuriimme kasvaessamme ja uppoutuessamme siihen. (Burnard & Gill 2009, 16.)

Yksilöillä on rajallinen kyky vastaanottaa uutta kulttuurista informaatiota. Vieraan kulttuurin kohtaaminen on tilanne, jossa ihmisen maailmankuva ja hänen orientaatiomekanisminsa joutuvat erityisen kovalle koetukselle. (Alho 1994, 87.) Siellä missä eri kulttuuritaustan omaavat henkilöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään, riski väärinkäsityksille, väärinymmärryksille ja epäselvyyksille kasvaa (Pinto 2000,12). Kahden eri kulttuurin välillä ilmenevät erilaiset säännöt, tarkoitukset ja arvot johtavat väistämättä ristiriitaan (Zapf 1991).

Kulttuurishokki –käsite esitteli ensimmäisen kerran antropologi Obergin julkaisemassa raportissa (Oberg 1954). Ensimmäisissä kulttuurishokkitutkimuksissa nousivat esille ihmisten erilaiset voimakkaat reaktiot, jotka tulivat esille kansainvälisten muuttojen yhteydessä. Näitä reaktioita olivat voimattomuuden kokemus, hämmennys, aggressiivisuus, ahdistuneisuus, masentuneisuus, regressiivisyys, pelot, itseluottamuksen puute sekä erilaiset psykosomaattiset oireet. (Oberg 1960; Marx 1999, 3-7.) Kulttuurishokki voi aiheuttaa epä tietoisuutta siitä, miten erilaisessa ympäristössä tulisi toimia. Sen on todettu aiheuttavan usein turhautumista, ulkopuolisuuden tunnetta, innottomuutta, epäasiallista sosiaalista käyttäytymistä ja kykenemättömyyttä kontaktien solmimiseen. (Marx 1999, 5.) Kulttuurishokki on kokemus, jonka tunnemme vieraassa maassa, kun huomaamme, etteivät oletuksemme toteudu. Toisaalta voi käydä myös niin, että toteutuukin odottamattomia asioita. (Burnard & Gill 2009, 8.) Itsellemme luontaiset käyttäytymis- ja kommunikaatiomallit eivät yllättäen olekaan enää käyttökelpoisia (Dodd 1991).

Yksilön kokemaa kulttuurimuutosta ja sen aiheuttamaa kulttuurishokkia yksilöä stressaavana tekijänä kuvailivat ensimmäisten joukossa Spradley ja Phillips (1972). Myöhemmin useat muut tutkijat ovat tukeneet tätä näkemystä tuoden esille yksilön kulttuurishokin eriasteisena stressitilana. (Ks. Bennett 1977; Locke & Feinsod 1982; Taft 1988; Triandis 2003.) Kulttuurishokista pääseminen vaatii sopeutumista tilanteeseen ja ihmisten erilaisiin toimintatapoihin. Uuteen kulttuuriin sopeutuessamme kykenemme hiljalleen rentoutumaan ja sallimme itsemme olla hyväksyttäviä. (Burnard & Gill 2009, 8.) Marxin mukaan (1999) suurin osa ihmisistä ajattelee kulttuurishokin olevan lyhyt ja jyrkkä kokemus vieraasta maasta. Harvat ymmärtävät sen

merkityksen syvyyden ja pituuden varsinkin silloin, jos kulttuurishokkia ei millään tavalla käsitellä. Tutkimuksen mukaan kulttuurishokin oireet kestävät keskimäärin seitsemän viikkoa. (Marx 1999,7.)

Yhden tunnetuimmista kulttuurishokin sisältävistä kulttuurisista malleista on kehittänyt Oberg (1960, 178-179). Mallissa on neljä eri vaihetta. Sen mukaan ihmiset kokevat saman vierauden tunteen matkustaessaan tai asuessaan toisessa maassa. Ensimmäinen vaihe on honeymoon –vaihe, jolloin tulijalla on vieraasta kulttuurista suuria odotuksia ja myönteisiä ajatuksia. Suhteet isäntämaan edustajiin ovat ystävälliset, mutta pinnalliset. Vaihe kestää muutamasta viikosta jopa puoleenkin vuoteen riippuen vallitsevista olosuhteista. Toinen vaihe on torjumisvaihe (culture shock) tai kriisivaihe. Silloin ymmärretään, etteivät kaikki asiat ole kohdallaan. Tulija kokee riittämättömyyden tunnetta, joka johtuu vieraasta arvomaailmasta, kielestä ja käsitteistä. Tulija voi kokea turhautumista, ahdistusta ja jopa vihan tunteita. Mikäli tulija ei pääse tämän vaiheen yli, hän palaa mahdollisesti kotimaahansa. Mikäli hän kykenee läpi käymään tämän vaiheen, vieraaseen kulttuuriin jääminen ei aiheuta ahdistusta. Kolmas vaihe on toipumisvaihe (recovery), jolloin tulija on selvittänyt kriisin esimerkiksi opettelemalla maan kieltä ja kulttuuria. Hän voi olla tukena muille uusille tulijoille, ja samalla hänen itseluottamuksensa kohoaa. Kulttuurishokin neljättä vaihetta sanotaan sopeutumisvaiheeksi (adjustment). Tulija pystyy joistakin vastoinkäymisistä huolimatta nauttimaan uudesta kulttuurista. Uusi kulttuuri nähdään tapana elää elämää toisella tavalla. Erilaiset toimintatavat ja arvomaailma eivät aiheuta enää ahdistusta. (Oberg 1960, 178-179.)

Erilaisten kulttuurien välisten konfliktien syntymistä voidaan vähentää ja ehkäistä sillä, että ihmiset perehtyvät toistensa kulttuureihin (Pinto 2000, 12). Sopeutuminen uuteen kulttuuriin voidaan nähdä myös jatkumona, jossa ei ole erillisiä sopeutumisen vaiheita. Anderson (1994) kuvaa sopeutumista jatkumona, toistuvana prosessina. Prosessi sisältää syklejä, joissa etsitään ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin ja olosuhteisiin. Yksilö itse luo sopeutumisprosessinsa ilman oletettua kaavamaisuutta. Hän valitsee yksilöllisesti tavan vastata uuden kulttuurin tuomiin haasteisiin. Mikäli sopeutumisprosessi on

laaja-alaista, voi yksilö tavallaan ”syntyä uudestaan” saamiensa uusien kokemusten kautta. (Anderson 1994.)

Kansainvälisissä vuorovaikutustilanteissa syntyy ristiriitatilanteita johtuen siitä, ettei tunneta toisen kulttuurin arvoja ja normeja, tai siitä, että asian voi tulkita kahdesta eri näkökulmasta käsin. Pinto (2000) on kehittänyt kolmen askeleen metodin, joka helpottaa kulttuurien väliseen viestintään (A three step method). Hän on kehittänyt tämän kolmen askeleen metodin erityisesti työkaluksi niihin tilanteisiin, joissa tarvitaan kulttuurien välisen kommunikoinnin kehittämistä. Metodia voidaan yhtä lailla hyödyntää myös saman kulttuurin sisäisen kommunikoinnin kehittämiseen. Tässä kolmen askeleen metodissa kaksi ensimmäistä askelta sisältävät kahden eri näkökulman saavuttamisen tilanteeseen. Se edistää ongelmien ratkaisemista. Kolmas askel tarvitaan vuorovaikutustilanteisiin, joissa normit ja arvot ovat yksinkertaisesti yhteensopimattomia tai epäsopivia. (Pinto 2000, 170-171.)

Ensimmäinen askel (Step 1) sisältää tutustumista omiin normeihin, arvoihin ja käyttäytymissääntöihin. Silloin pohditaan, mitkä säännöt ja koodit vaikuttavat yksilön omaan ajatteluun, toimintaan ja kommunikointiin. Toisessa askeleessa (Step 2) yksilö tutustuu eri kulttuurista olevan yksilön normeihin, arvoihin ja käyttäytymissääntöihin, jotta hän voi erottaa mielipiteensä ja olemassa olevat tosiasiat toisistaan. Kolmannessa askeleessa (Step 3) määritellään, miten tietyissä tilanteissa havaittuja normi-, arvo- ja käyttäytymiseroavaisuuksia käsitellään ja miten niiden kanssa edetään. Erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevien yksilöiden on tärkeää määrittää rajat ja laajuus sille, kuinka paljon hän suostuu mukauttamaan ja sovittamaan käytöstään erilaisiin normeihin, arvoihin ja käyttäytymissääntöihin. Näistä asioista on hyvä sopia yhdessä avoimesti, selkeästi, oikea-aikaisesti ja hienovaraisesti. Valitettavasti toisen kulttuurin opetteleminen ja ymmärtäminen ei aina riitä väärinymmärrysten välttämiseen. Emme voi koskaan olla täysin tietoisia eri kulttuurien arvoista, normeista ja käyttäytymissäännöistä. Lisäksi emme aina kykene tiedostamaan edes omia sääntöjämme, arvojamme ja asenteitamme. (Pinto 2000, 171-173.) Oberg (1960) Anderson (1994) sekä Pinto (2000) painottavat uusien toimintatapojen opettelua kulttuuriin sopeutumisessa.

Kulttuurien kohdatessa erilaisuudet kohtaavat. Näihin kulttuurien kohtaamiseen liittyy läheisesti käsite akkulturaatio. Tällä tarkoitetaan sitä yksilön läpikäymää prosessia, joka sisältää persoonallisia muutoksia ja stressiä vieraan kulttuurin kohdatessa. (Berry *et al.* 2002, 21, 345.) Akkulturaatiota pidetään tehokkaana sopeutumisenä uuteen kulttuuriin tai alakulttuuriin (Harris, Moran & Moran 2004, 26). Kulttuurien erilaisuuden korostamisen sijaan tulisi keskittyä enemmän itsetietoisuuteen ja sen kehittämiseen, sillä toiseuden korostaminen lisää stereotyyppistä asennoitumista eri kulttuureihin. Erilaisuuden korostamisen sijaan tulisi lisätä ymmärrystä siitä samankaltaisuudesta, joka yhdistää meitä ihmiskuntana. (Koskinen 2010b, 22-23.)

Terveystieteiden alan henkilöstöllä on todettu olevan sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia ulkomaalaistaustaisista kollegoistaan. Pitkäsen (2006, 81) tekemässä tutkimuksessa ulkomaalaistaustaisia työtovereita kuvattiin ahkeriksi, tunnollisiksi, mukaviksi, iloisiksi ja ystävällisiksi. Positiiviset arviot liittyivät yleensä yhteistyön ja työyhteisön ilmapiiriin kuvaukseen. Ulkomaalaistaustaisten kollegoiden koettiin rikastaneen ja avartaneen työyhteisön ilmapiiriä. Negatiivisina asioina mainittiin kielitaidon puute, kulttuurierot, huono työmoraali sekä ammattitaito.

Aikaisemmat monikulttuurisuutta ja kulttuurien kohtaamista käsittelevät tutkimukset jäävät yleiselle, jopa abstraktille tasolle. Niiden soveltaminen suoraan käytäntöön on siksi haasteellista, ja vaikeaa. Siksi tarvitaan tieteellisin menetelmin kehitettyjä käytännön työkaluja edistämään erilaisista kulttuureista olevien henkilöiden välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä eri toimialoilla. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kehittää mentorointimalli edistämään erilaisista kulttuureista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista kasvua terveydenhuollon transkulttuurisessa oppimisympäristössä. Siten voidaan laajentaa ja hyödyntää monikulttuurisuustutkimusta yhä syvemmin käytäntöön.

3.3 Kulttuurinen pätevyys hoitotyön oppimis- ympäristössä

Transkulttuurisen hoitotyön uranuurtajana pidetään yhdysvaltalaisista Leiningeriä. Hän toi ensimmäisenä hoitotyön tutkijana esille kulttuurin roolin asiakkaan ja hoitotyöntekijän välisessä dynamiikassa 1950-luvulla. Leininger on kehittänyt teorian *A Cultural Care Theory of Diversity and Universality*, joka nojaa antropologiaan. Teoriassa tunnistetaan sekä asiakkaiden erilaiset kulttuuriset muuttujat että yleispätevät, universaalit kulttuuriset muuttujat hoitotyön toimintaympäristössä. Transkulttuurisissa hoitoyhteisöissä vuorovaikutuksen tulisi olla tasa-arvoista, erilaisuutta kunnioittavaa ja yhdenvertaista. (Leininger 1995a; Leininger 1995b; Leininger 2002.) Mentoroinnissa ammatillinen kasvu sisältää opiskelijan odotukset käytännön harjoittelujaksoa eli oppimisympäristöä kohtaan.

Monikulttuurisuus -käsitteen kompleksisuutta osoittaa myös kulttuurisen kompetenssin -käsite. Kulttuurisella kompetenssilla eli pätevyydellä (cultural competence) tarkoitetaan moniulotteista oppimisprosessia, jossa yhdistyvät monikulttuuriset taidot kognitiivisella, affektiivisella ja käytännöllisellä osa-alueella. Tähän sisältyy monikulttuurinen itseluottamus sekä taito toteuttaa konkreettinen työn. (Jeffreys 2006, 31.) Yksilöllinen kulttuurinen kompetenssi sisältää moninaista tiedon integrointia, asenteita ja uskomuksia sekä taitoja. Se sisältää vähemmistökuulttuureihin kuuluvien henkilöiden rohkaisemista sellaiseen vuorovaikutukseen ja kommunikointiin, joka on ympäristössä tehokasta ja sopivaa. (Andrews 2008, 15.) Kulttuurinen kompetenssi on yhä laajemmin hyväksyttyä, toivottua ja jopa välttämätöntä (Leavitt 2010, 3).

Terveydenhuollon organisaatioiden kulttuuri sisältää toimintaperiaatteen, jonka mukaan jokaista asiakasta tulee hoitaa kulttuuritaustasta riippumatta tasavertaisesti ja kunnioittavasti. Hoitotyön kulttuurit vaihtelevat eri maissa esimerkiksi eri uskontojen vuoksi. Tietoisuus asiakkaan kulttuuritaustasta ja siihen liittyvistä kulttuurieroista (cultural awareness) valtakulttuuriin nähden, ehkäisee väärinkäsitysten syntymistä. (Holland & Hogg 2001, 6-8.) Tämän vuosituhannen alusta alkaen erilaiset monikulttuuriset terveystieteelliset näkökulmat ovat lisääntyneet terveydenhuollon sektorilla (Leavitt 2010, 3). Taloudellisuus-näkökulma on osaltaan vaikuttanut kulttuurisen kompetenssin tarpeellisu-

den vahvistumiseen, vaikka toisinaan käsitteen merkitystä ja tarkoitusta terveydenhuollon palveluissa ja julkisessa terveydenhuollossa ei tunnisteta (Rose 2011, 12).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan transkulttuurisen hoitoyhteisön tarkastelunäkökulmaa asiakkaiden erilaisista kulttuurisista tekijöistä sairaanhoitajaopiskelijoiden erilaisiin kulttuuriin tekijöihin. Tutkimuksen intressinä on edistää erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillista kasvua mentoroinnin avulla. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kehittää ammatillista oppimista ja kasvua edistävä mentorointimalli, joka huomioi eri kulttuuritaustojen merkityksen mentorin (sairaanhoitajan) ja aktorin (sairaanhoitajaopiskelijan) jatkuvasti kehittyvässä ja kiinteässä vuorovaikutussuhteessa terveydenhuollon transkulttuurisessa oppimisympäristössä.

Huolellisesti suunniteltu ja toimeenpantu mentorointi edistää opiskelijan ammatillisen kehittymisen lisäksi mentorin ammatillista kehittymistä. Ellei mentorointia ole hyvin suunniteltu ja toteutettu, sen ainutlaatuisesta annista hyötyy vain osa mukana olevista toimijoista. Oppimisympäristö ei tällöin kehity, vaan pysyy ennallaan. (Southworth 1995; Cline & Necochea 2000.)

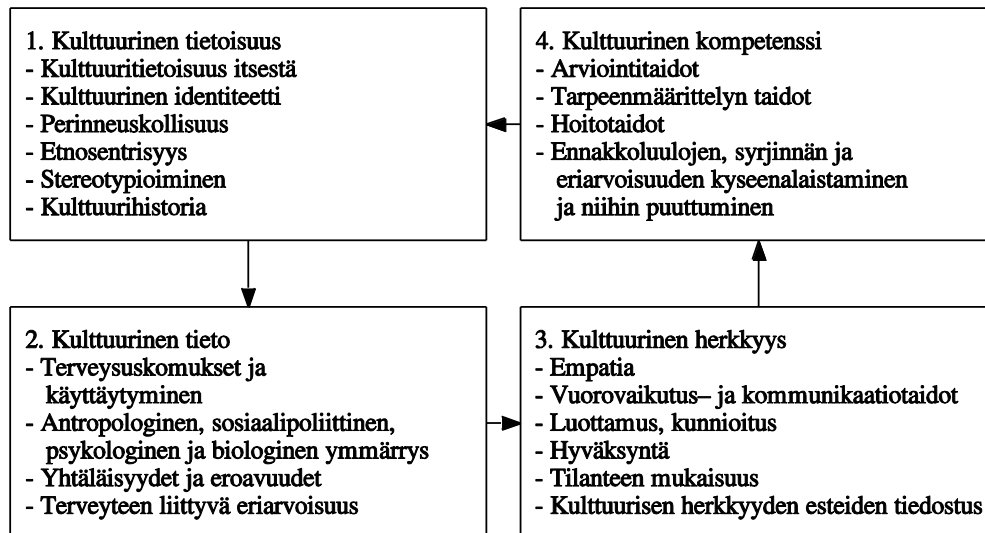
3.3.1 Kulttuurisen kompetenssin oppimisen malli

Hoitotyön kulttuurisen kompetenssin malleissa näkökulma on asiakaslähtöinen. Lähtökohta on hoitotyöntekijän kulttuurisen kompetenssin oppimisessa ja edelleen kehittymisessä siten, että hoitotyöntekijä kykenee huomioimaan asiakkaan kulttuuritaustan merkityksen hoitotyön käytännössä ja terveyden edistämisessä. Hoitotieteen alalla on olemassa useita erilaisia hoitotyön kulttuurisen kompetenssin malleja, joissa huomioidaan asiakkaan kulttuuritausta osana hoitoprosessia sekä terveys - ja sairauskäsityksiä. Tällaisten mallien tavoitteena on edistää asiakkaan terveyttä hänen arvojaan, asenteitaan ja näkemyksiään kunnioittaen. (Ks. Holland & Hogg 2001, 77; Campinha-Bacote 2002; Jeffreys 2006, 24-26; Papadopoulos 2006, 175-211; Andrews 2008, 22.)

Hoitotyöntekijän valtaväestöstä eroavaa kulttuuritaustaa ei juurikaan tuoda esille hoitotyön kulttuurisen kompetenssin malleissa. Irene Papadopoulos on

eurooppalainen transkulttuurisen hoitotyön uranuurtaja, ja hän on tehnyt alan tutkimusta 1980-luvulta lähtien. Papadopoulos puhuu transkulttuurisesta hoitotyöstä. Hän määrittelee transkulttuurisen hoitotyön tutkimukseksi ja käytännön hoitotyöksi, joka ottaa huomioon kulttuuriset yhtäläisyydet ja eroavuudet asiakkaan terveys- ja sairauskäsityksissä. Papadopouloksen, Tilkin ja Taylorin (2006) kulttuurisen kompetenssin oppimisen malli *The Model for Developing Cultural Competence* painottaa terveydenhuollon työntekijöiden kulttuurisen kompetenssin kehittymistä sekä asiakkaan voimaantumisen (empowerment) tärkeyttä hoitoonsa liittyvien asioiden päätöksentekijänä (ks. kuva 4). (Papadopoulos 2006, 10.)

Transkulttuurisen hoitotyön päämääränä on kehittää henkilöstön kulttuurista herkkyyttä, kulttuurista tasa-arvoa, ihmisarvon kunnioitusta sekä hoitotyön käytäntöjä. Tässä mallissa kulttuurinen kompetenssi nähdään sekä prosessina että saatuina tuloksina. Kulttuurinen kompetenssi on synteesi hoitotyöntekijän tietoja ja taitoja, jotka ovat sekä ammatillisia että henkilökohtaisia. Kulttuurinen kompetenssi kehittyy jatkuvasti. Kulttuurisen kompetenssin oppimisen mallin taustalla on ajatus ihmisoikeuksien toteutumisesta, sosiaalipoliittisten rakennelmien olemassaolon tiedostamisesta, ihmissuhteista, etiikasta ja ihmisten hoitamisesta ja välittämisestä. (Papadopoulos 2006, 10.) Mallin painopisteenä on monikulttuurinen hoitotyö hoitajan ja asiakkaan välisessä vuorovaikutuksessa. Asiakas –näkökulman lisäksi malli sisältää transkulttuurisen hoitotyön toimintaympäristön organisatoriset sekä yhteiskunnalliset valtarakenteet. (Papadopoulos 2006, 175-211.) Siksi tätä kulttuurisen kompetenssin oppimisen mallia voidaan soveltaa myös henkilöstöhallinnon osa-alueille. Jokainen työntekijä voi kehittää kulttuurista kompetenssiaan, ei vain asiakkaan eri kulttuuritaustan näkökulmasta, vaan myös kollegan eri kulttuuritaustan näkökulmasta lähtien.



Kuva 4 Kulttuurisen kompetenssin oppimisen malli (Papadopoulos, Tilki ja Taylor 2006, 10).

Mallin ensimmäinen taso on kulttuurinen tietoisuus (*Cultural awareness*), joka sisältää omien arvojen ja uskomuksien tunnistamisen. Kulttuurisen identiteetin rakenteella on vaikutusta hoidettavien asiakkaiden terveysuskomuksiin ja hoitotyön käytäntöön. Kulttuuri-identiteetti on perusta uuden oppimiselle. Päätöksentekoa ohjaavat lapsuudessa omaksutut arvot ja uskomukset. Yksilöllisyyteen liittyy läheisesti identiteetti, jonka kehittymiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Näitä ovat esimerkiksi sukupuoli, ikä, koulutus, perhetausta, työ ja uskonto. Etnosentrisyyteen liittyy yksilön tapoja toimia ja ajatella tietyllä tavalla. Se on toisten ihmisten yleistä luokittelamista ja toisia kulttuureita helposti lokeroivaa ja vähättelevää. Siksi tietoisuus näistä asioista mahdollistaa kulttuurisen tietoisuuden pohtimisen, ajatusvääristymien ja ennakkoluulojen oikaisemisen sekä uuden oppimisen. (Papadopoulos 2006, 11-12.)

Oppimisprosessissa mallin toista tasoa kutsutaan kulttuuriseksi tiedoksi (*Cultural knowledge*), toisin sanoen tiedoksi toisten kulttuurien ja etnisten ryhmien elämäkatsomuksista, terveysuskomuksista, terveystottumuksista ja käyttäytymisestä. Lisäksi se sisältää ymmärrystä kulttuurierojen eroavaisuuksista ja yhtäläisyyksistä, kuten kulttuuriryhmiin liittyvästä eriarvoisuudesta yhteiskunnassa ja terveyspalveluissa. Kulttuurinen tieto osoittaa psykologista, sosiaalista ja antropologista ymmärrystä eri kulttuuritaustan omaavaa

asiakasta kohtaan. Ymmärrys lisääntyy kulttuuritiedon karttumisen myötä. (Papadopoulos 2006, 13-16.) Mallin ensimmäisellä ja toisella tasolla on paljon yhtäläisyyksiä jo aikaisemmin esiteltyyn Pinton (2000) kehittämään kolmen askeleen metodiin (A three step method), joka käsittelee kulttuurien välistä viestintää.

Kulttuurinen herkkyys on mallin kolmas taso (*Cultural sensitivity*). Tämä pitää sisällään taidon hyväksyä erilaisuutta, kyvyn empatiaan, toisen kunnioittamisen ja luottamuksen sekä hyvät viestintä- ja vuorovaikutustaidot. Tärkeää on myös vuorovaikutukseen liittyvä tilannetaju ja sellaisten asioiden tiedostaminen, jotka mahdollisesti rajoittavat omaa kulttuurista herkkyyttä. (Papadopoulos 2006, 16-18.) Mallin neljäs taso on kulttuurinen kompetenssi (*Cultural competence*). Tälle tasolle pääseminen edellyttää kolmen aikaisemman tason synteesiä ja niihin liittyvän osaamisen soveltamista käytäntöön. Tason fokuksessa on käytännön kulttuuristen hoitotaitojen kehittyminen, kuten hoidon tarpeen määrittely- ja arviointitaidot. On tärkeää, että tällä tasolla opitaan tunnistamaan ja kyseenalaistamaan yhteiskunnassa ja hoidossa esiintyvää eriarvoistamista, syrjintää ja rasismia. (Papadopoulos 2006, 18-21.)

3.3.2 Muita kulttuurista kompetenssia jäsentäviä malleja hoitotyössä

Hoitotieteen alalta löytyy myös muita kulttuurista kompetenssia jäsentäviä malleja ja teorioita, kuin Papadopoulosen malli (2006). Jeffreyson (2006, 24-26) kehittämässä kulttuurisen kompetenssin ja itseluottamuksen mallissa *Cultural Competence and Confidence Model (CCC)* on paljon samoja elementtejä kuin Papadopoulosen, Tilkin ja Taylorin kulttuurisen kompetenssin oppimisen mallissa. (Papadopoulos 2006, 10.) Jeffreyson mallissa (2006) jää vähemmälle huomiolle hoitotyöntekijän kulttuurisen tietoisuuden alue, mutta toisaalta siinä painotetaan enemmän oppijan vahvaa itseluottamusta. Jeffreyson mallin tarkoituksena on antaa jäsenelty viitekehys kulttuurisen kompetenssin kehittymisen moninaisuuden ymmärtämiseksi. Viitekehyksessä nimetään tähän oppimisprosessiin liittyvät pääkäsitteet.

Kulttuurinen kompetenssi hoitotyössä (cultural competence in nursing) tarkoittaa moniulotteista oppimisprosessia, jossa yhdistyvät monikulttuuriset hoitotyön taidot kognitiivisella, affektiivisella ja praktisella osa-alueella. Osa-alueisiin sisältyy monikulttuurinen itseluottamus ja taito toteuttaa kulttuurisesti konkreettista hoitotyötä. Kognitiivisella oppimisprosessilla tarkoitetaan oppimisen aluetta, joka sisältää tiedon tulokset, älykkyyden ja taidot. Affektiivisella oppimisprosessilla tarkoitetaan oppimisen aluetta, johon sisältyvät asenteet, arvot ja uskomukset. Siihen liittyy myös tietoisuus erilaisten kulttuurien toimintatavoista. Tähän osa-alueeseen sisältyy hyväksyntää, kunnioitusta, tunnistamista sekä asiakkaan etujen ajamista. Oppimisprosessin praktisella alueella on samankaltaisuutta psykomotorisen oppimisen alueeseen. Monikulttuurisessa oppimisessa praktiset taidot sisältävät sanattoman ja sanallisen viestinnän. Viestinnän monikulttuurisia taitoja tarvitaan erityisesti eri kulttuuritaustan omaavien asiakkaiden haastatteluissa ja aineiston hankinnassa sekä tiedonkeruussa liittyen asiakkaiden uskomuksiin ja arvoihin. (Jeffreys 2006, 31.) Oppijan itseluottamus on merkittävä tekijä kulttuurisen kompetenssin oppimisprosessissa (Jeffreys 2006, 25).

Monikulttuurisen viestinnän taitoja korostaa myös Andrews (2008, 20-22). Hän on kehittänyt käsitteellisen mallin, joka keskittyy eri kulttuurien vaikutusten ymmärtämiseen hoitotyöntekijän ja asiakkaan vuorovaikutustilanteissa (Conceptual model for understanding cultural influences on nurse - patient interactions). Mallissa korostetaan ympäristön merkitystä kommunikoinnin viitekehyksenä. Andrews määrittelee kommunikaation viestien vaihtamiseksi ja merkitysten luomiseksi. Käsitteellisessä mallissa korostetaan kommunikoinnin tärkeyttä ja merkitystä väärinkäsitysten välttämiseksi. Eri kulttuurien kohdatessa olisi hoitoympäristössä tärkeää tutustua toisesta kulttuurista olevan henkilön käsitykseen esimerkiksi ajasta, tilasta, koskettamisesta ja häveliäisyydestä. (Andrews 2008, 20-22.)

Kulttuurisen kompetenssin malli ”A Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services” tarjoaa hoitotyöntekijöille viitekehyksen oman kulttuurisen pätevyyden kehittymisprosessin tarkastelulle ja ymmärtämiselle. Campinha-Bacote aloitti mallin kehittämisen vuonna 1969.

Myöhemmin hän laajensi tutkimustaan kulttuuriin ja erilaisiin etnisiin ryhmiin sekä edelleen monikulttuuriseen hoitotyöhön ja lääketieteelliseen antropologiaan. Campinha-Bacote 2002, 181.) Malli painottaa kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämisen prosessinomaisuutta, ei lopullista saavutettua tulosta tai tilaa. (Ks. Campinha-Bacote 1994, 1998, 1999, 2002, 2003.)

Kulttuurisen kompetenssin mallissa kulttuurinen kompetenssi nähdään aikaisemmin esiteltyjä hoitotyön kulttuurisen kompetenssin malleja laajalaisemmin. Tämänhetkinen malli on kolmen kehitysvaiheen tulos ja siinä korostetaan aikaisempaa enemmän hoitotyöntekijän sisäistä tahtoa kehittää kulttuurista kompetenssiaan kaikilla mallin osa-alueilla. (Ks. Campinha-Bacote 1994, 1998, 1999, 2002, 2003.) Asiakkaan ja hänen perheyhteisönsä lisäksi mallia voidaan soveltaa terveydenhuoltosektorin eri alueilla käytännön hoitotyöhön, terveydenhuollon hallintoon, tutkimukseen, poliittiseen päätöksentekoon ja koulutukseen. (Campinha-Bacote 2002.)

Samoin kuin Papadopouloksen, Tilkin ja Taylorin (2006) kulttuurisen kompetenssin oppimisen mallissa myös Campinha-Bacoten (2002) kulttuurisen kompetenssin mallissa oleellista on kulttuurisen kompetenssin kehittymisen prosessinomaisuus, tavoiteltavuus ja jatkuvuus. Prosessinomaisuuteen liittyy eri vaiheita, jotka oppijan on omaksuttava. (Papadopoulos 2006,10.) Campinha-Bacoten mallin lähtökohtana on ajatus, että hoitotyöntekijät näkevät itsessään mahdollisuuden vahvistaa kulttuurista kompetenssiaan eli pätevyyttään. Kulttuurisen pätevyyden vahvistaminen ei ole mahdollista, mikäli hoitotyöntekijät eivät koe olevan tarvetta tällaiselle osaamisen kehittämisalueen vahvistamiselle. Hoitotyöntekijän kulttuurisen kompetenssin taso indikoi hänen taitoon tuottaa kulttuurisesti pätevää hoitotyötä. (Campinha-Bacote 2002.)

Campinha-Bacoten (2002) kulttuurisen kompetenssin malliin kuuluu viisi toisiinsa liittyvää kulttuurisen kompetenssin osa-aluetta. Nämä ovat kulttuurinen tietoisuus (awareness), kulttuurinen tieto (knowledge), kulttuurinen taito (skill), kulttuuriset kohtaamiset (encounters) ja kulttuurinen tahto (desire). Aikaisemmin esitettyihin kulttuurisen kompetenssin malleihin ei ole erikseen sisältynyt kulttuurien kohtaamista eikä kulttuurista tahtoa. Kulttuurinen kohtaaminen tarkoittaa hoitotyöntekijän oma-aloitteista

hakeutumista kontaktiin tai vuorovaikutukseen eri kulttuurista olevan ihmisen kanssa. Voidaan kysyä, onko hän tässä asiassa aktiivinen vai välttelevä. Kulttuurinen tahto edellyttää aitoa halua kehittää omaa kulttuurista kompetenssiaan kaikilla muilla neljällä osa-alueella. (Campinha-Bacote 2002.)

Milton Bennett (1986, 1993) on kehittänyt kulttuurisen herkkyyden kehittymisen mallin (*The Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) selittämään ihmisten erilaisia reaktioita heidän kohdatessaan kulttuurieroja. Hän kehitti mallin havainnoimalla ihmisten kohtaamisia eri kulttuuritaustan omaavien kanssa ja huomasi heidän käyttäytyvän ennakoitulla tavalla eri tilanteissa. Mitä useammin ihmiset olivat tekemisissä toisesta kulttuurista olevien henkilöiden kanssa, sitä enemmän heidän monikulttuurisen kommunikoinnin taitonsa kehittyivät. Kulttuurisen herkkyyden malli sisältää käsitteitä kognitiivisesta psykologiasta ja konstruktivismista. Malli kuvaa inhimillisen kehittymisen prosessia kuuden eri askelman (tason) avulla sisältäen yksiarvoisuuden (ethnocentric=etnosentrismi) kolme askelmaa ja moniarvoisuuden (ethnorelative=etnorelativismi) kolme askelmaa. Jokainen taso vie kulttuurisen herkkyyden omaksumista ja siinä kehittymistä prosessimaisesti eteenpäin. Tasoilla on omat kognitiiviset rakenteensa, jotka ilmenevät tiettyinä asenteina ja käyttäytymisenä. Kognitiivisen orientaation tunnistaminen kulttuurieroavaisuuksia kohtaan mahdollistaa yksilön käyttäytymisen ja asenteiden ennakoimisen sekä seuraavalle mallin kehitystasolle pääsemisen. Mahdollisuus yksilöllisen kulttuurisen kompetenssin kasvulle on sitä suurempi, mitä kompleksisempia ja haastavampia kulttuurieroja kohdataan. (Bennett 1986; Bennett 1993, 21-71; Bennett & Hammer 1998.)

Tämän mallin kolme ensimmäistä tasoa kuuluvat yksiarvoisuuden (etnosentrismi) askelmiin. Siinä oma maailmankuva nähdään olemassa olevan todellisuuden ytimenä. Ensimmäinen taso on kieltäminen (denial). Kulttuurierot kielletään, sillä omaa kulttuuria pidetään ainoana oikeana. Muita kulttuureita syrjitään fyysisesti ja henkisesti niiden erilaisuuden vuoksi. Tällä tasolla olevat henkilöt eivät ole kiinnostuneita muista kulttuureista ja niihin liittyvistä eroavaisuuksista. Kulttuurierot voidaan kieltää aggressiivisella

käyttäytymisellä, varsinkin jos eri kulttuuri koetaan uhkaavana tai tunkeilevana. Toinen taso on puolustautuminen (defense). Oma kulttuuri nähdään ainoana hyvänä kulttuurina. Muita kulttuureita vähätellään. Kulttuurierot koetaan uhkaavina ja siksi niitä kritisoidaan helposti. Vähättely (minimization) on tyypillistä käyttäytymistä, kun ollaan mallin kolmannella tasolla. Erilaisuus mitätöidään ja kulttuurista samanlaisuutta korostetaan. Toisten kulttuurien eroavaisuuksia voidaan romantisoida tai trivialisoida. Kolmannella tasolla tuodaan esille universaaleja kulttuurisia ominaisuuksia, jotka kuitenkin peilautuvat omasta kulttuurista. Eri kulttuurista olevia ihmisiä vaaditaan käyttäytymään samalla tavoin kuin valtakulttuuriin kuuluvat ihmiset käyttäytyvät. (Bennett 1986; Bennett 1993, 21-71; Bennett & Hammer 1998.)

Kulttuurisen herkkyyden kehittymisen mallin kolme viimeistä tasoa ovat moniarvoisuuden (etnorelativismi) askelmia. Askelmiin kuuluu sen tosiasian tiedostaminen, että kulttuurisia tapoja voidaan ymmärtää liittämällä ne omaan kulttuuriseen kontekstiinsa. Kulttuurit nähdään erilaisina, ei hyvinä tai huonoina. Kolmeen viimeiseen tasoon sisältyy toisen kulttuurin hyväksyminen ja tunnustaminen (acceptance), siihen mukautuminen (adaptation) sekä integroituminen (integration). Hyväksymisen tasolla oma kulttuuri nähdään vain yhtenä monista eri kulttuureista, joita moninaisessa maailmassa riittää. Tämä ei tarkoita sitä, ettei toisia kulttuureita arvostella negatiivisesti. Näin voidaan tehdä, mutta tämä ei tapahdu etnosentrisestä näkökulmasta. Muitakin kulttuureita kyetään arvostamaan. Mukautumisen tasoon kuuluu erilaisiin näkökulmiin liittyvää empaattista ymmärrystä. Silloin on kyetty omaksumaan omasta kulttuurista poikkeavia uusia elämäntaitoja ja maailmankuva on kehittynyt. Tälle kulttuurisen herkkyyden tasolle tässä mallissa päässyt henkilö kykenee näkemään ja ymmärtämään kulttuurien välisiä eroja. Hän hallitsee hyvät vuorovaikutustaidot ja pystyy sujuvasti kommunikoimaan eri kulttuureista olevien henkilöiden kanssa sekä on omaksunut kulttuurista kompetenssia. Integroitumisen tasolla henkilön kokemus omasta itsestään on laajentunut. Yksilö on sisäistänyt erilaisia aineksia erilaisista kulttuureista. Hänellä on kykyä toimia vuorovaikutustilanteissa siten, että hän osaa huomioda ihmisten erilaiset kulttuuriset maailmankuvat. (Bennett 1986; 1993, 21-71; Bennett & Hammer 1998.)

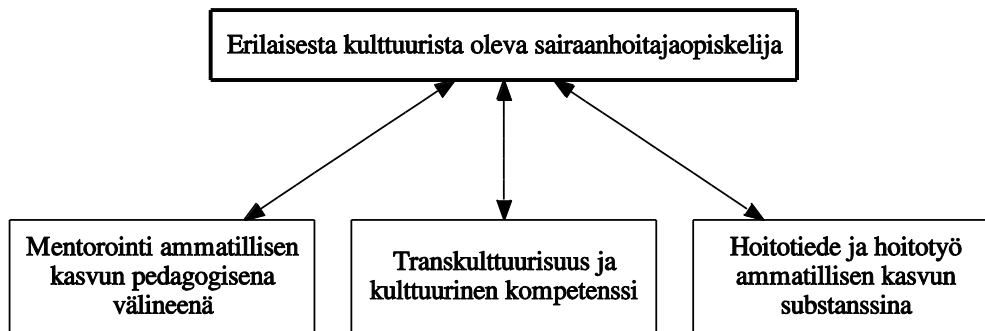
Edellä esitetyt kulttuurista kompetenssia jäsentävät hoitotyön mallit keskittyvät erilaisesta kulttuurista olevan asiakkaan hyvän hoidon toteuttamiseen hoitotyön tavoitteen ja hoitotieteen paradigman mukaisesti. Mallien tavoitteena on vahvistaa sairaanhoitajan kulttuurista kompetenssia erilaisesta kulttuurista olevan asiakkaan hyvän hoidon turvaamiseksi. Kulttuurista kompetenssia jäsentävät hoitotyön mallit eivät sisällä näkökulmaa erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen kasvun tukemiseen. Tämä ammattikasvatukseen, hoitotieteeseen ja kulttuurintutkimukseen perustuva poikkitieteellinen lähtökohta mahdollisti transkulttuurisen mentorointimallin kehittämisen. Mallin kehittämisessä huomioitiin erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajan ammatillisen kasvun edistäminen mentoroinnin avulla

Kansainvälistyminen tuo jatkuvasti uusia, monikulttuurisuuteen liittyviä haasteita työelämään (Ailasmaa 2011, 1-18). Monikulttuurisen työyhteisön arjessa on useita eri asioita, joiden ymmärtäminen vaatii paitsi kulttuurien tuntemusta myös kulttuurien välistä dialogia (Pitkänen 2011, 96). Kansainvälisissä vuorovaikutustilanteissa syntyy helposti ristiriitoja, jos ei tunneta toisen työntekijän kulttuuria ja sen arvoja ja normeja. Konflikteja voi ehkäistä tutustumalla toisen työntekijän kulttuuriin. (Pinto 2000, 170, 12.) Ulkoisesti sama käytös voi kertoa hyvinkin erilaisista yksilöllisistä motiiveista ja kulttuurisista pohjavirtauksista (Lahti 2008, 83). Rodulliseen ja etniseen vähemmistöön kuuluvilla alan opiskelijoilla on todettu olevan valtaväestöön kuuluviin alan opiskelijoihin verrattuna enemmän yksinäisyyttä, eristäytyneisyyttä, syrjimistä, erilaisuuden tunnetta ja tuen puutetta opettajilta. Sairaanhoitajaopiskelijoiden kulttuuritaustojen eroavuuksista heijastuvat erilaiset arvot aiheuttavat käytännön harjoittelujaksoilla konflikteja. Saatujen tutkimustulosten mukaan erilaisista arvoista johtuvia konflikteja voidaan vähentää mentoroinnin avulla sekä edistämällä oppilaitoksen sisäistä sosialisatiota. (Schrinerin 2007.) Tieto ja ymmärrys kulttuurisen kompetenssin sisällöstä on yhä laajemmin hyväksyttyä, toivottua ja jopa välttämätöntä erilaisissa monikulttuurisissa toimintaympäristöissä (Leavitt 2010, 15).

3.4 Keskeisiä käsitteitä kokoava viitekehys

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu ammattikasvatuksen ja mentoroinnin sekä kulttuuritutkimuksen ja transkulttuurisen hoitotyön teorioista ja malleista. Tutkimuksen viitekehukseen koottiin tutkimuksen kannalta oleellimmat aihealueeseen liittyvät teoreettiset käsitteet ja lähtökohdat.

Teoreettisen viitekehysten taustalla on humanistinen ihmiskäsitys, jossa yksilö nähdään itseohjautuvana ja motivoituneena oppijana. Yksilö kykenee reflektiiviseen ajatteluun sekä itsenäisesti että muiden kanssa. Oppijalla on kykyä ja tahtoa arvioida osaamisensa kehittymistä, koska taustalla on valmius persoonalliseen muutokseen. Oppiminen nähdään jatkuvana, läpi koko elämän jatkuvana prosessina. Erilaisista kulttuureista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista oppimista ja kehittymistä tarkastellaan tutkimuksessa mentoroinnin näkökulmasta. Hyvin toteutettu mentorointiprosessi on pedagoginen oppimisen väline, joka edistää oppijan ammattiin kasvamista. Tutkimuksessa käytetään käsitettä *ammattillinen kasvu*. Käsite sisältää opiskelijan *oppimistavoitteiden saavuttamisen ja ammatillisen kehittymisen*. Tutkimuksessa mentorointiprosessilla tarkoitetaan perinteistä, kahdenkeskistä ja muodollista sekä oppimisympäristön ulkopuolella tapahtuvaa mentorointia. Siinä opiskelijan syventävän harjoittelujakson tavoitteet ovat mentorointiprosessin perustana. Mentorointiprosessi ymmärretään dialogina, jossa mentori ja opiskelija ovat jatkuvasti kehittyvässä, luottamuksellisessa ja tasa-vertaisessa vuorovaikutussuhteessa keskenään. Mentori antaa opiskelijalle ohjausta, tukea ja henkilökohtaista palautetta. Hän edistää toiminnallaan opiskelijan itseohjautuvuutta ja ammatillisen kehittymisen itsereflektointia.



Kuva 5 Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä kokoava viitekehys.

Tutkimuksen transkulttuurisen lähtökohdan vuoksi on perusteltua, että tutkimuksen viitekehys sisältää tärkeimmät kulttuurintutkimuksen teorit käsitteineen. Kulttuurien eroja ja kulttuurien välisiin kohtaamisiin liittyviä asioita on tutkittu laajasti usean vuosikymmenen ajan. Kyseistä tutkimustietoa on hyödynnetty myös hoitotieteessä ja käytännön hoitotyössä. Hoitotieteessä ja hoitotyössä monikulttuurisuudesta käytetään yleisesti käsitettä *transkulttuurinen hoitotyö* (transcultural nursing). Käsitteen käyttö tutkimuksessa on perusteltu tarkemmin luvussa 1.1 *Tutkimuksen lähtökohdat*. Transkulttuuriseen hoitotyöhön ja kulttuuriseen kompetenssiin liittyviä malleja ja teorioita löytyy runsaasti. (Ks. Leininger 1995a; Campinha-Bacote 2002; Jeffreys 2006; Andrews 2008.) Näiden mallien ja teorioiden tarkoituksena on edistää hyvän hoitotyön toteutumista transkulttuurisissa toimintaympäristöissä sekä transkulttuurisessa hoitotyössä. Tutkimuksessa mentorointiprosessi on tähdännyt määriteltyjen oppimistavoitteiden saavuttamisen kautta opiskelijan ammatilliseen kasvuun transkulttuurisessa terveydenhuollon oppimisympäristössä (ks. luku 4. *Tutkimuksen toteutus*). Kuvassa 5 on esitetty tutkimuksen keskeisiä käsitteitä kokoava viitekehys.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 CultureMentoring -projekti tutkimuksen kontekstina

Tutkimukseen valitulla ammattikorkeakoululla on pitkä historia englanninkielisestä sairaanhoitajakoulutuksesta ja eri kulttuureista lähtöisin olevista sairaanhoitajaopiskelijoista. Kyseisessä ammattikorkeakoulussa on järjestetty englanninkielistä sairaanhoitajakoulutusta (Degree Program in Nursing) vuoteen 2013 mennessä lähes kaksikymmentä vuotta. Tutkinto vastaa täysin suomenkielistä ammattikorkeakoulun sairaanhoitajatutkintoa, paitsi että Degree Program in Nursing –koulutusohjelman opetus on toteutettu englannin kielellä. Ammattikorkeakoulussa on ollut hoitotyön opiskelijoita lähes kolmestakymmenestä eri maasta, joten ammattikorkeakoulun oppimisympäristö on kulttuurisesti rikas. Tähän perustuen tutkija anoi kyseisestä ammattikorkeakoulusta tutkimuslupaa vuoden 2008 lopulla tutkimushankkeen toteuttamiseksi Degree Program in Nursing –opiskelijoilla.

Ennen yhteistyösopimuksen laatimista tiedusteltiin opiskelijoiden ja mentoreiden halukkuutta osallistua syventävän käytännön harjoittelujakson aikana mentorointiprosessiin, ja siihen liittyvään koulutukseen ja tutkimukseen. Opiskelijat ja mentoreiksi lupautuneet sairaanhoitajat suhtautuivat asiaan innolla. Projektille haettiin tutkimuslupaa aineiston hankintaa varten (liite 3). Osapuolet allekirjoittivat tammikuussa 2009 projektin yhteistyösopimuksen. Degree Program in Nursing –koulutusohjelman lehtorit rekrytoivat mentorit projektiin. Mentorit olivat saman Degree Program in Nursing –koulutusohjelman aikaisemmin suorittaneita sairaanhoitajia. Tutkimushanke nimettiin CultureMentoring –projektiksi, ja sille määriteltiin selkeä tarkoitus ja tavoitteet tutkimusprosessin ja aineiston hankinnan mahdollistamiseksi sekä opiskelijoiden ammatillisen kasvun edistämiseksi.

CultureMentoring -projektin tarkoituksena oli edistää mentoroinnin avulla erilaisista kulttuuritaustoista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista kasvua opiskelemaansa ammattiin. *CultureMentoring* -projektin tavoitteena oli mentorointiprosessin pilotointi osana opiskelijoiden 20 viikkoa kestävästä syventävää harjoittelujaksoa. Pilotointia varten laadittiin toimintasuunnitelma, joka sisälsi mentorointitoiminnan organisoimisen, mentorointikoulutuksen, mentorointiprosessin seurannan sekä tutkimusosion. *CultureMentoring* -projektin pilotoinnissa oli tavoitteena selkeyttää projektissa mukana oleville toimijoille mentorointi -käsitettä ja sen eri toimintamuotoja terveydenhuollon oppimisympäristössä. *CultureMentoring* -projektissa käytettiin EMCC:n (2013) määrittelemiä eettisiä sääntöjä soveltavin osin (ks. liite 4). Eettiset säännöt oli mahdollista saada joko englanniksi tai suomeksi.

Mentorointi oli opiskelijoille ohjauksellinen lisäresurssi heidän syventävälle harjoittelujaksolleen viimeisenä lukuvuotena ennen sairaanhoitajan ammattiin valmistumista. Syventävän harjoittelujakson muu ohjaus ja tutorointi toteutettiin normaalisti opintosuunnitelman mukaisesti. Jokaisella opiskelijalla oli syventävän harjoittelujakson aikana mentorin lisäksi henkilökohtainen tutori. Tutori ohjasi opiskelijaa syventävällä harjoittelujaksolla päivittäisessä toiminnassa ja käytännön hoitotaitojen harjaantumisessa oppimistavoitteiden mukaisesti. Tutkimuksessa ei tutkittu tutoreiden opiskelijoille antamaa ohjausta.

Tutkimuksen osallistujat olivat opintojensa loppuvaiheessa olevia englanninkielistä sairaanhoitajakoulutusohjelmaa suorittavia opiskelijoita (aktoreita) sekä mentoriksi lupautuneita sairaanhoitajia ($n=5$). Kymmenestä opiskelijasta yhdeksällä oli jokin muu kuin suomalainen kulttuuritausta. Mentoreista neljällä oli myös jokin muu kuin suomalainen kulttuuritausta. Syventävä harjoittelujakso kesti lukuvuoden aikana yhteensä 20 viikkoa. Harjoittelujaksosta kymmenen viikkoa sijoittui kevätlukukaudelle 2009 (ks. liite 5) ja loput kymmenen viikkoa syyslukukaudelle 2009 (ks. liite 5). Jokaisella mentorilla oli mentorointiprosessin aikana kaksi opiskelijaa ohjattavana. Mentoripareja (aktori ja mentori) oli siten yhteensä 10.

Ensisijaisena mentoreiden valintakriteerinä oli se, että he olivat halukkaita sitoutumaan vuoden kestävästä mentorointiprosessiin omalla vapaa-ajallaan.

Toisena valintakriteerinä oli heidän aikaisemmin suorittamansa sama Degree Program in Nursing –sairaanhoitajakoulutus suomalaisessa ammattikorkeakoulussa. Näin heillä oli sairaanhoitajan ammattitaidon lisäksi selkeä käsitys siitä, millaisesta koulutusohjelmasta on kysymys sekä hyvä englannin kielen taito. Kolmantena valintakriteerinä oli mentoreiden työskenteleminen samalla terveydenhuoltoalan sektorilla kuin missä opiskelijan syventävä harjoittelujakso toteutui. Mentorin työpaikka oli kuitenkin muualla kuin missä opiskelijan harjoittelupaikka sijaitsi. Mentorointiprosessi toteutui syventävän käytännön harjoittelupaikan ulkopuolella tapahtuvana toimintana (outdoor mentoring). CultureMentoring –projektiin osallistuneet opiskelijat valmistuivat sairaanhoitajan ammattiin vuoden 2009 lopussa tai vuoden 2010 alussa.

CultureMentoring -projektissa mentorointiprosessi määriteltiin kiinteänä ja kehittyvänä kahdenkeskisenä vuorovaikutussuhteena, jossa oli selkeästi määritellyt tavoitteet. Mentorointiprosessi toteutettiin tavoiteperusteisena mentorointina, jossa sairaanhoitajaopiskelijoiden syventävän harjoittelujakson tavoitteet loivat mentoroinnin lähtökohdan (ks. liitteet 6 ja 7). Mentorointiprosessin lähtökohtana oli niin sanottu eurooppalainen mentoroinnin suuntaus, jota kutsutaan psykososiaaliseksi mentoroinniksi (developmental/psychosocial mentoring). Siinä keskityttiin määriteltyjen oppimistavoitteiden saavuttamisen lisäksi opiskelijan (aktorin) ammatilliseen kasvuun ja henkilökohtaiseen kokonaiskehittymiseen (ks. Kram & Hall 1996). Mentorointiprosessi sisälsi reflektiivisen toiminnan mukaista mentorointia (ks. Furlong & Maynard 1995), jossa mentori rohkaisi opiskelijaa reflektoidaan toimintaansa ja ammatillista kasvuaan yhdessä mentorin kanssa. Mentorit sitoutuivat tukemaan ja auttamaan opiskelijoiden ammatillista ja persoonallista kehittymistä syventävän käytännön harjoittelujakson aikana.

Tutkimuksessa opiskelijat nähdään aktiivisina, itseohjautuvina ja toimintaansa refleктоivina oppijoina, jotka sitoutuivat tavoitteidensa saavuttamiseen mentorointiprosessin aikana. Mentorin rooliin nähdään kuuluvan sitoutuneisuus ja motivoituneisuus mentorointiprosessiin. Luottamuksellisen suhteen rakentaminen mentorointiprosessin aikana on merkittävä tekijä mentorointiprosessin onnistumisessa. Lisäksi projektin aikana eri toimijoita ohjattiin

tarpeen mukaan. CultureMentoring -projektiin liittyneen tutkimuksen eteneminen ja aineiston hankinta on kuvattu tarkemmin luvussa 4.3 *Tutkimuksen eteneminen ja aineiston hankinta.*

4.2 Tutkimuksen metodologiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa selvitetään ammattikasvatuksen näkökulmasta opiskelijoiden ammatillisen kasvun edistämistä mentorointiprosessia hyödyntäen. Opiskelijoiden ammatillisen osaamisen ja kasvun substanssi kiinnittyi hoitotieteeseen. Tutkimustehtävänä on selvittää erilaisista kulttuuritaustoista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden ja mentoreiden käsityksiä ammatillista kasvua edistävästä mentorointiprosessista sekä ammatillista kasvua edistävästä syventävän harjoittelupaikan oppimisympäristöstä. Kyseessä on laadullinen tutkimus.

Ammatillisella kasvulla tarkoitetaan tässä opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on se, millaiset prosessit mentoroinnissa edistävät erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillista kasvua oppimistavoitteiden saavuttamisessa ja ammatillisessa kehittämisessä. Lisäksi tutkimuksen keskiössä on se, millainen syventävän harjoittelujakson oppimisympäristö edistää erilaisesta kulttuurista olevan opiskelijan ammatillista kasvua. Mentorointi oli opiskelijoille ohjauksellinen lisäresurssi, joka ei sisällynyt alkuperäiseen opetusohjelmaan. Mentorointi järjestettiin opiskelijoille erillisen CultureMentoring -projektin kautta. Opiskelijoiden syventävä harjoittelujakso kesti viimeisen lukuvuoden aikana yhteensä kaksikymmentä viikkoa.

Tutkimuksen filosofiset sitoumukset perustuvat tutkijan näkemukseen tutkimuksen ontologisista ja epistemologisista perusteista. Ontologia vastaa kysymykseen, mikä on tutkimuksen taustalla olevan todellisuuden luonne ja olemus (Niiniluoto 1984; Guba & Lincoln 1994). Tämä tutkimus perustuu Aristoteliseen maailmankuvaan ja siitä nousevaan käsitykseen todellisuudesta ja ihmisestä. Osallistujat nähdään tutkimuksessa ainutlaatuisina, intentionaalisina olentoina, joiden sisäinen maailman on merkityksellinen.

Tutkimuksen ontologia perustuu osallistujien (opiskelijoiden ja mentoreiden) käsityksiin tutkittavasta aihepiiristä. Tässä tutkimuksessa tiedon lähteenä olivat tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden ja mentoreiden kirjoittamat esseet. Käsitykset ja näkemykset olivat tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden ja mentoreiden itsensä ilmaisemia tietoisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Tutkimus sisältää fenomenologista tausta-ajattelua, sillä osallistujien näkemykset ja käsitykset liittyvät heidän kokemuksiinsa tutkittavasta ilmiöstä. Tähän perustuen osallistujien kirjoittamia esseitä pidetään relevanttina tietona eli tosi uskomuksena tutkittavasta asiasta.

Tutkijan suhde osallistujiin oli epistemologisesti katsottuna vuorovaikutteinen. Tutkija ja tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat vuorovaikutuksessa keskenään yhden lukuvuoden ajan. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ja tutkija tapasivat toisiaan useita eri kertoja CultureMentoring -projektin aikana. Yhteiset tapaamiset liittyivät infotilaisuuteen, mentorointikoulutukseen, henkilökohtaisiin tapaamisiin ja muihin CultureMentoring -projektin yhteisiin tilaisuuksiin. Lisäksi tutkija ja osallistujat olivat yhteydessä toisiinsa sähköpostin ja puhelimen välityksellä.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kirjallisesti esseiden muodossa. Tutkimukseen osallistujat kirjoittivat kukin kolme esseitä mentorointiprosessin eri vaiheissa. Esseet koettiin luotettavana tapana hankkia tutkimukseen liittyvää aineistoa CultureMentoring -projektin aikana. Esseiden kirjoittamiselle oli varattu tietyt päivämäärät ja kellonajat, jotka oli sisällytetty opiskelijoiden lukujärjestykseen. Esseiden kirjoittamista varten oli opiskelijoille varattu rauhallinen ATK-luokka. Tutkija oli läsnä ATK-luokassa ohjeistaen esseiden kirjoittamisen teknistä toteuttamista. Mentorit vastasivat esseisiin kotonaan sähköpostin välityksellä. He olivat saaneet sekä suullisen että kirjallisen ohjeistuksen esseiden vastaamiseen. Myös heillä oli mahdollisuus ottaa tutkijaan tarvittaessa yhteyttä liittyen esseiden kirjoittamisen tekniseen toteutukseen. Esseiden muodossa kerätty aineisto sisälsi tietoa osallistujien käsityksistä liittyen tutkimuksen tehtävään ja määritelyihin tutkimuskysymyksiin kolmena eri ajankohtana yhden lukuvuoden aikana. Esseistä tutkimuksen aineiston hankintamenetelmänä on kuvattu tarkemmin luvussa 4.3 *Tutkimuksen eteneminen ja aineiston hankinta*.

Näytteenottostrategioita on useita erilaisia. Tässä tutkimuksessa käytettiin harkinnanvaraista näytettä, jossa osallistujien tuli täyttää ennalta asetetut kriteerit (Criterion sampling) (ks. Patton 2002, 243-244; Miles & Huberman 1994, 28). Tällaisessa näytteenottotekniikassa kiinnitetään huomiota tutkimukseen osallistuvien ennalta määriteltyjen laatustandardien täyttymisestä. (Ks. Patton 2002, 243-244; Miles & Huberman 1994, 28.) Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden ja mentoreiden valintakriteerit on kerrottu tarkemmin luvussa 4.1 *CultureMentoring -projekti tutkimuksen kontekstina*.

4.3 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston hankinta

CultureMentoring –projektista informoitiin eri toimijoita suullisesti ja kirjallisesti ennen varsinaisen projektin alkamista (ks. liite 6). Toimijoina olivat opiskelijat ($n=10$), mentorit ($n=5$) ja ammattikorkeakoulun Degree Program in Nursing –koulutusohjelman lehtorit ($n=4$). Lisäksi opiskelijoiden syventävän käytännön harjoittelupaikkojen lähiesimiehiä ja mentoreiden lähiesimiehiä ($n=15$) tiedotettiin CultureMentoring -projektista ja siinä toteutuvista mentoroinnin tarkoituksesta, tavoitteista ja aikataulusta kirjallisesti (ks. liite 6). Tiedotteissa oli CultureMentoring -projektin projektikoordinaattorin (tutkijan) yhteystiedot mahdollisten lisätietojen saamiseksi sekä avoin kutsu osallistua CultureMentoring –projektin yleisinfopäivään. Tiedotteet jaettiin kaikille toimijoille ($n=19$) ja yhteistyökumppaneille ($n=15$) hyvissä ajoin ennen CultureMentoring -projektin alkamista.

CultureMentoring –projekti sisälsi lukuvuoden 2009 aikana kuusi lähipäivää ja yksilöllisen määrän etäpäiviä. Lähipäivät muodostuivat tutkijan (projektikoordinaattorin) ammattikorkeakoululla toteuttamista yhteisistä teoriapäivistä. Teoriapäivien yhteydessä kerättiin tutkimuksen aineisto essee-kysymysten avulla. Teoriapäivien aikana käytiin läpi osallistujien kokemuksia mentorointiprosessista. Samalla kerrattiin mentoroinnin ideologiaa ja toimintaperiaatteita. Teoriapäivät mahdollistivat mentorointiprosessin käytännön toteuttamiseen liittyvien kysymysten esittämisen ja niistä keskustelemisen. Teoriapäivät oli tarkoitettu opiskelijoille ja mentoreille.

Myös opiskelijoiden lehtoreilla oli mahdollisuus osallistua näihin tilaisuuksiin. Etäpäivät sisälsivät varsinaisen mentorointiprosessin toteuttamisen eli mentorin ja opiskelijan syventävän käytännön harjoittelujakson aikana tapahtuneet henkilökohtaiset tapaamiset (face to face –meetings) sekä muun aiheeseen liittyvän yhteydenpidon sähköpostitse ja puhelimitse. Kaikki CultureMentoring –projektiin liittyvä tutkimuksen aineiston hankinta, mentorointiin valmennus ja tiedottaminen toteutettiin englannin kielellä.

Yleisinfopäivä ja mentorointikoulutus

CultureMentoring –projektin ensimmäinen lähipäivä järjestettiin ammattikorkeakoulussa 11.2.2009 yleisinfopäivänä (ks. kuva 6). Päivän aikana keskusteltiin opiskelijoiden, mentoreiden ja lehtoreiden kanssa projektin taustasta, tarkoituksesta ja tavoitteista. Lisäksi käytiin yksityiskohtaisesti läpi koko projektin kesto ja toimenpiteet sekä tutkimukseen liittyvän aineistonhankinnan aikataulu. Tilaisuuteen oli kutsuttu myös opiskelijoiden syventävän käytännön harjoittelujaksojen lähiesimiehet sekä mentoreiden lähiesimiehet. Heistä kukaan ei osallistunut yleisinfopäivään. Tilaisuus antoi mahdollisuuden yleiseen keskusteluun aiheesta. Se mahdollisti myös käytännön järjestelyistä sopimisen. Opiskelijat ja mentorit saivat yleisinfopäivässä mahdollisuuden tutustua toisiinsa heille laaditun erillisen tehtävän avulla. Tilaisuudessa allekirjoitettiin opiskelijoiden ja mentoreiden väliset mentorointisopimukset (liite 7) sekä henkilökohtaiset tutkimusluvut (liite 8) tutkimusaineiston hankintaa varten. Päivän aikana keskusteltiin mentoroinnin eettisyydestä hyödyntäen EMCC:n eettisiä sääntöjä (2013).

Opiskelijoille ja mentoreille korostettiin, etteivät eettiset säännöt sido heitä EMCC:n (2013) taholta, koska he eivät ole kyseisen yhdistyksen jäseniä. Eettisten ohjeiden tarkoituksena oli antaa osallistujille näkemys siitä, millaisiin eettisiin näkökulmiin on tärkeää kiinnittää huomiota mentorointiprosessin aikana. Osallistujille jaettiin tutustuttavaksi mentorointiaiheista oppimateriaalia sekä kirjallisessa että sähköisessä muodossa. Yleisinfopäivän lopussa kirjattiin ylös osallistujien yhteystiedot ja opiskelijoiden syventävän käytännön harjoittelun toimipaikat. Tutkija keräsi osallistujilta taustatietoja oman esiyymmärryksensä syventämistä varten. Poissaolleille mentoreille ja

opiskelijoille lähetettiin yleisinfopäivän koko materiaali sähköpostin välityksellä. Lisäksi projektikoordinaattori oli heihin puhelimitse yhteydessä pian yleisinfopäivän jälkeen varmistaakseen osallistujien sitoutumisen projektiin (ks. kuva 6).

Yleisinfopäivän jälkeen osallistujat tapasivat seuraavan kerran hallinnoijan taholta mentorointikoulutuksessa. Päivän kestänyt mentorointikoulutus pidettiin opiskelijoille ja mentoreille ennen syventävän harjoittelujakson alkamista ammattikorkeakoululla 18.3.2009. Kymmenestä opiskelijasta kahdeksan oli paikalla. Poissaolleille opiskelijoille lähetettiin koko koulutusmateriaali erikseen sähköpostin välityksellä. Kaikki viisi mentoria osallistuivat koulutukseen. Syventävien opintojen harjoittelujaksoon liittyvän mentorointikoulutuksen lähtökohtana oli antaa tietoa mentoroinnista yleensä sekä kertoa erilaisista mentorointinäkemyksistä ja mentoroinnin toimintatavoista. Koulutuksen tavoitteena oli määrittää ja auttaa opiskelijoita ja mentoreita ymmärtämään ja sisäistämään CultureMentoring –projektin mentorointikäsité, mentorointiprosessi sekä opiskelijan ja mentorin roolit mentorointiprosessin onnistumiseksi. Tavoitteena oli myös ohjata opiskelijoita laatimaan riittävän konkreettiset syventävän käytännön harjoittelujakson tavoitteet huomioiden tuleva oppimisympäristö. Konkreettisten tavoitteiden tuli perustua syventävän käytännön harjoittelujakson yleisiin tavoitteisiin ja niiden tuli edistää yksilöllisesti opiskelijan oppimista ja ammatillista kasvua. Yhtenäisen mentorointikäsitteen tarkoituksena oli selkeyttää osallistujille mentorointiprosessin toimintalinja opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamisessa ja ammatillisessa kehittämisessä.

Mentorointikoulutuksen alussa pohdittiin mentoroinnin käsitettä ja sen lähi- ja vastakkäiskäsitteitä. Tämän jälkeen keskusteltiin mentoroinnin niin sanotusta eurooppalaisesta ja amerikkalaisesta suuntauksesta sekä esiteltiin mentoroinnin erilaisia toimintatapoja. Koulutuksessa kerrottiin myös terveydenhuollossa ja ammattikasvatuksessa tehdyistä mentorointitutkimuksista. Opiskelijat harjoittelivat yhdessä mentorinsa kanssa oppimistavoitteiden laadintaa. Mentoroinnin eettistä näkökulmaa tuotiin koulutuksessa esille harjoitustehtävän avulla. Koulutuspäivän loppuksi annettiin opiskelijoille ja mentoreille instruktio etätehtävästä ja sovittiin henkilökohtaiset ohjausajat

projektikoordinaattorin eli tutkijan kanssa. Opiskelijat ja mentorit sopivat keskenään tulevista tapaamisistaan kevään syventävän harjoittelujakson aikana. Sekä opiskelijoille että mentoreille korostettiin sitä, että projektikoordinaattoriin saa ja tulee ottaa yhteyttä epäselvissä tilanteissa joko sähköpostitse tai puhelimitse. Tarvittaessa projektikoordinaattori (tutkija) tulisi tapaamaan mentoriparia myös henkilökohtaisesti. Näin haluttiin projektin hallinnoijan taholta tukea mentorointiprosessin onnistumista yleensä ja myös opiskelijoiden oppimista ja ammatillista kasvua.

Syventävä käytännön harjoittelujakso (20 viikkoa) sijoittui sekä kevät - että syyslukukaudelle. Ensimmäinen kymmenen viikon syventävä harjoittelujakso toteutettiin viikoilla 14–23 (30.3.–5.6.2009) ja syksyllä vastaavasti viikoilla 38–47 (14.9.–20.11.2009). Syventävän käytännön harjoittelujakson alkamisajankohdissa oli muutamia poikkeuksia johtuen siitä, miten harjoittelupaikat saatiin käytännössä järjestymään. Joka tapauksessa kaikki opiskelijat suorittivat opetussuunnitelman mukaisen syventävän harjoittelujakson siten, että siihen sisältyi CultureMentoring –projektin mentorointikonaisuus.

Tutkija tapasi pian mentorointiprosessin käynnistyttyä jokaista mentoriparia erikseen henkilökohtaisesti. Tapaamisten tarkoituksena oli keskustella siitä, miten mentorointiprosessi oli lähtenyt käytännössä sujumaan ja oliko oppimistavoitteet laadittu sovitun aikataulun sekä toimintatavan mukaisesti. Tutkija antoi tarvittaessa mentorille ja opiskelijalle ohjauksellista tukea siitä, miten mentorointiprosessin tulisi käytännössä toteutua. Tapaamisten aikana kerrattiin mentoroinnin tarkoitusta, tavoitteita ja opiskelijan sekä mentorin rooleja mentorointiprosessin aikana. Lähtökohtana pidettiin sitä, että mentori ja opiskelija tapaavat toisiaan henkilökohtaisesti kahden tai kolmen viikon välein. Opiskelijalle ja mentorille korostettiin tapaamisten tärkeyttä mentorointiprosessin käynnistymiseksi, mentorointisuhteen kehittymiseksi ja opiskelijalle laadittujen oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Tapaamisten ja muun mentoriparin välisen yhteydenpidon tulisi mahdollistaa luottamuksellinen keskustelu opiskelijaa askarruttavista kysymyksistä psykososiaalisen kehittymisen tukemiseksi. Opiskelijoille suositeltiin oppimispäiväkirjan pitämistä koko syventävän harjoittelujakson ajan. Oppimispäiväkirjoja ei

kuitenkaan kerätty opiskelijoilta pois, vaan ne oli tarkoitettu pelkästään opiskelijoiden henkilökohtaiseen käyttöön oppimisensa tueksi. Tutkija rohkaisi mentoria ja opiskelijaa ottamaan häneen välittömästi yhteyttä, mikäli ilmenee kysyttävää tai kommentoitavaa syventävän harjoittelujakson aikana toteutettavasta mentorointiprosessista.

Tutkimukseen liittyvän aineiston hankinnan kolmesta eri vaiheesta ensimmäinen vaihe toteutettiin syventävän käytännön harjoittelujakson alussa huhtikuussa 2009 (ks. kuva 6). Silloin syventävää harjoittelujaksoa ja siinä toteutettua mentorointiprosessia oli kestänyt kuusi viikkoa. Aineiston hankitamenetelmänä käytettiin tutkimukseen laadittuja esseitä. Esseet sisälsivät tutkimuksen tarkoituksen selvittämiseen liittyviä kysymyksiä. Esseet lähetettiin osallistujien (opiskelijoiden ja mentoreiden) henkilökohtaisiin sähköpostiosoitteisiin aikaisemmin laaditun sopimuksen mukaisesti. Mentorit ja opiskelijat palauttivat ensimmäiset esseet sovitusti tutkijalle sähköpostitse. Kaikki mentorit ($n=5$) ja opiskelijat ($n=10$) vastasivat ensimmäisen esseen kysymyksiin.

Osallistajat vastasivat esseen kysymyksiin englannin kielellä. Ensimmäinen essee sisälsi kysymyksiä liittyen määriteltyyn tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin. Esseet oli laadittu englanniksi ja niiden oikeakielisyyttä tarkistettiin laillistetulla kielenkääntäjällä. Esseet oli myös esitettävä kahdella mentoroinnin asiantuntijalla sekä kahdella vastaavassa Degree Program in Nursing –koulutusohjelmassa olevalla opiskelijalla. Esitetauksen jälkeen tehtiin ensimmäisiin esseisiin muutamia korjauksia, ennen kuin ne lähetettiin eteenpäin tutkimukseen osallistuville opiskelijoille ja mentoreille (ks. liitteet 9 ja 10).

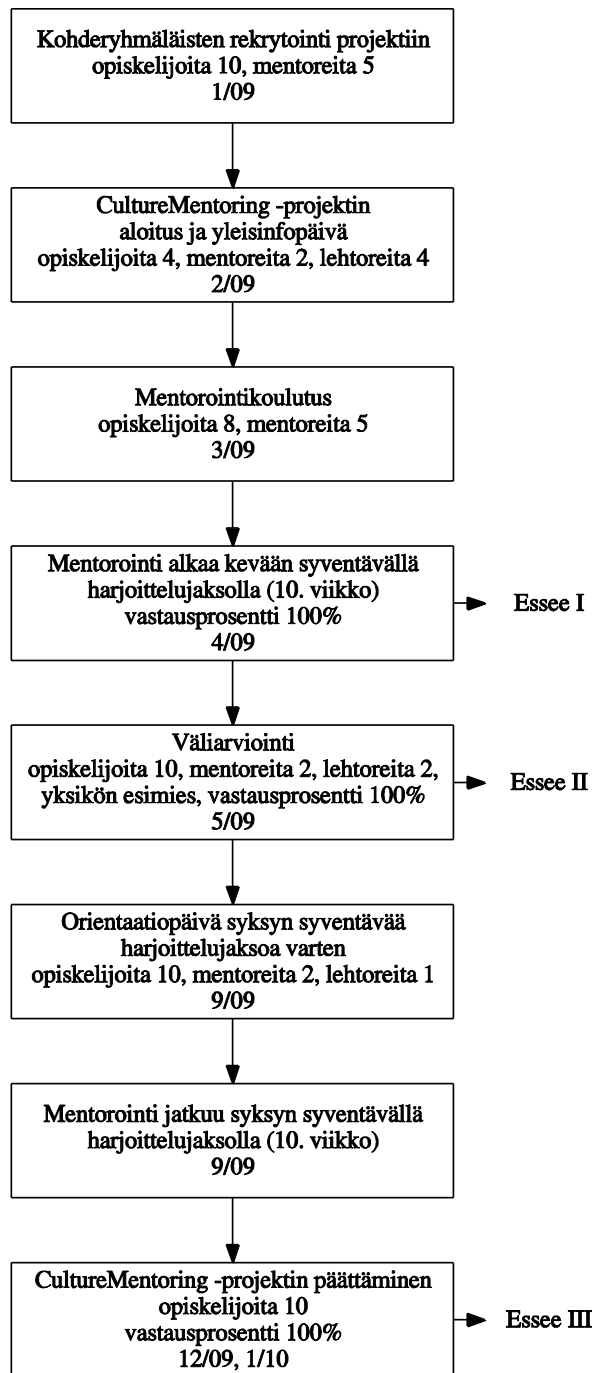
Mentoroinnin väliarviointitilaisuus

Syventävän harjoittelujakson puolesta välissä järjestettiin mentoreille ja opiskelijoille väliarviointitilaisuus CultureMentoring –projektista. Myös koulutusohjelman lehtoreita ($n=2$) ja terveysalan koulutusorganisaation yksikön esimies osallistui tilaisuuteen. Väliarviointitilaisuudessa keskusteltiin mentorointiprosessin etenemisestä ja oppimistavoitteiden saavuttamisesta yleensä. Jokainen paikalla ollut mentori ($n=2$) ja opiskelija ($n=10$) jakoi

jonkin positiivisen mentorointikokemuksensa muille kuulijoille. Tämän jälkeen pohdittiin sitä, miten mentorointiprosessia voisi edelleen kehittää opiskelijan oppimisen ja kasvun tukemiseksi. Väliarviointitilaisuudessa jokainen mentori ja opiskelija arvioi kevään syventävää harjoittelujaksoa ja siinä toteutunutta mentorointiprosessia. He arvioivat henkilökohtaisten tapaamistensa määrää ja riittävyyttä, puhelimitse ja sähköpostin välityksellä käymäänsä yhteydenpitoa sekä opiskelijan oppimispäiväkirjan etenemistä. Vain kolme opiskelijaa kertoi pitäneenä oppimispäiväkirjaa. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen oli vapaaehtoista.

Henkilökohtaisten tapaamisten määrät mentoreiden ja opiskelijoiden välillä vaihtelivat. Tapaamiskertoja oli enemmillään joka päivä ja vähimmillään kerran kuukaudessa. Sähköpostitse ja puhelimitse tapahtuneet yhteydenotot vaihtelivat myös päivittäisistä yhteydenottoista kerran kuussa toteutuneisiin yhteydenottoihin. Tilaisuudesta poissa olleille mentoreille lähetettiin sähköpostitse tietoa väliarviointipäivän aikana käsitellyistä asioista. Tilaisuuden lopussa sovittiin syksyn ensimmäiseksi tapaamispäiväksi orientaatiopäivä 1.9.2009 (ks. kuva 6).

Tutkimuksen aineiston hankinnan toinen vaihe toteutettiin väliarviointitilaisuuden yhteydessä (ks. kuva 6). Silloin syventävää harjoittelujaksoa ja mentorointiprosessia oli kestänyt yhteensä yhdeksän viikkoa. Tutkimuksen aineiston hankinta toteutettiin toisen esseen avulla samalla tavoin ja samoin periaattein kuin ensimmäisessä aineiston hankinnan vaiheessa. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ja mentorit saivat vastata toisen esseen kysymyksiin henkilökohtaisesti sähköpostin välityksellä suoraan tutkijalle. Jokainen osallistuja ($n=15$) oli saanut henkilökohtaiseen sähköpostiinsa toisen esseen, joka oli kysymyksiltään samansisältöinen kuin ensimmäinen essee (ks. liitteet 9 ja 10). Osallistujille oli varattu väliarviointipäivänä ammattikorkeakoulusta tietokoneluokka, jossa he saivat rauhassa ennen kyseistä väliarviointitilaisuutta käydä vastaamassa toisen esseen kysymyksiin. Mentorit, jotka eivät osallistuneet väliarviointipäivään, vastasivat toisen esseen kysymyksiin kotonaan sähköpostin välityksellä. Kaikki mentorit ($n=5$) ja opiskelijat ($n=10$) vastasivat toisen esseen kysymyksiin.



Kuva 6 CultureMentoring -projektin eteneminen ja tutkimusaineiston hankinta 2009.

Orientoituminen syksyn syventävään harjoittelujaksoon ja CultureMentoring -projektin päättäminen

Kesätauon jälkeen sekä opiskelijoita opettavat lehtorit, projektikoordinaattori (tutkija) että opiskelijat kokivat tärkeäksi järjestää orientaatiopäivän

mentorointiprojektin jatkamisesta syyslukukaudella. Orientaatiopäivä järjestettiin ammattikorkeakoululla 1.9.2009 ennen alkavaa syksyn syventävää harjoittelujaksoa (14.9.-20.11.2009). Opiskelijat ($n=10$), mentorit ($n=5$) ja lehtorit ($n=3$) saivat henkilökohtaisen kutsun tilaisuuteen. Päivän aikana kerrattiin mentorointi –käsitettä, keskusteltiin mentorointiprosessin tavoitteista, sisällöstä ja kulusta sekä oppimistavoitteiden asettamisesta. Lisäksi käytiin keskustelua sekä opiskelijan että mentorin rooleista mentorointiprosessissa. Mentorit ja opiskelijat kertoivat tulevan syksyn syventävän harjoittelujakson aikana toteutuvaan mentorointiprosessiin liittyvistä odotuksista. Opiskelijat laativat opetussuunnitelmaan perustuvat yksilölliset oppimistavoitteet tulevaa käytännön syventävää harjoittelupaikkaa varten. Opiskelijoita ja mentoreita rohkaistiin pohtimaan yhdessä tulevan harjoittelujakson tavoitteiden sisältöä huomioiden tuleva oppimisympäristö.

Tilaisuudessa pohdittiin myös sitä, ettei mentorointiprosessissa saisi keskittyä esimerkiksi vain ongelmien ratkaisemiseen vaan mentoriparin väliseen rakentavaan dialogiin opiskelijan ammatillisen kasvun mahdollistamiseksi. Samalla korostettiin henkilökohtaisten tapaamisten riittävyyden merkitystä mentorointisuhteen etenemiselle ja siinä olevan luottamuksen lujittumiselle. Suosituksena esitettiin, että mentoripari tapaa toisiaan säännöllisesti noin kahden, kolmen viikon välein. Päivän aikana pohdittiin yhdessä myös mentorointiprosessin eettisiä näkökohtia. Lopuksi muistutettiin osallistujia CultureMentoring –projektin viimeisestä lähipäivästä (3.12.2009), jolloin toteutettaisiin tutkimuksen viimeinen aineiston hankinnan vaihe kolmannen esseen kirjoittamisen avulla.

CultureMentoring –projekti päättyi joulukuussa 2009. Tutkija tapasi opiskelijat vielä kerran 3.12.2009 ammattikorkeakoululla. Mentorit eivät osallistuneet tilaisuuteen, mutta heihin oltiin yhteydessä vielä sähköpostin välityksellä. Tapaamisessa keskusteltiin opiskelijoiden syventävän käytännön harjoittelujakson kokemuksista ja valmistumisesta sairaanhoitajan ammattiin. Tapaamisessa opiskelijat vastasivat sähköpostin välityksellä aineiston hankinnan viimeiseen vaiheeseen kirjoittamalla vastaukset kolmannen esseen kysymyksiin. Kolmanteen esseeseen vastaaminen toteutettiin siis koko kahdenkymmenen viikon syventävän käytännön harjoittelujakson ja siihen

liittyneen mentorointiprosessin jälkeen. Mentorit saivat samat kolmannen esseen kysymykset sähköpostitse, joihin he toimittivat vastaukset tutkijalle sovitun määräajan mukaisesti. Kolmas essee sisälsi aikaisempiin esseisiin verrattuna myös mentorointiprosessin kokonaisuuden arviointiin liittyviä kysymyksiä (ks. liitteet 11 ja 12). Kaikki mentorit ($n=5$) ja opiskelijat ($n=10$) vastasivat kolmannen esseen kaikkiin kysymyksiin.

4.4 Tutkimusaineiston analysointi

Systemaattiset tavat analysoida laadullisen tutkimuksen aineistoa vaihtelevat eri tutkimuksissa liittyen tutkimuskysymyksiin ja saatuun aineistoon (Miles & Huberman 1994, 6-8). Tutkimuksessa analysoidaan kirjallisin dokumentein hankitut aineistot eli esseet, sisällönanalyysin avulla aineistolähtöisesti. Lisäksi aineiston analysoinnissa käytetään narratiivista analyysia ja käsitekarttoja. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan kerätyn tietoaineiston tiivistämistä niin, että tutkittavat ilmiöt saadaan selkeästi esille. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 475.)

Sisällönanalyysi tutkimuksen aineiston analysointimenetelmänä

Sisällönanalyysi on menetelmä, jonka avulla on mahdollista analysoida dokumentteja objektiivisesti ja systemaattisesti. Sen avulla voidaan järjestää, kuvailla ja kvantifioida tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Sisällönanalyysin tavoitteena on rakentaa sellaisia malleja, jotka esittävät tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä muodossa. Sisällönanalyysin avulla on mahdollista myös käsitteellistää tutkittava ilmiö. (Kyngäs & Vanhanen 1999.) Sisällönanalyysi ei ole pelkkä tekniikka, jolla tuotetaan yksinkertaista kuvausta aineistosta. Sisällönanalyysin avulla tutkijalla on mahdollisuus tuoda esille tutkimuksen kannalta oleelliset merkitykset (meanings), tarkoitukset, aikomukset (intentions), seuraukset (consequences) ja yhteydet (context) (Cavanagh 1997).

Ensimmäisen ja toisen esseen teemoihin liittyvät kysymykset olivat samat sekä mentoreille että opiskelijoille. Aineiston hankinnan ensimmäinen vaihe

sijoittui ajallisesti mentorointiprosessin alkuun, jolloin tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ($n=10$) ja mentorit ($n=5$) kirjoittivat vastauksensa ensimmäisen esseen teemoihin. Toisen esseen teemoihin osallistujat kirjoittivat vastauksensa mentorointiprosessin puolesta välissä. Näin edeten aineistonhankinnan tarkoituksena oli saada selville mahdolliset osallistujien käsitysten ja näkemysten muutokset ammatilliseen kasvuunsa liittyvissä asioissa. Aineiston hankinnan viimeinen vaihe sijoittui mentorointiprosessin loppuun, jolloin osallistujat vastasivat kolmannen esseen teemoihin. Kolmannen esseen kysymykset poikkesivat sisällöllisesti ensimmäisen ja toisen esseen teemoista sisältäen mentorointiprosessin onnistumiseen liittyviä arviointikysymyksiä. Lisäksi kolmansissa esseissä kysyttiin opiskelijoiden ja mentoreiden kokonaisnäkemystä mentorointiprosessista ja ammatillisesta kasvusta syventävän harjoittelujakson päätyttyä.

Tutkimusaineisto luettiin useaan kertaan läpi reflektoiden aineiston sisältöä tutkimuksen tarkoitukseen, tavoitteeseen, määriteltyyn tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden ja mentoreiden todettiin vastanneen teemoissa kysytyihin asioihin sisällöllisesti ja määrällisesti riittävästi. Mentorit ($n=5$) kirjoittivat kaikkiin kolmen esseen teemoihin yhteensä 39,5 sivua tekstiä. Opiskelijat ($n=10$) puolestaan kirjoittivat kaikkiin kolmen esseen teemoihin yhteensä 57 sivua tekstiä. Tutkimuksen kokonaisaineisto oli yhteensä 96,5 sivua. Yhdellä sivulla tarkoitetaan A4-kokoista sivua. Määrällistä ja sisällöllistä aineiston riittävyttä tutkija arvioi sillä, oliko aineistosta mahdollisuus saada vastaukset määriteltyihin tutkimuskysymyksiin. Aineiston sisällöllistä riittävyttä arvioitiin myös sen kylläntymisenä eli saturaationa. Tällä tarkoitetaan sitä, että aineisto on riittävä, kun samat asiat alkavat kertaantua aineistossa. (Tracy 2010.) Aineiston sisältö alkoi toistaa itseään, jolloin saavutettiin aineiston kylläntyminen. Tutkija reflektoi aineiston riittävyttä myös yhdessä tutkimustyön ohjaajan kanssa, ja sen todettiin olevan riittävä.

Ennen varsinaisen aineiston sisällönanalyysin aloittamista aineisto järjesteltiin selkeämpään ja käsiteltävämpään muotoon. Mentoreiden ja opiskelijoiden kirjoitukset koottiin esseittäin (I, II ja III) ja teemoittain peräkkäin erillisiksi tiedostoiksi. Eli ensin ensimmäisen esseen ensimmäisen

kysymyksen vastaukset kirjoitettiin peräkkäin. Sen jälkeen ensimmäisen esseen toisen kysymyksen vastaukset kirjoitettiin peräkkäin. Näin edettiin jokaisen tutkimukseen osallistuneen esseen (I, II ja III) kohdalla. Mentoreiden vastaukset kirjoitettiin punaisella värillä ja opiskelijoiden vastaukset kirjoitettiin sinisellä värillä. Värien käyttö teksteissä antoi tietoa siitä, oliko kyseessä mentorin vai opiskelijan vastaus.

Tämän jälkeen aloitettiin varsinainen aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tutkimuksen aineiston sisällönanalyysin toteuttamista linjasivat määritelty tutkimustehtävä. Aineistosta lähtevä analyysiprosessi kuvataan kolmen eri vaiheen kautta. Ensin aineisto pelkistetään (reduointi), jonka jälkeen aineisto ryhmitellään (klusterointi), ja lopuksi luodaan teoreettiset käsitteet (abstrahointi). (Kyngäs & Vanhanen 1999; Cohen *et al.* 2007, 475-482.)

Pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta koodataan ilmaisuja, jotka liittyvät määriteltyyn tutkimustehtävään. (Kyngäs & Vanhanen 1999.) Pelkistämisessä käytettiin menetelmällisenä apuvälineenä värikoodeja, joilla alleviivattiin tutkimuksen kannalta oleelliset analyysiyksiköt. Analyysiyksiköksi määriteltiin kulloiseenkin aihealueeseen liittyneet lauseet tai ajatuskokonaisuudet (ks. Silverman 2000, 88–101). Pelkistetyt havaintoyksiköt eli lauseet ja ajatuskokonaisuudet kirjoitettiin omiksi kokonaisuuksiksi. Opiskelijoiden kirjoitukset koottiin omaksi listaksi ja samoin mentoreiden vastaukset koottiin omaksi listaksi.

Tämän jälkeen edettiin analyysin seuraavaan vaiheeseen eli ryhmittelyyn. Ryhmittelyssä huomio kiinnitetään pelkistettyyn muotoon kirjoitettujen lauseiden tai käsitteiden samankaltaisuuksiin ja erilaisuuksiin (Cohen *et al.* 2007, 478). Ryhmittelyssä samankaltaiset ryhmät yhdistettiin luokiksi. Luokat muodostivat kategorioita, jotka nimettiin niitä kuvaavien sisältöjen mukaan. Samalla edettiin tutkimuksen analyysiprosessin abstrahointi -vaiheeseen, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta valikoitunut ja oleellinen tieto (Kyngäs & Vanhanen 1999). Abstrahointia jatkettiin niin, että aineistosta muodostuneita kategorioita yhdistettiin samankaltaisuuksien mukaan yleisemmälle käsitteelliselle tasolle. Kategorioiden yhdistämistä jatkettiin niin monta kertaa, kuin se oli mahdollista ilman, että tutkimuksen kannalta oleellista informaatiota meni hukkaan. Sisällönanalyysin tuloksena aineistosta muodostui

eritasoisia kategorioita. Kategorioiden nimeäminen loi tutkimuksen teoreettisten käsitteiden perustan sekä tutkimustulosten perusrakenteen. Tutkijan teoreettinen esiymmärrys jäsensi aineiston kategorisointia.

Kaikki esseiden avulla kerätyt aineistot analysoitiin aineistolähtöisesti edellä esitetyn sisällönanalyysin mukaan. Kun koko aineisto oli kertaalleen analysoitu, tutkija palasi tarkastelemaan tutkimuksen teoreettista osiota, alan aikaisempaa kirjallisuutta ja alan tutkimuksia. Aihealueen teoriaosuuteen palaaminen laajensi ja syvensi tutkijan ymmärrystä tutkimuksen aiheesta. Tutkimuksen teoriaosio, aikaisemmat alan tutkimukset ja tutkimuksessa saadut tulokset ”keskustelivat” keskenään tutkijan mielessä. Tutkija palasi uudelleen analyysissa saatuihin tutkimustuloksiin täydentäen, korjaten ja tiivistäen tutkimustulosten raportointia. Osa muodostuneista kategorioista pelkistyi edelleen ja osa kategorioiden käsitteiden nimistä vaihtui. Kategorioiden määrä väheni, ja kategorioiden hierarkkisuus sekä horisontaalisuustasot selkiytyivät edelleen. Aihealueen teoriaosuuteen palaamisen jälkeen tutkija tarkasteli opiskelijoiden ja mentoreiden vastauksista muodostuneita kategorioita keskenään tutkimuskysymyksittäin käyden ne läpi useaan kertaan.

Narratiivisen analyysin ja käsittekarttojen käyttö aineiston analysoinnissa ja kuvaamisessa

Sisällönanalyysin lisäksi aineiston analysoinnissa ja kuvaamisessa hyödynnetään *narratiivista analyysia* ja *käsittekarttoja*. Narratiivisuus ja sen lähikäsitteiden esiintulo on lisääntynyt runsaasti 1980-luvun puolesta välistä lähtien. Narratiivisuus -käsitteelle ei ole yleisesti hyväksyttyä suomenkielistä vastinetta. Se on väljä viitekehys, johon liittyy huomion kohdistuminen kertomuksiin todellisuuden tuottajina ja välittäjinä. (Heikkinen 2002, 184-185.) Narratiivisuutta voidaan hyödyntää tieteellisessä tutkimuksessa monin eri tavoin. Alan kirjallisuudesta löytyy teoretietoja narratiivisuuden tiedonkäsityksestä (ks. Esim. Bruner 1986, 12-13; ks. Heikkinen 2002, 186-187; Metsämuuronen 2006, 86), narratiivisen tutkimusaineiston luonteesta (ks. Heikkinen 2002, 189-193) ja narratiivien käytännöllisestä merkityksestä. (ks. Heikkinen 2002, 189-193.) Lisäksi on olemassa tutkimuskirjallisuutta

narratiivien analyysistä ja narratiivisista analyyseistä (ks. Esim. Polkinghorne 1995, 15).

Tässä tutkimuksessa käytetään aineiston analysoinnissa *narratiivista analyysia*. Kujalan (2007, 31-32) mukaan narratiivinen analyysi mahdollistaa tutkimusaineistosta analysoitujen osien syntetisoinnin uudeksi kokonaisuudeksi, uudeksi tarinaksi. Tutkimuksessa toteutettiin aluksi aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jonka tuloksena muodostui tutkimuksen aiheeseen liittyvä joukko erilaisia kategorioita (=tutkimusaineistosta analysoituja osia). Näistä kategorioista muodostettiin tutkimuksen tehtävään, tarkoitukseen, tavoitteeseen ja tutkimuskysymyksiin perustuvat uudet narratiivit. Samaan aihealueeseen liittyneet mentoreiden ja opiskelijoiden esseistä analysoidut kategoriat syntetisoitiin keskenään. Näin tutkitusta asiakokonaisuudesta muodostui narratiivisen analyysin mukainen uusi kokonaisuus eli tarina. Uusi tarina, eli narratiivi kuvattiin käsitekartan muotoon. Käsitekarttojen muodossa olevat tarinat ovat käytäntöön sovellettavissa olevia malleja liittyen tutkimustehtävään. Esimerkiksi kuvassa 18 esitetään tarinan muodossa, että *opiskelijan ammatillista kasvua edistää kulttuurisen kompetenssin vahvistaminen mentorointiprosessissa edellyttäen opiskelijan kulttuurisen tietoisuuden, kulttuurisen herkkyyden ja kulttuurisen tiedon omaksumista*.

Käsitekartta on Novakin ja Gowin (1998, 19) mukaan kaavamainen työkalu, joka kuvaa väiterakennelmaan sisältyvien käsitteiden merkitystä sekä käsitteiden välisiä suhteita. Käsitekartat esittävät avainkäsitteet ja tietoväittämät täsmällisesti. (Ks. Novak & Gowin 1998, 88, 60; Novak 2005.) Käsitekarttoja tutkimusmetodina voidaan soveltaa sekä tutkimusaineiston analysoinnissa että tutkimustulosten kuvaamisessa. (Novak & Gowin 1998, 15-40.) Tässä tutkimuksessa käsitekarttoja sovelletaan pelkästään tutkimustulosten kuvaamiseen. Tutkimusaineiston sisällönanalyysin tuloksena muodostuneet kategoriat rakennettiin linkkisanojen ja väittämien avulla järkeviksi tarinoiksi eli merkityskokonaisuuksiksi. (Ks. Novak & Gowin 1998, 88, 60.)

Novakin ja Gowinin (1998, 21) mukaan käsitekartat voivat olla hierarkkisia siten, että suppeammat käsitteet sijoitetaan kattavampien ja laajempien käsitteiden alle. Silloin hierarkkisilla suhteilla käsitteiden välillä tai väittämien

välillä voi olla poikkilinkkejä käsite- ja väitejoukkojen välillä (Novak & Gowin 1998, 91). Joissain tämän tutkimuksen tuloksia kuvaavissa narratiivisissa käsitekartoissa ilmeni käsitteiden ja väitejoukkojen välistä hierarkkisuutta sekä poikkilinkkejä. Tutkimuksen tulokset esitetään käsitekartoissa siten, että edetään laajemmasta kokonaisuudesta suppeampaan ja yksityiskohtaisempaan käsitteistöön. Käsitekarttojen muodossa esitettyjen tarinoiden ulkopuolelle ei jää mitään oleellista aineiston sisällöstä, vaan tarina edustaa koko aineiston eli mentoreiden ja opiskelijoiden ääntä.

Tuloksista muodostuneet tarinat olivat enemmän kuin vain osien summa. Tarinoissa ilmeni dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä liittyen kulloiseenkin tutkimuksen aihealueeseen ja tutkimuskysymykseen. Eri ajankohtina kirjoitettujen essee -vastausten aineistosta analysoidut kategoriat integroitiin synteetiksi aikaisemmin analysoituihin kategorioihin. Lukiessa tutkimuksen *Tulokset* -lukua 5 voi havaita käsitekarttojen muodossa olevien tarinoiden täydentymisen ja laajentumisen johtuen eri ajanjaksoina kerätyistä aineistoista. Uusien narratiivien esittäminen käsitekarttojen muodossa nähtiin tutkimuksessa selkeänä ja perusteltuna tapana havainnollistaa saadut tutkimustulokset visuaalisesti.

5. TULOKSET

5.1 Ammatillista kasvua edistävä mentorointiprosessi

5.1.1 Mentorin valmiuksien kehittymisen edellytykset

Mentoreiden mukaan heidän roolinsa on *sitoutumista opiskelijan tarpeisiin perustuvaan mentorointiin* (= kuvauskategoria). Aihealueen vastauksista muodostui horisontaalisesti neljä samanarvoista alakategoriaa (ks. taulukko 5). Ensimmäiseksi alakategoriaksi nimettiin *mentorin motivoituneisuus ja luotettavuus*. Mentorin tulisi olla halukas auttamaan opiskelijaa kokonaisvaltaisesti oppimistavoitteiden saavuttamisessa ja ammatillisessa kehitymisessä eli ammatillisessa kasvussa. Tähän liittyy mentorin kunnioittava asenne opiskelijaa kohtaan ja sen huomioiminen, että opiskelijan yksityiselämällä voi olla vaikutusta harjoittelujaksoon sekä oppimiseen. Mentorointisuhteen tulisi perustua mentoriparin väliseen luottamukseen. Siksi mentorin motivoituminen luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen rakentamiseen on merkittävä tekijä opiskelijan ammatillisessa kehitymisessä. Mentori on henkilö, jonka puoleen opiskelijan voi tarvittaessa kääntyä, kertoakseen hänelle mieltä painavista asioista ja positiivisista oppimiskokemuksista.

“I show respect to the mentee...”(4)

“Together with the mentees, we have build a trusting and professional relationship, where by the mentees can freely tell me about all their worries, difficulties, achievements etc. In this effect, I am having more or less a holistic relationship with my mentees. This means that as a mentor, I have to be very motivating myself, willing to help the students grow professionally, be a good example for them to follow, ready to share with them some of those difficult and happy moments both from the practical placement and those in their

personal lives that can affect their performance during practice. For the mentees to achieve their objectives, and grow professionally, I have to be always ready to guide them when needed, constant motivation, ready to listen to them whenever they need someone to talk to...”(3)

Mentorin rooliin kuuluu opiskelijan *kuuntelijana ja keskustelijana oleminen* (2. alakategoria). Vastausten mukaan opiskelijat kokivat tärkeäksi, ettei mentori ole liian aktiivinen yhteisissä keskusteluissa. Toisaalta liika passiivisuuskaan ei ole suotavaa. Opiskelijalle tulisi antaa mahdollisuus puhua riittävästi ja pohtia ääneen mieltä askarruttavia asioita. Oikeanlaisten kysymysten esittäminen opiskelijalle edistää hänen ammatillista kehittymistään.

“My own role as a mentor regarding the achieving of objectives and mentees’ professional development is active but not too active. It should be about listening and being available for the mentees. It should be about asking the right kinds of questions...”(2)

“I am a mere facilitator in this process, someone mentees can turn to, to ask for advice or just talk through their feelings, both positive and negative. That is an important process for professional development.”(1)

Oppimistavoitteiden edistämässä mentorin roolin kolmanneksi alakategoriaksi muodostui *opiskelijan tukeminen ja rohkaiseminen*. Opiskelijat tarvitsivat rohkeutta syventävällä harjoittelupaikalla työskentelemiseen ja uuden oppimiseen. Mentorin antamat vinkit mahdollisista toimintatavoista eri tilanteissa edistivät oppimista. Mentorit olivat tietoisia siitä, että opiskelijalla itsellään on vastuu toimintatavoistaan käytännön harjoittelussa. Opiskelijan itseluottamuksen tukemisen ja rohkaisemisen koettiin edistävän valmistumisen jälkeistä työllistymistä omalle alalle.

“...encouraging to be brave at their clinical placement.”(2)

“My role as a mentor is to encourage and guide my mentees in the process of reaching their objectives... I can give suggestions and show the right path,

but it is up to the mentees to come up with their objectives, and it is mostly dependent on them to reach them...”(1)

“I believe that my role as a mentor is a supporter or helper. I tried to help mentees to find a better way to achieve their goals or objectives. A mentor can give tips to them in order to find effective ways for the objectives.”(5)

“As a mentor, I help the students develop the confidence they need after graduation, which I believe will help them integrate faster into the job market.”(3)

Mentoreiden mielestä heidän tehtävänsä kuuluu kyky *arvioida opiskelijan ammatillista kasvua* (neljäs alakategoria). Oppimistavoitteiden toteutumisen ja ammatillisen kehittymisen jatkuva arvioiminen nähtiin tärkeäksi mentorin pätevyyteen liittyväksi tekijäksi mentorointiprosessissa. Ammatillisen kasvun etenemistä arvioitiin yhdessä opiskelijan kanssa. Oppimistavoitteita oli mietitty jo ennen harjoittelujakson alkamista ja niitä päivitettiin ja selkiytettiin tarpeen mukaan. Tarvittaessa mentorit antoivat opiskelijoille ideoita oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Lopullinen vastuu oppimisesta jäi kuitenkin opiskelijalle itselleen. Ammatillinen kehittyminen ymmärrettiin prosessina. Mentorin tulisi tunnistaa opiskelijan oppimisprosessin eteneminen sekä syventävän harjoittelujakson vaikutukset ammatilliseen kasvuun. Edellä esitetyt kategoriat on esitetty taulukossa 5.

“It all begins from thinking about one’s objectives before the placement, then evaluating together the objectives the mentee has drawn up, and during & after the placement to evaluate the level of reaching one’s objectives...”(1)

“Through the communicate between the mentor and mentees, a mentor should check mentees’ levels of learning stages and give advise if needed. I believe a student is the subject and core to make this mentoring process successful.”(5)

“Discussing the objectives and clarifying them with the mentees are important. Professional development is a process and a mentor should be able to see a difference in the mentees from placement to placement.”(2)

Taulukko 5 Mentoreiden näkemykset mentorointivalmiuksistaan ja niiden kehittymisen edellytyksistä ammatillista kasvua edistävässä mentorointiprosessissa.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Sitoutuminen opiskelijan tarpeisiin ja siihen perustuvaan mentorointiin	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivoituneisuus ja luotettavuus 2. Kuuntelu ja keskustelunvalmius 3. Rohkaisu ja tukeminen 4. Ammatillisen kasvun arvioiminen

Opiskelijoiden ja mentoreiden näkemykset mentoreiden valmiuksista ja niiden kehittymisestä mentorointisuhteessa olivat samansuuntaisia. Oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä edistää opiskelijoiden mukaan parhaiten mentori, joka on *mentoriksi pätevä* (= kuvauskategoria). Pätevyyteen sisältyy mentorin sitoutuneisuus mentorin tehtävään. Tehtävään sitoutuneella mentorilla on riittävästi aikaa, halukkuutta ja positiivista asennetta mentorointiprosessiin ja myös omaan henkilökohtaiseen kasvuun.

“I hoped my mentor would be available for me and that this mentoring process would develop further into the future but there has been no gross development so far. Even though this has been so, I believe that my mentor may be busy during this time at her work place hence the slow pace of picking up. But I am motivated to continue with the process and I am determined that all things will work out soon. Then we can begin to create time and space for this process. Understanding each other and being committed to develop one another would be ideal throughout this process.”(2)

Kuvauskategorian alakategorioiksi muodostuivat toisiinsa nähden horisontaaliset alakategoriat. Opiskelijoiden mielestä mentorilla tulee olla *ammattitaitoa* (1. alakategoria) alaltaan. Ammattitaitoon sisältyy riittävä kokemus ja osaaminen sairaanhoitajan työstä. Lisäksi mentorin rooliin kuuluu opiskelijan *rohkaisu ja tukeminen* (2. alakategoria) tärkeinä inhimillisinä kasvua edistävinä piirteinä (ks. taulukko 6).

Mentorin *ammattitaitoon* ja osaamiseen sisältyi kyky reflektoida kokemuksia yhdessä opiskelijan kanssa. Mentorin kokemustiedosta ammennettiin uusia

ideoita ja ratkaisumalleja syventävän harjoittelupaikan haasteisiin. Opiskelijoiden ja mentoreiden sama koulutustausta nähtiin opiskelijoiden oppimista edistävänä tosiasiana. Mentorilla toivottiin lisäksi olevan tietoa erilaisista kulttuureista sekä hyvät yhteistyötaidot. Parhaimmillaan mentori välitti opiskelijoille hiljaista tietoaan. Mentoreilta uskallettiin kysyä myös arkoja asioita. Omien kokemusten ja tuntemusten jakaminen mentorille koettiin tärkeäksi ammatillista kasvua edistäväksi tekijäksi. Sen koettiin vahvistavan ammatillista itseluottamusta ulkomaalaisena sairaanhoitajaopiskelijana Suomessa. Mentorin kokemustaustasta oli apua opiskelijan tavoitteiden realistisuuden sekä osaamisen etenemisen arvioimisessa. Opiskelijat totesivat olevansa kuitenkin itse päävastuussa siitä, että heidän oppimisensa etenee.

“My mentor will give my tips and this kind of silent knowledge on how to achieve my objectives. She has probably faced this kind of same situations during her own practise and find out solutions, solutions what I could now hyödyntää.”(1)

“I will expect my mentor to be in the same field of specialisation with me, experienced and be able to answer some of those my silent questions that I may not for some reason ask my placement tutor.”(8)

“A mentor with ability to demonstrate effective managerial, mentoring and cultural skills.”(9)

“I expect my mentor to share with me (if she wants) her own professional development, coping skills, adaptation methods among others. Factors, that every professional nurse and foreigner is likely to face. It would be nice to have a discussion of my objectives, so, that she can advice me on how to achieve them realistically and even add some that I’m likely to face yet I didn’t mention them.”(6)

Opiskelijoiden vastausten perusteella heidän ammatillista kasvuaan edistää se, että mentori *rohkaisee ja tukee heitä* (= 2. alakategoria). Mentoreiden toivottiin olevan kiinnostuneita sekä heidän ammatillisesta kasvustaan että

heistä itsestään yksilöinä. Tärkeäksi mentoroinnin onnistumisen lähtökohdaksi koettiin se, että mentori ja opiskelija ymmärtävät toisiaan. Inhimilliseen kohtaamiseen kytkeytyi kyky opiskelijan motivointiin, inspirointiin ja itsetunnon tukemiseen.

”I expect my mentor to be part of all areas of my studies as each area is dependent on the other. I should be able to discuss with her all the matters which are part of my professional growth.”(6)

“She can also boost my self-esteem which can be low because the students are very fragile during their practice periods. When I have correct motivation, I am able to learn so my mentor can inspire me and boost my motivation as well.”(1)

“...Understanding each other and being committed to develop one another would be ideal throughout this process.”(2)

Taulukko 6 Opiskelijoiden näkemykset mentoreiden mentorointivalmiuksista ja niiden kehittymisen edellytyksistä ammatillista kasvua edistävässä mentorointiprosessissa.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Pätevyys mentoriksi	1. Ammattitaito 2. Rohkaiseminen ja tukeminen

Näkemyksiä mentorista, joka edistää opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä

Sekä mentoreilta itseltään että opiskelijoilta kysyttiin ensimmäisen ja toisen esseen avulla sitä, millaiset ominaisuudet mentoreissa edistävät opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä. Edellä on esitetty mentoreiden ja opiskelijoiden ensimmäisen ja toisen esseen vastauksista saadut tulokset horisontaalisina kuvaus- ja alakategorioina. Tulosten analysointia on jatkettu edelleen yhdistämällä mentoreiden ja

opiskelijoiden kuvaus- ja alakategoriat keskenään. On huomioitava, ettei tuloksista laadittu synteesi ole kaikkien kategorioiden summa. Tämä uusi synteessinä muodostunut ja narratiivisesti kuvattu käsitekartta on dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä liittyen siihen, millaiset mentorin ominaisuudet edistävät opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä mentorointiprosessissa. Käsitekarttana kuvatun mallin nimi on *Pätevä ja tehtäväänsä sitoutunut mentori*.



Kuva 7 Pätevä ja tehtäväänsä sitoutunut mentori.

Käsitekartta avaa kyseisen ilmiön dynaamisuuden mentoreiden ja opiskelijoiden vuorovaikutuksellisen prosessin. Uusi käsitekartta tuo esille mentorin pätevyyden ja osoittaa, että mentorin sitoutumisella opiskelijan ammatilliseen kasvuun on tärkeä merkitys mentorointiprosessin aikana. Tämä edellyttää mentorilta ammatillista kokemustaustaa sekä taitoa tukea opiskelijaa tämän ammatillisessa kasvussa. Pätevä mentori osaa arvioida opiskelijan valmiuksien etenemistä liittyen laadittuihin oppimistavoitteisiin. Pätevyyteen liitettiin myös mentorin kyky kuunnella, keskustella, motivoida ja rohkaista opiskelijaa. Mentorin kokemustaustalla ja kyvyllä tukea opiskelijaa oli yhtymäkohtia siihen, miten inhimillisesti mentori kohteli opiskelijaa. Näillä tekijöillä oli myös yhtymäkohtia opiskelijan kokemukseen mentorin luotettavuudesta (ks. kuva 7).

5.1.2 Opiskelijan valmiuksien kehittymisen edellytykset

Mentorit edellyttivät opiskelijoilta *itseohjautuvaa oppimista* (= kuvauskategoria), jotta he voivat saavuttaa kirjaamansa oppimistavoitteet ja kehittyä eli kasvaa ammatissaan. Opiskelijoiden itseohjautuva oppiminen sisälsi mentoreiden vastausten perusteella kaksi alakategoriaa. Opiskelijoiden toivottiin olevan *yhteistyöhön sitoutuneita ja vuorovaikutustaitoisia*. Lisäksi heidän toivottiin olevan *aktiivisia ja määrätietoisia oppimisessaan* (ks. taulukko 7).

Opiskelijoiden yhteistyöhön sitoutuminen sekä vuorovaikutustaidot edistävät mentoreiden mukaan opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammattiin kehittymistä. Yhteistyöhön sitoutumiseen liittyi opiskelijoiden luotettavuus. Opiskelijoiden tulisi pitää lupaamansa asiat ja kyetä toimimaan itsenäisesti. Mentorit toivoivat, että opiskelijat toisivat syventävän harjoittelujakson aikana esille motivoituneisuutensa uuden oppimiseen. Mentorit pitivät myös tärkeänä opiskelijoiden ja hoitohenkilökunnan välistä vuorovaikutusta. Opiskelijoiden tulisi tunnistaa tilanteet, jolloin heidän on kysyttävä muulta hoitohenkilökunnalta apua ja neuvoja harjoitellessaan ammatillisia taitojaan. Vuorovaikutustaitoihin liittyi myös erilaisten kulttuuristen terveyskäsitysten selvittäminen.

“...It is important that they show the placement their motivation, and keep their promises...”(1)

“...Being independent and interacting are also some ways that the mentees can contribute. Also knowing when to ask for help, practicing their skills...”(2)

“...The mentee needs to identify the differences in the way health is delivered here in Finland from his or home country...”(3)

Opiskelijoiden *aktiivisuus ja määrätietoisuus oppimisessa* liittyi oppimistavoitteiden laatimiseen ja oppimisen reflektointiin. Mentoreiden vastausten mukaan aktiivinen ja määrätietoinen opiskelija uskoo itseensä oppijana ja on halukas kehittymään ammatillisesti. Mentorit toivoivat opiskelijoiden olevan

itseohjautuvia uusien asioiden oppimisessa sekä asenteeltaan positiivisia ja avoimia. Mentorit toivat myös esille, että opiskelijoiden tulisi olla syventävällä harjoittelujaksolla nöyriä ja muita kunnioittavia. Syventävän harjoittelujakson aikana olisi tärkeää, että opiskelijat hyödyntäisivät olemassa olevat oppimistilanteet ja –mahdollisuudet. Mentoreiden mukaan opiskelijat eivät saisi antaa mahdollisen huonon työilmapiirin olla esteenä omalle oppimiselleen. Huonon työilmapiirin tiedostaminen olisi tärkeää, ettei se tule esteeksi opiskelijan oppimiselle. Mikäli huonon työilmapiirin antaa vaikuttaa omaan oppimiseen, se tarkoittaa mahdollisten oppimistilanteiden menettämistä.

“The mentees needs to be very active,... respectful, humble, ready to learn new things, and most importantly willing to develop as a professional. A positive attitude towards things is very important as a foreign student during the practice placement.”(3)

“I expect them to have an open mind and try to get the most out of each placement, no matter how bad the atmosphere is in there. They have to be self-directed and determined and believe in themselves.”(1)

Mentoreiden vastausten mukaan oppimisen kannalta on tärkeää, että opiskelijat ovat laatineet realistiset, konkreettiset sekä arvioitavissa olevat oppimistavoitteet. Oppimistavoitteiden etenemisen arviointia tulisi tehdä läpi koko harjoittelujakson. Ammatillinen kasvaminen vaatii jatkuvaa itsearviointia, jotta opiskelijat voivat arvioida oppimisensa etenemistä. Arviointiprosessi toteutuu keskustellessa muiden kanssa opittavista asioista kysymyksiä asettaen ja vastauksia etsien. Opiskelijoiden tekemän itsearvioinnin lisäksi on tärkeää saada vertaisarviointitietoa muulta hoitohenkilökunnalta. Myös oman mentorin antama palaute oppimisen etenemisestä on saatujen vastausten mukaan merkittävä asia. Saatua arviointitietoa antaa opiskelijoille mahdollisuuden reflektoida oppimistaan. Mentoreiden mukaan opiskelijat saavat näin tärkeää tietoa vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan.

“By making specific, and achievable goals. The goals should be within the mentee reach, and relevant. Goals should be flexible enough so that adjustment can be made.”(4)

“...Self-evaluation, peer-evaluation and mentor-evaluation are also important in this case.”(1)

” I expect the mentees to be active, curious, seeking answers and questions...”(2)

“... The mentee should be able to identify his strength and weakness, so that together with the mentor, they can work on those weaknesses. The mentees needs to... be ready to learn new things...”(3)

Taulukko 7 Mentoreiden näkemykset opiskelijoiden mentorointivalmiuksista ja niiden kehittymisen edellytyksistä ammatillista kasvua edistävässä mentorointiprosessissa.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Itseohjautuvuus oppimisessa	1. Yhteistyöhön sitoutuminen ja vuorovaikutustaidot 2. Aktiivisuus ja määrätietoisuus oppimisessa

Opiskelijoiden vastausten perusteella opiskelijoilla oli selkeä käsitys omasta roolistaan. Omasta mielestään heidän tulisi olla *aktiivisia ja vastuullisia oppijoita* (1. alakategoria), jotka *kykenevät yhteistyöhön mentorinsa kanssa* (2. alakategoria). Aktiivisuus, vastuullisuus sekä hyvä yhteistyö mentorin kanssa vaatii opiskelijoilta sitoutumista ammatilliseen kasvuprosessiin. Alakategorioiden kuvauskategoriaksi tiivistyi *ammattilliseen kasvuprosessiin sitoutuminen* (ks. taulukko 8.)

Opiskelijoiden aktiivinen ja vastuullinen rooli ilmeni monin eri tavoin. He olivat kiinnostuneita ja motivoituneita etsimään tietoa, kehittämään uusia taitoja sekä päivittämään tietojaan. Opiskelijoiden vastausten mukaan vastuu omasta oppimisesta todettiin olevan heillä itsellään. Oppimisen etenemisen lähtökohtana pidettiin opiskelijan kykyä arvioida omaa edistymistään sekä kykyä ottaa vastaan palautetta muilta. Opiskelijan myönteinen asenne, itsensä rohkaiseminen sekä objektiivisuus edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista sekä ammatillista kehittymistä. Aktiiviseen ja vastuulliseen rooliin sisältyi

myös ajatus, että opiskelijan olisi tärkeä laatia hyvissä ajoin itselleen urasuunnitelma sekä rakentaa yhteistyöverkostoja työelämään.

“My own role as mentee is to be motivated to find out information and now I have a new tool to use, my own mentor. In order to achieve the objectives I have to give and receive feedback continuously. Then I am able to grow professionally. I am still in the beginning of my journey, and actually I see myself as “oppityttö” who will learn much more from more cleverer people. My role is to keep myself updated, ask more info from my mentor, be motivated and interested. That is the only way to learn and like what I do.”(1)

“I think my role as a mentee help to shine the light on both physical and mental challenges faced at practical placement in trying to achieve professional development in both supportive and unsupportive environment.”(2)

“My role is to orchestrate a career plan and progression with question regarding the control of my career and life. Is my career progressing according to a plan? Do I know where am heading and what steps needed to achieve my goals?...Information about career advice, issues with regards to obtaining a work/life balance...Setting up career networking.”(10)

Opiskelijat kokivat oppimisensa kannalta tärkeäksi hyvän ja tiiviin yhteistyön mentorinsa kanssa. Avoin ilmapiiri ja hyvä keskinäinen kommunikointi sairaanhoitajan ammatista tai henkilökohtaisista asioista edisti opiskelijan ja mentorin välistä yhteistyötä. Hedelmällisen yhteistyön antina oli se, että opiskelija sai tietoa mentorin kokemuksista oppien niistä.

“Maximize on the availability of all learning resources and more importantly fully utilize my mentor through open communication channels on my end. I believe the mentee is the most important person in the mentoring process as success or failure often results from the way the mentee feels about the whole mentoring process. As a mentee, I should therefore, advice my mentor on the areas I have doubts about in my professional growth, I should

also seek consult from her as someone who has deep experience in a field I'm about to join.”(5)

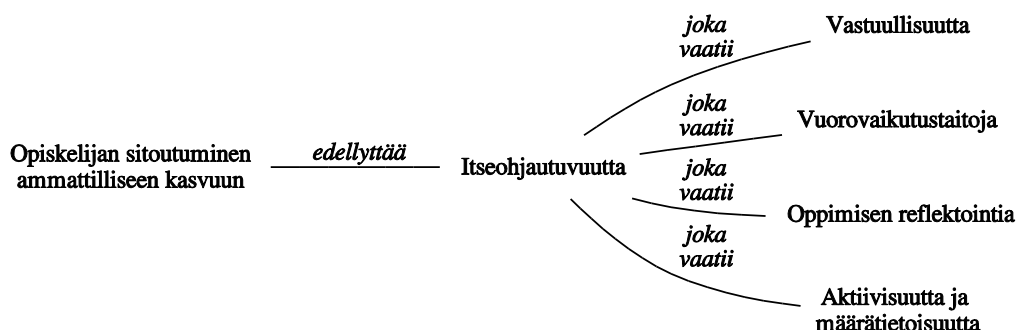
“In my opinion, my role is to cooperate with my mentor and help creat an atmosphere that we can freely interact and share issues concerning working life and outside working life.”(9)

Taulukko 8 Opiskelijoiden näkemykset mentorointivalmiuksistaan ja niiden kehittymisen edellytyksistä ammatillista kasvua edistävässä mentorointi-prosessissa.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Ammatilliseen kasvuprosessiin sitoutuminen	1. Aktiivinen ja vastuullinen oppiminen 2. Kyky tehdä yhteistyötä mentorin kanssa

Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä edistävästä opiskelijasta

Sekä mentoreilta että opiskelijoilta itseltään kysyttiin ensimmäisessä ja toisessa esseessä sitä, millaiset ominaisuudet opiskelijoissa edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä mentorointi-prosessissa. Edellä kuvattiin mentoreiden ja opiskelijoiden ensimmäisen ja toisen esseen vastausten tulokset horisontaalisina kuvaus- ja alakategorioina.



Kuva 8 Ammatilliseen kasvuun sitoutunut opiskelija.

Tulosten analysointia jatkettiin edelleen. Kaikki mentoreiden ja opiskelijoiden kuvaus- ja alakategoriat yhdistettiin keskenään. Tuloksista muodostunut synteesi ei kuitenkaan ole kaikkien kuvaus- ja alakategorioiden summa. Uusi synteessinä muodostunut ja narratiivisesti kuvattu käsitekartta kuvaa dynaamisesti mentoreiden ja opiskelijoiden näkemystä kysytystä asiasta. Käsitekartta kuvaa ne asiat, jotka tulevat esille mentoreiden ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Näin saatiin muodostettua integratiivinen malli opiskelijan ammatilliseen kasvuun sitoutumista edistävistä tekijöistä mentorointiprosessissa (ks. kuva 8). Integratiivisen mallin perusteella opiskelijan tulee olla mentorointiprosessissa sitoutunut ammatilliseen kasvuun. Ammatillinen kasvu edellyttää opiskelijalta itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuus sisältää vastuullisuutta, vuorovaikutustaitoja, aktiivisuutta sekä määrätietoisuutta. Ammatilliseen kasvuun sitoutunut opiskelija reflektoi aktiivisesti omaa oppimistaan koko mentorointiprosessin ajan.

5.1.3 Mentorointiprosessin kehittymisen edellytykset

Syventävän harjoittelujakson lopussa pyydettiin opiskelijoita ja mentoreita arvioimaan toteutunutta mentorointiprosessia kokonaisuudessaan. Kolmannen esseen avulla selvitettiin mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksiä niistä mentoroinnin tekijöistä, jotka olivat tukeneet *oppimistavoitteiden saavuttamista* ja *ammatillista kehittymistä* syventävän harjoittelujakson aikana. Tavoitteiden saavuttaminen ja ammatillinen kehittyminen yhdessä muodostavat tässä tutkimuksessa opiskelijan *kasvua edistävän mentorointiprosessin*. Ensin esitellään mentoreiden ja opiskelijoiden näkemykset tavoitteiden saavuttamista edistävistä tekijöistä mentoroinnissa. Sen jälkeen esitellään mentoreiden ja opiskelijoiden näkemykset mentorointiprosessin ammatillista kehittymistä edistävistä tekijöistä. Lopuksi saadut tulokset on yhdistetty yhdeksi käsitekartaksi kuvaamaan narratiivisessa muodossa mentorointiprosessin kehittymisen edellytyksistä kasvua edistävässä mentoroinnissa.

Kaikkien mentoreiden mukaan mentorointiprosessissa on *opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamista edistäviä asioita*. Opiskelijan oppimista-

voitteiden saavuttamista edistävät tekijät liittyivät opiskelijan ja mentorin *mentorointiprosessiin sitoutumiseen* (kuvauskategoria). Opiskelijan tulisi olla motivoitunut oppimaan ja halukas mentorointiprosessiin. Oppimistavoitteiden saavuttamista edisti niiden konkreettisuus sekä päivittäisen osatavoitteen saavuttaminen. Tavoitteiden konkreettisuus helpotti mentoria hänen ohjauksessaan. Näistä *opiskelijaan liittyvistä oppimista edistävästä tekijöistä* muodostui ensimmäinen alakategoria.

“Mentoring can help in practical obstacles, such as problems the mentee faces in practice with other workers... First of all, a mentee has to want to be mentored and has to be willing to achieve her objectives before mentoring can have any kind of impact on the mentee...”(3)

”Mentee’s should focus on achieve atleast one objective per day. In this ways as a mentor I can help guide them towards their goals.”(5)

Mentoreiden vastausten mukaan toinen alakategoria tavoitteiden saavuttamisessa muodostui *mentoriin liittyvistä oppimista edistävästä tekijöistä*. Niitä olivat opiskelijan oppimiselle omistautuminen, hyvä vuorovaikutus, rohkaiseminen ja tukeminen. Opiskelijoiden oppimisen reflektointi ja etenemisen arviointi sisältyivät oppimista edistäviin tekijöihin. Mentorin kokemustieto ja halu kokemusten jakamiseen olivat oppimista edistäviä asioita. Opiskelijan oppimista edistivät erityisesti mentorin kertomukset omista opiskeluaikaisista ja työelämään liittyvistä kokemuksista. Kokemuksia myös vaihdettiin. Vapaassa ilmapiirissä toteutuneet tapaamiset kasvotusten edistivät opittavien asioiden reflektointia, yhteistä dialogia ja oppimistavoitteisiin pääsemistä.

“The fact that the mentees had dedicated mentors who were willing to help through practical examples...”(1)

“On the process of questioning and answering during the conversation, they could evaluate their status of clinical placement.”(2)

“The promote and encourage the mentee by supporting and developing their practical training.”(4)

”I shared my own experience when I was a nursing student and learning objectives which were made in my clinical placement. I think this information can make them have basic idea about clinical placement and start to new environment... “In the face to face meeting, mentees could ask something they wanted to know freely.”(2)

“The mentor can share similar situations from her work life.”(3)

Mentoreiden vastausten perusteella kolmanneksi alakategoriaksi muodostui *eri osapuolten välinen yhteistyö*. Oppimistavoitteiden saavuttamista edistivät mentoreiden mielestä ammattikorkeakoululla järjestetyt koulutus - ja väliarviointitapaamiset, projektikoordinaattorin henkilökohtaiset tapaamiset sekä avoin kommunikaatio eri osapuolten kesken (ks. taulukko 9).

“Contact lessons were also very beneficial with mentors and mentees... Meetings with the project coordinator during the mentoring process...Open communication between the mentors, mentees and also the project coordinator.”(1)

Taulukko 9 Mentorien näkemykset tavoitteiden saavuttamista edistävästä tekijöistä mentorointiprosessissa.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Sitoutuminen	1. Opiskelijaan liittyvät oppimista edistävät tekijät
mentorointi-	2. Mentoriin liittyvät oppimista edistävät tekijät
prosessiin	3. Eri osapuolten välinen yhteistyö

Vastaavasti opiskelijoilta kysyttiin heidän näkemyksiään mentoroinnista oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki opiskelijat kokivat mentoroinnin auttaneen heitä saavuttamaan laatimansa oppimistavoitteet.

Saaduista vastauksista muodostui kuvauskategoriaksi *sitoutuminen mentorointiprosessiin*. Mentoroinnin ideologian ymmärtämistä ja riittävää ajallista kestoja korostettiin oppimistavoitteiden saavuttamisessa.

“Understanding of what is mentoring.”(3)

“Long time mentoring.”(8)

Alakategorioita muodostui yhteensä kolme. Oppimistavoitteisiin pääsemistä edisti opiskelijoiden mukaan *jatkuva yhteistyö eri osapuolten kesken* (1. alakategoria). Yhteistyön keskeiseksi piirteeksi nimettiin tiedon kulku. Jatkuva yhteistyö mentorin kanssa mahdollisti tiedon kulun opiskelijan ja mentorin välillä. Mentori antoi opiskelijalle tietoa uusista asioista, mutta tietoa ammennettiin myös syventävän harjoittelupaikan hoitohenkilökunnalta ja muilta ryhmän opiskelijoilta. Koululla järjestettyjen CultureMentoring -projektiin kuuluneiden tapaamisten muiden opiskelijoiden ja projektikoordinaattorin kesken koettiin edistävään tavoitteisiin pääsemistä. Todettiin, että projektikoordinaattorin käynnit syventävällä harjoittelupaikoilla olisivat olleet opiskelijoiden edun mukaisia. Samoin toivottiin, että mentori olisi ottanut kontaktia syventävän harjoittelupaikan osastonhoitajaan ja kertonut roolistaan ja omasta työpaikastaan henkilökohtaisesti. Osa mentoreista oli kertonut opiskelijoille kokemuksistaan siitä, millaista on toimia erilaisesta kulttuurista lähtöisin olevana sairaanhoitajana Suomessa. Lisäksi opiskelijat olivat saaneet mentoreilta tietoa transkulttuurisesta hoitotyöstä. Valitettavasti opiskelijat eivät kertoneet esseissä tarkemmin näistä asioista.

“Also small thing like talking to someone what has happened during my day in practise is a lot...As an example when I created my objectives my mentor could immediately comment on those, does she /he think that those objectives are possible to complete, should I add more...”(1)

“If my mentor is in contact with my supervisor and the ward sister and they know that he/she is in the working life, it affects the moods in practice positively. The meetings and discussion that took place during the process. If the lead researcher has visited us during the practice as well, it would have been useful.”(7)

“ Sharing information: we discuss and share the experiences of the transculture in the nursing. How the foreigner nurse can work in Finland?”(5)

Opiskelijoiden vastauksista muodostui toiseksi alakategoriaksi *luotettava, saatavilla oleva ja tukea -antava mentori*. Tällainen mentori on opiskelijoiden mukaan kuunteleva, tukea ja ohjausta antava. Tietoisuus mentorin antaman tuen luotettavuudesta, saatavuudesta ja jatkuvuudesta koettiin merkittävänä tekijänä tavoitteisiin pääsemisessä. Tämä ilmeni muun muassa siten, että opiskelija sai välittömästi kertoa mentorille mieltä painavista asioista ja prosessoida niitä yhdessä hänen kanssaan. Mentorin antamia vinkkejä ja kokemustietoa ongelmantilanteiden ratkaisemiseksi arvostettiin merkittävänä tuen muotona.

” Now I could immediately unload the burden, process it and finally learn from it. It is more difficult to do on my own but when there is a person who knows what I am talking about and gives “hints“ how to solve possibly a problem, the next day will be completely different because now I do not have the previous days burdens on my shoulders.”(1)

“Continuous co -operation between mentee and mentor.”(2)

“The fact that one had a source of support, inspiration and where to sort help if need be was a relief in most cases.”(4)

Opiskelijat pitivät mentoroinnissa erittäin tärkeänä mentorilta saamaansa palautetta. Kolmanneksi alakategoriaksi muodostui siten *mentori palautteen antajana*. Tavoitteiden saavuttamista tuki vahvasti se, että opiskelijalla oli mahdollisuus saada mentoriltaan jatkuvaa palautetta. Mentorin antama palaute syventävälle harjoittelujaksolle laadittujen tavoitteiden määrästä ja laadusta sekä opiskelijan toiminnasta yleensä koettiin tärkeäksi.

“ Sharing of information and professional development.”(5)

“ Things that contribute achieving my objectives during my practise placement were that I could constantly get feedback from my actions...”(1)

Kaikissa esseissä yhtä vastaajaa lukuun ottamatta sekä mentorit että opiskelijat kokivat mentoroinnin edistäneen oppimistavoitteisiin pääsemistä. Sekä mentorit että opiskelijat korostivat, että oppimistavoitteiden saavuttamiseen vaikuttivat hyvä yhteistyö eri osapuolten kesken, tiedon ja kokemusten jakaminen sekä tavoitteisiin sitoutuminen.

Lisäksi opiskelijat toivat esille mentorin antaman palautteen tärkeyden sekä transkulttuurisen näkökulman hoitotyöhön. Tieto siitä, millaista on työskennellä eri kulttuuritaustasta lähtöisin olevana sairaanhoitajana Suomessa, koettiin tärkeäksi (ks. taulukko 10).

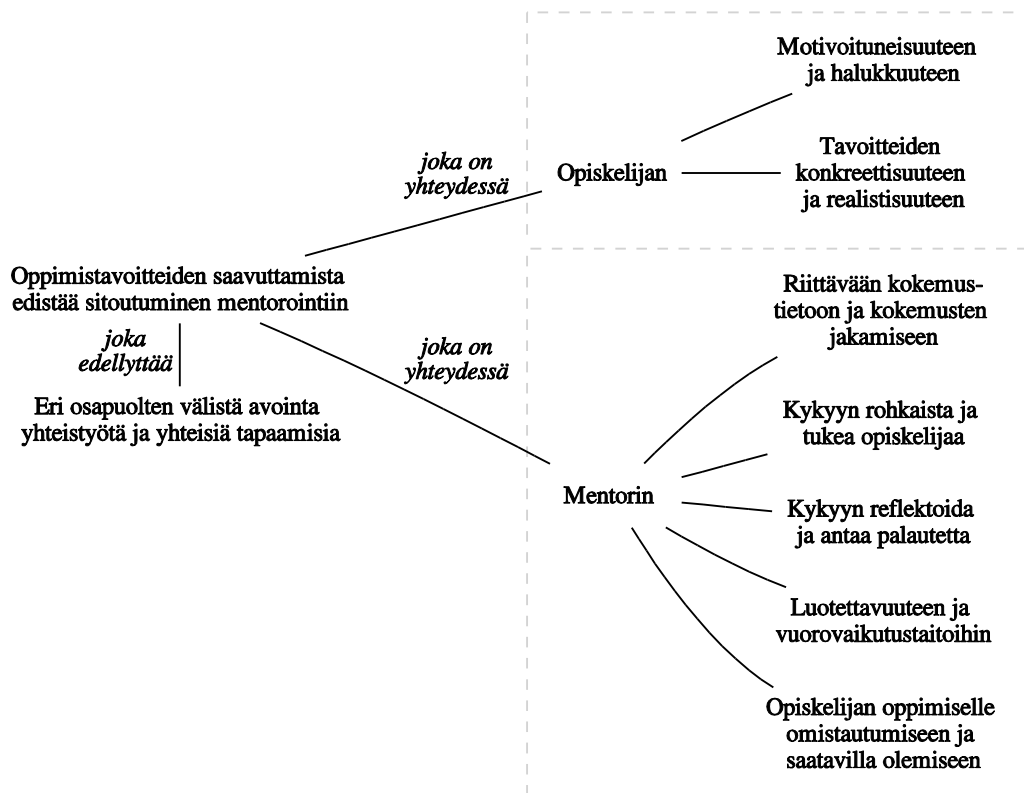
Taulukko 10 Opiskelijoiden näkemykset tavoitteiden saavuttamista edistävästä tekijöistä mentorointiprosessissa.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Sitoutuminen mentorointiprosessiin	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jatkuva yhteistyö eri osapuolten kesken 2. Luotettava, saatavilla oleva ja tukea-antava mentori 3. Palautetta antava mentori

Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä tavoitteiden saavuttamista edistävästä tekijöistä mentoroinnissa

Kolmannen esseen avulla kysyttiin mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaiset tekijät mentorointiprosessissa edistävät opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamista. Edellä kuvattiin erikseen mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostuneet horisontaaliset kategoriat kysytystä asiasta. Tulosten analysointia jatkettiin siten, että mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä muodostuneet kategoriat yhdistettiin keskenään synteeksiksi käsitekartan muotoon. Synteesi ei ole kaikkien kategorioiden summa, vaan se on mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostunut dynaaminen kuvaus oppimistavoitteiden saavuttamista edistävästä tekijöistä mentorointiprosessissa. Narratiivisesti kuvatussa käsitekartassa kerrotaan ne asiat, jotka tulevat esille mentoreiden ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen

tuloksena. Mallin nimi on *mentorointiprosessiin sitoutuminen oppimistavoitteiden saavuttamisessa* (ks. kuva 9).



Kuva 9 Mentorointiprosessiin sitoutuminen oppimistavoitteiden saavuttamisessa.

Malli sisältää seuraavat näkökulmat. Sitoutuminen mentorointiprosessiin edellyttää *opiskelijalta* riittävää motivoituneisuutta ja halukkuutta oppimiseen. Hänen laatimansa tavoitteiden tulee olla realistisia ja riittävän konkreettisia. Sitoutuminen edellyttää *mentoreilta* opiskelijan oppimiselle omistautumista ja saatavilla olemista. Hänen tulisi vastausten mukaan olla opiskelijan oppimista tukeva ja rohkaiseva sekä luotettava ja vuorovaikutustaitoinen. Mentorin riittävä kokemustausta alalta ja kokemusten jakaminen edistivät tavoitteiden saavuttamista. Myös mentorin kyky reflektoida opiskelijan oppimisen etenemistä sekä taito antaa palautetta nähtiin tärkeiksi oppimistavoitteiden saavuttamista edistäviksi tekijöiksi. *Eri osapuolten välinen avoin yhteistyö* ja riittävä määrä yhteisiä tapaamisia koettiin tukevan oppimistavoitteiden saavuttamista.

Mentorointiprosessin lopussa toteutetun kolmannen esseen avulla saatiin osallitujilta tietoa myös niistä mentorointiprosessissa olevista tekijöistä, joiden katsottiin edistävän opiskelijoiden ammatillista kehittymistä syventävän harjoittelujakson aikana. Mentoreilta saatujen vastausten mukaan riittävä *ymmärrys mentoroinnin ideologiasta* (kuvauskategoria) mahdollistaa opiskelijan ammatillisen kehittymisen tukemisen. Mentoroinnin tavoitteena oli opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen ja kasvun tukeminen perustuen kiinteään ja kehittyvään vuorovaikutussuhteeseen mentorin ja opiskelijan välillä. Mentoreiden mukaan opiskelijoiden ymmärrys mentoroinnin ideologiasta sisältää *opiskelijan tietoisuuden tuen mahdollisuudesta* (1. alakategoria). Ammatillista kasvua edistävänä tekijänä oli opiskelijan tietoisuus siitä, että hän voi koko syventävän harjoittelujakson ajan saada luottamuksellista ja laaja-alaista tukea mentorilta. Luottamuksellinen ja laaja-alainen tuki edellytti mentoriparin säännöllisiä tapaamisia.

“By giving support and helping the student with any issues that are concerning them. Also by giving them a confident in whom they can talk to about problems or issues about their professional development.”(2)

“The mentees had regular meetings with the mentors where they discussed details about the practical placement, and other issues affecting the practice.”(1)

Mentoreiden vastausten perusteella toiseksi alakategoriaksi muodostui *luottamuksellinen reflektointi*. Ammatillista kasvua edistävänä tekijänä mentorit nimesivät opiskelijoiden ja mentoreiden luottamukselliset keskustelut. Mentorointitapaamisissa opiskelijat esittivät kysymyksiä mieltään painavista asioista. He kertoivat mentoreilleen oppimiskokemuksistaan ja uusista harjoittelujaksolla kohtaamistaan oppimistilanteista. Kokemusten jakaminen yhdessä enemmän kokemusta omaavan mentorin kanssa mahdollisti opiskelijalle rikkaan ja kokonaisvaltaisen reflektoinnin edistäen ammatillista kehittymistä. Mentorit kertoivat omia näkemyksiään opiskelijoille käytännön esimerkkien avulla. Luottamuksellinen reflektointi toteutui avoimessa ilmapiirissä kasvotusten. Sen koettiin olevan hedelmällistä

varsinkin harjoittelujakson puolella välissä, jolloin opiskelija oli jo asettunut harjoittelujakson oppimisympäristöön.

“The shared experiences, mentors examples of life after graduation also help the mentee to emphasize right areas during her practice.”(4)

“I believe that fact to face meeting gave them a chance to evaluate and reflect them in the middle stage of clinical placement.”(3)

Luottamuksellinen reflektointi sisälsi mentoreiden mukaan myös opiskelijan kyvyn tehdä itsearviointia sekä vastaanottaa saamaansa palautetta. Opiskelijan tulisi mentoreiden mielestä käsitellä läpikäymiään oppimistilanteita ja uusia asioita reflektoiden omaa oppimistaan. Opiskelijan tulisi reflektoida lisäksi muiden antamaa palautetta. Ammatillinen kehittyminen tyrehtyy, mikäli opiskelija ei kykene käsittelemään saamaansa sekä negatiivista että positiivista palautetta. Mentoreiden mukaan erityisesti negatiivisen palautteen reflektointi on tärkeä ammatillista kehitystä edistävä tekijä. Luottamuksellinen ja toinen toisiaan arvostava mentorointisuhde antoi tilaa kommunikaatiotaitojen harjoittamiselle. Näissä tilanteissa oli mahdollisuus pohdiskella yhdessä opittavia asioita kohti ammatissa kehittymistä (ks. taulukko 11).

“One thing is to teach them to take positive and negative feedback in the same way. In every negative feedback there is something positive. And learn the skills in assessing the negative feedback, mentee’s can development professional growth.”(5)

“Building a professional relationship with the mentors, or say team spirit...Communication as a tool in nursing was also improved.”(1)

Taulukko 11 Mentoreiden näkemykset ammatillista kehittymistä edistävästä tekijöistä mentorointiprosessissa.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Ymmärrys mentoroinnin ideologiasta	<ol style="list-style-type: none"> Opiskelijan tietoisuus tuen mahdollisuudesta Luottamuksellisuus opittavien asioiden reflektoinnissa

Opiskelijoiden mukaan mentorointi oli edistänyt heidän ammatillista kehittymistään sairaanhoitajiksi. Samoin kuin mentoreiden niin myös opiskelijoiden vastauksista muodostui kuvauskategoriaksi *mentoroinnin ideologian ymmärtäminen*. Erityisesti sairaanhoitajaopintojen loppuvaiheessa eli viimeisellä syventävällä harjoittelujaksolla toteutetun mentoroinnin koettiin *vahvistaneen itseluottamusta* (1. alakategoria) ja siten edistäneen ammatillista kehittymistä. Itseluottamuksen vahvistumista tuki mentoreiden opiskelijoille antama palaute. Avoimet keskustelut yhdessä mentorin kanssa antoivat opiskelijalle mahdollisuuden käsitellä omia ristiriitaisia tunteitaan. Oma epävarmuus ymmärrettiin luonnollisena osana ammattiin kasvamista.

”Providing feedback was a one big element in mentoring which helped me a lot. Also just to hear that something is completely normal (we all go through these kind of feelings when we are students). Or it is okay not to know everything at once.”(1)

“Listening to challenges faced in the field which may be similar to what the mentee experiences helps to ease tensions and reduce anxiety...”(4)

Mentorointiprosessin aikana moni opiskelija oli oivaltanut ammatillisen kehittymisen olevan elinikäinen kasvuprosessi. *Opiskelijan tietoisuus ammatillisesta kehitymisestä elinikäisenä prosessina* muodostui toiseksi alakategoriaksi. Ymmärrys siitä, että kaikkea ei tarvitse eikä voi tietää, oli syventynyt. Jokaisen yksilön oppiminen nähtiin syklittäisenä ja etenevänä prosessina. Mentorointitapaamisissa oli keskusteltu myös yli ammattialan

koskevista asioista mentoroinnin ideologian mukaisesti. Tällaisilla keskusteluilla oli opiskelijoiden mielestä heidän kokonaisvaltaista kehittymistään edistävä vaikutus.

“Life - long learning.”(7)

“...learning is sometimes gradual, but continuous.”(4)

” Talking about issues outside profession, open minded, experienced and motivated mentor...”(8)

Opiskelijoiden vastausten mukaan mentorointiprosessin todettiin mahdollistavan myös *uusien ja erilaisten työskentelymallien vertailemisen, etsimisen ja kokeilemisen* (3. alakategoria). Mentorin kanssa oli ollut mahdollista reflektoiden keskustella erilaisista ja vaihtoehtoisista hoitotyön toimintamalleista ja -ratkaisuista. Osa opiskelijoista koki mentorin roolimallina, ja hänen esimerkkinsä seuraaminen koettiin ammatillista kehittymistä edistäväksi asiaksi. Tuloksista muodostuneet kategoriat on kuvattu taulukkoon 12.

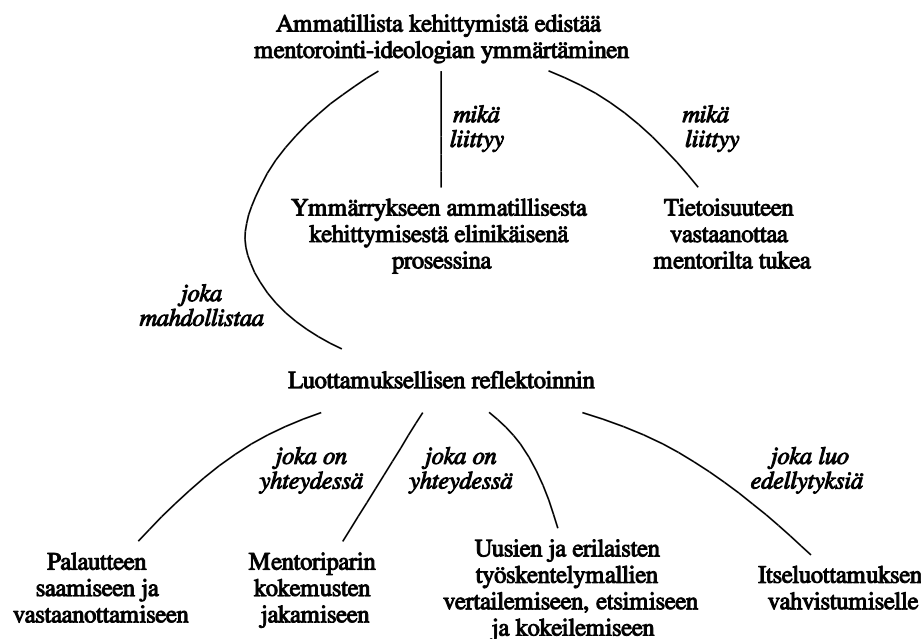
“Sharing and prodding to find new ways of doing things differently, what works and what does not work...The idea that your mentor is in the working life gives you an aim that you intend to be like he/she.”(7)

Taulukko 12 Opiskelijoiden näkemykset ammatillista kehittymistä edistävästä tekijöistä mentorointiprosessissa.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Mentorointi-ideologian ymmärtäminen	<ol style="list-style-type: none">1. Itseluottamuksen vahvistaminen2. Opiskelijan tietoisuus ammatillisesta kehittymisestä elinikäisenä prosessina3. Uusien ja erilaisten työskentelymallien vertaileminen, etsiminen ja kokeileminen

Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä mentorointiprosessin ammatillista kehittymistä edistävästä tekijöistä

Kolmannen esseen avulla kysyttiin mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaiset tekijät mentorointiprosessissa edistävät opiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Edellä kuvattiin sekä mentoreiden että opiskelijoiden vastauksista muodostuneet horisontaaliset kategoriat kysytystä aiheesta. Aineiston analysointia jatkettiin edelleen siten, että mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostuneet kategoriat yhdistettiin keskenään muodostaen niistä synteesi käsitekartan muotoon. Narratiivisesti kuvatun käsitekartan synteesi ei ole kaikkien kategorioiden summa, vaan se on mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostunut dynaaminen kuvaus ammatillista kehittymistä edistävästä tekijöistä mentorointiprosessissa. Käsitekartassa kerrotaan ne tekijät, jotka tulevat ilmi mentoreiden ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen tuloksena.



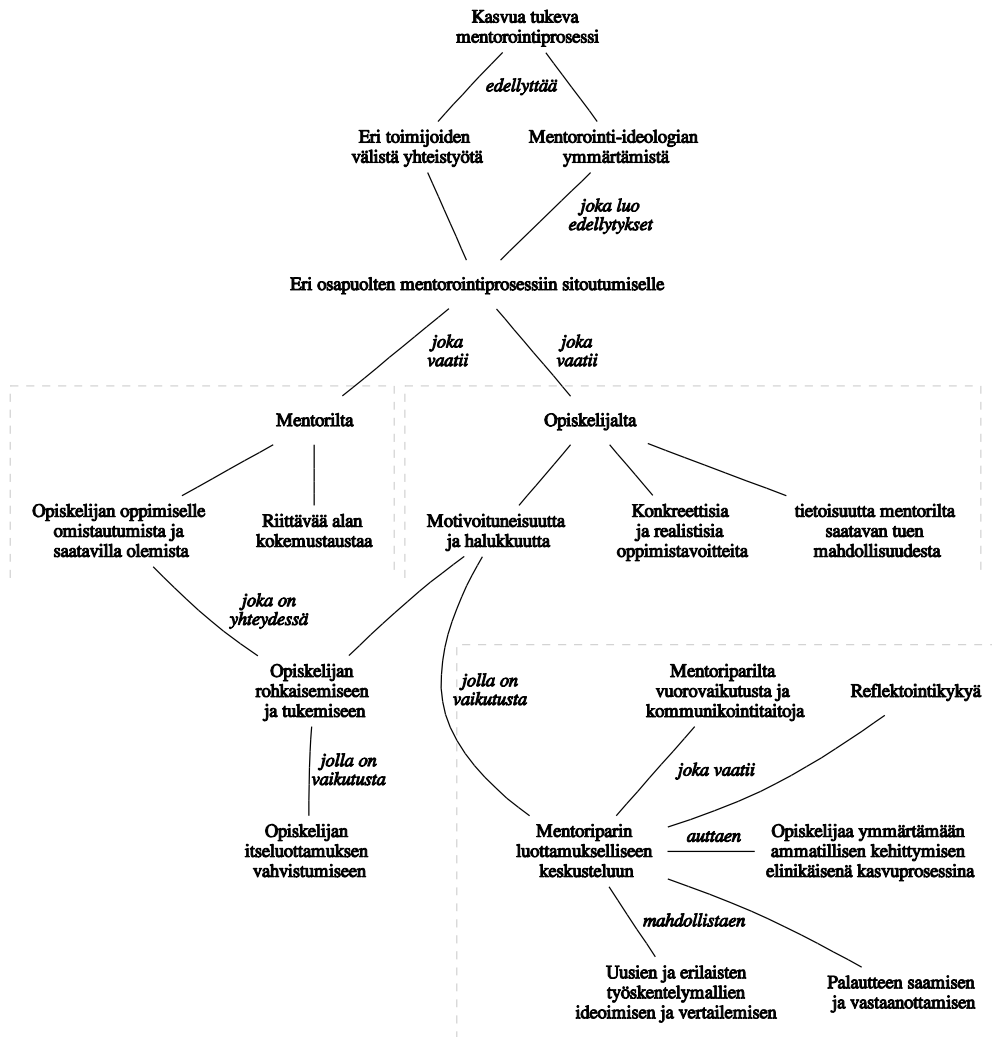
Kuva 10 Mentorointiprosessin ideologian ymmärtäminen opiskelijan ammatillisessa kehittämisessä.

Integratiivisesti syntyneen mallin nimi on mentorointiprosessin ideologian ymmärtäminen opiskelijan ammatillisessa kehittämisessä (ks. kuva 10). Opiskelijoiden ammatillista kehittymistä edistää mentorointi-ideologian

ymmärtäminen, mikä liittyy opiskelijan kykyyn vastaanottaa tukea mentorilta. Mentorointi-ideologian ymmärtäminen mahdollistaa mentorointiparin luottamuksellisen reflektoinnin, joka on yhteydessä opiskelijan saamaan ja vastaanottamaan palautteeseen. Mentorointipari voi jakaa keskenään kokemuksiaan terveydenhuollon alalta tai elämästä yleensä. Luottamukselliseen reflektointiin sisältyi keskinäinen hoitotyön toimintamallien vertaileminen, etsiminen ja uusien toimintamallien kokeileminen.

Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä mentorointiprosessin ammatillista kasvua edistävästä tekijöistä

Edellä kuvattiin sekä kategorioiden että käsitekarttojen avulla mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaiset tekijät mentorointiprosessissa edistävät opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä. Koska tässä tutkimuksessa opiskelijan kasvua edistävä mentorointi sisältää sekä oppimistavoitteiden saavuttamiseen että ammatilliseen kehittymiseen liittyvät tekijät, jatkettiin tulosten analysointia edelleen. Mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostuneet kategoriat liittyen oppimistavoitteiden saavuttamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen yhdistettiin keskenään synteetikäsitekartan muotoon. Synteesi ei ole kaikkien kategorioiden summa. Se on mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostunut dynaaminen kuvaus opiskelijan ammatillista kasvua tukevasta mentorointiprosessista. Tässä integratiivisessa ja narratiivisessa käsitekartassa kuvataan dynaamisesti ne tekijät, jotka tulevat ilmi mentoreiden ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Integratiivisesti syntyneen mallin nimi on *mentorointiprosessin kehittymisen edellytykset perustuen mentorointi-ideologian ymmärtämiseen* (ks. kuva 11).



Kuva 11 Mentorointiprosessin kehittymisen edellytykset perustuen mentorointi-ideologian ymmärtämiseen.

Synteesin mukaan kasvua tukeva mentorointiprosessi edellyttää mentoriparin ja eri toimijoiden ymmärrystä mentoroinnin ideologiasta. Ideologian ymmärtäminen luo edellytykset eri toimijoiden sitoutumiselle mentorointiprosessin toteuttamiseen. Mentorointiin sitoutumiseen liittyy toimijoiden välinen yhteistyö. Mentorilta se edellyttää myös riittävästä alan kokemustaustaa terveydenhuollon alalta. Mentorin sitoutuminen mentorointiprosessiin edellyttää lisäksi opiskelijan oppimiselle omistautumista ja saatavilla olemista. Tämä on yhteydessä opiskelijan rohkaisemiseen ja tukemiseen, jolla puolestaan on vaikutusta opiskelijan itseluottamuksen vahvistumiseen. Opiskelijalta mentorointiin sitoutuminen edellyttää konkreettisia ja realistisia oppimistavoitteita sekä tietoisuutta mentorilta saatavan tuen mahdollisuudesta. Lisäksi

opiskelijan mentorointiin sitoutumiseen liittyy hänen motivoituneisuutensa ja halukkuutensa uuden oppimiseen. Opiskelijan motivoituneisuus ja halukkuus oppimiseen ovat yhteydessä mentoriparin luottamuksellisten keskustelujen toteutumiseen. Yhteiset keskustelut vaativat molemmilta osapuolilta vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja sekä kykyä asioiden reflektointiin. Luottamuksellisissa keskusteluissa opiskelijalla on mahdollisuus saada ja ottaa vastaan mentorin antamaa palautetta oppimisensa etenemiseksi. Tämä liittyy uuden oppimiseen. Mentoripari voi yhdessä keskustella uusista ja erilaisista työskentelymalleista vertaillen niitä keskenään. Uusia ideoita voi myöhemmin testata käytännön oppimisympäristössä. Mentoriparin luottamukselliset keskustelut auttavat opiskelijaa ymmärtämään ammatillisen kasvun olevan elinikäinen kasvuprosessi (ks. kuva 11).

5.1.4 Mentoreiden ja opiskelijoiden näkemykset mentorointiprosessin edelleen kehittämisestä syventävän harjoittelujakson päätyttyä

Syventävän harjoittelujakson aikana toteutunut mentorointiprosessi sijoittui ajallisesti opiskelijoiden viimeiseen lukuvuoteen. Mentorointiprosessin päätyttyä selvitettiin mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten he kehittäisivät mentorointia edelleen vastaamaan paremmin mentorointiprosessin tarkoitusta. Tutkimuksen osallistujilta kysyttiin, mitä he tekisivät nyt toisin, jos sama mentorointiprosessi aloitettaisiin uudelleen. Mentoreiden vastausten perusteella mentorointiprosessin menestyksekkäs toteutuminen vaatii *opiskelijan sitoutumista mentorointiprosessiin* (kuvauskategoria). Vastauksissa korostettiin riittävän aikaresurssin varaamista koko mentorointiprosessin ajanjaksolle. *Opiskelijan ja mentorin keskinäiseen yhteydenpitoon* tulisi varata myös tarpeeksi *aikaa* (1. alakategoria). Mentorit kokivat tärkeäksi, että mentoriparilla olisi enemmän aikaa tutustua toisiinsa jo hyvissä ajoin ennen varsinaisen mentorointiprosessin alkamista.

Mentoreiden vastausten mukaan mentoroinnin onnistumisen vuoksi olisi tärkeää, että henkilökohtaiset tapaamiset olisivat säännöllisiä ja ettei mentorin ja opiskelijan väliseen yhteydenpitoon tulisi katkoksia. Jatkuvan yhteydenpidon ja säännöllisten tapaamisten tärkeyttä korostettiin. Mentorit toivoivat

opiskelijoiden olevan mentorointisuhteessa aktiivisia. Mentoreiden vastauksissa kerrottiin myös joistain pettymyksen tunteista silloin, kun opiskelija ei ollut mentorointisuhteessa aktiivinen. Erään vastauksen mukaan mentori oli kokenut opiskelijan passiivisuuden sellaisena viestinä, ettei hän tarvitse mentorin tukea syventävän harjoittelujakson aikana. Passiivisuus oli ilmennyt esimerkiksi siten, ettei opiskelijaa kiinnostanut tavata mentoria henkilökohtaisesti. Opiskelija ei välttämättä vastannut mentorin lähettämiin tekstiviesteihin tai puheluihin.

”Mentors and mentees have more time to get to know each other before the actual mentoring starts.”(1)

“The difference between spring and autumn is the frequency of face to face meeting...At that time I tried to call several times to ..., sent emails quite often, sent SMS text message. But I fail to meet finally. At that time I was a little bit upset. Why this mentoring communication is only one-way direction (from mentor to mentee)! Why mentees did not contact to me! Well I assumed that they were doing so well and they did not need my support.”(2)

Opiskelijan aktiivinen rooli ja itseohjautuvuus (3. alakategoria) nähtiin tärkeiksi tekijöiksi mentorointiprosessin onnistumisessa. Mentoreiden vastauksissa tuotiin esille, ettei mentorointiprosessissa opi pelkästään opiskelija, vaan myös heillä mentoreina oli ollut mahdollisuus oppia uusia asioita. Mentorit kokivat mentorointiprosessin olevan siis oppimisprosessi myös heille itselleen. Mentoreiden vastauksista muodostuneet kategoriat on esitetty taulukossa 13.

“...mentees' job as students is to be active for learning! They should seek everything they can get!...”(2)

“I cannot think of anything different, because this was a learning process for me as well.”(5)

Taulukko 13 Mentoreiden näkemykset mentorointiprosessin edelleen kehittämistä.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Opiskelijan sitoutuminen mentorointiprosessiin	1. Riittävästi aikaresursseja yhteisiin tapaamisiin 2. Opiskelijan aktiivinen rooli ja itseohjautuvuus

Opiskelijoiden vastaukset mentorointiprosessin kehittämisestä liittyivät *CultureMentoring –projektin ja mentorointiprosessin toimintatapojen selkeyttämiseen* (kuvauskategoria). Opiskelijat olisivat toivoneet jo ennen mentorointikoulutuksen aloittamista enemmän tietoa koko CultureMentoring – projektista ja siihen liittyvästä mentorointiprosessista. Riittävä tiedon saanti kyseisistä asioista olisi selkeyttänyt opiskelijoille jo etukäteen projektiin liittyviä asioita ja toimintaperiaatteita. Se olisi mahdollistanut myös opiskelijoiden toiveiden paremman huomioon ottamisen mentorointiprosessin toteuttamisessa. Vastauksissa toivottiin muun muassa, että opiskelija olisi voinut valita mentorinsa itse. Lisäksi esitettiin toivomus mentorointiprosessin pidemmästä kestosta. Mentorin ja opiskelijan roolien määrittäminen olisi ollut tärkeää tehdä vielä aikaisemmassa vaiheessa eli ennen CultureMentoring -mentorointikoulutusta. Sitoutumista mentorointiin tulisi opiskelijoiden mielestä korostaa jatkuvasti koko mentorointiprosessin ajan. *Tiedonannon riittävyys ja ajoitus CultureMentoring –projektista* muodostui opiskelijoiden vastausten ensimmäiseksi alakategoriaksi.

“...to select a mentor by myself.”(5)

“Get more explanations about the whole project in the beginning... To have more time available for mentoring.”(2)

“...commitments on both mentor and mentee emphasised...in the beginning the process of mentoring be fully explained to the participants...their roles defined.”(3)

Osa opiskelijoista olisi toivonut *projektikoordinaattorin tiiviimpää yhteistyötä* (2. alakategoria) ja yhteydenpitoa heihin. Projektikoordinaattorilta olisi toivottu tiiviimpää yhteydenpitoa opiskelijoihin ja heidän harjoittelu-paikkojensa henkilökuntaan siten, että projektikoordinaattori olisi vierailnut harjoittelupaikoissa säännöllisesti sekä olemalla opiskelijoihin yhteydessä puhelimitse.

“Lead researcher visits at clinical practice placement at least once every two weeks...Calls to placement and ask how the mentee is doing.”(6)

Tiiviimpään yhteistyöhön liittyi toive projektikoordinaattorin aktiivisemmasta osallistumisesta mentorointiprosessin kokonaisuuden seurantaan. Opiskelijat olisivat halunneet tiiviimpää mentorointiprosessin sujuvuuden seuranta läpi koko mentorointiprosessin. Projektikoordinaattorilta odotettiin, että hän olisi seurannut tarkemmin mentoroinnin toteutumista sekä opiskelijoiden ja mentoreiden tapaamisten sujuvuutta. Mentoroinnin toteuttamista olisi vastausten perusteella edistänyt se, että projektikoordinaattori olisi kontrolloinut opiskelijan syventävälle harjoittelujaksolle laadittujen tavoitteiden kirjaamista ja toteutumista.

“Meeting between mentor and mentee closely followed and impending issues clarified before hand...if goal and objective are not set, ask why and help in setting them with mentee.”(6)

Osalla vastaajista ei ollut kehittämissuhteita mentoroinnin toteuttamiseen. He olivat tyytyväisiä CultureMentoring –projektiin ja siinä toteutuneeseen mentorointiprosessiin. Opiskelijoiden vastauksista muodostuneet kategoriat on esitetty taulukossa 14.

“In my case all went well, we got and still get along very well.”(7)

Taulukko 14 Opiskelijoiden näkemykset mentorointiprosessin edelleen kehittämisestä.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
CultureMentoring-projektin ja mentorointiprosessin toimintatapojen selkeyttäminen	1. Tiedonannon ajoitus ja riittävyys CultureMentoring -projektista 2. Projektikoordinaattorin tiiviimpi yhteistyö

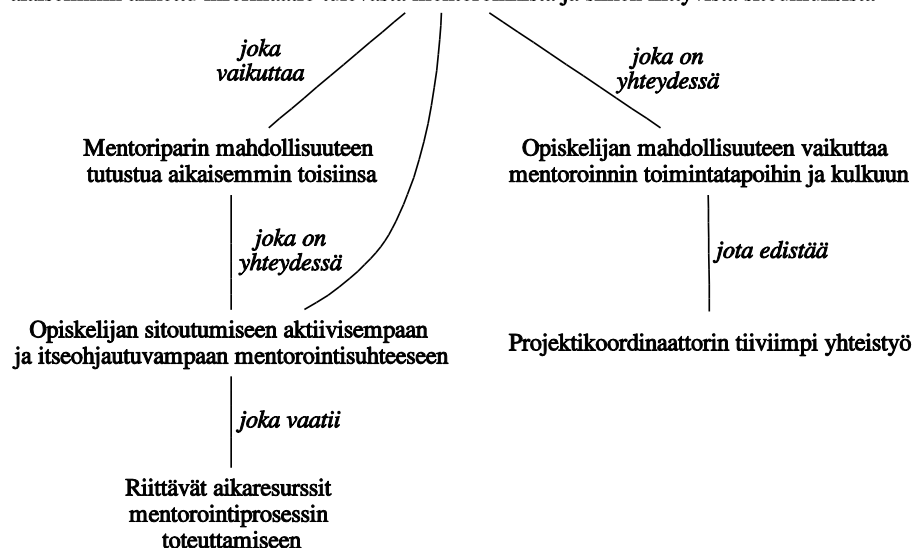
Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä mentorointiprosessin edelleen kehittämiseksi

Syventävän harjoittelujakson päätyttyä kysyttiin kolmannen esseen avulla mentoreiden ja opiskelijoiden mielipiteitä mentoroinnin edelleen kehittämisestä. He vastasivat kysymykseen, miten he kehittäisivät mentorointia vastaamaan paremmin mentorointiprosessin tarkoitusta. Edellä esitettiin mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostuneet tulokset horisontaalisina kuvaus- ja alakategorioina. Tulosten analysointia jatkettiin vielä siten, että mentoreiden ja opiskelijoiden kuvaus- ja alakategoriat yhdistettiin keskenään. Tuloksista muodostunut synteesi ei ole kaikkien kategorioiden summa, vaan se on integratiivisesti muodostunut ja narratiivisesti kuvattu käsitekartta mentorointiprosessin kehittämisideoista. Käsitekartta avaa kyseisen ilmiön dynaamisuuden luonteen, joka syntyy mentoreiden ja opiskelijoiden vastausten vuorovaikutuksellisen prosessin. Käsitekarttana olevan mallin nimi on *Riittävä tiedottaminen mentorointiprosessista tarpeeksi aikaisessa vaiheessa edistää mentorointiprosessin toteuttamista* (ks. kuva 12).

Uuden käsitekartan mukaan CultureMentoring -projektista ja siihen sisältyneestä mentorointiprosessista olisi pitänyt tiedottaa opiskelijoita enemmän ja aikaisemmassa vaiheessa. Tämä olisi antanut opiskelijoille enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa mentorointiprosessin toimintatapoihin ja kulkuun. Mentorointiprosessiin osallistuneille olisi pitänyt korostaa enemmän mentorointiprosessiin sitoutumisen tärkeyttä. Ilman mentorointiprosessiin sitoutumista ei tuloksellinen mentorointi ole mahdollista. Mentorointiin

sitoutuminen vaatii opiskelijalta aktiivista ja itseohjautuvaa roolia. Mentorointiprosessin onnistuminen edellyttää myös riittävästi aikaresursseja. Mentoripari tarvitsee aikaa toisiinsa tutustumiseen jo ennen varsinaisen mentorointiprosessin alkamista. Riittävää aikaresurssia tarvitaan myös säännöllisiin mentorointitapaamisiin ja yhteydenpitoon yleensä. Mentorointikokonaisuuden onnistumista olisi edistänyt projektikoordinaattorin tiiviimpi yhteydenpito opiskelijoihin ja heidän syventävän harjoittelupaikkansa hoitohenkilökuntaan (ks. kuva 12).

Mentorointiprosessin toimintatapojen selkiyttämistä edistää aikaisemmassa vaiheessa ja laaja-alaisemmin annettu informaatio tulevasta mentoroinnista ja siihen liittyvistä sitoumuksista



Kuva 12 Riittävä tiedottaminen mentorointiprosessista tarpeeksi aikaisessa vaiheessa edistää mentorointiprosessin toteuttamista.

Mentorointiprosessin lopussa selvitettiin mentoreiden ja opiskelijoiden mentorointiprosessin kehittämisideoita kolmannessa esseessä myös toisella kysymyksellä. Heiltä kysyttiin, miten he kehittäisivät mentorointia niin, että se vastaisi paremmin heidän odotuksiaan? Mentorit toivat vastauksissaan esille sen tosiasian, että oppimisprosessiin eli *mentorointiprosessiin sitoutuminen* on kaiken lähtökohtana (kuvauskategoria). Mentorointiprosessiin sitoutumisella tarkoitettiin *tiedonkulun ja yhteistyön sujuvuutta* (1. alakategoria). Vastausten mukaan mentorit toivoivat enemmän avointa kommunikointia heidän ja opiskelijoiden välille sekä enemmän yhteistyötä mentoriparin ja syventävän harjoittelupaikan tutorin välille. Vastauksissa

toivottiin myös, että opiskelija kertoisi mentorilleen kulttuurisista lähtökohdistaan, arvoistaan ja uskomuksistaan. Tämä auttaisi mentoria valmistautumaan rooliinsa paremmin, sekä ottamaan huomioon opiskelijan kulttuuriset lähtökohdat mentorointiprosessin aikana. Opiskelijoita tulisi rohkaista sitoutumaan mentorointiprosessiin sekä toimimaan aktiivisemmin oppiakseen uusia asioita.

“There should be more open communication between the mentors and mentees... The mentees should be encouraged to be more active during the mentoring process...More cooperation between the mentors, mentees, and practical placement tutors.”(1)

“..In this multi -cultural world that we are moving towards, I would suggest that mentee´s give a bit more of their background, values and believes before coming on board. This will make me better prepare and able to mentor them in ways that will benefit both party.”(5)

“Mentees should be more committed, but how?..”(3)

Vastausten perusteella *mentorin ja opiskelijan tapaamisten järjestäminen* (2. alakategoria) tulisi suunnitella huolellisesti yhdessä. Mentorin on vaikeaa sopia tapaamisia nopealla aikavälillä tai yllättäen. Yhteiset tapaamiset tulisi mentoreiden mukaan suunnitella hyvissä ajoin etukäteen ottaen huomioon heidän työvuoronsa. Myös tapaamispaikalla oli mentoreiden mielestä merkitystä mentoriparin vuorovaikutuksen onnistumiselle. Esimerkiksi kahvilat ja ravintolat koettiin liian meluisiksi ja rauhattomiksi tapaamispaikoiksi. Rauhallisempaa ja hyvänä tapaamispaikkana pidettiin ammattikorkeakoulun tiloja. Siellä oli myös mahdollisuus käyttää tietokonetta sekä hyödyntää tarvittaessa kirjaston palveluita.

“...Meeting date should be carefully set before hand...The meeting schedule should be fixed both mentees and mentor. As a mentor and currently working nurse, the work shifts are set one month in advance. If there is sudden appointment, it is extremely difficult to change the shift...School is a good meeting place. I had meeting in coffee shop, restaurant and school. It

was difficult to concentrate the topic in other places except school. In school we can also look up the reference book and use computer if needed.” (2)

Kolmas alakategoria muodostui *mentoreihin itseensä liittyvistä kehittämistarpeista*. Mentoreiden mukaan mentorointiprosessissa toimiminen edisti heidän mentorointiosaamistaan, pätevyyttään toimia mentorina. Mentoreilla oli tahtoa kehittää persoonallisuuttaan mentorointiprosessin aikana niin, että pätevyys mentorina toimimiseen vahvistuu. Mentoreilla oli vilpitöntä halua tutustua syvällisemmin itseensä. Itseensä tutustumisen lisäksi todettiin mentorointiprosessin syvällisemmän oppimisen edistävän omaa osaamista (ks. taulukko 15).

“Personal development, learning more about myself and the mentoring process.”(4)

“I will learn along side with the mentee’s and practice what teach also...”(5)

Taulukko 15 Mentoreiden odotuksiin liittyvät mentorointiprosessin kehittämisideat.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Mentorointiprosessiin sitoutumisen tärkeys	1. Tiedonkulun ja yhteistyön sujuvuus 2. Mentorin ja opiskelijan tapaamisten järjestäminen 3. Kehittämistarpeet mentorina

Opiskelijoiden kehittämisideat liittyivät *mentoroinnin toimivuutta edistäviin tekijöihin* (kuvauskategoria). Eri toimijatahot voisivat vielä paremmin edistää tuloksellisen mentoroinnin toteutumista omalla selkeällä roolillaan ja sitoutumisella mentorointiprosessiin liittyviin asioihin. Opiskelijoiden vastausten mukaan toimijoilla tarkoitetaan *opiskelijoita* (1.alakategoria), *mentoreita* (2. alakategoria) sekä *mentorointiprosessin hallinnoijaa* eli ammattikorkeakoulua (3. alakategoria) (ks. taulukko 16).

Vastausten perusteella *opiskelijan* tulisi tehdä riittävän tiivistä yhteistyötä oman mentorinsa kanssa. Hänen oppimistavoitteittensa tulisi olla riittävän

konkreettisia ja saavutettavissa olevia. Opiskelijat kokivat, että he voisivat olla aikaisempaa avoimempia mentoreilleen liittyen tuntemuksiinsa ja kokemuksiinsa syventävän harjoittelujakson aikana. Opiskelijoiden mukaan mentorille olisi voinut kertoa aikaisempaa enemmän käytännön hoitotyön harjoittelussa tapahtuneista asioista ja eri tilanteista. Rehellisempi vuorovaikutus mentorin kanssa olisi edistänyt enemmän opiskelijoiden oppimista ja ammatissa kehittymistä. Opiskelijat toivat esille myös sen tosiasian, että he olisivat voineet hyödyntää mentorointiprosessin aikana enemmän mentorinsa erikoisalan kokemustietoa ja osaamista.

“Probably by working in close collaboration with my mentor... Set achievable goals.”(4)

“I should be even more honest towards my mentor, tell what I really feel about the placement, people, situations...”(1)

“Do more to benefit from the experience of my mentor, especially if they are in the same field like me.”(4)

Opiskelijoiden mukaan *mentoreilta toimijoina* (2. alakategoria) toivottiin, että mentori olisi tehtävänsä pätevä ja että hän varaisi mentorointiin riittävästi aikaa. Lisäksi toivottiin, että mentorilla olisi samanlainen kulttuurinen tausta kuin opiskelijalla. Mentorointiprosessia edistäisi opiskelijoiden mukaan se, että mentorilla olisi myös riittävästi aikaa mentorointisuhteeseen, ja että hän olisi sitoutunut siihen. Osa vastaajista toivoi mentorointisuhteen jatkumista vielä sairaanhoitajaksi valmistumisen jälkeen.

“ Allow participants who know how to mentor and also who have the time to do it and commit to the process while it last.”(9)

“Mentoring would be much more effective, if the mentor would be an experienced nurse, better a foreign nurse with the same background knowledge, as the mentee.”(3)

“ Keeping in touch with the mentor in case of any problem and sharing experiences of work as soon as I get a work place after graduation.”(8)

Mentorointiprosessin hallinnoijalla (3. alakategoria) tarkoitetaan koulutusorganisaatiota eli ammattikorkeakoulua ja projektikoordinaattoria eli tutkimuksen tekijää. Opiskelijoiden mukaan projektin hallinnoija voisi kehittää mentorointia siten, että mentorointijakso olisi kestoaltaan toteutunutta mentorointiprosessia pidempi. Mentorointiprosessin ajoittamisessa tulisi ottaa huomioon se, ettei samanaikaisesti olisi liikaa muita opiskelutehtäviä. Kaikki CultureMentoring –projektiin liittyvä tieto olisi toivottu annettavan projektikoordinaattorin taholta suoraan opiskelijoille. CultureMentoring -projektista ja oppimistavoitteiden asettamisesta olisi toivottu riittävän aikaisessa vaiheessa enemmän ja selkeämpää tietoa. Oppimistavoitteen saavuttamista voisi huomioida jonkinlaisen kannusteen antamisena opiskelijalle. Myös tiiviimpi ja säännöllisempi mentorointiprosessin seuranta olisi opiskelijoiden mukaan edistänyt oppimista. Opiskelijoiden yhteistapaamisia toivottiin olevan enemmän. Tapaamisissa voisi jakaa kokemuksia syventävältä harjoittelujaksolta ja pohtia yhdessä erilaisia toimintavaihtoehtoja ja työskentelytapoja.

“If we would have more time for the meetings...Sharing and prodding to find new ways of doing things differently, what works and what does not work...Because the time for the project was not really suitable for our class. We had placements and many other assignments and tasks to do, so of course sometimes we had to give priorities other important tasks apart from mentoring.”(3)

“It must be evaluated on a weekly basis, participants must be properly informed to create goal and objectives, the first information must be given by the researcher and not the teacher so that clarification will be made by the students involved. There must be an incentive that makes the objectives worth achieving...”(7)

Osalla opiskelijoista ei ollut ideoita mentorointiprosessin kehittämiseksi, koska odotukset olivat täyttyneet. Mentorointiprosessista oli saatu apua ja ohjausta uusiin tilanteisiin hoitotyössä, ja lopputulos oli koettu positiivisena.

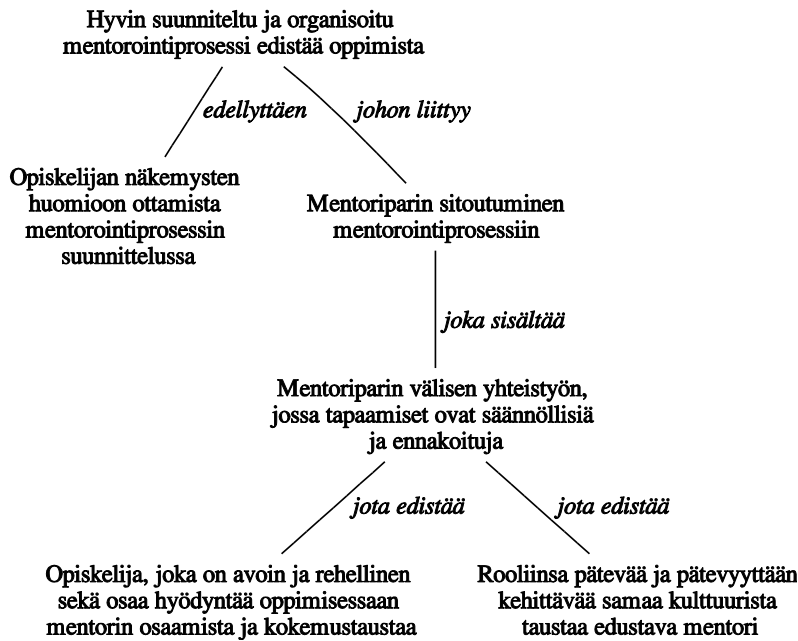
”I think the relationship between me and my mentor is quite ok. I have got helps and advices from her. The result is positive, I think it is going on well. I don’t have more expectations.”(5)

Taulukko 16 Opiskelijan odotuksiin liittyvät mentorointiprosessin kehittämisideat.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Mentoroinnin toimivuutta edistävät tekijät	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opiskelija toimijana 2. Mentori toimijana 3. Projektin hallinnoija toimijana

Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden henkilökohtaisiin odotuksiin perustuneista mentorointiprosessin kehittämisideoista

Kolmannen esseen avulla kysyttiin mentoreilta ja opiskelijoilta heidän odotuksiinsa liittyneistä mentorointiprosessin kehittämisideoista. Kun aikaisemmin mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista oli laadittu kuvaus- ja alakategoriat, tulosten analysointia jatkettiin edelleen. Kaikki mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostuneet kategoriat yhdistettiin keskenään, ja niistä tehtiin synteesi käsitekartan muotoon. On jälleen huomioitava, ettei synteesi ole kategorioiden summa. Käsitekartta on dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden odotuksiin perustuvista mentoroinnin kehittämisideoista. Integratiivisen käsitekartan dynaamisuus syntyy mentoreiden ja opiskelijoiden vastausten vuorovaikutuksellisen prosessin, joka kuvataan käsitekartassa narratiivisesti (ks. kuva 13). Käsitekartassa muodostuneen mallin nimi on *Hyvin suunniteltu ja organisoitu mentorointiprosessi edistää tuloksellista mentorointia.*

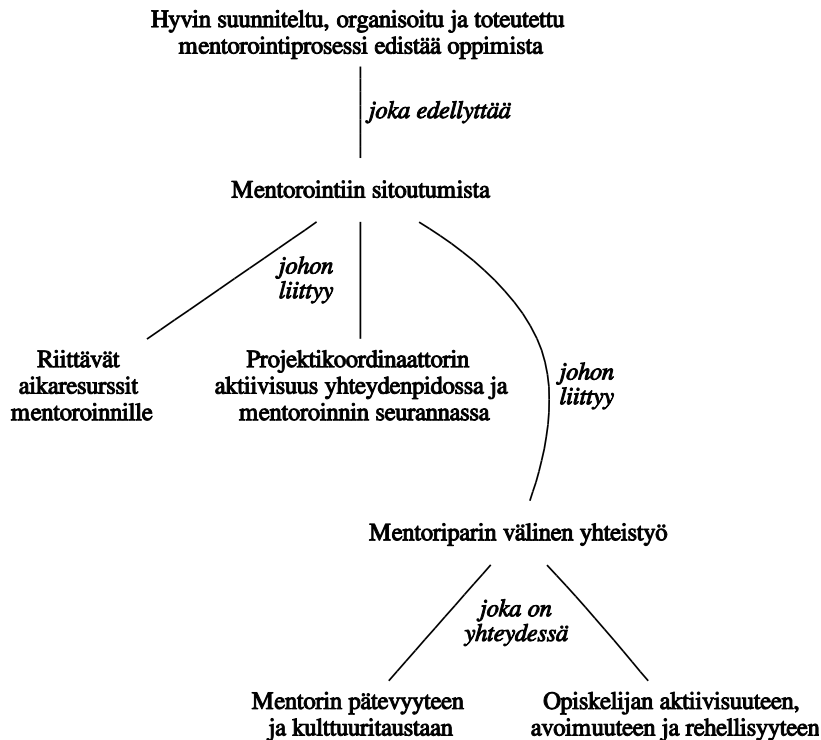


Kuva 13 Hyvin suunniteltu ja organisoitu mentorointiprosessi edistää tuloksellista mentorointia.

Tulosten mukaan koulutuksen hallinnoijan tulisi organisoida mentorointitoiminta kokonaisuudessaan suunnitelmallisemmin. Koulutuksen hallinnoijan suunnitelmallisemmassa mentorointitoiminnan organisoinnissa huomioidaan myös opiskelijoiden mielipiteet ja näkemykset mentorointiprosessin toteuttamisesta. Opiskelijoiden mielipiteet mentoroinnin toteutuksen ajoituksesta, muiden mahdollisten päällekkäisten opintotehtävien määrästä, mentorointiprosessin kestosta sekä seurannasta yleensä ovat asioita, joihin tulisi opiskelijoiden mukaan kiinnittää tulevaisuudessa enemmän huomiota. Mentorointitoiminnan hyvä suunnittelu ja organisointi sisältää mentoriparin sitoutumisen toimintaan. Mentorointiprosessiin sitoutumiseen liittyy mentoriparin välinen tiedonkulku ja yhteistyön sujuvuus. Yhteistyötä edistää mentori, jolla on tahtoa tunnistaa omat kehittämistarpeensa roolissaan sekä tahtoa pätevoityä yhä enemmän mentorina mentorointiprosessin aikana. Yhteistyötä mentoroinnin onnistumiseksi edistää opiskelija, joka on avoin ja rehellinen. Opiskelijalla tulisi olla myös kykyä hyödyntää oppimisessaan mentorin osaamista ja kokemustaustaa. Opiskelijat toivoivat itselleen mentoria, joka on riittävän pätevä tehtävässään ja jolla on sama kulttuurinen tausta kuin opiskelijalla.

Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä mentorointiprosessin kokonaisuuden kehittämiseksi

Mentoreiden ja opiskelijoiden näkemykset mentorointiprosessin kokonaisuuden kehittämistä muodostuvat edellä esitetyistä kolmannen esseen kahdesta eri kysymyksestä. Ensimmäinen kysymys liittyi heidän näkemyksiin mentorointiprosessin kehittämistä. Toinen kysymys liittyi heidän henkilökohtaisiin odotuksiin perustuviin mentorointiprosessin kehittämissideoihin. Mentoreiden ja opiskelijoiden näkemykset mentorointiprosessin kokonaisuuden kehittämistä muodostuivat siis näiden kahden kysymyksen vastauksista. Tulosten analysointia jatkettiin edelleen. Kysymysten avulla saaduista mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostuneet kaikki kuvaus- ja alakategoriat yhdistettiin lopuksi keskenään. Synteesinä muodostunut integratiivinen käsitekartta ei ole kaikkien kategorioiden yksiselitteinen summa. Käsitekartta kuvaa mentoreiden ja opiskelijoiden vastaukset dynaamisena mallina mentorointiprosessin kokonaisuuden kehittämisen kohteista. Integratiivisena käsitekarttana mallin dynaamisuus syntyy mentoreiden ja opiskelijoiden vastausten vuorovaikutuksellisesta prosessista. Vuorovaikutuksellinen prosessi tuo narratiivisesti esille juuri ne tekijät mentorointiprosessissa, joihin tulisi kiinnittää huomiota mentorointiprosessin kokonaisuutta kehitettäessä. Mallin nimi on *Hyvin suunniteltu, organisoitu ja toteutettu mentorointiprosessi edistää mentoroinnin onnistumista* (ks. kuva 14).



Kuva 14 Hyvin suunniteltu, organisoitu ja toteutettu mentorointiprosessi edistää mentoroinnin onnistumista.

Uuden käsitekartan perusteella mentorointiprosessin suunnittelussa tulisi kuulla myös opiskelijoiden näkemyksiä ja mielipiteitä mentorointiprosessin toteuttamisesta. Esimerkiksi mentorointiprosessin ajankohta olisi toivottavaa ottaa paremmin huomioon liittyen opiskelijoiden muiden opintotehtävien paljouteen. Tämä tulos opiskelijoiden kuulemisesta mentorointiprosessin suunniteluvaiheessa antoi aikaisempiin esseevastauksiin verrattuna uutta tietoa mentoroinnin tuloksellisesta toteuttamisesta.

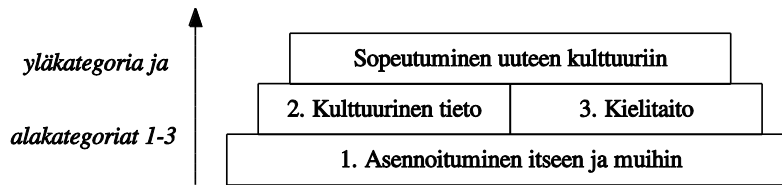
Opiskelijoiden mielestä mentorointiprojektista tulisi saada myös aikaisemmassa vaiheessa ja enemmän tietoa. Mentoroinnin tuloksellisempi toteutuminen edellyttää vastausten mukaan mentoriparilta ja projektikoordinaattorilta vahvempaa sitoutumista mentorointiprosessiin. Mentorointiprojektista tulisi myös tiedottaa enemmän ja aikaisemmassa vaiheessa. Projektikoordinaattorin tulisi olla tiiviimmässä yhteistyössä mentoriparin kanssa ja seurata aktiivisemmin mentoroinnin etenemistä ja saavutettuja tuloksia. Mentorointiprosessiin sitoutumiseen liittyy riittävien aikaresurssien varaaminen kullekin toimijalle sekä mentoriparin välinen hyvä yhteistyö.

Hyvää yhteistyötä edistää vastausten mukaan opiskelijan aktiivinen ja itseohjautuva ote oppimiseen. Mentorointisuhteessa opiskelijan tulisi tavoitella avoimuutta ja rehellisyyttä. Mentorin tulisi puolestaan olla roolissaan pätevä ja mielellään samanlaisista kulttuurisista lähtökohdista kotoisin kuin opiskelija. Mentoroinnin yhteistyötä edistää myös mentorin tahto kehittyä jatkuvasti yhä pätevämmäksi mentoriksi (ks. kuva 14).

5.2 Opiskelijan kulttuuritaustan huomioiminen ammatillisessa kasvussa ja mentorointiprosessissa

5.2.1 Erilaisista kulttuurisista lähtökohdista tulevan opiskelijan ammatillista kasvua edistävät tekijät

Mentoreiden näkemykset erilaisista kulttuurisista lähtökohdista tulevan opiskelijan ammatillista kasvua edistävästä tekijöistä tiivistyivät sekä hierarkkisiin että horisontaalisiin kategorioihin (ks. kuva 15). Mentoreiden mukaan opiskelijoiden ammatillinen kasvaminen vaatii opiskelijalta *sopeutumista uuteen kulttuuriin* (= yläkategoria). Tähän vaikuttaa opiskelijan *asentoituminen itseen ja muihin* (= 1. alakategoria). Ammatillisen kasvamisen lähtökohtana pidettiin opiskelijan positiivista, aktiivista ja luottavaista asennetta yleensä. Mentoreiden mukaan opiskelijan avoimuus ja rehellisyys omaa kulttuuritaustaansa kohtaan olisi toivottavaa. Oma taustaansa ei tulisi mentoreiden mukaan hävetä eikä ujostella. Avoimuuteen liittyi opiskelijan rohkeus kysyä muulta hoitohenkilökunnalta tyhmältäkin tuntuvia kysymyksiä. Opiskelijoiden vahva itseluottamus, luottamus mentoriin ja syventävän harjoittelupaikan tutoriin koettiin ammatillista kasvamista edistäviksi tekijöiksi.



Kuva 15 Mentoreiden näkemykset erilaisista kulttuureista lähtöisin olevan opiskelijan ammatillista kasvua edistävästä tekijöistä.

“I will expect the mentee to have a very positive attitude in the very beginning of the practice placement, be open minded, build trust between himself, tutors, and mentor, and try to be active as much as possible. To be able to ask questions even those questions that might sound stupid, because that is one important way to learn.”(3)

“Being open and honest about their own culture, not being shy or ashamed of their own culture and the cultures of others are ways that the mentees can consider.”(2)

Mentoreiden mukaan opiskelijoiden *kulttuurisella tiedolla* (= 2. alakategoria) ja sen määrällä on vaikutusta opiskelijan ammatilliseen kasvamiseen sairaanhoitajaksi Suomessa. Opiskelijan avoin ja positiivinen asenne uusia asioita kohtaan edistää sopeutumista suomalaiseen hoito- ja työkulttuuriin. Opiskelijan avoin ja positiivinen asennoituminen oppimisympäristössään auttaa opiskelijaa omaksumaan uutta kulttuurista tietoa. Tähän liittyy opiskelijan oman kulttuurin ja suomalaisen kulttuurin eroavuuksien tunnistaminen. Mikäli kulttuureissa ja arvoissa esiintyy eroavuuksia, haasteita tai ongelmia, tulisi niistä puhua mentoreiden mielestä avoimesti ristiriitaisuuksien välttämiseksi. Opiskelijan tutustuminen suomalaisiin kommunikointitapoihin ja suomalaiseen kulttuuriin yleensä helpottaa ammatillisten taitojen harjaantumista syventävällä harjoittelujaksolla. Uuteen kulttuuriin tutustuminen ja ammatissa kasvaminen vaativat opiskelijalta jatkuvaa oppimisympäristön reflektointia ja toimintatapojen arviointia. Prosessinomainen reflektointi edistää opiskelijan kulttuurisen tiedon lisääntymistä ja ymmärtämistä tukien heitä ammattiin kasvussa.

“...I will expect the mentee to first of all identify the differences in the way things are done here from his or her home country, and to be will to adjust to the changing environment and culture...”(3)

“The mentee should assess the cultural differences, proactively learn about the cultural background, and reflect on the practice placement and communication style. Be self aware, think carefully about what you are getting yourself into and the adaptation of that cultural.”(4)

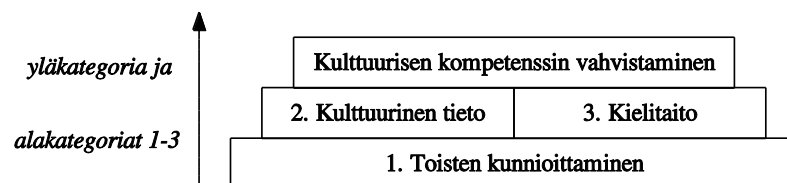
“In my opinion, absolutely, there are cultural differences between foreign nursing student’s own culture and Finnish clinical placement. First, students have to try to understand what Finnish cultural is. If there is a conflict between a student’s own culture/value (Foreign) and Finnish culture/value, then they have to discuss about it with a clinical mentor or a ward sister to solve the problem before hand.”(5)

Kieli on iso osa kulttuuria sekä kommunikoinnin välttämätön väline. Mentoreiden vastausten mukaan yhteinen kieli mahdollistaa eri osapuolten välisen yhteistyön ja hoitotyön kokonaisvaltaisemman harjoittamisen. Mentorit toivovat, että opiskelijat ymmärtäisivät suomen kielen osaamisen tärkeyden tavoitteiden saavuttamisessa ja ammatillisessa kehittämisessä eli ammattiin kasvussa. Suomen kielen hallinta lisää mentoreiden mukaan myös opiskelijoiden itsevarmuutta. Se luo mahdollisuuden parempaan kommunikointiin muiden hoitotyöntekijöiden kanssa. Suomen kielen osaaminen myös motivoi ja rohkaisee opiskelijaa esittämään mieltä askarruttavia kysymyksiä myös hoitotyöntekijöille. Kielitaito auttaa lisäksi opiskelijaa pääsemään paremmin sisälle työyhteisöön. Suomen kieltä osaamaton opiskelija voi mentoreiden mukaan kokea ulkopuolisuuden tunnetta oppimisympäristössään. Kolmanneksi alakategoriaksi muodostui mentoreiden vastausten perusteella *kielitaito*. Tämä alakategoria on tasavertainen eli horisontaalinen *kulttuurinen tieto* –alakatogorian kanssa.

” I will expect the mentee to consider how important understanding Finnish language is in achieving his objectives and of course develop his or her own professional skills. The reason is because without the language, there

is first of the problem of inferior complex, nervousness in doing things, difficulties in communication, no motivation in asking questions and most importantly, without the language, the student will always fill as an outsider i.e. not a team member.”(3)

Opiskelijoiden vastausten mukaan erilaisista kulttuurisista lähtökohdista tulevan opiskelijan ammatillista kasvua edistää opiskelijoiden *kulttuurisen kompetenssin vahvistaminen* (= kuvauskategoria, ks. kuva 16). Tähän liittyy *toisten kunnioittaminen* (1. alakategoria) eli jokaisen yksilön hyväksyminen ja arvostaminen kulttuuritaustasta riippumatta. Opiskelijoiden tulisi hyväksyä hoitohenkilökunnan jäsenet, ja samoin hoitohenkilökunnan tulisi hyväksyä opiskelijat. Toistensa kunnioittamisella on merkitystä opiskelijan ammattiin kasvussa. Opiskelijat odottivat saavansa hoitohenkilökunnalta tasa-arvoista kohtelua sekä sitä, ettei heitä paheksuta esimerkiksi heidän harjoittamansa uskon vuoksi. Opiskelijat tarkkailivat jatkuvasti omaa käyttäytymistään. He halusivat jopa samaistua muuhun hoitohenkilökuntaan saadakseen hyväksyntää. Hoitohenkilökuntaa kunnioitettiin, ja heidän osaamistaan ja tietojaan arvostettiin. Toisten kulttuuritausta tulisi hyväksyä ihonväriin, uskomuksiin ja uskontoon katsomatta. Yksilön osaamista ei saisi opiskelijoiden mielestä määritellä hänen kulttuuritaustansa perusteella. Jokaista yksilöä tulisi arvostaa. Hänelle tulisi antaa yhtäläiset mahdollisuudet menestymiselle. Tällainen suhtautuminen toiseen yksilöön tukee kaikkien osapuolten onnistumista työtehtävissään tavoitteena toteuttaa hyvää potilashoitoa.



Kuva 16 Erilaisista kulttuureista lähtöisin olevien opiskelijoiden näkemykset ammatillista kasvua edistävästä tekijöistä.

“Accepting all staffs with humility irrespective of their cultural background, belief, color and creed. Respecting their knowledge and competence in their choosing field of competence. People learn differently, meanings are

important to culture, so it is important to pay attention. Culture must not define the ability of someone's knowledge and competence. If we are all given equal opportunity to thrive, we might as well all succeed.”(9)

Opiskelijoiden vastausten mukaan heidän korkea oppimismotivaationsa oli auttanut heitä selviytymään ikävistä tilanteista. Ikäviä tilanteita olivat kokemukset liittyen opiskelijoiden erilaisuuden korostamiseen ja vähättelyyn. Oli koettu ennakkoluuloja, epäluottamusta ja rasisisia asenteita, joista haluttiin selviytyä.

”...I should be ready to overcome attitudes of racism, prejudice and distrust in order to develop. I should continuously strive to overcome all levels of limitations placed a head of me as an international nurse and be the best I can...The cultural background should be considered; the person coming from different culture should be as equal as everyone else.”(1)

Opiskelijoiden vastausten mukaan heidän itsensä kunnioittava asenne oppimisympäristössä työskenteleviä hoitotyöntekijöitä kohtaan edisti opiskelijoiden *kulttuurisen tiedon* omaksumista (2. alakategoria). Kulttuurinen tieto on osa kulttuurista kompetenssia. Kulttuurinen tieto sisältää tietoja ja ymmärrystä erilaisista kulttuureista. Siihen liittyy vastausten mukaan ymmärrystä kulttuurien välisistä kohtaamisista hoitotyön toimintaympäristössä. Syventävä harjoittelujakso mahdollisti kokonaisuudessaan opiskelijoiden syvällisemmän tutustumisen suomalaiseen hoitotyön kulttuuriin. Työskenteleminen yhdessä muiden hoitotyöntekijöiden kanssa ja vuorovaikutus yleensä antoivat uusia ammatillisia oppimiskokemuksia erilaisista kulttuurisista näkemyksistä ja toimintatavoista. Opiskelijat opettelivat esimerkiksi suomalaisia kommunikointitapoja, kuten sitä, miten suomalaiset ottavat toiseen henkilöön kontaktia. Kommunikointitaitojen kehittyessä yhteistyön sujuvuus lisääntyi edistäen ammatillista kasvua. Uusista kulttuureista opittiin myös huumorin välityksellä. Oppiakseen suomalaista kulttuuria opiskelijoilla tulee olla sitä kohtaan myös mielenkiintoa.

“I think that in the working setting, it is important to know a little of others backgrounds so that people can work in harmony.... I admire a setting

where people share cultural issues for education purpose and for humour.”(7)

“We should learn from each other. Other people should be interested where this person is coming from and they culture...People coming from different cultures need interaction more than others because they are the minority in our country.”(1)

“From the first practice to the current one, I have had complements from my sense of touch, connection and communication from the patients and tutors. So I intend to stick on that. Cultural issues will always be present as long as we deal with people of different cultural background, but their relative frequency may reduce when people get to understand each other and learn to work together.”(4)

Kulttuuritaustastaan riippumatta opiskelijoiden tulisi omaksua suomalaiset hoitotyön käytännöt ja olemassa olevat alan ohjeistukset. Ne ohjaavat ammatillista toimintaa ja oppimistavoitteiden toteutumista. Lähtökohtana kaikelle toiminnalle on potilaan saama hyvä hoito ja hänen tarpeisiinsa vastaaminen hoitotyön etiikkaa unohtamatta.

“I have to put my culture behind, and focus on my objectives. Try to follow the hospital set way of doing things and satisfy the patients ethically.”(6)

Kulttuurien kohtaaminen on väistämätön tosiasia monikulttuurisessa työyhteisössä. Opiskelijoiden vastausten perusteella opiskelijan olisi hyvä valmistautua erilaisten kulttuurien kohtaamiseen ja kohtaamisissa ilmeneviin kulttuurieroavaisuuksien tunnistamiseen. Tämä vähentää mahdollisten väärinkäsitysten syntymistä. Ammatillista kasvua edistää se, että opiskelija erottaa toisistaan eri kulttuuritaustasta johtuvat eroavuudet ja yksilön persoonallisuudesta johtuvat eroavuudet. Nämä asiat liittyvät suomalaisen kulttuurisen tiedon omaksumiseen.

“I should remember all my experience from working with Finish people and professionals and be prepared that they may respond in a different way, sometimes even in a rude matter. I should try not to take it personally and too

seriously, but rather learn from it and be happy that even in a offensive way, but they noticed and explained things to me..be prepared that they may respond in a different way, sometimes even in a rude matter. I should try not to take it personally and too seriously, but rather learn from it and be happy that even in an offensive way, but they noticed and explained things to me.”(3)

Opiskelijoiden mukaan suomen kielen oppiminen eli *kielitaito* (3. alakategoria) on tärkeä väline uuden tiedon saamisessa. Kielitaito sisältyy myös kulttuuriseen kompetenssiin. Kulttuurinen tieto ja kielitaito ovat alakategorioina samanarvoisia eli horisontaalisesti samalla tasolla olevia asioita. Suomen kielen taito edistää sairaanhoitajan ammattiin kasvamisessa. Sujuvalla suomen kielen hallinnalla ja hyvällä ammattitaidolla on mahdollista syrjäyttää eri kulttuureista nousevia raja-aitoja. Kulttuurisen tiedon lisääntyminen ja kielitaidon kehittyminen vahvistavat opiskelijoiden vastausten perusteella merkittävästi opiskelijan kulttuurista kompetenssia ja edistävät näin opiskelijan ammatillista kasvua.

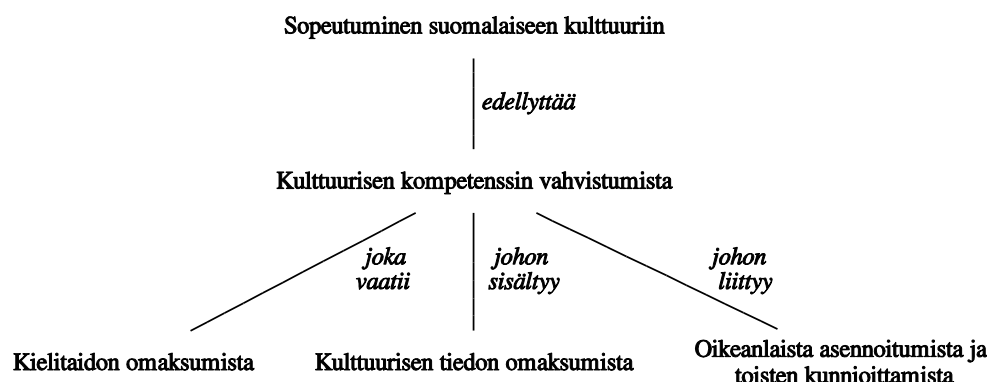
“...When comparing finnish and foreigh people, they are completely different line. Finns do immediately undestant (not even always) what the doctors, nurses etc are talking about. Foreigners have to struggle even to understand the basics and that already takes a lot of energy out of you. And still you need to learn nursing not just the language...”(1)

Opiskelijoiden vastauksissa kulttuurisen kompetenssin vahvistumista todennettiin kykynä työskennellä monikulttuurisessa työyhteisössä toteuttaen transkulttuurista hoitotyötä. Aihepiiriin liittyvistä opiskelijoiden vastuksista muodostui sekä hierarkkisia että horisontaalisia kategorioita.

“...Demonstrating my cultural competence with exquisite skills and co -operating with all multi -professionals within my clinical practice environment...”(7)

Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevan opiskelijan ammatillista kasvua edistävästä tekijöistä

Opiskelijoilta ja mentoreilta kysyttiin ensimmäisessä ja toisessa esseessä heidän näkemyksiään erilaisista kulttuurisista lähtökohdista tulevan opiskelijan ammatillista kasvua edistävästä tekijöistä. Edellä on kuvattu opiskelijoiden ja mentoreiden vastauksista muodostuneet tulokset hierarkkisi-
na ja horisontaalisina kategorioina. Tulosten analysointia jatkettiin tämän jälkeen niin, että yhdistettiin opiskelijoiden ja mentoreiden kaikki kategoriat keskenään synteetiksi. Näin saatu synteetinä muodostunut integratiivinen malli tutkitusta asiasta ei ole suoraan kategorioiden summa. Se on dynaami-
nen ja narratiivisesti kerrottu kuvaus niistä tekijöistä, jotka tulevat esille opiskelijoiden ja mentoreiden vuorovaikutuksen tuloksena sisältäen erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevan opiskelijan ammatillista kasvua edistävät tekijät (ks. kuva 17).



Kuva 17 Suomalaiseen kulttuuriin sopeutuminen opiskelijan ammatillista kasvua edistävänä tekijänä.

Mallin nimi on *Suomalaiseen kulttuuriin sopeutuminen opiskelijan ammatillista kasvua edistävänä tekijänä*. Mallin mukaan opiskelijan tulee kyetä sopeutumaan suomalaiseen kulttuuriin kasvaakseen ammatissaan. Sopeutuminen edellyttää opiskelijan kulttuurisen kompetenssin vahvistumista. Kulttuurisen kompetenssin vahvistuminen vaatii suomen kielen taitoa, kulttuurisen tiedon omaksumista sekä oikeanlaista asennoitumista itseän ja

muihin. Erilaisista kulttuuritaustoistaan huolimatta sekä opiskelijoiden että hoitohenkilökunnan tulisi kunnioittaa toinen toisiaan.

5.2.2 Opiskelijan kulttuuritaustan huomioiminen mentorointiprosessissa

Mentoreilla oli selkeä käsitys siitä, mihin asioihin he keskittyvät mentorointiprosessin aikana huomioidessaan opiskelijoiden kulttuuriset lähtökohdat ammatillisessa kasvussa. Onnistunut mentorointiprosessi sisältää mentoreiden mukaan opiskelijan kulttuurisen kompetenssin vahvistamista. *Kulttuurisen kompetenssin vahvistaminen* (= kuvauskategoria) sisältää *kulttuurisen tietoisuuden* (1. alakategoria), *kulttuurisen tiedon* (2. alakategoria) sekä *kulttuurisen herkkyyden* (3. alakategoria) osa-alueet. Näiden osa-alueiden vahvistaminen mentorointiprosessissa edistää opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamista sekä ammatillista kehittymistä. Mentoreiden vastauksista tiivistetyt kategoriat ovat toisiinsa nähden horisontaalisia eli tasa-arvoisia. Kategoriat on esitelty taulukossa 17.

Kulttuurinen tietoisuus (1. alakategoria) koettiin tärkeäksi kulttuurisen kompetenssin osa-alueeksi eri kulttuuritaustan omaavan opiskelijan mentoroinnissa. Mentorointiprosessin onnistumiseksi mentorin tulisi ensin tutustua opiskelijaan yksilönä ja persoonana, ja vasta sen jälkeen hänen kulttuuriseen taustaansa. Mentorin haasteena voi olla opiskelijan kulttuurisen identiteetin ja kulttuuritietoisuuden tunnistaminen toinen toisistaan, koska nämä asiat kietoutuvat yhteen. Mentorointiprosessin onnistumiseen vaikuttaa siis mentorin tutustuminen opiskelijaan yksilönä ja persoonana ennen tutustumista hänen kulttuuriseen taustaansa.

“I believe one should not look too much on the cultural background in the sense that one cannot stereotype people and just assume that they act just like people from this culture because the intra-cultural variation can be much greater than the variation between people from different cultures. Therefore, it is important to get to know the mentees as individuals and not as representators of their culture.”(1)

“Culture should be highly regarded because it is what makes the mentee the way they are. They have been formed in certain cultures, their way of life follows them to the placements...”(3)

Mentorit painottivat *kulttuurisen tiedon* (2. alakategoria) merkitystä mentorointiprosessissa. Mentorointiprosessin onnistumisen vuoksi on tärkeää tutustua opiskelijan kulttuuristaan. Tieto toisesta kulttuurista auttaa mentoreita ymmärtämään syvällisemmin opiskelijaa ja hänen toimintatapojaan. Avoin ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde nähtiin mentorointiprosessissa väylänä ammatilliseen kasvuun. Toisen kulttuuriin tutustuminen auttaa mentoria löytämään ja käyttämään mentorointiprosessin aikana opiskelijan kulttuuriin soveltuvia ja hyväksytyjä kommunikointi- ja lähestymistapoja. Mahdollisten ongelmatilanteiden käsitteleminen mentorointiprosessin aikana on helpompaa, kun mentorilla on tietoa ja tuntemusta opiskelijan kulttuurista. Opiskelijan oppimisen vuoksi mentorit kokivat tärkeäksi, että he voivat yhdessä opiskelijan kanssa keskustella ja esittää toisilleen kysymyksiä kulttuurien välisistä eroavaisuuksista ja yhtäläisyyksistä. Olisi myös tärkeää keskustella eri kulttuurien terveystieteiden hoitotyössä sekä tunnistaa opiskelijan kulttuuristaan vahvuuksia oppimistavoitteiden saavuttamisessa ja ammatillisessa kehittämisessä. Mentorointiprosessissa sekä mentori että opiskelija saavat uutta tietoa toistensa kulttuureista.

“Understanding the student’s cultural background helps us both i.e. the mentor and the mentee to derive a good communicate strategy which is a very important tool for the success of the whole mentoring process. It will also help determine the approach I will to take in guiding the mentee to be equipped to meet up with the challenges he or she might faced after graduation. It is also very important to know the differences in the way health is being delivered in Finland from the Mentee’s home country...However, boundaries can be discussed and questions asked. How can the students’ cultural background help the students in professional development, accomplishing their objectives and promote their skills are some key aspects to be considered.”(3)

“First we must have a brief conversation with the student about his/her cultural background and beliefs. Then we should lay out the cultural aspects of the care in Finland and the way we do things. Some of these ideas and ways will be overlapping and some may be bias according to student’s background. The common goal should always be about the patient’s benefit. We can also learn something about the way things are done in the students cultural and it can be integrate in our cultural as well.”(4)

“I still feel that culture is not as important as individuals. I, as a mentor, have to know and understand my mentees as individuals, not as mere representators of their cultures. However, understanding their cultural background can also shed light onto problematic situations.”(1)

Mentoreiden vastausten perusteella kulttuurisen kompetenssin vahvistamiseen sisältyy myös *kulttuurisen herkkyyden* (3. alakategoria) osa-alue. Se sisältää toisen ymmärtämistä, tilanteenmukaisuutta, vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja sekä toisen kulttuurin kunnioituksen. Mentorit korostivat näiden asioiden toteutumisen mentorointiprosessissa edistävän opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä.

“...However, knowing these two cultures is a plus for me because, at the end, it does help me to understand where these people are coming from and if they act a certain way, I can understand why. If I had not known anything about my mentees’ cultural backgrounds, I would have, at first, got to know them as individuals, and then, let them tell me about their culture, so that I could be more sensitive to cultural issues that may arise.” (2)

“...Open communication towards the students culture should be practiced...The cultural background should be respected, recognized and understood...”(3)

Taulukko 17 Erilaisen kulttuuritaustan huomioiminen mentorointiprosessissa mentoreiden mukaan.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Kulttuurisen kompetenssin vahvistaminen mentorointiprosessissa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kulttuurinen tietoisuus 2. Kulttuurinen tieto 3. Kulttuurinen herkkyys

Opiskelijoilta kysyttiin, miten mentoreiden tulisi mentorointisuhteessa huomioida heidän kulttuuritaustansa oppimistavoitteiden saavuttamisessa ja ammatillisessa kehittämisessä. Opiskelijoiden mielestä mentoreiden tulisi keskittyä heidän *kulttuurisen kompetenssinsa vahvistamiseen* (= kuvauskategoria) *kulttuurisen tiedon ja kulttuurisen herkkyyden* osa-alueilla. Nämä kaksi osa-aluetta kietoutuvat opiskelijoiden vastauksissa toinen toisiinsa. Mentorilla tulisi opiskelijoiden mukaan olla tietoa ja ymmärrystä opiskelijan kulttuuritaustasta sekä tietoa ja kokemusta *kulttuurien eroavuuksista* (1. alakategoria = kulttuurinen tieto). Tieto opiskelijan kulttuuritaustasta auttaa opiskelijoiden mukaan mentoria ymmärtämään, miten hän voi parhaiten auttaa ja tukea opiskelijaa syventävän harjoittelujakson aikana mentorointiprosessissa oppimisen edistämiseksi. Opiskelijan kulttuuritaustan ymmärtäminen liittyy *kulttuuriseen herkkyyteen* (2. alakategoria). Kulttuurista herkkyyttä kuvattiin mentoreiden vuorovaikutus- ja kommunikointitaidoilla, tilanteenmukaisuudella sekä opiskelijan tukemisella. Opiskelijoiden vastauksista muodostuneet kategoriat ovat toisiinsa nähden horisontaalisia eli tasavertaisia (ks. taulukko 18).

Opiskelijoiden mukaan mentorin ja opiskelijan välinen avoin dialogi sekä vuorovaikutus yleensä ovat hyviä tietolähteitä tutustuttaessa toisen kulttuuriin. Näin edeten opitaan myös ymmärtämään paremmin toisen kulttuuria. Kulttuuristen eroavaisuuksien tiedostaminen auttaa mentoria ymmärtämään niitä moninaisia haasteita, joita opiskelija mahdollisesti kohtaa harjoittelujakson aikana. Moninaisten haasteiden vuoksi opiskelija tarvitsee suomalaisen sairaanhoitajaopiskelijaan verrattuna enemmän tukea, rohkaisua ja kannustusta. Mentorit painottivat opiskelijoille suomen kielen opettelemisen

tärkeyttä. Kielitaito sisältyy kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoihin, joiden hallinta suomalaisessa työelämässä on tärkeää.

” To an open minded person, other peoples cultures is something interesting to learn, if not all, just the basics. Interaction and dialogue are some of good ways that the mentor can understand the mentees culture...In this case I expect my mentor to serve an adviser who understands a little about my background and give guidance on how to overcome challenges that may emerge.”(9)

“...Hence, as my mentor, I believe she should be one person who cheers me on professionally despite the obvious short comings such as, poor communication skills which often lead to feelings of inadequacy and low professional self-esteem...”(6)

“...In terms of cultural diversity, we as foreigners have both strengths and weakness at the same time. One of the weaknesses is the issue of language proficiency. I would like to suggest that my mentees should practice Finnish language as much as possible for the coming practical training. Language is one way to understand the cultural background. English can be a tool to know the principles of nursing and achieve the learning objectives; however, to enlarge the knowledge and deepen the professional skills, Finnish is the first option that mentees have to overcome.” (5)

Opiskelijoiden vastausten perusteella ajateltiin, että mentori ymmärtää opiskelijan tilannetta ja haasteita paremmin, koska hänellä itsellään on jo kokemusta suomalaisesta työkuulttuurista sekä kulttuurien eroavuuksista terveydenhuollon toimintaympäristössä.

“...She had many working experiences of how to work in Finland as a foreigner nurse. I am very appreciated that she can share her experience with me together. It helps me to think how I can play my role in the nursing environment.” (7)

Kuitenkin kolme opiskelijaa oli sitä mieltä, ettei mentoreiden tarvitse erikseen huomioida heidän erilaista kulttuuritaustaansa mentorointiprosessin

aikana. Heistä kaksi opiskelijaa koki, ettei erilaisella kulttuuritaustalla ole merkitystä oppimisessa. He toivoivat, ettei heidän erilaiseen kulttuuritaustaan-
sa kiinnitettäisi huomiota vaan että heihin suhtauduttaisiin samoin kuin
muihinkin opiskelijoihin. Yhdellä näistä kolmesta opiskelijasta oli jo
aikaisempaa kokemusta suomalaisesta hoitotyön kulttuurista ja työelämästä.
Hän kertoi jo sopeutuneensa uudenlaiseen kulttuuriin, eikä siksi kokenut
tarvetta kiinnittää huomiota kulttuurieroavaisuuksiin tai yhtäläisyyksiin
mentorointiprosessin aikana. Lisäksi hänellä ei ollut aikaisempaa terveyden-
huoltoalan työkokemusta omasta kulttuuristaan, joten hänen ei tarvinnut oppia
uusia hoitotyön toimintatapoja Suomessa.

*“Cultural issues will always remain a reality in our day to day life and
experiences. However, they do not surface predominantly in all situations.
My practise has proceeded in a good light. I have not found any good grounds
upon which selecting a mentor in future placements could be based. Therefore
I hope to continually be seen as a student just like any ordinary student who
has come to practise. This far, that is how things have been and I like it that
way.”(5)*

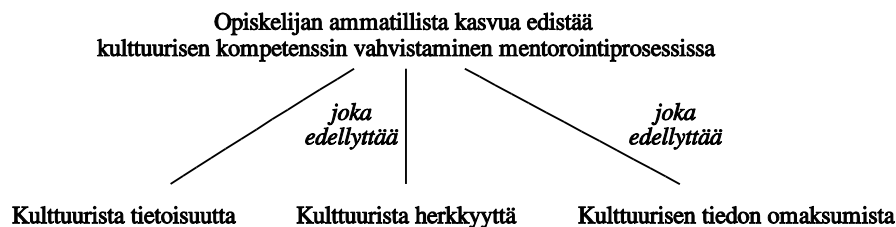
*“I do not look forward to any cultural differences being taken into
consideration as I assume that having done various work placements here in
Finland, I have already adjusted to the Finish Culture. I am not considering
my cultural background as important. I don’t think this attitude can be of any
help to me at this time. Also, I have never been a nurse in my country and
therefore I am not aware of the practices thereof.”(2)*

Taulukko 18 Erilaisen kulttuuritaustan huomioiminen mentorointiprosessissa
opiskelijoiden mukaan.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Kulttuurisen kompetenssin vahvistaminen mentorointiprosessissa	1. Kulttuurinen tieto 2. Kulttuurinen herkkyyys

Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä opiskelijan kulttuuritaustan huomioimisesta mentorointiprosessissa ja ammattiin kasvussa

Mentoreilta ja opiskelijoilta kysyttiin ensimmäisessä ja toisessa esseessä heidän näkemyksiään erilaisista kulttuurisista lähtökohdista tulevan opiskelijan huomioimisesta mentorointiprosessin aikana. Edellä esitettiin erikseen mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostuneet tulokset kuvaus- ja alakategorioina. Tulosten analysointia jatkettiin yhdistämällä kaikki nämä kategoriat keskenään. Näin saatu synteesisä muodostunut käsitekartta ei ole kategorioiden summa. Käsitekartta on integratiivinen ja dynaaminen malli, joka kertoo narratiivisesti erilaisesta kulttuurista olevan opiskelijan mentorointiprosessin aikana huomioitavista tekijöistä. Näiden tekijöiden huomioiminen on tärkeää, kun tavoitteena on edistää opiskelijan ammatillista kasvua sairaanhoitajaksi. Käsitekartan dynaamisuus muodostuu mentoreiden ja opiskelijoiden vastausten vuorovaikutuksen tuloksena. Mallin nimi on *Kulttuurisen kompetenssin vahvistuminen mentorointiprosessissa opiskelijan ammatillista kasvua edistäen* (ks. kuva 18).



Kuva 18 Kulttuurisen kompetenssin vahvistuminen mentorointiprosessissa opiskelijan ammatillista kasvua edistäen.

Mallin mukaan opiskelijan ammatillista kasvua edistää mentorointiprosessissa toteutuva opiskelijan kulttuurisen kompetenssin vahvistaminen. Tämä edellyttää mentorilta opiskelijaan tutustumista yksilönä ja persoonana sekä opiskelijan kulttuurisen tietoisuuden tunnistamista. Tähän liittyy mentorin aktiivinen tiedon hankkiminen opiskelijan kulttuurista sekä tämän tiedon omaksuminen. Mentorin taito toimia mentorintisuhteessa opiskelijan kanssa kulttuurisesti herkästi sisältää tilanteenmukaisuutta, hyviä vuorovaikutustaitoja ja avoimuutta. On tärkeää, että opiskelija saa tarvitsemansa tuen

mentorilta. Saatujen tulosten perusteella opiskelijan kulttuurista kompetenssia tulee vahvistaa mentorointiprosessissa, mikäli tavoitellaan hänen oppimistavoitteittensa saavuttamista ja ammatillista kehittymistä eli kokonaisvaltaista opiskelijan ammatillista kasvua kohti sairaanhoitajan ammattia.

5.3 Ammatillista kasvua edistävä oppimisympäristö

5.3.1 Oppimisympäristö opiskelijan tavoitteiden saavuttamisessa ja ammatillisessa kehittämisessä

Syventävän harjoittelujakson lopussa kysyttiin mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksiä oppimisympäristössä olevista tekijöistä, jotka heidän mielestään tukevat opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä (ks. taulukko 19). Mentoreiden vastausten mukaan oppimisympäristössä eri osapuolten välistä *yhteistyötä mahdollistavat tekijät* (kuvauskategoria) tukevat opiskelijaa saavuttamaan oppimistavoitteensa. Yhteistyötä mahdollistaviin tekijöihin liittyvät työyhteisön rooli, hoitohenkilökunnan ja opiskelijan yhteinen kieli sekä opiskelijan aito kiinnostus ja motivaatio oppimiseen. Mentoreiden mielestä oppimisympäristössä olevan hoitohenkilökunnan, eli *työyhteisön rooli* (1. alakategoria) on merkittävä opiskelijan tavoitteiden saavuttamisessa.

Mentoreiden mukaan olisi tärkeää, että hoitohenkilökunta hyväksyy opiskelijan hoitotiimin jäseneksi. Ystävällinen työyhteisö ja avoin kommunikatio edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista. Toiseksi, harjoittelupaikalla olevien hoitohenkilökunnan jäsenten tulisi olla tietoisia ja jollain tavoin mukana meneillään olevassa mentorointiprosessissa. Kuitenkin työyhteisön tulisi itse määritellä opiskelijan syventävälle harjoittelujaksolle omaan rooliinsa liittyvät sopimukset ja tavoitteet. Opiskelijalla oli mentorin lisäksi tutori, joka tutoroi opiskelijaa ja tuki tavoitteiden saavuttamista syventävän harjoittelujakson aikana. Mentorointi taas tapahtui harjoittelupaikan ulkopuolella (=outdoor mentoring). Mentoreiden mukaan työyhteisössä tulisi

huolehtia siitä, että opiskelijalle nimetty tutori on rooliinsa omistautunut ja sopiva henkilö.

“Accepting the mentee as a team player during the practical training... A dedicated tutor...”(1)

“Friendly learning environment, good tutoring...”(3)

“Making their own contracts and objectives, keeping an open mind towards learning and being involved in the mentoring project.”(4)

Yhteinen kieli (2. alakategoria) todettiin kommunikoinnin ja oppimisen perusvälineeksi. Mentoreiden vastausten perusteella oppimistavoitteita ei voida saavuttaa, mikäli opiskelijalta, tutorilta ja työyhteisön jäseniltä puuttuu yhteinen kieli. Oppimisympäristön hoitohenkilökunta voi tukea oppimistavoitteiden saavuttamista järjestämällä opiskelijalle hänen omaa äidinkieltään puhuvan tutorin. Ehdotettiin myös sitä, että opiskelija voisi itse valita tutoroinnissa käytettävän kielen. Oppimisympäristö antoi opiskelijalle mahdollisuuden harjoitella suomen kieltä.

“It would be great to have... a tutor who speaks same mother tongue with a mentee. ... She could ask everything unclear in native language. Additionally, she had a chance to improve Finnish language skill while working with Finnish native nurses and patients. Language is one of the basic tools in learning environment during practical training.”(2)

“...tutoring done in the language the mentee wished for.”(3)

Kolmanneksi alakategoriaksi muodostui *opiskelijan kiinnostus ja motivaatio oppimiseen*. Työyhteisön hoitohenkilökunta ei voi edistää opiskelijaa oppimistavoitteiden saavuttamisessa, mikäli hän ei ole motivoitunut ja kiinnostunut oppimaan. Tavoitteiden tulee myös olla realistisia ja työyhteisössä toteutettavissa olevia.

“Mentee’s own interest and motivation in their learning. Their objectives should be realistic and achievable.” (5)

Taulukko 19 Mentoreiden näkemys oppimisympäristön merkityksestä oppimistavoitteiden saavuttamisessa.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Yhteistyötä mahdollistavat tekijät tavoitteiden saavuttamisessa	1. Työyhteisön rooli 2. Yhteinen kieli 3. Opiskelijan motivaatio ja kiinnostus oppimiseen

Opiskelijoiden vastausten perusteella heidän oppimistavoitteittensa saavuttamista edistää *oppimisympäristön myönteinen asenneilmapiiri* (kuvauskategoria). Tärkeimmäksi oppimistavoitteita edistäväksi alakategoriaksi muodostui syventävän harjoittelujakson oppimisympäristön hoitohenkilökunnan sekä tutorin antama *tuki ja ohjaus* (1. alakategoria). Hoitohenkilökunta ja tutor mahdollistivat opiskelijalle oppimistilanteita sekä potilashoidossa että hoitotyötä avustavissa tehtävissä. Hoitohenkilökunnan avuliaisuus koettiin tärkeäksi. Tavoitteiden saavuttamista edisti myös tutorin tietoisuus meneillään olevasta mentorointiprosessista.

“The willingness of my tutor and the staffs to help me achieve my objectives.”(5)

“The nurses in the environment gave me a possibility to practise (to do things on my own). And although there occasionally was not any patient available, the nurses still made an effort so I could practise (preparing the table for taking the sample, assisting, etc)” (1)

“ Sharing with the tutor about the project and telling her when I have to meet the mentor. When she doesn’t know about it, it’s not possible for her to let me go. They embraced the idea and allowed me to pursue mentoring.”(7)

Opiskelijoiden vastausten mukaan myös toimiva yhteistyö hoitohenkilökunnan, tutorin ja potilaiden kanssa edisti oppimistavoitteiden saavuttamista. *Yhteistyön sujuvuuteen hyvässä ilmapiirissä* (2. alakategoria) sisältyi hyvä ja rakentava vuorovaikutussuhde työyhteisön hoitohenkilökuntaan sekä asiakkaisiin. Tähän sisältyi lisäksi oppimisympäristössä vallitseva ilmapiiri ja sen rakentava laatu.

“ Good working relationship with clinical supervisor, ward nurse and other colleagues does the magic, if not, then nothing works.”(6)

Sairaalaympäristössä vallitsevalla hyvällä ilmapiirillä koettiin olevan oppimista edistävä vaikutus. Hyvä ilmapiiri muodostui yhteistyöstä hoitohenkilökunnan, potilaiden sekä opiskelijan välillä edistään asetettuihin oppimistavoitteisiin pääsemistä. Sairaalaympäristö oppimisympäristönä sisälsi ne puitteet, jossa opiskelijalla oli mahdollisuus harjoitella käytännön hoitotyötä sekä oppia uusia ammatillisia taitoja. Yksi opiskelija totesi vastauksessaan, että hän ei kokenut saavuttaneensa syventävällä harjoittelujaksolla mitään (ks. taulukko 20).

”WE ACHIEVED NOTHING”(2)

“The relaxed nature of the environment and the ease with which therapeutic relationship was constructed with the clients.”(4)

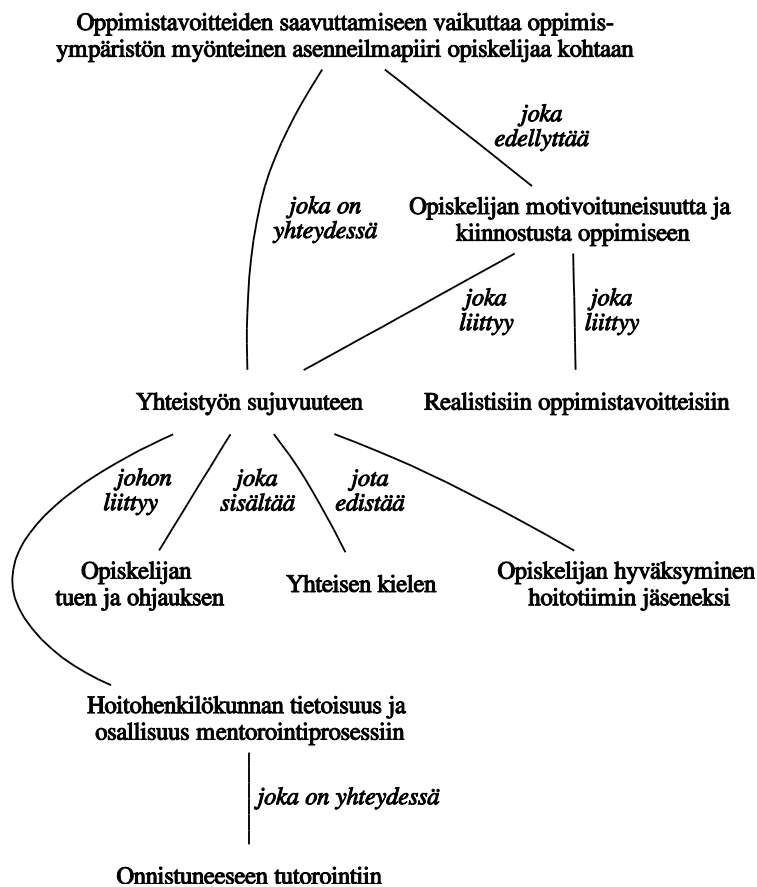
“The practical environment itself.”(3)

Taulukko 20 Opiskelijoiden näkemys oppimisympäristön merkityksestä oppimistavoitteiden saavuttamisessa.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Oppimisympäristön myönteinen asenneilmapiiri	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hoitohenkilökunnan sekä tutorin antama tuki ja ohjaus 2. Yhteistyön sujuvuus hyvässä ilmapiirissä

Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä oppimisympäristön merkityksestä opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamisen edistäjänä

Kolmannen esseen avulla kysyttiin mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaiset tekijät oppimisympäristössä edistävät opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamista. Edellä kuvattiin erikseen mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostuneet horisontaaliset kuvaus- ja alakategoriat.



Kuva 19 Oppimisympäristön myönteinen asenneilmapiiri oppimistavoitteiden saavuttamisessa.

Tulosten analysointia jatkettiin edelleen. Mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostuneet kategoriat yhdistettiin keskenään käsitekartan muotoon. Näin laadittu synteesi ei ole kaikkien kategorioiden summa. Se on mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostunut dynaaminen kuvaus niistä tekijöistä oppimisympäristössä, jotka edistävät opiskelijan oppimista-

voitteiden saavuttamista. Narratiivisesti kuvatussa käsitekartassa esitetään ne asiat, jotka tulevat esille mentoreiden ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Mallin nimi on *Oppimisympäristön myönteinen asenneilmapiiri oppimistavoitteiden saavuttamisessa* (ks. kuva 19).

Integratiivisena mallina syntyneen käsitekartan perusteella voidaan todeta, että oppimistavoitteiden saavuttamista edistää oppimisympäristön hyvä ja rakentava asenneilmapiiri. Tällaisessa ilmapiirissä hoitohenkilökunta hyväksyy opiskelijan mukaan hoitotiimin jäseneksi. Yhteistyön sujuvuus opiskelijan ja hoitohenkilökunnan välillä on merkittävä tekijä realististen oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Siihen vaikuttavat asenneilmapiiriin lisäksi opiskelijan motivaatio ja kiinnostus oppimiseen, hoitohenkilökunnan tietoisuus ja osallisuus mentorointiprosessissa, opiskelijan saama tuki ja ohjaus sekä yhteinen kieli.

Oppimisympäristön myönteisellä asenneilmapiirillä nähtiin olevan merkitystä myös opiskelijan ammatilliselle kehittymiselle (ks. taulukko 21). Toisaalta vastauksissa tuli esille myös muita ammatillista kasvua edistäviä asioita. Mentoreiden vastausten perusteella opiskelijan ammatillista kehittymistä edistää *oppimisympäristön vastaavuus opiskelijan tarpeisiin ja odotuksiin* (kuvauskategoria). Ammatillisen kehittymisen lähtökohtana pidettiin *oppimisympäristön sopivaa haasteellisuutta ja hyväksyvää ilmapiiriä* (1. alakategoria). Harjoittelupaikan tulisi olla vaativuustasoltaan opiskelijan oppimistasoon sopiva. Liian vaativa oppimisympäristö ei edistä ammatillista kehittymistä, mutta harjoittelupaikan innovatiivisuus edistää. Ammatillista kehittymistä tukee myös harjoittelupaikan ilmapiiri, sen ystävällisyys sekä työyhteisön kyky avoimeen kommunikointiin.

“... Is the department challenging enough for them? Or is the challenge too overwhelming for them? Are they innovative enough, and if they are, they will be able to bring it to the table, especially in a demanding ward like the surgical ward and this will promote their professional growth...”(5)

“The atmosphere of clinical placement can promote mentee’s professional development...”(2)

“Friendly learning environment...”(3)

Tutoroinnin organisointi (2. alakategoria) vakituisen tutorin poissaollessa nousi tärkeäksi ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Mentorit eivät kokeneet hyväksi sitä, jos vastuu tutor -sijaisen hankkimisesta jää opiskelijalle. Tutoriksi toivottiin henkilöä, joka puhuu opiskelijan kanssa samaa kieltä sekä on roolissaan ammattitaitoinen.

“...In some placement, a charged nurse arranges student’s tutor and work place. If the tutor is day off, the charged nurse finds other available nurses for the student. In some placement, it is quite often for students to find their daily tutors by themselves in case that their own tutors are day off. In that situation, student nurses feel so uncomfortable and also have difficult to find a suitable nurse if they do not speak Finnish good enough. If student feel that she or her is taken cared by other professional nurses, then the student can concentrate their practice and develop professional skills easily...”(2)

Ammatillinen kehittyminen syventävän harjoittelujakson aikana asettaa mentoreiden mukaan opiskelijalle tiettyjä vaatimuksia. *Opiskelijan ja oppimisympäristön vastavuoroisuus* (3. alakategoria) edistää ammatillista kehittymistä. Opiskelijan tulee olla syventävän harjoittelujakson aikana itseohjautuva, mentorointiprosessiin sitoutunut ja asenteeltaan avoin oppimaan uutta. Opiskelijan vastuulle jää erityisesti omien oppimistavoitteiden laatiminen. Kaikkien näiden yllä kuvattujen tekijöiden katsottiin edistävän opiskelijan ammatillista kasvua syventävän harjoittelujakson oppimisympäristössä.

” Making their own contracts and objectives, keeping an open mind towards learning, having a mentor and being involved in the mentoring project.”(4)

Taulukko 21 Mentoreiden näkemys oppimisympäristöstä ammatillisen kehittymisen edistäjänä

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Opiskelijan tarpeita ja odotuksia vastaava oppimisympäristö	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oppimisympäristön sopiva haasteellisuus ja hyväksyvä ilmapiiri 2. Tutoroinnin organisointi 3. Opiskelijan ja oppimisympäristön vastavuoroisuus

Opiskelijoista yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki kokivat oppimisympäristön edistäneen heidän ammatillista kehittymistään (ks. taulukko 22). Opiskelijoiden vastausten mukaan ammatillista kehittymistä edistäväksi kuvauskategoriaksi rakentui *kokonaisvaltaista hoitotyötä jäsentävä ja ymmärrystä lisäävä oppimisympäristö*. Kuvauskategoria sisältää neljä alakategoriaa. Ensimmäiseksi alakategoriaksi muodostui *hoitohenkilökunta opiskelijan ammatillisen kehittymisen mahdollistajana*. Tähän liittyi syventävän harjoittelupaikan hyvä työilmapiiri, hoitotiimissä toimiminen sekä henkilökohtainen tutori. Ammatillista kehittymistä edisti se, että hoitohenkilökunta antoi opiskelijalle riittävästi ammatillista vastuuta, velvollisuuksia sekä mahdollisuuksia toteuttaa hoitotyötä myös itsenäisesti.

“There was a lot of information available due to paediatric nursing. The nurses in the environment gave me a possibility to practise (to do things on my own) so I could complete my objectives. Also more I could responsibilities more that boosted my professional development as becoming a professional nurse.”(1)

“Good atmosphere, professionals willingness to teach, encouragements and motivation from the tutors,... showing interest on new things.”(9)

Hoitotyön osaamisen syventyminen muodostui ammatillisessa kehitymisessä toiseksi alakategoriaksi. Syventävä harjoittelujakson paikka itsessään sisälsi mahdollisuuden ammatillisen tiedon saantiin. Opiskelija sai uutta tietoa havainnoidessaan ympäristöään. Hänellä oli myös mahdollisuus soveltaa teoreettista tietoaan käytännön hoitotyöhön. Erityisesti eettisten päätösten

erilaisiin toimintatapoihin tutustuminen ja perusteiden läpikäyminen koettiin ammatillista kehittymistä edistävänä asiana. Opiskelijan saama uusi tieto päivittyi, jäsenyi ja konstruoitui aikaisemman tiedon kanssa.

“Professional knowledge: through the practice, I learned more professional knowledge about the holistic nursing for the patient in the practical placement...Ethics in the model of work and the reasons behind judgement.”(5)

“Old knowledge is updated with new knowledge...Managing and synthesizing information.”(8)

Vuorovaikutustilanteet potilaiden kanssa syvensivät hoitotaitoja kehittäen opiskelijan ammatillisuutta. Opiskelijan mahdollisuus vastata itsenäisesti potilaasta koettiin ammatillisesti kehittävänä asiana. Vastausten mukaan opiskelijat kokivat potilaiden antaman myönteisen palautteen saamastaan hoidosta vahvistaneen heidän ammatti-identiteettiään. Myös erilaiset vuorovaikutustilanteet potilaiden kanssa olivat opiskelijan ammatti-identiteettiä vahvistavia. Vuorovaikutustilanteisiin sisältyi potilaiden mielenkiinto opiskelijan kulttuuritaustaa kohtaan. Kiinnostus eri kulttuuritaustasta oli koettu myönteisenä.

“The opportunity to have an own patient.”(6)

“Patients response in saying thank you for taking care of me and their interest in knowing your culture.”(7)

Hoitotyön osaamisen syventymiseen liittyi opiskelijan itseohjautuvuus ja ammatillisen kehittymisen jatkuvuus. Syventävä harjoittelujakso mahdollisti suomen kielen harjoittamisen ja kielitaidon kehittymisen. Opiskelijoiden vastausten perusteella ammatillinen kehittyminen vaatii opiskelijalta halun oppia uutta ja etsiä sekä päivittää tarvittavat tiedot. Vastauksissa todettiin, että oppiminen ja ammatillinen kehittyminen ovat aikaa vieviä ja prosessinomaisesti eteneviä asioita. Ammatillinen kehittyminen ymmärrettiin jatkuvana prosessina.

“Language: Finnish language is improved in the practical period.”(5)

“Being an active participant...Knowing that learning is a continuous process and that it takes time”(4)

“Literature search and the mindset to seek new information to know more and know better.”(7)

Käytännön harjoittelujaksolla moni opiskelija koki *saaneensa tietoa terveydenhuollon organisaation toiminnasta* (3. alakategoria). Uusi tieto liittyi terveydenhuollon käytössä olevaan teknologiaan, erikoissairaanhoidon eri aloihin, hoidon porrastukseen, hoitotyön koordinointiin ja jatkuvuuteen.

“Advances in caring technology...Lots of things, models of highly specialized care...Care coordination and care continuity...”(7)

Kaksi vastaajaa ei kokenut syventävän harjoittelupaikan edistäneen ammatillista kehittymistään lainkaan.

”NONE”(2)

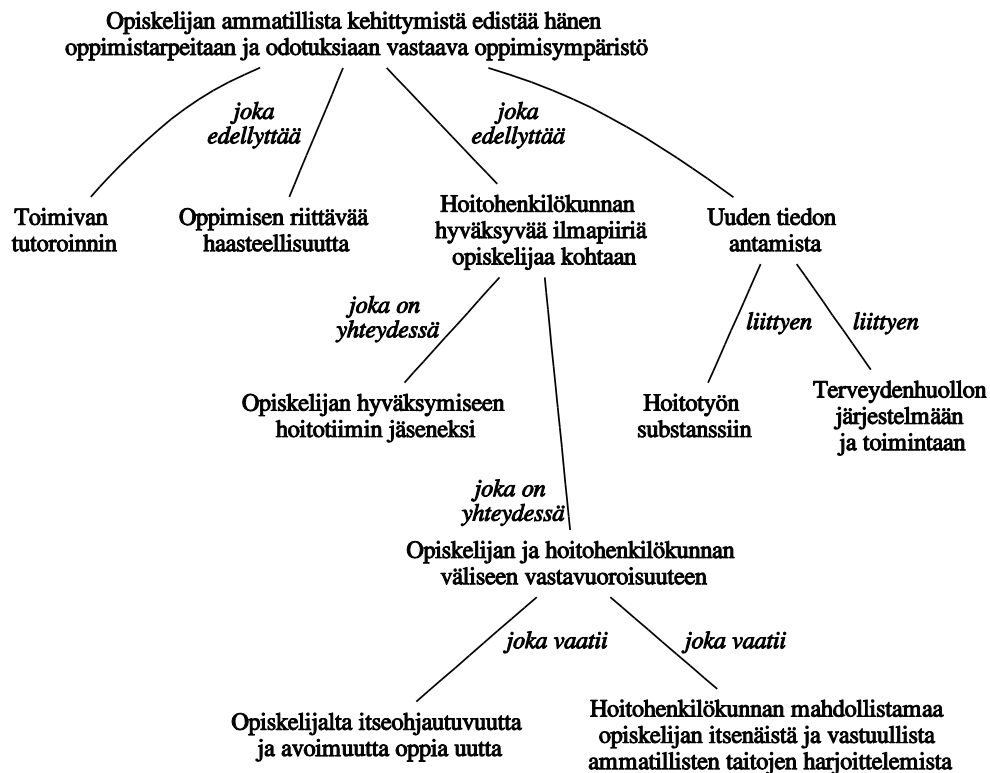
Taulukko 22 Opiskelijoiden näkemys oppimisympäristöstä ammatillisen kehittymisen edistäjänä.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Kokonaisvaltaista hoitotyötä jäsentävä ja ymmärrystä lisäävä oppimisympäristö	1. Hoitohenkilökunta ammatillisen kehittymisen mahdollistajana 2. Hoitotyön osaamisen syventyminen 3. Tieto terveydenhuollon organisaation toiminnasta

Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä oppimisympäristöstä opiskelijan ammatillisen kehittymisen edistäjänä

Kolmannen esseen avulla kysyttiin myös mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaiset tekijät oppimisympäristössä edistävät opiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Edellä kuvattiin mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostuneet horisontaaliset kuvaus- ja alakategoriat erikseen.

Kategorioiden muodostamisen jälkeen tulosten analysointia jatkettiin edelleen. Mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostuneet kaikki kategoriat yhdistettiin lopuksi keskenään käsitekartan muotoon. On huomioitava, ettei laadittu synteesi ole kaikkien kategorioiden summa. Synteesi on mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostunut integratiivinen ja dynaaminen kuvaus niistä tekijöistä oppimisympäristössä, jotka edistävät opiskelijan ammatillista kehittymistä. Narratiivisesti kuvatussa käsitekartassa tuodaan esille ne asiat, jotka ilmenevät mentoreiden ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Mallin nimi on *Opiskelijan oppimistarpeita ja odotuksia vastaava oppimisympäristö ammatillisessa kehittämisessä* (ks. kuva 20).



Kuva 20 Opiskelijan oppimistarpeita ja odotuksia vastaava oppimisympäristö ammatillisessa kehittämisessä.

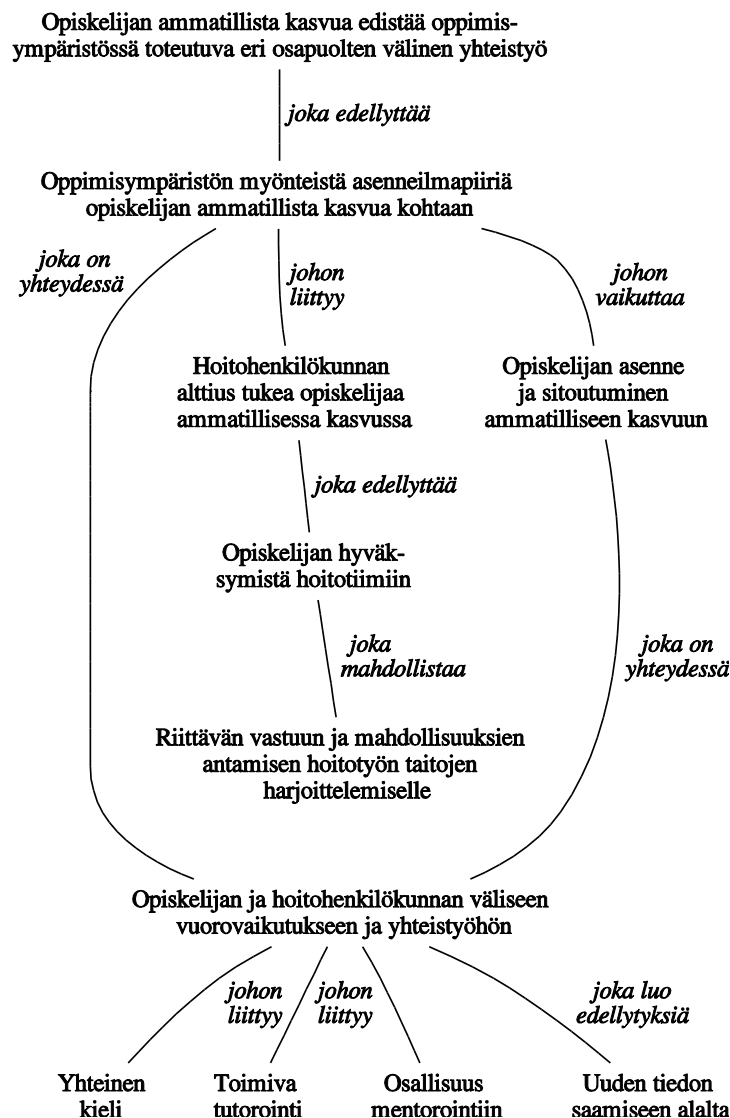
Synteesinä muodostuneen käsitekartan perusteella voidaan todeta, että ammatillista kehittymistä edistävä oppimisympäristö vastaa opiskelijan oppimistarpeisiin ja odotuksiin. Oppimisympäristöltä edellytetään riittävää haasteellisuutta ja uuden tiedon antamista opiskelijalle. Uusi tieto hoitotyön

substanssista, terveydenhuollon järjestelmästä ja toimivuudesta sekä hoidon jatkuvuudesta kokonaisuudessaan ovat opiskelijan ammatillista kehittymistä edistäviä asioita. Oppimisympäristöltä edellytetään myös toimivaa tutorointia sijaisjärjestelyineen. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen edellyttää hoitohenkilökunnan hyväksyvää ilmapiiriä opiskelijaa kohtaan. Siihen liittyy opiskelijan ottaminen mukaan työyhteisön hoitotiimiin. Hoitotiimiin mukaan ottaminen on yhteydessä opiskelijan ja hoitohenkilökunnan väliseen vastavuoroiseen toimintaan. Opiskelijan tulee ottaa vastuuta oppimisestaan olemalla itseohjautuva, kiinnostunut ja avoin oppimaan uutta. Hoitohenkilökunnan tulisi puolestaan mahdollistaa opiskelijalle käytännön hoitotyön taitojen harjoittelu. Ammatillista kehittymistä edistää se, että opiskelijalle annetaan hoitotyön taitojen harjoittamisessa vastuuta ja mahdollisuutta toimia itsenäisesti.

Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä oppimisympäristöstä opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä

Edellä kuvattiin sekä kuvaus- ja alakategorioiden että käsitekarttojen avulla mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksiä oppimisympäristöstä opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamisen ja ammatillisen kehittymisen edistäjänä. Tutkimuksessa opiskelijan ammatillinen kasvu sisältää sekä oppimistavoitteiden saavuttamiseen että ammatilliseen kehittymiseen liittyvät tekijät. Tulosten analysointia jatkettiin edelleen seuraavasti. Mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostuneet kategoriat liittyen oppimistavoitteiden saavuttamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen oppimisympäristön näkökulmasta yhdistettiin keskenään synteetiksi käsitekartan muotoon. Synteesi ei muodosta suoraan kaikkien kategorioiden summaa. Se on mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostunut dynaaminen kuvaus opiskelijan ammatillista kasvua edistävästä oppimisympäristöstä. Tässä integratiivisessa ja narratiivisesti kuvatussa käsitekartassa kerrotaan dynaamisesti ne tekijät, jotka tulevat ilmi mentoreiden ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Integratiivisesti syntyneen mallin nimi on *Oppimisympäristössä toteutuva eri osapuolten välinen yhteistyö edistää opiskelijan ammatillista*

kasvua (ks. kuva 21). Eri osapuolilla tarkoitetaan opiskelijoita, mentoreita ja hoitohenkilökuntaa.



Kuva 21 Oppimisympäristössä toteutuva eri osapuolten välinen yhteistyö edistää opiskelijan ammatillista kasvua.

Syventävällä harjoittelujaksolla olevan opiskelijan ammatillista kasvua edistävät tekijät sisältävät mentoreiden ja opiskelijoiden näkemykset oppimisympäristössä olevista oppimistavoitteiden saavuttamista edistävästä tekijöistä sekä oppimisympäristössä olevista ammatillista kehittymistä edistävästä tekijöistä. Kyseisistä osa-alueista saatujen tulosten perusteella laaditut käsitekartat yhdistettiin uudeksi käsitekartaksi. Tämä synteisinä muodostunut käsitekartta kuvaa narratiivisesti opiskelijoiden ja mentoreiden

näkemyksiä niistä oppimisympäristössä olevista tekijöistä, jotka edistävät opiskelijan ammatillista kasvua. Tulosten mukaan oppimisympäristössä toteutuva eri osapuolten välinen yhteistyö on perusta opiskelijan ammatilliselle kasvulle.

Saatujen vastausten perusteella oppimisympäristö ja siellä työskentelevä hoitohenkilökunta ei voi yksipuolisesti edistää opiskelijan ammatillista kasvua sairaanhoitajaksi. Saatujen tulosten mukaan opiskelijan ammatilliseen kasvuun vaikuttavat neljä eri osa-aluetta, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Osa-alueet muodostuvat 1.) oppimisympäristön ilmapiiristä, 2.) opiskelijan asenteesta ja sitoutumisesta ammatilliseen kasvuun, 3.) hoitohenkilökunnan alttiudesta tukea opiskelijaa ammatillisessa kasvussa sekä 4) hoitohenkilökunnan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä.

Oppimisympäristössä opiskelijan ammatillista kasvua edistää hoitohenkilökunnan osoittama myönteinen ja hyväksyvä *asenneilmapiiri* opiskelijaa kohtaan. Hoitohenkilökunnan alttius tukea opiskelijaa hänen ammatillisessa kasvussaan on tärkeää. Tätä kuvaa parhaiten opiskelijan hyväksyminen mukaan hoitotiimiin ja koko työyhteisöön. Myönteiseen ja hyväksyvään asenneilmapiiriin vaikuttaa myös *opiskelijan* asenne omaa oppimistaan ja muita hoitotyöntekijöitä kohtaan. *Opiskelijan tulisi sitoutua* henkilökohtaiseen ammatilliseen kasvuun. Tämä edellyttää opiskelijalta syventävällä harjoittelujaksolla motivoituneisuutta, itseohjautuvuutta, kiinnostuneisuutta ja avoimuutta oppia uusia asioita. Hänen itseohjautuvaa, aktivista ja motivoitunutta asennetta kuvattiin muun muassa siten, että hän huolehtii oppimistavoitteiden konkreettisuudesta ja realistisuudesta. Hänen tulisi etsiä uutta tietoa oppimisympäristöstään havainnoiden sitä, kysellen mieltään askarruttavia asioita muilta sekä etsien uusia oppimistilanteita ammatillisten taitojensa harjaannuttamiseksi. Syventävällä harjoittelujaksolla oli mahdollisuus saada uutta tietoa esimerkiksi terveydenhuollon järjestelmästä, sen toimivuudesta, hoidon porrastuksesta ja jatkuvuudesta. Lisäksi opiskelijoilla oli mahdollisuus päivittää alansa tietoa ja saada uutta tietoa sairaanhoitajan ammatin substanssista. Opiskelijoiden mukaan vuorovaikutustilanteet potilaiden kanssa

olivat olleet ammatti-identiteettiä vahvistavia erityisesti silloin, kun potilas oli antanut heille hyvää palautetta saamastaan hoidosta.

*Hoitohenkilökunnalta odotettiin tiettyä alttiutta tukea opiskelijaa tämän oppimisprosessissa. Tämä edellyttää opiskelijan hyväksymistä hoitotiimin jäseneksi. Saatujen vastausten perusteella hoitohenkilökunnan tulisi antaa opiskelijalle riittävästi tilaa ja mahdollisuuksia itsenäiseen työskentelyyn. Tähän sisältyi hoitohenkilökunnan opiskelijalle antama riittävä vastuu harjoittaa hoitotaitojaan käytännössä. Oppimisympäristön myönteinen asenneilmapiiri ja ammatillinen kasvu ovat yhteydessä opiskelijan ja hoitohenkilökunnan väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Opiskelijan avoin ja positiivinen suhtautuminen edistää oppimista ja yhteistyötä muun hoitohenkilökunnan kanssa. Kyse on siis oppimisympäristössä olevan *hoitohenkilökunnan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutuksesta ja vastavuoroisuudesta*. Kaikkien osapuolten tahto toimia yhdessä opiskelijan oppimista tukien on yhteistyön sujuvuuden ja ammatillisen kasvun kannalta tärkeää. Yhteinen kieli edistää hoitohenkilökunnan ja opiskelijan välistä kommunikointia ja toistensa ymmärtämistä. Yhteisellä kielellä on vaikutusta ammatillisten taitojen harjaantumisessa ja potilaiden hoitamisessa syventävän harjoittelujakson aikana.*

Hoitohenkilökunnalta odotettiin hyvin organisoitua tutor -ohjausta. Hoitohenkilökunta voi edistää opiskelijan ammatillista kasvua järjestämällä opiskelijalle tehtävään sopivan ja sitoutuneen tutorin. Tutorin sijaisjärjestelyt tulisi hoitaa asiallisesti niin, ettei vastuu mahdollisesta tutor -sijaisesta jää opiskelijalle itselleen. Sijaisena toimivan tutorin tulisi vastausten mukaan olla myös pätevä ja motivoitunut tehtäväänsä. Organisaation ulkopuolella tapahtuvasta mentoroinnista toivottiin annettavan enemmän tietoa hoitohenkilökunnalle. Lisäksi vastaajat kokivat tärkeäksi, että syventävän harjoittelujakson hoitohenkilökunta olisi tavalla tai toisella mukana mentorointiprosessissa. Hoitohenkilökunnan tulisi silloin itse pohtia oma roolinsa mentorointiprosessin ajaksi sekä olla aloitteellinen siihen liittyvien sopimusten laadinnassa ollessaan yhteistyössä koulutusorganisaation kanssa.

5.3.2 Oppimisympäristö erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevan opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä

Mentoreiden vastausten mukaan oppimisympäristön hoitohenkilökunnan *kulttuurisesti vahvalla kompetenssilla* (=kuvauskategoria) on opiskelijan ammatillista kasvua edistävä vaikutus. Kulttuurisen kompetenssin osa-alueista painottui oppimisympäristön hoitohenkilökunnan *kulttuurinen tieto transkulttuurisessa hoitotyössä* (1. alakategoria), *hoitotyön harjoittamisen mahdollistaminen opiskelijoille* (2. alakategoria) sekä *kulttuurinen herkkyyttä* (3. alakategoria) (ks. taulukko 23).

Hoitohenkilökunta voi edistää opiskelijan ammatillista kasvua transkulttuurisessa hoitotyössä kulttuurisen tietonsa avulla toimien kollegiaalisesti opiskelijaa kohtaan. Kulttuurinen tieto transkulttuurisessa hoitotyössä liittyi mentoreiden vastauksissa erilaisiin kulttuurisiin viestintätapoihin ja terveyskäsityksiin, sekä niiden kautta transkulttuurisen hoitotyön toteuttamiseen. Syventävällä harjoittelujaksolla opiskelija pystyi soveltamaan koulussa opittuja teoretietojaan käytännön hoitotyöhön. Erityisesti tieto suomalaisesta hoitotyön kulttuurista lisääntyi. Sillä oli vaikutusta opiskelijoiden oppimis- ja työympäristöön sopeutumisessa ja ammatillisessa kasvussa. Opiskelijoiden ja hoitohenkilökunnan vuorovaikutustilanteet lisäsivät molempien osapuolten kulttuurisen tiedon määrää heidän verratessaan kulttuurisia toimintatapoja keskenään.

”Teach early on the ways on communication in this cultural. Often misunderstanding occurs by lack of direct and indirect communication and also communication styles.”(4)

“Even though health is a universal concept with basic principles the same everywhere, still there are changes in the way health is delivered.”(3)

“Through the practical training, a student can get a chance to learn a different culture. Students can meet various patients or clients in practical training. While communicating with Finnish patients, students can improve their own ability to cope and treat Finnish patients. In school students can

obtain knowledge concerning cultural diversity and cultural nursing. In the practical training, they can apply the knowledge into real hospital environment. In the practical training, students can meet various patients as well as Finnish patients. It is common to meet African, Asian, American, and Middle East patients etc. Practical training is very important to promote the ability of a student.”(5)

Oppimisympäristössä tulisi mentoreiden mukaan kiinnittää erityistä huomiota siihen, että opiskelijalle annetaan *mahdollisuuksia transkulttuurisen hoitotyön harjoitteluun* (2. alakategoria) käytännössä. Opiskelijan mahdollisuus harjaannuttaa ammatillisia taitojaan transkulttuurisessa oppimisympäristössä on mentoreiden mukaan ammatillista kasvua edistävää. Opiskelijalle tulisi antaa vastuuta ja vapautta hoitotyön harjoitteluun varsinkin silloin, kun hänellä on tarvittava osaamisen taso tehtävien suorittamiseen. Luottamus opiskelijan osaamiseen edistää mentoreiden mukaan opiskelijan oppimista ja ammattiin kasvua.

“The training at the learning environment should be strictly concrete and practical. Students should be let free when seen that they are capable of it and that they can be trusted with certain practical demands.”(2)

Mentoreiden mukaan hoitohenkilökunnan *kulttuurinen herkyys* (3. alakategoria) opiskelijaa kohtaan vaikuttaa opiskelijan mahdollisuuteen kasvaa ammatissaan. Hoitohenkilökunnan tulisi mentoreiden mukaan olla tietoisia opiskelijan kulttuuritaustasta sekä hyväksyä se. Heiltä toivottiin avoimuutta opiskelijan mukanaan tuomia uusia asioita ja näkökulmia kohtaan. Hoitohenkilökunnan pitkämielisyys opiskelijaa kohtaan ja hänen lähtötilanteensa ymmärtäminen on tärkeää. Vastausten mukaan opiskelijan itseluottamusta rakentaa hoitohenkilökunnan opiskelijaa kohtaan osoittama kunnioittava, avoin ja vastaanottavainen ilmapiiri. Itseluottamuksen vahvistamiseen liittyy opiskelijan hyväksyminen hoitotiimin yhdeksi jäseneksi edistäen ammatillista kasvua. Ammatillista kasvua heikentää puolestaan opiskelijan ulkopuolelle jättäminen, koska se lisää ulkopuolisuuden ja erilaisuuden tunnetta. Opiskelijan todettiin kokevan itsensä paremmin hoitotiimin jäseneksi, kun muu hoitohenkilökunta antaa hänelle tukea, rohkaisua ja

motivoi uuden oppimiseen. Näin edeten opiskelija uskaltaa mentoreiden mukaan paremmin esittää hoitohenkilökunnalle mieltään askarruttavia kysymyksiä.

Hoitohenkilökunnalta odotettiin myös auttavaa, läsnä olevaa ja ymmärtävää asennoitumista opiskelijaa kohtaan. Mikäli opiskelija teki virheitä, mentorit toivoivat hoitohenkilökunnalta rakentavassa hengessä tapahtuvaa puuttumista tilanteeseen. Opiskelijan oppiminen, tutustuminen oppimisympäristöön sekä mukautuminen uuteen vie enemmän aikaa kuin vastaavassa tilanteessa olevalta suomalaiselta opiskelijalta. Mikäli mahdollista, mentoreiden mielestä opiskelijan tulisi saada esittää kysymykset hoitohenkilökunnalle omalla äidinkielellään. Opetuskieleksi toivottiin englantia ja englanninkielen taitoista tutoria. Edellä kuvatut kategoriat on esitetty taulukossa 23: ”*Mentoreiden näkemys oppimisympäristöstä opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä.*”

“First thing is to recognize what cultural background the student came from...”(4)

“If the practical placement is acceptive of different cultures and open for new things, a student from a different cultural background can achieve a lot. On the contrary, if the placement is racistic/ prejudiced, the student has very limited learning possibilities. It seems to be very important for all students, regardless of culture, to be warmly welcomed, acknowledged and appreciated in their practical training. When the atmosphere is good, the student is more motivated to learn new things.”(1)

“The practical placement can promote the student’s ability from a cultural background in achieving his objectives and professional skills by first of all learning to accept the student at a team member. In this case, the student will gradually build the confidence needed. The staffs in the practical training placement will have to be tolerant and understand that the student is coming from a different cultural background, which means that getting acquaintance and adjusting to the new practice environment might take longer time for the foreign student than for a native Finn. Considering the fact that Language might be a barrier, the student will need much support, encouragement,

motivation also from the nurses in the practical training placement. This will help give the student the strength and courage needed to be able for instance ask questions, feel like a team player etc.”(3)

“Helping, advising, being present and correcting mistakes can promote the abilities of students ... Allowing questions to be asked in their own language or letting the students interact with other students in English can help the achieving in the objectives. Having a Finnish tutor or a person who can also speak English to the student can increase their courage in coping with their professional skills.” (2)

Taulukko 23 Mentoreiden näkemys oppimisympäristöstä opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Oppimisympäristön kulttuurinen kompetenssi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kulttuurinen tieto transkulttuurisessa hoitotyössä 2. Hoitotyön taitojen harjoittamisen mahdollistaminen 3. Hoitohenkilökunnan kulttuurinen herkyys

Samoin kuin mentoreiden mielestä, myös opiskelijoiden mielestä oppimisympäristön *kulttuurisesti herkkä hoitohenkilökunta* (kuvauskategoria) edistää heidän ammatillista kasvuaan. Kulttuurisella herkkyydellä opiskelijat tarkoittivat heihin kohdistuvaa *kunnioittavaa kohtelua ja ymmärrystä* (1. alakategoria) sekä sitä, että *oppimisympäristössä mahdollistetaan ammatillisten taitojen harjoittaminen* (2. alakategoria) (ks. taulukko 24).

Opiskelijoiden vastausten mukaan *kunnioittava kohtelu ja erilaisuuden ymmärtäminen* sisältää hoitohenkilökunnan antaman tuen ja ohjauksen. Opiskelijat toivoivat, että hoitohenkilökuntaa tiedotettaisiin etukäteen erilaisista kulttuurisista lähtökohdista tulevista opiskelijoista. Hoitohenkilökunnan ymmärrystä opiskelijan erilaista kulttuuritaustaa kohtaan pidettiin tärkeänä. Sopeutuminen uuteen oppimisympäristöön vie opiskelijalta erilaisen

kulttuuritaustan vuoksi enemmän aikaa, kuin suomalaisilta opiskelijoilta. Rohkaiseminen suomen kielen opettelemiseen motivoi opettelemaan myös uusia hoitotyön taitoja edistäen samalla ammatiin kasvua. Vastausten mukaan opiskelija voi kokea olonsa miellyttäväksi puutteellisesta kielitaidosta huolimatta, mikäli häntä kohdellaan hyvin. Vastauksista tuli esille opiskelijan ja hoitohenkilökunnan välisen vastavuoroisuuden merkitys. Opiskelijan oma käyttäytyminen vaikuttaa siihen, miten hoitohenkilökunta häneen suhtautuu. Vastausten mukaan opiskelijan tulisi olla halukas oppimaan uusia asioita olemalla joustava sekä hyväksymällä suomalaisessa kulttuurissa olevat ja omasta kulttuuristaan poikkeavat toimintatavat.

“Professional support and guidance can go along way to boost student ability irrespective of cultural background. I also think encouragement and support in the area of the language give a foreign student motivation to try harder.”(3)

“The practical training place should be considerate of the following: The student is likely to have some skills in the Finnish language, but due to the fact that the new environment is probably a very different environment from any other place, the student needs time to adapt to the new place and the routine then he/she can confidently carry out the given tasks and even practice their Finnish skills. Secondly, everyone and especially all other nurses should be informed about the foreign student and if possible make the student feel comfortable despite their lack of language skills.”(6)

“The practical training should understand that I am coming from a different cultural background and that is all. No partiality should be, based on cultural background for a student to achieve his objective.”(8)

“I would say I am example of those students who would thrive fairly well enough a cultural atmosphere different from theirs. Perhaps I am flexible, understanding and ready to appreciate that sometimes things are just different. People in other cultures have their way of life which may be hard to understand, but there are more things in common than they are things which

differentiate us. My practise has been good, and definitely it is thanks to that understanding.”(5)

Opiskelijoiden mukaan oppimisympäristössä ammatillista kasvua edistää *mahdollisuus hoitotyön taitojen harjoitteluun* (2. alakategoria). Hoitohenkilökunnan tilanteenmukainen toiminta opiskelijan kanssa on tärkeää. Syventävällä harjoittelujaksolla voi käytännössä harjoitella sairaanhoitajan ammattia eli soveltaa opittuja teoretietoja käytännön hoitotyöhön. Käytännön hoitotyön harjoittelu sisältää mahdollisuuden suomen kielen harjoitteluun sekä tutustumisen suomalaiseen kulttuuriin syvemmin. Opiskelijalle nimetyn henkilökohtaisen tutorin kerrottiin auttavan oppimistavoitteisiin pääsemisessä. Tutorin poissaollessa toivottiin, että harjoittelupaikassa olisi valmis suunnitelma toisen tutorin nimeämisestä opiskelijalle. Vastuu tutorin sijaisjärjestelyistä ja opiskelijan ohjauksesta nähtiin kuuluvan terveydenhuollon organisaatiolle eikä opiskelijalle. Ellei tutorin sijaisjärjestelyistä tarvittaessa oltu huolehdittu, koettiin se opiskelijan mitätöimisenä vähentäen samalla opiskelumotivaatiota.

“By doing work placements, the student beginnings to understand the cultural aspect and the way of life of the Finish people. I totally believe that language immersion can also work. Living in an environment where Finish language is being spoken can help one being to understand certain syllables. Also one can learn the way of nursing practice.”(2)

“Clinical practice avails us the opportunity to learn patients’ diagnosis, how and which parts on the body is affected and medication therapies available and how best the patient can be supported and taken care of holistically. Real people, real life, touchable, fellable and far from theory thought in class. In clinical practice, theory is brought face to face with practice and the result is always interesting!”(10)

“...Thirdly, arrangements should be done beforehand about what happens when the assigned tutor is not present, who should be with the student so as to ensure that the student never feels stranded in the work place. This is often very discouraging and de-motivating.”(6)

Taulukko 24 Opiskelijoiden näkemys oppimisympäristöstä ammatillisen kasvunsa edistäjänä.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Kulttuurisesti herkkä hoitohenkilökunta	1. Kunnioittava kohtelu ja erilaisuuden ymmärtäminen 2. Hoitotyön taitojen harjoittamisen mahdollisuus

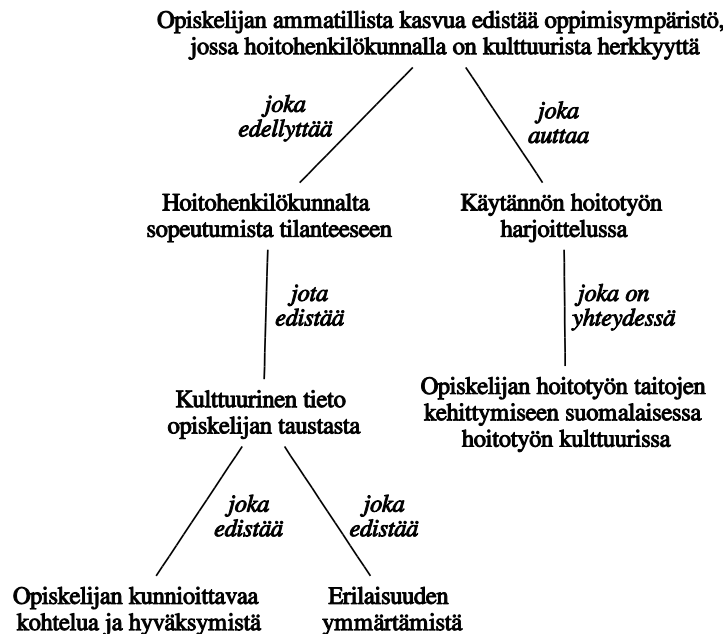
Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä oppimisympäristöstä erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevan opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä syventävän harjoittelujakson alussa ja puolella välissä

Edellä kuvattiin mentoreiden ja opiskelijoiden ensimmäisen ja toisen esseen vastausten tulokset kuvaus- ja alakategorioina. Tulosten analysointia jatkettiin siten, että kaikki mentoreiden ja opiskelijoiden kuvaus- ja alakategoriat yhdistettiin keskenään. On huomioitava, ettei tuloksista muodostunut synteesi ole kaikkien kuvaus- ja alakategorioiden summa. Käsitekartassa tuodaan esille ne asiat, jotka tulevat ilmi mentoreiden ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Tämä tuo käsitekarttaan dynaamisuuden elementin.

Uusi synteessinä muodostunut ja narratiivisesti kuvattu integratiivinen käsitekartta on malli niistä oppimisympäristössä olevista tekijöistä, jotka edistävät erilaisesta kulttuurisesta taustasta olevan opiskelijan ammatillista kasvua sairaanhoitajaksi. Mallin nimi on *Oppimisympäristön kulttuurinen herkkyyden edistäminen opiskelijan ammatillista kasvua* (ks. kuva 22).

Mentoreiden ja opiskelijoiden ensimmäisistä ja toisista esseistä saadut vastukset ja niistä muodostuneet kuvaus- ja alakategoriat yhdistettiin keskenään tehden niistä narratiivinen synteesi käsitekartan muotoon. Synteesi on integratiivinen malli oppimisympäristöstä, joka kuvaa erilaista kulttuurisista lähtökohdista olevan opiskelijan ammatillista kasvua edistäviä tekijöitä syventävällä harjoittelujaksolla. Vastausten perusteella opiskelijoiden ammatillista kasvua edistää hoitohenkilökunta, joka on kulttuurisesti herkkä. Tämä kulttuurisen kompetenssin osa-alue painottui sekä mentoreiden että opiskelijoiden vastauksissa. Hoitohenkilökunnalta odotettiin kulttuurista

herkkyyttä opiskelijaa kohtaa hyväksymällä hänet ja hänen kulttuuritaustansa ja ottamalla hänet mukaan hoitotiimin jäseneksi. Opiskelijan ja hoitohenkilökunnan avoin ja toisiaan kunnioittava ilmapiiri tuki ammattiin kasvussa.



Kuva 22 Oppimisympäristön kulttuurinen herkkyyden edistää opiskelijan ammatillista kasvua.

Ymmärtävä asennoituminen ja rohkaisu uuden oppimiseen koettiin tärkeiksi kasvua tukeviksi elementeiksi. Opiskelijan erilaisuuden ymmärtämistä lisää vastaajien mukaan hoitohenkilökunnan tieto opiskelijan kulttuurista sekä tilanteenmukaisuus. Vastaavasti opiskelijat saivat syventävällä harjoittelujaksolla mahdollisuuden harjoitella hoitotyön taitoja käytännössä, mikä samalla lisäsi heidän tietojään suomalaisesta hoitotyön kulttuurista ja transnationaalista hoitotyöstä. Teoriassa opittuja tietoja sai soveltaa käytännön hoitotyössä, mikä koettiin tärkeäksi ammatillista kasvua edistäväksi tekijäksi.

Syventävän harjoittelujakson lopussa kolmannen esseen avulla kysyttiin vielä opiskelijoiden mielipiteitä heidän erilaisen kulttuuritaustansa huomioimisesta oppimisympäristössä liittyen oppimistavoitteiden saavuttamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen eli ammatilliseen kasvuun. Kukaan vastanneista ei kommentoinut kokeneensa erilaisesta kulttuuritaustastaan johtuvaa huonoa kohtelua syventävän harjoittelujakson aikana vaan

päinvastoin. Oppimisympäristön henkilökunnan toiminnalla ja käyttäytymisellä oli koettu olevan merkitystä erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevan opiskelijan ammatilliseen kasvuun. Ainoastaan yksi vastaaja totesi, ettei syventävän harjoittelujakson aikana tullut esille mitään erityistä kulttuuritaustoihin liittyvää. Tätä perusteltiin esimerkiksi sillä, että hoitohenkilökunta tiesi opiskelijoiden suorittavan sairaanhoitajan tutkintoa suomalaisten standardien mukaan suomalaisessa ammattikorkeakoulussa.

“THERE WAS NOTHING CULTURAL, THE PEOPLE AT MY PRACTICAL TRAINING UNDERSTOOD THAT I HAVE BEEN TRAINED IN FINLAND UNDER THE FINNISH NURSING EDUCATION.”(2)

Opiskelijoiden mukaan harjoittelupaikoilla oli suhtauduttu erilaisista kulttuurisista lähtökohdista oleviin opiskelijoihin kollegiaalisesti (kuvauskategoria). Kollegiaalinen suhtautuminen sisälsi hienovaraisen, kunnioittavan ja inhimillisen tavan lähestyä opiskelijaa. Erilaisesta kulttuuritaustasta johtuva suomen kielen osaamattomuus huomioitiin siten, että opetuskielenä käytettiin englantia. *Yhteinen kieli* (1. alakategoria) edisti ammatillista kasvua. Vastauksista tuli ilmi riittävän kielitaidon merkitys oppimiseen ja sairaanhoitajan ammatissa kehittymiseen. Näitä tukivat englannin kielellä laaditut esitteet sekä hoitohenkilökunnan englannin kielen taito. Hoitohenkilökunta ymmärsi, ettei opiskelijan äidinkieli ole välttämättä englanti, ja että puutteellinen kielitaito on oppimista hidastava tekijä. Toisaalta puutteellisen kielitaidon vuoksi osa opiskelijoista koki kyvyttömyyttä tuoda esille kaikkea osaamistaan.

“The information was done in English, (leaflets). The nurses could communicate in English as well. They could also understand that foreigners are not able to learn as fast as Finns due to language difficulties.”(1)

“Language is most consideration in the different cultural background. Although, I tried my best to study in the practical placement. But the language affect me to show my professional skills.”(5)

Opiskelijan ottaminen mukaan työyhteisön jäseneksi (2. alakategoria) koettiin ammatillista kasvua edistäväksi tekijäksi. Opiskelijat olivat kokeneet itsensä tasavertaisiksi työyhteisön jäseniksi, koska heidät oli otettu mukaan hoitotiimiin ja työyhteisöön. Oppimisympäristön ilmapiiri oli koettu vapaana ja hyvänä. Hoitohenkilökunta oli ollut avulias ja ymmärtäväinen. Hoitotiimin voimavarana koettiin se, että kaikilla hoitotiimin jäsenillä oli yhteinen tavoite eli potilaiden hyvä hoito. Ammatillista kasvua edistäväksi asiaksi oli koettu se, että opiskelijoille oli annettu mahdollisuus saada vastuulleen oma potilas. Opiskelijoiden erilaiset kulttuuritaustat olivat herättäneet positiivista uteliaisuutta heidän kulttuurisia toimintatapojaan kohtaan. Osastonhoitaja oli esimerkiksi järjestänyt opiskelijalle säännölliset tapaamiset keskustellakseen hänen kanssaan syventävän harjoittelun toiminnan sujuvuudesta (ks. taulukko 25).

“...the rapport between I and my supervisor was tremendous and helpful.”(3)

“Usually we related with all the professionals so well such that I do not feel that I am any different from them. We talk, laugh, joke, and learn together. They of course want to know my cultural background and always ask if I know how to carry water on my head in a bucket without holding it. Anyway, they are usually very helpful to me, of course people have different thoughts and theories but for the sake of goal achievement, I felt the power of teamwork.”(9)

“The opportunity to have an own patient.”(6)

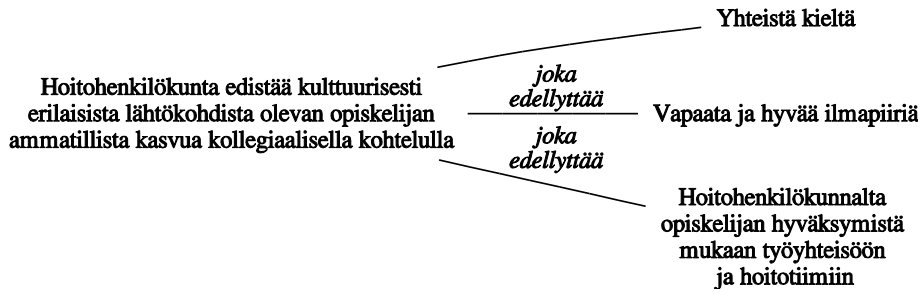
“The praice placement’s staff members took into concideration that I’m a foreigner with understanding and I was treated as all the other students.”(3)

Taulukko 25 Oppimisympäristö erilaisesta kulttuurisesta lähtökohdasta olevan opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä.

Kuvauskategoria	Alakategoriat
Opiskelijan kollegiaalinen kohtelu	1. Yhteinen kieli 2. Opiskelijan ottaminen mukaan työyhteisön jäseneksi

Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä oppimisympäristöstä erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevan opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä syventävän harjoittelujakson lopussa

Syventävän harjoittelujakson lopussa kerättiin vielä kolmannella esseellä tietoa tutkimukseen osallistuneiden näkemyksistä opiskelijan ammatillista kasvua edistävästä oppimisympäristöstä. Edellä esitettiin erikseen mentoreiden ja opiskelijoiden vastauksista muodostuneet tulokset kuvaus- ja alakategorioina. Tulosten analysointia jatkettiin edelleen yhdistämällä kaikki nämä kategoriat keskenään. Näin muodostui integratiivinen käsitekartta, joka ei ole kategorioiden summa. Käsitekartta on narratiivisesti kerrottu kuvaus siitä, millaisena mentorit ja opiskelijat näkivät erilaisesta kulttuurista olevan opiskelijan ammatillista kasvua edistävän oppimisympäristön syventävän harjoittelujakson lopussa. Käsitekartan dynaamisuus muodostuu mentoreiden ja opiskelijoiden vastausten vuorovaikutuksen tuloksena. Mallin nimi on *hoitohenkilökunnan kollegiaalinen kohtelu erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevien opiskelijoiden ammatillisen kasvun edistäjänä* (ks. kuva 23).



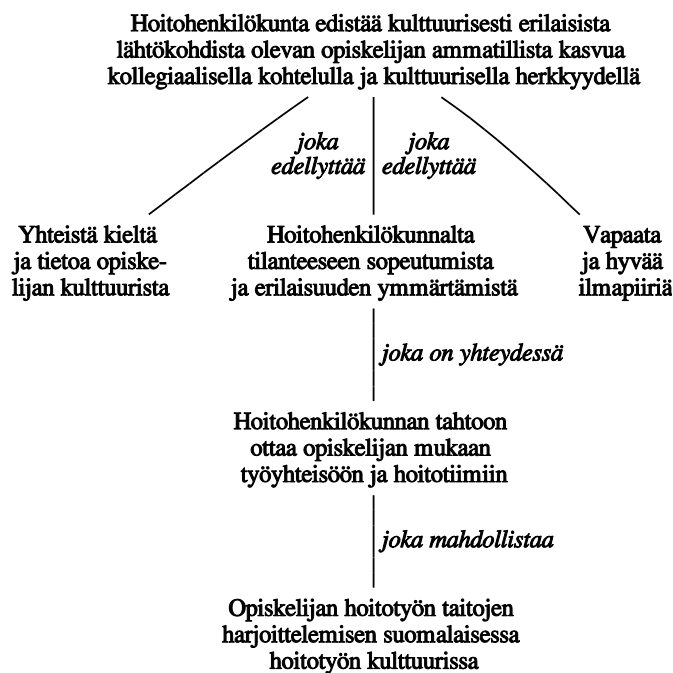
Kuva 23 Hoitohenkilökunnan kollegiaalinen kohtelu erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevien opiskelijoiden ammatillisen kasvun edistäjänä.

Saatujen tulosten perusteella syventävän harjoittelujakson oppimisympäristö ja siellä työskentelevä hoitohenkilökunta edistää erilaisesta kulttuurista olevan opiskelijan ammatillista kasvua kohdellessaan opiskelijaa kollegiaalisesti. Opiskelijan kollegiaalinen kohtelu sisältää hänen inhimillisen ja kunnioittavan kohtelunsa vapaassa ja hyvässä ilmapiirissä. Yhteinen kieli on tärkeä väline ammatillisessa kasvussa ja uusien asioiden oppimisessa. Hoitohenkilökunta voi edistää kulttuurisesti erilaisista lähtökohdista olevan opiskelijan ammatillista kasvua ammattiin ottamalla hänet tasavertaisesti mukaan hoitotiimiin ja koko työyhteisöön. Tähän sisältyy vastuun antamista erilaisiin hoitotyön tehtäviin. Myös hoitohenkilökunnan kiinnostuneisuus opiskelijan kulttuurista taustaa kohtaan koettiin positiivisena ja hoitotiimin jäsenyyttä lujittavana asiana.

Dynaaminen kuvaus mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksistä oppimisympäristöstä erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevan opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä koko syventävän harjoittelujakson ajalta

Mentoreilta ja opiskelijoilta kerättiin kolmena eri kertana tietoa heidän näkemyksistään liittyen erilaisesta kulttuurista olevan opiskelijan ammatillista kasvua tukevasta oppimisympäristöstä. Tutkimusaineistoa kerättiin esseiden avulla syventävän harjoittelujakson alussa, puolessa välissä ja lopussa. Näin saatiin tietoa myös niistä mahdollisista uusista näkemyksistä, joita syntyi kahdenkymmenen viikon aikana syventävällä harjoittelujaksolla. Edellä esitettiin mentoreiden ja opiskelijoiden ensimmäisen, toisen ja kolmannen esseen vastauksista muodostuneet tulokset kuvaus- ja alakategorioina sekä

käsittekarttoina. Tulosten analysointia jatkettiin siten, että kaikista kolmesta esseestä saadut kuvaus- ja alakategoriat yhdistettiin keskenään. Tuloksista muodostunut synteesi ei ole kaikkien kuvaus- ja alakategorioiden summa. Uudessa integratiivisessa ja narratiivisesti kuvatussa käsittekartassa tuodaan esille ne tekijät, jotka ilmenevät mentoreiden ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Vuorovaikutuksellisuus tekee mallista dynaamisen. Uusi käsittekartta on malli niistä oppimisympäristössä olevista tekijöistä, jotka edistävät erilaisesta kulttuurisesta taustasta olevan opiskelijan ammatillista kasvua sairaanhoitajaksi. Malli poikkeaa siis kahdesta aikaisemmasta aiheeseen liittyvästä mallista siinä, että se sisältää kaikki kolmena eri ajankohtana kerättyjen esseiden tulokset. Mallin nimi on *hoitohenkilökunnan kollegiaalinen kohtelu ja kulttuurinen herkkyyys opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjinä* (ks. kuva 24).



Kuva 24 Hoitohenkilökunnan kollegiaalinen kohtelu ja kulttuurinen herkkyyys opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjinä.

Narratiivinen kertomus kuvaa sen, miten hoitohenkilökunnan tulisi kohdata eri kulttuuritaustasta oleva alan opiskelija. Jotta opiskelija voi kasvaa ammatillisesti syventävän harjoittelujakson aikana, tulisi hoitohenkilökunnan kohdella opiskelijaa kollegiaalisesti. Hoitohenkilökunnalla tulisi olla myös

kulttuurista herkkyyttä opiskelijaa kohtaan. Ammattiin kasvamisen tukeminen edellyttää hoitohenkilökunnalta tilanteenmukaisuutta ja erilaisuuden ymmärtämistä. Hoitohenkilökunnan tieto opiskelijan kulttuurista on tärkeää yhteistyön ja oppimisen kannalta. Oppimisympäristössä vallitseva vapaa ja hyvä ilmapiiri sekä opiskelijan ja hoitohenkilökunnan yhteinen kieli ovat myös ammatillisen kasvun edellytyksiä. Nämä tekijät ovat edelleen yhteydessä hoitohenkilökunnan asenteeseen hyväksyä opiskelija mukaan työyhteisöön ja tarkemmin kuvattuna hoitotiimiin. Hoitotiimiin mukaan ottaminen mahdollistaa opiskelijan hoitotyön taitojen harjoittamisen suomalaisessa hoitotyön kulttuurissa. Vastauksissa tuli esille myös hoitohenkilökunnan ja opiskelijan välinen vastavuoroisuus. Opiskelijalta odotettiin myös tietynlaista asennoitumista muihin syventävän harjoittelujakson aikana. Hänen tulisi olla avoin ja muita hoitotyöntekijöitä kunnioittava.

5.4 Yhteenveto tuloksista tutkimuskysymyksittäin

Tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden ja mentoreiden näkemyksiä siitä, millaisilla prosesseilla voidaan saavuttaa mentoroinnille asetetut tavoitteet erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevien opiskelijoiden syventävän harjoittelujakson aikana. Lisäksi selvitettiin syventävän harjoittelujakson oppimisympäristössä olevia tekijöitä, jotka edistävät opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oli myös se, millainen on eri kulttuureista lähtöisin olevien opiskelijoiden ammatillista kasvua edistävä oppimisympäristö. Opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttaminen ja ammatillinen kehittyminen eli ammatillinen kasvu toteutuivat syventävän harjoittelujakson aikana terveydenhuollon jossain työyksikössä. Eli tämän harjoittelujakson aikana opiskelijat saivat harjoitella sairaanhoitajan ammattiin kuuluvia hoitotaitoja käytännössä. Opiskelijat osallistuivat silloin potilaiden hoitoon ja sairaanhoitajan tehtäviin yhdessä muun hoitohenkilökunnan kanssa. Opiskelijoiden hoitotyön harjoittelua suuntasivat syventävälle harjoittelujaksolle kirjatut henkilökohtaiset oppimistavoitteet. Mentorointi toteutui

organisaation ulkopuolisena toimintana. Sen tavoitteena oli tukea opiskelijoita saavuttamaan oppimistavoitteet ja kehittymään ammatillisesti.

Transkulttuurinen hoitotyö näyttäytyi tutkimuksessa opiskelijoiden ja hoitohenkilökunnan sekä mentorointiprosessissa opiskelijan ja mentorin välisissä vuorovaikutussuhteissa. Hoitotyö toteutui suurelta osin tiimityöskentelyn ja moniammatillisen työskentelyn kautta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Näissä vuorovaikutustilanteissa tavoiteltiin opiskelijan kasvua sairaanhoitajan ammattiin. Toisin sanoen, miten opiskelijoiden ammatillista kasvua voidaan tukea toisten alan ammattilaisten taholta huomioiden heidän kulttuurinen taustansa ja suomalainen hoitokulttuuri. Näkökulma oli sekä ammattikasvatuksellinen että hoitotieteellinen. Ammattikasvatus tieteenä antaa menetelmiä ammattiin kasvussa, ja hoitotiede sisältää tässä alan substanssitudon eli hoitotyön substanssin toteuttamisen käytännössä. *Transkulttuurinen hoitotyö tuli tässä tutkimuksessa esille henkilöstöhallinnollisena asiana.*

Yleensä transkulttuurisuutta hoitotyössä on tutkittu sairaanhoitajan ja eri kulttuuritaustasta tulevan potilaan hoitamisen näkökulmasta. Silloin tutkimus on keskittynyt siihen, miten potilasta tulee hoitaa, kun hänen kulttuuritaustansa eroaa valtakulttuurista. Tässä tutkimuksessa näkökulma on henkilöstöhallinnollinen ja opiskelijan ammattiin kasvua edistävä. Miten erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevan opiskelijan ammatillista kasvua voi tukea ammattiaan jo harjoittanut kokeneempi sairaanhoitaja? Sairaanhoitajan ammatin ydin ja hoitotyön tavoite on potilaan saama mahdollisimman hyvä hoito. Tutkimuksessa saadut tulokset antoivat vastauksen siihen, miten transkulttuuriset vuorovaikutustilanteet opiskelijan ja sairaanhoitajan välillä edistävät opiskelijan ammatillista kasvua sekä hoitotyön yhteistä päämäärää. Yhteinen päämäärä oli potilaan saama mahdollisimman hyvä hoito suomalaisessa hoitotyön kulttuurissa.

Yhteenvedon voidaan todeta, että tämä tutkimus tuotti uutta tietoa siitä, kuinka erilaisista kulttuuritaustoista olevan opiskelijan kokemilla transkulttuurisilla kohtaamisilla ja niihin sisältyvillä vuorovaikutussuhteilla on merkitystä opiskelijan ammatilliseen kasvuun mentorointiprosessissa ja terveydenhuollon oppimisympäristössä. Lisäksi tutkimustulokset osoittivat,

millaista kulttuurisen kompetenssin vahvistamista opiskelijat tarvitsivat ammatillisen kasvunsa tukemiseen. Seuraavaksi esitellään tutkimuksessa saadut tulokset tiivistetysti tutkimuskysymyksittäin.

Tutkimuksessa tarkasteltiin, *millaisilla prosesseilla voidaan saavuttaa mentoroinnille asetetut tavoitteet erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden syventävän harjoittelujakson aikana* (tutkimuskysymys 1.). Tutkimuskysymys sisältää *transkulttuurisen hoitotyön* näkökulman. Saatujen tutkimustulosten perusteella opiskelijan kulttuuritausta tuli ottaa ammatillista kasvua edistävässä mentorointiprosessissa huomioon vahvistamalla kulttuurisen kompetenssin osa-alueista erityisesti kulttuurisen herkkyyden osa-alueita, kulttuurisen tiedon osa-alueita ja kulttuurisen tietoisuuden osa-alueita.

Mentoreiden mukaan ammatillisessa kasvussa opiskelijoita tuli ensisijaisesti tukea suomalaiseen kulttuuriin sopeutumisessa. Tämä edellytti sekä mentoreiden että opiskelijoiden mukaan opiskelijan tukemista oikeanlaisessa asennoitumisessa itseensä ja muihin. *Kulttuurisen herkkyyden* osa-alueella ammatillista kasvua edisti opiskelijan, mentorin ja hoitotyöntekijöiden toisiaan kunnioittava, arvostava sekä hyväksyvä asenne transkulttuurisissa kohtaamisissa ja vuorovaikutustilanteissa. Transkulttuurisella kohtaamisella tarkoitetaan erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevien opiskelijoiden ja hoitotyöntekijöiden kohtaamia hoitotyön oppimisympäristössä. Mentorin oli rohkaistava opiskelijaa lisäksi suomen kielen opetteluun, koska se oli merkittävä tekijä hoitotaitojen opettelussa ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa yleensä. Monenlaisten haasteiden vuoksi opiskelijat kokivat tutkimustulosten perusteella tarvitsevansa suomalaisiin sairaanhoitajaopiskelijoihin verrattuna runsaammin rohkaisua, tukea ja kannustusta mentorilta sekä muulta hoitohenkilökunnalta.

Tulosten mukaan *kulttuurisen tiedon* omaksuminen oli tavoitteiden saavuttamisen ja ammatissa kehittymisen vuoksi merkittävä asia. Kulttuurisen tiedon osa-alueesta korostuu opiskelijan kyky tunnistaa oman kulttuurinsa ja suomalaisen kulttuurin eroavuuksia. Niistä keskusteleminen avoimesti mentorin ja muiden hoitotyöntekijöiden kanssa tuki opiskelijan ammatillista kasvua. Mentorin tuli rohkaista opiskelijaa tutustumaan suomalaiseen

kulttuuriin ja suomalaisiin kommunikointitapoihin yleensä. Suomalaiseen hoitotyön kulttuuriin ja siihen liittyviin toimintatapoihin sekä periaatteisiin tutustuminen oli tärkeä tekijä ammattiin kasvussa. Tärkeää oli myös keskustella mentorin kanssa esimerkiksi erilaisten kulttuurien terveystieteistä ja toimintatavoista hoitotyössä. Kulttuurisen tiedon omaksuminen edellytti mentoriparilta avointa ja luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta. Vuorovaikutussuhteen sisältöön ja onnistumiseen liittyi opiskelijan *kulttuurinen tietoisuus* itsestä.

Saatujen tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että opiskelijan arvostava suhtautuminen omaan taustaansa ja itseensä edistivät oppimista. Opiskelijan ei tule hävetä eikä ujostella omaa kulttuuriperimäänsä eikä historiaansa syventävän harjoittelujakson aikana. Mentorointiprosessin onnistumisen kannalta oli tärkeää, että mentori tutustui ensin opiskelijaan persoonana ja yksilönä. Vasta sen jälkeen mentorin tuli perehtyä lähemmin opiskelijan kulttuuriin omia ja opiskelijan kulttuurisia tietoja kartuttaen (ks. kuva 25).

***Opiskelijan kulttuuritausta tulisi ottaa
mentorointiprosessissa huomioon tukemalla ja
vahvistamalla opiskelijan...***

- *...kulttuurisen herkkyyden osa-alueetta*
- *...kulttuurisen tiedon osa-alueetta*
- *...kulttuurisen tietoisuuden osa-alueetta*

Kuva 25 Tutkimuskysymys 1. Millaisilla prosesseilla voidaan saavuttaa mentoroinnille asetetut tavoitteet eri kulttuureista lähtöisin olevien opiskelijoiden syventävän harjoittelujakson aikana?

Lisäksi tähän aihealueeseen haettiin vastausta kolmen muun tutkimuskysymyksen avulla. Mentoreilta ja opiskelijoilta kysyttiin, millaiset mentoriin liittyvät tekijät edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä eli opiskelijan ammatillista kasvua sairaanhoitajaksi (tutkimuskysymys 1.1).

Saatujen tutkimustulosten mukaan mentorin tuli ensisijaisesti olla mentorointiprosessiin sitoutunut ja tehtäväänsä pätevä henkilö, jotta opiskelijalla oli mahdollisuus kartuttaa osaamistaan. Mentorin pätevyyteen liittyi riittävä ammattialan osaaminen ja kokemustausta alalta. Mentorin tuli olla luotettava ja hänen tuli kohdella opiskelijaa inhimillisesti ja ymmärtäen. Opiskelijan kuunteleminen ja hänen kanssaan keskusteleminen sekä asioiden reflektointi yhdessä edistivät opiskelijan ammatillista kasvua. Mentorin pätevyyteen sisältyi myös kyky tukea, motivoida ja rohkaista opiskelijaa tämän oppimisprosessissa ammatillisen kasvun etenemistä arvioiden (ks. kuva 26).

Opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä edistää mentori, joka on mentorointiprosessissa...

- *...pätevä ja tehtäväänsä sitoutunut*
- *...kykenevä tukemaan opiskelijaa*
- *...kykenevä kuuntelemaan, keskustelemaan, rohkaisemaan ja motivoimaan opiskelijaa*
- *...luotettava ja inhimillinen*

Kuva 26 Tutkimuskysymys 1.1. Millaiset tekijät mentoreilla edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä?

Mentoreilta ja opiskelijoilta kysyttiin vastaavasti sitä, millaiset tekijät opiskelijoilla edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä eli ammatillista kasvua (tutkimuskysymys 1.2). Saatujen tutkimustulosten perusteella opiskelijoiden ammatillista kasvua edisti heidän sitoutumisensa oppimistavoitteiden saavuttamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Toisin sanoen sekä mentoreiden että opiskelijoiden tuli sitoutua opiskelijan ammatilliseen kasvuun mentorointiprosessin aikana. Tämä edellytti opiskelijalta itseohjautuvaa roolia ja vastuun ottamista oppimisestaan. Opiskelijan hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä aktiivisuus ja määrätietoisuus mentorointiprosessin aikana olivat ammatillista kasvuaan edistäviä tekijöitä. Näihin tekijöihin liittyi myös opiskelijan kyky reflektoida oppimistaan ja tarvittaessa päivittää laatimiaan oppimistavoitteita (ks. kuva 27).

***Oppimistavoitteittensa saavuttamista ja ammatillista
kehittymistä edistää opiskelija, joka on
mentorointiprosessissa...***

- ...sitoutunut ammatilliseen kasvuun
- ...aktiivinen ja itseohjautuva
- ...määrätietoinen ja vastuullinen
- ...vuorovaikutustaitoinen
- ...oppimistaan refleктоiva

Kuva 27 Tutkimuskysymys 1.2. Millaiset tekijät opiskelijoilla edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä?

Kolmannen näkökulman ensimmäisen tutkimuskysymyksen kokonaisuuteen antoivat mentoreiden ja opiskelijoiden näkemykset siitä, millaiset tekijät mentorointiprosessissa edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä (tutkimuskysymys 1.3). Saatujen tutkimustulosten mukaan mentorointiprosessin kokonaisuuden suunnitteluvaiheessa tuli ottaa huomioon opiskelijoiden toivomukset ja näkemykset alkavasta mentoroinnista sekä siihen liittyvästä käytännön toteutuksesta. Mentorointikokonaisuuden suunnitteluun liittyi riittävän aikainen tiedottaminen alkavasta mentoroinnista opiskelijoille. Mentoroinnille oli varattava riittävät aikaresurssit, jotta mentorointiprosessi tuki opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä. Pelkkä mentoriparin sitoutuminen mentorointiprosessiin ja säännölliset tapaamiset eivät riittäneet, vaan tarvitaan myös mentoriparin ymmärrystä mentoroinnin ideologiasta.

Mentorin riittävän ammatillisen pätevyyden ja mentorin rooliin liittyvän pätevyyden lisäksi oli suotavaa, että mentorilla ja opiskelijalla on samankaltaiset kulttuuriset taustat. Ammatillisen oppimisen yksi tärkeä lähtökohta mentorointiprosessissa oli opiskelijan riittävän konkreettiset ja realistiset oppimistavoitteet, joihin peilaten opiskelija voi yhdessä mentorinsa kanssa

reflektoida oppimistaan. Tällainen mentoriparin yhteinen reflektointi vaati luottamuksellisen ilmapiirin, jossa hyödynnettiin mentorin kokemustaustaa ja alan osaamista. Hyvät vuorovaikutustaidot omaava mentori osasi tukea ja rohkaista opiskelijaa hänen itseluottamustaan vahvistaen, mutta opiskelijan tuli myös kyetä ottamaan vastaan mentorin antama tuki ja palaute. Mentorointiprojektin projektikoordinaattorilla tuli olla aktiivinen ja mentoroinnin toteutumista seuraava sekä arvioiva ote läpi koko mentorointiprosessin. Ammatillista kasvamista mentoroinnin aikana edisti opiskelijan ymmärrys siitä, että ammatillinen kasvu on elinikäinen prosessi (ks. kuva 28).

Oppimistavoitteittensa saavuttamista ja ammatillista kehittymistä edistää mentorointiprosessi, jossa...

- *...opiskelijoiden näkemykset ja toivomukset on huomioitu mentoroinnin suunnitteluvaiheessa*
- *...on varattu tarpeeksi aikaresursseja toiminnan toteuttamiseen*
- *...mentoripari on sitoutunut mentorointiin ja sisäistänyt mentoroinnin ideologian*
- *...oppimistavoitteet ovat konkreettisia ja realistisia*
- *...mentori on riittävän pätevä tehtäväänsä ja samankaltaisista kulttuurisista lähtökohdista oleva kuin opiskelija*
- *...opiskelijalla on mahdollisuus reflektoida oppimaansa luotettavassa ilmapiirissä yhdessä mentorin kanssa*
- *...opiskelijalla on mahdollisuus saada palautetta ja kyky vastaanottaa palautetta oppimisestaan*
- *...projektikoordinaattori on aktiivinen sekä toiminnan tuloksia seuraava ja arvioiva*
- *...eri toimijat tekevät avointa yhteistyötä*

Kuva 28 Tutkimuskysymys 1.3. Millaiset tekijät mentorointiprosessissa edistävät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä?

Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oli myös se, mitkä tekijät oppimisympäristössä edistävät syventävän harjoittelujakson aikana opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä (tutkimuskysymys 2). Saatujen tulosten mukaan opiskelijan tavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä edisti oppimisympäristö, jossa toteutui eri osapuolten välinen hyvä yhteistyö hyvässä ja rakentavassa ilmapiirissä. Tähän liittyi opiskelijan ja hoitohenkilökunnan transkulttuurinen kohtaaminen ja

siihen liittyvät vuorovaikutustilanteet. Tärkeää oli siis se, miten hoitohenkilökunta kohtasi vuorovaikutustilanteissa eri kulttuurisista lähtökohdista olevan opiskelijan sekä miten opiskelija kohtasi hoitohenkilökunnan jäsenet. Ammatillista kasvua edistävässä oppimisympäristössä hoitohenkilökunnan tulisi asennoitua myönteisesti erilaisesta kulttuurisesta taustasta olevaan opiskelijaan. Tällaisessa oppimisympäristössä opiskelija hyväksyttiin työyhteisön ja hoitotiimin jäseneksi. Oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä edisti hoitohenkilökunnan sekä opiskelijan välinen sujuva ja vastavuoroinen yhteistyö. Tähän liittyi hoitohenkilökunnan ja opiskelijan mahdollisuus käyttää yhteistä kieltä. Hoitohenkilökunnan tuli ohjata ja tukea opiskelijaa hänen oppimisprosessissaan laadittujen realististen oppimistavoitteiden mukaisesti. Ohjaus ja tuki tuli antaa kollegiaalisessa hengessä, eikä opiskelijan osaamista vähätellen. Myös opiskelijan mahdollisuus ammentaa oppimisympäristöstään uutta tietoa terveydenhuollon toiminnasta ja hoitotyön substanssista yleensä oli merkittävä oppimista edistävä tekijä.

Tulosten perusteella oppimisympäristön riittävällä haasteellisuudella oli merkitystä opiskelijan ammattiin kasvussa. Oppimisympäristön tuli haasteellisuudessaan pystyä vastaamaan opiskelijan oppimistarpeisiin ja odotuksiin. Tähän liittyi hoitohenkilökunnan opiskelijalle antama riittävä vastuullisuus harjoittaa ammatillisia taitojaan itsenäisesti. Oppimisympäristössä hyvin organisoitu tutor-järjestely vaikutti opiskelijan oppimisen etenemiseen. Opiskelijan tutorin tuli olla myös tehtävänsä pätevä ja sitoutunut. Esimerkiksi henkilökohtaisen tutorin poissaollessa vastuu tutor-sijaisen järjestämisestä kuului hoitohenkilökunnalle, ei opiskelijalle. Mikäli syventävän harjoittelujakson hoitohenkilökunnalla oli tietoa meneillään olevasta mentorointiprosessista sekä jonkinlaista osallisuutta siinä, nähtiin sen edistävän opiskelijan ammatillista kasvua (ks. kuva 29).

***Opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamisessa ja
ammattillisessa kehittämisessä edistää
oppimisympäristö, jossa...***

- *...hoitohenkilökunnan ja opiskelijan yhteistyö on sujuvaa ja vastavuoroista*
- *...opiskelija hyväksytään hoitotiimin ja työyhteisön jäseneksi*
- *...hoitohenkilökunnalla on myönteinen asenneilmapiiri opiskelijan ammatillista kasvua kohtaan*
- *...on hyvin organisoitu tutorointi ja pätevä tutori*
- *...on mahdollisuus yhteiseen kieleen*
- *...hoitohenkilökunta ohjaa ja tukee opiskelijan oppimista kollegiaalisesti realististen oppimistavoitteiden mukaisesti*
- *...oppimisympäristö vastaa haasteellisuudessaan ja uuden tiedon saamisessa opiskelijan odotuksia ja oppimistarpeita*
- *...hoitohenkilökunta antaa opiskelijalle riittävästi vastuuta itsenäiseen ammatillisten taitojen harjoittamiseen*
- *...hoitohenkilökunnalla on tietoa ja he ovat osallisia meneillään olevasta mentorointiprosessista*

Kuva 29 Tutkimuskysymys 2. Mitkä tekijät oppimisympäristössä edistävät syventävän harjoittelujakson aikana opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittämistä?

Tutkimuksessa selvitettiin mentoreiden ja opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millainen on eri kulttuurista lähtöisin olevien opiskelijoiden oppimistavoitteita ja ammatillista kehittämistä edistävä oppimisympäristö. (tutkimuskysymys 3). Päätulokseksi muodostui hoitohenkilökunnan ja opiskelijan myönteiset ja onnistuneet transkulttuuriset kohtaamiset ja vuorovaikutustilanteet. Nämä transkulttuuriset kohtaamiset sisälsivät tutkimuksen mukaan tietynlaisia yksilöiden asenteita ja toimintatapoja. Tutkimustulosten mukaan erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevan opiskelijan ammatillista kasvua edisti oppimisympäristö, jossa oli avoin ja hyvä työilmapiiri. Tällaisessa oppimisympäristössä hoitohenkilökunnalla oli ymmärrystä ja hyväksyvää asennetta opiskelijaa kohtaan. Opiskelijan erilaista kulttuurista taustaa ei väheksytty, vaan hoitohenkilökunta otti opiskelijan mukaan jäseneksi työyhteisöön ja hoitotiimiin. Ammatillista kasvua edistävässä oppimisympäristössä hoitohenkilökunta suhtautui opiskelijaan kollegiaalisesti ja kunnioittavasti.

Saatujen tulosten perusteella opiskelijan asenteella ja käytöksellä oli vaikutusta oppimisympäristössä harjoitteluun. Opiskelijalla tuli olla positiivinen ja aktiivinen asenne uuden oppimiseen. Opiskelijan luottavainen ja muuta hoitohenkilökuntaa kunnioittava asenne edisti oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä. Lisäksi opiskelijan suomen kielen taito edisti oppimista. Hoitohenkilökunnan kulttuurisen tiedon määrä vaikutti opiskelijan oppimisprosessiin. Kun hoitohenkilökunnalla oli opiskelijan kulttuurista tietoa ja motivaatiota kartuttaa tietojaan edelleen, lähtökohta hoitotaitojen harjoittamisen ohjaamiselle helpottui. Kulttuurisen tiedon avulla hoitohenkilökunta ja opiskelija voivat jakaa oman kulttuurinsa käsityksiä ja toimintatapoja hoitotyössä. Hoitohenkilökunnan kyky toimia opiskelijan kanssa kulttuurisesti herkästi ja tilanteen vaatimalla tavalla oli oppimisympäristössä merkittävä opiskelijan ammatillista kasvua edistävä tekijä. Opiskelijalle tuli kuitenkin antaa mahdollisuus harjoittaa hoitotaitojaan myös itsenäisesti (ks. kuva 30).

***Erilaisista kulttuurisista lähtökohdista olevan
opiskelijan ammatillista kasvua edistää
oppimisympäristö, jossa...***

- *...on avoin ja hyvä työilmapiiri*
- *...hoitohenkilökunta kunnioittaa ja hyväksyy opiskelijan kulttuurisen taustan ymmärtäen erilaisuutta*
- *...opiskelijaa kohdellaan kollegiaalisesti ja otetaan mukaan työyhteisöön*
- *...hoitohenkilökunta osaa toimia opiskelijan kanssa kulttuurisesti herkästi ja tilanteenmukaisesti*
- *...hoitohenkilökunnalla on opiskelijan kulttuurista tietoa ja motivaatiota omaksua sitä lisää*
- *...mahdollistetaan opiskelijan käytännön hoitotyön taitojen harjoittelu*

Kuva 30 Tutkimuskysymys 3. Millainen on eri kulttuurista lähtöisin olevien opiskelijoiden oppimistavoitteita ja ammatillista kehittymistä edistävä oppimisympäristö?

6. POHDINTA

6.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelua aikaisempien tutkimusten ja teoratiedon valossa

Peruslähtökohdat mentorointiprosessin toteuttamiselle

Jotta mentorointiprosessi voi olla tuloksellinen ja onnistunut, täytyy siihen osallistuvien mentoreiden ja aktoreiden (opiskelijoiden) ymmärtää ensisijaisesti se, mistä mentoroinnissa on kyse. Tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan opiskelijan ammatillinen kasvu vaati mentorin ja opiskelijan tietoisuuden ja ymmärryksen mentoroinnin tarkoituksesta, sisällöstä ja toimintaperiaatteista eettistä toimintatapaa unohtamatta. Tutkimuksessa käytetään tästä kokonaisuudesta nimeä *mentorointiprosessin ideologia*.

Aikaisempi tutkimustieto tukee saatuja tuloksia. Mentorointiprosessin onnistumisen lähtökohtana on todettu olevan osallistujien tietoisuus mentoroinnin tarkoituksesta ja tavoitteesta sekä yhteinen ymmärrys mentoroinnin määrittelystä ja toteuttamisesta (Clutterbuck 2005; Harrington 2011). Nämä asiat yhdessä sisältyivät mentoroinnin ideologian ymmärtämiseen. Aikaisempien tutkimusten mukaan mentorointikoulutus luo edellytykset mentorointiprosessin ymmärtämiseksi, sillä koulutuksessa on mahdollista saada tietoa ja sisäistää tarkemmin mentoroinnin lähtökohdat, päämäärä sekä yhteiset toimintatavat. Esimerkiksi Jokelaisen (2013) tutkimuksessa tuotiin esille, että ennen mentorointiprosessin aloittamista oli tärkeää järjestää mentoreille mentorointikoulutusta. Mentorit voivat valmistautua tulevaan rooliinsa harjoittamalla etukäteen mentorointitaitojaan. (Myrick, Levett-Jones & Lathlean 2008.) Mentorointikoulutuksen on todettu edistävän mentorointiprosessin onnistumista (Heirdsfield *et al.* 2008).

Edellä esitetyt aikaisemmat tutkimukset keskittyivät siihen, miten mentoreille oli järjestetty mentorointikoulutusta ja autettu heitä orientoitumaan

tulevaan mentorointiprosessiin. Tässä tutkimuksessa näkökulma oli laajempi. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että mentorointikoulutusta oli tärkeää järjestää sekä mentoreille että opiskelijoille. Molempien osapuolten tietoisuus ja ymmärrys *mentorointiprosessin ideologiasta* oli ensiarvoisen tärkeää tuloksellisen mentorointiprosessin onnistumiseksi.

Tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan *mentoriparin oli myös sitouduttava rooleihinsa* ja koko *mentorointiprosessiin* opiskelijan ammatillisen kasvun mahdollistamiseksi. Sekä mentorit että opiskelijat korostivat tutkimuksessa mentorointiprosessiin sitoutumisen tärkeyttä opiskelijan ammatillisessa kasvussa. Myös aikaisempi tutkimustieto tukee tätä tulosta. Mentorointiprosessiin sitoutumisella on todettu olevan vaikutusta tuloksellisen mentoroinnin onnistumiseen. Jokelainen *et al.* (2013b) totesivat tutkimuksessaan, että tehokas mentorointi edellyttää eri osapuolten välistä saumatonta yhteistyötä ja sitoutumista mentorointitoimintaan. Toisaalta on huomioitava, että Jokelaisen *et al.* (2013b) tutkimustulokset perustuivat vain mentoreiden näkemykseen asiasta. Tässä tutkimuksessa tutkimustulos perustuu sekä mentoreiden että opiskelijoiden näkemyksiin. Eroavuutta Jokelaisen *et al.* (2013b) ja tämän tutkimuksen tuloksiin tuo myös mentorointitoimintojen lähtökohdat. Tässä tutkimuksessa mentorointiprosessi toteutettiin organisaation ulkopuolisena toimintana (external mentoring). Jokelaisen *et al.* (2013b) tutkimuksessa mentorit työskentelivät samassa terveysalan yksikössä kuin missä sairaanhoitajaopiskelijoiden käytännön harjoittelujaksot toteutuivat (internal mentoring).

Tutkimukseen liittyneessä CultureMentoring –projektissa järjestettiin mentoreille ja opiskelijoille mentorointikoulutus. Koulutuksen tarkoituksena oli selkiyttää heille mentoroinnin käsitteistöä, tarkoitusta, tavoitetta ja ajankohtaa. Näin tavoitteena oli varmistaa se, että mentoreilla ja opiskelijoilla oli samanlainen ymmärrys mentorointiprosessista ja sen toteuttamiseen liittyvistä periaatteista toiminnan sujuvuuden edistämiseksi. Mentorointikoulutuksessa korostettiin mentorointiprosessiin sitoutumisen tärkeyttä opiskelijan oppimistavoitteiden saavuttamisessa ja ammatillisessa kehityksessä.

Saatujen tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että ammatillinen kasvu mentorointiprosessissa edellytti sekä mentorin että opiskelijan

sitoutumista mentorointiprosessiin. Se edellytti myös mentorin ja opiskelijan samanlaista näkemystä mentorointiprosessin sisällöstä ja tavoitteista (=mentoroinnin ideologia). Sitoutumattomuus mentorointiprosessiin sekä eriävät näkemykset mentorointiprosessin sisällöstä ja tavoitteista vaikeuttivat opiskelijan ammatillisen kasvun etenemistä sairaanhoitajaksi.

Opiskelijan ja mentorin mentorointivalmiudet ammatillista kasvua edistävässä mentorointiprosessissa

Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella ammatillista kasvua edistävässä mentorointiprosessissa opiskelijalla ja mentorilla tuli olla tietynlaisia valmiuksia eli pätevyyskriteereitä rooleissaan. Tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan *opiskelijan (aktorin) roolipätevyys sisälsi sitoutumisen omaan ammatilliseen kasvuun sekä kyvyn toimia itseohjautuvasti*. Lisäksi tutkimustulokset osoittivat opiskelijan *määrätietoisen ja vastuullisen asenteen* edistävän ammatillista kasvua. Higginsin *et al.* (2007) tutkimuksessa painotettiin ammatilliseen kasvuun sitoutumisen tärkeyttä oppimisessa. Mentorointikirjallisuudessa on otettu myös kantaa opiskelijan rooliin. Esimerkiksi Allen *et al.* (2009, 27) sekä Kinnell ja Hughes (2010, 23-25, 27) painottivat opiskelijan itseohjautuvaa roolia mentorointiprosessissa. Heidän mukaansa opiskelijalla oli aina vastuu omasta oppimisestaan ja siksi hänen rooliinsa sisältyi vahvana elementtinä itseohjautuvuus. Hoitotieteessä laadittujen mentorointitutkimusten mukaan opiskelijan oppimis- ja kehittymishalukkuus sekä itseohjautuvuus vaikuttivat ratkaisevasti sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen kasvun etenemiseen. (Ks. Esim. Elcock & Sookhoo 2007; Nicol & Young 2007; Ahrens *et al.* 2008.)

Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan opiskelijan roolipätevyyteen aktorina kuuluivat erityisesti *opiskelijan hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot*. Aikaisempi tutkimustieto tukee saatuja tuloksia. Esimerkiksi Paytonin *et al.* (2013) tekemän tutkimuksen mukaan etniseen vähemmistöön kuuluneet sairaanhoitajaopiskelijat kokivat avoimen ja keskustelevan vuorovaikutussuhteen mentorin kanssa edistäneen heidän ammatillista kasvuaan sekä erilaisten oppimistekniikoiden omaksumista. Toisaalta on huomiotava, että kyseisessä tutkimusartikkelissa ei tarkemmin kerrota, millaisesta mentoroinnin

lähestymistavasta tutkimuksessa on kyse. Jokelaisen *et al.* (2013b) tekemän tutkimuksen mukaan sairaanhoitajaopiskelijan tehokas mentorointiprosessi edellytti opiskelijalta motivaatiota ja yhteistyökykyisyyttä mentorin ja muiden toimijoiden kanssa. Myös Wilson *et al.* (2010) tekemän tutkimuksen mukaan aktorin yhteistyötaidoilla oli merkitystä ammatilliseen kasvuun. Tutkimustulosten perusteella aktorin kyky kuunnella mentoria edisti hänen oppimistaan. (Wilson *et al.* 2010.)

Tämän tutkimuksen perusteella opiskelijalla tuli olla myös *kykyä reflektoida oppimistaan sekä tarvittaessa päivittää laatimiaan oppimistavoitteita*. Aikaisempi tutkimustieto tukee saatua tutkimustulosta. Opiskelijan kyky reflektoida tunnustettiin merkittäväksi tekijäksi oppimisessa myös Clutterbuckin (2005) tekemässä tutkimuksessa. Clutterbuckin (2005) saamien tulosten mukaan aktorin pätevyyttä kuvaavia piirteitä olivat aktorin kyky vastaanottaa haasteita, reflektoida saamaansa palautetta sekä tietoisesti seurata oppimisensa etenemistä mentorointiprosessin aikana. Myös Wilson *et al.* (2010) tutkimuksen perusteella aktorin roolipätevyyteen sisältyi kyky nähdä oppimisensa eteneminen. Reflektiivisyys vaatii oppijalta analyyttistä lähestymistapaa omaan ajatteluunsa sekä toimintatapojensa perusteisiin (Pehkonen 2010, 16).

Saatujen tutkimustulosten perusteella voidaan osoittaa, että ammatillinen kasvu mentorointiprosessissa edellytti opiskelijalta tietynlaisia pätevyyskriteereitä roolissaan. Pätevyyskriteereihin kuuluivat opiskelijan sitoutuminen omaan ammatilliseen kasvuun sekä taito olla oppimisessaan itseohjautuva. Pätevyyskriteereihin kuuluivat lisäksi opiskelijan määrätietoinen ja vastuullinen asenne omaan oppimiseen sekä hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Opiskelijan ammatillista kasvua edistäviin pätevyyskriteereihin mentorointiprosessissa liittyi myös kyky reflektoida oman oppimisensa etenemistä sekä tarvittaessa taito osata päivittää henkilökohtaisia oppimistavoitteita.

Saatujen tutkimustulosten mukaan myös mentorin tuli täyttää tietynlaiset pätevyyskriteerit roolissaan opiskelijan ammatillisen kasvun edistämiseksi. *Mentorin roolipätevyyteen* kuuluivat tulosten mukaan riittävä ammattialan *osaaminen ja kokemustausta* terveydenhuollon alalta. Myös aikaisempi

tutkimustieto ja alan kirjallisuus tukevat saatua tutkimustulosta. Terveystutkimus- ja huoltoalalla mentorilla tuli erityisesti olla ajan tasalla olevat tiedot hoitotyöstä sekä tarvittavasta erikoisalasta (Browne-Ferrigno & Muth 2004; Kinnell & Hughes 2010, 25). Lisäksi mentorilta edellytettiin elämäkokemukseen perustuvaa hoitotyön asiantuntijuutta (Jokinen *et al.* 2010). Perinteisen mentorointisuhteen lähtökohtana on juuri se, että vanhempi ja osaavampi kollega ohjaa nuorempaa kollegaa alan tehtäviin (ks. Kram 1983; Ruohotie 1999b, 222; Ambrosetti & Dekkers 2010).

Tutkimuksen tulosten mukaan osallistujat odottivat mentorilta kykyä *inhimilliseen, luotettavaan ja opiskelijaa ymmärtävään vuorovaikutussuhteeseen*. Mentorin pätevyyteen kuului myös *taito kuunnella* opiskelijaa. Mentorin *taito keskustella* opiskelijan kanssa uusista asioista yhdessä *reflektoiden* oli myös opiskelijan ammatillista kasvua edistävää toimintaa. Paytonin *et al.* (2013) tutkimustulokset tukevat saatuja tuloksia. Heidän tutkimustulosten mukaan mentorin ja aktorin väliset avoimet ja luottamukselliset keskustelut oli koettu opiskelijoiden taholta keskeisenä tuen muotona opintojen edistymisessä. Samankaltaisista mentorin roolipätevyyteen sisältyvistä tekijöistä ovat raportoineet alan kirjallisuudessa esimerkiksi Allen *et al.* (2009, 2) sekä Wilson *et al.* (2010).

Mentorin roolipätevyyteen kuuluivat tutkimustulosten mukaan myös *kyky tukea, motivoida ja rohkaista opiskelijaa* mentorointiprosessin aikana. Tätä näkemystä tuki myös Smithin (2007) tutkimustulokset mentoroinnista oppimisen mallina, joka ei keskity pelkästään aktorin tukemiseen. Mentorointi kehitti parhaimmillaan aktorin koko persoonaa eri tavoin, ei vain osia siitä. (Smith 2007.) Clutterbuckin ja Megginsonin (2009a, 218) tutkimuksen mukaan mentori oli erityisesti aktorin ammatillinen voimaannuttaja, joka tavoitteli mentorointisuhteessa tarkoituksenmukaisuutta ja tehokkuutta eettisiä arvoja kunnioittaen. Mentorointiprosessin ohjaukselliseen vuorovaikutukseen on todettu kuuluvan aikaisempien tutkimusten mukaan empaattinen ja yksilöllinen suhtautuminen opiskelijaan (ks. Clutterbuck & Megginson 2009b, 207-208; Payton *et al.* 2013).

Saatujen tutkimustulosten perusteella opiskelijan *ammatillisen kasvun etenemisen arvioiminen* yhdessä opiskelijan kanssa oli tärkeä mentorin

pätevyyteen sisältyvä taito. Kinnellin ja Hughesin (2010) tutkimuksessa sairaanhoitajaopiskelijat toivoivat saavansa mentoreiltaan palautetta oppimisensa etenemisestä. Palautetta odotettiin annettavan rakentavasti ja positiiviseen sävyyn. Palautteen tuli sisältää sekä positiivisia vahvuuksia että kehittämiskohteita opiskelijan oppimisessa. Lisäksi sairaanhoitajaopiskelijat toivoivat erityistä huomiota silloin, kun he olivat saavuttaneet jotain suurta ja edistyksellistä oppimisessaan. (Kinnell & Hughes 2010, 96.)

Tutkimuksen tulokset toivat esille myös uutta tietoa mentorin roolipätevyydestä. Tutkimuksen mukaan mentorilla tuli olla myös jatkuva *halu kehittyä ja päteväytyä mentorin roolissa* koko mentorointiprosessin ajan. Aikaisemmista alan tutkimuksista ei juuri löydy vastaavia tutkimustuloksia. Lähinnä aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu se tosiasia, että mentorointiprosessissa ei opi pelkästään aktori, vaan molemmat osapuolet voivat oppia uusia asioita. Mentorin oppimisella tarkoitettiin hänen ammatillisten tietojensa ja taitojensa kartuttamista eikä mentorin pätevyyden kehittymistä mentorina (ks. Fletcher & Ragins 2007; Hall *et al.* 2008; McClellan *et al.* 2008). Yleisimmin on kyllä todettu, että mentorointitaitojen arvioiminen ja kehittäminen on tärkeä asia erityisesti etnisiin vähemmistöryhmiin kohdentuvissa mentorointiohjelmissä (Jeste, Twamley, Cardenas, Lebowitz & Reynolds 2009.)

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että ammatillinen kasvu mentorointiprosessissa edellytti mentorilta tietynlaisia pätevyyskriteereitä roolissaan. Näihin pätevyyskriteereihin kuuluivat tämän tutkimuksen mukaan mentorin riittävä ammattialan osaaminen ja kokemustausta alalta. Mentorin pätevyyteen liittyi myös kyky inhimilliseen, luotettavaan ja opiskelijaa ymmärtävään vuorovaikutussuhteeseen. Taito kuunnella opiskelijaa ja taito keskustella opiskelijan kanssa uusista asioista yhdessä reflektoiden sisältyivät mentorin pätevyyskriteereihin. Mentorin tuli osata myös tukea, motivoida ja rohkaista opiskelijaa mentorointiprosessin aikana. Lisäksi ammatillisen kasvun etenemisen arvioiminen yhdessä opiskelijan kanssa osoitti mentorin pätevyyttä tehtävässään. Saatujen tulosten mukaan pätevyyskriteereihin kuului myös mentorin jatkuva halu kehittyä ja päteväytyä roolissaan.

Ammatillinen kasvu mentorointiprosessissa

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös siitä, millaiset tekijät mentorointiprosessissa edistävät opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä. Opiskelijat olivat laatineet sairaanhoitajan (AMK) tutkintoon perustuvan opetussuunnitelman mukaisesti henkilökohtaiset oppimistavoitteet syventävälle kaksikymmentä viikkoa kestäväälle harjoittelujaksolle. Oppimistavoitteiden rakentamisessa täytyi ottaa huomioon opiskelijan oppimis- ja kehittymistarpeet sekä niiden liittyminen yleisiin syventävän harjoittelujakson tavoitteisiin. Oppimistavoitteiden määrittelyyn vaikutti myös se, millaisessa terveydenhuollon oppimisympäristössä opiskelija suoritti syventävän käytännön harjoittelujaksonsa. Tavoitteiden määrittely kuuluu muodollisen mentoroinnin periaatteisiin (ks. Ruohotie 1999b, 222), kuten CultureMentoring -projektin mentoroinnissakin.

Saatujen tutkimustulosten perusteella ammatillisen oppimisen yhdeksi tärkeimmäksi lähtökohdaksi mentorointiprosessissa *todettiin opiskelijan riittävän konkreettiset ja realistiset oppimistavoitteet*. Myös Jokelaisen *et al.* (2011a) tekemän systemaattisen arvioinnin mukaan sairaanhoitajaopiskelijoiden yksilöllistä oppimista mentorointiprosessin aikana käytännön harjoittelujaksolla edistivät selkeät oppimistavoitteet.

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijan ammatillista kasvua edistivät *mentorin ja opiskelijan säännölliset tapaamiset ja riittävien aikaresurssien varaaminen mentorointiprosessiin*. Tapaamisista sopiminen ja niiden säännöllisyys kuvasi mentoriparin sitoutumista mentorointiprosessiin. Myös Jokinen *et al.* (2010) totesivat tutkimuksessaan mentorointiprosessin onnistumisen vaativan mentorointia aktivoivia ja vahvistavia sekä mentorointiprosessia ylläpitäviä ominaisuuksia. Mentorointiprosessia aktivoivina ja ylläpitävinä elementteinä pidettiin mentorointitapaamisten riittävää määrää. Opiskelija ei ollut yksin vastuussa näistä erilaisista mentorointiprosessia ylläpitävistä toiminnoista, vaan yhtä lailla mentorin tuli kantaa vastuuta mentoroinnin etenemisestä.

Mentorointiprosessi toteutui yhden lukuvuoden aikana kahtena eri kymmenen viikon ajanjaksona. Mentorointisuhde ei ajallisesti ollut kovin pitkä, jos sitä vertaa Kramin (1983) laatimaan mentoroinnin vuorovaikutus-

suhteen kehittymisen käsitteelliseen malliin. Kram (1983) kuvaa käsitteellisessä mallissaan mentorin ja aktorin välistä suhdetta neljän eri tason kautta, jotka ovat lähetymis- (initiation), kehittämis-, (cultivation), irtautumis-, (separation) ja uudelleenmäärittelyvaihe (redefinition). CultureMentoring-projektissa konkretisoituivat mentoriparin odotukset ja toiveet. Mentori haastoi ja valmensi opiskelijaa uusien asioiden reflektointiin. Nämä asiat sopivat Kramin (1983) mentoroinnin vuorovaikutussuhteen kehittymisen käsitteellisen mallin ensimmäiseen eli lähentymisvaiheeseen. Kram (1983) raportoi toisen vaiheen eli kehittämisvaiheen, muodostuvan vasta mentorointisuhteen kestänyt kahdesta viiteen vuoteen. CultureMentoring –projektin mentorointiprosessin vuorovaikutussuhteessa ilmeni myös kehittämisvaiheen piirteitä. Kramin (1983) käsitteelliseen malliin peilaten voidaan todeta, että CultureMentoring –projektissa mentoriparin vuorovaikutussuhde kehittyi lähentymisvaiheen ja kehittämisvaiheen välimaastoon siitä huolimatta, ettei se täyttänyt Kramin käsitteellisen mallin aikakriteereitä mentoriparin vuorovaikutussuhteen kriteereistä.

Clutterbuck (2005) näkee mentoroinnin aktorin kokonaisvaltaisena oppimisena ja kehittymisenä viiden eri vaiheen kautta (raport-building, direction-setting, process-making, winding up ja moving on/professional friendship). Hän ei aseta Kramin (1983) tavoin mentorointisuhteen etenemiselle aikakriteereitä, vaan hän keskittyy pelkästään mentorointisuhteen sisällöllisiin kriteereihin. Saatujen tutkimustulosten mukaan CultureMentoring –projektin mentorointiprosessissa käytiin läpi kaikki Clutterbuckin (2005) määrittelemät viisi mentoroinnin vaihetta ensimmäistä vaihetta lukuunottamatta. Ensimmäinen, niin sanottu raport -building –vaihe, ei toteutunut Clutterbuckin (2005) määrittelyn mukaan. Mentoriparit oli ennalta valittu koulutusorganisaation hallinnoijan taholta, samoin kuin muodollisen mentorointiprosessin ajankohta. Tästä huolimatta ketään ei pakotettu mentorointiprosessiin mukaan, vaan kaikkien osallistuminen CultureMentoring – projektin mentorointiprosessin perustui vapaaehtoisuuteen.

Mentoroinnille oli asetettu tietty tarkoitus ja tavoitteet (direction -setting). Mentoroinnin perusideaan ja ytimeen kuuluen mentoriparin yhteiset keskustelut ja reflektointi uusista asioista ja kokemuksista (progress -making).

Mentorointisuhteen neljänteen vaiheeseen (winding up) kuuluu Clutterbuckin (2005) mukaan mentoroinnissa sille asetettujen toivottujen tulosten saavuttaminen. CultureMentoring –projektin mentorointiprosessissa opiskelijoiden oppimistavoitteet oli määritelty siten, että ne olivat riittävän konkreettisia ja realistisia toteutumaan syventävän harjoittelujakson aikana. Mentoriparin keskinäiseksi asiaksi ja mahdollisuudeksi jäi mentorointiprosessin päättymisen jälkeinen yhteydenpito sekä sen muoto.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että *mentoroinnin kokonaisuuden suunnitteluvaiheessa tuli ottaa huomioon opiskelijoiden toivomukset ja näkemykset alkavasta mentoroinnista sekä siihen liittyvistä käytännön toimintatavoista*. Lisäksi saadut tulokset osoittivat, että tutkijalta eli *projektikoordinaattorilta odotettiin mentorointiprosessissa aktiivisempaa mukanaoloa sekä mentoroinnin toteutumisen jatkuvaa seurantaa*. Aikaisempi tutkimustieto vahvistaa tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia. Morton-Cooperin ja Palmerin (2000, 65, 46) mukaan muodolliseen mentorointiin kuuluu järjestävän organisaation tuki ja mentorointitoiminnan tehokas arviointi. Mentoroinnin tuloksellisuuteen on mahdollista vaikuttaa riittävällä ja huolellisella mentorointiohjelman suunnitelmallisuudella. Huolellisesti suunniteltu ja toimeenpantu mentorointi edisti aikaisempien tutkimusten mukaan aktorin (opiskelijan) ammatillisen kehittymisen lisäksi mentorin ammatillista kehittymistä. Ellei mentorointia suunnitella ja toteuteta hyvin, sen ainutlaatuisesta annista hyötyy vain osa mukana olevista toimijoista. Toimintaympäristö ei tällöin kehity vaan pysyy ennallaan. (Southworth 1995; Cline & Necochea 2000.) Myös Gibsonin (2004) ja Jokelaisen *et al.* (2011a) tutkimustulokset osoittivat mentoroinnin järkevän ja kokonaisvaltaisen suunnittelun tärkeyden huomioiden muun muassa aikaresurssit.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan osoittaa, että opiskelijan ammatillinen kasvu mentorointiprosessissa edellytti opiskelijalta riittävän konkreettisia ja realistisia oppimistavoitteita. Opiskelijan ammatillisen kasvun etenemiseksi oli myös hyvin tärkeää, että mentori ja opiskelija tapasivat toisiaan säännöllisesti. Yhteisiin tapaamisiin tuli varata riittävästi aikaa. Tutkimuksen tulokset osoittivat myös sen, että mentorointiprosessin kokonaisuuden suunnitteluvaiheessa tuli ottaa huomioon opiskelijoiden

toivomukset ja näkemykset alkavasta mentoroinnista. Lisäksi on tärkeää, että mentoroinnista vastaava projektikoordinaattori oli aktiivisesti mukana mentorointiprosessissa seuraten toiminnan etenemistä.

Transkulttuurisuuden haasteet ammatillista kasvua edistävissä mentorointiprosessissa

Tutkimuksessa transkulttuurinen hoitotyö ilmeni mentorointiprosessissa opiskelijan ja mentorin välisessä vuorovaikutussuhteessa. Mentorin ja opiskelijan toisistaan poikkeavat erilaiset kulttuuriset lähtökohdat muodostivat *vuorovaikutustilanteet transkulttuurisiksi*. Mentoroinnissa hoitotyön substanssin omaksuminen suomalaisessa terveydenhuollon järjestelmässä toi vuorovaikutustilanteisiin mukaan *transkulttuurisen hoitotyön aspektin*. Mentorointiprosessin tavoitteena oli edistää opiskelijan tietoa hoitotyön substanssista yleensä sekä taitoa toteuttaa hoitotyötä suomalaisessa hoitokulttuurissa. Dobson (1989) onkin todennut, että transcultural käsitteenä sisältää hoitotyössä usean eri kulttuurin läsnäolon lisäksi vilpittömän halun vuorovaikutukseen ja toisen kulttuurin ymmärtämisen ja huomioimisen.

Tässä tutkimuksessa ei tullut esille opiskelijoiden kokemaa kulttuurishokkia, mutta siihen liittyvää *kulttuuriin sopeutumisen vaadetta* kylläkin. Opiskelijan tuli mentoreiden mukaan ensisijaisesti ja päättäväisesti tavoitella suomalaiseen kulttuuriin sopeutumista. Mentori voi auttaa opiskelijaa sopeutumaan suomalaiseen kulttuuriin auttamalla häntä asennoitumaan itseensä ja muihin avoimesti sekä ennakkoluulottomasti. Burnard ja Gill (2009, 8) viittaavat kulttuurishokin ja kulttuuriin sopeutumisen liittyvän toisiinsa. Heidän mukaansa kulttuurishokista pääseminen vaatii yksilöltä sopeutumista sekä uuteen ympäristöön että ihmisten erilaisiin toimintatapoihin. Sopeutuminen uuteen kulttuuriin sisältää sen, että yksilö sallii itselleen olla hyväksyttävä uudessa ympäristössä. (Burnard & Gill 2009, 8.)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että *opiskelijan kulttuuritausta oli tärkeää ottaa huomioon mentorointiprosessissa siten, että mentori tuki opiskelijan kulttuurisen kompetenssin vahvistumista*. Kulttuurisella kompetenssilla eli kulttuurisella pätevyydellä tarkoitetaan moniuloitteista oppimisprosessia, jossa yhdistyvät monikulttuuriset taidot kongnitiivisella,

affektiivisellä ja praktisella osa-alueella. (Ks. Jeffreys 2006, 31.) Saatujen tutkimustulosten mukaan *mentorin tuli vahvistaa opiskelijan kulttuurisen herkkyyden, kulttuurisen tiedon sekä kulttuurisen tietoisuuden osa-alueita mentorointiprosessin aikana*. Nämä kaikki osa-alueet sisältyvät kulttuurisen kompetenssin käsitteeseen. Näiden osa-alueiden vahvistaminen mentorointiprosessissa edisti erilaisesta kulttuurisesta lähtökohdasta olevan opiskelijan kasvua sairaanhoitajan ammattiin.

Tässä tutkimuksessa saadut tutkimustulokset osoittivat, että *kulttuurisen herkkyyden* osa-alueella ammatillista kasvua edisti mentorin ja opiskelijan kohtaamisten ja vuorovaikutustilanteiden hyvä asenneilmapiiri. Opiskelijan ja mentorin tuli asennoitua transkulttuurisissa kohtaamisissa ja vuorovaikutustilanteissa toisiinsa kunnioittavasti, arvostavasti sekä hyväksyvästi. Myös Wilson *et al.* (2010) tutkimustulokset osoittivat, että sairaanhoitajaopiskelijoille kohdennetussa muodollisessa mentorointiohjelmassa mentoreiden kulttuurinen herkkyys oli sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista kasvua tukeva elementti. Milton Bennett (1986; 1993) on kehittänyt kulttuurintutkimuksen alueella kulttuurisen herkkyyden kehittymisen mallin, *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, jonka avulla voidaan selittää ihmisten erilaisia reaktioita kohdatessaan kulttuurieroja. Malli sisältää kuusi eri inhimillisen kehittymisen askelmaa. Mallin kolme ensimmäistä tasoa sisältävät yksiarvoisuuden ja etnosentrismin korostumista eri tavoin, kun taas mallin kolmella viimeisellä kehittymisen askelmalla yksilö on päässyt jomoniarvoisuuden ymmärrykseen. (Bennett 1986; Bennett 1993.)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että *mentorin empaattisen ymmärryksen tärkeys opiskelijan kohtaamisissa ja vuorovaikutus- sekä ohjaustilanteissa oli opiskelijan ammatillista kasvua edistävää*. Saatujen tulosten mukaan monenlaisten haasteiden vuoksi *opiskelijat kokivat tarvitsevänsä suomalaisiin sairaanhoitajaopiskelijoihin verrattuna runsaammin rohkaisua, tukea ja kannustusta mentorilta*. Lisäksi sekä *mentoreilta että opiskelijoilta edellytettiin sisäistä tahtoa toimia mentorointisuhteessa toisiaan kunnioittaen, arvostaen ja erilaisuutta hyväksyen*. Tällainen sisäinen tahtotila oli paljon enemmän kuin pelkkää asioiden tiedostamista. Mentorointiprosessissa mentorin tuli rohkaista opiskelijaa toimimaan näin myös hoitotyön

oppimisympäristössä ollessaan vuorovaikutuksessa muiden hoitotyöntekijöiden kanssa. Myös Campinha-Bacote (2002, 2003) on raportoinut kulttuurisen kompetenssin mallissaan yksilön sisäisestä tahdosta vahvistaa kulttuurista kompetenssia kulttuurisen herkkyyden osa-alueella. Mallin avulla sairaanhoitajaopiskelijat, mentorit ja hoitotyöntekijät voivat tarkastella ja arvioida oman kulttuurisen pätevyytensä kehittymisprosessia kulttuurisen herkkyyden osa-alueella. (Ks. Campinha-Bacote 2002, 2003.)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että *mentorin tuli rohkaista opiskelijaa suomen kielen opetteluun*, koska sillä oli suuri vaikutus opiskelijan mahdollisuuteen kommunikoida ymmärrettävästi hoitoyhteisössä sekä omaksua hoitotaitoja syventävällä harjoittelujaksolla. Myös alan kirjallisuus tukee saatua tulosta. Kieli on merkittävä väline kommunikoinnissa ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Jeffreys 2006, 25). Andrews ja Boylen (2008, 15) mukaan yksilölliseen kulttuuriseen kompetenssiin kuuluu laaja-alaista tiedon integrointia, asenteita, uskomuksia ja taitoja. Siksi valtaväestöön nähden vähemmistökulttuureihin kuuluvia henkilöitä tulee rohkaista sellaiseen vuorovaikutukseen ja kommunikointiin, joka on ympäristössä tehokasta ja sopivaa. (Andrews & Boyle 2008, 15.) Kulttuurien välisen yhteistyön onnistumista terveydenhuollossa heikentää yhteisen kielen puute. Pitkäsen (2011, 86) tekemän tutkimuksen mukaan työn ongelmakohdat liittyivät usein kielivaikeuksiin ja tietoon siitä, oliko eri kulttuurista oleva terveydenhuollon ammattilainen todella ymmärtänyt, mistä on kyse, sillä toisinaan kielitaidottomuutta ei haluttu paljastaa.

Opiskelijan ammatillista kasvua edisti saatujen tulosten mukaan opiskelijan vahva kulttuurinen tieto suomalaisesta hoitotyön kulttuurista ja suomalaisesta kulttuurista yleensä. Mentorointiprosessissa mentorin tuli tukea opiskelijaa omaksumaan tällaista *kulttuurista tietoa*. Myös Pinto (2000) toteaa kulttuurisen tiedon omaksumisella olevan hyötyä eri kulttuuritaustaisten henkilöiden yhteistyössä. Erilaisten kulttuurien välisen ristiriitojen syntymistä voidaan vähentää siten, että ihmiset perehtyvät toistensa kulttuureihin. (Pinto 2000, 12.) Tämän tutkimuksen mukaan *mentorin tuli rohkaista mentorointiprosessissa opiskelijaa tunnistamaan myös oman kulttuurinsa ja suomalaisen kulttuurin eroavuuksia*. Vastaavanlainen näkemys

asiasta on amerikkalaisella antropologi Edward Hallilla. Hän on tehnyt aiheesta laajasti tutkimuksia, joiden mukaan kulttuurit sisältävät omat erityiset sisäiset dynamiikkansa, periaatteensa ja lakinsa. Osa näistä periaatteista ja laeista on kirjoitettuja, osa kirjoittamattomia. (Hall 1976; Hall 1981; Hall & Hall 1990.) Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että *mentori voi auttaa opiskelijaa tunnistamaan kulttuurieroavuuksia mentorointisuhteessa toteutuvan avoimen keskustelun avulla*. Mentorin tuli rohkaista opiskelijaa myös omaksumaan kulttuurista tietoa suomalaisen kulttuurin kommunikointitavoista. Hallin ja Hallin (1990, 3-29) näkemyksen mukaan kommunikointi erilaisten ihmisten kanssa avaa mahdollisuuksia ymmärtää kulttuurien erilaisia kommunikoinnin tapoja ja tulkintoja.

Tutkimuksessa saadut tulokset osoittivat, että opiskelijan ammatillista kasvua mentorointiprosessissa edisti hänen *kulttuurinen tietoisuutensa* itsestä sekä mentorin tutustuminen opiskelijaan ensin yksilönä ja persoonana. Opiskelijaan tutustumisen jälkeen mentorin oli tärkeää perehtyä tarkemmin opiskelijan kulttuuriseen taustaan. Hofstedein (2001, 1-4) mukaan kulttuuri on eri asia kuin ihmisen luonne ja persoonallisuus. Kulttuurinen tietoisuus on yksi kulttuurisen kompetenssin osa-alueista, joista ovat tehneet tutkimusta esimerkiksi Campinha-Bacote (2003) sekä Papadopoulos (2006). Heidän kulttuurisen tietoisuuden näkökulma keskittyy asiakkaan (potilaan) erilaiseen kulttuuriseen taustaan, kun taas tämän tutkimuksen lähtökohtana oli erilaisesta kulttuuritaustasta oleva opiskelija ja hänen kulttuurisen tietoisuutensa vahvistaminen mentorointiprosessissa ammatillisen kasvun edistämiseksi. Tästä huolimatta kulttuurisen tietoisuuden käsite soveltuu hyvin myös opiskelijan transkulttuurisen hoitotyön oppimisen tarkasteluun ja arvioimiseen.

Tutkimustulosten perusteella voidaan osoittaa, että erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillinen kasvu edellyttää tiettyjen tekijöiden erityistä huomioimista mentorointiprosessissa. Nämä tekijät liittyivät siihen, että mentori tukee opiskelijan kulttuurisen kompetenssin vahvistumista kulttuurisen herkkyyden, kulttuurisen tietoisuuden ja kulttuurisen tiedon osa-alueilla. Kulttuurisen herkkyyden osa-alueella painottui mentorin ja opiskelijan hyvät vuorovaikutustilanteet ja asenneilma-

piiri, toistensa kunnioittaminen ja hyväksyminen sekä arvostaminen. Tämä edellytti sekä mentorilta että opiskelijalta tietynlaista sisäistä tahtotilaa. Mentorilta edellytettiin mentorointiprosessissa erityistä kykyä kokea empatiaa opiskelijaa kohtaan. Lisäksi mentorilta odotettiin suomalaisiin sairaanhoitaja-opiskelijoihin verrattuna enemmän kannustusta, rohkaisua ja tukea. Saatujen tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden ammatillista kasvua edisti mentorin opiskelijalle antama rohkaisu suomen kielen opettelemiseen. Erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillista kasvua mentorointiprosessissa edisti myös mentorin opiskelijalle antama tuki omaksua kulttuurista tietoa sekä suomalaisesta kulttuurista yleensä että suomalaisesta hoitokulttuurista. Saatujen tulosten mukaan oli myös tärkeää, että opiskelija erottaa oman kulttuurinsa että suomalaisen kulttuurin eroavuuksia omaa kulttuurista tietoisuutta unohtamatta.

Ammatillinen kasvu ja transkulttuurisuuden haasteet terveydenhuollon oppimisympäristössä

Opiskelijan erilainen kulttuurinen tausta toi terveydenhuollon oppimisympäristöön transkulttuurisuuden ilmiön erilaisia haasteita. Saadut tutkimustulokset osoittivat, että lähtökohta opiskelijan ammatillisessa kasvussa oli oppimisympäristön riittävä haasteellisuus tarkasteltaessa opiskelijan osaamistasoa ja laadittuja oppimistavoitteita. Myös opiskelijan oppimisympäristön myönteinen työilmapiiri ja hoitohenkilökunnan opiskelijalle antama riittävä ohjaus sekä tuki edistivät ammatillista kasvua sairaanhoitajaksi. Myös Jokelaisen (2013) väitöskirjatutkimus osoitti, että oppimisympäristössä olevien sairaanhoitajakollegoiden antama tuki edisti sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista kasvua käytännön harjoittelujakson aikana. Toisaalta on huomiotava, että Jokelaisen (2013) tutkimuksessa ei selvitetty erilaisista kulttuureista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista kasvua.

Saadut tutkimustulokset osoittivat, että opiskelijan ammatillista kasvua vahvistivat oppimisympäristössä hoitohenkilökunnan ja opiskelijan myönteiset transkulttuuriset kohtaamiset sekä niihin liittyneet positiiviset vuorovaikutustilanteet. Saatu tutkimustulos oli yhteneväinen kulttuuritutkija Bennettin (1986, 1993a) näkemyksiin kulttuuristen kohtaamisten merkitykses-

tä yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Saatujen tulosten mukaan transkulttuuristen kohtaamisten ytimen muodostivat hoitohenkilökunnan kyky toimia kulttuurisesti herkästi. Edelleen transkulttuurisissa kohtaamisissa ja vuorovaikutustilanteissa kulttuurinen herkkyys sisälsi hoitohenkilökunnan opiskelijaa kohtaan osoittaman kunnioituksen ja kollegiaalisen toiminnan.

Työyhteisön asenneilmapiirillä näytti tässä tutkimuksessa olevan merkitystä erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan oppimiseen. Saatujen tulosten mukaan opiskelijan ammatillista kasvua edisti se, että opiskelija koki olevansa hyväksyty oppimisympäristön työyhteisössä sekä se, että hänet otettiin mukaan hoitotiimin. Samansuuntaisesti myös Pitkäsen (2011, 96-97) tekemän tutkimuksen mukaan terveydenhuoltosektorilla työyhteisön asenneilmapiirin todettiin vaikuttavan ulkomaalaistaustaisen hoitajan tai lääkärin integroitumiseen työyhteisöön. Voidaan ajatella, että opiskelijan työyhteisöön mukaan ottamiseen liittyy opiskelijan erilaisuuden hyväksyminen.

Bennettin (1986, 1993) kehittämä kulttuurisen herkkyyden malli (*The Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) sisältää samoja näkemyksiä kulttuurisista kohtaamisista kuin mitä tässä tutkimuksessa saadut tulokset osoittivat. Transkulttuurisilla kohtaamisilla ja niissä ilmenevillä yksilöiden välisillä reaktioilla on myös Bennetin (1986, 1993) mukaan merkitystä vuorovaikutuksen sisältöön ja sujuvuuteen.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että hoitohenkilökunnan ja opiskelijan toistensa kunnioittaminen transkulttuurisissa kohtaamisissa tuli olla vastavuoroista. Oppimisympäristön tuli myös asettaa opiskelijalle haasteita ja vastuita oppimisprosessin aikana. Saatuja tuloksia vahvistaa aikaisempi hoitotieteellinen tieto kulttuurisesta herkkyydestä osana kulttuurista kompetenssia. Esimerkiksi Papadopouloksen (2006) kulttuurisen kompetenssin oppimisen mallin kulttuurisen herkkyyden alue sisältää toisen hyväksynnän, kunnioituksen, luottamuksen, empatian ja tilanteenmukaisen toiminnan. Siihen sisältyvät myös hyvät vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot sekä kielitaito. Saatujen tutkimustulosten mukaan opiskelijan tuli harjoitella suomen kielen taitojaan, sillä sujuva suomen kielen osaaminen helpotti kommunikointia ja uuden tiedon omaksumista.

Tämä tutkimus osoitti, että opiskelijan tuli myös asennoitua oppimiseensa positiivisesti ja itseohjautuvasti. Tutkimustulos oli yhteneväinen konstruktivistisen oppimisen, uudistavan oppimisen (ks. Mezirow 2006) ja Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen näkemysten kanssa. Kokonaisvaltaisen oppimisen on todettu edellyttävän oppijalta oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta. (Ks. Kram 1983; Kwan & Lopez–Real 2005; Smith 2007.) Jeffreyson (2006) kulttuurisen kompetenssin malli sisältää kulttuurisen itseluottamuksen näkökulman. Sen mukaan yksilöllä tulee olla myös kulttuurista itseluottamusta toimia transkulttuurisissa hoitotyön oppimisympäristöissä onnistuneesti ja määrätietoisesti. Oppijan itseluottamus on Jeffreyson (2006, 25) mukaan merkittävä tekijä kulttuurisen kompetenssin oppimisprosessissa.

Ammatillista kasvua vahvistaneet transkulttuuriset kohtaamiset edellyttivät tämän tutkimuksen mukaan kulttuurisesti herkän toiminnan lisäksi henkilökunnalta tietoa opiskelijan kulttuurista. Tässä tutkimuksessa henkilökunnan kulttuurisen tiedon määrä vaikutti erityisesti yksilöiden vuorovaikutustilanteiden sujuvuuteen. Myös aikaisempi alan kirjallisuus tukee saatua tutkimustulosta. Alan kirjallisuuden mukaan työntekijöiden vahva kulttuurinen tieto eri kulttuureista monikulttuurisissa työympäristöissä on todettu tärkeäksi yhteistyötä edistäväksi tekijäksi. Kulttuurinen tieto on auttanut ymmärtämään erilaisia kulttuurisia toimintamalleja ja kommunikointitapoja. (Hall 1990; Trompenaars & Hampden-Turner 1997, 23; Hofstede 2001; Campinha-Bacote 2003; Papadopoulos 2006; Andrews 2008.)

Tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella voidaan osoittaa erilaisia transkulttuurisuuden mukanaan tuomia haasteita opiskelijan oppimisympäristössä. Erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen kasvun tukeminen edellytti määrättyjä asioita sekä oppimisympäristön hoitohenkilökunnalta että opiskelijalta. Oppimisympäristön tuli olla opiskelijalle riittävän haasteellinen. Hoitohenkilökunnan myönteinen työilmapiiri ja riittävä ohjauksellinen tuki hoitotaitojen harjoittamisessa edistivät opiskelijan ammatillista kasvua. Ammatillisen kasvun perusasiaksi muodostui hoitohenkilökunnan ja opiskelijan myönteiset transkulttuuriset kohtaamiset ja positiiviset vuorovaikutustilanteet. Nämä tutkimustulokset viittasivat hoitohenkilökunnan kykyyn toimia kulttuurisesti herkästi.

Kulttuurisen herkkyyden osa-alueella korostui opiskelijoiden kunnioittaminen, hyväksyminen, kollegiaalinen kohtelu sekä työyhteisöön mukaan ottaminen. Myös opiskelijan tuli käyttäytyä hoitohenkilökuntaa kohtaan kunnioittavasti. Opiskelijan riittävä suomen kielen taito auttoi kommunikointia ja uuden tiedon omaksumista. Lisäksi saadut tulokset osoittivat, että opiskelijan ammatillista kasvua tuki hoitohenkilökunnan kulttuurinen tieto opiskelijan kulttuurisesta taustasta.

Pelkästään vahva kulttuurinen tieto toisen kulttuurista ja ymmärrys kulttuurisesta herkkyydestä transkulttuurisissa kohtaamistilanteissa ei johda automaattisesti hyvään lopputulokseen. On tärkeää, että hoitohenkilökunnalla on myös taitoa ja tahtoa soveltaa kulttuurista tietoaan ja kulttuurista herkkyyttään käytäntöön. Hoitotyössä ollaan tekemisissä ihmisten syntymän, terveydenhoidon, sairaanhoidon ja kuoleman kanssa. Hoitoympäristö on usein kiireinen ja jännitteinen. Paineen alla työskenteleminen vaatii vielä enemmän tahtoa ja kykyä toimia transkulttuurisissa tilanteissa rakentavasti kollegana ja opiskelijana.

6.2 Tutkimuksen tulosten tarkastelua yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaavan taksonomian valossa

Seuraavaksi käsitellään tämän tutkimuksen keskeisimmät tulokset erilaisesta kulttuurista olevan opiskelijan ammatillisessa oppimisessa ja kasvussa peilaten niitä yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaavan taksonomian osa-alueisiin. Lisäksi tuloksia tarkastellaan Papadopouloksen, Tilkin ja Taylorin (2006) kulttuurisen kompetenssin oppimisen mallin osa-alueiden kautta (Papadopoulos 2006, 10). Kappaleiden loppuun on kirjattu taksonomian näkökulmasta ne asiat, joihin tutkimustulosten mukaan on tärkeää kiinnittää huomiota tuettaessa erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillista kasvua sairaanhoitajaksi.

Erilaisesta kulttuurista olevan opiskelijan ammatillisen kasvun tukeminen mentorointiprosessissa

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta siihen, millaisilla prosesseilla voitiin saavuttaa mentoroinnille asetetut tavoitteet eri kulttuureista lähtöisin olevien opiskelijoiden syventävän harjoittelujakson aikana. Saadut tutkimustulokset osoittivat, että opiskelijan ammatillista kasvua voitiin edistää tukemalla hänen sopeutumistaan suomalaiseen kulttuuriin. Suomalaiseen kulttuuriin sopeutuminen edellytti opiskelijalta kulttuurisen kompetenssin vahvistumista kulttuurisen tietoisuuden, kulttuurisen tiedon ja kulttuurisen herkkyyden osa-alueilla. Saatujen tutkimustulosten mukaan mentorin tuli mentorointiprosessin aikana tukea opiskelijaa kyseisten kulttuuristen osa-alueiden vahvistumisessa.

Opiskelijan kulttuurisella tietoisuudella itsestä oli saatujen tulosten mukaan vaikutusta ammatilliseen kasvuun. Opiskelijan tuli arvostaa itseään ja kulttuurista taustaansa, kulttuuriperimäänsä ja historiaansa. Kulttuurinen tietoisuus itsestä edisti mentorin ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta tukien samalla opiskelijan ammatillista kasvua. Mentorin tutustuminen opiskelijaan ensin yksilönä ja persoonana oli tärkeää. Vasta sen jälkeen oli rakentavaa perehtyä enemmän opiskelijan kulttuuriseen taustaan. Kulttuurinen tietoisuus sisältää Papadopoulouksen (2006, 11) mukaan muun muassa kulttuuritietoisuuden itsestä, kulttuurisen identiteetin, yksilön kulttuurihistorian ja stereotyyppioinnin. Kyseiset tulokset liittyivät taksonomian jaottelussa affektiiviselle osa-alueelle. Affektiiviseen osa-alueeseen sisältyvät opiskelijan yleiset ja erityiset persoonallisuustekijät. Persoonallisuustekijöillä on merkitystä yksilön tapaan tiedostaa itsensä (ks. Snow *et al.* 1996, 247).

Tutkimustuloksiin perustuen on tärkeää, että opiskelijan kulttuurisen tietoisuuden vahvistamiseksi mentori tukee opiskelijan affektiivista osa-aluetta keskustellen hänen kanssaan tämän kulttuuritaustasta ja sen arvostamisesta osana identiteettiä. Mentorin on itse tiedostettava mahdolliset omat stereotypiansa opiskelijan kulttuuritaustasta, etteivät ne ole esteenä mentorointiprosessin onnistumiselle.

Tutkimuksen tulosten perusteella kulttuurisen tiedon omaksuminen uudesta kulttuurista tuki opiskelijan ammatillista kasvua. Erityisesti opiskelijan taito

tunnistaa oman kulttuurin ja suomalaisen kulttuurin eroavuuksia oli oppimisessa tärkeää. Ammatillisen kasvunsa etenemiseksi opiskelijan tuli tutustua suomalaisiin kommunikointitapoihin, suomalaiseen hoitotyön kulttuuriin ja sen toimintatapoihin sekä suomalaisiin terveyskäsityksiin. Esimerkiksi terveyskäsitys pienen lapsen kasvun ja kehityksen säännöllisestä seurannasta voi olla eri kulttuurista olevalle opiskelijalle täysin vieras asia.

Kulttuurisen tiedon osa-alueeseen kuuluvat Papadopoulou (2006, 11) mukaan kulttuurien yhtäläisyydet ja eroavuudet sekä erilaiset terveysuskomukset ja käyttäytyminen (ks. Papadopoulou 2006, 13-14). Kulttuurisen tiedon osa-alueelle sisältyy myös kielen hallinta (ks. Papadopoulou 2006, 10). Tulosten mukaan opiskelijan tuli harjoittaa suomen kielen taitojaan, sillä kielen hallinta oli oleellinen osa kulttuuriin sopeutumista ja sairaanhoitajan ammatissa harjaantumista. Kulttuuritieto ja kielenhallinta liittyivät taksonomiassa opiskelijan kognitiiviselle osa-alueelle (ks. Snow *et al.* 1996, 247).

Saatuihin tuloksiin ja taksonomiaan perustuen on merkittävää, että mentori tukee opiskelijan kognitiivista ja konatiivista osa-aluetta mentorointiprosessin aikana. Opiskelija tarvitsee oppiakseen sekä proseduraalista että konseptuaalista tietoa. Konseptuaalinen tieto on asiatietoa, kuten esimerkiksi tieto suomalaisten yleisistä kommunikointitavoista ja terveyskäsityksistä. On myös tärkeää, että mentori jakaa opiskelijalle tietoaan ja kokemuksiaan suomalaisesta kulttuurista ja suomalaisesta hoitokulttuurista. Proseduraalisen tiedon alueelle liittyvät opiskelijan taidot ja erilaiset strategiat taitojen saavuttamisessa. Esimerkkinä tästä on opiskelijan ammatillisten taitojen harjoittelu suomalaisessa hoitokulttuurissa. On tärkeää, että opiskelijalla on mahdollisuus keskustella ja reflektoida yhdessä mentorin kanssa erilaisista strategioista harjoittaa sairaanhoitajan ammatillisia taitoja syventävän harjoittelujakson aikana. Kulttuurisen tiedon omaksuminen vaatii opiskelijalta myös tahtoa ja motivaatiota oppia uutta. Tahto ja motivaatio liittyvät taksonomian konatiiviseen osa-alueeseen (ks. Snow *et al.* 1996, 247). Mentorin on hyvä tuoda esille opiskelijan itseohjautuvuuden ja vastuullisuuden merkitys ammatilliseen oppimiseen syventävän harjoittelujakson aikana. Kulttuuritie-

don vahvistamisessa mentorin on tärkeä motivoida opiskelijaa uuden kulttuuritiedon omaksumiseen ja kielitaidon harjaantumiseen.

Opiskelijoiden avoin, positiivinen ja rehellinen sekä luottavainen asenne mentoria ja hoitohenkilökuntaa kohtaan edisti saatujen tulosten perusteella opiskelijan oppimista. Samoin opiskelijan ja hoitohenkilökunnan toisiaan kunnioittava ja toistensa erilaisen kulttuurisen taustan hyväksyvä asenne oli oppimisen kannalta tärkeää. Kyseessä oli siis eri osapuolten transkulttuuriset kohtaamiset, jotka onnistuessaan tukivat opiskelijan ammatillista kasvua. Opiskelijan asennoituminen itseen ja muihin ihmisiin sijoittui Papadopoulouksen mallissa (2006, 16-17) kulttuurisen herkkyyden osa-alueeseen.

Kyseiset tutkimuksen osoittamat tulokset sijoittuivat yksilöllisiä konstruktiroja kuvaavassa taksonomiassa opiskelijan affektiiviselle osa-alueelle. Opiskelijan luonteenpiirteillä ja mielenlaadulla oli merkitystä hänen asennoitumisessaan itseensä ja muihin. Luonteenpiirteillä ja mielenlaadulla oli merkitystä myös opiskelijan asennoitumisessa uuteen kulttuuriin, sillä affektiiviselle osa-alueelle sijoittuvat opiskelijan arvot ja asenteet. Tulokset sijoittuivat taksonomiassa myös konatiiviselle osa-alueelle, koska alue sisältää opiskelijan orientoitumisen itseen ja muihin. (Ks. Snow *et al.* 1996, 247.)

On siis tärkeää, että mentori keskustelee opiskelijan kanssa asenteiden vaikutuksesta oppimiseen. On myös merkittävää keskustella ihmisten erilaisista luonteenpiirteistä ja persoonallisuuksista yleensä. Ryhmätyönä toteutuva hoitotyö edellyttää kollegoiden erilaisten persoonallisuuksien ja luonteenpiirteiden hyväksymistä. Tähän vaikutti opiskelijan ja hoitotyöntekijöiden toistensa kunnioittaminen. Mentorin tulee painottaa opiskelijalle muita hoitotyöntekijöitä kunnioittavan asenteen merkitystä oppimiseen. Opiskelijan ei ole hyvä yksipuolisesti odottaa, että vain häntä kunnioitetaan, vaan häneltä edellytetään myös toisten kunnioittamista.

Mentorin ja opiskelijan pätevyyskriteerit ammatillista kasvua edistävässä mentorointiprosessissa

Tutkimuskysymyksillä 1.1 ja 1.2 haettiin vastausta siihen, millaiset tekijät mentoreilla ja opiskelijoilla edistivät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä (=ammatillista kasvua) syventävän harjoittelujakson aikana. Tutkimustulosten mukaan tärkeimmäksi opiskelijan ammatillista kasvua edistäviksi tekijöiksi osoitettiin sekä mentoreiden että opiskelijoiden roolipätevyyteen liittyviä tekijöitä. Lisäksi mentorointiprosessiin sitoutuminen todettiin merkittäväksi ammatillista kasvua edistäväksi tekijäksi. Ilman mentorointiprosessiin sitoutumista ei vuorovaikutuksellinen ja jatkuvasti kehittyvä mentorointiprosessi ole mahdollinen.

Tulosten mukaan sitoutumisen lisäksi mentoreilta odotettiin tietynlaista pätevyyttä tehtävänsä. Pätevyys määriteltiin mentorin kykyä ja taitona toimia mentorointiprosessissa opiskelijaa tukien, kuunnellen, keskustellen ja rohkaisten sekä motivoiden. Oppimistavoitteiden etenemisen arviointi yhdessä opiskelijan kanssa oli yksi mentorin rooliin kuuluva pätevyyskriteeri. Mentorin odotettiin olevan opiskelijaa kohtaan inhimillinen ja luotettava. Lisäksi mentorin pätevyyteen liitettiin laaja kokemustieto alalta.

Tutkimuksen tuloksissa esille tulleet mentorin pätevyyskriteerit liittyivät yksilöllisiä konstruktioeroja jäsentävän taksonomian konatiiviseen ja kognitiiviseen osa-alueeseen. Mentorointiprosessiin sitoutuminen liittyi taksonomian konatiiviseen osa-alueeseen, joka sisältää mentorin motivaation ja tahdon osallistua opiskelijan ammatillista kasvua tavoittelevaan mentorointiprosessiin (ks. Snow *et al.* 1996, 247). Mikäli mentorilla ei ole motivaatiota ja tahtoa toimia roolissaan, se heikentää tavoitteellisen toiminnan toteutumista mentoroinnissa. Taksonomia käyttää tästä asiakokonaisuudesta käsitettä saavutusorientaatio.

Mentorin pätevyyttä kuvaavat kriteerit liittyivät taksonomiassa myös kognitiiviseen osa-alueeseen (ks. Snow *et al.* 1996, 247). Pätevällä mentorilla oli sekä proseduraalista että konseptuaalista tietoa sairaanhoitajan ammatista ja mentorin tehtävästä. Konseptuaaliseen tietoon sisältyi siis sekä sairaanhoitajan ammattiin että mentorin pätevyyteen liittyvää teoretistä tietoa. Sairaanhoitajaopiskelijan syventävän harjoittelujakson tavoiteperusteisessä mentoroinnissa

ei voi toimia jonkin muun ammattialan edustaja. Mentorilla tuli olla substanssiosaaminen niistä asioista, joita mentorointiprosessissa käsitellään yhdessä opiskelijan kanssa. Proseduraaliseen tietoon sisältyi mentorin ammattitaito sekä sairaanhoitajana että mentorina. Ei riitä, että mentorilla oli kokemusta sairaanhoitajan tehtävistä. Pätevällä mentorilla tuli olla myös taitoa toimia mentorin tehtävässä. Myös mentorin persoonalla oli vaikutusta mentorin roolissa toimimiseen. Tämä aihealue liittyy taksonomian affektiiviselle osa-alueelle, joka kuvaa yksilön luonteenpiirteitä, mielenlaatua, arvoja ja asenteita.

Tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden ja mentoreiden näkemykset opiskelijan valmiuksista eli pätevyyskriteereistä mentorointiprosessissa olivat samankaltaiset. Opiskelijalta edellytettiin myös mentorointiprosessiin sitoutumista sekä itseohjautuvaa otetta oppimiseen. Saadut tutkimustulokset sijoittuivat yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaavan taksonomian konatiiviselle alueelle (ks. Snow *et al.* 1996, 247). Kyseessä oli opiskelijan tahto ja motivaatio ammatilliseen oppimiseen ja kasvuun. Siihen liittyi myös opiskelijan kyky itsesäätelyyn. Itsesäätelyllä tarkoitetaan oppimisen tahdonalaista kontrollia, joka edellyttää oman toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua sekä arviointia (Ruohotie 1999b, 75). Saatujen tulosten mukaan opiskelijan tuli olla mentorointiprosessissa ja syventävän harjoittelujakson aikana aktiivinen, määrätietoinen, vastuullinen ja omaa oppimistaan refleктоiva. Tulosten mukaan myös opiskelijan hyvät vuorovaikutustaidot olivat hänen ammatillista kasvuaan edistävä asia.

Ammatillista kasvua edistävä mentorointiprosessi

Tutkimuskysymyksellä 1.3 haettiin vastausta siihen, millaiset tekijät mentorointiprosessissa edistivät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä syventävän harjoittelujakson aikana. Kuten edellisessä luvussa jo todettiin, mentorin ja opiskelijan sitoutumisella, tahdolla ja motivaatiolla oli merkitystä mentorointiprosessin onnistumiseen ja opiskelijan ammatilliseen kasvuun. Tulosten mukaan opiskelijan oppimistavoitteiden toteutumiseen vaikutti jatkuva yhteistyö eri osapuolten kesken. Yhteistyöllä tarkoitettiin CultureMentoring -projektiin liittyneitä koulutus- ja

välisarviointitilaisuuksia sekä henkilökohtaisia tapaamisia yhdessä projekti-koordinaattorin kanssa. Avoin kommunikaatio eri osapuolten kesken koettiin tärkeäksi. Eri osapuolten välinen yhteistyö sisältää laaja-alaisesti kaikki taksonomian osa-alueet. Jokaisen osapuolen persoonallisuus ja älykkyys vaikuttavat yhdessä affektiivisen, konatiivisen ja kognitiivisen alueen kanssa yhteistyön sujuvuuteen ja sisältöön. (Snow *et al.* 1996, 247.)

Tulosten mukaan mentorointiprosessin toteutumista tuki riittävä ja tarpeeksi aikaisessa vaiheessa toteutettu tiedottaminen mentorointiprojektista eri osapuolille. Tämä tulos liittyi taksonomian kognitiivisen alueen proseduaaliseen ja konseptuaaliseen tietoon. (Snow *et al.* 1996, 247.) Mentorointiprosessin toimintatavalla ja strategialla on mahdollista edistää opiskelijan ammatillista kasvua.

Saadut tutkimustulokset osoittivat, että opiskelijan ammatillinen kehittyminen mentorointiprosessissa edellytti sekä mentorin että opiskelijan ymmärrystä mentoroinnin ideologiasta. Tulos liittyi taksonomian kognitiiviseen alueeseen (Snow *et al.* 1996, 247). Mentoroinnin ideologian ymmärtäminen oli sekä asiantietoa että taitoa soveltaa asiantietoa käytäntöön. Tulosten mukaan opiskelijan tietoisuus mentorin antaman tuen mahdollisuudesta edisti niin ikään ammatillista kehittymistä. Taksonomiassa opiskelijan tietoisuus tuen mahdollisuudesta liittyi kognitiivisen alueen konseptuaaliseen asiantietoon. Lisäksi se liittyi konatiiviselle osa-alueelle sijoituvan orientaatioon itseen ja muihin. (Snow *et al.* 1996, 247.)

Opiskelijoiden vastausten mukaan heidän ammatilliseen kehittymiseensä vaikutti itseluottamuksen vahvistaminen. Tämä asia sijoittui taksonomiassa affektiivisen osa-alueen mielenlaatuun ja tunne-elämään (Snow *et al.* 1996, 247).

Oppimisympäristön ammatillista kasvua edistävät tekijät

Tutkimuskysymyksellä 2 haettiin vastausta siihen, mitkä tekijät oppimisympäristössä edistivät oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä oppimisympäristössä syventävän harjoittelujakson aikana. Saadut tulokset osoittivat, että *oppimistavoitteiden saavuttamista* edisti oppimisympäristön myönteinen asenneilmapiiri opiskelijaa kohtaan. Sekä

mentorit että opiskelijat korostivat oppimisympäristön hoitohenkilökunnan ja opiskelijan välisen hyvän yhteistyön merkitystä oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Tulokset liittyivät yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaavan taksonomian konatiiviselle osa-alueelle. Osa-alueeseen sisältyy opiskelijan motivaatio ja tahto myönteisen asenneilmapiirin ja yhteistyön rakentamiseen. Eli sillä, miten opiskelijat ja hoitohenkilökunnan jäsenet orientoituvat itseensä ja toisiinsa, on merkitystä opiskelijan oppimiseen. (Ks. Snow *et al.* 1996, 247.) Myönteisen ilmapiirin ja yhteistyön rakentamiseen vaikuttivat yksilöiden tunnetilat, asenteet ja arvot. Taksonomiassa kyseiset asiat liittyivät myös persoonallisuuden affektiiviselle osa-alueelle. Tulokset osoittivat, että mentorointiprojektin vastuuhenkilöiden on tärkeää tiedottaa opiskelijoita siitä, että heidän asennoitumisellaan hoitohenkilökuntaa kohtaan on vaikutusta oppimistavoitteiden saavuttamisessa.

Opiskelijan *ammattillista kehittymistä* edisti saatujen tulosten perusteella oppimisympäristö, joka vastasi haasteellisuudellaan opiskelijan oppimistarpeita. Tällaisessa oppimisympäristössä opiskelijalla oli mahdollisuus harjoitella riittävästi hoitotyön taitoja. Lisäksi tulosten mukaan opiskelijan ammatillista kehittymistä edisti oppimisympäristö, joka tarjosi uutta tietoa hoitotyön substanssista sekä terveydenhuollon organisaation toiminnasta yleensä. Tulokset liittyivät taksonomian kognitiiviselle osa-alueelle, sen konseptuaalisen ja proseduraalisen tiedon lähteille. Uuden tiedon saanti edisti hoitotaitojen harjoittamista oppimisympäristössä. Tieto terveydenhuollon organisaation toiminnasta kokonaisuudessaan auttoi opiskelijaa hahmottamaan terveydenhuollon organisaation erilaisia toimintastrategioita.

Erilaisesta kulttuurista olevan opiskelijan ammatillista kasvua edistävä oppimisympäristö

Tutkimuskysymyksellä 3 haettiin vastausta siihen, millainen oli erilaisesta kulttuurista olevan opiskelijan oppimistavoitteita ja ammatillista kehittymistä edistävä oppimisympäristö. Saadut tutkimustulokset osoittivat, että oppimisympäristön hoitohenkilökunnan kulttuurisesti vahvalla kompetenssilla oli opiskelijan ammatillista kasvua edistävä vaikutus. Hoitohenkilökunnalla tuli olla kulttuurista tietoa opiskelijasta ja hänen edustamansa kulttuurin

viestintätavoista sekä terveystieteistä. (ks. Papadopoulos 2006, 11.) Opiskelijan ammatillista kasvua tuki lisäksi hoitohenkilökunnan tieto transkulttuurisesta hoitotyöstä yleensä. Tulokset liittyivät yksilöllisiä konstruktioeroja kuvaavan taksonomian kognitiivisen osa-alueen konseptuaaliseen ja proseduraaliseen tietoon, toimintatapoihin ja uskomuksiin. (Snow *et al.* 1996, 247.)

Tulosten perusteella opiskelijan mahdollisuuden kasvaa ammatissaan vaikutti kulttuurisen tiedon lisäksi hoitohenkilökunnan kulttuurisen herkkyyden vahvuus (ks. Papadopoulos 2006, 16). Tähän sisältyi hoitohenkilökunnan avoimuus ja hyväksyvä sekä kunnioittava suhtautuminen opiskelijaan. Tulosten mukaan opiskelijan ammatillisen kasvun takia oli tärkeää, että opiskelija koki olevansa osa työyhteisön hoitotiimiä. Opiskelijalle tuli tulosten mukaan antaa myös mahdollisuus osaamistaan vastaaviin itsenäisiin sairaanhoitajan tehtäviin.

Tulokset liittyivät taksonomian jaottelun affektiiviselle osa-alueelle. Muiden hoitotyöntekijöiden persoonallisuus- ja luonteenpiirteet, arvot sekä asenteet toisesta kulttuurista olevaa opiskelijaa kohtaan vaikuttivat siihen, miten opiskelijaa suhtauduttiin ja miten häntä kohdeltiin. Opiskelijan hyväksyminen mukaan hoitotiimiin ja opiskelijan osaamista vastaavien itsenäisten sairaanhoitajan tehtävien antaminen hänelle viestittivät hoitohenkilökunnan hyväksyvistä, luottavaisesta ja kollegiaalisesta asenteesta ja arvomaailmasta. Tällainen toiminta edellytti hoitohenkilökuntalta myönteisen asenteen lisäksi tahtoa ja motivaatiota toimia näin. Tahto ja motivaatio sijoittuivat taksonomian konatiiviselle osa-alueelle, eli siihen, miten hoitohenkilökunta orientoitui opiskelijaa kohtaan ja kontrolloi toimintaansa eri tilanteissa.

Hoitohenkilökunnan opiskelijaa kohtaan osoittama hyväksyvä ja kollegiaalinen kohtelu oli tulosten mukaan siis merkittävä erilaisesta kulttuurista olevan opiskelijan ammatillista kasvua edistävä asia. Tulosten perusteella opiskelijalla tuli olla positiivinen asenne uuden oppimiseen. Hänen tuli olla oppimisessaan aktiivinen ja luottavainen kunnioittaen muuta hoitohenkilökuntaa. Opiskelijan suomen kielen taidolla oli suuri merkitys oppimiseen ja ammatilliseen kasvuun oppimisympäristössä.

Edellä kuvattiin tutkimuksen päätulokset peilaten niitä yksilöllisiä konstruktioeroja jäsentävän taksonomian osa-alueisiin. Tutkimustulokset ja taksonomia yhdessä antavat selkeän viitekehyksen niistä tekijöistä, jotka on tärkeää ottaa huomioon erilaisista kulttuureista olevien opiskelijoiden ammatillista oppimista ja kasvua edistävässä mentorointiprojekteissa. Lisäksi saadut tulokset osoittivat syventävän harjoittelujakson oppimisympäristössä olevia tekijöitä, jotka edistivät opiskelijoiden oppimistavoitteiden saavuttamista ja ammatillista kehittymistä. Tulokset osoittivat selkeästi sen, millainen oli erilaisesta kulttuurista olevan opiskelijan ammatillista kasvua edistävä oppimisympäristö. Yhteenvedon voidaan ammattikasvatuksen näkökulmasta todeta, ettei mikään taksonomian osa-alue osoittautunut muita osa-alueita tärkeämmäksi tai vähäisemmäksi millään tutkimuskysymyksen aihealueella (Snow *et al.* 1996, 247). Kaikki taksonomian osa-alueet todettiin yhtä tärkeiksi opiskelijan oppimisen tukemisessa ja ammatillisessa kasvussa.

6.3 Johtopäätökset, suositukset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimus on tuottanut kaksi merkittävää havaintoa liittyen erilaisista kulttuureista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun edistämiseen mentorointiprosessissa ja syventävällä käytännön harjoittelujaksolla.

1. Opiskelijan erilainen kulttuuritausta tuo mentorointiprosessin toteuttamiseen tiettyjä lisävaateita verrattuna mentorointiprosessiin, jossa kaikki osapuolet edustavat samaa kulttuurista taustaa. Tutkimuksen mukaan erityisesti mentorin valmiuksiin liittyy kyky tukea opiskelijan kulttuurisen kompetenssin vahvistumista syventävän käytännön harjoittelujakson aikana.
2. Monikulttuurisissa terveydenhuollon oppimisympäristöissä olevien hoitotyöntekijöiden tieto ja ymmärrys transkulttuurisesta kohtaamisesta ja muista kulttuurisen kompetenssiin osa-alueista edistävät erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillista kasvua ammattiin.

Tutkimuksen tulokset toivat esille sen, millaisia edellytyksiä erilaisesta kulttuurista oleva sairaanhoitajaopiskelija asetti kehittyvälle vuorovaikutussuhteelle mentorointiprosessissa. Lisäksi tulokset antoivat tietoa siitä, millaisilla prosesseilla voitiin saavuttaa syventävälle käytännön harjoittelujaksolle laaditut ammatillista kasvua edistävät tavoitteet. Tutkimuksen tuloksista muodostuneet johtopäätökset kuvataan seuraavaksi aihealueittain. Nämä johtopäätökset osoittavat ne tekijät, jotka edistivät erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitajaopiskelijan ammatillista oppimista ja kasvua mentorointiprosessissa ja syventävällä käytännön harjoittelujaksolla.

Peruslähtökohdat mentorointiprosessin toteuttamiselle

Ammatillinen kasvu mentorointiprosessissa edellyttää sekä mentorin että opiskelijan sitoutumista mentorointiprosessiin. Se edellyttää yhtäläistä näkemystä mentoroinnin ideologiasta, mentorointiprosessin sisällöstä ja oppimistavoitteista. Sitoutumattomuus mentorointiprosessiin sekä eriävät näkemykset mentorointiprosessin sisällöstä ja tavoitteista vaikeuttavat opiskelijan ammatillisen kasvun etenemistä sairaanhoitajaksi.

Edellä oleviin johtopäätöksiin liittyen on suositeltavaa, että mentorille ja aktoreille järjestettäisiin ennen mentorointiprosessin aloittamista mentorointikoulutus. Koulutusorganisaation vastuuhenkilön tulisi huolehtia siitä, että mentorointikoulutuksessa käsitellään alkavan mentorointiprosessin ideologiaa ja toimintaperiaatteita. Mentorointikoulutus olisi hyvä suunnitella yhteistyössä mentorointiprosessiin osallistuvien kanssa.

Jatkotutkimusaiheena ehdotetaan tuloksellisen transkulttuurisen mentorointikoulutuksen selvittämistä. Millaisia erityispiirteitä transkulttuurinen mentorointikoulutus asettaa mentorointikouluttajalle ja koulutukseen osallistujille?

Opiskelijan ja mentorin mentorointivalmiudet ammatillista kasvua edistävissä mentorointiprosessissa

Ammatillinen kasvu mentorointiprosessissa edellyttää *opiskelijalta* tietynlaisia mentorointivalmiuksia eli pätevyyskriteereitä roolissaan. Näitä pätevyyskriteereitä ovat sitoutuminen ammatilliseen kasvuun, itseohjautuvuus, määrätietoinen ja vastuullinen asenne oppimiseen sekä hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Lisäksi pätevyyskriteereihin kuuluu opiskelijan kyky reflektoida oppimisensa etenemistä sekä taito päivittää henkilökohtaisia oppimistavoitteita.

Ammatillinen kasvu mentorointiprosessissa edellyttää *mentorilta* tietynlaisia mentorointivalmiuksia eli pätevyyskriteereitä roolissaan. Näitä pätevyyskriteereitä ovat mentorin riittävä ammattialan osaaminen ja alan kokemus. Mentorilla tulee olla jatkuva halu kehittyä ja pätevöityä roolissaan. Mentorilla tulee olla kyky inhimilliseen, luotettavaan ja opiskelijaa ymmärtävään vuorovaikutussuhteeseen. Hänellä tulee olla taitoa kuunnella opiskelijaa ja keskustella hänen kanssaan asioista yhdessä reflektoiden. Mentorin tulee osata myös tukea, motivoida ja rohkaista opiskelijaa koko mentorointiprosessin ajan. Lisäksi mentorin pätevyyskriteereihin sisältyy ammatillisen kasvun etenemisen arvioiminen yhdessä opiskelijan kanssa.

Edellä esitettyihin johtopäätöksiin perustuen on suositeltavaa, että mentorointiprosessiin osallistuvalla opiskelijalla ja mentorilla olisi tietoa ja ymmärrystä rooliinsa liittyvistä pätevyyskriteereistä ammatillisen kasvun lähtökohtana. Mentorointiprosessia järjestävän organisaation olisi tärkeää huolehtia tämän tiedon välittymisestä opiskelijalle ja mentorille jo ennen mentorointiprosessin alkamista. Mentorointikoulutuksessa tulisi käsitellä mentorin ja opiskelijan pätevyyskriteereihin sisältyviä asioita.

Jatkotutkimusaiheena ehdotetaan joidenkin terveydenhuoltoalan mentorointikoulutusten sisällön kartoittamista erityisesti mentoreiden ja opiskelijoiden pätevyyskriteerien suhteen. Olisi tärkeää tutkia sitä, millaisia mentorin ja opiskelijan pätevyyskriteereitä erilaiset alan mentorointikoulutukset sisältävät.

Ammatillinen kasvu mentorointiprosessissa

Opiskelijan ammatillinen kasvu mentorointiprosessissa edellyttää eri toimijoiden välistä yhteistyötä ja sitoutumista mentorointiprosessiin. Lisäksi se edellyttää opiskelijalta riittävän konkreettisia ja realistisia oppimistavoitteita. Mentorin ja opiskelijan säännölliset ja ajallisesti riittävät tapaamiset ovat mentorointiprosessissa ammatillisen kasvun perustana. On myös tärkeää, että mentoroinnista vastaava projektikoordinaattori seuraa aktiivisesti mentoroin-

tiprosessissa etenemistä. Mentorointiprosessiin osallistuvien opiskelijoiden toivomukset tulee ottaa huomioon jo mentorointiprosessin suunnitteluvaiheessa. Mentorointiprosessin toteuttamisesta tulee tiedottaa eri toimijatahoja riittävän aikaisessa vaiheessa.

Edellä esitettyihin johtopäätöksiin liittyen on suositeltavaa, että mentorointiprosessin vastuhenkilöt huolehtisivat opiskelijoiden mahdollisuudesta olla mukana mentorointiprosessin suunnittelussa. Suunnitteluvaiheessa olisi tärkeää yhdessä pohtia mentorointiprosessiin liittyvistä käytännön toimintaperiaatteista. Riittävän tiivis ja vastavuoroinen yhteydenpito projektikoordinaattorin ja mentoriparin välillä olisi opiskelijan ammatillisen kasvun vuoksi tärkeää. Eri toimijaryhmiä tulisi tiedottaa riittävästi alkavasta mentorointiprosessista.

Jatkotutkimusaiheena ehdotetaan sitä, että selvitetään hoitohenkilökunnan näkemyksiä opiskelijan ammatillisen kasvun edistämiseen liittyvistä tekijöistä out-door -tyyppisessä mentorointiprosessissa.

Transkulttuurisuuden haasteet ammatillista kasvua edistävässä mentorointiprosessissa

Opiskelijan ammatillisen kasvun vahvistuminen edellyttää sitä, että mentori tukee opiskelijaa sopeutumaan suomalaiseen kulttuuriin. Tähän liittyy mentorin antama tuki opiskelijan kulttuurisen kompetenssin vahvistumiselle kulttuurisen tietoisuuden, kulttuurisen tiedon ja kulttuurisen herkkyyden osaluilla.

Mentorin tulee rohkaista opiskelijaa tutustumaan suomalaiseen kulttuuriin ja suomalaiseen hoitokulttuuriin. Ammatillinen kasvu edellyttää opiskelijalta sekä oman kulttuurinsa että suomalaisen kulttuurin eroavuuksien tunnistamista. On tärkeää, että mentori rohkaisee opiskelijaa opettelemaan suomen kieltä.

Mentorilta ja opiskelijalta edellytetään sisäistä tahtotilaa onnistuneisiin vuorovaikutustilanteisiin ja positiiviseen asenneilmapiiriin, toistensa kunnioittamiseen, hyväksymiseen ja arvostamiseen. Nämä tekijät ovat tärkeitä ammatillista kasvua edistäviä asioita transkulttuurisessa mentorointiprosessissa terveydenhuollon oppimisympäristössä.

Näihin edellä esitettyihin johtopäätöksiin perustuen on suositeltavaa, että eri kulttuureista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden opetuksesta ja käytännön harjoittelujaksojen mentorointiprosesseista vastaavat henkilöt kiinnittäisivät riittävästi huomiota opiskelijan kulttuurisen kompetenssin tukemiseen. Mentorin ja opiskelijan tulisi saada jo ennen mentorointiprosessin aloittamista tietoa ja ymmärrystä siitä, miten he voivat osaltaan edistää transkulttuurisen mentorointiprosessin onnistumista.

Jatkotutkimusaiheena ehdotetaan sitä, että selvitetään hoitohenkilökunnan näkemyksiä opiskelijan ammatillisen kasvun edistämiseen liittyvistä tekijöistä out-door -tyyppisessä transkulttuurisessa mentorointiprosessissa.

Toisena aihealueeseen liittyvänä jatkotutkimusaiheena ehdotetaan transkulttuurisen mentorointiprosessin selvittämistä liittyen mentorin ja aktorin erilaisten kulttuuristen taustojen merkitykseen ammatillista kasvua edistävässä out-door -tyyppisessä mentoroinnissa.

Oppimisympäristön ammatillista kasvua edistävät tekijät

Opiskelijan ammatillista kasvua edistää terveydenhuollon oppimisympäristössä työskentelevä hoitohenkilökunta, joka suhtautuu myönteisesti opiskelijan ammatilliseen kasvuun. Hoitohenkilökunnalla tulee olla tietoa opiskelijan mentorointiprosessista, ja hänet tulee hyväksyä hoitotiimin jäseneksi. Opiskelijan ja hoitohenkilökunnan välinen hyvä yhteistyö on vastavuoroista.

Hoitohenkilökunta tukee opiskelijan ammatillista kasvua ohjaamalla häntä laadittujen realististen oppimistavoitteiden mukaisesti. Opiskelijalle tulee

antaa riittävästi vastuuta harjoittaa hoitotaitoja itsenäisesti. Hyvin organisoitu tutor-järjestely edistää opiskelijan oppimisen etenemistä. Oppimisympäristön tulee vastata haasteellisuudella opiskelijan oppimistarpeita.

Näihin edellä esitettyihin johtopäätöksiin perustuen on suositeltavaa, että koulutusorganisaation käytännön harjoittelujakson ohjauksesta vastaavat henkilöt ja hoitotyön esimiehet huolehtisivat hoitohenkilökunnan tiedottamisesta liittyen tulevaan opiskelijan syventävään käytännön harjoittelujaksoon. Hoitohenkilökunnalle tulisi antaa tietoa opiskelijan oppimistavoitteista ja hänen ammatillista oppimistaan edistävästä ohjausperiaatteista. Vastaavasti opiskelijoille tulisi antaa tietoa siitä, miten heidän positiivinen asenteensa oppimiseen ja tahto toimia hyvässä yhteistyössä hoitohenkilökunnan kanssa edistää oppimista ja ammatillista kasvua. Olisi tärkeää, että opiskelijaa ohjaavalle tutorille on nimetty sijainen, ettei tutorin poissaollessa vastuu tutor-sijaisen järjestämisestä siirry opiskelijalle.

Jatkotutkimusaiheena ehdotetaan sitä, että selvitetään hoitohenkilökunnan näkemyksiä opiskelijan ammatillisen kasvun edistämiseen liittyvistä tekijöistä syventävällä käytännön harjoittelujaksolla.

Transkulttuurisuuden haasteet terveydenhuollon oppimisympäristössä

Opiskelijan ammatillisen kasvun lähtökohtana on hoitohenkilökunnan ja opiskelijan myönteiset transkulttuuriset kohtaamiset ja positiiviset vuorovaikutustilanteet. Tämä edellyttää hoitohenkilökunnalta tietoa kulttuurisesta herkkyydestä sekä taitoa toimia käytännössä kulttuurisesti herkästi. Opiskelijan ammatillista kasvua edistävä kulttuurinen kohtaaminen sisältää opiskelijan kunnioittamisen, hyväksymisen ja kollegiaalisen kohtelun. Opiskelija tulee ottaa mukaan työyhteisöön ja hoitotiimiin. Vastaavasti opiskelijalta edellytetään kunnioittavaa asennetta hoitohenkilökuntaa kohtaan.

Opiskelijan riittävä suomen kielen taito auttaa hoitohenkilökunnan kanssa toteutuvaa vuorovaikutusta ja uuden tiedon omaksumista. Hoitohenkilökun-

nan kulttuurinen tieto opiskelijan kulttuurisesta taustasta on opiskelijan ammatillista kasvua edistävä elementti.

Edellä esitettyihin johtopäätöksiin perustuen on suositeltavaa, että opiskelijoille, heidän opetuksestaan ja käytännön harjoittelujaksoistaan vastaaville henkilöille sekä hoitohenkilökunnalle järjestettäisiin koulutusta erilaisesta kulttuurista olevan opiskelijan ammatillista kasvua edistävästä tekijöistä. Tieto ja ymmärrys näistä tekijöistä lisäisi onnistuneita transkulttuurisia kohtaamisia. Opiskelijan ja hoitohenkilökunnan hyvässä yhteistyössä toteutettu hoitotyö tukisi opiskelijan ammatillista kasvua sairaanhoitajaksi.

Jatkotutkimusaiheena ehdotetaan sitä, että selvitetään hoitohenkilökunnan näkemyksiä transkulttuuristen kohtaamisten merkityksistä opiskelijan hoitotyön taitojen ohjaustilanteissa.

6.4 Tutkimuksen eettisyyden tarkastelua

Suomen Akatemian tutkimuseettisten ohjeiden (2003) mukaan tieteellisen hyväksyttävyyden, luotettavuuden ja uskottavuuden edellytyksenä on tutkimustyön toteutuminen hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (good scientific practice). Hyvä tieteellinen käytäntö sisältää sen, että tutkijat ja tieteelliset asiantuntijat noudattavat tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Näitä ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen ja sen tuottamien tulosten arvioinnissa. Seuraavaksi kuvataan tutkimuksen eettinen tarkastelu Suomen Akatemian tutkimuseettisten ohjeiden (2003) perusteella.

Tutkija on toiminut avoimesti ja rehellisesti tutkimusprosessin joka vaiheessa. Hän on kertonut avoimesti tutkimukseen osallistuville mentoreille ja opiskelijoille, lehtoreille ja syventävän harjoittelupaikkojen esimiehille CultureMentoring –projektista ja siihen liittyvästä tutkimuksesta. Kaikki osapuolet ovat saaneet lisäksi kirjallisen tiedotteen asiasta. Tiedotteessa on

ollut tutkijan yhteystiedot, jotta toimijat ovat voineet olla tarvittaessa yhteydessä tutkijaan.

Tutkija on edennyt tutkimuksen laadinnassa yhteistyössä väitöskirjatyön ohjaajan kanssa. Ohjaajalta on kysytty säännöllisissä ohjauspalavereissa neuvoja ja kommentteja tutkimusprosessin etenemiseen. Tutkija on kohdellut tutkimukseen osallistuneita henkilöitä ja muita CultureMentoring –projektin organisoinnissa mukana olleita toimijoita kunnioittavasti ja asianmukaisella arvokkuudella. Toisia kunnioittavalla asenteella on haluttu edistää hyvän yhteistyön ja luottamuksen ylläpitämistä sekä avointa keskusteluilmapiiriä.

Tutkimusaineiston tallentamisessa ja analysoimisessa tutkija on vaalinut huolellisuutta ja tarkkaavaisuutta. Tutkimusaineiston tallentaminen on ollut suunniteltua ja järjestelmällistä. Aineisto on tallennettu varmuuden vuoksi useammalle muistitikulle. Lisäksi tutkimustyön eri vaiheista on otettu erilliset tulosteet arkistoiden ne kansioihin. Tutkimusaineiston analysoimisessa on hyödynnetty useampaa, tutkimukseen hyvin soveltuvaa analyysimenetelmää. Kaikki aineiston analyysivaiheisiin liittyneet vaiheet on tarkasti dokumentoitu. Aineiston analysoinnin huolellinen toteuttaminen on kuvattu yksityiskohdaisemmin tutkimusraportin luvussa 4. *Tutkimuksen toteutus*. Tutkijan toiminta ollut tarkkaa ja huolellista tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa.

Tutkimusraportti sisältää runsaasti viittauksia alan aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Tiedonhaku on toteutettu suunnitelmallisesti ja huolellisesti. Tutkimuksen kirjallisuuskatsauksen haut on toteutettu tietokannoista ERIC (kasvatus- ja opetusala), CINAHL (hoitotiede, terveystieteet), Ebsco Academic Search Elite ja Sage Premier sekä Linda. Kyseiset hakut on tehty suomeksi ja englanniksi käyttäen synonyymeja cultural, intercultural, multicultural, transcultural, cross cultural ja diversity. Tutkija on saanut tiedonhaun toteuttamiseen koulutusta ja muuta apua Seinäjoen ammattikorkeakoulun informaatioilta sekä muilta työntekijöiltä. Tutkimustulosten arviointia on käsitelty lähemmin tutkimusraportin luvussa 6.5 *Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua*.

Tutkijoiden ja tieteen asiantuntijoiden tulee soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä toteuttaa tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa

avoimuutta tutkimuksensa tuloksia julkaistaessa. CultureMentoring –projektin infotilaisuudessa 11.2.2009 on käyty tutkimukseen osallistuneiden kanssa läpi kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja siihen liittyvästä aineiston hankinnasta. Heillä on ollut mahdollisuus esittää infotilaisuudessa tutkimusprosessiin liittyviä kysymyksiä suoraan tutkijalle. Osallistujille on annettu sekä suullinen että kirjallinen informaatio aineiston hankinnan menetelmänä käytettyjen essee –kysymysten vastaamisesta. Mahdollisimman totuudenmukaisten vastausten saamiseksi osallistujille on tuotu korostetusti julki se, että heidän vastauksena ovat vain tutkijan käytössä. Kenenkään yksittäiset tiedot eivät ole tulleet julki tutkimusprosessin missään vaiheessa.

EMCC on eurooppalainen mentoroinnin ja valmennuksen järjestö. EMCC:n perustama standardi- ja eettinen komitea on laatinut vuonna 2008 eettisen säännösten mentoroinnin ja valmennuksen toteuttamiseen (ks. liite 4). Opiskelijoille ja mentoreille on jaettu nämä säännöt mentorointikoulutuksen yhteydessä (18.3.2009). Sääntöjen tarkoituksena on ollut tukea opiskelijoiden ja mentoreiden mentorointiprosessin eettisiä toimintatapoja syventävän harjoittelujakson aikana. Nämä EMCC:n eettiset ohjeet (2013) eivät ole kuitenkaan velvoittaneet heitä säännösten kirjaimelliseen soveltamiseen, koska he eivät ole olleet EMCC-järjestön jäseniä. Eettisten sääntöjen antaminen tutkimukseen osallistujille on yhtenäistänyt ja tukenut mentorointiprosessin eettistä toimintalinjaa. Yhteneväisen toimintamallin linjaus on ollut tutkimusprosessin pätevyyttä vahvistava tekijä. Tutkimukseen valittujen menetelmien käyttö on ollut perusteltua ja systemaattista. Tutkimusmenetelmien valinta on selvitetty tutkimusraportin luvussa 4.2 *Tutkimuksen metodologiset ratkaisut*. Samoin tutkimuksen luotettavuuden arviointi on kuvattu tarkemmin tutkimusraportin luvussa 6.5 *Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua*.

Suomen Akatemian tutkimuseettisten ohjeiden (2003) perusteella tutkijoiden ja tieteellisten asiantuntijoiden tulee ottaa huomioon muiden tutkijoiden työ ja saavutukset asianmukaisella tavalla niin, että he kunnioittavat näiden työtä ja antavat heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen omassa tutkimuksessaan ja sen tuloksia julkaistessa. Tutkimusraportissa on

viitattu asianmukaisella ja kunnioittavalla tavalla aihealueen tutkijoihin ja heidän raportoimiinsa aikaisempiin tutkimustuloksiin.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaista on myös se, että tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Tutkimuksen toteuttamiselle on laadittu kirjallinen suunnitelma ja aikataulu hyvissä ajoin ennen tutkimusprosessin aloittamista. Tutkimussuunnitelman sisältöä ja rakennetta on käsitelty ja arvioitu avoimesti jatko-opiskelijoille järjestetyissä tutkijaseminaareissa. Lisäksi tutkija on saanut tukea ja uusia ideoita tutkimuksen toteuttamisesta Seinäjoen yliopistokeskuksen tutkijahotellissa toimineilta tutkijoilta. Tutkimus on raportoitu tieteelliselle tiedolle asetettujen ohjeistusten ja vaatimusten mukaan.

Suomen Akatemian tutkimuseettisten ohjeiden (2003) mukaan tutkimusryhmän asema, oikeudet, osuus tekijyydestä, vastuut ja velvollisuudet sekä tutkimustulosten omistajuutta ja aineiston säilymistä koskevat kysymykset tulee olla määritelty ja kirjattu kaikkien osapuolten hyväksymällä tavalla. Tutkimuksen on toteuttanut tutkija yksin ilman erillistä tutkimusryhmää. Hyvän tieteellisen käytännön mukaista on, että rahoituslähteet ja tutkimuksen suorittamisen kannalta merkitykselliset muut sidonnaisuudet ilmoitetaan tutkimukseen osallistuville ja raportoidaan tutkimuksen tuloksia julkaistaessa. Lisäksi tulee noudattaa hyvää hallintokäytäntöä ja henkilöstö- ja taloushallintoa. CultureMentoring -projektiin ja siihen sisältyneeseen tutkimukseen liittyneet sidonnaisuudet on informoitu sekä suullisesti että kirjallisesti tutkimukseen osallistuneille tahoille ja tutkimukseen osallistuneille henkilöille. Tutkimukseen osallistuminen on perustunut osallistujien vapaaehtoisuuteen.

6.5 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerit tulevat esille tutkimusprosessin analyysissä, jossa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa tutkijan tarkka selvitys tutkimuksen eri vaiheista. (Ks. Seale, Gobo, Gubrium & Silverman 2004,

409-418.) Tutkimusraportin luvussa 4.2 *Tutkimuksen metodologiset ratkaisut* on kuvattu tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen liittyviä asioita. Luvussa on perusteltu tutkimusasetelman ja tutkimusmenetelmän sopivuus tutkittavan ilmiön tarkasteluun. Luvussa 4.4 *Tutkimusaineiston analysointi* on kuvattu tutkimuksessa hyödynnettyjen analysointimenetelmien soveltuvuus tutkittavaan ilmiöön ja tutkimuskysymysten selvittämiseen. Kyseiset asiakokonaisuudet liittyvät myös tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen.

Tracyn (2010) mukaan kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteerit eivät ole päteviä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Toisaalta Seale (2002) argumentoi artikkelissaan sitä, miten kvalitatiivisessa (laadullisessa) tutkimuksessa voidaan joiltain osin soveltaa kvantitatiivisen tutkimuksen käsitteistöä ja luotettavuuskriteeristöjä. Keskeisenä asiana on hänen mukaansa silloin metodologinen tietoisuus siitä, miten luotettavuutta voidaan arvioida erilaisissa tutkimuksellisissa perinteissä. (Seale 2002.)

Tutkimuksen validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Tutkimuksen ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tehtyjen johtopäätösten ja tulkintojen sekä tutkimusaineiston välisen suhteen pätevyyttä. Ulkoinen validiteetti on yhteydessä tutkijan omaan käyttäytymiseen. (Lincoln & Guba 1985, 314.) Kvantitatiivisen tutkimuksen ulkoisen validiteetin arvioimiseen liittyy tulosten yleistettävyyden tarkasteleminen. Sillä tarkoitetaan tutkimustulosten soveltamista tutkimusjoukkoa laajempaan perusjoukkoon. Tämä ei päde laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen. Laadullisessa tutkimuksessa ulkoisen validiteetin tarkastelu keskittyy siihen, ovatko tutkimustulokset siirrettävissä (transferability) erilaisiin toimintaympäristöihin.

Tutkijan näkemyksen mukaan tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä ja sovellettavissa vastaavanlaisiin transkulttuurisiin mentorointiprosesseihin sekä transkulttuurisia kohtaamisia sisältäviin oppimisympäristöihin. Tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista myös muihin kuin terveydenhuollon transkulttuurisiin konteksteihin, koska kyseessä on ammattikasvatuksen tieteenalaan perustuva tutkimus. Mentorointi on ammattikasvatuksen yksi pedagoginen oppimisen ja ohjauksen väline. (Kram 1983; Ruohotie 1999b, 222; Ambrosetti & Dekkers 2010.) Samoin transkulttuurisuuden ilmiöt ovat

yleismaailmallisia eikä tiettyyn ammattialaan tai oppimisympäristöön sidottuja (Jeffreys 2006, 31; Andrews & Boyle 2008, 15). On kuitenkin huomioitava, että laadullisen tutkimuksen tulosten soveltaminen ja hyödyntäminen on aina yksilölähtöistä. Tutkimuksen lukija tulkitsee ja reflektoi tutkimuksen viitekehystä ja tutkimustuloksia omiin näkemyksiinsä, käsityksiinsä ja kokemusmaailmaansa. Yksilön omakohtainen reflektointi ja tulkinta mahdollistavat tutkimustulosten siirrettävyyttä tutkimuskontekstista muihin vastaavanlaisiin toimintaympäristöihin. (Ks. Seale 2002.)

Laadullisen tutkimuksen sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisten sekä käsitteellisten määrittelyjen sopusointua. Tutkimuksen sisäinen validiteetti tuo julki tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalansa hallinnan voimakkuuden. Sisäistä validiteettia vahvistaa se, että tutkimuksen teoreettisfilosofiset lähtökohdat, käsitteelliset määrittelyt sekä menetelmälliset ratkaisut ovat loogisessa sovussa keskenään. (Seale *et al.* 2004, 409-418; Tracy 2010.) Tutkimuksessa tuotiin julki tieteen paradigman taustasitoumukset ja ihmiskäsitys sekä perusteltiin niiden soveltuvuus tutkittavaan ilmiöön. (Ks. Seale *et al.* 2004, 409-418.) Tutkimus perustui Aristoteleen maailmankuvaan ja siinä olevaan käsitykseen ihmisestä ja todellisuudesta. Kyseisessä maailmankuvassa ihminen nähdään ainutlaatuisena ja intentionaalisenä olentona, jonka sisäinen maailma oli merkityksellinen.

Laadullisena tutkimuksena taustasitoumuksiin kuuluva ontologia perustui tutkimuksessa opiskelijoiden ja mentoreiden henkilökohtaisiin näkemyksiin ja käsityksiin liittyen tutkittuun ilmiöön. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita erilaisista kulttuureista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista kasvua edistävästä tekijöistä mentorointiprosessin aikana syventävällä harjoittelujaksolla. Tutkimuksen taustasitoumuksiin kuuluu myös epistemologisen lähtökohdan selvittäminen. Epistemologia eli tieto-oppi avaa tutkimuksen lähtökohdan tiedon lähteeseen (Guba & Lincoln 1994, 105–117; Gall, Gall & Borg 2007,15). Tutkimus oli empiiristä, koska tiedon lähteenä olivat opiskelijat ja mentorit. Niiniluodon mukaan (1984, 140) aistihavaintoon perustuva kokemus on tiedon kriteeri ja tiedon lähde. Tähän perustuen tutkimuksen tiedon lähteenä olivat opiskelijat ja mentorit sekä heidän aistihavaintoihinsa perustuva tiedon muodostus.

Epistemologisesti katsottuna tutkijan suhde tutkittavaan on vuorovaikutteinen (Guba & Lincoln 1994, 105-117). Tutkija oli tutkimukseen osallistuneiden kanssa vuorovaikutuksessa mentorointikoulutuksen aikana ja CultureMentoring –projektiin liittyvissä tilaisuuksissa. Mentorointikoulutuksen ja yhteisten tilaisuuksien luonteen vuoksi tutkijan ja tutkimukseen osallistuneiden henkilökohtainen tutustuminen toinen toisiinsa jäi kuitenkin melko vähäiseksi. Mahdollisuus tarkentavien kysymysten esittämiseen kasvotusten lisäsi tutkimuksen luotettavuutta vähentäen väärinkäsitysten mahdollisuutta CultureMentoring –projektista ja siihen liittyneestä tutkimusprosessista.

Tracyn (2010) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy merkittävänä tekijänä tutkimuksen metodologiset valinnat. Metodologisten valintojen tulee edistää uuden tiedon saavuttamista ja tämän tiedon soveltamista käytännön toiminnan kehittämiseen. Valittaessa tutkimusmenetelmää tutkijan on tiedettävä, mitä kullakin tutkimusmenetelmällä voidaan tavoittaa. Kvantitatiivisista menetelmistä esimerkiksi kyselylomakkeen käyttö aineiston hankinnassa ei olisi mahdollistanut osallistujien vapaamuotoista kirjoittamista näkemyksistään ja käsityksistään liittyen tutkittavaan ilmiöön. Kyselylomakkeet sisältävät ennalta määritellyt oletukset tutkittavasta ilmiöstä perusten aikaisempiin tutkimuksiin ja alan kirjallisuuteen.

Tutkittavan ilmiön aineistohankintamenetelmäksi soveltui hyvin esseekirjoituksin kerätty tutkimusaineisto. Osallistujilla oli mahdollisuus kirjoittaa esseet vapaamuotoisesti omia näkemyksiään ja käsityksiään kertoen ja kuvaten englannin kielellä. Kohtalaisesta englanninkielen taidostaan huolimatta tutkija ei kerännyt tutkimusaineistoa esimerkiksi haastatteluiden tai havainnoinnin avulla. Haastatteluiden aikana olisi ollut hankalaa selvittää esimerkiksi vieraat englannin kieliset käsitteet. Esseissä olleet tutkijalle vieraat englanninkieliset käsitteet oli mahdollista tarkistaa rauhassa jälkikäteen sanakirjan avulla.

Olisi ollut myös hyvin vaikeaa hankkia tutkimusaineistoa havainnointimenetelmän avulla. Tutkija ei olisi voinut havainnoida kymmenen eri opiskelijan ammatillista oppimista ja kehittymistä vuoden ajan miltei samanaikaisesti eri terveydenhuollon sektoreilla. Vastaavasti mentoroinnin havainnointi käytännössä olisi ollut hankala tapa kerätä tietoa tutkimusilmiöstä. Samoin

haastattelujen järjestäminen olisi ollut monimutkaista. Haastattelu ja havainnointi olisivat vaatineet runsaasti aikaresursseja sekä osallistujilta että tutkijalta. Kyseisten aineistonhankintamenetelmien käyttö olisi edellyttänyt lisää henkilöstöresursseja aineiston keräämiseen. Tutkimusaineiston hankinnan organisointi ja toteutus olisivat vaatineet myös taloudellisia investointeja huomioiden tutkijan ja osallistujien välillä olevan neljänsadan kilometrin mittaisen maantieteellisen etäisyyden. Tämän vuoksi tutkija on nähnyt tutkimusasetelmaansa nojaten selkeänä, järkevänä ja luotettavana tapana hankkia tutkimusaineisto esseekysymysten avulla.

Esseemuotoisesti kysytyt asiat mahdollistivat sen, että opiskelijat pystyivät kirjoittamaan oppituntien aikana näkemyksensä ja käsityksensä kysytyistä asioista. Oppitunneille varattiin erikseen ATK -luokka, jossa oli aikaa ja rauhaa vastata esseekysymyksiin huolellisesti. Esseekysymykset oli lähetetty ennen oppitunnin alkamista jokaisen osallistujan sähköpostiin yhtä aikaa. Vastaukset kirjoitettuaan he lähettivät ne sähköpostitse suoraan tutkijalle. Mentorit eivät osallistuneet näille oppitunneille. He vastasivat esseihin sähköpostin välityksellä suoraan tutkijalle.

Näin osallistujilta saatiin hankittua tutkimusaineisto kohdennetusti ja nopeasti. Esseekysymysten vastausten pituutta ei rajattu, vaan tutkimukseen osallistuneet saivat itse määrittää vastauksiensa määrän ja sisällön. Opiskelijat ja mentorit säilyttivät aineistonhankinnan aikana hyvin anonymiteettinsä, mikä liittyy tutkimuseettisiin suosituksiin. (Ks. Tracy 2010.) Vaikka osallistujat lähettivät sähköpostin välityksellä tutkijalle kirjoittamansa essee nimillä, ei tutkija ole missään tutkimuksen vaiheessa opetellut osallistujien nimiä eikä siksi pystynyt identifioimaan vastaajia nimiltä.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on merkittävää, että esseissä esitetyillä kysymyksillä saadaan tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Ks. Tracy 2010.) Tutkimuksen esseissä oli avoimet kysymykset jokaisessa aihealueessa (teemassa). Kysymykset laadittiin riittävän laaja-alaisiksi, jotta ne eivät rajoittaisi vastausten sisältöä. Avoimilla kysymyksillä hankittu tutkimusaineisto oli sisällöllisesti ja määrällisesti riittävä. Aineiston analysoinnin tuloksena saatiin uutta tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli tärkeää huomioida yhden mentorin ja yhden opiskelijan olleen kulttuuritaustaltaan suomalaisia. He kirjoittivat esseevastauksensa suomalaisen kulttuuritaustan edustajina englannin kielellä. Tämä lähtökohta voitiin nähdä tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä tekijänä. Toisaalta molemmat henkilöt olivat opiskelleet monikulttuurisessa Degree Program in Nursing –ryhmässä yhdessä erilaista kulttuurista taustaa edustavien opiskelijoiden kanssa. Siksi voitiin olettaa, että heidän ymmärryksensä erilaisista kulttuureista olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisesta kasvusta suomalaisessa kulttuurissa oli todenmukaisempi kuin vastaavasti suomalaisessa opiskeluryhmässä opiskelleiden henkilöiden. Tätä ajatusta tuki myös näiden kahden henkilön esseevastaukset. Heidän esseevastauksensa eivät miltään osin poikenneet erilaisista kulttuurisista taustoista olleiden muiden osallistujien vastauksista. Saadut esseevastaukset täydensivät jo olemassa olevaa aineistoa.

Tracy (2010) painottaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa aineiston riittävyttä (Rich Rigor). Tutkimusaineisto hankittiin opiskelijoilta ja mentoreilta lukuvuoden aikana kolmena eri ajankohtana (ks. kuva 6. CultureMentoring –projektin eteneminen ja tutkimusaineiston hankinta vuonna 2009.) Esseekysymyksiin vastaaminen sujui suunnitelman mukaisesti. Kukaan tutkimukseen osallistunut ei jättänyt vastaamatta esseekysymyksiin. Tämä oli tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä. Ennen aineiston analysointia tutkija arvioi yhdessä ohjaajansa kanssa aineiston sisällöllisen ja määrällisen riittävyden tutkimuskohteena olevan ilmiön selvittämiseen. Opiskelijat ja mentorit vastasivat selkeästi esitettyihin kysymyksiin niin, että aineiston analysoinnissa saatiin tulokset asettetuihin tutkimusongelmiin. Toisaalta tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut lisätä toteuttamalla vastaavanlainen tutkimushanke myös toisessa ammattikorkeakoulussa. Tutkimusaineistoa olisi saanut kerättyä laajemmin. Kahden eri ammattikorkeakoulun aineistoja olisi myös voinut vertailla keskenään.

Esseekysymysten tulee olla rakenteeltaan sellaisia, että ne ovat ymmärrettäviä. (Ks. Tracy 2010.) Tutkimuksessa aineistonhankintamenetelmänä käytetyt esseekysymykset esitettiin. Kysymykset esitettiin kahdella toisella Degree Program in Nursing –ryhmään kuuluvalla opiskelijalla.

Opiskelijat suorittivat vastaavaa sairaanhoitajatutkintoa rinnakkaisessa ryhmässä. Heillä oli myös jokin muu kuin suomalainen kulttuuritausta. Esseekysymykset esitettiin myös ammattikasvatuksen alan jatkotutkintoa suorittaneella henkilöllä. Tutkija kävi myös itse kysymykset useaan kertaan läpi. Esitetauksissa saadut korjausehdotukset huomioitiin siten, että joihinkin esseekysymyksiin tehtiin muutoksia ennen varsinaisen aineiston hankinnan aloittamista. Esseekysymykset käännettiin suomesta englanniksi kielenkääntäjällä. Näin varmistettiin kysymysten englannin kielen virheettömyys. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että opiskelijat saivat kirjoittaa vastauksensa englannin kielellä. Englannin kieli oli myös heidän Degree Program in Nursing –koulutusohjelman opetuskieli. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt se, että osallistujilla olisi ollut mahdollisuus kirjoittaa esseet omalla äidinkielellään. Toisaalta silloin tutkija olisi tarvinnut tulkkausapua tekstien ymmärtämiseen ja analysoimiseen.

Tutkimuksen luotettavuuden mahdollistamiseksi tutkijan on oltava tutkimusta tehdessään puolueeton. Puolueettomuuden tavoittelu tulee esille tutkijan analysoidessa tutkimusaineistoa. Tutkijan tulee tietoisesti asennoitua osallistujien vastauksiin objektiivisesti. Osallistujien vastausten tulkintaan eivät saa vaikuttaa tutkijan omat asenteet ja mielipiteet tutkittavista. (Ks. Tracy 2010.) Tutkija asennoitui tutkimuksen tekemiseen puolueettomasti. Puolueetonta asennoitumista osallistujiin ja heidän kirjoittamiinsa vastauksiin auttoi se, ettei tutkija tuntenut osallistujia henkilökohtaisesti.

Tutkijan oma näkemys tutkittavasta ilmiöstä vaikuttaa aina Sealen (2002) näkemyksen mukaan laadullisen tutkimusaineiston analyysiprosessiin. Tutkijan esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä on Heideggerin mukaan (2000) tietämisen esirakenne. Tutkijan esiymmärrys oli siis tärkeässä roolissa läpi koko tutkimusprosessin. Tutkimusaineiston analyysi perustui tutkijan esiymmärrykseen sekä tutkimusaineistosta esille tulleiden asioiden prosessointiin. Tutkijan esiymmärrystä ovat kerryttäneet aikaisemmat alan koulutukset ja yli kymmenen vuoden työkokemus terveydenhuollon eri tehtävistä. Tutkija on työskennellyt sairaanhoitajana, terveydenhuollon opettajana, johtavana hoitajana ja laatupäällikkönä. Lisäksi tutkijalla on kansainvälistä kokemusta hanketoiminnasta liittyen sairaanhoitajien

ammattillista osaamista vahvistavan mentorointiprosessin suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Tutkija on toiminut myös valtakunnallisissa ja kansainvälisissä mentorointihankkeissa mentoroinnin asiantuntijana ja kouluttajana. Toisaalta tutkijalla ei ole työkokemusta transkulttuuristen työyhteisöjen mentorointiprosesseista, joten se on tutkimuksen luotettavuutta heikentävä tekijä.

Niemisen mukaan (1998, 219) tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa se, että aineiston analyysistä muodostetut luokat rakentuvat loogisesti. Tutkimusraportin tulososiosta on luettavissa sisällönanalyysin tuloksena muodostuneiden kategorioiden looginen rakentuminen, täydentyminen ja lopullinen muodostuminen. Koko prosessi on kuvattu luvussa 5 *Tulokset*. Kategorioiden prosessinomainen rakentuminen liittyi kiinteästi aineistonhankinnan kolmeen eri vaiheeseen. Opiskelijoiden ja mentoreiden toisten esseiden vastaukset täydensivät ensimmäisten esseiden vastauksia ja edelleen kolmansien esseiden vastaukset täydensivät ensimmäisten ja toisten esseiden vastauksia. Lisäksi opiskelijoiden ja mentoreiden vastausten yhdistäminen aihealueittain toteutettiin suunnitellusti ja loogisesti. Kategorioista laadittiin käsittekarttojen avulla narratiiveja. Tutkimustulosten luotettavuutta heikentää se, ettei kukaan ulkopuolinen henkilö lukenut tutkimusaineistoa läpi arvioiden sen vastaavuutta saatuihin tutkimustuloksiin.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu pohdiskelemaan tutkimusprosessissa tekemiään ratkaisuja ja samalla ottamaan kantaa analyysin kattavuuteen (Tracy 2010). Tutkimusaineiston analyysivaiheessa tutkija prosessoi pitkään sisällönanalyysin avulla muodostuneiden kategorioiden sisältöä, määrää, hierarkkisuutta ja horisontaalisuutta sekä kategorioiden käsitteellisiä nimiä. Aineiston analysointivaiheen aikana osa kategorioista yhdistyi keskenään saman tai uuden käsitteellisen nimen alle tiivistäen samalla kategorioiden määrää. Tutkija jatkoi tutkimusaineiston analysointia yhdistämällä opiskelijoiden ja mentoreiden samaan aihealueeseen liittyneet kategoriat yhteen käyttäen menetelmänä narratiivista analyysia ja käsittekarttoja. Narratiivinen analyysi mahdollisti kategorioiden yhdistämiset yhteneväisiksi ja selkeiksi tuloksiksi, jotka esitettiin tarinoiden muodossa aihealueittain ja tutkimuskysymyksittäin. Tutkija koki aineistolähtöisesti toteutetun

sisällönanalyysin, narratiivisen analyysin ja käsitekarttojen yhteiskäytön luotettavaksi ja selkeäksi tavaksi saada aineistosta esille tutkimuskohteena olevat ilmiöt. Tulosten kuvaaminen narratiivisesti käsitekarttojen muodossa oli tutkijan mielestä elävä, rikas ja mielenkiintoinen tapa esittää tutkimustulokset. *Tutkimusaineiston analysointi* –luvusta 4.4 on löydettävissä tarkempi kuvaus tutkimusaineiston analyysin vaiheista.

Saadut tutkimustulokset eivät olleet ristiriidassa keskenään vaan päinvastoin. Eri ajankohtina kerätyt aineistot ja niistä muodostuneet tulokset täydensivät toisiaan. Vahvistavuudella tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa sitä, saavatko analyysissa muodostuneet tutkimustulokset tukea aihealueeseen liittyneistä aikaisemmista tutkimuksista ja kirjallisuudesta (Nieminen 1998, 219-220). Tutkimus perustui ammattikasvatuksen tieteenalaan, mutta lisäksi se sisälsi monitieteellisen luonteensa vuoksi myös hoitotiedettä ja kulttuurintutkimusta. Kaikki kolme tutkimukseen sisältyvää tieteenalaa vahvistivat osaltaan tutkimustulosten luotettavuutta. Näiden tieteenalojen tutkimuksista on löydettävissä vastaavia tuloksia kuin mitä tässä tutkimuksessa tuli esille. Toisaalta monitieteellisyys tuo tuloksiin monitasoisuutta ja pirstaleisuutta. Siksi lukijalta vaaditaan jonkin verran perehtyneisyyttä jokaiseen kolmeen tieteenalaan tulosten kokonaisuuden ymmärtämiseksi. Tutkimus tuotti uutta tietoa aiheesta. Mentorointitutkimusta on tehty kohtalaisesti, mutta tässä tutkimuksessa oleva asetelma toi uutta näkökulmaa ja tietoa mentorointiprosessista sekä opiskelijan ammatillisen kehittymisen edellytyksistä transkulttuurisessa oppimisympäristössä terveydenhuollon sektorilla.

Lähteet

- Abdelhamid, P., Juntunen, A & Koskinen, L. 2010. Monikulttuurinen hoitotyö. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Ahrens, K. R., DuBois, D. L., Richardson, L. D., Fan, M. Y & Lozano, P. 2008. Youth in foster care with adult mentors during adolescence have improved adult outcomes. *Pediatrics* 121(2), 246-252.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998. Mezirow – itseohjautuvuuskeskustelun toisinajattelijana. *Aikuiskasvatus* 18(1), 59-63.
- Ailasmaa, R. 2011. Sosiaali - ja terveystieteiden henkilöstö 2008. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, päivitetty 6.4.2011. Tilastoraportti 13/2011. Saatavilla http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2011/Tr13_11.pdf Viitattu 26.5.2011.
- Alho, O. Kulttuuristen erityispiirteiden syntyminen. 1994. Teoksessa O. Alho., J. Lehtonen., A. Raunio & M. Virtanen (toim.) Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa. 3. uud. p. Helsinki: Kansainvälisen kaupan koulutuskeskus. FINTRA -julkaisu 72, 67-103.
- Allen, T. A., Finkelstein, L. M. & Poteet, M. L. 2009. Designing workplace mentoring programs. An Evidence-Based Approach. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Alred, G. & Garvey, B. 2000. Learning to produce knowledge – the contribution of mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 8(3), 261-272.
- Ambrosetti, A. & Dekkers, J. 2010. The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education* 35(6), 42-55.
- Ammattikasvatuksen tutkimus - ja koulutuskeskus. Hämeenlinna. 2009. Saatavilla <http://www.uta.fi/laitokset/aktk/esittely/index.php>. Viitattu 17.11.2009.
- Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnot 2006. Saatavilla http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/Ammattikorkeakoulusta_terveydenhuoltoon.html. Viitattu 16.1.2013.
- Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. 2007. Helsinki: Arene ry. Saatavilla <http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/viewArticle/994/843>. Viitattu 16.1.2013.
- Anderson, L. 1994. A new look at an old construct: cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations* 18(3), 293-328.
- Andrews, M. M. 2008. Cultural Competence Nursing Care. In M. M Andrews & J. S. Boyle (eds) *Transcultural Concepts in Nursing Care*. 5th ed. Philadelphia: Wolters Kluwer Health / Lippincott Williams & Wilkins, 15-33.
- Andrews, M. & Wallis, M. 1999. Mentorship in Nursing; A literature review. *Journal of Advanced Nursing* 29(1), 201-207.
- Ansoff, I. & McDonnell, E. 1990. *Implanting Strategic Management*. 2nd ed. New York, N.Y: Prentice-Hall.
- Ashforth, B. E. & Mael, F. 1989. Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review* 14(1), 20-39.
- Atkins, S. & Williams, A. 1995. Registered nurses' experiences of mentoring undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing* 21(5), 1006-1015.
- Barnes, W. G. 2004. The mentoring experiences and career satisfaction of dental hygiene program directors. *Journal of Dental Hygiene* 78(2), 331-339.

- Baugh, S. G. & Scandura, T. A. 1999. The effects of multiple mentors on prote'ge' attitudes toward the work setting. *Journal of Social Behavior and Personality* 14(4), 503-521.
- Bedini, L. A. & Anderson, D. M. 2003. The Benefits of formal mentoring for practitioners in therapeutic recreation. *Therapeutic Recreation Journal* 37(3), 240-255.
- Bennett, J. 1977. Transition shock: Putting culture shock in perspective. *International and Intercultural Communication Annual* 4, 45-52.
- Bennett, M. J. 1986. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* 10(2), 179-195.
- Bennett, M. J. 1993. Towards Ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (eds) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21-71.
- Bennett, M. J. & Hammer, M. 1998. The developmental model of intercultural sensitivity. Tempe: Maricopa Center for Learning & Instruction. Saatavilla <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/learnshop/multicultural/docs/dmis.pdf> Viitattu 26.5.2011
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. 2002. *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bidan, B. B. 2007. Successful mentor – mentee relationships in healthcare. *American Journal of Critical Care* 16(3), 312-313.
- Bozionelos, N. 2004. Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality, and mentoring received. *Journal of Vocational Behavior* 64, 24-46.
- Bray, L. & Nettleton, B. 2007. Assessor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurse Education Today* 27, 848-855.
- Brink, P. 1994. Transcultural versus Cross-Cultural. *Western Journal of Nursing Research* 16(4), 344-346.
- Browne-Ferrigno, T. & Muth, R. 2004. Leadership Mentoring in Clinical Practice: Role Socialization, Professional Development, and Capacity Building. *Educational Administration Quarterly* 40(4), 468-494.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burnard, P. & Gill, P. 2009. *Culture, Communication and Nursing*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Burritt, J. E., Wallance, P., Steckel, C. & Hunter, A. 2007. Achieving quality and fiscal outcomes in patient care: The Clinical Mentor Care Delivery Model. *Journal of Nursing Administration* 37(12), 558-563.
- Byrne, M. & Keefe, M. R. 2002. Building Research Competence in Nursing through mentoring. *Journal of Nursing Scholarship* 34(4), 391-396.
- Campinha-Bacote, J. 1994. *The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare services. A Culturally Competent Model of Care*. 2nd ed. Wyoming: Transcultural C.A.R.E. Associates.
- Campinha-Bacote, J. 1998. *The Process of Cultural Competence in The Delivery Of Health Care Services. A Culturally Competent Model of Care*. 3rd ed. Cincinnati: Transcultural C.A.R.E. Associates.
- Campinha-Bacote, J. 1999. The Model and Instrument for Addressing Cultural Competence in Health Care. *Journal of Nursing Education* 38(5) 203-207.
- Campinha-Bacote, J. 2002. The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services: A Model of care. *Journal of Transcultural Nursing* 13(3), 181-184.
- Campinha-Bacote, J. 2003. Cultural Desire: The Key to Unlocking Cultural Competence. *Journal of Nursing Education* 42(6), 239-240.

- Cavanagh, S. 1997. Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Research* 4(3), 5-16.
- Chinn, P. L. & Kramer, M. K. 1991. Theory and Nursing. A systematic approach. 3rd ed. St. Louis: Mosby.
- Cline, Z. & Necochea, J. 2000. Socialization paradox: A challenge for educational leaders. *International Journal of Leadership in Education* 3(2), 151-158.
- Clutterbuck, D. 2002. Establishing and sustaining a formal mentoring programme for working with diversified groups. In D. Clutterbuck & B.R. Ragins (eds) *Mentoring and diversity: an international perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 54-86.
- Clutterbuck, D. 2003. Coaching and Mentoring in Education. In B. Davies & J. West-Burnham (eds) *Handbook of Educational Leadership and Management*. Harlow: Pearson Educational Limited, 613-619.
- Clutterbuck, D. 2004. Everyone Needs a Mentor. Fostering talent in your organization. 4th ed. London: CIPD.
- Clutterbuck, D. 2005. Establishing and maintaining mentoring relationships: An overview of mentor and mentee competencies. *SA Journal of Human Resource Management* 3(3), 2-9.
- Clutterbuck, D. & Megginson, D. 2009a. Process focused techniques. In D. Megginson & D. Clutterbuck (eds) *Further techniques for coaching and mentoring*. Amsterdam: Butterworth-Heinemann, 218-236.
- Clutterbuck, D. & Megginson, D. 2009b. Coach/mentor focused techniques. In D. Megginson & D. Clutterbuck (eds) *Further techniques for coaching and mentoring*. Amsterdam: Butterworth-Heinemann, 194-217.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. 6th ed. New York, N.Y: Routledge.
- Coleman, V.H., Power, P.L., Williams, S., Carpentieri, A. & Schulkin, J. 2005. Continuing professional development: Racial and Gender differences in obstetrics and gynecology residents' perceptions of mentoring. *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 25(4), 268-277.
- Colley, H. 2001. Righting rewriting of the myth of Mentoring: A critical perspective on career guidance mentoring. *British Journal of Guidance and Counselling* 29(2), 176-197.
- Council of European Union. 2001. The concrete future objectives of education and training systems. Report from Education Council to the European Council. 5680/01 EDUC 28. Brussels: Council of European Union. Saataavilla http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf Viitattu 20.4.2009.
- Darling, L. 1984. What do nurses want in a mentor? *The Journal of Nursing Administration* 14(10), 42-44.
- Davidhizar, R. & Shearer, R. 2005. When your nursing student is culturally diverse. *Health Care Manager* 24(4), 356-363.
- Dobson, S. M. 1989. Conceptualizing for transcultural health visiting: the concept of transcultural reciprocity. *Journal of Advanced Nursing* 14(2), 97-102.
- Dodd, C. H. 1991. *Dynamics of Intercultural Communication*. 3rd ed. Dubuque: Brown.
- Donovan, J. 1990. The concept and role of mentor. *Nurse Education Today* 10, 294-298.
- Dougherty, M. C. & Tripp-Reimer, T. 1985. Cross-Cultural Nursing Research. *Annual Review of Nursing Research* 3, 77-104.
- Earnshaw, G. J. 1995. Mentorship: the students' views. *Nurse Education Today* 15(4), 274-279.

- Eby, L. T. 1997. Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension on the mentoring literature. *Journal of Vocational Behaviors* 51(1), 125-144.
- Eby, L. T., McManus, S. E., Simon, S. A. & Russell, J. E. A. 2000. The Protégé's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxonomy. *Journal of Vocational Behavior* 57, 1-21.
- Elcock, K. & Sookhoo, D. 2007. Evaluating a new role to support mentors in practice. *Nursing Times* 103(49), 30-31.
- Enrich, L., Tennent, L. & Hansford, B. 2002. A review of mentoring in education: Some lessons for nursing. *Contemporary Nurse* 12(3), 253-264.
- Euroopan parlamentin ja Neuvoston direktiivi 2005/36/EY.
- European Mentoring and Coaching Council. Codes of Ethics 2013. Saatavilla <http://www.emccouncil.org/> Viitattu 17.1.2013.
- Fletcher, J. K. & Ragins, B. R. 2007. Stone center relational cultural theory. In B. R. Ragins & K. E. Kram (eds) *The handbook of mentoring at work. Theory, Research and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage, 373-393.
- Fairbanks, C. M., Freedman, D. & Kahn, C. 2000. The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education* 51(2), 102-112.
- Fields, W. L. 1991. Mentoring in nursing: a historical approach. *Nursing Outlook* 39, 257-261.
- Frisk, O. & Tulkki, H. 2005. *Kulttuuriavain*. Helsinki: Otava.
- Furlong, J. & Maynard, T. 1995. *Mentoring Students Teachers. The growth of professional knowledge*. London: Routledge, 45-47.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2007. *Educational research. An introduction*. 8th ed. New York: Pearson.
- Gardner, J. 2005. Barriers Influencing the Success of Racial and Ethnic Minority Students in Nursing Programs. *Journal of Transcultural Nursing* 16(155), 155-162.
- Garvey, B. & Alred, G. 2000. Developing mentors. *Caree development International* 5(4-5), 216-222.
- Geismar, T. J., Morris, J. D. & Lieberman, M. G. 2000. Selecting mentors for principalship inters. *Journal of School Leadership* 10(3), 233-247.
- Gibb, S. & Megginson, D. 1992. Inside corporate mentoring schemes: A new agenda of concerns. *Personal Review* 22(1), 40-54.
- Gibson, C. B. & Kirkman, B. L. 1999. Our past, present and future in teams. In A. I. Kraut & A. K. Korman (eds) *Evolving Practices in Human Resource Management. Responses to a Changing World of Work*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 91-117.
- Gibson, S. K. 2004. Mentoring in business and industry: the need for a phenomenological perspective. *Partnership in Learning. Mentoring & Tutoring* 12(2), 259-275.
- Groom, J. 2009. Mindfull mentoring and the listening coach. In D. Megginson & D. Clutterbuck (eds) *Further techniques for coaching and mentoring*. Amsterdam: Butterworth-Heinemann.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 105-117.
- Guy, T. 2002. Telementoring: shaping mentoring relationships for the 21st century. In C.A. Hansman (eds) *Critical perspectives on mentoring. Trends and issues*. Information series 388. Columbus, OH: ERIC Clearninghouse on Adult, Career and Vocational Education, 27-38.
- Habermann, M. 2006. Dealing with cultural plurality in health and social care settings: the case of Germany. In I. Papadopoulous (eds) *Transcultural Health and*

- Social Care. Development of culturally competent practitioners. Edinburgh: Elsevier Churchill Livingstone.
- Hall, E.T. 1976. *Beyond Culture*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday.
- Hall, E.T. 1981. *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Hall, E.T. & Hall, M.R. 1990. *Understanding cultural differences*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K. & Bullough, R. V. 2008. More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Partnership in Learning. Mentoring & Tutoring* 16(3), 328-345.
- Hager, P. 2007. Towards a new paradigm of vocational learning. In L. Clarke & C. Winch (eds) *vocational Education: International Approaches, Developments and Systems*. London: Routledge.
- Harrington, S. 2011. Mentoring new nurse practitioners to accelerate their development as primary care providers: A literature review. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners* 23(4), 168-174.
- Harris, M. 2007. The protégé and the sage: Students' perceptions of work-based mentoring experiences. *Health SA Gesondheid* 12(2), 51-62.
- Harris, P., Moran, R. T. & Moran, S. V. 2004. *Managing Culture Differences*. Global Leadership strategies for The 21st Century. 6th ed. London: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Harrison, D. A., Price, K. H. & Bell, M. P. 1998. Beyond relational demography: time and the effects of surface - and deep-level diversity on work group cohesion. *Academy of Management Journal* 41(1), 96-107.
- Healey, C. C. 1997. An operational definition of mentoring. In H.T. Frierson, Jr., (eds) *Diversity in higher education*. Volume 1. Mentoring and diversity in higher education. Greenwich, Conn: JAI, 9-22.
- Hegeman, C., Hoskinson, D., Munro, H., Maiden, P. & Pillemer, K. 2007. Peer mentoring in long-term care: Rationale, design and retention. *Gerontology & Geriatrics Education* 28(2), 77-90.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Alkuteos: Sein und Zeit. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. 2002. *Narratiivisuus – Ei yksin, vaan monta tarinaa*. Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K. & Wilss, L. 2008. Peer mentoring for first-year teacher education students: The mentors experience. *Mentoring & Tutoring* 16(2), 109-124.
- Helenius, R. & Leppisaari, I. 2006. *Verkkomentorointi koulutuksellisenä kokeiluna*. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Saatavilla http://www.averko.fi/tiedostot/verkkomentorointi/Helenius&Leppisaari_koulutuksellisen_a_kokeiluna.pdf Viitattu 17.1.2013.
- Herberg, P. 1995. Theoretical foundations of transcultural nursing. In M. Andrews & J. Boyle (eds) *Transcultural concepts in nursing care*. 2nd ed. Philadelphia: Lippincott.
- Higgins, M. & Kram, K. 2001. Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective *Academy of Management Review* 26(2), 264-288.
- Higgins, M. C., Chandler, D. E. & Kram, K. E. 2007. Developmental initiation and developmental networks. In B.R. Ragins & K.E. Kram (eds) *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage, 349-372.
- Hill, J. J., Del Favero, M. & Ropers-Huilman, B. 2005. The role of mentoring in developing African American nurse leaders. *Research and Theory for Nursing Practice* 19(4), 341-356.

- Holden, P. & Littlewood, J. (eds) 1991. *Anthropology and Nursing*. London: Routledge.
- Hofstede, G. 1997. *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. Rev. ed. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. 2001. *Culture's Consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. 2005. *Cultures and organizations: software of the mind*. Rev. and expanded 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Holland, K. & Hogg, C. 2001. *Cultural Awareness in Nursing and Health Care. An introductory text*. London: Arnold.
- Ibarra, H. 2000. Making partner: mentor's guide to the psychological journey. *Harvard Business Review* 78(2), 147-155.
- Jeffreys, M. R. 2006. *Teaching Cultural Competence in Nursing and Health Care. Inquiry, Action and Innovation*. New York, NY: Springer Publishing Company, 26.
- Jeste, D. V., Twamley, E., W., Cardenas, V., Lebowitz, B. & Reynolds, C., F. 2009. A Call for Training the Trainers: Focus on Mentoring to Enhance Diversity in Mental Health Research. *American journal of Public Health* 99(1), 31-37.
- Jinks, A. 2007. Methodological considerations of undertaking research with clinical mentors in the UK: a critical review of literature. *Nurse Education Today* 27, 667-676.
- Jinks, A. M. & Williams, R. H. 1994. Evaluation of a community staff preparation strategy for the teaching assessing and mentorship of Project 2000 diploma students. *Nurse Education Today* 14(1), 44-51.
- Jokelainen, M. 2013. *The Elements of Effective Student Nurse Mentorship in Placement Learning Environments. Systematic Review and Finnish and British Mentors' Conceptions*. Kuopio: University of Eastern Finland Dissertations in Health Sciences 184. Akateeminen väitöskirja.
- Jokelainen, M., Turunen, H., Tossavainen, K., Jamookeeah, D. & Coco, K. 2011a. A systematic review of mentoring nursing students in clinical placements. *Journal of Clinical Nursing* 20, 2854-2867.
- Jokelainen, M., Jamookeeah, D., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2011b. Building organizational capacity for effective mentorship of pre-registration nursing student during placement learning: Finnish and British mentors' conceptions. *International Journal of Nursing Practice* 17, 509-517.
- Jokelainen, M., Jamookeeah, D., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2013a. Finnish and British mentors' conceptions of facilitating nursing students' placement learning and professional development. *Nurse Education in Practice* 13, 61-67.
- Jokelainen, M., Tossavainen, K., Jamookeeah, D. & Turunen, H. 2013b. Seamless and committed collaboration as an essential factors in effective mentorship for nursing students: Conceptions of Finnish and British mentors. *Nurse Education Today* 33, 437-443.
- Jokinen, P., Mikkonen, I., Jokelainen, M., Turjamaa, R. & Hietämäki, M. 2010. Mentori suomalaisessa hoitotyön kontekstissa – käsiteanalyysi hybridisellä mallilla. *Hoitotiede* 22(1), 55-66.
- Kalinauckas, P. & King, H. 1994. *Coaching: Realising the Potential*. London: Institute of Personal and Development.
- Karjalainen, M. 2010. *Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 388. Akateeminen väitöskirja.
- Kelly, M., Beck, T. & Thomas, J. 1995. Mentoring as a staff development activity. In T. Kerry & A. Shelton Mayes (eds) *Issues in Mentoring*. London: Routledge, 253-258.

- Kelly, M., Simons, S. & Brown, P. 2002. An Action Research Project to Evaluate the Clinical Practice Facilitator Role Junior Nurses in acute Hospital Setting. *Journal of Clinical Nursing* 11(1), 90-98.
- Keski-Luopa, L. 2007. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia Instituutti.
- Kilcullen, N. M. 2007. Said another way. *Nursing Forum* 42(4), 95-104.
- King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B. & McClellan, W. 2002. Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health* 72(7), 294-299.
- Kinnell, D. & Hughes, P. 2010. Mentoring Nursing and Healthcare Students. London: Sage Publications.
- Knowles, M. 1975. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. New York: Associated Press.
- Kolb, D. 1984. Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakoulu-opetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Jyväskylä studies of education, psychology and social research 98. Akateeminen väitöskirja.
- Koskinen, L. 2003. To survive, you have to adjust. Study abroad as a process of learning intercultural competence in nursing. Kuopio: Kuopion yliopisto. Kuopio University Publications. E, Social Sciences 101.
- Koskinen, L. 2010a. Kulttuuri, monikulttuurisuus, monikulttuurinen hoitotyö ja maahanmuuttaja käsitteinä. Teoksessa P. Abdelhamid, A. Juntunen & L. Koskinen. Monikulttuurinen hoitotyö. Helsinki: WSOYpro, 16-19.
- Koskinen, L. 2010b. Monikulttuurinen ja moniarvoinen yhteiskunta. Teoksessa P. Abdelhamid, A. Juntunen & L. Koskinen. Monikulttuurinen hoitotyö. Helsinki: WSOYpro, 20-23.
- Koskinen, L. & Tossavainen, K. 2003. Characteristics of intercultural mentoring. *Nurse Education Today* 23(4), 278-285.
- Kram, K. 1983. Phases of mentoring relationships. *Academy of Management Journal* 26(4), 608-625.
- Kram, K. E. & Hall, D. T. 1996. Mentoring in the context of diversity and turbulence. In E. Kossek & S. Lobel (eds) *Managing diversity: Human Resource Strategies for transforming the workplace*. Cambridge, MA: Blackwell Business, 108-136.
- Kram, K. E. & Isabella, L. 1985. Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Review* 28(1), 110-132.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 31-32.
- Kwan, T. & Lopez-Real, F. 2005. Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 33(3), 275-287.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11(1), 3-12.
- Laakkonen, A. 2004. Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Tampere: Tampere University Press. Acta Universitatis Tamperensis 996. Akateeminen väitöskirja.
- Lahti, L. 2008. Monikulttuurinen johtaminen. Helsinki: WSOY.

- Lairio, M. & Punkari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Punkari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-21.
- Lankau, M. J. & Scandura, T. A. 2002. An Investigation of Personal Learning in Mentoring Relationships: Content, Antecedents, and Consequences. *Academy of Management Journal* 45(4), 779-790.
- Laroche, L. & Rutherford, D. 2007. Recruiting, retaining and promoting culturally different employees. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Lassenius, Y. 2012. Kulttuurisen kompetenssin tarve hoitoalalla. *Pro terveys* 4, 30-31.
- Latham, C. L., Hogan, M. & Ringl, K. 2008. Nurses supporting nurses. Creative a mentoring program for staff nurses to improve the workforce environment. *Nursing Administration Quarterly* 32(1), 27-39.
- Lauder, A. 2000. The new look in principal preparation programs. *NASSP Bulletin* 84(617), 23-28.
- Lavin Colky, D. & Young, W. H. 2006. Mentoring in the virtual organization: keys to building successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring: Partnership in learning* 14(4), 433-447.
- Leavitt, R. (eds) 2010. Cultural Competence. A Lifelong Journey to Cultural Proficiency. Thorofare: SLACK.
- Lehtinen, E. 1992. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 163-181.
- Leininger, M. 1995a. Transcultural Nursing and Globalization of Health Care: Importance, Focus and Historical Aspects. In Leininger, M. & McFarland (eds) *Transcultural Nursing: Concepts, Theories, Research and Practices*. New York: McGraw-Hill, 5-6.
- Leininger, M. 1995b. The Transcultural Nursing Theories and Research Approaches. In Leininger, M. (eds) *Transcultural Nursing: Concepts, Theories, Research and Practices*. New York: McGraw-Hill, 35-36.
- Leininger, M. 2002. Culture Care Theory: a Major Contribution to Advance Transcultural Nursing Knowledge and Practices. *Journal of Transcultural Nursing* 13(3), 189-192.
- Lepola, O. 2001. Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansallisuus ja suomalaisuus 1990 -luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Helsinki: SKS.
- Leppisaari, I. & Tenhunen, M-L. 2007. e -Mentoroinnin mahdollisuudet ja haasteet yritysten henkilöstön kehittämisessä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) *Ammatillinen kasvu – Professional Growth*. Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus - ja koulutuskeskus, 211-223.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampere: Tampere University Press. Acta Universitatis Tamperensis 1090. Akateeminen väitöskirja.
- Levenson, A. R., Van der Stede, W. A. & Cohen, S. G. 2006. Measuring the relationship between managerial competencies and performance. *Journal of Management* 32(3), 360-380.
- Lévi-Strauss, C. & Éribon, D. 1988. De près et de loin. Paris: Odile Jacob.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. 1985. *Naturalistic Enquiry*. California: SAGE, 314.
- Locke, S. A. & Feinsod, F. M. 1982. Psychological preparation for young adults traveling abroad. *Adolescence* 17(68), 815-819.
- Maggs, C. 1994. Mentorship in nursing and midwifery education: issues for research. *Nurse Education Today* 14(1), 22-29.
- Marx, E. 1999. *Breaking Through Culture Shock*. London: Nicholas Brealey Publishing.

- May, K. M., Meleis, A. I. & Winstead-Fry, P. 1982. Mentorship in scholarliness. *Nursing Outlook* 30, 22-26.
- McClellan, R., Ivory, G. & Dominquez, R. 2008. Distribution of influence, communication and relation mentoring in the US superintendency. *Mentoring & Tutoring: Partnership in learning* 16(3), 346-358.
- McCormack, C. & West, D. 2006. Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: a case study. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 14(4), 409-431.
- Mertz, N. T. 2004. What's a Mentor, Anyway? *Educational Administration Quarterly* 40(12), 541-560.
- Metsämuuronen, J. 2006. Johdanto ja päämäärät. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Mezirow, J. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1996. Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 42(2), 158-172.
- Mezirow, J. 1998. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa. Suom. L. Lehto. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus - ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. 2006. An overview on transformative learning. Teoksessa P. Sutherland & J. Crowther (toim.) Lifelong Learning. Concepts and Context. London: Routledge, 24-38.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. 2nd ed. CA: Sage, 6-8
- Morle, K. M. F. 1990. Mentorship – is it a case of the Emperor's new clothes or a rose by any other name? *Nurse Education Today* 10(1), 66-69.
- Morton-Cooper, A. & Palmer, A. 2000. Mentoring, Preceptorship and Clinical Supervision. A Guide to Professional Support Roles in Clinical Practice. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Murray, M. 2001. Beyond the Myths and Magic of Mentoring. How to Facilitate an Effective Mentoring Process. New and Revised Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 14.
- Myrick, F. 1988. Preceptorship: Is it the answer to the problem in clinical teaching? *The Journal of Nursing Education* 27(3), 136-139.
- Myrick, F., Levett-Jones, T. & Lathlean, J. 2008. Mentorship in contemporary practice: the experiences of nursing students and practice mentors. *Journal of Clinical Nursing* 17(4), 1834-1842.
- Nettleton, P. & Bray, L. 2008. Current mentorship schemes might be doing our students a disservice. *Nurse Education in Practice* 8(3), 205-212.
- Nicol, P. & Young, M. 2007. Sail training: An innovative approach to graduate nurse preceptor development. *Journal for Nurses in Staff Development* 23(6), 298-302.
- Nieminen, H. 1998. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen. 1998. Hoitotieteen tutkimusmetodiikkaa. Helsinki: WSOY, 219-220
- Niiniluoto, I. 1984. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen - ja teorian muodostus. 2. p. Helsinki: Otava, 39-44, 140.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge-Creating Company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press, 59-60.
- Norris, J. R. 2002. One-to-one teleapprenticeship as a means for nurses teaching and learning Parse's theory of human becoming. *Nursing Science Quarterly* 15(2), 143-149.

- Novak, J. D. 2005. Results and implications of a 12 -year longitudinal study of science concept learning. *Research in Science Education* 35, 23-40.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. 1998. Opi oppimaan. Tampere: Gaudeamus.
- Nummenmaa, A-R. 1997. Harjoittelunohjauskeskustelu - metodisia huomioita. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: WSOY, 77-94.
- Oberg, K. 1954. Culture Shock. Indianapolis: Bobbs-Merrill. Bobbs-Merrill Reprint Series in the Social Sciences A, 329.
- Oberg, K. 1960. Culture shock: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology* 7: 177-182.
- Ojala, M. 2009. Varhaiskasvatuksen käytännön kehittäminen reflektion avulla. Teoksessa Mäkitalo, A-R., Ojala, M., Venninen, T. & Vilpas, B (toim.) Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA ja Heikki Waris-instituutin julkaisusarja nro 22. Yliopistopaino.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia -kustannus. Oppimateriaaleja / Helsingin yliopiston tutkimus - ja koulutuskeskus Palmenia 99.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Papadopoulos, I. 2006. The Papadopoulos, Tilki and Taylor model of developing cultural competence. In I. Papadopoulos (eds) Transcultural Health and Social Care. Development of Culturally Competent Practitioners. Edinburgh: Elsevier Churchill Livingstone, 7-24, 175-211.
- Pasanen, H. 2003. Mitä ohjaus on? Teoksessa J. Matikainen (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsinki: Palmenia -kustannus. Oppimateriaaleja. Helsingin yliopiston tutkimus - ja koulutuskeskus Palmenia, 11-24.
- Pask, R. & Joy, B. 2008. Mentoring and Coaching. A Handbook for Education Professionals. Maidenhead: McGraw-Hill, Open University Press, 7-16.
- Payton, T. D., Howe, L. A., Timmons, S. E. & Richardson, M., E. 2013. African American Nursing Students' Perceptions About Mentoring. *Nursing Education Research. Student Mentoring* 34(3), 173-177.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus: konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Pehkonen, A. 2010. Mentoring and mentoring relationship. Teoksessa A. Pehkonen., M Arola., O. Zvyagina & A-M. Grouev (eds) Mentoring and Social Work. Mentoring Handbook. Helsinki: National Institute for Health and Welfare.
- Pinto, D. 2000. Intercultural communication: A three -step method for dealing with differences. Leuven: Garant Publishers.
- Pitkänen, P. 2011. Terveystieteiden kansainvälistyvät toimintaympäristöt. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Jyväskylä: Vastapaino.
- Poikolainen, M. 2011. Monikulttuurisuus ja monimuotoisuus työelämässä: välineitä osaamisen kehittämiseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 35-43.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wiesniewski (toim.) Life history and narrative. Lontoo: RoutledgeFalmer.
- Puhakka, M. & Laakkonen, R. M. Suomi ja ihmisten liikkuvuus muuttuvassa Euroopassa: Siirtolaisasiain neuvottelukunnan mietintö IVX. Komiteamietintö 1990: 46. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Ragins, B. R. 1997a. Antecedents of diversified mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior* 51, 90-109.
- Ragins, B. R. 1997b. Diversified Mentoring Relationships in Organizations: A Power Perspective. *Academy of Management Review* 22(2), 482-521.

- Ragins, B. R. 1999. Where do we go from here and how do we get there? Methodological issues in conducting research on diversity and mentoring relationships. In A. Murrell, F. J. Cosby & R. Ely. (eds) *Mentoring Dilemmas: Development Relationships within Multicultural Organizations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 211-214.
- Ragins, B. R. 2002. Understanding diversified mentoring relationships: definitions, challenges and strategies. In D. Clutterbuck & B. R. Ragins (eds) *Mentoring and Diversity. An international perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 23-53.
- Ragins, B. R., Cotton, J. L. & Miller, J. S. 2000. Marginal mentoring: an examination of the effects of type of mentor and program design on work and career attitudes. *The Academy of Management Journal* 43(6), 1177-1194.
- Romana, A. & Leimala, L. 2005. Yksilötyönohjaus, sparraus ja coaching esimiesten kokemuksina. Teoksessa S. Keskinen, L. Leimala & A. Romana (toim.) *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä*. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B. 20, 71-86.
- Ronsten, B., Andersson, E. & Gustafsson, B. 2005. Confirming mentorship. *Journal of Nursing Management* 13(4), 312-321.
- Rosado, C. 2006. What Do We Mean by "Managing Diversity?" Rosado Consulting for Change in Human Systems. Saatavilla http://www.edchange.org/multicultural/papers/rosado_managing_diversity.pdf Viitattu 18.1.2013.
- Rose, P. R. 2011. *Cultural Competence for Health Administration and Public Health*. Sudbury, Mass.: Jones and Bartlett.
- Rubens, A. J. & Halpering, M. A. 1996. Mentoring in Healthcare Organizations: Implications for Female Healthcare Managers. *Hospital Topics* 74(4), 23-28.
- Ruohotie, P. 1998a. Vuorovaikutteinen oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikanieniemi. *Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos – esteitä ja edistäjiä*. Helsinki: Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 3/1998.
- Ruohotie, P. 1998b. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab, 44-45.
- Ruohotie, P. 1999a. Relationship -based learning in the work environment. In P. Ruohotie, J. Honka & A. Suvanto (eds) *The Developmental Challenges in the Cooperation of Education and Training and Working Life*. Helsinki: Ministry of education, 19-31.
- Ruohotie, P. 1999b. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY, 9, 75, 222-224.
- Ruohotie, P. & Koironen, M. 1999. Building conative constructs into entrepreneurship education. In P. Ruohotie, J. Honka & A. Suvanto (eds) *The Developmental Challenges in the Cooperation of Education and Training and Working Life*. Helsinki: Ministry of education.
- Ruohotie, P. 2000a. Conative constructs in learning. In P. Pintrich & P. Ruohotie (eds) *Conative constructs and self-regulated learning*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 18.
- Ruohotie, P. 2000b. Some Instructional Issues of Lifelong Learning. In B. Beairsto & P. Ruohotie (eds) *Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, Restructuring and Reculturing Teacher Education for the Information Age*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 5.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2000. Johdanto. Ammatikasvatuksen tutkimus - ja koulutuskeskus esittäytyy. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen. (toim.) *Työssäoppimisen haasteet ammatikasvatukselle*. Hämeenlinna: Ammatikasvatuksen tutkimus - ja koulutuskeskus. Julkaisu / Hämeen ammattikorkeakoulu D:126, 7-18.
- Räsänen, M. (toim.) 2007. *Coaching ja johtajuus – Valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki: Edita.

- Saarikoski, M. 2003. Mentor relationship as a tool of professional development of student nurses in clinical practice. *International Journal of Psychiatric Nursing Research* 9(1), 1014-1024.
- Sainola-Rodriguez, K. 2009. Transnationaalinen osaaminen. Uusi terveydenhuoltohenkilöstön osaamisvaatimus. Kuopio: Kuopion yliopisto. Kuopion Yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 172. Akateeminen väitöskirja.
- Salminen, K. & Poutanen, P. 1996. Kulttuurikompassi. Helsinki: Edita.
- Scandura, T. A. & Williams, E. A. 1998. Initiating Mentoring. Contrasting the Reports of Proteges in assigned and Informal Relationships. New Orleans: Southern Management Association Meeting. Southern Management Association Proceedings, 413-414.
- Schrinerin, C. 2007. The Influence of Culture on Clinical Nurses Transition into the Faculty Role. *Nursing Education Perspectives* 28(3), 145-149.
- Seale, C. 2002. Quality Issues in Qualitative Inquiry. *Qualitative Social Work* 1(1), 97-110.
- Seale, C. 2004. Quality in qualitative research. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds) *Qualitative Research Practice*. London: SAGE, 409-418.
- Silverman, S. 2000. *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London Sage Publications.
- Siivola, M. & Takala, T. 2003. Tiedon sanat, ymmärryksen kuvat. Ymmärryksellisen ryhmätyönohjauksen erityispiirteet. *Suomen lääkärilehti* 58(5), 555-560.
- Smith, A. 2007. Mentoring for experienced school principals: Professional learning in a safe place. *Mentoring and Tutoring* 15(3), 277-291.
- Sneed, J., Strohhehn, C. H. & Gilmore, S. A. 2007. Impact of mentoring on food safety and HACCP implementation in Iowa assisted-living facilities. *Top Clinical Nutrition* 22(2), 162-174.
- Snow, R., Corno, L. & Jackson, D. 1996. Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner & R.C. Calfee (eds) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 243-310.
- Sosiaali - ja terveysministeriö. 2005. Monikulttuurisuus Suomen terveydenhuollossa. 2005. Saatavilla http://www.etene.fi/c/document_library/get_file?folderId=17162&name=DLFE-533.pdf Viitattu 20.9.2013.
- Southworth, G. 1995. Reflections on mentoring for new school leaders. *Journal of Educational Administration* 33(5), 17-28.
- Spouse, J. 1996. The effective mentor: a model for the student-centred learning. *Nursing Times* 92(13), 32-35.
- Spouse, J. 2001. Bridging theory and practice in the supervisory relationship: A sociocultural perspective. *Journal of Advanced Nursing* 33(4), 512-522.
- Spradley, J. P. & Phillips, M. 1972. Culture and stress: A quantitative analysis. *American Anthropologist* 74(3), 518-529.
- Stanley, C. A. & Lincoln, Y. S. 2005. Cross-Race Faculty Mentoring. *Change* March/April 44-50.
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Etelä-Pelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25 -vuotisjuhla-julkaisu*. Helsinki: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 31-45.
- Steward, B. & Krueger, L. 1996. An evolutionary concept analysis of mentoring in nursing. *Journal of Professional Nursing* 12, 311-321.
- Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet. 2003. Saatavilla <http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Suomen%20Akatemian%20eettiset%20ohjeet%202003.pdf> Viitattu 14.12.2012.

- Taft, R. 1988. The psychological adaptation of Soviet immigrants in Australia. In Y.Y. Kim & W.B. Gudykunst (eds) *Cross-Cultural Adaptation. Current Approaches*. Newbury Park: Sage.
- Tampereen yliopiston muutos 2010-2015. Tampereen yliopiston hallituksen 15.2.2010 päättämä strategia. Saatavilla <http://www.uta.fi/esittely/strategia/index/strategia.pdf> Viitattu 25.11.2013.
- Tracy, S. J. 2010. Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 16(10), 837-851.
- Triandis, H. C. 2003. Intercultural communications. In L. A. Samovar & R. E. Porter (eds), *Intercultural Communication: A Reader*. 10th ed. Belmont: Wadsworth, 20-22.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. 1997. *Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. 2nd ed. London: Nichola Brealey Publishing.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3, 130-154.
- Työministeriö. 2007. Työvoima 2025. Työpoliittinen tutkimus 325. Saatavilla http://www.mol.fi/06_julkaisut/06_tutkimus/tpt325.pdf Viitattu 8.2.2013.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 423/2005.
- Van Der Gees, S. 1995. Overcoming ethnocentrism: How social science and medicine relate and should relate to one another. *Social Science and Medicine* 40(7), 869-872.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M-L. 2010. Koulutusalojen työpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 21.
- Waters, D., Clarke, M., Ingall, A. & Dean-Jones, M. 2003. Evaluation of Piloting Mentoring Programme for Nurse Managers. *Journal of Advanced Nursing* 42(5), 516-526.
- Webb, C. & Shakespeare, P. 2008. Judgements about mentoring relationships in nurse education. *Nurse Education Today* 28(5), 563-571.
- Wellington, B. & Austin, P. 1996. Orientation to reflective practice. *Educational Research* 38(3), 307-316.
- Wilkes, Z. 2006. A student-mentor relationship. The review of the literature. *Nursing Standard* 20(37), 42-47.
- Wilson-Barnett, J., Butterworth, T., White, E., Twinn, S., Davies, S. & Riley, L. 1995. Clinical support and the Project 2000 nursing student: factors influencing this process. *Journal of Advanced Nursing* 21(6), 1152-1158.
- Wilson, A. H., Sanner, S. & McAllister, L. E. 2010. An Evaluation Study of a Mentoring Program to Increase the Diversity of the Nursing Workforce. *Journal of Cultural Diversity* 17(4), 144-150.
- Ylänkö, M. 2001. Monikulttuurisuusharjoja. *MoniTori* 2, 54-55.
- Zapf, M. K. 1991. Cross-cultural transitions and wellness: Dealing with culture shock. *International Journal for the advancement of Counselling* 14(2), 105-119.

Liite 1 Sairaanhoidajan (AMK) ammatillisen osaamisen alueet ja sairaanhoitajakoulutuksen keskeiset opinnot ja opintojen vähimmäisopintopisteet 210 op

Sairaanhoidajan (AMK) ammatillisen osaamisen alueet

a) Eettinen toiminta
b) Terveyden edistäminen
c) Hoitotyön päätöksenteko
d) Ohjaus ja opetus
e) Yhteistyö
f) Tutkimus - ja kehittämistyö sekä johtaminen
g) Monikulttuurinen hoitotyö
h) Yhteiskunnallinen toiminta
i) Kliininen hoitotyö
j) Lääkehoito

Sairaanhoitajakoulutuksen keskeiset opinnot ja opintojen vähimmäisopintopisteet, 210 op

<u>Keskeiset opinnot</u>	<u>Vähimmäisopintopisteet</u>
Hoitotyön perus - ja ammattiopinnot	117 op
Hoitotieteen teoreettisia perusopintoja	6 op
Hoitotieteen kliinisiä ammattiopintoja /sisältää lääkehoidon opintoja 9 op ja infektioiden torjunnan opintoja 6 op	75 op
Tiedonhankinta -, tutkimus - ja kehittämispintoja	6 op
Viestintä - ja kieliopintoja	9 op
Yhteiskunta - ja käyttäytymistieteellisiä opintoja	6 op
Luonnontieteellisiä ja lääketieteellisiä opintoja; sisältää anatomiaa ja fysiologiaa yhteensä 4 op	15 op
Ammattitaitoa edistävä harjoittelu (kliininen opetus)	90 op
Opinnäytetyö	15 op

Liite 2 Koulutuskohtaiset kompetenssit 05/2006 Sairaanhoitaja (AMK)

Liite 2 (1/4)

1. Hoitotyön asiakkuusosaaminen

- tunnistaa holistisen ihmiskäsityksen ja ihmisen kokonaisuuden eri olemisen muodoissa lähitieteiden tietopohjaa hyödyntäen
- tunnistaa erilaisia ja eritasoisia toimintavajauksia ihmisessä

2. Terveyden edistämisen osaaminen

- tuntee potilaan hoitoketjut ja ymmärtää tavallisimpien sairauksien (yleislääketiede ja lääketieteen erikoisalajat, yleiskirurgia ja kirurgian erikoisalajat, lastenhoito – ja lastentaudit, äitiyshuolto, mielenterveys ja psykiatria, vanhustenhoito ja geriatria) etiologian ja lääketieteelliset hoitoprosessit hoitotyön tarpeen määrittelyssä
- tunnistaa ja ennakoi yksilön ja perheen/ryhmän terveysongelmia ja – uhkia
- tukee ja aktivoi yksilöä, perhettä ja ryhmää ottamaan vastuuta terveyden, voimavarojen ja toimintakyvyn ylläpitämisessä ja edistämässä
- toimii kuntouttavan hoitotyön periaatteita soveltaen
- toimii hoitotyön asiantuntijana kestävästä kehityksestä ja ympäristön terveyttä edistävässä työssä

3. Kliininen osaaminen

- vastaa potilaan/asiakkaan fyysisestä, psyykkisestä, hengellisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta
- seuraa potilaan tilaa, oireita ja hoidon vaikuttavuutta tavallisimpien sairauksien hoidossa sekä tekee tarvittavat johtopäätökset
- tutkii, arvioi ja ylläpitää peruselintoimintoja sekä torjuu infektioita
- hallitsee keskeiset tutkimus - ja hoitotoimenpiteet ja niissä tarvittavien välineiden ja laitteiden oikean ja turvallisen käytön sekä tekee tutkimuksia välittömään hoitoon soveltuvilla pienlaitteilla
- hyödyntää tutkimustuloksia hoidossa ja hoidon seurannassa
- tukee potilaan ja hänen läheistensä hyvinvointia ja jaksamista
- ennaltaehkäisee ja tunnistaa potilaan/ asiakkaan mielenterveyttä uhkaavia tilanteita ja auttaa häntä tarvittaessa hoitotyön keinoin
- lievittää potilaan/ asiakkaan kipua ja kärsimystä eri tilanteissa, myös elämän päättyessä
- antaa ensiavun erilaisissa hoito – ja toimintaympäristöissä sekä toimivaltaansa kuuluvan peruselvytyksen, apuvälinetasoisen peruselvytyksen ja tehoelvytyksen
- toimii normaaliolojen häiriötilanteissa ja poikkeusolojen terveydenhuollossa voimassa olevien toimintaohjeiden mukaisesti
- hallitsee apuvälineiden käytön potilasturvallisesti ja ergonomisesti

Liite 2 (3/4)

- hallitsee kokonaishoidon tarpeen arvioinnin
- toteuttaa lääkärin hoito -ohjeen mukaisen lääkehoidon turvallisesti ja seuraa lääkehoidon vaikutuksia ja vaikuttavuutta
- hallitsee lääkehoidon toteutuksen edellyttämän lääkelaskennan ja lääkehoidon perustana olevan keskeisen kliinisen farmakologian tiedon eri -ikäisten hoitotyössä
- hallitsee nestehoidon ja potilaan laskimoon annettavan lääkehoidon ja verensiirron valmisteluun liittyvät toimenpiteet, potilaan valmistamisen näihin hoitoihin sekä potilaan tarkkailun nestehoidon ja verensiirron aikana ja niiden jälkeen
- osaa kanyloida perifeerisen laskimon ja toteuttaa nestehoidon.
- toteuttaa sentraaliseen laskimoon annettavan neste – ja lääkehoidon
tunnistaa lääkehoitoprosessiin liittyvät riskikohdat ja käyttää lääkityspoikkeamista koottua tietoa lääkehoitoprosessin kehittämiseksi

4. Päätöksenteko -osaaminen

- toimii asiakaslähtöisessä ja tavoitteellisessa vuorovaikutuksessa ja hoitosuhteessa potilaan, perheen ja yhteisön kanssa
- vastaa hoitotyön tarpeen määrittelystä ja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi potilaan/ asiakkaan hoitotyötä yhteistyössä potilaan ja hänen läheistensä kanssa
dokumentoi hoitotyön potilasasiakirjojen ja potilastietojen edellyttämän tietosuojan ja – turvan mukaisesti

5. Ohjaus – ja opetusosaaminen

- opettaa ja ohjaa erilaisia potilaita/ asiakkaita, heidän omaisiaan ja läheisiään sekä ryhmiä
- ohjaa ja tukee potilasta/ asiakasta itsehoidossa ja potilaan oman terveysongelman hallinnassa
- ohjaa ja opettaa opiskelijoita ja henkilöstöä
- käyttää ja tuottaa tarkoituksenmukaista perusohjausmateriaalia tueksi ja hyödyntää sähköistä potilasohjausta
ohjaa potilasta/ asiakasta lääkehoitoon liittyvissä asioissa potilaan terveydentilan ja hoitoon sitoutumisen edistämiseksi

(Lähde: Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2007).

Liite 3 Tutkimuslupa-anomus

Jatko-opiskelija Satu Mäkinen
Ruusukatu 14
60200 Seinäjoki

Johtaja X.X
AMK X
Kaupunki X

Opiskelen Tampereen yliopistossa, kasvatustieteiden tiedekunnassa pääaineena ammattikasvatus. Laadin väitöskirjatutkimusta aiheesta:” Korkeakouluopiskelijoiden mentorointi työllistymisen välineenä.” Tutkimukseni ohjaajana toimii professori Pekka Ruohotie. Tutkimuksessa selvitetään eri kulttuuritaustan omaavien viimeisessä syventävien käytännön harjoittelujaksolla olevien sairaanhoitajaopiskelijoiden mentorointiprosessia. Mielenkiinnon kohteena on tarkastella niitä vaatimuksia, joita eri kulttuuri-taustasta tulevat korkeakouluopiskelijat asettavat kehittäväälle vuorovaikutus-suhteelle mentorointiprosessissa. Tutkimuksen tavoitteena on edistää eri kulttuuritaustan omaavien opiskelijoiden ammatillista oppimista ja kasvua mentoroinnin avulla siten, että mentorointi edistää myös opiskelijoiden työllistymistä koulutustaan vastaaville aloille. Tähän pyritään kehittämällä ammatillista oppimista ja kasvua edistävä mentoroinnin toimintatapa, joka huomioi eri kulttuuritaustojen merkityksen aktorin ja mentorin välisessä kiinteässä ja kehittyvässä vuorovaikutussuhteessa.

Tutkimus toteutetaan ns. kehittämistutkimuksena, joka sisältää vähintään 3 teemoihin perustuvaa kyselyä. Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättäisiin X ammattikorkeakoulun sosiaali – ja terveystieteiden yksikön monikulttuuriselta sairaanhoitajaopiskelijaryhmältä (Group SNG06SN, N =11) ja heiltä ohjaavilta mentoreilta. Ryhmä on mukana vuoden 2009 aikana toteutettavassa CultureMentoring -projektissa. Kyselyt toteutetaan projektissa ennen mentorointikoulutusta, mentorointiprosessin puolessa välissä sekä mentoroinnin lopussa.

Pyydän lupaa saada suorittaa tutkimus X ammattikorkeakoulussa vuonna 2009. Lopulliset tutkimustulokset julkaistaan vuonna X väitöskirjassani. Tutkimuksen toteuttamisessa noudatetaan tutkimuseettisiä periaatteita eikä kenenkään vastaajan yksittäiset tiedot tule esille tutkimuksen missään vaiheessa.

Annan mielelläni lisätietoja aiheesta
Seinäjoella 30.1.2009

Yhteistyöterveisin, Satu Mäkinen gsm xxx

Liite 4 Eettiset ohjeet

Liite 4 (1/7)

European Mentoring and Coaching Council (EMCC)

European Mentoring and Coaching Council (EMCC) on perustettu edistämään parhaita käytänteitä ja varmistamaan, että valmennus -/mentorointisuhteessa noudatetaan - sen muodosta riippumatta - mahdollisimman korkeita standardeja, jotta valmennus -/mentorointiympäristö tarjoaisi parhaimmat mahdollisuudet oppimiseen.

EMCC:n hallitus perusti standardi - ja eettisen komitean, jolle annettiin seuraavat tehtävät:

1. Toiminta-alueen sekä käsitteen ”standardit” määrittely siinä merkityksessä, jossa termiä tässä yhteydessä käytetään.
2. Parhaiden käytänteiden määrittely toiminta-alueelle ja niiden levittäminen laajalti.
3. Standardien asettaminen valmennus -/mentorointitoiminnalle.
4. Hyväksyttävän eettisen säännösten laatiminen valmennuksen/mentorointiin.
5. Yhteistyö muiden tahojen kanssa valmennuksen/mentoroinnin alueella sen varmistamiseksi, että edellä mainitun saavuttaminen on osallistava prosessi.
6. Akkreditointivaihtoehtojen tarkastelu ja esittely EMCC:n vahvistamiin standardeihin nähden.

Peter Bluckert toimii puheenjohtajana tässä komiteassa, jossa on jäseninä edustajia useista Euroopan johtavista valmennuspalveluita tarjoavista konsulttiyrityksistä.

Lisätietoa EMCC:n toiminnasta EMCC:n viralliselta [www -sivustolta](http://www-emcc.org).

[European Mentoring and Coaching Council](#):in (EMCC) perustajajäsenenä meillä on ilo ottaa käyttöön tämän neuvoston tuottama eettinen säännöstö. EMCC:n standardi - ja eettisen komitean puheenjohtaja Peter Bluckert on työskennellyt aktiivisesti muiden vanhempien kollegojen kanssa tämän säännöstön laatimisessa. EMCC:n eettinen säännöstö

Johdanto

European Mentoring and Coaching Council (EMCC) on perustettu edistämään parhaita käytänteitä ja varmistamaan, että valmennus - /mentorointisuhteessa noudatetaan sen muodosta riippumatta mahdollisimman korkeita standardeja, jotta valmennus -/mentorointiympäristö tarjoaa parhaimmat mahdollisuudet oppimiseen.

Tarkoitus

Tässä eettisessä säännöstössä ilmaistaan, mitä asiakkaat ja sponsorit voivat odottaa valmentaja/mentorilta joko valmennus -/mentorointi - /koulutussuhteessa tai ohjaussuhteessa, ja sen tulisi olla lähtökohtana mitä tahansa sopimusta solmittaessa.

Kaikki EMCC:n jäsenet hyväksyvät EMCC:n periaatteet ja päämäärät.

Myönnämme, etteivät jäsenet aina välttämättä noudata näitä eettisiä periaatteita. Siksi EMCC on sopinut menettelystä, jonka puitteissa jäsenen tekemät säännöstön rikkomukset voi raportoida ja selvittää. Tähän viitataan jäljempänä.

EMCC:n jäsenten tulisi antaa sopimusta tehtäessä asiakkailleen yksi kappale tätä eettistä säännöstöä.

Käytettävät termit

Termiä "valmennus/mentorointi" käytetään kuvaamaan kaiken tyyppistä valmennusta tai mentorointia, jota voidaan harjoittaa sekä työympäristössä että sen ulkopuolella. EMCC tiedostaa, että valmennusta/mentorointia harjoitetaan useissa eri muodoissa, ja nämä on tarpeen määritellä yksityiskoh-
taisempia standardeja tuottaessa.

Termillä "asiakas" tarkoitetaan ketä tahansa, joka käyttää valmentajan/mentorin palveluita. Uskomme termin "asiakas" olevan korvattavissa millä tahansa termillä, jonka valmennus -/mentorointisuhteen osapuolet saattavat kokea sopivammaksi, kuten esim. "kollega", "oppija", "partneri", "valmennettava" tai "mentoroitava".

Tiedostamme, että on olemassa tilanteita, joissa valmentajalla/mentorilla voi olla kaksi "asiakasta", yksittäinen henkilö valmennettavana ja organisaatio, joka on voinut antaa toimeksiannon valmennukseen/mentorointiin. Näissä säännöksissä olemme käyttäneet selvyuden vuoksi viimeksi mainitusta termiä "sponsori".

Termeillä "ohjaus" ja "ohjaaja" viitataan prosessiin, jossa valmentajan/mentorin työtä valvotaan ja jossa haetaan neuvoja/ohjausta. Käytettävät termit ovat samat, mutta prosessi saattaa erota merkittävästi muissa ammateissa, kuten psykoterapiassa ja neuvonnassa käytettävistä työskentelytavoista.

Säännöstö

Valmentajan/mentorin tulee tunnustaa kaikkien ihmisten arvo. Hänen tulee itse toimia erilaisuutta kunnioittavalla ja yhtäläisiä mahdollisuuksia edistävällä tavalla.

Valmentajan/mentorin ensisijaisena velvollisuutena on tarjota parasta mahdollista palvelua asiakkaalle ja toimia siten, ettei millekään asiakkaalle tai sponsorille koidu mitään vahinkoa.

Valmentaja/mentori on sitoutunut toimimaan arvokkaasti, itsenäisesti ja vastaten henkilökohtaisesti työstään.

EMCC:n eettinen säännöstö kattaa seuraavat alueet:

Toimivalta, viitekehys, toimivallan ja rajojen hallinta, luottamuksellisuus ja ammattimaisuus

Toimivalta

Valmentaja/mentori:

- a. Varmistaa, että hänen kokemuksensa ja osaamisensa on riittävä asiakkaan tarpeiden tyydyttämiseksi.
- b. Varmistaa, että hänen taitonsa ovat riittävät toimimaan tämän eettisen säännöstön ja minkä tahansa mahdollisesti myöhemmin määriteltävien standardien mukaisesti.
- c. Kehittää ja sitten parantaa osaamistaan osallistumalla asiaan kuuluvaan koulutukseen ja ammatilliseen täydennyskoulutukseen.
- d. Ylläpitää suhdetta tarvittavat valmiudet omaavaan ohjaajaan, joka arvioi säännöllisesti hänen kompetenssiaan ja tukee hänen kehitystään. Ohjaajaa sitovat luottamuksellisuusvaatimukset, joihin tässä säännöksessä viitataan.

Viitekehys

Valmentaja/mentori:

- a. Ymmärtää ja varmistaa, että valmennus -/mentorointisuhde heijastaa viitekehystä, jossa valmennus/mentorointi tapahtuu.
- b. Varmistaa, että asiakkaan ja sponsorin odotukset ymmärretään ja että he itse ymmärtävät, kuinka nämä odotukset täytetään.
- c. Pyrkii luomaan ympäristön, jossa asiakas, valmentaja/mentori ja sponsori keskittyvät oppimiseen ja heillä on mahdollisuus oppia.

Toimivallan rajojen hallinta

Valmentaja/mentori:

- a. Toimii aina oman osaamisensa rajoissa, tunnistaa, missä hänen osaamisensa ei ehkä ole riittävää, ja milloin asiakas tulee ohjata joko kokeneemmalle valmentajalle/mentorille tai tukea asiakasta hakemaan apua toiselta ammattilaiselta, kuten esim. juridiselta neuvojalta, psykoterapeutilta tai talousneuvojalta.
- b. On tietoinen mahdollisista, joko taloudellisista tai tunneperäisistä eturistiriidoista, joita valmennus -/mentorointisuhteessa saattaa syntyä, ja puuttuu asiaan nopeasti ja tehokkaasti, jottei asiakkaalle tai sponsorille koidu vahinkoa.

Luottamuksellisuus

Valmentaja/mentori: Säilyttää joka tilanteessa asian edellyttämän luottamuksellisuuden, ja josta sovitaan suhteen alussa.

- a. Antaa tietoja eteenpäin vain, kun asiasta on nimenomaisesti sovittu asiakkaan ja (mahdollisen) sponsorin kanssa, paitsi jos valmentaja/mentori uskoo olevan painavia todisteita siitä, että tietojen paljas-

tamatta jättämisestä aiheutuu vakavaa vaaraa asiakkaalle tai muille henkilöille.

- b. Toimii asianomaisen lainsäädännön puitteissa eikä rohkaise epärehelliseen, laittomaan, epäammattimaisen tai diskriminoivaan toimintaan, eikä itse syyllisty siihen tai hiljaisesti tue muita näiden syyllistyessä siihen.

Ammattimaisuus

Valmentaja/mentori:

- a. Vastaa asiakkaan oppimis - ja kehitystarpeisiin valmennus - /mentorointisuhteen työsuunnitelman mukaisesti.
- b. Ei käytä hyväksi asiakasta millään tavoin, esim. taloudellisesti, sukupuolisesti tai ammatilliseen suhteeseen sisältyviin asioihin liittyen. Valmentaja/mentori varmistaa, että valmennus - /mentorointisopimus on kestoltaan juuri vain niin pitkä, kuin asiakkaan/sponsorin kannalta on tarpeen.
- c. Ymmärtää, että ammatilliset velvollisuudet jatkuvat minkä tahansa valmennus -/mentorointisuhteen päätyttyäkin. Nämä ovat seuraavat:
 - Luottamuksellisuuden säilyttäminen sovitusti kaikkea asiakaskäsiin ja sponsoreihin liittyvää tietoa koskien
 - Aiemman suhteen kaikenlaisen hyväksikäytön välttäminen
 - Mahdollisen jatkon tarjoaminen sovitulla tavalla
 - Kaikkien asiaan liittyvien ja arkistojen ja tietojen turvallinen säilytys
- d. Osoittaa kunnioitusta valmennuksessa ja mentoroinnissa käytettäviä lukuisia eri lähestymistapoja kohtaan sekä muita ammatissa toimivia kohtaan.
- e. Ei koskaan esitä toisten työtä ja mielipiteitä ominaan.
- f. Varmistaa, että mikä tahansa väite ammattitaidosta, pätevyydestä, akkreditaatiosta perustellaan selvästi ja asianmukaisesti potentiaalisille asiakkaille eikä mitään väärää tai harhaanjohtavia väitteitä esitetä tai tuoda vihjailevasti esiin missään julkaistavassa materiaalissa.

Säännöstön rikkominen

EMCC:n jäsenten tulee kaikissa tilanteissa esitellä valmennus ja mentorointi tavalla, jolla on myönteisiä heijastusvaikutuksia ammattiin.

Kun asiakas tai sponsori uskoo EMCC:n jäsenen toimineen tavalla, joka rikkoo näitä eettisiä säännöksiä, hänen tulisi ensiksi ottaa asia esille asianomaisen jäsenen kanssa ja koettaa löytää ratkaisu. Kumpikin osapuoli voi pyytää EMCC:tä avustamaan ratkaisua etsittäessä.

Mikäli asiakas tai sponsori jää tyytymättömäksi, hänellä on oikeus tehdä virallinen valitus. Valitukset käsitellään EMCC:n valitus - ja kurinpitomenetelyohjesäännön mukaisesti. EMCC toimittaa kopion tästä dokumentista pyydettyäessä. Kopion saa kirjoittamalla seuraavaan osoitteeseen:

European Mentoring & Coaching Council,

Sherwood House,

7 Oxhey Road,

Watford,

Hertfordshire, WD19 4QF

tai sähköpostitse: info@emccouncil.org

Mikäli valitus tehdään EMCC:n jäsenestä, kyseisen jäsenen tulee tehdä yhteistyötä valituksen käsittelemisessä.

EMCC:n jäsenet vaativat kollegaltaan selityksen, kun heillä on perusteltu syy uskoa hänen toimineen epäeettisesti, ja mikäli ratkaisua ei löydetä, he raportoivat kyseisestä kollegasta EMCC:lle.

Liite 5 Ammattitaitoa syventävän harjoittelujakson tavoitteet

00370 Professional development in practice VI 15cr

Spring 2009, weeks 14-23

The student is able

- deepen his/her knowledge -based and skill -based professional competence and service competences in selected

nursing environments

- plan, implement and evaluate client/patient -oriented nursing
- make use of health -promoting programmes in his/her nursing care
- investigate and reflect on evidence based nursing
- act as a responsible team member
- act as a team leader
- participate in multidisciplinary networks and apply consulting methods

00343 Professional team work (Professional development in practice) 10cr

Autumn 2009

The student is able to

- stimulate team members to engage in dialogue
- give constructive feed-back to team members
- use various idea generating (brainstorming) methods
- establish collaborative goals for the team
- motivate team members to achieve the joint goals of the team
- act in cooperation and critically defend professional knowledge in multi -professional working groups and networks
- analyse team work and functioning
- model experts' and workers' tacit knowledge
- benchmark processes in a organisation
- produce knowledge for an organisation and construct a plan for undertaking an innovation
- appreciate the benefits of work counselling

Liite 6 CultureMentoring -projektin tiedotteet

Liite 6 (1/4)

CultureMentoring – project 2009

The purpose of the project: The purpose of this project is to develop a mentoring tool, which supports student nurses' professional growth and employment after graduation. Special attention will be paid to the demands, which should be taken into consideration during the mentoring process with a student who has a different cultural background. **Actions:** The mentoring will be implemented during the student nurses' practice placement (professional development in Practice 10 week's spring -09 + 10 weeks, autumn -09). There will be one day training on mentoring before the practical period starts. There will also be an evaluation day (half day) in the middle of the practical period and the closing day at the end of the practical period. Students and mentors will have guidance and support during the mentoring process. The mentoring will be based at the students' Degree Programme. During this project an empirical data will be gathered as a part of a scientific research by the University of Tampere, by Satu Mäkinen.

The target group:

Group X = Mentees

Registered nurses, who have graduated from the same programme earlier =
Mentors

The Practice environment, where mentoring happens

(X University of Applied Sciences)

Schedule of spring 2009, mentees, mentors and lecturers:

11th of February, 12.30 – 15:00 p.m.

Information day about the project and its purpose. There will be discussion about the concrete actions and timetable of the project and mentoring. Also mentees and mentors meet each other. The Mentoring agreement will be under discussion.

18th of March, 8:30 – 15:00 p.m.

The purpose of this day is to give tools and ideas how to start the mentoring process in practise. There will be theory of mentoring and how it is used in learning. Factors influencing the mentoring process will be also explained.

28th of May, 12.30 – 15.00 p.m.

The purpose of this half day is to do some process evaluation about the mentoring in practice. Mentees and mentors will tell about their experiences about mentoring. There will be discussion, how to develop mentoring further. The schedule of the autumn will also be under discussion. The mentoring will continue in the practical period autumn -09.

Further information, please contact Satu Mäkinen, the Project Coordinator of Culture Mentoring –project gsm: xxx, email: satu.m@kolumbus.fi

Arvoisa esimies

Opiskelija _____ X AMK:sta suorittaa syventävän harjoittelujakson työyksikössänne. Hänen opiskeluryhmänsä (Group X) on mukana Culture Mentoring – projektissa. Tässä projektissa pilotoidaan mentorointi X AMK:n monikulttuurisen sairaanhoitajaopiskelija-ryhmän (Group SNG06SN, N =11) syventävään harjoittelujaksoon. Mentoroinnissa kiinnitetään erityistä huomiota opiskelijan kulttuuristaustaan ja sen merkitykseen oppimisessa ja myöhemmin työllistymisessä.

Harjoittelujakso toteutuu muutoin normaaliin tapaan, mutta lisäksi opiskelijalla on työyksikön ulkopuolelta nimetty mentori, joka ohjaa myös hänen ammatillista osaamistaan jakson aikana. Tämä ulkopuolinen ohjaus on tapahtuu siis mentoroinnin muodossa sekä kevät - että syyslukukautena 2009.

Projektin aikana kerätään empiirinen aineisto aihetta tutkivaan väitöskirjatyöhön. Projekti antaa mentorointiprosessin osallistuville, eli opiskelijalle (aktori) ja häntä ohjaavalle sairaanhoitajalle (mentori) ilmaisen mentorointikoulutuksen opetusmateriaaleineen. Koulutus on avoin myös yksikkönne henkilökunnalle ja esimiehille. Mentorointipari saa projektikoordinaattorilta tukea ja ohjausta mentorointiprosessin etenemiseen koko syventävän harjoittelujakson ajan. Syventävä harjoittelujakso toteutuu keväällä -09 vko:lla 14-23 ja syksyllä todennäköisesti vko:lla 38-48. Kevään aikataulu on ohessa.

Projektikoordinaattorina ja kouluttajana toimii sh, THM Satu Mäkinen Tampereen yliopistosta, kasvatustieteiden laitokselta.

Lisätietoja aiheesta:

Satu Mäkinen xxx

email: satu.m@kolumbus.fi

Arvoisa esimies

Suomessa on yhä lisääntyvässä määrin eri kulttuuritaustan omaavia terveysalan opiskelijoita ja alan työntekijöitä. Eri kulttuuritaustan omaavien terveysalan opiskelijoiden ammatillisen osaamisen tukemiseen ja valmistumisen jälkeiseen työllistymisen edistämiseen tarvitaan konkreettisia työkaluja. Mentoroinnin on todettu edistävän sairaanhoitajaopiskelijoiden käytännön taitojen omaksumista (Kilcullen 2007) sekä vahvistavan opiskelijoiden ammatillista kasvua ja itseluottamusta (King *et al.* 2002; Ronsten *et al.* 2005). Mentoroinnin on todettu edistävän myös hoitotyön laatua ja tuloksia (Burrit *et al.* 2007; Hegeman *et al.* 2007; Latham *et al.* 2008) sekä alalla työskentelevien työtyytyväisyyttä (Bedini & Anderson 2003; Barnes 2004; Latham *et al.* 2008) ja kollegiaalisuuden lisääntymistä. (Latham *et al.* 2008). Tässä projektissa pilotoidaan mentorointi X AMK:n monikulttuurisen sairaanhoitajaopiskelijaryhmän (Group X, N =11) syventävään harjoittelujaksoon. Mentoroinnissa kiinnitetään erityistä huomiota opiskelijan kulttuuritaustaan ja sen merkitykseen oppimisessa ja myöhemmin työllistymisessä.

Projektin aikana kerätään empiirinen aineisto aihetta tutkivaan väitöskirjatyöhön. Projekti antaa mentorointiprosessin osallistuville, eli opiskelijalle (aktori) ja häntä ohjaavalle sairaanhoitajalle (mentori) ilmaisen mentorointikoulutuksen opetusmateriaaleineen. Koulutus on avoin myös muille yksikkönne henkilökunnalle ja esimiehille. Mentorointipari saa projektikoordinaattorilta tukea ja ohjausta mentorointiprosessin etenemiseen koko syventävän harjoittelujakson ajan. Syventävä harjoittelujakso toteutuu keväällä -09 vko:lla 14-23 ja syksyllä todennäköisesti vko:lla 38-48. Kevään aikataulu on esitetty tarkemmin liitteessä 1.

Työntekijänne _____ on halukas osallistumaan projektiin mentorina. Hän on valmistunut joitakin vuosia sitten samasta AMK:n sosiaali – ja terveysalan yksikön järjestämästä englannin kielisestä, monikulttuurisesta sairaanhoitajaryhmästä. Lisäksi hänellä on tietotaito siitä kliinisestä alueesta, jossa opiskelijan harjoittelujakso toteutuu.

Projektikoordinaattorina ja kouluttajana toimii sh, THM Satu Mäkinen. Hänellä on aikaisempaa työkokemusta terveysalan opetus -, kehittämis -, ja johtotehtävistä. Viimeksi hän on toiminut projektikoordinaattorina Seinäjoen AMK:ssa Jobsis Equal – projektissa. Jobsis Equal -projektissa kehitetty Jobsis mentorointimalli valittiin yhdeksi Suomen Equal – hankkeiden hyväksi käytänteeksi EU –rakennerahaston toimintakaudella 2000-2006.

Lisätietoja aiheesta:

Satu Mäkinen xxx

email: satu.m@kolumbus.fi

Liite 7 Mentorointisopimus

MENTORING AGREEMENT

The objective of the CultureMentoring Project is to promote the professional knowledge of student nurses who come from different cultural backgrounds through mentoring during the practical training period in professional studies in 2009 (spring term 10 weeks and autumn term 10 weeks). In addition, the mentoring aims to further the students' employment in the field after the completion of studies. The practical training in advanced nursing has set learning objectives. These objectives form the basis for mentoring. The CultureMentoring Project will organise one-day training on mentoring for mentors and mentees before the beginning of the practical training. The purpose of the training is to provide a theoretical background and practical examples of mentoring and to support the implementation of the mentoring process during the following practical training. The CultureMentoring Project defines mentoring as an intensive and constantly developing interaction between the mentor and mentee.

We the undersigned are committed to the CultureMentoring Project mentoring training and implementation of the mentoring process during the practical training in advanced nursing in 2009. We shall follow the guidelines provided in the mentoring training and request further instructions from the Project Coordinator, if necessary. The Project Coordinator is committed to providing counselling and support for the mentoring. The ethical guidelines of the EMCC (European Mentoring and Coaching Council) shall be followed in the implementation of the mentoring. The guidelines shall be distributed in writing to each participant.

Regular mentoring meetings shall be held during the practical training. In the meetings, the participants (mentor, mentee /or mentor, mentee and Project Coordinator) discuss the success of the mentoring, reaching of the learning objectives as well as possible development actions. The timetable for the meetings of the mentee and mentor are arranged separately in such a way that a minimum of six meetings will take place during a semester (10 weeks). In addition, the Project coordinators will meet with the mentoring pair 1-2 times during the semester. Distance counselling on the phone by the Project Coordinator is provided on a needs basis.

Mentor/name

Mentee/name

Project coordinator/ Satu Mäkinen

Place _____

Time _____

Liite 8 Lupa-anomus tutkimusaineiston keräämistä varten

Permission for gathering data for research during the CultureMentoring Project 2009/ Group SNG06SN Mentees/ Mentors

The purpose of the project: The purpose of this project is to develop a mentoring tool, which supports student nurses' professional growth and employment after graduation. Special attention will be paid to the demands, which should be taken into consideration during the mentoring process with a student who has a different cultural background. **Actions:** The mentoring will be implemented during the student nurses' practical training (professional studies, practical training periods, 10 weeks spring 09 + 10 weeks, autumn 09). There will be one day training on mentoring before the practical training starts. There will also be an evaluation day (half day) in the middle of the practical training and the closing day at the end of the practical training. Students and mentors will have guidance and support during the mentoring process. The mentoring will be based on the students' degree programme. During this project, empirical data will be gathered as part of scientific research by the University of Tampere, by Satu Mäkinen.

I kindly ask your permission for gathering data during this mentoring project for my doctoral thesis. Your individual data or your name will not be published anywhere. I am the only one who will see your data. During this research, ethical principles will be followed.

I give my permission for gathering data during this mentoring project

Mentor / Mentee

Names

Date Place

The results of this research will be published in the University of Tampere. If you have any questions about the permission or the research, please contact Satu Mäkinen, tel xxx
Project Coordinator/ CultureMentoring Project, The University of Tampere

Liite 9 Ensimmäisen ja toisen esseen kysymykset mentoreille

Liite 9 (1/2)

ESSAY I and II Questions For Mentors

Please, fill out the essay by writing the answer in the space provided. After completing the essay, forward it by e -mail to Satu Mäkinen satu.m@netikka.fi. All information remains strictly confidential. Thank you for your answers!

1.REQUIREMENTS FOR MENTORS DURING THE MENTORING PROCESS

a) How do you see your own role as a mentor regarding the achieving of objectives and mentees' professional development?

b) In your opinion, how should the student's cultural background be taken into consideration by you in the coming practical training, in order to achieve the learning objectives and to promote professional skills?

2. REQUIREMENTS FOR LEARNING ENVIRONMENT DURING THE MENTORING PROCESS

How can the practical training promote the ability of a student from a different cultural background to achieve his/her objectives and professional skills?

3.REQUIREMENTS FOR STUDENTS DURING THE MENTORING PROCESS

How do you expect your mentee to contribute to achieving the objectives and promoting her/his professional skills?

6. Which things in the learning environment of the practical training promoted the mentee's professional development?

7. How would you further develop mentoring to better meet your expectations as a mentor?

Liite 12 Kolmannen esseen kysymykset opiskelijoille

Liite 12 (1/3)

ESSAY III Questions For Mentees

Please, fill out the essay by writing the answer in the space provided. After completing the essay, forward it by e -mail to Satu Mäkinen satu.m@netikka.fi. All information remains strictly confidential. Thank you for your answers!

I MENTEE'S PERCEPTION OF THE IMPLEMENTED MENTORING

1. Which things about mentoring contribute towards achieving the set objectives during the practical training in advanced nursing?

2. What would you have liked to be done differently during mentoring?

3. What things about mentoring promote your professional development?

