

**LÄHIHOITAJAOPISKELIJOIDEN ARVIOINTIA
TYÖSSÄOPPIMISEN PALAUTTEESTA**

Tampereen yliopisto
Lääketieteellinen tiedekunta
Hoitotieteen laitos
Pro gradu -tutkielma
Syksy 2006
Ahola Seija
Salminen Virpi

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto
Hoitotieteen laitos

AHOLA, SEIJA ja SALMINEN, VIRPI:

LÄHIHOITAJAOPISKELIJOIDEN ARVIOINTIA TYÖSSÄOPPIMISEN PALAUTTEESTA

Ohjaajat: TtT, Lehtori - Meeri Koivula ja THT, Professori - Päivi Åstedt-Kurki

Pro gradu -tutkielma: Sivumäärä 74, liitteitä 5 ja liitetaulukoita 5

Lokakuu 2006

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli kyselytutkimuksen avulla selvittää lähihoitajaopiskelijoiden arviointia työssäoppimisesta saadusta palautteesta. Lisäksi tutkittiin dialogisuuden ominaispiirteiden esiintymistä työssäoppimisen arvioinnissa sekä palautteen saamisessa. Pro-gradu -tutkielman tutkimusaineisto kerättiin Tampereen ammattiopiston Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen lähihoitajaopiskelijoilta, jotka olivat osallistuneet koulutuksensa aikana suunniteltuun, ohjattuun ja arvioituun työssäoppimiseen. Otos (n=314) muodostui opintojensa eri vaiheessa olevista perusopinto- ja koulutusohjelmavaiheen lähihoitajaopiskelijoista. Tutkimusaineisto kerättiin tätä tutkimusta varten tehdyllä Likert -tyyppisellä kyselylomakkeella helmikuussa 2006. Ennen varsinaista aineiston keruuta tehtiin kyselylomakkeen esitestaus saman oppilaitoksen opiskelijoilla (n=27). Mittari rakentui taustatietoja, hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteitä, arviointi- ja palautetilannetta, oppimista sekä dialogisuuden ominaispiirteitä mittaavista osioista. Lomakkeessa oli lisäksi yksi avokysymys. Vastausprosentti oli 100.

Aineisto analysoitiin SPSS 14,0 tilasto-ohjelmalla. Tutkimusjoukon kuvaamisessa käytettiin frekvenssijakaumia, prosentuaalisia osuuksia sekä keskilukuja. Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteitä, arvioinnin ja palautteen merkitystä sekä dialogisuuden ominaispiirteitä kuvaavista kysymyksistä muodostettiin kolme summamuuttujaa. Summamuuttujien sekä taustamuuttujien välisiä yhteyksiä testattiin Spearmanin korrelaatiokertoimen sekä ristiintaulukoinnin avulla. Taustamuuttujien yhteyksiä summamuuttujiin tarkasteltiin varianssi-analyysin, ANOVA, avulla.

Lähihoitajaopiskelijat sekä heidän ohjaajansa olivat hyvin selvillä työssäoppimisjakson tavoitteista. Hyvän ohjauksen ominaispiirteet toteutuivat työssäoppimisjaksolla. Arviointia ja palautetta saatiin yleisimmin sovitussa arviointi- ja palautekeskustelussa suullisessa muodossa. Arviointi ja palaute opetti opiskelijoita tunnistamaan omia toimintatapoja sekä kannusti uusien asioiden opiskelemiseen. Palautteella oli myönteiset vaikutukset ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen. Dialogisuuden ominaispiirteet toteutuivat työssäoppimisen arviointi- ja palautekeskusteluissa hyvin. Hyvä tai kiitettävä opintomenestys sekä koulutusohjelmaopintojen vaihe oli yhteydessä siihen, että opiskelija koki dialogisuuden ominaispiirteiden toteutuvan palautekeskusteluissa. Opiskelijat kokivat, että ohjaaja tai opiskelija itse ei ollut aina riittävästi valmistautunut palautekeskusteluun. Palautekeskustelutilannetta ei aina koettu ilmapiiriltään innostuneeksi ja kiireettömäksi tilanteeksi. Pro gradu -tutkielman tuloksia voidaan tulevaisuudessa hyödyntää lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimisen dialogisen arvioinnin ja palautteenannon kehittämisessä.

Asiasanat: Lähihoitajaopiskelijat, työssäoppiminen, ohjaus, arviointi, palaute

ABSTRACT

University of Tampere
Department of Nursing Science

AHOLA, SEIJA and SALMINEN, VIRPI: PRACTICAL NURSING STUDENTS' ASSESSMENTS OF THE EVALUATIONS OF ON-THE-JOB LEARNING

Supervisors: Meeri Koivula, Lecturer, PhD and Päivi Åstedt-Kurki, Professor, PhD
Master's thesis: 74 pages, 5 appendices, and 5 table appendices
October 2006

The purpose of this study was to find out with a questionnaire how practical nursing students assessed the evaluations they had received of their on-the-job learning periods. In addition, the dialogical characteristics of the evaluations and feedback of on-the-job learning were studied. The research material of the Master's thesis was collected from practical nursing students of Tampere College, Tampere Institute of Health Care. The students had participated in a designed, structured, and evaluated on-the-job learning period during their studies. The sample (n=314) consisted of practical nursing students in their vocational and specialised vocational studies. The research material was collected using a Likert-type questionnaire designed for this study in February 2006. Before the collection of the material, the questionnaire was tested on students (n=27) of the same educational institute. The scale was constructed of items measuring background information, the characteristics of good evaluation and feedback, evaluation and feedback situation, learning, and dialogical characteristics. The questionnaire included also one open-ended question. The response rate was 100.

The research data was analysed with SPSS 14.0 statistical software. The frequency and percent distributions of the variables and averages were used to describe the study population. Based on questions concerning the characteristics of good evaluation and feedback, the meaning of evaluation and feedback, and the characteristics of dialogue three sum variables were formed. The connections between sum variables and background variables were tested with Spearman correlation and cross-tabulation. ANOVA analysis of variance was used to study the connections between the background variables and sum variables.

Practical nursing students and their instructors were well aware of the aims of the on-the-job learning period. The characteristics of good instruction were realised in on-the-job learning. The students received mostly oral evaluation and feedback in the feedback conversations. Through evaluation and feedback the students learned to identify their own ways of action and were encouraged to study new things. The feedback had a positive impact on the students' professional growth and development. The dialogical characteristics were well realised in the evaluation and feedback conversations of the on-the-job learning periods. Good or excellent study performance and specialised vocational studies were connected to the students' feelings about whether the dialogical characteristics were realised in a feedback conversation or not. The students felt that instructors and students were not always adequately prepared for the feedback conversations. The atmosphere of the feedback conversations was not always experienced as inspirational and unhurried. In future, the results of this Master's thesis can be used in developing dialogical evaluation and feedback of practical nurse students' on-the-job learning.

Key words: Practical nurse students, on-the-job learning, instruction, evaluation, feedback

SISÄLTÖ	SIVU
1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS	6
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	8
2.1 Työssäoppimiseen liittyvät aikaisemmat tutkimukset	8
2.2 Työssäoppiminen	9
2.3 Työssäoppimisen ympäristö	12
2.4 Työssäoppimisen ohjaus	13
2.5 Työssäoppimisen arviointi	14
2.6 Dialogisuuden ominaispiirteet	17
2.7 Hoitotyön oppimiskäsitys	18
2.8 Opiskelijan, ohjaajan ja opettajan tehtävät työssäoppimisessa	21
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
4 TUTKIMUSAINEISTO JA –MENETELMÄ	26
4.1 Tutkimusprosessin eteneminen	26
4.2 Mittari	26
4.2.1 Tutkimuksessa käytettävän kyselylomakkeen laadinta	26
4.2.2 Lähihoitajaopiskelijan kyselylomake	27
4.3 Aineiston hankintamenetelmä	28
4.4 Tutkimuksen perusjoukko	29
4.5 Aineiston analyysi	29
4.6 Eettiset näkökohdat	33
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	34
5.1 Vastaajien tunnusluvut jatkuvista taustamuuttujista	34
5.2 Vastaajien tunnusluvut laadullisista taustamuuttujista	34
5.3 Lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia työssäoppimisen arvioinnista ja palautteesta	36
5.4 Arvioinnin ja palautteen saantitilaisuudet	39
5.5 Arvioinnin ja palautteen vaikutus opiskelijoiden oppimiseen	41

5.6 Dialogisuuden ominaispiirteiden toteutuminen työssäoppimisen arviointi- ja palautekeskusteluissa	46
6 POHDINTA	56
6.1 Tutkimuksen luotettavuus	56
6.2 Mittarin luotettavuus	56
6.3 Aineiston keruun ja analysoinnin luotettavuus	58
6.4 Tutkimustulosten tarkastelu	60
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	66
8 KEHITTÄMIS- JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET	67
LÄHTEET JA VERKKOLÄHTEET	68
TAULUKOT, KUVIOT, LIITTEET JA LIITETAULUKOT	
KUVIOT	
Kuvio 1. Tutkimusprosessin eteneminen	26
Kuvio 2. Kyselylomakkeen osiot	28
TAULUKOT	
Taulukko 1. Dialogisen keskustelun tunnuspiirteitä	18
Taulukko 2. Summamuuttujien sisältämien kysymysten numerot sekä Gronbach alfa –arvot	31
Taulukko 3. Summamuuttujien ulkopuolelle jääneet muuttujat	32
Taulukko 4. Lähihoitajaopiskelijoita kuvaavat tiedot (a)	34
Taulukko 5. Lähihoitajaopiskelijoita kuvaavat tiedot (b)	35
Taulukko 6. Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteet	37
Taulukko 7. Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteiden yhteys työssäoppimispaikkaan	38
Taulukko 8. Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteiden toteutuminen	39
Taulukko 9. Arviointi- ja palautetilanne opiskelijoiden kokemana	40
Taulukko 10. Työssäoppimispaikan yhteys saatuun palautteeseen	41

Taulukko 11. Palautteen yhteys oppimiseen opiskelijoiden kokemana	42
Taulukko 12. Oppimisen motivaatioon vaikuttavia tekijöitä	43
Taulukko 13. Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä	44
Taulukko 14. Sukupuolen yhteys palautteen vaikutuksesta oppijaan	44
Taulukko 15. Opintovaiheen yhteys oppimisesta saatuun palautteeseen	45
Taulukko 16. Oppimisen ja oppimaan motivoitumisen yhteys ohjaajan koulutukseen	45
Taulukko 17. Dialogisuuden ominaispiirteiden toteutuminen opiskelijoiden kokemana	47
Taulukko 18. Opintovaiheen yhteys dialogisuuden ominaispiirteiden toteutumiselle palautekeskusteluissa	48
Taulukko 19. Työssäoppimispaikan yhteys dialogisuuden ominaispiirteiden toteutumiselle palautekeskusteluissa	50
Taulukko 20. Ohjaajan koulutuksen yhteys dialogisuuden ominaispiirteiden toteutumiselle palautekeskusteluissa	52
Taulukko 21. Opintomenestyksen yhteys dialogisuuden ominaispiirteiden toteutumiselle palautekeskusteluissa	54
Taulukko 22. Dialogisuuden ominaispiirteiden esiintyminen palautekeskusteluissa ja opintomenestyksen välinen yhteys	55

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomakkeen saatekirje opiskelijalle	75
Liite 2. Kyselylomakkeen saatekirje ryhmänohjaajalle/opettajalle	76
Liite 3. Kyselylomake	77
Liite 4. Muuttujaluettelo	83
Liite 5. Tutkimuslupa-anomus	85

LIITETAULUKOT

Liitetaulukko 1. Hoitotyön työssäoppimiseen ja käytännön harjoitteluun liittyviä tutkimuksia	86
Liitetaulukko 2. Arviointi- ja palautetilanne	89
Liitetaulukko 3. Palautteen merkitys oppimiseen	89
Liitetaulukko 4. Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteet	90
Liitetaulukko 5. Dialogisuuden ominaispiirteet	91

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Ammatillista peruskoulutusta järjestetään ammatillisissa oppilaitoksissa ja oppisopimus-koulutuksena koulutusaloilla, jotka käsittävät lähes kaikki työelämän alat. Sosiaali- ja terveysalan ammatillinen peruskoulutus, lähihoitaja, rakentuu perusopetuksen oppimäärälle. Ammatillisen perustutkinnon laajuus on 120 opintoviikkoa eli 3 vuotta. Lukion oppimäärän suorittaneille koulutusaika on 40 opintoviikkoa lyhyempi lukio-opintojen hyväksi lukemisen vuoksi. Kolmivuotinen ammatillinen perustutkinto tuottaa kelpoisuuden hakea korkea-asteen koulutukseen sekä ammattikorkeakouluihin että yliopistoihin. Ammatillinen peruskoulutus antaa monipuoliset valmiudet työelämään ja jatko-opintoihin. Sosiaali- ja terveysalan ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä valmiuksia itsenäiseen ammatin harjoittamiseen. Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea elinikäistä oppimista. (Opetussuunnitelman perusteet 2001.)

Ammatillisissa oppilaitoksissa annettavaan peruskoulutukseen kuuluu yhä enemmän opiskelua työpaikalla, sitä kutsutaan työssäoppimiseksi erotuksena aikaisemmin käytetystä työharjoittelu -käsitteestä. Uudella käsitteellä on haluttu korostaa opiskelun muuttuvaa luonnetta. Työssäoppiminen on opetussuunnitelman mukaista tavoitteellista oppimista, jota koulutuksen järjestäjät ja työpaikan edustajat ohjaavat ja arvioivat yhdessä. Tämä merkitsee suurta oppimiskulttuurin ja toimintatapojen muutosta. Työssäoppimisella tarkoitetaan ammatilliseen koulutukseen kiinteästi kuuluvaa opintojen osaa. Työssäoppiminen on koulutuksen järjestämismuoto ja opiskelumenetelmä, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla. (Työssäoppimisen opas 1999.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2001) esitetään, että työssäoppiminen on suunniteltua, tavoitteellista, ohjattua sekä arvioitua opiskelua. Varilan ja Rekolan (2003) mukaan työssäoppimisella tavoitellaan ensisijaisesti opiskelijan omaan osaamiseen, kokemukseen ja työpaikkaohjaajan ja oppilaitoksen opettajan ohjaukseen perustuvaa oppimista, joka tapahtuu työympäristössä ja työyhteisössä. Työssäoppimisen tarkoituksena on perehdyttää opiskeli-

ja ohjatusti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä.

Hätösen (1999) mukaan ohjauksella tarkoitetaan oppimisen auttamista, opastaen johdattamista, sekä vaikuttamista opiskelijan toimintaan ja kehitykseen. Ohjauksella autetaan hoitotyön opiskelijaa oppimaan tavoitteiden mukaisesti. Ammatillisen oppimisen arviointi kohdistuu oppimistuloksiin sekä oppimiseen. Keskeisenä ammatin oppimisen arvioinnin kohteena ovat ammattikvalifikaatiot eli pätevyysvaatimukset, jotka ovat yhteisiä tietyille ammattikunnalle ominaisia tietoja ja taitoja. Palautteella tarkoitetaan opiskelijan saamaa arviointia oppimisesta ja opiskelijan antamaa arviointia harjoittelun ohjauksesta. Palautteeksi ymmärretään myös oppimisen itsereflektointi. Palautteen saaminen on oppimisen edistymisen edellytys. Opiskelijoiden saama palaute tulisi olla selkeää, ajallaan annettua, perusteellista ja moralisoimatonta palautetta. Palautteen tulisi kohdistua oppimiseen ja ohjata oppimisen etenemistä.

Ammatillisena perustutkintona suoritettaviin tutkintoihin liitettiin näyttöön perustuva osoitus ammatillisten opintojen tavoitteiden saavuttamisesta elokuusta 2006 alkaen. Ammatitiosaamisen näytössä arvioidaan kunkin ammatillisen opintokokonaisuuden keskeinen osaaminen. Opiskelija osoittaa käytännön työtehtäviä tekemällä, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteiden ammatillisten opintojen tavoitteissa määritellyn työelämän edellyttämän ammattitaidon. (Hakala, 2005.)

Koska oppimis- ja tiedonkäsitykset sekä niihin sidoksissa olevat opettamisen ja oppimisen mallit uudistuvat ja muuntuvat niitä pitää myös tutkia. Tämä tutkimus tehtiin Tampereen ammattiopiston Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksessa, josta käytetään jatkossa lyhennystä TAOT. Tutkimuksessa selvitetään lähihoitajaopiskelijoiden arviointia työssäoppimisessa saadusta palautteesta sekä dialogisuuden ominaispiirteiden esiintymisestä työssäoppimisen arviointikeskusteluissa.

2. TUTKIMUKSEN TEORETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Työssäoppimiseen liittyvät aikaisemmat tutkimukset

Oinonen (1998) tutki harjoittelun ohjausta hoitotyön koulutuksen eri vaiheissa. Oinosen mukaan harjoittelun ohjaus edistää hoitotyön oppimista, hoitotyön käsitteellistämistä ja yksilöllistä hoitotyön asiantuntijuuden kasvua. Oinonen nimeää neljä keskeistä ohjauksen avainasiaa, joita olivat: oppiminen, palaute, asiantuntijuuteen kasvu sekä ihmisten kohtaaminen. Keskeisiä tuloksia olivat, että oppimisen edistyminen edellyttää palautteen saamista. Karttunen (1989) esitti jo kymmenen vuotta aiemmin, että sairaanhoitajakoulutuksessa kliinisen opiskelun arvioinnin mielekkyyden kokemukseen vaikutti opiskelijan halu oppia arvioinnista ja ymmärtää arvioinnin tarkoitus. Mielekkyyden kokemista lisäsi myös se, että arviointi koettiin tarpeelliseksi ja se palveli oppimista. Opiskelijoiden saama palaute kohdistui tehtävien tekniseen osaamiseen ja niihin ominaisuuksiin, jotka liittyivät tehtävistä suoriutumiseen tai luotettavuuteen.

Munnukan (1997) väitöskirjatutkimuksessa käsitellään hoitamaan oppimista ja opettamista sairaanhoitajakoulutuksen käytännöllisessä opetuksessa. Ohjaajalla on suuri merkitys auttaessaan opiskelijaa ymmärtämään potilaskeskeisyyttä ja toisaalta auttaessaan oppimisen etenemistä. Ensisijainen opetusvastuu on ohjaajalla. Opettajan tehtävä on toimia yhteistyössä opiskelijan ja tämän ohjaajan kanssa. Toimintatutkimukseen perustuvassa lisensiaattitutkimuksessa Hyrkäs (1997) toteaa, että kehittämiskokeilun ansiosta käytännön opiskelun sisällön suunnittelu yhtenäistyi ja selkiytyi. Ohjaajien tiedot opetussuunnitelmien tavoitteista lisääntyivät sekä työnjako ohjaajien ja opettajien välillä selkiytyi. Kehittämiskokeilun lopulla opiskelijat saivat palautetta useammin ja enemmän, ja arviointitilanteiden ilma-
piiri muuttui paremmaksi.

Kolkka (2001) toteaa väitöskirjatutkimuksessaan, että lähihoitajakoulutuksessa opettajalla tulee olla herkkyyttä aistia opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita, etenkin arviointikeskusteluissa, käytännöllisen opiskelun ohjauksessa ja muissa henkilökohtaisissa kontakteissa. Tutkimuksen aineisto kerättiin lähes koko 1990 -luvun ajan kestäneen lähihoitajakoulutuksen kehittämisen ajalta ja se muodostuu koulutuksen ja työelämän yhteistyöhankkeesta, opet-

tajien haastatteluista, opiskelijaryhmän prosessikuvauksesta ja opiskelijoiden kokemuksista omasta oppimisprosessistaan.

Pro –gradu tutkielmassaan Hietaharju (2002) esittää, että motivaation lisääjänä ja heikentäjänä oli opiskelija itse. Positiiviset, itseohjautuvat ja päämäärätietoiset opiskelijat olivat motivoituneita opiskeluunsa. Opettajalla ja käytännön ohjaajalla oli merkitystä opiskelijoiden motivaatiota lisäävänä ja vähentävänä tekijänä. Ammattitaitoinen, omaa työtään arvostava, ystävällinen, rohkaiseva sekä kannustava opettaja tai ohjaaja lisäsi opiskelijoiden motivaatiota hoitamaan oppimiseen. Opettaja tai käytännön ohjaaja voi myös nujertaa opiskelijan motivaation omalla negatiivisella, epäoikeudenmukaisella ja ammattitaidottomalla käyttäytymisellään. Linnainmaa (2006) toteaa, että ammatillisessa kasvussa merkittävää oli teoreettisen tiedon ja harjoittelun integrointi. Integroinnin edellytyksenä oli hoitotyön kokemuksellisen tiedon hankkiminen. Ammatillisen kasvun edellytys oli ohjaajan työnohjauksellisuus, toisten hoitotyöntekijöiden työnteosta oppiminen ja opettajan osallistuminen ohjaukseen.

Mölsä (2000) on todennut, että suurin osa ohjaajista ei tuntenut koulutuksen opetussuunnitelmia ja niiden sisältöä. Mitä tavoitteellisempaa ohjaus oli, sitä parempaa oli ohjauksen toteutus ja arviointi. Ohjaajien ja opettajien välisessä työnjaossa oli epäselvyyttä. Osastoilla, joilla oli hyvä arviointi-ilmapiiri ja ohjaajat olivat tyytyväisiä osastonsa arviointikäytännön, annettiin myös parasta arviointia. Ohjaajat kokivat, että heidän tehtävänsä opiskelijoiden ohjauksessa oli opiskelijoiden tukemista, ohjaamista ja opettamista sekä ammatillisen kasvun tukemista, arviointia ja tavoitteellisen ohjauksen toteuttamista.

2.2 Työssäoppiminen

Candy ja Matthews (1998) ovat todenneet, että työssäoppimisesta puhutaan tutkimuskirjallisuudessa lukuisin eri käsittein. Etenkin englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa työssäoppimiseen viitataan selkeästi tai epäsuorasti ilmaistuna monilla termeillä, esimerkiksi: workplace learning, learning sentered upon the workplace, work based learning, experience learning, reflective learning, competency-based learning, apprenticeship, learning in working life, co-operative education, professional training, on-the-job training, in-company training, personal training sekä action learning. Käsitteet ovat paljolti päällekkäisiä, eikä niille kaikille ole aina tarkkaa määriteltyä sisältöä. Toisaalta sa-

moja käsitteitä saatetaan käyttää erilaisissa merkityksissä. Käsitteiden teoreettinen asema ja keskinäiset yhteydet ovat usein epäselviä. Workplace learning ja on-the-job learning käsitteillä viitataan useimmiten viralliseen (formaaliin) ja tavoitteelliseen työssäoppimiseen, jossa oppimisen päämäärät ovat tarkkaan määriteltyjä ja niihin pyritään erilaisten toimenpiteiden avustuksella.

Suomalaisessa tutkimuksessa työympäristössä tapahtuvasta oppimisesta on käytetty useita aihetta kuvaavia käsitteitä, kuten esimerkiksi: kliininen harjoittelu, työharjoittelu, käytännön harjoittelu, käytännöllinen opiskelu, ohjattu käytännön harjoittelu, kliininen opiskelu sekä ammattitaitoa kehittävä harjoittelu. Nykyisin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa käytetään käsitettä työssäoppiminen kun taas ammatikorkeakoulutuksessa käytetään termiä ohjattu käytännön harjoittelu (Heinonen 2004).

Varila ja Rekola (2003) määrittelevät työssäoppimisen ammatikasvatuksen alueeseen kuuluvaksi käsitteeksi. Tutkittaessa oppimisen ilmiötä työelämässä toimivan ihmisen kohdalla on syytä puhua työssä oppimisesta. Oppimisen kontekstina on työelämä. Työssäoppimisella tarkoitetaan ensisijaisesti opiskelijan omaan osaamiseen, kokemukseen ja työpaikkaohjaajan ja oppilaitoksen opettajan ohjaukseen perustuvaa oppimista, joka tapahtuu työympäristössä ja työyhteisössä.

Munnukka (1997) käyttää termiä käytännöllinen opiskelu hoitotyön opiskelijoiden työssäoppimisesta. Käytännöllinen opiskelu tarkoittaa opiskelijan toimimista potilaiden hoidossa joko osastoilla tai avohoidon toimipisteissä. Käytännöllisestä opiskelusta käytetään erilaisia termejä, kuten kliininen opetus. Harjoittelussa opiskelija perehtyy koulutusohjelman ammatilliseen tehtäväalueeseen yhdistämällä teoreettisen tiedon ja tutkimustiedon käytännön toimintaan. Harjoittelu liittyy vastaaviin teoreettisiin opintoihin ja sen suunnittelu tapahtuu opiskelijoiden, opettajan ja käytännön ohjaajan välisenä yhteistyönä.

Nykyisen työssäoppimiseen liittyvän keskustelun mukaan oppilaitoksissa annettava koulutus tuottaa vain yleisellä tasolla työhön oppimista, kun taas varsinainen taitojen kehittyminen tapahtuu työpaikoilla. (Pirkkalainen 2003.) Käytännön harjoittelu mahdollistaa opiskelijoille aktiivisen tiedon pohdinnan, jäsentämisen ja arvioinnin. Opiskelijat ovat kuitenkin tutkimusten mukaan kokeneet käytännön harjoittelun vähäiseksi. (Karttunen 1999.) Metsä-Tokilan, Tulkin ja Sahosen mukaan (1999) työelämän osaaminen on mahdollista oppia työssä ja työtä tekemällä, ei ainoastaan työelämästä erillään olevassa oppilaitoksessa.

Oppilaitoksissa koulutus tuottaa parhaimmillaankin vain noviiseja, mutta ammatillinen kasvu tapahtuu työpaikalla työtä tehdessä.

Valtioneuvoston vuonna 1999 antaman asetuksen (213/99) mukaan ammatilliseen perustutkintoon (lähihoitaja) sisältyy 90 opintoviikkoa ammatillisia opintoja, joista vähintään 20 ov. on toteutettava työssäoppimisena. TAOT:een lähihoitajakoulutuksessa työssäoppimista on 34-36 ov. koulutusohjelmasta riippuen. Työssäoppimisjaksojen pituudet vaihtelevat 5-9 ov. (Opetussuunnitelma TAOT 2004.) Työssäoppimisen järjestämistä säätelee lisäksi muun muassa laki nuorista työntekijöistä (998/93, muutettu 754/98), asetus nuorten työntekijöiden suojelusta (508/86, muutettu 679/90 ja 1428/93) ja mainittujen säädösten nojalla annetut työministeriön päätökset nuorille sopivista kevyistä (1431/93) ja vaarallisista töistä (1432/93) sekä vahingonkorvauslaki (412/74.) (Valtion säädöstietopankki 2006.)

Opetushallituksen laatiman opetussuunnitelman perusteiden (2001) mukaan työssäoppiminen on suunniteltua, tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua. Työssäoppimisjaksot ovat ammatin kannalta riittävän pitkiä ja monipuolisia. Oppilaitos valmentaa opiskelijaa työssäoppimisen paikkaa varten sekä antaa opiskelijalle mahdollisuuksia hankkia työssäoppimisen jakson aikana opintoihin liittyvää ammattitietoutta. Koulutuksen järjestäjän vastuulla on järjestää työssäoppimispaikka yhdessä opiskelijan kanssa. Opintojen alussa työssäoppimisjaksojen tulee olla lyhyempiä ja tietojen ja taitojen kartuttua mahdollisimman pitkiä. Pitkillä työssäoppimisen jaksoilla opiskelija saa mahdollisuuden oppia laajoja kokonaisuuksia ja voi ottaa jo vastuuta työtehtävistä. Työssäoppiminen suunnitellaan yhdessä paikallisten työelämän edustajien kanssa, ja siinä otetaan huomioon alueelliset ja paikalliset työelämän tarpeet ja mahdollisuudet. Oppilaitoksessa päätetään, miten työssäoppiminen ja työssäoppimisen tavoitteet sijoitetaan opiskelijan henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa tutkinnon kokonaisuuteen.

TAOT on ollut systemaattisesti mukana vuodesta 2005 lähtien TOPSOTE -Pirkanmaa projektissa, jossa on kehitetty työssäoppimista sosiaali- ja terveysalan perustutkinnoissa Pirkanmaan alueella. Hankkeessa on kehitetty esimerkiksi: työssäoppimisen prosessia, käytäntöjä ja ohjeistusta. Tavoitteena on turvata työssäoppimispaikkojen laadullinen taso kouluttamalla työpaikkaohjaajia ja määrittämällä työssäoppimispaikkojen laatuksiteerit. Laatuksiteereitä kehittämällä luodaan työssäoppimispaikkasertifikaatti. Hankkeessa tullaan kouluttamaan vuosina 2006 - 2007 yli 1000 Pirkanmaan alueen sosiaali- ja terveysalan työpaikkaohjaajaa. Projektissa tiivistetään sosiaali- ja terveysalan oppilaitos- ja työelämäver-

koston yhteistoimintaa ja kehitetään selkeä palautejärjestelmä työssäoppimispaikkojen ja oppilaitosten välille työssäoppimisen laadun seuraamiseksi. (TOPSOTE Pirkanmaa 2006.) TAOT:lla työssäoppimista arvioidaan verkkopohjaisessa INKA palautejärjestelmässä. (INKA – Koulutuksen arviointijärjestelmä 2006.)

2.3 Työssäoppimisen ympäristö

Saarikosken ja Leino-Kilven (1999) mukaan hoitotyön laadulla ja oppimisympäristöllä on merkitystä opiskelijoiden hoitotyön oppimisessa. Oppimisympäristöt ohjaavat hoitotyön oppimista sekä määrittävät oppimisen tavoitteita ja sisältöjä. Opiskelijat ovat käytännön harjoittelujaksoilla erilaisissa sosiaali- ja terveysalan ympäristöissä, jotka vaikuttavat hoitotyön näkemyksen kehittymiseen. Mikäli oppimisympäristön tavoitteet käytännön harjoittelussa ovat samansuuntaiset opiskelijoiden tavoitteiden kanssa, se lisää opiskelijoiden itsenäisyyttä ja oppimisen motivaatiota. Opiskelijan oppimistavoitteiden erilaisuus oppimisympäristön tavoitteiden kanssa voi aiheuttaa ristiriitaa opiskelijalle hoitotyön oppimisessa. Myös käytännön harjoittelupaikkojen ilmapiiri ja vuorovaikutussuhteet vaikuttavat joko edistävästi tai ehkäisevästi opiskelijoiden hoitotyön näkemyksen kehittymiseen (Luukka 1998).

Tässä tutkielmassa tarkoitetaan työssäoppimisen ympäristöllä hoitotyön erilaisia toimintaympäristöjä. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisemien sosiaali- ja terveystieteen (2006), sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelman (2004 - 2007) sekä opetushallituksen opetussuunnitelman perusteiden (2001) mukaan sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristössä muutoksen suuntana on viime vuosina ollut siirtyminen laitoshuollosta avopalveluihin. Laitospaikkoja on vähennetty niin mielenterveys- ja vanhustyön kuin lastensuojelun aloitakin. Terveystieteenhuollossa hoitoajat ovat sairaaloissa, etenkin erikoissairaanhoidossa, merkittävästi lyhentyneet, mikä on lisännyt ratkaisevasti kotihoidon tarvetta (STAKES (a) 2006). Sosiaali- ja terveydenhuollon peruspalvelut muodostavat edelleen tärkeän osan hoito- ja huolenpitotyöstä, jota toteutetaan yhä edelleen laitostuotuksena terveyskeskusten vuodeosastoilla, sairaaloissa ja vanhusten ja vammaisten laitoksissa (STAKES (c) 2006).

Opetussuunnitelman perusteiden (2001) mukaan sosiaali- ja terveysalan palveluntarjoajien kirjo on lisääntynyt. Julkinen ala, kunnat, kuntayhtymät ja valtio tuottavat suurimman osan sosiaali- ja terveystieteenpalveluista yhä edelleen mutta järjestöt sekä yksityiset ammattinharjoitta-

jat ovat yhä merkittävämpiä palveluiden tarjoajia. Palveluiden tuottamista säätelevät sosiaali- ja terveydenhuollon lainsäädäntö, normit sekä ammattietiikka. Sosiaali- ja terveydenhuollossa työskennellään moniammatillisissa työryhmissä, ja tämän lisäksi lisääntyy itsenäisen ammatinharjoittaminen. Asiakkaan ja potilaan asema tulee yhä vahvistumaan sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristöissä. Asiakkaat ja potilaat ovat yhä valveutuneempia ja tietoisempia oikeuksistaan myös kuluttajina. Kotihoidon toimintaympäristö laajenee voimakkaasti ja työllistää yhä enemmän henkilöstöä (STAKES (b) 2006). Kotihoidon lisäksi on lukuisia tukipalveluita. Väestön ikääntyminen lisää sosiaali- ja terveysalan palvelutarvetta. Vanhustyön osuus tulee merkittävästi kasvamaan ja monipuolistumaan. Erimuotoista lasten päivähoitoa, kuten perhe-, ryhmäperhepäivähoito sekä leikin ja toiminnan ohjausta, järjestetään päivähoitoympäristön lisäksi muissakin toimintaympäristöissä. Edellä mainittuja sosiaali- ja terveyspalveluiden muutoksia tukee myös sosiaali- ja terveysministeriön julkaisemat sosiaali- ja terveyskertomus (2006) sekä sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelma (2004 - 2007).

Tampereen ammattiopiston Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksessa työssäoppimisen ympäristöinä ovat erilaiset sosiaali- ja terveysalan yksiköt. Työssäoppimispaikkoina toimivat sekä avoterveydenhuollon että laitoshoidon julkisten, yhdistysten ja yksityisten ammatinharjoittajien ylläpitämät yksiköt. Perusopintojen kasvun tukemisen ja ohjauksen työssäoppimispaikkoina toimivat päiväkodit ja vanhainkodit. Hoidon ja huolenpidon työssäoppiminen tapahtuu vanhainkodeissa, terveyskeskusten vuodeosastoilla, palvelutaloissa tai kotihoidossa. Kuntoutumisen tukemisen työssäoppimispaikkoja ovat integroitu päivähoito, kotihoito ja erilaiset vammaisten, vanhusten ja mielenterveysasiakkaiden hoitoyksiköt. Koulutusohjelmissa, kuten esimerkiksi: ensihoito, lasten - ja nuorten hoito ja kasvatusta, mielenterveys- ja päihdetyö, sairaanhoito ja huolenpito, suun- ja hammashoito, vammaistyö ja vanhustyö työssäoppimispaikat vaihtelevat kunkin koulutusohjelman ammattitaitovaatimusten mukaisesti.

2.4 Työssäoppimisen ohjaus

Jotta työssäoppiminen sujuisi parhaalla mahdollisella tavalla, tarvitaan työpaikoilla tapahtuvan oppimisen tueksi hyvää ohjausta ja ohjauksen toteuttajiksi työpaikkaohjaajia. Työpaikkaohjaajien lisäksi keskeisenä ohjaajana toimii koko työyhteisö. Työpaikkaohjaajan tehtävä on kokonaisvaltainen. Hän huolehtii opiskelijan ammattipätevyuden kehittymisestä

ja toimii henkisenä tukena tarvittaessa. Ohjaaja toimii myös kehittäjänä ja tarvitsee tämän vuoksi kehittävää otetta suhteessa oppijaan että organisaatioon. Lisäksi ohjaaja toimii myös itse työntekijänä. (Mykrä 2002.)

Frisk (2003) tarkoittaa työssä ohjaamisella yksilöiden, ryhmän ja organisaation työpaikalla tapahtuvan oppimisen mahdollistamista ja kaikkia niitä keinoja, joilla voidaan edistää työssä oppimista. Ohjaaminen tarkoittaa silloin työympäristön rakentamista oppimista edistäväksi ympäristöksi, vuorovaikutusta oppimisen tukemiseksi ja niitä ohjauksen keinoja, joilla oppimiseen voidaan vaikuttaa. Kujalan (1997) mukaan ohjaus on vuorovaikutussuhde, jossa tavoitteisiin pyrkimiseen, olennaisen oivaltamiseen ja arvojen rakentumiseen tarvittavien toimintojen avulla opiskelija sekä ohjaaja etenevät kohti ammatin asiantuntijuutta.

Työyhteisön nimeämällä ohjaajalla on merkittävä asema opiskelijan oppimisen ja asiantuntijuuden kasvun kannalta. (Vesanto 1995, Oinonen 1998.) Ohjauksella voidaan edistää opiskelijoiden oppimista silloin, kun ohjaus vastaa opiskelijoiden tarpeita, edistää tavoitteiden saavuttamista sekä mahdollistaa oppimisen ja kokemusten reflektoinnin. Keskeisiä näiden toteutumiselle on ohjaajan ja opiskelijan yhteistyösuhde. Yhteistyösuhteessa ovat merkityksellisiä sekä vuorovaikutus, ilmapiiri että luottamus. Ohjaussuhteen onnistuminen edistää opiskelijoiden ammatillista kasvua ja lisää sitoutumista ammattialan toimintaan. (Mykrä 2002, Räisänen 2002.) Opiskelija-ohjaaja –suhde on malli opiskelijalle tuleviin ammatillisiin asiakaspalvelu –suhteisiin (Mäkisalo 1998; Mykrä 2002.)

2.5 Työssäoppimisen arviointi

Kaikenlainen toiminta ja sen kehitys edellyttävät arviointia, jossa toimintaa ja tuloksia verrataan asetettuihin tavoitteisiin. Arviointi tarkoittaa arvon antamista. Arviointia suoritetaan opetustyön eri vaiheissa tavoitteena kokonaisvaltainen oppiminen. Opiskelijan arviointi tarkoittaa opiskelijan opintosuoritusten ja edistymisen arviointia, jota tapahtuu koko oppimisprosessin aikana. (Hätösen, 1999.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2001) arvioinnin katsotaan tukevan opiskelijan oppimista. Arviointi ohjaa, kannustaa ja motivoi opiskelijaa sekä kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja. Lisäksi arviointi vahvistaa myönteistä minäkuvaa ja oppimisen motivaatiota. Arviointi tuottaa tietoa opiskelijan osaamisen tasosta opiskelijalle itselleen, työnantajalle ja oppilai-

tokselle. Se antaa palautetta työssäoppimisen tuloksellisuudesta ja vaikuttavuudesta sekä antaa tietoa työnantajalle opiskelijoiden ja ammattiin valmistuvien osaamisen tasosta. Ammatillisen oppimisen arviointi kohdistuu oppimistuloksiin sekä oppimiseen. Keskeisenä ammatin oppimisen arvioinnin kohteena ovat ammattikvalifikaatiot eli pätevyysvaatimukset, jotka ovat yhteisiä tietylle ammattikunnalle ominaisia tietoja ja taitoja. Työssäoppimisen tavoitteet määritellään erikseen jokaiselle työssäoppimisjaksolle. Kriteerit on laadittu kiitettävälle, hyvälle ja tyydyttävälle osaamiselle kullakin jaksolla. Toinen olennainen arvioinnin kohde on metakognitiiviset taidot. Opiskelijan omalla taidolla siitä, kuinka hän havaitsee, muistaa, ajattelee, oppii ja toimii, on tärkeä merkitys oppimisen kehittymiselle. Tämän tietoisuuden avulla opiskelija pystyy myös seuraamaan toimintaansa opiskelu- ja ongelmanratkaisutilanteissa.

Hätösen (1999) mukaan työssäoppimisen arvioinnin kohteet määritellään opetussuunnitelmassa ja tutkintotavoitteissa. Oppilaitos itse suunnittelee opetussuunnitelmansa, joka toimii oppilaitoksen sisäisen kehittämisen ja laadunvarmistuksen välineenä. Peruseriaate työssäoppimisen arvioinnissa on se, että opiskelija saa jatkuvasti palautetta. Palautteen avulla opiskelija voi tunnistaa ja ratkaista ongelmia, selkiyttää tavoitteita, parantaa työmotivaatiota sekä korjata virheitä. Arvioinnin tulisi lähteä liikkeelle oppijan itsearviointista. Arvioinnissa on huomioitava koko oppimisprosessi ja myös itsearviointitaitojen kehittyminen. Kaikissa työssäoppimisen jaksoissa painottuu ydinosaamisen arviointi. Ydinosaaminen on sisäistettyä osaamista, jonka turvin voi kehittyä ja menestyä ammatillisessa toiminnassa. Työssäoppimisen arvioinnissa on tärkeää, että jokainen osapuoli sitoutuu molemminpuoliseen arviointiin, koska arviointi voi parhaimmillaan palvella kaikkien osapuolten kehittymistä ja työn kehittämistä. (vrt. Työssäoppimisen opas 1999.)

Oinosen (1998) mukaan opiskelijat näkivät oppimista edistävinä tekijöinä ihmisten välisen ohjaussuhteen kehittymisen ja harjoittelujakson riittävän pituuden. Oppimisen kannalta tärkeintä oli jatkuvan, välittömän ja kehittävän palautteen saaminen. Opiskelijoiden mielestä oppimisprosessi jäi kesken ilman palautetta. Palautteen tavoitteena oli saada opiskelija itse näkemään oman oppimisensa epäkohdat ja työstämään niitä. Harjoittelun ohjaukseen kuului opiskelijoiden oppimistavoitteiden tunteminen ja kyky antaa myönteistä ja kielteistä palautetta ajallaan. Pelkästään harjoittelujakson lopussa annettua palautetta ei pidetty riittävänä. Williamson ja Webb (2001) ovat todenneet myös opiskelijoiden tarvitsevan jatkuvaa palautetta oppimisestaan ja toiminnastaan koko harjoittelujakson ajan.

Oinosen (1998) tutkimuksessa palautteella tarkoitetaan opiskelijan saamaa muodollista ja epämuodollista arviointia oppimisesta ja opiskelijan antamaa arviointia harjoittelun ohjauksesta. Palautteeksi ymmärretään myös oppimisen itsereflektointi. Mezirow (1995) tarkoittaa puolestaan reflektiolla omakohtaisten kokemusten tietoiseksi tekemistä ja niiden kriittistä arviointia. Palautteen saaminen on oppimisen edistymisen edellytys. Epämuodolliselta taholta, kuten opiskelijatovereilta, ystäviltä ja potilailta saatu palaute oli erityisen kannustavaa ja mielihyvää tuottavaa. Opiskelijat odottivat muodolliselta taholta selkeää, ajallaan annettua, perusteellista ja moralisoimatonta palautetta. Palaute, joka ei kohdistunut oppimiseen, jätti opiskelijan epätietoisuuden valtaan oppimisen etenemisestä. Käsittelemättä jätetty kielteinen palaute vähensi oppimismotivaatiota.

Ruohotien (2002) mukaan palautteen toivottiin olevan sisällöltään kehittävää, rakentavaa ja oppimista eteenpäin vievää. Arvioinnissa ohjaajat korostavat välittömän, reaaliaikaisen, rehellisen sekä kehittävän palautteen merkitystä. Aho (2005) esittää, että arvioijaksi kehittymisen ja arvioinnin kehittämisen kannalta ohjaajien perehtymistä opetussuunnitelmien perusteisiin ja arviointikriteerien selvittämiseen olisi kehitettävä. Mikäli opetussuunnitelma ei toimi ohjauksen perustana, opiskelija saattaa kokea ohjauksen ristiriitaisena (Ferguson & Jinks, 1994; Kapborg & Fischbein 2002).

Aho (2005) esittää, että arvioinnin kehittämiseksi olisi tärkeä luoda ammattialakohtaiset arviointikriteerit ja -kohteet eri tehtäväkokonaisuuksista. Esimerkkinä oppilaitoksissa tehtävästä arvioinnin kehittämisestä on TAOT:n TOPSOTE Pirkanmaa hanke, jossa on luotu sosiaali- ja terveysalan toisen asteen perustutkinnon työssöppimisen tavoite- ja arviointilomakkeet. Arviointilomakkeissa on kuvattu selkeät tehtäväkokonaisuudet tasokuvauksiin. Työssöppimisen arviointilomake sisältää työssöppimisen yleistavoitteet ja tarkennetut tavoitteet. Arvioitavia osia ovat: työtehtävien hallinta, työprosessin hallinta, työn perustana olevan tiedon hallinta, työturvallisuuden hallinta, ydinosaaminen ja yhteiset painotukset. (Sosiaali- ja terveysalan työssöppimissivusto TAOT 2006.)

Ahon (2005) pro gradu -tutkielmassa työpaikkaohjaajien mukaan onnistuneessa arvioinnissa korostuu vuorovaikutuksen ja yhteisymmärryksen merkitys. Arvioinnin tulisi ohjaajien mukaan olla koko työyhteisön yhteinen asia. Ohjaajat kaipaavat arviointikeskusteluja lisää ja niiden toivotaan olevan syvällisempiä. Onnistunut arviointi edellyttää dialogisuuden toteutumista ohjaajan, työyhteisön ja opiskelijan välillä. Dialogi on jatkuva oppimistapahtuma sekä ohjaajalle että opiskelijalle. Epäonnistuminen arvioinnissa voi johtua toimimattomasta

vuorovaikutuksesta ohjaajan ja opiskelijan välillä, jolloin yhteisymmärrys jää saavuttamatta. Tavallisin, helpoin ja mukavin arvioinnin ja palautteen antomuoto on suullinen keskustelu. Tutkimuksessa kuitenkin todettiin harvoin annettavan kirjallisen arvioinnin jäävän hyvin mieleen ja helpottavan oppimisen prosessin tarkastelua jälkikäteen

2.6 Dialogisuuden ominaispiirteet

Sana dialogi perustuu kreikan kielen sanoihin *dia* ja *logos*. Suuren suomenkielen sanakirjan mukaan *dia* merkitsee *läpi, halki, perusteellinen ja täydellinen* (Nurmi 2004). *Logos* on määritelty suuressa sivistyssanakirjassa *ajattelua, ymmärrystä, ajatusta, järkeä tai mieltä* tarkoittavaksi. *Dialogi* tarkoittaisi näin ollen ajattelun virtausta. Sanan *logos* vanhin merkitys kreikkalaisessa filosofiassa ja mystiikassa tarkoitti *mieltä, sielua, henkeä* sekä laajemmassa merkityksessä *maailmanjärkeä* sekä *maailmanhenkeä*. (Valpola 2000). Englannin kielessä vuoropuhelua, kaksinpuhelua ja keskustelua kuvaava sana tunnetaan Britanniassa muodossa *dialogue* ja Amerikassa *dialog*. (Mot 2006)

Dialogisuus käsitetään arkikielessä kaksinpuheluksi, keskusteluksi, vuoropuheluksi tai keskustelumuotoiseksi kirjallisuudeksi, joista ensimmäiset ja kuuluisimmat kirjoitti Platon. (Valpola 2000.) Tieteessä dialogisuutta on kuitenkin määritelty eri suuntauksista ja se saa siten useita jopa toisistaan poikkeavia määritelmiä. Käsitteen määrittelyt vaihtelevat sen mukaan, miten kokonaisvaltaiseksi ihmisten välinen toiminta ymmärretään. Dialogin tavoite, keskusteluun perustuva yhteisymmärrys tai yhteinen ymmärrys vaihtelee tutkijoiden määritelmissä.

Yleisesti dialogisuus on määritelty vähintään kahden ihmisen kasvokkain tapahtuvaksi vuorovaikutukseksi jotakin ihmisten luomaa merkkijärjestelmää käyttäen. (Aarnio 1999.) Monologi on puolestaan määritelty puheeksi, jota ei ole kohdistettu erityisesti kenellekään ja joka ei edellytä vastausta (Bahtin 1987). Normaali kommunikointi suomalaisessa kulttuurissa on usein monologien sarja, jossa puhujat ilmaisevat vuorotellen ajattelunsa lopputuloksen. Keskustelukulttuurissamme avoin vuorovaikutteinen kyseleminen ei ole tavallista. Kyselemisen ja kysymyksiin vastaamisen sijaan Suomessa valitaan helposti hiljaisuus. Toista ihmistä ei ajatella lähteeksi uudelle ymmärrykselle. (Rauste von Wright & von Wright 1994.)

Dialogi on onnistunut silloin, kun dialogiin osallistuneet ovat saavuttaneet itseymmärryksessään sellaisen tason, että he voivat puolustaa käsityksiään ja näkökulmiaan tuntematta, että he samalla joutuvat puolustamaan itseään. Dialogi ei siis ole väittely, joka tähtää toisen voittamiseen, vaan erilaiset näkökulmat tulevat vaihtoehdoiksi, jotka haastavat tutkimaan omia tulkintoja (Lehtovaara 1996). Tässä tutkielmassa dialogi tarkoittaa enemmän kuin pelkkää keskustelua, se on luova prosessi, joka ei ole ainoastaan informaation seuloimista, vaan eläytymistä eri ratkaisuvaihtoehtoihin ja omien ajatusmallien kyseenalaistamista. Dialogin välityksellä oppijalla on mahdollisuus oman harkinnan kautta koetella oppimisen kohteena olevia ajatuksia, käsityksiä, uskomuksia sekä teorioita (Aarnio 1999).

Värri (1997) esittää väitöskirjassaan, että dialogisuus ei ole keino tai metodi vaan asenne, jota voi tietoisesti kehittää toisen kuuntelemisen taidoksi. Minä - Sinä suhteessa toista ihmistä ei nähdä hyödyn, hyväksikäytön tai tutkimuksen kohteena vaan kohtalotoverina ja kumppanina, jolla on oma persoonallinen historia. Dialogisuuden edellytyksenä on, että hyväksymme toisen ihmisen näkökulmien erillisyyden. Taulukossa 1. Aarnio ym. (2002) määrittelevät dialogin ihmisten tasavertaiseen osallistumiseen perustuvaksi yhdessä ajattelemiseksi ja perehtymiseksi johonkin asiaan tai toimintaan. Väliahde (2000) määrittelee dialogisen keskustelun muun muassa tasavertaisena, vastavuoroisena ja oikeudenmukaisena tilanteena, jossa päästään yhteisymmärrykseen. Keskustelun osapuolet osallistuvat aktiivisesti keskusteluun, jossa vuorovaikutus koetaan avoimeksi, rehelliseksi sekä vilpittömäksi.

Taulukko 1. Dialogisen keskustelun tunnuspiirteitä

Väliahde 2000	Aarnio ym. 2002
Tasavertaisuus	Tutustutaan toisiin keskustelijoihin
Vastavuoroisuus	Esitetään hyviä kysymyksiä
Oikeudenmukaisuus	Esitettyihin kysymyksiin vastataan
Avoin ja rehellinen vuorovaikutus	Keskustelu liittyy opittavaan asiaan
Kaikki osallistuvat aktiivisesti	Riittävän lyhyet puheenvuorot
Jokaisella mahdollisuus puhua	Yhteinen tieto, tavoite ja ymmärrys
Motivoituneisuus ja luottamuksellisuus	Kunkin ideoita pohditaan huolellisesti
Kiireettömyys ja vapaus ennakoasenteista	Uteltias ja innostunut ilmapiiri

2.7 Hoitotyön oppimiskäsitys

Hoitotyö on käytännön ammatti. Hoitotyön erilaisissa yksiköissä opiskelu osaavien hoitotyöntekijöiden kanssa on hoitotyön toimintamallien oppimisen kannalta merkityksellistä.

Merkityksellinen oppiminen edellyttää avointa ja kriittistä uuden tiedon tarkastelua syvällisesti sekä riittävän ajoissa tehtyä arviointia. Tällöin opiskelijat oppivat arvostamaan teoriaa ammatillisen käytännön perustana ja tulevaisuudessa kehittämään omaa asiantuntijuuttaan. (Neary 2001.)

Opetussuunnitelman (2001) perusteiden mukaan opiskelija on aktiivinen oman tieto- ja taitorakenteensa jäsentäjänä, tiedonhankkijana, -käsittelijänä ja -arvioijana. Oppiminen merkitsee aikaisempien ajatus- ja toimintamallisen uudelleenjärjestämistä ja täydentämistä. Opiskelijan tulee voida yhdistää uusi tieto omaan aiempaan tietoonsa. Ymmärrys syntyy, kun opiskelija aktiivisesti valikoi tietoa ja muodostaa oman käsityksensä asiasta. Syvällinen oppiminen vaatii mahdollisuutta käsitellä oppimiskokemuksia yhdessä kokeneiden työntekijöiden ja opettajien kanssa.

Sarajärvi (2002) esittää, että hoitotyön koulutuksen opetus- ja oppimismenetelmiä tulisi kehittää, jotta ne edistäisivät mielekästä ja positiivista hoitotyön omaksumista. Esimerkkeinä mielekkäästä oppimisesta mainitaan dialogioppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen, projektioppiminen ja näiden taustalla opiskelijan oman oppimiskäsityksen huomioiminen. Lisäksi kaivataan oppimismenetelmien kehittämistä teorian ja käytännön integroimiseksi. Teoriaopintoja esitetään opiskeltavaksi myös käytännön jaksojen aikana todellisissa tilanteissa, jotta teoria ja käytäntö integroituisivat ja tilanteiden reflektointi mahdollistuisi. Teoriaa voitaisiin opiskella enemmän myös käytännön jakson jälkeen, jolloin opiskelijalla on jo käsitystä käytännön hoitotyön tilanteista ja hän pystyy syventämään oppimaansa. Pedagogisia ratkaisuja esitetään kehitettäväksi siten, että ne tukevat luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista.

Karttunen (1999) esittää, että hoitamaan oppimisessa opiskelijoiden käytännöllisen opiskelun kokemuksia tulee hyödyntää ja siirtää käytännössä esille tulevia teemoja tietopuoliseen opetukseen. Käytännöllinen tieto on aina teoreettisen tiedon ilmentymää. Reflektion on todettu olevan käytännön ja teorian yhdistämisessä keskeinen, koska siinä nousee esille opiskelijan oma ajatteluprosessi sekä muuttuva tietorakenne, jolloin tilanteita tarkastellaan prosessinomaisesti.

Opiskelijoilla on Munnukan (1997) mukaan lähiohjauksen turvin mahdollisuus reflektoida kokemaansa ja liittää oppimansa aikaisemmin opittuun. Käytännöllisen opiskelun tietopuolesta käydyt keskustelut hyödyttävät opiskelijaa, ohjaajaa ja opettajaa. Oppilaitosten ja

hoito-organisaatioiden oletukset hoitotieteellisestä ajattelusta voivat olla erilaiset. Hoitotieteellisissä artikkeleissa ja kirjallisuudessa kokemuksellisen oppimisen teoriaa pidetään hyvänä oppimisen apuna. Opiskelijoiden kokemusten pohdintaa tulee lisätä. Useat kasvatustieteen tutkimukset tukevat ajatusta siitä, että oppimisesta tulee merkityksellistä silloin kun se johtaa ajattelun reflektioon. (Hätönen 1999; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000.)

Kolkan (2001) mukaan situationaalisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on elinikäinen prosessi. Oppimisen situationaalisuus sitoo oppijan ja oppimistapahtuman aikaan ja paikkaan, yhteiskunnalliseen todellisuuteen kehollisena ja tajunnallisena olentona. Situationaalisen oppimiskäsityksen mukaan opetussuunnitelma on toiminnan perusfilosofia, jonka tavoitteisiin koulutus tavoitteellisena toimintana tähtää. Ammatillinen koulutus sisältää intentionaalisuutta, tavoitteellisuutta, jota on tarkasteltava sekä ammatillisen osaamisen kautta että sen suhteen, miten se on sidoksissa yhteiskuntaan. Opettajan ratkaisuihin käytännön opetustyössä vaikuttaa hänen tulkintansa omasta työstään. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999) esittävät, että situationaalinen oppimiskäsitys painottaa oppimisen tilannesidonnaisuutta. Poikelan (1999) mukaan situationaalisuus ilmaistaan esimerkiksi puhumalla kontekstuaalisesta oppimisesta, jossa oppiminen tapahtuu aina jossain tietyssä sosiaalisessa tilanteessa tai ympäristössä eli kontekstissa, eikä oppimista voi irrottaa erilleen muusta elämästä.

Opetussuunnitelman perusteiden (2001) mukaan ammattiin oppiminen on kiinteästi sidoksissa työn sisältöön ja työn toimintaympäristöön. Siksi opiskelu aidossa työympäristössä edistää tehokkaasti oppimista. Taitojen oppiminen edellyttää, että opiskelijalla on mahdollisuus perehtyä työn sisältöön ja ammatilliseen toimintaan, jotta hän voi sisäistää työsuoritusten vaiheet ja harjaantua sujuvaan toimintaan. Kliininen harjoittelu nähdäänkin yhdeksi tärkeimmistä opiskelijan ammatillista kasvua edistävästä tekijöistä. (Guskey 2000: Kilpiäinen 2003: Sarajärvi 2002.)

Oppiminen tapahtuu siis aina suhteessa aiempiin kokemuksiin ja tietorakenteisiin. Tynjälän (1999) mukaan konstruktivismi on 'oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa', jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemuksensa pohjalta. Vuorovaikutuksen osalta on tärkeää havaita se, että konstruktivismi painottaa yhä enemmän sosiaalista kontekstia sekä vuorovaikutusta. Kolkka (2001) esittää, että hoitotyön opiskelijoiden kuvauksista omasta lisääntyneestä kyvystään ja halustaan perustella tekemisiään tai mielipiteitään voi tehdä sen johtopäätöksen, että he ovat olleet osallisena vuorovaiku-

tusprosessissa, jossa heidän oma merkitysmaailmansa on ollut arvokas. He ovat tulleet kohdatuiksi tietoisina, ajattelevina, itselleen päämääriä asettavina ja tulevaisuuteen suuntuvina, eettisiä valintoja tekevinä yksilöinä.

2.8 Opiskelijan, ohjaajan ja opettajan tehtävät työssäoppimisessa

Opetussuunnitelmien ja näyttötutkintojen perusteissa lähtökohtana on oppimisen vastuun jakautuminen kolmen tahon kesken: oppilaitoksen, työpaikan ja opiskelijan. Oppilaitokseen viitataan ammattiteorian sekä tiedollisen perustan luojana ja työpaikkaan käytännön taitojen ja harjaantumisen tuottajana. Oppilaitoksen ja työpaikan lisäksi vastuu oppimisesta liitetään opiskelijaan itseensä. Työssäoppimista käsittelevissä teorioissa huomio oppimisesta on siirtynyt paitsi luokkahuoneesta työpaikkaan myös opettajasta oppijaan ja opettamisesta oppimiseen. (Peltomäki & Silvennoinen 2003.)

Opiskelijan tehtävät työssäoppimisessa

Kaartinen-Koutaniemen (2001) mukaan käytännön harjoittelun aikana opiskelijat suorittavat itsenäisiä, harjoitteluun sijoittuvia eriytyviä tehtäviä sekä opettajan antamia oppimistehtäviä. Opiskelijat tekevät analyysiä harjoittelujaksostaan ja tarkastelevat harjoittelun osaluoteita ammatillisen kasvun näkökulmasta. Harjoittelun arviointia varten opiskelija täyttää harjoittelun tavoite- ja arviointilomakkeen, jossa määritellään harjoitteluun liittyviä sisältöjä, aikatauluja, tavoitteita ja toteutusta. Opiskelija sitoutuu itsearviointiin, joka on osana ammatillisen osaamisen arviointia. Opiskelija osallistuu yhdessä opettajan ja ohjaajan kanssa arviointikeskusteluihin. Hietaharjun mukaan (2002) hoitamaan oppimisen motivaation lisäjäjänä ja heikentäjänä on opiskelija itse. Positiiviset, itseohjautuvat ja päämäärätietoiset opiskelijat olivat motivoituneita opiskeluunsa (Hietaharju 2002, Kangas-Dahl 2002.) Opetussuunnitelman perusteiden (2001) lähtökohdissa todetaan, että työ vaatii entistä enemmän vastuullisuutta, työhön sitoutumista, sosiaalista kyvykkyyttä sekä eettistä vastuunalaisuutta. Opiskelijan pitää ymmärtää työn tavoitteet ja merkitys. Opiskelijalla on oltava oikea asenne työntekoon sekä itsensä, osaamisensa ja oppimistaitojensa jatkuvaan kehittämiseen.

Aho (2005) esittää, että oppimisen prosessi pitäisi työpaikoilla aloittaa itsearviointilla, jotta siitä tulisi alusta alkaen luonteva osa oppimisen prosessia. Itsearviointin avulla voidaan

saavuttaa koulutuksen tärkein tavoite, joka on itseohjauksellisen otteen saavuttaminen oman ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Kujala (1997) tarkoittaa opiskelijan etenemisellä; aikomuksen, pyrkimyksen sekä motivaation luomaa asennetta tulevaan harjoitteluun osana ammattiin oppimista. Näin ollen opiskelijan eteneminen muodostuu siitä, että hänellä tulee olla halu synnyttää kyselyllään ja aktiivisuudellaan kiinteänä jatkuva vuorovaikutussuhde ohjaajan ja itsensä välille. Tällöin puhutaan kyvystä yhteistyösuhteeseen. Toiseksi opiskelijalla tulee olla valmius reflektioon. Tämä edellyttää opiskelijan aktiivisuutta sekä persoonallista aktiivista panosta ohjausprosessiin. Kokonaisuus edellyttää hyvää motivaatiota opiskeluun.

Ohjaajan tehtävät työssäoppimisessa

Kaartinen-Koutaniemen (2001) mukaan terveydenhuollon toimintayksikössä harjoittelua ohjaavasta terveydenhuollon ammattihenkilöstä käytetään termiä ohjaaja. Harjoittelun ohjaaja on oman alansa ammattilainen, jonka tehtävänä on opiskelijan perehdyttäminen ja ohjaaminen työelämässä. Munnukka (1997) esittää, että ohjaaja ohjaa opiskelijaa käytännön hoitotyössä teorian ja käytännön integroinnissa. Hän antaa opiskelijalle välitöntä palautetta työtilanteissa tavoitteena opiskelijan tukeminen. Kaartinen-Koutaniemen (2001) mukaan harjoittelunohjaaja työyhteisön edustajana antaa arviointikeskustelussa palautetta opiskelijan oppimisen onnistumisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta. Mykrä (2002) esittää, että ohjaajan positiivinen asenne opiskelijaa, omaa työtä ja työyhteisöä sekä ohjaajana toimimista kohtaan edesauttaa ohjaussuhteen toimivuutta ja ohjauksen onnistumista. Munnukan (1997) mukaan hoitajaopiskelijoiden ohjaukseen ei ole sairaaloissa osoitettu resursseja eikä huonetiloja huolimatta suuresta opiskelijamäärästä. Tämän lisäksi työtahti osastolla voi olla kiireinen. Osastonhoitaja vastaa siitä, että osastolla toteutetaan sen tasoista hoitotyötä, jota voidaan opiskelijoille opettaa.

Mölsän (2000) mukaan suurin osa ohjaajista ei tuntenut opetussuunnitelmia ja niiden sisältöä. Ohjaajien ja opettajien välisessä työnjaossa oli epäselvyyttä. Osastoilla, joilla oli hyvä arviointi-ilmapiiri ja ohjaajat olivat tyytyväisiä osastonsa arviointikäytäntöön, annettiin myös parasta arviointia. Ohjaajat kokivat, että heidän tehtävänsä opiskelijoiden ohjauksessa oli opiskelijoiden tukemista, ohjaamista ja opettamista sekä ammatillisen kasvun tukemista, arviointia ja tavoitteellisen ohjauksen toteuttamista. Hietaharjun (2002) mukaan opettajalla ja käytännön ohjaajalla on merkitystä opiskelijoiden motivaatiota lisäävänä ja vähentävänä tekijänä. Ammattitaitoinen, omaa työtään arvostava, ystävällinen, rohkaiseva sekä kannus-

tava opettaja tai ohjaaja lisää opiskelijoiden motivaatiota hoitamaan oppimiseen. Opettaja tai käytännön ohjaaja voi myös nujertaa opiskelijan motivaation omalla negatiivisella, epäoikeudenmukaisella ja ammattitaidottomalla käyttäytymisellään. Oinosen (1998) mukaan opiskelijat toivoivat muistavansa tulevana sairaanhoitajana, millaista oli olla oppijana työyhteisössä. Hän halusi kehittyä ohjaajaksi, joka huomioi opiskelijan yksilönä ja edistää tämän oppimista sekä asiantuntijuuteen kasvua ja oppia itse ohjauskokemuksistaan. Hän antaa opiskelijan vaikuttaa ohjaukseen ja oppimisen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Hän ei vaadi opiskelijalta liikaa ja antaa palautteen ajallaan.

Kujalan (1997) mukaan ohjaajan tulee arvostaa ohjaustehtäväänsä ja tehdä sitä mielellään. Tällöin vuorovaikutus on asioiden perustelua sekä yhteistä vastausten etsimistä. Strategiana on, että ohjaaja joutuu itsekin miettimään omaa työtään, sen sisältöä, hän kokee myös itse saavansa uusia virikkeitä ja ajattelun aineksia (Wilson 1996; Oinonen 1998). Ohjaus on peilinä omalle työlle. Tällöin ohjaajan tavoitteena on kaksisuuntainen ohjaussuhde, jossa sekä ohjaaja että ohjattava saavat. Vuorovaikutus ohjaajan ja opiskelijan kesken on keskustelua ja selittävää ja ohjaavaa käyttäytymistä, oman ammattitaidon ja käsitteiden tuomista esille aktiivisesti. Kujalan (1997) tutkimusaineistossa ohjauksen 'punaiseksi langaksi' muodostuu pohtiva keskustelu ja ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde. Oppimiskeinona hyvä keskustelu on kaikkein parasta ja sitä on ohjauksessa oltava ehdottomasti. Keskustelulla voidaan opettaa ja sen avulla voidaan saada opiskelijan oma reflektio vahvistumaan sekä sen avulla voidaan arvioida ja antaa palautetta, varmistua oppimisen tuloksista. Opiskelijat arvostavat keskustelumahdollisuutta ohjaajan kanssa ja pitävät laajaa yhteistä keskustelua toimivana ja oppimista edistävänä vuorovaikutuksena.

Opettajan vastuu työssäoppimisessa

Kolkka (2001) esittää, että työelämäsuhteiden muuttuessa opettajalta vaaditaan aktiivista ja toiminnallista otetta omaan työhönsä. Opettaja ei enää ensisijaisesti tarjoa tietoa, vaan ohjaa opiskelijoita saavuttamaan ammatillisen osaamisen yhteyksiä. Opettaja mahdollistaa löytämään ja etsimään tiedon lähteitä sekä prosessoimaan tietämistä. Opettajan ensisijaisena tehtävänä on hoitamaan oppimisen auttaminen. Ohjaajan ja opettajan yhteistyö on tärkeä ja merkityksellinen opiskelijan oppimisen kannalta (Murphy 2000, Alppiranta 2002, Gynther 2002). Ohjaajat toivovat opettajalta palautetta ja tukea, koska ne vahvistavat ohjaajien ohjaustaitoja. (Hinkkanen 2002.) Opettajaa tarvitaan ohjaajana, tukijana, kasvatta-

jana, kanssakasvattajana ja keskustelukumppanina (Stenfors 1999). Opettajalla tulee olla herkkyyttä aistia opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita, etenkin arviointikeskusteluissa, käytännöllisen opiskelun ohjauksessa ja muissa henkilökohtaisissa kontakteissa. Opettajuus tarkoittaa läsnäoloa, kasvattamista, aitoa välittämistä, kiinnostuneisuutta ja ihmisenä olemista toiselle ihmiselle. (Kolkka 2001).

Kaartinen-Koutaniemen (2001) mukaan harjoittelusta vastaava opettaja on yhteydessä harjoittelupaikkoihin. Tavoitteena on, että ohjaava opettaja kävisi harjoittelupaikassa harjoittelun alussa ja lopussa sekä tarvittaessa useamminkin. Harjoittelupaikan sijaitessa kaukana opiskelija käy tapaamassa ohjaavaa opettajaansa oppilaitoksessa. Ohjatun käytännön harjoittelun opettaja perehdyttää opiskelijat harjoitteluun ja tukee heitä henkilökohtaisten tavoitteiden laatimisessa, joiden pohjana on koululta annetut oppimistavoitteet opiskeltaville jaksoille. Hän laatii harjoitteluun kuuluvat oppimistehtävät, antaa palautetta ja arvioi opiskelijan oppimista yhdessä opiskelijan ja harjoittelunohjaajan kanssa väli- ja loppuarvioinneissa. Munnukka (1997) esittää, että käytännössä opettajalla voi olla ongelmia suoriutua tehtävistään, sillä opetusosastoja voi olla useita, ja ne sijaitsevat eri hoitoorganisaatioissa. Samalla osastolla voi olla useita opiskelijoita, jotka työskentelevät ohjaajan työvuorojen mukaan kolmivuorotyössä. Opettaja ei myöskään välttämättä tunne kaikkia käytännöllisen harjoittelun opiskelijoita entuudestaan. Vesannon (1995) tutkimuksen mukaan opettajaa tarvittiin sitä enemmän, mitä heikommin opiskelijan ja ohjaajan välinen ohjaussuhde toimi tai jos työyhteisössä oppimisessa oli ongelmia. Munnukan (1997) mukaan opettajalta odotettiin, että hän sisällyttää ohjaukseensa sekä hoitotyön käytännön, teoreettisen tiedon että asiantuntijuuteen kasvun.

Oinosen (1998) tutkimuksessa selvisi, että oppimista ja asiantuntijuuteen kasvua edistivät harjoittelujakson aikaiset oppimistehtävät, mikäli niiden tekemiseen oli mahdollista irrottautua työyhteisön päivittäisestä työstä. Oppimistehtävät jäivät irrallisiksi suorituksiksi, mikäli niitä ei käsitelty yhdessä opiskelijaryhmän kanssa tai jos opettaja ei antanut niistä riittävän monipuolista palautetta. Harjoittelun loppuvaiheen tapaamiseen toivottiin riittävästi aikaa ja kokonaisoppimisen arviointia, ei yksittäisten tapahtumien eikä opiskelijoiden luonteenpiirteiden arviointia. Loppuarvioinnin nähtiin herättävän ajatuksia tulevien oppimistavoitteiden pohjaksi. Opiskelijat kokivat, että opettajat, jotka eivät käyneet säännöllisesti työyhteisössä opiskelijaa tapaamassa, jäivät harjoittelun ohjauksen ulkopuolelle. Tällaiseen opettajaan oli vaikea suhtautua varsinkin arviointitilaisuudessa, ja hänelle annettiin palautetta ohjauksesta vain pyydettyäessä

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

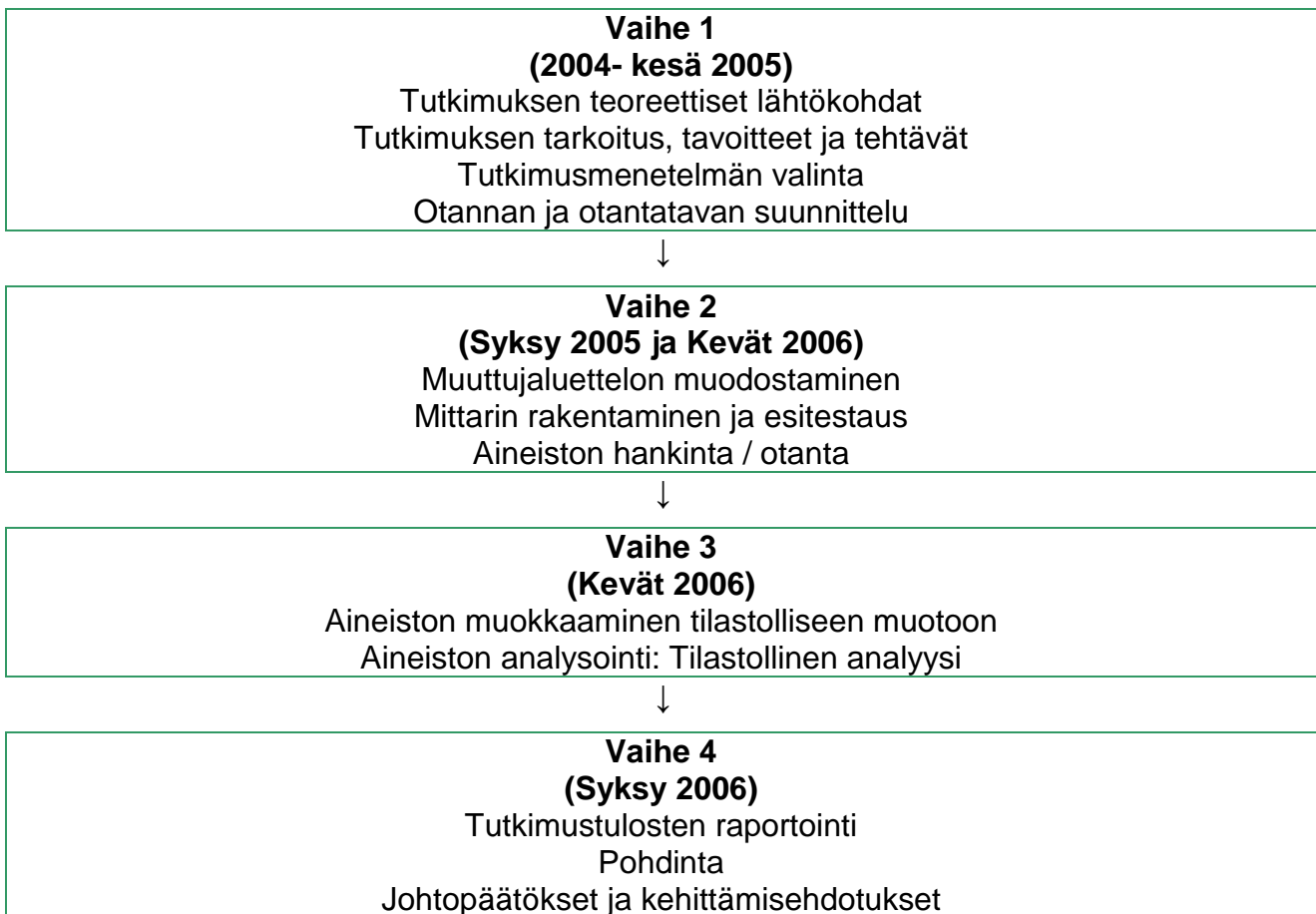
Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää minkälaista palautetta lähihoitajaopiskelijat saavat työssäoppimisen arvioinnissa. Lisäksi selvitetään esiintyykö arviointi- ja palautekeskusteluissa dialogisuuden ominaispiirteitä. Tavoitteena on tuottaa kuvailevaa ja arvioivaa tutkimustietoa siitä, miten työssäoppimisen arviointiin liittyvä palaute toteutuu. Tietoa voidaan jatkossa hyödyntää lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimisen arviointia, palautteen saamista ja antamista kehitettäessä.

1. Minkälaiseksi lähihoitajaopiskelijat arvioivat työssäoppimisen arvioinnin ja palautteen?
2. Missä tilanteissa arviointia ja palautetta saadaan?
3. Miten arviointi ja palaute vaikuttavat opiskelijoiden oppimiseen?
4. Miten dialogisuus toteutuu työssäoppimisen arviointi- ja palautekeskusteluissa?

4 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄ

4.1 Tutkimusprosessin eteneminen

Tutkimusprosessi eteneminen esitetään kuviossa 1. Prosessin kuvaus esittää tutkimuksen ajallisen etenemisen.



Kuvio 1. Tutkimusprosessin eteneminen

4.2 Mittari

4.2.1 Tutkimuksessa käytettävän kyselylomakkeen laadinta

Tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä käytettiin tutkimusta varten laadittua strukturoitua kyselylomaketta (Liite 3). Kyselylomake suunniteltiin lähihoitajaopiskelijoilta kerättävää tie-

donhankintaa varten. Kyselylomakkeen laadinnassa hyödynnettiin työssäoppimista ja käytännöllistä harjoittelua koskevaa tutkimustietoa, opetushallituksen opetussuunnitelmaa sekä arviointia, palautetta ja dialogia koskevaa teoretietoa. Aineiston systemaattiset tiedonhauut tehtiin kotimaisten yliopistojen tietokannoista sekä Medici, Cinahl että British Nursing Index tietokannoista. Lähteistä valittiin sellaiset, jotka parhaiten kuvasivat työssäoppimista käsitteenä sekä siihen liittyvää arviointia ja palautetta. Käytetyt hakusanat olivat hoitotyö, työssäoppiminen, workplace learning, clinical learning, on-the-job learning, käytännön harjoittelu, arviointi, evaluation, palaute, feedback, dialogi sekä dialogue (Liitetaulukko 1). Kyselylomakkeen muuttujat muodostettiin tutkimustiedon pohjalta. (Liite 4.) Ulkomaista tutkimusta vastaavasta koulutuksesta löytyi niukasti. Tutkimuksen keskeiset käsitteet perustuvat tutkielman tekijöiden, hoitotyön opettajien ja opetussuunnitelman teoreettiseen tietoon, hoitotyön opettamisen käytännön kokemukseen perustuvaan tietoon sekä aikaisempiin tutkimuksiin. Kyselylomake perustuu tutkimuksen keskeisille käsitteille ja näin myös teoreettiselle sekä käytännön opettamisen ja hoitotyön perustalle (Liite 3).

Kyselylomakkeen kysymykset ovat strukturoituja. Kysymykset mittaavat lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimisen arviointiin liittyvää palautetta sekä dialogisuuden ominaispiirteitä. Kyselylomakkeessa esitetään keskeisiä työssäoppimisen arviointiin ja palautteeseen liittyviä kysymyksiä, joihin vastaaja valitsi parhaiten hänen mielipidettään vastaavan vastausvaihtoehdon. Osassa kysymyksiä vastausvaihtoehtoja on valittavana useampia. Strukturoitujen kysymysten lisäksi lomakkeessa on yksi avoin kysymys, jolla mahdollistettiin lähihoitajaopiskelijan omien näkemysten ilmaiseminen. (Liite 3.)

4.2.2 Lähihoitajaopiskelijan kyselylomake

Lähihoitajaopiskelijan kyselylomake muodostuu kolmesta osiosta: taustatiedoista, työssäoppimisen arviointiin liittyvästä palautteesta sekä dialogisuuden ominaispiirteistä. Kyselylomakkeessa on 10 taustatietokysymystä, 44 arviointiin ja palautteeseen liittyvää kysymystä sekä 27 dialogisuuden ominaispiirteisiin liittyvää kysymystä. (Kuvio 2.)

Osio 1: Taustatiedot

Sukupuoli, ikä, työssäoppimisjaksojen määrä, kuinka pitkä aika viimeksi suoritetusta työssäoppimisen jaksosta on kulunut, viimeisin työssäoppimispaikka, nimetty ohjaaja, ohjaajan ammatillinen koulutus, opiskelijan aikaisempi koulutus, opintojen vaihe sekä keskimääräinen opintomenestys

Osio 2: Minkälaiseksi lähihoitajaopiskelijat arvioivat työssäoppimisen arvioinnin ja palautteen?**Osio 3: Missä tilanteissa arviointia ja palautetta on saatu?****Osio 4: Miten arviointi ja palaute vaikuttavat opiskelijoiden oppimiseen?****Osio 5: Miten dialogisuus toteutuu työssäoppimisen arviointi- ja palautekeskusteluissa?**

Kuvio 2. Kyselylomakkeen osiot

4.3 Aineiston hankintamenetelmä

Kyselytutkimus valittiin tämän tutkimuksen aineiston hankintamenetelmäksi, koska haluttiin saada kattava tutkimusaineisto, jota voidaan käsitellä tilastollisesti. Menetelmä sopii uskomusten, mielipiteiden ja tietojen kartoittamiseen isolle ryhmälle, kun tiedostetaan kyselytutkimuksen rajoitukset. Kyselytutkimuksessa vastaajat eivät voi tarkentaa mahdollisia epäselvyyksiä tutkijalta, vaikka heillä olisi epäselvyyksiä kysymysten ymmärtämisessä tai vastaamisessa. (Burns and Grove 1995.) Kyselytutkimuksen avulla aineiston saa kerättyä nopeasti ja vastaajat pysyvät tuntemattomina. (Alkula & Pöntinen 1999.)

Aineisto kerättiin systemaattisesti helmi- ja maaliskuussa 2006 Tampereen ammattiopiston Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen lähihoitajaopiskelijoilta (n=314). Tutkimuslupa saatiin helmikuussa 2006 (Liite 5) opettajille ja ryhmänohjaajille kerrottiin kyselytutkimuksen tausta ja tarkoitus (Liite 2). Tämän jälkeen tutkielman tekijät toimittivat kyselylomakkeet ryhmänohjaajille, jotka jakoivat ne opiskelijoille sovittuina ajankohtina. Kyselylomakkeen saatekirjeessä (Liite 1) vastaajille selvitettiin tutkimuksen tarkoitus, tutkimuksen käyt-

tö, osallistumisen vapaaehtoisuus sekä luottamuksellisuus, ja se, että vastaajan henkilöllisyys ei paljastu eikä tule tutkijoiden tietoon missään vaiheessa. Vastattuaan opiskelijat laitoivat vastauslomakkeensa keräyslaatikkoon. Keräyslaatikon päälle ryhmänohjaaja/opettaja kirjasi luokassa olleiden opiskelijoiden lukumäärän. Ryhmänohjaajat/opettajat kuljettavat suljetut keräyslaatikot välittömästi kyselyyn vastaamisen jälkeen sovittuun paikkaan Tampereen ammattiopiston Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksella.

Kyselylomakkeet oli täytetty huolellisesti. Kaikki, jotka osallistuivat kyselyyn, täyttivät kyselylomakkeen. Jokainen palautettu lomake analysoitiin. Yhteydenpidolla ryhmänohjaajiin/opettajiin pyrittiin motivoimaan opettajia kertomaan opiskelijoille kyselyyn vastaamisen tärkeydestä.

4.4 Tutkimuksen perusjoukko

Tutkimuksen perusjoukon muodostivat Tampereen ammattiopiston Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen lähihoitajaopiskelijat (N=380), jotka ovat osallistuneet opintojensa aikana johonkin työssäoppimisen jaksoon, jossa oppimistavoitteiden saavuttamisen arvioinnista on saatu palautetta ja arviointikeskustelu opiskelijan, ohjaajan ja opettajan kesken on käyty. Otantaan valittiin oppilaitoksen vakinaisessa koulutuksessa opiskelevia lähihoitajaopiskelijoita. Otannan ulkopuolelle jätettiin niin sanotut maksulliseen palvelutoimintaan kuuluvat oppisopimus- ja työvoimapoliittiset lähihoitajaopiskelijat. Tutkimusjoukkoon valittiin kaikki työssäoppimisen arviointiehdon täyttäneet opiskelijat, jotka olivat läsnä (n=314) aineistonkeruupäivinä. Kaikki vastanneet olivat vakinaisessa koulutuksessa opiskelevia, joko perusopinto- tai koulutusohjelmavaiheesta. Tutkimukseen osallistuneiden ikä vaihteli 16 - 57 vuoden välillä. Vastausprosentti oli 100%. Vastaajaryhmää koskevat tilastolliset tunnusluvut esitetään taulukoissa 4. ja 5.

4.5 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettiin tilastollisia menetelmiä. Tutkimusaineisto muutettiin numeraaliseen matriisitaulukkomuotoon tilastollista käsittelyä varten. Tilastollinen käsittely tehtiin SPSS 14 for Windows® tilasto-ohjelmalla. Aineiston tarkastelun aluksi kyselylomakkeet numeroitiin, jotta aineiston oikoluku mahdollistui (Nummenmaa ym. 1997).

Aineisto tarkistettiin ja laskettiin vastausprosentti, joka oli 100%. Aineistosta tarkastettiin aluksi suorat jakaumat, joiden perusteella tarkastettiin matriisitallennusten oikeellisuus, ja saatiin kuvattua tutkimusjoukkoa, vastauksien jakaumia sekä puuttuvia tietoja. Frekvenssi- eli lukumääräjakaumien perusteella voitiin tarkastella havaintojen jakaumia tarkasti jokaisen kysymyksen kohdalla. Aineisto kuvailtiin kysymysten mittausasteikko ja -taso huomioiden frekvenssien sekä tilastollisten tunnuslukujen (Ka, Md, Kh, Min, Max, Kvartiilit) osalta. (Metsämuuronen 2002.)

Osa muuttujista luokiteltiin uudelleen analyysivaiheessa, koska kaikkiin luokkiin ei tullut riittävästi vastauksia. Taustamuuttujista muutettiin viimeinen työssäoppimispaikka viisiluokkaiseksi; päiväkotia, vanhainkodit, terveyskeskus vuodeosasto/sairaala, kotihoito/kuontoutusyksikkö sekä muu työssäoppimispaikka. Lisäksi ohjaajan ammatillinen koulutus luokiteltiin kaksiluokkaiseksi; korkea-aste/ opistoaste sekä toinen aste/ kouluaste. Viisiluokkainen mitta-asteikko tiivistettiin neliluokkaiseksi, jossa täysin eri mieltä ja eri mieltä yhdistettiin. (Metsämuuronen 2002.)

Tilastollisen tietojenkäsittelyn lähtökohtana oli tutkimuksen havaintoaineisto. Havaintoaineisto esitettiin ristiintaulukoinnin muodossa (Heikkilä 2002.) Muuttujien riippuvuustarkasteluja tehtiin ristiintaulukoimalla Khiin neliötestin avulla sekä ryhmäkeskiarvoja/mediaaneja vertaamalla sekä korrelaatioita tarkastelemalla. Muuttujien mittaustasolla on olennainen merkitys valittaessa tilastollista analysointimenetelmää. Tässä pro gradu –tutkielmassa mittaustasot olivat osin luokitteluasteikollisia eli kategorisia ja summamuuttujissa järjestyslukuasteikollisia. Myös nominaali- eli laatueroasteikollisia muuttujia voidaan kuvailla ristiintaulukoinnin avulla. (Heikkilä 2002, Grönroos 2003.) Tässä tutkimuksessa muuttujia ei jaettu etukäteen selittäjiin ja selitettäviin tekijöihin. Pelkän kuvailevan tarkastelun lisäksi havaittuja riippuvuuksia myös selitettiin taustamuuttujien avulla.

Ristiintaulukoinnissa tarkasteltiin tilastollisesti merkitsevää yhteyttä käyttäen Khiin neliötestiä, kun sen käytön edellytykset täyttyvät, eli korkeintaan 20% odotetuista frekvensseistä voi olla alle 5 ja jokainen odotettu frekvenssi suurempi kuin 1 (Heikkilä 2002). Ristiintaulukoinnin tulosten merkitsevyyden rajana pidettiin $p < 0,05$. (Metsämuuronen 2000a, Metsämuuronen 2000c).

Aikaisempien tutkimusten tulosten ja teoreettisen viitekehyksen mukaan oletettiin, että hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteistä, dialogisuuden ominaispiirteistä sekä arvioin-

nin ja palautteen vaikutuksesta oppimiseen muodostettiin summamuuttuja. Sisäisesti johdonmukaisten summamuuttujien muodostamisessa ja arvioimisessa käytettiin Cronbachin alfa -kerrointa. Kerroin voi saada arvoja, jotka sijoittuvat välille 0-1. Mitä enemmän arvo lähestyy yhtä (1), sen yhdenmukaisempia kysymysosioiden vastaukset keskenään ovat (Nummenmaa ym. 1997, Tähtinen & Kaljonen 1996; Metsämuuronen 2000b.) Tämän tutkielman summamuuttujien Cronbach alfa -kertoimet ovat *välillä 0,876 - 0,943* Jatkoanalyysissä on mukana kolme summamuuttujaa. (Taulukko 2.)

Taulukko 2. Summamuuttujien sisältämien kysymysten numerot sekä Cronbach alfa -arvot

Summamuuttujat	Kysymysten numerot
Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteet	25 muuttujaa: <i>Cronbach alfa 0,955</i>
Tavoitetietoisuus	11, 12, 13, 14, 15, 16
Palautteen muoto	19, 21, 22, 23
Arvioinnin kohde	17, 18
Palautteen laatu	20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
Palautteen ajankohta	33, 34, 35
Arvioinnin ja palautteen merkitys	9 muuttujaa: <i>Cronbach alfa 0,876</i>
Oppiminen	45, 46, 47, 48, 49
Motivaatio	50, 51, 52, 53
Dialogisuuden ominaispiirteet	27 muuttujaa: <i>Cronbach alfa 0,942</i>
	54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80

Kyselylomakkeesta muodostettujen summamuuttujien ulkopuolelle jäivät taulukossa 3. ilmenevät muuttujat. Kyseiset muuttujat laskivat Cronbachin alfa -arvoja.

Taulukko 3. Summamuuttujien ulkopuolelle jääneet muuttujat

Muuttuja	Kysymyksen numero
Arviointi- ja palautetilanne	
Ohjaajalta saatu palaute sovitusseurustelussa	36
Ohjaajalta saatu palaute henkilökohtaisessa keskustelussa	37
Ohjaajalta saatu palaute työtilanteissa	38
Arvioinnin ja palautteen antaja	
Muilta hoitajilta saatu palaute oppimisesta	39
Moniammatilliselta työryhmältä saatu palaute oppimisesta	40
Esimieheltä saatu palaute oppimisesta	41
Asiakkaalta tai potilaalta saatu palaute oppimisesta	42
Asiakkaan tai potilaan omaiselta saatu palaute oppimisesta	43
Toisilta opiskelijoilta saatu palaute oppimisesta	44

Yksittäisten muuttujien ja summamuuttujien normaalijakaumaoletusta testattiin keski- ja hajontaluvilla, joista skewness -arvo eli vinous mittaa jakauman symmetrisyyttä. Lisäksi jakauman vinous todennettiin Kolmogorov-Smirnovin -testillä. Muuttujien jakaumat poikkesivat pääsääntöisesti normaalijakaumasta. Perustelut varianssianalyysin, ANOVA, käytölle todettiin. Muuttujien varianssit (F) olivat yhtä suuret lähes koko aineistossa ja muuttujien arvot noudattivat perusjoukossa likimain normaalijakaumaa. Muuttujien arvot eivät täysin poikenneet normaalijakauman muodosta ja otoskoko oli yli 30. (Metsämuuronen 2001, Heikkilä 2002).

Eri muuttujien välistä korrelaatiota testattiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla. Korrelaatiokertoimen avulla tarkasteltiin lineaarista yhteyttä kahden muuttujan välillä. (Metsämuuronen 2000c.) Ryhmien välisiä eroja summapistemäärissä tarkasteltiin keskiarvotesti- en avulla. Kaksiluokkaisten taustatekijöiden yhteyksiä summamuuttujiin tarkasteltiin t-testin avulla, joka ilmaisee kahden toisistaan riippumattoman ryhmän keskiarvojen välisiä eroja. (Yliluoma 1998; Metsämuuronen 2000a.) Useampiluokkaisten taustamuuttujien ja summamuuttujien tarkastelussa käytettiin ANOVA -testiä, koska ryhmien väliset varianssit eivät poikkeaa tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. (Metsämuuronen 2001).

Kyselylomakkeessa oli yksi avoin kysymys (kysymys 81), joka käytiin sisällön erittelyn avulla läpi jokaisesta palautetusta kyselylomakkeesta. Kysymyksiin vastasi viidennes opiskelijoista (n=68). Opiskelijat, jotka olivat vastanneet kysymykseen, toistivat kyselylomakkeessa jo kysytyjä asioita. Kysymystä ei otettu mukaan varsinaiseen analyysiin, koska se ei tuottanut uutta tietoa. Työssäoppimisen arviointilomakkeen hankaluudesta ja epäselvyydestä sekä työssäoppimisen järjestelyistä antoi palautetta vajaa 4%.

Tässä tutkimuksessa raportoidaan kolmella merkitsevyystasolla: $p \leq 0,001$ erittäin merkitsevä, $p = \leq 0,01$ merkitsevä ja $p = \leq 0,05$ melkein merkitsevä. Tulokset raportoidaan havaittua p-arvoa sekä sanallista riskitasoa kuvaavalla ilmaisulla (Metsämuuronen 2001.)

4.6 Eettiset näkökohdat

Tutkimuslupa anottiin Tampereen ammattiopiston Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen rehtorilta. Osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkimuksen luottamuksellisuus ja käyttötarkoitus sekä vastaajien nimettömyys tuotiin esille kyselylomakkeen saatekirjeessä (Liite 1.) Kyselyyn vastattiin nimettömänä ja täytetyt kyselylomakkeet kerättiin keräyslaatikkoon, jonka päälle ryhmänohjaaja/opettaja kirjasi oman nimensä, ryhmätunnuksen, kyselyyn osallistuneiden lukumäärän ja luokassa olleiden opiskelijoiden lukumäärän. Tutkimuksen tekijät noutivat keräyslaatikot tai ryhmänohjaajat toimittivat keräyslaatikot välittömästi kyselyyn vastaamisen jälkeen tutkimuksen tekijöiden huoneisiin. Aineiston käsittelyssä luottamuksellisuus toteutui siten, että tutkimusaineisto oli ainoastaan tutkijoiden sekä aineiston tallentajan käytössä. Tutkimuksessa ja tulosten raportoinnissa noudatettiin yleisiä tutkimuseettisiä periaatteita (Burns & Grove 2001.)

Aineiston hankinnassa opettajilla/ryhmänohjaajilla oli tärkeä rooli jakaessaan kyselylomakkeet lähihoitajaopiskelijoille ja kerätessään ne takaisin. Schrökin (1991) mukaan henkilöitä, jotka ovat mukana tutkimusaineiston keruussa, sitovat samat velvollisuudet kuin tutkijoita, erityisesti rehellisyys, luottamuksellisuus ja täsmällisyys. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat ja ryhmänohjaajat olivat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta. He kertoivat tutkimuksen tarkoituksesta tutkimukseen osallistuville lähihoitajaopiskelijoille. Eettisten ongelmien välttämiseksi tutkijat pohtivat kriittisesti kaikissa tutkimuksen vaiheissa tutkimuksen tekemisen eettisiä näkökulmia.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Vastaajien tunnusluvut jatkuvista taustamuuttujista

Kyselyyn vastanneiden lähihoitajaopiskelijoiden (n=309) ikä vaihteli 16 - 57 vuoteen. Keskimääräinen vastaaja oli 21 -vuotias (Md). Suoritettuja työssäoppimisen jaksoja oli keskimäärin 3 kappaletta. Mielenkiinnon kohteena olleesta viimeisestä työssäoppimisen jaksosta oli kulunut tyypillisesti 1 viikko – 2 kuukautta. Opiskelijoiden tähänastinen opintomenestys itsearvioituna vaihteli välillä tyydyttävä 2 ja kiitettävä 5. Vastaajien opintomenestys oli keskimäärin hyvä 4 (Md). (Taulukko 4.)

Taulukko 4. Lähihoitajaopiskelijoita kuvaavat tiedot (a)

Muuttuja	N	KA	MD	KH	Min	Maks
Ikä	309	24,2	21	9,2	16	57
Suoritettujen työssäoppimisjaksojen määrä	310	3,0	2	1,4	1	6
Työssäoppimisen jaksosta kulunut aika /kk	190	2,5	2	1,9	0	22
Työssäoppimisen jaksosta kulunut aika /vko	121	1,7	1	1,8	0	9
Tähänastinen keskimääräinen opintomenestys	310	3,7	4	0,7	2	5

5.2 Vastaajien tunnusluvut laadullisista taustamuuttujista

Suurin osa vastaajista oli naisia. Muutama vastaaja ei halunnut kertoa sukupuoltaan. Vastaajat olivat työssäoppimisjaksoilla erilaisissa sosiaali- ja terveysalan yksiköissä. Lähes kaikilla vastaajilla oli nimetty ohjaaja työssäoppimisen yksikössä. Viidesosa vastaajista ilmoitti, että heillä oli useampi kuin yksi ohjaaja. Vain kymmenesosa vastaajista ei tiennyt, mikä heidän työssäoppimisen ohjaajan ammatillinen koulutus oli. Aikaisempi oma koulutus jakautui niin, että kaikilla vastaajilla oli peruskoulu suoritettuna, joka on edellytys lähihoitajakoulutukseen pääsemisessä. Neljäsosalla vastaajista oli lisäksi ylioppilastutkinto tai lukio suoritettuna. Aikaisempi ammatillinen tutkinto oli suoritettuna yli neljänneksellä vastaajista. Lisäksi muutamilla vastaajilla oli suoritettuna osa lukiota ja yhdellä vastaajalla oli myös opistoasteen tutkinto. Perusopintovaiheen (*KTO, HOHU, KUTU) opiskelijoita vastaajista oli

57% ja koulutusohjelmavaiheen opiskelijoita oli 43%. (Taulukko 5.) *KTO= Kasvun tukeminen ja ohjaus,

HOHU= Hoito ja huolenpito, KUTU= Kuntoutumisen tukeminen

Taulukko 5. Lähihoitajaopiskelijoita kuvaavat tiedot (b)

Muuttuja	n	%
Sukupuoli		
Nainen	279	91
Mies	28	9
Yht.	307	100
Työssäoppimispaikat		
Vanhainkoti	92	30
Päiväkoti	84	27
Kotihoito	40	13
Sairaala	35	11
Jokin muu	20	6
Hammashoitola	11	4
TK vuodeosasto	10	3
Kuntoutuskoti/ -yksikkö	8	3
Sairaankuljetus	6	2
Päivä- / toimintakeskus	4	1
Yht.	310	100
Nimetty ohjaaja työssäoppimisen paikassa		
Kyllä	301	98
Ei	5	2
Yht.	306	100
Useampi kuin yksi ohjaaja		
Kyllä	64	21
Ei	248	79
Yht.	312	100
Ohjaajan ammatillinen koulu- tus/ammattinimike tiedossa		
Kyllä	283	91
Ei	28	9
Yht.	311	100
Aikaisempi oma koulutus		
Peruskoulu	312	
Lukio tai ylioppilastutkinto	83	
Ammatillinen	91	
10. Luokka	2	
Steiner-koulu	1	
Lukio, ilman yo	1	
Lukiosta puolet	1	
Opistoaste	1	
Opintojen vaihe tällä hetkellä		
Perusopintovaihe	177	57
Koulutusohjelmavaihe	134	43
Yht.	311	100

5.3 Lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia työssäoppimisen arvioinnista ja palautteesta

Vastaajat arvioivat suurimman osan hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteistä toteutuneen erittäin hyvin. Tavoitetietoisuutta kuvaavissa väittämässä selviää, että opiskelijat olivat hyvin selvillä työssäoppimisjakson tavoitteista. Enemmistö vastaajista keskusteli ohjaajan kanssa tavoitteista jakson alussa ja koki saadun palautteen kohdistuneen oppimistavoitteisiin. (Taulukko 6.)

Arviointiin perustuvaa palautetta saatiin odotetusti pääasiallisesti suullisessa muodossa. Yli kolmannes vastaajista ei saanut lainkaan palautetta kirjallisessa muodossa. Ohjaajien antama suullinen ja kirjallinen palaute koettiin pääasiallisesti yhdenmukaiseksi. Suurin osa vastaajista piti saamaansa palautetta ymmärrettävänä, mielekkäänä, selkeänä, perusteltuna sekä ihmistä kunnioittavana. Enemmistö vastaajista koki, että palaute tuotti mielihyvää ja oli kehittävää. Vain 7% vastaajista koki, että palaute ei ollut rakentavaa ja 14% koki, ettei ohjaaja aina syventynyt palautteen antamiseen. (Taulukko 6.)

Suurin osa ohjaajista antoi palautetta opiskelijoille sekä käytännön tekemisestä että oppimisesta. Vastaajista 72% sai palautetta heti oppimistilanteen jälkeen ja 52% vastaajista sai palautetta säännöllisesti päivittäin. Viikoittain tai harvemmin sai palautetta yli puolet vastaajista (Taulukko 6.) Muut hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteitä kuvaavat keskiluvut ovat liitetaulukossa 4.

Taulukko 6. Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteet

Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteet	n	Eri mieltä %	Jonkin verran samaa mieltä %	Samaa mieltä %	Täysin samaa mieltä %
Vastaaja oli selvillä jaksoon liittyvistä tavoitteista	310	1	18	57	24
Oppimisen tavoitteista keskusteltiin jakson alussa	310	9	27	36	28
Saatu palaute kohdistuu oppimistavoitteisiin	310	8	28	42	22
Saatu palaute oli ymmärrettävää	311	5	9	40	46
Ohjaajan syventyminen palautteen antamiseen	311	14	24	31	31
Palautteen mielekkyys	311	5	14	39	41
Palautetta saatiin kirjallisessa muodossa	309	37	16	20	27
Palautetta saatiin suullisessa muodossa	310	3	8	34	55
sanallisen ja sanattoman palautteen yhdenmukaisuus	307	9	15	38	37
Suullisen ja kirjallisen palautteen yhdenmukaisuus	297	10	16	38	35
Ohjaajalta saatiin palautetta käytännön tekemisestä	310	8	18	35	38
Palaute liittyi oppimiseen	310	9	18	43	31
Palaute edisti oppimista	309	12	23	37	28
Palaute selkeää	311	7	14	38	40
Palautetta perusteltiin	310	8	16	41	35
Palaute tuomitsevaa	309	84	10	4	2
Palaute ihmistä kunnioittavaa	311	4	9	33	53
Palaute kannustavaa	311	7	13	41	39
Palaute tuotti mielihyvää	311	9	15	40	36
Palaute kehittäväää	311	7	16	42	34
Palaute perusteellista	310	11	24	41	24
Palaute rakentavaa	310	7	22	41	30
Palaute annettiin heti oppimistilanteen jälkeen	309	28	36	25	12
Palautetta säännöllisesti päivittäin	307	48	32	15	6
Palautetta vain viikoittain tai harvemmin	311	42	20	26	13

Hyvän arvioinnin ja palautteen summamuuttujan ryhmäkeskiarvojen tarkastelussa 'hyvän arvioinnin ja palautteen' ominaispiirteiden toteutumiseen näyttää olevan melkein merkitsevä ero työssäoppimispaikkojen (n=281) välillä $p=0,039$. Parhaiten hyvän ohjauksen ominaispiirteet toteutuivat muissa yksiköissä kuten hammashoitolat ja sairaankuljetus (ka 101,24 ja kh 13) sekä kotihoito/kuntoutusyksiköt (ka 98,92 ja kh16). Päiväkodissa (ka 96,80 ja kh 17) ja vanhainkodissa (ka 94,59 ja kh 19) hyvän ohjauksen ominaispiirteet toteutuvat hyvin. Hieman muita huonommin ominaispiirteet toteutuvat terveyskeskuksessa/sairaalassa (ka 89,88 ja kh 20). (Taulukko 7.)

Taulukko 7. Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteiden yhteys työssäoppimispaikkaan

Työssäoppimispaikat	n	Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteiden summa		
		Ka*	Kh	p-arvo 0,039
Päiväkoti	69	96,80	17	
Vanhainkoti	85	94,59	19	
Terveyskeskus / sairaala	43	89,88	20	
Kotihoito / kuntoutusyksikkö	50	98,92	16	
Joku muu yksikkö	34	101,24	13	
Yhteensä	281	95,99	18	

*ka vaihteluväli 39 - 124

Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteiden toteutumisella ja muilta hoitajilta oppimisesta saadulla palautteella on melko korkea positiivinen lineaarinen riippuvuus (r_s) =0,40 sekä erittäin merkitsevä yhteys ($p=0,000$). Moniammatilliselta työryhmältä saadulla palautteella ja hyvän ohjauksen ominaispiirteiden toteutumisella on matala lineaarinen riippuvuus mutta erittäin merkitsevä yhteys keskenään ($p=0,000$). Hyvän ohjauksen ominaispiirteiden toteutumisella sekä esimieheltä saadulla palautteella on matala positiivinen lineaarinen riippuvuus ja silti erittäin merkitsevä yhteys ($p=0,000$). (Taulukko 8.)

Taulukko 8. Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteiden toteutuminen

	Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteiden summa	
	Spearmanin korrelaatiokerroin (rs)	p-arvo
Muilta hoitajilta saatu palaute oppimisesta	0,40	0,000
Moniammatilliselta työryhmältä saatu palaute	0,26	0,000
Esimieheltä saatu palaute	0,21	0,000

Tarkasteltaessa hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteiden summaa suhteessa taustamuuttujiin (sukupuoli, ikä, työssäoppimisjaksojen lukumäärä, kulunut aika työssäoppimisjaksosta, nimetty ohjaaja, opintomenestys, oma aikaisempi koulutus, opintojen vaihe) ei merkitseviä yhteyksiä havaittu.

5.4 Arvioinnin ja palautteen saantitilaisuudet

Suurin osa vastaajista sai palautetta sovitussa arviointikeskusteluissa sekä henkilökohtaisissa keskusteluissa. Työtilanteissa viidesosa vastaajista ei saanut lainkaan palautetta. Vastaajista 87% sai palautetta toisilta hoitajilta ja 75% moniammatilliselta työryhmältä. Yli puolet opiskelijoista koki, etteivät he saaneet palautetta esimiesasemassa olevalta työntekijältä. Asiakkaat ja/tai potilaat antoivat palautetta opiskelijoille usein. Vajaa kaksi kolmasosaa vastaajista oli saanut palautetta myös asiakkaan/potilaan omaisilta. Toisilta opiskelijoilta palautetta sai alle puolet vastaajista. (Taulukko 9.) Muut arviointi- ja palautetilannetta kuvaavat keskiluvut ovat liitetaulukossa 2.

Taulukko 9. Arviointi- ja palautetilanne opiskelijoiden kokemana

Muuttuja	n	Eri mieltä %	Jonkin verran samaa mieltä %	Samaa mieltä %	Täysin samaa mieltä %
Saatu palautetta arviointikeskustelussa	308	6	6	36	51
Saatu palautetta henkilökohtaisessa keskustelussa	310	13	15	35	37
Saatu ohjaajalta palautetta työtilanteissa	310	20	20	37	23
Saatu oppimisesta palautetta muilta hoitajilta	311	13	22	39	26
Saatu oppimisesta palautetta työryhmältä	308	25	26	33	16
Saatu oppimisesta palautetta esimieheltä	309	54	17	19	10
Saatu toiminnasta palautetta asiakkaalta tai potilaalta	310	13	14	39	34
Saatu palautetta asiakkaan tai potilaan omaiselta	210	38	28	22	12
Saatu palautetta toisilta opiskelijoilta	189	52	24	16	8

Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että kotihoidossa/kuntoutusyksikössä ja vanhainkodissa saatiin asiakkaalta/potilaalta oppimisesta palautetta. Puolet vastaajista ei saanut tai sai vain jonkin verran palautetta asiakkaalta päiväkotiympäristössä. Alle puolet vastaajista ei saanut lainkaan tai vain jonkin verran palautetta asiakkaalta/potilaalta muissa terveydenhuollon yksiköissä, kuten esimerkiksi hammashoitolassa tai sairaankuljetuksessa. Suuri enemmistö vastaajista sai palautetta toiminnastaan potilaalta/asiakkaalta terveyskeskuksesta/sairaalassa. Työssäoppimispaikkojen väliset erot olivat erittäin merkitseviä ($p=0,000$). (Taulukko 10.)

Vastaajista 81% sai asiakkaan/potilaan omaiselta palautetta toiminnastaan terveyskeskus/sairaalassa. Vajaa kolmannes vastaajista sai palautetta toiminnastaan potilaiden/asiakkaiden omaisilta sairaankuljetuksessa/hammashoitolassa (muu yksikkö). Kaksi kolmasosaa vastaajista koki, että vanhainkodissa saatiin palautetta toiminnasta potilaiden/asiakkaiden omaisilta. Työssäoppimispaikkojen väliset erot ovat merkitseviä ($p=0,01$). (Taulukko 10.)

Enemmistö vastaajista sai ohjaajalta palautetta työtilanteessa esimerkiksi sairaankuljetuksessa tai hammashoitolassa (muu yksikkö). Opiskelijat olivat samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että saivat palautetta ohjaajalta työtilanteissa vanhainkodissa (59%), terveyskes-

kuksessa/sairaalassa (64%), päiväkodissa (57%), kotihoidossa/ kuntoutusyksikössä (60%) ja muissa yksiköissä (68%). Vastaajien väliset erot eivät ole merkitseviä eri työssäoppimispaikkojen välillä. (Taulukko 10.)

Taulukko 10. Työssäoppimispaikan yhteys saatuun palautteeseen

		Työssäoppimispaikka					p-arvo
		Päiväkoti n=84	Vanhainkoti n=92	Terveyskeskus/ sairaala n=45	Kotihoi- to/kuntoutusyks- ikkö n=48	Muu yksikkö n=41	
Asiakkaalta/ potilaalta saatu palaute		%	%	%	%	%	0,000
	Eri mieltä	28	5	2	4	24	
	Jonkin verran samaa mieltä	22	7	18	6	19	
	Samaa mieltä	35	46	36	46	27	
	Täysin samaa mieltä	15	42	44	44	30	
	Yhteensä	100	100	100	100	100	
Asiakkaan/ potilaan omaisilta saatu palaute							0,01
	Eri mieltä	32	38	19	47	71	
	Jonkin verran samaa mieltä	31	36	33	13	12	
	Samaa mieltä	24	19	28	20	17	
	Täysin samaa mieltä	13	7	20	20	0	
	Yhteensä	100	100	100	100	100	
Ohjaajalta pa- lautetta työ- tilanteessa							0,245
	Eri mieltä	26	16	20	23	8	
	Jonkin verran samaa mieltä	17	25	16	17	24	
	Samaa mieltä	33	34	51	41	35	
	Täysin samaa mieltä	24	25	13	19	33	
	Yhteensä	100	100	100	100	100	

5.5 Arvioinnin ja palautteen vaikutus opiskelijoiden oppimiseen

Enemmistön mielestä palaute kannusti arvioimaan omaa oppimista, edisti ammatillista kehittymistä ja opetti tunnistamaan omia toimintatapoja. Suurin osa vastaajista myös koki, että palaute edisti oppimista ja kannusti uuden oppimiseen. Lähes kaikki vastaajat kokivat, että oman arvioinnin ja palautteen ymmärtämiskyky oli kehittynyt opiskelujen edetessä. Vastaajista 13% oli sitä mieltä, että palaute vähensi oppimishalua ja 14% koki palautteen masentavaksi. Vain kymmenesosa vastaajista ei muuttanut toimintaansa palautteen ansi-

osta. (Taulukko 11.) Muut palautteen merkitystä oppimiseen kuvaavat keskiluvut ovat liitetaulukossa 3.

Taulukko 11. Palautteen yhteys oppimiseen opiskelijoiden kokemana

	n	Eri mieltä %	Jonkin verran samaa mieltä %	Samaa mieltä %	Täysin samaa mieltä %
Palaute kannusti arvioimaan omaa oppimista	307	8	24	41	27
Muutettiin toimintaa palautteen ansiosta	310	10	23	43	24
Palautteen ymmärtäminen kehittyi opiskelujen edetessä	311	3	20	49	28
Saatu palaute edisti ammatillista kehittymistä	310	6	19	46	29
Palaute opetti tunnistamaan omia toimintatapoja	309	7	21	48	26
Palaute vähensi oppimishaluja	311	87	8	3	2
Palaute masensi	310	86	9	3	2
Palaute edisti oppimista	309	8	22	45	25
Palaute kannusti uuden oppimiseen	310	9	18	44	30

Oppimishalun vähenemisen ja masentavan palautteen välillä on korkea lineaarinen riippuvuus (r_s)=0.68 sekä erittäin merkitsevä yhteys ($p=0,000$). Opintomenestyksellä on matala lineaarinen riippuvuus suhteessa oppimishalun vähenemiseen mutta silti niiden välillä on erittäin merkitsevä yhteys (0,001). Oppimisen edistymisellä ja opintomenestyksellä on matala lineaarinen riippuvuus mutta niidenkin välillä on melkein merkitsevä yhteys ($p=0,05$). Oppimisen edistymisen ja positiivisesti oppimishaluja lisäävän palautteen välillä on melko korkea positiivinen riippuvuus (r_s)=0.47 sekä erittäin merkitsevä yhteys ($p=0,000$). Kannustavalla palautteella ja oppimisen edistymisellä on korkea positiivinen lineaarinen riippuvuus (r_s)=0.75 ja myös erittäin merkitsevä yhteys ($p=0,000$). Oppimishalun lisääntymisellä ja opintomenestyksellä on matala lineaarinen riippuvuus mutta kuitenkin merkitsevä yhteys keskenään ($p=0,008$). Oppimista edistävällä palautteella on korkea positiivinen lineaarinen riippuvuus (r_s) =0.75 sekä erittäin merkitsevä yhteys ($p=0,000$) oppimishalun lisääntymiseen. (Taulukko 12.)

Taulukko 12. Oppimisen motivaatioon vaikuttavia tekijöitä

		Spearmanin Korrelaatiokerroin (rs)	p -arvo
Oppimishalun väheneminen	Masentava palaute	0.68	0,000
	Opintomenestys	0.19	0,001
Oppimisen edistyminen	Opintomenestys	0.16	0,05
	Oppimishaluja lisäävä palaute	0.47	0,000
	Kannustava palaute	0.75	0,000
Oppimishalun lisääntyminen	Opintomenestys	0.15	0,008
	Oppimista edistävä palaute	0.75	0,000

Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteiden ja arvioinnin vaikutus oppimiseen summien välillä on korkea lineaarinen riippuvuus (r_s)=0.69 ja erittäin merkitsevä yhteys ($p=0,000$). Samoin arvioinnin vaikutuksella oppimiseen summalla ja palautteen saannilla heti oppimistilanteen jälkeen (r_s)=0.48 ja säännöllisesti päivittäin (r_s)=0.40 on erittäin merkitsevä yhteys ($p=0,000$) ja melko korkea lineaarinen riippuvuus. Arvioinnin vaikutus oppimiseen summalla ja viikoittain tai harvemmin saadulla palautteella on erittäin merkitsevä yhteys, mutta vain melko matala lineaarinen riippuvuus. (Taulukko 13)

Arvioinnin vaikutus oppimiseen summalla ja muilta hoitajilta, moniammatilliselta työryhmältä, asiakkaalta/potilaalta ja omaisilta saadulla palautteella on erittäin merkitsevä yhteys oppimiseen. Muilta hoitajilta sekä moniammatilliselta työryhmältä saadulla palautteella on kohtalainen lineaarinen riippuvuus, mutta asiakkaalta/potilaalta ja omaisilta saadulla palautteella ja arvioinnin vaikutus oppimiseen summalla on matala lineaarinen riippuvuus. Toisilta opiskelijoilta saadulla palautteella ja arvioinnin vaikutuksella oppimiseen summalla on melkein merkitsevä yhteys ($p=0,02$), vaikkei niiden välillä ole kuin matala lineaarinen riippuvuus. Opintomenestyksellä on matala lineaarinen riippuvuus arvioinnin vaikutus oppimiseen summaan, mutta niiden välillä on erittäin merkitsevä yhteys ($p=0,000$). (Taulukko 13)

Taulukko 13. Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä

	Arvioinnin vaikutus oppimiseen summa	
	Spearmanin korrelaatiokerroin (rs)	p-arvo
Palautetta heti oppimistilanteen jälkeen	0.48	0,000
Palautetta säännöllisesti päivittäin	0.40	0,000
Palautetta vain viikoittain tai harvemmin	0.26	0,000
Muilta hoitajilta saatu palaute oppimisesta	0.34	0,000
Moniammatilliselta työryhmältä saatu palaute	0.32	0,000
Asiakkaalta/potilaalta saatu palaute	0.18	0,001
Asiakkaan/potilaan omaisilta saatu palaute	0.25	0,000
Toisilta opiskelijoilta saatu palaute	0.16	0,02
Opintomenestys	0.22	0,000
Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteiden summa	0.69	0,000

Miesopiskelijoista yli viidennes oli samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että oli saanut oppimishalua vähentävää palautetta, kun vastaavasti kymmenesosa naisopiskelijoista koki saaneensa oppimishalua vähentävää palautetta. Miesopiskelijoista vajaa kolmasosa oli täysin samaa mieltä tai samaa mieltä siitä, että he olivat saaneet masentavaa palautetta, kun taas naisopiskelijoista vain joka kymmenes oli saanut masentavaa palautetta. (Taulukko 14.)

Taulukko 14. Sukupuolen yhteys palautteen vaikutuksesta oppijaan

	Sukupuoli		p-arvo
	Nainen n=278	Mies n=63	
Oppimishalua vähentävää palautetta	%	%	0,240
Eri mieltä	53	46	
Jonkin verran samaa mieltä	36	32	
Samaa mieltä	8	11	
Täysin samaa mieltä	3	11	
Yhteensä	100	100	
Masentavaa palautetta			0,060
Eri mieltä	64	61	
Jonkin verran samaa mieltä	24	10	
Samaa mieltä	9	18	
Täysin samaa mieltä	3	11	
Yhteensä	100	100	

Koulutusohjelmavaiheessa ja perusopintovaiheessa olevista vastaajista suurin osa oli saanut viimeisessä työssäoppimispaikassa oppimishalua lisäävää palautetta. Yli puolet perusopintovaiheessa olleista opiskelijoista koki saaneensa oppimishalua vähentävää palautetta. Koulutusohjelmavaiheen opiskelijoista oppimishalua vähentävää palautetta sai 42%. Ryhmien välillä ei ole kuitenkaan merkitsevää eroa. Perusopintovaiheen opiskelijoista 40% ja koulutusohjelmavaiheen opiskelijoista 33% koki saaneensa masentavaa palautetta. (Taulukko 15.)

Taulukko 15. Opintovaiheen yhteys oppimisesta saatuun palautteeseen

		Opintojen vaihe		
		Perusopinto- vaihe n=177	Koulutusohjelma- vaihe n=134	p-arvo
Oppimishalua vähentävää palautetta		%	%	0,168
	Eri mieltä	48	58	
	Jonkin verran samaa mieltä	36	34	
	Samaa mieltä	11	4	
	Täysin samaa mieltä	5	4	
	Yhteensä	100	100	
Masentavaa palautetta				0,573
	Eri mieltä	60	67	
	Jonkin verran samaa mieltä	25	20	
	Samaa mieltä	11	8	
	Täysin samaa mieltä	4	5	
	Yhteensä	100	100	

Ohjaajan koulutuksella on merkitsevä yhteys ($p=0,006$) opiskelijan oppimiseen ja oppimaan motivoitumiseen. Korkea-asteen koulutuksen saaneet ohjaajat tukevat opiskelijan oppimista ja oppimaan motivoitumista hiukan enemmän kuin toisen asteen koulutuksen saaneet. (Taulukko 16.)

Taulukko 16. Oppimisen ja oppimaan motivoitumisen yhteys ohjaajan koulutukseen

Ohjaajan koulutus	n	Arvioinnin vaikutus oppimiseen summa		p 0,006
		Ka*	Kh	
Toinen aste	240	36	6	
Korkea-aste	38	39	4	
Yhteensä	278	39	6	

*ka vaihteluväli 17 - 45

Tarkasteltaessa summamuuttujaa arvioinnin vaikutukset oppimiseen suhteessa taustamuuttujiin (ikä, työssäoppimisjaksojen lukumäärä, kulunut aika työssäoppimisjaksosta, viimeinen työssäoppimispaikka, nimetty ohjaaja, opintomenestys, oma aikaisempi koulutus) ei merkitseviä yhteyksiä havaittu.

5.6 Dialogisuuden ominaispiirteiden toteutuminen työssäoppimisen arviointi- ja palautekeskusteluissa

Lähes kaikkien vastaajien mielestä opiskelijoilla sekä ohjaajilla oli mahdollisuus puhua arviointikeskustelussa. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että palautekeskustelu liittyi opiskeltavaan asiaan ja opiskelija sekä ohjaaja päätyivät yhteisymmärrykseen oppimisesta. Enemmistöllä opiskelijoista oli mahdollisuus kertoa palautekeskustelussa ajatuksistaan ja he myös kokivat, että ohjaaja ymmärsi heitä palautekeskustelutilanteessa. Lähes kaikki vastaajat kokivat palautekeskustelun luottamukselliseksi ja oikeudenmukaiseksi. Vuorovaikeutus koettiin pääasiallisesti avoimeksi sekä rehelliseksi että vilpittömäksi. (Taulukko 17.)

Viidennes vastaajista oli sitä mieltä, että opiskelijat ja ohjaajat eivät olleet valmistautuneet riittävästi palautekeskustelutilanteeseen, eikä palautekeskustelussa vallinnut innostunut ilmapiiri. Viidesosa opiskelijoista koki palautekeskustelutilanteen kiireiseksi. Neljäsosa opiskelijoista oli sitä mieltä, etteivät he pyytäneet aktiivisesti palautetta toiminnastaan eivätkä myöskään antaneet palautetta ohjaajan ohjauksesta. Enemmistö vastaajista oli innostuneita itse arvioimaan omaa oppimistaan. Lähes puolet vastaajista oli sitä mieltä, että opiskelijoilla esiintyi kielteisiä ennakoasenteita palautekeskustelutilannetta kohtaan. Vastaajien mukaan ohjaajista alle kolmasosalla esiintyi kielteisiä ennakoasenteita palautekeskustelutilannetta kohtaan. (Taulukko 17.) Muut dialogisuuden ominaispiirteitä kuvaavat keskiluvut ovat liitetaulukossa 5.

Taulukko 17. Dialogisuuden ominaispiirteiden toteutuminen opiskelijoiden kokemana

Dialogisuuden ominaispiirteet	n	Eri mieltä %	Jonkin verran samaa mieltä %	Samaa mieltä %	Täysin samaa mieltä %
Opiskelija pyysi aktiivisesti palautetta toiminnastaan	310	25	32	25	19
Ohjaaja ja opiskelija valmistautuivat etukäteen palautekeskusteluun	311	21	23	31	25
Opiskelijalla mahdollisuus puhua palautekeskustelutilanteessa	308	5	8	31	57
Ohjaajalla mahdollisuus puhua palautekeskustelutilanteessa	306	4	6	30	60
Palautetilanteessa käytettiin riittävän lyhyitä puheenvuoroja	307	9	26	39	25
Palautekeskustelu liittyi opiskeltavaan asiaan	308	4	14	51	31
Palautekeskustelutilanteessa esitettiin kysymyksiä	307	6	20	42	32
Palautekeskustelutilanteessa vastattiin esitettyihin kysymyksiin	307	5	17	47	31
Opiskelija kertoi ajatuksistaan palautekeskustelun aikana	308	4	16	41	39
Ohjaaja ymmärsi puheen palautekeskusteluissa	308	4	13	42	41
Palautekeskusteluissa osapuolien ajatuksia pohdittiin huolellisesti	308	12	34	36	18
Palautekeskustelutilanne oli kiireetön	307	20	22	32	26
Palautekeskustelutilanteessa oli innostunut ilmapiiri	306	19	35	30	16
Ohjaaja oli innostunut antamaan palautetta	307	12	26	32	29
Opiskelija oli innostunut arvioimaan itse omaa oppimistaan	308	10	35	38	17
Palautekeskustelu luottamuksellista	307	3	12	42	43
Ohjaaja ja opiskelija osallistuivat aktiivisesti palautekeskusteluun	306	5	23	44	28
Palautekeskustelun vuorovaikutus rehellistä ja vilpitöntä	307	6	14	45	36
Palautekeskustelun vuorovaikutus avointa	307	6	17	46	31
Palautekeskustelu oikeudenmukaista	306	6	17	40	38
Ohjaaja ja opiskelija olivat tasavertaisia palautekeskustelussa	307	10	20	40	31
Opiskelija antoi palautetta ohjaajalle hänen ohjauksestaan	307	22	26	28	24
Opiskelijalla oli kielteisiä asenteita palautekeskustelua kohtaan	307	55	18	14	3
Ohjaaja arvosti opiskelijan mielipiteitä palautekeskustelussa	305	10	20	41	30
Opiskelija samaa mieltä arvioijan kanssa palautteesta	308	6	21	43	31
Ohjaajalla oli kielteisiä asenteita palautekeskustelua kohtaan	301	70	15	10	5
Keskustelussa ohjaaja ja opiskelija päätyivät yhteisymmärrykseen	305	6	12	41	41

Perusopintovaiheen opiskelijoista vain kolmasosa ja koulutusohjelmavaiheen opiskelijoista ainoastaan viidesosa ei pyytänyt palautetta toiminnastaan aktiivisesti. Enemmistö perusopintovaiheen sekä koulutusohjelmavaiheen opiskelijoista koki, että heillä oli mahdollisuus puhua palautekeskustelutilanteessa. Koulutusohjelmavaiheen opiskelijoista yli puolet ja perusopintovaiheen opiskelijoista vain runsas kolmasosa oli täysin samaa mieltä siitä, että palautekeskustelu oli luottamuksellista. Ryhmien välinen ero on merkitsevä ($p=0,01$). (Taulukko 18.)

Taulukko 18. Opintovaiheen yhteys dialogisuuden ominaispiirteiden toteutumiselle palautekeskusteluissa

	Opintojen vaihe		p-arvo
	Perusopintovaihe n=177	Koulutusohjelmavaihe n=134	
Opiskelija pyysi aktiivisesti palautetta	%	%	0,08
Eri mieltä	29	19	
Jonkin verran samaa mieltä	32	32	
Samaa mieltä	24	25	
Täysin samaa mieltä	15	24	
Yhteensä	100	100	
Opiskelijalla mahdollisuus puhua palautetilanteessa	%	%	0,06
Eri mieltä	3	7	
Jonkin verran samaa mieltä	10	5	
Samaa mieltä	35	25	
Täysin samaa mieltä	52	63	
Yhteensä	100	100	
Palautekeskustelu oli luottamuksellista	%	%	0,01
Eri mieltä	3	3	
Jonkin verran samaa mieltä	16	7	
Samaa mieltä	45	38	
Täysin samaa mieltä	36	52	
Yhteensä	100	100	

Työssäoppimispaikalla näyttää olevan yhteys dialogisuuden ominaispiirteiden esiintymiseen. Aktiivisimmin palautetta toiminnastaan opiskelija pyysi muissa yksiköissä (hammashoitola/sairaankuljetus) (89%) sekä terveystieteiden keskuksessa/sairaalassa (87%). Yli kolmasosa ei pyytänyt palautetta vanhainkodissa eikä kolmasosa pyytänyt aktiivisesti palautetta kotihoidossa/kuntoutusyksiköissä. Päiväkodissa aktiivista palautetta pyysi 80% vastaajista. Vastaajaryhmien erot ovat merkitseviä ($p=0,009$). (Taulukko 19.)

Opiskelijoiden mielestä molemmat osapuolet valmistautuivat ennakkoon palautekeskustelu varten erityisesti kotihoidossa/kuntoutusyksikössä (85%). Lähes kolmannes vastaajista

oli sitä mieltä, ettei kumpikaan osapuolista valmistautunut palautekeskustelutilanteeseen terveyskeskuksessa/sairaalassa. Vastaajaryhmien väliset erot ovat merkitseviä ($p=0,01$). (Taulukko 19.)

Palautekeskustelutilanteen ilmapiiriä kuvasi innostuneeksi enemmistö vastaajista päiväkodeissa sekä kotihoidossa/kuntoutusyksiköissä. Muissa yksiköissä (sairaankuljetus/ hammashoitola) 81% vastaajista kuvasi palautekeskustelun ilmapiiriä innostuneeksi. Neljäsosa vastaajista koki, ettei palautekeskustelun ilmapiiri ollut innostunut vanhainkodissa eikä terveyskeskuksessa/sairaalassa. Vastaajaryhmien väliset erot ovat merkitseviä ($p=0,03$). (Taulukko 19.)

Palautekeskustelutilanteissa tasavertaisemmaksi opiskelijat kokivat itsensä suhteessa ohjaajaan päiväkodissa (92%), terveyskeskuksessa/sairaalassa (91%), kotihoidossa/ kuntoutusyksikössä (92%) sekä muissa yksiköissä (94%) (sairaankuljetus/hammashoitola). Vanhainkodissa 83% vastaajista koki tasavertaisuuden tunnetta ohjaajansa kanssa palautekeskustelutilanteessa. Vastaajien väliset erot olivat merkitseviä ($p=0,002$). (Taulukko 19.)

Taulukko 19. Työssäoppimispaikan yhteys dialogisuuden ominaispiirteiden toteutumiselle palautekeskusteluissa

Työssäoppimispaikka						
	Päiväkoti n=84	Vanhainkoti n=92	Terveyskeskus/ sairaala n=45	Kotihoito / kuntoutusyksikkö n=48	Muu yksikkö n=41	p-arvo
Opiskelija pyysi aktiivisesti palautetta	%	%	%	%	%	0,009
Eri mieltä	20	35	13	33	11	
Jonkin verran samaa mieltä	36	32	36	17	41	
Samaa mieltä	22	24	27	21	32	
Täysin samaa mieltä	22	9	24	29	16	
Yhteensä	100	100	100	100	100	
Ohjaaja sekä opiskelija valmistautuivat ennakoon palaute-tilanteeseen						0,01
Eri mieltä	18	24	29	15	19	
Jonkin verran samaa mieltä	17	24	29	15	38	
Samaa mieltä	31	36	29	39	11	
Täysin samaa mieltä	34	16	13	31	32	
Yhteensä	100	100	100	100	100	
Palautekeskustelussa innostunut ilmapiiri						0,03
Eri mieltä	11	28	24	11	19	
Jonkin verran samaa mieltä	36	40	30	31	30	
Samaa mieltä	40	21	23	39	27	
Täysin samaa mieltä	14	11	23	19	24	
Yhteensä	100	100	100	100	100	
Ohjaaja ja opiskelija olivat tasavertaisia						0,002
Eri mieltä	8	17	9	8	6	
Jonkin verran samaa mieltä	18	26	9	15	24	
Samaa mieltä	51	29	56	25	43	
Täysin samaa mieltä	23	28	26	52	27	
Yhteensä	100	100	100	100	100	

Ohjaajan koulutuksella näyttää olevan yhteys dialogisuuden ominaispiirteiden esiintymiseen. Opiskelijat pyysivät aktiivisemmin palautetta toiminnastaan korkea-asteen koulutuksen saaneilta ohjaajilta (95%). Toisen asteen koulutuksen saaneilta ohjaajilta 74% vastaajista pyysivät aktiivisesti palautetta toiminnastaan. Vastaajaryhmien väliset erot ovat merkitseviä ($p=0,007$). (Taulukko 20.)

Vastaajista 87% oli samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että korkea-asteen koulutuksen saaneiden ohjaajien kanssa keskustelutilanteessa esitettiin kysymyksiä. Opiskelijoista puolestaan 74% oli samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että toisen asteen koulutuksen saaneiden ohjaajien kanssa palautekeskustelussa esitettiin kysymyksiä. Vastaajaryhmien väliset erot ovat melkein merkitseviä ($p=0,02$). (Taulukko 20.)

Alle viidesosa vastaajista oli täysin samaa mieltä siitä, että toisen asteen koulutuksen saaneiden ohjaajien kanssa molempien osapuolten ajatuksia pohdittiin huolellisesti. Kolmasosa opiskelijoista oli täysin samaa mieltä siitä että, korkea asteen koulutuksen saaneiden ohjaajien kanssa molempien ajatuksia pohdittiin huolellisesti palautekeskustelussa. Vastaajaryhmien väliset erot ovat melkein merkitseviä ($p=0,04$). (Taulukko 20.)

Kymmenesosa opiskelijoista koki palautekeskustelutilanteen korkea-asteen koulutuksen saaneen ohjaajan kanssa kiireiseksi. Joka viides koki keskustelutilanteen kiireiseksi toisen asteen koulutuksen saaneen ohjaajan kanssa. Vastaajien väliset erot olivat melkein merkitseviä ($p=0,02$). (Taulukko 20.)

Taulukko 20. Ohjaajan koulutuksen yhteys dialogisuuden ominaispiirteiden toteutumiselle palautekeskusteluissa

		Ohjaajan koulutus		p-arvo
		Toinen aste n=248	Korkea aste n=35	
Opiskelija pyysi aktiivisesti palautetta toiminnastaan		%	%	0,007
	Eri mieltä	26	5	
	Jonkin verran samaa mieltä	34	30	
	Samaa mieltä	23	31	
	Täysin samaa mieltä	17	34	
	Yhteensä	100	100	
Palautekeskustelussa esitettiin kysymyksiä		%	%	0,02
	Eri mieltä	6	3	
	Jonkin verran samaa mieltä	20	10	
	Samaa mieltä	44	32	
	Täysin samaa mieltä	30	55	
	Yhteensä	100	100	
Keskustelussa ohjaajan ja opiskelijan ajatuksia pohdittiin huolellisesti		%	%	0,04
	Eri mieltä	11	11	
	Jonkin verran samaa mieltä	36	18	
	Samaa mieltä	36	37	
	Täysin samaa mieltä	17	34	
	Yhteensä	100	100	
Palautekeskustelu oli kiireetön		%	%	0,02
	Eri mieltä	20	11	
	Jonkin verran samaa mieltä	23	21	
	Samaa mieltä	33	21	
	Täysin samaa mieltä	24	47	
	Yhteensä	100	100	

Opintomenestyksellä on selvä yhteys dialogisuuden ominaispiirteiden toteutumiselle palautekeskusteluissa. Opiskelijat pyysivät aktiivisesti palautetta toiminnastaan erityisesti, mikäli heidän opintomenestyksensä oli kiitettävä (93%). Vain yli puolet vastaajista oli pyytänyt aktiivisesti palautetta toiminnastaan kun heidän oma opintomenestyksensä oli tyydyttävällä tasolla. Voidaan sanoa, että mitä parempi opintomenestys, sitä aktiivisemmin opiskelija pyysi palautetta toiminnastaan ($p=0,01$). (Taulukko 21.)

Kiitettävän opintomenestyksen omaavista vastaajista vajaa kolmannes oli täysin samaa mieltä siitä, että arvioi innostuneesti omaa oppimistaan. Kukaan tyydyttävän (1-2) opintomenestyksen omaavista opiskelijoista ei ollut täysin samaa mieltä siitä, että olisi arvioinut innostuneesti oppimistaan. Opiskelija innostui arvioimaan omaa oppimistaan sitä enemmän, mitä parempi opintomenestys hänellä oli ($p = 0,003$). (Taulukko 21.)

Kiitettävän arvosanan saaneista vastaajista lähes puolet oli täysin samaa mieltä siitä, että palautekeskustelu liittyi opittavaan asiaan. Tyydyttävän (1-2) opintomenestyksen opiskelijoilla kukaan ei ollut täysin samaa mieltä siitä, että palautekeskustelu liittyi opittavaan asiaan. Vastaajien väliset erot ovat melkein merkitseviä ($p=0,02$). Kiitettävän opintomenestyksen opiskelijoista 61% koki, että ohjaaja ymmärsi heidän puheensa täysin, kun taas tyydyttävän (1-2) opintomenestyksen opiskelijoista 14% koki samoin. Opintomenestyksen ja opiskelijan ymmärretyksi tulemisen välillä on erittäin merkitsevä yhteys ($p=0,000$). (Taulukko 21.)

Kolme neljäsosaa tyydyttävän (1-2) opintomenestyksen opiskelijoista oli eri mieltä tai vain jonkin verran samaa mieltä siitä, että ohjaajan ja opiskelijan ajatuksia pohdittiin huolellisesti palautekeskustelussa. Kun taas kiitettävän opintomenestyksen opiskelijoista yli neljäsosa oli eri mieltä tai vain jonkin verran samaa mieltä siitä, että ohjaajan sekä opiskelijan ajatuksia pohdittiin huolellisesti palautekeskustelussa. Opintomenestyksen ja opiskelijan sekä ohjaajan ajatusten huolellisen pohtimisen välillä arviointitilanteessa on merkitsevä yhteys ($p=0,003$). (Taulukko 21.)

Tähänastisella keskimääräisellä opintomenestyksellä ja palautekeskustelun luottamuksellisuudella on erittäin merkitsevä yhteys ($p=0,000$). Yli puolet kiitettävän/hyvän (4) opintomenestyksen opiskelijoista oli täysin samaa mieltä siitä että, palautekeskustelutilanne oli luottamuksellinen. Kukaan tyydyttävän (1-2) opintomenestyksen opiskelijoista ei ollut täysin samaa mieltä palautekeskustelun luottamuksellisuudesta. (Taulukko 21.)

Taulukko 21. Opintomenestyksen yhteys dialogisuuden ominaispiirteiden toteutumiseen palautekeskusteluissa

		Opintomenestys				
		Tyydyttävä 1-2 n=7	Hyvä 3 n=111	Hyvä 4 n=164	Kiitettävä 5 n=28	p-arvo
Opiskelija pyysi aktiivisesti palautetta		%	%	%	%	0,01
	Eri mieltä	43	30	22	7	
	Jonkin verran samaa mieltä	28	39	29	29	
	Samaa mieltä	29	21	26	32	
	Täysin samaa mieltä	0	10	23	32	
	Yhteensä	100	100	100	100	
Opiskelija innostui arvioimaan oppimistaan						0,003
	Eri mieltä	0	12	9	7	
	Jonkin verran samaa mieltä	71	48	26	28	
	Samaa mieltä	29	29	45	36	
	Täysin samaa mieltä	0	11	20	29	
	Yhteensä	100	100	100	100	
Palautekeskustelu liittyi opittavaan asiaan						0,02
	Eri mieltä	14	4	4	4	
	Jonkin verran samaa mieltä	14	20	9	14	
	Samaa mieltä	72	55	48	39	
	Täysin samaa mieltä	0	21	39	43	
	Yhteensä	100	100	100	100	
Ohjaaja ymmärsi opiskelijan puheen						0,000
	Eri mieltä	0	3	5	7	
	Jonkin verran samaa mieltä	29	23	8	0	
	Samaa mieltä	57	47	40	32	
	Täysin samaa mieltä	14	27	47	61	
	Yhteensä	100	100	100	100	
Ohjaajan ja opiskelijan ajatuksia pohdittiin huolellisesti						0,003
	Eri mieltä	15	9	13	18	
	Jonkin verran samaa mieltä	57	47	28	11	
	Samaa mieltä	14	34	37	46	
	Täysin samaa mieltä	14	9	22	25	
	Yhteensä	100	100	100	100	
Palautekeskustelu oli luottamuksellista						0,000
	Eri mieltä	14	2	3	7	
	Jonkin verran samaa mieltä	29	19	7	3	
	Samaa mieltä	57	49	37	36	
	Täysin samaa mieltä	0	30	53	54	
	Yhteensä	100	100	100	100	

Opiskelijan opintomenestyksellä on merkitsevä yhteys ($p=0,002$) dialogisuuden ominaispiirteiden toteutumisen kokemukseen. Kiitettävän opintomenestyksen opiskelijat kokivat dialogisuuden ominaispiirteiden toteutuvan parhaiten (ka 109 ja kh 20). Opintomenestyksen ollessa hyvä 4 (ka 108 ja kh 17) tai hyvä 3 (ka 101 ja kh 15) opiskelijat kokivat dialogi-

suuden ominaispiirteiden toteutuvan seuraavaksi parhaiten palautekeskusteluissa. Tyydyttävän opintomenestyksen opiskelijat kokivat dialogisuuden ominaispiirteiden toteutuvan heikoimmin (ka 92 ja kh 12). (Taulukko 22.)

Taulukko 22. Dialogisuuden ominaispiirteiden esiintyminen palautekeskusteluissa ja opintomenestyksen välinen yhteys

Opintomenestys	n	Dialogisuuden ominaispiirteiden summa		p 0,002
		Ka*	Kh	
Tyydyttävä 1-2	7	92	12	
Hyvä 3	109	101	15	
Hyvä 4	150	108	17	
Kiitettävä 5	26	109	20	
Yhteensä	292	105	17	

**ka vaihteluväli 46 - 135*

Tarkasteltaessa dialogisuuden ominaispiirteiden summaa suhteessa taustamuuttujiin (sukupuoli, ikä, työssäoppimisjaksojen lukumäärä, työssäoppimisjaksosta kulunut aika, nimetty ohjaaja, oma aikaisempi koulutus) ei merkitseviä yhteyksiä havaittu.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Määrällisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan yleisesti mittaamisen, aineiston keruun ja tulosten luotettavuutena (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997). Kvantitatiivisen tutkimusotteen luotettavuuden tarkastelu keskittyy yleensä käsitteiden validiteettiin eli pätevyyteen ja reliabiliteettiin eli luotettavuuteen. Lisäksi luotettavuudessa tarkastellaan tutkimuksen objektiivisuutta. Validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimusten tuloksia tarkastellaan niiden todellisuutta vastaavuuden perusteella. Validiteetissa tarkastellaan siis tietojen keruumenetelmän pätevyyttä mitata haluttua asiaa. Lisäksi tarkastellaan päätelmien mielekkyyttä, sopivuutta ja käyttökelpoisuutta. (Alkula ym. 2002; Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997; Heikkilä 2002; Hirsjärvi ym. 2004.)

Mittari ei voi olla validi ellei se ole samalla myös reliaabeli. Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittarin kykyä antaa johdonmukaisia tuloksia. Reliabiliteetin avulla tarkastellaan mittausmenetelmän tarkkuutta suhteessa tietojen keruun pysyvyyteen ja toistettavuuteen. Satunnaisvirheet heikentävät reliabiliteettia. Satunnaisvirheet syntyvät jos vastaaja muistaa asian virheellisesti tai merkitsee vastauksensa virheellisesti. Mikäli vastaajat ymmärtävät kysymykset eri tavalla kuin mitä mittarin laatijat ovat tarkoittaneet reliabiliteetti heikentyy. Reliabiliteetin arvioinnissa huomio kiinnittyy mittauksen johdonmukaisuuteen, tarkkuuteen, toistettavuuteen ja vastaavuuteen. Toistettavuuden ja pysyvyyden tarkastelemiseksi mittaus tulisi suorittaa jonkin ajan kuluttua täysin samalla aineistolla. (Alkula ym. 1995; Nummenmaa ym. 1997; Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997; Heikkilä 2002.)

6.2 Mittarin luotettavuus

Validiteetin arvioinnissa on olennaisinta se, mitaako mittari juuri sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Mittarin validiteettia arvioidaan tarkastelemalla mittarin sisältö-, prosessi- ja käsitevaliditeettia. (Grönroos 2003; Hirsjärvi ym. 2004.) Esitestauksella voidaan arvioida mittarin pätevyyttä kuten mittarin loogisuus, toimivuus, ymmärrettävyys sekä helppokäyttöisyys. (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997.) Esitestaus nostaa myös mittauksen re-

liabiliteettia. Mittari on esitestattava mahdollisimman samanlaisilla vastaajilla kuin varsinaisenkin tutkimus suoritetaan, jotta mittarin luotettavuus lisääntyisi. (Heikkilä 2002.) Ennen varsinaista tutkimusta suoritettiin esitestaus lähihoitajaopiskelijoilla, jotka olivat saaneet työssäoppimisen jaksollaan arviointia ja palautetta oppimisestaan. Esitestauksen (N=27) avulla pyrittiin varmistamaan laaditussa mittarissa käytettävien käsitteiden selkeys ja ymmärrettävyys. Lisäksi testattiin sitä, kauanko vastaamiseen kuluu keskimäärin aikaa, joka oli 20 minuuttia. Esitestauksen tavoitteena oli parantaa mittarin ymmärrettävyyttä sekä kykyä antaa johdonmukaisia tuloksia. (Burns & Growe 2001.) Esitestaus toteutettiin vuonna 2006 viikolla 5 heti tutkimusluvan saamisen jälkeen. Esitestauksen jälkeen tutkielman tekijät kävivät kyselylomakkeet yksityiskohtaisesti läpi. Opiskelijoilta saadun palautteen perusteella kyselylomakkeen taustamuuttujakysymyksiä selkeytettiin ja tehtiin ymmärrettävämmiksi ja lisättiin yksi avoin kysymys. Yhtään kysymystä ei poistettu. Esitestaukseen osallistuvat vastasivat kohderyhmää ja olivat mukana varsinaisessa tutkimuksessa, koska mittaria ei tarvinnut muuttaa merkittävästi ja lisättyyn avoimeen kysymykseen he vastasivat esitestauksenkyselyn jälkeen.

Määrällisessä tutkimuksessa käsitteet täytyy ilmaista mitattavina muuttujina. Mittarin luotettavuuden ensimmäinen edellytys on tutkittavan ilmiön operationalisoiminen mitattavaan muotoon. Operationalisoinnin tulos on tutkijoiden ajatusprosessien tulos, joten siinä voi ilmetä sisältövalidiuden ongelmia. (Alkula ym. 2002.) Tässä tutkimuksessa operationalisoitavana olivat abstraktit käsitteet "arviointi", "palaute" sekä "dialogisuus". Käsite pyrittiin operationalisoimaan sellaisiin osiin, että mittauksessa pystyttiin saamaan mahdollisimman totuudenmukaista tietoa. Kyselylomakkeessa käytettiin arviointi ja palautetta kuvaamaan sellaisia sanoja, kuten arviointikeskustelu, suullinen ja kirjallinen palaute, jotka ilmentävät vastaajalle konkreettista työssäoppimisen arviointia ja palautetta.

Mittarin reliabiliteettia parannettiin esitestauksella sekä perehdyttämällä aineiston kerääjät eli hoitotyön opettajat/ryhmänohjaajat sekä tutkimukseen osallistuvat opiskelijat tutkimukseen vastaamiseen. Tarkoituksena on vähentää erilaisia virhetekijöitä kuten kysymysten paljous, kiire ja mittausaika sekä vastaajien väsymys. (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997; Heikkilä 2002.) Tässä tutkimuksessa lähihoitajaopiskelijoilla oli mahdollisuus vastata hiljaisessa ja rauhallisessa luokkaympäristössä kysymyksiin ja käyttää vastaamiseensa riittävästi aikaa. Kysely toteutettiin oppitunnin aikana eli opiskelijat eivät joutuneet käyttämään omaa aikaansa kyselyyn vastaamisessa. Vastaamiseen perehdytetyt hoitotyön opettajat antoivat lähihoitajaopiskelijoille riittävästi ohjausta kyselyyn vastaamisessa.

Mikäli mittari on epäselvä tai liian pitkä saattavat vastaajat vastata huolimattomasti tai jättää kokonaan vastaamatta. (Valli 2001.) Etukäteen oltiin tietoisia sitä, että tämän tutkimuksen vastaajajoukko tulee olemaan pääasiassa nuorisoasteen opiskelijoita, iältään 16 vuodesta ylöspäin, joten mittarin rakentamisessa otettiin huomioon vastaajien ikä- ja kehitystaso. Sisältövaliditeettia on vaikea osoittaa muuten kuin pohtimalla mittarin käsitteiden perusteltavuutta. Käytettävä mittari on uusi ja suunniteltu erityisesti tätä tutkimusta varten työssäoppimisen käsitteiden ja aiempien tutkimusten pohjalta. Mittari pyrittiin laatimaan kattavaksi sekä helposti ymmärrettäväksi. Suurin osa kysymyksistä on strukturoituja. Taustamuuttujakysymyksissä on lisäksi joitakin avoimia numeraalisesti tai yhdellä sanalla vastattavia kysymyksiä. Kysymykset pyrittiin rakentamaan selkeiksi, ytimekkäiksi ja lyhyiksi. Mittariston kysymysten järjestys muodostui taustamuuttujakysymyksistä, arviointia ja palautetta mittaavista kysymyksistä sekä dialogisuuden ominaispiirteiden esiintymistä mittaavista kysymyksistä.

6.3 Aineiston keruun ja analysoinnin luotettavuus

Kvantitatiivisten mittareiden luotettavuuteen vaikuttaa mm. tutkimusmenetelmien sopivuus aineistoon. (Knapp 1998). Tämän tutkielman tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittiin riittävän suuri määrä tutkimukseen osallistujia, siksi tutkimusmenetelmäksi valittiin kysely. Mittauksen katsotaan olevan sitä reliaabelimpi, mitä suuremmin se tapahtuu. Mittauksen eri vaiheissa tapahtuvat satunnaisvirheet alentavat tutkimuksen reliaabeliutta. (Alkula ym. 2002; Hirsjärvi ym. 2004)

Ryhmänohjaajat toteuttivat aineiston keruun. Aineiston keruun luotettavuuteen vaikutettiin järjestämällä ryhmänohjaajille yhteinen ohjaustilaisuus kyselyn toteuttamisesta. Ryhmänohjaajille kerrottiin tutkielman taustasta, tarkoituksesta ja sovittiin yhteiset toimintakäytänteet (liite 3). Kysely toteutettiin ryhmänohjaustunneilla. Vastaajille selvitettiin saatekirjeen avulla (liite 4) tutkimuksen tarkoitus, tutkimuksen käyttö, osallistumisen vapaaehtoisuus sekä luottamuksellisuus, ja se, että vastaajien henkilöllisyys ei paljastu eikä tule tutkijoiden tietoon missään vaiheessa. Opiskelijat laittoivat kyselylomakkeensa keräyslaatikkoon, minkä ryhmänohjaajat toimittivat tai tutkimuksen tekijät hakivat välittömästi kyselyyn vastaamisen jälkeen.

Tavoitteena oli, että vastausprosentti nousee yli 70%, mikä on riittävän korkea kyselytutkimukseen (Hirsjärvi ym. 2004). Tämän tutkimuksen vastausprosentiksi tuli 100%. Palautetut kyselylomakkeet oli täytetty huolellisesti. Yhtään kyselylomaketta ei tarvinnut hylätä ja täyttämättömiä osioita oli vähän. Empiirisen aineiston luotettavuutta lisää se, että vastaajat vastaavat kaikkiin kyselylomakkeen kysymyksiin (Hirsjärvi ym. 2004). Tässä tutkimuksessa vastaajien lukumäärä vaihteli eri kysymysten kohdalla 281 - 314 välillä.

Peruskysymyksenä on, edustaako otos perusjoukkoa. (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997). Tutkimusjoukon muodostivat kaikki Tampereen ammattiopiston Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen lähihoitajaopiskelijat (n=314), jotka olivat läsnä otantahetkellä ja osallistuneet opintojensa aikana johonkin työssäoppimisen jaksoon, jossa oppimistavoitteiden saavuttamisen arvioinnista oli saatu palautetta ja arviointikeskustelu opiskelijan, ohjaajan sekä opettajan kesken oli käyty. Kysely toteutettiin ryhmänohjaustunnilla, joten kyselylomaketta ei voinut täyttää kukaan muu kuin tutkimukseen osallistuva lähihoitajaopiskelija. Kyselyssä ei ollut mahdollista selkiyttää kysymyksiä vastaajille. Väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida. Kyselylomakkeen avoimessa kysymyksessä oli vastaajilla mahdollisuuksia pohtia muita arviointiin ja palautteeseen liittyviä olennaisia asioita siksi, että sen avulla olisi voinut lisätä vastausten luotettavuutta. Valitettavasti avoimeen kysymykseen saatiin niukasti vastauksia ja niistä saatu aineisto oli strukturoituja kysymyksiä toistavia. (Hirsjärvi ym. 2004; Valli 2001.)

Työssäoppimisen ajankohdat vaihtelevat opiskelijaryhmittäin, joten vastaajien tuli muistaa asioita, jotka olivat tapahtuneet jopa kuukausia sitten. Pyrimme varmistamaan taustamuuttajakysymyksellä sitä, kuinka pitkä aika viimeisimmästä työssäoppimisen arvioinnista on kulunut. Pyysimme opiskelijaa muistelemaan viimeisintä työssäoppimisen arviointia, mutta oli toki mahdollista, että opiskelija vastasi muistellen aiempia työssäoppimisen arviointejaan.

Validiteetin arviointi käsittää mittarin ja koko tutkimuksen sisäisen ja ulkoisen validiteetin pohdinnan. Aineiston sisäinen validiteetti ilmentää teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden loogista suhdetta toisiinsa. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, vastaavatko mittaukset tutkimuksen teoriaosassa esitettyjä käsitteitä, eli kattaako mittaus koko mitattavaksi aiotun alueen. Sisäisen luotettavuuden toteutuminen edellyttää, että tutkija tuntee tutkittavan ilmiön hyvin. Sisäistä validiteettia lisää tutkimustulosten vertaaminen aikaisempiin tutkimustuloksiin. Sisäisessä validiteetissa tutkimusasetelma on pysyvä eikä henkilöiden vali-

koituminen vaikuta tutkimustuloksiin. (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997; Heikkilä 2002.) Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että opiskelijat kuvaavat parhaiten muistissa olevaa, eli viimeisintä työssäoppimisen arviointia ja palautetta. Kyselytutkimuksessa saadun tiedon luotettavuus paranee, mikäli tutkittava asia on tutkimukseen osallistuvilla läheinen ja tuttu. (Alkula ym. 1995.) Lähihoitajaopiskelijoille työssäoppimisen arviointi ja siitä saatu palaute on keskeinen ja tuttu oppimisen tilanne. Vastaajat osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen. Tämän tutkimuksen sisäistä validiteettia tukevat aineiston kattavuus, tutkimuksen tekijöiden ilmiön aiempi tuntemus, objektiivinen työskentely sekä tutkimustulosten vertaaminen aikaisempiin tutkimustuloksiin.

Tutkimuksen ulkoisen validiteetin keskeinen kysymys on tutkimustulosten yleistettävyys. Ulkoinen validiteetti ilmaisee teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston suhteen. Tutkimus on ulkoisesti luotettava, kun vastaaja antaa totuudenmukaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Ulkoinen validiteetti kuvaa sitä, missä määrin aineistosta saatavia tuloksia voidaan soveltaa isompaan perusjoukkoon. (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen 1997; Heikkilä 2002.) Tuloksia tutkittaessa ja niiden yleistämistä pohdittaessa otetaan huomioon tutkimuksen puutteet ja rajoitukset. Tuloksien käyttökelpoisuus määräytyy niiden luotettavuudesta, tulosten yleistettävyiden laajuudesta sekä tulosten merkityksellisyydestä ihmisten todellisuudessa (Erätuuli, Leino & Yliluoma 1994.) Tulosten yleistettävyttä heikentää se, että aineisto kerättiin vain yhdestä lähihoitajia kouluttavasta terveydenhuolto-oppilaitoksesta. Yleistettävyttä puolestaan lisää tutkimusjoukon heterogeisuus, esimerkiksi iän, opiskeluvaiheen ja opiskelumuodon suhteen. Otos edusti laajasti kyseisen oppilaitoksen lähihoitajaopiskelijoita. Tulokset ovat täysin yleistettävissä lähihoitajakoulutukseen kyseisessä oppilaitoksessa ja vain varovasti lähihoitajakoulutukseen yleisemmin. Aineiston käsittelyssä, analyysissä ja tulosten raportoinnissa varmistettiin, että testien edellytykset ovat voimassa.

6.4 Tutkimustulosten tarkastelu

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimisen arviointia ja palautetta kehitettäessä. Tulokset voivat palvella sekä lähihoitajaopiskelijoita, työssäoppimisen ohjaajia sekä hoitotyön opettajia. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää käytännön työelämän, opiskelijoiden ja opettajien välisessä yhteistyössä työssäoppijan tavoittei-

den saavuttamisen arvioinnissa sekä palautteessa, jota tästä arvioinnista saadaan ja annetaan.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää minkälaista palautetta lähihoitajaopiskelijat saavat työssäoppimisen arvioinnissa ja esiintyykö arviointi- ja palautekeskusteluissa dialogisuuden ominaispiirteitä. Tavoitteena oli tuottaa kuvailevaa ja arvioivaa tutkimustietoa siitä, miten työssäoppimisen arviointiin liittyvä palaute toteutuu.

Taustamuuttajat

Taustatietojen perusteella tyypillinen työssäoppimisen arviointia ja palautetta saanut lähihoitajaopiskelija oli 21 -vuotias nainen. Keskimäärin työssäoppimisjaksoja oli suoritettu kolme. Viimeisestä työssäoppimisen jaksosta oli kulunut aikaa yhdestä viikosta kahteen kuukauteen. Vastaajien keskimääräinen opintomenestys itsearvioituna oli hyvä. Tyypillisimpiä työssäoppimispaikkoja oli esimerkiksi: vanhainkoti, päiväkotia, kotihoito ja sairaala. Lähes kaikilla työssäoppimisessa olleilla opiskelijoilla oli nimetty. Aikaisempien tutkimusten mukaan opiskelijalla tulisi olla nimetty ohjaaja (Vesanto 1995; Munnukka 1997; Oinonen 1998). Tässä tutkimuksessa viidenneksellä vastaajista oli useampi kuin yksi ohjaaja. Kaikilla vastaajilla oli peruskoulu suoritettuna, joka on edellytys lähihoitajakoulutukseen pääsemisessä. Vajaalla neljänneksellä vastaajista oli ylioppilastutkinto tai lukio suoritettuna. Yli neljänneksellä vastaajista oli myös aikaisempi ammatillinen tutkinto. Vastaajien opintovaihe jakautui siten, että yli puolet vastaajista oli perusopintovaiheessa ja alle puolet koulutusohjelmavaiheessa.

Lähihoitajaopiskelijoiden kokemuksia työssäoppimisen arvioinnista ja palautteesta

Suurin osa opiskelijoista oli hyvin selvillä työssäoppimisjakson tavoitteista. Lähes kaikki opiskelijat keskustelivat oppimisen tavoitteista ohjaajan kanssa jakson alussa ja kokivat saadun palautteen kohdistuneen oppimistavoitteisiin. Tämän tutkimuksen tulos tukee käsitystä siitä, että hyvän ohjauksen tulisi olla tavoitetietoista (Munnukka 1997; Oinonen 1998; Kaartinen-Koutaniemi 2001.) Molsän (2000) tulosten mukaan ohjaajat eivät tunne opetussuunnitelmaa eikä niiden sisältöjä, mutta ohjaajien kouluttamisella tavoitetietoisuus lisääntyy (Hyrkäs 1997).

Suurin osa opiskelijoista piti palautetta laadukkaana: ymmärrettävänä, mielekkäänä, selkeänä, perusteltuna, kehittävänä, rakentavana, mielihyvää tuottavana sekä ihmistä kunnioittavana. Näitä tuloksia tukee useat hyvää arviointia ja palautetta sekä niiden ominaispiirteitä selvittäneet tutkimukset (Karttunen 1989; Oinonen 1998; Hätönen 1999; Kolkka 2001; Ruohotie 2002; Aho 2005). Tämän tutkimuksen mukaan ohjaajat antoivat palautetta sekä käytännön tekemisestä että oppimisesta ja pääasiallisesti suullisessa muodossa henkilökohtaisessa keskustelussa. Tulos on yhdenmukainen aikaisempien tutkimusten kanssa (Karttunen 1989; Kujala 1997; Hätönen 1999; Williamson & Webb 2001; Aho 2005).

Kolme neljäsosaa vastaajista sai palautetta heti oppimistilanteen jälkeen ja yli puolet vastaajista sai palautetta päivittäin. Säännöllistä palautetta viikoittain tai harvemmin sai yli puolet vastaajista. Aikaisempien tutkimusten perusteella jatkuva, välitön ja reaaliaikainen palaute koetaan merkitykselliseksi oppimiselle. (Oinonen 1998; Hätönen 1999; Williamson & Webb 2001; Hietaharju 2002; Ruohotie 2002; Aho 2005.) Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteet toteutuvat kaikissa työssäoppimisen paikoissa hyvin. Terveyskeskuksissa/sairaaloissa ominaispiirteet toteutuivat hiukan heikommin kuin muissa työssäoppimisen paikoissa. Tätä tulosta selittää Munnukan (1997) päätelmä siitä, että sairaalan osasto voi olla haastava ja kiireinen opiskelijan oppimisympäristö.

Arviointi- ja palautetilanne

Tämän tutkimuksen mukaan suurin osa opiskelijoista sai palautetta sovituisissa henkilökohtaisissa arviointikeskusteluissa. Opiskelijat saivat palautetta myös toisilta hoitajilta sekä moniammatilliselta työryhmältä usein. Yli puolet opiskelijoista sai palautetta myös esimiesasemassa olevalta työntekijältä. Aikaisempien tutkimustulosten mukaan koko työyhteisö toimii opiskelijan oppimisen ohjaajana ja ohjaaja antaa palautetta arviointikeskustelussa (Kaartinen-Koutaniemi 2001; Mykrä 2002; Aho 2005). Tässä tutkimuksessa toisilta opiskelijoilta vertaispalautetta sai ainoastaan alle puolet vastaajista. Oinonen (1998) kuitenkin esittää, että opiskelijoiden toisilleen antama palaute koetaan kannustavaksi.

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella asiakkaat ja/tai potilaat antoivat palautetta opiskelijoille usein. Kaksi kolmasosaa vastaajista sai palautetta asiakkaan/potilaan omaisilta. Voidaan ajatella, että opiskelijat huomioivat potilaiden lisäksi myös potilaan omaisia. Päiväkotiympäristössä, hammashoitoloissa sekä sairaankuljetuksessa saatiin harvoin palautetta asiakkailta/potilailta suoraan. Tuloksesta voidaan päätellä, että toimenpidekeskeisissä

työssäoppimisen ympäristöissä asiakkaalla ei ehkä ole edes mahdollisuutta antaa opiskelijan toiminnasta palautetta. Päiväkotiympäristössä opiskelijat eivät kenties koe lapsia asiakkaiksi, joilta palautetta saadaan.

Kotihoidossa/kuntoutusyksikössä, sairaalassa/terveyskeskuksessa ja vanhainkodissa palautetta saatiin asiakkailta/potilailta usein. Tämä saattaa johtua siitä, että hoitosuhteet ovat näissä yksiköissä vuorovaikutteisia ja pitkäkestoisia. Vastaajat saivat aineiston perusteella asiakkaan/potilaan omaiselta usein palautetta terveyskeskuksessa/sairaalassa. Tuloksesta voidaan päätellä, että potilaat/asiakkaat tulevat muuttuneessa terveydentilassa terveyskeskukseen/sairaalaan ja omaiset ovat sen vuoksi läheisistään huolissaan. Vanhainkodeissa ja kotihoidossa/kuntoutusyksiköissä saatiin harvemmin palautetta potilaiden/asiakkaiden omaisilta. Tulosta saattaa selittää se, että potilaiden/asiakkaiden terveysmuutokset ovat vanhainkodissa vakiintuneempi kuin sairaalassa ja kotihoidossa opiskelijat ovat harvoin kontaktissa omaisiin.

Arvioinnin ja palautteen vaikutus oppimiseen

Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteiden (tavoitetietoisuus, kannustaminen, perustelevinen, ihmisen kunnioittaminen) toteutumisella ja oppimisella (itsearviointi, ammatillinen edistyminen, omien toimintatapojen tunnistaminen/muuttaminen, motivoituminen) oli erittäin merkitsevä yhteys keskenään. Tulos on erittäin yhdenmukainen aiempien tutkimustulosten kanssa (Oinonen 1998; Hietaharju 2002; Mykrä 2002; Räisänen 2002) ja osoittaa hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteiden toteutumisen olevan hyvin merkityksellisiä hoitotyön oppimiselle ja ammatilliselle kasvulle.

Tässä tutkimuksessa säännöllistä ja päivittäistä palautetta sai vain puolet opiskelijoista. Aiemmin on todettu, että oppimisen kannalta on merkitsevää, että palautetta saadaan heti oppimistilanteen jälkeen ja säännöllisesti päivittäin (Oinonen 1998; Williamson & Webb 2001; Hietaharju 2002; Aho 2005). Tämän tutkimuksen mukaan palautteen saamisella viikoittain tai harvemmin oli myös myönteistä merkitystä oppimiselle.

Suuri osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että palaute kannusti arvioimaan omaa oppimista. Palaute edisti myös ammatillista kehittymistä ja opetti tunnistamaan omia toimintatapoja. Palaute edisti suurelta osin opiskelijoiden oppimista ja kannusti myös uuden oppimiseen. Näi-

tä tuloksia tukee Oinosen (1998) sekä Hietaharjun (2002) tulokset, joiden mukaan palaute on merkityksellistä oppimiselle ja ammatilliselle kehitymiselle.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan korkea-asteen koulutuksen saaneet ohjaajat tukevat opiskelijan oppimista ja oppimaan motivoitumista hiukan enemmän kuin toisen asteen koulutuksen saaneet ohjaajat. Tulosta voi selittää se, että korkea-asteen ohjaajilla on laajemmin tietoa, jolla ohjausta sekä omaa toimintaa kyetään perustelemaan. Lisäksi toisen asteen koulutuksen saaneet ohjaajat ovat koulutukseltaan hyvin heterogeenisiä (mm. lähihoitaja, kuntahoitaja, lastenhoitaja, perushoitaja, kodinhoitaja, lääkintävahtimestari-sairaankuljettaja, hammashoitaja)

Pieni joukko opiskelijoista koki, että palaute vähensi oppimishalua ja oli masentavaa. Oinonen (1998) esitti, että perustelematon kielteinen palaute vähentää oppimishalua. Tyydyttävä opintomenestys vaikuttaa merkittävästi oppimishalun vähenemiseen vaikka sillä ei tässä aineistossa ole lineaarista riippuvuutta. Oppimishalua lisäävä palaute luonnollisesti edisti oppimista, kuten aiemmissakin tutkimuksissa on todettu (Mykrä 2002, Räisänen 2002.) Tulosten mukaan myös kannustava palaute edisti oppimista ja oppimista edistävä palaute lisäsi oppimishalua. Tämän on todennut myös Oinonen (1998).

Miesopiskelijat saivat naisopiskelijoita useammin masentavaa sekä oppimishalua vähentävää palautetta. Tulokseen saattaa vaikuttaa se, että sosiaali- ja terveysalan työympäristöt ovat hyvin naisvaltaisia ja niiden toimintakulttuuriin voi miesten olla vaikeampi sopeutua. On myös mahdollista, että naisvaltaisiin työyhteisöihin ei hyväksytä miehiä yhtä sujuvasti kuin naisia.

Dialogisuuden ominaispiirteet palautekeskusteluissa

Vastaajien mielestä opiskelijoilla sekä ohjaajilla oli mahdollisuus puhua arviointikeskustelussa. Enemmistö vastaajista oli sitä mieltä, että palautekeskustelu liittyi opiskeltavaan asiaan ja opiskelija sekä ohjaaja päätyivät yhteisymmärrykseen oppimisesta. Aikaisempien tutkimusten mukaan vuorovaikutuksellisessa yhteistyösuhteessa korostuu yhteisymmärryksen merkitys (Aarnio ym. 2002; Aho 2005). Tässä aineistossa opiskelijoilla oli pääasiallisesti mahdollisuus kertoa palautekeskustelussa ajatuksistaan ja he myös kokivat, että ohjaaja ymmärsi heitä palautekeskustelutilanteessa. Tämän suuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Värri (1997) sekä Kolkka (2001). Tämän aineiston perusteella kiitettävän opintome-

nestyksen opiskelijat kokivat tulleen useammin ymmärretyiksi kuin tyydyttävän opintomenestyksen opiskelijat. Tämän tuloksen perusteella voidaan ajatella, että kiitettävän opintomenestyksen opiskelijoiden käsitteiden ymmärtämis- ja käyttökyky on parempi kuin tyydyttävän opintomenestyksen opiskelijoilla. Palautekeskustelu koettiin useimmiten luottamukselliseksi, oikeudenmukaiseksi sekä rehelliseksi, että vilpittömäksi. Samansuuntaiseen tulokseen päätyi Väliahde (2000) tutkiessaan dialogisuuden ominaispiirteiden toteutumista. Aineiston perusteella parempi opintomenestys vaikutti kokemukseen keskustelun luottamuksellisuudesta.

Opiskelijoiden mielestä opiskelijat ja ohjaajat eivät aina valmistautuneet riittävästi palautekeskustelutilanteeseen eikä palautekeskustelussa vallinnut innostunut ilmapiiri. Saarikosken (2002) tutkimuksen mukaan ilmapiiri on oppimiseen keskeisesti vaikuttava tekijä. Tämän aineiston perusteella erityisesti kotihoidossa/kuntoutusyksiköissä valmistauduttiin palautekeskustelutilanteisiin useammin kuin esimerkiksi terveyskeskuksissa/sairaaloissa. Aikaisemman tutkimuksen mukaan ohjaajat korostavat arviointiin valmistautumisen merkitystä (Aho 2005). Aineiston perusteella viidennes vastaajista koki palautekeskustelutilanteen kiireiseksi. Aikaisemmin on todettu, että kiire on vuorovaikutusta häiritsevä tekijä. (Väliahde 2000).

Neljännes opiskelijoista ei pyytänyt aktiivisesti palautetta toiminnastaan eikä myöskään antanut palautetta ohjaajan ohjauksesta. Tämän aineiston perusteella koulutusohjelmavaiheen opiskelijat pyysivät aktiivisemmin palautetta, kuin perusopintovaiheen opiskelijat. Tuloksesta voidaan päätellä, että koulutusohjelmavaiheen opiskelijat tunnistavat hyvin oppimistarpeitaan ja ovat tottuneempia arviointiin sekä palautteen saantiin. Työssäoppimisen paikka vaikuttaa palautteen aktiiviseen pyytämiseen siten, että vanhainkodissa sekä kotihoidossa/kuntoutusyksiköissä pyydetään palautetta selvästi harvemmin kuin esimerkiksi terveyskeskuksessa/sairaalassa. Tuloksesta voidaan päätellä, että vanhainkoti on usein ensimmäinen opiskelijan perusopintoaiheen työssäoppimisen ympäristö ja siten ympäristönä opiskelijalle vieras. Näin ollen aktiivista palautetta ei välttämättä edes osata pyytää. Aktiivisimmin palautetta pyydettiin korkea-asteen koulutuksen saaneilta ohjaajilta. Aineiston perusteella voidaan todeta, että mitä parempi opintomenestys opiskelijalla on, sitä aktiivisemmin hän pyytää palautetta toiminnastaan.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimisen arviointiin liittyvää palautetta lähihoitajaopiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan esittää seuraavat johtopäätökset.

1. Lähihoitajaopiskelijat sekä heidän ohjaajansa ovat olleet hyvin selvillä työssäoppimisjakson tavoitteista. Työssäoppimisjakson alussa tavoitteista keskusteltiin pääsääntöisesti ohjaajan ja opiskelijan välillä. Palautetta saatiin pääasiallisesti vain suullisesti. Hyvän ohjauksen ominaispiirteet toteutuvat tavallisesti työssäoppimisjaksolla. Arviointi ja annettu palaute liittyi useimmiten opittavaan asiaan ja opiskelijan toimintaan.

2. Arviointia ja palautetta saadaan yleisimmin sovitussa arviointi- ja palautekeskustelussa. Välitöntä palautetta työtilanteiden aikana tai sen jälkeen ei aina saada. Opiskelijat kokevat saaneensa palautetta useammin muilta hoitajilta ja potilailta/asiakkailta kuin toisilta opiskelijoilta, moniammatillisen työryhmän jäseniltä tai esimiehiltä.

3. Arviointi ja palaute opettivat opiskelijoita tunnistamaan omia toimintatapoja sekä kannusti uusien asioiden opiskelemiseen. Palauteella oli selkeästi myönteiset vaikutukset ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen. Miesopiskelijat kokivat naisia useammin palautteen vaikuttaneen heihin kielteisesti.

4. Dialogisuuden ominaispiirteistä luottamuksellisuus, oikeudenmukaisuus, vilpittömyys, yhteisymmärrys toteutuivat työssäoppimisen arviointi- ja palautekeskusteluissa tavallisesti hyvin. Suurin osa opiskelijoista koki, että ohjaajalla sekä opiskelijalla oli tasavertainen sekä vastavuoroinen mahdollisuus osallistua arviointi- ja palautekeskusteluun. Opiskelijat kokivat, että ohjaaja tai opiskelija itse ei ollut aina riittävästi valmistautunut palautekeskusteluun. Palautekeskustelutilannetta ei aina koettu ilmapiihirtään innostuneeksi ja kiireettömäksi tilanteeksi. Hyvä/kiitettävä opintomenestys sekä koulutusohjelmaopintojen vaihe vaikutti siihen, että opiskelija koki dialogisuuden ominaispiirteiden toteutuvan paremmin palautekeskusteluissa.

8 KEHITTÄMIS- JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET

Tutkimuksen tulokset antavat arvokasta tietoa siitä, miten lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimisen arviointia ja palautteen antamista ja sen saamista tulisi kehittää siten, että lähihoitajaopiskelijoiden oppiminen ja ammatillinen kehittyminen olisi mahdollisimman tuloksellista. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää työssäoppimisen ohjaamisessa, arvioinnissa ja palautteen antamisessa. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää hoitotyön opiskelijoiden opettamisessa, työelämäohjaajien kouluttamisessa, hoitotieteen tutkimuksessa sekä oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman kehittämisessä. Tulokset vahvistavat olemassa olevaa tietoa ja tuovat esiin uusia tutkimushaasteita. Tutkielman tulosten perusteella voidaan esittää seuraavat kehittämis- ja jatkotutkimushaasteet lähihoitajaopiskelijoiden työssäoppimisen ohjaukseen, arviointiin ja palautteen antamiseen ja saamiseen.

1. Työssäoppimisjakson alussa tulisi opiskelijan sekä ohjaajan systemaattisesti keskustella opintojakson tavoitteista, jolloin arviointi ja palaute ovat oppimistavoitteisiin kohdistuvaa. Suullisen palautteen lisäksi opiskelijoiden saamaa kirjallista palautetta tulisi lisätä.

2. Välittömän palautteen antamista työtilanteissa tai heti tilanteen jälkeen tulisi kehittää. Moniammatillisen työryhmän kaikkien jäsenten antamaa palautetta oppimisesta tulisi lisätä. Opiskelijoiden välistä vertaisarviointia tulisi kehittää systemaattisemmaksi.

3. Jatkotutkimuksen arvoinen asia olisi selvittää hoitotyön miesopiskelijoiden kokemuksia oppimishalua vähentävästä ja masentavasta palautteesta.

4. Palautekeskustelutilanne tulisi muodostaa opiskelijan, ohjaajan sekä siihen osallistuvan opettajan puolesta kiireettömäksi tilanteeksi. Palautekeskustelun innostuneen ilmapiirin luominen täytyy lähteä kaikista siihen osallistuvista osapuolista itsestään. Opiskelijan, ohjaajan sekä opettajan tulee kaikkien valmistautua palautekeskustelutilanteeseen etukäteen. Jatkossa tulisi varmistaa huonomman opintomenestyksen opiskelijoiden palautteen ymmärtäminen. Koska työssäoppimispaikkojen välillä on selkeitä eroja dialogisuuden ominaispiirteiden toteutumisessa palautekeskustelussa, olisi tärkeää arvioinnin ja palautteen kehittämiseksi tutkia arviointi- ja palautekäytänteitä eri työssäoppimisen yksiköissä säännöllisin väliajoin. Työelämäohjaajien yhtenevien arviointi- ja palautekäytänteiden toteutumisesta tulisi jatkossa arvioida tutkimuksen avulla.

LÄHTEET

- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinnan toimipaikka. Kasvatustiede. Hämeenlinna.
- Aho, U. 2005. Työpaikkaohjaaja oppimisen arvioijana oppisopimuskoulutuksessa. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 2002 Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Neljäs painos. WSOY. Helsinki.
- Alppiranta M-L & Hiihto, R. 2002. Hoitotyön oppimisen kuvauksia suun terveydenhoidon työssäoppimisjaksoilla. Pro gradu -tutkielma. Hoitotieteen laitos. Tampereen yliopisto.
- Bahtin, M.M. 1987. The dialogic imagination. four essays. Austin: University of Texas Press.
- Burns, N. & Grove, S. 1995. Understanding Nursing Research. W.B. Saunders Company. Philadelphia.
- Burns, N. & Grove, S. 2001. The practice of nursing research. Conduct, critique and utilization. W.B. Saunders Company. Philadelphia.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.
- Ferguson, K.E. & Jinks A.M. 1994. Integrating what is taught with what is practised in the nursing curriculum. A multi-dimensional model. Journal of Advanced nursing 20 (4), 687-695.
- Frisk, T. (toim.) 2003. Ohjaaminen työssä. Educa-Instituutti. Opetusministeriö ja Etelä-Suomen lääninhallitus. Helsinki.
- Candy, P & Matthews, J. 1998. Fusing, learning and work: Changing conceptions of workplace learning. In D. Boud (ed.) Current issues and new agendas in workplace learning. Adelaide: NCVET, 9-30.
- Grönroos, M. 2003. Johdatus tilastotieteeseen. Kuvailu, mallit ja päättely. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Guskey, T.R. 2000. Evaluating Professional Development. California. Corwin Press, Inc.

- Gynther, U-M. 2002. Aikuisen oppisopimusopiskelijan työharjoitteluajan työharjoittelun ohjaus lähihoitajakoulussa ohjaajien kuvaamana. Pro gradu -tutkielma. Hoitotieteen laitos. Tampereen yliopisto.
- Hakala, R. 2005. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutus opetusjärjestelyihin ja opetusmenetelmiin. Vain hyviä ajatuksia – vai todellista toiminnan muutosta? Opetushallitus.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. WSOY. Helsinki.
- Heikkilä, T. 2002. Tilastollinen tutkimus. 4. painos. Edita. Helsinki.
- Heinonen, N. 2004. Terveysalan koulutuksen työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2003:22.
- Hietaharju, P. 2002. Motivaatio hoitamaan oppimisessa ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kuvaamana. Pro gradu -tutkielma. Hoitotieteen laitos. Tampereen yliopisto.
- Hinkkanen, L. 2002. Hoitotyön opettajan ja käytännön ohjaajan yhteistyö käytännön opiskelun ohjauksessa. Pro gradu -tutkielma. Hoitotieteen laitos. Tampereen yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.
- Hyrkäs, K. 1997. Käytännön opetus terveydenhuoltoalan koulutuksessa: Toimintatutkimus sisällöllisen suunnittelun kehittämistä. Lisensiaattitutkimus. Hoitotieteen laitos. Tampereen yliopisto.
- Hätönen, H. (toim.) 1999. Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa. Opetushallitus.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. WSOY. Helsinki.
- Kaartinen-Koutaniemi, M. 2001. Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittäminen. Helsingin yliopiston, Diakonia-ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikorkeakoulun benchmarking -projekti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja.
- Kangas-Dahl, S. 2002. Itseohjautuvuus ja sen kehittäminen hoitotyön harjoittelussa. Kasvatustieteen laitos: Ammattikasvatus. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Kapborg, I. & Fishbein, S. 2002. Using a model to evaluate nursing education and professional practise. *Nursing & Health Sciences*. 4 (1-2), 25-31.

- Karttunen, P. 1989. Kliinisen opiskelun arvioinnin mielekkyys sairaanhoidon opiskelijoiden kokemana. Hoitotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. Terveystieteiden opettajan koulutusohjelma. Tampereen yliopisto.
- Karttunen, P. 1999. Tietoa hoitotyön toimintaan; sairaanhoidon opiskelijoiden käsityksiä tiedosta ja tiedon suhteesta toimintaan. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis.
- Kilpiäinen, S. 2003. Odotetaan käytäntöä ja saadaan teoriaa. Tutkimus Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun terveystieteiden opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista opetuksesta ja ohjauksesta vuosina 1995-1997 ja 2000-2001. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirjatutkimus. Acta Universitatis Lapponiensis 59.
- Knapp, T.R. 1998. Quantitative nursing research. Thousands Oaks. SAGE. Publications International Educational and Professional Publisher. London.
- Kolkka, M. 2001. Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tampere.
- Kujala, E. 1997. Ohjaus hoitotyöammattiin oppimisen konstruktiossa. Empiiriseen aineistoon perustuva ohjauksen teoreettinen viitekehys. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Laudaturtyö. Tampereen yliopisto.
- Lehtovaara, M. 1996. Situationaalinen oppiminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.). Dialogissa 2. – ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampere. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuksen julkaisuja A8.
- Luukka, K. 1998. Sairaanhoidajaopiskelijoiden arviointi hoitotyön käytännön opiskelusta. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Lisensiaattityö. Kuopio.
- Metsämuuronen, J. 2000a. Tilastollisen kuvauksen perusteet. Metodologia –sarja 2. International Methelp. Helsinki.
- Metsämuuronen, J. 2000b. Tilastollisen päättelyn perusteet. Metodologia –sarja 3. International Methelp. Helsinki.
- Metsämuuronen, J. 2000c. SPSS aloittelevan tutkijan käytössä. Metodologia –sarja 5. International Methelp. Helsinki.
- Metsämuuronen, J. 2001. Monimuuttujamenetelmien perusteet. SPSS ympäristössä. Metodologia -sarja 7. International Methelp. Helsinki.

- Metsä-Tokila, T., Tulkki, P. & Sahonen, P. 1999. Oppilaitoskeskeisyydestä työelämä-painotteiseen ammatilliseen koulutukseen – tavoitteena työelämän eriytyneisiin osaamistarpeisiin vastaaminen. Euroopan sosiaalirahasto.
- Mezirow, J. 1995. Uudistuva oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. (Suom. L. Lehto). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Munnukka, T. 1997. Hoitamaan oppiminen ja opettaminen. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tampere.
- Murphy, F. 2000. Collaborating with practioners in teaching and research: a model for developing the role of the nurse lecturer in practice areas. *Journal of Advanced Nursing* 31 (3), 704-714.
- Mykrä, T. 2002. Työpaikkaohjaaja oppimisen edistäjänä – työssäoppimisen ohjaaminen ja arviointi työyhteisön arjessa. Educa instituutti. Helsinki.
- Mäkisalo, M. 1998. Terveystieteiden oppilaitoksen organisaatiokulttuuri: opettajien ja opiskelijoiden käsitykset todellisesta ja toivotusta toiminnasta. Kuopion yliopiston julkaisu E: 58. Kuopio.
- Mölsä, K. 2000. Sairaanhoidajaopiskelijan käytännön opiskelun ohjaus ohjaajan näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Hoitotiede. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Neary, M. 2001. Teaching, Assessing and Evaluation for Clinical Competence. A practical guide for practitioners and teachers. Nelson Thornes Ltd, UK.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R. Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. WSOY. Helsinki.
- Nurmi, T. 2004. Suuri suomenkielen sanakirja. 3. painos. Gummerus. Jyväskylä.
- Oinonen, I. 1998. Harjoittelun ohjaus hoitotyön koulutuksen eri vaiheissa. Licensiaattityö. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tampere.
- Opetussuunnitelman perusteet 2001. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinon perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Opetushallitus. Helsinki.
- Opetussuunnitelma TAOT 2004. Tampereen ammattiopisto Tampereen terveydenhuolto-oppilaitos. Tampere.
- Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. 1997. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. WSOY. Helsinki.
- Peltomäki, M. & Silvennoinen, H. 2003. Työssäoppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetushallitus. Helsinki.

- Pirkkalainen, J. 2003. Työhön, työssä, työstä oppiminen. Acta Universitatis Tamperensis. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Acta Universitatis Tamperensis. Kasvatustieteen laitos. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Rauste - von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. WSOY. Helsinki.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WSOY. Helsinki.
- Räisänen, A. 2002. Hoitotyöntekijöiksi valmistuvien osaaminen. Vertailututkimus opisto-asteelta ja ammattikorkeakouluista valmistuvien hoitotyöntekijöiden hoitotyön toimintojen hallinnasta sekä opetuksen ja opiskelun painotuksesta. Väitöskirja. Scripta Lingua Fennica Edita. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos. Turku.
- Saarikoski, M. 2002. Clinical learning environment and supervision. Development and Validation of the CLES Evaluations Scale. Väitöskirja. Medica – Odontologica. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos. Turku.
- Saarikoski, M. & Leino-Kilpi, H. 1999. Association between quality of ward nursing care and students' assessment of the ward as a learning environment. Influences on Quality Care 6:467-475.
- Sarajärvi, A. 2002. Sairaanhoidon opiskelijoiden hoitotyön näkemyksen muotoutuminen sairaanhoitajakoulutuksen aikana. Oulun yliopisto. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos. Väitöskirjatutkimus. Acta Universitatis Ouluensis. Medica. D674.
- Schröck, R. 1991. Moral issues in nursing research. In, Cormark, D. The Research process in Nursing. Oxford. England, 30-39.
- Stenfors, P. 1999. Tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehitys hoitotyön koulutuksessa. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos. Väitöskirjatutkimus. Acta Universitatis. Tampensis 657.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä. Helsinki.
- Työssäoppimisen opas 1999. Opettajille ja kouluttajille. Kehittyvä koulutus 7/1999. 2. korjattu painos. Opetushallitus.
- Tähtinen, J. & Kaljonen, A. 1996. Tilastollisen analyysin perusteita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Julkaisusarja B 55. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajakoulutuslaitos. Turku.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Ikkunoita tutkimusmetodeihin, osa 1. Metodien valinta ja aineiston keruu. (Toim. Aaltoila, J. & Valli, R.) PS -kustannus. Jyväskylä.

- Valpola, V. 2000. Suuri sivistyssanakirja. 1. painos. WSOY:n kirjallisuussäätiö. Helsinki.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen – teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto. Joensuu.
- Vesanto, A. 1995. Opiskelija-omahoitajana toimiminen sairaanhoidon opiskelijoiden ammattitaidon edistäjänä. Pro gradu -tutkielma. Hoitotieteen laitos. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Väliahde, R. 2000. Dialogin toteutuminen kehityskeskustelussa. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Williamson, G.R. & Webb, C. 2001. Supporting students in practice. Journal of Clinical Nursing. 10 (2), 284-292.
- Wilson, T. 1996. Levels of helping: a framework to assist tutors in providing tutorial support at the level students want and need. Nurse Education Today. The Journal for Health Care Education. 16: (4), 270-273.
- Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatustiede – kasvatustiede hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja. Tampere.
- Yliluoma, P.V.J. 1998. Johdatus kvantitatiivisiin analyysimenetelmiin. SPSS for Windows -ohjelman avulla. 4. painos. International Multimedia & Distance Learning. Helsinki.

VERKKOLÄHTEET

INKA - Koulutuksen arviointijärjestelmä. 15.6.2006. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. <http://inka.cec.jyu.fi/>

Metsämuuronen, J. 2002. Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Elektroninen aineisto. 15.6.2006

http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/pdf/suoj/mittarin_rakentaminen_ja_testiteoria_2000.pdf

Mot. Sanakirjasto. 15.6.2006. <http://mot.kielikone.fi>

Sosiaali- ja terveystietokanta 2006. 27.9.2006. Julkaisuja 2006:4.

<http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2006/03/pr1143626820155/passthru.pdf>

Sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelma 2004-2007. 27.9.2006

<http://www.stm.fi/Resource.phx/hankk/hankt/tato/tato.htx.i806.pdf>

Sosiaali- ja terveysalan työssäoppimissivusto – TAOT. 15.6.2006.

<http://topsote.tampere.fi/media/>

STAKES (a) 28.9.2006. Terveyspalvelutilastot 2005.

<http://www.stakes.fi/FI/tilastot/aiheittain/Terveyspalvelut/somaattinenerikoissairaanhoido.htm>

STAKES (b) 28.9.2006. Kotihoidon tilasto 2006.

http://www.stakes.fi/NR/rdonlyres/9C8E8120-43F7-4B0A-8CD931D3D5C7234C/0/Tt12_06.pdf

STAKES (c) 28.9.2006. Taskutieto 2004.

<http://www.stakes.info/files/pdf/raportit/taskutieto2004.pdf>

TOPSOTE –Pirkanmaa –hanke. 15.6.2006. <http://tasto.piramk.fi/topsote/index.html>

Valtion säädöstietopankki. 15.11.2005. <http://www.finlex.fi>

LIITTEET**LIITE 1.**

Tampereen yliopisto
Hoitotieteen laitos

Arvoisa lähihoitajaopiskelija

Tutkimuksemme tarkoituksena on kartoittaa lähihoitajaopiskelijoiden näkemyksiä työssäoppimisen arvioinnista sekä palautteesta. Lähihoitajaopiskelijoiden näkemyksien kartoittaminen on tärkeää työssäoppimisen arvioinnin ja palautteen kehittämisen kannalta.

Oheiseen kyselylomakkeeseen vastaaminen on vapaaehtoista. Vastaamalla huolellisesti oheiseen kyselyyn voit vaikuttaa tutkimuksesta saataviin tuloksiin sekä koko tutkimuksen luotettavuuteen. Lomakkeeseen vastataan nimettömänä. Vastatessasi voit olla varma siitä, että tutkimukseen antamasi tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia ja vain tutkimuksen tekijöiden käytettävissä. Tutkimustulokset raportoidaan siten, että yksittäisen vastaajan tietoja ei ole mahdollista tunnistaa.

Palauta kyselylomake vastaamisen jälkeen kyselyä pitävälle opettajalle/ryhmänohjaajalle. Opettaja/ryhmänohjaaja kerää kaikki vastauslomakkeet kirjekuoreen, jonka jälkeen hän sulkee kirjekuoren. Kirjekuoren päälle opettaja/ryhmänohjaaja kirjoittaa luokassa kyselyhetkellä olleiden opiskelijoiden lukumäärän. Noudamme suljetut kyselylomakekirjekuoret henkilökohtaisesti opettajilta/ryhmänohjaajilta.

Opiskelemme Tampereen yliopistossa hoitotieteen laitoksella terveystieteiden maistereiksi. Opiskelumme sisältyy pro gradu –tutkielma, jonka toteutamme yhteistyössä Tampereen ammattiopiston Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen kanssa. Opinnäytetyötämme ohjaavat Tampereen yliopiston hoitotieteen laitokselta THT, professori Päivi Åstedt-Kurki sekä TtT, lehtori Meeri Koivula.

Jos haluat tietää tutkimuksesta enemmän tai Sinulla on jotakin kysyttävää, ota yhteyttä.

LÄMMIN KIITOS JO ETUKÄTEEN OSALLISTUMISESTASI!

<p>TtM –opiskelija, SHO, terveydenhoitaja Seija Ahola / Tampereen yliopisto Lentäjänkuja 4 A 33960 Pirkkala</p> <p>S-posti: Seija.Ahola@uta.fi Puh: 040-5188 950</p>	<p>TtM –opiskelija, sairaanhoitaja -AMK Virpi Salminen / Tampereen yliopisto Kitiniitynkatu 10 D 37 33850 Tampere</p> <p>S-posti: Virpi.Salminen@uta.fi Puh: 040-509 1428</p>
--	--

Arvoisa ryhmänohjaaja / opettaja

Opiskelemme Tampereen yliopistossa hoitotieteen laitoksella terveystieteen maistereiksi. Opiskelumme sisältyy pro gradu –tutkielma, jonka toteutamme yhteistyössä Tampereen ammattioiston Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen kanssa. Tutkimuksemme tarkoituksena on kartoittaa lähihoitajaopiskelijoiden näkemyksiä työssäoppimisen arvioinnista sekä palautteesta. Lähihoitajaopiskelijoiden näkemyksien kartoittaminen on tärkeää työssäoppimisen arvioinnin ja palautteen kehittämisen kannalta.

Oheiseen kyselylomakkeeseen vastaaminen on vapaaehtoista. Vastaamalla huolellisesti oheiseen kyselyyn voi opiskelija vaikuttaa tutkimuksesta saataviin tuloksiin sekä koko tutkimuksen luotettavuuteen. Lomakkeeseen vastataan nimettömänä. Vastatessa opiskelija voi olla varma siitä, että tutkimukseen annetut tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia ja vain tutkimuksen tekijöiden käytettävissä. Tutkimustulokset raportoidaan siten, että yksittäisen vastaajan tietoja ei ole mahdollista tunnistaa.

Opiskelija palauttaa kyselylomakkeen vastaamisen jälkeen kyselyä pitävälle opettajalle/ryhmänohjaajalle. Opettaja/ryhmänohjaaja kerää kaikki vastauslomakkeet kirjekuoreen, jonka jälkeen hän sulkee kirjekuoren. Kirjekuoren päälle opettaja/ryhmänohjaaja kirjoittaa luokassa kyselyhetkellä olleiden opiskelijoiden lukumäärän. Noudamme suljetut kyselylomakekirjekuoret henkilökohtaisesti opettajilta/ryhmänohjaajilta.

Opinnäytetyötämme ohjaavat Tampereen yliopiston hoitotieteen laitokselta THT, professori Päivi Åstedt-Kurki sekä TtT, lehtori Meeri Koivula.

Jos haluat tietää tutkimuksesta enemmän tai Sinulla on jotakin kysyttävää, ota yhteyttä.

LÄMMIN KIITOS JO ETUKÄTEEN YHTEISTYÖSTÄ!

<p>TtM –opiskelija, SHO, terveydenhoitaja Seija Ahola / Tampereen yliopisto Lentäjänkuja 4 A 33960 Pirkkala</p> <p>S-posti: Seija.Ahola@uta.fi Puh: 040-5188 950</p>	<p>TtM –opiskelija, sairaanhoitaja -AMK Virpi Salminen / Tampereen yliopisto Kitiniitynkatu 10 D 37 33850 Tampere</p> <p>S-posti: Virpi.Salminen@uta.fi Puh: 040-509 1428</p>
--	--

- **Hyvä vastaaja.** Tutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että vastaisit huolellisesti kaikkiin kysymyksiin.
- Vastaa kysymyksiin **ympyröimällä** asiaa parhaiten kuvaava vaihtoehto tai **kirjoita vastaus** sille varattuun tilaan.

1 Sukupuolesi

1= Nainen
2= Mies

2 Ikäsi

_____ vuotta

3 Montako työssäoppimisjaksoa olet suorittanut? _____ eri työssäoppisjaksoa

4 Viimeksi suoritetusta työssäoppimisen jaksosta on kulunut? _____ kuukautta tai _____ viikkoa

5 Viimeisin työssäoppimispaikkasi?

1. Päiväkoti
2. Vanhainkoti
3. Terveyskeskus
vuodeosasto
4. Kotihoito
5. Sairaala
6. Päivä- / toimintakeskus
7. Kuntoutuskoti/ -yksikkö
8. Hammashoitola
9. Sairaankuljetus
10. Jokin muu,
mikä? _____

6 Oliko sinulla nimetty ohjaaja viimeisessä työssäoppimisen paikassasi? 1. Kyllä
2. Ei

HUOMIO! Laita rasti tähän, jos sinulla oli useampi kuin 1 ohjaaja _____

7 Mikä oli ohjaajasi ammatillinen koulutus/ ammattinimike? 1. Mikä? _____
2. En tiedä8 Mikä on aikaisempi oma koulutuksesi?
(ympyröi kaikki sopivat)

1. Peruskoulu
2. Lukio/ Ylioppilastutkinto
3. Ammatillinen koulutus
4. Muu, mikä _____

9 Opintojesi vaihe tällä hetkellä ?

1. Perusopintovaihe
2. Koulutusohjelmavaihe

10 Tähänastinen *keskimääräinen* opintomenestyksesi? (asteikolla 1-5)

- 5 Kiitettävä
- 4 Hyvä
- 3 Hyvä
- 2 Tyydyttävä
- 1 Tyydyttävä

- Vastaa kysymyksiin **ympyröimällä** asiaa parhaiten kuvaava vaihtoehto tai **kirjoita vastaus** sille varattuun tilaan.
- Ohjaajalla tarkoitamme työssäoppimisen **ohjaajaa käytännön työssäoppimispaikassa**.
- Pyydämme sinua arvioimaan työssäoppimisen jaksoa, **jossa olet ollut viimeksi. KIITOS!**

	1 Täysin eri mieltä	2 Eri mieltä	3 Jonkin verran samaa mieltä	4 Samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
11 Olin selvillä työssäoppimisjaksoon liittyvistä tavoitteista	1	2	3	4	5
12 Keskustelin ohjaajan kanssa oppimisen tavoitteista jakson alussa	1	2	3	4	5
13 Saamani palaute kohdistui oppimistavoitteisiin	1	2	3	4	5
14 Ymmärsin täysin saamaani palautteen	1	2	3	4	5
15 Ohjaajani syventyi palautteen antamiseen	1	2	3	4	5
16 Palaute oli mielekästä	1	2	3	4	5
17 Sain ohjaajaltani palautetta tekemisestäni	1	2	3	4	5
18 Saamani palaute liittyi oppimiseen	1	2	3	4	5
19 Sain palautetta kirjallisessa muodossa	1	2	3	4	5
20 Palaute edisti oppimista	1	2	3	4	5
21 Sain palautetta suullisessa muodossa	1	2	3	4	5
22 Ohjaajani antama sanallinen palaute oli yhdenmukaista hänen sanattoman viestintänsä kanssa	1	2	3	4	5
23 Suullinen ja kirjallinen palaute olivat yhdenmukaisia	1	2	3	4	5
24 Palaute oli selkeää	1	2	3	4	5
25 Palaute oli perusteltua	1	2	3	4	5
26 Palaute oli tuomitsevaa	1	2	3	4	5
27 Palaute oli minua ihmisenä kunnioittavaa	1	2	3	4	5

	1 Täysin eri mieltä	2 Eri mieltä	3 Jonkin verran samaa mieltä	4 Samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
28 Palaute oli kannustavaa	1	2	3	4	5
29 Palaute tuotti mielihyvää	1	2	3	4	5
30 Palaute oli kehittävää	1	2	3	4	5
31 Palaute oli perusteellista	1	2	3	4	5
32 Palaute oli rakentavaa	1	2	3	4	5
33 Palaute annettiin heti oppimistilanteen jälkeen	1	2	3	4	5
34 Sain palautetta säännöllisesti päivittäin	1	2	3	4	5
35 Sain palautetta vain viikoittain tai harvemmin	1	2	3	4	5
36 Sain ohjaajaltani palautetta sovitussa arviointikeskustelussa	1	2	3	4	5
37 Sain ohjaajaltani palautetta henkilökohtaisessa keskustelussa	1	2	3	4	5
38 Sain ohjaajaltani palautetta työtilanteissa	1	2	3	4	5
39 Sain oppimisestani palautetta muilta hoitajilta	1	2	3	4	5
40 Sain oppimisestani palautetta muilta moniammatillisen työryhmän jäseniltä	1	2	3	4	5
41 Sain oppimisestani palautetta esimieheltä	1	2	3	4	5
42 Sain toiminnastani palautetta asiakkaalta tai potilaalta	1	2	3	4	5
43 Sain toiminnastani palautetta asiakkaan tai potilaan omaiselta (Vastaa, jos olit omaisten kanssa tekemisissä)	1	2	3	4	5
44 Sain oppimisestani palautetta toisilta opiskelijoilta (Vastaa, jos yksikössä oli muita opiskelijoita)	1	2	3	4	5
45 Saamani palaute kannusti arvioimaan omaa oppimistani	1	2	3	4	5

	1 Täysin eri mieltä	2 Eri mieltä	3 Jonkin verran samaa mieltä	4 Samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
46 Muutin toimintaani palautteen saamisen jälkeen	1	2	3	4	5
47 Kykyni ymmärtää arviointia ja palautetta on kehittynyt opiskelujeni edetessä	1	2	3	4	5
48 Saamani palaute edisti ammatillista kehittymistäni	1	2	3	4	5
49 Opin tunnistamaan palautteen perusteella omia toimintatapoja	1	2	3	4	5
50 Saamani palaute vähensi oppimishaluani	1	2	3	4	5
51 Saamani palaute masensi minua	1	2	3	4	5
52 Saamani palaute edisti oppimistäni	1	2	3	4	5
53 Saamani palaute kannusti uuden oppimiseen	1	2	3	4	5
54 Pyysin aktiivisesti palautetta toiminnastani	1	2	3	4	5
55 Ohjaajani ja minä olimme ennakkoon valmistautuneita palautekeskusteluun	1	2	3	4	5
56 Minulla oli mahdollisuus puhua palautekeskustelutilanteessa	1	2	3	4	5
57 Ohjaajalla oli mahdollisuus puhua palautekeskustelutilanteessa	1	2	3	4	5
58 Palautekeskustelutilanteessa käytettiin riittävän lyhyitä puheenvuoroja	1	2	3	4	5
59 Palautekeskustelu liittyi opiskeltavaan asiaan	1	2	3	4	5
60 Palautekeskustelutilanteessa esitettiin kysymyksiä	1	2	3	4	5
61 Palautekeskustelutilanteessa vastattiin esitettyihin kysymyksiin	1	2	3	4	5
62 Kerroin ajatuksistani palautekeskustelujen aikana	1	2	3	4	5
63 Ohjaajani ymmärsi puheeni palautekeskusteluissa	1	2	3	4	5

	1 Täysin eri mieltä	2 Eri mieltä	3 Jonkin verran samaa mieltä	4 Samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
64 Palautekeskustelussa ohjaajani ja minun ajatuksia pohdittiin huolellisesti	1	2	3	4	5
65 Palautekeskustelutilanne oli kiireetön	1	2	3	4	5
66 Palautekeskustelutilanteessa oli innostunut ilmapiiri	1	2	3	4	5
67 Ohjaajani oli innostunut antamaan palautetta	1	2	3	4	5
68 Minä olin innostunut arvioimaan itse omaa oppimistani	1	2	3	4	5
69 Palautekeskustelu oli luottamuksellista	1	2	3	4	5
70 Ohjaajani ja minä osallistuimme aktiivisesti palautekeskusteluun	1	2	3	4	5
71 Palautekeskustelun vuorovaikutus oli rehellistä ja vilpitöntä	1	2	3	4	5
72 Palautekeskustelun vuorovaikutus oli avointa	1	2	3	4	5
73 Palautekeskustelu oli oikeudenmukaista	1	2	3	4	5
74 Ohjaajani ja minä olimme tasavertaisia palautekeskustelussa	1	2	3	4	5
75 Annoin palautetta ohjaajalleni hänen ohjauksestaan	1	2	3	4	5
76 Ohjaajani arvosti mielipiteitäni arviointi- ja palautekeskustelussa	1	2	3	4	5
77 Olin samaa mieltä arvioijani kanssa saamastani palautteesta	1	2	3	4	5
78 Minulla oli kielteisiä ennakoasenteita palautekeskustelua kohtaan	1	2	3	4	5
79 Ohjaajalla oli kielteisiä ennakoasenteita palautekeskustelua kohtaan	1	2	3	4	5
80 Palautekeskustelutilanteessa ohjaaja ja minä päädyimme yhteiseen ymmärrykseen oppimisestani	1	2	3	4	5

Muuttujaluettelo

Taustamuuttujat

- 1 Sukupuoli
- 2 Ikä
- 3 Suoritettujen työssäoppimisjaksojen lukumäärä
- 4 Viimeksi suoritetusta työssäoppimisen jaksosta kulunut aika
- 5 Viimeisin työssäoppimispaikka
- 6 Nimetty ohjaaja
- 7 Ohjaajan ammatillinen koulutus/ ammattinimike
- 8 Aikaisempi oma koulutus
- 9 Opintojen vaihe
- 10 Keskimääräinen opintomenestys

1. ongelma

Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteet

Tavoitetietoisuus

- 11 Olin selvillä työssäoppimisyksikköön liittyvistä tavoitteista
- 12 Oppimisen tavoitteista keskusteltiin yksikön alussa ohjaajan kanssa
- 13 Saatua palautetta kohdistuu oppimistavoitteisiin
- 14 Ymmärrystä tukeva palaute
- 15 Ohjaaja paneutuneisuus palautteen antamiseen
- 16 Palautteen mielekkyys

Palautteen muoto

- 19 Kirjallinen palaute
- 21 Suullinen palaute
- 22 Ohjaajan sanattoman ja sanallisen viestinnän yhdenmukaisuus
- 23 Suullisen ja kirjallisen palautteen yhdenmukaisuus

Arvioinnin kohde

- 17 Palautetta toiminnasta (tekemisestä)
- 18 Saatua palautetta liittyy (työssä)oppimiseen

Palautteen laatu

- 20 Oppimista edistävä palaute
- 24 Selkeä palaute
- 25 Perusteltu palaute
- 26 Tuomitseva palaute (Moraali)
- 27 Ihmistä kunnioittava palaute (Moraali)
- 28 Kannustava palaute (Etiikka)
- 29 Mielihyvää tuottava palaute
- 30 Kehittävä palaute
- 31 Perusteellinen palaute
- 32 Rakentava palaute

Palautteen ajankohta

- 33 Oikea-aikainen palaute (heti oppimistilanteen jälkeen)
- 34 Säännöllinen palaute päivittäin
- 35 Säännöllinen palaute viikoittain tai harvemmin

2 ongelma: Arviointi- ja palautetilanne

- 36 Ohjaajalta saatu palaute sovitussa arviointikeskustelussa
- 37 Ohjaajalta saatu palaute henkilökohtaisessa keskustelussa
- 38 Ohjaajalta saatu palaute työtilanteissa

Arvioinnin ja palautteen antaja

- 39 Muilta hoitajilta saatu palaute oppimisesta
- 40 Moniammatillisen työryhmän jäseniltä saatu palaute oppimisesta
- 41 Esimieheltä saatu palaute oppimisesta
- 42 Asiakkaalta tai potilaalta saatu palaute toiminnasta
- 43 Asiakkaan tai potilaan omaiselta saatu palaute toiminnasta
- 44 Toisilta opiskelijoilta saatu palaute oppimisesta

3. ongelma: Oppiminen

- 45 Oppimisen itsearviointia kannustava palaute
- 46 Toiminnan muuttuminen palautteen jälkeen
- 47 Arvioinnin ja palautteen ymmärtämiskyvyn kehittyminen
- 48 Ammatillisen kehittymisen edistyminen
- 49 Omien toimintatapojen tunnistaminen

Motivaatio: mielenkiinto, into, vaikutin

- 50 Oppimishalun väheneminen
- 51 Masentuminen
- 52 Oppimisen edistyminen
- 53 Oppimishalun lisääntyminen
- 81 (Avoin) Muuta tietoa arvioinnista ja palautteesta

4. ongelma: Dialogisuuden ominaispiirteet

- 54 Aktiivinen palautteen pyytäminen
- 55 Ennakkovalmistautuminen palautekeskusteluun
- 56 Opiskelijan mahdollisuus puhua palautekeskustelussa
- 57 Ohjaajan mahdollisuus puhua palautekeskustelussa
- 58 Riittävän lyhyet puheenvuorot palautekeskustelutilanteessa
- 59 Palautekeskustelu liittyminen opiskeltavaan asiaan
- 60 Palautekeskustelussa esitettiin kysymyksiä
- 61 Esitettyihin kysymyksiin vastaaminen palautekeskustelutilanteessa
- 62 Opiskelijan ajatusten ilmaiseminen palautekeskustelussa
- 63 Opiskelijan ajatusten ymmärtäminen palautekeskusteluissa
- 64 Palautteen huolellinen pohtiminen
- 65 Kiireetön palautekeskustelutilanne
- 66 Innostunut ilmapiiri palautekeskusteluissa
- 67 Ohjaajan innostuneisuus palautteen antamiseen
- 68 Opiskelijan innostuneisuus oppimisen itsearviointiin
- 69 Luottamuksellinen palautekeskustelutilanne
- 70 Ohjaajan ja opiskelijan aktiivinen osallistuminen palautekeskusteluun
- 71 Rehellinen ja vilpitön vuorovaikutus
- 72 Avoin vuorovaikutus
- 73 Oikeudenmukainen palautekeskustelu
- 74 Ohjaajan ja opiskelijan tasavertaisuus palautekeskustelussa
- 75 Opiskelijan antama palaute ohjaajalle ohjauksesta
- 76 Opiskelijan mielipiteiden arvostaminen palautekeskustelussa
- 77 Samanmielisyys saadusta palautteesta
- 78 Opiskelijan kielteiset ennakkoasenteet
- 79 Ohjaajan kielteiset ennakkoasenteet
- 80 Yhteisen ymmärryksen muodostuminen palautekeskustelussa

31.01.2006

Arvoisa rehtori / koulutuspäälliköt

Opiskelemme Tampereen yliopistossa hoitotieteen laitoksella terveystieteen maistereiksi. Opiskelumme sisältyy pro gradu –tutkielma, jonka haluaisimme toteuttaa yhteistyössä Tampereen ammattiopiston Tampereen terveydenhuolto-oppilaitoksen kanssa. Tutkimuksemme tarkoituksena on kartoittaa lähihoitajaopiskelijoiden näkemyksiä työssäoppimisen arviointiin liittyvästä palautteesta. Lähihoitajaopiskelijoiden näkemyksien kartoittaminen on tärkeää työssäoppimisen arvioinnin ja palautteen kehittämisen kannalta.

Aineistonkeruu on tarkoitettu toteuttaa lähihoitajaopiskelijoilla, joilla on jo kokemusta työssäoppimisen arvioinnista ja palautteesta (N=500). Aineisto kerätään strukturoidulla kyselylomakkeella tammikuussa 2006 ryhmänohjaajan tunnilla. Tarkat tutkimuksen kulkuun liittyvät asiat selviävät liitteenä olevasta tutkimussuunnitelmastamme.

Opinnäytetyötämme ohjaavat Tampereen yliopiston hoitotieteen laitokselta THT, professori Päivi Åstedt-Kurki sekä TtT, lehtori Meeri Koivula.

Kiitämme etukäteen yhteistyöstä

TtM -opiskelija; Seija Ahola

Seija Ahola

TtM -opiskelija; Virpi Salminen

Virpi Salminen

Tutkimusluvan myöntäjän allekirjoitus

Ritva Korte

2.2.2006 Tampereella

<p>TtM –opiskelija, SHO, terveydenhoitaja Seija Ahola / Tampereen yliopisto Lentäjänkuja 4 A 33960 Pirkkala</p> <p>S-posti: Seija.Ahola@uta.fi Puh: 040-5188 950</p>	<p>TtM –opiskelija, sairaanhoitaja -AMK Virpi Salminen / Tampereen yliopisto Kitiniitynkatu 10 D 37 33850 Tampere</p> <p>S-posti: Virpi.Salminen@uta.fi Puh: 040-509 1428</p>
--	--

Liitetaulukko 1. Hoitotyön työssäoppimiseen ja käytännön harjoitteluun liittyviä tutkimuksia

Tekijä ja Julkaisuvuosi	Työn nimi	Tutkimuksen keskeinen tarkoitus	Kohderyhmä, aineistonkeruu ja analysointimenetelmä	Keskeiset tulokset
Aho, U. 2005.	Työpaikkaohjaaja oppimisen arvioijana oppisopimuskoulutuksessa.	Tarkastella arviointia oppisopimuskoulutuksen kontekstissa.	Laadullinen tapaus-tutkimus. Aineisto kerättiin 6 työpaikka-ohjaan haastattelulla. Analysoitu fenomenologisen psykologian menetelmällä.	Arvioinnin kohteet ja kriteerit olivat epäselvä asia ohjaajille. Oppimista tuottavien prosessien ja osaamisen välistä yhteyttä ei täysin ymmärretty.
Hietaharju, P. 2002	Motivaatio hoitamaan oppimisessa ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kuvaamana	Kuvata motivaatiota hoitamaan oppimisessa terveydenhoitajaopiskelijoiden näkökulmasta. Tavoitteena oli saada tietoa opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavista tekijöistä.	Tutkimusmenetelmä oli laadullinen. Aineiston keruu tapahtui ensin essee-kysymyksillä ja sitten teemahaastatteluilta. Tutkimuksen kohderyhmänä oli 25 viimeisen lukukauden ammattikorkeakoulun terveydenhoitajaopiskelijaa.	Opettajalla ja käytännön ohjaajalla oli merkitystä opiskelijoiden motivaatiota lisäävänä ja vähentävänä tekijänä.
Hyrkäs, K. 1997	Käytännön opetus terveydenhuoltoalan koulutuksessa. Toimintatutkimus sisällöllisen suunnittelun kehittämistä	Kuvata käytännön opetuksen sisällön suunnittelun kehittämistä eräässä terveydenhuolto oppilaitoksessa ja yhden terveyskeskussairaalan yhdeksällä eri vuodeosastolla.	Toimintatutkimusaineisto kerättiin opiskelijoille ja ohjaajille laadituilla kyselylomakkeilla sekä opettajien päiväkirjoilla. Aineistoa kuvailevina menetelminä käytettiin prosenttija-kaumia, keskiarvoja ja -hajontoja, korrelaatioita ja ristiintaulukointia sekä sisällönanalyysiä.	Kehittämiskokeilun käytännön opiskelun sisällön suunnittelu yhtenäistyi ja selkiintyi. Ohjaajien tiedot opetussuunnitelmien tavoitteista lisääntyivät sekä työnjako ohjaajien ja opettajien välillä selkiintyi. Kehittämiskokeilun lopulla opiskelijat saivat palautetta useammin ja enemmän ja arviointitilanteiden ilmapiiri muuttui paremmaksi.
Kangas-Dahl, S. 2002.	Itseohjautuvuus ja sen kehittäminen hoitotyön harjoittelussa.	Tutkielmassa on ollut tarkoitus kuvata itseohjautuvuutta ja sen kehittämistä hoitotyön harjoittelussa.	Kuvata hoitotyön opiskelijoiden (n=13) laadullisesti kerättyjen kokemusten perusteella itseohjautuvuus käsitettä. Avointen kysymysten analysointi toteutettiin sisällön analyysillä.	Ammattiin oppimiseen liittyvässä hoitotyön harjoittelussa itseohjautuvuuden toteutumiseen ja sen estymiseen vaikuttivat opiskelija itse, hänen ohjaajansa sekä harjoittelutilanteen konteksti.
Karttunen, P. 1989.	Kliinisen opiskelun arvioinnin mielekkyys sairaanhoidon opiskelijoiden kokemana.	Selvittää, kuinka mielekkäänä sairaanhoidon opiskelijat kokevat kliinisen opiskelunsa arvioinnin ja voidaanko arviointitietoa lisäämällä vaikuttaa opiskelijoiden kokemuksen arvioinnin mielekkyyteen	Tutkimuksen kohderyhmä oli 14 peruskoulupohjaisen leikkaus- ja anestesia-sairaanhoidon opiskelijaa. Aineisto kerättiin opiskelijoiden kyselylomakkeella sekä päiväkirjoilla ja opettajien kyselylomakkeilla. Aineiston analyysissä käytettiin fenomenografista menetelmää.	Kliinisen opiskelun arvioinnin mielekkyyden kokemista lisäsi se, että arviointi koettiin tarpeelliseksi ja se palveli oppimista. Opiskelijoiden saama palaute kohdistui tehtävien tekniseen osaamiseen ja niihin ominaisuuksiin, jotka liittyivät tehtävistä suoriutumiseen tai luotettavuuteen.

(jatkuu)

Liitetaulukko 1. (jatkuu)

Tekijä ja Julkaisuvuosi	Työn nimi	Tutkimuksen keskeinen tarkoitus	Kohderyhmä, aineistonkeruu ja analysointimenetelmä	Keskeiset tulokset
Kolkka, M. 2001	Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus.	Tärkein tutkimuskysymys koski sitä, miten nuoren sosiaali- ja terveysalan ammattilaisen on mahdollista hankkia sellainen työelämän varanto, jonka perustalta hän selviytyy sekä työelämässä että elämässä. Tutkimuksen tuloksena ovat teesit, joiden perusteella opettaja on haastettu jatkuvaan oman näkemyksensä pohdintaan ja oman opetuksellisen filosofiansa etsintään.	Aineisto on kerätty lähes lähihoitajakoulutuksen kehittämisen ajalta ja se muodostuu koulutuksen ja työelämän yhteistyöhankkeesta, opettajien haastattelusta, opiskelijaryhmän prosessikuvauksesta ja opiskelijoiden kokemuksista omasta oppimisprosessistaan. Hermeneuttis-fenomenologinen filosofia.	Opettajaa tarvitaan ohjaajana, tukijana, kasvattajana, kanssakasvattajana ja keskustelukumppanina. Opettajalla tulee olla herkkyyttä aistia oppijoiden yksilöllisiä tarpeita, etenkin arviointikeskusteluissa, käytännöllisen opiskelun ohjauksessa ja muissa henkilökohtaisissa kontakteissa.
Linnainmaa, P. 2006	Ammatillinen kasvu psykiatriseksi sairaanhoitajaksi mielenterveytyön syventävissä opinnoissa	Kuvata opiskelijoiden käsityksiä mielenterveytyön keskeisistä näkökulmista, ammatillisesta kasvusta ja valmiuksista psykiatriseen hoitotyöhön opintojen päätyessä. Teorian ja käytännön integroituminen opiskelijoiden oppimisessa.	Osa MT hoitotyön oppimista, ohjausta ja opetusta koskevaa tutkimusprojektia, jossa toimintatutkimuksen avulla edistettiin teorian ja käytännön integrointia. Tiedonkeruu teema-haastattelulla (n=20) sh opiskelijoilta. laadullinen sisällön analyysi.	Ammatillisessa kasvussa merkittävää on teoreettisen tiedon ja harjoittelun integrointi. Integroinnin edellytyksenä oli hoitotyön kokemuksellinen tieto. Ammatillisen kasvun edellytys oli ohjaajan työhohjauksellisuus, hoitotyöntekijöiden työnteosta oppiminen ja opettajan osallistuminen ohjaukseen.
Munnukka, T. 1997	Hoitamaan oppiminen ja opettaminen	Väitöskirjatutkimus käsittelee hoitamaan oppimista ja opettamista sairaanhoitajakoulutuksen käytännöllisessä opetuksessa.	Tutkimus koostuu 9:stä osatutkimusartikkelista. Aineisto on koottu päiväkirjoista, esseistä, haastattelusta ja kirjallisista tuotoksista. Analyysitapa on fenomenologis-hermeneuttinen.	Hoidon turvaamiseksi opiskelija tarvitsee lähiohjaajan. Ohjaajalla on suuri merkitys auttaessaan opiskelijaa ymmärtämään potilaskeskeisyyttä ja toisaalta auttaessaan oppimisen etenemistä.
Mölsä, K. 2000	Sairaanhoitajaopiskelijan käytännön opiskelun ohjaus ohjaajan näkökulmasta	Selvittää ohjaajien käsityksiä sairaanhoitajaopiskelijoiden käytännön opiskelun ohjauksesta ja siitä miten ohjaajat kehittäisivät opiskelijoiden ohjausta	Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla kyselylomakkeella. Kohderyhmänä oli 384 Päijät-Hämeen keskussairaalan konservatiivisesta ja operatiivisesta tulosryhmästä. Tilastolliset tutkimustulokset esitettiin numeraalisessa muodossa. Avoimet kysymykset käsiteltiin sisällön analyysillä.	Suurin osa ohjaajista ei tuntenut opetussuunnitelmia ja niiden sisältöä. Mitä tavoitteellisempaa ohjaus oli sitä parempaa on ohjauksen toteutus ja arviointi. Ohjaajien tehtävä oli opiskelijoiden tukemista, ohjaamista ja opettamista sekä ammatillisen kasvun tukemista, arviointia ja tavoitteellisen ohjauksen toteutusta.

(jatkuu)

Liitetaulukko 1.(jatkuu)

Tekijä ja Julkaisuvuosi	Työn nimi	Tutkimuksen keskeinen tarkoitus	Kohderyhmä, aineistonkeruu ja analysointimenetelmä	Keskeiset tulokset
Oinonen, I. 1998	Harjoittelun ohjaus hoitotyön koulutuksen eri vaiheissa	Tutkimuksen tarkoituksenaan oli kuvata ohjausta ilmiönä. Keskeiset käsitteet Oinosen työssä ovat hoitotyön koulutus, opettaminen, oppiminen, harjoittelun ohjaus ja asiantuntijuuteen kasvu.	Laadullisessa lisen-siaattityössä kuvataan harjoittelun ohjausta hoitotyön koulutuksen eri vaiheissa. Aineistona on opiskelijoiden (n=30) laadullisia kuvauksia.	Oinonen kehitti teoreettisen hoitotyön ohjauksen mallin. Tulosten mukaan harjoittelun ohjaus edistää hoitotyön oppimista, hoitotyön käsitteellistämistä ja yksilöllistä hoitotyön asiantuntijuuteen kasvu. Keskeistä oli oppiminen, palaute, asiantuntijuuteen kasvu sekä ihmisten kohtaaminen.
Saarikoski, M. 2002.	Clinical learning environment and supervision. Development and Validation of the CLES Evaluations Scale.	Tarkoitus kuvata suomalaisten ja englantilaisten opiskelijoiden kokemuksia käytännön harjoittelun ympäristöstä ja ohjauksesta sekä kehittää että testata käytännön harjoittelun ympäristön ja ohjauksen arviointimenetelmä.	Kvantitatiivinen kuvaileva sekä vertaileva tutkimus: koostuu useamman vaiheen osatutkimuksista. Pilottitutkimuksessa suomalaiset hoitajaopiskelijat 162, hoidon opettajat 9, uusi testiryhmä, suomalaiset hoitajaopiskelijat 38, suomalaiset opiskelijat 416, englantilaiset opiskelijat 142.	Yksilöllinen ohjausjärjestelmä on käytettyin ohjausmenetelmä. Ohjaussuhde henkilökohtaisen mentorin kanssa on merkityksellisin yksittäinen tekijä ohjauksessa. Hoitotyön opiskelijoiden arvioimana. Kehitti ja testasi laadullisen arviointimenetelmän käytännön harjoittelun ympäristöstä ja ohjauksesta.
Vesanto, A. 1995.	Opiskelija omahoitajana toimiminen sairaanhoidon opiskelijoiden ammattitaidon edistäjänä	Sairaanhoidon opiskelijoiden kokemuksia oppia hoitotyötä käytännön opiskelussa. Tuottaa tietoa sairaanhoidon opiskelijan, ohjaavan sairaanhoitajan ja opettajan välisestä yhteistyöstä ja sen merkityksestä opiskelijalle.	Tutkimusaineistona olivat 21 sairaanhoidon opiskelijan, 14 ohjaavan sairaanhoitajan ja 2 opettajan päiväkirjat. Aineiston analysointimenetelmänä käytettiin sisällön erittelyä	Käytännön opiskelun nähtiin opiskelijan tavoitteellisena ja vastuullisena toimintana, jota ohjaavan sairaanhoitajan ja opettajan tuki ja ohjaus edistävät.
Williamson, G.R. & Webb, C. 2001.	Supporting students in practice	Selvittää käytännön harjoittelussa opiskelijan vaatimaa tukea.	Teemahaastattelu puhelimitse pienryhmälle sekä havainnointi ja muistion sisällön analyysi.	Opiskelija tarvitsee jatkuvaa palautetta oppimisestaan ja toiminnastaan koko harjoittelujakson ajan.

Liitetaulukko 2. Arviointi- ja palautetilanne

Minimi 1 tarkoittaa täysin eri mieltä ja maksimi 5 tarkoittaa täysin samaa mieltä

<i>Muuttuja</i>	<i>N</i>	<i>KA</i>	<i>MD</i>	<i>KH</i>	<i>Min</i>	<i>Ala- kvartiili</i>	<i>Ylä- kvartiili</i>	<i>Maks</i>
Arviointi- ja palautetilanne								
Saatu ohjaajalta palautetta arviointikeskustelussa	308	4,3	5	0,9	1	4	5	5
Saatu palautetta henkilökohtaisessa keskustelussa	310	3,9	4	1,2	1	3	5	5
Saatu ohjaajalta palautetta työtilanteissa	310	3,6	4	1,2	1	3	4	5
Arvioinnin ja palautteen antaja								
Saatu oppimisesta palautetta muilta hoitajilta	311	3,7	4	1,1	1	3	5	5
Saatu palautetta moniammatilliselta työryhmältä	308	3,3	3	1,2	1	2	4	5
Saatu palautetta esimieheltä	309	2,6	2	1,3	1	1	4	5
Saatu palautetta asiakkaalta tai potilaalta	310	3,9	4	1,1	1	3	5	5
Saatu palautetta asiakkaan tai potilaan omaiselta	210	2,9	3	1,3	1	2	4	5
Saatu palautetta toisilta opiskelijoilta	189	2,5	2	1,3	1	1	3	5

Liitetaulukko 3. Palautteen merkitys oppimiseen

Minimi 1 tarkoittaa täysin eri mieltä ja maksimi 5 tarkoittaa täysin samaa mieltä

<i>Muuttuja</i>	<i>N</i>	<i>KA</i>	<i>MD</i>	<i>KH</i>	<i>Min</i>	<i>Ala- kvartiili</i>	<i>Ylä- kvartiili</i>	<i>Maks</i>
Oppiminen								
Palaute kannusti arvioimaan omaa oppimista	307	3,8	4	1,0	1	3	5	5
Muutettu toimintaa palautteen ansiosta	310	3,8	4	1,0	1	3	4	5
Palautteen ymmärrys kehittyi opiskelujen edetessä	311	4,0	4	0,8	1	4	5	5
Saatu palaute edisti ammatillista kehittymistä	310	4,0	4	0,9	1	3	5	5
Palaute opetti tunnistamaan omia toimintatapoja	309	3,9	4	0,9	1	3	5	5
Mielenkiinto, into, vaikutin								
Palaute vähensi oppimishaluja	311	1,7	1	0,9	1	1	2	5
Palaute masensi	310	1,6	1	0,9	1	1	2	5
Palaute edisti oppimista	309	3,8	4	0,9	1	3	4	5
Palaute kannusti uuden oppimiseen	310	3,9	4	1,0	1	3	5	5

Liitetaulukko 4. Hyvän arvioinnin ja palautteen ominaispiirteet

Minimi 1 tarkoittaa täysin eri mieltä ja maksimi 5 tarkoittaa täysin samaa mieltä

<i>Muuttuja</i>	<i>N</i>	<i>KA</i>	<i>MD</i>	<i>KH</i>	<i>Mini</i>	<i>Ala- kvartiili</i>	<i>Ylä- kvartiili</i>	<i>Maks</i>
TAVOITETIETOISUUS								
Vastaaja oli selvillä jaksoon liittyvistä tavoitteista	310	4,0	4	0,7	1	4	4	5
Oppimisen tavoitteista keskusteltiin jakson alussa	310	3,8	4	1,0	1	3	5	5
Saatu palaute kohdistuu oppimistavoitteisiin	310	3,7	4	0,9	1	3	4	5
Ymmärrystä tukeva palaute	311	4,3	4	0,9	1	4	5	5
Ohjaajan syventyminen palautteen antamiseen	311	3,7	4	1,1	1	3	5	5
Palautteen mielekkyys	311	4,2	4	0,9	1	4	5	5
PALAUTTEEN MUOTO								
Palautetta kirjallisessa muodossa	309	3,1	3	1,5	1	2	5	5
Palautetta suullisessa muodossa	310	4,4	5	0,8	1	4	5	5
Sanallisen ja sanattoman palautteen yhdenmukaisuus	307	4,0	4	1,0	1	4	5	5
Suullisen ja kirjallisen palautteen yhdenmukaisuus	297	3,9	4	1,1	1	3	5	5
ARVIOINNIN KOHDE								
Ohjaajalta saatu palautetta käytännön tekemisestä	310	4,0	4	1,0	1	3	5	5
Palaute liittyi oppimiseen	310	3,9	4	1,0	1	3	5	5
PALAUTTEEN LAATU								
Palaute edisti oppimista	309	3,8	4	1,1	1	3	5	5
Palaute selkeää	311	4,1	4	1,0	1	4	5	5
Palaute perusteltua	310	4,0	4	1,0	1	4	5	5
Palaute tuomitsevaa	309	1,7	1	0,9	1	1	2	5
Palaute ihmistä kunnioittavaa	311	4,3	5	0,9	1	4	5	5
Palaute kannustavaa	311	4,1	4	0,9	1	4	5	5
Palaute tuotti mielihyvää	311	4,0	4	1,0	1	4	5	5
Palaute kehittävä	311	4,0	4	1,0	1	4	5	5
Palaute perusteellista	310	3,8	4	1,0	1	3	4	5
Palaute rakentavaa	310	3,9	4	1,0	1	3	5	5
PALAUTTEEN AJANKOHTA								
Palaute annettiin heti oppimistilanteen jälkeen	309	3,1	3	1,1	1	2	4	5
Palautetta säännöllisesti päivittäin	307	2,6	3	1,1	1	2	3	5
Palautetta viikoittain tai harvemmin	311	2,9	3	1,4	1	2	4	5

Liitetaulukko 5. Dialogisuuden ominaispiirteet

Minimi 1 tarkoittaa täysin eri mieltä ja maksimi 5 tarkoittaa täysin samaa mieltä

	<i>N</i>	<i>KA</i>	<i>MD</i>	<i>KH</i>	<i>Min</i>	<i>Ala- kvartii</i>	<i>Ylä- kvartii</i>	<i>Maks</i>
Muuttuja								
Dialogisuuden ominaispiirteet								
Opiskelija pyysi aktiivisesti palautetta	310	3,3	3	1,1	1	3	4	5
Ohjaaja ja opiskelija valmistautuivat etukäteen palautekeskusteluun	311	3,5	4	1,2	1	3	5	5
Opiskelijan mahdollisuus puhua palautekeskustelutilanteessa	308	4,4	5	0,9	1	4	5	5
Ohjaajalla mahdollisuus puhua palautekeskustelutilanteessa	306	4,5	5	0,8	1	4	5	5
Palauteutilanteessa käytettiin riittävän lyhyitä puheenvuoroja	307	3,8	4	1,0	1	3	5	5
Palautekeskustelu liittyi opiskeltavaan asiaan	308	4,1	4	0,8	1	4	5	5
Palautekeskustelutilanteessa esitettiin kysymyksiä	307	4,0	4	0,9	1	3	5	5
Palautekeskustelutilanteessa vastattiin esitettyihin kysymyksiin	307	4,0	4	0,9	1	4	5	5
Opiskelija kertoi ajatuksistaan palautekeskustelujen aikana	308	4,1	4	0,9	1	4	5	5
Ohjaaja ymmärsi puheen palautekeskusteluissa	308	4,2	4	0,9	1	4	5	5
Palautekeskustelun osapuolien ajatuksia pohdittiin huolellisesti	308	3,6	4	1,0	1	3	4	5
Palautekeskustelutilanne oli kiireetön	307	3,6	4	1,2	1	3	5	5
Palautekeskustelutilanteessa oli innostunut ilmapiiri	306	3,4	3	1,1	1	3	4	5
Ohjaaja oli innostunut antamaan palautetta	307	3,7	4	1,1	1	3	5	5
Opiskelija oli innostunut arvioimaan itse omaa oppimistaan	308	3,6	4	0,9	1	3	4	5
Palautekeskustelu luottamuksellista	307	4,2	4	0,8	1	4	5	5
Ohjaaja ja opiskelija osallistuivat aktiivisesti palautekeskusteluun	306	3,9	4	0,9	1	3	5	5
Palautekeskustelun vuorovaikutus rehellistä ja vilpitöntä	307	4,1	4	0,9	1	4	5	5
Keskustelun vuorovaikutus avointa	307	4,0	4	0,9	1	4	5	5
Palautekeskustelu oikeudenmukaista	306	4,1	4	0,9	1	4	5	5
Ohjaaja ja opiskelija olivat tasavertaisia palautekeskustelussa	307	3,9	4	1,0	1	3	5	5
Opiskelija antoi palautetta ohjaajalle hänen ohjauksestaan	307	3,5	4	1,2	1	3	4	5
Ohjaaja arvosti mielipiteitä arviointi- ja palautekeskustelussa	305	3,9	4	1,0	1	3	5	5
Opiskelija samaa mieltä arvioijan kanssa palautteesta	308	4,0	4	0,9	1	3	5	5
Opiskelijalla oli kielteisiä asenteita palautekeskustelua kohtaan	307	2,2	2	1,2	1	1	3	5
Ohjaajalla oli kielteisiä asenteita palautekeskustelua kohtaan	301	2,2	2	1,1	1	1	3	5
Ohjaaja ja opiskelija päätyivät yhteisymmärrykseen oppimisesta	305	4,1	4	0,9	1	4	5	5