

Tavoitteena taitava sairaanhoitaja -

Sairaanhoitajaopiskelijan oppiminen työharjoittelussa

Suvi Kallio
Kasvatustieteiden
yksikkö
pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Huhtikuu 2011

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
SUVI KALLIO:

Tavoitteena taitava sairaanhoitaja –
Sairaanhoitajaopiskelijan työharjoittelu

Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
s. 116 liitteet 6
Huhtikuu 2011
TIIVISTELMÄ

Sairaanhoitajan työn oppimisessa työharjoittelu on merkittävä osa koulutusta. Koulutus on tarkasti säädeltyä ja opetussuunnitelmien avulla pyritään siihen, että valmistuva sairaanhoitaja hallitsee ammattialansa oleelliset asiat sekä kykenee hankkimaan tarvitsemansa tiedon ja taidon. Työharjoitteluissa opiskelijat tavoittelevat erityisesti käytännön taitoja, koska silloin niitä on mahdollista harjoitella aidossa ympäristössä.

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää sairaanhoitajaopiskelijoiden oppimisen toteutumista Vaasan sairaanhoitopiirin työharjoitteluyksiköissä. Tarkastelin niiden kykyä selviytyä tehtävästään tulevien sairaanhoitajien käytännön työn opettamisessa ja ohjaamisessa. Kartoitin myös oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä sekä yhteistyötä koulun ja työyksiköiden välillä.

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen teemahaastatteluihin osallistui neljä loppuvaiheen opiskelijaa, yksi hoitotyön lehtori sekä kaksi ohjaajina toiminutta sairaanhoitajaa. Toinen sairaanhoitajista työskenteli erikoissairanhoidossa ja toinen perusterveydenhuollossa. Analysoin haastattelut sisällönanalyysin keinoin. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat enimmäkseen tyytyväisiä työharjoittelujaksoihinsa ja kokivat, että he olivat saaneet hyvää ohjausta ja päässeet tavoitteisiinsa taitojen harjoittelussa. He kuitenkin tunnistivat, että oleellinen osa oppimista oli oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus. Se tuli vahvasti esille myös opettajan ja sairaanhoitajien haastatteluissa. Opettajan tehtävänä oli ottaa yhteyttä työyksikköihin, tukea ja kannustaa opiskelijaa sekä selvittää ongelmatilanteita. Ohjaajina toimivat sairaanhoitajat kokivat opettamisen mielenkiintoiseksi, mutta osin myös työlääksi, sillä opetuksen ohessa oli hoidettava oma perustehtävä sairaanhoitajana. Onnistunut työharjoittelu edellytti opiskelijalta, itsenäistä tiedonhakua jakson aikana, sillä koulussa keskityttiin perusasioiden oppimiseen ja opiskelijan täytyi itsenäisesti hankkia puuttuva erityistieto. Oppimisympäristön laatu ja ohjaajien kyky opettaa vaihteli yksiköittäin, mutta oma halu oppia oli silti merkitsevin tekijä.

Koulun ja käytännön välillä on tämänkin tutkimuksen mukaan teorian ja käytännön välinen kuilu, jonka ylittämiseksi tarvitaan yhteisiä ponnisteluja. Työharjoittelun toteuttamisessa kannattaa erityisesti huomioida sellaiset opiskelijat, jotka eivät ole kykeneviä toimimaan aktiivisesti ja itseohjautuvasti, jotta hekin oppisivat ammatinharjoittamisessa tarvitsemansa tiedot ja taidot. Siinä tarvitaan hyvää yhteistyötä eri toimijoiden välillä ja halua pyrkiä yhteisiin päämääriin. Terveystieteiden palvelukseen tarvitaan jatkossakin riittävästi taitavia sairaanhoitajia ja työharjoittelun tehtävänä on osaltaan auttaa pääsemään tähän tavoitteeseen.

Avainsanat: sairaanhoitajaopiskelijan työharjoittelu, työssäoppiminen, ammattikorkeakouluopetus, terveydenhuolto

Sisällysluettelo

LIITTEET:	6
1. JOHDANTO	7
1.1 Tutkimuksen viitekehys ja tutkimuskysymykset	8
1.2 Käsitteet.....	9
1.3 Aikaisemmat tutkimukset	9
1.3.1 Työharjoittelun tavoitteiden saavuttaminen.....	10
1.3.2 Työssäoppimisen haasteet	14
1.3.3 Työnohjaaminen	14
2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA	18
2.1 Tieto ja taito käytännön opetuksessa.....	18
2.2 Tietojen ja taitojen omaksuminen	21
2.3 Hoitotieteellinen tieto.....	22
2.4 Oppimisen teoria ja harjoittelun avulla oppiminen.....	23
2.4.1 Erilaisia oppimisen muotoja	24
2.4.2 Oppimisteoreettiset suuntaukset.....	24
2.4.3 Erilaiset oppimistyylit.....	27
2.4.4 Työssäoppiminen.....	29
3. AMMATTIKORKEAKOULUN TAVOITTEET	31
3.1 Laki ammattikorkeakouluopiskelusta	32
3.2 Säädökset käytännön työn harjoittelusta	32
3.3 Kvalifikaatiovaatimukset.....	34
3.4 Avainkompetenssit ja -kvalifikaatiot	34
3.5 Ammatillinen kasvu	35
4. KÄYTÄNNÖN TYÖN OPETTAMINEN JA OHJAAMINEN	37
4.1 Laatukriteerit käytännön opetuksessa	38
4.2 Arviointi ja CLES –mittari harjoittelun toteuttamisen apuna	40

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	41
5.1 Tutkimusmenetelmät.....	41
5.1.1 Tapaustutkimus	42
5.1.2 Teemahaastattelu	44
5.1.3 Sisällön analyysi	46
5.2 Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti	49
5.3 Tutkimuksen etiikka	51
6. OPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSET OPPIMISESTA TYÖHARJOITTELUSSA.....	52
6.1 Työharjoitteluun valmistautuminen	52
6.1.1 Yhteistyö työharjoittelujaksosta sovittaessa.....	53
6.1.2 Työharjoitteluun liittyvä yhteistyö eri ammattiryhmien kesken.....	55
6.2 Harjoittelun tavoitteet	57
6.3 Tiedot ja taidot harjoittelun alkaessa.....	60
6.4 Toiminta harjoitteluyksikössä	61
6.4.1 Yhteiset tavoitteet ja käsitykset.....	62
6.4.2 Vastaanottotilanne	63
6.5 Opettajan rooli työharjoittelun onnistumisessa.....	68
6.6 Opiskelijan toiminta.....	69
6.7 Arviointi oppimisen edistäjänä	71
6.8 Yhteenveto opiskelijoiden haastatteluista	74
7. OPETTAJAN NÄKEMYS OPPIMISESTA TYÖHARJOITTELUSSA.....	76
7.1 Yhteistyö koulun ja harjoitteluyksikön välillä	76
7.2 Oppimistavoitteiden saavuttaminen	77
7.3 Suhtautuminen opetukseen ja opiskelijaan työharjoittelupaikassa	79
7.4 Yhteenveto opettajan haastattelusta.....	83
8. SAIRAANHOITAJIEN HAASTATTELUT.....	84
8.1 Opiskelijoiden ohjaus erikoissairanhoidossa.....	84
8.1.1 Ohjauksen järjestelyt osastolla	84

8.1.2 Yhteistyö koulun ja erikoissairaanhoidon työyksikön välillä	86
8.1.3 Oppimistavoitteiden saavuttaminen osastojaksolla.....	86
8.1.4 Arviointi erikoissairaanhoidon työharjoittelussa	89
8.2 Opiskelijoiden ohjaus perusterveydenhuollossa	90
8.2.1 Yhteistyö koulun ja perusterveydenhuollon työyksikön välillä	90
8.2.2 Oppimistavoitteiden saavuttaminen perusterveydenhuollossa	91
8.2.3 Työharjoittelun toteutuminen perusterveydenhuollossa	91
8.2.4 Arviointi perusterveydenhuollon harjoittelussa.....	92
8.3 Yhteenveto ohjaajien haastatteluista	93
9. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	94

LIITTEET:

Liite 1 Opiskelijahaastattelun lupa

Liite 2 Teemahaastattelurunko keväällä 2009 valmistuville sairaanhoitajaopiskelijoille

Liite 3 Teemahaastattelu opettajalle ja ohjaajille

Liite 4 Kooste opiskelijoiden teemahaastatteluista

Liite 5 Kooste opettajan teemahaastattelusta

Liite 6 Kooste sairaanhoitajien teemahaastatteluista

1. JOHDANTO

Sairaanhoidon opiskelu jakautuu teorian opiskeluun koulussa sekä käytännön taitojen harjoitteluun sekä koulussa että terveydenhuollon työharjoittelukohteissa, joita ovat erilaiset vanhustenhoitopaikat, avoterveydenhuolto, terveyskeskukset ja sairaalat. Opiskelukolmio muodostuu opiskelijan, opettajan ja harjoittelun ohjaajan välille. He kaikki ovat omalta osaltaan vastuussa siitä, että tuleva ammattilainen saa tarvitsemansa tiedot ja taidot.

Aikaisemmin työn oppiminen käytännössä kokemuksen kautta oli pääasiallinen tapa oppia ammatti. Nykyään oppiminen käytännölliseenkin ammattiin tapahtuu usein teorian ja työharjoittelun kautta. Jotta harjoittelu tukisi oppimista mahdollisimman hyvin, sen järjestäminen ja siihen osallistuminen vaativat panostusta, sitoutumista ja hyvää suunnittelua. Harjoittelu pohjautuu vankkaan teoretietoon ja sen tarkoituksena on kehittää kädentaitoja sekä parantaa vuorovaikutustaitoja käytännön hoitotoimien yhteydessä.

Teoriassa kuulostaa hyvältä, että toimenpiteitä ja muita hoitotaitoja harjoitellaan ensin omassa koulussa ja käytännön jakson aikana tietoja ja taitoja sovelletaan hoitamalla oikeita potilaita turvallisesti ammattilaisten opastuksella. Opiskelijan polku ei kuitenkaan ole aina sileä, vaan monenlaiset esteet ja ongelmat häiritsevät oppimista harjoitteluyksikössä. Syitä voi olla opiskelijassa itsessään, työyhteisössä tai koulun toiminnassa. Yhteistyöongelmia voi syntyä käytännön työtä kentällä ohjaavan sairaanhoitajan tai harjoittelua ohjaavan opettajan kanssa.

Käytännön harjoittelu on oleellinen osa tulevan työn oppimista, joten ei ole yhdentekevää, millaisissa olosuhteissa se tapahtuu. Jos opiskelija ei itse oivalla käytännön harjoittelun merkitystä ja suhtautuu piittaamattomasti varsinaiseen oppimiseen, on syytä olla hyvin huolestunut opiskelijan tulevasta ammattitaidosta. Myös ohjaajan toiminnalla on merkitystä opiskelijan kehittymiselle. Ohjaavan sairaanhoitajan asenteet ja tavat toimia potilastyössä merkitsevät opiskelijalle mallia, joka todennäköisesti vaikuttaa opiskelijan tapaan toimia työelämässä. Opettajan tehtävänä on toimia yhteistyössä ohjaavan yksikön työntekijöiden ja opiskelijan kanssa. Hän toimii kannustajana, ohjaajana ja ongelmatilanteiden selvittäjänä.

Omaakohtaiset kokemukset sairaanhoitajaopiskelijana, monien erilaisten opiskelijoiden käytännön työn ohjaajana sekä opettajan sijaisuus ovat saaneet minut pohtimaan, onko nykyinen opetustapa riittävän luotettava ja oppiiko opiskelija tarvittavat taidot. Sairaanhoitajan työssä hoitotoimet ovat kiinteässä yhteydessä potilaan kohtaamiseen, joten pelkkä sorminäppäryys ja tieto eivät riitä. Samanaikaisesti on huolehdittava potilaan turvallisuudesta, huomioitava mahdolliset omaiset, vältettävä turhaa kivun tuottamista, suojattava vilulta ja sivullisten katseilta sekä informoitava potilasta. Näitä ja monia muita asioita tulisi opiskella käytännön jaksojen aikana. Vastuu opiskelijan käytännön oppimisesta on siirtynyt yhä enemmän käytännön kentälle. Opettaja on yhteydessä puhelimitse ohjaajaan ja tulee käymään käytännön työkohteessa pari kertaa jakson aikana. Omat muistot sisätautiosastolta, missä opettaja kyseli kansliassa järjestelmällisesti, mihin mitäkin lääkettä käytetään ja tuli vielä mukaan aamutoimiin potilashuoneeseen, kuuluvat menneisyyteen.

Nykyisin opiskelijaohjaus on mielestäni kuitenkin paljon tehokkaampaa kuin aiemmin, sillä ohjauksen merkitys on käsitetty myös kentällä ja nähdään osana omaa työtä. Työharjoittelun toteutuminen laadukkaasti teoreettisen koulutuksen ohessa tuottaa tulevaisuudessa ammattinsa osaavia työntekijöitä. Parhaita asiantuntijoita harjoittelun onnistumisen suhteen ovat opiskelijat itse, mutta myös ohjaajina toimivat sairaanhoitajat sekä opettajat näkevät, milloin käytännön työn oppiminen etenee toivotulla tavalla. Heidän kokemuksensa käytännön opetuksen laadusta ja vaikuttavuudesta voivat avata uusia näkökulmia ja valaista laatukriteerien toteutumista tämänhetkisessä koulutuksessa. Onnistunut työharjoittelu voi ohjata opiskelijan asenteita omatoimiseen tiedonhakuun, itsensä kehittämiseen ja elinikäiseen oppimiseen.

1.1 Tutkimuksen viitekehys ja tutkimuskysymykset

Alasuutarin (2001, 37 – 38) mukaan viitekehyksellä tarkoitetaan mahdollisten ratkaisumallien varastoa ja tapaa hahmottaa todellisuus. Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt tarkastelemaan oppimista sairaanhoitajaopiskelijan työharjoittelussa. Harjoittelun tavoitteena on opettaa ammatissa tarvittavia käytännön taitoja opiskelijalle. Ohjauksen ja opetuksen vaikutus oppimiseen, yhteistyö sekä opiskelijan oma työskentely ovat keskeisiä tekijöitä työharjoittelun toteuttamisessa.

Tutkimuskysymykset:

- 1) Onko terveydenhuollon yksiköillä mahdollisuuksia, halua ja kykyä toimia tukevana oppimisympäristönä käytännön työtä harjoittelevalla sairaanhoitajaopiskelijalle?
- 2) Millaiset tekijät edistävät/estävät käytännön taitojen oppimista ja kasvua sairaanhoitajaksi?
- 3) Onko yhteistyö oppimisen kannalta riittävää opiskelijan, koulun ja työorganisaation kanssa?

1.2 Käsitteet

Ammattikorkeakoulu. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on tarjota työelämään ja sen vaatimuksiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Sen tehtävänä on myös tukea opiskelijan ammatillista kasvua, edistää elinikäistä oppimista sekä palvella työelämää ja aluekehitystä. (Ammattikorkeakoululaki 24.7.2009/564. Finlex 2003.)

Ammattikorkeakoulun opiskelija. Opiskelijalta vaaditaan joko lukion oppimäärä, ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetussa laissa tarkoitettu tutkinto tai aikaisempi ammatillinen perustutkinto. (Ammattikorkeakoululaki 24.7.2009/564. Finlex 2003.)

Työharjoittelu. Sairaanhoitajaopiskelijoiden käytännön harjoittelu tapahtuu ammattiopintojen yhteydessä käytännön työkentillä. Heillä harjoittelun laajuus on 75 opintopistettä. Koko opiskelun laajuus on 210 opintopistettä. (Opinto-opas 2008 – 2009 a.)

1.3 Aikaisemmat tutkimukset

Sairaanhoitajaopiskelijan työharjoittelua on tutkittu melko runsaasti. Asiaa on tarkasteltu opiskelijan, ohjaajan tai opettajan näkökulmasta. Näkökulmaa kiinnostavampi asia on mielestäni oppiminen ja sen selvittäminen, millaiset asiat edistävät oppimista.

1.3.1 Työharjoittelun tavoitteiden saavuttaminen

Opiskelu käytännön työkentällä lisää opiskelijan motivaatiota ja auttaa sosiaalistumaan omaan ammattiryhmään. Sekä opiskelijat että opettajat pitivät Ahola ym:n (2005, 170) tutkimuksessa tärkeänä, että koulu ja työelämä ovat läheisessä kosketuksessa keskenään. Jotta työharjoittelu onnistuu, tarvitaan perehdyttämisen lisäksi riittävä määrä ohjausta. Opiskelija voi vuorostaan tarjota työelämälle tuoreen noviiin näkökulman. Jos halutaan hyödyntää opiskelijan uusia ajatuksia, on luovuttava perinteisestä ajattelusta, että opettaja ja opiskelija tai ohjaaja ja opiskelija toimisivat vastakkaisilla puolilla. Hedelmällisempää on pyrkiä yhteistyössä kehittämään harjoittelua. (Ahola ym. 2005, 174, 180.)

Ahola ym. (2005, 180.) miettivät, onko edes mahdollista nostaa koulutuksessa asiantuntemuksen tasoa harjoittelun avulla, kun ammattitaito saavutetaan useimmiten vasta muutaman työvuoden jälkeen. Heidän haastattelussaan ammattikorkeakoulun opiskelijoille ilmeni, että koulun päätehtävä on keskittyä tiettyjen perusasioiden ja periaatteiden opetukseen, jotta opiskelijat voivat niiden turvin aloittaa työelämän noviiina.

Paula Könnilän (1999, 159) tutkimuksessa opiskelijat toivovat, että käytännön harjoittelujaksolle asetettavat tavoitteet olisivat vain suuntaa antavia. Tavoitteiden ei saisi olla liian utopistisia. Harjoittelujaksojen pituudet koetaan sopiviksi, mutta joustavuutta ajankohdan ja paikan suhteen toivotaan lisää. Palaute ja arviointi koetaan vähäiseksi. Palautteen toivottiin olevan rehellistä kritiikkiä ja selkeitä esimerkkejä. Jotkut opiskelijoista oivaltavat, että harjoittelun toimivuus on riippuvaista omasta toiminnasta. Kyrönlahden (2005, 148) terveydenhoitajille tekemässä tutkimustuloksissa korostuu oppijan ja ohjaajan sitoutuminen harjoitteluun. Ohjauksessa on huomioitava jokaisen oppijan erilaisuus ja dialogisuuden avulla on löydettävä jokaiselle parhaiten sopivat tavat oppia.

Hulkarin (2006) tutkimuksessa, jossa työssäoppimisen laatua kysyttiin sosiaali- ja terveydenhuollon tutkintoa suorittavilta opiskelijoilta, opettajilta ja työelämän edustajilta, selvisi että opiskelijat korostavat sosiaalisen oppimisympäristön merkitystä. Sen lisäksi tärkeitä ovat ohjaus, oppimismahdollisuudet ja työyhteisöön integroituminen. Opettajat korostavat oppilaitokselta saatuja ohjausresursseja, opiskelijan aktiivisuutta ja järjestelyihin liittyviä sopimuksia. Työpaikkaohjaajat painottavat opiskelijan aktiivisuutta ja ammattitaitoja. (Hulkari (2006, 95.)

Hulkarin (2006) tutkimuksessa työssäoppimisen laatuindikaattoreiksi muodostui 12 osa-
aluetta:

1. opiskelijan perehdytys ja vastaanotto
2. työtehtäviin annettu ohjaus
3. opiskelijan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus
4. ohjaajan läsnäolo
5. palautteen saaminen
6. työtehtävien sisältö
7. työyhteisön suhtautuminen opiskelijaan
8. luottamus ja vastuunotto
9. työyhteisön ilmapiiri
10. työyhteisön halu muuttua ja kehittyä
11. työturvallisuus
12. opiskelijan oppimismahdollisuudet

(Hulkari 2006, 125.)

Hulkarin (2006) mukaan oppiminen työyksikössä kuvattiin vuorovaikutusprosessina, johon vaikuttivat sekä opiskelijan että ohjaajan toiminta. Opiskelijat pitivät tärkeänä ammattitaidon oppimisen prosessia. Opettajat painottivat rakenteita ja oppimisolosuhteiden luomista. Ohjaajat pitivät laadun takeena lopputulosta ja opiskelijan osoittamaa ammattitaitoa. Kun puhutaan työssäoppimisen laadusta, on huomioitava eri tahojen erilaiset näkökulmat. Opiskelijat korostavat viihtymistä ja sosiaalista vuorovaikutusta, sillä oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Kun opiskelijat toivovat mukavaa harjoitteluaikaa, se ei tarkoita, että he olisivat kyvyttömiä arvioimaan omaa oppimistaan. Tutkijan mielestä toive tarkoitti lähinnä asiakastyytyväisyyttä. Opiskelijat, jotka tarvitsevat paljon ohjausta, suhtautuvat negatiivisimmin ohjauksen laatuun. Parhaiten oppivat ne, joilla on korkea oppimismotivaatio ja joiden oppimistyyli noudattaa työpaikan odotuksia. Opiskelijan tulisi tunnistaa oma ohjaus- ja palautetarpeensa ja tulisi hakea sitä omatoimisesti. Työssäoppiminen riippuu selkeästi opiskelijasta itsestään, ohjaajasta ja olosuhteista. Työn hektisyyttä ei kuitenkaan nähty oppimisen esteenä. Työpaikkaohjaajan ja opettajan välinen keskustelu on myös tärkeää ja parantaa oppimisedellytyksiä. (Hulkari 2006, 161 – 165.)

Kiireiset sairaanhoitajat kokevat ohjaamisen välillä hankalaksi. Järvinen ym. (2002, 7 -8.) ovat todenneet, että kun teollisuudessa työn tuotannollinen tehokkuus kohoaa, on työn opettaminen toiselle oman työn ohessa vaikeaa. Teollistumisen myötä erityisesti Pohjoismaissa on haluttu erottaa opetus käytännöstä ja siirtää vastuu oppilaitoksille. (Järvinen ym. 2002, 7-8.) Tehokkuusvaatimusten lisääntyminen lienee nykyään tuttua kaikissa työpaikoissa.

Ammattikorkeakouluissa pyritään jatkuvan kehitystyön avulla vastaamaan niihin vaatimuksiin, joita työelämä ja yhteiskunnan muutokset asettavat. Harjoittelujaksojen aikana opiskelijat voivat saada motivaatiota opiskeluun ja aloittaa sosiaalistumisen omaan ammattiryhmään. Aholan ym:n (2005) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, ettei heillä ollut riittävästi aikaa työelämäyhteyksien ylläpitoon. Opiskelijan perehdyttäminen oli avainasemassa jakson onnistumisen kannalta, samoin harjoittelupaikan, koulun ja opiskelijan välinen yhteistyö nähtiin tärkeäksi. Opettajat eivät olleet yksimielisiä siitä, miten oppimispäiväkirjan arviointi suoritetaan ja miten tällainen oppimispäiväkirjojen reflektointi edistää oppimista. (Ahola ym. 2005, 169 – 174.)

Ahola ym. (2005) toteaa, että heidän tutkimuksessaan painottuivat samat asiat kuin Pohjosen (2001) tutkimuksessa. eli yhteistyön merkitys suunnittelussa ja toteutuksessa. Tärkeää on myös asioista sopiminen, sitouttaminen, ja toimijoiden kouluttaminen. Työyhteisössä tulee sopia aikatauluista, resursseista sekä sosiaalisista ja fyysisistä ominaisuuksista. Työelämän pedagogiikka perustuu toisinaan enemmän työelämän järjestelyihin ja työvoiman tarpeeseen kuin opiskelijan oppimisen pohtimiseen. Toisaalta silloin opiskelija voi tutustua työelämän todellisuuteen, johon hän on matkalla. (Ahola ym. 2005, 176 – 177.) Opiskelijalta vaaditaan sopeutumista, sillä siirtyessään käytännön työkentälle sairaanhoitajaopiskelija joutuu sopeutumaan uuteen työympäristöön.

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on tuottaa asiantuntijoita työelämää, mutta vastavalmistunut nuori on parhaimmillaankin edistyneen aloittelijan tasolla. Koulun tehtävänä on keskittyä opettamaan mahdollisimman hyvin niitä perusasioita, sääntöjä ja toimintaperiaatteita, joiden varassa vasta-alkaja joutuu toimimaan. Koska tieto muuttuu nopeasti, on tärkeää omata hyvät jatkuvan oppimisen välineet ja kyetä hankkimaan ja hallitsemaan uutta tietoa. (Ahola ym. 2005, 180 – 181.)

Stenforsin (1999, 111) tutkimuksen perusteella hoitotyön opiskelijan kriittisessä ajattelussa tapahtui kehitystä seuranta-aikana. Osalla opiskelijoista tiedonkäsitys muuttui kuitenkin teknisemmäksi tai välineellisemmäksi. Tutkija esittää, että kyseessä on positivistisen

näkemyksen vahvistuminen. Vaikka opiskelija pystyisi ratkomaan ongelmia kriittisesti, hän ei välttämättä pysty tarkastelemaan tietoa ja todellisuutta moniulotteisesti ja arvioivasti. Jotta maailmankuva avartuisi, tarvitaan kriittistä ajattelua, mutta se ei yksistään riitä. Koulutuksen tulisi antaa aineksia, jotta muutokset ajattelussa mahdollistuisivat kriittisen pohdinnan avulla. Tutkimuksen mukaan hoitotieteen opetus ei ollut suuresti vaikuttanut opiskelijan hoidolliseen ajatteluun. (Stenfors 1999, 113 – 114.)

Opiskelijoiden mielestä koulutus ei antanut riittäviä käden taitoja, vaikka opiskelusta suuri osa olikin harjoittelua. Sen perusteella tutkija olettaa, että kliininen harjoittelu ei ole riittävän tehokasta, jotta opiskelija kokisi hallitsevansa tarvittavat taidot. Asiantuntijuuden kehittymiseen tarvitaan sekä kokemusta että reflektointia. Jos tekniset taidot jäävät puutteellisiksi, opiskelija ahdistuu ja oppiminen estyy. (Stenfors 1999, 143 – 144.)

Tutkijan mielestä tulisi myös pohtia, kuinka hoitotiedettä tulisi opettaa, jotta sen avulla hoitotieteellinen ajattelu kehittyisi. Jotta opiskelija kehittyisi avarakatseiseksi ja kriittiseksi hoitotyön ammattilaiseksi, tulisi myös ilmapiirin olla salliva.

Pohjosen (2001) väitöstutkimuksessa opettajan tehtävä työharjoittelun onnistumisessa on keskeinen. Koulussa tulee luoda vahva teoreettinen pohja ja opiskelijoiden oppimisvalmiuksia tulee kehittää. Suhteet työelämään tulee olla hyvät ja on tärkeää nähdä, että opiskelijoiden työelämäjakso hyödyttää molempia osapuolia. Opettajan tulee myös tukea opiskelijan itsetuntemusta ja –arvostusta.

Mölsä (2000) tutki sairaanhoitajaopiskelijan työharjoittelua ohjaajan näkökulmasta. Siinä ilmeni, että ohjaajat tunsivat huonosti opetussuunnitelmat ja se häytti ymmärrystä koulutuksen kokonaisuudesta. Vain viidennes ohjaajista antoi riittävästi apua tavoitteiden asettelussa opiskelijalle. Ohjaajat toteuttivat ohjauksessaan osaston hoitokäytäntöjen opettamista. Ohjaajat halusivat myös enemmän etukäteistietoa opiskelijoista. Heidän orientoitumistaan auttaisi tieto siitä, miten aiemmat harjoittelujaksot ovat menneet. Neljännos vastaajista oli sitä mieltä, että heillä ei ollut riittävästi aikaa ohjaukseen ja lähes puolet koki, ettei heillä ollut tarpeeksi valmiuksia toimia ohjaajina. Mölsän (2000) tutkimuksessa sairaanhoitajat eivät nähneet teorian integrointia käytännön opetukseen omaksi tehtäväkseen. He myös näkivät, että ohjaajan ja opettajan yhteistyötä tulisi lisätä. Ohjaajien asenteilla oli tutkimuksen mukaan suuri merkitys ohjauksen onnistumiseen. Yli puolet ohjaajista antoi arvioinnin suhteessa opiskelijoiden tavoitteisiin. Myönteisen ilmapiirin työyksikössä koettiin vaikuttavan arviointiin positiivisesti. (Mölsä 2000, 60 – 66.)

1.3.2 Työssäoppimisen haasteet

Työssäoppimiseen liittyvät ongelmat ja myönteiset vaikutukset ovat hyvin samantyyppisiä, vaikka alat olisivatkin täysin erilaisia. Siltaprojekti, joka toteutettiin ESF:n (European Social Funds) tuella nuorten alle 25- vuotiaiden työllistämisen tukemiseksi vuonna 1999 toi esiin oleellisia asioita työssäoppimisesta. Lasosen (2001) mukaan nuoret kokivat, että varsinaisen työn oppimisen lisäksi he oppivat sosiaalisia taitoja, tapahtui ammatillista kasvua ja kokemus vaikutti myös itsetuntoon ja itsearvostukseen. Koulun antama teoriaopetus koettiin mielekkääksi ja opettajalta odotettiin koulujakson aikana mahdollisuutta vaihtaa kokemuksia työjaksolta ja analysoida tapahtumia. Opettajan rooli työpaikkaoppimisessa nähtiin ohjaajana, suunnittelijana ja koordinaattorina. Työpaikat kokivat tärkeäksi, että opettajilla olisi työssäoppimisjaksoja, yhteisiä koulutuksia henkilökunnan kanssa ja keskinäistä konsultointia. Työnantajat toivoivat myös tarkempia tietoja tähänastisista opinnoista ja opiskelijoiden tavoitteista sekä yhteistyötä jakson arvioinnissa. (Lasonen, J. 2000.)

Stenfors (1999, 111.) tutki terveydenhuollon koulutuksessa olevien opiskelijoiden ajattelun taitojen kehitystä koulutusaikana. Tutkimuksen mukaan vallalla oli luonnontieteellinen malli. Tiedonkäsitys selkeni opiskelun kuluessa useimmille opiskelijoista. Vastaajista 7,6% kykeni vapautumaan väärästä tiedosta ja muodostamaan oman, itsenäisen todellisuuskuvan. Ajattelu avartui ja tuli moniulotteisemmaksi. Tosin 40 % vastaajista ilmaisi tiedonkäsityksensä olevan välineellinen ja epäselvä vielä opiskelun loppuvaiheessakin.

1.3.3 Työnohjaaminen

Tutkiessaan käytännöllisen opiskelun teoria- käytäntösuhteita Munnukka (1997) näki yhdeksi ongelmaksi sen, etteivät opiskelijoiden ohjaajina toimivat opettajat ja sairaanhoitajat tunnistanee teoriaa, jonka varassa he toimivat. He pyrkivät ohjaamaan oppilaita hyviksi sairaanhoitajiksi, vaikka käsitettä hyvä ei millään tavalla lausuttu julki. Sujuva käytännön toiminta oli opetuksen lähtökohta teorian sijasta. Hän kuvaa toisen asteen teorioiden kasvattajan käyttöön muotoiltuja lauseita ja opinkappaleita. Kolmannen asteen teorian tehtävänä on löytää käytännön eri teorioiden keskinäiset suhteet. (Munnukka 1997, 42.)

Hänen tutkimuksessaan ohjaussuhde jakaantui kahteen alakategoriaan. Ne kuvaavat, kuinka itseohjautuvasti opiskelija toimii ja millaiseksi yhteistyösuhde muotoutuu. Osa opiskelijoista pystyy kysymään apua ongelmatilanteissa ja kykenee siten jatkamaan, mutta osalta puuttuu kyky ottaa vastuu oppimisestaan. Yhteistyösuhteen muotoutumisessa ja identiteetin rakentumisessa on oleellista, millaiseen dialogiin opiskelija ja ohjaaja pystyvät. Dialogi voi vahvistaa tai vaurioittaa identiteettiä, sillä suhde ohjaajaan on tärkeä opiskelijalle ohjausjakson aikana. Ohjaaja voi toimia asianajajana, hän voi olla kollegiaalinen tai varautunut. Opiskelijan ja ohjaajan välille voi myös muodostua luottamuksellinen suhde. (Munnukka 1997, 119, 164, 166.)

Ohjaustavoiksi muodostuivat *yhdessä tekeminen* (potilaiden hoitaminen, oppimistilaisuuksien käyttö, toiveet, neuvottelut, sopimukset), *oppimisen vaatiminen* (kysyminen, kertaaminen, vierestä seuraaminen, selostusten pyytäminen), *ymmärtämisen reflektio* (ajattelu toiminnoissa, oivallusten odotus, kokemusten käsittely), *tukeminen* (vahvistus, rohkaisu, lohdutus, perusteiden selittäminen), *hoitotyön etiikka* (tunteisiin vaikuttavat tilanteet, kärsimyksen ja kivun tuottaminen, unohdukset ja laiminlyönnit). (Munnukka 1997, 166.)

Ohjausolosuhteet Munnukka (1997, 169.) jakoi kahteen alakategoriaan. *Kiire työssä* aiheutui ylipaikoilla olevista potilaista, potilaiden kunnosta ja sijaisten puutteesta. *Ohjausmahdollisuudet* olivat rajalliset, kun osastolla ei ollut sopivia tiloja. Myös sillä, oliko opiskelijalla samat työvuorot ohjaajan kanssa, oli merkitystä.

Vehviläinen (2001) paneutui tutkimuksessaan ohjauskeskusteluun vuorovaikutuksena opiskelijan ja ohjaajan välillä. Tutkimuksessa keskitytään selvittämään, mitä ohjauksen tulisi olla ja mitä siitä ajatellaan. Kohtaamisissa osapuolet ilmaisevat näkemyksiään. Ohjaaminen ei kuulu pelkästään ohjauksen ammattilaisille kuten psykologeille ja opettajille, vaan liittyy myös moniin muihin ammatteihin. Asetelmaa, jonka mukaan ohjaaja tietää ja opiskelija ei tiedä, pyritään kyseenalaistamaan ja ohjaajan rooli nähdään enemmän sellaisen prosessin asiantuntijana, jossa ohjattava oppii tavoitteellisesti käsittelemään kokemuksiaan, käyttämään omia resurssejaan ja ratkaisemaan ongelmiaan. Ohjaajalta vaaditaan uusia ammattitaitoja, joista tärkeimpiä ovat vuorovaikutustaidot. Hänen tulee myös hallita oppimis-, päätöksenteko- ja tiedonhankintaprosesseja. (Vehviläinen 2001, 12 – 13.)

Kun ohjaukselta puuttuu selkeä suunnitelma, se voi supistua *välttämisen ideologiaksi*, jolla Vehviläinen tarkoittaa arkihyveitä, kuten kuuntelu ja ajan antaminen (Vehviläinen 2001,

229). Ohjaajan ja opiskelijan väliselle vuorovaikutukselle asetetaan kuitenkin suuria haasteita, koska keskustelut ovat osa kontrollia, joka liittyy aina koulutukseen. Opiskelija joutuu selvittämään, millaisia kokemuksia hän on saanut ja mitä hän on niistä oppinut. Myös hänen aktiivisuutensa sekä johdonmukaisuutensa yrityksen ja toiminnan kesken ovat arvioinnin kohteena. (Vehviläinen 2001, 232.)

Tärkeimpänä tuloksena ohjauksen vuorovaikutustutkimuksessa Vehviläinen (2001) esittää suunnittelu- ja aivoriihijaksojen kuvaamisen. Lähtökohtana ovat opiskelijan ajatukset, mutta ohjaajalla säilyy asiantuntijuus. Toinen tärkeä pyrkimys on tehdä ohjaustilanteesta läpinäkyvä. Ohjaajat pyrkivät osoittamaan opiskelijoille järkeilynsä perusteet. Kysymyksillä, yhteenvedoilla ja päätelmillä he ohjaavat päätöksentekoa. He eivät opeta tiettyä ajattelutapaa, vaan pohtivat asioita yhdessä opiskelijan kanssa. (Vehviläinen 2001, 233 – 234.)

Kolmantena tyypillisenä ilmiönä Vehviläinen (2001) esittää neuvon lykkäämisen, kun opiskelija kysyy ratkaisua ongelmaan. Ohjaajat yrittävät saada opiskelijan löytämään itse ratkaisun kysymykseensä, mutta toisaalta on tilanteita, joissa he ovat aloitteentekijöitä ja antavat valmiita neuvoja ja ohjeita (Vehviläinen 2001, 240). Ongelmanratkaisuun perustuva tapa jäsentää opiskelijan ja ohjaajan suhdetta edelleen, mutta sellaisesta palvelukohtaamisen mallista pyritään eroon. Ohjausta yritetään kehittää eroon perinteisestä opettamisesta ja autoritäärisestä neuvonnasta. Pyrkimyksenä on myös välttää kiireisyyttä, yliolkaisuutta, rutiininomaisuutta ja ”paremmin tietämistä”. (Vehviläinen 2001, 234 – 235.)

Vehviläinen näkee puutteena, ettei ohjauksen nykytilanteesta puhuta. Usein ohjauksessa vuorovaikutuksen muodot noudattavat edelleen ohjaajan ehtoja ja opiskelija käsittelee kokemuksiaan annetuissa raameissa. Ohjaajat perustavat toimintansa tietoihinsa ja näkemyksiinsä eikä heidän toimintaansa jäsennä systemaattiset käsitykset vuorovaikutusprosessista, päätöksenteosta, oppimisesta tai kriittisestä ajattelusta. Samalla he kuitenkin joutuvat huomioimaan opiskelijoiden elämäntilanteen ja heidän tekemät ratkaisut. (Vehviläinen 2001, 236.)

Ohjaajat tekevät työtään tietyssä instituutiossa ja heidän on toimittava sen säännöillä. Samoin opiskelijaa arvioidaan, ei pelkästään hänen oman elämäntilanteensa kannalta, vaan myös suhteessa tämän instituution toimintaan. Heidän odotetaan noudattavan sääntöjä ja toimivan tavoitteiden mukaisesti. (Vehviläinen 2001, 249.)

Oinonen (1998) tutki lisensiaattityössään hoitotyön harjoittelun ohjausta haastatteleamalla kolmeakymmentä hoitotyön opiskelijaa. Opiskelijoiden mukaan oppiminen edellytti oppijalta itseohjautuvuutta ja kriittisyyttä. Teoriatiedon soveltaminen käytäntöön turvallisessa ohjauksessa oli harjoittelun päätavoite. Itsetuntemus, oma rajallisuus ja käsitys oikeasta koulutusvalinnasta vahvistuivat harjoittelun aikana. Työyhteisö koettiin myös pelottavaksi ja ellei ohjaus ollut riittävää, opiskelijalle jäi käsittelemättömiä kysymyksiä ja oppiminen oli irrallista. (Oinonen 1998, 3, 64.)

Ohjaussuhde ohjaavan sairaanhoitajan, opettajan ja opiskelijan välillä koettiin tärkeäksi. Ohjauksen avulla opiskelija pääsi sisälle hoitotyön maailmaan ja ihmissuhdetyöhön. Kun harjoittelua seurattiin ulkoapäin ohjauksen keinoin, myös opiskelija yritti parastaan. Hyvän ohjaussuhteen tunnusmerkkejä olivat mahdollisuus pohtia, erehtyä, korjata erehtyminen ja siinä oli tilaa myös huumorille. Opiskelijaryhmän tuki ja potilaiden kannustava palaute olivat motivoivia. Opiskelijat toivoivat kiireettömiä tapaamisia opettajan ja ohjaajan kanssa jakson aikana ja opettajalta olisi ollut kysyttävää jakson jälkeenkin. (Oinonen 1998, 65.)

Työyhteisöltä opiskelijat odottivat ystävällistä vastaanottoa ja ohjaajana toimivan sairaanhoitajan toivottiin osoittavan kiinnostusta opiskelijan tavoitteita kohtaan. Hyväksi ohjaajaksi mainittiin sekä positiivista että negatiivista palautetta antava sairaanhoitaja. Pelottavalle ja kometelevalle ohjaajalle ei esitetty kysymyksiä eikä mielipiteitä ja toivottiin, että järjestettäisiin koulutusta opiskelijaan suhtautumisessa ja rakentavan palautteen annossa. Opettajalta odotettiin ohjaustapaamisissa kykyä kartoittaa tilanne ja nähdä mahdolliset ristiriidat, vaikka niitä ei ilmaistaisikaan. Usein kuitenkin tapaamiset olivat jäykkiä ja virallisia. Hyvän opettajan ominaisuuksina mainittiin avoimuus, luotettavuus ja rauhallisuus. Hän asetti realistiset tavoitteet, oli kannustava, mutta antoi tilaa opiskelijan omille mielipiteille. (Oinonen 1998, 66 – 68.)

Opiskelujen edetessä harjoittelun merkitys muuttui. Kun teoriatietoa käytettiin selkiyttämään käytännön tilanteita, hoitotyön tehtävä ymmärrettiin paremmin. Oppimistehtävät ja niistä saatu monipuolinen palaute edistivät oppimista ja kasvua asiantuntijuuteen. (Oinonen 1998, 70.)

Opiskelujen loppuvaiheessa asiantuntijuuteen kasvu nähtiin osana persoonallista kasvua. Avarakatseisuus lisääntyi ja kyettiin harkitsemaan vaihtoehtoisia ratkaisutapoja. Tasavertainen ja toverillinen harjoittelun ohjaus edistivät oppimista. Enää ei keskusteltu pelkästään tehtävien tekemisestä, vaan hoitotyön olemuksesta ja hoitamiseen vaikuttavista käsityksistä. Ohjaaja toimi alussa sairaanhoitajan mallina opiskelijalle, mutta

myöhemmin hänen mielipiteitään tarvittiin oppimisen edistämiseksi. (Oinonen 1998, 75 – 78.)

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA

Oppiminen käytännön työssä on erilaista kuin koulussa, mutta tiedon vastaanottaminen ja sen jakaminen ovat keskeisiä asioita myös työharjoittelussa. Ohjaaja joutuu pohtimaan omia toimintatapojaan ja opiskelija arvioi oppimisstrategioitaan.

Harjoittelu käytännön kentällä on tärkeä osa oppimista. Deweyn (1999, 12 – 14.) mukaan taitojen oppimista ei aina arvosteta samalla tavalla kuin ajattelua. Tieto on perinteisesti yhdistetty aineettomiin, henkisiin periaatteisiin ja käytännön toiminta materiaan. Ruumiillista työtä on pidetty alempiarvoisena kuin ajattelua. Se on ollut raskautensa vuoksi vähempiarvoista ja teetetty mielellään toisilla. Hänen mukaansa toiminnan muuttumista on pidetty seurauksena ajatusten ja tunteiden muuttumisesta. Ajattelu on siksi ollut kunnioitettavamassa asemassa kuin käden taitoja vaativa työ.

Käytännön toiminta tapahtuu kuitenkin jatkuvasti muuttuvissa, ainutlaatuisissa olosuhteissa, sillä tilanteet eivät toistu samanlaisina. Siitä syystä käytännön toimien oppiminen on erilaista kuin teoretiedon oppiminen. Dewey toteaa: ”Missä on käytännön toimintaa, siellä ovat ihmiset mukana.” Muuttuvista tilanteista johtuen sitä ei voi toistaa täsmällisesti eikä siitä voi täysin varmistua. (Dewey 1999, 12 – 14.)

2.1 Tieto ja taito käytännön opetuksessa

Nykypäivän työelämässä tarvitaan joustavaa monitaitoisuutta. Tarvitaan uusia taitoyhdistelmiä, kun tehtäviä jaetaan eri ammattiryhmien kesken. Ruohotie (2002) kuvaa Nijhofin ja Remmersin (1989) esittämää taitoluokitusta seuraavasti:

a) Perustaitojen (prerequisite or basic skills) avulla nuori selviytyy yhteiskunnassa, kykenee siirtymään työelämään ja jatkokouluttautumaan. Niitä voidaan oppia koulutusjärjestelmän eri tasoilla.

b) Ydin- ja yleiset taidot (core or common skills) voivat olla yhteisiä useille ammattiteille. Mitä yleisemmistä taidoista on kysymys, sitä useammin niihin liittyy reflektiivisyys. Niitä opitaan sekä koulussa että sen ulkopuolella.

c) Siirrettävissä olevat taidot (transition skills) ovat taitoja, joiden avulla tehdään uraan liittyviä valintoja ja päätöksiä. Niitä opitaan sekä työssä että työn ulkopuolella. (Ruohotie 2002, 112 – 113.)

Erilaisten taitojen lisäksi tarvitaan erilaista tietoa. *Propositionaalisista* teorioista, väittämistä ja tosiasialauseista johdettua tietoa sanotaan *mitä-* tiedoksi. *Proseduraalinen* tieto on *miten-* tietoa, joka voi olla käytännönläheisistä ongelmatilanteista johdettua tietoa ja ohjaa toimintastrategioihin liittyvää toimintaa. (Järvinen ym. 2002, 69.) Molemmat tiedot ovat vahvasti läsnä opiskelijan ollessa työharjoittelussa. Hän joutuu yhdistämään kouluopetuksen teoretietoa käytännön tehtäviä tehdessään ja joutuu samalla pohtimaan teorian merkitystä. Tiedon runsaus nykypäivänä edellyttää taitoa poimia siitä oleellinen, ja kykyä osata arvioida tiedon luotettavuutta (Aro & Olkinuora 2006, 84 – 85.)

Järvinen (2002) kuvaa näitä kahta erilaista tietoa siten, että teoria pohjautuu tutkittuihin tosiasioihin, mutta käytännöllisyys on toimintaa muuttuvissa olosuhteissa. (vrt. Dewey 1999, 12.) Käytännöllisyys voidaan kuitenkin jakaa kahteen osaan, sillä on eri asia, mitä tehdään ja miten tehdään. Silloin erotetaan toiminnan kohteet ja ajatteluprosessit toisistaan. Ammatillisessa koulutuksessa on kiistelty, kumpi on syytä opettaa ensin, teoria vai käytäntö. Hyödyllisimmäksi on osoittautunut teorian ja käytännön välinen muuntelu, jolloin opiskelijat ovat voineet itse yhdistää teorian käytännön toimintaansa. (Järvinen ym. 2002, 69.)

Yleissivistävä ja ammatillinen perusopetus annetaan koulussa. Koulutus tuottaa pääasiassa mitä- tietoa ja miten- tieto saavutetaan toimimalla erilaisissa tilanteissa ja käytännön kokemuksen kautta. Asiantuntijuuden kehittyminen on pitkä prosessi ja sen saavuttaminen kestää yleensä kauan, sillä teoria ja käytäntö eroavat usein melkoisesti toisistaan. Ahola ym. (2005) kuvaavat kokemuksesta oppimisen prosessimallia yrityksen ja erehdyksen kautta. Yhteistyössä koulun ja työelämän kanssa käytetään työelämälähtöisiä oppimissisältöjä ja esimerkkejä. Tekemällä oppimiseen kuuluvat projektioppiminen, työharjoittelukohteessa tapahtuva oppiminen, yhteistyöorganisaatiot ja muut yhteistyöhankkeet. Ohjattu työharjoittelu on työelämän ja tekemällä oppimisen yhteistyötä ja ammattitaidot kehittyvät työssä ollessa. (Ahola, Kivelä & Nieminen 2005, 9, 12.)

Ahola ym. (2005) kuvaavat työharjoittelua tekemällä oppimisen ja työn leikkausalueena. Opiskelija lähestyy työelämää ja harjoittelu toimii rajavyöhykkeenä työelämän ja oppilaitoksen välillä. Oppiminen on liikkumista teoriasta käytäntöön ja päinvastoin. Oppiminen ei ole yksisuuntainen prosessi, vaikka eteneminen tapahtuu kouluoppimisen kautta tekemiseen ja kohti työelämää. Tietoa joudutaan refleктоimaan pohtien, mistä hiljainen tieto muodostuu sekä sisäistäen käsitteellistä ja systematisoitua tietoa hiljaiseksi tiedoksi. (Ahola ym. 2005, 13.)

Raivola (2000 b, 274 – 275.) toteaa, että koulun on mahdotonta toteuttaa työelämän vaatimuksia täydellisesti, koska sinne ei voida hankkia esimerkiksi kaikkia työelämässä tarvittavia laitteita. Koulu on siksi perinteisesti reagoinut hitaasti työelämän tarpeisiin. Formaalisen tiedon, jota koulussa opitaan, uskotaan muuntuvan käytännön taidoksi tarvittaessa. Sen sijaan työympäristö tarjoaa luonnostaan oppimisteorioiden mukaiset olosuhteet. Mutta myös käytännön työ voi olla säilyttävää ja konservatiivista eikä opiskelijan ole helppoa arvioida, mikä on oleellista ja mikä turhaa. Jotta opiskelija voisi pohtia ja arvioida asioita, joita oppii käytännön harjoittelussa, hän tarvitsee myös formaalia oppimista ja kykyä käsitteellistää. Oppilaitoksilta ja työorganisaatioilta odotetaan uudenlaista yhteistyötä.

Tietoa voidaan kuvata myös *objektiivisena* ja *subjektiivisena tietona*. Objektiivinen tieto on yksilön ulkopuolella olevaa tietoa. Subjektiiivinen tieto tarkoittaa yksilön sisäistämää tai muodostamaa tietoa, jonka puitteissa hän toimii. Yhdistettäessä teorian tietoa ja käytännön toimintaa syntyy kokemustietoa, joka on pysyvämpää kuin pelkkä muistitieto tai elämys, johon ei sisälly teorian hallintaa. Pitkällisen harjaantumisen tuloksena syntyy taitavaa toimintaa, jota kutsutaan hiljaiseksi tiedoksi. Se on luonteeltaan intuitiivista ja näkyy sujuvana toimintana. Sillä voidaan tarkoittaa myös vuorovaikutuksen tai yhteistoiminnan muotoja, jotka esiintyvät yhteisissä toimintatilanteissa. Yhdistämällä teorian tietoa, käytäntötieto, kokemustieto ja hiljainen tieto syntyy osaaminen, jota ei voida saavuttaa pelkän koulutuksen kautta, vaan siihen tarvitaan pitkällistä ammatin harjoittamista. (Järvinen ym. 2002, 71 – 73.)

Ammatillista tietoa ei voida saavuttaa vain teorian ja teknisen rationaalisuuden avulla. Käytännön harjoittelussa tarvitaan *reflektionia*, jolla tarkoitetaan oman toiminnan tarkkailua. Se voi tapahtua samanaikaisesti tai jälkeinpäin pohdinnan muodossa. Jotta omaa työskentelyä voisi pohtia myöhemmin esimerkiksi oman ohjaajan kanssa, tulee siihen kiinnittää huomiota jo toiminnan aikana. (Järvinen ym. 2002, 76.) Vaikka perusta

asiantuntijuudelle luodaankin formaalissa koulutuksessa, se kehittyy toiminnan kautta. Työtoiminnassa informaali oppiminen muodostaa suuren osan oppimisesta. (Sallila & Vaherva 1998, 11 – 12.)

2.2 Tietojen ja taitojen omaksuminen

Metakognitiivisilla tiedoilla ja taidoilla kuvataan pitkäaikaisen harjoittelun tuloksena syntyneitä toimintamalleja, joiden avulla yksilö toimii sujuvasti autonomisen tekemisen ja rutiinotoimintojen tasolla ilman tietoista ongelmanratkaisua tai ajattelua. Ammatillinen koulutus hyötyisi tiedosta, miten nämä metakognitiot syntyvät. Metakognition syntyminen edellyttää reflektointia, mutta reflektiota tarvitaan myös metakognition muuttamiseksi havaittavaan muotoon. Ammatillisen tiedon prosessointi on kaksisuuntaista. Ensin opiskelija oppii sisäistämällä teorian ja toimimalla mallin mukaan, mutta siten omaksutun hiljaisen tiedon muuttaminen havaittavaan muotoon ja jakaminen muille onkin hankalampaa. (Järvinen ym. 2002, 76 – 77.)

Oppiminen ei tapahdu hetkessä, vaan vähitellen toistojen avulla opiskelija harjaantuu vaadittavien tehtävien tekemisessä. Salakari selvittää Fittsiä (1965/1990) mukaillen taitojen oppimisen prosessia. *Kognitiivisessa vaiheessa* opiskelija oppii työssä tarvittavat taidot analysoimalla, kuvailemalla menettelytapoja, korostamalla tärkeimpiä asioita ja miettimällä virhemahdollisuuksia. *Kiinnittämisvaiheessa* harjoitellaan opittujen taitojen periaatteita. Sitkeän harjoittelun tuloksena virheet vähenevät. Taidon vaativuudesta riippuu vaiheen pituus. *Automaatiovaiheessa* virheettömyys, nopeus ja tarkkuus lisääntyvät. Vähitellen stressinsietokyky paranee ja muu häiriöalttius vähenee. (Salakari 2007, 25.) Taitojen oppimista säätelee mm. mielikuva opittavasta asiasta. Tämän mentaalisen mallin avulla ohjaamme toimintaamme ja täydennämme sitä oppimisen myötä. Suoritusta ohjaavat myös eri aistit ja oppija saa viestejä, jotka ohjaavat toimintaa. Koska ihmisen työmuisti on rajallinen, on tärkeää, että taidot tallentuvat pitkäaikaiseen muistiin automatisoituessaan harjoituksen myötä. Sieltä ne voidaan tarvittaessa poimia käyttöön. Toimintojen kognitiivinen säätely on osittain tiedostettua ja osittain tiedostamatonta. Myös motivaatiolla on merkitystä. (Salakari 2007, 27.)

Taidolla voidaan käsittää pysyvää valmiutta tehdä ja toimia tuloksellisesti. Ammattitaito sen sijaan on riippuvainen yksilön ominaisuuksista, työtehtävistä ja työpaikan vaatimuksista. Siihen vaikuttavat henkilön kehittyminen ja henkinen tila. Ammattitaito ei ole

kokoelma erilaisia taitoja, vaan kyky yhdistää ne tiedot ja taidot, joita ammatin harjoittamisessa tarvitaan. (Räisänen 1998, Pohjosen 2005, 47 – 48 mukaan.)

Kankaanpää(1997) (ks. Pohjonen 2005, 48 – 49.)kuvaa ammatillisia taitoja viiden eri taitotyypin kautta. *Ydintaidot* ovat niitä taitoja, joita työntekijä yleisimmin tarvitsee työssään. Työntekijän on hallittava alan tieto- ja taitoperusta, sitouduttava työhön, osattava käyttää taitojaan ja omattava oikea asenne työhön. *Reunataidot* tukevat ydintaitoja. Niitä ei tarvita jatkuvasti ja ne voivat liittyä teknisiin suorituksiin tai vuorovaikutukseen. Reunataidot ovat oheistaitoja, jotka edellyttävät syvempää ja laajempaa ammatinhallintaa. Tärkein osa ammattipätevyyttä ovat *äänettömät taidot*, jotka ilmenevät käytännöllisenä ja toiminnallisena tietona. Se voidaan saavuttaa pitkäaikaisella kokemuksella ja ilmenee loogisena ja joustavana toimintana erityisesti ongelmatilanteissa. *Piilotetut taidot* ovat pyrkimys säilyttää itsellä tietyt taidot ja siten kohottaa omaa arvostusta työyhteisössä. *Avaintaidot* auttavat uusien taitojen hankkimisessa ja niitä tarvitaan erityisesti silloin, kun tarvitaan poikkeavia toimintatapoja. Avaintaitoja ovat esimerkiksi kommunikaatiotaidot ja yhteistyötaidot. Hän mainitsee myös kiistellyt näkymättömät taidot, jotka näkyvät koulutuksen yhteydessä lähinnä piilo-opetussuunnitelmassa. Mainituista taidoista koulutuksen yhteydessä vahvimmin esiintyvät ydintaidot ja avaintaidot. Työharjoittelussa ja koulussa harjoitellaan ongelmanratkaisua, kommunikaatiota, yhteistyötä ja oppimaan oppimista. (Pohjonen 2005, 48 – 49.)

Aholan ym:n (2005, 137 – 138.) mukaan reflektiiviseen ammattitaitoon kuuluvat avaintaidot, kuten oppimiskyky ja -halu, yhteistyökyky, positiivinen asenne, muutoshalukkuus, kyky hankkia ja soveltaa uutta tietoa sekä uusiutumiskyky ovat opettajien mielestä edellytys selviytyä opinnoista. Näiden taitojen puuttumisen opettajat kokevat vaikeuttavan myös selviämistä pätevänä työntekijänä tulevaisuudessa.

2.3 Hoitotieteellinen tieto

Hoitaminen on inhimillistä toimintaa, jonka pyrkimyksenä on edistää ihmisen terveyttä. Se perustuu tutkittuun tietoon, ammatilliseen kokemukseen tai käytänteisiin. Se on itsenäinen tieteenala, jolla on oma käsitteistö, eetos, teoreettinen tausta, ontologinen perusta ja käsitys tavoiteltavasta hoitotyöstä. Hoitotieteen avulla voidaan ilmaista, mitä hoitaminen on ja millaista se voisi olla. Ideaalimalli kuvaa hyvää hoitamista ja ohjaa kehitystä. Hoitotieteessä sovelletaan myös muita tieteitä kuten psykologiaa ja kasvatustieteitä.

Hoitotieteen tärkeänä tehtävänä on tutkia hoitamisen keskeisiä ilmiöitä kuten ihmistä, terveyttä, hoitamista, hoitotyötä ja ympäristöä. (Eriksson, Isola, Kyngäs, Leino-Kilpi, Lindström, Paavilainen, Pietilä, Salanterä, Vehviläinen-Julkunen & Åstedt-Kurki 2006, 33 – 35.)

Hoitotyön toiminnan perustuminen näyttöön on ollut viime vuosina pohdinnan kohteena. Toimintaa pyritään perustelemaan tieteellisen tiedon avulla. Hoitotieteessä voidaan erottaa neljä tiedonlajia; *kokemuksellinen tieto*, *intuitiivinen tieto*, *kehittämistoiminnasta saatu tieto* ja *tieteellinen tieto*. Kokemuksellinen tieto on tilannekohtaista tietoa, joka karttuu käytännön toiminnassa. Sen kirjaaminen on epäsystemaattista eikä se perustu tieteellisiin menetelmiin. Intuitiivinen tieto syntyy tiedostamatta. Se on usein epäloogista ja sanatonta. Hoitaja voi tietää potilaan voinnin olevan huono, vaikka ei pystykään kuvaamaan, miten hän päättelee asian. Kehittämisestä saatava tieto perustuu esimerkiksi hoitoisuusluokitusten tekoon. Sekään ei ole tieteellistä tietoa, mutta on luotettavampaa kuin kokemuksellinen tieto. Sen sijaan *tieteellinen tieto* täyttää sille asetetut kriteerit. Se on julkista, objektiivista, perusteltavaa ja kommunikoivaa (mt. 2006, 24.)

Hoitotieteellisessä tiedossa voidaan erottaa metateoreettinen tieto eli hoitotieteen tieteenteoria, teoreettinen tieto (know what), jonka tehtävänä on tarkastella teoreettisesti hoitamisen ilmiöitä ja rakentaa kokonaisvaltaisia teorioita, tekninen tieto (know how), jonka avulla kehitetään teknistä tietoa ja tutkitaan hoitotieteen käytännön osaamista sekä taidollinen tieto (application), jonka tehtävänä on kerätä tietoa hoitamiseen liittyvistä taidoista. (mt.2006,36.)

Vuorovaikutusteorioiden oletuksena on, että ihmisen toiminta on aina suhteessa toisen ihmisen toimintaan. Hoitotyössä korostuu potilaan ja hoitajan suhde ja hoitotyötä onkin kuvattu palvelutehtäväksi, joka sisältää potilaan ongelmien tunnistamisen, toimintatapojen valitsemisen sekä hoidon suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. (mt. 2006, 82.) Näitäkin taitoja opiskelijan tulisi voida harjoitella opiskeluaikana työharjoittelussa ollessaan.

2.4 Oppimisen teoria ja harjoittelun avulla oppiminen

Oppimista voi tapahtua eri tasoilla riippuen opiskelijan motivaatiosta. *Pintaoppimisella* tarkoitetaan opiskelun vaatimuksista selviämistä ja *syväoppimisella* motivoidumpaa itsensä kehittämistä. Opiskelustrategiat voidaan myös jakaa *operatiivisiin* eli vaihe

vaiheelta eteneviin ja *holistisiin* eli ymmärtämään pyrkiviin kokonaisvaltaisiin strategioihin. Niiden väliin jää *joustava oppimistyyli*, joka huomioi myös ympäristön vaikutukset. Järvisen mukaan Lewinin (1936) esittämässä kenttäteoriassa erotellaan ihmisten toiminta motivaatiojärjestelmässä riippuvaiseksi heidän haluistaan ja tavoitteistaan. Persoonan sisäiset kognitiiviset tyylit ratkaisevat, mutta myös kontekstilla on merkitystä. Ristiriidan ratkaisussa oleellista on oppimaan oppiminen. (Järvinen 200, 116.)

Humanismi pyrkii kyseenalaistamaan oppimissuuntaukset ja keskittyy sosiaaliseen toimintaan sekä ryhmäpsykologisten ilmiöiden ymmärtämiseen pyrkien luomaan entistä sosiaalisempia oppimisympäristöjä (Järvinen ym. 2002, 93 – 94). Eri aikakausina on painotettu erilaisia oppimisteorioita ja ne ovat leimanneet valittuja opetusmenetelmiä.

2.4.1 Erilaisia oppimisen muotoja

Klassinen ehdollistuminen eli assosiaatio-oppiminen perustuu ärsykkeen aiheuttamaan ehdolliseen reaktioon. Esimerkiksi pelkojen oppiminen voi tapahtua ehdollistamalla. *Instrumentaalisisessa ehdollistumisessa* seurauksena on joko palkkio tai rankaisu. Sitä voidaan kutsua myös seuraamusoppimiseksi ja sitä käytetään edelleen esimerkiksi hoitotoimenpiteiden yhteydessä ja opetuksessa. Myös *mallioppimista* käytetään runsaasti opetustilanteissa. Erilaisten hoitotoimenpiteiden oppiminen tapahtuu seuraamalla ohjaajan esimerkkiä ja se on edelleen tärkeä oppimisen tapa. (Peltonen 2004, 59 – 61.)

2.4.2 Oppimisteoreettiset suuntaukset

Opiskelija oppi myös tiedostamatta koko tapahtumaa. Ollessaan työharjoittelussa opiskelija sopeuttaa itsensä osaston toimintaperiaatteisiin. Oppimiseen ei liity vahvaa tietoisuutta toiminnan perusteista eikä kriittistä reflektointia. Sellainen oppiminen perustuu lähinnä assosiaatio-oppimiseen (Peltonen 2004, 59.) Järjestelyjen avulla voidaan vaikuttaa oppimistapahtumaan, mutta tällainen *behavioristinen oppimisenäkemyks* ei kuitenkaan pelkästään riitä. Aholan ym:n (2005, 99) mukaan Moore (1987) on kritisoinut, että behavioristit näkevät työn joukkona tehtäviä, joille osoitetut laatuvaatimukset ovat vaadittuja tietoja, taitoja ja ominaisuuksia. Mooren mielestä tällainen taitovaatimusten kääntäminen opetussuunnitelmakielelle ei kehitä koulutusta, vaan koulutus pyrkii

täyttämään työelämän vaatimukset. Hänestä koulutuksen tulisi lisätä autonomiaa, yleissivistystä ja kriittisyyttä. (mt 2005, 9 – 10.) Peltosen (2004, 65.) mielestä behavioristisessa oppimiskäsityksessä on valmiit tavoitteet, joihin pyritään oppijan ollessa passiivinen vastaanottaja. Joissain tilanteissa sekin voi toimia ja opettajana toimivan persoonallisuus voi tehdä oppimisesta mielekkään.

Pragmatismissa keskeistä on tiedon käyttöarvo, mutta myös tiedonprosessin luonne. Toiminta synnyttää ja selventää ajatuksia. Pragmatismiin mukaan oppiminen tapahtuu tutkimalla, tekemällä ja toimimalla. Käsitteet määritellään toiminnan avulla. Ajatus kiteytyy Deweyn ”Learning by doing”- ideassa. (Ahola ym. 2005, 32 – 33.)

Lave (1991) esittää oppimisen ymmärryksen muutoksena, kun yksilö osallistuu jonkin yhteisön käytännön toimintaan. Hän pitää ihmisten välisiä suhteita keskeisinä. Uuden tulokkaan on kehitettävä tiedot ja taidot voidakseen osallistua täysvaltaisesti yhteisön toimintaan. (ks. Eteläpelto & Tynjälä 1999, 38 - 39.)

Konstruktivismiin mukaan tieto rakentuu kognitiivisesti ja sosiaalisesti (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 21). *Kognitiivisessa konstruktivismissa* sosiaalista vuorovaikutusta pidetään tärkeänä välineenä tiedonrakenteiden kehittämisessä, mutta *sosiokonstruktivismissa* se nähdään oppimisen perustavana olemuksena. Keskeinen käsite kognitiivisessa konstruktivismissa on sisäinen malli eli Piaget’n skeema- käsite, joka ohjaa oppijan havaintoja. Jotta virheelliset käsitykset eivät estäisi tieteellisen tiedon ymmärtämistä, tulisi oppija saada tietoiseksi omista käsityksistään. (mt 2005, 24 -25, 28.) Kognitiivisen teorian mukainen tiedostaminen ja tiedonmuodostuksen selittäminen eivät osoita oppimistoiminnan ilmiöitä, sillä oikeakaan tieto ei takaa osaamista. Sosiokonstruktivismissa peruskäsitteenä on Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke. Sillä tarkoitetaan oppijan aktuaalisen ja potentiaalisen taito- ja kehitystason etäisyyttä. Oppija voi omalla toiminnallaan saavuttaa aktuaalisen kehitystason, mutta potentiaalisen kehitystason saavuttaminen edellyttää muiden henkilöiden apua. Vuorovaikutuksen avulla syntyy enemmän kuin yksin toimiessa. keskeistä on yhteisen oppimisperustan luominen ja ylläpitäminen. (mt. 2005, 27 – 29.)

Kollaboratiivisen oppimisen perusajatuksena on, että opettaja toimii taustalla tarjoamalla rakennustelineitä oppimiselle, mutta oppijan tehtävänä on toimia tiedon rakentajana. Tuen tarve vähenee opiskelijan kyetessä toimimaan itseohjautuvasti. (mt.2005, 30.) Tynjälän ym:n (mt 2005, 31.) mukaan Engeström laajentaa Vygotskyn lähikehityksen vyöhykettä

yksilötasolta toimintajärjestelmän tasolle. Koko yhteisöä pyritään ohjaamaan siten, että löydetäisiin paremmin toimivia ratkaisuja oppimisen ohjaamiseen.

Kokemusperäisessä oppimisessa pidetään reflektointia tärkeämpänä kuin kognition muodostusta. Oppimisessa jätetään tilaa omalle oivallukselle ja uuden tiedon syntymiselle. (Järvinen ym. 2002, 93 – 94.) Kolbin mukaan oppiminen voidaan jakaa neljään vaiheeseen, joita ovat kokemus, reflektointi, käsitteellistäminen ja kokeilu. (Kolb 1984, 42.) (Kuva 1.) Kolbin (1984, 3 – 4) mukaan *kokemuksellinen oppimisteoria* tarjoaa tukevan perustan koulutukselle ja oppimiselle elinikäisenä prosessina perustuen sosiaalipsykologiaan, filosofiaan ja kognitiiviseen psykologiaan. Se pyrkii yhdistämään koulutuksen, työn ja henkilökohtaisen kehityksen. Työpaikan tehtävänä on toimia oppimisympäristönä ja koulun tehtävänä on edistää opiskelijan kasvua kansalaisena, perheenjäsenenä ja ihmisenä.

Tietokoneohjatut stimulaattorit, joiden avulla pyritään luomaan todellisuutta vastaavat olosuhteet oppimiselle kouluolosuhteissa perustuvat Kolbin ajatuksiin. Tavoitteena on liittää oppiminen aikaisempaan tietoon ja kokemukseen. Siihen liittyy myös itsenäinen toiminta, päätöksenteko, palaute, opiskelijan ja opettajan vuorovaikutus sekä yhdessä oppiminen. Korkeaa teknologiaa hyödyntämällä voidaan luoda keinotekoinen oppimisympäristö, jossa voidaan harjoitella esimerkiksi ensiaputilanteita. Stimulaattorinukke reagoi kuten ihminen, mutta harjoittelussa on lupa tehdä myös virheitä toisin kuin aidossa oppimisympäristössä. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan virheiden määrä oikeassa potilastyössä vähenee, kun tehtäviä voi harjoitella etukäteen riittävästi. (Sankelo & Jokela 2010, 44 – 46.)

Transformatiivisessa eli uudistavassa oppimisessa Mezirow pitää tärkeänä kriittistä reflektiota, jonka kautta oppija tulee tietoiseksi omista olettamuksistaan ja kykenee tarvittaessa muuttamaan merkitysperspektiivejään. Opetettavan sisällön lisäksi opettajan olisi ymmärrettävä ne lähtökohdat, jotka ohjaavat oppijan ymmärrystä ja ongelmanratkaisua. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 25 – 26.)

Opetuksen tavoitteita mietittäessä sekä opettaja että ohjaaja joutuvat arvioimaan, riittääkö pelkkä tiedon siirto asian oppimisessa. Jos haluttu toimintatapa voidaan saavuttaa vain perustamalla opetus aikaisempaan tietorakenteeseen, on ensin selvítettävä, mitä opiskelija tietää asiasta ennestään. Tavoitteet tulee olla käytetyn ajan mukaiset. Käytännön harjoittelussa opiskelijalla on mahdollisuus testata omia taitojaan ja vuorovaikutustilanne on eduksi oppimistapahtumalle. (Järvinen ym. 2002, 95.) Opiskelijan tulee itsekin pyrkiä tavoitteelliseen opiskeluun. Opiskelijan tulisi pystyä asettamaan oppimiselleen

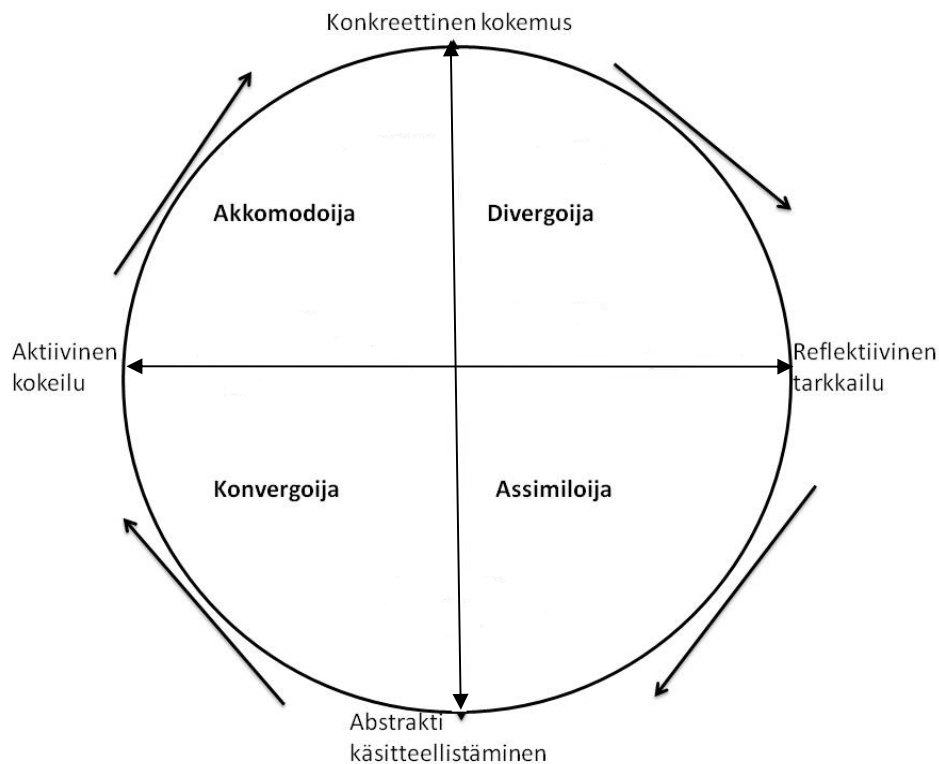
laatukriteerit, mutta opiskelijat eivät aina siihen kykene. Rauhalan (2001) mukaan ammattikorkeakouluopetuksessa pyritään opiskelijakeskeisyyteen ja itseohjautuvuuden kehittämiseen. (Rauhala 2001, 12.)

2.4.3 Erilaiset oppimistyyli

Yksilön oppimistyyliin vaikuttavat perinnöllisyys, aikaisemmat kokemukset ja ympäristön vaatimustaso. Sosialisatioprosessin kautta ratkaistaan ristiriitoja olemalla aktiivinen ja reflektiivinen tai luottamalla vaistoihin ja olemalla analyyttinen. (Kolb 76 -77)

Konvergoija kykenee muodostamaan hyvin käsitteitä, tekee kokeiluja ja on enemmän kiinnostunut toimimisesta teknisten tehtävien ja ongelmien kanssa kuin sosiaalisten ja ihmissuhteisiin liittyvien tehtävien kanssa. Konvergoija tarvitsee oppiakseen oivalluksen. *Divergoijan* vahvuuksina oppimisessa ovat kokemuksellinen ja reflektiivinen huomiointi. Hän on tietoinen arvoista ja merkityksistä. Oppijalle on tyypillistä kyky nähdä tilanteita monista perspektiiveistä ja yhdistellä niitä. Tällä tavalla orientoituneet ovat kiinnostuneita ihmisistä ja heillä on usein hyvä mielikuvitus ja voimakas tunne-elämä. Divergoija muodostaa käsityksen ymmärryksen kautta. *Assimiloija* saavuttaa oivalluksen tavoitteista käsin. Hän kykenee abstraktiin käsitteellistämiseen ja reflektiiviseen havainnointiin. Hänen vahvuutenaan on kyky muodostaa teoreettisia malleja. Käsitteet kiinnostavat enemmän kuin ihmiset ja niiden loogisuus on tärkeämpää kuin käytännön saama hyöty. *Akkomodoija* oppii vahvojen konkreettisten kokemusten kautta. Hän etsii kokemuksia analyyttisesti ja vaistonvaraisesti. Tärkeintä on tekeminen, kokemusten hankkiminen ja uusien suunnitelmien teko. Akkomodoijat etsivät ratkaisuja, kykenevät ottamaan riskejä ja soveltuvat tilanteisiin, joissa on kyettävä toimimaan uudella tavalla. He ovat luottavaisia, mutta joskus myös kärsimättömiä ja hyökkääviä. (Kolb 1984, 76 – 78; Peltonen 2004, 137.)

Kolb kuvaa kokemuksellisen oppimisen prosessia neliportaisena kehänä, jossa yhdistyvät oppimisen muodot. Niitä ovat konkreettinen kokemus, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu. (Kolb 1984, 42.)



Kuvio 1. Kokemuksellisen oppimisen ulottuvuudet. (mukaihen Kolb 1984, 42.)

Kuviossa 1. Konkreettinen kokemus saa ihmisen epäilemään ja abstraktissa käsitteellistämisvaiheessa hän on ymmärtänyt asian. Epäily ja ymmärrys ovat esiprosesseja samoin kuin reflektiiviseen tarkkailuun liittyvä aikomus ja aktiiviseen kokeiluun liittyvä toiminnan laajentaminen. Ne toimivat vastavaikuttajina oppimisprosessissa. Oppiakseen yksilö tarvitsee sekä kuvaannollista että konkreettista kosketusta opittavaan asiaan. (Kolb 1984, 42, 60.)

Kolbin tyylitestin (Kolb 1984, 42) avulla kokemus liitetään *käytännölliseen*, havainnointi *reflektivaan*, käsitteellistäminen *teoreettiseen* ja kokeileminen *toiminnalliseen* tyyliin. Oppijan oppimistyylin selvittely ei saisi johtaa tyypittelyyn, vaan tulisi pyrkiä oppimisen ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Taitojen oppiminen ei ole tulosta tietynlaisesta reaktiosta opittavaa asiaa kohtaan, vaan niitä voidaan kuvata metakognitioina, joita ihmiset käyttävät eri tavoin eri tilanteissa. Kytäkseen muodostamaan niitä oppijalla tulee olla reflektointitaitoa. (Järvinen ym. 2002, 117.)

Kolb (1984) esittää, että oppimiseen tarvitaan käytännön kokemuksen tai kuvitteellisen kokemuksen lisäksi jokin muutos. Pelkkä kokemus ei riitä, vaan sen kanssa on tehtävä jotakin. Kolb näkee kokemuksen ja muutosprosessin yhtä tärkeiksi oppimisessa. Piaget sen sijaan korostaa muutosta. (Kolb 1984, 42.)

Mezirow (2009, 4 – 14) esittää, että kriittiseen reflektioon tarvitaan yksilöllinen kokemus. Se ei ole vain rationaalinen lähestymistapa oppimiseen, kuten aikaisemmin ymmärrettiin. Kokemus käsittää sen, mitä opiskelija tuo mukanaan ja mitä hän kokee opiskeluympäristössään. Kriittisen reflektion ilmeneminen on toinen elementti uudistavassa oppimisessä. Se ilmenee tietoisuutena ristiriitaisista ajatuksista, tunteista ja toiminnoista johtaen toisinaan näkökulman vaihtoon. Muutoksen edellytyksenä on dialogi itsen ja toisten kanssa. Jotta dialogia olisi, tulisi olla riittävästi tietoa sekä avoin että kannustava ilmapiiri. Tarvitaan myös kokonaisvaltaista opetusta, joka rohkaisee myös erilaiseen tietämiseen kuten tunteiden tiedostamiseen ja suhteelliseen tietämiseen. Uudistava oppiminen huomioi myös kontekstisidonnaisuuden ja aidot suhteet opiskelijoihin. Keskustelu, kysymykset ja avoin tiedonjako edistävät uudistavaa oppimista.

Mezirowin mukaan aikuisella on valmiit näkökulmat ja merkitysskeemat, jotka vaikuttavat hänen oppimiseensa. Hän reflektoi toiminnan lisäksi myös taustalla olevia tietorakenteita, oletuksia, arvoja ja uskomuksia. Mezirowin mukaan yksilö suuntautuu kokemukseen sisältyvän merkitystiedon avulla muuhun tietoon. Omien tuntemusten tunnistaminen, syy-seuraussuhteiden havainnointi, omien arvojen tiedostaminen, käsitteiden käytön ja merkityksen ymmärtäminen, tietoisuus omasta ajattelusta ja päättelystä sekä mahdollisuus korjata virheitä ja uskomuksia sekä suhtautua kriittisesti kulttuurisiin ja psykologisiin oletuksiin antavat aikuiselle Mezirowin (1981) mukaan mahdollisuuden reflektiivisyyden avulla suuntautua muuhun tietoon. Hän tähdentää yksilön omien merkitysskeemojen ja –perspektiivien kehittymisen ja muuntamisen näkökulmaa. (Järvinen ym. 2002, 97 – 98.) Uudistava oppiminen (transformative learning) vaatii opettajalta / ohjaajalta uskoa omiin vaistoihin ja kykyyn toimia kannustavana uudistajana. Tämä tietoisuus ja reflektiivisyyden kehittäminen johtavat kohti uudistuvaa oppimista. (Mezirow & Taylor 2009, 14 – 15.)

2.4.4 Työssäoppiminen

Ammattitaito on aikaisemmin pääasiassa opittu tekemällä työtä toisten opastuksella ilman muodollista koulutusta. Nyky-yhteiskunnassa muodollisen koulutuksen asema on vankka ja onkin vaarana, että kokemuksen kautta hankittua tietotaitoa ei enää arvostetakaan. Dohmenin (1996) luokittelun mukaan (ks. Vaherva 1998, 156 – 161.) *formaali oppiminen* tarkoittaa koulutusinstituutioiden järjestämää koulutusta. *Nonformaali oppiminen* sisältää sellaiset oppimistapahtumat, jotka on joko itse tuotettu tai toisten tuottamia, mutta eivät

ole tutkintoon johtavia. *Informaalia oppimista* tapahtuu arkielämän tilanteissa ilman erityistä organisointia. *Satunnainen oppiminen* on usein tiedostamatonta ja suunnittelematonta tapahtuen muiden toimintojen sivutuotteena. Jos pyritään pelkästään siirtämään koulutietoa suoraviivaisesti käytäntöön, opiskelijan reflektiiviset taidot eivät kehity. Taitojen ollessa heikot myös työympäristön tarjoamat mahdollisuudet jäävät osittain hyödyntämättä. (Vaherva 1998, 156 -161.) Rönqvist, Thunborg & Ellström (1999, 32) mainitsevat informaalin oppimisen hyötyinä kuusi merkitystä. Niitä ovat; osallistuminen tavoitteiden suunnitteluun ja toimintaan, työskentely kehitysmuotoisesti, teoreettisten tietojen syventäminen, paikallinen kokemus ja erilaisten vaihtoehtojen kokeilu, kokemusten vaihto ja reflektointi sekä ryhmäprosessien, työpaikkakulttuurin ja organisaatorakenteiden ymmärtäminen.

Informaalin ja satunnaisen oppimisen yhteydessä korostuu *hiljaisen tiedon* oppiminen. Työpaikoilla ei aina huomioida hiljaisen tiedon merkitystä, vaikka ne ovat hyviä paikkoja hiljaisen tiedon omaksumiselle. (Vaherva 1998, 169.) Joskus yksilö ei edes tiedosta oppivansa ja tällainen hiljainen tieto voi kuitenkin myöhemmin olla reflektion kohteena. Yleisesti ajatellaan, että oppiminen on aina positiivista, mutta se voi olla myös negatiivista ja johtaa passivoitumiseen. Kielteinen oppiminen jää usein huomiotta, sillä se ei ole suunniteltua, vaan tapahtuu huomaamatta. Oppiminen on jatkuva prosessi, joka voi olla suunniteltu tai satunnainen. Sen tuloksena on pätevyyden lisääntyminen ja kehittyminen, mutta se voi myös johtaa jopa pätevyyden vähentymiseen. (Rönqvist, Thunborg & Ellström 1999, 19 – 20.)

Marsick ja Watkins (1990) jäsentävät työssäoppimista neljän tason kautta. Alinta tasoa kuvaa yksilöllinen oppimisen taso. Seuraavia ovat ryhmän oppiminen sekä organisationaalinen ja professionaalinen oppiminen. Oppiminen tapahtuu prosesseina, jotka kietoutuvat toisiinsa eikä pelkästään yhdellä tasolla kerrallaan. Siksi tasoajattelun avulla oppimisen perusteiden ymmärtäminen on hankalaa. Oppimisen ulottuvuuksina he esittävät, että yksilöllä on sekä tietoisia ja tiedostamattomia ajattelun ja toiminnan alueita, jotka voivat olla ryhmän tiedossa tai ryhmäkään ei niitä tiedosta. On myös alueita, jotka ovat itseltä piilossa, mutta muut huomaavat ne ja alueita, jotka itse näkee, mutta salaa ne toisilta. Täten oppimisessa tarvitaan itsetutkiskelun lisäksi palautetta, jota muut voivat antaa. Itsetutkiskelua on usein vaikea erottaa palautteesta. (ks. Järvinen ym. 2002, 98 – 99.)

Niemelän (1998) mielestä reflektio ja palaute eivät riitä oppimiseen, vaan tarvittaisiin oppimisen pedagogiikkaa opettamisen pedagogiikan lisäksi. Koulun tulisi pystyä

herättämään opiskelijassa halu oppia ja taito, jonka avulla opiskelija pystyisi joustavasti käyttämään apunaan formaalia, nonformaalia ja informaalia oppimista. Itsetunnolla ja -luottamuksella sekä tulevaisuuden odotuksilla on ratkaiseva vaikutus oppimishaluun ja -taitoon. Myös sekä yksilön että koulun tiedonhaluisella ja ennakkoluulottomalla asenteella on merkityksensä oppimiseen. (Niemelä 1998, 23.)

Jos kouluopetus koetaan tiedon "pänttäämisenä" ja työelämässä opitaan oikeat asiat tulevaa työtä varten, on vaarana, että joudutaan entistä kauemmas toisistaan. Työssäoppimisjaksoilla olisi tärkeää pystyä yhdistämään opiskelijoiden työssäoppimiskemukset ja reflektoida niitä. Kun käytännön työtä tarkastellaan teoreettisesti ja teoriaa käytännön valossa, voidaan lähentyä toisiaan. (Tynjälä & Collin 2000, 297.) Kun työelämän tarpeet nähdään ensisijaisina ja pidetään työyksikköjä aitoina oppimisympäristöinä, joutuu koulu toisarvoiseen asemaan. Tällaisen "aitousretoriikan" mukaan työelämässä opitaan ja koulussa vain opiskellaan. Toisinaan opiskelijat joutuvat harjoittelussa toimimaan aputyövoimana eikä heidän oppimisensa olekaan pääasia. Puheet mestari-oppipoikajärjestelmästä ovat paluuta menneeseen eivätkä vastaa nykypäivän tarpeita. (Filander 2006, 46 – 47.)

3. AMMATTIKORKEAKOULUN TAVOITTEET

Sairaanhoitajan koulutuksen tavoitteena on tuottaa asiantuntijoita, jotka kykenevät toimimaan erilaisissa toimintaympäristöissä yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen kanssa. Heidän tehtävänä on toteuttaa ja kehittää hoitotyötä. Sairaanhoitajien asiantuntemusta tarvitaan myös yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. He toimivat itsenäisesti hoitotyön asiantuntijoina lääkärin ohjeiden mukaista hoitoa toteuttaen. Toiminnan perustana ovat hoitotyön arvot, eettiset periaatteet, säädökset ja ohjeet sekä voimassa oleva lainsäädäntö. Hoitotyötä ohjaa hoitotiede, mutta päätöksenteossa käytetään monitieteistä tietoperustaa. Sairaanhoitajilta edellytetään kykyä hankkia ja arvioida tietoa kriittisesti sekä kehittää ammattitaitoaan ja ammattiaan jatkuvasti. Sairaanhoitajien ammatillinen asiantuntijuus muodostuu seuraavista osa-alueista; eettinen toiminta, terveyden edistäminen, hoitotyön päätöksenteko, ohjaus ja opetus, yhteistyö, tutkimus- kehittämistyö sekä johtaminen, monikulttuurinen hoitotyö, yhteiskunnallinen toiminta, kliininen hoitotyö ja lääkehoito. (Opetusministeriö 2006, 63 – 64.)

3.1 Laki ammattikorkeakouluopiskelusta

Tutkintoon johtavat opinnot järjestetään ammattikorkeakoulussa koulutusohjelmina sen mukaan kuin valtioneuvoston asetuksella säädetään ja sen nojalla kuin ammattikorkeakoulun tutkintosäännössä määrätään. (10.6.2005/411) Koulutusohjelmista päättää opetusministeriö ammattikorkeakoulun esityksestä. Koulutusohjelmien ja niiden opetussuunnitelmien tulee olla vähintään kolmen ja enintään neljän lukuvuoden päätoimisten opintojen mittaisia. Ammattikorkeakoulut päättävät koulutusohjelmiansa opetussuunnitelmista ammattikorkeakoulun tutkintosäännön perusteella. (Salminen 2007, 91.)

3.2 Säädökset käytännön työn harjoittelusta

Sairaanhoitajaopiskelijoiden käytännön harjoittelu tapahtuu ammattiopintojen yhteydessä käytännön työkentillä. Heillä harjoittelun laajuus on 75 opintopistettä. Koko opiskelun laajuus on 210 opintopistettä. (Opinto-opas 2008 – 2009 a.)

Harjoittelun tarkoituksena on soveltaa koulussa opittua teoriaa ja taitoja käytännön työhön ja samalla perehdyttää opiskelija alan työtehtäviin (VNA ammattikorkeakouluista 352/2003). Käytännön työkohteissa opiskelija joutuu toimimaan osana työryhmää ja samalla tutustuu myös terveydenhuollon organisaatioon. Myös oman alan ammattietiikka sisältyy harjoittelun tavoitteisiin. Opintosuunnitelmassa on tavoitteet jokaiselle harjoittelujaksolle ja sen lisäksi opiskelija laatii omat tavoitteensa. (Opinto-opas 2009 – 2010; Ammattikorkeakoululaki 2003.)

Harjoittelujaksot jakaantuvat vanhusten hoitotyöhön ja perussairaanhoidon, sisätautien, kirurgian ja perioperatiivisen hoitotyön harjoitteluun, lasten, äitiyshuollon ja naisen hoitotyöhön, terveyttä edistävään hoitotyöhön ja kotisairaanhoidon sekä mielenterveys-työhön. Näiden lisäksi ovat suuntautuvat harjoittelujaksot, jotka sijoittuvat neljännelle opiskeluvuodelle. Opiskelija voi valita kiinnostuksensa mukaan suuntautumisvaihtoehtokseen joko sisätauti- kirurgisen hoitotyön, perioperatiivisen hoitotyön, ikääntyvän hoitotyön, psykiatrisen hoitotyön tai lasten ja nuorten hoitotyön. Harjoittelujaksokin toteutuu tällä valitulla alueella. (Opinto-opas 2008 – 2009b; Opinto-opas 2009 – 2010.)

Terveydenhuolto-oppilaitoksissa käytännön harjoittelu on suuri osa opiskelua. Työn ohessa opettaminen asettaa vaatimuksia työharjoittelukentälle, oppilaitokselle ja opiskelijalle itselleen. Hoitotyön toimia harjoitellaan koulussa laboraatiotunneilla. Luokassa on mahdollisuus demonstroida vuodepesu, katetrointi, injektio anto, nenämahaletkun laitto ym. sairaanhoitajan työhön liittyviä tehtäviä. Osa toimenpiteistä harjoitellaan käyttäen opiskelijatoveria potilaana ja osa asioista tehdään potilasnukkeille. Koulussa opittuja taitoja saa käyttää oikeassa potilashoidossa aluksi harjoittelun ohjaajan valvonnassa.

Sairaanhoitajan koulutuksessa käytännön harjoittelujaksot vuorottelevat teoriajaksojen kanssa. Harjoittelun tarkoituksena on syventää opittuja teoreettisia asioita ja harjoitella käytäntöön soveltamista. Salakari (2007) painottaa, että käytännön taitoja voi oppia vain tekemällä eikä vain lukemalla tai katsomalla. Kokenut ohjaaja voi helpottaa oppimista, eikä kaikkea tarvitse oppia erehdysten kautta. Vaikka oppiminen tapahtuu opiskelijan sisäisenä prosessina, opettajana toimiva voi kuitenkin vaikuttaa siihen myönteisesti. Salakari jakaa taitojen oppimisen kolmeen eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa opitaan työn periaatteet. Toisessa vaiheessa niitä harjoitellaan kiinnittämällä ne jatkuvaksi toiminnaksi opettajan ollessa taka-alalla tuen ja palautteen antajana. Kolmannessa vaiheessa taitavuus, työskentelynopeus, työn laatu ja kyky soveltaa kehittyvät. Viimeinen vaihe tapahtuu yleensä työssäoppimispaikassa. (Salakari 2007, 7 - 9)

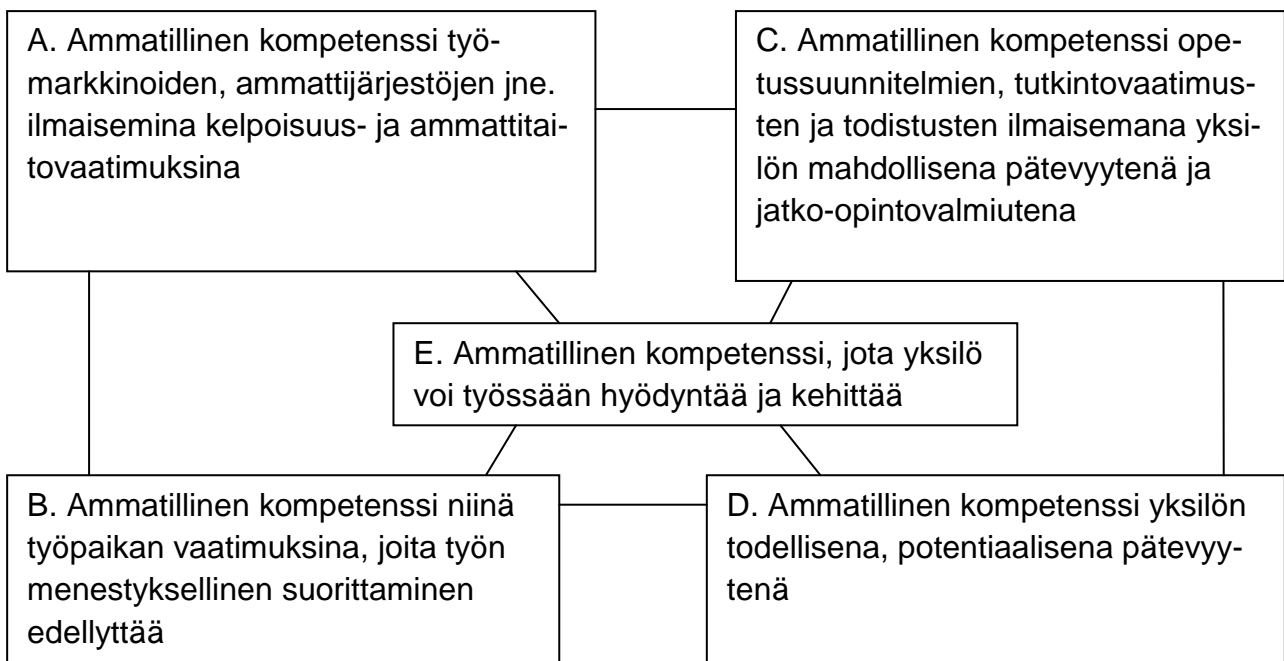
Raivola (2000 a) näkee koulutussuunnittelun tehtävänä kytkeä opiskelijat oppilaitoksen sisäisiin prosesseihin niin, että voidaan saavuttaa tiedot, taidot ja sosiaaliset kyvyt tavoitteiden mukaisesti (Raivola 2000 a, 169). Tämän suunnittelun vaikutukset tulisi ulottua myös käytännön harjoittelukentälle, jotta sielläkin päästäisiin asetettuihin tavoitteisiin. Hyvä suunnittelu ei kuitenkaan auta, ellei opiskelijoita saada sitoutumaan suunnitelman mukaiseen oppimiseen, vaan he noudattavat siihen ristiriidassa olevaa järjestystä tai piilo-opetussuunnitelmaa (Järvinen ym. 2002, 79). Organisaation eli tässä tapauksessa koulun tehtävänä ovat hyvät opetustulokset ja siihen päästäkseen sen on kehitettävä uusia ratkaisu- ja toimintamalleja eikä pidä tyytyä toimimaan vain jo opitun tiedon avulla (Järvinen ym. 2002,80).

Ammattikorkeakoulusta valmistuvat opiskelijat joutuvat tulevassa työssään usein johtotehtäviin, joissa heiltä edellytetään kykyä ajatella ja kantaa vastuuta. He eivät ole perinteisiä johtajia, vaan he muistuttavat enemmän valmentajia ja mahdollisuuksien luoja

kuin kontrolloijia. Heidän tulee olla joustavia, yhteistyökykyisiä ja kyetä kehittämään taitoja ja osaamista omassa yksikössään. (Ruohotie 2002, 108.)

3.3 Kvalifikaatiovaatimukset

Ruohotie (2002, 109.) kuvaa kvalifikaation Per-Erik Ellströmiä (2001) lainaten pätevyudeksi, jota työssä vaaditaan ja/tai yksilön ominaisuuksista riippuvana ominaisuutena. Viralliset pätevyysvaatimukset voivat olla eri asia kuin työn edellyttämä tosiasiallinen pätevyys. Virallinen taho saattaa pyrkiä nostamaan ammattiryhmän "statusta" korkeilla kompetenssivaatimuksilla, vaikka työtehtävien hoitoon riittäisi vähempikin. Toisaalta saman ammattiryhmän sisällä voi olla suuria eroja pätevyysvaatimusten suhteen riippuen yksikön kehitysvaiheesta. (Ruohotie 2002, 109.)



Kuvio 2. Ammatilliselle kompetenssille annetut merkitykset Ellströmin mukaan. (Ruohotie 2002, 110.)

3.4 Avainkompetenssit ja -kvalifikaatiot

Koulutuksen haasteena nähdään avainkvalifikaatioiden tai yliammattillisten pätevyysvaatimusten kehittäminen (Ruohotie 2002, 108). Avainkvalifikaatioiden avulla opiskelija pystyy hankkimaan erityisosaamista tehokkaasti, reagoimaan nopeasti ja hallitsemaan

urakehitystä. Ne ovat abstrakteja verrattuna esim. ammattikvalifikaatioihin. Avainkompetenssien ja -kvalifikaatioiden määrittely on riippuvainen viitekehyksestä, joten sille ei ole tarkkoja kriteereitä.

Ruohotie (2002, 117.) kuvaa kvalifikaatioluokituksessaan asiantuntijan taitoprofiilia seuraavasti:

1. Ammattispesifiset taidot ja tiedot

2. Yleiset työelämävalmiudet

- kognitiiviset ja sosiaaliset taidot, mediapätevyys, luovuus ja innovatiivisuus, johtamistaidot

3. Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet

- orientaatio, toiminnan kontrollointi, mielenkiinto

3.5 Ammatillinen kasvu

Ammatillinen kasvu tapahtuu työvuosien aikana ja vastavalmistunut sairaanhoitaja on noviisin tasolla. Mutta ammatillisen kasvu voi alkaa jo opiskeluaikana.

Ruohotie kuvaa Mentkowskin (2000) esittämää kasvumallia, joka yhdistää oppimisen, kehittymisen ja suorituksen. Ajattelu, tunteet ja eettiset valinnat jäsenyivät henkisten rakenteiden perusteella, mutta myös konteksti vaikuttaa yksilön suoritukseen ja itsereflektioon. Ammatillisen kasvun ulkoisella päämäärällä tarkoitetaan pyrkimystä kehittää työelämässä tarvittavia taitoja ja sisäisellä päämäärällä oppijan orientaatiota persoonallisuuden kehitykseen ja itsereflektioon. (ks. Ruohotie 2006, 113 – 115.)

Mentkowskin tutkijaryhmän nimeämät yksilöllistä kasvua edistävät oppimissyklit ovat 1) *metakognitiivisten strategioiden soveltaminen*, 2) *oman suorituksen arviointi* sekä 3) *erilaisiin lähestymistapoihin, näkökulmiin ja aktiviteetteihin perehtyminen*. Metakognitiivisten strategioiden soveltaminen tapahtuu, kun oppija saa käsityksen omasta oppimisestaan ja itsereflektion avulla pystyy arvioimaan, miten hän voi parantaa suoritustaan. Luottamus omiin kykyihin kasvaa ja asenne uusia haasteita ja vaikeuksia kohtaan muodostuu myönteiseksi. Suorituksen merkitys työelämässä ilmenee tilanteissa, joissa työntekijä käyttää harkintaansa ja arviointikykyään tavoitteiden saavuttamiseksi. Kolmannessa syklissä erilaiset vaihtoehdot lisäävät itsenäistä oppimista ja persoonan kehitystä sekä edistävät itseohjautuvaa oppimista kohti oman roolin rakentamista. Halu oppia avaa uusia

näkökulmia ja johtaa itseohjautuvaan opiskeluun. Todellisuus näyttäytyy sen jälkeen erilaisena ja ymmärrys erilaisia näkökulmia kohtaan lisää opiskeluhalukkuutta. (Ruohotie 2006, 116 -119.) Ruohotien (2006) mukaan voidaan erottaa neljä ammatillisen kasvun aluetta riippuen painotuksesta; *ajattelu, suoritus, itsereflektio ja persoonallisuuden kehittyminen*. (Ruohotie 2006, 113 -115.)

Produktiivisella ajattelulla tarkoitetaan abstraktia, syvällistä ja oivaltavaa ajattelua. Kun oppija pystyy laajentamaan ajatteluaan hypoteettiselle alueelle, puhutaan formaalisesta ajattelusta. Niiden lisäksi ajattelu on sidoksissa systemaattiseen päättelyyn ja tiedon rakenteisiin. Suorituksessa ovat keskeisiä yksilön kyvyt, taidot ja emootiot. Suorituksen kriteerinä pidetään ensisijaisesti tehokkuutta ja oppimista voivat edistää vuorovaikutus, virheiden analysointi sekä muiden opettaminen. Itsereflektio tarkoittaa oman toiminnan tarkkailua ja arviointia. Omia kokemuksia suhteutetaan, kyseenalaistetaan ja vertaillaan. Persoonallisuuden kehittämisestä puhuttaessa tarkoitetaan minän syvimpiä ja kestävämpiä rakenteita. Kehittymisen haasteina ovat oppijan kasvaminen itsenäisyyteen tai itseohjautuvuuteen. (Ruohotie 2006, 114 -116.)

Opiskeluhalukkuutta tarvitaan, sillä tieto lisääntyy, on monimutkaista ja vanhenee nopeasti. Töistä on vaikea selvitä, ellei pysy kehityksessä mukana. Varsinkin jos työtehtävät muuttuvat tarvitaan uusiutumista. Ihannetapauksessa kasvuprosessi kestää koko eliniän. Useimmiten kuitenkin välillä motivaatio laskee ja seuraa rutinoitumista. Kasvuun vaikuttavia tekijöitä, joiden avulla pyritään muutokseen, voidaan löytää yhteiskunnasta, organisaatiosta, työroolista ja yksilöstä itsestään. (Ruohotie 2000, 49 – 50)

Pohjola (1996) uskoo Vanttajan ja Järvisen (2006, 28 - 29.) mukaan, että nuoret, samalla kun he sosiaalistuvat riskien ja epävarmuuksien maailmaan, saattavat olla myös identiteetiltään refleksiivisempiä kuin vanhemmat sukupolvet. Työnteko edellyttää yhä useammin monipuolisuutta, kykyä ja avoimuutta muutoksiin sekä valmiutta siirtyä erilaiseen työhön. Nuorille jatkuvat muutokset eivät välttämättä edusta samanlaista riskiä tai uhkaa kuin vanhemmille ikäpolville.

4. KÄYTÄNNÖN TYÖN OPETTAMINEN JA OHJAAMINEN

Ammattikorkeakouluja kuvataan avoimena oppimisympäristönä. Muita tärkeitä lähtökohtia ovat työelämälähtöisyys, projektikeskeisyys, moniammatillisuus, opiskelijakeskeisyys ja modernin teknologian hyödyntäminen. (Nummenmaa 2002, 128). Hannafin & Landin (1997) (ks. Nummenmaa 2002, 130.) mukaan opettajien tehtävänä on ohjata opittavan sisällön hierarkian ymmärtämistä, tehdä objektiivisia ja relevantteja kysymyksiä sekä antaa suoraa palautetta ja oppimisen ulkoista arviointia. Opiskelijakeskeisen pedagogiikan tavoitteena on oppimisstrategioiden harjaannuttaminen ja opiskelijan omien valintojen huomioiminen sekä opiskelijoiden valtaistaminen (empowerment).

Ammattikorkeakoulussa pyritään opiskelijoiden itseohjautuvuuteen ja vaatimustaso on huomattavasti korkeampi kuin opistotasolla. Opiskelijoiden oletetaan tietävän, mitä he opiskelultaan haluavat, mutta todellisuudessa se ei välttämättä toteudu. (Rauhala 2001, 12.)

Ammattikorkeakoulun oppimisympäristö muotoutuu sellaiseksi, millaisiin oletamuksiin oppimisesta, pedagogiikasta ja oppimisesta se perustuu. Erilaisten lähestymistapojen paremmuus ei ole niin tärkeää kuin sen tunnistaminen, mikä soveltuu omiin tavoitteisiin ja kulttuureihin. (Nummenmaa 2002, 140 – 141.)

Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa on koulutettu fysioterapeutteja PBL- menetelmän avulla. Fysioterapeutit osallistuivat opintosuunnitelman tekoon niiden sisällön puitteissa. Opettajien mielestä ammattilaiset toivat suunnittelutyöhön arkirealismia ja sisällöt tarkentuivat. Yhteistyön avulla löytyi ”yhteinen kieli” ja eri osapuolet pystyivät aikaisempaa paremmin välittämään tietoa omista tarpeistaan. Opiskelijoiden oppiminen pystyttiin suuntaamaan niille osaamisalueille, joita nykyisessä työelämässä tarvitaan. Oppimisympäristöä rakennettiin sellaiseksi, että sen tarkoitus oli tehostaa opiskelijoiden oppimista, mutta samalla myös ohjaajat ja opettajat hyötyivät. (Lähteenmäki 2006, 286.)

Ammattikorkeakoulujen keskeisten arviointitulosten mukaan terveysalan opettajilla ja terveydenhuollon edustajilla oli toisistaan poikkeavat käsitykset työharjoittelun tavoitteista. Osa ohjaajista odotti saavansa käytännön taitoja omaavia opiskelijoita, sillä he kokivat, ettei heillä ollut aikaa opettaa. Opettajat taas näkivät, että koulutus tuottaa hyvät teoriatiedot, kehittämisvalmiudet ja hyvän itsetunnon omaavia opiskelijoita, jotka kykenevät hakemaan tietoa ja ajattelemaan kriittisesti. Opiskelun tiiviys ja lähiopetuksen

väheneminen kuitenkin johti siihen, että opettajat opettelivat uusia työtapoja ja opiskelijat harjoittelivat itseohjautuvuutta. Jotta teorian ja käytännön yhdistäminen olisivat onnistuneet paremmin, olisi opettajilla arviointitulosten mukaan pitänyt olla enemmän aikaa osallistua harjoittelun ohjaukseen. Toteutettuja yhteisiä projekteja sekä opettajat, terveydenhuollon edustajat että opiskelijat pitivät hyödyllisinä. (Hämäläinen & Kantola 2002, 325.)

Opiskelijan tulisi tietää jo opiskelujen alkuvaiheessa, millaista käsitteellistä oppimista tavoitellaan, jotta voitaisiin selvittää, onko opiskelijalla edellytyksiä sen saavuttamiseen. Muuten opiskelusta voi tulla hyvin raskasta. Opiskelijan ohjaajan on huomioitava käsitteellisen oppimisen prosessi eikä vain lopputulosta ja pyrittävä tukemaan prosessia. (Ruohotie 2006, 119 – 120.)

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tietoa rakennetaan aikaisemmin opitun pohjalta. Muina laadukkaina oppimisprosessin osa-alueina pidetään oppijan omaa halua oppia, aktiivisuutta, kontekstisidonnaisuutta, refleksiivisyyttä, yhteistoiminnallisuutta sekä kykyä siirtää opittu asia uusiin tilanteisiin. Opettaja toimii valmentajana ja yhteistyö työelämän kanssa on edellytys vastata tulevaisuuden haasteisiin. (Ruohotie 2002, 124 – 125.)

4.1 Laatumääräiset käytännön opetuksessa

Vaasassa laadittiin laatumääräiset sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden ohjaukselle vuonna 1996 ja asetettiin toimikunta kriteerien kehittämiseksi sosiaali- ja terveysalan sektorin käytännön opetuksen arvioimiseen. Projekti aloitettiin, koska oli todettu sekä rakenteellisia että sisällöllisiä puutteita hoitotyön opiskelijan käytännön opetuksessa. Oppilaitokset ovat korvausvelvollisia käytännön opetuksesta ja siten ne myös asettavat odotuksia ja vaatimuksia käytännön opetukselle. (Mäkelä 1995, johdanto.)

Laaditut *rakennekriteerit* edellyttävät hyvää yhteistyötä sairaanhoitopiirin johtavien viranhaltijoiden ja oppilaitosten johtajien kesken. Myös opettajan, ohjaajan ja opiskelijan tulee olla yhteistyössä ja laatia suunnitelma käytännön työn sekä jatkuvan arvioinnin toteuttamiseksi. Opiskelijalta odotetaan motivoitunutta suhtautumista hoitoammattiin ja halua hakea itsenäisesti tietoa ja valmiuksia käytännön jakson aikana. Opiskelijan tulee myös toimittaa tavoitteensa ohjaajalle ja osastonhoitajalle. Ohjaavan henkilökunnan tulee olla ammattitaitoisia ja tuntea yksikön hoitoideologian. Sillä tulee olla myös tietoa eri koulutusohjelmista ja ohjaukseen on varattava asianmukaiset tilat sekä riittävästi aikaa.

Oppilaitoksen opettajan tulee hyvissä ajoin tiedottaa yksikköön tulevista opiskelijoista ja olla tietoinen sairaanhoitopiirin hoitofilosofiasta sekä opetusyksikön toiminnasta. Ylihoitajat ovat päävastuussa opiskelijoiden sijoituksesta, ja heidät velvoitetaan esittelemään yksiköt ja jakamaan tarvittavaa tietoa hoidon periaatteista. opiskelijoille. Ylihoitajien tulee myös tuntee oppilaitoksen hoidon opetuksen filosofia.(Mäkelä 1995, 18 – 19)

Prosessikriteerit sisältävät yhteistyöalueen, jossa ilmaistaan opiskelijan, ohjaajan, opettajan, osastonhoitajan ja ylihoitajan tehtävien kuvaukset. Yhteistyö edellyttää avoimuutta ja kunnioittamista. On järjestettävä yhteisiä koulutus- ja keskustelutilaisuuksia ohjaajille ja opettajille. Osastonhoitaja vastaa siitä, että osaston hoitokulttuuri tukee opiskelijan oppimista yhteistyössä muiden kanssa. Yksikön tulee tietää ajoissa opiskelijan tavoitteista ja saapumisesta harjoittelujaksolle. Opettaja, ohjaaja ja osastonhoitaja keskustelevat ja ohjaavat opiskelijaa jakson aikana. Arviointikeskusteluun osallistuvat opiskelija, ohjaaja ja opettaja. Opiskelijan tehtäviin kuuluu esitellä itsensä ja tavoitteensa. Jakson aikana opiskelija pyrkii konkretisoimaan tavoitteensa hankkimalla tietoa, olemalla aktiivinen ja vastuuntuntoinen. Hän myös laatii yhteistyössä työvuorolistan huomioiden osaston toiminnan. Käytännön jaksoon liittyy jatkuva arviointi, ja opiskelijan lisäksi arvioinninkohteena on myös ohjaaja ja opettaja. Ohjaajan tulee suhtautua kiinnostuneesti opiskelijoihin ja kohdella heitä asiallisesti sekä laatia yhdessä opiskelijan kanssa oppimissuunnitelma hänen omien tavoitteidensa avulla. Yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen, itsenäisyyteen rohkaiseminen ja saavutettujen tavoitteiden arvioiminen kuuluvat myös ohjaajan tehtäviin. Ohjaajalta odotetaan avoimuutta niitä muutosehdotuksia kohtaan, joita opiskelija ehdottaa. (Mäkelä 1995, 20 – 24.)

Yhteydenpito kouluun, omista teoreettisista ja käytännön taidoista vastaaminen sekä osallistuminen ohjaajien jatkokoulutukseen kuuluvat myös ohjaajan tehtäviin. Opettaja motivoi ja valmistelee opiskelijaa käytännön jaksoa varten. Hän myös suunnittelee, informoi, auttaa ja tukee opiskelijaa tämän ammatillisessa kasvussa sekä ohjaa kaikkia asianosaisia opiskelijan ohjaukseen liittyvissä asioissa. Osastonhoitaja suunnittelee osastolla tapahtuvaa ohjausta, selvittää opiskelijalle osaston toimintaperiaatteita, järjestää henkilökohtaisen ohjaajan, toimii tukena, osallistuu arviointiin ja avustaa ongelmatilanteissa. Johtavana kontaktihenkilönä kentän ja oppilaitoksen välillä toimii ylihoitaja. Hän informoi ja motivoi henkilökuntaa sekä opiskelijoita. (Mäkelä 1995, 20-24.)

Tuloskriteereissä projektityöryhmä selvitteli, mihin opiskelijan käytännön työn harjoittelussa pyritään. Tavoitteena on ohjaavan henkilökunnan tietoisuus ja sitoutuminen sairaanhoito-

piirin ja oppilaitosten välisestä sopimuksesta. Toiminnan oppimiskulttuurin tulee olla positiivista. Henkilökunnan tulee saada tieto opiskelijoiden sijoituksesta ja valmiuksista ajoissa. Ohjaajien tehtävänä on toimia hyvänä mallina sekä hallita ohjaamisen perustaidot ja riittävä ammattitaito. Opiskelijalle on tärkeää kokea olevansa tervetullut työyksikköön, olla tietoinen organisaation rakenteista ja toimintaperiaatteista sekä hallita riittävästi teorian tietoa ennen jakson alkua. Opetusjakson arvioinnin tulee olla rakentavaa. (Mäkelä 1995, 25.)

4.2 Arviointi ja CLES –mittari harjoittelun toteuttamisen apuna

Harjoittelun arviointi perustuu opiskelijan omaan arviointiin asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta sekä harjoitteluprosessin onnistumisesta. Arviointia tulee antaa koko jakson ajan ja loppuarviointiin osallistuvat opiskelija, opettaja ja ohjaaja. Harjoittelu arvioidaan joko hyväksytyksi tai hylätyksi. (Opinto-opas 2009 – 2010.)

Harjoittelulla on keskeinen merkitys kliinisten hoitotaitojen oppimisessa. Se vaikuttaa tulevien hoitotyöntekijöiden hoitotaitoihin ja asenteisiin ja siksi harjoittelun kehitystyö on tärkeää. Saarikoski (1998, 2002) on kehittänyt oppimisympäristön laadunarviointiin soveltuvan CLES –mittarin (Clinical Learning Environment and Supervision scale). Pilottiversion tavoitteena oli etsiä hoitoyhteisöjen ominaispiirteitä, jotka mahdollistivat yksikön toimimisen hyvänä oppimisympäristönä. Sen jälkeen mittaria paranneltiin ja laajennettiin aineistoa. Se myös käännettiin englanniksi ja arvioitiin mittarin kulttuurista erottelukykyyä. Hoitotyön opettajan osuus liitettiin mittariin v. 2007. Tällä hetkellä sitä käytetään jo yli 20 maassa. (Saarikoski 2010.)

Saarikosken (2009, 17.) mielestä ohjatulla harjoittelulla on suuri merkitys opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymiselle, mutta sen kehittäminen on jäänyt teorian varjoon ammattikorkeakoulujärjestelmän syntyvaiheessa. Kliinisen opettajan tehtävänä hän näkee harjoittelun puitteiden rakentamisen ja yksikön kannustamisen. Hän myös keskustelee vapaamuotoisesti opiskelijan kanssa tämän kokemuksista harjoittelujakson aikana. Opiskelijat itse toivovat, että harjoittelujaksot olisivat pitempiä kuin nykyään. Saarikoski pohtii, olisiko tärkeämpää paneutua perusteellisesti hoitotyön ydinainekseen pitkien harjoittelujaksojen avulla kuin yrittää tutustua mahdollisimman moniin lääketieteen erikoisaloja edustaviin yksikköihin. Hänen mielestään hoitotieteen näkökulmasta yksikön erikoistumisalalla ei ole merkitystä. Ydintavoitteena on oppia hoitotyön prosessia ja potilaan kohtaamista. (Saarikoski 2009, 19.)

Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirissä on koottu systemaattisesti opiskelijapalautetta CLES-mittarilla vuodesta 2007 lähtien. Opiskelijat antavat palautetta työyksikön ilmapiiristä, hoidon ja ohjauksen lähtökohdista sekä ohjaussuhteen toimivuudesta sähköisen kyselyn avulla. Tulokset käsitellään osastokokouksissa. Palautetta ja kehittämisehdotuksia on saatu runsaasti opiskelijoilta ja systemaattinen kehittäminen on tuottanut myös tulosta. Kun sekä opiskelijoilla että ohjaajilla on selkeä vastuu ja mahdollisuus vaikuttaa, kehittämismotivaatio lisääntyy. CLES-mittarin avulla saadaan yhtenäistä, vertailtavaa tietoa koko valtakunnan tasolla. Tällä hetkellä sitä käyttävät kaikki yliopistosairaanhoitopiirit sekä useat muut terveydenhuollon yksiköt. (Meretoja 2010.)

Ohjauksen saattamiseksi hyvälle tasolle koko maassa on mittauksen lisäksi perustettu erilaisia toimia, joiden tavoitteena on edistää työharjoittelun laatua. Suomessa on tällä hetkellä yli kolmekymmentä kliinistä opettajaa eri tehtävänimikkeillä. He toimivat linkkinä sairaalan ja koulun välillä. Opiskelijat ovat tyytyväisiä, kun toimipaikassa on joku heitä varten, sillä ammattikorkeakoulujen opettajien resurssit vaihtelevat suuresti. HUS:ssa toimiva Ruuskanen (2009) kertoo, että puolet hänen työajastaan kuluu harjoittelun ohjaukseen ja opiskelijan ammatillisen kehittymisen tukemiseen. Pedagoginen kehittäminen ja yhteistyö koulun, eri ammattiryhmien ja yksiköiden kanssa vievät toisen puolen työajasta. (Ruuskanen 2009, 14 – 15.)

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen aikataulu myöhästyi alkuperäisestä suunnitelmasta työelämän kiireiden vuoksi. Haastattelut tein jo keväällä 2009. Luvan opiskelijoiden haastatteluun sain Vaasan ammattikorkeakoulun rehtorilta. (Liite1)

5.1 Tutkimusmenetelmät

Haastattelin neljää valmistuvaa sairaanhoitajaopiskelijaa, yhtä sairaanhoidon opettajaa ja kahta sairaanhoitajaa teemahaastattelun avulla. Valitsin haastateltavat Vaasan sairaanhoitopiirin alueelta, koska edellä mainitut kriteerit käytännön työn ohjaamisesta on laadittu samalle alueelle. Kävin informoimassa kyseistä luokkaa tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutustavasta. Tässä tiedotustilaisuudessa kysyin, ketkä suostuvat haastateltavikseni ja sovin haastattelujen ajankohdan. Osastonjohtajan välityksellä löytyi

halukas opettajahaastateltava. Sairaanhoidajahaastateltavat sovin itse valiten toisen perusterveydenhuollon ja toisen erikoissairaanhoidon toimipaikasta.

5.1.1 Tapaustutkimus

Kaikki haastatellut opiskelijat ja olivat saman oppilaitoksen opiskelijoita. Myös tutkimukseen osallistunut opettaja työskenteli kyseisessä oppilaitoksessa. Sairaanhoidajat toimivat perusterveydenhuollossa ja erikoissairaanhoidossa Vaasan sairaanhoitopiirissä, jonka alueella myös suurin osa opiskelijoiden harjoittelusta toteutui. Tutkimusta voi siten kuvailla tapaustutkimukseksi. Työharjoittelu on toistuva tapaus sairaanhoitajaopiskelijan opiskelussa, vaikka se toteutuukin eri laitoksissa ja toimipisteissä.

Tapaustutkimuksella tutkitaan useimmiten jotain tapahtumakulkua tai ilmiötä. Kohteena voi olla jokin yhteisö tai organisaatio, jota kuvataan tarkasti. Tapaustutkimus ei ole pelkkää kohteen kuvailua, vaan siihen liittyy kiinnostus jotain tiettyä jännitettä kohtaan. Kohteena on yleensä pieni joukko tapauksia. Tutkija kerää laajan, useimmiten laadullisen aineiston ja kohdistaa tutkimuksensa luonnollisesti ilmeneviin tapauksiin. Tavoitteena on ymmärtää tapausta ja sen merkitys voi ilmetä kyseenalaistamalla, täydentämällä tai luomalla uutta teoriaa eli analyyttisesti yleistämällä. Toinen merkitys voi olla naturalistinen yleistys, jolla tarkoitetaan läpinäkyvyyttä. Silloin lukija voi verrata tapausta omiin kokemuksiinsa. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9 – 12, 30.)

Tapaustutkimuksessa pyritään tarkastelemaan ja kuvaamaan tapahtumaa siinä toimintaympäristössä ja tilanteissa, joissa se tapahtuu. Sen etuna on ymmärryksen lisääntyminen eri osallistujien näkemysten välillä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11.) Tapaustutkimuksessa voidaan yksilö, jota tutkitaan, käsittää analyyysiyksiköksi. Tapaus voi myös tarkoittaa jotain tapahtumaa tai vaikka organisaatiomuutosta. Analyyysiyksikön valinta riippuu siitä, mihin kysymyksiin tutkimuksella halutaan vastata. (Yin 1994, 21 – 22.) Aina ei kuitenkaan riitä, että tutkitaan pelkästään tutkimuksen pääkohdetta, vaan on huomioitava myös muut vaikuttavat tekijät kuten ympäristö ja yhteistyökumppanit (Yin 1994, 20). Tapaustutkimuksella pyritään analyyttiseen yleistettävyyteen (Yin 1994, 30) Sen avulla voidaan onnistua tekemään analyyttisiä yleistyksiä, jotka pätevät yli tutkitun tapauksen. (Uusitalo 1991, 78.)

Sairaanhoitajaopiskelijan työharjoitteluun liittyvät kiinteästi opettaja, sairaanhoitajaohjaaja, työyhteisö ja harjoitteluympäristö, joten niiden sivuuttaminen tutkimuksessa ei olisi mielekäästä. Jotta voidaan puhua tapaustutkimuksesta, tuleekin oppimista tarkastella huomioimalla myös oppimisympäristö (Syrjälä ym. 1994, 12). Yin`n mukaan tapaustutkimuksella tarkoitetaan todellisessa tilanteessa nykyhetkessä tapahtuvaa tutkimusta. Usein tapaus kuitenkin määritellään tarkoittamaan jotain rajallista kokonaisuutta, jonka avulla pyritään kuvailemaa ilmiötä, mutta myös löytämään selityksiä. Kun halutaan kuvata ongelmia oppimisessa ja opetuksessa liittäen tapahtuma tiettyyn tilanteeseen, on tapaustutkimus luonteva lähestymistapa. (Syrjälä ym 1994, 11.)

Aineistoa voidaan kerätä valitsemalla erilaisia haastateltavia. Haastattelin opiskelijoiden lisäksi opettajaa ja kahta ohjaajana toiminutta sairaanhoitajaa. Tällöin voidaan puhua aineistotriangulaatiosta, joka soveltuu myös tapaustutkimukseen. (Laine ym. 2007, 24.)

Tapaustutkimuskohteeksi voidaan valita mahdollisimman *tyypillinen*, jotta tuloksetkin olisivat helposti siirrettäviä. Tutkimus voi myös olla *kriittinen*, kun esim. arvioidaan jotain teoreettista mallia. Se voi olla myös *ainutkertainen* tutkimus, jonka avulla voi oppia ilmiön yleisiä piirteitä *tai paljastava*, jos tutkija pääsee kuvaamaan ilmiötä, jota ei ole aiemmin tutkittu. Tutkija voi valita esimerkiksi tyypillisen opiskelijan, joka suoriutuu opiskelusta keskimääräisesti tai käyttää muita kriteerejä valitessaan tutkittavia. (Syrjälä ym. 1994, 23 – 24.)

Omat valintaperusteeni pohjautuivat vapaaehtoisuuteen. Ryhmän opettaja kertoi mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen koko luokalle. Tutkimusesittelyn jälkeen sovimme halukkaiden osallistujien kanssa teemahaastatteluaikat. Neljän haastateltavan kanssa saimme sovittua yhteisen ajan. Haastateltujen opiskelijoiden määrä todennäköisesti vaikutti tutkimustulosten analyttiseen yleistettävyyteen, jonka Yin (1994, 30) näkee tapaustutkimuksen tavoitteena. Tutkimuksen ulkopuolelle jäivät mahdollisesti sellaiset opiskelijat, jotka eivät viitsineet nähdä ylimääräistä vaivaa tai olivat arkoja ja ujoja. Jotta tuloksia voisi yleistää koskemaan harjoittelun tavoitteiden saavuttamista Vaasan sairaanhoitopiirin alueella tai koko Suomessa tulisi osallistujia olla enemmän ja ryhmän tulisi olla heterogeenisempi.

Ihmistieteissä ihmisen käyttäytymistä voidaan selittää *kausalisesti*, jolloin puhutaan syistä ja seurauksista. Silloin oletetaan, että kausaalisia riippuvuuksia on olemassa. *Intentionaalinen* selitystapa painottaa ihmisen tietoisuutta, käsityksiä, asenteita ja tavoitteita. *Funktionaalinen* selitys tarkoittaa ilmiön kuvaamista jonkin kokonaisuuden

palvelijana. Toiminnalla voi olla ei-tarkoitettuja seurauksia eli piilofunktioita, jotka voivat tuoda esiin asioita, jotka voivat muuten jäädä huomioimatta. Erilaiset selitystavat tukevat toisiaan. (Uusitalo 1991, 109 – 111.)

5.1.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelun etuna on, että sen avulla voidaan edetä keskeisten teemojen varassa. Sen avulla on mahdollista saada tutkittavan ääni kuuluville ja oleellisina pidetään vastaajien tulkintoja asioista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Haastattelua valmisteltaessa olisi hyvä hahmotella kysymyksiä riittävästi, jotta tarvittava tieto olisi mahdollista saada. Teemahaastatteluun kuuluu kuitenkin myös joustavuus ja itse haastattelu ohjaa kysymyksen asettelua. Kun tutkija laatii omat teemat kysymystensä pohjalta, hänen tehtävänä on selvittää, mitä merkityksiä tutkittavat ilmaisevat kunkin teeman puitteissa (Moilanen & Räihä 2001, 53.)

Kysymysten hahmottelu etukäteen turvaa riittävän tiedon saannin, mutta taitava haastattelija kuuntelee ja pyrkii oivaltamaan, mitä sanottavaa haastateltavalla on ja ohjaa keskustelua haastateltavan omien teemojen suuntaisesti. Haastattelijan on vaikea löytää sellaiset kattavat kysymykset erikseen jokaiselle haastateltavalle, jotta hän saisi ilmaistua asiansa haluamallaan tavalla. (mt. 2008,103, 34.) Teemahaastattelu tarjoaa mahdollisuuden suunnata kysymyksiä haastateltavan antamien vihjeiden perusteella haastattelun aikana.(Hirsjärvi & Hurme 2008, 34.) Kokemattomana tutkijana laadin kysymysrunгон haastattelun tueksi. Keskustelu oli kuitenkin kaikissa haastatteluissa runsasta ja olisin tarvinnut vain avainsanat saadakseni vastauksia haluamiini aihealueisiin. Laatimani teemat apukysymyksineen ovat liitteenä. (Liitteet 2 ja 3.)

Käytin tutkimuksessa teemahaastattelua, sillä suora vuorovaikutus tutkittavan kanssa antaa mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa haastattelutilanteessa. Haastatteluhetkellä en ollut opettajana ammattikorkeakoulussa enkä ollut koskaan opettanut kyseistä ryhmää, joten opiskelijat eivät mieltäneet minua koulun edustajaksi. Opiskelijoiden kanssa syntyi mielestäni pienen alkukankeuden jälkeen hyvin luonnollinen haastattelutilanne ja haastattelun päättyessä joku heistä totesi puhuneensa itsensä ihan tyhjäksi. Kaikki vaikuttivat tyytyväisiltä, kun olivat osallistuneet tutkimukseen, sillä puhuminen selkiytti omia ajatuksia. Haastatteleman opiskelijat olivat parhaillaan ns. syventävällä harjoittelujaksolla. He olivat valinneet suuntautumismuutoksensa kiinnostuksensa mukaan psykiatriselta tai

somaattiselta puolelta. Opiskelujen tässä vaiheessa he olivat jo käyneet läpi koulutukseen kuuluvat erilaiset harjoittelujaksot ja halusin heidän kertovan kokemuksistaan koko koulutuksen ajalta.

Molemmat haastattelemiini sairaanhoitajat tunsin ennestään ja he kertoivat luontevasti ja avoimesti kokemuksistaan ohjaajina. Haastatteluun osallistunutta opettajaa en tuntenut hyvin ennestään, mutta hänenkin kanssaan keskustelu eteni luontevasti teema-alueiden puitteissa.

Hirsjärvi & Hurme (2008) mainitsevat teemahaastattelun etuina haastateltavan näkemisen yksilönä, jolla on oltava mahdollisuus ilmaista itseään mahdollisimman vapaasti ilman rajoitteita. Kysymykset voisivat karsinoida liiksi vastauksia ja ihmisen näkeminen merkityksiä luovana yksilönä puuttuisi. Haastattelun avulla on myös mahdollista syventää vastauksia pyytämällä esimerkkejä ja keskustelun edetessä voi olla luontevaa puhua myös aroista aiheista. Jotkut tukijat tosin pitävät anonyymia kyselylomaketta soveltuvampana arkojen asioiden käsittelyyn. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Itse uskon, että keskustelun syventyessä on luontevaa puhua kaikesta asiaan liittyvästä, jos haastattelija pystyy luomaan luotettavan ja turvallisen haastattelutilanteen.

Haastattelijalta vaaditaan kokemusta ja taitoa, jotta hän saisi tarvitsemansa tiedon haastattelun avulla. Tehtävään olisi hyvä kouluttautua. Henkilökohtainen haastattelu on myös aikaa vievää, sillä yhteisen ajan löytäminen ja lopulta litterointi vaativat aikaa ja organisointia. Haastateltavien vastaukset voivat olla haastattelijaa mielisteleviä ja sosiaalisesti suotavia. Silloin ne eivät ole totuudenmukaisia ja vääristävät tutkimustuloksia. Haastatteluun liittyy myös erilaisia kustannuksia, kuten matka- ja materiaalikustannukset. Vastausten analysointi, tulkitseminen ja raportointi voivat myös olla vaikeita, kun on itse laadittava malli, jonka mukaan toimii eikä voi käyttää mitään valmista mallia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Haastattelemistani henkilöistä ei kukaan ollut sellaisessa suhteessa minuun, että hänen olisi pitänyt miettiä vastauksensa seurauksia, vaan he saivat sanoa aidon mielipiteensä.

Tutkimushaastattelun avulla pyritään saamaan luotettavaa tietoa tutkimuskohteesta ja se edellyttää perehtymistä aihepiiriin. Haastattelija käynnistää ja ohjaa haastattelua. Hän joutuu motivoimaan haastateltavaa ja osoittamaan olevansa luottamuksen arvoinen. Kun kaksi vierasta ihmistä kohtaa, haastateltavan on osoitettava kiinnostusta ja pyrkiä kysymyksillä aktivoimaan haastateltavaa antamaan harkittuja vastauksia. Haastattelija joutuu paneutumaan haastateltavan ongelmiin, mutta hänen tehtävänä ei ole ryhtyä

auttajan rooliin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 43.) Uskon, että tutkimukseeni osallistuneet nuoret aluksi hiukan jännittivät haastattelua, mutta rentoutuivat hyvin nopeasti huomattuaan, että saavat puhua omista kokemuksistaan omissa rajoissaan. Haastattelijana yritin tehdä tarkentavia kysymyksiä kiinnostavista aihealueista. Sairaanhoidajat ja opettaja olivat kokeneempia haastateltavia, joten he kertoivat kokemuksensa varsin vapaasti alusta lähtien.

Itselleni sairaanhoitajaopiskelijoiden, sairaanhoitajien ja opettajan haastattelu tuntuivat helpolta, sillä olen itse ollut aikoinani opiskelija, myöhemmin sairaanhoitajana opiskelijan ohjaaja ja jonkin verran myös opettaja. Ennen haastattelua opettajakokemukseni rajoittuivat parin kurssin pitämiseen ja tässä koulussa olin pitänyt vain yhden kurssin haastattelua edeltävänä vuonna. Mielestäni osasin tarttua ongelmakohtiin ja osasin lisäkysymyksillä tarkentaa, mitä haastateltava tarkoittaa. Haastattelut kestivät keskimäärin hiukan yli tunnin. Opiskelijoiden ja opettajan haastattelu tapahtuivat koululuokassa, jossa ei ollut opetusta. Paikka oli rauhallinen, mutta myös virallinen. Silti mielestäni pääsimme luonnolliseen keskusteluyhteyteen haastateltavien kanssa. Toisen sairaanhoitajan haastattelin työvuoron päätyttyä osaston raporttihuoneessa, jossa saimme olla kahdestaan ja toisen sairaanhoitajan haastattelu tapahtui hänen toivomuksestaan hänen omassa kodissaan. Sielläkään ei ollut muita paikalla haastatteluhetkellä.

Teemahaastattelua voidaan sanoa puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Sillä tarkoitetaan, että jokin näkökohta on päätetty etukäteen, mutta jätetään haastateltavalle vapaus tuoda mielipiteensä julki omin sanoin. Teemahaastattelussa aihepiiri on kaikille sama, mutta toisin kuin muissa puolistrukturoiduissa haastatteluissa kysymykset voivat olla erilaiset. (Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.)

5.1.3 Sisällön analyysi

Analyysi voi olla induktiivista tai abduktiivista. Koska analyysini perustuu lähinnä (1996,189.) mukaan analyysi voi vaihdella haastateltavien oman kuvailun esittämisestä tiukkaan tiivistämiseen ja luokitteluun. Joskus tulkinnat voivat johtaa myös uuteen haastatteluun. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136.)

Omassa analyysissäni pyrin merkitysten tiivistämiseen ja luokitteluun. Pyrin myös tulkitsemaan haastateltavien vastauksia yrittäen löytää myös merkitykset, joita ei

varsinaisesti lausuta ääneen. Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan on monia tekniikoita, joiden avulla voidaan tuottaa merkityksiä. Aineistosta voidaan etsiä toistuvuutta ja erilaisia teemoja, sitä voidaan tarkastella etsimällä yhdessä esiintyviä ilmiöitä, siitä voidaan luoda metaforia ja sitä voidaan vertailla tai etsiä vastakohtaisuuksia. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 138.)

Koska aineistoni on suhteellisen pieni litteroin sanatarkasti haastattelut ja haastattelujen eteneminen teemoittain auttoi sen jäsentämisessä. Opiskelijoiden haastattelut olivat litteroituna 7 – 12,5:n sivun mittaisia, opettajan ja sairaanhoitajien litteroidut haastattelut olivat 10,5 – 12 sivun pituisia. Yhteensä tekstiä seitsemästä haastattelusta kertyi litteroituna 72 sivua. Perussairaanhoidon sairaanhoitajan haastattelun loppuosan jouduin kirjoittamaan käsin, kun äänityslaitteeni tuli täyteen. Siitä syystä osassa hänen haastatteluaan ei ollut mahdollista käyttää suoria sitaatteja. Koska aineistoni oli niin pieni, jouduin tekemään parin sitaatin kieliasuun muutoksia tunnistamisen estämiseksi. Asiasisältö säilyi kuitenkin täysin ennallaan. Samasta syystä en käyttänyt taustatietoja juuri ollenkaan analyysissä. Tehdessäni päätelmiä yksittäisestä tema-alueeseen kuuluvasta asiasta vertailin eri haastateltavien vastauksia. Kun taas halusin tehdä päätelmiä yksittäisen henkilön lausumista, tarkastelen yksittäistä haastattelua kokonaisuutena. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 142 – 143.) Yhteenvedot haastattelujen aihealueista ovat liitteenä (liitteet 4 – 6).

Dey (1993) kuvaa kvalitatiivisen aineiston analyysia kuvailun, luokittelun ja yhdistelyn kolmiona. Tutkijan tulee pohtia kriittisesti, ovatko kaikki yksityiskohdat yhtä merkityksellisiä ja tarpeellisia. Myös kontekstin riittävään kuvailuun tulisi kiinnittää huomiota. (ks. Hirsjärvi & Hume 2008, 145 – 146.)

Luokittelu on olennainen osa analyysia. Luokkien avulla voidaan löytää keskeiset aineistosta löytyvät asiat (Dey 1993). Luokkien synnyttäminen ei ole aina helppoa, mutta apuna voi käyttää tutkimusongelmia ja ala-ongelmia. Myös tutkimusmenetelmästä, toisten tutkijoiden laatimasta luokitteluista, eri teorioista, aineistosta itsestään ja tutkijan kyvystä keksiä yhteisiä nimittäjiä on apua. Luokittelun jälkeen joudutaan usein pohtimaan, miten olennaisia kaikki luokat ovat, miten ne liittyvät yhteen tai eroavat toisistaan ja ovatko ne samanarvoisia. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 147 – 149.)

Kun luokkien välille löytyy säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia, niitä voidaan yhdistää. Kvalitatiivisen aineiston tulkinta on moneen kertaan tulkittua, sillä tutkija ensin

tulkitsen tutkittavan tulkintaa ja lopulta lukija tekee omat tulkintansa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 149 – 152.)

Aineiston pienuuden vuoksi en nähnyt järkeväksi jatkaa luokittelua eteenpäin ja keräsin eri haastatteluista keskeiset asiat. Haastateltavien opiskelijoiden ajatukset olivat varsin samansuuntaisia, mutta he myös tarttuivat erilaisiin, kiinnostaviin asioihin, joita pyrin tuomaan esiin.

Teemoittelun avulla etsitään piirteitä, jotka ovat yhteisiä useille haastateltaville. Vaikka teemahaastattelussa on jo alkuperäiset teemat, voidaan teemoittelun avulla löytää uusia teemoja. *Tyypittelyn* avulla voidaan ryhmitellä tapaukset yhteisten piirteiden perusteella, jos löytyy tutkimuksen kannalta olennaiset yhteiset piirteet. Tyypittelyssä pyritään löytämään ääriryhmät ja poikkeavat tapaukset. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173 – 176.) Tässä tutkimuksessa ei löytynyt erityyppisiä opiskelijoita. Siihen olisi tarvittu laaja aineisto. Haastattelun ajoittuminen kevääseen lähelle koulutuksen päättymistä karsi mahdollisesti haastateltavia. Sairaanhoidajat näkivät osan asioista eri tavalla ja muodostivat kaksi osin erityyppistä ohjaajaa. Koska opettajia oli haastattelussa vain yksi, hän edusti omaa näkemystään työharjoittelun toteutumisesta. Pyrin tekemään analyysiä teemojen puitteissa ja löytämään kiinnostavia eroja haastateltavien kertomuksissa sekä huomiomaan myös asiat, joita ei lausuttu ääneen.

Alasuutarin (1999, 39 – 41, 43.) mukaan laadullinen analyysi koostuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Aineistoa tarkastellaan ensin vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Aluksi etsitään, mikä on olennaista tutkimuskysymysten kannalta ja saadaan ”raakahavainnot”. Toisessa vaiheessa yhdistetään havainnot etsimällä yhteinen piirre tai nimittäjä tai jokin sääntö, joka pätee koko aineistoon. Erilaiset ja poikkeavat havainnot yhdistetään tähän kokonaisuuteen. Erot voivat olla tärkeitä johtolankoja päätelmien teossa, mutta liiallinen erottelu voi johtaa vaikeasti käsiteltävään moninaisuuteen. Siksi on tärkeää pelkistää raakahavainnot mahdollisimman suppeaksi joukoksi. Oman tutkimukseni yhtenä arvoituksena voidaan pitää kysymystä, toteutuuko nykyinen työharjoittelu siten, että opiskelijat oppivat tulevassa työssään tarvitsemansa taidot ja pystyvät myös refleктоimaan oppimistaan.

Cavanagh (1997) kuvaa sisällön analyysia Kyngäksen (1999, 3 – 4.) mukaan tapana järjestää ja kuvailla tutkittavaa ilmiötä. Mutta se ei ole vain samaa muistuttavien asioiden keräämistä yhteen, vaan se myös lisää ymmärrystämme kommunikaatiosta.

Tässä tutkimuksessa aineisto on laadullista ja kontekstisidonnaista. Haastattelun aikana tutkijalla on mahdollisuus havainnoida, kuinka usein tietyt ilmiöt toistuvat ja jakautuvat sekä huomioida erityistapaukset. Syntyneistä havainnoista on mahdollista muodostaa malli, jota voi tarkentaa lisäkysymyksillä. Päättely on induktiivista lähtien kerätystä aineistosta. Haastattelutilanteessa on mahdollista tarkentaa vastauksia esittämällä tulkinta tai tiivistys, jonka haastateltava voi joko hyväksyä tai hylätä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136-138). Aineiston luokittelun ja tiivistämisen jälkeen on mahdollista vertailla aineiston eri osia toisiinsa (mt. 147).

Syrjälän ym:n (1994,90.) mukaan analyysiprosessi voidaan jakaa seitsemään eri vaiheeseen. Ensin tutkija perehtyy aineistoonsa ja tutustuu teoriaan kirjallisuuden avulla. Ajattelutyön kautta tutkija sisäistää aineistonsa ja pystyy teoretisoimaan sen. Aluksi hän luokittelee aineiston karkeasti ja etsii keskeiset teemat. Tutkija huomioi, kuinka usein samat asiat toistuvat, millaisia poikkeuksia esiintyy ja laatii uuden luokittelun. Ristiinvalidoinnin avulla tutkija pyrkii joko puoltamaan tai horjuttamaan luokkia aineiston avulla. Lopuksi on johtopäätösten ja tulkinnan vuoro.

5.2 Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti

Haastattelututkimuksissa voi syntyä väärinkäsityksiä tutkijan ja haastateltavan välille. Haastateltava voi ymmärtää kysymyksen väärin ja tutkija voi tulkita vastauksen eri tavalla kuin haastateltava on tarkoittanut. Vastaaja voi muistaa asian väärin tai tiedon tallennusvaiheessa voi tapahtua virheitä. (Uusitalo 1991, 84.)

Jokaisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi pystyä arvioimaan. Tapaustutkimuksessa voidaan ajatella, ettei ole kahta samanlaista tapausta ja siten perinteinen luotettavuuden ja pätevyyden arviointi ei päde. Mutta voidakseen kohentaa laadullisen tutkimuksensa luotettavuutta tutkijan tulee joka vaiheessa kertoa rehellisesti ja tarkasti tutkimuksensa eri vaiheet ja olosuhteet sekä esittää, mihin hän perustaa johtopäätöksensä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232 – 233.) Tutkimukseni reliabiliteettia ja validiteettia on pyrkinyt kuvaamaan kertomalla haastatteluolosuhteista, käytetystä ajasta ja vuorovaikutussuhteesta haastateltavien kanssa. Tekemiäni päätelmiä olen perustellut suorilla lainauksilla tutkittavien haastatteluista.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessani haastattelin pienen joukon ihmisiä. Neljän opiskelijan vastaukset eivät siten edusta kaikkia opiskelijoita. Koska osallistuminen oli vapaaehtoista ja edellytti haastateltavien saapumista omalla ajalla teemahaastatteluun. Se todennäköisesti karsi joukosta monia opiskelijoita, joilla olisi voinut olla täysin poikkeavia mielipiteitä toteutuneista harjoittelujaksoista. Mukaan tulivat ilmeisesti ne, jotka olivat muutenkin innostuneita opiskelusta ja jaksoivat nähdä ylimääräistä vaivaa. Opiskelijoiden valmistuminen oli lähellä ja osa saattoi ajatella, ettei tutkimukseen osallistumisella olisi hänelle enää mitään hyötyä.

Yhden opettajan vastaukset eivät myöskään edusta kaikkien koulun opettajien mielipiteitä, sillä eri opettajat toimivat harjoittelun ohjaajina eri tulosyksiköissä ja kohtaavat opiskelijoita hyvin erilaisilla osastoilla. Perussairaanhoidossa toimiva sairaanhoitaja ohjaa opiskelijoita useimmiten opintojen alkupuoliskolla ja erikoissairaanhoidossa ollessaan opiskelijat ovat jo kokeneempia. Siten haastattelemini kahden sairaanhoitajan näkemys voi olla erilainen josta senkin takia, että opiskelijan oppimisvaihe on eri tasolla.

Teemahaastattelun avulla sain kuitenkin mielestäni tietoa niistä ilmiöistä, joita tietojen ja taitojen oppimisessa tapahtuu työharjoittelukentillä. Aiemmat tutkimukset vahvistivat omia tuloksiani. Opiskelijat, opettaja ja sairaanhoitajat toivat myös esiin monia samoja asioita oppimista edistävästä asioista ja menetelmistä. Haastateltavat nostivat esiin huomioita, joilla on merkitystä työharjoittelun onnistumiseen. Vaikka he olivat asioista melko yksimielisiä, myös eroja mielipiteissä ilmeni.

Analyysivaiheessa tutkijan haasteena on kyetä pelkistämään aineisto niin, että se kuvaa juuri sitä ilmiötä, josta haastateltavat puhuvat. Pelkistäminen edustaa jo alustavaa tulkintaa. Myös luokitteluvaihe on haasteellinen. Jos aineiston ja luokittelun välillä ei voida havaita yhteyttä, ei tulosta voida pitää luotettavana. Tutkijalla on myös eettinen vastuu tuloksistaan. Luotettavuuden lisäämiseksi voidaan käyttää Face- validiteettia, jolloin sellaiset henkilöt, jotka tuntevat hyvin aihepiirin, arvioivat vastaavatko saadut tulokset todellisuutta. (Kyngäs 1999, 10 – 11.) En keskustellut tutkimusteni tuloksista kenenkään kanssa analyysivaiheessa, mutta samoja asioita joudumme pohtimaan päivittäin nykyisten työtoverieni kanssa. Näistä keskusteluista olen saanut vahvistusta sille, että osaan tulkita vastauksia mahdollisimman luotettavasti.

Omassa tutkimuksessani pidän luotettavuutta lisäävänä aihepiirin perusteellista tuntemusta. Olen itse toiminut kaikissa haastateltavien rooleissa eli opiskelijana,

sairaanhoitajana, ohjaajana ja opettajana. Siten ymmärrän hyvin käytetyn kielen ja osaan asettua haastateltavan asemaan.

5.3 Tutkimuksen etiikka

Kaikki haastattelemiini henkilöt olivat suomalaisia ja siten heillä ja minulla oli sama kansallinen kulttuuritausta. Sairaalassa ja koulussa on kuitenkin omat erityiskulttuurinsa ja niiden ymmärtäminen vaatii perehtyneisyyttä aloihin. Rastas (2005, 79) sanoo, että tutkimushaastattelun lähtökohtana on ymmärrys haastattelijan ja haastateltavan välillä. Ellei näin ole todellisuutta voidaan tulkita eri tavalla (Rastas 2005, 80). Riskinä on kuitenkin, että yhteinen kokemusmaailma estää näkemästä eroja ja voi olla vaikea kyseenalaistaa asioita (Rastas 2005, 87). Yritin kuunnella haastateltaviani tarkasti yrittämättä vaikuttaa heidän mielipiteisiinsä. Toin myös esille oman puolueettoman roolini eri osapuolten välillä.

Tapaustutkimuksessa tutkittavien tunteminen ja ymmärrys näkökulmia kohtaan voivat heijastua prosessiin ja tutkijan tulee pohtia omia tiedostamattomia näkemyksiään ja ennako-oletuksiaan. (Häikiö & Niemenmaa 2007, 54 – 55.) Itse koin haastattelemisen helpoksi, kun osasin kokemusteni kautta pohtia sairaanhoitaja-opiskelijan oppimista työharjoittelussa sekä opettajan, sairaanhoitajan että opiskelijan näkökulmasta. Pyrin tiedostamaan riskin ajatella asioista aikaisempiin kokemuksiini perustuen ja kuunnella, mitä haastateltavat sanoivat. Haastatteluhetkellä olin yliopisto-opiskelija enkä ollut sidoksissa mihinkään haastateltavien organisaatioihin. Saamani tiedot olivat luottamuksellisia ja pyrin kirjoittamaan raportin siten, etten loukkaa haastateltaviani enkä missään vaiheessa paljasta heitä.

Tutkimusta tehtäessä on eettisenä velvoitteena tähdätä luotettaviin tuloksiin eikä tavoitteena saa olla muita hyötytarkoituksia. Jo etukäteen tulee torjua tulosten väärinkäyttöä ja virheellisiä tulkintoja. (Uusitalo 1991, 30.) Uusitalo (1991, 18.) mainitsee arkiajattelun puutteina epäluotettavat ja selektiiviset havainnot, liiallisen yleistämisen, puutteellisen päättelyn, lyhytjänteisyyden ja asioiden tarkastelun erillään asiayhteydestä. Puutteiden korjaamiseksi hän ehdottaa esim. kriittistä keskustelua, olennaisen erottamista epäolennaisesta, aiemman tutkimuksen käyttöä sekä ilmeisen näkemistä ongelmallisena.

Tutkimustulosten tulee noudattaa tieteen pelisääntöjä eikä niille saa asettaa etukäteistavoitteita. Tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista, vaikka yleistettävyyttä kärsisikin. Osallistujia ei saa painostaa osallistumaan, sillä etiikka on tärkeämpää kuin yleistettävyyttä. (Uusitalo 1991, 30 – 31.) Omassa tutkimuksessani oli ongelmallista haastattelujen sijoittuminen loppukevääseen, jolloin opiskelijoilla oli monia koulukiireitä ennen valmistumista. Haastateltavien opiskelijoiden määrä jäi pieneksi, sillä useimmat eivät olleet halukkaita mihinkään lisätehtäviin siinä vaiheessa. Tutkimukseen osallistuvat opiskelijat olivat kuitenkin erittäin motivoituneita keskustelemaan työharjoittelukokemuksistaan. Vapaaehtoisen opettajan ja sairaanhoitajien löytämisessä ei ollut ongelmia.

6. OPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSET OPPIMISESTA TYÖHARJOITTELUSSA

Sisällön analyysi eteni teemahaastattelurungon mukaisesti. Mutta keskustelu toi esiin painopisteitä, joten olen jaotellut tutkimustulokset haastattelun mukaisesti. Haastattelemani opiskelijoita oli neljä ja olen numeroilla ilmaissut, kenen sitaattia olen lainannut. Haastateltavien henkilöllisyys ei tule julki.

6.1 Työharjoitteluun valmistautuminen

Työharjoitteluun meno on varsinkin ensimmäisellä kerralla jännittävä kokemus. Opiskelija pohtii osaamistaan ja toivoo, että selviäisi jaksosta kunnialla. Myös uuteen laitokseen tai täysin erilaisiin olosuhteisiin meneminen voi pelottaa. Vaasassa moni suomenkielinen opiskelija jännittää, joutuuko mahdollisesti sellaiselle osastolle, jossa on runsaasti ruotsinkielisiä potilaita tai hoitajia. Opiskelijat eivät myöskään aina saa sitä harjoittelupaikkaa, jonka halusivat.

Alkuaikoina jännitti, mutta myöhemmin oon ottanu asenteen, että minä oon minä ja yritän hoitaa asian kunnolla loppuun. (opiskelija 1)

Joo. Se [ensimmäinen harjoittelu] oli sellainen ensijärkytys. (opiskelija 2)

Yleensäkin paljon mukavampaa tulla, kun tiedetään, että mä oon tulossa ja oon tervetullut ja yleensä mä oonkin noin viikkoa ennen soittanu, et oon tulossa. (opiskelija 4)

On epävarmempi olo, kun menee harjoitteluun, jos ei oo perehtynyt siihen aiheeseen. Sitte täytyy vaan itse ottaa selvää, oltava omatoiminen. (opiskelija 1)

Se [ruotsinkielen taito] on joskus ollu ihan pelastus ja on mulla ollu ruotsinkielinen ohjaajakin... (opiskelija 1)

6.1.1 Yhteistyö työharjoittelujaksosta sovittaessa

Harjoittelupaikkojen järjestämisessä on ollut hankaluuksia, koska niitä ei ole riittänyt kaikille omalla alueella, vaan on jouduttu harjoittelemaan myös muissa kunnissa ja kaupungeissa. Harjoittelukoordinaattori ilmoittaa opiskelijoiden saapumisesta osastoille, mutta ajoittain osastot eivät ole varautuneet opiskelijan tuloon. Aholan ym:n (2005, 176 – 177) ja Pohjosen (2002, 142) tutkimuksissa opettajat korostivat suunnittelun ja yhteistyön merkitystä harjoitteluja suunniteltaessa ja toteutettaessa. Hyvän suunnittelun ja yhteistyön avulla voidaan etukäteen valmistautua toimivaan harjoitteluun. Myös Hulkarin (2006, 95) mukaan opettajat pitivät tärkeänä, että työharjoittelusopimukset ovat kunnossa ja he pitivät lisäksi opiskelijoiden omaa aktiivisuutta tärkeänä osatekijänä harjoittelun onnistumiselle

Meillä on kyllä aika paljon ollu, että ei oo tiedetty. Täällä koululla on kyllä selvät sävelet, mutta kun sinne soittaa, niin sanotaan, että jaa eikä oo tiedetty. En tiedä, missä se katko on ollu...Laatikosta löytyykin jokin lappu, nojaa kyllä täältä vissiin lukeekin että...(opiskelija 2)

Meillä alkoi hiihtolomaviikon jälkeen eikä siellä tietty mitään. Ei ollu työvuorolistoja tehty eikä määrätty ohjaajia. Muut on kyllä toiminu, et se oli ainut sellainen (opiskelija 3)

Usein opiskelijat soittavat itse ennen työharjoitteluun menoa sopiakseen saapumisajastaan ensimmäisenä päivänä ja varmistaakseen tulonsa. Haastatellun opiskelijan mukaan opiskelijoilta odotetaan koulutuksen loppuvaiheessa omatoimisuutta yhteydenotoissa. Hulkarin (2006, 95) tutkimuksessa myös ohjaavat sairaanhoitajat korostavat opiskelijan

oman aktiivisuuden merkitystä harjoittelun onnistumisessa (Hulkari 2006, 95). Ahola ym. (2005, 176 – 177) sekä Pohjonen (2002, 142) korostavat lisäksi yhteistyön merkitystä sekä suunnittelussa että toteutuksessa.

Jollakin osastolla ohjaaja oli suunnitellut opiskelijan työvuoroja etukäteen omien vuorojensa mukaan ja toisessa paikassa, kun opiskelijalla oli kaksi ohjaajaa, hän sai valita itselleen parhaiten sopivat vuorot. Opiskelija koki vuoroista sopimisen varsin joustavaksi ja ongelmattomaksi. Mutta aina yksikössä ei ymmärretty, että opiskelijalla oli myös siviilielämää.

...jossain on ollu tosi vapaata, että oon saanu sumplia ohjaajieni työvuorojen mukaan omat vuorot ja jos on ollu vaikka kaksikin ohjaajaa. (opiskelija 4)

...ohjaajan työvuorot, tuut sen mukaan, pitäis muistaa, ettei olla alakouluikäisiä, pitää olla kaksi ohjaajaa, että saa työvuorot sovit tua. (opiskelija 3)

Opiskelijat pitivät työntekijöiden kiinnostusta itseään kohtaan tärkeänä ja myös Hulkarin (2006, 95) tutkimus osoitti, että sosiaalisella oppimisympäristöllä on merkitystä. Tutkimuksessa opiskelijat korostivat myös ohjausta, oppimismahdollisuuksia ja työyhteisöön integroitumista.

Suurin ongelma on, että tulee paljon asiaa eikä saa itse kokeilla. (opiskelija 1) Pahimmat tapaukset se on sellaista [ohjaaja ei ole sitoutunut ohjaukseen] ja sitte ohjaus jää suppeaksi. (opiskelija 1)

...mä teen susta tänne työkaverin ja arvioinnis se sanoj, että tekisin mielelläni töitä sun kans samassa vuorossa, se on aiva ihanaa. (opiskelija 3)

Kyrönlahden (2005, 148) tutkimuksessa korostuu opiskelijan ja ohjaajan sitoutuminen harjoitteluun. Haastattelemani opiskelijat toivat esille yhteisten ohjeiden tärkeyden. Silloin kun työyksikössä on selkeät ohjeet ohjauksen toteuttamisesta, myös ohjaajien on helpompi toimia johdonmukaisesti. Yhtenäisyys helpottaa myös opiskelijan sopeutumista yksikköön.

Opiskelija kokee olevansa tervetullut työyksikköön, kun muutkin kuin oma ohjaaja kertovat osastolla tapahtuvista kiinnostavista asioista ja kehottavat menemään mukaan. Myös kahvitauko on oiva tapa osoittaa kiinnostusta opiskelijaa kohtaa ja saada hänet kiinnittymään työyhteisöön.

No sellainen työyhteisöön mukaan ottaminen. Esim. kahvitunnilla kysytään:” juotko kahvia?” Kaikki niinku tukee sitä opetusta ja nekin, joilla ei oo omaa opiskelijaa sanoo, että tuolla on sellaista, mee katsomaan. Se tuntuu tosi hyvältä. (opiskelija 1)

Mulla on eka tavoitteena yhteisöön ja ihmisiin tutustuminen ennen kuin voin tehdä mitään. (opiskelija 2)

Könnilän (1999, 159) tutkimuksessa ilmeni, että jotkut opiskelijat ymmärsivät itseohjautuvuuden merkityksen. Tässä tutkimuksessa kaikki haastatellut opiskelijat, opettaja ja molemmat sairaanhoitajat korostivat opiskelijan omaa aktiivisuutta ja pyrkimystä tavoitteelliseen toimintaan. Opiskelijat toivoivat tulevansa vastaanotetuiksi tulevina työntekijöinä. Myös Pohjonen (2000, 142) sanoo, että tulee nähdä työelämäjakso sekä opiskelijaa että työyksikköä hyödyttävänä tapahtumana. Aholan ym:n (2005, 180 – 181) mukaan vastavalmistunut sairaanhoitaja on kuitenkin parhaimmillaankin edistyneen aloittelijan tasolla ja tärkeintä tulevaisuuden kannalta on omata hyvät jatkuvan oppimisen välineet.

Vaasan sairaanhoitopiirin laatukriteerit edellyttävät opiskelijalta motivoitunutta suhtautumista harjoitteluun sekä itsenäistä tiedon hakua. Myös eri työntekijöiden tehtävät organisaatiossa tulisi hahmottaa opiskelijalle harjoittelun aikana. (Mäkelä 1995, 18 – 19, 25.) Opiskelijoiden tietoisuus organisaation rakenteista jää haastateltujen mielestä harjoittelussa vajaaksi, mutta kaikki haastattelemani opiskelijat kertoivat opiskelevansa työhön liittyviä asioita harjoittelujakson aikana.

...en oo nähny kertaakaan (ylihoitajaa), kuullut oon kyllä, että sellaisia on jos-sain, mutta en oo nähny. (opiskelija 2)

Kaikki tämmöiset itseopiskelut on ollu vahvasti mukana joka harjoittelus jo harjoittelutehtävienkin takia. (opiskelija 1)

6.1.2 Työharjoitteluun liittyvä yhteistyö eri ammattiryhmien kesken

Osastoilla opiskelijan ottaa yleisimmin vastaan opiskelijavastaavana toimiva sairaanhoitaja tai ellei hän ole paikalla vastaanottajana toimii joku muu sairaanhoitaja. Harjoittelupaikoissa ei aina varsinaisesti esitellä eri työntekijöitä ja opiskelijalle selviääkin vähitellen

kahvitauoilla, kuka on osastosihteeri, osastonhoitaja, apulaisosastonhoitaja, laitosapulainen jne. Ylihoitajaa yksikään haastatelluista opiskelijoista ei ollut nähnyt ja hänen tehtäväkenttensä oli jäänyt täysin vieraaksi, vaikka kyse oli valmistuvista opiskelijoista. Osastonhoitajat tai apulaisosastonhoitajat ovat joillakin osastoilla esitelleet paikat ja joskus on ensimmäinen päivä vietetty opiskelijaryhmänä osastonhoitajan/apulaisosastonhoitajan kanssa ja perehdytty osaston toimintaan. Muutenkin osastonhoitajat tulivat tutuiksi, koska työskentelivät lähietäisyydellä. Jos osastolla työskentelevä lääkäri tai fysioterapeutti huomioi opiskelijan, se tuntui erityisen mukavalta. Lääkärit eivät useissa somaattisen puolen paikoissa huomioineet opiskelijoita lainkaan, mutta selvä poikkeus olivat psykiatriset yksiköt, joissa jopa opiskelijan mielipidettä kysyttiin. Somaattisellakin puolella oli joskus sellaisia lääkäreitä, jotka selittivät esimerkiksi toimenpiteiden kulkua perusteellisesti.

No lääkärit on niinku oltais ilmaa vaan, mutta yllääkäri esitteli, kuka on ja sanoi, että ai sä oot opiskelija, tuu vaan kysymään, jos on jotain, mutta se riippuu ihan lääkäristä. (opiskelija 3)

Jotkut nuoremmat [lääkärit] on, että hohhoijaa ja jotku on aiva ihania ja kysyy, et mitä mieltä sä oot. (opiskelija 3)

Jos opiskelijalla on kaksi ohjaajaa, on hyvä, että he keskustelevat keskenään. Muuten opiskelija saa ristiriitaisia ohjeita ja vastuukysymykset ovat epäselviä. Osastoilla olisi hyvä olla tiedossa, mitä tietyn vaiheen opiskelijat saavat tehdä. Tällä hetkellä ilmenee usein epäselvyyttä ja yhtenäisyys ohjauksessa puuttuu. Erityisesti vanhemmille hoitajille on epäselvää, mitkä asiat kuuluvat opiskelijalle kyseisellä jaksolla. Opiskelijat kuitenkin tulevat osastoille usein samassa järjestyksessä eli perussairaanhoidon jälkeen sisätautiosastolle jne. Sen lisäksi he vievät usein esittelykirjeen, josta selviävät aikaisemmat opinnot ja harjoittelut.

...mulla oli kaksi ohjaajaa niin toinen saattoi olla, että hänelle täytyis antaa kipulääkettä, et sä voit mennä pistämään ja sitte toinen taas oli tosi tarkka ja oli aina mukana ja sanoi, että tätä sä et voi tehdä ennen kuin oot valmis. (opiskelija 4)

Poliklinikalla ohjaajia oli useita ja käytössä oli vihko, johon sai kirjata huomioita opiskelijasta ja tämän oppimisesta. Opiskelijan tehtävänä oli huolehtia, että seuraava ohjaaja näkee edelliset tekstit, mutta välillä opiskelija koki, ettei se ollut kovin kiinnostava

ohjaajien mielestä. Kun ohjaaja saattoi vaihtua päivittäin, joutui opiskelija toistamiseen selvittämään, minkä vaiheen opiskelija hän on, mitä hän osaa ja mitä kaikkea on jo saanut harjoitella. Varsinkin jos samaan aikaan on englanninkielisiä ja ruotsinkielisiä lähihoitajatai sairaanhoitajaopiskelijoita samassa yksikössä, henkilökunnan on vaikea hahmottaa, kuka on kukin. Etukäteen toimitetusta esittelykirjeestä, jossa on opiskelijan kuva, on todettu olevan hyötyä.

...heillä oli sellainen opiskelijan esittely, et se piti toimittaa sinne etukäteen. Vähän kerroin itsestä ja kuvakin piti olla. Se piti toimittaa hyvis ajois, että he tiesi vähän etukäteen. (opiskelija 4)

Jos harjoittelupaikassa tuli ongelmia esimerkiksi oman ohjaajan kanssa, opiskelijat toivoivat opettajan mukana oloa. Muuten he kokivat pystyvänsä itse järjestämään asiansa ja olemaan itseohjautuvia.

Kyllä me kuiteski AMK:ssa ollaan aikuisia ihmisiä. Jokainen saa pärjätä, mutta jos tulee jotain ongelmaa niin, on täysin napit vastakkain ohjaajan kans tai muuta, mutta kyllä mun mielestä pitää itse saada suunsa auki, ei enää tarvitse pitää äidin kädestä kiinni. (opiskelija 3)

Yksi opiskelijoista piti huomionarvoisena, että opiskelijoiden tärkeydestä keskustellaan osastoilla. He ovat tulevaisuuden työkavereita osastojen henkilökunnille ja siitäkin syystä hyvä vastaanotto ja ohjaus ovat tärkeitä tulevaisuutta ajatellen.

6.2 Harjoittelun tavoitteet

Opiskelijat laativat harjoitteluun mennessään omat tavoitteet harjoittelujaksolle ja sen lisäksi heillä on koulun yleiset kyseistä harjoittelua koskevat tavoitteet, jotka opiskelijan tulee esitellä harjoittelun alkuvaiheessa ohjaajalleen. Omat tavoitteet voivat olla eri opiskelijoilla hyvin erilaiset riippuen aikaisemmista harjoittelukohteista ja -kokemuksista. Ohjaajat eivät aina ole selvillä opiskelijan tavoitteista.

Opiskelijat laativat tavoitteet jokaiselle työharjoittelujaksolle. Lasosen (2001) mukaan nuorten työllistämiprojektissa työnantajat halusivat tietoja opiskelijan aiemmista opinnoista ja tavoitteista, mutta tämän tutkimuksen opiskelijat olivat kokeneet, ettei tavoitteista olla aina kovin kiinnostuneita työyksiköissä

Musta on naurettavaa, jos ne ei ees tiedä, et ollaan kolmannen jakson opiskelijoita ja mitkä kuuluu meille. Sanotaan, että älä nyt pistä kanyyliä, vaan mä näytän sulle. Kaikki sata ihmistä sanoo samoin. Saat kahtua...Suuntaavis [viimeinen harjoittelu] sitte on saanu laittaa. Mut osa on semmonen, et jos ei ite oo semmonen, et saanko mä, saanko mä, niin kyllä jää taakse.(opiskelija 3)

Mutta toisenlaisiakin kokemuksia on. Syventävällä jaksolla teho-osastolla omat tavoitteet poikkesivat toisen opiskelijan tavoitteista riippuen omasta suuntautumisesta. Toisella ne olivat potilaslähtöisempiä ja toisella toimenpidekeskeisempiä. Teho-osaston hoitajat vaikuttivat myös opiskelijamyönteisiltä ja antoivat mahdollisuuden toimenpiteeseen tekemiseen, vaikka olisivat olleet eri ryhmässä opiskelijan kanssa.

Jos tulee joku toimenpide esim. tracheakanyylin vaihto, ne sanoo et anna mennä, vaikei se oliskaan mun potilas. (opiskelija 3)

Tavoitteiden asettaminen heti harjoittelun alussa voi olla hankalaa. Ensin täytyy tutustua yksikön toimintaan ja yrittää hahmottaa, millaisia asioita siellä on mahdollista oppia. Sitten vasta kykenee laatimaan omia tavoitteitaan. Koulusta saadut tavoitteet saattavat aluksi tuntua ”ympäripyöreiltä”, mutta niitä voi käyttää runkona omille tavoitteille, jotka ovat käytännöllisempiä. Opiskelijoilla on varsin erilaisia kokemuksia siitä, millaista kiinnostusta tavoitteet herättävät ohjaajissa. Toisen mielestä ohjaajat ovat yleensä olleet kiinnostuneita tavoitteista, mutta toinen on saanut palautteeksi: ”Joo kyllä me tiedetään, ne on ollu samat viimeiset kymmenen vuotta”.(opiskelija 1) Kyseinen opiskelija oli sitä mieltä, että ehkä suurimmalle osalle koko ohjaaminen on niin vastenmielistä, etteivät tavoitteetkaan kiinnosta. Kun papereihin ei jakseta tutustua, ei osata rajata opetettavaa aluetta sopivaksi opiskelijalle. Esimerkiksi perusjaksolla voidaan opettaa asioita, joita ei vielä ole käsitelty teoriassakaan.

Yhden opiskelijan mielestä koulusta saadut tavoitteet ovat ”hienoslangia”, jota joutuu välillä suomentamaan ohjaajille. Opiskelijan omat tavoitteet voivat olla esim. lääkehoidon toteutukseen liittyviä kuten lääkkeiden jakaminen, liuosten sekoittaminen, lääkkeen antaminen potilaalle ja vaikutuksen seuraaminen. Pyrkimyksenä on opiskelijoiden mukaan usein laatia konkreettiset tavoitteet, joiden avulla pyritään harjaannuttamaan mm. kädentaitoja. Jos osastolla on paljon opiskelijoita yhtä aikaa, täytyy tehtäviä varata etukäteen, jotta saa tehdä sellaisia hoitotoimia, joista haluaa lisää kokemusta.

Yleensä tavoitteet voi saavuttaa, mutta jos on paljon opiskelijoita osastolla, niin joskus pitää varata, että mitä kukin tekee, jos tiedetään, että jotain on tulossa.
(opiskelija 1)

6.3 Tiedot ja taidot harjoittelun alkaessa

Haastattelemieni opiskelijoiden työharjoittelu on aloitettu vanhustenhoitotyöllä, mutta sen jälkeen harjoittelujaksojen järjestys on vaihdellut ja aina teoria ei ole edeltänyt harjoittelujaksoa loogisesti. Jos kaikkia kurssiin liittyviä osia ei ole ehditty suorittaa teoriassa, opiskelijalta vaaditaan omatoimisuutta ja perehtymistä aihealueeseen. Erityisesti kun harjoittelu tapahtuu jossain erikoisyksikössä, joutuu opiskelija paneutumaan alan kirjallisuuteen omalla ajallaan, jotta ymmärtäisi, mitä yksikössä tehdään. Koulussa ei ole mahdollisuutta keskittyä kaikkiin erityiskysymyksiin. Se tekee työharjoittelusta raskasta, varsinkin jos samaan aikaan on muita kirjallisia tehtäviä suoritettavana.

On ollu kaikki kirjalliset työt, kaikki stressaa päälle. Ettei mitään ylimääräistä oo ehtiny. Ja vielä kaks koiraa kotona niin ei oo vapaa-ajan ongelmia... On näytety, mistä menee kattomaan, jos tulee mietittävää ja sanottu, että voi hiljaisemmalla hetkellä katsoa. Suurimmassa osassa on ollu mapit tai netis. (opiskelija 3)

Käytännön yhdistyminen teoriaan kuitenkin lisää mielenkiintoa hoitotyöhön ja innostaa selvittämään esimerkiksi viitearvoja ja taudinkulkua. Uuteen yksikköön mennessä on tärkeää tietää, minkä tyyppisiä potilaita siellä hoidetaan. Asia on helppo selvittää kotisivuilta ja opiskelijan mielestä olisi noloa, jos ei ensimmäisenä päivänä olisi aavistustakaan, mihin on tullut. Omatoimisuus ja tavoitteiden asettaminen niin, että ne palvelevat omaa oppimista, on perusta onnistuneelle työharjoittelulle.

Pidän kuitenkin itseäni vastuullisena siitä, että ne (tavoitteet) tulee käytyä läpi ja laadinkin ne siten, ettei mee aikaa turhaan. Haluan saada irti mahdollisimman paljon. (opiskelija 2)

Stenforsin (1999, 111) mukaan opiskelijoiden tiedonkäsitys selkiytyi opiskelun kuluessa, mutta jopa 40% koki, että se jäi vaillinaiseksi. Haastatteleman opiskelijat kokivat, että opiskelijan tuli aktiivisesti hakea tietoa koko harjoittelujakson ajan. Munnukan (1997, 119, 164 – 166) mukaan kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan kykene ottamaan itsenäistä vastuuta oppimisestaan. Oinonen (1998, 3, 64) esittää, että teoretiedon soveltaminen käytäntöön on harjoittelun päätehtävä. Myös itseohjautuvuuden kehittyminen nähdään tärkeäksi ja Rauhala (2000, 12) näkeekin sen tärkeäksi osa-alueeksi ammattikorkeakoulussa opiskelijakeskeisyyden lisäksi.

Työharjoittelussa mitä- ja miten- tieto kulkevat rinnakkain (ks. Eriksson ym. 2006, 33 – 35). Opiskelijat joutuvat selvittämään teoretietoa, sillä käytännössä tulee esiin uusia asioita, joista koulussa ei ole puhuttu mitään.

Jotta taidot automatisoituisivat, tarvitaan aikaa ja runsasta harjoittelua. Työharjoittelu on parhaimmillaankin vasta alkua taitavaan työskentelyyn. Fittsin (1965/1990) mukaan taidot opitaan kognitiivisen vaiheen kiinnittämisvaiheen ja automaatiovaiheen jälkeen (Salakari 2007, 25).

Aholan ym:n (2005, 180) tutkimus osoittaa, että koulun päätehtävä on keskittyä perusasioiden opettamiseen. Kun opiskelija perehdytetään kunnolla työyhteisöön ja yhteistyö koulun kanssa toimii, opiskelijan harjoittelu onnistuu parhaiten. (Ahola ym. 2005, 169 – 174).

...tehon ja onkologian puoli on niin oma alansa, ettei niitä edes käydä läpi. Itte pitää opiskella ihan hirveästi. (opiskelija 2)

Karkeasti sanoen koulussa kokonaisvaltainen hoito otetaan laajemmin.

Sairaalassa ehkä keskitytään enemmän siihen, mitä muuta osastolla tapahtuu sillä hetkellä. Osastolla on ehkä suorituskeskeisempää. (opiskelija 1)

Jos pitäis mennä suorittamaan joku mittaus tai joku muu ja itte sanoo, että mä en oo koskaan koskenukaan tämmöseen, totta kai sitte neuvotaan. (opiskelija 1)

6.4 Toiminta harjoitteluyksikössä

Opiskelija joutuu harjoittelujen myötä sopeuttamaan itsensä moniin erilaisiin työyhteisöihin. Koska harjoittelu tapahtuu hyvin erilaisilla osastoilla koulutuksen aikana, opiskelijoilla on mahdollisuus nähdä erilaisia osastokulttuureja. Haastatellut opiskelijat olivat harjoitelleet jo perusterveydenhuollon yksiköissä ja useilla keskussairaalan erikoisaloilla.

Siellä (psykiatrisella osastolla) on yhteistyö hoitajien kesken erilaista. Ilmapiiiri ja kaikki on kotosampi ja yhteistyötä enemmän...mietin, onko nämä ihan oikeesti saman koulun käyny. (opiskelija 1)

6.4.1 Yhteiset tavoitteet ja käsitykset

Opiskelijoiden mielestä perusajatukset hoitotyöstä ovat samat osastoilla ja koulussa, mutta sairaalassa joudutaan huomioimaan samanaikaisesti myös muu toiminta ympäristössä eikä potilashoito ole välttämättä niin kokonaisvaltaista kuin haluttaisiin. Suhtautuminen potilaisiin riippuu myös henkilökunnan yhteishengestä ja osaston erilaisista työntekijöistä. Vaikka osastoilla on usein laadittu kirjallisena yksikön hoitofilosofia, mainittuja käsitteistä kuten inhimillisyys ja autonomia ei arkityössä sitä aina kovin hyvin noudateta. Poikkeuksena mainittiin teho-osasto, jossa kokonaisvaltainen hoito toteutui opiskelijan mielestä erinomaisesti. Vanhustenhoidossa opiskelijoita suorastaan kehoitettiin välttämään vanhusten totuttamista hyvään hoitoon, sillä opiskelijoiden lähdettyä resurssit eivät riittäisi samaan palveluun.

Pitää pitää kiinni omista tavoista, joita pitää hyvinä ja huolehtia, ettei hypitä silmille. (opiskelija 4)

Mun mielestä koko yhteishenki vaikuttaa, jo yks on semmonen, jos kaikki on ns. hyviä hoitajia, mutta kyllä joissakin paikois hoitajat oikoo. Riippuu tykkääkö työstä vai tekeekö sitä vain rahan takia. Eihän sh:n hommia tienestin takia tehdä, mutta jotkut tekee. En mä mihinkään kutsumusammatteihin usko, mutta et sä pysty tekemään tätä työtä kauan, jos et sä nauti siitä. (opiskelija 3)

Vanhainkodissa huonosti liikkuvat soitti kelloa koko ajan ja menin kuin Duracel-pupu vastaamaan ja silloin sanottiin, ettet saa mennä heti, kun soi, että ne tottuu siihen ja kun mä lähden pois ei sinne kukaan ehdi tai jaksaa mennä. Se oli mun mielestä tyrmistyttävää, kun kerran oon siellä ja mulla oli aikaa.(opiskelija 2)

Joskus harjoittelupaikasta on tullut palautetta, jonka mukaan koulussa keskitytään väärin asioihin. Opiskelijan mielestä opettajat pystyvät paremmin saamaan opetuksen ajan tasalle olemalla välillä itse mukana hoitotyössä.

On tullu sellaistaakin palautetta, että pitäis ottaa esille ihan erilaisia asioita koulussa. Mutta se riippuu varmasti siitä, kuinka opettajat itse on siellä töissä. (opiskelija 1)

6.4.2 Vastaanottotilanne

On monenlaisia paikkoja. Joskus on saanu seistä oven suus kauankin, mutta sitte on paikkoja, joissa tuntuu, että on oikein odotettu ja kaikki tulee esittäytymään. (opiskelija 2)

Varsinkin opiskelun alkuvaiheessa harjoitteluun meno jännittää. Useimmiten vastaanotto on kuitenkin ystävällinen ja opiskelijalle esitellään yksikön tilat. Jos osastonhoitaja on vastassa opiskelijoita, se koetaan erityisenä arvostuksen osoituksena. Opiskelijoiden mielestä kunnollinen perehdytys ensimmäisenä päivänä on erityisen tärkeää, sillä muuten on pitkään kuin eksyksissä. Toisinaan kuitenkin huokaistaan, että taasko tulee uusia opiskelijoita ja se ei tunnu tulijasta rohkaisevalta.

On hienoa, kun sanotaan käsipäivää ja kerrotaan, kenen kans oot tämän päivän...Kun ite valmistun, pitää muistaa esittäytyä ja kertoa, mitä teen. Pieniä asioita, mutta tärkeitä. (opiskelija 2)

...kieltämättä joskus tulee niitä huokaisuja, että taasko joku tulee.Kyllä siinä vaiheessa ajattelee, että mitenkähän nämä viikot taas jaksaa. (opiskelija 1)

Myös se, että puhutellaan nimellä eikä persoonattomasti ”opiskelijana” tuntuu mukavalta. Jokaisella opiskelijalla on nimineula, josta nimen voi tarkistaa. Opiskelijan mielestä nimellä puhuttelu korreloi siihen, miten kiinnostunut yleensäkin on ohjaamisesta.

Osastoilla on usein opiskelijavastaavat ja opiskelijoille valitaan 1 – 2 ohjaajaa. Kun on osoittaa oma ohjaaja, opiskelija tuntee itsensä tervetulleeksi eikä tule tunnetta, ettei kukaan halua ottaa vaivoikseen. On tärkeää, että valittu ohjaaja ei ole lomalla jakson aikana. Harjoittelujaksot kestävät muutamia viikkoja. Pituus riippuu meneillään olevasta harjoittelusta. Sairauslomien ajaksi olisi tärkeää löytää uusi ohjaaja.

Jos oma ohjaaja on sairauslomalla, niin kysyy, että kenen kans sais olla, niin kyllä sieltä katoaa hoitajat. (opiskelija 3)

Meidänkin luokalla on niitä, joiden ohjaaja on ollu viikon sairauslomalla ja kolme viikkoa lomalla. (opiskelija 3)

6. 4.3 Työharjoittelun ohjaaja

Varsinkin harjoittelun alussa on tärkeää, että ohjaava sairaanhoitaja olisi samoissa työvuoroissa opiskelijan kanssa. Opiskelijalta vaaditaan melkoista rohkeutta lyöttäytyä vieraan ohjaajan mukaan, sillä aina vastaanotto ei ole kovin myönteinen. Ohjaajat saavat joissakin yksiköissä henkilökohtaisen korvauksen ohjaamisesta, mutta useimmiten palkkio menee yhteiseen kassaan eivätkä ohjaajat välttämättä tiedä, kuinka se käytetään. Jos itsellä ei ole virallisesti ohjausvuoroa, tilapäisohjaajana toimiminen voidaan kokea rasituksena.

Ohjaajat pyrkivät huomioimaan, että opiskelija saisi tavoitteensa toteutettua jakson aikana, mutta he myös odottavat opiskelijalta aktiivisuutta kuunnella, mitä missäkin tapahtuu ja osallistumista tehtävien suorittamiseen. Hyvässä ohjaussuhteessa voi pohtia ja erehtyä. Riittävä ohjaus vähentää pelkoja työyhteisöä kohtaan ja siihen kuuluu myös vapauttava huumori. (Oinonen 1998, 64 – 65.) Välillä opiskelija kokee, että hänen oppimisensa on sivuasialla. Opiskelijan oppimiselle ei aina löydy aikaa, vaan työelämän tarpeet ovat etusijalla (Ahola ym. 2005, 176 – 177). Kiire ja ohjaustilojen puute osastoilla haittaavat ohjausta (Munnukka 1997, 169). Opiskelijan ja ohjaajan vuorovaikutus toteutuu Vehviläisen (2001, 249) mukaan edelleen usein ohjaajan ehdoilla. Ohjaajan ja opiskelija dialogi on tärkeä opiskelijalle ja se voi olla joko identiteettiä vahvistava tai vaurioittava (Munnukka 1997, 42). Haastattelemieni opiskelijoiden mukaan äänensävy ja tapa sanoa asiat oli merkityksellinen.

Yhteistyön esteinä voi toisinaan olla luonteiden erilaisuus ja poikkeavat näkemykset hoitamisesta. Siitäkin on selvitty ja opiskelijat ovat todenneet, että oma innostuneisuus vaikuttaa myös ohjaajaan. Jos opiskelijan harjoittelujakso joudutaan hylkäämään, se ei ole helppoa ohjaajallekaan.

Koskaan ei oo sukset menny niin ristiin, ettei esim. harjoittelua olis päästetty läpi. Sitäkin joskus käy. Mutta joskus, jos on hyvin eri luontoinen ohjaajan kanssa, niin on vain yrittäny selvitä. joskus on näkemyseroja hoitamisesta ja esim. vanhusten hoidossa joskus on hyvin monimuotoista se hoitaminen.(opiskelija 1)

...kun itse jaksaa olla innostunut, niin ne innostuu siitä. Varsinkin nämä vanhemmat (opiskelija 3)

Ohjaajaksi sopii opiskelijoiden mielestä parhaiten sellainen, joka on itse sisäistänyt osastonsa työskentelytavat. Vastavalmistunut sairaanhoitaja tarvitsee ohjaajapariksi vanhemman hoitajan, jolla on hiljaista tietoa.

Aluksi vanhempi olisi hyvä, sillä se hiljainen tieto tulee sieltä taustalta ja vaikuttaa paljon... (opiskelija 3)

Nuoren hoitajan on vaikea ohjata ja perustella, kun oma työskentelykin vaatii tarkkaa keskittymistä. Sairaanhoitajat eivät myöskään jaksakaan aina ottaa heti uutta ohjattavaa edellisen päätyttyä. Lepotauko ohjauksesta on tarpeen. Vaikka ohjaaja ei olisi kiinnostunut opiskelijan tavoitteista, opiskelijalla on keinonsa.

Kyllä sen saa yleensä puristettua ohjaajasta, mitä haluaa. Kysymällä, tekemällä, hakemalla saa, mitä haluaa. On ollut nihkeitä aloituksia, mutta kaikki on päättynyt hyvin. Riippuu niin paljon itsestä. Voihan ohjaajallakin olla vaikea elämäntilanne tai jotain.(opiskelija 2)

Ohjaavia sairaanhoitajia pidetään ammattitaitoisina, mutta osa pitkään työskennelleistä on niin rutinoitunut, ettei osaa kertoa, miksi tekee niin kuin tekee. Opiskelijan mielestä se voi johtua siitä, että vaikka osaa tehdä, niin ei osaa pukea asiaa sanoiksi.

Just vaikka pitkän linjan hoitajilla on sitä tietoa ja taitoa, mutta onko sitten kiinnostusta enää, et se menee jo niin rutiinilla. Tai sillä tavalla, ettei sitä omaa tapaa toimia enää kyseenalaista. Esimerkiksi jos opiskelija vieressä kysyy no, miksi te teette noin, niin ne herää siihen, että jaa no en tiä. Ei sen tarvi olla mikään huono asia, et ei osaa vaan pukea sanoiksi, mitä tekee. (opiskelija 4)

Opiskelijan mielestä olisi hyvä, jos hän voisi keskittyä yhteen potilaaseen kerrallaan ja voisi hoitaa tämän alusta loppuun. Jollakin osastolla tällaista kokeilua on ollutkin. Osastoilla kuitenkin tulee usein tunne, että pitäisi mahdollisimman nopeasti päästä mukaan rutiineihin ja osata toimia työntekijänä. Kun ohjaaja joutuu hoitamaan kaikki sairaanhoitajan tehtävänsä ohjauksen ohessa, on selvää, ettei opiskelijan kanssa pystytä toimimaan järjestelmällisesti, vaan erilaiset tehtävät hajottavat ajattelua ja opiskelijan on vaikea käsittää potilaan hoidon kokonaisuutta. Haastateltujen opiskelijoiden mielestä on parasta, jos ohjaaja pystyy työskentelemään rauhassa opiskelijan työparina ja opiskelijalla on mahdollisuus kysyä, jos on kysyttävää.

...joskus on tullu vähä sellainen olo, et mun pitäis äkkiä oppia tämän osaston toimintatavat ja nää rutiinit...eikä niin, että ois esimerkiksi ohjaajan kans joku yks potilas, joka me hoidettais alusta loppuun. (opiskelija 4)

Ohjaajilta opiskelijat toivovat malttia odottaa. Aina tavarat eivät löydy heti tai raportilla asiat tulevat väärässä järjestyksessä. Opiskelijat kuitenkin pitävät tärkeänä, että saavat rauhassa yrittää eikä ohjaaja tule väliin kesken kaiken. Varsinkin nuorten hoitajien on vaikea antaa tilaa opiskelijalle.

...että antas enemmän tilaa sille opiskelijalle, että antas sen vaikka esitellä itte ittänsä eikä vaan kohtelis semmisena varjona. (opiskelija 4)

Sairaanhoitajien opetustaito riippuu suuresti persoonasta, mutta myös kiinnostuksesta asiaan. Haastatellut opiskelijat olivat enimmäkseen tyytyväisiä ohjaajiinsa, mutta ikäviä muistojakin on. Opiskelijan tulee kuitenkin aina muistaa oma vastuunsa oppimisesta.

Turha sanoa, että mun harjoittelu meni ihan pilalle, kun se ei ottanu mukaan. Mutta onhan niitä, ettei tulla toimeen. Eihän kaikkien ihmisten kans yksinkertaisesti voi tulla toimeen. (opiskelija 3)

Kun opetetaan uutta käytännön toimenpidettä, tulisi sitä saada itse kokeilla. Usein sanotaan, että saat sitten ensi kerralla tehdä itse, mutta sitä kertaa ei tulekaan. Potilaat ovat yleensä suostuvaisia siihen, että opiskelija suorittaa hoitotoimen. Opiskelijalla on aikaa tehdä rauhassa ja valmistella potilas niin, että tätä ei pelota. Ohjaajalta odotetaan vastuun antamista, mutta myös vastuun ottoa. Opiskelija toivoo, että ohjaaja lisää opiskelijan vastuuta vähitellen taitojen karttuessa. Kolbin (1984) kokemuksellinen oppimisteoria yhdistää koulutuksen, työn ja henkilökohtaisen kehityksen. Hän näkee oppimisen neljän vaiheen kautta. Ne ovat kokemus, reflektointi, käsitteellistäminen ja kokeilu (Kolb 1984, 3 – 4.)

Sais olla kierrolla mukana ja kaikki ne vaiheet, mitä määräyksiä tulee ja ne toteuttais ja sais sen kokonaisuuden. Ja jos joutuu heittäytyyn siihen rumpaan [säntäilemään irrallisten tehtävien parissa], niin siinä jää oppimatta asioita. Siinä vaan mennään niin kuin rutiininomaisesti.(opiskelija 4)

Toisaalta mä harjoittelu aikana luotan itseeni ja pystyn itse suorittamaan ja mä oon ihan suoraan mennyt sanomaan, että nyt mä tarviin tukea.(opiskelija 1)

Opiskelijan ja ohjaajan näkemykset käytännön työn oppimisesta näyttävät osittain poikkeavan toisistaan. Molemmat näkevät tärkeäksi yksittäisten hoitotoimien harjoittelun, mutta kokonaiskäsityksen muodostuminen on enemmän opiskelijan huolena. Opiskelijalle käytännön yksikkö on ainutlaatuinen paikka harjoitella tulevaa ammattia varten juuri käsillä tehtäviä hoitotoimia, mutta samalla harjoittelun tulisi antaa mahdollisuus nähdä hoito laajana kokonaisuutena, johon vaikuttavat potilaasta, sairaudesta ja hoidosta johtuvat tekijät. Kuitenkin myös osaston kiire, työnjako ja ohjaajan opetustaito vaikuttavat opiskelijan oppimismahdollisuuksiin harjoittelun aikana.

Joskus on ohjaajia, joita opettaminen ei kiinnosta. Opiskelijaa voidaan käyttää juoksupoikana/-tyttöä ja päästään itse helpommalla. Myös kiire vaikuttaa siihen, että ohjaus koetaan rasittavana. Kun opiskelija ei suoriudukaan annetusta tehtävästä itsenäisesti, joudutaan oma ajankäyttö organisoimaan uudestaan.

Oon käsittäny, että ohjaus määrätään etukäteen eikä kenelläkään oo oikeutta olla ohjaamatta ja sitte on varmaan kiire osastolla ja se että kun sairaanhoitaja ei halua opiskelijaa, niin laittaa tekemään itse ja kun menee kysymään, että kuinka se tehdään, niin koetaan kauheen rasittavana, että voi hyvänen aika, pitääkö mun sekin tulla näyttämään. (opiskelija 1)

Kun sairaala toimii opetussairaalana, kaikilla on opetusvastuu, mutta myös vastuu omista töistä. Välillä opetuksen järjestäminen, samalla kun pitää huolehtia potilaista ja heidän hoidostaan, on hankalaa.

Opiskelijoilla oli sellaisiakin kokemuksia, että oli joutunut tekemään ohjaajan töitä ja ohjaaja oli omilla teillään. Joskus piti jopa puolustella oman ohjaajan puuttumista. Näin suuri vastuu koettiin kiusallisena, mutta oppimisen kannalta toisaalta hyvänä. Ohjausta silti kaivattiin. Sopivan vastuun rajaa on ajoittain vaikea arvioida. Kun ohjaaja antaa opiskelijalle positiivista palautetta hyvästä toiminnasta kaikkien kuullen, se tuntuu erityisen hyvältä ja kannustavalta.

Ja joskus se tuntuu hyvältä, kun ohjaaja saattaa sanoa koko henkilökunnan kuullen; tämä sitte pärjää ihan hyvin...(opiskelija 1)

Yhden opiskelijan mielestä ohjaus olisi parempaa, jos sairaanhoitajat olisivat kiinnostuneempia opettamisesta. Hänestä ohjausta ei tarvitse nostaa erilliseksi asiaksi, mutta sen tulisi olla suunnitelmallisempaa ja tavoitteitakin olisi hyvä miettiä yhdessä

ohjaajan kanssa. Seuratessaan ohjaajan toimintaa opiskelija on miettinyt, että noin minä en tekisi, mutta toisaalta myös, että noin minäkin haluaisin toimia.

Et ei sitä [ohjaamista] tarvi nostaa silleen erikseen. Et ei sitä tarvi silleen erottaa, mut että se olis kuitenkin siinä läsnä, et vaikka yhdessä mietittäis niitä omia tavoitteita, et se olis ehkä semmoista suunnitelmallisempaa. (opiskelija 4)

Mezirow (1981) korostaa oppijan omia merkitysskeemoja ja reflektointia suhtautumista tietoon. Koska oppimiseen liittyy myös tiedostamattomia alueita, Mezirow pitää tärkeänä myös palautteen saamista muilta. (Järvinen ym. 2002, 97 -99).

Voidakseen arvioida oppimaansa opiskelija tarvitsee myös formaalista oppimista ja käsitteellistämiskykyä, sillä työharjoittelun anti voi olla myös säilyttävää ja konservatiivista (Raivola 2000, 274 – 275). Kognitiivinen vaihe, kiinnittämisen vaihe ja automaatiovaihe vievät aikaa ja ammattitaitojen oppiminen edellyttää kykyä yhdistää tiedot ja taidot (Salakari 2007, 25; Pohjonen 2005, 47 – 48).

6.5 Opettajan rooli työharjoittelun onnistumisessa

Opettaja haluaa tietää työvuorot, jotta hän voi sovittaa osastokäynnit ja arviointiajankohdan. Opettaja käy yleensä kahdesta kolmeen kertaan katsomassa opiskelijaa harjoittelujakson aikana. Opiskelijan mielestä se riittää. Ensimmäisellä käynnillä tunnustellaan ilmapiiriä ja sen jälkeen voi olla väliarviointia, jossa on opettaja, ohjaaja ja opiskelija mukana. Lopullinen arviointi on jakson lopussa. Opiskelijasta tuntuisi teennäiseltä, jos opettaja olisi mukana ohjaamassa oppimista työyksikössä. Toinen opiskelija ei ollut koskaan edes miettinyt sellaista mahdollisuutta, että opettajakin olisi osastolla läsnä, mutta piti sitä harkinnanarvoisena asiana. Kolmas opiskelija koki, ettei tarvitse opettajan ohjausta työpaikalla, vaan kokee olevansa riittävän itseohjautuva pärjätäkseen. Vaasan sairaanhoitopiirin laatuksien mukaan opettajan tulee motivoida ja valmistella opiskelijaa käytännön jaksoa varten. Opettajan tulee myös informoida harjoitteluyksikköä ajoissa tulevista opiskelijoista, ottaa selvää yksikön piirteistä ja olla keskusteluyhteydessä työyksikköön harjoittelun aikana. (Mäkelä 1995, 18 – 24.) Pohjosen (2000, 142) tutkimuksen mukaan koulun tehtävänä on luoda vahva teoreettinen pohja ja huolehtia opiskelijoiden oppimisvalmiuksista .

Myös erilaisessa työympäristössä nuorten siltaprojektissa opettajan tehtäväksi nähtiin ohjaajan, suunnittelijan ja koordinaattorin rooli. Projektissa korostettiin lisäksi opettajien työssäoppimisjaksojen tärkeyttä. (Lasonen 2001.)

Opettajat tulevat selvittämään tilannetta, jos harjoittelussa ilmenee joitakin ongelmia. Opiskelijat näkevät opettajan taustatukena, mutta osittain myös liiankin holhoavana. He eivät ymmärrä, miksi opettajan pitää tietää kaikki työvuorot tarkasti. Opettajan toiminta nähdään osittain ”kyttämisenä” ja ylisuojeluna. Harjoittelutuntien täyttymisen tulisi opiskelijoiden mielestä olla täysin opiskelijan omalla vastuulla. Tuen saanti riippuu opettajan persoonasta.

Ensimmäises harjoittelus ei ollu ongelmaa ohjaajan kans. Se vaan oli järkytys koko harjoittelu ja silloin mä soitin opettajalle ja kerroin tuntemuksistani, joita sitte pohdittiin. Mä ajattelin, että en tiedä, haluanko sairaanhoitajaksi, jos musta tulee sellainen sairaanhoitaja kuin mä kohtasin ja me keskusteltiin pitkään ja oli tosi hyvä, että oli joku sen asian toisella puolella. Jatkoin sitte harjoittelua.(opiskelija 2)

Joskus opiskelija on joutunut menemään Pietarsaareen harjoittelemaan, kun muut harjoittelupaikat ovat loppuneet. Opiskelijasta on tuntunut eriarvoiselta, jos opettaja ei ole tullut sinne asti tapaamaan, vaikka kyseessä on ollut koulun oma harjoittelupaikka eikä itse varattu kohde.

Me saatiin ne jämäpaikat eikä sinne tultu. (opiskelija 3)

6.6 Opiskelijan toiminta

Jos on aktiivinen, erottuu massasta, vaikka osastolla olisi yhtä aikaa useita opiskelijoita. Yksi haastateltu opiskelija on joutunut pitämään toistenkin puolia.

Ittelle on käyny joskus niin, että saa tehdä enemmän kuin muut ja yritän sanoa, että täällä on näitä muitakin opiskelijoita, jotta otetaan nyt heidätkin huomioon. Jos on asiallinen ja oot asialla, niin sut huomataan. (opiskelija 1)

Opiskelijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus tulevat esille monissa eri lähteissä (ks. esim. Rauhala 2000, 12; Mäkelä 1995, 18 – 19; .Könnilä 1999, 159; Oinonen 1998, 3 , 64). Haastattelemani opiskelijat toistivat useasti, että täytyy itse tietää, mitä haluaa oppia ja on jopa pidettävä puolensa, jotta saa oppimistilanteita esim. toimenpiteiden tekemisessä. He

myös ilmaisivat, että on oltava määrätietoinen ja tuotava esille omat pyrkimykset, sillä osastoilla voi olla useita opiskelijoita yhtä aikaa. Jos tyytyy katsomaan vierestä, jää helposti vaille harjoittelutilanteita. Aluksi opiskelijan rooli on osittain seuraajan rooli, mutta opiskelujen loppuvaiheessa itsenäisyys lisääntyy ja on edellytyksiä keskustella hoitotyön olemuksesta ja siinä ilmenevistä käsityksistä. (Oinonen 1998, 75 – 78).

...mä oon itte koittanu tehdä oman harjoitteluni mahdollisimman monipuoliseksi niissä puitteissa kuin se on ollu mahdollista. (opiskelija 1)

Menessään harjoitteluun opiskelija tarvitsee tietoa sairauksista ja hoitotoimista, joita kyseisessä yksikössä tehdään. Koulu on kuitenkin mahdotonta järjestää täydellistä oppimisympäristöä käytännön vaatimusten mukaan, mutta formaalisen tiedon oletetaan muuntuvan käytännön tiedoksi harjoittelussa. Voidakseen pohtia asioita, joita käytännön työssä esiintyy, opiskelija tarvitsee formaalisen tiedon lisäksi kykyä käsitteellistää asioita. (Raivola 2000, 274 – 275.) Työharjoittelussa olisikin tärkeä pohtia, mitkä asiat ovat omalle oppimiselle tärkeitä ja onko mukana asioita, jotka tehdään vanhanaikaisin menetelmin tai jopa virheellisesti. Opiskelijan roolissa on vaikea tuoda esille uusia näkökantoja, vaikka heidän näkemyksensä voisivat olla myös työelämää uudistavia.

...mutta kyl mä vaikka noista lääkkeenkin murskaamisista oon jotain sanonu tai todennu, et eihän tätä voi edes murskata, kun eihän tämä edes liukene, kun kuoret jää. Mutta ei niitä sillä lailla jäädä pohtimaan. (opiskelija 4)

Hankalan toimenpiteen onnistuminen on opiskelijalle positiivinen kokemus, varsinkin jos valmiit sairaanhoitajatkaan eivät ole siinä onnistuneet. Joitakin toimenpiteitä haluaisi harjoitella useammin kuin kerran, jotta saisi varmuutta, mutta se ei useinkaan ole mahdollista. Opiskelija vastaa itse opiskelunsa monipuolisuudesta ja huolehtii, että saa harjoitella kaikkia oleellisia asioita. Kirurgisella osastolla perehdytään kirurgisen potilaan hoitoon kuten leikkaukseen valmistamiseen, kivun hoitoon ja jälkihoitoon. Sisätautiosastolla taas keskitytään osaston erityisalan potilaisiin. Osasto on voinut erikoistua esimerkiksi syöpätauteihin, neurologiaan tai sydänsairauksiin. Jokaiseen harjoitteluun liittyy myös harjoittelutehtävä, joka edellyttää kyseiseen alaan liittyvää tiedonhakua.

Yksi opiskelijoista kertoo olevansa varmistelija ja haluaa, että ohjaaja seuraa vierestä. Hän ei kuitenkaan halua itse katsoa moneen kertaan, vaan haluaa toimia omin käsin, kun on ensin nähnyt, kuinka tehtävä suoritetaan.

Mä oon kyllä varmistelija ja mä meen letkua pitkin, jotta osaan poistaa oikean ruiskun, vaikka hoitajat vaan kiskaisee ja se on oikea. (opiskelija 3)

Yleensä kysytään, haluatko, että tuun mukaan. Kaikki ei uskalla sanoa, että on epävarmoja. (opiskelija 2)

Joskus ohjaaja arvioi opiskelijan taidot liian korkealle. Ensimmäisenä päivänä kirurgisen osaston harjoittelussa opiskelija oli joutunut kotiuttamaan mahalaukun pienennysleikkauksessa olleen potilaan.

Mulle annettiin paperit käteen, siinä oli reseptit ja kaikki ja sanottiin, ett mee kotiuttamaan potilas. Ja tää mun ohjaaja oli seissy oviaukos. Mun piti vielä tehdä se ruotsin kielellä ja kääntää suomenkielisestä paperista ja se kuulemma meni ihan hyvin, vaikka musta se oli ihan absurdi tilanne. (opiskelija 1)

Kaikki haastatellut opiskelijat pitävät itseään aktiivisina ja halukkaina kokeilemaan ja opettelemaan hoitotoimia, kunhan varmistuvat sitä, että osaavat sen tehdä. Oma aktiivisuus ja se, miten paljon haluaa antaa itsestään vaikuttaa myös siihen, miten huomioidaan. Opiskelijan mielipiteitä kuunnellaan, mutta helposti sanotaan, että koulussa tehdään noin ja töissä näin. Mutta myös hyviä keskusteluja syntyy työyhteisössä opiskelijoiden ja ohjaajien kesken.

Psykiatrinen harjoittelu on koettu vapaammaksi kuin somaattisen puolen työharjoittelu. Siellä pystyy toteuttamaan itseään luovemmin, osaston ilmapiiri on välittömämpi ja kannustavampi kuin sairaalassa.

...lähdetään yhdessä porukalla kaupungille museoihin ja taidenäyttelyihin tai jätskille. Yrittää tuoda sellaista iloa, jonka itte kokee mielekkääksi. (opiskelija 1)

Haastatellut opiskelijat ymmärtävät hyvin oman vastuunsa. He näkevät sairaanhoitajan työn kokonaisuutena eikä vain yksittäisinä hoitotoimina. Sairanhoitajan tehtäviin kuuluu tutustua potilaan tietoihin pystyäkseen yhteistyöhön lääkärin kanssa. Opiskelija joutuu opiskelemaan myös tätä tiedon hallintaa ja vastuunottoa potilaan hoidon jatkuvuudesta.

6.7 Arviointi oppimisen edistäjänä

Loppuarviointeihin varataan aika ajoissa, joten siihen voi valmistautua. Joillekin ohjaajille arvioinnin kirjoittaminen tuntuu työläältä ja opiskelija joutuu muistuttamaan siitä. Joskus

opiskelija saa lukea sen etukäteen, mutta toisinaan vasta sitten, kun opettajakin on paikalla. Arviointi voi opiskelijan mielestä toisinaan olla vääristynyt, kun ohjaaja ei ole tietoinen kaikesta siitä, mitä opiskelija on jakson aikana oppinut. Opiskelija vastaanottaa arvioinnin oman kokemustustansa ja itsetuntemuksensa avulla. Opiskelijalle on tärkeää, miten asiat sanotaan. Ohjaajan tulisi myös huomioida ympäristö antaessaan väliarviointia kentällä, sillä esim. potilaiden läsnä ollessa opiskelija kokee itsensä hyvin noloksi epäonnistuessaan. Välillä tuntuu, ettei ohjaaja osaa sanoa juuri mitään tai sanoo jotain yleistä kuten, että voisit olla yhteistyökykyisempi, omatoimisempi tai tarvitset varmuutta tehtävien suorittamisessa.

Niihin loppuarviointeihin on varattu aika, joka on hyvin tiedossa ja voi valmistautua. Joskus joutuu siirtämään ajankohtaa ja joskus omaa ohjaajaa joutuu hoputtamaan, kun pyydetään se kirjallinen arviointi. Toisille se on kauan raskasta kirjoittaa sitä. ohjaajaa joutuu hoputtamaan, kun pyydetään se kirjallinen arviointi. (opiskelija 1)

Harjoittelusta ei saada numeroarviointia, vaan se on joko hyväksytty tai hylätty. Saarikosken (2009, 17) mielestä arviointi ei ole kehittynyt riittävästi koulutuksen kehittymisen myötä. Hänen mielestään tärkeintä olisi hoitotyön prosessin oppiminen ja potilaan kohtaamisen oppiminen. Saarikosken kehittämä CLES- mittari, joka on jo käytössä useissa oppilaitoksissa, yhtenäistää arviointia valtakunnallisesti ja tekee siitä systemaattisempaa (Meretoja, 2010). Myös klinisten opettajien, jotka voivat osittain irrottautua pelkästään opiskelijaohjaukseen, läsnäolo parantaa arvioiden mukaan ohjauksen laatua (Ruuskanen 2009, 14 – 15).

Opiskelijat toivovat, että arviointi olisi rakentavaa eikä nolaavaa. (vrt. Mäkelä 1995, 25). Menkowski nimesi ryhmineen yksilön kasvun oppimissykleinä oppimaan oppimiskyvyt, oman suorituksen arvioinnin ja erilaisiin näkökulmiin, lähestymistapoihin ja aktiviteetteihin perehtymisen (Ruohotie 2006, 113 – 115). Ammatillinen kasvu alkaa, kun saa seurata ammattilaisten työskentelyä ja samalla arvioida ja reflektoida omaa toimintaansa.

Loppuarvioinneissa on mukana pääsääntöisesti ohjaaja/ 2 ohjaajaa, opettaja ja opiskelija. Osastonhoitajan läsnäolo koettaisiin omituiseksi, koska hän ei ole useinkaan ollut ohjaamassa opiskelijaa. Kenelläkään haastatelluista opiskelijoista ei ollut kokemusta osastonhoitajan mukana olosta arviointitilanteessa.

Ohjaajaakin saa arvioida. Opiskelijan mielestä se ei ole helppoa, vaikka ohjaus olisikin jäänyt suppeaksi. Työyksiköissä on myös palautelaatikkoja, joihin voi laittaa palautetta nimettömänä. Opiskelija kokee arviointilanteen jännittäväksi, vaikka yhteinen keskustelu jakson jälkeen tuntuukin tärkeältä.

Yleensä opettaja vielä kysyy asioita, joita ei oo välttämättä itte miettinytkään. On tärkeää, että on rauhallinen paikka eikä ohjaaja naputa pöytää kiireessä. Se [arviointi] kokoaa koko harjoittelun. (opiskelija 2)

Arviointitilanteessa opiskelija joutuu itse kertomaan, miten harjoittelu on sujunut ja onko hän päässyt tavoitteisiinsa. Yhdestä opiskelijasta se tuntuu vaikealta ja hänestä olisi parempi, jos ohjaaja menisi suoraan asiaan. Hänestä on vaikea tuoda esille omia vahvuuksia ja heikkouksia, kun ohjaajalla saattaa olla asioista aivan päinvastaiset käsitykset. Hän on kuitenkin kokenut hyväksi, että hänen ohjaajansa ovat harjoittelun eri vaiheissa eikä vasta loppuarvioinnissa, antaneet palautetta ja kertoneet, miten asiat voisi tehdä paremmin.

Joskus opiskelijalle on jäänyt tunne, että arvioidaan lähinnä persoonaa tai sitä, miten hyvin sopeutuu ryhmään eikä niinkään tietotaitoa. Hän olisi toivonut, että huomioitaisiin enemmän konkreettinen osaaminen. Könnilän (1999, 159) mukaan opiskelijat toivoivat lisää palautetta ja sen tulisi sisältää selviä esimerkkejä eikä epämääräistä arviointia. Myös haastattelemani opiskelijat olivat sitä mieltä, että aina palaute ei tunnu oikealta. Edelleen arviointi sisältää opiskelijan luonteen arvioimista tai arvioijat eivät osaa kunnolla selittää, millaisista asioista arviointipalaute on johdettu.

Ja sit joskus sanotaan, et harjoittelun alussa sä olit sellanen arka...mutta sekin on aika jännä, et kuka nyt uudessa paikassa on heti niin kartalla ja eihän sitä heti silloin tiedä, mitä sitä vois tehdä siellä. (opiskelija 4)

Kyseinen opiskelija koki, että arviointiin ei ollut paneuduttu kunnolla. Hän olisi halunnut selkeästi tietää, missä asioissa on parantamisen varaa eikä vain sitä, että hänestä on pidetty osastolla. Hyvää palautetta opiskelijat ovat saaneet esim. potilaan huomioinnista, selittämisestä, hyvästä ruotsin kielen taidosta ja oma-aloitteisuudesta. Parannettavaa on ollut esim. aseptisessä työjärjestyksessä, yhteistyökyvyssä, asioiden suunnittelussa, toiminnan rauhallisuudessa ja tärkeysjärjestyksen ymmärtämisessä. Toisaalta myös opiskelijat ovat huomanneet puutteita henkilökunnan aseptiikan noudattamisessa.

6.8 Yhteenveto opiskelijoiden haastatteluista

Työharjoittelu on tärkeä osa sairaanhoitajan koulutusta ja haastattelemani opiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä harjoittelukokemuksiinsa. Vaikka kaikki haastatellut olivat aktiivisia ja tavoitteellisia nuoria, silti harjoittelu ei ollut aina toteutunut opiskelijoiden odotusten mukaan. Harjoittelukohteen ja koulun välillä oli ilmennyt tiedonkulkuongelmia ja toisinaan harjoittelupaikan saannissa oli ollut eriarvoisuutta.

Opiskelijoilta odotettiin lisääntyvää omatoimisuutta opiskelujen edetessä ja nämä valmistumassa olevat nuoret ilmaisivatkin yrittäneensä itse vaikuttaa siihen, että oppisivat mahdollisimman paljon jaksojen aikana. Opiskelijan aktiivisuuden lisäksi keskeinen vaikutus harjoittelun onnistumiseen oli omalla ohjaajalla. Oman osaston ulkopuolinen organisaatio jäi vieraaksi ja esimerkiksi ylihoitajan toimenkuvasta ei vielä tässäkään vaiheessa ollut käsitystä. Sopeutumista työyksikköön edisti myös muiden kuin oman ohjaajan kiinnostus opiskelijaa kohtaan.

Opiskelijat kokivat, että heidän omat tavoitteensa ja koulutusvaiheensa eivät aina kiinnostaneet harjoitteluyksikössä toimivaa ohjaajaa ja muita työntekijöitä. Sen johdosta harjoittelu ei aina ollut kovin suunnitelmallista. Jos opiskelija pidettiin työyksikössä pelkästään aputyövoimana, hän ei pystynyt paneutumaan itselleen ajankohtaisiin oppimistehtäviin. Loppuvaiheen opiskelijan tavoitteena oli testata turvallisessa ympäristössä, hallitsiko hän tarvitsemansa käytännön tiedot ja taidot. Erityisesti käden taitojen harjoittelua pidettiin tärkeänä, koska siihen oli harjoittelussa ainutlaatuinen tilaisuus. Tavoitteiden saavuttamiseksi opiskelijat pitivät tärkeänä myös omaa opiskelua harjoitteluaikana. Koulussa ei heidän mukaansa voida opettaa kaikkea ja on otettava itse selvää asioista. Tästä syystä harjoitteluaika koettiin myös raskaaksi.

Haastattelemini opiskelijoiden tavoitteena oli saavuttaa yleiskäsitys harjoittelu- osaston toiminnasta ja oppia hoitamaan yksikössä olevia potilaita kokonaisvaltaisesti. Jos uuteen yksikköön mennessä sai kunnollisen perehdytyksen, omien tavoitteiden saavuttaminen oli todennäköisempää. Silloin koko harjoittelu käynnistyi tehokkaasti.

Ohjaajan puuttuminen harjoittelun alkaessa tuntui ikävältä ja opiskelijat toivoivat, ettei vuosilomalla olevaa valittaisi ohjaajaksi ja pitkien sairauslomien aikana tarvittaisiin uusi ohjaaja. Muuten opiskelija joutuu työskentelemään vaihtuvien ohjaajien kanssa ja kenelläkään ei ole kokonaiskäsitystä opiskelijan osaamisesta. Oma innostus ja aktiivisuus vaikuttivat opiskelijoiden mielestä myös ohjaajan opetusmotivaatioon.

Sairaanhoitajia pidettiin ammattitaitoisina, mutta kaikki eivät osanneet opettaa tai olivat väsyneitä ohjaamaan jatkuvasti uusia opiskelijoita. Ohjaaja toimii asiantuntijana työssään ja joskus hänen on vaikea antaa tilaa opiskelijalle. Opiskelijat kokivat, että he eivät ehtineet suunnitella työtehtäviä tai pohtia asioita, vaan saivat ne aivan kuin valmiina. Opiskelija tarvitsisi tilaa, rauhaa pohtia ja miettiä hoitotoimia. Ohjaaminen on yksi sairaanhoitajan työtehtävistä ja vaatii aikansa, mutta siitä ajasta oli pulaa, kun varsinainen hoitotyökin oli tehtävä. Kun ohjaaja antaa liian nopeasti oikean vastauksen, oma ajattelu jää vaillinaiseksi. Kiire on usein haitallinen tekijä hoitotyössä, mutta toisinaan kyse on myös ohjaajan malttamattomuudesta antaa tilaa opiskelijalle.

Tosinaan opiskelijat joutuivat toimimaan omasta mielestään toisarvoisissa tehtävissä, joiden tarkoituksena oli pelkästään helpottaa ohjaajan työtä, mutta opiskelijan oppiminen jäi sivuseikaksi. Hyvän ohjaajan tunnusmerkkinä nähtiin opiskelijan kehitysvaiheen ja oppimistavoitteiden ymmärtäminen. Parhaana vaihtoehtona opiskelijat pitivät työskentelyä yhdessä ohjaajan kanssa. He halusivat myös vastuuta lisääntyvästi taitojen karttuessa, mutta liiallinen vastuu pelotti. Kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta olisi tärkeää saada hoitaa potilas alusta loppuun ohjaajan kanssa.

Opiskelijat toivovat, että saisivat useita hoitotoimien harjoittelutilanteita. Yksi kerta ei riitä, mutta kun osastolla on opiskelijoita eri kouluista, voi olla että esimerkiksi katetrointia tai nenämahaletkun laittoa ei saa harjoitella riittävästi tai ei ollenkaan. Tavoitteiden tehtävänä on toimia henkilökohtaisena apuvälineenä, jotta opiskelija saisi kerättyä itselleen tulevassa työssä tarvitsemiaan taitoja johdonmukaisesti. Erityisesti käden taidot ovat tavoitelluilla, mutta loppuvaiheen opiskelijat ymmärtävät jo hoidon kokonaisvaltaisuudenkin.

Opettajan rooli rajoittui opiskelijoiden mukaan ilmapiiriin tunnusteluun, arviointeihin, ”kyttämiseen” ja ylisuojeluun. Tuen saanti riippui oleellisesti opettajan persoonasta. Opettajan osallistumista työharjoitteluun olemalla mukana työyksikössä ei ollut juuri mietitty ja sitä pidettiin teennäisenä, mutta myös harkinnanarvoisena. Opettajien työelämään tutustumista pidettiin tärkeänä, jotta he pysyisivät ajan tasalla.

Opiskelijat korostivat, että aktiivinen erottuu massasta ja opiskelijalla on itsellään vastuu tavoitteiden saavuttamisessa. He toivoivat lisää mahdollisuuksia toimenpiteiden harjoitteluun, mutta on tärkeää myös uskaltaa sanoa, jos ei osaa tehdä jotain toimenpidettä.

Ohjaajalta saatu julkinen kiitos kannusti opiskelijoita erityisesti, mutta negatiivinen palaute esimerkiksi potilaan kuullen oli hyvin noloa. Myös virallinen arviointi koettiin tärkeäksi, vaikka toisinaan palaute onkin ollut mitäänsanomatonta tai se on ollut ristiriitaista opiskelijan omien ajatusten kanssa. Oman luonteen arviointi ei tuntunut hyvältä. Opiskelijat halusivat tietää, kuinka he ovat edistyneet jakson aikana ja millaista oppiminen on ollut. Arviointi voi herkälle opiskelijalle olla kohtalokaskin, jos opettaja ja ohjaaja, jotka ovat mukana arvioinnissa, eivät osaa tukea riittävästi. Opiskelija vastaanottaa arvioinnin oman kokemustautansa ja itsetuntonsa avulla. Haastattelemani opiskelija oli jopa harkinnut koulun keskeyttämistä ensimmäisen harjoittelun jälkeen, mutta valmistumisvaiheessa oli tyytyväinen, että päätti opettajan tuella jatkaa opiskelua. CLES- mittari ei ole käytössä Vaasan alueella, joten sen vaikutuksista arviointiin haastateltavilla ei ollut kokemuksia.

7. OPETTAJAN NÄKEMYS OPPIMISESTA TYÖHARJOITTELUS- SA

Opettaja, jonka haastattelin, oli toiminut ammattikorkeakoulun opettajana yli viisi vuotta. Hänellä oli myös aikaisempaa kokemusta työskentelystä sairaanhoitajana.

7.1 Yhteistyö koulun ja harjoitteluyksikön välillä

Opettaja ottaa yhteyttä puhelimitse tai sähköpostilla harjoitteluyksikköihin saatuaan harjoittelukoordinaattorilta listat opiskelijoiden sijoittumisesta osastoille. Opiskelijoiden saapumisesta osastolle ensimmäisenä päivänä sovitaan joko opiskelijavastaavan (sairaanhoitaja, jolla on päävastuu opiskelijoihin liittyvissä asioissa osastolla), osastonhoitajan tai puhelimeen vastaavan sairaanhoitajan kanssa. Kolmivuorotyöstä johtuen opiskelijavastaava ei ole aina saatavilla. Opettajan mielestä on mukavampi soittaa kuin lähettää sähköpostia, sillä samalla saa tilannekatsauksen yksikön senhetkisestä tilanteesta. Puhelimesta voi myös keskustella esimerkiksi siitä, onko henkilökuntaa vuosilomilla tai onko jotain muuta erityistä. Hän pitää tällaista yhteydenpitoa tärkeänä. Yhteistyön parantamiseksi harjoitteluyksiköiden ja koulun välille on suunniteltu opiskelijaohjauskoulutuksia. Muutenkin pitäisi opettajan mielestä tehdä enemmän

yhteistyötä, että tulotaisiin tutummiksi. Opetussuunnitelmaa uudistettaessa tietyille yksiköille pidettiinkin tällainen tiedotustilaisuus, mutta osallistujamäärä jäi heikoksi.

Sairauslomat ja muut lomat ovat ongelmallisia ja ohjaajan puuttuminen ratkaistaan eri yksiköissä eri tavalla. Osa-aikatyötä tekevien ohjaajien parina on yleensä kokopäivätyötä tekevä sairaanhoitaja.

Ylihoitajan kanssa ei myöskään opettaja ole tekemisissä. Harjoittelukoordinaattori saattaa olla yhteydessä ylihoitajaan ilmoittaessaan harjoittelupaikkojen tarpeen ja sopiessaan sijoittelusta.

Ensimmäinen viikko opiskelijalla menee tutustumisessa osaston toimintaan. Kun opiskelija on ilmoittanut suunnitellut työvuoronsa, opettaja pyrkii käymään harjoittelun alkuvaiheessa katsomassa opiskelijaa. Käynnin tarkoituksena on katsoa, millaisia tavoitteita opiskelijalla on harjoittelun suhteen. Stenforsin (1999, 111) mukaan opiskelijoiden tiedonkäsitys selkeni harjoittelun aikana ja ajattelusta tuli moniulotteisempaa.

...eli vähän patistamassa sitä opiskelijaa, että mitä asioita sinä meinaat täällä oppia. (opettaja)

Opettaja voi käynneillään kysyä, mitä asioita on opittu ja opiskelija joutuu siten refleктоimaan ja perustelemaan oppimaansa. Munnukka (1997, 169) kuvaa ohjaustapoina yhdessä tekemisen, oppimisen vaatimisen, ymmärtämisen reflektion, tukemisen ja ohjaamisen. Nuo teemat sopivat myös opettajan rooliin käytännön harjoittelun ohjaamisessa.

Munnukka näki tutkimuksessaan ongelmaksi, että opettajat ja sairaanhoitajat eivät välttämättä tunnista teoriaa, jonka varassa he toimivat. Kun harjoittelun lähtökohtana on ”hyvä sairaanhoitaja”, vaikka käsitettä ei ole määritelty, on opetuksen lähtökohta käytännön sanelema eikä siinä ole tutkittua teoriaa tukena. (Munnukka 1997, 42.)

7.2 Oppimistavoitteiden saavuttaminen

Opiskelijan tietoperustan riittävyys harjoittelun alkaessa on opettajan mielestä ainakin ajoittain kyseenalainen. Suurin osa harjoitteluista tapahtuu perussairaanhoitojakson jälkeen erikoissairaanhoidossa, joka keskittyy erityisosaamiseen. Opetuksessa kuitenkin lähdetään sairaanhoitajan perusasioiden osaamisesta. Teoriatuntimäärät eivät ole kovin

suuria ja niitä perusasioita, jotka jokaisen sairaanhoitajan tulisi osata, ei välttämättä päästä harjoittelemaan työharjoittelujaksoilla. Hän kertoo esimerkkinä, että koulussa pyritään opettamaan aluksi perusasiat, mutta niiden harjoittelua voi tulla hyvin vähän perussairaanhoidon harjoittelun jälkeen, kun mennään harjoittelemaan erikoissairaanhoidon osastoille, jotka ovat erikoistuneet jollekin erityisosaamisen alueelle.

... se on aika pitkälle vietyä tiettyä erityisosaamista... me keskitymme sairaanhoitajan näihin perusasioitten hallintaan. (opettaja)

Opiskelijan tulisi itsenäisesti täydentää tietojaan kyseisen erikoissairaanhoidon alalta. Sekä propositionaalinen mitä- tieto että proseduraalinen miten- tieto ovat vahvasti läsnä opiskelijan työharjoittelussa (Järvinen, Koivisto & Poikela 2002, 69). Opiskelijalta vaaditaan omatoimisuutta tiedonhaussa, sillä koulussa on melko mahdotonta opettaa kaikkien erikoisalojen uusinta tietoa. Ollessaan harjoittelussa opiskelija joutuu itsenäisesti hakemaan tietoa kyseisessä yksikössä tehtävistä hoitotoimista ja sairauksiin liittyviä asioita. Teoria ja käytäntö yhdessä on Järvisen ym:n (202, 69) mukaan todettu hyödyllisimmäksi tavaksi oppia. Ahola ym. (2005, 12 – 13) näkevät työharjoittelun koulun ja työelämän välimaastona ja oppimisen liikkumisena teorian ja käytännön välillä edestakaisin.

Jokaiselle harjoittelujaksolle on yleiset tavoitteet, joiden avulla opiskelijan suoritus arvioidaan hyväksytyksi tai hylätyksi. Sen lisäksi jokainen laatii omat tavoitteet. Aluksi opiskelijoiden tavoitteet ovat haastatellun opettajan mielestä hyvin ”tempukeskeisiä” koskien esimerkiksi injektoiden antoa tai verenpaineen mittausta, mutta loppuvaiheessa edellytetään, että he osaavat laatia kokonaisvaltaisemmat tavoitteet. Ohjaavien sairaanhoitajien suhtautuminen tavoitteisiin vaihtelee suuresti. Raivola (2000, 169) tähdentää, että jo koulutussuunnittelulla tulisi pyrkiä siihen, että tavoitteet on mahdollista saavuttaa opetuksessa. Järvinen ym. (2002, 79 - 80) painottavat, että myös opiskelijan sitoutuminen suunnitelmiin on tärkeää ja sen lisäksi koulun on pysyttävä kehityksessä mukana toimintamallien kehittämisessä.

Jotkut ohjaajat sanoo, että tavoitteet pitää laatia ja käydä läpi ja miettiä, onko ne sitten niinku heidän työyksikkönsä kannalta taval laan semmoisia realistisia, saavutettavia asioita, mutta että sitten ohjaajia on hyvin monenlaisia, joku ei sitten kovin paljo niihin puutu. (opettaja)

7.3 Suhtautuminen opetukseen ja opiskelijaan työharjoittelupaikassa

Kouluopetuksessa kiinnitetään käytännön yksikköä enemmän huomiota potilaan kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen. Mutta opiskelijat kertovat myös hienoja esimerkkejä käytännön yksiköistä, joten yleistää ei voi. Käytännön toimintatavat omaksutaan koulun tapoja tehokkaammin.

Ehkä niinku koululla kiinnitetään huomiota siihen potilaan kohteluun ja vuorovaikutukseen jotenkin toisella lailla. Ja sitten taas tulee se, et on ihan hyviä juttuja, sekin menee aika paljon sen persoonan mukaan, miten suhtaudutaan ja tehdään niitä hommia, et ei voi tuossakaan oikein yleistää. (opettaja)

Vaikka opiskelija ymmärtää teoriassa paremman tavan toimia, silti tapa, jota osastoilla käytetään, vie voiton. Salakari (2007, 7 -9) kuvaa taitojen oppimista kolmena vaiheena; ensin opitaan periaatteet, sitten kiinnitetään ne toiminnaksi ja lopulta kehittyä taitava työskentely harjoittelun kautta. Koulun tehtävänä on opettaa teoria ja harjoitella taitoja koulun mahdollisuuksien rajoissa. Kolbin kehässä oppiminen muodostuu konkreettisesta kokemuksesta, reflektiivisestä havainnoinnista, abstraktista käsitteellistämisestä ja aktiivisesta kokeilusta (Kolb 1984, 42).

Kyllä mun mielestä, että opiskelijalla on joskus sellainen käsitys, että kentällä osataan kaikki ja näin, että koululla vähän niinkuin puhutaan...Ajatellaan, että käytännös voidaan toimia ilman teoriaa. (opettaja)

Opettaja huomioi, että opiskelijoiden mielestä aito tieto on kentällä ja koulu laahaa perässä (vrt. Filander 2006, 46). Teorian merkitystä on vaikea perustella sekä opiskelijoille että työelämässä oleville. Opettajan mielestä käytännön työntekijöiden teorian käytön lisääminen on ongelmallista ja vaatii omaa aktiivisuutta ja oman ajan käyttöä. Työpäivät on mitoitettu niin, että on selvittävä omista töistä eikä jää aikaa tiedon hakemiseen. Nykyään uutta tietoa tulee jatkuvasti lisää ja sen karsiminen, mikä olisi oleellista omalle yksikölle, vie aikansa. Mölsän (2000, 60 – 66) mukaan sairaanhoitajat eivät pitäneet teorian integrointia käytännön opetukseen omana tehtävänä.

Kiire, kulkutautiepidemiat ja niistä johtuvat sairauslomat osastoilla sekä potilaiden vaihtuvuus lisäävät töitä ja haittaavat ohjaamiseen keskittymistä. Osastoilta on tullut opettajalle palautetta, että kiireen takia ei ole ollut mahdollista antaa opiskelijan harjoitella enemmän tiettyjä asioita. Ohjattuna hoitotoimien tekeminen kestää yleensä kauemman.

Myös ohjausinto on varsin vaihtelevaa. Osa ohjaajista järjestää opiskelijalle oppimistilanteita, mutta joskus opiskelija ei tiedä keneltä uskaltaisi kysyä, kun oma ohjaaja ei ole paikalla.

Joissakin harjoitteluyksiköissä sanotaan päin naamaa, että ”taasko tuli?” tai ”mä en nyt ainakaan sua ohjaa” (opettaja)

...opiskelijat on puhuneet välillä sellaista, että jos kysyy joltakin toiselta hoitajalta, vaikka neuvoa tai näin, ei vastata. Ei katsota aiheelliseksi edes vastata. (opettaja)

...kaikki siellä vastaa ja neuvoa ja tohtii kysyä. Et se on hyvin sellainen ilmapiiri ja yksikkökysymys. (opettaja)

Opiskelijoiden valmistautumisessakin on suuria eroja. Nykyään on helppoa tutustua internetissä etukäteen, millaiseen paikkaan on menossa, mutta opettajan mielestä paljon jää opiskelijan oman viitseliäisyyden varaan. Tosin harjoitteluinfossa pyritään selvittämään perusasiat tulevista yksiköistä.

Palauteta opiskelijoista saadaan yleensä silloin, kun ilmenee joitain ongelmia.

Tullahan tosin työvuoroon, miten sattuu, ei ilmoiteta, jos ei tulla ollenkaan. eli opiskelija ei ole mieltänyt, miten työpaikalla käyttäytyään, et siitä lähinnä on monta kertaa ne ongelmat. (opettaja)

Alkuvaiheessa harjoittelun merkitys ei välttämättä ole nuorille selvä. Opettajan on painotettava, että se tulee ottaa tosissaan. Työpaikalla on noudatettava työpaikan sääntöjä ja pukeuduttava asianmukaisesti. Kun toimii asianmukaisesti, siitä voi olla tulevaisuudessakin hyötyä.

...siellä on koko ajan ns. rekrytointi päällä eli henkilökunta katsoo koko ajan, olisiko tästä opiskelijasta kesätyöntekijää... se on myös hyvä merkki, jos ohjaa ja sanoo sitten siinä loppukeskustelussa, että otettaisiin töihin tai sijaiseksi...

Opiskelijoiden ehdotuksiin jonkin asian tekemisestä, niin kuin koulussa on opetettu, suhtaudutaan vaihtelevasti. Joskus pyydetään näyttämään uusi tapa, mutta toisinaan sanotaan, että meillä tehdään näin. Opiskelijat eivät myöskään anna paljon suoraa palautetta harjoitteluyksikköön, vaikka ne opettajalle sitä toisivatkin. Yleisin negatiivinen palaute liittyy käyttäytymiseen, kun opiskelijaa juoksetetaan, ei tervehditä tai huomioida ollenkaan.

Niin siellä on ollut ihan myönteinen, että näytävä, kuinka siellä [koulussa] tehdään. (opettaja)

Uudistava oppiminen korostaa kontekstisidonnaisuutta. Avoimuus, keskustelu ja kuuntelu ja kysymykset edistävät oppimista. Myös opiskelija tuo kokemuksensa tilanteeseen ja kriittisen reflektion avulla hän tunnistaa ristiriidan, joka toisinaan johtaa näkökulman vaihtoon. (Mezirow 2009, 4 – 14.) Keskustelut, joita käydään koululla harjoittelun päätyttyä, auttavat osaltaan opiskelijoita jäsentämään kokemuksiaan ja mahdollisesti vaihtamaan käsityksiään.

Myös opettajan tiedossa on tilanteita, jolloin sairauslomalaisen tilalle ei ole valittu uutta ohjaajaa ja opiskelija on osastolla heitteillä. Mutta toisissa paikoissa opiskelijoista huolehditaan hyvinkin äidillisesti. Koulussa kehoitetaan opiskelijoita laatimaan työvuoronsa ohjaajan mukaan. Tämä on opiskelijoidenkin mielestä hyvä menetelmä, koska silloin ohjaajan oppii tuntemaan paremmin ja hän huolehtii keskitetysti oppimistilanteiden järjestämisestä opiskelijalle. Haastatellun opettajan mielestä, kun ohjaaja nimetään henkilökohtaisesti, hän myös ottaa enemmän vastuuta ohjauksesta. Jos oma ohjaaja puuttuu ensimmäisenä päivänä, tulisi vastuun opiskelijasta siirtyä joko opiskelijavastaavalle tai osastonhoitajalle.

Opettaja on kuullut, että joskus työharjoittelussa on kysytty opiskelijoilta, eikö tätäkään ole koulussa opetettu. Palautekeskusteluissa ohjaajat vetoavat siihen, että kiire estää ohjausta. Ei ole aikaa antaa opiskelijan tehdä itse, vaikka ohjaaja ymmärtäisi sen tarpeellisuuden, koska siinä kestää kauemman kuin työntekijällä. Ohjaamisvalmiuksia sairaanhoitaja saa jo koulutuksensa aikana, joten sellaista osaamista tulisi jokaisella olla.

Harjoittelupaikat ovat haastatellun opettajan mielestä hyvin erilaisia ja voi olla, että opiskelija ei saa harjoitella tositalanteessa koulussa oppimiaan taitoja. Esimerkiksi kuolevan potilaan hoito tai vainajan laitto voivat tulla vastaan vasta viimeisellä jaksolla. Opettajan mielestä ei kuitenkaan voi kärjistää niin, että sairaanhoitajaksi voisi valmistua ilman perustaitoja. Suuntaavassa vaiheessa selvitetään, onko opiskelija käytännön tilanteissa kohdannut näitä oleellisia asioita. Suuntaava harjoittelu on koulutuksen viimeinen työharjoittelujakso, jonka valintaan opiskelija voi itse vaikuttaa. Se voi olla esimerkiksi psykiatrinen tai sisätauti-kirurginen jakso.

Joskus opiskelijasta ei ole sairaanhoitajaksi. Haastatellun opettajan mukaan hän huomaa yleensä itse, ettei ole oikealla alalla. Silloin poissaolot lisääntyvät ja jäädään pois

harjoitteluista. Haastateltavani kohdalle ei ole tullut tilanteita että olisi pitänyt puuttua opiskelijan jatkamiseen. Opiskelijoiden matemaattiset taidot ovat heikentyneet viime aikoina ja joskus opiskelijat pitävät opettajan pikkumaisuutena lääkelaskuvaatimuksia. Potilasturvallisuus on kuitenkin tärkeää ja siitä ei voida antaa myönnytyksiä. Jo opiskelijan alussa oli hyvä, että opiskelija tiedostaisi, millaista käsitteellistämistä tuleva opiskelu edellyttää, niin selviäisi, kykeneekö opiskelija saavuttamaan vaaditut tavoitteet (Ruohotie 2006, 119 – 120).

Hyvän ohjaajan tunnusmerkkejä ovat opettajan mielestä ystävällisyys sekä toiminnan ja puheen yhtenevyys. Vastuuntuntoinen ohjaaja myös seuraa opiskelijan etenemistä ja tekemistä osastolla ja antaa palautetta.

Arviointia opiskelijan tulisi saada koko harjoittelun ajan ja noin puolivälissä tulisi olla väliarviointi, jossa ohjaaja ja opiskelija katsovat saavutetaanko tavoitteet ja miten harjoittelu yleensä on sujunut. Silloin ei tule yllätyksiä loppukeskustelussa. Loppuarvioinnissa ovat mukana opettaja, ohjaaja ja opiskelija. Opiskelijat kokevat vaikeaksi kertoa osaamisestaan. He ovat opettajan mukaan usein kauhuissaan, kun pyydetään kertomaan omasta oppimisesta. He aloittavat kertomisen tekemisistä.

On paljon helpompi sanoa, että minä olen jakanut lääkkeitä, mutta ei se kuvaa, että miten sinä osaat sen homman. Sitten se, että jos on kerran tehnyt jonkun asian, niin eihän sitä välttämättä vielä osaa. Et se vaatii niin kuin toistoa ja sitten vähän tilanteet vaihtelee, ettei se mene sen tietyn kaavan mukaan, niin et osaa toimia. (opettaja)

On myös kokeiltu sähköisen työelämäpalautteen antamista valmistuville opiskelijoille. Siitä näkyisi kentän arvio ammatillisesta osaamisesta. Toistaiseksi asia ei ole kuitenkaan edennyt. Arviointitilaisuuksien järjestämisessä harjoittelupaikoilla on omat ongelmansa. Rauhallista paikkaa on vaikea löytää ja välillä joudutaan siirtymään uuteen paikkaan. Hälinän ja rauhattomuuden lisäksi on ajoittain vaikea sovittaa yhteen ohjaajan, opettajan ja opiskelijan aikatauluja. Jos harjoittelupaikka on Vaasan ulkopuolella, arvioinnin voi hoitaa myös puhelimitse tai sähköpostilla. Haastateltavani on kuitenkin pyrkinyt käymään sadan kilometrin säteellä olevat paikat. Se on samalla työelämäyhteyksien hoitamista.

Vaikka harjoittelupaikoista on pulaa, on paikkoja silti tähän asti löytynyt. Sisätauti-harjoittelussa voidaan käyttää terveyskeskuksen akuuttiosastoja harjoittelupaikkoina ja siellä usein saakin enemmän harjoitella perusasioita, joita ei hyvin erikoistuneella osastolla kohtaa

ollenkaan. Opiskelijoille on usein yllätys, että myös muilla osastoilla kuin perusterveydenhuollossa on paljon vanhuspotilaita.

Opiskelijat voivat harjoittelujakson jälkeen antaa palautetta harjoittelun ohjauksesta koulun taholla eli se on palautetta kyseiselle opettajalle. Opettaja voi lukea nimettömät palautteet tietokoneelta. Oinosen tutkimuksessa (1998, 66 – 68.) opettajan tehtävinä opiskelijan arviointitilanteissa työyksiköissä nähtiin kyky oivaltaa mahdolliset ristiriidat ja tehdä tilanteen kartoitus. Opettajan toivottiin olevan avoin, luotettava ja rauhallinen.

Pohjonen (2001) näkee opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi harjoittelun onnistumisen kannalta vahvan teoreettisen pohjan luomisen, yhteydenpidon työyksikköön ja opiskelijan oppimisvalmiuksien kehittämisen.

7.4 Yhteenveto opettajan haastattelusta

Opettaja toimii yhteydenpitäjänä koulun ja harjoitteluyksikön välillä. Harjoitteluista sopiminen, keskustelu ja erilaisten tilanteiden ratkaisu kuuluvat opettajan tehtäviin. Opiskelijan oppimisen näkökulmasta opettaja toimii aktivoijana ja innostajana sekä ongelmatilanteissa ratkaisujen mietijänä ja sekä opiskelijan että ohjaajan tukena harjoittelun aikana. Opettaja myös muistuttaa työharjoittelun merkityksestä työtehtävien oppimisessa, jotta opiskelijat osaisivat hyödyntää harjoitteluajan mahdollisimman hyvin. Yhteistyötä harjoitteluyksikköihin on pyritty lisäämään, mutta toistaiseksi se on ollut melko vähäistä. Harjoittelukoordinaattori toimii linkkinä ylihoitajan ja koulun välillä.

Opiskelijoiden teoreettinen tietoperusta ei ole riittävä ellei opiskelija omatoimisesti perehdy harjoittelujakson aihealueeseen. Koulu huolehtii perusosaamisesta, mutta opiskelija joutuu täydentämään tietojaan toimiessaan eri erikoisaloilla. Kaikkia taitoja ei myöskään pystytä harjoittelemaan työharjoittelussa, ellei niitä satu opiskelijan kohdalle. Jotta voitaisiin varmistaa tulevan sairaanhoitajan ammattitaito, keskustellaan opiskelijan kanssa mahdollisista puutteista ja pyritään löytämään sopivia harjoittelutilanteita seuraavassa harjoittelussa. Teorian ja käytännön kohtaaminen aiheuttaa ajoittain ristiriitaa ja opiskelijat valitsevat helpommin harjoittelukentän kuin koulun ohjeet hoitotoimien suorittamisessa.

Alun toimenpidekeskeiset tavoitteet laajenevat opiskelujen myötä kokonaisvaltaisemmiksi. Tavoitteiden saavuttaminen helpottuu, jos ohjaaja on kiinnostunut niistä ja opiskelija osaa asettaa itselleen sopivat tavoitteet. Kun opiskelijalla ja ohjaajalla on pääsääntöisesti samat

työvuorot ohjaajalla on mahdollisuus seurata opiskelijan kehitystä. Sairaanhoitajakoulutuksessa harjoitellaan myös opettamista ja ohjaamista, joten valmiuksia myös siihen saadaan jo koulutuksen aikana. Ohjaajan antama jatkuva arviointi edistää opiskelijan oppimista ja loppuarviointi sujuu silloin ilman suuria yllätyksiä. Arviointitilanteessa kiinnostavinta on kuulla, mitä opiskelija on oppinut ja mitä hän osaa eikä niinkään sitä, mitä hän on tehnyt.

8. SAIRAANHOITAJIEN HAASTATTELUT

Haastattelin tutkimukseeni kahta sairaanhoitajaa, joilla molemmilla on sekä pitkä opiskelijanohjauskokemus että työkokemus. Toinen heistä työskentelee perussairaanhoidossa (psh) ja toinen erikoissairaanhoidossa (esh).

8.1 Opiskelijoiden ohjaus erikoissairaanhoidossa

Erikoissairaanhoidon harjoittelupaikkoina toimivat esimerkiksi kirurgian, sisätautien ja mielenterveystyön yksiköt. Kohteet riippuvat opiskeltavasta jaksosta ja vaihtelevat sekä opiskelijan valinnan että harjoittelupaikkojen saatavuuden mukaan. (Opetussuunnitelma 2008 – 2009; Liite 4.)

8.1.1 Ohjauksen järjestelyt osastolla

Haastatteleman sairaanhoitajan osastolla toimii opiskelijavastaava, joka perehdyttää opiskelijat osaston toimintatapoihin, tiloihin ja asioihin, jotka opiskelijoiden tulisi huomioida. Perehdytykseen kuuluu ensimmäinen harjoittelupäivä ja siitä opiskelijat ovat ohjaajan tulkinnan mukaan antaneet paljon kiitosta. Opiskelijavastaava myös suunnittelee kuka ohjaa ketäkin ja neuvottelee asiasta sairaanhoitajien kanssa. Opiskelijoita riittää osastolla ja joskus joku ohjaajan mukaan väsyä ohjaamiseen. Sellaisissa tilanteissa on lupa pitää taukoa. Silloin tietysti toisilla on enemmän ohjattavia. Jos opiskelijan äidinkieli on ruotsi, hän saa äidinkieleltään ruotsinkielisen ohjaajan. ja suomenkieliselle etsitään suomenkielinen ohjaaja. Ohjattavien määrää vuosittain sairaanhoidon ohjaaja ei osannut sanoa.

Kun uudet opiskelijat tulevat osastolle, pyritään ohjaajan mukaan siihen, että kaikkia tervehditään ja heille esitellään oma hoitaja. Kun heitä on paljon, voi olla, että joku jää tervehtimättä. Munnukka (1997, 119, 164 – 166) korostaa opiskelijan ja ohjaajan kykyä dialogiin, sillä hänen mukaansa se vaikuttaa koko yhteistyösuhteeseen ja opiskelijan identiteetin muodostumiseen.

... kyllä siihen pyritään opiskelijoiden ja kaikkien muidenkin kanssa, että kaikki tervehtii kaikkia... Niitä on niin paljon. Mutta ihan sellainen perus/ normaali käyttäytyminen niin kuin elämäs yleensä. (ohjaaja esh:ssa)

Osaston henkilökunnan lisäksi opiskelija saattaa olla päivän esimerkiksi diabeteshoitajan tai fysioterapeutin mukana. Lääkärien kanssa opiskelijoiden kanssakäyminen on vähäistä.

Opiskelijan olemuksella on suuri merkitys ohjaajan jaksamiseen. Opiskelijan kyky toimia itseohjautuvasti ja ottaa vastuu oppimisestaan vaikuttaa yhteistyöhön ohjaajan kanssa (Munnukka 1997, 119, 164 – 166).

... jos opiskelija on sellainen hyvä, aktiivinen ja semmoinen hyvä opiskelija, niin sellaisia jaksaa tosi paljon. Mut jos on semmoinen, jota pitää koko ajan hirveesti vetää perässä ja näkee, että tää opiskelija ei oo oikein kiinnostunu niin sitten on raskasta. Hyviä opiskelijoita jaksaa. Mä tykkään opettaa ja nähdä sen opetus-tuloksen. (ohjaaja esh:ssa)

Jos opiskelijan ohjaajalle tulee sairausloma, opiskelija siirtyy toisen ohjaukseen. Kun ohjaaja ei tiedä, mitä on jo opetettu, voi olla, että opettaa samat asiat moneen kertaan. Oman opiskelijan kanssa tietää, mitä tämä osaa. Siksi ohjaajan mielestä on hyvä, että määrätään oma ohjaaja. Jos sairausloma on pitkä, opiskelija siirtyy kokonaan toisen ohjattavaksi. Osaston ilmapiiri on sellainen, että sinne on tultu töihin eikä siirto aiheuta valituksia.

8.1.2 Yhteistyö koulun ja erikoissairaanhoidon työyksikön välillä

Opettajan kanssa ei ohjaajan mukaan ole ollut ongelmia. Sairaanhoidtaja sanoo olevansa itse opettajana ohjatessaan opiskelijaa. Opettajalta hän toivoo apua, jos tulee ongelmia. Joskus opiskelijat eivät ole tulleet töihin sovitusti tai harjoittelu ei ole kiinnostanut ollenkaan. Silloin on otettu yhteyttä opettajaan. Haastateltavalla ei ole ollut sellaisia ongelmia opiskelijoiden kanssa.

Ei opettajat käy koskaan. On väliarviointi ja loppuarviointi, että siitä on ollut puhettakin, että opettajien olis hyvä olla osastoilla, että ne näkis, koska moni opettaja on pudonnu siitä käytännöstä, että olis hyvä, jos ne tulis sinne mukaan, mut ei ne kerkiä. (ohjaaja esh:ssa)

Opiskelijat eivät ole sairaanhoitajan mielestä tekemisissä ylihoitajan kanssa, vaikka yksikön ylihoitaja käy silloin tällöin osastolla. Haastattelu tehtiin jo keväällä 2009 ja sen jälkeen sairaalaan tuli koulutusylihoitaja, joka tapaa opiskelijat infotilaisuudessa.

Koulun tehtäväksi ohjaava sairaanhoitaja näkee ihmisen kokonaisuuden painottamisen, vaikka tultaisiinkin harjoittelemaan toimenpideyksikköön. Ihmisen psyyke on huomioitava kaikessa hoitotyössä. Stenforsin (1999, 111) tutkimuksen mukaan opiskelijan tiedonkäsitys muuttui harjoittelun aikana jopa teknisemmäksi tai välineellisemmäksi eikä hoitotieteen opetuskaan ole edistänyt kriittistä ajattelua. Ohjaajan mielestä opiskelijat keskittyvät liiaksi toimenpiteisiin, ihmisen psyyke ja kokonaisvaltainen huomioiminen on heikkoa.

...kun mennään ensimmäisen kerran potilaan luo, niin tervehditään sitä ja kysytään, mitä kuuluu ja kuinka voit? ... Ne ottaa sen tippapullon ja sanoo huomenta ja menee sinne tippatelineelle. Mä tapaan sanoa, et ajatelkaa, miltä teistä itsestä tuntuis, ku jos teidät vaan ohitettais noin. (ohjaaja esh:ssa)

8.1.3 Oppimistavoitteiden saavuttaminen osastojaksolla

Harjoitteluun tullessa opiskelijoilla on teorian tietoa, mutta ohjaajan mukaan käytännön taidot ovat heikot. Ohjaavan sairaanhoitajan mielestä koulussa ei harjoitella riittävästi perushoitotoimia kuten katetrointia ja nenämahaletkun laittamista. Stenforsin (1999, 143 – 144.) mukaan opiskelijan tekniset taidot jäävät harjoittelussa puutteellisiksi, vaikka

harjoittelu on kolmannes koko koulutuksesta. Sen seurauksena opiskelija ahdistuu ja oppiminen estyy.

...jotkut opiskelijat on jopa sanonu, että opettajat sanoo, että kyllä se käytäntö opettaa. Siirretään vastuuta liikaa osastoille. (ohjaaja esh:ssa)

Että ne jotakin edes osais, kun ne tulee käytäntöön, et se on liian iso urakka, kun kuitenkin sillä hoitajalla on ensisijainen vastuu siitä potilashoidosta, et sehän ei saa kärsiä, vaikka opiskelija on mukana. (ohjaaja esh:ssa)

Ohjaaminen vie aikaa ja osastolla on ohjaajan mukaan keskusteltu, että jos omassa modulissa on suuritöisiä potilaita, olisi hyvä jos ohjaajana toimivalla olisi vähemmän potilaita vastuullaan. Järjestely ei ole onnistunut, kun se lisäisi toisen tehtäviä kohtuuttomasti.

Ohjaajalla on tapana keroa opiskelijalle heti alussa riippumatta siitä, onko kyseessä mahdollisesti muulle erikoisalalle suuntautuva opiskelija, että nyt opetellaan tätä osastoa koskevat asiat. Tavoitteiden merkityksestä hän ei ollut kovin vakuuttunut ja totesi asettavansa tietyt osaamisvaatimukset opiskelijalle jakson lopussa. Munnukan (1997, 42) mukaan sujuva käytännön toiminta oli lähtökohtana opetukselle teorian sijasta käytännön kentillä. Myös Mölsä (2000, 60 – 66) toteaa, että tutkitut ohjaajat toteuttivat ohjauksessaan osaston hoitokäytäntöjen opettamista.

Mun mielestä tavoitteet on se, mikä on sen osaston työskentelytapa. Et eihän tavoitteet voi olla muuta, mitä me tehdään siellä osastolla. (ohjaaja esh:ssa)

Että vaikka niillä on ne omat tavoitteet ja se sama lappu mulle aina näytetään, että tässä on nämä mun tavoitteet, niin toisaalta kyllä mä asetan ne tavoitteet opiskelijalle, et mihin sun pitää päästä täällä. Ei sun tarvi päästä valmiiksi hoitajaksi, vaan tähän asti. Nämä sun pitää oppia ja osata. (ohjaaja esh:ssa)

Opiskelijat eivät voi sairaanhoitajan mielestä hahmottaa kokonaisuutta lyhyen harjoittelujakson (muutaman viikon) aikana, joten se on tavoitteena epärealistinen. Hänellä itsellään meni hahmottamiseen vuosi valmiina sairaanhoitajana. Hänellä on tapana varoittaa opiskelijoita liian korkeista tavoitteista. Hän lukee koulun tavoitteet osoittaakseen kiinnostusta opiskelijaa kohtaan, mutta ihmettelee, miksi psyyykehoito jää somaattisen osaston tavoitteissa puuttumaan. Tavoitteissa ilmaistaan konkreettinen tekeminen kuten tiputukset ja lääkehoito, mutta ihminen unohtuu. Hän on keskustellut arviointitilanteissa

opettajien kanssa asiasta ja ottaa asian puheeksi myös opiskelijoiden kanssa. Oinosen (1998, 75 – 78) tutkimuksessa kuvataan, että ohjaaja toimii opiskelijalle mallina ja opintojen edistyessä myös keskustelu hoitotyön olemuksesta ja hoitamiseen vaikuttavista käsityksistä alkaa sujua.

Missään ei lue, että opittais ymmärtämään sitä ihmistä siinä sängys. Kun aina puhutaan siitä, että pitää ottaa se ihminen kokonaisuutena, ei vaan se sappi siellä, mutta missään ei lue sellasta, että opittais ymmärtämään sitä ihmistä sillä lailla, et se ihminen ei tavallaan, tämä ei kuulu sen normaaliin elämään. (ohjaaja esh:ssa)

Että ymmärrettäis, että siellä sängys on ihminen, jolla on se elämä muualla.(ohjaaja esh:ssa)

Osastolla on runsaasti opiskelijoita, mutta myös sijaisia opetettavana. se on välillä rankkaa. Hänellä on kuitenkin käsitys, että kyseinen osasto on opetusmyönteinen. Koska työskentelee opetussairaалassa, on hyväksyttävä asia, että osa työstä on opetusta. Ei kaikki muukaan työhön liittyvä aina huvita, mutta se on tehtävä. Myös ohjaajat ovat vastuussa tekemisistään työorganisaatiolle ja joutuvat noudattamaan sen sääntöjä (Vehviläinen 2001, 249).

Itseään haastateltava sairaanhoitaja pitää vaativana ohjaajana. Työt pitää tehdä tarkoituksenmukaisesti. Mutta hän on saanut hyvää palautetta siitä, että antaa aina palautteen heti. Jos jokin menee huonosti, hän yrittää yhdessä opiskelijan kanssa korjata asian välittömästi. Ohjaaja ei halua olla selkään puukottaja, joka loppuarviointissa tuo esille kaikki puutteet. Väliarviointia hän antaa päivittäin sekä hyvistä että huonoista suorituksista. Myös hyvän palautteen antamisesta on tullut kiitosta.

Ohjaaja katsoo toimivansa esimerkkinä ohjattavalle ja opettaa samalla sekä taloudellista että kokonaisvaltaista hoitotyötä. Ohjaavan sairaanhoitajan mielestä, silloin kun hänellä on opiskelija, kaikki työt tehdään yhdessä. Hän ei esimerkiksi anna yhtäkään pistosta, vaan laittaa opiskelijan tekemään.

Mä muistan, kun omana opiskeluaikana yksi opettaja sanoi, kun mä pesin yksiä tekohampaista, niin hän sanoi, et mietipä nyt tarvitko sä molempiin käsiin suojakäsineitä vai vaan siihen käteen, millä sä pidät niitä hampaista. Et se niinku opetti tällaiseen taloudelliseen ajatteluun, ja kaikkihan tietää, kuinka

terveydenhuolto maksaa. Kerran sama opettaja sanoi luokan edessä, että jos ette muuta muista sisätaudeista, niin muistakaa tämä, että hoitakaa niitä ihmisiä niin kuin te itte haluaisitte teitä itseänne hoidettavan. Ja sehän kattaa kaiken. Kohdelkaa mua kunnolla, hoitakaa mun kivut kunnolla, kattokaa mun labravastaukset ja hoitakaa ne, jos niis on jotakin, informoikaa jne. (ohjaaja esh:ssa)

Vastuuta lisätään oppimisen tahdissa. Ohjaajan mukaan sellaisiakin opiskelijoita on ollut osastolla, joille ei ole voinut antaa vastuuta toimia itsenäisesti. Arviointitilanteessa syyt luottamuspulaan on tuotava selkeästi esille.

Opiskelijoiden työvuorojen noudattamisessa on ollut harvoin puutteita. Uusien toimintatapojen ehdottaminen olisi ohjaajasta mukavaa. Hän kertoi, että on kannustanut opiskelijoita kertomaan ehdotuksiaan, mutta niitä ei ole ollut. Aholan ym:n mielestä opiskelijan tuoreet ajatukset voitaisiin saada esille luopumalla perinteisestä ohjaaja-opiskelija – vastakkainasettelusta (Ahola ym. 2005, 174, 180)

Mut ei ne oo kukaan mitään sanonu. Ehkä se on niin uutta ja vaativaa sillä tavalla, et ne ei ehkä pysty ajattelemaan. Et ne vähä niinku ottaa vastaan ja yrittää oppia sen, mitä tuolla on. (ohjaaja esh:ssa)

Unelmaopiskelijana ohjaava sairaanhoitaja pitää sellaista opiskelijaa, joka tekee työnsä hyvin, kuuntelee ohjaajaa ja käyttäytyy asiallisesti. Etukäteistutustumista osaston toimintaan hän ei pidä tärkeänä. Kädentaidoissa on suuria eroja, mutta siinä kehitytään harjoituksen myötä. Opiskelijat myös usein jännittävät toimenpiteiden tekemistä, kun ohjaaja seuraa vieressä. Pieni rohkaisu auttaa. Erilaiset toimenpiteet koetaan hyvin kiinnostaviksi, kun perushoito jo osataan.

8.1.4 Arviointi erikoissairaanhoidon työharjoittelussa

Jos opiskelijalla on kaksi ohjaajaa, niin arviointikin tehdään yhdessä. Muuten oma ohjaaja arvioi, koska muut osaston hoitajat eivät työskentele opiskelijan kanssa. Koska opiskelija saa palautetta päivittäin, arviointitilanteissa ei ole ohjaajan mukaan tullut mitään yllätyksiä. Osastolla on käytössä kaavake, jolla myös opiskelija joutuu antamaan palautteen ohjaajasta ja koko yksiköstä. Muuten osastonhoitaja ei allekirjoita työvuorolistaa, kun opiskelija päättää harjoittelunsa. Vähäinen negatiivinen palaute on tullut esimerkiksi siitä, että henkilökunta on puhunut pahaa potilaista tai omaisista. Joskus opiskelija on kokenut,

että oma äidinkieli aiheuttaa syrjintää, sillä osastolla puhutaan jatkuvasti sekä suomea että ruotsia.

Laatukriteereiden mukaan jakson arviointi järjestetään opiskelijan, ohjaajan ja opettajan kesken. Opiskelijan tulee pyrkiä konkretisoimaan tavoitteensa jakson aikana. (Mäkelä 1995, 20- 24.) Loppuarvioinnin tunnelmasta ohjaaja kertoo, että ne ovat hänen mielestään olleet rakentavia ja kannustavia.

... siinä nyt on ne viikot takana ja mä oon antanu sille opiskelijalle sen palautteen joka päivä vähä jotakin, niin se tietää, mitä on tulos. Ja sit, jos on ollut jotain kehittämisen aihetta, niin siitäkin me ollaan puhuttu... ne on olлу sellaisia mukavia tilanteita. (ohjaaja esh:ssa)

8.2 Opiskelijoiden ohjaus perusterveydenhuollossa

Perusterveydenhuollossa suoritetaan vanhus- /perussairaanhoidon harjoittelu, mutta akuuttiosastoilla myös joskus sisätautiharjoittelu. Haastattelemani perusterveydenhuollossa työskentelevällä sairaanhoitajalla on pitkä hoitaja- /työkokemus.

8.2.1 Yhteistyö koulun ja perusterveydenhuollon työyksikön välillä

Yhteistyö koulun kanssa on haastateltavan ohjaavan sairaanhoitajan mielestä selvästi parantunut viime vuosina. Aikaisemmin tuntui, että kaikki vastuu oli siirtynyt käytännön kentälle ja koulun rooli on entistä vähäisempi käytännön hoitotoimien opettamisessa. Nyt tilanne on parempi, mutta ohjaajan mielestä opettaja voisi joskus olla mukana osaston arjessa. Voitaisiin järjestää erityinen perushoitopäivä.

Nykyään opettajat käyvät katsomassa jokaista opiskelijaa. Keskustelutilaisuuksissa on mahdollisuus puhua uusimmasta tiedosta, sillä omatoiminen tiedon hakeminen käytännön työssä jää helposti tekemättä. On myös hyvä kuulla, kuinka asioita nykyään opetetaan, varsinkin, kun omasta kouluajasta on pitkä aika.

...kun mulla oli se poikaopiskelija viime keväänä, niin , niin tuota tää opettaja täs oli, keskusteltiin niin, mun mielestä oli tosi mukava, siis aivan uutta tietoa tuli. (ohjaaja psh:ssa)

Terveyskeskuksessa on johtava hoitaja, mutta tämä ei ole mitenkään tekemisissä opiskelijoiden kanssa, joten hänen työnkuvansa jää vieraaksi. Laatukriteerien mukaan ylihoitajan tehtäviin kuuluu esitellä yksiköt, mutta se tehtävä ei näytä toteutuvan keskussairaalassa eikä terveyskeskuksessa (Mäkelä 1995, 18 – 19).

8.2.2 Oppimistavoitteiden saavuttaminen perusterveydenhuollossa

Haastatellun ohjaavan sairaanhoitajan mielestä opiskelijoiden tieto- /taitoperusta on puutteellinen harjoitteluun tultaessa, mutta käytäntö opettaa. Puutteita on esimerkiksi ergonomian toteuttamisessa ja injektioiden antamisessa. Käsihygienia eli käsien pesu ja desinfektio on omaksuttu hyvin samoin kuin käsien rasvaus. Koulun yleisiä tavoitteita hän pitää liian korkealentoisina. Myös opiskelijoiden omia tavoitteita on vaikea saavuttaa.

Nuorille opiskelijoille ensimmäiset harjoittelupaikat ovat ohjaajan mukaan joskus pelottavia. On totuttava alastomuuteen, ihmisen koskettamiseen ja aamutoimissa pesujärjestyskin voi tuottaa ongelmia. Harjoittelun tehtävänä onkin syventää koulussa teoriassa opittuja asioita (Salkari 2007, 7 – 9).

Ammatillinen kompetenssi, joka koulutuksen myötä saavutetaan, riippuu mm. työmarkkinoiden vaatimuksista, opetussuunnitelmista, tutkintovaatimuksista, yksittäisen työpaikan vaatimuksista ja yksilöllistä kyvyistä (Ruohotie 2002, 110). Koulutuksen haasteena Ruohotie pitää avainkvalifikaatioiden kehittämistä, jotta yksilö kykenisi hankkimaan nopeasti kontekstisidonnaisesti tarvitsemansa taidot (Ruohotie 2002, 108).

Opiskelijoiden tulisi ymmärtää ohjaavan sairaanhoitajan mielestä tehtävä myös rajan vetäjänä. Potilaiden kaikkia toivomuksia ei voi täyttää ja esimerkiksi veden juontia voidaan joutua rajoittamaan. Opiskelijat eivät ohjaajan mukaani aina ymmärrä, miten tärkeää nesterajoituksen noudattaminen on.

8.2.3 Työharjoittelun toteutuminen perusterveydenhuollossa

Koulun ja hoitoyksikön hoitotyön filosofiassa sairaanhoitaja ei ole huomannut eroa. Opiskelijoihin suhtaudutaan myönteisesti ja he ovat yleensä viihtyneet osastolla. Opiskelijat ovat myös todenneet, että sinne on helppo tulla. Jos oma ohjaaja ei ole paikalla, osastonhoitaja järjestää sijaisen.

Opiskelijan ohjaus on enimmäkseen oman ohjaajan vastuulla ja työskentely tapahtuu parityönä opiskelijan kanssa. Tosin muutkin oppivat ohjaajan mukaan tuntemaan opiskelijan etunimeltä ja työskentelevät välillä samassa ryhmässä. Opiskelija pyritään laittamaan moduliin ylimääräisenä, sillä häntä ei voida pitää työvoimana. Ohjaaja kysyy opiskelijoilta näiden mielipiteitä, mutta yleensä opiskelija keskittyy ohjaajan mukaan vain vastaanottamaan tietoa. Vanhemmat aikuisopiskelijat ovat kriittisempiä ja kyseenalaistavat asioita.

Opiskelija voi valmistautua työharjoittelujaksoon lukemalla eri sairauksien hoitamisesta ja siitä, mitä hoitajan tehtäviin kuuluu kyseisen sairauden hoidossa. Erityistä huomiota perusterveydenhuollon harjoittelussa tulisi kiinnittää ohjaajan mukaan kädentaitojen harjaantumiseen ja ergonomian oppimiseen. Myös potilaiden kunnioittava kohtaaminen on tärkeää, sillä toisinaan siinä on ollut puutteita. Potilaiden käsittelyn tulisi olla pehmeää ja ihmisarvon huomioivaa eikä repivää, Myös kielenkäytön on oltava asiallista. Kädentaidot vaativat joiltakin paljon harjoitusta, mutta tekemällä ne opitaan.

Hoito pitäisi olla sellaista pehmeää, kunnioittavaa, ei saa repiä. (ohjaaja psh:ssa)

Osaston sairaanhoitajia ohjaaja pitää hyvin sitoutuneina opiskelijan ohjauksessa. He tulevat jopa vapaapäivinä arviointikeskusteluihin, jos asiaa ei muuten saada järjestettyä. Itseään sairaanhoitaja luonnehtii maltilliseksi, laadulliseksi ja rauhalliseksi ohjaajaksi. Ohjaaja kertoo, että hän pyrkii pohtimaan yhdessä opiskelijan kanssa teorian avulla hoitamiseen liittyviä asioita. He voivat esimerkiksi selvittää, mitä käypähoitosuosituksissa sanotaan esillä olevasta sairaudesta. Välillä hän myöntää väsyvänsä, kun jatkuvasti joutuu perustelemaan omaa tekemistään.

8.2.4 Arviointi perusterveydenhuollon harjoittelussa

Arvioinnin ohjaaja on kokenut mukavaksi ja antoisaksi, mutta myös jännittäväksi. Silloin ohjaajakin saa palautetta itselleen Ohjaaja on joskus itse saanut palautetta, että hän on liian hidas, mikä ilmeisesti tarkoittaa samaa kuin perusteellinen. Ohjaajan ja opiskelijan temperamentit voivat poiketa paljon toisistaan, mutta ohjaavan sairaanhoitajan mielestä on tärkeää, että opiskelija ymmärtää koko työn kuvan. Hoitotyö ei ole pelkkää tehtävien suorittamista ja rutiinia, vaan opiskelija pitää saada ajattelemaan ja perustelemaan tekemistään.

Opiskelijan väliarviointi pidetään kaksistaan opiskelijan kanssa. Siitä voidaan laittaa sähköpostia opettajalle. Varsinaisessa arvioinnissa on mukana opettaja, ohjaaja ja opiskelija sekä tässä yksikössä joskus myös osastonhoitaja.

Kun on arvioitu ammattikorkeakoulujen opettajien ja terveydenhuollon edustajien käsityksiä arvioinnista, on huomattu, että ne eroavat toisistaan. Osa ohjaajista koki, että opiskelijoiden pitäisi osata enemmän tullessaan käytäntöön, sillä heillä ei ole aikaa opettaa. Opettajat taas näkivät tärkeäksi, että opiskelijoilla on hyvät teoriatiedot ja tiedonhankkimistaidot sekä kyky ajatella kriittisesti. (Hämäläinen & Kantola 2002, 325).

8.3 Yhteenveto ohjaajien haastatteluista

Ohjaajien mielestä on tärkeää huomioida opiskelijoiden sopeutuminen työyksikköön. Kun uutta tulokasta tervehditään ja pyritään sijoittamaan hänet työkentälle siten, että hänellä on mahdollisuus oppia rauhassa uusia asioita, harjoittelujakso onnistuu yleensä hyvin. Kun ohjaaja ja opiskelija työskentelevät yhdessä, ohjaaja tietää, mitä tämä osaa ja palautteen anto sekä arviointi ovat helpompia. Oma ohjaaja, opiskelijan näkeminen oppijana eikä työntekijänä sekä koko työyhteisön kiinnostus opiskelijaa kohtaan edistävät tavoitteisiin pääsyä.

Koulun kanssa yhteistyö on kummankin mielestä toiminut melko hyvin. Toinen (psh:n ohjaaja) oli jopa sitä mieltä, että se on parantunut viime aikoina. Molempien ohjaajien mielestä olisi hyvä, jos opettajat olisivat enemmän mukana työyksikön arjessa ja ymmärtäisivät siten paremmin nykysairaanhoidoa. Koulussa tulisi heidän mielestään painottaa ihmisen kokonaisuuden huomioimista, sillä opiskelijat ovat usein toimenpidekeskeisiä eivätkä osaa huomioida potilasta kokonaisuutena. Myös käytännön taitojen osaamisessa on molempien ohjaajien mielestä parantamisen varaa harjoitteluun tultaessa. Vastuu on heidän mielestään liiaksi työyksiköillä.

Opiskelijoiden tavoitteet perustuvat osittain siihen, mitä kyseisellä osastolla on mahdollista harjoitella. Perussairaanhoidossa ergonomia ja perushoitotoimet ovat tärkeä harjoittelukohde. Erikoissairaanhoidossa tavoitteet määrittyvät osaston erikoisalan kautta. Molempien ohjaajien mielestä työyksikkö tarjosi lähtökohdat tavoitteille eikä opiskelijan omia tavoitteita ollut aina mahdollista saavuttaa.

Opiskelijalta ohjaaja (esh) odotti ahkeruutta ja hyvää käytöstä, Toinen ohjaajista (psh) korosti, että opiskelijat pitää saada pohtimaan asioita kriittisesti. Molemmat ohjaajat pyrkivät yhdistämään kriittistä pohdintaa hoitamisen yhteyteen. Arviointitilanteissa opiskelijoilla oli myös mahdollisuus antaa palautetta työyksikölle ja ohjaajalle. Opiskelijat olivat kritisoineet toista ohjaajaa (psh) ”liian hitaaksi” tai toisella (esh) osastolla arvioinnin kohteena oli ollut henkilökunnan huono käytös. Perussairaanhoidon ohjaaja oli kokenut, että opiskelijaohjauksen avulla omat teoriatiedot pysyvät ajan tasalla keskusteluissa opettajan kanssa. Opiskelijat ovat molempien ohjaajien mielestä arkoja ilmaisemaan omia mielipiteitään hoidosta, sillä heillä oli niin paljon opittavaa ja kaikki energia menee siihen.

Itseään molemmat ohjaajat pitivät vastuuntuntoisina. He kantoivat huolta opiskelijoiden oppimisesta harjoittelujakson aikana.

9. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen vahvin viesti liittyy opiskelijan itseohjautuvuuteen ja aktiivisuuteen. Kaikki haastatellut opiskelijat pitivät itseään sellaisina, mutta myös sekä opettaja että ohjaajat korostivat omaa aktiivista toimintaa oppimisen edellytyksenä työharjoittelussa Harjoittelupaikkojen ja -tilanteiden ajoittainen vähyys saa aikaan jopa kilpailutilanteita paikkoja jaettaessa sekä toimenpiteiden harjoittelusta kisatessa. Omatoimiset ja rohkeat ovat etuasemassa ja joskus työharjoittelun tapahtumat voivat tuntua epäreiluilta. (vrt. Könnilä 1999, 159; Hulkari, 2006; 95)

Tutkimuksen käänneisenä tuloksena voidaan pitää kysymystä, mitä seuraa, jos opiskelija ei olekaan aktiivinen ja itseohjautuva. Mitä tapahtuu opiskelijalle, joka ei ole kiinnostunut alasta, mutta haluaa valmistua ammattiin tai on niin arka, ettei uskalla kertoa, mitä asioita hänen olisi harjoitettava? Tapahtuuko silloin, että ohjaaja väsyä ohjattavaan tai pitää tätä haluttomana oppimaan? Kaikki ohjaajat eivät välttämättä ole aktiivisesti yhteydessä opettajaan ja silloin tällaiset opiskelijat voivat jäädä huonolle ohjaukselle. Aktiivinen opiskelija ottaa itse yhteyttä opettajaan, jos yhteistyö ohjaajan kanssa ei toimi, mutta ne, jotka syystä tai toisesta joutuvat syrjään, ovat vaaravyöhykkeessä. Arkuus ei saisi olla este oppimiselle, sillä hiljaisista ja aroista voi tulla erinomaisia sairaanhoitajia kannustavassa ja rohkaisevassa ympäristössä.

Vehviläisen (2001, 12 – 13) mukaan ohjaajilta vaaditaan uusia taitoja, sillä vuorovaikutustaitojen lisäksi heidän tulee hallita oppimis-, päätöksenteko- ja tiedonhankintaprosessi. Toisaalta on pohdittava, ymmärtäväkö kaikki ohjaajat vastuunsa uusien sairaanhoitajien kouluttamisessa? He joutuvat oman työnsä ohessa opettamaan ammattitaitoja opiskelijoille, joista kaikki eivät ymmärrä tulevan työnsä vaatimuksia opiskeluaikana. Ohjaamista pidetään lisätyönä eikä osana työtä ja se voi pahimmassa tapauksessa johtaa välinpitämättömään suhtautumiseen.

Sopeutuessaan hyvin työyhteisöön ja oppiessaan yksikön työrutiinit, opiskelijan harjoittelu nähdään onnistuneena. Opiskeluaika tarjoaa opiskelijalle tilaisuuden tutustua erilaisiin hoitamisen kulttuureihin ja hän voi vertailla erilaisia hoitoideologioita keskenään. Ollakseen ”hyvä” opiskelija hän joutuu mahdollisesti vaihtamaan roolia yksikön mukaan. Hulkari (2006, 161 -165) sanoo, että oppimistyyli noudattaa työpaikan odotuksia. Suhtautuminen opiskelijoihin vaihtelee osastoittain ja vaikuttaa myös oppimiseen. Erityinen merkitys on omalla ohjaajalla, mutta myös koko osaston suhtautumistapa ratkaisee. Työntekijät haluaisivat kuulla opiskelijoiden ajatuksia liittyen hoitamiseen, mutta se toteutuu hyvin harvoin. Työelämä tarjoaa monia oppimistilanteita ja resursseja asioiden pohtimiseen jää liian niukasti. Opiskelijan energia kuluu niiden asioiden opetteluun, jotka ovat konkreettisesti läsnä harjoittelussa. Mahdollisuus reflektointiin työn ohessa näyttäytyy vähäisenä ja harjoittelu täyttyy enimmäkseen tekemisestä. Stenforsin (1999, 113 – 114) mukaan hoitotieteen opetus ei ole parantanut tilannetta kriittisen ajattelun kehittymisessä.

Kun oma ohjaaja pystyy tukemaan opiskelijaa kokemusten käsittelyssä (vrt. Vehviläinen 2001, 12 – 13) tämä oppii harjoittelujaksolla enemmän kuin pelkästään osaston toimintatavat. Parhaimmillaan koko yksikkö voi hyötyä, kun opiskelija pystyy uusin silmin tunnistamaan asioita, jotka peittyvät rutiinien alle. Ohjaaja tarvitsee pedagogisia taitoja kyetäkseen rohkaisemaan opiskelijaa kriittiseen ajatteluun. Sen lisäksi ohjaaja tarvitsee itsekin aikaa ajatteluun voidakseen tukea opiskelijan oppimisprosessia.

Samaa kiireettömyyttä kaivataan opiskelijan ja opettajankin tapaamisiin. Opettajaa tarvitaan yhdyshenkilönä, jotta formaalinen tieto, jota koulussa opiskellaan, muuttuisi käytännön taidoksi (Raivola 2000 , 274 – 275). Opettaja voi kysymyksillä saada opiskelijan ajattelemaan asioita uudesta näkökulmasta ja siten rohkaista pohtimaan omaa oppimista. Aina on mahdollisuus oppia myös vääriä tapoja ja siksi pitää jatkuvasti miettiä, mikä merkitys tekemiselläni on ja voisiko sen tehdä myös toisin.

Kun opiskelija on työharjoittelussa, yhtenä tavoitteena on tutustua työyksikön organisaatorakenteeseen, mutta se jää tämän tutkimuksen mukaan opiskelijoille melko vieraaksi. He tutustuvat harjoittelupaikkaan oman ohjaajansa valvonnassa, mutta harvoin esimerkiksi ylihoitajaan tai muihin organisaation johdossa oleviin paitsi korkeintaan oman yksikön osastonhoitajaan. Jos hän on vastaanottamassa opiskelijoita ensimmäisenä harjoittelupäivänä, se tuntuu opiskelijasta arvostavalta toiminnalta. Myös muiden kuin oman ohjaajan kiinnostus on merkittävää opiskelijalle.

Harjoittelun tavoitteena on siirtää koulussa opiskeltu hoitotieteellinen tieto ja kliinisten hoitotoimien harjoittelu aitoon ympäristöön. Hoitaminen on inhimillistä toimintaa ja sen keskeisiä käsitteitä ovat ihminen, terveys, hoitotyön toiminnot ja ympäristö (Eriksson ym. 2006, 33 -35). Opiskelijat toivovat, että ohjaajat osoittaisivat kiinnostusta heidän omia tavoitteitaan kohtaan. Näin ei aina tapahdu, vaan niitä pidetään jopa turhina. Opiskelija oppii työharjoittelussa kyseisen yksikön toimintatavat ja usein he kokevat, että alussa on tärkeintä päästä mahdollisimman nopeasti perille rutiininomaisesta työskentelystä. Oppiminen tapahtuu hoitotyössäkin osittain mallioppimisena ja ehkä myös pragmatismi on vahvasti läsnä, kun on kyse käytännön taitojen oppimisesta. Ohjaaja kokee onnistuneensa, kun opiskelija sisäistää yksikön toimintatavat ja osaa vähitellen toimia itsenäisemmin hoitotyön tehtävissä. Opiskelijoiden itseohjautuvuuden oletetaankin lisääntyvän koulutuksen edetessä.

Rutiinien oppiminen on käytännön työn oppimista, mutta opitaanko samalla mahdollisesti virheellisiä toimintatapoja, jotka eivät perustu tutkittuun tietoon. Kyseessä voivat olla osaston vanhat tavat, jotka opiskelijan pitää sisäistää. Nykypäivän hoitotyössä jää vähän aikaa tiedon hakemiseen ja opiskelijat pyrkivät sopeuttamaan itsensä välillä koulun teoriamaailmaan ja työharjoittelujaksolla takaisin käytännön maailmaan. Heille yritetään opettaa mitä- ja miten tiedon yhdistämistä, mutta silti aito yhteistyö ja menetelmien pohtiminen yhdessä on melko vähäistä koulun ja työelämän kesken. On jopa epäselvää, kenellä se uusin tieto on. Jos opiskelijat uskovat enemmän käytännön kenttää ja jos ohjaajat vahvistavat uskomusta vähättelemällä koulun toimintatapoja, työelämä voittaa kisan. Jos taas koulussa ei haluta aidosti pysyä hoitotyön kehityksessä mukana, irtaantuu tärkeä teoria omilleen ja hoitotyön ymmärtäminen kokonaisvaltaisena toimintana jää taitavan käytännön ohjaajan varaan. Nykyaikainen sairaanhoitaja tarvitsee sekä kädentaitoja että kykyä käsitteellistää asioita (vrt. Raivola 2000, 274 – 275). Kun opiskelija sisäistää nopeasti työpaikan hoitotyön tehtäviä ja osaa toimia, hän on hyödyksi

työyksikölle. Käytännön taitojen oppimisen lisäksi työyksikkö voi hyödyttää opiskelijaa antamalla tilaa myös kriittiselle reflektoinnille.

Työharjoittelun ohjaajan tehtävä on haastava, kun on osattava sekä ottaa vastuu ohjattavasta että myös annettava vastuuta. Kaikki opiskelijat eivät ole aktiivisia ja itseohjautuvia, mutta ohjaaminen on osa normaalia työtä eikä siitä voi kieltäytyä kuin poikkeustapauksissa. Opiskelijoiden mielestä parhaita ohjaajia ovat kokeneet sairaanhoitajat, jotka hallitsevat työnsä hyvin. Kun vähäisen työkokemuksen omaava sairaanhoitaja joutuu ohjaamaan huonosti motivoitunutta opiskelijaa, on vaarana, että oppiminen jää vajavaiseksi ja molemmat kärsivät tilanteesta. Opettajan mahdollisuudet olla tukena ovat melko rajalliset, sillä hän ehtii olla niin lyhyitä aikoja työyksikössä.

Hoitotyössä on paljon käsillä tehtävää työtä, jonka osaaminen on oleellista. Opiskelijat ovat toimenpidehakuksia, sillä valmistumisen lähestyessä heidän oletetaan osaavan kaikki perushoitotoimet. Mutta työharjoittelun tärkeänä tavoitteena on nähdä myös kokonaisuus. Opiskelijat haluavat sitä itsekkin ja toivovat tilaisuuksia hoitaa potilaita alusta loppuun, jotta he ymmärtäisivät, mitä kaikkea hoitoon sisältyy ja miksi toimitaan tietyllä tavalla. Tutkimuksessa opiskelijat sanoivat, että koulussa puhutaan kokonaisvaltaisemmin hoitamisesta kuin työelämässä. Ohjaajan mielestä asia oli päinvastoin ja opettajan mielestä konkreettiset tavoitteet muuttuivat opiskelujen edetessä konkreettisesta kokonaisvaltaisempaan.

Räisäsen (1988) mielestä ammattitaitoa on kyky yhdistää erilaisia taitoja ja Kankaanpää (1998) pitää ydintaitoina yleisesti työssä tarvittavia taitoja. Ydintaitojen lisäksi Kankaanpää (1998) korostaa työn tekemisessä äänettämiä taitoja, jotka ilmenevät käytännöllisenä ja toiminnallisena tietona. (Pohjonen 2005, 47 – 49.) Jos opiskelija oppii työharjoittelussa ohjaajansa avustuksella kyseisen yksikön toimintatavat ja suoriutuu opiskeluvaiheeseen sopivista tehtävistä ainakin osittain itsenäisesti, ollaan yleisesti tyytyväisiä harjoittelun toteutumiseen. Koko ajan pitäisi kuitenkin huomioida, että metakognitiivisten taitojen kehittyminen on yhtä tärkeää ja opiskelijan tulisi pystyä pohtimaan käytäntöjä ja hakemaan tietoa itsenäisesti.

Ohjaaja voi toisinaan uuvuttaa itsensä huolehtimalla siitä, että hänen opiskelijansa saa kaiken mahdollisen tiedon ja taidon ja saattaa toimia jopa haitallisesti antamalla liian valmiiksi pureskeltua oppia ohjattavalleen. Joskus hoitajien ilmeet ja eleet paljastavat haluttomuuden opettamiseen ja opiskelija kokee itsensä tungettelijaksi kysyessään tai tarvitessaan jotain. Opiskelijat toivovat, että heidät huomioitaisiin omana itsenään, omalla

nimellään eikä pelkkänä opiskelijana. Ohjaajat taas toivovat opiskelijoilta asiallista käytöstä ja vastuullista toimintaa.

Ohjaajan ja opiskelija dialogi on tärkeä opiskelijalle ja se voi olla joko identiteettiä vahvistava tai vaurioittava (Munnukka 1997, 42). Ohjaajankin olisi hyvä oivaltaa, millainen opetustyyli sopii kullekin opiskelijalle. Kolbin (1984, 3 – 4) kuvaamat käytännöllinen, refleктоiva, teoreettinen ja toiminnallinen tyyli ovat erilaisia tapoja oppia. Niemelän (1998, 23) mielestä reflektion ja palautteen lisäksi tarvitaan oppimisen pedagogiikkaa opettamisen pedagogiikan lisäksi. Sairaanhoidtajina voi toimia hyvin erilaisia persoonia, mutta se myös edellyttää, että jo opiskeluaikana huomioidaan tasapuoliset mahdollisuudet oppia käytännön taidot. Oppimisen ei tulisi olla riippuvaista esimerkiksi rohkeudesta ja erinomaisesta kyvystä toimia itseohjautuvasti. Alakoulussa erilaisuus pyritään huomioimaan, mutta vähitellen kilpailu kiihtyy ja ammattiin opiskellessa vaatimukset lisääntyvät. Aina ei kuitenkaan pystytä antamaan riittävästi tukea vaatimusten täyttämiseksi.

Suunnitelmallinen ohjaus edellyttää paneutumista opiskelijan tavoitteisiin. Muussa tapauksessa ohjaus voi olla väärin mitoitettua. Kun tavoitteita pohditaan myös opiskelijan näkökulmasta, ne on helpompi saavuttaa. Konteksti on kuitenkin oleellinen ja tavoitteiksi tulisi löytää niitä asioita, mitä kyseisessä yksikössä on mahdollista löytää.

Opettajan merkitys näyttäytyi tutkimuksessa sekä tukipilarina että ”kyttänä”. Aktiiviset opiskelijat ajattelivat, ettei heille tarvitse muistuttaa harjoittelutuntien täyttymisestä, sillä he ovat jo aikuisia. Opettajaa kuitenkin tarvitaan yhdyshenkilönä mitä moninaisimmissa tilanteissa. Opettaja kannustaa, ”patistaa”, tukee ja ymmärtää, mutta opettajaan otetaan yhteyttä myös ristiriitatilanteissa. Yhteistyön merkitys koulun ja harjoitteluyksikköjen välillä parantaa opiskelijan oppimisympäristöä. Kun yhteys toimii, ongelmat eivät paisu ja kun tiedetään, miten toinen opettaa, osataan sovittaa oma opetus yhtenäiseen linjaan. Jos molemmat toimivat erillään ja jopa epäilevät toistensa pyrkimyksiä, kärsii siitä kaikkein eniten opiskelija. Avointa yhteistyötä tarvitaan, sillä opiskelijan oppiminen on yhteinen tavoite työelämälle ja koululle. Tällä hetkellä yhteistyö vaikuttaa ajoittain puutteelliselta.

Työharjoittelussa voi oppia, jos ohjaajat osaavat ja haluavat ohjata, mutta siellä voi myös jäädä varjoon. Oppimisympäristönä terveydenhuollon ympäristöt tarjoavat monipuolisen oppimismaaston, mutta oman ohjaajan merkitys nousee opiskelijoiden haastattelun perusteella kaikkein tärkeimmäksi asiaksi opiskelijan itseohjautuvuuden ja aktiivisuuden jälkeen. Ohjaajien halukkuus ja opetustaidot vaihtelevat ja siihen kannattaa kiinnittää myös

työyksiköissä huomiota kouluttamalla henkilökuntaa. Kunnollisen ohjauksen avulla tulevaisuuden sairaanhoitajat voivat saada hyvät lähtökohdat työuralleen taitavina työntekijöinä.

Tämän tutkimustyön jälkeen olen melko vakuuttunut siitä, että aktiivinen ja itseohjautuva opiskelija oppii koulun teoriaopetuksen tuella työharjoittelussa ne tiedot ja taidot, joiden avulla hän selviytyy työelämässään alkuun. Työssä on kuitenkin jatkuvasti oltava valmis oppimaan uutta ja koulun tehtävänä onkin valmistaa opiskelijoita tähän jatkuvaan oppimiseen ja huomioida, että valmiudet oppia kehittyvät opiskelun aikana. Sen sijaan olen huolissani niistä opiskelijoista, jotka juuri ja juuri selviävät harjoittelujaksoistaan ja sattuvat saamaan ohjaajan, joka ei jaksa tai pysty ottamaan vastuuta opiskelijan oppimisesta. Jos nyt aloittaisin tutkimuksen teon, keskittyisinkin näihin alisuoriutujiin. Se voisi tosin olla hankalaa, sillä aktiiviset ovat niitä, jotka tulevat näihin haastatteluihin vapaaehtoisesti. Mutta siinäpä on haastetta seuraaville tutkimuksen tekijöille.

Lähteet

- Ahola, S., Kivelä, S. & Nieminen, M.* 2005. Tekemällä oppii. Työssä oppimisen käytäntöjä ammattikorkeakouluissa. Turun yliopisto. Turku: Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 65. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE.
- Alasuutari, P.* 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Ammattikorkeakoululaki* 24.7.2009/564. Finlex 2003. Suomen säädöskokoelma. Edita Publishing Oy. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>). Luettu 23. 1. 2011.
- Aro, M. & Oliknuora, E.* 2006. Tiedon valtatietä kohti uudenlaista oppimista. Teoksessa Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Mäkinen, J., Oliknuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.). Jyväskylä: PS-kustannus. 83 -99.
- Dewey, J.* 1999. Pyrkimys varmuuteen. Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta. Alkuteos: The quest for Certainty. A study of the Relation of Knowledge and Action. Board of Trustees. SIU. Suom. Pentti Määttänen. Helsinki: Gaudeamus, Oy Yliopistokustannus University Press Finland.
- Eriksson, K., Isola A., Kyngäs, H., Leino-Kilpi, H., Lindström, U., Paavilainen, E., Pietilä, A-M., Salanterä, S., Vehviläinen-Julkunen, K. & Åstedt-Kurki, P.* 2006. Hoitotiede. 1. painos, 2007. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J.* 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P.* 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: Wsoy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H.* 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, HYY yhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.* 2009 (1997). Tutki ja kirjoita. 15. p. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hulkari K.* 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V.* 2007. Valinnan paikat. Teoksessa Tapaustutkimuksen taito. Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 41 – 56.
- Hämäläinen, K. & Kantola, I.* 2002. Mitä arvioinnit kertovat ammattikorkeakouluista. Teoksessa Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Liljander, J-P. (toim.). Helsinki: Edita Publishing Oy. 317 – 337.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E.* 2002. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: Wsoy.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning*. New Jersey. Yhdysvallat: Prentice-Hall, Inc, A Simon & Schuster Company, Englewood Cliffs.

Kyngäs, H. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede*. Vol. 11, 3 – 12. Oulun yliopisto: Hoitotieteen laitos. 3 – 12.

Kyrönlähti, E. 2005. Työterveyshuollossa työskentelevän terveydenhoitajan ammatillinen osaaminen. Tampere: Tampereen yliopisto.

Könnilä, P. 1999. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutus muuttuvassa ympäristössä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa *Tapaustutkimuksen taito*. Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 9 – 38.

Lasonen, J. 2000. Workplaces as learning environments evaluated by employers, students, workplace trainers and teachers. A follow-up study on the bridge project (the Finnish 2+1 model) in 1999. Jyväskylän yliopisto. (<http://ktl.jyu.fi/arkisto/unescochair/bridge.htm>)

Lähteenmäki, M-L. 2006. Koulutuksen ja työelämän vuoropuhelusta arkipäivän oppimiseen – esimerkkinä fysioterapeuttikoulutus. Teoksessa *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) Jyväskylä: PS - kustannus

Meretoja, R. 2010. CLES-arviointimittari käytännössä. Sairaanhoidajapäivät 11. – 12. 2010. Helsinki: Sairaanhoidajaliitto. Luento.

Mezirow, J. Taylor, E. W and associates. 2009. *Transformative learning in Practice*. San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Jyväskylä: PS- Kustannus. 44 – 67.

Munnukka, T. 1997. Hoitamaan oppiminen ja opettaminen. Käytännöllinen opetus sairaanhoidajakoulutuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Mäkelä, C. 1995. Laatuksiteerit sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden ohjaukselle. Piirin laadunvarmennuksen kehittämistoimikunnan julkaisema projektiraportti. Vaasan sairaanhoitopiiri KY.

Mölsä, K. 2000, Sairaanhoidajaopiskelijan käytännön opiskelun ohjaus ohjaajan näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.

Niemelä, S. 1998. Elinikäinen oppiminen ja osaamisyhteiskunnan haasteet. Teoksessa *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Sallila P. & Vaherva T. (toim.).

Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy. 15 – 29.

Nummenmaa, A. R. 2002. Ammattikorkeakoulu oppimisympäristönä. Teoksessa *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. J-P. Liljander (toim.). Helsinki: Edita Publishing Oy. 128 – 141.

Oinonen, I. 1998. Harjoittelun ohjaus hoitotyön koulutuksen eri vaiheissa. Sarja A Tutkimuksia. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu. *Opetusministeriö* 2006. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopintopisteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr24.pdf?lang=fi> . Luettu 12.12.2010.

Opinto-opas 2009 – 2010. <http://www.puv.fi/fi/opiskelijapalvelut/opinnot/opinto-opas/2009-2010/> . Luettu 20.4.2010.

Opinto-opas 2008 – 2009 a. <http://www.puv.fi/fi/opiskelijapalvelut/opinnot/opinto-opas/2008-2009/koulutusohjelmat/?dprog=S-SH> . Luettu 29.3.2008.

Opinto-opas 2008 – 2009 b. <http://www.puv.fi/fi/opiskelijapalvelut/opinnot/opinto-opas/2008-2009/koulutusohjelmat/?dprog=S-SH&curric=2008H>. Luettu 29.3.2008.

Opiskelijan opas 2007 – 2008. Vaasa: Vaasan ammattikorkeakoulu.

Peltonen, H. 2004. Kasvattajana sosiaali- ja terveysalan ammateissa. 4. uudistettu painos. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Pohjonen, P. 2002. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. 2. painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino. Väitöskirja.

Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen. Ammatillisen oppimisen perusta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Raivola, R. 2000 a. Tehoa vai laatua koulutukseen. Helsinki: Wsoy.

Raivola, R. 2000 b. Paljon melua tyhjästä vai uusi koulutuskäsitys. <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/20/4/paljonme.pdf> Julkaisussa: Aikuiskasvatus : aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti. - Helsinki : Kansanvalistusseura. - 20 (2000) : 4, 1. artikkeli. 274 – 275.

Rauhala, P. 2001. Mutkatonta opiskelua. Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä. Kokko, P. & Kolehmainen, S. (toim.). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Rastas, A. 2005. Teoksessa Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Tampere: Vastapaino. 78 – 102.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: Wsoy.

Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Liljander, J-P. (toim.) Arene ry. Helsinki: Edita. 108 – 127.

Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Eteläpelto A. & Onnismaa J. (toim.) Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Kansanvalistusseura. Dark Oy.

Ruuskanen, s. 2009. Kliininen opettaja varmistaa harjoittelun laatua. Heiskanen-Haarala I (kirj.). Sairaanhoitaja Vol. 2, 14 – 15.

Rönnqvist, D., Thunborg, C. & Ellström, P-E. 1999. Arbete, kompetenskrav och lärande inom hälso- och sjukvården. Linköping Universitet. Linköping: UniTryck.

Saarikoski, M. 2009. Laatu työharjoitteluun. Marjatta Karvinen (kirj.) Sairaanhoitaja Vol. 8, 17 – 19.

Saarikoski, M. 2010. CLES-arviointimittari Sairaanhoitajapäivät 11. – 12. 2010. Helsinki: Sairaanhoitajaliitto. Luento.

Salakari, H. 2007. Taitojen opetus. [Ylinen] Eduskills Consulting.

Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta informaaliin oppimiseen. Teoksessa Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy. 7 – 14.

Salminen, S. 2007. Opetustoimen lainsäädäntö 2007. Helsinki: Talentum Media Oy.

Sankelo, M. & Jokela, J. 2010. Tietokoneohjatut potilassimulaattorit uudistavat sairaanhoitajakoulutusta. Sairaanhoitaja. Hoitotyön johtava ammattilehti. 5/2010. Helsinki: Suomen sairaanhoitajaliitto ry. 44 – 47.

Stenfors, P. 1999. Tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehitys hoitotyön koulutuksessa. Seurantatutkimus sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja- ja kättilökoulutuksesta. Tampere: Tampereen yliopisto.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1. – 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Kalli, P. & Malinen, A. (toim.). Vantaa: Kansanvalistusseura.

Tynjälä, P. & Collin, K. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus 4/2000. 293 – 305.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: Wsoy.

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

Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. ”Työ tekijäänsä neuvoo”. Teoksessa Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Sallila, P. & Vaherva, T. (toim.). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Klirjastopalvelu Oy. 156 – 177.

Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Yin, R.K. 1994. Case study research. Design and methods. Second edition. Applied social research methods series. Volume 5. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications, Inc.

LIITE 1 Opiskelijahaastattelun lupa



VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU
VASA YRKESHÖGSKOLA
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

PÄÄTÖS

11.2.2009

REHTORI JOUKO PAASO

D.4. Tutkimuslupa / Suvi Kallio


Tampereen yliopiston kasvatustieteiden opiskelija Suvi Kallio on tekemässä pro gradua aiheesta "Sairaanhoitajaopiskelijan työharjoittelu".

Suvi Kallion tarkoituksena on tutkimukseen liittyen haastatella sairaanhoitajaopiskelijoita, joilla on takanaan useita käytännön työharjoittelujaksoja. Suvi Kallio anoo tutkimuslupaa, jotta voisi haastatella Vaasan ammattikorkeakoulun keväällä 2009 valmistuvia sairaanhoitajaopiskelijoita.

Osastonjohtaja Regina Nurmi puoltaa tutkimusluvan myöntämistä.

Päätös: Suvi Kalliolle myönnetään lupa haastatella, pro graduaan varten, Vaasan ammattikorkeakoulun keväällä 2009 valmistuvia sairaanhoitajaopiskelijoita pro graduaan varten.

Rehtori


Jouko Paaso

Tiedoksi Suvi Kallio, Regina Nurmi, Raimo Koivisto

Oikaisuvaatimusohje

Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen alla mainitulle viranomaiselle 14 päivän kuluessa tiedoksisaannista:

Vaasan ammattikorkeakoulu, Hallitus, Raastuvankatu 29, 65100 VAASA

OSOITE:	Raastuvankatu 29, 65100 VAASA	PUHELIN:	0207 663 400
EMAIL:	jouko.paaso@puv.fi	TELEFAX:	(06) 326 3002

TEEMAHAASTATTELURUNKO KEVÄÄLLÄ 2009 VALMISTUVILLE SAIRAAHOITAJAOPIKELIJOILLE

A TAUSTATIEDOT

1. Ikä
2. Sukupuoli
3. Aikaisemmat opinnot ja tutkinnot

B TEEMAT

I TYÖHARJOITTELUUN VALMISTAUTUMINEN

1. Toimiiko viranhaltijoiden välinen yhteistyö työharjoittelujaksosta sovittaessa?
2. Millaista yhteistyötä opiskelija, opettaja, ohjaaja, osastonhoitaja ja ylihoitaja tekevät?
3. Miten tavoitteiden mukainen suunnitelma palvelee käytännön harjoittelua?
4. Onko opiskelijalla riittävä tieto-/taitoperusta työharjoitteluun mennessä?

II TYÖYKSIKKÖ

1. Onko koululla ja työyksiköillä yhtenevä käsitys opetuksen ja hoitotyön filosofiasta?
2. Onko harjoittelun aikana mahdollista saavuttaa asetetut tavoitteet?
3. Ovatko harjoitteluyksiköt valmistautuneet opiskelijan saapumiseen?
4. Millaisista asioista tietää olevansa tervetullut työyhteisöön?
5. Onko sairaanhoitajilla riittävä ammattitaito ja kyky ohjata?
6. Ovatko ohjaajat innostuneita ja sitoutuneita opettamiseen?
7. Millaisiin asioihin opiskelijan tulee kiinnittää huomiota omassa toiminnassaan työharjoittelun aikana?
8. Huomioidaanko opiskelija yksilönä harjoittelupaikassaan?
9. Kuunnellaanko opiskelijaa ja miten suhtaudutaan muutosehdotuksiin, joita opiskelija esittää?
10. Millaisia ovat arviointitilanteet jakson aikana ja sen päättyessä? Keitä on mukana loppuarvioinnissa?

Liite 2 jatkuu

III OMA TOIMINTA

1. Valmistaudutko käytännön jaksoihin opiskelemalla teoriaa omatoimisesti?
2. Kerro kokemuksistasi käytännön taitojen oppimisessa!
3. Millaista ohjausta toivot ohjaajaltasi?
4. Miten odotat opettajan tukevan harjoitteluasi?
5. Mitä voisit itse tehdä paremmin?
6. Onko arviointi ollut rakentavaa?

IV EHDOTUKSIA HARJOITTELUN KEHITTÄMISEKSI

1. Mitkä asiat häiritsevät käytännön taitojen oppimistasi harjoittelun aikana ja miten niihin voisi vaikuttaa?
2. Mitkä asiat edistävät oppimistasi harjoittelujaksolla?

A TAUSTATEDOT

1. Ohjaus- / opetuskokemus vuosina
2. Toimipaikka: psh (), esh (), AMK ()

B TEEMAT

I. YHTEISTYÖ KOULUN JA TYÖYKSIKÖN VÄLILLÄ

1. a) Toimiiko viranhaltijoiden välinen yhteistyö työharjoittelujaksosta sovittaessa?
b) Millaista yhteistyötä opiskelija, opettaja, ohjaaja, osastonhoitaja ja ylihoitaja tekevät?
2. Mitä ohjaajana odostat opettajalta harjoittelujakson aikana? / Kerro opettajan toiminnasta työharjoittelun tukena!
3. Onko opettaja riittävästi mukana työharjoittelukentällä?

II OPPIMISTAVOITTEIDEN SAAVUTTAMINEN

1. Onko opiskelijalla riittävä tieto- / taitoperusta työharjoitteluun mennessä?
2. Noudatetaanko tavoitteiden mukaista suunnitelmaa käytännön harjoittelussa?
3. Ovatko oppilaiden ja koulun tavoitteet realistisia? Voidaanko ne saavuttaa työharjoittelun aikana?

III SUHTAUTUMINEN OPETUKSEEN JA OPISKELIJAAN TYÖHARJOITTELUPAIKASSA

1. Onko koululla ja työyksiköllä yhtenevä käsitys opetuksen ja hoitotyön filosofiasta?
2. Ovatko harjoitteluyksiköt valmistautuneet opiskelijan saapumiseen?
3. Miten opiskelija toivotetaan tervetulleeksi työyhteisöön?
4. Miten opiskelijat sopeutuvat työyhteisöön?
5. Valmistaako koulu riittävästi työharjoittelun aloittamiseen?
6. Ovatko ohjaajat innostuneita ja sitoutuneita opettamiseen?
7. Osaavatko, ehtivätkö ja jaksavatko sairaanhoitajat opettaa?
8. Millainen ohjaaja / opettaja olet?
9. Millaista palautetta opiskelijoista tulee muilta työyhteisön työntekijöiltä?
10. Huomioidaanko opiskelija yksilönä harjoittelupaikassa?
11. Saako opiskelija esittää omia mielipiteitään työtavoista ym.?

IV MITEN OPISKELIJAN TULISI TOIMIA TYÖHARJOITTELUSSA?

1. Miten tulisi valmistautua etukäteen?
2. Millaisiin asioihin opiskelijan tulisi kiinnittää erityistä huomiota?
3. Miten taitojen oppiminen onnistuu?

V MILLAINEN OHJAAJA ON HYVÄ OHJAAJA?

VI ARVIOINTI

1. Millaisia arviointitilanteet ovat olleet tunnelmaltaan?
2. Onko väliarviointi yleistä?
3. Keitä on ollut mukana arviointitilanteissa?
4. Onko arviointi ollut oikeudenmukaista ja rakentavaa?
5. Onko ohjaajaa / opettajaa voinut arvioida?

VII EHDOTUKSIA TYÖHARJOITTELUN KEHITTÄMISEKSI

LIITE 4 Kooste opiskelijoiden teemahaastatteluista

Yhteistyö:

- Pula harjoittelupaikoista ja tiedonkulkuongelmat haittasivat harjoittelun aloittamista ja aiheuttivat myös eriarvoisuuden kokemuksia.
- Omatoimisuuden oletettiin lisääntyvän opiskelujen edetessä.
- Myös muilta kuin omalta ohjaajalta odotettiin kiinnostunutta suhtautumista. Se edisti sopeutumista työyhteisöön.
- Laitoksen organisaatio jäi vieraaksi harjoittelujen aikana.
- Muiden ammattiryhmien kiinnostus opiskelijaa kohtaan koettiin merkittäväksi.
- Henkilökunnan tulisi tietää, missä vaiheessa opiskelija on ja esittelykirjeen koettiin edistävän hahmottamista. Myös ohjaajien yhtenäiset ohjeet koettiin tärkeiksi.
- Opiskelijat näkivät itsensä itseohjautuvina ja opettajaa tarvittiin lähinnä ongelmatilanteissa.
- Opiskelijoiden tärkeydestä tulevaisuuden työntekijöinä tulisi keskustella työyksiköissä.

Tavoitteet:

- Opiskelijan tavoitteiden tulisi ohjata oppimista ja ohjaajilta odotetaan kiinnostusta niihin.
- Opiskelijat tavoittelevat erityisesti käden taitojen harjoittelua ja varaavat toimenpiteitä etukäteen.
- Koulussa ei voida opettaa kaikkea tarvittavaa teoriaa ja opiskelijan tulee opiskella sitä harjoittelun lomassa itsenäisesti. Se tekee harjoittelusta raskaan. Myös harjoittelutehtävä edellyttää tiedonhakua.
- Opiskelijat pohtivat harjoittelun aikana kokonaisvaltaisen hoidon toteutumista. Kouluopetus pysyy ajan tasalla, jos opettajatkin ovat välillä mukana hoitotyössä.
- Kunnollinen perehdytys ja suhtautuminen yksilönä edistävät harjoittelun onnistumista.

Ohjaus:

- Ohjaajan tulee olla paikalla, kun jakso alkaa ja lomien ajaksi on valittava uusi ohjaaja.
- Opiskelijan tulee olla aktiivinen, jotta hän saavuttaa tavoitteensa. Opiskelijan innostuneisuus vaikuttaa positiivisesti ohjaussuhteeseen.
- Ohjaajalla tulee olla riittävä asiantuntemus ja opiskelijoista pitää olla myös taukoa.
- Ohjaajat ovat yleisesti ammattitaitoisia, mutta kaikki eivät osaa tai pidä opettamisesta. Myös persoona ja kiinnostus vaikuttavat. Ohjausta tulisi suunnitella yhdessä opiskelijan kanssa.
- Opiskelijan tulisi saada hoitaa rauhassa, jotta hän ymmärtäisi kokonaisuuden. Esim. oma potilas alusta loppuun. Myös työparityöskentely toimii.

Liite 4 jatkuu

- Ohjaaja ei voi keskittyä pelkästään ohjaamiseen, myös muut työt on tehtävä.
- Kiireen syystä ohjaus koetaan joskus rasittavana.
- Ohjaajalla tulisi olla malttia odottaa ja antaa opiskelijan toimia.
- Vastuuta tulisi antaa vähitellen lisää taitojen kehittyessä. Liiallinen vastuu pelottaa.
- Joskus opiskelija kokee, että häntä juoksetetaan ja teetetään tehtäviä vain hoitajan työn helpottamiseksi.
- Oma aktiivisuus ja se, mitä antaa itsestään, vaikuttaa siihen, miten kuunnellaan.
- Julkinen kiitos ohjaajalta kannustaa erityisesti.

Opettaja:

- Opettajan rooli rajoittuu ilmapiirin tunnusteluun, arviointeihin, ”kyttäämiseen” ja ylisuojeluun. Tuen saanti riippuu opettajan persoonasta.
- Opettajan osallistumista työharjoitteluun ei ollut juuri mietitty tai pidettiin teennäisenä, mutta myös harkinnanarvoisena.

Opiskelija:

- Aktiivinen opiskelija erottuu massasta.
- Opiskelijan tulee itse huolehtia, jotta pääsee tavoitteisiinsa.
- Opiskelijat toivovat, jotta voisivat harjoitella toimenpiteitä useammin kuin kerran.
- Kun he ymmärtävät, kuinka toimenpide tehdään, he haluavat myös tehdä itse eikä vain katsoa.
- Kaikki eivät uskalla sanoa, jos ovat epävarmoja tehtävän suorittamisesta.
- Opiskelijalle tulee usein tunne, että pitäisi mahdollisimman nopeasti olla selvillä osaston rutiineista.
- Potilaan kokonaishoidon opiskelu ja hoidon jatkuvuudesta huolehtiminen on yksi oppimistavoite.

Arviointi:

- Toisinaan oppimisen arviointi on ristiriidassa opiskelijan käsitysten kanssa.
- Negatiivinen arviointi esim. potilaiden kuullen koetaan erityisen nolona.
- Tapa, jolla arviointi annetaan, on merkityksellinen ja opiskelija vastaanottaa sen oman kokemustautansa ja itsetuntonsa avulla.
- Loppuarvioinnissa on yleensä läsnä opiskelija, ohjaaja ja opettaja. Se kokoaa harjoittelun.
- Joskus arvioidaan persoonaa eikä tietotaitoa.

LIITE 5 Kooste opettajan teemahaastattelusta

Yhteistyö:

- Opettaja ottaa yhteyttä harjoitteluyksikköön joko puhelimella tai sähköpostilla ennen harjoittelun alkua. Se on samalla tilannekatsaus yksikön senhetkiseen tilanteeseen.
- Opiskelijaohjauskoulutuksia on suunniteltu ja muutakin yhteistyötä tulisi lisätä, jotta tunnettaisiin toisensa paremmin. Tähän asti kiinnostus ollut vähäistä.
- Opiskelijan tulisi tutustua internetin avulla tulevaan yksikköön.
- Sairauslomat, muut lomat ja osa-aikaisuudet ovat hankalia opiskelijan kannalta.
- Ylihoitaja on tekemisissä lähinnä harjoittelukoordinaattorin kanssa.
- Opettajan ensimmäisen osastokäynnin tarkoituksena on patistaa opiskelijaa löytämään opittavat asiat.

Oppiminen:

- Opiskelijan teoreettinen tietoperusta ei ole riittävä. Sitä tulisi täydentää itsenäisesti.
- Koulussa keskitytään perusasioiden opettamiseen, mutta erikoissairaanhoidossa, jossa suuri osa harjoittelusta tapahtuu, ei välttämättä päästä harjoittelemaan näitä perusasioita.
- Terveyskeskusten akuuttiosastoilla usein enemmän mahdollisuuksia perustaitojen harjoitteluun kuin erikoissairaanhoidossa.
- Tavoitteet ovat aluksi konkreettisia ja muuttuvat kokonaisvaltaisemmiksi. Ohjaavien sairaanhoitajien suhtautuminen niihin vaihtelee.
- Käytännön toimintatavat vaikuttavat opiskelijoihin koulua tehokkaammin.
- Käytännön työssä ei aikaa teorian tiedon hakemiseen.
- Kiire, kulkutaudit, muut sairauslomat ja potilaiden vaihtuvuus häiritsevät ohjausta. Myös ohjaushalukkuus vaihtelee ja riippuu yksiköstä.
- Opettajan tehtävänä on painottaa harjoittelun tärkeyttä opiskelijalle.
- Samat työvuorot ohjaajan kanssa takaavat, että ohjaaja pystyy keskittämään opetuksen.
- Kiireen takia ohjaajilla ei aina aikaa antaa opiskelijan yrittää.
- Ohjaamisvalmiuksia sairaanhoitajat saavat koulutuksensa aikana, joten sen pitäisi onnistua kaikilta ohjaajilta.

Palaute ja arviointi:

- Palautetta tulee yleensä vain silloin, kun on ongelmia opiskelijan kanssa.
- Negatiivinen palaute harjoitteluyksiköstä kulkeutuu opettajalle, mutta harvoin yksikköön. Juoksuttaminen ja huomiotta jättäminen ovat tavallisimpia valituksia.

- Kaikkia perustaitoja ei välttämättä saa harjoitella käytännön työssä, mutta suuntaavassa vaiheessa varmistetaan, onko puutteita.
- Jos opiskelija ei sovellu tai kyvyt eivät riitä alalle, hän huomaa sen yleensä itse ja lopettaa koulun.
- Arviointia tulisi saada koko jakson ajan eikä vain loppuarvioinnissa.
- Opiskelijoiden on vaikea kertoa oppimisesta, he aloittavat yleensä tekemisestä.
- Arviointiajankohdan ja -paikan löytäminen on joskus hankalaa.
- Opettaja pyrkii käymään yksiköissä, jotka ovat sadan kilometrin säteellä jo työelämäyhteyksienkin vuoksi.

LIITE 6 Kooste sairaanhoitajien teemahaastatteluista

A. Erikoissairaanhoidossa työskentelevän sairaanhoitajan haastattelu:

Yhteistyö:

- Opiskelijavastaava perehdyttää osastoon ja sen toimintaan koko päivän ensimmäisenä päivänä.
- Harjoittelun ohjaajasta sovitaan ja myös taukoa on lupa pitää.
- Ruotsinkielisille ja suomenkielisille etsitään omaa äidinkieltä puhuva ohjaaja.
- Kaikkia opiskelijoita pyritään tervehtimään, kun he saapuvat ja esitellään oma ohjaaja.
- Sairauslomalaisen ohjattava siirtyy toiselle eikä aiheuta valituksia.
- Opettajaan otetaan yhteys, jos ongelmia ilmenee esim. työaikojen kanssa.
- Opettajien tulisi olla enemmän käytännössä.
- Ylihoitaja käy osastolla, mutta ei ole tekemisissä opiskelijoiden kanssa.

Opiskelija:

- Opiskelijan aktiivinen olemus on tärkeä.
- Opiskelijat ovat liian toimenpidekeskeisiä eivätkä huomioi potilaan psyykettä.
- Opiskelijoiden perushoitotaidot ovat heikot, teoretietoa on enemmän.
- Koulu on siirtänyt käytännön toimien vastuuta liaksi kentälle. Kun potilastyö on tärkein tehtävä, aika ei riitä kaikkeen.
- Opiskelijat eivät esitä omia ehdotuksia hoitotoimien yhteydessä, vaikka ohjaaja on siihen kannustanutkin.
- Osa opiskelijoista jännittää toimenpiteiden tekemistä ohjaajan valvonnassa, mutta rohkaisu auttaa.
- Uudet toimenpiteet ovat opiskelijoiden mielestä kiinnostavia oppia.
- Opiskelijoilla on helposti liian korkeat tavoitteet lyhyelle harjoittelujaksolle.
- Tavoitteessa näkyvät toimenpiteet, mutta ihminen unohtuu.
- Joskus opiskelijat kokevat, että oma äidinkieli aiheuttaa syrjintää kaksikielisellä osastolla.

Liite 6 jatkuu

Ohjaaja:

- Koska työskentelee opetussairaalassa, on ymmärrettävä, että opettaminen on osa työtä.
- Ohjaaja antaa sekä myönteisen että kielteisen palautteen heti eikä vasta arviointitilanteessa.
- Ohjaaja toimii esimerkkinä ohjattavalle ja opettaa samalla taloudellista ja kokonaisvaltaista hoitoa.

Ohjaaja laittaa opiskelijat tekemään ja lisää vastuuta oppimisen myötä.

- Olisi ihanne, jos ohjaajana toimivalla olisi vähemmän potilaita vastuullaan kuin muilla.
- Tavoitteiden sijasta ohjaaja painottaa osaamisvaatimuksia, jotka kyseisellä osastolla on saavutettava.
- Jos on kaksi ohjaajaa, niin arviointikin tehdään yhdessä.
- Myös ohjaaja ja osasto saavat palautteen arviointikaavakkeella.
- Sairaanhoidajan mielestä osasto on opiskelijamyönteinen.

Yhteenveto perusterveydenhuollossa toimivan sairaanhoidajan haastattelusta

Yhteistyö:

- Yhteistyö koulun kanssa on parantunut viime vuosina
- Aikaisemmin käytännön hoitotoimien opetus oli liiaksi kentän vastuulla.
- Opettajan tulisi olla enemmän mukana arkityössä.
- Keskustelut opettajan kanssa tuovat uutta tietoa.
- Johtava hoitaja ei lainkaan tekemisissä opiskelijoiden kanssa.

Opiskelija:

- Opiskelijoiden tieto-/taitopohja vajavainen harjoitteluun tultaessa, mutta käytäntö opettaa.
- Puutteita on esim. ergonomiassa ja injektioiden antamisessa. Käsihygieniä hallitaan hyvin.
- Tavoitteet usein liian suuria.
- Ensimmäiset harjoittelupaikat ovat usein pelottavia opiskelijoille.
- Opiskelijan tulee myös oppia, että kaikkia potilaan toiveita ei voi täyttää. Opiskelijat viihtyvät hyvin osastolla.

•

-
- Työskentely tapahtuu yleensä parityönä ja opiskelija on ylimääräisenä modulissa, joten häntä ei ajatella työvoimaksi.
- Etukäteen olisi hyvä opiskella eri sairauksien hoitoa ja sairaanhoitajan tehtäviä niiden hoidossa.
- Kädentaitojen oppiminen ja kunnioittava potilaan käsittely on tärkeää.
- Opiskelijan tulee oppia ajattelemaan ja perustelemaan tekemisensä.

Ohjaaja:

- Osaston sairaanhoitajat ovat sitoutuneet opettamiseen.
- Ohjaaja käyttää Käypä hoitoa ym. ohjauksen tukena.
- Välillä jatkuva oman tekemisen perustelu väsyttää.
- Arviointitilanteet ovat antoisia ja jännittäviä sekä opiskelijalle että ohjaajalle.
- Arviointiin osallistuu opiskelijan, ohjaajan ja opettajan lisäksi joskus myös osastonhoitaja.