

”Mä ohjaan niin kuin mä teen itse sitä”

Tutkimus kokemuksista opiskelijan työssä oppimisen ohjaajana terveyskeskuksen vuodeosastolla.

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos
Ammattikasvatuksen tutkimus-
ja koulutuskeskus

Lisensiaatintutkimus

Ulla-Maija Hautaniemi
2008

Ohjaaja Marja-Leena Stenström

TIIVISTELMÄ

Tämän laadullisen, fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena oli kuvata kokemuksia, joita työssä oppimisen ohjaaja sai ohjatussa sosiaali- ja terveystieteiden osastolla. Tarkoituksena oli saada ohjauksesta sellaista lisäymmärrystä, jolla voidaan kehittää opiskelijan ohjausta ja oppimista sekä työssä oppimispaikan ja koulun yhteistyötä. Saadun tiedon avulla voidaan ymmärtää ohjaajien työtä perushoidon näkökulmasta ja ohjauksen merkitystä ohjaajalle.

Aineisto koostui yhdeksän perus- ja lähihoitajan avoimesta haastattelusta. Aineisto kerättiin vuosina 2005–2006. Tutkimukseen osallistuvilla ohjaajilla oli kokemuksia opiskelijoiden ohjauksesta ja vähintään viiden vuoden työkokemus perushoidosta. Tutkimukselle asetettiin kaksi päätehtävää: 1) mitä opiskelijan työssä oppimisen perushoidon ohjaus on ohjaajan kokemana ja 2) mikä merkitys opiskelijan työssä oppimisen perushoidon ohjauksella on ohjaajalle. Analyysissä sovellettiin Colaizzin kehittämää fenomenologis-eksistentiaalista analyysimenetelmää. Siinä ohjaus määrittyi tulkinnallisena ymmärryksenä, josta muodostettiin yleinen merkitysrakenne eli yhteenvedo opiskelijan työssä oppimisen ohjauskokemuksista.

Tulosten mukaan työssä oppimisen ohjauksen sisältöä kuvasivat teemat: opiskelijan ohjauksen toimintatavat ja työn perustan ilmaisu sekä opiskelijan oppimisen mahdollistaminen osana arjen käytänteitä. Ohjauksen merkitystä ohjaajalle kuvaavia teemoja olivat: voimavarojen lähteet ohjauksessa ja persoonallisen ohjauksen ammatilliset mahdollisuudet. Teemat jakautuivat merkitysisältöihin, joissa ohjaus ilmeni monimuotoisena kontekstisidonnaisena ilmiönä perushoidon työkäytännöissä ja ohjaajan opiskelijamyönteisenä persoonallisena ohjauskokemuksena. Lopullisen sisältönsä ohjaus sai siitä intensiteetistä, jolla ohjaaja ja opiskelija antautuivat ohjaussuhteeseen.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että on tärkeää kehittää molemminpuolista reflektiivistä ajattelutapaa lähes kaikessa ohjaustoiminnassa, saada kokemuksellinen tieto ja teoreettinen tieto sekä toiminnan säätelyä koskeva merkitystieto integroitu-

maan työssä oppimista edistäväksi kokonaisuudeksi, saada ohjaajat verkostoitumaan ja kehittää oppilaitosten ja työelämän yhteistyötä yhteistoiminnallisesti

AVAINSANAT: ohjaus, työssä oppiminen, ohjaaja, ohjausympäristö, reflektiivinen ajattelutapa, fenomenologia, Colaizzin analyysimetodi

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	6
1.1 Tutkimuksen taustaa	6
1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja lähtökohdat	9
2 SOSIAALI- JA TERVEYSALAN OPISKELIJAN TYÖSSÄ OPPIMISEN OHJAUKSEN LÄHTÖKOHTIA	12
2.1 Ohjaukseen liittyviä näkökulmia	12
2.2 Oppimiseen liittyviä näkökulmia	15
2.3 Oppimisympäristön merkitys opiskelijan työssä oppimisessa	19
2.4 Opetussuunnitelman merkitys työssä oppimisessa	22
2.5 Ohjaajan rooli ja merkitys opiskelijan työssä oppimisessa	25
2.5.1 Ohjaajan käyttöteoria ja persoonallinen tieto	30
2.5.2 Ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus	35
2.6 Koonti tutkimuksen lähtökohdista	38
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	43
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	44
4.1 Fenomenologinen metodi tutkimuksen lähestymistapana	44
4.2 Tutkimusaineiston keruu ja haastattelu	49
4.3 Tutkimusaineiston analyysi	53
4.3.1 Colaizzin analyysimetodi	55
4.3.2 Colaizzin analyysimetodin käyttö tässä tutkimuksessa	57
5 TUTKIMUSTULOKSET	62
5.1 Opiskelijan ohjaus perushoidon oppimis- ja ohjauskontekstissa	64
5.1.1 Opiskelijan ohjauksen toimintatavat ja työn perustan ilmaisu	64
5.1.2 Opiskelijan oppimisen mahdollistaminen osana arjen käytänteitä	68
5.2 Ohjaajan ammatissa vahvistumisen mahdollistuminen	76
5.2.1 Voimavarojen lähteet ohjauksessa	76
5.2.2 Persoonallisen ohjauksen ammatilliset mahdollisuudet	79

5.3 Yksiselitteinen yhteenveto opiskelijan työssä oppimisen ohjauksen kokemuksista ohjaajan kokemana	82
6 POHDINTA.....	85
6.1 Opiskelijan ohjauksen toimintatavat ja työn perustan ilmaisu.....	85
6.2 Opiskelijan oppimisen mahdollistaminen osana arjen käytänteitä	90
6.3 Voimavarojen lähteet ohjauksessa	105
6.4 Persoonallisen ohjauksen ammatilliset mahdollisuudet.....	110
6.5 Ehdotuksia ja suosituksia tulosten hyödynnettävyydestä	113
6.6 Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu.....	116
6.7 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu	118
6.8 Jatkotutkimusaiheet.....	134
LÄHTEET	136
LIITE 1: Tutkimuslupahakemus	154

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa

Yhteiskunnan rakennemuutokset, työelämän nopea muuttuminen, globalisaatiokehitys ja tiedon määrän nopea lisääntyminen asettavat suuria haasteita työelämälle ja koulutusjärjestelmille. Työelämä tarvitsee sekä asiantuntijoita että perusosaajia, jotka pystyvät toimimaan erilaisissa ympäristöissä ja kehittämään osaamistaan ja työtoimintaa. Ammattitaidon ja asiantuntijuuden hankkiminen edellyttävät toimimista aidoissa työelämän ympäristöissä ja aitojen ongelmien pohtimista ja ratkaisua. Kokemuksellinen tieto ei kuitenkaan yksin riitä. Tarvitaan kokemuksellisen tiedon ja teorian tiedon yhdistämistä, reflektiivistä toimintaa ja toiminnan kriittistä arviointia (ks. Tynjälä 2007, 32—34).

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen yksi keskeinen kehittämiskohde on ollut tasoittaa koulutuksen että käytännön työelämän välistä kuilua (mm. Opetusministeriö 2004). Sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmissa ja opetussuunnitelmissa alan työelämän vaatimukset on tiedostettu ja niihin vastaamiseksi on kehitelty lähestymistapoja, joiden uskotaan luovan laajaa tietopohjaa, joka muodostuu monentyppisestä tiedosta. Tarkoitus on saada koulutuksen sisällöt vastaamaan enemmän työelämän tarpeita ja edistää opiskelijoiden koulutuksen jälkeistä työelämään sijoittumista. Teorian tiedon ja tutkitun tiedon käytön soveltaminen tulisi olla luonteva osa opiskelua ja ottaa nykyistä järjestelmällisemmin osaksi opiskelijoiden työpaikalla tapahtuvaa oppimista (vrt. Heikkilä 2005).

Eräutin (2004) ja viimeaikaisten suomalaisten tutkimusten (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2004; Stenström, Laine & Valkonen 2004; Vuorinen & Valkonen 2007) mukaan koulutuksessa hankittuja ns. yleisiä taitoja ja teoriaa siirtyy hyvin vähän työelämään. Tällaisia taitoja ovat muun muassa yhteistyötaidot, kriittisen ajattelun taidot ja vuorovaikutustaidot. On kuitenkin mahdollista, että osa koulutuksen tuottamasta osaamisesta, esimerkiksi vahvasti sisäistyneet paradigmat sekä viite-

kehukset ja ajattelutapa, on vaikeasti tunnistettavissa (Tynjälä 2007, 19). Toisaalta esimerkiksi Vanhasen (2000) tutkimuksen mukaan käytännön työelämässä vallitseva työkuulttuuri ohjaa opiskelijaa työrutiineihin sidottuun ja toistavaan oppimiseen. Keskeinen kysymys onkin, mahdollistavatko koulutus ja työelämä yhdessä uutta luovan oppimisen, jossa opiskelijalle kehittyy koulutuksen aikana sellaisia valmiuksia, jotka vastaavat työelämän ja yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin. Työelämän vaatimukset kehittyvät nopeasti, ja koulutuksen täytyy ehtiä reagoimaan niihin ennakoivasti ja mahdollisesti jopa edellä käyden.

Opiskelijan työpaikalla tapahtuva oppimisen ohjaus on ollut olennainen osa sosiaali- ja terveystieteiden ammattiin oppimista (ks. Lauri 2006). Eri laeissa säännellään työpaikojen velvollisuutta huolehtia tehtävälänsä kuuluvasta koulutustoiminnasta ja opiskelijan ohjauksesta ja varmistaa, että jokainen työelämäjakso tarjoaa riittävästi ja tarkoituksenmukaisia oppimismahdollisuuksia opiskelijalle ja että ohjaus vastaa opiskelijan jaksolle asetettuja vaatimuksia. Työpaikalla oppimisesta on säännöksiä laissa (L 630/1989; L 611/2005; L 351/2003). Hoitotyön koulutuksen tehtävänä on vastata yhteiskunnassa terveydenhuollon tarpeisiin ja tässä tehtävässä onnistumisen arvioimiseksi tarvitaan monipuolista tutkittua tietoa (Opetusministeriö 2004).

Sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa työelämässä ympäristössä oppiminen on paljolti organisoitu siten, että oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista ja työelämässä tapahtuvaa oppimista – formaalia ja informaalista oppimista – pyritään tarkoituksellisesti yhdistämään toisiinsa. Työelämäyhteistyö otetaan kokonaisvaltaisesti mukaan ja huomioon opetuksen suunnittelussa, ohjauksessa ja arvioinnissa. Tavoitteena on tukea ja käsitteellistää oppimista ja taitoja, jotka auttavat toimimaan erilaisissa työympäristöissä. Tämän vuoksi teoretista tietoa sovelletaan käytännössä ja kokemuksia pyritään reflektomaan teoreettisen tiedon valossa. Sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksen ja työelämän integrointitapa noudattelee paljolti brittiläisten Guilen ja Griffithsin (2001) analysoimaa konnektiivista tapaa järjestää opiskelijoille käytännön jaksoja ja integroida koulutusta ja työelämää (ks. Virolainen 2004; Virtanen & Tynjälä 2005; Vuorinen & Valkonen 2007). Käytännössä konnektiivinen eli yhdistävä malli näkyy muun

muassa siten, että opiskelijaa ei vain lähetetä työelämään oppimaan vaan oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista ja työssä oppimista pyritään yhdistämään toisiinsa. Työelämän kanssa tehtävä työ on tiivistä ja erilaisiin sopimuksiin perustuvaa opiskelijan ammattilaiseksi kasvamisen edistämistä. Opiskelijalla on yleensä nimetty ohjaaja, joka huolehtii opiskelijan ohjauksesta työpaikalla. Oppilaitokset ja työssä oppimipaikat tekevät läheistä yhteistyötä oppimisympäristöjen luomiseksi. Ajatuksena on, että koulutus ja työelämä kehittävät yhdessä työelämää ja toisinpäin. Opiskelijan harjoittelu käytännön työelämässä suunnitellaan yhdessä työpaikan kanssa, ja siihen sisältyy teoriaa ja käytäntöä integroivia oppimistehtäviä, projektitöitä tai portfolioita, joilla pyritään parantamaan opiskelijan oppimista ja toimintaa työpaikalla. Tavoitteena on työtään kehittävä, reflektiivinen ammattilainen ja asiantuntija (vrt. mm. Tynjälä 2007).

Ohjauksen ja työssä oppimisen käsitteitä käytetään ja määritellään tutkimuksissa vaihtelevasti. Määritelmät vaihtelevat ja voivat saada erilaisia painoituksia ja tulkintoja ja sen mukaan minkälaisessa kontekstissa ohjausta tarkastellaan (ks. Nummenmaa 2004, 113–122). Tässä tutkimuksessa ohjauksen tarkastelu ja jäsenitys rajataan ja kohdennetaan sosiaali- ja terveysalan hoitotyön opiskelijan työssä oppimisen hoitotyön ohjaukseen. Hoitotyöllä tarkoitetaan terveysalan ammattilaisen antamaa hoitoa. Siinä käytetään toimintoja ja interventioita, jotka perustuvat ammattilaisen kokemuksiin, tutkittuun tietoon tai hyväksi koettuihin käytänteisiin (vrt. Eriksson, Isola, Leino-Kilpi, Lindström, Paavilainen, Salanterä, Vehviläinen-Julkunen & Åstedt-Kurki 2007). Hoitotyö rajautuu tässä tutkimuksessa perushoidon ohjaukseen, jossa tärkeällä sijalla ovat ohjaaja ja autenttinen ohjausympäristö, terveyskeskuksen vuodeosasto. Opiskelijalla tarkoitetaan sosiaali- ja terveysalan toisen asteen ja ammattikorkeakoulun hoitotyön opiskelijaa ja ohjaajalla tarkoitetaan ohjattavaa kokeneempaa, ammattissa toimivaa perus- ja lähihoitajaa, joka hallitsee laajasti tehtäväalueensa sekä työpaikan toimintatavat ja -kulttuurin (vrt. Hulkari 2006, 33–36; Lasonen 2001, 34; Sarajärvi 2002; Sarajärvi & Isola 2006).

Työssäoppimisella tarkoitetaan toisen asteen ammatilliseen koulutukseen kuuluvaa tavoitteellista oppimisjaksoa, joka sijoittuu aitoon työelämän ympäristöön. Työssäoppimisen tavoitteena on ammattitaidon hankkiminen. Ammattikorkeakoulujen työssäoppimisesta käytetään termiä ammattitaitoa edistävä harjoittelu eli käytännön harjoittelu. Ammattikorkeakoulussa harjoittelun tavoitteena on teoreettisen ja käytännöllisen asiantuntijuuden yhdistäminen.

Tässä tutkimuksessa tautologian vähentämiseksi käsiteparista työssäoppiminen ja käytännön harjoittelu käytetään termiä työssä oppiminen (erikseen kirjoitettuna), joka tarkoittaa molempien koulutusalojen opiskelijoiden koulutukseen kuuluvaa työelämän ympäristössä tapahtuvaa ohjausta ja oppimisen edistämistä. Työssä oppiminen on tilannesidonnasta, autenttisiin työelämän tilanteisiin ja ongelmiin perustuvaa, kokemuksellista, refleктоivaa ja monia oppimismahdollisuuksia luovaa oppimista (vrt. Flanagan, Baldwin & Clarke 2000). Tutkimuksessa tulee esille myös ohjaajan työssä oppiminen, koska työympäristö on oppimisympäristö myös työntekijälleen (vrt. Tynjälä & Collin 2000, 299).

Erityisen kiinnostavina tutkimuskohteina ovat ohjaajan kokemukset ohjauksen sisällöstä ja ohjauksen merkityksestä ohjaajalle. Tutkimuksen rajaaminen perus- ja lähihoitajiin terveyskeskuksen vuodeosastolla ei kavenna tutkittavaa ilmiötä, vaan kyse on tarkasteluperspektiivin valinnasta ja perustelemisesta.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja lähtökohdat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opiskelijan työssä oppimisen ohjauksen sisältöä ja merkitystä ohjaajalle ja näihin yhteydessä olevia tekijöitä. Ohjausta ja siihen liittyviä tekijöitä kuvataan ohjaajien näkökulmasta, heidän itsensä kuvaamina. Perushoidon ohjausta käsitteleviä tutkimuksia ohjaajien kuvaamina ei ole tuotettu juuri lainkaan, mutta sen sijaan hoitotyön opiskelijoiden oppimista käsitteleviä tutkimuksia on paljon. Useissa tällaisissa tutkimuksissa (mm. Hinkkanen 2002; Jaroma 2000; Mönkkönen 1999; Ora-Hyytiäinen 2004; Stenfors 1999) tuodaan esille harjoit-

telun kehittämisen näkökohtia. Harjoittelun laatuun vaikuttavat korkealaatuista hoitotyötä toteuttava ja yksilöllistä ammatti-identiteettiä kehittävä oppimisympäristö (Hulkari 2006; Ora-Hyytiäinen 2004; Vuorinen, Eriksson & Meretoja 2005) ja arviointi (Koskinen & Silen-Lipponen 2001; Mäenpää & Nurminen 2002).

Runsaasta eri tieteenalojen kiinnostuksesta huolimatta ohjauksessa on paljon aukko-
paikkoja, joiden tutkiminen on ajankohtaista ja tarpeellista (vrt. mm. Ojanen 2006).
Tutkimusaihe on ajankohtainen ja perusteltu, sillä ohjauksella on todettu olevan merkitystä opiskelijoiden ammatilliselle kehittymiselle ja ohjaajien ammatin perustan ilmaisemiselle (Heinonen 2003; Karttunen 1999; Ora-Hyytiäinen 2004).

Perushoidon ohjauksessa tutkitaan sellaisia todellisuuden ilmiöitä, joita ei ole aikaisemmin tutkittu ja joista ei tiedetä vielä paljon (ks. Lauri 2006; Åstedt-Kurki & Nieminen 1997, 152–159). Kuvailevaa tietoa tarvitaan myös, kun jotakin ilmiötä tarkastellaan täysin uudesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa ohjausta tutkitaan ohjaajien kokemuksina ja perushoidon näkökulmasta, joka on uusi näkökulma.

Perushoidolle on ominaista potilaan päivittäisistä fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista perustarpeista huolehtiminen, joka pohjautuu yhteiseen arvopohjaan sekä toisen ihmisen kunnioittamiseen ja ymmärtämiseen (Anttila, Kaila-Mattila, Kan, Puska & Vihunen 2007; Eriksson, Isola, Leino-Kilpi, Lindström, Paavilainen, Salanterä, Vehviläinen-Julkunen & Åstedt-Kurki 2007). Perushoito on ammatillista toimintaa, jossa keskeistä ovat potilaan perushoito ja potilaan ohjaus sekä hyvien vuorovaikutustaitojen hallinta työn sosiaalisen luonteen vuoksi. Työssä tarvitaan käytännön valmiuksia potilaiden ja heidän läheistensä auttamiseen, ohjaamiseen, tukemiseen ja aktivoimiseen päivittäisissä toiminnoissa (vrt. Hintsala 2005). Perushoitoon kuuluvat muun muassa potilaan päivittäisiin toimintoihin liittyvät hoitotoimet, kuten liikkumisessa avustaminen, unen ja levon turvaaminen, ravitsemuksesta huolehtiminen, hygieniahoidossa ja erittämisessä avustaminen sekä potilaan elintoimintoja edistävät ja ylläpitävät hoitotoimet, kuten hengityksen helpottaminen ja nestehoidosta huolehtiminen. Perushoitoa ovat myös potilaan tukeminen, rohkaisu, motivointi ja kannustus oma-

toimisuuteen sekä psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen (Lauri 2006). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkoitus vertailla, mitä perushoidon sisältö on tai mikä on perushoitajien toimenkuva, vaan tutkia, mitä perushoidon sisältö on opiskelijan työssä oppimisen ohjauksessa ja mikä merkitys opiskelijan työssä oppimisen ohjauksella on ohjaajalle.

Tutkimuksessa määritellään tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä. Käsitteitä ei kuitenkaan niputeta useampisivuisiksi käsitelmärittelyiksi vaan ne upotetaan paljolti tekstiin sitä mukaa kuin niitä käytetään. Tarkoituksena on helpottaa työn lukemista. Jotain käsitteitä voitaneen jättää lukijankin esiyymmärryksen varaan, koska lukijoina ovat lähinnä tiedeyhteisö, kollegat ja sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset (ks. Eskola 2006).

Tässä tutkimuksessa ohjaajien kokemuksia ohjauksesta lähestytään fenomenologisella tutkimusotteella, jossa tutkittavaa ilmiötä kuvataan haastateltavien siitä muodostamien kokemusten avulla. Fenomenologinen tutkimus etenee ilmiöstä käsin eikä ole teorialähtöinen (Perttula 2006, 116–157). Tutkimuksessa selvitetään kvalitatiivisesti ohjaajien ainutlaatuisia kokemuksia ilmiöstä, jotka merkitsevät heille jotain tärkeää ja kiinnostyvat heidän maailmaansa (Mäkinen & Kallio 2007, 29–40; Tuomi 2007, 49). Kuvailevan laadullisen tutkimuksen taustalla on tulkitseva ja ymmärtävä tiedonkäsitely, jossa tutkijan subjektiivisuus korostuu. Tutkijan ja tutkimuskohteen suhde on aina vastavuoroinen, joten tutkijan tulkinta ilmiöstä on osa tiedon tuottamista. Kuvailtava, kvalitatiivinen tutkimus voidaan jakaa alasisältöihin, joiden painotuksetkin ovat erilaiset (Eriksson ym. 2006, 89–92; Tuomi 2007). Fenomenologisessa tutkimuksessa korostuvat subjektiivisten merkitysten paljastaminen, ymmärtäminen ja tulkinta (Flinck 2006). Ohjaajien haastatteluista koostuvasta empiirisestä aineistosta muodostetaan synteesin avulla, fenomenologisen tutkimusmetodin mukaisin periaattein ja Colaizzin (1978) analyysimetodia soveltaen, ohjauksen ilmiötä kuvaava yksiselitteinen yhteenveto. Tulokset raportoidaan tässä tutkimuksessa kahtena ulottuvuutena ja siihen liittyvien teemojen ja merkityssisältöjen avulla, jotka muodostavat varsinaisen tutkimusaineiston.

Tutkimustieto auttaa ymmärtämään ohjaajien kokemuksia ohjauksesta tieteellisen tutkimuksen teoriatasolla ja kehittämään ohjausta työelämän ja koulutuksen välillä. Aineisto on kerätty loppuvuodesta 2005 ja alkuvuodesta 2006.

2 SOSIAALI- JA TERVEYSALAN OPISKELIJAN TYÖSSÄ OPPIMISEN OHJAUKSEN LÄHTÖKOHTIA

2.1 Ohjaukseen liittyviä näkökulmia

Sosiaali- ja terveysalalla työssä oppimista voidaan pitää oppimisen kannalta ehkä merkittävämpänä ympäristönä, jossa opiskelija vähitellen harjaantuu toimimaan vaativissa käytännön tehtävissä. Työssä oppimisessa välittyvät monet sekä julkilausutut että piilevät ulottuvuudet kuten arvot ja traditiot (Laurila 2003, 68–85).

Seuraavassa tarkastellaan työssä oppimista ohjauksen ja oppimisen näkökulmasta. Tutkimuksen yksi tärkeä näkökulma on opiskelijan työssä oppiminen ja ohjaus hoitotyön työyhteisöissä, joissa yhdessä tekemällä ja oppimalla on suuri merkitys (vrt. Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005).

Suomenkielinen termi ohjaus on monimerkityksinen ja sen lähikäsitteitä käytetään eri yhteyksissä eri tavalla. Suomenkielisen ohjauksen lähtösana on ohjaus, ja se viittaa lähinnä ohjastamiseen. Ohjauksen alkuperäisessä tarkoituksessa on kuitenkin enemmän konsultoinnin kuin ohjastamisen ajatus (Kukkonen 2007, 101). Konsultaatio-termin perusta on sanassa *consultare*, joka tarkoittaa yhteen nivomista. Siten ohjaus nivoo yhteen julkista ja yksityistä elämää ja maailmaa (Kosonen 2000, 315–359; Vanhalakka-Ruoho, 2002, 15–23). Työssä oppimisen ohjauksessa tämän voi nähdä tarkoittavan henkilökohtaisen ja ammatillisen näkökulman yhteen nivomista. Ammatillisena toimintana ohjausta on tilanteissa, joissa keskustellaan tavoitteellisesti ohjattavan tilanteisiin ja oppimiseen liittyvistä asioista. Prosessina ohjaus ymmärretään

lähinnä tavoitteellisena ongelmanratkaisuna tai kokemusten reflektointina ja niistä oppimisena (Kyngäs 2003, 744–751; Stenman & Toljamo 2002, 19–25).

Bond (2000) erottaa toisistaan ohjauksen (counselling) ja ohjaukselliset taidot (counselling skills). Termin counselling juurena on latinan kielen consulo, joka tarkoittaa harkitsemista ja pohtimista. Ojanen (2006) käyttää counselling -tyyppisestä ohjauksesta nimitystä reflektiivinen ohjaus. Siinä ohjaajan tehtävänä on toimia kuuntelijana ja rohkaisijana ja reflektoida oppimista yhdessä opiskelijan kanssa. Ojanen (2006) korostaa juuri reflektion merkitystä ja määrittelee reflektion aktiiviseksi ajattelun tutkimis- ja löytämisprosessiksi. Tällainen prosessi voi johtaa sellaiseen oppimiseen, jota ei osattu odottaa ja oppimisesta tulee oppijan ”omaa”.

Ohjauksellisia taitoja (Bond 2000) ovat muun muassa sosiaalisen ja ihmisten välisen kanssakäymisen taidot, kuten avoimet kysymykset, kuuntelu, reflektiivinen vastaaminen ja asioiden ilmaiseminen toisin sanoin kuin keskustelukumppani. Amundsonin (2005) mukaan ohjaustaitoja ovat muun muassa kuunteleminen, yhteenvetojen tekeminen, tiedon jakaminen, kysyminen ja vahvuuksien toteaminen.

Ohjauksen ja opettamisen (teaching) välille on vaikea tehdä eroa. Kun opettaminen määritellään laajasti, ohjaus nähdään yhtenä opetuksen muotona ja alalajina (Kukkonen 2007, 103). Opetusta ohjaavat tietoisesti etukäteen määritetyt tavoitteet, joten siihen kuuluu olennaisena osana suunnittelu. Ohjaukselle sen sijaan voi olla ominaista, että sen kohdetta ei määritellä etukäteen, vaan sen sisällön ajatellaan muotoutuvan itse tilanteessa (Krokkfors 2003).

Ojasen (2006) mukaan ohjaus koostuu laajoista tavoitteista ja siihen sisältyy myös ennakoimattomuus ja suunnittelemattomuus. Tämä tarkoittaa myös sitä, että ohjaaja ei voi etukäteen tiukasti päättää käyttävänsä jotakin tiettyä ohjaustyyliä. Vanhalakka-Ruoho (2000, 87) puhuu tilannetajasta tulkita ja kokea todellisuutta ja kyvystä toimia todellisuudessa.

Väisäsen (2003, 57) mukaan ohjaus voi olla muun muassa neuvojen antamista. Drydenin (2006) mukaan neuvominen on asiantuntijalähtöistä, joten neuvominen sisältää ajatuksen, että neuvoja tietää enemmän kuin neuvottava. Neuvojen ja ohjeiden antaminen ei välttämättä kannusta ohjattavaa omaan ajatteluun. Vehviläisen (2001) mukaan ohjaus eroaa neuvonnasta juuri siten, että siinä pidättäydytään suorien neuvojen antamisesta ja yksittäisten työtehtävien ohjaamisesta. Neuvominen yhdistyy taas Felthamin ja Drydenin (2004, 96) mukaan auttamiseen, jota on muun muassa ohjeiden antaminen ja demonstroiminen.

Jos tarkastellaan ohjauksen käsitettä pelkästään hoitotyössä, sen käyttö on epäselvää ja määrittely osin sopimuksenvaraista. Monet ammatilliset ja teoreettiset muutokset ovat vaikuttaneet käsityksiin siitä, mitä ohjaus hoitotyössä on. Vertailtaessa ohjauksen yleisiä ja tieteellisiä määritelmiä voidaan huomata, että ohjaus ei ole tieteellisissä määritelmissä ollut ohjaajalähtöistä ja että niissä tulevat esiin paljolti ihanteet ja toiveet siitä, millaista ohjauksen tulisi olla (vrt. Kääriäinen & Kyngäs 2005).

Hoitotyön kontekstissa on ohjauksessa usein painotettu henkilökohtaisten merkitysten löytämistä, ohjaajan ja ohjattavan jaettua asiantuntijuutta ja ohjattavan vastuuta oppimisestaan (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005). Ominaispiirteitä ovat tällöin ohjaajan ja ohjattavan konteksti, vuorovaikutus, ohjaussuhde sekä tavoitteellinen ja aktiivinen toiminta. Ohjauksen sisältö liittyy ohjattavan tietojen ja taitojen oppimiseen sekä psykososiaaliseen tukemiseen (Cooper 1999; Kyngäs 2003) ja määräytyy tavoitteiden ja kulloisenkin kontekstin mukaan.

Erityyppiset asiat saattavat muodostaa esteitä ohjauksen toteuttamiselle. Oppimista tukeva ohjaus edellyttää ohjaajalta teoreettista asiantuntemusta opiskelijan oppimisen prosesseista ja taitoa soveltaa tietoinesta opiskelijoiden tasolle sopivaksi. Siten ohjaus edellyttää ohjaajalta riittäviä pedagogisia ja persoonallisia valmiuksia opettamiseen, valmiuksia osallistua työssä oppimisen suunnitteluun ja kehittämiseen (Mäkinen 2002; Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Arvaja & Häkkinen 2003). Esteenä voi olla työelämän passiivisuus osallistua oppimisen sisällön ja työssä oppimisjärjestelmän kehittämiseen.

Ovaskaisen ja Ritsilän (2000, 24) mukaan ohjauksen heikkouksiksi ja esteiksi muodostuivat muun muassa ohjaajien puutteelliset pedagogiset ohjaustaidot, ohjauksen vähäiset ajalliset resurssit ja sitoutumattomuus (ks. Huges 2002). Myös kansainvälisten tutkimusten mukaan (Andrews & Wallis 1999; Pulsford, Boit & Owen 2002) ohjaajat kokivat, ettei heillä ollut riittävästi tietoa ohjauksesta eivätkä he tunteneet menetelmiä, joilla ohjata opiskelijoita ja arvioida heidän ammatillista kasvuaan.

Lyhty-projektissa saatiin samantyyppisiä tutkimustuloksia (Jokinen, Gröhn-Rissanen, Mikkonen & Lappalainen 2005). Tutkimuksessa hoitajat kokivat tietonsa terveystalon koulutuksesta, ohjausmenetelmistä sekä ammatillisesta kasvusta puutteellisiksi. Ongelmina samassa tutkimuksessa pidettiin myös työyhteisön kiirettä ja tuen puutetta.

2.2 Oppimiseen liittyviä näkökulmia

Työssä oppimisen on katsottu muodostavan optimaalisen ympäristön oppimiselle sillä edellytyksellä, että ohjauksesta huolehditaan (Oulujärvi & Perä-Rouhu 2000).

Dixon (2000, 108) toteaa, että oppiminen työelämässä on osa työtä. Toisaalta työ sisältää oppimista. Toisin sanoen työ ja oppiminen eivät ole erillisiä funktioita, vaan ne ovat kietoutuneet yhteen. Oppiminen ei ole ensisijaisesti oikean tiedon vastaanottamista tai muiden tietävien ihmisten viisaita vastauksia. Oppiminen on perustaltaan merkityksen antamista kokemuksille. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista ei tulisi erotella vaan nähdä ne toisiaan täydentäviä oppimisen muotoina. Oleellista on se, miten työ ja oppiminen yhdistetään toisiinsa. Parhaimmillaan oppiminen merkitsee teorian ja käytännön yhdistämistä oppijan omaa tulevaa työtä kehittäväällä ja hänen ammatillista kasvuaan edistävällä tavalla (vrt. Roisko 2007).

Työssä oppiminen sisältää erilaisia näkemyksiä ja teorioita oppimisesta, koska oppimista voidaan tarkastella monista näkökulmista ja painottaa erilaisia oppimis- ja tiedonkäsitteitä sekä yksilöllisiä tai organisaatioon liittyviä puolia. Tässä tutkimuksessa esitetään yleisimpiä oppimiskäsityksiä, koska mikään yksittäinen oppimisteoria ei

kykene kattamaan kaikkia oleellisia ohjauksen ulottuvuuksia. Teoreettiset käsitteet kytkeytyvät aina jollakin tavalla ihmisten kokemuksiin ja tuntemuksiin tapahtumista, ja teoriaa sovelletaan ja käytetään sen mukaan, kenen kanssa ohjaustyötä tehdään. Tarvitaan monenlaisia näkökulmia ja lähtökohtia, koska jo oppijan tapa oppia on erilainen, työ ja organisaatiot ovat erilaisia ja luonnollisesti oppiminen erilaisissa konteksteissa on erilaista (vrt. Boud & Middleton 2003). Seuraavassa esitetään lyhyesti yleisimpiä oppimiskäsityksiä.

Behavioristisessa oppimisessa on keskeistä on toiminnan säätelyminen ja vahvistaminen ulkoisin keinoin. Opetuksen tavoitteet on selkeästi määritelty, ja asetettujen tavoitteiden tulee olla oppijan saavutettavissa. Oppiminen etenee yksikertaisesta monimutkaiseen vaihe vaiheelta ja oppijan käyttäytyminen ohjautuu lähinnä ulkoisten palkkioiden, ei niinkään sisäisen motivaation perusteella. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ymmärretään käyttäytymisen muutokseksi, tiedon siirtämiseksi ja taitojen harjoitteluksi. Lopuksi tulokset arvioidaan (Heikkilä 2006, 51–54; Tynjälä 1999). Ojanen (2006, 39) mukaan behavioristinen, tiedonsiirtomalliin perustuva käsitys ei vastaa enää nykypäivän vaatimuksia. Se ohjaa opiskelijaa tehtäväkeskeiseen ajattelumalliin, joka ei edellytä omien opiskelijalta omien ajattelu- ja toimintamallien konstruointia.

Kokemuksellisessa oppimisessa korostetaan itsereflektion merkitystä ja roolia. Oppijan kokemuksilla ja elämyksillä on keskeinen rooli. Kokemuksellista oppimista ei kuitenkaan pidetä yhtenäisenä teoriana. Kolbin (1984) lisäksi kokemusta korostavia teorioita ovat kuvanneet myös tutkijat, jotka puhuvat kokemuserustaisesta oppimisesta. Eri suuntauksilla on erilaisia painotuksia kokemuksellisessa oppimisessa (vrt. Peltomäki & Silvennoinen 2003). Ajatuksena kuitenkin on se, että reflektion avulla yksilö voi ja hänen tuleekin itse ohjata itseään ja oppimistaan. Reflektion merkitys ohjauksessa on siinä, että se, mitä opiskelija havaitsee, voi edelleen työstettynä tulla uuden tiedon ja myöhemmin tekemisen perustaksi. Näin voi siirtyä arki ajattelusta ammatilliseen pohdintaan (ks. Ojanen 2006).

Ongelma-keskeisen oppiminen on hyödyllinen silloin, kun opiskelijalle on jo muotoutunut tietorakenne oman alansa keskeisistä käsitteistä ja periaatteista. Ongelmalähtöisessä oppimisessa korostetaan erityisesti taitojen oppimista, joita ovat muun muassa ongelmaratkaisutaidot, vuorovaikutustaidot, itseohjautuvan oppimisen taidot ja oman oppimisen arviointitaidot. Nämä taidot ovat erityisen tärkeitä hoitotyössä, ja opiskelija oppii niistä parhaiten niitä autenttisissa hoitotilanteissa, joissa ollaan vuorovaikutuksessa potilaiden ja työyhteisön työntekijöiden kanssa (vrt. Lauri 2006, 86).

Konstruktivistisessa oppimisessa korostetaan opiskelijan omaa aktiivista ja tavoitteellista toimintaa, opiskelijan oman ymmärryksen tulkintaa. Opiskelijalla on konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaan itsellään aktiivinen ja keskeinen rooli oppimisessaan (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003). On myös huomautettu, ettei konstruktivistista oppimiskäsitystä tulisi ulottaa liian yksisilmäisesti kaikkeen oppimiseen (vrt. Syrjäläinen 2002). Konstruktivistisen oppimisen näkemyksen keskiössä on yksilöllisen ja sosiaalisen yhdistäminen: samalla kun oppiminen on opiskelijan aktiivista, omaa tiedon rakentamista, jäsentämistä ja omaksumista, oppiminen on reflektointia ja arviointia muiden oppijoiden kanssa. Sen lisäksi että opiskelijan tulisi olla mahdollisimman tietoinen omasta ajattelustaan ja motivaatiostaan, mutta myös oppimisen tavoitteista ja oppimisympäristön uniikeista piirteistä, hänen pitäisi ymmärtää, mitä oppiminen on ja millainen hän on oppijana. (Oulujärvi & Perä-Rouhu 2000.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys asettaa myös vaatimuksia ohjaajalle. Ohjaajalta edellytetään kykyä eritellä ajatuksiaan, tunteitaan ja osaamistaan ja sitä, että hänellä on riittäviä pedagogisia valmiuksia ohjaukseen sekä työssä oppimisen suunnitteluun ja kehittämiseen (Hulkari 2006, 34–44). Konstruktivismiin fokuksena on yksilöllisen ja sosiaalisen yhdistäminen: samalla kun oppiminen on opiskelijan omaa tiedon jäsentämistä, rakentamista ja omaksumista, se on myös oman oppimisprosessin koettelemista, reflektointia ja arviointia muiden oppijoiden ja ohjaajan kanssa (Oulujärvi & Perä-Rouhu 2000, 10).

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa korostuvat vuorovaikutuksen tukeminen, vastuu, sosiaalisten ja ryhmätaitojen harjaannuttaminen. Tutkimusten mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen tuottaa parempia tuloksia kuin yksin opiskelu. Sairaanhoidtajakoulutuksessa yhteistoiminnallisen oppimisen keskeisiä piirteitä ovat esimerkiksi positiivinen riippuvuus, vuorovaikutuksen tukeminen ja sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen. (Seppälä 2002.)

Dialogioppimisessa vaihtoehtoisten näkökulmien etsiminen ja löytäminen ja niiden käytökelpoisuuden pohtiminen ja perusteleminen luovat pohjaa kriittiselle ajattelulle. Dialogi voidaan määritellä kahden tai useamman ihmisen väliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tarkoituksena on erilaisten näkökulmien ja mielipiteiden vaihtaminen. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005.) Myös dialogioppimisessa, kuten yhteistoiminnallisessakin oppimisessa, ajatellaan, että oppimisen tärkein voimavara on ihmisten kanssakäyminen (Sarja & Janhonen 1999).

Kontekstuaalisessa oppimisessa oppimisen ajatellaan tapahtuvan aina jossakin kontekstissa. Kontekstuaalisessa oppimiskäsityksessä oppimisen kohteeksi on rajattu oppimisympäristö, reaalityodellisuus ja sieltä nousevat ongelmat (Sarja 2000, 100). Kontekstuaalisessa näkemyksessä korostetaan situaatiota eli sitä konkreettista oppimistilannetta, joka oppimista ohjaa. Oppimisen tulisi tapahtua siellä, missä osaamista on suunniteltu käytettävän. Työssä oppimisen katsotaan muodostavan tämän näkemyksen mukaan optimaalisen oppimisympäristön sillä edellytyksellä, että ohjauksesta ja arvioinnista huolehditaan. (Oulujärvi & Perä-Rouhu 2000.) Sosiaalisesti määräytyvät kontekstit eivät jäsennä vain oppimisen välttämätöntä perustaa, vaan ne määräävät, mitä opitaan (Aaltola 1998, 52). Yksilön ajatteluprosessit tulevat ilmi sekä hänelle itselleen että muille sosiaalisissa konteksteissa, kuten keskusteluissa ja pienryhmätyöskentelyssä. Vuorovaikutteisuus on keskeinen osa oppimisen kontekstuaalisuutta. Yksilön ammatillista kasvua ei kuitenkaan tapahdu vuorovaikutuksen seurauksena automaattisesti, vaan kehittäväälle vuorovaikutukselle ovat ominaista vastavuoroisuus ja keskinäinen riippuvuus (vrt. Ruohotie 2000).

2.3 Oppimisympäristön merkitys opiskelijan työssä oppimisessa

Kouluoppimisen ja työssä oppimisen kulttuurit eroavat toisistaan, ja työssä oppimisen ympäristön ymmärtäminen oppimisympäristöksi on vaatinut suurta asenteellista muutosta. Perinteisin menetelmin toteutettu formaali koulutus tuottaa pääasiassa eksplisiittistä tietoa, kun taas informaali oppiminen työssä tuottaa lähinnä implisiittistä tietoa (vrt. Markovitsch & Messerer 2006; Tynjälä 2007, 17–18). Kun työssä oppimista tarkastellaan formaalin tai informaalin oppimisen näkökulmasta, oppimisympäristöjen merkitys nousee esille (Lasonen 2001; Virtanen & Tynjälä 2005) ja niitä voidaan kuvata seuraavasti: a) Formaali oppimisympäristö tarkoittaa koulutusorganisaatioiden toimintaa, jota ohjaavat opetussuunnitelmat ja jotka tuottavat muodollisia tutkintoja. Se on osa koulutusta, joka on sidottu opetussuunnitelmiin ja tutkinnon tavoitteisiin. Formaalioppiminen on perinteisesti lähtenyt siitä oletuksesta, että tieto ja oppiminen voisivat olla kontekstista riippumattomia (Tynjälä & Collin 2000, 297). b) Non-formaali oppimisympäristö on ei-muodollisten koulutusinstituutioiden organisoimaa toimintaa, joka ei tuota muodollisia tutkintoja. c) Informaali oppimisympäristö liittyy muun muassa ihmisen arkielämään ja työn organisoimattomiin toimintoihin, ja sitä luonnehtii selkeä kontekstisidonnaisuus.

Collinin (2005) mukaan työssä oppiminen on paljolti informaalia, satunnaista ja käytäntöihin sidottua ja se voi olla merkittävää oppimista sekä opiskelijoille että ohjaajille. Työn konteksti määrittää työn mahdollisuuksia, joten työssä oppiminen on vahvasti sosiaalista. Oppimisympäristön -käsitteessä korostetaan koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä, mikä mahdollistaa tavoitteellisen ja tietoisien oppimisen työelämässä (vrt. Raivola 2002; Virtanen & Tynjälä 2005).

Raehalmeen (2000, 17) mukaan koulutusympäristö ja työympäristö ymmärretään yhä edelleen erillisinä, ja tämä tarkoittaa sitä, että koulussa opitaan ja oppi hyödynnetään työssä. Raivolan (2000) mukaan oppilaitos ja työelämä ovat edelleen irrallaan toisistaan ja työssä oppimisen kehittäminen on suomalaisen koulutuksen- ja työllisyyden kannalta keskeinen tavoite. Myös Aarkrog (2005) on tuonut esiin sen, että koulutuk-

sessä ja työssä opitaan erilaisia asioita. Molemmat oppimisympäristöt ovat välttämättömiä, koska korkeatasoisessa ammattiosaamisessa ja asiantuntijuudessa tarvitaan sekä koulussa opittavia tietoja että työelämässä opittavia tietoja ja taitoja.

Ellströmin (1996, 142–179) mukaan oppimisympäristö edistää opiskelijan oppimista muun muassa seuraavin edellytyksin: a) opiskelijalle on tarjottava työtehtäviä, jotka sisältävät monipuolisia oppimismahdollisuuksia, b) on panostettava aikaa ja resursseja ja kokemusten vaihtoon ja opitun reflektointiin (ks. Hulkari 2006).

Erot kouluoppimisen ja työssä oppimisen ympäristöjen välillä ovat kuitenkin hiljalleen kaventumassa. Tähän on ollut lähinnä kaksi syytä. Toinen on tietoyhteiskunnan kehitys ja toinen uudenlaisten, autenttisuuden pyrkivien pedagogisten ratkaisujen käyttöönotto koulutuksessa, joiden vuoksi tarvitaan kykyä ymmärtää laajoja tietomääriä ja tehdä yleistyksiä. Onnistuneet pedagogiset ratkaisut sisältävät formaalin ja informaalin oppimisen piirteitä, sosiaalisesti jaettua ajattelutyötä ja yhdessä jaettua osaamista, minkä vuoksi opiskelijalle hahmottuu oppimisympäristöjen avulla koko tarvittava osaamisen kokonaisuus (vrt. Tynjälä & Collin 2000).

Illerisin, Andersenin, Bottrupin, Klematiden, Dirckinck-Holmstedtin, Elkjaerin, Elsborgin ym. (2004) mukaan oppimisympäristö voidaan nähdä sosiaalisena oppimisympäristönä, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa ja jossa sosiaaliset suhteet ja työkuulttuuriset kysymykset ovat oppimisen kannalta keskeisiä (ks. Hulkari 2006). Myös Wenger (1998) näkee oppimisympäristön oppimisen sosiaalisena kontekstina. Hänen mukaansa työssä oppimisprosessin aikana ohjausyhteisöön kuuluville ihmisille tarjoutuu tilaisuuksia monipuoliseen oppimiseen. Oppiminen mahdollistuu paitsi opiskelijalle, joka saa tietämystä ammatillisesta kehitymisestä, myös ohjaajalle ja oppilaitosta edustavalle opettajalle. Ohjaaja, opettaja ja koko oppimisympäristö voivat hyödyntää yhteisestä kokemuksesta syntyntä taitotietoa omassa ammatillisessa kasvussaan ja omien organisaatioidensa kehittämisessä. Wenger (1998) kutsuu tällaisia oppimisympäristöjä osaamisyhteisöiksi, joissa

yhteinen osaaminen ja taitotieto ovat samalta alueelta. Osaamisyhteisö muodostaa ja jakaa tietoa yhteisessä vuorovaikutusprosessissa (ks. Hulkari 2006).

Työssä oppimisessa hoitotyön opiskelijat kohtaavat todellisia ongelmia ja opiskelevat teoriaa kytkettynä aitoihin tilanteisiin jo koulutuksen alkuvaiheessa. Hoitotyön näkemys muotoutuu opiskelijalle paljolti työssä oppimisesta saatujen kokemusten kautta. Opiskelijat joutuvat työssä oppimisen jaksoilla sopeutumaan hyvin erilaisiin oppimisympäristöihin, millä on merkitystä opiskelijan oppimisessa (Sarajärvi 2002; Sarajärvi & Isola 2006). Etenkin ensimmäisillä jaksoilla on suuri merkitys, koska opiskelijalla on vähäiset taitotiedot oppimisesta koulun ulkopuolisessa ympäristössä. Opiskelijoille voi jopa muodostua kauhukokemuksia heidän kohdatessaan ensimmäistä kertaa elämässään huonokuntoisia ja vaikeasti sairaita vanhuksia hoitotilanteissa, mikä vaikuttaa opintojen keskeyttämisen harkintaan (vrt. Luukka 2007, 49).

Ilmapiiri vaikuttaa työntekijän motivaatioon, työn tuloksiin ja työtyytyväisyyteen. Innovatiivisen ympäristön on todettu edistävän työntekijän sitoutumista ja kasvutarpeita (Korpelainen 2007, 10). Saarikosken ja Leino-Kilven (1999) mukaan osaston ilmapiiri on perusta, joka vaikuttaa ratkaisevasti opiskelijoiden oppimiseen, ohjaussuhteeseen ja hoitotyön edellytyksiin. Useissa tutkimuksissa työyhteisön ilmapiiri nousee keskeiseksi tekijäksi työyhteisössä, millä voi olla myönteisiä vaikutuksia oppimiseen tai se voi toimia oppimisen esteenä (ks. Koskinen & Silen-Lipponen 2001; Laakkonen 2004; Papp, Markkanen & von Bonsdorff 2003; Saarikoski & Leino-Kilpi 1999; Saarikoski 2002). Laakkosen (2004) mukaan tehtäväkeskeinen ja sääntöorientoitunut hoitokulttuuri ei tue opiskelijan sen paremmin kuin työntekijänkään ammatillista kasvua. Tutkija toteaa, että koulutus voi kehittää hoitokulttuuria huolehtimalla osaltaan oppimisympäristön laadusta ja varmistamalla, että oppilaitoksen oma toimintakulttuuri tukee tätä kehitystä. Saarikosken (2002) mukaan hyvä oppimisympäristö koostuu muun muassa ilmapiiristä, jossa on hyvät kommunikaatiosuhteet ja jossa luodaan oppimiselle hyvät edellytykset. Oppija kokee ensisijaisesti olevansa oppija, ei työntekijä. Ahdistavan oppimisympäristön ilmapiirin ja opiskelijan epäasi-

allisen kohtelun on todettu haittaavan oppimista ja myös laskevan motivaatiota (vrt. Könnilä 1999; Munnukka 1997).

Hoitotyön hyvä laatu ja korkeatasoinen työssä oppimisen ohjaus kulkevat käsi kädessä. Hyvä hoitotyön laatu varmistaa käytännön hoitotyössä opiskelulle sekä oppimiselle laadukkaan oppimisympäristön, ja hyvä opiskelijan ohjaus viestittää korkeasta hoitotyön laadusta (mm. Saarikoski 2002). Saarikosken ja Leino-Kilven mukaan (1999) oppimisympäristöllä ja hoitotyön laadulla on merkitystä hoitotyön oppimisessa. Oppimisympäristöt määrittävät oppimisen tavoitteita ja sisältöjä ja hoitotyön oppimista.

Useat tutkimukset tuovat esille sen, että opiskelijat korostavat työssä oppimisen tärkeyttä sekä sieltä saatujen kokemusten merkitystä ammatilliselle kehitymiselleen. Muun muassa sairaanhoitajaopiskelijoille tehdyssä tutkimuksessa opiskelijat arvostivat käytännön työelämässä tapahtuvaa harjoittelua ja pitivät ohjatun harjoittelun kokemuksia merkittävinä kasvaessaan kohti hoitotyön ammattilaisuutta, jossa voi autenttisissa tilanteissa reflektoida saamaansa tietoa ja sen merkitystä (vrt. Papp ym. 2003).

Opiskelijan oma näkemys ja oppimisympäristö ovat yhteydessä siihen, millaiseksi opiskelijan toimintamalli hoitotyöstä muotoutuu. Hyvä oppimisympäristö edesauttaa opiskelijan oppimista työssä oppimisen jaksolla, koska opiskelijalle kehittyy tietoisuus hoitotyöstä ammattina osittain käytännössä saatujen mallien perusteella (vrt. Karttunen 1999; Sarajärvi 2002; Sarajärvi & Isola 2006).

2.4 Opetussuunnitelman merkitys työssä oppimisessa

Monissa työssä oppimisen ja opiskelijan ammatillisen osaamisen tutkimuksissa on keskeiseksi kysymykseksi noussut teorian ja käytännöllisen tiedon suhde. Muun muassa Erautin (2004) mukaan koulutuksessa opetettavan tiedon ja työelämässä käytettävän tiedon välillä on paljon eroja. Hänen mukaansa koulutuksessa käsiteltävästä teoreettisesta tiedosta hyvin pieni osa siirtyy työelämään. Hänen mukaansa ei ole ko-

vinkaan paljon todisteita siitä, että koulutuksen (korkeakoulutuksen) aikana olisi todella saatu vahvoja työelämätaitoja. Myös viimeaikaiset suomalaiset tutkimukset tukevat Erautin (2004) ajatuksia. Perinteiset luennot ja kirjatentit eivät juuri anna opiskelijoille mahdollisuuksia kehittää työelämässä tarvittavia yhteistyötaitoja, vuorovaikutustaitoja tai kriittisen ajattelun taitoja (ks. Tynjälä 2007).

Sosiaali- ja terveysalalla on opetussuunnitelmien kehittämiseen ja niiden toteutukseen kiinnitetty viime vuosina runsaasti huomiota ja pyritty luomaan kytkentöjä opiskelijan kouluoppimisen ja työssä oppimisjaksojen välille. Käytännössä tämä on merkinnyt opetuksen kokonaisvaltaista suunnittelua muun muassa siten, että opintojaksot sisältävät tavalla tai toisella teorian ja käytännön integrointia. Toisaalta brittiläiset tutkijat Griffiths ja Guile (2003) painottavat, ettei ole eroa teoreettisen ja käytännöllisen tiedon välillä. Tästä huolimatta he puhuvat näiden tietojen lajeista erikseen (ks. Tynjälä 2007).

Vaikka opetussuunnitelmien sisällöt vaihtelevat oppilaitoksittain, tavoitteena on, että opiskeltavia ilmiöitä tarkastellaan teorian ja käytännöllisten kokemusten kokonaisuutena. Opetussuunnitelmassa määritellään sekä teoriaopintojen että työssä oppimisen tavoitteet, laajuus ja suoritustapa. Lisäksi opetussuunnitelma on pohjana opiskelijan arvioinnille.

Opetussuunnitelma on lähtökohta hoitotyön tietoperustan muotoutumiselle, sen tarkoituksena on ohjata opiskelijan oppimista ammatille asetettujen tavoitteiden mukaisesti, ja opiskelijan oppimisprosessi on keskeinen lähtökohta ammatilliselle kasvulle. Ammatillisen kasvun prosessin tausta-ajattelussa painotetaan kokemuksellista oppimista ja konstruktivismia sekä opiskelijan kehittymistä itseohjautuvaksi työntekijäksi (vrt. mm. Hulkari 2006; Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 15)

Opetussuunnitelmat on nykyään monelta osin kirjoitettu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisiksi, ja tämä heijastuu oppimiseen ja ohjaajan asemaan opiskelijan ohjauksessa. Aiemmin opetussuunnitelmien oppimiskäsitys perustui paljolti malliopp-

pimiseen ja sen taustalla olevaan behavioristiseen oppimisteoriaan (Hulkari 2006, 28–30).

Opetussuunnitelmat edustavat uusimpia oppimisteoreettisia näkemyksiä, ja niitä pidetään opetuksellisten muutosten avaimina. Opetussuunnitelmia on kuitenkin kritisoitu vaikeaselkoisiksi ja pirstaleisiksi (ks. Jaroma 2000; Perälä & Ponkala 1999). Etenkin teorian ja käytännön suhde on ollut kritiikin kohteena. Opiskelijoiden mukaan muun muassa ohjaajat eivät ole aina ymmärtäneet heidän tavoitteitaan oikein ja tavoitteet on nähty työyhteisön päivittäisten toimintojen tekemiseksi ja niistä suoriutumiseksi (ks. Juvonen 2001; Oinonen 1998).

Aarkrog (2004) pitää tärkeänä sitä, että opetussuunnitelmatyössä pyritään selkeästi erottamaan ne asiat, jotka voidaan parhaiten oppia työelämäjaksolla, ja ne asiat, jotka voidaan parhaiten oppia koulussa. Eraut (2004) päätyy erilaiseen näkökantaan. Hän painottaa teoreettisen tiedon ja käytännössä opittavan tiedon yhdistämistä ammatin kehittämisessä.

Guile ja Griffiths (2001) ovat analysoineet eurooppalaisessa koulutuksessa käytettyjä tapoja järjestää työkokemusta osaksi teoreettisia opintoja. He esittävät viisi työssä-oppimismallia: perinteinen malli, kokemuksellinen malli, avaintaitomalli, työprosessimalli ja konnektiivinen eli yhdistävä malli. Nämä esitetään lyhyesti seuraavassa:

1) Perinteinen malli: opiskelijat vain lähetetään työelämään, työssä oppimaan. Opiskelijan oppimisen oletetaan tapahtuvan automaattisesti eikä sitä mitenkään erityisesti tueta tai ohjata. Opiskelijan tehtävänä on sopeutua työyhteisön vaatimukseen ja oppia tarvittavat tehtävät. Koulutuksen ja työelämän välillä ei ole juuri muuta yhteistyötä kuin työssä oppimispaikan hankkiminen.

2) Kokemuksellinen malli: Opiskelijan sosiaalista kehittymistä korostetaan ja kokemuksia reflektoidaan tietoisesti kokemuksellisen oppimisen teorian mukaisesti. Oppilaitokset ja työssä oppimispaikat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään hieman

enemmän kuin edellisessä mallissa. Oppilaitoksen tehtävänä on valmentaa opiskelija ennen työssä oppimisjakson alkua ja auttaa opiskelijaa jakson jälkeen purkamaan kokemuksiaan.

3) Avaintaitomalli: Opiskelija suunnittelee työtään ja osallistuu taitojensa arviointiin. Oppilaitoksen tukemana opiskelijat rakentavat portfolioita osaamisestaan ja saavutuksistaan.

4) Työprosessimalli: Opiskelijalle pyritään tarjoamaan mahdollisuuksia osallistua monenlaisiin tehtäviin ja toimia erilaisissa vuorovaikutus- ja asiakassuhteissa. Tarkoituksena on oppia rajanylitystaitoja, jotka auttavat toimimaan erilaisissa työympäristöissä. Opiskelijan oppimista tuetaan refleктоimalla.

5) Konnektiivinen eli yhdistävä malli: Oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista ja työssä oppimista, formaalia ja informaalia oppimista, pyritään tarkoituksellisesti yhdistämään toisiinsa. Opetussuunnitelmassa otetaan työelämäyhteistyö kokonaisuutena huomioon. Tavoitteena on tukea ja käsitteellistää oppimista sekä taitoja, jotka auttavat toimimaan erilaisissa työympäristöissä, ja kehittämään yritteliäisyyttä. Teoriatietoa sovelletaan käytännössä ja työssä oppimiskokemuksia reflektoidaan teoreettisen tiedon valossa. Oppilaitokset ja työssä oppimispaikat tekevät kiinteää yhteistyötä oppimisympäristöjen luomiseksi. Tavoitteena on reflektiivinen, työtään kehittävä ammattilainen. Ajatuksena on, että koulutus ja työelämä kehittävät yhteistyössä työelämää.

2.5 Ohjaajan rooli ja merkitys opiskelijan työssä oppimisessa

Työssä oppimisen oppimisympäristössä tapahtuvaa ohjausta kuvataan hyvin usein yhteistoiminnalliseksi toiminnaksi, jossa ohjaajan roolilla ja asemalla on tärkeä merkitys opiskelijan oppimiselle ja ammattiin kehittymiselle (vrt. Kääriäinen & Kyngäs 2005).

Tätä näkemystä tukevat myös kansainväliset tutkimukset, joiden mukaan etenkin ensimmäisillä työssä oppimisen harjoittelujaksoilla ohjaajan roolimallilla on vaikutusta opiskelijoiden ammattinäkemysmuotoutumiseen, koska tällöin opiskelijalla on vielä vähäiset kokemukset työstä (Benor & Levyof 1997; Fitzpatric, While & Roberts 1996; Salminen 2000). Toisaalta esimerkiksi Sarajärven ja Isolan (2006) ja Vanhasen (2000) tutkimuksissa havaittiin, että roolimalli korostuu opiskelun edetessä ja opiskelijat toimivat silloin enemmän ohjaajan käyttäytymismallin mukaisesti.

Perinteisesti ohjaukseen on sisällytynyt rooliasetelma, jossa toinen on ohjaaja ja toinen ohjattava. Kukkosen (2007, 31) mukaan roolit tulevat annettuina: ohjaajalla on ohjaajan rooli ja opiskelijalla on ohjattavan rooli. Ohjauksessa syntyvälle ohjaussuhteelle on ominaista ohjaajan ja ohjattavan välinen statusero ja roolisuhde (Kyngäs 2003; Rycroft-Malone, Latter, Yerrell & Shaw 2000), jota luonnehtii ekspertti–noviisi-suhde. Opiskelija on noviisi, joka saa ohjausta ja neuvontaa ekspertiltä.

Myös ohjaajan auktoriteettia on tutkittu. Kysymys auktoriteetista nähdään yhtäältä kielteisenä ilmiönä, toisaalta myönteisenä ohjaussuhteen tekijänä (vrt. Jyrhämä 2002). On selvää, että ohjaajalla on koulutuksensa, kokemuksensa ja asemansa mukanaan tuomaa valtaa. Esimerkiksi opiskelijan arviointi voi asettaa haasteita vastavuoroiselle yhteistyölle (Carpenter & Bell 2002). Ohjaaja voi saavuttaa kuitenkin aidon myönteisen auktoriteetin aseman, jos ohjaussuhteeseen liittyy aito vuorovaikutus ja toinen toisensa kunnioitus (ks. Jyrhämä 2002, 51–52).

Tutkimusten mukaan ohjaajalta edellytetään terveystieteen kontekstissa monipuolisten taitojen osaamista. Heillä on oltava muun muassa hyvä teoreettinen perusta ja hyvät kädentaidot sekä potilaan hoitotyön tarpeen määrittämistä varten havainnoimisen taitoja. Työssään ohjaajat tarvitsevat vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen lisäksi taitoa ohjata potilaita ja heidän omaisiaan (Mäkisalo & Kinnunen 2000; Pelttari 1997). Hoitotyön opiskelijoille tehtyjen tutkimusten mukaan opiskelijat arvioivat ohjaajan tärkeimmäksi tehtäväksi toimia ammattialansa mallina ja antaa esimerkkejä siitä, miten

teoria sidotaan autenttisiin työtilanteisiin. Ohjaaja luo omalla toiminnallaan kuvaa ammattialastaan, työkuulttuuristaan ja sen toimijoista (Heinonen 2003; Mykrä 2002).

Ohjattavan käyttäytymisen ymmärtäminen edellyttää ohjaajalta eettistä pohdintaa.

Siihen kuuluvat ammatillisten ja omien henkilökohtaisten arvolähtökohtien tunnistaminen, omien uskomusten ja kokemusten pohdinta sekä ohjauksen merkityksen tunnistaminen. Atjosen (2005, 57–82) mukaan eettisesti hyvän ohjaajan ominaispiirteitä ovat toisen ihmisen kohtaaminen, läsnäolo ja vuorovaikutus. Hänen mukaansa ohjauksen kohteena ei ole opetus sinällään, vaan opiskelija toimivana subjektina.

Atjosen (2003, 108) mukaan hyvällä ohjaajalla on neljä ominaisuutta. Hyvä ohjaaja ja ohjaus on suhteessaoloa, johon kuuluvat luottamus, läheisyys, turvallisuus ja ystävällisyys. Nämä edellyttävät kiinnostuksen osoittamista, henkistä läsnäoloa ja opiskelijan hyväksyntää. Ohjaukseen sisältyy vastaaminen, joka tarkoittaa vuorovaikutusta itsen ja toisen kanssa. Tähän tarvitaan sensitiivisyyttä, ymmärryksen varmistumista ja epäsuoraa kysymistä. Vastaamisen osa-alueita ovat aloitteellisuuteen rohkaiseminen, avoimuuden lisääntyminen ja selkeyttäminen. Auttaminen osana hyvää ohjausta tarkoittaa ammatillista identiteettiä kehittäviä tehtäviä, jotka koostuvat itsearvostuksen rakentamisesta ja uudelleen orientoitumisen tukemisesta. Hyvä ohjaaja käsittelee myös vaikeuksia. Ohjaajan tulee ratkaista monimutkaisia tilanteita, mikä edellyttää niiden tunnistamista ja vaihtoehtojen etsimistä.

Parhaimmillaan ohjaaja ja ohjattava ovat tasavertainen pari, joka suunnittelee yhdessä ohjauksen sisältöä ja tavoitteita (Bernhardt, Geller, Doksum & Metz. 2000). Tällaisessa ohjaussuhteessa ohjaajan roolina on kokemuksellaan auttaa ja tukea ohjattavaa (Stenman & Toljamo 2002). Tässä merkityksessä voisi ohjaaja–ohjattava suhdetta tarkastella mentorointisuhteena. Mentorointia voidaan määritellä muun muassa ohjaukseen osallistuvien henkilöiden roolin, ohjaustyylin tai tehtävän perusteella. Ruohotie (2000) määrittelee mentoroinnin kiinteäksi ja kehittäväksi vuorovaikutussuhteeksi kokeneen (mentorin) ja vähemmän kokeneen yksilön (aktorin, opiskelijan) välillä. Vuorovaikutuksessa mentorin antaa tukea, ohjausta ja palautetta henkilökohtaisesta kehitymisestä. Mentorit kuvataan yleensä henkilöiksi, jotka sitoutuvat tukemaan ja

auttamaan opiskelijan (aktorin) ammatillista ja persoonallista kehittymistä tai molempia.

Nummenmaan (2004, 113–122) mukaan ohjaajan rooli on tänä päivänä hämärtynyt ja sen hahmottamista vaikeuttaa ohjaajan toiminnan monitahoisuus, koska valmiiden toimintamallien puuttuessa ohjaus on jatkuvaa merkitysten uudelleentulkintaa. Ohjaajalta edellytetään kuitenkin vastuuta edistää ohjattavansa ammatillista kehitystä.

Nummenmaa (2004, 113–122) käyttää käsitettä työprosessin ohjaus, jonka tavoitteena on opiskelijan omien voimavarojen käyttöönotto.

Ohjaaja toimii työtehtäviensä ja ammattinsa edellyttämässä työtehtävissä, jotka voivat vaihdella suurestikin organisaation tarpeiden ja kontekstin mukaan. Oman merkittävän osuutensa ohjaajan ja opiskelijan väliseen toimintaan tuovat palautteenanto- ja arviointimenetelmät (Ahonen 2000).

Tutkimusten mukaan opiskelijat odottavat ohjaajalta arvostusta ja rakentavaa että myönteistä palautetta oppimisensa edistymisestä (Salminen 2000; Sarajärvi & Isola 2006, 212). Palautteen antaminen ei kuitenkaan aina ole ongelmaton. Ongelmat liittyvät lähinnä negatiiviseen palautteeseen ja henkilön kykyyn vastaanottaa sitä. Ruohotie (2002) korostaa positiivisen palautteen merkitystä motivaation ja sisäisen suoriutumisen tarpeen muodostajana. Myönteisen palautteen saaminen innostaa opiskelijaa, parantaa oppimistuloksia, suuntaa toimintaa tavoitteiden mukaisesti ja lisää itsetuntemusta. Rakentava palaute perustuu tasavertaisuuteen, puolueettomuuteen, hyväksyntään ja avoimuuteen, ja se kohdistuu työsuorituksiin ja tuloksiin. Palautteen positiivinen merkitys liittyy ajoitukseen ja täsmällisyyteen enemmän kuin sen määrään. Vastavuoroinen palaute kehittää molempia osapuolia etenemään toivotuun suuntaan ja onnistuu parhaiten työyhteisössä, jossa toiminta on avointa ja vuorovaikutteista.

Ohjaajan tuki ja työyhteisön halukkuus ottaa opiskelija mukaan työyhteisön jäseneksi lisäävät opiskelijan oppimismotivaatiota ja sitoutumista. Työyhteisön jäsenten tasa-

vertainen ja arvostava kohtelu, työryhmältä saatu palaute, tuki ja kannustus edesauttavat opiskelijan ammatillista kasvua ja kehittymistä oppimiskokemuksia (Hulkari 2006, 36–37; Konold, Miller & Konold 2004).

Arviointi käsitetään kasvatustieteessä laajasti, ja sille on annettu monta tehtävää. Arviointi muodostaa usein lähtökohdan toiminnan ja oppimisen kehittämiseksi (Salo 2004). Käsitys arvioinnista on viime vuosina suuresti muuttunut, syventynyt ja laajentunut ja arvioinnista on tullut entistä tärkeämpi osa opiskelua. Myös arvioinnin rooli on muuttunut. Aikaisemmin sitä ei pidetty itse oppimisena, vaan sen jälkeisenä toimintona: ensin opitaan, sitten arvostellaan. (Ojanen 2006, 166.)

Arvioinnin tehtävä riippuu siitä, mistä näkökulmasta arvioidaan. Usein arviointi on toteavaa, ohjaavaa, motivoivaa ja kontrolloivaa. Kommunikatiivinen arviointi tarkoittaa kolmea keskeistä asiaa: Ensimmäisenä on kriittisen tarkastelun tuottama ”paljastaminen” eli se, mitä on saavutettu. Toiseksi arvioinnilla pyritään saamaan selville tulevaisuuden tarpeet. Kolmanneksi arvioinnissa vallitsee pyrkimys yhteistyöhön ja kommunikaatioon. Arviointi nähdään parhaimmillaan itsereflektiivisenä toimintana tai reflektiivisenä itsearviointina, jossa arviointi ankkuroituu arvioinnin tavoitteisiin eli kysymykseen siitä, mihin arvioinnilla pyritään (vrt. Niemi 1997; Ojanen 2006; Raivola 2000).

Arvioinnin tehtävänä oppimisessa on opiskelijan ammatillisen kehittymisen kehittäminen. Opiskelijan itsereflektio kehittää opiskelijan reflektiokykyjä, kun hän pohtii omaa osaamistaan ja toimintaansa (Lasonen 2001). Arvioinnissa tulisi korostaa enemmän vastavuoroisuutta, jossa opiskelija ja ohjaaja keskustelevat tasavertaisesti opiskelijan kokonaisvaltaisesta oppimisesta. Työssä oppimisen ohjauksen tehtävänä on tukea opiskelijan itsearviointitaitojen kehittymistä, ja ohjaaja on opiskelijan itsereflektion tukija. Ohjaaja ja opiskelija pystyvät siten käsittelemään kokemuksiaan ja toimintaansa. Ohjaajan tehtävänä on lähinnä tarjota opiskelijalle uusia aineksia tai vaihtoehtoisia näkökulmia, joista käsin hän voi itse tulkita ja arvioida saamaansa uutta tietoa ja kehittää edelleen arviointitaitoaan (vrt. Ojanen 2006).

Tutkimusten mukaan erityisesti ohjaajat kaipaavat tukea työssä oppimisen arviointiin. Arviointi voidaan kokea liian vaativana tehtävänä, jos ohjaajan omaa tehtävää ei ole arvioinnissa käsitelty riittävän selkeästi. (Antila, Frisk & Hätönen 2004, 53.)

2.5.1 Ohjaajan käyttöteoria ja persoonallinen tieto

Varsin vähäiselle pohdinnalle on jäänyt se, miten ohjaaja ymmärtää tehtävänsä ja millaiset asiat ylipäättään määrittävät hänen toimintansa suunnan. Useinkaan ohjaaja ei ole tietoinen siitä, minkälaista oppimisenäkemystä oma ohjaus edustaa. Tällöin toimitaan oman käyttöteorian ja itse aikanaan saatujen tietojen ja omaksutun oppimiskäsitteiden varassa (vrt. Ojanen 2006).

Edellä mainitusta syystä on toistaiseksi saatavilla vähän tutkimustietoa siitä, minkälainen on ohjaajan käyttöteoria. Omaksutun käyttöteorian taustalla vaikuttavat yksilön elämäkokemukset ja se, miten ihminen itse on aikanaan oppinut (Hulkari 2006). Ohjauksen juuret ovat syvällä ohjaajan käsityksissä tiedosta, oppimisesta ja ihmisestä (Ojanen 2006). Väisänen (2005, 56–60) korostaa, että ohjaajan on kehitettävä ohjaajuuttaan ja ohjaustaitojaan jatkuvasti. Ohjaajan käyttöteoria määrittää hänen ohjauksensa sisältöä. Työympäristössä kokeneet ohjaajat ovat edellä kuvatusti luoneet itselleen persoonallista tietoa, jota he käyttävät toimintaansa ohjaavana merkityksenä. Breiter (2004) jakaa persoonallisen tiedon kuuteen ryhmään (ks. Tynjälä 2007):

1) Ilmaistavissa oleva tieto (statable knowledge) tarkoittaa tietoa, jota voidaan ilmaista eksplisiittisesti, joko kielellisesti, visuaalisesti tai erilaisten symbolien avulla. Ilmaistavissa oleva tieto on se, johon arkikielessä viitataan, kun puhutaan tiedosta.

2) Implisiittinen ymmärtäminen (implicit understanding) tarkoittaa niin sanottua hiljaista tietoa, jota ei helposti voida ilmaista verbaalisesti. Tällaista tietoa ei voida lukea kirjoista, vaan se syntyy kokemuksesta. Juuri tästä syystä tieto on implisiittistä – sitä ei ole hankittu eksplisiittisesti ilmaistussa muodossa. Kokemus on synnyttänyt tietoa,

jota on vaikea ilmaista sanallisesti. Tällaisen kokemuksellisen hiljaisen tiedon merkitys on erittäin suuri korkeatasoisessa asiantuntijuudessa.

3. Tapahtumatieto (episodic knowledge) syntyy myös kokemuksen kautta ja liittyy erilaisiin menneisiin tapahtumiin, joita voidaan käyttää hyväksi tämän päivän toiminnassa.

4. Vaikutelmatieto (impressionistic knowledge) tarkoittaa tiedon lajia, joka ilmaistaan usein ”tuntemuksina”, ”intuitiona”. Impressionistista tietoa voidaan pitää implisiittisen ymmärryksen esiasteena ja välittömänä sisäisenä tunteena. Kyseessä saattaa olla kyky tulkita niin sanottuja ”heikkoja signaaleja”, joiden perusteella toimitaan ennakoivasti. Vaikutelmatieto ilmenee käytännössä erilaisissa arvioinneissa ja valinnoissa. Sitä saatetaan kuvata esimerkiksi sanomalla, että ”hän on hyvä ihmistuntija”. Luovassa toiminnassa vaikutelmatieto on voimavara, sillä sen perusteella yksilö etenee usein toiminnassaan. Vaikutelmatiedolla saattaa olla myös varjopuolensa silloin, kun se ilmenee esimerkiksi ennakkoluuloina tai epävarmuutena uutta ja erilaista kohtaan.

5. Taito (skill) kehittyy käytännöllisen kokemuksen ja harjoittelun kautta. Taidoissa on sekä kognitiivinen että sub-kognitiivinen komponentti. Ne liittyvät kiinteästi yhteen. Kognitiivinen komponentti viittaa sen ”tietämiseen”, kuinka jokin asia tehdään (know how). Sub-kognitiivinen puoli taas viittaa osaamisen karttumiseen harjoituksen avulla: suoritus tulee paremmaksi ja joustavammaksi.

6. Toiminnan säätelyyn liittyvää tietoa (regulative knowledge) on esimerkiksi meta-kognitiivinen tieto eli yksilön omiin kognitiivisiin toimintoihin kohdistuva tieto. Esimerkkinä tällaisesta voivat olla yksilön omien oppimistarpeiden ja osaamistarpeiden tunnistaminen, omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen ja omien ajattelu- ja toimintamallien tunteminen. Tynjälän (2007, 14) mukaan jotkut puhuvat reflektiivisestä ammattikäytännöstä tai reflektiivisyydestä (esim. Järvinen 1999), jossa

kriittinen reflektio kohdistuu oman toiminnan lisäksi myös työyhteisön ja ammattikunnan toimintaan. (Tynjälä 2007, 14–17.)

Breiterin (2004) mukaan kaikilla aloilla asiantuntijuus koostuu kaikilla aloilla näistä kuudesta tiedon muodosta ja muodostaa kiinteän, integroituneen kokonaisuuden. Mitä syvällisemmästä tiedosta ja osaamisesta on kyse, sitä kiinteämmin erilaiset tiedon muodot ovat yksilön asiantuntijuudessa kietoutuneet toisiinsa. Breiterin (2004) mukaan ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen edellyttää kaikkien tiedon alueiden integroimista kokonaisuudeksi, jossa erityisen tärkeää on keskittyä teorian ja käytännön kohtaamiseen. Tässä ohjaajien rooli nähdään keskeisenä, jolloin koulutuksen ja työelämän välisen vuoropuhelun merkitystä korostetaan. (Tynjälä 2007, 17.)

Mezirow (1998) puhuu merkitysperspektiiveistä. Ohjaaja tuo hänen mukaansa merkitysperspektiivejä esiin kielellistämällä toimintaansa. Osaavan ja taitavan osaamisen perusta on tietoisuutta siitä, miten hän toimii ja miksi hän toimii. Eksplisiittisesti ilmaistut merkitykset eivät kuitenkaan kokonaan selitä työntekijän toimintaa, koska tämä ei osaa selittää kielellisesti kaikkea omasta toiminnastaan.

Käyttöteoriaksi ymmärretään tässä tutkimuksessa ohjaajan oman ajattelun ja toiminnan persoonallinen viitekehys, jonka mukaan hän toimii. Käyttöteoria on ohjaajan oman kokemuksellisen oppimisen tulos, ja siihen sisältyy sekä näkemys tiedosta ja oppimisesta että käsitys itsestä ohjaajana. Käyttöteorian tiedostaminen on oman käyttäytymisen ymmärtämistä (Ojanen 2006, 5–15).

Sarvimäen (1989) mukaan käyttöteoria on henkilön omaa, uniikkia persoonallisia kokemuksia sisältävää käytännöllistä tietoa. Se sisältää arvotietoa, asennetietoa, tosiasiota koskevaa tietoa ja menettelytapoja koskevaa tietoa. Käytännöllinen tieto voi olla sekä käsitteellisessä muodossa että hiljaisena tietona. Teoreettinen tieto voi sisältää käsitteellistä tietoa, teorioiksi rakennettua implisiittistä ja eksplisiittistä tietoa sekä tieteellistä tietoa. Ilmetessään toimintana myös tieteellinen tieto voidaan luokitella käytännölliseksi tiedoksi (vrt. Karttunen 2003, 68–70).

Opiskelijan ohjauksen keskeinen kysymys on se, kuinka hänen toimintaansa ohjaava henkilö kykenee pukemaan sanalliseen muotoon omia toimintojaan sääteleviä merkitysperspektiivejä ja persoonallista tietoaan. Tärkeää on myös se, kuinka opiskelija, ohjaaja ja työyhteisön muut jäsenet kykenevät keskinäisen vuorovaikutuksen avulla saamaan keskinäisen hiljaisen tiedon kaikkien yhteiseen käyttöön. Hiljainen tieto on äänetöntä osaamista, joka näkyy sujuvana toimintana ja kykynä ratkoa työtilanteiden pulmia sekä suhtautua tietoon kriittisesti (Järvinen & Poikela 2000, 316–323).

Nonakan ja Takeuchin (1995) kuvaavat hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon muuntumisprosessia neljänä eri aspektina:

1) Sosialisatiossa ohjausympäristön jäsenten hiljainen tieto muuntuu yksilölle hiljaiseksi tiedoksi. Sosialisatiossa hiljainen tieto muuntuu yksilöltä toiselle kokemuksen avulla ilman kielellistä kommunikaatiota. Tämä on perinteinen malli, jolla oppijat ovat oppineet kisälleiltä: matkimalla, tarkkailemalla kisällin toimintaa ja kokeilemalla käytännössä itse. Nonaka ja Takeuchi (1995) esittävät, että mitä vähemmän puhetta tähän kytketään, sitä parempi. Näin toimimalla opiskelija voi rakentaa omat mentaaliset mallinsa kokemuksista ilman ohjaajan omia asenteita ja muita henkilökohtaisia merkitysperspektiivejä, jotka mahdollisesti vaikuttavat kokemusten käsittelyyn. Sosialisatio rakentaa hiljaista tietoa opiskelijalle sosiaalisen toiminnan, mallioppimisen ja työsuoritusten avulla. Sosialisatioprosessin edellytyksenä on, että opiskelija voi seurata työn tekemistä työyhteisössä ja kokeilla itse. Opiskelijan toimintaa tulee ohjata nimetyn ohjaajan lisäksi muiden työyhteisön jäsenten. Sosialisatioprosessissa syntyvää tietoa Nonaka ja Takeuchi (1995) kuvaavat käsitteellä ymmärtävä tieto (sympathized knowledge), johon kuuluu käden taitoja, yhteisiä toimintamalleja ja sosiaalista kulttuuria. Opiskelijan kannalta oppiminen on mallioppimista, jossa hän harjoittelee toimintoja ja rakentaa hiljaista tietoaan mallioppimisen ja omien kokemusten integraatiosta.

2) Ulkoistamisessa hiljainen tieto muuntuu ohjausympäristössä jäsen jäseneltä eksplisiittiseksi tiedoksi. Tämä edellyttää yksilöltä hänen hiljaisen tietonsa auki puhumista,

jolloin hiljainen tieto muuntuu ilmaisuiksi ja käsitteiksi, joita voidaan käyttää yhteisessä keskustelussa. Usein hiljaisen tiedon käsitteellistäminen ja konkretisoiminen on vaikeaa, muttei mahdotonta. Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan hiljaista tietoa voidaan tuoda esiin monin eri tavoin, esimerkiksi käyttämällä apuna muun muassa vertauksia, analogiaa ja toisista yhteyksistä tuttuja käsitteitä. Usein hiljaisen tiedon epätarkkuudet ja ristiriitaisuudet voivat saada ihmiset vuorovaikutukseen ja reflektiiviseen keskusteluun. Nonaka ja Takeuchi (1995) kuvaavat ulkoistamisprosessin tuloksena syntyvää tietoa käsitteelliseksi tiedoksi. Esimerkiksi ohjaaja kertoo opiskelijalle ennen potilaan luokse menemistä aikaisempia kokemuksiaan potilaasta. Ennen varsinaista potilaan kohtaamista opiskelijalla on ulkoistamisen ansiosta ennakkotietoa, eksplisiittistä tietoa tulevasta kokemuksesta.

3) Sisäistämisessä ohjausympäristön eksplisiittinen tieto muuntuu yksilön hiljaiseksi tiedoksi. Sisäistämisprosessissa eksplisiittinen tieto muuntuu opiskelijan persoonalliseksi hiljaiseksi tiedoksi, jonka varassa opiskelija säätelee toimintaansa. Yrityksen ja erehdyksen kautta ja myös virheistä oppimalla opiskelijan jo omaksuttu eksplisiittinen tieto rakentuu mentaaleiksi malleiksi, joiden varassa hän myös säätelee toimintaansa. Itsenäisen toiminnan ansiosta opiskelijalle muodostuu niin sanottua operationaalista tietoa, joka tarkoittaa muun muassa kokonaisuuksien hallintaa ja itsenäistä toimintaa (Nonaka ja Takeuchi 1995).

4) Kombinaatiossa ohjausympäristön eksplisiittinen tieto muuntuu työyhteisön jäseneltä toiselle eksplisiittiseksi tiedoksi. Kombinaatiossa opiskelijan odotetaan aktiivisesti tuovan keskusteluihin omaa tietoaan ja ilmiöihin liittyviä käsitteitä. Toiminnan aikana opiskelija puhuu kokemuksistaan ja tulee tietoiseksi toiminnastaan. Schön (1987) viittaa kombinaatioon käsitteellään tieto toiminnassa (knowing-in-action). Koulun teoriaopintojen ja työssä oppimisen integroimisessa tulee varmistaa, että opiskelijalla on jo eksplisiittistä tietoa tulevasta oppimiskontekstistaan. Ihmisten välisessä eksplisiittisessä tiedon kombinaatiossa jokaisen työyhteisön jäsenen eksplisiittinen tieto muuntuu, täydentyy ja siirtyy työntekijältä toiselle (Nonaka ja Takeuchi 1995). Opiskelijaa ja hänen oppimista ohjaavien henkilöiden välille syntyy teoreetti-

sen ja käytännöllisen tiedon vuorovaikutus. Vuorovaikutuksessa rakentuu uutta tietoa, joka on arvokasta henkistä pääomaa sekä opiskelijalle että työyhteisölle. Hoitotyön kontekstissa tällaista tietoa on esimerkiksi potilaan vuoteensijaukseen ja hygieniaan liittyvät toimintamallit, joissa tietty vuoteensijausmalli merkitse itse tilanteessa tiettyä toimintaa. Tämä edellyttää opiskelijalta tiettyjen eksplisiittisten käsitteiden hallitsemista. Edellä kuvattujen tiedon muuntumisprosessien avulla voidaan tarkastella opiskelijan työssä oppimista työyhteisössä (vrt. Lasonen 2001).

2.5.2 Ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus

Ohjauksen käsitteen määrittelyssä korostuu usein ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde (Kasurinen 2004, 41). Vuorovaikutus on kaksisuuntaista, ja se on keino, jolla ohjauksessa ohjaussuhdetta rakennetaan ja ylläpidetään (Donovan & Ward 2001). Menestyvää ohjausta voidaan luonnehtia dialogiksi. Ojasen (2006, 64) mukaan dialogi mahdollistaa rakentavan ja luovan toiminnan, jossa säilyy ohjaajan ja opiskelijan välitön kokemusyhteys todellisuuteen. Dialogi ei ole siis yhden ihmisen toiseen kohdistamaa toimintaa, vaan ihmiset käyvät dialogia yhdessä, kohtaavat toisensa. Osallistujien täytyy opetella sekä itsensä että kaikkien muiden keskusteluun osallistuvien ymmärtämistä. (Wink 2007, 16). Buber (1966) näkee dialogin edellyttävän minä–sinä suhdetta ei minä–se suhdetta. Dialogisessa kohtaamisessa on vain ”henkilöitä”, jotka yrittävät yhdessä oppia enemmän kuin jo tietävät. Dialogin tavoitteena on erilaisuuden löytäminen ja hyväksyminen, ei samanlaisuuksien etsintä ja samanlaisiksi muokkaaminen (Heikkilä & Heikkilä 2001, 62–67).

Peavyn (1999) mukaan ohjauksen tarkoituksena on vaikuttaa koko ihmiseen. Hänen mukaansa ohjaustilanteessa korostuu ohjaajan ja ohjattavan välinen viestintä, jonka keskeisenä sisältönä on tuen ja toivon antaminen. Ohjaaja auttaa ohjattavaansa tämän tavoitteiden selkiyttämässä ja niiden mukaisen toiminnan suunnittelussa. Auttamisen välineenä on vuorovaikutus ohjaajan ja ohjattavan välillä.

Vehviläinen (2001, 11–13) näkee ohjauksen vuorovaikutustilanteena, jossa ohjaaja edustaa asiantuntijaa neuvojen antajana. Hän pohtii väitöskirjassaan ohjauksen luon-

netta toimijoiden tasolla. Hänen mukaansa ohjaus edellyttää vuorovaikutusta, jota tutkimalla ihminen oppii jotain myös ihmisten sosiaalisuudesta. Ohjaaja on asiantuntija prosessissa, jossa ohjattava oppii itse käsittelemään kokemuksiaan, käyttämään resurssejaan, ratkaisemaan ongelmiaan ja suuntaamaan oppimistaan. Kun ajatellaan, että ohjauksessa on kaksi asiantuntijaa, joista opiskelija on oman elämänsä asiantuntija (Peavy 1999), asiantuntijuus näyttäytyy tasapainoisena ja sen ajatellaan muodostuvan vuorovaikutuksessa.

Käytännöllistä ja ohjausmenetelmiin sidottua ohjausta kuvaavissa määrittelyissä (Nummenmaa 2004, 113–122) kuvataan ohjausta (counselling) yhtenä ammatillisena keskustelun muotona alkuperäisessä ja suppeassa merkityksessä. Se kuuluu työmenetelmänä useiden ammattien edellyttämiin kvalifikaatioihin muiden osaamisvaatimusten ohella (esimerkiksi opettaja, sairaanhoitaja). Ohjauskeskustelu eroaa kuitenkin tavoitteidensa ja laatunsa puolesta muista ammatillisista keskusteluista, kuten työnohjauksesta ja psykoterapiasta (ks. mm. Ojanen 2006; Kukkonen 2007).

Ohjauskeskustelun rakenteeseen kuuluu, että keskustelu ei etene arkikeskustelun tapaan poukkoilevasti, vaan jäsentyy erilaisiin vaiheisiin tavoitteiden ja tehtävien mukaan (Kukkonen 2007, 95). Ohjauskeskustelun rakenteeseen kuuluu, että a) keskustelu on tavoitteellista, b) ohjaajan ja ohjattavan välille luodaan ohjaustilanteeseen nähden sopivat rooliodotukset, c) keskustelu jäsennetään tavoitteeltaan ja sisällöltään erilaisiin vaiheisiin ja d) ohjaaja osaa käyttää adekvaatteja vuorovaikutusmenetelmiä. Ohjaajan on itse tunnistettava, millainen toiminta on adekvaattia. Ohjauskeskustelussa opiskelijaa autetaan refleктоimaan omaa tilannettaan, ajatuksiaan, käsityksiään ja ratkaisujen perusteita (Nummenmaa 2003, 43–55; 2005, 89–101).

Ohjaukseen liittyvää tietoista, tutkiskelevaa ajattelua ja kokemusten syvällistä pohdintaa kutsutaan reflektioksi. Sen avulla voidaan löytää uusia näkökulmia ja uutta syvempää ymmärrystä aiemmin käsitellyistä asioista sekä rakentaa uudelleen kokemuksia, joista on jo jokin käsitys. Refleктоimalla käydään vuoropuhelua itsen ja toisen eli ympäristön kanssa. Näin toimimalla ymmärrys ja sen avulla saavutettu asioi-

den uudelleen hahmottuminen saavat aikaan paremman kokonaiskäsitteksen, jossa teoreettinen ja kokemuksellinen tieto vuorottelevat (Leskelä 2005, 2–73; Ojanen 2006).

Reflektoinnin keskeisenä tavoitteena opiskelijan näkökulmasta tarkasteltuna on pyrkimys siihen, että opiskelija voisi luottaa omaan osaamiseensa ja oppimiselle tulisi mieli, merkitys. Itsereflektio on oppimisen, kokemusten ja tarkoitusten tarkastelua eli merkitysten antamista saaduille oppimiskokemuksille. Reflektointi antaa mahdollisuuden ottaa etäisyyttä esimerkiksi problemaattisesta tilanteesta ja lähestyä sitä uudenlaisesta perspektiivistä (vrt. Ojanen 2006).

Opiskelijan tulisi saada keskustella ja kysellä työyhteisössä kokemuksistaan ja kokeneiden ohjaajien toiminnasta. Heidän palautteensa siitä, kuinka opiskelija suorittaa työtään, on tärkeää. (Krokfors 2003, 57–62; Ojanen 2006, 71–86; Ora-Hyytiäinen 2004, 119, 122–123; Väisänen 2003, 56–60).

Vuorovaikutukseen pohjautuva reflektiivinen ajattelumalli tarkoittaa sitä, että ohjaaja rohkaisee opiskelijaa esimerkiksi refleктоimaan omaa toimintaansa ja ajatteluaan ja tekemään tätä ääneen opiskelijan kanssa. Reflektiivinen ajattelumalli voi olla keino yhdistää oma kokemus ja teoria sekä kehittää omalla esimerkillään opiskelijan ajattelua siten, että hän työtehtävien suorittamisen sijasta kiinnittää huomiota asioiden kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Opiskelija voi asiaan perehdyttyään harjoittaa itsereflektiota, jossa hän itse arvioi, miten hän on tulkinnut omia kokemuksiaan. Näin hän saa vähitellen tietoja omista asenteistaan ja kyvyistään ymmärtää asioita (vrt. Leskelä 2005, 74; Ruohotie 2002).

Kuokkasen tekemän tutkimuksen mukaan opiskelijat eivät analysoineet eivätkä refleктоineet hoitotyön käytännön kokemuksiaan juuri lainkaan (Kuokkanen 2000, 43, 68–69). Nuorten opiskelijoiden reflektioidot kehittyvät kuitenkin oppimisen ja ammatillisen kasvun edetessä. Tämän vuoksi opiskelijoita on aktiivisesti ohjattava reflektiiviseen tapaan työstää oppimaansa. Reflektiivinen ajattelumalli on yhteydessä

oppimisen itseohjautuvuuteen ja itsesäätelytaitoihin. On tärkeää, että teoria ja käytäntö integroituvat toisiinsa että teoreettinen pohdiskelu, reflektointi kytkeytyy olennaisena osana työssä oppimiseen (ks. Hulkari 2006; Juutilainen 2003, 27; Ojanen 2006; Stenström 2005, 101; Tynjälä & Collin 2000).

Hyvä ohjaaja etenee kysymällä ja odottamalla vastauksia. Ohjaajan esittämät kysymykset ja reagoititapa vaikuttavat oppimiseen. Ohjauksessa ihmettely, suoraan kysyminen ja niihin vastaaminen lisäävät oppimisen ymmärrystä. Kun yksilö ymmärtää vastauksen esimerkiksi miksi -kysymykseen, hän on oppinut jotain uutta, muun muassa sen, että itsessä on tapahtunut kasvua (ks. Ojanen 2006).

Ohjaajan omaan toimintaansa kohdistama reflektiivinen ajattelu on onnistuneen ohjauksen kannalta yhtä tärkeää kuin opiskelijan reflektiivisen ajattelun rohkaiseminen. Hyvällä ohjaajalla on taito virittää oppijassa omia kysymyksiä ja vastauksia eli kehittää oppijassa itseohjautuvuutta ja aktiivista oppimista. Erilaiset arjen tilanteet ovat hedelmällinen lähtökohta myös dialogille, koska samaan tilanteeseen sitoutuvilla ihmisillä on erilaista tietoa (ks. Hulkari 2006; Mäkisalo ym. 2000; Ojanen 2006; vrt. Ruohotie 2000; Tynjälä 2003a, b; Wink 2007).

2.6 Koonti tutkimuksen lähtökohdista

Sosiaali- ja terveysalalla opitaan työssä oppimisen aikana hoitotyössä korostuvia taitoja kuten vuorovaikutusta, ystävällisyyttä, vastuuntuntoisuutta, ongelmien kokonaisvaltaista kohtaamista ja empaattisuutta. Sosiaalistuminen on kuitenkin suurimmaksi osaksi tiedostamatonta kulttuurin ja tapojen omaksumista. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 26.) Nämä eivät yksin riitä opiskelijan osaamisen kehittämiseen. Tarvitaan menetelmiä, jotka kehittävät tiedon ymmärtämistä, itsereflektiota, dialogia ja yhteistyökykyä, motivoivaa oppimisympäristöä ja ohjaajaa.

Työssä oppimisen edellytyksenä on turvallinen ohjausympäristö, jossa otetaan huomioon opiskelijan yksilölliset ohjaus- ja oppimistarpeet. Oppimisympäristön tuki ja

avoimuus edistävät opiskelijan oppimista ja luovat myönteiset asenteet tulevaa ammattia kohtaan. Toisin sanoen tarvitaan asioita, jotka edistävät ammatillista kehittymistä ja asioiden ymmärtämistä. Sosiaali- ja terveystieteillä oppiminen tapahtuu oppilaitoksen ja työelämän välisessä yhteistyössä. Parhaassa tapauksessa yhteistyö voi myös kehittää työelämää ja toisinpäin.

Eri näkökulmista tarkasteltuna ohjaus voidaan nähdä hyvinkin erilaisina määritelminä, jotka eivät ole toisiaan poissulkevia. Ohjausta määritellään monin tavoin, riippuen paitsi teoreettisesta taustasta, kontekstista, vallitsevista käsityksistä oppimisesta ja tiedosta, myös siitä, mikä on ohjauksen tarkoitus ja tavoite, mitä sisältöjä siinä pidetään arvokkaina tai miten sitä arvioidaan ja missä kontekstissa ohjaus tapahtuu. Monet yhteiskunnalliset, ammatilliset, sosiaaliset, teoreettiset ja filosofiset muutokset ovat vaikuttaneet siihen, millaisia asioita ohjauksessa on korostettu. Kun lisäksi opiskelijoilla on monia tapoja oppia ja ohjaajilla oma tapansa ohjata, on ymmärrettävää, ettei ole mahdollista esittää yleistä teoriaa ja käsitelmäärittelyä työssä oppimisen ohjauksesta. Periaatteena tässä tutkimuksessa on, ettei kaikkea voi tietää eikä ottaa tutkimukseen mukaan. Ohjauksessa on kuitenkin asioita, joita tarkastelemalla voi syventää ymmärrystään tarkasteltavasta ilmiöstä.

Oppilaitokset laativat opetussuunnitelmat. Ne ovat määräyksiä (esimerkiksi lähihoitajakoulutuksen opetussuunnitelma (N:o 7/011/01), joita tulee oppilaitoksissa normina noudattaa (Luukka 2007, 20). Opetussuunnitelmien kehittämiseksi on kiinnitetty runsaasti huomiota tiedon ja käytännön toiminnan integroimiseen ja kehitetty erilaisia malleja, joissa formaalia ja informaalialla pyritään tarkoituksellisesti yhdistämään (ks. Griffiths ja Guile 2003).

Opetussuunnitelmien sisällöt vaihtelevat eri oppilaitoksissa, mutta niiden sisällöt ja tavoitteet vastaavat pääosin toisiaan. Keskeistä opetussuunnitelmissa on kehittää oppilaitoksen ja työelämän yhteistyötä ja pyrkiä yhteistyön avulla ylittämään teorian ja käytännön välinen kuilu. Tavoitteena on, että opiskeltavia asioita tarkasteltaisiin sekä teoreettisten yleistysten että käytännöllisten kokemusten integroituneena kokonaisu-

tena lähinnä ohjaajan ja opiskelijan kesken, ohjaavan opettajan roolia unohtamatta. Opetussuunnitelmat toimivat myös pohjana muun muassa opiskelijan työssä oppimisen arvioinnille.

Oppimiseen liittyvä ammatillinen kehitys tarkoittaa yksilön prosessia, jossa yksilön tiedot, taidot, mielikuvat, uskomukset ja havainnot kehittyvät ja muuttuvat (Ruohotie 2000). Oppimisessa huomio kiinnittyy muun muassa kokonaisuuksien ymmärtämiseen ja reflektointiin. Erilaiset oppimisenäkemykset korostavat erilaisia tapoja oppia ja nähdä oppija erilaisena tiedon omaksujana. Ohjaajan oma persoonallinen tieto ja käyttöteoria ovat kulttuuri- ja kontekstisidonnaista. Hoitotyön luonteessa korostuvat vuorovaikutustaidot. Hoitotyö on ihmisläheistä ja eettisesti vastuullista ammatillista toimintaa. Lainsäädäntö takaa potilaalle oikeuden hyvään ja asialliseen hoitoon ja kohteluun (mm. Laki potilaan asemasta ja oikeuksista (L 1992/785). Työn lähtökohdina on kohdata hoidon ja huolenpidon tarpeessa oleva ihminen kokonaisvaltaisesti ja inhimillisesti. Korkealaatuinen hoitotyö varmistaa hyvän opiskelijan ohjauksen.

Työssä oppimisessa opiskelijalle muodostuu tilaisuus monipuoliseen oppimiseen. Oppimisympäristöjä voitaisiin Wengerin (1998) mukaan kutsua osaamisyhteisöiksi, jotka muodostavat ja jakavat tietoa yhteisessä vuorovaikutusprosessissa. Erilaiset ohjausympäristöt joko lisäävät tai estävät hoitonäkemyksen syntymistä ja opiskelijan motivaatiota ja oppimistavoitteiden saavuttamista.

Ammatillisen vuorovaikutuksen onnistumisen ehtona on, että vuorovaikutus on ohjaajan ja ohjattavan välillä kaksisuuntaista ja malli tulevasta potilas–asiakas ammattihenkilö suhteista. Dialogin käsitettä käytetään tänä päivänä yhä useammin, kun halutaan viitata vuorovaikutukseen, joka herättää miellyttäviä miellelyhtymiä. Käsite on laajassa käytössä, ja siitä puhutaan uutena kommunikaatiomenetelmänä, vaikka dialogin juuret ulottuvat jo Sokrateen (n. 469–399 eKr.) ajoille. Tutkimus ja keskustelu dialogista jatkuvat, ja sen oppimisen hyöty on kiistaton. Dialogin tavoitteena ovat erilaisuuden löytäminen ja hyväksyminen, ei samanlaisuuksien etsiminen ja samanlaisiksi muokkaaminen (Wink 2007, 63, 74).

Reflektio-käsitettä tutkittaessa joudutaan käsiteviidaksoon, jossa on lähes yhtä paljon variaatiota kuin on tutkijoitakin. Käsitteiden määrittelyn vaikeutena on yleensä se, että jos jonkin puolen nostaa esille, jokin toinen puoli tulee samalla ikään kuin syrjäytetyksi. Reflektion määrittelyssä on tärkeä ymmärtää sen laaja-alaisuus ja riippuvuus kontekstista. Muun muassa reflektion merkitys oppimisprosessissa nähdään eri tavoin. Suomessa käytettyjä käsitteitä ovat kokemuksellinen oppiminen, kokonaisvaltainen oppiminen ja kokemukseen perustuva oppiminen (vrt. Järvinen & Poikela 2000, 316–323). Omakohtainen kokemus, ilmiön havainnointi ja pohtiminen sekä sen tietoinen ymmärtäminen ovat oleellisia asioita oppimisessa. Tieto laajenee, kun ihmiset osallistuvat eritasoisten yhteisöjen ongelmiin ja keskustelevat niistä. Reflektiosta käytetään käsitettä reflektiivinen ajattelumalli, jolla tarkoitetaan ohjaajan omien ajatusten ja kokemusten tietoista, syvällistä ajattelua, joka voi johtaa oman ajattelun ja toiminnan uudenlaiseen ymmärrykseen. Reflektiivinen ajattelu on ohjaajan oma toimintatapa ja myös ohjaajan ja opiskelijan välinen sosiaalinen vuorovaikutuksellinen toimintatapa. Opiskelija voi reflektiivisen ajattelun avulla oppia oppimaan ja ymmärtämään asioita kokonaisvaltaisesti ja itseohjautuvasti. Reflektiivinen ajattelu on problematisoivaa tutkivaa työskentelyä. Kun ohjaaja tutkii jatkuvasti työnsä perusteita ja tapaansa toimia, hän saattaa välttyä toimimasta rutiininomaisesti ja intuitiivisesti. Hänelle syntyy tietoisuus omasta toiminnasta, sen vaiheista ja kehittymisestä. Hiljainen tieto tulee myös näkyväksi. Reflektiivisen ajattelun avulla ohjaaja tulee tietoiseksi ohjauksensa sisällöstä, oman ajattelunsa ja käyttäytymisensä vaikutuksista ja merkityksestä sekä opiskelijan ajattelutavasta.

Tässä tutkimuksessa reflektiivisellä ajattelulla tarkoitetaan ohjaajan kykyä eritellä toimintaansa ja osaamistaan sekä rohkaista opiskelijaa analysoivaan ja reflektiiviseen ajatteluun. Se on tavoitteellista ja kannustavaa ja perustuu ajatukseen, että ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus, dialogi, toteutuu tavoitteellisena ohjauskeskusteluna, jossa ohjaajalla on kokonaiskuva tilanteesta ja opiskelijan tavoitteista (vrt. Ojanen 2006).

Ohjaaja on tärkeässä roolissa ohjatessaan opiskelijoita. Ohjaaja on omassa työssään ja omalla toiminnallaan malli hoitotyön osajasta. Ohjaajalla on myös valtaa, koska hän on oman koulutuksensa ja työkokemuksensa aikana hankkinut kokemusperäistä, persoonallista tietoa ammattialaltaan ja sen ohjauksesta sekä rakentanut itselleen vahvan ammattiin liittyvän substanssiosaamisen ja rakentanut omaa käyttöteoriaansa vuosien saatossa.

Käyttöteoria on eräänlainen ohjaajan sisäänrakennettu ohjausjärjestelmä. Enimmäkseen se toimii tiedostamattomasti, mutta tulee reflektiivisen ajattelun ja toimintatavan ansiosta näkyväksi. Käyttöteoria auttaa ymmärtämään omaa käyttäytymistä, jonka raaka-aineita ovat kokemukset (Ojanen 2006, 88). Ohjauksen tehtävänä on edistää oman käyttöteorian tiedostamista ja kehittämistä. Hiljainen tieto näkyy käytännön toiminnassa. Se sisältää osana ammatillista osaamista äänettömän tiedon ja piilossa olevan taidon. Se on persoonakohtaista ja kontekstisidonnaista, ja voi olla vaikeasti kommunikoitavissa. Hiljainen tieto pohjautuu yksilön toimintaan, kokemuksiin, ihanteisiin, tunteisiin ja arvoihin. Hiljainen tieto on henkilökohtaista ja tilannesidonnaista. Kun toiminta näyttää helpolta, osaamista ei enää tunnisteta ja sitä pidetään itsestään selvänä (Nurminen 2000).

Mestari–noviisi-asetelma viittaa ohjaajan kontekstiin, asemaan ja työhön ja on siten asiaankuuluva rooli. Ohjaus ja ohjaajan rooli voivat saada eri painotuksia riippuen siitä, millaisessa kontekstissa ohjausta tarkastellaan. Ohjaajalla on esimerkiksi valtaa työhönsä ja asemaansa nähden arvioida opiskelijan oppimista ja antaa opiskelijalle palautetta. Arviointi ja palaute tulisi nähdä vastavuoroisina, molempia kehittävinä toimintoina ammatillisen kehittymisen kehyksessä.

Ohjauskeskustelu viittaa työssä oppimisen aikana käytäviin ohjauskeskusteluihin ja reflektiiviseen ajattelutapaan, joita ohjaaja käy opiskelijan kanssa sovittuina aikoina. Ohjauskeskustelu on tärkeä osa opiskelijan oppimista: se mahdollistaa opiskelijan itsereflektion ja ohjaajan hiljaisen tiedon, arvokkaan kokemuksen ja käyttöteorian julkittomisen.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Työssä oppimisen merkitys on opiskelijan ammattiin kehittymisessä keskeinen, jotta opiskelija voi hankkimiensa kokemusten avulla ymmärtää omaa toimintaansa todellisessa ympäristössä ja suhteuttaa toimintansa muiden toimintaan ja kokonaisuuteen. Ohjauksen onnistuminen edistää opiskelijoiden ammattiin kehittymistä ja lisää sitoutumista ammattialan toimintaan (vrt. Mykrä 2002; Räisänen 2002.)

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa, jonka avulla voidaan kehittää ohjausta opiskelijan oppimisen edistämiseksi. Tällä tiedolla uskotaan olevan merkitystä myös ohjaukselle ja työelämän ja oppilaitosten yhteistyölle.

Tutkimustehtävät rajautuivat seuraaviksi kysymyksiksi:

- 1 Mitä opiskelijan työssä oppimisen perushoidon ohjaus sisältää ohjaajan kokemana?
- 2 Mikä merkitys opiskelijan työssä oppimisen perushoidon ohjauksella on ohjaajalle?

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

4.1 Fenomenologinen metodi tutkimuksen lähestymistapana

Erilaiset tutkimuksen kohteet ja lähestymistavat vaativat erilaisia metodologisia lähestymistapoja, ja ne määrittävät myös tutkimuksen kohteen ja tutkijan välisen suhteen rakentumista. Nämä vaikuttavat tutkimuksessa saavutettuun tietoon (Pietilä 2006, 431). Tutkimuksen aloittamisessa on tärkeää selvittää sen tehtävän luonne, joka halutaan ratkaista. Sopivan lähestymistavan valinta edellyttää yleensä huolellista perehtymistä aihealueen kirjallisuuteen. Perehtymisen tarkoituksena on selkeyttää ilmiön keskeiset käsitteet ja löytää näkökulmia tutkimukseen. Aikaisempiin tutkimuksiin perehtyminen auttaa sijoittamaan ilmiön tutkimuskenttään ja mahdollistaa keskeisten käsitteiden määrittelemisen. Sen lisäksi se ohjaa tutkimustehtävien asettamista ja rajaamista sekä menetelmien valintaa (Eriksson ym. 2007).

Tutkimukseni lähestymistapaa voi kuvata fenomenologiseksi, koska sen sitoumukset perustuvat eksistentiaaliseen fenomenologiaan (Colaizzin 1978). Colaizzin (1978) analyysimetodin lähtökohdat ovat etupäässä hermeneutiikassa. Hermeneuttisen ajattelutavan mukaan tutkimuksen prosessissa ovat tärkeitä myös sellaiset ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista edeltäneet ja tutkimusobjektin kohtaamiseen vaikuttaneet tekijät ja vaiheet, joita ei traditionaalisesti ole sisällytetty tutkimusraporttiin (vrt. Kukkonen 2007, 125).

Kvalitatiivisen tutkimuksen teoreettiset traditiot kuvaavat, miten tutkijan oma tarkasteluperspektiivi täydentyi ja muuttui niin suhteessa tutkimuksen tekemiseen ja tutkittavaan ilmiöön. On myös korostettu (mm. Eskola 2006, 292–299; Tuomi 2007, 143–152), että kvalitatiivisen tutkimuksen raportoinnin tulee noudattaa tieteelle asetettuja vaatimuksia. Tutkimuksen kulun kuvaus kattaa koko tutkimusprosessin, johon kuuluvat myös mahdolliset muutokset tutkijan omassa ymmärryksessä. Hannula (2001) käyttää käsitettä kolmas tila kuvatessaan oman ymmärryksen muuttumista kahden ihmisen kohtaamisessa.

Tutkimuksen raportoinnissa on olennaista kuvata tutkimuksen todellisia vaiheita, joissa esiyymmärryksestä kuljetaan kohti laajempaa ymmärrystä ja teoriaa. Tällaisessa oman osallisuuden ymmärtämisestä voidaan käyttää termiä reflektiivisyys. Pattonin (2002, 64) mukaan reflektiivisyyteen sisältyy pohtia ja kysyä mitä tiedän ja miten tiedän sen. Fenomenologisen tutkimuksen peruskysymys on Pattonin (emt.) mukaan seuraava: ”Mikä on tietystä ilmiöstä saadun eletyn kokemuksen merkitys, rakenne ja olemus tietyille ihmiselle tai tietyille ihmisille?”

Avoin kuvailu, reduktio, olennaisuus, rakenteen etsiminen ja intentionaalisuus ovat keskeisiä fenomenologiseen metodiin kuuluvia käsitteitä (vrt. Flinck 2006). Reduktiossa tutkija pyrkii irrottautumaan arki ajattelustaan ja sulkemaan pois opitun tai kulttuurin mukanaan tuomat asenteet ja ennako-olettamukset. Reduktion avulla tutkija etsii tekstin merkitystä kertojien subjektiivisista kokemuksista. Reduktiossa etenemissuunta on yksityisestä kohti mahdollisimman yleistä (Latomaa 2006, 17–85; Utrianen 1999).

Reduktio tapahtuu sulkeistamisen ja tutkijan luoman mielikuvamuuntelun avulla. Sulkeistamisella tutkittavien kokemukset ilmenevät sellaisina kuin ne ovat eikä tutkija vääristä analyysia ja siten tutkimustuloksia. Sulkeistaminen antaa tutkimuskohteelle tilaisuuden yllättää ja tekee tilaa oivallukselle. Mielikuvamuuntelun avulla tutkija tavoittelee vaihtoehtoja ja rajoja. Vaikka sulkeistaminen on tutkijan tavoite, siinä ei voi onnistua täydellisesti eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta (ks. Flinck 2006 32–38; Husserl 1995; Lehtomaa 2006, 163–193).

Intentionaalisuus tarkoittaa fenomenologiassa sitä, että ihmisen tietyistä ilmiöistä tekemät havainnot ja hänen ilmiötä koskeva ajattelu suuntautuvat tarkoituksellisesti johonkin kohteeseen ja että ihminen antaa havaintojensa kohteille merkityksiä (Giorgi 2000; Puolimatka 2005; Åstedt-Kurki ja Nieminen 1997, 152–159). On tärkeää, että molemmat tutkimuksen osapuolet tarkoittavat esimerkiksi ohjauksesta puhuessaan samaa asiaa. Intention voi ymmärtää vain fenomenologisen reduktion kautta (Flinck 2006; Giorgi 2000; Heinämaa 2000; Husserl 1995).

Seuraavassa kuvataan fenomenologista tutkimusmenetelmää ja kiinnitetään se tutkimusprosessiin. Pyrin osoittamaan niitä vaiheita ja kysymyksenasetteluja, joita tutkijana olen prosessoinut ja jotka johtivat lopullisiin sitoumuksiini tutkimusprosessissa.

Fenomenologisessa tutkimuksessa kuvataan tekstuaalisessa muodossa sekä kokemuksen merkitystä että ilmiöiden laatua. Tutkimuksen taustalla on tulkitseva ja ymmärtävä tiedonkäsitelmä, jonka mukaisesti tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan kokonaisuutena luonnollisessa kontekstissaan – ei kuvata ainoastaan kokemuksia sellaisinaan. Tutkimuksessa pyritään toisen henkilökohtaisen kokemuksen ja ilmiön olennaisen rakenteen ymmärtämiseen sellaisina kuin ne ovat kokemuksen kertojalle ilmenneet. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa kuvaus ohjauksen ilmiöstä, mutta tutkijan positiosta puhdas deskriptio ja ehdoton objektiivisuus eivät ole mahdollisia (vrt. Flinck 2006; Priest 2002). Kokemuksen kertojat kuvailevat kokemuksiaan ja tulkitsevat itseään puhutulla kielellä, jota sekä kertoja että tutkija käyttävät. Kieli ei ole pelkkä neutraali väline (Kuusela 2001, 28). Kielenkäyttö on keskeistä ihmisten välistä vuorovaikutuksesta. Tutkija pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan kokemuksen kertojien puhuttua kieltä ja elämään samassa elämissämaailmassa heidän kanssaan. Tutkijan rekonstruktiossa tulkinta ja ymmärtäminen ovat välttämättömiä. Tutkija ei voi täydellisesti asettua pois omasta maailmastaan ja karsia sitä kokonaan pois. Oleminen on tulkintaa ja ymmärtämistä ja kuvaaminen on yksi tapa tulkita (Flinck 2006; Kleiman 2004; Maggs-Rapport 2001; Niskanen 2006, 89–111).

Fenomenologisessa tutkimuksessa ei pyritä selittämään ilmiöiden todellisuutta tai epätodellisuutta. Fenomenologinen tutkimus ei ota kantaa siihen, ovatko ilmiöt todellisia vai epätodellisia. Se, miten jäsenämme todellisuutta, on sidoksissa historialliskulttuuriseen aikaan ja paikkaan sekä sen hetkiseen tilanteeseemme ja todellisuuteemme. Ihminen ei voi sulkea pois menneisyyden kontekstiaan. Ihmisen ainutlaatuisuus on paljolti sitä, että hän valinnoillaan vaikuttaa siihen, mitä hän on ja miksi hän tulee. Ihmistä voidaan parhaiten ymmärtää hänen omista, ainutkertaisista olemassaolonsa ehdoista käsin. Kaikilla ihmissuhteilla, kokemuksilla ja elämyksillä on merki-

tystä sille, mitä ja millaisia merkityssuhteita on muodostunut. Fenomenologiassa kokemuksen eri muodot ovat tulevan merkityssuhteen aiheita (Flinck 2006; Koch 1999; Kukkonen 2007, 134).

Tässä tutkimuksessa ei myöskään, fenomenologisen tradition mukaisesti, etsitä syyseuraussuhteita eli kausaalisuhteita, sillä ihmiset ovat ainutlaatuisia ja heidän kokemuksiaan pyritään kuvaamaan tutkittavien omasta todellisuudesta ja heidän kokemuksilleen antamista subjektiivisista merkityksistä (Colaizzi 1978, 57–58).

Ihmisten ainutlaatuisuuteen kuuluu, että samoissa olosuhteissa ei tapahdu aina samoja asioita (Laine ja Kuhmonen 1995). Tutkimuksessa ei pyritä tulosten yleistettävyyteen tai universaalien totuuksien hakemiseen suurista aineistoista vaan ilmiön ainutlaatuisuuden etsimiseen ja löytämiseen (Giorgi 2000; Kukkonen 2007; Varto 1997). Siksi tutkimukseen osallistuneiden määrä on pieni verrattuna määrälliseen tutkimukseen. Määrän sijaan jokaisen kunkin kertojan ainutkertainen kokemus on merkittävä (Flinck 2006, 35–41; Tuomi 2007, 141–142).

Tutkimuksen kohteina ovat ohjaus ja ohjaajan yksilölliset kokemukset ja niille antamat merkitykset ohjauksesta. Nämä merkitykset välittyvät tutkijalle siinä määrin, kun tutkimukseen osallistuneet ohjaajat haluavat paljastaa (Koch 1999). Merkitykset vaikuttavat ohjaajien toimintaan, arvoihin, ihmissuhteisiin, tavoitteiden asettamiseen ja suunnitelmiin (Burns & Grove 2005; Giorgi 2000; Heinämaa 2000; Oiler Boyd 2001).

Tutkimuksessa lähestytään ohjausta pelkästään ohjaajina toimivien ja perushoitotyötä tekevien hoitajien kokemuksena ja opiskelijaa ohjaavat opettajat rajataan pois. Kyse ei ole tutkittavan ilmiön ohentamisesta siten, että jotakin olennaista olisi jo etukäteen karsittu pois. Ajatuksenani oli saada tutkimustietoa siitä, miten ohjauksen ilmiön olemus paljastuu ohjaajien itsensä kuvaamana.

Tutkijan tulee tuntea hyvin tutkimuksen kohteena oleva alue, jotta hän voi ymmärtää käytettävän kielen keskeiset merkitykset. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija itse tekee merkitysten tulkintoja ja käyttää omaa persoonaansa tutkimuksen välineenä. Patrikaisen (1997, 16) mukaan tieteellinen tutkiminen on ihmisen erityinen tapa ymmärtää maailma ja siten osa ihmisen maailmasuhdetta. Tämän perusteella se, mitä valitsemme tutkittavasti, ja se, miten ymmärrämme tutkimuksemme lopputuloksen, liittyy usein suoranaisesti omaan elämäämme. Tästä seuraa se, että tutkimustyön tulee olla selvästi ymmärretty elämismaailman osa ja tutkimuksessa esille tulevien merkitysten on järkevällä tavalla maastouduttava siihen merkitysten todellisuuteen, jossa ihminen elää. (Varto 1992, 16–17.)

Pattonin (2002, 495) mukaan tutkijan on oltava tietoinen omista oletuksistaan ja siitä, miten hänen tulkintansa aineistosta ovat muodostuneet ja miten hän niistä raportoi. Tutkija voi kuitenkin arvioida omia ennakko-oletuksiaan ja omia lähtökohtiaan sekä korjata ymmärtämäänsä.

Colaizzi (1978, 55–56) korostaa, että tutkijan tulee huolellisesti kysyä itseltään, miksi hän haluaa tutkia juuri tätä kyseistä aihetta ja miten henkilökohtaiset pyrkimykset ja arvot vaikuttavat tehtävään tutkimukseen. Tutkijan itsereflektio, esiymmärryksen analysointi, on siten osa tutkimusmenetelmää (ks. Colaizzi 1978, 54). Tämän tutkimuksen suunnittelua ja tutkimustehtävää on ohjannut tutkijan esiymmärrys, jonka perustana on tutkimusaiheen praktinen tieto parikymmentä vuotta kestäneeltä työuraltani terveydenhuollon opettajana sekä kouluasteella että ammattikorkeakoulussa, terveydenhoitajana ja sairaanhoitajana opiskelijoiden työssä oppimisen ohjaajana.

Heideggerin mukaan (Rauhala, 1993) ihmisen kokemus näkyy esiymmärryksenä. Se on tietämisen esirakenne, jossa yhdistyvät kokemus ja teoreettinen tieto. Tutkija tarvitsee esiymmärryksensä, kokemuksensa ja tietonsa ymmärtääkseen tutkittavaa ilmiötä ja kyetäkseen ymmärtämään ja tulkitsemaan ainutlaatuista aineistoa. Tavoitteena on, että nämä eivät rajaa tutkimuksen tuloksia ja ettei tutkija kuvaa tutkimuksessa omia kokemuksiaan tai sekoita niitä kokemusten kertojien kokemuksiin. Tärkeätä on,

että ”teksti” voi esittäytyä kaikessa uutuudessaan (vrt. Ora-Hyytiäinen 2004; Pelttari 1997). Tutkijan tulee tunnistaa ja tuoda esiyymmärryksensä selvästi julki. Tämä tarkoittaa sitä, että lukijalla on mahdollisuus olla eri mieltä tutkijan kanssa. Siksi tutkijan lähtökohtien esiin tuominen ja tehtyjen valintojen perustelu ovat tarpeellisia, miltei välttämättömiä. Esiyymmärryksen mahdollisimman tarkka reflektointi auttaa myös perustelemaan tutkimustehtävää, tiedostamaan omat näkökulmat ja kohtaamaan ilmiö avoimesti (vrt. Flinck 2006; Giorgi 2000).

4.2 Tutkimusaineiston keruu ja haastattelu

Osallistujien määrästä ei laadullisessa tutkimusmetodissa ole täsmällisiä ja tarkkoja ohjeita, vaan lukumäärä vaihtelee tutkimuksen tarkoituksen mukaan. Yleensä osallistujien määrä on pieni verrattuna määrälliseen tutkimukseen (mm. Perttula 2006, 115–157; Åstedt-Kurki ja Nieminen 1997, 155). Pattonin (2002, 41, 46, 242–246) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei tutkimukseen osallistuvien määrälle voi asettaa minimaalista alarajaa. Pienet aineistot ovat tavallisia, ja kriteerinä tulisi olla tarkoituksenmukaisuus ja mahdollisuus syvälliseen tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen. Tutkittavien määrän sijaan tärkeää on jokaisen kertojan ainutlaatuinen kokemus (Kleiman 2004).

Fenomenologisessa tutkimusmetodissa tutkittavien määrä ei ole olennainen myöskään sen vuoksi, koska tutkimuksessa ei tavoitella tulosten yleistettävyyttä (ks. mm. Tuomi 2007). Laadullisessa tutkimuksessa yksi tapa ratkaista aineiston riittävyys on puhua saturaatiosta eli kylläntymisestä (Eskola & Suoranta 1996). Saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa tutkimusaineisto alkaa toistaa itseään eivätkä haastateltavat tuota tutkimustehtävän kannalta enää uutta tietoa. Aineiston keräämisen voi lopettaa, kun aineistosta ei enää löydy uutta tietoa. Tausta-ajatuksena on, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin teoreettisen peruskuvion, joka tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista löytää. Eskolan ym. (1996) mukaan noin 15 vastausta riittää aineiston kylläntymiseen, mutta kokemukset saturaatiopisteestä vaihtelevat.

Tutkimukseen osallistui yhdeksän hoitajaa: viisi perushoitajaa ja neljä lähihoitajaa joulukuun 2005 ja helmikuun 2006 välisenä aikana. Tutkimusaineisto muodostui haastateltavien ohjauksen sisältöä, ohjausympäristöä ja ohjauksen merkityksestä ohjaajalle kuvaavista kokemuksista. Pyrin valmistautumaan huolellisesti haastatteluihin. Valitsin tutkimukseeni osallistuneet harkinnanvaraisesti siten, että nämä olivat kokeneita opiskelijoiden ohjaajia, vähintään viisi vuotta perushoitotyössä toimineita ammatillisen tutkinnon suorittaneita perus- tai lähihoitajia. Yhdessä haastattelussa tuli ilmi, että eräs haastateltava jatkoi opiskeluaan ammattikorkeakoulussa (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005).

Tutkimukseen osallistuneet olivat iältään 28–59-vuotiaita, ja kaikki olivat työskennelleet nykyisessä työyhteisössään useita vuosia. Heillä oli ajantasainen käsitys opiskelijan tulevasta ammatista sekä siitä työelämästä, johon opiskelija sijoittuu.

Otin ensimmäisen kerran yhteyttä terveyskeskusten johtaviin hoitajiin tai osastonhoitajiin marraskuussa 2005 soittamalla ja kertomalla lyhyesti taustaa ja perusteluja kiinnostukselleni tutkia ohjausta perushoidon näkökulmasta. Sain välittömästi tutkimusluvan. Kaikissa terveyskeskuksissa ei ollut johtavia hoitajia, joten lähin tutkimusluvan antava oli osastonhoitaja. Käytin tutkimusaineistoni keräämiseen niin sanottua mukavuusotosta (convenience sampling), jossa tutkittavat valitaan läheltä tutkijaa (Tulva, Velberg & Kolga 2007, 59–70). Terveyskeskukset sijaitsivat Etelä-Pohjanmaalla. Terveyskeskusten vuodeosastot olivat kooltaan noin 40 potilaan akuutteja ja pitkäaikaipotilaiden vuodeosastoja. Kirjallista tutkimuslupahakemusta (Liite 1) edellytettiin yhdessä terveyskeskuksessa, mutta muihin terveyskeskuksiin riitti ylihoitajan tai osastonhoitajan puhelimesta antama suullinen tutkimuslupa. Tutkimusluvan saatuaani otin yhteyttä osastonhoitajiin ja pyysin heiltä nimilistan tutkimuskriteerit täyttävistä perus- ja lähihoitajista. Valitsin runsaasti ehdokkaita sisältävistä nimilistoista haastateltavat sattumanvaraisesti ja otin heihin puhelimitse yhteyttä joulukuun alkupuolella 2005. Kertoessani tutkimuksestani ja pyytäessäni heitä mukaan tutkimukseeni jokainen suostui epäröimättä ja mitään erityistä suostuttelua haastatteluun osallistumiseen ei tarvittu. Kysyin myös luvan samassa yhteydessä nauhurin

käyttöön. Suhtautuminen tutkimukseen oli avointa jopa siinä määrin, että monet haastateltavat olisivat olleet valmiita esiintymään omilla nimillään. Kerroin lopuksi omasta kiinnostuksestani ohjaukseen ja toivoin tutkimustulosteni hyödyntävän ohjauksen käytäntöjä ja työyhteisöjen ja koulun yhteistyötä. Kaikki haastateltavat olivat ensimmäistä kertaa mukana tutkimuksessa kertomassa ohjauskokemuksistaan. Kerroin jokaiselle haastateltavalle, että tieto heidän osallistumisestaan jää vain tutkijan ja hänen väliseksi asiaksi. Tämä on tutkimuseettisesti tärkeää. Tällaiseen luottamuksellisuuden ja salassapitoon kuuluu, että tutkimusraportissa huolehditaan niin osallistujien kuin heidän mahdollisesti mainitsemien organisaatioiden suojaamisesta ja anonymiteetistä (Kvale 1996; Tuomi 2007). Tutkimustuloksissa kaikkien haastateltavien nimet on muutettu tavanomaisiksi suomalaisiksi naisennimiksi.

Haastateltavat saivat valita ajan ja paikan, jossa haastattelut toteutettiin (Lehtomaa 2006, 170). Haastattelin ohjaajia heidän työaikanaan osaston vapaana olevissa rauhallisissa tiloissa. Yksi haastattelu tapahtui oppilaitokseni työtiloissa. Vaikka haastattelutilat vaihtelivat, yhteistä oli, että kaikissa oli varattu tila ja aika niin, ettei haastatteluja häiritty tai keskeytetty. Tein haastattelut viikonloppuina ja iltaisin. Käytin haastatteluun sen verran aikaa kuin kertojat halusivat. Haastattelut kestivät tavallisinmin tunnista puoleentoista tuntiin, ja pisin oli kaksi tuntia.

Tutkimuksessa käytettävät haastattelumenetelmät valitsin tutkittavan ilmiön ja tutkimuksen tarkoituksen mukaan. Tutkimuksellisessa keskustelussa kerätään tietoa ja kuvauksia keskustelun toisen osapuolen kokemuksista ja elämismaailmasta. Keskustelu on ammatillista toimintaa, jota ohjaavat keskustelun tarkoitus ja rakenne sekä keskustelijoiden erilaiset positiot. Keräsin aineiston avoimen haastattelun menetelmällä. Jokainen kertoi kokemuksistaan valintansa mukaan ja jokainen sai tulla kertomukseensa kuulluksi omilla ehdoillaan. Tekemäni esihaastattelun perusteella tarkensin haastatteluiden aiheita, haastatteluun käytettävää aikaa ja tutkijan rooliani. Tutkijan rooliani vahvistin vastavuoroisena keskustelijana, mutta pidin kuitenkin mielessä keskustelun tarkoituksen. Esiymmärrykseni perusteella valitsin haastatteluihin väljät aiheet: ohjaajien taustatiedot (ikä, koulutus ja työkokemus), ohjauksen sisältö eri as-

teella opiskelevien hoitotyön opiskelijoille, ohjausympäristö, ohjauksen merkitys ohjaajalle itselleen ja ohjaustavat omana kokemuksenaan. Nämä aiheet auttoivat ja ohjasivat haastattelua tiettyihin, tutkittavan ilmiön ja tutkimustehtävän kannalta mielenkiintoisiin ohjauksen ulottuvuuksiin (Eskola & Suoranta 1996, 66; Hirsjärvi ym. 2005, 198–200; Lehtomaa 2006, 170).

Kvalen (1996) mukaan haastattelukysymysten tulee olla sellaisia, että ne auttavat hyvän ilmapiirin syntymistä ja säilymistä ja vastaavat tutkimuksen tarkoitusta. Keskustelu ohjautui kulloisenkin kertomuksen esiin nostamien sisältöjen mukaan. Kaikki, mitä haastateltavat pitivät totena, kuului heidän elämismaailmaansa ja oli siten tutkimuksen relevanttia aineistoa (vrt. Flinck 2006; Lehtomaa 2006, 170; Tuomi 2007). Pyrin sallimaan haastattelussa haastateltavan viipyilevän vastaamisen – en rajoittanut heidän kuvauksiaan, ja haastateltavat saivat kertoa kokemuksistaan omassa tahdissaan (Kvigne, Gjengedal, Kirkevold 2002). Pidin tärkeänä, että keskustelutilanne olisi mahdollisimman joustava, jotta tavoittaisin haastateltavien ainutkertaiset kokemukset. Haastattelun peruseriaatteina oli keskustelunomaisuus, dialogi ja ohjaavien kysymysten välttäminen (Colaizzi 1978, 63–64; Hirsjärvi ym. 2005; Åstedt-Kurki ja Nieminen 1997, 156). Pyrin suuntaamaan haastatteluja kysymyksilläni ja pysyttämään tutkittavassa ilmiössä tutkimustehtävien mukaisesti. Haastattelussa kysymykset ja tarkennukset nousivat haastateltavan kokemuksista. Ohjasin keskustelua kuitenkin niin, että kertojilla olisi mahdollisuus sitoa yhteen kokemuksiaan. Tavoitteenani oli tehdä sellaisia kysymyksiä, joiden avulla voisin paljastaa kunkin kertojan kokemuksen olennaiset asiat (ks. mm. Flinck 2006.)

Pyrin haastattelussa avoimeen dialogiin ja kuuntelemaan kertojia parhaan taitoni mukaan, osoittamaan empatiakykyä ja kiinnostusta haastateltavan kokemuksiin kohtaan (pääannyökkäykset, ilmeet ja vahvistavat kommentit). Kertojien kokemus tulla kuuluksi ja mahdollisuus saada ilmaista mielipiteensä olivat tärkeitä. Haastattelijana ja tutkijana luotin siihen, että kokemus on merkittävä kokijalle itselleen, ja siihen, että jokainen kertomus on relevantti, kun se kertoo hänen maailmastaan (vrt. Hirsjärvi ym. 2005). Välittömästi haastattelun jälkeen tarjosin jokaiselle haastateltavalle mah-

dollisuutta kuunnella äänitys ja tarkistaa tehty haastattelu, mutta kukaan ei pitänyt sitä tarpeellisena. Litteroitua haastattelutekstiä oli 115 sivua, ykkösrivivälillä kirjoitettuna. Pidin tapaamisista tutkimuspäiväkirjaa, johon kuvasin havaintojani, kuten keskustelun sujumista, sen tunnelmia, sanatonta viestintää ja ilmapiiriä (Luborsky 1994, 189–210). Kirjoitin vaikutelmani heti haastattelujen jälkeen ja liitin materiaalin osaksi aineistoa. Jokaisen haastattelukerran jälkeen paikansin myös itseni keskusteluissa ja arvioin omaa osallistumistani (ks. esim. Palomäki 2004).

Seuraavassa on esimerkki yhdestä osittain auki kirjoitetusta haastattelusta ja sen alkamisesta.

T: Kerrotko aluksi itsestäsi ja työkokemuksestasi?

S: No joo. Olen ollut valmiina perushoitajana toistakymmentä vuotta ja tällä osastolla tehnyt töitä aluksi vuosia sijaisena, nyt oon virassa. Olin muutaman vuoden siinä välillä äitiyslomalla. Olin ennen kouluun menoa jonkun aikaa erilaisissa työtehtävissä muun muassa laitosapulaisena, mutta halusin olla enemmän ihmisten kanssa tekemisissä ja osallistua potilastyöhön. Olen kova puhumaan ja iloinen luonteeltani ja ajattelin, että se on hyvä lähtökohta tässä työssä. Hain kouluun ja pääsin ensi yrittämälä.

4.3 Tutkimusaineiston analyysi

Fenomenologisessa tutkimusmenetelmässä aineiston analysoinnin tarkka ohjeistus on problemaattista tutkimusmetodin luonteen vuoksi. Olennaista on, että tutkija tarkastelee ilmiötä aineiston kertomana, ja tutkimuksen tarkoitus ja lähtökohdat määrittävät tutkimusanalyysin etenemistä. Tämä näkyy konkreettisenä toimintana siten, että aineistoa ei luokitella etukäteen päätettyyn kehikkoon, vaan ilmiötä kuvaavat teemat muodostetaan aineistosta tutkijan tulkinnan ja käsitteellistämisen tuloksena. Lopuksi ilmiö kuvataan analyysin tuloksen mukaisesti (ks. Flinck 2006, 42–43).

Tutkimusaineiston lukemisella pyritään tutkittavaan ilmiön ymmärtämiseen ja tulkitaan. Tutkija tunnistaa aineistosta ilmiötä kuvaavat merkitykset, tulkitsee, ymmärtää

ja abstrahoi ilmiön koostumuksen ja rakenteen (Lehtomaa 2006, 163–192; Paavilainen 2003). Tulkinnalla ja ymmärtämisellä on tutkimuksessa eri merkitys. Tulkinnalla tarkoitetaan empiirisesti esiin nousseiden merkityssuhteiden auki kirjoittamista. Tutkijan tulee tarkastella tutkittavaa ilmiötä sellaisena kuin aineisto sen kertoo, ei teoriasta käsin eikä pakottamalla ilmiötä tiettyyn struktuuriin. Tutkija tunnistaa ja tulkitsee ilmiötä kuvaavat teemat, abstrahoi ilmiön rakenteen sekä muodostaa ilmiötä kuvaavan merkitysrakenteen. (Flinck 2006; Latomaa 2006, 17–85; Paavilainen 2003). Tulkintaa seuraa kuitenkin ymmärtäminen, joka tarkoittaa tutkimuksen luomista uudeksi kokonaisuudeksi. Colaizzi (1978, 53) puhuu aineiston ymmärtämisestä ja sen tutkijassa herättämien tuntemusten ja kokemusten tulkitsemisesta. Kyseessä on siis tutkijan persoonallinen tapa ottaa tutkimusilmiö haltuunsa (Kukkonen 2007, 159).

Tutkija tarvitsee esiyymmärryksensä, kokemuksensa ja teoretietonsa ymmärtääkseen tutkittavaa ilmiötä ja osatakseen analysoida tutkimuksen aineistoa. On ymmärrettävää, että mitä laajempi teoreettinen ja käytännöllinen esiyymmärrys tutkijalla on tutkitavasta ilmiöstä, sitä paremmin perusteltuja ovat kertojien elämismailmasta tehdyt tulkinnat (Kvigne ym. 2002, 61–68). Lukemani tutkimukset, raportit ja selvitykset ja tekemäni haastattelut vaikuttivat tapaani hahmottaa ohjausta. Koska olen sosiaali- ja terveysalan opettaja, on luontevaa, että lisensiaatintutkimukseni liittyy tähän aihepiiriin.

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin johdonmukaisuutta siten, että raportin lukija pystyy seuraamaan prosessia ja siinä tekemiäni ratkaisuja. Kaikkia tutkimuksellisia yksityiskohtia raportoinnissa ei kuitenkaan voida välittää lukijalle. Myös tekemäni ratkaisut olen pyrkinyt tuomaan esille perustellen ja eettistä toimintatapaa noudattaen (Flinck 2006, 96; Tuomi 2007).

4.3.1 Colaizzin analyysimetodi

Paul Colaizzi (1978) kehitti analyysimetodinsa aluksi psykologian tarpeisiin aikana, jolloin psykologian piirissä alettiin käydä metodista keskustelua käyttäytymisen tutkimisesta fenomenologisella metodilla. Tämä selittää analyysimetodissa selkeän vertailun empiiriseen tutkimukseen, kun taas fenomenologisen lähtökohdan selvittely on vähäisempää. Colaizzin analyysimetodin lähtökohdat ovat etupäässä hermeneutiikka, mikä tulee esille hänen analysoidessaan kokemuksen suhdetta olemassaoloon ja maailmaan, mutta hän ei poissulje internaalisemman kokemuksen mahdollisuutta. (Colaizzi 1978, 52, 54, 56–57).

Colaizzin metodin perustana oleva eksistentiaalinen fenomenologia pyrkii ymmärtämään ihmiselämän kokemuksia ilman etukäteisolettamuksia (Colaizzi 1978). Lato-
maan (2006, 56) mielestä oikeampi nimitys Colaizzin analyysista olisi kuitenkin fenomenologinen psykologia, joka tarkoittaa tulkintaa aineiston ymmärtämisessä. Tällöin tulkintaan tulee tehdä kielenkäyttöön liittyviä muunnoksia, kun tutkitaan yksittäistä tutkittavaa tai yksittäisiä tutkittavia. Colaizzi (1978) korostaa kuitenkin, ettei ole olemassa vain yhtä fenomenologista metodia vaan monia metodeja ja että tutkijan panos vaikuttaa metodin käyttöön. Käytännössä erilaiset fenomenologiset käsitteet kietoutuvat toisiinsa eivätkä niiden erot ole selviä. Olennaista on, että tutkija on selvillä käyttämänsä menetelmän tieteenfilosofisista taustasitoumuksista ja perusolettamuksista (Huusko & Paloniemi 2006, 162–173). Tutkimusmetodi ei edusta ”puhtaasti” jotain tiettyä tutkimusmetodia. Tässä tutkimuksessa sovelletaan Paul Colaizzin analyysimenetelmää (Colaizzi 1978).

Tässä tutkimuksessa metodin filosofisena perustana oleva eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys on yhtenevä tutkimuksen esiyymmärryksen ja muiden lähtökohtien kanssa. Eksistentiaalisen fenomenologian mukaan ihminen ja maailma ovat aina dialogiassa keskenään. Tästä syystä ihminen nähdään osittain aktiivisena, sillä hän toimii maailmassa tarkoituksellisesti, ja osittain passiivisesti, sillä maailma antaa ihmiselle tilanteita, missä tämän tulee toimia. Ihmisen katsotaan olevan situationaa-

lisesti vapaa, eli vapaa tekemään valintoja siinä situaatiossa, mikä hänellä maailmassa on. Ihmisen ainutlaatuisuus on lähinnä sitä, että hän valinnoillaan vaikuttaa siihen, mitä hän on ja miksi hän tulee. Ihminen on myös vastuussa olemassaolostaan (Colaizzi 1978, 56–57).

Ihmiskäsitys tulee esille tutkijan yleisenä vastauksena siihen kysymykseen, millainen ihminen on. Tutkimus on myös johdonmukainen, kun se toteutetaan tutkijan ihmiskäsityksen suunnassa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kaikki tutkimuksen vaiheet – tapa valita tutkimusmenetelmä, hankkia aineisto ja analysoida sitä sekä ymmärtää tutkittava ilmiö kokonaisuutena – noudattavat tutkijan käsitystä ihmisestä (Lehtomaa 2006, 163–192). Tässä eksistentiaaliseen fenomenologiaan perustuvassa kokemuksen tutkimuksessa käytetään tulkintaa ja kuvausta aineiston ymmärtämiseksi. Analyysi ei siis ole puhtaasti tulkintaa tai kuvailevaa vaan sisältää molempia. Colaizzin fenomenologisen metodin vaiheet:

1. Luetaan jokaisen haastateltavan kuvaukset kokonaisuudessaan, jotta saadaan kuva niiden sisällöstä (Colaizzi 1978, 59). Luetaan jokaisen haastateltavan ilmaukset ja koetetaan samalla ymmärtää, mistä haastateltavat puhuvat ja mitä ilmaukset tarkoittavat (Lehtomaa 2006, 56-59). Analyysi etenee siten, että

2. jokaisesta kuvauksesta etsitään ja poimitaan tutkimusilmiön kannalta oleelliset sanat tai lauseet. Niistä käytetään nimitystä tärkeät ilmaisut. Samaa tai lähes samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään. Ilmaisuja voidaan yhdistää ylemmälle käsitteelliselle tasolle (Colaizzi 1978, 59). Kaikkien haastateltavien tärkeät ilmaisut muodostavat varsinaisen tutkimusaineiston, tekstin, johon tutkija tulkinta jatkossa perustuu. Analyysin seuraavassa vaiheessa

3. paljastetaan tutkittavien kuvauksista nousseiden tärkeiden ilmaisujen merkitykset. Tätä vaihetta on vaikea kuvata, koska se vaatii tutkijalta luovaa ajattelukykyä, kun hänen täytyy edetä siitä, mitä tutkittavat sanovat, siihen, mitä he tarkoittivat. Vaihe

vaatii jatkuvaa palaamista aineistoon, jotta alkuperäistä yhteyttä ei kadoteta ja yhteys koko aineistoon säilyy. (Colaizzi 1978, 59.) Tämän jälkeen

4. ryhmitellään yhteenkuuluvat merkitykset yleisemmän tason teemoiksi. Teemoja verrataan alkuperäiseen aineistoon ja tarkistetaan yhteys aineistoon. Jos yhteys alkuperäiseen aineistoon on kadonnut, edeltävät analyysivaiheet on syytä toistaa. Muodostettuja merkityksiä ei pakoteta teemoihin, sillä loogisesti selittämätön merkitys voi olla eksistentiaalisesti todellista ja pätevää. Tutkijan on myös kieltäydyttävä halusta jättää huomiotta ilmaukset tai teemat, jotka eivät tunnu tässä vaiheessa sopivilta. (Colaizzi 1978, 61.) Analyysi jatkuu siten, että

5. kaikki tulokset kootaan tutkimusilmiötä koskevaksi tyhjentäväksi kuvaukseksi. (Colaizzi 1978, 61.)

6. Tyhjentävästä kuvauksesta muodostetaan mahdollisimman yksiselitteinen yhteenveto, jossa kuvataan tutkittavan ilmiön olennainen sisältö aineiston perusteella kuvattuna. (Colaizzi 1978, 61.)

7. Lopullinen validointi voidaan saavuttaa palaamalla haastateltaviin joko haastatteleamalla tai muuten kyselemällä saaduista tuloksista. Relevantti, uusi tieto tulee työssä osaksi tutkimustuloksia. (Colaizzi 1978, 61–62.)

4.3.2 Colaizzin analyysimetodin käyttö tässä tutkimuksessa

Valitsin aineiston Paul Colaizzin (1978) analyysimetodin siksi, että metodi pyrkii säilyttämään kokemuksen mahdollisimman aitona eikä kiellä tai vähättele ihmisen kokemusta. Tutkimusaineistona ovat haastateltavan merkityksiä sisältävät ainutkertaisen kokemuksen ilmaukset. Analyysimetodi pyrkii aineiston ymmärtämiseen ja tutkijassa herättäneiden kokemusten tulkitsemiseen. Tutkija ei kuitenkaan voi absoluuttisesti välttyä subjektiiviselta tulkinnalta, sillä tutkijan mieli on tutkimusväline (Kvigne ym. 2002).

Aineiston analyysi eteni tässä tutkimuksessa Colaizzin analyysimetodia mukaillen viiden vaiheen kautta. Tein analyysin tekstinkäsittelyn avulla. Intuition ja abstrahoinnin vaiheissa käytin myös manuaalisia työtapoja.

Jäsensin aineistoni Colaizzin analyysin perusajatuksen mukaisesti.

1. Tutkimusaineiston käsittelyn ja tulkinnan aloitin kirjoittamalla haastattelunauhakokonaisuudessaan tekstiksi sananasaisesti suhteellisen nopeasti jokaisen haastattelun jälkeen. Kirjoittaessani haastattelutilanteet muistuvat uudelleen mieleen. Pyrin reflektoimaan esiyymmärrystäni ja palauttamaan mieleen kunkin kertojan omalaatuisuuden ja ei-kielellisen kommunikaation subjektiviteetin säilyttämiseksi

Luin samalla myös tutkimuspäiväkirjaan tekemäni muistiinpanot. Vertasin tekstiä haastatteluun kuuntelemalla nauhat kokonaisuudessaan uudelleen subjektiviteetin, sisällön ja kokonaiskuvan saamiseksi. Nauhoitettua, litteroitavaa aineistoa kertyi yhteensä noin 13 tuntia. Kirjoitettu kieli ei ole läpinäkyvää, vaan litteroija kiinnittää siihen muodon. Riessman (2002) käyttää litteroidusta tekstistä ilmaisua ”tulkinnallinen käytäntö”, joten se, miten teksti litteroidaan keskustelusta, on yhteydessä merkitysten rakentumiseen ja sillä luodaan pohja perusteluille (Riessman 2002, 695–710).

Litteroinnissa pyrin tarkkuuteen ja kirjasin haastattelut sanatarkasti. Tutkimuspäiväkirjan muistiinpanot auttoivat pääsemään sisälle haastateltavien yksilölliseen kokemukseen etenkin analyysin alussa, kun aloin perehtyä aineistoon kokonaisuutena tutkimuskysymykset mielessäni. Tämän jälkeen poimin jokaisesta yhdeksästä haastattelusta tutkimuksen kannalta kaikki tärkeät ilmaisut alkuperäisinä, jotta tietoa ei katoaisi. Etsiessäni ilmiötä kuvaavia tärkeitä ilmaisuja (significant statements) kuvasin ne sanoina ja lyhyinä lauseina, ettei yksittäisen sanan kohdalla yhteys aineistoon olisi kadonnut. Kuitenkin toistuvat, samanlaiset ilmaisut eliminoin ja numeroin ilmaisut, jotta merkitysten muodostamisen yhteydessä niiden taustalla olevat tärkeät ilmaisut olivat osoitettavissa. Tärkeiden ilmaisujen poimimisen ja erottelemisen vaiheessa merkitsin muistiin myös aineiston sivun, jolta ilmaisu oli otettu, jotta alkuperä-

räisen merkitysyhteyden tavoittaminen ja tarkistaminen helpottuisi. Aineistosta nousi runsaasti tärkeitä ilmaisuja (n=254). Aineiston hallittavuuden ja oman työskentelyn helpottamiseksi jaoin tärkeät ilmaisut siten, että toiseen ryhmään tulivat ohjauksen sisältöä koskevat tärkeät ilmaisut (n=152) ja toiseen ryhmään ohjauksen merkitystä kuvaavat tärkeät ilmaisut (n=102).

2. Analyysin seuraavassa vaiheessa pyrin ymmärtämään tärkeiden ilmausten taustalla olevia merkityksiä (implisiittisesti esitettyjä merkityksiä) asiayhteyttä refleктоimalla, tulkitsemalla ja intuition avulla. Tässä merkitysten muodostamisvaiheessa palasin jokaisen tärkeän ilmauksen yhteydessä haastateltavan aineistoon, jotta tavoittaisin alkuperäisen merkitysyhteyden. Merkitykset syntyivät asioiden suhteesta toisiinsa, mikä edellytti tutkijalta jonkinlaista kokonaiskuvaa ja identifiointia kokemuksen ker-tojasta. Analyysissä oli nyt siirryttävä siitä, ”mitä” haastateltava sanoo siihen, ”mitä” hän tarkoittaa. Merkityksiä pyrin paljastamaan kysymällä, ”mitä” tämä tarkoittaa. Tärkeiden ilmausten ja merkitysten valinta oli subjektiivista, tutkijalähtöistä. Yhdistin hyvin lähellä toisiaan olevia merkityksiä merkityskokonaisuuksiksi. Tämä vaihe vaati runsaasti aikaa, luovuutta ja kykyä pitäytyä vain ja ainoastaan tässä aineistossa.

3. Analyysi eteni edestakaisin pyrkiessäni tavoittamaan tärkeiden ilmausten taustalta sen merkityksen, mitä ohjaajat olivat todella tarkoittaneet (Colaizzi, vaihe 3). Tätä vaihetta on vaikea tarkasti kuvailla, koska kysymyksessä oli luova ymmärtäminen ja tulkinta. Colaizzin vaiheet 2 ja 3 tein samanaikaisesti, jotta yhteys alkuperäiseen ai-neistoon säilyi. Merkitysten paljastaminen ja kuvaaminen tärkeiden ilmausten takaa muodostivat pääosin varsinaisen tutkimusaineiston, ja aineiston tulkinta perustui pal-jolti tähän materiaaliin.

4. Seuraavassa vaiheessa (Colaizzi, vaihe 4) etsin toisiinsa kuuluvia merkityksiä ja ryhmittelin niitä merkityssisällöiksi ja teemoiksi (clusters of themes). Merkityssisäl-töjen ja edelleen teemojen nimeämisessä hain sellaisia käsitteitä, jotka olisivat riittä-vän abstrakteja kattaakseen kaikki siihen ryhmitellyt merkitykset ja jotka toisaalta eivät kuitenkaan olleet liian yleisiä, jotta niiden kyky kuvata ja erotella säilyy. Tee-

mojen sisältöalueita tarkastelin sen mukaan, oliko teemojen välillä ja sisällä ristiriitaisuuksia. Myös tässä vaiheessa palasin tarkistamaan teeman yhteyden alkuperäisaineistoon.

5. Seuraavaksi (Colaizzi, vaihe 5) kirjoitin tutkimustulokset auki teemoittain merkityssisältöineen, joihin liitin haastateltavien alkuperäisiä kuvauksia sitaateissa, joista tärkeitä ilmauksia ja teeman merkityksiä oli nostettu. Pieni autenttinen haastattelukatkelma toimi lähinnä esimerkkinä, kerronnan elävöittäjänä ja kuvailun ja tulkinnan tukena. Käytin tavallisimmin ohjaajista yksiköllistä muotoa, koska kerronnassa he kertoivat yksilöinä, ja kuvasin haastateltavien kokemuksilleen antamia merkityksiä heidän subjektinäkökulmastaan. Myös tulosten raportoinnin johdonmukaisuuden kannalta pääosin yksiköllinen muoto osoittautui hyväksi. Raportoinnissa yksiköllinen muoto ei tarkoita sitä, että kaikki kuvatut kokemukset ja merkitykset olisivat ilmenneet kaikkien kertojien puheessa. Yksilökohtainen yleistäminen on lähinnä mahdollista (Flinck 2006; Kukkonen 2007; Lehtomaa 2006).

Colaizzin analyysimetodissa pyritään seuraavaksi tässä vaiheessa tyhjentävään kuvaukseen tutkimusilmiöstä (Colaizzi, vaihe 5). Tutkimukseni eroaa analyysimetodista tässä vaiheessa. Tämän tutkimuksen empiirisen osan laajuus olisi merkinnyt liian laajaa tyhjentävää kuvausta, joten päädyin tutkimustulosten teemoittaiseen purkuun.

6. Laadin tutkimustuloksista mahdollisimman tiiviin ja kattavan yhteenvedon, mikä tarkoitti tutkimuksen mahdollisimman yksiselitteistä yhteenvedoa. Tässä tein synteesiä ja kuvasin tutkittavan ilmiön olennaisen rakenteen kirjoitettuna esityksenä (Colaizzi, vaihe 6, Latomaa 2006, 51–62). Yhteenvedossa tulkinta ilmenee aineistoon perustuvina sisältöyhteenvetoina. Kokemusten rekonstruktiossa ja käsitteiden valinnassa pyrin käyttämään mahdollisimman yksiselitteisesti ja tarkasti tutkittavan alkuperäistä kokemusta vastaavaa kieltä. Analyysi sisälsi tutkijan tulkintaa eikä ollut puhtaasti kuvailevaa.

Tulosten luotettavuuden selville saamiseksi Colaizzi (1978, 61) ehdottaa, että tutkija palaa haastateltujen luokse kysymään heiltä tulosten luotettavuutta. Tämä vaihe eroaa Colaizzin metodista. Tutkimuksessani katsoin haastatteluista kuluneen liian paljon aikaa (yli vuosi) ja olisi hyvin epätodennäköistä, että haastateltavat muistaisivat kokemuksiaan tarkasti (vrt. Pelttari 1997, 232). Tutkimuksen käsitteet olivat paljolti myös abstrahoituneina ja eksplikoituina, joten haastateltavien olisi ollut vaikea arvioida tuloksia suhteessa alkuperäisiin kokemuksiinsa.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Esitän tutkimustulokset esitetään tutkimuskysymyksittäin, joten ne kuvaavat myös tutkimusteemoja: 1) mitä opiskelijan työssä oppimisen perushoidon ohjaus sisältää ohjaajan kokemana ja 2) mikä merkitys opiskelijan työssä oppimisen perushoidon ohjauksella on ohjaajalle. Teemoille on nimetty kaksi ulottuvuutta, jotka ovat 1) opiskelijan ohjaus perushoidon oppimis- ja ohjauskontekstissa ja 2) ohjaajan ammatissa vahvistumisen mahdollistuminen. Kuvauksessa teemaan sisältyvät merkityssisällöt on alleviivattu. Tuloksiin on liitetty tulkintaprosessin tueksi haastateltavien alkuperäisiä kuvauksia.

TAULUKKO 1. Esimerkki analyysin etenemisestä. Lähiohjauksen monimuotoisuus merkityssisällön tärkeät ilmaisut – teema – ulottuvuus.

Tärkeät ilmaisut	Merkityssisältö	Teema	Ulottuvuus
opiskelijalla on sama ohjaaja, opiskelijaa ohjaa yksi hoitaja, ei ole ketään erityistä nimettyä, kaikki ohjaa, opiskelijalla on kaksi omaa ohjaajaa, henkilökohtainen ohjaaja, ei riitä lähiohjaajaa jokaiselle, kulkevat mukana, monin eri tavoin, kuka vaan ehtii, vaihdellaan ohjaajia, vuorotellaan ohjaajissa, ei aina mahdollista henkilökohtaisen ohjaajan saamiseen, osastonhoitaja nimeää, itse voi päättää ottaako opiskelijan, työvuorot ei aina sovi, samat työvuorot opiskelijan kanssa, mahdollisimman paljon samoissa vuoroissa, vastuullista, sitoudutaan siihen, jne.	Lähiohjauksen monimuotoisuus	Opiskelijan ohjauksen toimitatavat ja työn perustan ilmaisu	Opiskelijan ohjaus perushoidon oppimis- ja ohjauskontekstissa

Seuraavassa esitän esimerkin haastattelun etenemisestä (Colaizzi, vaihe 2,3): merkitysten paljastaminen ja kuvaaminen asiayhteyttä tulkitsemalla, refleктоimalla ja intuition avulla.

T: Sanoit, että potilaan kohtaaminen on tärkeää?

H: Joo potilaan kohtaaminen ja se kaikin puolin potilahan tykö meno. Potilaan kohtaamista ei voi opetella koulussa vaan täällä oikeissa tilanteissa. Käytännössä se tulee aina etehen. Ja se ohjaus on potilahan lähellä ohjaamista, se on siinä luonnollista...

Potilaan kohtaaminen painottui perushoidossa. Ohjaus tapahtui aidossa tilanteessa.

T: Kuvaisitko sitä, mitä opiskelijan ohjaus merkitsee sinulle?

H: Voi se merkitsee ja antaa kuule paljon ohjaajalle. Siinä huomaa ohjaajana, kun ohjaa toista, niin siinä samalla tavallaan tulee kattottua itteä, että teenkö mä oikein. Ja sellaiset asiat palautuu, jotka on itte saattanu jo unohtaa. Että se antaa puolin ja toisin. Ihan varmasti. En ole ikinä negatiivisesti kokenut. Lisää ohjaajan ammatillista osaamista, kun joutuu perustelemaan. Ja myös tulee tietoa siitä, kun on aikaa siitä, kun on itte opiskellut, että miten se opiskelu nykypäivänä on ja mitä siellä koulussa on sanottu tästä ja tästä asiasta. Kyllä ohjauksesta saa.

T: Positiivinen kokemus?

H: Kyllä vaan. Kyllä siinä saa ittekin. Kyllä se kasvattaa ja on molemminpuolista ja molemmat kasvava tavallaan. Ei ohjaajakaan voi kaikkea tietää, kun opiskelija kysyy siinä vierellä, että miksi minä teen tämän näin. Ja jos ei tiedä jotakin, niin otetaan selvää. Monta asiaa on tullut uutta opiskelijan ohjauksen mukana. Ohjaus on merkittävää myös ohjaajalle ja että on meillekin opiskelua.

Ohjaus kasvatti ammatillisesti. Työssä oppimisen ohjaus antoi mahdollisuuden lisätä omaa osaamistaan. Ohjaus kasvatti molempia ja oli myönteinen kokemus ohjaajalle.

5.1 Opiskelijan ohjaus perushoidon oppimis- ja ohjauskontekstissa

TAULUKKO 2. Opiskelijan ohjaus perushoidon oppimis- ja ohjauskontekstissa -ulottuvuuden merkityssisällöt ja teemat.

Merkityssisältö	Teema	Ulottuvuus
Lähiohjauksen monimuotoisuus Perehdytysorientaatiot Perushoidon konkreettiset ilmaiset	Opiskelijan ohjauksen toimintatavat ja työn perustan ilmaisu	Opiskelijan ohjaus perushoidon oppimis- ja ohjauskontekstissa
Osallistumalla oppiminen Sosiaalisen työskentelytavan oppimismahdollisuus Emotionaalinen tuki Oppimisen vahvistamisen yksisuuntaisuus ja tilannesidonaisuus Opetussuunnitelman näkymättömyys	Opiskelijan oppimisen mahdollistaminen osana arjen käytänteitä	

5.1.1 Opiskelijan ohjauksen toimintatavat ja työn perustan ilmaisu

Lähiohjauksen monimuotoisuus. Opiskelijalle valittiin työssä oppimisjakson ajaksi ohjaaja osaston omien toimintakäytänteiden mukaan monimuotoisesti. Opiskelijalle nimettiin (yleensä osastonhoitaja nimesi) joko yksi tai kaksi henkilökohtaista ohjaajaa, tai sitten opiskelijaa ohjasi osaston perushoidossa työskentelevä samassa työvuorossa oleva hoitaja. Joillakin osastoilla saattoi olla yhtä aikaa työssä oppimassa kymmenenkin opiskelijaa, eikä silloin jokaiselle opiskelijalle riittänyt omaa ohjaajaa.

Lähiohjaukseen sisäänrakentui ajatus, ettei ohjausta haluttu jättää sattumanvaraiseksi. Lähiohjaaja kertoi kokevansa ammatillista sitoutumista ja vastuuta opiskelijan oppimisesta ja auttoi opiskelijaa pääsemään perushoidon ja hoitoympäristön ytimeen.

Yleisenä käytäntönä osastolla oli se, että lähiohjaajan ja opiskelijan työvuorot pyrittiin laatimaan mahdollisimman samoiksi. Yhteiset työvuorot jäivät monesti toteutu-

matta, mutta ohjauksesta silti huolehdittiin. Johanna kuvasi asiaa osastonsa ohjauskäytäntöä:

”Meillä nimetään opiskelijalle ykkösohjaaja ja kakkosohjaaja. Ykkösohjaaja perehdyttää ja ohjaa osaston toimintaan ja on muutenkin enemmän vastuussa opiskelijan oppimisesta kaikinpuolin. Siihen pyritään, että opiskelija saa ohjausta, vaikka työvuorot eivät olisi aina samoja. Ei jätetä tuuliajolle.”

Kun opiskelijalle ei ollut nimettyä lähiohjaajaa, ohjaajana toimi kuka tahansa työvuorossa oleva perushoitoa tekevä perus- tai lähihoitaja. Hoitaja ei tiennyt työvuoronsa alkaessa saavansa opiskelijan ohjattavakseen, eikä opiskelija tiennyt, kuka häntä työssä oppimisessa sinä päivänä ohjaisi. Tämä ohjaajaa määrittelemätön toimintatapa aiheutti sekaannuksia ja ohjaajissa erilaisia, vastakkaisia suhtautumistapoja ohjausta ja opiskelijaa kohtaan. Yksi ohjaaja saattoi kokea, että opiskelija merkitsi hidastetta oman työn sujumiseen, ja toinen ohjaaja ilmaisi opiskelijan tuovan mukavaa vaihtelua arkiseen työrupeamaan. Marjan kokemus kuvasi myös kollegoiden kokemuksia:

” Meiän osastolla on tapana, että kaikki ohjaavat eikä nimetä ketään erityistä. Työvuoron alkaessa joku ottaa matkaansa. Opiskelijat näkevät sitten monenlaisia tapoja tehdä tätä työtä ja oppivat niistä. Mutta tiiän, ettei kaikki ajattele samoin. Täälläkin on hoitajia, jotka huokivat, että taasko pitää ohjata ja voi mä en enää jaksa...”

Perehdytysorientaatiot. Opiskelijan vastaanotto osastolle ja perehdytys työyhteisöön vaihtelivat. Ohjaajan persoona ja suhtautumistapa perehdytykseen määrittivät paljolti sitä, miten opiskelija integroitiin työyhteisöön ja miten syvälle siinä päästiin.

Jos ohjaaja niin katsoi, oman nimen esittely ja päivää sanominen riittivät työssä oppimisen ohjauksen alkamisen merkeiksi. Perehdytys merkitsi samaa kuin työhön orientointi; perehdytys toteutui työn tekemisen kontekstissa. Perehdytykseen ei sisäl-

tynyt henkilökohtaista kohtaantumista eli ohjaajan ja opiskelijan välistä syvempää henkilökohtaista vuoropuhelua. Osastoilta saattoi myös puuttua perehdytyskansiot, tai ne eivät olleet ajantasaisia. Hannele kertoi perehdytyksestään:

”Ittestäni mä kerron nimeni. Ja sanon, että nyt mennään. En koskaan mene sen pitemmälle. Mulle ei oo merkitystä. Oon aina pärjännyt näillä...”

Toisaalta ohjaaja saattoi kokea perehdytyksen henkilökohtaisena kohtaumisena. Perehdytys oli yksi kulmakivi hyvän ensivaikutelman ja myönteisen ilmapiirin luomisessa. Ohjaaja paneutui perehdytykseen ja toteutti henkilökohtaisen kasvokkaisen perehdytyskeskustelun järjestämällä sille oman, erikseen sovitun ajan. Leena kertoi perehdyttämisestään:

”Opiskelija pääsee helpommin kiinni osaston toimintaan ja sopeutumaan tänne, kun perehdytän häntä ensin ihan vaan kahden kesken jutellen ja tutustuen. On helpompi ohjata, kun oppii tuntemaan sen ihmisenäkin. Paremmin se perehdytys niin menee perille, kun että näyttäisin vaan sormella, että tuolla ja tuolla on niitä tai kattokaa vähän noita kansioitakin...”

Perushoidon konkreettiset ilmaiset. Perushoito kytkeytyi osaston työympäristöön, työn sisältöön ja ohjaajan tapaan tehdä työtään. Ne määrittivät paljolti opiskelijan oppimisen kontekstia. Opiskelijalle oppiminen merkitsi osallistumista ja harjaantumista tietyn työyhteisön toimintaan ohjaajansa ohjauksessa ja paljolti hänen osoittamallaan tavalla.

Perushoidon sisällössä painottui potilaskeskeinen hoitotyö: potilaiden päivittäisistä tarpeista huolehtiminen sekä potilaiden ohjaus ja tukeminen arjen toiminnoissa. Potilaiden ohjaus ja tukeminen olivat potilaiden toimintakyvyn ylläpitämistä fyysisesti,

sosiaalisesti ja psyykkisesti. Kyllikin kokemus perushoidon sisällön oppimisesta ja sisällöstä:

”Kokonaisvaltaisesti huomioottoo kaikki potilahan tarpeet sellaiset ku syöminen, peseminen, sosiaaliset ja muut tarpehet, omatoimisuuden tukemisen ja niin eespäin. On paljon muutakin. Kyllä se potilas tarvittoo hoitajan läsnäoloakin ja lämpöä.”

Perushoito sisälsi täsmällisyyden sekä järjestelmällisesti loppuun tekemisen että toistuviin käytänteisiin ohjauksen konkreettiset elementit. Niiden avulla vaikutettiin hoidon kokonaisuuteen ja osaston toimivaan yhteistyöhön. Ne ilmaisivat osaston työkuultuuria ja kertoivat siitä, miten työpaikalla on tapana toimia. Aloitettua työtä ei jätetty kesken ja se tehtiin kunnolla loppuun saakka. Opiskelija sai ohjauksessa konkreettisen kokemuksen täsmällisyyden merkityksestä. Sinikka koki tämän kollegiaalisena asiana:

”Katon tärkeäksi, että se asia, mikä annetaan tehtäväksi, niin sitä ei jätetä. Päivittäin tulee tilanteita, että joutuu jättämään asian kesken, ja silloin sanon, että tämä asia tehdään myöhemmin loppuun. Ettei se jää toiselle hoitajalle. Tämä on meidän osaston toimintatapa tehdä työtä. Ja tämä työ on kaikenmoista yhteistyötä ja tiimityötä.”

Toistuvia käytänteitä eli rutiineja olivat esimerkiksi osaston päiväjärjestyksen sisällön omaksuminen, ergonomisten työasentojen huomiointi, tietyt kädentaidot, perushoidon työjärjestys ja järjestelmällinen eteneminen sekä suullinen ja kirjallinen tiedottaminen. Ohjaaja koki, että näiden osaaminen merkitsi perushoidossa sujuvaa toimintaa, ja opiskelijan toivottiin omaksuvan nämä nopeasti. Kaarina kertoi rutiineista ja niiden oppimisen merkityksestä:

”...esimerkiksi osaston päiväjärjestyksen oppiminen. Tietää mitä

missäkin vuorossa tehdään ja tapahtuu. Tai sitten esimerkiksi verensokerin ottaminen. Osaa tehdä seuraavanakin päivänä. Tällöiset rutiinit on hyvä oppia jo siinä alussa, niin tulee järjestelmällisyyttä tekemisiin ja työt sujuvat.”

5.1.2 Opiskelijan oppimisen mahdollistaminen osana arjen käytänteitä

Osallistumalla oppiminen ohjasi opiskelijan oppimisen suuntaa perustyön tekemiseen. Ohjaaja koki, että perushoitotyö itsessään sisälsi oppimista ja tiedon soveltamista. Työ ja teoretieto kombinoituvat työn tekemisen sisään, ja oppiminen oli työn oppimista ja siihen liittyvien asioiden omaksumista. Opiskelija oppi työssä oppimisessa jakson aikana vaiheittain, kun tiedot lisääntyivät ja sitä myöten taidot kasvoivat. Eroja koettiin olevan myös koulutustasoilla. Esimerkiksi sairaanhoitajaksi opiskelevalla oli teoretietoa enemmän kuin lähihoitajaopiskelijalla. Tämä näkyi muun muassa kysymysten tasossa ja asioiden omaksumisen nopeudessa. Ohjaaja koki, että suurin osa oppimisesta näkyi kuitenkin koulutuksen loppuvaiheessa ja sitten paljolti varsinaisessa työelämässä.

Ohjaajan mukaan teoretieto näkyi hänellä lähinnä sujuvana työn kokonaisuuden hallintana, mutta alkuvaiheessa olevalla opiskelijalla teoria ja työ olivat erillisiä. Ohjaaja koki, että moni alkuvaiheen opiskelija oli noviisi, jolla oli usein tarve tulla ohjatuksi. Ohjaajalta kysyttiin ja odotettiin valmiita ratkaisuja, suoria ohjeita sekä pikkutarkkoja neuvoja ja sääntöjä työskentelyn tueksi ja varmistukseksi. Koulussa opittuja asioita ei osattu vielä yhdistää käytäntöön, ja opiskelijaa ohjattiin tarvittaessa kädestä pitäen.

Joillakin opiskelijoilla oli tarve oppia tekemään perushoito suunnitelmallisesti ja ohjeiden mukaan ja edetä sujuvasti omatoimiseen työskentelyyn. He edellyttivät ohjaajalta toiminnalleen perusteluja ja ohjeita toimintansa tueksi. Haluttiin varmistaa oma toiminta ja oppia tekemään työ huolellisesti.

Myös ohjaaja halusi varmistaa opiskelijan osaamisen. Potilaina oli usein vanhoja ja hyvin huonokuntoisia ihmisiä, joiden hoitaminen edellytti vastuullista ja huolellista hoitoa. Käytössä oli erilaisia ohjaustapoja, jotka jakautuivat ohjaajien kokemuksissa kahteen päätyyliin. Ensimmäisessä ohjaustyyliissä, joka oli yleinen, ohjaaja näytti opiskelijalle esimerkkiä tekemällä yleensä ensin itse, kertaamalla ja seuraamalla tarkasti, että opiskelija toimi antaman mallin mukaan.

Toisessa ohjaustyyliissä ohjaaja herätteli opiskelijassa kysymyksiä, perusteli toimintaansa kertomalla, miksi toimitaan niin kuin toimitaan, ja siirtyi tarvittaessa takalalle, jos opiskelija pystyi omatoimiseen työskentelyyn. Molemmissa ohjaustyyliissä ohjauksen yleisenä päämääränä oli se, että opiskelija hallitsi perushoitoa siinä määrin, että osasi toimia aina vaan enemmän ja enemmän omatoimisesti. Opiskelijan tuli aina raportoida tilannekohtaisesti ohjaajalle toiminnastaan joko etu- tai jälkikäteen ja kirjata yhdessä ohjaajansa kanssa tekemänsä havainnot ja toiminnot potilaan papereihin. Ohjaaja koki omatoimisesta ja osaavasta opiskelijasta olevan hyötyä myös kiireisessä työtahdissa. Ohjaus merkitsi Liisalle muun muassa:

”...yksiä käsiparia lisää.”

Maiju kyseli opiskelijalta paljon ja halusi kuulla opiskelijalta koulussa opittuja teoria-tietoja pysyäkseen ajan tasalla ja varmistaakseen ohjaustaan:

”Kun asiat muuttuvat hoitoalalla koko ajan, niin kaipaa sieltä koulutakin uutta teoretietoa ja varmistusta omalle ohjaukselleen.

Aina kyselen, että mitä siellä koulussa on sanottu tästä ja tästä asiasta.”

Ohjaaja koki, että osallistumalla oppimisen onnistumien oli sidoksissa opiskelijan henkilökohtaiseen asenteen ja motivaatioon työssä oppimista kohtaan. Ohjaajan mukaan opiskelijan positiivinen asenne ilmeni halukkuutena oppia siitäkin huolimatta, etteivät työtehtävät aina olleet erityisen helppoja tai kiinnostavia. Ohjaaja koki, että

opiskelijan asenne ja halu oppia, päästä eteenpäin osaamisessaan, olivat keskeisiä opiskelijan oppimisen lähtökohtia. Pirjo kuvasi opiskelijan positiivista asennetta ja sen merkitystä omalle ohjaukselleen:

”Sellainen opiskelija, joka on kiinnostunut ja innostunut, tykkää osallistua ja tehdä. Eikä tartte osatakkaan niin paljon, mutta näkee, että opiskelija ja haluaa oppia ja tykkää saada harjoittelusta irti paljon. Sellaiseen opiskelijaan haluaa kyllä panostaakin.”

Ohjaajan mukaan opiskelijan negatiivinen asenne oli harvinainen, mutta mahdollinen. Negatiivinen asenne ilmeni muun muassa myöhästymisinä, runsaina poissaoloina ja monin eri tavoin näkyvänä passiivisuutena tai laiskuutena. Anne koki, että silloin oppiminen ”jäi pakkopullaksi ja ohjaus meni harakoille”.

Opiskelijan asenteen ja motivaation lisääminen olivat haaste ohjaajalle. Ohjaaja katsoi, että hänellä oli mahdollisuuksia vaikuttaa opiskelijan motivaatioon ja luoda hänelle myönteistä asennetta työssä oppimista kohtaan. Aino kuvaili asiaa:

”Harvoin on sellaista, joka ei ole motivoitunut. Kun ei tiedä, mitä se haluaa. Yritän olla kärsivällinen ja pitkäjänteinen ja kannustaa. Että kyllä opit ja kyllä tämä tästä lähtee, kun haluat.”

Sosiaalisen työskentelytavan oppimismahdollisuus. Sosiaalinen työskentelytapa tarkoitti sitä, että opiskelijalla oli mahdollisuus työskennellä työparina ohjaajansa kanssa ja tutustua myös osaston moniammatilliseen tiimityöskentelyyn. Moniammatillisissa tiimeissä pohdittiin lähinnä potilaiden hoitoon liittyviä asioita monen eri asiantuntijan, esimerkiksi lääkärin, sosiaalihoitajan, fysioterapeutin ja sairaanhoitajan, kanssa.

Työparityö oli osaston toimintakäytänteissä suhteellisen tavallista. Se tarkoitti lähinnä sitä, että työpari, kaksi perus- tai lähihoitajaa tai sairaanhoitaja ja perus- tai lähihoitaja

toimi keskenään tasa-arvoisessa suhteessa ja suunnitteli, toteutti ja arvioi hoitotyötä ”omien” potilaiden osalta ja oli yhdessä vastuussa hoidon laadusta.

Opiskelijan työssä oppimisjakson aikana opiskelija ja ohjaaja muodostivat yhdessä työparin. Työtä tehtiin sosiaalisessa oppimis- ja ohjausympäristössä. Opiskelija pystyi työparityöskentelyssä osallistumaan perustyöhön, tiimeihin ja moniammatillisiin palavereihin, ja sai nähdä, kuunnella ja keskustella työparin, osaston potilaiden ja heidän läheistensä kanssa.

Opiskelijoilla koettiin olevan erilaiset, yleensä melko heikot kommunikointitaidot. Ensimmäisiä kertoja potilaiden kanssa työskentelevä opiskelija oli usein myös arka ja seurasi mielellään keskustelua sivusta. Myös sairaiden, yleensä vanhojen, potilaiden kohtaaminen oli nuorelle opiskelijalle kokemus, joka esti luontevaa vuorovaikutusta. Nuorella opiskelijalla ei ollut kokemuksia vanhojen ihmisten kanssa toimimisesta. Ikä ja kokemus toivat luontevuutta vuorovaikutukseen, eikä vuorovaikutus merkinnyt vain puhumista. Ohjaaja halusi opiskelijan ymmärtävän, että työssä korostuvat erilaiset vuorovaikutustaidot: esimerkiksi keskustelu, kuuntelu, tarkkailu, havainnointi ja kosketus. Kaikki täydensivät toisiaan sosiaalisessa ohjausympäristössä. Elina kuvasi asiaa:

”Kyllä potilaat tykkäävät, kun tulee joku, jolla on aikaa kuunnella ja saa muistella ja jutella. Me kyllä sanotaankin opiskelijoille, että aina kun tulee väliaikaa, niin menkää juttelemaan potilaiden kanssa. Tai istutte pitämässä kädestä. Se viestii potilaalle läheisyyttä ja välittämistä.”

Toisaalta tuli esille, että opiskelijan jatkuva hiljaisuus ja puhumattomuus voitiin tulkitta haluttomuutena ja kiinnostumattomuutena työtä tai alaa kohtaan. Pirkko kuvasi kokemustaan:

”... sellainen hiljainen ja syrjäänvetäytyvä antaa kuvan ittestään, ettei olisi motivoitukaan alalle...”

Emotionaalinen tuki. Emotionaalinen tuki tarkoitti paljolti henkistä tukemista ja opiskelijan rohkaisua tarttua erilaisiin tilanteisiin. Ohjaaja koki, että opiskelija tarvitsi ohjaajan ja työyhteisön tukea rohkaistua toimimaan ja luottamaan itseensä. Eri kouluasteen opiskelijoilla oli työssä oppimisen alussa tarvetta tukeutua ohjaajansa toimintasääntöihin ja toimia ohjaajan antamien ohjeiden ja toimintatapojen mukaan. Emotionaalisen tuen määrä vaihteli opiskelijan oppimistason ja henkilökohtaisten tarpeidensa mukaan. Ohjauksen emotionaalisen tuen tarve korostui, kun opiskelijalla oli vähäiset teoreettiset tiedot ja taidot potilaiden perushoidosta ja työssä oppiminen oli alussa: mitä epävarmempi opiskelija, sitä enemmän hän halusi ja tarvitsi tukea ja rohkaisua.

Ohjaajaan tukeutuminen saattoi olla hyvin tiivistä fyysisestikin. Suvi kuvaili asiaa:

”Se on tosi tiivistä se ohjaus, että joskus tuntuu, että opiskelija tulee vessaankin perässä. Että se on niin tiivistä.” [Suvi nauraa remakasti].

Kaisu kuvaili tuen tarpeen lähtökohtia sekä tuen suhdetta oppimiseen ja ilmapiiriin:

”Kyllä mä kysyn matkan varrella, että millaisia kokemuksia on tullut ja olisko jotain, mistä haluaisit puhua ja purkaa tunteita. Oppiikin paremmin, kun ei tarvitse pelätä tai jännittää ja saa tukea. Tärkeää olis, että kokis turvalliseksi meidän työyhteisön, eikä tulis sellaista päivän päätteeksi, että että voi tuonne mä en halua enää mennä tai että musta ei oo kyllä hoitajaksi...”

Helénalle emotionaalinen tuki ilmeni paljolti empaattisena asenteena:

” Se on sellaista, että ne ottaa tosi suuren tuen ja turvan ohjaajasta, varsinkin ne nuorimmat pikkuoppilaat. Ei tänne ole ensikertalaisen

helppo tulla. Pitää ymmärtää sitä opiskelijaakin ja asettua sen asemaan, että miltä siltä voi tuntua...”

Oppimisen vahvistamisen yksisuuntaisuus ja tilannesidonnaisuus. Ohjaaja koki, että oppimisen vahvistaminen palautteen avulla oli luonnollinen osa jokapäiväistä ohjausta ja tuki opiskelijan oppimista. Ohjaaja kiinnitti vahvistamisessaan paljon huomiota niihin asioihin, jotka olivat hänelle tärkeitä tai ilmaisivat hänen tapaansa tehdä työtä ja toimia. Vahvistaminen kohdistui yksittäisiin tilanteisiin ja tapahtumiin, esimerkiksi opiskelijan toimintaan ja opiskelijan toiminnan tuloksiin. Palautteen yksisuuntaisuus koettiin säännölliseksi, luonnolliseksi ja vahvasti ohjaukseen yhdistyneenä. Kirsti kuvaili milteipä automatisoitunutta vahvistamistapaansa:

”Annan siinä tilanteessa välittömästi. Se tulee niin automaattisesti, ettei sitä oikein ajattelekkaan, että se olis palautetta. Sanon, että hyvin meni, tai sen voisi tehdä näinkin ja jatka samaan malliin.”

Totuudenmukainen palaute ja kannustaminen veivät opiskelijan oppimista eteenpäin, ja opiskelijan koettiin ymmärtävän, että palaute edisti oppimista. Liian positiivisella tai toisaalta liian kriittisellä palautteella ei saavutettu parasta tulosta. Sanna kuvasi asiaa:

”Se antaa voimavaroja, kun kehumalla sanoo ja sanoo asiat parahin päin, mutta puhuu totta ja sanoo jämäkästi. Liika ankarasti ei saa sanoa. Ne on vielä niin oppitekoosia, että ei saa lannistaa ja sanoa ankarasti...”

Ohjaajan mukaan palaute oli paljolti yksisuuntaista. Opiskelijalta saatiin harvoin palautetta. Vuorovaikutteiseen palautteeseen ei päästy, jos opiskelija ymmärsi palautteen arvosteluna ja kritiikkinä ohjaajaa kohtaan ja pelkona oli taustalla huono loppu-

arvosana työssä oppimisesta. Tiina halusi saada opiskelijalta palautetta kehittyäkseen ohjaajana, mutta:

”harvoin ne uskaltaa sanoa mitään, vaikka pyytää ja pyytää. Ja varsinkin mitään negatiivista ei koskaan kuule. Tuskin kuitenkaan täydellisiä ollaan. Siellä on tietenkin arviointi taustalla. Pelätään, että se palaute näkyy sitten huonona arvosanana.”

Osastolle toivottiin organisoitua palautejärjestelmää. Osastoilta puuttuivat palautelomakkeet, joihin opiskelija olisi voinut kuvailla kokemuksiaan saamastaan ohjauksesta ja omasta oppimisestaan. Koulun arviointilomakkeet koskivat opiskelijan arviointia; ohjaajalle annettava palaute puuttui. Ohjaaja katsoi kuitenkin saavansa loppuarvioinnin keskustelussa implisiittisesti tietoa myös antamansa ohjauksen onnistumisesta.

Ohjaajan mukaan läheinen ohjaussuhde opiskelijan kanssa ”herkisti” havaitsemaan opiskelijan yksilönä ja arvioimaan opiskelijan oppimisprosessia kokonaisuutena ”ohi arviointilomakkeiden”. Arviointi oli silloin yhteistä keskustelua ja kokemusten vaihtoa, parhaimmillaan vuorovaikutteista, pohdiskelevaa itsearviointia, jonka pääpaino oli opiskelijan oppimisessa.

Vaativaa ja vaikeaa arviointi oli silloin, kun opiskelijalla oli ollut työssä oppimisjakson aikana monta ohjaajaa. Arviointia hankaloittivat ohjaajien subjektiivisen näkemyskyksen kapeus ja lähes mahdottomuus tarkastella opiskelijan oppimista objektiivisesti ja kokonaisuutena. Arviointikeskustelu saattoi olla ohjaajalle ensimmäinen kerta, kun hän istui kasvokkain opiskelijan kanssa. Opiskelijan arviointi oli tehtävä, jossa piti olla mukana ”lukemassa arviointilomaketta”. Paula kuvasi asiaa myös defenssin kautta:

”Eihän siinä voi muuta kuin lukea paperista, mitä siinä sanotaan, kun ei itse ole ollut ohjaamassa kuin muutaman vuoron. Ja ne arviointilomakkeetkin on jotenkin uusittava. Samoja asioita pyöritetään ja on vaikea täyttääkin...”

Opiskelijan väliarvointi ja opiskelijoiden kirjallisten oppimistehtävien arviointi olivat harvinaisia. Ohjaajan mukaan säännöllinen oppimisen vahvistaminen korvasi väliarviointin. Maija kuvasi väliarviointia opiskelijan oma-aloitteisuuden lähtökohdista:

”...jos tulee opiskelijalta, että voitaisko katkoa, että miten on mulla on menny, niin sitten tulis paremmin huomattua väliarviointikin. Mutta kyllä se on se loppuarviointi, jossa...”

Opetussuunnitelman näkymättömyys. Ohjaaja koki, ettei opetussuunnitelma kaikilta osin ohjannut opiskelijan oppimista. Ohjaaja ilmaisi omat riittämättömät tietonsa opetussuunnitelmista – opintojen kokonaisuutta ei ollut helppo hahmottaa. Ohjaajan mukaan opiskelijakaan ei ollut aina selvillä opetussuunnitelmien sisällöistä ja tavoitteista. Ohjaaja olisi halunnut, että opetussuunnitelmaan kuuluisi tavoitteita, jotka olisivat konkreettisia ja realistisia työssä oppimispaikkaan ja jakson pituuteen nähden. Alli kertoi kokemuksestaan:

”Niistä opetussuunnitelmista ota erkkikään selvää, kun melkein jokaisella on oma opetussuunnitelmansa. Monesti ne tavoitteet on niin korkealentoisia, että on itekin aivan ymmyrkäläinen, että mitä niillä tarkoitetaan. Tavoitteet pitäis tehdä tänne sopiviksi.”

Ohjaaja katsoi painottavansa ohjauksessa opiskelijan henkilökohtaisia tavoitteita. Opiskelijan henkilökohtaisilla tavoitteilla oli suurempi vaikutus oppimiseen ja siten ammattiin kehittymiseen kuin opetussuunnitelman tavoitteilla. Henkilökohtaiset tavoitteet ilmaisivat opiskelijan henkilökohtaisia oppimistarpeita ja suuntasivat ohjausta niiltä osin opiskelijan tavoitteiden suuntaisesti. Jos henkilökohtaiset puuttuivat, niiden laatiminen oli pääosin opiskelijan oma tehtävä. Ohjaaja auttoi, mutta harvoin

osallistui niiden suunnitteluun. Minna kuvasi tavoitteiden merkitystä ohjauksen lähtökohdasta käsin:

”Ensimmäiseksi, kun opiskelija tulee osastolle tulee kattottua sen tavoitteet. Se on olennainen asia. Siitä lähdetään ja edetään vähän niitten mukaan. Usein ne puuttuvat ensimmäiseltä viikolta, mutta tulevat seuraavalla viikolla...”

Ohjaajan mukaan joskus kirjalliset oppimistehtävät hankaloittivat opiskelijan keskittymistä käytännön harjoitteluun ja tavoitteiden saavuttamiseen, koska opiskelija teki tehtäviä jakson työvuorojen aikana ja ne veivät liikaa aikaa käytännön työstä.

5.2 Ohjaajan ammatissa vahvistumisen mahdollistuminen

TAULUKKO 3. Ohjaajan ammatissa vahvistumisen mahdollistuminen -ulottuvuuden merkityssisällöt ja teemat.

Merkityssisältö	Teema	Ulottuvuus
Osaamisen tunteen mahdollistuminen Vaikuttamisen mahdollisuudet ja oman ammatin tietoisuus	Voimavarojen lähteet ohjauksessa	Ohjaajan ammatissa vahvistumisen mahdollistuminen
Luonteenomainen ohjaus Ammatillisen osaamisen rajallisuus	Persoonallisen ohjauksen ammatilliset mahdollisuudet	

5.2.1 Voimavarojen lähteet ohjauksessa

Osaamisen tunteen mahdollistuminen. Ohjaajan myönteiset kokemukset ohjauksesta ja oma ja osaston positiivinen asenne olivat motiiveina siihen, miksi ohjaaja koki ohjauksen paljolti henkilökohtaisena voimavarana. Ohjaaja katsoi opiskelijan oppivan

monia asioita ohjaajaltaan. Myös opiskelija tuli opettaneeksi ohjaajalleen aina jotain uutta. Noora kuvasi asiaa:

”Siinä huomaa, kun ohjaa toista, niin siinä tavallaan tulee kattottua itteä, että miten mä ohjaan ja teenkö mä oikein. Ja kun puhuu ääneen, niin huomaa, että sellaiset asiat palautuu, jotka on itte saattanu unohtaa.”

Opiskelijan oppiminen tuotti iloa ohjaajalle ja palkitsi sisäisesti. Yhteistyöhaluinen ja innostunut opiskelija, joka halusi oppia ja päästä oppimisessaan eteenpäin, aktivoi myös ohjaajaa. Ohjaaja koki, että mahdollisuus saada ohjata vahvisti hänen osaamisen tunnettaan sekä oman työn tärkeyttä ja merkitystä. Henna tunsi ylpeydentunnetta opiskelijan oppimisen edistymisestä:

” Se on tosi antoisaa nähdä, kun tulee sellainen reipas ja innostunut ote opiskelijalle. Aivan on ittekin rinta rottingilla.”
[Hennalla on iloinen ilme ja hän nostaa ryhtiään].

Elämäkokemus ja ihmistuntemus olivat hoitotyössä tärkeitä. Näiden avulla saattoi olla kriittinen omalle toiminnalleen ja nähdä kehittämisen kohteitakin selvemmin. Myös selviytymistä nopeaa päätöksentekoa edellyttävistä tilanteista ja kykyä ratkaista niissä ilmeneviä ongelmia pidettiin kokeneen hoitajan ominaisuuksina ja osaamista vahvistavina asioina. Sirkku pohti asiaa myös sisäisen tuntemuksen kautta:

”Ohjaus ja työ onnistuu paremmin, kun on kokemusta ja ihmistuntemusta. Tässä työssä pitää hoksata monia asioita yhtä aikaa ja osata toimia nopeasti tarvittaessa. Joskus kaikki näyttää olevan potilaan kohdalla kunnossa, mutta sitten saattaa tulla tunne, että jotain on sittenkin vialla. Silloin pitää toimia eikä jäädä paikalleen.”

Vaikuttamisen mahdollisuudet ja oman ammatin tietoisuus. Ohjaaja koki, että hänellä oli ohjauksen ansiosta mahdollisuuksia vaikuttaa tavalla, jonka tulokset olivat yleensä positiivisia ja näkyviä. Ohjaaja katsoi saavansa ohjaukselleen merkitystä ja arvoa vaikuttamismahdollisuuksista. Opettajan osuus työssä oppimisessa oli vähentynyt, koska opettajat osallistuivat aikaisempaa vähemmän opiskelijan ohjaukseen tai henkilökohtaisiin ohjaukseynteiin. Yhteistyö opettajan kanssa koettiin tärkeäksi, mutta työssä oppimisen ohjaus kulminoitui paljolti opiskelijan ja ohjaajan väliseksi yhteistyöksi. Irma kuvaili asiaa:

”Mun mielestä opettajan on vaikea tulla tänne, koska ohjaus osastolla on enemmän ohjaajan ja opiskelijan juttu. Opettajan kanssa haluaisi olla yhteistyössä muuten kyllä, totta kai ja viimeistään loppuarvioinnissa opettaja saisi olla mukana.”

Ammattinsa edustajana ohjaaja koki toimivansa oman ammatinsa esimerkkinä ja organisaationsa edustajana. Ohjaaja koki, että hänellä oli mahdollisuus jakaa omaa osaamistaan ja luoda kuvaa hoitotyön ammattilaisesta siinä kontekstissa, missä hän toimii. Ohjaaja koki olevansa tärkeässä tehtävässä, esimerkkinä hoitajasta ja ammatillisesta perushoidon osaajasta. Työssä korostui eettinen ihmissuhdetyö. Oman ammatin kautta ohjaaja koki tuovansa esille tärkeitä eettisiä periaatteita, joiden merkitys hoitotyössä ei ollut vähäinen. Eettinen toiminta antoi turvallisuuden tunnetta niin hoitajalle kuin potilaallekin. Marjatta kuvaili ohjaustaan eettisestä näkökulmasta:

”Kun potilaalla on se päärooli tässä, minulle on tärkeää, että osaisin olla hyvänä esimerkkinä tulevalle ammattilaiselle tästä ammatista. Se asettaa haasteita, koska potilaan kohtaamisessa välittyy kaikki: ohjaajan arvot, periaatteet, ihmiskäsitys, eettisyys ja hoitofilosofia. Opiskelijat seuraavat hyvin tarkkaan miten käyttäytyy potilasta ja omaisia kohtaan ja työ-kaverina muita kohtaan.”

Tarja jatkaa:

”Eettiset periaatteet ovat luonnollinen osa tätä työtä. Tärkeää on potilaan kohtaaminen ja se kaikin puolin potilahan tykö meno, että osaa kuunnella sitä ja kunnioittaa sitä. Ja potilas tuntoo, että sillä on turva tuossa vierellä. Mutta kiire syö ja niiden toteuttaminen voi jäädä puolitiehen eikä yhteiselle keskusteluille työkavereitten kanssa ole koskaan aikaa silloin, kun tarvis...”

Ohjaaja koki, että vaikuttamisen mahdollisuuksia vahvasti ohjaajan auktoriteettiase-
ma, joka ei tarkoittanut ohjaajan kaikkietävää roolia. Auktoriteettina oleminen mer-
kitsi sitä, että ohjaaja hallitsi ja osasi jotain sellaista, jota opiskelija ei vielä hallinnut.
Oman osaamisen jakaminen oli osa ohjausta. Riitta kuvasi asiaa:

”...en mä pyri siihen, että just pitää tehdä niin kuin mä teen ja sanon.
niin kuin mä olen sen asian kokenut helpommaksi tehdä. Sellaiset kuten
työasennot ja potilaan nostaminen. Sanon, että samaan tulokseen
päästään monella eri tavalla, mutta mä teen sen näin.”

5.2.2 Persoonallisen ohjauksen ammatilliset mahdollisuudet

Luonteenomainen ohjaus. Ohjaaja ohjasi opiskelijaa itselleen luonteenomaisella ta-
valla ja koki ohjauksen vuosien aikana muokkautuneeksi ja työkokemuksesta kerty-
neeksi taitotiedoksi. Työssä oppimisen kokemuksellisuus nousi esille. Tietämys oli
syntynyt vähitellen työyhteisössä ja muotoutunut ajan kanssa sellaiseksi osaamiseksi,
mikä se oli. Arjan kokemus:

”Mä ohjaan niin kuin mä teen itse sitä.”

Ohjaus ilmeni omassa työssä soveltuvana toimintana. Ohjaaja koki, että oppimiskäsitteykset olivat paljolti tiedostamattomia asioita. Moni asia oli omaksuttu tilanteisiin ymmärryksenä, eikä sitä osattu selittää teorioin eikä välttämättä sanoin.

Uudet, yllättävät potilastilanteet tuottivat jatkuvia kokemuksia ohjaajalle ja kartuttivat tietovarantoa, kun niitä ”pähkittiin” yhdessä työparin tai muiden työntekijöitten kanssa. Harvinaista oli, että pysähdyttiin pohtimaan omaa ohjausta tai sen taustalla olevia perusteita ja niiden merkityksiä. Ohjaaja ohjasi sitä, mitä työssään teki ja minkä hallitsi. Näkyväksi tehtiin oma toiminta ja siihen liittyvät perusteet. Saara valaisi asiaa:

”Työ tekijäänsä opettaa. Kyllä se vaan niin on, että työn tekeminen opettaa eniten. Enpä ole ohjausta sen kummemmin miettinyt, kun en näe siinä kummempia ongelmia.”

Ammatillisen osaamisen rajallisuus ilmeni tunteena asioiden hallitsemisesta, mutta myös oman osaamisen rajallisuuden kokemisena.

Ohjaajan mukaan hoitaminen oli ihmissuhdetyötä, jossa työn perusta oli kiireinen ja kompleksinen. Työtä olisi haluttu tehdä perusteellisemmin, mutta nopeatemppoinen ja kiireinen työtahti vahvistivat tehtäväkeskeistä toimintaa.

Ohjaaja koki, että suurin yksittäinen asia, joka rajasi työtä, oli osaston jatkuva kiireinen työtahti suurten potilasmäärien ja vähäisen henkilökunnan takia. Opiskelijaa ohjattiin silloin potilastyön ohessa, ja aikapaine saattoi puristaa ohjaajaa siinä määrin, että hän koki toimivansa pelkästään sen hetkisten tilanteitten ehdoilla. Kiireestä kärsivät opiskelijat ja potilaat. Soile kuvasi kiireen merkitystä opiskelijan näkökulmasta:

”Joskus tuntuu, että opiskelija jää jalkoihin. Kumminkin se potilas pitää hoitaa siellä. Se joskus harmittaa se kiire, koska ei kerkiä perusteellisesti selittämään, mitä haluasi. Asiat jäävät pinnallisiksi, ja opiskelija kulkee vain perässä ja on sivuseikka...”

Opiskelijan ohjaus tapahtui työn ohessa eikä ohjaajalle oltu määritetty ylimääräistä aikaa ohjaukseen. Ohjaaja koki, ettei hän paljoltikaan ehtinyt opiskelijan kanssa pysähtyä pohtimaan hoitamisen eri tapoja tai problematisoimaan käytännön työtilanteita. Päällekkäiset työt johtivat ohjaajaa toimimaan tiettyjen tapojen mukaan, eikä hän huomannut useinkaan kyseenalaistaa niiden mielekkyyttä erilaisissa tilanteissa. Jennin kokemus:

”...sitä on vissiin niin rutinoitunut tässä työssään! [Jenni nauraa] Mutta tosiasia on, että opiskelijan kanssa pitäis jutella enemmän ja pohtia näitä juttuja. Mutta työt on kuitenkin ensisijaisesti tehtävä. Sitä pitäis saada työvuoroon resursseja ohjaukseen.”

Vaikka työhön ja opiskelijan ohjaamiseen oltiinkin motivoituneita ja ohjausta pidettiin oman työn näkökulmasta tärkeänä, kiireinen työtahti lisäsi paineita ja aiheutti välillä leipääntymistä ohjaukseen. Ohjaaja saattoi myös sokeutua itselle ominaiseen ohjaukseen ja omaan työhönsä, mikä lisäsi uusiutumisen ja koulutushalukkuuden tarvetta. Milla kuvasi kokemustaan työinnostuksen himmenemiseen:

”Tiettyyn rajaan saakka jaksaa olla innostunut. Mutta jos jatkuvasti työvuoroon tullessa työntekijöitä puuttuu, vitsit on vähissä ja vie mehut. Joskus tuntuu, ettei ole mitään annettavaa. Pääasia, että työt saa tehtyä.”

Osa ohjaajista koki aika ajoin myös ohjaustaitojensa riittämättömyyttä ja he kaipaivat lisävarmuutta ohjaustyyleistä ja oppimiseen liittyvistä asioista esimerkiksi täydennyskoulutuksen avulla.

5.3 Yksiselitteinen yhteenveto opiskelijan työssä oppimisen ohjauksen kokemuksista ohjaajan kokemana

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ohjaajan kokemuksia sosiaali- ja terveysalan opiskelijan perushoidon työssä oppimisen ohjauksesta. Edellä on esitetty ohjauksen olennaiset piirteet tutkimustehtävien mukaan taulukkoina ja sanallisena kuvauksena (Taulukot 2 ja 3). Tutkimuksen tarkoituksena oli lisäksi tuottaa analyysin lopputuloksena ohjaajien ohjauksen kokemuksia ja ohjauksen ilmiötä kuvaava olennainen merkitysrakenne. Seuraavassa muodostan mahdollisimman yksiselitteisen yhteenveton tutkittavasta ilmiöstä. Siinä kuvaan synteessin avulla tutkittavan ilmiön olennaisen merkitysrakenteen.

Ohjaus on monitahoinen ohjaaja- ja työkontekstisidonnainen ilmiö, jossa ohjaus muotoutuu osaston toimintakulttuurin tapojen ja mallien mukaan. Ohjaus sisältää ohjauksen moninaisuuden, perushoidon työtoiminnallisuuden ilmaisemisen ja ammatin roolin ilmaisun merkityksen. Siinä tietoinen ja intuitiivinen persoonallinen, luonteenomainen kokemusperäinen ohjaus todentuu ohjausyhteisössä omassa työssä kulminoituvana opiskelijan oppimisen ohjaamisena.

Oppiminen on työssä oppimista aidossa, autenttisessa ympäristössä ohjaajan antamien mallien, ohjeiden ja palautteiden mukaan. Opiskelija omaksuu ohjaajansa työ- ja toimintatapoja ja etenee vähitellen omatoimiseksi ohjaajan ja oppimisympäristön tukemana ja rohkaisemana. Ohjauksen tavoitteena on opiskelijan omatoiminen kokonaisvaltainen perushoidon osaaminen. Ohjaajan ammatillinen osaaminen ja työtoiminta rakentavat pohjaa opiskelijan hoitotyön edelleenmallintamiselle ja ammatissa kehittymiselle.

Opiskelijan oppiminen ilmentyy työn sisällön konkreettisena, kokonaisvaltaisena osoittamisena ja oma-aloitteisuuden lisääntymisenä. Teoria kytkeytyy pääosin työn tekemisen tilanteisiin. Ohjaus kulminoituu arjen työn tekemiseen ja siinä ratkottaviin ongelmiin. Teoreettisen tiedon ja persoonallisen tiedon välille ei synny selkeitä yhte-

yksiä. Työssä oppimisen kokemukset jäävät lähes kokonaan teoretisoimatta ja integroimatta opetussuunnitelmaan. Opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet ovat tärkeitä. Opiskelijan oppiminen rakentuu paljolti opiskelijan myönteiseen ja aktiivisen oppimisasenteeseen sekä sosiaaliseen osallistumiseen työyhteisössä ja ohjaajan persoonalliseen ohjaukseen. Ohjaus tuottaa opiskelijan innostuneen asenteen ansiosta molemminpuolista oppimisen iloa ja on ohjaajalle henkisesti palkitsevaa. Ohjauskoulutusta kaivataan täydennyskoulutuksena opetustyyleihin ja oppimiseen perehtymiseksi. Ohjausresurssit ovat työn resursseja, ja opiskelijaa ohjataan oman työn lisänä, ohella. Tämä aiheuttaa kiireisessä työtahdissa joskus ohjauksen kyllästymisen tuntemuksia. Tavoitteena on silloin saada työt tehtyä, ei pysähtyä esimerkiksi problematisoimaan asioita. Kiireinen työtahti ja aikapaine alistavat ohjaajan toimimaan tilanteitten ehdoilla tehtäväkeskeisesti ja suorituspainotteisesti. Kiire kaventaa paitsi hoidon laatua myös vuorovaikutusta yksisuuntaiseksi ja tilannesidonnaiseksi ohjeiden, neuvojen ja pääosin ohjaajan esittämien kysymysten tasolle. Reflektiivinen toimintatapa opiskelijan kanssa jää paljolti mahdollistumatta, siitä huolimatta, että työparityö antaa mahdollisuuden monitasoiseen ja -ammattilliseen sosiaaliseen toimintatapaan. Ohjaussuhde rakentuu parhaimmillaan reflektiiviseksi dialogiseksi vuorovaikutukseksi, molemminpuoliseksi itsereflektioksi ja tuottaa siten molemminpuolisia merkittäviä oppimiskokemuksia ja tyydytystä. Työn teoreettinen pohdiskelu ja työkokemusten reflektointi eivät muodosta olennaista osaa työssä oppimisessa. Oppimisteoriat ovat ohjaajille lähes tuntemattomia ilmiöitä ja työtä luonnehtii selkeä kontekstisidonnaisuus – sitä on vaikea ohittaa. Ongelmanratkaisua ja konstruktivistista oppimista ei tueta. Toisaalta odotetaan opiskelijan aktiivisuutta kysyä, toimia ja rakentaa omaa oppimistaan, toisaalta opiskelijan toimintaa ohjataan kontrolloidusti ja oppimista varmistaen oman mallin mukaan.

Ohjaaja muodostaa kontekstiinsa liittyvässä työ- ja tilannesidonnaisessa lähiohjauksen elämismaailmassa ohjauksen sisällön sekä opiskelijan oppimisen ja ohjauksen merkityksen. Hän kokee ohjauksen ansiosta oman ammatissa vahvistumisen mahdollisuuksia. Uudet, jatkuvasti muuttuvat tilanteet kartuttavat kokemuksellista työpää-

omaa. Opiskelija oppii työtä tekemällä ja ohjaaja oppii työstään työssään – työ teki-
jänsä opettaa.

6 POHDINTA

Tutkimustehtävänä oli saada lisäymmärrystä ohjauksesta ohjaajan kokemana ja kuvaata ohjausta kahdella tutkimuskysymyksellä:

1. Mitä opiskelijan työssä oppimisen perushoidon ohjaus sisältää ohjaajan kokemana?
2. Mikä merkitys opiskelijan työssä oppimisen perushoidon ohjauksella on ohjaajalle?

Esitän seuraavassa kokoavasti tutkimukseni päätulokset, joita peilaan aikaisempiin tutkimustuloksiin ja teorioihin. Tulosten koonnin ja johtopäätösten jälkeen tiivistän johtopäätökset ja esitän suosituksia tutkimustulosten hyödynnettävyydestä.

6.1 Opiskelijan ohjauksen toimintatavat ja työn perustan ilmaisu

Lähiohjauksen monimuotoisuus. Tutkimuksen tulokset toivat esille erilaisia ohjauksen toimintatapoja ja ohjauksen monimuotoisuuden. Huomionarvoista oli, että ohjaajaksi nimetty sitoutui ja kantoi ammatillisesti vastuuta ohjauksestaan monella tavalla. Tällaisessa ohjaussuhteessa opiskelijalle mahdollistui henkilökohtainen ohjausyhteys osaston työ- ja toimintakulttuuriin, omaan tulevan ammattikuntaan ja mahdollisiin yhteistyökumppaneihin. Useat tutkimukset tukevat tutkimukseni tuloksia siten, että opiskelijan ohjaajien lukumäärällä on yhteyksiä merkittäviin oppimiskokemuksiin (Hulkari 2006; Jokela 1995; Lasonen 2000; Saarikoski 2002). Mitä vähemmän opiskelijalla on ohjaajia, sitä tiiviimpi on ohjaus ja sitä enemmän opiskelijalle syntyy merkittäviä oppimiskokemuksia (Lasonen 2001). Tutkimustuloksia tukee myös muun muassa Oinosen (1998) tutkimus, jonka mukaan ohjaajalla on merkittävä rooli opiskelijan ammattiin kasvussa etenkin opiskelun alkuvaiheessa.

Tutkimustulosten mukaan ohjaajaa määrittelemätön ohjauksen toimintatapa aiheutti ohjaajissa erilaisia ja vastakkaisia suhtautumistapoja ohjausta kohtaan. Tutkimuksen

tulosten mukaan opiskelija sai esimerkiksi useiden ohjaajien ohjauksessa laajemman näkökulman osaston toimintakäytänteisiin ja -kulttuuriin. Tältä osin tuloksia tukevat muun muassa Rae-Björkin ja Huplin (2004) tutkimustulokset, joissa on raportoitu, että useamman ohjaajan ohjatessa opiskelijaa harjoittelujaksolla syntyy monipuolisempi näkökulma osaston toimintakäytänteisiin.

Koontia ja johtopäätöksiä 1: Edellä kuvatut tulokset ohjauksen monimuotoisuudesta eivät luonnollisesti sulje toisiaan pois, vaan ne voivat olla rinnakkaisia ja voivat esiintyä erilaisina kombinaatioina. Ei voitane selkeästi osoittaa, että jokin ohjauksen toimintatapa olisi ylivoimainen muihin verrattuna, tai arvottaa jotakin ohjauksen toimintatapaa selvästi paremmaksi toista (vrt. Humphreys, Gidman & Andrews 2002).

Olennaista sen sijaan on ohjauksen saatavuus, jatkuvuus ja ohjaajan sitoutuneisuus opiskelijan ohjaukseen. Olennaista on myös se, että opiskelijalla on ohjaajan tuki oppimisessaan ja hän voi hyödyntää oppimisessaan työyhteisön jäsenten laaja-alaista osaamista, kokemuksia ja resursseja (vrt. Kaaresvirta 2004). Yksi suurimmista opiskelijoiden pettymyksen aiheista työssä oppimisessa on tutkimusten mukaan ollut se, etteivät he ole saaneet ohjausta lainkaan tai ohjaus on ollut puutteellista (Jyrhämä 2002; Lasonen 2001, 115). Ohjauksen saatavuus ja jatkuvuus varmistetaan esimerkiksi siten, että työvuorot suunnitellaan tarkoituksenmukaisesti opiskelijan ja nimetyn ohjaajan mukaan. Ohjaaja voi orientoitua ohjaukseen etukäteen, eikä ohjaajalle ja opiskelijalle synny ristiriitaisia kokemuksia ohjauksesta. Opiskelijalle nimettyjä ohjaajia tulee olla riittävän monta, vähintään kaksi. Muun muassa sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön suosituksissa (Heinonen 2003) mainitaan, että työssä oppimista varten opiskelijalle nimetään ohjaaja ja varaohjaaja jokaiselle jaksolle.

Perehdytysorientaatiot. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön (Heinonen 2003) suosituksissa painotetaan sitä, että perehdytys tulisi antaa harjoittelujakson alussa ja perehdytyksessä olisi hyvä hyödyntää esimerkiksi portfolioa opiskelijan tiedoista, taidoista, tavoitteista ja asenteista. Tutkimustuloksissani tuli esille erilaisia osastoilla vallitsevia perehdytysorientaatioita. Ensinnäkin oli ohjaajia, joille perehdyttäminen oli tärkeää.

Tällöin opiskelijalla oli mahdollisuus saada hyvät lähtökohdat opiskelulleen perehdytyskeskustelun ja suunnitelmallisen perehdyttämisen ansiosta. Tutkimuksen tulokset saavat tukea muun muassa Banningiltä, Hilliltä ja Rawlingsiltä (2006, 22-24), jonka mukaan opiskelijan oppimisen ja onnistumisen kokemukset yhdistyvät oppimispaikasta saatuun positiiviseen ensivaikutelmaan ja läheiseen vuorovaikutukseen ohjaajan kanssa.

Toisaalta tulosten mukaan oli myös ohjaajia, joiden mielestä perehdyttäminen ei ollut kaikilta osin merkittävää, eikä opiskelijan perehdyttäminen työyhteisöön ollut erityisen suunnitelmallista tai henkilökohtaista. Perehdytyskansioita ei ollut, tai ne olivat vanhentuneita. Perehdytys merkitsi työhön perehtymistä työn tekemiseen osallistumalla. Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia kuin Hulkarin (2006) tutkimuksessa, jossa perehdytys ei painottunut ohjaajien kuvauksissa. Ensikohtaamisen liittyvät asiat kohdistuivat opiskelijalta vaadittaviin työelämätaitoihin.

Koontia ja johtopäätöksiä 2: Opiskelijan perehdytyksen suunnitelmallisuuteen tulee kiinnittää erityistä huomiota ja perehdytyksen tukena tulee käyttää työyhteisön omia, mahdollisesti samoja kuin uuden työntekijänkin, perehdyttämismateriaaleja. Opiskelija tulisi perehdyttää työyhteisöön kuin kuka tahansa uusi työntekijä (vrt. Perttunen, Murtolahti & Miettinen 2003, 11–13). Perehdytys edistää ja nopeuttaa opiskelijaa integroitumaan työyhteisön työkuulttuuriin ja toimintatapoihin sekä auttaa häntä jäsentämään oppimistaan uudessa työyhteisössä.

Monelle nuorelle työssä oppiminen on ensimmäinen kontakti työelämään ja alalla toimiviin ihmisiin. Moni asia ihmetyttää, joten ei voida lähteä ajatuksesta, että opiskelija ymmärtää ja omaksuu hyvin asiat, jotka tulevat työtä tehdessä eteen. Huolellinen opiskelijan perehdytys kertoo myös opiskelijan arvostuksesta ja on osa myönteistä opiskelijan mukaanottoa työyhteisöön. Siksi ohjauksen alussa on tärkeää, että opiskelija kokee olevansa tervetullut työyhteisöön jo perehdytyksen yhteydessä.

Opiskelijalle tulee järjestää alussa riittävän pitkä perehdytyskeskustelu, jossa ohjaaja ja opiskelija kertovat odotuksistaan ja toiveistaan työssä oppimisesta. Tämä edellyttää osaston toimintatavoilta ja ohjaajalta sitä, että tiedostetaan perehdytyksen merkitys ja sitä, että perehdytykseen varataan aikaa. Tietoisuus työssä oppimipaikan periaatteista ja tavoista, joitten mukaan toimitaan, luo oppimiseen turvallisuutta ja ennustettavuutta. Tämä kokemus muovaa ratkaisevalla tavalla sitä, miten opiskelijan oppiminen jatkossa etenee. Hulkarin (2006) tutkimuksen mukaan perehdytys ja opiskelijan vastaanotto indikoivat hyvää työssä oppimisen laatua.

Osastoilla tulee olla ajantasaiset perehdytysohjelmat, jotka auttavat perehdytyksen toteuttamisessa, arvioinnissa ja kehittämisessä. Perehdytysohjeiden luomisessa voi hyödyntää esimerkiksi oppilaitosten asiantuntijoita ja laatia yhteistyönä osastolle soveltuva, suotuisa ja monipuolista oppimista tukeva oppimisen ympäristö, jossa perehdytys olisi yksi tärkeä työntekijän osaamisen lisääjä ja opiskelija oppimisen tukija.

Perehdytysohjeisiin kannattaa sisällyttää osaston pedagoginen viitekehys ja kirjoittaa auki juuri omalle osastolle soveltuvat tiedon- ja oppimiskäsitykset opiskelijan ja uuden työntekijän sisään ajamiseksi osaston toimintaan. Perehdytyksen merkityksellisyyden ymmärtäminen tekee mahdolliseksi soveltaa uudenlaista toimintatapaa.

Perushoidon konkreettiset ilmaukset. Tutkimustulosten mukaan perushoito oli potilaiden päivittäisistä tarpeista huolehtimista ja potilaiden ohjausta arjen toiminnoissa. Perushoidossa pidettiin tärkeänä neuvua opiskelijalle potilaan kohtaamista ja perushoidon hallitsemista. Tältä osin tutkimustulokset ovat yhdensuuntaiset Latvalan (1998), Sarajärven (2002) ja Erikssonin ym. (2007) tulosten kanssa, joissa kuvataan potilaan hoitotyötä opiskelijan työssä oppimisen alkuvaiheessa auttamiseksi, ohjaukseksi ja tukemiseksi ja joka sisältää yhteistoimintaa ja ymmärrystä potilaan kanssa. Latvala (1998) esittää, että sairaanhoitajan tulee kyetä suuntaamaan toimintansa potilaan vaatimalla tavalla. Anttilan ym. (2007) mukaan perushoidon keskeisinä osaamisen alueina korostuvat potilaan avuntarpeen tunnistaminen ja ongelmanratkaisukyky.

Tutkimustulosteni mukaan ohjaajat pitivät tärkeänä työn kunnolla tekemistä, täsmällisyyttä, jämäptiyyttä, ja tiettyjen rutiinien oppimista. He kertoivat, miten työyhteisössä oli tapana toimia ja mitkä ehdot säätelivät työtoimintaa hoitajan näkökulmasta. Kunnolla ja jämäptisti tekemiseen sisältyi vastuunotto tekemisistään, ja se oli sidoksissa tehtävien tunnolliseen suorittamiseen ja oman työn loppuun suorittaminen. Työtä ei jätetty kesken eikä toiselle työntekijälle, ellei ollut pakko. Tältä osin tuloksia tukee muun muassa Viitalan (2005) tulokset, joiden mukaan kunnolla tekeminen kuvastaa työntekijän asennetta työtään kohtaan (vrt. myös Hulkari 2006, 107–108).

Rutiininomaista työskentelyä koskevat tutkimustulokset ovat yhdensuuntaiset muun muassa Sarajärven (2002) ja Sarajärven ja Isolan (2006) tulosten kanssa. Sarajärven ja Isolan (2006) tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden hoitotyö osastoilla oli tilannesidonnaista ja perustui osaston rutiineihin. Samansuuntaisia tuloksia ilmeni Raatikaisen (1994) ja Vanhasen (2000) tutkimustuloksissa. Käytännössä vallitsevat rutiinit ohjaavat vahvasti opiskelijoiden oppimista, ja toiminta pohjautuu rutiineihin ja potilaan fyysisiin tarpeisiin vastaamiseen. Tutkimustulos saa tukea myös Laurilta (2006). Hänen mukaansa jokainen työyhteisö tarvitsee omat, tietyt rutiinit, jotka luovat turvalliset rakenteet esimerkiksi päivittäisille toiminnoille. Rutiineja tarvitaan toiminnan sujuvuuden vuoksi.

Koontia ja johtopäätöksiä 3: Kunnolla tekemisen ja täsmällisyyden aspektit kuvasivat ohjaajan asennetta työtään kohtaan ja siten heijastivat työmotivaatiota. Viitalan (2005) mukaan hyvin tehty työ tuottaa tyydytystä ja vaikuttaa työhön sitoutumiseen ja hyvään työmotivaatioon. Kunnolla tekemisen aspekti on työyhteisössä voimavarastava tekijä, ja se liittyy myös työntekijän hyvään työmoraaliin.

Tämän tutkimuksen mukaan näyttäisi siltä, että ohjaus vahvasti osin työruutiineita. Tutkimuksen tulosten mukaan rutiinien oppiminen merkitsi sujuvaa toimintaa joissakin tehtävissä. Tämä tutkimustulos ei yllättänyt. On selvää, että rutiinien hallitseminen lisää muun muassa työn sujumista ja rutiinit ovat osaston omia, hyväksi koettuja hoitamisen käytänteitä. Myös kognitiivinen näkökulma puoltaa näkökulmaa, jonka mu-

kaan tiettyjen perustaitojen osaaminen on osattava ensin, jotta vapautuisi riittävästi aikaa ja resursseja korkeamman asteen oppimiseen (Jyrhämä 2002).

Sujuvan rutiinin oppinen ei heikennä työn ja ohjauksen laatua silloin, kun se vapauttaa voimavaroja muuhun keskeiseen toimintaan. Opiskelijan työssä oppimisen onnistumisen kannalta keskeisempi kysymys on se, ettei työn tekeminen ole rutiineihin sidottua ja samoja käytänteitä toistavaa, säilyttävää ja konservatiivista, jolloin työssä ei voi oppia muuta kuin sitä, mitä työpaikalla tehdään. Työssä oppimisen tulee sisältää uutta tietoa luova oppimis- ja ohjausympäristö, osaamisympäristö, joten luova työyhteisö tarjoaa ihanteelliset oppimismahdollisuudet teorian ja käytännön integroimiselle (vrt. Jørgensen 2004; Hulkari 2006).

6.2 Opiskelijan oppimisen mahdollistaminen osana arjen käytänteitä

Osallistumalla oppiminen. Tutkimustulosten mukaan perushoidon ohjaus rakentui ohjaajien omaan työhön ja työkokemuksiin tilannesidonnaisesti. Ohjauksen sisältö määräytyi paljolti kontekstin mukaan, ja ohjaajat katsoivat, että työ itsessään sisälsi oppimista ja tiedon soveltamista. Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia muun muassa Heikkilän (2006, 49) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan työpaikalla oppimisen kontekstina voi olla itse työtoiminta, työyhteisö ja organisaatio. Tutkimuksen tulokset saavat tukea myös Tynjälän ja Collinin (2000) tutkimuksesta, jossa on raportoitu tiedon oppimisen ja tiedon käyttämisen näkökulmia. Tutkimuksen mukaan tiedon oppiminen ja tiedon käyttäminen eivät ole erillisiä, vaan yhtä ja samaa oppimisprosessia. Oppiminen on tilannesidonnaista ja oppimista tapahtuu työssä osallistumalla aitoihin työkäytäntöihin. Rauste-von Wright ym. (2003) esittää, että oppiminen on vahvasti kiinni siinä kontekstissa, missä oppiminen tapahtuu. Sarajärven (2002) mukaan hoitotyön näkemys on vahvasti sidoksissa siihen kontekstiin, jossa hoitotyötä harjoitellaan. Tällöin vallitsevat normit ja ohjeet ohjaavat opiskelijan toimintaa ohjaajan toiminnan välityksellä.

Tutkimukseni tulokset toivat esiin teorian ja käytännön soveltamisen problematiikkaa. Ohjaajien kokemuksena tuli esille, että heillä työntekijöinä teoria ja tieto kombinoituivat sujuvaan toimintaan ja kokonaisuuksien hallintaan. Tulokset saavat tukea esimerkiksi Ora-Hyytiäisen (2004) ja Sarvimäen (1998) tutkimuksista. Ora-Hyytiäisen (2004) tutkimuksen mukaan ammatin tieto tulee näkyviin työtoiminnassa. Sarvimäen (1998) mielestä ei ole yksiselitteistä jakoa teoreettisen ja käytännön tiedon välillä, koska tiedolle on ominaista, että se ilmenee lopulta käytännön toimintana. Toisaalta muun muassa Paloposki, Eskola, Heikkilä, Miettinen, Paavilainen ja Tarkka (2003, 155-165) huomauttavat, että käytännöllinen osaaminen ei ole korkeatasoista, ellei se perustu hyvään teoreettiseen osaamiseen.

Tutkimuksessa tuli viitteitä siitä, että opiskelijat eivät välttämättä osanneet käyttää koulussa opittuja tietojaan käytännön toiminnassa. Useat tutkimukset tukevat tätä tulosta siten, että teorian ja käytännön suhde on opiskelijoiden kohdalla edelleen ongelmallinen huolimatta siitä, että asiaa on pohdittu viime vuosikymmeninä useasta eri näkökulmasta (esim. Karttunen 2003; Munnukka 1997; Paukkunen, Turunen, Taskinen, Sinkkonen & Tossavainen 2001, 132–145; Stenfors 1999; Tynjälä 2007).

Tulokset toivat esiin alkuvaiheessa olevan opiskelijan erilaisen oppimistavan. Suuri osa opiskelijoista halusi tulla ohjatuksi ja saada suoria ohjeita ja neuvoja toimintansa tueksi, osa taas halusi perusteluja toiminnalleen oppiakseen tekemään perushoitoa itsenäisesti ja oikein (vrt. mm. Sarajärvi 2002; Tupala, Tossavainen & Turunen 2004, 99–110). Useiden tutkimusten mukaan opiskelija kehittyi hoitajaksi erilaisten vaiheiden kautta ja jäsentää hoitotyötä konkreettisten asioiden avulla kohti kehittyneempää tiedonhankkimista. Osa opiskelijoista on taas hyvinkin sidoksissa ohjaajansa tukeen ja tämän tarjoamiin ohjeisiin ja malleihin (ks. mm. Karttunen 1999; Kuokkanen 2000; Ora-Hyytiäinen 2004; Sarajärvi 2002; Sarajärvi & Isola 2006, 210–219).

Tutkimustuloksiani tukevat monet muut tutkimukset. Väisäsen (2005) tutkimuksen mukaan opiskelijat arvostavat suoria ohjeita ja malleja vielä opiskelun loppuvaihees-

sa, kun heidän pitäisi pystyä jo itsenäiseen toimintaan. Tutkimustulokset saavat tukea muun muassa Janhosen ja Vanhanen-Nuutisen (2005) ja Bennerin (1984) tuloksista, joissa on kuvattu sitä, miten opiskelija ottaa vastuuta toiminnastaan ammatin oppimisessa. Janhosen ja Vanhanen-Nuutisen (2005) tutkimuksen mukaan epävarma opiskelija ei luota itseensä eikä omiin tietoihinsa. Heikko luottamus omiin kykyihin heijastuu opiskeluun ja työhön. Epävarma opiskelija on riippuvainen ohjaajasta, eikä hän pyydä perusteluita tai kyseenalaista mitään tai kenenkään toimintaa. Epävarma opiskelija on samankaltainen kuin Bennerin (1984) kuvaama aloittelija. Tällaisen opiskelijan toiminta on rajoittunutta, joustamatonta sekä perustuu sääntöihin ja ohjeisiin. Aloittelija tarvitsee ohjaajan tukea ja rohkaisua.

Ohjeita noudattava opiskelija taas tahtoo taas oppia tekemään työtä itsenäisesti. Toisin kuin epävarma tai aloittelija, ohjeita noudattava opiskelija vaatii perusteluita ja odottaa ohjaajan antavan niitä ilman, että hän niitä pyytää. Ohjaajan halutaan osoittavan tiedonlähteitä ja kertovan oikeat toimintatavat. Ohjaaja on ohjeita noudattavalle opiskelijalle auktoriteetti. Bennerin (1984) kuvaama edistynyt aloittelija vastaa ohjeita noudattavaa opiskelijaa. Edistynyt aloittelija pyrkii tekemään annetut tehtävät suunnitelmallisesti ja määräysten mukaan. Standarditoimintamalli ohjaa oppimista, joka perustuu auktoriteetin antamaan tietoon ja ohjeisiin.

Hieman poikkeavia opiskelijan oppimistyylejä tulee esiin Mykrän (2002, 15) tutkimuksessa. Mykrä (2002) tarkastelee opiskelijan oppimistyylejä kokemuksellisen oppimisenäkemyksen orientaatiosta: 1) Opiskelija on avoin, aktiivinen ja konkreettinen kokija, joka innostuu ja menee rohkeasti mukaan erilaisiin oppimistilanteisiin. Hän menee vaikeisiin tilanteisiin mukaan, mutta oppimiskokemukset jäävät pinnalliseksi, jos pitkäjänteisyys pohdiskeluun puuttuu. 2) Pohdiskeleva opiskelija pohdiskelee asioita, kuuntelee muiden ajatuksia ja tekee johtopäätöksiä tietojen perusteella, 3) Abstrakti käsittelijä kiinnittää huomiota teorioihin, malleihin, ei niinkään henkilökohtaisiin kokemuksiin. 4) Osallistuva opiskelija haluaa kokeilla uusia ideoita. Hän on käytännöllinen, ja aktiivinen, mutta voi tulla kärsimättömäksi asioiden hitaasta etenemisestä.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan ohjaaja halusi varmistaa opiskelijan oppimista. Varmistamisen päämääränä oli ohjata opiskelijaa toimimaan vähitellen omatoimisesti. Tutkimustulos saa tukea muun muassa Heinosen (2003), Mykrän (2002) ja Oinosen (1998) tutkimuksista. Heinosen (2003) mukaan ohjaus on aluksi intensiivistä ja ohjaajan tehtävänä on muun muassa varmistaa, ettei opiskelija jää yksin osaamattomuutensa kanssa. Mykrän (2002) ja Oinosen (1998) tutkimusten mukaan ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa luottamaan omiin kykyihin eikä toimia vain tiedon jakajana

Tutkimuksessa tuli esille opiskelijan asenne ja motivaatio, joiden merkitystä oppimisen onnistumiselle korostettiin ja joita pidettiin oppimisen lähtökohtana. Tutkimustulokset saavat tukea Hulkarin (2006) tuloksista, joiden mukaan oppimismahdollisuudet olivat yhteydessä opiskelijan omaan aktiivisuuteen ja motivaatioon. Oppimishaluiseksi koettu opiskelija oli oma-aloitteinen, yritteliäs, innostunut ja vastuullinen. Heikkoon tulokseen työssä oppiminen johti, jos opiskelija oli aloitekyvytön ja passiivinen. Motivaatio edistää sitoutumista toimintaan. Lauria (2006) mukaellen opiskelijan kehittyminen riippuu toisaalta yksilön omasta motivaatiosta soveltaa ja kehittää oppimiaan tietoja ja taitoja ja toisaalta työyhteisön halusta ja kyvystä tukea opiskelijaa.

Koontia ja johtopäätöksiä 4: Oppimalla oppiminen kuvasi työyhteisön arkea osastolla. Arki koostui toimimisesta, eli sitä hallitsivat työyhteisössä työn tekeminen ja aktiivisesti siihen osallistuminen. Olennaista myös oli se, että opiskelija sai sellaisen opin, että hänellä oli kokonaiskuva osaston perushoidosta. Tämä muodosti pohjan sille, että opiskelija työssä oppimisen avulla kehittyi hoitotyön ammattilaiseksi.

Tutkimustulosten mukaan opiskelija yhdisti hatarasti teorian ja käytännön tietotaitoja eikä useinkaan löytänyt tarttumapintaa tälle käytännössä. Tynjälän mukaan (2007) teoreettinen tieto on perinteisesti eriytetty käytännön tiedosta. Teoreettinen tieto on formaalia, eksplisiittistä ja yleispätevää. Käytännön tieto taas on informaalia, perustuu tietoon yksittäistapauksista ja on luonteeltaan usein implisiittistä.

On selvää, että monet työelämässä tarvittavat tiedot jäävät vähäiselle huomiolle koulutuksessa – jo senkin takia, että suuri osa tällaisesta tiedosta on saatavilla vain työelämäkontekstissa. Opiskelijan ammattitieto rakentuu kuitenkin teoreettisissa opinnoissa ja työssä oppimisessa. Teoreettisen tiedon ja käytännön tiedon tulee riippua kiinteästi toisistaan, koska molempia tarvitaan käytännön hoitotyössä, ja ne on saatava täydentämään toisiaan (vrt. Järvinen ym. 2000; Ora-Hyytiäinen 2004; Peltomäki & Silvennoinen 2003). Ammatissa tarvittava tieto on monimuotoista ja sisältää hyvin monenlaista tietoa. Muun muassa Leinhardt, McCarthy Young ja Merriman (1995, 401–408) ovat korostaneet, että ammattitaidon kehittymisen kannalta on keskeistä toisaalta muuntaa teoreettista tietoa sellaiseen muotoon, että sitä voidaan soveltaa käytännön tilanteissa, ja toisaalta käsitteellistää kokemuksesta syntynyttä tietoa. Tärkeää on Leinhardtin ym. (1995) mukaan teoretisoida käytäntöä ja käytännöllistää teoriaa. Tämän teorian ja käytännön kuilun ylittäminen edellyttää opiskelijan, ohjaajan ja opiskelijaa ohjaavan opettajan kiinteää yhteistyötä. Kyseessä on siis yhteisöllisen oppimisen prosessi, jossa oppivat opiskelija, ohjaaja ja opettaja, ja myös työyhteisöt.

Työni tulokset opiskelijan aktiivisuudesta ja motivaatiosta, ohjatuksi tulemisen tarpeesta ja ohjaajan ohjaustyyleistä johtavat monenlaisiin johtopäätöksiin ja pohdintoihin. Opiskelijan motivaatio ja asenne luovat optimaalisen lähtökohdan oppimiselle. Niiden kautta sitoudutaan oppimiseen omaehtoisesti ja tietoisesti. Vielä ei kaiketi olla yksimielisiä siitä, mikä tekijä on tärkein oppimistapahtumassa. Melko yksimielisiä ollaan kuitenkin siitä, että oppimisen liikkeelle panevat voimat – motiivi ja asenne – ovat hyvin tärkeitä monimutkaisessa oppimisessa, joka vaatii yksilön aktiivista osallistumista. Hoitamisen merkitys ja kiinnostus ihmisten auttamiseen ovat tutkimusten mukaan jo opiskelijoiden koulutukseen hakeutumisen motiivi. Opiskelun merkityksellisyys liittyyneen siis osittain myös itsensä toteuttamiseen. Tämä on hyvä lähtökohta ohjaukselle ja oppimiselle.

Oppimiselle ja oman tietoperustan kehittämiseksi opiskelijan kyvyllä käsitellä tietoa on tärkeä merkitys. Tutkimuksessani opiskelija piti ohjaajaa auktoriteettina, jolta haluttiin ohjeita ja neuvoja oppimisen tueksi. Tämä on varsin ymmärrettävää, sillä opis-

kelijat kaipaavat toimivia ohjeita ja varmuutta oppimisessaan, koska eivät vielä luota itseensä ja tietoihinsa ja koska heidän omat taitonsa konstruoida tietoja ovat vielä heikot. Ohjaajalla oli hallussaan sellaista tietoa, jota opiskelijalla ei vielä ollut, ja tämä tietämys eksplikoitiin ohjauksessa opiskelijalle. Koska ohjaaja oli vielä halukas neuvomaan opiskelijaa, kuten tämä tutkimus osoitti, oli tämä erinomainen lähtökohta opiskelijan oppimisen ohjaukselle.

Suorat, konkreettiset ohjeet olivat vain osa ohjausta, mutta niiden osuus tutkimuksessani näytti olevan kuitenkin melko merkittävä. Suorat ohjeet ja neuvot eivät sinänsä ole virheellisiä tai huonoja. Ohjeiden antajan ja neuvojan on oltava järkevä ja vältettävä totuttuja yleistyksiä. Neuvojen soveltaminen ohjaustilanteisiin on toisaalta vaikeaa siksi, että ohjaajien ohjeet ja neuvot vaihtelevat tai ne saattavat olla keskenään ristiriitaisia (vrt. Silkelä 2003, 163–167). Suorilla ohjeilla ja neuvoilla on merkitystä ja arvoa, jos ne osoittautuvat opiskelijan tarpeista lähteviksi ja ohjaaja haluaa toiminnallaan olla edistämässä opiskelijan oppimista. Oikeaan aikaan ja sopivassa määrin annetut ohjeet ja neuvot saattavat edistää opiskelijan kehittymistä kohti itseohjautuvuutta, koska oppiminen on vaiheittaista ja etenee prosessinomaisesti. Ohjaajan on kuitenkin tärkeää ohjata opiskelijaa kyseenalaistamaan ja pohtimaan yhteisesti toiminnan järkevyyttä ja toimintatapoja. Ohjauksessa tulisi herätellä enemmän kysymyksiä kuin antaa valmiita vastauksia ja pohtia yhdessä ongelmakeskeisesti, kriittisesti ja reflektiivisesti hoitotyötä yleensä. Reflektio saa lisäarvoa, kun sitä tehdään yhteistoiminnallisesti, dialogisesti. Dialogiselle ajattelumallille on tunnusomaista, että siinä voidaan nostaa esiin vaihtoehtoisia näkökulmia kohteesta (vrt. Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005; ks. Tynjälä 2003a). Opiskelijalle esitetyt suorat ohjeet ja neuvot eivät jää silloin irrallisiksi tai epämääräisiksi tietovarannoiksi, vaan oppimisesta alkaa tulla opiskelijan ”omaa”. Kokemusten reflektoinnin pitäisi muodostua olennaiseksi osaksi työssä oppimista (vrt. mm. Ojanen 2006; Ruohotie 2000). Opiskelijat olisi saatava enemmän ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja konstruoidaan oppimaansa ja arvioimaan itseään jatkuvasti. Opiskelijan aktiivisella ja itsenäisellä roolilla on keskeinen merkitys itsensä kehittämisessä. Opiskelijan tulisi

ymmärtää, että oppiminen nousee sisältäpäin. Silloin sillä on käyttö- ja sovelletta-
vuusarvoa.

Opiskelijan omatoimisuus oli tutkimustulosten mukaan yksi ohjauksen päämäärä. Havaittavissa oli kuitenkin hienoista ristiriitaa opiskelijan aktiivisuuden ja ohjauksen välillä. Ohjaaja tähdensi opiskelijan itseohjautuvuutta ja aktiivisuutta konstruktivistisen oppimiskäsityksen ajatusten mukaisesti. Opiskelijan itseohjautuvuutta tuettiin kehittämällä opiskelijaa tekemään kysymyksiä ja olemaan kiinnostunut kaikista eteen tulevista asioista. Tulokset osoittivat, että ohjaajat kysyivät enemmän kuin opiskelijat, ja kysymykset eivät herättäneet syvällisiä pohdintoja. Toisaalta ohjaaja odotti ohjeiden ja neuvojen tarkkaa ja tunnollista noudattamista, mikä taas kuvaa ajatuksia behavioristisesta tiedon siirtämisestä.

Ohjaukseen näytti sisäänrakentuvan myös jonkinlainen kontrollin ajatus ja näkemys kontrollin avulla oppimisen tarkistamisesta ja tiedon siirtämisestä. Kontrollioiva ohjaus ei tarkoita tässä yhteydessä pelkästään kielteisiä asioita. Kielteisenä oppimisena voitaisiin pitää ohjaustapaa, joka perustuu yksipuolisesti tiedonsiirtoon ja taitojen harjoitteluun. Tällöin oppiminen on ulkoisesti havaittavaa käyttäytymisen muutosta. Behavioristinen oppimisnäkemys ohjaa pääosin tehtäväkeskeiseen ajattelumalliin, joka ei edellytä omien ajattelu- ja toimintamallien konstruoimista. Tämän tutkimuksen mukaan ohjaajan tavoitteena oli kontrolloimalla varmistaa, että annettu ohjaus oli otettu opiksi ja että potilastyö oli turvallista ja asiallisesti dokumentoitua. Opiskelija tarvitsi asioiden kertaamista ja varmistamista myös siksi, että ne tukivat ja kehittivät opiskelijan tietorakennetta.

Ohjauksessa oli havaittavissa myös jonkinlaista oppipoikakoulutusta tai mestari-
kisälli-koulutusta ja siihen liittyvää scaffolding-menetelmää eli niin sanottua henkisiä rakennuspuita tai ajattelun tikapuita (vrt. Heikkilä 2006). Ohjaajan rooli oli siirtyä taemmaksi sitä mukaa kun opiskelijan taidot ja tiedot kasvoivat. Ihan omatoimisesti opiskelija ei kuitenkaan saanut toimia, sillä päävastuu opiskelijan toiminnasta oli ohjaajalla.

Työssä oppimisen aikana ohjaajan käsitykset siitä, mitä opiskelijan tulisi osata, vaikuttavat paljon siihen, miten opiskelija itse tulkitsee oppimistarpeitaan ja minkälaisen tiedon hän kokee tärkeäksi. Ohjaajan on oleellista huomata, että opiskelijat oppivat ja kehittyvät eri tahtiin ja että kehitys ei välttämättä ole kaavamaista tai lineaarista. Siksi ohjaajalta edellytetään sensitiivisyyttä havaita opiskelijan kehitysvaihe ja siten yksilölliset ohjaustarpeet ja kykyä varioida tarvittaessa ohjaustyyliään (vrt. Väisänen 2005, 155–179). Kokeneen ohjaajan praktinen tieto tulee näin monipuolisesti hyödynnetyksi ja integroituu osaksi opiskelijan persoonallista tietovarastoa.

Sosiaalisen työskentelytavan oppimismahdollisuus. Tulosten mukaan opiskelijat saivat kokemuksen sosiaalisesta työympäristöstä ja mahdollisuuden kehittyä vuorovaikutustaidoissaan, joiden todettiin olevan heikohkot. Monesti opiskelija jäi sivusta-seuraajaksi, mutta kehittyi vuorovaikutustaidoissaan, jos halusi, koska osaston hoitoympäristö oli hyvin sosiaalinen työympäristö. Tärkeinä vuorovaikutustaitoina pidettiin myös taitoa osata kuunnella, koskettaa ja olla aidosti läsnä. Tutkimustulokset saavat tukea muun muassa Kuhlaisen (2005) selvityksestä, jonka mukaan hoitotyön opiskelijat oppivat harjoittelussaan vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja ammattitaitojen lisäksi. Ylipäänsä vuorovaikutus ohjaajan ja opiskelijan välillä ja asioista keskusteleminen yhdessä korreloivat hyvän ohjauksen kanssa. Osaamisen keskeisimpinä haasteina selvityksen mukaan työyksiköissä nähtiin opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Tutkimustuloksia tukee myös Tynjälän (2007) tutkimus, jossa esitetään, että oppilaitoksen luentopainotteiset opetusmenetelmät, kuten kirjaintit ja luennot, eivät juuri rakenna opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja, yhteistyötaitoja tai kriittisen ajattelun taitoja.

Käytännön perushoitotyössä ihmisiä autettiin arkeen ja yleensä elämään liittyvissä, usein hyvin problemaattisissa tilanteissa, joissa hoidon keskeinen periaate on potilaslähtöisyys. Usein potilaiden problemaattiset tilanteet edellyttivät potilaiden, hoitajien ja moniammatillisen tiimin yhteistyötä. Tulokset saavat tukea muun muassa Helanderin ja Seinän (2007) artikkelista, jossa työssä oppimista parhaimmillaan on se, että oma ammattitieto ja osaaminen jaetaan vastavuoroisesti. Isokorven (2003a)

mukaan erilaisissa sosiaalisissa muodoissa työskentelyn tehokkuus perustuu sen jäsenten keskinäiseen luottamukseen, samaistumiseen ja tunteeseen toiminnan tehokkuudesta. Tynjälän ja Collinin (2000, 302) mukaan nykypäivän ammatti-ihmisille on tyypillistä kollaboratiivisuus. Ammatti-ihmiset jakavat osaamistaan muiden saman alan ja eri alojen työntekijöiden kesken. Kollaboratiivinen työ ja oppiminen ovat sekä oppimisen välineitä että tavoitteita työssä ja koulutuksessa. Toimintaan osallistumalla ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Kaaresvirta 2004, 48–49).

Tutkimuksen tuloksia sivuaa muun muassa Janhosen ja Vanhanen-Nuutisen (2005) tutkimus, jonka mukaan sosiaali- ja terveysalan ammattilaiseksi opiskelun tavoitteena on muun muassa se, että opiskelija osaa toimia tulevassa työssään moniammatillisissa tiimeissä jäsenenä ja kehittää valmiuksiaan (vrt. Hulkari 2006; Ora-Hyytiäinen 2004; Sosiaali- ja terveysministeriö 2000). Wengerin (1998, 102) mukaan oppiminen on kokonaisvaltaista yksilön tietämyksen, sosiaalisen yhteisön ja identiteetin keskinäistä vuorovaikutusta. Niinpä oppimisympäristöä voitaisiin kutsua osaamisyyhteisöksi, jossa osaaminen jaetaan yhteisessä vuorovaikutusprosessissa.

Koontia ja johtopäätöksiä 5: Osastojen työparityö ilmeni erilaisina toimintakäytänteinä. Työparina saattoi olla kahden erilaisen statuksen työntekijän tasavertainen yhteistyö, kuten esimerkiksi sairaanhoitaja–perushoitaja. Työparityöskentelyssä teki mahdolliseksi toiselta oppimisen ja osaamisen jakamisen työyhteisössä myös eri ammattikuntaan kuuluvan työntekijän kanssa.

Opiskelija sai työssä oppimisjaksollaan konkreettisen ja autenttisen kokemuksen sosiaalisesta oppimisympäristöstä, jossa korostuivat erilaiset hoitotyössä tarvittavat sosiaaliset ja ihmissuhdetaidot. Osaston toimintaympäristö oppimiskontekstina antoi mahdollisuudet sosiaaliselle oppimiselle ja siinä kehittymiselle. Sekä opiskelija että ohjaaja saattoi oppia toiselta. Toiminta oli toisaalta yksilöllistä, toisaalta yhteisesti jaettua sosiaalista käytännöllistä toimintaa. Illerisin ym. (2004) mukaan sosiaalisessa oppimisympäristössä oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja

siinä sosiaaliset suhteet ja työkuulttuuriset kysymykset ovat oppimisen kannalta keskeisiä..

Sosiaalinen oppimisympäristö haastaa pohtimaan opiskelijan vuorovaikutustaitojen kehittämistä yhteistyössä työyhteisön ja ohjaajan kanssa. Tuloksissa tuli ilmi opiskelijoiden vaihtelevat, heikohkot vuorovaikutustaidot. Vuorovaikutus on kaksisuuntaista, ja siinä olevien ihmisten täytyy opetella sekä itsensä että toisen ihmisen ymmärtämistä, jottei syntyisi tulkintavirheitä. Nuorten opiskelijoiden vuorovaikutustaidot kehittyvät oppimisen ja ammatillisen kehityksen edetessä (vrt. mm. Kuokkanen 2000).

Ohjaajan tehtävänä on tehdä asioiden pohdinta reflektiiviseksi ajatteluksi, joka tarkoittaa paitsi omien ajatusten ja kokemusten tietoista, syvällistä ajattelua myös opiskelijan ohjaamista reflektiiviseen ajattelutapaan. Asioiden pohdinnalla löydetään uusia näkökulmia ja uutta, syvempää ymmärrystä aiempaan, kun sitä harjoitellaan yhdessä ja itsenäisesti. Silloin on helpompi muodostaa kuvaa siitä, mitä oma osaaminen on. Erilaiset ihmiset toimivat kuin peileinä, josta näkee itsensä ja osaamisensa kirkkaammin ja terävämmin.

Tutkimusten (mm. Ojanen 2006; Ora-Hyytiäinen 2004; Stenström 2005)) mukaan opiskelijoiden reflektiotaidot kehittyvät ammatillisen kasvun edetessä. Tästä syystä ohjaajan on aktiivisesti ohjattava opiskelijaa reflektiiviseen tapaan työstää oppimaansa työskentelyn aikana ja sen jälkeen. Myös tutkivaan työotteeseen tulee kiinnittää huomiota, ettei asioita pidetä itsestäänselvinä. Ojasen (2006) mukaan tutkivan työotteen oppiminen eli ihmettely, pysähtyminen, kohtaaminen ja uudelleen orientointi ovat ohjauksen tärkein oppimistavoite. Tämä ei tarkoita vastausten löytämistä kysymyksille, vaan enemmänkin kykyä oppia omista ajattelu- ja toimintatavoista, jotta kasvaminen, muuttuminen ja ammatillinen kehittyminen olisivat mahdollisia.

Emotionaalinen tuki. Muiden tutkijoiden havainnot tukevat tutkimukseni tuloksia siten, että opiskelijoilla on työssä oppimisen alussa suuri tarve tukeutua ohjaajaansa ja toimia hänen toimintatapojensa mukaan. Mykrän (2002) mukaan ohjaus oli muun

muassa opiskelijan tukemista, joka tarkoitti, että ohjaaja rohkaisi ja kannusti opiskelijaa ja oli aidosti kiinnostunut opiskelijan ammatillisesta kehittymisestä. Oinosen (1998) mukaan työssä oppimisen alkuvaiheessa ohjaajan merkitys oli olla opiskelijan tukena, turvana ja huolehtijana. Emotionaalisen tukeen liittyi empatian käsite, jolla tarkoitettiin sitä, että ohjaaja ymmärsi opiskelijan asemaa.

Koontia ja johtopäätöksiä 6: Emotionaalinen tuki merkitsi opiskelijan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista tukea. Jos opiskelijalla on tuntuva tarve tukeutua ohjaajaansa, on opiskelijan oppimisen kannalta välttämätöntä luoda ilmapiiri, joka vapauttaa opiskelijalta energiaa oppimiseen. Tutkimuksessa ilmeni monipuolinen tuki opiskelijalle.

Jokainen työntekijä on omalta osaltaan luomassa ilmapiiriä, mutta päävastuu siitä on opiskelijan ohjaajalla. Työssä oppiminen on työn oppimista, mutta se on mitä syvimmin yhteydessä opiskelijan persoonallisiin ja emotionaalisiin ominaisuuksiin. On tärkeää, että ohjauksessa ohjaaja luo omalla asenteellaan turvallisuutta, joka helpottaa ohjaajan ja opiskelijan kohtaantumista. Kohtaantumisella tarkoitetaan Pelttarin (1997) mukaan herkkyyttä tunnistaa toisen tarpeet, kykyä kuulla, kykyä lähteä toisen ihmisen lähtökohdista sekä hänen tilanteensa syvällistä ymmärtämistä. Kohtaantumisen käsite on lähellä empatiaa, joka tuli esille tutkimuksessa emotionaalisen tuen osana. Empatiaa korostetaan yleensä hoito- ja huolenpitoammateissa (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 105–107). Empaattinen ihminen kykenee asettumaan toisen asemaan ja ymmärtämään, mitä toinen ihminen ajattelee, tuntee, kokee ja miksi tämä toimii niin kuin toimii. Pystyäkseen ymmärtämään opiskelijan tunnetilaa ohjaajan on oltava selvillä omista asenteistaan ja arvoistaan. Jotta empaattisuudesta voitaisiin puhua, tulisi opiskelijan olla tietoinen siitä, että hän on tullut oikein ymmärretyksi ja myös toisinpäin. Ohjaajana on vaikea aidosti kuulla opiskelijaa, jos omat ajatukset, asenteet ja kokemukset tuottavat ennenaikaisia tulkintoja opiskelijan tilanteesta (ks. Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 107). Opiskelijoille tehtyjen tutkimusten mukaan opiskelijat arvostavat myötäelävää ohjausta, etenkin työssä oppimisen alussa (vrt. Väisänen 2003, 56–60).

Oppimisen vahvistamisen yksisuuntaisuus ja tilannesidonnaisuus. Tulosten mukaan oppimisen vahvistaminen palautetta antamalla oli oleellinen osa ohjausta ja sillä oli keskeinen merkitys oppimisen edistymiselle. Rakentavasti annetulla palautteella vaikutettiin opiskelijan myönteisiin oppimiskokemuksiin, oppimisasenteeseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Tulokset saavat tukea monista tutkimuksista (Pasanen 2000; Peavy 2000; Silkelä 2003b), joiden mukaan palaute on opiskelijan kehitykselle tärkeää ja ohjaukselle kannalta voimavaraistava tekijä. Muun muassa Fortunen ym. (2001); Mykrän (2002) ja Jokelan (1995) tulosten mukaan opiskelija tarvitsee välitöntä, rakentavaa ja rehellistä palautetta toiminnastaan. Ruohotie (2002) korostaa työstä saatavan palautteen merkitystä sisäisen motivaation ja suoriutumisen tarpeen muodostajana. Rakentava palaute kohdistuu työsuorituksiin ja tuloksiin. Palaute motivoi ja näkyy konkreettisesti opiskelijan osaamisen varmistumisena ja kehittymisenä.

Tutkimustulosteni mukaan palaute oli yksisuuntaista ja tilannesidonnaista. Ohjaaja antoi opiskelijalle jatkuvaa ja välitöntä palautetta. Eri tutkimukset sivuavat tutkimustuloksia. Positiivisen palautteen merkitys liittyy ajoitukseen ja täsmällisyyteen enemmän kuin sen määrään vrt. esim. Ruohotie 2002).

Opiskelijat odottavat ohjaajalta paljon palautetta (Väisänen 2003, 56–60; Jokinen ym. 2005). Väisänen (2003) tutkimuksesta tosin käy ilmi, että opiskelijat kaipaavat yksittäisten ja pikkutarkkojen palautteiden sijaan laaja-alaisempaa palautteenantoa. Väisästä (2003) mukaillen voi sanoa, että mitä sidotumpi palautetilanne on, sitä kauempana palaute on onnistuneesta dialogista. Salmisen (2000) mukaan opiskelijat odottavat ohjaajalta arvostusta ja myönteistä palautetta edistymisestään.

Tutkimustulosten mukaan ohjaajat odottivat opiskelijoilta itselleen palautetta, mutta saivat sitä harvoin. Tutkimuksen tuloksia tukee muun muassa Atjosen (2003) ja Hulkarin (2006) tulokset, joiden mukaan myös ohjaaja kaipaa palautetta omasta ohjauksestaan ja työstään. Hinkkasen (2002) mukaan ohjaajat odottivat saavansa palautetta nykyistä enemmän sekä opiskelijoilta että opettajilta.

Arviointi oli olennaisen osa opiskelijan oppimisprosessia. Tutkimustulosten mukaan arviointi oli pääosin työssä oppimisen loppuarviointia ja arviointia koulusta annettujen arviointilomakkeiden pohjalta. Se oli tehty useimmiten vain opiskelijan näkökulmasta. Väliarviointi opiskelun etenemisestä oli vähäistä.

Opiskelijalla oli arvioinnissa henkilökohtainen tilaisuus arvioida omaa oppimistaan. Tätä tutkimustulosta tukevat eri tutkimukset (vrt. mm. Ora-Hyytiäinen 2004). Tulosten mukaan arviointi on vuorovaikutteinen tapahtuma, jolla pyritään kehittämään opiskelijan kykyä arvioida omaa oppimistaan.

Koontia ja johtopäätöksiä 7: Oppimista vahvistettiin palautteen ja arvioinnin näkökulmista pääosin yksisuuntaisesti ja asymmetrisesti. Tämä tarkoitti ohjaajalta opiskelijalle suuntautuvaa, tilanteisiin kohdentuvaa ja välitöntä, ohjaajan kohteesta antamaa rehellistä palautetta. Palaute sidottiin välittömästi erilaisiin työssä oppimisen tilanteisiin, ja se oli lähinnä oppimisen vahvistamista. Opiskelijan oppimista vahvistettiin erilaisilla kommentteilla, jotka pyrittiin antamaan rakentavasti ja positiivisesti, välttämällä ylimalkaisia kommentteja, jotka voivat vain hämmentää eivätkä vie opiskelijan oppimista eteenpäin.

Palautteen ja arvioinnin tulisi kuitenkin olla vastavuoroista, ja sekä palautteen antamiseen ja väliarviointiin tulisi aika ajoin varata tavoitteellinen kahdenkeskinen ohjauskeskustelu-aika. Ohjauskeskustelu tulee ymmärtää opiskelijan oppimisen edistämisen ja ohjaajan ohjauksen kehittämisen keinoina ja ohjauskeskustelua tulisi muokata kehityskeskustelun suuntaan (esim. Vuorinen 2000).

Yhteisesti jaetut tapahtumat ja kokemukset antavat sisältöä palautteelle ja arvioinnille ja jalostavat oppimista. Ohjaajan tulee ohjata opiskelijaa pukemaan sanoiksi kokemuksiaan ohjauksestaan ja oppimisestaan ja ”koulata” sitä kautta opiskelijaa itsereflektioon ja ammatilliseen pohdintaan ja aktiivisuuteen. Opiskelijan tulee itsekin olla aktiivinen ja kysyä tarkennuksia eikä suostua vain palautteen ja arvioinnin kohteeksi. On tärkeää saada opiskelija puhumaan ääneen ja harjoittelemaan vuorovaikutustaito-

jaan ammatin kasvun välineeksi. Hyvä lähtökohta voisi olla se, että ohjaaja kysyy ensin opiskelijan omia käsityksiä onnistumisestaan ja oppimisestaan.

Sillä, miten, milloin ja millaisessa ilmapiirissä palaute annetaan, on suuri merkitys opiskelijan oman tulevan hoitajan ja ammatti-identiteetin muotoutumisessa. Ammatti-identiteetin avulla luodaan käsitystä itsestä ammatti-ihmisenä eli siitä mikä ammatissa toimiessa on tärkeää ja miten toimitaan ammatin keskeisissä tehtävissä (ks. esim. Ora-Hyytiäinen 2004, 80). Positiivinen palaute kasvattaa sisäistä motivaatiota ja lisää myös luovaa käyttäytymistä (vrt. Korpelainen 2007, 8–9). Tutkimukset osoittavat, että ohjaajien antamat mallit siirtyvät selkeästi työelämään ohjattavien ohjauskäytänteissä (vrt. Väisänen 2003). Kun opiskelijalla on omakohtaista, sisäistettyä kokemusta palautteen antamisesta ja yhteisistä keskusteluista, hänen on helpompi toteuttaa käytänteitä tulevassa työssään.

Osastoille olisi hyvä saada myös palaute- ja arviointilomakkeet, jotka koskevat ohjauksen kehittämistä ja opiskelijan oppimista. Nimettömään palautelomakkeeseen opiskelija voi kirjoittaa henkilökohtaisesti ja avoimesti työssä oppimisjakson lopussa kokemuksensa ohjauksesta ja yleensä työssä oppimisesta osastolla. Lomakkeiden suunnittelussa ja toteuttamisessa voisi tehdä yhteistyötä koulun kanssa, jotta palaute ja arviointi palvelevat sekä työyhteisön että koulun oppimistavoitteita. Palautteen kehittäminen on osa ohjauksen kehittämistä.

Opetussuunnitelman näkymättömyys. Opetussuunnitelman tavoitteet suuntasivat opiskelijan ohjausta vaihtelevasti, ja opetussuunnitelman sisältö ja tavoitteet eivät juuri näkyneet ohjauksessa. Ohjaajien mukaan opetussuunnitelmia oli liian monia, koska ohjattavina oli eri kouluasteiden (toinen aste, ammattikorkeakoulu ja aikuiskoulutus) opiskelijoita. Opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet sitä vastoin olivat ohjaajalle tärkeitä. Tutkimustuloksia tukee muun muassa Sarajärven ja Isolan (2006) tutkimus, jonka mukaan opetussuunnitelman tavoitteet ja sisältö eivät ohjanneet opiskelijan oppimista harjoittelujaksoilla, kun käytännön toimintamalli oli vallitseva (vrt. Cowman 1998). Lisäksi muun muassa Könnilän (1999) tutkimusten

mukaan opetussuunnitelman tavoitteet koetaan ongelmallisiksi opettajien, ohjaajien ja opiskelijoiden erilaisten näkemysten takia (vrt. myös Laakkonen 2004; Vanhanen 2000). Opiskelijoille tehdyt tutkimukset (mm. Juvonen 2001; Oinonen 1998) tukevat tämän tutkimuksen tuloksia. Ohjaajat näkivät ohjauksen tavoitteet enemmänkin työyhteisön päivittäisten toimintojen tekemiseksi ja niistä suoriutumiseksi.

Peltomäen ym. (2003) mukaan opetussuunnitelman yhteys työelämässä vallitsevaan todellisuuteen ei ole kovin selkeä ja ohjaajien käsitys opetussuunnitelman sisällöstä jää helposti hataraksi. Lasosen (2001, 59, 73) mukaan ohjaajilla ei ole opettajien kanssa yhteisesti jaettua käsitystä siitä, miten opetussuunnitelma määrittää opiskelijaa oppimista ja sen arviointia.

Koontia ja johtopäätöksiä 8: Tutkimustulokset antavat aihetta pohtia opetussuunnitelman merkitystä ja roolia oppimisen ja ohjauksen kontekstissa. Opetussuunnitelma, jonka tulisi olla sidoksissa alan ydinosaamiseen ja antaa näkemys tavoitellusta toiminnasta, ei ollut tämän tutkimuksen mukaan opiskelijan oppimisen lähtökohta eivätkä sen tavoitteet ohjanneet opiskelijaa ammatille asetettujen tavoitteiden mukaisesti paljoo. Tutkimusten mukaan opetussuunnitelmalla on suuri merkitys etenkin koulutuksen alkuvaiheessa (mm. Chalmers, Luker & Bramadat 1998, 399–405; Sarajärvi 2002).

Tämän tutkimuksen mukaan näyttää siltä, että ohjaajat pitävät tärkeinä opiskelijan henkilökohtaisia tavoitteita. Pitääkö siis pyrkiä painottamaan enemmän opiskelijan henkilökohtaisia tavoitteita, joissa tulevat esille ne asiat, jotka voidaan parhaiten oppia työssä? Vai pitääkö opetussuunnitelmassa pyrkiä erottamaan selkeästi ne tavoitteet, jotka opitaan parhaiten koulussa, ja ne asiat, jotka voidaan parhaiten oppia työssä (ks. Aarkrog 2005, 137–147)?

Opiskelija itse on asettanut omat henkilökohtaiset tavoitteensa, jotka sisältävät siten arvokasta tietoa opiskelijan omista päämääristä ja odotuksista työssä oppimisessa. Henkilökohtaisiin tavoitteisiin tulee sisällyttää opettajan ohjaus ja niihin tulee liittää opiskelijan reflektiivinen pohdintaosa, etteivät tavoitteet ohjaa tehtäväkeskeisyyteen ja pohtimattomiin päämääriin.

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijan oppimista ohjasi paljolti ohjaajan omat näkemykset siitä, mitä ydinosaaminen hänen työssään ja hänen työyhteisössään oli (ks. Autio 2003, 301–328). Herää ajatus, että työssä oppimisen tarkoituksena on silloin enemmänkin valmentaa opiskelijaa siihen työhön ja niihin työtehtäviin, joissa hän tulee valmistuttuaan toimimaan, ei kehittää yleisiä työelämässä vaadittavaa osaamista. Työssä oppiminen tarkoittaisi tällöin työyhteisön työkäytäntöjen omaksumista (vrt. Hulkari 2006). Jos taas oppimisympäristön tavoitteet ovat yhteneväiset opetussuunnitelman ja opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden kanssa, tämän olettaisi lisäävän myös ohjaajan ja opiskelijan motivaatiota, jolla on merkitystä kaikkeen työssä oppimiseen (vrt. Saarikoski ym. 1999).

Opetussuunnitelmatyöskentelyä tulee kehittää työyhteisön ohjaajien, opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Näin työelämän edustajat ja kouluyhteisö pääsevät perehtymään toistensa oppimistavoitteisiin sekä kehittämään opetusta työelämälähtöiseksi että integroimaan tutkittua teoretietoa työelämään. Lisääntyvä yhteistyö koulutuksen ja työelämän välillä muuttaa oppimisen luonnetta ja mahdollisesti luo uudenlaisia ohjaus- ja oppimismahdollisuuksia. Opetussuunnitelmalla on merkittävä osuus työn ymmärtämisessä, koska opetussuunnitelmaan sisältyvät tavoitteiden lisäksi koulun, opetuksen ja oppimisen keskeiset arvot. Näihin sisältyy myös ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitysten eksplikointi. On myös huomionarvoista, että ohjaajan arvot tulevat esille itse toiminnassa, ne eivät ole missään toiminnan taustalla. Ne pitää saada opetussuunnitelman sisältöihin. Yhteistyötä tarvitaan myös tästä.

6.3 Voimavarojen lähteet ohjauksessa

Osaamisen tunteen mahdollistuminen. Ohjaajat toivat esille myönteisiä kokemuksiaan ohjauksesta. Tutkimustani sivuavat monet mentorointitutkimukset, jotka käsittelevät ohjausta. Muun muassa Fagenson-Elandin ym. (1997) tutkimus kohdistui mentorointiin ja siinä saatuihin hyötyihin. Mentorin saamia hyötyjä ohjauksessa olivat esimerkiksi lisäsisällön saaminen työhön, arvostuksen, työtyytyväisyyden, omanarvontunnon ja motivaation lisääntyminen ja mahdollisuus oppia vuorovaikutuksessa-

ohjattavansa, aktorin kanssa. Tyydytys siitä, että voi olla kehittämässä toisia oman osaamisensa ja kokemuksensa avulla, piristys nähdä aktori ”nuorta intoa täynnä” sekä oppiminen ja uusien näkökulmien saaminen aktorilta myös olivat mentorin hyötyjä.

Allen, Poteet ja Borroughs (1997) esittävät luokitteluita, jotka kuvaavat itseen kohdistuvia syitä ryhtyä ohjaajaksi. Näitä ovat mielihyvä siitä, että näkee toisen menestyvän ja kehittyvän, oma samanaikainen kehittyminen ja oppiminen sekä sellaisen tehtävän saaminen, josta voi olla ylpeä. Leskelän (2005, 175) tutkimustulokset osoittivat, että ohjaajan oma asenne työhön vaikuttaa keskeisesti ohjauksen lopputulokseen ja siitä saatuihin kokemuksiin.

Kuhalaisen (2005) selvitys tukee myös tutkimukseni tuloksia. Sen mukaan opiskelija oppi ohjaajaltaan asioita ja taitoja harjoittelussaan, mutta opiskelijalla oli myös annettavaa ohjaajalle. Ohjaus koettiin useimmiten antoisana ja palkitsevana.

Koontia ja johtopäätöksiä 9: Ohjaajien opiskelijamyönteisyys tuli tutkimuksessa esille. Ohjaus koettiin pääosin mielekkäänä ja opiskelijat oppimishaluisina. Positiivinen asenne edisti oppimista ja ammatillista kehittymistä. Työssä oppimisen vaikutukset opiskelijaan on tunnistettu aikaisemmin tässä tutkimuksessa ja yleisemminkin. Harvemmin on tuotu esille ohjauksen vaikutuksia myös ohjaajan työhön ja oppimiseen. Tämä vastavuoroisuus on merkityksellistä ja tärkeää tiedostaa ja hyödyntää ohjaajien toimintaa kehitettäessä.

Tulokset antavat aihetta pohtia ohjaajan voimavarojen vahvistamista tukemalla ohjaajan työtä ja ohjaajaosaamista esimerkiksi verkostoitumisella ja täydennyskoulutuksella. Tärkeää on aika ajoin saada ohjaajat yhteen keskustelemaan ohjauksestaan ja saamaan tukea ja virikkeitä opiskelijan ohjaukseen. Ohjaajien verkostoituminen toisten ohjaajien ja opetushenkilökunnan kanssa edistää ohjauksen osaamisen jakamista ja hyvien ohjauskäytäntöjen kehittämistä (vrt. Usher, Nolan, Reser, Owens & Toffelson 1999, 506–514). Yhtenä mahdollisuutena voivat olla myös organisaatioiden väliset kehittämishankkeet (ks. Vuorinen ym. 2005, 278).

Vaikuttamisen mahdollisuudet ja oman ammatin tietoisuus. Tutkimustulosteni mukaan ohjaajilla oli mahdollisuus tuoda esille omat tapansa tehdä työtä ja ammatissaan vaadittavaa osaamista. Tulokset saavat tukea muun muassa Oinosen (1998, 90–91) ja Sarajärven (2002) tutkimuksista. Oinosen (1998) havainnot tukevat tuloksia, joiden mukaan opiskelun alkuvaiheessa ohjaaja oli opiskelijalle malli, jonka toimintaa ja ajattelua ei kyseenalaistettu.

Sarajärven ja Isolan (2006) tutkimustulosten mukaan harjoittelun ohjaajalla oli merkitystä opiskelijan ammattiin kehittymisessä. Tutkimuksen mukaan suuri osa opiskelijoista toimi ohjaajansa käyttäytymismallin mukaisesti ja merkittävää oli, että ohjaajan roolimalli korostui opiskelun edetessä. Tämä tutkimustulos poikkeaa joiltakin osin omista tuloksistani, joiden mukaan alkuvaiheen opiskelija tukeutui selvästi ohjaajaansa ja tämän antamaan rooliin. Voisi ajatella, että ohjaajan roolimalli olisi vähemmän tärkeä koulutuksen edetessä, koska tällöin opiskelijalta odotetaan työssä oppimisen jaksolla yhä enemmän itsenäistä ja omatoimista toimintaa.

Kuhalainen (2005) on tehnyt selvityksen, jossa työyksiköiden henkilöstö koki voitavansa vaikuttaa siihen, mitä osaamista opiskelijalla tulisi olla eli millaista osaamista kyseinen työ vaatii. Grönroosin, Lammen ja Vaherkosken (2007, 212–214) artikkelissa taas sivutaan tutkimustuloksia, joissa tulee esille, miten työn vaatimat taidot, työn sosiaalinen merkitys ja hallinta vaikuttavat työntekijään. Työn hallinnassa oli kaksi ulottuvuutta: vaikutusmahdollisuudet työssä sekä työhön liittyvät taidot ja kyvyt. Näillä oli yhteyttä työntekijän henkiseen hyvinvointiin. Tutkimustuloksiani tukevat tutkimukset, joissa ohjaaja koki saavansa tyydytystä siitä, että hänellä oli mahdollisuus kehittää opiskelijaa oman kokemuksen ja osaamisensa avulla (mm. Leskelä 2005; Turunen 2003). Mykrän (2002) tutkimustulokset tukevat tutkimukseni tuloksia. Tutkimuksessani tuli esille, että ohjaaja on esimerkki ammattilaisesta, joka omalla toiminnallaan loi kuvaa ammattialasta ja sen työn tekijöistä. Opiskelija omaksui monia asioita ohjaajan toiminnasta.

Tulosten mukaan yhteistyötä opettajan kanssa pidettiin tärkeänä. Ohjaus koettiin työssä oppimisen jaksolla enemmän suhteellisen itsenäiseksi ohjaajan ja opiskelijan väliseksi ohjaussuhteeksi. Tutkimustuloksia sivuavat tutkimukset, joiden mukaan opettajien aikaresurssit ohjata työssä oppimista ovat niukat ja pääpaino käytännössä on ohjaajalla (mm. Sarajärvi 2002; Sarajärvi & Isola 2006). Havaintoa tukevat muun muassa (Heinosen 2003; Peltomäen ym. 2003; Perälän ja Ponkalan 1999) tutkimustulokset, joiden mukaan opetushenkilöstön osallistumismahdollisuudet opiskelijoiden työssä oppimisessa riippuvat määrärahoista ja resursseista. Nämä muutokset ovat kaaventaneet opettajien mahdollisuuksia osallistua opiskelijoiden ohjaukseen työssä oppimispaikoilla.

Tutkimustulosten mukaan perushoito kuvattiin pyrkimyksenä mahdollisimman hyväksi, eettiseksi hoidoksi (vrt. Leino-Kilpi, Walta & Helenius 1994). Hoitotyön periaatteet eivät olleet erillisiä ohjeita potilaan hoitamisessa, vaan tukivat jokapäiväistä hoitotyötä. Ohjaaja pyrki tavoittelemaan potilasta kunnioittavaa ja yksilöllistä hyvää hoitoa. Tässä tutkimuksessa eettinen toiminta oli peruspilari, johon kietoutui kaikkeen toimintaan työyhteisössä, oli osa arjen toimintaa ja antoi työhön molemminpuolista turvallisuudentunnetta. Tämä tutkimustulos on yhdensuuntainen muun muassa niiden tutkimusten kanssa (Strandell-Laine, Heikkinen, Leino-Kilpi & Van der Arend 2005), joissa eettiset ohjeet kuvattiin kahdenlaisina: potilaan hyvänä hoitona ja hoitotyöntekijän tukena sekä ammattikunnan arvoina ja periaatteina.

Eettisten asioiden osalta tutkimustulokset saavat tukea myös Kuokkasen ja Leino-Kilven (2007) tuloksista, joiden mukaan hoitajat ovat eettisesti herkkiä omassa työssään ja etiikka on läsnä käytännön hoitotyössä. Sitä myös korostetaan jatkuvasti esimerkiksi hoitotyön laatutyössä.

Koontia ja johtopäätöksiä 10: Ohjaajan tunne vaikuttavuudestaan ja tietoisuus omasta merkityksellisyydestään opiskelijan toiminnassa motivoi työtä ja ohjauksessa jaksamista. Vaikuttavuuden tunteessa on kysymys taidosta suoriutua työstä ammattitaidol-

la, ja sen perustana on ajallisesti, sosiaalisesti ja kontekstisidonnaisesti kehittyntä kokemustietoa.

Opiskelijalle ilmaistiin ohjauksessa oma ammatti mahdollisimman todellisena, jotta opiskelija voisi laajentaa ymmärrystään ammatin olemuksesta ja struktuurista. Oman ammatin kautta välittyivät monet julkilausutut ja piilevät elementit, kuten omat arvot, ihmiskäsitys ja ihmisen kaikinpuolinen kohtaaminen. Ohjaajan ja opiskelijan välinen rakentava suhde edellyttää kuitenkin sitä, että opiskelijan luottamus ohjaajaan on ehdotonta. Tällöin opiskelija omaksuu ohjaajansa toiminnan omaksi mallikseen.

Eettinen aspekti tarkoitti vastuuta toisesta ihmisestä eli halua auttaa ja pitää hyvää huolta potilaista ja tarjota turvaa ja helpotusta potilaan elämäntilanteeseen sekä suhtautua työtovereihin asiallisesti. Ohjaajan omat arvot ja ihmiskäsitys luovat pohjan hänen ohjausfilosofialleen ja vaikuttavat hänen toimintaansa, ainakin osittain tiedostamattomasti ja tarkoituksettomasti. Ohjaaja on myös opiskelijan ammattieettinen kasvattaja. Voitaneen sanoa, että ammattietiikalla on tärkeä asema opiskelijan ammatti-identiteetin muodostumisessa. Kysymys on sosiaalistumisesta työn arvoihin sekä oman toiminnan itseohjautuvuudesta. Työn onnistumisen ehtona on, että ohjaaja tuntee olevansa sisäisesti sovussa oman työnsä kanssa, muutoin hän menettää uskottavuutensa.

Ohjaus oli ohjaajan ja opiskelijan välistä yhteistyötä. On kuitenkin tärkeää, että työssä oppimipaikan ohjaajien ja koulutuksen välinen kaikinpuolinen yhteistyö on jatkuvaa. Opettaja on pedagoginen asiantuntija, joka rakentaa muun muassa (ks. koontia ja johtopäätöksiä 5) yhteyksiä teorian ja työssä oppimisen välille ja edesauttaa näiden kohtaamista, jotta tieto siirtyy käytännöstä koulutukseen ja koulutuksesta käytäntöön. Opettajalle tulee lisätä ohjausresursseja ja mahdollisuutta osallistua opiskelijan ohjaukseen työssä oppimispäikällä esimerkiksi ohjauskeskusteluihin. Ohjaajan kanssa tehtävää yhteistyötä tulee kehittää ja saada ohjaajasta ja opettajasta yhteiskumppaneita, jotka yhdessä edistävät ohjauksen ydinasiaa, opiskelijan kasvua kohti ammattilaista ja asiantuntijuutta.

6.4 Persoonallisen ohjauksen ammatilliset mahdollisuudet

Luonteenomainen ohjaus. Tutkimustulosten mukaan luonteenomainen ohjaustapa oli muokkautunut vuosien aikana taitotiedoksi, ja ohjaaja toimi yksilöllisen ohjaustavan mukaisesti, osin tiedostamattomasti. Tutkimuksen tulokset ovat yhteneviä niiden tutkimusten kanssa, jotka kuvaavat käyttöteorian soveltamista. Ojanen (2006) käyttää käsitettä oma käyttöteoria. Ojasen (2006) mukaan jokaisella ihmisellä on oma käyttöteoriansa useimpiin toimintoihin riippumatta siitä, onko ihminen saanut koulutusta tai ei. Työntekijä kehittää omaa käyttöteoriaansa, joka auttaa häntä ymmärtämään työtään koskevia uskomuksia, rutiineja ja ennakkoluuloja.

Leskelän (2005, 69–71) tutkimuksen mukaan ihminen ajattelee ja toimii tietyn, hänelle yksilöllisen käyttöteorian mukaisesti. Käyttöteoria rakentuu tapojen pohjalta ja kulttuurin pohjalta ja sisältää juuri niitä uskomuksia ja olettamuksia, jotka ohjaavat ihmisen käyttäytymistä. Argyris (1993, 177–194) käyttää käsitettä toiminnan teorit (theories of action) kaikista sellaisista teorioista, jotka ohjaavat ihmisen ajattelua ja toimintaa vuorovaikutuksessa. Nämä teorit voivat esiintyä käyttöteorioina tai julkiteorioina. Käyttöteorit ovat usein yhteensopimattomia julkiteorioiden kanssa. Käyttöteorioihin sisältyvät ne arvot, strategiat ja perusolettamukset, joihin vuorovaikutuksessa ihmisen soveltamat mallit todella perustuvat. Julkiteorit kuvaavat taas sitä mallia, jonka mukaan ihminen sanoo toimivansa.

Tutkimustulosten mukaan ohjaajien päivittäistä työtä leimasivat erilaiset tilanteet ja kokemukset, joita he kohtasivat potilaita hoitaessaan. Myös potilaat vaihtuivat, joten työ oli uusiin tilanteisiin totuttelua jatkuvasti. Työ oli työssä oppimista myös ohjaajalle. Tutkimustuloksia tukevat muun muassa Tynjälän ja Collinin (2000, 293–295) tulokset, joiden mukaan työntekijöiden oli vaikea erottaa työtään ja työssä oppimistaan. Työ itsessään kerrytti kokemusvarastoa, kun jokapäiväisiä ongelmia ratkottiin yhdessä kollegoiden kanssa ja ongelmista opittiin. Oppiminen työssä oli osana arjen työtä. Tynjälän ja Collinin (2000, 295) tutkimustuloksena tuli esille myös se, että yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen oli eräs tärkeimmistä tavoista oppia työssä. Tällaista

havaintoa ei tässä tutkimuksessa voi tehdä. Potilaan turvallisuus ja hyvä hoito eivät salli hoitovirheitä, jotka voivat olla kohtalokkaita ja lopullisia. Peltomäen ym. (2003) raportin tulokset sivuavat tutkimustuloksia. Raportissa todettiin, että työssä oppiminen oli olennaisilta osin ennalta-arvaamattomien, vaikeasti eriteltävien ja koulussa huonosti jäljiteltävissä olevien tilanteiden kohtaamista.

Koontia ja johtopäätöksiä 11: Luonteenomainen ohjaus oli paljolti vuosien mukana karttunutta oman näköistä ohjausosaamista. Vaikka ohjaajalla oli vankka perustaito ja tietämys työstään ja työparityöskentelystä, se ei aina yksin riittänyt. Työtä leimasivat potilaiden monimutkaiset ja ennakoimattomat tilanteet, jotka edellyttivät paljon kollegoiden kanssa konsultointia ja yhteistyötä muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Luonteenomaiselle työlle olivat ominaisia jatkuva vuorovaikutus työyhteisön jäsenten kanssa ja kollegiaalinen tuki tarvittaessa. Nämä tietysti lujittivat yksilöllistä ja yhteistä osaamista, mutta kehittivät vähemmän ohjauskäytäntöä.

Ohjaajat eivät osanneet tarkoin selittää, mistä oma ohjauskäytäntö rakentui. Se oli vuosien myötä muokkautunut kokonaisvaltaiseksi taitotiedoksi, jonka sisältö tuli esille ohjauksessa. Ohjaus nähtiin konkreettisena, oman työn ohjaamisena, ja ohjaukselle ei ollut yhtenäistä taustateoriaa. Ohjausta toteutettiin monilla eri tavoilla oman persoonan käytön avulla. Ohjauksen tarkoituksena oli pääosin tuoda esille sitä, mitä ohjaaja osasi, ja siten tukea opiskelijan omaa oppimista. Voitaneen ajatella, että ohjaajilla oli äänetöntä osaamista, joka sisäänrakentui omaan työhön ja sen hallitsemiseen. Se oli käytännöllisestä kokemuksesta ja muulla tavoin hankittua tietoa. Äänetöntä osaamista on vaikea täsmentää, koska se rakentuu implisiittisesti, on henkilökohtaista ja tilannesidonnaista (vrt. Nurminen 2000). Osaamisesta ei välttämättä seurannut se, että kyettiin kertomaan tai tietämään, kuinka asiat olivat tai ne tehtiin. Ohjaajat eivät tunnistaneet osaamisensa taustateorioita, ja ohjaus näytti heijastavan vähäistä oman työskentelyn itsereflektiivistä ammattikäytäntöä (ks. Järvinen 1999).

Yksilöllisen ja kollektiivisen praktisen teorian ja äänettömän osaamisen jäsentymisen integroituminen kokonaisuudeksi edellyttää, että ohjaajille järjestetään koulutustilaisuuksia, joissa he saavat reflektion ja dialogin avulla kosketuksen omiin ja toisten kokemuksiin ja taitotietoihin. Tällaisia koulutustilaisuuksia voivat olla esimerkiksi täydennyskoulutukset ja ohjaajien verkostokokoontumiset (ks. koontia ja johtopäätöksiä 11). Ohjaajien myönteinen opiskelija-asenne ja motivaatio ohjaukseen ovat erinomaisia lähtökohtia kehittää ohjausta. Oman työn tutkiminen ja reflektointi tulisi nähdä myös oman ammatillisen toiminnan perusprinsiippinä ja ottaa käyttöön.

Ammatillisen osaamisen rajallisuus. Tutkimustuloksena tuli esille kiireinen ja aika ajoin myös kompleksinen työ, joka vahvisti silloin tehtäväkeskeistä toimintaa. Kiireinen työtahti vaikutti ohjaukseen ja potilaiden hoitamiseen siten, että toimittiin tehtävä- ja tilannekeskeisesti. Ohjaajan riittämättömät ohjausresurssit vaikuttivat siihen, ettei yhteisiin keskusteluihin opiskelijan kanssa ollut aikaa. Kiire vei hohtoa myös ohjauksesta. Hulkari (2006) tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä tutkimukseni kanssa. Ohjaajien ajalliset resurssit olivat Hulkarin (emt.) niukat, millä oli merkitystä työssä oppimisen laatuun. Kiire vaikutti tulosten mukaan myös ohjauksen saatavuuteen, ja ohjauksen taso saattoi jäädä heikoksi, eikä esimerkiksi opiskelijan kysymyksiin jaksettu aina vastata. Gerberin (1998) asiakaspalvelutyötä koskeva tutkimuksessa tulee ilmi, että työntekijät korostivat sitä, että päivittäisiä tehtäviä leimaa kiireellisyys. Pelttarin (1997) tutkimustulokset sivuavat tutkimustani. Pelttarin (emt.) tutkimuksessa tuli esille sairaanhoitajien kiireen epäsuotuisat vaikutukset potilaiden hoitamiseen ja heidän ohjaamiseensa. Huges (2002) tuo esille, että työympäristössä valitseva kiire voi johtaa erilaisiin ristiriitoihin. Tällainen ristiriita on esimerkiksi se, ettei ohjaajalle jää riittävästi aikaa opiskelijan ohjaukseen.

Koontia ja johtopäätöksiä 12: Työpaikkojen kiireinen työtahti on äärimmäisen ajankohdainen eikä voi olla vaikuttamatta työn ja ohjauksen laatuun. Tehtäväkeskeisyys heikentää työ- ja ohjausmotivaatiota pitkään jatkuessaan (ks. Ruohotie 2004), ja päämääräksi tulee työtehtävistä selviäminen ja niistä suoriutuminen. Kiireisessä työnteossa ei ehdi pysähtyä tutkimaan työnsä perusteita ja tapaansa toimia. Silloin on vaarana, että

alkaa toimia rutiininomaisesti eikä toiminta vastaa muuttuvia tarpeita. Rutiininomaisen toiminnan välttämiseksi ja oman työ- ja ohjausmotivaation säilyttämiseksi on hyvä pysähtyä yksin ja kollektiivisesti miettimään, mitkä ovat omat motiivit eli toimintaa ohjaavat ja aktivoivat tekijät. Muovaako työ motivaatiota ja mihin suuntaan kiireisessä työtahdissa, ja miten siihen vastataan? Työssä oppimisen mahdollisuudet osoittautuivat varsin monipuolisiksi. Työn luonne näyttäytyi välillä pakkotahtisena ja kiireisenä, mutta siihen sisältyi kuitenkin paljon oppimisen ja itsensä kehittämisen mahdollisuuksia.

6.5 Ehdotuksia ja suosituksia tulosten hyödynnettävyydestä

Joskus tieteellinen tutkimus saa aikaan toivottavia muutoksia ihmisten toiminnassa. Ymmärrän ohjauksen ja oppimisen arjen käytänteissä niin monimutkaisiksi, monita-
hoisiksi ja kontekstisidonnaisiksi ilmiöiksi, ettei niiden selittämiseen riitä yksittäinen tutkimus, teoria, oppimisteoria tai tiedonkäsitys. Jos työni johtopäätökset onnistuvat avartamaan ohjauksen arjen ja oppimisen näkökulmien moninaisuutta, niillä lienee laajempaaakin merkitystä. Yksittäinen tutkimus voi olla antamassa virikkeen ajatella asioita uudesta näkökulmasta. Seuraavassa muutamia esimerkkejä.

Tutkimustulokset haastavat pohtimaan työssä oppimisen merkitystä ja sen kehittämistä opiskelijoiden, työelämän edustajien ja koulutuksen edustajien kesken. Oleellinen kysymys työelämän ja koululaitoksen yhteistyöstä on se, onko koulutuksen tarkoituksena kouluttaa opiskelijoita työelämän nykyisiä vai tulevaisuuden oletettuja vaatimuksia ja tarpeita varten. Jos tavoitteena on uusintaa käytäntöä, koulutuksen tehtäväksi tulee entistä laajemmin vahvistaa ja luoda omaa taitotietoa, joka rakentuu tutkittuun tietoon, eri teorioille ja tietorakenteille, ja viedä tämä työelämään (vrt. mm. Heikkilä 2006; Hulkari 2006; Mäkisalo ym. 2000).

Jos taas koulutuksen tavoitteena on kouluttaa opiskelijoita työelämän nykyistä tarvetta varten ja tavoitteena on opiskelijan ammatillinen kasvu ja ammattitaidon hankkiminen, oppilaitoksen pitää perehtyä työelämän tämänhetkisiin työ- ja toimintatapo-

hin ja sen työkuultuuriin ja oppia niistä (vrt. Raivola 2000). Tutkimustuloksissa ei tullut juuri mitään eroja opiskelijan ohjauksessa suhteessa koulutustasoon. Koska kyseessä on opiskelijan asiantuntijuuteen ja perustyöhön tähtäävä koulutus ja ohjaus, tulisi ohjauksessa ottaa huomioon erilaisia näkökohtia. Yksi tapa on kehittää oppimisympäristöjä, joissa erilaisia tiedon muotoja ja opetussuunnitelmien sisältöjä ja tavoitteita kytketään toisiinsa ja joissa tuetaan reflektiivisesti ajattelevan asiantuntijan ja perustason ammattilaisen kehitystä. Tämä edellyttää syvällistä työelämän, opettajien ja opiskelijoiden yhteistyötä.

Vaikka tutkimuksessa ei päästy suoranaisesti tutkimaan ohjaajien oppimisteorioita, niiden vaikutusta ja merkitystä ohjauksessa voidaan kuitenkin pohtia. Tutkimustulokset antavat implisiittisesti mahdollisuuden tarkastella oppimisenäkemyksiä teoreettisesti. Ohjaajien kokemukset oppimisesta antoivat viitteitä erilaisista oppimisenäkemuksista, jotka jäävät lukijan arvioitaviksi.

Ohjauksen tulosten ja johtopäätösten tarkastelun pohjalta voidaan tehdä melko itsestään selviäkin ehdotuksia ja suosituksia tulosten hyödynnettävyydestä. Ne tuodaan esille tässä osiossa luettelomaisesti ja imperatiivin muodossa.

1) Teoriaa tulee käytännöllistää ja käytännön työelämä tietoa teoretisoida eli tarkastella teorioita käytännön kokemusten valossa ja käytännön kokemuksia teorioiden valossa reflektoiden. Ajatuksena on, että koulutus ja työelämä kehittävät yhteistyössä opetusta ja työelämää. Teorian ja käytännöllisen tiedon suhde on saatava vuorovaikutteiseksi, ja tavoitteena on reflektiivinen, työtään kehittävä eri koulutustason ammattilainen. Ohjaajien arvokas, persoonallinen tieto ja käyttöteoria on saatava hyödynnettyä opetussuunnitelmiin lisätutkimuksin ja on tehtävä kiinteää yhteistyötä oppilaitosten ja työelämäasiantuntijoiden kanssa (vrt. Griffiths ja Guile 2003; Tynjälä 2007).

2) Ohjaajat tarvitsevat kouluttautumista ohjauksessaan. Ohjaus pitää saada työssä oppimisessa vuorovaikutteiseksi, reflektiiviseksi toiminta- ja ajattelumalliksi, ja opiske-

lija tulee perehdyttää työssä oppimisen alussa perusteellisesti opiskelijalle nimetyn ohjaajan tukemana. Ohjausta tulee kehittää siten, että palautejärjestelmä tulee säännölliseksi, kaksisuuntaiseksi ja vuorovaikutteiseksi toimintatavaksi.

3) Työssä oppimisessa tulee opiskelijalle järjestää ohjauskeskusteluja säännöllisesti oppimisjakson aikana ja keskusteluissa tulee korostaa opiskelijan ongelmanratkaisua ja konstruktivistista oppimista sekä kehittää opiskelijan ajattelun argumentointia.

4) Ohjaajat on saatava verkostoitumaan ja heitä on täydennyskoulutettava säännöllisesti.

5) Koulussa tulisi korostaa opiskelijan itseohjautuvuutta, yhteistyö- ja viestintätaitoja. Opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja on kehitettävä oppilaitoksissa ja koulussa on lisättävä enemmän työelämässä tarvittavia vuorovaikutus-, ryhmätyö-, tiimityö- ja yhteistoiminnallisia taitoja. Opiskelijaa on rohkaistava reflektiiviseen ammattikäytännöön ja kriittiseen, rakentavaan ajattelutapaan. Pyrkimys on siihen, että opiskelija alkaisi enemmän luottaa itseensä oppijana ja oman oppimisen rakentajana. Viimeaikaiset ulkomaiset ja suomalaiset tutkimustulokset johdonmukaisesti osoittavat, että esimerkiksi ammattikorkeakouluista valmistuneet eivät katso saaneensa koulutuksestaan kovin vahvoja työelämätaitoja, joita ovat muun muassa vuorovaikutustaidot, yhteistyötaidot ja kriittisen ajattelun taidot (vrt. Tynjälä 2007).

6) Opettajalle on lisättävä ohjausresursseja opiskelijan työssä oppimisen ohjaukseen ja yhteistyöhön ohjaajien kanssa pedagogisen asiantuntijuuden integroimiseksi työpaikoille. Tynjälän ym. (2005) mukaan koulu ja työ ovat lähentyneet toisiaan ja työssä oppimisen ympäristöt nähdään entistä selvemmin pedagogisina yhteisinä. Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijaa työssä oppimisen tavoitteiden laatimisessa sekä kannustaa tätä omatoimiseen tiedonhankintaan, ongelmanratkaisuun ja tutkivaan työtapaan. Opettajan tehtävänä on myös välittää tietoa työssä oppimisen paikoille koulutuksen tavoitteista ja sisällöistä sekä ohjata ja tukea työssä oppimisen ohjaajia.

7) Työssä oppimisen kontekstisidonnaisuutta olisi hedelmällistä siirtää erilaisiin oppimisympäristöihin, ja opiskelijan oppimisprosessi tulee nähdä jatkuvana kehittymisenä, jossa aiemmin opittuun tietoon kerätään pääomaa uuden tiedon rakentamiseksi. Työssä oppiminen tarkoittaa aktiivista ja yhteistoiminallista uusien tietojen ja työkäytänteiden tuottamista.

8) Perustason hoitotyöntekijöihin kohdistuvia tutkimuksia on lisättävä, jotta saadaan monitahoista lisätietoa perustason osaamisesta ja sen kehittämistarpeista.

6.6 Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu

”Hyvä tieteellinen käytäntö tarkoittaa tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattamista, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä ja tulosten esittämisessä, muiden tutkijoiden työn ja saavutusten asianmukaista huomioonottamista, omien tulosten esittämistä oikeassa valossa sekä tieteen avoimuuden ja kontrolloitavuuden periaatteen kunnioittamista” (Suomen Akatemia 1998).

Tutkimuksen ja etiikan yhteys on kahtalainen. Toisaalta tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin, toisaalta eettiset kannanotot vaikuttavat tutkijan tieteellisessä työssä tekemiin ratkaisuihin. Jo tutkimuksen aiheen ja metodin valinta ovat eettisiä ratkaisuja. Tutkijan tulee pohtia, kenen ehdoilla tutkimusaihe ja tutkimsmetodi valitaan ja miksi tutkimuksen tekemiseen ryhdytään (vrt. Tuomi 2007).

Eettiset kysymykset ovat koko tutkimustoiminnan lähtökohta, koska tutkimuksen eettiset ratkaisut ja uskottavuus kulkevat käsi kädessä (Tuomi 2007, 143–144). Uskottavuus perustuu siihen, että tutkijana noudatan hyvää tieteellistä käytäntöä (good science practice) ja ymmärrän tutkijana, että oman tutkimukseni etiikka ei ole pelkäättään minun vaan koko tiedeyhteisön ja tutkimusta hyödyntävän yhteisön asia. Viime kädessä vastuu tieteellisen käytännön noudattamisesta ja tutkimuksen rehellisyydestä on kuitenkin tutkijalla itsellään, joka tekee valintoja ja päättää isoista ja pienistä kysymyksistä (vrt. Eskola 2006, 293).

Millainen on sitten hyvä tutkimus eettisestä näkökulmasta? Kysymys hyvästä eettisestä tutkimuksesta on moninainen. Se velvoittaa toisaalta tutkijaa ja toisaalta tiedeyhteisöä erilaisiin argumentointeihin. Tiedeyhteisö päättää, mitkä ovat tieteellisiä menetelmiä ja mikä on tieteellisen päättelyn mukaista argumentointia. Tieteen julkiset ja sisäiset normit velvoittavat tutkijaa käyttämään hyväksyttäviä tieteellisiä menetelmiä ja tieteellisen päättelyn mukaista argumentointia (vrt. Haaparanta & Niiniluoto 1991).

Tutkimuksen teon eettisiin periaatteisiin kuuluvat muun muassa yksityisyyden kunnioittaminen, vapaaehtoisuus ja luottamuksellisuus. Yksityisyyden kunnioittaminen tarkoittaa yksilön eheyden eli integriteetin suojelemista ja yksilön salaisuuksien suojelua. Tutkijalla on tutkimuksen luonteen mukaisesti mahdollisuus haastattelun aikana päästä kuulemaan yksilön henkilökohtaisia ja arkaluontoisia asioita (Latvala 1998). Tässä tutkimuksessa ei ollut kyse eettisesti arkaluontoisen aiheen tutkimisesta eikä haastateltavia pyydetty esimerkiksi kuvaamaan inhimillistä kärsimystä tai syyllisyyttä koskevia asioita. Tutkimukseni tavoitteena oli saada kuulla haastateltavan henkilökohtaisia kokemuksia annetusta aiheesta, tuottaa tutkittua tietoa perushoidon ohjauksesta ohjaajien kuvausten pohjalta, tehdä tätä tietoa ymmärrettäväksi ja paikantaa aineiston kuvailu siihen kontekstiin, jossa se on tuotettu (vrt. Audi 1998).

Yksilö, joka osallistuu tutkimukseen, antaa vapaaehtoisen suostumuksensa, joka perustuu riittävään tietoon tutkimuksesta sekä aineiston ja tulosten käytöstä (Laki lääketieteellisestä tutkimuksesta 1999). Tutkimukseen osallistuvalla tulee olla oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai vetäytyä tutkimuksesta pois silloin kun hän haluaa tutkimuksen missä vaiheessa tahansa (Hirsjärvi ym. 2005; Burns & Grove 2005).

Kokemuksistaan kertovat haastateltavat tavoitin (ks. 4.2 Tutkimusaineiston keruu ja haastattelu) kuvaamieni kriteerien pohjalta. He osallistuivat vapaaehtoisina yksityisinä että tietyn organisaation edustajina tutkimukseeni. Pyrin siihen, etten aiheuttanut tutkimuksellani vahinkoa tutkimukseen osallistuville osapuolille tai edustamalleni

omalle työorganisaatiolleni ja tiedeyhteisölle. En pyytänyt haastateltavilta kirjallista suostumusta tutkimukseeni osallistumisesta, koska haastateltavaksi suostuminen perustui vapaaehtoisuuteen, suusanalliseen lupaukseen ja haastateltavien mielenkiinto ja innostus tutkimusta kohtaan välittyi selvästi (Flinck 2006, 46; Paavilainen 2003, 110).

Koska haastattelu on aina, osallistujien vapaaehtoisuudesta huolimatta, tutkijan interventio haastateltavien elämismailmaan, en tutkimuksessani tiedustellut heidän yksityiselämäänsä tai elämänvaiheitaan enempää kuin he olivat halukkaita kertomaan (Paavilainen 2003, 109). Pidin myös tärkeänä sitä, että en tuntenut haastateltavia henkilökohtaisesti pitäytyäkseni tutkijan roolissa.

Anonymiteetin turvaaminen kuuluu keskeisenä eettisenä periaatteena aineiston keräämiseen. Muutin osallistujien nimet tulososiossa tavallisiksi suomalaisiksi naisten nimiksi ja poistin haastatteluteksteistä tunnistettavuuteen vaikuttavat tiedot kuten henkilö-, perhe- ja olosuhdekuvaukset (Tschudin 2003, 64–65). Haastateltavat toimivat organisaatioissa, joiden anonymiteetistä olen pitänyt huolen muun muassa siten, että liitteenä olevasta tutkimuslupahakemuksesta olen jättänyt tutkimusluvan myöntäneen henkilön nimen mainitsematta, samoin myös hänen edustamansa organisaation. Kohdassa 4.2 (Tutkimusaineiston keruu ja haastattelu) olen reflektoinut yksityisyyden kunnioittamista ja luottamuksellisuutta tarkasti.

6.7 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, ja tutkimuksessa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Kun tutkimuksen teossa on kuitenkin useita tutkimusperinteitä, on ymmärrettävää, että tieteelliseen tutkimukseen liittyy varsin erilaisia luotettavuuskysymyksiä (vrt. Tuomi 2007, 149). Perttulan (2006, 115–157) mukaan tutkimuksen luotettavuus määräytyy suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja tutkimuksen tavoite ja tarkoitus sekä metodin perusratkaisut ohjaavat tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen liittyvät epäselvyydet syntyvät useimmiten siitä, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä tarkastellaan suhteessa kvantitatiiviseen tutkimukseen. Kun ajatellaan, mitä tutkimuksen luotettavuudella tavanomaisesti tarkoitetaan, on vastauksena tavallisesti ollut validiteetti ja reliabiliteetti. Kumpikin käsite kohdentuu kuitenkin nimenomaan mittauksen luotettavuuteen. Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä arviointi rajoittuu empiirisen aineiston, mittauksen, luotettavuuden arviointiin (vrt. Tuomi 2007).

Kvalitatiivisen tutkimuksen metodikirjallisuudessa painotetaan raportin luotettavuuden tarkastelua, kun kvantitatiivisen tutkimuksen kirjallisuudessa korostetaan enemmänkin mittauksen luotettavuuden tarkastelua. Syrjälä (2005) on esittänyt, että laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteettitarkastelusta (ei-sattumanvaraisia tuloksia: tulosten pysyvyys ja toistettavuus) ja validoinnista (missä määrin onnistuttiin mittaamaan juuri sitä, mitä pitikin mitata) tulisi siirtyä arviointiin ja koko laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelulle tulisi kehittää omat menetelmänsä ja käsitteistönsä.

Eskola (2006, 295) kritisoi luotettavuus -käsitteen käyttöä siitä, että tutkimuksen luotettavuustarkastelu rajataan usein kapea-alaiseen menetelmien tarkasteluun. Hän suosittelee käytettäväksi käsitettä uskottavuus. Uskottavuus-käsite kuvaisi paremmin tutkijalta vaadittavaa ja myös tutkimusraportissa näkyvää reflektointia eli lukuisten valintojen perustelemista. Tällaisia valintoja ovat esimerkiksi se, mitä on tehnyt tutkimuksen eri vaiheissa, miksi on tehnyt näin ja miksi on hylännyt jotkin muut vaihtoehdot.

Kvalitatiivisen tutkimuksen erilaisissa tulkinnallisissa näkökulmissa onkin kehitelty uusia käsitteitä kuvaamaan tutkimuksen laatua ja luotettavuutta. Ajasta ja paikasta riippumattomien yleistysten ja syy-seuraus -suhteiden asemesta kiinnostuksen kohteina ovat Tuomen (2007) mukaan uskottavuus tai vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability) ja vahvistettavuus.

Perttulan (1995a) mukaan yleisiä luotettavuudenkriteereitä ovat tutkimusprosessin johdonmukaisuus ja reflektointi, tutkijan vastuullisuus ja tutkimusprosessin aineisto- ja kontekstisidonnaisuus, tavoiteltavan tiedon laatu, tutkijan subjektiivisuus ja tutkijayhteistyö. Erityisiksi luotettavuuden kriteereiksi Perttula mainitsee ennakkokäsitysten reflektoinnin ja siihen liittyvän sulkeistamisen sekä merkitysten mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun kurinalaisuuden ja järjestelmällisyyden. Jäsennän luotettavuuden tarkastelun Perttula (1995b) mukaellen.

Tutkimusprosessin johdonmukaisuus ja reflektointi. Olen kuvannut tutkimusprosessin etenemisen mahdollisimman seikkaperäisesti ja perustellut tekemäni ratkaisut niin, että lukija pystyy seuraamaan prosessin johdonmukaisuutta, tutkijan päättelyä ja arvioimaan sitä. On realistista kuitenkin myöntää, että tutkijan työskentelyyn liittyy aina tutkijan henkilökohtainen ymmärrys, ja siksi tutkimuksessa ei kaikkia yksityiskohtia voida välittää lukijan arvioitavaksi (Flinck 2006; vrt. Palomäki 1997, 71). Tämän tosiasian edessä olen kuitenkin pyrkinyt täsmällisesti noudattamaan Colaizzin (1978) analyysimetodin luokittelusääntöjä ja raportoinut niistä poikkeamiset. Kokemukseni on, että fenomenologista metodia ja Colaizzin analyysimetodia voi ymmärtää vain harjoittamalla fenomenologista tutkimusta (ks. Miller 2003).

Tutkijan kokemus, koulutus ja näkökulma tutkittavaan ilmiöön ovat luotettavuuden arviointikohteita (Patton 2002). Luotettavuuden lisäämiseksi perehdyin aiheeseen ja menetelmän soveltuvuuteen, luin erilaisia fenomenologisia tutkimuksia ja pohdin fenomenologisen tutkimusmenetelmän soveltuvuutta ohjauksen tutkimiseen. Ohjaus ilmiönä oli tuttu pitkän työkokemukseni vuoksi. Tarve tehdä tämä tutkimus oli kasvanut työskenneltyäni vuosia ohjaavana opettajana ohjaajien ja opiskelijoiden parissa. Asian tuttuus saattaa myös estää omista ennakkokäsityksistä irrottautumista (vrt. Paavilainen 2003). Tiedostin hyvin ennakkokäsitysteni olemassaolon, vaikka en eksaktisti osannut eritellä, mitä ne olivat. Olisiko sitten ollut mielekkäämpää tutkia itselleen tuntematonta ilmiötä ja välttää tietyllä tavalla kahlitsevia ennakkokäsityksiä? Toisaalta aiheen tunteminen auttoi tutkijaa ymmärtämään haastateltavien kokemuksia

syvällisemmin ja suuntaamaan tutkimus ilmiön olennaisiin puoliin. Pysin noudattamaan fenomenologista reduktiota parhaan taitoni mukaan ja säätelemään spontaania kokemustapaani. Siirsin esiymmärrykseni mukaisia epäolennaisuuksia syrjään, jotta kykenisin kohtaamaan tutkittavan ilmiön avoimesti ja tieteellisellä fenomenologisella asenteella (vrt. Heinämaa 2000, 13). Kokemuksen tutkimus on aina kuitenkin esiymmärtäneisyyttä, sillä tutkijan elämäkokemus ja elämäntilanne asettavat rajat sille, mitä voi tajunnallisesti ymmärtää (Perttula 1995b, 3–4; Perttula 2006, 115–157). Esiymmärrykseni oli myös mukana valitessani tutkittavan aihealueen ja perehtyessäni aiheeseen. Hain ohjausta kuvaavia tutkimuksia tietyistä tietokannoista, ja erilaisista tutkimuksista, jotka peilasivat ohjauksen, opiskelijan ja ohjaajan näkökulmia.

Fenomenologinen tutkimusmenetelmä käsitteenä osoittautui haasteelliseksi. Käsitteitä fenomenologinen, fenomenologis-hermeneuttinen, Husserlin fenomenologia ja eksistentiaalinen fenomenologia käytettiin osin rinnakkaisina ja samaa tarkoittavina. Fenomenologisen filosofian tulkintojen moneus vaikutti prosessin reflektointiin ja teki siitä monivivahteisen, osin ristiriitaisen (Flinck 2006, 96; vrt. Perttula 2006, 115–157). Tutkijalta edellytetään refleksiivisyyttä, jotta tutkittavan ilmiön syvällisempi ymmärtäminen olisi mahdollista. Tutkijan oli ymmärrettävä oman taustansa ja kokemuksensa vaikutus ymmärtämiseensä ja tulkintoihinsa (ks. Kukkonen 2007, 364–366). Olen koko tutkimuksen ajan pohtinut luotettavuutta ja tuonut sen myös esille.

Tutkimuksen luotettavuustarkastelu liittyy olennaisesti suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja sen luonteeseen eli ontologiseen olemukseen (vrt. Perttula 1995b, 3–11; Priest 2002). Jotta luotettavuutta voitaisiin tarkastella tästä näkökulmasta, olen kuvannut tutkimustani ohjaavia periaatteita ja ihmiskäsitystäni luvussa neljä. Tutkijan ihmiskäsitys ja periaatteet eivät ole kuitenkaan missään toiminnan taustalla, vaan ne tulevat esille itse toiminnassa ja erilaisissa tutkimuksellisissa ratkaisuisa (vrt. Heritage 1996). Tutkimuseettisten periaatteiden noudattamisen on kuvannut ja raportoinut erikseen luvussa 6.6. Pohdintani on kohdistunut myös tutkijan ja tutkimuksen kohteen väliseen suhteeseen, jolla tutkimustietoa tuotetaan,

eli metodologiseen luonteeseen. Nämä paradigmat ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa (vrt. mm. Spindler & Hammond 2000, 39–48).

Tutkijan vastuullisuus ja tutkimusproessin aineisto- ja kontekstisidonnaisuus. Olen pyrkinyt vastuullisuuteen työskentelemällä järjestelmällisesti, noudattamalla tutkimuseettisiä periaatteita ja pitäytymällä haastateltavien konstruktioissa. Tutkiessani ohjauksen ilmiötä teorian näkökulmasta pohdin, miten voin hankkia tutkimusaineiston niin, että haastateltava voi kuvata kokemuksiaan täydesti ja niin, että tutkijana ohjailen mahdollisimman vähän haastateltavan esille tuomia kokemuksia (vrt. Lehtomaa 2006, 167; Perttula 2006, 115–157). Päädyin hankkimaan tutkimusaineiston nauhoitetuin haastatteluin, koska tämä oli esiyymmärryksen mukaan soveltuvin tapa tallentaa ja tavoittaa ohjaajan kuvaamia kokemuksia. Pidin haastattelua myös hyvänä tapana tarvittaessa rohkaista haastateltavia ja pyrkiä tarkennusten avulla syventämään heidän kuvauksiaan.

Koska haastattelin itse kaikki tutkimukseen osallistuneet, saatoin palauttaa mieleeni heidän kokemuksensa, mikä helpotti kontekstisidonnaisuuden säilyttämistä. Syntynyt merkitysrakenne kuvasi tiettyjen henkilöiden kokemuksia, tietyssä kontekstissa tutkijan rekonstruoimana. Tutkijana minun tehtävänä oli kuvailla ilmiötä ja paikantaa se siihen kontekstiin, jossa se on tuotettu, ja tehdä tätä tietoa ymmärrettäväksi.

Haastateltavat muodostivat suhteellisen homogeenisen tutkimusryhmän sukupuolensa, koulutuksensa, työkokemuksensa ja työkontekstinsa perusteella. Tämä ei kuitenkaan vähennä tutkimuksen moniäänisyyttä tai aineiston rikkautta. Myös haastateltavilla oli oma kokemusten kirjonsa ja vastakohtaisuutensa. Colaizzi (1978, 61) mainitsee, että aineistossa voi esiintyä yhteensopimatonta ja ristiriitaista ainesta. Yhteensopimatonta ainestoa ei saa jättää huomiotta. Tässä tutkimuksessa mitään tutkimustehtävään kuuluvaa aineistoa ei ole poistettu. Tuloksissa näkyy vastakohtaisuuksia ja päällekkäisyyksiä. Haastateltavien kokemusten välisestä ristiriidasta voi muodostua tutkimuksen avaintekijä ja rikkaus pyrittäessä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (vrt. Pietilä 2006, 433).

Hankin aineistoni kokeneilta ohjaajilta, jotka ilmaisivat vapaaehtoisuutensa tutkimukseen ja saattoivat luottaa turvallisuuteensa ja anonymiteettiin säilymiseen (ks. 4.2). Osallistumisen vapaaehtoisuus ja halu kertoa kokemuksistaan lisäsivät luotettavuutta. Kerroin myös omat henkilötietoni, osoitteeni ja työorganisaationi, jotta tutkittavilla oli mahdollisuus ottaa minuun yhteyttä myöhemmin tai mahdollisesti perua osallistumisensa.

Koska tutkimukseni alkuvaiheessa en voinut tietää varmasti, millaisten vaiheiden kautta tutkimusprosessini etenee, jouduin kertomaan haastateltaville väljästi ensimmäiseksi puhelimitse, mistä haastattelussa ja tutkimuksessa on kysymys. Annoin mielestäni kuitenkin riittävän tiedon tutkittaville, jotta he voisivat tehdä valistuneen päätöksensä tutkimukseen osallistumisesta. Haastatteluajataulut sovin ensimmäisessä kontaktissa tarkasti, jotta tutkimusprosessini pääsisi hyvään alkuun ja haastateltavat tietäisivät haastatteluajan työvuoroissaan. Selvitin kaikille haastateltaville tutkimukseni tarkoituksen ja tehtävän sekä nauhurin käytön haastattelussa, eikä esittämistäni asioista syntynyt epäselvyyksiä (vrt. Flinck 2006).

Pattonin (2002, 41, 46, 242–246) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei tutkimukseen osallistuvien määrälle voi asettaa alarajaa. Pienen aineiston kriteerinä tulisi olla mahdollisuus syvälliseen tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Valitsin tutkimukseeni (luku 4.2) sellaisia terveyskeskuksessa perushoitotyötä tekeviä hoitajia, joilla oli pitkä, vähintään viiden vuoden kokemus hoitajina ja jotka toimivat jatkuvasti hoitotyön opiskelijoiden ohjaajina.

Tutkimukseen osallistuvia oli vain yhdeksän. En päättänyt tutkimukseen osallistuvien lukumäärää etukäteen. Päädyin yhdeksään haastatteluun kuunneltuani heidän kokemuksiaan. He tuottivat hyvin rikasta kokemuksellista aineistoa eivätkä kuvanneet käsityksiä siitä, miten opiskelijoita tulisi ohjata tai miten ei saisi ohjata. Aineiston syvyys määrittyi aineiston laadusta käsin.

Keväällä 2007 tutkimuksen analyysivaiheessa keskustelin vielä kolmen perushoitajan kanssa opiskelijan ohjauksesta varmistaakseni saturaatiota ja tutkimuksen luotettavuutta. Heillä oli samanlaisia kokemuksia ohjauksesta kuin varsinaisilla haastateltavillani. Totesin, että aineiston keräämisen kannalta yhdeksän oli riittävä. Mitään olennaista uutta ei tullut esille, ja samat asiat alkoivat kertautua haastatteluissa. (Hirsjärvi ym. 2005, 177).

Yhdeksän ihmisen tuottamaa aineistoa voi tutkia ja esittää lukijalle tutkijan tulkintana siten, että lukija pystyy sijoittamaan itsensä siihen kontekstiin, josta yksittäiset kokemuksen ilmaukset nousevat. Näin lukija pystyy seuraamaan tutkijan valintoja ja tulkintoja. Suurissa aineistoissa taas tutkija pystyy esittämään vain osan tekstistään johdopäättönsä tueksi (vrt. Kukkonen 2007, 153).

Aineiston laajuutta on yleensä pidetty tutkimuksen pätevyyden kriteerinä, ja runsas tutkittavien määrä paljastaa tutkittavan ilmiön todellisen luonteen, ja tulokset voidaan yleistää koskemaan koko peruspopulaatiota. Niinpä esimerkiksi yhdeksänkymmenen ihmisen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä on todempi kuin yhdeksän ihmisen. Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkoitus yleistää. Lisäksi en tavoitellut saturaatiota aineiston kattavuuden näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1996).

Jälkikäteen ajateltuna olisin voinut valita haastateltavia myös muista organisaatioista kuin terveyskeskuksista, eli esimerkiksi vanhainkodeista, palvelutaloista ja keskussairaalasta, koska niissäkin opiskelijat ovat työssä oppimassa perushoitoa. Haastateltavien määrän lisääminen olisi varmasti syventänyt lisäymmärrystä ilmiöstä ja myötävaikuttanut ilmiön laajempaan kuvaukseen. Uskon kuitenkin, että myös näiden yhdeksän kokemuksen kautta ohjausta voi tarkastella olemassa olevaa tutkimustietoa rikastuttavasti, ja tutkimuksella on tieteellistäkin arvoa.

Tiedon saamiseen ohjauksesta oli luontevaa käyttää haastattelumenetelmää. Ääneen puhuttu, nauhoitettu sana on eri asia kuin kirjoitettu. Tekstissä sanat saavat eri korostuksen kuin elävässä puheessa, ja puheessa sanat ja lauseet ilmaisevat ajattelun

ainutkertaisuutta, jota ei jälkeempään voi muokata tai muuttaa kuten kirjoitetussa tekstissä (Hankamäki 2003; Kukkonen 2007, 149). Fyysinen läsnäolo ja autenttisuus auttoivat ymmärtämään keskustelun ainutlaatuisuutta, koska tutkijana pystyin myös havainnoimaan haastateltavien sanallisten viestien lisäksi sanatonta viestintää eli äänenpainoa, ilmeitä ja eleitä. Usein sanattomat viestit sisältävät implisiittistä tietoutta ja siten syventävät tai korjaavat sanalliseen vuorovaikutukseen pohjautuvaa aineistoa (ks. Pietilä 2006, 437).

Päädyin avoimeen haastatteluun, koska halusin haastattelusta dialogia, keskustelua, jossa haastateltavalla on mahdollisuus tuoda esille ajatuksiaan, kokemuksiaan, tunteitaan ja käsityksiään sen mukaan kuin ne tulevat aidosti vastaan keskustelun kuluessa (Hirsjärvi ym. 2005, 198–199). Dialogia määrittivät kahdenkeskisyys, luottamuksellisuus ja sen säilyttäminen. Luottamuksellisuudessa oli keskeistä haastateltavan halu jakaa kokemustaan ja hiljaista tietoaan tutkijan kanssa. Tutkijana pyrin haastattelussa olemaan aidosti läsnä ja eläytymään haastateltavan maailmaan Colaizzin (1978, 63–64) analyysimetodin mukaisesti.

En laatinut avointa haastattelua varten tiukkoja kysymyksiä enkä teemarunkoa. Tutkijan esittämät kysymykset ja reagoitintapa vaikuttavat haastateltavan syvälliseen vuorovaikutukseen ja johdattavat haastateltavan tietämystä kognitiiviselle tasolle (Ojanen 2006, 140–141). Suunnittelin etukäteen tutkimuskysymysten mukaisia aihealueita, jotta ohjausilmio tulisi monipuolisesti esille. Valitsin tällaisen toimintatavan siksi, että halusin pitää keskustelun mahdollisimman henkilökohtaisena ja ainutkertaisena ja haastateltavan kokemuksiin perustuvana. Esiymmärrykseni perusteella pyrin tekemään kuvailevia, laajoja kysymyksiä kuten ”kerrotko siitä” tai ”kuvaatko kokemustasi lisää” tai ”miten koit sen” tai ”ymmärsinkö oikein, että ...”, joilla oletin tavoittavani haastateltavien ohjauksen kannalta keskeisiä, merkityksellisiä kokemuksia. Vältin tietoisesti ”miksi” -kysymyksiä, koska ne eivät sisälly keskustelemaan haastatteluun, jossa pääpaino on dialogissa. Tiedostetun esiymmärrykseni perusteella oletin, että tällaisten kuvailevien kysymysten avulla tavoitan haastateltavan henkilökohtaisia kokemuksia.

Haastattelijana jouduin fokusoimaan keskustelua tutkittavan ilmiön ja tutkimuskysymysten suuntaan ja tarkentamaan joitakin asioita. Haastateltavien kokemusten kuvailu oli vuolasta, ja joillakin haastateltavilla se myös poukkoili asiayhteydestä toiseen. Tämä keskustelun ohjailu ei mielestäni kuitenkaan riitele dialogin periaatteita vastaan, koska tutkijana jouduin huolehtimaan siitä, että sain tietoa aiheesta, jota varten haastattelu oli järjestetty. Haastattelijalla on avoimessa haastattelussa lupa ohjata haastateltavaa kuvaamaan kokemuksiaan, jotka liittyvät tutkijaa tutkimuksessaan kiinnostaviin ulottuvuuksiin (Lehtomaa 2006, 170).

Ajallisesti pisin haastattelunauhoitus kesti kerrallaan lähes kaksi tuntia. Sen pitemmän en itsekään olisi kyennyt tarkasti keskittymään. Useampaa haastattelukertaa en harkinnut, koska se ei ollut tarpeen haastattelutilanteiden laajuuden takia. On mahdotonta sanoa, mikä merkitys nauhurin käytöllä oli haastateltavalle. Jokainen haastateltava kuitenkin ilmaisi myönteisen suhtautumisensa nauhurin käyttöön eivätkä haastateltavat suhtautuneet nauhuriin jännittyneesti tai varautuneesti. Analyysin onnistumiseksi nauhurin käyttö oli välttämätöntä, koska saoin nauhoituksia kuunnellessani palauttaa haastattelutilanteet mieleeni. Nauhalta oli helppo seurata haastateltavan ajatuskulkua ja jäsentää tutkimustietoa.

Jokainen haastattelutilanne oli intensiivinen, ja jokaisessa ilmapiiri luottamuksellinen ja leppoisa. Tätä oletettavasti lisäsi se, että olen opettajana vuosien aikana ollut lukuisissa ohjauskeskusteluissa, joten en ollut täysin ulkopuolinen tutkija, joka yrittää analysoida ja tavoittaa hänelle vierasta maailmaa. Tämä ei kuitenkaan merkitse haastattelun epäluotettavuutta. Kun arvioidaan fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta, on merkityksellistä se, miten tutkija kykenee tavoittamaan ilmiön sellaisena kuin se haastateltavalle ilmenee.

Tutkijana pohdin parhaan kykyni mukaan, miten voin ymmärtää toista ihmistä ja hänen kokemusmaailmaansa aidosti ja avoimesti. Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää se, miten tutkija on kyennyt tavoittamaan ilmiön sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Pyrin vastaanottavuuden sensitiiviseen

suhtautumistapaan ja osoittamaan haastateltavalle empatiaa ja lämmintä, positiivista suhtautumistapaa, jotta tällä olisi mahdollisimman turvallinen ja läheinen vuorovaikutustilanne kanssani haastattelussa. Ymmärsin kuitenkin, ettei ole mahdollista täydellisesti ymmärtää toisten ihmisten ainutlaatuisia kokemuksia, mutta en myöskään voi kokonaan sulkea pois itseäni siitä maailmasta, kontekstista, jossa haastateltavat elivät ja toimivat (ks. Flinck 2006, 48; Åstedt-Kurki ym. 1997). Monet mielenkiintoiset kokemukset veivät tutkimusta toivotulla tavalla eteenpäin. Keskittymällä kuuntelemaan haastateltavan kokemuksia en ainoastaan saanut merkittävää tutkimustietoa. Näkemykseni avartuivat ja opin itsekin uutta.

Avoimeen haastatteluun sisältyi, suunnittelustani huolimatta, tietynlainen ennakoimattomuus, jota välttääkseni olisin voinut laatia tarkemman haastattelurungon tai valita haastattelumuodoksi esimerkiksi teemahaastattelun. Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto, jossa haastattelun teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto puuttuu (ks. mm. Hirsjärvi ym. 2005, 197–198). Giorgin (1997) mukaan avoin haastattelu on fenomenologisessa tutkimuksessa teemahaastattelua ja strukturoitua haastattelua parempi, koska avoin haastattelu etenee haastateltavan ehdoilla. Siksi (Lehtomaa 2006, 170) jokaiselle haastattelulle muotoutuu haastattelun kuluessa omannäköisensä teema-alueet.

Tavoiteltava tiedon laatu. Colaizzin analyysimetodi, soveltui hyvin aineiston analyysiin. Se mahdollisti kokemusten rekonstruktioille vaiheistavan struktuurin. Colaizzin analyysimetodin systemaattisesti vaihe vaiheelta etenevä lähestymistapa herätti mielenkiintoni lukemieni tutkimusten perusteella. Esimerkiksi hoitotieteellisissä tutkimuksissa on käytetty Colaizzin (1978) kehittämää fenomenologista analyysimenetelmää, mutta muissa tieteissä vähän (ks. Flinck 2006).

Metodin analyysiohje on yksityiskohtainen, systemaattinen ja vaiheittain (5–7 vaihetta) etenevä. Analyysissä saatua aineistoa voidaan soveltaa joustavasti aineiston asettamien ehtojen mukaan. Colaizzin analyysimetodissa aineistolle ei aseteta liian

aikaisessa vaiheessa ehtoja siitä, millaisia asioita aineistosta halutaan nousevan esiin (Colaizzi 1978; Flinck 2006, 42–43).

Aloitin aineiston analyysin jo tehdessäni haastatteluja, haastattelunauhoja kuunnellesani ja niitä auki kirjoittaessani. Pyrin kirjoittamaan haastattelut välittömästi ja sananaisesti haastattelujen jälkeen, jotta niiden tuoreus säilyisi. En kuitenkaan voinut toteuttaa analyysia yhtäjaksoisesti, ja analyysin parissa työskentely kesti lähes vuoden. Tällä oli sekä etunsa että haittansa. Etuna saattoi olla se, että tutkimustulokset on konstruoitu vastuullisesti tutkijan ymmärryksen avulla pysyttelemällä mahdollisimman uskollisena alkuperäiselle aineistolle, haittana taas tulosten analyysin pitkityminen ja tutkijaa joskus vallannut epätoivon tunne tutkimuksen etenemisestä.

Aloittaessani etsimään aineistosta tärkeitä ilmauksia, sanoja ja lauseita totesin hajanaisen tutkimuksen lähtötilanteen ja aineiston runsauden. Nämä seikat tekivät analyysistä työlääksi ja vaikeasti hallittavan. Tiesin, mihin pyrin ja mitkä olivat tutkimuskysymykset, mutta en tiennyt, vastaavatko valintani juuri haastateltavien kokemuksia ja kuinka luotettavasti ymmärrän ja tulkitsen haastateltavien kuvauksia.

Tulosten analyysissä ja kuvaamisessa fenomenologista metodologiaa käyttävänä tutkijana minun oli pohdittava, mitä haastateltavat kertoivat, miten asian kuulin ja miten ymmärsin haastateltavien toiseutta (Flinck 2006, 99; Perttula 2006, 115–157; Åstedt-Kurki ym. 1997). Koin vastuuta siitä, etten tee vääryyttä tutkittavien kokemuksille enkä anna käsitysteni ohjata tulkintaani. Esiymmärrykseni oli läsnä ilmiön tutkimisessa ja terminologian ymmärtämisessä tutkimuksen suunnitteluvaiheessa.

Haastateltavien lausumissa oli runsaasti tärkeitä ilmauksia ja merkityksiä. Jouduin useaan kertaan hajauttamaan ja yhdistämään uudelleen tutkimuksen eri vaiheita, palaamaan ja tarkistamaan tärkeiden ilmausten ja merkitysten yhteyttä alkuperäisaineistoon, jotta tutkimustulosten analyysissä ja kuvauksissa pääsisin mahdollisimman luotettavaan ilmiön oleellisten puolien kuvaamiseen. Analyysissä tärkeiden ilmausten ja merkitysten koodaaminen oli edestakaista liikettä aineiston osien ja kokonaisuuksien

välillä. Kirjoitin tärkeät ilmaukset tai lauseet erillisille sivuille numeroineen, jotta alkuperäinen teksti olisi helposti tarkistettavissa ja löydettävissä. Koodasin ilmaukset numeroin haastattelu 1, haastattelu 2 ja niin edelleen. Aluksi tärkeitä ilmauksia ja merkityksiä kirjoittaessani minulla oli taipumus muuttaa ne reflektoituun muotoon, mutta tämän tiedostaessani pitäydyin vain ja ainoastaan tiivistämisessä ja alkuperäisissä tärkeissä sanoissa ja lauseissa.

Järjestin tärkeät ilmaukset monien eri vaihtoehtojen kautta merkityskokonaisuuksiksi niiden yhteensopivuuden perusteella ja muotoilin merkityskokonaisuudelle nimen. Tämän tein jokaisen haastateltavan kohdalla erikseen. Sen jälkeen järjestin kustakin aineistosta merkitykset yhteensopivuuden perusteella merkitysnippuihin ja muotoilin niille yhteisen nimen. Kun tämän olin saanut tehtyä, abstrahoin merkityksille teemoja ja sen jälkeen ulottuvuuksia, jotka kuvasivat yhteensopivia merkityssisältöjä, eivätkä teemat ja ulottuvuudet olleet niiden kanssa ristiriidassa. Merkityksiä, teemoja ja ulottuvuuksia ilmaisevien käsitteiden löytämisen vaikeus ja kielen ilmauksellinen rajallisuus tulivat vastaan useasti. Kirjoitin merkityksille, teemoille ja ulottuvuuksille nimiä useita kertoja.

Analyysini ei edennyt suoraviivaisesti vaiheesta toiseen, vaan vaati runsaasti aikaa ja sitoutuneisuutta aineiston hallittavuuden säilyttämiseksi. Vähitellen uusien kirjoituskertojen ja reflektointien jälkeen aloin irrottautua esiyymmärryksestäni kohti oleellista ilmiön tavoittamista.

Luotettavuuden arvioinnissa on oleellista se, miten hyvin tutkija on kyennyt tunnistamaan, tiedostamaan ja sulkeistamaan tutkimuskohdetta koskevat ennakkokäsityksensä. Fenomenologinen reduktio ei ollut vain vaiheittainen, yksinkertaistettu menetelytapa, jonka avulla siirtäisin epäolennaisuudet syrjään, sulkeistaisin ne.

Onnistuminen siinä oli kuitenkin rajallista, koska täydellisyyteen pyrkivä sulkeistamisen vaatimus on mahdoton. Tutkijana en voinut täysin asettua subjektiivisten käsitysteni ja tietojeni kanssa tutkittavan maailman ulkopuolelle. Tulokset ovat konstruoitani ja merkitykset osa ymmärrystäni, ja niissä myös paljastuu tukijan oma ajattelu

ja ihmiskäsitys (vrt. Latomaa 2006, 17–85; Perttula 2006, 116–157). Tämän oivaltaminen olikin yksi suuri anti tutkijalle koko tutkimuksen teossa.

Tutkijan subjektiivisuus. Ymmärsin fenomenologista tutkimusta tehdessäni subjektiviteettiä läsnäolon. Samasta aineistosta on mahdollista tehdä useita erilaisia tulkintoja, koska analyysissä on aina mukana tutkijan tulkintaa, jota ei voi täysin eliminoida. Tutkijan toiminta on aina osa niitä tuloksia, joita tutkija saa (Colaizzi 1978). Tulkintojen uskottavuuden ja luotettavuuden kannalta on välttämätöntä, että tulkinnat perustuvat aineistoon ja että tutkimustulosten on osoitettu lähtevän haastateltavista, tilanteista ja konteksteista eikä tutkijan motiiveista tai perspektiivistä tai intresseistä (Tuomi & Sarajärvi 2002).

Pyrkiessäni ymmärtämään tutkittavien ainutlaatuisia kokemuksia eksplikoisin ne selvittämällä ja tiivistämällä olennaiset ydinkohdat käyttämällä siteerauksia ja psykologista käsitteistöä, esimerkiksi ”hän koki”, ”hänestä tuntui” sekä käyttämällä tutkimusraportissa pääosin yksikkömuotoa korostamaan yksilöllistä kokemusta (Latomaa 2006, 17–85). Käsitteiden valinnassa pyrin käyttämään mahdollisimman yksiselitteistä ja tarkasti haastateltavan alkuperäistä kokemusta vastaavaa kieltä. Pyrin tuomaan haastateltavat ja kontekstin konkreettisesti lukijoille läsnäoleviksi lainaamalla suoraan heidän lausuntojaan.

Aineistolainauksia, siteerauksia käytin lisäämään tutkimuksen aitoutta, luotettavuutta, konkretisoimaan ja havainnollistamaan asioita, elävöittämään tulosten raportointia, kuvaamaan ajatuksia, tunteita, mielialoja, herättämään tunteita ja mielialoja ja osoittamaan vastuullisuuttani tutkimusraportin esittämisestä lukijoille, etteivät siteeraukset jäisi irrallisiksi esittelyiksi (ks. Eskola 2006, 295; Latomaa 2006, 55–63; vrt. Peltari 1997, 121–122; Tuomi 2007). Aineistolainaukset lisäsivät myös tulkinnan läpinäkyvyyttä ja lukijan mahdollisuutta arvioida tutkijan huomioita ja huomata mahdolliset aineistosta tehdyt ylitulkinnat (vrt. Kukkonen 2007). Suoria lainauksia käytin kuitenkin siten, etten vaarantaisi haastateltavien anonymiteettia.

Ne kuvaukset, joita haastateltavat tuottivat, olivat minulle todellisia. Perttula (1995a,b) toteaaakin, että tutkijalla ei ole fenomenologisessa tutkimuksessa muuta mahdollisuutta kuin pitää haastateltavan kuvaamaa kokemusta analyysivaiheessa sinä kokemuksena, jota tutkimuksessa tutkitaan, ja arvioida kriittisesti haastattelujen onnistumista. Tutkijan mieli on tutkijan tutkimusväline, ja tutkimus kohdentuu myös tutkijaan päin. Tutkijana minun ei ollut kuitenkaan olennaista selvittää, mitkä haastateltavien lausumista olivat todellisuutta vastaavia ja todenperäisiä. Olennaista oli sen sijaan pohtia, mitä tämä henkilökohtainen tieto tarkoitti ja miten sen tulkitsen ja ymmärrän (ks. Alasuutari 2001).

Tutkimusprosessissa tuotettu tieto on saatettava henkilökohtaiselta tasolta osaksi yhteistä, sosiaalista tietoa, joka on jaettava ja muiden saavutettavissa.

Tutkimustulokset on siis tehtävä julkisiksi (Audi 1998, 257–258). Tulosten paikkansapitävyyttä voidaan tarkistaa antamalla tutkittavien arvioida tuloksia alkuperäisiin kokemuksiinsa (Colaizzi 1978, 61; Lomaa 2006, 58). Jos toisaalta annetaan haastateltaville tarkistusmahdollisuus, olisi hyvä käyttää sitä kaikissa tutkimuksen vaiheissa: aineiston täydentämisessä, tulkinnan eri vaiheissa ja tulkinnan lopussa. Tässä tutkimuksessa en toiminut näin, sillä katsoin haastattelusta kuluneen liian paljon aikaa (noin 1–1.5 vuotta). Olisi hyvin epätodennäköistä, että haastatellut muistaisivat alkuperäisiä kokemuksiaan tarkasti (ks. mm. Hirsjärvi ym. 2005), eikä tulosten raportoinnissa kielen abstraktiotaso enää vastaisi kerrottuja kokemuksia.

Jos toisaalta haastateltavien olisi annettu palata omasta haastattelusta kirjoitettuun raporttiin, he olisivat mahdollisesti voineet ottaa kantaa tulosten luotettavuuteen. Deskriptiivisessä fenomenologisessa analyysimetodissa tuloksen verifiointi nähdään kuitenkin tutkijan tehtäväksi, joten tutkijan on pyrittävä kriittiseen reflektioon ja vastuullisuuden tulosten raportoinnissa siten, että tutkimuksen eri vaiheet kuvataan tarkasti ja luotettavasti (Kleiman 2004).

Voidaanko sitten tutkimustuloksiani *siirtää tai suhteuttaa* tutkimuskontekstin ulkopuoliselle vastaavaan kontekstiin ja osaksi laajempaa kokonaisuutta ja siten avata uusia

näkökulmia ja teoreettista ymmärrystä ohjauksesta? Ei tarkasti sellaisinaan, mutta tulokset ovat jossain määrin siirrettävissä vastaaviin konteksteihin, sillä saadut tutkimustulokset ovat samansuuntaisia aikaisemmin tulosten kanssa. Tiedon laatua ja luotettavuutta tukevat monet tutkimuksen kanssa yhteneviin ja samansuuntaisiin tuloksiin päätyneet tutkimukset. Tutkimuksessa saadut tulokset eivät ole siis perinteisessä mielessä yleistettäviä, vaan ne ovat kontekstuaalisia. Kertojien ainutlaatuiset ja subjektiiviset kokemukset näin pieneltä tutkimusjoukolta eivät ole sellaisenaan siirrettävissä toiseen kontekstiin, ja niiden suhteuttamisessa toiseen kontekstiin tulee olla kriittinen, ettei syntyisi väärinymmärrystä tulosten yleistettävyydestä (vrt. esim. Palomäki 2004, 116).

Toisaalta tutkimustuloksissa on yhtenäisyyksiä aikaisempiin tutkimuksiin, joten jollakin tavalla tietyt näkökulmat edustavat yleistettävyyttä ja suhteutettavuutta. Tutkimustuloksia ja tulkintoja voidaan peilata uusiin viitekehyksiin ottamalla huomioon ohjaus -ilmiöön vaikuttavat kontekstuaaliset taustatekijät (vrt. Alasuutari 2001). Tulosten ymmärrettävyys, kiinnostavuus ja helppolukuisuus lisäävät tavoiteltavan tiedon laatua ja yleistettävyyttä. Myös kuvausten rikkaus lisää tulosten luotettavuutta (Flinck, 2006, 100–101; Moilanen & Räihä 2001). Fenomenologisen tutkimuksen tarkoitus on antaa virikkeitä jatkotutkimuksiin käsitteiden ja teorioiden kehittämiseksi eikä tuottaa lopullista vastausta. Tutkimuksen tuottamien rekonstruktioiden tulee kuitenkin vastata mahdollisimman hyvin alkuperäisiä konstruktioita (vrt. Flinck 2006).

Colaizzin (1978) analyysimetodi soveltuu tutkimukseni mukaan hyvin ohjaus -ilmiön ja tutkimuksen tehtäviin ja aineiston analyysiin. Analyysimetodi mahdollisti ohjaus -ilmiön selvittämisen ja kuvailun. Analyysimetodi oli työläs, mikä yllätti tutkijan. Analyysimetodi oli sirpalemainen ja edellytti mielikuvamuuntelun lisäksi intensiivisyyttä hallita aineisto kokonaisuutena. Analyysissä oli tärkeää pitää mielessä, että jokaisen haastateltavan tärkeät kokemukset kuvasivat vain osaa koko tarinasta. Kaikkia haastateltavien kuvaamia kokemuksia ei voi sanoa sanoin, ja se mitä sanotaan, on tutkijan tulkintaa. Analyysissä tuotettu tulkinta on tutkijan henkilökohtainen näkemys. Niinpä aloittelevana tutkijana tutkimuksesta saadut tulokset jäänevät jossain määrin

niukoiksi, vaikka pyrin tarkkaan analyysiprosessin intensiivisyyteen vahvistaakseni aineistolähtöisyyttä ja sen kokonaisvaltaisuutta (Paavilainen 2003). Tutkijana en voinut täydellisesti tavoittaa tutkittavaa ilmiötä, joten tämä tutkimus ei siten voi olla täydellinen. Objektivisen, luotettavan tiedon kriteerinä voidaan pitää jokaisen kokemuksen aitoutta ja tiedon välittymistä tutkimusprosessin vaiheissa suhteellisen muuttumattomana, kuitenkin abstrahoituneena (ks. Perttula 1995a, 39–47).

Colaizzin analyysimetodi oli yksi mahdollinen menetelmä haastateltavien ohjauskemusten tulkinnassa. Toinen laadullinen metodi, jota tutkimukseeni harkitsin, oli fenomenografinen tutkimussuuntaus, jossa tarkastelun kohteena ovat myös ihmisten erilaiset kokemukset. Fenomenografialla on yhtymäkohtia muun muassa fenomenologiaan. Näkemys kokemuksen asemasta ja merkityksestä erottaa ne kuitenkin toisistaan. Fenomenografiassa tutkimuksen kohteena ovat erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Fenomenologiassa pyritään pääsemään yksilöiden käsitysten ja kokemusten avulla ilmiöihin itseensä, ei siis keskityä käsitysten erojen tutkimiseen (Huusko & Paloniemi 2006, 164–168).

Fenomenografisen tutkimuksen analyysi etenee Colaizzin analyysimetodin kaltaisesti vaiheittain, ja siinä tulkinta ja merkitysten jäljittäminen ovat samanaikaisia usealla tasolla. Jokaisella analyysin vaiheella on merkityksensä seuraaviin valintoihin. Analyysissä ei keskitytä yksittäisiin tapauksiin, vaan niistä muodostetaan kokonaisuus (Huusko ym. 2006, 164–168).

Colaizzin metodissa taas analyysi lähtee yksittäisistä sanoista ja lauseista, tärkeistä ilmauksista ja merkityksistä. Varsinainen tutkimusaineisto muodostuu näistä tärkeistä merkityksenannoista, ja tutkimuksen tulkinta perustuu jatkossa pääosin tähän aineistoon. Osallistuva observointi videoinnilla olisi ollut hyvä tiedonhankintamenetelmä.

Kolmas tutkimusaineiston analyysimenetelmä, jota harkitsin tutkimukseeni, oli sisällön analyysi, jossa analyysi voidaan tehdä aineistosta induktiivisesti tai

deduktiivisesti, ja analyysiä ohjaa aikaisempaan tietoon perustuva luokittelurunko. Aineistosta lähtevä analyysiprosessi, joka on lähellä Colaizzin analyysimetodia, kuvataan pelkistämisenä, ryhmittelynä ja abstrahointina (ks. esim. Kyngäs & Vanhanen 1999, 3–7).

Tutkijayhteistyö. Tutkijayhteistyö on toteutunut tutkimusseminaareissa ja tutkimukseni ohjaajan kanssa käymissäni ohjauskeskusteluissa. Olen joutunut perustelemaan ja refleктоimaan valintojani, tutkimusmenetelmäni ja tutkimustuloksiani. Tutkijayhteistyö on auttanut kyseenalaistamaan omia ratkaisujani, tiedostamaan esiyymmärryksen sulkeistamisen vaatimusta sekä auttanut tutkimuksen etenemisessä. Jossain tutkimuksen vaiheessa kaipasin lisää vuorovaikutteisuutta, mutta ehkä tutkijayhteistyö tuki vain itseohjautuvuuttani ja auttoi laajempiin näkökulmiin ja valintoihin. Ohjaajani kanssa olen käynyt henkilökohtaisia ohjauskeskusteluita ja saanut ohjaajaltani tukea työni etenemisessä.

Teoria–empiria -suhdetta arvioidessani voin pääosin pitäytyä tekemissäni ratkaisuisissa. Teoria ja empiria vastaavat toisiaan, ja olen tutkimustulosten analyysissä tukeutunut teoriaosaan ja aikaisempiin tutkimuksiin. Sain paljon tukea teoriasta. Oppimisteoriat teoriaosassa palvelivat kuitenkin pääosin vain tutkijan substanssia. Oppimisteorioista en saanut haastateltavilta tutkimustietoa, koska he eivät olleet tietoisia siitä, millaisia oppimisteorioita itse edustivat. Joskus saattaa olla tarpeen tutkia niitä motiiveja, joita henkilöt eivät tiedosta.

6.8 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa opiskelijan ohjausta tarkasteltiin ohjaajien kokemuksina. Saadut tutkimustulokset mahdollistavat monia eri jatkotutkimusaiheita. Eräs niistä on saatujen tulosten hyödyntäminen työelämässä toimivien perus- ja lähihoitajien ohjauksen kehittämisessä. Tuloksia voitaisiin mahdollisesti monipuolistaa tutkimalla perus- ja lähihoitajien lähimpien yhteistyökumppaneiden, esimerkiksi sairaanhoitajien, lääkäreiden ja fysioterapeuttien, näkemyksiä perushoitotyöstä ja sen vaatimuksista.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista saada selville, miten koulujen opetussuunnitelmissa voitaisiin ottaa huomioon työni tulokset, johtopäätökset ja suositukset.

Perushoidon tutkimusta tarvitaan lisää. Perushoidon näkyvyys tulisi saattaa esiin ja perustason hoitohenkilökunnan mielipiteitä ja kuvauksia osaamisestaan ja sen kehittämisen tarpeesta tulisi tehdä. Perustason työntekijöillä on näköalapaikka ja suuri kokemuspotentiaali muun muassa potilaiden hoitamisesta ja opiskelijoiden ohjauksesta. On hyvä ylittää rajoja myös tieteidenvälisten ympäristöjen kanssa.

Tutkimustulosten mukaan ohjaajien reflektointi opiskelijoiden kanssa oli vähäistä. Jatkossa on hyvä tutkia hoitajien ohjauksärsityksiä ja kehittää pedagogista ohjausmallia, jossa painottuvat dialogi opiskelijan kanssa ja reflektiivisyys. Keskeistä olisi saada ohjaaja tutkimaan ja refleктоimaan omaa tapaansa tehdä työtä, ja sen perusteita ja opiskelijan ohjausta. Lähtökohdat ovat hyvät, koska tutkimustulosteni mukaan ohjaajien tutkimukseen osallistumisinnostus ja ohjausmotivaatio olivat hyviä, samoin opiskelijamyönteisyys.

Tutkimustulosten mukaan hoitajat toimivat opiskelijoiden tärkeinä roolimalleina ja samaistumiskohteina. Miten jalostaa tätä roolimallia tutkimuksellisesti? Tutkimusmenetelminä voisivat olla esimerkiksi videointia ja observeiva havainnointi haastattelujen lisäksi.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1998. Oppiminen, tieto ja todellisuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät – uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena.
- Aarkrog, V. 2005. Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education* 24 (2), 137–147.
- Ahonen, H. 2000. Työpaikkaohjaajan rooli ja tehtävät työssäoppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro-gradu -tutkielma.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Allen, T., Poteet, M., Russell, J. & Dobbins, G. 1997. A field study of factors related to supervisors' willingness to mentor others. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 1–22. Teoksessa J. Leskelä 2005. *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1090, 32–34.
- Amundson, N.E. 2005. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Juva: Psychologien Kustannus.
- Andrews M. & Wallis M. 1999. Mentorship in nursing: A literature review. *Journal of Advanced Nursing* 29, 201–207.
- Antila P., Frisk T. & Hätönen H. 2004. Työpaikkaohjaajien koulutuksen hyviä käytäntöjä. Helsinki: Edita.
- Anttila K., Kaila-Mattila T., Kan S., Puska, E.-L. & Vihunen, R. 2007. *Hoitamalla hyvää oloa*. Helsinki: WSOY.
- Argyris, C. 2000. Teaching smart people how to learn. Teoksessa R. Cross & S. Israelit (toim.) *The strategic learning in a knowledge economy. Individual, collective and organizational learning process*. Boston: Butterworth-Heinemann, 279–295.
- Atjonen, P. 2003. Opettajan didaktisen ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 101–111.
- Atjonen, P. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 57–82.
- Audi, R. 1998. *Epistemology. A contemporary introduction to the theory of knowledge*. London and New York: Routledge.

Autio, T. 2003. Postmodern paradoxes in Finland: The confinements of rationality in curriculum studies. Teoksessa W. F. Pinar (toim.) *International handbook on curriculum research* Mahwah: Lawrence Erlbaum, 301–328.

Banning, M., Hill, Y. & Rawlings, S. 2006. Student learning in care homes. *Nursing older people* 17 22–24. Teoksessa K. Hulkari (2006) *Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1163.

Benner, P. 1984. *From novice to expert. Excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park, California: Addison-Wesley Publishing Company. Nursing Division.

Bernhardt, B.A., Geller, G., Doksum, T. & Metz, S. 2000. Evaluation of nurses and genetic counselors as providers of education about breast cancer susceptibility testing. *Oncology Nursing Forum* 27 (1), 33–39.

Benor, D. & Leviyof, I. 1997. The development of students' perceptions of effective teaching. The ideal, best and poorest clinical teacher in nursing. *Journal of Nursing Education* 5, 206–211.

Breiter, C. 2004. *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bond, T. 2000. *Standards and ethics for counselling in action*. London: Sage.

Boud, D. & Middleton, H. 2003. Learning from others at work: Communities of practice and informal learning. *Journal of Work-Based Learning* 15 (5), 194–202.

Buber, M. 1966. *Between man and man*. London: The MacMillan Company.

Burns, N. & Grove, S.K. 2005. *The practice of nursing research. Conduct, critique & utilization*. St. Louis: Elsevier Saunders.

Carpenter, J.A. & Bell, S. 2002. What do nurses know about teaching patients? *Journal for Nurses in Staff Development* 18 (3), 157–161.

Chalmers, K.I., Luker, K. & Bramadat, I.J. 1998. Students' knowledge of attitudes towards primary health care. *Nurse Education Today* 18 (5), 399–405.

Colaizzi P. 1978. Psychological research as the phenomenologist views it. Teoksessa R. Valle and M. King (toim.) *Existential-phenomenological alternatives for psychology*. New York: Oxford University Press, 48–71.

Collin, K. 2005. Experience and shared practice. Design engineers' learning at work. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 261.

- Cooper, J. 1999. Teaching patients in post-operative eye care: The demands of day surgery. *Nursing Standard* 32 (13), 42–46.
- Cowman, S. 1998. The approaches to learning of student nurses in the republic of Ireland and Northern Ireland. *Journal of Advanced Nursing* 28, 899–910.
- Dixon, N.M. 2000. The Organizational learning cycle. Teoksessa A. Huczynski & D. Buchanan 2000. *Organizational behaviour. An Introductory text*. Prentice Hall. Italy: Rotolito Lombarda, 108.
- Donovan, H.S. & Ward, S. 2001. A representational approach to patient education. *Journal of Nursing Scholarship* 33 (3), 211–216.
- Dryden, W. 2006. *Counselling in a Nutshell*. London: Sage.
- Ellström, P.-E. 1996. Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. Teoksessa P.-E. Ellström, B. Gustavsson och S. Larsson (toim.) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur, 142–179.
- Eriksson, K., Isola, A., Leino-Kilpi, H., Lindström, U. Å., Paavilainen, E., Salanterä, S., Vehviläinen-Julkunen, K. & Åstedt-Kurki, P. 2007. *Hoitotiede*. Helsinki: WSOY.
- Eraut, M. 2004. Transfer of knowledge between education and workplace settings. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace Learning in Context*, London: Routledge, 201–221.
- Eskola, J. 2006. Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta. *Kasvatus* 37 (3), 292–299.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja C:13*.
- Fagenson-Elandin, E., Marks, M. & Amendola, K. 1997. Perceptions of mentoring relations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 29–42. Teoksessa J. Leskelä 2005. *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1090, 21–38.
- Feltham, C. & Dryden, W. 2004. *Dictionary of counselling*. London: Whurr Publishers. Teoksessa J. Kukkonen 2007. *Ohjauskeskustelu pelitilana. Erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa*. Tampereen yliopisto. *Akateeminen väitöskirja*. Tampere: Yliopistopaino Oy- Juvenes Print, 100–103.
- Fitzpatric, J.M., While, A. & Roberts, J. 1996. Key influences on the professional socialisation and practice of students understanding different pre-registration nurse education programmes in the United Kingdom. *International Journal of Nursing Studies* 5, 506–518. Teoksessa A. Sarajarvi 2002. *Sairanhoidon opiskelijoiden hoitotyön näkemyksen muotoutuminen sairaanhoitajakoulutuksen aikana*. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis D Medica* 674, 19–39.

- Flanagan J., Baldwin S. & Clarke D. 2000. Work-based learning as a means of developing and assessing nursing competence. *Journal of Clinical Nursing* 9 (3), 360–368. Teoksessa K. Hulkari 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisessa peruskoulutuksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis* 1163, 26–28.
- Flinck, A. Parisuhdeväkivalta naisen ja miehen kokemana. Rikottu lemменmarja. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1169.
- Fortune, A.E., McCarthy, M. & Abramson, J. 2001. Student learning process in field education: relationship of learning activities to quality of field instruction, satisfaction and performance among MSW students. *Journal of Social Work Education* 37 (1), 111–150.
- Gerber, R. 1998. How do workers learn in their work? *The Learning Organization* 5 (4), 168–175.
- Giorgi, A. 1997. The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology* 28 (2), 235–261.
- Giorgi, A. 2000. The status of Husserlian phenomenology in caring research. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 14 (1), 3–10.
- Gray, M. & Smith, L. 2000. The qualities of an effective mentor from the student nurses' perspective: findings from a longitudinal qualitative study. *Journal of Advanced Nursing* 32 (6), 1542–1549.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14 (1), 113–131.
- Griffiths, T. & Guile D. 2003. A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal* 2 (1), 56–73.
- Grönroos, E., Lampi, H. & Vaherkoski, U. 2007. Opetushenkilöstön hyvinvointi ja pedagogisen toiminnan laatu ammattikorkeakoulussa. *Kasvatus* 38 (3), 212–225.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1991. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 3.
- Hakkarainen, K. & Järvelä, S. 2005. Tieto – ja viestintäteknikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- Hankamäki, J. 2003. Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hannula, M. 2001. Kolmas tila väärinymmärtämisen eettisenä lähtökohtana. *Kuvataideakatemia*. Helsinki.

- Heikkilä, A. 2005. Ammattikorkeakoulusta valmistuvien hoitotyön opiskelijoiden tutkitun tiedon käyttö. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis C* 237.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi, avain innovatiivisuuteen. Juva: WSOY.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteen laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Heinonen, N. 2003. Terveysalan koulutuksen työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille. Helsinki: Sosiaali ja terveysministeriön monisteita 2003:22.
- Heinämaa, S. 2000. Ihmetys ja rakkaus. Esseitä ruumiin ja sukupuolen fenomenologiasta. Helsinki: Nemo.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Helander, J. & Seinä, S. 2007. Tiimeistä työpareiksi – toiselta oppiminen ja ammatillinen kehittyminen. *Ratkes* 13 (2), 32–34.
- Heritage, J. 1996. Harold Garnfinkel ja etnometodologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Hinkkanen, L. 2002. Hoitotyön opettajan ja käytännön ohjaajan yhteistyö käytännön opiskelun ohjauksessa. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hintsala, A. 2005. Autonomia ammatista poistumisen ennakoijana hoitotyössä. Nais- ja mieshoitajien arviointia ja vertailua päätöksenteosta, pätevyydestä, työn tärkeydestä ja johtamisesta hoitotyössä. Kuopion yliopisto. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 117.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huges, M. 2002. Making the grade. A report on standards in work-based learning for young people. London: Learning and skills development agency.
- Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1163.
- Humphreys, A., Gidman, J. & Andrews, M. 2002. The nature and purpose of the role of the nurse lecture in practice settings. *Nurse Education Today* 20, 311–317.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Helsinki: Loki-kirjat.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Illeris, K. 2002. The three dimensions of learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social. Frederiksberg: Roskilde University Press.

Illeris, K., Andersen, V., Bottrup, P., Klematide, B., Dirckinck-Holmfeldt, L., Elkjaer, B., Elsborg, S., Hoyryp, S., Jórgensen, C.H., Kanstrup, A.M., Kjaer, C., Liveng, A., Pedersen, K., Stoltenberg, G., Warring, N. & Aarkrog V. 2004. Learning in working life. Learning lab Denmark. Copenhagen: Roskilde University Press.

Isokorpi, T. 2003a. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Isokorpi, T. 2003b. Ohjaus vuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisössä. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 111–128.

Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005. Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveystieteillä. Helsinki: WSOY.

Jaroma, A. 2000. Koulutus ja tuleva toiminta hoitotyössä. Kysely kättilö-, sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoille. Kuopion yliopisto. Akateeminen väitöskirja E 83.

Jokela, K. 1995. Hoitotyön käytännön harjoittelu. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro-gradu -tutkielma.

Jokinen, P., Gröhn-Rissanen, M., Mikkonen, I. & Lappalainen M. 2005. Lyhty projekti – ohjatun harjoittelun oppimisympäristön kehittäminen. Sairaanhoitaja 78 (11), 17–19.

Juutilainen, P-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 92.

Juvonen, S. 2001. Hoitotyön päätöksenteko. Päätöksenteon opetus ja sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden päätöksenteko. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis. Ser C 175.

Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 258–274.

Järvinen, A. & Poikela E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. Aikuiskasvatus 20 (4), 316–323.

- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Jørgensen, C. H. 2004. Connecting work and education: Should learning be useful, correct or meaningful? *The Journal of Workplace Learning* 16 (8), 455–465.
- Kaaresvirta, P. 2004. Oppiminen työelämäprojekteissa. Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisessa. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* E 70.
- Karttunen, P. 1999. Tietoa hoitotyön toimintaan. Sairaanhoidon opiskelijoiden käsityksiä tiedosta ja tiedon suhteista toimintaan. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 651.
- Karttunen, P. 2003. Tietävien käytännön osaajien kouluttaminen sosiaali- ja terveystieteillä. Teoksessa A. Kauppi & T. Huttula (toim.) *Laatua ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 7. Helsinki: Edita, 33–44.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksissa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojenohjaus oppilaitoksessa. Opetushallituksen julkaisu*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 40–56.
- Kleiman, S. 2004. Phenomenology: to wonder and search for meanings. *Journal of Advanced Nursing* 40, 61–68.
- Koch, T. 1999. An interpretive approaches in nursing research: The Influence of Husserl and Heidegger. *Journal of Advanced Nursing* 21, 827–836. Teoksessa A. Flinck 2006. *Parisuhdeväkivalta naisen ja miehen kokemana. Rikottu lemменmarja*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis*, 96–103.
- Kolb, D. 1984. *Experimental learning. Experiences as the source of learning and development*. New York: Engelwood Cliffs.
- Kolkka, M. 2001. Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus. Tampereen yliopisto. *Acta Universitas Tamperensis* 825.
- Konold, K. E., Miller, S. & Konold, K. B. 2004. Using teacher feedback to enhance student learning. *Teaching Exceptional Children* 36 (6), 64–69.
- Korpelainen, K. 2007. Mikä tekee tiimistä luovan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 9 (2), 27–34.
- Koskinen, L. & Silen-Lipponen, M. 2001. Ohjattu harjoittelu oppimiskontekstina sairaanhoidon opiskelijoiden kokemana. *Hoitotiede* 13 (3), 122–131.
- Kosonen, P. A. 2000. Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus – Näkökohtia habitaatin muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) 2000. *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 314–359.

Krokkfors, L. 2003. Ohjauskeskustelu - opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallista tarkastelua. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 126–141.

Kuhalainen, A. 2005. “Tuottavat tuulenvirettä, joskus myrskyjäkin” – sosiaalialan työyksiköiden kokemuksia harjoittelijoista. Sosiaalialan osaamiskeskus Pikassos Oy. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kuokkanen, R. 2000. Opiskelijoiden päätöksenteon kehittyminen osana ammattitaitoa sairaanhoitajakoulutuksessa. Oulun yliopisto. Acta Universitas Ouluensis. Medica D 613.

Kuokkanen, L. & Leino-Kilpi, H. 2007. Onko sairaanhoitajalla mahdollisuus toteuttaa eettisesti oikeana pitämäänsä hoitoa? Luentotiivistelmä. Helsinki. Sairaanhoitajapäivät 22. – 23.3.2007.

Kuusela, P. 2001. Sosiaalisen konstruktionismin liike sosiaalitieteissä. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.) Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmia. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. Selvityksiä E, 17–44.

Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks: Sage.

Kvigne, K., Gjengedal, E. & Kirkevold, M. 2002. Gaining access to life-world of women suffering from stroke: methodological issues in empirical phenomenological studies. *Journal of Advanced Nursing* 40, 61–68.

Kyngäs, H. 2003. Patient education: perspective of adolescents with a chronic disease. *Journal of Clinical Nursing* 12 (5), 744–751.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–11.

Kääriäinen, M. & Kyngäs, H. 2005. Käsiteanalyysi ohjaus -käsitteestä hoitotieteessä. *Hoitotiede* 17 (5), 250–258.

Könnilä, P. 1999. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 646.

Laakkonen, A. 2004. Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 996.

L 630/1998. Laki ammatillisesta koulutuksesta

L 611/2005. Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta

L 351/2003. Laki ammattikorkeakoulusta

L 351/2005. Laki ammattia edistävästä harjoittelusta
L 785/1992. Laki potilaan asemasta ja oikeuksista

Laine, T & Kuhmonen, P. 1995. Filosofinen antropologia. Ihmisen kokonaisuutta etsimässä. Jyväskylä: Atena.

Lasonen, J. 2000. Oppilaitosten ja yritysten verkottuminen siltana ammatillisesta koulutuksesta työelämään. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3 (2), 38–49.

Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1-kokeilun) kokemuksista. Helsinki: Opetushallitus.

Latomaa, T. 2006. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 17–85.

Latvala, E. 1998. Potilaslähtöinen psykiatrinen hoitotyö laitostympäristössä. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis Medica* D 490.

Lauri, S. 2006. Hoitotyön ydinosaaminen ja oppiminen. Helsinki: WSOY.

Laurila, E. 2003. Kohti persoonallisen ammatillisen kasvun ammattikorkeakoulua. Teoksessa A. Kauppi & T. Huttula (toim.) *Laatua ammattikorkeakouluihin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 7, 68–85.

Laurinkari, M. 2003. Ohjauksen eurooppalainen ulottuvuus ja Euroopan unionin uudet jäsenmaat. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto*, 167–180.

Lehtomaa, M. 2006. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 163–193.

Leinhardt, G., McCarthy Young, K. & Merriman, J. 1995. Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction* 5, 401–408.

Leino-Kilpi, H., Walta, L. & Helenius, H. 1994. Hoidon laadun mittaaminen. Potilaslähtöisen hyvän hoito –mittarin kehittäminen ja mittarilla saadut tulokset. Raportteja 151. Jyväskylä: Stakes.

Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1090.

Luborsky, M. R. 1994. The identification and analysis of themes and patterns. Teoksessa J. Gubrium & A. Sankar (toim.) *Qualitative methods in aging research*. Thousand Oaks: Sage, 189–210.

- Luukka, K. 2007. Vastavalmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaiset merkitykselliset oppimiskokemukset vanhustyössä. Tunneperi oppimiskokemusten merkityksellistäjänä. Kuopion yliopisto. Akateeminen väitöskirja E. Yhteiskuntatieteet 142. Kuopio: Kopijyvä.
- Maggs-Rapport, F. 2001. "Best research practice". Pursuit of methodological rigour. *Journal of Advanced Nursing* 35, 373–383.
- Markovitsch, J. & Messerer, K. 2006. Practice-oriented methods in teaching and learning in higher education: Theory and empirical evidence. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) *Higher education and working life. Collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 177–194.
- Mezirow, J. 1998. On critical reflection. *Adult Education Quarterly* 48 (3), 185–198.
- Miller, S. 2003. Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher* 10 (4), 68–82.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Chydenius –instituutin julkaisuja 3. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–67.
- Munnukka, T. 1997. Hoitamaan oppiminen ja opettaminen. Käytännöllinen opetus sairaanhoitajakoulutuksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 579.
- Mykrä, T. 2002. Työpaikkaohjaaja oppimisen edistäjänä – työssäopimisen ohjaaminen ja arviointi työyhteisön arjessa. Educa-instituutti. Helsinki: Trio-Offset Oy.
- Mäenpää, P. & Nurminen, T. 2002. Ohjatun harjoittelun oppimisympäristöt ammatillisen kehittämisen edistäjänä – ARVI-projekti 1999-2002. Loppuraportti. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Tutkimuksia ja raportteja 12.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 902.
- Mäkinen, M. & Kallio, S. 2007. Oppimisen ohjaaminen – kohtaamista ja yhteisöllistä tiedon jäsentämistä. *Kasvatus* 38 (1), 29–40.
- Mäkisalo, M. & Kinnunen, J. 2000. Opiskelijana terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Opiskelijan käsityksiä terveydenhuolto-oppilaitoksen organisaatiokulttuurin osatekijöistä. *Hoitotiede* 12 (1), 15–25.
- Mönkkönen, S. 1999. Työelämän ja koulutusorganisaation yhteistyö lähihoitajakoulutuksessa. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro-gradu -tutkielma.

- Niemi, H. 1997. Opettajakoulutuksen vaikuttavuus ja kommunikatiivinen evaluaatio. Teoksessa R. Raivola, M. Valtonen & L. Vuorensyrjä (toim.) Koulutus yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita.
- Niskanen, S. 2006. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89–111.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.
- Nummenmaa, A. R. 2003. Harjoittelun ohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 43–55.
- Nummenmaa, A. R. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 113–122.
- Nummenmaa, A. R. 2005. Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Mitä on ammatillinen keskustelu? Teoksessa A. R. Nummenmaa & M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 89–101.
- Nurminen, R. 2000. Intuitio ja hiljainen tieto hoitotyössä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 80.
- Oinonen, I. 1998. Harjoittelun ohjaus hoitotyön koulutuksen eri vaiheissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Licensiaatin tutkimus.
- Oiler Boyd, C. 2001. Phenomenology: the method. Teoksessa P.L. Munhall & C.J. Oiler (toim.) Nursing research: A qualitative perspective. Massachusetts: Sudberry, 93–122.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö 2004. Koulutus- ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Ora-Hyytiäinen, E. 2004. Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammattikorkeakoulu- opiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1032.
- Oulujärvi, J. & Perä-Rouhu, E. 2000. Oppiminen työelämässä – työssäoppiminen opiskelussa. Koulutuksen ja työelämän yhteistyötä Leonardo da Vinci –projektissa. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ovaskainen, M. & Ritsilä, J. 2000. Työssäoppimisen tulevaisuuden haasteet.

Työelämäosaamisen suuntaviivat. Teos -hankkeen loppuraportti. Helsinki. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Julkaisusarja 74.

Paavilainen, R. 2003. Turvallisuutta ja varmuutta lapsen odotukseen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 906.

Paloposki, S., Eskola, N., Heikkilä, J., Miettinen, M., Paavilainen, E. & Tarkka, M.T. 2003. Ammattikorkeakoulusta valmistuneiden sairaanhoitajien arvio teoreettisesta ja käytännöllisestä osaamisestaan. Hoitotiede 15 (4), 155–165.

Palomäki, S.-L. 1997. Vanhustyön asiantuntijuus sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmasta valmistuneiden kokemana. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro-gradu -tutkielma.

Palomäki, S.-L. 2004. Suhde vanhenemiseen. Iäkkäät naiset elämänsä kertojina ja rakentajina. Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja 94. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Papp, I., Markkanen, M. & von Bonsdorff, M. 2003. Clinical environment as a learning environment: student nurses' perceptions concerning clinical learning experiences. Nurse Education Today 23 (4), 262–268.

Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustanus, 104–130.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. California: Sage.

Paukkunen, L., Turunen, H., Taskinen, H., Sinkkonen, S. & Tossavainen, K. 2001. Koulutuksen vaikutukset sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden ja työntekijöiden yhteistyövalmiuksiin. Hoitotiede 13(3), 132–145.

Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Työministeriö.

Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Suomentanut Petri Auvinen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 14–40.

Peltomäki, M. & Silvennoinen, H. 2003. Työssäoppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetushallitus. Vantaa: Dark Oy.

Pelttari, P. 1997. Sairaanhoitajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 80.

- Perttula, J. 1995a. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39–47.
- Perttula, J. 1995b. Fenomenologisen psykologian metodi – kohti käsitteellistä selkeyttä. *Hoitotiede* 7 (1), 3–11.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologinen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Vantaa: Dialogia, 116–157.
- Perttunen, J., Murtoolahti, M. & Miettinen, M. 2003. Pehdyttäminen osamisen lisääjänä. *Sairaanhoitaja* 76 (1), 11–13.
- Perälä, M.L. & Ponkala, O. 1999. Tietoa ja taitoa terveysalalle. Terveysalan korkeakoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8. Helsinki: Edita.
- Pietilä, P. 2006. Näköaloja kasvatustutkimukseen. *Kasvatus* 37 (5), 430–441.
- Priest, H. 2002. An approach to the phenomenological analysis of data. *Nurse Researcher* 10 (2), 50–63.
- Pulsford, D., Boit, K. & Owen, S. 2002. Are mentors ready to make a difference? A survey of mentors' attitudes towards nurse education. *Nurse Education Today* 6 (22), 439–446.
- Raaticanen, R. 1994. Sairaanhoitaja osallistujana valtaongelmien puristuksessa. Teoksessa H. Willman (toim.) *Hoitotyön Vuosikirja 1994 – on aika puhua*. Helsinki: Kirjayhtymä, 167–174.
- Rae-Björk, P. & Hupli, M. 2004. Ammatillinen kasvu ja sen kehittyminen ensimmäisen ohjatun harjoittelun aikana – hoitotyön opiskelijoiden näkemyksiä. Teoksessa L. Salminen & M. Hupli (toim.) *Terveysalan opettajana 2000 -luvulla, osa 1*. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos. Julkaisusarja A 44, 22–40.
- Raehalme, O. 2000. Pankkikonttorista oppimisympäristö. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A.
- Suvanto & M. Mustonen (toim.) *Ammattikasvatuksen haasteet*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:125. Hämeenlinna, 67–77.
- Raivola R. 2000. Työssäoppimisen juhlaseminaari 2000. Julkaisuja A 10. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 5–7.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Is successful scaffolding an illusion? Shifting patterns of responsibility and control in teacher-student interaction during a long-term learning project. *Instructional Science* 31 (6), 377–393.

- Rauhala, L. 1993. Eksistentialinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. *Filosofisia tutkimuksia* 41. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.
- Rauste-von Wright ML., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Riessman, C. K. 2002. Analysis of personal narratives. Teoksessa J. Gubrium & J. Holstein (toim.) *Handbook of interview research: context & method*. Thousand Oaks: Sage, 695–710.
- Roisko, H. 2007. Adult learners' learning in a University setting: A phenomenographic study. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1226.
- Ruohotie, P. 1998a. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: Juva.
- Ruohotie, P. 2002. Mitä työelämä meiltä vaatii? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4(1), 4–13.
- Ruohotie, P. 2004. Minäkäsityksen ja –identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6 (1), 4–15.
- Rycroft-Malone, J., Latter, S., Yerrell, P. & Shaw, D. 2000. Nursing and medication education. *Nursing Standard* 14 (50), 35–39.
- Räisänen, A. 2002. Hoitotyöntekijöiksi valmistuvien osaaminen. Vertailututkimus opistoasteelta ja ammattikorkeakouluista valmistuvien hoitotyöntekijöiden hoitotyön toimintojen hallinnasta sekä opetuksen ja opiskelun painotuksista. Turun yliopisto. *Acta Universitatis Turkuensis C* 178.
- Saarikoski, M. 2002. The clinical learning environment and supervision. Development and validation of cles evaluation scale. Turun yliopiston julkaisuja 525. *Medica-Ontologica*.
- Saarikoski, M. & Leino-Kilpi, H. 1999. Association between quality of ward nursing care and students' assessment of the ward as a learning environment. Influences on *Quality Care* 6, 467–475.
- Salminen, H. 2000. Hoitotyön opettajan muotokuva – opettajaan kohdistuvat vaatimukset ja niiden arvionti. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis*. 158.
- Salo, J. 2004. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1041.
- Sarajärvi, A. 2002. Sairaanhoidon opiskelijoiden hoitotyön näkemyksen muotoutuminen sairaanhoitajakoulutuksen aikana. Oulun yliopisto. *Acta Universitas Ouluensis D Medica* 674.

Sarajärvi, A. & Isola, A. 2006. Sairaanhoidon opiskelijoiden hoitotyön toiminta ja siihen yhteydessä olevat tekijät käytännön harjoittelujaksoilla. *Hoitotiede* 18 (5), 210–219.

Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajiksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajakoulutuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 160. Jyväskylä University, Jyväskylä.

Sarja, A. & Janhonen, P. 1999. Dialogioppimisen analyysi hoitotyön opetus- ja ohjausprosessin suunnittelussa. *Hoitotiede* 11(2), 53–62.

Sarvimäki, A. 1989. Knowledge in interactive practice disciplines. University of Helsinki. Research bulletin 68. Valtion painatuskeskus.

Schön, D. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Seppälä, M. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen sairaanhoitajakoulutuksessa. Oulun yliopisto. Hoitotieteen ja terveystieteiden laitoksen Pro gradu -tutkielma.

Silkelä, R. 2003. Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 163–167.

SiVM 3/1998. Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2000. Sairaanhoidajan, terveydenhoitajan, kättilön osaamisvaatimukset terveydenhuollossa. Terveydenhuollon ammatin harjoittamisen kannalta tärkeitä näkökohtia. Monisteita 2000:15. <http://www.stm.fi/suomi> 10.1.2007.

Spindler, G. & Hammond, L. 2000. The use of anthropological methods in education research: Two perspectives. *Harvard Educational Review* 70 (1), 39–48.

Stenfors, P. 1999. Tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehitys hoitotyön koulutuksessa. Seurantatutkimus sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja- ja kättilökoulutuksesta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 657.

Stenman, P. & Toljamo M. 2002. Astmapotilaan ohjaus ja hoitoon sitoutuminen astmaa sairastavien arvioimana. *Hoitotiede* 14 (1), 19–25.

Stenström, M-L. 2005. Quality assurance and practice-oriented assessment in vocational education and training. Learning the skills. Special Edition of the Finnish Journal of Vocational and Professional Education. Helsinki: the OKKA Foundation for Teaching, 99–105.

Stenström, M-L., Laine, K. & Valkonen, S. 2004. Ammattikorkeakouluista valmistuneiden sijoittuminen työelämään. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–125.

Strandell-Laine, C., Heikkinen, A., Leino-Kilpi, H. & Van der Arend, A. 2005. Hoitotyön eettiset ohjeet – Mikä niiden merkitys on? *Hoitotiede* 17 (5), 259–267.

Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36 (5), 366–372.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.

Tossavainen, K. & Turunen, H. 1999. Neuvojasta oppimisen ohjaajaksi – ohjaamiskäytännöt tarkoituksenmukaisiksi. K. Tossavainen & H. Turunen (toim.) *Terveys- ja sosiaalialan opiskelijoiden ohjaamisesta ammattikorkeakoulussa*. Tampere: Kirjayhtymä, 8–17.

Tschudin, V. 2003. Narrative ethics. Teoksessa V. Tschudin (toim.) *Approaches to ethics*. Edinburg: Elsevier Science, 61–72.

Tulva T., Velberg R. & Kolga V. 2007. Ikäihmiset Virossa: senioriopettajien hyvinvointi ja vanhenemisen kokemukset. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 9 (1), 59–70.

Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tupala, M., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2004. Terveystoimittajien osaamisen taso lasten ja nuorten hoitotyössä. *Hoitotiede* 16 (5) 99–110.

Turunen, T. 2003. Mentoroinnin hyödyntämistavat eri organisaatioissa ja tulevaisuudennäkymät. Tampereen yliopisto. Pro-gradu -tutkielma.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Tynjälä, P. 2003a. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5 (3), 8–20.

Tynjälä, P. 2003b. Konstruktivismista realismiin? “Radikaalin konstruktivistin” mietteitä Tapio Puolimatkan äärellä. *Aikuiskasvatus* 23 (3), 222–232.

Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita Prima Oy, 11-34.

Tynjälä, P. & Collin K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 293–305.

Tynjälä, P., Slotte V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2004. Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–107.

Tynjälä, P. & Virtanen, A. 2005. Työssäoppiminen opiskelijoiden arvioimana tekniikan ja liikenteen alalla sekä sosiaali- ja terveysalalla. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 7 (4), 9–21

Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi –tutkimus. Osa 1. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Usher, K., Nolan C., Reser, P., Owens, J. & Toffelson, J. 1999. An exploration of the preceptor role: preceptors' perceptions of benefits, rewards, supports and commitment to the preceptors role. *Journal of Advanced Nursing* 29, 506–514.

Utriainen, T. 1999. Läsä, riisuttu, puhdas. Uskontoantropologinen tutkimus naisista kuolevan vierellä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 751. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2000. Suhteet ja työtöteet oppimiskumppanuuden rakentajina. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan selosteita 81, 79–100.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2002. Ohjauksen ajankohtaisia tuulia. Teoksessa A. Haapala & K. Laitinen (toim.) Verkot ja ohjaus – ohjaus ja arviointi yliopistojen virtuaaliopetuksessa. Joensuun yliopiston Opetusteknologiakeskuksen selosteita 2. Joensuun yliopisto. Opetusteknologiakeskus, 15–23.

Vanhanen, L. 2000. Terveysalan opiskelijoiden suuntautuminen hoitamiseen. Oulun yliopisto. *Acta Universitas Ouluensis Medica* D 59.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto J. 1997. Adolf Reinach (1883-1917). Niin & Näin. Filosofinen aikakauslehti. 3. www.netn.fi. 20.3.2007.

Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Viitala, R. 2005. Luentomuistiinpanot. Kevät 2005. Seinäjoki. Etelä-Pohjanmaan keskussairaala.

Wink, H. 2007. Kehityskeskustelu dialogina ja diskursiivisina puhekäytäntöinä. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1238.

- Virolainen, M. 2004. Työhön sopeutumisesta oppimisen tilanteiden luomiseen. Ammattikorkeakoulujen työelämäjaksot ja työstä oppimisen mallit. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustanus, 213–233.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2005. Työssäoppiminen opiskelijoiden arvioimina Helsingin kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A1:2005.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2007. Korkeakoulutuksesta työelämään. Työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita.
- Vuorinen, R. 2000. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana osa II. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–88.
- Vuorinen, R., Eriksson, E. & Meretoja, R. 2005. Hoitotyön ohjatun harjoittelun sisältö, edellytykset ja vaikutukset – systemoitu kirjallisuuskatsaus. *Hoitotiede* 17 (5), 270–281.
- Väisänen, P. 2003. Malleja ja empatiaa – käsityksiä hyvästä ohjauksesta. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 56–60.
- Väisänen, P. 2005. Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden monet roolit opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 155–179.
- Åstedt-Kurki, P. & Nieminen, H. 1997. Fenomenologisen tutkimuksen peruskysymykset hoitotieteessä. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Porvoo: WSOY, 152–159.

LIITE 1: Tutkimuslupahakemus

LIITE 1: Tutkimuslupahakemus

Johtava ylihoitaja

Olen Tampereen yliopiston jatko-opiskelija ja opiskeluun liittyy tutkimustyön tekeminen. Työni käsittelee opiskelijoiden ohjausta ohjaajien kokemana. Tavoitteenani on käyttää laadullista tutkimusmenetelmää, joka edellyttää avoimia, keskustelunomaisia haastatteluja ohjaajien (6-8) kanssa kahden kesken. Haastattelu nauhoitetaan ja se vie aikaa 1 1/2 – 2 tuntia.

Ohjaajien (perus- ja lähihoitajat) oma kokemus ohjauksesta on tärkeää saada esille, jotta voisimme paremmin ymmärtää ohjaajia ja heidän tärkeää osuuttaan opiskelijoiden ohjauksessa.

Ohjaat pysyvät anonyymeinä ja haastatteluun valinta tapahtuu harkinnanvaraisesti. Tutkija ottaa yhteyttä ohjaajiin henkilökohtaisesti ja sopii haastattelun ajankohdasta.

Tutkimus tullaan tekemään tammi-helmikuussa 2006.

Toivon myönteistä päätöstä saada tehdä tutkimus terveystieteiden keskuksessanne.

Seinäjoella 9.12.2005

Ulla-Maija Hautaniemi
Ulla-Maija Hautaniemi
SHO, KM

Pinotie 2
60510 Hylllykallio

0505345723/0201245170



TUTKIMUSLUPA MYÖNNETTY 13.12.2005

JOHTAVA YLIIHOITAJA

