

Pauliina Heikkilä, Noora Roos, Ella Snirvi

Röntgenhoitajaopiskelijoiden kokemuksia harjoittelun ohjauksesta

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Röntgenhoitaja (AMK)

Radiografia ja sädehoito

Opinnäytetyö

16.10.2017

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Pauliina Heikkilä, Noora Roos, Ella Snirvi Röntgenhoitajaopiskelijoiden kokemuksia harjoittelun ohjauksesta 33 sivua + 2 liitettä 16.10.2017
Tutkinto	Röntgenhoitaja (AMK)
Koulutusohjelma	Radiografia ja sädehoito
Ohjaaja(t)	Lehtori Anne Kangas Lehtori Sanna Törnroos
<p>Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää Metropolia Ammattikorkeakoulun röntgenhoitajaopiskelijoiden kokemuksia työelämäharjoittelun ohjauksesta. Tavoitteena oli, että tutkimuksen tuloksia voitaisiin hyödyntää tulevaisuudessa esimerkiksi ohjaajakoulutuksen kehittämisen ja suunnittelussa.</p> <p>Opinnäytetyön tietoperustana hyödynnettiin kirjallisuutta sekä myös muutamia aiempia tutkimuksia muun muassa sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden harjoittelukokemuksista ja erilaisista oppijoista. Varsinaisen tutkimusaineiston keräystä varten suunniteltiin vakioitu kyselylomake, johon opiskelijat vastasivat anonyymisti.</p> <p>Kyselyn tulosten perusteella röntgenhoitajaopiskelijoilla on useimmiten harjoittelussa nimetty ohjaaja. Vastanneet opiskelijat saivat ilmeisen hyvin suullista palautetta nimetyltä ohjaajaltaan harjoittelun aikana (72%) ja lisäksi yli puolet vastaajista piti palautteen saamista merkittävänä oppimista tukevana tekijänä. Myös yksilölliset oppimistyyliä huomioitiin hyvin (73%). Vastausten perusteella yksilöllisyyttä ja harjoittelun ennalta suunnittelua pidetään tärkeänä osana hyvää ohjausta harjoittelupaikoillakin.</p> <p>Nimetyltä ohjaajalta saadun tuen lisäksi mitattiin opiskelijoiden kokemuksia harjoittelussa saadusta vastuusta. Yli puolet (62%) röntgenhoitajaopiskelijoista koki saaneensa riittävästi vastuuta harjoittelussa. Suurin osa (78%) opiskelijoista pitikin harjoittelussa saatua vastuuta ammatillista kehittymistä tukevana tekijänä.</p>	
Avainsanat	Ohjaus, harjoittelu, ammatillinen kehittyminen, oppiminen, röntgenhoitaja

Author(s) Title	Pauliina Heikkilä, Noora Roos, Ella Snirvi Radiography students' experiences of tutoring in practical training
Number of Pages Date	33 pages + 2 appendices 16 October 2017
Degree	Bachelor of Health Care
Degree Programme	Radiography and radiotherapy
Instructor(s)	Anne Kangas, Senior Lecturer Sanna Törnroos, Senior Lecturer
<p>The objective of this thesis was to study radiography students' experiences of tutoring in practical training at Metropolia University of Applied Sciences. The aim was to find results that could be beneficial in the future for example when improving and planning the training for the tutors at job placements.</p> <p>The theoretical framework of the study consisted of literature and a few earlier studies concerning students' experiences in job placements on the field of healthcare and different learning styles, amongst other. To collect the actual data for the study, a standardized anonymous questionnaire was designed.</p> <p>Based on the questionnaire, radiography students had a designated tutor at their job placements in most cases. Oral feedback was received evidently well amongst the respondents (72%) and more than a half of them considered getting feedback as a significant factor in the learning process. Individual learning preferences were also paid attention to in most cases (73%). According to the questionnaire individuality and planning the internship beforehand were also considered significant at the units offering job placements.</p> <p>In addition to the support given by the designated tutor, the amount of responsibility the students were given at the workplace was measured. More than a half (62%) of the radiography students felt that they were given enough responsibility during the internship. Most of the students (78%) considered the responsibility as an endorsing factor in their professional development process.</p>	
Keywords	Tutoring, internship, professional development, learning, radiographer

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Opinnäytetyön tarkoitus, tavoite ja tutkimusongelmat	2
3	Röntgenhoitajien ammatti ja koulutus	2
3.1	Röntgenhoitajan ammatin kuvaus	2
3.2	Röntgenhoitajan opinnot ja koulutus	3
4	Harjoittelu osana ammatillista kehitystä	4
4.1	Oppiminen harjoittelussa	4
4.2	Ohjaus harjoittelussa	5
4.3	Harjoittelun ohjaajan rooli ammattitaitoa edistävässä harjoittelussa	6
4.4	Ammatillinen kehittyminen vastuuta antamalla	7
5	Aikaisemmat tutkimukset	8
6	Opinnäytetyön toteutus	9
6.1	Opinnäytetyön menetelmät	10
6.2	Aineiston keruu	10
6.3	Aineiston käsittely ja analysointi	11
7	Tulokset	12
7.1	Tuen saaminen ja yksilöllisyyden huomioiminen	15
7.2	Röntgenhoitajaopiskelijoiden kehittämissuhteita harjoittelun ohjauksen parantamiseksi	17
7.3	Opiskelijan saama vastuu harjoittelussa	18
7.3.1	Opiskelijoiden kokemuksia vastuun saamisesta	23
8	Johtopäätökset	24
8.1	Kehittämissuhteet	27
9	Pohdinta	28
9.1	Eettisyys ja luotettavuus	28
9.2	Ammatillinen kehittyminen ja oppimisprosessi	30
9.3	Jatkotutkimusaiheet	31
	Lähteet	32

Liitteet

Liite 1. Saatekirje

Liite 2. Kyselylomake

1 Johdanto

Nykyisen hallituksen yksi osaamiseen ja koulutukseen liittyvistä tavoitteista on lisätä koulutuksen ja työelämätahojen yhteistyötä. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista on tarkoitus tehostaa entisestään. (Valtioneuvoston kanslia 2015: 17–18.) Myös opetus- ja kulttuuriministeriö korostaa 2020-strategiassaan koulutuksen ja työelämäyhteisön keskeisyyttä tulevaisuuden osaamistarpeisiin vastaamisessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010).

Muuttuva työelämä, laajenevat vastuut ja kehittyvä teknologia luovat haasteita työelämälle, mutta myös ammatillista asiantuntijuuttaan vasta kehittäville opiskelijoille. Nyky päivän ammattikorkeakoulutuksen tavoitteena onkin tarjota työelämälle entistä osavampia uusia asiantuntijoita. (Ahokallio-Leppälä 2016: 17.)

Työelämäharjoittelu on olennainen osa ammattikorkeakouluopintoja. Röntgenhoitajien koulutuksesta 75 opintopistettä, eli 50 opintoviikkoa koostuu ainoastaan työelämässä ja koulussa tapahtuvasta harjoittelusta. Asetus ammattikorkeakouluopinnoista (256/95 § 7) määrää harjoittelua koskevista tavoitteista seuraavasti:

"Harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjatusti erityisesti ammattiopinnojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä."

Harjoitteluissa korostuu ohjaajan rooli opiskelijan oppimisessa ja ohjaajan tulee auttaa opiskelijaa soveltamaan käsitteellistä tietoa käytäntöön ja havainnoimaan yhteyksiä tiedon ja toimintatapojen välillä (Luoja 2011: 22–23, 29–30). Ohjauksen avulla edistetään siis opiskelijan tietoja, taitoja ja kokemuksia (Helander 2009: 33).

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää Metropolia Ammattikorkeakoulun röntgenhoitajaopiskelijoiden mielipiteitä nykyisestä harjoittelun ohjauksesta sekä, miten ohjaajat tukevat opiskelijoita harjoittelun aikana. Opinnäytetyö on tehty määrällisellä tutkimusmenetelmällä ja tulokset on esitetty tilastollisessa muodossa. Aineisto kerättiin anonyymillä kyselylomakkeella, joka suunniteltiin kirjallisuuden ja aiemman tutkimustiedon perusteella.

Tavoitteena on, että opinnäytetyön tuloksia voitaisiin hyödyntää tulevaisuudessa esimerkiksi harjoittelun ohjaajien koulutuksen suunnittelussa sekä ohjauksen kehittämisessä.

2 Opinnäytetyön tarkoitus, tavoite ja tutkimusongelmat

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää Metropolia Ammattikorkeakoulun röntgenhoitajaopiskelijoiden kokemuksia harjoittelun ohjauksesta. Tarkoituksena on selvittää, millaista tukea he saavat nimetyltä ohjaajaltaan harjoittelun aikana sekä, kuinka paljon vastuuta heille annetaan harjoittelupaikoilla. Samalla kartoitetaan mahdollisia kehittämissuhteita- ja tarpeita.

Tavoitteena on, että tutkimuksen tuloksia voitaisiin hyödyntää tulevaisuudessa esimerkiksi harjoittelun ohjaajien koulutuksen suunnittelussa sekä ohjauksen kehittämisessä.

Opinnäytetyön tutkimusongelmat ovat:

1. Miten opiskelijat kokevat tuen saamisen harjoittelussa?
2. Miten harjoittelun ohjausta voitaisiin kehittää opiskelijoiden toiveita vastaavaksi?
3. Kuinka paljon opiskelija saa vastuuta harjoittelussa?

3 Röntgenhoitajien ammatti ja koulutus

3.1 Röntgenhoitajan ammatin kuvaus

Röntgenhoitaja on terveydenhuollon ammattihenkilö, jolla on tärkeä rooli osana potilaan hoitopolkua terveyden edistäjänä ja radiografiatyön asiantuntijana. Radiografiatyö pitää sisällään erilaiset lääketieteelliset kuvantamismenetelmät kuten röntgen-, ultraääni-, isotooppi- ja magneettitutkimukset. Röntgenhoitaja suorittaa myös itsenäisesti tai yhteistyössä radiologin kanssa monipuolisia toimenpiteitä lääketieteellisiä kuvantamismenetelmiä hyväksikäyttäen. Lisäksi radiografiatyön piiriin kuuluu sädehoitotyö yhteistyössä fyysikon ja onkologin kanssa. (Opetusministeriö 2001: 57 –58.)

Röntgenhoitajan työtä lääketieteellisen säteilynkäytön ammattilaisena ohjaa säteilynkäytön oikeutus-, optimointi- ja yksilönsuojaperiaatteet (Säteilylaki 592/1991 § 2). Röntgenhoitajan erikoisalaa on lisäksi säteilyltä suojautuminen sekä ympäristön säteilyturvallisuuden liittyvät seikat. Röntgenhoitajan koulutus mahdollistaakin näin työskentelyn

myös sairaalaympäristön ulkopuolella esimerkiksi teollisuuden valvontatehtävissä, tuotekehittelyssä ja markkinoinnissa, tutkimustyössä sekä eläinlääkintähuollossa. (Opetusministeriö 2001: 58.)

Röntgenhoitajana työskenteleminen ja röntgenhoitajan ammattinimikkeen käyttö ovat Suomessa luvanalaista toimintaa, jonka käyttöön ja harjoittamiseen tutkinnon suorittanut voi hakea luvan Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirastolta (Laki terveydenhuollon ammattihenkilöstä 262/2015 § 8).

3.2 Röntgenhoitajan opinnot ja koulutus

Ammattikorkeakoululaissa todetaan, että ammattikorkeakoulujen tehtävänä on huomioida opetuksessaan työelämän vaatimukset sekä tukea opiskelijan ammatillista kasvua kohti koulutusalan asiantuntijuutta (Ammattikorkeakoululaki 932/2014 § 4).

Röntgenhoitaja valmistuu tutkintoonsa radiografian ja sädehoidon koulutusohjelmalla, joka on laajuudeltaan 210 opintopisteen kokonaisuus. Opinnot on jaettu kaikkiaan seitsemään lukukauteen, jolloin opintojen pituudeksi muodostuu 3,5 vuotta. (Metropolia 2014.)

Metropolia ammattikorkeakoulun radiografian ja sädehoidon tutkintosuunnitelman mukaan kaikkiaan 75 opintopistettä, eli 50 opintoviikkoa, koostuu käytännön harjoittelusta työelämässä ja koulussa. Näitä opiskelijan on mahdollista suorittaa erilaisissa julkisen ja yksityisen sektorin kuvantamisyksiköissä tai teollisuudessa lääketieteellisen säteilyn käyttöön liittyvissä tehtävissä. (Metropolia 2014.) Lisäksi opintoihin kuuluu pakollinen harjoittelu sädehoidossa sekä sisätauti-kirurgisella vuodeosastolla (Opetusministeriö 2001: 59).

Röntgenhoitajaopintojen pääpaino on potilaan tutkimisessa ja hoitamisessa erilaisia lääketieteellisiä kuvantamismenetelmiä hyväksikäyttäen. Työssä korostuvat radiografiatyön teknisen osaamisen lisäksi myös ihmisläheisen hoitotyön osaaminen ja tiimityöskentelytaidot. Laadukkaan radiografiatyön suunnittelun ja toteutuksen edellytyksenä röntgenhoitajalta vaaditaan monipuolista osaamista lisäksi muun muassa säteilyfysiikan ja laitekniikan, säteilyturvallisuuden, anatomian ja fysiologian sekä hoitotyön ja lääkehoidon osa-alueilta. (Metropolia 2014; Opetusministeriö 2001: 58.)

Jatkuvasti kehittyvä teknologia sekä kasvava vastuu ja uudet työtehtävät, kuten kanyloinnit ja tehosteaineiden antolupa, jättävät kuitenkin suuren vastuun itsensä kehittämisestä. Röntgenhoitajatutkinnon jälkeen röntgenhoitajalle itselleen jää vastuu omasta ammatillisesta kasvustaan, sillä koulussa opitut asiat vanhenevat nopeasti. (Kumpulainen – Henner – Holmström 2016.)

4 Harjoittelu osana ammatillista kehitystä

Ammattikorkeakoulun tavoitteena on, että valmistuvalla on hyvät asiantuntijuuden lähtökohdat. Asiantuntija osaa löytää, rajata ja käyttää työelämässä esiin tulevia kysymyksiä sekä etsiä niihin ratkaisuja tutkittuun tietoon perustuen. Hänellä on työtehtäviinsä vaadittavat teoreettiset tiedot ja taidot sekä hän tuntee alansa työympäristön ja -prosessit. Asiantuntijuus on prosessi, mikä vaatii jatkuvaa ammatillista kehittymistä. (Janhonen – Vanhanen-Nuutinen 2005: 15–17.)

Vesterisen (2002: 23–30,193) mukaan asiantuntijuus ja ammatillinen kehitys vaativat hyvän teoreettisen tietopohjan sekä aikaa. Hänen mukaansa suurin osa oppimisesta tapahtuu työelämässä suoritettavissa harjoitteluissa, jossa korostuu kokemuksellinen oppiminen. Vesterisen mukaan työelämässä tapahtuva harjoittelu kehittää opiskelijan ammattitietoisuutta, syventää aikaisemmin opittua teoreettista tietoa sekä opettaa uusia tietoja ja taitoja.

4.1 Oppiminen harjoittelussa

Oppimisien muotoja tunnetaan paljon. Oppimista tapahtuu kaikkialla, kyseessä on elämänlaajuinen oppiminen. Ihminen voi oppia esimerkiksi työssä, harrastuksissa ja kouluksissa. Oppiminen mielletään helposti perinteiseen opettamiseen, jonka takia työelämässä tapahtuvaa oppimista ei välttämättä osata tunnistaa. Työelämässä oppimista tapahtuu muun muassa yhteistyötä tekemällä muiden työntekijöiden kanssa, itse harjoittelemalla sekä harjoittelemalla työelämän taitoja töiden ulkopuolella. (Heikkinen – Jokinen – Markkanen – Tynjälä 2012: 18–20.)

Helander (2009: 30–31) mainitsee kolme näkökulmaa oppimiseen: tiedonhankinta, sosiialisuus ja vuorovaikutus sekä tiedonluominen. Tiedonhankinta on oppimista, jossa tieto

siirretään ja säilötään mieleen. Sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen oppiminen tapahtuu omaksumalla yhteisönsä arvoja, tietoja ja käytäntöjä. Tiedonluominen on oppimista, jossa kehitetään ymmärrystä opittuun tietoon ja rakennetaan uutta tietoa sekä mahdollisesti ideoita tai tuotteita. Hänen mukaansa kyseiset näkökulmat ovat tärkeä osa ammatillista osaamista ja asiantuntijuuden kehitystä. Tiedot erilaisista oppimistavoista ja oppijoista antavat ohjaajalle perusteet tietojen ja taitojen edistämiseksi.

Myös oppijat ovat erilaisia. Oppimistilanteissa on huomioitava oppijan luonne ja valmiudet. Oppijat voidaan jakaa neljään ryhmään: riippuva, kiinnostunut, sitoutunut ja itseohjautuva oppija. Riippuvat oppijat tarvitsevat enemmän ohjaajapainotteista ohjausta, jossa annetaan tehtäviä, mitkä ovat tarkasti rajattuja. Kiinnostuneet oppijat tarvitsevat vuorovaikutusta ohjaajansa kanssa. Tehtävät eivät ole tarkasti rajattuja, vaan perusteltuja ja lisäksi sidoksissa omiin kiinnostuksen kohteisiin. Sitoutuneet oppijat ovat itsenäisempiä, mutta tarvitsevat säännöllistä palautetta motivoimiseksi. Itseohjaavat opiskelijat ottavat vastuun omasta oppimisestaan ja aktiivisesti oppivat itsenäisesti. (Helander 2009: 32–33.)

4.2 Ohjaus harjoittelussa

Keinot, joilla voidaan edistää opiskelijan tai ryhmän oppimista sekä oppimishalun virittämistä ja säilyttämistä, tarkoittaa ohjausta. Ohjaaminen edistää oppijan tietoja, taitoja ja kokemuksia tietoisien kommunikoinnin avulla. (Helander 2009: 33.)

Ohjaus on toimintaa, jonka avulla edistetään ja tuetaan ohjattavaa, esimerkiksi hänen oppimis-, työ- ja ongelmanratkaisuprosesseissa. Ohjausprosessit ovat usein pitkäkestoisia ja niitä toteutuu esimerkiksi opiskelun ja työharjoittelun ohjauksessa. Ohjaus on yhteistoimintaa, jonka avulla pyritään vahvistamaan ohjattavan toimijuutta. Ilmapiiri ohjausympäristössä on kunnioittava mutta myös rakentava. (Vehviläinen 2014: 12.)

Ohjauksella halutaan myös laajentaa ymmärrystä asiasta, joka on ohjauksen kohteena (HUS 2014: 6). Käsitteellisen tiedon soveltaminen käytäntöön painottuu ohjauksessa. Opiskelijaa autetaan havainnoimaan yhteyksiä tiedon ja toimintatapojen välillä. (Luojus 2011: 22–23.)

Terveystieteiden toimintaympäristössä ohjaus voidaan määritellä ammattilaisen jakamaksi tukimenetelmäksi. Käsittelyn kohteena ovat kliiniset, kehitykselliset ja tunteisiin

liittyvät kokemukset, joita käsitellään luottamuksellisessa ympäristössä. Ohjaus on aina yksilöllistä vuorovaikutusprosessia ja siihen sisältyy sosiaaliseen samaistumiseen liittyviä tekijöitä enemmän kuin opetuksessa. (Luojus 2011: 20–22.)

Ohjaussuhteessa molemmat osapuolet, opiskelija ja ohjaaja, vaikuttavat toisiinsa (HUS 2014: 6). Lähtökohtana ohjaukselle tulisikin olla yhdessä oppimisen ja ohjauksen tavoitteiden ymmärtäminen (Luojus 2011: 26).

Työssäoppimisessa ohjaaminen muistuttaa mentorointia ja tutorointia. Mentori on vanhempi ammattilainen, joka seuraa, rohkaisee, tukee ja opastaa uutta jäsentä työyhteisössä. Tutorin tehtävänä on auttaa oppijaa hankkimaan sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee opiskelunsa aikana. (Helander 2009: 31–32.)

4.3 Harjoittelun ohjaajan rooli ammattitaitoa edistävässä harjoittelussa

Opiskelijoille nimetään toimintayksiköstä vastuu henkilö, joka vastaa ammatillisesta ohjaamisesta (Luojus 2011: 22). Ohjaaja opettaa ja ohjaa opiskelijaa sekä arvioi opiskelijan oppimista ja hänen ammatillista kehitystä. Ohjaaja vastaa myös opiskelijan ohjauksen jatkuvuudesta. (HUS 2014: 20.) Ohjaajan roolissa toimiminen perustuu asiantuntijuuteen sekä ohjauskokemuksiin, jotka ohjaaja on saanut opiskelun ja työuran aikana. Opiskelijaohjaajana toimimista edellytetään kaikilta opetussairaaloissa työskenteleviltä ammattilaisilta. (Luojus 2011: 20.)

Harjoittelun onnistumisessa nimetyllä omalla ohjaajalla on merkittävä rooli. Omaohjaajan roolin merkitystä on tutkittu ja opiskelijat, joilla oli omaohjaaja, olivat tyytyväisempiä harjoittelujaksoonsa kuin ne opiskelijat, joilla ei ollut nimetty ohjaajaa. Opiskelijan omaohjaaja on roolimalli ja hänen on tärkeä ymmärtää ja arvostaa opiskelijaa. Onnistuneen oppimisprosessin käynnistäjänä ja harjoittelupaikkaan sopeuttamisessa omaohjaajalta saatu tuki on merkittävä tekijä. (Luojus 2011: 29–30.)

Hyvään ohjaamiseen liitettyjä persoonallisuuden ominaisuuksia ovat kärsivällisyys, lämmin suhtautuminen, empaattisuus, motivaatio, ohjaajanroolin tunnistaminen, omaan toimintaan kohdistuvan kritiikin sietokyky sekä taito kuunnella. Hänellä tulee olla myös hyvä itsetunto ja eheä persoonallisuus. Muita ohjaajan rooliin liitettyjä persoonallisuuden piirteitä ovat rehellisyys, sitkeys, rohkeus, ystävällisyys sekä kollegiaalisuus. Analyyttinen

ja objektiivinen asenne ohjaussuhteessa on ohjaajan säilytettävä, vaikka empatian ja sitoutuneisuuden välittäminen opiskelijalle on tärkeää. (Luojaus 2011: 29–30.)

Ohjauksessa tulee ottaa huomioon opiskelijan aikaisempi osaaminen ja yksilölliset tekijät jo suunnitellessaan ohjausta (HUS 2014: 20). Ohjaajan tulee kohdata oppija hänen oman oppimisprosessin tasolla. Hän siis valitsee ohjaustyyliinsä oppijan oppimisvalmiuksien mukaan ja samalla edistää oppijan kehittymistä. Esimerkiksi klassisessa SSD-mallissa, jossa kuvataan oppijan kehitystä riippuvuudesta itseohjautuvuuteen, ovat olennaisia juuri nämä asiat. Tässä mallissa ohjaajaa kutsutaan auktoriteetiksi, joka muuttuu myöhemmin oppijan tarpeiden ja valmiuksien mukaan joko motivoijaksi, avustajaksi tai delegoijaksi. Riippuvan oppijan ohjauksessa on keskeistä selkeät ohjeet ja ohjaus on opettajajohtoista ja sisältöpainotteista. Myöhemmin ohjaus on enemmän vuorovaikutteista ja oppijalle annetaan enemmän oppimisvastuuta. Oppijan kehittyessä ohjaajan rooli on olla motivoiva ja avustava sekä olla konsultti, joka antaa tilaa oppijan itsenäiselle työskentelylle. (Helander 2009: 32–33.)

Hyvä ohjaaja voi hyödyntää erilaisia ohjaus- ja opetusmenetelmiä ohjauksen tukena. Ohjausmenetelmiä voi olla esimerkiksi käsitekartan teko, merkityksellisten tapahtumien raportointi, tapausesimerkkien käyttö ja oppimispäiväkirjan kirjoittaminen harjoittelun aikana. (HUS 2014: 14–16.)

4.4 Ammatillinen kehittyminen vastuuta antamalla

Jatkuvasti uudistuva ja kehittyvä työelämä on innostanut kehittämään myös uudenlaisia toimintamalleja työssäoppimiselle sosiaali- ja terveystieteillä. Hyvänä esimerkkinä on Opetushallituksen tukema VOO, eli ”Vastuuta ottamalla opit” -toimintamalli, jonka tavoitteena on, että opiskelija kehittää ammattitaitoaan todellisten työtilanteiden kautta ottamalla entistä enemmän vastuuta. Perinteisestä ohjausmallista VOO-malli eroaa siten, että opiskelijat työskentelevät työpareina ottaen vastuun esimerkiksi yhden potilaan hoidon suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Opiskelijat joutuvat miettimään itse ratkaisuja tosielämän tilanteisiin ohjaajan toimiessa niin ikään mentorin roolissa. Ohjaaja puuttuu opiskelijan työskentelyyn vasta tilanteen vaatiessa. Tällaisen toimintamallin tarkoituksena on lisätä opiskelijan motivaatiota, että tukea ammatillista kasvua. (Oulun seudun ammattiopisto 2016; Säilä – Taatila – Husari 2016: 20.)

Ensimmäinen radiografiatyössä VOO-mallia soveltava harjoittelu pilotoitiin syksyllä 2016 isotooppitutkimusten harjoittelujaksolla Tampereella. Opiskelijaparille annettiin vastuu yhden kuvaushuoneen tutkimuksista tehtävänänsä suoriutua kaikista kuvaushuoneen toiminnoista potilasohjaukseen työpäivän aikana. Ainoastaan radiolääkkeen injisointi jäi ammattilaisen vastuulle. Opiskelijat saivat suorittaa tutkimuksia ja toimia itsenäisesti toinen toistensa taitoja soveltaen sekä hankalan paikan tullen harjoittelupaikan ohjekirjoja hyödyntäen. Ohjaajan tehtävänä oli toimia tarkkailijana ja mentorina, joka puuttuu tilanteisiin vain tarvittaessa, jotta potilasturvallisuutta tai tutkimusten luotettavuutta ei vaarannettaisi. (Säilä – Taatila – Husari 2016: 20.)

5 Aikaisemmat tutkimukset

Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemuksia työelämäharjoittelusta ja tyytyväisyyttä siellä saamastaan ohjauksesta on tutkittu laajalti aina ammattikorkeakoulutasoisista opinnäytetöistä pro gradu -tutkielmiin. Kirsi Tanskasen sairaanhoitajaopiskelijoiden ohjatun työelämäharjoittelun laatua tarkastelleen pro gradu -tutkielman tuloksista nousi esille selkeitä eroja harjoittelupaikkoja tarjoavien yksiköiden välillä. Opiskelijoille osoitetusta kyselytutkimuksesta selvisi, että joissakin työyksiköissä harjoittelu oli hyvin suunniteltua, kun taas toisissa siihen ei kiinnitetty juuri mitään huomiota. Etenkin ohjauksen suunnitelmallisuus jakoi sairaanhoitajaopiskelijoiden mielipiteitä - ainoastaan puolet piti harjoittelun ohjausta suunnitelmallisena. (Tanskanen 2005: 67, 72).

Tanskasen tutkimuksen tulosten keskiössä oli ammattikorkeakoulun ja työelämätahojen yhteistyön kehittäminen harjoittelun ohjauksen parantamiseksi. Etenkin ohjaavan opettajan ja harjoittelupaikan ohjaajan yhteistyötä lisäämällä voitaisiin hänen mukaansa lisätä harjoittelupaikkojen tietoa harjoitteluun tulevan opiskelijan opetussuunnitelmasta. (Tanskanen 2005: 83–87.)

Terveysalalla opiskelevien arvioita ohjatusta harjoittelusta tarkasteltiin myös Susanna Konttilan pro gradu -tutkielmassa. Niin Konttilan kuin Tanskasenkin tutkimuksissa, opiskelijat pitivät tärkeänä nimetyn ohjaajan motivoituneisuutta ja sitoutuneisuutta ohjaustyötä kohtaan. (Konttila 2006: 35; Tanskanen 2005: 83.) Opiskelijat kokivat etenkin kahdenkeskeiset ohjauskeskustelut nimetyn ohjaajan kanssa oppimista tukeviksi tekijöiksi. Lisäksi parhaita oppimistuloksia saavutettiin avoimessa ja opiskelijamyönteisessä ilmapiiressä. (Konttila 2006: 53.)

Yhtenä tämän opinnäytetyön tutkimusongelmana on, huomioiko ohjaaja opiskelijan yksilölliset tarpeet ja, tunnistaako ohjaaja erilaiset oppijat ja oppimistyyliä harjoittelun ohjauksessa. Amerikkalaistutkimus röntgenhoitajaopiskelijoiden erilaisista oppimistyyleistä kliinisessä harjoittelussa puoltaa myös erilaisten oppimistyylien tunnistamisen tärkeyttä ohjauksen toteutuksessa.

Röntgenhoitajaopiskelijoille osoitettu amerikkalaistutkimus paljasti kolme erilaista pääryhmää, joihin vastanneet opiskelijat voitiin jakaa oppimismieltyystensä perusteella. Ensimmäinen ryhmän tutkijat Makela ja Ward nimesivät tehtäväorientoituneiksi oppijoiksi (task-oriented learners). Tähän ryhmään kuuluvat oppijat olivat käytännönläheisiä, luottivat omaan intuitioonsa ja oppivat parhaiten kokemuksen kautta. (Ward – Makela 2010: 534–535.)

Toinen oppijaryhmä oli tarkoituksenmukaiset oppijat (purposeful learners). Tarkoituksenmukaiset oppijat työskentelivät tuloskeskeisesti luottaen tieteelliseen teoriatietoon toiminnassaan. Lisäksi he olivat taipuvaisia itseohjautuvuuteen. (Ward – Makela 2010: 534–535.)

Tutkimuksen kolmas oppimistyyli-ryhmä oli epäröivät oppijat (tentative learners). Kokeellisille oppijoille ominaista oli konservatiivisuus ja halu saada selkeästi määritellyjä tehtäviä, joiden tulokset olisi ennakoitavissa. Epäröivät oppijat olivat Wardin mukaan taipuvaisempia luottamaan enemmän ohjaajan tukeen kahteen muuhun ryhmään verrattuna. (Ward – Makela 2010: 534–535.)

6 Opinnäytetyön toteutus

Opinnäytetyö aloitettiin tammikuussa 2017. Opinnäytetyön suunnitelma kirjoitettiin alkuvuonna helmi-maaliskuun aikana. Korjatun ja hyväksytyt suunnitelman jälkeen siirryimme opinnäytetyön toteutukseen. Opinnäytetyön viimeistely aloitettiin syksyllä 2017 ja se valmistui marraskuussa 2017.

6.1 Opinnäytetyön menetelmät

Opinnäytetyö suoritettiin kvantitatiivisena eli määrällisenä tutkimuksena. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkittava ilmiö muodostuu aiemmista tutkimuksista ja teorioista sekä tutkimustuloksia käsitellään tilastollisin menetelmin. Määrällinen tutkimusmenetelmä pyrkii vastaamaan kysymyksiin "miten paljon" sekä "miksi". (Hirsijärvi – Remes – Sajavaara 2008: 136; Vilka 2015: 68–69.)

Keskeistä kvantitatiivisessa tutkimuksessa on, että tutkittava asia liitetään aiempiin teorioihin. Tutkimuksessa tulee määritellä keskeiset käsitteet ja asettaa mahdolliset hypoteesit. Koehenkilöiden tai aineiston keruu tulisi suunnitella ja tutkittavat henkilöt tulee valita määrittelemällä tietty perusjoukko. Tästä perusjoukosta otetaan otos. (Hirsijärvi – Remes – Sajavaara 2008: 139–141.)

Opinnäytetyön aineisto saatiin muodostamalla kyselylomake, joka lähetettiin sähköpostin kautta vastaajille. Vastauksia analysoitiin ja käsiteltiin tilastollisin menetelmin. Jotta saatua vastauksia voitiin analysoida ja perustella, tuli vastaukset muuttaa taulukkomuotoon eli havaintomatriisiksi. Havaintomatriisilla tarkoitetaan havaintoaineistoa, joka sisältää muuttujien arvoja. Tämä edellyttää, että kyselylomakkeet ovat numeroitu juoksevassa järjestyksessä. Havaintomatriisista lasketaan esimerkiksi eri keskilukuja, joiden avulla pystytään esittämään kyselyn tulokset helposti ymmärrettävinä taulukkoina. (Vilka 2015: 110–112.)

6.2 Aineiston keruu

Aineiston keruu tehtiin survey-tutkimuksella. Kyselylomake oli vakioitu, eli jokaiselta kyselyyn vastanneelta kysyttiin samat asiat samalla tavalla (Vilka 2005: 73). Kysymykset perustuvat aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja kirjallisuudesta esiin nousseisiin ongelma-kohtiin harjoittelun ohjauksesta. Kyselyssä käytettiin monivalintakysymyksiä, mutta kyselyä täydennettiin kahdella avoimella kysymyksellä.

Aineiston keruuta varten muodostettiin kyselylomake, joka esitettiin ennen varsinaista aineiston keruuta. Esitestauksesta nousseiden palautteiden ja huomautuksien perusteella tehtiin muutoksia varsinaiseen kyselylomakkeeseen. Tutkittavat henkilöt valittiin tietystä perusjoukosta, josta otettiin otos. Perusjoukoksi opinnäytetyössä valikoitui rönt-

genhoitajaopiskelijat. Otokseksi otettiin Metropoliasa opiskelevat röntgenhoitajaopiskelijat keväällä 2017. Saatu aineisto muutettiin tilastolliseen muotoon ja tuloksia tulkittiin tilastollisin menetelmin.

Kyselylomakkeeseen tuli 28 kysymystä ja vastaukseen kului aikaa noin 5-10 minuuttia. Kyselylomake muodostettiin Googlen Forms-pohjalle. Kyseinen alusta valikoitiin helppo-käyttöisyytensä vuoksi. Kysely lähetettiin opiskelijoille 8.5.2017 ja kyselylomake suljettiin 29.5.2017. Sulkeutumiseen mennessä vastauksia tuli 51 kappaletta. Kysely lähetettiin yhteensä 203 röntgenhoitajaopiskelijalle. Vastausprosentti oli siis 25%.

6.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Aineisto kerättiin Google Forms -kyselylomake pohjalla. Kun kysely suljettiin, siirrettiin kyselyn vastaukset Excelille sekä SPSS-ohjelmalle. Tulosten analysointiin käytettiin SPSS-ohjelmaa sekä osittain Exceliä. Aineiston tiedot syötettiin anonyymisti SPSS-ohjelmalle, mikä mahdollisti tulosten anonyymin tarkastelun. Aineisto tarkastettiin muutama otteeseen mahdollisten virheiden löytämiseksi. SPSS-ohjelmalla laskettiin eri muuttujia kuten frekvenssijakaumia, merkitsevyytensä sekä tehtiin ristiintaulukoita. Osa kuvioista tehtiin SPSS-ohjelmalla ja osa Excelillä. Analyysit tehtiin saatujen taulukoiden ja kuvioiden mukaan.

Kyselylomakkeen avokysymysten sanalliset vastaukset jaettiin pelkistettyihin teemoihin niiden sisältämien samankaltaisuuksien perusteella, jonka jälkeen ne taulukoitiin analysoinnin helpottamiseksi. Esimerkiksi harjoittelussa saatavaan palautteeseen liittyvät kehittämisehdotukset sijoitettiin taulukossa sarakkeen "Palautteen antaminen" alle. Esimerkkejä:

"Palautteevihko olisi hyvä käytäntö harjoittelupaikoissa."

"-- Enemmän olisi voinut olla palautetta jakson aikana, tosin olisihan sitä itsekin voinut pyytää."

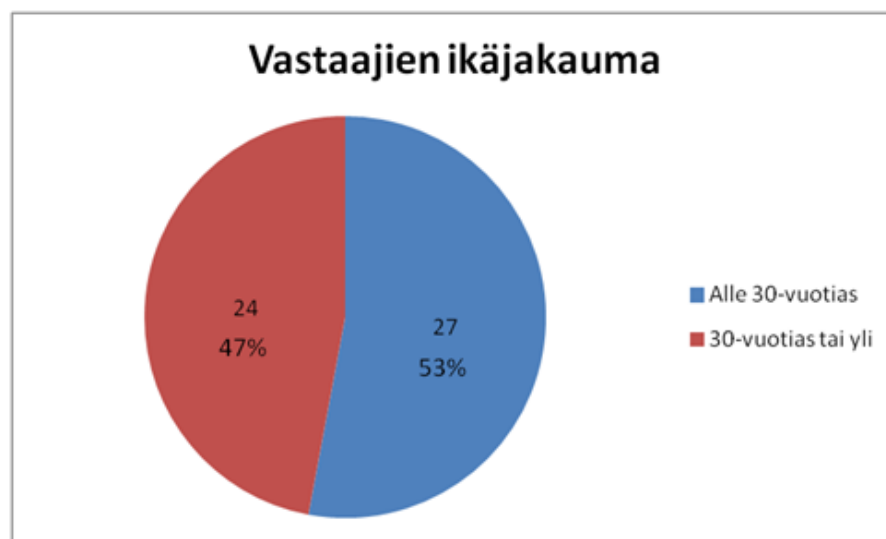
Lähestymistapa kyselyn laadulliseen aineistoon pyrki enimmäkseen ymmärtämään, mutta osin myös selittämään siinä esille tulleita seikkoja. Analyysin ulkopuolelle jätettiin vastaukset, jotka eivät olleet tutkimuskysymysten kannalta olennaisia. Tästä esimerkkinä vastaukset, jotka eivät varsinaisesti sisältäneet mitään kehittämisehdotuksia:

"Tästä paikasta ei kehittämisehdotuksia, kaikki suunniteltu viimeisen päälle."

Analyysin tulokset esitettiin raporttina opinnäytetyön tuloksissa. Oma pohdinta sekä tu-
lostien pohjalta tehdyt kehittämissuositukset esitetään puolestaan opinnäytetyön pohdin-
taosiossa. Luotettavuuden lisäämiseksi sekä johtopäätösten tukemiseksi hyödynnettiin
lisäksi muutamia sitaatteja aineistosta.

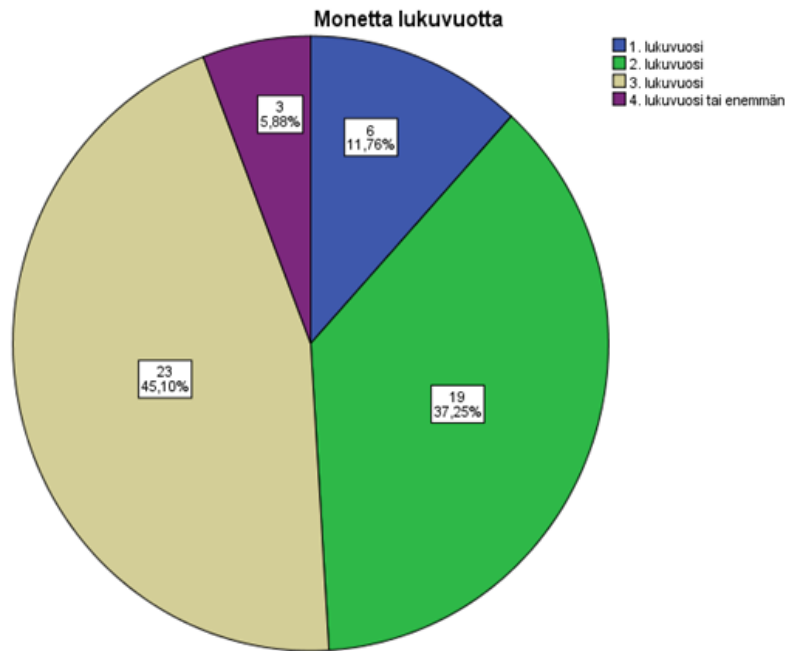
7 Tulokset

Kyselyyn vastanneita oli 51 ja vastausprosentti 25%, kun otos oli 203 (n=203). Kyse-
lyssä ei kysytty vastaajien sukupuolta, koska vastaajat olisi siitä voitu helposti tunnistaa
naisvaltaisella alalla. Vastaajien ikää kysyttiin kahdessa kategoriassa: alle 30-vuotias
sekä 30-vuotias tai yli. Iän välikkö valittiin suureksi, jotta yksittäistä vastaajaa ei tunnis-
teta sekä, että saataisiin tasaisempi ikäjakauma. Kyselyyn vastanneista 53% oli alle 30-
vuotiaita ja 47% vastaajista 30-vuotiaita tai yli (kuvio 1).



Kuvio 1. Vastaajien ikäjakauma

Yhtenä kyselyn oleellisena tietona pidettiin sitä, kuinka pitkällä opinnoissa opiskelijat
ovat. Suurin osa vastanneista opiskelijoista oli 3. lukuvuoden opiskelijoita (45%).
Toiseksi eniten vastaajia oli toiselta lukuvuodelta (37%). Ensimmäisen lukuvuoden vas-
taajia oli 12% sekä neljännen lukuvuoden tai enemmän vastaajia oli 6%. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Vastaajien jakauma lukuvuosittain

Taustatiedoissa kysyttiin myös aiempi ammatillinen koulutus. Suurimmalla osalla vastaajista, eli 53 prosentilla oli toisen asteen koulutus. 23% vastasi, että heillä on korkeakoulututkinto joltakin muulta alalta. 18% vastanneista ei ollut käynyt ammatillista koulutusta sekä 6% kertoi, että heillä oli korkeakoulututkinto sosiaali- ja terveystieteiltä (taulukko 1).

Taulukko 1. Vastaajien aiempi ammatillinen koulutus

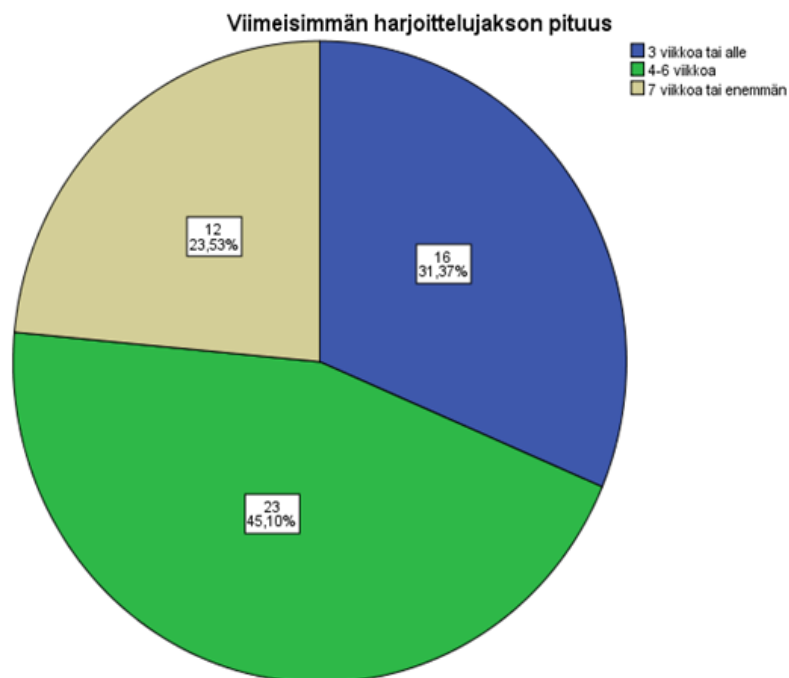
	Summa	Prosentti
Ei ammatillista koulutusta	9	17,6
Toisen asteen ammatillinen koulutus	27	52,9
Korkeakoulututkinto sosiaali- ja terveystieteiltä	3	5,9
Korkeakoulututkinto joltakin muulta alalta	12	23,5
Yhteensä	51	100,0

Opiskelijoita ohjeistettiin vastaamaan kyselyyn viimeisimmän harjoittelunsa mukaan. 90% vastaajista suoritti viimeisimmän harjoittelunsa julkisella sektorilla (esimerkiksi HUS). 10% vastaajista suoritti harjoittelunsa yksityisellä sektorilla. Lisäksi kysyttiin, oliko opiskelijalle nimetty harjoittelupaikalla oma ohjaaja. 94 prosentilla oli oma nimetty ohjaaja viimeisimmässä harjoittelussaan. Vain 6% ilmoitti, että heillä ei ollut nimettyä ohjaajaa (taulukko 2).

Taulukko 2. Nimetty ohjaaja harjoittelupaikalla

	Summa	Prosentti
Nimetty ohjaaja	48	94,1
Ei nimettyä ohjaajaa	3	5,9
Total	51	100

Viimeisimpään harjoitteluun liittyen haluttiin tietää, kuinka pitkä harjoittelujakso oli. 3 viikon tai lyhyempi harjoittelu oli 31% vastaajista. 4-6 viikon harjoittelun viimeksi oli käynyt 45% vastaajista sekä 7 viikon harjoittelun tai kauemmin oli käynyt 24% vastaajista. (Kuvio 3).

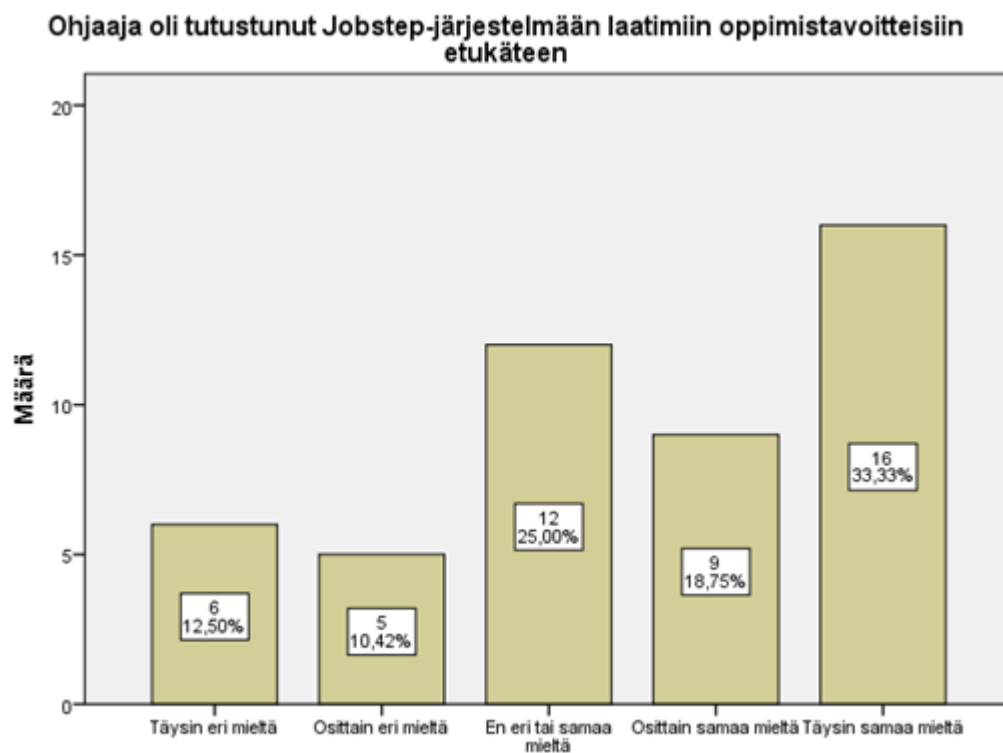


Kuvio 3. Vastaajien jakauma harjoittelujakson pituuden mukaan

7.1 Tuen saaminen ja yksilöllisyyden huomioiminen

Ensimmäinen tutkimusongelma oli, miten opiskelijat kokevat tuen saamisen harjoittelussa. Osana tuen saamista on opiskelijan yksilöllisyyden tunnistaminen. Kyselylomakkeessa esitettiin 16 kysymystä ja väittämää sekä yksi avokysymys liittyen ohjaajan yksilöllisyyden huomioimiseen sekä opiskelijan saamaan tukeen. Kyselyssä tähän osioon eivät vastanneet he, joilla ei ollut nimettyä omaa ohjaajaa.

Oppimistavoitteisiin tutustumiseen liittyen kysyimme opiskelijoilta (kuvi 4), oliko ohjaaja tutustunut Jobstep-järjestelmään laadittuihin oppimistavoitteisiin etukäteen. Yli puolet vastaajista (52%) on samaa tai täysin samaa mieltä, että ohjaaja oli tutustunut Jobstepiin laadittuihin oppimistavoitteisiin etukäteen. 23% vastaajista oli täysin eri mieltä tai eri mieltä väittämän kanssa. Kysymykseen vastanneista 25% ei ollut samaa tai eri mieltä.



Kuvio 4. Oppimistavoitteisiin tutustuminen

Opinnäytetyössä haluttiin kartoittaa, suunnittelevatko ohjaajat harjoittelun kulun etukäteen ja, huomioivatko he opiskelijan aiemmin hankitun osaamisen ohjauksessaan. 60% vastaajista oli sitä mieltä, että ohjaaja oli suunnitellut heidän harjoittelun etukäteen. Loput vastanneista kokivat, että harjoittelua ei oltu suunniteltu tai eivät osanneet vastata. Kyselyyn vastanneista lähes 70% koki, että ohjaajat huomioivat aiemmin hankitun osaamisen ohjauksessaan.

Kysymyksissä 12-20 (liite 2) esitettiin väittämiä oppimistyylin huomioimisesta, ohjauskeskusteluista saadusta tuesta, palautteen saamisesta ja mahdollisista ongelmatilanteista. Kyselyyn vastanneista 73% oli sitä mieltä, että ohjaaja huomioi opiskelijan yksilöllisen oppimistyylin ohjauksessaan. 63% mielestä ohjauskeskustelut tukivat oppimista, ja 23% mielestä ohjauskeskusteluista ei saatu tukea oppimiseen. 72% vastaajista sai omasta mielestään riittävästi suullista palautetta omalta ohjaajaltaan. Mahdollisissa ongelmatilanteissa opiskelijat saivat ohjaajaltaan hyvin tukea. 79% vastaajista sai tukea omalta ohjaajalta, mikäli harjoittelussa syntyi ongelmatilanteita.

Taulukossa 3 on vertailtu ristiintaulukoinnilla kahdenkeskisten ohjauskeskustelujen määrää ja sen merkitystä siihen, onko opiskelija kokenut saaneensa tukea näistä ohjauskeskusteluista. Taulukosta pystytään huomioimaan, että jos opiskelija oli käynyt ohjaajan kanssa kaksi kertaa ohjauskeskusteluja tai enemmän, hän koki niiden tukevan oppimista. Vastaajista 19% oli käynyt kahdenkeskisiä ohjauskeskusteluja harjoittelun aikana vain kerran. Heistä kolme oli sitä mieltä, että se tuki oppimista ja kuusi eri mieltä.

Taulukko 3. Kahdenkeskisten ohjauskeskusteluiden määrä ja niiden vaikutus tuen saamiseen

		Kahdenkeskiset ohjauskeskustelut tukivat oppimista				
		Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	En eri tai samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Ohjaajan kanssa käydyt kahdenkeskiset ohjauskeskustelut harjoittelun aikana	En lainkaan	4	2	2	1	0
	Kerran	1	1	4	2	1
	Kaksi kertaa	0	0	0	2	7
	Kolme kertaa	0	0	0	1	4
	Useammin			1	0	12
Yhteensä		5	6	7	6	24

7.2 Röntgenhoitajaopiskelijoiden kehittämisehdotuksia harjoittelun ohjauksen parantamiseksi

Suljettujen kysymysten lisäksi opiskelijoiden kokemuksia harjoittelussa saamastaan ohjauksesta haluttiin tarkentaa kahdella avokysymyksellä. Ensimmäinen avokysymys oli: "Mitä kehittämisehdotuksia Sinulla olisi ohjatun harjoittelun ohjauksen parantamiseksi, jotta harjoittelu tukisi oppimistasi mahdollisimman hyvin?". Avokysymys haki vastauksia kahteen ensimmäiseen tutkimusongelmaan, eli "Miten opiskelijat kokevat tuen saamisen harjoittelussa?" ja "Miten harjoittelun ohjausta voitaisiin kehittää opiskelijoiden toiveita vastaavaksi?".

Ensimmäiseen avokysymykseen saatiin 23 vastausta. Analysoinnin helpottamiseksi vastaukset jaettiin taulukkoon viiteen teemaan (viisi saraketta), joihin pelkistettiin vastaukset/kehittämisehdotukset, jotka toistuivat vähintään kahdessa vastauksessa. Osa vastauksista oli pitkiä ja sisälsi useamman kehittämisehdotuksen, jolloin osa vastauksesta saatettiin sijoittaa toisen teeman alle.

Merkittävänä kehittämisalueina pidettiin niitä, joihin viitattiin useammassa kuin yhdessä avovastauksessa. Niitä olivat aiemman osaamisen hyödyntäminen, palautteen antaminen, ohjauksen suunnitteleminen etukäteen, työvuorojen suunnittelu sekä ohjaajan oma motivaatio.

Kaikkein eniten avovastauksissa tuli esiin viittauksia harjoittelun suunnittelemisesta etukäteen, josta muodostuikin pääluokka "Ohjauksen suunnitteleminen etukäteen". Opiskelijoiden avovastauksissa mainittiin muun muassa, että ohjaajan tulisi tutustua paremmin harjoitteluun tulevan opiskelijan taustoihin perehtymällä opiskelijan harjoittelun tavoitteisiin jo ennen harjoittelun alkua suunnitellakseen etukäteen tulevan harjoittelun etenemisen. Eräs opiskelija ehdotti esimerkiksi "perehdytyskaavaketta" tai muuta vastaavaa tarkastuslistaa ohjauksen suunnitelmallista etenemistä helpottamaan.

"Ohjaaja ei saisi toteuttaa ohjausta "kuten on aina ennenkin tehty", vaan luottaa opiskelijan antamaan infoon, jonka tämä on koulusta saanut, esim. mitä harjoittelun tulee sisältää --"

"Alustava runko harjoitteluun. Näin joka päivä vaihtuvat ohjaajat tietäisivät mitä esim. ensimmäisellä viikolla tulee opiskelijalle ohjata. Ja tästä olisi hyvä edetä opiskelijan oppimisnopeuden kautta haastavimpiin tehtäviin. Näin välttyttäisiin ohjaamisen repaleisuudesta."

Toinen pääluokka ”aiemmin hankitun osaamisen hyödyntäminen” liittyi osin harjoittelun suunnittelemiseen ennalta. Eräs opiskelija oli ehdottanut, että ohjaaja voisi ”—kysellä ja perehtyä opiskelijan aikaisempiin harjoitteluihin ja mitä opiskelija jo osaa.”

Viidessä avovastauksessa palautteen saaminen mainittiin oppimista tukevaksi tekijäksi, josta muodostuikin kolmas teema ”palautteen antaminen”. Kaikki näin vastanneet toivoivat saavansa jossakin muodossa ohjaajiltaan vielä enemmän palautetta toiminnastaan harjoittelun aikana. Eräs vastaaja ehdotti palautevihkoa palautteenantoa helpottamaan, kun taas toisen mielestä suullista palautetta tulisi saada enemmän.

Neljänneksi teemaksi muodostui työvuorosunnittelu ja nimetyn ohjaajan läsnäolo. Viisi vastanneista opiskelijoista oli harjoittelupaikallaan törmännyt tilanteeseen, jossa oman ohjaajan työvuorot eivät aina osuneet yksiin opiskelijalle laadittujen työvuorojen kanssa. Opiskelijamyönteisen ilmapiirin harjoittelupaikalla koettiin kuitenkin jossakin määrin helpottavan tilannetta silloin, kun oma ohjaaja ei ollut paikalla.

”--Harjoittelupaikoissa olisi hyvä huomioida työvuorosunnittelu paremmin harjoittelun alkuvaiheelle, jotta ekoina päivinä olisi oma ohjaaja tai edes sama henkilö läsnä ohjaamassa ja ”ajamassa sisään.”

Viimeiseksi teemaksi muodostui ohjaajan oma motivaatio, johon kaksi vastaajaa olivat kiinnittäneet huomiota harjoittelupaikoillaan. Opiskelijat kokivat ohjaajan motivaation sekä ohjaustyötä että varsinaista työtä kohtaan merkittävänä.

”Ohjaajien valinnassa tulisi ottaa huomioon ohjaajan motivaatio ja ohjaustaidot. ”

7.3 Opiskelijan saama vastuu harjoittelussa

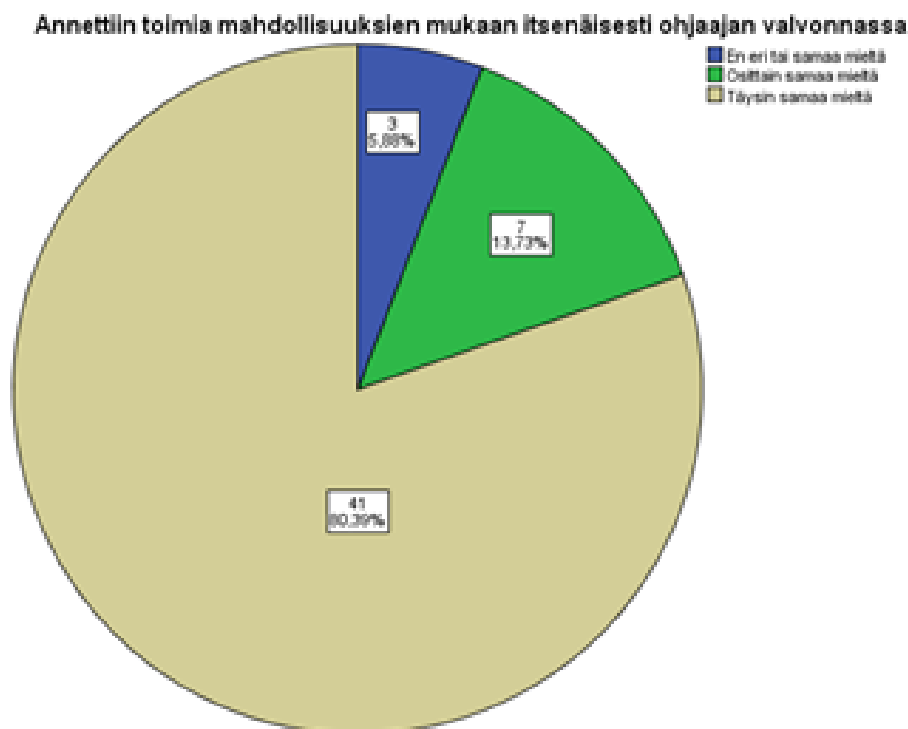
Toinen tutkimusongelma oli, kuinka paljon opiskelija saa vastuuta harjoittelussa. Kyselyn avulla haluttiin kartoittaa, saavatko opiskelijat mielestään liian vähän, liian paljon vai sopivasti vastuuta. Lisätavoitteena oli selvittää, miten opiskelijat kokevat vastuun saamisen. Tämän hahmottamiseksi kyselyssä oli 5 kysymystä ja väittämää vastuusta, joista yksi oli avokysymys. Seuraavaksi käydään suljettujen vastausten tulokset läpi. Taulukossa 4 on kuvattu opiskelijoiden arviot siitä, annettiinko heille vastuuta harjoittelun aikana. 62% vastaajista kokee saaneensa vastuuta harjoittelussa. 33% on osittain samaa

mieltä väittämän kanssa. 2% vastaajista on osittain eri mieltä väittämästä ja 2% täysin eri mieltä.

Taulukko 4. Minulle annettiin vastuuta harjoittelupaikalla

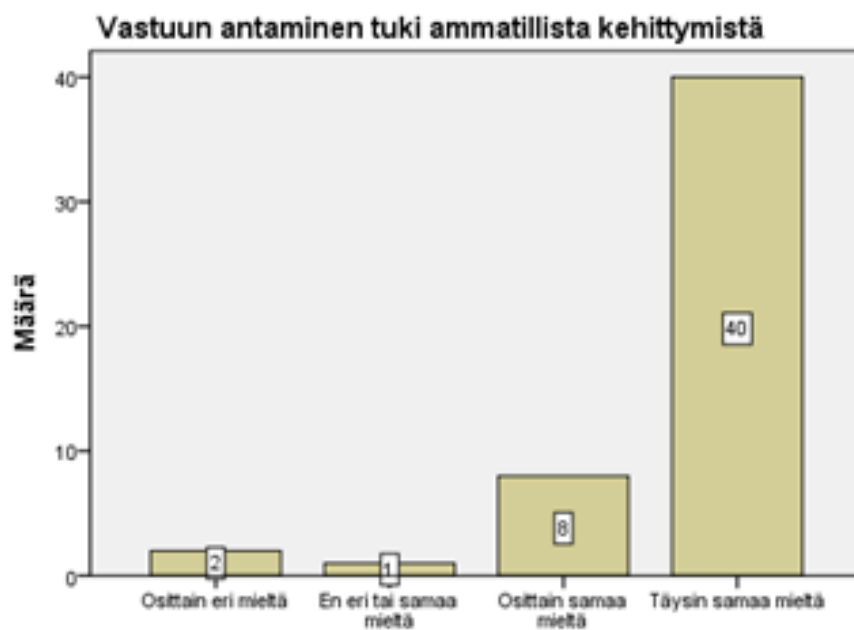
	Määrä	Prosentti
Täysin eri mieltä	1	2,0
Osittain eri mieltä	1	2,0
Osittain samaa mieltä	17	33,3
Täysin samaa mieltä	32	62,7
Yhteensä	51	100,0

Kuviossa 5 on kuvattu, kuinka suuri osa opiskelijoista sai toimia mahdollisuuksien mukaan itsenäisesti ohjaajien vastuulla. 80% vastaajista oli sitä mieltä, että he saivat toimia itsenäisesti ohjaajan valvoessa. 14% oli osittain samaa mieltä väittämän kanssa ja vain 6% vastasi olevansa eri mieltä.

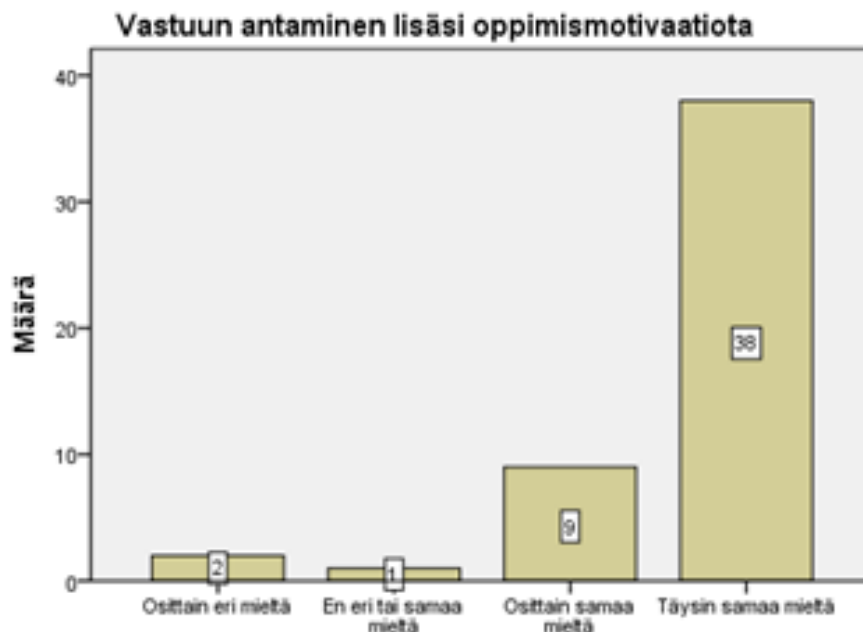


Kuvio 5. Minun annettiin toimia mahdollisuuksien mukaan itsenäisesti ohjaajan valvonnassa

Kaksi seuraavista väittämistä koskivat sitä, kuinka opiskelijat kokevat vastuun saamisen. Näillä kysymyksillä pyrittiin selvittämään, kokivatko opiskelijat vastuun ammatillista kehittystään tukevana tekijänä sekä, lisäksi vastuun antaminen oppimismotivaatiota. Kuvioidessa 6 ja 7 on esitetty näistä kysymyksistä saadut tulokset. Suurimman osan mielestä (78%) vastuun antaminen harjoittelussa tuki ammatillista kehittymistä. 15% vastaajista on osittain samaa mieltä, 6% vastaajista on eri mieltä tai ei kumpaakaan. Väittämässä "Vastuun antaminen lisäsi oppimismotivaatiotani", samaa mieltä asiasta on 75% vastaajista. Osittain samaa mieltä 18%, osittain eri mieltä tai ei kumpaakaan 6%. Vain yksi vastaajista on jättänyt vastaamatta.



Kuvio 6. Vastuun antaminen tuki ammatillista kehittymistä



Kuvio 7. Vastuun antaminen lisäsi oppimismotivaatiota

Kyselyn vastausten perusteella tarkasteltiin, onko iällä tai opiskeluvuosilla merkittävää merkitystä vastuun saamiseen harjoittelussa. Tätä varten suoritettiin ristiintaulukointeja, jotka on esitetty taulukoissa 5 ja 6. Taulukossa 5 on vertailtu opiskelijan opiskeluvuoden vaikutusta vastuun saamiseen. Ensimmäisen lukuvuoden opiskelijoista kaikki ovat olleet sitä mieltä, että heille on annettu vastuuta harjoittelupaikalla. Toisen lukuvuoden opiskelijoista 95% on ollut samaa mieltä, että he ovat saaneet vastuuta harjoittelupaikassa ja 5% vastaajista on eri mieltä. Kolmannen lukuvuoden opiskelijoista kaikki ovat olleet täysin samaa mieltä tai osittain samaa mieltä, että ovat saaneet vastuuta. Neljännen lukuvuoden opiskelijoista 67% on ollut samaa mieltä vastuun saamisesta ja 33% vastaajista sitä mieltä, ettei ole saanut vastuuta harjoittelupaikassa.

Taulukko 5. Vastaajien opiskeluvuosien vaikutus vastuun saamiseen harjoittelussa

		Annettiin vastuuta harjoittelupaikalla				Yhteensä
		Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	
Monetta lukuvuotta	1. lukuvuosi	0	0	0	6	6
	2. lukuvuosi	0	1	7	11	19
	3. lukuvuosi	0	0	10	13	23
	4. lukuvuosi tai enemmän	1	0	0	2	3
Yhteensä		1	1	17	32	51

Taulukossa 6 on taas tarkasteltu iän ja vastuun riippuvuutta toisistaan. Alle 30 vuotiaista vastaajista 26% on ollut samaa mieltä väitteen kanssa, että he ovat saaneet vastuuta harjoittelupaikalla ja 74% vastaajista täysin samaa mieltä. 30 vuotiaiden tai vanhempien vastauksissa erot ovat suuremmat. 92% vastaajista on täysin tai osittain samaa mieltä vastuun saamisesta. 8% vastaajista täysin tai osittain eri mieltä.

Taulukko 6. Vastaajien iän vaikutus vastuun saamiseen harjoittelussa

		Annettiin vastuuta harjoittelupaikalla				Yhteensä
		Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	
Ikä	Alle 30 vuotias	0	0	7	20	27
	30 vuotias tai yli	1	1	10	12	24
Yhteensä		1	1	17	32	51

7.3.1 Opiskelijoiden kokemuksia vastuun saamisesta

Toinen avokysymyksemme oli: "Millaisena koit vastuun saamisen harjoittelussa?". Tähän avokysymykseemme saimme yhteensä kolmekymmentä vastausta. Jaoimme nämä vastaukset viiteen pääluokkaan analysoidessamme vastauksia sen mukaan, toistuivatko samat aiheet vastauksissa useamman kerran. Pidimme näitä useammassa vastauksissa esille tulleita teemoja merkittävänä. Osa vastauksista sisälsi kahta eri teemaa, joten vastaus saatettiin jaotella kahteen eri pääluokkaan.

Aiheita, joita vastauksissa nousi esille, olivat seuraavat: vastuu lisäsi epävarmuutta, työyhteisöltä saatu luottamus koettiin merkityksellisenä, vastuu lisäsi oppimismotivaatiota, vastuun saaminen kohotti ammatillista itsetuntoa sekä vastuu lisäsi työyhteisöön kuulumisen tunnetta.

Kyselyn avovastauksien perusteella opiskelijat kokivat työyhteisön saadun luottamuksen merkityksellisenä. Vastauksissa eniten viitattiin tähän teemaan. Avovastausten perusteella opiskelijat kokivat, että heihin luotettiin, kun he saivat vastuuta. Vastuun saaminen koettiin mielekkääksi ja luottamuksen osoitukseksi.

"Ammattitaitoa vahvistavana ja positiivisena kokemuksena. Koin olevani luottamuksen arvoinen."

"Vastuun saaminen harjoittelussa lisäsi tunnetta, että minuun ja taitoihini luotetaan ja se oli tietenkin hyvä asia"

"Oli mukavaa olla osa tiimiä. Siitä tuli olo, että myös minun työpanostani arvostetaan. Ihmiset luottivat osaamiseeni ja sain työskennellä yksin."

Toisena avovastauksissa nousi esiin vastuun positiivinen vaikutus oppimismotivaatioon. Röntgenhoitajaopiskelijat kokivat, että vastuu motivoi oppimaan ja vastuun saaminen kasvatti osaamista.

"--Jonkinverran vastuuta on mukava saada, jotta motivaatio säilyy"

"--Jos ei saa yhtään vastuuta, niin se laskee motivaatiota"

Vastuun saaminen koettiin myös ammatillisen itsetunnon kohottajana. Vastausten perusteella vastuun saaminen oli positiivinen kokemus, joka kehitti itsetuntoa ja ammatillista identiteettiä sekä se koettiin vahvistavan ammattitaitoa.

"Ammattitaitoa vahvistavana ja positiivisena kokemuksena. Koin olevani luottamuksen arvoinen."

"Se nosti huomattavasti ammatillista itsetuntoani ja myöhemmin myös opettajani kommentoi huomanneensa saman asian esim. oppimispäiväkirjastani"

Röntgenhoitajaopiskelijoiden vastauksissa nousi esiin myös epävarmuuden tunne, jota vastuu ehkä aiheutti. Vastuu aiheutti epävarmuutta, kun apua ei ollutkaan heti saatavilla ja se koettiin pelottavaksi. Koettiin myös, että harjoittelussa oli ollut liikaa vastuuta.

Muutamassa vastauksessa viitattiin yhteisöön kuuluvuuden tunteeseen. Vastuun saamisen myötä opiskelijat tunsivat kuuluvansa enemmän työyhteisöön ja tiimiin, mikä lisäsi myös tunnetta, että heidän työpanostaan arvostetaan. Työyhteisöön kuulumisen tunne tuli esiin kahdessa vastauksessa.

8 Johtopäätökset

HUS:n opiskelijaohjauksen käsikirjassa (HUS 2014: 20) mainitaan, että ohjaajan tulee ottaa huomioon opiskelijan aiempi osaaminen ja yksilölliset tekijät. Osana hyvää ohjaamista, tulisi ohjaajan suunnitella harjoittelun kulkua etukäteen ja ottaa huomioon opiskelijan yksilölliset erot. 52% mielestä ohjaajat olivat tutustuneet oppimistavoitteisiin etukäteen. 60% vastaajista olikin sitä mieltä, että ohjaaja oli suunnitellut harjoittelun etukäteen.

Jokaisella opiskelijalla on yksilölliset oppimistyylit, joita ohjaajan tulisi myös huomioida (Helander 2009: 32 - 33). Vastaajien mielestä heidän yksilöllinen oppimistyylinsä huomioitiin harjoittelussa, 73% oli väittämän kanssa samaa mieltä. Vastausten perusteella voidaan todeta, että opiskelijoiden mielestä harjoittelun ohjaajat suunnittelivat harjoittelun etukäteen ja huomioivat yksilöllisiä tekijöitä. Tulokset ovat samantyyliisiä, kuin Kirsi Tanskasen tekemässä Pro Gradu -tutkielmassa (2005: 67-72). Tanskasen tutkielman tuloksissa sairaanhoitajaopiskelijoiden mielestä puolet pitivät harjoittelun ohjausta suunnitelmallisena.

Opiskelijoiden kokemuksia harjoittelun ohjauksesta tarkennettiin kyselyssä lisäksi kahdella avokysymyksellä, joista toinen liittyi kehittämisehdotuksiin harjoittelun parantamiseksi ja toinen vastuun saamiseen harjoittelupaikalla. Eniten kehittämisehdotuksia

koskevista avovastauksissa oli viittauksia harjoittelun suunnittelemisesta etukäteen. Opiskelijan aiempaan osaamiseen, yksilöllisiin tekijöihin ja muihin harjoitteluun liittyviin toiveisiin ohjaaja pystyy perehtymään esimerkiksi Jobstep -järjestelmään laatiman CV:n avulla. Lisäksi Metropolia ohjeistaa röntgenhoitajaopiskelijoitaan lähettämään harjoittelupaikoille esittelykirjeen itsestään viimeistään kahta viikkoa ennen varsinaisen harjoittelun alkamista.

"Jonkinlainen perehdytyskaavakkeiden tyylinen perusasioiden checklist olisi myös hyvä opiskelijalle läpikäytäväksi, jotta tulisi tärkeimmät turvallisuus ja ydinasiat käytyä varmasti ja järjestelmällisesti ensimmäisinä päivinä harjoittelijan kanssa. Ei olisi harjoittelijan omista tavoitteista tai vaihtuvasta ohjaajasta riippuvainen, kun olisi sabluuna seurattavaksi."

"Alustava runko harjoitteluun. Näin joka päivä vaihtuvat ohjaajat tietäisivät mitä esim. ensimmäisellä viikolla tulee opiskelijalle ohjata. Ja tästä olisi hyvä edetä opiskelijan oppimismopeuden kautta haastavimpiin tehtäviin. Näin välttyttäisiin ohjaamisen repaleisuudesta."

Avovastauksista saadun tutkimusdatan perusteella opiskelijoiden työvuorosunnitteluun harjoittelupaikoilla voitaisiin kiinnittää jatkossa yhä enemmän huomiota, jotta opiskelijalla olisi mahdollisuus ohjaukseen jokaisella työvuorollaan.

"Minulla oli vastuuhjaaja, mutta työpisteellä, jossa harjoittelin, oli joka päivä useita eri röntgenhoitajia töissä "ohjaajina". Virallinen ohjaaja oli läsnä ehkä kerran. Työntekijöiden vaihtuvuuden koin isoksi häiriötekijäksi harjoittelussani. Jousuin aloittamaan joka kerta, jopa monta kertaa päivässä, alusta uuden "ohjaajan" kanssa."

Opiskelijat saivat hyvin palautetta harjoittelun ohjaajalta. 72% vastaajista sai omasta mielestään riittävästi suullista palautetta. Tulos on hyvä, koska juuri palautteen perusteella opiskelija pystyy muuttamaan toimintatapojaan sekä on selvillä omasta kehitymisestään, mikä taas voi lisätä motivaatiota. Myös palautteen antaminen opiskelijalle tukee ja kehittää opiskelijaa harjoittelussa. (Helander 2009: 32-33.)

Konttilan tutkielma (2006: 56) tuki tämän opinnäytetyön tuloksia, joiden perusteella opiskelijat pitivät palautteen saamista oppimista tukevana tekijänä. Avovastausten perusteella opiskelijat kaipaavat vieläkin enemmän palautetta suoritumisestaan.

"Annetaan enemmän suullista palautetta harjoittelun aikana. Esim. pienikin positiivinen palaute antaa kummasti itseluottamusta oppilaalle ja motivoi entistä parempaan suoritukseen. "

"-- Enemmän olisi voinut olla palautetta jakson aikana, tosin olisihan sitä itsekin voinut pyytää."

Vehviläisen tutkimus (2014: 12) tukee ajatusta siitä, että toimiva ohjaustyö on vuorovai-
kuttamista, joka on parhaimmillaan molemmille osapuolille antoisaa. Opiskelija saa oh-
jaajan palautteen myötä eväitä kohti ammatillista asiantuntijuutta, kun taas ohjaaja voi
saada opiskelijalta tuoreita ja uudenlaisia ajattelutapoja juurtuneita työn rutiineja virkis-
tämään.

"Palautevihko olisi hyvä käytäntö harjoittelupaikoissa."

Oli palaute sitten suullista tai kirjallista, on selvää, ettei ohjauskeskusteluiden merkitystä
opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen voida korostaa liikaa.

Tuloksista voidaan nähdä, että lähes kaikki vastaajista kokivat saaneensa vastuuta har-
joittelupaikassa. Vastaajista 80% koki, että he saivat toimia itsenäisesti ohjaajan valvo-
essa. Tuloksen voidaan tulkita käyvän lähes yhteen väittämän kanssa, että opiskelijat
saavat vastuuta harjoittelussa. Helanderin mukaan (2009: 32–33) ohjaajan tulee antaa
tilaa oppijan itsenäiselle työskentelylle.

Pääasiassa opiskelijat kokivat vastuun saamisen hyvänä. 78% mielestä vastuun anta-
minen harjoittelussa tuki ammatillista kehittymistä. 75% mielestä vastuun antaminen li-
säsi heidän oppimismotivaatiota. Tästä voidaan päätellä, että suurimmaksi osaksi opis-
kelijat hyötyvät vastuun saamisesta ainakin omasta mielestään.

"Millaisena koit vastuun saamisen harjoittelussa" -avokysymyksen vastauksissa ei nous-
sut esiin yllättäviä asioita ja vastaukset tukivat hyvin yllämainittuja asioita. Opiskelijat
vastasivat, että vastuu esimerkiksi lisää oppimismotivaatiota ja sen myös kerrottiin vah-
vistavan ammattitaitoa. Avovastauksissa nousi myös esiin, että vastuun saaminen lisää
luottamusta työyhteisössä. Tulokset tukevat Opetushallituksen tukeman "Vastuuta otta-
malla opit" -toimintamallin tavoitteita ja tarkoituksia, minkä mukaan vastuuta ottamalla
opiskelija kehittää ammattitaitoaan ja vastuuta ottamalla on tarkoitus lisätä opiskelijan
motivaatiota ja tukea ammatillista kasvua. (Oulun seudun ammattiopisto 2016; Radiogra-
fia 5/2016: 20.)

Tarkastelimme myös iän ja opiskeluvuosien merkitystä vastuun saamiseen ristiintaulu-
koinneilla. Tuloksista voidaan huomata, että iällä tai opiskeluvuosilla ei näyttänyt olevan
merkitystä vastuun saamisessa. Ristiintaulukoinneista tehtiin myös Khiin neliötestit, jolla

testataan muun muassa taulukon merkitsevyyttä (KvantiMOTV 2004). Kyseisissä ristiin- taulukoinneissa ei voida vastauksia yleistää, koska laskennalliset ehdot eivät täyty kokonaan. Tästä huolimatta tulokset ovat mielenkiintoisia ja jatkossa etenkin ohjauskeskusteluiden vaikutusta voisi tutkia lisää.

Mielenkiintoisin tulos yksilöllisyyden huomioimisessa ja tuen saamisessa saatiin ristiin- taulukoinnilla (taulukko 3). Kun verrattiin ohjauskeskusteluiden määrää ja niiden merkitystä tuen saamiseen, huomattiin, että mitä enemmän opiskelijat olivat käyneet ohjauskeskusteluja, sitä enemmän he kokivat sen tukeneen oppimistaan. Ohjauskeskusteluja voidaan siis pitää vastausten perusteella hyödyllisinä ja oppimisen tukemisen apukeinona. Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia, kuin Konttilan tekemässä pro gradu -tutkielmassa (Konttila 2006: 53). Konttilan tutkielmassa opiskelijat kokivat kahdenkeskiset ohjauskeskustelut oppimista tukevaksi tekijäksi.

8.1 Kehittämisehdotukset

Opinnäytetyön tuloksista ja johtopäätöksistä esiin nousi muutamia kehittämisideoita liittyen harjoittelun ohjauksen sekä harjoittelunohjaajien koulutuksen parantamiseen. Jotta ohjattu harjoittelu vastaisi mahdollisimman hyvin opiskelijoiden toiveita, tulisi opiskelijoiden toiveet ottaa huomioon harjoittelun ohjauksen sekä ohjaajakoulutuksen suunnittelussa.

Opiskelijan ja ohjaajan työvuorojen suunnitteleminen yhteneväisiksi ei aina ole käytännön syistä mahdollista. Harjoittelupaikoilla olisikin hyvä olla valmis suunnitelma siitä, miten opiskelijan ohjaus toteutetaan silloin, kun nimetty ohjaaja ei ole paikalla.

Jobstep-tietoihin ja esittelykirjeeseen perehtymisen lisäksi kyselyyn vastanneilla opiskelijoilla oli omia ehdotuksia harjoittelun selkeän etenemisen helpottamiseksi. Niitä olivat esimerkiksi perehdytyskaavake tai jokin muu fyysinen dokumentti, jonka avulla ohjaaja voisi helpottaa harjoittelun suunnitelmallista etenemistä.

Tulosten perusteella röntgenhoitajaopiskelijat kokivat vastuun saamisen lisäävän motivaatiota sekä ammatillista kehittymistä. Harjoittelun ohjaajien koulutuksessa olisikin hyvä käydä läpi erilaisia keinoja paljon vastuuta opiskelijalle voi antaa, minkälaista vastuuta opiskelijalle voi antaa sekä miten motivoida opiskelijaa itsenäiseen työskentelyyn.

Tämän tutkimuksen tuloksissa ja Konttilan pro gradu -tutkielmassa (2006) nähdään, että opiskelijoiden mielestä kahdenkeskiset ohjauskeskustelut tukevat opiskelijan oppimista. Koulutuksissa voitaisiinkin käydä läpi hyviä malleja kahdenkeskisiin ohjauskeskusteluihin.

9 Pohdinta

Aloitimme opinnäytetyöprosessin tammikuussa 2017, jolloin saimme opinnäytetyömme aiheen. Aiheemme kuitenkin vaihtui vielä kevään aikana, joka toikin vähän haasteita heti alussa. Lopulta tarkoituksenamme oli selvittää opinnäytetyössämme Metropolia Ammattikorkeakoulun röntgenhoitajaopiskelijoiden kokemuksia harjoittelun ohjauksesta.

Aiheen muutoksesta huolimatta pysyimme todella hyvin aikataulussa koko vuoden. Suunnitelma tuli valmiiksi huhtikuussa ja toukokuussa teimme kyselyn opiskelijoille. Saimme ennen kesää kyselyn tehtyä, joka oli tavoitteemmekin, ja kesällä aloimme analysoida tuloksia. Syksyllä jatkoimme analysointia ja viimeistelimme opinnäytetyötä. Meillä oli siis hyvin aikaa analysoida vastauksia.

Alusta lähtien yhteistyömme sujui hyvin ja pyrimme koko prosessin ajan jakamaan tehtäviä tasaisesti jokaiselle. Työskentelimme lähinnä itsenäisesti, mutta pidimme tiiviisti yhteyttä ja sovimme tapaamisia aina tarpeen mukaan sekä keskenämme että ohjaajien kanssa. Työstimme opinnäytetyötä pilvipalvelua hyväksikäyttäen. Tällä tavalla näimme aina, mitä toiset olivat tehneet.

9.1 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on julkaissut hyvän tieteellisen käytännön ohjeet, jonka mukaan tutkimustyön tulee olla huolellista ja tarkkaa. Tiedonhankinnan-, tutkimus- ja arviointimenetelmien tulee olla eettisesti kestäviä sekä lähdeviitteet tulee merkitä oikein ja tarkasti. Tutkimus tulee suunnitella ja raportoida vaatimusten mukaisesti, ja tutkimusta tai opinnäytetyötä tekevillä on oltava asianmukaiset tutkimusluvut. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012: 6–7.)

Opinnäytetyössä noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön ohjeita. Kuulan mukaan (2011: 24, 34–35) tutkimuksessa tutkittavien ihmisten itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa ja välttää mahdollisia tutkimuksesta aiheutuvia vahinkoja. Opinnäytetyössämme kunnioitimme itsemääräämisoikeutta. Tutkimusaineiston keruussa tutkittavat saivat itse päättää osallistuvatko tutkimukseen vai eivät.

Tutkittavalle ryhmälle lähetettiin linkki kyselylomakkeeseen sähköpostin kautta. Sähköpostin kautta kyselylomakkeiden lähetys luo eettisen ongelman, kun vastaajan anonymiteetti vaarantuu (Vilkkä 2005: 75). Tämän takia kyselylomakkeet lähetettiin koulun yhteyshenkilölle, joka välitti ne eteenpäin tutkittavalle joukolle. Kyselylomake tehtiin verkkosivuille, jossa kyselylomakkeen pystyi palauttaa anonymisti. Tällä tavalla emme saaneet tietoon yhdenkään kyselyyn vastanneen sähköpostia, josta voisi selvittää vastaajien mahdollinen henkilöllisyys. Aineiston hankinnassa varmistettiin anonymiteetin säilyminen, eikä yhteystietoja kysytty. Myös taustatietojen kysymyksissä on valittu sellaiset kysymykset, joista ei voi tunnistaa yksittäistä vastaajaa vastausten perusteella. (Kuula 2011: 61–65.)

Tutkimuksen luotettavuutta tulee myös arvioida. Luotettavuutta arvioidaan reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Jotta tutkimus on validi, tutkimuksessa tulee mitata sitä, mitä oli tarkoitus mitata. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan kyselyssä käytettyjen käsitteiden johdonmukaisuutta. Ulkoisessa validiteetissa tärkeintä on, että lopuksi tehdyt johtopäätökset vastaavat aineistoa. Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittarin ja tutkimusasetelman toimivuutta. Tärkeintä reliabiliteetissa on tutkimuksen toistettavuus, jolloin tutkimus voidaan toistaa ja saada samankaltaisia tutkimustuloksia. (Toikko – Rantanen 2009: 122.)

Osana tutkimuksen validiteettia on oikean tutkimusmenetelmän valitseminen. Opinnäytetyössä käytetty määrällinen tutkimusmenetelmä oli mielestämme sopiva kyseiseen tutkimukseen. Halusimme kartoittaa suuremman joukon mielipidettä harjoittelun ohjauksesta, johon määrällinen menetelmä sopii hyvin. Samanlaisesta aiheesta oli aiemmin tehty laadullinen tutkimus, mikä oli osasyynä kyseisen tutkimusmenetelmän valintaan. Tutkimuksen validiutta lisää opinnäytetyössä käytetty laaja teoriapohja sekä aiemmat saatavilla olevat tutkimukset. Kyselyssä käytetyt kysymykset muodostettiin aiempien tutkimuksien ja kirjallisten lähteiden perusteella, jolloin niistä saatiin mahdollisimman johdonmukaiset ja tutkimukseen sopivat. Validiutta lisää vielä kyselylomakkeen esitestäminen.

Tutkimusta voidaan pitää reliabiliteettina, vaikka kyselyssä saatu vastausprosentti oli alhainen (25%). Tutkimuksen reliabiliteettia puoltaa se, että kysely voidaan suorittaa tällaisenaan isommalle joukolle. Tutkimukseen kehitetty mittari esitettiin ja parannettiin, mikä nostaa tutkimuksen reliabiliteettia, koska samaa kyselypohjaa voitaisiin käyttää isommassa tutkimuksessa.

9.2 Ammatillinen kehittyminen ja oppimisprosessi

Ammattikorkeakouluopintojen opetussuunnitelmasta 15 opintopistettä koostuu opinnäytetyöstä, jonka tavoitteena oli toteuttaa ammatillista osaamista hyödyttävä tutkivalla otteella valmisteltu laaja kirjallinen työ. Opinnäytetyömme aihe muovautui pyrkimykseksi parantaa ammatilliseen asiantuntijuuteen tähtäävän koulutuksen laatua ollen samalla sekä työelämälähtöinen, että käytännön opiskelun kannalta merkittävä.

Tutkinto-ohjelmamme opetussuunnitelmassa mainitaan yhdeksi opinnäytetyön tavoitteeksi kehittämispainotteinen työote, joka olikin yksi tutkimuksemme lähtökohdista alusta asti. Oma mielenkiintomme aihetta kohtaan tuki ammatillista kehittymistä läpi koko opinnäytetyöprosessin, sillä kohtasimme sen aikana haasteen, jos toisenkin.

Opinnäytetyömme aihe muovautui alkuperäisestä harjoittelun ohjaajille suunnatusta koulutuspäivästä lopulliseen muotoonsa saatuaamme kritiikkiä alkuperäisen aiheen haasteellisuudesta, mutta pidimme siitä huolimatta yllä mielenkiintomme ohjausaiheeseen. Jo tällaisesta vastoinkäymisestä selviäminen pitämällä prosessi yhä hallinnassa ja etenemissuunnassa, oli omiaan kehittämään meitä kohti osaavammiksi tutkimustyön tekijöiksi. Lopputuloksena haasteista huolimatta toteutimme ammatillisessa toiminnassa sovellettavan työn.

Koulutuksemme aikana tutkimustyön menetelmäopintoja oli melko niukasti. Otimme kuitenkin tutkimustyön haasteellisimmista vaiheista selvää osallistamalla aiheita käsitteleviin työpajoihin, sekä ottamalla yhteyttä asiantuntijoihin muun muassa kyselylomakettamme valmistellessamme. Kriittinen ajattelu, tutkimuskirjallisuuden lukeminen, tietokantojen käyttäminen sekä opintojemme aikaisista töistä laajimman kirjallisen työn hallinta olivat kaikki haasteita, joista selviäminen oli osa valtavaa oppimisprojektia, joka on vasta alussa.

9.3 Jatkotutkimusaiheet

Kyselyyn vastasi kaiken kaikkiaan 25% Metropolia Ammattikorkeakoulun röntgenhoitajaopiskelijoista. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia röntgenhoitajaopiskelijoiden kokemuksia harjoittelun ohjauksesta laajemmin valtakunnallisesti ottamalla myös muiden ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden kokemuksia mukaan vertailuun. Tällöin voitaisiin verrata mahdollisia alueellisia eroavaisuuksia opiskelijoiden harjoittelukokemuksissa. Saatujen tulosten avulla voitaisiin esimerkiksi helpottaa työelämäharjoittelun ohjauk käytäntöjen yhtenäistämistä.

Tutkimusaineistoa ei ollut riittävästi luotettavan vertailun toteuttamiseen yksityisen ja julkisen sektorin välillä, joten tällainen vertailu olisi mahdollisesti toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Vastaavasti kolmantena jatkotutkimusehdotuksena voitaisiin kartoittaa, millaisia haasteita harjoittelun ohjaajat kohtaavat röntgenhoitajaopiskelijoiden ohjauksessa.

Lähteet

Ahokallio-Leppälä, Heidi 2016. Osaaminen keskiössä, ammattikorkeakoulun uusi paradigma. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Annettu Helsingissä 14.11.2014.

Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995. Annettu Helsingissä 3.3.1995.

Heikkinen, Hannu – Jokinen Hannu – Markkanen, Ilona – Tynjälä, Päivi 2012. Osaamisen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: Opetus 2000.

Helander, Jaakko 2009. Ammatillisen opettajan käsikirja. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Saatavilla myös sähköisesti <http://theseus32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/40325/HAMK_AmmatillisenOpettajanKasikirja.pdf?sequence=1#page=30>.

Hirsijärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 2008. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Otava.

HUS 2014. HUS Opiskelijaohjauksen käsikirja. Hoitotyön kliniset opettajat 2014. Saatavilla myös sähköisesti <<http://www.hus.fi/tyopaikat/opiskelijat-ja-harjoittelu/terveysalan-opiskelijat/Documents/HUS%20Opiskelijaohjauksen%20käsikirja%20nettiversio.pdf>>.

Janhonen, Sirpa – Vanhanen-Nuutinen, Liisa 2005. Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY.

Konttila, Susanna 2006. Terveysalan opiskelijoiden arvioita ohjatusta harjoittelusta kliinisessä oppimisympäristössä. Kuopio: Kuopion yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

Kumpulainen, Jouni – Henner, Anja – Holmström, Anneli 2016. Röntgenhoitajien ammatillisen kasvun edistäminen. Kliininen radiografiatiede 2 2016. 4–9.

Kuula, Arja 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

KvantiMOTV 2004. Ristiintaulukointi. Verkkoaineisto. <<http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/ristiintaulukointi/ristiintaulukointi.html>>. Luettu 9.8.2017.

Laki terveydenhuollon ammattihenkilöstä 262/2015. Annettu Helsingissä 20.3.2015.

Luojaus, Katja 2011. Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamalli. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

Metropolia 2014. Opinto-opas. Verkkodokumentti <<http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php/fi/16183/fi/70311/SXM14S1/year/2014>>. Luettu 20.2.2017.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön strategia 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:4. Helsinki. Saatavilla myös sähköisesti <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/OKM04.pdf?lang=fi>>.

Opetusministeriö 2001. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, opintojen keskeiset sisällöt ja vähimmäisopintoviikkomäärät. Opetusministeriön julkaisu 7.9.2001. Helsinki. Sivut 57–59. Saatavilla myös sähköisesti <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_10_amksta_tervhuoltoon.pdf?lang=fi>.

Oulun seudun ammattiopisto 2016. Vastuullista ja moniammatillista oppimista VOO-harjoittelunohjausmenetelmän avulla. Oulun seudun ammattiopiston Nyt-blogin julkaisu 29.3.2016. Verkkodokumentti <<http://www.osao.fi/nyt/blogit/nyt-blogi/2016/03/vastuullista-ja-moniammatillista-oppimista-voo-harjoittelunohjausmenetelman-avulla.html>>. Luettu 20.2.2017.

Säilä, Tiina – Taatila, Tiina – Husari, Jukka 2016. VOO-toimintamalli mahdollistaa syvällisen oppimisen. Radiografia 5/2016. Suomen Röntgenhoitajaliitto ry. 20.

Tanskanen, Kirsi 2005. Ohjatun harjoittelun laatu -kyselytutkimus sairaanhoitajille. Kuopio: Kuopion yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

Toikko, Timo – Rantanen, Teemu 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. Saatavilla myös sähköisesti <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf>.

Valtioneuvoston kanslia 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Sivut 17–18. Saatavilla myös sähköisesti <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82>.

Vehviläinen, Sanna 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Vesterinen, Marja-Liisa 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittämistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Vilka, Hanna 2005. Tutki ja kehitä. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

Vilka, Hanna 2015. Tutki ja kehitä. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

Ward, Patti – Makela, Carole 2010. Radiography students' clinical learning styles. Radiologic Technology 81 (6). Saatavilla myös sähköisesti <<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.metropolia.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=fc63a5cc-7690-44d5-93b2-a45471816844%40sessionmgr4008&hid=4209>>.

Saatekirje

Hyvä röntgenhoitajaopiskelija,

olemme röntgenhoitajaopiskelijoita Metropolia ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötä aiheesta "Röntgenhoitajaopiskelijoiden kokemuksia harjoittelun ohjauksesta". Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää röntgenhoitajaopiskelijoiden mielipiteitä ja kokemuksia harjoittelun ohjauksesta. Opinnäytetyömme tuloksia voidaan jatkossa hyödyntää esimerkiksi ohjaajakoulutuksien suunnittelussa.

Tutkimusjoukko koostuu röntgenhoitajaopiskelijoista, jotka ovat olleet jo harjoittelussa. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja se tapahtuu nimettömästi. Henkilöllisyyttä ei voi tunnistaa vastauksista. Kyselyn aineisto kerätään vain tätä opinnäytetyötä varten ja hävitetään sen jälkeen asianmukaisesti. Kyselyyn kuuluu aikaa noin 5-10 minuuttia. Kyselystä saatu aineisto käsitellään hyvien eettisten tapojen mukaisesti ja luotettavasti. Kyselyn tulokset julkaistaan opinnäytetyössä.

Kiitos osallistumisesta!

Ystävällisin terveisin röntgenhoitajaopiskelijat Pauliina Heikkilä, Noora Roos ja Ella Snirvi sekä ohjaavat opettajat Anne Kangas ja Sanna Törnroos.

Mikäli Teillä on jotain kysyttävää, voitte ottaa yhteyttä seuraaviin osoitteisiin:

pauliina.heikkila2@metropolia.fi

noora.roos@metropolia.fi

ella.snirvi@metropolia.fi

Kyselylomake

Valitse seuraavista vastausvaihtoehdoista itseesi sopiva vaihtoehto.

Taustatiedot:

Ikä

Alle 30 vuotias

30 vuotias tai yli

2. Aikaisempi ammatillinen koulutus

1. Ei ammatillista koulutusta

2. Toisen asteen ammatillinen koulutus

3. Korkeakoulututkinto sosiaali- ja terveysalalla

4. Korkeakoulututkinto joltakin muulta alalta

Monetta lukuvuotta opiskelet?

1. 1. Lukuvuosi

2. 2. lukuvuosi

3. 3. Lukuvuosi

4. 4. Lukuvuosi tai enemmän

3. Viimeisimmän harjoittelujaksosi pituus

1. 3 viikkoa tai alle

2. 4-6 viikkoa

3. 7 viikkoa tai enemmän

4. Viimeisin harjoittelusi toteutui

1. Julkisella sektorilla

2. Yksityisellä sektorilla

5. Sinulle oli nimetty ohjaaja harjoittelupaikallasi

1. Kyllä

2. ei

Seuraavaksi esittelemme joukon väittämiä, jotka kuvaavat harjoittelun nimetyn ohjaajan toimintaa viimeisimmässä harjoittelussasi. Arvioi väittämien toteutumista asteikolla 1-5, jossa 1) täysin samaa mieltä 2) osittain samaa mieltä 3) en osaa sanoa 4) osittain eri mieltä 5) täysin eri mieltä.

Opiskelijan yksilöllisyyden huomioiminen ja ohjaajalta saatu tuki

6. Ohjaaja oli perehtynyt opetussuunnitelmaani etukäteen
 7. Ohjaaja oli tutustunut Jobstep-järjestelmään laatimiini oppimistavoitteisiin etukäteen
 8. Ohjaaja oli lukenut harjoittelupaikalleni lähettämäni saatekirjeen etukäteen
 9. Ohjaaja oli suunnitellut etukäteen harjoitteluni etenemisen
 10. Ohjaaja huomioi ohjauksen suunnittelussa aiemman osaamiseni
 11. Laadimme yhdessä ohjaajani kanssa harjoitteluni oppimistavoitteet
 12. Ohjaaja huomioi yksilöllisen oppimistyylini ohjauksessaan
 13. Ohjaaja mahdollisti minulle mielekkäitä oppimistilanteita harjoittelussani
 14. Ohjaaja osallistui kanssani harjoittelun väliarviointiin
 15. Ohjaaja osallistui kanssani harjoittelun loppuarviointiin
 16. Kahdenkeskeiset ohjauskeskustelut tukivat oppimistani
 17. Sain riittävästi suullista palautetta harjoitteluni aikana ohjaajaltani
 18. Ohjaaja vaikutti aidosti kiinnostuneelta harjoitteluni kulusta
 19. Ohjaaja tuki opiskelijamyönteisen ilmapiirin syntymistä harjoittelupaikalla
 20. Sain tukea ohjaajaltani mahdollisissa ongelmatilanteissa

 21. Kävimme ohjaajan kanssa kahdenkeskeisiä ohjauskeskusteluja harjoittelun aikana
- En lainkaan
Kerran
Kaksi
Kolme kertaa
Useammin
22. Mitä kehittämissuhteita Sinulla olisi ohjatun harjoittelun ohjauksen parantamiseksi, jotta harjoittelu tukisi oppimistasi mahdollisimman hyvin? (avokysymys)

Harjoittelupaikalla saatu vastuu

Arvioi väittämien toteutumista asteikolla 1-5, jossa 1) täysin samaa mieltä 2) osittain samaa mieltä 3) en osaa sanoa 4) osittain eri mieltä 5) täysin eri mieltä.

23. Minulle annettiin mielestäni vastuuta harjoittelupaikallani

24. Minun annettiin toimia mahdollisuuksien mukaan itsenäisesti ohjaajan valvonnassa

25. Vastuun antaminen tuki ammatillista kehittymistäni

26. Vastuun antaminen lisäsi oppimismotivaatiotani

27. Millaisena koit vastuun saamisen harjoittelussa? (avokysymys)