

Opiskelijasta sairaanhoitajaksi

Käytännön harjoittelujaksot sairaanhoitajaopiskelijan
ammattillisen identiteetin rakentumisen tukena

Jaana Stolt

31571

Kasvatustieteiden tiede-
kunta

Pro gradu -tutkielma

Lapin yliopisto

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
Työn nimi: Opiskelijasta sairaanhoitajaksi
Käytännön harjoittelujaksot sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumisen tukena
Tekijä: Jaana Stolt
Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustieteiden tiedekunta
Työn laji: Pro gradu –työ X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__
Sivumäärä: 97, 3 liitettä
Vuosi: 2011

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa siitä, millä tavoin käytännön harjoittelukokemukset rakentavat sairaanhoitajaopiskelijan ammatillista identiteettiä. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös kuvailla sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemuksia heidän erikoissairaanhoidossa suorittamiensa käytännönharjoittelujaksojen aikana saamasta palautteesta ja palautekeskusteluista. Tavoitteena oli selvittää opiskelijan kokemuksen kautta, mikä merkitys saadulla palautteella on hänen käsityksiinsä itsestään sairaanhoitajana. Jotta ohjaus- ja palautekäytäntöjä voidaan kehittää opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumisen tueksi, tarvitaan tietoa siitä, minkälaista palaute on opiskelijoiden kokemana ja millä tavoin opiskelijat näkevät oman ammatillisen identiteetin kehittyvän. Tutkimusaineistoni koostui kahdeksan sairaanhoitajaopiskelijan tarinoista. Keräsin aineiston teema-haastattelemalla opintojensa päätösvaiheessa olevia opiskelijoita. Analysoin aineiston narratiivisen analyysin keinoin juonentamalla ja teemoittelemalla tarinoita.

Tutkimukseni osoitti, että sairaanhoitajaopiskelijan ammatillinen identiteetti rakentuu ammatillisen identiteettityön seurauksena. Ammatillinen identiteettityö näkyy kriittisinä pohdintoina opiskelijan omista oppimiskokemuksista ja hänen tekeminsään valintoina. Ohjaussuhde ja erityisesti opiskelijan ohjaajalta saama palaute olivat opiskelijan ammatillista kasvua ja ammatillista identiteettityötä tukevia tekijöitä. Opiskelijan oppimista käytännön harjoittelujaksoilla edistivät hänen saamansa vastuu ja luottamus ohjaajilta ja konkreettinen tekeminen. Opintojen päätösvaiheessa opiskelijoiden ammatillinen identiteetti näkyy opiskelijoiden pohdintoina työn tekemisen lähtökohdista ja omasta itsestä hoitajana. Suuntautumisvaihtoehdon valinta kuvasi hyvin ammatillista identiteettiä, ja se osoitti, että opiskelija oli löytänyt itselleen sopivan ja omien kykyjensä ja vahvuksiensa mukaisen alueen hoitotyön toimintaympäristöistä.

Ohjaajina toimivilla hoitajilla on tärkeä rooli opiskelijan ammatillisen kasvun ja identiteetin rakentumisen tukena. Opiskelijat tarvitsevat käytännön harjoittelussa oppimisensa tueksi jatkuvaa, kuvailevaa ja kehittämiskohteet nimeävää palautetta. Käytännön harjoittelujaksojen ohjaus- ja palautekäytäntöjä tulee tarkistaa ja kehittää yhteistyössä harjoittelua ohjaavien opettajien kanssa. Käytännön harjoittelun ohjaus- ja palautekäytäntöjen muuttamiseksi tarvitaan koulutusta ja monialaista yhteistyötä.

Avainsanat: hoitotyön koulutus, käytännön harjoittelun palaute- ja ohjauskäytännöt, narratiivinen tutkimus, ammatillinen identiteetti, ammatillinen identiteettityö

SISÄLLYSLUETTELO

ESIPUHE

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	1
2 OPISKELIJAN KEHITTYMINEN SAIRAANHOITAJAKSI TEORIAN JA KÄYTÄNNÖN VUOROVAIKUTUKSESSA.....	6
2.1 Sairaanhoitajan koulutuksen tavoitteena hoitotyön asiantuntijuus	6
2.2 Käytännön harjoittelu sairaanhoitajan koulutuksessa	7
2.3 Käytännön harjoittelun ohjaus.....	9
2.4 Palaute ja arviointi oppimisen tukena.....	11
2.5 Arviointi- ja palautekäytännöt harjoittelussa	15
3 AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN.....	17
3.1 Näkökulmia identiteetin ja ammatti-identiteetin käsitteisiin	17
3.2 Ammatillisen identiteetin rakentuminen osana ammatillista kasvua ..	20
3.3 Ammatillinen identiteettityö	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	28
4.1 Tutkimusmenetelmä.....	28
4.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston hankinta	30
4.3 Aineiston analyysi	34
5 KAKSI ERILAISTA TARINAA.....	38
5.1 Melkein perillä	38
5.2 Tienhaarassa	45
5.3 Koonti kahdesta erilaisesta tarinasta	52
6 OPISKELIJOIDEN AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN	54
6.1 Merkitykselliset oppimiskokemukset harjoittelujaksoilta	54
6.1.1 Tunne omasta osaamisesta	54
6.1.2 Ohjaussuhteen toimivuus	56

6.1.3 Tunne omasta epävarmuudesta.....	59
6.1.4 Koonti merkityksellisistä oppimiskokemuksista harjoittelujaksoilta	59
6.2 Harjoittelujaksojen palautekäytännöt	62
6.2.1 Potilailta saatu palaute	62
6.2.2 Ohjaajalta saatu palaute ja palautekeskustelut	62
6.3 Ammatillinen identiteetti opintojen loppuvaiheessa.....	70
6.3.1 Lähestymistapa hoitamiseen	70
6.3.2 Suuntautumisvaihtoehdon valinta.....	71
6.3.3 Käsitys itsestä hoitajana	76
6.3.4 Opiskelijoiden ammatillista identiteettiä kuvaavat piirteet	77
6.3.5 Sairaanhoidajaopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentuminen	79
7 YHTEENVETO JA POHDINTA.....	81
7. 1 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista ja tutkimuksen johtopäätökset...	81
7.2 Tutkimuksen eettiset näkökohdat.....	84
7. 3 Tutkimuksen luotettavuus	85
7.4 Oma tarinani	88

LÄHTEET

LIITTEET

ESIPUHE

Haluan kiittää ohjaajaani kasvatustieteiden tohtori Raimo Kaasilaa ammatitaitoisesta ohjauksesta. Kiitos siitä, että olit käytettävissäni matkani varrella toimien oppaanani. Ohjaustoimintaasi kuvaava piirre oli se, että sallit opiskelijan kulkea matkaa tutkimuksenteonprosessissa omalla tavallaan ja omalla tyylillään. Koen, että olen saanut ääneni kuuluville ja tämä työ on näköiseni.

Kiitän myös hyviä ystäviäni ja läheisiäni siitä arvokkaasta tuesta mitä olen teiltä saanut. Kiitän ystäviäni Virpi Kantoa ja Satu Raintoa saamastani ohjauksesta ja kannustuksesta matkallani. Kiitän Tarja Pernua tuesta työn ulkoasun viimeistelyssä ja Pirjo Hiltulaa avusta englanninkielisten tekstien käännöstyössä. Kiitän Eveliina Stoltia työni oikeakielisyyden tarkistamisesta. Haluan kiittää myös Merja Rääviä, Anitta Örneä ja Kaisa Rönkköä avusta tiedonhankintaan liittyvissä kysymyksissä. Kiitos kuuluu myös ystävälleni Maarit Isomaalle; olet ollut minulle tärkeä tuki jokapäiväisessä arjessani.

Suurin kiitos kuuluu perheelleni; puolisolle, tyttärilleni, äidilleni ja mieheni äidille. Ilman teitä tämä matka ei olisi ollut mahdollinen!

Uskoisin, että myös Sinä isä olisit tukenut minua tällä maanpäällisellä matkallani.

Kemissä kevätauringon paistaessa kauneimmillaan on hyvä laittaa piste tälle matkalle.

1 JOHDANTO

....kaikki työharjoittelut tietysti, siis nehän nyt opettaa aivan älyttömästi, siis käytäntö... (Miisa)

Miisa kiteyttää varsin osuvasti sen, mikä merkitys käytännön harjoittelujaksolla on sairaanhoitajan työn oppimisessa. Ohjattu harjoittelu kuuluukin olennaisena osana sairaanhoitajan opintoihin (Clynes & Raftery 2008, 405). Terveysalan opetussuunnitelmaan sisältyvää ohjattua harjoittelua on noin kolmasosa opiskelusta ja sen tarkoituksena on perehdyttää opiskelijat terveydenhuollon toimintaan ja arvoperustaan, erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin työtehtäviin ja tietojen sekä taitojen soveltamiseen käytännön työhön (Heinonen 2004, 13; Sarajärvi 2003, 171, 173).

Sairaanhoitajat, terveydenhoitajat, kättilöt ja lähihoitajat ohjaavat opiskelijoita käytännön toimintaympäristöissä pääsääntöisesti oman työnsä ohessa. Hoitajat mieltävät opiskelijaohjauksen sisältyvän omaan työhönsä, mutta se koetaan kuitenkin toissijaiseksi potilastyön rinnalla (Landmark, Hansen, Bjones & Bohler 2003, 838; Helin 2004, 60; Clynes & Raftery 2008, 407). Käytännön harjoittelun ohjauksella ja opiskelijan ja ohjaajan välisellä ohjaussuhteella on suuri merkitys opiskelijan ammatilliselle kasvulle (Jaroma 2000, 129; Addis & Karadag 2003, 27; Heinonen 2004, 13; Helin 2004, 66; Sarajärvi & Isola 2006, 21; Myall, Levett-Jones & Lathlean 2008, 1841). Tutkimustulokset osoittavat, että harjoitteluun liittyy useita kehittämiskohteita (Heinonen 2004, 17), joista Lakanmaa (2008, 57) nostaa ajankohtaiseksi palautteen annon ja arvioinnin kehittämisen.

Sairaanhoitajan koulutuksen tavoitteena on opiskelijan ammatillinen kasvu ja kehittyminen hoitotyön asiantuntijaksi. Olennainen osa ammatillista kasvua on opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittyminen, jolla tarkoitetaan opiskelijan käsitystä itsestään sairaanhoitajana. Opiskelijan ammatillista kasvua tukee laadukas opetus ja ohjatun harjoittelun ohjaus. Erityisesti palaute- ja arviointikeskustelut on todettu merkittäviksi opiskelijan ammatillista kasvua tukeviksi tekijäksi. (Lonkainen 2008, 56, 58.) Kandidaatin tut-

kielmani kuvasi opiskelijoiden kokemuksia harjoittelujaksoilta saaduista palautteista ja palautekeskusteluista. Pro gradu -tutkimukseni aihe liittyy edelleen sairaanhoitajaopiskelijoiden käytännön harjoittelusta saamien kokemusten tarkastelemiseen. Olen osallistunut palautekeskusteluihin sairaanhoitajaopiskelijana, käytännön harjoittelua ohjaavana sairaanhoitajana ja opettajana. Kokemuksieni perusteella palautekeskustelujen sisällöt ovat varsin kirjavia ja niiden toteuttamistavat vaihtelevat osastoittain. Myös kandidaatin tutkielmani tulokset tukevat omia aikaisempia kokemuksiani palautekäytäntöjen sisällön ja toteutustapojen tarkistamisen tarpeellisuudesta. Olen osallistunut myös opiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjaukseen hoitajan ja opettajan rooleissa. Nykyisten opintojeni aikana olen tullut aikaisempaa tietoisemmaksi ohjaajan tärkeästä roolista opiskelijan ammatillisen kasvun ja ammatti-identiteetin rakentumisen tukijana. Myös aikaisemmat tutkimustulokset ovat korostaneet ohjaajan ja opettajan merkitystä opiskelijan oppimiselle ja ammatilliselle kasvulle (Clynes & Raftery 2008, 408; Levett-Jones, Lathlean, Higgins & McMillan 2009, 316; Lonkainen 2008, 58).

Käytännön harjoitteluja ohjaavat hoitajat näkevät harjoittelun ja oman ohjaustoimintansa tavoitteena olevan opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukemisen (Helin 2004, 66; Vuorinen, Meretoja & Eriksson 2005, 277). Palaute liittyy käsitteenä läheisesti itsensä kehittämiseen (Tuominen, Kankkunen & Suominen 2006, 16). Koska opiskelija on ammatillisen kasvunsa alussa, hän tarvitsee kasvamisen ja oppimisen tueksi palautetta omasta oppimisestaan (Andrews ym. 2006, 871; Clynes & Raftery 2008, 408; Lonkainen 2008, 40). Palautekeskustelut ovat käytännön harjoittelun ohjausprosessin olennaisia osia (Heinonen 2004, 39; Koli 2003, 159-161; Auvinen, Dal Maso, Kallberg, Putkuri & Suomalainen 2005, 97).

Hoitajan käsitykset omasta roolistaan ja vastuustaan tulevassa työssään sisältyvät Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 40) mukaan ammatillisen kasvuun. Tutkimuksissa (mm. Lonkainen 2008, 28; Laine 2004, 11; Rae-Björk & Hupli 2004, 28) opiskelijat määrittelevät ammatillisen identiteetin

kehittymisen olevan osa ammatillista kasvuaan. Ammatillinen identiteetti määritellään yksilön käsitykseksi itsestään tietyn ammatin edustajana (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27). Ora-Hyytiäinen (2004, 68) näkee opiskelijan kehittyvän sairaanhoitajaksi erilaisten ammatillisten roolien muodostumisen kautta, ja keskeistä ammatillisen identiteetin kehittymiselle on sairaanhoitajan toiminnan sosiaalinen ja symbolinen ympäristö. Myös Laakkonen (2004, 14) ja Kaaresvirta (2004, 151) toteavat opiskelijan ammatillisen identiteetin muotoutuvan erityisesti opiskelijan ammatillisissa kasvuympäristöissä, josta Laakkonen käyttää käsitettä hoitokulttuuri. Kaaresvirran (2004, 151) tutkimuksessa opiskelijat pitivät tärkeänä käytännön harjoittelujaksojen kautta heille muodostuneita näkemyksiä tulevasta työstä ja ammattiurasta ja korostavat oman ammatti-identiteetin rakentumisen kannalta erityisesti työn substanssin oppimista.

Identiteetin ajatellaan muodostuvan tietoisien pohdinnan kautta, ja käsite identiteettityö viittaa tämänkaltaiseen prosessointiin (Saastamoinen 2006, 170). Ammatti-identiteetin rakentuminen vaatii opiskelijan oman toiminnan tarkastelua ja dialogia hänen ja työelämän käytäntöjen välillä (Öhlen & Segesten 1998, 725; Rae-Björk & Hupli 2004, 28). Tässä tutkimuksessa identiteettityöskentelyä tarkastellaan ammatillisen identiteettityön näkökulmasta. Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (2005, 26) näkevät opiskelijan käytännön harjoittelun oppimisen edellyttävän kokemusten reflektointia, jonka kautta opiskelija ymmärtää, mitä taitoja ja kykyjä hän tulevassa työssään tarvitsee. Oinosen (2000, 64, 68, 75) tutkimuksessa opiskelijat näkivät tärkeänä osana asiantuntijuuteen kasvussaan oman oppimisen pohtimisen. Almiolan (2008, 221) mukaan identiteettityö edellyttää yksilön vastaamista kysymykseen; miten minä olen tullut tähän, missä nyt olen? Myös Giddens (1991, 52-54) korostaa yksilön omaa reflektiivistä toimintaa ja tulkintoja identiteetin rakentumisessa.

Hoitotyön koulutusta ja käytännön harjoittelun ohjausta on tutkittu runsaasti viime vuosina. Jaroma (2000) on selvittänyt hoitotyön koulutuksesta valmistuvien käsityksiä koulutuksesta ja ammattitaidosta. Helin (2004) on tutkinut ohjaajien näkemystä opiskelijaohjauksesta ja ohjaajajana toimimi-

sesta osana työtään. Kaaresvirta (2004) on kuvannut sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden oppimiskokemuksia työelämäprojekteissa. Hoitotyön opiskelijoiden ammatillista kasvua ja siihen saatavaa tukea on aiemmin tutkinut Lonkainen (2008). Ora-Hyytiäsen (2004) tutkimuskohteena on ollut opiskelijan kehittyminen sairaanhoitajaksi ja ammatti-identiteetin kehittymisen vaiheet. Yhteistä näille eri näkökulmista tehdyille tutkimuksille on se, että niissä palautteen antaminen nähdään osana käytännön harjoittelua ohjaavien hoitajien ja hoitotyön opettajien työtä (mm. Helin 2004, 42). Ohjaajat kokevat kuitenkin erityiseksi haasteeksi palautteen antamisen opiskelijalle (Vuorinen, Meretoja & Eriksson 2005, 277).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, millä tavoin käytännön harjoittelukokemukset rakentavat sairaanhoitajaopiskelijan ammatillista identiteettiä. Tutkimuksen tarkoituksena on myös kuvailla sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemuksia heidän erikoissairaanhoidossa suorittamiensa käytännönharjoittelujaksojen aikana saamasta palautteesta ja palautekeskusteluista. Tavoitteena on selvittää opiskelijan kokemuksen kautta, mikä merkitys saadulla palautteella on hänen käsityksiinsä itsestään sairaanhoitajana. Jotta ohjaus- ja palautekäytäntöjä voidaan kehittää opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumisen tueksi, tarvitaan tietoa siitä, minkälaista palaute on opiskelijoiden kokemana ja millä tavoin opiskelijat näkevät oman ammatillisen identiteetin kehittyvän. Koska koulutuksesta suuri osa on käytännön harjoittelua, on luonnollista tarkastella sen toteuttamistapoja ja merkitystä opiskelijalle. Tutkimukseni eroaa aikaisemmista tutkimuksista siten, että tarkastelen opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumista hänen käytännön harjoitteluista saamien erilaisten kokemusten kautta. Näin pyrin saamaan selville sen, millä tavoin käytännön harjoittelujen oppimiskokemukset rakentavat opiskelijan ammatillista identiteettiä. Tutkimuksen tavoite viittaa Kylmän ja Juvakan (2007, 54) mukaan tutkimuksen hyödyntämisenäkökulmaan. Tutkimuksessa saatua tietoa pyritään hyödyntämään käytännön harjoittelukäytäntöjen kehittämisessä opiskelijan ammatillista identiteettiä rakentavaksi.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja pyrkii yleistettävän tiedon sijaan tulkitsemaan opiskelijoiden kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusaineisto analysoidaan narratiivisella analyysillä.

Palautteella tarkoitan opiskelijan käytännön harjoittelun ohjaajalta saamaa sanallista ja kirjallista arviointia oppimisesta. Tutkimuksessani käytän ohjatusta harjoittelusta nimeä *käytännön harjoittelu* ja harjoittelujakson loppupuolella pidettävää keskustelua ohjaajan, opettajan ja opiskelijan tai opiskelijoiden kesken kutsun *palauttekeskusteluksi*. Opiskelijan käytännön harjoittelua ohjaavat lähi- ja perushoitajat, sairaanhoitajat, kättilöt ja terveydenhoitajat. Tässä tutkimuksessa hoitajasta käytetään nimitystä *ohjaaja*. *Opiskelijan ammatillinen identiteetti kehittyy* ammatillisen kasvun ja kehittymisen myötä ja osin nämä eri käsitteet ymmärretään tässä työssä synonyymeina toisilleen. Hoitotyön koulutuksesta valmistuvan odotetaan olevan hoitotyön asiantuntija. Matkalla opiskelijasta sairaanhoitajaksi opiskelija tarvitsee tukea oppimiselleen ja käsityksilleen itsestä hoitajana. Mikä on käytännön harjoittelun merkitys tämän matkan sujumisessa - siitä lähdän ottamaan selvää tutkimukseni avulla.

Pyrin löytämään tutkimuksessa vastaukset seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Millä tavoin käytännön harjoittelujaksojen oppimiskokemukset rakentavat opiskelijan ammatillista identiteettiä?
 - 1.1 Minkälaiden merkityksellisten oppimiskokemusten kautta opiskelijan ammatillinen identiteetti rakentuu?
 - 1.2 Miten opiskelijat kuvaavat käytännön harjoittelujaksoilta saamaansa palautetta ja palauttekeskusteluja?
 - 1.3 Minkälaisena ammatillinen identiteetti kuvataan opintojen loppuvaiheessa?

2 OPISKELIJAN KEHITTYMINEN SAIRAANHOITAJAKSI TEORIAN JA KÄYTÄNNÖN VUOROVAIKUTUKSESSA

2.1 Sairaanhoitajan koulutuksen tavoitteena hoitotyön asiantuntijuus

Sairaanhoitajan koulutuksen laajuus on 210 opintopistettä ja opinnot on jaoteltu perus- ja ammattiopintoihin, ammattitaitoa edistävään harjoitteeluun, opinnäytetyöhön ja vapaasti valittaviin opintoihin (Opetusministeriö 2006, 13, 17; Palta 2008, 8). Koulutuksen alussa painottuvat hoitotyössä tarvittavien perustaitojen ja hoitamisen teoreettisten perusteiden opiskelu. Perusopintojen aikana opiskelija tutustuu myös hoitotyötä ohjaavaan lainsäädäntöön ja arvoperustaan, joista hoitotyötä ohjaavat periaatteet ovat muodostuneet. Opintojen loppuvaiheessa opiskelija valitsee ammattikorkeakoulun tarjoamista vaihtoehdoista itselleen sopivan suuntautumisalueen. Suuntautumisalue kuvaa hoitotyön erikoistumisalaa ja opiskelija voi suuntautua opinnoissaan esimerkiksi sisätautikirurgiseen hoitotyöhön tai psykiatriseen hoitotyöhön. Tässä tutkimuksessa jaan suuntautumisalueet psykiatriseen hoitotyöhön ja somaattisen hoitotyön opintoihin, joista jälkimmäisellä tarkoitan opiskelijan suuntautumista sisätautikirurgiseen ja perioperatiiviseen hoitotyöhön (leikkaus- ja anestesia sairaanhoito).

Sairaanhoitajan osaamisen kuvauksessa korostuu hoitotyön asiantuntijuus (Opetusministeriö 2006, 63; Janhonen, Vanhanen-Nuutinen 2005, 15), joka määrittellään eri tavoin. Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (2005, 15, 32) määrittelevät asiantuntijuuden yksilön kykynä rajata työssään esille tulevia kysymyksiä ja etsiä näihin tutkittuun tietoon perustuvia ratkaisuja. Ruohotie (2006, 106) puolestaan määrittelee asiantuntijuuden kykynä korkean asteen ajatteluun ja taitoihin. Kaaresvirta (2004, 167) näkee hoitotyön asiantuntijuuden edellyttävän kokonaisvaltaista ja monialaista lähestymistapaa potilaiden tarpeiden pohjalta suunniteltuun hoitotyöhön.

Hoitotyön asiantuntijuus edellyttää monipuolisia tietoja ja taitoja. Hoitaja kohtaa työelämässä erilaisia potilaita, joiden hoitoon hakeutumisen syyt

vaihtelevat. Kohdatessaan potilaan hoitajan on hyödynnettävä tietoperustaansa ja valikoitava kullekin potilaalle hänen tarpeisiinsa vastaavat hoitotyön auttamismenetelmät. Tästä valintatilanteesta käytetään hoitotyön konteksteissa nimitystä päätöksentekoprosessi. Hoitotyön auttamismenetelmillä tarkoitetaan käytännön työelämässä potilaskontakteissa vaadittavia taitoja ja tietoja kuten ohjaus- ja opetustaitoja, vuorovaikutusta ja käden taitoja, joista jälkimmäisestä käytetään myös nimitystä kliiniset taidot. Nämä taidot vaativat kehittyäkseen monialaista tietoperustaa. Hoitotiede on hoitotyötä ohjaava keskeinen tieteenala, mutta hoitotyössä tarvitaan myös kasvatustieteellistä ja psykologista tietoa. Nykyään hoitotyössä korostetaan näyttöön perustuvan tiedon hyödyntämistä, joka edellyttää hoitajalta tutkimus- ja kehittämistyön hallintaa ja erityisesti tutkitun tiedon soveltamista käytännön hoitotyön tilanteisiin päätöksenteon tukena. Näin monialaisen tietoperustan saavuttaminen vaatii Janhosen ja Vanhanen-Nuutisen (2005, 32) mukaan monimuotoista oppimista erilaisissa toimintaympäristöissä. He näkevätkin hoitotyön asiantuntijuuden kehittyvän työelämän ja koulun yhteistyönä.

2.2 Käytännön harjoittelu sairaanhoitajan koulutuksessa

Monet sairaanhoitajan osaamisen kuvauksissa vaadittavat tiedot ja taidot vaativat kehittyäkseen aitoja oppimistilanteita terveydenhuollon toimintaympäristöissä. Terveysalan koulutuksesta käytännön harjoittelu muodostaakin noin kolmanneksen ja harjoittelu on osa opetussuunnitelmaa. Koulutuksen tavoitteet ja sisällöt syvenevät vaadittavaksi osaamiseksi harjoittelun toimintaympäristöissä ja se toteutetaan ohjattuna perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon toimintaympäristöissä. Ammattitaitoa edistävää harjoittelua ohjeistaa asetus ammattikorkeakouluista 352/2003 ja se toteutetaan 90 opintopisteen laajuisena, josta 15 op voidaan toteuttaa ammattikorkeakoulun tiloissa ja toiset 15 op opinnäytetyönä. Ammattitaitoa edistävän harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjatusti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä erilaisen tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä. (Opetusministeriö 2006, 14, 70; Palta 2008, 9.) Käytännön harjoittelu luo Janhosen ja Van-

hanen-Nuutisen (2005, 16) mukaan edellytykset opiskelijalle kehittää omaa asiantuntijuuttaan yhteistoiminnassa muiden ammattiryhmien kanssa.

Käytännön harjoittelussa opiskelija saa mahdollisuuden soveltaa koulussa oppimaansa teorian tietoa aidoissa potilaskontakteissa ja erilaisissa auttamistilanteissa. Opintojen alussa ensimmäisillä harjoittelujaksoilla korostuu ohjaajan toimiminen mallina erilaisten taitojen oppimisessa. Ohjaustapa voi vaihdella ohjaajien välillä ja opiskelijalla voi olla vaikeaa löytää itselleen sopiva tapa työskennellä monien mahdollisuuksien joukosta. Tavoitteena käytännön harjoittelun oppimisessa on kuitenkin se, että opiskelija löytää vähitellen itselleen sopivan tavan työskennellä kokemuksen lisääntyessä. Vesterinen (2002, 31) ja Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (2005, 17) korostavat harjoittelussa oppimisen tapahtuvan opiskelijan omakohtaisten kokemusten ja tiedonhankinnan myötä. Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (2005) näkevät hoitotyön osaamisen kehittyvän osittain myös sosiaalistumisen kautta tiedostamatta. Sosiaalistumalla opitaan esimerkiksi erilaisia työssä tarvittavia taitoja kuten vuorovaikutusta, huolenpitoa ja auttamista. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 26.)

Käytännön harjoittelu nähdään tärkeänä ammattiin vaadittavan osaamisen hankinnassa. Laineen (2004, 158) tutkimuksessa opiskelijat kokivat käytännön työelämässä tapahtuvan oppimisen itselleen merkityksellisenä. Oinosen (2000) mukaan harjoittelu lisäsi opiskelijan tietoisuutta itsestä ja omasta osaamisen rajallisuudesta. Opiskelijat ymmärsivät asiantuntijuteen kasvun oman oppimisen pohtimiseksi eikä pelkästään toimenpiteiden tekemisen oppimiseksi. (Oinonen 2000, 64, 68, 75.) Tupalan, Tossavaisen ja Turusen mukaan (2004, 107) opiskelijat pyrkivät käytännön opinnoissaan kokonaisvaltaisempaan ja syvempään osaamiseen kuin teoriaopinnoissa. Salmelan tutkimuksessa (2004, 98) opettajat pitivät käytännön harjoittelujaksoja tärkeänä erityisesti hoitamisen taitojen oppimisen kannalta ja Sarajärvi ja Isola (2006, 210) ovat tuoneet esille, että opiskelijat näkivät harjoittelun tärkeäksi hoitotyön oppimisen kannalta. Myös käytännön harjoitteluja ohjaavat hoitajat näkevät harjoittelun ja oman ohjaustoimintansa

tavoitteena olevan opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukemisen (Helin 2004, 66; Vuorinen, Meretoja & Eriksson 2005, 277).

Jaroman (2000) tutkimuksessa ohjattu harjoittelu edisti opiskelijoiden mukaan ammattitaidon kehittymistä laaja-alaiseksi. Toisaalta opiskelijat toivat esille sen, että käytännön harjoitteluissa opetus perustui hoitotoimenpiteiden tekemiseen ja rutiininomaisiin käytäntöihin. Opiskelijat nimesivät kuitenkin oppimista edistäviksi tekijöiksi hoitotyön koulutuksessa pätevät ohjaajat käytännön harjoittelujaksoilla sekä hyvät käytännön harjoittelujaksot. (Jaroma 2000, 92, 129 – 133.) Kaaresvirta (2004) kuvasi tutkimuksessaan sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden oppimiskokemuksia työelämäprojekteissa. Opiskelijat kuvasivat käytännön työhön osallistumisen edistävän omaa oppimistaan ja työharjoittelu tarjosi opiskelijoille myös näkemyksiä tulevasta työ- ja ammattiurasta. Opiskelijoiden oppiminen työelämäprojekteissa perustui ongelmien ratkaisuun, toimintaan osallistumiseen, vastuun ottamiseen ja arviointiin. Opiskelijat arvostivat erityisesti oman alan substanssin ja vuorovaikutustaitojen oppimista. (Kaaresvirta 2004, 22, 138 – 140, 151, 157 – 158.)

2.3 Käytännön harjoittelun ohjaus

Sulosaaren (2008) mukaan opiskelijan oppiminen käytännön harjoittelussa on prosessi, joka alkaa perehdytyksellä ammattikorkeakoulussa ja jatkuu opiskelijan perehdytyksellä harjoitteluyksikön toimintaan. Tavoitteet ohjaavat opiskelijan opiskelua harjoittelussa ja jakso päättyy opiskelijan oppimisen arviointiin loppukeskustelun puitteissa. (Sulosaari 2008, 32.) Sairaanhoidajaopiskelijoiden oppimista käytännön harjoittelujaksoilla ohjaavat pääsääntöisesti oman työnsä ohessa potilastyöhön osallistuvat sairaanhoitajat, kättilöt, terveydenhoitajat ja lähihoitajat. Ohjaustavat ja käytännöt vaihtelevat sairaaloittain ja yksiköittäin. Opiskelija voi saada harjoittelujakson ohjaajakseen yhden ohjaajan tai ohjaajaparin. Osassa yksiköitä ohjausvastuuta ei ole erikseen määritelty ja näissä toimipisteissä opiskelijaa ohjaavat kaikki hoitajat siten, että kunkin työvuoron alussa opiskelijalle nimetään tämän vuoron ohjauksesta vastaava hoitaja. Sekä ohjaajat että

opiskelijat pitävät ihanteellisena ohjaussuhteen muodostumista opiskelijan ja yhden lähiohjaajan välille (Kalpio 2000, 47) ja henkilökohtaista ja jatkuvaa ohjaussuhdetta pidetään tärkeänä hoitamisen taitojen kehittymiselle (Salmela 2004, 126). Opiskelijat ja ohjaajat pitävät ohjaussuhdetta useissa tutkimuksissa opiskelijan oppimista käytännön harjoitteluissa edistävänä tekijänä (mm. Oinonen 2000, 65; Salmela 2004, 126; Sarajärvi & Isola 2006, 218).

Käytännön harjoittelun ohjaus on ohjaajien mukaan tavoitteellista toimintaa (Helin 2004, 166; Tupala ym. 2004, 108). Helin (2004) selvitti tutkimuksessaan hoitajien näkemyksiä opiskelijoiden ohjauksesta. Hoitajat kuvasivat ohjausta esimerkin näyttämisenä, oppimistilanteiden tarjoamisena ja opiskelijan oppimisen seuraamisena. Opiskelijaohjauksen tavoitteeksi koettiin opiskelijan tutustuminen tulevaan työhönsä ja riittävien ammatillisten valmiuksien saavuttaminen. (Helin 2004, 42 – 43.) Myös Saarikoski (2008, 13) määrittelee harjoittelun ohjauksen kliiniseen hoitotyöhön liittyvien harjoittelujaksojen aikana tapahtuvaksi opiskelijan oppimisen tukemiseksi.

Oinosen (2000) tutkimuksessa opiskelijat kuvailivat ohjaajan olleen heille tukena ja konkreettisena apuna oppimisessa käytännön harjoittelussa. Opiskelijoiden mukaan ohjaajat toimivat opiskelijoille sairaanhoitajan roolimallina harjoittelussa. Ohjaajan myönteinen asennoituminen ohjaukseen vaikutti opiskelijoiden kuvaamana eniten siihen, miten ja mitä työyhteisössä oli mahdollista oppia. (Oinonen 2000, 67, 72.) Löfmarkin ja Wikbladin (2001) tutkimus käsittelee käytännön harjoittelussa oppimiseen yhteydessä olevia tekijöitä opiskelijoiden kuvaamina. Tutkimustulosten mukaan opiskelijat tarvitsivat oppiakseen käytännön harjoittelussa oppimistilanteita ja mahdollisuuden itsenäiseen ja vastuulliseen työskentelyyn. Itsenäinen työskentelytapa antoi opiskelijoille myös mahdollisuuden harjoitella päätöksentekotaitoja. Luottamuksellinen suhde ohjaajan kanssa lisäsi opiskelijan turvallisuuden tunnetta harjoittelun aikana ja antoi opiskelijalle mahdollisuuden näyttää epävarmuuttaan. (Löfmark & Wikblad 2001, 43, 49.)

Tutkimusten perusteella näyttää siltä, että opiskelijan käytännön harjoittelun oppimisen onnistumiseen vaikuttava tärkein yksittäinen tekijä on opiskelijan ja ohjaajan välinen ohjaussuhde. Hyvää ohjaussuhdetta kuvataan henkilökohtaiseksi ja jatkuvaksi (Salmela 2004, 126). Hoitajat kuvaavat vastavuoroisen ohjaussuhteen edistävän opiskelijan oppimista (Landmark ym. 2003, 839). Hyvää ohjaussuhdetta kuvataan ohjauksen ytimeksi ja hyvä suhde antaa tilaa opiskelijan omille pohdinnoille, erehdyksille ja niiden korjaamiselle (Oinonen 2000, 65). Oinosen tutkimuksessa (2000) opiskelijat kuvaavat hyvän ohjaajan olevan oma itsensä ja sietävän hyvin toisten ihmisten erilaisuutta. Kärsivällisyys, myönteisyys, kannustus, rauhallisuus, joustavuus, luotettavuus ja kiireettömyys nähdään myös hyvää ohjaajaa kuvaavina piirteinä. (Oinonen 2000, 66.) Työyhteisön hyvä ilmapiiri toimii ohjaussuhteen lisänä oppimista edistävänä tekijänä käytännön harjoittelussa (Saarikoski 2008, 20; Oinonen 2000, 66).

Opiskelijat ja ohjaajat tuovat tutkimuksissa esille myös käytännön harjoittelun oppimista estäviä tekijöitä. Oinosen tutkimuksessa (2000) opiskelijat nimesivät oman oppimisensa esteiksi työyhteisön huonon ilmapiirin, kiireisen työtahdin, henkilökunnan kielteisen suhtautumisen harjoittelun ohjaukseen sekä tietämättömyyden koulutuksen ja opiskelijan tavoitteista. Oppimistaan heikentäväksi tekijäksi opiskelijat nimesivät myös omien ja työyhteisön tavoitteiden ristiriitaisuuden. Opiskelijat kuvailivat tavoitteenaan olevan hoitotyön oppimisen, kun taas työyhteisö tulkitsi opiskelijan tavoitteet työyhteisön päivittäisten tehtävien tekemiseksi ja niistä suoriutumiseksi. (Oinonen 2000, 72, 78.)

2.4 Palaute ja arviointi oppimisen tukena

Ohjaajien ja opiskelijoiden kuvauksissa yhdeksi ohjauksen keskeiseksi sisällöksi nousee opiskelijan harjoittelusta saama palaute (mm. Helin 2004, Oinonen 2000). Varsinaisesti arviointia ovat tutkimuksissaan tarkastelleet esimerkiksi Hotokka (1998) ja Kalpio (2000). Oinonen (2000) määrittelee palautteen opiskelijan saamana arviointina omasta oppimisestaan ja opiskelijan antamana arviontina harjoittelun ohjauksesta. Myös

opiskelijan itsereflektointi ymmärretään palautteeksi. Oinonen pitää palautetta yhtenä oppimisen tärkeänä edellytyksenä. (Oinonen 2000, 85.)

Ojasen (2006) mukaan arvioinnissa on alettu korostaa vuoropuhelua ja se nähdään yhdessä oppimisen muotona ja vuorovaikutukseen perustuvana oppimistilanteena. Arvioinnissa korostetaan myös oppijan omaa työskentelyä ja itsearviointi nähdään tärkeänä opiskelijan omien rajojen tunnistamisessa. Opiskelijan saama arviointi toisilta vahvistaa hänen omaa näkemystään oppimisesta. (Ojanen 2006, 27, 166 -170.) Myös Ruohotie (2002, 55 - 56) on päätenyt Ojasen kanssa samansuuntaisiin näkemyksiin siitä, että opiskelijan ymmärtämys omasta itsestä lisääntyy kun hän saa palautetta omista suorituksistaan. Ruohotien(2002, 63) mukaan oppimista edistää se, että oppija tuntee omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Rae-Björk ja Hupli (2004, 32) toteavat, että itsearviointi lisää opiskelijan omien vahvuuksien ja kehittämisalueiden tunnistamista. Laineen (2004, 163 - 164, 174) mukaan opiskelijan oma tahto ja halu kehittyä viittaavat opiskelijan itsehallintataitojen kehittymiseen.

Myös Laine (2004, 169) korostaa yksilöidyn palautteen merkitystä opiskelijan itseohjautuvuuden motivoimisessa. Tynjälä (1999, 165) korostaa opiskelijan aktiivista roolia arvioinnissa ja näkee arvioinnin perustuvan sosiaalisen vuorovaikutukseen. Se, miten palaute annetaan, vaikuttaa Ruohotien (2002, 63) ja Hildenin (2002, 56) mukaan yksilön kykyyn ja tapaan käsitellä se. Ruohotie (2002, 63) näkee puolueettoman ja selkeän palautteen tehokkaana. Hilden (2002, 56) korostaa kritiikin olevan tarpeen yksilön kasvulle ja kehitykselle. Jotta palaute edistää oppimista, Ruohotie (2002) korostaa ihmisen avoimuutta sille. Ihmiset vertaavat palautetta omiin havaintoihinsa ja jos palaute koetaan ristiriitaiseksi, se voidaan hylätä itsetunnon suojelemiseksi. (Ruohotie 2002, 63.)

Lakanmaa (2008) kuvailee terveysalan opiskelijan käytännön harjoittelun arviointia ja palautetta artikkelissaan. Hän näkee käytännön harjoittelun arvioinnin ja palautteenannon oppimista ohjaavana ja kehittävänä. Arviointia kuvaillaan artikkelissa jatkuvaksi ja muodoltaan sanalliseksi ja määrälli-

seksi. Jatkuva arviointi nähdään opiskelijan omien tavoitteiden asettamisen ja arvioinnin tukena sekä oman osaamisen vahvuuksien ja kehittämiskohteiden nimeämisen apuna. Näin arviointi osaltaan tukee Lakanmaan mukaan opiskelijaa itsearvioinnissa. Lakanmaa näkee palautekeskustelut Oinosen tavoin vastavuoroisina ja toteaa palautteen tukevan opiskelijan ammatillista kehittymistä. (Lakanmaa 2008, 52 -55.)

Opiskelija saa palautetta toiminnastaan ohjaajilta mutta myös hoitamiltaan ja kohtaamiltaan asiakkailta ja potilailta sekä heidän omaisilta. Palautteen antotavat vaihtelevat yksiköittäin. Aikaisemmin tässä teoreettisessa viitekehyksessä on jo todettu, että hoitajat kertovat palautteen antamisen kulluvan olennaisena osana heidän ohjaustyöhönsä. Samaan aikaan tämä ohjauksen osa-alue koetaan vaikeana ja siihen halutaan koulutusta. Opiskelijan oppiminen ei perustu pelkästään ulkopuolelta annettuihin ohjeisiin ja palautteeseen. Opiskelijalla odotetaan olevan kykyjä, halua ja motivaatiota suunnitella omaa oppimistaan tavoitteidensa suuntaisesti sekä arvioida omaa kehittymistään jaksolla. Myös Lakanmaa (2008) korostaa, että harjoittelun arvioinnin lähtökohtana on opiskelijan itsearviointi ja näkee ohjaajan antaman arvioinnin tukevan opiskelijan omaa arviointia oppimisestaan. Jatkuva arviointi nähdään opiskelijan oman osaamisen vahvuuksien ja kehittämiskohteiden nimeämisen apuna. (Lakanmaa 2008, 52 -55.)

Opiskelijan käytännön harjoittelua ohjaavat koulun kullekin harjoittelujaksolle asettamat tavoitteet. Tämän lisäksi opiskelijan odotetaan itse laativan ohjaavan hoitotyön opettajan ja lähiohjaajansa kanssa omaa oppimistaan ohjaavat tavoitteet jaksolle. Nämä omat oppimistavoitteet ovat usein konkreettisempia ja yksityiskohtaisempia kuin koulun yleiset harjoittelua ohjaavat tavoitteet. Palautekeskustelut, joissa käytännön harjoittelun oppimista arvioidaan, käydään pääsääntöisesti opiskelijan omien tavoitteiden saavuttamisen arvioimisen pohjalta. Palautekeskustelujen järjestäminen ja niiden lukumäärä harjoittelujaksoilla vaihtelevat jonkin verran yksiköistä toiseen. Tavoitteena on, että jaksolla on ainakin yksi palautekeskustelu jakson loppupuolella ja tähän osallistuvat yleensä harjoittelusta vastaava hoitotyön opettaja, opiskelija sekä nimetty ohjaaja. Lakanmaa (2008, 55)

näkee tarpeellisena käydä myös välikeskustelun yhdessä opiskelijan, ohjaajan ja opettajan kesken, jonka sisältö on opiskelijan oppimisen etene-
misen tarkastelu.

Helinin (2004) tutkimuksessa hoitajat määrittelevät ohjauksensa sisällöksi oppimisen edistymisen seuraamisen ja mahdollisista puutteista huomauttamisen. Opiskelijaohjaajan tehtäviin nähdään kuuluvan palautteen antaminen jatkuvasti harjoittelujakson aikana. (Helin 2004, 47.) Oinosen (2000) tutkimuksessa opiskelijat nimesivät yhdeksi ohjauksen tärkeimmäksi alueeksi jatkuvan, välittömän ja kehittävän palautteen antamisen. Ilman palautetta opiskelijat kuvasivat oppimisprosessin jäävän kesken. Opiskelijat näkivät palautteen tarkoituksena olevan oman oppimisen epäkohtien tiedostamisen ja niiden työstämisen. (Oinonen 2000, 70.) Palautteen antaminen ja opiskelijan arviointi koetaan tutkimusten mukaan vaikeana (mm. Löfmark ja Wikblad 2001, 43) ja tähän tärkeään ohjauksen osa-alueeseen ohjaajat toivovat lisää valmiuksia (mm. Vuorinen, Meretoja & Eriksson 2005, 278). Myös opiskelijat toivovat ohjaajina toimivien hoitajien saavan koulutusta erityisesti rakentavan palautteen antamisesta (Oinonen 2000, 67).

Käytännön harjoittelujaksoilla opiskelija arvioi usein omaa oppimistaan jaksolle laatimiensa tavoitteiden pohjalta. Kokemukseni mukaan ohjaajat antavat palautetta erityisesti opiskelijan vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoista, aseptisestä toiminnasta hoitotyössä ja käden taidoista sekä lääkehoidon toteuttamisesta, jossa keskeisellä sijalla on potilaan lääkeannosten laskeminen ja lääkkeiden käyttökuntoon saattaminen. Opiskelija saa palautetta usein myös asenteesta opiskeluaan kohtaan ja motivoituneisuudesta. Sosiaali- ja terveysministeriö on laatinut valtakunnalliset suositukset opiskelijan käytännön oppimisen harjoittelun arvioinnista, joiden mukaan opiskelijan oppimisen tarkastelun pitäisi perustua ennalta sovittuihin arviointikriteereihin. Suosituksessa esitetään arviointikriteereiksi opiskelijan kliiniset taidot, eettisten periaatteiden toteuttaminen ja ammatin edellyttämien asenteiden omaksuminen sekä kyky itsenäiseen päätöksentekoon. Hyvä palaute kuvaillaan suosituksessa rakentavaksi ja sen näh-

dään edistävän opiskelijan oppimista harjoittelussa. (Heinonen 2004, 36 - 39.)

2.5 Arviointi- ja palautekäytännöt harjoittelussa

Vaikka opiskelijoita ohjaavat hoitajat tunnustavat tutkimusten mukaan ohjaustyöhön kuuluvan palautteen merkityksen, sen saaminen käytännön harjoittelujaksolla ei ole aina itsestäänselvyys. Tämä seikka tuli esille kandidaatin tutkielmani tuloksissa, jossa opiskelijat kuvailivat joutuneensa pyytämään toistuvasti palautetta ja kommentoivat palautteen keräämisen välineenä olevan palautevihkon käytön työlääksi henkilökunnan keskuudessa. Opiskelijoiden käytännön harjoitteluja ohjaavana opettajana näen ristiriidan tässä palautteen tärkeyden korostamisen ja sen antamisen välillä. Opiskelijoiden palautevihkoihin ja palautekeskusteluissa esiin tuotu palaute kun on varsin usein keskittynyt kuvaamaan opiskelijoiden suorittamia hoitotoimenpiteitä tai kuvaus on ollut varsin pintapuolista opiskelijan osaamisen arviointia. Tätä taustaa vasten ei ole ihme, että opiskelijan palautteesta saama hyöty oppimiselleen on kyseenalainen.

Opiskelijoiden, opettajien ja ohjaajien kokemuksia sairaanhoitajakoulutuksessa toteutuvasta opiskelijan käytännön oppimisen arvioinnista on selvittänyt tutkimuksessaan muun muassa Hotokka (1998). Ohjaajat toivat esille Hotokan (1998) tutkimuksessa ohjaustyötään hankaloittaviksi tekijöiksi opiskelijoiden epäasiallisen reagoimisen ja kyvyttömyyden ottaa vastaan ohjausta. Opiskelijat pitivät arviointia oikeudenmukaisena, jos sitä oli oman henkilökohtaisen ohjaajan lisäksi antanut myös työyhteisön muut hoitajat. Opiskelijat kertoivat odottavansa välitöntä palautetta toiminnastaan. Myös negatiivinen palaute koettiin tärkeänä, jos se annettiin rakentavassa hengessä. (Hotokka 1998, 91, 94, 103.)

Tavoitteet ohjaavat harjoittelua ja toimivat kriteereinä arvioinnille ja palautteelle (mm. Vesterinen 2002, 115; Tupala, Tossavainen & Turunen 2004, 108). Kalpio (2000) selvitti tutkimuksessaan sairaanhoitajaopiskelijoiden työharjoittelun arviointia asiantuntijaraadin kuvausten avulla. Työharjoitte-

lun aikana arvioitavia valmiuksia olivat vuorovaikutus- ja tiimityötaidot, hoitotyön perus- ja erityisosaaminen, ammatillisuus ja eettisyys. Harjoittelujakson riittävä pituus ja yksikön tieto harjoittelun tavoitteista ja arviointikriteereistä olivat arvioinnin toteutumisen tärkeitä edellytyksiä. Harjoittelun arvioinnin toteuttamismenetelmistä tärkeimmäksi nostettiin opiskelijan itsearviointi omien henkilökohtaisten tavoitteiden ja opintojakson yleisten tavoitteiden ja ammattitaitovaatimusten pohjalta. Arviointitilanne vaikutti arvioinnin kokemiseen. (Kalpio 2000, 27, 38, 63 – 65.)

Vesterinen (2002) on tutkinut opiskelijoiden käytännön harjoittelussa tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Opiskelijat eivät nähneet loppukeskustelua ja arviointia oppimiseensa vaikuttaneiden tärkeimpien tekijöiden joukossa. Sen sijaan opettajat ja työpaikkaohjaajat pitivät loppukeskustelutilannetta opettavaisena. Palautteella ja arvioinnilla oli opiskelijoiden mukaan kuitenkin oppimista edistävä vaikutus. Arvioinnin koettiin vahvistaneen opiskelijoiden itsetuntoa ja lisänneen omaa uskoa osaamiseen ja oppimiskykyyn. Opiskelijat myös arvostivat saamaansa objektiivista ja täsmällistä arviointia. (Vesterinen 2002, 21, 159, 182.)

3 AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN

Koska käytännönharjoittelu on keskeinen osa sairaanhoitajakoulutusta, tarkastelukulmaksi tässä tutkimuksessa valittiin opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentuminen käytännön harjoittelujaksojen eli työelämän kontekstissa. Sairaanhoitajatutkinnon suoritettuaan opiskelijan odotetaan olevan valmis käytännön hoitotyöhön, jossa keskeistä on apua tarvitsevien ihmisten auttaminen erilaisin hoitotyön keinoin. Se käsitys, mikä opiskelijalla on itsestään hoitajana, on merkityksellinen hänen tulevalle työskentelytavalleen. Käytännön työharjoittelukokemusten kautta opiskelija saa tietoa tulevasta työstään. Toisaalta harjoittelukokemusten myötä opiskelija myös tiedostaa sen, mistä hoitotyön osaaminen koostuu. Tämä tieto on merkityksellistä oman identiteetin rakentumisen kannalta. Ei riitä, että opiskelija tietää, millainen hän on hoitajana. Opiskelijan on myös tärkeä tiedostaa, millainen hänen oletetaan olevan, jotta hän tietää ammatillisen kasvunsa ja kehittymisensä suunnan. Tarkastelen tässä kappaleessa ammatti-identiteetin rakentumista hoitotyön ja luokanopettajakoulutuksen viitekehyksessä. Etenkin jälkimmäisen kautta saan tutkimukseeni myös kasvatustieteellisen tieteenalan näkökulmaa.

3.1 Näkökulmia identiteetin ja ammatti-identiteetin käsitteisiin

Hall (1999) näkee identiteetin syntyvän suhteessa toisiin. Tämä käsitys heijastaa sosiologista identiteetin määritelmää. Postmodernin identiteettikäsityksen mukaan yksilöllä voi olla useita identiteettejä, jotka voivat olla ristiriidassa keskenään. (Hall 1999, 11, 21 - 22.) Ricoeur (1991, 21 – 22) näkee identiteetin muodostumisessa keskeisenä yksilön kertomuksen elämästään ja hänen käsitystään identiteetistä kutsutaankin narratiiviseksi. Ricoeur (1992, 113 – 125) erottelee identiteetin käsitteestä itseyden, jolla hän viittaa yksilön ominaisuuksiin ja niihin tekijöihin, jotka erottavat yksilön yhteisöstä. Itseys on yksilön vastaus kysymykseen, kuka minä olen (ks. myös Saastamoinen 2006, 170).

Heikkisen (1999, 279) mukaan identiteetti on samana pysymistä ja toisaalta myös muuttumista toisenlaiseksi. Opettajuus näyttäytyy Heikkiselle (2001, 13) tietynlaisena ihmisenä olemisen tapana ja sosiaalisena roolina ja hän korostaa sen olevan omalla tavallaan rakentuva ammatillinen identiteetti. Myös sairaanhoitajan tärkein työväline on hänen oma persoonansa ja sairaanhoitajana toimiminen edellyttää tietynlaisen roolin valintaa. Näen sairaanhoitajan roolin hoitajan omien oppimiskokemusten kautta rakentama tapana tehdä työtä. Sekä opettajan että sairaanhoitajan koulutuksissa korostuu oppimistilanteet aidoissa työelämän konteksteissa. Onko näin, että oma persoonallinen tapa tehdä työtä vaatii kokemuksia aidoista auttamis- ja opetustilanteista työelämässä?

Ora-Hyytiäisen tutkimuksessa (2004, 82, 119) opiskelijat määrittelivät identiteetin käsityksenä itsestään ammatti-ihmisenä. Ora-Hyytiäisen mukaan identiteetti auttaa yksilöä tulkitsemaan, ennustamaan ja ohjaamaan omaa käyttäytymistään. Lonkaisen (2008, 28 – 29, 33, 38) tutkimuksessa opiskelijat kuvasivat ammatti-identiteetti käsitteellä omaa käsitystään itsestään terveydenhuollon ammattilaisena. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 27, 45) kuvaavat ammatillisen identiteetin käsitteellä yksilön omakohtaista suhdetta yhteiskunnalliseen toimintaan ja työnjakoon. Sillä tarkoitetaan sitä, miten yksilö näkee paikkansa, asemansa ja osallisuutensa kokonaisuudessa.

Öhlen ja Segesten (1998) ovat tehneet käsiteanalyysin hoitajien ammatti-identiteetti käsitteestä kirjallisuuskatsauksen ja hoitajien haastattelujen pohjalta. Ammatti-identiteetti ja persoonallinen identiteetti ovat käsiteanalyysin mukaan yhteydessä toisiinsa ja ne liittyvät läheisesti käsitteisiin yksilön itsearvostus (self-esteem), minäkuva (self-image) ja hoitajan rooli. (Öhlen & Segesten 1998, 720, 722, 724, 726.) Ammatillinen ja persoonallinen identiteetti kietoutuvat Ropon ja Gustafssonin (2006, 73) tutkimissa elämäntarinoissa toisiinsa siten, että yksilö suuntaa omaa ammatillista kehitystään tärkeäksi persoonallisessa identiteetissä kokemansa suuntaan. Myös Ora-Hyytiäisen (2004, 106) mukaan opiskelijan persoonallisen iden-

titeetin ja ammatti-identiteetin yhteensopivuus tukee opiskelijan ammatillista kasvua ja kehittymistä sekä sitoutumista opintoihin.

Vaikka käytännön harjoittelujaksojen vaikutus sairaanhoitajaksi kehittymisessä ja kasvamisessa on merkittävä, myös toisenlaisia tutkimustuloksia on tuotu esille. Randle (2003) löysi tutkimuksessaan yhteyden opiskelijan itsearvostuksen ja ammatillisen identiteetti käsitteen välillä. Randlen tutkimustulosten mukaan hoitajaksi kasvamisen prosessilla oli myös negatiivisia vaikutuksia opiskelijan itsearvostukseen. Opiskelija koki itsearvostuksensa laskevan erityisesti käytännön harjoittelujaksoilla ja tällöin opiskelija tiesi millaiseksi hoitajaksi hän haluaisi tulla, mutta hänellä ei ollut kykyä saavuttaa haluamaansa. (Randle 2003, 142 – 143.) Myös Laineen (2004) tutkimuksessa opiskelijat toivat esille, että työssä kehittyminen ja identiteetin rakentaminen ei aina ole positiivista. Työn vaativuus ja oma riittävyys askarruttivat opiskelijoita erityisesti opintojen loppuvaiheessa. (Laine 2004, 186 – 187.)

Öhlen ja Segesten (1998) liittävät myötätunnon, pätevyyden, luottamuksen, omatunnon (conscience), sitoutumisen, rohkeuden ja itsevarmuuden vahvan ammatillisen identiteetin omaavan hoitajan persoonallisiin ominaisuuksiin. Ammatti-identiteettiin sisältyy hoitajan tietämys omasta osaamisestaan ja sen rajoista, ammatin sisältämistä arvoista ja tunne kuulumisesta hoitajien ammattikuntaan. (Öhlen & Segesten 1998, 720, 722, 724, 726.) Tutkimusten mukaan sairaanhoitajan itsensä tekemä arviointi omista kyvyistään ja taidoistaan on merkityksellinen myös hänen suorittamansa hoitamisen laadun kannalta (Randle 2003, 142; White 2009, 103). Lakanmaan (2008, 53) mukaan erityisesti ohjaussuhteella on merkitystä opiskelijan minäkäsitykseen. Clynes ja Raftery (2008, 405) näkevät käytännön harjoittelujen lisäävän opiskelijan itsetuntoa ja luottamusta omiin kykyihinsä. Myös Laakkonen (2004, 13) ja Salonen (2007, 26) toteavat käytännön harjoittelujaksojen kokonaisuudessaan kehittävän opiskelijan ammatillista kasvua ja sitä kautta myös asiantuntijuutta.

Sairaanhoitajilta odotetaan monipuolista pätevyyttä, joka sisältää tiedollisten ja varsinaisten hoitamisen taitojen osaamisen lisäksi erilaisia hoitotyöhön liittyvien arvojen ja asenteiden omaksumista (Cowan, Norman & Coopamah 2005, 361). Laakkosen (2004, 14, 168, 183) mukaan opiskelija oppii harjoittelussa hoitotyön toimintakäytäntöjen lisäksi toimintaa ohjaavat säännöt sekä hoitotyön ja hoitajan roolin. Myös Ora-Hyytiäinen (2004) toteaa, että sairaanhoitajaopiskelija kasvaa ja kehittyy koulutuksen aikana ammattiin ja tuleviin työtehtäviinsä, työprosesseihin ja ammatin edellyttämiin arvoihin ja toimintatapoihin. Opiskelijoiden kuvaamana sairaanhoitajan ammatilliseen identiteetin ulottuvuuteen kuuluu myös hänen kokemuksensa työstä sekä kuuluminen johonkin ryhmään kuten työyhteisöön ja hoitajien ammattikuntaan. (Ora-Hyytiäinen 2004, 48 – 50.) Laineen (2004) tutkimuksessa opiskelijat määrittivät ammatillisen identiteetin sisäisenä tunteena omasta osaamisesta ja omista rajoistaan, arvosta ja merkityksistä. Ammatti-identiteettiin sisältyi monimuotoisia ulottuvuuksia kuten työntekijän käsitys omasta itsestä ja osaamisestaan, tehtävistä ja toimintavoista sekä rooleista. (Laine 2004, 5.)

3.2 Ammatillisen identiteetin rakentuminen osana ammatillista kasvua

Tutkimuksissa opiskelijat määrittelevät ammatillisen identiteetin kehittymisen olevan osa ammatillista kasvuaan (Rae-Björk & Hupli 2004, 28; Lonkainen 2008, 38). Laakkonen (2004) tuo esille, että ammatillinen kasvu voidaan nähdä myös laajemmin koko työyhteisön kasvuna ja kehittymisenä. Nimenomaan haastavien työtehtävien ratkaisemisen nähdään kehittävän opiskelijaa kohti hoitotyön asiantuntijuutta ja tämä viittaa käytännön oppimisympäristöjen tärkeää rooliin hoitajaksi kasvamisen prosessissa. Hoitotyön asiantuntijuudella tarkoitetaan hoitajan ammattiin kiinnittyvää ja hoitotieteeseen perustuvaa osaamista, jota usein tarkastellaan pätevyyden ja kvalifikaatioiden hallintana. (Laakkonen 2004, 13 -14.) Arvioinnin ja palautteen saaminen ja sen antaminen ovat oleellinen osa opiskelijan ammatillisen kasvun tukemista (Lakanmaa 2008, 53).

Opiskelijat kuvasivat ammatillista kasvuaan Lonkaisen (2008) tutkimuksessa epävarmasta aloittelijasta pärjääväksi hoitajaksi kehittymisenä. Olennaisena osana ammatillista kasvua ja ammatillista itsetuntoa opiskelijat näkivät itseluottamuksen ja ammatin rooliin kasvamisen. (Lonkainen 2008, 29.) Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 40 - 41) korostavat hoitamisessa oppimisen ja kehittymisen edellyttävän kokonaisvaltaista ammatillista kasvua. Osaaminen ja tietäminen kietoutuvat hoitajan käsityksiin itsestä ammatin edustajana ja suhteessa työhön. Hoitajan käsitykset omasta roolista, vastuusta ja sitoutumisesta työhön sisältyvät Eteläpellon ja Vähäsantanen mukaan ammatillisen kasvuun. Sekä Ora-Hyytiäinen (2004, 81) että Laakkonen (2004, 14) näkevät opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentuvan ja muotoutuvan niissä työyhteisöissä, joissa ammattilaiset elävät. Laakkonen (2004, 14) määrittelee hoitokulttuurin opiskelijan ammatillisen kasvun ja identiteetin ammatilliseksi kasvuympäristöksi ja oppimisen kohteeksi.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu käytännön harjoittelun ohjauksikäytännöillä olevan vaikutusta opiskelijoiden ammatillisen kasvun kehittymiseen. Käytännön harjoittelun merkittävä anti ammatillisessa kehittymisessä on ollut sen opiskelijalle tarjoama oppimismahdollisuus teorianopintojen ja käytännön yhteensovittamisessa (Salonen 2007, 26). Erityisesti ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjaussuhde (Myall, Levett-Jones & Lathlean 2008, 1841) ja palaute ja arviointikeskustelut sekä hyvä ohjaus (Clynes & Raftery 2008, 408) ovat yhteydessä opiskelijan ammatillisen kasvun tukemiseen. Opiskelijan kohtaaminen työyhteisön jäsenenä tukee hänen oppimistaan ja ammatillista kasvua (Levett-Jones, Lathlean, Higgins & McCillan 2008, 316; Lonkainen 2008, 41). Myös vastuu ja opiskelijan mahdollisuus itsenäiseen toimintaan edesauttavat opiskelijan oppimista käytännön harjoittelujaksoilla (Löfmark & Wikblad 2001, 43, 49). Lonkaisen (2008) tutkimuksessa opiskelijat toivoivat tukea omatoimisuuteen ja mahdollisuutta vastuun ottamiseen päätöksenteossa käytännön harjoittelujaksoilla. Opiskelijat näkivät harjoittelujaksojen jälkikäsitteilytilanteet omaa ammatillista kasvuaan lisäävänä tekijänä. (Lonkainen 2008, 42, 45.)

Lonkaisen (2008) mukaan opiskelijan ammatillinen kasvu alkaa konkreettisten asioiden kuten kädentaitojen opettelusta ja siirtyy vähitellen opiskelijan abstraktiin pohdintaan omasta hoitajan ammatti-identiteetistään. Laadukas opetus ja opettaja on käytännön harjoittelun ohjaajan ohella opiskelijalle merkittävä tuki ammatillisessa kasvussa. Opiskelijat odottavat opettajalta ja harjoittelun ohjaajalta paneutumista, aikaa ja tavoitettavuutta oman ammatillisen kasvun tukemisessaan. (Lonkainen 2008, 33, 35, 41, 45, 52, 57 - 58.) Hopian ja Heikkilän (2004, 182) mukaan aikuisopiskelijoille selkiytyivät oma rooli ja perustehtävä koulutuksen aikana. Tähän selkiytymiseen vaikuttivat koulutuksen aikana saadut onnistumisen kokemukset ja opiskelijan saama positiivinen palaute. Rae-Björkin ja Huplin (2004, 36) tutkimuksessa opiskelijat toivat esille, että harjoittelut antavat heille varmuutta ja rohkeutta toimia hoitotyössä ja lisäävät tätä kautta opiskelijan luottamusta omaan kykyihinsä. Myös Fagerbergin ja Kihlgrenin (2001, 140, 142 – 143) tutkimuksessa opiskelijat näkivät harjoittelusta saamansa kokemuksen omaa itsevarmuuttaan lisäävänä tekijänä.

3.3 Ammatillinen identiteettityö

Yksilön käsitys itsestä ihmisenä ja tietyn ammatin edustajana edellyttää itsensä tuntemista ja omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden kriittistä reflektointia. Hallin (1999, 11, 21 - 22) mukaan identiteetti muodostuu minän ja merkityksellisten toisten välisestä vuorovaikutuksesta. Ricoeur (1991, 21 – 22) näkee identiteetin muodostumisessa keskeisenä yksilön kertomuksen elämästään. Strauman (1996) erotelee identiteetin määritelmässään ihanne minän ja todellisen minän ja näkee yksilön pyrkivän yhdenmukaisuuteen käsityksissään itsestään. Identiteettityö on altis ristiriidoille, sillä yksilö vertaa käsityksiään ihanne minän ja todellisen minän välillä ja pyrkii saavuttamaan näiden välille tasapainon. Yksilön piirteet ja uskomukset itsestä ovat verrattain pysyviä identiteetin rakenteita ja ne ohjaavat identiteettityöskentelyä. (Strauman 1996, 1142.)

Saastamoinen (2006) näkee identiteetin muodostuvan tietoisien pohdinnan kautta ja käsite identiteettityö viittaa tämänkaltaiseen prosessointiin. Identi-

teettityö sisältää käsityksen yksilön valinnan mahdollisuuksista suhteessa hänen elämäntapaansa, opiskeluun, työntekoon ja kuluttamiseen. (Saastamoinen 2006, 170.) Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) kirjoittavat, että työelämä on alkanut korostaa oman osaamisen ja vahvuuksien tunnistamista ja näkyväksi tekemistä ja tämä edellyttää yksilön tietoisuutta omasta ammatillisesta osaamisestaan ja identiteetistä. Ammatillisen identiteetin rakentaminen edellyttää itsensä kehittämistä ja omaan persoonaan sitoutuvaa ammatillista kasvua. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27.)

Heikkinen (2001, 31- 32) näkee identiteetin rakentuvan dialogissa toisten ihmisten kanssa ja suhteessa toisiin ihmisiin. Opettajaksi kasvaminen on Heikkisen mukaan oman itsensä löytämistä siinä yhteisössä, jossa hän toimii. Myös Laineen (2004, 5, 117) mukaan ammatillinen identiteetti rakentuu dialogissa yksilön sisäisen todellisuuden ja ulkoisen todellisuuden välillä. Ammatillisen identiteetin kehittyminen voidaan ymmärtää myös yksilön ammatillisena ja persoonallisena kasvuna (Öhlen & Segesten 1998, 726). Almiola (2008, 221) näkee yksilön ammatillisen identiteetin olevan yhteydessä käsityksiin omasta itsestä, mutta myös muiden käsityksiin itsestään ammatillisena toimijana.

Ora-Hyytiäinen (2004) on kuvannut tutkimuksessaan sairaanhoitajaopiskelijan kehittymistä opiskelijasta sairaanhoitajaksi opiskelijan kokemusten kautta. Opiskelijan kehittyminen sairaanhoitajaksi tapahtui identiteetin eri muotojen kautta ja identiteetin kehittyminen oli suhteessa opintojen vaiheeseen. Opiskelijan identiteettiä määrittelevät myös muut kuin hän itse ja erityisesti käytännön harjoittelujaksoilla sairaanhoitajaopiskelijan toiminta, rooli, suhde potilaaseen ja hänen identiteettinsä ovat arvioinnin kohteina. (Ora-Hyytiäinen 2004, 7 – 8, 45, 48 – 49, 66, 81 – 82.) Yksilön ammatillinen identiteetti määrittyy Almiolan (2008, 220) mukaan suhteessa ihmisiin, tilanteisiin ja kokemuksiin. Myös Öhlen ja Segesten (1998) näkevät ammatti-identiteetin rakentuvan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Hoitajan oma käsitys itsestään ammatin edustajana luo pohjan myös tälle sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvälle käsityksellä ”itsestään”. (Öhlen & Segesten 1998, 720, 722 – 723.)

Giddens (1991, 52-54) korostaa yksilön omaa reflektiivistä toimintaa identiteetin rakentumisessa. Tämän näkemyksen mukaan yksilö luo itse identiteettiään oman toiminnan ja tekemiensä tulkintojen kautta. Myös Ruohotie (2006, 118 – 119) korostaa itsereflektion merkitystä opiskelijan henkilökohtaisessa kasvussa. Samantapaisia ajatuksia esittävät myös Rae-Björk ja Hupli (2004, 28) tutkimuksessaan, jossa itsearviointitaidot nähdään osana opiskelijan ammatillista kehittymistä. Ruohotie (2006, 118 – 119) ja Rae-Björk ja Hupli (2004, 32) näkevät itsereflektion tuovan oppijalle tunteen siitä, kuka hän on ja millaiseksi hänen pitäisi tulla. Ruohotien (2006) mukaan opiskelija kasvaa tietoiseksi itsestään maailmassa pohtimalla syvällisesti omia uskomuksiaan, oletuksiaan, arvoja ja identiteettiään. Turvallinen oppimisilmapiiri luo edellytyksen oppijan itsereflektiiviselle ajattelulle. (Ruohotie 2006, 118 – 119.) Myös Ora-Hyytiäinen (2004) korostaa, että identiteetin kehittyminen vaatii opiskelijalta kykyä omien kokemusten ja toiminnan reflektiiviseen pohdintaan. Oman toiminnan ja kokemusten reflektiivinen pohdinta aiheuttaa opiskelijalle tarpeen määrittää itsensä toimijana uudestaan ja näin ollen sairaanhoitajaopiskelijan ammatillinen kasvu on nähtävissä erilaisten sairaanhoitajien roolien ja identiteettien vaihteellisena muutoksina. (Ora-Hyytiäinen 2004, 76.)

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) pohtivat artikkelissaan identiteettiteorioita ja tuovat esille näiden teorioiden yhteisenä piirteenä oletuksen siitä, että identiteetin saavuttaminen edellyttää yksilön refleктоivan muiden ajatuksia itsestään. Ammatillisen identiteetin rakentumisvaiheessa voi alussa korostua työyhteisöön sosiaalistuminen, jolloin yksilö omaksuu yhteisön toimintatavat, arvot ja normit sellaisenaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 33, 44.) Ora-Hyytiäinen (2004) yhtyy tutkimuksessaan tähän Eteläpellon ja Vähäsantanen pohdintaan ja toteaa, että sairaanhoitajaopiskelija rakentaa ammatti-identiteettiään omaksumalla toimintaympäristössä kirjoitetun valmiin ammatillisen roolin. Ora-Hyytiäinen pohtii tätä tulostaan ja näkee sen ilmentävän opiskelijan halua hakea hyväksyntää muilta hoitajilta ja ilmaista sitä kautta kuulumistaan sairaanhoitajiin. (Ora-Hyytiäinen 2004, 90.) Myös Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 33, 44) tuovat esille,

että kokemuksen karttuessa yksilön persoonallinen ja yksilöllinen identiteetti saa lisää painoarvoa.

Ora-Hyytiäisen (2004) mukaan opiskelujen alussa opiskelijalla ei vielä ole ammatillista identiteettiä ja tällöin hänen hoitajan roolin muotoa määrittelee opiskelijan halu toimia auttajana. Toisen opintovuoden alussa opiskelijan identiteetti sisältää roolin potilaan auttamisesta yhdessä toisten hoitajien kanssa. Opintojen edetessä opiskelijan rooli potilaan hoitamisessa muuttuu perushoidossa auttamisesta sairaanhoidoksi. Opintojen loppuvaiheessa opiskelijan ammatillinen identiteetti alkaa muotoutua omanlaisekseen. (Ora-Hyytiäinen 2004, 66, 68.) Laakkosen tutkimuksen (2004, 158) mukaan hoitajan työkokemus lisää kriittisyyttä ja sen myötä hoitaja alkaa tarkastella kriittisemmin esimerkiksi omaa roolia potilaan hoidossa. Ammatillisen identiteetin vahvistuminen näkyi Lonkaisen tutkimuksessa (2008) opiskelijoiden rohkeutena käyttää hankkimaansa tietoa ja kohdata ihmisiä. Ammatillisen identiteetin nähdään vahvistuvan vasta viimeisillä käytännön harjoittelujaksoilla (Fagerberg & Kihlgren 2001, 137).

Erkkilä (2005, 34) näkee yksilön ammatillisen identiteetin määrittelyssä keskeisenä kysymyksen siitä, mikä on ihmiselle itselleen arvokasta ja tärkeää. Apesoa-Varanon (2007) tutkimuksessa opiskelijat korostivat hoitamisessa tärkeänä potilaan kokonaisvaltaista hoitamista ja hänen fyysisiin ja psyykkisiin tarpeisiin vastaamista. Potilaan arvostaminen ja kunnioittaminen olivat myös heille tärkeitä lähtökohtia hoitamisessa. Tärkeäksi hoitajan ominaisuudeksi opiskelijat nostivat empatiakyvyn potilaan auttamisessa. (Apesoa-Varano 2007, 249, 256 - 257, 262 – 263.)

Laine (2004) tutki luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja opettajaidentiteetin muodostumista. Ammatillisen identiteetin vahvistuminen oli osa yksilön ammatillista kehittymistä ja se sisälsi yksilön voimavarojen ja työn vaatavuuden yhteensovittamista. Identiteetin kehittyessä opiskelijalle muodostui myös käsitys siitä, miten hän voi täydentää omaa osaamistaan. Luokanopettajaopiskelijat kertoivat opetusharjoitteluissa etsineensä omia keinojaan toimia opetustyössä ja harjoittelu tarjosi heille

mahdollisuuden kokeilla erilaisia rooleja. Oma rooli toimia opettajana löytyi opiskelijoiden mukaan vahvistamisen ja esimerkiksi oppilailta saadun palautteen kautta. (Laine 2004, 11, 177, 179, 182.)

Identiteettityö edellyttää yksilön omien juurien ja jatkuvuuden hahmottelua. Se edellyttää yksilön vastaamista kysymykseen; miten minä olen tullut tähän missä nyt olen? (Almiala 2008, 221.) Madsen, McAllister, Godden, Greenhill ja Reed (2009) näkevät, että oman ammatin historiallisen taustan tunteminen on yksi ammatillisen identiteetin rakentumisen keino. Tällöin tuleva hoitaja tietää, kuka hän ammattinsa edustajana on, mistä hän tulee ja minkä kehityskulun kautta ammatilliset käytännöt ovat muotoutuneet. Identiteetin rakentamisen kannalta on tärkeää tuntea myös hoitokulttuurin vaikuttavat kirjoittamattomat säännöt ja odotukset ja pyrkiä tarkastelemaan niitä kriittisesti. (Madsen ym. 2009, 12 – 13.) Ammatti-identiteetin rakentuminen viittaa ammatilliseen identiteettityöhön, jonka seurauksena yksilö valitsee oman näkökulmansa työn tekemiseen (Björkström, Athlin & Johansson 2008, 1380) ja kiinnittyy hoitotyötä koskeviin käsityksiinsä (Öhlen ja Segesten 1998, 720, 722 - 723).

Giddens (1991, 52-54) näkee identiteetin kehittymisen tyypilliseksi piirteeksi sen, että yksilö pyrkii ylläpitämään tiettyä tarinaa omasta itsestään. Ora-Hyytiäinen (2004, 45) näkee keskeisenä ammatillisen identiteetin kehittymisessä sen, että yksilö tuntee sairaanhoitajan toiminnan sosiaalisen ja symbolisen toimintakulttuurin ja toimintaa ohjaavat arvot sekä toiminnan suhteen potilaaseen. Identiteetillä ei ole Ora-Hyytiäisen (2004, 81) ja Almialan (2008, 220) käsitysten mukaan valmista muotoa ja tämän määrittelyn oletetaan koskevan myös ammatillisen identiteetin rakentumista. Tätä käsitystä tukee Laakkosen (2004, 196) toteamus siitä, että myös vastavalmistunut hoitaja tarvitsee tukea ammatillisen identiteetin kehittämistyölleen. Identiteetin kehittyminen on vaiheittaista ihmisen elämänsäkuuluun liittyvää laajenemista, spesifioitumista ja integroitumista (Ropo & Gustafsson 2006, 73).

Yhteistä näissä eri identiteetin käsityksissä (mm. Ricoeur, Giddens) on se, että yksilön käsitys itsestä muodostuu identiteettityön kautta. Identiteettityö viittaa yksilön omaan aktiiviseen toimintaan, jossa keskeistä on erilaisten kokemusten tulkinta. Ammatillisen identiteetin voi nähdä syntyvän persoonallisen identiteetin tavoin. Tässä tutkimuksessa identiteettityötä tarkastellaan ammatillisen identiteetin rakentumisen kannalta. Ammatillinen identiteettityö sisältää yksilön pohdintaa omasta itsestään tietyn ammatin edustajana, hänelle tärkeiden asioiden valintoja ja kiinnittymistä omaan työhönsä ja sitä ohjaaviin arvoihin, asenteisiin ja käsityksiin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusmenetelmä

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään sitä, millainen jokin ilmiö tai tapahtuma on tutkimukseen osallistuneiden ihmisten näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87; Kylmä & Juvakka 2007, 59). Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on tarkastella opiskelijan kokemuksia käytännön harjoittelujen sisällöstä ja niiden hyödyistä opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiselle. Tutkimus on siten luonteeltaan laadullinen pyrkiessään ymmärtämään ja tulkitsemaan opiskelijoiden kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Hakala (2001, 17) tuo esille, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena on usein tutkimuksen kohteena olevien toimijoiden omien tulkintojen esiin nostaminen ja tutkimuksen avulla on voitu antaa ikään kuin ääni tietyille ryhmälle.

Tutkimusasetelmassani näkyy narratiivinen lähestymistapa: Olen kiinnostunut opiskelijoiden subjektiivisista kokemuksista (ks. Erkkilä 2005, 20). Opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentuminen näyttäytyi minulle tarinoina, jotka kertovat heidän kasvustaan opiskelijasta sairaanhoitajaksi. Tarinat toivat mieleeni myös matkan, joka alkaa opiskelijan hakeutumisesta koulutukseen ja päättyy heidän valmistumiseen. Keskeistä tällä matkalla ovat oppimiskokemukset, joiden kautta opiskelija rakentaa ammatillista identiteettiään. Tarinat alkavat matkan tavoin aina jostain ja päättyvät johonkin. Bruner (2002, 15) tuo esille, että tarina yhdistää menneisyyden ja tulevaisuuden odotukset. Narratiivisessa lähestymistavassa yksilön identiteetti nähdään tarinallisena luomuksena (Hänninen 1999, 60). Jokaisen opiskelijan matka sairaanhoitajaksi on yksilöllinen. Toisaalta opiskelijoiden tarinoista löytyy myös samankaltaisuutta, joka kertoo ammatillisen identiteetin rakentumiseen sisältyvistä keskeisistä teemoista.

Mikä tahansa selonteko peräkkäisistä tapahtumista ei ole kuitenkaan Hännisen (1999, 95) mukaan tarina. Polkinghornen (1995) mukaan kertomus sisältää juonen ja Hänninen (1999, 108 – 109) tuo esille, että juoni

sitoo tarinan tapahtumat toisiinsa. Hänninen (1999, 108 – 109) erottaa tarinan ja kertomuksen käsitteet toisistaan. Tarinan käsite viittaa Hännisen mukaan merkitysten muodostelmaan, joka sisältää juonen. Kertomus voi puolestaan sisältää Hännisen mukaan useita tarinoita tai yhdestä tarinasta voi esittää erilaisia kertomuksia. Alasuutarin (1995) mukaan tarinalla tarkoitetaan kokonaisuutta, johon kerronnassa esiin tulleet osat liittyvät. Narratiivinen tutkimus viittaa Alasuutarin mukaan lähestymistapaan, jossa esimerkiksi kirjoitettua aineistoa lähestytään aineiston sisältö- tai juonirakenteita analysoiden. (Alasuutari 1995, 71 – 84.) Tässä tutkimuksessa kutsun opiskelijoiden haastatteluista koottua aineistoani tarinoiksi.

Narratiivisuudesta kertoo myös se, että annan tutkimuksessani äänen opiskelijalle ja hänen kokemuksilleen. Tällä tavoin uskon saavani tietoa käytännön harjoittelun käytännöistä ja kertoa niistä tässä tutkimuksessa siten, että niiden keskeiset piirteet ammatillisen identiteetin rakentumisen kannalta tulevat esiin. Ammatti-identiteetti sisältää ajatuksen siitä, millainen olen sairaanhoitajana. Tähän kysymykseen vastaaminen edellyttää koulutuksen ja erityisesti käytännön harjoittelujaksojen ajanjaksolle sijoituvien tapahtumien ja kokemusten reflektointia ja tutkijalle kerronta voi välittyä kertomuksen muodossa. (vrt. Heikkinen 1999, 276). Narratiivista lähestymistapaa on käytetty tutkimuksissa yksilön persoonallisen ammatillisen tarinan rakentamisessa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 41). Gu-ba ja Lincoln (2004, 184) pohtivat sitä, kenen ääni tutkimuksessa kuuluu. Tutkimuksessani kuuluu opiskelijoiden äänen lisäksi myös oma ääneni, sillä tutkimusaineisto on minun ääneni kautta muodostunut. Myös tutkimustulokset ovat muotoutuneet minun tulkintani kautta.

Opiskelijoiden minulle kertomat tarinat harjoittelujaksoilta ovat minulle sitä tietoa, mitä tutkimuksessani tavoittelen. Olen kiinnostunut opiskelijoiden omille kokemuksilleen antamista merkityksistä. Tämä viittaa myös käsitykseeni tiedosta, sen alkuperästä ja oikeellisuudesta. Tiedon käsitystäni kuvaa konstruktivistisuus, jolla ymmärrän sitä, että myös tieto rakennetaan yhdessä oppimistilanteissa. Kuitenkin tunnistan ja tunnustan omat rajani toisten ihmisten kokemuksilleen antamien merkitysten ymmärtämisestä.

Tutkimuksessani opiskelijat kertovat minulle kokemuksistaan valikoivasti ja osa heidän kokemuksistaan jää tarinoimatta (ks. Hänninen 1999, 63). Näen, että tässä tutkimuksessa tekemäni valinnat kuvaavat parhaiten käsitteiksiäni tiedosta.

Kylmän ja Juvakan mukaan (2007, 28) laadullisessa tutkimuksessa korostuu tiedon kontekstuaalisuus, joka edellyttää ihmisten ja heidän todellisuuden kuvaamista. Olen huomionnut tämän laadullisen tutkimuksen ominaispiirteen ja kuvannut teoreettisessa viitekehyksessä sairaanhoitajien koulutusta ja käytännön harjoittelua, koska tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oleva ilmiö on sidoksissa tähän toimintaympäristöön. Tässä tutkimuksessa sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumista on tarkasteltu lähinnä ammatin perustana olevan tieteenalan, hoitotieteen näkökulmasta. Koska kyse on oppimisesta, ilmiötä tarkastellaan myös kasvatustieteen viitekehyksessä. Ammatillisen identiteetin rakentumista on tarkasteltu aikaisemmin paljon juuri luokanopettajakoulutuksen kontekstissa. Oppiminen on aina samaan aikaan sekä yleisiä lainalaisuuksia noudattelevaa että oman erityisluonteen omaavaa riippuen aina siitä kontekstista, missä sitä tarkastellaan.

4.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston hankinta

Tutkimuksen kohderyhmäksi valitsin opintojensa suuntaavassa vaiheessa opiskelevat sairaanhoitajaopiskelijat. Laadullisessa tutkimuksessa osallistujien valintaa ohjaa tarkoituksenmukaisuus eli osallistujiksi valitaan tutkimuksen kohteesta kokemusta omaavat henkilöt (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88; Kylmä & Juvakka 2007, 26). Suuntaavan vaiheen opiskelijoilla on kokemusta käytännön harjoittelujaksoista ja tässä vaiheessa opiskelua opiskelija osaa jo ehkä arvioida käytännön harjoittelujen merkitystä oman ammatillisen identiteetin kehittymisen tukena. Tiedonantajien valintaa tuki muun muassa Lonkaisen (2008, 54) tutkimustulos siitä, että ammatillisen identiteetin vahvistumisen myötä opiskelijat löysivät oman suuntautumisen vaihtoehtonsa.

Koska kiinnostuksen kohteeni tutkimuksessa oli opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentuminen jouduin rajaamaan tiedonantajieni valintaa kolmella tavalla. Ensimmäinen osallistumisen kriteeri oli se, että tiedonantajat opiskelivat vasta ensimmäistä tutkintoaan terveydenhuoltoalalta. Tämän rajauksen tein, koska ajattelin, että näin saisin ammatillisen identiteetin rakentumisesta parhaiten tietoa. Toinen valintakriteerini oli se, että opiskelija oli opinnoissaan loppuvaiheessa. Kolmannen valintakriteerin muodostin ensimmäisen haastattelun tehtyäni. Ensimmäisenä haastateltavanani oli psykiatriseen hoitotyöhön suuntautunut valmistumisen kynnyksellä oleva sairaanhoitajaopiskelija, joka toi haastattelussa esille kokemuksensa siitä, että ohjauskäytännöt eroavat psykiatrisen ja somaattisen hoitotyön konteksteissa. Kolmas valintakriteerini oli se, että tutkimukseeni osallistuvat opiskelijat edustavat useampaa kuin yhtä suuntautumisaluetta. Pohdin rajauksen tekemistä tutkimukseni luotettavuuden kannalta ja päädyin siihen, että hain aktiivisesti tiedonantajiksi neljää somaattiselle puolelle suuntautuvaa opiskelijaa ja neljä psykiatriseen hoitotyön suuntautuvaa opiskelijaa. Somaattisella suuntautumisvaihtoehdolla tarkoitan tässä tutkimuksessa opiskelijoita, jotka ovat suuntautuneet opinnoissaan perioperatiiviseen hoitotyöhön tai sisätauti-kirurgiseen hoitotyöhön. Esitän taulukossa 1 tutkimukseni tiedonantajat.

Anoin tutkimusluvan (liite 1) ammattikorkeakoulun terveystieteiden koulutusohjelmavastaavalta. Lähestyin henkilökohtaisesti sairaanhoitajaopiskelijoita tutkimusluvan saamisen jälkeen. Opiskelijoiden motivoimiseksi tein yhteistyötä suuntaavan vaiheen opiskelijaryhmän opettajien kanssa ja kävin kertomassa tutkimuksesta opiskelijoille lokakuussa 2010 suuntaavien opintojen infotilaisuudessa sekä pyytämässä heitä tiedonantajiksi tutkimukseeni. Korostin tässä tapaamisessa opiskelijoiden kokemusten arvokkuutta tutkittavan ilmiön tarkastelussa ja kerroin tutkimuksella saadun tiedon tärkeästä roolista ohjausprosessin kehittämistyössä. Opiskelijat saivat infotilaisuudessa saatekirjeen (liite 2), jossa annettiin ohjeet tutkimukseen osallistumisesta ja tutkijan yhteystiedot. Sekä saatekirjeessä että tässä henkilökohtaisessa käynnissäni opiskelijaryhmän luona korostin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta.

Haasteeksi aineistonkeruuvaiheessa muodostui haastateltavien saaminen mukaan tutkimuksen tiedonantajiksi. Lähestyin opiskelijoita henkilökohtaisen tutkimuksen esittelykäynnin lisäksi sähköpostilla ryhmäkohtaisesti. Kun tämä ei tuottanut tulosta, laitoin yksittäisille opiskelijoille viestin, jossa kysyin halukkuutta osallistua tutkimuksen tiedonantajaksi. Tässä yhteydessä käytin opiskelijoiden mukaan saamiseksi myös niin sanottua lumipallotekniikkaa ja pyysin lähestymääni opiskelijaa suosittelemaan sopivaa haastateltavaa minulle. Tämä tuotti tulosta ja sain tutkimukseeni kahdeksan opiskelijaa, joista seitsemän oli naisia ja yksi mies. Neljä opiskelijaa suuntautui somaattiselle puolelle ja neljä psykiatriseen hoitotyöhön. Kahta lukuun ottamatta opiskelijat olivat valmistumisvaiheessa ja saivat sairaanhoitajan tutkintotodistuksen pian haastattelujen jälkeen. Kaksi opiskelijosta oli aloittamassa tammikuussa 2011 opintojensa suuntaavaa vaihetta. Haastattelujen sijoittuminen marraskuulle 2010 lähelle opiskelijoiden valmistumista vähensi todennäköisesti opiskelijoiden halukkuutta ja mahdollisuutta osallistua tutkimuksen tiedonantajiksi.

Neljä hoitotyön opiskelijaa ja hoitotyön opettaja esitesti teemahaastattelurungon. Esitestauksen jälkeen muutin kysymysten järjestystä ja täsmensin merkityksellisen oppimiskokemuksen kartoittamiseen liittyvää kysymystä. Haastattelujen ilmapiiri oli vapautunut. Suoritin haastattelut koululla luokka- tai pienryhmätilassa. Kaikki kahdeksan opiskelijaa suostuivat haastattelujen nauhoittamiseen. Ensimmäisten haastattelujen jälkeen kannustin seuraavia tiedonantajia kertomaan rohkeasti omia kokemuksiaan ja tähdensin sitä, että kysymyksiin ei haeta oikeita vastauksia. Koin tämän tarkennuksen tarpeelliseksi, koska ensimmäisten haastattelujen lomassa, opiskelijat pohtivat omaa rooliaan tiedonantajina tuoden esille huolta siitä, olivatko vastaukset tutkimuksen kannalta oikeita ja tarpeellisia. En tiedä vaikuttiko tähän opiskelijoiden huoleen se, että olen toiminut ja toimin edelleen kyseisessä ammattikorkeakoulussa tuntiopettajana. Toin kuitenkin esille eri yhteydenotoissa opiskelijoihin, että teen tutkimusta kasvatustieteen opiskelijana. Minulla oli ollut ohjaussuhde kaikkiin haastateltaviini opiskelijoihin heidän opintojensa kolmannella lukukaudella. Tämän

jälkeen en ole osallistunut heidän opettamiseensa. Tämä positioni suhteessa tutkittaviini on kuitenkin eettistä pohdintaa vaativa kysymys. Toisaalta huoltani siitä, oliko opiskelijoiden osallistuminen tutkimukseeni todella vapaaehtoista tämän asemani vuoksi, hälventää se, että kahdeksasta opiskelijasta kuusi valmistui pian haastattelujen jälkeen.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytetty teemahaastattelu edustaa Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan puolistrukturoitua aineistonkeruumenetelmää, jossa haastattelu kohdistetaan teemoihin, joista keskustellaan. Teemahaastattelu tuo tutkittavien äänen kuuluville ja keskeistä ovat tutkittavien tulkinnat asioista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35, 41, 47 - 48.) Muodostin haastatteluni teemat hyödyntämällä kandidaatin tutkielman analysoinnin pohjalta syntyneitä tulkintoja. Tällä tavoin lähdin syventämään tietämystäni opiskelijoiden kokemuksista käytännön harjoittelujen palautekäytännöistä. Täten teemahaastattelurungon suurimman kokonaisuuden muodostivat käytännön harjoittelujen palautekäytäntöihin liittyvät teemat. Laajensin näkökulmaani tarkastelemalla myös opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista. Nämä teema-alueet muodostin tutustumalla identiteetin rakentumista käsittelevään kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Teemahaastattelurunko on esitetty liitteessä 3.

Taulukko 1. Tutkimukseni tiedonantajat

Opiskelija	Suuntautumisvaihtoehto
Miia	Psykiatrinen hoitotyö
Miisa	Psykiatrinen hoitotyö
Pekka	Perioperatiivinen hoitotyö
Suvi	Perioperatiivinen hoitotyö
Meri	Psykiatrinen hoitotyö
Sini	Sisätautikirurginen hoitotyö
Salla	Sisätautikirurginen hoitotyö
Mervi	Psykiatrinen hoitotyö

4.3 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineisto muodostui minun tutkijana tekemiäni kysymysten kautta muodostuneista opiskelijoiden tarinoista. Gudmundsdottir (1996, 299) korostaa sitä, että tutkijan tekemät kysymykset muodostuvat myös osaksi haastateltavan tarinaa. Erkkilä (2005, 131) pohtii omassa tutkimuksessaan sitä, että tutkija itse vaikuttaa tutkimuksen eri vaiheissa sen lopulliseen tuotokseen. En ole kiinnostunut opiskelijan yksittäisistä sanoista tai lauseista vaan hänen puheensa välityksellä minulle välitetyistä sisällöistä, joiden katson ilmentävän opiskelijoiden kokemuksia tutkimastani ilmiöstä. Analyysiyksikökseni tutkimuksessa valikoitui siten ajatuskokonaisuus, joka koostui muutamasta sanasta useampaan virkkeeseen. Haastattelu analysoitavana aineistona tarjoaa monia mahdollisuuksia sen lähestymiselle. Oleellista on Hyvärisen (2010, 90) mukaan se, että tutkija valitsee tutkimuskysymyksille sopivan tavan lähestyä aineistoaan. Gudmundsdottir (2001, 226) tuo esille, että narratiivinen lähestymistapa tutkimustyössä tarjoaa tutkimuksen tekemiselle väljän viitekehyksen. Alkuperäinen suunnitelmani oli analysoida aineistoa sisällön analyysillä sen sisällöistä käsin. Ensimmäisen haastattelun jälkeen huomasin Hyvärisenkin mainitseman haastattelujen monikerroksellisuuden (ks. Hyvärinen 2010, 90) ja koin opiskelijan kertovan minulle tarinaa omista käytännön harjoittelusta saa-

duista kokemuksistaan. Teemahaastattelun sisältämä kerronnallisuus (tarinallisuus) tuli ilmi pyytäessäni opiskelijaa kertomaan minulle jotain merkityksellistä käytännön harjoitteluihin liittyvää kokemustaan.

Aloitin aineiston analyysin lukemalla litteroitua aineistoa läpi. Jo tällä ensimmäisellä lukukerralla tein muistiinpanoja litteroidun aineiston marginaaleihin. Tavoitteenani oli irrottautua haastattelun teemoista ja lähteä lukemaan aineistoa sen ehdoilla ja näin tein analyysin alkuvaiheessa. Esitin aineistolleni yksinkertaisen kysymyksen siitä, mitä se kertoo minulle? Mistä opiskelijat puhuvat? Jo tässä alkuvaiheessa aineistosta nousi toistuvia teemoja kuten opiskelijan saaman vastuun yhteys merkittäviin oppimiskokemuksiin käytännön harjoittelujaksoilla. Tämän analyysin ensimmäisen vaiheen jälkeen lähdin kysymään aineistolta laatimiani analyysikysymyksiä. Kysyin aineistolta, millä tavoin opiskelijat kuvaavat palautetta? Esitin myös kysymyksen, minkälaisena aineistossa kuvataan palautetilanteita? Minkälaisia onnistumisen kokemuksia aineistossa on ja minkälaisista epäonnistumisen kokemuksista opiskelijat kertovat?

Polkinghorne (1995) näkee narratiivien ja narratiivisen analyysin toisistaan erilaisina aineiston käsittelytapoina. Narratiivisessa analyysissä tuotetaan uusi kertomus aineiston juonentamisen avulla. Narratiivien analyysi taas perustuu aineiston luokitteluun kategorioiden avulla. (Polkinghorne 1995, 6 – 8.) Narratiivisuus aineiston analyysimetodina tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että lukiessani tarinoita niistä välittyi minulle tietty johtoajatus, joka ilmaisee muun muassa opiskelijan suhtautumista hoitotyöhön. Tämän suhtautumistavan katson puolestaan heijastavan opiskelijan ammatillista identiteettiä. Narratiivinen analyysi edustaa Riessmanin (2003, 342) mukaan tutkimuksen holistista analyysitapaa, jonka keskeisenä tavoitteena on etsiä esimerkiksi tarinan juoni. Kerroin jo metodiluvun alussa, että opiskelijoiden tarinoita lukiessa en voinut vältyä ajatukselta, että opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentuminen näyttäytyi minulle tarinan lisäksi matkana. Keskeisiä käännekohtia tällä matkalla olivat esimerkiksi oman suuntautumisvaihtoehdon löytäminen. Käännekohtien lisäksi tarinat alkoivat matkan tavoin aina jostain ja päättyivät johonkin. Nämä edellä mainit-

semani ajatukset viittaavat narratiiviseen analyysin aineistossani ja erityisesti juonentamiseen.

Narratiivisen analyysin päätteeksi rakensin kaksi erilaista tarinaa opiskelijan matkasta sairaanhoitajaksi ja nämä tarinat kuvaan tulosluvussa viisi. Nämä kaksi tarinaa valikoituivat esimerkkitarinoiksi, koska ne kuvaavat kumpikin omalla tavallaan hyvin opiskelijan kulkemaa matkaa sairaanhoitajaksi. Tarinoiden juoni alkaa opiskelijoiden opintoihin hakeutumisen syystä ja päättyy heidän valmistumisensa kynnykselle ja tulevaisuutta koskeviin odotuksiin. Valitsin Miian tarinan kuvaamaan vahvan identiteetin omaavan opiskelijan matkaa sairaanhoitajaksi. Miian tarinassa korostuu positiivisuus ja vahva orientoituminen tulevaan työhön. Annoin Miian tarinalle sitä kuvaavan nimen ”Melkein perillä”. Suv:n tarina kuvaa myös opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumista ja tuo esille sen, että valmistumisen hetkellä identiteettityö on vielä keskeneräinen. Suv:n tarinaa kuvaan nimellä ”Tienhaarassa”. Miian ja Suv:n tarinoiden rakentaminen vahvan identiteetin ja epävarman identiteetin omaavan opiskelijan tarinoihin viittaa myös tyypittelyyn. Näiden tiivistettyjen tarinoiden kautta olen pyrkinyt tuomaan esille ammatillisen identiteetin rakentumisen yksilöllisen polun. Tarinat kuvaavat myös sitä, kuinka valmis opiskelijan ammatillinen identiteetti on valmistumisen kynnyksellä.

Analyysitapani sisältää narratiivisen analyysin lisäksi narratiivien analyysiä. Jälkimmäisessä kuvaan opiskelijoiden kokemuksia käytännön harjoittelujaksoilta vertailemalla kaikkien kahdeksan opiskelijan tarinoita systemaattisesti toisiinsa keskeisen teemojen pohjalta. Narratiivien analyysi on siis perustunut haastatteluaineistoni teemoitteluun, jonka etenemistä kuvaan neljän eri vaiheen kautta.

Tarinoiden analyysiprosessin eteneminen:

1. Vaihe: aineistoon tutustuminen; ideat, ihmettelyt, assosiaatiot. Mitä ideoita sain? Haasteltavien aukikirjoitetut tekstit näyttivät minulle tarinoina heijastaen erityisesti opiskelijan orientoitumista hoi-

tamiseen ja tulevaan työhönsä. Tämän orientaation katson kuvaavan myös opiskelijan työnsä lähtökohtina toimivia arvoja ja ilmentävän opiskelijan ammatillista identiteettiä.

2. Vaihe: teemoittamiskierros. Tässä lukuvaiheessa etsin merkityksellisiä ilmaisuja aineistosta ja lukemistani ohjasi kysymys siitä, mitä aineistossa kerrotaan ja mitä sekä miten kerrotaan.

3. Vaihe: pilkoin aineistoa sisällön mukaisiin osa-alueisiin. En vielä tässä vaiheessa pelkistänyt ilmaisuja vaan järjestelin aineistoani alleviivaten eri väreillä eri aihealueita. Tämän jälkeen leikkasin merkityksellisenä pitämäni aihealueet alkuperäisessä lause- ja asiayhteydessä ja liimasin ne paperille. Näin kävin läpi kaikki kahdeksan haastatteluaineistoa. Tällä tavoin pääsin konkreettisesti käsiksi aineistooni ja sain käsityksen siitä, mitä se kertoo minulle.

4. Vaihe: esitin aineistolleni analyysikysymyksiä, kuten miten opiskelijat puhuvat palautteesta, minkälaisissa merkityksissä siitä puhutaan. Analyysiyksikkönä ovat toimineet opiskelijoiden haastattelussa ilmaiset lauseet ja niiden sisällöt, asiakokonaisuudet sekä kuvailevat sanat.

5 KAKSI ERILAISTA TARINAA

Esitän tämän tulosluvun alussa tiivistetysti kahden tiedonantajan tarinan ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Miian tarina kuvaa opiskelijan vahvan ammatillisen identiteetin rakentumistyötä, ja annoin tarinalle nimeksi Melkein perillä. Suvin tarina on esimerkki opiskelijan epävarmasta identiteetistä opintojen valmistumisvaiheessa. Kutsun tarinaa nimellä Tienhaarassa.

5.1 Melkein perillä

Miian tarinassa korostuu usko omaan itseeseen ja toimintaan. Vahvan ammatti-identiteetin tunnusmerkkejä esiintyi jo heti Miian tarinan alussa, jossa Miia kertoo opiskeluun hakeutumisensa syitä. Tätä kuvaa seuraava alkuperäisilmaisu tarinasta: ” No, sanotaanko näin, että mä oon aina halunnut joko poliisiksi tai sairaanhoitajaksi. ”

Onnistumisen kokemukset on jäänyt mieleen ja sitte semmonen jos on pystynyt paljon, niinkö saanu hyvän kontaktin johonki potilaaseen. Oli niin tyytyväinen potilas, vaikka hällä oli kriisitilanne, niin hän oli sitte tosi tyytyväinen minuun hänen hoitajana. Ja oon kokenu, että oon auttanut sitä. Se oli semmonen hyvä kokemus.

Miia pitää tärkeimpänä hoitotyössä potilaan kohtaamista ja vuorovaikutusta potilaan ja hoitajan välillä. Tämä orientaatio tulevaan ammattiin on yksi Miian tarinaa kuvastava teema. Orientaatio näkyy Miian tarinan eri käännekohtissa kuten hänen kuvaillessa onnistumisen kokemuksia harjoittelujaksoilta. Hyväksi ja onnistuneeksi kokemukseksi Miialle on jäänyt tilanne käytännön harjoittelujaksoilta, jolloin hän on saanut hyvän kontaktin potilaaseen ja Miialle tuli tunne siitä, että hän on auttanut potilasta selviämään vaikeasta elämäntilanteesta.

Ainaki vuorovaikutusta ja sitten ehkä vielä enempi kuuntelemaan toisen viestejä niitten sanojen välistäkin. Niin mitä osannu sitte hyödyntää myös...muittenki potilaitten hoitotyössä sitten.

Tästä onnistumisen kokemuksesta Miia kertoo oppineensa vuorovaikutusta potilaan kanssa ja kuuntelemisen taidon tärkeys, ja potilaan viestien tulkinta konkretisoituivat hänelle. Onnistumisesta kertoo Miian kohdalla myös se, että hän on kyennyt tämän kokemuksen jälkeen hyödyntämään oppimaansa myös muissa hoitotyön tilanteissa.

On sattunu ihan hirmu hyvät harjoittelupaikat että, että ei mitään semmosta erityistä negatiivista muistoa... ehkä yhen ohjaajan kanssa ei niin pelittäny yhteen. Se on ehkä ainut mikä semmonen vois eritellä siellä. Että hänenki kanssa pelit siis silloin tuln hyvin toimeen, mutta en aina ymmärtäny hänen perusteluja tai siis että niin, eikä hän halunnu vastata kysymyksiin ni siinä tuli niinkö semmosta...

Miian tarinasta kuvastuu positiivisuus, ja hän toikin esille, että hänen kokemuksensa harjoittelupaikoista ovat olleet hyviä ja mitään erityistä negatiivista muistoa ei tule mieleen. Miia nostaa epäonnistuneeksi kokemukseksi harjoittelujaksoilta ohjaussuhteen toimimattomuuden hänen ja ohjaajan välillä. Syynä tähän Miian kokemukseen oli se, että vuorovaikutus ei toiminut hänen ja ohjaajan välillä.

Otettu hyvin ensin huomioon mun mielestä mun oma näkemys opiskelijana ja sitte se ohjaaja on tavallaan täydentäny sitä.

Niinkö omasta toiminnasta ja siitä, että miten on päässy siihen työryhmään sisälle ja miten on se vuorovaikutus asiakkaitten ja potilaitten kanssa tuolla mennyt.

... mun mielestä hyvä se keskustelu on silloin jos se on avoin vuorovaikutus niinkö ihan kokonaan kaikkien välillä siinä, et sun ei tarvi sillain liikaa mieltä että mitä sä voit sanoa. Ja saat niinkö, tulet kuulluksi ja saat itse sanottua sekä otat palautetta ja että annat palautetta.

Palauttekeskusteluja Miia kuvaa myös onnistuneina. Hänelle keskusteluita on jäänyt tunne siitä, että hänen oma näkemyksensä opiskelijana omas-

ta oppimisestaan on ollut keskustelun tärkein sisältö. Orientaatio vuorovai-
kutukseen näkyy Miian tarinassa myös tässä kohdin. Miia kertoo, että kes-
kusteluissa hän on reflektoinut omaa toimintaansa ja erityisesti vuorovai-
kutustaan potilaiden kanssa ja arvioinut myöskin omaa rooliaan työryh-
mässä. Ohjaajan palautteen hän on kokenut lähinnä täydentävän omaa
arviointiaan. Onnistuneeksi palautekeskusteluksi Miia kuvaa avoimeen
vuorovaikutukseen perustuvaa keskustelutilannetta, jolloin opiskelija tulee
kuulluksi tilanteessa saaden itse palautetta omasta toiminnastaan ja jolloin
hän saa itse mahdollisuuden antaa palautetta työyhteisölle.

Yleensä vuorovaikutuksesta. Toiminnasta sinänsäkin ainaki ja
kädentaitoihin puututaan hyvin mutta ei ehkä niin paljon keski-
tytä sit sitte kuitenkaan siihen että miten sää vuorovaikutat, se
vois olla ehkä somatiikan puolella vielä..enempi... se on ihan
tullu siitä asenteesta ja siitä miten se toiminta on siellä osas-
tolla menny ..., osa ehkä on ollu semmosta liian mun mielestä
ympäripyöreää..että kuhan jotaki rustattu sinne paperille.

(Rakentava palaute) No semmonen, esimerkiksi mikä sisältäs
sitä hyvää, mitä on saanu aikaseksi, mutta siinä ois kuitenkin
se, että kun mun mielestä mää oon ainaki liian vähän saanu
semmosia kehittämiskohteita. Että on aina kysytty, että mitä
sää omasta mielestä kehittäisit ja sitte laitettu niitä, mitä mä it-
te nostan esille. Mun mielestä mä oisin enempi halunnu kuulla
sen toisen puolenki näkökulman.

Miia jatkaa tarinaansa kertomalla siitä palautteesta, mitä hän on saanut
käytännön harjoittelujaksoilla. Palaute on koskenut hänen toimintaansa ja
asennettaan sekä kädentaitojen hallitsemista. Tätä palautetta Miia kuvaa
ympäripyöreäksi, ja hän kertoo, että olisi toivonut kriittisempää palautetta
käytännön harjoittelussa tapahtuvasta oppimisestaan. Hyvä palaute on
Miian mielestä rakentavaa, jolloin ohjaaja on paneutunut sen antamiseen
ja opiskelija saa palautetta onnistumisten lisäksi myös kehittämiskohteis-
taan. Miia kuvailee ohjaajilta saadun palautteen kuitenkin tukeneen hänen
omaa näkemystään omasta oppimisestaan. Palautteen merkitystä itsel-
leen Miia kuvaa näin: ” No pääasiassa se on ehkä tukenu mun omaa nä-
kemystä.”

Ei ehkä kiinnittää huomiota siihen ainoaan yhteen epäonnistumiseen, et ois sit sanonu, et jos siinä oikeesti siinä teknii-kassa jotaki väärin niin ois puuttunu sitte siihen.

Niin. Jos sen jälkeenkin menee kaikki oikein, mut se oli ainut se kohta... mutta en tiä sit, mikä siinä oli, hän ei suostunu siihen jälkeenpäinkään vastaamaan, eikä saanu....

Kaikki (palautekeskustelut) on ollu hyviä. Että seki äsken, mistä puhuin epäonnistuneena, niin siinäki oli toinen hoitajana kaverina, niin hänen kans sitte taas käytti kaikki hyvin yhteen. Niin siitäki keskustelusta tuli sittte niinkö hyvä keskustelu.

Miia kertoo saamastaan loppupalautteesta, jossa yksittäinen epäonnistuminen oli nostettu palautteessa kehittämiskohteeksi. Miia olisi toivonut palautetta omasta mahdollisesti virheellisestä toiminnastaan jo harjoittelun aikana. Vaikka tämä palautekeskustelu osoittautui Miialle pettymykseksi, hän kuitenkin tuo esille, että myös tämä keskustelu on jäänyt hänelle mieleen onnistuneena. Onnistuneeksi keskustelutilanne muodostui ohjaajan toiminnan seurauksena, sillä keskusteluun osallistui toinen ohjaajista, jonka kanssa Miia tuli hyvin toimeen. Miia toteaaakin, että huonosta palautekeskustelusta hänellä ei ole kokemusta.

Mä oon semmonen helposti lähestyttävä ja semmonen kaikkien kans toimeen tuleva. .. semmonen tarkka ja joustava..ehkä näin mä kuvaisin.

Että oon pyrkiny siihen, että ehkä edellinen ammattiki sitä niinkö tuo jo, mutta sillai suhtautumaan, että potilaaseen ko potilaaseen sillai, että taustasta riippumatta, että ansaitsee sen samanlaisen hoidon kun kaikki muutkin.

Haluaisin pystyä vielä paremmin reagoimaan niitten toisten ihmisten tarpeisiin. Se varmaan tulee sitte ko ammattitaito karttuu sitte se tietotaito kasvaa siinä et ois vielä varmempi siitä mitä tekkee ja minkälaista ohjausta antaa toiselle, mikä niinkö korostuu jotenki somantiikan puolella mutta sitte taas jos mietin psykin puolelta niin sitte sitä lissää sitä kuuntelemisen ja tukemisen taitoja.

Miia kuvailee itseään tarkkana, joustavana, toiset huomioonottavana ja helposti lähestyttävänä sairaanhoitajana. Vahvuuksiksi tulevassa työssään Miia kuvailee yhteistyötaitot ja tasa-arvoisen suhtautumisen potilaaseen. Miia toivoo tulevaisuudessa pystyvänsä nykyistä enemmän reagoimaan toisen ihmisen tarpeisiin. Ammattitaidon lisääntyessä Miia näkee oman tietotaitonsa kasvavan, ja tämä tuo hänelle varmuutta omaan työskentelyyn. Miia tuo esille, että somaattisella puolella tietotaito ja varmuus näkyvät hänen toteuttamassaan potilasohjauksessa. Psykiatrisessa hoitotyössä hän toivoo saavansa lisää valmiuksia potilaan kuuntelemiseen ja tukemiseen. Tässä vastauksessa tulee jälleen esille opiskelijan orientaatio hoitotyöhön. Tulevaisuudessa Miia näkee tärkeäksi oman ammattitaitonsa kehittämisen.

Käytännön työ. Ja sitte...toki myös teoria siinä käytännön tukena...sitte..no kyllä se palaute ja tuki mitä on sitte tullu sekä niinku koululta että sieltä harjottelustakin ja sitte

No riippuu toki paikasta, mutta jos sulla on paljon saman ohjaajan kans niin, no ainaki osaston ilmapiirikin, että miten siellä otetaan opiskelijat vastaan, että aivan eri mennä paikkaan, missä sanotaan saman tien, että unoha opiskelijatitteli, et ei meillä käytetä titteleitä. Huom. mennä versus paikkaan, jossa sä oot vaan opiskelija, joka vastaa kelloihin. Ite en oo suoraan ees semmosessa huonommassa paikassa ollu. Kuin paljon sulle annetaan vastuutaki siellä, että mut se varmaan riippuu omasta aktiivisuudesta, että paljon sä haluat sitä ottakaan.

Ko osalla on ollu semmosia ohjaajia, jotka on aika hyvin ne lyttäny tai ollu ottamatta huomioon. Siinä ei ainakaan paljon se ammatti-identiteetti kehity jossei sua siellä oteta huomioon. Etten sillai tiitä, kun ei ole itellä sillai kokemusta asioista.

Miia näkee käytännön työn auttaneen häntä sairaanhoitajan työn oppimisessa. Myös käytännön opiskelunsa aikana saamansa palautteen Miia kokee tärkeäksi ammattiin kasvamisen tueksi. Miian tarinassa korostuvat hänen myönteiset kokemuksensa harjoittelupaikoista ja ohjaajien toiminnasta. Miia nostaa yhdeksi tärkeäksi oppimista edistäväksi tekijäksi käytännön harjoittelujaksolla opiskelijan kohtaamisen työryhmän jäsenenä ja vastuun saamisen. Miia näkee tärkeänä opiskelijan ammatillisen identi-

teetin rakentumisen kannalta ohjaajan arvostavan suuntautumisen opiskelijaan.

No en oo varma siitä vieläkkään, että onko se oikein, koska se oli viimehetken valinta. Mutta siihen vaikutti lähinnä se, että kun toinen vaihtoehto oli leikkaus-anestesia-ensihoito, et sen piti olla joko semmosta missä sattuu ja tapahtuu ja on päivystyksyksikössä ollu töissä tai sitte lasten ja nuorten psykiatrian puolelle. Siihen vaikutti oikeastaan se, että sinne somatiikan puolelle pääsee paljon helpommin töihin ilman suuntautumisasihtoehtoa, kun taas sitte psykin puolelle, etenki lasten puolelle on haluttu sitä psykiatria suuntaavia, sitte mä halusin tavallaan pitää kaikki ovet avoinna.

Suuntautumisasihtoehtodon valinta on ainoa kohta Miian tarinassa, mikä osoittaa hänen epävarmuuttaan koulutukseen sisältyivistä valinnoista. Miia oli miettinyt suuntautumistaan perioperatiivisen hoitotyön ja psykiatrisen hoitotyön välillä. Vaikka Miia kertoo olevansa vieläkin lähellä valmistumistaan epävarma valinnastaan, hän kuitenkin perustelee valintaansa varman tuntuisesti. Hän näkee psykiatriseen hoitotyöhön suuntautumisensa sisältävän enemmän mahdollisuuksia työskentelypaikan- ja ympäristön valitsemiseen kuin perioperatiivisen suuntautumisasihtoehtodon valinnan. Tässä yhteydessä Miia kertoo myös, missä haluaisi tulevaisuudessa työskennellä.

Just anto itelle varmuutta siitä, että pärjää myös sitte semmosten haastavien ja sillain vaikeahoitoistenkin nuorten ja potilaitten kanssa, että ossaaki toimia siinä vuorovaikutustilanteessa, vaikka se tuntuki itestä siinä hetkessä niin vaikealta. ...kaikki hyvin päätty ni siitä tuli ..itelle sitte hyvä mieli ko näki et miten se on menny hoijon jälkeen.

Miian muistellessa merkityksellistä kokemusta harjoittelujaksolla hän kertoo kokemuksestaan nuorten hoitotyön parista. Hyvän kontaktin luominen omaan potilaaseen teki tämän kokemuksen merkitykselliseksi, mistä myös hoitajat antoivat hänelle positiivista palautetta. Nuoren toipuminen vaikeasta elämäntilanteesta oli tärkeää Miialle. Tapahtumasta Miia koki oppivansa itsestään, että kykenee toimimaan myös haastavissa hoitotyön

tilanteissa ja erityisesti vuorovaikutussuhteissa esimerkiksi nuorten kanssa.

Mulle se oli ehkä sillain merkityksellinen että se oli niin uusi asia mulle, et siihen mennessä ollu puhuttu edes koulussa mistään ... piti tavallaan soveltaa jo siihen asti oppimaansa että oppi kyllä ite paljon myös lissää semmosta mitä ei edes ehkä sillä hetkellä huomannukaan että..mihin piti sulautua ja sopeutua. sitte varmaan merkittävän siitä teki sitte sillain ku siitä ite niinkö sitte selvis, huomasi että sitä pystyyki toista auttamaan myös semmosessa asiassa että kuhan vain itte ajattelee, ottaa rohkeasti asiat esille niin.. oon pystyny sitten niinku mukautumaan tilanteisiin.

Haastattelun jo loputtua Miia haluaa kertoa vielä yhden hänelle positiivisen muiston harjoittelujaksoilta. Tämä kokemus liittyy myös lasten hoitotyöhön. Merkitykselliseksi tämän kokemuksen Miialle teki se, että hän pääsi opiskelijana työskentelemään täysin uuteen tilanteeseen. Oletuksena oli, että hoidettavana potilaana oli pieni lapsi, mutta tilanne osoittautui täysin erilaiseksi kuin, mitä hän odotti. Hoitoa tarvitsivat pientä potilasta enemmän hänen vanhempansa. Tärkeäksi tämän oppimiskokemuksen teki myös Miian oivallus siitä, että hänen piti soveltaa aikaisemmin opintojensa aikana oppimaansa tietoa tähän uuteen tilanteeseen. Miialle tuli tunne, että hän selviää tästä tilanteesta ja pystyy auttamaan toista myös itselleen uudessa tilanteessa, kun luottaa itseensä ja toimii rohkeasti. Kokemus vahvisti Miian tunnetta siitä, että hän pystyy mukautumaan tilanteisiin. Kysyessäni Miialta saiko hän palautetta omasta toiminnastaan tämän pienen potilaan ja hänen vanhempansa hoitamisesta, hän nostaa esille saamansa palautteen muuntautumiskyvystä. Miia jatkaa tarinaansa, että on myös itse tullut tietoiseksi tästä omasta kyvystään mukautua eri tilanteisiin.

Mun mielestä sillä puolella on toivoa, että niitten elämään voi vaikuttaa vielä hyvinkin paljon, niin aina voi suurestikki vaikuttaa heän tulevaisuuteen.

Miia näkee itsensä työskentelevän tulevaisuudessa lasten ja nuorten puolella. Hän kertoo tarinassaan halunneensa jo koulutuksen alusta asti lasten ja nuorten hoitotyön pariin. Toivon korostuminen tällä hoitotyön alueella on tärkeää Miialle.

5.2 Tienhaarassa

Suvin suuntautumisvaihtoehto on perioperatiivinen hoitotyö. Hänen tarinastaan kuvastuu oman ammatillisen identiteetin etsiminen. Tämä näkyy hänen tavassaan pohtia omia persoonallisuuden piirteitä suhteessa käsi-tyksiin siitä, millainen sairaanhoitaja hän on tai millaiseksi hän haluaisi tulla.

Niin sitten mä aattelin, että sairaanhoitajan tutkinnolla sinne vois päästä paremmin, että siitä ois hyötyä sinne.

Suvi kertoo hakeutuneensa sairaanhoitajakoulutukseen, kun ei päässyt haluamalleen alalle. Suvi näki sairaanhoitajatutkinnon suorittamisen mahdollisuutena hakeutua myöhemmin toivomalleen alalle.

Tuli sillä lailla hyvä fiilis, kun pääsi ite avustaan siihen ja tavallaan se mun ohjaaja istu vaan siinä sivussa ja katto, mitä mää tein ja se neuvo, jos tarpeen oli, mutta että ite sai niinku tehdä ja tuli semmonen, että vitsi, mähän ossaan näitä juttuja, että vois niinku tehdä ihan työkseenkin sitä.

...se sanokin, että tosi hyvin meni, sano vielä, että tuu sitten vielä töihin tänne, kun mennee niin hyvin niin se oli, se tuntu ihan kivalta että.

Suvi koki onnistumisen tunteen harjoittelujaksolla suuntaavien opintojensa aikana. Tällöin hän sai mahdollisuuden työskennellä itsenäisesti, ja tämän kokemuksen myötä Suvi tunsu, että hän osaa toimia ja tehdä. Onnistumisesta kertoi myös Suvin saama positiivinen palaute ohjaajalta. Tässä pa-

lautteessa ohjaaja oli myös kehoittanut Suvia hakeutumaan töihin kyseiselle osastolle.

Kun siellä nakitettiin niitä hommia ja sitten kun ei opiskelijanaakaan enää halunnut tehdä kaikkea semmosta, mitä ne nakitaa vaan vähän niinku haastellisempaakin. Niin siitä sitten tavallaan ehkä tuli sanomistakin. Että ei oo niin mukana ja tee näitä hommia. Ja sitten sai loppuarvioinnissakin semmosen, että ei niinku oo kiinnostunut tästä ja ei oo motivoitunut. Mutta kun ne ihmiset sitten vain nakitti kaikkia ikäviä tehtäviä, eikä antanut tehdä mitään, mitä oikeesti sairaanhoitajan kuuluisi tehdä sielläkin paikassa.

Pareittain siellä töitä, niin sitten aina aamuisin kun mä olin siellä vuorossa, niin sitten mut pistettiin opiskelijana yksin tekemään, käymään ne aamuvuorot ja sekin aamukierto, että se oli vaan silleen inhottavasti, että ne muut istu siellä kansliassa.

Kyllä kai ne kuitenkin luotti kun yksin laitto, mutta toisaalta, että koska ne siellä oli semmosia sairaita, jotka oli joskus vähän arvaamattomia, niin sinänsä aika pelottavaa, koska ei ne itekään koskaan tehnyt yksin siellä mitään. Ei se silleen kivalta tuntunut.

Suvi kertoo tarinassaan harjoittelukokemuksestaan, jonka hän koki epäonnistuneeksi lähinnä ohjaajien käyttäytymisen vuoksi. Suvi kertoo, että hän työskenteli harjoittelussa yksin vaikka kyseisessä toimintaympäristössä työn organisointitapana oli työpareittain toimiminen. Myös hänelle osoitetut tehtävät jaksolla Suvi koki oppimistavoitteidensa ulkopuolelta tulleiksi. Suvin pettymys hänen ja ohjaajien tavoitteiden erilaiseen tulkintaan ja harjoittelun kokemiseen epäonnistuneena näkyvät hänen toiminnassaan, ja tästä hän sai kuulla palautteessaan. Tarinassa tulee esille myös se, että Suvin käsitys sairaanhoitajan työnkuvasta oli ehkä erilainen kun harjoittelun ohjaajilla. Toisaalta Suvi kertoo negatiivisen kokemuksen yhteydessä, että hänellä tuli opiskelijana tunne, että ohjaajat luottivat häneen. Luottamuksen osoituksena Suvi piti ohjaajien tapaa laittaa hänet työskentelemään yksin. Suvi kertoo kuitenkin kokeneensa yksin työskentelyn pelottavana arvaamattomien potilaiden vuoksi, ja siten luottamuksen saaminen ei ehkä edistänyt Suvin oppimista.

...mikä siinä on hyvä ja sitten ensinnäkin, että jos joku asia ei oo mennyt hyvin, niin sitten kertoo tarkemmin, mitä olis pitänyt tehdä toisin, eikä vaan sano, että tässä pitäis kehittyä ja näin. Vaan että miten sitä vois sitten kehittää itseänsä.

No, opettaja varmaan aika hyvin tietää, että minkälainen on niinku opiskelijana että mitä asioita ossaa ja mitä ei ossaa ja sitten niinku aika hyvin tietää tai on oppinut tietään ihmisen persoonana, ainakin, että onko rauhallinen vai kauhee häslä-tyyppi...

Suvi määrittelee onnistunutta palautekeskustelua palautteen sisällön pohjalta. Onnistuneessa palautekeskustelussa opiskelija saa palautetta omasta hyvin menneestä toiminnastaan ja myös siitä, miten olisi pitänyt toimia toisin, jos kaikki toiminta ei ole ollut tavoitteiden mukaista. Suvin mielestä opettajan rooli palautekeskustelussa on varmistaa ohjaajan palautteen tarkoituksenmukaisuus. Tässä yhteydessä Suvi tuo esille ensimmäisen kerran itselleen tyypillisen luonteenpiirteen eli rauhallisuuden.

...siinähan voi sitten tai pääsee keskustelemaan just kaikkea, että miten on mennyt ja miten on kehittänyt ite, mitä itte aattee sitte, että miten on harjoittelu mennyt ja .

Jos se on ollut pettymys vaikka harjoittelu tai jus niinku se harjoittelu mulla. Suoraan sanoin opettajalle siitä, että tää ei nyt oikein mennyt niin kuin piti.

No ku se oli vähän sillai kun se oli puhelinkeskusteluna. että se opettaja ei ollut paikan päällä. ..semmonen ei oo kyllä oikein kiva tilanne, että se ohjaaja ei tuu sinne paikalle. Mun mielestä ei oo kovin hyviä ne puhelinkeskustelut.

No, yleensä ne on ollut sillai positiivisia. Että on kuitenkin, aika monessa on ollut, opettaja ja ohjaaja mukana kuitenkin.

Palautekeskusteluja Suvi kuvaa tilanteina, joissa myös opiskelijalla on mahdollisuus kertoa arviotaan siitä, miten harjoittelussa oppiminen on sujunut ja mitä pitäisi vielä parantaa. Suvi pitää tärkeänä oman mielipiteensä kertomista erityisesti niissä tilanteissa, kun harjoittelu on osoittautunut pettymykseksi. Puhelinkeskusteluja Suvi ei kuvannut onnistuneina palaute-

keskustelutilanteina. Pääosa palautekeskusteluista on Suvin mielestä ollut onnistuneita. Harjoittelua ohjaavan opettajan ja oman ohjaajan osallistuminen keskusteluun on tärkeää sen onnistuneeksi kokemisen kannalta.

Musta tuntuu, että mä saan aina sen saman palautteen, teen mä mitä tahansa, yritän parantaa sitä, ei niin, jotenkin tuntuu, että se on aina se sama. Paitsi siellä leikkurissa, se oli kyllä niin yli odotusten se palaute. Aina sama, vissin sitä on semmonen persoona.

Tarttis olla enemmän semmonen, ehkä on liian semmonen rauhallinen, tarttis enemmän, toimia tai jotakin tämmöstä. En ossaa sanoa että.

Kyllä mä sen periaatteessa tiedän, mitä pitäis tehdä toisin, mutta vaikka sitä kuin niinku yrittää ja aina mennee silleen, että nyt mä teen toisin tän harjoittelun, nyt mä oikeesti panostan siihen, että ei, tullee se sama palaute.

Suvi kuvaa saaneensa toistuvasti samansisältöistä palautetta harjoittelujaksoilla. Hän on kokenut saamansa palautteen kohdistuvan omaan persoonaan ja kertoo, että omista tekemisistä huolimatta palaute on aina samaa. Suvin mukaan palaute on kohdistunut juuri hänen rauhallisuuteensa. Poikkeuksena palautteen sisältöön oli Suvin aikaisemmin esittämä esimerkki onnistuneesta kokemuksesta käytännön harjoittelujaksolta.

Sitä on sitten kiinnittänyt huomiota niihin asioihin, yrittänyt olla semmonen, tavallaan erilainen ja en mä tiiä. Ehkä se onnistu just siellä leikkuriharjoittelussa, että ei tullut sitä, kun oli niin kiinnostunut siitä ja koko ajan kyselemässä kaikkea ja tämmöstä. Ehkä se johtu sitten siitäkin, että jos joku ala ei niin kiinnosta kun joku toinen, ei välttämättä kysele hirveesti semmosta niinku koko ajan.

Kyllä mä oon aatellut joskus, että ei musta varmaan mittään sairaanhoitajaa tule, että en mä varmaan sovi tälle alalle, että kun aina sitä sammaa palautetta, että ei musta visiin oo sitten niinku tähän hommaan, mutta. Sitten kun ihmiset on sanonut, että kyllä susta on, että ei ne. Kyllä sitä niinku pärjää ja näin. Ja sitten on kuitenkin harjoittelujen aikana muuttunut, että on varmaan ihan erilainen kun mitä oli silloin eka harjoittelun aikaan ja ihan niinku koulun alkuaikaan.

Suvin tarinassa palautteella on merkitystä oman oppimisen suuntaamisessa. Tällöin hän on kiinnittänyt huomiota palautteessa esille tuotuihin asioihin ja yrittänyt toimia toisella tavalla. Suvi kertoi saaneensa positiivista palautetta harjoittelujaksolta, joka liittyi hänen omaan suuntautumisalueeseen. Oma kiinnostuneisuus oli Suvin mukaan syynä tähän itselle mieluisaan palautteeseen. ”Aina sama palaute” on saanut Suvin epäilemään omaa soveltuvuuttaan hoitotyöhön. Toisaalta Suvi kertoo tarinassaan muuttuneensa ja kasvaneensa harjoittelujen aikana ja kokee olevansa nyt lähellä valmistumistaan erilainen kuin opintojensa alussa.

sanotaan rehellisesti ja suoraan, että mitä ossaa ja missä on hyvä ja mitä tarttis betrata ja sitten semmonen on kans hyvä, että tulis jatkuvasti sitä palautetta, että ei vaan alussa ja lopussa, vaan pikku hiljaa koko sen harjoittelun ajan, niin tietää sitten vähän ittekin että mihin päin pitäs mennä ja mitä pitäs tehdä toisin.

Jos palaute ei liity mitenkään siihen harjoitteluun ja tekemiseen vaan niinku tulee vähän niinku. No, ei ehkä nyt henkilökohtaisesti, mutta sillä lailla niinkö yleisesti opiskelijoita lytätään ja näin. Tai sitten jos ei henkilökemiat ... se ei välttämättä oo sitten niin hyvä mitä se vois olla.

Suvi kuvaa tarinassaan hyväksi palautteeksi rehellistä ja kehittämiskohteet osoittavaa palautetta. Palautetta pitäisi saada jatkuvasti harjoittelujakson aikana. Negatiiviseksi Suvi kuvaa palautetta, joka ei liity harjoitteluun ja opiskelijan tekemiseen. Opiskelijoita aliarvioiva palaute on Suvin mielestä myös negatiivista. Hän kertoo saaneensa joskus tämänkaltaista palautetta, jolloin palaute ei ole liittynyt hänen omaan osaamisensa ja taitoihin. Jos ohjaajan ja opiskelijan ohjaussuhde ei toimi, sillä voi myös olla vaikutusta opiskelijan saamaan palautteeseen.

No mun mielestä mä oon just semmonen rauhallinen. Rauhallinen luonne ja. Empaattinen. Että ei niinku näin, että ollaan täällä töissä vaan kyllä sitä oikeesti välittääkin niistä ihmisistä ja tekkee niille hoitoa niinkö tavallaan haluais itteänsäkin hoi-

dettavan että ei vaan niinku seku vain saahaan nää hommat ja nostetaan palkka.

No, ainakin välillä tuntus, että vissin tarvis jotain vuorovaikutusta kehittää silleen kun, kyllähän sitä nyt ossaa näin vuorovaikuttaa, mutta välillä tulee semmonen tunne, että ... kaikkien ihmisten kanssa ei jotenkin tuu juttuun ja näin. Pitäs jotenkiin silleen päästä sille samalle aaltopituudelle että ymmärtäs toista.

Suvi kuvailee olevansa empaattinen ja rauhallinen sairaanhoitaja. Hän kertoo välittävänsä potilaista ja pyrkivänsä hoitamaan heitä siten kuten itseään haluaisi hoidettavan. Suvin käsitys siitä, millainen hän on sairaanhoitajana viittaa hänen luonteenpiirteeseensä, rauhallisuuteen. Hän kokee myös vahvuudekseen tämän luonteenpiirteensä lisäten siihen täsmällisyyden. Kehittämiskohteekseen Suvi nimeää vuorovaikutustaitojen kehittämisen. Hän kertoo itselleen tulleen välillä tunne siitä, että hänellä on vaikeuksia tulla kaikkien ihmisten kanssa toimeen ja että hän haluaisi lisätä omaa ymmärrystään toisia ihmisiä kohtaan.

No, kyllähän sen aika lailla tiedostaa, minkälainen on, mutta sitten aina noista palautteesta se tulee aina esille, että se on niinku hyvä puoli ja näin.

Mää haluaisin olla toisaalta vähän semmonen räväkämpi. Ja semmonen räväkämpi luonne. Välillä tuntuu, että on semmonen, en mä tiä ujo, mutta semmonen vähän hiljasempi tai tämmönen niinku tavallaan sen vastakohtaa sitten enemmän.

Toisaalta sitten mä aattelen kyllä, että rauhallisuus on kyllä ihan hyvä asia, että ei se ole huono asia mun mielestä ainaakaan.

Kysyttäessä Suvilta minkälainen sairaanhoitaja hän haluaisi olla, hän viittaa jälleen luonteeseensa ja toivoo olevansa ”räväkämpi luonne”. Palaute on lisännyt Suvin itsetuntemusta. Tässä yhteydessä Suvi pohtii rauhallisuuttaan luonteenpiirteenä arvottaen sitä ja tämän pohdinnan, joka korostuu Suvin tarinassa, katson ilmentävän hänen ammatillista identiteettityötään.

No oma motivaatio, että jos ei oikeesti ois kiinnostunut tästä, niin ei sitä jaksas panostaa mihinkään. No, sitten tuo kun on nähnyt erilaisia harjoittelupaikkoja, niin, niin, kyllä se aika jo alussa selvis, että mitä haluaa tehdä ja mitä ei ainakaan halua tehdä. Sitten tulevaisuudessa.

Suvi kuvaa oman motivaationsa auttaneen häntä sairaanhoitajan työn oppimisessa. Käytännön harjoittelujaksot hän tuo esille myös tärkeinä sairaanhoitajan työn oppimisessa. Kokemukset harjoittelujaksoilta ovat vahvistaneet hänen käsitystä siitä, mitä hän haluaisi tehdä tulevaisuudessa. Suvi korostaa harjoittelupaikkojen oppimiskokemusten erityisesti vahvistaneen hänen käsityksiään siitä, mitä hoitotyön toimintaympäristöjä hän ei ole kokenut omakseen.

En mää tiä, kun heti ennen kun ees pääsin tänne kouluun, mää jo mietin, että mää haluaisin anestesiahoitajaksi, niin se on sitten sitä kautta tullut.

Mulla tuli tietenkin heti siinä semmonen tunne, että tästähän pitää soittaa johonkin myrkytystietokeskukseen. Mää niinku, että kyllähän tässä täytyy (soittaa). Sitten ne (ohjaajat) laitto minut soittamaan sinne myrkytyskeskukseen ja minä sitten tietenkin soitin sinne ja kerroin siitä asiasta. Mutta itelle tuli semmonen tunne, että kun ne on kuitenkin, niitten (ohjaajien) pitäs tietää ja tehdä, ne on töissä siellä ja valmiissa ammatissa. Tuli itelle semmonen, että mää oon niinku jotakin tehnyt oikein että. Niinkö opiskelijanakin sillai jotakin tietää... kyllä ne (myrkytystietokeskus) sano, että oli hyvä kun soitit. Piti sitten tarkkailla sen illan sitten sitä potilasta, jos sille tapahtuu jotakin...

Suvi ei osaa perustella suuntautumisvaihtoehtonsa valintaa. Hän kertoo tienneensä tulevan suuntautumisvaihtoehtonsa jo koulutukseen hakeutuessaan. Merkitykselliseksi oppimiskokemukseksi Suvi on kokenut tilanteen harjoittelujaksolta, jossa korostui hänen oma päätöksentekokykynsä ja siten hänen itsenäinen toimintansa. Kokemus ja siitä saatu palaute vahvistivat Suvin tunnetta osaamisestaan.

No, mua kiinnostaa tuo leikkurihomma, mutta sitten taas mää mietin, että vois opiskella jotain lisääkin. Ehkä haluais sitten jo-

takin muutakin sit, kun ajattelee, että jos seuraavat 40 vuotta ois siellä... ei se oikein kyllä kuulosta silleen hyvältä.

Tulevaisuudessa Suvi kertoo haluavansa opiskella. Hän ei usko työskentelevänsä samassa paikassa koko työuraansa.

5.3 Koonti kahdesta erilaisesta tarinasta

Suvin tarinassa toistuu tietty epävarmuus läpi hänen matkansa opiskelijasta sairaanhoitajaksi. Opiskelija keskittyy tarinassaan oman hallitsevan luonteenpiirteensä pohdintaan ja tuo esille myös epäilyksensä siitä, soveltuuko valitsemalleen alalle. Koulutuksen hakeutumisen syytä leimaa toissijaisuus, jota kuvastaa hoitotyöhön hakeutuminen, kun halutulle alalle pääsy ei ole onnistunut. Suvin tulevaisuuden suunnitelmat kuvastavat myös tätä tiettyä epävarmuutta, ja hoitotyössä työskentely näyttäytyy tarinassa ikään kuin tilapäisenä vaihtoehtona. Miian tarinassa matka opiskelijasta sairaanhoitajaksi on selkeämpi. Soveltuvuus hoitoalalle ei ole Miian tarinassa keskeistä vaan Miia laajentaa pohdintaansa oman itsensä ulkopuolelle. Kuvaavaa hänen tarinassaan on orientaatio hoitotyöhön.

Miian ja Suvin tarinoissa on samankaltaisuuksia. Mielenkiintoista on se, että molempien opiskelijoiden onnistumisen kokemukset ovat omalta suuntautumisaluelta. Miian tarinaa lukiessa ei voi myöskään välttyä siltä, että vuorovaikutustaitojen korostaminen heijastaa erityisen hyvin hänen valitsemaansa hoitotyön aluetta, psykiatrasta hoitotyötä. Suvi tuo puolestaan kehittämiskohteina esille vuorovaikutustaidot ja esittää vahvuutenaan täsmällisyyden. Suvi näkee tulevaisuutensa uransa alussa leikkaussali-työssä ja tässä työssä korostuu tietty täsmällisyys, jonka Suvi esittää vahvuutenaan.

Ora-Hyytiäinen (2004, 90) korostaa tutkimuksessaan, että identiteetin rakentuminen sisältää opiskelijalle itselleen tärkeiden asioiden valinnan. Tämä valinta tulee esille Miian tarinassa sen eri käännekohdissa ja vuorovaikutus ja potilaan kohtaaminen ovat valikoituneet hänelle keskeisiksi

työn tekemisen lähtökohdiksi. Öhlen ja Segesten (1998, 720, 722-723) päätyivät myös tutkimuksessaan siihen, että ammatti-identiteetti merkitsee hoitajille kiinnittymistä hoitotyötä koskeviin käsityksiin. Myös luottamus ja sitoutuminen, jota Miian tarina kuvastaa, liittyvät Öhlenin ja Segestenin (1998, 722, 725) mukaan vahvan ammatillisen identiteetin omaavan hoitajan persoonallisiin ominaisuuksiin. Suvin tarinassa korostuu epävarmuus ja keskeneräisyys, jotka viittaavat siihen, että identiteettityö on vielä kesken. Suvi pohtii paljon oman persoonallisuutensa ja luonteensa sopivuutta sairaanhoitajaksi. Tämä viittaa ammatillisen identiteetin rakentamistyöhön, jossa Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 27) mukaan korostuu keskeisenä yksilön omaan persoonaan sitoutuva ammatillinen kasvu. Käsitys itsestä tietyn ammatin edustajana on yhteydessä yksilön käsityksiin omasta itsestään (Almiala 2008, 221). Myös Suvin tulevaisuuden suunnitelmat osoittavat sen, että identiteetti ei ole vielä ammattiin valmistumisvaiheessa täysin valmis. Toisaalta aikaisemmat tutkimukset ovat tuoneet esille sen, että identiteetti muuttuu jatkuvasti läpi elämän ja tiettyä valmista identiteetin muotoa ei ehkä ole olemassakaan (Ora-Hyytiäinen 2004, 81; Almiala 2008, 220).

6 OPISKELIJOIDEN AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN

6.1 Merkitykselliset oppimiskokemukset harjoittelujaksoilta

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kokemuksia harjoittelujaksoilta tarkasteltiin onnistumisen ja epäonnistumisen kokemusten kautta. Tarinoissa opiskelijat kuvaavat myös itselleen merkityksellisiä oppimiskokemuksia käytännön harjoittelujaksoilta.

6.1.1 Tunne omasta osaamisesta

...johon sain osastolla hyvän kontaktin ja sainki sitte hoitajat sano heti että sä oot kyllä sen kans toimeen... Oli tosi mukava sitte nähä kuinka tyttö siitä lähti toipumaan. ... anto ittelte varmuutta siitä että pärjää myös sitte semmosten haastavien ja vaikeahoitoistenkin nuorten ja potilaitten kans että ossaaki toimia siinä vuorovaikutustilanteessa... (Miia)

Miialle merkityksellinen oppimiskokemus harjoittelujaksolla oli nuoren tytön auttaminen vaikeassa elämäntilanteessa. Opiskelijat kuvasivat positiivisen kokemuksen tuottajaksi potilaan voinnissa tapahtuneita muutoksia myös Ora-Hyytiäisen (2004, 49) tutkimuksessa. Miia korosti tarinalleen tyyppillisellä tavalla, että hänelle tärkeä tunne tytön auttamisessa oli toimivan vuorovaikutussuhteen luominen potilaaseen. Tämän suhteen muodostaminen vahvisti myös Miian osaamista; hänellä tuli tunne siitä, että hän osaa ja pystyy toimimaan myös haastavissa tilanteissa.

Positiivisimpana tulee mieleen se, että ku kesällä suoritin sisätautien harjoittelun. Siinä tuli semmosia onnistumisen fiiliksiä siitä, että nyt sitä jo alkaa ihan kunnolla handlaamaan tämän homman ja mikä se on tämä työnkuva... (Salla)

...mää sain kaikista eniten luottoa ja sain tehdä jotenkin eniten ja se oli semmonen ilmapiiri, oli hirveän hyvä koko ajan... ja sitte kun esimerkiksi mun ohjaaja huomasi, että multa käyttäjä, ne ei välttämättä sillai etes tarkalla silimällä valavonut sillai, että hyvin yksinkertainen juttu niin sai itsenäisestikkin jopa tehdä. (Pekka)

Sallan positiivisin muisto harjoittelujaksoilta liittyi hänen harjoitteluunsa omalla suuntautumisalueellaan. Salla sai ensimmäistä kertaa tunteen omasta osaamisestaan, ja kokemus jäi hänen mieleensä positiivisena muistona. Tällöin hän huomasi hallitsevansa yksityiskohtien sijaan kokonaisuuksia ja kykeni yhdistämään koulussa opittuja teorian tietoja käytännön työhön. Oinosen (2000, 64, 68, 75) tutkimuksessa opiskelijat kokivat nimenomaan käytännön harjoittelut mahdollisuutena kokeilla opittua teoria-tietoa todellisissa tilanteissa ohjaajan turvallisessa ohjauksessa. Pekka näki ohjaajan hänelle antaman mahdollisuuden työskennellä itsenäisesti luottamuksen osoituksena itselleen, ja tämä kokemus on jäänyt hänen mieleensä positiivisena muistona harjoittelujaksoilta. Myös paikan ilmapiiri oli oppimista kannustavaa. Saarikoski (2008, 20) nostaa työyhteisön hyvän ilmapiirin oppimista edistäväksi tekijäksi käytännön harjoittelussa. Löfmarkin ja Wikbladin (2001, 43, 49) tutkimuksessa itsenäinen työskentelytapa mahdollisti opiskelijoiden ja potilaiden välisen yhteistyön.

Positiivisia on, semmoset onnistumisen kokemukset. Esimerkiksi vaikka kun eka kerran kanylointi onnistu ja kaikki semmoset ko on saanut katetroida ja onnistunut ja sitten.. (Mervi)

Mervi tuo esille positiivisina kokemuksina onnistumisen konkreettisissa hoitotyön toiminnoissa kuten katetroinnissa ja kanyloinnissa, joita hoitotyössä nimitetään yleisemmin käden taidoiksi.

....mää kävin siellä vankilassa tutustumassa... kaikki ihmiset karttaa vankilaihmissä...niin se että he luotti minnuun ja että he alko kertoon niinkö asioista ...se tilanne oli semmonen koskettava jotenki että, että se opetti just sitä että kaikki ei oo ihan semmosta...miltä näyttää että... vaikka he on tehny pahoja tekoja mutta heillä on sitte niitä hyviä puolia kans, heilläki ihmisillä että..se on tässä kasvattanu varmaan mua tosi paljon... (Miisa)

Miisa kertoo opintokäynnistään vankilassa ja kuvailee tämän oppimistilanteen olleen itselleen merkityksellinen tapahtuma harjoittelujaksoilta. Vankien kohtaaminen ja luottamuksellisen keskusteluyhteyden saaminen heihin kasvatti Miisaa ammatillisesti. Miisan ammatillista identiteettiä kuvaa-

va piirre on ihmisarvo työn tekemisen lähtökohtana. Tämä orientaatio tulevaan työhön näkyy erityisen hyvin myös tässä kohtaa hänen tarinaansa.

6.1.2 Ohjaussuhteen toimivuus

Sitten mua jotenkin aivan hirviänä pelotti mennä sinne. Ja mulla sattui semmoinen aivan ihana ohjaaja sinne. Hänen avulla hoiettiin potilaita siellä. . Se kans auto pääsemään näistä pe-loista yli ja kasvamaan siinä sen neljän viikon aikana... Että jos mä tuolta selviän, niin kyllä minusta hoitaja tulee. (Salla)

Mää aattelin saaneeni suurta luottamusta mun ohjaajalta, joka ehotti mulle, että haluaisinko mä jatkaa siinä saattajana avo- puolelle. Hän oli tutustunut minuun sen verran, että tiesi, min- käläinen mä oon ja onko musta siihen ja anto tavallaan luot- tamusta ja vastuuta siihen. Niin mä ajattelin että no ehkä mä sitten oon jo aika lähellä sitä valmistumista. (Meri)

Sallalle merkitykselliseksi kokemukseksi harjoittelujaksoilta on jäänyt mieleen omien pelkojen voittaminen ohjaajan ammattitaitoisen ohjauksen avulla. Salla pelkäsi harjoittelupaikkaan menoa etukäteen ja näkee erityisesti yhdessä ohjaajan kanssa työskentelyn auttaneen itseään ammatillisessa kasvussa. Ohjaussuhdetta Salla kuvailee näin: ” ei se ollut pelkästään semmosta ohjaaja ja opiskelija, oli vähän niinku työpari”. Opiskelijan ja ohjaajan välinen toimiva ohjaussuhde ja pätevät ohjaajat on todettu käytännön harjoittelun oppimista edistäviksi tekijöiksi myös useissa aikaisemmissa tutkimuksissa (Myall, Levett-Jones & Lathlean 2008, 1841, Löfmark & Wikblad 2001, 43, 49; Jaroma 2000, 92, 129 - 133). Myös Meri koki ohjaajalta saamansa luottamuksen tärkeänä oman ammatillisen kasvunsa, ja itsetunnon kannalta ja hänen merkityksellinen kokemus harjoittelujaksolta liittyy Sallan tarinassa esiintyneen kokemuksen tavoin ohjaajan toimintaan. Vastuun ottaminen ja tekemälä oppiminen on nähty omaa oppimista edistävinä tekijöinä myös Löfmarkin ja Wikbladin (2001, 43, 49) ja Fagerbergin ja Kihlgrenin (2001, 143) tutkimuksissa.

Negatiivisin muisto liittyy siihen ohjaustilanteeseen että mulle oltiin vähän sillai törkeitä, mä oon tavallaan vähän semmose-na aivottomana...tiiäksä mua halveksittiin ja mun tyyliä ja semmosta että ihmisläheistä että se oli typerää tämän ohjaaja mielestä...Mollattiin suoraan jopa potilaan vieressä...että se ei ollu enää sitä ohjausta vaan se oli joku minun persoona ei miellyttäny... (Miisa)

Miisan negatiivisin muisto harjoittelujaksoilta liittyy vahvasti ohjaustilanteeseen ja ohjaajan toimintaan siinä. Ohjaus ja palautteen antaminen ei täyttänyt Miisan kertomana sille asetettuja kriteereitä ja se näyttäytyi opiskelijalle jopa kiusaamisena. Ohjaajat toivat esille Hotokan (1998, 91, 94, 103) tutkimuksessa ohjaustyötään hankaloittaviksi tekijöiksi opiskelijoiden epäsiällisen reagoimisen ja kyvyttömyyden ottaa vastaan ohjausta. Miisan esimerkki kertoo lähinnä ohjaajien kyvyttömyydestä antaa opiskelijan ammatillista kasvua tukevaa ohjausta.

... enhän määkään mikkään täydellinen eikä oo hänkään... on mulla varmasti kasvun paikkaa paljonki ja edelleen on, mutta ne että miten niitä asioita niinkö sanotaan ja kuinka rumasti kohellaa niin ne on, hyvin ikäviä.

Mielenkiintoista Miisan tarinassa on se, että jälkeenpäin tätä kokemusta muistelllessaan hän osoittaa myös ymmärrystä ohjaajan toimintaa kohtaan. Tarinasta saa käsityksen, että loukkaavaa tässä kokemuksessa ei niinkään ollut palaute sinänsä, vaan se tapa, jolla palaute annettiin. Kuitenkin Miisa kertoo oppineensa myös tästä palautteesta: ” mä oon oppinut myös siitä, että siinäki (herkkä tyyli vanhusten kanssa) on ne rajat”.

Ohjaajien käyttäytyminen meitä kohtaan, se oli niin kamalaa. Että meitä ei otettu millään lailla mukkaan niihin hommiin. (Sini)

Mulla oli yhdessä harjoittelupaikassa semmonen ohjaaja, joka oli mun mielestä tai siis minulle ainakin silleen ei mun tyylinen ohjaaja vaan hän oli hyvin semmonen kärkevä ja ehkä vähän tämmönen äksy tapa ohjata ja korjata varsinkin jos tuli jotakin virheitä, jota ei heti hoksannu... (Meri)

Myös Sinin ja Merin negatiiviset muistot harjoittelujaksoilta liittyvät heidän ja ohjaajien väliseen toimimattomaan ohjaussuhteeseen. Näillä negatiivisilla muistoilla on yhtymäkohtia myös edellä esitettyyn Miisan tarinaan, ja näitä kokemuksia tarkastellessa voi todeta, että ohjaaja voi käyttää asemaansa ohjaussuhteessa myös väärin. Oinosen tutkimuksessa (2000, 72, 78) opiskelijat nimesivät oman oppimisensa esteiksi henkilökunnan kielteisen suhtautumisen harjoittelun ohjaukseen.

Mää ajattelin, että no joka harjoittelussa on omat haasteensa ja sen harjoittelun haaste oli se ohjaaja. (Meri) .

Mää aattelin, että tästä ku seleviää niin ei mikkään harjoittelussa mikkään käyttäytyminen tunnu enää miltään. (Sini)

Miisan tavoin myös Meri ja Sini näkevät kuitenkin nämä negatiiviset kokemuksensa harjoittelujaksoilta itselleen kasvun paikkoina ja haasteina. Tämä viittaa siihen, että epäonnistuneesta kokemuksesta selviytyminen on ammatillista kasvua lisäävä tekijä. Laakkonen (2004, 13 -14) ja Ruohotie (2002, 56) näkevät haastavien työtehtävien ratkaisemisen kehittävän opiskelijan asiantuntijuutta.

...kyllähän sitä sillä lailla mietti ittekin tosissaan, että koko sen kuuden viikon aikana, mietti, että onko se vika minussa. Kyllähän sitä koko ajan joutuu miettimään, että tehinkö ja kella kaikkia että asioita että miten. että oliko itnessä vikkaa. Ja sitten jonku verran voin myöntää, että varmaan oli itessäkin vikkaa että. .. me varmaan ymmärrettiin toisia jo heti alusta asti jotenki väärin, että se varmaan lähti siitä. Sitte kuitenkin kun on tää kulttuurierot niin... (Sini)

Sinin kertoma epäonnistunut harjoittelukokemus tapahtui hänen ja opiskelutoverin ollessa vaihdossa ulkomailla. Sini perustelee heidän ja ohjaajien välistä toimimatonta ohjaussuhdetta myös kulttuurieroilla. Miisan tavoin myös Sini etsii syitä ohjaajan epäasialliseen käyttäytymiseen myös itseltään.

6.1.3 Tunne omasta epävarmuudesta

Sisätautiharjoittelussa meillä oli kuus viikkoa, se oli toiminnan kannalta ihan hirveen mukava, mutta jotenki se näin, se varmaan johtu itestä, siinä ei ikinä päässy sisälle siihen hommaan, että se on sen tyylistä. Se on lääkärivetoista ja hoitaja hirveen paljon vaan auttaa. Mää en uskaltanu oikeen tehdä asioita ja mulla ei ollu yhtään varmuutta siihen hommaan. Oli semmonen olo, että ei tästä oikein tuu mittään. (Pekka)

Pekan negatiivinen muisto harjoittelujaksoilta poikkeaa muiden opiskelijoiden tarinoista. Oma epävarmuus ja tyytymättömyys omaan toimintaan harjoittelupaikassa saivat aikaan tunteen epäonnistumisesta. Ammatillinen identiteetti näkyy Pekan pohdintoina tässä yhteydessä siten, että hän pohtii syitä epäonnistuneelle kokemukselleen ja tuo esille muun muassa harjoitteluyksikön toiminnan järjestämisen tavan. Laakkosen (2004) mukaan vallitsevat hoitokulttuurit eivät aina tue opiskelijan ammatillista kasvua. Tällöin hoitotyöllä ei ole omaa selkeää roolia toimintayksikössä. (Laakkonen 2004, 14, 168, 183.) Pekan tarinassa on yhtymäkohtia tähän Laakkosen esittämään tutkimustulokseen.

6.1.4 Koonti merkityksellisistä oppimiskokemuksista harjoittelujaksoilta

Tämän tutkimuksen mukaan erilaiset kokemukset hoitotyöstä toivat opiskelijalle tietoa siitä, millainen hän on hoitajana. Oman toiminnan vaikutusten näkeminen asiakkaan tai potilaan voinnin kohentumisessa ja tervehdyntymisessä oli tärkeää opiskelijalle. Yhteistä kaikissa opiskelijoiden kertomissa tarinoissa harjoittelujen monipuolisista kokemuksista oli se, että ne olivat lisänneet opiskelijan tietoisuutta omasta itsestään ammatillisena toimijana, mikä on aikaisempien tutkimusten mukaan keskeinen osa ammatillisen identiteetin ulottuvuutta (mm. Öhlen & Segesten 1998, 722). Tämä viittaa siihen, että merkitykselliset oppimiskokemukset ovat yhteydessä opiskelijan ammatilliseen kasvuun ja ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Myös Heikkinen (2001, 13) on todennut, että merkittävät oppimiskokemukset muokkaavat yksilön identiteettiä.

Ohjaussuhde ja ohjaajien ammatillinen ohjaustoiminta nousivat tarinoissa tärkeiksi oppimiskokemuksia määrittäviksi tekijöiksi (ks. Sarajärvi & Isola 2006, 218). Myönteinen ja kannustava tapa ohjata oli edesauttanut opiskelijan ammatillista kasvua ja vahvistanut hänen tunnettaan omasta osaamisestaan. Lakanmaa (2008, 53) esittää tutkimukseni tulosten kanssa samansuuntaisia näkemyksiä korostaessaan ohjaussuhteen ja opiskelijan minäkäsityksen välistä yhteyttä. Tässä tutkimuksessa Suvin, Merin, Miian ja Pekan tarinoissa nousi esille positiivisena kokemuksena harjoittelujaksoilta heidän ohjaajilta saamansa mahdollisuus työskennellä itsenäisesti hoitotyössä. Opiskelijan saama mahdollisuus itsenäiseen toimintaan edesauttoi opiskelijan oppimista käytännön harjoittelujaksoilla myös Löfmarkin ja Wikbladin (2001, 43, 49) tutkimuksessa. Opiskelijat yhdistävät mahdollisuuden itsenäiseen työskentelyyn nimenomaan ohjaajan laadukkaaseen ohjaustyöhön ja näkevät itsenäisen työskentelyn ohjaajan heihin kohdistamana luottamuksen osoituksena. Luottamus mahdollistaa opiskelijan vastuunottamisen, joka vahvistaa omaa osaamista. Pekka kiteyttää tarinassaan ohjaajalta saamansa luottamuksen merkityksen oppimiselleen ja sitä kautta omalle ammatilliselle kasvulleen seuraavasti:

... sehän se just antaa sen varmuuden ja sen tunteen, että tuota tää homma toimii... Se tuo siihen sen oleellisen jutun... että jos ei luoteta ja on aina semmonen epävarma olo ja sen jälkeen tulee työelämään... en mä ikinä muhun ei oo luotettu, vois kuvitella, ikinä ei oo luotettu, en mä varmaan ossaa tehdä tätä kun en mä tähänkään mennessä oo näemmä osannu kun ei oo ikinä saanu tehdä näin... (Pekka)

Miia kuvaa vastuun ja tekemällä oppimisen merkitystä omalle oppimiselleen seuraavasti:

...sitte että kuinka paljon sulle annetaan vastuutaki siellä ... se varmaan riippuu omasta aktiivisuudesta että paljon sä haluat sitä ottaakaan... jos et sä saa vastuuta etkä mittää tee ni et sää mittään opikkaan tai mun mielestä kattomalla ei vain opi, että mä oon semmonen mikä haluaa olla suuna päänä joka paikassa tekemässä.. siitä ohjaussuhteesta on tullu ikään kuin oltais työkavereita tai työpari työskentely. (Miia)

Miia korostaa käytännön harjoittelun oppimisessa opiskelijan aktiivista roolia ja pitää tärkeänä myös opiskelijan ja ohjaajan välistä toimivaa ohjaussuhdetta oppimista edistävänä tekijänä. Fagerbergin ja Kihlgrenin tutkimuksessa (2001, 143) opiskelijat löysivät ammatillisen identiteettinsä opintojensa loppuvaiheessa, ja osoituksena tästä oli heidän saamansa vastuu henkilökunnalta ja mahdollisuus toimia hoitajana. Myös aikaisemmat tutkimukset (Ora-Hyytiäinen 2004, 49; Levett-Jones ym. 2008, 316) ovat tuoneet esille oppimista ja ammatillista kasvua edistävänä tekijänä opiskelijan kohtaamisen työyhteisön jäsenenä ja mahdollisena tulevana kollegana. Tämän tutkimuksen mukaan identiteetin rakentumisen kannalta merkittävintä oli tekemällä oppiminen, luottamus ja vastuu, opiskelijan oma aktiivisuus ja hänen kohtaamisensa tasavertaisena ohjaussuhteessa.

Ruohotien (2002, 56) näkemys onnistumisen kokemusten vahvistavasta vaikutuksesta yksilön ammatilliseen identiteettiin tukee tässä tutkimuksessa saatua tulosta. Tässä tutkimuksessa opiskelijat näkivät kuitenkin myös epäonnistumisen kokemukset esimerkiksi ohjaussuhteissaan kasvattaviksi kokemuksiksi. Yhdistävänä tekijänä onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksissa oli se, että haasteellisesta kokemuksesta selviäminen lisäsi opiskelijan uskoa omiin kykyihinsä ja itseensä hoitajana. Tutkimukseni tulokset puhuvat sen puolesta, että opiskelijan ammatti-identiteetti rakentuu onnistumisten ja epäonnistumisen kokemusten työstämisen kautta. Tämä viittaa opiskelijoiden ammatilliseen identiteettityöhön. Ruohotie (2002, 11) onkin tuonut esille, että kokemukset sinänsä eivät takaa oppimista, vaan keskeistä oppimisessa on merkitysten antaminen omille kokemuksille. Ruohotie (2006, 118 – 119) näkee itsereflektion tuovan oppijalle tunteen siitä, kuka hän on ja millaiseksi hänen pitäisi tulla.

6.2 Harjoittelujaksojen palautekäytännöt

6.2.1 Potilailta saatu palaute

...opiskelijana kun on työskennelly ja sitten, niin potilaat on sitten vaikka hoitajille vaikka kiitellyt ja antanut hyvää palautetta siitä opiskelijasta niin se on mukava kuulla. Aina sitten, tuntuu opiskelijastakin, että on oikealla tiellä, jos potilailta tulee, se on kuitenkin aika tärkeä asia. (Sini)

Se on potilaan kiitos yksi tärkeimmistä. Mulla ei mittään väliä, mitä se henkilö-kunta on sanonut, jos se potilas sanoo, että tuo oli kyllä tosi hyvä, että mulla jäi hyvä tunne tuosta. .. se kaikkein oleellisin. Millään muulla ei niin väliä olekaan, että se kokemus. (Pekka)

Sinille ja Pekalle harjoittelujaksoilta positiivisena muistona on jäänyt mieleen heidän hoitamiltaan potilailta saatu positiivinen palaute. Palaute on lisännyt Sinin itsetuntemusta ja vahvistanut hänen käsitystään siitä, että hän on opinnoissaan oikealla tiellä. Pekka kuvaa monipuolisesti sitä, mikä on hänelle tärkeää hoitotyössä. Potilaan kokemuksen arvostaminen ja kunnioittava lähestymistapa ovat Pekan ammatillista identiteettiä kuvaavia piirteitä. Ora-Hyytiäisen (2004, 49) tutkimuksessa opiskelijat kuvasivat positiivisen kokemuksen tuottajiksi potilailta saamaansa palautetta. Myös Laineen (2004, 182) luokanopettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessa opiskelijat löysivät oman roolinsa opettajana oppilailta saadun palautteen kautta.

6.2.2 Ohjaajalta saatu palaute ja palautekeskustelut

...osa on ollu semmosta liian mun mielestä ympäripyöreää..että kuhan jotaki rustattu sinne paperille. Mut sen on kyllä sitte osannu jo oottaa tai tavallaan jo harjoittelujakson aikana hoksannu että ei ehkä oo hoitajalla valmiuksia tai ei niin paljon kiinnostusta että jaksas siihen paneutua siihen palautteen (Miia)

...jos on onnistunut niin kuin jossakin, niin sanoo, mikä siinä on hyvä ja sitten ensinnäkin se, että jos joku asia ei oo mennyt

hyvin, niin sitten kertoo tarkemmin, mitä olis pitänyt tehdä toisin, eikä vaan sano, että tässä pitäis kehittyä ja näin. Vaan että miten sitä vois sitten kehittää itseänsä. (Suvi)

Miia on saanut harjoittelujaksoilla aina hyvää palautetta. Ohjaajan kyvyt ja halukkuus ohjata opiskelijaa vaikuttavat hänen antamansa palautteen sisältöön. Aikaisempien tutkimusten mukaan ohjaajat toivovatkin lisää valmiuksia palautteen antamiseen (mm. Vuorinen, Meretoja & Eriksson 2005, 278). Suvi näkee tärkeänä palautteen sisältönä omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden nimeämisen lisäksi sen, että ohjaaja perustelee miten opiskelija voi esimerkiksi kehittää itseään. Tämä ajatus tuli esille myös kaikkien muiden opiskelijoiden tarinoissa heidän määritelleessään hyvän palautteen sisältöä. Oinosen (2000, 79) tutkimuksessa opiskelijat odottivat palautteelta tarkkuutta ja toivoivat esimerkiksi niiden alueiden nimeämistä, joiden suhteen heidän toivottiin kehittävän itseään. Ohjatun harjoittelun suosituksessa (Heinonen 2004, 37) mainitaan, että harjoittelun päättyessä opiskelijan tulee tiedostaa omat kehittämisalueensa

...rehellinen... missä ei aleta syyttelemään, siis haukkumalla haukkumaan... sanoa ne asiat, semmosella ystävällisellä tyyllillä jotenki niinkö rakentavassa ilmapiirissä eikä toista latistamisen, että se on ihan sama periaatteessa mitä sanoo... että keskitytään niihin ehkä niihin vahvuuksiin enemmän.....(Miisa)

Ohjaaja voi antaa ihan niin kuin konkreettisia esimerkkejä missä on onnistunut. Tai että jos ei oo vaikka onnistunut... Hyvä palaute....on semmosta, että vaikka se ois vähän negatiivisempaakin niin siitä jäis kuiteski semmonen myönteinen kuva, kuva sitte siitä. (Meri)

... sitten semmonen on kans hyvä, että tulis jatkuvasti sitä palautetta, niinku pikku hiljaa koko sen harjoittelun ajan... niin tietää sitten vähän ittekin että mihin päin pitäis mennä ja mitä pitäis tehdä toisin. (Suvi)

Miisa määrittelee hyvän palautteen olevan rehellistä ja pitää tärkeänä, että opiskelija kykenee vastaanottamaan myös kritiikkiä. Hotokan (1998, 104) tutkimuksessa opiskelijat kokivat negatiivisen palautteen oppimisensa

kannalta tarpeelliseksi. Miisa ja Meri korostavat palautteen antamisen tavan vaikuttavan siihen, minkälaiseksi palaute koetaan. Myös Hilden (2002, 56) näkee palautteen antamisen tavan vaikuttavan yksilön tapaan ja kykyyn käsitellä se. Opiskelijat ovat korostaneet erityisesti negatiivisen palautteen antamista rakentavassa hengessä myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Hotokka 1998, 103; Oinonen 2000, 73). Kaaresvirta (2004, 107) korostaa puolestaan opiskelijan yksilöllisillä ominaisuuksilla ja tavoitteilla sekä palautteen ajoituksella olevan yhteyttä palautteen vastaanottamiseen ja sen käsittelyyn. Meri määrittelee konkreettisen palautteen hyväksi palautteeksi ja Suvi pitää tärkeänä jatkuvaa palautteen saamista harjoittelun aikana. Myös Helinin (2004, 47) tutkimuksessa ohjaajat pitivät tärkeänä negatiivisen ja positiivisen palautteen antamista opiskelijalle jatkuvasti harjoittelujakson aikana.

No, on siitä palautteesta ollu hyötyä. Että tietää esimerkiksi, että jos saat aina jostain tietystä asiasta hyvää palautetta, että esim. vuorovaikutustaidot... niin tietää silloin, että niissä on hyvä, eikä tarvi välttämättä sitten esim. seuraavissa harjoituksissa niin tavoitteiksi voi asetella muita asioita (Sini)

Sini on kokenut, että hänen saamansa palaute harjoittelujaksoilta on ollut hyödyllistä. Palaute on vahvistanut Sinin käsitystä itsestä sairaanhoitajana ja auttanut häntä suuntaamaan omaa oppimistaan palautteen suuntaisesti. Sini näkee tärkeinä arviointikriteereinä harjoittelulle asettamansa tavoitteet ja erityisesti sen, miten hän on hoitajana toiminut käytännön oppimistilanteissa. Myös Tupala, Tossavainen ja Turunen (2004, 108) korostavat, että tavoitteet paitsi ohjaavat harjoittelua myös toimivat kriteereinä arvioinnille ja palautteelle.

Ei sillä (palautekeskustelu) varmaan oppimisen kannalta oo ollu mittään merkitystä. Totta kai se (palaute) tuntuu mukavalta, mutta mää en tiä sitten, että onko se sitten kovin hyvää pallautetta kun ei se oo semmosta konkreettista että, missä asioissa on hyvä ja mitä tarttis kehittää ja mitä oppia lissää. Se on semmosta, ylleistä, lätinää ollu lähinnä. Että ei oo semmosta konkreettista, mistä ois sinällään hyötyä. No minus-ta ne (palautekeskustelut) on ollu aika turhanpäiväsiä. (Mervi)

Mervi ei ole nähnyt palautetta ja palautekeskustelua itselleen tärkeäksi oman oppimisensa kannalta. Lonkaisen tutkimustulos (2008, 40) on päinvastainen tämän tutkimustuloksen kanssa, sillä opiskelijat kokivat palautekeskustelutilanteet omaa ammatillista kasvua tukevin paikkoina. Vesterisen (2002, 21, 159, 182) tutkimuksessa opiskelijat eivät myöskään nähneet loppukeskustelua ja arviointia oppimiseensa vaikuttaneiden tärkeimpien tekijöiden joukossa.

Se palaute, sitä ei sanottu suoraan, että sai lukea paperista, ... Oli semmonen tilanne, että kun olin ollut kierrolla mukana ja sitten sovittiin sen sairaanhoitajan kanssa, että kun käydään jakkaan ruoka ja sitte jatketaan ja aletaan tekkeen ne muutokset. Sitten oli yks sellanen syötettävä ja sattuu just mulle yllättäin se tarjotin, mää sitten sanoin lähihoitajaopiskelijalle, että voisikko sie syöttää ja mää menisin tekkeen noita, kun kerrankin ollut kierrolla mukana. Sitten mie sain palautteessa kuulla, että mää oon käskyttänyt toisia. Se oli, että mitä ihmettä. (Salla)

Se oli tosi hyvä perustelu heidän mielestään, että jälkeensä sano, että tuohan on ihan oikein, että kun oot loppuvaiheen opiskelija, niin totta kai sinä saat tai pittääki näitä. (Salla)

Salla koki yllätyksenä saamansa negatiivisen palautteen loppuarvioinnissa. Sallan tarinaa lukiessa herää kysymys siitä, kuinka paljon opiskelija itse voi ohjata ja suunnitella oppimistaan käytännön harjoittelujaksoilla ja esimerkiksi valikoida tehtäviään omien tavoitteidensa ja tärkeiksi pitämien asioiden suuntaisesti. Ohjaajat pitivät Sallan tehtävien valikoimista tarkoituksenmukaisena ja loppuvaiheen opiskeluun kuuluvana kuultuaan hänen perustelun toiminnalleen. Sallan tapauksessa kyseessä oli ehkä ohjaajan virheellinen tulkinta tilanteesta. Tästä huolimatta tapahtumasta jäi ikävä tunne hänelle. Oinosen tutkimuksessa (2000, 72, 78) opiskelijat nimesivätkin oman oppimisensa esteiksi tietämättömyyden ja ristiriitaisuuden koulutuksen ja opiskelijan tavoitteista. Sarajärvi (2002, 91) toteaa, että opintojen loppuvaiheessa opiskelijan toimintaa ohjaavat omaa tietoperustaa enemmän osastolla vallitseva toimintamalli ja hoitajien käyttäytymismalli.

...onnistunut palautekeskustelu on minusta semmosta, että siinä itte voi arvioida itteä ja sitten se hoitaja arvioi oppilasta... se ois hyvä aina, että sais aina seuraavaa harjoittelua varten tavallaan jonkun semmosen, kehittämiskohteen. (Sini)

...hyvissä ajoin sovitut ohjausajat- ja tapaamiset antaa sille ohjaajalle samoin kuin opiskelijallekin aikaa siihen valmistautua ja siitä tulee ehkä sitten semmonen antosampi kaikin puolin. (Meri)

Eli voi kuitenkin omat mielipiteetkin silleen siitä sanoa että mitä nyt palautetta saapi, oli hyvää tai huonoa, niin pystyy iteki siihen vaikuttamaan puhumalla, ettei tarvi siinä sitten vain että olen sitten ja niellä kaikkia vaan. (Salla)

Sinin tarinassa onnistuneeseen palautekeskusteluun vaikuttaa palautteen sisältö, jossa korostuvat jo hyvän palautteen määritelmässä esiin tuodut ajatukset. Meri pitää tärkeänä palautekeskustelujen onnistumisen ehtona ohjaajan ja opiskelijan etukäteen valmistautumista keskusteluun. Salla korostaa vastavuoroisuutta palautekeskustelutilanteessa, joka viittaa siihen, että myös opiskelija saa tilanteessa äänensä kuuluville. Vastavuoroisuus nousi onnistuneiden palautekeskustelujen piirteeksi myös muiden opiskelijoiden tarinoissa. Lakanmaa (2008, 54) näkee palaute- ja arviointikeskustelut vastavuoroisina, jolloin myös opiskelijat antavat palautetta harjoittelun toteutumisesta harjoittelupaikalle. Myös Tynjälä (1999, 165) näkee arvioinnin perustuvan sosiaalisen vuorovaikutukseen.

...Ja just se, semmonen, että oikeasti on luettu ne opiskelijan tavoitteet ja katottu, että onko se päässy niihin. Ja just se, että ei sanota vain, että mukava tyttö. Vaan oikeasti arvoidaan. ... ei vain arvioida sitä, että minkälainen persoonana tavallaan on...vaan että mite on ja tavallaan, että miten hoitajana toimii... sairaanhoitajan kuvahan on aika paljon näitten palautteittenkin pohjalta rakentunut... (Sini)

Kyllähän siinä tietenkin kasvaa jokaisen tämmösen palautekeskustelun jälkeen... No, kyllähän se tulee semmonen hyvä fiilis, että kyllä sitä ossaakin... Justiin tämmöstä että perustellaan.. (Salla)

Sini pitää tärkeänä arviointikriteerinä käytännön harjoittelun oppimisessa opiskelijan omia oppimiselleen laatimia tavoitteita. Sini toivoo, että arvioinnissa keskityttäisiin opiskelijan persoonan arvioimisen sijaan nimenomaan

opiskelijan toimintaan. Palautteella on ollut tärkeä merkitys Sinin käsityksille itsestään sairaanhoitajana. Myös Ruohotie (2002, 55 – 56) näkee palautteen lisäävän opiskelijan ymmärrystä omasta itsestään. Sallan tarinassa palautekeskustelut ovat näyttäneet hänelle ammatillisen kasvun paikkoina, ja kannustava palaute on vahvistanut hänen käsitystään omasta osaamisestaan. Palautetta on pidetty myös aikaisempien tutkimusten mukaan tärkeänä oppimisen edellytyksenä (mm. Oinonen 2000, 85) ja sen on nähty lisäävän opiskelijoiden itseluottamusta (Löfmark & Wikblad 2001, 46).

...semmonen on niin kuin negatiivista, että harjoittelun aikana, koko aikana, ei olla sanottu vaikka jostakin palautetta, jostakin vaikka jotenkin että on tehnyt jotakin väärin tai toiminut huonosti, ja sitten siinä loppupalautteessa sitten yhtäkkiä vettäänkin joku asia esille, mitä ei ole tullut aikasemmin ilmi sen harjoittelun aikana, että ois voinut vaikka korjata sitä. (Sini)

...siellä mistä mulla on se negatiivinen ni he eivät kertaakaan mulle antaneet, eivät edes vihkoon kirjottaneet, niin se oli niin epärehellistä se toiminta että mä en tienny niinkö että missä mennään... (Miisa)

No, ehkä aattelin negatiivisena palautteena semmosen, että jossakin harjoittelun aikana sattuneessa tilanteessa... se ohjaaja on voinut antaa semmosta sanatonta palautetta ilmeillä ja eleillään.. semmonen palaute, mistä jää ite vähän epävarmaksi että, mitä mää olisin voinut tehdä toisin tai miten mää voisin paremmin perehtyä tähän. (Meri)

Sini ja Miisa kuvailevat negatiiviseksi palautteeksi heille yllätyksenä loppupalauttekeskustelussa annettua palautetta. Tällöin opiskelija ei ole voinut korjata omaa virheellistä toimintaansa harjoittelujakson aikana palautteen pohjalta. Kalpion (2000, 53) tutkimuksen mukaan palaute loppuarvioinnissa ei voi tulla opiskelijalle yllätyksenä, vaan sen on perustuttava harjoittelujakson aikana opiskelijan saamiin väliarviointeihin. Myös aikaisempien tutkimustulosten mukaan opiskelijat odottavat välitöntä (Hotokka 1998, 104) ja suullista (Oinonen 2000, 67) palautetta oppimisestaan. Meri kuvaa negatiiviseksi palautetta, joka on jäänyt opiskelijalla epäselväksi. Myös Merin määritelmä negatiivisesta palautteesta viittaa siihen, että palautteel-

la on tärkeä merkitys opiskelijalle oman toimintansa ohjaamisessa ja sen mahdollisessa korjaamisessa palautteen suuntaisesti.

No, se oli varmaan tämmönen yks puhelinkeskustelu siten...tämä opettaja joka soitti, se oli junassa silloin...olipa tosi kiva, kun se puhelu katkes koko ajan, niin se tuntu, että se on ihan yhtä tyhjän kanssa koko keskustelu...että ei ehkä ole kiinnostunut silleen oikeesti että pittää vaan hoitaa nää asiat. Mutta muuten ei mittään väliä. (Suvi)

Suvi tuo esille epäonnistuneena palautekeskusteluna puhelinkeskustelun hänen ja harjoittelua ohjaavan opettajan välillä. Opettajan poissaolo kasvotusten käydystä keskustelusta viestitti opiskelijalle opettajan välinpitämättömyyttä opiskelijan harjoittelun ohjausta kohtaan.

No, se sai tietenki ajattelemaan, että oonko mä niinkö järkyttävä tyyppi, että oonko mä hirveä ihminen, että voi hyvänen aika, että mä oon surkea ja hoitajana musta ei tuu mitään...semmonen olo niinkö koska heillä on se valta...
Mä niinkö ihan itkin ku mä tulin sieltä tilanteesta silloin ko oli se lopputilanne...siitä lähtiin sitte niin silloin kyllä ihan itkin siellä osastolla, että en, en pystyny piätteleen omia kyyneleitä ollenkaan. (Miisa)

Miisa kertoi negatiivisen muiston harjoittelujaksoiltaan liittyvän tilanteeseen, jossa hän koki saaneensa epäasiallista ohjausta ja palautetta omasta oppimisestaan. Saamansa palautteen jälkeen Miisa kertoo epäilleensä omaa soveltuvuuttaan sairaanhoitajaksi. Tässä yhteydessä tulee esille myös ohjaajien mahdollisuus käyttää valtaa suhteessa opiskelijaan ohjaussuhteessa. Epäasiallisella palautteella voi olla tämän tutkimuksen mukaan myös opiskelijan itsearvostusta heikentävä vaikutus. Myös Randle (2003, 142 - 143) on löytänyt tutkimuksessaan yhteyden harjoittelujaksojen kokemusten itsearvostusta laskevasta vaikutuksesta. Hotokan (1998, 149) tutkimuksessa ohjaajat myönsivät objektiivisen arvioinnin vaikeaksi, mikäli ohjaaja ja opiskelija eivät tule toimeen keskenään. Vaikka käytännön harjoitteluja ohjaavat hoitajat näkevät oman ohjaustoimintansa tavoitteena olevan opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukemisen (Helin 2004, 66; Vuorinen, Meretoja & Eriksson 2005, 277), tämä tavoite ei

kuitenkaan aina näy heidän toiminnassaan tämän tutkimuksen tulosten mukaan.

... yks harjoittelupaikka oli semmoinen, että siellä ei ollut nimetty ohjaajia kenelläkään, vaan ohjaajana toimi aina joka työvuoron alussa erikseen määritelty henkilö. Niin sitten ne palautekeskustelu, että me oltiin me kaikki kolme opiskelijaa, jotka oltiin harjoittelemassa siellä ja sitten oli yks tämmöinen niin kuin opiskelija-asioista vastaava hoitaja. ... että siellä ei kyllä semmosia henkilökohtaisia asioita voitu käydä läpi eikä tietenkään haluttukkaan. (Meri)

No, ensinnäkin se, että se oma ohjaajakin olis siellä palautekeskustelussa. Se on kuitenkin vähän eri keskustella siinä kun se ohjaaja on kirjoittanut sen arvioinnin, kun se vaan sanoo, että mitä hän on kirjoittanut ja sitten pittääki jo lähteä niin se. Se ei kauhiasti anna siitä sitten. (Suvi)

Osaston ohjaukset käytännöt ovat myös vaikuttaneet palautekeskustelujen sisältöön ja niiden kokemiseen hyödyllisenä. Meri ei ole kokenut ryhmäkeskustelutilanteita onnistuneiksi palautekeskusteluiksi. Näissä tilanteissa opiskelija on jäänyt vaille hänelle tärkeää henkilökohtaista palautetta. Vaikka opiskelijat pitävät omaa toimintaansa tärkeänä käytännön harjoittelun oppimisessa, he kertovat tarvitsevänsä myös palautetta oppimisensa tueksi. Henkilökohtainen opiskelijalle nimetty ohjaaja nähdään tärkeänä palautteen antamisen kannalta. Opiskelijan ja ohjaajan välinen ohjauksuhde on nähty useissa tutkimuksissa opiskelijan oppimista edistävänä tekijänä käytännön harjoitteluissa (mm. Oinonen 2000, 65; Salmela 2004, 126; Sarajärvi & Isola 2006, 218). Suvi pitää onnistuneen palautekeskustelun edellytyksenä oman ohjaajan osallistumista siihen ja häneltä saamaansa suullista palautetta. Aikaisemmin on todettu, että opiskelijan eri työvuorot henkilökohtaisen ohjaajan kanssa haittaavat oppimisen arviointia (Salmela 2004, 102). Ojasen mukaan (2006, 27, 166 - 170) opiskelija tarvitsee oman oppimisensa arvioimiseksi myös toisten näkökulmaa syventääkseen omaa näkemystään ja itsetiedostustaan. Hall (1999) korostaa identiteetin rakentuvan vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

6.3 Ammatillinen identiteetti opintojen loppuvaiheessa

Ammatillisen identiteetin keskeinen ulottuvuus on opiskelijan orientaatio tulevaan työhön ja opiskelijan käsitys itsestään hoitajana.

6.3.1 Lähestymistapa hoitamiseen

No semmonen, joka ossaa kuunnella potilaita, olla niitten tukena psyykkisissä, sosiaalisissa ja fyysisissä asioissa. Että mie olen niitä varten, potilaita varten. (Sini)

Mää kaipaen sitte sitä vähän niin kuin semmosta syventymistä siihen potilaaseen ja siihen ihmiseen. (Meri)

... että se ei oo mittään teknistä, että siinä keskitytään enempi ihmiseen ja se on semmosta...että ei oo semmosta niin kiireistä ja hektistä kun on jossakin osastolla,, niin ei siinä joua ottaamaan sitä ihmistä monesti huomioon sillä lailla kun haluais. (Mervi)

Potilaat on aina, jää mieleen että heitähän on aivan ihania. (Miisa)

Mää on hyvinkin potilaslähtöinen, siis potilaita ja asiakkaitahan me hoidetaan ja se on se, miks me ylipäättänsä ollaan tässä. Mää kuitenkin annan aikaa, vaikka ois kuinka kiireinen tilanne, niin mää kohtaan potilaan, asiakkaan, että se kokkee, että häntä kuunnellaan, vaikka oiskin kiireinen ja vaikka ei siinä voi tuntitolokulla olla. Kuitenkin se kohtaaminen, se aitous siinä, se välittäminen siihe, että se voi kokea, että kaiken kiireen keskellä häntä kuitenkin kuunnellaan ja huomioidaan ei vain tehdä joku temppu ja lähetään pois, että semmonen huomioiva. (Pekka)

Sini toivoo kehittyvänsä hoitajana siten, että osaa kuunnella potilaita ja tukea heitä kokonaisvaltaisesti. Hän korostaa myös työn tekemisensä lähtökohtana potilaita varten olemistaan, mikä viittaa potilaslähtöiseen hoitotyöhön. Meri ja Mervi pitävät tärkeänä työssään syventymistä potilaaseen ja ihmiseen. Miian tarinassa korostui hänen vahva orientaationsa hoitotyön tekemiseen, ja hän pitää tärkeänä erityisesti vuorovaikutusta potilaan kanssa sekä potilaan kohtaamista hoitotyössä. Miisa puolestaan korosti työssään potilaan arvostamista ja huolenpitoa, ja hänen tarinastaan välittyi

selkeästi ihmisarvo työn tekemisen lähtökohtana. Pekka piti tärkeänä tulevassa työssään luottamuksellista hoitosuhdetta potilaaseen, ja hänelle tärkeää oli potilaan kohtaaminen. Pekka kuvailee rikkaasti ja monipuolisesti työssä tärkeänä pitämiään asioita. Hänen tarinansa olisi ollut esimerkki vahvan ammatillisen identiteetin omaavasta opiskelijasta.

Lähes kaikissa tarinoissa tuli esille jollakin tapaa se, mitä opiskelijat pitävät tärkeänä hoitotyössä. Tämä oli mielenkiintoinen havainto, sillä tätä ei kysytty varsinaisesti yhdessäkään haastattelussa. Potilaiden tarpeiden huomioiminen ja potilaan kunnioittaminen koettiin tärkeäksi hoitotyössä. Tämä viittaa Ora-Hyytiäisen (2004, 65) mukaan reflektiiviseen hoitamisen ulottuvuuteen, jossa sairaanhoitajan toiminnan lähtökohta on potilaan tilanne. Opiskelijat korostivat myös ihmisarvoa työtä ohjaavana arvona. Yksilön tietämys oman työnsä sisältämistä arvoista liitetään sairaanhoitajan osaamista kuvaaviin alueisiin (Cowan, Norman & Coopamah 2005, 361) ja ammatti-identiteetin kehittymiseen (Ora-Hyytiäinen (2004, 45). Aikaisemmat tutkimukset ovat myös osoittaneet, että sairaanhoitajien ammatti-identiteetti on suhteellisen pysyvä suhteessa identiteetin pohjana olevaan arvoperustaan (Björkström, Athlin & Johansson 2008, 1380).

6.3.2 Suuntautumisvaihtoehdon valinta

Opiskelijan suuntautumisvaihtoehdon valinta näyttäytyi tarinoissa käännekohtana. Osa opiskelijoista kuvasi oman paikan löytymisen hoitotyön toimintaympäristöistä olleen helppoa ja jopa itsestään selvää. Aina opiskelija ei ollut vielä valmistumisen kynnykselläkään varma suuntautumisvaihtoehdon valinnastaan.

Oon aina kokenu, että ihmisten kans työskentely on mun juttu. ... mä pystyn ymmärtämään tavallaan mielenrveyspotilaita ja asiakkaita. Se ihmisen mieli ni se on niin kiehtovaa... sitte mä niinkö tykkään keskustella kyllä asioista aivan hirveesti...

... eettisesti oikein että jos nyt tulee sitte kaupunginjohtaja tai sitte mielenterveyspotilas niin tavallaan etten mä en kumpakaan kohtelis erillä tavalla, että ne ois samalla tasolla mulle... (Miisa)

Miisan tarinassa korostuu hänen halu tehdä työtä ihmisten kanssa. Tämä näkyy jo heti tarinan alussa, kun hän kertoo hakeutumisestaan hoitotyön koulutukseen. Myös merkityksellisestä oppimiskokemuksestaan kertoessaan pääosassa ovat vangit ja heidän kohtaamisensa ennakkoluulottomasti ihmisinä tämän roolin takaa. Miisan orientaatiossa hoitotyöhön ja siinä, mitä hän pitää tulevassa työssä tärkeänä korostuu niin ikään ihmisten kohtaaminen tasa-arvoisena riippumatta heidän yhteiskunnallisesta asemastaan. Miisan suuntautumisvaihtoehto on psykiatrinen hoitotyö, jossa olennaista on juuri kaikki hänen edellä kertomansa. Hoitotyön auttamismenetelmistä itselleen mieluisampana Miisa valitsee keskustelemisen, mikä kuvaa hyvin psykiatrisen hoitotyön sisältöä.

..siinä on ihmisen henki tavallaan, että jos sää annat jonku väärän sitte sille tai teet jotaki väärää tai jotenki.... ehkä se mun psyykkeelle on liian haastavaa, että mä en varmaan pysyis itteni kans elämään... niin hän sano että ku sä oot niin rauhallinen että sää sopisit tuonne, hänestä psykiatriselle puolelle, hän oli yks joka sano niin...(Miisa)

Käytännön harjoittelut ovat auttaneet Miisaa omien rajojen tunnistamisessa. Miisa kertoo harjoittelukokemuksestaan leikkaussalissa ja pohtii omia kykyjä suhteessa leikkaussalityöskentelyssä vaadittavaan ammattitaitoon. Hoitajalta saatu palaute tältä harjoittelujaksolta vahvisti Miisan omaa arviointia omista kyvyistään.

Se oli semmonen katkasupaikka, jossa mää olin sen perusharjoittelun. Ja tuntu hirveän mukavalta. Ja mää olin sillai helpottunut, että onneksi minusta ees jossakin paikkaa tuntuu, että tämä vois olla minun juttu, että se ois kauheeta jos kaikki paikat ois semmoset, että tuntus että huh, huh ei ainaakaan tätä. (Mervi)

Merville oman paikan löytäminen suuntautumisvaihtoehtojen joukosta tuntui helpottavalta. Mervin suuntautumisalue opinnoissa on psykiatrinen hoi-

totyö, ja hän kertoo positiivisena kokemuksena psykiatrisen hoitotyön opintoihin kuuluvasta harjoittelujaksostaan.

Mää tasapainoilin oikeestaan , mulla on just prikulleen kaks tasavahvaa, tuo psykiatrisen ja perioperatiivinen ja ensihoito ...tykkään tehdä käsillä aika paljon.. ja jotenkin koin sen akuutti hoitamisen omakseni .Toinen oli, että leikkuriin kun meni, silloin meillä oli se kahen viikon leikkaussalijakso niin se oli toinen, että kun mää menin, niin heti tuntu, että mää oon niinku kotona siellä. Että niissä tuli semmonen olo, että tämä on varmaan se mun juttu, että joku siinä on semmonen, että luontaista mulle. (Pekka)

Pekalle suuntautumisvaihtoehdon valinta on ollut vaikea kahden itselleen mieluisan vaihtoehdon välillä. Pekka toi esille merkityksellisenä kokemukseensa harjoittelujakson psykiatrisen hoitotyön alueelta. Toisaalta hän kertoi myös toisesta merkityksellisestä kokemuksesta harjoittelujaksolta, ja tämä kokemus liittyy hänen valitsemaansa suuntautumisalueeseen. Tarinassa korostuu vahva orientaatio ihmisen kohtaamiseen ja potilaan tarpeista lähtevän hoidon toteuttamiseen. Tätä taustaa vasten on helppo yhtyä Pekan käsityksiin siitä, että psykiatrisen hoitotyö olisi ollut hänelle myös luontainen vaihtoehto suuntautumisessa. Pekka näkeekin tulevaisuudessa mahdollisena suuntautumisen psykiatriseen hoitotyöhön.

On tulla semmonen kuva, että missä on ehkä omimmillaan ollu siinä harjoittelussa. Silloin kun olin sisätautiharjoittelussa, niin viihty tosi hyvin... ja se on jotenkin ehkä tullut sitten omimmaksi. (Sini)

....vasta sitten nyt viimisen opiskeluvuoden aikana mää oon kääntänyt kelkkani. Kun tuli psykiatrian luennot ja tuo psykiatrisen harjoittelu, niin sitten mää aloin miettimään, olisko tää sittenkin mun suuntautuminen. Enkä ole katunut vaihtopäätöstä, oon ollu tosi tyytyväinen. ..No, vähän ehkä se leani (perioperatiivinen hoitotyö) on silleen kuitenkin tavallaan liian teknistä mulle. Ja semmosta suorituskeskeistä silleen että, aika vähän aikaa sen potilaan kanssa ollaan. Vaan se hetki ollaan tekemisissä. Ehkä mää kuitenkin kaipaen sitte sitä vähän niin kuin semmosta syventymistä siihen potilaaseen ja siihen ihmiseen. (Meri)

Sinin ja Merin suuntautumisvaihtoehdon valintaan ovat vaikuttaneet heidän myönteiset kokemuksensa harjoittelujaksoilta. Harjoittelut eri toimintaympäristöissä ovat vahvistaneet opiskelijoiden tunnetta siitä, millä erikoistumisalalla he ovat omimmillaan. Myös Rae-Björkin ja Huplin (2004, 36) tutkimuksessa opiskelijat toivat esille, että harjoittelut lisäsivät heidän luottamustaan omaan kykyihinsä (ks. myös Clynes ja Raftery 2008, 405). Suuntautumisvaihtoehdon valinta on näyttäytynyt opiskelijoille omien vahvuuksien ja toisaalta myös rajojen reflektiota vaativana tilanteena kuten Merin ja Miisan tarinat osoittivat. Tätä tutkimustulosta tukee myös Oinosen (2000, 64, 68, 75) tutkimus, jonka mukaan harjoittelu lisää opiskelijan tietoisuutta itsestään ja omasta osaamisen rajallisuudestaan. Opiskelijat ymmärsivät asiantuntijuuteen kasvun Oinosen tutkimuksessa oman oppimisen pohtimiseksi eikä pelkästään toimenpiteiden tekemisen oppimiseksi.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden positiiviset kokemukset harjoittelujaksoilta vaikuttivat heidän suuntautumisvaihtoehtojensa valintaan. Varsinkin opiskelijoiden kertomat positiiviset muistot ja onnistumisen kokemukset harjoittelujaksoilta olivat omalta tulevalta suuntautumisalueelta. Myös opiskelijan hoitotyössä tärkeänä pitämät alueet ja sisällöt kuvasivat hyvin heidän suuntautumisalueitaan. Suuntautumisvaihtoehdon valinta osoitti tarinoissa myös sen, että opiskelija oli jo tässä opintojensa vaiheessa tietoinen omista vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan. Tämän tutkimuksen perusteella hoitotyön suuntautumistavan voi ajatella heijastavan opiskelijan ammatillisen identiteetin tärkeää ulottuvuutta. Tämä valinta jo itsessään kuvaa hyvin opiskelijan lähestymistapaa työhön ja kertoo niistä asioista, mitkä ovat hänelle merkityksellisiä hoitamisessa. Tarinoiden perusteella voi todeta, että käytännön harjoittelujaksojen kokemukset ja erityisesti niiden reflektointi vaikuttavat opiskelijan ammatillisen identiteetin muotoutumiseen ja toimivat tärkeänä oppimistilaisuutena omien kykyjen ja mieltymysten tiedostamisessa (vrt. Hall 1999).

Heikkinen (1999, 285) näkee työtä ohjaavien arvojen edellyttävän opettajan tietoista pohdintaa siitä, mitä hän haluaa saada opettajana aikaan. Nä-

en tämän Heikkisen tutkimustuloksen soveltuvan myös tutkimukseni tulosten tulkintaan. Sairaanhoidajaopiskelijoiden tarinat ilmensivät suuntautumisvaihtoehdon kuvausten kohdalla sitä, mitä he itse pitivät työssään tärkeänä ja tämä ilmentää Heikkisen toteamaa näkökulmaa siitä, että valitessaan suuntautumisalueen opiskelija on joutunut pohtimaan omien vahvuuksiensa ohella sitä, mihin hän haluaa hoitotyössä keskittyä. Öhlenin ja Segestenin (1998, 722) mukaan hoitajan tietämys omasta osaamisesta sisältyy ammatti-identiteettiin. Suuntautumisvaihtoehdon valinnastaan kertoessaan opiskelija oli jo tietoinen vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan ja tunsi löytäneensä paikkansa hoitotyön ympäristöistä. Tutkimusten mukaan tämä tietoisuus omista kyvyistä ja taidoista on tärkeä sairaanhoidajan toteuttaman hoidon laadun kannalta (Randle 2003, 142; White 2009, 103).

Tässä tutkimuksessa onnistumisen kokemukset nousivat merkittäviksi suuntautumisvaihtoehdon valintaan vaikuttavaksi tekijäksi. Hopia ja Heikkilä (2004, 182) löysivät tutkimuksessaan onnistumisen kokemusten ja oman roolin löytymisen välisen yhteyden. Ymmärrän roolin hoitotyössä yhdeksi työn tekemisen tavaksi ja katson opiskelijoiden tarinoiden ilmentäneen myös tätä identiteetin ulottuvuutta. Aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Ora-Hyytiäinen 2004, 90) opiskelijan sosiaalistuminen tiettyyn ryhmään tai yhteisöön on liitetty osaksi ammatillisen identiteetin rakentumista. Opiskelijoiden tarinoissa ei tullut esille tämänkaltaista sisältöä. Toisaalta aikaisemmissa tutkimuksissa opiskelijoiden on todettu sosiaalistuvan ryhmään ja omaksuvan valmiit työtä ohjaavat säännöt ja roolit erityisesti opintojen alkuvaiheessa (Ora-Hyytiäinen 2004, 90; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 33, 44). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden tarinoissa korostui opiskelijoiden itse tekemä valinta siitä, mikä on heille työssä tärkeää. Tämä valinta tuli esille erityisesti suuntautumisvaihtoehdon kuvailuissa. Myös Erkkilä (2005, 34) näkee yksilön ammatillisen identiteetin määrittelyssä keskeisenä kysymyksen siitä, mikä on ihmiselle itselleen tärkeää. Tässä tutkimuksessa haastattelut tehtiin opiskelijoiden valmistumisen kynnyksellä. Ehkä tämä ajankohta viittaa jo siihen, että ammatillinen identiteetti on lähellä valmista. Tätä tutkimustulosta puoltaa myös Ora-Hyytiäisen (2004,

66, 68) tutkimustulos, jonka mukaan opintojen loppuvaiheessa ammatillinen identiteetti on muotoutunut omanlaiseksi.

6.3.3 Käsitys itsestä hoitajana

Mää olen semmonen iloinen ja mulla on hyvät vuorovaikutustaidot, osaan olla empaattinen. Ja tulen hyvin toimeen myös työkavereiden kanssa. Reipas. (Sini)

No, sairaanhoitajana mä oon hyvin huolellinen ja hyvinkin potilaslähtöinen. Ja sitten tietenkkin, vielä ei oo varmuutta... sitten luotettava, erittäin. ett minun kautta ei mikkään asia mee etteenpäin mitä ei saa mennä, ei vahingossakaan, että mun mielestä se on yksi suurimpia periaatteita, että luoton pitää olla, niin silloin homma toimii. (Pekka)

Mää toivoisin olevani ainakin tai luulen olevani sitten valmistuttuani tai ehkä jo nytten semmonen, ainakin semmonen työtä pelkäämätön. ... semmonen tiedon halu, ett se opiskeluhan ei lopu suinkaan tähän...(Meri)

Sinin tarinassa korostuu omien luonteenpiirteiden kuvaus hänen kertoessaan itsestään hoitajana. Tämä piirre tuli esille myös muiden opiskelijoiden käsityksissä itsestään sairaanhoitajina. Identiteetissä keskeistä onkin yksilön vastaus kysymykseen, millainen minä olen (Ricoeur 1991, Saastamoinen 2006, 170). Laineen (2004, 177) mukaan ammatti-identiteettiin sisältyy monimuotoisia ulottuvuuksia kuten työntekijän käsitys omasta itsestään ja osaamisestaan. Ammatillinen ja persoonallinen identiteetti ovat Ropon ja Gustafssonin (2006, 73) mukaan yhteydessä toisiinsa. Pekka ja Meri kuvailevat itseään tarinoissa sairaanhoitajina nimenomaan hoitotyöntekijöinä. Esimerkiksi Pekka kertoo tässä yhteydessä myös niistä lähtökohdista, joita hän pitää työssään tärkeänä. Ammatillisen ja persoonallisen identiteetin yhteenkietoutuneisuus näkyi opiskelijoiden tarinoissa siten, että heidän määritellössään itseään sairaanhoitajana, määritelmässä korostuivat persoonallisuuden piirteet sairaanhoitajien osaamisalueiden kuvailuja enemmän. Empaattisuus, rauhallisuus ja iloisuus kuvasivat heitä hoitajina. Varsinaisia sairaanhoitajan osaamisalueita tarinassaan toi esille Pekka. Merin kuvaukset liittyivät kyllä häneen itseensä työntekijänä, mutta varsinaisia osaamista kuvaavia alueita ei tarinassa näkynyt. Tämä tulos on

yhteneväinen Apesoa-Varanon (2007, 249, 256 - 257, 262 - 263) tutkimuksen kanssa, jossa sairaanhoitajaopiskelijat korostivat hyvän hoitajan määrittelyissään esimerkiksi empatiakykyä ja ystävällisyyttä.

6.3.4 Opiskelijoiden ammatillista identiteettiä kuvaavat piirteet

Opiskelijoiden tarinoita lukiessani tietty näkökulma hoitotyöhön korostui niissä erityisesti tarinoiden käännekohtissa. Giddens (1991, 52 – 54) näkee tämän tyypilliseksi piirteeksi identiteetin kehitymisessä. Miian ammatillista identiteettiä kuvaava piirre on *vuorovaikutus hoitotyön lähtökohtana*. Miiisan näkökulmaa hoitotyöhön kuvaa hyvin *ihmisarvon kunnioittaminen*, ja tämän katson kertovan hyvin hänen ammatillisesta identiteetistään. Pekan ammatillista identiteettiä kuvaava piirre on *potilaan kohtaaminen ja hänen kokemuksensa arvostaminen*. Myös luottamuksellisuus hoito- ja ohjaussuhteissa oli tärkeää Pekalle. Hänen tarinansa kuvasi hyvin opiskelijan ammatillista kasvua ja kehitystä ja voimakasta *sitoutumista* tulevaan työhön.

Suvin tarinassa korostui hänen pohdintansa omasta persoonallisuudestaan ja vallitsevasta luonteenpiirteestään. Suvi kuvaili itseään eri käännekohtissa *rauhalliseksi*, ujoksi ja hiljaiseksi *toimijaksi* hoitotyössä, ja nämä luonteenpiirteet kuvaavat hänen ammatillista identiteettiään. Toisaalta Suvin ammatillisessa identiteettityössä korostuu hänen pohdintansa oman persoonallisen ja ammatillisen identiteettinsä yhteensovittamisesta. (vrt. Strauman 1996). Mervin ammatillista identiteettiä kuvaa empaattisuus, ja hän kertoo saaneensa palautetta erityisesti tästä vahvuudeksi kokemaan luonteenpiirteestä. Sallan ammatillista identiteettiä kuvaavat myös hänen persoonalliset luonteenpiirteensä. Mervin, Sallan ja Suvin ammatillinen identiteetti osoittaa konkreettisesti sen, kuinka yksilön persoonallinen identiteetti on sidoksissa yksilön käsityksiin itsestään ammatillisena toimijana. Sinin ammatillista identiteettiä kuvaava piirre liittyykin edelliseen toteamukseen, ja hän kertoo tekevänsä työtä oman persoonansa välityksel-

lä. Merin tavoitteena on tehdä työtä *potilaslähtöisesti*. Nämä opiskelijoiden ammatillista identiteettiä kuvaavat piirteet esitän taulukossa 2.

Taulukko 2. Opiskelijan ammatillista identiteettiä kuvaava piirre

Opiskelija	Suuntautumisvaihtoehto	Ammatillista identiteettiä kuvaava piirre
Miia	Psykiatrinen hoitotyö	Vuorovaikutus työn tekemisen lähtökohtana
Miisa	Psykiatrinen hoitotyö	Ihmisarvon kunnioittaminen
Pekka	Perioperatiivinen hoitotyö	Potilaan kohtaaminen ja sitoutuminen työhön
Suvi	Perioperatiivinen hoitotyö	Haasteena persoonallisen ja ammatillisen identiteetin yhteensovittaminen
Meri	Psykiatrinen hoitotyö	Potilaan tarpeet hoitamisen lähtökohtana
Sini	Sisätautikirurginen hoitotyö	Persoona työvälteenä
Salla	Sisätautikirurginen hoitotyö	Persoona työvälteenä
Mervi	Psykiatrinen hoitotyö	Omaan persoonaan sitoutunut ammatillinen identiteetti

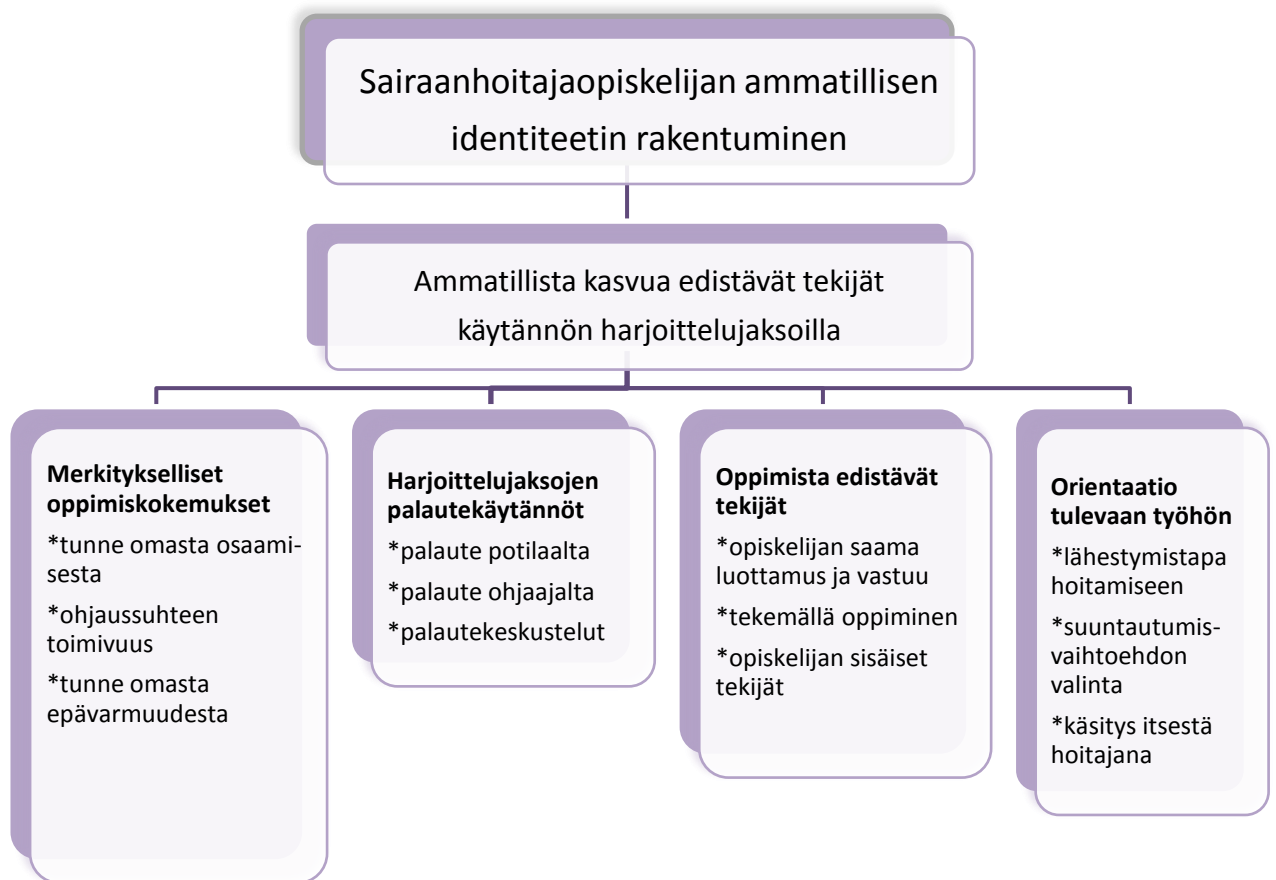
6.3.5 Sairaanhoidajaopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentuminen

Kuvaan kuviossa 1 sairaanhoidajaopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumista tämän tutkimuksen tulosten mukaan. Opiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu erilaisten oppimiskokemusten kautta käytännön harjoittelujaksoilla. Kokemukset harjoittelujaksoilta sisältävät onnistumisen kokemuksia ja epäonnistumisia sekä erityisen merkityksellisiä oppimistahtumia. Yhteinen nimittäjä näille erilaisille oppimiskokemuksille on se, että niiden työstämisen avulla opiskelija tulee tietoiseksi omasta osaamisestaan. Oma osaaminen viittasi konkreettisesti erilaisiin hoitotyössä tarvittavien taitojen oppimiseen ja niissä onnistumiseen. Myös potilaan kohtaaminen ja auttaminen hoitotyön tilanteissa oli tärkeää opiskelijan ammatillisen kasvulle ja kehittymiselle ja sitä kautta ammatillisen identiteetin rakentumiselle. Oppiminen ei aina sujunut ongelmitta ja käytännön harjoittelun kokemus muotoutui opiskelijalle pettymykseksi ja epäonnistumiseksi. Epäonnistunut harjoittelukokemus aiheutui opiskelijan omasta epävarmuudesta tai ohjaussuhteen toimimattomuudesta.

Käytännön harjoittelujaksojen palautekäytännöt ovat yhteydessä opiskelijan ammatillisen kasvuun ja identiteetin rakentumiseen. Opiskelijat arvostivat hoitamiltaan potilailta saatua palautetta. Myös ohjaajalta saatu palaute oli tärkeää opiskelijalle hänen oman oppimisensa suuntaamisessa ja omien kehittämiskohteiden tunnistamisessa. Opiskelijan käytännön harjoittelujakso päättyy palautekeskusteluun, jossa keskeistä on opiskelijan, ohjaajan ja opettajan tasavertainen keskustelu opiskelijan oppimisen edistymisestä. Opiskelijan käytännön harjoittelun oppimista edistäviksi tekijöiksi nousivat tämän tutkimuksen mukaan opiskelijan ohjaajaltaan saama luottamus ja vastuu ja tekemällä oppiminen. Myös oma aktiivisuus, motivaatio ja kiinnostuneisuus tulevasta työstä edistivät oppimista käytännön jaksoilla.

Opintojen loppuvaiheessa opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumista osoitti hänen orientaationsa tulevaan työhön. Tällöin opiskelija tiedosti

oman lähestymistapansa hoitamiseen. Suuntautumisalueen valinta oli merkittävä käännekohta ammatillisen identiteetin rakentumisessa, ja tämä valinta itsessään kertoi hyvin niistä lähtökohdista, mitä opiskelija piti tärkeänä hoitotyössä. Opiskelijalla oli valmistumisen kynnyksellä selkeä kuva itsestä hoitajana.



Kuvio 1. Sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentuminen

7 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville miten opiskelijoiden käytännön harjoittelusta saadut oppimiskokemukset rakentavat heidän ammatillista identiteettiään. Matka opiskelijasta sairaanhoitajaksi näyttäytyi tarinana siitä, kuka ja millainen olen, miten olen tullut tällaiseksi ja minne olen nyt matkalla.

7.1 Yhteenveto tutkimuksen tuloksista ja tutkimuksen johtopäätökset

Opiskelijoiden tarinoiden perusteella sairaanhoitajaopiskelijan ammatillinen identiteetti rakentuu useista tekijöistä. Käytännön harjoittelujaksojen monipuoliset oppimiskokemukset ja ohjaus ja palautekäytännöt olivat tarinoissa keskeinen osa identiteetin rakentumisesta. Opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumisessa on kyse oppimisesta, jota tukevat opiskelijan sisäiset tekijät kuten motivaatio ja kiinnostuneisuus hoitotyötä kohtaan. Oppimista edistävät myös opiskelijan harjoittelujaksoilla saama vastuu ja luottamus ohjaajilta ja konkreettinen tekeminen. Näiden tekijöiden seurauksena opiskelijat muodostavat orientaation tulevaan työhönsä. Tämä näyttäytyy opiskelijoiden pohdintoina työn tekemisen lähtökohdista ja arvoista sekä omasta itsestä hoitajana. Suuntautumisvaihtoehdon valinta kuvaa hyvin opiskelijan ammatillista identiteettiä.

Kokemukset sinänsä eivät kuitenkaan rakenna identiteettiä. Keskeisellä sijalla sairaanhoitajaopiskelijan identiteetin rakentumisessa oli hänen ammatillinen identiteettityönsä. Tämä näkyi erityisesti merkityksellisten oppimiskokemusten kriittisenä pohdintana. Ammatillisen identiteetin rakentuminen näyttäytyi tässä tutkimuksessa myös opiskelijan tekemänä valintoina, mikä sisältyy opiskelijan identiteettityöhön. Suuntautumisvaihtoehdon valinta osoitti sen, että opiskelija oli löytänyt itselleen sopivan ja omien kykyjensä ja vahvuksiensa mukaisen alueen hoitotyön toimintaympäristöistä. Käytännön harjoittelujaksojen monipuoliset oppimiskokemukset ja opiskelijan omasta toiminnastaan saama palaute ovat opiskelijan ammatil-

lista identiteettityötä tukevia tekijöitä. Tulevaisuutensa opiskelijat näkivät valoisana ja työntäyteisenä. Opiskelijat tunsivat löytäneensä oman paikkansa ja tehtävänsä yhteiskunnassa. Opiskelijat näkivät tulevan työnsä haasteellisena, mahdollisuutena ja kutsumuksena.

Opiskelijoiden kertoessa negatiivista muistoistaan harjoittelujaksoilta he viittasivat usein heidän ja ohjaajan väliseen toimimattomaan ohjaussuhteeseen. Ristiriidat ohjaussuhteissa näkyivät esimerkiksi niissä tilanteissa, kun opiskelijan ja ohjaajan käsitykset opiskelijan oppimista ohjaavista tavoitteista ja hänelle kuuluvista tehtävistä harjoittelujaksolla olivat toisistaan poikkeavat. Opiskelijan omat tavoitteet oppimiselle ja itseohjautuvuus nähdään harjoittelussa tärkeinä. Mielenkiintoista onkin se, että kun opiskelija toimii tavoitteidensa mukaisesti, ohjaussuhteeseen tulee ristiriitoja erilaisten odotusten seurauksena. Ristiriitojen yksi mahdollinen syy on se, että loppuvaiheen opiskelija tietää, jo mihin suuntaan hänen pitäisi pyrkiä.

Perinteisesti on ehkä ajateltu, että onnistuminen tukee opiskelijan ammatillista kasvua ja sitä kautta identiteetin rakentumista. Tämän tutkimuksen tulokset eroavat aikaisemmista tuloksista siten, että opiskelijat näkivät myös epäonnistumisensa ammatillista kasvua rakentavina tekijöinä. Epäonnistuneiden kokemusten käsittelyssä korostui ammatillinen identiteettityöskentely, joka näkyi konkreettisesti opiskelijan pohdintana epäonnistuneiden kokemusten syistä. Mielenkiintoista oli se, että opintojensa päätös- vaiheessa opiskelijat näkivät epäonnistumiset itselleen tärkeiksi kasvun paikoiksi.

Esitän seuraavat johtopäätökset tähän tutkimukseen perustuen:

1. Opiskelija tarvitsee oppiakseen käytännön harjoitteluissa aitoja kontakteja potilaisiin ja monipuolisia kokemuksia hoitotyöstä. Oman toimintansa kautta opiskelija saa palautetta itsestään sairaanhoitajana.
2. Sairaanhoitajat ovat jatkuvasti kohdakkain opiskelijoiden kanssa. Ohjaajina toimivien sairaanhoitajien on tärkeä tiedostaa oman ohja-

ustyönsä seuraukset ja tärkeys sekä merkitys opiskelijalle. Sairaanhoidajilla on tärkeä rooli opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumisen tukena.

3. Kriittinen vaihe opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumisessa on oman suuntautumisvaihtoehdon valinta. Oman substanssin löytäminen hoitotyön konteksteissa edellyttää opiskelijan tietoisuutta omista vahvuuksistaan ja sisältää hoitotyössä hänelle tärkeiden arvojen ja lähtökohtien valinnan.
4. Opiskelijat tarvitsevat käytännön harjoittelussa oppimisensa tueksi jatkuvaa, kuvailevaa ja kehittämiskohteet nimeävää palautetta.

Toivon, että tämän tutkimusten tulosten myötä ohjaajat tiedostavat oman tärkeän roolinsa opiskelijan ammatillisen kasvun ja identiteetin rakentumisen tukena. Vaikka ohjaajat tiedostavat oman ohjaustoimintansa ja palautteen antamisen tärkeyden, tämä tietoisuus ei aina näy heidän toiminnassaan. Käytännön harjoittelujaksojen ohjaus- ja palautekäytäntöjä tulee tarkistaa ja kehittää yhteistyössä harjoittelua ohjaavien opettajien kanssa. Käytännön harjoittelun ohjaus- ja palautekäytäntöjen muuttamiseksi tarvitaan koulutusta ja monialaista yhteistyötä.

Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi selvittää opiskelijoiden, opettajien ja ohjaajien käsityksiä siitä, miten hyväksi sairaanhoitajaksi kehitytään. Ammatillisen identiteetin rakentumisen tarkastelun näkökulmaa voisi syventää ja laajentaa perehtymällä yhden sairaanhoitajaryhmän ammatillisen kasvun ja identiteetin rakentumiseen seuraamalla ja haastatteleamalla ryhmää heidän opintojensa ajan. Opiskelijan käsitys itsestään ja omasta ammatillisesta identiteetistään on tärkeää, jotta voidaan ymmärtää hoitajan työtä.

7.2 Tutkimuksen eettiset näkökohdat

Tutkimuksessa ratkaistavilla eettisillä kysymyksillä tarkoitetaan tavallisesti tutkimuksen suorittamisen eri vaiheissa tehtyjä ratkaisuja ja niiden perusteluja. Menetelmien valinta, aineiston kokoaminen ja luokittelu ovat kysymyksiä, joiden ratkaisu edellyttää eettistä pohdintaa. (Pietarinen & Launis 2002, 46.) Tutkijalla ajatellaan olevan myös henkilökohtainen vastuu tutkimuksen eettisyydestä (Mäkelä 2002, 20).

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni eri vaiheet tarkasti ja rehellisesti. Aineiston keruu vaiheeni alkoi tutkimusluvan myöntämisen jälkeen. Korostin osallistumisen vapaaehtoisuuden ja tutkittavien anonymiteetin eli nimeettömyyden säilyttämistä, jonka Tuomi ja Sarajärvi (2002, 125) määrittelevät yhdeksi laadullisen tutkimuksen eettisistä ratkaisuista. Nauhoitettujen haastattelujen litteroinnin yhteydessä häivytin opiskelijoiden nimet aineistosta ja vaihdoin ne opiskelijaa kuvaaviin kirjaimiin ja numeroihin, jotka muutin myöhemmin peitenimiksi. Näin pyrin takaamaan sen, ettei opiskelijan henkilöllisyys paljastu missään tutkimusprosessin vaiheessa.

Tutkimuksen aihealueen ja tutkittavien oppimisympäristön läheisyys vaikuttavat kahdella tapaa tutkimukseeni. Kokemukseni tutkittavasta ilmiöstä helpottaa minun ja opiskelijoiden yhteisen kielen ja käsitysten rakentumista. Näin opiskelijoiden kokemuksilleen antamat merkitykset avautuvat minulle luonnollisella tavalla koska tunnen itse olevani osa kontekstia: hoitajan ja opettajan työnkuvieni kautta. Toisaalta tässä roolien yhteenkietoutumisessa piilee myös tutkimukseni erityistä eettistä pohdintaa aiheuttava tekijä. Yksi tutkimuksen eettinen ongelma voi olla myös tutkijan oma positio (Heikkilä 2002, 165). Myös Hallamaa ja Lötjönen (2002, 372) nostavat tutkimuksen ja tutkimuskohteen välisen suhteen keskeiseksi tutkimuksen eettiseksi kysymykseksi. Tutkimukseen valitut opiskelijat opiskelevat ammattikorkeakoulussa, jossa olen toiminut tuntiopettajana ja opettanut myös tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita heidän opintojensa kolmannella lukukaudella. Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden korostaminen oli erityisen tärkeää näiden taustasitoumusteni vuoksi.

Yksi tutkimuseettisistä ratkaisuistani oli murteen vähentäminen opiskelijoiden alkuperäisiä ilmaisia kuvaavista aineistokatkelmista. Opiskelijat kertoivat monipuolisesti itselleen merkityksellistä kokemuksista käytännön harjoittelujaksoilta. Nämä tarinat muodostivat ehdottomasti yhden rikkaimman kokonaisuuden aineistostani. Useassa tarinassa kokemus oli jäänyt merkittävänä mieleen nimenomaan potilaan hoitamisesta saadun kokemuksen kautta. Koska aineistoni on pieni, raportoin nämä tarinat tutkimuksessani häivyttäen potilaita ja harjoittelupaikkoja koskevat tiedot. Näen tämän myös yhtenä tutkimuseettisenä ratkaisuna. Eettisyys oli läsnä jo haastattelutilanteissa ja tästä kertoi se, että opiskelijat itse huolehtivat harjoittelukokemuksistaan kertoessaan osastojen ja ohjaajien anonymiteetin suojelemisesta. Hoitajien vaitiolovelvollisuus takaa sen, että potilaiden tunnistetiedot eivät tulleet ilmi missään tutkimusprosessin vaiheessa.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kylmä ja Juvakka (2007, 16) korostavat laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi olevan ihmisen elämänpiirin ja niihin liittyvät merkitykset. Tämän tutkimuksen lähtökohdaksi olivat opiskelijoiden kokemukset ja heidän antamansa merkitykset käytännön harjoittelusta saamille kokemuksilleen. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti ja seikkaperäisesti sen polun minkä olen kulkenut aineistostani tutkimustuloksiin. Analyysiprosessin kuvaamisen yhteydessä perustelin valitsemiani analyysimenetelmiä. Näen narratiivisen analyysitavan ja narratiivien analyysin tutkimukseni tarkoitukseen sopivana menetelmänä.

Pyrin säilyttämään analyysivaiheessa mahdollisimman pitkään merkityksellisen ilmaisun asiayhteydessään ja siirsin aineistoni pelkistämistä analyysiprosessin myöhempiin vaiheisiin. Tällä toimintatavalla tavoittelin sitä, että tulkintani opiskelijan merkityksellisestä ilmaisusta olisi todenmukainen. Aineiston pelkistämävaiheessa numeroin asiayhteydestä irrottamani ilmaisut ja tämä mahdollisti sen, että analyysin jatkuessa minulla oli mahdollisuus palata alkuperäiseen aineistoon ja tarkistaa sieltä poimimani il-

maisuu. Näen kyseisen toimintatavan myös tutkimustulosten kuvaamisen ja tulkinnan luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Metsämuuronen (2006, 62) esittää laadullisen tutkimuksen tulosten esittämisessä luotettavuuden kannalta olennaisena sen seikan, että tulokset ovat oikein johdettuja ja tulkittuja ja keinoina tässä Metsämuuronen esittää esimerkiksi toistuvat viittaukset aineistoon.

Perttula (2005, 140) korostaa kokemusten tutkimisen yhteydessä sitä, että tutkija ei ole kiinnostunut kokemusten ilmaisuista sinänsä vaan kokemuksista. Perttula tarjoaa tutkijalle tämän vuoksi melko vapaat kädet tutkimusaineiston hankkimisen keinoissa. Ojanen (2006, 132) tuo myös esille, että toisen ihmisen kokemuksia ja niiden merkitystä ei voi toinen tyhjentävästi ymmärtää. Tutkimukseni luotettavuutta olisi parantanut eri aineistonkeruumenetelmien yhdistäminen ja teemahaastattelusta nousseiden tulosten ja tekemieni tulkintojen tarkentaminen esimerkiksi syvähaastattelemalla tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita. Vaikka pyrin rehellisyyteen ja mahdollisimman totuudenmukaiseen tutkimustulosten raportointiin, tulokset ovat kuitenkin minun tulkintani kautta muotoutuneita.

Jokainen tutkimustyö tarjoaa mahdollisuuden oppia tutkijan tekemistä valinnoista. Tämän tutkimuksen oppimiskokemus on se, että ammatillisen identiteetin rakentuminen edellyttää opiskelijan monipuolista reflektointia omista kokemuksistaan. Kerronnallisuus ja tarinallisuus tuli esille keräämässäni aineistossa. Jos nyt lähtisin jatkamaan opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumisen tarkastelua, valitsisin toisin. Antaisin opiskelijan äänelle ja sitä kautta hänen arvokkaille kokemuksilleen vielä suuremman mahdollisuuden ja käyttäisin aineistonkeruumenetelmänä kirjoitelmia tai esseitä. Uskoisin, että vapaamuotoisen kirjoitelman avulla opiskelija pääsisi tuomaan esille vapaammin omia kokemuksiaan siitä, mikä tai mitkä tekijät ovat hänen mielestään auttaneet häntä oman käsityksenä muodostamisessa siitä, minkälainen hoitaja hän tällä hetkellä on. Teemahaastattelussa opiskelija kertoivat kokemuksiaan minun ennako-olettamuksieni kautta vastaamalla heille esitettyihin kysymyksiin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan esimerkiksi uskottavuuden, vahvistettavuuden, reflektiivisyyden ja siirrettävyyden kriteereillä (Kylmä & Juvakka 2007, 127). Uskottavuus tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että esitetyt tutkimustulokset vastaavat opiskelijoiden käsityksiä tutkimuskohteesta. Pohdin edellisessä kappaleessa käyttämäni aineistokeruun menetelmää ja mahdollisuutta yhdistellä eri keinoja aineiston hankinnassa. Tutkimuksessa esittämäni tulokset ovat minun tulkintani opiskelijoiden kokemuksista. Esimerkiksi syvähaastattelulla olisin voinut varmistaa tekeväni tulkinnat. Vahvistettavuus näyttäytyy tutkimuksessani siten, että tutkimusprosessi on pyritty kirjaamaan tarkasti ylös, jotta lukijalle välittyy kuva sen etenemisestä vaiheittain.

Reflektiivisyyden vaadetta luotettavuuden lisäämisenä olen huomioinut tutkimuksessa kuvaamalla omia lähtökohtia ja taustasitoumuksia johdannossa. Olen myös pyrkinyt läpi tutkimuksen kuvaamaan tutkimuksen kohteena olevan ilmiön taustoja kuten toimintaympäristöä, missä ilmiö todentuu. Tämä viittaa siirrettävyyteen tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä. (ks. Kylmä & Juvakka 2007, 127 – 129.) Vaikka tutkimuksessani vertailen opettajien ja sairaanhoitajaopiskelijoiden identiteetin rakentumista, en voi kuitenkaan ajatella, että tutkimuksessani tuotetut tarinat olisivat yhteneväisiä opettajien tarinoiden kanssa. En katso, että tulokseni ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin vaan ne kertovat juuri tietyssä ajassa ja paikassa muodostuneiden identiteettien rakentumisesta.

Todentuntu kuvaa narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta (Guba & Lincoln 1998, 213). Myös Gudmundsdottir (2001, 230) pohtii kertomusten totuutta ja todentuntua ja näkee sen perustuvan tutkijan esittämään tulkintakehykseen ja kerrotun tarinan kontekstualisointiin. Kokemusta tutkittaessa Perttula (2005, 143) muistuttaa siitä, että kokemus tutkimuskohteena on toisten elävä kokemus ja tutkijalle aihe näyttäytyy tutkittavien kuvauksena siitä. Täten laadullisessa tutkielmassa ei liene edes mahdollista tavoitella objektiivista tietoa. Näen tarinoiden todentuntua lisäävänä tekijänä tutkijani ilmiön kontekstin määrittelyn, joka konkreettisesti näkyy teoreettisessa viitekehysessä hoitotyön koulutuksen kuvaamisena. Tällä tavoin olen

pyrkinyt liittämään tutkimani ilmiön siihen kokemusmaailmaan ja ympäristöön, mihin se liittyy. Olen pyrkinyt tuomaan opiskelijan äänen kuuluville mahdollisimman alkuperäisenä. Keinoina minulla tässä vaativassa työssä on ollut pidättäytyminen alkuperäisessä aineistossa ja seikkaperäinen ja tarkka selostus kulkemastani polusta opiskelijan äänestä analyysin seurauksena syntyneisiin käsitteisiin. Tällä tavalla tuottamani tieto on ehkä saavuttanut hyvän tiedon kriteerit muun muassa sen perusteltavuudesta. Olennaista ei ole se, millä keinoin olen tiedon hankkinut, vaan omien tekemieni ratkaisujen auki kirjoittaminen ja havainnollistaminen.

Vaikka tiedon tuottamisessa korostetaan pyrkimystä objektiivisuuteen, en usko, että tutkija voi täysin lähestyä tutkittavaa ilmiötä ilman ennakkokäsityksiä. Luotettavuutta lisäävänä tekijänä näen kuitenkin sen, että tutkija määrittelee oman positionsa; sijaintinsa tutkittavaan ilmiöön nähden ja sen viitekehyksen, mistä ilmiötä lähtee tarkastelemaan. Minulle oikeaa ja arvokasta tietoa on hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti rakennettu tieto. En näe tietoa pysyvänä ja muuttumattomana vaan totena ja arvokkaana aina tietynä ajanjaksona. Tutkimustyön ja menetelmien kehittäminen on samalla myös pyrkimystä hyvän tiedon tuottamiseen. Tieto ja tutkimus kulkevat käsi kädessä ja on vaikea erottaa niitä toisistaan. Tutkijana minulla on velvollisuus kertoa omat käsitykseni tiedon luonteesta ja viime kädessä käsitykseni tiedosta avautuu kanssaihmisille tutkimuksessa tekemieni valintojen kautta. Bruner (2002, 4) kirjoittaa, että yksilöillä on taipumus muokata tarinat mieleisekseen. Oma käsitykseni tiedosta on kuitenkin se, että yksilön kokemus on totta ja siten luotettavaa.

7.4 Oma tarinani

Ammatillisen identiteetin rakentuminen näyttäytyi minulle opiskelijan kertomana tarinana matkastaan. Matka alkoi aina jostain, siinä oli keskikohta, jossa tapahtui käännekohtia ja matka päättyi valmistumisen kynnykselle. Opiskelijan tarinan tavoin myös tämä tutkimuksen teko näyttäytyi minulle tarinana ja matkana määränpäähän. Matkan tavoin tutkimusprosessini alku on osoitettavissa. Lähtökohtana tutkimuksen tekemiselle on ollut oma

kiinnostuneisuuteni perehtyä tarkastelemaan opiskelijan kehittymistä sairaanhoitajaksi. Haluni tähän perehtymiseen juontaa aikaisemmista kokemuksistani työhistoriani ajalta. Tutkimusprosessini aikana merkittäviksi käännekohtiksi ja oppimiskokemuksiksi osoittautuivat työni ohjaajalta saatu ohjaus ja omat oivallukseni analyysiprosessin aikana. Matkan päättymistä kuvaa tämän tutkimusprosessin pohdintaosan kirjoittaminen.

Toivottavasti tarinani jatkuu ja olen oppinut jotain matkani varrella. Tiedostan sen, että minulla ohjaajana ja hoitotyön opettajana on tärkeä rooli opiskelijan ammatillisen identiteetin tukijana. Opiskelijan kunnioittaminen ja tasa-arvoinen ohjaussuhde on tärkeä osa tätä tukemisprosessia. Opiskelijalle on annettava mahdollisuus toimia ja tehdä päätöksiä hoitotyön prosessissa. Opiskelijan tukeminen ammatillisen identiteetin rakentamisprosessissa edellyttää häntä ohjaavilta ammattilaisilta asettautumista tasa-arvoiseen ja opiskelijaa kunnioittavaan ohjaussuhteeseen. Toivoisin, että tulevaisuudessa opiskelijan omat persoonallisuuden piirteet sallittaisiin ja nähtäisiin erilaiset hoitotyöntekijät rikkautena. Opiskelijan kuvatessa itseään sairaanhoitajana hän keskittyi usein omiin persoonallisuuden piirteisiinsä. Tämä osoittaa sen, että hoitotyön tärkein väline on edelleenkin hoitajan oma persoona. Opiskelijan identiteetin rakentumisen tukeminen edellyttää eettisten kysymysten pohtimista ohjaustoiminnassa. Kuka määrittelee sen, kuka ja minkälainen hoitaja on hyvä? Kuka määrittelee sen, mihin suuntaan opiskelijan pitää kulkea matkallaan opiskelijasta sairaanhoitajaksi? Eettisyys on aina läsnä kasvatus- ja ohjaustoiminnassa, ja sen huomioiminen edellyttää pohdintaa oman työn tekemisen arvoista ja lähtökohdista. Näen tärkeänä valmiiden vastausten sijasta sen, että me ammattilaiset pysähdymme joskus työmme tekemisen äärelle ja esitämme nämä kysymykset itsellemme.

Tutkimukseni myötä oma ymmärrykseni sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumisesta on selkiytynyt ja sitä voi kutsua narratiiviseksi identiteetin käsitykseksi. Se ilmenee siten, että näen opiskelijan käsityksen itsestään sairaanhoitajana muodostuvan yksilön omille kokemuksilleen antamien merkitysten kautta. Olennainen osa ammatillisen identiteetin

tin rakentumistyötä ovat opiskelijan vuorovaikutussuhteet hänen ja potilaiden sekä ohjaajien välillä. Käytännön hoitotyö ja harjoittelu muodostavat tärkeän ja moniulotteisen oppimisympäristön sairaanhoitajan työn oppimiselle.

Omassa ja opiskelijoiden tarinoissa on paljon samankaltaisuuksia. Ehkä nämä samankaltaisuudet tarinassani ovat osoituksena siitä, että oma ammatillinen identiteettini opiskelijoiden ohjaajana ja opettajana on saanut uusia ulottuvuuksia ja syventynyt tutkimusprosessin aikana saamieni oppimiskokemusten välityksellä. Ehkä myös omaa tarinaani voisi kutsua nimellä ”Melkein perillä”.

LÄHTEET

- Addis, G. & Karadag, A. 2003. An evaluation of nurses' clinical teaching role in Turkey. *Nurse Education Today* 23, 23 – 33.
- Alasuutari, P. 1995. *Researching culture. Qualitative method and cultural studies*. London: Sage.
- Almiala, M. 2008. *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 128.
- Andrews, G., Brodie, D., Andrews, J., Hillan, E., Thomas, B., Wong, J. & Rixon, L. 2006. Professional roles and communications in clinical placements: A qualitative study of nursing students' perceptions and some models for practise. *International Journal of Nursing Studies* 43, 861 – 874.
- Apesoa-Varano, E.C. 2007. Educated Caring: The emergence of Professional Identity Among Nurses. *Qual Sociol* 30, 249 – 274.
- Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2005. *Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Bruner, J. 2002. *Making stories. Law Literature, Life*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Clynes, M.P. & Raftery, S. E. C. 2008. Feedback: An essential element of student learning in clinical practice. *Nurse Education in Practice* (8), 405 – 411.
- Cowan, DT., Norman, I. & Coopamah, VP. 2005. Competence in nursing practice: a controversial concept – a focused review of literature. *Nurse Education Today* 25, 355 – 362.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26 – 49.
- Erkkilä, R. 2005. *Moniääninen paikka. Opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Fagerberg, I. & Kihlgren, M. 2001. Experiencing a nurse identity: the meaning of identity to Swedish registered nurses 2 years after graduation. *Journal of Advanced Nursing* 34 (1), 137 – 145.

Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1998. *Competing Paradigms in Qualitative Research*. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. London: Sage Publications, 195–220.

Guba, E. G. & Lincoln, Y.S. 2005. *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences*. Norman, K. Denzin & Yvonna, S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. London: Sage, 183 – 216.

Gudmundsdottir, S. 1996. *The Teller, the Tale, and the One Being Told: The Narrative Nature of the Research Interview*. *Curriculum Inquiry*, Vol. 23(3), 293–306.

Gudmundsdottir, S. 2001. *Narrative Research on School Practice*. V. Richardson (toim.) *Handbook of Research on Teaching*. Washington, D.C. American Educational Research Association, 226–240.

Hakala, J. T. 2001. *Menetelmällisiä koetuksia*. Teoksessa J., Aaltola & R., Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 10 – 24.

Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.

Hallamaa, J. & Lötjönen, S. 2002. *Suomalainen tiedeyhteisö ja tutkimusetiikka*. Teoksessa S., Karjalainen, V., Launis, R., Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 372 – 384.

Heikkinen, H.L.T. 1999. *Opettajuus narratiivisena identiteettinä*. A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva : WSOY, 275 – 290.

Heikkinen, H. L. T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkilä, M. 2002. *Eettisiä ongelmia yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa*. Teoksessa S., Karjalainen, V., Launis, R., Pelkonen & J., Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 165 – 177.

Heinonen, N. 2004. *Terveysalan koulutuksen työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2003:22*. Helsinki.

Helin, R. 2004. *Opiskelijaohjaus osana terveysalan ammattilaisen työtä. Ohjaajan näkökulma*. Oulun yliopisto. *Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos. Pro gradu -tutkielma*.

Hilden, R. 2002. Ammatillinen osaaminen hoitotyössä. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hopia, H. & Heikkilä, J. 2005. Vahvistumista ja luopumista: aikuiskoulutuksessa opiskelevien sairaanhoitajien ammatillinen kasvu ja siihen yhteydessä olevat tekijät ammattikorkeakoulutuksen aikana. *Hoitotiede* 17 (4), 178 – 188.

Hotokka, R. 1998. Sairaanhoitajakoulutuksen opiskelija-arviointi. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. J. Ruusuvuori & P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 90 – 119.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 696. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Akateeminen väitöskirja.

Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005. Asiantuntijuuden kehittyminen sosiaali- ja terveysalalla. Teoksessa S. Janhonen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Wsoy, 12 – 47.

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

Kaaresvirta, P. 2004. Oppiminen työelämäprojekteissa. Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Ouluensis* E 70. Akateeminen väitöskirja.

Kalpio, R. 2000. Hoitotyön oppiminen ja arviointi työharjoittelun aikana ammattikorkeakoulun sairaanhoitajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Koli, H. 2003. Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä. Teoksessa H., Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 153 – 169.

Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita.

Laakkonen, A. 2004. Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.

Laine, T. 2004. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.

Lakanmaa, R. – L. 2008. Oppimistulokset ja niistä oppiminen. Teoksessa L. Elomaa, R. – L., Lakanmaa H., Paltta, M., Saarikoski & V., Sulosaari Taitava harjoittelun ohjaaja. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 24, 52 – 63.

Landmark, B., Hansen, G., Bjones, I. & Bohler, A. 2003. Clinical supervision – factors defined by nurses as influential upon the development of competence and skills in supervision. *Journal of Clinical Nursing* 12 (6), 834 – 841.

Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa S., Janhonen & M., Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, .21 – 43.

Levett-Jones, T., Lathlean, J., Higgins, I. & McMillan, M. 2009. Staff – student relationships and their impact on nursing students' belongingness and learning. *Journal of Advanced Nursing* 65 (2), 316 – 324.

Lonkainen, A-R. 2008. Hoitotyön opiskelijoiden ammatillinen kasvu ja siihen saatava tuki. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.

Löfmark, A. & Wikblad, K. 2001. Facilitating and obstructing factors for development of learning in clinical practice: a student perspective. *Journal of Advanced Nursing* 34(1), 43 – 50.

Madsen, W., McAllister, M., Godden, J. Greenhill, J. & Reed, R. 2009. Nursing's orphans: How the system of nursing education in Australia is undermining professional identity. *Contemporary Nurse* 32 (1-2), 9 – 18.

Metsämuuronen, J. 2006. Menetelmän valinta ja tulokset. Teoksessa J., Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 62 – 66.

Metsämuuronen, J. 2006. Fenomenologinen metodi: tutkimuksen tekemisen vaiheet. Teoksessa J., Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja., Helsinki: International Methelp, 170 – 195.

Myall, M., Levett-Jones, T. & Lathlean, J. 2008. Mentorship in contemporary practice: the experiences of nursing students and practice mentors. *Journal of Clinical Nursing* (17), 1834 - 1842.

Oinonen, I. 2000. Harjoittelun ohjaus hoitotyön koulutuksen eri vaiheissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Lisensiaatintyö.

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö. 2006. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopintopisteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24.

Ora-Hyytiäinen, E. 2004. Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1032. Akateeminen väitöskirja.

Paltta, H. 2008. Pitkä ura mielessä. Teoksessa L. Elomaa, R. – L., Lakanmaa H., Paltta, M., Saarikoski & V., Sulosaari Taitava harjoittelun ohjaaja. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 24, 5 – 12.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Helsinki: Dialogia, 115 – 158.

Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S., Karjalainen, V., Launis, R., Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettise
- 58.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. J.A Hatch & R. Wisniewski. (toim.) Life history and narrative. London: Falmer.

Ricoeur, P. 1991. Life in Quest of Narrative. Kirjassa On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation, 20 – 33. D. Wood (toim.) London: Routledge.

Ricoeur, P. 1992. Oneself as Another. University of Chicago Press.

Rae-Björk, P. & Hupli, M. 2004. Ammatillinen kasvu ja sen kehittyminen ensimmäisen ohjatun harjoittelun aikana. L. Salminen & M. Hupli (toim.) Terveystieteen opettajana 2000-luvulla, osa 1. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja tutkimuksia ja raportteja sarja A44/2004, 22 – 40.

Randle, J. 2003. Changes in self-esteem during a 3-year pre-registration Diploma in Higher Education (Nursing) programme. *Journal of Clinical Nursing* 12, 142 – 143.

Riessman, C. K. 2003. Analysis of Personal Narratives. James A. Holstein & Jaber F. Gubrium (toim.) Inside Interviewing. New Lenses, New Concerns. London: Sage, 331 – 346.

Ropo, E. & Gustafsson, A.- M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura, 50 – 76.

Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Werner Söderström Oy.

Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A., Eteläpelto & J., Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura, 106 – 119.

Saarikoski, M. 2008. Innostava oppimisympäristö opettaa. Teoksessa L. Elomaa, R. – L., Lakanmaa H., Paltta, M., Saarikoski & V., Sulosaari Taitava harjoittelun ohjaaja. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 24, 12 – 25.

Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa M., Rautio & M., Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 168 – 179.

Salmela, M. 2004. Sairaanhoidajaopiskelijoiden hoitamisen taidot ja niiden opetus ammattikorkeakoulussa. Opiskelijoiden, opettajien ja ohjaajien arviot. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C 213. Akateeminen väitöskirja

Salonen, P. 2007. Harjoittelusta amk-opintojen kuningas. Harjoittelun kehittämishankkeen 2004 – 2006 loppuraportti. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Sarajärvi, A. 2003. Käytännön harjoittelu oppimisympäristönä. Teoksessa H., Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita, 170 – 184.

Sarajärvi, A. & Isola, A. 2006. Sairaanhoidon opiskelijoiden hoitotyön toiminta ja siihen yhteydessä olevat tekijät käytännön harjoittelujaksoilla. Hoitotiede 18 (5), 210 – 221.

Strauman, T. J. 1996. Stability Within the Self: A Longitudinal Study of the Structural Implication of Self-Discrepancy Theory. Journal of Personality and Social Psychology vol. 71, 6, 1142 – 1153.

Sulosaari, V. 2008. Ohjaaja ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa L. Elomaa, R. – L., Lakanmaa H., Paltta, M., Saarikoski & V., Sulosaari Taitava harjoittelun ohjaaja. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 24, 12 – 25.

tava harjoittelun ohjaaja. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 24, 25 – 38.

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

Tuominen, H., Kankkunen, P. & Suominen, T. 2006. Sairaanhoidajien kokemuksia kehityskeskusteluista ammatillisen kehityksen tukena. Tutkiva Hoitotyö 4 (1), 16 – 22.

Tupala, M., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2004. Terveystenhoitajaopiskelijoiden tavoitteleva osaamisen taso lasten ja nuorten hoitotyössä. Hoitotiede 16 (3), 99 – 110.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A., Eteläpelto & P., Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 160 – 180.

Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Vuorinen, R., Meretoja, R. & Eriksson, E. 2005. Hoitotyön ohjatun harjoittelun sisältö, edellytykset ja vaikutukset – systemoitu kirjallisuuskatsaus. Hoitotiede 17 (5), 270 – 281.

White, K.A. 2009. Self-Confidence: A Concept Analysis. Nursing Forum 44 (2), 103 – 114.

Öhlen, J. & Segesten, K. 1998. The professional identity of the nurse: concept analysis and development. Journal of Advanced Nursing 28 (4), 720 – 727.

Koulutusohjelmavastaava 19.10.2010

Anne Vähänen

Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu, terveysala

Tutkimuslupa-anomus

Olen kasvatustieteiden maisteriopiskelija Lapin yliopistosta. Opintoihini kuuluu pro gradu - tutkielman laatiminen. Työni tarkoituksena on kuvailla sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemuksia käytännön harjoittelujaksoilta. Tutkimukseni tarkoituksena on saada tietoa siitä, miten käytännön harjoittelujaksot, palaute sen tärkeänä osana, tukevat opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumista.

Tutkielmani tiedonantajiksi olen valinnut opintojensa suuntaavassa vaiheessa opiskelevat sairaanhoitajaopiskelijat. Kerään aineistoa teemahaastattelun avulla. Lähestyn opiskelijoita henkilökohtaisesti suuntaavien opintojen tiedotustilaisuudessa. Tässä yhteydessä jaan opiskelijoille saatekirjeen, jossa kerron työni tarkoituksesta ja itsestäni tutkijana. Tässä kirjeessä kysyn opiskelijan halukkuutta osallistua tutkimukseeni ja annan tarkemmat ohjeet tutkimukseen osallistumisesta. Käsittelen saamani vastaukset sisällön analyysillä säilyttäen opiskelijoiden anonymiteetin läpi tutkimusprosessin.

Aineistonkeruuvaihe käynnistyy tutkimusluvan saamisen jälkeen. Toimitan valmiin työn Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun terveysalalle touko-kesäkuussa 2011.

Tämän tutkimuslupa-anomuksen liitteenä toimitetaan tutkimussuunnitelma.

Kemi 19.10.2010

Jaana Stolt

Kemi 19.10.2010
Aika ja paikka

Anne Vähänen
Anne Vähänen

Saatekirje

Hei!

Olen kasvatustieteiden opiskelija ja opintoihini kuuluu pro gradu -tutkielman laatiminen. Lähestyn Sinua tämän yhteydenottokirjeen välityksellä tutkielmaani liittyen. Opiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjaus on lähellä sydäntäni ja tutkielman aihe liittyy käytännön harjoittelun ohjausprosessiin. Selvitän tutkielman avulla sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemuksia käytännön oppimisesta saadusta palautteesta sekä palautekeskusteluista erikoissairaanhoidon toimintaympäristöissä. Tutkielman tarkoituksena on myös kuvailla palautteen merkitystä opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymiselle.

Haluaisin juuri Sinut, suuntaavan vaiheen opiskelijan, tiedonantajaksi tutkielmaani, koska Sinulla on kokemusta käytännön harjoittelujaksoihin liittyvistä palautekeskusteluista, joista on ehkä käytetty myös nimitystä loppu- ja arviointikeskustelu. Tavoitteenani on tuoda Sinun äänesi kuuluville käytännön harjoittelujaksojen ohjauksen kehittämistä käytävään keskusteluun. Koska kiinnostuksen kohteenani on myös opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittyminen, haluaisin tiedonantajaksi sairaanhoitajaopiskelijan, jolla ei ole aikaisempaa tutkintoa terveysalalta.

Kerään tutkielmani aineiston teemahaastattelun avulla. Haastattelun paikka ja ajankohta voidaan järjestää Sinulle parhaiten soveltuvalla tavalla. Voit ilmaista suostumuksesi tiedonantajakseni ottamalla minuun yhteyttä sähköpostitse.

Käsittelen saamani tiedot ehdottoman luottamuksellisesti ja annan mielelläni lisää tietoa tutkielmastani. Pro gradu -tutkielmani on luettavissa terveysalan kirjastossa työn valmistuttua.

Yhteistyöterveisin

Jaana Stolt

Teemahaastattelurunko
Taustatiedot

1. Miksi olet hakeutunut opiskelemaan sairaanhoitajaksi?

Kokemukset harjoittelujaksoilta

1. Kerro positiivisin muisto harjoittelujaksoilta?

2. Kerro negatiivisin muisto harjoittelujaksoilta?

Onnistunut palautekeskustelu

3. Mitkä tekijät muodostavat mielestäsi onnistuneen palautekeskustelun?

Käytännön harjoittelujaksojen palautekäytännöt

4. Kuvaile palautekeskusteluja käytännön harjoittelujaksoilla?

5. Miten kuvailisit käytännön harjoittelujaksoilta saamaasi palautetta?

Hyvä palaute

6. Millaista on mielestäsi hyvä palaute?

Negatiivinen palaute ja palautekeskustelu pettymyksenä

7. Minkälaisen palautteen koet negatiivisena?

8. Kuvaile palautekeskustelua, jonka olet kokenut pettymyksenä?

Ammatillinen kasvu ja kehittyminen

9. Millainen sairaanhoitaja mielestäsi olet?

10. Millainen sairaanhoitaja haluaisit olla?

11. Mitkä tekijät ovat auttaneet sinua parhaiten sairaanhoitajan työn oppimisessa?

12. Kuvaile vahvuuksiasi hoitajana?

13. Kuvaile kehittämistarpeitasi hoitajana?

14. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet suuntautumismuutostosi valintaan?

15. Kertoisitko jonkun merkittävän kokemuksen käytännön harjoittelujaksolta?

16. Minkälaisena näet tulevaisuutesi sairaanhoitajan työssäsi?