

**OPIKELIJAOHJAKSEN KEHITTÄMINEN RÖNTGENOSASTOILLA
MENTOROINTIKOULUTUKSEN AVULLA**

Koulutukseen osallistuneiden röntgenhoitajien kokemuksia saamastaan koulutuksesta

Kati Tolonen

Tampereen yliopisto, Hoitotieteen laitos

TOLONEN KATI

Opiskeliijaohjauksen kehittäminen röntgenosastoilla mentorointikoulutuksen avulla -
Koulutukseen osallistuneiden röntgenhoitajien kokemuksia saamastaan koulutuksesta

Pro gradu, 71 sivua, 13 liitettä

Ohjaajat: Meeri Koivula, TtT ja Päivi Åsted-Kurki, ThT, Professori

Hoitotiede

toukokuu 2007

TIIVISTELMÄ

Lahden alueella järjestettiin ammattikorkeakoulussa 15 opintoviikon laajuinen mentorointikoulutus alueen röntgenhoitajille lisääntyvän opiskeliijaohjauksen ja työssä jaksamisen tueksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia mentorointikoulutuksessa olleiden röntgenhoitajien (n=15) kokemuksia saamastaan koulutuksesta, opiskeliijaohjaukseen ja mentorointiin liittyen. Tutkimusmenetelmänä oli teemahaastattelu ja saatu aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Positiiviset ja negatiiviset kokemukset mentorointikoulutuksesta muodostivat yhteensä seitsemän pääluokkaa, joita olivat: positiivisia muutoksia aikaisempaan, positiiviset kokemukset sisällöstä, positiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä, positiiviset kokemukset muista koulutukseen liittyvistä asioista, sisällössä kehitettäviä asioita, negatiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä sekä muita koulutuksessa kehitettäviä asioita. Opiskeliijaohjauksen ja mentoroinnin kehittämisen kannalta keskeisimpinä tuloksina koulutuksen koettiin tuoneen kognitiivisia, toiminnallisia, sosiaalisia ja työssä jaksamista edistäviä muutoksia sekä lisänneen ohjaukseen liittyviä tietoja ja taitoja. Ensisijaisina kehittämissuunnitelmiksi koulutuksen ajallista kestoja toivottiin lyhennettävien ja lisäksi mentoroitavien opiskelijoiden sekä ammattialan opettajan roolia koulutuksessa lisättävien.

Mentorointikoulutuksesta saatuja kokemuksia verrattiin myös aikaisemmista opiskeliijaohjaukseen liittyvistä tutkimuksista koottuihin opiskeliijaohjauksen ongelmakohtiin. Vertailu osoitti mentorointikoulutuksen toimineen ohjaajakoulutuksena hyvin, koska sillä oli ollut selviä vaikutuksia mm. ohjaajasta johtuvien ongelmakohtien poistamisessa. Koulutuksesta oli lisäksi saatu tukea myös muiden ohjaukseen liittyvien ongelmakohtien tiedostamiseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli mahdollisimman kattavasti tutkia mentorointikoulutukseen osallistuneiden röntgenhoitajien kokemuksia ja tuottaa tietoa, jonka avulla voidaan kehittää jo olemassa olevaa ohjaajakoulutuskäytäntöä. Positiiviset kokemukset ja kehittämissuunnitelmat huomioiden tulevat koulutukset saadaan vastaamaan hyvin ohjaajien toiveita ja tarpeita, mutta samalla tuetaan omaa ammatillisuutta ja käytännön työssä tarvittavia ohjausvalmiuksia parhaiten kehitettäviä koulutuksia.

Avainsanat:

Opiskeliijaohjaus, mentorointi, ohjaajakoulutus, mentorointikoulutus, ohjaus

University of Tampere, Department of nursing science

TOLONEN KATI

Using mentoring to develop students' clinical guidance in radiology departments: Experiences of radiographers participating in the education

Master's thesis, 71 pages, 13 appendices

Supervisors: Meeri Koivula, PhD and Professor Päivi Åsted-Kurki, PhD, RN

Nursing science

May 2007

ABSTRACT

Mentoring education for radiographers was organised in Lahti Polytechnic University of Applied Sciences. The aim of this 15-credit unit education was to prepare radiographers to offer students more clinical guidance and help to maintain their working efficiency and energy. The aim of the present study was to examine radiographers' experiences of the education. The method was theme interview and the research material was analysed using content analysis.

Both positive and negative experiences were identified and were allocated to seven main classes: positive changes, positive experiences of the content of the education, positive experiences of the study methods used in the education, positive experiences of other matters related to the education, matters needing improvement of the content, negative experiences of the study methods used in the education and other education related matters in need of improvement. The mentoring education achieved cognitive, functional and social changes for the participants. It also influenced their working energy, and improved their skills and knowledge of clinical guidance. The main developmental suggestion concerned the length and duration of the education. The participants would have preferred a shorter duration of the education. They also desired a greater role for radiography students and teachers in the mentoring education.

Experiences of mentoring education were also compared to problems in clinical guidance found in earlier studies. Comparison showed that mentoring education had worked well as clinical guidance education, because it had had obvious effects, for example, in removing problems related to clinical supervisors. The education also helped participants to identify other problems in clinical guidance.

The aim of this study was to examine radiographers' experiences of mentoring education and produce information to improve such education. By understanding the positive experiences and paying attention to aspects that need improvement, future education will meet the needs and expectations of the participants without losing the professional point of view.

Keywords:

Clinical guidance, mentoring, mentoring education, guidance, student

SISÄLLYS

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS	1
2 TUTKIMUKSEN TEORETTISET LÄHTÖKOHDAT	3
2.1 OPISKELIJAOHJAUS	3
2.1.1 Opiskelijaohjauksen osapuolien tehtävät.....	4
2.1.2 Opiskelijaohjauksen esteet ja ongelmat.....	8
2.2 RÖNTGENHOITAJAN AMMATTI JA ASiantuntijuus	11
2.3 MENTOROINTI.....	13
2.3.1 Mentoringin ja aktoringin roolit.....	14
2.3.2 Mentoringisuhde.....	14
2.3.3 Mentoringi hoitotyössä.....	15
2.3.4 Mentoringi röntgenhoitajille -koulutuksen sisältö ja laajuus.....	16
2.4 YHTENVETO AIKAISEMMAN TUTKIMUSTIEDON MERKITYKSESTÄ TÄLLE TUTKIMUKSELLE.....	18
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	20
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
4.1 TUTKIMUSAINEISTO	20
4.2 TUTKIMUSMENETELMÄ.....	21
4.3 AINEISTON ANALYYSI.....	21
5 TULOKSET	23
5.1 POSITIIVISET KOKEMUKSET MENTOROINTI-KOULUTUKSESTA	24
5.1.1 Positiivisia muutoksia aikaisempaan.....	25
5.1.2 Positiiviset kokemukset sisällöstä.....	30
5.1.3 Positiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä.....	32
5.1.4 Positiiviset kokemukset muista koulutukseen liittyvistä asioista.....	34
5.2 NEGATIIVISET KOKEMUKSET MENTOROINTI-KOULUTUKSESTA	37
5.2.1 Sisällössä kehitettäviä asioita.....	38
5.2.2 Negatiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä.....	40
5.2.3 Muita koulutuksessa kehitettäviä asioita	41
5.3 KOKEMUKSET MENTOROINTIKOULUTUKSESTA, YHTENVETO TUTKIMUKSEN TULOKSISTA.....	45
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISET KYSYMYKSET	48
7 POHDINTA	50
LÄHTEET	54
LIITTEET	58
VIRHE. KIRJANMERKKIÄ EI OLE MÄÄRITETTY.	
LIITE 2 OPISKELIJAOHJAUKSEN ESTEET JA ONGELMAT -AIHETTA KÄSITELLEET TUTKIMUKSET TAULUKOITUNA	59
LIITE 3 RÖNTGENOSASTOILLA TOTEUTUNUTTA OPISKELIJAOHJAUSTA KÄSITELLEET TUTKIMUKSET TAULUKOITUNA	60
LIITE 4 MENTOROINTIA KÄSITELLEET TUTKIMUKSET TAULUKOITUNA.....	61
LIITE 5 RÖNTGENHOITAJAN ASiantuntijatyö ERIKOISSAIRAANHOIDOSSA. (VALTONEN MIRJA 2000.)	63
LIITE 6 HAASTATTELURUNKO	64
LIITE 7 POSITIIVISIA MUUTOKSIA AIKAISEMPAAN	65
LIITE 8 POSITIIVISET KOKEMUKSET SISÄLLÖSTÄ.....	66
LIITE 9 POSITIIVISET KOKEMUKSET KOULUTUKSESSA KÄYTETYISTÄ OPETUSMENETELMISTÄ.....	67
LIITE 10 POSITIIVISET KOKEMUKSET MUISTA KOULUTUKSEEN LIITTYVISTÄ ASIOISTA	68
LIITE 11 SISÄLLÖSSÄ KEHITETTÄVIÄ ASIOITA	69
LIITE 12 NEGATIIVISET KOKEMUKSET KOULUTUKSESSA KÄYTETYISTÄ OPETUSMENETELMISTÄ	70
LIITE 13 MUITA KOULUTUKSESSA KEHITETTÄVIÄ ASIOITA.....	71

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Suomen röntgenhoitajaliitosta vuonna 2005 saamani arvion mukaan röntgenhoitajan tehtävissä työskentelee noin 3050 röntgenhoitajaa. Vuonna 2003 röntgenhoitajista 50-59 -vuotiaita oli 1049 henkilöä, joka on 1/3 työssäkäyvistä ammattikunnasta. Seuraavan 10 vuoden aikana tämä suuri joukko jäänee pääpiirteittäin eläkkeelle ja röntgenhoitajien määrän pitämisessä edes nykyisellä tasollaan valmistuvia röntgenhoitajia tarvitaan paljon. Vuonna 2003 Stakesin tilastojen mukaan valmistui kuitenkin vain 83 röntgenhoitajaa, joten vuositason valmistuvien röntgenhoitajien määrä ei riitä korvaamaan töistä pois jäävien röntgenhoitajien määrää. Radiologisten tutkimusmäärien kasvaessa myös röntgenhoitajien määrän tulisi kasvaa, eikä vähentyä entisestään. Uhkaavaan röntgenhoitajapulaan on valmistauduttu lisäämällä röntgenhoitajakoulutuksen aloituspaikkoja ainakin joissain kuudesta vakinaisesta röntgenhoitajakoulutusta tarjoavasta ammattikorkeakoulusta Helsingissä, Tampereella, Turussa, Vaasassa, Oulussa ja Kuopiossa. Osa näistä ammattikorkeakouluista on perustanut ns. tilapäisiä röntgenhoitajakoulutusta tarjoavia filiaaliskouluja toiselle paikkakunnalle. Aloituspaikkojen lisäys näkyy myös opiskelijoiden harjoittelujaksojen määrässä. Harjoittelujaksojen kasvava määrä lisää opiskelijaohjaustarvetta ja sitä kautta lisännee myös työssä olevien röntgenhoitajien työn kuormittavuutta. Työn kuormittavuus lisääntyy myös väestön ikääntymisestä johtuvien tutkimusmäärien kasvun myötä. Opiskelijaohjausta tulisikin siis kehittää kahdesta syystä. Ensinnäkin ohjausta kehittämällä tuettaisiin työntekijöiden jaksamista opiskelijaohjauksessa ja samanaikaisessa hoitotyössä. Toiseksi opiskelijaohjaukseen panostaminen olisi työpaikan kilpailuvaltti uuden henkilökunnan rekrytoinnissa. Tulevaisuudessa syntyy kilpailua työntekijöistä ja on työpaikan etu, jos siellä annetaan hyvää ohjausta ja panostetaan opiskelijoihin. Tiaisen (2004) tutkimusten mukaan sairaanhoidonopiskelijoista 2/3 valitsee tulevan työpaikkansa omien harjoittelupaikkojensa joukosta, mikä myöskin tukee edellä esitettyä ajatusta.

Opiskelijaohjausta eli käytännön harjoittelun ohjausta on tutkittu yleisellä tasolla melko paljon ja eri näkökulmista, mutta radiografisen hoitotyön alueella ohjauksesta on olemassa kuitenkin melko vähän tutkittua tietoa niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Röntgenosastoihin kohdennetun kansainvälisen tutkimusaineiston käyttöä rajoittaa röntgenhoitajan toimenkuvan eroavuudet Suomessa ja ulkomailla. Työnkuvan erot heijastuvat opiskelijaohjaukseenkin, koska röntgenhoitajan työnkuva on ulkomailla erittäin tekninen ja Suomessa siihen kuuluu vahvasti myös hoitamisen ja hoitotyön näkökulmat. Aikaisemmissa röntgeniin kohdistetuissa opiskelijaohjausta käsittelevissä tutkimuksissa (Pursiheimo 1997, Mannila 1998, Saarinen 1999, Holtinkoski 2004), on

tehty tieteellistä perustutkimusta opiskelijoiden ja ohjaajien näkökulmista (Liite 3). Aikaisempien tutkimusten avulla on saatu luotua kuvaa yleisesti röntgenhoitajaopiskelijoiden opiskelijaohjauksesta ja sen laadusta röntgenosastoilla, samoin opiskelijaohjauksessa havaituista puutteista ja ongelmakohtista.

Syksyllä 2004 yksi Pirkanmaan ammattikorkeakoulun röntgenhoitajaopiskelijaryhmä aloitti koulunsa Lahden ammattikorkeakoulun tiloissa niin sanottuna filiaalikouluna. Ammattikorkeakoulujen välisellä alueellisella yhteistyöllä yritetään Päijät-Hämeessä saada lievitystä Päijät-Hämeen aluetta uhkaavaan röntgenhoitajapulaan. Syksyllä 2004 käynnistyi myös Lahden ammattikorkeakoulun, Päijät-Hämeen keskussairaalan ja oppisopimuskeskuksen kanssa yhteistyönä 15 opintoviikon laajuinen mentorointikoulutus röntgenhoitajille. Mentorointikoulutuksen ideana oli nostaa röntgenhoitajien ja röntgenyksiköiden valmiuksia vastaanottaa opiskelijoita entistä enemmän ja paremmin, sekä samalla ohjaukseen liittyvän ammatillisen täydennyskoulutuksen avulla parantaa työssä jaksamista ja työhön olennaisesti kuuluvaa opiskelijaohjausta. Mentoroinnin tarkoituksena on tukea opiskelijoiden ammatillista kasvua ja kehitystä sekä sitouttaa heidät alan opiskeluun. Mentoroinnissa kokenut henkilö -mentori antaa tukea, ohjausta ja palautetta kehittyjän –aktorin- henkilökohtaiseen tai ammatilliseen kasvuun ja urapohdintoihin tai edistää aktorin uraa muilla käytettävissään olevilla tavoilla (Leskelä 2004). Mentorointikoulutukseen osallistuminen mahdollistettiin röntgenhoitajille kolmesta eri työyksiköstä Lahden alueella.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää 15 opintoviikon laajuisesta, opiskelijaohjausta kehittävästä, mentorointikoulutuksesta saatuja kokemuksia ja niiden kautta mahdollisia valmiuksia kehittää opiskelijaohjausta ja asiantuntijuutta. Toisaalta tämän tutkimuksen tulosten avulla voidaan myös hoitotyöntekijöiden opiskelijaohjaukseen liittyvää koulutusta arvioida ja kehittää tarvittaessa. Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on mielestäni se, että 1990-luvun alussa tehdyissä tutkimuksissa havaittuja opiskelijaohjaukseen liittyviä ongelmakohtia ja puutteita esiintyi edelleen ja täysin samanlaisina vielä 2000-luvulla tehdyissä tutkimuksissakin. Tämän vuoksi tarvitaan tutkimusta siitä, millä tavalla esimerkiksi Lahden alueella toteutetulla laajahkolla työnantajien ja oppisopimuskeskuksen kustantamalla 15 opintoviikon mittaisella henkilökunnan mentorointikoulutuksella kyetään muuttamaan opiskelijaohjauksen ongelmakohtia? Toisaalta tarvitaan myös tutkimusta siitä, miten muuten mentorointikoulutus palvelee röntgenhoitajia oman ja opiskelijan ammatillisen kehityksen tukena. Edellä esitetyn perusteella on mielekästä ja tärkeää tutkia röntgenhoitajien kokemuksia mentorointikoulutuksesta kokonaisuudessaan.

2 TUTKIMUKSEN TEORETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Opiskelijaohjaus

Opiskelijaohjauksella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan opiskelijoiden käytännön harjoitteluun liittyvää ohjausta ja opetusta. Se on pedagoginen prosessi, jonka aikana opiskelijat esittävät kysymyksiä, selittävät ja pohtivat harjoittelun aikana koettuja potilaan hoitotilanteita ohjaajiensa kanssa. Opiskelijaohjauksen tavoitteena on teorian ja käytännön yhdistäminen sekä ammatillisten- ja vuorovaikutustaitojen parantaminen. (Saarinen 1999.) **Käytännön harjoittelulla** puolestaan tarkoitetaan oppilaitoksen ulkopuolella, terveydenhuollon eri toimipisteissä tapahtuvaa harjoittelua, jota säätelee kansallinen ja kansainvälinen lainsäädäntö. Hoitotyön koulutukseen kuuluvasta käytännön harjoittelusta käytetään myös nimityksiä: ammattia edistävä harjoittelu, käytännön opiskelu, käytäntö, kliininen opiskelu, kliininen harjoittelu, työssäoppiminen tai ohjattu harjoittelu. (Oinonen 2000, Heinonen 2003.) **Käytännön harjoitteluun liittyvästä opiskelijaohjauksesta** on kirjallisuudessa myös erilaisia nimityksiä, kuten ohjattu harjoittelu, työssäoppimisen ohjaus, kliinisen opiskelun ohjaus, käytännön opetus ja käytännön ohjaus. (Hyrkäs 1997, Lohva ym. 1998, Mannila 1998, Koskinen & Silen-Lipponen 2000, Saarinen 2000, Rökköläinen 2001, Poikela 2003, Holtinkoski 2004.)

Saarisen (1999) mukaan käytännön harjoitteluun liittyvä opiskelijaohjaus voidaan jakaa osaluokiksi, joita ovat potilaan hoidon ohjaus, oppimistehtävien ohjaus, sekä opiskelijan ammatillisen ja persoonallisen kasvun ohjaaminen. Potilaan hoitoon liittyvästä opiskelijaohjauksesta voidaan vielä erottaa suora ja epäsuora ohjaus. **Suorassa** potilaan hoidon **ohjauksessa** hoitaja ohjaa opiskelijaa konkreettisessa hoitotilanteessa, jossa on mukana potilas. **Epäsuorassa ohjauksessa** ohjaaja ei ole läsnä hoitotilanteessa, vaan ohjausta annetaan ennen hoitotilannetta tai sen jälkeen. Käytännön opiskelijaohjauksen tavoite on: ”Opiskelijoita ohjataan käytännön jaksoilla niin, että he pystyvät kunkin jakson tavoitteiden mukaisesti yhdistämään teorian ja käytännön opetuksen todellisissa hoitotilanteissa, harjaantumaan hoitamiseen kuuluvissa taidoissa ja saamaan valmiudet ja halun tiedon jatkuvaan uusimiseen ja taitojen kehittämiseen. Oppilaitos ja hoitotyön johtajat yhdessä vastaavat opiskelijoiden ohjauksen laadun tason ylläpitämisestä ja jatkuvasta kehittämisestä (Lohva, Klossner & Eriksson 1998).”

Opiskelijaohjaus on tärkeää, sillä käytännön harjoittelussa oppiminen on asiantuntijuuteen kasvun ydin ja se mahdollistaa oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen. (Mannila 1998, Morgan

2002.) Käytännön harjoittelun merkitys näyttäytyy opitun teoratiedon kokeiluna, johon saadaan ohjaajan toiminnasta ulkoista turvaa. Oinosen (2000) mukaan harjoittelun ohjaus edistää hoitotyön oppimista, käsitteellistämistä ja yksilöllisesti tapahtuvaa hoitotyön asiantuntijuuteen kasvua. Ohjauksen tavoitteena on opettaa opiskelijoille hoitotyötä todellisissa tilanteissa (Vaahtera 1996).

2.1.1 Opiskelijaohjauksen osapuolien tehtävät

Käytännön harjoittelun opiskelijaohjaukseen osallistuvat: **opiskelija, ohjaaja, opettaja, koulutusorganisaatio** ja **työyhteisö**, jossa harjoittelu tapahtuu (LIITE 1).

Opiskelija itse on oman oppimisensa vastuullisin henkilö. Oppiakseen opiskelijan täytyy itse olla aktiivinen ja tietoinen oppija, koska hän tulee työyhteisöön oppimaan, ja vain omalla toiminnallaan muiden tukemana voi saavuttaa asettamansa oppimistavoitteet (Oinonen 2000). **Oppiminen** käytännön harjoittelujakson aikana on opiskelijasta itsestään lähtevää ja sitä ohjaa opetussuunnitelman ja opiskelijan laatimat henkilökohtaiset tavoitteet. Oppiminen on opiskelijan aktiivista toimintaa, jolle on ominaista tilannesidonnaisuus. Opiskelija konstruoi eli rakentaa tiedon itse omien valintojensa ja tulkintojensa perusteella. Oppiminen tapahtuu oppilaitoksen teorituntien ja käytännön harjoittelun aikana. Teoriaopetus antaa välineet ja toimintamallit käytännön harjoittelussa oppimiselle. (Saarinen 1999.)

Opiskelijan lisäksi käytännön harjoittelua ohjaavaan hoitajaan kohdistuu paljon odotuksia ja vaatimuksia. **Ohjaaja** -termiä käytetään puhuttaessa terveydenhuollon toimintayksikössä harjoittelua ohjaavasta terveydenhuollon ammattihenkilöstä (Heinonen 2003). Ohjaajat toimivat roolimalleina, perehdyttävät käytännön asioihin, tukevat, rohkaisevat, antavat käytännön ohjausta ja opetusta (Cele, Gumede & Kubheka 2002). Ohjajana toimiminen edellyttää oppimistilanteiden luomista, sitoutumista, arviointikykyä, kannustamista, kuuntelemista ja yksilöllisyyttä. Ohjaaja toimii auttajana ja vaikuttajana, joka huolehtii myös opiskelijan arvioinnista ja kehittävän palautteen antamisesta. Ohjaajan ammattitaito, opetus- ja ohjaustaidot, tavoitetietoisuus, persoona ja ohjausmotivaatio vaikuttavat melko paljon opiskelijan saamiin oppimiskokemuksiin ja -tuloksiin. (Mannila 1998, Oinonen 2000.)

Sosiaali- ja terveysministeriön suosituksessa (Heinonen 2003) esitetään vaatimuksia käytännön harjoittelua ohjaavalle röntgenhoitajalle. Hyvä ohjaaja tiedostaa, tunnistaa, arvioi ja kehittää omia oppimis- ja opetuskäsityksiään, koska ne vaikuttavat opiskelijan oppimiseen. Ohjaaja arvioi myös arvomaailmansa ammattihenkilönä ja ohjajana toimimiselle asettamia tavoitteita. Ohjaaja

kehittää opettajan tuella jatkuvasti opetus-, ohjaus- ja arviointitaitojaan sekä käyttää vaihtelevasti erilaisia ohjausmuotoja. Ohjausmuotoja voivat olla: vaihtuvat osallistujat jokaisessa ohjaustilanteessa, henkilökohtainen ohjaus (ohjaaja-opiskelija), tiimiohjaus (ohjaaja-opettaja-opiskelija), ryhmäohjaus (ohjaaja-opettaja-monta opiskelijaa), vertaisohjaus (opiskelijat keskenään) ja verkko-ohjaus (Internetin käyttö). Hyvä ohjaaja tunnistaa erilaiset ohjausroolit harjoittelun eri vaiheissa ja huomioi opiskelijaa koskevat työsuojelun säädökset.

Oinosen (2000) mukaan ohjauksen tarve vaihtelee opiskelijan opiskeluvaiheen mukaan. Hyvän ohjaajan muotokuva onkin siis erilainen opiskelun ohjauksen eri vaiheissa. Alkuvaiheen opiskelijat tarvitsevat ohjausta ja tukea melkein kaikkeen ja harjoittelun aikana keskeistä on turvallisuuden tunteen antaminen opiskelijalle. Keskivaiheen opiskelijat tarvitsevat ensisijaisesti tilaa omaan oppimiseen, koska he ovat matkalla kohti asiantuntijuuteen kasvua. Loppuvaiheen opiskelijat tarvitsevat ohjaajaa hoitotyön olemuksen pohtimiseen. (KUVIO1)

Opiskelijoiden toivoma hyvä ohjaaja on persoonallisuuden piirteiltään ystävällinen, kärsivällinen, suunnitelmallinen ja empaattinen. Hyvä ohjaaja luottaa itseensä ja ohjaa opiskelijoita mielellään. Ohjaushalukkuus on merkittävä piirre hyvää ohjaajaa määritettäessä. Hyvä ohjaaja kannustaa oppimaan, pyytää mukaan toimintaan ja kannustaa yrittämään. (Saarinen 1999, Koskinen & Silen-Lipponen 2001.) Hyvä ohjaaja sitoutuu ohjaamiseen eikä toimi vain tietojen jakajana. Hän toimii useissa eri rooleissa ohjaajana, opettajana, tarkkailijana, arvioijana, johtajana ja palautteen antajana, mutta myöskin kuuntelijana, kyselijänä, neuvojana ja oppijana. Hyvä ohjaaja on läsnä ja luottaa opiskelijan kykyyn kasvaa ja kehittyä. Ohjaajan positiivinen asenne opiskelijaa, omaa työtä ja työyhteisöä sekä ohjaajana toimimista kohtaan edesauttaa opiskelijoiden oppimista, ohjaussuhteen toimivuutta ja ohjauksen onnistumista. Ohjaajan hyvät vuorovaikutustaidot ja opiskelijan hyväksyminen mukaan työyhteisöön edistää opiskelijan oppimista. (Suvanto 1999, Oinonen 2000, Laiho 2001, Mykrä 2002.) Ohjaajan ei tarvitse tietää kaikkea, mutta hänen tulee ohjata opiskelija sellaisen henkilön luokse, joka hallitsee kysytyn asian. Hyvän ohjaajan opetustaidot ilmenevät vastuun antamisena opiskelijalle, mutta samalla saatavilla olemisena. Hyvä ohjaaja vaatii toiminnalle perusteluja, kyselee ohjatessaan, antaa palautetta säännöllisesti ja sietää myös oman työnsä arviointia. (Saarinen 1999, Koskinen & Silen-Lipponen 2001.) Kaikki edellä kuvatut hyvän ohjaajan muotokuvaan liittyvät näkökulmat on esitetty kuviossa 1.

TAULUKKO 1: Ohjaajan merkitys, hyvän ohjaajan toiminta ja ominaisuudet (Oinonen 2000, Heinonen 2003.)

	Opiskelun alkuvaihe	Opiskelun keskivaihe	Opiskelun loppuvaihe
Ohjaajan merkitys	- tuki, turva, huolehtija - malli	- vertainen ihminen	- yhdessä oppija
Hyvän ohjaajan toiminta	- on oma itsensä - kertoo itsestään - sanoo mielipiteensä - haluaa kuunnella opiskelijan ajatuksia - ei vaadi liikaa - ei opeta liikaa - osaa arvioida ohjauksen tarpeen - ottaa mukaan työhön - antaa opiskelijalle tehtäviä - pyytää perusteluja - näkee oppimisen päivittäisten tehtävien tekemistä laajempaan - antaa kehittävää palautetta ajallaan	- on kiinnostunut ohjauksesta - haluaa oppia tuntemaan opiskelijan - ei vältele ohjaustehtävää - tietää opiskelijan tavoitteet - antaa riittävästi vastuuta - osoittaa oppimistilanteita - rohkaisee opiskelijan ajatuksia - kykenee jakamaan osaamistaan - antaa monipuolista ja kehittävää palautetta ajallaan	- tunnistaa ohjauksen vaatimat voimavarat - halu oppia tuntemaan opiskelija - haluaa oppia tuntemaan opiskelijan oppimistavat - tietää opiskelijan tavoitteet - antaa vastuuta opiskelijan kykyjen mukaan - auttaa ymmärtämään hoitotyön laajuutta - antaa jatkuvaa ja kehittävää palautetta ajallaan
Hyvän ohjaajan ominaisuudet	- myönteinen - kannustava - kärsivällinen - rauhallinen - joustava - luotettava - kiireetön - sietää erilaisuutta - oppii ohjatessaan	- selkeäkielinen - rauhallinen - kärsivällinen	- ennakkoluuloton - kannustava - tasavertainen

Opettajalla tässä työssä tarkoitetaan koulutusyksiköissä toimivia käytännön harjoittelun ohjaamiseen osallistuvia opettajaohjaajia (Heinonen 2003). Opettajan vastuulla käytännön harjoittelussa on huolehtia, että opiskelijalla on riittävät tiedot ja valmiudet ennen harjoittelujakson alkamista. Lisäksi opettaja varaa harjoittelupaikat, organisoii käytännön harjoittelun alkamisen ja siitä tiedottamisen opiskelijalle ja työyhteisöön sekä pitää säännöllisesti yhteyttä opiskelijaan harjoittelun aikana. Sosiaali- ja terveysministeriön suosituksen mukaan opettajan tulisi tehdä lisäksi yhteistyötä ohjaajan ja harjoittelupaikan kanssa. Opettajan ja ohjaajan tulisi muodostaa ohjaustiimi ja sopia yhdessä opetussuunnitelman ja ohjauksen opetuksellisista tavoitteista, menetelmistä ja sisällöistä. Opettajan tulisi myös selvittää ja tarjota opiskelijoille aiheita kehittämis- ja oppimistehtäviksi, yhteistyössä harjoittelupaikkojen kanssa. Lisäksi opettajille on annettu suositus

täydentää omaa työelämän osaamistaan työskentelemällä terveydenhuollon toimintayksiköissä säännöllisin väliajoin. (Koskinen & Silen-Lipponen 2001, Heinonen 2003.)

Nimetyt ohjaajan lisäksi koko **työyhteisö** osallistuu opiskelijan ohjaukseen. Työyhteisön merkitys käytännön harjoittelussa onkin oppimisen kannalta suuri. Osastolla vallitseva **ilmapiiri**, **työyhteisön jäseneksi pääseminen** ja **ohjauskulttuuri** ilmentävät harjoittelupaikan yhteisöllistä hyvinvointia, joka vaikuttaa käytännön harjoittelussa olevan opiskelijan oppimiseen myönteisesti tai kielteisesti. Yhteisökulttuurin muodostumisessa on osastonhoitajalla ja hänen johtamistavallaan keskeinen rooli (Koskinen & Silen-Lipponen 2001, Saarikoski & Leino-Kilpi 2004). Osastonhoitaja voi johtamistavoillaan vaikuttaa osaston ilmapiiriin, ohjaamiskulttuuriin ja asenteisiin opiskelijoita sekä heidän oppimistarpeitaan kohtaan (Mannila 1998, Saarikoski & Leino-Kilpi 2002).

Yhteisölliseen hyvinvointiin kuuluva työyhteisön tai harjoittelupaikan ilmapiiri voi toimia oppimisen mahdollistajana tai estäjänä ja sen merkitys oppimisessa on tunnettu jo 1980-luvulta asti. Opiskelijat arvostavat hyvää yhteistyötä ja -henkeä sekä avointa ilmapiiriä, jossa voi ilmaista ajatuksiaan ja mielipiteitään. Myönteinen oppimisilmapiiri on käytännön harjoittelun aikana tapahtuvan oppimisen edellytys. Opiskelijoiden mielestä myönteiseen oppimisilmapiiriin vaikuttaa ohjaajan motivoituneisuus sekä yhteistyö ohjaajien, opettajan ja muun osastolla toimivan henkilökunnan välillä. (Saarikoski & Leino-Kilpi 2004.)

Yhteisöllisesti hyvinvoivassa harjoittelupaikassa opiskelija pääsee myös tiimin jäseneksi ja sitä kautta osallistuu työhön paljon. Tiimin jäsenenä opiskelijat ovat tasavertaisia, kokevat onnistumisia ja heidän itseluottamuksensa ja rohkeutensa tarttua uusiin tehtäviin kasvaa. (Saarinen 1999, Koskinen & Silen-Lipponen 2001, Morgan 2002.)

Ohjauskulttuuri kuvaa myös hyvän käytännön harjoittelupaikan yhteisöllistä hyvinvointia. Ohjauskulttuurin yksi ilmentymä on opiskelijoiden orientointi työyhteisöön. Käytännön harjoittelussa oppimiselle merkityksellisenä seikkana opiskelijat kokevat sen, että harjoittelupaikassa ollaan tietoisia harjoittelun alkamisesta ja lisäksi varauduttu ohjaamiseen. Opiskelijan vastaanotto määrittää jo paljon sitä millaiseksi käytännön harjoittelu muodostuu. Opiskelijat arvostavat myöskin suunnitelmallista perehdytystä jakson alussa. (Saarinen 1999, Koskinen & Silen-Lipponen 2001.) Harjoittelujakson alussa on tärkeää perehdyttää opiskelija toimintayksikön käytäntöihin ja työyhteisöön sekä tarkentaa harjoittelujaksoa koskevat tavoitteet

opiskelijakohtaisesti. Harjoittelun edetessä opiskelija ja ohjaaja tarkentavat harjoittelun oppimistavoitteita. Harjoittelun lopussa opiskelija, opettaja ja ohjaaja arvioivat opiskelijan oppimista, harjoittelun onnistumista ja toimintayksikköä oppimisympäristönä. (Heinonen 2003.) Hyvässä käytännön harjoittelussa opiskelija, ohjaaja, työyhteisö ja opettaja tekevät tiivistä yhteistyötä ja tukevat opiskelijan oppimista.

Sosiaali- ja terveysministeriön antamassa suosituksessa (Heinonen 2003) esitetään ohjatulle harjoittelulle laatuksiteerit, joiden mukaan harjoittelupaikassa tulee noudattaa ja toteuttaa terveydenhuollon eettisiä periaatteita: oikeutta hyvään hoitoon, ihmisarvon kunnioitusta, itsemääräämisoikeutta, oikeudenmukaisuutta, hyvää ammattitaitoa ja hyvinvointia edistävää ilmapiiriä, sekä yhteistyötä ja keskinäistä arvontoa. Harjoittelupaikan toimintafilosofian ja toimintaa ohjaavien arvojen tulee olla tiedostettuja, julkisia ja esillä. Hoitotoiminnassa tulee tunnustaa potilaiden ja asiakkaiden oikeudet, kunnioittaa jokaisen yksityisyyttä, itsekunnioitusta sekä uskonnollisia ja kulttuurisia uskomuksia potilaina ja asiakkaina. Hoitotoiminnan tulee olla ajankohtaiseen näyttöön perustuvaa hoitotyötä. Opetussuunnitelman ja harjoittelun tavoitteilla on oltava yhteys harjoittelupaikan toimintaperiaatteisiin ja -lähtökohtiin. Hyvässä ohjatussa harjoittelussa opiskelijat osallistuvat moniammatillisten työryhmien/tiimien toimintaan.

2.1.2 Opiskelijaohjauksen esteet ja ongelmat

Opiskelijan oppiminen käytännön harjoittelussa on riippuvainen paitsi hänestä itsestään myös siitä, miten häntä ohjataan harjoittelun aikana. Ohjaukseen liittyviä ongelma-kohtia ja esteitä tarkastellaan yleisellä hoitotyön ohjauksen tasolla. Ongelmien ja esteiden tarkasteluun otetut lähteet on esitelty taulukoituna liitteessä 2. Ongelmat ovat varmasti suurelta osin samantyyppisiä eri hoitotyön osa-alueiden opettamisessa ja ohjaamisessa ammattinimikkeestä riippumatta. Opiskelijaohjaus tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta ja sen ydin asia on opiskelijan ja hänen ohjaajansa yhteistyössä rakentama ohjaussuhde (Helin 2004). Ongelmia ohjaussuhteeseen voi aiheuttaa **opiskelijasta johtuvat tekijät, ohjaajasta johtuvat tekijät, organisatoriset tekijät, koulutusyksiköstä tai opettajasta johtuvat tekijät tai ohjaukseen osallistuvien tahojen yhteistyönpuutteesta johtuvat tekijät.** (KUVIO 2)

Opiskelijasta johtuvia ohjauksen esteitä voivat olla opiskelijan oppimisvaikeudet tai opiskelijan aktiivisuuden puute. Ohjaajien mukaan aktiivista opiskelijaa on huomattavasti helpompi ohjata kuin passiivista. Motivaation puutteen ohjaajat kokevat myös onnistuneen ohjauksen esteenä. Ohjauksen esteenä saattaa olla myös opiskelijan perustietojen puute, joka estää opiskelijaa löytämästä omaa

rooliaan työyhteisössä ja perehtymisen kannalta oleellisten asioiden hahmottamista. (Saarinen 1999, Helin 2004.)

Ohjaajasta johtuvia opiskelijaohjauksen esteitä ovat: ohjaajan väsyminen, ohjaajan tiedon puute tai puutteelliset ohjaustaidot. Ohjaajan tiedon puute näkyy epävarmana toimintana ja vastauksina, jotka eivät vastaa esitettyihin kysymyksiin. Ohjaustaitojen puute näyttäytyy huonona vuorovaikutuksena. (Mannila 1998, Saarinen 1999.) Myös ohjaajan persoonallisuus saattaa olla ohjauksen esteenä. Mannilan (1998) tutkimuksessa havaittiin myös ohjaajan sitoutumisessa opiskelijaohjaukseen olevan parantamisen varaa, minkä vuoksi ohjaajaksi tulisikin valita vain ohjauksesta kiinnostuneista hoitajia. Lofmark ja Wikbald (2001) esittävät artikkelissaan opiskelijoiden kokemiksi ohjaajasta johtuviksi esteiksi epäluottamuksen opiskelijaan ja rikkonaisen ohjauksen, jossa ei ole jatkuvuutta.

Toisaalta tutkimuksissa opiskelijaohjauksen esteenä mainitaan myöskin kiire, joka rajoittaa ohjaajien ohjausmahdollisuuksia. Kiiretilanteissa tulee esiin se ongelma, että ohjaus on toissijaista hoitotyön rinnalla, vaikka ohjaus koetaankin tärkeäksi osaksi omaa työtä. (Saarinen 1999, Koskinen & Silen-Lipponen 2001, Helin 2004.) Ohjaajien mielestä ohjaukseen ei resursoida riittävästi aikaa, minkä vuoksi ohjaajat kokevat riittämättömyyttä työn kiireisyyden ja ohjaustehtävän haasteellisuuden välissä (Koskinen & Silen-Lipponen 2001, Coates & Gromley 1997). Kiire ja ohjaukseen varatun ajan resursointi voidaan nähdä **organisaatioista johtuvaksi opiskelijaohjauksen esteeksi**. Mannilan (1998) mukaan ohjaukseen vaikuttaa myös osaston ilmapiiri, joka ollessaan opiskelijakielteinen, voidaan nähdä myöskin organisatoriseksi ohjauksen esteeksi. Pursiheimon (1997) tutkimuksessa ohjausta ja oppimista estäväksi tekijäksi katsottiin henkilökunnan samanaikaisen koulutuksen vaikutus. Röntgenosastoilla tämä on aika yleistä uusien laitteiden tullessa ja vaatiessa osaston koko henkilökunnan pitkähköjä perehdytysjaksoja.

Koulutusyksiköstä tai opettajasta johtuvana ohjaamista estävänä tekijänä ja ongelmakohtana koetaan opettajien vieraantumisen käytännön työelämästä, jolloin opetuksen ja vallitsevien hoitotyön käytäntöjen välille syntyy eroja ja ne aiheuttavat ongelmia ohjauksessa (Mannila 1998). Toisaalta ohjaajatkin kokevat vieraantuneensa koulutuksesta sen jatkuvan muutoksen vuoksi ja tuntevat sitä kautta riittämättömyyttä ohjaustoiminnassaan. Ohjauksen esteinä mainittiin myös opettajan vierailujen ja ohjauskertojen vähyys käytännön harjoittelujaksoilla sekä harjoittelujaksojen lyhyt kesto ja rikkonaisuus (Holtinkoski 2004).

Ohjaukseen osallistuvien tahojen yhteistyön puute koettiin useissa tutkimuksissa onnistuneen **opiskelijaohjauksen esteenä**. Yhteistyön merkitys tulee esille juuri ohjauksen esteiden ja ongelmien poistamisessa ja ohjauksen kehittämisessä. Ohjaukseen osallistuvien tahojen yhteistyön tärkeyttä ja valitettavaa puutetta korostettiin monissa tutkimuksissa. (Vaahtera 1996, Mannila 1998, Oinonen 2000, Hintikka 2002.) Vaahteran (1996) tutkimuksessa ohjaamisen esteiden todettiin olevan lähinnä organisatorissa tekijöissä ja yhteistyössä opettajan kanssa. Mannilan (1998) tutkimuksessa nähtiin opetuksen ja vallitsevien hoitotyön käytäntöjen välillä eroja, jotka johtuvat yhteistyön puutteesta ja vaikeuttavat opiskelijaohjausta. Oinosen (2000) tutkimuksessa opiskelijoiden, ohjaajien ja opettajien vastuunjaossa ohjauksen suhteen oli epäselvyyttä, mikä myös vaikeutti ohjaamista. Hintikan (2002) tutkimuksessa ohjaajan, opettajan ja opiskelijan yhteistyö ennen harjoittelun alkua olisi lievittänyt opiskelijan pelkoja harjoittelua kohtaan ja täten helpottanut ohjauksen onnistumista. Edellä kuvatut ohjauksen esteet ja ongelmat on tiivistetty kuvioon 2.

TAULUKKO 2: Opiskelijaohjauksen esteet ja ongelmat

OPISKELIJA OHJAUKSEN ESTEET JA ONGELMAT	Opiskelijasta johtuvat	Oppimisvaikeudet Motivaation puute Passiivisuus, arkuus Perustietojen puute
	Ohjaajasta johtuvat	Ohjaajan väsyminen Tiedon puute Puutteelliset ohjaustaidot Persoonallisuus Ohjaukseen sitoutumisen puute → rikkonainen ohjaus Epäluottamus opiskelijaa kohti
	Organisatorista tekijöistä johtuvat	Kiire Ohjaukseen resursoitu liian vähän aikaa Osaston ilmapiiri Henkilökunnan samanaikaisen koulutuksen vaikutus Ohjaus toissijaista hoitotyön rinnalla
	Opettajasta tai koulutusyksiköstä johtuvat	Opettajien vieraantuminen käytännön työelämästä → teorian ja käytännön yhdistämisen vaikeus Koulutusohjelmien jatkuva muutos → ohjaajat ei pysy muutoksessa mukana Opettajien vierailujen vähyys harjoittelupaikoilla Jaksot liian lyhyitä
	Ohjaukseen osallistuvien tahojen yhteistyön puutteesta johtuvat	Vastuun ja tehtävien jako ohjauksessa epäselvä Opetuksen ja vallitsevien hoitotyön käytäntöjen väliset erot Opiskelijan pelot harjoittelupaikkaa kohtaan

2.2 Röntgenhoitajan ammatti ja asiantuntijuus

Röntgenhoitajakoulutus aloitettiin Suomessa vuonna 1951 röntgenteknillisen apulaisen yksivuotisena kurssina, joten ammattialana röntgenhoitaja on vielä suhteellisen nuori. Suomen röntgenhoitajaliitosta (2005) saatujen tilastotietojen mukaan Suomessa on rekisteröity, yli 50-vuotisen röntgenhoitajakoulutushistorian aikana, kaiken kaikkiaan 4701 röntgenhoitajaa. Tilastokeskuksen (STAKES) tilastojen mukaan Suomessa oli vuonna 2003, 3453 työikäistä laillistettua röntgenhoitajaa, joista 133 työskenteli ulkomailla. Suomessa asui tuolloin 3320 työikäistä röntgenhoitajaa, joista kaikki eivät kuitenkaan toimineet alan työtehtävissä.

Röntgenhoitajan työnkuvassa on tapahtunut muutosta röntgenteknillisen apulaisen ajoista, jolloin työ oli pääasiassa lääkärin ja sairaanhoitajan avustamista. Koulutukseen lisättiin sairaanhoidollisten aineiden opetusta ja nykyisin röntgenhoitaja vastaa potilaan kuvantamistutkimusten tekemisestä ja potilaan hoidosta niiden ja radiologisten toimenpiteiden aikana. Nykyisin röntgenhoitajakoulutusta toteutetaan vakinaisesti kuudessa ammattikorkeakoulussa, joista yksi on ruotsinkielinen. Koulutusohjelma on nimeltään radiografian ja sädehoidon koulutusohjelma ja tutkintonimike on röntgenhoitaja (AMK). (Suomen röntgenhoitajaliitto ry –internetsivut 2.1.2006)

Röntgenhoitajan työsektori on laaja-alainen, koska röntgenhoitaja tekee röntgen-, ultraääni-, magneetti- ja isotooppitutkimuksia ja avustaa niihin liittyvissä toimenpiteissä sekä suunnittelee ja toteuttaa sädehoitoja. Lisäksi röntgenhoitaja vastaa erilaisten teknisten kuvaus- ja hoitolaitteiden asiantuntevasta käytöstä ja laadunvarmistuksesta. Asiantuntijuutta röntgenhoitajalla on diagnostisesta ja terapeuttisesta radiografiasta. Vastuualueille kuuluvat lääketieteellinen kuvantaminen, isotooppihoidot ja sädehoidot. Terveystieteiden moniammatillisessa työyhteisössä röntgenhoitaja vaikuttaa tutkimusten, toimenpiteiden ja sädehoidon oikeaan ajankohtaan. Röntgenhoitaja vastaa potilaan esivalmistelusta, ohjauksesta ja hoidon jatkuvuudesta röntgenosastoilla. Osan tutkimuksista röntgenhoitaja tekee itsenäisesti ja osan moniammatillisessa työryhmässä. Röntgenhoitajan potilaskontaktit ovat usein lyhytkestoisia, mikä tekee niistä erikoislaatuisia ja vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja vaativia. Röntgenhoitajan ammatissa vaaditaan myös halua jatkuvaan opiskeluun, kykyä itsenäiseen tiedon hankintaan ja itsensä kehittämiseen, koska tekniikan kehitys luo uusia tutkimus- ja hoitomenetelmiä ja ammatissa tarvittava tieto uudistuu nopeasti. (Suomen röntgenhoitajaliitto ry –internetsivut 2.1.2006)

Valtosen (2000) mukaan röntgenhoitajan työn ydinprosessi on potilaan kuvantamistutkimuksen suorittaminen (liite 5). Ydinprosessissa ammattitaito näyttäytyy kuvantamiseen sekä potilaan hoitoon ja käsittelyyn liittyvien työvälineiden hallintana, mikä mahdollistaa tutkimuksen turvallisen suorittamisen ja optimaalisen kuvanlaadun. Ydintehtävään liittyvät avustavat tehtävät vaihtelevat suuresti työntekijän ja työorganisaation mukaan. Yksi tärkeimmistä röntgenhoitajan ammattitaitoon liittyvistä tehtävistä on säteilynkäytön asiantuntijuus. Röntgenhoitaja huolehtii siitä, että potilaan, henkilökunnan ja ympäristön säteilyrasitus pysyy hyväksyttävällä tasolla. Muita työtehtäviä ovat: laadunvalvonta, oppimisen edistäminen, taloushallinnolliset tehtävät, työturvallisuus, tietotekniikan käyttö, viestintä, huoltotoimet, oman työn suunnittelu ja kehittäminen, osallistuminen tutkimustyöhön, ammattikulttuurin kehittäminen, PR-työ ja kansainvälinen toiminta. (Valtonen 2000.) Röntgenhoitajien ammattiuramallissa (Raura) röntgenhoitajien ydinosat jaetaan neljään osa-alueeseen: tekniseen osaamiseen, potilaan hoitoon, asiakaspalveluun ja toiminnan

suunnitteluun. Ydinosaamisen sisältö muodostuu tutkimusmenetelmien ja toimenpiteiden hallitsemisesta erilaisilla laitteilla, tietoliikenteen hallinnasta ja uuden teknologian omaksumisesta. Asiantuntijuus muodostuu teoretiedon, kokemuksen ja persoonallisten ominaisuuksien avulla porras portaalta perehtyvistä röntgenhoitajasta suoriutuvaksi, ja edelleen päteväksi, taitavaksi ja lopulta asiantuntijaksi. (Hirvonen-Kari & Moisio 2002.)

2.3 Mentorointi

Mentorointi -käsitteenä on laajempi kuin opiskelijaohjaus ja vaatii selkeää määrittelyä. Suomen kielessä tuutorointi, työnopastus, työnohjaus, valmennus, perehdytys ja opettaminen ovat mentoroinnin lähikäsitteitä. Englanninkielisiä lähikäsitteitä ovat preceptoring, tutoring, coaching, clinical supervision ja supervision. (Salonen 2004.) Mentorointi -käsitteen selkeää määrittelyä vaikeuttaa se, että edellä mainittuja käsitteitä käytetään opiskelijaohjaukseen liittyvissä tutkimuksissa ja artikkeleissa melko monipuolisesti ja sekavasti eli lähikäsitteitä käytetään puhuttaessa samasta asiasta, vaikka ne tarkoittavatkin eri asiaa.

Mentorointi voidaan jakaa kahteen päätyyppiin tai mentoroinnin muotoon, joita ovat strukturoidu eli suunnitelmallinen mentorointi sekä luonnollinen eli informaali mentorointi (Dorsey & Baker 2004, Patchell 2005). Luonnollista mentorointia on ollut olemassa jo kauan, sillä mentoroinnin juuret ovat antiikin Kreikassa. Mentorointi -käsite on saanut alkunsa siitä, kun Odysseus antoi poikansa, Thelemakoksen, Mentor -nimisen miehen hoiviin lähtiessään itse Troijan sotaan. Odysseus pyysi Mentoria olemaan kuin isä pojalleen. Mentoroinnilla tarkoitetaan siis kokeneemman henkilön eli (mentorin) antamaa ohjausta ja tukea kokemattomamman henkilön (aktori, perehtyjä) ammatillisessa ja henkisessä kehityksessä (Dorsey & Baker 2004, Salonen 2004). Mentorointi -käsite perustuu siis mestari-kisälli asetelmaan ja sitä on hyödynnetty paljon myös keskiajalla erilaisten taitojen opetuksessa ja siirtämisessä aikuisilta nuorille (Dorsey & Baker 2004). Mentoroinnissa yksilöllä on käytettävissään henkilö, joka voi esittää pohtimisen arvoisia kysymyksiä, jakaa kokemuksia, haastaa, nostaa esiin teräviä mielipiteitä ja uusia näkökulmia ja auttaa näin yksilöä kehittymään (Leskelä 2005). Luonnollinen mentorointi on ystävyyttä, kollegiaalisuutta, opettamista, ohjaamista ja neuvomista. Strukturoitu eli suunnitelmallinen mentorointi puolestaan sisältää seitsemän vaihetta, joita ovat: nykytilanteen kartoitus, mentoroinnin tarkoitus, mentoroinnin kohteet, metodit, toimenpiteet ja arviointi sekä mentoroinnin raportointi. Strukturoitu mentorointi liittyy kursseihin ja jäsenneltyihin ohjelmiin, joissa mentorit ja osallistujat ovat valikoituja ja käyvät läpi muodollista prosessia. (Patchell 2005.)

2.3.1 Mentorin ja aktorin roolit

Dorsey ja Baker (2004) määrittelevät **mentorin** viisaaksi ja luotettavaksi neuvonantajaksi, konsultiksi tai opettajaksi, jolla on tarjottavanaan jotakin, mikä vastaa opiskelijan (aktorin) välittömiä tai tulevaisuuden tarpeita. Salosen (2004) mukaan mentori on kokeneempi henkilö, joka ohjaa kokemattomampaa henkilöä. Mentori tukee, auttaa ja ohjaa opiskelijoita oppimaan uusia taitoja, asenteita ja käyttäytymismalleja. Mentoroinnin avulla ohjaava hoitaja auttaa opiskelijaa saavuttamaan päämääränsä, kehittämään taitojaan ja integroitumaan työyhteisöön. (Holtinkoski 2004). Hyvä mentori on pätevä osaja omassa työyksikössään ja toimii opiskelijalle roolimallina. Mentorilta vaaditaan samoja ominaisuuksia kuin kuviossa 1 esitetyltä hyvältä opiskelijaohjaajalta. (Salonen 2004.) Mentoreilla on kolme pääasiallista tehtävää: kannustaa opiskelijoita oppimaan ja käymään koulua, ohjata, neuvoa ja tukea opiskelijoita käytännön harjoitteluissa sekä käyttää kehitettyjä arviointimenetelmiä (Watson 2005).

Aktori (mentoritava, perehdytettävä, ohjattava) on usein mentoriaan nuorempi ja kokemattomampi, mutta kehityskelpoinen henkilö. Aktorilta vaaditaan motivaatiota ja vastuunottoa omasta kehityksestään ja ammatillisesta kasvustaan. Aktoroin täytyy kyetä ottamaan vastaan rakentavaa palautetta ja arvioimaan sekä kyseenalaistamaan asioita, ymmärtääkseen niitä syvemmin. Aktorilta vaaditaan myös valmiutta käsitteellisiin keskusteluihin ja kokemusten vaihtoon mentorinsa kanssa. (Salonen 2004.)

2.3.2 Mentorointisuhde

Mentorointisuhde voidaan määritellä kumppanuudeksi, jossa molemmat yksilöt jakavat henkilökohtaisen kasvun prosessin ja toisen henkilökohtaisen kehityksen. Mentorin ja aktorin välinen mentorointisuhde muodostaa mentoroinnin ytimen, joka perustuu luottamukseen ja sitoutumiseen. Mentorointisuhde eroaa tavallisesta ohjaussuhteesta kestoltaan ja laajuudeltaan. Se on pidempiaikainen ja syvällisempi, luottamuksellinen prosessi. Mentorointisuhde edellyttää mentorilta sitoutumista aktorin henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen. (Salonen 2004.)

Perinteiseen mentorointisuhteeseen liittyy kaksi keskeistä tehtävää, joita ovat ammattiin liittyvä tehtävä ja psykososiaalinen tehtävä. Ammattiin liittyvät mentoroinnin tehtävät käsittävät opettamisen, valmentamisen, sponsoroinnin, suojelemisen ja haastamisen työtehtäviin. Ne tarjoavat opiskelijalle suuntaa ja kannustavat menestymään. Psykososiaaliset tehtävät tarjoavat henkistä tukea, vahvistavat itseluottamusta ja nostavat itse-arvostusta. (Dorsey & Baker 2004.) Aktorin tarpeet vaikuttavat sopivan mentorin valintaan.

2.3.3 Mentorointi hoitotyössä

Mentorointia hoitotyössä tarkastellaan kahdeksan sitä käsitelleen tutkimuksen avulla. Mentorointia käsitelleet tutkimukset on esitetty taulukkomuodossa liitteessä 4. Mentorointi on tärkeä perehdytysmenetelmä hoitotyössä. Se helpottaa osastoon tutustumista ja lievittää pelkoja uusia asioita kohtaan. Mentoroinnissa mentorilta vaaditaan hyvää ammatillista osaamista ja pätevyyttä. Ammattipätevyyteen vaikuttavat: ikä, työkokemus ja ammattiin liittyvien erityis- ja perustaitojen käytön tiheys. Mentoroinnissa perehdyttäjän nimeäminen etukäteen, perehdytyksen suunnitelmallisuus ja kesto sekä palautteen antaminen koettiin tärkeiksi. (Salonen 2004.) Mentori toimii uudelle työntekijälle tai opiskelijalle roolimallina, keskustelukumppanina, kyselijänä, tekemään ja vastuullisuuteen haastajana sekä motivoijana (Higgins & McCarthy 2005).

Mentorointi hoitotyössä vaatii siis suunnitelmallisuutta. Siinä yhdistyy luonnollinen mentorointi ja suunnitelmallisen mentoroinnin edut. Hoitotyössä mentorointiin kuuluu suunnitelmallisen mentoroinnin seitsemän vaihetta. Ensimmäinen mentoroinnin vaihe on raportointi eli kehittymisen näkyväksi tekeminen mm. esimiehille ja opettajille. Seuraavissa vaiheissa kartoitetaan nykytilanne eli määritellään opiskelijan lähtötaso ja kokemukset opiskelijan tullessa osastolle ja harjoitteluun liittyvissä väliarvioinneissa. Suunnitelmallisessa mentoroinnissa huomioidaan myös metodit, joilla perehdytys ja ohjaus tapahtuvat sekä mietitään toimenpiteet, joita kehittymisen edistämiseksi tehdään. Lisäksi suunnitelmalliseen mentorointiin kuuluu arviointi eli palautekeskustelut (Patchell 2005). Mentorin täytyy kyetä antamaan asiantuntevaa, kannustavaa ja rakentavaa palautetta palautekeskusteluissa. Avoin ja luottamuksellinen palauteilmapiiri edellyttää hyvää mentorointisuhdetta. (Higgins & McCarthy 2005.)

Watson (2004) tutki mentorointikoulutusta ja siihen osallistuneita hoitajia. Watsonin (2004) mukaan 20 opintopisteen laajuiseen mentorointikoulutukseen osallistuttiin sen sisällön vuoksi ja se koettiin hyvänä ammatillisen kehittymisen välineenä. Koulutukseen osallistujat olivat yleisesti kokeneita niin hoitotyössä kuin ohjaamisessa ja mentoroinnissakin. Mentorointikoulutuksesta haettiin ohjaus- ja opetusmalleja erikokoisille ryhmille mentorin ja motivoijan roolissa. Opiskelijoiden mentoroinnin oppiminen oli tärkein elementti koulutuksessa.

2.3.4 Mentorointi röntgenhoitajille -koulutuksen sisältö ja laajuus

Moni taitava työntekijä ei ole ilman koulutusta välttämättä taitava ohjaaja. Ohjaajien koulutus onkin yksi keskeisimmistä kehittämishaasteista hoitotyössä, koska tutkimusten mukaan tällä hetkellä ohjaajien koulutuksessa ja ohjausvalmiuksissa on puutteita. Lohvan ym. (1998) mukaan käytännön opiskelua ohjaavan henkilökunnan todettiin tarvitsevan tietoa hoitotyön ja kehittävän työntutkimuksen teorioista. Keskeisinä kehitettävänä asioina nähtiin ohjaajien ohjaussuunnitelman laatimistaitojen lisääminen sekä opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden asettamistaitojen kehittäminen. Ohjaajat pitivät erittäin toivottavana opettajan aktiivisempaa osallistumista käytännön ohjaukseen, koska opettajalta saisi tukea ohjaustoiminnan oikeaa suorittamista kohtaan. Ohjaajilla on havaittu lisäkoulutuksen tarvetta myös ohjaukseen keskeisesti liittyvistä teemoista kuten opetusmenetelmistä, oppimiskäsityksistä ja -teorioista, opetussuunnitelmista, ohjaajana toimimisesta ja arvioinnista. Ohjaajille onkin annettava mahdollisuus riittävään koulutukseen, jonka avulla hän perehtyy terveysalan nykyiseen koulutukseen, opetussuunnitelmaan ja oppisisältöihin sekä saa vuorovaikutus- ja muita ohjausvalmiuksia. (Sosiaali- ja terveysministeriö 1998, Määttä 2000, Laiho 2001, Manka 2001.)

Päijät-Hämeen alueella röntgenhoitajaopiskelijaohjaajille järjestettiin Mentorointi röntgenhoitajille -koulutus. Se on Lahden ammattikorkeakoulun järjestämää täydennyskoulutusta ja laajuudeltaan 15 opintoviikkoa eli 22,5 opintopistettä. Koulutus alkoi 2004 syksyllä ja sen tavoitteena on röntgenhoitajien mentorointitaitoihin liittyvien käytäntöjen tukeminen ja kehittäminen. Mentoroinnilla tarkoitetaan LAMK:in koulutusoppaassa työpaikalla tapahtuvaa opiskelijan ohjausta, mutta edellä esitetyn määrittelyn valossa se on paljon muutakin. Kokenut työntekijä, röntgenhoitaja, ohjaa opiskelijaa tämän ammatillisessa kehityksessä. Ohjaus ymmärretään vuorovaikutuksellisenä voimavarojen käyttönä siten, että prosessi hyödyttää eri osapuolia – opiskelijaa, ohjaajaa (mentori-aktori), työyhteisöä ja asiakasta. Koulutus on tarkoitettu työstään kiinnostuneille, opiskelemaan sitoutuville ja aktiivisille työntekijöille. Se mahdollistaa syväskelluksen omaan itseen ja asiantuntijuuteen sekä auttaa tiedostamaan mentoroinnin merkityksen työelämässä tarjoamalla työskentelytavan muutoksessa elämiseen. Koulutuksen tavoitteena on tuottaa mentorointimalli, joka on hyödynnettävissä Päijät-Hämeen sairaanhoitopiirissä.

Mentorointikoulutus koostuu taulukossa 3 esitetyistä oppimiskokonaisuuksista.

TAULUKKO 3. Mentorointikoulutuksen opetussuunnitelma

1. Aikuinen oppijana ja oppiva organisaatio 1ov

- minä ihmisenä, asiantuntijana, oppijana
- oppimisenäkemykset
- oppiva organisaatio ja oppimispääoma

2. Muuttuva maailma ja asiantuntijana kehittyminen 2ov

- muuttuva yhteiskunta
- muuttuva sosiaali- ja terveysala
- muuttuva asiantuntijuus
- osaamisen johtaminen, itsensä johtaminen

3. Röntgenhoitajakoulutus 1ov

- opiskelu ammattikorkeakoulussa, teoria, harjoittelu
- opetussuunnitelma ja siitä nousevat tavoitteet työssä oppimiselle
- röntgenhoitajan ammatillisuus

4. Ohjaaminen ja asiantuntijuus 4ov

- minä ohjaajana
- ohjaaminen vuorovaikutuksena
- ohjaamisen dialogisuus
- reflektiivisyys
- ohjaamisen etiikka

5. Mentorointi ammatillisen kasvun tukena 3ov

- mitä mentorointi on
- miksi mentoroidaan?
- kuka mentoroi?
- ketä mentoroidaan?

6. Mentorointi 4ov

- Ryhmä suunnittelee mentorointimallin röntgenhoitajakoulutuksen työssäoppimisen mentoroinnin tueksi
-

Mentorointikoulutusta ja sen sisältöjä voi verrata sosiaali- ja terveysministeriön (Heinonen 2004) antamaan suositukseen 1-2 opintoviikon laajuisesta käytännön harjoittelun opiskelijaohjaajille tarkoitetusta ohjaajakoulutuksesta. Suosituksessa ohjaajakoulutusta suositellaan järjestettäväksi säännöllisin väliajoin yhdessä koulutusyksiköiden kanssa. Holtikosken (2004) tutkimuksessa (N=130) kysyttiin röntgenhoitajilta henkilökohtaista halukkuutta ohjaajakoulutukseen. Vajaa puolet oli kiinnostuneita, kolmasosa ei ollut kiinnostunut ja loput eivät osanneet sanoa. Ohjaajakoulutuksen kestoksi suurin osa röntgenhoitajista toivoi säännöllisesti järjestettynä 2-3 päivää vuodessa. Toiseksi eniten toivottiin yhtä päivää vuodessa ja sosiaali- ja terveysministeriön suosituksen mukaista 1-2 opintoviikkoa kertaluonteisesti toivoi alle kymmenesosa vastaajista.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön suosituksessa (Heinonen 2003) ohjaajakoulutuksen tarkkaa sisältöä ei ole määritelty, mutta suosituksen mukaan koulutuksen tulisi tarjota opintoja ohjauksen vaativuuden ja vastuualueiden mukaisesti sekä kuulua olennaisena osana ohjaajan oman työn kehittämiseen ja urakehitykseen. Holtinkosken (2004) tutkimuksessa selvitettiin röntgenhoitajien ohjaukseen liittyviä koulutustarpeita ja tärkeitä pitämiään koulutusalueita. Röntgenhoitajaohjaajat pitivät tärkeimpinä koulutuskohteina: 1) käytännön ohjaajan roolia, 2) opiskelijoiden kokemuksia saamastaan ohjauksesta ja 3) ohjauksen laatua röntgenissä, opiskelijoiden oppimistavoitteita, sekä ohjaajan ja opettajan välistä yhteistyötä. Heinosen (2003) mukaan ohjaajakoulutuksessa ohjaajat reflektoivat itsenäisesti ja vertaistensa kanssa kliinistä osaamistaan ja ohjausvalmiuksiaan. Koulutusten avulla toimintayksiköihin saadaan luotua mentor-järjestelmä, jossa kokeneiden ohjaajien osaaminen tulee kokemattomampien ohjaajien käyttöön. Lisäksi Holtinkosken (2004) tutkimuksen tuloksina ilmeni, että hoitajat pitivät opetussuunnitelman tavoitteita vaikeasti ymmärrettävinä, vaikkakin tärkeinä käytännön opiskelun ohjaukselle. Ohjaajien tulisikin saada koulutusta ja lisää tietoa röntgenhoitajaopiskelijoita koskevasta opetussuunnitelmasta ja sen tavoitteista, jolloin ohjaajat saisivat käsityksen opiskelijan koko koulutuksesta.

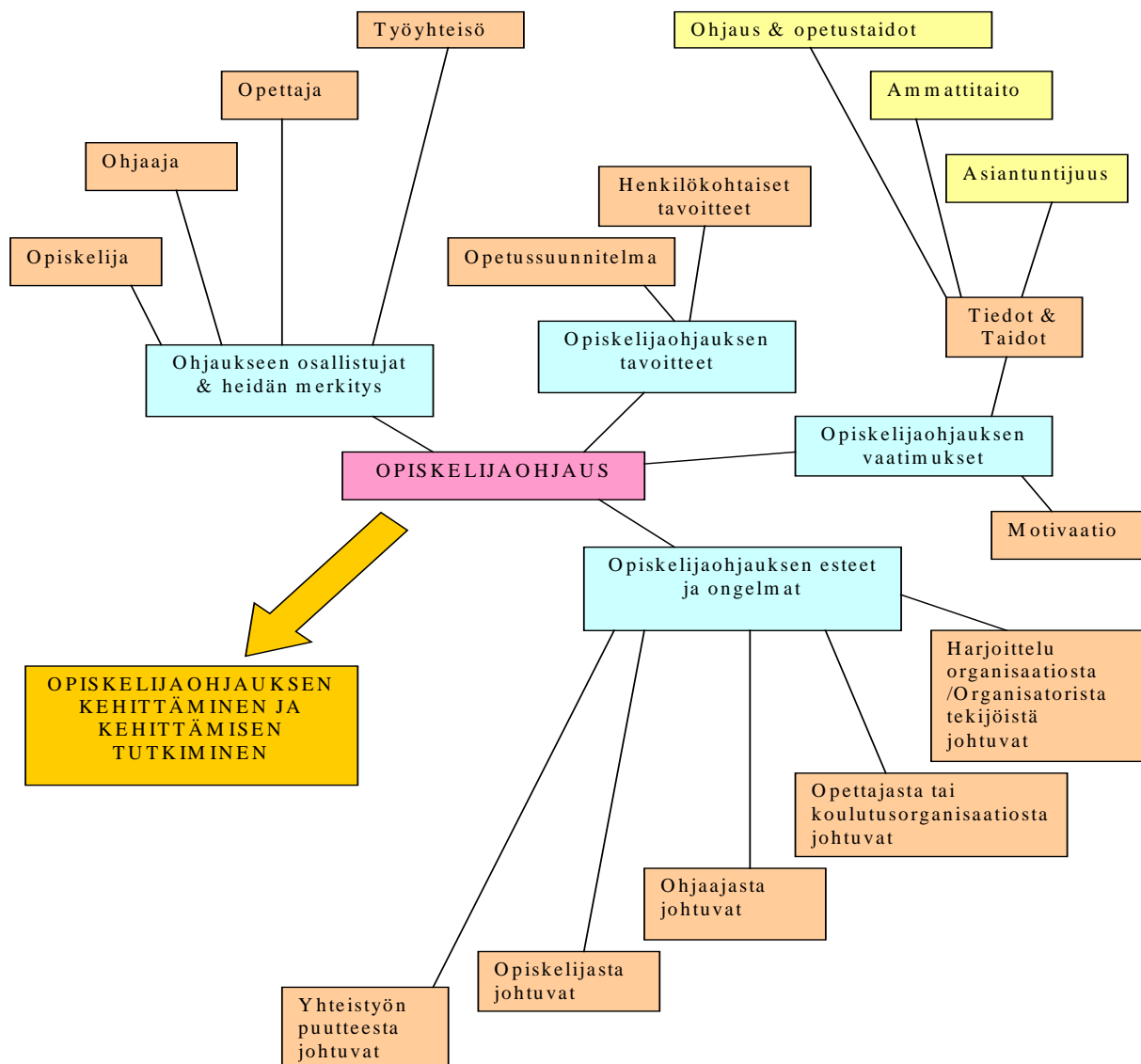
2.4 Yhteenvedo aikaisemman tutkimustiedon merkityksestä tälle tutkimukselle

Edellä teoreettisissa lähtökohdissa kuvattujen, aikaisempien opiskelijaohjaukseen ja mentorointiin liittyvien tutkimusten muodostamien tietojen pohjalta voidaan osoittaa opiskelijaohjauksen tutkiminen ja kehittäminen tärkeäksi osa-alueeksi hoitotyössä useastakin eri syystä. Aiheen kattavaan tutkimiseen ja tieteellisesti perusteltuun kehittämiseen vaaditaan eri näkökulmia ja eri tutkimusmenetelmiä. Tällä hetkellä ollaan siinä tilanteessa, että opiskelijaohjauksesta on tehty paljon perustutkimusta ja sitä kautta saatu vahva teoreettinen tietämys aiheesta. Aikaisempien tutkimusten tuloksina tiedetään opiskelijaohjaukseen liittyvät esteet ja ongelmat, samoin tunnetaan ohjaukseen vaikuttavat tahot ja heidän merkityksensä ohjauksen onnistumiselle, opiskelijaohjauksen sisällöt, tavoitteet ja ohjaamiseen liittyvät vaatimukset (KUVIO 1).

Opiskelijaohjauksen tutkimisen seurauksena on varmasti ryhdytty pohtimaan erilaisia opiskelijaohjauksen kehittämismenetelmiä ja –mahdollisuuksia. Näistä erilaista opiskelijaohjauksen kehittämisen toteutuksista on olemassa melko vähän tutkittua kuvailevaa tietoa. Teoreettisen ja tutkitun tiedon pohjalta on kehitetty hyvin erityyppisiä ohjaajakoulutuksia (Nieminen & Uusitalo 2006), joiden merkityksen ja tutkimisen opiskelijaohjauksen kehittämisessä, eri näkökulmista, näkisin hyödyllisenä ja tärkeänä. Vain tutkimalla erilaisia toteutuksia voidaan saada tietoa sisällöllisesti kattavista ja käytännön opiskelijaohjausta kehittävästä koulutuksista. Erilaisista

koulutuksista tarvitaan kuvailevaa tietoa, koska sellaisen tiedon avulla voidaan koulutuksia jatkossa kehittää.

Päijät-Hämeen alueella toteutettu mentorointikoulutus on yksi tapa yrittää vaikuttaa kaikkiin opiskelijaohjaukseen liittyviin käytäntöihin, opiskelijaohjauksen toteutukseen sekä samalla uuden työntekijän perehdytykseen ja ohjaajien jaksamiseen. Tässä työssä tutkitaan kyseiseen koulutukseen osallistuneiden röntgenhoitajien (n=15) kokemuksia mentorointikoulutuksesta, jotta saadaan kuvaa tällaisesta koulutuksesta ja nähdään tämän tyyppisen koulutuksen mahdollisuudet ja rajallisuudet ohjauksen kehittämisessä ohjaajien itsensä kokemana. Tutkimuksella saatava tieto on kuvailevaa, mutta antaa käsityksen tähän kyseiseen mentorointikoulutukseen liittyvistä kokemuksista ja sen mahdollisista kehittämistarpeista. Tuloksia voitaneen hyödyntää myös muiden vastaavien koulutusten suunnittelussa ja kehittämisessä suuntaa antavana apuna.



KUVIO 1: Opiskelijaohjaukseen liittyvät keskeiset tutkitut osa-alueet ja tulevaisuuden tutkimuksen haasteet.

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia mentorointikoulutuksessa olleiden röntgenhoitajien kokemuksia saamastaan koulutuksesta, opiskelijaohjaukseen ja mentorointiin liittyen. Kokemusten tutkimisen avulla voidaan saada tietoa myös koulutuksen tuomista valmiuksista röntgenhoitajaopiskelijoiden mentoroinnin toteuttamiseen, opiskelijaohjauksen kehittämiseen tai nykyistä laadukkaamman ohjauksen toteuttamiseen. Toisaalta halutaan tutkia myös Mentorointi röntgenhoitajille – koulutuksen tuomia ammatilliseen kehittymiseen liittyviä kokemuksia. Hoitotieteellisenä tutkimuksena tämä tutkimus sijoittuu hoitotyön koulutukseen liittyvään tutkimukseen ja hoitotyön koulutuksen kehittämiseen (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997). Tutkimusongelmana on:

Millaisia kokemuksia mentorointikoulutukseen osallistuneilla röntgenhoitajilla on saamastaan koulutuksesta?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä oli 15 opintoviikon laajuiseen mentorointikoulutukseen osallistuneet röntgenhoitajat, koska tarkoituksena oli tutkia koulutuksesta saatuja kokemuksia. Mentorointikoulutusta oli aikaisemmin järjestetty yhden kerran sairaanhoitajille, mutta röntgenhoitajille tämä oli ensimmäinen kerta, joten mahdollisten tutkittavien joukko oli pieni. Koulutuksen suoritti tutkijan lisäksi yhteensä 15 röntgenhoitajaa. Laadulliseen tutkimukseen aineisto oli riittävä, mutta määrällistä tutkimusta aiheesta ei voitu tehdä aineiston pienuudesta johtuen. Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin kaikki osallistujat (n=15), koska haluttiin saada mahdollisimman kattava kuva koulutuksesta saaduista kokemuksista ja samalla välttyttiin aineiston rajaamisen aiheuttamilta ongelmilta ja perusteluilta. Tiedonantajia oli kolmesta eri työyksiköstä. Tutkimuslupa järjestyi kaikista organisaatioista ja kaikki koulutukseen osallistuneet lupautuivat haastatteluun.

4.2 Tutkimusmenetelmä

Laadulliseen tutkimukseen päädyttiin kohderyhmän koon asettamien rajoitusten ja aiheen huonon tunnettavuuden vuoksi. Kuten tutkimuksen teoreettisesta osuudesta huomataan, on opiskelijaohjaukseen liittyvää tutkimusta tehty paljon, mutta ohjauksen kehittämiseen liittyvän koulutuksen tutkimusta hyvin vähän, minkä vuoksi laadullinen lähestymistapa oli tutkimuksessa järkevin. Laadullinen tutkimushan on tarkoituksen mukainen silloin, kun yritetään saada puutteellisesti tunnetusta asiasta uutta informaatiota. Sillä ei myöskään tähdätä yleistyksiin, vaan pyritään saamaan ilmiötä kuvailevaa tietoa. Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus tutkia kohteena olevaa ilmiötä tai asiaa mahdollisimman monipuolisesti. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli mahdollisimman kattavasti tutkia ihmisten kokemuksia ja sitä kautta mahdollisesti kehittää olemassa olevaa käytäntöä. (Krause & Kiikkala 1996.)

Tutkimusaineiston muodosti siis mentorointikoulutukseen osallistuneille röntgenhoitajille (n=15) tehdyt haastattelut. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin yksilöille tehtävää teemahaastattelua. Kaikki tutkittavat saivat osallistua haastatteluun työajalla eikä kukaan kieltäytynyt haastattelusta. Haastattelut suoritettiin koulutukseen osallistuneiden työpaikoilla haastattelua varten varatuissa tiloissa kesällä 2006. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit oli ennalta määrätty tutkijan toimesta. (liite 6). Haastattelutilanteessa varmistettiin, että kaikki teema-alueet käytiin haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelivat tutkittavan mukaan. Haastattelut olivat kestoltaan eripituisia, vaihdellen noin 30 minuutista 1,5 tuntiin. Haastattelutilanteissa käytettiin nauhuria, ja jokaiselta tutkittavalta kysyttiin lupa nauhurin käyttöön. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti auki tutkijan toimesta ja tekstiä kertyi 200 A4 –kokoista sivua rivivälillä 1,5. (Eskola & Suoranta 2000.) Tämän jälkeen ääninauhat kuunneltiin ja litteroitu teksti sekä äänitteiden vastaavuus tarkastettiin.

4.3 Aineiston analyysi

Litteroinnin jälkeen aineistoa luettiin läpi ja perehdyttiin syvemmin tässä tutkimuksessa analysointimenetelmänä käytettyyn sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysissä tutkimusaineistosta erotetaan samanlaisuudet ja erilaisuudet ja sen avulla aineistosta etsitään merkityksiä, tarkoituksia, aikomuksia, seurauksia ja yhteyksiä. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001.) Sisällönanalyysin avulla yritetään luoda kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Kyngäs & Vanhanen 1999). Analyysin luotettavuutta arvioidaan tutkijaan, aineiston laatuun, aineiston analyysiin ja tulosten esittämiseen liittyen (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001). Tässä

tutkimuksessa aineisto analysoitiin induktiivisen sisällönanalyysin avulla. Induktiivinen sisällönanalyysiprosessi tarkoittaa aineistosta lähtevää analyysiprosessia, millä tarkoitetaan aineiston pelkistämistä, ryhmittelyä ja abstrahointia. Analyysi käynnistyy määrittämällä analyysiyksiköksi sana, lause tai ajatuskokonaisuus. Analyysiyksikön valintaa ohjaa aineiston laatu sekä tutkimustehtävä. (Kyngäs & Vanhanen 1999, Tuomi & Sarajärvi 2002.) Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkönä käytettiin ajatuskokonaisuutta, koska se toi parhaiten esille röntgenhoitajien kokemuksia mentorointikoulutuksesta. Analyysiyksikön määrittelemisen jälkeen aineistoa luettiin läpi useita kertoja ja sitä ryhdyttiin pelkistämään. Aineiston pelkistäminen tarkoittaa aukikirjoitetun haastatteluaineiston pelkistämistä siten, että siitä karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois (Kyngäs & Vanhanen 1999, Tuomi & Sarajärvi 2002). Aineistolta kysyttiin tutkimustehtävän kysymystä ja sen ulkopuolelle menneet asiat karsittiin pois aineistosta. Lopulta manuaalisella leikkaa liimaa menetelmällä, poimittiin aineistosta kokemuksia mentorointikoulutuksesta ja ryhmiteltiin niitä pelkistetyin ilmauksin eri luokkiin. Ryhmittelyssä alkuperäisilmaukset pelkistyneeseen käytiin tarkasti läpi, niistä etsittiin eroavuuksia ja samankaltaisuuksia ja lopuksi samaa tarkoittaneet ilmaisut kerättiin yhteen luokkaan ja nimettiin yhteisellä sisältöä hyvin kuvaavalla nimellä. (Kyngäs & Vanhanen 1999, Tuomi & Sarajärvi 2002). Aineisto alkoi hahmottua ja luokittua. Ryhmittelyä seurasi aineiston abstrahointi, eli tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon erottaminen ja teoreettisten käsitteiden muodostaminen. Luokitteluvaiheessa aineisto tiivistyi, koska yksittäiset tekijät sisällytettiin yleisempiin tekijöihin. (Tuomi & Sarajärvi 2002). Alkuperäisilmausten ja pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyjen jälkeen nimettiin alaluokkia ja alaluokista muodostettiin yläluokkia. Lopuksi aineistosta muodostui seitsemän pääluokkaa, jotka kuvasivat mentorointikoulutuksesta saatuja kokemuksia eri näkökulmista.

5 TULOKSET

Mentorointikoulutukseen osallistuneiden röntgenhoitajien työkokemus röntgenhoitajana vaihteli 3,5 vuodesta 34 vuoteen, haastatteluhetkellä. Haastatelluista 53%:lla (8/15:sta) oli yli 25 vuoden työkokemus röntgenhoitajana ja 86%:lla (13/15:sta) haastatelluista röntgenhoitajista oli yli 12 vuoden työkokemus. Opiskelijaohjaus oli kuulunut pidemmän työkokemuksen omaavilla röntgenhoitajilla työhön vaihtelevasti 5–30 vuoden ajan. Pidemmän työkokemuksen omaavat röntgenhoitajat kokivat opiskelijaohjauksen muuttuneen viimeisen 10 vuoden aikana.

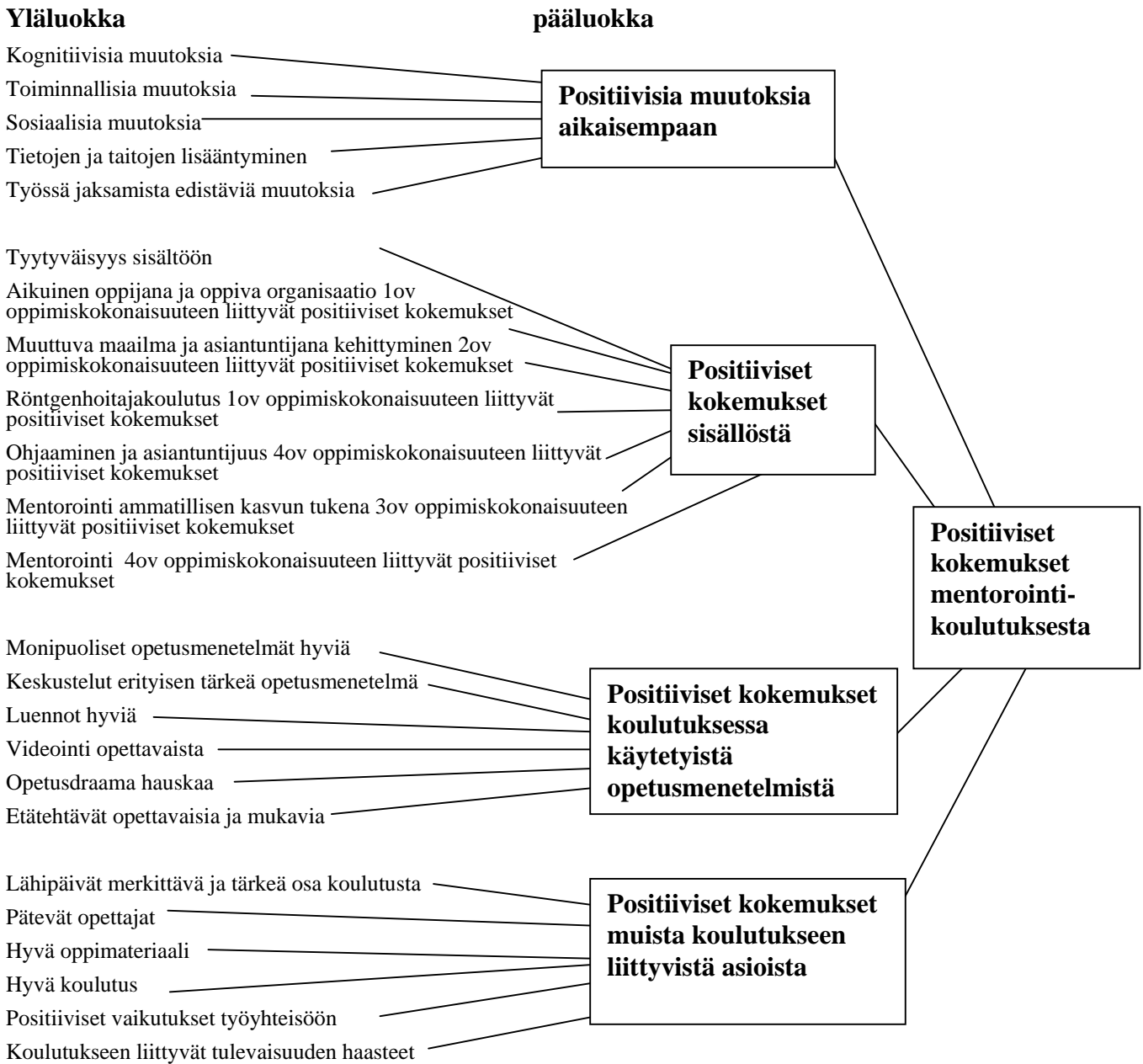
Kaikkien tutkittavien näkemys omasta työstään oli melko positiivinen. Vastauksista heijastui röntgenhoitajan työn ja ammatin arvostus sekä korostunut ammattiylpeys: ” *Hoitoalan ammasteista ehdottomasti paras!*”. Röntgenhoitajan työ koettiin monipuolisena, haastavana ja vaativana. Työnä, joka edellyttää jatkuvaa itsensä kehittämistä ja elinikäistä oppimista, koska siihen liittyy olennaisesti jatkuva muutos, ammatin ja tieteenalan kehitys sekä tekniikan kehitys. Röntgenhoitajan työ koettiin kaiken kaikkiaan mielenkiintoiseksi. Hoitoalan ammattina työ on fyysisesti vaativa, mutta ihmisläheinen ja positiivista siinä on ryhmätyön voima.

Tutkimusaineistosta nousi esiin sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia mentorointikoulutuksesta. Aineistosta muodostui luokittelujen jälkeen seitsemän mentorointikoulutuksesta saatuja kokemuksia kuvaavaa pääluokkaa, jotka ovat:

1. positiivisia muutoksia aikaisempaan,
2. positiiviset kokemukset sisällöstä
3. positiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä,
4. positiiviset kokemukset muista koulutukseen liittyvistä asioista,
5. sisällössä kehitettäviä asioita
6. negatiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä sekä
7. muita koulutuksessa kehitettäviä asioita

Tutkimuksen tulokset esitellään jaottelulla positiiviset (KUVIO2) ja negatiiviset (KUVIO3) kokemukset mentorointikoulutuksesta tässä järjestyksessä. Tulokset raportoidaan kuvatun kukin pääluokka omana tuloksenaan siten, että käsitellään kuhunkin pääluokkaan kuuluvat **yläluokat** ja niihin kuuluvat **alaluokat**, jotka on merkitty tekstiin edellä kuvatulla tavalla yläluokat tummennettuina ja alleviivattuina ja alaluokat alleviivattuina. Jokaisesta pääluokasta löytyy liitteenä oma kuvionsa, jota voi käyttää tukena kun lukee tulososiota. Analyysin tukena, luotettavuuden osoittamisessa, käytetään myös ”*sitaatteja alkuperäisilmauksista*”, jotka avaavat analyysin

etenemistä lukijalle. Sitaatit on kirjoitettu edellä kuvatulla tavalla kursivoidulla tekstillä ja sijoitettu lainausmerkkeihin.



KUVIO 2 Positiiviset kokemukset mentorointikoulutuksesta

5.1 Positiiviset kokemukset mentorointikoulutuksesta

Positiiviset kokemukset mentorointikoulutuksesta jakautuivat neljään pääluokkaan, joita olivat positiivisia muutoksia aikaisempaan, positiiviset kokemukset sisällöstä, positiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä sekä positiiviset kokemukset muista koulutukseen liittyvistä asioista (KUVIO 2). Jokaista positiivista *päälouokkaa* käsitellään seuraavassa omana

tuloslukunaan, jossa siis esitellään myös kyseiseen pääluokkaan kuuluvat **yläluokat** ja edelleen niihin kuuluvat alaluokat.

5.1.1 Positiivisia muutoksia aikaisempaan

Positiivisia muutoksia aikaisempaan -pääluokka kuvaa koulutuksen vaikuttavuutta, koulutuksessa opittuja ja koulutuksen tuomia muutoksia aikaisempaan ohjaustoimintaan. Siihen kuuluu kognitiivisia, toiminnallisia ja sosiaalisia muutoksia, tietojen ja taitojen lisääntymistä sekä työssäjaksamista edistäviä muutoksia. (LIITE 7). Yläluokka **kognitiiviset muutokset** kuvaa ihmisen tiedonkäsittelyyn liittyviä muutoksia. Ohjaajaminäkuvan selkiintyminen ja tiedostaminen oli yksi koulutukseen osallistuneiden kokemista keskeisistä kognitiivisista muutoksista. Ohjaajat kuvasivat pohtineensa koulutuksen aikana ohjaajaminäkuvaansa, tiedostaneensa sen ja tiedostaneensa myös erilaisten ohjaajien olemassa olon. Koulutuksen aikana oli oppinut tutkimaan itseään ja tunnistamaan paremmin itsensä. ”*Sitä oppi katsomaan millainen ite on ohjaajana ja mitä kaikkea muuta on olemassa.*”

Ohjaajat kokivat myös itsearviointin ja ammatillisuuden pohdiskelun lisääntyneen koulutuksen aikana. Ne ovat tietoisia ajatteluun liittyviä toimintoja ja sillä tasolla kognitiivisia muutoksia, ja täten alaluokkana. Omaan työhön oli ryhdytty suhtautumaan kriittisemmin ja oman työn perusteita pohdittiin tarkemmin. Myös omia arvoja ja omaa ammatillisuutta oli pohdittu syvällisemmin. Koulutuksesta oli saatu myös uutta näkökulmaa omaan työhön. ”*Mentorina toimimisella on sellainen merkitys, että joutuu aina uudestaan niinku miettimään sitä omaa ammatillisuuttaan ja röntgenhoitajan työnkuvaa... ja millaisilla arvoilla tätä työtä niinku tehdään.*” ”*Tossa opetuksessa tuli varmasti paljon sellaista itsepohdiskelua aika monen kohdalla, että miten mä tän työn teen ja ohjaamisen teen ja asiaa tuli niinku ajatelleeksi ja sen takia se olisi varmaan niinku kaikkien kohdalla paikallaan.*”

Ohjaustoimintaan liittyvän näkökulman laajentuminen, koettiin myös positiivisena kognitiivisena muutoksena. Koulutuksen koettiin tuoneen uusia ajatuksia ja näkökulmia opiskelijaohjaukseen ja laajentaneen kokonaiskuvaa. Koulutuksen jälkeen ohjaus näyttäytyi laajempaan ja yksilöllisempään. ”*Ohjauksen näkee niinku laajemmin. Sanotaan, että ei pelkästään sitä päivää vaan laajemmin sen opiskelijan asiat.*”

Yksi keskeisistä kognitiivisista muutoksista oli aikaisempaa positiivisempi suhtautuminen ohjaukseen. Koulutus oli muuttanut koulutukseen osallistujien asennetta opiskelijaohjaukseen entistäkin positiivisempaan suuntaan. Kynnys ottaa opiskelija ohjattavaksi oli madaltunut ja ohjaus tuntui positiiviselle haasteelle. ”*Mulle on tullu omasta mielestäni sellainen positiivisempi asenne siihen, semmoinen vastuuntuntoisempi asenne.*”

Koulutuksen vaikutus ajatuksiin näkyy siinä, että opiskelijat ovat nousseet esille työyhteisöissä. Ohjaajat kokivat koulutuksen laajentaneen käsitystä ohjaustyöstä ja kokivat sen vaikuttaneen ajatuksiin. ”Opiskelijat ovat tärkeitä, vaikka ne on ollu ennenkin mutta just silleen, että ne on noussu esille.” ”Ohjaustyötä ei ole osannut ajatella ennen niin hyvin.” ”Selkeesti näkee, että se niinku muuttaa ajatuksia”

Oman ammatin arvostuksen nousua on myös tapahtunut koulutuksen aikana koulutukseen osallistujien keskuudessa. Koulutuksen koettiin nostaneen oman työn arvoa ja itsearvostusta. ”Sitä on muistanu miten hirveen tärkeä hommaa tää röntgenhoitajan työ niinku on, kyllä se on mulle palauttanut sitä ammattiympäystä”, ”On oppinut itekin enemmän arvostamaan tätä ammattia ja kaikkia.”

Toisena yläluokkana, pääluokassa positiivisia muutoksia aikaisempaan, mentorointikoulutukseen osallistuneet kuvasivat koulutuksesta aiheutuneen erilaisia toiminnallisia muutoksia. Opiskelijaohjaukseen liittyvän suunnitelmallisuuden lisääntyminen nähtiin yhtenä selkeänä toiminnallisena muutoksena. Ohjauksen koettiin muuttuneen ammattimaisemmaksi, etukäteissuunnitteluun panostettiin, opiskelijaan pidettiin suunnitellusti yhteyttä jo ennen jakson alkua, ohjauksen etenemistä sekä ohjaustilanteita suunniteltiin etukäteen ja opiskelijan valmiuksien selvittämiseen käytettiin aikaa. ”... mä hahmotan, jos en paperilla, niin mielessäni jonkinlaisen rungon,... että mistä mun kannattaa aloittaa ja tietenkin opiskelijan kanssa yhdessä sovitaan ne linjat...”, ”ohjaus on tullu niinku ammattimaisemmaksi tai semmoiseksi organisoidummaksi ja kokonaiskäsitys on niinku laajentunu.”, ”tuli sitä suunnitelmallisuutta etukäteen..”, ”me mietittiin missä huoneessa mitäkin, että hän (opiskelija) saa siitä mahdollisimman paljon irti.”, ”Sitä ei kylmiltään mene niihin ohjaustilanteisiin, vaan miettii mikä on se järkevä tie lähteä liikkeelle ja mikä on vähemmän tärkeää, eikä niin kuin kuormita sitä opiskelijaa liikaa.”

Järjestelmällisyyden lisääntyminen oli toinen selkeä toiminnallinen muutos. Mentorointimallin koettiin tuoneen ohjaukseen kaivattua järjestelmällisyyttä. Mentorointimalli toimi tukena ohjaajalle myös ohjausprosessissa, koska siitä saattoi tarkastaa prosessin vaiheen. Mentorointimallin koettiin tuoneen selkeämmät linjat ohjausprosessiin ja tehneen ohjausprosessin vaiheet tunnetuiksi kaikille. Mentorointimallin teon koettiin selkiyttäneen myös ohjaukseen liittyvää kirjallista työtä. ” Sillai se kyllä napakoittaa sitä ohjausta ja tavallaan se malli on semmoinen runko siihen, että tavallaan tää koulutus on tuonu sille ohjaamiselle sekä selkärangan, että ääriviivat.”, ”On tullu selkeämmät linjat, että opiskelijalle lähetetään kirje ja niin pois päin, että siinä on sellainen kaava ja kaikki tietää sen. ”

Vastuuntunnon ja vastuullisuuden lisääntymisen opiskelijaohjauksessa koettiin myös mentoroinnin myötä kasvaneen. Ohjaajat kuvasivat ottavansa opiskelijan entistä enemmän vastuulleen ja

huolehtivansa tarkemmin oman opiskelijansa asioista. Ohjaajat ymmärsivät myöskin ammatillisen vastuunsa entistä paremmin. *”Aikaisemmin olen suhtautunut enemmän kaveripohjalta eli vastuuta on varmasti tullut sitä myötä...”, ”Ohjaus on paljon mielenkiintoisempaa ja hausempaa ja sitte varmaan on tullu sellaista vastuullisuutta, että sen niinku oman roolinsa tiedostaa siinä.”*

Opiskelijan yksilöllisyyden huomioinnin lisääntymisen koettiin olleen myös yksi keskeisistä toiminnallisista muutoksista. Opiskelijan tilanne pyrittiin huomioimaan kokonaisvaltaisemmin ja opiskelijaan pyrittiin luomaan hyvä ohjaussuhde. Opiskelijoihin suhtauduttiin yksilöinä ja jokaista pyrittiin ohjaamaan yksilöllisesti. Opiskelijan muun elämän tilanne huomioitiin entistä paremmin ja tiedon lisääntymisen myötä myös opiskelijoiden harjoitteluihin liittyvistä peloista oli saatu käsitys. *”On selkiyttäny sitä, millaisia pelkoja ja tunteuksia opiskelijoilla on siitä tilanteesta.”, ”Ydin minkä tässä on oivaltanu on se, että on erilaisia oppijoita ja tarvitsee aina alussa selvittää millainen kukin on, eikä etene saman kaavan mukaan kaikkien kanssa.”*

Koulutuksen aikana myös ohjauskäsitykset olivat laajentuneet. Koulutukseen osallistuneet kuvasivat ohjaustoimintansa muutoksia puhtaasta behavioristisesta ohjauksesta konstruktivistiseen ohjaukseen ja oppimiseen päin. Omat ohjauskäsitykset oli tiedostettu ja niiden merkitys opiskelijan ohjauksessa oli ymmärretty. *”sitä ei paapateta yhdestä suusta, että tee näin ja tee noin vaan annetaan sille opiskelijalle enemmän miettimistä ja pähkinää purtavaksi.”*

Ohjaustoiminnan laajentuminen nousi kokemuksissa myös vahvasti esille. Ohjauksen koettiin helpottuneen mentorointimallin teon myötä. Asioita oli ryhdytty miettimään syvemmältä ja omatoiminen asioiden selvittäminen oli lisääntynyt. Opiskelijan tilanne huomioitiin kokonaisvaltaisemmin kuin aikaisemmin. Varsinaisessa ohjaustoiminnassa koettiin muutoksia tapahtuneen mm. ohjaajan omassa persoonallisuudessa. Ohjaajien oman ohjauskäsityksen tiedostamisen jälkeen ohjaajat pyrkivät myös aktiivisesti ja tietoisesti muuttamaan omaa ohjaustoimintaansa. *”Tänne on tullu kaiken maailman opiskelija ilmoitustaulut ja opiskelijat laittaa tietoa itsestänsä. On kyllä tullu paljon hyviä asioita sen myötä esiin.”, ”Toimintani on muuttunu, mä varmaan pidättelen itseäni enemmän... siihen ehkä on vähän oppinu, että antaa toisen rauhassa niinku tehdä.”*

Kolmantena yläluokkana, pääluokassa positiivisia muutoksia aikaisempaan, koulutuksen koettiin tuoneen työyhteisöön ja osallistuneiden välille myös sosiaalisia muutoksia. Koulutukseen osallistuneiden yhteishengen kasvaminen oli yksi sosiaalisista muutoksista. Ryhmältä oltiin saatu koulutuksen aikana kannustusta ja ryhmä toimi ohjauksessa taustatukena. Koulutuksen koettiin myös yhdistäneen osallistujia ja osallistuneiden yhteishenki oli muodostunut hyväksi. Alueen eri röntgenyksiköiden röntgenhoitajien tutustumista pidettiin myös hyvänä sosiaalisena muutoksena, koska se mahdollisti paremmin alueellisen yhteistyön tekemisen ja kehittämisen jatkossa. Eri

työyksiköiden röntgenhoitajien ammatillisten mielipiteiden vaihtoa pidettiin rikkautena, koska koulutuksessa vallitsi avoin ilmapiiri. Koulutuksen koettiin myös mahdollistaneen eri työyksiköiden ohjaukseen liittyvien yhtenäistämisen. Sosiaalisesti muutokseksi luokiteltiin myös työilmapiirin positiivinen muutos työpaikalla. Työilmapiirin muuttumiseen positiivisemmaksi ei löydetty selkeää syytä, vaan sen koettiin johtuneen yleisestä ohjaukseen liittyvästä asennemuutoksesta ja osallistujien paremmasta tutustumisesta toisiinsa ihmisinä. *”Must tuntuu, että täällä olisi ilmapiiri muuttunu niinku positiivisemmaksi... ja ehkä omakin ajatusmaailma.”*

Neljäs yläluokka tietojen ja taitojen lisääntyminen nähtiin myös merkittävänä koulutuksen mukanaan tuomana muutoksena. Koulutuksen koettiin lisänneen tietoa käsitteistä ja termeistä. Ohjaukseen liittyvät keskeiset käsitteet ja termit tuli opittua sekä niiden sisällöt tuli päivitettyä nykypäivään. Uusien käsitteiden oppiminen ja ymmärtäminen koettiin tärkeäksi osaksi koulutusta, koska silloin ohjaukseen liittyvistä asioista pystyttiin puhumaan samalla kielellä opiskelijoiden ja opettajien kanssa. *”Nää käsitteet on ainakin, koska muuten puhutaan opiskelijan kanssa eri kieltä, koska se on muuttunu.”*

Opetussuunnitelmasta oli saatu enemmän tietoa, mutta sitä kaivattiin vielä lisääkin. Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelma oli käyty läpi ja siihen liittyen opittu asioita. Opetussuunnitelmaa osattiin nyt lukea aktiivisemmin ja nykykoulutuksen sisällöstä tiedettiin enemmän kuin aikaisemmin. Yhtenä keskeisenä koulutuksen vaikutuksena mainittiin myös ohjaukseen liittyvän teorian ja työkalujen lisääntyminen. Ohjaajat kokivat työkalujen lisääntymisen eri tavoin. Joku oli saanut ihan konkreettista joku teoreettisempaa apua. Jos luonnostaan ei omannut ohjauksen taitoa tai ohjauksen koki aikaisemmin vaikeaksi, koulutuksesta oli saatu siihen tueksi tietoa ja työkaluja. *”Musta tuntuu” -periaatteella ohjanneet olivat saaneet vahvistusta ja itseluottamusta käytännön toiminnalleen teoriasta. Myös ohjauksen kokonaisuuden koettiin selkiintyneen ja siihen liittyvän taustatiedon kertyneen koulutuksen aikana. ”... ja just ehkä antanut työväliteitä, että ku sitä on aina aikaisemmin tehnyt sellaisella mutu-tuntumalla, ni tässä on ehkä jotain sellaista konkreettisempaa ja kättä pidempää.”*

Opiskelutaitojen lisääntymistä ja päivittymistä pidettiin myös hyvänä muutoksena. Pidempikestoinen opiskelu itsessään vaati oppimista ja oppimisen rytmittämistä. Mentorointikoulutuksen aikana oli opittu tiedonhakua, oppimisen dynamiikkaa ja oppimistapoja. Erilaisten tiedonlähteiden käyttö arkipäiväistyi ja itsenäisen tiedon etsimisen ja hakemisen koettiin helpottuneen. *”Ensinnäkin opin pitkistä aikaa opiskelemaan. Tiesi, että voi kirjastossa käydä hakemassa kirjoja, sai tonne kirjastokortin. Sitte taas vähän lukemaan ja etsimään tietoa eri lähteistä. Sitä rupes aika hyvin käyttämään nettiäkin, mitä en ole tällaisessa tarkoituksessa käyttänyt.”*

Koulutuksen myötä ohjauksessa oli enemmän opiskelijan ammatillisen kasvun pohtimista ja sen koettiin lisääntyneen. Ohjaustilanteita ja ohjausta suunniteltiin eritavoin ja omaa ohjaajana toimimista muutettiin siten, että opiskelija saisi ohjauksesta parhaan hyödyn tulevana röntgenhoitajana. Itsekeskeinen näkökulma oli muuttunut opiskelijaa ja tämän ammatillisuutta korostavaksi näkökulmaksi. ”*Sitä mieltii myös toisen kannalta, että miten hän tästä hyötyy eniten, eikä miten mä pääsen tästä helpommalla tästä tapauksesta, ei niin että hoida sä se nyt, vaan niin että pohtii myös sen toisen ihmisen ammatillista kasvua.*”

Yhteinen kokemus oli se, että mentorointimallin teko oli kehittänyt ohjausta parempaan. Mallia tehtäessä oman osaston toimintaa oli joutunut pohtimaan, ja vaikka tietoa oli jo ennestään niin koulutuksen aikana irrallinen tieto tuli koottua yhteen kansioon, joka selkiytti ohjausta. Koulutuksesta oli saatu myös vahvistusta hyvin tehdyille asioille ja samantyyppisen ohjauslinjan ylläpidolle jatkossakin. Mentorointimallin teko koettiin hyvänä asiana, koska se teki ohjauksesta kaavamaisen työtapahetken työtapahetkien joukossa. Ohjauksen ja tuen jatkuvuuden turvaamisen koettiin lisääntyneen, koska mentori huolehti opiskelijasta alusta alkaen. ”*Opiskelijaohjauksin on tällainen ihan runkoon pistettävä juttu. On tullu sellainen ajatus, että se ei ole vaan siinä toisella kädellä tehtävää, vaan työtapahetkenä työtapahetkien joukossa.*”

Viidentenä positiiviset muutokset –pääluokkaan kuuluvana yläluokkana koulutukseen osallistuneet kuvasivat haastatteluissaan myös joitain **työssä jaksamista edistäviä muutoksia**. Yleisen mielipiteen mukaan ohjausta ei koettu rasitteena, mutta se oli edelleen monen mielestä haastavaa jopa vaikeaa. Koulutuksen jälkeen ohjaukseen liittyvä vertaistuki koettiin merkittäväksi avuksi työssä jaksamiselle. Saman koulutuksen käyneitä löytyy nyt useampia ja tukea saa sekä toisiltaan, että työyhteisöiltään. Mielipiteiden vaihto ja kokemusten jakaminen koettiin tärkeänä, ja ryhmän tuella oli siihen suuri merkitys. Koulutuksen tuoma positiivinen asennemuutos koettiin myös tueksi työssä jaksamiselle. Positiivisempi asenne auttaa jaksamisessa, koska se helpottaa ohjaustyöhön tarttumista ja madaltaa kynnystä ottaa opiskelija ohjattavaksi. Ohjauksen kehittämiseksi tehdyt työkalut helpottavat ohjausta ja sillä tavoin auttavat työssä jaksamisessa. Työkaluilla tarkoitettiin ensisijassa mentorointimallia ja siihen liittyviä lomakkeita ja kaavakkeita. Mentorointimallin kautta ohjausprosessi oli helpompi hahmottaa ja oma paikkansa ohjaajana oli siinä helpompi ottaa. Malli selkiytti ohjausta ja antoi ohjaukselle suuntaviivat. Myös arviointilomakkeilla ja perehdytysohjeilla koettiin olleen ohjausta helpottava vaikutus. ”*Näitä apukeinojahan on... mm. nää kansiot ja nää ni nehan auttaa ja helpottaa sitä ohjaajan työtä.*”

Opiskelijaohjaus ja opiskelija auttavat työssä jaksamisessa, koska opiskelijat koettiin piristävänä tekijöinä työssä ja heidän koettiin tuovan voimavaroja röntgenhoitajan työhön. Myös opiskelijan

aktiivisuudella koettiin olevan työssä jaksamista lisäävä merkitys. ”Opiskelijat eivät koskaan ole vieneet voimia vaan päinvastoin”

5.1.2 Positiiviset kokemukset sisällöstä

Positiiviset kokemukset sisällöstä -pääluokka kuvaa koulutukseen osallistuneiden kokemuksia mentorointikoulutuksen opetussuunnitelmasta kokonaisuutena ja sisällöstä osa-alueittain. (LIITE 8) Mentorointi koulutuksen opetussuunnitelma, johon kokemuksia voi verrata, on esitetty sivulla 19. **Tyytyväisyys sisältöön** -yläluokassa on osallistuneiden kokemuksia opetussuunnitelmasta kokonaisuutena. Sisältörungon osista rakentuu mentorointimalli kuvaa kokemuksia opetussuunnitelman osa-alueiden tärkeydestä ja yhteydestä mentorointimallin työstämiselle. Kaikkia osa-alueita tarvittiin mentorointimallin rakentamisessa apuna ja kaikki osa-alueet liittyivät ohjaukseen. Yhtenä kokemuksena nousi esiin myös se, että koulutus oli hyvä kokonaisuus. Kaikki asiat koettiin tärkeinä ja hyvinä ohjauksen kannalta. Koulutuksen kokonaisuuden ja sisältörungon hahmottaminen koettiin vaikeana koulutuksen aikana, mutta koulutuksen jälkeen osa-alueiden yhteyden mentorointiin ymmärsi ja kokonaisuus tuntui järkevältä. Alaluokka sisältörunko hyvä kuvaa kokemuksia koulutuksen opetussuunnitelmasta, joka koettiin hyväksi, selkeäksi ja mielenkiintoiseksi. Sisältö koettiin ammatti-ihmisille räätälöitynä ja käytännönläheisempänä kuin monet muut 15 opintoviikon laajuiset koulutusohjelmat.

Toiseen yläluokkaan aikuinen oppijana ja oppiva organisaatio 1ov oppimiskokonaisuuteen liittyvät positiiviset kokemukset olivat minä ihmisenä ja oppijana tärkeä, mahdollisti itsensä tutkimisen ja hyviä asioita työyhteisönkin kannalta. Minä ihmisenä ja oppijana koettiin tärkeäksi osa-alueeksi, koska sen avulla ymmärsi oppimisen ja mielenkiinnon kohteiden vaihtuvuuden ja rajallisuuden tilanteiden mukaan niin itsellä kuin opiskelijalla. Osa-alueessa käytiin läpi oppimiskäsitykset, jotka ovat aikojen kuluessa muuttuneet ja päivittyneet ja tässä osa-alueessa perehdyttiin niihin syvemmin, mikä koettiin myös tärkeänä. ”Nämä minä oppijana ja oppimisenäkemykset, kaikki nuorethan on varmaan nää jo käyny, mutta eihän näitä ollutkaan silloin ku me ollaan opiskeltu, musta nää oli ihan älyttömän hyviä.”

Aikuinen oppijana osiossa saattoi myös suorittaa oman itsensä itsetarkkailua ja omien oppimisintressien kartoitusta. Aikuinen oppijana osiossa nähtiin hyviä asioita työyhteisönkin kannalta, koska sitä kautta nousi ajatuksiin itselle kehittämis- ja oppimisalueita. Ne koettiin työyhteisön kehittämiseen liittyvinä positiivisina itsestä nousevina kehittämis- ja keskittymisalueina, joista voisi muun muassa kartoittaa ja hyödyntää kehityskeskusteluissa ja perehtyjän tai opiskelijan oppimisen arvioinnissa.

Kolmanteen yläluokkaan **muuttuva maailma ja asiantuntijana kehittyminen 2ov opintokokonaisuuteen liittyviä positiivisia kokemuksia** olivat osaamisen johtaminen hyvä ja itsensä johtamisen taidot tärkeitä elämän eri sektoreilla. Osaamisen johtaminen koettiin hyväksi, koska siitä tuli oivalluksia itsensä ja toisten tarkkailusta ja tukemisesta. Se vahvisti ohjaajana toimimista ja siitä syntyi sellainen yhdessä tekemisen meininki. Itsensä johtamisen taidot, eli itsetutkiskelun ja itsetarkkailun taidot vahvistivat omien motiivien näkemistä ja niiden taustojen oivaltamista. Itsensä tunteminen ja tiedostaminen koettiin tärkeäksi, ennen toisten tutkiskelua, ohjaamista ja arviointia.

Röntgenhoitajakoulutus 1ov oppimiskokonaisuuteen liittyviä positiivisia kokemuksia – yläluokkaan kuuluivat alaluokat: hyvä, tärkeä ja hyödyllinen oppimiskokonaisuus, opetussuunnitelmaan ja nykyiseen koulutukseen liittyvä tietojen päivitys sekä antaa tietoa opiskelijoiden valmiuksista. Röntgenhoitajaopiskelijoiden opetussuunnitelmasta ja koulutuksesta kertova oppimiskokonaisuus koettiin tärkeäksi ja hyödylliseksi. Siinä päivitettiin tiedot opetussuunnitelmaan liittyen ja kuultiin röntgenhoitajaopiskelijoiden koulutukseen liittyvästä teoreettisesta opetuksesta. Ammattikorkeakouluopetuksesta saatiin myös tietoa ja sitä saattoi verrata aikaisempaan opistokoulutukseen. Jonkin verran saatiin tietoa myös röntgenhoitajaopiskelijoiden valmiuksista. Osio koettiin mielenkiintoiseksi. ”Röntgenhoitajakoulutuksesta oli ok, koska siinä käytiin opetussuunnitelmat läpi ja pääsi tavallaan opetussuunnitelmiin sisään, eli päivitettiin tiedot missä nyt mennään. Se oli hyvä, koska omasta koulutuksesta on jo niin pitkä aika.”

Viidenteen yläluokkaan **ohjaaminen ja asiantuntijuus 4ov oppimiskokonaisuuteen liittyvät positiiviset kokemukset** olivat laajimmat. Ohjaaminen ja asiantuntijuus -oppimiskokonaisuus koettiin keskeiseksi oppimiskokonaisuudeksi, ydinkohdaksi ja kokonaisuudessaan tärkeäksi, ja se antoi tukea käytännön työhön. ”Toi ohjaaminen ja asiantuntijuusjakso, ni kyllä sieltä sai hirmuisesti tukea ihan siihen käytännön työhönkin. Hyviä neuvoja ja keskeisiä asiasisältöjä.” Ohjaaminen ja asiantuntijuus oppimiskokonaisuuden positiivisina kokemuksena oli myös se, että ohjaamisen etiikka oli tärkeä aihekokonaisuus. ”Toi ohjaamisen etiikka on hirvu tärkeä. Mä olen sitä mieltä, että tän koulutuksen paras anti oli juuri sellaisella psykologisella puolella.” Minä ohjaajana -osio syventää käsitystä itsestä ja mahdollistaa kehittymisen ohjaajana ja se koettiin hyödyllisenä. ” Minä ohjaajana osiossa syvennytään todellakin siihen millainen minä olen ohjaajana ja miten minä voisin siinä kehittyä. Kyllähän ihminen aika usein toimii niin, että sitä kuvittelee olevansa aika hyvä monessakin asiassa ja siellä keskusteluissakin tuli esille sellaisia asioita, että minähän opetan näin, että tällä tavalla. Sellaiset asiat eivät ole itsestään selviä, että

sitä niinku mieltäsi välillä, niin se on tärkeää.” Lisäksi oppimiskokonaisuuden koettiin antaneen vinkkejä arviointiin ja palautteen antoon.

Mentorointi ammatillisen kasvun tukena 3ov oppimiskokonaisuuteen liittyvät positiiviset kokemukset –yläluokka sisältää alaluokat käsitteiden ja idean oppiminen ja mentori-aktori tapaamiset hyviä. Mentorointi käsitteenä oli monille vieras koulutukseen lähdetessä, mutta käsitteet ja mentoroinnin idea opittiin koulutuksen aikana. Mentori-aktoritapaamiset koettiin hyvinä ja niissä keskityttiin yleisempiin asioihin ja työpistekohtaisessa ohjauksessa sen tietyn työsektorin osa-alueiden hallintaan. Mentorointikoulutus oli muuttanut ohjausta ammatillisempaan suuntaan. ”Kyllä tää mentorointi ja mentorina oleminen on niinku syventäny sitä ohjausta ammatillisen kasvun näkökulmaan päin.”, ” Ennen tuli oltua sellainen hyvä tyyppi, mutta nyt sitten osaa antaa sitä ammatillista tukea vähän enemmän.”

Seitsemänten yläluokkaan **mentorointi 4ov oppimiskokonaisuuteen liittyvät positiiviset kokemukset** kuului mentorointimallin teko hyvä ja tärkeä asia, jäsentää opiskelijaohjausta. Mentorointimallin mukainen toiminta tekee ohjauksesta suunnitelmallisempaa, järjestelmällisempää ja varmempaa, mikä koettiin kokonaisuudessaan hyvänä asiana.

5.1.3 Positiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä

Positiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä –pääluokka kuvaa opetusmenetelmiin liittyviä hyviä kokemuksia. (LIITE 9) Koulutuksen opetusmenetelmiin liittyvät kokemukset kaikkineen olivat melko henkilökohtaisia ja koulutukseen osallistuneen omasta persoonallisuudesta riippuvaisia. Koulutuksessa käytettiin monipuolisia opetusmenetelmiä, joita siis arvioitiin hyvin yksilöllisesti, koska samoista menetelmistä löytyi sekä negatiivisia, että positiivisia kommentteja täysin osallistujasta riippuen. Ensimmäinen yläluokka **monipuoliset opetusmenetelmät koettiin hyväksi**, sisälsi alaluokat tarjosivat elämyksellisyyttä oppimiseen ja opetukseen, erilaiset opetusmenetelmät olivat monipuolisia ja toivat mukavuutta opiskeluun, monipuoliset menetelmät tukivat erilaisia oppijoita ja erilaiset opetusmenetelmät toimivat malleina mentoritoimintaan. Opetusmenetelmien oppimiseen tuoma elämyksellisyys koettiin hemmotteluna. Opetusmenetelmien vaihtelevuus piristi ja kevensi lähipäivää, jolloin se toi mukavuutta opiskeluun. Erilaiset opetusmenetelmät soveltuvat erilaisille ihmisille, ja käyttämällä monipuolisia menetelmiä jokaiselle löytyi jotain. Joku koki saaneensa opetusmenetelmistä myös virikkeitä ja malleja ohjaustoimintaan.

Keskustelut koettiin erityisen tärkeäksi opetusmenetelmäksi –yläluokka muodostui kaikkien haastateltujen kommentteista, eikä keskusteluihin liittyen tullut yhtään negatiivista kommenttia. Keskustelut olivat opetusmenetelmistä antoisimpia ja mielenkiintoisimpia, etenkin kokemusperäisistä keskusteluista opittiin paljon. Ohjaukseen liittyvät keskustelut koettiin myös hyödyllisiksi ja tärkeiksi, koska työpaikoilla tällaisia syvällisempiä ohjauskeskustelukulttuureja ei ajan puutteen vuoksi ole. Opetuksen avoin ilmapiiri ja sopivankokoinen ryhmä mahdollisti myös rehelliset ja hyvät keskustelut. Erityisen hienona asiana pidettiin sitä, että koulutukseen osallistuminen ja koulutus mahdollisti ajan keskusteluille, koska sellaisiin syvällisempiin keskusteluihin ei ole enää nykyisin työpaikoilla aikaa. Keskustelut soveltuivat hyvin myös erilaisille oppijoille, koska keskusteluista oppivat myös kuuntelijat. Kyseinen alaluokka kuvaa keskustelujen monipuolisuutta opetusmenetelmänä, koska niistä oppi paljon niin aktiivinen osallistuja kuin passiivisempi kuuntelijakin eikä oma persoona estänyt oppimista. ”*Parhaimpia oli ne keskustelut, ku ihmiset on kertonu niistä omista kokemuksistaan. Mä olen niihin vaan huono osallistumaan, mä vaan tykkään kuunnella.*”

Kolmas yläluokka **luennot hyviä**, sisälsi alaluokat luentojen kaipuu, koska uusia opetusmenetelmiä ei osaa tai ne eivät tue omaa persoonaa ja luennot mukavia. Koulutuksen alussa luentoja odotettiin ja jopa vaadittiin, koska ne olivat tuttu ja totuttu opetusmenetelmä useimmille osallistujille. Moni koki luennot hyvänä opetusmenetelmänä, koska osasi hyödyntää niitä oppimisessaan parhaiten. Luentoja työstettiin kotona edelleen ja epäselvistä asioita otettiin selvää. Uusien opetusmenetelmien kokeilun jälkeenkin osa kaipasi luentoja opetusmenetelmäksi, koska uudempia opetusmenetelmiä ei hallitse eikä tiedon käsittelyä, siirtämistä ja omaksumista niistä osaa.

Videointi opettavaista -yläluokkaan kuului alaluokat videoinnissa oppi kehonkielestä ja videointi hyvä asian konkretisoinnin ja mieleen jäämisen vuoksi. Vaikka videointia jännitettiin etukäteen ja itsensä katsomista videolta vierastettiin, niin videoiden avulla oltiin opittu kehonkielestä ja videolta katsotut asiat olivat jääneet hyvin mieleen. Teoriassa opittuja asioita konkretisoitiin videon avulla. ”*Ku katsottiin niitä videoita, joita me oltiin tehty, ni ne opettajat katsoivat sitä kehonkieltäkin ja semmoista, mitä ei aina tule ajatelleeksi, että kuinka sitä seisoo..(naurua). Se oli ihan mielenkiintoista.*”

Yläluokka **opetusdraama hauskaa**, kuvasi opetusdraaman hauskaa luonnetta opetusmenetelmänä. Alun opetusdraamaa vastustavat mielipiteet olivat joillain osallistujilla koulutuksen aikana muuttuneet siten, että loppuajasta joitain oppimisosioita haluttiin nimenomaan tehdä opetusdraaman avulla. Opetusdraama koettiin myös keventävän lähipäivän sisältöä. Opetusdraaman seuraaminen

koettiin hauskaksi. ”Ensin ajattelin, että joku näytteleminen, ni ei ikinä! Mä en näyttele mitään! Ja sitte ku viimeks oli, ni se oli ihan ilman muuta, että näyttelemällä, enkä millään mulla tavalla tätä nyt tekiskään. ”

Etätehtävät opettavaisia ja mukavia –yläluokkaan kuului alaluokat kotona tehtävistä etätehtävistä oppi parhaiten, vaativampi etätehtävä oli mielenkiintoisempi ja haastavampi sekä kotitehtävät mukavia. Kotitehtävät ja etätehtävät olivat tuttuja opetusmenetelmiä ja niistä oli opittu paljon. Aktiivisen ja omatoimisen tiedonkäsittelyn koettiin opettavan hyvin ja se koettiin järkeväksi opetusmenetelmäksi. Haasteellisemmat etätehtävät koettiin mielenkiintoisemmiksi ja niiden tekemiseen haluttiin panostaa. Tiedonetsiminen etätehtäviin liittyen koettiin myös mielenkiintoiseksi ja samalla oli löydetty myös paljon muuta etätehtävän aiheen ulkopuolelle menevää, mutta ohjauksessa hyödyllistä asiaa. ”Mä tykkäsin niistä kotitehtävistä, jotka mä sain. Se sopi mun luonnolleni, että mä sain rauhassa miettiä, lukea ja kääntää, ja katsoa takasin, ku olin lukenu, että ai niin tää asia sopi siihen ja siihen kohtaan ja näin. Se oli mulle sopivaa. ”

5.1.4 Positiiviset kokemukset muista koulutukseen liittyvistä asioista

Positiiviset kokemukset muista koulutukseen liittyvistä asioista –pääluokka kuvasi kaikkia muita edellä esitettyjen asioiden ulkopuolelle meneviä positiivisia kokemuksia. (LIITE 10) **Lähipäivät merkittävä ja tärkeä osa koulutusta** –yläluokka kuvasi lähiovetuspäivien keskeistä merkitystä mentorointikoulutuksessa. Alaluokka lähipäivien merkitys tärkeä ammatillisissa keskusteluissa ja niiden mahdollistumisessa kuvasi lähiovetuspäivien tarjoamaa ainutlaatuista mahdollisuutta ammatillisten keskusteluiden syntymiselle ja toimi hyvin niille varattuna aikana. ”Se, että on saman alan ihmisiä, joiden kanssa puhuu ja sitä tietää mistä ne puhuu... ni se on aika positiivista. Mä luulen, että se koko ryhmä on tykänny niistä keskusteluista.” Alaluokka lähipäivät motivoi röntgenhoitajan työtä kuvasi lähiovetuspäivistä saatavaa motivaatiota tehdä myös omaa perustyötään ja lisäsi kiinnostusta siihen. Se osoitti lähiovetuspäivistä saatavan voimaa ja intoa oman työn tekemiseen, koska ne toimivat vaihteluna omalle työlle. Lähipäivien merkityksestä kertoo myös se, että osallistujista muodostui mukava ryhmä, joka kasvatti yhteishenkeä sekä yksilöiden ja ammatin arvostusta.

Yläluokka **pätevät opettajat** tarkoitti koulutusta vetäneistä opettajista saatuja kokemuksia. Koulutuksen mielenkiintoa lisäsi mukavat innostuneet opettajat sekä hyvät vierailivat opettajat. Opettajien vahva asiantuntemus ja innostus mentorointi- ja ohjausaiheista näkyi ja välittyi osallistujille positiivisena kokemuksena. ”Opettajathan olivat mahdollisimman innostuneita,

eivätkä meitä koskaan nuhdelleet, vaikka me siellä välillä muristiinkin, että mitä nyt tällaista. Nehän suhtautuivat tosi fiksusti ja jaksoivat olla innostuneita asiastaan.” ”Hirveen hyvät opettajat siellä on ollu, ne on ollu innostunu asiastaan.”

Hyvä, mutta laaja oppimateriaali –yläluokka kattoi oppimateriaaliin liittyvät kokemukset. Koulutuksessa esiteltiin ja luettiin hyviä kirjoja. Positiivisena koettiin kokonaisuudessaan hyvä oppimateriaali. Alaluokka paljon (liikaa) kirjoja tarkoittaa kokemuksia opettajien esittelemistä kirjoista. Aiheeseen liittyvää kirjallisuutta oli ja esiteltiin paljon, mutta kaikkia kirjoja ei kokemusten mukaan tullut myöskään luettua.

Yläluokka **hyvä koulutus** kuvaa kokonaiskokemuksia koulutuksesta. Koulutus koettiin hyväksi monesta syystä. Koulutuksessa kaikki asiat olivat hyviä ja monen tulisi pohtia näitä asioita - alaluokka tarkoitti sitä, että koulutus kokonaisuutena oli hyvä ja antoi ajattelemisen aihetta moneen asiaan. Mentorointikoulutus oli kaikille sopiva koulutus, ja siellä edettiin ja opiskeltiin kaikki osallistujat huomioiden. *”Ilman muuta suosittelisin tätä muillekin. Tää on niin käytännönläheinen ja kaikki joutuu ohjaamista tekemään, että jos ei nyt opiskelijaa, niin ainakin asiakasta tai omaista tai jotakin joutuu aina ohjaamaan. Niin kyllä sitä asiaa on hyvä herätellä ihan jokaisen.”* Koulutuksesta jäi positiivinen mielikuva useimmille osallistujille. *”Positiivinen mielikuva kokonaisuudessaan, musta tuntuu, että suurin osa loppupeleissä tykkäs tästä koulutuksesta.”* Mentorointikoulutus oli aikuisopiskelua ja vapaaehtoisuuteen pohjautuvaa, mikä teki opiskelusta miellyttävää eikä niin suoritepainotteista. Lisäksi koulutus oli hieno ja ainutlaatuinen mahdollisuus keskustella ammattiin liittyvistä asioista työpaikan ulkopuolella, mikä koettiin äärimmäisen positiivisena asiana.

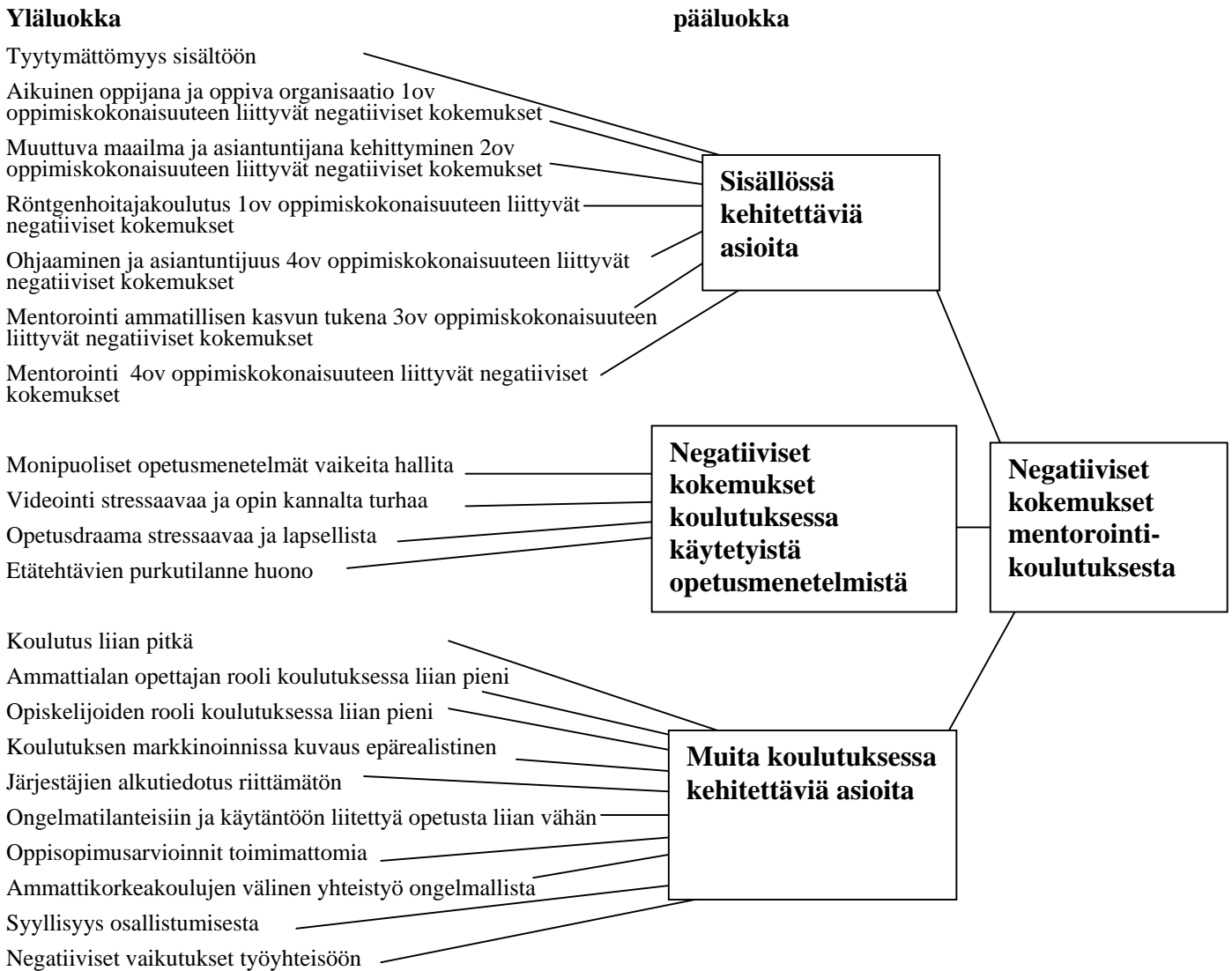
Positiiviset vaikutukset työyhteisöön –yläluokka kuvaa koulutuksen positiivisia vaikutuksia työyhteisöön. Työyhteisöön tuotu asioita –alaluokka tarkoittaa koulutuksessa opitun paljon asioita ja niitä opittuja asioita on myös tuotu työyhteisöön. Koulutuksessa on myös kehitetty runsaasti materiaaleja, joista hyötyy koko työyhteisö. Alaluokka työyhteisöön tuotu palautetta kuvaa sitä, että koulutuksesta ja siihen liittyvistä tehtävistä on tuotu työyhteisöön myös palautetta. Myöskin opiskelijapalautteita on käsitelty työyhteisöissä ja avointa ilmapiiriä pyritty rakentamaan.

Koulutukseen liittyvät tulevaisuuden haasteet –yläluokka kuvasi osallistujien toiveita mentorointikoulutukseen liittyen. Alaluokka jatkossa intoa ylläpidettävä tarkoitti sitä, että mentorointikoulutuksen päätyttyä sieltä saatua ohjausintoa on pidettävä yllä. Alaluokka jatkossa yhteishenkeä ylläpidettävä tarkoitti koulutuksessa luodun ja syventyneen yhteishengen ylläpitoa

tulevaisuudessakin. Jatkokoulupäiviä/jälkikoulupäiviä/vuosipalaveri –alaluokka kuvasi osallistujien suunnitelmaa innon ja yhteishengen ylläpidon turvaamiseksi. ”*Jälkikoulupäivä tietyin aika välein, jossa katottais, että missä mennään.*” Mentorointikansion pohjalta palavereja, päivittäminen -alaluokka kuvasi laaditun mentorointikansion päivittämisen ja ajan tasalla pitämiseen liittyviä haasteita. ”*Vuositapaaminen, jossa katsotaan miten jatketaan ja miten me sitä mallia kehitetään ja päivitetään. Merkittävää olisi sen mallin ylläpitäminen, ettei se pääse unohtumaan.*” Toimiva mentorointimalli vaatii jatkuvaa kehittämistä ja päivittämistä, mihin myös tarvitsee resursoida aikaa.

5.2 Negatiiviset kokemukset mentorointi-koulutuksesta

Negatiiviset kokemukset mentorointikoulutuksesta jakautuivat kolmeen pääluokkaan, joita olivat: sisällössä kehitettäviä asioita, negatiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä sekä muita koulutuksessa kehitettäviä asioita (KUVIO 3). Jokaista negatiivista **pääluokkaa** käsitellään seuraavassa jälleen omana tuloslukunaan, jossa siis esitellään myös kyseiseen pääluokkaan kuuluvat **yläluokat** ja edelleen niihin kuuluvat **alaluokat**, kuten edellä positiivistenkin kokemusten tulokset esiteltiin.



KUVIO 3 Negatiiviset kokemukset mentorointikoulutuksesta

5.2.1 Sisällössä kehitettäviä asioita

Sisällössä kehitettäviä asioita -pääluokka kuvaa koulutukseen osallistuneiden kokemuksia mentorointikoulutuksen opetussuunnitelmassa ja sisällössä kehitettävistä alueista. (LIITE 11) Mentorointi koulutuksen opetussuunnitelma on esitetty sivulla 19. **Tyytymättömyys sisältöön** yläluokassa on osallistuneiden kokemuksia opetussuunnitelmasta kokonaisuutena. **Ohjauksesta liikkeelle sitten muihin aineisiin** –alaluokka kuvaa joidenkin osallistuneiden kokemusta ja toivomusta opetussuunnitelman sisällön järjestyksen muokkaamiseen. Alun aihealueita ei osattu yhdistää mentorointiin, koska varsinainen ohjaus ja mentorointi –käsitteinä olivat määrittelemättä, eikä niitä osattu ajatella niin laajasti koulutuksen alussa. Joku koki, että **koulutuksen runko oli hyvä, mutta toteutus eri.** Opetussuunnitelma erosi toteutetusta opetuksesta, koska kaikkia opetussuunnitelman alueita ei selkeästi käsitelty koulutuksessa.

Yläluokkaan **aikuinen oppijana ja oppiva organisaatio 1ov oppimiskokonaisuuteen liittyvät negatiiviset kokemukset** olivat **oppiva organisaatio** –osasta voisi karsia, tuttua ennestään. Oppiva organisaatio koettiin entuudestaan tuttuna asiana terveysalalla eikä sen koettu merkittävästi lisäävän tietoa mentorointiin liittyen.

Muuttuva maailma ja asiantuntijana kehittyminen 2ov opintokokonaisuuteen liittyviä negatiivisia kokemuksia olivat **olisi voinut mennä tiiviimmin, alussa ei tavoittanut tämän osa-alueen yhteyttä mentorointiin** sekä **ennestään tuttuja asioita terveysalalla, anti vähäinen.** Muuttuva maailma ja asiantuntijana kehittyminen koettiin laajana osa-alueena ja sen koettiin tarvitsevan tiivistämistä opetussuunnitelman osana. Kyseinen opintokokonaisuus oli opetussuunnitelmassa myös melko alussa ja kokemuksista nousi esiin tämän opintokokonaisuuden osa-alueiden mentorointiin yhdistämisen vaikeus. ” *Toi muuttuva maailma ja asiantuntijana kehittyminen, ni se oli jotenkin kaukaa haettu. Mä en niinku, ku se oli melkein ensimmäinen työ, ni mä en niinku minkäänlaista asiayhteyttä silloin siitä tavoittanu tähän mentorointiin.* ” Kokemusten mukaan muuttuvat ympäristöt sosiaali- ja terveysalalla eivät vaatineet niin tarkkaa ja syvällistä paneutumista, koska olivat muutoinkin jokapäiväisessä työssä esillä, joten niiden ei koettu merkittävästi lisänneen tietoa. ” *Muuttuva sosiaali- ja terveysala ovat jo niin tuttuja asioita, että siinä ei nyt kauheesti tullu sellaista uutta.* ”

Röntgenhoitajakoulutus 1ov oppimiskokonaisuutteen liittyviä negatiivisia kokemuksia – yläluokkaan kuuluivat alaluokat: **vielä lisää tietoa opetussuunnitelmasta ja muidenkin AMK:jen opetussuunnitelmat käsittelyyn** sekä **liian pieni osa koulutusta.** Opetussuunnitelmasta saatu tieto

koettiin erittäin hyödyllisenä, mutta sitä kaivattiin huomattavasti enemmän ja laajempaan osana koulutusta. Koulutuksen yhteydessä käsiteltiin yksi röntgenhoitajakoulutuksen opetussuunnitelma, mutta eri kouluilla on hivenen erilaiset opetussuunnitelmat ja niistä kaikista toivottiin saatavan lisää tietoa. Opetussuunnitelman sisäistämisen ja paremman ymmärtämisen koettiin lisäävän ohjaustietoutta, koska opiskelijan valmiuksista tiesi silloin enemmän ja tällöin myös opiskelijalta osasi odottaa tiettyjä tietoja ja taitoja. Opiskelijoiden valmiuksien ja opetussuunnitelmien ymmärtäminen koettiin tärkeänä, ja sitä käytettiin perusteena lisätä kyseisten aiheiden painotusta mentorointikoulutuksen osana. *”Ehdottomasti enemmän tätä röntgenhoitajakoulutusasiaa. Nykyisiä aineita, miten paljon on mitään... Se olis voinu olla 5ov ja muut yhden. Mentorina tai opiskelijaohjaajana tietäisi paljon paremmin sen opiskelijan valmiudet, et mitä se osaa ja mitä se tietää. Ja mitä mä voin odottaa siltä tai sen tietävän.”*

Ohjaaminen ja asiantuntijuus 4ov oppimiskokonaisuuteen liittyvät negatiiviset kokemukset

olivat vielä lisää arvioinnin ja palautteen annon käsittelyä ja käytäntöön liittämistä toivotaan. Arviointia oli käyty läpi, mutta syvällisempää käsittelyä aiheesta toivottiin. Realistinen ja tasa-
puolinen arviointi koettiin jopa vaikeampana kuin itse ohjaaminen, ja siihen kaivattiin lisää koulutusta. Arviointiharjoituksia tai vastaavia käytäntöön yhdistäviä kokemuksia kaivattiin, sekä jonkinlaista runkoa arvioinnin rakentamiselle. *”Mä olisin toivonu, että saisi jonkinlaisen sapluunan tai rungon, jonka avulla voisi arvioida kaikkia tasapuoleisesti.”* Opettajan läsnäolo arvioinnissa koettiin ehdottomana ja tärkeänä käytännön ja teoriassa opitun yhdistäjänä.

Mentorointi ammatillisen kasvun tukena 3ov oppimiskokonaisuuteen liittyvät negatiiviset kokemukset

–yläluokka sisältää alaluokat aktorit merkittävä mutta irrallinen osa, aktoreiden ja mentoreiden sitoutumisen mahdollistaminen, opiskelijat olivat liian pienessä roolissa, mentorikokoryhmälle yhteistyötä ja yhteisiä tunteja, passiivisuus mentorikokoryhmänä, tapaamisten vähyys sekä mentorointia tapahtuu liian lopussa. Aktoreiden merkitys mentorointikoulutuksessa ymmärrettiin mutta samanaikaisesti koettiin, että yhteistyö aktoreiden kanssa oli jäänyt vähäiseksi ja irralliseksi, eikä syvällistä mentorointisuhdetta ollut muodostunut. *”Mitä mä niinku haluaisin ni on se niiden opiskelijoiden, ku meillä oli ihan tää tällöinen selkeä ryhmä ni niiden kanssa vähän enemmän sitä yhteistyötä. Oli vaan se yks kerta siellä Rentolassa.”* Opetussuunnitelmaan toivottiin aktoreille ja mentoreille enemmän yhteistyötä, jotta sitoutuminen mentorointiin paranisi. *”tapaamisia niiden opiskelijoiden kanssa, ku niillä oli kuitenkin niitä huilipäiviä välillä. Se olis ollu hedelmällistä puolin ja toisin.”* Myös opiskelijoiden roolia toivottiin laajennettavan tässä oppimiskokonaisuudessa. Mentorikokoryhmät kokivat olleensa myös itse passiivisia ja mentorikokoryhmä-aktori tapaamisten vähyyttä pahoiteltiin. *”Ei meillä ollut kuin yksi tapaaminen niiden opiskelijoiden*

kanssa silleen pienryhmänä.” Mentorointi olisi ollut merkittävää jo alusta alkaen, mutta sitä ei vielä silloin osallistujina osattu itse aktiivisesti pyytää. Varsinaista mentorointia koettiin siksi tapahtuneen liian lopussa.

Yläluokkaan **Mentorointi 4ov oppimiskokonaisuuteen liittyvät negatiiviset kokemukset** kuuluivat mentorointimallin työstämiseen opiskelijat enemmän mukaan, mallin teolle jäi vähän yhteistä aikaa sekä opettajien ohjaus mentorointimallin teossa vähäinen. Mentorointimallin suunnittelemisessa opiskelijat olisivat voineet olla enemmän mukana, koska heiltä olisi saatu siihen erilaista näkökulmaa. Kokonaisuudessaan mallin teolle koettiin jääneen melko vähän yhteistä aikaa, jota toivottiin lisää. Myös opettajien antaman ohjauksen määrää mentorointimallin teossa arvosteltiin. Opettajilta toivottiin mentorointimallista myös palautetta, jota ei tähän haastatteluhetkeen mennessä oltu saatu. *”tota mentorointimallia, jota me tehtiin ni, me ei olla saatu siitä mitään palautetta.”*

5.2.2 Negatiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä

Koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä löytyi siis myös yksilöllisiä negatiivisia kokemuksia aikaisemmin kuvattujen yksilöllisten positiivisten kokemusten lisäksi. (LIITE 12) **Monipuoliset opetusmenetelmät koettiin vaikeasti hallittaviksi**, koska opetustekniikat olivat ontuvia, jotkut opetusmenetelmät tuntuivat tekemällä tehdyiltä, uusia opetusmenetelmiä ei osattu tai sitten oppijoiden erilaiset luonteenpiirteet olivat haasteina erilaisten opetusmenetelmien käytölle, koska joillekin spontaanit asiat olivat vaikeita. Kokemuksista heijastui erilaisten opetusmenetelmien käytön tarkoituksen tärkeys, monipuolisten opetusmenetelmien käyttö ei saa olla itsetarkoitus vaan niitä tulee käyttää perustellen. Kokemuksista voidaan havaita, että uusien opetusmenetelmien oppimiseen tarvitaan aikaa ja ohjausta, jotta niistä saa oppijana parhaan hyödyn.

Videointi koettiin **stressaavaksi ja opin kannalta turhaksi**. Videointia opetusmenetelmänä arvosteltiin niiden tekemisen aiheuttaman stressin vuoksi ja niissä esiintymisen stressaavuuden vuoksi. Videointi koettiin joidenkin mukaan myös opin kannalta turhaksi. *”Videoinnista en tykkää yhtään ja se oli monelle muullekin sellainen stressin paikka. Jos se luonnollisesti jossain tilanteessa käy, ni se on ihan ok, mutta jos tekemällä ruvetaan tekemään, ni... ei me kuitenkaan olla näyttelijöitä.”*

Opetusdraama koettiin stressaavaksi ja lapselliseksi. Esiintyminen opetusdraamassa oli joillekin erittäin stressaavaa ja näyttelemine koettiin todella vaikeaksi. *”Luonnekysymys, mä kärsin*

*sellaista teatterista, se on vihon viimeistä. Kauheen hauskaa, ku toiset esiintyy, mutta itse en osaa.” Jotkut kokivat opetusdraaman lapselliseksi opetusmenetelmäksi. ” *Esiintymiset mulle tuottaa tuskaa ja näytteleminen ihan suunnattomasti, että ei ole niin paljon sitä itsevarmuutta ja itseluottoa... Mulle on jäänyt vähän semmoinen tuska ja voi kauhistus.”**

Etätehtäviin liittyvä purkutilanne koettiin huonoksi, koska etätehtävien purkutilanteessa asiat toistuvat ja aikaa tuhlaantui, purkutilanteessa keskityttiin liikaa omaan tehtävään ja purkutilanteissa opettajilta toivottiin enemmän yhteenvetoja asioista ja opituista. ”*Toivon, että ne opettajat toisi selkeämmin esille, mitä ne on niinku ajatellu asiasta. Tässähän voi olla, että me puhutaan asian vierestä eikä huomata sitä asian ydintä, eikä sitä mikä oli se varsinainen ajatus.”*

5.2.3 Muita koulutuksessa kehitettäviä asioita

Koulutuksesta löydettiin myös joitain kehitettäviä asioita opetussuunnitelman ja sisällön sekä opetusmenetelmien lisäksi. (LIITE 13) Valtaosa osallistujista koki **koulutuksen liian pitkäksi.** Tiivistämistä toivottiin useissa eri yhteyksissä ja eri asioihin liittyen. Tiivistämistä toivottiin lähipäiviin. Verkkainen esitystahti ja laava esitystapa koettiin heikkoutena ja mielenkiintoa laannuttavana tekijänä. ”*Välillä tuntui vähän tylsältä sellainen, että tavallaan niin kuin tehdään sitä asiaa. Yritetään venyttää sitä päivää. Se venyttämisaika, mä luulen on varmaan aika monella ollu sellainen asia, joka on vähän sitä innostusta siihen asiaan niinku laannuttanu.”* Lähipäivään kaivattiin enemmän asiaa ja napakkuutta, kun koulutusta verrattiin muihin koulutuksiin. ”*Sen ajan olis varmaan voinut tehokkaamminkin käyttää.”* Tiivistämistä kaivattiin myös koko koulutuksen ajalliselle kestolle. Pitkä kesto teki koulutuksesta venytetyn ja hajanaisen, mikä vaikeutti kokonaisuuden hahmottamista. ”*Kyllä se hajanaisuus ja hidas tempo, jopa mullekin hitaalle ihmiselle, oli liikaa. Siitä niinku katos se ajatus, ettei enää muista mihin tää liittyy ja tavallaan on unohtanu sen mistä pitäis jatkaa.”* Koulutuksen opintoviikkomäärää myös pohdittiin ja muutamissa kommentteissa opintoviikkoihin nähden koulutus koettiin kevyeksi verrattuna muihin vastaaviin 15 opintoviikon laajuisiin koulutuksiin. Useimmissa kehitysehdotuksissa 5-10 opintoviikon mittainen koulutus olisi tällä sisältörungolla, mutta tiivistetyssä muodossa ideaali. ”*Alussa ku sanottiin, että se kestää yhden vuoden, ni siihen suhtautu sillä tavalla, että no niin kyllähän se vois mennäkin, jos se kestää noin vähän aikaa. Mutta sitte jossain vaiheessa sanottiin, että se kestää kolme vuotta, ni sitä ajatteli, että tämä ei ole enää kivaa... naurua...”* Osallistujat mainitsivat ja ymmärsivät myös tiiviimpään koulutukseen liittyvien käytännön järjestelyjen vaikeuden. Jos koulutusta tiivistetään, koulutuspäiviä tulee useampi lyhyemmällä aikavälillä ja niistä aiheutuu henkilökuntavajetta

työpaikalla. Opetussuunnitelmaan kuuluvien osa-alueiden tiivistämistä kuitenkin toivottiin jatkossa juuri perustyön hoitamisen ja sujuvuuden kannalta.

Ammattialan opettajan rooli koulutuksessa liian pieni –yläluokka sisälsi kolme alaluokkaa. Röntgenhoitajien ammattialan opettajaa toivottiin mukaan joihinkin keskusteluihin ja yhteistyön kehittämiseen. Erityisesti opettajan läsnäoloa olisi kaivattu keskusteluissa ohjauksen nykytilasta ja ongelmatilanteista. Ammattialan opettajaa olisi tarvittu vastaamaan myös joihinkin ohjaukseen liittyviin kysymyksiin ja ongelmiin. ”*Se olisi voinut olla enemmän mukana se ammattiaineemme opettaja ja se on harmi, että se niinkusta jäi...olis voinu niitä kysymyksiä vähän niin kuin viretä ja nyt menee vähän niinku sivuraiteille ja toisenlaisten opettajien kanssa. Eikä se ole nyt niin käytännönläheistä kuin jos se olisi se röntgenhoitajien opettaja siinä. Olisi voinu olla aina välillä mukana, en mä nyt tarkoita että varsinaisesti koko tätä homma vetämässä, mutta aina välillä tulla kattomaan missä me mennään ja mitä on tapahtunu... Silloin mä luulen, että siinä olis löytyny sellaista yhteistyötäkin.* Ammattialan opettajan osallistumisen uskottiin myös tuovan omat opiskelijansa, eli mentorointikoulutuksen aktorit mukaan koulutukseen tiiviimmin, kuin toisen ammattikorkeakoulun ja eri ammattialan opettajat. Röntgenhoitajien ammattialan opettajan osallistuminen mentorointikoulutukseen silloin tällöin lähentäisi koulutusta käytäntöön ja kehittäisi luonnostaan yhteistyötä sekä oppilaitosten ja harjoittelupaikkojen että opiskelijoiden, ohjaajien ja opettajien kanssa. ” *Se, että siellä olisi joku ammattiaineen opettaja ainakin osittain mukana siinä, että he tietäis siellä koululla missä se koulutus menee täällä meillä ja osaisivat suunnitella sitä koulutusta toisella tavalla. Siten, että se tulis lähemmäs käytäntöä.”* Koulutusta vetäneiden opettajien radiografia-alan substanssitietouden puute koettiin sekä hyödyksi että haitaksi. Opettajilla oli hyvä tietämys opetettavasta aiheesta, mutta opetuksen kohderyhmän työstä tietous oli heikkoa, mikä vaikeutti teorian yhdistämistä käytäntöön. Alan substanssitietouden puute näkyi asioiden konkretisoinnissa, jossa ammattialan opettaja olisi toisenlaisessa toteutuksessa voinut toimia tukena. ”*ongelmahan tässä oli se, että opettajat eivät olleet röntgenpuolen asiantuntijoita vaikka hallitsivat hyvin teoreettisen opetuksen.*” Toisaalta ohjanneiden opettajien radiografia-alan substanssitietouden puute, laittoi osallistujat perustelemaan asioita syvällisemmin ja pohtimaan omaa työtään entistäkin tarkemmin, minkä vuoksi se koettiin osaltaan myös hyödylliseksi. ” *se oli vähän niinku puute se, että opettajien röntgenpuolen substanssitietous oli lähes nolla. Kyllähän se oli vähän kaksipiippuinen juttu. Se pisti meidät perustelemaan ja tuomaan esiin näitä oman ammattimme asioita, että jos he olisivat tienneet kauheasti, ni ne olis ollu ihan itsestään selviä, eikä niistä varmaan olisi niin paljon keskusteltukaan.*”

Kolmannessa yläluokassa **opiskelijoiden rooli koulutuksessa koettiin liian pieneksi**. Ensinnäkin **aktorit koettiin koulutuksessa merkittäväksi, mutta irralliseksi osaksi koulutusta**. ” *Ne aktorit olis ollu ihan merkittävä osa siinä...* ” ” *Opiskelijat jäivät hyvin irrallisiksi tästä alkuperäisestä ideasta.* ” Mentori-aktori ryhmät koettiin hyväksi, mutta passiiviseksi. Yhteistyö opiskelijoiden kanssa koettiin merkittäväksi, mutta tapaamisia oli liian vähän. Varsinaisesta mentoroinnista saatiin vähän kokemusta, opetussuunnitelman vuoksi. **Opiskelijoiden sitoutumisen mahdollistaminen mentorointiin koettiin myös ongelmaksi**. Mentorit kokivat, että opiskelijoilla mentorointi saisi olla osa heidän ammattillisen kasvun opetussuunnitelmaansa, jotta mentoroinnista tulisi myös aktoreille merkittävä asia. Koulutukseen osallistuneet toivoivat kokonaisuudessaan **enemmän yhteistyötä opiskelijoiden kanssa**. ” *Yhteistyötä opiskelijoiden kanssa olisi voinut olla enemmän, et meillä on yks sellainen varsinainen kokoontuminen ollu. Et kyllä se molemmin puolin ihan antoisaa on, siinä kuulee niiden opiskelijoiden mielteitä ja näin päin pois.* ”

Yläluokka **koulutuksen markkinoinnissa koulutuksen kuvaus epärealistinen** sisälsi kolme alaluokkaa. Alaluokka **erilainen kuvitelma koulutuksesta kuin toteutus oli** kuvasi kokemusta opetussuunnitelman ja koulutuksen toteutuksen eroavuudesta. ” *Tää on hyvä tää runko ja nää aiheet on hyvät, mut tämmöistähän meillä ei ole ollut.* ” Koulutuksen markkinoinnin ja osallistumispäätösten jälkeen **opiskelijoiden oletettiin olevan kiinteä osa koulutusta**, mikä ei kuitenkaan pitänyt paikkaansa, koska opiskelijat jäivät melko irrallisiksi. ” *Mulla oli sellainen kuvitelma, että ne opiskelijat ovat kiinteästi mukana tässä koko ajan ja että meille valitaan sieltä jotkut mentoroitavat oppilaat ja että heidän avullaan sitten opitaan puolin ja toisin. Mutta nyt tää oli aika teoriapohjainen tää juttu* ” Lisäksi **koulutukselta odotettiin enemmän vinkkejä ja käytännön neuvoja**, mitä sieltä oli saatu.

Järjestäjien alkutiedotus riittämätön –yläluokka sisälsi negatiivisia kokemuksia koulutuksen alkutiedotukseen liittyen. Kokemusten mukaan **koulutuksesta ei tullut järjestäjiltä riittävästi tietoa** etukäteen eikä koulutuksen tiedotustilaisuudessa. Koulutukseen liittyneessä järjestävien organisaatioiden **alkutiedotuksessa oli myös kohderyhmässä ja osallistumisosoikeuksissa epäselvyyksiä**, mikä sai osallistujat epävarmoiksi tulevasta ja toimi huonona alkuna mentorointikoulutukselle.

Ongelmatilanteisiin ja käytäntöön liitettyä opetusta liian vähän –yläluokka osoitti toiveen saada koulutukseen lisää ongelmatilanteisiin ja käytäntöön liitettyä opetusta. Koulutukseen kaivattiin **enemmän käytännönläheisyyttä, lisää esimerkkejä, lisää ongelmatilanteista ja käytännön harjoitusta**. ” *Konkreettisia juttuja olisi voinut sieltä saada enemmän, mutta en tiedä onko sellaista materiaalia*

edes mahdollista työstää tai tuottaa. Ainakin tämä eri vaiheen opiskelijan vaatimukset ohjaajalle – moniste oli ainakin antoisa. Ni jotain tän tyyppistä, missä on ihan käytännönläheistä asiaa.” Opetuksen toivottiin lähtevän ohjauksesta liikkeelle ja käytännön vinkkejä toivottiin saatavan jo aikaisemmin. Kokemusten mukaan konkreettisiin asioihin kaivattiin lisää ohjausta. ”*Olis käyty ihan vaikka harjoitusarvosteluja. Olihan meillä siellä sitä draamaa jonkin verran, mutta ei ihmiset oikeesti ole tottuneet arvostelemaan toista.”*

Oppisopimusarvioinnit toimimattomia –yläluokka sisälsi alaluokan oppisopimusarvioinnit eivät soveltuneet mentorointikoulutukseen. Oppisopimukseen liittyy aina nimetty työnohjaaja ja opiskelija pari sekä oppimista mittaavat arviointitilanteet. Oppisopimuskoulutukseen liittyvät standardit arviointilomakkeet ja nimetyt työnohjaaja - opiskelija parit, eivät tällaisinaan ja perinteissä muodossa toimineet mentorointikoulutuksessa. Kussakin parissa nimetyt työnohjaaja ja opiskelija olivat molemmat mentorointikoulutuksessa olevia röntgenhoitajia ja tietojen ja taitojen kautta tasa-vertaisia, jolloin toisen opiskelijaohjauksen kehittymisen arviointi ja siinä ohjaaminen koettiin mahdottomaksi. Arvioinnista tuli vertaisarviointia, johon lomakkeet eivät oikein soveltuneet.

Yläluokka **ammattikorkeakoulujen välinen yhteistyö ongelmallista** tarkoitti mentorointikoulutuksen järjestäneen ammattikorkeakoulun sekä röntgenhoitajia kouluttavan ammattikorkeakoulun välistä yhteistyötä. Mentorointikoulutuksen järjestäjä eri ammattikorkeakoulu aktoreiden ammattikorkeakoulu -alaluokka osoitti mentorointikoulutuksen kannalta keskeisen ongelman. Aktorit tulivat eri ammattikorkeakoulusta kuin mentorointikoulutusta järjestävä organisaatio oli. Tämä aiheutti ongelmia mentoreiden ja aktoreiden yhteistyön määrään sekä koulutuksessa esiin nousseiden ohjauksen ongelmakohtien purkamiselle, koska radiografia-alan tietämys ohjaavilta opettajilta puuttui. Toisen ammattikorkeakoulun sitoutuminen mentorointikoulutukseen puuttui, koska toinen ammattikorkeakoulu toimi siinä koordinoivana ja sai siitä taloudellisen hyödyn. Kahden eri ammattikorkeakoulun yhteistyön puute heijastui opiskelijatapaamisten määrään, opiskelijoiden sitoutumiseen, radiografia-alan substanssitudon puutteeseen sekä ohjaajien ja alan opettajien yhteistyön kehittämiseen negatiivisesti. ”*Nyt se ohjauksen pyhän kolminaisuuden yksi osa-alue (alanopettaja) jäi kokonaan pois.”*

Syällisyys osallistumisesta –yläluokkaan kuului alaluokat syällisyudentunto lähipäivässä, työssäolevien mahdollisen kiireen vuoksi sekä syällisyudentunto passiivisuudesta mentorina. Koulutukseen osallistuneet kokivat syällisyyttä ollessaan lähipäivässä opiskelemissa, koska työhön jääneiden työtaakka lisääntyi koulutuspäivästä johtuen. ”*Vähän useammin tulee se syällisyys, et ihmiset kättelee, et taas te lähete pois, eli se, että on pois käytännön työstä.”* Syällisyyttä koettiin

myös omasta passiivisuudesta mentorina toimimisessa. Koettiin, että olisi voitu antaa enemmänkin, mutta jostain syystä ei annettu. ”Mä koen, että mä en ole oikein tehnyt mitään sen mentoroinnin eteen.”

Yläluokkaan **negatiiviset vaikutukset työyhteisössä** kuului alaluokat asioiden vieni työyhteisöön vaikeaa, käytännön asiat hankalia järjestää. Koulutuksessa koettiin opitun ja oivalletun paljon hyviä asioita, mutta niiden läpivienti ja syvällisempi tiedottaminen työyhteisölle koettiin vaikeasti toteutettavaksi. ”Valtava määrä kaikkia monisteita ja hienoja ideoita, mutta tuntuu turhalle ku muut vaan katsoo, että joo joku pumaska ja laittaa pois.” ”Vähän huonolle on jäänyt siitä koulutuksesta kertomisen tavat ja keinot.” Kaivattiin opettajajohtoisia tiedotuspaketteja koko työyhteisölle. Käytännön asioiden järjestäminen koettiin myöskin jokseenkin hankalaksi, ajan resursoiminen, työvuorojen ja koulutuspäivien suunnittelu sekä normaalin toiminnan turvaaminen koulutuspäivinä olivat keskeisiä haasteita koulutukseen liittyen.

5.3 Kokemukset mentorointikoulutuksesta, yhteenveto tutkimuksen tuloksista

Kokemukset mentorointikoulutuksesta jakautuivat positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin, joista löytyi yhteensä seitsemän pääluokkaa:

1. positiivisia muutoksia aikaisempaan,
2. positiiviset kokemukset sisällöstä
3. positiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä,
4. positiiviset kokemukset muista koulutukseen liittyvistä asioista,
5. sisällössä kehitettäviä asioita
6. negatiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä sekä
7. muita koulutuksessa kehitettäviä asioita.

Kokemukset sisällöstä (pääluokat 2 ja 5) sekä kokemukset käytetyistä opetusmenetelmistä (pääluokat 3 ja 6) kuvasivat hyvin opetuksen tekniseen toteutukseen liittyviä näkökulmia. Ne tarjoavat eniten informaatiota koulutusten järjestäjille ja kehittäjille, nykyisen ja tulevien koulutusten suunnitteluun sekä organisointiin positiivisen palautteen ja rakentavan kritiikin valossa. Positiiviset muutokset aikaisempaan (pääluokka 1) puolestaan antavat informaatiota koulutuksen annista ensisijassa tuleviin koulutuksiin osallistujille ja organisaatiolle, jotka harkitsevat tai suunnittelevat vastaavan tyyppisiin koulutuksiin sitoutumista. Organisaatioltahan koulutus vaatii ajallista ja taloudellista resursointia, mutta vastaavasti siitä seuraa myös välitöntä hyötyä. Positiivisia muutoksia aikaisempaan –tulokset toimivat myös koulutuksen järjestäjien ja opettajien itsearviointivälineenä, siitä miten opetetut asiat on sisäistetty ja miten opetusmenetelmät ovat

käytännössä toimineet. Lisäksi positiiviset muutokset aikaisempaan mittaavat ohjaajakoulutuksen vaikuttavuutta ja osoittavat, millaisia muutoksia koulutuksella saadaan aikaan. Muita positiivisia kokemuksia (pääluokka 4) osoittaa, mitä kaikkea muuta hyvää tällä tavalla toteutetussa ja tässä kyseisessä koulutuksessa oli. Koulutuksessa kehitettäviä asioita (pääluokka 7) kuvaavat osallistujien kokemuksia tässä muodossa toteutetun koulutuksen kehittämisalueista, jotta se olisi osallistujia parhaiten palveleva.

Positiiviset muutokset aikaisempaan nousivat tuloksissa vahvasti ja selkeästi esille. Ne eivät olleet yksilöllisiä kokemuksia vaan toistuivat lähes kaikissa haastatteluissa. Niitä voidaan pitää parhaana mentorointikoulutuksen antina ja oppimisen mittarina. Mentorointikoulutus oli tuonut ohjaukseen liittyen selviä kognitiivisia, toiminnallisia ja sosiaalisia muutoksia. Koulutus on lisännyt ohjausmotivaatiota ja – taitoja, se on laittanut pohtimaan itseään ohjaajana sekä sitouttanut ohjaukseen. Koulutus on vaikuttanut myös ajatuksiin ja asenteisiin sekä laajentanut ohjaukseen, ohjaustoimintaan ja ohjauskäsityksiin liittyvää näkökulmaa. Ohjaustoimintaan liittyvä suunnitelmallisuus, järjestelmällisyys, vastuullisuus ja opiskelijan yksilöllisyyden huomiointi olivat myöskin lisääntyneet. Lisäksi ohjaukseen liittyvät tiedot ja taidot olivat lisääntyneet mm. opetussuunnitelmaan, käsitteisiin, teorian tietoon ja omiin opiskelutaitoihinkin liittyen. Mentorointikoulutuksesta oli seurannut myös jonkin verran työssä jaksamista edistäviä muutoksia.

Kokemukset sisällöstä kokonaisuutena ja sisältörungosta (OPS) olivat kokonaisuudessaan hyviä, mutta eri aihe alueisiin tuli yksilöllisesti värittyneitä positiivisia ja negatiivisia kokemuksia asiasisällöistä tai aihealueiden laajuuksista. Joidenkin sisällön osa-alueiden tiivistämistä kaivattiin ja toisten osioiden laajentamista. Opiskelijoiden osuutta mentorointikoulutuksessa toivottiin selvästi lisättävän ja laajennettavan. Ohjaaminen ja asiantuntijuus, röntgenhoitajakoulutus sekä mentorointimallin rakentaminen koettiin sisällöllisesti tärkeimpinä, mutta muutkin osa-alueet liittyvät kiinteästi ja välttämättöminä koulutuksen kokonaisuuteen. Jotkut kaipasivat erilaista järjestystä asioiden läpikäynnille.

Koulutuksen opetusmenetelmiin liittyvät kokemukset olivat yksilöllisimpiä ja ristiriitaisimpia. Ne riippuivat täysin oppijan persoonallisuudesta, ja jokainen vastaaja tiedosti sen. Jotkut olivat mentorointikoulutuksen aikana oppineet opetusmenetelmistä ja oma oppimiskäsitys oli muuttunut koulutuksen aikana. Osalle taas uudemmat opetusmenetelmät tuottivat ahdistusta ja niiden oppimisen lisäävää vaikutusta ei oltu löydetty. Opetusmenetelmiin liittyvät kokemukset osoittavat erilaisten opetusmenetelmien käytön perustelujen ja hallitsemisen tärkeyden. Oppijalle on

tärkeää pystyä omaksumaan ja ymmärtämään asioita opetusmenetelmästä riippumatta. Erilaisia menetelmiä käytettäessä onkin syytä ensin opettaa, miten niistä tai niiden avulla opitaan.

Koulutukseen liittyi myös muita positiivisia kokemuksia. Opettajia pidettiin innostuneina ja pätevinä. Oppimateriaalia oli paljon. Koulutus koettiin kokonaisuudessaan hyvänä, vaikka koulutukseen osallistuminen ei ollut aina ollut täysin vapaaehtoista tai perustunut omaan motivaatioon. Koulutukseen liittyvät lähiopetuspäivät koettiin tärkeiksi, koska niiden kautta ryhmädyttiin ja saatiin luotua positiivinen ja keskusteleva ilmapiiri.

Tässä koulutuksessa kehitettäviksi asioiksi nousi ensisijassa koulutuksen tiivistäminen, koska koulutus koettiin liian pitkäksi sekä ajallisesti, että sisällöllisesti. Tiivistämistä siis kaivattiin sekä lähipäiviin, että koulutuksen ajalliseen keston. Koulutuksen pituus laannutti intoa ja vaikeutti kokonaisuuden hahmottamista aikaisemmin käsiteltyjen asioiden unohtuessa. Ammattialan opettajan osallistumista koulutukseen toivottiin lisättävän, koska koulutusta vetäneiden opettajien radiografia-alan substanssitetouden puute häiritsi joissain aihe-alueissa. Radiografia-alan opettajan osallistumisen lisäämisellä koulutusta saataisi käytännönläheisemmäksi ja röntgenosastojen ohjauksen ongelmakohtiin päästäisiin paremmin käsiksi, joskin kukaan haastatelluista ei toivonut koulutusta pelkästään oman ammattialan opettajan vastuulle. Opiskelijoiden rooli koulutuksessa koettiin myöskin liian pieneksi. Sen vuoksi varsinaista mentorointia tapahtui hyvin vähän. Odotukset opiskelijoiden osuudesta koulutuksessa erosivat suuresti toteutuneesta, joten koulutuksen markkinoinnissa koulutuksen kuvaus koettiin myös epärealistisena. Alkutiedotukseen ja markkinointiin tulee jatkossa panostaa ja huolehtia, että ne ovat realistisia ja vastaavat odotuksia. Ohjauksen ongelmatilanteisiin ja käytäntöön liitettyä opetusta toivottiin myös lisää. Tätä kuilua osaltaan selitti vastaajien kommentit kahden eri ammattikorkeakoulun yhteistyön puutteesta. Mentorointikoulutuksen järjestäjä oli eri ammattikorkeakoulu, kuin aktoreiden ja radiografia-alan ammattikorkeakoulu, minkä epäiltiin aiheuttaneen ongelmat mentorointikoulutuksen käytäntöön liittämisen vaikeudessa. Koulutukseen osallistuneet kokivat myös syyllisyyttä osallistumisestaan koulutukseen, koska lähiopetuspäivien poissaolot työstä vaikuttivat negatiivisesti työyhteisöön aiheuttaen kiirettä ja painetta siellä.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISET KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tuloksia ei ole tarkoitus yleistää tai siirtää toiseen kontekstiin, vaan kuvata kyseistä tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Aineisto on kerätty ja tutkimus pyritty tekemään hyvän tutkimuksen kriteerit huomioiden. Haastattelumetodia käytettiin kokonaisvaltaisen tiedon saamiseksi, jotta tutkittavien näkökulmat pääsivät parhaiten esille. Tutkijana olen tarkastellut tutkimuksen etiikkaa ja omaa moraaliani huolellisesti tutkimuksen teon eri vaiheissa. Tutkimusaihe ja tutkimuskohde on pyritty valitsemaan eettisesti oikein ja eettiset näkökulmat on otettu huomioon jo tutkimusta suunniteltaessa. Sen vuoksi, ennen tutkimusaiheen valintaa, on perustellusti pohdittu sopiiko tutkittavasta asiasta hankkia tietoa ja mihin tutkimuksesta saatua tietoa sovelletaan. Aineiston keräämisen jälkeisessä analyysivaiheessa eettisyys on myös huomioitu ja tulokset esitetään siten, etteivät ne vahingoita tutkimukseen osallistujia. (Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Hyvä laadullinen tutkimus on sisäisesti johdonmukainen ja eettisesti kestävä. Eettisyyteen kuului tiedonhankinta ja tutkittavien suojaa koskeva normisto, mitkä täytyi huomioida sekä tutkimusta suunniteltaessa että toteutettaessa. Eettisiä kysymyksiä pohtiessa keskeiseksi nousi tietenkin tutkimukseen osallistuvien vapaaehtoisuus. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkijana huolehdin siitä, että sitä painotettiin kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkijan roolissa selitin tutkittaville myös tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit, ja varmistin että antaessaan suostumuksensa osallistua tutkimukseen osallistuja tietää, mistä tutkimuksessa on kyse. Eettisyyteen kuului myös tutkimuslupaa koskevat kysymykset, koska lupa saadaan sekä ylihoitajilta että tutkittavilta. Tutkijana kysyin lupaa myös nauhurin käyttöön haastattelutilanteessa, jolloin tutkimukseen osallistujat ovat tietoisia siitä. Tutkimukseen liittyy tieteellinen raportointi ja tulokset tulevat myös tutkittavien tietoon, osallistujien anonymiteetti suojataan ja luottamuksellisuus säilytetään tulosten raportoinnissa. (Eskola & Suoranta 2000.)

Tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut liittyvät yhteen. Uskottavuus perustuu tutkijan noudattamaan hyvään tieteelliseen käytäntöön. Hyvä tieteellinen käytäntö tutkimuksessani tarkoitti sitä, että tutkijana pyrin viittaamaan huolellisesti ja oikein aikaisempiin tutkimustuloksiin, raportoimaan huolellisesti ja kirjaamaan sekä säilyttämään tulokset huolellisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida joidenkin tutkijoiden mukaan kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillisten validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla ja toisaalta myös tiedon totuuden ja objektiivisuuden avulla. Kvalitatiivisen tutkimuksen validiteetin

ylläpitämiseksi pyrin siihen, että tutkimusaineistoni avulla saisin vastaukset tutkimuskysymykseeni, suoritin huolellisen aineiston keräämisen ja keräsin mahdollisimman edustavan tutkimusaineiston. Tutkimuksen sisäisestä validiteetista (pätevyydestä) pyrin huolehtimaan teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopuoinnalla ja huolellisilla perusteluilla. Tulososiossa yritin huolellisella analyysillä ja myös suorilla alkuperäisilmauksien lainauksilla osoittaa tulkintojeni ja johtopäätösteni sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Ulkoisen validiteetin saavuttamiseksi tarkoitukseni oli kuvata tutkimuskohde täsmälleen sellaisena kuin se haastattelujen perusteella oli. (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997, Eskola & Suoranta 2000.)

Luotettavuuteen liittyvät reliabiliteettiongelmat yritin estää analyysivaiheiden tarkalla kuvauksella ja perusteluilla. Haastatteluaineiston luotettavuus tässä tutkimuksessa on melko selvä, koska kaikille mentorointi röntgenhoitajille –koulutukseen osallistuneille annettiin mahdollisuus osallistua tutkimukseen ja tulla haastatteluun, jolloin ei tullut ongelmaa sen suhteen keitä tutkimukseen valitaan ja millä perustein. Raporttiin kirjattiin myös haastattelussa käytetyt teemat, joista lukijan on mahdollista tehdä haastatteluaineiston luotettavuutta koskevia päätelmiä. (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997.) Luotettavuutta pohdittaessa on huomioitava se, että tutkija oli itse myös opiskelijana mentorointikoulutuksessa ja tuntee koulutuksen sisällöt. Tutkija tiedosti omat asenteet ja mielipiteet koulutuksesta ennen tutkimuksen aloittamista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeisin työväline, joten omien asenteiden tiedostaminen on erittäin tärkeää. Mentorointikoulutuksen sisältöjen tuntemuksesta oli hyötyä haastattelutilanteissa, mutta haastatteluteemojen laatimisessa oli oltava erityisen tarkkana, jottei kapea-alaistanut vastaajien mahdollisia kokemuksia. Tutkija oli tutkittaville tuttu, mikä voi osaltaan edistää tai estää tutkittavien avoimuutta. Tutkimukseen liittyvä luottamuksellisuus, on kuitenkin yksi rehellisyyttä ja paikkansapitävyyttä lisäävistä elementeistä ja tutkijana luotin siihen, että haastateltavat kertoivat rehellisesti kokemuksiaan.

7 POHDINTA

Verrattaessa koulutuksesta saatuja kokemuksia opiskelijaohjauksesta ja sen ongelmakohdista olevaan aikaisempaan tietoon (TAULUKKO 2), voidaan todeta koulutuksen vaikuttaneen ensisijaisesti ja selkeästi mm. ohjaajasta johtuviin ohjauksen esteisiin ja ongelmakohtiin, joita olivat: ohjaajan väsyminen, ohjaajan tiedon puute, puutteelliset ohjaustaidot, ohjaajan persoonallisuus, ohjaukseen sitoutumisen puute ja epäluottamus opiskelijaa kohtaan. Mentorointikoulutus oli lisännyt ohjausmotivaatiota, koska lähes kaikki osallistuneet kuvasivat koulutuksen vaikuttaneen asenteisiin ja ajatuksiin sekä opiskelijaohjaukseen suhtautumiseen. Koulutus oli laittanut pohtimaan itseään ohjaajana ja omaa ohjaajan persoonallisuutta. Lisäksi monet kuvaisivat omassa ohjaajan minäkuvassaan tapahtuneen selkiintymistä ja tiedostamista sekä itsearviointin ja ammatillisuuden pohdiskelun lisääntymistä. Mentorointikoulutus oli myös sitouttanut ohjaukseen, tehden näin ohjauksesta kokonaisuudessaan jatkuvan ja ammatillisuutta kehittävän prosessin, jossa jokaisella oli oma paikkansa ja tehtävänsä. Mentorointikoulutus oli vaikuttanut myös ohjaustaitoihin toiminnallisten muutosten myötä, koska työpaikalla tapahtuneessa opiskelijaohjauksessa suunnitelmallisuuden, järjestelmällisyyden, vastuuntunnon ja vastuullisuuden sekä opiskelijan yksilöllisyyden huomioinnin koettiin lisääntyneen. Ohjaajat kokivat myös tietojen ja taitojen lisääntyneen mm. ohjauksen terminologiasta, opetussuunnitelmasta ja ammatillisuudesta. Työssä jaksamiseen liittyen oli saatu työpaikoille koulutettua vertaistukea kaikille ohjaajille. Myös ohjausta tukevan mentorointimallin koettiin auttavan työssä jaksamista ja lisäksi koulutuksen tuoma asennemuutos koettiin työssä jaksamista edistävänä seikkana.

Opiskelijasta johtuviin opiskelijaohjauksen ongelmiin, joita siis olivat oppimisvaikeudet, motivaation puute, passiivisuus ja arkuus sekä perustietojen puute, voi vaikuttaa ensisijassa opiskelija itse. Opiskelijasta johtuviin ohjauksen ongelmakohtiin ei tällä koulutuksella siis suoranaisesti voitu vaikuttaa, mutta koulutuksen jälkeen opiskelijoiden oppimisvaikeuksien syitä uskallettiin rohkeammin lähteä selvittämään. Koska ohjaajat olivat saaneet koulutuksessa tietoa myös opiskelun tavoitteista, opiskelijan asemasta ja peloista harjoittelupaikkoja kohtaan, koulutukseen osallistuneet kuvasivat uskaltavansa rohkeammin puuttua myös opiskelijasta johtuviin ongelmiin ja ottaa oppimisvaikeuksien taustat aiheiksi ohjauskeskusteluihin. Tästä syystä voidaan mielestäni mentorointikoulutuksella havaita epäsuora vaikutus myös opiskelijasta johtuvien ohjauksen ongelmakohtien kehittämiseen.

Organisatorisista tekijöistä johtuviin ohjauksen esteisiin ja ongelmiin, kiireeseen, ohjaukseen resursoituun aikaan, osaston ilmapiiriin, henkilökunnan samanaikaisen koulutuksen vaikutukseen ja ohjauksen toissijaisuuteen hoitotyön rinnalla, koulutus oli lähinnä vaikuttanut osaston uudistuneen ilmapiiriin myötä. Koulutuksen myötä ohjaus oli noussut tärkeäksi osaksi työtä, ja jopa vaativammaksi kuin ennen. Kiire vaikeutti ohjausta ja toimimista sellaisena ohjaajana, kuin mentorointikoulutuksen myötä oli ajatellut ja halunnut olevansa. Tulevaisuuden ohjaajakoulutuksissa näkisinkin haasteena juuri ideaalin ohjausmallin ja käytännön ohjaustoiminnan sovittamisen toisiinsa resurssien rajoissa, jotteivät ohjaajakoulutukset kääntyisi itseään vastaan koulutettujen ohjaajien väsyessä tai turhautuessa.

Mentorointikoulutuksessa ammattialan opettajan suuremman roolin avulla olisi todennäköisesti saatu vaikutettua laajemmin myös opettajista tai koulutusyksiköstä johtuviin ohjauksen ongelmakohtiin. Tällä tavalla toteutetussa koulutuksessa asioista puhuttiin ja niiden merkitys tuli kaikille osallistujille selväksi, mutta teorian ja käytännön yhdistäminen ilman ammattialan opettajan läsnäoloa koettiin röntgenhoitajien keskinäisellä tasolla vaikeaksi.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että ohjaukseen osallistuvien tahojen yhteistyön puutteesta johtuvia ongelmakohtia ovat: vastuun ja tehtävien jako ohjauksessa epäselvä, opetuksen ja vallitsevien hoitotyön käytäntöjen väliset erot sekä opiskelijan pelot harjoittelupaikkaa kohtaan. Mentorointikoulutus oli selkeyttänyt mentorointimallin myötä vastuuta ja järjestelmällisyyttä ohjaustoiminnassa ja siten vaikuttanut myös tähän ohjauksen ongelmakohtaan. Koulutuksessa oli käsitelty myös opiskelijoiden pelkoja harjoittelupaikkoja kohtaan sekä niiden lievittämistä. Mentorointikoulutuksen voidaan siis havaita vaikuttaneen suoraan ja epäsuorasti melko moneen aikaisemmissa tutkimuksissa havaittuun opiskelijaohjauksen ongelmakohtaan, mikä mielestäni osoittaa koulutuksen olleen hyödyllinen ja toimiva.

Jos tarkastellaan mentorointikoulutuksen osallistujarakennetta, siinä merkittävää oli se, että 53%:lla (8/15:sta) haastatelluista oli yli 25 vuoden työkokemus röntgenhoitajana ja jopa 86% (13/15:sta) haastatelluista röntgenhoitajista omasi yli 12 vuoden työkokemuksen. Tämä havainto tukee työssä olevien röntgenhoitajien ikärakennetta, mutta osoittaa myös huolestuttavan puolensa. Pohdittavaksi jää, millä saadaan kokeneiden röntgenhoitajien osaaminen kokemattomampien osaamiseksi, jos lyhyemmän työkokemuksen omaavat eivät eri syistä osallistu mm. tämän tyyppisiin ohjaajakoulutuksiin. Näitä syitä olisi mielenkiintoista myös tutkia, jotta niihin pystyttäisiin

vaikuttamaan ja saataisiin työhön liittyvien käytänteiden kehittäminen kaikkien työntekijöiden ulottuville ja yhteiseksi asiaksi.

Aikaisempien tutkimusten mukaan (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 1998, Määttä 2000, Laiho 2001, Manka 2001) ohjaajille on annettava koulutusta, jossa ohjaaja perehtyy terveysalan nykyiseen koulutukseen, opetussuunnitelmaan ja oppisisältöihin sekä saa vuorovaikutus- ja ohjaustaitoja. Mentorointikoulutuksesta olikin saatu opetussuunnitelmaan ja nykyiseen AMK-koulutukseen liittyvää ajanmukaista tietoa sekä tietoa opiskelijoiden valmiuksista, mikä tukee aikaisemmissa tutkimuksissa esitettyä ohjaajakoulutuksen sisältöä ja osoittaa koulutuksen antaneen ohjaajille tarvittavaa teoriapohjaa. Mentorointikoulutuksessa röntgenhoitajakoulutusta käsitellyt osio koettiin haastateltujen mukaan hyödyllisenä ja tärkeänä, mutta sitä toivottiin vieläkin laajennettavan mentorointikoulutuksen opetussuunnitelmassa. Röntgenhoitajia kouluttavien ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmista kaivattiin vielä enemmän ja syvällisempää tietoa. Tässä mentorointikoulutuksessa käsiteltiin yhden ammattikorkeakoulun röntgenhoitajien opetussuunnitelma, mutta muidenkin ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmista kaivattiin tietoa. Ohjaajat kaipasivat tietoa opetussuunnitelmista ensisijassa harjoittelujaksoille tulevien opiskelijoiden valmiuksien tietämiseksi, mikä tukee Holtinkosken (2004) tuloksia. Holtinkosken (2004) mukaan ohjaajien tulisi saada tietoa röntgenhoitajaopiskelijoita koskevasta opetussuunnitelmasta ja sen tavoitteista, jolloin ohjaajat saisivat käsityksen opiskelijan koko koulutuksesta. Näillä perusteilla opetussuunnitelmien käsittelyn osuutta ohjaaja- ja mentorointikoulutuksissa ei voi liikaa korostaa ja se tulee ehdottomasti sisällyttää kyseisiin koulutuksiin melko laajana osa-alueena.

Koulutukseen liittyen esitettiin myös muutamia selkeitä kehittämissuunnitelmia. Keskeisin kehittämissuunnitelma koulutuksen tiivistäminen tulisi varmasti ottaa huomioon seuraavia koulutuksia suunniteltaessa, jotta osallistujat saisivat hahmotettua koulutuksen ja sen rakenteen paremmin. Kokemusten mukaan 15 opintoviikkoa oli laaja koulutus. Samat asiat tiiviimmässä aikataulussa ja suppeammassa opintoviikkomäärässä, palvelisivat parhaiten sekä osallistujia, että organisaatioita, joista koulutuksiin osallistutaan. Näin saataisiin myös lähipäivistä asiapitoisempia. Toisena keskeisenä kehittämissuunnitelmana opiskelijoiden roolia koulutuksessa toivottiin myös lisättävän. Opiskelijoiden roolin lisääminen tukisi ohjauskoulutusta ja mahdollistaisi mentoroinnin toteuttamisen toimivammin. Myös ammattialan opettajan roolin kasvattaminen, kahden eri ammattikorkeakoulun välisen yhteistyön kehittäminen, oppisopimuskoulutuksen soveltaminen, alkutiedotukseen ja markkinoinnin realistisuuteen panostaminen sekä ongelmatilanteisiin ja

käytäntöön liitetyn koulutuksen suunnittelu olivat selkeitä ja parannettavissa olevia kehittämisehdotuksia.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää arvioitaessa tutkimuksen kohteena olleesta mentorointikoulutuksesta saatuja oppimistuloksia ja –kokemuksia. Tutkimus tuotti tietoa, jonka avulla voidaan kehittää jo olemassa olevaa ohjaajakoulutuskäytäntöä. Koulutuksesta saadut positiiviset kokemukset ja kehittämisehdotukset huomioiden tulevat koulutukset saadaan vastaamaan hyvin ohjaajien toiveita ja tarpeita, mutta samalla tuetaan omaa ammatillisuutta ja käytännön työssä tarvittavia ohjausvalmiuksia parhaiten kehittäviä koulutuksia.

Tulevaisuudessa ohjaukseen liittyviä organisatorisia tekijöitä olisi mielenkiintoista ja haastavaa tutkia, koska lisääntyvä röntgenhoitajavaje ja tutkimusmäärien kasvaessa myöskin resurssipula lisääntyvät edelleen ja olisi mielenkiintoista tutkia miten organisatorisella tasolla kyetään vastaamaan kaikkiin muuttuviin haasteisiin, resursoimaan henkilökuntaa ohjaukseen ja kiivastahaiseen hoitotyöhön. Toisaalta olisi mielekästä tutkia myös koulutusyksiköiden opettajien ohjausresursointia ja erilaisia ohjauskäytänteitä, toimivan ohjauskulttuurin kehittämiseksi sekä opettajien, koulutusorganisaatioiden, ohjaajien että opiskelijoiden näkökulmista. Tärkeää on paitsi tietää, miten ohjaukseen liittyvien asioiden kuuluisi olla, mutta myös luoda edellytykset niiden toteutumiselle.

LÄHTEET

- Agnew T. 2005. Words of wisdom. *Nursing standard*. 20(6), 24-26.
- Ahonen H. 2000. Työpaikkaohjaajan rooli ja tehtävät työssäoppimisessa. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Ronsten B. & Andersson E. & Gustafsson B. 2005. Confirming mentorship. *Journal of Nursing Management* (13), 312-321.
- Chabeli M. 1998. Professional nurses as reflective clinical learning facilitators. *Curationis* 21(2), 39-44.
- Coates VE & Gormley E 1997. Learning the practice of nursing: views about preceptorship. *Nurse Education Today* 17(2), 91-98.
- Dorcey L. & Baker C. 2004. Mentoring Undergraduate Nursing Students: Assessing the State of the Science. *Nurse Educator* 29(6), 260-265.
- Eskola J. & Suoranta J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.
- Heinonen N. 2003. Terveystieteiden ammattihenkilöiden neuvottelukunta / Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulututkintojen jaosto. Terveystieteiden koulutuksen työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveystieteiden toimintayksiköille. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön monistetta 2003:22. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Helsinki
- Helin R. 2004. Opiskelijaohjaus osana terveystieteiden ammattilaisen työtä: ohjaajan näkökulma. Pro gradu. Oulun yliopisto. Hoitotieteen ja terveystieteiden laitos.
- Higgins A. & McCarthy, M. 2005. Psychiatric nursing students* experiences of having a mentor during their first practice placement: an Irish perspective. *Nurse Education in Practice* (5), 218-224.
- Hintikka M. 2002. Hoitotyön opiskelijoiden pelot ensimmäisessä kliinisessä harjoittelussa. Pro gradu. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Hirvonen-Kari M & Moisio I. 2002. Röntgenhoitajien urakehitys kohti asiantuntijuutta HYKS:n röntgenosastoilla. *Radiografia* 2002(1), 6-11.
- Holtinkoski T. 2004. Opasta, ohjaa ja kannusta. Röntgenhoitajien näkemyksiä käytännön ohjauksesta ja siihen liittyvästä koulutustarpeesta. Pro gradu. Oulun yliopisto, Hoitotieteen ja terveystieteiden laitos.
- Hyrkäs K. 1997. Käytännön opetus terveystieteiden koulutuksessa: Toimintatutkimus sisällöllisen suunnittelun kehittämiseksi. Lisensiaatintyö. Tampereen yliopisto.
- Koskinen L & Silén-Lipponen M. 2001. Ohjattu harjoittelu oppimiskontekstina sairaanhoidon opiskelijoiden kokemana. *Hoitotiede* 13(3), 122-131.
- Karuse K & Kiikkala I. 1996. Hoitotieteellisen tutkimuksen peruskysymyksiä. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.
- Kyngäs H. & Vanhanen L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3-12.

- Käyhkö P. 2004. Oppimisen kokemuksia hoitotyön kädentaitojen harjoittelusta sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden kuvaamina. Pro gradu. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Latvala E. & Vanhanen-Nuutinen L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa: Janhonen S. & Nikkonen M. (toim.) 2001. Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. WSOY. Juva, 21-43.
- Laiho I. 2001. Työpaikkakouluttajat tulivat. Vuosien 1996-2000 Työpaikkakouluttajakoulutusprojektin laatuarviointia. Opetushallitus 2001. Helsinki.
- Landmark BT. & Hansen Gs. & Bjones I. & Bohler A. 2003. Clinical supervision – factors defined by nurses as influential upon the development of competence and skills in supervision. *Journal on Clinical Nursing* 12(6), 834-841.
- Leskelä J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tampereensis; 1090
- Lofmark A. & Wikbald K. 2001. Facilitating and obstructing factors for development of learning in clinical practise: a student perspective. *Journal of Advanced Nursing* 34(1), 43-50.
- Lohva E. & Klossner P. & Eriksson U. 1998. Opiskelijaohjauksen laadun ja arvioinnin kehittäminen Helsingin terveystieteiden laitoksen käytännön opiskelijaohjauksen laatu, kriteerit ja mittaaminen. Helsingin kaupunki, 1998 (Helsingin kaupungin terveystieteiden raportteja 1998, 7)
- Manka M-L. 1999. Transformation process: towards a productive, learning and positive workplace community and personal wellbeing. *Teoksessa:* Ruohotie P. & Honka J. & Suvanto A. (toim.) The Developmental Challenges in the Cooperation of Education and Training and Working Life. Helsinki, Ministry of Education: Research Centre for Vocational Education, 81–91.
- Mannila M. 1998. Röntgenhoitajaopiskelijoiden kokemuksia kliinisen opiskelun ohjauksesta. Pro gradu. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Meno K.M. & Keaveny B.M. & O'Donnell J.M. 2003. Mentoring in the operating room: A student perspective. *AANA Journal*. 71(5), 337-341.
- Morgan R. 2002. Giving students the confidence to take part. *Nursing Times* 98(35), 36-37.
- Mykrä T. 2002. Työpaikkaohjaaja oppimisen edistäjänä – työssäoppimisen ohjaaminen ja arviointi työyhteisön arjessa. Helsinki. Educa-instituutti.
- Määttä T. 2000. Työelämäyhteydet oppimisen ja työelämän yhteisenä voimavarana. Teoksessa: Ruohotie P. & Honka J. & Mustonen L. Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeen ammattikorkeakoulu julkaisu D:126. Hämeenlinna, 181–192.
- Newton A. & Smith L. N. 1998. Practise placement supervision: The role of the personal tutor. *Nurse Education Today* 18(6), 496-504.

- Nieminen, I. & Uusitalo, U. 2006. Opiskelijaohjaukseen liittyvä henkilöstökoulutus yliopistosairaaloissa vuonna 2005. Teoksessa: Hyllinen L-K. & Koivula M. & Tarkka M-T. Opettajaksi terveysalalle –haasteita ja lupauksia. Tampereen yliopiston hoitotieteen laitos. Perhekeskeisen hoidon tutkimus- ja opetuskeskus. Julkaisuja 8/2006, 89-101.
- Oinonen I. 2000. Harjoittelun ohjaus hoitotyön koulutuksen eri vaiheissa, Lahden ammattikorkeakoulu, 2000 (Lahden ammattikorkeakoulun julkaisusarja. A, tutkimuksia) Licensiaatin tutkimus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Paunonen M. & Vehviläinen-Julkunen K. 1997. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Helsinki. WSOY.
- Patchell B. 2005. Mentoring in Multiple Dimensions. *Journal of Cultural Diversity*. 12(5), 56-59.
- Poikela S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Electronica Universitatis Tampensis; 250
- Pursiheimo H. 1997. Röntgenhoitajaopiskelijat klinisen oppimisen arvioijina. Pro gradu. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Räkköläinen M. & Uusitalo I. (toim.) 2001. Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Pedagogia. Helsinki. Tammi.
- Saarinen S. 1999. Kliinisen opiskelun ohjaus magneettitutkimuksia opittaessa hoitajien ja opiskelijoiden kuvaamana. Pro gradu. Oulun yliopisto. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos.
- Saarinen S. 2000. Tasapuolisuus, hienotunteisuus ja palaute: onnistuneen opiskelijaohjauksen edellytykset MRI tutkimuksissa. *Radiografia* 2000(1), 10-17.
- Saarikoski M & Leino-Kilpi H. 2002. The clinical learning environment and supervision by staff nurses: developing the instrument. *International Journal of Nursing Studies*. 39(3), 259-267.
- Saarikoski M. & Leino-Kilpi H. 2004. Millainen on hyvä hoitotyön kliininen oppimisympäristö ja millaista on laadukas opiskelijaohjaus? Teoksessa: Terveysalan opettajana 2000-luvulla, osa 1, Salminen L & Hupli M. (toim.) Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja A:44/2004, 14-21.
- Salonen A. 2004. Mentorointi ja sairaanhoitajan ammatillinen pätevyys. Pro gradu. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Sibson L. & Machen I. 2003. Practice nurses as mentors for student nurses: An untapped educational resource? *Nurse Education in Practice*. 2003 (3), 144-154.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 1998. Käytännön opiskelu hoitoalan ammattiin oppimisessa – kysely sosiaali- ja terveysalan koulutus- ja toimintayksiköille. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 1998:12. Helsinki 1998.
- Suomen röntgenhoitajaliitto ry –internetsivut. osoitteesta: <http://www.suomenrontgenhoitajaliitto.fi/>
Luettu: 3.1.2006

Suvanto A. 1999. Professional growth and maturation. *Teoksessa:* Ruohotie P. & Honka J. & Suvanto A. (toim.) *The Developmental Challenges in the Cooperation of Education and Training and Working Life*. Helsinki. Ministry of Education: Research Centre for Vocational Education, 92–102.

Terveydenhuollon ammattihenkilöt 31.12.2003 /Yrkesutbildade personer inom hälso- och sjukvården 31.12.2003: Tilastotiedote/ Statistikmeddelande 10/2004 löytyy osoitteesta: Luettu 27.12.2005 .

Tiainen A-R 2004. Sairaanhoidaja harjoittelun ohjaajana. Lisensiaatintutkimus. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki. Tammi.

Vaahtera T. 1996. Sairaanhoidaja opiskelijaohjaajana: opiskelijaohjauksen toteutumismahdollisuudet sairaanhoitajien arvioimana. Pro gradu. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos.

Valtonen M. 2000. Radiografian asiantuntijuus - röntgenhoitajan työ ja siinä tarvittava osaaminen. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu. Oulu university press. Acta Universitatis Ouluensis E; 41.

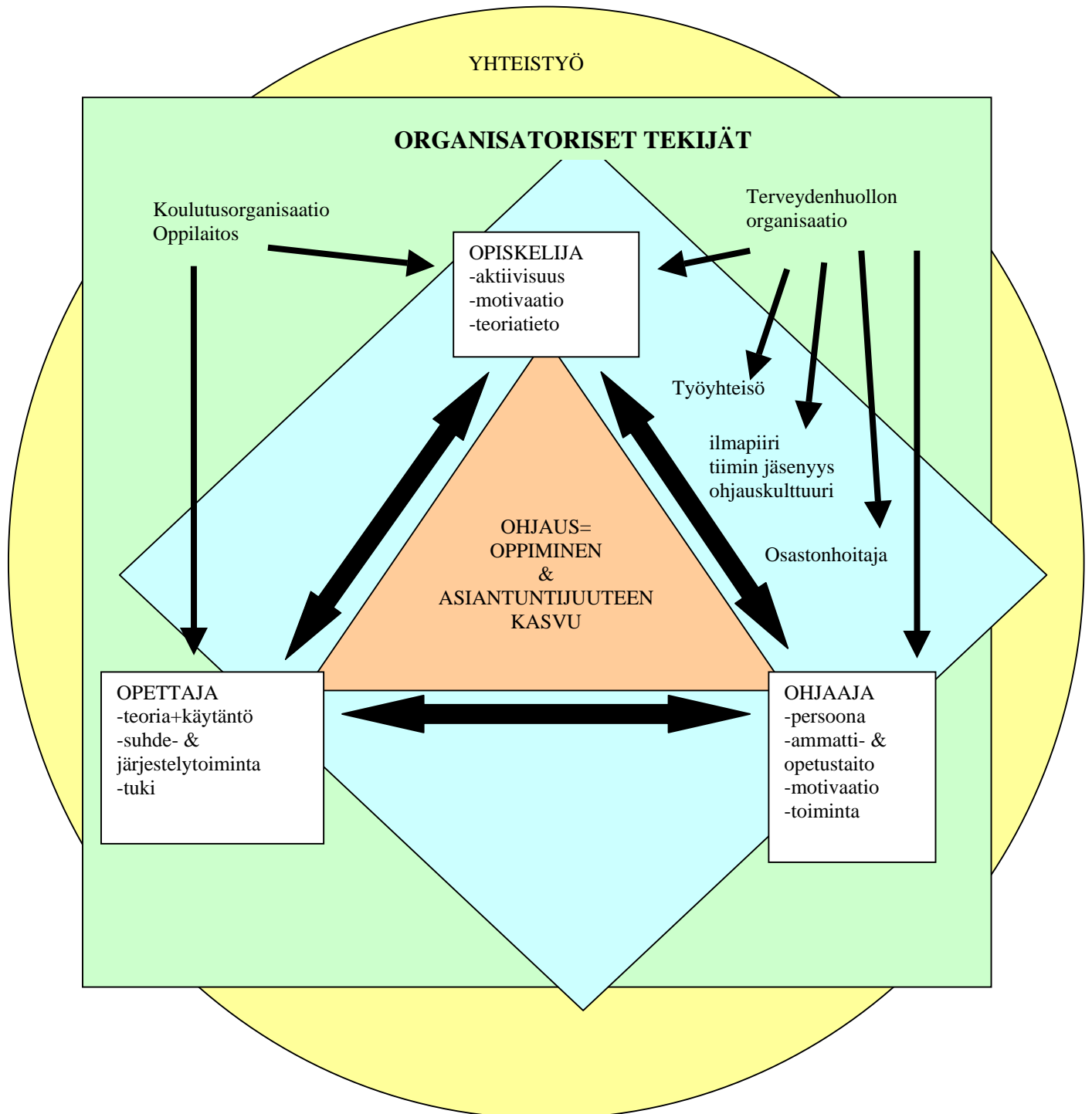
Watson S. 2004. Mentor preparation: reasons for undertaking the course and expectations of the candidates. *Nurse Education Today* 24(), 30-40.

Wilson-Barnet J. 1988. Patient teaching or patient counselling? *Journal of Advanced Nursing* 13, 215-222.

Wilson T. 1996. Levels of helping: a framework to assist tutors in providing tutorial support at the level students want and need. *Nurse Education Today. The Journal for Health Care Education*, 270–273.

LIITTEET

LIITE 1 (KUVIO 4) Opiskelijaohjaukseen vaikuttavat tahot, vaikuttavuus toisiinsa ja yhteistyön merkitys



LIITE 2 Opiskelijaohjauksen esteet ja ongelmat -aihetta käsitelleet tutkimukset taulukoituina

Tekijä	Tutkimus- tyyppi	Päätavoite	Keskeiset tulokset
Vaahtera 1996	kvant.	Kuvailla opiskelijaohjauksen mahdollisuuksia ohjaajien arvioimina.	Lähtökohtana myönteinen käsitys hoitotyöstä. Yhteistyö opettajan kanssa riittämätöntä. Organisaatoriset tekijät esteenä. → resurssit, aika pula
Pursiheimo 1997	kvalit.+kvantit. kyselylomake & vapaamuotoiset esseet (n=9) sisällön analyysi	Selvittää röntgenhoitajaopiskelijoiden käsityksiä: itsestään hoitajina, toiminnoistaan radiologisilla osastoilla ja oppimisestaan kliinisessä opiskelussa	hyvä ohjaus toteutui erityisesti silloin kuin ohjaajalla oli hyvät opetustaidot, hän tiesi asioista ja hallitsi työnsä. huono ohjaus aiheutui pääasiassa ohjaajan huonoista opetustaidoista.
Coates & Gormley 1997	kvalit +kvant. tapaustutkimus		Ohjaaja toimii roolimallina. Ohjaajan asiantuntijuus, kokemus ja tuki tärkeitä. Ohjauksen esteenä ajan puute.
Mannila 1998	Kvalit. (n=28) Kirjalliset essee vastaukset → grounded theory	Kuvata opiskelun ohjausta todellisessa hoitoympäristössä röntgenhoitajaopiskelijoiden kokemana. → Saada tietoa ohjauksesta opiskelijan näkökulmasta	Opettajan & ohjaajan antama ohjaus koettiin tärkeänä & ammatillista kasvua tukevana. Ohjaukseen vaikuttaa osaston ilmapiiri, ohjaajan persoonallisuus & opiskelijan oma aktiivisuus. Ohjaajan sitoutumisessa koettiin olevan parantamisen varaa ja ohjaajiksi tulisi valita vain ohjauksesta kiinnostuneita hoitajia. Teorian ja käytännön yhdistäminen vaikeaa, koska opettajat vieraantuneet käytännön työelämästä.
Saarinan 1999	Kvalit. sisällön analyysi	Kuvailla kliinisen opiskelun ohjausta magneettitutkimuksia opittaessa hoitajien ja opiskelijoiden näkökulmista.	Ohjauksen sisältöön kuului perehdyttäminen, potilashoito ja tekninen osaaminen. Ohjaus toteutettiin mentoroinnin avulla. Ohjauksen välineitä oli demonstraatio ja ohjauskeskustelut. Ohjausta ja oppimista ohjasi tavoitteet. Aktiivisuutta vaadittiin opiskelijalta ja ohjaajalta. Ohjaus oli tasapuolista ja hienotunteista ja siihen kuului palautteen antaminen.
Oinonen 2000	kvalit.	Lisätä ymmärrystä harjoittelun ohjauksesta.	Harjoittelun ohjaus edistää hoitotyön oppimista, käsitteellistämistä ja asiantuntijuuteen kasvua. Oppiminen, palaute, asiantuntijuuteen kasvu ja kohtaantuminen. Ohjaukseen osallistuvien tahojen yhteistyön uudistava kehittäminen tärkeää
Löfmark & Wikbald 2001	kvalit. sisällön analyysi oppimis- päiväkirjoista	Tuottaa tietoa oppimista estävistä ja edistävästä tekijöistä.	Edistäviä: vastuunanto, riippumattomuus, palaute & mahdollisuus tehdä erilaisia tehtäviä. Estäviä: luottamuspuula, ohjauksen jatkuvuuden puute ja oppimismahdollisuuksien luomisen puute.
Koskinen & Silen- Lippo- nen 2001	kvalit. sisällön analyysi	Kuvata oppimiseen liittyviä tekijöitä ohjatussa harjoittelussa opiskelijan näkökulmasta	Hyvä ohjaaja (persoona, vuorovaikutustaidot, opettamistaidot ja ohjaushalukkuus), Ilmapiiri ja opettaja (järjestelytaidot, suhdetoiminta, teoriaopetus ja sen sovellettavuudesta huolehtiminen)
Hintikka 2002	Kvalit.	Saada tietoa opiskelijoiden peloista ennen ja jälkeen harjoittelun	Pelkoja paljon. Pelot estävät hoitamaan oppimista → oppimista estävät tekijät tiedostettava ja pyrittävä poistamaan
Hinkka- nen 2002	Kvant.	Kuvata kokemuksia opettajan ja ohjaajan yhteistyöstä, sekä selvittää miten ohjaajat kehittäisivät sitä	Yhteistyötä liian vähän. Yhteistyö on palautetta ja tukea ohjaajalle. Opettaja ja ohjaaja eivät keskustele yhteistyön laadusta. Ongelmallista tiedonkulku ja tavoitettavuus. → kehittämisessä tärkeää suunnitelmallisuus, yhteisten tapaamisten, koulutusten ja projektien kehittäminen, sekä avoin suhtautuminen yhteistyökumppaniin.
Helin 2004	Kvalit.	Miten ohjaajat hahmottavat opiskelijaohjauksen työnsä osana?	Ohjaus osa työtä, mutta toissijaista hoitotyön rinnalla. Ohjaus suunnitelmallista ja tavoitteellista, koetaan positiivisena. Ohjaus edellyttää kokonaisvaltaista ammatinhallintaa.
Holtin- koski 2004	Kvantit. kyselylomake	Kuvailla käytännön opiskelun ohjausta röntgenhoitajien näkökulmasta.	Ohjaamalla hyvin voidaan vaikuttaa koko ammattikunnan laatuun. Suhtautuminen ohjaukseen myönteistä. Käytännön ohjaus koettiin kuitenkin vaativaksi. Arviointi tukee oppimista ja tavoitteet ohjaa. Opiskelijalla aktiivinen rooli. Opiskelijan lähtötaso ja tavoitteet huomioitiin.

LIITE 3 Röntgenosastoilla toteutunutta opiskelijaohjausta käsitelleet tutkimukset taulukoituna

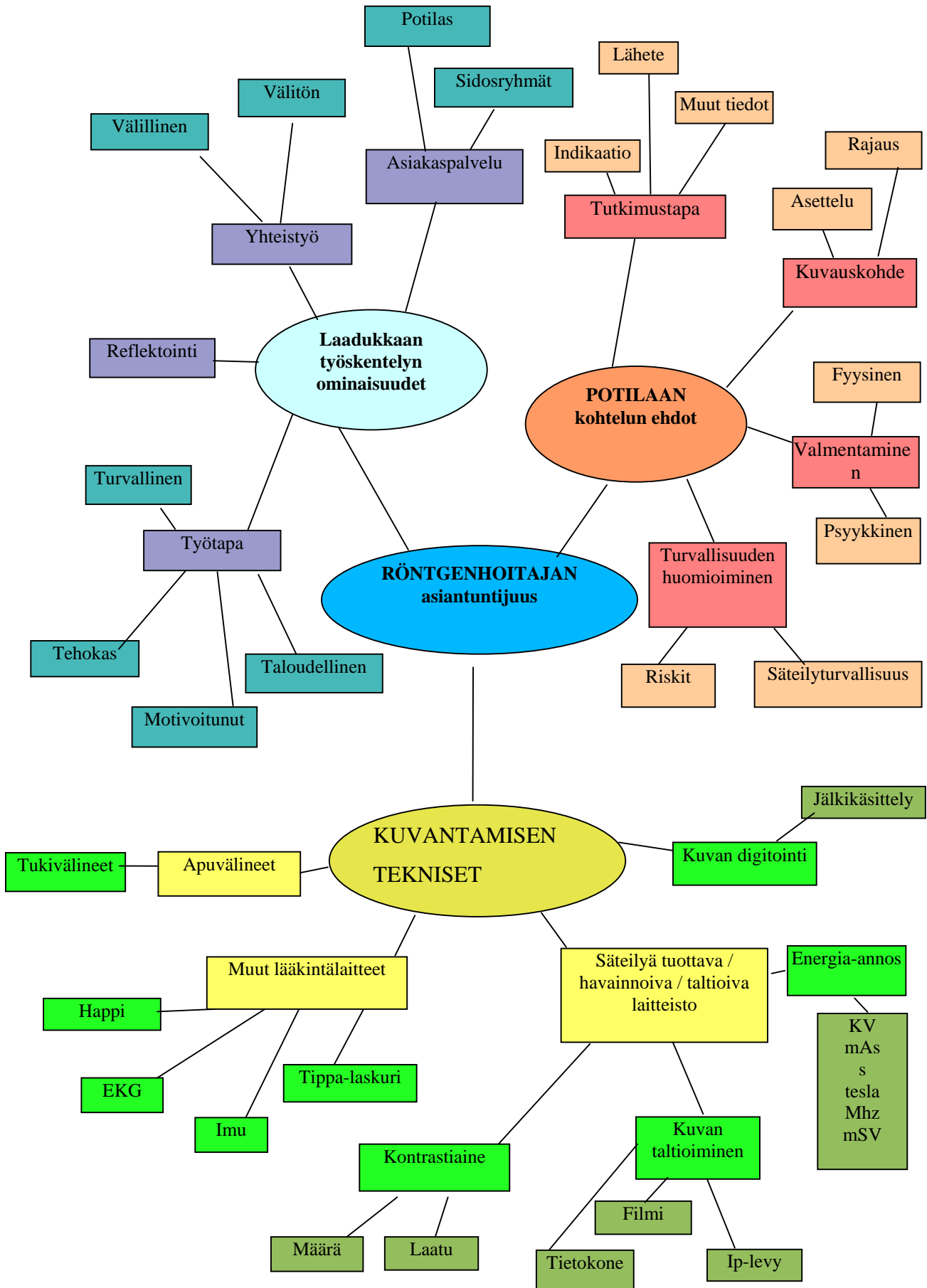
Tekijä	Tutkimustyyppi	Päätavoite	Keskeiset tulokset
Pursiheimo 1997	kvalit.+kvantit. kyselylomake & vapaamuotoiset esseet (n=9) sisällön analyysi	Selvittää röntgenhoitajaopiskelijoiden käsityksiä: itsestään hoitajina, toiminnoistaan radiologisilla osastoilla ja oppimisestaan kliinisessä opiskelussa	Hyvä ohjaus toteutui erityisesti silloin kuin ohjaajalla oli hyvät opetustaidot, hän tiesi asioista ja hallitsi työnsä. huono ohjaus aiheutui pääasiassa ohjaajan huonoista opetustaidoista.
Mannila 1998	Kvalit. (n=28) Kirjalliset esseet vastaukset → grounded theory	Kuvata opiskelun ohjausta todellisessa hoitoympäristössä röntgenhoitajaopiskelijoiden kokemana. → Saada tietoa ohjauksesta opiskelijan näkökulmasta	Opettajan & ohjaajan antama ohjaus koettiin tärkeänä & ammatillista kasvua tukevana. Ohjaukseen vaikuttaa osaston ilmapiiri, ohjaajan persoonallisuus & opiskelijan oma aktiivisuus. Ohjaajan sitoutumisessa koettiin olevan parantamisen varaa ja ohjaajiksi tulisi valita vain ohjauksesta kiinnostuneita hoitajia. Teorian ja käytännön yhdistäminen vaikeaa, koska opettajat vieraantuneet käytännön työelämästä.
Saarinen 1999	Kvalit. sisällön analyysi	Kuvailla kliinisen opiskelun ohjausta magneettitutkimuksia opittaessa hoitajien ja opiskelijoiden näkökulmista.	Ohjauksen sisältöön kuului perehdyttäminen, potilashoito ja tekninen osaaminen. Ohjaus toteutettiin mentoroinnin avulla. Ohjauksen välineitä oli demonstraatio ja ohjauskeskustelut. Ohjausta ja oppimista ohjasi tavoitteet. Aktiivisuutta vaadittiin opiskelijalta ja ohjaajalta. Ohjaus oli tasapuolista ja hienotunteista ja siihen kuului palautteen antaminen.
Holtinkoski 2004	Kvantit. kyselylomake	Kuvailla käytännön opiskelun ohjausta röntgenhoitajien näkökulmasta.	Ohjaamalla hyvin voidaan vaikuttaa koko ammattikunnan laatuun. Suhtautuminen ohjaukseen myönteistä. Käytännön ohjaus koettiin kuitenkin vaativaksi. Arviointi tukee oppimista ja tavoitteet ohjaa. Opiskelijalla aktiivinen rooli. Opiskelijan lähtötaso ja tavoitteet huomioitiin.

LIITE 4 Mentorointia käsitelleet tutkimukset taulukoituna

Tekijä	Tutkimustyyppi	Päätavoite	Keskeiset tulokset
Salonen, A. 2004.	Pro gradu, Kvantitatiivinen tutkimus (n= 147, vastausprosentti 63%)	Tarkoituksena selvittää, miten sairaanhoitajat kokevat mentorointisuhteensa ja ammatillisen pätevyytensä 0-3 vuoden työkokemuksen jälkeen sekä selvittää taustamuuttujien yhteyttä mentorointisuhteeseen ja ammatinpätevyyteen.	Sairaanhoitajien arviot perehdytyksestä ja perehdytys suhteesta vastasivat tyydyttävää tasoa. Ammatilliseen pätevyyteen liittyvät sairaanhoitajien arviot vastasivat hyvää tasoa. Ammatinpätevyyteen vaikutti: ikä, työkokemus ja taitojen käytön tiheys. Perehdytys kestoltaan koettiin välttäväksi tai tyydyttäväksi. Työnantajan rooli hyvän perehdytyksen mahdollistajana ja ammatinpätevyyden kehittymisen tukijana korostui. Perehdyttäjän nimeäminen etukäteen, palautteen antaminen ja perehdytyksen keston suunnittelu työyksikön tarpeita vastaavaksi koettiin tärkeiksi kehittämisehdotuksiksi. Tutkimusprosessi tuotti uuden ja toimivan arviointimittarin ja käytti myös NCS-mittaria.
Watson, s. 2004	Kvantitatiivinen kyselylomake, (n= 155, vastausprosentti oli 90,6%)	Tarkoituksena selvittää miksi osallistujat osallistuivat 20 opintopisteen laajuiselle Mentoriksi valmistavalle kurssille ja mitkä heidän odotuksensa olivat? Samalla tutkittiin Mentorointi kurssin vaikuttavuutta yksilöiden mentorikisi kehittämisessä.	Kurssille osallistujat olivat kokeneita sekä hoitotyössä että mentoroinnissakin. Kurssille osallistujat kokivat kurssin hyvänä ammatillisen kehittymisen välineenä ja olivat pääosin osallistuneet sille sen sisällön vuoksi. Kurssille osallistuttiin myös ammatillisen ja oman kiinnostuksen näkökulmista. Jotkut osallistuivat kurssille myös saavuttaakseen korkeamman koulutuksen. Kurssille osallistuttiin pääosin sen vuoksi, että haluttiin oppia ohjaamaan henkilökuntaa ja opiskelijoita eri tavoin kuin potilaita. Haluttiin oppia erilaisia ohjaus- ja opetusmalleja erikokoisille ryhmille mentorin ja motivoijan roolissa. Kurssille tulisi osallistua sen vuoksi, että sen sisällön kokee tärkeänä eikä sen vuoksi, että sille täytyy vaan osallistua. Keskeinen asia on kuitenkin oppia miten mentoroidaan opiskelijoita.
Higgins, a. & McCarthy, M. 2005	Kvalitatiivinen, puolistrukturoitu haastattelu N= 6, 5 naista 1 mies,	Tarkoituksena tutkia psykiatristen hoitajaopiskelijoiden kokemuksia ensimmäiseltä harjoittelujaksolta, mentorin ohjauksessa. Tarkoituksena selvittää mentorointiprosessin vahvuuksia ja heikkouksia.	Mentori helpotti osastoon tutustumista ja pelkoja uutta kohtaan. Opiskelijat arvostivat sitä, että on määritelty joku henkilö, joka on harjoittelupaikalla nimenomaisesti opiskelijaa varten ja jolta on helppo pyytää apua ja kysyä neuvoja. Mentori on opiskelijalle resursoitu henkilö, joka rakentaa suotuisan oppimisympäristön ja vähentää pelkoja kohdata uusia ihmisiä ja psyykkisesti sairaita potilaita ensimmäistä kertaa. Mentori toimii roolimallina, keskustelijana, kyselijänä, tekemään ja vastuullisuuteen haastajana sekä motivoijana. Mentori antaa asiantuntevasti hyvää ja rakentavaa palautetta. Mentori- aktori suhde oli ammatillinen, mutta siinä oli vahva sidos.
Patchell, B. 2005.	Artikkeli, kirjallisuus-katsaus	Esittelee alkuperäiskansojen mentorointiin liittyviä käsityksiä ja näkökulmia.	Luonnollinen ja suunniteltu mentorointi. Kreikkalaisilta juuriltaan mentorointi on ystävyyttä, kollegiaalisuutta, opettamista, ohjaamista ja neuvomista. Suunnitelmallinen mentorointi näyttäytyy jäseneltyjen ohjelmien ja kurssien kautta, joissa mentorit ja osallistujat on valikoituja ja käyvät läpi muodollista prosessia. Strukturoitu mentorointi sisältää seitsemän vaihetta, joita ovat raportointi, tarkoitus, nykytilanteen kartoitus, kohteet, metodit, toimenpiteet ja arviointi Suhteiden luomisessa käytetään mentoroitavien uskomuksia ja tarpeita hyödyksi. Mentoroinnissa täytyy päästä sisälle mentoroitavan maailmaan ja kunnioitettava sitä. ohjataan mentoroitavia seuraamaan sydäntään ja opiskeltavaa alaa. Samalla pyritään edistämään mentoroitavien terveyttä ja hyvinvointia, kannustamalla ja tukemalla heitä.

Dorcey, L. & Baker, C. 2004.	Integrative review = Integroiva tutkimuksiin pohjautuva katsaus retrospektiivinen kirjallisuus katsaus	Selvitellä mentoroinnin mahdollisuuksia opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen estäjänä sekä selvittää mentorointiin liittyvän tieteen tilaa.	Opintojen keskeyttämisen 3 syytä: 1. koulutuksellisten tavoitteiden puute 2. tyytymättömyys koulutusohjelmaa kohtaan sekä 3. epäselvät uratoiveet/kohteet. Hyvät mentorin ja mentoroinnin määrittelyt. Mentorointi palvelee kahta tehtävää: ammatillista tehtävää ja psykososiaalista tehtävää. Ammatilliset tehtävät: opetus, valmennus, sponsorointi, suojele ja haastaminen. → ohjaavat opiskelijaa ja kannustavat menestymään. Psykososiaaliset tehtävät: roolimallina toimiminen, hyväksyminen, ohjaus ja ystävyysuhde. → tuot henkistä tukea, kasvattavat itseluottamusta, ja itsetuntoa. Nämä tehtävät auttavat opiskelijaa menestymään opinnoissaan ja vähentävät koulutukseen liittyvää stressiä. KUVAUKSET mentorointi ohjelmista: muodollinen ja epämuodollinen, mentorointi prosessista ja dynamiikasta. Tiivistettynä hoitotieteelliset mentorointiin liittyvät tutkimukset 1992-2002.
Sibson, L. & Machen, I. 2003.	Evaluatiivisen prosessin kuvaus, kvantitatiivinen & kvalitatiivinen kyselylomake,	Tarkoituksena tutkia opiskelijoiden harjoittelupaikkoihin sijoittamiseen liittyviä asioita: tutkitaan harjoittelupaikkojen tehokkuutta opiskelijoille sopivien ja soveltuvien oppimismahdollisuuksien luojina, sekä arvioidaan harjoittelujen arvoa ohjaajille, tehdään suosituksia tulevaisuuden opiskelijoiden harjoitteluun ja ohjaukseen sijoittamista varten	Harjoittelu hoitajaohjaajien ohjaaman koettiin arvokkaana. Opiskelijat kokivat korkeaa autonomian tasoa ja saavuttivat paremmin oppimistavoitteensa. Hoitajaohjaajat kokivat opiskelijoiden läsnäololla olevan positiivisen vaikutuksen hoitotyöhönsä.
Ronsten, B. & Andersson, E. & Gustafsson, B. 2005.	Kyselyt, yksilöhaastattelut, kohdistetut ryhmähaastattelut	Selvitettiin mentorointisuhteen merkitystä vastikään rekisteröityjen hoitajien näkökulmasta itseään ja kehitystään kohtaan hoitamisen kompetensseissa Sympathy-Acceptance-Understanding-Competence (SAUC) mallin avulla.	Mentorointisuhte mahdollisti noviisi hoitajia hoitamaan reflektiivisemmin ja kokonaisvaltaisemmalla tavalla. Samalla kehitettiin omaasuhtautumista positiivisempaan suuntaan, mikä on tärkeä elementti laatustandardien ylläpitämisessä tulevaisuuden hoitotyössä.
Meno, K.M. & Keaveny, B.M. & O'Donnell, J.M. 2003	Kuvaileva survey N=1251 (vastausprosentti 65%)	Tarkoituksena selvittää opiskelijoiden mielipiteitä mentoroinnista käytännön harjoittelussa ja identifioida piirteitä, jotka erottavat käytännön harjoittelua ohjaavan mentorin kouluttajasta (opettaja).	Opiskelijat olivat sitä mieltä, että mentori pitäisi osoittaa heille ja 95%:n mielestä oli tärkeää, että mentorina toimiva oli CRNA= certified registered nurse anesthetist. Aikaisempien tutkimusten mukaan käytännön ohjaajat kokivat, että opettaja oli ensisijaisin ja vastuullinen mentori. Tässä tutkimuksessa opiskelijat kokivat kuitenkin, että käytännön harjoittelua ohjaava hoitaja oli avain asemassa mentorin roolissa. Opiskelijat arvottivat hoitaja mentorin tärkeimmiksi ominaisuuksiksi: tietoinen, lähestyttävä ja rohkaiseva. Opettajan taas: tietoinen, resourceful ja lähestyttävä

LIITE 5 Röntgenhoitajan asiantuntijatyö erikoissairaanhoidossa. (Valtonen Mirja 2000.)



LIITE 6 HAASTATTELURUNKO

Taustatiedot:

- työkokemus rh:na, näkemys röntgenhoitajan ammatista
- ohjaajakokemus, näkemys opiskelijaohjauksesta

Mentorointikoulutus

- osallistuminen
- näkemys mentoroinnista, mahdollinen muutos aikaisempaan
- ohjaajan/mentorin merkitys ja tehtäviä
- oppiminen koulutuksessa
- koulutuksessa käytetyt opetusmenetelmät, opitut opetusmenetelmät
- opitun sovellettavuus käytäntöön
- vaikuttavuus (ohjauksessa, asiantuntijuudessa, omassa urakehityksessä, oman työn suunnittelussa & kehittämisessä)
- toiminnan/ajattelun muutokset
- kokemuksia mentorointikoulutuksesta: sisällöt, aikataulut, ajoitus, laajuus, hyvät kokemukset, huonot kokemukset, kehittämis ehdotukset, tärkeimmät asiat, parhaat puolet

Esimerkki kysymyksiä:

mitä ajattelet röntgenhoitajan työstäsi?

millaiset asiat saivat sinut lähtemään mukaan mentorointikoulutukseen?

millaisia kokemuksia sinulla on mentorointikoulutuksesta?: hyviä kokemuksia? huonoja

kokemuksia? kehittämis ehdotuksia? tärkeitä asioita, parhaita puolia?

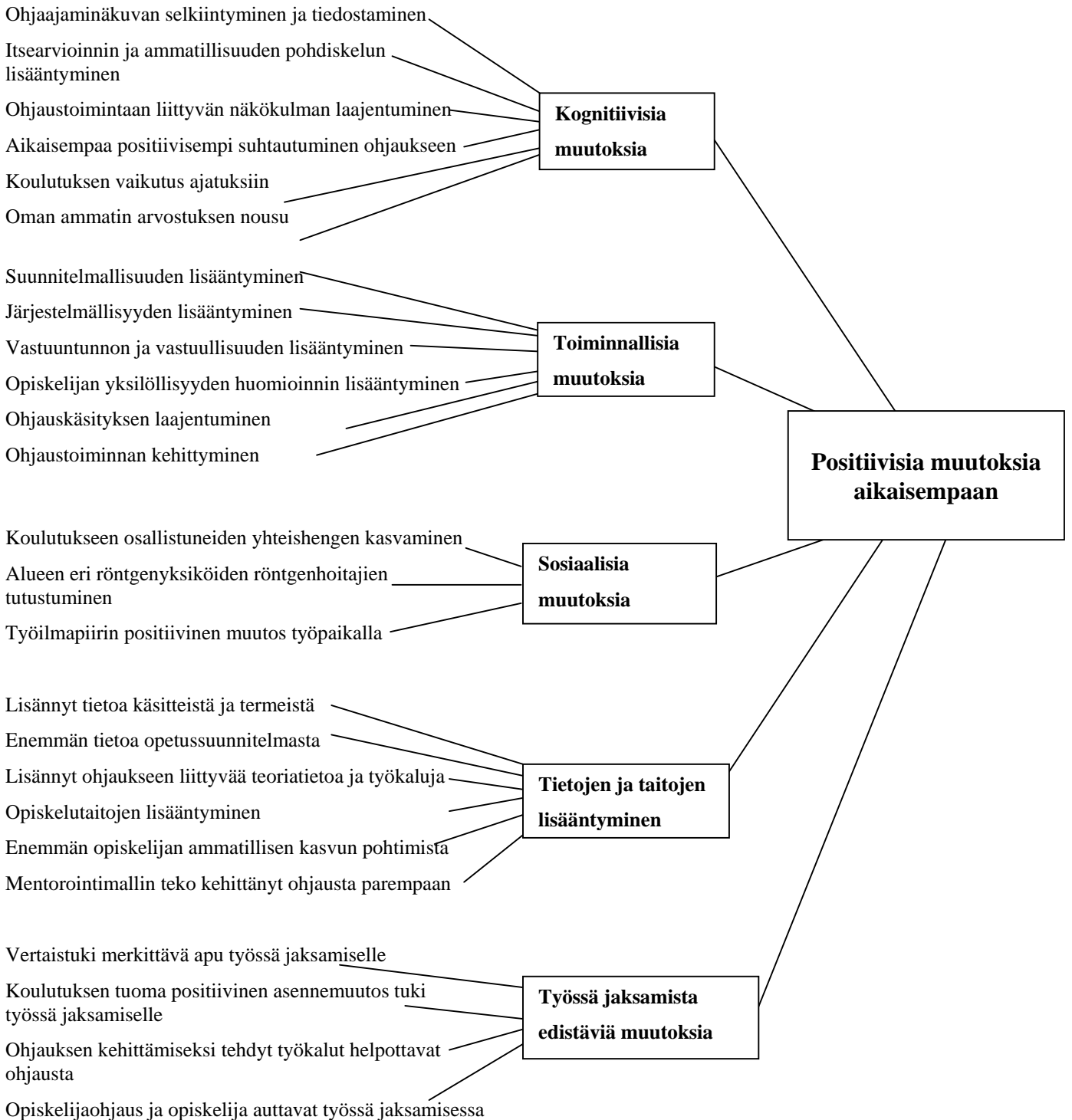
mitä ajatuksia sinulla on mentorin tehtäviin liittyen?

kokemuksiasi mentorointikoulutuksen laajuudesta, ajoituksesta, sisällöistä?

Miten mentorointikoulutus on muuttanut suhtautumistasi opiskelijaohjaukseen?

Miten toimintasi opiskelijan ohjaajana muuttuu/ on muuttunut mentorointikoulutuksen jälkeen?

LIITE 7 Positiivisia muutoksia aikaisempaan

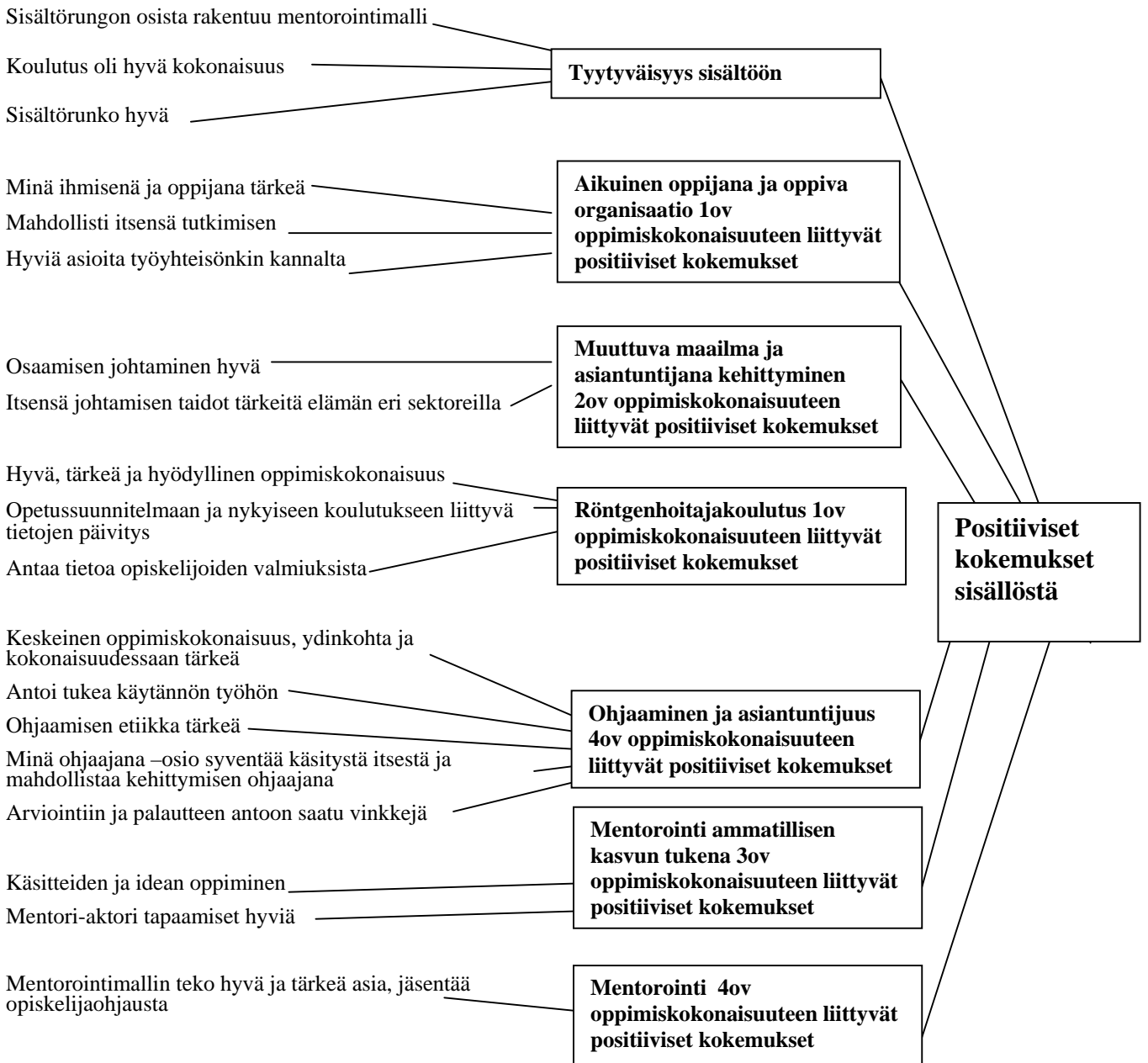
alaluokka**yläluokka****pääluokka**

LIITE 8 Positiiviset kokemukset sisällöstä

alaluokka

yläluokka

pääluokka



LIITE 9 Positiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä

alaluokka

Erilaiset opetusmenetelmät tarjoavat elämyksellisyyttä oppimiseen & opetukseen

Erilaiset opetusmenetelmät ovat monipuolisia ja tuovat mukavuutta opiskeluun

Monipuoliset menetelmät tukevat erilaisia oppijoita

Erilaiset opetusmenetelmät toimivat malleina mentoritoimintaan

yläluokka

**Monipuoliset
opetusmenetelmät
hyviä**

Keskustelut antoisimpia ja mielenkiintoisimpia

Keskustelut hyödyllisiä ja tärkeitä

Hyvät keskustelut

Koulutus mahdollistanut ajan keskustelulle

Keskusteluista oppivat myös kuuntelijat

**Keskustelut erityisen
tärkeä
opetusmenetelmä**

Luentojen kaipuu, koska uusia opetusmenetelmiä ei osaa tai ne eivät tue omaa persoonaa

Luennot mukavia

Luennot hyviä

Videoinnissa oppi kehonkielestä ja itsestä

Videointi hyvä asian konkretisoinnin ja mieleen jäämisen vuoksi

**Videointi
opettavaista**

Opetusdraama opetusmenetelmänä hauska

**Opetusdraama
hauskaa**

Kotona tehtävistä etätehtävistä oppii parhaiten

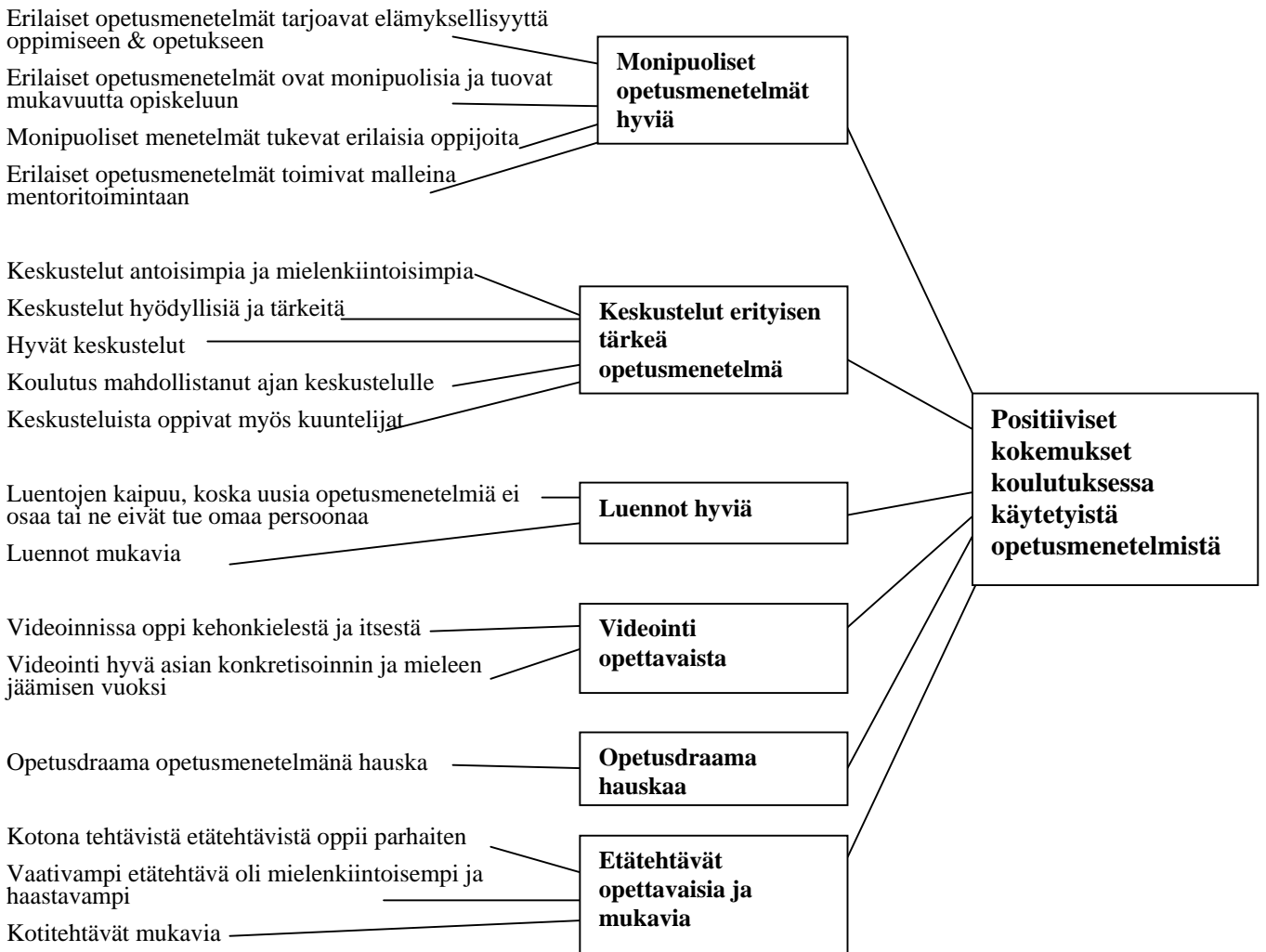
Vaativampi etätehtävä oli mielenkiintoisempi ja haastavampi

Kotitehtävät mukavia

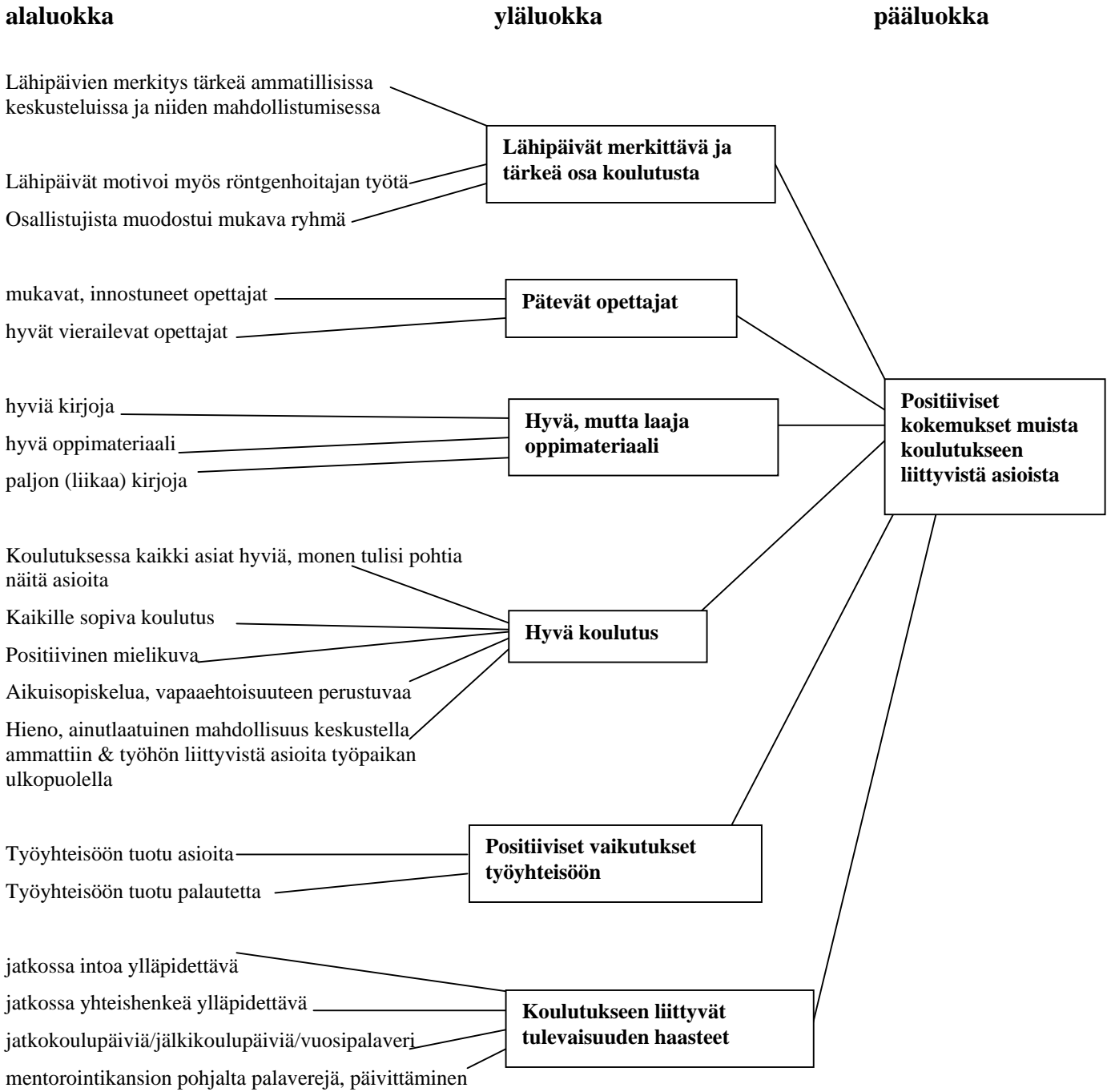
**Etätehtävät
opettavaisia ja
mukavia**

pääluokka

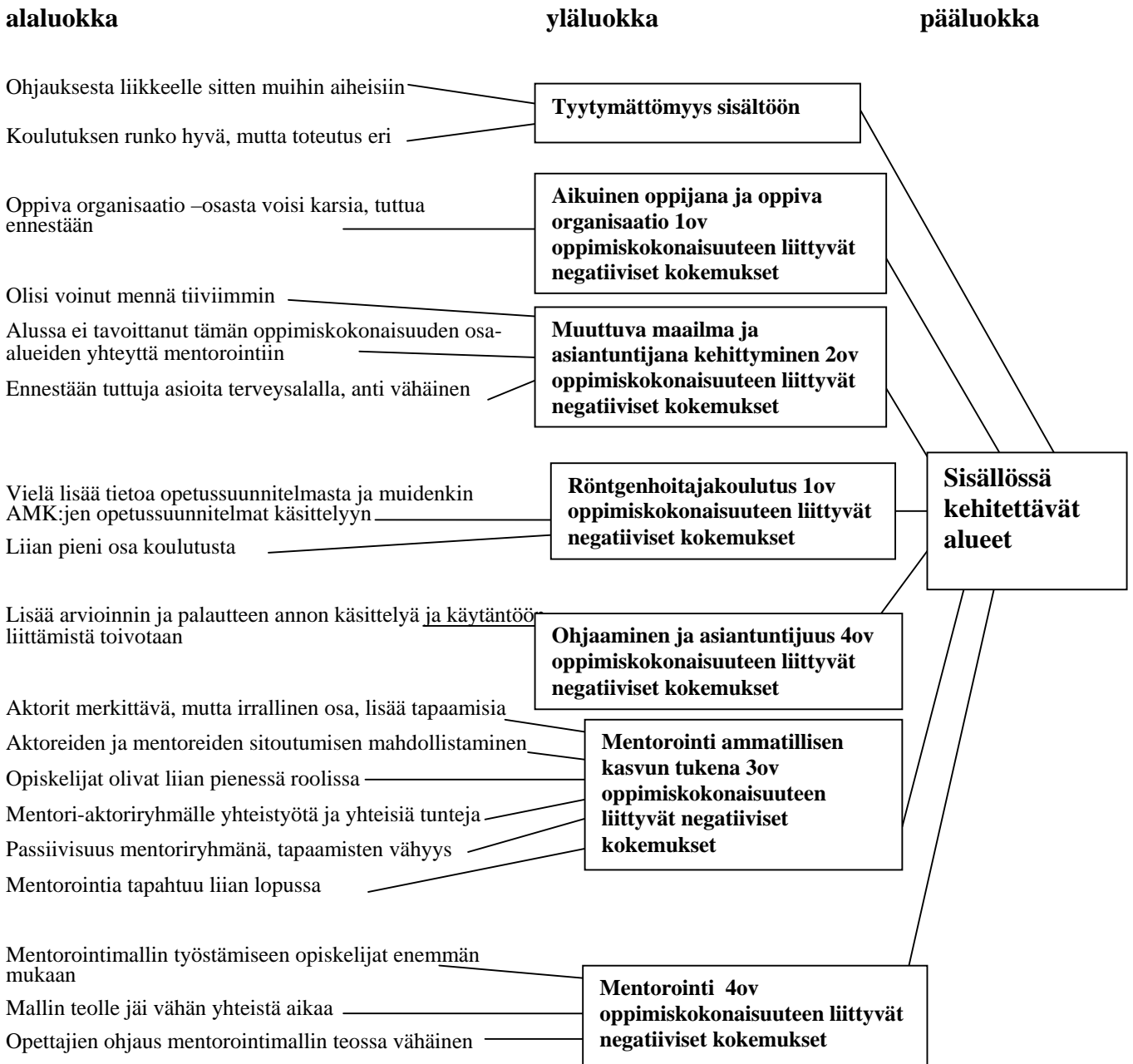
**Positiiviset
kokemukset
koulutuksessa
käytetyistä
opetusmenetelmistä**



LIITE 10 Positiiviset kokemukset muista koulutukseen liittyvistä asioista



LIITE 11 Sisällössä kehitettäviä asioita



LIITE 12 Negatiiviset kokemukset koulutuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä



LIITE 13 Muita koulutuksessa kehitettäviä asioita

