

**LÄHIHOITAJAOPISKELIJOIDEN ARVIOINTIA
OPISKELUN OHJAAMISESTA**

**Minna Kuisti
Terveyskasvatuksen
pro gradu-tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Terveystieteiden laitos
Kevät 2006**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Liikunta- ja terveystieteellinen tiedekunta
Terveystieteiden laitos

KUISTI MINNA: Lähihoitajaopiskelijoiden arviointia opiskelun ohjaamisesta

Terveyskasvatuksen pro gradu-tutkielma, 66 sivua, 6 liitettä

Ohjaajat: Jorma Tynjälä ja Kaija Korpela

Maaliskuu 2006

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia joulukuussa 2005 valmistuvien lähihoitajaopiskelijoiden arvioita saamastaan ohjauksesta koulutusyksiköissään ja työssäoppimisen kenttäjaksoilla. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opiskelun ohjauksellisia tekijöitä, joiden avulla saataisiin lisää työkaluja laadun parantamiseen terveysalan koulutuksessa. Tutkimus suoritettiin viidessä eri oppilaitoksessa: Jyväskylän ammattiopistossa ja aikuisopistossa, Jämsän sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa, Mikkelin ammattiopistossa ja Pohjoisen Keski-Suomen oppimiskeskuksessa Äänekoskella.

Tutkimuksen aineiston hankinta tapahtui tätä tutkimusta varten laaditun kyselylomakkeen avulla. Mittari sisälsi likert-tyyppisten kysymysten lisäksi kaksi avointa kysymystä. Likert-tyyppiset kysymykset jaettiin viiteen eri pääosaan, joiden avulla selvitettiin ohjauksen toteutumista koulutusyksikössä: opettajien ohjauksellista työskentelyä, opiskelijoiden ja ohjaajien välistä yhteistyötä, ohjauksellista toteutumista työssäoppimisen kenttäjaksoilla ja ohjauksen toteutumis-muotoja koulutusyksikössä. Tutkimuksen kohdejoukko muodostui nuoriso- ja aikuiskoulutuksessa sekä näyttötutkintoa opiskelevista opiskelijoista. Kyselyyn vastasi 102 opiskelijaa, vastausprosentin ollessa 68 %. Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden ikäjakauma vaihteli suuresti (18-55-vuotta). Määrällinen aineisto kuvattiin kokonaisuudessaan frekvenssi- ja prosenttijakaumien avulla. Lisäksi aineiston analyysissä käytettiin apuna t-testiä, yksisuuntaista varianssianalyysiä ja ristiin-taulukointia. Strukturoidut kysymykset (85 kysymystä) käsiteltiin kvantitatiivisin eli määrällisin menetelmin. Kaksi avointa kysymystä käsiteltiin kvalitatiivisin eli laadullisin menetelmin sisällönerittelyn avulla.

Tulokset osoittivat, että lähihoitajaopiskelijat kokivat ohjauksen toteutuvan hyvin koulutusyksiköissä ja työssäoppimisen kenttäjaksoilla. Vastauksista ei noussut esiin merkittäviä eroja sukupuolten välillä. Aikaisemman terveysalan tutkinnon omaavat opiskelijat antoivat itselleen paremman arvosanan opiskelun ohjauksellisesta hyödyntämisestä ja opettajien ohjauksellisesta työskentelestä kuin ne opiskelijat, joilla ei ollut aikaisempaa terveysalan tutkintoa. Nuorisoasteen koulutuksessa opiskelevat opiskelijat antoivat taas oman opiskeluyksikkönsä ohjaustoiminnalle ja yhteistyön toteutumiselle huonomman arvosanan kuin näyttötutkintoa suorittavat opiskelijat. Kehittämishaasteiksi koulutusyksiköissä nousivat opiskelija-arviointien mukaan: yksilö-ohjaus, käytännölläheisyys, ohjaajien päivitetty tiedot ja taidot monipuoliseen ohjaamiseen. Lisäksi toivottiin enemmän aikaa, tukea ja resursseja ohjaustyöhön. Kehittämishaasteiksi nousivat työssäoppimisen kenttäjaksoilla perehdytys ja palautteen antaminen. Lisäksi toivottiin ammattitaitoista ja motivoitunutta ohjaajaa, jolla olisi aikaa ja mielenkiintoa opiskelijoita kohtaan.

Avainsanat: lähihoitaja, sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, ohjaaminen, tutorointi

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. SOSIAALI- JA TERVEYSALAN PERUSTUTKINTO, LÄHIHOITAJA	3
2.1 Ammatillisen perustutkinnon sisältö ja tavoitteet	3
2.2 Ammattitaitovaatimukset opetussuunnitelman mukaan	7
2.3 Työssäoppiminen ja näyttötutkinnot	9
3. LÄHIHOITAJAOPISKELIJOIDEN OHJAAMINEN	12
3.1 Ohjaukselliset lähtökohdat ja asiantuntijaksi kasvaminen	12
3.2 Ohjaustyön taustalla vallitsevat käsitykset ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta	15
3.3 Ohjaus-käsitteen määrittelyä	16
3.3.1 Ohjauksen tavoitteet ja sisältöalueet	18
3.3.2 Ohjaus prosessina	21
3.3.3 Ohjauksen menetelmät	22
3.4 Opiskelijoiden ja ohjaajan välinen suhde	23
3.5 Lähihoitajaopiskelija oman opiskelunsa subjektina	25
4. TUTKIMUKSIA HOITOTYÖN OPISKELIJOIDEN OHJAAMISESTA	27

5. TUTKIMUSONGELMAT	30
6. TUTKIMUSAINEISTO JA –MENETELMÄT	31
6.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston hankinta	31
6.2 Mittarin laadinta	32
6.3 Analyysimenetelmät	34
7. TUTKIMUSTULOKSET	37
7.1 Vastaajien taustatiedot	37
7.2 Ohjauksen toteutumisen arviointia vastaajien sukupuolen mukaan	38
7.3 Ohjauksen toteutumisen arviointia vastaajien aikaisemman terveysalan tutkinnon mukaan	40
7.4 Ohjauksen toteutumisen arviointia vastaajien koulutusmuodon mukaan	41
7.5 Lähihoitajaopiskelijoiden antamaa arviointia toteutuneesta ohjaustoiminnasta	42
7.6 Ohjaukselliset kehittämishaasteet koulutusyksiköissä ja työssäoppimisen kenttäjaksoilla	44
7.6.1 Ohjaustoiminnan kehittämishaasteet koulutusyksiköissä	44
7.6.2 Ohjaustoiminnan kehittämishaasteet työssäoppimisen kenttäjaksoilla	48
8. POHDINTA	53
8.1 Tutkimuksen luotettavuus	53
8.2 Tutkimuksen eettinen tarkastelu	55
8.3 Tutkimustulosten tarkastelu	57
8.4 Jatkotutkimushaasteet	59

LÄHTEET

LIITTEET

1. JOHDANTO

Sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset ovat suurien haasteiden edessä – yhteiskunnan luokkajako syvenee ja väestö ikääntyy. Positiivisena asiana voidaan nähdä hyvät työllistymismahdollisuudet, sillä jo nyt puhutaan suuresta hoitajapulasta. Lähihoitajatutkinto on sosiaali- ja terveysalan toisen asteen ainoa ammattitutkinto. Se on korvannut kymmenen ”vanhaa” tutkintoa. Esimerkiksi perushoitajia ei enää valmistu, vaan tilalle ovat tulleet mm. sairaanhoitoon ja huolenpitoon sekä vanhustyöhön suuntautuneet lähihoitajat. Tämä koulutus perustuu opetusministeriön 30.12.1992 tekemälle päätökselle muuttaa sosiaali- ja terveysalan tutkintorakennetta laaja-alaiseksi perustutkinnoksi. Koulutus alkoi useimmissa alan oppilaitoksissa syksyllä 1993 ja ammatinimikkeeksi hyväksyttiin lähihoitaja. Työelämän suhtautuminen koulutusmuutokseen ei ole ollut mutkatonta, mikä on tuonut mukanaan haasteita myös työssä oppimiselle ja ohjaukselle koulutuksessa. (Opetushallitus 2001, 15.)

Lähihoitajakoulutuksen perustehtävä on tarjota opiskelijalle mahdollisuus hyvään ammattitaitoon ja laajaan ammattisivistykseen sekä tukea nuoria itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen. Toitutuessaan se merkitsee laaja-alaisen ammattitaidon saavuttamista. Laaja-alaiseen ammattitaitoon kuuluu työn teoreettisen ja sisällöllisen hallinnan lisäksi lähihoitajan persoonallisuus. Ammatillisen kasvun tukemisessa korostuu näkemys oppimisesta itseohjautuvuuden, yhteistoiminnallisuuden ja kokemuksellisuuden kautta. Oppimisessa korostetaan opiskelijan valmiuksia, omaa aktiivista ja tavoitteellista toimintaa, maailman- ja elämänläheisyyttä sekä sosiaalista vuorovaikutusta ja tiedon monipuolista soveltamista. Mielekkäät oppimiskokemukset, oppimismotivaatio, valinnaisuudet ja vaikuttamismahdollisuudet omaan opiskeluun lisäävät opiskelun kiinnostavuutta ja parantavat oppimistuloksia. (Opetushallitus 2001, 159-164.)

Koulutuksen muuttuessa käsitykset oppimisesta ja opettamisesta ovat myös muuttuneet. Koulutuksen piirissä on siirrytty opetuksen ja opetusmenetelmien korostamisesta oppimisen ja opiskelun painottamiseen. Näkökulma on siis muuttunut opettajan toiminnasta opiskelijan oman oppimistoiminnan tarkasteluun. Vastuun siirtyminen omasta oppimisesta opiskelijalle on lisännyt tarvetta oppimisen ohjaamiseen, oppijan tukemiseen ja kannustamiseen. Muuttuneesta opettajan toiminnasta on alettu käyttää tutorointi-nimitystä ja opettajaa on alettukin kutsumaan tutoriksi. (Tossavainen 1999, 10.)

Koulutuksessa on opettamisen sijasta alettu puhua yhä enemmän ohjaavasta opetuksesta. Ohjatussa opiskelussa opiskelija on oman oppimisensa aktiivinen subjekti. Opettajan haasteena on toimia opiskelijoiden ohjaajana ja auttajana koko opiskelun ajan siten, että oppiminen olisi syvällistä, laadukasta ja opiskelijoiden kokemusmaailmaan mukautettua. Suomessa ohjausta on tutkittu melko vähän eikä ohjauksen käsitteiden käyttö ole vielä kovin vakiintunutta. Hiljalleen ohjaus-käsite on kuitenkin alkanut elää myös terveysalan koulutuksessa. Ohjaustyötä käsittelevä kansainvälinen tutkimus on myös ollut melko vähäistä. Kansainvälisestä perspektiivistä tarkasteltuna ohjauksen käsite osoittautuu melko ongelmalliseksi lähinnä ohjaukseen liittyvien käsitteiden selkiytymättömyyden ja ohjaukseen liittyvien eroavaisuuksien vuoksi.

Ohjaus määritellään koulutusyksikön opetussuunnitelmassa kasvatus- ja oppimistavoitteita edistäväksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on mahdollistaa opiskelijan kokonaisvaltainen persoonallisuuden kehittyminen. Ohjaus perustuu käsitykseen, jonka mukaan yksilöllä on kyky ottaa päävastuu opiskelustaan, niiden suunnittelusta ja läpiviemisestä kaikessa opiskelussa. Terveysalan yksiköissä pyritään aktiiviseen ohjaustoiminnan kehittämiseen muun muassa tutkimuksellisin keinoin. (Tossavainen & Turunen 1999, 49-50.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää joulukuussa 2005 valmistuvien lähihoitaja-opiskelijoiden antamia arvioita saamastaan ohjauksesta koulutusyksiköissään ja työssäoppimisen kenttäjaksoilla. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää siis terveysalan opiskelijoiden arvioita ohjaustoiminnan toteutumisesta sekä kartoittaa opiskelijoiden toiveita/kehittämisehdotuksia ohjaukseen liittyen. Tutkimuksen tavoitteena on ohjaustyön laadun paraneminen terveysalan koulutuksessa. Tutkimus on luonteeltaan pääosin kvantitatiivinen ja aineiston hankinta tapahtuu kyseistä tutkimusta varten rakennetun likert –tyyppisen kyselylomakkeen avulla.

2. SOSIAALI- JA TERVEYSALAN PERUSTUTKINTO, LÄHIHOITAJA

Sosiaali- ja terveydenhuollon yhteiskunnallisena tavoitteena on yksilöiden, ryhmien ja koko väestön turvallisuuden, terveyden ja toimintakyvyn edistäminen. Edelleen tavoitteena on ehkäistä sairauksia, edistää hyvinvointia ja toimeentuloa sekä ennaltaehkäistä sosiaalisia ongelmia ja lisätä erityistä tukea tarvitsevan väestönosan osallistumismahdollisuuksia ja omatoimisuutta. Sosiaali- ja terveystalon henkilöstön tehtäviin kuuluu mm. toimeentulon ja sosiaalipalvelujen turvaamista, terveyttä ja toimintakykyä edistävää ja sairauksia ehkäisevää terveydenhoitoa, sairaanhoitoa ja kuntoutusta. Henkilöstö toimii sekä itsenäisesti että moniammatillisten työryhmien jäsenenä yhdessä asiakkaan ja sosiaalisten verkostojen kanssa. Työ on monitieteelliseen tietoperustaan pohjautuvaa, ennaltaehkäisevää, tukevaa ja korjaavaa palvelutyötä. Sosiaali- ja terveydenhuollon työnkenttä on muuttunut ja muuttuu yhä edelleen. Muutosta tapahtuu yhteiskunnassa ja sen rakenteissa, esimerkkinä mm. ikäjakauma ja sen kehittyminen sekä kansainvälistyminen. Tämän vuoksi on myös käytännön työntekijöiden ammattitaidon muututtava. Jo pelkästään jatkuva uuden tiedon tulva asettaa työntekijöille uusia osaamistarpeita hahmottaa ja hallita edes osaa vastaantulevasta informaatiosta. (Metsämuuronen 1998, 22.)

Lähihoitaja toimii sosiaali- ja terveystalalla perustason auttamistyössä kodeissa ja erilaisissa alan yksiköissä. Hän auttaa eri ikäisiä, kulttuuritaustaltaan erilaisia ja erilaisissa elämäntilanteissa olevia ihmisiä kasvun tukemiseen ja ohjaukseen, hoitoon ja huolenpitoon ja kuntoutukseen liittyvissä tehtävissä. Työssä korostuvat erilaiset elämäntilanteiden ja elämäntapoihin ja mielenterveyteen liittyvät palvelutarpeet eri ikäisten asiakkaiden muuttuvissa elämäntilanteissa ja vaihtelevilla elämäntilanteilla. Tavoitteista ja työn luonteesta johtuvia keskeisiä osaamisen alueita ovat hyvässä palvelussa tarvittavat ihmissuhdetaidot ja kyky vuorovaikutukseen erilaisten ja eri ikäisten kanssa. (Merjola-Partanen ym. 1993, 11.)

2.1 Ammatillisen perustutkinnon sisältö ja tavoitteet

Heinäkuusta 1995 saakka lähihoitaja on ollut ainoa toisen asteen sosiaali- ja terveydenhuollon ammattitutkinto. Lähihoitajatutkinnon myötä hävisi kymmenen eri ammattitutkintoa, joista osa oli perustettu jo 40-luvulla. Hävinneistä kolme oli sosiaalihuollon tutkintoja (kodinhoitaja, kehitysvammaistenhoitaja ja päivähoitaja) ja seitsemän terveydenhuollon tutkintoja (perushoi-

taja, lastenhoitaja, kuntohoitaja, jalkojenhoitaja, lääkintävahtimestari-sairaankuljettaja ja hammashoitaja). (Opetushallitus 2001, 15.)

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitajakoulutus muodostuu nyt 120 opintoviikosta, opintoviikko käsittää 40 tuntia opiskelijan työtä (vuoden 2005 alusta lähtien opintoviikkomääräiset opinnot on muunnettu opintopisteiksi käyttäen kerrointa 1,8). Lähihoitajan koulutusohjelma sisältää: yhteisiä opintoja 20 opintoviikkoa, ammatillisia opintoja 90 opintoviikkoa ja vapaasti valittavia opintoja 10 opintoviikkoa. Opintoihin sisältyy opinto-ohjausta 1,5 opintoviikkoa ja vähintään 2 opintoviikon oppinnytöitä. Suuntautumisen tiettyyn / haluttuun koulutusohjelmaan voi aloittaa, kun on suorittanut hyväksyttävästi tutkinnon yhteiset opinnot mm. kasvun tukemisen ja ohjauksen, hoidon ja huolenpidon, kuntoutumisen tukemisen. Koulutusohjelmissa on yhdeksän seuraavaa suuntautumisvaihtoehtoa: ensihoito, kuntoutus, lasten ja nuorten hoito ja kasvatusta, mielenterveys- ja päihdetyö, sairaanhoito- ja huolenpito, suun- ja hammashoidon, vammaistyön, vanhustyön, asiakaspalvelun ja tietohallinnan koulutusohjelmat (liite 1). Koulutusohjelman opintoihin sisältyy työssäoppimista vähintään 14 opintoviikkoa. (Opetushallitus 2001, 15.) (Taulukko1)

Taulukko 1 Lähihoitajan koulutusohjelman sisältö (Opetushallitus 2001, 15).

SOSIAALI- JA TERVEYSALAN PERUSTUTKINTO, LÄHIHOITAJA	120 OV
YHTEISET OPINNOT	20 OV
Pakolliset opintokokonaisuudet 1-8	16 ov
Valinnaiset opintokokonaisuudet 1-15	4 ov
AMMATILLISET OPINNOT	90 OV
TUTKINNON YHTEISET AMMATILLISET OPINNOT	50 OV
1. Kasvun tukeminen ja ohjaus	16 ov
Opintoihin sisältyy työssäoppimista vähintään	5 ov
2. Hoito ja huolenpito	22 ov
Opintoihin sisältyy työssäoppimista vähintään	5 ov
3. Kuntoutumisen tukeminen	12 ov
Opintoihin sisältyy työssäoppimista vähintään	5 ov
KOULUTUSOHJELMITTAIN ERIYTYVÄT AMMATILLISET OPINNOT	40 OV
Koulutusohjelman opintoihin sisältyy työssäoppimista vähintään	14 ov
VAPAASTI VALITTAVAT OPINNOT	10 OV

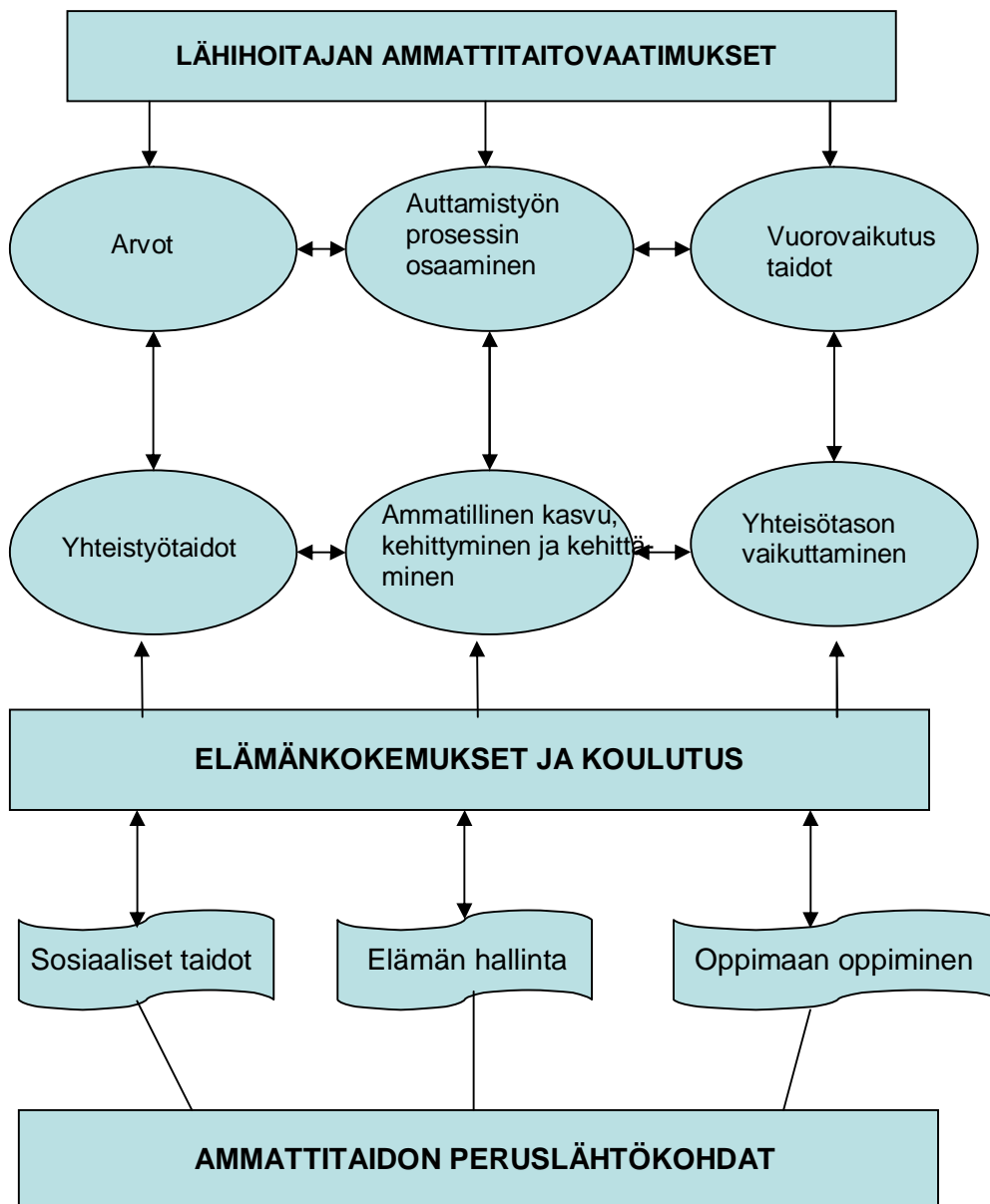
Syksyllä 1999 ja sen jälkeen aloittaneet lähihoitajaopiskelijat valmistuvat ammattiin kolmen vuoden opintojen jälkeen eli heillä on opiskeluaikaa puoli vuotta (20 ov) enemmän kuin ai-

emmin, yhteensä 120 ov. Puolen vuoden pidennys kohdistuu sekä käytännölliseen että tietopuoliseen opetukseen. Tavoitteena on, että lähihoitajat työllistyvät tulevaisuudessa nykyistä paremmin monipuolisiin tehtäviin. (Opetushallitus 1999, 12-15.)

Koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille hyvä ammattitaito ja yleissivistys, taata opiskelijalle monipuolinen kehitys ja kasvu sekä laaja ammatillisuus. Koulutuksen laatuvaatimuksissa painotetaan ajan tasalla olevaa asiantuntemusta ja työssäoppimista sekä jatkuvaa kehitystä. Koulutuksen tavoitteet ovat kriteereinä opiskelijavalinnoissa, joissa huomioidaan opiskelijan mahdollisuudet läpäistä koulutus ja työllistyä sosiaali- ja terveystalalle. Koulutuksen opettajakunnan vaatimuksiin kuuluvat pedagoginen pätevyys, lähihoitajan ammatin tuntemus ja ajan tasalla oleva työelämän tuntemus. (Räsänen 2000, 51.)

Koulutuksen tulisi tuottaa valmiuksia, jotka lisäävät kaikilla aloilla tarvittavaa ammatillisuutta ja kansalaisvalmiuksia ja joiden avulla opiskelijat pystyvät seuraamaan yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvia muutoksia ja toimimaan muuttuvissa olosuhteissa. Koulutuksen tulisi antaa opiskelijoille valmiuksia: kansainvälisyyteen, kestävän kehityksen edistämiseen, teknologian ja tietotekniikan hyödyntämiseen, yrittäjyyteen, laadukkaaseen ja asiakaslähtöiseen toimintaan, kuluttajaosaamiseen, työsuojelusta ja terveydestä huolehtimiseen. Koulutuksen tavoitteena tulee olla lisäksi, että opiskelijalle kehittyy seuraavia kaikilla aloilla tarvittavia valmiuksia: oppimistaidot, ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutus- ja viestintätaidot, yhteistyötaidot, eettiset ja esteettiset taidot. (Opetushallitus 2001, 10-11.)

Ammattitaidon peruslähtökohtiin kuuluvat muun muassa ihmisen aikaisemmat kokemukset. Sosiaaliset taidot opitaan jo lapsuudessa ja elämän hallinta muuttuu vuosien kuluessa. Oppimaan oppimisen taitoja tarvitaan elämän aikana eri yhteyksissä. Koulutus ei pelkästään opettussuunnitelmansa avulla tuota lähihoitajan ammatissa vaadittavia taitoja, vaan yksilö itse vaikuttaa siihen, miten hän kehittää omia valmiuksiaan ammattiin oppiessaan. Kuviossa 1 esitellään niitä tekijöitä, jotka muodostavat lähihoitajan ammattitaitovaatimukset.



Kuvio 1 Lähihoitajan ammattitaitovaatimukset ja niihin vaikuttavat tekijät (Ammattitaitovaatimukset on muokattu lähihoitajan opetussuunnitelman ja Tolpin (1996) tutkimuksessaan käyttämän luokittelurungon perusteella). (Tolppi 1996, 12-16; Opetushallitus 1999, 26-29.)

Ammatillinen kasvu on prosessi, joka edellyttää persoonallista kehittymistä, motivaatiota ja harjaantumista ammattiin. Siihen vaikuttavat yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, koulutus ja käytännön kokemus. Hoitotyö ammattina on professionaalista toimintaa, johon vaikuttavat oman ammattikunnan lisäksi yhteiskunnasta tulevat vaateet. Työn kehittäminen ja työssä kehittyminen on osa ammatillisuutta. (Malmioja 2000, 29.)

2.2 Ammattitaitovaatimukset opetussuunnitelman mukaan

Koulutuksen järjestäjän tulee hyväksyä koulutusta varten opetussuunnitelma (lain 630/98 pykälän 14 mukaan), jonka tulee perustua opetussuunnitelman perusteisiin. Se tulee hyväksyä erikseen suomen-, ruotsin- ja saamenkieliseen opetukseen sekä tarvittaessa muulla kielellä annettavaan opetukseen. Opetussuunnitelma on laadittava siten, että se mahdollistaa opiskelijoiden yksilölliset valinnat. Opetussuunnitelmassa on huolehdittava siitä, että opiskelijalla on oikeus saada riittävästi opetusta ja tarvitsemaansa ohjausta koulutuksen järjestämistavasta riippumatta oppilaitoksen jokaisena päivänä. Opiskelijan on saatava riittävästi ohjausta ja tukea myös työssäoppimisen aikana ja erityisesti sen alussa. Koulutuksen järjestäjän on vastattava myös opiskelijan itsenäisten opintojen etenemisestä siten, että opiskelutehtävät suunnitellaan, opiskelijoiden työskentelyä ohjataan ja tavoitteiden saavuttamista arvioidaan. Itsenäistä opiskelua tulee seurata ja tarvittaessa tulee antaa tukiopetusta. Lähiopetuksen ja opettajan ohjauksen tulee olla keskeistä opintojen alkuvaiheessa. Kun opiskelijan itseohjautuvuus kehittyy opintojen edetessä, itsenäisen opiskelun määrää ja opiskelijan vastuuta työ- ja opiskelutehtävistä tulee lisätä vähitellen, jolloin opettajan tehtävä painottuu suunnitteluun, seurantaan ja arviointiin. Opintojen laajuus ja tavoitteet on määriteltävä siten, että ne edellyttävät opiskelijalta 40 tunnin työpanosta viikossa. Oppilaitoksen on huolehdittava siitä, että tavoitteet saavutetaan. Opetussuunnitelmaan tulee sisällyttää kaikkia koulutusaloja ja tutkintoja varten yhteinen osa ja tutkinnoittain eriytyvät osat. Yhteisessä osassa määritellään tarvittavin osin kaikille koulutusaloille yhteisten periaatteiden ja menettelytapojen ohella koulutusaloittain eriytyvät osat (liite 2). (Opetushallitus 2001, 149-150.)

Perusopinnoissa lähihoitajaopiskelijalle muodostuvat perusvalmiudet eri ikäisten ja eri toimintaympäristöissä olevien ihmisten auttamiseen ja heidän toimintakykynsä edistämiseen. Kasvun tukemisen ja ohjauksen perusopinnoissa opiskellaan terveysneuvontaa, ihmisen tukemista ja ohjaamista, kulttuurin huomioimista, tietojen ja taitojen soveltamista, vuorovaikutustaitoja sekä kehitetään persoonallisia valmiuksia toimia muuttuvissa tilanteissa. (Opetushallitus 1995, 15-17; Pulkkinen 1996, 35.)

Hoidon ja huolenpidon perusopintojen jälkeen tavoitteena on, että opiskelija osaa tunnistaa asiakkaan tarpeet, auttaa häntä jokapäiväisissä toiminnoissa kuten puhtaudessa ja ravitsemuksellisissa kysymyksissä ja sosiaalisten suhteiden jatkuvuudessa. Hän huomioi myös sairauden aiheuttamat erityistarpeet ja pystyy huolehtimaan asiakkaan perustarpeista ja siihen liittyvistä

sairaanhoidotoimista. Hän osaa ohjata asiakasta itsehoitoon sekä soveltaa lääkehoidon, koti-hoidon, matematiikan ja fysiikan perustietojaan asiakkaan hyväksi. Tavoitteena on myös, että opiskelija osaa toimia arkipäivän hätätilanteissa ja hän pystyy antamaan ensiapua tavallisim-massa sairaus- ja onnettomuustilanteissa. Hän oppii arvioimaan ja kehittämään omaa työtään. (Opetushallitus 1995, 26-28; Salminen 1996, 46.)

Kuntoutuksen perusopintojen ammattitaitovaatimuksina ovat osallistuminen perustason kun-toutusprosessiin liittyvään suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Tavoitteena on, että opiskelija osaa tukea, neuvoa ja opastaa asiakasta selviytymään arkipäiväisistä toiminnoista sekä tarvittaessa auttaa niissä. Hän on oma-aloitteinen kuntoutustyössä ja kehittää omia kun-totustaitojaan. Käytännön toiminnassa kasvun tukeminen ja ohjaus, hoito ja huolenpito sekä kuntoutus muodostavat kokonaisuuden ja myös ammattitaitovaatimukset täydentävät toisiaan. (Opetushallitus 1995, 28-29; Salminen 1996, 47-50.)

Perusopintojen opiskelu on edellytyksenä suuntautumisopinnoille. Opiskelija täydentää ja hankkii lisäammattitaitoa joiltakin seuraavalta osa-alueelta: ensihoitotyö, lasten ja nuorten hoito ja kasvatusta, mielenterveys- kriisi ja päihdetyö, sairaanhoito ja huolenpito, suun hoito, vammais- tai vanhustyö. (Opetushallitus 1995, 30-32; Salminen 1996, 53-55.)

Uusitalo ym. (1995) ovat kiteyttäneet lähihoitajan opetussuunnitelmassa ilmaistut ammattitai-tovaatimukset seuraavasti. Ensimmäiseksi lähihoitajan tulisi tiedostaa arvojen merkitys työs-sään. Tähän liittyvät ammattietiikka, asiakkaan itsemääräämisoikeus sekä yksilön ja heidän kulttuurinsa kunnioittaminen. Toiseksi auttamistyön prosessin oppiminen on hyvin keskeistä koulutuksessa. Sen mukaisesti lähihoitajalla tulee olla tarpeen- ja tilanteen määrittelytaitoja. Näitä taitoja ovat analysointi-, havainnointi-, tilanteen tunnistamis-, ja arviointikyky sekä in-formaation tulkinta- ja asiakkaan itsehoitohoidon ohjauskyky. Lähihoitajan ammattitaitoon kuuluu työn suunnittelu, toteutus ja arviointi kaikilla perusosaamisen alueilla. Lähihoitaja harjaantuu toteuttamaan auttamistyön prosessia. Tähän kuuluvia taitoja ovat turvallisten työmenetelmien hallinta, perustarpeista huolehtiminen työn suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kannalta. Hän harjoittelee huolehtimaan toiminnoista, joihin asiakas ei itse kykene, opettelee lievittä-mään mielenterveys-ongelmia, tukemaan asiakkaan itsenäistymistä, motivoimaan asiakasta, ohjaamaan palvelujen käyttöä ja edistämään toimintakykyä ja arjessa selviytymistä. (Uusitalo ym. 1995, 68-70; Pulkkinen 1996, 56-58.)

Lähihoitajan tulisi oppia arvioimaan omaa toimintaansa, taitojaan ja tietojaan, ongelmanratkaisukykyään, kriittistä päätöksentekoaan ja perustelevaan ratkaisunsa. Kolmas ammattitaitovaatimus Uusitalon (1995) mukaan on vuorovaikutustaitojen oppiminen. Siihen liittyvät sosiaalinen yhteistyö, asiallinen kommunikointi myös eri kulttuureista olevien ihmisten kanssa. Neljäntenä ammattitaitoalueena ovat yhteistyön taidot. Lähihoitaja oppii auttamaan yksilöiden ohella kokonaisia ihmisryhmiä ja osaa hyödyntää moniammatillisia työyhteisöjä sekä työssä syntyneitä verkostoja. Lähihoitajan ammattitaitoon kuuluvat viidentenä yhteisötason analysointi ja vaikuttaminen sekä kuudentena mainittu ammatillinen kehittyminen ja kehittäminen. Nämä taidot vaativat jo ammattitaidon syvyyttä. Lähihoitajaopiskelijan on opittava tiedostamaan ammatin yhteiskunnallinen sidonnaisuus sekä tunnettava oman osaamisensa laajuus pystyäkseen kehittämään itseään ja työyhteisöään. (Opetushallitus 1995, 68-70; Uusitalo ym. 1995, 86-90.)

2.3 Työssäoppiminen ja näyttötutkinnot

Ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön kehittämisestä on keskusteltu paljon viime vuosina. Tähän ovat vaikuttaneet muun muassa nopeat työelämän muutokset ja tekniikan kehittyminen. On korostettu tietoon perustuvaa osaamista, mutta katsottu toisaalta, että oppilaitoksissa tarjottavan opetuksen ohella aidossa työympäristössä hankitut taidot ovat välittömästi sovellettavissa ja edistävät työllistymistä (Ruohotie ym. 2000, 56-70.) Syksyllä 1999 lähihoitajakoulutuksen työssäoppimista lisättiin 24 opintoviikosta 29 opintoviikon laajuiseksi. Lähihoitajakoulutuksessa työssäoppimisella tarkoitetaan käytännön työtehtävissä järjestettävää, ohjattua ja arvioitavaa oppimista. (Opetushallitus 1999b, 18-20.)

Työssä opitaan usein tahattomasti, ilman formaalia opetusta ja koulutusta kytkeytyneenä jokapäiväiseen ongelmanratkaisuun. Työssä oppiminen on myös kokemuksellista. Työ itsessään sisältää oppimista silloin, kun ratkotaan jokapäiväisiä ongelmatilanteita, kerrytetään kokemusvarastoa, opitaan virheistä ja pohditaan yhdessä kollegojen kanssa työn ongelmallisia kohtia. Lisäksi työssä oppimiselle on tyypillistä yhteisöllisyys, mikä ilmenee osallistumisena tietyn käytännön yhteisön toimintaan. Oppiminen voidaankin nähdä osana arjen toimintakäytäntöjä, jotka ovat ajan myötä tapahtuneen sosiaalisen muovautumisen tuotosta.

On erityisen tärkeää, ettei oppimisen missään vaiheessa pääse teorian ja käytännön välille syntymään kuilua, vaan ne ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Lisäksi tähän tulee kytkeä

itsesäätelytaitojen eli matakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen kehittäminen. Välineinä tällaiseen reflektointiin voidaan käyttää esimerkiksi oppimispäiväkirjoja ja ryhmäkeskusteluja. Voidaankin todeta, että koulu ja työpaikka ovat erilaisia konteksteja oppimiselle ja niillä on erilaiset tavoitteensa, toimijansa ja traditionsa. Mm. Resnickin (1987, 13-20) tunnetun analyysin mukaan kouluoppimisen päämääränä on yleistieto ja yleiset taidot, kun koulun ulkopuolella tarvitaan tilannesidonnaista tietoa ja osaamista. Lisäksi toimiminen koulussa perustuu yksilöllisiin saavutuksiin, kun taas koulun ulkopuolinen toiminta on usein sosiaalisesti jaettua. Kouluoppimisen ja työssäoppimisen ero onkin lähinnä ero kahden erilaisen kulttuurin välillä. (Tynjälä & Collin 2000, 293-300.)

Opetuksen ei tarvitse välttämättä rakentua oppiainekohtaisesti, vaan esim. käytännöllisistä ongelmista käsin (projektioppiminen). Toisenlaisen lähtökohdan työn ja koulutuksen kytke miselle on tarjonnut oppisopimuskoulutus, joissa koulutus tapahtuu pääsääntöisesti työpaikal la sisältäen mahdollisesti joitakin lyhyempiä oppilaitoksessa opiskeltavia jaksoja. Työhön perustuva oppiminen on ongelmakeskeisempää, itseohjautuvaa tiimityötä. Lisääntyvä yhteistyö koulutuksen ja työelämän välillä ja uudenlaiset työssäoppimisen muodot tulevat epäile mättä muuttamaan oppimisen luonnetta ja luomaan uudenlaisia oppimismahdollisuuksia. Tiedon oppiminen ja tiedon käyttäminen eivät ole erillisiä, vaan yhtä ja samaa prosessia. Oppi minen on tilannesidonnaista ja sitä tapahtuu työssä ja työn kautta osallistumalla aitoihin toi mintakäytäntöihin. Nykyisin suositellaankin sellaisia pedagogisia järjestelyjä, joissa opiskeli jat kohtaavat todellisen elämän ongelmat jo opiskelun alkuvaiheissa ja opiskelevat teoriaa kytkettynä näihin aitoihin arkielämän tilanteisiin. (Tynjälä & Collin 2000, 301-303.)

Ammatillinen perustutkinto voidaan suorittaa ammatillisena peruskoulutuksena opetussuunni telman perusteiden mukaan (nuoriso / aikuiskoulutuksena) tai näyttötutkintona. Näyttötutkin not ovat ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia. Koulutuksessa, työelämässä ja har rastuksissa hankittua osaamista käsitellään yhtenä kokonaisuutena siten, että osaaminen voi daan hyödyntää tutkinnoissa vaaditun ammattitaidon näytöissä. Näyttötutkinnot muodostuvat työelämästä ja sen kehittymistarpeista johdetuista tehtäväkokonaisuuksista, joille on ominais ta toiminnallisen ja tiedollisen perustan yhteisyys, ammattitaidon monipuolisuus sekä työpro sessin ja sen tulosten yhdentyminen. Tutkinnon osa muodostaa ammattipätevyyyden osa alueen, joka voidaan erottaa luonnollisesta työprosessista itsenäiseksi ja arvioitavaksi koko naisuudeksi. Näytöt järjestetään ja suoritetaan joustavasti tutkinnon osa kerrallaan. Koko tut kinnon sijasta tavoitteena voi olla myös tietyn tai tiettyjen tutkinnon osien suorittaminen.

Näyttötutkinnosta on laadittu erilaisia arviointilomakkeita, joiden avulla opiskelijoita arvioidaan. Näyttökoe sisältää lisäksi erilaisia osia. Ammattitaitovaatimusten kuvauksen perustana on pätevyystyypitys, jonka katsotaan parhaiten soveltuvan ammattialalle. Kuvauksessa keskittään ammatin ydintoimintojen vaatimuksiin, toimintaprosessien hallintaan ja laaja-alaiseen ammattikäytäntöön. Vaatimukset kattavat myös työelämässä tarvittavan kielitaidon ja sosiaaliset valmiudet. (Opetushallitus 2001, 153.)

Terveystieteiden oppilaitoksissa opiskelijat arvioivat näyttökokeen antavan varmuutta osaamisesta todennäköisessä ympäristössä. Opiskelijat pitävät näyttökokeen etuna, että se tuo käden taidot ja vuorovaikutus- ja ryhmätyötaidot esiin, ”aivoilla ajattelet, käsillä teet”. Lisäksi näyttökoe lisää lähihoitajan arvostamista työyhteisössä, siinä on mahdollista näyttää käytännössä myös teorian tunteminen. Näyttökokeen katsotaan antavan kokonaisvaltaisemman kuvan osaamisesta kuin esim. päättötyön. Se paljastaa koulutuksen aikaisen kehittymisen ja osaamisen puutteet, joista saa edelleen pohjaa ammatilliselle kehitykselle jatkossa. Kokeen ansioista voi suunnata energian niille alueille, joilla kaivataan osaamisen vahvistamista, ”kun voi vapautua jo hallitsemistaan asioista”. Näyttökoe on opiskelijaystävällinen tapa arvioida osaamista silloin, kun opiskelija ei ole ”kirjoittaja-tyyppiä”. Sen katsotaan parhaimmillaan olevan hyödyllinen, opettava ja varmuutta antava tapahtuma, jossa myös opiskelijan oma arviointi ja ajattelu tulevat hyvin esille. Näyttökokeen eduksi on katsottu myös, että työyhteisön edustaja voi perehtyä monipuolisesti opiskelijan taitoihin. Myönteisenä opiskelijat ovat pitäneet tilanteen todellisuusvaikutelmaa ja mahdollisuutta arvioida omaa osaamistaan. (Opetushallitus 1995, 143-144.)

3. LÄHIHOITAJAOPIKELIJOIDEN OHJAAMINEN

3.1 Ohjaukselliset lähtökohdat ja asiantuntijaksi kasvaminen

Tieto terveydenhuollossa vanhenee nopeasti ja koulutuksessa opittu tieto ei aina ole pitkään relevanttia (Inouye & Flannely 1998, 68). Opettaja ei tiedon räjähdysmäisen kasvun ja dynaamisen luonteen vuoksi voi enää siirtää kaikkea opiskelijoilleen. Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijaa itsenäiseen tiedonhankintaan, käsittelyyn ja soveltamiseen. Lisäksi oppimisen kytkeminen oppijan kokemusmaailmaan syventää oppimista, lisää oppimismotivaatiota sekä kykyä soveltaa opittua tulevissa työtehtävissä (Tossavainen & Turunen 1999, 8). Ajatuksena on, että uusien opetussuunnitelmien ja ohjaamisen myötä opiskelijat olisivat valmiimpia löytämään paikkansa nopeasti muuttuvassa työelämässä sekä olisivat innovatiivisia, reflektiivisesti ja kriittisesti ajattelevia sekä itsenäisiä ja yhteiskuntaan orientoituneita terveysalan asiantuntijoita. Koulutuksen painopiste onkin Harjun ja Väätäisen (1999, 33-40) mukaan siirtynyt ammattiin kasvamisesta enemmänkin ammattialalle valmentamiseen.

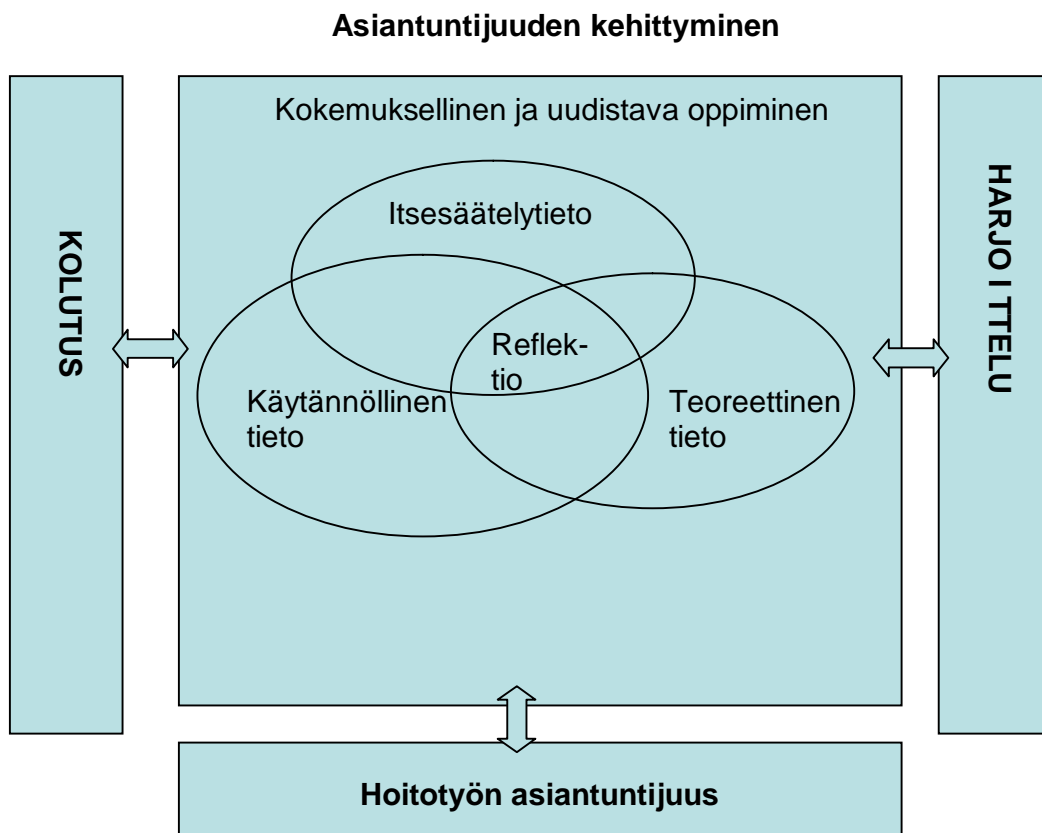
Terveysalan koulutus on muuttunut monimuotoisemmaksi oppimisympäristöjen siirtyessä yhä enemmän luokkahuoneen ulkopuolelle: itsenäinen ja ohjattu etätyöskentely on yleistynyt. Vertais- ja yhteistoiminnallisten ryhmien ohella on ajankohtaista hankkia oppimiskokemuksia muun muassa sähköpostin ja erilaisten verkkoympäristöjen avulla. Opetuksen irrottautuminen luokkahuoneesta mahdollistaa opiskelijan kannalta oppimisen kokemuksellisuuden, mielekkyyden ja tarkoituksen. Kaikkien näiden muutosten lähtökohtana on ohjaavan opettajan vahva teoreettinen asiantuntijuus opettamiseen, oppimiseen liittyvistä ilmiöistä ja ajan tasalla oleva käytännön tuntemus alastaan (Tossavainen & Turunen 1999, 15-16). Hoidon opetuksessa tavoitteena on laaja-alaisesti orientoitunut, syvälliseen ammatin oppimiseen aktiivisesti pyrkivä opiskelija ja tuleva hoitotyöntekijä, jolla on kyky ja halu itseohjautuvasti hallita ja kehittää ammatillista toimintaansa (kuvio 3).



Kuvio 3 Ohjauksen teoreettiset lähtökohdat terveysalan koulutuksessa (Lehtinen & Jokinen 1996, 36).

Opiskelija etenee koulutuksen aikana omassa oppimisprosessissaan, jolle hän asettaa ohjaajansa tuella omat tavoitteensa. Opintojen alkuvaiheessa opiskelija todennäköisesti tarvitsee ohjaajan apua varsin paljon, mutta tavoitteena olisi, että hän kehittyisi opintojen edetessä vähitellen itseohjautuvaksi opiskelijaksi. Päämääränä olisikin, että opiskelijaksi ja itsenäiseksi terveysalan asiantuntijaksi. (Vehviläinen & Nieminen 1999, 61-71.)

Asiantuntijaksi kasvaminen on ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö ja edellyttää osallistumista eksperttikulttuuriin. Asiantuntijuuden peruskomponentteja ovat: formaali eli teoreettinen tieto, käytännöllinen eli kokemuksellinen tieto ja itsesäätelytieto (kuvio 2). Asiantuntijuus ja siihen kasvaminen edellyttää oman toiminnan ohjaamista ja siihen liittyy myöskin eettinen näkökulma. Ammatti-etiikkaan sisältyy tiedollisia ja taidollisia aineksia, itsesäätelytietoa ja hiljaista tietoa. Oman työnsä asiantuntija ohjaa omaa toimintaansa, pohtii ongelmatilanteita ja muuttaa tarvittaessa strategioitaan. Opiskelijoiden ei oleteta automaattisesti soveltavan koulutuksessa opittuja teorioita opetus-harjoittelussa, vaan heidän kanssaan tulisi aktiivisesti pohtia, miten teorioita voi soveltaa, ja jälkeinpäin tarkastellaan yhdessä käytännön kokemuksia teorioiden valossa. Voidaan keskustella tutorin, mentorin tai pienryhmän kanssa, tai kirjoittaen esimerkiksi opinnäytepäiväkirjan, analyttisten tehtävien, portfolion ja itsearviointitehtävien avulla. Teoriatietoa voidaan käyttää ymmärtämisen ongelmien ratkaisemiseen refleктоimalla omia kokemuksia ja pohtimalla niiden merkitystä käsitteellisen tiedon avulla. (Tynjälä 2004, 47-54.)



Kuvio 2 Asiantuntijuuden kehittyminen hoitotyön harjoittelussa (Tynjälä ym. 1997, 475-494; Eteläpelto & Light 1999, 155-164; Vesterinen 2002, 43-48.)

3.2 Ohjaustyön taustalla vallitsevat käsitykset ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta

On tärkeää havaita, että uudet oppimiskäsitykset ja opetussuunnitelmat muuttavat terveystieteiden opetusta ja oppimista vain jos opettajan ajatus- ja toimintamallit muuttuvat. Uudistuneen koulutuksen taustalla ovat ajatukset humanistisesta ihmiskuvasta sekä kokemuksellisesta ja konstruktisesta oppimisesta. (Harju & Väättäinen 1999, 41-48.)

Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on autonominen, itsenäinen ja aktiivinen yksilö, joka haluaa ja kykenee ohjaamaan omaa oppimistaan. Hän on vapaa valitsemaan, vastuullinen, joustava, muuntuva ja sopeutuva yksilö, joka on oman elämänsä subjekti. Lisäksi ihmisellä on mahdollisuus kasvuun ja kehittymiseen. (Kähkölä & Paloste 1996, 13; Peltonen 2000, 47; Ruohotie 2000, 113.)

Kokemuksellinen oppiminen perustuu oppijan aikaisempiin kokemuksiin, jotka ovat oppimisen perustana. Kokemukset eivät kuitenkaan pelkästään takaa oppimista, vaan sen lisäksi tarvitaan ilmiöiden tietoista ymmärtämistä ja käsitteellistämistä. Tavoitteena on oppijan minän kasvu ja itsensä toteuttaminen, jolloin opetuksen tarkoituksena on tukea oppijan kasvua ja itseohjautuvuutta. (Rauste-von Wright 1997, 17; Poikela 1998, 61; Ruohotie 2000, 137.)

Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman kokemusmaailmansa ja tietonsa pohjalta. Oppija on aktiivinen toimija ja merkitysten etsijä, joka jatkuvasti muokkaa kuvaansa maailmasta ja ilmiöistä. Konstruktivismi ei hyväksy objektiivista ja empiiristä epistemologiaa, jonka mukaan tieto olisi tietäjästään riippumatonta heijastumaa maailmasta. Tieto on sen sijaan aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. (Rauste-von Wright 1999, 19-31; Ruohotie 2000, 120-122; Tynjälä 2000, 37-38.)

Ohjaajana toimivan olisikin tiedostettava ja tarkistettava ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiään sekä didaktisia ratkaisujaan, jotta syvällisempi opiskelijoiden oppimisprosessin tukeminen ja siihen osallistuminen mahdollistuisivat. Lehtisen (1994, 165) mukaan ohjaaminen vaatii opettajan roolin uudelleen jäsentämistä. Painopisteen siirtyessä opettamisesta oppimiseen ja sen ohjaamiseen ei olekaan enää tärkeää mitä ja miten opetetaan, vaan uudeksi kysymykseksi nousee: mitä tehdään, jotta opiskelijat oppisivat? Tossavainen ja Turunen (1999, 9, 17) painottavat, ettei koulutuskäytäntöjen ja oppimiskäytäntöjen uudistuminen tapahdu hetkessä,

vaan se on elinikäinen prosessi sekä ohjaajille että opiskelijoille. Muutokset ja koulutuksen uudet tuulet vaativat koko koulu yhteisön sitoutumista ja pitkäjänteistä työskentelyä sekä oppilaitoksen jatkuvaa sisäistä itsearviointia, jotta voidaan taata koulutuksen kehittäminen ja laatu.

3.3 Ohjaus-käsitteen määrittelyä

Ohjaus (counselling) on käsitteenä monimerkityksinen. Eri maiden ja tieteenalojen käyttämät määritelmät ohjauksesta ja ohjaajasta vaihtelevat. Englanninkieliset termit advising, facilitation, mentoring, tutoring, supervising ja counselling voidaan kaikki suomentaa ohjaukseksi ja ne ovat yleisimpiä ohjauksen englanninkielisiä vastineita. (Lehtinen & Jokinen 1996, 26; Vehviläinen & Nieminen 1999, 61-71.)

Ohjata-verbin englanninkielisiä käännöksiä on useita. Ohjauksesta voidaan käyttää seuraavia käännöksiä: to channel, conduct, control, direct, guide, lead, navigate, pilot, see, show, steer, tutor. Oppimisen ohjausta voidaan ilmaista seuraavilla englanninkielisillä käännöksillä: to advice, assist, care, coach, consult, conduct, counsel, educate, facilitate, guide, help, instruct, mentor, supervise, support, therapy, tutor. (Lehtinen & Jokinen 1996, 26-27.)

Tutorointi on yksi ohjauskäsitteistä. Henkilökohtainen tutor toimii neuvojana, kannustajana ja oppimisen tukijana sekä myös valvoo ammatillista kehittymistä. Tutorointi voidaan jakaa viralliseen ja epäviralliseen ohjausjärjestelmään. Virallisella ohjausjärjestelmällä tarkoitetaan lähinnä opettajien toteuttamaa ohjausta (yksilö- tai ryhmäohjaus). Epävirallinen tutorointi voi taasen olla ”sosiaalista tutorointia”, joka toteutuu opiskelijan ja ohjaajan tai opiskelijan ja vanhempien opiskelijoiden välisenä epävirallisena kanssakäymisenä, esimerkiksi käytäväkeskusteluna. (Lehtinen & Jokinen 1996, 56-61.)

Perusmerkitykseltään tutorointi on yksilöllistä ohjaamista, kädestä pitäen neuvomista, jonka tavoitteena on auttaa oppijaa saavuttamaan opiskelulle asettamansa tavoitteet (Koro, Lehtinen & Nieminen 1990, 75; Kähkölä & Paloste 1996, 17; Lehtinen & Jokinen 1996, 30-31). Tutorointi voidaan määritellä myös toimintana, jolla edistetään oppimista ja oppijan itsenäistä oppimisprosessin hallintaa sekä autetaan oppijaa saavuttamaan omia päämääriään ja integroitumaan opiskeluyhteisönsä (Tenhula & Pudas 1994, 17).

Aikuiskoulutuksen parissa tutorilla tarkoitetaan henkilöä, jonka päätehtävänä on auttaa opiskelijoita hankkimaan sellaisia taitoja ja strategioita, joita itsenäinen opiskelu edellyttää (Koro,

Lehtinen & Nieminen 1990, 76). Suomenkielisessä kirjallisuudessa puolestaan korostetaan näkemystä, jonka mukaan tutorointi ei ole riippuvaista kouluasteesta, vaan sisältyy olennaisena osana kaikkeen opettamiseen (Tenhula & Pudas 1994, 18). Suomenkielisessä kirjallisuudessa tutorilla tarkoitetaan joko aloittelevien opiskelijoiden ohjaajaa, valvojaa tai holhoojaa (Tarmio & Tarmio 1999, 360). Näiden lisäksi tutorilla voidaan tarkoittaa myös vanhempaa opiskelijaa, joka ohjaa uutta opiskelijaa tämän opinnoissa (Nurmi 1998, 1159). Taulukossa 2. esitellään tiivistetysti erilaisia ohjauksen käsitteitä.

Taulukko 2 Ohjauksen käsitteitä (Tenhula & Pudas 1994, 17).

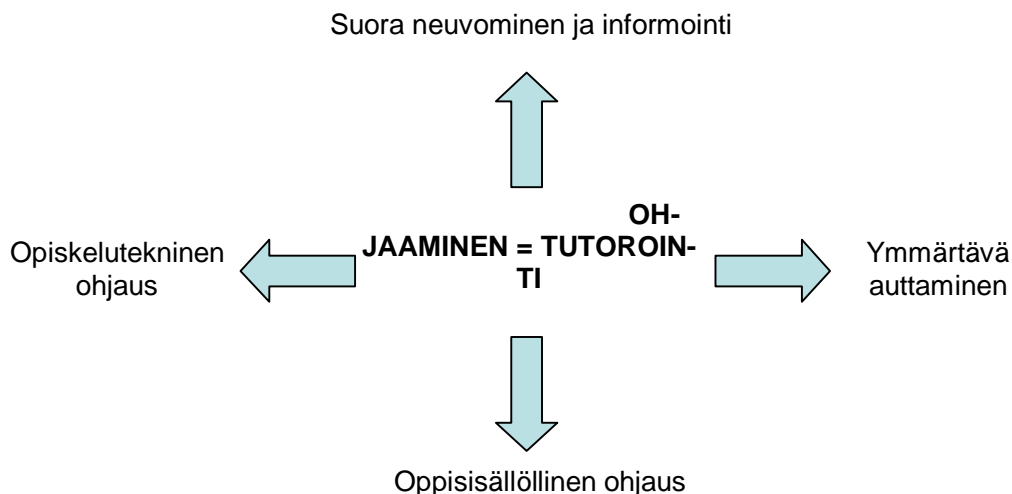
Ohjausmuoto	Määritelmä	Ohjaajan ja ohjattavan välinen suhde
Tutorointi	Ohjausta, jolla edistetään oppimista ja oppijan itsenäistä oppimisprosessin hallintaa sekä autetaan häntä saavuttamaan omia päämääriään ja integroitumaan opiskeluyhteisönsä.	Opettaja - opiskelija esim. omaopettajatoiminta
Vertaistutorointi	Tutorointia, jossa ohjattavan kanssa opiskelija - opiskelija samassa asemassa oleva henkilö opastaa kollegaansa.	esim. uusien opiskelijoiden pienryhmäohjaus
Mentorointi	Ohjausta, jossa korkeampi-arvoinen, erityisiä saavutuksia omaava henkilö auttaa ohjattavaansa saavuttamaan päämääriään ja kehittämään taitojaan sekä helpottaa hänen integroitumistaan akateemiseen työyhteisöön.	professori - opettaja esim. jatko-opintojen ohjaus
Työnohjaus	Syväsuuntaista, kokemukselliseen oppimiseen pohjautuvaa ohjausta, jonka tavoitteena on työntekijän ammatillista osaamista lisäämällä ja henkistä kuormitusta vähentämällä nostaa työn laatutasoa.	työnohjaaja - työntekijä
Oppilaanohjaus	opiskelijan kasvatuksellista, opetuksellista ja ammatinvalinnan ohjausta	opettaja - opiskelija

Tässä tutkimuksessa käytän ohjauksen käsitteistä ilmaisua tutorointi. Tutorointi-käsite kuvaa opettajan / työssäoppimisen ohjaajan ja opiskelijan välistä toimintaa, joiden avulla tähdätään mielekkääseen ja itseohjattuun oppimiseen.

3.3.1 Ohjauksen tavoitteet ja sisältöalueet

Opiskelijoiden tarpeista lähtenyt ohjaus on oppimisen kannalta merkittävä, koska silloin opiskelijat kokevat ohjauksen mahdollisuutena eikä pakkona. Onnistuneen ohjaustuloksen kannalta on tärkeää, että opiskelijalla ja ohjaajalla on mahdollisuus valmistautua kyseiseen tilanteeseen. Opiskelun alkuvaiheeseen soveltuu henkilökohtainen ohjaus, opiskelun kuluessa yksilöohjaus ja ryhmäohjaus täydentävät toisiaan. Ohjauksen tulee olla suunniteltua ja kohdentua tarkoituksenmukaisesti opiskeluprosessin eri vaiheisiin. Opintojen aloitusvaiheessa ohjauksen tehtävänä on tukea ja vahvistaa sitä, mikä opiskelijassa on hyvää ja mitä hän jo osaa. Ohjauksen perusluonne on tukea antavaa ja ennaltaehkäisevää. (Tossavainen & Turunen 1999, 50-51.)

Ohjauksen eli tutoroinnin sisältöön vaikuttavat Lehtisen (1994, 173) mukaan opiskelijan tarpeet, oppimisprosessin vaihe ja itseohjautuvuuden taso. Ohjauksen ensisijainen tavoite on oppimisen edistäminen, ohjausavun antaminen ja oppimista poistavien esteiden raivaaminen. Ohjauksen perussisällöt ovat opiskelutekninen ohjaus, suora neuvominen ja informointi, oppisisällöllinen ohjaus sekä ymmärtävä auttaminen. Kuviossa 4 on havainnollistettu ohjauksen eli tutoroinnin perussisällöt.



Kuvio 4 Ohjaamisen peruskomponentit (Lehtinen 1994, 173)

Kuvion 4 perusteella voidaan todeta, että ohjaus voi käytännössä olla muodoltaan ja sisällöltään hyvinkin vaihtelevaa. Eri ohjaussisältöjen ja toteutustapojen välillä voi olla vähäisiä eroja. Samassa ohjauskeskustelussa saatetaan liukua nopeasti ja portaattomasti kohdasta toiseen. (Lehtinen 1994, 173.)

Oppisisällölliseen ohjaukseen kuuluu ammatinhallinnan kannalta keskeisten ydinsisältöjen ohjaaminen. Ohjaaja on asiantuntija, jonka tavoitteena on hoitonäkemyksen syventäminen, laajentaminen ja kehittäminen. Hänen tehtäviinsä kuuluu ohjaustilanteiden järjestäminen ja ideoiden ja virikkeiden herättely. Ohjaajan ammattitaidon perustana tulee olla selkeä käsitys siitä ammatillisesta osaamisesta, johon hän opiskelijaa ohjaa. Mikäli tämä käsitys puuttuu ohjaajalta, jää ohjaus pinnalliseksi. Oppisisällöllisen ohjauksen tarkoituksena on auttaa opiskelijan ammatillista kehittymistä ja oman yksilöllisen työskentelytavan löytämistä. Onnistunut ohjaus integroituu opetukseen, on tavoitteellista ja ammatillista työskentelyä. Siihen kuuluu oppimistehtäviä, oppimisen edistymisen seuranta sekä teoriaopintojen ja käytännön harjoittelun integrointia toisiinsa. Opiskelija tarvitsee ohjaajan tukea opetus suunnitelman laadinnassa, tarkentamisessa ja arvioinnissa. Oppimista edistävän palautteen antamista ohjaaja toteuttaa oppimisprosessin kaikissa vaiheissa. Palaute auttaa opiskelijan ajattelun, oppimaan oppimisen ja itsetuntemuksen kehittymistä. (Tossavainen & Turunen 1999, 52.)

Suora neuvominen ja informointi auttaa opiskelijaa tekemään päätöksiä ja valintoja. Informointi on oppilaitoksen yleisistä asioista ja käytännöistä tiedottamista. Opiskelun alkuvaiheen neuvonta on merkityksellistä, koska se edistää opiskelijan perehtymistä oppilaitoksen toimintaperiaatteisiin, opetus- ja oppimiskulttuuriin. Alkututorointi edistää opiskelijan sitoutumista opiskeluunsa. Konkreettisten toimintaohjeiden antaminen oppisisällöllisiin asioihin ja niissä esiintyvien ongelmien ratkaisemiseen, on suoraa neuvontaa. Tätä ohjauksellista muotoa tulisi käyttää harkiten, ettei ohjaaja liiallisten neuvojen antamisella tukahduta opiskelijan omaa ajattelua. (Tossavainen & Turunen 1999, 52.)

Opiskelutekninen ohjaus muodostuu seuraavista ohjausalueista: opiskeluasenteiden, opiskelun suunnittelun, opiskelutekniikan ja jatkuvia opiskeluvalmiuksia kehittävistä ohjauksesta. Opiskelutekninen ohjaus käsittelee oppimista, oppimisen edistämistä ja oppimisen suunnittelua. Näiden taitojen tarve on yleensä suurin opiskelun alkuvaiheessa. Kyseisiä taitoja tarvitaan, koska ne tukevat opiskelijan itseohjautuvuuden kehitystä. Opiskelijaa ohjataan löytämään oman oppimistyylinsä, hänen tapansa käsitellä tietoa, joka puolestaan vaikuttaa myön-

teisesti opiskelijan minä-kuvaan. Opiskelutekniseen ohjaukseen kuuluu avustaminen tenttiin valmistautumisessa ja vastaustekniikassa sekä erilaisten kirjallisten töiden tekemisessä. Oppimisen kannalta on merkittävää, että opiskelija pystyy analysoimaan ja integroimaan tietoa ja taitoja sekä erottamaan epäoleellisen oleellisesta (Tossavainen & Turunen 1999, 52-53.)

Ymmärtävää auttamista sisältyy kaikkeen ohjaukseen, jonka lisäksi sitä voidaan käyttää myös tietoisena ohjaustekniikkana. Ymmärtävä auttaminen on epäsuoraa auttamista ja opiskelija-keskeistä ongelmanratkaisua. Se perustuu ajatukseen, että opiskelija on ainutkertainen yksilö, joka tulee ohjaukseen kaikkine kokemuksineen ja on kiinteästi sidoksissa elämäntilanteeseensa. Joku opiskelua häiritsevä ongelma saattaa käynnistää ohjausprosessin. Tietoisuus opiskelijan elämäntilanteesta helpottaa ohjaajaa, kun hän ohjaa opiskelijaa onnistuneen henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisessa. Ymmärtävän auttamisen tavoitteena on saada opiskelija tunnistamaan ongelmansa, auttamaan itse itseään sekä ymmärtämään omaa elämäntilannettaan. Ohjaaja on kuuntelija, empaattinen läsnäolija, joka tukee ja rohkaisee ohjattavaa. Ymmärtävää ohjaamista tapahtuu opiskelijan ja ohjaajan kahdenkeskisissä ohjaustilanteissa. Mikäli opiskelija-ryhmä on tuttu ja ilmapiiri ryhmässä turvallinen, niin yhteisestä pohdinnasta saattaa olla apua ohjattavalle. Ohjaajan tehtävänä on tarvittaessa kohottaa opiskelijan itsetuntoa ja joskus keskustelussa voi olla terapeuttisiakin piirteitä. Ohjaajan tehtävänä ei ole ratkaista opiskelijan ongelmia, vaan tarvittaessa ohjata saamaan apua asiantuntijoilta. (Tossavainen & Turunen 1999, 53.)

Tutorointi perustuu opettajan ja opiskelijan tasavertaiseen yhteistyösuhteeseen ja molempipuoliseen luottamukseen (Tenhula & Pudas 1994, 18). Tutoroinnissa ohjaussuhde nähdään tasa-arvoisten ihmisten sosiaalisena vuorovaikutussuhteena, jossa onnistuneen vuorovaikutuksen edellytyksenä korostetaan, niin kuin missä tahansa vuorovaikutussuhteessa, tutorin itsetuntemusta (Akinsanya 1992, 304; Lehtinen 1994, 170). Itsetuntemuksen ohella tutorin tärkeimpiä ominaisuuksia ovat empatia, lämpö, aitous ja kyky kuunnella aktiivisesti. (Lehtinen 1992, 58; Helakorpi & Olkinuora 1997, 125.)

3.3.2 Ohjaus prosessina

Ohjaus on ennen kaikkea prosessi. Ohjauksellinen prosessi voi kestää yhden ohjausistunnon ajan tai toistua useamman kerran tietyinä ajanjaksona. Ohjaus on pääsääntöisesti puhumalla työskentelyä itse ohjaustilanteissa ja ohjauksen vaikuttavuus perustuu palautteesta oppimiseen. Ohjaus pohjautuu aina sopimukseen, jossa sovitaan työskentelyn rakenteista, aikataulusta, työskentelytavoista, kokoonpanosta ja arvioinnista. Ohjauksen tavoitteena on asioiden selkiyttäminen ja jäsentäminen, muutoksen aikaansaaminen. Etenemme usein ohjauksessa suoraan johtopäätöksiin ja usein ne ovat ”oikeita”, mutta hyvin usein teemme arvottavia arvioita tai tulkintoja, joita emme jaa lainkaan muiden kanssa. Kaikki kokemukset eivät sinällään opeta tai ole opiksi, vaan ne on saatava käyttöön. Kokemukset tulevat esille sosiaalisessa kanssakäymisessä. Palaute on kykyä antaa itselle ja toisille oppimisen mahdollisuus. Reflektointia tapahtuu sisäisesti, hiljaisesti ja ulkoisesti, ääneen. Ohjauksen tarkoituksena on, että osa reflektoinnista käsitellään yhdessä. Reflektointi ja palautteen antaminen ei ole vain ohjaajan tehtävä vaan esim. ryhmän yhteinen tehtävä. Palautetta ei voi antaa heti, vaan hyvin usein ohjaaja kantaa palautteen aineksia mielessään ja tuo ne myöhemmin yhteiseen tarkasteluun. Tämä ”kantaminen” on hyvin tärkeä, mutta samalla vaativa ohjaajan tehtävä. Ohjaaja tekee valintoja myös palautteen suhteen. Hän valitsee, mistä näkökulmasta hän kuuntelee puhetta ohjaustilanteessa. Tämä fokuksen valinta on tärkeä, sillä se ohjaa pysymään perustehtävässä. (Helle ym. 2003, 9-10.)

Puhumalla työskentely alkaa kertomusvaiheella, jolloin ohjattavat tuovat aineistoa yhteistä työskentelyä varten. Kertomukselle pitää antaa riittävästi tilaa, sillä sen aikana ohjaaja orientoituu ohjattavan tilanteeseen ennen kuin siirtyy vaikuttamisen suuntaan. Imu lähteä kannanottoihin on voimakas, vaikkei itsellä ole riittävästi käytössä omaa ymmärrystä lisäävää materiaalia. Ohjattava oppii ennen kaikkea omasta puheestaan eli hänen on tuotettava kertomusta, puhetta itsensä vuoksi. (Helle ym. 2003, 10.)

Kysymysvaiheessa avarretaan näkökulmaa tarkentavilla kysymyksillä ja ”ääneen ihmettelyllä”. Ryhmäohjauksessa tämä on kaikkien ryhmän jäsenten tehtävä. Ohjaaja fokusoi tarkastelun perustehtävän mukaisesti. Puheesta alkaa erottua teemoja, aihealueita, jotka toistuvat esim. ohjauskerrasta toiseen. Näiden teemojen nimeäminen edistää oppimista. (Helle ym. 2003, 10.)

Tutkimusvaiheessa alkaa ongelmien jäsentäminen, ilmiöiden välisten suhteiden tarkastelu ja oman toiminnan vaikutusten tutkiminen. Ohjaaja siirtyy selvästi vaikuttamisen suuntaan. Hän voi tehdä hypoteeseja ohjattavan tilanteesta ja pyrkiä näin yhdessä etsimään selityksiä käsitellyille ilmiöille. Tämä on vaihe, jossa voi tapahtua myös mallinmurtamista eli asioita ei tarkastellakaan totutulla tavalla tai tavanomaisista näkökulmista. Tulkintoja voi nyt käyttää ohjauksen apuna. Tulkinnat voivat olla sekä teoreettisia, jolloin apuna ovat jäsenyykset ja yleistyksiset, että emotionaalisia, jolloin tunteiden tunnistaminen avartaa käsittelyä. Vähitellen prosessin kuluessa ohjaaja ja ohjattava löytävät avainkysymykset, jotka ovat ohjattavan oppimisen kannalta olennaisia. (Helle ym. 2003, 10.)

3.3.3 Ohjauksen menetelmät

Ohjaajan tärkein työskentelymenetelmä on ohjauskeskustelu. Ohjauskeskustelu on ammatillisen keskustelun muoto, jolle on tunnusomaista tietty rakenne, logiikka ja prosessimainen eteneminen. Myös kommunikaatio- ja vuorovaikutusluonne ovat ohjauskeskustelulle ominaisia piirteitä. Vuorovaikutuksen tulisi tapahtua hyväksyvän ilmapiirin vallitessa, jolloin keskustelulla on suotuisa vaikutus ohjattavaan. Ohjaajan kommunikaatiotyylit vaihtelevat tilanteen mukaan auttavasta kärkevään. Tyylit kuvaavat erityyppisiä ohjauksessa ilmeneviä asenteita, käsityksiä ja menettelytapoja. Ohjaajan tuleekin tiedostaa oma tyylinsä voidakseen ohjata omaa toimintaansa. Ohjauskeskustelussa ohjaajan tehtävänä on luoda tietty rakenne vuorovaikutukseen. Tämän lisäksi ohjaus jäsentyy tavoitteiltaan ja sisällöiltään eri vaiheisiin. Toiminnassa tavoitteellisuus ilmenee keskustelun ohjaamisena oikeaan suuntaan sekä ohjattavan opiskelijan kokonaistilanteen havainnointina. (Paakkola 1993, 87; Nummenmaa 1992, 127-131.)

Ohjauskeskustelun jäsentämisen tavoitteena on strukturoida ohjattavan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus. Keskustelua ohjaavia periaatteita ovat tasa-arvo, keskinäinen kunnioitus ja joustavuus. Keskustelussa on viisi vaihetta, jotka ovat: 1) avausvaihe, 2) selvitysvaihe, 3) jäsentämisvaihe, 4) päätöksenteko ja tavoitteiden muotoileminen sekä 5) päätösvaihe. Eri vaiheissa käytettävien menetelmien valintaan vaikuttavat keskustelun tavoitesisältö ja ohjattavan valmiudet. Ohjattava kertoo ja analysoi ongelmiaan, jolloin ohjaaja on myötäilijä ja kuuntelija. Hän edistää ongelmanratkaisua nostaen pohdittavaksi eri näkökulmia sekä suuntaa keskustelua tavoitteeseen. (Nummenmaa 1992, 145; Lehtinen & Jokinen 1996, 101-106.)

Vuorovaikutustekniikat ryhmitellään sen mukaan, miten aktiivinen tai passiivinen rooli ohjaajalla on keskustelun kuluessa. Kuuntelijanakin ohjaajan rooli on aktiivinen. Aktiivinen kuuntelija viestii toiselle osapuolelle kiinnostusta sekä asian ymmärtämistä. Heijastamalla eli esittämällä väitteitä tai lausahduksia ohjaaja auttaa ohjattavaa selkiyttämään ajatteluaan ja analysoimaan ongelmaansa. Johdattelutekniikoilla, joista yleisimpiä ovat kysymykset, ohjaaja auttaa keskustelua etenemään tavoitteiden suuntaan. Hän tuo uusia näkökulmia opiskelijan esittämään asiaan tulkinnan keinoin. Tulkinnan tavoitteena on lisätä opiskelijan itsetuntemusta. Ohjaaja voi toimia lisäksi antamalla ohjeita. Tällöin hän pyrkii muuttamaan opiskelijan toimintaa tai aktivoimaan lukkiutuneita ajatuksia. Kaikki ohjaajat eivät anna ohjeita vaan pitävät tärkeämpänä, että opiskelija itse etsii ja löytää omat ratkaisunsa (Nummenmaa 1992, 162-165; Rantanen 1992, 117-120; Ewles & Simnett 1995, 131.)

3.4 Opiskelijoiden ja ohjaajan välinen suhde

Onnistunut ohjaus perustuu ohjaajan ja ohjattavan väliseen hyvään suhteeseen. Ohjaus on tuolloin tasa-arvoista vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Ohjaajan työvälineinä ovat ohjausmyönteiset tiedot, taidot, asenteet ja jämäkkyys. Tavoitteena on saada opiskelija pohtimaan opiskeltavia asioita omakohtaisesti. Opiskeluaikainen hyvä opiskelija – ohjaaja suhde on tärkeää, koska siitä muodostuu malli opiskelijan tuleville potilas – hoitaja suhteille. (Lehtinen 1992, 172-176; Kuurre 1995, 57; Turunen ym. 1996, 64.)

Opiskelijan ja ohjaajan välinen luottamus kuuluu ohjaussuhteeseen. Luottamus syntyy, kun opiskelija kokee, että häntä kuunnellaan, hänet hyväksytään ja häntä varten on aikaa. Ohjauskeskustelun onnistumista edistää turvallinen, luottamuksellinen ja kannustava ilmapiiri. (Tenhula & Pudas 1994, 17-20; Hakala 1996, 46; Lehtinen & Jokinen 1996, 30-32.)

Ohjaussuhteen tarkoitus on tukea oppimista. Tosin siihen voi sisältyä myös huolenpitoa ja ystävyyttä. Näiden eri tarkoitusten välillä tulisi vallita oikea painotus ja osapuolten tulisi löytää sopiva sosiaalinen etäisyys. Ohjauksen tulee olla riittävää, mutta ei holhoavaa, joka voi estää opiskelijan itsenäistymisen. (Phillips 1994, 216-222; Hakala 1996, 53; Lehtinen & Jokinen 1996, 32-34.)

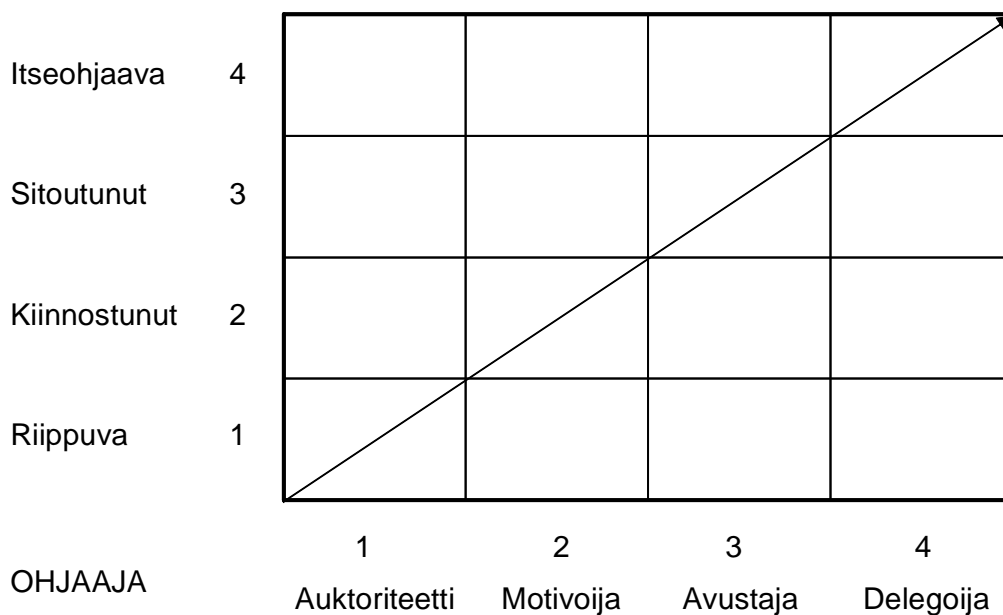
Kuviossa 5 on kuvattu opettajatutorin eli ohjaajan eri rooleja, joiden avulla hän ohjaa opiskelijaa entistä suurempaan itseohjattuun oppimiseen.



Kuvio 5 Ohjaajan eri roolit (Lehtinen & Jokinen 1996, 33.)

Opiskelijoiden itseohjautuvuus on hyvin eri tasoista. Ohjaajan tehtävä on tukea opiskelijan muutosta riippuvasta opiskelijasta itsenäiseksi. Kuviossa 6 kuvataan opiskelijan itseohjautuvuustason ja ohjaajan ohjaustyylin yhteensopivuutta opiskelun eri vaiheissa.

OPISKELIJA



Kuvio 6 Opiskelijan itseohjautuvuustason ja ohjaajan ohjaustyylien yhteensopivuus (Lehtinen & Jokinen 1996, 36)

Kuvion 6 mukaan ohjaaja käyttää neljää eri ohjaustyyliä opiskelijan itseohjautuvuusasteen mukaan. Ohjaaja voi olla tyyliltään auktoriteetti, motivoija, avustaja tai delegoija. Eri ohjaustyyliä painottuvat opiskelijan kehityksen mukaan. Itseohjautuvuuden lisääntyessä tutor voi vetäytyä taustalle. Onnistuneessa ohjaussuhteessa tutorin ohjaustyyli ja opiskelijan itseohjautuvuuden taso tukevat toisiaan. (Lehtinen & Jokinen 1996, 35-37; Helakorpi & Olkinuora 1997, 123-126.)

3.5 Lähihoitajaopiskelija oman opiskelunsa subjektina

Tutorointi ja itseohjautuvuus kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Opiskelijan itseohjautuvuutta voidaan edesauttaa monipuolisia opiskelutaitoja ja oppimismenetelmiä kehittämällä. Itseohjautuvuutta ei voida kuitenkaan pitää itsestään selvänä taitona, vaan opiskelijoita on ohjattava tutoroinnin keinoin opintojen alusta lähtien, jotta opiskelijat löytäisivät itselleen tarkoituksenmukaisia oppimismenetelmiä ja ymmärtäisivät oppimista ohjaavia periaatteita niin tietoisesti kuin toiminnankin tasolla. Itsetuntemus ja realistinen käsitys itsestä oppijana mahdollistavat itseohjautuvuutta edistävän ammatillisen kasvun. (Lyyra 1999, 22-32.)

Ohjaajan / tutorin tärkeänä tavoitteena onkin saada jokainen aloitteleva opiskelija uskomaan, että hän pystyy oppimaan. Valmiiden vastausten ja ratkaisujen sijasta tutorin tulisi tukea opiskelijaa etsimään itsenäisesti vastauksia ja tekemään henkilökohtaisia valintoja. Tähän onkin syytä kiinnittää huomiota, sillä Akinsanyan (1992, 307) mukaan opettajat määräävät valitettavan usein opiskelun tavoitteet opiskelijan puolesta, vaikka olisi lähdettävä liikkeelle opiskelijoiden tarpeista käsin. On myös havaittava, että itseohjautuva oppiminen ei merkitse opiskelua ja oppimista yksin ja eristyneenä, vaan yhteydessä opiskelutovereihin ja ohjaajaan. Oppimisella onkin aina mitä selkeimmin yhteistoiminnallinen luonne. (Pasanen 2001, 46-55.)

Itseohjautuvuuden taustalla on humanistinen ihmiskäsitys. Itseohjautuvuus ilmentääkin humanismin arvokkaimpia puolia lähtien ajatuksesta, että opiskelija on vapaa ja itseohjautuvasti toimimaan pyrkivä, joka luottaa itseensä ja kehittymismahdollisuuksiinsa, ja jolla on luottavainen ja vastuullinen suhde ympäristöönsä. Itseohjautuvan opiskelijan ominaisuuksina voidaan pitää muun muassa vastuullisuutta, motivaatiota, suunnitelmallisuutta, myönteistä käsitystä itsestä oppijana, oma-aloitteisuutta, luovuutta ja kriittisyyttä. (Koro 1996, 27-32.)

Lähihoitajaopiskelija ohjaa ammattiin opiskellessaan oppimistoimintaansa ammattiodotuksensa ja –mielikuvien perusteella. Opiskelijaa tarkastellaan subjektina, kun hän on oman oppimisprosessinsa ohjaaja. Hakkarainen (1992, 47-50) määrittelee subjektiksi yksilön tai yhteisön. Oppimisprosessissa on keskeistä opiskelijan subjektiivinen tulkinta. Opiskellessaan lähihoitajaksi opiskelija rakentaa omaa henkilökohtaista käsitystään lähihoitajan työstä ja työn ammatillisesta tietoperustasta oppimistoimintansa avulla. Hän vertaa uusia tietoja omiin kokemuksiinsa ja havaintoihinsa. Samalla hän rakentaa käsitystään ammatissa tarvittavista tiedoista ja ammattitaitovaatimuksista. Opiskelijan tiedonmuodostuksen prosessointi on jatkuvasti kehittyvä syklinen tapahtuma. (Lehtinen 1992, 53-64) Aktiivinen opiskelija havainnoi, tulkitsee ja arvioi omaa toimintaansa. Hänen ammattiodotuksensa ovat jatkuvassa dynaamisessa tilassa, ja hän kehittää käsityksiään lähihoitajan ammatista vuoropuheluna suhteessa omaan tietoperustaansa ja kokemukseensa. (Lehtinen 1992, 53-64.)

Omaa opiskelua ja elämää koskevat valinnat kasvattavat nuorta päätöksentekoon, ohjaavat oppimaan ja ovat osa itsenäistymisprosessia. Valintoja tehdessään nuori oppii vertailemaan erilaisia mahdollisuuksia. Samalla kun hän kontrolloi omaa opiskeluaan tehden päätöksiä siitä mitä (kurssit, opintojaksot ja niiden osat), miten (luennot, omaehtoinen opiskelu, yhteistoiminnallisuus), missä (oppilaitoksessa, kotona) ja koska (päivisin, iltaisin, kesäisin) hän opiskelee (Vuorinen & Välijärvi 1994, 110-115.) Oppimisympäristön suomat valinnanmahdollisuudet vaikuttavat oppimistuloksiin. Mahdollisuuksien puute ja opintojen epäselvät tavoitteet liittyvät pintasuuntautumiseen ja epätarkoituksenmukaisiin opiskeluasenteisiin. Opiskelumethodien ja sisältöjen valintamahdollisuudet, opettajien avoimuus ja avuliaisuus sekä myönteinen ilmapiiri edistävät syväsuuntautumista ja positiivisia opiskeluasenteita. (Räisänen 1995, 9-24.)

Hoito- ja huolenpitotyön oppiminen on luonteeltaan yksilöllistä ja yhteisöllistä. Subjekteina siinä voidaan nähdä sekä opiskelija, opettaja että ohjaaja, jotka toimivat, arvioivat ja kehittävät omaa ja toistensa toimintaa. Erona opiskelijan ja ohjaajan / opettajan välillä on se, että opettaja / ohjaaja osaa ammatillisesti jotakin sellaista, johon opiskelija vasta perehtyy. Ohjaajan vastuulla on suunnata opiskelijan oppimistoimintaa ammatilliseen tavoitteeseen, mutta ei ilman opiskelijan omakohtaista tavoitetietoisuutta. Subjekteina kummankin vastuu on kehittää ja kehittyä, jolloin ammatillinen koulutus ei ole ainoastaan tiedon ja taidon siirtoa kokenemmalta aloittelijalle. Tämä edellyttää avointa, vastavuoroista suhdetta opiskelijan ja ohjaajan välillä sekä omassa itsessään. (Leino-Kilpi 1991, 179-183.)

4. TUTKIMUKSIA HOITOTYÖN OPISKELIJOIDEN OHJAAMISESTA

Suomessa terveydenhoitoalalla tehdyt tutorointitutkimukset ovat kohdistuneet pääasiassa opettajatutorointiin (ks. esim. Vehviläinen 1994; Kähkölä & Paloste 1995; Harju & Väättäinen 1998; Kälviä 1998; Väisänen 1999). Näissä tutkimuksissa ohjaus eli tutorointi on koettu tarpeellisena opiskelijan roolin muuttuessa kohti itseohjautuvaa opiskelua. Hyvin usein opettajatutorointia koskevissa tutkimuksissa tuodaan esille myös tarve opiskelijatutorointiin (Kähkölä & Paloste 1995, 80). Kokeiluissa, joissa opettajatutoroinnin ohella on toteutettu opiskelijatutorointia, saadut kokemukset ovat olleet myönteisiä. Opiskelijat arvostavat vertaisiltaan saamaansa tukea (Ashton & Shuldhman 1994, 930). Ilmapiihirtään kannustavassa vertaistutorointiryhmässä on helppo ilmaista itseään ja käsitellä emotionaalisesti arkojakin asioita. (Glass & Walter 2000, 158.)

Onnistuneella henkilökohtaisella opiskelun ohjauksella, johtuen muun muassa myönteisistä vuorovaikutuskokemuksista, on todettu olevan merkitystä opiskelijan, tulevan hoitotyöntekijän, hoitaja-potilassuhteisiin (Järvinen & Kuosa 1994, 100). Tutortoiminnan on todettu lisäävän tutorina toimivan empatiakykyä ja epäitsekkyyttä sekä parantavan itsetuntemusta, jota myös hoitotyössä tarvitaan. Persoonallisen kasvun ohella vertaistutoroinnilla hoitotyön koulutuksessa on vahva yhteys ammatilliseen kasvuun. (Glass & Walter 2000, 155.) Tässä opinnäytetyössä on perehdytty tutkimuksiin, joissa tarkastellaan opettajatutorin ja opiskelijan välistä ohjaussuhdetta. Seuraavassa esitellään tutkimuksia, joissa on selvitetty opiskelijoiden kokemuksia ja odotuksia ohjaamisesta eli tutoroinnista.

Järvisen & Kuosan (1994) tutkimuksessa selvitettiin terveydenhuollon ammatillisen aikuis-koulutuksen, sairaanhoidon opiskelijoiden kokemuksia henkilökohtaisesta opiskelun ohjauksesta. Tutkimukseen osallistui 97 sairaanhoidon opiskelijaa. Puolet tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista oli tyytyväisiä henkilökohtaiseen opiskelun ohjaukseen. Ohjaustilanteen ilmapiiriin opiskelijat olivat kokeneet myönteisenä. Myönteisestä vuorovaikutuksesta johtuen useat opiskelijat ilmaisivat ohjauksella olevan vaikutusta tulevaan hoitotyöhönsä. Aikuiskoulutuksessa luokanvalvoja tuntui sopivan parhaiten henkilökohtaiseksi opiskelun ohjaajaksi. Luokanvalvojalta toivottiin kuitenkin enemmän opiskelijakohtaista ohjausaikaa. Ohjausta opiskelijat kokivat tarvitsevansa opiskelusuunnitelman tekemiseen, oppimisvaikeuksien vähentämiseen ja elämäntilanteen selvittämiseen opiskeluaikana.

Vehviläisen (1994) tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata hoitotyön ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia opettajatutoroinnista. Tieto kerättiin kyselylomakkeella ja siihen vastasi 46 opiskelijaa. Yli puolet (66 %) kyselyyn vastanneista oli saanut tukea itseohjautuvuuden edistämiseksi ja 89 % vastanneista oli sitä mieltä, että opettajatutor antaa opiskelijalle vapautta ja vastuuta opiskelusta. Läsnäolo ja emotionaalinen tuki oli useimmiten havaittu tutoroinnin muoto. Opettajatutoroinnin vahvuuksia hoitotyön opiskelijoiden mielestä olivat yhteistyötoveruus, vapaus, välittäminen ja kunnioittaminen. Tutoroinnin kehittymisalueiksi opiskelijat kuvasivat yhteyksien luomisen, yksilöllisen opiskelun suunnittelemisen, tavoitettavuuden ja tutorin itsearvioinnin avoimuuden.

Kähkölä & Palosteen (1996) tutkimuksessa tutkittiin tutortoimintaa Kemlin terveydenhuolto-opilaitoksen ammattikorkeakoulussa ja nuorisosaasteella. Tutkimukseen osallistui ammattikorkeakoulusta 108 opiskelijaa ja 7 tutoropettajaa; nuorisosaasteelta 115 opiskelijaa ja 8 tutoropettajaa. Tutkimus suoritettiin strukturoidulla kyselylomakkeella 1/1994 ja avoimella kyselyllä 5/1994. Tutkimuksessa keskityttiin itseohjautuvuutta edistävän ja tukevan tutorointimallin toteutuksen kuvaukseen. Opiskelijoista yli puolet piti tutorointia tarpeellisena opiskelijan roolin muuttuessa kohti itseohjautuvaa opiskelua ammattikorkeakoulussa ja nuorisosaasteella. Tutoroinnin sisältönä opiskelijat painottivat suoraa neuvomista ja informointia. Parannusehdotuksina opiskelijat esittivät säännöllisiä tutorointiaikoja sekä pienryhmä-tutorointia ja opiskelijatutoroinnin tehostamista. Opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiudet saatujen tulosten mukaan olivat hyvät ja paranivat opiskelun loppuvaiheessa. Tutortoimintaa häiritsivät opettajien mukaan lukujärjestyskysymykset, tutorointiin sitoutumattomuus, oma aikapula ja suuri työmäärä sekä se, ettei tutorointi sisällynyt opetussuunnitelmaan.

Kälviä (1998) on tutkinut opettajatutorointia opintojen alkuvaiheessa olevien hoitotyön opiskelijoiden kokemana. Tutkimukseen osallistui 24 hoitotyön opiskelijaa. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin opiskelijoiden antamia kirjallisia kuvauksia opettajatutoroinnista. Tutkimusmenetelmänä käytettiin fenomenologista lähestymistapaa. Tutkimuksen tuloksena muodostui kaksi kuvausta opettajatutoroinnista: ohjaava ja ei-ohjaava opettajatutorointi. Tulosten kahtiajakaisuus kuvastaa opiskelijoiden erilaisuutta ja erilaisia ohjaustarpeita sekä opettajatutoreiden erilaista tutorointikulttuuria. Ohjaava opettajatutorointi ammattikorkeakoulussa opintojensa alkuvaiheessa olevien hoitotyön opiskelijoiden kokemana on oppijälähtöistä oman oppimisen edistämistä ja henkilökohtaisen kasvun tukemista yhdessä tutorin ja vertaisoppijoiden kanssa. Tutkimus tuo esille vaatimuksen huomioida opettaja-tutoroinnin

toteutuksessa opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja oppimisvalmiudet. Muita kehittämishaasteita ovat opettajien ohjauksellisten valmiuksien kehittymisen tukeminen ja tutoroinnin ulkoisten järjestelyiden kehittäminen oppimista tukeviksi.

Glass & Walter (2000) selvittivät tutkimuksessaan vertaistutoroinnin yhteyttä persoonalliseen ja ammatilliseen kasvuun. Tutkimukseen osallistui 6 sairaanhoidon opiskelijaa ja koulutusohjelman koordinaattori. Vertaistutorointiprosessilla hoitotyön koulutuksessa on vahva yhteys osallistujien persoonalliseen ja ammatilliseen kasvuun. Vertaistutorointiprosessiin osallistuminen parantaa opiskelijoiden itsetuntemusta, jota tarvitaan hoitotyössä. Lisäksi vertaistutorointiprosessiin osallistuminen auttaa muodostamaan käsityksen itsensä, opiskelijatovereiden sekä potilaiden ja asiakkaiden hoivaamisesta.

Jokisen (2001) tutkimuksessa selvitettiin, kuinka tutortoiminta tuki uusia yliopisto-opiskelijoita uuteen elämänvaiheeseen siirtymisessä. Tutkimus osoitti, että opiskelun aloittaminen on ihmisen elämänkaareissa merkittävä vaihe, jossa kaivataan yksilöllistä tukea ja ohjausta. Yksilöllisten tarpeiden huomioimisen lisäksi tunne ryhmään kuulumisesta helpotti opiskeluun aloittamiseen liittyvien elämänmuutosten epävarmuutta. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet yliopisto-opiskelijat kokivat pienryhmäohjauksen erittäin tarpeelliseksi keinoksi tutustua opiskelutovereihin ja saada tietoa opiskeluun liittyvistä asioista. Tutkimustulokset osoittivat lisäksi, että käyttöön otettu uusi tutorkoulutus paransi tutortoiminnan laatua ja vastasi hyvin uusien opiskelijoiden tarpeisiin. Uudenlainen tutorkoulutus sai tutorit sitoutumaan tehtäväänsä ja auttoi käsittämään alkuohjauksen merkityksen uusille opiskelijoille.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lähihoitajaopiskelijat arvioivat saamaansa ohjausta koulutusyksiköissään ja työssäoppimisen kenttäjaksoilla. Tarkoituksena oli lisäksi kartoittaa, millaista ohjausta he toivoisivat saavansa koulutusyksiköissään ja työssäoppimisen kenttäjaksoilla. opiskelun ohjaamisesta lähihoitajakoulutuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata oppimiseen ja ohjaamiseen liittyviä tekijöitä, jotka ovat opiskelijoiden mukaan merkityksellisiä ammattiin oppimisessa. Tutkimuksen avulla halutaan kehittää opiskelijoiden ohjaamiseen liittyviä tekijöitä ja tuoda esille erilaisia oppimistapoja. Lisäksi halutaan korostaa teorian ja käytännön välisen yhteyden merkityksellisyyttä.

Tutkimusongelmat olivat seuraavat:

1. Kuinka lähihoitajaopiskelijat arvioivat saamansa ohjauksen omassa koulutusyksikössään?
 - 1.1 eroavatko arviot vastaajan sukupuolen mukaan
 - 1.2 eroavatko vastaajien arviot, jos vastaajalla on aikaisempi terveystutkimus
 - 1.3 eroavatko vastaajien arviot koulutusmuodon mukaan
2. Kuinka lähihoitajaopiskelijat arvioivat saamansa ohjauksen työssäoppimisen kenttäjaksoilla?
 - 2.1 eroavatko arviot vastaajan sukupuolen mukaan
 - 2.2 eroavatko vastaajien arviot, jos vastaajalla on aikaisempi terveystutkimus
 - 2.3 eroavatko vastaajien arviot koulutusmuodon mukaan
3. Millaista ohjausta lähihoitajaopiskelijat toivoisivat saavansa koulutusyksikössään ja työssäoppimisen kenttäjaksoilla?

6 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

6.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston hankinta

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin harkinnanvaraisesti viisi eri oppilaitosta Länsi-Suomen alueelta, joista valmistuu lähihoitajia: Jyväskylän ammattiopisto ja aikuisopisto, Jämsän sosiaali- ja terveysalan oppilaitos, Mikkelin ammattiopisto, Pohjoisen Keski-Suomen oppimiskeskus Äänekoskelta.

Tutkimuksen tarkaksi kohderyhmäksi haluttiin ottaa ne lähihoitajaopiskelijat, jotka valmistuivat jouluna 2005, edellä mainituista viidestä eri oppilaitoksesta. Valmistuvilla opiskelijoilla oli takanaan 2-3-vuotinen lähihoitajakoulutus ja valmiudet arvioida näin ohjauksen toteuttamista koulutusyksiköissään sekä työssäoppimisen kenttäjaksoilla.

Kyselylomakkeen käyttö soveltui hyvin tähän tutkimukseen, koska tietoa haluttiin kerätä mahdollisimman monelta koulutusyksikön opiskelijalta ja ilmiötä haluttiin tarkastella mahdollisimman kattavasti. Varsinainen aineistonkeruu suoritettiin syys-lokakuussa 2005.

Käytännössä aineiston hankinta tapahtui siten, että kyselylomakkeet postitettiin terveysalan oppilaitosten opintosihteereille, jotka toimivat nk. yhteyshenkilöinä tutkimuksen aineiston keräämisessä. Opintosihteereihin eri opiskeluyksiköissä pidettiin yhteyttä useita kertoja keväällä ja syksyllä 2005. Käytännön järjestelyjen lisäksi tiedusteltiin mm. sitä, kuinka paljon jouluna 2005 valmistuvia lähihoitajaopiskelijoita kussakin oppilaitoksessa mahdollisesti olisi. Opinto-sihteerit antoivat eri oppilaitoksista ”noin-arvioita” valmistuvista opiskelijamääristä. Arviointien perusteella selvisi, että jouluna 2005 valmistuvia lähihoitajaopiskelijoita oli viidestä eri oppilaitoksesta noin 150 opiskelijaa, jotka osallistuivat kyselytutkimukseen. Kyselykaavakkeiden riittävyttä pohdittaessa laitettiin noin 10 kpl ylimääräisiä kaavakkeita kuhunkin oppilaitokseen. Tyhjät kyselykaavakkeet laitettiin postitse avoimissa kirjekuorissa viiteen eri oppilaitokseen, yhteensä 200 kpl.

Opintosihteerit jakoivat kyselykaavakkeet valmiiksi avoimissa kirjekuorissa luokanvalvojille, jotka jakoivat kyselykaavakkeet omien tuntiensa puitteissa opiskelijaryhmilleen. Luokanvalvojille, jotka valvoivat kyselyihin vastaamistilannetta, oli laadittu omat toimintaohjeet tilan-

teeseen (liite 3). Jokainen opiskelija sai vastaamisaikaa kyselyyn 30-45 minuuttia, jonka jälkeen täytetty kyselykaavake suljettiin annettuun kirjekuoreen nimettömänä ja jätettiin luokanvalvojalle. Luokanvalvojat palauttivat ryhmänsä suljetut vastauskuoret opintosiheteereille, jotka postittivat ne takaisin tutkimuksen tekijälle.

Tutkimuskysely suoritettiin koulutusyksiköissä syyskuussa 2005, mutta vastausaikaa jouduttiin ”venyttämään” vielä lokakuulle 2005, koska osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista oli tavoitettavissa vasta lokakuulla työssäoppimisen kenttäjakson vuoksi. Tutkimusajankohtaa pidentämällä varmistettiin, että mahdollisimman monella opiskelijalla oli mahdollisuus osallistua tutkimukseen.

Tutkimuksen kohdejoukko oli siis opintosiheteereiden ilmoittamat 150 joulukuussa 2005 valmistuvaa lähihoitajaopiskelijaa. Varsinaisessa aineistonkeruussa kyselyyn vastasi 150 opiskelijasta 102 opiskelijaa, jolloin vastausprosentiksi saatiin 68 %. Esitutkimukseen, jolla testattiin kyselykaavaketta, vastasi neljä valmista lähihoitajaa. Kaikki neljä lähihoitajaa palauttivat esitutkimuksessa olevat kaavakkeet tutkimuksen tekijälle täytettyinä, joista ilmeni, että kysymykset oli ymmärretty oikein. Näin ollen kyselykaavakkeeseen ei tarvinnut tehdä juurikaan muutoksia. Esitutkimuksessa mukana olleet neljä lähihoitajaa eivät olleet mukana varsinaisessa tutkimusjoukossa.

6.2 Mittarin laadinta

Tätä tutkimusta varten ei ollut käytettävissä valmista mittaria, joten kyselylomake saatekirjeineen (liite 4) laadittiin ohjausta käsittelevän kirjallisuuden, aikaisempien tutkimusten ja yleisen opetussuunnitelman sekä tutkimuksen tekijän oman asiantuntijuuden pohjalta. Lisäksi mittarin laadinnassa käytettiin tukena teoksia, joissa käsiteltiin kyselylomakkeen rakentamiseen liittyviä periaatteita. (esim. Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995; Heikkilä 1999; Metsämuuronen 2000d.)

Mittarin alussa (taulukko 3) kartoitettiin vastaajien taustatietoja seitsemän eri kysymyksen avulla. Seuraavaksi oli laaja kokonaisuus, 75 kysymystä, jotka muodostuivat viisiportaisista likert –tyyppisistä väittämistä (kts. Sullivan-Bolyai & Grey 2002a, 301). Tämä kokonaisuus jakautui viiteen erilliseen osioon, jotka mittasivat ohjauksen toteutumista koulutusyksikössä, opettajien ohjauksellista työskentelyä, opiskelijan ja ohjaajan välistä yhteistyötä sekä ohjauk-

sen toteutumista työssäoppimisen kenttäjaksoilla. Likert –tyyppisten kysymysten jälkeen lomakkeessa oli kolmen kysymyksen mittainen osio, jossa opiskelijaa pyydettiin antamaan arvosana (1-5) koulutusyksikön ohjaustoiminnalle, työssäoppimisen jaksoilla tapahtuneelle ohjaustoiminnalle sekä opiskelijan itselleen antama arvosana opiskelun ohjauksellisesta hyödyntämisestä. Lopuksi mittarissa oli kaksi avointa kysymystä, joiden tavoitteena oli kartoittaa opiskelijoiden ohjauksellisia toiveita omassa koulutusyksikössä ja työssäoppimisen kenttäjaksoilla.

Taulukko 3 Kysymysten ryhmittely

Ohjauksen sisältöalueet	Asteikko	Kysymykset
Taustatiedot	Monivalinta	1-7
Ohjauksen toteutuminen koulutusyksikössä	Likert-asteikko 1-5	8-17
Opettajien ohjauksellinen työskentely	Likert-asteikko 1-5	18-30
Opiskelijan ja ohjaajan välinen yhteistyö	Likert-asteikko 1-5	31-45
Ohjauksen toteutuminen työssäoppimisen kentillä	Likert-asteikko 1-5	46-73
Ohjauksen toteutumismuodot	Likert-asteikko 1-5	74-82
Arvosana ohjaustoiminnasta	Asteikko 1-5	83-85
Ohjaukseen kohdistuvat odotukset koulutusyksikössä	Avoin vastaus	86
Ohjaukseen kohdistuvat odotukset työssäoppimisen kenttäjaksoilla	Avoin vastaus	87

Mittarin laadinnassa kiinnitettiin huomiota vastaajien mielenkiinnon säilyttämiseen, joten osa kysymyksistä on esitetty käänteisinä (kysymykset: 9, 12, 13, 17, 22, 23, 28, 31, 33, 39, 40, 59, 65, 67, 69, 73, 76, 81, 82). Tärkeänä pidettiin myös kyselylomakkeen siistiä ulkoasua sekä asianmukaisia vastaamisohjeita. Kysymysten ryhmittelyssä käytetyt käsitteet tarkastutettiin terveysalan asiantuntijoilla, jotta ne olisivat vastaajille tuttuja ja ymmärrettäviä. Mittarin alkuun liitettiin saatekirje, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja vastausten käsittelyn luottamuksellisuus. Siitä kävi myös ilmi, että vastaajilla oli mahdollisuus ottaa sähköpostitse yhteyttä tutkimuksen tekijään tutkimukseen liittyvissä asioissa. Ennen tutkimuksen aloittamista

lähetettiin rehtoreille / koulutuspäälliköille tutkimussuunnitelma ja tutkimuslupa-anomukset (liite 5). Viralliset tutkimusluvut saapuivat hyväksytyinä viidestä eri terveystieteiden oppilaitoksesta sähköpostitse aikavälillä 20.5.- 7.6.2005 (liite 6). Tämän jälkeen suoritettiin esitutkimus. Esitestauksessa oli mukana neljä valmista lähihoitajaa, jotka vastasivat kyselykaavakkeeseen. He saivat vastata nimettöminä kyselyyn ja tuoda julki omia parannusehdotuksiaan. Kyselykaavakkeen loppuun esitestauksessa mukana olleet lähihoitajat laittoivat kaavakkeen täyttämiseen käytetyn keskimääräisen ajan, ja lähettivät kyselyn nimettömänä tutkimuksen tekijälle kotiosoitteeseen. Kyselykaavakkeen esitestaamisessa havaittiin sen toimivuus, eikä siihen enää tehty muutoksia.

6.3 Analyysimenetelmät

Kvantitatiivinen aineisto analysoitiin tilastollisten menetelmien avulla SPSS for Windows-ohjelmalla. Kvantitatiivista aineistoa kuvailtiin aluksi kokonaisuudessaan frekvenssijakaumien ja prosenttilukujen avulla (kts. Parahoo 1997, 342-346; Burns & Grove 1999, 306-308; Bello 2002, 335-342). Aineiston tallennuksen jälkeen tarkistettiin havaintojen johdonmukaisuus ja virheettömyys.

Ohjaustoimintaa kuvaamaan muodostettiin yhteensä viisi summamuuttujaa mittarin osaluista (taulukko 4). Muuttujista laskettiin frekvenssejä ja prosentteja, sekä keskiluvuista keskiarvoja ja keskihajontoja. Summamuuttujien avulla oli mahdollista vertailla ryhmien keskiarvoja, mediaania ja keskihajontaa sekä keskiarvojen erojen tilastollista merkitsevyyttä. Summamuuttujia voitiin käyttää apuna tutkittaessa taustatekijöiden yhteyttä opiskelijoiden näkemyksiin saamastaan ohjauksesta. Näiden summamuuttujien reliabiliteettia tarkasteltiin Cronbachin alpha-kertoimella.

Taulukko 4 Ohjaustoimintaa kuvaavat summamuuttujat

1. Ohjauksen toteutuminen koulutusyksikössä
2. Opettajien ohjauksellinen työskentely
3. Yhteistyön toteutuminen
4. Ohjauksellinen tuki työssäoppimisen jaksoilla
5. Ohjauksen toteutumismuodot opiskeluyksikössä

Ristiintaulukoinnin avulla oli mahdollista tarkastella koulutusmuodon yhteyttä opiskelijoiden yksikön ohjaustoiminnalle, työssäoppimisen jaksoilla tapahtuneelle ohjaustoiminnalle ja itselleen antamiinsa arvosanoihin. Ristiintaulukoinnin avulla oli mahdollista selvittää kahden luokitellun muuttujan välistä yhteyttä (Knapp 1998, 162-164; Heikkilä 1999, 199-200; Metsämuuronen 2000a, 31; Metsämuuronen 2000c, 44-52). Ennen ristiintaulukoinnin suorittamista arvosanat 1-5 luokiteltiin kolmeen eri luokkaan. Arvosanat 1 ja 2 luokiteltiin tyydyttäväksi, arvosanat 3 ja 4 hyväksi ja 5 kiitettäväksi. Khiin-neliötestin avulla voitiin tarkastella, onko koulutusmuodon ja annettujen arvosanojen välillä tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Khiin-neliötestin avulla oli mahdollista tutkia, oliko ryhmien välillä todellista eroa vai johtuiko ero sattumasta. Testiä voitiin käyttää luokittelu- ja järjestysasteikon tasoisille muuttujille (Burns & Grove 1999, 314; Sullivan-Bolyai & Grey 2002b, 357).

Kaksiluokkaisten taustatekijöiden (ikä, aikaisempi terveydenhuoltoalan tutkinto) yhteyksiä summamuuttujiin tarkasteltiin t-testin avulla, joka testasi kahden toisistaan riippumattoman ryhmän keskiarvojen välistä eroa (Yli-Luoma 1998, 61-65; Metsämuuronen 2000a, 60-68; Sullivan-Bolyai & Grey 2002b, 356). Useampiluokkaisten taustatekijöiden (koulutusmuoto, valmistava oppilaitos) yhteyttä summapistemääriin tutkittiin puolestaan yksisuuntaisen varianssi-analyysin avulla. Yksisuuntaisella varianssianalyysillä oli mahdollista selvittää, miten useamman kuin kahden ryhmän keskiarvot erosivat toisistaan. Siitä ei kuitenkaan ilmene, minkä ryhmien välillä ero vallitsee (Burns & Grove 1999, 320-322; Metsämuuronen 2001, 105; Sullivan-Bolyai & Grey 2002b, 356). Varianssianalyysissä tilastollisesti merkitsevistä tuloksista voitiin katsoa lisäksi post hoc -testi, joka puolestaan kuvasi, minkä ryhmien keskiarvojen välillä kyseinen ero on. (Burns & Grove 1999, 297, 321.)

Kvalitatiivinen aineisto analysoitiin sisällön erittelyn avulla, kvantifioiden (kts. Krippendorf 1980; Cavanagh 1997; Kyngäs & Vanhanen 1999, 3-12). Sisällön erittelyn avulla oli mahdollista analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sen avulla on mahdollista rakentaa sellaisia malleja, jotka esittävät ja kuvaavat tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä muodossa ja joiden avulla tutkittava ilmiö voitaisiin käsitteellistää. Analyysin tuloksena tuotettiin tutkittavaa ilmiötä kuvaavia kategorioita. Sisällön erittelyssä voidaan edetä joko induktiivisesti tai deduktiivisesti. Tässä tutkimuksessa käytettiin avoimien kysymysten osalta induktiivista sisällön erittelyä, jolloin analyysissä lähdettiin liikkeelle opiskelijoiden vastauksista käsin, ilman valmista luokittelua. Tavoitteena oli muodostaa opiskelijoiden kehittämis ehdotuksia ja toivomuksia mahdollisimman hyvin kuvaavat kategoriat.

Analyysivaiheen alussa vastaukset litteroitiin ja numeroitiin opiskelijoiden kyselylomakkeiden mukaisesti, jotta jälkeempään aineistoon palaaminen olisi ollut helpompaa.. Tutkimusaineiston analyysi aloitettiin lukemalla vastaukset läpi useampaan kertaan, jotta aineistosta muodostuisi selkeä kokonaiskuva. Aineistoon tutustumisen jälkeen aloitettiin pelkistettyjen ilmaisujen luominen, jolloin koodattiin tutkimusongelmiin liittyviä ilmaisuja. Pelkistetyt ilmaisut listattiin ja ryhmiteltiin. Ryhmittelyn tuloksena, pelkistettyjen ilmaisujen pohjalta muodostettiin alakategoriat. Pelkistetyt ilmaisut kvantifioitiin kunkin alakategorian osalta. Tarkoituksena oli muodostaa kokonaiskuva siitä, miten keskeinen kukin kehittämis-ehdotus tai ohjaustoiveita kuvaava alakategoria oli aineiston kokonaisuuteen nähden. (Polit & Hunger 1995, 519-520.)

Analyysivaiheessa oli tärkeää laadullisen aineiston mainintojen jatkuva vertaaminen toisiinsa ja kokonaisuuteen, jotta päästiin mahdollisimman totuudenmukaiseen tulokseen luokkien yhdistämisessä (Field & Morse 1988; Burns & Grove 1999). Analyysi jatkui yhdistämällä samansisältöiset alakategoriat yläkategorioiksi. Lopulta yläkategorioiden pohjalta muodostettiin yhdistävä kategoria, joka voitiin nimetä yläkategorioiden sisältöä kuvaavaksi.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Vastaajien taustatiedot

Tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista 89 oli naisopiskelijoita (87,3 %) ja 13 miesopiskelijoita (12,7 %). Vastaajien ikä vaihteli 18 ja 55 vuoden välillä. Tyypillisin ikä oli 22 vuotta ja enemmistö opiskelijoista oli iältään 22-23-vuotiaita. Vastaajista neljä (3,9 %) oli peruskoulutukseltaan kansakoulun käyneitä, 71 (69,6 %) peruskoulun tai keskikoulun käyneitä, 27 (26,5 %) ylioppilaita. Aikaisemman terveystieteen tutkinnon olivat saaneet vastanneista opiskelijoista seitsemän (6,9 %) opiskelijaa, ja aikaisempaa terveystieteen tutkintoa ei ollut 95 (93,1 %) opiskelijalla. Opiskelijoita pyydettiin lisäksi vastaamaan, millaisessa koulutusmuodon piirissä heidän nykyinen opiskelunsa tapahtuu. Nuorisosteen koulutuksessa opiskeli 44 (43,1 %) opiskelijaa, aikuiskoulutuksessa 24 (23,5 %) opiskelijaa, näyttö-tutkintona 29 (28,4 %) opiskelijaa, ja oppisopimuskoulutuksessa viisi (4,9 %) opiskelijaa.

Vastaajien taustatiedoista eriteltiin myös oppilaitos, josta opiskelija valmistui jouluna 2005. Tähän kyselyyn vastanneista opiskelijoista Jyväskylän aikuisopistosta valmistui 39 (38,2 %) opiskelijaa, Jyväskylän ammattiopistosta Kyllönmäeltä 25 (24,5 %) opiskelijaa, Jämsän sosiaali- ja terveystieteen oppilaitoksesta 10 (9,8 %) opiskelijaa, Mikkelin ammattiopistosta 19 (18,6 %) opiskelijaa ja Äänekoskelta Pohjoisen Keski-Suomen oppimiskeskuksesta yhdeksän (8,8 %) opiskelijaa.

Valmistuvilta lähihoitajaopiskelijoilta tiedusteltiin lisäksi sitä, olivatko he aiemmin, ennen valmistumistaan työskennelleet hoitotyössä. Vastanneista opiskelijoista 37 (36,3 %) ei ollut lainkaan ennen valmistumistaan työskennellyt hoitotyön parissa. Opiskelijoista 24 (23,5 %) kertoi olleensa hoitotyössä ½-1 vuoden ennen valmistumistaan. Opiskelijoista kahdeksan (7,8 %) kertoi olleensa hoitotyössä yli 3 vuotta ennen valmistumistaan.

Taulukossa 5 esitellään kyselyyn vastanneiden lähihoitajaopiskelijoiden tärkeimpiä taustatietoja.

Taulukko 5 Kyselyyn vastanneiden lähihoitajaopiskelijoiden taustatiedot (n=102)

Taustamuuttajat		n	%
Sukupuoli	nainen	89	87,3
	mies	13	12,7
Ikä	20 vuotta tai alle	14	13,7
	21-25	48	47,0
	26-30	9	8,9
	31 vuotta tai yli	31	30,7
Koulutusmuoto / Opiskelumuoto	Nuorisoasteen koulutus	44	43,1
	Aikuiskoulutus	24	23,5
	Näyttötutkinto / Oppisopimuskoulutus	34	33,3
Aikaisempi terveysalan tutkinto	Kyllä	7	6,9
	Ei	95	93,1
Työkokemus ennen valmistumista	Ei laisinkaan	37	36,3
	Alle ½ vuotta	22	21,6
	½ - 1 vuotta	24	23,5
	Yli 2 vuotta	19	18,6

7.2 Ohjauksen toteutumisen arviointia vastaajien sukupuolen mukaan

Ohjauksen toteutumista tarkasteltiin tässä tutkimuksessa viiden eri summamuuttujan, tutkimuksen osa-alueen avulla. Tutkimuksen osa-alueet muodostuivat ohjauksen toteutumisesta koulutusyksikössä, opettajien ohjauksellisesta työskentelystä, yhteistyön toteutumisesta, ohjauksen toteutumisesta työssäoppimisen kenttäjaksoilla ja ohjauksen toteutumismuodoista opiskeluyksikössä. Tässä tutkimuksen osiossa tarkasteltiin saatuja tutkimustuloksia viiden eri summamuuttujan valossa ja erosivatko vastaajien arviot sukupuolen mukaan. Tarkasteltaessa tutkimustuloksia käytettiin tutkimusmenetelmänä Studentin t-testiä, koska vertailtiin kahden eri ryhmän tuloksia / kahta eri ryhmää keskenään: erosivatko opiskelijoiden antamat arviot naisten ja miesten välillä toisistaan. Tässä tutkimuksessa käytettiin merkitsevyystasoa ,05, jolloin tilastollisesti merkitseviksi luettiin ne tulokset, joiden p oli pienempi kuin ,05. Tarkasteltiin myös tutkimustuloksista saatuja keskiarvoja, millä summamuuttuja-alueella, tutkimuksen osa-alueella ne olivat korkeimmat ja millä taasen alhaisimmat.

Jokaisen tutkimuksen osa-alueen, summamuuttujan yhtenäisyyttä arvioitiin lisäksi Cronbachin alpha-kertoimien avulla, joka mittasi eri osa-alueiden yhtenäisyyttä. Alphan arvon tuli olla yli 0,60, joka oli alin hyväksyttävä arvo. Tässä tutkimuksessa alphan arvot viiden eri summamuuttujan alueilla olivat: ohjauksen toteutuminen koulutusyksiköissä (0,84), opettajien ohjauksellinen työskentely (0,83), yhteistyön toteutuminen (0,90), ohjauksen toteutuminen työssäoppimisen kenttäjaksoilla (0,87), ohjauksen toteutumismuodot opiskelu-yksikössä (0,58). Tässä tutkimuksessa lähes kaikissa muodostetuissa summamuuttujissa alphan arvo oli hyvä, vähintään 0,80. Ainoastaan viimeisen eli viidennen summamuuttujan alpha-kerroin jäi hiukan alle luotettavuusrajan.

Tarkasteltaessa tutkimustuloksia, havaittiin p-arvoista, että kaikki viisi eri summamuuttujaa eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi miesten ja naisten välillä. Nais- ja miesopiskelijat vastasivat jokseenkin samalla tavoin ja lähes yhtä kriittisesti tutkimuskysymyksiin. Viidestä eri osa-alueesta, summamuuttujasta opiskelijat arvioivat parhaimmin toteutuneeksi alueeksi keskiarvojen perusteella ohjauksen toteutumisen työssäoppimisen kenttäjaksoilla ja heikoimmin toteutuneeksi osa-alueeksi ohjauksen toteutumismuodot opiskeluyksikössä. Keskiarvotarkasteluissa korkeammat arvot olivat parempia tuloksina ja alhaiset arvot huonompia (Taulukko 6).

Taulukko 6 Arvioiden eroavuus vastaajien sukupuolen mukaan

Tutkimuksen osa-alueet	Sukupuoli	Vastanneet	Keskiarvo	Keskihajonta	p-arvo
Ohjauksen toteutuminen koulutusyksikössä	1. Nainen	88	3,38	0,64	0,23
	2. Mies	13	3,16	0,47	
Opettajien ohjauksellinen työskentely	1. Nainen	89	3,31	0,60	0,23
	2. Mies	13	3,10	0,42	
Yhteistyön toteutuminen	1. Nainen	88	3,69	0,66	0,21
	2. Mies	13	3,45	0,70	
Ohjauksen toteutuminen työssäoppimisen kenttäjaksoilla	1. Nainen	89	3,71	0,45	0,14
	2. Mies	13	3,52	0,32	
Ohjauksen toteutumismuodot opiskeluyksikössä	1. Nainen	89	3,17	0,58	0,55
	2. Mies	13	3,07	0,52	

7.3 Ohjauksen toteutumisen arviointia vastaajien aikaisemman terveystutkimuksen mukaan

Saaduista tutkimustuloksista tarkasteltiin, erosivatko vastaajien arviot toisistaan, mikäli vastaajalla oli aikaisempi terveystutkimus. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa käytettiin tutkimusmenetelmänä Studentin t-testiä. Lisäksi tarkasteltiin tutkimustuloksista saatuja keskiarvoja. Tutkimustuloksista voitiin havaita (p-arvot), etteivät vastaajien arviot useimpien osa-alueiden kohdalla eronneet tilastollisesti merkittävästi keskenään, oliko vastaajalla aikaisempi terveystutkimus vai ei.

Tutkimuksen toisen summamuuttujan kohdalla tarkasteltiin opettajien ohjauksellisen työskentelyn toteutumista. Opiskelijoiden vastaukset erosivat merkittävästi aikaisemman terveystutkimuksen omaavien opiskelijoiden ($p=0,01$) ja ei-tutkimuksen omaavien opiskelijoiden välillä. Ne opiskelijat, joilla oli jo aikaisempi terveystutkimus antoivat opettajien ohjauksellisesta työskentelystä keskiarvoisesti paremman arvon (3,8), ja ne opiskelijat huonomman arvon (3,3), joilla aikaisempaa terveystutkimusta ei ollut. Ensimmäisen (ohjauksen toteutuminen koulutusyksikössä, $p=0,10$) ja neljännen (ohjauksen toteutuminen työssäoppimisen kenttäjaksoilla, $p=0,08$) summamuuttujien kohdalla tulokset olivat lisäksi suuntaa antavia.

Viidestä eri osa-alueesta, summamuuttujasta opiskelijat arvioivat keskiarvoisesti parhaiten ohjauksen toteutumisen työssäoppimisen kenttäjaksoilla ja yhteistyön toteutumisen. Heikoimmin opiskelijat arvioivat keskiarvoisesti ohjauksen toteutumismuodot koulutusyksikössä (Taulukko 7).

Taulukko 7 Arvioiden eroavuus vastaajien aikaisemman terveystutkimuksen mukaan

Tutkimuksen osa-alueet	Aik. tutk.	Vastanneet	Keskiarvo	Keskihajonta	p-arvo
Ohjauksen toteutuminen koulutusyksikössä	1. Kyllä	6	3,75	0,63	0,10
	2. Ei	95	3,32	0,61	
Opettajien ohjauksellinen työskentely	1. Kyllä	7	3,80	0,39	0,01
	2. Ei	95	3,25	0,57	
Yhteistyön toteutuminen	1. Kyllä	7	3,93	0,58	0,27
	2. Ei	94	3,64	0,67	
Ohjauksen toteutuminen työssäoppimisen kenttäjaksoilla	1. Kyllä	7	3,96	0,44	0,08
	2. Ei	95	3,67	0,43	
Ohjauksen toteutumismuodot opiskeluyksikössä	1. Kyllä	7	3,14	0,75	0,91
	2. Ei	95	3,16	0,56	

7.4 Ohjauksen toteutumisen arviointia vastaajien koulutusmuodon mukaan

Taulukossa 8 on kuvattu, eroavatko vastaajien arviot koulutusmuodon mukaan. Kysymyksiin vastasi yhteensä 96-97 opiskelijaa: 43-44 nuorisoasteen koulutuksesta, 24 aikuiskoulutuksesta ja 29 näyttötutkintoa suorittavaa opiskelijaa. Viiden, oppisopimuskoulutuksessa opiskelevien vastaukset jouduttiin jättämään pois sen vuoksi, ettei vastaajia tunnistettaisi.

Tutkimustuloksista voitiin havaita, etteivät vastaajien arviot eroa useimpien osa-alueiden kohdalla tilastollisesti merkitsevästi koulutusmuodon mukaan. Opiskelijoiden arvioidessa summamuuttujan kolmatta osa-aluetta eli yhteistyön toteutumista, havaittiin tutkimustuloksissa tilastollisesti merkitsevä ero. Tutkimustuloksista havaittiin, että nuorisoasteen koulutus eroaa vastaajien arvioiden mukaan näyttötutkintoa suorittavien koulutuksesta. Ero tuli esille näiden kahden koulutusmuodon välillä (post hoc-testi) keskiarvoissa ja se ilmeni yhteistyön toteutumisen osa-alueella. Muiden koulutusmuotojen välillä ei opiskelijoiden antamien arvioiden mukaan havaittu keskenään tilastollisesti merkitseviä eroja. Viidestä eri osa-alueesta, summamuuttujasta opiskelijat arvioivat kokonaisuudessaan parhaimmin keskiarvojen perusteella toteutuneiksi alueiksi yhteistyön toteutumisen ja ohjauksen toteutumisen työssäoppimisen kenttäjaksoilla, ja heikoimmin toteutuneeksi alueeksi ohjauksen toteutumismuodot opiskeluyksikössä.

Taulukko 8 Arvioiden eroavuus vastaajien koulutusmuodon mukaan

Tutkimuksen osa-alueet	Koul. muoto	Vastanneet	Keskiarvo	Keskihajonta	p-arvo
Ohjauksen toteutuminen koulutusyksikössä	1. Nuorisoaste	43	3,27	0,58	0,58
	2. Aikuiskoul.	24	3,32	0,54	
	3. Näyttötutk.	29	3,43	0,73	
Opettajien ohjauksellinen työskentely	1. Nuorisoaste	44	3,16	0,55	0,15
	2. Aikuiskoul.	24	3,29	0,59	
	3. Näyttötutk.	29	3,43	0,58	
Yhteistyön toteutuminen	1. Nuorisoaste	43	3,51	0,61	0,02
	2. Aikuiskoul.	24	3,64	0,67	
	3. Näyttötutk.	29	3,94	0,66	
Ohjauksen toteutuminen työssäoppimisen kenttäjaksoilla	1. Nuorisoaste	44	3,59	0,46	0,21
	2. Aikuiskoul.	24	3,74	0,34	
	3. Näyttötutk.	29	3,75	0,46	
Ohjauksen toteutumismuodot opiskeluyksikössä	1. Nuorisoaste	44	3,13	0,59	0,66
	2. Aikuiskoul.	24	3,26	0,57	
	3. Näyttötutk.	29	3,13	0,51	

7.5 Lähihoitajaopiskelijoiden antamaa arviointia toteutuneesta ohjaustoiminnasta

Lähihoitajaopiskelijoita pyydettiin antamaan erilliset arvosanat 1-5 opiskeluyksikön ohjaustoiminnalle, työssäoppimisen kenttäjaksoilla tapahtuneelle ohjaustoiminnalle sekä opiskelijan itselleen antama arvosana ohjaustoiminnan hyödyntämisestä. Ensimmäiseksi selvitettiin oliko annetuissa arvosanoissa eroja miesten ja naisten välillä. Toiseksi selvitettiin, erosivatko vastaukset niiden opiskelijoiden välillä, joilla ei ollut tai oli aikaisempi terveysalan tutkinto. Kolmanneksi selvitettiin, erosivatko arviot koulutusmuodon mukaan.

Ensimmäiseksi arvioitiin Studentin t-testin avulla, erosivatko opiskelijoiden antamat arvosanat sukupuolen mukaan. Näihin kysymyksiin (kysymykset 83-85) vastasi 89 naisopiskelijaa ja 13 miesopiskelijaa. Opiskelijat saivat antaa arvosanoja asteikolla 1-5 oman opiskeluyksikön ohjaustoiminnalle ja työssäoppimisen jaksoilla tapahtuneelle ohjaus-toiminnalle sekä arvioida arvosanoin omaa ohjauksellista hyödyntämistä. Naisten ja miesten antamat arvosanat eivät poikenneet tilastollisesti merkitsevästi (p-arvot) toisistaan minkään kolmen kysymyksen kohdalla. Naiset antoivat parhaimmat arvosanat keskiarvojen perusteella työssäoppimisen jaksoilla tapahtuneelle ohjaustoiminnalle, ja miehet itselleen opiskelujen ohjauksellisesta hyödyntämisestä. Heikoimmaksi alueeksi naiset arvioivat keskiarvojen perusteella oman opiskeluyksikön ohjaustoiminnan, ja miehet myöskin samoin (Taulukko 9).

Taulukko 9 Arvioiden eroavuus sukupuolen mukaan

Mitatut osa-alueet	Sukupuoli	Vastanneet	Keskiarvo	Keskihajonta	p-arvo
83 Antaisin opiskeluyksikköni ohjaustoiminnalle arvosanan	1. Nainen	89	3,38	0,83	0,37
	2. Mies	13	3,15	0,98	
84 Antaisin työssäoppimisen jaksoilla tapahtuneelle ohjaustoiminnalle arvosanan	1. Nainen	89	3,67	0,79	0,36
	2. Mies	13	3,46	0,77	
85 Antaisin itselleni ohjauksellisesta hyödyntämisestä arvosanan	1. Nainen	89	3,56	0,67	0,53
	2. Mies	13	3,69	0,85	

Toiseksi arvioitiin Studentin t-testin avulla, erosivatko arviot aikaisemman tutkinnon mukaan. Näihin kysymyksiin vastasi seitsemän opiskelijaa, joilla oli aikaisempi terveydenhuoltoalan tutkinto ja 95 opiskelijaa, joilla ei ollut aikaisempaa terveydenhuoltoalan tutkintoa. Opiskelijat saivat antaa arvosanoja asteikolla 1-5 oman opiskeluyksikön ohjaustoiminnalle ja työssäoppimisen jaksoilla tapahtuneelle ohjaustoiminnalle sekä arvioida arvosanoin omaa ohjauksellista hyödyntämistä. Ainoastaan kysymyksen 85 kohdalla tuloksissa esiintyi merkittävä tilastollinen ero. Niiden opiskelijoiden vastaukset, joilla oli aikaisempi terveystieteen tutkinto antoivat itselleen paremman arvosanan ($p=0,01$) ohjauksellisesta hyödyntämisestä kuin ne opiskelijat, joilla ei ollut aikaisempaa terveystieteen tutkintoa. Ne opiskelijat, joilla oli aikaisempi terveystieteen tutkinto antoivat parhaimman arvosanat keskiarvojen perusteella itselleen opiskelujen ohjauksellisesta hyödyntämisestä, ja heikoimman arvosanan työssäoppimisen jaksoilla tapahtuneelle ohjaustoiminnalle. Ne opiskelijat, joilla ei ollut aikaisempaa terveystieteen tutkintoa antoivat parhaimman arvosanan keskiarvojen perusteella työssäoppimisen jaksoilla tapahtuneelle ohjaustoiminnalle, ja heikoimman arvosanan oman opiskeluyksikön ohjaustoiminnalle (Taulukko 10).

Talukko 10 Arvioiden eroavuus aikaisemman tutkinnon mukaan

Mitatut osa-alueet	Aik. tutk.	Vastanneet	Keskiarvo	Keskihajonta	p-arvo
83 Antaisin opiskeluyksikköni ohjaustoiminnalle arvosanan	1. Kyllä 2. Ei	7 95	3,57 3,34	0,53 0,87	0,48
84 Antaisin työssäoppimisen jaksoilla tapahtuneelle ohjaustoiminnalle arvosanan	1. Kyllä 2. Ei	7 95	3,29 3,67	0,75 0,79	0,21
85 Antaisin itselleni ohjauksellisesta hyödyntämisestä arvosanan	1. Kyllä 2. Ei	7 95	3,86 3,56	0,37 0,71	0,01

Kolmanneksi arvioitiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla, erosivatko arviot koulutusmuodon mukaan. Näihin kysymyksiin vastasivat nuorisoasteen koulutuksesta 44 opiskelijaa, aikuiskoulutuksesta 24 opiskelijaa ja näyttötutkintoa opiskelevia 29 opiskelijaa. Oppisopimuskoulutus jouduttiin rajaamaan tässä ulkopuolelle tutkimuseettisistä syistä, koska tähän vastanneita kyseisestä koulutusmuodosta oli vain muutamia.

Opiskelijat saivat antaa arvosanoja asteikolla 1-5 oman opiskeluyksikön ohjaustoiminnalle ja työssäoppimisen jaksoilla tapahtuneelle ohjaustoiminnalle sekä arvioida arvosanoin omaa

opiskelun ohjauksellista hyödyntämistä. Kysymyksen 83 kohdalla nousi esiin tilastollisesti merkitsevä ero, jossa opiskelijat antoivat omalle opiskeluyksikölleen ohjaustoiminnasta arvosanan. Opiskelijoiden antamat arvosanat, arviot erosivat opiskelumuodon mukaan ($p=0,01$) seuraavasti: nuorisoasteen opiskelijoiden antamat arvosanat erosivat tilastollisesti merkitsevästi aikuiskoulutuksen ja näyttötutkinnon arvosanoista. Aikuiskoulutuksen ja näyttötutkinnon arvosanojen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Parhaimmat arvosanat oman opiskeluyksikön ohjaustoiminnalle keskiarvojen perusteella antoivat näyttötutkintoa opiskelevat opiskelijat, ja heikoimmat arvosanat nuorisoasteen opiskelijat. Työssäoppimisen jaksoilla tapahtuneelle ohjaustoiminnalle parhaimmat arvosanat antoivat aikuiskoulutuksessa opiskelevat opiskelijat, ja heikoimmat arvosanat nuorisoasteen opiskelijat. Omasta opiskelun ohjauksellisesta hyödyntämisestä parhaimmat arvosanat antoivat aikuiskoulutuksessa opiskelevat opiskelijat, ja heikoimmat arvosanat nuorisoasteen opiskelijat (Taulukko 11).

Taulukko 11 Arvioiden eroavuus koulutusmuodon mukaan

Mitatut osa-alueet	Koul. muoto	Vastanneet	Keskiarvo	Keskihajonta	p-arvo
83 Antaisin opiskeluyksikköni ohjaustoiminnalle arvosanan	1. Nuorisoaste	44	3,18	1,06	0,01
	2. Aikuiskoul.	24	3,46	0,72	
	3. Näyttötutk.	29	3,55	0,57	
84 Antaisin työssäoppimisen jaksoilla tapahtuneelle ohjaustoiminnalle arvosanan	1. Nuorisoaste	44	3,52	0,87	0,27
	2. Aikuiskoul.	24	3,88	0,68	
	3. Näyttötutk.	29	3,62	0,72	
85 Antaisin itselleni ohjauksellisesta hyödyntämisestä arvosanan	1. Nuorisoaste	44	3,48	0,66	0,23
	2. Aikuiskoul.	24	3,71	0,69	
	3. Näyttötutk.	29	3,59	0,78	

7.6 Ohjaukselliset kehittämishaasteet koulutusyksiköissä ja työssäoppimisen kenttäjaksoilla

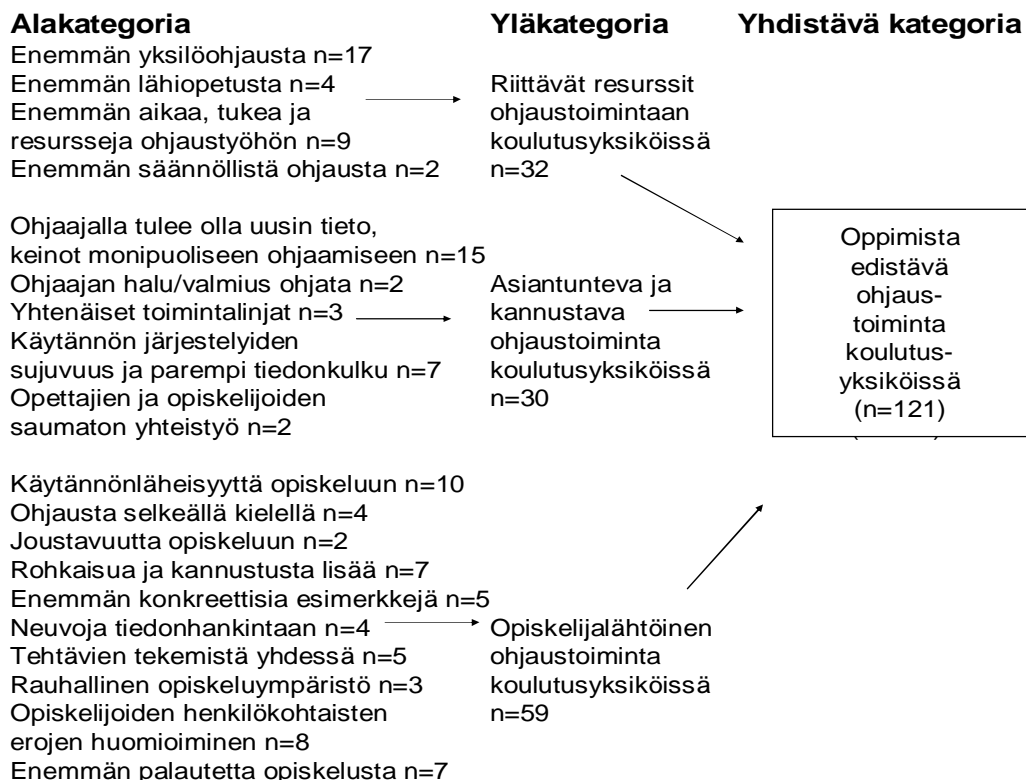
7.6.1 Ohjaustoiminnan kehittämishaasteet koulutusyksiköissä

Kyselylomakkeen lopussa lähihoitajaopiskelijoille esitettiin kaksi kysymystä, joista ensimmäinen liittyi ohjaustoiminnan kehittämishaasteisiin koulutusyksiköissä. Opiskelijoita pyydettiin kertomaan lyhyesti (3-6 lauseella), millaista ohjausta he toivoisivat saavansa koulutusyk-

siköissään, jotta se tukisi opiskelijan oppimista mahdollisimman hyvin. Opiskelijoiden antamien arvioiden ansiosta ohjaustoimintaa koulutusyksiköissä voidaan muuttaa enemmän opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi.

Kysymykseen vastasi 82 opiskelijaa. Vastausten pohjalta muodostui kolme koulutusyksiköissä tapahtuvaa ohjaustoiminnan kehittämishaasteita kuvaavaa yläkategoriaa: riittävät resurssit ohjaustoimintaan, asiantunteva ja kannustava ohjaustoiminta koulutusyksiköissä sekä opiskelijalähtöinen ohjaustoiminta koulutusyksiköissä. Yläkategoriat muodostuivat alakategorioista ja siellä eniten esiintyvistä maininnoista.

Yhdistäväksi kategoriaksi nimettiin oppimista edistävä ohjaustoiminta koulutusyksiköissä (n=121). Tämä kategoria yhdistää edellä mainittua kolmea yläkategoriaa. Voidaankin ajatella, että opiskelijoiden toivomusten / kehittämisehdotusten pohjalta ohjaustoimintaa on mahdollista kehittää opiskelijoiden oppimista paremmin edistäväksi (Kuvio 7).



Kuvio 7 Opiskelijoiden kuvaamat ohjaustoiminnan kehittämishaasteet koulutusyksiköissä

Riittävät resurssit ohjaustoimintaan koulutusyksiköissä

Lähihoitajaopiskelijoiden maininnoista 32 liittyi ohjaustoiminnan resursseihin lukeutuvista kehittämisehdotuksista. Enemmistö näistä maininnoista (n=17) liittyi yksilöohjauksen lisäämiseen. Lisäksi toivottiin enemmän aikaa, resursseja ja tukea ohjaukseen koulutusyksiköissä n=9). Muutamissa maininnoissa toivottiin enemmän lähiopetusta (n=4) ja sitä, että ohjaus alkaisi heti opintojen alusta säännöllisesti jatkuvana (n=2). Seuraavat suorat lainaukset kuvaavat tämän yläkategorian kehittämisehdotuksia:

- ”Heti opintojen alussa olisi tärkeää saada yksilöohjausta. Ohjaukseen olisi varattava riittävästi aikaa ja resursseja. Ohjausta tulisi saada säännöllisesti koko opiskelun ajan”
- ”Enemmän lähiopetusta, vähemmän etäopiskelua”
- ”Enemmän yksilöohjausta tehtäviin, jotka tuottavat vaikeuksia”
- ”Yksilöllistä ohjausta ja mahdollisimman monipuolista”
- ”Enemmän henkilökohtaisempaa ohjausta. Yleensä opiskelijat ovat eri vaiheessa esim. tehtävien teossa, niin siitä ryhmäohjauksesta ei sitten hyötyä niille jotka jäljessä”.

Asiantunteva ohjaustoiminta koulutusyksiköissä

Lähihoitajaopiskelijoiden toiveista / kehittämisehdotuksista nousi esiin 30 mainintaa, jotka liittyivät asiantuntevaan ja kannustavaan ohjaustoimintaan koulutusyksiköissä. Keskeisimpänä näistä oli toivomus, että ohjaajalla tulisi olla uusin tieto ja keinot monipuoliseen ohjaamiseen (n=15). Opiskelijoiden näkemyksen mukaan tiedonkulkua ja käytännön järjestelyjen sujuvuutta voitaisiin parantaa (n=7). Muutamista vastauksista nousi esiin, että opiskelijat toivoivat enemmän yhtenäisiä toimintalinjoja opiskeluun (n=3), ohjaajalla tulisi olla halua ja valmiutta ohjaustyöhön (n=2), opettajien ja opiskelijoiden saumaton yhteistyön toteutuminen (n=2). Seuraavassa suoria lainauksia, jotka kuvaavat opiskelijoiden toiveita asiantuntevasta ja kannustavasta ohjaustoiminnasta koulutusyksiköissä:

- ”Asiantuntevaa opetusta, hyvin päivitettyä tietoa”
- ”Mahdollisimman monipuolisesti tietoa”.
- ”Käytännön asioihin ohjausta esim. lomakkeiden täytössä, mikä ihmeen projektikartta?”
- ”Kuinka suoritettaisiin suorittamattomat kurssit (jotka tulleet esim. sairauden takia)?
- Tiedotus (esim. lukujärjestysmuutokset) pitäisi toimia paremmin. Asiantuntevaa opetusta.”

”Opettajan ja oppilaiden saumaton yhteistyö”

”Toivoisin, että ennen harjoittelujaksojen aloittamista opettaja kertoisi enemmän paikasta, johon olen menossa niin sinne olisi helpompi ja mukavampi mennä”

”Tärkeää on, että opettaja on aina valmis ohjaamaan opiskelijaa, ei ehkä heti paikalla, mutta kuitenkin on valmis järjestämään aikaa”.

Opiskelijälähtöinen ohjaustoiminta koulutusyksiköissä

Lähihoitajaopiskelijoiden vastauksista nousi esiin 59 mainintaa, joiden pohjalta muodostettiin opiskelijälähtöisen ohjaustoiminnan yläkategoria koulutusyksiköissä. Tämän kategorian maininnat jakautuivat hyvin epätasaisesti moneen eri osaan. Opiskelijat toivoivat enemmän käytännönläheisyyttä opiskeluun (n=10), enemmän huomiointia opiskelijoiden henkilökohtaisissa eroissa (n=8) ja he toivoivat enenevässä määrin suoraa palautteen antamista opiskelustaan (n=7). Lisäksi opiskeluun toivottiin enemmän rohkaisua ja ohjaajan kiinnostusta (n=7). Osa opiskelijoista toivoi, että opiskelutehtäviä tehtäisiin yhdessä koulutusyksiköissä (n=9), tietoa / konkreettisia esimerkkejä opiskelutehtävistä (n=5) sekä toivottiin enemmän neuvoja tiedonhankintaan (n=4). Ohjausta toivottiin saatavan selkeämmällä kielellä (n=4), toivottiin rauhallista opiskeluympäristöä (n=3) ja enemmän joustavuutta opiskelussa (n=2). Seuraavassa suoria lainauksia, jotka kuvaavat opiskelijoiden toiveita opiskelijälähtöisestä ohjaustoiminnasta koulutusyksiköissä:

”Käytäntöön pohjautuvaa ohjausta”

”Opiskelijoiden henkilökohtaiset erot voisi huomioida”

”Henkilökohtaista, elämäntilanteen huomioiminen tärkeää. Missä kehittymistä, missä asioissa osaa ja on hyvä”.

”Toivoisin saavani rohkaisevaa ja kannustavaa ohjausta. Ohjauksessa voisi ottaa huomioon opiskelijoiden erilaisuuden ja yksilöllisyyden. Ja sitä, että opettajilla olisi aikaa paneutua opiskelijoittensa asioihin”.

”Opiskeluun liittyvää ohjaamista. HOPSin suunnittelua yhdessä. Kannustavaa ohjausta”.

”Ohjausta näyttösuunnitelman tekemiseen. Näyttökriteerien soimentaminen. Ohjausta työssäoppimiseen liittyvissä tehtävissä”.

”Iän mukaista ohjausta. Koulussa opiskelijat n. 16-30 v. Enemmän materiaalivinkkejä esim. mistä kirjoista/lehdistä kannattaisi katsoa ym”.

”Toivoisin saavani asiallista ja omaan tilanteeseen sopivaa ohjausta. Ohjaus tulisi tapahtua rauhallisessa paikassa ja kiireettömästi”.

Muutamista vastauksista nousi osaltaan esille myös opiskelijoiden tyytyväisyys nykyiseen ohjaustoimintaan koulutusyksiköissä (n=12). Ohjaustoimintaan tyytyväiset opiskelijat ilmoittivat muun muassa nykyisen ohjauksen olevan riittävää. Kyseiset opiskelijat ilmoittivat, että nykyiset ohjaustavat ovat hyviä, ja sen ohjauksen saa mitä tarvitsee. Heiltä ei tullut kehittämissuhteita koulutusyksiköissä tapahtuvaan ohjaustoimintaan. Opiskelijat toivat vastauksissaan esille tyytyväisyytensä esimerkiksi omaa ohjaavaa opettajaa kohtaan. Seuraavat suorat lainaukset tuovat esiin muutamien opiskelijoiden tyytyväisyyden ohjaukseen:

”Tähän asti ohjaus on ollut minulle riittävää”.

”Se ohjaus mitä tarvitsee sen myös saa”.

”Ohjaus on ollut ihan riittävää, silloin kun olen sitä tarvinnut.

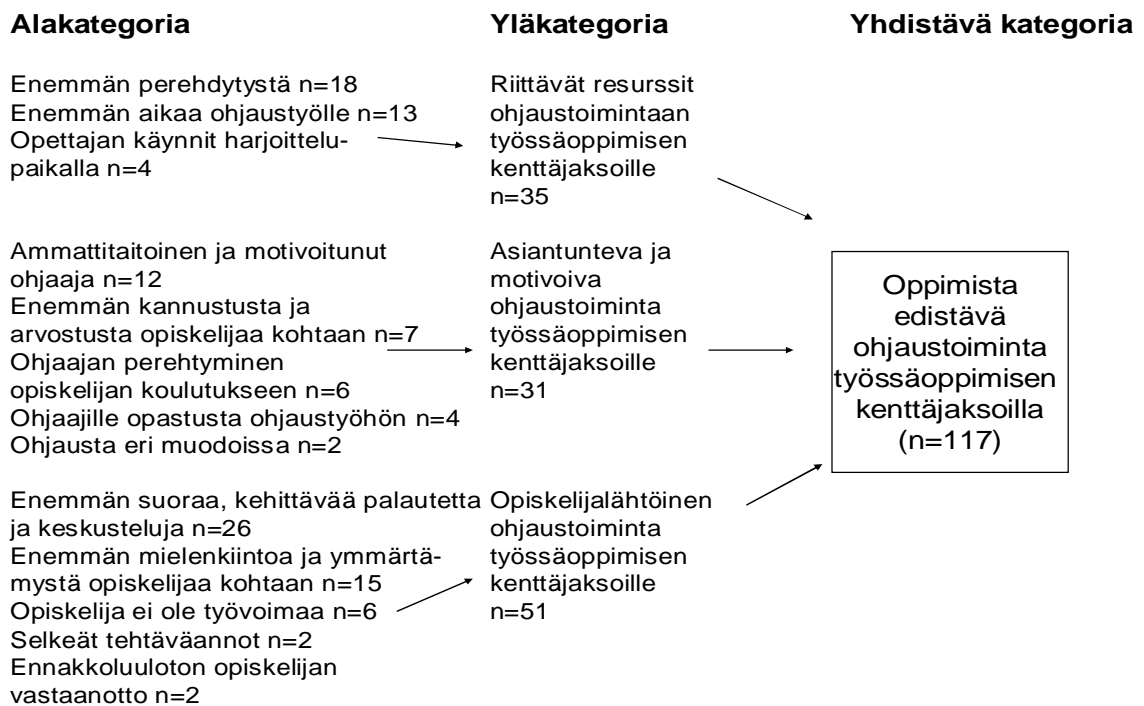
Ohjaava opettaja on osannut motivoida ja hän on hyvä tyyppi”.

”Nykyiset ohjaustavat hyviä”.

”Tämänhetkiseen ohjaukseen olen ollut tyytyväinen”.

7.6.2 Ohjaustoiminnan kehittämishaasteet työssäoppimisen kenttäjaksoilla

Toinen lähihoitajaopiskelijoille esitetty avoin kysymys liittyi ohjaustoimintaan työssäoppimisen kenttäjaksoilla. Opiskelijoita pyydettiin kertomaan lyhyesti (3-6 lauseella), millaista ohjausta he toivoisivat saavansa työssäoppimisen kenttäjaksoilla, jotta se tukisi opiskelijan oppimista mahdollisimman hyvin. Tähän kysymykseen vastasi yhteensä 81 opiskelijaa. Opiskelijoiden vastausten pohjalta muodostui kolme odotuksia kuvaavaa yläkategoriaa: riittävät resurssit ohjaustoimintaan työssäoppimisen kenttäjaksoilla, asiantunteva ja motivoiva ohjaustoiminta työssäoppimisen kenttäjaksoilla ja opiskelijalähtöinen ohjaustoiminta työssäoppimisen kenttäjaksoilla. Yläkategoriat muodostuivat alakategorioista ja siellä eniten esiintyvistä maininnoista. Yhdistäväksi kategoriaksi nimettiin oppimista edistävä ohjaustoiminta työssäoppimisen kenttäjaksoilla (n=117). Tämä kategoria yhdistää edellä mainittuja kolmea yläkategoriaa. Voidaan ajatella, että opiskelijat toivoivat oppimista edistävää ohjaustoimintaa työssäoppimisen kenttäjaksoilla, jonka avulla kehittyminen kohti terveysalan asiantuntijuutta mahdollistuu (Kuvio 8).



Kuvio 8 Opiskelijoiden kuvaamat ohjaustoiminnan kehittämishaasteet työssäoppimisen kenttäjaksoilla

Riittävät resurssit ohjaustoimintaan työssäoppimisen kenttäjaksoille

Yläkategoria riittävistä ohjaustoiminnan resursseista työssäoppimisen kenttäjaksoille (n=35) muodostui kolmesta alakategoriasta. Eniten mainintoja saatiin alakategoriaan perehdytyksen saamisesta (n=18). Opiskelijat toivoivat, että heidät perehdytettäisiin heti alusta alkaen uudelle työssäoppimisen kenttäjaksolle. Hyvä alkuperehdytys koettiin tärkeäksi, jotta opittaisiin harjoittelupaikan tavat ja tiedettäisiin mitä opiskelijalta odotetaan. Opiskelijat toivoivat enemmän aikaa ohjaustyölle työssäoppimisen kenttäjaksoilla (n=13). Vastauksista ilmeni, että opiskelijat toivoivat saavansa kiireetöntä ohjausta ja että he voisivat tuntea saavansa hyvät valmiudet tulevalle työlleen. Varsinkin perehdyttämiseen toivottiin löytyvän aikaa ohjaajalta. Opiskelijat toivoivat lisäksi, että koulutusyksiköistä ohjaava opettaja kävisi työssäoppimisen harjoittelupaikalla (n=4). Seuraavat suorat lainaukset kuvaavat tämän yläkategorian kehittämishdoksia ja lähihoitajaopiskelijoiden toiveita:

”Hyvä perehdytys ennen harjoittelua, esim. tiedostaa tavoitteet ja omat kriteerit, minkä mukaan toimia. Opettajan tulisi käydä harjoittelupaikalla. Ohjausta voi antaa myös sähköpostilla ja puhelimen välityksellä”.

”Työssäoppimisen paikkaan, tapoihin yms. hyvä perehdyttäminen. Työssäoppimisen tavoitteiden ja näytön arviointikriteerien läpikäyminen ohjaajan kanssa”.

”Uudessa paikassa perusteellinen perehdytys toimintatapoihin, yksikköön ja kuvaus siitä mitä opiskelijalta ko. paikassa odotetaan. Saako olla ”opiskelijan roolissaan”.

”Alussa ohjaajalla aikaa perehdyttää työtehtäviin”.

”Perusteellista alkuohjausta, ohjaajalla pitää olla aikaa selittää ja näyttää esim. varastot, mitä mistäkin löytää. Ohjaaja pystyy vastaamaan kyselyihin ja opiskelijaa askarruttaviin työhön liittyviin kysymyksiin”.

”Opettaja kävisi katsomassa useammin noin 4 kertaa ja kyselisi kuulumisia”.

”Monesti ohjaukselle on ollut kiire ja olen oma-aloitteisesti ryhtynyt hommiin”.

Asiantunteva ja motivoiva ohjaustoiminta työssäoppimisen kenttäjaksoille

Lähihoitajaopiskelijoiden vastauksista nousi esiin yhteensä 31 mainintaa, joiden pohjalta muodostettiin yläkategoria asiantuntevasta ja motivoivasta ohjaustoiminnasta työssäoppimisen kenttäjaksoille. Tämä yläkategoria koostui yhteensä viidestä alakategoriasta, joista eniten (n=12) mainintoja sisältää alakategoria ammattitaitoinen ja motivoitunut ohjaaja. Opiskelijat odottaisivat muun muassa, että ohjaaja olisi ammattitaitoinen ja hänellä olisi aikaa ohjata opiskelijaa. Ohjaajalta odotetaan halukkuutta ohjata opiskelijaa, kiinnostuneisuutta ohjaamiseen. Lisäksi toivottiin ohjaajaa, joka olisi mahdollisimman hyvä ohjaajana, työssään ja joka ottaa mukaan ”oikeisiin” tilanteisiin. Opiskelijat toivoivat myöskin enemmän kannustusta ja arvostusta opiskelijaa kohtaan työssäoppimisen kenttäjaksoilla (n=7). Opiskelijoiden vastauksista tuli ilmi, että ohjaajan tulisi hyväksyä heidät opiskelijoina, ja että heitä osattaisiin arvostaa tulevana työntekijöinä. Opiskelijoiden toivomuksena oli, että heidät otettaisiin ennakkoluulottomasti vastaan, eikä ”riesana”. Myös ohjaajan toivottiin oppivan opiskelijalta jotakin. Lisäksi opiskelijat toivat vastauksissaan esiin sen, että ohjaajan tulisi perehtyä opiskelijan koulutukseen (n=6). Toivottiin muun muassa, että ohjaaja olisi tietoinen, missä vaiheessa opintojaan opiskelija on tullessaan työssäoppimisen kenttäjaksolle ja mikä on hänen koulutussuuntauksensa. Lisäksi muutamat opiskelijat toivoivat ohjaajille lisää opastusta ohjaustyöhön (n=4) ja ohjauksen saamista eri muodoissa (n=2). Asiantuntevaa ja motivoivaa ohjaustoimintaa työssäoppimisen kenttäjaksoille muodostunutta yläkategoriaa perusteltiin seuraavien suorien lainauksien avulla:

”Ohjaaja olisi paneutunut asiaan ja olisi täysillä mukana ohjauksessa”

”Asiantuntevaa, kannustavaa, hyväksyvää ohjausta”

”Mahdollisimman hyvä ohjaaja, joka ottaa mukaan ”oikeisiin” tilanteisiin”.

”Toivoisin saavani perusteellista ja riittävää ohjausta. Sekä, että saisin tehdä lisäkysymyksiä. Ja, että arvostettaisiin tulevaa työntekijää”.

”Talontapoihin, toimintaperiaatteisiin, asiakkaisiin tutustuminen heti harjoittelun alussa. Kannustavaa ohjausta. Opiskelijat eivät olisi ”taakka” ohjaajalle, vaan ohjaaja voisi oppia itsekin opiskelijalta”.

”Enemmän mielenkiintoa opiskelijaa kohtaan. Ja kaikkien pitäisi muistaa, että ollaan opiskelijoita, ei valmiita työntekijöitä! Eikä pelkkää orjatyövoimaa. Ja tosi kiva olis, jos ohjaajat muistaisivat miksi opiskellaan, eli mitä tutkintoa suoritetaan, eli ei tarvitse vaatia älyttömiä. Olis myös kiva saada arvostusta tekemästään työstä mitä muutkin tekevät!

”Kahdenkeskisiä keskusteluja lisää – työajan sisällä. Ohjaaja olisi selvillä nykytavoitteista, esim. kuntouttava työote”.

”Toivoisin, että kentällä olevia ohjaajia opastettaisiin enemmän opiskelijan ohjaamisessa. Esim. viime työharjoittelussa ohjaajani ei ollut ikinä ohjannut ketään opiskelijaa”.

Opiskelijälähtöinen ohjaustoiminta työssäoppimisen kenttäjaksoilla

Eniten (n=51) lähihoitajaopiskelijoiden vastauksista nousi esiin mainintoja, jotka liittyivät opiskelijoiden odotuksiin kehittävästä ja ymmärtäväisestä ohjauksesta. Näiden mainintojen pohjalta muodostettiin opiskelijälähtöisen ohjaustoiminnan yläkategoria työssäoppimisen kenttäjaksoille. Keskeisin alakategoria muodostui opiskelijoiden toiveista saada enemmän suoraa ja kehittävää palautetta työskentelystään kenttäjaksoilla. Tähän liittyi lisäksi toive käydä enemmän keskusteluja ohjaajan kanssa (n=26). Seuraavaksi eniten opiskelijat odottivat, että työssäoppimisen kenttäjaksoilla saisi olla enemmän mielenkiintoa ja ymmärtämystä heitä kohtaan (n=15). Jotkut opiskelijoista ilmoittivat, että he eivät ole työvoimana työssäoppimisen kenttäjaksoilla (n=6). Muutamat yksittäiset opiskelijat mainitsivat vielä, että ennakkoluuloton opiskelijan vastaanotto työssäoppimisen kenttäjaksoille olisi toivottavaa (n=2) sekä työssä selvät tehtäväannot (n=2). Opiskelijälähtöistä ohjaustoimintaa työssäoppimisen kenttäjaksoille yläkategoriaa perusteltiin muun muassa seuraavien lainausten pohjalta:

”Mahdollisimman paljon rakentavaa palautetta (negat.&posit.), jota olen aina toivonutkin. Se mielestäni kehittää – eivät ”käskyt” ja ohjeet”.

”Kannustavaa ja suoraa palautetta jokaisen päivän jälkeen. Konkreettisia neuvoja, mitä olisi voinut tehdä toisin, jos korjattavaa. Rehellistä, avointa, rohkaisevaa”.

”Toivoisin työpaikkaohjaajaltani aitoa kiinnostusta opiskeluuni. Arviointia päivittäin esim. miten työpäivä meni ym. Käytännön työn ohjausta, opiskeluvaiheessa kaikki ei ole itsestään selvää varsinkin, jos on nuori”.

”Yhdessä tavoitteiden ja ammattitaitovaatimusten tutustumista. Niiden soveltamista ko. paikkaan ja minuun. Minun tehtäviini tutustumista ja niissä tukemista”.

”Opiskelija on opiskelija, ei työntekijä!”
”Selkeät tehtäväannot. Enemmän välipalautetta”.

Lähihoitajaopiskelijoiden vastauksista ilmeni myös tyytyväisyyttä nykyistä ohjaustoimintaa kohtaan (n=9). Näillä opiskelijoilla ei ollut erityisiä uusia odotuksia ohjaustoiminnalta, vaan vastausten perusteella ohjaus on ollut riittävää ja hyvää sekä hyvin hoidossa. Muutosehdotuksia kyseiset opiskelijat eivät osanneet kertoa ohjaustyölle. Opiskelijat kertoivat kysyvänsä, jos eivät tiedä jotakin asiaa. Tyytyväisyys nykyiseen ohjaukseen ilmeni seuraavista opiskelijoiden vastauksista:

”En näe, että tarvitsisi muuttaa mitään”.
”Se ohjaus on melko hyvin hoidossa. Enemmän sellaista asennetta, että ei luulla meitä kaikkia tietäväksi ja osaavaksi”.
”Olen saanut hyvää ohjausta. Minä kysyn, jos en tiedä jotain. Eikä siitä ole tykätty huonoa, päinvastoin!”
”Tähän asti ohjaus on ollut minulle riittävää”.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lähihoitajaopiskelijoiden antamia arvioita saamastaan ohjauksesta opiskeluyksiköissään ja työssäoppimisen kenttäjaksoilla. Tutkimusongelmien avulla haluttiin kuvata opiskelijoiden näkemyksiä toteutuneesta ohjaustoiminnasta sekä tutkia taustamuuttujien yhteyttä niihin. Kiinnostuksen kohteena olivat opiskelijoiden kuvaamat ohjaustoiminnan kehittämishaasteet ja ohjaustyöhön kohdistamat odotukset. Tutkimusongelmiin vastaaminen luotettavasti edellytti sekä laadullisen että määrällisen tutkimusotteen soveltamista. Kyselytutkimuksen avulla oli mahdollista kerätä tietoa muun muassa opiskelijoiden mielipiteistä, asenteista, uskomuksista ja tunteista (Nieswiadomy 1998, 213; Sullivan-Bolyai & Grey 2002, 301). Haluttiin saada tietoa mahdollisimman monen opiskeluyksikön opiskelijan mielipiteistä. Tutkimus sisälsi myös laadullisen osuuden (kaksi kysymystä) opiskelijoiden ohjaustoiminnan kehittämisehdotusten ja toivomusten kuvaamiseksi. Mittari laadittiin aikaisempien tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella.

Tämän määrällisen tutkimuksen luotettavuutta voitiin tarkastella mittaamisen ja aineiston keruun suhteen sekä tulosten luotettavuuden suhteen (Vehviläinen-Julkunen & Paunonen 1998, 206). Mittarin validiteettia tarkasteltaessa oli oleellista se, mittasiko mittari haluttua asiaa. Mittarin validiteettia oli mahdollista arvioida mm. sisältö-, käsite- ja kriteerivaliditeetin avulla. Mittarin reliabiliteettia puolestaan oli mahdollista tarkastella mittarin pysyvyytenä, vastavuutena ja sisäisenä johdonmukaisuutena. (Vehviläinen-Julkunen & Paunonen 1998, 206-210; Lobiondo-Wood & Haber 2002, 314-327). Tässä tutkimuksessa mittarin luotettavuutta tarkasteltiin kuitenkin sisältövaliditeetin ja mittarin sisäisen johdonmukaisuuden avulla. Mittarin laadintaan paneuduttiin huolellisesti ja ilmiötä pyrittiin mittaamaan jokaisen teoreettisen osan pohjalta. Mittariin tulikin 87 kysymystä, joista jokainen oli muotoiltu mahdollisimman konkreettiseksi ja opiskelijoiden näkemyksiä mittaavaksi. Mittarin sisältövaliditeetin arvioimiseen osallistuivat tutkimuksen ohjaaja sekä opiskelijatoverit gradu-ryhmässä.

Tutkimuksen reliabiliteettia arvioitaessa arvioitiin mittarin ja mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tietoja. Reliabiliteetti ilmoitti, miten yhdenmukaisesti, johdonmukaisesti ja tarkasti mittari mittasi sitä, mitä sen oli tarkoitettu mittaavankin. Reliabiliteettiin vaikuttivat

tutkittavien määrä ja osioiden määrä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa mittarin luotettavuutta tutkittiin Cronbachin alpha-kertoimen avulla. Cronbachin alpha-kerroin laskettiin kaikille viidelle eri tutkimuksen osa-alueelle, summamuuttujalle. Mittari sisälsi useita eri osioita, mikä lisäsi mittarin luotettavuutta. Luotettavan ja johdonmukaisen mittarin alpha-kertoimen arvo on vähintään 0,60, joka on alin hyväksyttävä arvo (Burns ja Grove 1999, 126; Metsämuuronen 2000, 28-30). Tässä tutkimuksessa lähes kaikissa muodostetuissa summamuuttujissa alphan arvo oli hyvä, vähintään 0,80. Ainoastaan viimeisen eli viidennen summamuuttujan (mittasi ohjauksen toteutusmuotoja opiskeluyksikössä) alpha-kerroin jäi hiukan alle luotettavuusrajan (0,58). Mittarin konsistenssin parantamiseksi eli alpha-kertoimien nostamiseksi jouduin jättämään tutkimuslomakkeistani kysymykset 11 (ensimmäinen summamuuttujaosio), 26 (toinen summamuuttujaosio), ja 76 (viides summamuuttujaosio) pois. Näin saatiin nostettua kyseisten summamuuttujien kohdalla alpha-kerrointa.

Esitutkimuksella on tärkeä rooli mittarin validiteetin varmistamisessa. Tutkijalla on esitutkimuksen jälkeen vielä mahdollisuus tehdä korjauksia tai muutoksia tarvittavissa asioissa, jotta tutkimusprosessi etenisi suunnitellulla tavalla (Knapp 1998, 208). Tämän tutkimuksen esitutkimukseen vastasi neljä erään työyksikön valmista lähihoitajaa. Näitä lähihoitajia pyydettiin vastaamisen ohella tuomaan esiin omia kehittämisehdotuksiaan, kommentoimaan kysymysten ymmärrettävyyttä ja loogisuutta. sekä kirjoittamaan lomakkeen loppuun kysymyksiin käytetty vastausaika. Palautuneista kysymyslomakkeista voitiin päätellä, että mittari oli toiminut ongelmitta ja vastauksissa oli hajontaa. Lähihoitajat olivat ymmärtäneet kaikki kysymykset, eikä vastaamiseen liittyviä ongelmia tai kehittämisehdotuksia tullut juurikaan esiin. Kyselylomake voitiin hyväksyä sellaisenaan aineiston keräämiseen. Esitutkimuksessa saatua aineistoa ei käytetty kuitenkaan osana lopullista tutkimusaineistoa.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltiin suhteessa tuloksiin. Tällöin kysymyksessä oli tutkimuksen sisäinen ja ulkoinen validiteetti. Sisäisesti validi tutkimus on sellainen, jossa tulokset johtuvat ainoastaan tutkimusasetelmasta. Ulkoiseen validiteettiin kuuluu puolestaan keskeisesti tutkimuksen yleistettävyyttä. (Vehviläinen-Julkunen & Paunonen 1998, 210-211.) Tässä tutkimuksessa sisäisen validiteetin uhkana saattoi olla muun muassa tutkimuksen ajankohta, joka sijoittui osalla opiskelijoista käytännön kenttäjakson alkuvaiheeseen, jolloin opettajatutorilta saatavan tuen tarve oli mahdollisesti vähäisempi. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa opiskelijoiden arviointeihin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi ei ole luotu yleisesti hyväksytyjä arviointikriteerejä, mutta arviointi on mahdollista kohdistaa tutkimusaineiston keräämiseen, aineiston analysointiin ja tutkimuksen raportointiin (Krause & Kiikkala 1996, 130; Nieminen 1998, 215-216). Analyysin luotettavuus syntyy empiiristen havaintojen ja käsitteellisten luokitusten loogisesta yhteensopivuudesta. Lukijan arvio luokituksen onnistuneisuudesta syntyy selkeän raportoinnin, tutkijan ratkaisuihin antamien perustelujen ja riittävän evidenssin pohjalta (Nieminen 1998, 215-219). Tässä tutkimuksessa pyrittiin lisäämään luotettavuutta esittämällä tulosten kuvaamisessa suoria lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Näiden lainausten perusteella oli tarkoituksena osoittaa, millaisesta alkuperäisaineistosta kategoriat oli muodostettu (Kynäs & Vanhanen 1999, 10.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäsi myös korkea vastausprosentti (69 %). Tutkimuksen tulokset palvelevat erityisesti tutkimukseen osallistuneiden koulutusyksikköjen tutorointia. Tuloksia voidaan kuitenkin hyödyntää laajemminkin, huomioiden kontekstin ja tutoroinnin toiminta-ajatuksen kyseisessä yksikössä.

8.2 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

Tutkimustyössä tutkijalta edellytetään eettistä vastuuta ja eettisten periaatteiden noudattamista tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. Nämä vaatimukset ovat samanlaiset riippumatta siitä, onko kysymyksessä laadullinen tai määrällinen tutkimus (Krause & Kiikkala 1996, 64). Tutkimuseettiset kysymykset jaetaan tiedonhankintaa, tutkittavien tietosuojaa ja tutkijan vastuuta tulosten soveltamisesta koskeviin normeihin (Mäkelä 1987, 180; Vehviläinen-Julkunen 1998, 26). Tässä tutkimuksessa pyrittiin tunnistamaan edellä mainittuja tutkimukseen liittyviä eettisiä näkökulmia ja ottamaan ne huomioon tutkimukseen liittyvissä ratkaisuissa.

Tutkittavilla on oikeus nimettömyyteen, yksityisyyteen ja luottamuksellisuuteen. Tutkittavilla on oikeus päättää siitä, missä laajuudessa he haluavat antaa tietoja tutkijalle. Tässä luottamuksellisuudella tarkoitetaan sitä, ettei tutkittavia yhdistetä heidän antamiinsa tietoihin. Luottamuksellisuuden säilymiseen liittyy keskeisenä muun muassa aineiston käsittelystä ja tulosten raportointitavoista kertominen tutkittaville (Knapp 1998, 34).

Tähän kyselytutkimukseen opiskelijat vastasivat nimettömänä ja vapaaehtoisesti opiskeluyksiköissään luokanvalvojan tunteissa. Jokaiselle opiskelijalle jaettiin kyselykaavakkeen lisäksi tyhjä kirjakuori, johon he täyttämisen jälkeen laittoivat kyselykaavakkeen ja sulkiivat kirjakuoren. Näin välttyttiin siltä, ettei kukaan tutkimukseen kuulumaton pääsyt lukemaan täytettyjä kyselykaavakkeita. Tutkimukseen vastaaminen oli vapaaehtoista, mutta

suostumukseksi tulkittiin se, että opiskelija palautti täytetyn kyselykaavakkeen. Kyselylomake ei sisältänyt sellaisia taustatietoja, joiden pohjalta yksittäisiä vastauksia olisi voitu tunnistaa. Tutkimuksen tekijä ei ollut läsnä yhdessäkään kyselylomakkeiden vastaanmistilanteessa. Kyselylomakkeet numeroitiin vasta sen jälkeen kun kaikki kyselylomakkeet olivat palautuneet tutkimuksen tekijälle, joten tämäkin osaltaan varmisti sen, ettei opiskelijoita voitu yhdistää heidän antamiinsa vastauksiin. Tässä tutkimuksessa osallistujien nimettömyys kyettiin turvaamaan hyvin. Lisäksi opiskelijoiden antamat vastaukset käsiteltiin pelkästään tutkimuksen tekijän toimesta, eivätkä ne olleet tutkimusprosessin missään vaiheessa ulkopuolisten henkilöiden nähtävissä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185).

Aineiston keräämisessä käytetyt kyselylomakkeet sisälsivät saatekirjeen, jossa vastaajille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus, suorittaja. Siinä tuotiin esiin, että vastaukset tulitaisiin käsittelemään nimettöminä ja luottamuksellisesti. Lisäksi tuotiin esiin, että tutkimuksen tulokset esitetään ainoastaan kokonaistuloksina, joiden pohjalta yksittäisiä opiskelijoita ei voi tunnistaa. Saatekirjeessä kerrottiin tutkijan yhteystiedot, jotta vastaajilla olisi mahdollisuus saada lisätietoja tutkimukseen liittyvistä asioista.

Tutkimustulosten julkaisemisessa periaatteena oli, että tutkimuksen tekijä raportoi tulokset avoimesti ja rehellisesti. Tämä edellytti tutkimuksen tekijältä objektiivisyyttä. Tutkittavien tietosuojan varmistaminen on myös välttämätöntä (Vehviläinen-Julkunen 1998, 31). Tutkimusraportista käy ilmi, että tutkimus suoritettiin viidessä eri oppilaitoksessa, ja kuinka monta opiskelijaa kustakin oppilaitoksesta on kyselyyn vastannut. Kirjallinen lupa tutkimuksen suorittamiseen saatiin rehtoreilta tai koulutuspäälliköiltä. Tulokset pyrittiin esittämään rehellisesti, avoimesti ja objektiivisesti. Tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa pyrittiin lisäksi kunnioittavaan lähestymistapaan, jolloin tutkimuksesta ei aiheutunut haittaa opiskelijoille tai koulutusyksikölle.

8.3 Tutkimustulosten tarkastelu

Tutkimustulokset osoittivat, että opiskelijaohjaus on tärkeää ja hyödyllistä toimintaa kaikille osapuolille. Monipuolinen ohjaustyö on hyödyllistä opiskelijan oppimisessa, josta opettaja / ohjaajakin voi saada sisältöä työhönsä. Ohjaustoimintaa tulisi arvostaa ja se tulisi nähdä myös

keskeisenä osana uusien opiskelijoiden ohjausjärjestelmää. Vertailtaessa tämän tutkimuksen tuottamia tuloksia aiempiin tutkimuksiin, voitiin myös todeta tutkimustulosten samankaltaisuus: hoitoalan opiskelijoiden esittämissä tutor-toiminnan kehittämishaasteissa toistui eri tutkimuksissa samat toiveet. (Järvinen & Kuosa 1994, Kähkölä & Paloste 1996, Kälviä 1998.)

Tutkimustuloksia tarkasteltiin eri summamuuttujien valossa (ohjauksen toteutuminen koulutusyksikössä, opettajien ohjauksellinen työskentely, yhteistyön toteutuminen, ohjauksen toteutuminen työssäoppimisen kenttäjaksoilla, ohjauksen toteutumismuodot koulutusyksikössä) ja erosivatko annetut arviot sukupuolen, aikaisemman terveystieteen tutkinnon tai koulutusmuodon mukaan. Tutkimustulosten mukaan opiskelijat arvioivat ohjauksen toteutumisen hyväksi ja antoivat siitä keskimääräiseksi arvosanaksi hyvän eli 3-4 (arvoasteikko 1-5). Vastaukset eivät eronneet tilastollisesti merkittävästi mies- ja naisopiskelijoiden välillä. Aikaisemman terveystieteen tutkinnon omaavat opiskelijat antoivat opettajien ohjauksellisesta työskentelystä paremman arvioinnin kuin ne opiskelijat, joilla aikaisempaa terveystieteen tutkintoa ei ollut. Tämä voi osoittaa sen, että ne opiskelijat, joilla oli jo aikaisempi terveystieteen tutkinto osasivat hyödyntää opettajien ohjauksellista työskentelyä paremmin, ja heillä oli opiskelutekniset taidot vielä hyvin muistissa ja opittuna. Nuorisosteen ja näyttötutkintoa suorittavien opiskelijoiden arviot erosivat tutkimustulosten mukaan toisistaan siten, että nuorisosteen opiskelijat kokivat yhteistyön toteutuvan huonommin kuin näyttötutkintoa suorittavat opiskelijat. Tämä taas voi osoittaa sen, että näyttötutkintoa opiskelevat opiskelijat ovat jo iäkkäämpiä kuin nuorisosteen opiskelijat, ja näyttötutkintoa opiskelevat opiskelijat ovat kenties jo työskennelleet työelämässä ja tehneet jo enemmän yhteistyötä ja harjaantuneet siinä. Aikuisopiskelijat ja näyttötutkintoa suorittavat opiskelijat ovat hyvin motivoituneita tullessaan opiskelemaan; he ovat tietoisia opiskeluvalinnoistaan. Nuorisosteen opiskelijoilla motivaatio saattaa vaihdella opiskelussa, koska he eivät välttämättä ole ihan varmoja ammatin valinnan suhteen ja nuoren aikuisen identiteetti on vasta kehittymässä.

Tässä tutkimuksessa opiskelijat saivat lisäksi arvioida numeerisesti (1-5) opiskeluyksikkönsä ohjaustoimintaa, työssäoppimisen jaksoilla tapahtuvaa ohjaustoimintaa ja arvioida omaa ohjauksellista opintojen hyödyntämistä. Ne opiskelijat, joilla oli aikaisempi terveystieteen tutkinto antoivat itselleen paremman arvosanan opiskelun ohjauksellisesta hyödyntämisestä kuin ne, joilla aikaisempaa terveystieteen tutkintoa ei ollut. Nuorisosteen koulutuksessa olevat opiskelijat antoivat oman opiskeluyksikkönsä ohjaustoiminnalle huonomman arvosanan kuin näyttö-

tutkintoa suorittavat opiskelijat. Muutoinkin keskimääräisesti huonompia arvioita opiskelun ohjaamisesta antoivat nuorisoasteen koulutuksessa opiskelevat opiskelijat kuin näyttötutkintoa suorittavat opiskelijat. Tutkimustuloksista oli havaittavissa nuorisoasteen opiskelijoiden arviointien kriittisyys ohjauksen suhteen. Lisäksi on mahdollista, että heikommin menestyneet opiskelijat arvioivat ohjausta kriittisemmin, ja tämä taas voi vaikuttaa tuloksiin ja aiheuttaa harhaa niissä.

Ohjaustoiminnan kehittämishaasteiksi opiskelija-arviointien mukaan nousivat koulutusyksiköissä muun muassa seuraavat osa-alueet: enemmän yksilöohjausta, enemmän käytännönläheisyyttä opiskeluun, ohjaajalla tulisi olla uusin tieto ja keinot monipuoliseen ohjaamiseen, lisäksi toivottiin enemmän aikaa ja tukea sekä resursseja ohjaustyöhön. Nämä opiskelijoiden toivomukset saattavat osaltaan kertoa siitä, että opiskeluyksikössä yksilöohjaus on jäämässä hyvin vähäiseksi ja opiskelijat kaipaavat enemmän yksilöohjausta ja lähiopetusta. Opiskelijat kaipaavat opiskeluyksiköissään myöskin sitä, että teorian tieto voitaisiin esimerkiksi sitoa heti käytäntöön vaikkapa esimerkein. Opiskelijoiden toivomukset kertoivat lisäksi sen, että ohjaajan tulisi päivittää jatkuvasti tietojaan ja taitojaan sekä omaksua uusia opetus- ja ohjausmenetelmiä. Ennen kaikkea opiskelijat kaipaavat kuitenkin ohjaajalta aikaa.

Ohjaustoiminnan kehittämishaasteiksi opiskelija-arviointien mukaan nousivat työssäoppimisen kenttäjaksoilla muun muassa: enemmän perehdytystä ja aikaa ohjaustyölle, enemmän suoraa ja kehittäväää palautetta sekä keskustelua, toivottiin ammattitaitoista ja motivoitunutta ohjaajaa, enemmän mielenkiintoa ja ymmärtämystä opiskelijaa kohtaan. Nämä opiskelijoiden toiveet työssäoppimisen kenttäjaksoilla tapahtuvasta ohjaustyöstä kertoivat, että työssäoppimisen kenttäjaksoilla oli usein kiire ja kenties opiskelijoita liian paljonkin, ja näiden asioiden myötä ohjaamisesta alkoi hiljalleen hiipua mielenkiinto.

Kartoitettaessa opiskelijoiden toiveita koulutusyksikön ohjaustoiminnasta ja työssäoppimisen jaksoilla tapahtuvasta ohjaustoiminnasta havaittiin kysymysten samankaltaisuus. Oli yllättävää todeta, että molempien kysymysten kohdalla alakategorioihin muodostui samoja opiskelijoiden esittämiä toivomuksia. Alakategorioita parhaiten kuvaavista ydinsanoista muodostettiin yläkategorioita: riittävät resurssit ohjaustoimintaan, asiantunteva ja motivoiva ohjaustoiminta ja opiskelijalähtöinen ohjaustoiminta. Yhdistäväksi kategoriaksi muodostui molempien avointen kysymysten kohdalla oppimista edistävä ohjaustoiminta, joka kuvaa myös tutortoiminnan

tavoitetta hyvin. Tutkimustulosten perusteella oli mahdollista päätellä, että ohjaustoiminnalta toivotaan paljon samoja asioita sekä koulutusyksiköissä, että työssäoppimisen kenttäjaksoilla.

Vertailtaessa näiden aiempien tutkimusten tuloksia tämän tutkimuksen tuottamiin tuloksiin, voitiin todeta, että tulokset olivat hyvin samansuuntaisia. Opiskelijat olivat jokseenkin tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen, riippumatta opiskeluasteesta. Opettajatutorointiin kohdistuvat odotukset / toiveet liittyivät kuitenkin sekä aiemmissa tutkimuksissa, että tässä tutkimuksessa muun muassa siihen, että ohjaustoiminnan resurssit olisivat riittävät, ohjaustoiminta olisi kannustavaa ja opiskelijoiden yksilöllisistä tarpeista lähtevää. Tutkimustulosten perusteella opiskelijat toivoivat enemmän yksilö- ja pienryhmäohjausta. Ohjaajan / tutorin persoonallisen ohjaustyylin lisäksi tärkeänä koettiin tunne ryhmään kuulumisesta. Lisäksi opiskelijoiden vastauksissa tärkeänä korostui emotionaalisen tuen merkitys. Heti opiskelun alussa saatu tuki ja ohjaus koettiin tärkeäksi seikaksi oppimisen edistämiseksi

Tässä tutkimuksessa todettiin aineiston koko liian pieneksi ikätarkasteluun. Olisi ollut kuitenkin mielenkiintoista saada tutkimustulosten avulla vastauksia siihen, että erosivatko tutkimukseen vastanneiden opiskelijoiden arviot iän mukaan. Kyselykaavaketta suunniteltaessa ikäkysymyksen olisi voinut suunnitella / kysyä toisella tavalla.

8.4 Jatkotutkimushaasteet

Opiskelijoiden ohjaustoiminta hoitotyön koulutuksessa on melko uutta, eikä siitä ole juurikaan julkaistua hoitotieteellistä tutkimusta. Tämä tutkimus edustaa viidessä eri ammattioppilaitoksessa terveystieteellisesti toteutettua ohjaustoimintaa. Vielä kattavampi käsitys ohjaustoiminnasta saataisiin, jos laajennettaisiin tutkimusta useimpiin hoitotyön ammattioppilaitoksiin, ja esimerkiksi ammattikorkeakouluun, jolloin voitaisiin myös vertailla sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa tapahtuvaa hoitotyön ohjaustoimintaa. Menetelmällisesti aihetta voisi lähestyä myös kvalitatiivisin eli laadullisin menetelmin, jolloin päättäisiin perusteellisemmin ja syvällisemmin aiheeseen.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden antamia arvioita ohjaustoiminnasta kartoitettiin kyselylomakkeen avulla. Kehittämisehdotukset tutkittiin avointen kysymysten avulla. Lisäksi tätä tutkimusta varten laadittiin oma mittari, jota olisi mielenkiintoista testata myös toisessa kon-

tekstissä. Mittaria voitaisiinkin esimerkiksi juuri käyttää kartoitettaessa ohjausta terveysalan ammattikorkeakouluissa. Näin saataisiin tärkeää tietoa ja vertailukelpoisuutta ohjauksen toteuttamisesta, siihen vaikuttavista taustamuuttujista sekä opiskelijoiden kehittämisehdotuksista.

Ohjausta tutkittaessa on erityisen tärkeää tuoda esiin opettajien ja käytännön kenttäjaksojen ohjaajien näkökulmaa tutkimuksen keinoin. Käytännön työelämästä käsin katsottuna olisi erityisen hyödyllistä tutkia lisää ohjaamista, työssäohjaajan näkökulmasta käsin. Olisi syytä selvittää mm. ohjaajien ja opettajien asennoitumista ja odotuksia ohjaustoimintaan.

Tämä tutkimus toi esiin useita kehittämisehdotuksia, joiden avulla ohjaustoimintaa voitaisiin koulutusyksiköissä ja työssäoppimisen kenttäjaksoilla kehittää opiskelijoiden tarpeita ja oppimista entistä enemmän palveleviksi. Mikäli ohjaustoimintaa kehitetään tai muutetaan saatujen tulosten perusteella, niin olisikin mielenkiintoista vaikkapa muutaman vuoden kuluttua mitata saman kyselylomakkeen avulla opiskelijoiden näkemyksiä toteutuneesta ohjaustoiminnasta ja verrata niitä nyt saatuihin tuloksiin. Tulosten pohjalta voitaisiin tehdä johtopäätöksiä kehittämistoimien tehokkuudesta ja vastaavasti uudelleen kohdentaa yksikön ohjaustoiminnan kehittämisvaateet.

Tutkimuksen avoimet kysymykset olivat aktivoineet opiskelijoita refleктоimaan oppimistaan ja opiskeluaan moni-ilmeisesti ja juuri opiskelijoiden näkökulmasta. Jatkossa voitaisiin myös selvittää lähihoitajaopiskelijoiden mahdollisuuksia vaikuttaa oman opiskelunsa suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin esimerkiksi itsearvioinnilla, vertaisarvioinnilla, tutoroinnilla ja oppilaan ohjauksella.

LÄHDELUETTELO

- Akinsanya, C.Y. 1992. Tutorials in nurse education: a survey of its use in district nursing training. *Nurse Education Today* 12: 303-309.
- Alkula T, Pöntinen S. & Ylöstalo P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. 1-2. painos. WSOY. Helsinki.
- Ashton, H. & Shuldman, C. 1994. An exploratory study of students' perceptions of the benefits of regular small group tutorials in a 2-year day release course. *Journal of Advanced Nursing* 20:5, 925-934.
- Bello A. 2002. Descriptive Data analysis. Teoksessa LoBiondo-Wood G. & Haber J. (toim.). *Nursin research. Methods, Critical Appraisal and Utilization*. 5. painos. Mosby. London, 331-346.
- Burns N. & Grove S.K. 1999. *Understanding Nursing Research*. 2. painos. Saunders Company. London.
- Cavanagh S. 1997. Content analysis: Concepts, Methods and Applications. *Nurse Researcher* 4:3, 5-16.
- Eteläpelto, A. & Light, P. 1999. Contextual knowledge in the development of design expertise. In J. Bliss, P. Light & R. Säljö (Eds.) *Learning sites: social and technological resources for learning*. Oxford, UK: Elsevier Science Ltd, 155-164.
- Ewles, L. & Simnett, I. 1995. *Terveyden edistämisen opas*. SHKS. Keuruu.
- Field, P.A & Morse, J.M. 1988. *Hoitotyön kvalitatiivinen tutkimus*. Kirjayhtymä. Helsinki.
- Glass, N. & Walter, R. 2000. An Experience of Peer Mentoring with Student Nurses: Enhancement of Personal and Professional Growth. *Journal of Nursing Education* 39:4, 155-160.
- Hakala J. 1996. *Opinnäyte ja sen ohjaaminen. Johdatus tutkimusprosessin hallintaan*. Tammer-Paino. Tampere.
- Hakkarainen P, Keskinen R. & Virtanen H. 1992. *Ammatinhallinnan kehittäminen aikuiskoulutuksessa*. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Harju, E. & Väättäin, P. 1998. *Hoidonopettajat tutoreina sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa*. Pro gradu-tutkielma. Hoitotieteen laitos. Kuopion yliopisto.
- Harju, E. & Väättäin, P. 1999. *Hoidonopettajat tutoreina sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa*. Teoksessa Tossavainen, K. & Turunen, H. (toim.) *Terveys- ja sosiaalialan opiskelijoiden ohjaamisesta ammattikorkeakoulussa*. Kirjayhtymä Oy, Helsinki, 33-48.
- Heikkilä T. 1999. *Tilastollinen tutkimus*. 2. uudistettu painos. Edita. Helsinki.

- Helakorpi S, Olikinuora A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulu-pedagogiikka. WSOY. Porvoo.
- Helle L, Klemelä K, Trapp H, Olkinuora E. (toim.) 2003. Osaamisen kehittäjäksi. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2003. Paino-Salama.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.
- Inouye, J & Flanelly, L. 1998. Inquiry-Based Learning as a Teaching Strategy for Critical Thinking. *Clinical Nurse Specialist* 12:2:67-72.
- Jokinen, P. 2001. Tutortoiminnan kehittäminen. Ylioppilaiden Terveystieteiden tutkimuksia 36. Helsinki.
- Järvinen, T. & Kuosa, M. 1994. Henkilökohtainen opiskelun ohjaus sairaanhoidon opiskelijoiden kokemana terveydenhuollon ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Pro gradu-tutkielma. Hoitotieteen laitos. Kuopion yliopisto.
- Knapp T.R. 1998. *Quantitative Nursing Research*. SAGE Publications. London.
- Koro, J. 1996. Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja*. 4. painos. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Koro J, Lehtinen E, Nieminen J. 1990. Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa. Kokeilu- ja tutkimusprojektin 1. osaraportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 1990: 6. Jyväskylä.
- Krause K. & Kiikkala I. 1996. Hoitotieteellisen tutkimuksen peruskysymyksiä. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.
- Kyngäs H. & Vanhanen L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 1, 3-12.
- Kuurre L. 1995 Omaopettaja opetuksen kehittäjänä. Teoksessa: Hakkarainen P. & Lestinen L. (toim): *Kokeilemalla laatua opettamiseen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kähkölä, S. & Paloste, A. 1995. Opiskelijan itseohjautuvuutta edistävän ja tukevan tutorintimallin toteutuksen kuvaus Kemin terveydenhuolto-oppilaitoksessa ammattikorkeakoulussa ja nuorisosteella. *Laudatur-työ*. Kasvatustieteiden koulutusohjelma. Lapin yliopisto.
- Kähkölä S, Paloste A. 1996. Tutoropettajan käsikirja. Kemi. Länsi-Pohjan kirjapaino.
- Kälviä, O. 1998. Opettajatutorointi opintojen alkuvaiheessa olevien hoitotyön opiskelijoiden kokemana. Pro gradu-tutkielma. Hoitotieteen laitos. Tampereen yliopisto.
- Lehtinen E. 1992. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa Ekola J. (toim.). *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva. WSOY.

- Lehtinen, E. 1994. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. 2. painos. WSOY, Juva, 163-182.
- Lehtinen E, Jokinen T. 1996. Tutor itsenäistyvän oppijan ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Avoin yliopisto. Atena kustannus. Juva.
- Leino-Kilpi H. 1991. Kehittyvän opiskelija-arvioinnin kokeilu terveydenhuoltoalalla. Loppuraportti 1, yleinen osa. Opetushallitus. Helsinki.
- Lobiondo-Wood G. & Haber J. 2002. Reliability and Validity. Teoksessa Lobiondo-Wood G. & Haber J. (toim.). Nursing Research. Methods, Critical and Utilization. 5. apinos. Mosby. London, 311-330.
- Lyyra, M-L. 1999. Terveys- ja sosiaalialan opettajien näkemyksiä opiskelijoiden itseohjautuvuudesta ja siihen tukemisesta. Teoksessa Tossavainen, K. & Turunen, H.(toim.) Terveys- ja sosiaalialan opiskelijoiden ohjaamisesta ammattikorkeakoulussa. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.
- Malmioja S. 2000. Lähihoitajan ammattiin oppiminen aikuisopiskelijoiden kuvaamana. Opin- näytetutkimus. Hoitotieteen laitos. Kuopion yliopisto. 2000.
- Merjola-Partanen T. Nikkonen M. Voutilainen P. (toim.) 1993. Nuorallatanssi. Hoitotyön nykytila ja tulevaisuus. Stakes raporteja 123. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä
- Metsämuuronen J. 2001. Monimuuttujamenetelmien perusteet SPSS-ympäristössä.
- Phillips R. 1994. Metodologia-sarja 7. International Methelp Ky. Helsinki.
- Metsämuuronen J. 2000a. Tilastollisen kuvauksen perusteet. Metodologia-sarja 2. International Methelp Ky. Helsinki.
- Metsämuuronen, J. 2000c. SPSS aloittelevan tutkijan käytössä. Metodologia –sarja 5. International Methelp Ky. Helsinki.
- Metsämuuronen J. 2000d. Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Metodologia – sarja 6. International Methelp Ky. Helsinki.
- Metsämuuronen J. 1998. Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? ESR-julkaisut 39/98. OPH, Stakes, STM, Suomen kuntaliitto. Edita. Helsinki.
- Mäkelä, K. 1987. Yhteiskuntatieteellisen tiedonhankinnan eettiset säännöt ja tietosuoja. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki, 180-195.
- Nieminen H. 1998. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Paunonen M. & Vehviläinen-Julkunen K. (toim.). Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. 1-2. painos. WSOY. Helsinki, 215-221.
- Nieswiadomy R.M. 1998. Foundations of Nursing Research. 3. painos. Appleton & Lange, Stamford.

- Nummenmaa, A.R. 1992. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen. Opetushallitus. Aikuiskoulutuksen linja. VAPK-kustannus. Helsinki.
- Nurmi, T. 1998. Uusi suomen kielen sanakirja. Gummerrus, Jyväskylä.
- Opetushallitus. 1995. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja. Toinen aste. Yliopistopaino. Helsinki.
- Opetushallitus. 1999b. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet.
- Opetushallitus. 2001. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto 2001. Hakapaino Oy. Helsinki
- Paakkola, E. 1993. Johdatus monimuoto-opetukseen. Opetushallitus. Painatuskeskus. Helsinki.
- Parahoo K. 1997. Nursing Research. Principles, Processes and Issues. Palgrave. New York.
- Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. Aikuiskasvatus 1: 46-55.
- Peltonen, H. 2000. Kasvattajana sosiaali- ja terveysalan ammattiteissa. Tammi, Helsinki.
Providing student support system in Project 2000 nurse education programmes – the personal tutor role of nurse teachers. Nurse education today 14, 216-222.
- Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 19. Tampereen yliopisto, Hämeenlinna.
- Polit D.F. & Hungler B.P. 1995. Nursing Research. Principles and Methods. 5. painos. J. B. Lippincott Company, Philadelphia.
- Pulkkinen, R. 1996. Lähihoitajan ammattitaitovaatimukset sosiaalialan ja terveydenhuollon opettajien arvioimina. Pro gradu-tutkielma. Hoitotieteen laitos. Kuopion yliopisto.
- Rantanen, T. 1992. Näkökulmia koulutettavuuteen ja ohjaukseen ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Teoksessa Nurminen R, Eteläpelto A, Mustikkamaa K, Rantanen T & Rousi H. (toim.) Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3. Kopi-Jyvä Oy. Jyväskylä.
- Rauste-von Wright, M-L. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Atena, Jyväskylä.
- Rauste-von Wright M. & von Wright J. 1999. Oppiminen ja koulutus. WSOY, Juva.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WSOY, Helsinki.
- Räisänen, A. 1995. Terveystieteiden koulutuksen tuloksellisuus ja laatu. teoksessa Leino-Kilpi H, Hupli M, Räisänen A. Terveystieteiden koulutuksen tuloksellisuus ja laatu. Opetushallituksen julkaisusarjat. Arviointi 5/95, 9-24. Helsinki.

- Räsänen, A. 2000. Lähihoitajakoulutuksen laatustandardi ja kriteerit. *Spektri*, Vol 9(2), 51.
- Salminen, J. 1996. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja. Koulutuksen arviointia. Teoksessa Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon arviointia. Opetushallitus 4/96. Yliopistopaino Oy.
- Sullivan-Bolyai S. & Grey M. 2002a. Data-Collection Methods. Teoksessa LoBiondo-Wood G. & Harber J. (toim.). *Nursing Research Methods, Critical Appraisal and Utilization*. 5. painos. Mosby. London, 293-310.
- Sullivan-Bolyai S. & Grey M. 2002b. Inferential Data Analysis. Teoksessa LoBiondo-Wood G. & Harber J. (toim.). *Nursing Research. Methods, Critical Appraisal and Utilization*. 5. painos. Mosby. London, 347-363.
- Tarmio, H. & Tarmio, J. 1999. *Sanankäytön pikkujättiläinen*. WSOY, Porvoo.
- Tenhula T, Pudas A. 1994. tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa – holhousta vai opiskelun tukemista? Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A 7. Oulun yliopisto. Monistus- ja Kuvakeskus. Oulu.
- Tolppi T. 1996. Lähihoitajakoulutuksen oppilaskohtaiset opetussuunnitelmat. Teoksessa Räsänen A. (toim.). Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon arviointia. Opetushallitus. Arviointi 4/96. Yliopistopaino. Helsinki.
- Tossavainen, K & Turunen H. 1999. Neuvojasta oppimisen ohjaajaksi – ohjaamiskäytännöt tarkoituksenmukaisiksi. Teoksessa Tossavainen, K. & Turunen, H. (toim.) *Terveys- ja sosiaalialan opiskelijoiden ohjaamisesta amattikorkeakoulussa*. Kirjayhtymä Oy, Helsinki, 8-17.
- Turunen H, Lyyra M-L, Voutilainen U, Tossavainen K. 1996. Terveys- ja sosiaalialan opiskelijoiden itseohjautuvuus ja sen tukeminen –opettajien käsityksiä. Teoksessa Hupli M, Leino-Kilpi H, Salanterä S. (toim.). *Hoitamisen näyttämö – mitä siellä tapahtuu*. Hoitotiede 1996. Pro nursing ry:n vuosikirja. Julkaisusarja A:10:1996. Kirjapaino Pika Oy. Turku.
- Tynjälä P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 47-58.
- Tynjälä P. & Collin K. 2000. *Aikuiskasvatus* 4/2001, 297-303.
- Tynjälä P, Nuutinen A, Eteläpelto A, Kirjonen J. & Remes P. 1997. The acquisition of professional expertise – a challenge for educational research, *Scandinavian Journal of Educational Research* 41, 475-494.
- Vehviläinen, S. 1994. Opettajatutorointi hoitotyön opiskelussa. Pro gradu-tutkielma. Hoitotieteen laitos. Tampereen yliopisto.
- Vehviläinen S, Nieminen H. 1999. Tutorointisuhde sairaanhoitajaopiskelijan ja opettajatutorin kokemana. *Hoitotiede* Vol. 11 (2), 61-71.

Vehviläinen-Julkunen K. & Paunonen M. 1998. Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Paunonen M. & Vehviläinen-Julkunen K. (toim.). Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. 1-2. painos. WSOY. Helsinki, 206-213.

Vehviläinen-Julkunen K. 1998. Hoitotieteellisen tutkimuksen etiikka. Teoksessa Paunonen M. & Vehviläinen-Julkunen K. (toim.). Hoitotieteen tutkimusmetodiikka.1-2. painos. WSOY. Helsinki, 26-34.

Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammatikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 196. Lievestuore: ER-paino Oy.

Vuorinen R, Välijärvi J, 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Opetus & Kasvatus. Painatuskeskus. Helsinki.

Väisänen, K. 1999. Lähihoitajaopiskelijoiden kokemukset ja toiveet luokanvalvojan ohjauksesta opiskelun alkuvaiheessa. Pro gradu-tutkielma. Hoitotieteen laitos. Kuopion yliopisto.

Yli-Luoma P. 1998. Johdatus kvantitatiivisiin analyysimenetelmiin SPSS for Windows-ohjelman avulla. 4. painos. International Multimedia & Distance Learning. Helsinki.

Uusitalo, S. & Kinos-Murmann, S & Väänänen, M. 1995. Lähihoitajakoulutuksen tuottamat valmiudet. Opetushallitus, moniste 40/1995. Painatuskeskus Oy. Helsinki.

LÄHIHOITAJATUTKINNON KOULUTUSOHJELMAT JA NIIDEN TAVOITTEET

Ensihoidon koulutusohjelma

koulutusohjelman suorittaneen on osattava ensihoitopotilaan hoitaminen ja sairaankuljetusajoneuvon kuljettaminen sekä ratkaista ensihoidossa esiin tulevia ongelmia lähihoitajan vastualueella. Hänen on osattava työskennellä ensihoitoa soveltavissa tehtävissä päivystyspoliklinikalla.

Kuntoutuksen koulutusohjelma

Kuntoutuksen koulutusohjelman suorittaneen on osattava kuntouttavan työotteen mukaan auttaa, tukea ja ohjata asiakasta kuntoutuksen eri toimialueille kuntoutuksen palvelujärjestelmässä, kuten asiakkaan kotiympäristö, kotihoidon työpaikat, päiväsairaalat, välimuotoisen asumisen työpaikat, toiminta- ja työkeskukset, työpajat, palvelukeskukset, terveyskeskusten vuodeosastot, kuntoutumisyksiköt ja kuntoutumislaitokset, kylpylät ja henkilökohtaisen avustajan tai ryhmäavustajan työpaikat jne.

Lasten ja nuorten hoidon ja kasvatuksen koulutusohjelma

Lasten ja nuorten hoidon ja kasvatuksen koulutusohjelman suorittaneen on osattava terveiden vastasyntyneiden hoito sairaaloissa ja kotona. Hänen on osattava työskennellä päivähoidossa päiväkotij- ja perhepäivähoidon toimintaympäristöissä sekä osallistua työryhmän jäsenenä varhaiskasvatukseen. Hänen on osattava työskennellä koululaisten iltapäivätoiminnassa ja koulunkäynnin avustamisessa. Hänen on osattava kuntouttavan työotteen mukaan lasten ja nuorten sairaanhoito sairaaloissa ja kodeissa lähihoitajan vastualueella. Lisäksi hänen on osattava nuorten hoito ja kasvatust lähihoitajan vastualueella.

Mielenterveys- ja päihdetyön koulutusohjelma

Mielenterveys- ja päihdetyön koulutusohjelman suorittaneen on osattava kuntouttavan työotteen mukaan suunnitella, toteuttaa ja arvioida mielenterveyspotilaan hoitoprosessia mielenterveys- ja psykiatrisen hoidon erilaisissa toimintaympäristöissä moniammatillisessa yhteistyössä. Lisäksi hänen on osattava suunnitella, toteuttaa ja arvioida päihteiden ja huumeiden käyttäjien hoitoa yhdessä asiakkaan, perheen ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Hänen on osattava edistää mielenterveys- ja päihdeasiakkaiden kuntoutumista moniammatillisessa työryhmässä.

Sairaanhoidon ja huolenpidon koulutusohjelma

Sairaanhoidon ja huolenpidon koulutusohjelman suorittaneen on osattava kuntouttavan työotteen mukaan suunnitella, toteuttaa ja arvioida asiakkaan / potilaan hoitoa terveyskeskuksissa ja sairaaloissa ja huolenpitoa kotipalvelussa, kotisairaanhoidossa, vanhainkodeissa ja palvelutaloissa. Hänen on osattava käsitellä lääkkeitä ja seurata niiden vaikutuksia sairaanhoidon ja kotihoidon toimintaympäristöissä. Lisäksi hänen on osattava valmistaa ruokaa ja huolehtia kodin puhtaanapidosta ja viihtyvyydestä kotihoidon toimintaympäristössä.

Suu- ja hammashoidon koulutusohjelma

Suu- ja hammashoidon koulutusohjelman suorittaneen on osattava työskennellä suun terveydenhuollon palvelujärjestelmässä suun terveyden edistämiseksi, suun ja hampaiden perus- ja erikoishoidossa hammashoitoloissa ja hammaslääkärin vastaanotolla.

Vammaistyön koulutusohjelma

Vammaistyön koulutusohjelman suorittaneen on osattava kuntouttavan työotteen mukaan vammaisten perushoito, kasvatus ja kuntoutus kotona, avohuollossa, laitoksissa ja vammaisjärjestöissä. Hänen on osattava vammaisten päivä- ja perhepäivähoito.

Vanhustyön koulutusohjelma

Vanhustyön koulutusohjelman suorittaneen on osattava hoitaa, tukea ja auttaa vanhuksia kuntoutuksessa kuntouttavan työtteen mukaan kodissa, laitoksissa ja järjestöissä sekä vanhusten asumispalveluyksiköissä.

Asiakaspalvelun ja tietohallinnan koulutusohjelma

Asiakaspalvelun ja tietohallinnan koulutusohjelman suorittaneen on osattava toimia sosiaali- ja terveysalan sihteerin työssä avohuollossa, laitoksissa ja järjestöissä. Lisäksi hänen on osattava kuntouttavan työtteen mukaan suunnitella, hoitaa ja arvioida potilaiden hoitoa vastaanotto- ja polikliinisessä hoitotyössä lähihoitajan vastuualueella. (Opetushallitus 2001, 13-14.)

LÄHIHOITAJAKOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN SISÄLTÖ:

Yhteinen osa ja tutkinnoittain eriytyvät osat

Yhteisen osan tulee sisältää:

- keskeiset arvot ja toiminnan kehittämisstrategiat ja suunnitelma opetukseen liittyvästä yhteisöllisyyttä vahvistavasta toiminnasta, joka tarjoaa mahdollisuuden arvopohdintaan ja kulttuuriperintöön perehtymiseen.
- koulutukselle asetetut tehtävät sekä tavoitteet ja toimenpiteet niiden saavuttamiseksi.
- koulutuksen järjestäminen peruskoulutuksena ja näyttötutkintona.
- opetuksen järjestäminen (lähi-, etä-, monimuoto-opetus, oppisopimuskoulutus).
- henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadinta
- aiempien opintojen hyväksilukemisen periaatteet
- opintojen tarjonta yhteistyössä muiden koulutuksen järjestäjien kanssa.
- opinto-ohjaukseen liittyvien tukipalvelujen järjestäminen.
- työssäoppimisen järjestämissuunnitelma
- erityisopetuksen ja siihen liittyvien tukipalvelujen järjestäminen
- maahanmuuttajaopiskelijoiden opetuksen järjestämissuunnitelma
- opiskelijan arvioinnin toteuttamissuunnitelma
- näyttöjen toteuttamissuunnitelma
- henkilöstön ammattitaidon kehittämissuunnitelma; tavoitteet, toteutus ja menetelmät, joilla kehitystä arvioidaan
- yhteisten painotusten, kuten kestävän kehityksen edistäminen, kansainvälisyys, teknologian ja tietotekniikan hyödyntäminen, toteuttamissuunnitelma
- itsearvioinnin toteuttamissuunnitelma

Tutkinnoittain tulee tehdä suunnitelma:

- opintojen järjestämisestä ja jaksotuksesta
- yhteisten opintojen ja ammatillisten opintokokonaisuuksien tarkennetuista tavoitteista, sisäl- löistä ja arviointikriteereistä sekä opinnoissa etenemisestä
- opintokokonaisuuksien muodostumisesta: opintojaksoista, projekteista ja muista opiskelta- vista kokonaisuuksista sekä työssäoppimisesta

- suorituksista, jotka vaaditaan opintokokonaisuuksien arvosanojen saamiseksi
- aiempien opintojen hyväksilukemisen suunnitelma.

Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma

- Jotta yksilöllinen valinnaisuus toteutuu, opetussuunnitelman ja opiskelijan valintojen pohjal- ta laaditaan henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat. (Opetushallitus 2001, 150.)

Tämänhetkinen Kansio: Saapuneet

TIET 6/1

Lähettäjä: "Pertti Juutilainen" <per~~t~~ti.juutilainen@p~~o~~ke.fi>**Päiväys:** Pe 20.5.2005 13:02**Vastaanottaja:** kuisti@cc.jyu.fi**Prioriteetti:** Normaal**Asetukset:**

Pertti Juutilainen

Tutkimusluvun hakeminen

Koulutusjohtaja

Sosiaali- terveys ja liikunta-ala

Pohjoisen Keski-Suomen oppimiskeskus

Opintie 1

44120 Äänekoski

Minna Kuisti

20.5.2005

Patatie 4

40800 Vaajakoski

Minna Kuisti on hakenut tutkimuslupaa (10 / 4 2005) opiskelun ohjaamiseen lähihoitajakoulutuksessa.

Tutkimus on tarkoitus suorittaa syyskuussa 2005 kirjallisena kyselynä. Muuta mukana olevia alan oppilaitoksia

ovat Jyväskylä, Jämsä ja Mikkel.

Myönnän Minna Kuistille luvan suorittaa syyskuun 2005 aikana valmistuville lähihoitajille kirjallisen kyselyn

liittyen Pro-Gradu -työhön. Ehtona luvulle on, että raportin valmistuttua keuhällä 2006 Minna Kuisti toimittaa

sen oppilaitoksemme käyttöön.

Yhteistyöterveisin

Tämänhetkinen Kansio: Saapuneet

LEETW 6/7

Edellinen | | |

Aihe: lupa
Lähettäjä: Häkkänen Kristiina <Kristiina.Hakkanen@mikkeli.fi>
Päiväys: Pe 20.5.2005 15:10
Vastaanottaja: kuisti@cc.jyu.fi
Prioriteetti: Normaali
Asetukset: |

Asia: Terveystieteiden opiskelija Niina Kulstia pro-gradu-työn tutkintalupa-anoitus

Annas Juvan ohjeittoa logputyösk:n liittyvän kirjallisen kyselyn oppilaitoksestamme
 syyskuussa 2005. Kysely kohdittu valmistuviin lähinoitojiin ja heidän
 kokemuksiinsa opiskelun ohjaamisesta lähinoitajakoulutuksessa.

Otava 20.5.2005

Kristiina Häkkänen
 koulutusjohtaja

MIKKELIN AMMATTIOPISTO
 SOSIAALI- JA TERVEYSALA
 kristiina.hakkanen, koulutusjohtaja
 Oraventie 2
 PL 165, 50100 MIKKELI
 puh. (018) 335 7501, 044 711 5638
 sähköposti:
 www.maot.fi

Poista & Edellinen |

Siirrä Saapuneet

Siirrä |



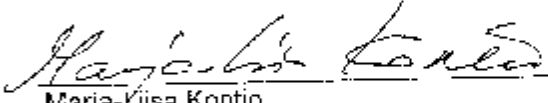
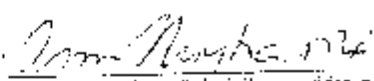
Sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitos

PÄIVÄMÄÄRÄ

PÄÄTÖSNUMERO

24.4.2005

184/10/2005

ASIA	Sairaanhoidaja Minna Kuistin tutkimuslupa-anomus		
	Minna Kuisti anoo tutkimuslupaa tehdä kirjallisen kyselyn syksyllä 2005 valmistuville lähinoitajaopiskelijoille pro-gradutyötään varten liitteen mukaisesti		
PÄÄTÖS/ ALLEKIRJOITUS	Myönnän Minna Kuistille luvan suorittaa syksyllä 2005 valmistuville lähinoitajaopiskelijoille kirjallisen kyselyn liitteen mukaisesti. Pro-gradun valmistuttua edellytän, että Minna Kuisti antaa oppilaitokselle pro-gradusta kopion.		
	Jyväskylä 24.4.2005		
		Marja-Liisa Kontio rehtori	
JAKELU	Minna Kuisti, Sylvi Piispanen, Eija Niskanen		
OIKAISU- VAATIMUSOHJE	Tähän päätökseen tyytymättömi voi tehdä kirjallisen oikaisuvaalimuksen Jyväskylän koulutus- työryhmän palautuksella osoite PL 472 40101 Jyväskylä, neljänentoista (14) päivän kuluessa päätök- sen tiedoksisaannista. Oikaisuvaatimuksella on käytävä nimi vaatimus perusteluineen, ja se on oikaisuvaatimuksen tekijän allekirjoitettava.		
	Asiantosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, ellei muuta näytetä, seitsemän (7) päivän kuluessa kirjeen lähettämisestä, saatiloidistuksen osoittamana aikana tai erilliseen tiedoksisaanti- toimistukseen merkitynä aikana		
JULKISESTI NÄHTÄVÄNÄ	Seuraavan viikon tiistaina Jyväskylän ammattiopiston toimistossa, Viitaniementie 3, Jyväskylä.		
TIEDOKSIANTOTAPA	<input type="checkbox"/> Lähetetty postitse saatiloidistusta vastaan	<input type="checkbox"/> Lähetetty postitse tavallisena kirjeenä	<input checked="" type="checkbox"/> Lähetetty sisäisessä postissa
	<input type="checkbox"/> Luovutettu asiantosaiselle		Päivämäärä 24.4.2005
			
	Tiedoksiantajan allekirjoitus ja virka-asema	Vastaanottajan allekirjoitus	

Tutkimuslupa / Minna Kuisti

Terveystieteen opiskelija Minna Kuistille myönnetään tutkimuslupa kirjallisen kyselyn suorittamiseksi Jyväskylän aikuisopiston sosiaali- ja terveysalan yksikössä. Kysely tehdään syyskuussa 2005 syyslukukaudella 2005 valmistuville lähihoitajaopiskelijoille. Kyselyn tavoitteena on selvittää opiskelijoiden kokemuksia opiskelun ohjaamisesta lähihoitajakoulutuksessa.

Jyväskylässä 24.5.2005

Mari Kolu
Koulutuspäällikkö

040 589 2277

PL 472 , 40101 Jyväskylä

Tämänhetkinen Kansio: Saapuneet

LIIKE 6/5

| | | | |
Aihe: Tutkimuskupa-anomus
Lähettäjä: "Maritta Nieminen" <maritta.nieminen@mail.jkouke.fi>
Päiväys: Ti 7.6.2005 14:21
Vastaanottaja: kuisti@cc.jyu.fi
Prioriteetti: Normaal
Asetykset: |

Hei,
koulutusjohtaja Seija Kivelä pyysi ilmoittamaan, että tutkimus voidaan toteuttaa sosiaali ja terveysalan oppilaitoksessa Jämsässä.

terv. Marilla Nieminen

Marilla Nieminen
toimistos sihteeri
Jämsän seudun koulutuskeskus
sosiaali- ja terveysalan oppilaitos
Auvilantie 81, 42100 Jämsä
puh. (014) 7492 938

|
Siirrä Saapuneet

Siirrä