

”Jos opiskelija ohjauksen perusteella innostuu”

Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjaaminen terveysalalla

Katri Huutola

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede/aikuiskasvatus

Kevät 2024

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteen

Työn nimi: ”Jos opiskelija ohjauksen perusteella innostuu” Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjaaminen terveysalalla

Tekijä: Katri Huutola

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/aikuiskasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 88 sivua, 3 liitettä (4 sivua)

Vuosi: 2024

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjausta bioanalytiikan koulutuksessa. Tarkastelen ohjausta ohjaavien terveysalan ammattilaisten käsitysten ja kokemusten pohjalta. Tavoitteena on tuoda välineitä ohjausosaamisen kehittämiseen terveydenhuollossa.

Tutkimuksen teoriataustassa keskityn ohjauksen teoriaan sekä siihen, mitä on ohjattu harjoittelun niin terveysalan opetussuunnitelmassa, opiskelijoiden oppimisprosessina kuin terveysalan ohjaajien työnä. Sovellan aiempaa tutkimustietoa omaan aihepiiriini.

Tutkimukselle on asetettu pääkysymys: Millaisia käsityksiä ja kokemuksia ohjaajilla on opiskelijan ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjaamisesta? Tutkimusotteena on laadullinen tapaustutkimus, jossa aineisto kerättiin sähköisellä kyselyllä. Tutkimushenkilöinä ovat terveydenhuollon laboratoriossa laboratoriohoitajat (n=7), joiden työnkuvaan kuului ohjata bioanalytikko-opiskelijoiden ammattitaitoa edistävää harjoittelua. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä edeten alkuperäisilmauksista pelkistettyihin ilmauksiin, klusterointiin ja lopulta abstrahoinnin perusteella pääluokkiin.

Tutkimustuloksiksi selkiintyi kolme pääluokkaa: opiskelijaohjaukskäytännöt, onnistuneena koettun ohjauksen piirteet sekä ohjauksen kehittämistä koskevat käsitykset. Opiskelijaohjaukskäytäntöjä kuvattiin suunnitelmallisena, tavoitteellisena ja haastavana ohjauksena. Ohjaajat kertoivat onnistuneesta ohjauksesta, joiden piirteet jakaantuivat neljään teemaan. Onnistuneeseen ohjaukseen sisältyy kannustava ohjaussuhde, opiskelijaa kehittävät ja hyödyntävät myönteiset kokemukset sekä opiskelijoiden ja ohjaajan vahvuuksien näkyminen. Ohjaajat arvioivat onnistuneensa ohjaajina hyvin. He esittivät myös näkökulmia niin ohjauksen kuin ohjausympäristön kehittymiseksi.

Tutkimus antaa monipuolista tietoa ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjaajien käsityksistä ja kokemuksista. Ohjaajien ohjausosaaminen voi kehittyä edelleen lisäämällä ohjaajien käytännönlähteistä koulutusta koskien erityisesti ohjausmenetelmiä ja niiden opiskelijalähtöisyyttä. Lisäksi on tärkeää rakentaa työorganisaatioon yhteisiä toimintamalleja sekä lisätä ohjaukseen kohdennettuja resursseja.

Avainsanat: ammattitaitoa edistävä harjoittelu, opiskelijaohjaus, ohjauksen käytänteet, ohjauksen kehittäminen, terveysala

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
1.1 Aiheen valinnan taustaa ja perusteita	5
1.2 Tutkielman rakenne	6
2 AMMATTITAITOA EDISTÄVÄ HARJOITTELU TERVEYSALAN KOULUTUKSESSA.....	8
2.1 Ohjauksen teoriaa	8
2.2 Ohjattu harjoittelu terveystalon opetussuunnitelmassa.....	16
2.3 Ohjattu harjoittelu terveystalon opiskelijoiden oppimisprosessina	18
2.4 Ohjattu harjoittelu terveystalon ohjaajan työnä	21
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1 Laadullinen tapaustutkimus.....	27
4.2 Aineiston rajaaminen ja tutkimushenkilöt.....	29
4.3 Kysely aineistonkeruuna	31
4.4 Aineiston analyysi	32
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	36
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	40
5.1 Opiskelijaohjauksen käytännöt.....	40
5.1.1 Suunnitelmallista ohjausta	40
5.1.2 Tavoitteellista ohjausta	44
5.1.3 Haastavaa ohjausta.....	45
5.2 Onnistuneena koetun ohjauksen piirteet.....	49
5.2.1 Kannustava ohjaussuhde.....	50
5.2.2 Myönteinen ohjauksen kokemus	52
5.2.3 Opiskelijan vahvuudet	53
5.2.4 Ohjaajan vahvuudet	55
5.3 Ohjauksen kehittämistä koskevat käsitykset	57
5.3.1 Ohjaajana kehittyminen	57
5.3.2 Ohjausympäristön toiminnan kehittäminen	60
6 POHDINTA	62
6.1 Tulosten yhteenvetoa.....	62
6.2 Tulosten tarkastelua.....	63
6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	70

LÄHTEET.....	74
LIIKTEET	

1 JOHDANTO

1.1 Aiheen valinnan taustaa ja perusteita

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoululaista (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista, 1129/2014.) säättää ammattikorkeakouluissa suoritettavista tutkinnoista ja niiden järjestämisestä. Opinnot koostuvat perus- ja ammattiopinnoista, ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta, opinnäytetyöstä, kypsyysnäytteestä ja vapaasti valittavista opinnoista. Ammattitaitoa edistävä harjoittelu kuuluu terveysalan koulutukseen ja sen osuus on noin kolmannes koko opinnoista. Harjoittelulla on tärkeä merkitys opiskelijalle ammattiin kasvamisen prosessissa. (Lind 2008,4.)

Työpaikkojen merkitys oppimisen ympäristöinä on kasvanut, mikä on lisännyt myös yhteistyötä oppilaitosten ja työelämän välillä (Tynjälä, 2008). Yhteistyö ja uudenlaiset työssä oppimisen muodot ovat lisänneet tarvetta työssä tapahtuvan oppimisen tutkimiseen. Tutkimustietoa tarvitaan työhön liittyvistä oppimisprosesseista sekä oppimisympäristöistä. Tavoitteena on tuoda tehokkuutta ja laatua opiskelijoiden koulutukseen. (Tynjälä & Collin 2000, 301.) Oppiminen aidoissa työympäristöissä ja tilanteissa tuo osaamista, joka vastaa paremmin työelämän tarpeita. Työympäristössä tapahtuvat harjoittelut parantavat myös opiskelijoiden työllistymismahdollisuuksia. (Bennett, Eagle, Mousley & Ali-Choudhuru, 2008.)

Digitalisaatio, palvelujärjestelmien muutokset sekä monikulttuuristuminen tuovat muutospaineita terveysalan harjoittelujen kehittämiseksi. Harjoittelun tehtävänä on luoda opiskelijalle aitoja käytännön työelämässä tapahtuvia oppimistilanteita. Koulutuksissa jatkuva oppiminen, osaamisen arviointi sekä opiskelijälähtöisyys tulevat lisääntymään. Tämä edellyttää myös harjoittelupaikan panostamista opiskelijan roolin vahvistamiseen, opiskelijälähtöisyyteen, oppimisympäristöön sekä ohjauskäytänteisiin. Terveysalalla tulee tehdä yhteistyötä oppilaitosten ja työelämän kesken, jotta opiskelijoille voidaan järjestää laadukas harjoittelu ja ohjaus. (Jokelainen ym. 2020, 17.)

Tutkimukseni aihe bioanalyttikko-opiskelijan ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjausprosessi löytyi oman työni kautta. Työskentelen laboratoriohoitajana terveydenhuollon laboratoriossa ja työn kuvaani kuuluu kliinisen laboratoriotyön lisäksi opiskelijoiden ohjaaminen. Koen opiskelijoiden ohjaamisen tärkeäksi osaksi työtäni ja koen, että olen saanut siihen hyvin vähän koulutusta työn tai koulutukseni kautta. Näen, että opiskelijoiden ohjausprosessissa olisi kehitettävää. Koen tutkimukseni aiheen tärkeäksi, sillä aikaisempaa tutkimustietoa opiskelijan ohjauksesta laboratorioalalta on varsin vähän. Tutkimuksia on tehty koulutuksen vaikuttavuudesta suun terveydenhuollon ammattilaisten opiskelijaohjausosaamiseen (Keinänen, 2024.) sekä sairaanhoitajien opiskelijaohjausosaamiseen (Tuomikoski, 2019.). Vänskä (2012) on tutkinut terveysalan ohjaajien käsityksiä ohjausosaamisesta, Kajander-Unkuri (2015) valmistuneiden sairaanhoitajaopiskelijoiden pätevyyttä, Jokelainen (2013) sairaanhoitajaopiskelijoiden ohjausta kliinisessä käytännössä Suomessa ja Englannissa sekä Strandell-Laine (2019) mobiililaitteiden käyttöä opiskelijan ja opettajan välisessä harjoittelun aikaisessa ohjauksessa. Tässä tutkimuksessa tutkitaan ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjausta laboratoriohoitajan näkökulmasta laboratoriokontekstissa. Ohjauksen tarkastelussa hyödynnetään myös muita sosiaali- ja terveystieteiden alan opiskelijaohjausta käsitteleviä tutkimuksia.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata bioanalyttikon koulutukseen sisältyvän ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjausta ohjaavien terveysalan ammattilaisten käsitysten pohjalta. Tutkimus antaa välineitä ohjauksen ymmärtämiseen ja kehittämiseen terveysalan ammattitaitoa edistävän harjoittelun kontekstissa. Tavoitteena on, että tutkimuksesta saaduilla tiedoilla voidaan kehittää ohjausosaamista sekä ohjausympäristön toimintaa terveydenhuollossa. Tutkimusaineisto kerättiin kyselyllä, johon valittiin laboratoriohoitajia, joilla on bioanalyttikon koulutus ja joilla on keskimäärin samanlainen kokemus laboratoriohoitajan työstä sekä opiskelijoiden ohjaamisesta.

1.2 Tutkielman rakenne

Tutkielman teoreettisessa osassa tarkastelen ohjauksen teoriaa sekä ohjattua harjoittelua terveysalan opetussuunnitelmassa, terveysalan opiskelijoiden oppimisprosessina sekä terveysalan ohjaajan työnä. Tutkimukseni tyyppinä on tapaustutkimus. Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan tarkasti rajatussa laboratorioympäristössä tapahtuvan ammatilliseen harjoitteluun liittyvän

ohjauksen prosessin. Haluan saada siitä yksityiskohtaista ja kuvailevaa tietoa. Tutkimusraportin empiirisessä osiossa esittelen tutkimuksen toteuttamisen sen eri vaiheineen. Olen analysoinut aineistoni aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Havainnoin analyysiprosessini etenemistä sitä kuvaavien esimerkkitaulukoiden avulla. Tutkimustulokset osiossa esittelen analyysin tuloksena muodostamani ala- ylä- ja pääluokat ja havainnoin niitä käyttämällä apuna kuvioita. Pohdinnassa tarkastelen tuloksiani suhteessa aiempiin tutkimuksiin.

2 AMMATTITAITOA EDISTÄVÄ HARJOITTELU TERVEYSALAN KOULUTUKSESSA

2.1 Ohjauksen teoriaa

Ohjauksen käsitteen määrittelyä

Terveysalalla ohjaus on vuorovaikutuksessa tapahtuvaa ohjaustoimintaa ja siihen liittyvät lähestymistavat, menetelmät sekä ohjauksen sisällöt. Ohjaus lähestymistapana kuvaa prosesseja, joita ohjauksessa käytetään kuten ohjauksessa oppiminen ja vuorovaikutuksellisuus. Ohjaus menetelmänä kuvaa ohjauksen toimintatapoja kuten neuvottelu ja ammatillinen keskustelu. Ohjaus sisältönä kuvaa ohjauksen sisältöä kuten sairauden hoitoa ja terveyden edistämistä. (Vänskä 2012, 24.)

Nummenmaa ja Lautamatti (2004, 91-92) määrittelevät ohjauksen oppimisprosessina, jossa ohjaajalta ja opiskelijalta edellytetään halua oppia uutta sekä valmiutta muuttua. Opiskelija oppii, kun hän osallistuu oppimisprosessiin aktiivisesti ja oppiminen on hänelle mielekästä ja merkityksellistä. Ohjauksessa tähdätään opiskelijan voimavarojen vahvistamiseen. Tiaisen (2017, 17) tutkimuksessa ohjaus määritellään aktiiviseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi, jossa vahvistetaan opiskelijan opiskelua. Ohjauksessa pyritään kannustavaan ohjaussuhteeseen ohjattavan kanssa ohjauskeskustelua hyödyntäen. Ohjauksen tavoitteena on ohjattavan asiantuntijuuden, ammatti-identiteetin sekä taitojen kehittyminen. Ohjauksen suunnittelu, toteutus ja arviointi tapahtuu yhteistyössä ohjattavan kanssa.

Ohjausprosessi on molemminpuolista vuorovaikutusta hyvässä ja rakentavassa hengessä. Se on yhteistoimintaa, jossa ohjattavan toimijuutta vahvistetaan. Ohjausprosessi on oppimisprosessi, jonka aikana opitaan, kasvetaan ja harjaannutaan tietyssä asiassa tai toiminnassa. Se on pedagogista toimintaa, jossa ohjaaja asettuu tietyksi ajaksi mukaan oppimisprosessiin. Ohjausprosessia käytetään esimerkiksi työharjoittelun ohjauksessa. Ohjauksen kohteena olevat prosessit kuuluvat usein jonkin instituutin piiriin tai työskentelykenttään. Ohjausprosessin kulkua ei välttämättä etukäteen tiedetä kovin tarkasti, vaan se muotoutuu prosessin aikana. Ohjausprosessin

tavoitteet voivat muotoutua ohjaustilanteen mukaan. Ohjausprosessit ovat aina yksilöllisiä ja henkilökohtaisia. Niihin vaikuttavat kieli, kulttuuri ja toimijoiden yhteistyön onnistuminen. Ohjaukseen kuuluu tiettyjä tyypillisesti toistuvia vaiheita ja sille voidaan hahmottaa alku, loppu, kesto ja kehityskaari. Se ei kuitenkaan ole koskaan kaikille samanlainen polku. Se etenee ajallisesti eteenpäin, sillä on tavoitteita ja sen äärellä toimitaan yhteisesti. Ohjaajan tehtävänä on hahmottaa, rakentaa ja jäsentää prosessi sekä auttaa sen siirtymäkohdissa. (Vehviläinen 2014, 12-14, 27.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan opiskelijaohjausta, joka tapahtuu työelämässä ammattiaan harjoittavien laboratoriohoitajien toimesta. Ohjaus ammattitaitoa edistävässä harjoittelussa on yksilöllinen ja vuorovaikutteinen opiskelijaohjaajan ja opiskelijan välinen tapahtuma, jossa opetetaan ja opitaan. Ohjauksen tavoitteena on tukea opiskelijan ammatillisen kasvun, kriittisen ajattelun, kliinisen päättelyn sekä ammatillisten taitojen kehittymistä. Oppies- saan opiskelija yhdistää teoreettista tietoa ja käytäntöä. (Kääriäinen, Tuomikoski & Mikkonen 2023, luku 16.)

Ohjauksen tavoite

Ojanen (2000, 25-29) määrittelee ohjauksen tavoitteeksi ohjattavassa tapahtuvan muutoksen ja kehittymisen. Muutos on syvemmän ymmärryksen löytämistä opittavasta asiasta. Oma ajattelu, kokemukset ja tunteet heijastuvat toimintaamme. Sen oivaltaminen edistää itseohjautuvuutta sekä ammatillaiseksi kehittymistä. Reflektiivinen tutkiminen ja työote ovat keskeisimpiä ohjauksen oppimistavoitteita. Reflektiivinen työote on ihmettelyä ja pysähtymistä asian äärellä. Omien kokemusten kriittinen tarkastelu auttaa löytämään uusia tapoja tai malleja toimia. Ohjauksen tavoitteena on ajattelun muuttuminen. Muutos käyttäytymisessä edellyttää muutosta ajattelutavoissa. Kääriäinen, Tuomikoski, ja Mikkonen (2023, luku 16) määrittelevät opiskelijaohjauksen tavoitteeksi harjoittelussa myös ammatillisten taitojen oppimisen yhdistämällä teoriaa ja käytäntöä.

Vehviläinen (2014, 16) toteaa ohjaajan yhdeksi tärkeimmistä tehtävistä ohjattavan oppimisprosessin tukemisen. Määttä (2015, 30) listaa opiskelijan ohjauksen tavoitteeksi opintojen tehokkaan käynnistymisen, sujuvan etenemisen sekä tieteellisen ajattelun kehittymisen. Ohjaajan

tehtävänä on estää opiskelijaa tekemästä virheellisiä valintoja sekä ehkäistä opintojen turha pitkittyminen. Ohjaaja voi tukea opiskelijaa itsenäiseen toimintaan, aktiivisuuteen ja motivaation ylläpitämiseen. Hän kannustaa opiskelijaa saavuttamaan tavoitteensa, sekä auttaa opintojen suunnittelussa. Opiskelijalle on tärkeää integroitua osaksi opiskelu- ja työyhteisöä, sekä kasvattaa omaa opiskelija- ja ammatti-identiteettiään. Billet (2015,71) luettelee useita käytännön harjoittelun tavoitteita. Niitä ovat oppiminen spesifistä ammatista ja ammattialan erilaisista variaatioista, koulussa opitun tiedon ja osaamisen laajentaminen, erilaisiin työympäristöihin tutustuminen, ammatin edellyttämien perustaitojen ja erityisosaaminen kehittäminen sekä mahdollisten ammattiin liittyvien säädösten vaatimusten täyttäminen.

Ohjauksessa oleellista on ohjattavan omat päämäärät ja tavoitteet. Täysin huomiotta ei kuitenkaan voida jättää ohjaajan päämääriä. Vaikka ohjattavan päämääriä pidetään ensisijaisina tavoitteina, tulee ohjauksessa ottaa huomioon molempien osapuolien intressit. Ohjauksen tavoite voi olla tarkasti määriteltävissä, tai se voi muotoutua vasta ohjausprosessin aikana. Tavoitteista olisi hyvä keskustella ohjaajan kanssa ja miettiä yhdessä, ovatko tavoitteet sopivia. Ohjaajan tulee sitoutua ohjattavan asettamiin tavoitteisiin. Keskustelemalla myös ohjattava joutuu arvioimaan omaa motivaatiotaan, osaamistaan ja kykyjään tavoitteen saavuttamiseksi. Joskus tavoitteet muuttuvat matkan varrella. Ne voidaan ajatella välineinä, jotka auttavat prosessin liikkeelle saattamisessa sekä yhteisen linjan löytämisessä. Ne myös helpottavat toiminnan arviointia. (Vehviläinen 2014, 16-17, 95-97.) Ohjaustavoitteiden puuttumisen seurauksena oppimisprosessin sijaan opiskelijasta voi tulla ohjauksen keskipiste (Ojanen 1990, 8).

Tässä tutkimuksessa ohjauksen tavoitteena on opiskelijan työelämätaitojen, ammatti-identiteetin sekä ammatin edellyttämien taitojen kehittyminen.

Ohjauksen toimijat

Ohjauksen toimijoina voidaan pitää kaikkia niitä toimijoita oppilaitos- ja työorganisaatiossa, jotka työskentelevät ohjattavan työssäoppimisprosessin edistämiseksi (Virtanen, Tynjälä, Virolainen & Heikkinen 2022, 187). Tässä tutkimuksessa ohjauksen toimijoista käytetään käsitteitä opiskelija (harjoittelua suorittava ammattikorkeakoulun bioanalyttikko-opiskelija), opettaja (harjoittelusta vastaava opettaja), ammattikorkeakoulu/oppilaitos (harjoittelusta vastaava

koulutusorganisaatio) sekä ohjaaja (opiskelijaa ohjaavaa laboratoriohoitaja). Harjoittelun toteutuspaikasta käytetään käsitettä harjoitteluyksikkö/toimintaympäristö.

Valtakunnallinen opiskelijaohjauksen kehittämisverkosto (ValOpe), on päivittänyt vuonna 2010 laadittuja opiskelijaohjauksen laatusuosituksia. Päivitys on tehty vuonna 2017 ja työryhmään on kuulunut työelämän opiskelijaohjauksen asiantuntijoita. Opiskelijaohjauksen laatusuosituksissa on esitetty kriteerit ohjaukseen liittyville toimijoille. Opiskelijalta edellytetään erinäisiä tietoja ja taitoja. Hänen tulisi valmistautua harjoitteluun perehtymällä harjoitteluorganisaation toimintaan, osallistumalla harjoitteluun liittyvään perehdytykseen, laatimalla osaamisen lähtötasokuvauksen sekä asettamalla tavoitteet harjoittelulle. Hänen tulisi hallita vaadittavat perustiedot ja -taidot, olla aktiivinen ja itseohjautuva, tunnistaa osaamisensa, vahvuutensa ja kehittymistarpeensa sekä antaa ja ottaa vastaan palautetta ohjauksesta. (ValOpe 2017, 14.) Opiskelijoiden harjoittelua tulisi tukea hyvällä valmistautumisella sekä varmistamalla, että opiskelijalla on riittävät valmiudet harjoittelun suorittamiseen. Opiskelijat tarvitsevat tukea tavoitteiden asettamisessa sekä vastuun ottamisessa omassa oppimisessaan. (Jokelainen 2013.)

Ohjaavan opettajan tulee sopia opiskelijan kanssa harjoittelun tavoitteista ja ohjauksen käytännöistä. Hänen tehtävänä on tukea opiskelijaa saavuttamaan harjoittelun osaamistavoitteet. Näiden lisäksi opettajan tehtäviin kuuluu yhteydenpito opiskelijaan ja ohjaajaan, heidän tukemisensa ohjauksessa ja haasteellisissa tilanteissa harjoittelun aikana, opiskelijan arviointi yhdessä ohjaajan kanssa sekä oppimisympäristön kehittäminen yhdessä työelämän kanssa. (ValOpe 2017, 17.) Opettajien tehtävänä on tukea ohjaajaa erityisesti pedagogiikassa kuten opiskelijoiden oppimistehtävissä, reflektoinnissa, palautteen antamisessa sekä arviointikäytännöissä (Jokelainen 2013).

Ojanen (2000, 149) jakaa oppimisympäristön sisäiseen ja ulkoiseen oppimisympäristöön. Sisäinen oppimisympäristö muodostuu ohjaajan ja opiskelijan asennoitumisesta ohjaustilanteeseen sekä työskentelyyn siinä. Ulkoinen oppimisympäristö on tila, jossa opiskelijalla on mahdollisuus keskittyä oppimiseen ajan kanssa ilman häiriötekijöitä. Harjoitteluyksiköltä edellytetään opiskelijamyönteistä ilmapiiriä, opiskelijoiden aktiivista mukaan ottamista ammatilliseen toimintaan, työntekijöiden tiedottamista opiskelijan harjoitteluun liittyvistä asioista,

oppimisympäristön ja ohjauksen aktiivista kehittämistä sekä mahdollisiin ongelmiin puuttamista (ValOpe 2017, 9). Harjoitteluyksikön tulisi antaa ohjaajille riittävästi resursseja mahdollistamaan laadukkaan ohjauksen toteuttaminen. Ohjaajille tulee antaa aikaa ohjaukseen sekä mahdollisuus osallistua ohjauskoulutukseen. (Saukkoriipi ym. 2020.) Terveystieteiden organisaatioilla on päävastuu kehittää toimintakäytäntöjä, huolehtia riittävästä henkilökunnasta ja taloudellisista resursseista, kiinnittää opiskelijaohjaus strategiseen suunnitteluun sekä nostaa opiskelijaohjauksen asemaa Suomessa. Toimiva opiskelijaohjaus edellyttää harjoittelupaikoilta valmiutta luoda oppimismahdollisuuksia, huolehtia hyvistä välineistä sekä ennakkojärjestelyistä. (Jokelainen 2013.)

Harjoittelupaikan opiskelijaohjaajasta käytetään eri nimityksiä. Harjoittelupaikassa ohjaajasta voidaan käyttää nimitystä ohjaaja, omaohjaaja, käytännön ohjaaja, työpaikkaohjaaja, opiskelijaohjaaja, opiskeluvastaava, lähiohjaaja tai henkilökohtainen ohjaaja (Kälkäjä ym. 2016, 231; Tuomikoski 2019, 28). Terveystieteiden harjoittelun ohjaajana toimii yleensä henkilö, joka on työyhteisön sisällä valittu harjoittelusta vastaavaksi henkilöksi. Hän huolehtii ohjauksen järjestelyistä sekä siitä, että opiskelijalla on harjoittelujakson jokaisella päivällä nimetty henkilökohtainen ohjaaja. Opiskelijat ovat tyytyväisempiä harjoitteluun, jos heillä on nimetty ohjaaja. (Saukkoriipi ym. 2020.)

Terveystieteiden ohjaajat hyödyntävät ohjauksessaan omaa asiantuntijuuttaan sekä omia opiskelun ja työuran aikana saatuja ohjauskokemuksiaan. Ohjaajilta ei vaadita erityistä ohjausosaamista tai koulutusta ohjaajana toimimiseen. Opiskelijoiden ohjaaminen kuuluu terveystieteiden ammattilaisen ammattitehtäviin. (Luojuus 2011, 20.) Huolimatta siitä, että ohjaajalta ei vaadita erityistä koulutusta ohjaajana toimimiseen laadukkaan opiskelijaohjauksen toteuttaminen edellyttää opiskelijaohjaajalta laaja-alaista ohjausosaamista (Tuomikoski 2019, 41). Ohjaajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on ohjattavan oppimisprosessin tukeminen (Vehviläinen 2014, 16). Ohjaajan ominaisuuksilla, tehtävillä, motivaatiolla ja kyvyllä motivoida opiskelijoita on merkitystä harjoittelun onnistumisen kannalta. Ohjaajan tulisi olla rohkaiseva, kannustava, luotettava, kärsivällinen ja innostava. Hänen tulee osata antaa kehittävää palautetta sekä olla kliinisesti osaava. (Kääriäinen, Tuomikoski, Mikkonen 2023, luku 16.) Ohjaustehtäviin tulisi valita siihen sopivia henkilöitä, jotka ovat halukkaita kehittämään omaa ohjausosaamistaan, sekä ymmärtävät oman roolinsa ohjaajina. Hyviä oppimistuloksia voidaan saavuttaa tukemalla

ohjaushalukkuutta sekä ohjausilmapiiriä. (Luojaus 2011.) Ohjaajien tulisi saada yksilöllistä koulutusta ohjausosaamiseen (Tuomikoski, Ruotsalainen, Mikkonen & Kääriäinen 2020). Koulutus on tehokas keino parantaa hoitajien osaamista opiskelijoiden ohjauksessa (Tuomikoski ym. 2020; Keinänen ym. 2023). Ohjauskoulutuksen suorittaneet ovat motivoituneempia ohjaukseen. He tuntevat paremmin työyksikön opiskelijaohjauskäytännöt sekä toimintatavat opiskelijan ja opettajan kanssa. (Kälkäjä ym. 2016, 240.)

Ohjauksessa korostuu vuorovaikutus eri toimijoiden kesken. Vuorovaikutusta tulisi olla kaikkien toimijaryhmien välillä niin suunnittelussa, toteutuksessa, pedagogiikassa kuin kehittämässä. Tavoitteena on muuntaa käytännön kokemukset oppimiseksi ja kehittymiseksi. Yhteistyötä tarvitaan oppimistavoitteiden asettamisessa, ohjauksessa ja arvioinnissa. (Virtanen, Tynjälä, Virolainen & Heikkinen 2022, 187-189.)

Ohjauksen välineet

Onnismaan (2007, 29-33) mukaan ohjauksen välineinä voidaan käyttää sopimista, tavoitteiden asettamista, toiminnan suunnittelua, kysymistä, selventämistä, kohdentamista, konkretisointia, kannustamista sekä konfrontointia. Ohjauksen käynnistysvaiheessa sopimalla tavoitteista, ohjauksen kestosta ja säännöistä, saadaan molemmat osapuolet ymmärtämään, millainen tilanne on ja kuinka paljon siihen voidaan käyttää aikaa. Tavoitteiden asettamisella ja toiminnan suunnittelulla tarkastellaan tulevaa toimintaa ohjattavan lähtökohdista. Vehviläisen (2014, 92-93, 102-104) mukaan käynnistysvaiheen työvälineinä voidaan käyttää esimerkiksi sopimuksia, suunnitelmia, kirjallisia apuvälineitä, karttoja, prosessikuvauksia tai muita visualisointeja. Ohjauskeskustelua tarvitaan erityisesti ohjausprosessin alkuvaiheessa, jotta molemmat osapuolet hahmottavat miten aletaan työskennellä, mitkä ovat ohjauksen tavoitteet sekä mitkä ovat molempien tehtävät ohjauksen eri vaiheissa. Ohjauskeskustelut voivat olla monivaiheisia. Niihin vaikuttavat ohjattavan oma-aloitteisuus sekä ohjaajan lähestymistapa. (Onnismaa 2007, 28.) Nummenmaa ja Lautamatti (2004, 92) määrittelevät ohjauksen keskeisiksi työkaluiksi keskustelut, tarinat, metaforat, symbolit ja erilaiset kommunikaatioon liittyvät työvälineet. Ohjauksessa voidaan käyttää myös ei-kielellisiä välineitä kuten visualisointia.

Kysyminen, selventäminen ja tarkentaminen ovat välineitä ymmärtää ohjattavan tilannetta ja toimintaa. Pyrkimyksenä on, että ohjaajan ja ohjattavan ajatukset ovat yhteneväiset ohjaustilanteesta, eikä ohjaajan ajatukset perustu hänen omaan näkemyksiinsä. Kysymysten esittäminen ohjaajalle voi myös auttaa ohjattavaa ymmärtämään oman tilanteensa paremmin. Keskustelu tuo tunteen kunnioituksesta ja arvostuksesta molempia osapuolia kohtaan. Kohdentamalla ja rajaamalla ohjattavaa aihealuetta, voidaan kiinnittää huomiota yksityiskohtaisemmin tiettyyn aiheeseen sekä hallita ohjaustilannetta. Konkretisointi on ohjaajan läsnäoloa ohjaustilanteessa. (Onnismaa 2007, 29-33.) Ohjaaja kuuntelee, katselee, kirjoittaa, antaa tehtäviä, näyttää mallia sekä luo ohjaustilanteita. Ohjaaja pyrkii edistämään prosessia ohjattavan toimijuutta vahvistaen. (Vehviläinen 2014, 59-60.) Ohjaaja voi olla välitön ja aito ohjaaja, joka tukee ohjattavaa ongelmatilanteissa luopumatta silti asiantuntijuudestaan. Ohjattavan kannustaminen auttaa häntä kiinnittämään huomiota enemmän omaan vahvuuksiin kuin heikkouksiin. Konfrontointi ohjausvälineenä on asioiden asettamista vastakkain. Se on asioiden tarkastelua kriittisesti tai kyseenalaistavasti. Sitä voidaan käyttää, kun arvioidaan toimintaa suhteessa tavoitteisiin. (Onnismaa 2007, 29-33.)

Vehviläinen (2014, 111-115) jäsentelee ohjausta erilaisten käytäntöjen ja keinojen mukaan. Ohjauskäytännöt voidaan jakaa tuotos- ja prosessivetoiseksi. Ohjauskeinoja hän luokittelee proaktiivisiin ja reaktiivisiin keinoihin. Tuotosvetoisella ohjauksella tarkoitetaan ohjaustilanteita, joissa ohjaaja on suunnitellut selkeän työskentelymuodon tai pedagogisen mallin kuten ennakotehtävän. Prosessivetoisessa ohjauskäytännössä ohjaus etenee ohjattavan omien kokemusten, toiminnan ja työskentelyn mukaan. Proaktiiviset keinot ovat ennakoivia työskentelyn ohjauskeinoja. Reaktiivisia keinoja sen sijaan käytetään vastaan tuleviin kysymyksiin ja ongelmiin. Ohjauksen keinoja on paljon, koska monet auttamistyön metodit soveltuvat ohjaamiseen. Ohjattavalle annetaan palautetta, jonka avulla hän pystyy kehittämään toimintaansa. Ohjauksen keinot tulisi valita pedagogisen harkinnan perusteella. Ei niinkään perinteeseen tai totuttuun tapaan nojaten. Metodit valitessa ohjaajan tulisi pohtia mihin hän ohjauksella pyrkii vaikuttamaan, mitä konkreettisesti tekemään, sekä millainen hänen orientaationsa on.

Ohjaajan ohjausorientaatiolla on merkitystä siihen, minkälaista hänen ohjaustyönsä on ja siihen, miten hän ohjaustyötä tekee (Tiainen 2017, 18). Vehviläisen (2014, 115-121) mukaan ohjauksen orientaatiot voidaan luokitella neljään eri luokkaan: kannatteleva orientaatio, tutkiva

orientaatio, ongelmanratkaisuorientaatio sekä opettamisorientaatio. Ohjauksessa orientaatiolla tarkoitetaan tilanteessa tapahtuvaa toimintaa, mitä sanotaan ja tehdään. Kannattelevan orientaation keinoin pyritään luomaan ohjaustilanne, jossa ohjattava tuntee itsensä hyväksytyksi ja kuulluksi. Keinoina voidaan käyttää äänensävyjä, ilmeitä, eleitä, empatiaa tai erilaisia aloitusrituaaleja. Tutkivassa orientaatiossa pyritään käsittelemään aihetta tutkivasti eri näkökulmista. Ohjaaja yrittää houkutella ohjattavaa pohtimaan ja puhumaan käsiteltävästä asiasta nostamalla esiin ohjattavan puheesta esille nousevia merkityksiä, sekä esittämällä tutkivia kysymyksiä. Ongelmanratkaisuorientaatiossa pyritään ratkaisemaan käsillä oleva ongelma. Ohjaustilanteessa keinoina voidaan käyttää ongelmaa kartoittavia kysymyksiä, ohjattavan neuvontaa ja palautteen antamista. Opettamisorientaatiolla tarkoitetaan oppimisprosessia, joka etenee suunnitelmallisesti kohti päämäärää. Prosessissa määritellään oppimistavoitteet sekä keinot ja toimittavat millä tavoitteisiin päästään. Ohjattavaa autetaan hyödyntämään aiempia taitojaan sekä oppimaan uutta. Taitava ohjaaja pystyy vaihtelevaan ohjausorientaatioita tilanteen mukaan. (Vehviläinen 2014, 115-121.)

Ohjaustilanteessa luodaan kumppanuussuhde. Se on ohjaajan ja ohjattavan välinen suhde, jossa molemmat osapuolet kunnioittavat ja luottavat toisiinsa. Omat päämäärät ja näkemykset uskaltaaan nostaa esiin ja toimintatavoista sovitaan yhdessä. Ohjauksen toimijat ovat keskustelukumppaneita. Eriävistä tulkinnoista keskustellaan rakentavassa hengessä ja ratkaisuja haetaan yhdessä. Dialogisuus auttaa ohjattavaa suunnittelemaan, arvioimaan ja toimimaan ohjausprosessissa itsenäisesti. Yhteinen ymmärrys ohjausprosessista, sen vaiheista, toiminnoista, tavoitteista ja työnjaosta tuo läpinäkyvyyttä. Se edistää ohjausprosessin onnistumista ja ohjattavan motivoitumista oman työskentelynsä ohjaamiseen. Viestintätavat, osapuolten osaaminen, tila, aika ja resurssit muotoilevat ohjausprosessia. Myös työharjoittelun ohjauksessa voi ammatilliseen työhön liittyä ehtoja, jotka vaikuttavat työskentelyyn sekä asetettaviin tavoitteisiin. (Vehviläinen 2014, 25-27, 100-101.)

2.2 Ohjattu harjoittelu terveysalan opetussuunnitelmassa

Bioanalyytikon ammatilliseen tutkintoon johtava koulutus

Bioanalyytikko on kliinisen laboratoriotyön asiantuntija, joka toimii yhteistyössä muiden terveydenhuollon ammattilaisten kanssa. Hän tuottaa potilaan hoidon ja sen kehittämisen edellyttämiä laboratoriotutkimuksia sekä osallistuu kliinisen laboratoriotyön asiantuntijana moniammatillisten tiimien toimintaan. Bioanalytikkokoulutusta järjestetään Suomessa kuudessa ammattikorkeakoulussa vuonna 2023. Bioanalytiikan tutkinto-ohjelma on laajuudeltaan 210 opintopistettä. Opetusmenetelminä on lähiopetusta ja –ohjausta, itsenäistä työskentelyä sekä käytännön harjoittelua. Lisäksi opintoja voi suorittaa verkko-opintoina tai työelämän kanssa toteutettavissa yhteisissä projekteissa. (Opintopolku, Bioanalyytikko AMK) Ammattikorkeakoulu saa päättää itse opetussuunnitelmasta ammattikorkeakoulun tutkintosäännösten mukaan (Ammattikorkeakoululaki 2014/932). Opetussuunnitelma on opetuksen ja opintojen suunnittelun väline (Opetusministeriö 2002). Ammattikorkeakouluasetuksen (352/2003) mukaan tutkintoon on sisällytettävä perus- ja ammattiopintoja, vapaasti valittavia opintoja, ammattitaitoa edistävää harjoittelua sekä oppinäytetyö.

Tutkinnon suorittaneilla tulee olla laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja –taidot sekä teoreettiset perusteet toimia työelämässä. Lisäksi tutkinnon suorittaneella tulee olla valmiudet seurata ja edistää oman alansa, sekä itsensä ammatillista kehittymistä. Edellytykset elinikäiseen oppimiseen sekä kielelliset taidot kansainväliseen toimintaan kuuluvat myös koulutuksen tavoitteisiin. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista, 1129/2014.)

Terveysalan ammatin harjoittaminen on luvanvaraista toimintaa. Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä edellyttää ammatissa työskentelevältä riittävää koulutusta. Tällä halutaan huolehtia potilasturvallisuudesta sekä palvelun laadusta. (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä, 559/1994.) Terveydenhuollon oikeusturvakeskus rekisteröi asianomaisen koulutuksen saaneet henkilöt. Tämä luvanvarainen toiminta tulee huomioida myös koulutuksen järjestämisessä ja vaatii oppilaitokselta yhteistyötä laillistavan viranomaisen sekä työelämän kanssa. (Paltta 2008, 8.)

Bioanalyytikko-opiskelijan ammattitaitoa edistävä kliininen harjoittelu

Ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta käytetään useita eri käsitteitä. Tuomikosken (2019, 24) mukaan Suomessa käytetään käsitteitä ammattitaitoa edistävä harjoittelu, ohjattu harjoittelu, käytännön harjoittelu, kliininen harjoittelu, työharjoittelu sekä työssäoppiminen. Ammattikorkeakoululaki (L 14.11.2014/932) määrittelee ammattikorkeakoulujen tutkintoihin kuuluvaa harjoittelua. Ammattikorkeakouluasetus (352/2003) käyttää käsitettä ammattitaitoa edistävä harjoittelu kuvaillessaan ammattikorkeakouluopintojen rakennetta. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä ammattitaitoa edistävä harjoittelu tai ohjattu harjoittelu. Ammattitaitoa edistävä harjoittelu toteutetaan ohjatusti harjoittelupaikoissa, joihin ammattikorkeakoulu on solminut harjoittelusopimukset. Bioanalyytikon tutkinnossa harjoittelun laajuus on 75 opintopistettä, joka on noin kolmasosa koko koulutuksesta. (Opetusministeriö, 2006)

Opetussuunnitelmissa (Bioanalyytikko OAMK, Bioanalyytikko Metropolia, Bioanalyytikko TAMK) harjoittelujaksoja on pääosin kolme ja ne sijoittuvat eri lukukausille. Harjoitteluja suoritetaan oppilaitoksen omissa opetuslaboratorioissa sekä terveysalan laboratorioissa Suomessa tai ulkomailla. Aikaisemmin hankittu osaaminen voidaan huomioida suorituksissa. Aikaisemmin hankittuna osaamisena voidaan pitää esimerkiksi työkokemusta terveydenhuollon tehtävissä. Harjoittelujaksoja on nimetty opetussuunnitelmissa hieman eri tavoin, mutta useimmissa opetussuunnitelmissa harjoittelut on jaoteltu juoksevilla numeroinnilla yhdestä neljään. Harjoitteluille on laadittu osaamistavoitteet ja esitietovaatimukset, joilla tarkoitetaan tiettyjen kursien hyväksytyä suorittamista ennen harjoittelujakson aloitusta. Oppimiseen liittyvät osaamistavoitteet, sisällöt, esitietovaatimukset, arviointikriteerit sekä opintojen laajuudet määritellään opintokokonaisuuksissa ja opintojaksoilla. Harjoittelujaksoilla on omat osaamistavoitteet sekä sisällöt. Yleisesti osaamistavoitteet kasvavat ensimmäisen opiskeluvuoden perustason osaamisesta toisen lukuvuoden laajempaan ammattiaineosaamiseen. Opintojen loppuvaiheessa opiskelija syventää ammattiaineosaamistaan. Arviointikriteerinä käytetään yleisesti hyväksyty/hylätty. Arvioinnissa voidaan käyttää erilaisia arvioinnin tasoja, jotka määritellään arviointikehikossa. Arviointikehikossa osaamista voidaan arvioida esimerkiksi vaativuustasoina yhdestä kolmeen.

Harjoittelun tavoitteita, toteutumista sekä arviointia ohjaa ja valvoo ammattikorkeakoulu. (Paltta 2008, 9). Harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija käytännön työtehtäviin sekä

mahdollistaa jo opittujen tietojen ja taitojen soveltamista työelämässä (Oulun ammattikorkeakoulu opinto-opas. Bioanalytiikan tutkinto-ohjelma). Ohjatun harjoittelun tavoitteet ja oppimiskäsitykset tulisi olla yhteneväisiä opetussuunnitelman ja teoriaopetuksen kanssa. Tämä vaatii opettajan ja ohjaajan välistä yhteistyötä. Opettajan vastuulla on teorian tiedon opettaminen sekä opetussuunnitelman tunteminen, ohjaajan asiantuntemus kohdistuu käytännön työhön. Ohjaajan tiedoilla, taidoilla ja toimintatavoilla on vaikutusta ohjaukseen. Niiden ajantasaisuudella ja luotettavuudella on erityinen merkitys. (Elomaa 2008, 39-40.) Ohjattu harjoittelu on keskeinen osa bioanalytiikan opintoja. Se on usein myös ensimmäinen konkreettinen kosketus tulevaan ammattiin. Työharjoittelussa opiskelija pääsee kehittämään ammattitaitoaan ja asiantuntijuuttaan työtehtäviä seuraten, niissä avustaen ja konkreettisesti työtehtäviä suorittaen aidossa toimintaympäristössä. Ohjatussa harjoittelussa opiskelija pääsee seuraamaan ammattilaisten työtä sekä osallistumaan sen eri muotoihin. (Vänskä, Laitinen-Väänänen, Kettunen & Mäkelä 2011, 149-150.)

Ammattikorkeakoulujen ohjatun harjoittelun ja ohjauksen laatua pyritään kehittämään. Terveystieteiden harjoitteluihin on julkaistu laatusuosituksia, jotka on tehty vuonna 2020 Suomen ammattikorkeakoulujen terveystieteiden koulutuksen verkoston aloitteesta. Suositusta on ollut tekemässä asiantuntijoita seitsemästä eri ammattikorkeakoulusta. Suosituksessa laadukas harjoittelu edellyttää, että opiskelija, opettaja sekä harjoittelun ohjaaja ovat tietoisia tavoitteiden, arvioinnin sekä palautteen merkityksestä harjoittelussa. Suosituksen tavoitteena on yhtenäistää harjoitteluprosessit, varmistaa laadukkaan harjoittelun toteutuminen ja opiskelijan osaamisen kehittyminen sekä sujuvan yhteistyön luominen opiskelijan ja harjoitteluympäristön välille. (Jokelainen ym. 2020.)

2.3 Ohjattu harjoittelu terveystieteiden opiskelijoiden oppimisprosessina

Oppiminen on prosessi, joka pohjautuu yksilön henkilökohtaiseen kokemukseen. Kokemuksella on iso merkitys kaikessa oppimisessa. Oppiminen voi olla sopeutumista tilanteeseen tai mahdollisuus luoda uutta tietoa. Työssä oppiminen voi olla yksilön muutosprosessi, jossa uutta tietoa luodaan käsittelemällä työhön liittyviä kokemuksia. Oppiminen ei kuitenkaan synny yksistään kokemuksista, vaan se edellyttää mielikuvien sisäistämisen oppimiseksi. (Ojanen 1990, 23.)

Ohjatun harjoittelun ohjaus on ohjausprosessi, jonka päämääränä on ohjattavan ammatillinen kasvu (Ojanen 2000, 7). Sen kehittyminen edellyttää tavoitteellista ohjausta ohjauksen eri vaiheissa (Luojuus 2011, 149-150). Ohjauksella on iso merkitys opiskelijan oppimisessa. Terveydenhuoltoalan harjoittelussa kokemuksen kautta oppiminen on tärkeää. (Tiainen 2017, 26.) Oppiminen on prosessi, joka pohjautuu yksilön henkilökohtaiseen kokemukseen. Oppiminen voi olla sopeutumista tilanteeseen tai mahdollisuus luoda uutta tietoa. Työssä oppiminen voi olla yksilön muutosprosessi, jossa uutta tietoa luodaan käsittelemällä työhön liittyviä kokemuksia. Oppiminen ei kuitenkaan synny yksistään kokemuksista, vaan se edellyttää mielikuvien sisäistämisen oppimiseksi. (Ojanen 1990, 23.)

Tiedon oppiminen ja tiedon käyttäminen ovat toisiinsa liittyviä prosesseja. Opiskelijat hyötyvät oppimistilanteista, joissa teoriaa opiskellaan kytkettynä aitoihin työelämän tilanteisiin. Oppimista tapahtuu, kun päästään osallistumaan aitoihin toimintakäytäntöihin. Pedagogisesta näkökulmasta työpaikalla tapahtuvaan ohjattuun harjoitteluun voidaan liittää monia oppimisteorioita. (Tynjälä & Collin 2000, 293-294.) Oppimisteoriat kuuluvat ohjauksen taustateorioihin. Ne toimivat ohjausteorian tukena sitä täydentäen tai syventäen. (Ojanen 2000, 20.) Tiainen (2017) mukaan terveydenhuoltoalan harjoitteluissa eniten käytettyjä oppimisteorioita ovat behavioristinen, kognitiivinen ja sosiokonstruktivistinen oppimisteoria. Behavioristisen näkemyksen mukaan tietomme on kokemuspäistä. Opiskelijaa arvioidaan hänen antamien vastausten tai suoritusten perusteella. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2011, 195.) Opittava asia voidaan pilkkoa pieniin osiin ja ymmärtää osat kokonaisuuksiksi rakentuvaksi (Rauste-von Wright, Von wright & Soini 2003, 148). Bioanalyytikon ammattitaitoa edistävässä harjoittelussa behavioristinen lähestymistapa näkyy esimerkiksi hoitajan seuratussa ja ohjatussa opiskelijan verinäytteenottotilannetta asiakkaalta vaihe vaiheelta. Kognitiivisessa oppimisteoriassa oppiminen alkaa oppijan omasta aktiivisesta toiminnasta opiskeltavaan asiaan. Oppiminen edellyttää opiskelijan tietoista orientoitumista opittavaan asiaan sekä opittavan asian liittämistä aikaisempaan tietoon. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2011, 214-217.) Verinäytteenottoa harjoiteltaessa ohjaajan on huolehdittava, että opiskelija tietää mistä ja miten näyte otetaan. Opiskelijan tulee osoittaa harjoittellessaan osaavansa yhdistää toimintaansa aikaisempaa tietoa ja osaamistaan näytteen ottamiseen liittyvästä teoriasta. Sosiokonstruktivistisessa oppimisen teoriassa korostetaan yhteisön merkitystä oppimisessa. Oppiminen on yhteisöstä osalliseksi tulemisen prosessi. Tieto muodostetaan

sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ympäröivään kulttuuriin sosiaalistumisen myötä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2011, 226-229.) Välimaan, Tuomikosken ja Mikkosen (2023) tutkimuksessa harjoitteluympäristön suhtautumisella opiskelijaan on merkittävä vaikutus hänen oppimisprosessiinsa. Opiskelijaan tulee suhtautua avoimesti ja ystävällisesti. Häntä tulisi kohdella tasavertaisena työyhteisön jäsenenä. Opiskelijalle on tärkeää, että hän tuntee olevansa osa työyhteisöä.

Tynjälä ja Collin (2000) liittävät ohjattuun harjoitteluun useita oppimisen teorioita. Sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta korostaa vuorovaikutusta. Toiminnan teoria sekä kehittävän työn tutkimus yhdistää työn ja oppimisen. Kokemuksellisen oppimisen teoria painottaa todellisten kokemusten reflektoinnin merkitystä. Konstruktivistisessä oppimisenäkökulmässä huomioidaan oppijan aktiivisuus sekä teorian ja käytännön vuorovaikutuksen merkitys. Ohjatussa harjoittelussa voi tapahtua myös satunnaista oppimista.

Ojanen (2000, 21-24) on valinnut keskeiseksi ohjausteoriaksi kokemuksellisen oppimisen. Ammatillisen kasvun edellytys on, että ohjattava käyttää kokemustaan hyväksi oppimisessa. Myös ohjaajan tulee ymmärtää omien kokemustensa merkitys ohjausprosessissa. Kokemuksellisessa oppimisessä tieto pitää kokea, jotta se johtaa oppimiseen. Oppiminen tapahtuu merkityksen kautta, minkä ohjattava antaa kokemukselleen. Näin myös tunteet ovat mukana kokemuksellisessa oppimisprosessissa. Kokemukselliseen oppimisteoriaan Ojanen yhdistää lisäksi konstruktivistisen aputeorian sekä psykoanalyttisen erityisteorian. Konstruktivistiseen aputeoriaan kuuluu ohjattavan vastuu omasta oppimisesta sekä tiedon ymmärtämisestä. Tiedon ymmärtäminen lisää oppimisen mielekkyyttä. Sosiaalisella vuorovaikutuksella sekä kontekstilla on myös tärkeä rooli oppimisessa. Psykoanalyttinen erityisteoria vuorostaan jäsentää vuorovaikutustilanteisiin liittyviä tiedostamattomia motiiveja. Niiden ymmärtäminen auttaa ymmärtämään myös käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa.

Virtanen, Tynjälä, Virolainen & Heikkinen (2022, 174-176) kuvaavat opiskelijan työssäoppimisen mallia. Työssäoppimisen kokonaisuus voidaan jakaa tausta-, prosessi- ja tulostekijöihin. Taustatekijät liittyvät oppijaan tai kontekstiin. Oppimiseen voivat vaikuttaa opiskelijan aikaisemmat taidot, osaaminen, motivaatio, itseluottamus tai elämäntilanteet. Kontekstissa merkityksellistä on organisaation työskentelymahdollisuudet, ilmapiiri, asenne opiskelijaan,

työelämäyhteistyö sekä oppilaitoksen ja työelämän oppimisen integraatio. Työskentelyprosessiin kuuluu työn tekeminen, työn ja tiedon reflektointi, taitojen tavoitteellinen harjoittelu, aitojen ongelmien käsittely, ohjaus, oman työn arviointi, integroiva ajattelu sekä yhteistyö ja vuorovaikutus muiden työntekijöiden kanssa. Työssäoppimisen tuloksiin sisältyvät henkilökohtaiset oppimistulokset, tietojen ja taitojen kehittyminen, vahvistunut ammatillinen identiteetti sekä työorganisaation saamat hyödyt. Kaikki oppimismallin tekijät ovat yhteydessä toisiinsa. Oppimiseen vaikuttaa myös se sosiokulttuurinen ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu. Organisaatiokulttuuri, oppilaitoksen ja työorganisaation väliset suhteet sekä erilaiset käytänteet ovat yhteydessä työssäoppimisen kokonaisuuteen.

Tiaisen (2017) tutkimustulosten mukaan opiskelija oppii käytännön kautta harjoittelemalla itse hoitajan työhön kuuluvia tehtäviä. Opiskelija oivaltaa, ymmärtää sekä sisäistää asioita yhteisöön kuulumalla. Oppimista tapahtuu ohjaajan tietoisien ohjaamisen kautta. Ohjaaja näyttää mallia sekä konkreettisesti esimerkkiä työn suorittamisesta. Opiskelija oppii pohtimalla sekä jakamalla kokemuksia ohjaajan kanssa. Keskustelu tukee opiskelijan kykyä ymmärtää osaamistaan. Opiskelijan oppimista osoittaa hänen kykynsä kyseenalaistaa ja kritisoida asioita. Ohjauksessa opitaan myös tulella osaksi yhteisöä. Vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa on merkittävä. Palautteen antaminen ja kannustaminen edistävät oppimista sekä ammatti-identiteetin syntymistä.

Työelämässä tapahtuvassa oppimisessa oleellista on huomioida sellaiset opetusmenetelmät, jotka tukevat juuri kyseisen harjoittelussa olevan oppilaan oppimista. Oppimiseen vaikuttavat myös työympäristö ja sen mahdollistamat puitteet. Opiskelijan aikaisempi kokemus olisi hyvä huomioida opetusta suunniteltaessa. Työelämässä tapahtuva opetus tulisi räätälöidä opiskelijalähtöisesti. (Virtanen, Tynjälä & Helin 2020, 22.)

2.4 Ohjattu harjoittelu terveysalan ohjaajan työnä

Opetusharjoittelun ohjaus on ohjausprosessi, joka kuuluu pakollisena koulutusohjelmaan ja jonka päämääränä on ohjattavan ammatillinen kasvu (Ojanen 2000, 7). Ohjattavan ammatillinen kasvu ja kehitys edellyttää tavoitteellista ohjausta ohjauksen eri vaiheissa kuten

ohjauskeskusteluissa sekä ohjauksen toteuttamisessa. (Luojus 2011, 149-150). Viime vuosina ammatilliset oppilaitokset ovat lisänneet opetusharjoitteluitaan, mikä näkyy myös työelämässä ohjaustyön lisääntymisenä (Ojanen 2000, 7).

Ohjausorientaatiolla tarkoitetaan tilanteessa tapahtuvaa toimintaa, mitä sanotaan ja tehdään (Vehviläinen 2014, 115). Tiainen (2017) määrittelee tutkimuksessaan ohjaajan toimintaa ja sen painotuksia ohjauksessaan ohjausorientaatioon avulla. Ohjausorientaatiot vaihtelevat johtuen ohjaajien erilaisista ohjaukseen liittyvistä arvoista, perusolettamuksista ja ohjausstrategioista. Ohjaajan toimintaan vaikuttavat ohjaajan pedagogiset näkemykset, työkokemus, koulutus sekä kokemukset ja näkemykset ohjauksen resursseista. Ohjaajan ohjaustoiminta voi muuttua ohjaajan kehittyessä ja ohjaustietämyksen lisääntyessä. Ohjaajan rooli voi vaihtua harjoitteluympäristön ja opiskelijan mukaan. Ohjaajan ohjausorientaatio määrittelee myös ohjaajan ajatuksia ohjattavan toiminnasta ja elämäntilanteesta.

Ohjaajan ohjausosaamista ja ohjausominaisuuksia on tutkittu useissa tutkimuksissa (mm. Tuomikoski 2019; Saarikoski 2002; Kukkohovi 2020; Luojus 2011). Keinäsen (2024) mukaan opiskelijaohjausosaaminen on käytäntöjä työyksikössä, ohjaajan ominaisuuksia, ohjaajan motivaatiota, ohjauksen tavoitteellisuutta, reflektiivistä ohjauskeskustelua, opiskelijälähtöistä arviointia sekä kehittävää palautetta. Tuomikoski, Ruotsalainen, Mikkonen ja Kääriäinen (2019, 8-13) kuvaavat tutkimuksessaan terveydenhuoltoalan hoitajan työtä harjoittelun ohjaajana. Ohjaaja pyrkii ohjauksessaan luomaan turvallisen ja sallivan oppimisilmapiirin. Ohjaaja käy reflektiivisiä keskusteluja ohjattavan kanssa. Ohjauksen alussa ohjaaja käy keskustelua opiskelijan osaamisen lähtötasosta sekä odotuksista harjoittelulle. Niiden pohjalta suunnitellaan harjoittelun tavoitteet. Ohjaaja antaa opiskelijalle hänen tasoonsa sopivia oppimistehtäviä sekä vastuuta, kun hän on siihen valmis. Ohjaaja antaa opiskelijan harjoitella ammattiinsa liittyviä käytännön taitoja. Hän edistää ja tukee opiskelijan ammatillista kasvua. Ohjaaja tukee ohjattavan oppimista käyttämällä erilaisia ohjausmenetelmiä ja valitsemalla sopivia oppimistilanteita. Ohjauksessaan hän yhdistää teoriaa käytäntöön, antaa ja vastaanottaa palautetta sekä arvioi opiskelijaa.

Luojuksen (2011) tutkimuksen mukaan laadukas opiskelijaohjaus muodostuu toimintayksikön ohjaustoiminnan onnistuneesta toteutumisesta sekä osaavista harjoittelun ohjaajista. Oppimista

edistää ympäristö, jossa vallitsee keskinäinen kunnioitus, vastavuoroisuus ja avoimuus. Ohjaajan tulee kohdata opiskelija ennakkoluulottomasti. Hyvä ohjaussuhde edistää opiskelijan oppimista. (Ford ym. 2016.) Hilli, Salmu ja Jonsèn (2014) näkevät välittävän suhteen oppimisen perustana. Molemminpuolinen kunnioitus on edellytys toveruudelle sekä hyvälle ilmapiirille. Onnistuneen ohjaussuhteen myötä opiskelijoille jää myönteisempi kuva harjoittelusta. Yksilöllinen ohjaussuhde on yksi tärkeimmistä tekijöistä kliinisen oppimisen toteutumisessa. (Saarikoski 2002). Myös ohjauskeskustelujen avulla ohjaaja voi kehittää turvallista ja sallivaa oppimisympäristöä. Refleктоivat ohjauskeskustelut edistävät onnistuneen ohjauksen toteutumista. Ohjauskeskustelut ja onnistunut ohjaussuhde edellyttävät ohjaajan ja ohjattavan välille syntyvää molemminpuolista kunnioitusta. (Tuomikoski 2019.) Ohjaajan tehtävänä on toimia pedagogisena tuki- ja yhteistyöhenkilönä (Pitkänen ym. 2018).

Ohjaajan tulee ohjata opiskelijaa yksilöllisten tavoitteiden asettamiseen sekä vastuun ottamiseen. Ohjaajan tulee tunnistaa opiskelijan osaamisen taso ohjatakseen opiskelijaa yksilöllisten tavoitteiden asettamisessa. (Tuomikoski 2019.) Luojuksen (2011) tutkimustulosten mukaan ohjaajilla on kehitettävää tavoitteiden tuntemisessa sekä niiden ymmärtämisessä. Yksilöllinen ja tavoitteellinen ohjaus vaikuttaa merkittävästi opiskelijan oppimiseen (Pitkänen ym. 2018).

Fordin ym. (2016) tutkimuksen tuloksissa opiskelijat näkevät, että ohjaajien tehtävänä on kantaa vastuu opiskelijan oppimisesta ohjaamalla sekä antamalla oppimismahdollisuuksia. Tuomikoski (2019) korostaa ohjaajan tehtävää ohjata opiskelijaa juuri osaamisen kannalta oikeanlaisiin oppimistilanteisiin eikä opettaa ainoastaan toimintaympäristön käytäntöjä. Ohjaajan tulee määrätietoisesti edistää opiskelijan oppimista antaen opiskelijan harjoitella käytännön kliinisiä taitoja. Samalla opiskelijan osaaminen ja itseluottamus omiin kykyihin kasvaa. Ohjattava oppii parhaiten tekemällä itse. (Tiainen 2017.) Ohjaajan tulee tukea opiskelijan oppimisprosessin etenemistä käyttämällä erilaisia ohjausmenetelmiä sekä auttamalla opiskelijaa yhdistämään teoriaa käytäntöön (Tuomikoski 2019). Myös Tiaisen (2017) tutkimuksen tuloksissa teorian ja käytännön integroiminen on tärkeää opiskelijan oppimiselle ammattitaitoa edistävässä harjoittelussa. Ohjausmenetelminä kannustaminen ja vuorovaikutus edistävät ohjattavan oppimista.

Ohjaajan tulee antaa opiskelijalle kehittävää palautetta sekä ottaa palautetta vastaan omasta toiminnastaan ohjaajana ja ammattilaisena (Tuomikoski 2019). Ohjaajien tulisi saada palautetta oman ohjauksen vaikutuksista ja tuloksista omien ohjauskäytäntöjen kehittämiseksi (Saarikoski 2002). Opiskelijan oppimisen arviointi kuuluu myös ohjaajan tehtäviin (Kukkohovi ym. 2020). Arvioinnilla tarkoitetaan ohjauksen tuottaman arvon määrittämistä arviointikriteerien ja erilaisien perustelujen avulla (Ojanen 2000, 166). Tuomikosken (2019) tutkimuksen mukaan opiskelijälähtöinen arviointi on yksi haasteellisimmista opiskelijaohjaajan tehtävistä. Opiskelijan kehittymistä, oppimista ja osaamista tulee arvioida yhteistyössä harjoittelussa mukana olevien toimijoiden kanssa. Arviointiosaaminen on osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien sekä ohjaajan oman roolin merkityksen tunnistamista arvioinnissa. Opiskelijan oppimista arvioidaan palautteen avulla harjoittelun aikana. Osaamisen arviointi tehdään harjoittelun loppuvaiheessa. Arvioinnilla on suuri merkitys opiskelijan ammatillisen kehittymisen sekä potilasturvallisuuden näkökulmasta. Jatkuva ja läpinäkyvä arviointi auttaa opiskelijaa sitoutumaan ja motivoitumaan harjoitteluun (Saarikoski 2002). Ohjaajat tarvitsevat tukea oppilaitoksilta ja opettajilta arvioinnin toteuttamiseen. Ohjauksen toimijoilla tulisi olla yhteiset arviointikriteerit apuna loppuarvioinnissa. (Helminen, Johnson, Isoaho, Turunen & Tossavainen 2017.)

Ohjaajan tehtävänä on myös kehittää omaa ohjausosaamistaan. Kukkohovi ym. (2020) tutkivat ohjaajien näkemyksiä ohjausosaamisestaan Espanjassa, Italiassa, Liettuassa, Sloveniassa ja Suomessa. Tutkimuksessa ohjaajat arvioivat opiskelijaohjausosaamisensa keskimäärin tyydyttäväksi. Parhainta osaaminen oli reflektiivisessä ohjauskeskustelussa ja huonointa työyksikön käytänteiden tuntemisessa sekä arvioinnissa. Suomalaiset ohjaajat arvoivat osaamisensa toiseksi heikoimmaksi. Ohjaajakoulutukseen osallistumisella on myönteinen vaikutus arviointiosaamiseen, tavoitteellisen ohjauksen toteuttamiseen, työyksikön ohjauskäytänteiden tuntemiseen, kykyyn tukea opiskelijan oppimisprosessia, ohjaajien motivoitumiseen, kykyyn antaa palautetta sekä ohjauksen toimintatapojen kehittymiseen (Tuomikoski, 2019). Ohjaajakoulutuksella on positiivinen vaikutus ohjausosaamiseen kaikilla sen osa-alueilla (Ruuskanen ym. 2018). Ohjauskoulutuksen avulla ohjaajat voiva kehittää omaa ohjausosaamistaan ja näin edistää opiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Ohjaajien ohjausosaamisen kehittymisellä on vaikutusta koko toimintaympäristön ohjauksen kehittymiseen. (Saarikoski 2002.) Ohjaus itsessään on myös ohjaajalle mahdollisuus kehittää osaamistaan ja rakentaa itseluottamustaan ohjaajana (Ford ym. 2016).

Ohjauksessa merkityksellistä on se, kuinka paljon ohjaaja on valmis antamaan sille itseä (Ojanen 2000. 8). Kostiainen ja Hupli (2012) kuvaavat ohjaustyössä ohjattavalähtöisyyttä. He näkevät ohjaajan tärkeänä tehtävänä olla ammatillisesti vastuullisena yhdessä kulkijana. Vuorovaikutus ja ohjausta suosiva ilmapiiri, sekä ohjaajan kyky pohtia omaa työtään ja sen perusteita, antavat myös omat merkityksensä ohjausprosessin onnistumiselle. Tavoitteena on antaa ohjaajan tiedot ja taidot sekä koko persoona ohjattavan oppimisprosessin käyttöön. (Ojanen 2000, 12-13.) Luojuksen (2011) tutkimustulosten mukaan ohjaajan ominaisuuksilla on merkitystä ohjaajan asennoitumiseen tavoitteelliseen ohjaukseen, arviointiin sekä arviointitapojen käyttöön. Tuomikosken (2019) tutkimuksen tuloksissa ohjausta edistävät ohjaajan ominaisuudet, jotka auttavat reflektiivisen ohjaussuhteen muodostumista. Ohjaajan tulee myös tunnistaa omat opiskelijaohjaajan ominaisuutensa sekä pyrkiä kehittämään niitä. Opiskelijaohjaajan tulee olla motivoitunut ohjaamiseen.

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää bioanalyytikon koulutukseen sisältyvän ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjausta ohjaavien terveystalon ammattilaisten käsitysten pohjalta. Tästä lähtökohdasta tavoitteena on tuoda välineitä ohjausosaamisen kehittämiseen terveydenhuollossa. Olen kerännyt tutkimusaineiston terveydenhuollon laboratoriossa toimivilta laboratoriohoitajilta, joiden työnkuvaan kuuluu ohjata ammattitaitoa edistävään harjoitteluun tulevia bioanalyttikko-opiskelijoita. Ohjaajat suunnittelevat harjoittelun toteutuksen, asettavat ja tarkistavat tavoitteet yhdessä opiskelijan kanssa, ohjaavat sekä arvioivat. Ohjaus on vuorovaikutuksessa ohjaajan ja opiskelijan välillä tapahtuvaa opiskelijan ammatillista kasvua sekä oppimista. (Sulosaari 2008, 25.) Olen valinnut tutkimukseni tyypiksi tapaustutkimuksen. Tapaustutkimuksessa halutaan saada syvälinen ymmärrys tapauksesta, joka on asetettu sen luonnolliseen kontekstiin (Yin 2012, 4).

Tutkimuskysymykseni on:

Millaisia käsityksiä ja kokemuksia ohjaajilla on opiskelijan ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjaamisesta?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Laadullinen tapaustutkimus

Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää kokonaisvaltaisesti ja sen myötä osoittamaan, kuinka moninainen todellisuus lopulta on. Tavoitteena ei ole tuottaa tilastollisesti merkitsevää tai määrällisesti yleistettävää tietoa, vaan tarkoitus on luoda kokonaiskuva tutkimastani ilmiöstä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että se keskittyy tarkastelemaan ihmisten subjektiivisia kokemuksia ja näkemyksiä (Juuti & Puusa 2020, 59). Eskolan & Suorannan (2008, 15) mukaan laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkeinä voidaan pitää muun muassa tekstiperusteista aineistonkeruumenetelmää, harjunnanvaraista näytettä, osallisuutta ja tutkittavien näkökulmaa sekä aineistolähtöistä analyysia. Tässä tutkimuksessa kuvaan ohjausprosessia ohjaustyöhön osallistuvien hoitajien näkökulmasta, keskityn pieneen määrään tapauksia, aineistoni on ilmiösultaan tekstiä ja analyysi perustuu avoimien kysymysten kirjallisten vastausten sisällön kuvaamiseen ja analyysiin. Näiden pohjalta määrittelen tutkimukseni laadulliseksi tutkimukseksi.

Tutkimukseni tyyppinä on tapaustutkimus. Tapaustutkimus sopii tutkimustyyppikseni, koska pyrin kuvaamaan tarkasti rajatussa laboratorioympäristössä tapahtuvan ammatilliseen harjoitteluun liittyvän ohjauksen prosessin. Haluan saada siitä yksityiskohtaista ja kuvailevaa tietoa. Tapaustutkimus soveltuu hyvin kasvatusilmiöitä käsitteleviin tutkimuksiin (Syrjälä & Numminen 1988, 175). Tapaustutkimus sopii tutkimustyyppiksi silloin, kun halutaan tuottaa tietoa erityisistä paikkaan ja aikaan sidotuista olosuhteista, ilmiöistä, prosesseista, merkityksistä ja tiedoista (Peltola 2007, 111). Sen avulla voidaan tarkastella teoretietoon ja arkitietoon perustuvien havaintojen välistä yhteyttä (Syrjälä & Numminen 1988, 176). Eriksson ja Koistinen (2014, 4–5, 38) määrittelevät tapaustutkimuksen tutkimusstrategiaksi, jossa tarkastellaan yhtä tai useampaa tapausta. Tapaustutkimuksen keskeinen tavoite on määritellä, analysoida ja ratkaista tapauksia. Tapaus voi olla yksilö, organisaatio, prosessi, ohjelma, laitos, naapuri tai tapahtuma (Yin 2009, 17). Tutkittava tapaus eli tutkittava yksilö tai ryhmä voidaan valita neljästä perustasta: 1) se on mahdollisimman tyypillinen, 2) kriittinen, 3) ainutkertainen ja opettava tai

4) paljastava. Se pyrkii tuottamaan yksityiskohtaista ja täsmentävää tietoa tutkitusta aiheesta. (Syrjälä & Numminen 1988, 19.) Tapauksella on usein ajallinen rajausta johonkin hetkeen tai ajanjaksoon (Peltola 2007, 115). Tutkimukseni empiiristä tapausta edustaa ohjaustyöhön osallistuneet laboratoriohoitajat. Tutkimushenkilöideni valinnalla voidaan saada yksityiskohtaista tietoa yhdestä erityisestä tai yksittäisestä tapauksesta, pienestä joukosta toistensa kaltaisia tapauksia. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186). Tutkimuksessani ohjausprosessi laboratoriohoitajan kuvaamana on mahdollisimman tyypillinen, jolloin siitä saadut tulokset on mahdollista siirtää myös toisiin samankaltaisiin tilanteisiin. Ohjausprosessille voidaan hahmottaa ajallinen alku ja loppu. Tapaustutkimuksessa pyritään ymmärtämään ilmiön ominaisuuksia ja niiden taustalla olevia asiayhteyksiä vuoropuheluna. Asiayhteys voidaan osoittaa esimerkiksi käsitteellisellä jäsenyyksellä. Tapauksen jäsenyessä sen erityispiirteistä tulee keino ymmärtää ilmiötä laajemmin. (Peltola 2007, 112-113).

Stake (1995, 3-4) jakaa tapaustutkimukset kolmeen luokkaan. *Itsessään arvokas tapaustutkimus* on kyseessä silloin kun tutkitaan erityistä tai ainutlaatuista tapausta yksityiskohtaisesti. *Välineellinen tapaustutkimus* haluaa ymmärtää jotain muuta kuin vain kyseistä tapausta. Yksittäisen tapauksen avulla halutaan saada tietoa, joka pätee myös muissa samantyyppisissä konteksteissa. *Kollektiivisessa tapaustutkimuksessa* tutkimus muodostuu useista tapauksista. Tapaukset valitaan tietyillä kriteereillä. Tapaukset voivat olla mahdollisimman lähellä tai erillään olevia tapauksia. Tavoitteena on päästä parempaan ymmärrykseen tai teorian rakentamiseen. Luokittelen oman tutkimukseni kollektiiviseksi tutkimukseksi. Tutkimuksessani mukana olevia henkilöitä yhdistää sama koulutus, työ, ohjauskokemus sekä työympäristö. He työskentelevät fyysisesti samoissa tiloissa ja heillä on samat työtehtävät. He ohjaavat samoja, juuri kyseiseen yksikköön harjoittelemaan tulleita opiskelijoita. Ohjaustilanteet, joissa he toimivat ovat siis hyvin samanlaisia. Tutkimalla tätä tutkimushenkilöjoukkoa uskon saavani paremman ymmärryksen siitä, mitä merkityksiä pieni ryhmä ammattitaitoa edistävää harjoittelua ohjaavia hoitajia antavat ohjausprosessille ja miten he toteuttavat sitä.

Vaikka tapaustutkimuksen tavoitteena on yhden ilmiön kuvaaminen, pyrin tutkimuksessani ymmärtämään ohjausprosessiin liittyvää toimintaa yleisemminkin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 189). Tutkimuksellani en kuitenkaan pyri tapauksen yksi yhteen yleistämiseen.

Tapaustani voidaan jossain määrin yleistää sellaisiin tapauksiin, joissa on tämän tapauksen kanssa samanlaisia piirteitä. Tapaustutkimuksessa puhutaan enemmänkin analyttisestä yleistämisestä, jolloin tutkitaan teoreettisten lausumien paikkansapitävyyttä tutkitussa tapauksessa. (Syrjälä & Numminen 1988, 175.) Tapaustutkimuksen avulla voidaan ymmärtää ilmiötä laajemmin, kun tapausta muotoillaan käsitteellisesti uudelleen tai haetaan tapauksesta käsitteellisiä samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia verrattuna muihin tapauksiin (Peltola 2007, 119). Tapaustutkimuksessa yleistäminen voidaan nähdä myös kokemuksellisen ymmärtämisen kautta. Jos tutkimuksessa tutkitaan tietyn ihmisryhmän toimintaa ja sen motiiveja, voi lukija suhteuttaa kokemusten tuottamaa tietoa omiin kokemuksiinsa ja oppia niiden kautta itsestään. (Leino 2007, 216.) Tutkimukseni tuloksiin tutustuessaan lukija voi saada aineksia omalle ajattelulle ja kasvulleen.

4.2 Aineiston rajaaminen ja tutkimushenkilöt

Olen tutkimuksessani kiinnostunut bioanalyytikon ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjausprosessista. Ohjaustoimintaa voidaan tarkastella niin yksilön, ryhmän kuin koko organisaation näkökulmasta. Siinä on mukana monia toimijoita, jolloin prosessiin vaikutetaan monenlaisin keinoin ja toimin. (Vehviläinen 2014, 14-15.) Rajaan tutkimustani käsittelemällä ohjausprosessia ohjaajien näkökulmasta. Jätän tutkimuksestani pois opiskelijan, laboratorio-organisaation ja oppilaitoksen näkökulmat, jotta tutkimusaiheestani ei tulisi liian laaja ja siinä ei saavutettaisi riittävää syvyyttä (Malmsten 2007, 57). Tapaustutkimuksessa aineiston valinta ja kerääminen ovat rajauksen välineitä. Tutkimuskysymys rajaa aineiston hankintaa. (Häikiö & Niemenmaa 2007, 49-50.)

Aineistoa kerätessä täytyy ottaa huomioon tutkimuksen tavoite, tutkimuskysymykset, aineiston laajuus, hankintatapa sekä yleistämisen mahdollisuus. Ilmiötä kuvatessa tarvitaan aineisto, joka kuvaa hyvin ilmiötä. Aineiston tulee olla myös tarpeeksi laaja, ettei se kuvasta ilmiötä sattumanvaraisesti tai subjektiivisesti. Tapaustutkimuksessa aineiston keruun kriteerinä ei siis ole sen määrä. Tärkeää on löytää tutkimuksen kannalta tärkeät avaintapaukset kuten tapahtumat, tilanteet, ilmiöt tai kokemukset. Aineistoa kerätään niin, että henkilöiden kokemukset ovat osa

tutkittavaa tapausta ja ne voidaan mahdollisesti kiinnittää myös yleisempään ilmiöön. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2011, 117.)

Tutkimuksessani en ole valinnut tutkittavaa joukkoa sattumanvaraisesti, vaan olen kohdistanut kyselyni niihin laboratoriohoitajiin, jotka ovat suorittaneet bioanalytiikko- koulutuksen ja joilla on keskimäärin samanlainen kokemus laboratoriohoitajan työstä sekä opiskelijoiden ohjaamisesta. Ajattelin koulutuksen ja työkokemuksen lisäävän osallistujien ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tyypilliset tapaukset tarjoavat poikkileikkauksen suuremmasta ryhmästä (Eriksson & Kovalainen 2008, 125). Päädyin valitsemaan tutkimukseni osallistujiksi ryhmän laboratoriohoitajia, jotka työskentelevät organisaatiossa, jossa myös itse työskentelen. Valintaani vaikutti se, että tunnen heidät henkilökohtaisesti ja minulla on tietoa heidän koulutuksestaan sekä työhistoriasta ja ohjauskokemuksesta. Mielestäni heillä kaikilla oli tutkimukseni kannalta tärkeitä kokemuksia ohjaamisesta ja oletan heidän olevan tapauksena tutkittavilta seikoiltaan keskimääräisiä. Uskon, että heidän kuvauksensa ohjausprosessista on verrattavissa myös muiden laboratoriodien ohjausprosesseihin. Tyypillisissä tapauksissa yhdistyy tutkittavan ilmiön ominaispiirteitä ja niiden avulla voidaan laajentaa tai tarkentaa teoriaa (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 33). Tapaukset voidaan siis valita harkiten niiden samanlaisuuden tai erilaisuuden perusteella ennustettavista syistä. Tapausten valintaa ohjaa tutkimuksen teoreettinen viitekehys. (Syrjälä & Numminen 1988, 20.) Koska minulla oli vain rajallinen aika tutkimuksen tekoon, vaikutti tutkimustapausten ja aineistonkeruumenetelmän valintaan myös käytännön asiat. Kohdentamalla tutkimukseni tuttuun organisaatioon sekä tuttuihin ihmisiin uskoin tutkimusprosessiin liittyvien käytännön asioiden järjestyvän mahdollisimman sujuvasti. Sillä oli iso merkitys tutkimustyöni edistymisen kannalta. Olin myös erittäin kiinnostunut kohdentamaan tutkimukseni juuri työorganisaatiooni, koska uskon, että voin hyödyntää tutkimukseni tuloksia opiskelijoiden ohjauksessa organisaatiossamme. (Eriksson & Koistinen 2014, 26.) Tutkimuksessani tutkin siis useaa tapausta ja määrittelin heidät ennen tutkimuksen aloitusta. Eisenhardt (1989, 545) perustelee usean tapauksen tutkimista, kun tapausta lähdetään tarkastelemaan etukäteen muodostetun teorian tai tutkimuksen kuluessa määriteltyjen teoreettisten määritelmien perusteella. Hän arvioi, että 4-10 tapausta tutkimuksessa toimii hyvin totuusarvon ja aineiston laajuuden näkökulmasta. Koska ensimmäisen viikon aikana sain vain kaksi vastausta, päätin laittaa kyselyn vielä kahdelle hoitajalle. Lähetin kyselyn yhteensä 10 hoitajalle ja sain 7 vastausta. Käyttämäni sähköisen kyselyn Webropol-sovelluksessa jokaisen vastaajan vastauksista voitiin luoda yksilöllinen sähköinen raportti. Numeroin vastausraportit niin, että vastausjärjestyksessä kukin vastaaja sai

oman tunnustenumeron väliltä 1-7. Käytin tätä samaa numerotunnistetta tutkimushenkilöistäni koko tutkimusprosessin ajan ja ne näkyvät myös numerokoodeina siteerauksissa ja pelkistetyissä ilmauksissa.

4.3 Kysely aineistonkeruumuotona

Kun tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on kysely, täytyy tutkijan tehdä kyselyyn liittyviä valintoja. Kysely voidaan toteuttaa puhelimitse, sähköisesti tai kyselylomakkeella. Kyselyn voi täyttää vastaaja itse tai tutkija tekee sen hänen puolestaan. Kyselyssä käytetään etukäteen laadittua kyselylomaketta ja se jaetaan samanlaisena kaikille kyselyyn osallistuville. Kysymykset voivat olla strukturoituja tai avoimia. Kyselyn laadinta edellyttää hyvää teoreettista perehtymistä aiheeseen sekä päätöksen siitä, kenelle se osoitetaan. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2011, 113-114.)

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi valitsin sähköisen kyselylomakkeen. Kyselylomake sopii aineistonkeruumenetelmäksi, kun pyritään selvittämään konkreettisia ilmiöitä (Hirsjärvi & Hurme 2022, luku 3.2). Sähköisen kyselyn käyttö poisti haastatteluun liittyvän sopivan ajan ja paikan löytämiseen liittyvät haasteet. Kyselyn etuna on myös haastattelutilanteeseen liittyvien häiritteijöiden väheneminen. Haastattelutilanteisiin liittyy aina vuorovaikutustilanteita määrittävien valta-asemien vaikutus tutkittavien vastauksiin. (Kuula 2011, 174.) Kysymykset olivat yhtä kysymystä lukuun ottamatta avoimia kysymyksiä. Avointen kysymysten etuna on se, että vastauksista voi nousta uusia ideoita. Ne mahdollistavat vastaajan mielipiteen perusteellisen selvittämisen sekä aineiston monipuolisen luokittelun. Huonona puolena ovat epätarkat vastaukset sekä alhainen vastausprosentti. (Valli 2018, 114.) Avoin kyselylomake soveltui tutkimukseni aineiston hankintaan, koska uskoin tutkittavieni kykenevän kertomaan omista kokemuksistaan sekä pohtimaan omia käsityksiään ohjauksesta kirjallisesti. Sen hyvänä puolena on mahdollisuus pohtia vastauksia kauemmin kuin haastattelussa, johon sisältyy ajalliset rajoitukset. (Järvinen & Karttunen 1997, 167.) Tutkimukseni edellytti tutkimusluvun hakemista siitä organisaatiosta, jossa tutkittavani työskentelivät. Lupaprosessin jälkeen aineistoni keruu ajoittui alkuvuoteen 2024. Keräsin aineistoni sähköpostitse. Sähköposti sisälsi linkin Webropol-kyselyyn (ks. liite 1) sekä saatekirjeen (ks. liite 2). Saatekirjeessä kerroin kyselyn tarkoituksesta ja merkityksestä, rohkaisin heitä vastaamaan kyselyyn sekä kerroin mihin

mennessä kyselyyn tulisi vastata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204). Toivoin saavani vastaukset noin kahden viikon kuluessa kyselyn lähettämisestä. Webropol-sovelluksen käyttö kyselyssä mahdollisti vastaamisen keskeyttämisen ja jatkamisen samasta vaiheesta myöhemmin uudelleen. Sovellus toimi myös mobiililaitteella tai tabletilla. Tällä pyrin siihen, että mahdollisimman moni vastaisi kyselyni. Se oli nopea tapa kerätä aineistoa ja minun oli helppo seurata montako vastausta olin saanut. Näin sain myös vastaukset suoraan kirjallisessa muodossa käyttööni ja työläs litterointi mahdollisine virheineen jäi pois tutkimukseni vaiheista. Kyselyllä kerätyn aineiston etuna on lomakkeen käsittelyn nopeus ja helppous (Hirsjärvi & Hurme 2022, luku 3.2).

Linkki kyselyyn oli yhteinen kaikille vastaajille, joten en pystynyt kyselystä tunnistamaan vastaajaa. Kerroin tämän vastaajille sähköpostiviestissä kyselyn lähettämisen yhteydessä. Kysely sisälsi avoimia kysymyksiä sekä yhden monivalintakysymyksen. Kysymykset kohdentuivat tutkimuskysymysten ja aiemman teorian perusteella ohjausprosessin vaiheisiin, ohjausosaamiseen sekä ohjaustyön ja ohjausprosessin kehittämiseen. Ennen kyselyn lähetystä lähetin kyselylomakkeen laboratoriossa toimiville ohjaajilleni. Halusin varmistaa, että kysymykset olisivat mahdollisimman ymmärrettäviä. Koin tämän tärkeäksi tehtäväksi, sillä kysymysten muotoilu luo perustan tutkimuksen onnistumiselle (Valli 2007, 102). Palautteen perusteella tein pienen muutoksen saatekirjeeseen määrittelemällä tarkemmin ohjausprosessi käsitettä. Pohdimme myös viekö kyselyyn vastaaminen liikaa aikaa mutta luotin siihen, että valitsemani henkilöt ovat motivoituneita osallistumaan tutkimukseeni. Liian pitkä lomake voi viedä vastaajan motivaation osallistua kyselyyn (Valli 2007, 104).

4.4 Aineiston analyysi

Tapaustutkimukselle ei ole määritelty mitään erityistä omaa analyysimenetelmää (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 194). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi on monivaiheinen prosessi. Se alkaa aineistonkeruun jälkeen litteroinnilla eli aineiston purkamisella tekstiksi, sitä seuraa aineiston luenta useamman kerran ja näin päädytään aineistosta tehtyihin tulkintoihin ja tutkimustuloksiin. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 108–109; Tuomi & Sarajarvi 2018, 123). Laadullisella sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata saadun aineiston sisältöä mahdollisimman jäsentyneesti. Aineisto järjestellään tiiviisti selkeään, yhtenäiseen sekä

informatiiviseen muotoon. Analyysin selkeys ja sen järjestelemisen myötä voidaan luottaa tutkimustulosten johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119–122.)

Ennen analysoinnin aloitusta siirsin sähköisen kyselyn Webropol-sovelluksesta jokaisen vastaajan yksilöllisen vastausraportin tekstinkäsittelyohjelmaan. Näin pääsin käsittelemään aineistoani tekstinkäsittelyohjelman avulla. Numeroin raportit vastaajien mukaan tunnistenumeroilla 1-7. Internet-kyselyn etuna on suora internetissä tapahtuva vastaaminen, jolloin tutkijan ei tarvitse syöttää paperilomakkeen tietoja sähköiseen muotoon. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta vähentämällä mahdollisia kirjausvirheitä. (Karjalainen 2008, 92.) Tämän jälkeen perehdyin aineistoon lukemalla sitä useampaan kertaan. Käydessäni läpi vastauksia huomasin, että osassa kyselylomakkeista ei vastattu kaikkiin kysymyksiin. En kuitenkaan nähnyt tarpeelliseksi hylätä yhtäkään lomaketta tämän vuoksi koska lomake oli muuten täytetty huolellisesti. En myöskään kokenut tarpeelliseksi karhuta vastauksia kattavuuden lisäämiseksi vaan koin, että olin saanut riittävästi vastauksia tutkimustani varten. Puutteellisten tietojen kysyminen jälkikäteen olisi ollut myös haastavaa, sillä vastaajat osallistuivat kyselyyni anonyymisti.

Analysoin aineistoni aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja analyysiäni ohjasi tutkimuksen tarkoitus sekä tutkimustehtävä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen. Ensimmäiseen vaiheeseen kuuluu aineiston redusointi eli pelkistäminen. Tällöin tulee rajatuksi ja karsituksi tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto. Pelkistämisen myötä tieto tiivistyy tai se pilkotaan osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-124.) Tutustuin kyselyiden tuottamaan aineistoon lukemalla vastauksia useamman kerran. Tämän jälkeen etsin aineistosta ilmaisuja, jotka kuvasivat tutkimuskysymyksiäni. Hain aineistosta vastauksia siihen, miten hoitajat kuvaavat ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjausta, omaa ohjausosaamistaan sekä miten ohjausta voitaisiin kehittää. Alkuperäiset sanatarkat ilmaukset vaihtelivat yhdestä sanasta useaan lauseeseen. Siirsin jokaisesta kyselystä valitsemani alkuperäisilmaisuut omaan tiedostoonsa. Aineistoa luettaessa sille esitettiin kysymyksiä, miten opiskelijat ja ohjaajat kuvaavat harjoittelun ohjausta ja arviointia. Alkuperäisilmaisuujen perään kirjasin sulkuihin vastaajan tunnustekoodin. Koodin avulla pystyin koko analyysiprosessin ajan palaamaan siihen alkuperäiseen vastaukseen, josta ilmaisu oli poimittu.

Tämän jälkeen teemoittelin koko aineistoni alkuperäisilmaisut kolmeen eri teemaan, joita olivat ohjauksen käytännöt, ohjausosaaminen ja ohjauksen kehittäminen. Teemat muotoituivat tutkimuskysymysten sekä kyselyni aihepiirien pohjalta. Tässä vaiheessa koko aineistoni yhdistyi yhdeksi kokonaisuudeksi kolmeen eri aihepiiriin jaoteltuna. Tuomen ja Sarajärven (2018, 105–107) mukaan teemoittelussa on kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta ryhmiin aihepiirien mukaisesti, jolloin saadaan kuvaus eri teemojen esiintymisestä kyseisessä aineistossa. Aineistosta poimitaan asiakokonaisuuksia sekä muita siinä useasti esiintyviä tyypillisiä piirteitä, jotka ovat keskeisiä asetetuille tutkimuskysymyksille. Tämän jälkeen muodostin alkuperäisilmauksista pelkistetyt ilmaukset. Pelkistettyjen ilmausten perään kirjasin vastaajan tunnistenumeron. Yhdestä alkuperäisilmauksesta muodostui useimmiten useampi pelkistetty ilmaus (ks. taulukko 1.).

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
”Luulen, että työyhteisö tarvitsisi enemmän ohjausta omaan ohjaukseensa. Olisi hyvä, että työyhteisöllekin olisi selvää, mitä ohjataan perusharjoittelussa, ja mitä syventävässä.” (V7)	Ohjausosaamista kehitettävä (7) Tavoitteiden tunteminen (7) Opetussuunnitelman tunteminen (7)
”Olisi jokin kaavake, mitä opiskelijalle tulisi opettaa ja miten työssä perehtyminen konkreettisesti suoritetaan.”(V1)	Koulutusta ohjausmenetelmien käytöstä (1) Työyksikön yhteinen toimintamalli (1) Tavoitteiden tunteminen (1)

Toinen vaihe on aineiston klusterointi eli ryhmittely tai luokittelu. Tässä vaiheessa tutkija luo alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Ryhmittelylle on ominaista, että aineistosta etsitään samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä sekä niistä muodostuvia teemoja/luokkia, jotka nimevät niiden sisältö kuvaavilla nimikkeillä. Teemoina voivat olla tutkimuskohtena olevan ilmiön piirteet tai ominaisuudet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124-125.) Jaoin pelkistetyt ilmaukset eri ryhmiin. Ryhmittelyssä käytin apuna värikoodausta. Pelkistettyjen ilmausten värikoodit helpottivat pelkistettyjen ilmausten yhdistämistä omiksi ryhmikseen. Samankaltaiset ilmaukset muodostivat oman ryhmän. Pelkistetyistä ilmauksista muodostuneet ryhmät yhdistin alaluokiksi. Nimesin alaluokat niiden sisällön mukaan ja alaluokkia muodostui yhteensä 29.

Analyysin kolmas vaihe on aineiston abstrahointi. Abstrahoinnin tavoitteena on edetä analysoinnissa alkuperäisaineistosta johtopäätöksiin yhdistelemällä luokituksia niin pitkälle, kuin se aineistosta käsin on mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Jatkoin luokittelua muodostamalla alaluokista yhdeksän yläluokkaa (esimerkiksi suunnitelmallista, tavoitteellista ja haastavaa ohjausta). Yläluokat yhdistyivät kolmeksi pääluokaksi, joita ovat *opiskelijaohjauksen käytännöt, onnistuneena koetun ohjauksen piirteet* sekä *ohjauksen kehittämistä koskevat käsitykset*. Taulukossa 2 on esitetty esimerkki aineiston klusteroinnista ja abstrahoinnista. Luokkien muodostaminen oli haasteellista. Luokittelin aineistoa useaan kertaan ja eri tavoin ennen kuin pääsin itseäni tyydyttävään lopputulokseen. Luokittelussa olisi varmasti voinut päätyä myös toisenlaisiin valintoihin. Havainnoin sisällönanalyysin myötä muodostuneet ala-, ylä- ja pääluokat kokonaisuudessaan taulukossa 3. (ks. liite 3.)

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista ja abstrahoinnista.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Keinoja hoitajien motivointiin (1) Motivointi laadukkaaseen ohjaukseen (1)	Motivaation lisääminen	Ohjaajana keittyminen	Ohjauksen kehittämistä koskevat käsitykset
Ohjausosaamista kehitettävä (1,2,3,5,7) Tavoitteiden tunteminen (1,7) Opetussuunnitelman tunteminen (7)	Ohjausosaamisen kehittäminen		
Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen (4) Opiskelijan kohtaaminen yksilönä (7)	Ohjaussuhteen edistäminen		
Tarpeeksi resursseja ja aikaa (1,6,) Ohjaustehtävien huomioiminen työvuorosuunnittelussa (4,6,7)	Kohdennetut resurssit	Ohjausympäristön	
Työpistekohtaiset tavoitteet apuna ohjauksessa (3,5) Työyksikön yhteinen toimintamalli (1)	Toimintakäytäntöjen kehittäminen	toiminnan kehittäminen	

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta pohtimalla sen *uskottavuutta, siirrettävyyttä, luotettavuutta* ja *vahvistettavuutta*. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan kykyä varmistaa, että tutkimustulokset vastaavat tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden käsitystä tutkimuskohteesta. Siirrettävyys tarkoittaa tutkimustulosten siirrettävyyttä muihin konteksteihin tai aiheisiin. Riippumattomuus tai todenmukaisuus viittaa tutkimuksen toistettavuuteen: ovatko tutkimustulokset samanlaisia, jos tutkimus toistetaan samojen tai samanlaisten tutkimushenkilöiden kanssa? Vahvistettavuudessa voi tarkastella omia sitoumuksia, positiota, avoimuutta ja riippumattomuutta. (Ranta 2020, 49-50; Graneheim & Lundman 2004, 109; Kylmä & Juvakka 2007, 128-129.)

Uskottavuus

Arvioin tutkimukseni uskottavuutta tutkimushenkilöiden valinnan, aineistonkeruun ja aineiston analyysin näkökulmista. Tutkimushenkilöideni valinnassa otin huomioon heidän taustansa ja kokemuksensa laboratoriohoitajan työstä (ks. Sin 2010, 312-313). Aineiston keruussa tulee huomioida, että aineisto on kerätty henkilöiltä, joilla on omakohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Kylmä & Juvakka, 2007, 131). Lähetin kyselyni henkilöille, joilla oli laboratoriohoitajan koulutus sekä pidempi kokemus laboratoriohoitajan työstä ja opiskelijaohjauksesta (ks. luku 4.2). Kyselyn pyrin rakentamaan niin, että kysymykset olisivat mahdollisimman yksiselitteisiä ja helposti ymmärrettäviä. Käytin avoimia kysymyksiä, jotta tutkimukseen osallistuneiden hoitajien omat kokemukset nousisivat esiin. Kysymykset oli suunniteltu niin, että ne toisivat vastauksia tutkimuskysymyksiini. Osa kyselylomakkeiden vastauksista oli puutteellisia. Haastatteluilla olisin voinut täydentää vastauksia. Tästä huolimatta koin, että sain kerättyä tarpeeksi aineistoa.

Tutkimukseni analysoinnin olen pyrkinyt kuvaamaan niin selkeästi, että lukija ymmärtää, miten aineistoni analysointi on edennyt aineiston pelkistämisvaiheesta ryhmittelyyn ja abstrahointivaiheeseen. Analyysivaiheessa muodostuneiden luokkien tulisi kattaa aineisto ja analyysin tulisi kuvata mahdollisimman hyvin sitä, mitä tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan (Graneheim & Lundman 2004, 109). Tutkimuksen uskottavuutta vahvistaa tutkijan ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Kylmä & Juvakka 2007, 128). Koen tutkimukseni kannalta hyödyksi pitkän

kokemukseni laboratoriohoitajan työstä ja opiskelijoiden ohjauksesta. Uskon, että kokemukseni kautta pystyn ymmärtämään paremmin tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden näkökulman tutkittavasta ilmiöstä. On mahdollista, että olen ymmärtänyt kyselyn vastauksen eri tavoin, kuin vastaaja on sen tarkoittanut. Pyrkimykseni on kuitenkin ollut olla aineistolle mahdollisimman uskollinen (ks. Rolin 2006, 108-113).

Siirrettävyys

Viime kädessä on lukijan arvioitava, onko tutkimuksen tulokset mahdollista siirtää toiseen kontekstiin vai eivät. Siirrettävyyden arvioinnin kannalta on tärkeää, että tutkija kuvaa seikkaperäisesti ja ymmärrettävästi tutkimuksen kontekstia, osallistujien ominaisuuksia, tiedonkeruuta ja analyysiprosessia. (Graneheim & Lundman 2004.) Eitellessäni tutkimustuloksia yhdessä alkuperäistekstistä poimittujen lainausten kanssa pyrin rikastamaan tulosten esittelyä sekä helpottamaan lukijan arviointia tulosten siirrettävyydestä toiseen kontekstiin. Valitessani alkuperäisestä aineistosta irroitettuja ilmauksia jouduin välillä palaamaan alkuperäiseen vastausaineistoon varmistaakseni ilmauksen sisällön merkityksen suhteessa kuvaamaani ilmiöön. On kuitenkin huomioitava, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimus ei ole helposti siirrettävissä sosiaalisen maailman eläessä jatkuvasti (Sin 2010, 310).

Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arvioitaessa käytetään käsitteitä validius ja reliaabelius. Nämä käsitteitä käytetään enemmän kvantitatiivisen tutkimuksen laadun arvioinnissa mutta niitä voidaan soveltaa myös laadulliseen tutkimukseen. (Aaltio & Puusa 2020, 179-180.) Tutkimukseni pyrkii ymmärtämään bioanalyytikon koulutuksen ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjausta ohjaajien näkökulmasta. Tutkimustuloksillani pyrin tuottamaan tietoa sekä tiedeyhteisölle että tutkimukseen osallistuneelle organisaatiolle. Tutkimusraportissani pyrin tuomaan esiin kaikki tutkimukseni vaiheet mahdollisimman selkeästi ja tarkasti päättelyketjut läpivalaisemalla. Olen havainnoinut analyysiprosessini etenemistä sitä kuvaavien esimerkkitaulukoiden avulla. Luotettavuuden lisäämiseksi olen myös laittanut tutkimukseni loppuun liitteet (1-3), joiden avulla kuvaan tutkimusprosessini etenemistä (kysely, saatekirje, tutkimustulokset). Raporttini sisältää myös tutkimusaiheeseeni liittyvää teoriaa sekä aikaisempia tutkimustuloksia. (ks. Creswell 2007, 204.)

Vahvistettavuus

Tutkimuksen vahvistettavuutta arvioitaessa tulee pohtia tutkijan asemaa tiedon käsittelijänä ja päätösten tekijänä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 24). Kylmä & Juvakka (2007, 129) käyttävät tästä luotettavuuskriteeristä myös nimitystä reflektiivisyys. Tutkimuksen tiedot ja löydökset eivät saa perustua tutkijan omiin mieltymyksiin tai näkemyksiin, vaan ne tulee selvästi johtaa aineistosta. Tutkimuksen tulee olla puolueetonta. (Korstjens & Moser 2018, 121-122.) Tutkimukseni kohdistui organisaatioon, jossa myös itse työskentelen. Tästä johtuen minulla oli ennakkokäsityksiä organisaatiosta ja sen toiminnasta. Minun tuli myös ottaa huomioon, että tutkimuksessa on mukana henkilöitä, jotka tunnen työelämän kautta. Pyrin tutkimusta tehdessäni ymmärtämään suhteeni tutkittaviin sekä omien ennakkokäsitysten, substanssisaamisen ja koulutuksen merkityksen tutkimusprosessissa. Pyrin huomioimaan objektiivisuuteni tutkimusprosessin eri vaiheissa ja toimimaan niin, etteivät omat käsitykseni ilmiöstä vaikuttaisi analyysiin eikä tuloksiin. (Ks. Sin 2010, 310.) Tutkijan asema tutkittaviin voi olla ongelmallinen. Tutkijan tulee pyrkiä olemaan vaikuttamatta itse tutkittavien tarjoamaan tietoon. Tutkijan tulisi tiedostaa omat asenteensa ja ajatukset tutkittavasta ilmiöstä ja pyrittävä toimimaan niin, etteivät ne vaikuttaisi liiaksi tutkimukseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 24.) Anonyymisti suoritettu kysely sekä valittu aineistonkeruumenetelmä vähensivät mahdollisuuksiani tutkijana johdatella vastaajia tuottamaan haluamaani tietoa lisäkysymysten avulla sekä estivät mahdollisuuteni tunnistaa vastaajat kyselyssä. Pidin tätä tärkeänä seikkana aineistoa kerätessäni. Tutkimukseni raportissa olen pyrkinyt tuomaan ilmi tutkimusprosessin aikana tehdyt päätökset. Tutkimuspolun tulisi olla läpinäkyvää. Raportista lukijan tulisi pystyä seuraamaan tutkijan tekemiä ratkaisuja sekä arvioimaan niitä. (Korstjens & Moser 2018, 122.) Näen, että oma substanssisosaamiseni sekä koulutukseni auttoivat minua ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä erityisesti tilanteissa, joissa kyselyn vastaukset olivat ilmaistu hyvin tiivistetysti.

Tutkimuksen etiikka

Eettisesti hyvä tutkimus tarkoittaa tieteellisiä tietoja, taitoja ja hyviä toimintatapoja tutkimuksen teossa (Kuula 2011, 34). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaan hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita ovat eurooppalaisen tutkimuseettisen ohjeistuksen mukaan luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Olen pyrkinyt tutkimukseni jokaisessa vaiheessa huolellisuuteen, rehellisyyteen sekä ihmisarvon kunnioittamiseen. (HTK-ohje 2023, 12-14.) Lähetin tutkimukseni kyselyn henkilöille, joiden arvelin mielellään jakavan

kokemuksiaan ammatillisen harjoittelun ohjaamisesta. Ennen kyselyn lähettämistä keskustelin tutkimuksestani hoitajien kanssa, jotka olin valinnut tutkimukseni kohderyhmäksi. Kerroin heille tutkimuksestani ja kyselystä, jonka aioin heille lähettää. Keskustelimme myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja siitä, että heillä oli mahdollisuus jättää vastaamatta kyselyyn, jos he sitä mieltä olisivat. Internetkyselyssä kyselyn täyttäminen ja sen lähettäminen takaisin tutkijalle on jo sellaisenaan vapaaehtoinen suostumus osallistua tutkimukseen. Kyselyssäni ei myöskään kysytty tutkittavien nimitietoja eikä vastausraporteista ilmennyt lähettäjän tietoja. Näin ollen en kokenut tarpeelliseksi laatia erillistä tutkimuslupaa tutkittavien allekirjoitettavaksi. (Kuula 2011, 117.) Vapaaehtoisuuden korostaminen oli mielestäni erityisen tärkeää, koska tunsin tutkimukseni kohderyhmän henkilökohtaisesti. Mielestäni tutkimukseen osallistuneet hoitajat olivat kuitenkin hyvin motivoituneita osallistumaan tutkimukseen, jonka avulla myös heidän työtään voitaisiin kehittää. Tutkittaville henkilöille kerrottiin tutkimuksesta myös kirjallisesti. Sähköpostikyselyn liitteenä (liite 2) oli saatekirje, joka sisälsi tutkijan yhteystiedot, tutkimuksen tarkoituksen, aineistonkeruun toteutustavan, aineiston luottamuksellisen käsittelyn sekä tutkimushenkilöiden nimettömyyden turvaamisen. Saatekirjettä voidaan pitää asiakirjana, jolla tutkittavat antavat tietonsa ja mielipiteensä tutkimuksen käyttöön. (Kuula 2011, 121-123.)

Säilytin tutkimusaineistoani henkilökohtaisella tietokoneella salasanan takana eikä sitä ole esitetty muille. Tutkimusraportissa tutkittavista käytettiin numeraalista koodia aineiston analyysin ja tulosten esittelyn vaiheissa. Tutkittavien nimettömyyden varmistaminen huomioitiin jo aineistonkeruuvaiheessa, joka suoritettiin anonyymisti. Minulla tutkijana ei myöskään ole tietoa numeraalisten koodinimien ja tutkimushenkilöiden yhteydestä. Tutkimuslupa tutkimukselle haettiin tutkimuksessa mukana olleelta laboratorio-organisaatiolta sen käytänteiden mukaisesti. Koska tutkimukseeni osallistuneet kohdehenkilöt ovat pieni ryhmä ja he työskentelevät tietyssä organisaatiossa, päätin raportissani puhua yleisesti vain eräästä laboratorio-organisaatiosta nimeämättä tarkemmin kyseistä organisaatiota.

5 TUTKIMUSTULOKSET

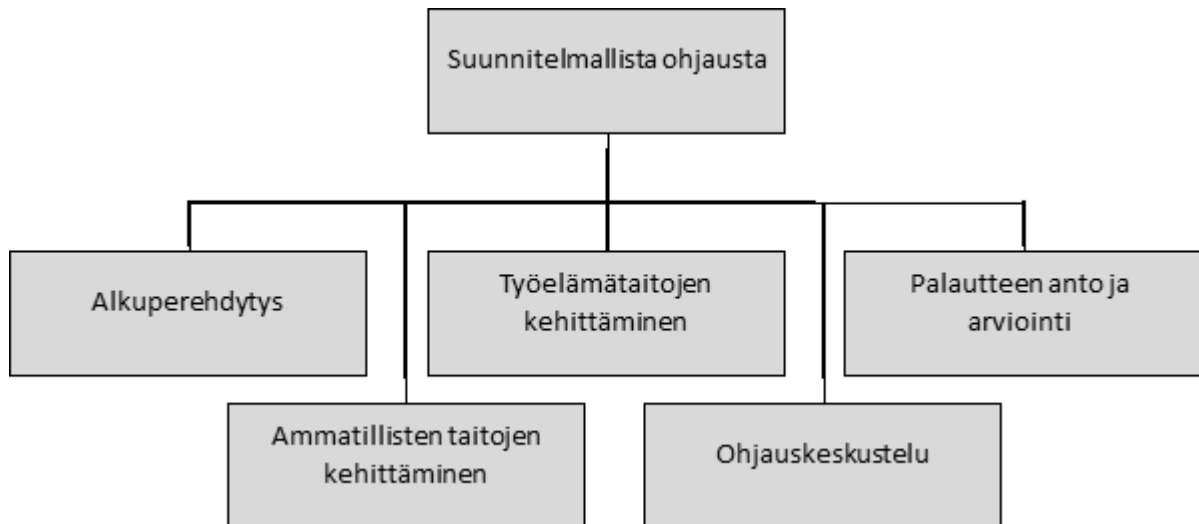
Tutkimustulokset perustuvat laboratoriohoitajien kuvauksiin bioanalyttikko-opiskelijan ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjausprosessista. Tutkimuksessa ohjaajia pyydettiin kuvaamaan ohjausprosessin etenemistä sen alusta ohjaussuhteen loppuun. Kuvattaessa vastauksia pääkysymykseen eli siihen, millaisia käsityksiä ja kokemuksia ohjaajilla on opiskelijan ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjaamisesta, vastaukset ryhmiteltiin kolmeen pääluokkaan: 1) opiskelijaohjauskäytännöt, 2) onnistuneena koetun ohjauksen piirteet sekä 3) ohjauksen kehittämistä koskevat käsitykset. Tutkimusraportissa kuvaan tulokset kategorioittain ja täydennän kuvauksia suorilla lainauksilla.

5.1 Opiskelijaohjauskäytännöt

Opiskelijaohjauskäytännöt jakaantuvat ohjaajien näkemyksen mukaan kolmeen ohjauskäytännön osa-alueeseen. Pääluokka opiskelijaohjauskäytännöt muodostuvat yläluokista **suunnitelmallista ohjausta, tavoitteellista ohjausta** sekä **haastavaa ohjausta**.

5.1.1 Suunnitelmallista ohjausta

Suunnitelmallinen ohjaus pitää sisällään alkuperehdytystä, ammatillisten taitojen kehittämistä, työelämätaitojen kehittämistä, ohjauskeskustelua sekä palautteen antoa ja arviointia (ks. kuvio 1.).



KUVIO 1. Suunnitelmallista ohjausta

Ennen harjoittelun alkamista ohjaajia informoidaan opiskelijasta ja hänen tulostaan ammattitaitoa edistävään harjoitteluun. *Alkuperehdytys* pitää sisällään tutustumista ja työpisteen esittelyä. Opiskelijan kanssa tutustutaan tiloihin ja esittäytyään puolin ja toisin. Sitä pidetään tärkeänä toimintatapana. Ohjaaja esittelee yleisesti, mitä kyseisessä työpisteessä tehdään ja mitä työtehtäviä työpisteeseen kuuluu.

”Ihan ensimmäisenä tarvitaan tieto, milloin opiskelija on tulossa ja kuka on tulossa.” (V4)

”Ensimmäisenä ohjauspäivänä tutustuminen opiskelijaan.” (V4)

”Yleisestä esittelystä, millaisia töitä kyseisessä työssä tehdään, mitä on tultu perehtymään.” (V1)

Alkuperehdytykseen kuuluu tavoitteiden asettaminen, joka ohjaa ohjauksen suunnittelua. Ohjaajat pyrkivät tunnistamaan opiskelijan ohjaustarpeet. Opiskelijaan tutustuttaessa keskustellaan hänen lähtötasostaan ja opiskeluiden vaiheesta. Ohjaaja pyrkii selvittämään opiskelijan aiemmat tiedot ja taidot sekä mitä tavoitteita hän on asettanut harjoittelulle. Tavoitteista keskustellaan yhdessä opiskelijan kanssa. Harjoittelu etenee tavoitteita seuraten ja ohjaaja pyrkii huolehtimaan niiden toteutumisesta.

”Mielestäni ensin tulisi käydä läpi opiskelijan kanssa, mikä on hänen lähtötaso/aiemmat tiedot aiheesta ja asettaa sen jälkeen tavoitteita oppimiselle.” (V3)

”Tavoitteita seuraten. Mielestäni näin opiskelijakin saa kaiken sillä hetkellä tarvitsemansa tiedon ja taidon.” (V7)

Ohjaajat kuvaavat opiskelijoiden *ammattillisten taitojen kehittämistä* käytännön työtehtävien sekä ammattiin liittyvien perusasioiden ohjaamisena. Ohjaajat näkevät tärkeäksi tekijäksi opiskelijan mahdollisuuden harjoitella erilaisiin työympäristöihin liittyviä taitoja osallistumalla aitoon toimintaan. Ohjaaja on läsnä ohjaustilanteissa ja ohjaus etenee opiskelijan työskentelyn mukaan. Ohjaaja opettaa työtehtävien suorittamista näyttämällä mallia, demonstroimalla työtehtäviä sekä perustelemalla toimintaansa. Ohjaajan vastuuna on valvoa opiskelijan työskentelyä ja huomioida työn laatu sekä työturvallisuus.

”Saada opiskelijalle selkeä kuva, mitä töissä tehdään, mitkä asiat vaikuttavat niiden tuloksiin, kuinka voi vaikuttaa työturvallisuuteen ja kuinka saada laadukas lopputulos.” (V1)

”Näytän opiskelijalle kuinka työ tehdään, jonka jälkeen hän saa kokeilla sitä itse.” (V1)

Ohjaus sisältää teoriaopetusta. Ohjaajat kuvaavat teorian tiedon ja käytännön yhdistämistä ohjauksessaan. Teoriaopetukseen kuuluu menetelmien ja laitteiden sekä työtehtäviin liittyvän teorian opetusta. Teorian opetusta pidetään tärkeänä. Ohjaaja pyrkii vastaamaan opiskelijan esittämiin kysymyksiin ja hakemaan tietoa opiskeltavasta aiheesta. Teoriaopetuksessa huomioidaan opiskelijan opintojen vaihe ja kyky ottaa tietoa vastaan. Teoriaopetus nähdään enemmän opettajan kuin ohjaajan työnä.

”Opiskelijalle varmasti tärkeää saada teoriatietoa ja kädentaitoja harjoittelussa.” (V7)

”Yritän antaa opiskelijalle kokonaiskuvan työstä, hakea teoriaa aiheesta ja ottaa selvää, jos opiskelijalla herää kysymyksiä, joihin en osaa vastata.” (V1)

”Luulen, että perinpohjainen tieto tulee kuitenkin koulun penkiltä. En usko, että jokainen meistä osaa kertoa jokaisen laitteen toimintaperiaatteista jne.” (V7)

”Ei kannata puhua kovin syvää luotaavasti, jos on vasta perusharjoittelussa.” (V7)

Ohjaajat näkevät tehtäväkseen ammattiin liittyvien työtehtävien ja teorian tiedon opettamisen lisäksi opiskelijan *työelämätaitojen kehittämisen*. Harjoittelun aikana opetellaan työyhteisössä toimimista sekä vuorovaikutustaitoja ja yhteistyötä muiden työntekijöiden kanssa.

”Opiskelijalle näytetään hyvä malli siitä, miten työt hoidetaan yhteisöllisesti.”
(V4)

”Opiskelija opettelee ammattiosaamisen lisäksi myös työelämätaitoja ja työyhteisöön kuulumista.” (V4)

Ohjaajat kuvaavat ohjaukseen liittyvää molemminpuolista *ohjauskeskustelua*. Vuorovaikutus ohjaajan ja opiskelijan välillä nähdään tärkeäksi tekijäksi opiskelijan oppimisen näkökulmasta. Keskustelu sisältää ohjausta, kysymyksiä, neuvontaa ja kuuntelemista.

”Tärkeänä pidän vuorovaikutustaitoa. Opiskelijaakin varmasti kannustaa ja innostaa, kun pystyy keskustelemaan asioista ja kyselemään jos jotain jää epäselväksi.” (V7)

”hän kuuntelee ja kysyy jos on jotain epäselvää” (V5)

”Häntä neuvotaan” (V5)

Ohjaajat tuovat vastauksissaan esille *palautteen annon ja arvioinnin* tärkeyden. Ohjaajien tulee antaa rehellistä mutta rakentavaa palautetta. Opiskelijan kyky ottaa vastaan arviointia ja palautetta nähdään yhtenä harjoittelun tavoitteena. Sen avulla opiskelija voi myös kehittää itseään. Myös ohjaajan on hyvä saada palautetta omasta ohjauksestaan.

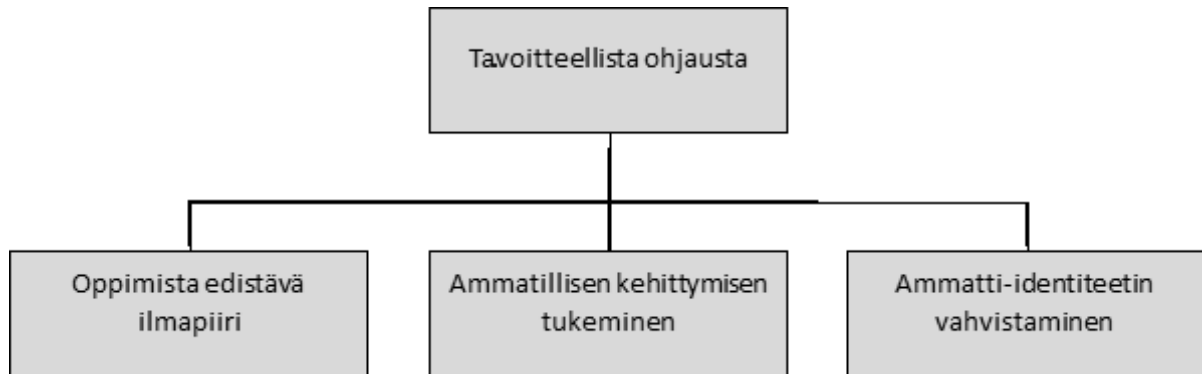
”Palaute on hyvä antaa, että voi kehittää itseään, huonot ja hyvät palautteet on hyvä oppia ottaa vastaan.” (V2)

”Palautetta pitää antaa opiskelijalle, niin positiivista kuin myös negatiivista, mutta se pitää osata antaa rakentavasti, ei moittivasti. Myös ohjaajan olisi hyvä saada palautetta.” (V5)

”rehellinen arviointi ja palautteenanto” (V6)

5.1.2 Tavoitteellista ohjausta

Yläluokka **tavoitteellista ohjausta** jakautuu alaluokkiin oppimista edistävä ilmapiiri, ammatillisen kehittymisen tukeminen sekä ammatti-identiteetin vahvistaminen (ks. kuvio 2.).



KUVIO 2. Tavoitteellista ohjausta

Ohjaajat kuvaavat tavoittelevansa ohjauksessa *oppimista edistävää ilmapiiriä*. Positiivinen, turvallinen, avoin ja hyväksyvä ilmapiiri nähdään edistävän oppimista sekä lisäävän opiskelijan ja ohjaajan motivaatiota ohjausprosessissa.

”Ohjauksesta jäisi molemmille positiivinen mieli.” (V5)

”Positiivinen ote on mielestäni myös yksi tärkeä tavoite, näin saataisiin opiskelijan innostus säilymään/tai nousemaan.” (V7)

Ohjauksen tavoitteena kuvataan niin ohjattavan kuin ohjaajan *ammattillisen kehittymisen tukeminen*. Ohjauksen tavoitteena on opiskelijan oppimisen edistäminen sekä kiinnostuksen herääminen ohjattavaan aiheeseen. Ohjatessaan myös ohjaaja oppii ja saa uusia oivalluksia tutusta aiheesta. Ohjaaja pyrkii pitämään ohjauksen selkeänä ja antamaan ohjattavalle kuvan työstä ja siihen liittyvistä tehtävistä. Ohjauksessa pyritään saavuttamaan opiskelijan oppimisen tavoitteet.

”Opiskelija oppii uutta ja mahdollisesti kiinnostuu oppimaan aiheesta lisää.” (V3)

”Opiskelija oppisi uusia asioita, samoin ohjaaja” (V5)

”Ohjausprosessin tavoitteena on täyttää vähintään opiskelijan omat tavoitteet.”
(V7)

Ohjaajat näkevät ohjaukseen liittyvänä tehtävänä myös opiskelijan *ammatti-identiteetin vahvistamisen*. Sitä kuvataan jopa ammatillisten taitojen kehittämistä tärkeämpänä tehtävänä. Ohjauksella pyritään lisäämään ohjattavan kiinnostusta ammattiin sekä halua työllistyä alalle. Ohjaajat toivovat, että opiskelija saisi ohjauksen aikana positiivisen kuvan niin ohjaajista kuin koko työyhteisöstä ja innostuisi ammatista. Opiskelijan toivotaan kuuluvan ja samaistuvan harjoittelu- paikan ammattiyhteisöön. Ohjaajat pyrkivät antamaan opiskelijalle kattavan ja todenmukaisen kuvan ammatista.

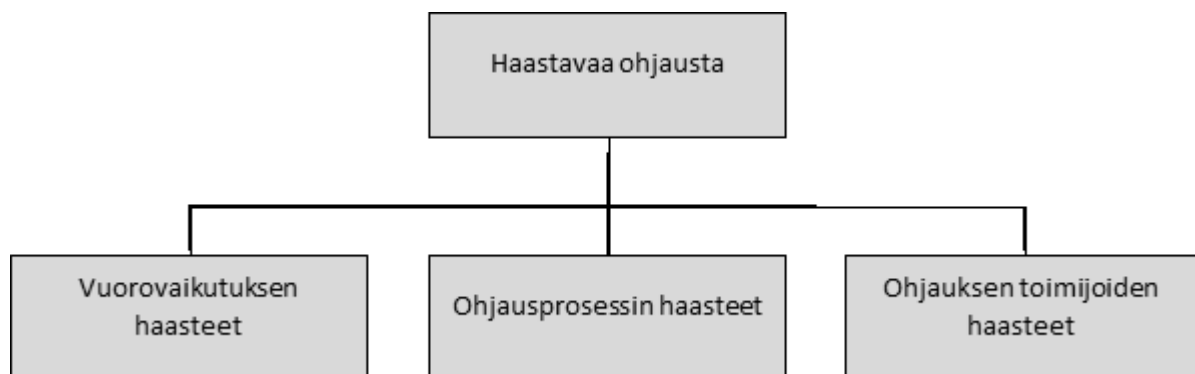
”Jos opiskelija ohjauksen perusteella innostuu samasta työstä ja olisi kiinnostunut tulemaan työntekijäksi alalle.” (V1)

”Itse koen, että olen onnistunut parhaiten silloin opiskelija kiinnostuu ja innostuu mikrobiologiasta harjoittelun myötä, ei ehkä niinkään siinä onko oppinut jotain tiettyä asiaa tai tekemään jotain.” (V3)

”Opiskelijalle jää hyvä kuva sekä työyhteisöstä että ohjaajista. Parasta on, jos opiskelija on tuntenut kuuluvansa porukkaan.” (V4)

5.1.3 Haastavaa ohjausta

Ohjaajat kuvaavat **ohjauksen haasteita** vuorovaikutuksessa, tavoitteiden asettamisessa, ohjausmenetelmien käytössä, palautteen antamisessa, ohjauksen organisoinnissa, sekä opiskelijan ja ohjaajan toiminnassa (ks. kuvio 3.).



KUVIO 3. Haastavaa ohjausta

Huonot vuorovaikutustaidot nähdään ohjauksen haasteena. Ohjaajat kokevat sekä opiskelijan että ohjaajan vuorovaikutustaidot tärkeiksi tekijäksi ohjauksessa. Ohjaustyötä vaikeuttaa opiskelijan arkuus vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutus nähdään yhtenä ohjauksen keinona seurata opiskelijan oppimisen edistymistä sekä ohjauksen onnistumista. Ohjaajan tulee olla helposti lähestyttävä ja kannustaa opiskelijaa keskustelemaan ohjauksen aikana.

”Aina arka henkilö ei uskalla kysyä tekeekö oikein, vaan tekee vähän sinnepäin.”
(V1)

”Monesti vaikea tietää ymmärtääkö opiskelija yhtään, mistä itse puhuu vai nyökäileekö vain, kun ei uskalla kysyä.” (V3)

”Tärkeänä pidän vuorovaikutustaitoa. Opiskelijaakin varmasti kannustaa ja innostaa, kun pystyy keskustelemaan asioista ja kyselemään jos jotain jää epäselväksi.” (V7)

Ohjausprosessin haasteena kuvataan tavoitteiden asettaminen, ohjausmenetelmien käyttö, palautteen antaminen sekä ohjauksen organisointi. Tavoitteiden asettamista vaikeuttaa opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden puuttuminen. Ohjaajat toivovat myös työorganisaatiolta yhteisiä käytänteitä ja välineitä tavoitteiden asettamisessa.

”Toki opiskelijan omat tavoitteet auttavat tässä, mutta olen törmännyt opiskelijoihin, joilla ei ole lainkaan tavoitteita mukana harjoittelussa.” (V7)

”Tavoitteiden asettaminen on haastavaa, kun niitä ei koskaan oikein ole opiskelijalla itsellään eikä työpaikalla.” (V3)

Ohjaajat kuvaavat vastauksissaan erilaisia ohjauskäytänteitä sekä niiden vaikutusta opiskelijan saamaan ohjaukseen. Ohjaajien käyttämät ohjausmenetelmät, ja -tyylit vaihtelevat ja opiskelijan tulee sopeutua erilaisiin ohjaajiin sekä ohjaustilanteisiin. Ohjaajat kuvaavat tietoihin ja taitoihin pohjautuvaa ohjausta sekä ohjaustilanteen vaikutusta ohjaukseen. Ohjaajan substanssi-osaaminen sekä ohjaustilanne voi tuoda haasteita ohjaukseen.

”Voi olla haastavaa opiskelijana, kun osan työntekijöistä kanssa saa tehdä paljon itsekin, mutta jonkun kanssa pitää vain seurata sivusta.” (V7)

”Jos ei ole ollut aikoihin itsekään jollakin työpisteellä niin sitten pitää osata ohjata opiskelijaa ammattitaitoisesti (ja itsekin lukee ohjeesta mitä pitää tehdä).”
(V7)

Vastauksissaan ohjaajat kuvaavat ongelmia, joita he kohtaavat palautteena antamisessa. Ohjaajalla ei aina ole tietoa ohjattavan tavoitteista ja ohjausaika voi olla lyhyt. Palautteen antamista vaikeuttaa tavoitteiden puuttuminen ja vähäinen ohjausaika. Ohjaajan tulee osata kertoa opiskelijalle missä hän on onnistunut ja missä vielä on kehitettävää. Ohjaajan tulee osata antaa realistista ja rakentavaa palautetta. Korjaavakin palaute tulee antaa myönteiseen ja kannustavaan sävyyn.

”Opiskelijalle on varmasti tärkeää saada palautetta. Toisaalta sen antaminen on vaikeaa, kun ei yleensä tiedä opiskelijan tavoitteita tai on ollut vaan kaksi erillistä päivää opiskelijan kanssa.” (V3)

”Palautetta pitää antaa opiskelijalle, niin positiivista kuin myös negatiivista, mutta se pitää osata antaa rakentavasti, ei moittivasti.” (V5)

Usean ohjaajan vastausaineistossa mainitaan kiire ohjausprosessia hankaloittavana tekijänä. Kiirettä aiheuttaa äkilliset muutokset työjärjestelyissä. Ohjauksessa tämä näkyy aika ja resurssipulana sekä ohjaajan yllättävänä vaihtumisena. Ohjaajat kokevat kiireessä ohjauksen laadun heikoksi. Kiire vähentää ohjaajan mahdollisuutta toteuttaa ohjausta haluamallaan tavalla sekä panostaa ohjaukseen riittävästi. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että opiskelija ei voi harjoitella työtehtävien suorittamista vaan joutuu seuraamaan vierestä ohjaajan toimintaa. Kiireessä ohjaaminen kuormittaa työntekijää, kun hänen tulisi suoriutua sekä työtehtävistä että opiskelijan ohjauksesta.

”Joutunut myös välillä kiireessä pyytämään opiskelijaa katsomaan vierestä, että ehtii tehdä päivän työt.” (V3)

”Ehkä isoin on se, kun pitää oman työn ohella perehdyttää, niin kiire ja kuormittuminen.” (V6)

Muutokset työjärjestelyissä sekä työntekijöiden työpisteiden vaihtuminen aiheuttaa vaihtuvuutta opiskelijan ohjaajissa jopa päivittäin. Ohjaajat kokevat tämän heijastuvan opetustilanteeseen. Ohjaajat kokevat ongelmana sen, että ohjaajan vaihtuessa heillä ei ole tietoa siitä, mitä opiskelija jo osaa ja mitä hänelle on ehditty perehdyttämään. Tämä heikentää oppimisprosessin sujuvaa etenemistä. Ohjaajat näkevät, että opiskelijan oppimisen kannalta on parempi, että hänellä on sama ohjaaja pidemmän aikaa. Toisaalta opiskelijan mahdollisuus nähdä usean ohjaajan erilaisia toimintatapoja nähtiin myönteisenä asiana.

”Haasteena on varmasti sekin, että meidän työpaikassa olemme joka päivä eri työpisteessä ja siitä koituu haasteeksi se, ettemme välttämättä tiedä mitä opiskelija jo osaa, tai mitä hänelle on jo monta päivää kerrottu. Saattaa siis tulla paljon saman toistoa. Toki tässä on myös se hyvä puoli, että opiskelija näkee montaa erilaista toimintatapaa.” (V7)

”Lisäksi varmasti opiskelijalle olisi eduksi, jos hänellä olisi sama ohjaaja pidemmän aikaa.” (V3)

”Työpisteiden äkilliset muutokset ovat myös hankalia ja heijastuvat opetustilanteeseen.” (V4)

Opiskelijaan ja ohjaajaan liittyviä ohjauksen haasteita kuvataan alaluokassa *ohjauksen toimijoiden haasteet*. Aineistossa ohjaajat kuvaavat opiskelijan orientaatiota ohjaustilanteessa. Eri-tyisesti opiskelijan passiivisuus nähdään ohjausta haastavana tekijänä. Opiskelijalta toivotaan aktiivista, kyselevää ja tarttuvaa otetta ohjauksessa. Opiskelija, joka ei ole kiinnostunut harjoittelemaan työn suorittamista tai vastaanottamaan ohjaajan opetusta koetaan vaikeaksi ohjattavaksi. Toinen aineistosta noussut ohjauksen haaste on motivaatioesteet. Ohjaajan on haastavaa ohjata opiskelijaa, joka ei ole motivoitunut harjoittelemaan. Kun opiskelija on kiinnostunut ohjattavasta aiheesta, on harjoittelu hänelle mielekästä. Ohjaajien vastauksissa nousee esiin pohdintaa, kenen vastuulla on motivoida opiskelijaa harjoittelemaan, jos hänellä ei sitä itsellään ole. Ohjauksessa opiskelijan kiinnostus voi olla enemmän puhelimesta kuin ohjauksessa. Opiskelijan motivaation ylläpitäminen nähdään enemmän opiskelijan itsensä kuin ohjaajan vastuulla. Muita ohjaajien kuvaamia ominaisuuksia on opiskelijan arkuus, liika itsevarmuus tai sosiaalisuus. Ohjausta hankaloittaa, jos opiskelija ei pysty refleктоivaan keskusteluun ohjaajan kanssa. Ilman keskustelua ohjaajan on vaikea arvioida opiskelijan oppimista. Liian itsevarma opiskelija voi toimia liian itsenäisesti ja aiheuttaa vaaratilanteita. Liika sosiaalisuus taas voi heikentää keskittymistä ja syventymistä ohjaukseen ja työn suorittamiseen.

”Haastavia ovat opiskelijat, joilla kiinnostaa puhelin enemmän kuin työ ja eivät halua osallistua työn suorittamiseen.” (V1)

”Motivaatio on tärkeää, silloin opiskelijalla riittää mielenkiintoa opiskeluun.” (V5)

”Aina arka henkilö ei uskalla kysyä tekeekö oikein, vaan tekee vähän sinnepäin. Toki liian itsevarma voi sortua myös tekemään väärin.” (V1)

Vastausaineistossa kuvataan ohjaajien persoonaan, osaamiseen ja toimintaan liittyviä ohjauksen haasteita. Ohjausta haastavana tekijänä nähdään ohjaajan motivaatio sekä suhtautuminen ohjaukseen. Työyhteisössä on monenlaisia ohjaajia. Ohjaajalla ei välttämättä ole kiinnostusta, taitoa tai halua ohjata opiskelijoita. Ohjaus voidaan kokea työläänä, stressaavana ja kuormittavana tehtävänä. Motivaation puuttuminen voi näkyä opiskelijalle ohjauksena, jossa opiskelija kokee olevansa tiellä ja vailla mahdollisuutta päästä harjoittelemaan aitoja työtehtäviä. Ohjaajien ohjausosaaminen ja ohjaustilanteet vaihtelevat, mikä näkyy ohjauksen laadussa. Ohjaaja voi olla epävarma ja kärsimätön. Ohjaajan epävarmuus omasta substanssiosaamisesta ohjaustilanteessa voi tehdä ohjauksesta sekavan. Ohjaajat työskentelevät useassa eri työpisteessä mutta ovat useimmiten perehtyneet syvemmin vain tiettyihin työpisteisiin omien vastuualueiden mukaan. Kun ohjaajan osaaminen rajoittuu perusasioiden hallintaan, voi opiskelijan syvälliset kysymykset tuntua ohjaajasta epämiellyttäviltä. Vaikeaa aihetta on haastavaa opettaa. Opiskelijalähtöinen ohjaus voi olla haastavaa. Ohjaustilanteessa ohjaajan tulee pystyä keskittymään ohjaukseen ja antaa opiskelijalle aikaa oppia uutta asiaa myös silloin kun on kiire. Ohjauksessa tulee huomioida opiskelijan yksilöllinen kyky oppia ja ottaa uutta tietoa vastaan. Tämä voi tuntua ohjaajasta turhautavalta, kun aihe itselle on ennestään tuttua. Ohjaukseen käytettävä aika on rajallinen, mikä edellyttää ohjaajalta työn organisointitaitoja, jotta opiskelija saa kokea riittävästi tarkoituksenmukaisia oppimistilanteita.

”Ohjausprosessin haasteena on monenlaiset ohjaajat. Kaikilla ei ole kiinnostusta/taitoa/halua jne. ohjata. Osa saattaa stressata kovastikin opiskelijan ohjausta ja osalla ei välttämättä kiinnostosta hirveästi ohjaus.” (V7)

”Jos ohjaaja on itse epävarma työnkuvan tai työtehtävän suhteen, tämä heijastuu ohjaustilanteeseen ja näyttäytyy sekavana ohjauksena.” (V4)

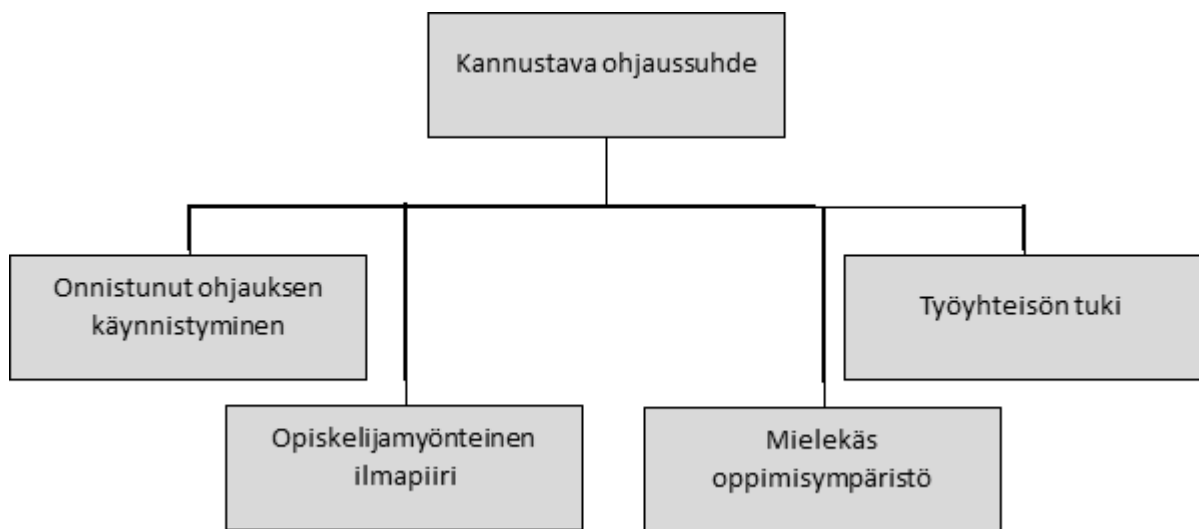
”Tilanteen rauhoittaminen ja sataprosenttinen keskittyminen vain ohjaustilanteeseen.” (V4)

5.2 Onnistuneena koetun ohjauksen piirteet

Aineiston analysoinnin myötä muodostui tulosten toinen pääluokka onnistunut ohjaus. Ohjaajien näkemysten mukaan onnistunut ohjaus muodostuu **kannustavasta ohjaussuhteesta, myönteisestä ohjauskokemuksesta sekä opiskelijan ja ohjaajan vahvuuksista.**

5.2.1 Kannustava ohjaussuhde

Yksi ohjauksen onnistumista määrittelevä tekijä on ohjaajan ja oppilaan välillä syntyvä **kannustava ohjaussuhde**. Onnistunut ohjauksen käynnistyminen, opiskelijamyönteinen ilmapiiri, mielekäs oppimisympäristö sekä työyhteisön tuki luovat hoitajien näkemyksissä kannustavan ohjaussuhteen (ks. kuvio 4.).



KUVIO 4. Kannustava ohjaussuhde

Onnistunut ohjauksen käynnistyminen luo hyvät edellytykset kannustavan ohjaussuhteen syntymiselle. Kannustavan ohjaussuhteen syntymistä edistää valmistautuminen opiskelijan tuloon sekä vastaanottamalla opiskelija myönteisesti ja ystävällisesti. Opiskelija kohdataan yksilönä ja otetaan heti mukaan työyhteisöön. Häntä ei jätetä yksin. Onnistunut ohjauksen käynnistyminen edistää avointa vuorovaikutusta opiskelijan ja ohjaajan välillä.

”Alun tutustuminen on onnistunut ja opiskelijalla on olo, että uskaltaa kysyä mitä vain.” (V4)

”Jos pisteet ja tehtävät on suunniteltu valmiiksi, opiskelija tuntee olevansa tervetullut.” (V4)

Opiskelijamyönteinen ilmapiiri luodaan ohjaustilanteeseen turvallisuudella ja avoimuudella. Ohjaajat kuvaavat vastauksissaan useita eri tapoja luoda opiskelijamyönteinen ilmapiiri. Opiskelijaan tutustutaan, hänen tekemiseensä luotetaan, häntä kunnioitetaan ja autetaan. Ohjaaja antaa opiskelijan harjoitella työtehtäviä ja rohkaisee häntä harjoittelemaan. Ohjaaja on vuorovaikutuksessa opiskelijan kanssa ja motivoi opiskelijaa saavuttamaan tavoitteensa. Ohjaaja hallitsee tunteensa, eikä negatiivisia tunteita näytetä opiskelijalle haastavissakaan ohjaustilanteissa. Koko työyhteisö suhtautuu opiskelijaan myönteisesti.

”Silloin työkin yleensä onnistuu, kun opiskelijalla on luottavainen olo.” (V4)

”Ei tule näyttää opiskelijalle, ettei tämä ole tervetullut, vaikkei aina jaksaisikaan perehdyttämistä.” (V1)

”Luoda turvallinen ja avoin ilmapiiri oppimiselle, jotta opiskelija uskaltaa kysyä asioista aina tarvittaessa.” (V3)

Ohjaajat kuvaavat mielekästä oppimisympäristöä onnistuneen ohjaussuhteen tekijänä. Onnistunutta ohjauskokemusta ja ohjaussuhteen muodostumista tukee rauhallinen tila, jossa ohjaaja saa keskittyä opiskelijan ohjaukseen ilman ylimääräisiä häiriötekijäitä. Hyvät työskentelyvälineet ja riittävät tilat luovat hyvän ympäristön ohjaukselle. Ne motivoivat niin ohjaajaa kuin opiskelijaa.

”Oppimista auttaa varmasti rauhallinen tila, jossa ei ole jatkuvasti keskeytyksiä ja ohjaaja pystyy keskittymään opiskelijaan.” (V3)

”Hyvät tilat antavat positiivisen ja motivoivan otteen sekä ohjaajalle, että opiskelijalle.” (V7)

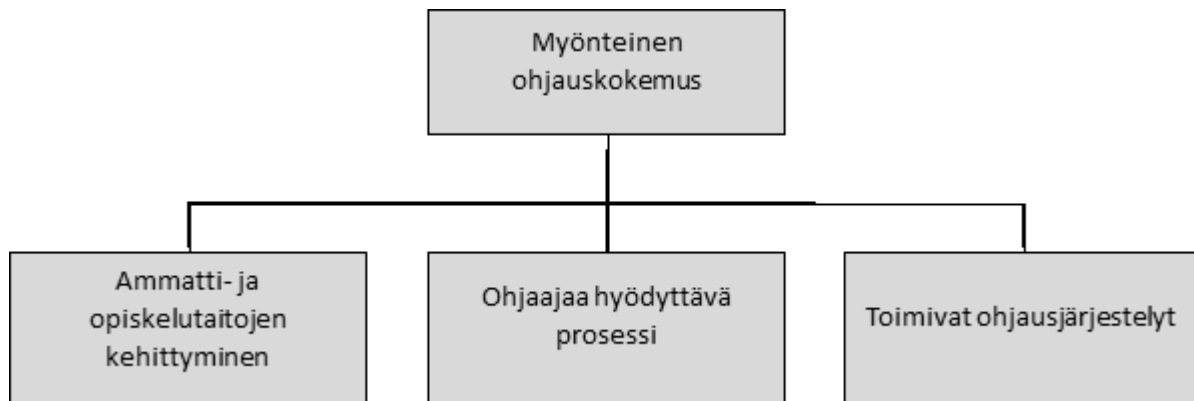
Työyhteisön tuki auttaa ohjaajaa työssään sekä tukee ohjaajaa motivoitumaan ohjaukseen. Aineistossa nousee esiin työyhteisön hyvän yhteishengen ja keskinäisen kommunikaation tärkeys opiskelijaohjauksessa. Vuorovaikutuksen merkitys korostuu erityisesti opiskelijaa ohjaavan ohjaajan vaihtuessa. Onnistuneessa ohjausprosessissa ohjaajat keskustelevat opiskelijan ohjausprosessin vaiheista sekä saavutetuista tavoitteista, jotta opiskelijan ohjaus etenee sujuvasti oppimista tukien. Työyksikön selkeät ohjeet ja yhteiset käytännöt lisäävät tasapuolisuutta ohjausvelvollisuuden noudattamisessa. Ohjaus nähdään kaikkien yhteisenä tehtävänä, jolloin myös ohjaustyön aiheuttama kuormittavuus jakautuu tasaisesti kaikkien hoitajien kesken.

”Keskinäistä kommunikaatiota ja ohjausprosessin etenemisen läpikäymistä, jos esim. ohjaaja vaihtuu välillä.” (V3)

”Selkeät ohjeet ja kaikilla on ohjausvelvollisuus.” (V6)

5.2.2 Myönteinen ohjauskokemus

Ohjausprosessi on onnistunut, kun siitä saatu **myönteinen ohjauskokemus** kannustaa hoitajaa jatkamaan ohjaustyötään sekä opiskelijaa oppimaan lisää. Hyvää mieltä tuottaa opiskelijan ammatti- ja opiskelutaitojen kehittyminen, ohjaajan kokema henkilökohtainen hyöty sekä toimivat ohjausjärjestelyt (ks. kuvio 5.). Myönteinen ohjauskokemus motivoi sekä ohjaajaa että opiskelijaa.



KUVIO 5. Myönteinen ohjauskokemus

Usean ohjaajan vastauksessa nousee esiin ilo opiskelijan oppimisesta sekä tavoitteellisen ohjauksen onnistumisesta. Ohjaajat kokevat onnistuneensa ohjauksessa, kun he näkevät opiskelijan *ammatti- ja opiskelutaitojen kehittyvän*. Ammattitaitojen kehittymistä kuvataan opetetun teorian ymmärtämisenä ja oppimisena, sujuvana ja itsenäisenä työskentelynä sekä työyhteisötaitojen kehittymisenä. Kun ohjauksessa nähdään oppimisen kehityskaari sekä osaamisen syventyminen on ohjausprosessi erityisesti onnistunut. Opiskelutaitojen kehittyminen näkyy opiskelijan kykyinä yhdistää teoriaa ja käytäntöä, ymmärtää oppimaansa sekä itseohjautuvuuden lisääntymisenä. Ammatti-identiteetin kehittymistä kuvataan innostumisena alasta ja haluna oppia lisää. Ohjaajat rohkaisevat opiskelijaa jännittävässä harjoittelutilanteissa. Opiskelijan onnistuminen haastavissa harjoituksissa tuottaa erityistä iloa sekä ohjaajalle että opiskelijalle. Opiskelijan onnistuminen motivoi opiskelijaa oppimaan lisää sekä innostaa harjoittelemaan.

”Onnistumisen kokemukset liittyvät niihin hetkiin, kun huomaa että opiskelija tajuaa ja hoksaa jonkin asian ohjauksessani!” (V7)

”Silloin tulee hyvä mieli ja kokee onnistuneen jos näkee että asia on mennyt perille ja pystyy suoriutuun lähes itsenäisesti töistä.” (V2)

Aineistossa onnistunutta ohjausta kuvataan *ohjaajaa hyödyttävänä prosessina*. Ohjaus tukee ohjaajan ammatillista kehittymistä sekä tuo uusia näkökulmia omaan työhön. Ohjaajaa motivoi ohjaustilanteessa saadut uudet oivallukset tutusta asiasta sekä ammatillisiin tehtäviin liittyvän teorian tiedon kertaaminen opiskelijan kanssa. Samalla ohjaaja saa mahdollisuuden jäsenellä omaa osaamistaan sekä pohtia oman osaamisensa kehitystarpeita. Ohjaajat näkevät omana palautuksena ohjauksesta myös opiskelijan hyvän mielen, mahdollisuuden tutustua opiskelijaan sekä saada hänestä myöhemmin uusi työkaveri.

”Se, että tulee tarkasteltua itselle jo tuttua asiaa uusien silmin. Yleensä tulee uusia oivalluksia tai ahaa-elämyksiä huolimatta siitä, että työtä on tehnyt vuosia. Tulee kerrattua menetelmän periaatteita ja laitteiden toimintaa tasaisin väliajoin.” (V4)

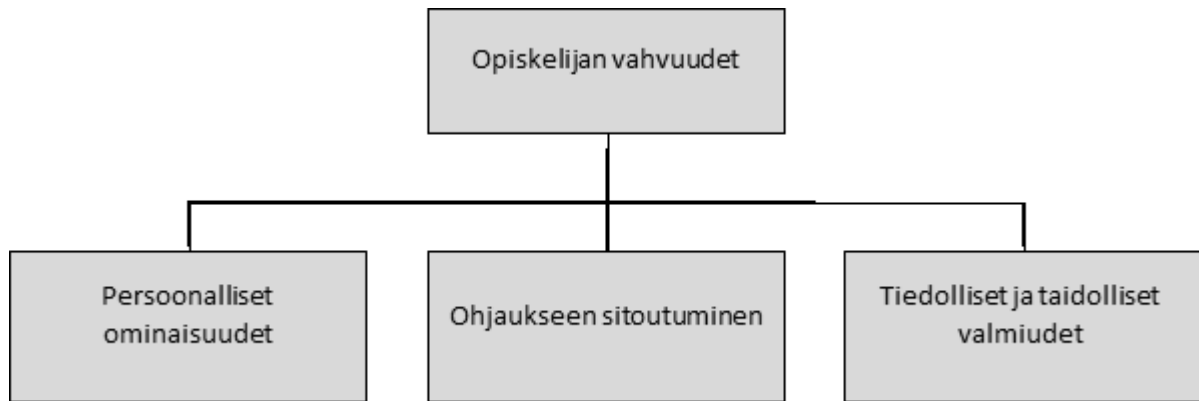
”Myös jos opiskelijalle jää harjoittelusta positiivinen mieli ja haluaisi mahdollisesti tulla myös töihin.” (V5)

Myönteistä ohjauskokemusta edesauttaa aineiston perusteella *toimivat ohjausjärjestelyt*. Ohjausjärjestelyt työyksikössä koetaan toimiviksi, kun opiskelijan harjoittelu huomioidaan työjärjestelyissä. Ohjaajalla on hyvä olla tieto opiskelijan tulosta hyvissä ajoin ennen harjoittelun alkamista. Ohjaajan on mielekästä valmistautua omaan ohjaustehtäväänsä, kun hänellä on tieto sekä opiskelijasta että hänelle kuuluvista ohjausvuoroista.

”Mielestäni ohjausprosessi toimii meillä hyvin. Jos pisteet ja tehtävät on suunniteltu valmiiksi, opiskelija tuntee olevansa tervetullut.” (V4)

5.2.3 Opiskelijan vahvuudet

Vastauksissaan ohjaajat tuovat esille **opiskelijan vahvuuksia**, jotka edistävät ohjausprosessin onnistumista. Opiskelijan vahvuuksina nähdään persoonalliset ominaisuudet, ohjaukseen sitoutuminen, hyvät opiskelutaidot sekä tiedolliset ja taidolliset valmiudet (ks. kuvio 6.).



KUVIO 6. Opiskelijan vahvuudet

Ohjaajat kuvaavat useita opiskelijan *persoonaan* liittyviä *ominaisuuksia*, jotka edistävät ohjauksen onnistumista. Sosiaalista, reipasta ja rohkeaa opiskelijaa on helppo ohjata. Kun opiskelijalla on hyvät vuorovaikutustaidot, on kommunikointi ohjaustilanteessa mukavaa. Ohjaustilanteissa vaaditaan myös suvaitsevaisuutta ja kärsivällisyyttä. Opiskelija joutuu sietämään erilaisia ohjaajia, ohjaustilanteita sekä käytäntöjä.

”Sosiaalista ja rohkeasti kysyvää opiskelijaa on helpompi ohjata, kun ei tarvitse miettiä että ymmärtääkö opiskelija, mitä itse puhuu vai ei.” (V3)

”Opiskelijalta vaaditaan tietynlaista nöyryyttä sekä osata ottaa oppia vastaan eriluonteisilta työntekijöiltä.” (V7)

Ohjaus koetaan helpompana, kun opiskelija on *sitoutunut ohjaukseen*. Opiskelijan sitoutuessa ohjaukseen hän suhtautuu ohjaukseen kunnioittavasti, on kiinnostunut, aktiivinen ja motivoitunut. Ohjauksessa nähdään tärkeänä, että opiskelija arvostaa samaansa ohjausta.

”Heille myös mielellään jakaa omaa tietämystään, kun tuntee, ettei asia mene hukkaan.” (V4)

Ohjaajat kuvaavat vastauksissaan *opiskelijan tiedollista ja taidollista valmiutta* ohjaustilanteessa. Ennen harjoitteluun tuloa opiskelijalla tulee olla perustietoja ja -taitoja, joita hänellä on mahdollista soveltaa työelämässä. Perusteorian hallinta mahdollistaa sujuvan ja opiskelijan oppimisen kannalta mielekkään ohjausprosessin.

”Pitäisi olla edes perusasiat hallussa ja tietoa jonkun verran, että pystyy perehdyttämään, ettei kaikki mene ohi.” (V6)

Aktiivinen opiskelija kyselee, kuuntelee ja tekee muistiinpanoja. Hän osallistuu ohjaustilanteissa harjoittelemalla hänelle annettuja tehtäviä ja uskaltaa rohkeasti kokeilla haastaviakin tehtäviä. Aktiivinen opiskelija on helppo ottaa mukaan työpisteen töihin. Opiskelija on motivoitunut, oma-aloitteinen ja keskittyy ohjaukseen. Motivoitunut opiskelija haluaa oppia ja hänellä riittää mielenkiinto opiskeluun. Oma-aloitteinen opiskelija valmistautuu harjoitteluun jo etukäteen ja tarttuu omatoimisesti sekä tarmokkaasti tehtäviin. Keskittynyt opiskelija kykenee huolelliseen ja tarkkaan työskentelyyn. Opiskelijan kyky reflektoidaan ohjauskeskusteluun auttaa opiskelijaa oppimaan sekä ohjaajaa arvioimaan opiskelijan oppimista ja muokkaamaan ohjausta niin, että opiskelija saavuttaa tavoitteensa.

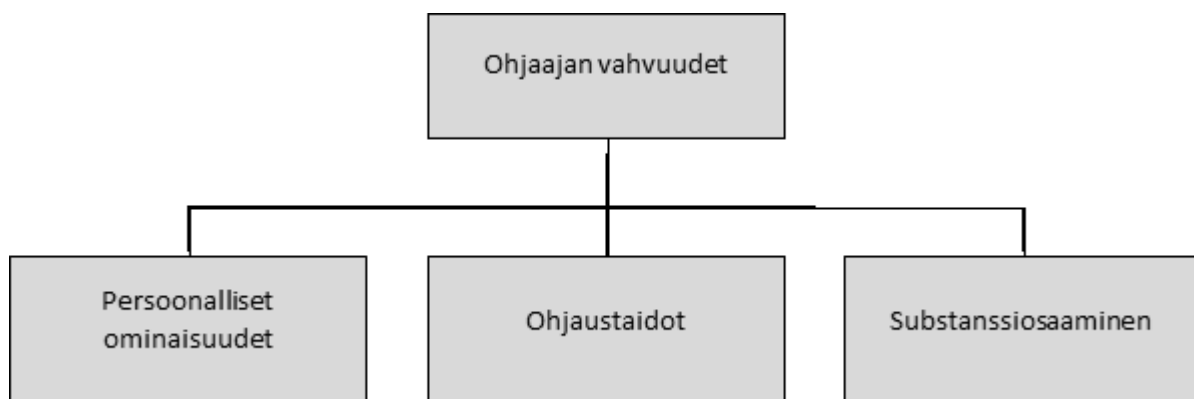
”Opiskelija kertoo tavoitteistaan, hän kuuntelee ja kysyy jos on jotain epäselvää. Tekee myös tarvittaessa muistiinpanoja.” (V5)

”Ottamaan selvää myös omatoimisesti aiheesta, jota työ koskee.” (V1)

”Opiskelijalta toivoisin kyselevää ja tarttuvaa otetta. Ellei hän kysele, tai muuten kommentoi, mitä on oppinut tai mitä on jäänyt epäselväksi, ei välttämättä ohjaaja osaa opiskelijan sen hetkisiin tavoitteisiin tähdätä.” (V7)

5.2.4 Ohjaajan vahvuudet

Ohjaustilanteessa **ohjaajan vahvuutena** nähdään persoonaan liittyvät ominaisuudet, ohjaustaidot sekä substanssiosaaminen (ks. kuvio 7.).



KUVIO 7. Ohjaajan vahvuudet

Ohjaajat ohjaavat omalla persoonallaan. Aineistossa hyvän ohjaajan *persoonallisina ominaisuuksina* kuvataan kärsivällisyys, joustavuus, suvaitsevaisuus ja empaattisuus. Ohjaus kuormittaa ohjaajaa mutta hän jaksaa kärsivällisesti ohjata erilaisia opiskelijoita ja ottaa heidät mukaan kaikkeen toimintaan. Ohjaaja on luottavainen ja ymmärtää opiskelijaa sekä suhtautuu opiskelijaan lämpimästi. Opiskelijalla on turvallinen olo ja hän uskaltaa osallistua aitoon harjoitteluympäristön toimintaan. Ohjaaja on helposti lähestyttävä ja ottaa opiskelijan osaksi työyhteisöä. Ohjaaja asennoituu ohjaukseen myönteisesti, kestää muutoksia ohjaustilanteissa sekä osaa ottaa vastaan myös kriittistä palautetta. Ohjaaja omalla positiivisella asenteellaan kannustaa myös opiskelijaa suoriutumaan harjoittelusta onnistuneesti.

”Ymmärrystä ja jaksamista ohjata ja opettaa opiskelijaa.” (V1)

”Äkillisiä muutoksia tulee aina, joten ohjaajan vaihtuessa opiskelija otetaan silti mukaan hyvällä asenteella.” (V4)

”Oman motivaation näyttäminen opiskelijalle toivottavasti motivoi myös opiskelijaankin ammattiasioihin, ja perehtymään syvemmälle aiheeseen.” (V7)

Aineistossa kuvataan osaavan ohjaajan *ohjaustaitoja*. Ohjaajat käyttävät erilaisia ohjausmenetelmiä ohjauksessaan. Ohjausosaaminen vaihtelee ja toisille se on luonnollisempaa ja helpompaa. Taitava ohjaaja jakaa omaa osaamistaan, demonstroi työtehtäviä sekä näyttää mallia. Hän yhdistää ohjauksessa teoriaa ja käytäntöä. Hän kannustaa ja rohkaisee opiskelijaa harjoitteluun sekä antaa hänelle vastuuta. Useassa vastauksessa korostetaan vuorovaikutustaitoja. Ohjaaja keskustelee opiskelijan kanssa, viestii selkeästi, kertoo ja perustelee työtehtäviä sekä edistää reflektiivistä keskustelua opiskelijan kanssa. Opiskelijalle annetaan palautetta. Ohjaaja valitsee tarkoituksenmukaisen ohjauksellisen lähestymistavan ohjauksessaan ja antaa opiskelijalle yksilöllistä ohjausta. Taitava ohjaaja tunnistaa oman roolinsa ohjaajana.

”Opiskelijalla on helpompi harjoitella sellaisen henkilön kanssa, joka kykenee ohjaamaan ja kertoo työstä.” (V1)

”Ohjaustaidolla on suuri merkitys, osa on luotuja ohjaamaan.” (V2)

”Esimerkiksi sellainen, että ohjaajat ymmärtäisivät ohjauksen merkityksen opiskelijoille.” (V7)

Vastauksissaan ohjaajat nostavat esiin *substanssiosaamisen* merkityksen ohjauksessa. Ohjaajan tiedot ja taidot sekä kliininen osaaminen nähdään tärkeinä mielekkääseen ja onnistuneeseen ohjaukseen vaikuttavina tekijöinä. Ohjaus onnistuu, kun ohjaajalla on hyvät tiedot ja taidot

ohjattavasta aiheesta. Myös oma työkokemus ja ammattiosaaminen helpottaa ohjausta. Taitava ohjaaja tuntee työpisteet, tilat ja välineet erittäin hyvin. Ohjaajan perehtyneisyys ohjattavaan aiheeseen parantaa ohjauksen laatua ja antaa opiskelijalla paremmat lähtökohdat oppimiselle.

”Kaikki lähtee tietysti siitä, kuinka hyvin osaat itse työsi. Silloin on helpompi kertoakin siitä ja ohjata opiskelijaa.” (V7)

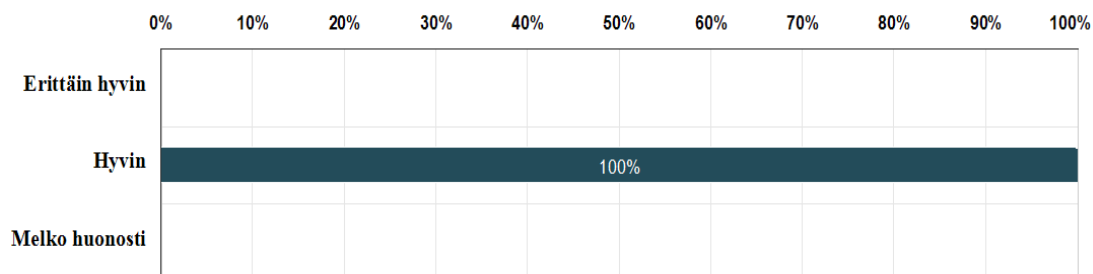
Toki perehdytettävä saa enemmän aiheesta irti, jos perehdyttäjällä on vankka kokemus siitä ja haluaa jakaa sitä opiskelijalle.” (V1)

5.3 Ohjauksen kehittämistä koskevat käsitykset

Tutkimustulosten kolmanneksi pääluokaksi muodostui ohjauksen kehittämistä koskevat käsitykset. Aineiston perusteella ohjauksen kehittäminen jakaantuu alaluokkiin **ohjaajana kehittyminen** sekä **toimintaympäristön toiminnan kehittäminen**.

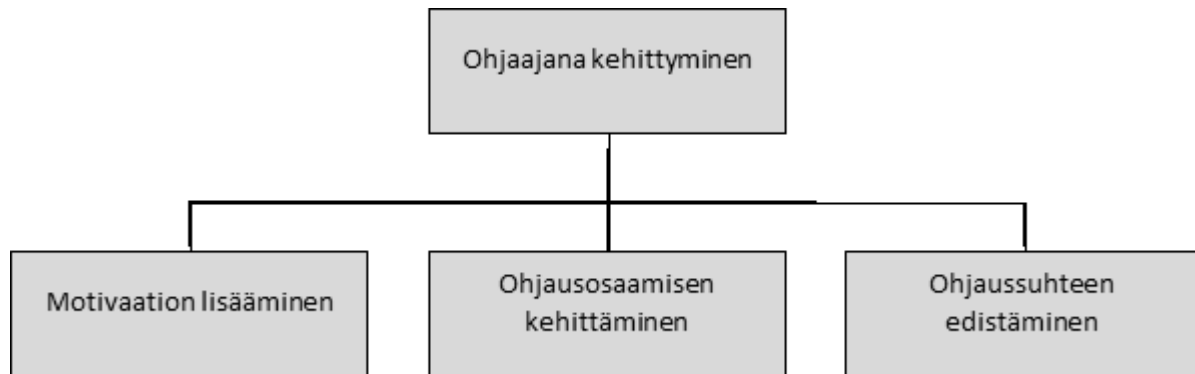
5.3.1 Ohjaajana kehittyminen

Kyselyssä ohjaajat arvioivat onnistumistaan ohjaajana kriteereillä melko huonosti, hyvin tai erittäin hyvin. Vastauksissaan kaikki ohjaajat arvioivat onnistuneensa ohjaajina hyvin (ks. kuvio 8.). Lisäksi ohjaajat kuvailevat itseään sanallisesti melko hyväksi tai keskiverto ohjaajaksi.



KUVIO 8. Ohjaajien arviot omasta onnistumisestaan ohjaajana

Huolimatta ohjaajien myönteisistä ohjaukokemuksista ohjauksessa nähdään myös kehitettävää. Aineistossa **ohjaajana kehittyminen** edellyttää motivaation lisäämistä, ohjausosaamisen kehittämistä sekä ohjaussuhteen edistämistä (ks. kuvio 9.).



KUVIO 9. Ohjaajana kehittyminen

Motivaation lisääminen nähdään yhtenä ohjauksen kehittämisen kohteena. Ohjaus nähdään tärkeänä ohjaajan työnä. Ammattitaitoa edistävä harjoittelu tukee opiskelijan ammatillista oppimista. Ohjaajan ymmärrys opiskelijaohjauksen tarpeellisuudesta motivoi ohjaajaa työssään. Aineiston perusteella tarvitaan keinoja motivoida ohjaajia laadukkaaseen ohjaustyöhön.

”Saataisiin työntekijät motivoitumaan ohjauksen tarpeellisuudesta ja laadusta.”

(V1)

Aineistossa nousee esiin ohjaajien tarve *ohjausosaamisen kehittämiseksi*. Ohjausosaamisessa kehitettävää nähdään erilaisten ohjausmenetelmien käytössä, opiskelijalähtöisessä ohjaamisessa sekä tavoitteiden ja opetussuunnitelman tuntemisessa. Ohjaajat näkevät ohjaustaidot tärkeiksi ja kokevat tarvitsevansa koulutusta ohjaamiseen. Käytännönläheistä koulutusta toivotaan erilaisten ohjausmenetelmien käytöstä sekä ylipäättään toimimisesta opiskelijoiden kanssa. Ohjaajat haluavat olla hyviä ohjaajia ja kokevat tarvitsevansa pedagogisia taitoja onnistuneen ohjauksen toteuttamiseksi. Tieto opetussuunnitelman sisällöstä sekä sen asettamista tavoitteista edistäisi tavoitteellisen ohjauksen toteutumista.

”Sellainen, että tietää miten kannattaa toimia opiskelijan kanssa, antaa seurata tekemistä, kertoa asioista sekä antaa opiskelijan itsekin tehdä asioita ohjauksessa.” (V7)

Palaute nähdään sekä kehittämisen kohteena että keinona kehittyä. Palautteen antaminen nähdään tärkeänä ohjaajan taitona ja kehitettävää olisi erityisesti rakentavan palautteen antamisessa. Ohjaaja tarvitsee myös palautetta toiminnastaan kehittyäkseen itse ohjaajana.

”Palautteen antaminen on tärkeä osa opiskelua. Palautteen antamisen taito olisi tärkeä asia nostaa esiin ohjaajien kesken, jotta asiat osattaisiin rakentavan palautteen antaminen.” (V7)

Ohjauskoulutus, oman ohjausosaamisen pohtiminen, kokemusten hyödyntäminen sekä muiden ohjaustilanteiden seuraaminen nähdään ohjaajan keinoina kehittää itseään. Ohjaajat ovat halukkaita osallistumaan ohjauskoulutuksiin. Ohjauskoulutukset toivotaan järjestettävän niin, että niihin on helppo osallistua esimerkiksi omalla työpaikalla. Ohjaajana tulee pohtia omaa ohjausosaamista sekä arvioida omia toimintatapoja ohjauskokemusten kautta. Jokaisella ohjaajalla on kokemuksia sekä ohjattavana että ohjaajana toimimisesta. Seuraamalla kollegan ohjausta voi myös itse oppia.

”Mukava seurata miten joku toinen ohjaa ja saa ehkä sieltä vinkkiä omaan ohjaukseen, mitä asioita vois tehdä toisin.” (V2)

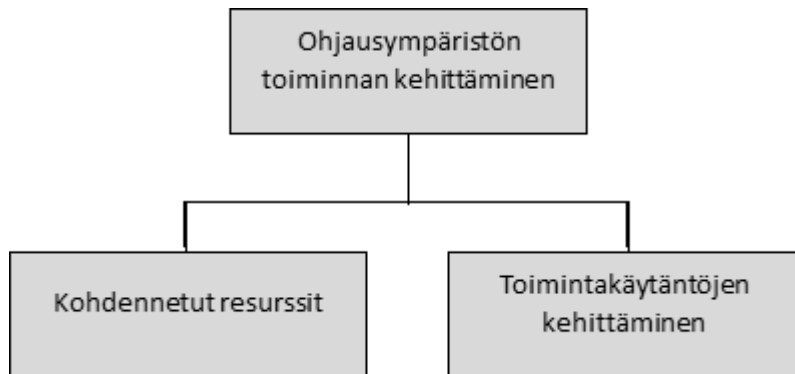
”Voisi aina muistaa olleensa joskus itsekin opiskelija, ja miettiä millainen ohjaaja ei ainakaan halua olla.” (V4)

Ohjaussuhteen edistäminen edellyttää ohjaajalta tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Niihin kaivataan myös koulutusta. Harjoittelukokemuksella voi olla suuri merkitys opiskelijalle niin opin-
tojen jatkumisen kuin koko työuran näkökulmasta. Hyvä ohjaajan ja opiskelijan välinen kommunikaatio sekä ohjaussuhde tukee opiskelijaa kuormittavan ja haastavan harjoittelun aikana.

”Tunnetaidoista ja vuorovaikutustaidoista olisi kaikille hyötyä. Opiskelija opettelee ammattiosaamisen lisäksi myös työelämätaitoja ja työyhteisöön kuulumista. Niin huono kuin hyväkin esimerkki voi heijastua koko opiskelijan työuraan. Tämä tulisi itsellä ohjaajana muistaa.” (V4)

5.3.2 Ohjausympäristön toiminnan kehittäminen

Ohjauksen kehittäminen edellyttää **ohjausympäristön toiminnan kehittämistä**. Aineiston perusteella ohjausta voidaan kehittää kohdentamalla resursseja ohjaukseen sekä kehittämällä toimintakäytäntöjä (ks. kuvio 10.).



KUVIO 10. Ohjausympäristön toiminnan kehittäminen

Aineistossa ohjaajat nostavat esiin resurssien merkityksen ohjauksessa. Ohjaajat toivovat *kohdennettuja resursseja* ohjaukseen. Ohjaus kuormittaa ohjaajaa sekä vie aikaa varsinaisten työtehtävien suorittamiselta. Ohjaajat toivovat, että ohjaus huomioidaan ohjaajalle suunnitelluissa päivittäisissä työtehtävissä niin, että aikaa jää myös ohjaukselle. Ohjaustehtävät tulee huomioida myös työvuorosuunnittelussa sekä työpistesijoittelussa. Näin ohjauksesta syntyvä kuormitus jakaantuu tasaisesti eri ohjaajien kesken. Ohjauksen aiheuttamasta lisätyöstä toivotaan ylimääräistä korvausta tai porkkanaa, joka lisäisi ohjaushalukkuutta.

”Pitäisi miettiä työmäärää, jos on opiskelija mukana.” (V6)

”Sitä voisi aina miettiä, ottaako opiskelijan tulon huomioon työpistesijoittelussa/työvuorosuunnittelussa. Jakaisi kuormitusta tasaisemmin henkilökunnan kesken.” (V4)

Ohjaajien näkemyksissä *toimintakäytännöissä on kehitettävää*. Toimintaa voidaan parantaa järjestämällä ohjauskoulutusta, mahdollistamalla työyhteisön yhteiset keskusteluhetket ohjauksesta, luomalla yhteinen toimintamalli ohjaukseen sekä lisäämällä yhteistyötä eri toimijoiden kesken. Hoitajat toivovat käytännönläheistä ohjauskoulutusta sekä mahdollisuutta osallistua

niihin. Hoitajien kuvatessa ohjaustyötä kiire nostetaan esiin useassa yhteydessä. Ohjaajat kokevat, että ohjaajana kehittymistä edistää, jos työntekijöillä on mahdollisuus yhdessä keskustella ohjauksesta ja sen toteuttamisesta. Kiireessä yhteisten keskusteluhetkien organisoiminen on vaikeaa. Toiminnan kehittämiseksi ehdotetaan yhteistä toimintamallia ohjauksen toteuttamiseksi. Käytännössä se voi olla esimerkiksi työpistekohtainen perehdytyskortti, joka auttaa ohjaustyön suunnittelussa, toteutuksessa sekä tavoitteiden asettamisessa. Ohjaajat tuovat esille myös yhteistyön lisäämisen eri sidosryhmien kuten koulutusorganisaation, työntekijöiden ja esihenkilöiden kesken toiminnan kehittämiseksi.

”Työpaikalla pitäisi varata aikaa sille, että työntekijät ehtisivät yhdessä käydä läpi ohjausprosessia ja sitä mitä halutaan missäkin työpisteessä opettaa.” (V3)

”Työpisteissä olisi ohjeet mitä asioita pitäisi opiskelijoiden kanssa käydä läpi. Kaikki ohjaajat käyttäisivät tätä ohjetta runkona ohjatessaan.” (V5)

”Enemmän yhteistyötä koulujen, Esihenkilöiden ja työntekijöiden välille tässä aiheessa.” (V3)

6 POHDINTA

Tutkielmassani olen analysoinut sitä, millaisia käsityksiä ja kokemuksia ohjaajilla on opiskelijan ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjaamisesta. Uutta tutkimustietoa tarvitaan työhön liittyvistä oppimisprosesseista, oppimisympäristöistä sekä niiden kehittämisestä, jotta opiskelijoita voidaan kouluttaa entistä paremmin oman alansa ammattilaisiksi (ks. esim. Tynjälä & Collin, 2000). Tutkielmassani kuvaan tapaustutkimuksen keinoin bioanalyttikko-opiskelijan ohjattua harjoittelua terveysalan ohjaajan työnä. Tulokset koostuvat kolmesta osa-alueesta, joita ovat opiskelijaohjauk käytännöt, onnistuneena koetun ohjauksen piirteet sekä ohjauksen kehittämistä koskevat käsitykset.

6.1 Tulosten yhteenvetoa

Tämän tutkimuksen tuloksissa opiskelijaohjauk käytäntöjä kuvataan suunnitelmallisena, tavoitteellisenä ja haastavana ohjauksena. Harjoittelun ohjaus on suunniteltua toimintaa, joka sisältää alkuperehdytystä, ammatti- ja työelämätaitojen oppimista, ohjauskeskustelua sekä palautteen antoa ja arviointia. Ohjauksen tavoitteena on luoda oppimista edistävä ilmapiiri, tukea ohjaajan ja ohjattavan ammatillista kehittymistä sekä vahvistaa opiskelijan ammatti-identiteettiä. Ohjauksen haasteena ohjaajat kokevat vuorovaikutuksen sekä ohjausprosessiin ja ohjauksen toimijoihin liittyvät haasteet. Vuorovaikutuksen puuttuminen vähentää ohjauskeskustelua ja heikentää opiskelijan mahdollisuutta oppia ohjauksessa. Ohjausprosessissa haastavaa on tavoitteiden asettaminen, ohjausmenetelmien käyttö sekä palautteen antaminen. Usean ohjaajan vastuuksessa kiire koetaan ohjausprosessia ja sen organisointia heikentävänä tekijänä. Ohjaajan ja opiskelijan persoonalliset ominaisuudet kuten luonne, sitoutuminen, osaaminen ja toimintatavat tuovat omat haasteensa ohjaukseen.

Ohjaajat kuvaavat onnistuneen ohjauksen muodostuvan kannustavasta ohjaussuhteesta, myönteisestä ohjauskokemuksesta, sekä opiskelijan ja ohjaajan vahvuuksista. Kannustavan ohjaussuhteen muodostumista edistää onnistunut ohjauksen käynnistyminen, opiskelijamyönteinen ilmapiiri, mielekäs oppimisympäristö sekä työyhteisön tuki ja hyvä yhteishenki. Myönteinen

ohjauskokemus syntyy, kun opiskelijan taidot kehittyvät ja ohjausjärjestelyt ovat toimivat. Ohjaajaa palkitsee myös oma ammatillinen kehittyminen sekä opiskelijan ilo onnistuneista harjoittelukokemuksista. Ohjaajien kuvauksissa opiskelijan vahvuuksina onnistuneessa ohjausprosessissa nähdään esimerkiksi sosiaalisuus ja rohkeus, sitoutuminen ohjaukseen, tiedolliset ja taidolliset valmiudet sekä aktiivisuus. Ohjaajan vahvuutena nähdään persoonalliset ominaisuudet kuten kärsivällisyys ja joustavuus, hyvät ohjaustaidot sekä substanssiosaaminen.

Ohjauksessa nähdään kehitettävää sekä ohjaajan että toimintaympäristön toiminnan näkökulmasta. Ohjaajana kehittyminen edellyttää motivaation lisäämistä, ohjausosaamisen kehittämistä sekä ohjaussuhteen edistämistä. Aineiston perusteella ohjaustoiminnassa tarvitaan keinoja, joilla voitaisiin motivoida ohjaajia entistä laadukkaampaan ohjaustyöhön. Ohjausosaamisessa on kehitettävää erilaisten ohjausmenetelmien käytössä, palautteen antamisessa, opiskelijalähtöisessä ohjaamisessa sekä tavoitteiden ja opetussuunnitelman tuntemisessa. Ohjauskoulutukseen osallistuminen, palautteen saaminen ohjauksesta, oman ohjausosaamisen reflektointi, kokemuksen hyödyntäminen sekä kollegojen ohjauksen seuraaminen ovat ohjaajan keinoja kehittää itseään ohjaajana. Ohjaajan ja opiskelijan välisen lämpimän ohjaussuhteen muodostumista voidaan edistää opettelemalla tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Ohjausympäristön toiminnan kehittäminen jakaantuu ohjaajien kuvasten perusteella kohdennettuihin resursseihin ohjauksessa sekä toimintakäytäntöjen kehittämiseen. Ohjaus tulee huomioida työvuorosuunnittelussa sekä työpistesijoittelussa niin, että ohjaustyöstä syntyvää kuormitusta ei tule liikaa ja että se jakaantuu tasaisesti ohjaajien kesken. Ohjauksesta toivotaan myös rahallista kannustinta. Ohjausympäristön toimintaa voidaan parantaa järjestämällä ohjauskoulutusta, lisäämällä mahdollisuuksia keskustella ohjauksesta yhteisesti, luomalla yhteinen toimintamalli ohjaukseen sekä lisäämällä yhteistyötä eri toimijoiden kesken.

6.2 Tulosten tarkastelua

Opiskelijaohjauskäytännöt

Tarkastelen tutkimustuloksia ohjauksen käytänteiden ja niiden kehittämisen näkökulmasta. Vastauksena tutkimuskysymykseen ohjaajat kertoivat käsityksiään ja kokemuksiaan ohjaamisesta. Tutkimustulosteni ensimmäisessä pääluokassa ohjaajat kuvasivat

opiskelijaohjauskäytäntöjä. He kuvasivat ohjaustyötä suunnitelmallisena, tavoitteellisena ja haastavana toimintana. Ohjauksen suunnittelussa näkyi opiskelijälähtöisyys ja ohjaajan pyrkimys tunnistaa opiskelijan tarpeet. Korhosen (2008) mukaan suunnitelmallisessa ohjauksessa ohjaaja valmentaa opiskelijaa uusiin oppimistilanteisiin ja huomioi opiskelijan yksilönä. Tutkimukseni tuloksissa ohjaus lähti liikkeelle suotuisten puitteiden luonnista. Jokelaisen ym. (2011) tutkimuksen tuloksissa etukäteen valmistautuminen ja harjoittelun järjestäminen opiskelijan henkilökohtaiset tarpeet ja tavoitteet huomioden on oppimisen kannalta erittäin tärkeää. Alkuperehdytyksessä opiskelijaan tutustumista pidettiin tärkeänä. Tulos tukee Carlson ym. (2009) tutkimuksen tuloksia, jossa nähtiin tärkeänä tietää opiskelijan aikaisemmat kokemukset, tiedot ja taidot. Ohjauksen alussa opiskelija kohtaa uusia ihmisiä ja ammattiin liittyviä tehtäviä. Ohjaajan sosiaalinen tuki erityisesti harjoittelujakson alussa on erityisen tärkeää. Tätä tukee Tiaisen (2017) tutkimustulokset, joissa opiskelijan taustoihin perehtyminen sekä toiveiden ja ajatusten kuunteleminen tulevasta harjoittelusta nähdään perustana harjoittelulle. Alkuperehdytyksessä ohjaaja pyrki selvittämään opiskelijan aiemmat tiedot ja taidot opiskeltavasta aiheesta. Tulos tukee Vänskän (2012) tutkimuksen tuloksia, jossa ohjaajat pyrkivät selvittämään ohjattavan tarpeita ja kontekstia sekä perustivat ohjaustoimintansa niihin.

Alkuperehdytykseen kuului tavoitteiden asettaminen yhdessä opiskelijan kanssa. Tavoitteet ohjasivat ohjauksen suunnittelua sekä toteutusta. Aiemman tutkimustiedon perusteella (Luojus 2011) ohjaajat käyttävät tavoitteita sekä ohjauskeskusteluissa että ohjauksen toteuttamisessa. Ohjatun harjoittelun tavoitteet muodostuvat opetussuunnitelman, ammatin osaamisvaatimusten sekä opiskelijan henkilökohtaisista tavoitteista (Kääriäinen, Tuomikoski & Mikkonen 2023, luku 16). Tavoitteiden asettamista kuvattaessa tuotiin esiin opiskelijan henkilökohtaiset sekä ammattiosaamiseen liittyvät tavoitteet, ei niinkään opetussuunnitelman asettamia tavoitteita. Tätä voidaan osaltaan selittää sillä, ettei ohjaajilla välttämättä ole tietoa opetussuunnitelman tavoitteista. Aiemman tutkimustiedon perusteella ohjaajat eivät tunnista opetussuunnitelman asettamia tavoitteita (Luojus 2011).

Ohjaustoiminnassa kuvattiin hoitajien erilaisia tapoja ohjata opiskelijoita. Ohjaajat eivät kuitenkaan nimenneet käyttämiään ohjauksellisia keinoja tai ohjausteorioita. Ohjausta kuvattiin arkipuheen tasolla. Ohjaus nähtiin käytännön työtehtävien sekä ammattiin liittyvien perusasioiden ohjaamisena aidossa toiminnassa. Ohjaaja vastasi työn laadusta sekä työturvallisuudesta

(ks. mm. Hyvärinen ym. 2019). Vehviläisen (2014, 113-114) mukaan tärkeintä onkin käyttää ohjauksessa toimintatapoja, joita harjoiteltavassa työssä käytetään. Ohjaaja loi oppimistilanteita, joissa opiskelijalla oli mahdollisuus kehittyä. Ammatillisten taitojen kehittämistä kuvattiin enimmäkseen aitoihin työympäristöihin liittyvien taitojen harjoitteluna. Tiaisen (2017) mukaan oppimistilanteet eivät tulisi olla ainoastaan harjoitteluyksikön käytäntöjen oppimista. Ohjaajat kuvasivat teoriaopetuksen soveltamista laboratoriotyöhön. Teoriaopetus liittyi enimmäkseen työn tekemisen tilanteisiin. Ohjaajat kuvasivat tavoitteiden mukaista oppimista, tekemällä oppimista sekä kokemuksellista, visuaalista ja mallioppimista. Ohjauksessa oli nähtävissä Nummenmaan ja Lautamatin (2004, 93) kuvaamaa ohjattuun osallistumiseen rakentuvaa toimintaa, jossa ohjaaja ja opiskelija toimivat yhteisessä sosiaalisessa tilassa ja oppiminen tapahtuu tekemällä oppimisena. Ohjaaja ja opiskelija keskustelevat ohjauksen lähtötilanteesta sekä suunnittelevat keinot, joilla he voivat saavuttaa ohjauksen tavoitteet. Ohjauskeinoina käytettiin ohjeiden, neuvojen ja mallin antamista, työn lomassa käytävää keskustelua sekä palautteen antamista. Ohjauksessa huomioitiin opintojen vaihe sekä kyky ottaa tietoa vastaan. (ks. mm. Tiainen, 2017.)

Kuvauksissa oli nähtävissä käsitys ohjauksesta mestarin ja oppipojan välisenä toimintana, jossa ammattilainen perehdyttää kokematon työntekijää (ks. Hautaniemi, 2008). Ohjaaja oli läsnä ohjaustilanteissa tukien opiskelijaa harjoittelutilanteessa. Ohjauksessa oli nähtävissä Perungan (2015) tutkimuksessaan kuvaamaa praktista ja humanistis-konstruktivistista ohjausulottuvuutta, jossa ohjaaja pyrkii ohjaamaan käytännön työssä tarvittavaa osaamista opiskelijaa tukien. Ohjaajan ohjaustoiminnassa kuvattiin opettamis- sekä ongelmanratkaisuorientaatiota. Ohjauksen alussa ohjaaja kävi opiskelijan kanssa läpi mitä työpisteessä voidaan harjoitella ja ohjaus eteni askel kerrallaan. Ohjauksessa ratkottiin arjen työssä vastaan tulevia ongelmia. Ongelmia ratkoessaan ohjaaja käytti kysymyksiä, neuvontaa ja palautteen antamista ohjauksessa. (ks. Vehviläinen 2014, 119-120.) Mielenkiintoista tutkimustuloksissani oli se, että ohjaajat näkivät ohjaustyössään arvioinnin lähinnä palautteen antamisena opiskelijalle. Ohjaajat toivoivat saavansa palautetta kehittyäkseen ohjaajina, mutta käytännössä palautteen antaminen oli enimmäkseen yksipuolista ohjaajan ohjattavalle antamaa välitöntä palautetta ohjaustuokiosta. Arviointia kuvattiin molemminpuolisena palautteen antamisena, opiskelijan kykynä ottaa vastaan palautetta sekä ohjauksen haasteena silloin, kun tavoitteet puuttuivat. Helmisen ym. (2017) tutkimuksen tuloksissa nähtiin erittäin tärkeänä, että opiskelijoiden oppimista arvioidaan harjoittelujakson lopussa, koska harjoittelun aikana opiskelijat keskittyvät usein vain käytännön

taitoihin. Myös Carlson ym. (2009) on todennut, että erityisesti palautteen annolla sekä arvioinnilla on merkitystä opiskelijan ammatillisen kehittymisen kannalta. Tutkimukseni tuloksissa ohjaajat eivät kuvanneet loppuarviointia tai pohtineet sen tärkeyttä. Ohjaajat kuvasivat niukasti arviointiin liittyvää osaamista. Luojuksen (2011) tutkimuksen tuloksissa arviointi koettiin vaativana ja vastuullisena tehtävänä. Tutkimukseni tuloksissa esiin nousi ainoastaan ohjaajan kyky antaa rehellistä ja rakentavaa palautetta. Aiemman tutkimustiedon perusteella ohjaajan tärkeä tehtävä on arvioida opiskelijan oppimista mahdollisimman rehellisesti (Luojuksen 2011; Helminen ym. 2017). Ohjaajat kokivat merkitykselliseksi opiskelijalle työelämätaitojen oppimisen. Ohjaajan tehtäväksi ei nähty ainoastaan ammatin edellyttämien taitojen ohjaamista vaan koko työympäristöön liittyvien taitojen opettamista. Harjoittelussa opeteltiin töiden hoitamista yhteisöllisesti ja yhteistyössä muiden työntekijöiden kanssa. Wenger (1998) ja Hakkarainen (2000) kirjoittavat oppimisesta yhteisöön sosiaalistumisen ja sen jäseneksi kasvamisen myötä. Opiskelija omaksuu yhteisön toiminta- ja vuorovaikutuskäytäntöjä sekä oppii toimimaan yhteisesti sovitujen normien mukaisesti. Yhteisöön kuulumisen ja sen toimintaan osallistuminen ovat merkittäviä oppimisen välineitä.

Tutkimustuloksissa ohjaajat kuvasivat tavoitteellista ohjausta. Tulos tukee Luojuksen (2011) tutkimuksen tuloksia, jossa ohjaajat käyttivät tavoitteita ohjauksessa ohjausprosessin eri vaiheissa. Ohjauksen tavoitteena oli luoda oppimista edistävä ilmapiiri. Ohjaajat pyrkivät luomaan ohjaukseen myönteisen, turvallisen, avoimen ja hyväksyvän ilmapiirin. Myönteinen, innostava ja turvallinen ilmapiiri motivoi opiskelijaa ja edistää onnistunutta oppimiskokemusta (Saarikoski 2018, 9). Myös Hilli ym. (2014) raportoivat tutkimuksessaan välittävän suhteen olevan oppimis- ja kehitysprosessin lähtökohtana. Tutkimustuloksissa ohjauksen tavoitteena oli opiskelijan ammatillisen kehittymisen tukeminen sekä ammatti-identiteetin vahvistaminen. Tulos tukee Tuomikosken ym. (2020) tutkimuksen tuloksia, jossa ohjaajien tulee tukea opiskelijoiden kehittymistä hoitajan ammattiin. Ohjaajien tuli kehittää opiskelijoiden kliinistä osaamista. He halusivat myös välittää opiskelijoille hoitotyön henkeä sekä kertoa omista hoitotyön kokemuksestaan.

Kolmantena ohjauksen käytänteenä ohjaajat kuvasivat haastavaa ohjausta. Haasteena nähtiin arkuus vuorovaikutustilanteissa. Aiemman tutkimustiedon perusteella toimivaa vuorovaikutusta pidetään tärkeänä tekijänä ohjauksessa. Opiskelijan arkuus ja kyselemättömyys vaikeuttaa

ohjausta. (Tiainen 2017.) Ohjausprosessiin liittyvänä haasteena kuvattiin muun muassa tavoitteiden puuttuminen. Tulos tukee Tiaisen (2017) tutkimuksen tuloksia, jossa opiskelijan osaa mistavoitteiden puuttuminen saattaa vaikuttaa koko oppimisprosessiin harjoittelun aikana. Tutkimustulosteni mukaan ohjausta haastoi vähäinen ohjausaika, kiire ja muutokset työjärjestelyissä. Tulos tukee Luojuksen (2011) tutkimuksen tuloksia, jossa ohjaukseen osoitettua aikaa ei koeta riittävänä. Myös Tiaisen (2017) tutkimuksessa ohjaajat arvioivat ohjaukseen varatun ajan vähentyneen. Ohjauksen organisoinnissa tulisi huomioida työmäärän ja poissaolojen aiheuttama kiire sekä opiskelijoiden huomioiminen työjärjestelyissä. Kiireessä ohjaajalla ei ole riittävästi aikaa panostaa opiskelijan ohjaukseen mikä mielestäni luo opiskelijakielteistä ilmapii riä.

Tutkimustuloksissa kuvattiin ohjauksen toimijoiden haasteita. Ohjausprosessin haasteena oli monenlaiset opiskelijat ja ohjaajat. Opiskelijan passiivisuus, kiinnostuksen ja motivaation puute nähtiin ohjausta vaikeuttaviksi opiskelijan ominaisuuksiksi. Tulos tukee Tiaisen (2017) tutkimuksen tuloksia, jossa vastaavia opiskelijan ominaisuuksia kuvattiin sanoin passiivinen, kiinnostumaton, motivoitumaton, negatiivinen persoonallisuus, kaikkietävä sekä perässä vedettävä. Tuloksissa nousi esiin ohjaajien pohdintaa siitä, kenen vastuulla on motivoida opiskelijaa harjoittelemaan. Sen ylläpitämistä ei pidetty välttämättä ohjaajan vastuulla. Jäinkin pohtimaan motivaation merkitystä ohjauksessa sekä sitä, miten eri tavalla motivoituneita opiskelijoita tulisi ohjata. Tämä tutkimustulokseni eroaa Vänskän (2012) tutkimuksen tuloksista. Hänen aineistossaan ei noussut esiin ohjattavan motivaation merkityksen pohtimista. Tutkimuksessaan hän toteaa, että ohjattavan sisäistä motivaatiota on vaikea käynnistää ulkopuolelta, mikä tukee tutkimukseni ohjaajien pohdintaa ohjaajien vastuusta opiskelijan motivoimisessa. Tutkimustuloksissani esiin nousi monenlaiset ohjaajat. Ohjaajien motivaatio ja suhtautuminen ohjaukseen vaihteli. Tulos tukee Luojuksen (2011) tutkimuksen tuloksia, jossa ohjaajien ohjaushalukkuus oli hyvin vaihtelevaa.

Onnistuneena koetun ohjauksen piirteet

Tutkimustulosteni toisessa pääluokassa ohjaajat kuvasivat onnistuneena koetun ohjauksen piirteitä. Tutkimustuloksissani onnistuneessa ohjauksessa ohjaajan ja opiskelijan välille syntyi kannustava ohjaussuhde. Saarikosken ja Leino-Kilven (2002) tutkimuksessa ohjaussuhdetta pidettiin tärkeimpänä oppimiskokemukseen vaikuttavana tekijänä. Tutkimustuloksissani opiskelija

kohdattiin yksilönä, häneen luotettiin, häntä kunnioitettiin ja autettiin. Häntä rohkaistiin harjoittelemaan. Ohjaaja pyrki ohjauksessaan luomaan opiskelijamyönteisen ilmapiirin. Aiemman tutkimustiedon perusteella opiskelijan oppimista edistää ohjaajan kyky huomioida opiskelija ohjauksessaan yksilönä (Hyvärinen ym. 2019). Osaava ohjaaja on läsnä ohjauksessa, kuuntelee ja ymmärtää opiskelijan elämäntilanteen (Vänskä, 2012). Hän antaa opiskelijalle mahdollisuuden harjoitella itse tasonsa mukaisesti (Tiainen 2017). Kannustavan ohjaussuhteen muodostumista edisti työyhteisön tuki. Aiemman tutkimustiedon perusteella ohjaajat hyötyvät työkalujen tuesta ohjauksen toteuttamisessa (McCarthy & Higgins 2003; Jokelainen ym. 2013). Työyksikön yhteiset käytännöt lisäsivät tasapuolisuutta ohjausvelvollisuuden noudattamisessa. Tämä tutkimustulokseni eroaa Hyvärisen ym. (2019) tutkimustuloksesta, jossa opiskelijoiden ohjaamista ei koettu työyhteisön yhteisenä asiana, jonka näkyi ohjausvastuun jakautumisena epätasaisesti. Aiemman tutkimustiedon perusteella ohjausvastuun jakaminen vähentää työn kuormittavuutta ja edistää ohjauksen sujuvuutta (O’Keefe ym. 2014).

Tutkimustuloksissani myönteinen ohjauskokemus kuvasi onnistunutta ohjausta. Ohjausprosessi oli onnistunut opiskelijan ammatti- ja opiskelutaitojen kehittyessä. Tulos tukee Tiaisen (2017) tutkimuksen tuloksia, jossa hyvä harjoittelussa tapahtuva oppiminen sisälsi asioiden sisäistämistä, opiskelijan kehittymistä, kädentaitojen oppimista, innostumista, itsenäistä suoriutumista sekä rohkaistumista. Onnistuneessa ohjauksessa ohjaaja koki palkintonaan uudet oivallukset tutusta asiasta. Erityistä iloa tuotti opiskelijan onnistuminen haastavissa tilanteissa. Hyvärisen ym. (2019) tutkimuksen tuloksissa ohjaajana toimimisella oli positiivinen vaikutus hoitajien työhyvinvointiin. Myönteistä ohjauskokemusta edisti opiskelijan harjoittelun huomioiminen työjärjestelyissä, mikä auttoi ohjaajaa valmistautumaan ohjaustehtäväänsä. Hyvärisen (2019) tutkimuksen tuloksissa harjoitteluympäristön sujuvat käytännön järjestelyt edistivät opiskelijan oppimista. Myös Jokelaisen ym. (2013) tutkimuksen tuloksissa ohjaajalla tuli olla mahdollisuus valmistautua ohjaukseen.

Tutkimustuloksissani ohjaajat yhdistivät onnistuneeseen ohjauskokemukseen opiskelijan sekä ohjaajan vahvuudet. Opiskelijan vahvuuksina pidettiin persoonallisia ominaisuuksia kuten sosiaalisuus, reippaus, rohkeus, hyvät vuorovaikutustaidot, suvaitsevaisuus ja kärsivällisyys. Tulos tukee Tiaisen (2017) tutkimuksen tuloksia, jossa onnistunutta ohjausta edistävän opiskelijan ominaisuuksia kuvattiin sanoilla kiinnostunut, motivoitunut, aktiivinen, tavoitteellinen, oma-

aloitteinen, positiivinen, innostunut, tekemällä oppiva sekä kyselevä. Tutkimustuloksissani ohjaajan vahvuuksina kuvattiin persoonallisia ominaisuuksia kuten kärsivällisyys, joustavuus, suvaitsevaisuus ja empaattisuus. Hyvä ohjaaja on helposti lähestyttävä, ottaa opiskelijan osaksi työyhteisöä, suhtautuu positiivisesti ohjaukseen sekä osaa ottaa vastaan kriittistä palautetta. Ohjaajan vahvuutena nähtiin lisäksi ohjaustaidot sekä ammattiin liittyvä substanssiosaaminen. Aiemman tutkimustiedon perusteella (Mikkonen ym. 2019) ohjaajan vahvuuksina nähtiin henkilökohtaiset ominaisuudet kuten positiivinen asenne, aktiivisuus, motivaatio ohjaukseen, substanssiosaaminen, teoreettiset ja käytännön taidot sekä kyky ottaa vastaan palautetta. Luojuksen (2011) tutkimustuloksissa ohjaajat, joiden ohjaajaominaisuudet toteutuivat hyvin, ohjasivat opiskelijoita hyvin tavoitteellisesti. Tutkimukseni aineistossa nousi usein esiin tavoitteiden merkitys ohjauksessa. Niiden merkitys korostui myös onnistuneen ohjauksen toteuttamisessa. Aineistossa nousi esiin ohjaajien myönteinen ja äidillinen suhtautuminen opiskelijoihin. Ohjaajat pitivät tärkeänä sitä, että opiskelijoita kohdellaan hyvin harjoittelun aikana. Kyselyssä ohjaajat arvioivat omaa onnistumistaan ohjaajana hyvänä. Näen, että tutkimukseen osallistuneiden hoitajien toimintaympäristössä on positiiviset lähtökohdat ohjaukseen.

Ohjauksen kehittämistä koskevat käsitykset

Tutkimustulosteni kolmannessa pääluokassa ohjaajat kuvasivat käsityksiään, miten opiskelijoiden ohjausta työelämässä voitaisiin vahvistaa. Kehitettävää nähtiin niin ohjaajien kuin toimintaympäristön toiminnassa. Ohjaajien näkemyksissä ohjauksen kehittämistarpeista oli eroavaisuuksia. Ohjauksessa nähtiin paljon kehitettävää, kehittämisen tarvetta ei olla pohdittu tai ei osattu sanoa miten ohjausta voitaisiin kehittää. Tutkimukseni aineistossa nousi esiin tarve motivoida ja kannustaa ohjaajia laadukkaaseen ohjaukseen. Ohjaajien tulisi ymmärtää oman ohjaustoiminnan tärkeys opiskelijan ammatillisessa oppimisessa. Tulos tukee Tiaisen (2017) tutkimuksen tuloksia, jossa oman ohjaustoiminnan merkitys opiskelijan hoitotyön opiskelussa näyttäisi vähentyneen. Myös Luojuksen (2011) tutkimuksen tuloksissa ohjaajien ohjaushalukkuutta tulisi kehittää myönteiseen suuntaan. Ohjaajien ohjausosaamisessa kuten ohjausmenetelmien käytössä, opiskelijalähtöisessä oppimisessä sekä tavoitteiden tuntemisessa nähtiin kehitettävää. Aiemman tutkimustiedon perusteella kehitettävää on ohjausmenetelmien käytössä (Tiainen 2017), erilaisten lähestymistapojen tunnistamisessa (Vänskä 2012) sekä tavoitteellisessa ohjauksessa (Karjalainen ym. 2015; Luoju 2011). Palautteen antaminen ja vastaanottaminen nähtiin tärkeänä ohjaajan taitona ja kehitettävää olisi erityisesti rakentavan palautteen

antamisessa. Aiemman tutkimustiedon perusteella kehitettävää on opiskelijälähtöisessä palautteen annossa (Karjalainen ym. 2015). Luojuksen (2011) mukaan ohjaajien tulisi hyödyntää omasta ohjauksestaan saatua palautetta ohjaajana kehittymisessään. Aineistossa koulutuksiin osallistuminen sekä oman ohjausosaamisen pohtiminen nähtiin mahdollisuuksina kehittyä ohjaajana. Aiemman tutkimustiedon perusteella ohjaajakoulutuksella on positiivinen vaikutus hoitajien opiskelijaohjauksen kehittymiseen (Tuomikoski 2019). Vänskän (2012) tutkimustulosten perusteella terveysalalla ohjaajille on tärkeää oman toiminnan sekä lähestymistapojen tunnistaminen. Kyselyaineistossa nousi esiin ohjaussuhteen sekä harjoittelukokemuksen merkitys opiskelijalle. Tunne -ja vuorovaikutustaidot nähtiin kehittämisen kohteena ja niillä koettiin olevan merkitystä onnistuneen ohjaussuhteen muodostumisessa. Tulos tukee Tuomikosken ym. (2020) tutkimuksen tuloksia, jossa ohjaus nähtiin vaikuttavan opiskelijoiden kokemuksiin kliinisestä työskentelystä sekä asenteista ammattia kohtaan.

Tutkimustuloksissani ohjausympäristön toiminnassa kehitettävää nähtiin resurssien kohdentamisessa sekä toimintakäytännöissä. Aineistossani ohjaukseen toivottiin kohdennettuja resursseja kuten aikaa ja erityistä korvausta. Tulos tukee aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan opiskelijaohjaukseen tulisi varata riittävästi resursseja (Karjalainen ym. 2015; Tiainen 2017) sekä ottaa käyttöön ohjauspalkkio (Tiainen 2017). Toimintakäytäntöihin toivottiin parannusta lisäämällä ohjauskoulutusta, mahdollistamalla työyhteisön yhteiset keskusteluhetket ohjauksesta, luomalla yhteinen toimintamalli ohjaukseen sekä lisäämällä yhteistyötä eri toimijoiden kesken. Tulos tukee Karjalaisen ym. (2015) tutkimuksen tuloksia, jossa todettiin, että ohjauskoulutukseen tulisi panostaa, sillä se vahvistaa opiskelijaohjaajien ohjausosaamista. Hyvärisen, Palosen ja Åstedt-Kurjen (2019) tutkimuksen mukaan ohjaajien olisi hyvä keskustella yhteisesti, kuinka opiskelijoita ohjataan ja heidän kanssaan toimitaan, jotta erilaiset toimintamallit eivät aiheuttaisi sekaannusta opiskelijoille. Aiemman tutkimustiedon perusteella yhteistyön lisääminen (Tiainen 2017) sekä opiskelijaohjauksen selkeä kuvaus (Omansky 2010) ovat keinoja kehittää ohjausta sekä selkeyttää ohjaajan työnkuvaa.

6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tämä tutkimus tuo esille terveysalan opiskelijaohjaajien käsityksiä ja kokemuksia opiskelijan ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjaamisesta sekä siitä, miten sitä voidaan kehittää.

Tutkimuksessa saatiin tietoa siitä, miten ohjaajat omaa ohjaustyötään tekevät, millaisia haasteita he kokevat ohjauksessaan, millaisia käsityksiä heillä on onnistuneesta ohjauksesta sekä ohjauksen kehittämismahdollisuuksista. Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää yleisesti terveysalan opiskelijoiden ohjauksessa harjoittelujaksoilla sekä ohjauksen kehittämisessä. Yksityiskohtaisempaa tietoa bioanalyttikko-opiskelijoiden ammattitaitoa edistävän harjoittelun opiskelijaohjauksen käytänteistä, koulutuksen tarpeista sekä toimintaympäristön toiminnasta ohjauksen kehittämiseksi tutkimukseni tulokset tuovat organisaatiolle, johon tutkimukseni kohdistui. Ohjauksen kehittämisessä voidaan hyödyntää myös niitä ohjaukseen liittyviä tekijöitä, joita aineistossani ei tuotu esiin. Onnistunut opiskelijoiden ohjaus voi edistää opiskelijoiden rekrytointia organisaatioon. Tämä on hyvä ottaa huomioon terveysalalla, jossa hoitajapula on kasvava ongelma. Tutkimusprosessi on lisännyt suuresti omaa ymmärrystäni opiskelijaohjauksen merkityksestä ammattitaitoa edistävässä harjoittelussa olevalle opiskelijalle. Tutkimuksen myötä olen saanut välineitä oman ohjausosaamiseni sekä työyksikköni toimintaympäristön ohjauksen kehittämiseen.

Tutkimustulosten perusteella voidaan esittää seuraavat johtopäätökset:

- Ohjaajat kuvasivat ohjauksen käytänteinä suunnitelmallista ohjausta, joka piti sisällään ohjattavan ammatillisten taitojen kehittämistä erilaisia ohjauksen keinoja ja menetelmiä hyödyntäen. Ohjaajat tarvitsevat työpaikan puolesta koulutusta suunnitelmallisen ohjauksen toteuttamiseen sekä ohjausosaamisen kehittämiseen.
- Koulutuksen tulisi olla käytännönläheistä. Ohjaajat kokivat tarvitsevansa koulutusta erilaisten ohjausmenetelmien käytöstä, ohjausprosessiin liittyvistä käytänteistä sekä opiskelijalähtöisestä ohjaamisesta. Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin kaivattiin koulutusta onnistuneen ohjaussuhteen edistämiseksi.
- Ohjaajat kuvasivat ohjauksen käytänteinä tavoitteellisen ohjauksen toteuttamisen. Tavoitteellisen ohjauksen toteuttamista haastoi tavoitteiden puuttuminen. Ohjaajat toivovat saavansa enemmän tietoa opiskelijoiden henkilökohtaisista tavoitteista sekä opetus suunnitelman asettamista tavoitteista. Työorganisaatiolla tulisi olla yhteiset käytänteet ja välineet tavoitteiden asettamisessa. Ohjausympäristön toimintaa tulisi kehittää

luomalla yhteinen toimintamalli ohjaukseen. Työpistekohtaisia perehdytyskortteja voitaisiin käyttää yhtenä keinona yhteisen toimintamallin luomiseksi.

- Ohjauksen haasteena koettiin palautteen antaminen ja saaminen. Tieto harjoittelun tavoitteista sekä mahdollisuus saada riittävästi aikaa opiskelijan ohjaukseen auttaa ohjaajaa arvioimaan opiskelijan kehittymistä sekä helpottaa palautteen antamista. Kehitettävää olisi erityisesti taidoissa antaa rakentavaa palautetta. Ohjaajat kaipasivat myös palautetta omasta ohjauksestaan.
- Kiire hankaloittaa ohjausta, heikentää sen laatua sekä kuormittaa ohjaajaa. Ohjaajat toivovat kohdennettuja resursseja ohjaukseen. Ohjaus tulisi huomioida ohjaajalle suunnitelluissa päivittäisissä työtehtävissä, työvuorosuunnittelussa sekä työpistesijoittelussa. Ohjaajien ohjaushalukkuutta voitaisiin lisätä ylimääräisellä korvauksella ohjaustyöstä.
- Ohjauksen onnistumista edistää ohjaajan ja oppilaan välille syntyvä kannustava ja tukeva ohjaussuhde. Ohjaussuhdetta tukevia tekijöitä tulisi vahvistaa huolehtimalla hyvistä ohjausjärjestelyistä, kannustamalla ja motivoimalla ohjaajaa ohjaustyöhön, huolehtimalla hyvistä ja rauhallisista tiloista sekä mahdollistamalla työyhteisön yhteiset keskusteluhetket ohjauksesta.
- Ohjauksella voidaan lisätä ohjaajan työhyvinvointia. Myönteisessä ohjauskokemuksessa ohjaustyö tukee ohjaajan ammatillista kehittymistä sekä tuo uusia näkökulmia työhön. Ohjaajalle tuottaa iloa opiskelijan oppiminen, tutustuminen uuteen opiskelijaan ja mahdollisesti tulevaan työkaveriin.

Jatkotutkimusaiheet:

1. Tutkia tarkemmin ohjaajien arviota osaamisensa tasosta määrällisen tai monimenetelmätutkimuksen keinoin.

2. Tutkia opiskelijaohjausprosessia ja kehittää opiskelijaohjaukseen yhteinen toimintamalli
3. Selvittää minkälaista tietoa ja minkälaisia työvälineitä ohjaajat tarvitsevat ohjaustyönsä vahvistamiseksi ohjauskoulutuksen sisällön suunnittelemiseksi.
4. Tutkia opiskelijoiden työelämätaitojen kehittymistä ammattitaitoa edistävässä harjoittelussa

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 177-188.

Ammattikorkeakoululaki (L 14.11.2014/932) <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=ammattikorkeakoululaki> (Luettu 21.4.2024)

Bennett, R., Eagle, L., Mousley, W. & Ali-Choudhuru, R. 2008. Reassessing the value of work-experience placements in the context of widening participation in higher education (pdf-versio). Journal of Vocational Education & Training 60(2), 105-122. <https://doi.org/10.1080/13636820802042339> (Luettu 20.4.2024)

Billett, S. 2015. Integrating practice-based experiences into higher education (Ebook Central). Hollanti: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-7230-3> (Luettu 24.4.2024)

Carlson, E., Wann-Hansson, C. & Pilhammar, E. 2009. Teaching during clinical practice: Strategies and techniques used by preceptors in nursing education (pdf-versio). Nurse education today, 29(5), 522-526. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.11.012> (Luettu 18.4.2024)

Creswell, J. W. 2007. Qualitative inquiry and research design – Choosing Among Five Approaches (pdf-versio). Sage. <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf> (Luettu 28.2.2024)

Eisenhardt, K. 1989. Building theories from case study research (LibKey-versio). The academy of management review 14 (4), 532-550. <https://doi.org/10.2307/258557> (Luettu 30.1.2024)

Elomaa, L. 2008. Työelämän muutos pedagogisena haasteena. Teoksessa Elomaa, L., Lakanmaa R-L., Paltta, H., Saarikoski, M. ja Sulosaari, V. (toim.) Taitava harjoittelun ohjaaja. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 38-51.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus (pdf-versio). Kuluttajatutkimuskeskus tutkimuksia ja selvityksiä 11, 2014. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/fecd7913-7363-4d9f-9e2e-2d9f3e597230/content> (Luettu 19.12.2023)

Eriksson, P. & Kovalainen, A. 2008. Qualitative methods in business research. Lontoo: SAGE.

Eskola, J & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Graneheim, U., & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness (pdf-versio). Nurse education today, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001> (Luettu 28.2.2024)

Ford, K., Courtney-Pratt, H., Marlow, A., Cooper, J., Williams, D., & Mason, R. 2016. Quality clinical placements: The perspectives of undergraduate nursing students and their supervising nurses (pdf-versio). Nurse education today, 37, 97-102. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.013> (Luettu 27.4.2024)

Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus, 20(2), 84-98. <https://doi.org/10.33336/aik.93274> (Luettu 25.4.2024)

Hautaniemi, U-M. 2008. Mä ohjaan niin kuin mä teen itte sitä. Tutkimus kokemuksista opiskelijan työssä oppimisen ohjaajana terveyskeskuksen vuodeosastolla 2008 (pdf-versio). Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-18026> (Luettu 18.4.2024)

Helminen, K., Johnson, M., Isoaho, H., Turunen, H., & Tossavainen, K. 2017. Final assessment of nursing students in clinical practice: Perspectives of nursing teachers, students and mentors (pdf-versio). *Journal of clinical nursing*, 26(23-24), 4795-4803. <https://doi.org/10.1111/jocn.13835> (Luettu 27.4.2024)

Hilli, Y., Salmu, M. & Jonsen, E. 2014. Perspectives on good preceptorship: a matter of ethics (pdf-versio). *Nursing Ethics*, 21(5), 565-575. <https://doi.org/10.1177/0969733013511361> (Luettu 27.4.2024)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2022. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö (E-kirja). Gaudeamus.

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

Hyvärinen, N., Palonen, M. & Åstedt-Kurki, P. 2019. Ohjattu harjoittelu opiskelijamoduulissa: hoitajien kokemuksia hoitoalan opiskelijoiden ohjaamisesta ja oppimisesta (pdf-versio). *Hoitotiede*, 31(1), 15-26. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128437/77560> (Luettu 18.4.2024)

Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2/2023.Helsinki. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf (Luettu 28.2.2023)

Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Yliopistopaino, Helsinki, 41-56.

Jokelainen M. 2013. The elements of effective student nurse mentorship in placement learning environments. Systematic review and Finnish and British mentors conceptions (pdf-versio). Akateeminen väitöskirja. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1199-5> (Luettu 24.4.2024)

Jokelainen, M., Jumisko, E., Kullas-Nyman, L., Kylmälä, A., Lehtola, K., Ritsilä, J. & Suua, P. 2020. Terveysalan harjoittelujen laatusuositukset ammattikorkeakouluille (pdf-versio). Suomen ammattikorkeakoulujen terveysalan koulutuksen verkoston laatusuositus -työryhmä. <https://amkterveysala.files.wordpress.com/2020/04/laatusuositukset-2020-julkaisu.pdf> (Luettu 21.4.2024)

Jokelainen, M., Turunen, H., Tossavainen, K, Jamookeeah, D. & Coco, K. 2011. A systematic review of mentoring nursing students in clinical placements (pdf-versio). Journal of clinical nursing, 20(19-20), 2854-2867. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2010.03571.x> (Luettu 18.4.2024)

Jokelainen, M., Tossavainen, K., Jamookeeah, D., & Turunen, H. 2013. Seamless and committed collaboration as an essential factor in effective mentorship for nursing students: conceptions of Finnish and British mentors (pdf-versio). Nurse Education Today, 33(5), 437-443 <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.04.017> (Luettu 5.4.2024)

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 57-60.

Järvinen, A. & Karttunen, P. 1997. Fenomenografia käsitysten kirjon kuvaaja. Teoksessa Pounonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Helsinki: WSOY, 164-173.

Kajander-Unkuri, S. 2015. Nurse competence of graduating nursing students (pdf-versio). Akateeminen väitöskirja. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6003-3> (Luettu 21.4.2024)

Karjalainen, A. 2008. Kyselyn toteuttaminen Zefillä. Teoksessa Ronkainen, S. & Karjalainen, A. (toim.) Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa. Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen tutkimuksia 1 tutkimusmenetelmät. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 77-98.

Karjalainen, T., Ruotsalainen, H., Sivonen, P., Tuomikoski, A., Huhtala, S., & Kääriäinen, M. 2015. Opiskelijaohjaajien arviot omasta ohjausosaamisestaan (pdf-versio). Hoitotiede, 27(3), 183-198. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128334/77457> (Luettu 18.4.2024)

Keinänen, A.-L. 2024. Koulutusinterventioiden vaikuttavuus suun terveydenhuollon ammattilaisten opiskelijaohjausosaamiseen kliinisessä harjoittelussa (pdf-versio). Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto. <https://oulurepo oulu.fi/bitstream/handle/10024/47678/nbnfioulu-202402071629.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 5.2.2024)

Keinänen, A., Lähdesmäki, R., Juntunen, J., Tuomikoski, A-M., Kääriäinen, M., & Mikkonen, K. 2023. Effectiveness of mentoring education on health care professionals' mentoring competence: A systematic review. Nurse education today, 121, 105709. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105709> (Luettu 23.4.2024)

Korhonen, S. 2008. Ohjaus siinä sivussa. Työelämässä toimivien ohjaajien kokemuksia sosionomi (AMK) –opiskelijoiden harjoittelun ohjauksesta (pdf-versio). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Diakonia ammattikorkeakoulu. A tutkimuksia 20. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-060-4> (Luettu 7.4.2024)

Korstjens, I., & Moser, A. 2018. Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing (pdf-versio). The European journal of general practice, 24(1), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092> (Luettu 28.2.2024)

Kostiainen, J., & Hupli, M. 2013. Ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjauskeskustelu ohjatussa harjoittelussa: Käsiteanalyysi hybridisen mallin mukaan (pdf-versio). Hoitotiede, 25(1), 2-11. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128261/77384> (Luettu 27.4.2024)

Kukkohovi, S., Vizcaya, F., Juskauskienė, E., Simonetti, V., Kaucic, M., Juntunen, J., Kuivila, H-M., Tuomikoski, A-M., Kääriäinen, M. & Mikkonen, K. 2020. Opiskelijaohjaajien ohjausosaaminen viidessä eri Euroopan maassa (pdf-versio). Hoitotiede, 32(3), 191-203. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128472/77595> (Luettu 11.1.2024)

Kuula, A, 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

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

Kälkäjä, M., Ruotsalainen, H., Sivonen, P., Tuomikoski, A-M. ja Vehkaperä, M. & Kääriäinen, M. 2016. Opiskelijaohjauskäytännöt, -resurssit ja ohjaajat terveysalalla: opiskelijaohjaajien näkökulma. Hoitotiede 28(3), 229-242. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128366/77489> (Luettu 21.4.2024)

Kääriäinen, M., Tuomikoski, A.-M. & Mikkonen, K. 2023, luku 16. Opiskelijaohjaus harjoittelussa. Teoksessa T. Saaranen, M. Koivula, Mikkonen, K., Hemberg, J. & Salminen, L. (toim.) Terveystieteen opettajan käsikirja (Ellibs e-kirja). Helsinki: Tietosanoma.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistokustannus, 9-38.

Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistokustannus, 214-227.

Lind, K. 2008. Esipuhe. Teoksessa Elomaa, L., Lakanmaa R-L., Paltta, H., Saarikoski, M. ja Sulosaari, V. (toim.) Taitava harjoittelun ohjaaja. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 4.

Luoja, K. 2011. Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamalli. Ohjaajien näkökulma (pdf-versio). Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8315-8> (Luettu 5.4.2024)

Malmsten, A. 2007. Rajaaminen. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistokustannus, 57-73.

McCarthy, B. & Higgins, A. 2003. Moving to an all graduate profession: preparing preceptors for their role (pdf-versio). Nurse Education Today 23(2), 89-95. [https://doi.org/10.1016/S0260-6917\(02\)00187-9](https://doi.org/10.1016/S0260-6917(02)00187-9) (Luettu 8.4.2024)

Mikkonen, K., Tomietto, M., Cicolini, G., Kaucic, B.M., Filej, B., Riklikiene, Juskauskiene, E., Vizcaya-Moreno, M.F., Pérez-Cañaveras, R.M., De Raeve, P. & Kääriäinen, M. 2020. Development and testing of an evidence-based model of mentoring nursing students in clinical practice (pdf-versio). *Nurse Education Today* 85, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104272> (Luettu_18.4.2024)

Määttä, K. 2015. Mistä puhutaan kun puhutaan opettamisesta Lapin yliopistossa? Kahviokeskustelun virtaa. Rovaniemi: Lapin yliopisto

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2011. Oppimisen teorian. Teoksessa Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 194-236.

Nummenmaa, A. & Lautamatti, L. 2004. Opiskelun työprosessien ohjaus korkea-asteella. Metaforia ja merkityksenantoja. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjauksen välineet*. Aikaa, huomiota, kunnioitusta. Juva: PS-kustannus. 88-103.

Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus Täydennyskoulutuskeskusjulkaisuja 5/1990.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia.

O'Keefe, M., Wade, V., McAllister, S., Stupans, I., Miller, J., Burgess, T., Lecouteur, A., & Starr, L. 2014. Rethinking attitudes to student clinical supervision and patient care: a change management success story (pdf-versio). *BMC Medical Education*, 14(182), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-182> (Luettu 19.4.2024)

Omansky, G.L. 2010. Staff nurses' experiences as preceptors and mentors: An integrative review (Wiley online library). Journal of Nursing Management, 18(6), 697-703. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01145.x> (Luettu 18.4.2024)

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Opetusministeriö 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano (pdf-versio). Opetusministeriön työryhmien muistioita 39. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-163-1> (Luettu 25.4.2024)

Opinto-opas Metropolia Bioanalytiikan tutkinto-ohjelma, opetussuunnitelmat 2023-2024. <https://opinto-opas.metropolia.fi/88094/fi/108/70303> (Luettu 4.12.2023)

Opinto-opas Oulun ammattikorkeakoulu (OAMK) Bioanalytiikan tutkinto-ohjelma, opetussuunnitelmat 2023-2024. <https://www.oamk.fi/opinto-opas/opintojen-sisalto/opetussuunnitelmat?koulutus=bio2023sp&lk=s2023&alasivu=osaamisalueet> (Luettu 4.12.2023)

Opinto-opas Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK) Bioanalyytikon tutkinto-ohjelma, opetussuunnitelmat 2023-2024. <https://opinto-opas-ops.tamk.fi/167/fi/89/49590> (Luettu 4.12.2023)

Oulun ammattikorkeakoulu opinto-opas. Bioanalytiikan tutkinto-ohjelma. Opetussuunnitelmat 2022-2023. <https://www.oamk.fi/opinto-opas/opintojen-sisalto/opetussuunnitelmat?koulutus=bio2022sm&lk=s2022&alasivu=ops> (Luettu 21.4.2024).

Opetusministeriö 2006, Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnot (pdf-versio). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-485-195-4> (Luettu 21.4.2024)

Opintopolku, Bioanalytiikka AMK. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.00000000000000000230> (Luettu 21.4.2024)

Paltta, H. 2008. Pitkä ura mielessä. Ohjaaja ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa Elomaa, L., Lakanmaa R-L., Paltta, H., Saarikoski, M. ja Sulosaari, V. (toim). Taitava harjoittelun ohjaaja. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 5-11.

Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistokustannus, 111–129.

Perunka, S. 2015. Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella. Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa koulutuksessa (pdf-versio). Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-851-0> (Luettu 7.4.2024)

Pitkänen S., Kääriäinen M., Oikarainen A., Tuomikoski A-M., Elo S. Ruotsalainen H., Saarikoski M., Kärämönoja T. & Mikkonen K. 2018. Healthcare students' evaluation of the clinical learning environment and supervision – a cross-sectional study (pdf-versio). Nurse Education Today, 62, 143–149. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.005> (Luettu 27.4.2024)

Ranta, S. 2020. Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa (pdf-versio). Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64412/Ranta_Samuli_Acta%20electronica%20Universitatis%20Lapponiensis%20 (Luettu 28.2.2024)

Rauste-von wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Rolin, K. 2006. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen perinteet. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 108-123.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.

Ruuskanen, S., Koota, E., Timonen, L., Haapa, T., Lääperi, M., Kääriäinen, M., & Meretoja, R. 2018. Ohjaajakoulutusintervention vaikutus opiskelijaohjaajien itsearvioituun ohjausosaamiseen yliopistosairaalassa (pdf-versio). *Hoitotiede*, 30(3), 191-202. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128422/77545> (Luettu 27.4.2024)

Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV: Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja (E-kirja). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Tampereen yliopisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf> (Luettu 28.2.2024)

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 184-195.

Saarikoski, M. 2002. Clinical environment and supervision. Development and validation of the CLES evaluation scale (pdf-versio). Turun yliopiston julkaisuja. Sarja D, osa 525. Turku: Turun yliopisto, Hoitotieteen laitos. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/5820/D525.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 4.2.2024)

Saarikoski, M 2018. The main elements of clinical learning in healthcare education. Teoksessa Saarikoski, M & Strandell-Laine, C. (toim.) The CLES-Scale: An evaluation tool for healthcare education (E-kirja). Springe International Publishing. 7-15. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63649-8> (Luettu 8.4.2024)

Saarikoski, M., & Leino-Kilpi, H. 2002. The clinical learning environment and supervision by staff nurses: Developing the instrument (pdf-versio). International journal of nursing studies, 39(3), 259-267. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(01\)00031-1](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(01)00031-1) (Luettu 8.4.2024)

Saukkoriipi, M., Tuomikoski, A., Sivonen, P., Kärsämänoja, T., Laitinen, A., Tähtinen, T., Kääriäinen, M., Kuivila, H-m., Juntunen, J. Tomietto, M. & Mikkonen, K. 2020. Clustering clinical learning environment and mentoring perceptions of nursing and midwifery students: A cross-sectional study (pdf-versio). Journal of advanced nursing, 76(9), 2336-2347. <https://doi.org/10.1111/jan.14452> (Luettu 22.4.2024)

Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research (pdf-versio). International Journal of Qualitative Methods 2010, 9(4). 305-319. <http://bit.ly/2qVgalD> (Luettu 28.2.2024)

Stake, R. E. 1995. The art of case study research. Lontoo: SAGE.

Strandell-Laine, C. 2019. Nursing student. Nurse teacher cooperation using mobile technology during the clinical practicum (pdf-versio). Akateeminen väitöskirja. Turku: Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/146655/AnnalesD1412Strandell-Laine.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 21.4.2024)

Sulosaari, V. 2008. Ohjaaja ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa Elomaa, L., Lakanmaa R-L., Paltta, H., Saarikoski, M. ja Sulosaari, V. (toim). Taitava harjoittelun ohjaaja. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 25-37.

Syrjälä, L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston tutkimuksia 51. Oulu: Oulun yliopisto.

Tiainen, A-I. 2017. Sairaanhoidajaopiskelijoiden harjoittelun ohjaajien ohjausorientaatio ja sen muutokset 1999-2010 (pdf-versio). Akateeminen väitöskirja. Joensuu: University of Eastern Finland. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2388-2> (Luettu 5.4.2024)

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomikoski, A-M. 2019. Sairaanhoidajien opiskelijaohjausosaaminen ja ohjaajakoulutuksen vaikutus osaamiseen (pdf-versio). Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526222998.pdf> (Luettu 21.4.2024)

Tuomikoski, A.M., Ruotsalainen, H., Mikkonen, K. & Kääriäinen, M. 2020. Nurses' experiences of their competence at mentoring nursing students during clinical practice: A systematic review of qualitative studies (pdf-versio). Nurse education today 85, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104258> (Luettu 24.4.2024)

Tuomikoski, A., Ruotsalainen, H., Mikkonen, K., Miettunen, J., Juvonen, S., Sivonen, P., & Kääriäinen, M. 2020. How mentoring education affects nurse mentors' competence in mentoring students during clinical practice. A quasi-experimental study. Scandinavian journal of caring sciences, 34(1), 230-238. <https://doi.org/10.1111/scs.12728>

Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace (pdf-versio). Educational research review, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001> (Luettu 20.4.2024)

Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö. Pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 2000 (pdf-versio), 20(4), 293-305. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93313/51991> (Luettu 5.12.2023)

Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 102-125.

Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 92-116.

Valtakunnallinen Opiskelijaohjauksen kehittämisverkosto (ValOpe) 2017. *Opiskelijaohjauksen laatusuosituks*. <https://www.tyks.fi/sites/default/files/2022-10/Opiskelijaohjauksen%20laatusuosituks.pdf> (Luettu 22.4.2024)

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030352> (Luettu 23.4.2024)

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014. Annettu Helsingissä 18.12.2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129> (Luettu 23.10.2023)

Vehviläinen, S. 2014. *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.

Virtanen, A., Tynjälä, P., & Helin, J. 2020. Työelämäpedagogiikka käsitteenä ja tutkimuskohdeena. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin, & P. Tynjälä (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa* (pdf-versio). Jyväskylän yliopisto, 21-25 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8414-4> (Luettu 24.4.2024)

Virtanen, A., Tynjälä, P., Virolainen, M. & Heikkinen, H. 2022. Opiskelijan oppiminen työelämäyhteistyössä. Pedagoginen näkökulma. Teoksessa Mäki, K. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) Korkeakoulupedagogiikka. Ajat, paikat ja tulkinnat (pdf-versio). Haaga-Helian julkaisut 7/2022, 172-191. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/756306/HH_korkeakoulupedagogiikka_screen_sis.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 10.1.2024)

Välimaa, V., Tuomikoski, A-M. & Mikkonen, K. 2023. Practical nursing students' learning and assessment during work-based placement: A qualitative study (pdf-versio). Nursing Open 10(9), 6150-6164. <https://doi.org/10.1002/nop2.1849> (Luettu 24.4.2024)

Vänskä, K. 2012. Ohjauksen osaajat. Miten he sen tekevät? Terveysalan ohjaajien käsityksiä ohjausosaamisesta (pdf-versio). Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-222-6> (Luettu 21.4.2024)

Vänskä, K., Laitinen-Väänänen, S., Kettunen, T. ja Mäkelä, J. 2011. Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveysalan ohjaustyössä kehittyminen. Helsinki. Edita.

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

Yin, R. 2012. Applications of case study research. Lontoo: Sage.

LIITTEET

Liite 1: Kysely

I Mitkä ovat ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjausprosessin vaiheet ja niiden onnistumista/epäonnistumista selittävä tekijät

Mistä ohjausprosessi lähtee mielestäsi liikkeelle?

Mitkä tekijät ovat prosessin alussa mielestäsi tärkeitä?

Miten ohjausprosessi etenee mielestäsi onnistuneesti?

Mitä ohjausprosessin eteneminen vaatii mielestäsi opiskelijalta?

Mitä ohjausprosessin eteneminen vaatii mielestäsi työyhteisöltä?

Mitkä ovat mielestäsi ohjausprosessin tavoitteet?

Mitkä ovat mielestäsi ohjausprosessin haasteet?

III Millaista osaamista ohjaus vaatii ohjaajalta?

Mitkä tekijät ovat mielestäsi tärkeitä ohjausosaamisen onnistumiseksi opiskelijan ammatilliseksi oppimiseksi?

Sosiaaliset tekijät (motivaatio, persoonalliset ominaisuudet, vuorovaikutustaidot)?

Pedagogiset tekijät (arviointi, palautteen anto, ohjaustaito)?

Fyysiset tekijät (tilat, välineet)

Ammatilliset tieto- ja taitotekijät?

Miten hyvin koet itse onnistuneesi ohjaajana?

Erittäin hyvin_, hyvin_, melko huonosti___, erittäin huonosti___

Miksi (avoin?)

Milloin olet onnistunut parhaiten - voitko kertoa esimerkin?

Mikä on ohjaustyössä parasta?

Mikä on ohjaustyössä hankalinta/haastavinta?

IV Ohjausprosessin ja ohjaajan työn kehittäminen

Miten ohjausprosessia voitaisiin kehittää?

Miten omaa ohjausosaamista voitaisiin kehittää?

Millaista olisi hyvä ohjaajakoulutus?

V Muita ajatuksia?

Liite 2: Kyselyn saatekirje

Hyvätyöyhteisön jäsen,

Olen käynnistämässä maisterin tutkintoon kuuluvan tutkimukseni Lapin yliopistossa. Tutkimukseni tavoitteena on tuoda välineitä ohjausosaamisen kehittämiseen terveydenhuollossa.

Olen toiminut mikrobiologian laboratorion opiskelijavastaavana ja olen kiinnostunut opiskelijaohjauksen kehittämisestä organisaatiossamme. Tutkimuksessani haluan kuvata bioanalytiikon koulutukseen sisältyvän ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjausta, ohjausosaamista sekä siihen liittyviä tekijöitä. Ohjausosaamisella tässä tutkimuksessa tarkoitan sitä, millaiseksi Sinä koet oman osaamisesi opiskelijoiden ohjauksessa.

Käännyn siis Sinun puoleesi, ja pyydän Sinua osallistumaan/vastamaan tähän kyselyyn. Olet oman alasi ammattilainen ja edustat minulle tutkimuksessani hyvin tärkeää ryhmää, jonka ääntä on tarpeen kuulla. Sinulla on arvokasta tietoa sekä tärkeitä käsityksiä ja kokemuksia laboratoriohoitajan työstä sekä opiskelijoiden ohjaamisesta. Ne on tärkeä ottaa huomioon kehitettäessä ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjaamista organisaatiossamme.

Kyselyyn vastaaminen ei vie paljon aikaa. Kyselyyn sisältyy paljon avoimia kysymyksiä, joihin voit vastata oman kokemuksesi mukaan. Toivon, että voit niissä kertoa omia näkemyksiäsi ja kokemuksiasi mahdollisimman avoimesti ja ehkä myös jotain sellaista, jota en ole osannut kysyä. Tässä kyselyssä ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, haluan vain saada mahdollisimman monipuolisen ja kattavan kuvan nykytilanteesta.

Korostan myös, että noudatan tässä tutkimustyössäni tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita: tutkimuksessa saatua aineistoa käsitellään luottamuksellisesta ja tutkimushenkilöiden nimettömyys taataan.

Toivon, että Sinä voit osallistua kyselyyn, antaa hetken aikaasi tähän ja tukea osaltasi opiskelijaohjauksen kehittämistä sekä lisätä tämän aihealueen tietoisuutta käytännön asiantuntijutesi ja kokemustesi kautta. Asialla on merkitystä opiskelijaohjauksen sekä tulevien bioanalytiikoksi valmistuvien opiskelijoiden tulevaisuuden kannalta.

Kiitän jo etukäteen myönteisestä suhtautumisestasi ja toivon, että vastaat tähän kyselyyni mahdollisimman pian ja viimeistään.....mennessä.

Ystävällisin terveisin ja vastaustasi odottaen,

Katri Huutola

khuutola@ulapland.fi

puh.

Liite 3. Yhteenveto aineiston luokittelusta

TAULUKKO 3. Yhteenveto aineiston luokittelusta

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka	
Alkuperehdytys	Suunnitelmallista ohjausta	Opiskelijaohjauskäytännöt	
Ammatillisten taitojen kehittäminen			
Työelämätaitojen kehittäminen			
Ohjauskeskustelu			
Palautteen anto ja arviointi			
Oppimista edistävä ilmapiiri	Tavoitteellista ohjausta		
Ammatillisen kehittymisen tukeminen			
Ammatti-identiteetin vahvistaminen			
Vuorovaikutuksen haasteet	Haastavaa ohjausta		
Ohjausprosessin haasteet			
Ohjauksen toimijoiden haasteet			
Onnistunut ohjauksen käynnistyminen	Kannustava ohjaussuhde		Onnistuneena koetun ohjauksen piirteet
Opiskelijamyönteinen ilmapiiri			
Mielekäs oppimisympäristö			
Työyhteisön tuki			
Ammatti- ja opiskelutaitojen kehittyminen	Myönteinen ohjauskokemus		
Ohjaajaa hyödyttävä prosessi			
Toimivat ohjausjärjestelyt			
Persoonalliset ominaisuudet	Opiskelijan vahvuudet		
Ohjaukseen sitoutuminen			
Tiedolliset ja taidolliset valmiudet			
Persoonalliset ominaisuudet	Ohjaajan vahvuudet		
Ohjaustaidot			
Substanssiosaaminen			
Motivaation lisääminen	Ohjaajana kehittyminen	Ohjauksen kehittämistä koskevat käsitykset	
Ohjausosaamisen kehittäminen			
Ohjaussuhteen edistäminen			
Kohdennetut resurssit	Ohjausympäristön toiminnan kehittäminen		
Toimintakäytäntöjen kehittäminen			