

Opinnäytetyö (AMK)

Suun terveydenhuollon koulutusohjelma

Suuhygienisti (AMK)

2017

Jenna Bragge, Suvi Mikkonen ja Karoliina Tammi

OPISKELIJAOHJAUKSEN KÄYTÄNTEITÄ SUUHYGIENISTEILLE

– Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Jenna Bragge, Suvi Mikkonen ja Karoliina Tammi

OPISKELIJA OHJAUKSEN KÄYTÄNTEITÄ SUUHYGIENISTILLE

- Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Työelämäharjoittelu on erittäin olennainen ja iso osa suuhygienistikoulutusta. Harjoittelun aikana opiskelija rakentaa omaa ammatti-identiteettiään ja integroi aikaisempaa teoriaosaamistaan käytäntöön. Siksi onkin ensiarvoisen tärkeää, millaista ohjausta opiskelija harjoittelunsa aikana saa.

Ohjaaja toimii opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen tukena sekä roolimallina opiskelijalle. Opiskelijan ja ohjaajan välisellä ohjaussuhteella on tärkeä merkitys ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja siinä, millainen käsitys opiskelijalle ammatista muodostuu. Opiskelijaohjauksessa korostuvat siis sekä vuorovaikutus- että pedagogiset taidot.

Hiljainen tieto on läsnä ohjatussa harjoittelussa, ja se on osa ohjaajan käytännön tietämystä ja osaamista. Hiljainen tieto on ohjaajan toiminnan taustalla olevaa ajattelua ja tietoperustaa, joka olisi tärkeä tunnistaa ja pukea sanoiksi.

Opinnäytetyön tarkoituksena oli saada selville erilaisia opiskelijaohjauksen toimintamalleja ja käytänteitä. Lisäksi tarkoituksena oli saada selville hiljaisen tiedon merkitys opiskelijaohjauksessa. Tavoitteena on luoda parempia tulevaisuuden suuhygienistejä, tulevia ammattilaisia, paremman opiskelijaohjauksen keinoin.

Opinnäytetyö toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Tulokset analysoitiin sisällönanalyysin avulla ja alkuperäiset tutkimukset tiivistettiin ja koottiin taulukoksi. Työhön sovellettiin tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimusaineisto koostui sisäänottokriteereitä vastanneista kansainvälisistä sekä suomalaisista tieteellisistä tutkimuksista ja julkaisuista, mikä toi luotettavuutta opinnäytetyöhön.

ASIASANAT:

suuhygienisti, suuhygienistin asiantuntijuus, vuorovaikutustaidot, opiskelijaohjaus, arviointi, hiljainen tieto

Jenna Bragge, Suvi Mikkonen ja Karoliina Tammi

CONVENTIONS OF STUDENT GUIDANCE FOR DENTAL HYGIENISTS

- a systematic literature review

Practical training is a very important part of the dental hygienist education. During the practical training student builds his or her own occupational identity and integrates previous theoretic knowledge into practice. Therefore, it's outstandingly important what kind of guidance student gets during practical training.

The supervisor supports student's learning process and occupational growth and is a role model for student as well. The guidance relationship between student and supervisor has an important meaning when building student's occupational identity and what kind of impression student forms from the profession. In guidance emphasized both interaction skills and pedagogic skills.

Tacit knowledge runs through supervised practical training and it's a part of supervisor's practical knowledge. Tacit knowledge is thinking and knowledge behind supervisor's actions. It's important to identify tacit knowledge and put it into words.

The purpose of this thesis was to find out different conventions of student guidance. The purpose was also to find out the meaning on tacit knowledge in student guidance. The thesis aims to build better future dental hygienists, better future experts with better student guidance.

The thesis executed as systematic literature review. Results were analyzed and the original studies were compacted and collected into a table. The thesis was made by applying good scientific practice. Into the thesis were included both international and Finnish high-quality scientific studies and publications, which added reliability to the thesis.

KEYWORDS:

dental hygienist, expertise, student guidance, interaction skills, evaluation, tacit knowledge

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 SUUHYGIENISTIN ASIANTUNTIJUUS JA OPISKELIJA-OHJAUS	7
2.1 Suuhygienistin koulutus ja asiantuntijuus	7
2.1.1 Koulutus	7
2.1.2 Asiantuntijuus	8
2.2 Suuhygienisti ohjaajana	9
2.2.1 Oppiminen	9
2.2.2 Ohjaaminen	10
2.2.3 Vuorovaikutustaidot	10
2.2.4 Hiljainen tieto	13
2.2.5 Arviointi ja arviointikeskustelu	13
3 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS, TAVOITE JA ONGELMAT	15
4 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS	16
4.1 Opinnäytetyön menetelmä	16
4.2 Aineiston kerääminen	16
4.3 Aineiston analyysi	17
5 OPINNÄYTETYÖN TULOKSET	18
5.1 Dialoginen ohjauskeskustelu	18
5.2 Ohjaaja roolimallina	19
5.3 Ohjaajan ohjausosaaminen	19
5.4 Rakentava palaute ohjatussa harjoittelussa	20
5.4.1 Harjoittelujakson aluksi	21
5.4.2 Harjoittelujakson aikana	21
5.4.3 Harjoittelujakson loppuksi	23
5.5 Ohjaajan antama arviointi	23
5.5 Ohjaajan vastuu valvojana	24
5.6 Opiskelijalle merkityksellinen ohjaus	25
5.7 Hiljaisen tiedon rooli työssä oppimisessa	27
5.8 Hiljaisen tiedon paikantaminen käsittekartan avulla	30
6 TULOSTEN TARKASTELU	33

6.1 Suuhygienistin ammattitaito ohjaajana	33
6.1.1 Ohjauskeskustelussa onnistuminen	33
6.1.2 Hyvänä roolimallina toimiminen	33
6.1.3 Palautteen annossa ja arvioinnissa onnistuminen	34
6.1.4 Lisäkoulutus ohjauksen ja arvioinnin tueksi	36
6.2 Hiljaisen tiedon rooli opiskelija ohjauksessa	38
6.2.1 Hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisen ja jakamisen keinot	39
6.2.2 Hiljaisen tiedon jakamisen haasteet	40
7 EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	41
7.1 Eettisyys	41
7.2 Luotettavuus	41
8 POHDINTA	43
LÄHTEET	44

LIITTEET

Liite 1. Tiedonhakupöytäkirja.
Liite 2. Taulukko tutkimuksista.

KUVAT

Kuva 1. Opiskelijaohjauksen vuorovaikutussuhteen elementit (Fugill 2005, 133).	26
Kuva 2. Arviointiprosessi.	38

1 JOHDANTO

Ohjauksella tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu- ja ongelmanratkaisuprosesseja. Jotkin ohjauksen prosessit ovat kytköksissä institutionaalisiin käytäntöihin, kuten esimerkiksi työharjoitteluun ja opiskeluun. Tällaisissa käytännöissä yhteistyön tekemisellä ohjaajan ja ohjattavan välillä on iso merkitys ohjauksen onnistumiselle. Ohjauksessa on ennen kaikkea kyse yhteistoiminnasta, jossa ohjattavan toimijuus vahvistuu. (Vehviläinen 2014, 12-13.) Toimijuudella tarkoitetaan ohjauksessa sitä, että ohjattava kykenee hahmottamaan ohjauksen ydinprosessin merkityksellisenä osana omaa elämäänsä, tekee siihen liittyviä keskeisiä omia valintoja tai päätöksiä ja kantaa niistä vastuun (Vehviläinen, S. 2014, 21).

Työharjoittelu on olennainen osa sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulujen koulutusta. Harjoittelun ohjaus on monimutkainen sosiaalinen prosessi, jossa oppimistilanteessa on läsnä ohjaajan ja opiskelijan lisäksi myös asiakas. On väitetty, että työharjoittelussa ollessaan opiskelija joko hyväksyy tai hylkää oppilaitoksessa oppimansa, joten on erittäin tärkeää, miten opiskelijan ohjaus työharjoittelussa tapahtuu. (Vänskä ym. 2011, 149-150.)

Hiljainen tieto on yksi osa ohjauksellista ammattitaitoa. Hiljainen tieto ohjauksessa tarkoittaa sitä, miten ohjaaja pystyy havaitsemaan ja tulkitsemaan monivivahteisia ei-sanallisia merkkejä, ihmisten käyttäytymistä tai ohjattavana olevan ihmisen yhteisön sosiaalisia käytäntöjä. (Vänskä ym. 2011, 148-149.)

Opinnäytetyön tarkoituksena oli saada selville erilaisia opiskelijaohjauksen toimintamalleja ja käytänteitä. Lisäksi tarkoituksena oli saada selville hiljaisen tiedon merkitys opiskelijaohjauksessa. Tavoitteena on luoda parempia tulevaisuuden suuhygienistejä, tulevia ammattilaisia, paremman opiskelijaohjauksen keinoin.

suuhygienisti, suuhygienistin asiantuntijuus, vuorovaikutustaidot, opiskelijaohjaus, arviointi, hiljainen tieto

2 SUUHYGIENISTIN ASiantuntijuus JA OPISKELIJA OHJAUS

2.1 Suuhygienistin koulutus ja asiantuntijuus

Suuhygienistikoulutus antaa valmiudet toimia suuhygienistinä, joka on laillistettu terveydenhuollon ammattihenkilö. Koulutus sisältää teoreettista opetusta ja käytännön ohjattua harjoittelua esimerkiksi terveyskeskuksissa sekä ammattikorkeakoulujen omissa suun terveydenhuollon yksiköissä. (Suomen Suuhygienistiliitto SSHL ry 2016b, Turun ammattikorkeakoulu 2016a.)

2.1.1 Koulutus

Suuhygienistikoulutuksen sisältö ja koulutuksen kesto vaihtelevat maittain. Pohjoismaista esimerkiksi Norjassa koulutuksen kesto on 3 vuotta ja Ruotsissa 2 tai 3 vuotta riippuen siitä, haluaako suorittaa kandidaatin tutkinnon. (Luciak-Donsberger, C. & Eaton, KA. 2009.)

Suomessa suuhygienistikoulutuksen kesto on 3,5 vuotta, ja se on laajuudeltaan 210 opintopistettä (Turun ammattikorkeakoulu 2016a). Suuhygienistiksi voi opiskella Turun ammattikorkeakoulussa, Metropolia ammattikorkeakoulussa, Savonia-ammattikorkeakoulussa ja Oulun ammattikorkeakoulussa. Hakukelpoisuutena on yliopilastutkinto, toisen asteen ammatillinen tutkinto tai muut vastaavat ulkomaiset tutkinnot. (Suomen Suuhygienistiliitto SSHL ry 2016b.)

Suuhygienistiopinnojen aikana koulutusyhteistyötä tehdään hammasteknikkokoulutuksen ja Turun yliopiston hammaslääketieteen yksikön kanssa. Opinnot ovat monipuolisia, ja sisältävät muun muassa luento- ja simulaatio-opetusta, itsenäistä opiskelua sekä käytännön harjoittelua koulussa ja koulun ulkopuolella erilaisissa työelämän organisaatioissa. (Turun ammattikorkeakoulu 2016a.) Opinnot muodostuvat perus- ja ammattiopinnoista, harjoittelusta, opinnäytetyöstä ja siihen liittyvästä kypsyysnäytteestä sekä vapaasti valittavista opinnoista. Perusopinnot ovat laajuudeltaan 30 opintopistettä, ammattiopinnot 70 opintopistettä, harjoittelut 75 opintopistettä, opinnäytetyö ja siihen liittyvä kypsyysnäyte 20 opintopistettä ja vapaasti valittavat opinnot 15 opintopistettä. (Turun ammattikorkeakoulu 2016a.)

Harjoittelun osuus suuhygienistitutkinnon 210 opintopisteestä on siis 35,7 % eli yli kolmasosa. Harjoittelujaksojen aikana opiskelija oppii käytännön kokemuksen kautta integroimaan teorian ja käytännön (Turun ammattikorkeakoulu 2017).

2.1.2 Asiantuntijuus

Suuhygienistinä voi toimia vain tutkinnon suorittanut, laillistettu ammattihenkilö. Tutkinnon suoritettua ammattioikeuksia haetaan Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto Valvirasta (Turun ammattikorkeakoulu 2016b.)

Suuhygienisti on suun terveydenhoitotyön asiantuntija, jolla on valmiudet sekä terveyden edistämiseen, että hammas- ja suusairauksien ehkäisyyn ja varhaishoitoon. Suuhygienisti toimii potilaan hoidossa itsenäisesti hänelle kuuluvan vastuunsa puitteissa. (Roos 2014b.)

Lisäksi suuhygienisti toimii yhteistyössä muiden suun terveyden asiantuntijoiden, kuten hammaslääkäreiden ja hammasteknisen henkilöstön kanssa, sekä enenevässä määrin myös muun sosiaali- ja terveydenhuoltohenkilöstön kanssa (Roos 2014b). Aaltosen (2007) mukaan ammatillinen kasvu ja työssä oppiminen ovat yhteydessä toisiinsa. Ilman työstä saatua kokemusta asiantuntijuuden kehittymistä ei pidetä mahdollisena. Koulutuksen kautta saatu ammattitaito edistää moniammatillista yhteistyötä, jossa korostuvat sosiaaliset taidot kuten vuorovaikutustaidot, kuuntelemisen taito ja yhteistyökyky. Aaltonen toteaa, että aiempien tutkimusten mukaan (Lemström 2004; Nowjack-Raymer 1995; Paukkunen 2003) moniammatillisella koulutuksella on mahdollisuus kehittää suun terveydenhuollon ja muun terveydenhuollon eri ammattiryhmien välistä käytännön yhteistyöosaamista. (Aaltonen 2007, 13-14.)

Suuhygienistit työskentelevät sosiaali- ja terveydenhuollon julkisella ja yksityisellä sektorilla esimerkiksi terveyskeskuksissa, sairaaloissa, vanhainkodeissa tai yksityisvastanotoilla. (Luciak-Donsberger, C. & Eaton, KA. 2009; Suomen Suuhygienistiliitto SSHL ry 2016a.) Suuhygienistit voivat toimia myös esimerkiksi itsenäisinä ammatinharjoittajina ja yrittäjinä sekä opetus-, myynti- ja markkinointitehtävissä. (Suomen Suuhygienistiliitto SSHL ry 2016a.)

Suuhygienisti noudattaa työssään terveydenhuollon arvoja, eettisiä ohjeita ja lainsäädännössä olevia normeja. Hänellä on joustavaan, moniammatilliseen yhteistyöhön tarvittavat viestintä- ja vuorovaikutustaidot sekä taito kohdata tasavertaisesti eri kulttuu-

reista tulevia ja erilaisissa elämäntilanteissa olevia yksilöitä, perheitä ja yhteisöjä. (Roos 2014a.)

2.2 Suuhygienisti ohjaajana

2.2.1 Oppiminen

Jokainen meistä oppii parhaiten omalla tavallaan. Oppimisen kokeminen ja sen ymmärtäminen käsitteenä ovat myös yksilöllisiä. Tynjälä kertoo, että Marton, Dall'Alba ja Beauty ovat tiivistäneet arkikäsitteiden oppimisesta kuuteen kohtaan haastattelututkimuksien perusteella, joissa ihmiset ovat kertoneet, mitä tarkoittavat oppimisella. Heidän mukaansa oppiminen on tietojen lisääntymistä. Se on sitä, että muistaa asiat ja pystyy toistamaan ne tarvittaessa, sekä kykyä myös itse soveltaa niitä. Oppiminen on siis toistuvaa toimintaa, mutta se nähdään myös muutoksena tai kehityksenä, ”transformaationa”, oppijan toiminnassa tai ajattelussa. Oppiessa muuttuu itse ihmisenä, tapahtuu asioiden ymmärtämistä ja ajattelun muuttumista, jolloin jokin entuudestaankin tuttu asia voidaan nähdä täysin uudella tavalla. (Tynjälä 2002, 12.) (Marton ym. 1993, 289-302.)

Oppiminen on monimutkainen ilmiö ja kokonaisvaltainen prosessi, jonka ymmärtämiseen Tynjälä on kehittänyt mallin. Tämä oppimisen kokonaismalli rakentuu kolmesta osasta, jotka limittyvät toisiinsa: taustatekijöistä, prosessista sekä tuloksesta ja siihen sisältyy ajatus, että oppiminen ei tapahdu tyhjiössä. Se on aina sidoksissa ympäröivään tilanteeseen, laajempaan sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin. (Tynjälä 2002, 16,19.)

Mallin ensimmäiseen osaan eli taustatekijöihin kuuluvat kaikki ne asiat, jotka vaikuttavat oppimiseen. Ne koostuvat oppijaan liittyvistä henkilökohtaisista tekijöistä, kuten aikaisemmista tiedoista, älykkyydestä, kyvyistä ja arvoista, sekä persoonallisuuteen ja kotitilaan liittyvistä asioista. Myös oppimisen kontekstiin liittyvät seikat, kuten ohjaajan persoonallisuus, arviointimenetelmät sekä muun muassa tilat ja välineet, ovat osa taustatekijöitä. Oli sitten kyse henkilökohtaisista tai ympäristöön liittyvistä tekijöistä, vaikutukset oppimisprosessiin ovat epäsuoria. Oppijan omat havainnot ja tulkinnat omista kyvyistään ja oppimisympäristön vaatimuksista, suuntaavat oppimista ja vaikuttavat motivaatioon. (Tynjälä 2002, 17-18.) Esimerkiksi harjoittelun suorittaminen edellyttää tehtyjen tavoitteiden saavuttamista, joka vaatii syvällistä ymmärtämistä ja osaamista. Tällöin opiskelija kohdistaa toimintansa omaan oppimiseensa ja sen säätelyyn,

jotta tavoitteet täytyisivät. Hän tekee jatkuvasti havaintoja muun muassa ohjaajan vaatimuksista ja peilaa omaa toimintaansa tavoitteisiin, korjaten ja muuttaen sitä havaintojensa perusteella. Kyse on tällöin metakognitiivisesta oppimisprosessista (Tynjälä 2002, 18).

Oppimisen kokonaismallissa tulokset, eli ne asiat joita oppimisprosessin seurauksena on opittu, ovat kolmantena kohtana. Omien käsitysten muodostaminen ja erilaisten taitojen hallitseminen ovat oppimisen tuloksia, mutta nekin voivat olla erittäin vaihtelevan tasoisia. Tuloksena saattaa syntyä jopa syvällistä ymmärtämistä, kyky soveltaa tietoja käytännön ongelmien ratkaisuun tai uudenlaiseen tapaan hahmottaa ja käsitteellistää tuttu asia, tai vain pinnallista ulkoa muistamista. Tulosten arvioiminen, eli kuinka paljon on opittu, mitä ja kuinka syvällisesti, on myös keskeistä oppimisen kannalta. (Tynjälä 2002, 18-19.)

2.2.2 Ohjaaminen

”Ohjauksessa ihminen pyrkii antamaan aikaansa ja tietämystään lisätäkseen toisen ihmisen kasvua, tietämystä ja taitoja” (Vänskä ym. 2011, 145). Ammatillisen ohjauksen tavoitteena on puolestaan synnyttää kahden ihmisen välille kehittävä, huolehtiva, osallistava ja auttava dialogi, jossa on merkittävää, että ohjaajan sekä opiskelijan osaamispääoma ja kasvuosaaminen kehittyvät prosessin myötä. On keskeistä, että toisen käsityksiä ja kertomuksia kuuntelemalla ei ainoastaan opita uutta, vaan opitaan taito pohtia asioita erilaisista näkökulmista. Kuuntelijan näkemys myös avartuu, kun ymmärtää oman käsityksensä todellisuudesta olevan rajallinen ja muiden ihmisten näkevän maailman erilaisena puolestaan omalla tavallaan. (Vänskä ym. 2011, 142.)

Ohjaaja toimii työharjoittelussa opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen tukena. Opiskelijan ja ohjaajan välisellä ohjaussuhteella on tärkeä merkitys ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja siinä, millainen käsitys opiskelijalle ammatista muodostuu. (Vänskä ym. 2011, 150.)

2.2.3 Vuorovaikutustaidot

Mäkisalo-Ropponen määrittelee vuorovaikutuksen olevan vähintään kahden osapuolen vuorotellen toisiinsa vaikuttamista, jossa näiden ihmisten välillä kulkee sanoma tai viesti (Mäkisalo-Ropponen 2012, 99.) Sosiaalinen vuorovaikutus puolestaan tarkoittaa eri-

laisissa ympäristöissä tapahtuvaa ihmisten välistä toimintaa, joka on aina sidottuna kontekstiin eli aikaan ja paikkaan. Se on kuitenkin vain yläkäsite, jonka alle kuuluvat muun muassa sosiaaliset suhteet ja – taidot sekä kommunikaation käsite. Sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen luonnetta ja laadullisia piirteitä, kun taas sosiaaliset taidot sisältävät ihmisen sopeutumiseen liittyvät taidot sekä vuorovaikutuksen muodot. Kommunikaation käsitteeseen kuuluu vielä sanaton ja sanallinen viestintä, jossa sanallinen tarkoittaa verbaalista viestintää eli puhumista ja esittämistä, kun taas sanaton, joka voi olla sanallista vaikuttavampaa, sisältää eleet ja ilmeet. (Kauppila 2005, 19-20.)

Tunteiden ilmaisemiseen erikoistuneet kasvonilmeet ovat erityinen resurssi vuorovaikutuksessa (Peräkylä 2016, 65). Ilmeet ovat jatkuvassa muutoksessa ja ne ovatkin tärkeitä siitä johtuen. Ne ilmaisevat asioita, kuten muutosta vuorovaikutukseen osallistujan suhtautumisessa puheen ja tarkkaavaisuuden kohteena oleviin asioihin. (Peräkylä 2016, 66.) Ilmeiden sanotaankin olevan emotionaalisia osoittimia, jotka osoittavat vuorovaikutuksessa olevan henkilön asennoitumista puhuttuihin asioihin tai tehtyihin tekoihin. Niiden osoittamisesta aiheutuu aina seurauksia vuorovaikutuksen etenemiselle sekä myös vuorovaikutuskumppanien suhteelle. Osapuolia voi tuoda lähemmäs toisiinsa molemminpuolisessa katsekontaktissa tapahtuva samanaikainen hymy, kun taas osapuolia voi etäännyttää toisistaan ilmeettömyys, kun toisen osapuolen sanat edellyttäisivät esimerkiksi iloista tai paheksuvaa ilmettä. (Peräkylä 2016, 67.)

Myös koko kehon asennoilla on tärkeitä tehtäviä vuorovaikutuksessa ja esimerkiksi osoittaminen on vuorovaikutuksellinen teko (Peräkylä 2016, 72). Eleet, asennot ja ruumiin liikkeet muodostavatkin välineistön monipuoliselle toiminnalle ja kommunikaatiolle, jota keskustelussa kieli tukee monin tavoin. Esimerkiksi kämmen ylöspäin kohotettu käsi, joka on suunnattu vuorovaikutuskumppania kohti voi ilmaista puheenvuoron vaihtoa tai vastauksen odotusta. (Peräkylä 2016, 73.) Tervehdykseen liittyy myös paljon eleitä, kuten pään asennon muutoksia, kädenpuristuksia, halauksia ja niin edelleen. Osan säännönmukaisesti toistuvista eleistä kuvataankin olevan melko lailla tiedostamattomia. Asennot ilmaisevat myös monia asioita. Yläruumiin suunta voi ilmaista henkilön huomion kohteen ja pään ja ruumiin asento voi ilmaista tunnetta, kuten esimerkiksi alas suuntautunut pään asento voi välittää epävarmuuden kokemusta. (Peräkylä 2016, 75.)

Katse on myös oleellinen edellytys ihmissuhteiden muodostumiselle ja yhteistoiminnalle. Havainnoimalla toisen katseen suuntaa voi tehdä päätelmiä hänen alttiudestaan

sosiaaliseen kontaktiin. (Ruusuvuori 2016, 48.) Katsominen toiseen on siis sosiaalisen suhteen muodostamisessa keskeinen asia. Puolestaan kohti ja pois päin katsominen, katsekontaktin keston lisäksi, ovat sosiaalisia tekoja, joita voidaan tulkita läheisyyttä tai etäisyyttä tuovina. Katseen suuntaus ja kontaktin kesto ovatkin tarkasti säädeltyjä vuorovaikutuksessa. Katseen suuntaaminen antaa muille vihjeitä mielenkiinnon kohteesta ja mahdollisuuden jakaa se. Yhteisen huomion kohteen jakaminen ja muiden ajatusten ja aikomusten ymmärtäminen ovatkin tärkeitä seikkoja sosialisatiossa. (Ruusuvuori 2016, 61.)

Keskusteluun ja vuorovaikutukseen osallistumisen säätely, puheenvuorojen vaihtumisen ja kohdentumisen säätely ovat katseen tehtäviä. Osallistumisen säätely tässä tarkoittaa sitä, että katseen avulla kerrotaan, ollaanko valmiita kohtaamiseen vai ei. (Ruusuvuori 2016, 52, 62.) Katse voi myös eri tavoin toimia itsenäisenä sosiaalisena toimintona. Esimerkiksi katseen kääntäminen pois voidaan tulkita ohjeiden antamisen vastustamisena. Arjessa myös ilman puhuttelua tapahtuva pelkkä pitkään katsominen koetaan usein merkityksellisenä tekona, joka yleensä saa aikaan vastaamisen tarpeen. (Ruusuvuori 2016, 58-59.)

Ohjaustilanne on dialogi, ei monologi. Dialogissa pyritään uuden luomiseen, joten keskeistä ei ole yhteisymmärryksen saavuttaminen vaan tärkeää on erilaisten näkemysten perustelu. Kyse ei ole kuitenkaan pelkästä vuoropuhelusta, vaan vähitellen tietoisesti tullaan paitsi toisen, myös omista ajatuksistaan. Dialogia ei saada aikaan väkisin, vaan se syntyy luonnollisella tavalla. Sen tärkeimmät määrittäjät ovat kahdenkeskisyys, sitoutuneisuus, aitous ja joustavuus. Luottamus ja sen säilyttäminen, sekä halu jakaa hiljaista tietoa ja välittää kokemusperäistä tietoutta, ovat myös oleellinen osa dialogia. (Vänskä ym. 2011, 144.)

Luottamus toimii siis vuorovaikutuksen perustana. Olennaista vuorovaikutustilanteessa onkin luottamuksemme siihen, että elämme yhteisessä maailmassa samojen lainalaisuuksien vallitessa ja pyrimme yhteisymmärrykseen. Ymmärrämme käsitteet ja luotamme siihen, että niiden merkitys on suurin piirtein sama kaikille ja siihen, että lausumien todellisuus ja niiden sävy, kuten esimerkiksi huumori, ymmärretään. Tähän kytkeytyykin läheisesti käsite yhteistyön periaatteesta, jonka mukaan keskustelu etenee myönteisesti ja on järjestänyt keskustelijoiden puheenvuorojen vaikutuksesta. Tämä yhteistyö toteutuu keskustelijoiden noudattaessa neljää periaatetta eli keskustelumaksimia: määrä, laatu, yhtenäisyys ja tapa. Puhuja ei siis saa kertoa liikaa eikä liian vähän tai antaa virheellistä tietoa tai sellaista tietoa, jolle ei ole tarpeeksi perusteita. Epäselviä

ja moniselitteisiä ilmaisuja on myös vältettävä. Puhujan tulee siis aina pyrkiä selkeyteen (Lindholm 2016, 295-296.)

2.2.4 Hiljainen tieto

Hiljaiselle tiedolle ei ole yksiselitteistä määrittelyä, mutta sen kuvaillaan olevan monita-soista ja laaja-alaista viisautta, jossa viisaus tarkoittaa omakohtaista sisäistettyä, koet-tua ja arvostettua tietoa johon liittyy empatia (Vänskä ym. 2011, 145). Michael Polynayi on tämän käsitteen luoja, jossa pääajatuksena on, että tiedämme enemmän kuin osaamme ääneen sanoa (Reinders 2010, 31).

Polynayin näkökulmassa esimerkiksi tieteelliset löydöt nähdään yksilöllisten element-tien kuten mielikuvituksen ja kiintymyksen läpi, näiden muodostaessa tiedon hiljaisen ulottuvuuden. Mielikuvat ja intuitiot ohjaavat prosessia intohimon motivoimana. Tässä käsityksessä tieto on tyypillisesti sisältynyt lausuntoihin jotka ovat yksilöllisesti merkitty-jä. Esimerkiksi ” Uskon että...” ja ”Minulla on tunne, että...” ovat luonteenomaisia lau-seenaloituksia, joissa puhuja ei voi tarkalleen selittää mistä tämä tunne tai käsitys on peräisin. Hiljainen tieto on siis epäsuoraa, vaikeasti toiselle ihmiselle siirrettävää tietoa, joka on aina yksilöllistä. (Reinders 2010, 31.)

Vänskän mukaan hiljainen tieto on osa osaavan ohjaajan käytännöllistä, praktista tie-tämystä ja osaamista. Pyrkimys tällaisessa ohjauksessa onkin saavuttaa jotain, mitä ei ole aiemmin kyetty tunnistamaan ja pukemaan sanoiksi. Tällöin tehdään näkyväksi ihmisen toiminnan taustalla olevaa ajattelua ja tietoperustaa eli hiljaista tietoa. Ohjausti-lanteessa vaikutetaan vuoroin toiseen ihmiseen ja kun sitä tarkastellaan sosiaalise-na tilana, nouseva tieto on usein juuri sanatonta, hiljaista tietoa. Kehittävä dialogi, jota voidaan hyödyntää ohjaajan ja ohjattavan kummankin oman ammatillisen osaamisen kasvuprosessissa, on keino tehdä tällaista tietoa näkyväksi. (Vänskä ym. 2011, 143.)

2.2.5 Arviointi ja arviointikeskustelu

Arvioinnissa toimintaa ja tuloksia verrataan asetettuihin tavoitteisiin. Arviointi on aina osa laajempaa kokonaisuutta, esimerkiksi oppimista. (Hätönen 1999, 9.)

Opiskelijan arviointi on opiskelijan opintosuoritusten ja kehittymisen arviointia, jota tulisi suorittaa ohjausprosessin aikana eikä pelkästään prosessin lopussa. Arviointi ohjaus-

prosessin aikana antaa ohjaajalle tietoa siitä, millaista osaamista ohjattavalla on, millaisiin asioihin pitäisi vielä keskittyä ja mistä pitäisi vielä keskustella. (Hätönen 1999, 9; Vänskä ym. 2011, 136.)

Oppimisen tuloksia onkin perinteisesti arvioinut opettaja tai ohjaaja, mutta nykyään kiinnitetään huomiota yhä enenevässä määrin oppijan itsensä kokemaan ja arvioimaan oppimiseen (Tynjälä 2002, 19). Esimerkiksi työharjoittelun tavoitteiden täyttymisen arvioi sekä opiskelija itse, että harjoittelun ohjaaja. Nämä arvioinnit ja muut oppimisen tulokset sekä vanhat oppimiskokemukset kokonaisuudessaan vaikuttavatkin edelleen uusissa oppimistilanteissa oppijan tulkintojen kautta (Tynjälä 2002, 19).

Käytännön harjoittelujaksot on syytä integroida teoriaopintoihin siten, että harjoittelun edetessä opiskelija joutuu tarkkailemaan työn eri näkökulmia teoreettisen tiedon valossa ja toisaalta soveltamaan teoreettista tietoa käytäntöön. Käytännön harjoitteluun tulisi siis kytkeä opiskelija oman toiminnan ja oppimisen reflektointia esimerkiksi kirjallisen itsearvioinnin muodossa. (Tynjälä 1999, 177.)

Kaikessa arvioinnissa erittäin tärkeää on arviointikriteerien eksplisiittisyys eli se, että kriteerit on selkeästi ilmaistu ja arvioitavan tiedossa (Tynjälä 1999, 174).

3 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS, TAVOITE JA ONGELMAT

Opinnäytetyön tarkoituksena oli saada selville erilaisia opiskelijaohjauksen toimintamalleja ja käytänteitä. Lisäksi tarkoituksena oli saada selville hiljaisen tiedon merkitys opiskelijaohjauksessa. Tavoitteena on luoda parempia tulevaisuuden suuhygienistejä, tulevia ammattilaisia, paremman opiskelijaohjauksen keinoin.

Opinnäytetyön ongelmat olivat:

1. Minkälaisia opiskelijaohjauksen malleja tai käytänteitä on?
2. Mikä on hiljaisen tiedon rooli opiskelijaohjauksessa?

Vastaus ongelmiin saatiin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla.

4 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

4.1 Opinnäytetyön menetelmä

Opinnäytetyö toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on koota yhteen jo olemassa olevia tutkimuksia ja saada siten selville muun muassa se, miten paljon ja millaista tutkimustietoa aiheesta on olemassa. (Johansson ym. 2007, 3.) Systemaattinen kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen: ensimmäinen vaihe sisältää katsauksen suunnittelun, josta edetään katsauksen toteuttamiseen ja kolmannessa vaiheessa raportointiin (Johansson ym. 2007, 5). Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa suoritettiin tarkka tutkimusten valinta-, analysointi- ja syntetisointiprosessi, jonka avulla löytyi korkealatuista, näyttöön perustuvia tutkimustuloksia. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa otettiin mukaan vain tutkimuksen tarkoitusta oleellisesti vastaavat tutkimukset. (Johansson ym. 2007, 4-5.)

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen suunnitteluvaiheessa tehtiin tutkimussuunnitelma, joka sisälsi muun muassa tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymysten määrittelyn jälkeen valittiin käytettävät tietokannat ja hakutermit. Lisäksi määriteltiin kriteerit, joiden perusteella valittiin katsaukseen otettavat tutkimukset. (Johansson ym. 2007, 6.) Kun katsaukseen oli valittu kriteerien mukaiset tutkimukset, ne analysoitiin sisällöllisesti tutkimuskysymyksien mukaisesti. Tämän lisäksi tutkimusten tulokset syntetisoitiin. Opinnäytetyön edetessä kaikki eri vaiheet kirjattiin tarkasti. Lopuksi tehdyssä raportoinnissa tuotiin esille tutkimustulokset ja niiden pohjalta tehdyt johtopäätökset. (Johansson ym. 2007, 6-7.)

4.2 Aineiston kerääminen

Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa kirjallisuuden löytämiseen laadittiin hakustrategia. Katsauksen luotettavuuden kannalta hakustrategialla on iso merkitys, sillä oikeanlaisella strategialla päädytään todenmukaisiin johtopäätöksiin. (Stolt ym. 2015, 25.) Alkuperäistutkimukset toimivat kirjallisuuskatsauksen ensisijaisena materiaalina. Aineistoa etsittiin sähköisistä tietokannoista. (Stolt ym. 2015, 25-26.) Sähköisistä tietokannoista käytettiin seuraavia: Cinahl Complete, Google Scholar, Elsevier Science Direct, Medic, PubMed ja Volter Beta.

Hakustrategiassa määriteltiin hakusanat sekä mukaanotto- ja poissulkukriteerit (Stolt ym. 2015, 26). Hakusanoina käytettiin seuraavia sanoja: suuhygienisti, opiskelija, ohjaus, ohjausmalli, toimintamalli, käytännön hoitotyö, kliininen harjoittelu, hiljainen tieto, counseling, mentoring, teaching, student, mentor, mentee, method, clinical practice, interaction, feedback, tacit knowledge ja dental health. Tiedonhaussa käytettiin lisäksi Turun ammattikorkeakoulun kirjaston informaation apua. Opinnäytetyöhön hyväksyttiin suomen- ja englanninkieliset tutkimukset, jotka olivat saatavilla maksuttomasti. Opinnäytetyössä käytettiin vain uusinta tutkittua tietoa, jolloin poissuljettiin yli 12 vuotta sitten tehdyt tutkimukset. Tietokantahaun rajaamiseen käytettiin Boolean AND- OR- ja NOT-operaattoreita. (Stolt ym. 2015, 40.)

Sisäänotto- ja poissulkukriteerit kohdistuivat tutkimuksen kohdejoukkoon. (Stolt ym. 2015, 6.) Tutkimusten tuli sisältää tietoa opiskelijaohjauksesta ja hiljaisen tiedon roolista opiskelija-ohjauksessa. Ensimmäinen karsinta suoritettiin otsikoiden perusteella. Jäljelle jääneistä tutkimuksista luettiin abstraktit. Niistä tutkimuksista, joiden abstraktit hyväksyttiin, luettiin kokotekstit. (Stolt ym. 2015, 61.) Tällä menetelmällä löydettiin ne tutkimukset, joita lähdettiin analysoimaan.

4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin avulla järjestettiin systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen valittujen tutkimusten tuloksia (Stolt ym. 2015, 30). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa kuvattiin valittujen tutkimusten oleelliset tiedot: kirjoittajat, julkaisu-vuosi ja – maa, tutkimuksen tarkoitus, asetelma, aineistonkeruumenetelmät, tutkimuksen kohdejoukko, otos, päätulokset, vahvuudet ja heikkoudet. Toisessa vaiheessa vertailtiin ja tehtiin merkintöjä tutkimusten yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista sekä ryhmiteltiin ja tulkittiin niitä. Löytyneistä yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista koottiin kokonaisuus eli synteesi analyysin kolmannessa vaiheessa. (Stolt ym. 2015, 31.) Samalla tuotiin esille tutkimustulosten yleinen kuva (Stolt ym. 2015, 32). Tutkimuksista on laadittu taulukko 2. Taulukko tutkimuksista, jonka tietoja tässä työssä analysoitiin.

5 OPINNÄYTETYÖN TULOKSET

Opinnäytetyön tuloksena on laadittu taulukko tutkimuksista, joita on lähdetty analysoidaan. (Liite 2). Siihen on tiivistetysti kerätty olennainen tieto kirjallisuuskatsaukseen mukaan otetuista tutkimuksista. Taulukkoa voivat hyödyntää ensisijaisesti suuhygienistit sekä suuhygienistiopiskelijat, mutta myös muut terveydenhoitoalojen ammattilaiset ja opiskelijat, jotka haluavat kehittää omia ohjausmallejaan tai saada enemmän irti omasta harjoittelustaan.

Taulukkoon analysoiduista tutkimuksista on kerätty seuraavia asioita: artikkelin tai tutkimuksen nimi, tekijät ja julkaisuvuosi, julkaisupaikka sekä keskeiset tulokset. Taulukosta löytyy siis kirjallisuuskatsauksen tärkeimmät tutkimukset ja niiden tulokset tiivistetyssä muodossa.

5.1 Dialoginen ohjauskeskustelu

Opiskelijaohjaus on ohjaajan ja opiskelija välinen yksilöllinen opetus-oppimistapahtuma (Karjalainen T. ym. 2015, 184-185). Ohjaussuhteen aikana ohjaaja ja opiskelija käyvät läpi keskustelun, jossa puretaan ohjatun harjoittelun aikana esiin tulleita asioita. Ohjauskeskustelu voidaan nähdä prosessina, jonka tavoitteena on ohjattavan ammatillinen oppiminen. (Hupli & Kostianen. 2012, 6-7.) Tavoitteen saavuttamiseksi ohjaajan ja opiskelijan välillä korostuu vastavuoroisuus eli vuorovaikutus syntyy kahden toimijan yhteistoiminnalla. Ohjauskeskustelun vaikutus harjoittelun onnistumiseen on suuri ja onnistuneeseen ohjauskeskusteluun tarvitaan molempien osapuolien aktiivisuutta ja pyrkimystä löytää yhteisymmärrys asiaan. (Hupli & Kostianen. 2012, 6-7; Karjalainen T. ym. 2015, 185.)

Toimivassa ohjauskeskustelussa toimijoiden välillä vallitsee kunnioitus. Asiantuntijuus on jaettava, sillä ohjaajan ollessa substanssin asiantuntija on opiskelija asiantuntija omassa oppimisprosessissaan. Tieto ei kulje ainoastaan ohjaajalta opiskelijalle, vaan molempien asiantuntijuus lisää yhteistä tietoa oppimisprosessissa. Toisaalta esimerkiksi tuodessaan uutta oppimaansa tietoa opiskelijakin voi toimia substanssin asiantuntijana. (Hupli & Kostianen. 2012, 6-7.)

Oppimisen tavoitteen täyttymiseksi ohjaajan on osattava tuoda esiin tietoa substanssin asiantuntijana, mutta sen lisäksi myös tietoisesti opastaa opiskelijaa kulkemaan eteenpäin oppimisprosessissaan. Olennaista on ohjaajan taidot nähdä ohjattava aktiivisena yksilönä ja vastavuoroisena keskustelijana. Ohjauskeskustelun luonne on kuitenkin ohjaajan taholta pedagoginen, yhteinen keskustelu, jonka ohjaaja tarkoituksenmukaisesti on suunnitellut oppimisprosessia edistäväksi. (Hupli & Kostiainen. 2012, 7.)

5.2 Ohjaaja roolimallina

Ohjatussa harjoittelussa työskennellessään opiskelija etsii vielä paikkaansa työympäristössä sekä muovaa työidentiteettiään, joihin ohjaajan antamat mallit ja asenteet vaikuttavat olennaisesti (Vinales 2015, 532).

Ohjaaja välittää sekä tietoisesti että tietämättään oppimismalleja opiskelijalle. Positiivisia malleja ovat esimerkiksi empaattisuus, rauhallisuus, luotettavuus ja kyky sopeutua eri tilanteisiin. (Vinales 2015, 532.) Myös ohjaajan itsevarmuus, motivoituneisuus ja ajantasaisuus alan asioista välittävät positiivista mallia. Tukemalla opiskelijan ammatillista kasvua hyvien mallien kautta ohjaajan vaikutus ulottuu koko alan tulevaisuuteen. (Vinales 2015, 532-533.)

5.3 Ohjaajan ohjausosaaminen

Opiskelijaohjaajien arvioita omasta ohjausosaamisestaan ja siihen liittyvien taustamuuttujien yhteyttä on tutkittu (Karjalainen ym. 2015). Osa-alueina kyseisessä tutkimuksessa olivat opiskelijoiden oppimisprosessin tukeminen, ohjauksen tavoitteellisuus, ohjauskeskustelu sekä palautteenanto- ja arviointiosaaminen. Taustamuuttujia tutkimuksessa olivat ohjaajien ohjausrooli, ohjauskoulutukseen osallistuminen ja keskimääräinen ohjauskeskustelu-aika per päivä. (Karjalainen ym. 2015, 183, 186).

Aineisto tutkimukseen kerättiin erään sairaanhoitopiirin opiskelijaohjaajilta (N=3865) sähköpostikyselynä loka-joulukuussa 2013. Kyselyn vastausprosentti oli 16 (n=622). Aineisto kerättiin käyttäen Opiskelijaohjausosaaminen-mittaria ja aineiston tilastollisessa analysoinnissa käytettiin kuvailevia ja monimuuttujamenetelmiä. (Karjalainen T. ym. 2015.)

Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijaohjaajat (n=622) arvioivat ohjausosaamisensa hyväksi tai tyydyttäväksi. Hyväksi arvioitiin opiskelijan tiedon prosessoinnin tukeminen, vastavuoroinen ohjauskeskustelu sekä kehittävä palautteenanto ja arviointi. Tyydyttäväksi arvioitiin kokonaisuuksien yhteisöllinen muodostaminen ja soveltaminen, tavoitteellinen ohjaus, analyttinen ja suunnitelmallinen ohjauskeskustelu, opiskelijälähtöinen palautteenanto ja arviointi sekä oman oppimiskäsityksen tiedostaminen. (Karjalainen T. ym. 2015.)

Tutkimuksen tuloksissa korostuu päivittäinen ohjauskeskustelu-aika eli se, miten paljon ohjaajat käyttivät päivittäin aikaa ohjauskeskusteluun. Päivässä yli 20 minuuttia aikaa ohjauskeskusteluun käyttävien ohjausosaaminen oli parempaa kaikilla osaamisalueilla kuin vähemmän aikaa käyttävien. Opiskelijaohjaukseen tulisikin varata riittävästi resursseja, jotta ohjaajilla olisi tarpeeksi aikaa ohjauskeskusteluihin ja opiskelijan kanssa yhdessä työskentelyyn. Myös se oliko ohjaaja käynyt ohjauskoulutuksen, vaikutti tuloksiin, sillä ne jotka olivat käyneet koulutuksen arvioivat ohjausosaamisensa hyväksi. (Karjalainen T. ym. 2015.)

5.4 Rakentava palaute ohjatussa harjoittelussa

Ohjaajalla on velvollisuus antaa opiskelijalle palautetta tämän työskentelystä harjoittelujakson aikana, jotta opiskelija saa kokonaisvaltaisen käsityksen jo oppimastaan sekä kehityskohteistaan (Duffy 2013, 51-52). Rakentava palaute kohdistuu niihin asioihin, joissa opiskelijalla on vielä kehitettävää. Sen tarkoitusperänä on ennen kaikkea olla opiskelijalle hyödyksi ja auttaa opiskelijaa. (Duffy 2013, 51-52; Karjalainen T. ym. 2015, 186) Myös palautteenannon ajankohdalla ja johdonmukaisuudella on merkitystä. Parhaimmillaan rakentava palaute voi auttaa opiskelijaa kehittymään ja lisätä opiskelijan itsevarmuutta. (Duffy 2013, 51-52; Karjalainen T. ym. 2015, 186.) Se voi lisäksi parantaa opiskelijan ja ohjaajan välistä ohjaussuhdetta. (Duffy 2013, 51-52.) Palaute on yleisesti tunnustettu tärkeäksi opiskelijan oppimisen kannalta, sillä se tarjoaa opiskelijalle ymmärrystä, johon perustaa tuleva oppiminen. Lisäksi palautteen emotionaalinen sävy on koettu tärkeäksi vaikuttajaksi opiskelijan kykyyn oppia tehokkaasti. (Fugill 2005, 134.)

Palautetta, joka on paikkaansa pitävää, kattavaa ja systemaattista sekä annettu positii-visen emotionaalisen ilmapiirin vallitessa, arvostetaan. Palautteen tärkeyden vuoksi

ohjaajia tulisi kannustaa tarjoamaan palautetta kattavammin ja jäsennellymmiin positiivisemmalla ja rohkaisevammalla sävyllä. Rakenne, mahdollisesti standardoidulla lomakkeella, voisi antaa keskipisteen ohjaajan palautteenantoprosessiin. (Fugill 2005, 134.) Rakentavaa palautteenantoa tapahtuu sekä suullisesti että kirjallisesti. Suullisessa palautteenannossa myös ohjaajan sanaton viestintä, kuten kehonkieli, katsekontakti, ilmeet ja äänenpaino vaikuttavat siihen, miten johdonmukainen annettu palaute on. Opiskelija voi palautteensaajan lisäksi toimia palautteenantajan roolissa, jolloin myös ohjaajan on osattava ottaa vastaan rakentavaa palautetta. (Duffy 2013, 53.)

Palautteen saaminen koetaan kuitenkin yleisesti riittämättömänä. Arviointi saattaa koostua vain opiskelijan työn arvioinnista hyväksi, mutta poikkeuksiakin on. Palaute on suurimmaksi osaksi yleensä luonteeltaan positiivista, yleisesti annetaan ymmärtää ohjaajien keskittyvän arvioinnissaan yleensä negatiivisiin asioihin. (Fugill 2005, 134.)

5.4.1 Harjoittelujakson aluksi

Opiskelijaohjaus on merkittävä osa kliinistä oppimisympäristöä ja ohjauksen tulee vastata opiskelijan tarpeita ja henkilökohtaisia tavoitteita (Karjalainen T. ym. 2015, 194). Harjoittelujakson aluksi opiskelijan kanssa on hyvä keskustella, mitä opiskelija osaa jo ja mistä asioista hän haluaisi kokemusta tässä harjoittelussa. Lisäksi ohjaaja voi antaa opiskelijalle mahdollisuuden kertoa sellaisista osa-alueista, jotka opiskelija erityisesti kokee vaikeiksi oppia. Tieto aiemmista kokemuksista, kuten aiempien harjoitteluiden kulusta ja saaduista palautteista ovat ohjaajalle hyödyllisiä. (Duffy 2013, 52; Karjalainen T. ym. 2015, 185.)

Palautteenannosta kartoitetaan yhdessä, miten ja milloin se tapahtuu. Opiskelijan on osattava tunnistaa, milloin ohjaajan viestinnän tarkoituksena on antaa rakentavaa palautetta. Kun opiskelijan kanssa on keskusteltu osaamisesta ja oppimiskohteista, pysyy ohjaaja muodostamaan käsityksen siitä, millaisia odotuksia harjoittelujaksolle on puolin ja toisin. Näin rakentavasta palautteesta tulee todennäköisimmin hyödyllistä, kun se osataan kohdistaa oikein ja se voidaan myös perustella. (Duffy 2013, 52-53.)

5.4.2 Harjoittelujakson aikana

Rakentavan palautteen annossa tärkeää on sen laatu ja ajoitus. Niin kutsutun hampurilaismallin mukaan palautteenanto aloitetaan ja päätetään positiivisilla asioilla ja niiden

välissä esitetään opiskelijan kehittämiskohteet. Toisaalta jos kehittämiskohteet mainitaisiin keskustelun aluksi, jäävät myös positiiviset asiat todennäköisemmin opiskelijan mieleen. (Duffy 2013, 53.) Palautetta, joka on paikkaansa pitävää, kattavaa ja systemaattista sekä annettu positiivisen emotionaalisen ilmapiirin vallitessa, arvostetaankin suuresti (Fugill 2005, 134).

Negatiiviset palautteet ovat osa rakentavaa palautteenantoa, mutta niiden antamisessa täytyy olla erityisen tarkkana. Niille pitää löytyä myös perusteluita, joita ohjaaja on voinut poimia työskennellessään opiskelijan kanssa. Usein opiskelija on kuitenkin halukas tietämään, jos on toiminut tilanteessa väärin ja rakentavan palautteen kautta hän saa mahdollisuuden parantaa osaamistaan. Jos opiskelija on toiminut virheellisesti jossain tilanteessa, on ohjaajan puututtava siihen mutta hienovaraisesti. Mikäli opiskelija vastaanottaa liian jyrkän palautteen, on vaarana, että jatkossa hän epäröi toistaa toimenpidettä. Oikein annetulla rakentavalla palautteella ohjaaja nostaa opiskelijan itsevarmuutta ja – tuntoa, jotka kehittyvät opiskelijan vielä muodostaessaan työidentiteettiään. Ohjaajan on hyvä tuoda selkeästi ilmi myös se, milloin opiskelija on toiminut hyvin ja mitkä asiat hän hallitsee. (Duffy 2013, 51-53.) Palaute, jota opiskelija on pitänyt virheellisenä tai negatiivisena tai joka on liittynyt persoonallisuuteen tai kyvykkyyteen, voi vaikuttaa luottamukseen omiin kykyihin ja motivaatioon (Fugill 2005, 134).

Rakentava palaute on useimmiten hyödyllisintä silloin, kun tilanne on vielä tuore, esimerkiksi opiskelijan onnistuessa ohjaaja voi antaa positiivista palautetta välittömästi. Ohjaaja arvioi tilanteen mukaan, milloin rakentava palaute annetaan tilanteen yhteydessä ja milloin se on parempi sisällyttää varsinaiseen ohjauskeskusteluun. Varsinkin annettaessa palautetta opiskelijan kehittämiskohteista on aina huomioitava tilanteen yksityisyys. (Duffy 2013, 53.)

Joissakin tilanteissa rakentavan palautteen oikea ajankohta voi olla vaikea määritellä. Jos ohjaaja näkee, että opiskelijan toiminta saattaa olla haitaksi potilaalle, on tilanteeseen ehdottomasti puututtava. (Duffy 2013, 53-54.) Kliininen ohjaaja on siis aina vastuussa potilaan hyvinvoinnista (Fugill 2005, 135). Tällöin ohjaaja voi kuitenkin esimerkiksi pyytää opiskelijaa tarkistamaan asian uudelleen tai tilanteen mukaan muutoin ehdottaa opiskelijalle toisenlaista näkökulmaa tilanteen korjaamiseksi. Välittömän palautteen lisäksi tilanne voidaan käsitellä uudelleen kahdenkeskisessä ohjauskeskustelussa. (Duffy 2013, 53-54.)

On koettu, että ohjaukseen ja ohjauskeskusteluihin ei pystytä varaamaan tarpeeksi aikaa (Karjalainen T ym. 2015, 196). Työpäivän kiireisyys ei kuitenkaan saa olla syytä

ohjauskeskustelun tai palautteenannon puuttumiselle. Jos ohjaaja ei anna palautetta opiskelijalle, opiskelija voi luulla, että hänen toiminnassaan ei ole ollut huomauttamista. Tästä voi seurata ristiriitatilanteita ohjaajan ja opiskelijan välillä. Kiireisinäkin päivinä on hyvä löytää yhteinen hetki, jolloin palaute voidaan käydä läpi rauhassa. (Duffy 2013, 54.)

5.4.3 Harjoittelujakson loppuksi

Harjoittelujakson päättyessä ohjaaja antaa useimmiten sekä suullisen että kirjallisen loppupalautteen opiskelijalle. Rakentavan palautteen keinoin ohjaaja summaa opiskelijalle ne oppimiskohteet, joissa opiskelijalla on kehitettävää sekä omat ehdotuksensa, miten kehittää niitä jatkossa. Kehittämisen- ja onnistumiskohteet suositellaan nimeämään tarkasti ja varomaan liian yleistettäviä ilmaisuja. Taitava ohjaaja osaa kannustaa opiskelijaa ja eritoten vahvistaa opiskelijan itsevarmuutta siten, että opiskelija tuntee omaavansa keinot ja olevansa kykenevä kehittämään toimintaansa. (Duffy 2013, 54-55.)

Kliinisessä harjoittelussa kävi myös ilmi itsearviointin tärkeys. Itsearviointi on oppimisen tärkeä edistäjä ja kyky arvioida itseään onkin ajateltu olevan merkityksellinen edistäjä myös motorisille taidoille, jotka ovat tärkeitä kliinisessä toiminnassa. (Fugill 2005, 135.)

5.5 Ohjaajan antama arviointi

Suomessa, Tampereen yliopistossa tehdyn interventiotutkimuksen avulla on laadittu ohjaajien näkökulmasta ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen malli. Tutkimus toteutettiin Tampereen yliopistollisen sairaalan eri yksiköissä, joissa alan opiskelijat suorittivat ohjattuja harjoittelujaksojaan. Tutkimusmenetelmä oli prospektiivinen pitkäaikaistutkimus, jonka tarkoituksena oli seurata opiskelijaohjaajia jotka toimivat Tampereen yliopistollisessa sairaalassa vuosina 2005 – 2008. (Luojus 2011, 49.)

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeiden avulla. Tutkimus eteni vaiheittain, joista ensimmäisessä laadittiin mittari ja suunniteltiin interventio laadullisen aineiston ja aikaisempien tutkimusten avulla. Toisessa vaiheessa tutkimuksessa mukana olleet ohjaajat suorittivat alkumittauksen. Kolmannessa vaiheessa mittariin lisättiin intervention mittausta. Neljännessä vaiheessa tehtiin loppumittaus, jossa tutkimusryhmä oli jaettu kahtia:

niihin, jotka olivat käyneet interventiokoulutuksissa ja niihin joita ei ollut koulutettu. (Luojus 2011, 47-49.)

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneista ohjaajista olivat naisia ja vastaajien keski-ikä oli 39 vuotta. Suurin osa ohjaajista oli koulutukseltaan sairaanhoitajia. Tutkimuksessa huomioitiin lisäksi peruskoulutus, kertynyt työkokemus hoitoalalta vuosina ja ohjauskokemus vuosina. (Luojus 2011, 78.)

Ne ohjaajat, jotka kuuluivat tutkimuksen interventioryhmään, saivat koulutusta, jossa käsiteltiin neljää eri teemaa: terveysalan koulutuksen tutkintotavoitteita, ohjaajan roolia, työyhteisön merkitystä ja arviointikriteerejä. Yhteensä 393 ohjaajaa osallistui interventiokoulutuksiin. (Luojus 2011, 55.)

Koulutusinterventioon osallistuneista ohjaajista 86 % otti tutkimuksen seuranta-aikana käyttöönsä uudet arviointikriteerit opiskelijaohjauksessa. Tulosten mukaan eniten arvioinnin tukemisesta hyötyivät pitkään työelämässä olleet ohjaajat ja ne, jotka toimivat vuosittain enintään kahden opiskelijan ohjaajana. Nämä kaksi ryhmää kokivat uuden arviointimenetelmän auttaneen myös tavoitteellisessa ohjauksessa. Tavoitteellisessa ohjauksessa ohjaaja tunsu opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet ja niiden eri tasot ja koki opiskelijan laatimat henkilökohtaiset tavoitteet helpommaksi ymmärtää. Tämä ymmärrys lisäsi myös ohjaajan antamaa tavoitteisiin kohdentuvaa palautetta ja oppimistavoitteet toimivat ohjauksen perustana entistä selkeämmin. (Luojus 2011, 132.)

Interventiokoulutuksen ja arviointikriteereiden käyttöönoton todettiin lisänneen ohjaajien myönteistä suhtautumista, positiivisen palautteen antoa ja ohjaajien ohjaushalukkuutta, vaikka toisaalta myös ohjaushaasteet lisääntyivät uuden menetelmän käyttöönoton ja siitä aiheutuvien haasteiden ja odotusten myötä. Interventiokoulutuksen ja arviointikriteerien käyttöönoton kautta ohjaajat tunnistivat tarpeen saada lisäkoulutusta harjoittelun arviointia koskien. (Luojus 2011, 133.) Kriittisesti suhtauduttiin aikaresurssiin. Tutkimuksen alkukyselyistä kävi ilmi, että neljännes ohjaajista koki ohjaukselle jäävän ajan liian lyhyeksi, kun se pitää hoitaa muiden töiden ohella. (Luojus 2011, 86.)

5.5 Ohjaajan vastuu valvojana

Hammaslääketieteen opiskelijoiden oletetaan oppivan monista eri lähteistä heidän kliinisessä harjoittelussa, kuten kliinisistä toimenpiteistä itsessään, vuorovaikutuksesta potilaiden, hoitajien, teknikoiden ja muiden opiskelijoiden kanssa. Se keskittyy kuitenkin

pääasiallisesti potilaiden hoidon toimittamiseen, jonka tarjoamiseksi ohjaaja ja opiskelija toimivat vuorovaikutuksissa toisiinsa. Tämä onkin perinteisesti mielletty yhdeksi avainelementiksi opiskelijan oppimisessa. Prosessi ei välttämättä ole kuitenkaan opiskelijan oppimista edistävä, koska kliininen oppimisympäristö sisältää myös potilaan, joka lisää ylimääräistä monimutkaisuutta oppimisprosessiin. Toimenpiteet tulee suorittaa aiheuttamatta haittaa potilaalle, joten kliinisen ohjaajan tulee toimia myös valvojana. (Fugill 2005, 131.)

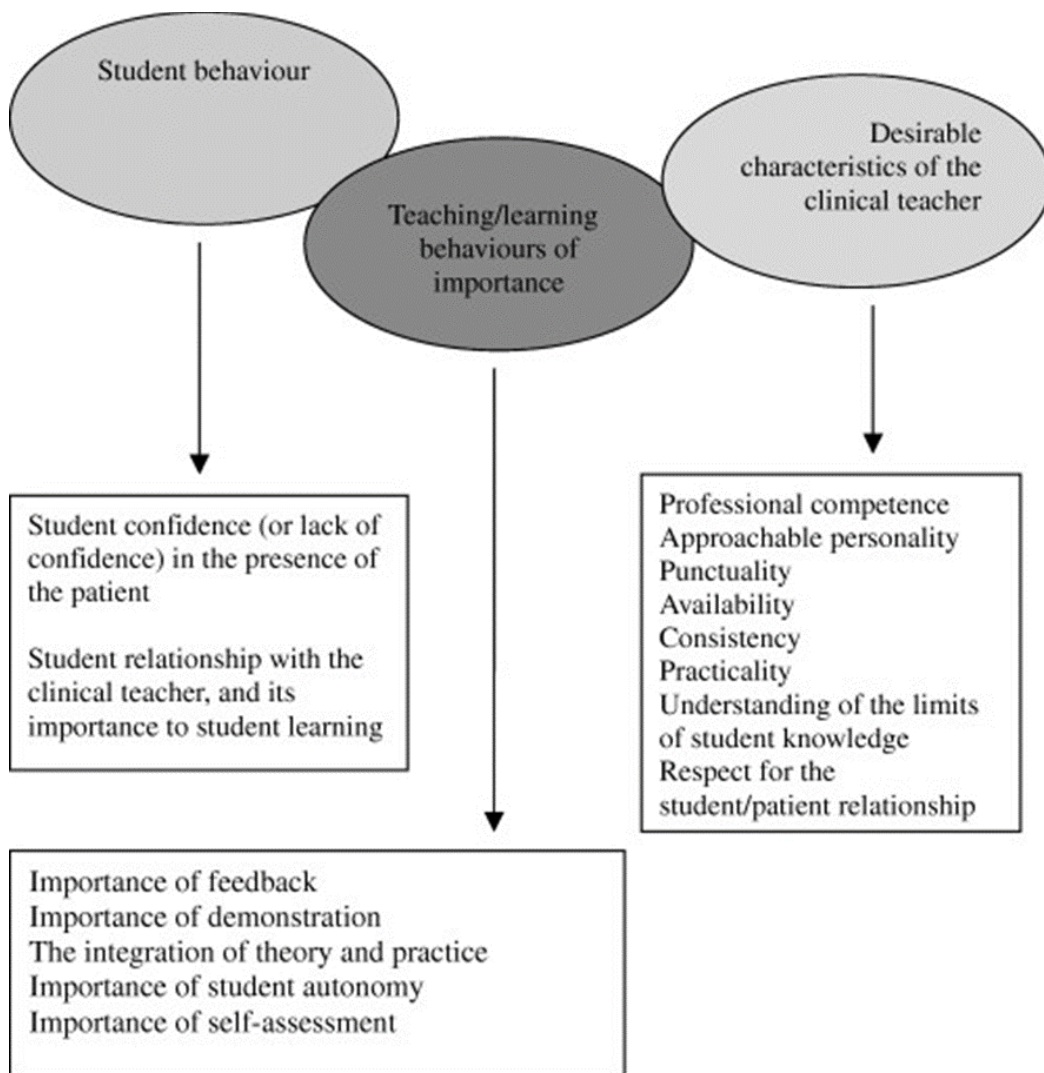
Kliininen ohjaaja on aina vastuussa potilaan hyvinvoinnista. Eteen voi tulla tilanteita, jossa ohjaajan tulee ottaa vetovastuu opiskelijan työstä satunnaisesti suojellakseen potilasta. Tämä voidaan kuitenkin kokea loukkauksena opiskelijan itsenäisyyttään kohtaan ja tilanne voi aiheuttaa myös mielipahaa. (Fugill 2005, 135.)

Harjoittelussa opiskelijoilla ei ole vielä kokemusta kategorioinnista ja tiedon yhdistämisestä kokemukseen. Kaikki opiskelijat eivät ole myöskään saaneet samoja kliinisiä kokemuksia. (Fugill 2005, 135.) Asiantuntevien taitojen omaaminen ei yksin riitä kliinisessä oppimisympäristössä, joka tähtää seuraavan sukupolven ammattilaisten kouluttamiseen. Kliinisillä taidoilla ei ole kapasiteettia kehittyä ennen kuin ne on yhdistetty tietoon. Ohjaajan tulee tunnistaa tällaisten tilanteiden ominaisuudet ja liittää tieto kokemukseen. (Kinchin ym. 2008, 100.) Kliinisen ohjaajan vastuuna on näin helpottaa oppimista kliinisessä toiminnassa, esimerkiksi jäsennellyn rakenteen avulla, edistääkseen oppimista tiedon, asenteen ja taitojen vuorovaikutuksen avulla, jotta sekä kognitiiviset että fyysiset taidot kliinisessä ympäristössä yhdistyvät akateemiseksi ja käytännölliseksi ymmärrykseksi. (Fugill 2005, 135.) Ohjaajan tulee myös kannustaa opiskelijaa tekemään itse yhteyksiä tiedosta kokemukseen. Tämä kaikki kuitenkin aiheuttaa huomattavan taakan ohjaajalle, yksilöllistääkseen opiskelijan oppimistarpeet, kuitenkin huomioiden myös potilaan. (Kinchin ym. 2008, 101.)

5.6 Opiskelijalle merkityksellinen ohjaus

Walesissa tehdyssä tutkimuksessa tutkittiin hammaslääketieteen opiskelijoita kliinisessä harjoittelussa, ryhmähaastattelun ja kyselylomakkeiden avulla, jotta voitaisiin tarkastella tunnusomaista opiskelijan ja ohjaajan välistä vuorovaikutusta. Opiskelijat kokevat sen merkittävänä tekijänä ja vaikuttavan heidän kliinisten taitojensa oppimiseen. Tutkimusaineisto analysoituna paljasti kolme merkittävää kategoriaa ohjaajan tai opiskelijan toiminnassa, jotka ilmenivät olevan tärkeitä opiskelijalle. (Fugill 2005, 131.)

Tutkimusryhmä koostui kaikista kolmannen ja neljännen vuoden hammaslääketieteen kirurgian kandidaateista, jotka opiskelivat Walesin hammaslääketieteellisessä yliopistossa. Kaikki opiskelijat ryhmässä olivat mukana kliinisessä harjoittelussa samalla klinikalla. Tutkimukseen osallistuneiden määrä oli yhteensä 85 opiskelijaa, joista neljännen vuosikurssin opiskelijoista naisia oli 22 ja miehiä 22. Viidennestä vuosikurssista naisia oli 21 ja miehiä 20. (Fugill 2005, 132-133.)



Kuva 1. Opiskelijaohjauksen vuorovaikutussuhteen elementit (Fugill 2005, 133).

Tutkimuksen sisällön analyysissä tuli ilmi kolme kategoriaa elementeistä opiskelija-ohjaaja vuorovaikutussuhteesta, jotka Kuva 1. kokoaa yhteen. Ne olivat opiskelijan käytös, ohjaajan luonteenpiirteet ja ohjaamis- ja oppimistoiminta. Opiskelijan käytökseen liittyivät esimerkiksi itsevarmuus ja sen puute potilaan läsnä ollessa ja opiskelijan

suhde ohjaajaan ja sen tärkeys opiskelijan oppimiseen. Toivotuiksi kliinisen ohjaajan luonteenpiirteiksi kerrottiin esimerkiksi ohjaajan ammatillinen pätevyys, helposti lähestyttävä persoonallisuus, täsmällisyys, saatavuus, johdonmukaisuus, käytännöllisyys, opiskelijan tietämyksen rajojen ymmärtäminen sekä kunnioitus opiskelija- ja potilas-suhdetta kohtaan. Oppimis- ja ohjaamistoiminnasta mainittiin esimerkiksi palautteenannon tärkeys, demonstraatioiden tärkeys, teorian yhdistäminen käytäntöön, opiskelijan itsenäisyyden sekä itsearvioinnin tärkeys. Nämä osa-alueet myös limittyvät toistensa kanssa monilla tavoilla. (Fugill 2005, 133.)

5.7 Hiljaisen tiedon rooli työssä oppimisessa

Tampereen yliopistossa tehdyn tutkimuksen lähtökohtana oli hiljaisen tiedon tunnistaminen ja jakaminen sekä työyhteisössä sen hyödyntämisen mahdollistaminen. Tutkimuksen liittyessä työssä oppimiseen, keskeistä on kiinnittää huomio oppimistapoihin. Tämän osaamisen kehittämiseksi tulisi tutkimuksen mukaan pyrkiä työntekijöiden hiljaisen tiedon potentiaalin valjastamiseen. (Kurtti 2012, 3.) Ilmiönä kyse on informaalista työssä oppimisesta (Kurtti 2012, 57).

Tarkoituksena tutkimuksessa oli perehtyä hiljaisen tiedon jakamisen keinoihin ja toimintatapoihin pyrkien tunnistamaan työyhteisöä koskevia itsenäisiä ja vuorovaikutuksellisia toimintoja, hiljaisen tiedon jakamisen tehostamiseksi. (Kurtti 2012, 4.) Tavoitteena puolestaan oli luoda uusi malli tai toimintatapa hiljaisen tiedon jakamiseen ja hyödyntämiseen, jonka toimivuutta arvioitiin tutkimuskohteena olevassa työyhteisössä (Kurtti 2012, 57).

Tutkimuksen lähestymistapa oli toimintatutkimuksellinen ja se toteutettiin konstruktivisen tutkimusotteen mukaisesti. Tutkimusaineisto kerättiin kevään 2008 ja syksyn 2010 välisenä aikana yhdestä erikoissairaanhoidon työyhteisöstä, jossa työskenteli neljäkymmentäneljä (N=44) röntgenhoitajaa. Aineisto koostui osallistuvasta havainnoinnista, fokusryhmähaastatteluista sekä tutkijapäiväkirjoista. (Kurtti 2012, 4.) Tarkastelu tehtiin röntgenhoitajien näkökulmasta (Kurtti 2012, 14, 57).

Hiljaisen tiedon käsitteen abstraktiutta vähennettiin tutkimuksessa haastattelujen aikana käyttämällä siitä käsitettä kokemukseen perustuva tieto, sillä käytännön toiminnassa se voidaankin käsittää osaamiseksi tai ammattitaidoksi juuri käytännön toiminnassa. Hiljaisen tiedon katsotaan sisältyvän kokemukselliseen tietoon ja se esiintyy kirjallisu-

dessa myös viisaana käytäntönä, äänettömänä taitona tai intuitiivisina kytkentöinä perustuen kokemukseen. (Kurtti 2012, 93, 121).

Kokemukseen perustuvaa tietoa ohjasi analyyttis-intuitiivinen päätöksentekoteoria. Siihen liittyy ajatus, jonka mukaan asiantuntijaksi kehittymistä ohjaa päätöksentekomalli, jossa intuitiivisen ajatteluprosessin rooli kasvaa analyyttisen vähetessä. Kokemukseen perustuva hiljainen tieto tai tietämys lisääntyi työuran pidetessä ja monet kohdeyhteisölle ominaiset työhön liittyvät taidot opittiin kokemuksen kautta. Perustelut opituista asioista olivat tällöin usein vain pinnallisia. (Kurtti 2012, 121-122).

Päätöksentekoa, joka ohjaa kokemukseen perustuvan tiedon käyttöä, voitiin osin perustella aikaisempaan kokemukseen vedoten, vaikka päätöksentekotilanteet olivat erilaisia ja harvoin selkeitä. Tältä osin toiminta pohjautui päätöksentekomallin analyyttiseen alueeseen. Kokemukseen perustuva hiljainen tieto oli enimmäkseen intuition liittyvää ja tällöin puolestaan päätöksentekoteorian intuitiivinen näkökulma korostui. (Kurtti 2012, 122-123.)

Hiljaisen tiedon käyttöön liitetään intuitiivinen habitus. Tässä kohdassa kokemukseen perustuva tieto voitiin liittää vahvimmin hiljaisen tiedon yhteyteen ja juuri tätä kokemukseen liittyvän tiedon käyttöä ei osattu perustella analyyttisesti. Hiljaista tietoa käytettiin siis perustelemattomasti intuition pohjautuen, jota voitiin käyttää työssä oppimisessa kehittyneen ammattitaidon avulla. Kuitenkin kun valintoja pyrittiin perustelemaan, esiin tuli kokemuksen mukana tullut sisäinen tunne, jota kutsutaan arkikielessä ”mu-tu-tuntumaksi”. Tämä, niin sanottu ”musta tuntuu” -tuntuma, oikeutti toimimaan niin kuin oli toimittu. Mu-tu-tuntuma eli sisäinen tunne, liittyy aikaisemmin kohdattuja tilanteita vastaaviin potilaisiin tai toimenpiteisiin. Tieto asian oikeellisuudesta perustui intuition. (Kurtti 2012, 123-124).

Hiljaista tietoa voitiin myös kuvailla rutiinina. Rutiininomaisessa toiminnassa ei olla kovin tietoisia omasta toiminnastaan ja jotkin työtoiminnot rutinoituvat kokemuksen myötä työn muuttumisesta huolimatta. Rutiininomaista toimintaa kuvataan siten, että sitä ohjaa piiloisuus, hiljaisuus. Kuitenkin ongelmat toiminnassa, kun työssä kohdattava ongelma tai haaste, keskeyttävät rutiinin ja palauttavat tietoisuuden toimintaan. (Kurtti 2012, 124.)

Esille tulivat myös kohdeyhteisössä hyväksi koetut, jo olemassa olevat, kokemukseen perustuvat hiljaisen tiedon jakamisen tavat. Kokemukseen perustuvan hiljaisen tiedon jakamisessa pidettiin varsinkin sähköpostia hyvänä dokumentoituna käytäntönä. Käyt-

tökelpoisuutta perusteltiin esimerkiksi sen tavoitettavuudella ja helppoudella, mutta tärkeän viestin sisältävät sähköpostit saattoivat jäädä huomioimatta viestien suuren määrän takia. Myös kirjalliset ohjeet toimenpiteiden suorittamisesta ja protokollista, kuten monisteet tai sähköiset ohjeet organisaation verkkoasemalla, koettiin tärkeiksi kokemukseen perustuvan hiljaisen tiedon jakokeinona. Myös huomiolaput ja viestivihot koettiin tärkeiksi keinoiksi. (Kurtti 2012, 135-136.)

Puolestaan, hyvää ja avointa keskustelukulttuuria pidettiin toimivina artikuloivina käytäntöinä jakaa kokemukseen perustuvaa hiljaista tietoa. Tärkeää on, että kynnyksellä keskustelun aloittamiseen on matala ja työhön liittyvistä asioista voi keskustella avoimesti. Tukena asioiden ratkaisemiseksi toimii kollegiaalinen keskusteluyhteys, joka voi olla myös moniammatillinen. Tämän lisäksi palaverissa syntyvää keskustelua pidettiin organisoituna hyvänä käytäntönä jakaa osaamista, jonka avulla omaa työtä kyettiin kehittämään. Palautteen saaminen ja sen antaminen olivat myös tärkeää, kuten myös perehdytysohjelma uudelle työntekijälle. (Kurtti 2012, 136.)

Keskeisenä tavoitteena tutkimuksessa oli myös löytää työyhteisöstä kehittymistä vaikeuttavia tai estäviä haasteita ja ongelmia, jotka auttavat kehittämään toimintatapoja. Ihmiset ovat yksilöitä ja esimerkiksi persoonallisuuspiirteet voivat haitata sujuvaa vuorovaikutusta ja kokemuksellista tiedon jakamista. Vaikka laadukkaaseen kliiniseen työhön kuuluu yleisesti sovittujen toimintatapojen noudattaminen, työskentelytavat voivat kuitenkin poiketa ihmisten välillä. Taidot ohjaamisessa ja yhdessä oppimisessa voivat myös olla puutteellisia sekä kahden eri sukupolven kohdatessa ajattelutapojen eroavaisuus voi olla haasteena tiedon jakamisessa. Työntekijöiden asenteet ja ennakkoluulot voivat estää hiljaisen tiedon jakamista. Myös hiljaisen tiedon luonteen ollessa hankalasti välitettävää ja kirjattavaa, tiedon toistamattomuus ja jopa panttaaminen ei edistä sen jakamista. (Kurtti 2012, 137-140.)

Yksi oleellinen näkökulma piti sisällään kokeneiden asiantuntijoiden pysymisen pitkään työelämässä, jotta tiedon jakaminen nuoremmille mahdollistuisi. Moniammatillisuutta pidettiin myös työssä oppimista ja kokemukseen perustuvan hiljaisen tiedon jakamista edistävänä. Esille tuli lisäksi, hiljaisen tiedon jakamisen edistämiseksi, kirjallisen ja suullisen tiedon yhdistäminen huomioimalla vuorovaikutuksessa työssä oppimista tukevat kirjalliset dokumentit. Kokeneen ammattilaisen asiantuntijuuden ilmetessä taitavana käytäntönä, tiedon ollessa sisällä piilevää, ääneen ajattelu lisäisi kokemuksellisen hiljaisen tiedon näkyväksi tulemistä. (Kurtti 2012, 141-143.)

Ääneen ajattelua voi hyödyntää esimerkiksi demonstraatioiden tekemisessä. Ne vaativat huolellista tekemistä ja ohjaamista, sillä demonstraatioiden taustalla oleva tieto on usein hiljaista, eikä opiskelijalle näkyvää. Ohjaajan tulee kertoa tarkasti mitä tekee, osana demonstraatiota. Ne ovat merkittävä tekijä opeteltaessa psykomotorisia taitoja, joten ohjaajaa tulisi kannustaa säännöllisten demonstraatioiden tekoon. (Fugill 2005, 134.)

5.8 Hiljaisen tiedon paikantaminen käsitekartan avulla

Kirjallisuudessa, puhuttaessa kliinisestä koulutuksesta, asiantuntijuuden hiljaiselle ulottuvuudelle on annettu huomattava asema, mutta kuitenkin käsitettä ”tiedät enemmän, kuin osaat ääneen sanoa” ei voi yksiselitteisesti käyttää tukemaan opiskelijan oppimista. Lontoossa tehdyssä tutkimuksessa kirjoittajat väittävät, että suurin osa ammatillisesta tiedosta jota on kuvattu hiljaiseksi, voi tuoda esiin tarkasteltavaksi käyttämällä käsitekarttaa. Tieto pystytään näin jäsentelemään opiskelijalle ja sen avulla yleensä huomioimatta jätetyt yhteydet sekä jokapäiväiset automaattiset toiminnot pyritään tekemään näkyviksi. Hiljaisen tiedon paikantaminen käsitekartan avulla sallii ohjaajan sekä opiskelijan keskittyvän hiljaisen ja virallisen tiedon yhteyksiin. Käytännössä vaistonvaraiset toimintatavat voivat tällöin vahvistua ja yhdistyä jo olemassa olevaan tietoon. Käsitekartta myös keskittää huomiota tekoihin, jotka ovat tavallisesti automaattisia ja jäävät usein huomioimatta. (Kinchin ym. 2008, 93.)

Tutkimuksessa keskitytään hiljaiseen tietoon, jota on mahdollista tuoda näkyväksi sopivilla sovelluksilla ja sanastoilla. Sen selkeäksi tekeminen on tärkeää kliinisessä opetuksessa, koska se parantaa suoritusten laatua ja helpottaa niiden ymmärrettävyyttä. Lisäksi se helpottaa tiedon kommunikointia, samalla ylläpitäen taitoa hallita ammatillisia tekoja ja rakenteiden muodostamista, jotka auttavat päätöksenteossa. (Kinchin ym. 2008, 94.)

Kyky visuaalistaa kliininen järjelyprosessi on yksi ensimmäisistä askelista kognitiivisten taitojen havainnollistamisessa, jotka ovat välttämättömiä kliinisessä harjoittelussa. Tiedon rakenteiden havainnollistaminen käsitekartan avulla on mahdollistanut kliinisten harjoitusten erilaisten vaiheiden erottelun toisistaan käsitekartan ketjuihin. Nämä ketjut indikoivat toimenpiteellistä järjestystä, jotka ovat luonteenomaisia tarkkailuun perustavalle kliiniselle harjoittelulle. Kliinisessä ympäristössä on sopivaa, että tavoitteena kliinisen pätevyyden saavuttamiseksi on potilaiden tehokas hoito. Ketjut kuitenkin pitävät

sisällään, miten jokin asia tehdään, poissulkien miksi tehdään. Ketjujen, eli käytännön, tulee olla yhdistettynä tietoon, jotta olemassa on ymmärrys myös siitä, miksi potilasta on hoidettu onnistuneesti ja mitä vastaavia hoitomahdollisuuksia voi olla tarjolla. Jos olemassa ei ole yhteyttä tietoon, ketju seuraa vain sokeasti vaiheitaan. Ymmärrys ei välttämättä tällöin vastaa taitoa tehdä klinisiä päätöksiä. Tieto siitä, että olemassa on useita vaihtoehtoisia hoitoja, vaihtelevilla lopputuloksilla, ei ole sama kuin taito valita sopivin vaihtoehto. Kliininen harjoittelu onkin tämän taidon oppimisen kannalta erittäin tärkeää. (Kinchin ym. 2008, 94-95.)

Käsitekartta on graafinen työkalu, jota käytetään havainnollistamaan yhteyksiä ajatusten eli ketjun osien välillä. Siinä ajatukset ovat laatikoiden sisällä, jotka yhdistetään toisiinsa viivoilla, joiden kohdalla voi olla havainnollistavia tekstejä. Se pitää sisällään kaksi keskeistä ymmärtämisen ominaisuutta: tiedon uudelleen esittämisen ja järjestelyn. Käsitekartta on yritys tehdä selkeäksi mielessä tapahtuvaa mallia, jonka avulla ajatukset voidaan tuoda muiden tarkasteltaviksi. Tieto käsitekartassa on oppijan itsensä rakentamaa, eikä esimerkiksi opettajan antamaa valmista materiaalia. Kartan tekeminen paljastaa oppijalle asioiden välisiä yhteyksiä, joita hän ei aikaisemmin ole tunnistanut ja se toimii myös hyvänä alustana ohjaajan ja oppijan väliselle kommunikoinnille. Käsitekarttaa käytetäänkin terveydenhoidon aloilla yleisesti tiedon yhteenvetoon, kriittisten ajattelutaitojen kehittämiseen ja osana mielekästä oppimista sekä arviointistrategiana. (Kinchin ym. 2008, 97-98.)

Tutkimuksessa keskitytään itse käsitekartan käytön lisäksi malliin, joka kuvaa olemassa olevan tiedon rakennetta. Se on johdettu yhdeksän vuoden aikana kerätyistä useista tuhansista käsitekartoista, jotka ovat tehneet opiskelijat ja heidän opettajat laadulliseen tutkimukseen. Malli tuo ilmi tiedon olemuksen, joka vaikuttaa oppimisprosessiin yhtä keskeisesti kuin käsitekartat. (Kinchin ym. 2008, 98.)

Teoriassa opiskelijat aloittavat korkeakouluopinnot aikaisemmin, peruskoulussa ja luki-ossa muodostettujen ymmärryksen ketjujen pohjalta. Nämä ketjut voivat muodostua esimerkiksi erilaisista määritelmistä, joiden tuntemusta vaadittiin kokeiden läpäisemiseksi. Nämä aikaisemmin hankitut ketjut ovat kuitenkin yleensä epätäydellisiä ja so-pimattomia uuteen asiayhteyteen käytettäviksi. Olemassa olevat ketjut ovat kuitenkin kestäviä, joka aiheuttaa opiskelijoille seuraavan haasteen. Heidän täytyy yrittää hylätä vanhat olemassa olevat uskomukset ja aloittaa alusta tai ulkolukea uutta tietoa vanhan, olemassa olevan tiedon rinnalle. Ongelmaksi saattaa nousta tilanne, jossa uusi ja vanha tieto ovat ristiriidassa toisiaan nähden. (Kinchin ym. 2008, 99.)

Ymmärryksen ketjut toimivat kuitenkin strategisesti onnistuneilla oppijoilla. Tällöin päämäärätietoisuus mahdollistaa saatavilla olevasta tiedosta olennaisen tiedon valinnan ja ylimääräisen tiedon sivuuttamisen. Kliinisessä ympäristössä kliinisen päättelyn ketjujen kehittäminen nähdään yhtenä päätavoitteena. Korkealle kehittyneet ymmärryksen verkostot voidaan kuitenkin nähdä olevan luonteenomaisia vasta asiantuntijalle, jolloin asiantuntijuus osataan osoittaa taidolla, mukauttaa ymmärryksen ketjuja ja valita sopiva ketju sille sopivaan asiayhteyteen. Esimerkiksi klinikko voi siirtyä potilaasta potilaaseen, jolloin vaaditaan arviointikykyä aina uuden ongelman ratkaisuun. Kaikki päätökset pannaan täytäntöön, joko sisäisesti, klinikon perimmäisen ymmärryksen verkoston kautta, tai ulkoisesti, konsultoimalla kollegoiden ymmärrystä. Sisäinen päätöksentekoprosessi tapahtuu nopeasti, jolloin se voidaan nähdä jopa intuitiivisena, vaatiessaan kliinikolta taitoa osata käyttää ja yhdistää sekä ketjuja että perimmäistä tiedon verkostoaan ratkaisua laatiessaan. (Kinchin ym. 2008, 99.)

Hiljainen tieto ja intuitio tukevat siis oppijan kliinisen asiantuntijuuden kehitystä. Tekojen sanoiksipukemisen vaikeus voi yksinkertaisesti johtua siitä, että sopivista työkaluista ja sanastosta on puutetta. Käsitekartan käyttö voi antaa tukea käytännön tapojen kuvailemiseen ennenkuulumattomalla selkeydellä. Pyrkimyksenä on tehdä näkyväksi prosessi, jossa yhdistetään näkymätön ammattilaisen tieto näkyviin käytännön tapojen ketjuihin. Tiedon tekeminen näkyväksi käsitekartan välityksellä voi olla avuksi opiskelijalle ja ohjaajalle arvostamaan toisen näkökulmaa ja luomaan yhteisymmärrystä. (Kinchin ym. 2008, 100.)

Asiantuntevien taitojen omaaminen ei ole riittävää kliinisessä opetusympäristössä, joka tähtää seuraavan sukupolven ammattilaisten kouluttamiseen. Tähän asiaan liittyvät ketjut, joilla ei ole kapasiteettia kehittyä ennen kuin ne ovat liitetty ymmärryksen verkostoon ja tietoon. Ohjaajan tulee osata havaita oppilaan tällaisten ketjujen ominaisuudet ja liittää ne asiayhteyteen eli jo olemassa olevaan tietoon. Tämä aiheuttaa huomattavan taakan ohjaajalle, yksilöllistääkseen opiskelijan oppimistarpeet, kuitenkin huomioiden myös potilaan. Opiskelijaa tulee kannustaa tekemään yhteyksiä käytännön toiminnan ketjujensa välillä kehittämällä ymmärrystään. (Kinchin ym. 2008, 100-101.)

6 TULOSTEN TARKASTELU

6.1 Suuhygienistin ammattitaito ohjaajana

Opinnäytetyön tuloksena oli erilaisia käytänteitä, joita suuhygienisti voi hyödyntää omassa opiskelijaohjauksessaan. Niihin tulisi kiinnittää huomiota, jotta opiskelijan kliininen oppiminen tehostuisi ja tavoite luoda parempia tulevaisuuden ammattilaisia opiskelijaohjauksen keinoin täyttyisi. Käytänteiden käsittelyssä otettiin huomioon suuhygienistin koulutus ja asiantuntijuus, kuten myös rooli ohjaajana. Käytänteissä käsitellään roolimallina oloa, ohjaamisosaamista, rakentavan palautteen antoa ja dialogisen ohjauskeskustelun osuutta sekä ohjaajan vastuuta. Myös hiljaisen tiedon rooli ja sen näkyväksi tekeminen nousivat tärkeään rooliin opiskelijaohjausta tarkasteltaessa.

6.1.1 Ohjauskeskustelussa onnistuminen

Toimiva ohjauskeskustelu täyttää dialogin piirteet, jossa keskustelijat paitsi pyrkivät yhteisymmärrykseen (Hupli & Kostiainen. 2012, 6-7), myös osaavat perustella näkemyksiään ja tulevat tietoisiksi toistensa ajatuksista. (Vänskä ym. 2011, 144.) Dialogisen ohjauskeskustelun onnistuminen vaatii kahdenkeskistä aktiivisuutta ja kunnioitusta, sitoutuneisuutta, avoimuutta ja joustavuutta. Taitava ohjaaja suunnittelee ohjauskeskustelun tarkoituksenmukaisesti opiskelijan oppimista edistäväksi (Karjalainen ym. 2015, 185, 194), minkä taustalla on ohjaajan halu jakaa kokemukseräistä, hiljaista tietoa opiskelijalle. (Hupli & Kostiainen. 2012, 6-7; Vänskä ym. 2011, 144.) Sekä tutkimustuloksissa että viitekehyksessä käytetyissä kirjallisuuslähteissä korostui dialogin merkitys ohjauksen onnistumisessa. Tuloksista käy selvästi ilmi, että ohjauskeskustelussa vaaditaan hyviä vuorovaikutustaitoja, jotta ohjaus onnistuu. Kirjallisuuslähteissä korostettiin myös vuorovaikutuksen merkitystä ohjauksessa.

6.1.2 Hyvänä roolimallina toimiminen

Ohjattu harjoittelu voi olla opiskelijan ensimmäinen kosketus todellisuuden työelämään, ja ohjaajan suhtautuminen sekä työhönsä, potilaisiin että opiskelijaan ovat tärkeässä asemassa, sillä ohjaaja toimii roolimallina opiskelijalle. Työharjoittelun tehtävänä onkin opiskelijan oppimisen lisäksi tukea tämän ammatillisen identiteetin kehittymistä. Ohjaa-

ja vaikuttaa antamallaan mallilla ja asenteillaan siihen, millaisen käsityksen opiskelija työelämästä ja ammatista saa. (Vinales 2015, 532; Vänskä ym. 2011, 150). Tuloksissa tuli esille samoja asioita, mitä Vänskän teoksessa sanottiin. Opiskelijan ammatillisen identiteetin kasvu on selvästi kytköksissä harjoitteluun ja ohjaajaan. Pyrkimyksessään antaa positiivista mallia ohjaajan on hyvä muistaa, että verbaalisen kanssakäymisen lisäksi myös nonverbaalit viestit kuten ilmeet ja eleet vaikuttavat lopputulemaan, sillä ilmeiden on sanottu osoittavan henkilön todellista asennoitumista asioihin ja tekoihin. (Vinales 2015, 532-533; Peräkylä 2016, 67.)

Ohjaaja voi siis omalla käyttäytymisellään vaikuttaa ohjattavan oppimiseen kliinisessä harjoittelussa. Kliinisen ohjaajan luonteenpiirteet, kuten ammatillinen pätevyys, helposti lähestyttävä persoonallisuus, täsmällisyys, saatavuus, johdonmukaisuus, käytännöllisyys, opiskelijan tietämyksen rajojen ymmärtäminen sekä kunnioitus opiskelija/potilas suhdetta kohtaan, vaikuttavat positiivisesti ohjattavaan. (Fugill 2005, 133.) Ohjaajan käyttäytymisestä ja luonteenpiirteistä ei ollut kuitenkaan vertailuperustaa viitekehykseen.

Tärkeänä osa-alueena roolimallina toimimisessa on ohjaajan ammattietiikka. Hyvä suuhygienistiohjaaja tuntee ja noudattaa työssään korkeita eettisiä periaatteita kuten terveydenhuollon arvoja, eettisiä ohjeita ja lainsäädännöllisiä normeja, sekä kohtaa tasavertaisesti esimerkiksi eri kulttuureista tulevia yksilöitä. Mainitut asiat heijastelevat myös ohjaajan motivoituneisuutta ja ajantasaisuutta alan asioista, jotka kuuluvat hyviin ohjaajan välittämiin malleihin. (Vinales 2015, 532-533; Roos 2014a.)

6.1.3 Palautteen annossa ja arvioinnissa onnistuminen

Palautteen laatu ja sen emotionaalinen sävy ovat tärkeitä. Yleisimmät ongelmakohdat palautteen saamisessa olivat riittämätön ja suppea palaute sekä sen keskittyminen vain negatiivisiin asioihin. Arvostetut asiat puolestaan ovat paikkaansa pitävyys, kattavuus ja systemaattisuus sekä positiivinen emotionaalinen ilmapiiri palautteen annossa. Ohjaajia tulisikin kannustaa tarjoamaan kattavampaa ja jäsennellympää palautetta positiivisemmalla ja rohkaisevammalla sävyllä. Standardoitu lomake tai jokin muu rakenne palautteen anto prosessin pohjana, voisikin antaa ohjaajalle keskipisteen ja kehittää näin opiskelijan oppimista. (Fugill 2005, 133-134.) Nämä asiat tulivat tuloksissa uusina tietoina, eivätkä olleet tulleet aiemmin esille viitekehysessä.

Palautteen anto on siis opiskelijan opintosuoritusten ja kehittymisen arviointia, jota tulisi suorittaa ohjausprosessin aikana eikä pelkästään prosessin lopussa. Arviointi ohjausprosessin aikana antaa ohjaajalle tietoa siitä, millaista osaamista ohjattavalla on, millaisiin asioihin pitäisi vielä keskittyä ja mistä pitäisi vielä keskustella. (Hätönen 1999, 9; Karjalainen ym. 2015, 186; Vänskä ym. 2011, 136.) Tutkimustulokset vahvistavat viitekehyksessä esitettyjä tietoja palautteen annosta ja sen ajoituksesta harjoittelun aikana.

Palaute onkin yleisesti tunnustettu tärkeäksi opiskelijan oppimisen kannalta, sillä se tarjoaa opiskelijalle ymmärrystä johon perustaa tuleva oppiminen. Palautteen, jota opiskelija on pitänyt virheellisenä tai negatiivisena, joka on liittynyt persoonallisuuteen tai kyvykkyyteen, voikin siis vaikuttaa luottamukseen omiin kykyihin ja motivaatioon. Lisäksi palautteen emotionaalisen sävyn on ajateltu läheisesti liittyvän yhteen näihin asioihin sekä tärkeäksi vaikuttajaksi opiskelijan kykyyn oppia tehokkaasti. (Fugill 2005, 134.)

Rakentavan palautteen antaminen ja vastaanottaminen ovat kytköksissä ohjaajan ja opiskelijan väliseen ohjaussuhteeseen. Palautteen annossa ja vastaanottamisessa tarvitaan vuorovaikutusta ja tarkoituksena on edistää opiskelijan oppimista. Oleellista ohjaussuhteessa on luottamuksellisuus, johon vuorovaikutus ennen kaikkea perustuu. (Duffy 2013, 51-52; Karjalainen ym. 2015, 186; Lindholm 2016, 295-296.) Suullisesti annettussa palautteessa ohjaajan tulee huomioida sanallisen viestin lisäksi välittämässä sanattomat viestit, kuten eleet, asennot ja ruumiin liikkeet. (Duffy 2013, 53; Peräkylä 2016, 73.) Opiskelijalähtöinen palautteenanto ja arviointi saatetaan kokea haastavammaksi kuin kehittävä palautteenanto (Karjalainen ym. 2015, 195).

Sanattoman viestinnän huomiointi on tärkeää siksi, että osa siitä tapahtuu helposti viestijän tiedostamatta. Palautteenannossa puolestaan hyödyllisen palautteen tulisi olla johdonmukaista. Johdonmukaisesti annettu palaute edellyttää, että palautteenantajan sanaton ja sanallinen viestintä tukevat toisiaan eivätkä ole ristiriidassa. Koska palautteenanto on vuorovaikutuksellista kommunikointia, ohjaajan tulee aktiivisesti tulkita myös opiskelijan sanatonta viestintää; opiskelija voi viestiä epävarmuuden kokemusta esimerkiksi alas suuntautuneella pään asennolla. (Duffy 2013, 53; Peräkylä 2016, 75.)

Sanaton viestintä toimii myös positiivisella tasolla, ja sanattomalla viestinnällä voi olla positiivisia vaikutuksia kommunikoiden väliselle suhteelle. Ohjaajan on tärkeää palautteessaan tuoda ilmi niitä kohtia, joissa opiskelija on onnistunut. Tällöin ohjaaja kykenee sanattoman viestinnän keinoin tukemaan sanomaansa, mikä lisää palautteen johdonmukaisuutta. Lisäksi esimerkiksi keskustelijoiden katsekontaktissa tapahtuva samanai-

kainen hymy tuo osapuolia lähemmäs toisiaan, mikä parantaa myös ohjaussuhdetta. (Duffy 2013, 52-53; Peräkylä 2016, 67.)

Kuten vuorovaikutuksessa, myös palautteenannossa pyritään viestin selkeyteen ja todenmukaisuuteen. Epäselviä ja moniselitteisiä ilmaisuja on vältettävä. Vuorovaikutuksellisessa palautteenannossa toteutuu myös keskustelumaksiimin periaatteet: määrä, laatu, yhtenäisyys ja tapa. Rakentava palaute tulee kohdistua juuri niihin asioihin, joissa opiskelijalla on kehitettävää tai onnistumisiin, palautteen tulee olla johdonmukaista sekä perusteltavissa ja palautteenannon ajankohta tulee ajoittaa oikein. (Duffy 2013, 51-53; Lindholm 2016, 295-296.)

Opiskelijan omat havainnot ja tulkinnat kyvyistään ja harjoitteluympäristön vaatimuksista vaikuttavat hänen oppimiseensa ja motivaatioonsa (Tynjälä 2002, 17-18). Ohjaajan tulee vuorovaikutussuhteessa opiskelijaan osata myös kuunnella ja kartoittaa huolella esimerkiksi opiskelijan tavoitteet ja kysyä esiin nousseita ajatuksia harjoittelun suhteen. Kun ohjaussuhteen molemmilla osapuolilla on yhteinen käsitys siitä, mitkä ovat harjoittelun tavoitteet, kykenee ohjaaja kohdentamaan vaatimukset ja palautteet oikein. Metakognitiivisen oppimisprosessin tavoin opiskelija pyrkii oppimisen kautta saavuttamaan asetetut tavoitteet, joihin hän peilaa omaa toimintaansa ja tekee havaintoja ohjaajan vaatimuksista. Havaintojensa perusteella opiskelija korjaa ja muuttaa toimintaansa tavoitteiden saavuttamiseksi. (Duffy 2013, 52-53; Tynjälä 2002, 18.)

Oppimisen tuloksia on perinteisesti arvioinut opettaja tai ohjaaja, mutta nykyään kiinnitetään huomiota yhä enenevässä määrin oppijan itsensä kokemaan ja arvioimaan oppimiseen (Tynjälä 2002, 19). Tutkimustuloksissa todettiin, että ohjatussa harjoittelussa opiskelija joutuu arvioimaan kriittisesti omaa oppimistaan ja osaamistaan (Karjalainen ym. 2015, 196), ja että itsearviointi on oppimisen tärkeä edistäjä (Fugill 2005, 135). Nämä tulokset ovat samoilla linjoilla viitekehysten kirjallisuuslähteiden kanssa. Suuhygienistikoulutuksessa työharjoittelun tavoitteiden täyttymisen arvioi sekä opiskelija itse, että harjoittelun ohjaaja. Nämä arvioinnit ja muut oppimisen tulokset sekä vanhat oppimiskokemukset kokonaisuudessaan vaikuttavatkin edelleen uusissa oppimistilanteissa oppijan tulkintojen kautta. (Tynjälä 2002, 19.)

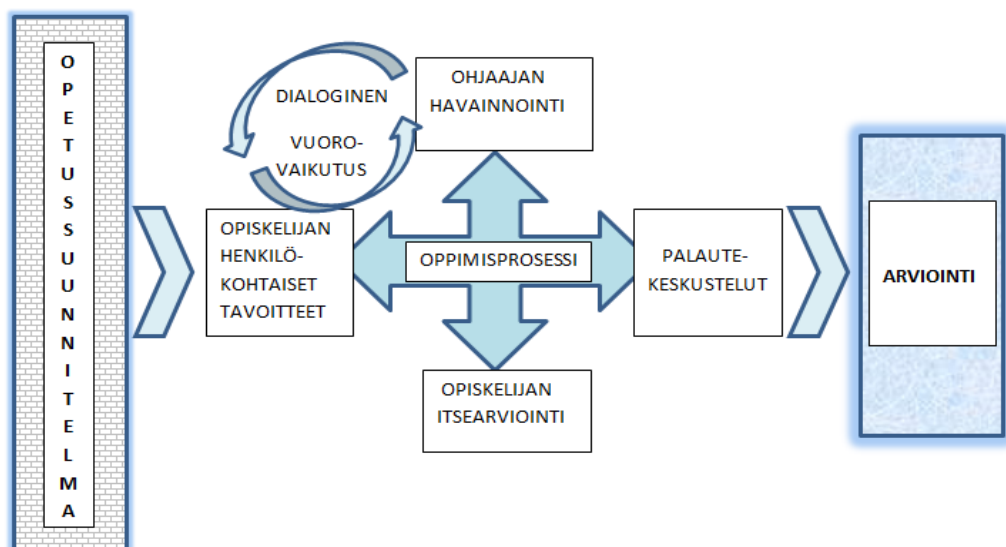
6.1.4 Lisäkoulutus ohjauksen ja arvioinnin tueksi

Ohjaajan tehtävä on tukea harjoittelujaksolla opiskelijan oppimista ja ammatillista kehittymistä, mikä sisältää myös arvioinnin. Arvioinnilla tuodaan esille opiskelijan osaamis-

ja kehittämiskohteita. (Hätönen 1999, 9; Karjalainen ym. 2015, 185, 186, 194; Vänskä ym. 2011, 150.) Oppimisen kontekstissa ohjaajan käyttämät arviointimenetelmät kuuluvat niihin taustatekijöihin, jotka vaikuttavat opiskelijan oppimisprosessiin. Prosessissa olennaista on oppimistulosten arviointi, kuinka paljon ja mitä on opittu ja miten syvällisesti. (Tynjälä 2002, 17-19; Fugill 2005, 135.) Ohjaajan merkitys ja se, miten ohjaaja tukee opiskelijaa oppimista, ja millaista arviointia opiskelija saa, korostuvat sekä tutkimustuloksissa että viitekehysessä.

Harjoittelun suorittaminen edellyttää opiskelijalta laadittujen tavoitteiden saavuttamista. Ohjaajan on tärkeää tuntea niin opetussuunnitelmassa mainitut kuin opiskelijan itse asettamat henkilökohtaiset tavoitteet, sillä ne toimivat koko ohjauksen ja siten myös arvioinnin perustana. (Tynjälä 2002, 18; Karjalainen ym. 2015, 185, 195; Luojus 2011, 132-133.) Arvioinnissa käydään läpi ohjaajan ja opiskelijan välinen dialoginen ohjauskeskustelu, jossa annetaan palautetta puolin ja toisin. Palautekeskustelun tavoitteena on ennen kaikkea edistää opiskelijan oppimista. (Hupli & Kostainen. 2012, 7; Duffy 2013, 51-53; Karjalainen T. ym. 2015, 186.) Nämä tiedot on koottu yhteen kuvassa 2. Arviointiprosessi.

Luojuksen tekemässä tutkimuksessa kävi ilmi, että järjestetyt koulutusinterventiot ja arviointikriteerien käyttöönotto tukivat opiskelijaohjausta. Koulutusta saaneet ohjaajat antoivat enemmän positiivista palautetta, suhtautuivat myönteisemmin harjoitteluun ja olivat halukkaampia toimimaan ohjaajana. Koulutuksen ja arviointikriteerien myötä tullut tietous nosti esiin myös tarpeen arviointiin kohdistuvalle lisäkoulutukselle. (Luojaus 2011, 133.) Myös Karjalainen ym. 2015 ovat tutkimuksessaan selvittäneet, että ohjaajat, jotka olivat käyneet opiskelijaohjauskoulutuksen, kokivat ohjausosaamisensa paremmaksi kuin ohjaajat, jotka eivät olleet saaneet mitään ohjauskoulutusta (Karjalainen ym. 2015, 195).



Kuva 2. Arviointiprosessi.

6.2 Hiljaisen tiedon rooli opiskelija ohjauksessa

Tässä tutkimuksessa hiljaisesta tiedosta käytettiin käsitettä kokemukseen perustuva tieto, sillä käytännön toiminnassa se voidaan käsittää osaamiseksi tai ammattitaidoksi juuri käytännön toiminnassa, joka lisääntyy työuran myötä (Kurtti 2012, 121). Tulokset jatkavat siis samoilla linjoilla viitekehyksen kanssa, jossa Vänskä kuvailee hiljaisen tiedon olevan oleellinen osa osaavan ohjaajan juuri käytännöllistä, praktista tietämystä ja osaamista (vrt. Vänskä ym. 2011, 143).

Viitekehyksessä kerrottiin hiljaisen tiedon tunnistamisen ja näkyväksi tekemisen prosessin, joka on jokaisella yksilöllinen riippuen omasta tietopohjasta ja muista yksilöllisistä elementeistä, pohjautuvan intuitioon ja mielikuviin (vrt. Reinders 2010, 31). Intuitiivinen habitus nousi myös tutkimuksen tuloksissa esille, sillä hiljaista tietoa käytetään usein perustelemattomasti intuitioon pohjautuen. Tieto asian oikeellisuudesta perustuu intuitioon ja valintoja tehtäessä esiin tulee kokemuksen mukana tullut sisäinen tunne, jota kutsutaan arkikielessä mu-tu-tuntumaksi. Se kehittyy aikaisempien tilanteiden ja toimenpiteiden pohjalta. (Kurtti 2012, 121-124.) Viitekehyksessä mainitut lausunnot, ”Uskon että...” ja ”Minulla on tunne, että...”, ovat juuri tällaisia luonteenomaisia lauseen-aloituksia, joissa puhuja ei voi tarkalleen selittää mistä tämä tunne tai käsitys on peräisin (vrt. Reinders 2010, 31).

Pyrkimys ohjauksessa on saavuttaa jotain, mitä ei ole aiemmin kyetty tunnistamaan ja pukemaan sanoiksi ja tällöin tehdään näkyväksi ihmisen toiminnan taustalla olevaa ajattelua ja tietoperustaa eli hiljaista tietoa (Vänskä ym. 2011, 143), oli asia joka nousi esille viitekehyksessä. Viitekehyksessä nousi siis tärkeimmäksi pointiksi hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen, joka saatiin vastaukseksi tutkimusongelmaan hiljaisen tiedon roolista opiskelijaohjauksessa myös tutkimuksen tulosten kautta. Esimerkiksi tuloksissa kerrotaan, että tiedon näkyväksi tekemisen prosessi on tärkeää kliinisessä opetuksessa, koska se parantaa suoritusten laatua ja helpottaa niiden ymmärrettävyyttä, helpottaen tiedon kommunikointia, samalla ylläpitäen taitoa hallita ammatillisia tekoja ja rakenteiden muodostamista, jotka auttavat päätöksenteossa (Kinchin ym. 2008, 94). Tuloksissa keskityttiin näin ollen erilaisiin keinoihin, joilla voidaan tehdä hiljaista tietoa näkyväksi ja jakaa sitä opiskelijalle.

6.2.1 Hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisen ja jakamisen keinot

Tuloksissa kerrotaan, että hyvää ja avointa keskustelukulttuuria pidetään hyvänä artikuloivana käytäntönä jakaa kokemukseen perustuvaa hiljaista tietoa. Tärkeää on, että kynnys keskustelun aloittamiseen on matala ja työhön liittyvistä asioista voi keskustella avoimesti. (Kurtti 2012, 136.) Viitekehyksessä mainitaankin tähän liittyen, että ohjaustilanteessa, jossa vaikutetaan vuoroin toiseen ihmiseen, nouseva tieto on usein juuri sanatonta, hiljaista tietoa. Hyvästä artikuloivasta käytännöstä nousee siis esimerkkinä esille kehittävä dialogi, jota voidaan hyödyntää ohjaajan ja ohjattavan kumman oman ammatillisen osaamisen kasvuprosessissa (vrt. Vänskä ym. 2011, 143). Dialogia ei saada aikaan väkisin, vaan se syntyy luonnollisella tavalla. Luottamus ja sen säilyttäminen, sekä halu jakaa hiljaista tietoa ja välittää kokemuseräistä tietoutta, ovat siis oleellisessa osassa. (Vänskä ym. 2011, 144.)

Ohjaajan tekemät demonstraatiot ovat jäsennellyn rakenteen omaavia, hyödyllisiä, oppimista edistäviä käytänteitä. Tieto niiden taustalla on usein hiljaista, eikä opiskelijalle näkyvää, joten niiden tekeminen toimii kliinisessä harjoittelussa yhtenä keinona tehdä hiljaista tietoa näkyväksi. Ohjaajan tulee kertoa tarkasti mitä tekee osana demonstraatiota. (Fugill 2005, 134.) Ääneen ajattelu lisääkin kokemuksellisen hiljaisen tiedon näkyväksi tulemistä, joten myös suullista ja kirjallista tietoa yhdistävien dokumenttien käyttö on vuorovaikutustilannetta tukeva ja hiljaisen tiedon jakamista edistävä käyttökelpoinen käytäntö (Kurtti 2012, 143). Tällaisia kirjallisia dokumentoituja käytänteitä ovat esimerkiksi sähköposti, huomiolaput ja viestivihot sekä kirjalliset ohjeet toimenpiteiden suorittamisesta ja protokollista, kuten monisteet tai sähköiset ohjeet (Kurtti 2012, 135-136). Käsitekartan käyttö oli myös yksi tuloksissa esiin noussut dokumentoitu käytäntö hiljaisen ammatillisen tiedon esiin tuomisessa (Kinchin ym. 2008, 93). Keskeistä siinä on tiedon uudelleen esittäminen ja järjestely. Käsitekartta on yritys tehdä selkeäksi mielessä tapahtuvaa mallia, jonka avulla ajatukset voidaan tuoda muiden tarkasteltaviksi. Tieto on oppijan itsensä rakentamaa ja sen tekeminen paljastaa oppijalle asioiden välisiä yhteyksiä, joita hän ei aikaisemmin ole tunnistanut. (Kinchin ym. 2008, 97-98.) Näille edellä mainituille käytänteille ei ollut vertailuperustaa viitekehyksessä.

6.2.2 Hiljaisen tiedon jakamisen haasteet

Viitekehyksessä mainittiin, että hiljaisen tiedon ollessa yksilöllistä ja epäsuoraa, se on vaikeasti toiselle ihmiselle siirrettävää (Reinders 2010, 31). Erilaisia konkreettisia haasteita ei kuitenkaan tullut vielä tässä vaiheessa esille. Puolestaan tuloksissa hiljaisen tiedon jakamisen haasteet tulivat ilmi tarkemmin ja laajemmassa mittakaavassa erilaisien konkreettisten esimerkkien muodossa. Hiljaisen tiedon vaikeasti jaettava luonne siis korostui entisestään. Luonteen ollessa hankalasti välitettävää ja kirjattavaa, tiedon toistamattomuus ja jopa panttaaminen ei edistä sen jakamista (Kurtti 2012, 137-142). Tuloksissa mainittiin myös, että tekojen sanoiksipukemisen vaikeus voi yksinkertaisesti johtua siitä, että sopivista työkaluista ja sanastosta on puutetta. (Kinchin ym. 2008, 100.)

Ihmiset ovat yksilöitä ja esimerkiksi persoonallisuuspiirteet, voivat haitata sujuvaa vuorovaikutusta ja kokemuksellisen tiedon jakamista. Muita haasteita hiljaisen tiedon jakamisessa ovat muun muassa poikkeavat työskentelytavat ihmisten välillä, puutteelliset taidot ohjaamisessa ja yhdessä oppimisessa, kahden sukupolven väliset ajattelutapojen eroavaisuudet sekä työntekijöiden asenteet ja ennakkoluulot. Tärkeää on myös, että kokeneet asiantuntijat pysyisivät pitkään työelämässä, jotta tiedon jakaminen nuoremmille olisi ylipäättänsä mahdollista. (Kurtti 2012, 137-142.)

7 EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

7.1 Eettisyys

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tutkimusetiikan näkökulmasta hyvän tieteellisen käytännön keskeisiä lähtökohtia ovat muun muassa rehellisyys, tarkkuus ja yleinen huolellisuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä, muiden tutkijoiden työn ja saavutusten kunnioittaminen viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla sekä tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. (Varantola K. ym.2013, 6.) Opinnäytetyössä pyrittiin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä parhaalla mahdollisella tavalla työn kaikissa vaiheissa.

7.2 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus eli reliabiliteetti tarkoittaa tulosten tarkkuutta eli mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia ja mittaustulosten toistettavuutta (Vilka H. 2005, 161). Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on itsenäinen tutkimus, jossa pyritään tutkimuksen toistettavuuteen ja virheettömyyteen. Luotettavuuskysymykset nousevat erityisen keskeisiksi tämänkin tutkimusmetodin kohdalla. Huolimattomasti tehty systemaattinen kirjallisuuskatsaus tuottaa epäluotettavaa tietoa, jolla ei ole arvoa tieteenalan ja hoitotyön kehittämisen kannalta. (Johansson ym. 2007, 46.) Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tehtiin huolellisesti ja järjestelmällisesti opinnäytetyön suunnitelman mukaisesti.

Huolellinen suunnittelu katsauksen alkuvaiheista lähtien, tarkka kirjallisuushaku, selkeät ja täsmälliset tutkimusten sisäänotto- ja laadunarviointikriteerit vähentävät virheiden määrää ja tekevät katsauksen toteuttamisesta luotettavan (Johansson ym. 2007, 48, 68). Opinnäytetyön hakusanat mietittiin tarkkaan ja hakustrategiaa muutettiin vain sen verran, että opinnäytetyöhön hyväksyttiin kaikki alle 12 vuotta vanhat tutkimukset suunnitellun 10 vuoden sijaan. Tutkimuksia hylättiin heti otsikoiden perusteella, jos ne eivät liittyneet opinnäytetyön aiheeseen. Osa tutkimuksista taas hylättiin abstraktien

perusteella, jos ne eivät täyttäneet opinnäytetyön aiheen ja suunnitelman kriteerejä. Opinnäytetyöhön valittiin lopulta tutkimukset, jotka täyttivät vaaditut sisäänotto- ja laadunarviointikriteerit.

Kriittinen arviointi systemaattisen kirjallisuuskatsauksen eri vaiheissa, on erityisen tärkeää, jotta pystytään arvioimaan, kuinka luotettavaa katsauksella saatu tieto todellisuudessa on (Johansson ym. 2007, 53). Kriittistä arviointia suoritettiin jatkuvasti opinnäytetyön edetessä vaiheesta toiseen. Opinnäytetyöhön valittiin tieteellisiä ja luotettavia lähteitä, joiden oletettiin noudattavan hyvää tieteellistä käytäntöä.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen luotettavuutta parantaa se, että koko aineiston käsittelyvaihe toteutetaan kahden tai useamman tutkijan yhteistyönä (Stolt ym. 2015, 94). Johansson ym. (2007) mukaan jotta systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta saadaan luotettava, vaatii sen tekeminen vähintään kahden tutkijan kiinteää yhteistyötä. Tässä opinnäytetyössä tekijöitä oli kolme, mikä lisää katsauksen ja opinnäytetyön luotettavuutta.

Hakuprosessi on systemaattisen kirjallisuuskatsauksen onnistumisen kannalta kriittinen ja tärkeä vaihe. Hakuprosessissa tehdyt virheet johtavat katsauksen tulosten harhaisuuteen ja antavat epäluotettavan kuvan aiheesta jo olemassa olevasta näytöstä. (Johansson ym. 2007, 49.) Hakuprosessi tehtiin huolellisesti ja systemaattisesti käyttäen valittuja tietokantoja. Yksi tapa parantaa katsauksen luotettavuutta on turvautua informaation apuun hakuja suoritettaessa (Johansson ym. 2007, 49). Opinnäytetyössä hyödynnettiin Turun ammattikorkeakoulun kirjaston informaation ammattitaitoa hakujen suorittamisessa. Informaation avustuksella valittiin opinnäytetyössä käytetyt sähköiset tietokannat. Myös hakusanojen valintaan saatiin neuvoja informaationkannalta.

Myös se, kuinka monella eri kielellä tehtyjä tutkimuksia katsaukseen hyväksytään, vaikuttaa katsauksen luotettavuuteen (Johansson ym. 2007, 53). Opinnäytetyöhön hyväksyttiin sekä suomen- että englanninkielisiä tutkimuksia, mikä lisää opinnäytetyön luotettavuutta. Kieliharha voi syntyä, jos katsaukseen käytetään vain englanninkielisiä tutkimuksia, ja suositeltavaa olisikin huomioida myös muilla kielillä tehdyt tutkimukset (Johansson ym. 2007, 53). Käytettävissä olevasta ajasta ja resursseista johtuen opinnäytetyöhön hyväksyttiin suomen- ja englanninkieliset tutkimukset, jotka olivat saatavilla maksuttomasti. Tutkimukset, jotka olivat maksullisia, hylättiin.

8 POHDINTA

Opinnäytetyön tuloksista käy ilmi, että opiskelijaohjaus on keskeinen ja tärkeä osa harjoittelua, opiskelijan käytännön taitojen kehittymistä sekä opiskelijan ammatti-identiteetin rakentumista. Ohjaaja toimii opiskelijan roolimallina. Ohjaajan eleet, vuorovaikutustaidot, ohjaustaidot sekä palautteenanto- ja arviointiosaaminen vaikuttavat suuresti paitsi opiskelijan oppimiseen ja kehittymiseen myös siihen, millaisen kuvan opiskelemastaan alasta opiskelija saa. Opinnäytetyön tuloksista selviää myös hiljaisen tiedon rooli ohjauksessa. Olisi tärkeää, että hiljainen tieto pystyttäisiin tunnistamaan ja tekemään näkyväksi.

Ohjaajakoulutukseen tulisi jatkossa panostaa, jotta opiskelijat saisivat parhaita mahdollista ohjausta harjoitteluidensa aikana. Olisi kenties syytä pohtia, tarvittaisiinko yhtenäistä, kaikille opiskelijaohjaajille tarkoitettua ohjaajakoulutusta, jotta opiskelijaohjausta saataisiin yhtenäistettyä ja ohjauksen laatua parannettua.

Opinnäytetyö toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, sillä aikataulullisista syistä johtuen se todettiin parhaimmaksi ratkaisuksi. Tähän työhön valittiin tieteellisiä ja luotettavia lähteitä, joiden oletettiin noudattavan tutkimuseettisiä ohjeita sekä tutkimusetiikkaa. Lähteet pyrittiin valikoimaan niin, että ne noudattavat hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Kirjallisuuskatsauksessa käytetyn aineiston laajuuteen vaikutti haasteellisuus löytää kirjallisuuskatsauksen tutkimuskysymykseen hiljaisen tiedon roolia suoraan vastaavia, sisäänottokriteerit täyttäviä tutkimuksia.

Opinnäytetyö on suunnattu ensisijaisesti suuhygienisteille ja suuhygienistiopiskelijoille, mutta myös muut terveydenhoitoalan asiantuntijat voivat hyötyä opinnäytetyön tuloksista. Opinnäytetyön tuloksia voidaankin tulevaisuudessa hyödyntää opiskelijaohjausosaamisen sekä opiskelijaohjauskoulutuksen kehittämisessä, jotta pystyttäisiin luomaan parempia tulevaisuuden suuhygienistejä. Opinnäytetyötä olisi mahdollista jatkaa ja laajentaa kehittämällä tulosten pohjalta ohjausmalli, jota voitaisiin hyödyntää esimerkiksi ohjaajakoulutuksessa.

LÄHTEET

- Aaltonen, A-M. 2007. Moniammatillinen yhteistyö suun terveydenhuollossa. Pro gradu-tutkielma, Lääketieteellinen tiedekunta, Hoitotieteen laitos, Tampereen yliopisto.
- Duffy, K. 2013. Providing constructive feedback to students during mentoring. *Nursing Standard / RCN Publishing*.
- Fugill, M. 2005. Teaching and learning in dental student clinical practice. *European Journal of Dental Education*, 9.
- Hupli, M. Kostiainen, J. 2012. Ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjauskeskustelu ohjatussa harjoittelussa – käsiteanalyysi hybridisen mallin mukaan. *Hoitotiede* 25(1).
- Johansson, K.; Axelin, A.; Stolt, M. & Ääri, R-L. 2007. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Turku: Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. A:51/2007.
- Karjalainen T.; Ruotsalainen H.; Sivonen P.; Tuomikoski A-M.; Huhtala S. & Kääriäinen M. 2015. Opiskelijaohjaajien arviot omasta ohjausosaamisestaan. *Hoitotiede* 27(3), 183-198.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Kinchin, I.; Cabot, L. & Hay, D. 2008. Using concept mapping to locate the tacit dimension of clinical expertise: towards a theoretical framework to support critical reflection of teaching. *Learning in Health and Social Care*, volume 7, issue 2.
- Kurtti, J. 2012. Hiljainen tieto ja työssä oppiminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- Luciak-Donsberger, C. & Eaton, KA. 2009. Dental hygienists in Europe: trends towards harmonization of education and practice since 2003. *International Journal of Dental Hygiene*, volume 7, issue 4, November 2009.
- Luojus, K. 2011. Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen malli. Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos. Pirkanmaan sairaanhoitopiiri, Tiedekeskus. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*.
- Mäkisalo-Ropponen, M. 2012. Vuorovaikutustaidot sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Peräkylä, A. Ilmeet ja eleet. Teoksessa: Stevanovic, M & Lindholm, C. 2016. Keskusteluanalyysi. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Reinders, H. 2010, The Importance of tacit knowledge in practices of care. *Journal of Intellectual Disability Research*. 5/2010. The Netherlands, Amsterdam: VU University.
- Roos, M. 2014a. Suuhygienistin ammatillinen osaaminen. Teoksessa Meurman, J.H.; Murtooma, H.; Le Bell, Y. & Autti, H. 2008. *Therapia Odontologica*. Hammaslääketieteen käsikirja. 2., uudistettu painos. Vantaa: Hansaprint Oy.

Roos, M. 2014b. Suuhygienisti suun terveydenhuollossa. Teoksessa Meurman, J.H.; Murtomaa, H.; Le Bell, Y. & Autti, H. 2008. Therapia Odontologica. Hammaslääketieteen käsikirja. 2., uudistettu painos. Vantaa: Hansaprint Oy.

Ruusuvuori, J. Katse. Teoksessa: Stevanovic, M & Lindholm, C. 2016. Keskustelunanalyysi. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.

Lindholm, C. Luottamuksen haasteet. Teoksessa: Stevanovic, M & Lindholm, C. 2016. Keskustelunanalyysi. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.

Suomen Suuhygienistiliitto SSHL ry 2016a. Ammattina suuhygienisti. Viitattu 2.12.2016 www.suuhygienistiliitto.fi > Koulutus > Ammattina suuhygienisti.

Suomen Suuhygienistiliitto SSHL ry 2016b. Suuhygienistikoulutus. Viitattu 2.12.2016 www.suuhygienistiliitto.fi > Koulutus > Suuhygienistikoulutus.

Turun ammattikorkeakoulu 2016a. Soleops. Viitattu 2.12.2016 www.turkuamk.fi > Messi-intranet > Soleops > Opetussuunnitelmat > Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alat > Lukuvuosi 2016-2017 > Suuhygienistikoulutus.

Turun ammattikorkeakoulu 2016b. Tutkinnot Turun ammattikorkeakoulussa. Viitattu 2.12.2016 www.turkuamk.fi > Tutkinnot ja opiskelu > Tutkinnot > Suuhygienisti (AMK).

Turun ammattikorkeakoulu 2017. Viitattu 10.5.2017 www.turkuamk.fi > Messi-intranet > Tulosalueet ja kampukset > Terveys ja hyvinvointi > Harjoittelu

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Varantola, K.; Launis, V.; Helin M.; Spoo S. K. & Jäppinen S. toim. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki 2013.

Vilka, H. 2005: Tutki ja kehitä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vinales, J. 2015. The mentor as a role model and the importance of belongingness. British Journal of Nursing vol 24 no 10.

Vänskä, K., Laitinen-Väänänen, S., Kettunen, T. & Mäkelä, J. 2011. Onnistuuko ohjaus? 1. painos. Helsinki: Edita Prima.

Liite 1. Tiedonhaku­taulukko

Tietokanta	Hakusana	Tulokset	Luetut tu­lokset	Käytetyt tulokset
Cinahl Com­plete	counseling methods AND clinical practice NOT simulation	85	2	0
	methods in clinical prac­ tice AND professional development	55	1	0
	mentoring AND clinical practice AND methods	77	3	0
	mentor* AND profes­ sional development AND dental*	17	1	0
	mentoring practice AND leadership	42	1	0
	mentor AND student AND interaction	53	2	1
	mentoring AND student AND feedback	76	3	2
	tacit knowledge AND dental hygien*	1	1	0
	tacit knowledge AND practices of care	28	1	0
	tacit knowledge AND dental	1	1	0
	tacit knowledge AND health	131	5	0
	tacit knowledge AND student	35	3	0
	tacit knowledge AND student AND teaching	17	2	0
	tacit knowledge AND interaction	21	1	0
	tacit knowledge AND mentoring	4	1	0

Elsevier Science Direct	mentor and mentee AND practical training	445	2	0
Google Scholar	ohjausmalli käytännön harjoittelussa	572	6	0
	opiskelijaohjauksen malli harjoitteluun	398	3	1
	opiskelijan ohjausmalli hoitotyössä	565	1	0
	ohjausmalli harjoitteluun	674	1	0
	hiljainen tieto AND kliininen harjoittelu AND ohjaus AND toimintamalli	925	2	1
Medic	opiskelijaohjaus	8	1	1
	suuhygienisti	122	1	0
	suuhygienisti AND ohjaus	6	1	0
	suuhygienisti AND ohjattu harjoittelu	2	1	0
	suuhygienisti AND opiskelija	7	0	0
	ohjaus AND opiskelija	34	1	0
	opiskelija AND ohjaaja	51	2	0
	ohjaus AND hiljainen tieto	26	0	0
	ohjattu harjoittelu AND hiljainen tieto	10	1	0
	opiskelija AND hiljainen tieto	11	0	0
itsearviointi*	35	1	0	
PubMed	tacit knowledge AND dental hygien*	1	1	0
	tacit knowledge AND practices of care	31	2	0

	tacit knowledge AND dental	9	2	0
	tacit knowledge AND health	313	13	0
	tacit knowledge AND student	57	8	1
	tacit knowledge AND student AND control	7	1	0
	tacit knowledge AND student AND supervision	20	2	1
	tacit knowledge AND student AND teaching	43	4	0
Volter beta	tacit knowledge AND health	4	1	0

Liite 2. Taulukko tutkimuksista

Artikkelin nimi	Tekijät	Julkaisupaikka ja -vuosi	Keskeiset tulokset
Ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjauskeskustelu ohjatussa harjoittelussa – käsitte-analyysi hybridisen mallin mukaan.	Hupli, M. & Kostainen, J.	Hoitotiede 2012. Verkojulkaisu	Ohjauskeskustelu on prosessi, jonka tavoitteena opiskelijan ammatillinen oppiminen. Tavoitteen saavuttamiseksi vuorovai- kutuksen on avainasemassa, mutta tarvitaan myös molempien osapuolien aktiivisuutta ja pyrkimystä löytää yhteisymmärrys. Kun- nioitus on hyvän ohjauskeskus- telun ominaispiirre. Asiantun- tajuus on jaettava ohjaajan ja opis- kelijan välillä. Ohjaaja suunnitte- lee ohjauskeskustelun opiskeli- jan oppimisprosessia edistäväk- si.

<p>Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamalli.</p>	<p>Luojus, K.</p>	<p>Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 2011. Verkkojulkaisu.</p>	<p>Ohjauksen tukemista varten järjestetyt koulutusinterventiot ja annetut arviointikriteerit lisäsivät ohjaajien myönteistä suhtautumista ohjaamiseen, positiivisen palautteen antoa ja ohjaajien ohjaushalukkuutta. Lisäksi ne lisäsivät opetussuunnitelmassa määriteltyjen ja opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden ymmärrystä, mikä auttoi tavoitteellisessa ohjauksessa ja oppimistavoitteet toimivat ohjauksen perustana entistä selkeämmin. Tutkimuksen avulla tunnistettiin tarve tällaiselle ohjaukselle lisäkoulutukselle.</p>
<p>The mentor as a role model and the importance of belongingness.</p>	<p>Vinales, J.</p>	<p>British Journal of Nursing, 2015. Verkkojulkaisu</p>	<p>Opiskelija ottaa mallia ohjaajan toiminnasta ja asenteista. Positiivisia malleja olivat mm. empaattisuus, rauhallisuus, luotettavuus ja kyky sopeutua eri tilanteisiin. Hyviä piirteitä ohjaajassa olivat mm. itsevarmuus, motivoituneisuus ja ajantasaisuus alan asioista.</p>

<p>Providing constructive feedback to students during mentoring.</p>	<p>Duffy, K.</p>	<p>Nursing Standard / RCN Publisinhg, 2013. Verkkajulkaisu</p>	<p>Ohjaajalla on velvollisuus antaa opiskelijalle palautetta tämän työskentelystä harjoittelujaksolla. Palautteen avulla opiskelija tiedostaa jo oppimansa asiat ja kehityskohteensa. Rakentava palaute kohdistuu niihin asioihin, joissa opiskelijalla on kehitettävää. Sen tarkoituksena on olla hyödyksi opiskelijalle. Palautteenannossa on tärkeää muistaa myös sanaton viestintä, eli mm. ilmeet ja eleet. Opiskelijalta vastavuoroisesti saatu palaute auttaa ohjaajaa kehittämään ohjaamistaitojaan. Keskustelemalla opiskelijan kanssa ohjaaja muodostaa käsityksen mm. opiskelijan tavoitteista. Palaute tulee olla perusteltavissa ja ohjaajan tulee miettiä, milloin palaute on hyvä antaa heti ja milloin kahdenkeskisessä ohjauskeskustelussa. Palautteen tulisi sisältää myös kehittämissuhteet. Palautteenannossa yksityisyys tulee huomioida. Ohjaajan on tärkeää muistaa tuoda ilmi se, milloin opiskelija on onnistunut ja olla kannustava. Palautteen puute voi viestiä opiskelijalle,</p>
--	------------------	--	--

			ettei hänen toiminnassaan ole huomauttamista.
Teaching and learning in dental student clinical practice.	Fugill, M	European Journal of Dental Education. 2005. Verkkójulkaisu	Kolme kategorialla elementeistä opiskelija-ohjaaja vuorovaikutus suhteessa, jotka koettiin merkityksellisiksi, olivat opiskelijan käytös, ohjaajan luonteenpiirteet ja ohjaamis- ja oppimistoiminta. Opiskelijan käytökseen liittyivät esimerkiksi itsevarmuus ja sen puute potilaan läsnä ollessa ja opiskelijan suhde ohjaajaan ja sen tärkeys opiskelijan oppimiseen. Toivotuiksi kliinisen ohjaajan luonteenpiirteiksi kuvailtiin esimerkiksi ohjaajan ammatillinen pätevyys, helposti lähestyttävä persoonallisuus, täsmällisyys, saatavuus, johdonmukaisuus, käytännöllisyys, opiskelijan tietämyksen rajojen ymmärtäminen sekä kunnioitus opiskelija/potilas suhdetta kohtaan. Oppimis- ja ohjaamistoiminnasta mainittiin esimerkiksi palautteenannon tärkeys, demonstraatioiden tärkeys, teorian yhdistäminen

			<p>käytäntöön, opiskelijan itsenäisyyden sekä itsearvioinnin tärkeys. Tutkimusprosessi oli varsinaisesti kuvailevaa ja sen myötä saatu tieto ei välttämättä ole yleistettävää tai toistettavissa. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen johtopäätökset ovat klinikalle ja kohorttiryhmälle yksilöllisiä. Annetun kliinisen ohjauksen riittävyttä ei voida siis ottaa merkityksellisenä, tarkasteltaessa muita kliinisiä oppimisympäristöjä, ilman laajempaa tutkimusta. Kuitenkin monet tutkimuksessa esiin tulleet ajatukset ovat käyneet ilmi myös käsiteltäessä muiden terveydenhoito alojen kliinistä oppimista.</p>
Using concept mapping to locate the tacit dimension of clinical expertise: towards a theoretical framework to support critical reflection on teaching.	Kinchin, I.; Cabot, L. & Hay, D.	Learning in Health and Social Care. 2008. Verkkojulkaisu	<p>Hiljainen tieto ja intuitio tukevat oppijan kliinisen asiantuntijuuden kehitystä. Tekojen sanoiksi pukemisen vaikeus voi yksinkertaisesti johtua siitä, että sopivista työkaluista ja sanastosta on puutetta. Käsitekartan käyttö voikin antaa tukea käytännön</p>

			<p>tapojen kuvailemiseen ennenkuulumattomalla selkeydellä. Pyrkimyksenä on tehdä näkyväksi prosessi, jossa yhdistetään näkymätön ammattilaisen tieto näkyviin käytännön tapojen ketjuihin. Tiedon tekeminen näkyväksi käsittekartan välityksellä voi olla siis avuksi opiskelijalle ja ohjaajalle arvostamaan toisen näkökulmaa ja luomaan yhteisymmärrystä. Sen avulla pystytään jäsentelemään tietoa ja yleensä huomioimatta jätetyt yhteydet sekä jokapäiväiset automaattiset toiminnot saadaan näkyviksi sallien ohjaajan sekä opiskelijan keskittymisen hiljaisen ja virallisen tiedon yhteyksiin. Vaistonvaraiset toimintatavat voivat vahvistua ja yhdistyä jo olemassa olevaan tietoon</p>
Hiljainen tieto ja työssä oppiminen.	Kurtti, J.	Tampereen yliopisto. 2012. Verkkójulkaisu.	<p>Yksilölliset persoonallisuuspiirteet voivat haitata sujuvaa vuorovaikutusta ja kokemuksellisen tiedon jakamista. Taidot ohjaamisessa ja yhdessä oppimisessa voivat myös olla puutteellisia sekä</p>

		<p>kahden eri sukupolven kohdatessa, ajattelutapojen eroavaisuus voi olla haasteena tiedon jakamisessa. Tärkeää on myös, että kokeneet asiantuntijat pysyisivät pitkään työelämässä, jotta tiedon jakaminen nuoremmille olisi ylipäättänsä mahdollista. Vuorovaikutustilannetta tukevia kirjallisia dokumentteja voidaan myös hyödyntää yhdistettäessä suullista ja kirjallista tietoa, jossa ääneen ajattelu tuo näkyväksi hiljaista tietoa. Tämän lisäksi sähköpostit, kirjalliset ohjeet toimenpiteiden suorittamisesta ja protokollista, kuten monisteet tai sähköiset ohjeet organisaation verkkoasemalla, koetaan tärkeiksi kokemukseen perustuvan hiljaisen tiedon jakokeinoiksi.</p> <p>Oletettavasti tuloksia voitaisiin soveltaa myös muihin samankaltaisiin työyhteisöihin terveydenhuollossa, jonka lisäksi soveltaminen muihin riittävän suuriin hoitotyön työyhteisöihin on mahdollista. Kuitenkin muistettava on</p>
--	--	---

			<p>tutkimuksen työympäristön spesifisyys. Täysin toisen tyyppisissä työyhteisöissä haasteena on siis toimintatavan toimivuus. Teoriakytkennät toimintatavassa liittyvät hiljaiseen tietoon ja sen olemukseen ja jakamisen edellytysten tunnistamiseen ja sitä voidaan siis soveltaa huomioiden sen yleistettävyyden edellytykset.</p>
Opiskelijaohjaajien arviot omasta ohjausosaamisestaan.	Karjalainen T.; Ruotsalainen H.; Sivonen P.; Tuomikoski A-M.; Huhtala S. ja Kääriäinen M.	Hoitotiede 2015. Verkkajulkaisu.	<p>Opiskelijaohjaus on merkittävä osa kliinistä oppimisympäristöä ja ohjauksen tulee vastata opiskelijan tarpeita ja henkilökohtaisia tavoitteita. Opiskelijaohjaus on ohjaajan ja opiskelija välinen yksilöllinen opetus-oppimistapahtuma. Tutkimuksen tuloksissa korostuu päivittäinen ohjauskeskustelu-aika eli se, miten paljon opiskelijaohjaajat käyttävät päivittäin aikaa ohjauskeskusteluun. Päivässä yli 20 minuuttia aikaa ohjauskeskusteluun käyttävien ohjaus-osaaminen oli parempaa kaikilla osaamisalueilla kuin vähemmän aikaa käyttävien. On</p>

			<p>koettu, että ohjaukseen ja ohjauskeskusteluihin ei pystytä varaamaan tarpeeksi aikaa. Opiskelijaohjaukseen tulisikin varata riittävästi resursseja, jotta ohjaajilla olisi tarpeeksi aikaa ohjauskeskusteluihin ja opiskelija kanssa yhdessä työskentelyyn.</p> <p>Ohjaajakoulutukseen tulisi panostaa, ja olisi syytä pohtia, tarvittaisiinko yhtenäistä, kaikille opiskelijaohjaajille tarkoitettua ohjaajakoulutusta, jotta opiskelijaohjausta saataisiin yhtenäistettyä ja laatua parannettua.</p>
--	--	--	---