

Opiskelijaohjaajien arviot omasta ohjausosaamisestaan

TUIJA KARJALAINEN

TtM, kätilö

Kuusamon terveyskeskus

HEIDI RUOTSALAINEN

TtM, yliopisto-opettaja

Oulun yliopisto,
Hoitotieteen ja terveyshallintotieteen
tutkimusryhmä

PIRKKO SIVONEN

THM, opetuskoordinaattori

Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri

ANNA-MARIA TUOMIKOSKI

TtM, opetuskoordinaattori

Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri

SAIJA HUHTALA

TtM, opetuskoordinaattori

Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri

MARIA KÄÄRIÄINEN

TtT, dos. professori (ma.), asiantuntija

Oulun yliopisto
Hoitotieteen ja terveyshallintotieteen
tutkimusryhmä
Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri / OYS

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata opiskelijaohjaajien arvioita ohjausosaamisestaan ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Opiskelijaohjausosaamista kuvataan opiskelijoiden oppimisprosessin tukemisen, ohjauksen tavoitteellisuuden, ohjauskeskustelun sekä palautteenanto- ja arviointiosaamisen osalta. Aineisto kerättiin Opiskelijaohjausosaaminen-mittarilla erään sairaanhoitopiirin opiskelijaohjaajilta (N = 3865) sähköpostikyselyynä loka-joulukuussa 2013. Vastausprosentti oli 16 (n = 622). Aineiston tilastollisessa analysoinnissa käytettiin kuvailevia ja monimuuttujamenetelmiä.

Opiskelijaohjaajat arvioivat ohjausosaamisensa hyväksi tai tyydyttäväksi. Opiskelijaohjaajat arvioivat osaavansa hyvin opiskelijan tiedon prosessoinnin tukemisen, vastavuoroisen ohjauskeskustelun sekä kehittävän palautteenannon ja arvioinnin. Opiskelijaohjaajat arvioivat osaavansa tyydyttävästi kokonaisuuksien yhteisöllisen muodostamisen ja soveltamisen, tavoitteellisen ohjauksen, analyttisen ja suunnitelmallisen ohjauskeskustelun, opiskelijälähtöisen palautteenannon ja arvioinnin sekä tiedostavansa oman oppimiskäsityksensä. Ohjausosaamiseen oli yh-

ABSTRACT

Mentors' assessment of their competence in mentoring

*Tuija Karjalainen MNSc, midwife
Heidi Ruotsalainen MNSc, University teacher,
Phd-candidate
Pirkko Sivonen MNSc, Education Coordinator
in Nursing
Anna-Maria Tuomikoski, MNSc, Education
Coordinator in Nursing
Saija Huhtala, MNSc, Education Coordinator
in Nursing
Maria Kääriäinen, PhD, professor (acting),
consultant*

The purpose of this study was to describe how mentors assess their competence (supporting students' learning, providing a goal-oriented assessment of students' performance, having counselling conversations and giving feedback, and evaluating students' performance) and factors connected to it. The material was collected through an e-mail questionnaire and it was sent to all hospital workers in one Finnish health care district (N = 3,865) in October-December 2013. The response rate was 16% (n = 622). The material was analysed with statistical methods.

The mentors assessed their competence in mentoring to be good or fair. Mentors were thoroughly skilled in supporting students' decision-making skills, interactive counselling conversa-

teydessä ohjausrooli, opiskelijaohjauskoulutus sekä ohjaukseen ja ohjauskeskusteluun käytetty aika. Ohjauskoulutuksen käyneet arvioivat ohjausosaamisensa hyväksi. Lisäksi yli 20 minuuttia aikaa päivittäiseen ohjaukseen ja ohjauskeskusteluihin käyttävät arvioivat ohjausosaamisena parhaimmaksi kaikilla ohjausosaamisen osa-alueilla.

Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää opiskelijaohjausosaamisen ja opiskelijaohjauskoulutuksen kehittämisessä sekä oppilaitosten ja käytännön harjoitteluyksiköiden välisessä yhteistyössä.

Avainsanat: Ohjaajat, opiskelijaohjaus, osaaminen, ohjattu harjoittelu

tion and constructive feedback and evaluation. They were fairly skilled in supporting students to integrate theory into practice, providing a goal-oriented assessment of students' performance, analytic and systematic counselling conversation, student-based feedback and evaluating and realizing their conception of learning. Courses for mentors, time for mentoring and counselling conversation have an influence on mentors' skills. Mentors who had participated in courses for mentors and who had enough time for mentoring and counselling conversation assessed their skills to be best. The outcomes of this study can be utilized when developing guided clinical practices, courses for mentors and collaboration between schools and hospitals.

Keywords: Mentors, student counselling, competence, guided clinical training

Mitä tutkimusaiheesta jo tiedetään?

- Ohjattu harjoittelu on keskeinen osa hoitotyön opintoja ja opiskelijaohjauksella on keskeinen merkitys harjoittelun onnistumiseen ja opiskelijan oppimiseen.
- Opiskelijaohjaus vaatii ohjaajalta ohjausosaamista, kuten pedagogisia taitoja, oppimistrategioiden tuntemusta sekä palautteenanto- ja arviointiosaamista.

Mitä uutta tietoa tutkimus tuo?

- Tämä tutkimus tuo uutta tietoa opiskelijaohjaajien ohjausosaamisen tasosta heidän itsensä arvioimana.
- Tulosten perusteella opiskelijaohjaajat arvioivat oman ohjausosaamisensa opiskelijoiden oppimisprosessin tukemisen, ohjauksen tavoitteellisuuden, ohjauskeskustelun sekä palautteenanto- ja arviointiosaamisen osalta tyydyttäväksi tai hyväksi.
- Kouluttamalla opiskelijaohjaajia ja hyödyntämällä opiskelijavastaavien ohjausosaamista voidaan parantaa opiskelijaohjaajien ohjausosaamista.

Mikä merkitys tutkimuksella on hoitotyölle, hoitotyön koulutukselle ja johtamiselle?

- Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää opiskelijaohjauksen ja opiskelijaohjauskoulutuksen kehittämisessä.
- Panostamalla opiskelijaohjauskoulutukseen, varaamalla riittävät aikaresurssit ohjaukseen ja ohjauskeskusteluun voidaan edistää opiskelijaohjauksen laatua ohjatussa harjoittelussa.

Tutkimuksen lähtökohdat

Terveysalan koulutuksessa käytännön hoitotyössä tapahtuva ohjattu harjoittelu on sekä ajallisesti että sisällöllisesti keskeinen osa opiskelua (Jokinen ym. 2008, Saarikoski ym. 2009). Ohjatussa harjoittelussa opis-

kelijat opiskelevat terveydenhuollon toimintaa ja arvoperustaa, kohtaavat todellisia hoitotyön ongelmia ja harjoittelevat teoria-tiedon soveltamista käytäntöön sekä saavat kokonaiskuvan keskeisistä työtehtävistä (Sulosaari 2010, O'Brien ym. 2014). Ohjatussa harjoittelussa opiskelijaohjaus on

opiskelijaohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutteinen, yksilöllinen opetus-oppimistapahtuma. Ohjauksen tavoitteena on tukea opiskelijan ammatillista ja persoonallista kasvua, kriittisen ajattelun kehittymistä, kliinistä päättelyä sekä ammatillisia taitoja teoria ja käytäntö yhdistäen. (Calson ym. 2009, Barker & Pittman 2010, DeWolfe 2010, Luojus 2011.) Opiskelijaohjaajalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikkia opiskelijan ohjaukseen käytännön hoitotyössä osallistuvia hoitajia, kättilöitä, terapeutteja, röntgenhoitajia ja bioanalytikoita. Lähiohjaaja on yleensä koko harjoittelujakson ajaksi nimetty henkilökohtainen ohjaaja. Opiskelijavastaava on linkki työyksikön ja oppilaitoksen välillä. Hän koordinoi ja tukee opiskelijaohjausta sekä voi toimia tarvittaessa lähiohjaajana. Opiskelijaohjaukseen osallistuu myös muita esimerkiksi osastonhoitajia. (Hallin & Danielson 2008, Sulosaari 2010.) Opiskelijaohjaajan tehtäviin kuuluu ohjatun harjoittelun toteutuksen suunnittelu, perehdyttäminen, tavoitteiden asettaminen ja tarkistaminen yhdessä opiskelijan kanssa, ohjaus sekä jatkuvan palautteen ja arvioinnin antaminen opiskelijalle (Sulosaari 2010, Jokelainen ym. 2011, Hall-Lord ym. 2013). Tämä edellyttää opiskelijaohjaajalta riittävää ohjausosaamista. Tässä tutkimuksessa opiskelijaohjaajan ohjausosaaminen on jaettu opiskelijan oppimisprosessin tukemisen, tavoitteelliseen ohjauksen, ohjauskeskustelun sekä palautteenannon ja arvioinnin osaamiseen aikaisemman kirjallisuuskatsauksen pohjalta.

Opiskelijan oppimisprosessin tukeminen edellyttää ohjaajalta perehtymistä opiskelijan aikaisempiin opintoihin ja osaamiseen, oppimistavoitteisiin, oppimistyyliin ja -valmiuksiin (Hanson & Stenvig 2008, Jokelainen ym. 2013). Opiskelijaohjaaja tukee opiskelijan oppimisprosessia tiedostamalla oman oppimiskäsityksen (Sulosaari 2010). Opiskelijaohjaaja kartoittaa opiskelijan tuen ja ohjauksen tarpeen sekä valitsee ohjausmenetelmät tilannekohtaisesti sekä tarjoaa opiskelijalle sopivia oppimistilanteita pyrkien tukemaan opiskelijan teorian tiedon yhdistämistä käytäntöön sekä kokonaisuuk-sien muodostamista asioista. (Jokinen ym.

2008, Jokelainen ym. 2013, Wilson 2014). Ohjaaja voi kannustaa opiskelijaa tiedonprosessointiin käyttämällä erilaisia ohjausmenetelmiä, kuten luennointia, kyselyä, ääneen ajattelua, keskustelua, debriefingiä eli jälkipuintia, reflektiivisiä keskusteluita, näyttämistä, selittämistä ja kuuntelua. Näihin voi yhdistää myös havainnointia. (Carlson ym. 2009, Barker & Pittman 2010, Ness ym. 2010.)

Tavoitteellinen ohjaus on ammatillisen kasvun ja kehityksen perusedellytyksiä ohjatussa harjoittelussa (Luojaus 2011). Opiskelijaohjaajan tulee tuntea terveysalan koulutuksen ammattitaitovaatimuksia, opetus-suunnitelman osaamistavoitteita ja perehtyä opiskelijan laatimiin oppimistavoitteisiin. Opiskelijan oppimistavoitteiden tulee olla yhtenevät koulutusohjelman ja opintojakson tavoitteiden kanssa, mutta myös realistiset, saavutettavissa ja arvioitavissa olevat. Ohjaaja pohtii tavoitteiden soveltuvuutta ja toteutumismahdollisuuksia omassa työyksikössään sekä keskustelee opiskelijan kanssa pyrkimyksistä niiden saavuttamiseksi. (Barker & Pittman 2010, Huybrecht ym. 2011, Ferrara 2012.) Opiskelijan henkilökohtaisilla oppimistavoitteilla on suurempi vaikutus oppimiseen kuin opetussuunnitelman tavoitteilla (Hautaniemi 2008). Oppimistavoitteet ilmaisevat opiskelijan henkilökohtaisia oppimistarpeita ja niiden tuntemus mahdollistaa tehokkaan ohjausprosessin aktivoimalla ohjaajaa järjestämään opiskelijoille tavoitteiden mukaisia oppimistilanteita sekä ohjaavat palautteenantoa ja opiskelun sisältöä (Hautaniemi 2008, Jokinen ym. 2008). Opiskelijaohjaajat kokevat haastavana seurata hoitotyön koulutuksen muutoksia, tuntea opetussuunnitelmien tavoitteita sekä ymmärtää koulutusohjelman ja käytännön ympäristön odotuksia ja yhteen sovittaa niitä (Hautaniemi 2008, Bos ym. 2009, Heale ym. 2009, Luojus 2011).

Ohjauskeskustelun vaikutus ohjatun harjoittelun onnistumiseen on huomattava. Ohjauskeskustelu on parhaimmillaan vastavuoroinen ja suunnitelmallinen ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutustapahtuma, jonka mahdollistavat jaettu asiantuntemus ja positiivinen keskusteluilmapiiiri

(Kostiainen & Hupli 2012). Ohjauskeskustelu voi tapahtua suunnitelmallisesti työskentelyn aikana, heti asiakastilanteen jälkeen tai myöhemmin, kun opiskelija on ensin itse ehtinyt pohtia tapahtumia (Ness ym. 2010). Suunnitellulle ohjauskeskustelulle tulisi varata riittävästi aikaa (Jokelainen ym. 2013). Ohjauskeskustelun lähtökohtana ovat opiskelijan kokemukset ja keskustelu pohjautuu opiskelijan itsearviointiin (Ferrara 2012, Jokelainen ym. 2013). Ohjauskeskustelu sisältää osittain päällekkäisinä tapahtumina tavoitteet, suunnitelman, toteutuksen ja arvioinnin (Kostiainen & Hupli 2012). Opiskelijan kirjallisia tuotoksia, kuten portfolioa tai oppimispäiväkirjaa voidaan käyttää ohjauskeskustelun tukena. Tavoitteena on löytää yhteinen ymmärrys käsiteltävistä asioista analyttisen keskustelun avulla (Kostiainen & Hupli 2012). Ohjauskeskustelu auttaa sekä ohjaajaa että opiskelijaa tunnistamaan opiskelijan oppimistarpeita ja antaa palautetta opiskelijan toiminnasta, kehittymisestä ja oppimistavoitteiden saavuttamisesta (Ness ym. 2010, Ferrara 2012). Kuitenkin Saarikoski ym. (2009) totesivat, että osa opiskelijoista ei käynyt erillisiä ohjauskeskusteluja ohjaajansa kanssa ohjatun harjoittelun aikana.

Opiskelijälähtöinen ja kehittävä palaute tukee ja ohjaa opiskelijaa kasvu- ja kehitysprosessissaan sekä nostaa opiskelijan motivaatiota ja itsetuntoa (Clynes & Raftery 2008). Palautteen tulee olla oikea-aikaista, objektiivista, täsmällistä, rehellistä, positiivista, rakentavaa, korjaavaa sekä opiskelijan tavoitteisiin pohjaavaa (Barker & Pittman 2010, Jokelainen ym. 2013). Palaute voi olla tilanesidonnaista, heti oppimistilanteessa tai sen päätyttyä tapahtuvaa opiskelijan havainnoista ja toiminnasta keskustelua tai työvuoron päätteeksi tapahtuvaa reflektiivistä keskustelua, jossa ohjaaja ja opiskelija yhdessä pohtivat päivän tapahtumia, opiskelijan onnistumisia ja mahdollisia kehittämiskohteita (Carlson ym. 2009, Huybrecht ym. 2011). Opiskelijoilla on vaihtelevia kokemuksia palautteen saamisesta käytännön harjoittelupaikoissa (Clynes & Raftery 2008). Palautteen antamisen esteinä opiskelijaohjaajat ovat kokeneet olevan ajanpuut-

teen, kasvokkain annettavan kriittisen palautteen vaikeuden, kriittisen palautteen vaikutuksen opiskelijan tulevaisuuteen sekä vaikutukset opiskelija-ohjaajasuhteeseen (Wells & McLoughlin 2013).

Ohjaajan tehtävänä on arvioida opiskelijan oppimista ja oppimistuloksia rehellisesti (Carlson ym. 2009, Luojuus 2011). Arviointi voi olla epämuodollista tai muodollista, suullista tai kirjallista, formatiivista tai summatiivista. Arvioinnin tulee pohjautua opiskelijan itsearviointiin, kohdistua konkreettisiin suorituksiin, edistymiseen ja opiskelijan ammatilliseen tietotasoon sekä perustua selkeisiin oppimistavoitteisiin ja arviointikriteereihin. (Huybrecht ym. 2011, Ferrara 2012, Jokelainen ym. 2013.) Yleensä harjoittelujakson lopussa käytävässä arviointikeskustelussa opiskelijan kanssa käydään läpi harjoittelun kokemuksia, tehdään johtopäätöksiä edistymisestä ja osaamisesta sekä annetaan kehittämisehdotuksia. Yksilöllisellä ja opiskelijälähtöisellä arvioinnilla voidaan vahvistaa ja tukea opiskelijan oppimista ja ammatillista kehittymistä. (Hanson & Stenvig 2008, Carlson ym. 2009.) Ohjaajat kokevat arvioinnin tärkeänä, vaativana ja vastuullisena tehtävänä (Luojuus 2011).

Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opiskelijaohjaajien arvioita ohjausosaamisestaan ja taustamuuttujien yhteyttä ohjausosaamiseen. Opiskelijaohjausosaamista kuvataan opiskelijoiden oppimisprosessin tukemisen, ohjauksen tavoitteellisuuden, ohjauskeskustelun sekä palautteenannon ja arvioinnin osalta. Tarkasteltavat taustamuuttujat ovat opiskelijaohjaajien ohjausrooli, ohjauskoulutukseen osallistuminen ja keskimääräinen ohjauskeskustelu-aika/päivä. Tavoitteena on tuottaa uutta tietoa opiskelijaohjaajien ohjausosaamisesta ja sen kehittämistarpeista.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Millaista on opiskelijaohjaajien osaaminen opiskelijan
 - a. oppimisprosessin tukemisen osalta?

- b. tavoitteellisen ohjauksen osalta?
 - c. ohjauskeskustelun osalta?
 - d. palautteenannon ja arvioinnin osalta?
2. Miten taustamuuttujat ovat yhteydessä opiskelijaohjaajien ohjausosaamiseen
- a. oppimisprosessin tukemisen osalta?
 - b. tavoitteellisen ohjauksen osalta?
 - c. ohjauskeskustelun osalta?
 - d. palautteenannon ja arvioinnin osalta?

Aineisto ja menetelmät

Mittari ja aineiston keruu

Tutkimuksen kohderyhmän muodosti erään sairaanhoitopiirin kaikki opiskelijaohjaajat (N = 3865). Aineisto kerättiin sähköpostikyselynä Opiskelijaohjausosaaminen-mittarilla (Kääriäinen 2012) loka-joulukuussa 2013. Mittari on kehitetty kirjallisuuskatsauksen perusteella, minkä jälkeen opiskelijaohjauksen asiantuntijat (n = 6) arvioivat sen face- ja sisältövaliditeetin kirjallisesti. Asiantuntijat arvioivat mittarin sisällön kattavuutta, sopivuutta ja ymmärrettävyyttä. Sisällönarviointien perusteella mittarin väittämiä (n = 8) muokattiin sisällön sopivuuden ja ymmärrettävyyden lisäämiseksi ja kaksi väittämää poistettiin. Tämän jälkeen mittari esitestattiin opiskelijaohjaajilla (n = 23). Esitestauksen perusteella mittarin saatekirjettä täsmennettiin ja väittämien ymmärrettävyyttä muokattiin. Mittarin rakennevaliditeetti testattiin faktorianalyysillä ja sisäinen johdonmukaisuus Cronbachin alphasuoritusarvolla tässä tutkimuksessa ja ne todettiin hyviksi. Kokonaisuudessaan mittari sisältää taustatietokysymyksiä ja seitsemän ohjausosaamisen osa-alueita, jotka ovat ohjauskäytännöt ja resurssit, ohjaajan ominaisuudet, motivaatio, oppiminen, ohjauksen tavoitteellisuus, ohjauskeskustelu sekä palaute ja arviointi. Tässä tutkimuksessa raportoidaan tutkimustulokset seuraavista ohjausosaamisen osa-alueista: oppiminen, ohjauksen tavoitteellisuus, ohjauskeskustelu sekä palaute ja arviointi. Näissä neljässä osa-alueessa oli 87 Likert-

asteikollista (1 = täysin eri mieltä ja 4 = täysin samaa mieltä) väittämää. Kyselyn vastausprosentti oli 16 (n = 622). Vastauslomakkeista neljä hylättiin, koska alle puoleen väittämistä oli vastattu. Tässä tutkimuksessa taustamuuttujista (Taulukko 1) tarkasteltiin opiskelijaohjaajan ohjausroolia, opiskelijaohjauskoulutukseen osallistumista ja ohjauskeskusteluaikaa/päivä strukturoiduilla kysymyksillä.

Aineiston analysointi

Aineisto analysoitiin SPSS Statistics 22.0-ohjelmalla. Taustamuuttujista ohjauskoulutus luokiteltiin kaksiluokkaiseksi. Keskimääräinen ohjauskeskusteluaika luokiteltiin neliluokkaiseksi havaintojen jakautumisen perusteella. Aineiston kuvailuun käytettiin frekvenssi- ja prosenttilukuja. Ennen faktorianalyysiä tarkasteltiin muuttujien välisiä korrelaatioita Spearmanin korrelaatiokertoimella ja poistettiin ne muuttujat, jotka eivät korreloineet ($r \leq 0.30$) yhdenkään muun muuttujan kanssa (Munro 2005, Metsämuuronen 2008). Oppimisprosessin tukemisen osa-alueesta poistettiin kaksi, ohjauksen tavoitteellisuudesta yksi, ohjauskeskustelusta kolme sekä palautteenannon ja arvioinnin osa-alueesta kaksi muuttujaa. Aineiston riittävyys ja korrelaatiomatriisin käytettävyys faktorianalyysiin testattiin Bartlettin sfäärisyystestillä ($p < 0.001$) ja Kaiser-Meyer-Olkin testeillä ($p < 0.001$) ja todettiin aineisto soveltuvaksi faktorianalyysiin. (Munro 2005.) Faktorianalyysi toteutettiin mittarin osa-alueittain (oppimisprosessin tukeminen, ohjauksen tavoitteellisuus, ohjauskeskustelu sekä palautteenanto ja arviointi). Faktorien määrä valittiin faktorien sisältämien väittämien hyvyden eli ominisarvon (> 1.0), vaihtelun selitysosuuden ($> 5\%$) tai kokonaisvarianssia kuvaavien prosenttilukujen sekä sisällöltään mielekkään faktorimallin perusteella (Munro 2005, Metsämuuronen 2008). Faktorimatriisin rotatointi suoritettiin Varimax-rotatiolla. Faktorianalyysin perusteella oppimisprosessin tukeminen – osa-alueesta muodostettiin kolme faktoria, ohjauksen tavoitteellisuudesta yksi, ohjauskeskustelusta kolme sekä palautteen-

annosta ja arvioinnista kaksi (taulukko 1). Faktoreiden perusteella muodostettiin keskiarvosummamuuttujat, joiden arvojen tulkinta vastasi alkuperäisiä arvoja. Summamuuttujien jakaumaa tutkittiin Kolmogorov-Smirnovin testin sekä vinousluvun ja graafisten kuvioiden avulla. (Polit & Beck 2012.) Summamuuttujista kokonaisuuksien yhteisöllinen muodostaminen ja soveltaminen oli normaalisti jakautunut ja muissa jakauma oli vino. Lisäksi analyysiä varten neljäportainen Likert-asteikko luokiteltiin kolmi-luokkaiseksi: heikko (1–2,49), tyydyttävä (2,50–3,49) ja hyvä (3,50–4). Luokittelurajojen perusteena käytettiin histogrammeja ja laatikko-jana-kuvioita, joista tarkasteltiin jakaumia ja havaintojen jakautumista eri luokkiin (Metsämuuronen 2008).

Taustamuuttujien ja summamuuttujien välistä yhteyttä tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla, yksisuuntaisella varianssianalyysillä ja Kruskal-Wallis testillä. Mikäli ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero, käytettiin bonferroni-korjausta tai hajontojen ollessa erisuuruiset Dunnetin testiä tutkitessa ryhmäparien välisiä eroja. (Burns & Grove 2005, Munro 2005.) Tilastollisen mer-

kitsevyyden rajana oli p-arvo 0,05 ja erittäin merkitsevän rajana p-arvo < 0,001 (Polit & Beck 2012).

Tutkimustulokset

Taustamuuttujat

Enemmistö vastaajista oli naisia ja työskenteli sairaanhoitajan, terveydenhoitajan, ensihoitajan tai kättilön tehtävänimikkeellä. Vastaajista lähes kaikki ohjasivat opiskelijoita jollakin tasolla, sillä 1 % ei ohjannut opiskelijoita lainkaan. Vastaajista 54 % ohjasi opiskelijoita opiskelijaohjaajana, 26 % lähiohjaajana ja 16 % toimi opiskelijavastavaana. Vastaajista 3 % ohjasi opiskelijoita muuten, esimerkiksi osastonhoitajan roolissa. Suurin osa vastaajista (64 %) ei ollut osallistunut opiskelijaohjauskoulutukseen. Keskimääräinen ohjauskeskustelu-aika/päivä vaihteli. Suurin osa käytti ohjaukseen aikaa 20–59 minuuttia päivässä. (Taulukko 2). Taulukossa 3 on esitetty tarkasteltavien taustamuuttujien yhteys opiskelijaohjaajien ohjausosaamisen alueisiin.

Taulukko 1. Opiskelijaohjaajien osaamisen osa-alueiden summamuuttujien Cronbachin alfa-kertoimet ja tunnusluvut

Osa-alue	Summamuuttujat	Väittämien lukumäärä	Cronbachin alfa	Mediaani/Keskiarvo
Oppimisprosessin tukeminen	Opiskelijan tiedon prosessoinnin tukeminen	7	0,83	3,57
	Kokonaisuuksien yhteisöllinen muodostaminen ja soveltaminen	11	0,91	2,98#
	Ohjaajan oman oppimiskäsityksen tiedostaminen	4	0,80	3,00
Tavoitteellinen ohjaus	Ohjauksen tavoitteellisuus	11	0,92	3,38
Ohjauskeskustelu	Vastavuoroinen ohjauskeskustelu	13	0,94	3,69
	Analyttinen ohjauskeskustelu	10	0,91	3,20
	Suunnitelmallinen ohjauskeskustelu	5	0,80	3,00
Palautteenanto ja arviointi -osaaminen	Opiskelijälähtöinen palautteenanto ja arviointi	8	0,92	3,13
	Kehittävä palautteenanto ja arviointi	10	0,89	3,50

Keskiarvo, muissa mediaani

Taulukko 2. Taustamuuttujat (n = 618)

Taustamuuttuja	n	%
Ohjausrooli		
opiskelijavastaava	97	16
lähiohjaaja	164	26
opiskelijaohjaaja	332	54
muu (esim. osastonhoitaja)	20	3
ei ohjaa opiskelijoita	5	1
Ohjauskoulutus		
ei ole osallistunut	394	64
on osallistunut opiskelijaohjauskoulutukseen	224	36
Keskimääräinen ohjauskeskustelu-aika/päivä		
0–19 min	153	25
20–29 min	189	31
30–59 min	180	29
60 min tai enemmän	96	15

Opiskelijan oppimisprosessin tukeminen

Opiskelijaohjaajat arvioivat tukevasa opiskelijoiden oppimisprosessia tyydyttävästi. Opiskelijan oppimisprosessin tukemisessa osaaminen jakautui opiskelijan tiedon prosessoinnin, kokonaisuuksien yhteisölliseen muodostamiseen ja soveltamiseen ja opiskelijaohjaajan oman oppimiskäsityksen tiedostamiseen. Yli puolet (54 %) opiskelijaohjaajista arvioi tukevasa opiskelijoiden tiedon prosessointia hyvin. Sen sijaan yli puolet arvioi tukevasa kokonaisuuksien yhteisöllistä muodostamista ja soveltamista (59 %) sekä tiedostavansa oman oppimiskäsityksensä (58 %) tyydyttävästi (Kuvio 1).

Tiedon prosessoinnin tukemiseen tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä olivat opiskelijaohjauskoulutus ja keskimääräinen ohjauskeskustelu-aika/päivä (Taulukko 3). Opiskelijaohjauskoulutuksen käyneet arvioivat tiedon prosessoinnin tukemisen paremmaksi kuin koulutuksen käymättömät ($p < 0,001$). Ohjauskeskusteluun alle 20 minuuttia päivittäin käyttävät arvioivat tiedon prosessoinnissa osaamisensa heikommaksi kuin 30–59 minuuttia ($p = 0,002$) ja 60 minuuttia tai enemmän aikaa käyttäneet ($p = 0,001$).

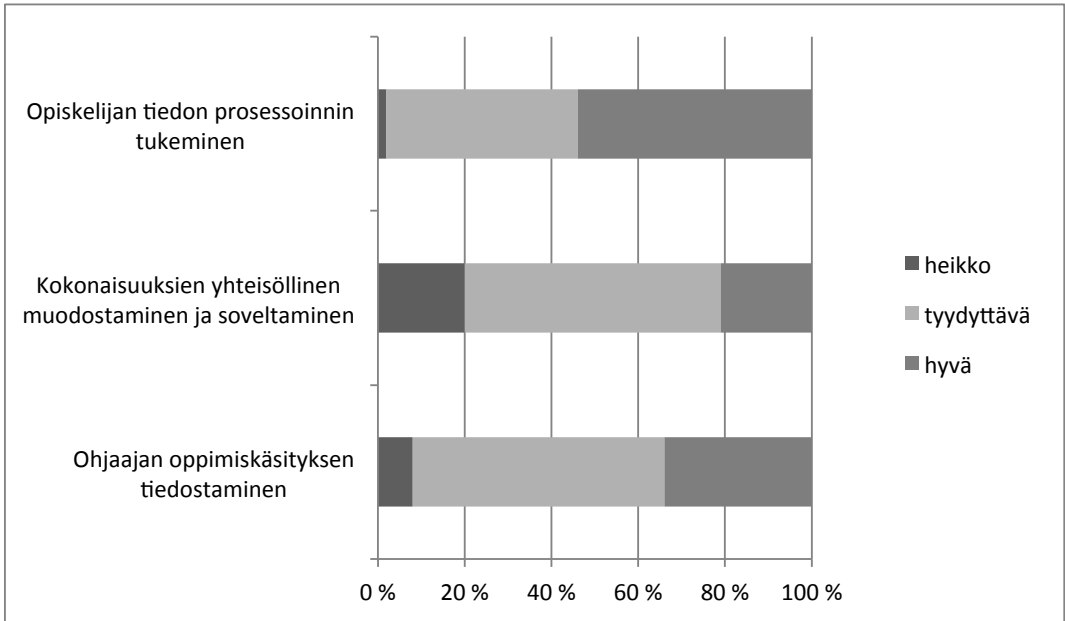
Kaikki tarkasteltavat taustamuuttujat olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kokonaisuuksien yhteisöllisen muodostamisen ja soveltamiseen (Taulukko 3). Opiskelijavastaavat arvioivat kokonaisuuksien yhteisöllisen muodostamisen ja soveltamisen paremmaksi kuin opiskelijaohjaajat ($p = 0,024$). Opiskelijaohjauskoulutuksen käyneet arvioivat tukevasa opiskelijoiden kokonaisuuksien yhteisöllistä muodostamista ja soveltamista paremmin kuin ohjauskoulutuksen käymättömät ($p < 0,001$). Alle 20 minuuttia päivässä ohjauskeskusteluun käyttävät arvioivat kokonaisuuksien yhteisöllisen muodostamisen ja soveltamisen heikommaksi kuin 20–29 minuuttia ($p = 0,030$) ja 30 minuuttia tai enemmän aikaa käyttäneet ($p < 0,001$). Ohjauskeskusteluja 20–29 minuuttia päivässä käyttävät arvioivat osaamisensa heikommaksi kuin yli tunnin käyttävät ($p = 0,018$).

Kaikki tarkasteltavat taustamuuttujat olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opiskelijaohjaajan oman oppimiskäsityksen tiedostamiseen (Taulukko 3). Opiskelijavastaavat tiedostivat oman oppimiskäsityksensä paremmin kuin opiskelijaohjaajat ($p = 0,035$). Opiskelijaohjauskoulutuksen käyneet tiedostivat oman oppimiskäsityk-

Taulukko 3. Taustamuuttujien yhteys opiskelijajohtajien ohjausosaamisen summamuuttujiin.

Ohjausosaamisen osa-alue	Opiskelijan oppimisen tukeminen	Ohjauksen tavoitteellisuus	Ohjauskeskustelu	Palautte ja arviointi						
Taustamuuttuja	Opiskelijan tiedon prosessoinnin tukeminen	Kokonaisuuksien yhteisöllinen muodostaminen ja soveltaminen	Ohjaajan oppimiskäsitteiden tiedostaminen	Ohjauksen tavoitteellisuus	Vastavuoroinen ohjauskeskustelu	Analyttinen ohjauskeskustelu	Suunnitelmallinen ohjauskeskustelu	Suunnitelmallinen ohjauskeskustelu	Opiskelijalähtöinen palautteenanto ja arviointi	Kehittävää palautteenanto ja arviointi
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Ohjausrooli	0,053a	0,008b	0,018a	<0,001a	<0,001a	0,001a	0,005a	<0,001a	0,002a	0,002a
Ohjauskoulutus	<0,001c	<0,001c	<0,001c	<0,001c	<0,001c	<0,001c	<0,001c	<0,001c	0,001c	<0,001c
Keskimääräinen ohjauskeskustelu-aika/päivä	<0,001a	<0,001 b	<0,001a	<0,001a	<0,001a	<0,001a	<0,001a	<0,001a	<0,001a	<0,001a

^a Kruskal-Wallis testi, ^b yksisuuntainen varianssanalyysi, ^c Khiin neliön testi.



Kuvio 1. Oppimisprosessin tukemiseen liittyvän osaamisen prosentuaalinen jakautuminen opiskelijaohjaajien ($n=618$) arvioimana.

sen paremmin kuin ohjauskoulutuksen käymättömät ($p < 0,001$). Alle 20 minuuttia ohjauskeskusteluihin päivittäin käyttävät tiedostivat oppimiskäsityksensä heikommin kuin 30–59 minuuttia ($p < 0,001$) tai enemmän aikaa käyttäneet ($p = 0,001$). Ohjauskeskusteluja 30–59 minuuttia päivittäin käyttävät tiedostivat oppimiskäsityksensä paremmin kuin 20–29 minuuttia käyttävät ($p = 0,031$).

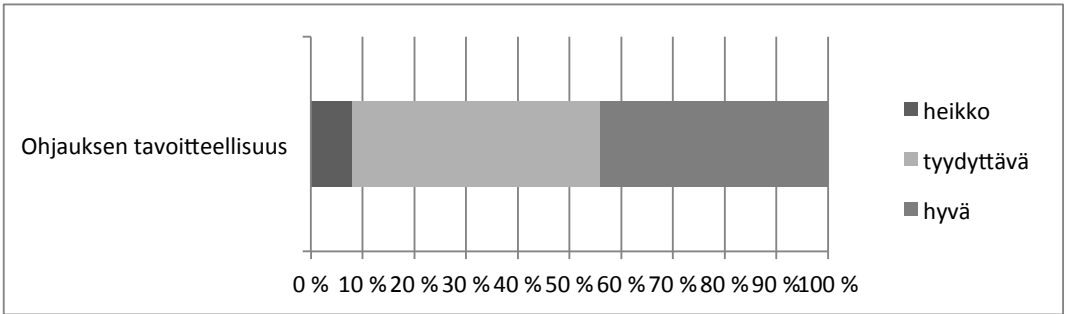
Ohjauksen tavoitteellisuus

Opiskelijaohjaajat arvioivat tavoitteellisen ohjausosaamisensa tyydyttäväksi. Ohjaajista 44 % arvioi tavoitteellisen ohjausosaamisensa hyväksi ja 8 % heikoksi (Kuvio 2). Kaikki tarkasteltavat taustamuuttajat olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä ohjauksen tavoitteellisuuteen (taulukko 3). Lähiohjaajat ($p = 0,011$) tai opiskelijavastaavat ($p < 0,001$) arvioivat tavoitteellisen opiskelijaohjausosaamisen paremmaksi kuin opis-

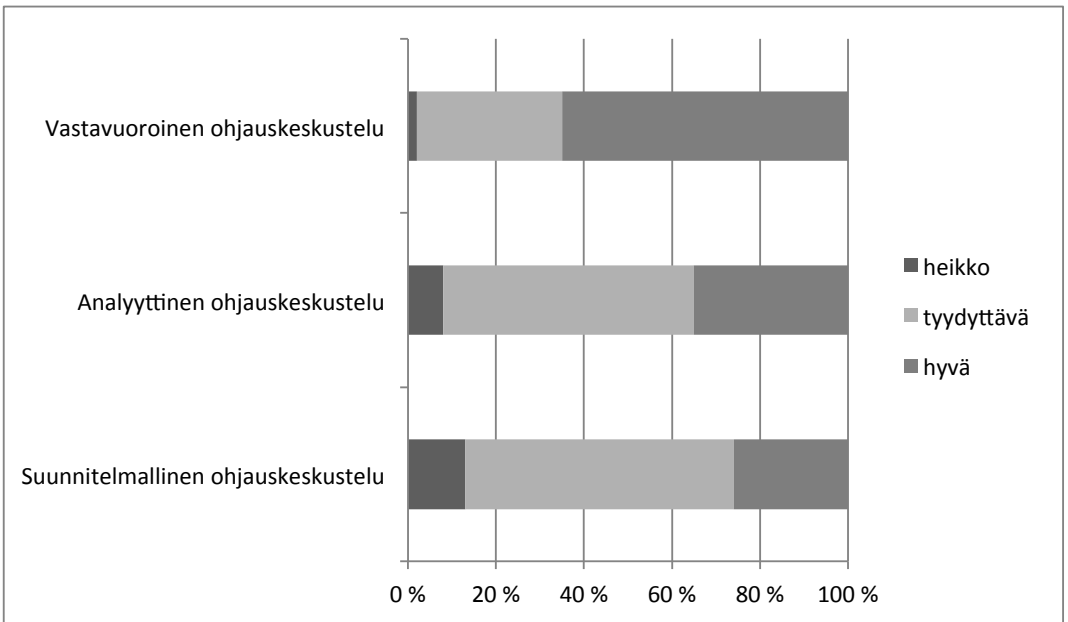
kelijaohjaajat. Opiskelijaohjauskoulutuksen käyneet arvioivat tavoitteellisen ohjausosaamisensa paremmaksi kuin ohjauskoulutuksen käymättömät ($p < 0,001$). Ohjauksen tavoitteellisuuden arvioivat paremmaksi myös ne vastaajat, jotka käyttivät ohjauskeskusteluun aikaa 20–29 minuuttia ($p = 0,004$), 30–59 minuuttia tai enemmän päivän aikana ($p < 0,001$). Ohjauskeskusteluun 30–59 minuuttia käyttävät arvioivat tavoitteellisen ohjausosaamisensa paremmaksi kuin 20–29 minuuttia käyttävät ($p = 0,011$). (Kuvio 2.)

Ohjauskeskustelu

Opiskelijaohjaajat arvioivat ohjauskeskusteluosaamisensa tyydyttäväksi. Ohjauskeskustelu koostui vastavuoroisesta, analyttisestä ja suunnitelmallisesta ohjauskeskustelusta. Ohjaajista 65 % arvioi vastavuoroisen ohjauskeskusteluosaamisensa hyväksi. Yli puolet vastaajista arvioi analyttisen (58 %) ja suunnitelmallisen ohjauskeskus-



Kuvio 2. Ohjauksen tavoitteellisuuteen liittyvän osaamisen prosentuaalinen jakautuminen opiskelijaohjaajien (n = 618) arvioimana.



Kuvio 3. Ohjauskeskusteluun liittyvän osaamisen prosentuaalinen jakautuminen opiskelijaohjaajien (n = 618) arvioimana.

teluosaamisensa (61 %) tyydyttäväksi. (Kuvio 3.)

Kaikki tarkasteltavat taustamuuttujat olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä vuorovaikutteiseen ohjauskeskusteluosaamiseen (Taulukko 3). Opiskelijavastaavat osasivat paremmin vastavuoroinen ohjauskeskustelun kuin opiskelijaohjaajat (p = 0,001). Opiskelijaohjauskoulutuksen

käyneet arvioivat vastavuoroinen ohjauskeskusteluosaamisensa paremmaksi kuin koulutuksen käymättömät (p < 0,001). Ohjauskeskusteluun 20–29 minuuttia (p = 0,003) ja 30–59 minuuttia tai enemmän (p < 0,001) päivittäin käyttävät arvioivat paremmaksi vastavuoroinen ohjauskeskusteluosaamisensa kuin alle 20 minuuttia ohjauskeskusteluun käyttävät. Myös yli tunnin ohjauskes-

kusteluun käyttävät arvioivat vastavuoroisen ohjauskeskusteluosaamisensa paremmaksi kuin 20–29 minuuttia käyttävät ($p=0,023$).

Kaikki tarkasteltavat taustamuuttajat olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä analyttiseen ohjauskeskusteluosaamiseen (taulukko 3). Opiskelijavastaavat hallitsivat paremmin analyttiset ohjauskeskustelut opiskelijoiden kanssa kuin opiskelijaohjaajat ($p=0,011$). Opiskelijaohjauskoulutuksen käyneet arvioivat analyttisen ohjauskeskusteluosaamisensa paremmaksi kuin koulutuksen käymättömät ($p<0,001$). Alle 20 minuuttia päivässä ohjauskeskusteluun käyttävät arvioivat osaamisensa heikommaksi kuin 20–29 minuuttia ($p=0,029$), 30–59 minuuttia tai enemmän aikaa käyttävät ($p<0,001$). Ohjauskeskusteluun 20–29 minuuttia käyttävät arvioivat osaamisensa heikommaksi kuin yli tunnin käyttävät ($p=0,016$).

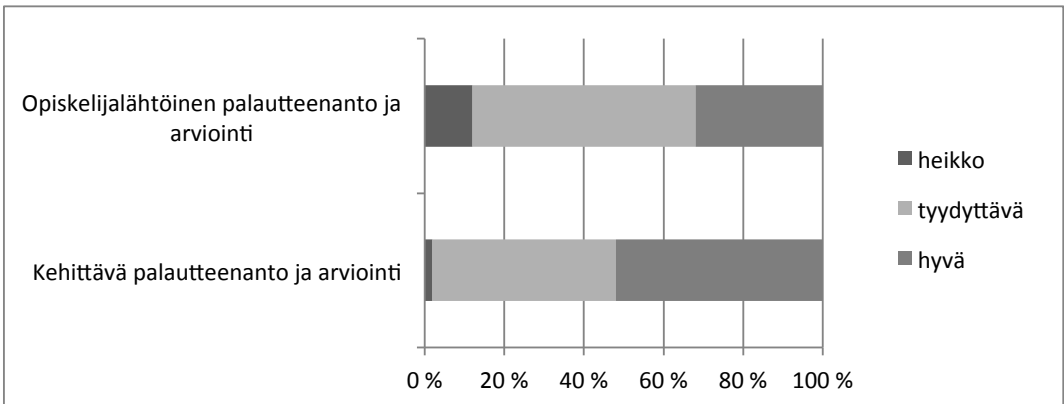
Kaikki tarkasteltavat taustamuuttajat olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä suunnitelmalliseen ohjauskeskusteluosaamiseen (taulukko 3). Lähiohjaajat ($p=0,035$) ja opiskelijavastaavat ($p<0,001$) arvioivat osaamisensa paremmaksi kuin opiskelijaohjaajat. Opiskelijaohjauskoulutuksen käyneet arvioivat osaamisensa paremmaksi

kuin koulutuksen käymättömät ($p<0,001$). Alle 20 minuuttia ohjauskeskusteluun päivässä aikaa käyttävät arvioivat suunnitelmallisen ohjauskeskusteluosaamisensa heikommaksi ($p<0,001$). Ohjauskeskusteluun 30–59 minuuttia ($p=0,005$) tai enemmän ($p=0,010$) päivittäin käyttävät arvioivat osaamisensa paremmaksi kuin 20–29 minuuttia käyttävät.

Palaute ja arviointi

Opiskelijaohjaajat arvioivat palautteenanto- ja arviointiosaamisensa tyydyttäväksi. Palautteenanto- ja arviointiosaaminen koostui opiskelijälähtöisestä ja kehittävästä palautteenanto- ja arviointiosaamisesta. Yli puolet (56 %) opiskelijaohjaajista arvioi opiskelijälähtöisen palautteenanto- ja arviointitaitonsa tyydyttäväksi, mutta kehittävän palautteenanto- ja arviointiosaamisensa hyväksi. (Kuvio 4).

Kaikki tarkasteltavat taustamuuttajat olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opiskelijälähtöiseen palautteenanto- ja arviointiosaamiseen (Taulukko 3). Opiskelijavastaavana ($p=0,038$) tai muuten opiskelijoita ohjaavat ($p=0,030$) arvioivat opiskelijälähtöisen palautteenanto- ja arviointiosaamisensa paremmaksi kuin opiskelija-



Kuvio 4. Palautteenanto- ja arviointiosaamisen prosentuaalinen jakautuminen opiskelijaohjaajien ($n=618$) arvioimana.

ohjaajat. Opiskelijaohjaukoulutuksen käyneet arvioivat opiskelijälähtöisen palautteenanto- ja arviointiosaamisen paremmaksi kuin koulutuksen käymättömät ($p=0,001$). Alle 20 minuuttia päivässä ohjauskeskusteluun käyttävät arvioivat opiskelijälähtöisen palautteenanto- ja arviointiosaamisensa heikommaksi kuin 20–29 minuuttia ($p=0,022$), 30–59 minuuttia tai enemmän aikaa käyttävät ($p<0,001$).

Kaikki tarkasteltavat taustamuuttajat olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kehittävään palautteenanto- ja arviointiosaamiseen (taulukko 3). Opiskelijavastavat arvioivat kehittävän palautteenanto- ja arviointiosaamisensa paremmaksi kuin opiskelijaohjaajat ($p=0,019$). Opiskelijaohjaukoulutuksen käyneet arvioivat osaamisensa paremmaksi kuin ohjauskoulutuksen käymättömät ($p<0,001$). Alle 20 minuuttia päivässä ohjauskeskusteluun aikaa käyttävät arvioivat kehittävän palautteenanto- ja arviointiosaamisensa heikommaksi kuin 20–29 minuuttia ($p=0,033$), 30–59 minuuttia tai enemmän aikaa käyttävät ($p<0,001$).

Pohdinta

Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyyteen pyrittiin huomioimalla tutkimuksen kaikissa vaiheissa hyvä tieteellinen käytäntö (TENK 2012). Tutkimuslupa haettiin sairaanhoitopiirin hallintoylihoitajalta. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja kyselyyn vastaaminen tulkittiin tietoisesti suostumukseksi (Burns & Grove 2005). Saatekirjeessä informoitiin osallistujia tutkimuksesta ja tarjottiin mahdollisuus lisätietojen saamiseen sekä korostettiin luottamuksellisuutta ja tutkimukseen osallistujien anonymiteetin turvaamista (Polit & Beck 2012). Tutkimusaineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti, säilytettiin asianmukaisesti ja aineisto analysoitiin huolella.

Tutkimuksessa käytettiin Opiskelijaohjauksosaaminen – mittaria (©Kääriäinen 2012). Mittarin sisältövaliditeetti on varmistettu käyttämällä neljän aiheen asiantuntijan eli opetuskoordinaattorin arviointia mittarin

sisällöllisestä sopivuudesta ja ymmärrettävyydestä. Nämä lisäävät mittarin luotettavuutta, erityisesti sen sisältö- ja facevaliditeettia. (Polit & Beck 2012.) Mittarin rakennevaliditeetin arvioinnissa käytettiin faktoriaaliallyyksiä. Mittarin reliabiliteettiä mitattiin Cronbachin alpha-kertoimilla. Cronbachin alfat olivat vähintään 0,8 (0,80–0,94), joten reliabiliteetin voidaan arvioida sisäisen johdonmukaisuuden osalta olevan hyvä. (Burns & Grove 2005.) Verkkokysely aineistokeruumenetelmänä sekä mittarin pituus on voinut vaikuttaa katoon. Tutkimukseen osallistui yhden sairaanhoitopiirin hoitohenkilöstö, joka yhdessä matalan vastausprosentin (16 %) kanssa voi heikentää tutkimuksen ulkoista validiteettiä ja tulosten yleistettävyyttä. Vastauksia saatiin kuitenkin yhteensä 622, joka on riittävä tilastollisten analyysien tekemiseen. Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan muita organisaatioita, sillä esimerkiksi ohjausrooliin ja opiskelijaohjauksen organisointiin liittyvät tavat vaihtelevat organisaatioittain.

Tulosten tarkastelu

Opiskelijaohjaus on merkittävä osa kliinistä oppimisympäristöä, jotta myös tulevaisuudessa valmistuu ammattitaitoisia hoitajia (Clarke 2003). Sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköiden tehtävänä onkin varmistaa, että jokainen harjoittelujakso tarjoaa riittävästi ja tarkoituksenmukaisia oppimismahdollisuuksia opiskelijalle. Ohjauksen tulee vastata opiskelijan tarpeita ja asetettuja tavoitteita. (Heinonen 2004.) Tässä tutkimuksessa kuvattiin opiskelijaohjaajien arviota omasta ohjausosaamisesta oppiprosessin tukemisen, ohjauksen tavoitteellisuuden, ohjauskeskustelun sekä palautteenannon ja arvioinnin osalta. Opiskelijoiden tiedonprosessoinnin tukeminen, vastavuoroinen ohjauskeskustelu sekä kehittävä palautteenanto ja arviointi arvioitiin hyväksi. Tyydyttäväksi arvioitiin kokonaisuuksien yhteisöllinen muodostaminen ja soveltaminen, tavoitteellinen ohjaus, analyttinen ja suunnitelmallinen ohjauskeskustelu, opiskelijälähtöinen palautteenanto ja arviointi sekä oman oppimiskäsityksen tiedostaminen.

Oppimisprosessin tukemisen osalta vastaajat arvioivat osaavansa tukea opiskelijoiden tiedon prosessointia hyvin. Sen sijaan opiskelijan kokonaisuuksien yhteisöllisen muodostamisen ja soveltamisen tukemisessa ja opiskelijaohjaajien oman oppimiskäsityksen tiedostamisessa on kehitettävää. Aikaisemmissa tutkimuksissa opiskelijaohjaajat kokevat haastavana ohjata opiskelijoita yhdistämään teoretietoa käytännön hoitotyön tilanteisiin. Osa ohjaajista kokee opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukemisen haastavana. (Heale ym. 2009.) Opiskelijaohjaajat myös tuntevat puutteellisesti oppimisteorioita (Hautaniemi 2008, Heale ym. 2009). Tiedonprosessoinnin tukemisen osalta ei eroa ohjausroolilla esiintynyt, mutta opiskelijavastaavat arvioivat osaavansa paremmin tukea opiskelijoiden kokonaisuuksien yhteisöllistä muodostamista ja soveltamista sekä tiedostavansa paremmin oman oppimiskäsityksensä. Ohjauskoulutuksen käyneet arvioivat osaamisensa paremmaksi kaikilla näillä osa-alueilla kuin koulutuksen käymättömät. Ohjauskoulutuksessa mahdollisesti kiinnitetään huomiota ohjaajan omaan oppimiskäsitykseen sekä oppimisteorioihin, joiden tuntemus auttaa ohjauksessa. Ohjauskoulutuksella on merkitystä ohjaushaasteiden huomaamisessa ja niistä selviytymisessä, sillä ohjauskoulutuksen käyneet kykenevät mukauttamaan ohjaustaan tilanteiden mukaan, yhdistämään teorian ja käytännön sekä ovat motivoituneempia löytämään aikaa opiskelijan ohjaukseen ja tukemiseen. (O'Brien ym. 2014.)

Opiskelijavastaavat arvioivat myös tavoitteellisen ohjausosaamisensa paremmaksi kuin opiskelijaohjaajana toimivat. Hall-Lordin ym. (2013) taas totesivat, että lähiohjaajat arvioivat tukevansa enemmän opiskelijoita oppimistavoitteiden saavuttamisessa kuin opiskelijavastaavat. Kokonaisuudessaan tavoitteellinen ohjausosaaminen arvioitiin tässä tutkimuksessa tyydyttäväksi. Ohjaajien opetussuunnitelmien tavoitteiden tuntemus on aiemmin todettu olevan puutteellista ja osa opiskelijaohjaajista kokee haastavana ymmärtää koulutusohjelman tavoitteita ja käytännön ympäristön odotuksia

sekä sovittaa niitä yhteen (Hautaniemi 2008, Heale ym. 2009, Luojus 2011). Opiskelijavastaavat toimivat tiiviimmässä yhteistyössä oppilaitosten kanssa kuin opiskelijaohjaajat (Hallin & Danielson 2008, Sulosaari 2010), joten he mahdollisesti tuntevat paremmin oppilaitosten opetussuunnitelmia ja osaamistavoitteita. Kuitenkin myös opiskelijaohjaajilta odotetaan opiskelijan osaamistavoitteisiin perehtymistä ja ohjausta niiden mukaisesti (Sulosaari 2010, Jokelainen ym. 2011, Hall-Lord ym. 2013). Tiivis oppilaitosyhteistyö, jota opiskelijavastaavat tekevät organisaatiossa, voi edistää opiskelijaohjaajan opiskelijaohjausosaamista ja sitä tulisikin yksiköissä kehittää.

Opiskelijaohjaajan ohjauskeskusteluosaaminen on merkittävä osa onnistunutta ohjaussuhdetta ja sen vaikutus ohjatun harjoittelun onnistumiseen on huomattava. Osa opiskelijoista ei käy erillisiä ohjauskeskusteluja oman ohjaajansa kanssa ohjatun harjoittelun aikana (Saarikoski ym. 2009.) Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijaohjaajien suunnitelmallisessa ohjauskeskusteluosaamisessa on kehitettävää. Opiskelijat eivät välttämättä koe työnteon aikana käytyjä keskusteluja ohjauskeskusteluina. Ohjauskeskustelujen suunnitelmallisuutta tulisikin lisätä, jotta ne tavoitteellisemmin tukisivat opiskelijan oppimista. Vastavuo-roisen ohjauskeskusteluosaamisen opiskelijaohjaajat arvioivat osaavansa hyvin tämän tutkimuksen tulosten mukaan. Opiskelijavastaavat sekä ohjauskoulutuksen käyneet arvioivat ohjauskeskusteluosaamisensa paremmaksi kaikilla osa-alueilla kuin opiskelijaohjaajat tai koulutuksen käymättömät.

Opiskelijan ammatilliseen kehittymisen kannalta palautteenannolla ja arvioinnilla on todettu olevan erityisesti merkitystä (Carlson ym. 2009), siksi opiskelijat tarvitsevat välitöntä, jatkuvaa (Jokelainen ym. 2013) ja tilannesidonnaista palautetta (Carlson ym. 2009), joka on kehitettävää. Arviointi koetaan haastavana tehtävänä (Huybrecht ym. 2011, Luojus 2011). Kuitenkin tässä tutkimuksessa kehitettävän palautteenannon ja arvioinnin ohjaajat arvioivat hallitsevansa hyvin. Opiskelijälähtöinen palautteenanto ja arviointi arvioitiin sen sijaan haastavam-

maksi. Tähän voi vaikuttaa osaltaan palautteen antamisen esteet kuten, ajanpuute, kasvokkain annettavan kriittisen palautteen vaikeus ja pelko kriittisen palautteen vaikutuksista opiskelijan tulevaisuuteen sekä opiskelija-ohjaajasuhteeseen (Wells & McLoughlin 2013). Ohjattu harjoittelu vaatii opiskelijalta myös kriittistä ajattelua oman oppimisen arviointiin.

Tämän tutkimuksen tuloksissa korostuu päivittäinen ohjauskeskustelu-aika. Päivässä yli 20 minuuttia aikaa ohjauskeskusteluihin käyttävien ohjausosaaminen oli parempaa kaikilla ohjausosaamisen osa-alueilla kuin vähemmän aikaa käyttävien. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että opiskelijaohjauksen yksi keskeinen haaste on ohjaukseen varatun ajan puute (Carlson ym. 2009, Huybrecht ym. 2011, Jokelainen ym. 2013). Ohjaukseen ja ohjauskeskusteluihin pystytään heikosti varaamaan aikaa (Bos ym. 2009). Opiskelijaohjaukseen tulisi varata riittävästi resursseja, erityisesti ohjaajille aikaa ohjauskeskusteluihin ja opiskelijan kanssa yhdessä työskentelyyn. Toisaalta ne opiskelijaohjaajat, jotka käyttävät päivässä enemmän aikaa ohjauskeskusteluun voivat ymmärtää paremmin ohjauskeskustelun merkityksen opiskelijan oppimisprosessin tukemisessa, tavoitteellisessa ohjaamisessa, ohjauskeskustelussa ja palautteen antamisessa ja opiskelijan arvioinnissa ja käyttävät enemmän aikaa ohjauskeskusteluun.

Ohjausroolit ja ohjauksen organisointi kuitenkin vaihtelevat terveydenhuollossa organisaatioiden mukaan, joten tämän tutkimuksen tuloksia ei ohjausroolien osalta voida yleistää koskemaan toisia organisaatioita. Myös opiskelijaohjauskoulutuksien järjestäminen ja sisältö vaihtelevat organisaatioittain. Suomessakin olisi syytä pohtia tarvittaisiinko yhtenäistä, kaikille opiskeli-

jaohjaajille tarkoitettua ohjauskoulutusta, jotta opiskelijaohjausta saataisiin yhtenäistettyä ja laatua parannettua.

Johtopäätöksinä voidaan todeta:

1. Opiskelijaohjausosaamisessa on kehitettävää opiskelijan kokonaisuuksien yhteisöllisen muodostamisen ja soveltamisen tukemisessa, opiskelijaohjaajan oman oppimiskäsityksen tiedostamisessa, tavoitteellisessa ohjauksessa, analyyttisessä ja suunnitelmallisessa ohjauskeskustelussa sekä opiskelijälähtöisessä palautteenannossa ja arvioinnissa.
2. Opiskelijavastaavat arvioivat ohjausosaamisensa parhaimmaksi ja heidän osaamista tulee työyksiköissä hyödyntää.
3. Ohjauskoulutukseen tulee panostaa, joka vahvistaa opiskelijaohjaajien ohjausosaamista.
4. Opiskelijaohjaukseen tulee varata riittävästi resursseja, erityisesti ohjaajan ja opiskelijan väliseen ohjauskeskusteluun.

Tuloksia voidaan hyödyntää opiskelijaohjauskoulutuksen ja käytännön opiskelijaohjauksen kehittämisessä sekä oppilaitosten ja käytännön harjoitteluyksiköiden välisessä yhteistyössä. Jatkotutkimushaasteena on tutkia eri ohjauskoulutusten vaikuttavuutta opiskelijaohjaajien osaamiseen sekä verrata opiskelijoiden ja ohjaajien käsityksiä ohjausosaamisesta.

VASTUUALUEET

Tutkimuksen suunnittelu: TK, MK, PS, A-MT, SH, HR, aineistonkeruu: MK, HR, PS, aineiston analyysi: TK, käsikirjoituksen kirjoittaminen: TK, HR, käsikirjoituksen kommentointi: MK, PS, A-MT, SH.

LÄHTEET

- Barker ER & Pittman O. 2010. Becoming a super preceptor: A practical guide to preceptorship in today's clinical climate. *Journal of the American Academy of Nursing Practitioners* 22 (3), 144–149.
- Bos E, Löfmark A & Törnkvist L. 2009. District nurses' experience of supervising nursing students in primary health care: A pre- and post-implementation questionnaire study. *Nurse Education in Practice* 9 (6), 361–366.
- Burns N & Grove SK. 2005. *The practice of nursing research. Conduct, critique and utilization*. Fifth edition. Elsevier Saunders, St Louis.
- Carlson E, Wann-Hanson C & Pilhammar E. 2009. Teaching during clinical practice: Strategies and techniques used by preceptors in nursing education. *Nurse Education Today* 29 (5), 522–526.
- Clarke CL, Gibb CE & Ramprogus V. 2003. Clinical learning environments: an evaluation of an innovative role to support preregistration nursing placements. *Learning in health and social care* 2 (2), 105–115.
- Clynes MP & Rafferty SEC. 2008. Feedback: An essential element of student learning in clinical practice. *Nurse Education in Practice* 8 (6), 405–411.
- DeWolfe JA, Perkin CA, Harrison MB, Lashinger S, Oakley P, Peterson J-A & Seaton F. 2010. Strategies to prepare and support preceptors and students for preceptorship. *Nurse Educator* 35 (1), 98–100.
- Ferrara LR. 2012. Strategies for success as a clinical preceptor. *The Nurse Practitioner* 37 (5), 49–53.
- Hallin K & Danielson E. 2008. Being a personal preceptor for nursing students: Registered Nurses' experiences before and after introduction of preceptor model. *Journal of Advanced Nursing* 65 (1), 161–174.
- Hall-Lord M.L, Theander K & Athlin E. 2013. A clinical supervision model in bachelor nursing education – Purpose, content and evaluation. *Nurse Education in Practice* 13 (6), 506–511.
- Hanson KJ & Stenvig TE. 2008. The Good Clinical Nursing Educator and Baccalaureate Nursing Clinical Experience: Attributes and Praxis. *Journal of Nursing Education* 47 (1), 38–42.
- Hautaniemi U-M. 2008. "Mä ohjaan niin kuin mä teen itte sitä" Tutkimus kokemuksesta opiskelijan työssä oppimisen ohjaajana terveyskeskuksen vuodeosastolla. Lisensiaattitutkimus. Tampereen yliopisto.
- Heale R, Mossey S Lafoley B & Gorham R. 2009. Identification of facilitators and barriers to role of mentor in the clinical setting. *Journal of Interprofessional Care* 23 (4), 369–379.
- Heinonen N. 2004. *Terveysalan koulutuksen työssäoppiminen ja ohjattu harjoittelu – Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille*. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Huybrecht S, Loecx W, Quaeyhaegens Y, De Tobel D & Mistiaen W. 2011. Mentoring in nursing education: Perceived characteristics of mentors and the consequences of mentorship. *Nurse Education Today* 31 (3), 274–278.
- Jokelainen M, Jamookeah D, Tossavainen K & Turunen H. 2013. Finnish and British mentors' conceptions of facilitating nursing students' placement learning and professional development. *Nurse Education in Practice* 13 (1), 61–67.
- Jokelainen M, Turunen H, Tossavainen K, Jaamookeah D & Coco K. 2011. A Systematic review of mentoring nursing students in clinical placements. *Journal of Clinical Nursing* 20 (19–20), 2854–2867.
- Jokinen P, Mikkonen I & Pietarinen-Lyytinen R. 2008. Ohjaajien kokemuksia osallistumisesta harjoittelun kehittämissuoriteeseen. *Tutkiva Hoitotyö* 6 (2), 30–37.
- Kostiainen J & Hupli M. 2012. Ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjauskeskustelu ohjatussa harjoittelussa – käsitteanalyysi hybridisen mallin mukaan. *Hoitotiede* 25 (1), 2–11.
- Luojus K. 2011. *Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamalli – ohjaajien näkökulma*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Metsämuuronen J. 2008. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 2.laitos 4.painos. International Methelp Ky, Helsinki.
- Munro BH. 2005. *Statistical methods for health care research*. Fifth edition. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.
- Ness V, Duffy K, McCallum J & Price L. 2010. Supporting and mentoring nursing students in practice. *Nursing Standard* 25 (1), 41–46.
- O'Brien A, Giles M, Dempsey S, Lynne S, McGregor E, Kable A, Parmenter G & Parker V. 2014. Evaluating the preceptor role for pre-registration nursing and midwifery student clinical education. *Nurse Education Today* 34 (1), 19–24.
- Polit DF & Beck CT. 2012. *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice*. Ninth edition. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.
- Saarikoski M, Kaila P & Leino-Kilpi H. 2009. Kliininen oppimisympäristö ja ohjaus hoitajaopiskelijoiden kokemana – muutokset kymmenvuotiskaudella. *Hoitotiede* 21 (3), 163–173.
- Sulosaari V. 2010. Ohjaaja ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa Elomaa L, Paltta H, Saarikoski M, Sulosaari V & Ääri R-L *Taitava harjoittelun ohjaaja*. Turun ammattikorkeakoulu, Turku.
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/btk_ohje_verkko14112012.pdf
- Wells L & McLoughlin M. 2013. Fitness to practice and feedback to students: A literature review. *Nurse Education Practice*. 14 (2), 137–141.
- Wilson AME. 2014. Mentoring student nurses and the educational use of self: A hermeneutic phenomenological study. *Nurse Education Today* 34 (3), 313–318.

Tuija Karjalainen, TtM, kättilö, Kuusamon terveystakeskus, PL 24, 93601 Kuusamo, tuijak.karjalainen@kuusamo.fi

Heidi Ruotsalainen, TtM, yliopisto-opettaja, tohtorikoulutettava, Oulun yliopisto, PL 5000, 90014 Oulun yliopisto, heidi.ruotsalainen@oulu.fi

Pirkko Sivonen, THM, opetuskoordinaattori, Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri, PL 10, 90029 OYS

Anna-Maria Tuomikoski, TtM, opetuskoordinaattori, Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri, PL 10, 90029 OYS

Saija Huhtala, TtM, opetuskoordinaattori, Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri, PL 10, 90029 OYS

Maria Kääriäinen, TtT, dos. professori (ma.), asiantuntija, Oulun yliopisto, PL 5000, 90014 Oulun yliopisto, Pohjois-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri, Oulun yliopistollinen sairaala, maria.kaariainen@oulu.fi