

Ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjauskeskustelu ohjatussa harjoittelussa – käsiteanalyysi hybridisen mallin mukaan

JOHANNA KOSTIAINEN

TtM, sairaanhoitaja
Turun yliopisto
Hoitotieteen laitos

MAIJA HUPLI

THT, lehtori
Turun yliopisto
Hoitotieteen laitos

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli määritellä ohjauskeskustelu-käsitettä hoitotyön ohjatun harjoittelun kontekstissa Schwartz-Barcottin ja Kimin hybridisen käsiteanalyysimallin (2000) avulla. Tavoitteena oli selkeyttää käsitteen määritelmää ja luoda käsitteelle visuaalinen kuvaus.

Tutkimuksen teoreettisessa vaiheessa ohjauskeskustelun käsitettä kuvailtiin kasvatustieteen alan julkaisuihin pohjautuvan kirjallisuuskatsauksen avulla (n = 14 erityyppistä julkaisua vuosilta 1966–2009). Empiirisessä vaiheessa aineisto kerättiin kaksivaiheisesti. Ensin opiskelijavastavina toimivat sairaanhoitajat (n = 4) kirjoittivat kuvauksen aiheesta ”mitä ohjauskeskustelu sisältää”. Sen jälkeen edellisen perusteella luotu määritelmä todennettiin opiskelijavastavien (n = 3) ryhmäkeskustelun avulla. Analyttisessä vaiheessa yhdistettiin synteisin avulla tutkimuksen aikaisemmissa vaiheissa kootut aineistot ja niiden osatulokset. Analyysimenetelmänä oli induktiivinen sisällönanalyysi.

Ohjauskeskustelun käsitteen ominaispiirteiksi muodostuivat ohjattavalähtöinen prosessi, ohjaajan ja ohjattavan vastavuoroinen vuorovaikutus, jaettu asiantuntijuus, yhteinen ymmärtämys ja positiivinen keskusteluilmapiiri. Kaikki aineistot tukivat näitä ohjauskeskustelun ominaispiirteitä.

Tutkimustulosten perusteella ohjatun harjoittelun ohjauskeskustelu määriteltiin ohjaajan ja ohjattavan vastavuoroisena vuorovaikutustapah- tumana, joka rakentuu ohjattavalähtöisenä prosessina. Tämän mahdollistavat jaettu asiantuntijuus ja positiivinen keskusteluilmapiiri, ja sen

ABSTRACT

A counselling conversation between a mentor and student in nursing clinical training – concept analysis using a hybrid model

*Johanna Kostiainen, MNSc, RN
Maija Hupli, PhD, Senior lecturer*

The purpose of this study was to define the concept of counselling conversation within the context of nursing clinical training according to the hybrid conceptual analysis model proposed by Schwartz-Barcott and Kim (2000). The aim was to clarify the definition of the concept and to create a visual description of the concept.

In the theoretical stage of the study, the concept of counselling conversation was described based on a literature review of the publications dealing with educational research (n = 14 publications of different types, years 1966–2009). In the empirical stage, data were collected in two phases. In the first phase, nurses (n = 4) acting as the assigned student mentors on the ward wrote a description for the subject, “what a counselling conversation includes”. In the second phase, the definition created during the previous phase was verified and clarified according to the results from the group discussion with the assigned student mentors (n = 3). In the analytical stage, the previously collected data and its section-related results were combined. The method of analysis used was inductive content analysis.

The results of this study show that the characteristics of the concept of counselling conversation include the student-based process and the reciprocal interaction between the mentor and the student, shared expertise, a common understanding and an atmosphere of positive

tavoitteena on yhteinen ymmärrys käsiteltävästä asiasta.

Avainsanat: ohjaajat, opiskelijat, harjoittelu, ohjauskeskustelu, ohjaussuhde

discussion. These characteristics were supported by all the data.

Hence, based on the results, the counselling conversation within the context of clinical training is defined as the reciprocal interaction between the mentor and the student; it is constructed as part of a student-based process. This is made possible via shared expertise and an atmosphere of positive discussion, with the aim of reaching a common understanding about the issue being discussed.

Key words: mentors, students, guided clinical training, counselling conversation, mentorship

Mitä tutkimusaiheesta jo tiedetään?

- Ohjaajan ja opiskelijan välinen sanallinen vuorovaikutus on hoitotyön ohjatun harjoittelun onnistumisen kannalta ensisijaisen tärkeää
- Ohjaajan ja opiskelijan välistä ohjauskeskustelua ohjatussa harjoittelussa ei ole hoitotieteessä tutkittu, vaan se on sisällytetty hoitotyön ohjatun harjoittelun ohjaussuhteeseen liittyvään tutkimukseen

Mitä uutta käsikirjoitus tuo?

- Määritelmän ja visuaalisen kuvauksen hoitotyön ohjatun harjoittelun ohjauskeskustelulle
- Ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjauskeskustelu ilmenee hoitotyön kontekstissa, kuten myös kasvatustieteenalan julkaisuissakin, ohjattavalähtöisenä ja ohjaajan ja opiskelijan yhteiseen ymmärrykseen pyrkivänä vastavuoroisena vuorovaikutusprosessina.

Mikä merkitys tutkimuksella on hoitotyölle, hoitotyön koulutukselle ja johtamiselle?

- Tuloksien avulla voidaan paremmin ymmärtää ohjauskeskustelun käsitteen sisältöä
- Tuloksia voidaan käyttää viitekehyksenä ohjatun harjoittelun ohjaajille suunnatuissa koulutuksissa
- Ohjaajat voivat hyödyntää tuloksia ohjeena käydessään ohjauskeskusteluja

Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Ohjauskeskustelu, vuorovaikutustapahtumana, on tärkeä osa hoitotyön ohjatun harjoittelun ohjaussuhdetta, ja sen vaikutus ohjatun harjoittelun onnistumiseen on huomattava (mm. Myrick & Yonge 2001, Kilculen 2007, Elcigil & Sari 2008, Laitinen-Väänänen 2008). On kuitenkin todettu, että noin 30 % hoitotyön opiskelijoista ei koe käyneensä lainkaan henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja oman ohjatun harjoittelun ohjaajansa kanssa (Saarikoski 1998, 2002, Warne 2010). Onnistuessaan ohjaussuhteen

vuorovaikutus näyttäytyy useimmiten kaksisuuntaisena ja vastavuoroisena keskusteluna ohjaajan ja opiskelijan välillä. Tällöin molemmat osapuolet ovat sekä antajan että saajan roolissa. (Vehviläinen 2001, Fitzgerald & McAllen 2007.) Tämän yhteistyösuhteen tarkoituksena on edistää opiskelijan ammatillista kasvua (Heinonen 2004).

Tutkimusten mukaan hoitotyön ohjatun harjoittelun ohjaussuhde koostuu opiskelijan orientoinnista, opettamisesta ja arvioinnista sekä ohjaajan ja opiskelijan yhdessä olemisesta, ja sen perustana ovat vuorovaikutus, ilmapiiri ja luottamus (da Silva ym.

2008, DeWolfe 2010). Tätä ohjaussuhdetta on hoitotieteessä tutkittu runsaasti (mm. Saarikoski 2002, Kilcullen 2007, Elcigil & Sari 2008, Laitinen-Väänänen 2008), mutta pelkästään ohjauskeskusteluun tai sanalliseen vuorovaikutukseen liittyviä tutkimuksia on vain vähän (Prestbakmo 2006). Ohjatun harjoittelun ohjauskeskustelu -käsitettä ei myöskään ole selkeästi määritelty hoitotyön kontekstissa. Näiden perusteella oli tarkoituksenmukaisinta lähteä perustutkimuksen keinoin ensin määrittelemään valittua käsitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli määritellä ohjauskeskustelun käsitettä hoitotyön ohjatun harjoittelun kontekstissa Schwartz-Barcottin ja Kimin hybridisen käsiteanalyysimallin (2000) avulla. Ohjauskeskustelu ohjatussa harjoittelussa -käsitteen analyysiin hybridinen malli soveltuu hyvin, koska tutkittavaa käsitettä ei ole määritelty hoitotieteellisessä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa, mutta siitä löytyy tietoa ja määritelmiä erityisesti kasvatustieteen alalta (mm. Nummenmaa 2005; Pekkari 2006; Kukkonen 2007; Pekkari 2009). Tavoitteena oli selkeyttää käsitteen määritelmää ja luoda käsitteelle visuaalinen kuvaus. Analyysin avulla haettiin vastausta kysymyksiin 1) miten ohjauskeskustelun käsitettä kuvataan teoreettisessa aineistossa, 2) miten osastojen opiskelijavastaavat kuvaavat käsitettä hoitotyön kontekstissa ja 3) mitä on ohjauskeskustelu hoitotyön ohjatussa harjoittelussa synteessin perusteella.

Hybridinen malli käsitteen määrittelyn apuvälineenä

Hybridinen malli on Donna Schwartz-Barcottin ja Hesook Suzie Kimin hoitotieteen teorian muodostukseen kehittämä käsiteanalyysimalli, joka yhdistää teoreettisen ja empiirisen käsitteen määrittelyn. Heidän tavoitteenaan on ollut luoda malli, jonka avulla voidaan kehittää hoitotieteen teorioita käytäntölähtöisesti. Tämän vuoksi mallin kehittäjien mielestä on tärkeää, että käsitteen valinnassa korostetaan sen merkityksellisyyttä hoitotyölle. (Schwartz-Barcott & Kim 2000.) Käytettäessä hybridistä mallia

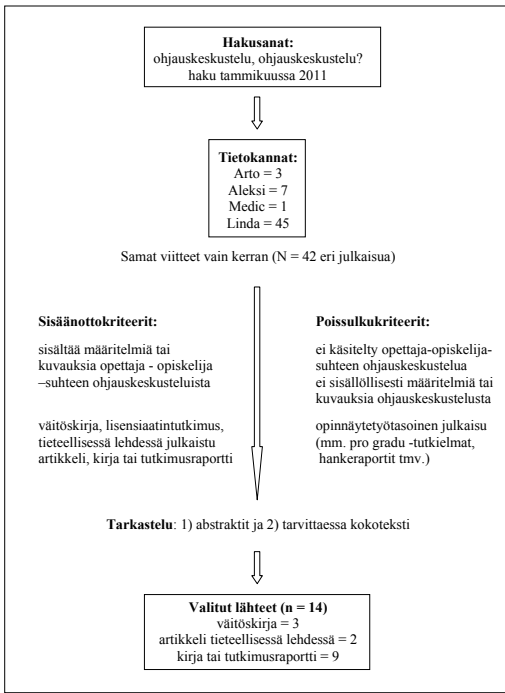
käsitteen määrittelyssä kyse on paremmin käsitteen johtamisesta kuin varsinaisesta käsiteanalyysistä. Muodostettaessa käsitettä johtamalla on tarkoituksena ensin lainata sen määritelmä toiselta tieteenalalta ja sitten määritellä se uudelleen omalle alalle soveltuvaksi. (Walker & Avant 1995.)

Schwartz-Barcottin ja Kimin (2000) hybridinen malli sisältää kolme (3) vaihetta, jotka voivat olla päällekkäisiä toistensa kanssa. Ensimmäinen vaihe on teoreettinen vaihe, jossa kattavan kirjallisuuskatsauksen avulla luodaan pohja myöhempien vaiheiden analyyseille. Toista vaihetta kutsutaan empiiriseksi vaiheeksi, jolloin käsitettä analysoidaan käytännön tilanteessa. Menetelmänä voidaan käyttää erilaisia laadullisia tutkimusmenetelmiä, kuten havainnointia, narratiiveja tai haastatteluja. Kolmannessa vaiheessa tarkoituksena on yhdistää kahden edellä mainitun vaiheen tulokset ja luoda käsitettä hoitotyössä kuvaava määritelmä tai malli. Tässä vaiheessa voidaan tarvittaessa palata vaiheisiin yksi ja/tai kaksi ja tarkentaa niissä tehtyjä tiedonhakuja ja analyysejä. (Schwartz-Barcott & Kim 2000.)

Aineisto ja menetelmät

Teoreettinen vaihe

Teoreettisen vaiheen aluksi tehtiin kirjallisuushaku keväällä 2011 Nelli-portaalin kautta hakemalla julkaisuja suomenkielisistä käyttäytymistieteiden viitetietokannoista (ARTO, ALEKSI, Medic) sekä Linda-kirjastoluettelosta hakusanalla ”ohjauskeskustelu?”. Hakukriteerit perustuivat aikaisemmin tehtyyn hoitotieteen alan kirjallisuuskatsaukseen, jossa käsite todettiin muun muassa terminologialtaan kulttuurisesti sidonnaiseksi. Valituilla kriteereillä hakutulokseksi saatiin 43 julkaisua, joissa oli mukana väitöskirjoja, lisenasiatutkimuksia, pro gradu -tutkielmia, artikkeleita, kirjoja sekä erilaisia tutkimusraportteja. Julkaisut olivat vuosilta 1966–2009. Näistä julkaisuista varsinaiseen käsiteanalyysiin valittiin 14 kriteerien mukaista julkaisua (Kuvio 1). Tästä aineistosta etsittiin määritelmiä ja ku-



Kuvio 1. Teoreettisen vaiheen aineiston muodostuminen

vauksia siitä, mitä ohjauskeskustelu opettajan/ohjaajan ja opiskelijan/oppilaan välillä sisältää. Saadun aineiston sisältö analysoitiin induktiivisesti ensin luokittelemalla ja sen jälkeen teemoittelemalla. Teemoittelu varmennettiin deduktiivisella uudelleen luokittelulla. Näiden perusteella muodostettiin teoreettisen vaiheen määritelmä.

Empiirinen vaihe

Empiirinen vaihe toteutettiin kesällä 2011 yhden yliopistollisen keskussairaalan viidellä vuodeosastolla. Jokaiselta osastolta osastonhoitajat valitsivat tiedonantajiksi kaksi sairaanhoitajaa, jotka toimivat osastoillaan opiskelijavastaavina. Empiirinen vaihe toteutettiin kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijavastaavia pyydettiin tuottamaan kirjoitelma aiheesta ”mitä ohjauskeskustelu sisältää?” Ohjeissa toivottiin, että kirjoitelmat palautuisivat nimellisinä,

jotta empiirinen määritelmä voitaisiin analysoida jälkeä varmentaa. Kirjoitelmia palautui neljä kappaletta. Kaikki kirjoitelmat palautuivat yhteystietojen kera. Tämä aineisto analysoitiin induktiivisella sisällönanalyysillä ja siitä muodostettiin työmääritelmä.

Toisessa vaiheessa työmääritelmää vahvistettiin ryhmäkeskustelun avulla, johon osallistui kolme kirjoitelman kirjoittaneista. Keskustelun teemoiksi valittiin aiheita, joita kirjoitelmissa vain yksi tai kaksi tiedonantajaa oli maininnut, tämän lisäksi tiedonantajilla oli mahdollisuus vapaaseen kommentointiin. Keskustelu nauhoitettiin ja litteroitiin. Tämän jälkeen keskusteluaineisto luokiteltiin deduktiivisesti ensimmäisen vaiheen sisällönanalyysissä muodostuneisiin luokkiin, jolloin näistä luokista tiivistyi empiirisen vaiheen määritelmä.

Analyttinen vaihe

Analyttinen vaihe toteutettiin syksyllä 2011 heti empiirisen vaiheen valmistuttua. Siinä muodostettiin systemaattisen vertailun avulla lopullinen määritelmä ja visuaalinen kuvaus edellisten vaiheiden aineistojen ja määritelmien synteessä. Vertailu aloitettiin taulukoimalla teoreettisen ja empiirisen vaiheen tulokset teoreettisen vaiheen määritelmässä esiintyvien ominaispiirteiden pohjalta (Taulukko 1). Valinta tehtiin, koska empiirisen vaiheen luokat sisältyivät täysin teoreettisen vaiheen luokkiin. Tämän jälkeen aineistoon syvennyttiin lukemalla sekä teoreettista että empiiristä aineistoa ja vertailemalla sitä systemaattisesti luokka kerrallaan. Vertailuun käytettiin ensisijaisesti aikaisempien analyysien pelkistettyjä ilmaisuja, joiden sisältöä tarkennettiin tarvittaessa alkuperäisilmaisuista. Vertailu toteutettiin luokittelemalla deduktiivisesti molempien aineistojen pelkistetyt ilmaisut teoreettisen vaiheen määritelmään sisältyviin luokkiin. Vertailun pohjalta luokkia muokattiin niin, että tavoitteellisuus ja yksiselällisyys -luokat yhdistettiin ohjattavalahtoinen prosessi -luokaksi. Sen jälkeen luotiin lopullinen määritelmä ja sen visuaalinen kuvaus.

Taulukko 1. Teoreettisen ja empirisen vaiheen tulosten vertailu

ominaispiirre	teoreettinen aineisto	empiirinen aineisto
tavoitteellisuus	– prosessi, jossa on lähtötilanteen kartoitus, tavoitteet, suunnitelma, toteutus ja arviointi	– pyritään ohjattavan ammatilliseen oppimiseen – prosessi, jossa on tavoitteet, toiminta ja arviointi
yksilöllisyys	– ainutkertaisuus – opiskelijälähtöisyys	– ohjaaja huomioi ohjattavan yksilölliset ohjaustarpeet
yhteinen ymmärtämys	– yhteistyö – molemminpuolinen aktiivisuus	– yhdessä tekeminen ja pohtiminen – ei kaadeta tietoa
jaettu asiantuntijuus	– tasavertaisuus – kasvun paikka	– ei tiedostetusti esillä – tulee esille muissa kohdissa
vastavuoroisuus	– kaksisuuntainen vuorovaikutus – kunnioitus ja arvostus	– merkityksellinen osa keskustelun vuorovaikutusta
keskusteluilmapiiri	– toimiva vuorovaikutus – luottamus ja arvostus	– ei tiedostetusti esillä – vuorovaikutuksen merkitystä korostetaan
ohjaaja	– valmistautuminen – ammatillisuus – yhdessä kulkeminen	– motivoitunut ohjaamaan – pedagogisesti osaava ammatillinen roolimalli
ohjattava	– valmistautuminen – aktiivisuus	– itsenäinen – aktiivinen – yksilö

Tutkimustulokset

Teoreettinen vaihe

Sisällönanalyysin perusteella ohjauskeskustelu kuvattiin *ohjaajan* ja *ohjattavan* välisenä dialogisena vuorovaikutuksen tilana, jossa he yhdessä pyrkivät prosessoimaan ohjaussuhteen aikana tapahtunutta. Tässä käytettiin apuna *jaettua asiantuntijuutta*, jonka avulla pyrittiin *yhteiseen ymmärrykseen* käsiteltävistä aihealueista. Tämä kahden asiantuntijan dialoginen keskustelu pohjautui positiiviselle keskusteluilmapiirille ja *vastavuoroisuudelle*. Koska tarkoituksena oli ensisijassa ohjattavan oppiminen, tärkeitä perusajatuksia olivat myös *tavoitteellisuus* ja *yksilöllisyys*.

Pyrittäessä dialogiseen, *vastavuoroiseen*, vuorovaikutukseen korostuivat kommunikaation kaksisuuntaisuus (Multimäki & Kukkonen 1966, Romppainen 2005a, Pekkari 2006, Nummenmaa 2008) ja kahden

tasavertaisen asiantuntijan yhteistoiminta (Vänskä 2002, Romppainen 2005a, Pekkari 2006, Nummenmaa 2008, Pekkari 2009).

Jaetulla asiantuntijuudella tarkoitettiin ohjaajan ja ohjattavan asiantuntijuusosallisuutta ohjauskeskustelun käymisessä. Ohjaaja nähtiin yleensä substanssin asiantuntijana. Tällä voitiin tarkoittaa pedagogisen oppimisprosessin asiantuntijuutta tai ohjauskeskustelun teeman asiantuntijuutta. Ohjattava sen sijaan oli oman elämänsä ja oppimisen prosessinsa asiantuntija. Joskus myös ohjattava näyttäytyi substanssiasiantuntijana siinä mielessä, että hän voi tuoda uutta oppimaansa tietoa ohjaajalle. (Vänskä 2002, Pekkari 2009.) Tällöin ei tehty eroa opettamisen ja oppimisen välillä, vaan molempien asiantuntijuutta käytettiin oppimisprosessissa yhteisen tiedon lisäämiseksi (Vänskä 2002, Juutilainen 2003, Romppainen 2005a, Kukkonen 2009, Pekkari 2009).

Yhteiseen ymmärrykseen pyrkiminen näyttäytyi aineistossa laaja-alaisesti (Vänskä

2002, Juutilainen 2003, Romppainen 2005a, Pekkari 2006, Kukkonen 2007, Nummenmaa 2008, Kukkonen 2009, Pekkari 2009). Kumpikaan osapuoli ei ollut eikä voinutkaan olla ulkopuolinen, passiivinen havainnoitsija (Vänskä 2002, Juutilainen 2003, Kukkonen 2007, Pekkari 2009). Ongelmia ja tunnelmia pohdittiin yhdessä (Konkola 2000, Nummenmaa 2003, Romppainen 2005a, Pekkari 2006, 2009), ja tavoitteena oli löytää yhteisymmärrys asiaan (Nummenmaa 2003, Kukkonen 2007, Pekkari 2009).

Onnistuneen ohjauskeskustelun mahdollisti positiivinen oppimisilmapiiri, jossa sekä ohjaaja että ohjattava kunnioittivat ja arvostivat toisiaan, ja jossa molemmilla oli mahdollisuus oppia ja kasvaa (Konkola 2000, Juutilainen 2003, Romppainen 2005a, Kukkonen 2009, Pekkari 2009). Tällainen dialoginen ohjauskeskustelu on haastavaa ja vaativaa, sillä se vaatii osallistujilta tavalista keskustelua enemmän uskallusta muutokseen ja oppimiseen (Romppainen 2005a, Kukkonen 2007).

Ohjatun harjoittelun ohjauskeskustelujen tavoitteena oli kuitenkin ensisijaisesti ohjattavan oppiminen. Tämän vuoksi kaiken dialogisuuden lisänä huomioitiin ohjattavan *yksilöllinen ja tavoitteellinen* eteenpäin kuljettaminen. Ohjauskeskustelun punaisena lankana oli ohjattava ja hänen näkökulmansa (Konkola 2000, Juutilainen 2003, 2004, Nummenmaa 2005, Romppainen 2005b, Pekkari 2006, Nummenmaa 2008, Pekkari 2009). Tällöin *ohjaajan* roolina ohjauskeskustelussa voitiin nähdä toisaalta opettajuus substanssin tuntijana ja toisaalta yhdessä kulkeminen, opastaminen kohti tavoitetta. *Ohjattava* sen sijaan oli aktiivinen toimija (Nummenmaa 2005, Pekkari 2006, Kukkonen 2007), joka kertoi avoimesti itsestään (Multimäki & Kukkonen 1966, Juutilainen 2003) sekä tunteistaan ja kokemuksistaan ohjauskeskusteluprosessin aikana, jotta ohjaaja voisi auttaa häntä tavoitteiden saavuttamisessa (Konkola 2000, Pekkari 2006).

Empiirinen vaihe

Empiirisen aineiston kertojien todellisuudessa, hoitotyön ohjatussa harjoittelussa,

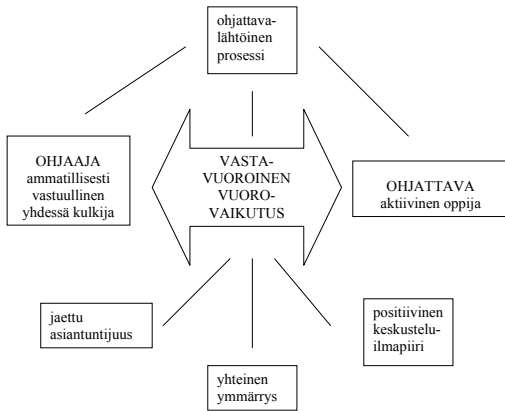
ohjauskeskustelu näyttäytyi *pedagogisena vuorovaikutusprosessina* ohjaajan ja ohjattavan välillä. Tähän sisältyy *ohjaajan* kyky huomioida *ohjattava aktiivisena yksilönä ja vastavuoroisena keskustelukumppanina*, mutta kuitenkin samalla *taito viedä ohjattavan oppimista tietoisesti eteenpäin*.

Ohjauskeskustelun punaisena lankana oli sekä kirjoitelmien että jatkokeskustelun perusteella *vuorovaikutus* ohjaajan ja ohjattavan välillä. Jokainen kertoja painotti vuorovaikutuksen tai yhdessäolon merkitystä. Vuorovaikutuksessa korostui pyrkimys *vastavuoroiseen keskusteluun*, jolloin molemmilla osapuolilla oli mahdollisuus oppia. Ohjauskeskustelu kuvattiin kahden tasavertaisen ihmisen pohtivana keskusteluna eri aihepiireistä ja eteen tulevista ongelmista.

Vuorovaikutuksen lisäksi tärkeänä pidettiin keskustelun *pedagogista* luonnetta, jolloin korostui ohjaajan *taito viedä ohjattavan oppimista eteenpäin*. Toiminnassa korostui ohjaajan vastuu ohjattavan oppimisesta, ja tähän tarvittiin kykyä huomioida *ohjattavansa yksilöllisesti*. Tarkoituksenmukaista ei kuitenkaan ollut ”kaataa” tietoa ohjattavalle, vaan hedelmällisempää oli yhteinen, pohtiva keskustelu, joka oli kuitenkin ohjaajan taholta suunniteltu oppimista eteenpäin vieväksi. Tämä *aktivoi* ohjattavaa itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan.

Analyttinen vaihe

Teoreettiseen ja empiiriseen aineistoon perustuvassa synteessissä ohjauskeskustelun käsitteelle löydettiin seitsemän ominaispiirrettä. Nämä ovat *ohjattavan oppimisprosessi, ohjaaja, ohjattava, vastavuoroinen vuorovaikutus, jaettu asiantuntijuus, yhteinen ymmärrys ja positiivinen keskusteluilmapiiri*. (Kuvio 2.) Näiden ominaispiirteiden perusteella käsite määriteltiin ohjattavakeskeisenä oppimisprosessina, joka toteutuu ohjaajan ja ohjattavan välisenä vastavuoroisena vuorovaikutustapahtumana. Ohjauskeskustelun päätavoitteena on ohjattavan oppimisen eteenpäin vieminen, joka tapahtuu prosessiajattelun keinoilla. Huomioitavaa on, että vaikka ohjauskeskustelu ajatellaan prosessina, sen vaiheet polveilevat koko



Kuvio 2. Ohjaajan ja ohjattavan vastavuoroinen ohjauskeskustelu – visuaalinen kuvaus

keskustelun ajan tarpeen mukaan. Tässä oppimisprosessissa keskeisessä roolissa on ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus, jonka tavoitteena on olla kahden asiantuntijan vastavuoroinen kohti yhteistä ymmärrystä pyrkivä tapahtuma. Vaikka keskustelu on vastavuoroinen, dialogisuuteen pyrkivä, on ohjaaja siinä ammatillisesti vastuullinen keskustelun kuljettaja, joka pyrkii yhdessä kulkemalla auttamaan aktiivista ja omasta oppimisestaan vastuuta ottavaa ohjattavaa oppimaan. Tämän kaiken mahdollistaa positiivinen ja luottamuksellinen keskusteluilmapiiiri.

Pohdinta

Eettisyys ja luotettavuus

Tämän tutkimuksen eri vaiheissa noudatettiin yleisiä tutkimuseettisiä ohjeita (TENK 2010), ja sen empiiriseen vaiheeseen saatiin lupa kohdeorganisaatiosta. Erityisesti huomioitiin empiirisen vaiheen tutkittavien vapaaehtoisuus, yksityisyyden suojaaminen ja luottamuksen saavuttaminen. Tutkimukseen osallistuvia informoitiin kirjallisen saatekirjeen avulla, ja osallistumisen vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta keskeyttää se milloin tahansa korostettiin empiirisen tutki-

musprosessin eri vaiheissa. Opiskelijavastavaaville annettiin mahdollisuus kirjoittaa kirjoitelmansa nimettöminä ja osallistua ryhmähaastattelun sijasta yksilöhaastatteluun. Kukaan heistä ei kuitenkaan käyttänyt näitä mahdollisuuksia.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tärkeitä arviointikohteita ovat tutkijaan, aineiston laatuun, analyysiin ja tulosten esittämiseen liittyvät pohdinnat (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, Holloway & Wheeler 2010). Tutkijavaikutusta pyrittiin vähentämään lukemalla aineistoja toistuvasti analyysiprosessin eri vaiheissa (Kiviniemi 2001). Tutkija arvioi onnistuneensa tässä, koska erityyppisillä menetelmillä tehdyt analyysit tukivat toisiaan. Esimerkiksi empiirisen vaiheen määritelmä ei muuttunut, vaan tiivistyi, ryhmäkeskustelujen perusteella.

Teoreettisen vaiheen tutkimusaineisto oli kattavaa, koska se kylläntyi jo noin puolessa välissä analyysiä. Koska käsitettä ei hoitotyön kontekstissa ollut eriytetty mitenkään ohjaussuhteen muusta vuorovaikutuksesta ja sitä oli julkaisuissa kuvattu monin eri termein, päädyttiin hakemaan vain suomenkielistä aineistoa, jotta voitaisiin varmuudella määritellä juuri tutkittavana olevaa käsitettä. Tämän takia saatettiin kadottaa jonkin verran tietoa ja näin ollen kaventaa käsitteen määrittelyä. Hybridisen mallin empiirisen vaiheen tarkoituksena on näkökulman suuntaaminen kontekstiin, johon käsite halutaan määritellä (Schwartz-Barcott & Kim 2000). Tällöin opiskelijavastavaavina toimivat sairaanhoitajat olivat toimiva lähtökohta käsitteen määrittelylle.

Aineiston kattavuutta olisivat voineet lisätä kansainvälisten julkaisujen ja ohjattavan näkökulman mukaan ottaminen tai empiirisen vaiheen toteuttaminen esimerkiksi haastatteluna. Hybridinen malli korostaa nimenomaan käsitteen määrittelyä valitussa ja rajatussa kontekstissa. Sen tavoitteena ei ole yleistettävän määrittelyn luominen. (Schwartz-Barcott & Kim 2000.) On siis perusteltua keskittyä laajempien näkökulmien selvittämiseen jatkotutkimusvaiheessa, kun käsitteen sisältö ja määritelmä ovat selkeämpiä.

Analyysin jokainen vaihe tehtiin valmiiksi ennen kuin siirryttiin seuraavaan, jotta aikaisemman vaiheen materiaalit ja tulokset eivät vaikuttaisi seuraavan vaiheen analyysiin. Jokaisessa vaiheessa analyysi on varmennettu deduktiivisesti uudelleen luokittelun tai ryhmäkeskustelun avulla. Tuloksien esittämisessä on pyritty selkeään ja visuaaliseen ilmaisuun. Tutkimusprosessin ulkopuoliset henkilöt ovat arvioineet määritelmän ja visuaalisen kuvauksen yhteneväisyyttä.

Tulosten tarkastelu

Ohjauskeskustelu ohjatussa harjoittelussa -käsitteen määrittely on tärkeää, koska sen sisältöjä ja ominaispiirteitä ei ollut hoitotieteessä aiemmin määritelty. Tehtyjen analyysien ja synteysin perusteella tarkastellun käsitteen ominaispiirteet kuvaavat sen sisältöä.

Hoitotyön ohjatun harjoittelun ohjauskeskustelun sisältö koostuu tämän tutkimuksen mukaan ohjaajan ja ohjattavan vastavuoroisesta vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutuksen sujuvuus on jo aiemmin todettu hoitotieteellisissä, ohjaussuhdetta tutkivissa tutkimuksissa, jopa ratkaisevaksi ohjatun harjoittelun kokemuksen ja sujumisen kannalta (mm. Prestbakmo 2006, Kilcullen 2007, Elcigil & Sari 2008, Jokinen ym. 2008, Laitinen-Väänänen 2008). Tästä voidaan päätellä, että ohjauskeskustelu on yksi ohjaussuhteen keskeisistä käsitteistä ja sen perimmäisen olemuksen selvittäminen on ollut merkityksellistä, jotta voidaan kehittää ohjatun harjoittelun ohjauksen laatua ja antaa ohjaajille käyttökelpoisia työkaluja ohjauksen toteuttamiseksi. Voidaan myös todeta, että ohjauskeskustelu ei ole irrallinen osa ohjaussuhdetta.

Hoitotyön ohjatun harjoittelu ohjauskeskustelu kuvataan tehdyn synteysin perusteella ohjattavalähtöisenä prosessina. Ohjattavalähtöisyys näyttäytyy sekä teoreettisessa että empiirisessä aineistoissa koko ohjauskeskustelun rakenteellisena perusajatuksena. Vaikka keskusteluun liittyy olennaisena osana edellä mainittu vastavuoroisuus, sen ensisijaisena tavoitteena on kuitenkin oh-

jattavan oppiminen. Jotta ohjattavalähtöisyys voisi toteutua, nähdään sekä teoreettisessa että empiirisessä aineistoissa tärkeänä ohjaajan rooli ammatillisesti vastuullisena yhdessä kulkijana. Tällöin ohjaajalla on pedagoginen vastuu ohjattavansa oppimisprosessin eteenpäin viemisestä muilla keinoilla kuin ”kaatamalla” tietoa ohjattavalleen. Ohjattavan rooli tässä prosessissa kiteytyy sanoihin aktiivisuus oppijana, jolloin hän aktiivisesti hakeutuu ohjaustilanteisiin ja myös itsenäisesti hakee tietoa mieltä askarruttavista asioista. Ohjattavalähtöinen oppimisprosessi on löydettävissä myös aikaisemmissa ohjatun harjoittelun kulkua kuvaavissa ja tutkivissa tutkimuksissa. Tärkeänä pidetään opiskelijan huomioimista yksilönä (Laitinen-Väänänen 2008). Tutkimuksissa korostetaan myös tavoitteiden laatimista ohjattavan kanssa (Öhrling & Hallberg 2001, Kilcullen 2007) ja palautteenannon tärkeyttä sekä ohjaussuhteen aikana että sen lopuksi (Glover 2000, Prestbakmo 2006, ym. 2008). Tämän perusteella prosessinomaisuus tunnistetaan myös hoitotyön ohjaussuhteen rakenteena, vaikka sitä ei ole suoraan prosessina kuvattukaan.

Pohdittaessa määritelmän sisältöä huomio kiinnittyy ohjattavan toiminnan määrittelyn vähäisyyteen. Ohjattava määrittellään aktiiviseksi ja tasavertaiseksi osallistujaksi, mutta hänen tehtäviinsä ohjauskeskustelussa ei sen tarkemmin paneuduta. Tämä saattaa johtua tutkimuksen perustana olevien aineistojen sisällöistä. Teoreettinen aineisto koostuu suurelta osalta kirjallisuudesta, joka pyrkii auttamaan ja ohjaamaan ohjauskeskusteluja käyviä ammattilaisia (mm. Multimäki & Kukkonen 1966, Nummenmaa 2005, Romppainen 2005a, 2005b, Kukkonen 2007, Nummenmaa 2008, Kukkonen 2009, Pekkari 2009), ja empiirinen aineisto kuvaa ohjauskeskustelua pelkästään ohjaajan näkökulmasta. Todennäköisesti tästä johtuen ohjaajan rooliin mielletyt tekijät korostuvat.

Tuloksiin perustuen esitetään seuraavat johtopäätökset: 1) Ohjatun harjoittelun ohjauskeskustelu sisältää ohjaajan ja ohjattavan vastavuoroisen vuorovaikutustapahtuman, jonka mahdollistavat jaettu asiantuntemus ja positiivinen keskusteluilmapiiiri ja

jonka tavoitteena on löytää yhteinen ymmärrys käsiteltävästä asiasta, 2) ohjatun harjoittelun ohjauskeskustelu rakentuu ohjattavalähtöisenä prosessina, joka sisältää osittain päällekkäisinä tapahtumina tavoitteet, suunnitelman ja toteutuksen sekä arvioinnin ja 3) aineiston perusteella luotu ohjauskeskustelun määritelmä ja sen visuaalinen kuvaus ovat pääpiirteiltään samansuuntaisia, mitä hoitotieteen tutkimuksissa on osoitettu ohjatun harjoittelun ohjaussuhteen olevan.

Tässä tutkimuksessa käytetty kolmivaiheinen käsiteanalyysi, hybridinen malli, on ollut tutkijalle mielenkiintoinen ja käsitettä selkeyttävä kokemus. Alkuperäinen hämmennys käsitteen sisällöstä ja rakenteesta on hahmottunut visuaaliseksi kuvaukseksi, jonka pohjalta on mahdollista jatkaa käsitteeseen sisältyvien ominaispiirteiden selkeyttämistä ja varsinaisen mallin luomista. Tällä hetkellä voimassa olevat koulutuspoliittiset linjaukset korostavat ohjatun harjoittelun merkitystä (Heinonen 2004), ja tämän takia olisi tärkeää kehittää ohjatun harjoittelun ohjauksen toteuttamista ohjaajien

kannalta helpommin toteutettavaksi ja strukturoidummaksi. Tämän tutkimuksen tuloksena syntynyttä määritelmää ja sen visuaalista kuvausta voidaan jo sellaisenaan käyttää viitekehyksenä luotaessa käytännön ohjeita ja suunniteltaessa koulutuspaketteja ohjatun harjoittelun ohjaajille. Laajempialainen käyttöönotto edellyttää vielä paljon lisätutkimusta määritelmän ja sen visuaalisen kuvauksen käsitteistön, rakenteen ja sisällön suhteen.

Kiitokset

Haluamme kiittää Turun yliopiston artikkeliakatemian opettajia professori Sanna Salanterää ja lehtori Leena Salmista rakentavista neuvoista ja kommentteista artikkelin kirjoittamisprosessin aikana.

VASTUUALUEET

Tutkimuksen suunnittelu: JK, MH, aineistonkeruu: JK, aineiston analysointi: JK, käsikirjoituksen kirjoittaminen: JK, käsikirjoituksen kommentointi: MH

LÄHTEET

* *merkityt mukana teoreettisen vaiheen aineistossa*

- DeWolfe JA, Perkin CA, Harrison MB, Laschinger S, Oakley P, Peterson J-A & Seaton F. 2010. Strategies to prepare and support preceptors and students for preceptorship: A systematic review. *Nurse Educator* 35 (3), 98–100.
- Elcigil A & Sari HY. 2008. Students' opinions about and expectations of effective nursing clinical mentors. *Journal of Nursing Education* 47 (3), 118–123.
- Fitzgerald DC & McAllen PA. 2007. Precepting a student? Here are the job descriptions. *Home Health Care Management Practice* 19 (6), 464–469.
- Glover P. 2000. "Feedback. I listened, reflected and utilized": Third year students' perceptions and use of feedback in clinical setting. *International Journal of Nursing Practice* 20 (6), 247–252.
- Heinonen N. 2004. *Terveysalan koulutuksen työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille*. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2003:22. Sosiaali- ja terveysministeriö, Helsinki.
- Holloway I & Wheeler S. 2010. *Qualitative research in nursing and healthcare*. Wiley-Blackwell, Oxford.

- Jokinen P, Mikkonen I & Pietarinen-Lyytinen R. 2008. Ohjaajien kokemuksia osallistumisesta harjoittelun kehittämiprojektiin. *Tutkiva Hoitotyö* 6 (2), 30–37.
- * Juutilainen P-K. 2003. *Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina*. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 92. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Joensuun yliopisto, Joensuu.
- * Juutilainen P-K. 2004. *Opintokeskustelu – elämänsuunnittelun areena*. Teoksessa: Kasurinen H. (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Opetushallitus, Vammala, 123–134.
- Kilcullen NM. 2007. The impact of mentorship on clinical learning. *Nursing Forum* 42 (2), 95–104.
- Kiviniemi K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökobtiin ja analyysimenetelmiin*. PK-kustannus, Jyväskylä, 68–84.
- * Konkola R. 2000. *Ammatillisen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä – harjoittelun ohjauskes-*

- kestelut kehittävän transferin välineenä.* Tutkimusraportteja No. 2. Kasvatustieteen laitos, toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö, Helsingin yliopisto, Helsinki.
- * Kukkonen H. 2007. *Ohjauskeskustelu pelitilana.* Akateeminen väitöskirja. Opettajankoulutuslaitos, Tampereen yliopisto, Tampere.
- * Kukkonen H. 2009. Ohjauskeskustelu pelitilana – erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. *Kasvatus* 40 (5), 407–416.
- Laitinen-Väänänen S. 2008. *The construction of supervision and physiotherapy expertise. A qualitative study of physiotherapy students' learning sessions in clinical education.* Akateeminen väitöskirja. Studies in sport, physical education and health 130. Jyväskylän yliopisto, liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta, Jyväskylä.
- Latvala E. & Vanhanen-Nuutinen L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällyönanalyysi. Teoksessa: Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä.* WSOY, Helsinki, 21–43.
- Luhanga F, Yonge O & Myrick F. 2008. Strategies for precepting the unsafe student. *Journal of nurses instaff development* 24 (5), 214–219.
- * Multimäki K & Kukkonen S. 1966. *Haastattelu ja ohjauskeskustelu.* Ammatinvalinnanohjauksen monistesarja n:o 8. Kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriön ammatinvalinnanohjaustoimisto, Helsinki.
- * Nummenmaa AR. 2003. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa: Silkelä R. (toim.) *Tutkimuksia opetusbarjoittelun ohjaamisesta.* Suomen harjoituskoulujen vuosikirja n:o 1. Joensuu yliopistopaino, Joensuu, 43–55.
- * Nummenmaa AR. 2005. Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Teoksessa: Nummenmaa AR, Lairio M, Korhonen V & Eerola S. (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä.* Tampere University Press, Tampere, 89–102.
- * Nummenmaa AR. 2008 Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Teoksessa: Nummenmaa AR, Pyhältö K & Soini T. (toim.) *Hyvä Tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja.* Tampere University Press, Tampere, 73–85.
- * Pekkari M. 2006. *Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pöhdinnan tukena.* Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1196. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Tampereen yliopisto, Tampere.
- * Pekkari M. 2009. *Tavoitteellinen ohjauskeskustelu.* Tammi, Hämeenlinna.
- Prestbakmo RT. 2006. En studie av veiledningssamtalen mellom kontaktsykepleier og student. *Vård i Norden* 26 (2), 36–39.
- * Romppainen B. 2005a. *Ohjauskeskustelu ohjattavan kasvun palveluksessa.* Educa-instituutti oy, Helsinki.
- * Romppainen B. 2005b. *Ohjaustyylit tavoitteellisen ohjauskeskustelun keinoina.* Educa-instituutti oy, Helsinki.
- Saarikoski M. 1998. *Klininen oppimisympäristö ja ohjaus. Evaluaatiomittarin kehittäminen ja mittarilla saadut tulokset.* Licensiaatintutkimus. Lääketieteellinen tiedekunta, hoitotieteen laitos, Turun yliopisto, Turku.
- Saarikoski M. 2002. *Clinical learning environment and supervision. Development and validation of the CLES evaluation scale.* Akateeminen väitöskirja. Annales Universitatis Turkuensis D525. Lääketieteellinen tiedekunta, hoitotieteen laitos, Turun yliopisto, Turku.
- Schwartz-Barcott D & Kim HS 2000. An expansion and elaboration of the hybrid model of concept development. In: Rodgers BL & Knafel KA. *Concept development in nursing. Foundations, techniques, applications.* Second Edition. Saunders, Philadelphia, 129–159.
- da Silva G, Esposito V & Nunes D. 2008. Preceptorship: an analysis within the phenomenological perspective. *Acta Paulista de Enfermagem* 21 (3), 460–465.
- TENK 2010 = Tutkimuseettinen toimikunta. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen.* http://www.tenk.fi/hyva_tieteellinen_kaynto/Hyva_Tieteellinen_FIN.pdf.
- Vehviläinen S. 2001. *Ohjaus vuorovaiikutuksena.* Gaudeamus, Helsinki.
- * Vänskä K. 2002. Ohjauskeskustelu – jaettava asiantuntijuutta? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4 (1), 30–42.
- Warne T, Johansson U-B, Papastavrou E, Tichelaar E, Tomietto M, Van den Bossche K, Moreno MFV & Saarikoski M. 2010. An exploration of the clinical learning experience of nursing students in nine European countries. *Nurse Education Today* 30 (8), 809–815.
- Öhring K. & Hallberg IR. 2001. The meaning of preceptorship: nurses' lived experience of being a preceptor. *Journal of Advanced Nursing* 33 (4), 530–540.

Johanna Kostiainen, TtM, sairaanhoitaja, Turun yliopisto, hoitotieteen laitos, 20014 Turun yliopisto, sähköposti: johanna.kostiainen@utu.fi

Maija Hupli, THT, lehtori, Turun yliopisto, hoitotieteen laitos, 20014 Turun yliopisto, sähköposti: maija.hupli@utu.fi