

**”JUST SITÄ TUKEA SIIHEN KASVAMISEEN JA KEHITTYMISEEN TÄHÄN  
AMMATTIIN” - FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA  
PIENRYHMÄMENTOROINNISTA**

Laura Havelin

Fysioterapian pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2023

## TIIVISTELMÄ

Havelin, L. 2023. ”Just sitä tukea siihen kasvamiseen ja kehittymiseen tähän ammattiin” - Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia pienryhmämentoroinnista. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, fysioterapian pro gradu -tutkielma, 62 s., 7 liitettä.

Mentoroinnin juuret ovat pitkälti työelämässä, mutta sen hyödyt on tunnistettu myös korkea-koulutustasolla. Erilaisia koulutuksen aikaisia mentorointiohjelmia on toteutettu aiemmin sosi-aali- ja terveysalalla opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukemiseksi. Aiemmassa tutkimustiedossa korostuu mentoreiden näkökulma sekä parimuotoinen mentorointi. Lisäksi lääketieteen- ja hoitoalat ovat ylliedustettuina kuntoutusaloihin nähden. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä fysioterapeuttiopiskelijoiden näkökulmasta pienryhmämentoroinnin merkityksestä koulutuksen aikaisessa ammatillaiseksi kehittämisessä ja valmistumisessa työelämään.

Toteutin tutkimuksen laadullisena haastattelututkimuksena yhdistäen fenomenologishermeuttisen lähestymistavan refleksiiviseen temaattiseen analyysiin. Tutkimukseen osallistui yhteensä neljä fysioterapeuttiopiskelijaa kolmesta ammattikorkeakoulusta eri puolilta Suomea. Opiskelijoiden kokemukset kuvasivat kolmen eri pienryhmän toimintatapoja ja he olivat eri vaiheessa opintojaan tutkimuksen aikana. Keräsin aineiston yksilöhaastatteluilla etäyhteyksillä (Zoom) syys-lokakuussa 2022. Litteroin haastattelut ja analysoin aineiston käyttäen refleksiivistä temaattista analyysiä Braunin ja Clarken mallin mukaisesti. Tutkimuksen tulokset kuvaavat osallistujien kokemusten yhteisiä merkitysmalleja tutkittavasta ilmiöstä tietyllä hetkellä.

Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemukset pienryhmämentoroinnista muodostuivat kahdesta pääteemasta, jotka rakentuivat yhteensä neljästä alateemasta. Ensimmäinen pääteema: ’Pienryhmätyöskentely ammatillisen identiteetin kasvattajana’ rakentui kahdesta alateemasta; ’ryhmäläisten väliset keskustelut henkisenä tukena’ ja ’dialogi ammatillisen toimijuuden kehittäjänä’. Nämä kuvasivat pienryhmämentoroinnin merkitystä opiskelijoille paikkana ammatillaiseksi harjoitteluun ja tuen saamiseen. Toinen pääteema: ’Mentorointi koulutuksen sisällöllisenä täydentäjänä’ rakentui alateemoista: ’moninäkökulmaiset keskustelut lisäoppina’ ja ’mentorointiohjelman joustavuus motivaation lisääjänä’, jotka kuvastivat opiskelijoiden kokemaa ammatillisen tiedon täydentymistä fysioterapeuttikoulutuksen ohella.

Tutkimuksen tulokset puoltavat mahdollisuuksien lisäämistä fysioterapeuttiopiskelijoille pitkäjänteisempiin keskusteluihin ammattilaisten kanssa. Vapaaehtoinen tai vapaavalintainen pienryhmämentorointi voisi olla tähän potentiaalinen vaihtoehto. Näiden avulla voidaan lisätä tukea opiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen ja työelämään valmistautumista. Tuloksia voi hyödyntää fysioterapeuttikoulutuksen kehittämistyössä. Jatkossa lisää tutkimuksia fysioterapeuttiopiskelijoiden mentorointikokemuksista tarvitaan isommilla osallistujamäärillä. Lisäksi jatkossa mentorointityyppisen työskentelymahdollisuuksien lisääntyessä fysioterapeuttikoulutuksessa, voisi opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen edistymistä arvioida objektiivisemmilla tutkimusmenetelmillä, kuten arviointi- tai kyselylomakkeilla.

Asiasanat: fysioterapeuttiopiskelija, kokemukset, mentorointi, haastattelututkimus, temaattinen analyysi, laadullinen tutkimus

## ABSTRACT

Havelin, L. 2023. "Support for growing and developing into this profession" – Physiotherapy students' experiences of small group mentoring. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 62 pp., 7 appendices.

The roots of mentoring are largely in working life, but its benefits have also been recognized at the higher education level. Various mentoring programs have been implemented during social and health education to support the professional development of students. In previous research, the point of views of the mentors and dyadic mentoring were emphasized. In addition, medical and nursing educations were overrepresented when compared to the fields of rehabilitation. The purpose of this study was to increase understanding about the meaning of small group mentoring in professional development and preparation for working life from the perspective of physiotherapy students.

I conducted the study as a qualitative interview study combining a phenomenology hermeneutic approach with reflexive thematic analysis. The study involved a total of four physiotherapy students from three Universities of Applied Sciences from different parts of Finland. The participants' experiences represented the content of three different small groups and they were at different stages of their education during the study. I collected the material through individual online interviews using Zoom in September-October 2022. After verbatim transcription I analysed the material using reflexive thematic analysis method according to Braun and Clarke. The results of the study represent the participants' experiences of the phenomenon under study at the collective level.

Physiotherapy students' experiences of small group mentoring consisted of two main themes, which were constructed from a total of four sub-themes. The first main theme: 'Small group work as a promoter of professional identity' was composed of two sub-themes; 'discussions between group members as psychological support' and 'dialogue as a developer of professional agency'. These described the importance of small group mentoring for participants as a place to practice being a professional and to get support. The second main theme: 'Mentoring as a supplement to the content of education' was made up of sub-themes: 'multi-perspective discussions as additional learning' and 'the flexibility of the mentoring program as an increase of motivation'. These reflected the students' experience of supplementing their professional knowledge along with the physiotherapy education.

The results of the study advocate increasing opportunities for physiotherapy students to have long-term discussions with physiotherapy professionals. Voluntary small group mentoring could be a potential option for this. These can be used to increase support for students' professional development and preparation for working life. The results can be utilized when developing the physiotherapy education. In the future, more studies on the mentoring experiences of physiotherapy students are needed with larger participant numbers. In addition, with the increasing opportunities for mentoring-type of work in physiotherapy educations, the progress of students' professional development could be evaluated with more objective research methods, such as evaluation forms or questionnaires.

Key words: physiotherapy student, experiences, mentoring, interview study, thematic analysis, qualitative research

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	1
2	KOULUTUKSEN AIKAINEN MENTOROINTI.....	3
2.1	Mentorointi korkeakoulutusasteella.....	4
2.2	Ammatillinen kasvu fysioterapeuttikoulutuksessa.....	5
2.3	Mentorointi fysioterapia-alalla.....	7
3	KARTOITTAVA KIRJALLISUUSKATSAUS.....	9
3.1	Kirjallisuushaun toteutus.....	9
3.2	Kirjallisuushaun tulokset.....	11
3.2.1	Mentorointiohjelmien sisällölliset vaihtelut.....	15
3.2.2	Opiskelijoiden mentorointikokemukset aiemmissä tutkimuksissa.....	16
3.3	Kirjallisuushaun tulosten yhteenveto.....	19
4	TUTKIELMAN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS.....	21
5	TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	22
5.1	Fenomenologishermeneuttinen lähestymistapa.....	22
5.2	Tutkijan esiymmärrys.....	24
5.3	Osallistujat ja aineiston hankinta.....	25
5.4	Refleksiivinen temaattinen analyysi.....	27
6	TULOKSET.....	32
6.1	Pienryhmätyöskentely ammatillisen identiteetin kasvattajana.....	34
6.1.1	Ryhmäläisten väliset keskustelut henkisenä tukena.....	34
6.1.2	Dialogi ammatillisen toimijuuden kehittäjänä.....	37
6.2	Mentorointi koulutuksen sisällöllisenä täydentäjänä.....	38
6.2.1	Moninäkökulmaiset keskustelut lisäoppina.....	39
6.2.2	Mentorointiohjelman joustavuus motivaation lisääjänä.....	41

7 YHTEENVETO JA POHDINTA.....	43
7.1 Tulosten yhteenvetoa aiemman tutkimustiedon valossa .....	43
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia .....	48
7.3 Tutkimuksen eettiset näkökulmat.....	51
7.4 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheet .....	53
7.5 Johtopäätökset .....	54
LÄHTEET .....	55

## LIITTEET

Liite 1. Hakulausekkeet ja tulokset eri tietokannoista.

Liite 2. Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen kuvaileva taulukko.

Liite 3. Tutkimusilmoitus

Liite 4. Tutkimustiedote

Liite 5. Tietosuojailmoitus

Liite 6. Taustatieto- ja suostumuslomake (kopioitu Webropol-alustalta)

Liite 7. Haastattelurunko

# 1 JOHDANTO

Kulttuurinen monimuotoisuus, laajentuneet käsitykset opiskelijoiden oppimistyyleistä ja -vauhdista sekä lisääntynyt tieto oppimisesta ja opettamisesta ovat muuttaneet korkeakouluasteen opiskelijoiden ja opetushenkilöstön osaamistarpeita (Naidoo 2006). Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumi (KunFo) julkaisi osaamis- ja työelämätarveraportissa tarpeen työelämäyhteistyön lisäämiseen korkeakoulutusasteella (KunFo 2022a, 39-40; OKM s.a). Vastaavasti koulutuksen tilanneraportissa ilmaistiin ammattikorkeakouluopettajien kaventuneiden opiskelijaohjausresurssien vaikeuttavan yhteistyötä työelämäntoimijoiden kanssa (Kunfo 2022b; 39). Silen-Lipponen ym. (2011) ehdottavat mentorointia vaihtoehdoksi ammatillisen korkeakoulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön lisäämiseksi sekä opiskelijoiden oppimisen tukemiseksi.

Mentoroinnin määritelmä on muokkautunut vuosien saatoissa ja työelämän muutosten myötä. Silti se voidaan tiivistetysti määritellä vuorovaikutussuhteena, jonka tarkoituksena on tukea osapuolten ammatillista kehittymistä (Kupias & Salo 2014, 11-12; Roosevelt ym. 2008). Sen hyödyt tiedonsiirrossa sekä osaamisen kehityksen keinona on tunnistettu työelämän ohella korkeakoulutusasteella (Isotalo 2010, 8; Kupias & Salo 2014, 60-61). Koulutuksen aikainen mentorointi tarjoaa usein mahdollisuuden pitkäjänteisempään työskentelyyn opiskelijoiden ja ammattilaisten välillä verrattuna koulutuksiin kuuluviin työelämänharjoitteluihin (Silen-Lipponen ym. 2011). Ryhmämuotoista työskentelyä voidaan hyödyntää useamman opiskelijan mentorointiin osallistumisen mahdollistamiseksi (Kupias & Salo 2014, 28-29). Opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukemiseksi sekä ammattiin sosiaalistumiseksi sosiaali- ja terveystieteiden korkeakoulutuksissa on otettu erilaisia mentorointiohjelmia käyttöön niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (mm. Heinonen ym. 2019; Kalén ym. 2013). Kuitenkin aiemmassa mentorointiohjelmia koskevassa tutkimustiedossa on aukkoja kuntoutusalojen koulutusten, opiskelijoiden näkökulman ja ryhmämuotoisen mentoroinnin osalta.

Näin ollen tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää pienryhmämentoroinnin mahdollisuuksia ammatillisen kehityksen tukemisessa fysioterapeuttikoulutuksen aikana opiskelijoiden näkökulmasta. Toteutin tutkimuksen fenomenologishermeneuttisena haastattelututkimuksena, jossa osallistujien kokemukset ja niiden ymmärtäminen olivat keskiössä. Koska tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä fysioterapeuttiopiskelijoiden pienryhmämento-

rointikokemuksista, oli laadullinen tutkimusote perusteltu. Tutkin opiskelijoiden kokemuksil-  
leen antamia merkityksiä kollektiivisella tasolla refleksiivistä temaattista analyysiä käyttäen.  
Tutkimuksessa tuotettu tieto voi auttaa tulevaisuudessa fysioterapeuttikoulutuksen kehittämis-  
työssä.

## 2 KOULUTUKSEN AIKAINEN MENTOROINTI

Mentorointia koskeva tutkimuskiinnostus on lisääntynyt viime vuosikymmenien aikana (Roosevelt ym. 2008), vaikka sen käyttäminen työelämässä ei ole uusi ilmiö. Mentoroinnin alkuperä voidaan katsoa olevan tiedonsiirron ja kehittämisen keinoissa, joita on hyödynnetty aikojen saatossa esimerkiksi maanviljelijöiden keskuudessa (Kupias & Salo 2014, 13). Roosevelt ym. (2008) kirjoittavat tämän jopa elämää muuttavaksi luonnehditun ihmissuhteen juurten ulottuvan kreikkalaiseen mytologiaan, jossa mentorihahmo kuvattiin oppaana, opettajana ja suojelejana. Mentorointi eroaa perusidealtaan muista työelämän ja henkilökohtaisista suhteista siten, että sen ensisijaisena päämääränä on kehitys (Roosevelt ym. 2008). Perinteisesti mentorointia on kuvattu vuorovaikutussuhteeksi, jossa osapuolina ovat kokeneempi mentori (engl. *mentor*), ja vähemmän kokenut aktori (*mentee, protégé*) (Kram 1983; Kupias & Salo 2014, 11-12).

Kupias ja Salo (2014, 14-19) sekä Roosevelt ym. (2008) kuvaavat mentoroinnin ydinmääritelmän ja -ajatuksen pysyneen melko samankaltaisena. Kuitenkin viime vuosikymmenten aikaiset työelämän muutokset ja muuttuneet osaamistarpeet ovat muokanneet mentoroinnin luonnetta (Kupias & Salo 2014, 14-19; Roosevelt 2008). Passiivisen tiedonsiirron sijaan mentoroinnissa korostetaan nykyisin osapuolten aktiivista roolia vuorovaikutussuhteessa (Kupias & Salo 2014, 32-33). Näin ollen on mahdollista muodostua synergiaa luova kumppanuussuhde, joka perustuu osapuolten väliseen luottamukseen (Ristikangas ym. 2014, 31). Mentorointisuhde voi muodostua joko spontaanien vuorovaikutustilanteiden tai järjestettyjen mentorointiohjelmien myötä, minkä lisäksi sitä voidaan toteuttaa joko pari- tai ryhmämuotoisena (Kanniainen ym. 2017, 9; Kupias & Salo 2014, 20-29; Luhanka-Aalto 2017, 3). Jälkimmäisessä osapuolten määrä voi vaihdella (Huizing 2012). Mentorointia voidaan toteuttaa lähitapaamisina tai etäyhteyksien avulla, kuten puhelimen välityksellä tai virtuaalisesti. Virtuaali-, eli e-mentoroinnissa (*electronic mentoring, e-mentoring*) yhteydenpitovälineitä voivat olla esimerkiksi sähköposti tai erilaiset etäkokousohjelmat (Ensher & Murphy 2008; Ristikangas ym. 2014, 164).

Kram (1983) jaottelee mentoroinnin perustehtävät ura- ja ammatillisen kehityksen tukeen sekä psykososiaaliseen tukeen. Ura- ja ammatillisen kehityksen (*career functions*) tukemiseen tähtäävät tehtävät voivat sisältää esimerkiksi aktorien valmentamista, positiivisen näkyvyyden lisäämistä ja haastavien tehtävien tarjoamista, joiden tarkoitus on valmistaa heitä urakehitykseen. Vastaavasti psykososiaalinen (*psychosocial functions*) tuki rakentuu mentoroinnin aikana luot-



tamuksesta, läheisyydestä ja henkilöiden välisestä suhteesta, jotka lisäävät muun muassa aktorin ammatillista ja henkilökohtaista kasvua, identiteettiä sekä itseluottamusta (Kram 1983; Roosevelt ym. 2008). Kupias ja Salo (2014, 33-34) puolestaan jaottelevat mentoroinnin tavoitteet perehdytyksen, ongelmanratkaisun, ammatillisen kasvun, työhyvinvoinnin ja uran tukemiseen.

Vaikka mentoroinnin käytöllä on vahvat juuret työelämässä, on sen hyödyllisyys tunnistettu myös koulutuskontekstissa (Isotalo 2010, 8; Kupias & Salo 2014, 60-61). Sitä on otettu käyttöön niin kansainvälisesti kuin Suomessakin erityisesti korkeakouluasteella (Isotalo 2010, 8). Kupias ja Salo (2014, 60) kuvaavat olevan tavallista, että koulutuksen aikaisessa mentoroinnissa aktoreina toimivat opiskelijat ja mentoreina työelämän ammattilaiset. Kuitenkin mentoointiohjelmia on toteutettu koulutuskontekstissa esimerkiksi opiskelijoiden välisenä (mm. Gilmore ym. 2007; Andre ym. 2017) sekä opiskelijoiden ja potilaiden välillä (mm. Friday 2020; Maini ym. 2020).

## **2.1 Mentorointi korkeakoulutusasteella**

Nykypäivän nopeasti muuttuva yhteiskunta asettaa haasteita koulutusjärjestelmälle, jotta sen avulla voidaan vastata työelämän osaamistarpeisiin (Silen-Lipponen ym. 2011). Työelämän nopeat muutokset, teknologian kehitys ja tiedon tuotannon laajeneminen yliopistojen ulkopuolelle ovat johtaneet lisääntyneeseen tarpeeseen korkeakoulutetusta työvoimasta (Tynjälä 2008). Ammattikorkeakoulun tehtäväksi on määritelty ammatillisiin asiantuntijatehtäviin tähtäävän opetuksen antaminen ja soveltavalla tutkimustoiminnalla alueellisen työelämän edistäminen (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Tynjälän (2008) mukaan koulutuksen tutkimuslaitos on pyrkinyt tutkimuksissaan selvittämään asiantuntijatehtäviin tähtäävien koulutusten kehitystarpeita. Keskeiseksi kysymykseksi hän esittää, kuinka kehittää korkeakoulupedagogiikkaa, joka kehittää sekä tieteellistä ajattelua että yleisiä työelämän taitoja (Tynjälä 2008).

Korkeakoulutusasteella on parin viime vuosikymmenen aikana tunnistettu tärkeäksi työelämäyhteistyön kehittäminen (KunFo 2022a; Salonen 2010). Silen-Lipponen ym. (2011) ehdottavat opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukemiseksi mentorointia työelämän asettamiin haasteisiin vastaamiseksi. Perusteluna he esittävät koulutusjärjestelmän velvollisuuden turvata opiskelijoille yksilölliset etenemispolut ja oppimisen ohjaukselliset tukitoimet yhteistyössä työelämän kanssa. Näiden avulla mahdollistuvat opiskelijoiden valmiudet kehittyä oman alansa

asiantuntijoiksi tulevaisuudessa (Silen-Lipponen ym. 2011). Myös Kupias ja Salo (2014, 60-61) puoltavat koulutusvaiheen mentoroinnin hyötyjä, joita ovat esimerkiksi teoriaopintojen parempi sisäistäminen opiskelijoiden saadessa keskustella niistä ammattilaisten kanssa.

Ammattikorkeakoululaissa (932/2014) nimetään myös koulutuksen tehtäväksi tukea opiskelijan ammatillista kasvua ja mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen. Sutinen ja Karjalainen (2014) tunnistavat ammatillisen koulutuksen oleelliseksi tehtäväksi ammatillisen toiminnan kokonaisuuden tietoiseksi tekemisen opiskelijalle. He argumentoivat opiskelijan omaehtoisuuden ja ammatillisen kasvun tukemiseksi oppimisalueeseen liittyvän kokemuksen tärkeyden (Sutinen & Karjalainen 2014). Myös Eteläpelto (2010) tunnistaa opiskelijan identiteetin ja aktiivisen toimijuuden tukemisen koulutuksen lähtökohdaksi. Lisäksi hän nostaa esiin tarpeen koulutuksen aikana sellaisiin oppimisen muotoihin, jotka tukevat näiden vahvistumista (Eteläpelto 2010). Silen-Lipponen ym. (2011) kuvaavat koulutuksenaikaisen mentoroinnin tukevan erityisesti opiskelijan ammattia koskevan persoonan kehittymistä sekä psykososiaalisen ja emotionaalisen tuen saamista. Näiden myötä mentoroinnilla voidaan tehostaa oppimista ja tulevaan ammattiin sosiaalistumista (Silen-Lipponen ym. 2011).

## **2.2 Ammatillinen kasvu fysioterapeuttikoulutuksessa**

Fysioterapeutin työ kuvataan asiantuntijatyönä, jossa erityisosaamisalueita ovat terveys, liike, liikkuminen ja toimintakyky (Suomen Fysioterapeutit 2016; 2017b). Uudistuva sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristö asettaa jatkuvasti uudenlaisia vaatimuksia fysioterapeutin asiantuntijuudelle. Anttila ym. (2017) kuvaavat asiantuntijuuden kehittymisen käynnistyvän jo fysioterapeuttikoulutuksen aikana. Ruohotien (2006) mukaan koulutuksessa tavoiteltava asiantuntijuuden rakentuminen ilmenee ajattelun, toimintavalmiuksien ja persoonallisuuden kehittymisenä. Lisäksi asiantuntijuutta tavoiteltaessa korostuvat usein ammatillisesti tietämys, taito soveltaa asiantuntemusta käytännön ongelmien ratkaisuun sekä metakognitiivisten taitojen kehittyminen (Ruohotie 2006). Ammatillisella kasvulla viitataan usein jatkuvaan oppimisprosessiin, jonka myötä hankitaan tietoja, taitoja ja kykyjä muuttuviin ammatittaitovaatimuksiin vastaamiseksi (Ruohotie 2000, 9). Sutinen ja Karjalainen (2014) mainitsevat ammattia koskevat kokemukset koulutuksen aikana merkityksellisinä ammatillisen sanaston kehityksen kannalta. Nämä ovat vahvasti yhteyksissä reflektiiviseen ajattelutoimintaan ja ammatilliseen kehitykseen (Sutinen & Karjalainen 2014).

Fysioterapeutin koulutus on Suomessa alemman korkeakoulutason tutkinto, jota järjestetään 15 ammattikorkeakoulussa (Suomen Fysioterapeutit 2017a). Koulutus on laajuudeltaan 210 opintopistettä, johon sisältyy niin yhteisiä terveysalan ja kuntoutuksen kuin ammattispesifiä fysioterapian osaamista (Opetusministeriö 2006; Suomen Fysioterapeutit 2016; 2017a). Opiskelu muodostuu teoriaopinnoista ja vähintään 75 opintopisteen laajuisesta ammattitaitoa edistävästä harjoittelusta (Suomen Fysioterapeutit 2016). Koulutus noudattaa oppimistavoitteissa eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen (EQF, *European Qualifications Framework*) kuudennetta tasoa (Europass s.a; Opetushallitus 2023; Suomen Fysioterapeutit 2016), minkä lisäksi sisällölliset tavoitteet noudattavat kansainvälisen fysioterapeuttiliiton (*World Confederation for Physical Therapy*, WCPT) antamia suosituksia (World Physiotherapy 2021). Fysioterapiassa ammatilliseen kehittymiseen sisältyvän osaamisen (*competence*) moniteoriainen keskustelu tiivistyy neljään osa-alueeseen: formaali ja virallisesti vaadittu (*formal and officially demanded competence*), kontekstiriippuvainen (*context-related competence*), käyttäytymiseen liittyvä (*behavioural competence*) ja integratiivinen ammatillinen (*integrative professional competence*) osaaminen (Kurunsaari 2019, 19-23). Näistä erityisesti formaali ja virallisesti vaadittu osaaminen ovat keskeistä fysioterapeutin koulutuksessa, sillä sen tulee antaa opiskelijoille valmiudet toimia itsenäisesti työelämässä ammattilaisina (Lähtenmäki ym. 2022, 13; World Physiotherapy 2021).

'Fysioterapeutin ydinosaminen' -julkaisu on koostettu selkiyttämään ammatin osaamisvaatimuksia, tulevaisuuden kehittämistarpeita sekä tukemaan koulutuksen kehitystyötä (Suomen Fysioterapeutit 2016). Fysioterapeutin peruskoulutukseen on sisällytetty olennaiseksi osaksi alakohtaisen tiedon ja taidon omaksumisen ohella sitoutuminen jatkuvaan oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen (Lähtenmäki ym. 2022, 13; Opetushallitus 2023; World Physiotherapy 2021). Näihin liittyen myös ammatti-identiteetin tarkastelu osana ammatillista kasvua ja osaamisen kehittymistä on tunnistettu fysioterapia-alalla (Suomen Fysioterapeutit 2016). Ammatti-identiteettiä on pyritty kuvaamaan monien teorioiden avulla (Trede ym. 2012), mutta se voidaan tiivistää henkilön käsitykseen itsestään ammatillisena toimijana perustuen omaan elämänhistoriaan ja tulevaisuuden odotuksiin (Eteläpelto 2010; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006).

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) kuvaavat ammatillisen ja työhön liittyvän identiteetin rakentamisessa yhdistyvän sosiaalisen ja persoonallisen välinen suhde. Tämän suhteen painotus vaih-

telee uran eri vaiheissa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Esimerkiksi työyhteisöön sosiaalistuminen auttaa opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumista, kun hän omaksuu työelämänharjoittelussa yhteisiä toimintatapoja ja arvoja työpaikalla. Vastaavasti kokemuksen kertymisen myötä työntekijän persoonallisen työtöteen kehittyminen alkaa vahvistua. Persoonallisen osan merkitys työelämässä on alkanut korostua erityisesti luovuutta ja persoonallista panosta vaativissa ammateissa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006), joihin fysioterapeutin ammatti voidaan lukea mukaan. Eteläpelto (2010) korostaa omaan minään ja persoonaan sitoutuvaa ammatillista kehitystä pitkäjänteisen osaamisen kehittämisen ohella. Ammatti-identiteetin vahvistumisella voidaan edesauttaa oman ammatillisen roolin hahmottamista, mikä fysioterapeutin työssä voi kehittää ryhmässä toimimista ja edistää moniammatilliseen yhteistyöhön osallistumista (Kekoni ym. 2019; Suomen Fysioterapeutit 2016).

### **2.3 Mentorointi fysioterapia-alalla**

Fysioterapian alalla jatko- ja täydennyskoulutusten merkitys on korostunut ammatillisen kehittymisen keinona. Kuitenkin fysioterapeuteille suunnatussa urasuunnittelu- ja täydennyskoulutusoppaassa mainitaan myös mentorointi työssä oppimisen ja osaamisen kehittämiskeinoksi (Anttila ym. 2017). Erilaisia mentorointiohjelmaa ollaankin aiemmin jonkin verran käytetty fysioterapian työelämässä osaamisen kehittämisessä ja ammattiin sosiaalistumisessa niin Suomessa (Laurila ym. 2006; Lindgren 2010) kuin ulkomailla (Ezzat & Maly 2012; Lao ym. 2022; Yoon ym. 2017). Mentorointiohjelmaa on toteutettu myös alan akateemisten julkaisujen edistämiseksi (Frantz ym. 2010) sekä työelämän ja koulutuksen yhteistyönä (Laurila ym. 2006).

Koulutuksen aikaiseen mentorointiin kohdistuvien aikaisempien julkaisujen määrä on vähäinen fysioterapia-alalla. Fysioterapian peruskoulutukseen ajoittuvia mentorointijaksoja on tutkittu ainakin Kucharski-Howardin ym. (2019) toimesta. He tunnistivat tutkimuksissaan opiskelijoiden välisen vertaismentoroinnin hyödyn fysioterapian koulutus kontekstissa tuoden tutkimuksessaan esiin hyvän vertaismentorin ominaisuuksia ja mentorointia fasilitoivia organisaatiotekijöitä (Kucharski-Howard ym. 2019). Muuten fysioterapian peruskoulutuksessa tehtyjä mentorointitutkimuksia etsittäessä kansainväliset julkaisut kohdistuvat enemmän työelämänharjoitteluun kuin varsinaiseen erilliseen mentorointiohjelmaan (Hamshire & Wibberley 2017; Meyer ym. 2017). Laurilan ym. (2006) kuvaamasta hankkeesta huolimatta mentorointikäytäntö ei ole juurruttanut asemaansa suomalaisessa fysioterapeuttikoulutuksessa. Tämän

vuoksi kuusi suomalaista fysioterapian ammattilaista halusivat toteuttaa fysioterapeuttio opiskelijoiden mentoroinnin toimintamallin pilottikokeilun keväällä 2022 (Kalliolahti & Mäenpää 2022).

Kalliolahti ja Mäenpää (2022) kuvasivat mentoroinnin kehittämisohjelmaan kuuluvassa pilot tikokeilussa jokaisen fysioterapeutin rekrytoineen itselleen vapaaehtoisia opiskelijoita, joita osallistui yhteensä 15 Suomen neljästä eri ammattikorkeakoulusta. Mentoroinnin pienryhmiä muodostui yhteensä kuusi, joista jokaiseen kuului fysioterapeuttimentori sekä kahdesta kolmeen fysioterapeuttio opiskelija-aktoria. Yhtä ryhmää lukuun ottamatta pienryhmät toteuttivat mentorointijakson kevään 2022 aikana. Osa pienryhmistä jatkoi mentorointijaksoa vielä tämän jälkeen. Kukin pienryhmä sai toteuttaa mentorointijaksonsa valitsemallaan tavalla ja haluamallaan sisällöllä. Tämä pro gradu -tutkielma kohdistui kyseiseen pilottikokeiluun osallistuneisiin opiskelijoihin.

### 3 KARTOITTAVA KIRJALLISUUSKATSAUS

Koulutusaikaista mentorointia ja ammatillista kehitystä koskevan aiemman tutkimustiedon kartoittamiseksi toteutin kirjallisuuskatsauksen (*scoping review*), jonka avulla pyrin selvittämään millaisia tutkimuksia ja julkaisuja aiheesta oli jo tehty (Hotus s.a; Peters ym. 2021). Kirjallisuuskatsauksen toteuttamisessa mukailin soveltuvin osin Joanna Briggs Institute:n (JBI) ohjeistusta. Suunnittelin kirjallisuuskatsauksen haun PCC (*Participants, Concept, Context*) -asetelman mukaisesti (Hotus s.a) ja loin hakustrategian (Peters ym. 2021). Kirjallisuushaun suunnitteluvaiheessa konsultoin Jyväskylän yliopiston kirjaston informaatikkoa.

Tämän kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena oli tarkastella, miten mentorointia tai sen kaltaista muuta koulutusta fasilitoivaa opiskelijaohjausta oli tutkittu koulutus kontekstissa, mahdollisesti tarkemmin sosiaali- ja terveysalalla. Tarkoitukseni oli kartoittaa erityisesti opiskelijoiden näkökulmaa. Kirjallisuuskatsauksen haun aloitusta lukuun ottamatta toteutin katsauksen vasta tutkimukseni empiirisen osan, eli aineiston hankinnan, analyysin ja tulosten raportoinnin jälkeen, maaliskuussa 2023. Valitsin tämänkaltaisen järjestyksen tutkimukseni laadullisen ja aineistolähtöisyyden vuoksi, mitä pyrin noudattamaan tutkijana mahdollisimman autenttisen lähestymisen mahdollistamiseksi. Koska tavoitteena ei ollut luoda suosituksia, vaan ennemmin kartoittaa mitä tutkittavasta ilmiöstä tiedetään, en tehnyt mukaan otetuille julkaisuille laadunarviointia (Peters ym. 2021).

#### 3.1 Kirjallisuushaun toteutus

Tutkimuksen kartoittavan kirjallisuuskatsauksen aloitin elo-syyskuussa 2022, ja jatkoin maaliskuussa 2023 haastatteluaineiston analyysiprosessin jälkeen. Toistin syksyllä 2022 toteutetut haut vielä keväällä 2023 mahdollisten uusien julkaisujen takia, minkä jälkeen lisäsin hakulausekkeiden määrää. Kirjallisuuskatsauksessa pyrin selvittämään sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemuksia mentorointijaksoilta, joihin he olivat osallistuneet. Katsauksessa väestö (P) koski opiskelijoita, joiden käsitteenä (C) olevaa ammatillista kehittymistä tutkittiin kontekstina (C) olevassa mentorointi-, tai sen kaltaisessa fasilitointiohjelmassa. Tein esihakua MEDLINE (Ovid) ja PsycINFO (Ebsco) -tietokantoihin, minkä perusteella tarkensin hakustrategiaa (Peters ym. 2021). Varsinaisen haun suoritin MEDLINE (Ovid), PsycINFO (Ebsco) ja

ERIC (ProQuest) -tietokantoihin, mitä täydensin vielä käsihaulla Google Scholar -tietokantaan. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) kuvattuna kirjallisuushaussa käyttämäni hakusanat.

TAULUKKO 1. Kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessa käytettyjä hakusanoja.

<b>Väestö (participant)</b>	<b>Käsite (concept)</b>	<b>Konteksti (context)</b>
"health care student*", "physiotherapy student*", "medical student*", premed- ical", "occupational therapy student*", "physical therapy student*", "student of physi- otherapy*", student*, "nurs- ing student*", "adult stu- dents", "dental students", "pharmacy students", "col- lege students", mentors	"professional continuing ed- ucation", "clinical compe- tence", "educational experi- ence", "educational im- provement", "professional competence", "professional development", "professional education", "professional expertise", "professional growth", "professional iden- tity", "social identification", attitude*, experience*, perception*, view*	"group mentoring", "mentor program*", "mentoring program*", tu- toring, "academic support" "student mentoring", mentoring, coaching, mentorship

Tietokantahaut erilaisilla hakulausekkeilla tuottivat vaihtelevan määrän tuloksia yhdestä 188:aan (liite 1). Mikäli tuloksia tuli useampi sata, tarkensin hakulauseketta. Kirjallisuuskat-  
 sauksen mukaanotto- ja poissulkukriteereitä tarkensin prosessin edetessä, kun minulle selvisi  
 aihepiiriä koskevan julkaisumäärän suuruus. Tarkensin kriteerit lopulta taulukossa 2. esitettyyn  
 muotoon.

TAULUKKO 2. Kirjallisuushaun mukaanotto- ja ulossulkukriteerit PCC-periaatteen mukaisesti.

<b>PCC-asetelma</b>	<b>Mukaanottokriteerit</b>	<b>Poissulkukriteerit</b>
Väestö (population)	Opiskelijoiden näkökulma	Muu kuin opiskelijoiden näkökulma
Käsite (concept)	Kokemukset, näkemykset mentoroinnista tai muusta fasilitointiohjelmasta	Ei kokemuksia mentoroinnista tai muusta fasilitointiohjelmasta
	Opiskelijan ammatillinen kehittyminen	Muu kuin opiskelijan ammatillinen kehittyminen
Konteksti (context)	Opiskelija-ammattilainen -mentorointiohjelma tai muu oppimisen fasilitointiohjelma	Muu kuin opiskelija-ammattilainen -mentorointi- tai fasilitointiohjelma
	Ammatillinen koulutuskonteksti	Muu kuin ammatillinen koulutuskonteksti
	Sosiaali- ja terveysala	Muu kuin sosiaali- ja terveysala

### 3.2 Kirjallisuushaun tulokset

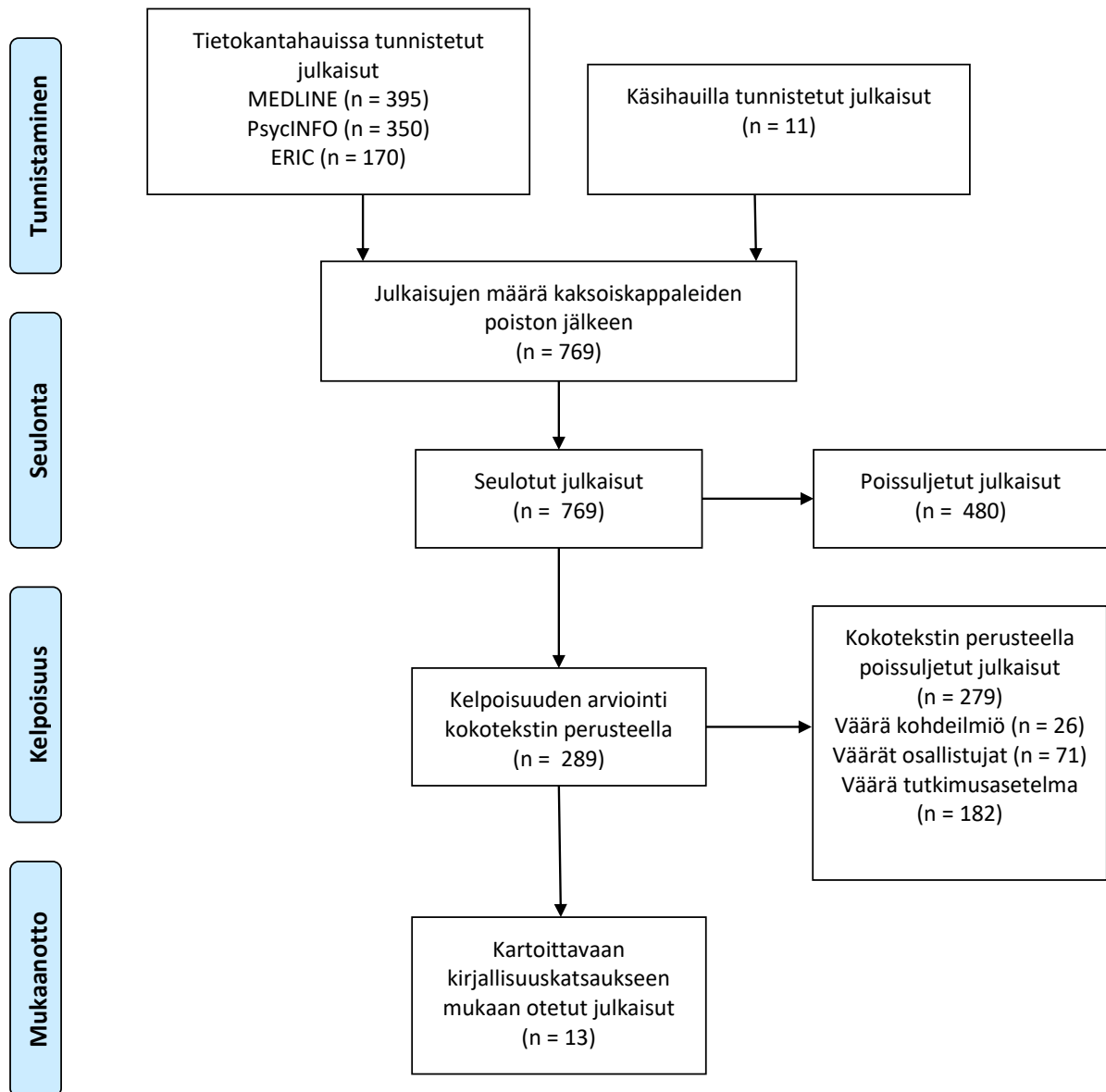
Kartoittava kirjallisuuskatsaus kolmesta tietokannasta tuotti yhteensä 915 julkaisua (MEDLINE n = 395, PsycINFO n = 350, ERIC n = 170). JBI:n ohjeiden mukaisesti pyrin kattavan ja tarkoituksenmukaisen yleiskuvan saavuttamiseksi mahdollisimman inklusiiviseen haakuun (Peters ym. 2021), minkä takia tässä vaiheessa en vielä suuremmin rajoittanut hakua. Käsihakuina tähän joukkoon lisäsin vielä kahdeksan (n = 8) julkaisua. Tässä vaiheessa syötin julkaisut Covidence-ohjelmaan ja kaksoiskappaleiden (n = 154) poiston jälkeen tarkastelin 769 julkaisua otsikon ja tiivistelmän osalta. Koko tekstin tarkasteluun jäi 289 julkaisua, joista 279 karsin pois. Poissulkusyitä olivat väärä kohdeilmiö (n = 26, kuten ahdistuneisuus tai työkalun arviointi), väärät osallistajat (n = 71, kuten työelämänharjoittelun ohjaajat tai vain mentoreiden näkökulma) ja väärä tutkimusasetelma (n = 181, kuten työelämäkonteksti, muu kuin sosiaali- ja terveysala tai työelämänharjoittelu). Lähes lopulliseen kirjallisuuskatsaukseen oli valikoitu massassa 11 julkaisua, joista yksi oli väitöskirjatutkimus (Kalén 2013) ja toinen siihen kuuluva osajulkaisu (Kalén ym. 2015). Väitöskirjan osajulkaisuista loput (n = 3) löysin käsihaun avulla ja lisäsin ne vielä katsaukseen (Kalén 2010; 2012a; 2012b) korvaten alkuperäisen väitöskirjajulkaisun. Näin ollen lopulliseen kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen seuloutui yhteensä 13



julkaisua. Mukaan seuloutuneiden julkaisujen kuvaileva taulukko, jossa tutkimuksista kuvataan kirjoittajat, julkaisuvuosi, maa, tutkimuksen tavoitteet, osallistujat ja otoskoko, metodologia/metodit, mentorointiohjelman sisältö ja kesto, aineistonkeruutapa sekä päälöydökset kirjallisuuskatsauksen kannalta löytyy raportin liitteenä (liite 2). Kirjallisuuskatsauksen eteneminen on kuvattuna PRISMA-vuokaaviossa (kuva 1).

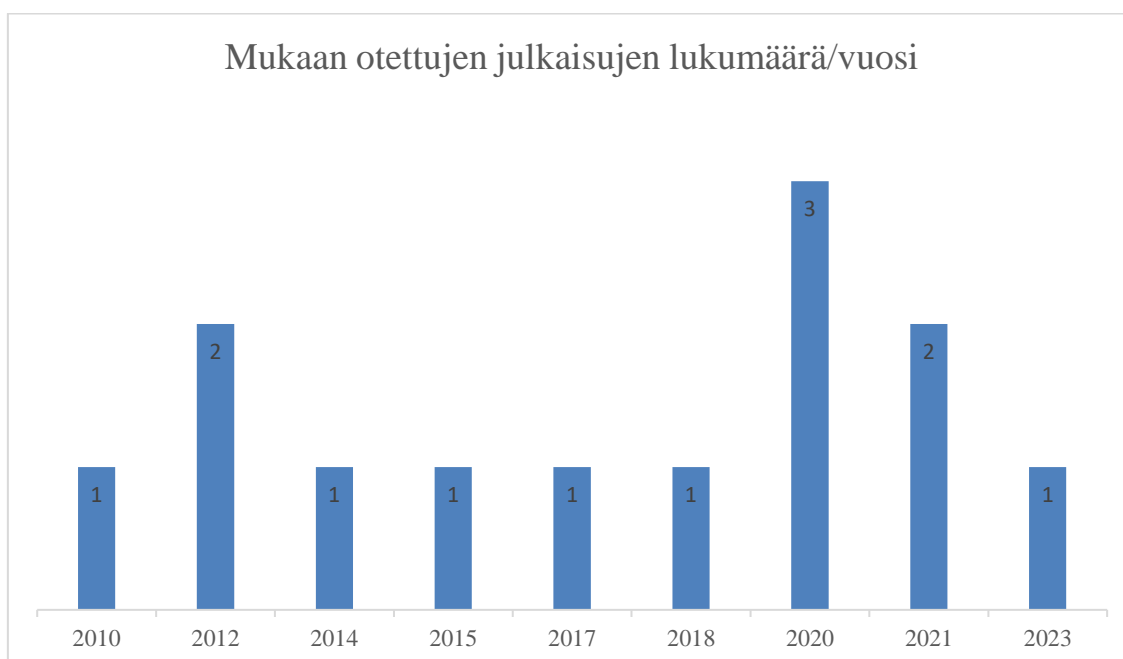


### PRISMA 2009 Flow Diagram

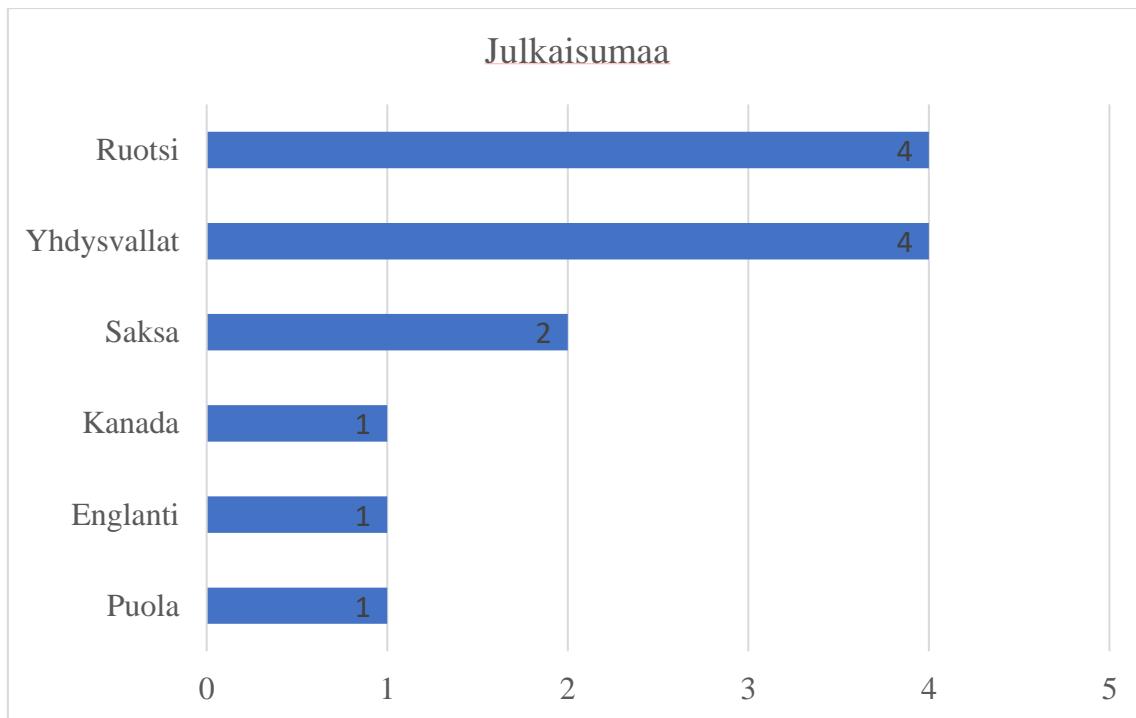


KUVA 1. PRISMA-vuokaavio.

Kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen mukaan otetut tutkimukset (n = 13) oli julkaistu vuosien 2010-2023 välillä (kuva 2). Eniten julkaisuja oli Ruotsista (n = 4), Yhdysvalloista (n = 4) sekä Saksasta (n = 2). Kanadassa, Englannissa ja Puolassa oli julkaistu kussakin yksi tutkimus (kuva 3). Kaikki mukaan otetut tutkimukset oli julkaistu tieteellisissä vertaisarvioituissa lehdissä. Tutkimuksista suurin osa oli toteutettu laadulliseen tutkimusotteeseen perustuvilla menetelmillä (n = 7) (Kalén ym. 2012a; 2012b; 2015; Lutz ym. 2017; Ng ym. 2020; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020; Wolff ym. 2020), minkä lisäksi osa oli monimenetelmätutkimuksia (*mixed method study*) (n = 5) (Coe ym. 2023; Kalén ym. 2010; Lavoie-Tremblay ym. 2018; Nelson ym. 2021; Olivares ym. 2014) ja yksi määrällinen tutkimus (Behling ym. 2021). Kaksi julkaisuista oli pilottitutkimuksia (Lavoie-Tremblay ym. 2018; Nelson ym. 2021).



KUVA 2. Mukaan otettujen julkaisujen lukumäärä/vuosi.



KUVA 3. Mukaan otettujen julkaisujen julkaisumaat.

Kaikissa mukaan otetuissa tutkimuksissa selvitettiin sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemuksia mentoroinnin kaltaisista oppimisen fasilitointiohjelmista, joihin he olivat osallistuneet. Julkaisuista kolme käsitteli hoitoalan (Lavoie-Tremblay ym. 2018; Nelson ym. 2021; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020), yhdeksän lääketieteen (Behling ym. 2021; Coe ym. 2023; Kalén ym. 2010; 2012a; 2012b; 2015; Lutz ym. 2017; Ng ym. 2020; Wolff ym. 2020) ja yksi ravitsemusterapian (Olivares ym. 2014) opiskelijoita. Muissa tutkimuksissa oppimisen fasilitointiohjelmista käytettiin mentorointiohjelman (*mentoring program*) nimeä, mutta Wolffin ym. (2020) tutkimuksessa nimitystä valmennusohjelma (*academic coaching program*). Käytin tässä tutkimuksessa näistä kaikista yhteisnimitystä mentorointina. Suurin osa julkaisuista tutki itse mentorointiohjelmien merkitystä opiskelijoille (Behling ym. 2021; Coe ym. 2023; Kalén ym. 2010; 2012a; 2012b; 2015; Lavoie-Tremblay ym. 2018; Nelson ym. 2021; Ng ym. 2020; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020; Wolff ym. 2020), minkä lisäksi tutkimuskohteina olivat opiskelijoiden pysyvyys ammattiopinnoissaan (Olivares ym. 2014) sekä heidän asenteensa reflektiivistä ryhmäkeskustelua kohtaan (Lutz ym. 2017). Kahdessa tutkimuksessa mentorointiohjelmat oli suunnattu erityisesti opiskelijoille, jotka olivat etniseltä taustaltaan vähemmistön edustajia (Nelson ym. 2021; Olivares ym. 2014).

Mentorointijaksoista raportoidut kestot vaihtelivat tutkimusten välillä kolmen viikon (Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020), kahdeksan viikon (Behling ym. 2021; Ng ym. 2020), lukukauden (Nelson ym. 2021), seitsemän kuukauden (Lavoie-Tremblay ym. 2018), lukuvuoden (Olivares ym. 2014), kahden lukuvuoden (Kalén ym. 2010; 2012a) sekä koko koulutuksen (Kalén 2012b; 2015; Wolff ym. 2020) pituisina. Lutzin ym. (2017) tutkimuksessa jakson kesto vaihteli opiskelijoiden sitoutumisen mukaan. Jaksot olivat suurimmassa osassa tutkimuksista toteutettu parimentorointina (Behling ym. 2021; Coe ym. 2023; Kalén 2010; 2012a Nelson ym. 2021; Ng ym. 2020; Olivares ym. 2014; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020; Wolff ym. 2020), mutta kahdessa tutkimuksesta oli käytetty ryhmämentorointiohjelmaa (Lavoie-Tremblay ym. 2018; Lutz ym. 2017). Lisäksi Kalén ym. (2012b; 2015) olivat tutkineet mentorointiohjelmaa, jossa yhdistyivät pari- ja ryhmämentorointi.

Kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen seuloutuneiden tutkimusten aineistonhankinnoissa hyödynnettiin joko kyselylomakkeita tai haastatteluita. Behling ym. (2021) olivat ainoana käyttäneet strukturoitua arviointilomaketta, kun taas suljettuja ja avoimia kysymyksiä yhdisteleviä kyselyitä käytettiin viidessä tutkimuksessa (Coe ym. 2023; Lavoie-Tremblay ym. 2018; Nelson ym. 2021; Olivares ym. 2014; Kalén ym. 2010). Yksilöhaastatteluita käytettiin kolmessa (Kalén 2012a; 2012b; 2015) ja fokusryhmähaastatteluja neljässä (Lutz ym. 2017; Ng ym. 2020; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020; Wolff ym. 2020) tutkimuksista. Raportoituja aineiston analyysimenetelmiä olivat laadullinen sisällönanalyysi (Kalén 2010; 2012a; 2012b; 2015; Olivares ym. 2014), temaattinen analyysi (Coe ym. 2023; Ng ym. 2020; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020), temaattinen sisällönanalyysi (Nelson ym. 2021; Lutz ym. 2017), fenomenologinen analyysi (Wolff ym. 2020), tilastolliset analyysimenetelmät (Coe ym. 2023; Kalén ym. 2010) sekä kuvailevat tilastot (Lavoie-Tremblay ym. 2018). Tutkimuksissa mentorointiohjelmiin osallistuneiden opiskelijoiden määrät vaihtelivat 12-168 välillä, ja aineistonhankintaan osallistuneiden opiskelijoiden määrä vaihteli 12:sta 74:ään. Kyselyihin ja haastatteluihin osallistuneita opiskelijoita tutkimuksissa raportoitiin olevan yhteensä 307.

### **3.2.1 Mentorointiohjelmien sisällölliset vaihtelut**

Tutkimusten välillä oli merkittävää heterogeenisyyttä mentorointiohjelmien sisältöjen välillä. Osassa tutkimuksista mentorointiohjelma oli integroitu osaksi koulutukseen kuuluvaa työelä-

mänharjoittelua (Behling ym. 2021; Coe ym. 2023; Ng ym. 2020; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020). Behlingin ym. (2021) sekä Stefaniak ja Dmoch-Gajzlerskan (2020) tutkimuksissa mentorit toimivat aktoreidensa harjoitteluohjaajina ja heillä oli täten myös arviointivollisuus. Muita variaatioita mentorointiohjelmista oli niiden erillisuus mutta samanaikaisuus aktoreiden työelämäharjoittelujen kanssa (Kalen ym. 2010; 2012a) tai vastaavasti mahdollistaen opiskelijoille mentorinsa työpaikalla käytännön työskentelyn seuraamisen (Kalen ym. 2012b; 2015; Olivares ym. 2014). Lutzin ym. (2017) ja Nelsonin ym. (2017) tutkimuksissa jaksot sisälsivät vain keskustelunomaista vuorovaikutusta ilman käytännön työn harjoittelua tai seuraamista.

Vaihtelevuutta oli myös osallistuneiden opiskelijoiden koulutusvaiheiden välillä. Siinä missä Lutz ym. (2017) tutkivat erityisesti koulutuksen alkuvaiheen opiskelijoiden mentorointikokemuksia, Lavoie-Tremblayn ym. (2018) pilotoima mentorointiohjelma oli suunnattu siirtymävaiheessa, opiskelijasta ammattilaiseksi, oleville opiskelijoille. Sen sijaan Wolffin ym. (2020) ja Kalénin ym. (2012b; 2015) tutkimuksissa osallistujat olivat eri vuosikurssien edustajia. Lisäksi useammassa tutkimuksessa (Behling ym. 2021; Coe ym. 2023; Kalén ym. 2010; 2012a; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020) osallistujilla oli koulutukseen kuuluvia teoriaopintoja sekä työelämänharjoitteluita tehtynä mentorointiohjelmaan osallistumiseen mennessä.

### **3.2.2 Opiskelijoiden mentorointikokemukset aiemmissä tutkimuksissa**

Lähes kaikki tutkimukset raportoivat mentorointiohjelmiin osallistuneiden opiskelijoiden kokeneen ne hyödyllisenä lisänä koulutukseensa (Behling ym. 2021; Coe ym. 2023; Kalén ym. 2010; 2012a; 2012b; 2015; Lavoie-Tremblay ym. 2018; Nelson ym. 2021; Ng ym. 2020; Olivares ym. 2014; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020). Raportoidut tulokset eri mentorointiohjelmista vaihtelivat opiskelijoiden tyytyväisyyskokemusten (Behling ym. 2021; Coe ym. 2023; Lavoie-Tremblay ym. 2018; Lutz ym. 2017; Nelson ym. 2021; Olivares ym. 2014; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020; Kalén 2012a; 2015), jakson hyötyjen (Behling ym. 2021; Coe ym. 2023; Kalén 2010; 2012a; 2012b; 2015; Lavoie-Tremblay ym. 2018; Lutz ym. 2017; Nelson ym. 2021; Ng ym. 2021; Olivares ym. 2014; Wolff ym. 2020) ja haasteiden (Kalén 2010; Lutz ym. 2017; Olivares ym. 2014; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020; Wolff ym. 2020), mentorin ominaisuuksien (Kalén ym. 2010; 2012a; 2012b; Coe ym. 2023; Lutz ym. 2017; Nelson ym.

2021; Ng ym. 2020; Olivares ym. 2014; Wolff ym. 2020) sekä kehitysehdotusten (Coe ym. 2023; Kalén 2010; Lutz ym. 2017; Nelson ym. 2021; Ng ym. 2020; Wolff ym. 2020) välillä.

Mentorointiohjelmiin osallistuneiden opiskelijoiden tyytyväisyyskokemuksia raportoitiin sekä numeerisesti tilastojen avulla että sanallisesti tutkimuksissa (Behling ym. 2021; Coe ym. 2023; Lavoie-Tremblay ym. 2018; Lutz ym. 2017; Nelson ym. 2021; Olivares ym. 2014; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020). Numeerisesti mentorointiohjelmia suosittlevien opiskelijoiden määrät vaihtelivat 80-88 % tutkimusten välillä (Behling ym. 2021; Lavoie-Tremblay ym. 2018). Nelson ym. (2021) raportoivat opiskelijoiden kokeneen mentorointijakson vastanneen heidän tarpeisiinsa ja odotuksiinsa. Lisäksi opiskelijoiden kuvattiin olevan kiitollisia mentorointiohjelman salliessa suuremman määrän käytännön harjoittelua verrattuna perinteiseen työelämänharjoitteluun (Ng ym. 2020; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020), tai mahdollistavan runsaamman työelämän seuraamisen koulutusaikana (Olivares ym. 2014). Lutzin ym. (2017) reflektioivaa ryhmäkeskustelua sisältävää mentorointijaksoa kohtaan koettiin ehdollista tyytyväisyyttä, mikäli ryhmäläisten välille syntyi luottamuksellinen vuorovaikutussuhde.

Behling ym. (2021), Coe ym. (2023) Kalén ym. (2010; 2012a; 2012b; 2015), Lavoie-Tremblay ym. (2018), Lutz ym. (2017), Nelson ym. 2021, Ng ym. (2021), Olivares ym. (2014) sekä Wolff ym. (2020) kuvasivat tutkimuksissaan opiskelijoiden kokemia hyötyjä mentoroinnista. Lähes kaikissa näissä tutkimuksissa mentorointiohjelmien hyödyt liittyivät ammatilliseen kehitykseen ja henkilökohtaiseen kasvuun. Opiskelijoiden käytännön ammattiosaamista koskevien taitojen kehitystä raportoitiin kahdessa tutkimuksessa (Behling ym. 2021; Ng ym. 2021). Monissa tutkimuksissa kuvattiin opiskelijoiden kokemuksia metakognitiivisten taitojen harjoittelusta ja niiden kehittymisestä. Näitä olivat muun muassa reflektiivinen ajattelu ja sanoittaminen (Kalén ym. 2015; Lutz ym. 2017; Nelson ym. 2021; Ng ym. 2021), ajanhallinta ja priorisointitaidot (Ng ym. 2021; Kalén ym. 2012b), vastuunotto omasta kehittymisestä (Lavoie-Tremblay ym. 2018) sekä kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisutaidot (Wolff ym. 2020). Edellä kuvattujen myötä opiskelijat kokivat mentorointijaksojen aikana itsevarmuutensa kehittyneen (Kalén ym. 2010; 2012a; 2015; Nelson ym. 2021; Lavoie-Tremblay ym. 2018) sekä kuuluvuuden tunteensa (Nelson ym. 2021; Olivares ym. 2014) ja motivaation (Lavoie-Tremblay ym. 2018) lisääntyneen.

Koettujen haasteiden tai kielteisten mentorointikokemusten määrä oli tutkimuksissa vähäisempää verrattuna koettuihin hyötyihin. Kuitenkaan kaikki osallistuneet opiskelijat eivät kokeneet

kliinisten käytännön taitojensa parantuneet mentorointiohjelman aikana (Behling ym. 2021). Ajankäytöllisiä ja tapaamisaikojen yhteensovittamista koskevia haasteita raportoitiin kahdessa julkaisussa (Olivares ym. 2014; Kalén 2010). Lutzin ym. (2017) tutkimuksessa opiskelijoiden vaihtelevat erot sitoutumisissa mentorointitapaamisiin aiheuttivat haasteita ryhmäläisten välisessä tutustumisessa ja sen myötä luottamuksen kehittymisessä. Wolff ym. (2020) toivat esiin mentorointiohjelman hyödyn vaarantumisen, mikäli mentori toimisi opiskelijan arvioitsijana. Stefaniak ja Dmoch-Gajzlerska (2020) nimesivät tutkimuksessaan ohjelman haasteeksi sen rajallisen saatavuuden kaikille opiskelijoille.

Opiskelijoiden arviot mentoreiden merkityksestä tai roolista käsittelivät pääosin näiden myönteisiä tai toivottuja ominaisuuksia (Kalén ym. 2010; 2012a; 2012b; Coe ym. 2023; Lutz ym. 2017; Nelson ym. 2021; Ng ym. 2020; Olivares ym. 2014; Wolff ym. 2020). Ainoastaan yhdessä tutkimuksessa (Kalén ym. 2010) osa vastanneista opiskelijoista raportoi kokeneensa, etteivät henkilökemiat kohdanneet mentorinsa kanssa. Osassa tutkimuksista mentorin roolia kuvattiin ammattia koskevana tiedonlähteenä (Coe ym. 2023; Ng ym. 2020), kun taas toisissa enemmän opiskelijoiden opastajana kuin ongelmien ratkaisijana (Lutz ym. 2017; Wolff ym. 2020). Eri tutkimuksissa mentorin tärkeimpiin anteihin luettiin psykososiaalisen tuen antaminen (Kalén ym. 2010; 2012a; 2012b; Olivares ym. 2014; Wolff ym. 2020), opiskelijan kuunteleminen (Nelson ym. 2021; Ng ym. 2020) ja rohkaiseminen (Nelson ym. 2021; Olivares ym. 2014; Wolff ym. 2020). Lisäksi mentorin rooli kuvattiin merkittävänä integroitumisessa työyhteisöön (Ng ym. 2020; Olivares ym. 2014).

Kuudessa tutkimuksessa kartoitettiin myös opiskelijoiden näkemyksiä mentorointiohjelmien kehittämiseksi (Coe ym. 2023; Kalén 2010; Lutz ym. 2017; Nelson ym. 2021; Ng ym. 2020; Wolff ym. 2020). Tapaamisten sisältöjä ja vapaaehtoisuutta koskevissa ehdotuksissa oli vaihtelua tutkimusten välillä. Coen ym. (2023) osallistujat toivoivat strukturoidumpia tapaamisisältöjä, kun taas Wolffin ym. (2020) tutkimuksen opiskelijat toivoivat joustavampia aihe suunnitelmia tapaamisille. Kahdessa tutkimuksessa kannatettiin mentorointijakson vapaaehtoisuutta (Lutz ym. 2017; Wolff ym. 2020), kun taas kolmannessa puollettiin tapaamisten pakollisuutta osana koulutusta (Kalén ym. 2010). Nelsonin ym. (2021) tutkimuksessa opiskelijat toivoivat kasvokkain tapaamista mentorinsa kanssa etäyhteyden sijaan.

### 3.3 Kirjallisuushaun tulosten yhteenveto

Tämän pro gradu -tutkielman kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena oli selvittää sosiaali- ja terveysalan koulutuskontekstissa toteutettujen mentorointiohjelmien sisältöjä sekä niihin osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä. Kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan todeta, että mentorointia oli tutkittu paljon sosiaali- ja terveysalan työelämässä, mutta rajallisemmin koulutuskontekstissa. Koulutuksen aikaisen mentoroinnin tutkimukset painottuivat enemmän lääketieteen- ja hoitoaloille (Behling ym. 2021; Coe ym. 2023; Kalén ym. 2010; 2012a; 2012b; 2015; Lavoie-Tremblay ym. 2018; Lutz ym. 2017; Nelson ym. 2021; Ng ym. 2020; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020; Wolff ym. 2020), kun taas fysioterapian tai muiden kuntoutusalojen kontekstissa tutkimustietoa oli huomattavasti vähemmän. Tämän katsauksen mentorointiohjelmat rajattiin koskemaan opiskelijoiden ja ammattilaisten yhteistyössä toteutettuja ohjelmia rajaten pois vain opiskelijoiden väliset tai opiskelija-potilasmentorointiohjelmat vertailtavuuden vuoksi. Opiskelijoiden näkökulmat olivat tutkimuksissa aliedustettuina verrattuna mentoreiden ja muiden osapuolten, kuten potilaiden tai mentorointikoordinaattoreiden, näkökulmiin kirjallisuushakujen perusteella. Lisäksi tutkimuksissa olleet ohjelmat edustivat pääosin parimentorointia ryhmämuotoisen sijaan.

Mukaan seuloutuneissa tutkimuksissa laadullinen tutkimusote oli eniten käytetty monimenetelmällisten tutkimusmenetelmien ohella, kun taas määrällisiä tutkimusjulkaisuja oli vain yksi. Koulutuksenaikainen työelämänharjoittelua tai teoriaopintoja tukeva mentorointiohjelma koettiin opiskelijoiden näkökulmasta pääosin myönteisenä ja hyödyllisenä lisänä ammatillisessa koulutuksessa. Vastaavasti perinteistä työelämänharjoittelua korvaava mentorointiohjelma koettiin tutkimuksissa hyödyllisemmäksi suurimman osan opiskelijoiden mielestä (Behling ym. 2021; Coe ym. 2023; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020). Mentoroinnista saatu psykososiaalinen tuki sekä tulevaa ammattia ja ammatillisuutta koskeva tieto koettiin merkityksellisenä opiskelijoiden ammatillisessa ja henkilökohtaisessa kehityksessä.

Tutkimuksista ei toteutettu metodologista laadunarviointia, mutta useimmissa niistä oli havaittavissa heikkoa metodologisten lähtökohtien raportointia vertaisarvioiduista julkaisukanavista huolimatta. Esimerkiksi useassa laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttävässä julkaisussa tieteenfilosofisten lähtökohtien raportointi oli puutteellista (Kalén ym. 2012a; 2012b; 2015; Lutz ym. 2017; Ng ym. 2020; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska). Lisäksi osassa monimenetelmällisiä



tutkimusjulkaisuja laadullisten alkuperäisaineistolainauksien määrä oli vähäinen (Lavoie-Tremblay ym. 2018; Nelson ym. 2021; Olivares ym. 2014).

Tämän kartoittavan kirjallisuuskatsauksen perusteella löytyi kolmetoista julkaisua sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden mentorointikokemusten merkityksestä ammatillisessa kehittämissään. Yksikään tutkimuksista ei sisältänyt fysioterapeuttiopiskelijoita. Katsaus antoi suuntaa tutkimustiedossa olevalle aukolle. Näin ollen tällä pro gradu -tutkielmalla oli perusteltua tuottaa uutta tietoa fysioterapeuttiopiskelijoiden mentorointikokemuksista pienryhmässä koulutuksen kontekstissa.

#### 4 TUTKIELMAN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus oli selvittää pienryhmämentoroinnin mahdollisuuksia ammattilaiseksi kehittymisen tukemisessa fysioterapeuttikoulutuksen aikana. Tavoitteena oli kartoittaa fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia pienryhmämentoroinnista. Tämän myötä tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä opiskelijoiden näkökulmasta pienryhmämentoroinnin merkityksestä koulutuksen aikaisessa ammattilaiseksi kehittämisessä ja valmistautumisessa työelämään. Tutkielman tulokset voivat auttaa arvioimaan, voisiko pienryhmämentorointia hyödyntää enemmän fysioterapeuttikoulutuksessa, minkä lisäksi tuloksia voi hyödyntää tulevaisuudessa koulutuksen kehittämistyössä.

Tutkimuskysymys oli:

*Millaisia kokemuksia fysioterapeuttiopiskelijoilla on pienryhmämentoroinnista?*

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Toteutin tämän pro gradu -tutkielman laadullisella tutkimusotteella, jonka käyttö oli perusteltua kokemuksiä tutkittaessa (Laine 2018). Braun ja Clarke (2013, 20) tähdentävät laadullisen tutkimuksen kohteena olevan merkityksen kehittymisen kontekstisidonnaisuutta. Lisäksi he korostavat tutkijan subjektiivisuuden ja yksilöllisten tulkintaerojen olevan yleisesti hyväksyttäviä laadullisessa tutkimuksessa. Näin ollen tutkijan subjektiivisuutta ei katsota harhana, vaan yleisesti pyrkimyksenä kontekstisidonnaiseen analysointiin. Siksi onkin perusteltua, ettei oikeita vastauksia ole vain yhtä, vaan laadullisen analyysin voidaan katsoa edustavan yhtä tarinaa alkuperäisestä aineistosta kerrottuna (Braun & Clarke 2013, 20-21).

Tässä työssä tutkin fysioterapeuttiopiskelijoiden pienryhmämentoorintikokemuksia metodologisesti yhdistäen fenomenologishermeneuttisen lähestymisen refleksiiviseen temaattiseen analyysiin. Pyrin perustelemaan metodologisia valintoja ja omaa asemoitumistani tutkijana loogisesti ja läpinäkyvästi.

### 5.1 Fenomenologishermeneuttinen lähestymistapa

Tässä tutkielmassa lähestyin tutkimuskohdetta fenomenologishermeneuttisesta tieteenfilosofiasta käsin. Kyseisessä yhdistyvät fenomenologisen tutkimusperinteen kokemusten merkitysten tutkiminen ja tulkintaa korostava hermeneutiikka (Suddick ym. 2020). Merkkihenkilöinä voidaan pitää saksalaisia filosofejia Martin Heideggeria (1889-1976) ja Hans-Georg Gadameria (1900-2002), joiden tutkimusfilosofiaa pyrin mukailemaan tässä tutkielmassa.

Kuten usein laadullisessa tutkimuksessa, myös fenomenologishermeneuttisessa lähestymisessä ihminen nähdään tutkimuskohteena käsittävän aina ”henkilön kontekstissa” (*person-in-context*) ja intersubjektiivisuuden, jolla viitataan maailmaan sitoutumisen jaettuna, päällekkäisenä ja suhteellisenä (Smith ym. 2022, 19-20; Tuomi & Sarajärvi 2018, 30-31). Lisäksi kokemustutkimukseen voidaan katsoa kuuluvan teknisen metodikohtaisen toteutuksen lisäksi tutkijan ihmiskäsitys ja käsitys kokemusta koskevan tiedon luonteesta (Laine 2018). Laine (2018) kirjoittaa kokemuksiä tutkittaessa keskeistä olevan ihmisten sidonnaisuuden ymmärtäminen suhteessa ympäröivään maailmaan, jossa he elävät. Lisäksi tärkeää on sisäistää kokemusmaailman intentionaalinen luonne, jolla tarkoitetaan ihmisten kokemuksilleen antamaa merkityksellisyyttä

(Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018, 30-31). Näin ollen kokemusten tutkimuksessa keskitytäänkin ihmisten oman elämänsä kokemuksilleen antamien merkitysten ja merkityssisältöjen tutkimiseen (Dahlberg & Dahlberg 2019; Laine 2018).

Kokemustutkimuksen kuvaus edellyttää menetelmällisesti tulkintaa (Heidegger 2000, 61-62). Finlay (2011, 111-112) kuvaa tulkinnan tarvetta perusteltuna käsiteltäessä toisen henkilön kokemuksia ja haluttaessa etsiä hänen kertomiensa kokemusten piilotettuja merkityksiä. Lisäksi fenomenologishermeneuttisessa lähestymisessä tarvitaan tulkintaa, jotta voidaan ilmaista esiintullut merkitys suhteessa osallistujaan, tutkijaan sekä tutkimukseen. Näin ollen tulkinnan voidaan katsoa muodostuvan tutkimuksen aikana, kuten aineiston keruun ja analyysiprosessin aikana sen sijaan, että se ilmaantuisi tutkimuksen ulkopuolelta (Finlay 2011, 112-113). Smith ym. (2022, 27) kuvaavat tulkinnan tarvetta korostavassa lähestymisessä tiedon ja ymmärryksen muodostumista luonnehdittavan ennemmin kehämäisenä kuin lineaarisena tapahtumana. Tämä hermeneuttisena kehänä tunnettu idea kuvastaa tulkintaprosessia, joka muodostuu kokonaisuuden ja sen osien vastavuoroisen tarkastelun välillä (Smith ym. 2022, 27). Tämä kuvastaa siis tutkijana ymmärryksen jatkuvaa kehämäistä syvenemistä tutkittavaan ilmiöön ja aineistoon tutkimuksen aikana.

Braun ja Clarke (2022, 57-58) sekä Smith ym. (2022, 39) kuvaavat merkityksiä tutkittaessa olevan mahdollisuus tulkintaan eri tasoilla: latenttisesti tai semanttisesti. Latenttisen tason tarkastelussa tavoitellaan tutkittavien kokemusten piilotettujen merkitysten tunnistamista, kun taas semanttisella tasolla keskitytään enemmän ilmeisten, esillä olevien merkitysten tutkimiseen (Braun & Clarke 2022, 57-58; Smith ym. 2022, 39). Finlay (2011, 112-113) selittää tutkijan subjektiivisuuden ja ymmärryksen tutkittavien kokemuksilleen antamien merkitysten kontekstisidonnaisuudesta kuuluvan olennaisesti tulkintojen tekemiseen. Voidakseen ymmärtää tutkittavien näkökulmaa, tarvitaan tutkijan puolelta empatiakykyä toisen asemaan samaistumiseksi. Lisäksi tutkijan omien aiempien kokemusten ja tietojen muodostama esiyymmärrys on läsnä koko tutkimuksen teon ajan (Finlay 2011, 112-113).

## 5.2 Tutkijan esiymmärrys

Edellä kuvatun metodologisen lähestymisen valossa pyrin tuomaan tutkijana omaa subjektiivisuuttani esiin tutkimuksen tekijänä. Lisäksi pyrin olemaan koko tutkimusprosessin aikana tietoinen omiin tulkintoihini vaikuttavista tekijöistä ajattelussani. Refleksiivisessä temaattisessa analyysissä, kuten muissakin laadullisen tutkimuksen periaatteissa, tutkijan rooli on subjektiivinen ja merkittävä osa tutkimusprosessia (Braun & Clarke 2013, 20-21; Braun & Clarke 2022, 12). Tämän takia avasin tutkijana esiymmärrystäni ja asemoitumistani tähän pro gradu -tutkielmaan. Ymmärsin tutkimukseen osallistujan ainutlaatuisena ihmisenä, joka haastattelussa toimi oman kokemuksensa kertojana maailmankuvansa pohjalta.

Tutkijana oma esiymmärrykseni tutkimusaiheestani koskien mentorointia ja ammatillista kasvua opiskeluiden aikana pohjautui pitkälti omaan kokemukseeni; olen itse opiskellut suomalaisessa ammattikorkeakoulussa ja valmistunut fysioterapeutiksi 2010-luvulla. Tämän jälkeen työskentelin ammatissa noin neljän vuoden ajan erilaisissa työtehtävissä Suomen julkisella sektorilla niin perusterveydenhuollossa kuin erikoissairaanhoidossa. Näiden kokemusten myötä koin itselläni olevan käsitystä fysioterapeutin työnkuvasta näissä toimintaympäristöissä. Oma kokemukseni organisoidusta mentoroinnista kumpusi maisteriopintojeni aikaisesta, noin yhden lukuvuoden pituisesta, mentorointijaksosta osana terveystieteiden opettajan pedagogisia aineopintoja. Tässä mentorointityöskentelyssä olin aktorin roolissa opettajaopiskelijana. Vaikka mentorointikokemukseni ei sijoittunut ammattitutkinnon aikaiseen opiskeluun, koin sillä olevan merkitystä maisteriopintojen aikaiseen ammatilliseen kehittymiseeni.

Suhtauduin koulutuksenaikaiseen mentorointiin erityisesti aktorin näkökulmasta kehittämistarpeiden ja -toiveiden kannalta merkittävänä vuorovaikutussuhteena. Ammattia ja työelämää koskevat keskustelut ammattilaisen kanssa voivat tukea aktorin ammatillista kasvua ja ammatti-identiteetin kehittymistä jo koulutuksen aikana. Kuitenkin tunnistin tässä olemassa olevan riskin mestari-kisälli-tyyppiseen tiedon jakamiseen opiskelijoiden janotessa tietoa ammattilaiselta. Tällöin aktorit toimivat ennemmin passiivisina tiedon vastaanottajina kuin aktiivisina oman tietotasonsa ja osaamisensa rakentajina, mikä kuvastaakin perinteistä mentorointimallia. Näin kriittisen ajattelun harjoittelun tärkeänä osana ammatillisia opintoja ja korkeakoulutusta, minkä uskon näkyneen opiskelijoiden aktiivisena toimijaosapuolena mentoroinnissa. Lisäksi näin dialogissa tapahtuvan yhteistyön merkittävänä osana mentorointia, joka mahdollistaisi

opiskelijalle ammattiin sekä työelämään tarvittavien tietojen ja taitojen täydentämisen formaalin ammatillisen koulutuksen ohella. Kehitysosa-alueita opiskelijalle voisivat olla esimerkiksi ammattia koskeva substanssiosaaminen, metakognitiiviset taidot ja motivaation suuntaaminen.

Näin mentorointityöskentelyssä potentiaalia suomalaisen fysioterapeuttikoulutuksen täydentämiseen ja kehittämiseen edellä kuvattujen tekijöiden perusteella. Näiden avulla pienryhmämentorointia voitaisiin nähdäkseni tarkastella yhtenä vaihtoehtona kritisoidun koulutuksen ja työelämän välisen kuilun kaventamiseksi. Pysin kuitenkin kriittisesti tarkastelemaan omia tulkin-tojani tutkimusaineiston tarkastelussa ja kohtaamaan osallistujien kokemukset avoimella uteliaisuudella. Tämän mahdollistamiseksi käytin reflektiivisessä työskentelyssä apunani suosituksen mukaisesti tutkijapäiväkirjaa (mm. Braun & Clarke 2013; 2022).

### **5.3 Osallistujat ja aineiston hankinta**

Tutkielmani aineisto pohjautui Kalliolahden ja Mäenpään (2022) kuvaamaan fysioterapeuttiopiskelijoiden mentoroinnin toimintamallin pilottikokeiluun, joka toteutettiin kevään 2022 aikana. He kuvasivat kyseisen pilottikokeilun olevan osa kehittämissuunnitelmaa, jossa tavoitteena oli fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillisen kasvun tukeminen sekä fysioterapeuttikoulutuksen ja alan kehittäminen mentoroinnin avulla. Lisäksi mentorointitoiminnan juurruttaminen osaksi fysioterapeutin peruskoulutusta oli kehittämissuunnitelman pidemmän aikavälin tavoite (Kalliolahti & Mäenpää 2022).

Pro gradu -tutkielmani osallistujat rekrytoin edellä kuvatun pienryhmämentorointijakson fysioterapeuttiopiskelijoista. Rekrytointi tapahtui tutkimusilmoituksella (liite 3), jonka välitin opiskelijoille heidän mentoreidensa kautta sähköpostitse loppukeväästä 2022, ja myöhemmin osalle opiskelijoista suoraan sähköpostitse heidän luvallansa alkusyksystä 2022. Tutkimukseen osallistui kohderyhmästä yhteensä neljä vapaaehtoista fysioterapeuttiopiskelijaa ja yksi esihaastateltava, joka oli aineistonkeruuajana keskeyttänyt opintonsa.

Tutkimushaastatteluihin osallistuville opiskelijoille lähetin sähköpostilla luettavaksi tutkimustiedotteen (liite 4) ja tietosuojailmoituksen (liite 5), minkä lisäksi pyysin heitä täyttämään sähköisellä Webropol-alustalla taustatieto- sekä suostumuslomakkeen (liite 6). Viimeksi mainitut sähköiset lomakkeet osallistujat täyttivät ennen haastatteluiden toteutumista. Taustatietoina

osallistujilta kysyttiin yhteystietojen lisäksi mahdollisia aiempia ammattitutkintoja sekä työkokemusta sosiaali-, terveys- tai liikunta-alalta. Lisäksi mahdollista opintopisteiden saamista pienryhmämentorointiin osallistumisesta tiedusteltiin. Näiden esitietojen avulla pyrin tutkijana saamaan selkeyden osallistujien ammatillisesta taustasta ja siten kontekstista, jossa he kokemuksiaan kuvaavat. Mikäli haastatteluihin ilmoittautuneet opiskelijat olivat saaneet pienryhmämentorointiin osallistumisensa sisällytettyä tutkintoonsa, anoin heidän oppilaitoksiltaan tutkimusluvut haastatteluihin. Opiskelijoiden osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, minkä lisäksi he olivat tietoisia oikeudestaan lopettaa tutkimukseen osallistumisensa missä vaiheessa tahansa ilmoittamatta syytä.

Fysioterapeuttiopiskelijoista muodostunut osallistujaryhmä oli keskenään melko heterogeeninen. Osallistujat edustivat kokemuksillaan kolmen eri mentorointiryhmän toimintaa. Neljästä osallistujasta kaksi oli osallistunut pienryhmämentorointiin keväästä 2021 alkaen, kun taas kaksi muuta osallistuivat vain lukukauden mittaiselle mentorointijaksolle. Kahdella osallistujista oli aiempi ammatillinen koulutus taustalla ennen fysioterapeuttiopintoja, ja kolmas osallistuja oli suorittanut hierojan ammattitutkinnon ammattikorkeakoulutuksen aikana. Ennen tutkimushaastatteluja kolmella osallistujista oli aiempaa työkokemusta sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalta, hierojan tai hoiva-avustajan tehtävistä. Mentorointijakson ajankohta suhteessa fysioterapeuttiopintoihin vaihteli osallistujien välillä toisesta lukuvuodesta viimeiseen lukukauden ennen valmistumista.

Toteutin aineistonkeruun yksilöhaastatteluina etätoteutuksella Zoom-ohjelmiston avulla syys- ja lokakuun 2022 aikana. Toimin tutkijana itse haastattelijana. Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluita haastattelurungon sopivuus varmistettiin esihaastattelun avulla (Hirsjärvi & Hurme 2022, 74). Tämän avulla muokkasin teemakysymyksiä vielä sopivampaan muotoon ja lisäsin mentorointijakson pituutta ja tapaamisten tiheyttä koskevat kysymykset haastattelurunkoon. Haastattelut noudattivat puolistrukturoitua haastattelurunkoa (liite 7). Aloitin haastattelut esittämällä ensimmäisenä osallistujille aloittavan pääkysymyksen: *”Kertoisitko aluksi vapaasti omista kokemuksistasi pienryhmämentorointijaksosta?”*. Tämän jälkeen tarkensin haastattelun etenemisen mukaan osallistujien vastauksia teema- ja apukysymyksillä, kuten: *”Kuvailisitko omia tavoitteitasi tai toiveitasi pienryhmämentorointijaksolle?”* ja *”Kuvailisitko omaa rooliasi pienryhmässä?”*. Apukysymyksiä (esim. *”Puhuit äsken... voisitko avata sitä hieman lisää?”*, *”Voisitko antaa esimerkin/esimerkkejä siitä...?”*) käytin, mikäli toivoin osallistujien kuvaavan

tarkemmin jotain kertomaansa. Teemakysymyksiä käytin, mikäli kyseiset aihealueet eivät muuten tulleet esiin haastateltavien kertomana. Pääkysymystä lukuun ottamatta teemakysymysten järjestykset vaihtelivat haastattelukohtaisesti. Pidimme molemmat osapuolet etähaastatteluiden aikana kamerat päällä. Kun arvioin saaneeni vastaukset kaikkiin suunnitelmiini teemakysymyksiin eikä osallistujilla ollut enää lisättävää kertomaansa, päätin haastattelut kiittämällä heitä antamastaan ajasta. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 33-44 minuutin välillä (keskiarvo noin 40 minuuttia).

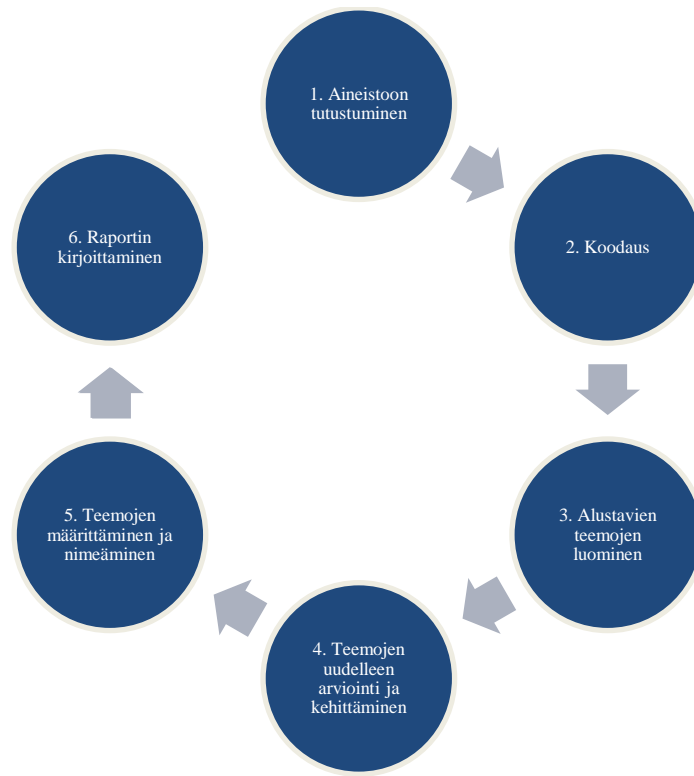
Tallensin kaikki haastattelut Zoom-ohjelmistolla ja niiden loputtua tuhosin videotallenteet heti. Äänitiedostojen avulla litteroin haastattelut kirjalliseen muotoon sanatarkasti jättäen pois täytesanat (kuten ”niinku”, ”öö”) ja tauot luettavuuden helpottamiseksi. Litteroinnissa käytin apuna Microsoft Word Online -ohjelman litterointitoimintoa. Tämän jälkeen poistin äänitiedostot. Litteroituja sivuja tuli yhteensä 53 (fontti Times New Roman, riviväli 1,5). Aineiston käsittelyssä hyödynsin Jyväskylän yliopiston salasanaa suojattua U-asemaa, jossa säilytin haastatteluaineistoja tutkielman ajan. Osallistujien yksityisyyden suojaksi käytin pseudonymisointia heidän kertomistaan ryhmäläisten nimistä. Lisäksi loin osallistujille pseudonyymit haastattelujärjestyksessä siten, että ensimmäiseksi haastatellusta osallistujasta käytin pseudonyymiä ”O1”, toisesta ”O2” ja niin edelleen.

#### **5.4 Refleksiivinen temaattinen analyysi**

Tämän tutkielman yksilöhaastatteluilla kerätyn aineiston analysoin hyödyntäen refleksiivistä temaattista analyysiä mukaillen Braunin ja Clarken (2022) mallia. Heidän mukaansa refleksiivisyydellä viitataan kriittisen reflektion käyttämiseen osana tutkijana toimimista ja tutkimuksen tekemistä, minkä avulla pyritään noudattamaan laadullisen tutkimuksen paradigman arvoja ja lähestymistapoja (Braun & Clarke 2022, 5). Temaattisessa analyysiprosessissa merkitysten tutkimiseksi pyritään rakentamaan yhteisiä merkitysmalleja (*shared patterned meaning*) useamman osallistujan väliltä (Braun & Clarke 2020). Analysoin aineiston kokemustutkimukselle tyypillisesti aineistolähtöisesti (Laine 2018), jonka myötä pyrin tuomaan esiin juuri osallistujien näkökulmaa. Pyrin tutkimaan merkityksiä enemmän latenttisella kuin semanttisella tasolla, minkä myötä pyrin tulkitsemaan ja tunnistamaan osallistujien mentorointikokemusten impliittisiä, piilotettuja merkityksiä (Braun & Clarke 2022, 10). Aineiston analyysi eteni kuuden vaiheen kautta (kuva 4) ollen enemmän kehämäinen kuin lineaarinen. Analyysiprosessi eteni



iteratiivisesti siten, että toistin kaikkia vaiheita useamman kerran ja tarvittaessa palasin takaisin aiempiin vaiheisiin.



KUVA 4. Analyysiprosessin eteneminen (mukaillen Braun & Clarke 2022).

*Vaihe 1, aineistoon tutustuminen.* Aineistoon tutustumisen myötä tutkijan on tarkoitus tulla tutuksi aineistonsa kanssa syventymällä siihen esimerkiksi litteroinnin ja nauhoitteiden kuuntelun avulla (Braun & Clarke 2022, 42-43). Vaikka varsinainen aineiston analysointiprosessi alkoikin litteroinnin vaiheessa, pidän merkittävänä osana sitä myös haastatteluiden tekemisen. Reaaliaikaisessa etähaastattelussa minun oli mahdollista tarkentaa haastateltavien kertomia ja pyrkiä näin ymmärtämään heidän näkökulmaansa. Litteroinnissa käytin apuna Microsoft Word Online -ohjelmaa, joka muutti haastattelun äänitallenteen suoraan tekstiksi. Tarkistin valmiiksi litteroidun aineiston läpi kuunnellen samanaikaisesti tallenteet ja muokaten tekstin oikeaan muotoonsa. Tämä mahdollisti minulle palaamisen haastatteluihin muistelemaan mielikuviani, joita minulle jäi osallistujien vastauksista. Valmiit litteraatit tallensin Pdf-tiedostoiksi, jotka luin myös useamman kerran läpi. Tämän aikana merkitsin tutkimuskysymykseni kannalta alustavasti relevantteja kohtia tekstistä käyttäen apuna muokkausohjelmaa, ja samalla hahmottelin mielessäni alustavia merkitysyksiköitä.

*Vaihe 2, koodaus.* Kuin koin hahmottaneeni haastatteluaineiston sisällön suurin piirtein kokonaisuudessaan, siirryin eteenpäin järjestelmällisempään työskentelyyn. Tässä vaiheessa kävin vielä läpi litteraatit tehden tarvittavia muutoksia alustaviin aineistopointeihini ja kopioiden ne erilliseen Microsoft Word-tiedostossa olevaan taulukkoon. Braunin ja Clarken (2022, 59) mukaan tämän vaiheen tarkoituksena on luoda alkuperäisen aineiston osista tiivistettyjä ja analyttisesti merkityksellisiä kuvauksia, koodeja. Näiden avulla oli tarkoitus tallentaa osallistujien kokemuksilleen antamia merkityksiä siten kuin tutkijana ne ymmärrän. Tässä korostui tutkijana oma tulkintani ja esiymmärrykseni. Microsoft Word-tiedostossa olevaan taulukkoon poimituani alkuperäiset aineistolainaukset, muodostin toiseen sarakkeeseen koodin kuvaamaan tulkintaani siitä (taulukko 3). Alkuperäiset sitaattit vaihtelivat lauseen osan ja useamman lauseen välillä. Tässä vaiheessa erotin aineistolainaukset toisistaan värikoodein osallistujakohtaisesti. Ensimmäisellä koodauskierroksella loin kaikille taulukkoon poimituille sitaateille oman koodin, mutta tarkemman tarkastelun myötä huomasin osan koodeista sisältävän identtisen merkityksikön keskenään. Tällaiset koodit yhdistin toisella koodauskierroksella toisiinsa, kuitenkin osallistujakohtaisesti toisistaan erillään pitäen.

TAULUKKO 3. Aineiston koodaus.

<b>Alkuperäinen teksti</b>	<b>Koodi</b>
”-- ei mulla missään kohtaa ollut se ajatus mielessä, että mä teen tän sen takia, että mä saan tässä sen yhden opintopisteen, että se oli vaan semmoista, ylimääräinen juttu sitten tässä, minkä sai hyödyksi.” (O4S54)	osallistuminen aktorin omasta mielenkiinnosta

O = osallistuja, S = sivunumero litteroidussa aineistossa

*Vaihe 3, alustavien teemojen luominen.* Saatuani alkuperäiset aineistolainaukset ja niitä vastaavat koodit mielestäni kuvaaviksi, kopioin koodit Microsoft Word -taulukosta Flinga-ohjelmaan. Tämän työkalun käyttö mahdollisti minulle koodien ryhmittelyn itseäni helpottavaan visuaaliseen muotoon. Kuten taulukossa myös tässä pidin osallistujakohtaiset koodit eri värein eroteltuna toisistaan. Tämä auttoi minua hahmottamaan merkitysmalleja, jotka koostuivat useamman osallistujan kokemuksista. Braun ja Clarke (2022, 78-81) ohjeistavat koodien ryhmittelyn tarkoituksena olevan yhteisten merkitysmallien hahmottelun siten, että ne kuvastavat haastatteluaineistoa kokonaisuudessaan. He kuvaavat näiden ryhmien olevan tutkijan aktiivisen ja subjektiivisen analysoinnin tulosta (Braun & Clarke 2022, 78-81). Tässä vaiheessa tutkijana pyrin kriittisesti tarkastelemaan omia tulkintojani koodien sisältämistä merkityksistä sekä niiden yhteyksistä ja eroista reflektiivisen toiminnan avulla tutkijapäiväkirjaa kirjoittaen. Flinga-

ohjelmistossa tekemäni ryhmittelyn mukaisesti järjestelin myös Microsoft Word -taulukkoa, jossa pystyin pitämään alkuperäiset aineistolainaukset mukana tarkastelussa. Tarvittaessa palasin myös tarkistamaan litteraateista osallistujien kertomaa laajemmin. Ryhmiä rakentaessa loin niille myös yhteisiä nimityksiä, joilla pyrin käsittämään sisältyvien koodien yhteisiä kokemusmerkityksiä (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Koodien ryhmitteleminen.

Alkuperäinen teksti	Koodi	Ryhmän kuvaus
”-- ei mulla missään kohtaa ollut se ajatus mielessä, että mä teen tän sen takia, että mä saan tässä sen yhden opintopisteen, että se oli vaan semmoista, ylimääräinen juttu sitten tässä, minkä sai hyödyksi.” (O4S54)	osallistuminen aktorin omasta mielenkiinnosta	Mentorointi motivoivaa
”-- mä kyllä tykkäsin, siis siitä tiiviistä tahdistista ehkä enemmän, että se jotenkin -- sitten kun on se 2 viikon välein niin se pysyy se tatsi siihen paremmin.” (O3S33)	aktorille sopiva tapausintensiteetti helpottaa tatsin pysymistä	
”-- koen, että kun nyt tää on ollut tämmöistä vapaaehtoista, niin se oma into on paljon suurempi. -- Siis tavallaan, että se ei ole sidottu siihen kouluun, niin sitten se voi olla paljon motivoivampaa jollain tapaa.” (O3S42)	vapaaehtoinen mentorointiin osallistuminen motivoivampaa	Mentoroinnin vapaaehtoisuus
”-- semmoista jotenkin ihmettelyä tai harmistelua, että tämän tyyppinen työskentely oli vapaaehtois pohjalta. Ehkä se on hyväkin, että se oli vapaaehtois pohjalta, että vaan kiinnostuneet sitten oikeasti tulee mukaan.” (O1S11)	vapaaehtoinen mentorointi houkuttelee motivoituneita	

O = osallistuja, S = sivunumero litteroidussa aineistossa

*Vaiheet 4-5, teemojen uudelleen arviointi ja kehittäminen sekä määrittäminen ja nimeäminen.* Analyysiprosessini eteni näiden vaiheiden osalta hyvin hienojakoisena jatkumona. Näiden vaiheiden tarkoitukseksi Braun ja Clarke (2022, 97; 108) kuvaavat ryhmittelyvaiheen tuotosten tarkastelun sekä jatkuvalla iteratiivisella analyysityöskentelyllä yhdistellä ryhmiä ensin alustaviin teemakandidaatteihin, ja sen jälkeen lopullisiin ala- ja pääteemoihin (taulukko 5). Analyysiprosessin ohjeistusta noudattaen tein näissä vaiheissa jatkuvaa vertailua ryhmiin sisältyvien

koodien sekä itse ryhmien välillä. Sama jatkui myös teemakandidaattien määrittelyssä, minkä aikana pyrin jatkuvasti muistuttamaan itseäni alkuperäisestä tutkimuskysymyksestäni ja kysyen itseltäni: ”mitä nämä kokemukset merkitsevät osallistujille?”. Reflektiiviseen toimintaan perustuva kriittinen työskentelyni sisälsi aktiivisesti tutkijapäiväkirjan kirjoittamista. Lisäksi jatkuva päivittäminen Flinga-ohjelman ja Microsoft Word -taulukon sisällön yhtäläisyydeksi auttoi minua palaamaan osallistujien kokemusten tarkasteluun. Jouduin toistamaan ryhmittely- ja teemoitteluvaiheet, sillä huomasin ensimmäisellä kerralla muodostaneeni teemat ennemmin aihealue- kuin merkityslähtöisesti, johon Braun ja Clarke (2022, 77) ohjeistavat. Vaiheiden toistamisen myötä sain lopulta rakennettua omasta mielestäni tutkimuskysymykseen vastaavan teemajaottelun, joka ymmärrettävästi ja perustellusti kuvasi alkuperäistä aineistoa. Teemoja muodostui lopulta yhteensä kuusi; kaksi pääteemaa ja neljä alateemaa, mikä on sopiva määrä myös Braunin ja Clarcken (2022, 89) ohjeelliseen suositukseen nähden.

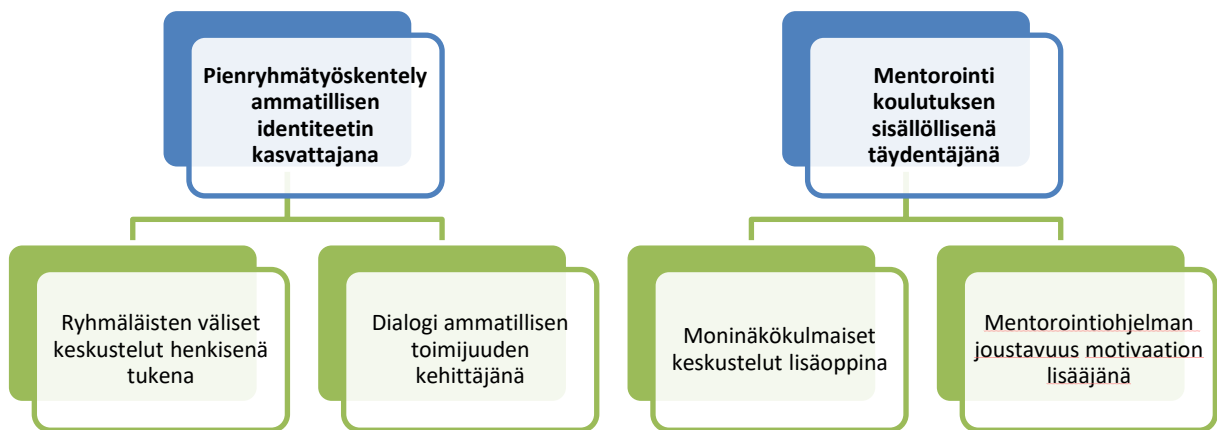
TAULUKKO 5. Esimerkki toisen pääteeman muodostumisesta.

<b>Ryhmän kuvaus</b>	<b>Alateema</b>	<b>Pääteema</b>
Mentorointi motivoivaa Mentoroinnin vapaaehtoisuus	Mentorointiohjelman joustavuus motivaation lisääjänä	Mentorointi koulutuksen sisällöllisenä täydentäjänä
Ryhmäläisten tasavertaisuus Moninäkökulmaiset keskustelut Kriittisen ajattelun kehittyminen	Moninäkökulmaiset keskustelut lisäoppina	

*Vaihe 6, raportin kirjoittaminen.* Tähän vaiheeseen sisältyi tekemäni teemajaottelun sisällön kirjoittaminen tutkielmaraporttiin. Braun ja Clarke (2022, 118-119) kuvasivat tämän olevan olennainen vaihe analyysiprosessissa, sillä siinä punoutuvat yhteen analyttinen kerronta ja elävöittävät aineistopoiminnat. Näiden avulla pyrin esittämään analyysin tulokset mahdollisimman selkeästi ja yhtenäisesti tutkimuskysymykseeni vastaten. Teemojen tarkemman sisällön kuvasin seuraavassa Tulokset-osiossa.

## 6 TULOKSET

Refleksiivinen temaattinen analyysi fysioterapeuttiopiskelijoiden pienryhmämentorointikoke-  
muksista tuotti kaksi pääteemaa: *Pienryhmätyöskentely ammatillisen identiteetin kasvattajana*  
ja *Mentorointi koulutuksen sisällöllisenä täydentäjänä*. Pääteemat ovat keskenään samanarvoi-  
sia, ja ne rakentuvat alateemoista, joita muodostui lopulta yhteensä neljä (kuva 5).



KUVA 5. Teemakartta tuloksista.

Tutkielman tulokset kuvastavat opiskelijoiden kokemuksia pienryhmämentoroinnin merkityk-  
sestä osana heidän ammatillista kehittymistään fysioterapeuttikoulutuksen aikana. Kuten eräs  
osallistujista kuvasi: ”*pääsee juttelemaan fysioterapia-asioista, kun musta tuntuu, että meidän  
koulutuksessa on ollut siinä vähän semmoista aukkoa*” (OISI), opiskelijoiden kertomat pien-  
ryhmämentoroinnista vastauksena heidän kokemaansa tarpeeseen koulutuksenaikaisen amma-  
tillisen keskustelun lisästä. Huolimatta eri vaiheistaan fysioterapeuttikoulutuksessa, opiskelijat  
kuvasivat pienryhmämentoroinnin tukeneen heidän ammatillista kasvuaan opiskelun ohella ja  
tulevaisuuden työelämään valmistautumistaan. Tulosten keskeinen sisältö tiivistetysti kuvat-  
tuna seuraavalla sivulla (taulukko 6). Kaikilla osallistujilla mentorointijakso oli toteutunut lähes  
kokonaan etäyhteydellä mentorin ja opiskelijoiden asuessa eri paikkakunnilla, minkä vuoksi  
yhteistyö sisälsi pääosin keskustelunomaista vuorovaikutusta. Eräs osallistujista toikin esille,  
että lähitapaamiset olisivat voineet mahdollistaa käytännön harjoittelun, mikä olisi voinut olla  
hyödyllinen lisä mentorointijaksolle.

TAULUKKO 6. Tulosten yhteenvetotaulukko.

<b>Pääteema</b>	<b>Alateema</b>	<b>Tiivistetty kuvaus</b>
Pienryhmätyös- kentely amma- tillisen identitee- tin kasvattajana	Ryhmäläisten väliset keskustelut henkisenä tukena	Pieni ryhmäkoko keskustelun tehostajana. Ryh- mäläisten välinen luottamus ja turvallinen suhde kokemusten jakamisen sekä vertaistuen mahdollistajana
	Dialogi ammatillisen toimijuuden kehittä- jänä	Tapaamiset paikka ammattilaiseksi harjoitte- luun, jossa yhteiset keskustelut yleisten työelä- mätaitojen kehittäjänä ja itsevarmuuden lisää- jänä
Mentorointi koulutuksen si- sällöllisenä täy- dentäjänä	Moninäkökulmaiset keskustelut lisäoppina	Ammattia koskevan tiedon lisääntyminen ja uusien näkökulmien avautuminen kriittisen ajattelun kehittäjänä
	Mentorointiohjelman joustavuus motivaat- ion lisääjänä	Jakson vapaaehtoisuus kuormituksen vähentä- jänä. Joustavat aihevalinnat opiskelijoiden mo- tivaation lisääjänä ja tarpeisiin vastaajana

Tämän pro gradu -tutkielman tulosten esittäminen muodostuu pitkälti alateemojen sisältöjen käsittelyllä, pääteemojen ollessa enemmän tiivistäviä kuvauksia yhteisestä sisällöstä. Tulokset edustavat osallistujien yhteisiä merkitysmalleja antamilleen kokemuksille pienryhmämentoroinnista. Tässä kappaleessa tulokset esitetään teema kerrallaan, aloittaen pääteemasta ja tarkentaen alateemojen kuvauksiin hyödyntäen lainauksia alkuperäisaineistosta. Alkuperäisestä haastatteluaineistosta lainatut opiskelijaosallistujien kertomat on merkitty lainausmerkeillä ja kursiivilla. Alkuperäisissä sitaateissa esiintyvät pseudonyymit on merkitty hakasulkujen [ ] sisälle. Aineistolainauksissa sulkujen ( ) käyttö tarkoittaa tutkijan lisäämää tarkennusta tekstiin, mikä perustuu hänen omiin päätelmiinsä. Kyseessä ei silloin ole suora lainaus osallistujan sanomasta, vaan tutkijan pyrkimys helpottaa aineiston tulkintaa. Aineistolainauksen perään on merkitty sulkuihin haastateltavan pseudonyymi ja aineistolainauksen sivunumero (esim. O1S2 = osallistuja 1, sivu 2).

## 6.1 Pienryhmätyöskentely ammatillisen identiteetin kasvattajana

Ensimmäinen pääteema käsittää opiskelijoiden kokemuksia pienryhmämentoroinnin antamasta tuesta heidän koulutuksen aikaisen ammatillisen identiteettinsä kasvussa. Koulutuksen sisällöllisen täydentämisen ohella he kertoivat jakson aikana käymiensä keskustelujen merkityksestä itselleen ja dynamiikkaan ryhmäläisten välillä saaden näistä tarvitsemaansa tukea.

### 6.1.1 Ryhmäläisten väliset keskustelut henkisenä tukena

Opiskelijat kuvasivat pienryhmässä käymiensä keskustelujen tarjoavan heille paljon tukea erilaisiin asioihin koulutuksen aikana. Näihin lukeutuivat muun muassa henkinen tuki opintojen ja työharjoittelujaksojen oheen, apu työharjoittelupaikan valintaan ja oman polun etsimiseen fysioterapeuttikoulutuksessa sekä kollegiaalisen tuen saaminen muista ryhmäläisistä. Useampi osallistujista toi esiin ryhmäläisiin tutustumisen myötä luottamuksen syntymisen, minkä myötä he kokivat helpommaksi tuoda itselleen epävarmoja asioita esiin yhteisiin pienryhmän keskusteluihin. Myös mentorin rooli yhteisissä keskusteluissa ja tuen antajana oli opiskelijoiden kertomien mukaan merkittävä.

*”-- hän (mentori) korosti sitä siitä alusta lähtien, että nää on sitten sellaisia juttuja, että missä voidaan vapaasti tässä puhua ja mistä ei sitten puhuta ryhmän ulkopuolelle, ellei sitten toivota. Niin, ja jotenkin siinä tuli sellainen olo, että voi kertoa sellaisia, mitkä itsestä tuntuisi sellaiselta, että harjoittelupaikalla ei viitsisi sanoa jollekin harjoittelun ohjaajalle tai jollekin muulle. Nostaa asioiksi semmoista omaa epävarmuuttaan tai osaamattomuuttaan, niin sitten oli jotenkin semmoinen tosi turvallinen (suhde mentoriin).” (OIS7)*

Mentorin tuomaa lisää pienryhmän työskentelyssä toivat esille kaikki haastatelluista opiskelijoista. Mentorin merkitystä kuvattiin esimerkiksi neuvonantajana sekä aktoreiden ajattelun herättelijänä. Lisäksi osallistujien kertomasta korostui mentorin rooli ammattilaisena, joka edusti heille tulevaa ammattiaan ja samanaikaisesti fysioterapiaa työelämässä. Kokemus fysioterapeutin työelämästä ja ammatin tuntemisesta koettiin opiskelijoiden puolelta tärkeäksi osaksi pienryhmän työskentelyä tuoden keskusteluihin erilaista syvyyttä verrattuna opiskelijoiden keskinäiseen keskusteluun tulevaa ammattia koskevista asioista:

*“-- mä itse koin sen (pienryhmämentoroinnin) nimenomaan just tässä tarkoituksessa tosi hyvänä, että vaikka me nyt toki oltaisiin voitu opiskelutovereina ja silleen samalta luokalta, samana vuosikurssilla aloittaneilta voitu kokoontua keskenämme ja jutella keskenämme. Mutta sitten kun siinä oli ammattilainen ja tavallaan meidän kaveripiirin ulkopuolinen, eri tilanteessa oleva henkilö, joka vähän ohjasi sitä toimintaa ja keskustelua, niin sitten siihen tuli tavallaan erilaisia syvyyksiä, vaikka samoista asioista oltaisiin voitu puhua myös keskenämme.” (O1S1)*

Työelämän tuntemuksen ohella mentorin antama kannustus ja yhteisistä keskusteluista ammentu tuki koettiin opiskelijoiden näkökulmasta myös tärkeänä. Vaikka osa osallistujista kertoi saaneensa mentoriltaan tärkeitä käytännön vinkkejä koskien työelämäharjoittelussa tai muuten koulutuksessa käytyjä aiheita, ilmaisivat he samanaikaisesti kokeneensa yhteiset pohdinnat mentorin kanssa itselleen hyödylliseksi. Kuten eräs osallistujista kuvasi pienryhmässään mentorin ja aktoreiden yhteisten pohdintojen merkityksellisyyttä itselleen:

*“-- ihan samalla tavalla se [mentori] meidän kanssa niitä asioita pohtii, vaikka on jo paljon työkokemusta. Siellä mentoroinnissa, ehkä se kun sä näet sitten konkreettisesti, että vaikka se tosi fiksu tyyppi, joka on siellä käytännön työssäkin ja tehnyt jo uraa, niin pohtii ihan samalla tavalla ja kipuilee tai on kipuillu jossain kohtaa samojen asioiden kanssa. Niin se tuo kanssa sellaista vähän vertaistukeakin.” (O2S16-17)*

Mentorin erityisen roolin lisäksi osallistujat kertoivat pienryhmänsä muiden opiskelijoiden, vertaisaktoreiden merkityksellisyydestä itselleen. Lähes kaikki toivat esiin kokemaansa samaisutumisen tunnetta muihin vertaisaktoreihin, joiden kanssa olivat samassa vaiheessa fysioterapeuttikoulutusta ja opinnot etenivät samaa tahtia. He kuvasivat tämän tiiviin yhteistyön niin pienryhmämentoroinnissa kuin opinnoissa lisäävän heidän keskinäistä tuen saantia toisistaan sekä edesauttavan jakamaansa yhteisöllisyyden tunnetta:

*” -- se on tosi hyvä, että meillä on just samaan aikaan, samanlaiset opinnot, samat kokemukset, samat opettajat. -- Niin ehkä siinä vielä tulee sellainen vertaistuellisuus, kun me ollaan kaikki siinä samassa ryhmässä ja mennään about samaa tahtia opintoja. -- Mutta kyllä mä uskon, että sitten kun me ollaan täysin samassa vaiheessa, ja ns. samassa kehityskaareissa mennään, niin on se vertaistuellisempaa sitten siinä hetkessä. Me ollaan nytten*



*kaikkien samojen tehtävien ja deadlinejen kanssa painitaan siinä samanaikaisesti.”*  
(O2S24-25)

Ryhmäläisiltä saamansa vertaistuen lisäksi opiskelijoista kaksi kuvasivat myös omaa antiaan pienryhmän työskentelyssä. He kuvasivat tuoneensa yhteisiin keskusteluihin aiemmista työkokemuksista ammennettuja esimerkkejä, jotka mahdollistivat muille ryhmäläisille niin opin kuin tuen saamisen. Kuten eräs osallistujista kuvasi antaneensa omaan kokemukseensa perustuvaa tukea ryhmäläiselleen työelämään siirtymisessä:

*”-- yhdellä mentoriystävällä (= vertaisaktorilla) niin oli siinä sellainen, että hänellä oli vähän työelämään siirtymisen- ensimmäisen työpaikan kanssa, niin vähän semmoisia yllätyksiä sieltä. -- siinä sitten kun on itse elämäni varrella kokenut sellaisia tilanteita, että työnantajapuoli ei välttämättä ole niin kauhean reilu. Niin sitten, että pitää olla napakkana ja napakan ystävällisenä kuitenkin, mutta että niistä omista oikeuksistaan tavallaan muistuttaa muita sitten.”* (O1S6-7)

Kaikki opiskelijat toivat esiin pienryhmämentoroinnin yhtenä merkityksellisimmistä aiheista yhteiset keskustelut, ja sen myötä kokemusten jakamisen ryhmäläisten kesken. He tähdensivät ryhmän pienen koon helpottavan ja tehostavan yhteisten asioiden purkamista verrattuna opintojaksoilla isoissa ryhmissä käytyihin keskusteluihin. Pienryhmätapaamisten koostuessa pääosin kolmesta tai neljästä henkilöstä, eräs osallistujista kuvasikin sen olevan sopiva määrä, alun epäilystä huolimatta:

*” -- mua aluksi vähän jännitti se, että miten ne, kun on vaan niin kuitenkin kolme ihmistä, tai kolme mentoroitavaa, että miten siinä sitten syntyy keskustelua. Mutta kyllä se aina oli silleen, että joutui vähän omaa vuoroa odottelemaan ennen kun pääsi sanomaan. -- ei olisi kyllä ehkä isompi ryhmä enää sitten toiminut tässä.”* (O4S48)

Ryhmäkoon ohella osa opiskelijoista kertoi myös kokeneensa etäpainotteisen mentoroinnin haastavan luonnollista vuorovaikutusta ryhmäläisten välillä. He kuvasivat etäyhteydellä tapahtuvan keskustelun olevan lähitapaamiseen verrattuna erilaista esimerkiksi puheenvuorojen jakautumisessa ja haastavampaa omien asioiden esiintuomisessa. Kuten eräs opiskelija pohtikin omalla kohdallaan, henkilökohtaiset erot ryhmäläisten välillä saattoivat olla yhteyksissä näihin kokemuseroihin etämentoroinnin vuorovaikutuksessa vertaisaktoreiden välillä:

*“-- mä ainakin itse koen, että mikä tahansa etänä, niin on vaikeampi tuoda ehkä niitä omia juttuja jotenkin tälleen tietokoneen välityksellä esiin, että se varmaan silleen jonkun verran vaikuttaa, että ehkä (olisin) rohkeampi ilmaisemaan asioita, jos oltaisiin ihan samassa tilassa.” (O3S36)*

### **6.1.2 Dialogi ammatillisen toimijuuden kehittäjänä**

Opiskelijat kuvailivat pienryhmämentoroinnin vahvistavan heidän koulutuksen aikaista ammatillista toimijuuttaan. Osallistujat kokivat mentoroinnin mahdollistavan heille tilaisuuden ammatillisiin keskusteluihin tulevan ammatin edustajan kanssa, minkä eräs osallistujista kuvasi itselleen merkitykselliseksi omassa siirtymävaiheessaan:

*”-- mulla oli toive -- että saadaan sellainen paikka, missä saa vähän niinku siirrettyä itseään enemmän sinne fysioterapeutiksi siitä opiskelijastatuksesta; että jotenkin saa vahvistusta sille, että pystyy juttelemaan aiheesta ja muiden kanssa, mutta sitten siellä on myös se ammattilainen.” (O1S4)*

Pienryhmämentorointitapaamiset nähtiin siis ikään kuin mahdollisuutena ammattilaiseksi harjoittelulle, mikä kuvastui opiskelijoiden kertomista myös erilaisina työelämätaitojen kehittymisenä. Useampi opiskelijoista koki toiveitaan ja tuntemuksiaan koskevan ääneen ilmaisun helpottuneen mentorointijakson myötä, minkä he osaltaan kuvasivat kehittäneen myös heidän reflektointitaitojaan:

*”-- sitten tuolla harjoittelussa just, kun piti kertoa niitä omia fiiliksiä ja sitä, että miten se on konkreettisesti toiminut ja mitä käytäntöjä vaikka siellä paikassa on, niin siinäkin ehkä itsekin tajusi silleen, että: ahaa nyt tossa kohtaa mä olisin voinut tehdä jonkun jutun eri tavalla ja tossa kohtaa mun ohjaaja olisi voinut tehdä jotain eri tavalla, ja näin.” (O4S51-52)*

Näiden metakognitiivisten ja yleisten työelämätaitojen osa-alueiden harjaantuminen koettiin osallistujien keskuudessa merkittävänä hyötynä koulutuksen aikaisessa ammatillisen identitee-

tin kehityksessä. Eräs opiskelijoista raportoi esimerkiksi havahtuneensa mentorointiryhmässään käytyjen keskustelujen myötä yleisten vuorovaikutustaitojen merkityksellisyydestä osana ammattilaisena toimimista. Tämän hän kuvasi myös osaltaan keventävän fysioterapeuttikoulutuksen aikaista oppimiskuormaa:

*”-- mun mielestä tosi vähän nimittäin normiopinnoissa, hyvin vähän painotetaan, että siinä mielessä ollut tosi tärkeä ja sitten pystynyt harjoitteluissakin painottaa sitä puolta aika paljon. -- sitten ehkä tuohon vielä tuohon vuorovaikutukseenkin liittyy, että ehkä poistanut myös semmoista painetta, miten mä sanoisin, että kun tietää jo, että sillä vuorovaikutuksella pystyy tekemään tosi paljon, niin sitten ehkä poistanut semmoista painetta siitä kaikesta muusta fysioterapiasta.” (O3S30)*

Pienryhmätyöskentely mentorointijaksolla edisti kahden osallistujan mukaan myös heidän koulutuksen aikaisen osaamistasonsa validointia itselleen. He kertoivat kokevansa itsevarmuutensa kehittyneen mentorointijaksolla, mikä ilmeni muun muassa koulussa tai työelämäharjoittelussa opetetun kyseenalaistamisena tai rohkeutena kysyä mieltä askarruttavista asioista. Ja kuten toinen opiskelijoista kuvasi kokeneensa pienryhmämentoroinnin yhtenä hyötynä vahvistuksen saamisen itselleen, että on ymmärtänyt koulutussisältöjä riittävällä tasolla:

*“-- sellainen, mä (en) tiedä, onko se itsevarmuus, mutta ainakin sellainen rohkeus kysyä, rohkeus kans olla kriittinen ja rohkeutta siihen, että: no ne asiat, mitä mä oon oppinut tähän mennessä, niin mun ei tarvitse osata sitä kaikkea. Vaan se riittää siinä vaiheessa opintoja, mitä on takana. Niin, että sellanen varmuus, että ainakin ne asiat, mitä ollaan nyt koulussa käyty, niin niitä sä nyt todennäköisesti jotenkin jo osaat.” (O2S25-26)*

## **6.2 Mentorointi koulutuksen sisällöllisenä täydentäjänä**

Toinen pääteema käsittää fysioterapeuttio opiskelijoiden antamia merkityksiä pienryhmämentorointikokemukselleen ammatillisen osaamisen kehittymisessä. He kuvasivat vapaaehtoisella mentorointijaksolla käymiensä ammatillisten keskustelujen tukevan sekä täydentävän monilta osin heidän fysioterapeuttikoulutuksessa opiskelemaansa sisältöjä ja aiheita.

## 6.2.1 Moninäkökulmaiset keskustelut lisäoppina

Opiskelijat kertoivat kokeneensa tärkeänä tekijänä mentorointijakson annissa mentorin työkokemuksen ja jatkuvan yhteyden käytännön työelämään. He kuvasivat kokemuksiaan mentorin ja aktorien roolien erilaisuudesta keskenään pienryhmässä, sillä mentorin ammatillisuus koettiin merkittävänä opiskelijoiden näkökulmasta. Erityisesti mentorin työelämän ja ammatin tuntemus nähtiin opiskelijoiden puolelta tärkeänä heidän halutessaan hyödyntää ammattilaisen kokemustietoa oppiakseen lisää fysioterapiasta.

*”-- kyllähän mä hänet laitan itse hänet ammattilaisen rooliin, kun hän sitä on, ja hänellä on kokemusta. Tietenkin se vaikuttaa ja sitten me muut oltiin tavallaan ystäviä keskenämme. Niin totta kai siinä on erilainen se suhde --” (O1S7)*

*”-- kyllä se varmasti vaikuttaa, että ehkä itse on enemmän siellä niin kun -- että itse haluaa janota häneltä sitä tietoa sillä tavalla, että kokee hänet semmoiseksi tärkeäksi henkilöksi, että häneltä pystyy kysymään ja saamaan tukea ja tietoa.” (O3S38)*

Useampi osallistujista kuvasi myös ulkopuolisen mentorin merkityksellistä antia pienryhmälle ammatillisen osaamisen lisäksi. Ammattilaisen roolin ohella muuten toisilleen tuttujen opiskelijoiden muodostama pienryhmä sai mentorin myötä työskentelyynsä selkeämmän rakenteen. Tämän he kokivat edistävän pienryhmässä käytyjä keskusteluja paremmin verrattuna muuten opiskelijoiden muodostamiin pienryhmiin.

*”Se (keskustelu) ei vaan jää semmoiselle opiskelijoiden kesken, että saattaa helposti jäädään vähän pyörimään ja sitten vaan harmitellaan jotakin: kun ei ole tätä. Mutta sitten kun siinä on ulkopuolinen mentori, niin sitten se jotenkin menee semmoisella keskustelulla, sillä on enemmän raamit, ja se menee vähän eteenpäin -- ja se edistää mun mielestä, siinä on muutakin, kun vaan kavereiden kesken ja juttelua silloin, että se oli varsin paikallaan.” (O1S4)*

Mentorin ajankohtaista tietoa ammatin ja työelämän sisällöstä arvostettiin opiskeijoiden taholta, sillä sen koettiin hyödyttävän merkittävästi yhteisiä keskusteluja. Osa osallistujista kuvasi mentorointijaksoon kuuluneen myös pienryhmän ulkopuolisen fysioterapian ammattilai-

sen vierailu oman uratarinansa esittelemiseksi. Näistä uratarinoista ja muista pienryhmämentorointitapaamisten sisällöistä opiskelijat kokivat oppineensa lisää fysioterapeutin ammatista ja fysioterapiasta täydentäen koulutuksen antia. Eräs heistä kuvasikin kokemustaan mentorin ajantasaisesta tiedosta, miten koulutuksessa opetetut asiat näkyvät fysioterapeutin työelämässä:

*”-- onhan opetussuunnitelmat varmasti muuttunut fysioterapiassa, mutta paljon on semmoisia vanhahtavia oppeja edelleen, niin sitten tavallaan niiden aihealueiden läpikäyminen mentoroinnissa on ollut kyllä tosi hyvä kyllä: mitä nykytieto on siitä asiasta ja kuinka paljon sitä käytännössä oikeasti käytetään, vaikka jotain menetelmää tai muuta. -- ollaan puhuttu jostain aihealueesta, niin sitten se, että miten meidän se meidän mentorit itse työelämässä käyttää, vaikka jotakin menetelmää. Tai miten hän näkee, että omassa työelämässä jonkun jutun, että ehkä semmoinen niin kun työelämän esimerkki on ollut sitten mentorin toimesta siinä.” (O3S34-35)*

Kaikki osallistujat toivat esiin kokemuksiaan pienryhmämentoroinnissa käytyjen keskustelujen moninäkökulmaisuudesta heidän oppimisensa edistäjänä. Vaikka he tähdensivät mentorinsa kokemuksellisen tiedon antia keskusteluihin, kokivat he samanaikaisesti pienryhmässään arvostettavan kaikkia näkökulmia ja tasavertaisuutta ryhmäläisten kokemusten välillä. Mentorilta oppimisen lisäksi myös muiden vertaisaktoreiden kertomaa pidettiin tärkeänä tiedonlähteenä ja uusien näkökulmien avaajana. Kokemusperäisen tiedon ohella opiskelijat kokivat erilaiset persoonat ryhmäläisten välillä rikastuttavan pienryhmän yhteistä työskentelyä.

*”-- meillä on siis ihan semmoiset, siinä mentoroinnin aikana, ihan tasapuoliset (roolit) sillä tavalla, että kaikki saa olla äänessä sen verran kun haluaa. Siinä ehkä se, että millainen mun rooli, niin siis ihan siis tasavertainen muiden kanssa. -- eri näkökulmia arvostetaan, että ei ole ollut kyllä semmoista, että joku olisi enemmän oikeassa kuin toinen, että ei ole just tällöisiä oikeita tai vääriä vastauksia sitten, itsestä ainakin tuntunut hyvältä, että oon aika semmoinen pohtiva tyyppi niin sitten, että just saanut tuoda niitä kaikkia mietittyitä asioita ihan vapaasti siinä esiin.” (O3S36)*

Moninäkökulmaiset keskustelut laajensivat opiskelijoiden mukaan heidän ymmärrystään koulutuksessa opetuista asioista. He kertoivat mentoroinnissa käymien keskusteluiden mahdollistaneen heille kurseilla ja työelämäharjoittelussa opittujen asioiden kyseenalaistamisen sekä kriittisen tarkastelun. Eräs osallistujista raportoi kokemaansa hyötyä pienryhmämentoroinnissa

käymistään keskusteluista: “-- *noussu enemmän kaikkia näkökulmia esiin ja osaa nykyään ehkä ajatella vähän semmoisen laajemmin. (O4S51)*” Lähes kaikki opiskelijoista kuvasivat pienryhmämentoroinnin myötä oman kriittisen ajattelunsa kehittyneen.

## 6.2.2 Mentorointiohjelman joustavuus motivaation lisääjänä

Opiskelijat kertoivat yhdeksi suurimmista syistä osallistumiselleen pienryhmämentorointijaksolle mahdollisuuden ammattilaisen kanssa keskustelemiseen. Eräs harmittelikin mentorointityyppisen työskentelyn puuttumista fysioterapeuttikoulutuksessa. Toisaalta osa opiskelijoista pohtivat vapaaehtoisuuden todennäköisesti houkuttelevan motivoituneita ylimääräiseen pienryhmätyöskentelyyn. Tapaamisista aiheutunut kuormitus opiskeluiden ohella mainittiin eri pienryhmissä olleiden opiskelijoiden osalta yhteiseksi haasteeksi mentorointijaksolle. Tämä ratkaistiin eri pienryhmissä erilaisilla käytänteillä, joita olivat joko joustavat tapaamisaikataulut tai riittävän harvat tapaamisvälit. Opiskelijat kokivat mentorointitapaamisten sopimisen opintojensa aikatauluihin tärkeänä hyvinvointiaan edistävänä tekijänä:

*”-- me ollaan tosi hyvin voitu vapaasti sanoa [mentorille], että voidaanko vaikka siirtää tän viikon tapaaminen jonnekin muualle, että nyt ei jaksa, nyt ei ole voimavaroja, niin sitten se on aina onnistunut. -- Sitten, että kuunnellaan niitä voimavaroja, eikä väkisin sitten tehdä sitä mentorointia. Se on ainakin pysynyt, että se ei ole ollut kuormittavaa.” (O2S17-18)*

*”-- meillä oli näitä tapaamiskertoja aina silleen suurin piirtein kuukauden välein, niin musta tuntuu, että se oli ihan hyvä väli aina, että ehti vähän miettiä ja tuli uusia juttuja muutenkin opinnoissa. -- Ja sitten se oli kuitenkin semmoista, että sitä odotti kuitenkin ihan innolla, että se ei ollut semmoista suorittamista --” (O4S49)*

Yksi osallistujista kertoi käyneensä yhdessä pienryhmäläistensä kanssa jakson yhteiset tavoitteet ja toiveet läpi ensimmäisellä tapaamiskerralla. Muut osallistujat vastaavasti kuvasivat pienryhmänsä mentorointijakson sisällön muodostuneen ennemmin aiheiden valinnan myötä. Koulussa opitun syventäminen oli useamman osallistujan toive mentorointijaksolle, ja osa heistä kuvasikin mentoroinnin avulla koulutuksessa käytyjen aiheiden kertaantumisen mahdollistuvan. Tämä myötä he kokivat pystyvänsä käsittelemään aihealueita tarkemmin:

*“-- sitten kun niitä käydään koulussa, niin mä kerkeän tehdä vähän jotain ekstraakin siitä aihealueesta, ettei ne ole kaikki aina vaan sellaista pintaraapaisua. Niin se on ehkä mahdollistanut sen, että on ottanut vähän tavoitteeksi, että kun niitä on käyty vähän mentoroinnissa etukäteen, niin sitten se on mahdollistanut sitten myöhemmin, että mä pystyn vähän enemmän syventyä siihen aihealueeseen, kun se tulee opinnoissa vastaan.” (O2S15)*

Kuten edellä mainittu, jokainen opiskelija kertoi muodostaneensa mentorointijakson alussa alustavan suunnitelman sisällöstä tulevalle yhdessä pienryhmäläisten kanssa. Kaikki myös raportoivat alkuperäisten suunnitelmien muuttuneen jakson edetessä sallien joustavat aihevalinnat ja muutokset opiskelijoiden toiveiden mukaisesti. Tämä oli opiskelijoiden mukaan hyvä käytäntö sallien heille mahdollisuuden syventymisen itseään kiinnostaviin aiheisiin.

*” Joo alkuun oli niin kun mentorin johdosta, tavallaan mentori kysyi, että mitä toiveita meillä on ja sitten sen myötä alettiin pohtimaan ja sitten luotiin semmoinen runko ja sitten matkan varrella pystyttiin lisäämään sinne sitten toiveiden mukaan. -- Että oli se tietty runko ja sitten jos vaikka opinnoissa tai harjoittelussa oli tullut joku aihe, mikä mietitytti niin lisättiin se sinne välille sitten.” (O3S31)*

Aihevalintojen joustavuus ja opiskelijälähtöisyys saivat osallistujilta kiitosta. Osa heistä pohti mentorointijakson vapaaehtoisuuden sallivan monia joustavuuksia pienryhmän työskentelyyn, mikä ei välttämättä toimisi mentoroinnin sisältyessä pakollisena osana fysioterapeuttikoulutusta. Koulutukseen sisältyessä mentorointijakson tulisi olla yleisiin oppimistavoitteisiin suunnattua, mutta näin vapaaehtoisena se oli opiskelijoista enemmän heidän tarpeisiinsa räätälöityä.

*”-- jos sitä haluaa sitten vielä viedä eteenpäin osana opetustakin ihan, että siinä olisi semmoista pienryhmätyöskentelyä, mikä sitten liittyisi sitten jotenkin opintoihin jo. Olisihan sekin mahdollista, mutta sittenhän siinä varmasti pitäisi olla jo sitten vähän enemmän mietitty sitä rakennetta. Nyt se oli enempi meidän tarpeisiin suunnattu.” (O1S13)*

## **7 YHTEENVETO JA POHDINTA**

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää pienryhmämentoroinnin mahdollisuuksia opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukemisessa fysioterapeuttikoulutuksen aikana. Toteutin tutkimuksen laadullisena haastattelututkimuksena hyödyntäen fenomenologishermeuttista lähestymistä sekä refleksiivistä temaattista analyysiä. Tutkimuksessa haastattelin yksilöllisesti neljää suomea puhuvaa fysioterapeuttiopiskelijaa kolmesta eri koulutuslaitoksesta eri puolilta Suomea. Tutkimustuloksia tulee tarkastella siten, että ne edustavat minun tutkijana tekemiäni tulkintoja osallistujien kollektiivisista kokemuksista tietyinä hetkenä. Tässä kappaleessa käsittelen tutkimukseni tuloksia aiempaan tutkimustietoon nähden, arvioin tutkimukseni prosessia ja luotettavuutta sekä eettisiä näkökulmia. Lopuksi esittelen tutkimukseni tulosten hyödynnettävyyttä ja jatkotutkimusaiheita sekä johtopäätökset.

### **7.1 Tulosten yhteenvetoa aiemman tutkimustiedon valossa**

Tutkimukseni tuloksissa korostuivat fysioterapeuttiopiskelijoiden pienryhmämentorointikokemuksilleen antamien merkitysten yhtäläisyys. Opiskelijat kokivat pienryhmämentorointiin osallistumisen hyödyllisenä lisänä fysioterapeuttikoulutuksen ohkeen täydentäen koulutuksen antia. Osallistujat toivat esiin säännöllisten ryhmäkeskustelujen ammattilaisen kanssa tukeneen heidän ammatillista kehittymistään. He kuvasivat moninäkökulmaisten keskustelujen edistäneen kriittisen ajattelunsa kehittymistä. Lisäksi kokemusten jakaminen luotettavassa pienryhmässä lisäsi heidän itsevarmuuttaan tulevina ammattilaisina. Tämänkaltaisia tuloksia ilmeni myös kirjallisuuskatsauksen tutkimuksissa (Kalén ym. 2010; 2012a; 2015; Nelson ym. 2021; Lavoie-Tremblay ym. 2018; Wolff ym. 2020), sillä samoin niissä opiskelijat kuvasivat merkityksellisinä kokemuksina itselleen opettavaiset keskustelut ammattilaisen kanssa sekä ammattilaisen antaman tuen.

Tutkimukseni tulokset opiskelijoiden ammatillisesta kehittymisestä jakoutuivat niin yleisten työelämätaitojen, kuten reflektiivisyyden ja kriittisen ajattelun kehittymisen, kuin fysioterapiaa koskevan ammattispesifin tiedon lisääntymiseen ja täydentymiseen. Myös Coen ym. (2023), Kalénin ym. (2015), Lutzin ym. (2017), Nelsonin ym. (2021), Ngn ym. (2021) ja Wolffin ym. (2020) tutkimuksissa mentorointiohjelmiin osallistuneet opiskelijat kuvasivat kokeneensa me-



takognitiivisissa taidoissaan kehittymistä. Vastaavasti klinisiä käytännön taitoja koskevaa edistymistä eivät tämän tutkimuksen fysioterapeuttiopiskelijat kuvanneet. Tähän selittävänä syynä oli todennäköisesti etätapaamisten aiheuttama rajoite käytännön harjoitteluun. Aiemmissä tutkimuksissa opiskelijat, joilla mentorointiohjelma sisältyi koulutukseen kuuluvaan työelämänharjoitteluun, raportoivat ammatillisen kehittymisensä edistyneen klinisten taitojen osalta (Behling ym. 2021; Ng ym. 2021; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020).

Erot fysioterapeuttiopiskelijoiden välillä koulutusvaiheissa näyttäytyivät heidän erilaisina toiveinaan pienryhmämentorointijaksolle. Siinä missä opintojensa alkupuolella oleva opiskelija toivoi saavansa jakson myötä selkeyttä omanlaisen koulutuspolun löytämiseen, valmistumisvaiheessa oleva osallistuja toivoi paikkaa ammattilaiseksi harjoitteluun. Myös aiemmissä tutkimuksissa osallistujien välillä oli vaihtelua mentorointijakson ajallisesta sijoittumisesta suhteessa koulutukseen. Varsinaisia eroja toiveissa mentorointiohjelmille ei raportoitu eri vaiheissa olevien opiskelijoiden välillä. Kupias ja Salo (2014, 60-61) suosittelivat mentoroinnin ajoittamista koulutuksen loppuvaiheeseen, jolloin opiskelijat olisivat ehtineet saamaan paremman kuvan tulevasta ammatistaan. Näin heidän mukaansa opiskelijoilla olisi paremmat valmiudet tulevaa uraansa hyödyttäviin kysymyksiin ja keskusteluihin (Kupias & Salo 2014, 60-61). Tässä tutkimuksessa erityisesti ne fysioterapeuttiopiskelijat, joilla ei ollut ammatillista taustaa ennen fysioterapeuttikoulutusta, toivat esiin toiveen pidemmästä – yli puolen vuoden kestoisesta – pienryhmämentorointijaksosta.

Tähän tutkimukseen osallistuneet fysioterapeuttiopiskelijat kuvasivat pienryhmämentorointitapaamisten sisältävän pääosin keskustelunomaista vuorovaikutusta etäyhteyksien välityksellä. Vain yksi osallistujista raportoi ryhmänsä kokoontuneen kerran pienryhmämentorointijakson aikana kasvokkain tapaamiseen käytännön taitojen harjoittelemiseksi. Kuitenkin kaikki osallistujat kuvasivat olevansa tyytyväisiä pienryhmämentorointijakson sisällölliseen antiin. Aiempien tutkimusten välillä oli merkittävää vaihtelua mentorointiohjelmien välillä, mikä teki niiden välisestä vertailusta haastavaa. Kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen päätyi monia tutkimuksia, joissa mentorointiohjelmat vastasivat arvioni mukaan ammatillisiin tutkintoihin sisältyvää työelämänharjoittelua. Näistä valikoin harkinnanvaraisesti mukaan ne tutkimukset, joissa mentorointiohjelmat sisälsivät jotain muuta tai uutta strukturoitua perinteiseen työelämänharjoitteluun verrattuna. Tällaisia ohjelmasisältöjä ja -tekijöitä olivat esimerkiksi se, että mentori oli eri henkilö kuin työelämänharjoitteluohjaaja tai mentorointitapaamisia oli sovittu tietty määrä jak-

son aikana. Mukaan valituissa aiemmissä tutkimuksissa mentorointiohjelmien sisällöt vaihtelivat käytännön työelämänharjoitteluihin integroituna (Behling ym. 2021; Coe ym. 2023; Ng ym. 2020; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020) tai niiden kanssa samanaikaisena mutta erillisinä ohjelmina (Kalen ym. 2010; 2012a). Myös Lutzin ym. (2017) ja Nelsonin ym. (2017) tutkimuksissa mentorointiohjelmat sisälsivät vain keskustelunomaista vuorovaikutusta ilman käytännön harjoittelua. Vastaavasti Kalénin ym. (2012b; 2015) ja Olivaresin ym. (2014) tutkimusten mentorointiohjelmat mahdollistivat opiskelijoille myös käytännön työskentelyn seuraamisen mentoriensa työpaikoilla. Aiemmat tutkimusjulkaisut raportoivat suurimman osan osallistujistaan olevan tyytyväisiä mentorointiohjelmiin niiden sisältöeroista huolimatta. Ainoastaan Lutzin ym. (2017) tutkimuksessa ryhmätapaamisten sisällöllinen onnistuminen riippui paljon opiskelijoiden sitoutumisesta ja ryhmäläisten välille muodostuneesta luottamuksesta.

Fysioterapeuttiopiskelijat korostivat mentorin merkitystä osana pienryhmämentorointia. Mentorit kuvattiin niin tuen antajana kuin aktoreiden ajattelun herättelijänä ja haastajana. Samankaltaisia tuloksia raportoitiin myös aiemmissä tutkimuksissa (Kalén ym. 2010; 2012a; 2012b; Nelson ym. 2021; Olivares ym. 2014; Wolff ym. 2020). Lisäksi tämän tutkimuksen osallistajat kokivat mentorin ammattilaisen aseman merkittäväksi ammatillisen tiedon omaamisen kannalta. Mentorin roolia ammatillisen tiedonlähteenä raportoivat myös osa aiemmista tutkimuksista (Coe ym. 2023; Ng ym. 2020; Wolff ym. 2020). Vastaavasti Kalénin ym. (2010) ja Lutzin ym. (2017) tutkimuksissa opiskelijat toivoivat mentoreilta enemmän tukea ja kiinnostusta heidän ammatillista kehittymistä kohtaan, kuin tiedon ja suorien vastausten antamiseen. Tämän ja aiempien tutkimusten välisenä erona mentorin roolissa oli työyhteisöön integroitumisen tukeminen. Tässä tutkimuksessa fysioterapeuttiopiskelijat eivät kyseistä raportoineet. Aiemmissä tutkimuksissa, joissa mentorintijakso oli integroituna työelämänharjoitteluun tai mentorit työskentelivät harjoittelupaikalla, mentorin yhdeksi rooliksi kuvattiin opiskelijoiden työyhteisöön jäseneksi pääsyn tukeminen (Ng ym. 2020; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020). Todennäköisenä syynä tähän eroon oli se, että tämän tutkimuksen pienryhmämentorintijaksot olivat fysioterapeuttikoulutuksen muusta sisällöstä erillisinä etätapaamisina. Näin ollen pienryhmämentorointi ei sisällynyt opiskelijoiden työelämänharjoitteluihin tai mentorit eivät toimineet aktoreiden työelämänharjoittelun ohjaajina.

Kukin tämän tutkimuksen osallistujista koki pienryhmämentorintijakson vastanneen heidän tarpeisiinsa, vaikka jaksojen pituudet vaihtelivat osallistujien välillä puolesta vuodesta 1,5 vuo-

teen. Kaksi osallistujaa, joilla pienryhmämentorointijakso oli kestänyt aineistonkeruuseen mennessä 1,5 vuotta, kokivat pidemmän jakson itselleen sopivampana. Heidän mukaansa tämä mahdollisti paremmin koulutukseen sisältyvien aiheiden pureutumisen. Vastaavasti valmistumisvaiheessa oleva opiskelija koki puolen vuoden pienryhmämentorointijakson juuri sopivana itselleen. Ainoastaan opintojen alkuvaiheessa ollut opiskelija ilmaisi, että olisi voinut jatkaa mentorointijaksoa, mikäli se olisi ollut mahdollista saman pienryhmän kanssa. Aiemmista tutkimuksista yhdessä oltiin raportoitu osallistujien toivovan mentorointijakson jatkuvan kyseistä ohjelmaa pidemmälle (Coe ym. 2023). Muuten julkaisujen välillä olevista mentorointiohjelmien pituuseroista huolimatta osallistujien kuvattiin olevan tyytyväisiä osallistumiinsa jaksoihin ja kokivat niiden pääosin vastanneen odotuksiinsa.

Tämän tutkimuksen pienryhmämentoroinnin pilottijakso oli koulutuksen ulkopuolinen, ylimääräinen lisä osallistujille opiskeluiden oheen. Sosiaali- ja terveysalan koulutuksissa mentorointiohjelmaa oli aiemmin käytetty niin pakollisena kuin vaihtoehtoisena osana tai vastaavasti ylimääräisenä lisänä. Kalénin ym. (2012a) ja Wolffin ym. (2020) tutkimuksissa opiskelijat kuvasivat mentorointitapaamiset neutraaleina ja arvioinnista vapaina paikkoina, minkä vuoksi he kokivat voivansa ilmaista ääneen itselleen epävarmoja asioita. Arviointia koskevaa keskustelua on jonkin verran käyty koulutuksen aikaisessa mentoroinnissa. Esimerkiksi Wolff ym. (2020) nostivat esiin mentoroinnissa välittävän ja luottavan suhteen muodostumisen vaarantuvan arviointiasetelman myötä. Tässä tutkimuksessa pienryhmämentorointijaksoon ei kuulunut arviointia, mutta osallistajat toivat esiin myönteiset kokemuksensa mentorin ulkopuolisuudesta. Suhde mentorin erosi fysioterapeuttiopiskelijoiden mukaan suhteesta opettajiin tai työelämänharjoittelun ohjaajiin ollen läheisempi ja luottamuksellisempi. Myös aiemmissa julkaisuissa aktorin ja mentorin välistä suhdetta kuvattiin mahdollisesti henkilökohtaisemmaksi kuin opiskelijan suhdetta opettajien tai ohjaajien kanssa (Kalén ym. 2012b).

Fysioterapeuttiopiskelijat kuvasivat vapaaehtoisuuden houkuttelevan motivoituneita osallistujia pienryhmämentorointijaksolle. He kokivat jaksolla käytyjen keskustelujen tukeneen fysioterapiaopintojaan sekä valmistautumista työelämään. Lisäksi he pohtivat koulutuksen ulkopuolisen pienryhmämentorointityöskentelyn mahdollistaneen paremmin heidän tarpeisiinsa vastaamisen, koska he pystyivät joustavilla aihevalinnoilla vaikuttamaan itse jakson sisältöön. Joustavasti sovittavia aihevalintoja puolsivat myös Wolffin ym. (2020) tutkimukseen osallistuneet opiskelijat. Toisaalta Coen ym. (2023) mentorointiohjelmaan osallistuneet opiskelijat toivoivat strukturoidumpia tapaamissisältöjä. Vastaavasti koulutuksenaikaisen mentoroinnin hyötyjä

opiskelijoiden motivaation osalta näyttäytyi myös Lavoie-Tremblayn ym. (2018) sekä Kalénin ym. (2012a) tutkimuksissa. Näissä osallistujat kokivat mentorointiohjelmien lisäävän motivaatiota niin opiskelua kuin ammattilaiseksi valmistautumista kohtaan.

Pienryhmämentorointijaksoon kohdistuvia heikkouksia tai haittoja eivät juurikaan tämän tutkimuksen osallistujat raportoineet. Potentiaalisina haasteina nostettiin esiin koulutuksen ulkopuolisten tapaamisten aiheuttama lisäkuormitus opiskelun oheen, mikäli aikataulujen sovittamisessa ei olisi joustovaraa. Koulutuksenaikaisessa mentoroinnissa ajankäytölliset ja kuormitusta koskevat haasteet nousivat esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (Kalén ym. 2010; Olivares ym. 2014). Tämän tutkimuksen fysioterapeuttiopiskelijoista puolet koki etäyhteyden haastavan luonnollista vuorovaikutusta, minkä lisäksi se rajoitti käytännön harjoittelun mahdollisuutta. Aiemmissa mentorointiohjelmissa tapaamis- ja vuorovaikutuskäytännöt vaihtelivat painottuen kuitenkin lähitapaamisiin. Tähän todennäköisinä syinä työelämänharjoittelukonteksti, koulutuslaitosten sisäiset ohjelmat sekä alueellinen yhteistyö. Nelsonin ym. (2021) tutkimuksessa opiskelijat olisivat suosineet kasvokkain tapaamisia mentorinsa kanssa, mutta pitkien välimatkojen takia tapaamiset toteutettiin etäyhteydellä. Muita opiskelijoiden aiemmin raportoimia heikkouksia mentorointiohjelmissä olivat aiheiden mahdollinen kiinnostamattomuus (Olivares ym. 2014), osapuolten välinen henkilökemian puute sekä tarpeettomuus mentorille (Kalén ym. 2010). Viimeksi mainittu koski erityisesti pakollisia mentorointiohjelmiä. Lisäksi Lutzin ym. (2017) tutkimukseen osallistuneet opiskelijat eivät kokeneet mentorointiryhmän keskusteluita ammatillisesti kehittävinä, jos ryhmäläisten välille ei muodostunut luottamusta.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni tulokset olivat hyvin samankaltaisia aiempien tutkimusjulkaisujen kanssa. Kuitenkin tässä tutkimuksessa osallistujien pienryhmämentorointikokemuksissa korostui mentorin ohella vertaisaktorien merkitys. Syynä tähän oli todennäköisesti tiiviimpi ryhmätyöskentely verrattuna aiempien tutkimusten (Kalén ym. 2012b; 2015; Lutz ym. 2017) ryhmämuotoisiin mentorointiohjelmiin. Kolme tähän tutkimukseen haastatelluista fysioterapeuttiopiskelijoista korosti pienryhmänsä vertaisaktorien kanssa kokemaansa samaistumista edetessään opinnoissa samaa vauhtia. Silti myös opiskelija, jonka pienryhmän vertaisaktoreista kaikki eivät olleet samassa vaiheessa opintoja, kuvasi saaneensa näiltä vertaistukea ja -oppia. Kuten Kupias ja Salo (2014, 27-29) nostivat mentorointioppaassaan esiin, pienryhmämentorointi voi olla tehokkaampaa parimentorointiin nähden mentoreista ollessa pulaa. Silti ryhmämuotoisen mentoroinnin haasteet voivat korostua hyötyjen kustannuksella, mikäli ryhmäkoot

kasvavat liian suuriksi. Haasteina mainittiin esimerkiksi ryhmäläisten yksilöllisten tavoitteiden huomiointi sekä luottamuksen muodostuminen (Kupias & Salo 2014, 27-29).

Kehitysehdotuksena tämän tutkimuksen sisältämään pienryhmämentorointimalliin eräs osallistujista toi esiin lähitapaamisten mahdollistamisen, jotta käytännön taitojen lisäharjoittelu ammattilaisen valvonnassa voisi toteutua. Tämä olisi voinut tukea opiskelijoiden ammatillisen kasvun osalta myös kliinisten taitojen kehittymistä, kuten aiemmissa tutkimuksissa työelämänharjoitteluun integroidut mentorointiohjelmat olivat osoittaneet (Behling ym. 2021; Ng ym. 2021; Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska 2020). Kuitenkin käytännön taitojen sijaan fysioterapeuttiopiskelijoiden keskusteluista ammentama ammatillinen ja ammattia koskeva tieto sekä ryhmäläisiltä saama psykososiaalinen tuki edistivät heidän ammatillista kehittymistään. Näiden osalta pienryhmämentorointiin osallistuneiden fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemukset olivat yhtäläiset aiempiin mentorointiohjelmiin osallistuneiden sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden kanssa.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia**

Eskola ja Suoranta (1998, 152) perustelivat luotettavuuden arvioinnin koskevan laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessia tutkijan avoimen subjektiivisuuden ja tekemien valintojen takia. Puusa ja Juuti (2020, 175) kiteyttivät laadullisen tutkimuksen luotettavuutta koskevan keskustelun jakautuvan kolmeen osaan: uskottavuuteen, luotettavuuteen ja eettisyyteen. Keski-tyin tässä osiossa tutkimusprosessini luotettavuuteen ja uskottavuuteen liittyvien tekijöiden arviointiin eettisten näkökulmien käsittelyn ollessa erillisesti kuvattuna myöhemmin.

Tässä tutkielmassa pyrin huomioimaan sekä yleiset laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävät tekijät että fenomenologishermeneuttiselle lähestymistavalle ja refleksiiviselle temaattiselle analyysille ominaiset luotettavuuden ulottuvuudet. Näin ollen pyrkimys objektiivisen tiedon tuottamiseen ei ollut tämän tutkimuksen tavoitteena. Sen sijaan tarkoitukseni oli läpinäkyvästi kuvata tutkijana tekemiäni ratkaisuja ja tulkintoja, sekä perustella niitä ymmärrettävästi tämän raportin lukijalle. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta pidetään merkittävänä tutkijan kykyä oman subjektiivisuuden ymmärtämiseen sekä omien ennakkokäsitysten ja -asenteiden tiedostamiseen (mm. Aaltio & Puusa 2020; Braun & Clarke 2013; Eskola & Suo-

ranta 1998, 162). Tämän noudattamiseksi pyrin tutkimusprosessini aikana jatkuvaan reflektiiviseen työskentelyyn, jossa käytin apunani esimerkiksi tutkijapäiväkirjaa suositusten mukaisesti.

Tutkimukseni toteutumisen kuvasin mahdollisimman tarkasti, jotta lukijan olisi mahdollista arvioida tekemieni valintojen laadukkuutta ja luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 152-161). Huomioitavaa kuitenkin oli aloittelevuuteni tutkijana, sillä tämä oli ensimmäinen tutkimukseni. Ymmärrykseni fenomenologishermeuttisesta tieteenfilosofiasta ja refleksiivisestä temaattisesta analyysistä lisääntyi pro gradu -tutkielmaproessin myötä. Kokemattomuuteni tutkijana näkyi aineiston keräämisessä ja analysoinnissa sekä kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tekemisessä. Etähaastatteluita tehdessäni hyvästä valmistautumisesta huolimatta koin tutkijana novisisuuteni näkyvän tarpeettoman pitkinä puheenvuoroina sekä mahdollisena positiivisena johdattelevuutena osallistujille. Kuitenkin annoin osallistujille myös mahdollisuuden kielteisten kokemustensa kertomiseen. Näistä aloittelevan tutkimushaastattelijan haasteista huolimatta itse tekemääni aineistonkeruuta voidaan pitää myös tutkimukseni vahvuutena. Minun oli haastattelijana mahdollista tarkentaa ja kysyä fysioterapeuttiopiskelijoilta haluamiani asioita sekä tarvittaessa selventää heidän vastauksiaan tarkentavilla lisäkysymyksillä. Tämä auttoi minua ymmärtämään heidän kokemuksiaan ja kontekstia, jossa he niitä kuvasivat. Myös puolistrukturoitu haastattelurunko auttoi minua varmistamaan, että kävin samat aihepiirit läpi kaikkien osallistujien kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2022, 47).

Metodologisen johdonmukaisuuden kannalta tässä tutkimuksessa korostuivat tutkijana subjektiivisuuteni sekä menetelmälliset valinnat ja perustelut. Harkitsin tutkimuksen toteuttamista täysin fenomenologisella otteella, mutta päädyin sen sijaan yhdistämään refleksiivisen temaattisen analyysin fenomenologishermeuttiseen lähestymistapaan. Valitsin refleksiivisen temaattisen analyysin sen metodologisen joustavuuden vuoksi (Braun & Clarke 2020; 2022). Metodologiset valintani sopivat tähän aineistoon kohtalaisesti, mutta jälkiviisaana pohdin tulkitsevan fenomenologisen analyysin (*interpretative phenomenological analysis*, IPA) parempaa sopivuutta näin pienessä haastatteluaineistossa (Braun & Clarke 2020). Yleisten laadullisten tutkimussääntöjen mukaisesti pienten osallistujamäärien käyttäminen syvällisemmän analyysin mahdollistamiseksi oli perusteltua (Eskola & Suoranta 1998, 156). Kuitenkin Braunin ja Clarcken (2020) suosittelemaan, vähintään kuuden osallistujan haastattelumäärään, en harmillisesti päässyt useista rekryointiyrityksistäni huolimatta. Refleksiivisen temaattisen analyysin (Braun

& Clarke 2022) käytön myötä tutkimukseni tulokset edustivat nyt enemmän osallistujien kokemusten yhteisiä, jaettuja merkityksille. Sen sijaan IPA:n käyttö olisi mahdollistanut enemmän fysioterapeuttipiskelijöiden yksilöllisten ja uniikkien pienryhmämentorointikokemusten kuvauksen.

Tulkitsevuuden korostuminen näyttäytyi tutkimuksessani myös latenttisessa analyysitavassa (Braun & Clarke 2022, 57-58; Smith ym. 2022, 39), jota käytin tunnistaakseni osallistujien pienryhmämentorointikokemusten piilotettuja merkityksiä. Fenomenologishermeneuttinen lähestymistapa tuki tätä analyysin tasoa, vaikka Braun ja Clarke (2022, 57-58) eivät ensisijaisesti suositelleet latenttisen analyysin käyttöä aloitteleville tutkijoille. Päädyin piilotettujen merkitysten tulkitsemiseen osittain haastatteluaineiston kattavuustason, mutta myös osallistujien kokemuksiin samaistumiseni takia. Vaikkei itselläni ollut kokemusta ammattipintojen aikaisesta mentoroinnista, koin fysioterapeuttikoulutustaustani ja kokemukseni aktorina olemisesta auttavan minua ymmärtämään osallistujien näkökulmaa. En tuntenut osallistujia ennestään, minkä johdosta tarkastelin tutkimusasetelmaa ulkopuolisena tutkijana. Hermeneutiikassa käytetty käsite hermeneuttinen kehä (Laine 2018; Smith ym. 2022, 27) kuvasti osuvasti tulkintaprosessini kehämäistä etenemistä analyysissä tulkintojen tekemisessä, kriittisessä arvioissa ja uudelleen muokkaamisessa. Toteutin analyysiprosessin ryhmittely- ja teemoitteluvaiheet useampaan kertaan lopputulokseen pääsemiseksi.

Tutkimukseni tulosten uskottavuuden ja luotettavuuden tukemiseksi pyrin esittelemään avoimesti tutkijana omaa asemoitumistani ja esiymmärrystäni suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Lisäksi tulosten esittelyssä pyrin perustelemaan tulkintojani alkuperäisillä aineistolainauksilla. Näiden avulla lukijoille mahdollistui paremmin ymmärtää tutkimusaineistosta tekemiäni tulkintoja ja tarkastella tutkimukseni tuloksellista antia (Puusa & Julkunen 2020). Kuitenkin hyvä huomioida, että tulokset edustivat yhtä mahdollista versiota tutkimusaineistosta tietynä ajankohtana tehtynä (Braun & Clarke 2013, 20-21; Puusa & Julkunen 2020).

Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tekemisessä koin myös aloittelevuuteni näkyvän merkittävästi. Kirjallisuuskatsauksen järjestelmällisyyden ja kattavuuden takia sitä suositellaan huolellisesti suunnitelluksi (Peters ym. 2021). Oman kirjallisuuskatsaukseni suunnittelu olisi voinut olla perusteellisempi. Koska mentorointia koskevaa tutkimustietoa oli jo ennestään laajasti, olisi ollut perustellumpaa käyttää tarkempaa laadullista PICoS-tutkimusasetelmaa kartoittavan PCC-haun sijaan (Hotus s.a). Tämän myötä katsauksessa läpikäymieni julkaisujen valikointi

olisi ollut johdonmukaisempaa, sekä valittujen tutkimusten vertaileminen selkeämpää. Toteutamassani kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessa järjestelmällisyyden puute näkyi muun muassa laadulliseen tutkimukseen suuntaavina hakusanoina sekä mukaanotto- ja poissulkukriteerien muuttumisena prosessin aikana. Otsikko- ja tiivistelmätason tarkastelussa löyhien kriteerien takia iso määrä julkaisuja päätyi koko tekstin tarkasteluvaiheeseen. Englanninkielisissä julkaisuissa mentorointinimitystä oli käytetty paljon työelämänharjoittelua tarkoittavissa asiayhteyksissä, mikä osaltaan haastoi työskentelyni järjestelmällisyyttä. Tämän vuoksi päädyin käyttämään harkinnanvaraista arviointiani erillisten mentorointiohjelmien erotteluun perinteisistä työelämänharjoittelusta vertailun mahdollistamiseksi.

Tutkimukseni tulosteni ollessa pitkälti linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa, voi luotettavuuden tueksi todeta vahvistuvuuden toteutuneen (Eskola & Suoranta 1998, 153). Lisäksi Eskola ja Suoranta (1998, 153) kirjoittivat luotettavuutta arvioitaessa tutkimustulosten siirrettävyyden olevan huomionarvioista. Kuten edellä kuvasin objektiivisen tiedon tuottamisen olevan tarkoituksetonta, minkä sijaan tutkimukseni tuloksia tulisi tarkastella yleismaailmallisen sijaan kontekstisidonnaisina (Braun & Clarke 2013, 20-21; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

### **7.3 Tutkimuksen eettiset näkökulmat**

Tämä tutkimus noudatti ihmistieteelliseen tutkimukseen liittyviä eettisiä periaatteita. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin (TENK 2019) sitouduin tutkimuksen suunnittelu-, toteutus- ja raportointivaiheessa. Eettisten periaatteiden lisäksi tutkijana toimintaani ohjasivat hyvän tieteellisen käytännön periaatteet, joita olivat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK 2023).

TENK:n (2019) eettisten periaatteiden mukaisesti, pyrin huomioimaan tutkimukseen osallistuneiden fysioterapeuttiopiskelijoiden kunnioittavan kohtelun sekä oikeudet. Lisäksi sitouduin heidän yksityisyyden suojansa varjelemiseen ja riittävään tiedottamiseen koko tutkimusprosessini ajan. Tutkijana minulle oli tärkeää kunnioittaa osallistujien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden (TENK 2023) mukaisesti huolehdin myös tarvittavista luvista ja suostumuksista ennen aineistonhankinnan aloitusta. Arvioin kohdelleeni osallistujia arvostavasti niin rekrytointiprosessin, haastatteluaajan sopimisen ja haastatteluiden aikana. Heidän tutkimukseen osallistumisensa perustui vapaaehtoisuuteen ja he olivat tietoisia



oikeudestaan peruuttaa suostumuksensa osallistumiseen. Varmistin osallistujien riittävän tiedonsaannin tutkimukseen liittyvistä asioista tutkimusilmoituksella, -tiedotteella ja tietosuojailmoituksella. Riittävän tiedonsaannin ja tutkimukseen osallistumisen varmistamiseksi osallistujat täyttivät sähköiset suostumuslomakkeet ennen yksilöhaastatteluiden toteutumista. Lisäksi heillä oli halutessaan mahdollisuus saada lisätietoa tutkimukseen liittyen minulta tutkijana (TENK 2019). Aineistonkeruun jälkeen tutkimusaineiston omistus- ja käyttöoikeuksissa noudatin tietosuojalainsäädäntöä sekä salassapittoa, luottamuksellisuuteen ja vaitioloon liittyviä velvoitteita (TENK 2023).

Tässä tutkimuksessa osallistujia ei altistettu vahingolle, joten eettistä ennakoarviointia ei tarvittu (TENK 2019). Tutkimuksen osallistujat olivat aikuisia, jotka olivat osallistuneet vapaaehtoiseen, koulutuksen ulkopuoliseen pienryhmämentorointiin. Mikäli osallistujat olivat saaneet pienryhmämentorointiin osallistumisensa sisällytettyä osaksi fysioterapeuttikoulutustaan, anoin tarvittavat tutkimusluvut heidän koulutuslaitoksiltaan (TENK 2023). Tutkimukseni aineistonkeruussa huomioin esteellisyys- ja ympäristötekijät toteuttaen haastattelut etäyhteyksillä pitkien välimatkojen takia. Fysioterapeuttiopiskelijat tarvitsivat osallistumiseensa mobiili- tai tietoteknisen laitteen, toimivan mikrofonin, kameran ja Internet-yhteyden sekä rauhallisen ympäristön. Yksilöhaastatteluiden aikana sallin osallistujille sananvapauden kuvata omia pienryhmämentorointikokemuksiaan vapaasti (TENK 2019).

Tutkimukseni raportin kirjoittamisessa ja julkaisussa huomioin osallistujien yksityisyyden suojan (TENK 2019). Tämän näkyi osallistujien kuvaamisessa ja tulosten raportoinnissa, joissa pyrin minimoimaan mahdollisuudet yksittäisten osallistujien tunnistamiseen aineistosta. Ratkaisuiksi valitsin osallistujien ja aineiston pseudonymisoinnin sekä osallistujien kuvaamisen ryhmätasolla enemmän kuin yksilöllisesti erotellen. Huomioitava oli kuitenkin pienen otantaan aiheuttama haaste täyden tunnistamattomuuden toteutuksessa (TENK 2019). Hyvien tieteellisten käytäntöjen (TENK 2023) mukaisesti pyrin tutkimuksessani kunnioittamaan asianmukaisilla viittauskäytännöillä aiempaa tutkimustietoa ja kirjallisuutta. Avoimen tieteen periaatteita noudattaen pyrin perustelemaan tutkimustuloksia riittävän selkeästi alkuperäisillä aineistolainauksilla. Myös omaa merkitystäni tutkijana osana tutkimusprosessia yritin raportoida mahdollisimman läpinäkyvästi tutkielmaraportissa (TENK 2023). Tämä pro gradu -tutkielma toteutettiin yksityishenkilöiden välisellä yhteistyöllä ilman rahoituslähdettä tai yhteistyökumppaneita.

#### 7.4 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheet

Koulutuksen aikaista mentorointia ammatillisen kehittymisen tukemisessa oli tutkittu sosiaali- ja terveysalalla melko paljon. Lisäksi tutkimuksia oli jonkin verran opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimusilmiötä oli tarkasteltu pääosin laadullisin ja monimenetelmällisin tutkimuskeinoin, mutta kuitenkin myös jonkin verran määrällisiä tutkimusmenetelmiä käyttäen. Tämä pro gradu -tutkielma täydensi aiempaa tutkimustietoa opiskelijoiden mentorointikokemuksista kuntoutusalalta sekä ryhmämuotoisesta mentoroinnista. Opiskelijat kuvasivat saaneensa pienryhmämentoroinnin myötä ryhmäläisiltään tukea ammatillaiseksi harjoitteluun sekä fysioterapeuttikoulutuksen sisällöllistä antia täydentävää oppia. Aiempiin tutkimuksiin nähden tässä tutkimuksessa korostui opiskelijoiden kokema vertaisaktoreiden merkitys osana pienryhmätyöskentelyä mentorin ohella. Näin ollen tämä tutkimus lisäsi ymmärrystä pienryhmämentoroinnin merkityksestä koulutuksen aikaisessa ammatillaiseksi kehittymisessä ja valmistautumisessa työelämään opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksen tulosten ja aiemman tutkimustiedon valossa vapaaehtoista pienryhmämentorointia voisi hyödyntää enemmän fysioterapeuttikoulutuksessa.

Tuloksia voi hyödyntää koulutuksen kehittämistyössä työelämäyhteistyön ja opiskelijoiden opimista tukevien ohjausjärjestelmien edistämiseksi. Kuitenkin pienryhmämentorointia koskevan kokemuseräisen tiedon lisäämiseksi olisi hyvä saada lisää laadullista tutkimusta isommilla osallistujamäärillä. Näin voisi luotettavammin tulla esiin opiskelijoiden myönteisten kokemusten lisäksi kielteiset kokemukset pienryhmätyöskentelystä koulutuksen ulkopuolisen ammattilaisen kanssa. Tämä auttaisi luotettavammin arvioimaan pienryhmämentoroinnin juurruttamismahdollisuuksia osaksi fysioterapeuttikoulutusta tulevaisuudessa. Lisäksi mentorointityyppisen työskentelyn lisääntyessä fysioterapeuttikoulutuksen ohella, voisi jatkossa olla tarpeen tutkia opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen edistymistä objektiivisemmilla tutkimusmenetelmillä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi erilaiset kysely- ja arviointilomakkeet, joita opetushenkilöstö voisi hyödyntää opiskelija-arviointityössä.

## 7.5 Johtopäätökset

Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemukset pienryhmämentoroinnista jakautuivat niin henkisen tuen saamiseen ja ammatillisuuden harjoitteluun kuin koulutuksen sisällöllisen annin täydentämiseen. He kokivat pienryhmämentoroinnin vastauksena kokemaansa tarpeeseen koulutuksen aikaisen ammatillisen keskustelun lisästä. Näin ollen fysioterapeuttiopiskelijoiden mahdollisuuksia peruskoulutuksen aikaisiin pitkäjänteisimpiin ammatillisiin keskusteluihin fysioterapian ammattilaisten kanssa suositellaan lisättävän. Vähintään lukukauden mittainen pienryhmämentorointi fysioterapeuttikoulutuksen ulkopuolisena lisänä tai vapaavalintaisena opintosuorituksena voisi olla potentiaalinen vaihtoehto tämän mahdollistamiseksi. Näiden avulla voitaisiin tukea entistä paremmin fysioterapeuttiopiskelijoiden koulutuksen aikaista ammatillista kasvua ja valmistautumista työelämään.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus, 177-188.
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. (2014). Viitattu 23.4.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>.
- Andre, C., Deerin, J. & Leykum, L. (2017). Students helping students: vertical peer mentoring to enhance the medical school experience. *BMC Research Notes*, 10, 176. Viitattu 8.5.2023. <https://doi.org/10.1186/s13104-017-2498-8>.
- Anttila, H., Halonen, M., Häkkinen, H., Markkola, K. & Tonteri, K. (2017). Osaaminen näkyväksi – Opas fysioterapeuteille urasuunnittelun ja täydennyskoulutuksen tueksi. Suomen Fysioterapeutit & FYSI ry. Viitattu 15.3.2023. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/wp-content/uploads/2018/09/Uraopas2017.pdf>.
- Behling, F., Nasi-Kordhishti, I., Haas, P., Sandritter, J., Tatagiba, M. & Herlan, S. (2021). One-on-one mentoring for final year medical students during the neurosurgery rotation. *BMC Medical Education*, 21: 229. Viitattu 17.4.2023. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02657-0>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Los Angeles: SAGE.
- Braun, V. & Clarke, V. (2020). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21 (1): 37-47. Viitattu 15.3.2023. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Lontoo: SAGE.
- Coe, T., McKinley, S., Hamdi, I., Sinyard, R., Jogerst, K., Pradarelli, A., Petrusa, E., Moses, J., Saillant, N. & Phitayakorn, R. (2023). The Big Sibling program: Impact of a medical student-resident mentorship program during the surgery clerkship. *The American Journal of Surgery*, 225: 650-655. Viitattu 17.4.2023. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2022.07.009>.
- Dahlberg, H. & Dahlberg, K. (2019). The question of meaning—a momentous issue for qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 14 (1). Viitattu 22.1.2023. <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1598723>.

- Ensher, E. & Murphy, S. (2008). E-mentoring: Next- Generation Research Strategies and Suggestions. *The Roots and Meaning of Mentoring*. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram (toim.) *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. SAGE Publications, 299-322. E-kirja. Viitattu 5.5.2023. <https://doi.org/10.4135/9781412976619>.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 26-49.
- Eteläpelto, A. (2010). Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. 2. painos. Helsinki: WSOY, 90–142.
- Europass. (s.a). Kahdeksan EQF-tason kuvaus. Euroopan unioni. Viitattu 21.4.2023. <https://europa.eu/europass/fi/description-eight-eqf-levels>.
- Ezzat & Maly (2012). Building Passion Develops Meaningful Mentoring Relationships among Canadian Physiotherapists. *Physiotherapy Canada*, 64 (1): 77-85. Viitattu 19.5.2023. <https://doi.org/10.3138/ptc.2011-07>.
- Finlay, L. (2011). *Phenomenology for Therapists: Researching the Lived World*. John Wiley & Sons, Incorporated. DOI: 10.1002/9781119975144. E-kirja.
- Frantz, J., Rhoda, A., Rowe, M., Philips, J., Karachi, F., Mlenzana, N., Pharaoh, H., Steyl, T. & Stuthers, P. (2010). Mentoring and coaching in promoting publications in the Department of Physiotherapy at a local university in South Africa. *Journal of Physiotherapy*, 66 (2): 35-41. Viitattu 22.5.2023. <https://doi.org/10.4102/sajp.v66i2.66>.
- Friday, V. (2020). Reciprocal Mentoring: An Innovative Clinical Exercise for Nursing Education. *Nursing Education Perspectives*, 41 (5): 31-32. Viitattu 8.5.2023. DOI: 10.1097/01.NEP.0000000000000493.
- Gilmour, J., Kopeikin, A. & Douché, J. (2007). Student nurses as peer-mentors: Collegiality in practice. *Nurse Education in Practice*, 7 (1): 36-43. Viitattu 8.5.2023. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2006.04.004>.
- Hamshire, C. & Wibberley, C. (2017). Fitting in With the Team: Facilitative Mentors in Physiotherapy Student Placements. *Teaching and Learning Inquiry* 5 (2): 80-88. Viitattu 19.5.2023. <https://doi.org/10.20343/teachlearning.5.2.7>.
- Heidegger, M. (2000). *Oleminen ja aika*. Suomentanut R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino

- Heinonen, A., Kääriäinen, M., Juntunen, J. & Mikkonen, K. (2019). Nursing students' experiences of nurse teacher mentoring and beneficial digital technologies in a clinical practice setting. *Nurse Education in Practice*, 40. Viitattu 19.5.2023. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102631>.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 2.painos. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.
- Hotus (s.a). Tutkimustiedon hakeminen. Hoitotyön tutkimussäätiö. Viitattu 23.4.2023. <https://www.hotus.fi/tutkimustiedon-hakeminen/>.
- Huizing, R. (2012). Mentoring Together: A Literature Review of Group Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (1): 27-55. Viitattu 24.11.2022. DOI: 10.1080/13611267.2012.645599.
- Isotalo, M. (2010). Mentorointiopas. Helsinki: Akavan Erityisalat. Viitattu 10.1.2023. <https://www.akavanerityisalat.fi/files/2618/Mentorointiopas.pdf>.
- Kalén, S. (2013). Mentorship for Medical Students – Space for Something Else. Karolinska Institutet, Department of Clinical Science and Education. Väitöskirja. Viitattu 18.4.2023. <https://www.proquest.com/open-view/03d78c70da692ab29d3051fed8f6915d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>.
- Kalén, S., Ponzer, S. & Silén, C. (2012a). The core of mentorship: medical students' experiences of one-to-one mentoring in a clinical environment. *Advances in Health Sciences Education*, 17: 389-401. Viitattu 18.4.2023. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9317-0>.
- Kalén, S., Ponzer, S., Seeberger, A., Kiessling, A. & Silén, C. (2012b). Continuous mentoring of medical students provides space for reflection and awareness of their own development. *International Journal of Medical Education*, 3: 236-244. Viitattu 18.4.2023. DOI: 10.5116/ijme.50ad.328c.
- Kalén, S., Ponzer, S., Seeberger, A., Kiessling, A. & Silén, C. (2015). Longitudinal mentorship to support the development of medical students' future professional role: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 15: 97. Viitattu 18.4.2023. DOI 10.1186/s12909-015-0383-5.
- Kalén, S., Stenfors-Hayes, T., Hylin, U., Forsberg Larm, M., Hindbeck, H. & Ponzer, S. (2010). Mentoring medical students during clinical courses: A way to enhance professional development. *Medical Teacher*, 32: 315-321. Viitattu 18.4.2023. <https://doi.org/10.3109/01421591003695295>.

- Kalliolahti, J. & Mäenpää, O. (2022). Mentorointi fysioterapeuttiopiskelijoiden ammatillisen kasvun tukena – Mentorointioppaan tuottaminen. Teoksessa P. Vuoskoski, M. Munukka & R. Holopainen (toim.) *Terveystieteiden opettajan andragoginen käsikirja 2022*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto liikuntatieteellinen tiedekunta, 112-129. Viitattu 23.11.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9329-0>.
- Kanniainen, M., Nylund, J. & Kupias, P. (2017). *Mentoroinnin työkirja*. Helsinki: Helsingin yliopisto. E-kirja.
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. (2019). Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.) *Moniammatillinen yhteistyö – Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.
- Kram, K. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4): 608-625. Viitattu 28.11.2022. DOI: 10.5465/255910.
- Kucharski-Howard, J., Babin, C., Inacio, C. & Tsoumas, L. (2019). DPT Student Perceptions about Developing Mentoring Skills: A Progressive Model. *Journal of Allied Health*, 48 (2): 108-113. Viitattu 19.5.2023. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31167012/>.
- KunFo. (2022a). Kuntoutuksen osaamis- ja työelämätarpeet. Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumi. Työryhmä 1. väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö & sosiaali- ja terveysministeriö. PDF-tiedosto. Viitattu 21.4.2023. <https://okm.fi/kunfo>.
- KunFo. (2022b). Kuntoutuksen koulutuksen tilannekuva 12/2021. Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumi. Työryhmä 2. väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö & sosiaali- ja terveysministeriö. PDF-tiedosto. Viitattu 21.4.2023. <https://okm.fi/kunfo>.
- Kupias, P. & Salo, M. (2014). *Mentorointi 4.0*. Helsinki: Talentum. E-kirja.
- Kurunsaari, M. (2019). Perspectives on Physiotherapy Students' Professional Competence Development during Their Education. University of Jyväskylä, Faculty of Sport and Health Sciences, 69. Väitöskirja. Viitattu 3.1.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7702-3>.
- Lao, A., Wilesmith, S. & Forbes, R. (2022). Exploring the workplace mentorship needs of new-graduate physiotherapists: a qualitative study. *Physiotherapy Theory and Practice*, 38 (12): 2160-2169. Viitattu 19.5.2023. <https://doi.org/10.1080/09593985.2021.1917023>.

- Laurila, M., Noronen, L., Rajantie, I. & Ruismäki, T. (2006). Mentorointi lisää ammatillista osaamista ja työhyvinvointia. *Fysioterapia* 2006, 8. Viitattu 19.5.2023. <https://mentorvermeet.files.wordpress.com/2014/02/mentorointi-lisc3a4c3a4-ammattilista-osaamista-ja-tyc3b6hyvinvointia.pdf>.
- Lavoie-Tremblay, M., Sanzone, L., Primeau, G. & Lavigne, G. (2018). Group mentorship programme for graduating nursing students to facilitate their transition: A pilot study. *Journal of Nursing Management*, 27 (1): 66-74. Viitattu 18.4.2023. DOI: 10.1111/jonm.12649.
- Lindgren, M. (2010). Mentorointi työpaikan sosiaalisen pääoman jakajana. *Fysioterapia* 2010, 6. Viitattu 19.5.2023. <https://mentorvermeet.files.wordpress.com/2014/02/mentorointi-sosiaalisen-pc3a4c3a4oman-jakajana.pdf>.
- Luhanka-Aalto, R. (2017). Mentorointiopas – Opas mentorointikoordinaattoreille. Metropolia Ammattikorkeakoulu Oy. Viitattu 14.12.2022. [https://www.metropolia.fi/sites/default/files/publication/2019-11/2017\\_Luhanka\\_Aalto\\_Mentorointiopas\\_ERILLISJULKAISU.pdf](https://www.metropolia.fi/sites/default/files/publication/2019-11/2017_Luhanka_Aalto_Mentorointiopas_ERILLISJULKAISU.pdf).
- Lutz, G., Pankoke, N., Goldblatt, H., Hofmann, M. & Zupanic, M. (2017). Enhancing medical students' reflectivity in mentoring groups for professional development – a qualitative analysis. *BMC Medical Education*, 17: 122. Viitattu 18.4.2023. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0951-y>.
- Lähteenmäki, M., Badiola Zabala, A., Eckler, U., Mämmelä, E., Svahn, T. & Suárez-Serrano, C. (2022). Physiotherapy Competencies for Autonomous Practice: Recommendation for Educational Frameworks. The European Network of Physiotherapy in Higher Education (ENPHE). Working group professional issues 9/22. Viitattu 21.4.2023. [https://www.enphe.org/uploads/resources\\_files/autonomous\\_practice\\_recommendations\\_education\\_professional\\_\\_issues\\_wg\\_sept\\_2022\\_1.pdf](https://www.enphe.org/uploads/resources_files/autonomous_practice_recommendations_education_professional__issues_wg_sept_2022_1.pdf).
- Maini, A., Fyfe, M. & Kumar, S. (2020). Medical students as health coaches: adding value for patients and students. *BMC Medical Education*, 20, 182. Viitattu 8.5.2023. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02096-3>.
- Meyer, I., Louw, A. & Ernstzen, D. (2017). Physiotherapy students' perceptions of the dual role of the clinical educator as mentor and assessor: Influence on the teaching–learning relationship. *South African Journal of Physiotherapy*, 73 (1): 349. Viitattu 19.5.2023. <https://doi.org/10.4102/sajp.v73i1.349>.



- Naidoo, N. (2006). The Role and Importance of Mentoring in Physiotherapy. *South African Journal of Physiotherapy*, 62 (3). Viitattu 23.4.2023. [https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/AJA03796175\\_1563](https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/AJA03796175_1563).
- Nelson, Y., Mohan, A. & Chahir, Y. (2021). The Mentoring Experience: Perceptions of African American Nurse Leaders and Student Mentees. *Journal of Nursing Education*, 60 (1): 25-28. Viitattu 18.4.2023. doi:10.3928/01484834-20201217-06.
- Ng, K., Lynch, S., Kelly, J. & Mba, O. (2020). Medical students' experiences of the benefits and influences regarding a placement mentoring programme preparing them for future practice as junior doctors: a qualitative study. *BMJ Open*, 10. Viitattu 18.4.2023. doi:10.1136/bmjopen-2019-032643.
- OKM. (s.a). Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumi. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 13.5.2022. <https://okm.fi/kunfo>.
- Olivares, L., Burns-Whitmore, B. & Kessler, L. (2014). Retaining Hispanic Dietetic Undergraduate Students through Mentoring and Professional Development. *Journal of the Academy Nutrition and Dietetics*, 114 (2): 189-195. Viitattu 18.4.2023. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2013.09.026>.
- Opetushallitus. (2023). Tutkintojen viitekehykset. Viitattu 21.4.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-viitekehykset>.
- Opetusministeriö. (2006). Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon – Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnot. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 24. Viitattu 21.4.2023. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80112>.
- Peters, M., Marnie, C., Tricco, A., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. & Khalil, H. (2021). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIC Evidence Synthesis*, 18 (10): 2119-2126. Viitattu 19.4.2023. DOI: 10.11124/JBIES-20-00167.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus, 189-201.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Ristikangas, V., Clutterbuck, D., Manner, J. & Heiskanen, M. (2014). *Jokainen tarvitsee mentorin*. Helsinki: Kauppakamari.

- Roosevelt, E., Day O'Connor J. S., Ragins, B. S. & Kram, K. E. (2008). The Roots and Meaning of Mentoring. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram (toim.) *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. SAGE Publications, 3-16. E-kirja. Viitattu 24.11.2022. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412976619>.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. (2006). Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 106-122.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 12.5.2023. [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_2\\_3.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2_3.html).
- Salonen, P. (2010). Työelämäyhteistyö framille! Näkökulmia ammattikorkeakoulujen ja työelämän välisen yhteistyön rakentamiseen ja toiminnan arviointiin. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Pdf-tiedosto. Viitattu 5.5.2023. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/24484/Tyoelamayhteisty\\_o\\_framille.pdf](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/24484/Tyoelamayhteisty_o_framille.pdf).
- Silen-Lipponen, M., Mikkonen, I., Hynynen, M., Jokinen, P. & Jokelainen, M. (2011). Mentoringin rooli AMK-opiskelijan ammatillisen kehittymisen tukijana. *Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*. Viitattu 23.4.2023. <https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/mentoringin-rooli-amk-opiskelijan-ammatillisen-kehittymisen-tukijana/>.
- Smith, J., Flowers, P. & Larkin, M. (2022). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. 2. painos. E-kirja. (JYKDOKista, s. 31)
- Stefaniak, M. & Dmoch-Gajzlerska, E. (2020). Mentoring in the clinical training of midwifery students - a focus study of the experiences and opinions of midwifery students at the Medical University of Warsaw participating in a mentoring program. *BMC Medical Education*, 20: 394. Viitattu 18.4.2023. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02324-w>.
- Suddick, K., Cross, V., Vuoskoski, P., Galvin, K. & Stew, G. (2020). The Work of Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*, 19: 1-14. Viitattu 18.3.2023. <https://doi.org/10.1177/1609406920947600>.
- Suomen Fysioterapeutit. (2016). *Fysioterapeutin ydinosaaminen*. Viitattu 21.4.2023. <http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaminen/>.
- Suomen Fysioterapeutit. (2017a). *Fysioterapeutin koulutus*. Viitattu 21.4.2023. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/fysioterapia/fysioterapeutin-koulutus/>.

- Suomen Fysioterapeutit. (2017b). Tietoa fysioterapiasta. Viitattu 21.4.2023. <https://www.suomenfysioterapeutit.fi/fysioterapia/fysioterapia-ammattina/>.
- Sutinen, A. & Karjalainen A. (2014). Ammatillinen pedagogiikka ja ammatillinen kasvu – kohti pragmatististransaktiivista ammatillista pedagogiikkaa. *Aikuiskasvatus* 4. Viitattu 9.1.2023. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94107>.
- TENK (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. TENK:n julkaisu 3/2019. Pdf-tiedosto. Viitattu 12.5.2023. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf).
- TENK (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. TENK:n julkaisu 2/2023. Pdf-tiedosto. Viitattu 12.5.2023. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf).
- Trede, F., Macklin, R. & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37 (3): 365-384. Viitattu 8.1.2013. DOI: 10.1080/03075079.2010.521237.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (2008). Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus*, 28 (2): 124-127. Viitattu 5.5.2023. <https://doi.org/10.33336/aik.93812>.
- Wolff, M., Morgan, H., Jackson, J., Skye, E., Hammoud, M. & Ross, P. (2020). Academic coaching: Insights from the medical student's perspective. *Medical Teacher*, 172-177. Viitattu 18.4.2023. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1670341>.
- World Physiotherapy. (2021). Physiotherapist education framework. Lontoo: World Physiotherapy. Viitattu 5.1.2023. <https://world.physio/sites/default/files/2021-07/Physiotherapist-education-framework-FINAL.pdf>
- Yoon, L., Campbell, T., Bellemore, W., Ghawi, N., Lai, P., Desveaux, L., Quesnel, M. & Brooks, D. (2017). Exploring Mentorship from the Perspective of Physiotherapy Mentors in Canada. *Physiotherapy Canada*, 69 (1): 38-46. Viitattu 22.5.2023. <https://doi.org/10.3138/ptc.2015-52>

LIITE 1. Hakulausekkeet ja tulokset eri tietokannoista.

<b>Tietokanta ja pvm</b>	<b>Hakulausekkeet</b>	<b>Tulokset</b>
MEDLINE (Ovid) 29.8.2022	Students, Health Occupations/ or Students, Medical/ or Students, Nursing/ AND Social Identification/ or "Attitude of Health Personnel"/ or "professional identity".mp. AND mentorship.mp. or Mentors/ AND Perception/	16
7.9.2022	"professional development*".mp. or Clinical Competence/ OR "professional growth*".mp. OR "professional identity".mp. AND "mentor program".mp. or Mentoring/ OR "group mentoring".mp. OR coaching.mp. or Mentoring/	4
7.9.2022	Students, Medical/ or "health care student".mp. or Students, Nursing/ OR student.mp. or Students/ OR Students, Health Occupations/ AND "mentor program".mp. or Mentoring/ AND "group mentoring".mp. AND coaching.mp. or Mentoring/	7
21.3.2023	"health care student".mp. or Students, Health Occupations/ AND Staff Development/ or "professional development".mp. or Clinical Competence/ AND "mentorship".mp. or Mentors/	9
22.3.2023	Mentors/ or Mentoring/ AND (Students, Nursing/ or Students, Medical/ or "health care student*".mp. or Students, Health Occupations/ OR Students/ or student*.mp. or Education, Medical, Undergraduate/) AND (Staff Development/ or "professional development".mp. or Clinical Competence/ OR Social Identification/ or "Attitude of Health Personnel"/ or "professional identity".mp. OR "professional growth".mp.) AND qualitative research/ or hermeneutics/	188
22.3.2023	(students/ or students, health occupations/ or students, dental/ or students, medical/ or students, nursing/ or students, pharmacy/ or students, premedical/ or students, public health/) AND "student mentoring".mp. AND experience.mp	7
22.3.2023	"student mentoring".mp. AND (Clinical Competence/ or "professional growth".mp. OR "professional development".mp.)	7
22.3.2023	(students/ or students, health occupations/ or students, dental/ or students, medical/ or students, nursing/ or students, pharmacy/ or students, premedical/ or students, public health/) AND Mentoring/ AND experience.mp	135
22.3.2023	(students/ or students, health occupations/ or students, dental/ or students, medical/ or students, nursing/ or students, pharmacy/ or students, premedical/ or students, public health/) AND Mentoring/ AND experience.mp. AND qualitative research/ or hermeneutics/	22
PsycINFO (Ebsco) 22.3.2023	"physiotherapy students or physical therapy students" AND "experiences or perceptions or attitudes or views" AND "mentoring or mentorship or mentor or mentor program or mentoring program"	14
22.3.2023	"healthcare students or nursing students or medical students or occupational therapy students or physiotherapy students or	21

	physical therapy students” AND ” professional identity or professional identity development” AND ” mentoring or mentorship or mentor or mentor program or mentoring program”	
22.3.2023	”healthcare students or nursing students or medical students or occupational therapy students or physiotherapy students or physical therapy students” AND ” professional identity or professional identity development or professional identity formation” AND ” mentoring or mentorship or mentor or mentor program or mentoring program” AND ” experiences or perceptions or attitudes or views or feelings or qualitative or perspective”	15
22.3.2023	”healthcare students or nursing students or medical students or occupational therapy students or physiotherapy students or physical therapy students” AND ” professional growth in education” AND ” mentoring or mentorship or mentor or mentor program or mentoring program” AND ” experiences or perceptions or attitudes or views or feelings or qualitative or perspective”	3
22.3.2023	”physiotherapy students or physical therapy students” AND ” experiences or perceptions or attitudes or views” AND ” professional identity”	13
22.3.2023	”coaching and mentoring” AND ” healthcare students or nursing students or medical students or occupational therapy students or physiotherapy students or physical therapy students”	12
22.3.2023	”group mentoring” AND ” healthcare students or nursing students or medical students or occupational therapy students or physiotherapy students or physical therapy students”	27
22.3.2023	”group mentoring” AND ” healthcare students or nursing students or medical students or occupational therapy students or physiotherapy students or physical therapy students” AND ” qualitative research”	9
22.3.2023	”tutoring or academic support” AND ” healthcare students or nursing students or medical students or occupational therapy students or physiotherapy students or physical therapy students” AND ” qualitative research”	19
22.3.2023	”professional identity or professional identity development” AND ” professional development” AND ” healthcare students or nursing students or medical students or occupational therapy students or physiotherapy students or physical therapy students”	155
ERIC (Pro-Quest) 22.3.2023	("Adult Students") OR ("Nursing Students") OR ("College Students")) AND ("Professional Education") OR ("Professional Identity") OR ("Professional Development")) AND ("Educational Improvement")	12
22.3.2023	("Adult Students") OR ("Nursing Students") OR ("College Students")) AND (("Professional Education") OR ("Professional Identity") OR ("Professional Development")) AND ("Mentors")	53
22.3.2023	(("Professional Continuing Education") OR ("Professional Education") OR ("Professional Identity") OR ("Professional	94

	Training") OR ("Professional Development") OR ("Professional Development Schools")) AND ("Mentors") AND ("Professional Education")	
22.3.2023	(("Professional Continuing Education") OR ("Professional Education") OR ("Professional Identity") OR ("Professional Training") OR ("Professional Development") OR ("Professional Development Schools")) AND ("Adult Students") AND ("Educational Experience")	1
22.3.2023	(("Professional Continuing Education") OR ("Professional Education") OR ("Professional Identity") OR ("Professional Training") OR ("Professional Development") OR ("Professional Development Schools")) AND ("Mentors") AND ("Adult Students")	10

LIITE 2. Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen kuvaileva taulukko.

Kirjallisuuskatsauksen tutkimuskysymys: Millaisia kokemuksia/näkemyksiä (P) sote-alan opiskelijoilla on (C ) koulutuksen aikaisesta mento-  
roinnista (C ) ammatillisen kehittymisensä kannalta?

Tutkimus (kirjoit- tajat, julkaisuvuosi, maa)	Tutkimuksen tavoitteet/ tarkoitus	Osallistujat ja otoskoko	Menetelmät (metodologia/ metodit)	Mentorointiohjel- man sisältö ja kesto	Aineistonkeruu- tapa	Päälöydökset (kir- jallisuuskatsauksen kysymyksen kan- nalta)
Behling, F., Nasi- Kordhishti, I., Haas, P., Sandritter, J., Ta- tagiba, M. & Herlan, S. 2021. Saksa.  One-on-one mentor- ing for final year medical students during the neurosur- gery rotation  BMC Medical Edu- cation, 21 (1): 229.	Tukea lääke- tieteen opis- kelijoiden työelämähar- joittelua pari- mentoroin- nilla	Opiskelijat (n = 23) ja lääkäri- mentorit (n = 23)	Määrällinen tut- kimus (ei rapor- toitu julkai- sussa)	Neljä mentorointi- tapaamista 8 vii- kon työelämähar- joittelun aikana; ta- paamiset 2 viikon välein  Mentoreilla myös opiskelijoiden ar- viointivelvollisuus.  Mentoreille koulu- tus ennen ohjelman alkua.	Kyselylomakkeet ennen ja jälkeen mentorointijakson  Kliiniset käytän- nön taidot, tulevai- suuden työsuunni- telmat, mentorointitapaa- miset	Opiskelijoista 75% kertoivat hankki- neensa tai paranta- neensa kliinisiä käy- tännön taitojaan mentorointijakson ai- kana, 10% ei kokenut näin tapahtuneen.
Coe, T., McKinley, S., Hamdi, I., Sinyard, R., Jogerst, K., Pradarelli, A., Petruša, E., Moses, J., Saillant, N. & Phitayakorn, R. 2023. Yhdysvallat.	Tukea lääke- tieteen opis- kelijoiden ki- rurgisen työ- elämäharjoit- telua Big	Opiskelijat (n = 81) ja tutki- jamentorit (n = 25)	Monimenetel- mätutkimus (ei raportoitu jul- kaisussa)  Tilastolliset analyysimene-	Työharjoittelun kestoinen parimen- torointijakso. Opiskelijat saivat valita, kuinka pal- jon olivat vuoro- vaikutuksessa mentorien kanssa	Kyselylomake har- joittelujakson jäl- keen  Big Sibling -men- torointiohjelman	1) Opiskelijat suhtau- tuivat myönteisesti mentorointiohjel- maan, jossa mahdol- lisuus keskustella harjoittelussa saa- duista taidoista, hen-

<p>The Big Sibling program: Impact of a medical student-resident mentorship program during the surgery clerkship</p> <p>The American Journal of Surgery, 225: 650-655.</p>	<p>Sibling -pari-mentorointiohjelmalla</p>	<p>Kyselyyn vastasi 64 opiskelijaa ja 24 mentoria</p>	<p>telmät ja temaattinen analyysi</p>	<p>Mentoreilla ei opiskelijoiden arviointivelvollisuutta</p>	<p>käyttömäärä, hyödyllisyys ja kehitysehdotukset</p>	<p>kilokohtaisesta kehityksestä ja uraneuvoista. 2) Opiskelijat, jotka olivat vuorovaikutuksessa mentorin kanssa &gt; 2 kertaa, kokivat todennäköisemmin leikkaussalin myönteisenä oppimiskokemuksena.</p>
<p>Lavoie-Tremblay, M., Sanzone, L., Primeau, G., Lavigne, G. 2018. Kanada.</p> <p>Group mentorship programme for graduating nursing students to facilitate their transition: A pilot study</p> <p>Journal of Nursing Management, 27 (1): 66-74.</p>	<p>Tutkia siirtymävaiheen pilotointiohjelmalla valmistuville hoitajaopiskelijoille</p>	<p>Hoitajaopiskelijoita (n = 44) ja hoitajamentoreita (n = 14)</p> <p>Opiskelijoista 18 ja mentoreista 12 täytti kyselyn.</p>	<p>Monimenetelmäinen pilottitutkimus</p> <p>Kuvailevat tilastot (<i>descriptive statistics</i>)</p>	<p>Ryhmämentorointiohjelma (max 6 opiskelijaa ja yksi mentori/ ryhmä) 7 kk aikana sisältäen 3 x 2h tapaamista. Kaksi ensimmäistä tapaamista opiskeluaikana ja viimeinen noin 3 kk valmistumisen jälkeen.</p> <p>Tapaamisteemat ennalta määrätty.</p>	<p>Kyselyt mentorointijakson jälkeen, aktoreille ja mentoreille omat kyselyt</p>	<p>Suurin osa vastanneista opiskelijoista kokivat itseluottamuksensa kehittyneen sekä saaneensa valmiuksia työelämään ja työorganisaatiota koskeviin haasteisiin</p>
<p>Lutz, G., Pankoke, N., Goldblatt, H., Hofann, M. &amp; Zupanic, M. 2017. Saksa.</p>	<p>Syventää ymmärrystä reflektiivisen ryhmäkeskustelun avulla</p>	<p>Opiskelijoista (n = 168) haastatteluun osallistui 14. Mentoreista 8 ja yksi</p>	<p>Laadullinen tutkimus</p> <p>Temaattinen sisällönanalyysi</p>	<p>8-9 henkilön mentorointiryhmät, vapaaehtoinen osallistuminen mutta</p>	<p>Puolistrukturoidut fokusryhmähaastattelut opiskelijoille, mentoreille yksilöhaastattelut</p>	<p>1)Mentorointitapaamisissa ryhmät jakaantuivat nopeasti kävijöihin ja ei-kävijöihin</p>



<p>Enhancing medical students' reflectivity in mentoring groups for professional development – a qualitative analysis</p> <p>BMC Medical Education, 17: 122.</p>	<p>telun merkityksestä alkuvaiheen lääketieteenopiskelijoiden ammatillisen kehityksen kannalta sekä heidän sitoutumistaan haittaavista/hyödyttävistä tekijöistä</p>	<p>co-mentori osallistui haastattelun.</p> <p>Mentorit kliinisen tai esikliinisen lääketieteen opettajia</p>		<p>vähintään ensimmäisen lukukauden aikana.</p> <p>Tapaamiset sisälsivät reflektiivistä ryhmäkeskustelua yksilöllisistä tulevaan ammattiin liittyvistä haasteista.</p>		<p>jöihin. 2) Opiskelijoilla myönteiset kokemukset, kun ryhmäläisten välillä luottamusta ja sen myötä keskustelua. 3) Kielteisiä kokemuksia siitä, että uusille ihmisille haastavaa avautua omista epävarmuuksista. 4) Opiskelijat kokivat sen olevan helpompaa, mikäli pienemmät ryhmät ja ryhmäläiset keskenään tuttuja.</p>
<p>Nelson, Y., Mohan, A. &amp; Chahir, Y. 2021. Yhdysvallat.</p> <p>The Mentoring Experience: Perceptions of African American Nurse Leaders and Student Mentees</p> <p>Journal of Nursing Education, 60 (1): 25-29.</p>	<p>Tutkia afroamerikkalaisien hoitajaopiskelijoiden ja -mentoreiden näkemyksiä mentoointiohjelmasta</p>	<p>Hoitajaopiskelijoista (n = 57) 14 ja hoitajamentoreista (n = 57) 17 vastasivat kyselyyn</p>	<p>Monimenetelmäinen pilottitutkimus</p> <p>Temaattinen sisällönanalyysi</p>	<p>Lukukauden mittainen marimentoointiohjelma suunnattu afroamerikkalaisille hoitajaopiskelijoille ja -hoitajille. Mentorin kuukausittainen kontakti aktoriin rohkaisun ja roolimallin antamiseksi. Lisäksi aktoreille kuukausittain 1h-työpaja kampukselle.</p>	<p>Verkkokysely</p> <p>Eteneminen, valmistuminen ja menestys NCLEX®-kokeessa</p>	<p>Opiskelijat kokivat 1) mentoroinnissa yhteydenpito- ja vuorovaikutushaasteita etäyhteyden takia, 2) mentoointiohjelman auttavan heidän nykyisessä roolissaan menestymistä, 3) yhteistyön ja tiedonjakamisen mentorin kanssa kehittävän itsetuntoa ja itsekuuluvuutta</p>



Dietetics, 114 (2): 189-195.				Mentorointiohjelman kuului myös perheiltä x 2, joissa opiskelijat perheineen saivat tavata keskenään. Lisäksi mahdollisuus mentoreiden käytännön työelämän seuraamiseen.		muiden opintojen aikatauluihin ja kuorimitukseen,
Stefaniak, M. & Dmoch-Gajzlerska, E. 2020. Puola.  Mentoring in the clinical training of midwifery students - a focus study of the experiences and opinions of midwifery students at the Medical University of Warsaw participating in a mentoring program  BMC Medical Education, 20: 394.	Tutkia kättilöopiskelijoiden kokemuksia parimentorointiohjelmasta verrattuna perinteiseen ryhmämuotoiseen ohjaukseen työelämänharjoittelun yhteydessä	2- ja 3-vuoden kättilöopiskelijat (n = 12) ja kättilöammattilaiset (n = 12)	Laadullinen kuvaileva tutkimus  Temaattinen analyysi	Kolmen viikon mittainen mentorijohtoinen parimentorointiohjelman työelämänharjoittelun yhteydessä, jossa osastotyön lisäksi 4 suunnittelutapaamista.  Mentorit arvioivat opiskelijoiden kehitystä.  Mentoreille koulutus ennen ohjelman alkua.	Puolistrukturoitu fokusryhmähaastattelu	1) Opiskelijat kokivat parimentoroinnin mahdollistavan heille uuden tiedon saamisen ja kliinisten taitojen harjoittelun työelämänharjoittelun aikana. 2) Epäriippuvuutta nähtiin se, ettei kaikilla kättilöopiskelijoilla ole mahdollisuutta päästä parimentorointiin ammattilaisten resurssien takia.
Wolff, M., Morgam, H., Jackson, J., Skye, E., Hammoud, M. &	Lääketieteen opiskelijoiden positiiviset näkemykset	Eri vuosikursien lääketieteenopiskelijat	Laadullinen tutkimus	Koulutuksen aikainen valmennusohjelma, jossa suosii	Kaksi fokusryhmähaastattelua	Opiskelijoista oli tärkeää kokea yhteyttä ja luottamusta valmentajansa kanssa,

<p>Ross, P. 2020. Yhdysvallat.</p> <p>Academic coaching: Insights from the medical student's perspective</p> <p>Medical Teacher, 42 (2): 172-177.</p>	<p>muodollisesta opiskelijavalmennusohjelmasta</p>	<p>(n = 21) ja lääketieteellisen henkilökuntaan kuuluvat lääkäri- ja lääkärimentajat (n = 21)</p>	<p>Arvostavahaastattelu (<i>appreciative inquiry</i>) lähestyminen, fenomenologinen analyysi</p>	<p>tellaan väh. 4-6 tapaamista opiskelijan ja valmentajan välillä lukuvuositain</p>		<p>jotta saivat näiltä henkilökohtaista tukea. Lisäksi he kokivat valmentajiensa haastavan heidän ajatteluaan, minkä he kokivat edistävän kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisukykyä.</p>
<p>Kalén, S., Stenfors-Hayes, T., Hylén, U., Forsberg Larm, M., Hindbeck, H. &amp; Ponzer, S. 2010. Ruotsi.</p> <p>Mentoring medical students during clinical courses: A way to enhance professional development</p> <p>Medical Teacher, 32 (8): 315-321.</p> <p>(1.osajulkaisu Kalén, S. (2013) väitöskirjaa)</p>	<p>Lääketieteen opiskelijoiden kokemukset parimentoroinnista ja sen mahdollisista merkityksistä heidän ammatillisessa ja henkilökohtaisessa kehityksessä</p>	<p>3-4. vuoden lääketieteenopiskelijoista (n = 118) 74 osallistui kyselyyn. Mentorit (n=101) sairaalalääkäreitä.</p>	<p>Monimenetelmä tutkimus</p> <p>Sisällönanalyysi ja tilastolliset analyysimenetelmät</p>	<p>Vapaaehtoinen kahden vuoden mittainen parimentorointijakso, suositus 2-4 tapaamista/lukukausi</p> <p>Mentoreille tarjottiin kahden päivän koulutus ennen mentorointia.</p>	<p>Kysely mentorointijakson jälkeen</p>	<p>Vastanneista opiskelijoista 78% koki mentorointiohjelman tukeneen ammatillista ja 63% henkilökohtaista kehitystään. 62% koki ohjelman lisänneen heidän itsevarmuuttaan.</p>
<p>Kalén, S., Ponzer, S. &amp; Silén, C. 2012a. Ruotsi.</p>	<p>Syventää ymmärrystä lää-</p>	<p>Lääketieteenopiskelijat (n =</p>	<p>Laadullinen tutkimus</p>	<p>Vapaaehtoinen kahden vuoden</p>	<p>Puolistrukturoidut yksilöhaastattelut mentorointijakson</p>	<p>Opiskelijat kokivat mentoroinnin tarjoavan paikan (<i>space</i>)</p>

<p>The core of mentorship: medical students' experiences of one-to-one mentoring in a clinical environment</p> <p>Advances in Health Sciences Education, 17 (3): 389-401.</p> <p>(2.osajulkaisu Kalen, S. (2013) väitöskirjaa)</p>	<p>ketieteenopiskelijoiden kokemuksista parimentoroinnista ja sen mahdollisista merkityksistä heidän ammatillisessa ja henkilökohtaisessa kehityksessään</p>	<p>12) vuosikursseilta 3-4, jotka olivat tavanneet mentorinsa kanssa vähintään 3 kertaa</p>	<p>Induktiivinen sisällönanalyysi</p>	<p>mittainen parimentorointijakso, suositus 1-3 tapaamista/lukukausi</p> <p>Mentoreilla ei opiskelijoiden arviointivelvollisuutta</p> <p>Mentoreille tarjottiin kahden päivän koulutus ennen mentorointia.</p>	<p>päättymisen jälkeen</p>	<p>epävarmuuksien ilmaisuun sekä tukea tulevaisuuden ammattiin (<i>belief in the future</i>) ja työelämään siirtymiseen (<i>transition</i>).</p>
<p>Kalén, S., Ponzer, S., Seeberger, A., Kiessling, A. &amp; Silén, C. 2012b. Ruotsi.</p> <p>Continuous mentoring of medical students provides space for reflection and awareness of their own development</p> <p>International Journal of Medical Education, 3: 236-244.</p>	<p>Lisätä ymmärrystä pienryhmämentoroinnin merkityksestä lääketieteen opiskelijoiden henkilökohtaiselle ja ammatilliselle kehitykselle.</p> <p>Toisen osajulkaisun teemaa mentorointijakson luon</p>	<p>Lääketieteenopiskelijoita (n = 16) eri vuosikursseilta</p>	<p>Laadullinen tutkimus</p> <p>Induktiivinen tulkitseva sisällönanalyysi</p>	<p>Pakollinen koulutuksen (5,5 vuoden) kestoinen pienryhmämentorointiohjelma, jossa opiskelijat ja mentorit tapasivat lukukausittain työpajapäivässä</p> <p>Työpajapäivien teemat pääosin lääkärin ammatilliseen rooliin keskitettyjä. Lisäksi opis-</p>	<p>Puolistrukturoidut yksilöhaastattelut</p>	<p>Opiskelijat kokivat pienryhmämentorointijaksolta saaneensa psykososiaalista tukea, tukea oman kehityksen arviointiin sekä moninäkökulmaisia reflektiivisiä keskusteluja ja oppia ryhmäläisiltä.</p>

<p>(3.osajulkaisu Kalén, S. (2013) väitöskirjaa)</p>	<p>masta paikasta (<i>space</i>) tarkasteltiin tarkemmin</p>			<p>kelijoilla mahdollisuus mentoriensa työn seuraamiseen.</p> <p>Mentoreilla ei opiskelijoiden arviointivelvollisuutta</p>		
<p>Kalén, S., Ponzer, S., Seeberger, A., Kiessling, A. &amp; Silén, C. 2015. Ruotsi.</p> <p>Longitudinal mentorship to support the development of medical students' future professional role: a qualitative study</p> <p>BMC Medical Education, 15: 97.</p> <p>(4.osajulkaisu Kalén, S. (2013) väitöskirjaa)</p>	<p>Selvittää, kuinka muodollinen ja pitkäkestoinen mentoointi voi edistää lääketieteellisen opiskelijoiden ammatillista kehittymistä</p>	<p>Lääketieteellisen opiskelijoita (n = 16) ja lääkärin ammatissa toimivia mentoreita (n = 16)</p>	<p>Laadullinen haastattelututkimus</p> <p>Sisällönanalyysi</p>	<p>Koulutuksen (5,5 vuotta) kestoinen pari- ja ryhmämentoroinnin yhdistelmä.</p> <p>Ohjelma sisälsi yksilöllisiä arviointikeskusteluja mentorin kanssa, pienryhmäkeskusteluja työpajapäivissä (x1/lukukausi) ja mahdollisia käyn- tejä mentorin työpaikalla.</p>	<p>Opiskelijoiden yksilöhaastattelut</p> <p>Ei-lääketieteelliset taidot (<i>non-medical skills</i>), ammatillinen kasvu</p>	<p>Opiskelijoiden 1) kiinnittyminen tulevaisuuden ammattiin, 2) ammattiosaamista koskevan tiedon lisääntyminen, 3) teoriaosaamisen yhdistäminen käytäntöön mentorin työn näkemisen kautta</p>

### LIITE 3. Tutkimusilmoitus

#### **PYYNTÖ OSALLISTUA TUTKIMUKSEEN: ”Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia pienryhmämentoroinnista ammattilaiseksi kehittämisessä”**

Nykypäivän nopeasti muuttuva yhteiskunta ja teknologinen kehittyminen ovat muokanneet myös tämän päivän työelämää ja sen vaatimuksia. Jatkuvan oppimisen tavoite kannustaa niin opiskelijoita kuin ammattilaisia itsensä ja oman osaamisensa jatkuvaan kehittämiseen. Ammatikorkeakouluista valmistuville fysioterapeuteille pyritään koulutuksen aikana tarjoamaan eväät oman ammatillisen kehittymisen edistämiseen. Tutkin pro gradu -työssäni fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia pienryhmämentoroinnista ammattilaiseksi kehittymisen tukena. Aihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä mentorointia on tutkittu vaihtoehtona opiskelijan ja ammattilaisten kasvun ja kehityksen edistäjänä, mutta tutkimustietoa fysioterapeuttiopiskelijoiden näkökulmasta on vielä vähänlaisesti.

#### **Sovit haastattelututkimukseen, mikäli**

- olet fysioterapeuttiopiskelija
- olet aktiivisesti osallistunut pienryhmämentorointitoimintaan kevätlukukauden 2022 ajan

#### **Miten voit osallistua tutkimukseen ja kuinka paljon se vie aikaa?**

Voit ilmaista halukkuutesi osallistua tutkimukseen ilmoittautumalla omalle mentorillesi **5.6.2022** mennessä. Ilmoitathan, mikäli olet saanut opintopisteitä pienryhmämentorointiin osallistumisestasi. Osallistumiskriteerit täyttävät haastateltavat (5–8) valitaan tutkimukseen, minkä jälkeen olen yhteyksissä teihin haastatteluajankohdasta. Tutkimushaastatteluiden on tavoite toteutua syyskuussa 2022 Sinulle sopivana ajankohtana Zoom-etäyhteydellä ja haastatteluun olisi toivottavaa varata noin 60–90 minuuttia. Tutkimus julkaistaan Jyväskylän yliopiston sähköisessä julkaisuarkistossa keväällä 2023.

Annan mielelläni lisätietoja kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin!

Ystävällisin terveisin,

Laura Havelin

Terveystieteiden maisteriopiskelija, fysioterapeutti

Jyväskylän yliopisto, Liikuntatieteellinen tiedekunta

[laura.e.havelin@student.jyu.fi](mailto:laura.e.havelin@student.jyu.fi), puh.

Ohjaaja:

TtT, yliopistonlehtori Matti Munukka, [matti.t.k.munukka@jyu.fi](mailto:matti.t.k.munukka@jyu.fi)



## LIITE 4. Tutkimustiedote

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

LIIKUNTATIETEELLINEN  
TIEDEKUNTA

Pvm

### TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

#### Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

*Pro gradu -tutkielma: ”Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia pienryhmämentoroinnista”*

#### **Rekisterinpitäjä:**

*Laura Havelin, laura.e.havelin@student.jyu.fi, puh.*

*Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.*

#### **Pyyntö osallistua tutkimukseen**

**Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen**, jossa selvitetään haastattelututkimuksen avulla, millaisia kokemuksia fysioterapeuttiopiskelijoilla on pienryhmämentoroinnista. Tutkimukseen haetaan **haastateltavaksi** fysioterapeuttiopiskelijoita, jotka ovat osallistuneet kyseiseen mentorointitoimintaan kevään 2022 aikana.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä (tietosuojailmoitus).

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska olet osallistunut pienryhmämentorointiin kevätlukukauden 2022 ajan. Mukaan pyydetään yhteensä 5–8 tutkittavaa. Osallistumiskriteerit täyttävät haastateltavat valitaan tutkimukseen ilmoittautumisjärjestyksessä. Tutkimuksen taustatietoina Sinulta kerätään nimi, sähköpostiosoite, ammatillinen koulustausta, työkokemus sekä oppilaitoksesi nimi, mikäli olet saanut opintopisteitä pienryhmämentorointiin osallistumisesta.

#### **Vapaaehtoisuus**

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa suostumuksesi milloin tahansa. Kieläytymisestä tai keskeyttämisestä ei aiheudu Sinulle minkäänlaisia kielteisiä seuraamuksia. Tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti turvataan, eikä heitä voi tunnistaa. Mikäli päätät keskeyttää osallistumisesi tutkimukseen, voidaan siihen asti kerättyä aineistoa edelleen hyödyntää tutkimuksessa.



## **Tutkimuksen tarkoitus**

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää pienryhmämentoroinnin mahdollisuuksia ammattilaiseksi kehittymisen tukemisessa fysioterapeuttikoulutuksen aikana. Tavoitteena on kartoittaa fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia pienryhmämentoroinnista.

Kuntoutuksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisfoorumin (KunFo) kansainvälinen kartoitustyö on meneillään, ja sen tarkoituksena on luoda suunnitelma tulevaisuuden koulutuksen ja tutkimuksen kehittämiseen kuntoutusalalla vuosille 2024–2030. Tästä tutkimuksesta saatavaa tietoa voidaan hyödyntää tulevaisuudessa esimerkiksi fysioterapeuttikoulutuksen kehittämistyössä sekä aiheeseen liittyvien jatkotutkimusten taustana.

## **Tutkimuksen kulku**

Haastattelututkimus toteutetaan yksilöhaastatteluna syyskuussa 2022, tarkempi ajan kohta sovitaan haastateltavan kanssa. Haastattelut toteutetaan Zoom-etäyhteydellä. Haastatteluun varataan aikaa noin 60–90 minuuttia. Haastattelut tallennetaan tutkittavien luvalla video- ja äänitallenteiksi, jotka tutkija litteroi kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen video- ja äänitallenteet tuhoataan. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi erityistä valmistautumista.

## **Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet**

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu Sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

## **Tutkimuksen kustannukset**

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota. Tutkimuksella ei ole erillistä rahoitusta.

## **Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset**

Tutkimusaineistoa hyödynnetään terveystieteiden pro gradu -tutkielmassa, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston JYX-julkaisuarkistossa keväällä 2023. Lisäksi työ esitellään Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden Tieteen päivässä 2023. Tutkimusaineistoa ja -tuloksia voidaan hyödyntää myös osana tieteellisiä julkaisuja, seminaariesityksiä, opinnäytteitä sekä opetus- ja koulutustoimintaa. Yksittäisiä tutkittavia ei voida tunnistaa tuloksista tai julkaisuista.

## **Tutkittavien vakuutusturva**

Yleisesti tutkittaville tiedoksi, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät kata tilannetta, jossa tutkittava vastaa haastatteluun kotonaan.

## **Lisätietojen antajan yhteystiedot**

Tutkimuksen tekijä: TtM-opiskelija, ft Laura Havelin, laura.e.havelin@student.jyu.fi, puh. \_\_\_\_\_, Jyväskylän yliopisto, Liikuntatieteellinen tiedekunta

## LIITE 5. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

LIIKUNTATIETEELLINEN  
TIEDEKUNTA

Pvm

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

### 1. Tutkimuksessa ”Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia pienryhmämentoroinnista” käsiteltävät henkilötiedot

Haastatteluiden avulla kerättyjä tietoja käytetään Laura Havelinin laadullisen pro gradu -tutkielman ”Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia pienryhmämentoroinnista” aineistona. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksista pienryhmämentoroinnista.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: esitietoina koulutustausta ja työhistoriaa sekä haastattelussa ääni- ja videotallenne ja haastattelumuistiinpanot. Lisäksi yhteydenottoa varten haastateltavilta kerätään nimi ja sähköpostiosoite.

Tämä tietosuojailmoitus on toimitettu haastateltaville sähköpostitse.

### 2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

- Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun *yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden* (tietosuojain 4 §:n 3 kohta)
- Tutkittavan suostumus (EU 679/2016 6.1 a)

#### Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

#### Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain historiallista/ tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

#### Tunnistettavuuden poistaminen

- Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

#### **Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan**

- käyttäjätunnuksella  salasanalla  
 muulla tavoin, miten: tiedot säilytetään lukittavassa tilassa, johon on pääsy ainoastaan tutkimuksen tekijällä.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojaan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

- Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Tutkijat ovat suorittaneet tietosuoja ja tietoturvakoulutukset

- Kyllä

Sopimukset tutkimusavustajien ja/tai henkilötietojen käsittelijöiden/yhteisrekisterinpitäjien kanssa

- Kyllä

#### **1. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN**

- Tutkimusrekisteri hävitetään aineiston analyysin jälkeen Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisesti

#### **Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät**

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on:

Tutkimuksen tekijä, TtM-opiskelija Laura Havelin, laura.e.havelin@student.jyu.fi, puh.

#### **Tutkimuksen vastuulliset johtajat:**

TtT, yliopistonlehtori Matti Munukka, Jyväskylän yliopisto, matti.t.k.munukka@jyu.fi, puh.

TtT Riikka Holopainen, Jyväskylän yliopisto, riikka.t.holopainen@jyu.fi, puh.

**Tutkimuksen suorittajat:** Laura Havelin, Jyväskylän yliopisto, laura.e.havelin@jyu.fi, puh.

#### **Rekisteröidyn oikeudet**

#### Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettun käsittelyn lainmukaisuuteen.

#### Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

#### Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

#### Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

#### Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

#### Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 20 artikla)

Sinulla on oikeus saada toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle, jos se on mahdollista ja käsittely suoritetaan automaattisesti.

#### Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

#### Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

#### Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

## LIITE 6. Taustatieto- ja suostumuslomake (kopioitu Webropol-alustalta)

### JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO (sivu 1)

Tällä lomakkeella kerätään tietoja, joita hyödynnetään osana pro gradu -tutkielmaa. Lomakkeen täyttämiseen on hyvä varata aikaa noin 10 minuuttia. Täytähän lomakkeen kokonaan. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti. Sinulle on lähetetty lisäksi tutkimustiedote ja tietosuojailmoitus sähköpostilla. Tutustu niihin huolellisesti ennen tämän lomakkeen täyttämistä.

Lisätietoja voit kysyä: Laura Havelin, [laura.e.havelin@student.jyu.fi](mailto:laura.e.havelin@student.jyu.fi), puh.

### TAUSTATIEDOT KOSKIEN TUTKIMUSTA

”Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia pienryhmämentoroinnista”

1. Yhteystietosi:
  - etunimi:
  - sukunimi:
  - sähköposti:
  
2. Oletko suorittanut muita ammattitutkintoja ennen fysioterapeuttikoulutusta?
  - en
  - kyllä, mitä?
  
3. Onko sinulla aiempaa työkokemusta sosiaali-, terveys- tai liikunta-alalta?
  - ei
  - kyllä, millaisista työtehtävistä?
  
4. Oletko saanut tai saamassa pienryhmämentoroinnista opintopisteitä oppilaitokseltasi?
  - ei
  - kyllä, oppilaitokseni on:

### SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN (sivu 2)

”Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia pienryhmämentoroinnista”

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa. Tutkimusaineistoa hyödynnetään terveystieteiden pro gradu -tutkielmassa, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston JYX-julkaisuarkistossa keväällä 2023. Lisäksi työ esitellään Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden Tieteen päivässä 2023. Tutkimusaineistoa ja -tuloksia voidaan hyödyntää myös osana tieteellisiä julkaisuja, seminaariesityksiä, opinnäytetöitä sekä opetus- ja koulutus-toimintaa. Yksittäisiä tutkittavia ei voida tunnistaa tuloksista tai julkaisuista.

Olen saanut tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijalle (Laura Havelin) tarkentavia kysymyksiä, joten olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä.

5. Olen lukenut tutkimustiedotteen ja saanut vastaukset tutkimusta koskeviin kysymyksiini.
  - kyllä
6. Olen lukenut tutkimuksen tietosuojailmoituksen ja hyväksyn tietojeni käsittelyn tutkimuksessa.
  - kyllä
7. Olen ymmärtänyt saamani tiedot, olen harkinnut edellä mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen
  - kyllä

## LIITE 7. Haastattelurunko

Aluksi: Kerrataan tutkimuksen tarkoitus ja vapaaehtoisuus. Tutkimustiedotteen ja tietosuojalomakkeen oletkin saanut jo etukäteen luettavaksi. Lisäksi olet käynyt antamassa kirjallisen suostumuksesi osallistumisestasi sähköiselle suostumuslomakkeelle sekä vastannut taustatietolomakkeeseen. Tämä haastattelu tallennetaan, jotta se voidaan litteroida myöhempää analysointia varten. Lopullisesta tutkielmasta ei voi tunnistaa yksittäistä haastateltavaa.

Osallistuit siis keväällä 2022 pienryhmämentorointijaksolle, minkä takia sinua pyydettiin osallistumaan tähän tutkimukseen. Mukavaa, että osallistut tähän haastatteluun!

Tässä haastattelussa on tarkoituksena, että pääset kertomaan omista pienryhmämentorointikokemuksistasi. Minä olen haastattelijana pääosin kuuntelijan roolissa ja pyrin tekemään ainoastaan tarkentavia kysymyksiä. Lisäksi teen tässä samalla muistiinpanoja, jotta voin palata esiin nostamiini aiheisiin, älä siis anna sen häiritä. Muistutan, että kysymyksiin ei ole oikeita eikä väärinä vastauksia, vaan toivon sinun vastaavan omakohtaiseen kokemukseesi perustuen. Voit halutessasi keskeyttää haastattelun ilman mitään syytä, tai pyytää taukoa tarvittaessa. Voit myös halutessasi pyytää minua pysäyttämään tallennuksen, jos jotain kohtaa vastauksessasi ei saa tallentaa. Ja niin kuin olin etukäteen ilmoittanut, olemme varanneet aikaa tähän haastatteluun noin 60–90 minuuttia, mutta mikäli tuo aika ylittyy, olen varautunut siihen, että käytetään tähän niin kauan aikaa, kun on tarpeen. Millainen on sinun aikataulusi tänään, niin tiedän seurata ajan kulumista? Onko sinulla jotain kysyttävää, ennen kuin aloitetaan?

1. Kertoisitko aluksi vapaasti omista kokemuksistasi pienryhmämentorointijaksosta?

Kuvailisitko...

- Omat tavoitteet/toiveet pienryhmämentorointijaksolle
    - henkilökohtaiset tavoitteet vs. ryhmän yhteiset tavoitteet?
    - tavoitteiden täytyminen/puuttuminen?
  - Kokemukset pienryhmämentorointijakson hyödyistä
  - Kokemukset pienryhmämentorointijakson haitoista
  - Kokemuksia mentorointijakson pituudesta
    - tapaamisten tiheys/joustavuus
  - Oma roolia pienryhmässä
    - suhde mentoriin
    - suhde muihin opiskelijoihin
2. Tuleeko mieleesi vielä jotain, mitä haluaisit lisätä haastatteluun?
  3. Kiitän ajastasi ja haastattelusta. Lopetan nyt nauhoituksen ja voit sulkea yhteyden. Mukavaa loppuviikkoa!

Apukysymyksiä:

- puhuit äsken... voisitko avata sitä hieman lisää?
- voisitko kertoa lisää siitä...
- sanoit äsken... voisitko kertoa siitä tarkemmin?
- voisitko antaa esimerkin/esimerkkejä siitä...
- voitko kuvailla tarkemmin...