



Sanna Lepojärvi

Opiskelijakeskeisen oppimisen toteutuminen hoitoalan opiskelijoiden työharjoitteluissa

Soveltaen tehty systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Metropolia Ammattikorkeakoulu
Sairaanhoitaja (AMK)
Hoitotyön koulutusohjelma
Opinnäytetyö
11.4.2011

Tekijä Otsikko Sivumäärä Aika	Sanna Lepojärvi Opiskelijakeskeisen oppimisen toteutuminen hoitoalan opiskelijoiden työharjoitteluissa 39 sivua + 1 liite 11.4.2011
Tutkinto	Sairaanhoitaja (AMK)
Koulutusohjelma	Hoitotyön koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Sairaanhoitaja
Ohjaaja	Yliopettaja Ly Kalam-Salminen
<p>Opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa, miten opiskelijakeskeinen oppiminen toteutuu hoitoalan opiskelijoiden työharjoittelupaikoilla. Aiheen tarkastelu perustui soveltaen tehtyyn systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Aihetta tarkasteltiin opiskelijoiden näkökulmasta.</p> <p>Opinnäytetyö liittyy kansainväliseen Asiakaslähtöinen osaaminen –projektiin. Projektin tarkoituksena on kehittää hoitotyötä sekä hoitotyön kentällä että hoitotyön koulutuksessa ja opetuksessa. Tämän opinnäytetyön tavoitteena on kerätä tietoa opiskelijakeskeisen oppimisen toteutumisesta hoitoalan työharjoittelupaikoilla. Projekti voi hyödyntää opinnäytetyön tuloksia luodessaan toimintasuosituksia, joiden avulla terveysalan koulutusta kehitetään.</p> <p>Opinnäytetyön aineisto kerättiin soveltaen tehdyllä systemaattisella kirjallisuuskatsauksella. Aineistoa kerättiin Medline-, Cinahl-, Medic- ja Arto-tietokannoista syksyllä 2010. Lopulliseen kirjallisuuskatsaukseen valikoitui mukaan 16 tutkimusta – 15 kansainvälistä ja yksi suomalainen. Tutkimukset pääsivät mukaan, mikäli ne vastasivat opinnäytetyön tutkimuskysymyksiin. Aineiston analysoinnin apuvälineenä käytettiin kuvailevaa synteesiä.</p> <p>Henkilökohtainen ohjaussuhde työharjoittelupaikan ohjaajaan on keskeinen opiskelijoiden oppimista tukeva apuväline hoitoalan työharjoittelussa. Oppimiseen vaikuttavat lisäksi suhteet työharjoittelupaikan muuhun henkilökuntaan sekä opettajaan. Työharjoittelua ohjaavat yhdessä ohjaajan kanssa laaditut oppimistavoitteet, jotka perustuvat opiskelijan oppimistarpeille. Oppimistavoitteiden pohjalta työharjoittelussa toteutetaan oppimistilanteita. Myös reflektoinnilla ja arvioinnilla on merkitystä opiskelijoiden oppimiskokemuksiin ja motivaatioon oppia uutta. Negatiivisesti koetaan esimerkiksi portfolion käyttö oppimisen ja arvioinnin välineenä työharjoittelussa.</p> <p>Opiskelijat kaipaavat työharjoittelulta uudistuksia opetukseen, selkeitä ohjeita siitä, mitä työharjoittelussa on mahdollista tehdä, tukea ja huolenpitoa ohjaajalta, säännöllistä palautetta sekä lisätietoa asioista, jotka eivät välttämättä tule esiin työharjoittelussa.</p> <p>Opinnäytetyön tulokset antavat kuvan niistä menetelmistä, jotka opiskelijat kokevat omaa oppimistaan tukeviksi työharjoittelun aikana. Myös aikaisemmat tutkimukset tukevat tätä kuvaa. Tuloksilla ei ole kuitenkaan tutkittua yhteyttä varsinaisiin oppimistuloksiin.</p>	
Avainsanat	opiskelijakeskeinen oppiminen, hoitotyön kliininen harjoittelu, kirjallisuuskatsaus

Author(s) Title	Sanna Lepojärvi The Implementation of Student-Centered Learning in Nursing Student Practice – Literature Review
Number of Pages Date	39 pages + 1 appendix 11 April 2011
Degree	Bachelor of Health Care
Degree Programme	Nursing and Health Care
Specialisation	Nursing
Instructor(s)	Ly Kalam-Salminen, Principal Lecturer, Project Manager
<p>The purpose of this study was to chart how the student-centered learning was implemented in nursing student practice. The study was based on applying the methods of literature review. The subject was examined from students' perspective.</p> <p>My final project was part of an international project, <i>The Patient-/Client-Centeredness in Adult Intensive Care and Health Care Education</i>. This project aimed to develop both the fields of nursing and health care and nursing education. The goal of the study was to collect information on the student-centered learning in nursing student practice for the project.</p> <p>Data for this study were collected applying the methods of literature review. The material was gathered from the Medline, Cinahl, Medic and Arto databases during autumn 2010. Finally, 16 studies were selected into my final project - 15 of them international and one Finnish. The selection of studies was based on compliance to research questions. A descriptive synthesis of nursing literature was used in the analysis as well.</p> <p>Personal relationship with the supervisor was a pivotal tool to support students' learning in nursing student practice. Moreover, learning experience was affected by interrelationship between the student and the personnel in clinical placement and the teacher. Nursing student practice was led by learning needs formulated with the supervisor. Based on them, learning activities were put into practice. In addition, reflection and evaluation contributed to students' learning experience and motivation to learn more. However, utilising portfolios as a means of learning and evaluation was not considered useful but rather negative.</p> <p>Concerning expectations and development ideas for nursing practice, students wanted to have teaching innovations, clear guidelines for available practical activities in clinical placement, support and care from the supervisor, feedback on a regular basis and further information on subjects not necessarily dealt with during nursing practice.</p> <p>The results of my final project charted learning methods which, according to the students, were considered effective. Previous studies support this conclusion. Yet, there is no evidence-based connection between the results and learning outcomes.</p>	
Keywords	student-centered learning, nursing clinical practice, literature review

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Keskeiset käsitteet.....	2
2.1 Opiskelijakeskeisyys	2
2.2 Oppiminen.....	3
2.2.1 Ongelmaperustainen oppiminen opiskelijakeskeisyyden tukena....	3
2.2.2 Työn kautta oppiminen	4
2.3 Erilaiset oppimiskäsitykset.....	6
2.4 Erilaiset oppimisstrategiat	7
2.5 Hoitotyön opiskelija	8
3 Opinnäytetyön tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	9
4 Opinnäytetyön toteutus	10
4.1 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus	10
4.2 Tiedonhaun kuvaus ja aineistonvalinta	11
4.3 Aineiston analysointi	18
5 Tulokset: Opiskelijakeskeisen oppimisen toteutuminen hoitoalan opiskelijoiden työharjoittelussa	19
5.1 Tutkimusten yleisesittely	19
5.2 Työharjoittelupaikka oppimisympäristönä	20
5.3 Opiskelijoiden odotukset työharjoittelulle.....	21
5.4 Opiskelijoiden tyytyväisyyteen vaikuttavat tekijät	23
5.5 Oppimista edistäviä tekijöitä työharjoittelussa	23
5.6 Tekijöitä, jotka ovat oppimista estäviä tai merkityksettömiä	28
6 Pohdinta.....	29
6.1 Tulosten tarkastelua muiden tutkimusten valossa.....	30
6.2 Luotettavuus ja eettisyys	32
6.3 Johtopäätökset ja kehittämishaasteet.....	33
Lähteet.....	34

Liitteet Liite 1. Taulukko tutkimuksista

1 Johdanto

Opinnäytetyö *Opiskelijakeskeisen oppimisen toteutuminen hoitoalan opiskelijoiden työharjoittelussa* liittyy Asiakaslähtöinen osaaminen hoitotyön koulutuksessa Suomessa ja Virossa -projektiin. Tästä projektista voidaan käyttää lyhennettä Asiakaslähtöinen osaaminen. Projekti on yksi kolmesta osaprojektista jotka muodostavat yhdessä suuremman Patient-/client-centeredness in adult intensive care, elderly care and health care education -hankkeen. Asiakaslähtöinen osaaminen -projektin tarkoituksena on kehittää hoitotyötä niin hoitotyön kentällä kuin terveysalan opiskelijoiden koulutuksessa ja opetuksessakin. Oman lisävärinsä hankkeeseen tuo kansainvälisyys, sillä hankkeeseen osallistuu ammattikorkeakouluja, sairaaloita sekä yliopistoja kahdesta maasta, Suomesta ja Virossa. Hanke luo mm. toimintasuosituksia, joiden avulla voidaan jatkossa varmistaa opiskelijoiden asiakaslähtöinen osaaminen hoitotyön koulutuksessa Suomessa ja Virossa. Hanke tähtää siihen, että tulevaisuudessa hoitoalan koulutuksesta valmistuu sellaisia hoitotyöntekijöitä, joilla on vahva osaaminen asiakaslähtöiseen toimintaan. (Kalam-Salminen 2010; Kalam-Salminen 2008: 3, 6.)

Opiskelijakeskeisyydestä puhutaan muun muassa monien ammattikorkeakoulujen esitteissä ja mainoksissa. Opiskelijakeskeisyyden tärkeydestä kertoo sekin, että kun vuonna 2009 tuoreen Aalto-yliopiston missiosta ja visiosta kysyttiin yhteisön ja kumppaneiden mielipiteitä, yhdeksi keskeiseksi seikaksi nousi opiskelijakeskeisyys (Aalto-yliopisto 2009). Opiskelijakeskeisiä opetusmenetelmiä on otettu käyttöön ainakin sosiaali- ja terveysalan opetuksessa, mutta näkykö opiskelijakeskeisyys jo alan työharjoittelupaikoilla (STM 2003: 24)? Omassa opinnäytetyössäni haluan löytää vastauksen siihen, miten opiskelijakeskeinen oppiminen toteutuu hoitoalan opiskelijoiden työharjoittelupaikoilla. Aihe tuntuu tärkeältä, koska hoitoalan opiskelijat viettävät opiskeluaikastaan ainoan osan juuri työharjoittelupaikalla ja työharjoittelut ovat keskeinen osa koko hoitoalan koulutusta.

Opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää opiskelijan näkökulmasta, miten opiskelijakeskeinen oppiminen toteutuu työharjoittelussa. Opinnäytetyö toteutetaan systemaattista kirjallisuuskatsausta soveltaen ja tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Opinnäytetyössä pyritään tutkimaan ja kuvaamaan aihetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Aineisto analysoidaan kuvailevan synteessin avulla. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2008: 157; Kääriäinen – Lahtinen 2006: 43; Tuomi – Sarajärvi 2004: 120.)

Opinnäytetyön tavoitteena on kerätä Asiakaslähtöisyys hoitotyössä Suomessa ja Virossa -hankkeelle tietoa opiskelijakeskeisen oppimisen toteutumisesta hoitoalan opiskelijoiden työharjoittelussa. Opinnäytetyön tuloksia hanke voi hyödyntää luodessaan toimintasuosituksia, joiden avulla voidaan kehittää terveysalan koulutusta. (Kalam-Salminen 2010; Kalam-Salminen 2008: 6.)

2 Keskeiset käsitteet

2.1 Opiskelijakeskeisyys

Opiskelijakeskeiset opetusmenetelmät nojaavat siihen perusolettamukseen, että oppimisprosessissa sekä opettaja että opiskelija oppivat toisiltaan jotain uutta. Hyvä opetus on opiskelijakeskeistä ja edistää itseohjautuvaa oppimista samalla, kun se edistää opiskelijan osallistumista. Täytyy muistaa, että jokaisella opiskelijalla on olemassa olevia kykyjä oppia ja kehittyä. Opiskelijakeskeisessä opetuksessa keskitytään oppijan kykyihin ja sen täytyy vastata opiskelijan oppimistarpeita. Opetus muodostuu interaktiiviseksi vuorovaikutukseksi opiskelijan ja opettajan välillä ja samalla luodaan oppimiskokemuksia, jotka ovat sovellettavissa oikeaan elämään. Opiskelijakeskeisessä opetuksessa korostuvat opiskelijan ja opettajan välinen kommunikaatio sekä voimaantumisen eri osa-alueet. (Abel – Campbell 2009: 4–5; Nasae – Tiengchanya – Narin 2003: 138.)

Opiskelijaohjauksen työharjoittelupaikalla tulee lähteä siitä, mitä opiskelija tietää, mitä hän haluaa tietää ja millaisia tavoitteita hänellä on työharjoittelujaksolle. Opiskelijaa ohjataan itse suunnittelemaan, toteuttamaan, seuraamaan ja arvioimaan omaa työskentelyään ja oppimistaan. Tämä kaikki ohjaa opiskelijaa itseohjautuvuuteen opinnoissaan. Työharjoittelun alussa kartoitetaan myös työharjoittelupaikan tarjoamat mahdollisuudet opiskelijan omien tavoitteiden saavuttamiseen. Ohjauksessa keskeistä on opiskelijälähtöisyys sekä opiskelijan tukeminen teorian ja käytännön yhdistämiseen. Ohjaajan tehtävänä on kannustaa opiskelijaa itseohjautuvuuteen ja tehdä oma osaamisensa, ns. hiljainen tieto, opiskelijalle näkyväksi. Ohjaaja perustelee omaa toimintaansa ääneen ja kertoo omista ratkaisuistaan opiskelijalle. Ohjaajan tehtävänä on myös kertoa opiskelijalle opiskelijan vahvuuksista ja kehittämiskohteista, sillä varsinkin opiskelujen alussa opiskelijan voi olla vaikea hahmottaa sitä, missä hän on hyvä ja mitä hän ei vielä osaa. (STM 2003: 24–25; Romppanen – Pohjanheimo 2004: 15–16, 19, 35–37.)

2.2 Oppiminen

Oppiminen ilmenee yleensä käyttäytymisen muutoksena. Muutos voi olla pysyvää tai sitten käyttäytymisen taustalla vaikuttavat tiedot, asenteet ja tunnereaktiot voivat muuttua. Oppimisen tulokset voivat ilmetä myös yksilön käsitysten tarkentumisena tai muuttumisena ja ymmärryksen lisääntymisenä. Jos oppimisprosessin tuloksena oppijan ymmärrys lisääntyy, tämä voi ajan kuluessa muuttaa hänen tapansa suhtautua ihmisiin eri tilanteissa.

Ammatillisessa koulutuksessa tavoitteena on ammatin perustietojen ja taitojen oppiminen. Myös sairaanhoitajakoulutusta voidaan pitää ammatillisena koulutuksena, koska siinä tähdätään tiettyyn ammattiin. Kuitenkin nykyisessä maailmassa, missä ammatit ja työelämä elävät jatkuvassa muutoksessa, yhtenä opetuksen tärkeimmistä aiheista voidaan pitää oppimaan oppimista. Oppimaan oppimisella tarkoitetaan sitä, että opiskelija oppii hakemaan ja omaksumaan uutta tietoa ja opettelemaan uusia taitoja.

Mikäli opiskelijalla on tietoa oppimisesta, hän voi tulla tietoiseksi omasta oppimisestaan sekä kehittää itseään ja omaa työtään. (Laine – Ruishalme – Salervo – Sivén – Välimäki 2005: 106–107.)

Oppimisen eri osa-alueet voidaan jakaa tiedostamattomaan oppimiseen (klassinen ehdollistuminen, välineellinen ehdollistuminen, mallioppiminen, yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen) ja tietoiseen oppimiseen (kokemuksesta oppiminen, ongelmalähtöinen oppiminen (eng. problem-based learning, PBL) ja tutkiva oppiminen). (Laine ym. 2005: 108–119.)

2.2.1 Ongelmaperustainen oppiminen opiskelijakeskeisyyden tukena

Hoitoalan koulutuksessa on otettu käyttöön ongelmaperustainen (käytetään myös nimitystä ongelmalähtöinen) oppiminen, joka tukee teorian ja käytännön yhdistämistä jo opetussuunnitelmassa. Ongelmaperustainen oppiminen mielletään yleensä pelkästään opiskelun ja oppimisen metodiksi. Lisäksi se liitetään yleisesti vain kasvatuksen ja koulutuksen kontekstiin, vaikka sen teoreettiset perustelut ovat kiinteässä yhteydessä työhön ja työssä oppimiseen. Jo koulutuksen aikana opiskelijoiden on opittava kohtaamaan ja ratkaisemaan ongelmia sellaisessa muodossa, jonka kaltaisena niitä kohdataan tulevassa ammatillisessa käytännössä. Tämän vuoksi on kehitelty PBL; rakentamaan silta koulutuksen ja työn välille. PBL perustuu sille oletukselle, että oppimista tapahtuu silloin, kun aktiiviset ja itsenäiset oppijat

ratkaisevat yhdessä ongelmia sekä tutkivat oman ajattelunsa ja toimintansa taustalla olevia uskomuksia, olettamuksia ja perusteita. PBL-menetelmä antaa opiskelijoille enemmän vapautta omaan oppimiseen, mutta lisää samalla vastuuta. Oppijat pohtivat myös ilmiötä kuvaavia teoreettisia selityksiä ja konstruoivat näin henkilökohtaista tietoa sekä ymmärtämistään. Oppiminen perustuu opiskelijakeskeisyydelle ja ongelmaperusteisuudelle. Ongelmat ovat lähtöisin työelämän käytännöistä ja vaativat huolellista suunnittelua. Opiskelijat joutuvat yhdistämään aiemmin opittua tietoa käytännössä kohtaamiinsa ongelmiin. PBL-menetelmä parantaa opiskelijoiden ongelmanratkaisutaitoja ja antaa perusteita kliiniselle päättelylle ja päätöksenteolle. Lisäksi PBL lisää opiskelijoiden kykyä kriittiseen ajatteluun. (Cooke – Moyle 2002: 333–334; Ehrenberg – Häggblom 2007: 71-72; Poikela E. – Lähteenmäki – Poikela S. 2002: 24–25; Poikela – Nummenmaa 2002: 37–38; STM 2003: 25.)

Ongelmaperusteinen oppiminen murtaa myös siinä mielessä perinteisiä opetusmalleja, että oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessia ohjataan ryhmäistunnoissa ja opiskelijoilta edellytetään itsenäistä tiedonhankintaa ja opiskelua. Ryhmän käyttö oppimisen resurssina perustuu dialogisuuteen ja diskursiivisuuteen. Ongelmaperustaisessa oppimisympäristössä oppimisprosessia lähestytään projektikeskeisesti. Toiminnan keskiössä on ongelmanratkaisun ympärille rakentuva oppimisprojekti ja tämän projektin tavoitteet. Ryhmän keskinäiset vuorovaikutuksen mallit ja sosiaalisen käyttäytymisen muodot joko edistävät tai estävät ongelmanratkaisua ja ryhmäprosessissa tapahtuvaa oppimista. Tutoropettajan rooli on keskeinen ongelmaperustaisessa oppimisympäristössä. Hänen tehtävänä on edistää opiskelijoiden omaehtoista oppimista ja motivoida opiskelijoita ottamaan vastuuta omasta ja toisten oppimisesta sekä sitoutumaan yhteiseen ongelmanratkaisuun ja näin saavuttamaan henkilökohtaisia oppimistuloksia. (Cooke – Moyle 2002: 333–334; Ehrenberg – Häggblom 2007: 71–72; Poikela - Nummenmaa 2002: 39.)

2.2.2 Työn kautta oppiminen

Pedagogisessa kirjallisuudessa on runsaasti erilaisia käsitteitä, joilla viitataan työn kautta oppimiseen. Nimenomaan työssä oppimista voidaan pitää kaikkien näiden käsitteiden kattoterminä. Muita käytettyjä käsitteitä ja termejä ovat mm. työperusteinen oppiminen, työstä oppiminen, työhön oppiminen, työpaikalla oppiminen sekä tehtäväoppiminen. Tekemällä oppimisen käsite onkin jo hankalampi. Käsite mielletään usein vastakohtaksi luokkahuonekeskeiselle ja opettajavetoiselle kouluoppimiselle. Kuitenkaan tekemällä oppiminen ei vaadi ympäristökseen mitään konkreettista työpaikkaa. Oppiminen on yleensä jotakin muuta kuin tietoinen opiskelu.

Toisaalta opiskelun tai oppimistapahtuman keskiössä pitäisi olla opiskeltava asia, ei oppiminen sinänsä. Ammattikorkeakouluissa tekemällä oppimiseen on monia mahdollisuuksia aina erilaisista projekteista, opinnäytetöistä, verkkopohjaisista oppimisympäristöistä ohjattuihin työharjoitteluihin saakka. Kuitenkin monet asiat ammattikorkeakouluopetuksessa nojaavat siihen, että asioita harjoitellaan ensin teoriassa koulussa ja tämän jälkeen asioita voidaan harjoitella vasta käytännössä, esimerkiksi työharjoittelupaikoilla. (Ahola – Kivelä – Nieminen 2005: 45–47.)

Työssäoppiminen on keskeinen osa sairaanhoitajakoulutusta. Tästä esimerkkinä toimii Metropolia Ammattikorkeakoulun sairaanhoitajakoulutuksen opetussuunnitelma, jonka kokonaisopinnoista (210 opintopistettä) melkein kolmasosa, 69 opintopistettä, muodostuu työelämän harjoitteluista (Metropolia Ammattikorkeakoulu. 2010). Kliinisellä harjoittelulla tai työharjoittelulla tarkoitetaan tässä opinnäytetyössä vain ammattikorkeakouluopintoihin sisältyvää työssäoppimista. Harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelijaa ohjatusti erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä. Työssäoppimisjaksojen kesto vaihtelee ammattikorkeakouluissa ammatin ja koulutusmuodon mukaan.

Opiskelija asettaa yhdessä työpaikan ohjaajansa kanssa työharjoittelujaksolle tavoitteet ja suunnittelee, miten ne saavutetaan jakson aikana. Opiskelijan päävastuu työpaikalla on oppia sovittuja asioita osallistumalla ohjatusti työpaikan päivittäiseen työskentelyyn. Työssäoppimisjaksot antavat opiskelijalla katsauksen työelämään ja siihen työmaailmaan, jota varten opiskelija itse on opiskelemassa. Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijan oppimista oppimistehtävien ja arviointitapaamisten avulla. Työssäoppimisjakso päättyy arviointiin. Opiskelija arvioi itse omaa toimintaansa työpaikalla tavoitteisiinsa peilaten ja saa työpaikan ohjaajilta palautetta työskentelystään. Työharjoittelut toimivat siltana työpaikkojen sekä koulun välillä tarjoten opiskelijalle mahdollisuuden jopa työllistyä työharjoittelupaikkaan valmistumisen jälkeen. (Ahola ym. 2005: 86; Laine ym. 2005: 125–126; Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoululaista 352/2007 § 7.)

Hart ja Rotem (1995) ovat tutkineet sairaanhoitajien ammatillista kehittymistä työyhteisössä. Tutkimustulosten mukaan ammatilliseen kehittymiseen työyhteisössä vaikuttavat roolien selkeys, johtamistyyli, ryhmän tuki, kehittymismahdollisuudet, itsenäisyys ja vastuu sekä monipuolinen ja kannustava työ. Keskeisimmäksi seikaksi tutkimuksessa nousi johtamistyyli. Samojen seikkojen voisi ajatella vaikuttavan myös

sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen työharjoittelupaikoilla. (Hildénin 1999: 68–69 mukaan.)

2.3 Erilaiset oppimiskäsitykset

Opiskelijälähtöisyyttä opetuksessa voidaan lähestyä myös erilaisten oppimiskäsitysten kautta, joihin työharjoittelun ohjaajat mm. perehtyvät erilaisissa koulutuksissa (STM 2003: 24). Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on reaktio ulkoapäin tulevaan ärsykkeeseen eli opetukseen. Oppijan odotetaan reagoivan tähän ärsykkeeseen jollakin tavalla. Prosessista muodostuu ärsyke- ja reaktioketjuja, jota säätelee vahvistaminen, joka puolestaan perustuu tarpeen tyydytykseen. Behavioristinen olettaa, että opetuksen ja oppimisen välillä vallitsee selkeä ja kausaalinen syy-seuraus-suhde. Oppiminen selitetään kuten mikä tahansa luonnontieteellinen ilmiö eli otetaan huomioon ainoastaan selkeästi havaittavissa olevat tekijät. Behavioristisen oppimismallin pohjalta on kehitelty erilaisia opetuksen malleja. Opetettava asia esitellään opiskelijalle pieninä palasina eli lauseina, joihin liitetään kysymys. Tämä toimii opiskelijalle ärsykkeenä, johon opiskelija vastaa. Vastausta seuraa välitön palaute, joka toimii vahvistajana. Opetettava asia sekä siihen liittyvät kysymykset vaikeutuvat vähitellen ja opiskelija saa aina oikeista vastauksistaan onnistumisen kokemuksia ja myönteistä palautetta. Oppimateriaali on jaettu helposti opittaviin perusosiin, jotka rakentuvat aina edellä opitun varaan. Behavioristinen malli tavoittaa siis yhden tärkeän ulottuvuuden oppimisesta: oppimisen yhtenä perustana toimii asteittain etenevä harjoitus, jossa rakennetaan asteittain opiskelijan tietotaitoa että hänen motivaatiotaan. (Poikela 2003: 111–112; Puolimatka 2002: 84.)

Humanistinen oppimiskäsitys perustuu humanistiseen psykologiaan ja painottaa oppimisen vuorovaikutuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä. Perusajatuksena on yksilön motivaation merkitys kaikessa toiminnassa. Ihmisellä on ensisijaisia perustarpeita, joihin kuuluu niin fyysisiä, emotionaalisia kuin psykologisiakin tarpeita. Nämä perustarpeet on tyydytettävä ennen kuin voidaan siirtyä toteuttamaan korkeamman tason tarpeita. Opetuksessa opettajan rooli nähdään opetuksen ohjaajana. Hän vaikuttaa toiminnallaan oppimisyhteisöön, mutta on samalla yksi sen jäsenistä ja voi näin ollen oppia itsekin. Opiskelijalla nähdään olevan sisäisiä resursseja, joiden avulla hän voi muuttaa omia peruskäsityksiään ja ohjata toimintaansa uudella tavalla. (Poikela 2003: 113.)

Kognitiivinen oppimiskäsitys ei ole yksi yhtenäinen teoria vaan melko löyhästi toisiinsa liittyvien käsitteiden ja teorioiden joukko, jota on vaikea määritellä yleispätevästi.

Yhteisenä nimittäjänä toimii kuitenkin näkemys tavasta hahmottaa ympäröivää maailmaa. Kognition käsite psykologiassa yhdistetään tiedon saamiseen, käsittelyyn ja käyttöön liittyviin prosesseihin. Näihin liittyvät havainnointi, aistiminen, muistaminen, ajattelu ja päättely. Oppija nähdään ymmärtävänä ja ajattelevana ympäristöä jäsentävänä yksilönä, joka jäsentää oppimaansa yksilöllisesti. Esimerkiksi luettu tieto ei voi jäädä oppijan mieleen, ellei oppija anna lukemalleen tekstile merkitystä. Näin opittu tieto tallentuu pitkäkestoiseen muistiin. Uuden oppiminen ei voi käynnistyä, ennen kuin aikaisempi tieto aktivoituu. Tämän jälkeen tekstin sisältämä informaatio voidaan kytkeä aikaisempiin tietoihin. (Poikela 2003: 114; Puolimatka 2002: 85–86.)

Konstruktivismi perustuu sille ajatukselle, että yksilö pyrkii aina antamaan merkityksiä niille tapahtumille ja ideoille, jotka nousevat esiin oppimistilanteesta. Näitä oppijan itse antamia merkityksiä ja käsitteitä pitäisi käyttää myös hyväksi opetuksessa, sillä tieto ja osaaminen rakentuvat monimutkaisista yhteyksistä ja verkostoista, eivätkä yksittäisistä tiedonpalasista. Opettajan ei tarvitse enää hallita kaikkea maailman tietoa vaan aktivoida oppijia sellaisiin tehtäviin, jotka ohjaavat toivottujen tavoitteiden saavuttamista. Myös konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppiminen perustuu aikaisemmin opittuun tietoon. Tämä määrittää myös oppijan reaktioita oppimistilanteessa sekä oppimisen lopputulosta. Aikaisemmat väärinymmärrykset voivat jopa estää oppimista, sillä niiden perusteella muodostuneita skeemoja on myöhemmin enää vaikea muuttaa. Näin ollen oppimisen kannalta on oleellisempaa, miten oppija itse käsittelee opittavaa materiaalia, kuin miten opettaja sitä opettaa. Opettajan tehtäväksi jää määrittää oppimisen kannalta hedelmälliset oppimistehtävät ja saattaa opiskelijat niiden pariin. Opiskelijoiden työskennellessä opettaja havainnoi oppimista ja auttaa tarvittaessa. Opetuksen on oltava yhteydessä myös arkielämään, sillä oppiminen perustuu aikaisemmin opitun tiedon varaan. Konstruktivistinen tiedonkäsitelmä ei myöskään arvioi oppijan tiedollisia konstruktioita sen mukaan, miten hyvin ne vastaavat todellisuutta, vaan antaa konstruktioille itsenäisen aseman sen määrittelemisessä, millainen todellisuus on. Oppijalle annetaan siis mahdollisuus itse käsitteellistää todellisuutensa, sillä keskenään ristiriitaisetkin todellisuuden kuvaukset voivat olla yhtä päteviä tai hyväksyttäviä. (Poikela 2003: 115–117; Puolimatka 2002: 21–24.)

2.4 Erilaiset oppimisstrategiat

Termi kognitiivinen strategia viittaa oppijan kognitiivisiin toimintoihin, joissa oppija tähtää joko tietyn oppimistavoitteen saavuttamiseen tai tietyn oppimistehtävän suorittamiseen. Parhaassa tapauksessa kognitiiviset oppimisstrategiat valitaan

tarkoituksellisesti edessä olevan ongelmanratkaisutilanteen mukaan ja ne sisältävät sekä oppijan kognitiivisen taidon että motivoivan tahdon. Strategioita voidaan soveltaa kuitenkin epätarkoituksellisesti, mutta oppija voi mahdollisesti tulla tietoiseksi käyttämistään strategioista käyttäessään niitä. Lisäksi strategiat voivat kehittyä automaattisiksi ja siirtyä erilaisiin oppimistilanteisiin vaikka niitä on aikaisemmin sovellettu tilanteissa, joissa oppija on jo tunnistanut edessä olevan oppimistilanteen kognitiiviset vaatimukset.

Jotta oppija voi käyttää strategioita mielekkäällä tavalla, opiskelijalla täytyy olla deklaratiivista, proseduaalista sekä konditionaalista tietoa. Deklaratiivinen tieto liittyy asioihin ja esineisiin. Deklaratiivinen tieto voi olla ulkoisesti havaittaviin asioihin tai ilmiöihin liittyvää tietoa tai abstrakteihin käsitteisiin liittyvää. Proseduaalinen tieto kertoo, kuinka jokin asia tehdään. Konditionaalinen tieto sisältää sekä proseduaalisen että deklaratiivisen tiedon. Tämä ohjaa yksilöä tietämään milloin, miksi ja millä ehdoilla hänen tulisi toimia. (Katajavuori 2005: 15; Salovaara 2005: 21–23; Suomen virtuaaliyliopisto 2010.) Ongelmanratkaisutilanteessa tämä merkitsee sitä, että oppija tietää useita ongelmanratkaisukeinoja, tietää kuinka niitä sovelletaan käytäntöön ja viimein pystyy arvioimaan, mikä käytettävissä olevista ongelmanratkaisukeinoista olisi tarkoituksenmukaisin edessä olevan ongelman ratkaisemiseen.

Jotkut tutkijat erottavat opiskelutaktiikat oppimisstrategioista. Heidän mukaansa strategiat sisältävät joukon erilaisia, spesifejä opiskelutaktiikoita. Opiskelutaktiikat ovat yksilöllisiä opiskelutekniikoita kuten alleviivausta, muistiinpanojen tekemistä, tiivistämistä, visualisoimista tai muistisääntöjen käyttämistä. Strategia on ikään kuin näiden spesifien taktiikoiden seos. (Salovaara 2005: 21–23.)

2.5 Hoitotyön opiskelija

Suomessa hoitotyön opiskelijoita kouluttavat ammattikorkeakoulut ja ammatti- ja aikuisopistot. Tässä opinnäytetyössä keskitytään vain ammattikorkeakouluissa hoitotyötä opiskeleviin opiskelijoihin, joita ovat sairaanhoitaja-, ensihoitaja-, terveydenhoitaja- ja kättilöopiskelijat. Sairaanhoitajakoulutuksen laajuus on 210 opintopistettä ja opiskelut kestävät noin 3,5 vuotta. Opinnit koostuvat perus- ja ammattiopinnoista, vapaasti valittavista opinnoista, ohjatusta harjoittelusta sekä opinnäytetyöstä. Terveystenhoitajien ja ensihoitajien opintojen laajuus on 240 opintopistettä ja opinnit kestävät noin neljä vuotta. Ensihoitajat ja terveydenhoitajat saavat myös sairaanhoitajan pätevyyden. Kättilöt opiskelevat yhteensä noin 4,5 vuotta, yhteensä 270 opintopisteen verran. Myös heidän tutkintoonsa sisältyy

sairaanhoitajakoulutus. (Ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmat 2010; Metropolia Ammattikorkeakoulu 2010; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2006; Suomen Sairaanhoitajaliitto ry 2010.)

3 Opinnäytetyön tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa, miten opiskelijakeskeinen oppiminen toteutuu hoitoalan opiskelijoiden työharjoittelupaikoilla. Aiheen tarkastelu perustui soveltaen tehtyyn systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen, jonka avulla olemassa olevaa tutkimustietoa voidaan jäsentää ja tehdä aiheesta luotettavia yleistyksiä. (Kääriäinen – Lahtinen 2006: 37–38; Utriainen – Kyngäs 2008: 37.) Aihetta tarkastellaan nimenomaan opiskelijan näkökulmasta.

Opinnäytetyön tavoitteena oli kerätä Asiakaslähtöisyys hoitotyössä Suomessa ja Virossa -hankkeelle tietoa opiskelijakeskeisestä oppimisesta työharjoittelupaikoilla. Opinnäytetyöstä hyötyy hankkeen lisäksi pitkällä aikavälillä hoitoalan koulutus Suomessa ja Virossa ja erityisesti hoitoalan koulutukseen sisältyviä työharjoittelujaksoja voidaan kehittää opinnäytetyön tulosten perusteella. Hoitoalan opiskelijoiden työharjoittelupaikat voivat käyttää opinnäytetyön tuloksia kehittäessään opiskelijaohjausta työharjoittelupaikoilla. Hoitoalan opiskelijat hyötyvät opinnäytetyöstä, mikäli työharjoittelun ohjausta kehitetään työharjoittelupaikoilla opiskelijakeskeisempään suuntaan, mikä tukee myös opiskelijoiden oppimista työharjoitteluissa. (Kalam-Salminen 2008: 5–6, Kankkunen – Vehviläinen-Julkunen 2009: 74–75.)

Päätutkimuskysymyksenä tässä opinnäytetyössä on: Miten opiskelijakeskeinen oppiminen toteutuu hoitoalan opiskelijoiden työharjoittelupaikoilla?

Lisäksi päätutkimuskysymystä tukemaan esitetään seuraavat kysymykset:

- Millainen oppimisympäristö hoitoalan työharjoittelupaikka on?
- Millaisia odotuksia opiskelijoilla on työharjoittelulle?
- Mitkä tekijät vaikuttavat opiskelijoiden tyytyväisyyteen työharjoittelussa?
- Mitkä tekijät edistävät opiskelijoiden oppimista työharjoittelussa?
- Millä tekijät ovat oppimista estäviä tai merkityksettömiä työharjoittelussa?

Päätutkimuskysymystä täsmentävät kysymykset ovat hieman muotoutuneet opinnäytetyöprosessin edetessä ja lopulliseen muotoonsa tutkimuskysymykset asettuivat siinä vaiheessa, kun kirjallisuuskatsaukseen valitut tutkimukset oli valittu ja niiden keskeiset tulokset oli käyty läpi.

4 Opinnäytetyön toteutus

4.1 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Opinnäytetyön aineisto kerättiin soveltaen systemaattisen kirjallisuuskatsauksen menetelmää. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus kohdistuu tiettyinä aikoina tehtyihin tutkimuksiin, ja tämän vuoksi sitä on päivitettävä säännöllisesti, jotta tulosten relevanttius säilyisi. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa käydään siis läpi jo olemassa olevat tutkimukset, jotka vastaavat tutkimuksen tarkoitusta, tässä tapauksessa opinnäytetyön tarkoitusta ja asetettuja tutkimuskysymyksiä. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus etenee vaiheittain suunnittelusta aina raportointiin saakka. Ensin tuleva katsaus suunnitellaan, tämän jälkeen tehdään itse katsaus hakuineen, analysointineen ja synteeseineen, minkä jälkeen siirrytään katsauksen raportointiin. (Johansson 2007: 4–5; Tähtinen 2007: 10.)

Suunnitteluvaiheessa käydään läpi aikaisempia tutkimuksia aiheesta sekä määritellään katsauksen tarve. Tässä vaiheessa tehdään myös tutkimussuunnitelma ja silloin asetetaan myös tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymysten asettamisen jälkeen on tullut aika valita menetelmät katsauksen tekoon. Tämä vaihe sisältää sopivien hakutermien pohtimisen ja valinnan ja erilaisten tietokantojen valinnan. Tiedonhakuvaiheeseen on myös hyvä sisällyttää manuaalista tiedonhakua, jotta varmistetaan mahdollisimman kattavan tiedon hankinta.

Tietokantahakujen jälkeen tutkija voi löytää jopa tuhansia tutkimuksia, jotka vastaavat hänen hakutermejään. Monet näistä tuloksista ovat epäolennaisia itse kirjallisuuskatsauksen kannalta, mutta ne on silti käytävä läpi. Tämän vuoksi tutkijan on hyvä määrittää tarkat sisäänotto- ja poissulkukriteerit, jotka voivat kohdistua joko tutkimuksen kohdejoukkoon, interventioon, tuloksiin tai tutkimusasetelmaan. Katsauksen toisessa vaiheessa hankintaan ja valikoidaan mukaan otettavat tutkimukset. Ensin siis luetaan tutkimusten otsikot ja näiden perusteella hyväksytään ne, jotka vastaavat sisäänottokriteereitä. Toisaalta saattaa olla vaikeaa arvioida tutkimusta pelkän otsikon perusteella, joten voi olla perusteltua lukea jokaisesta hakujen perusteella löydetystä tutkimuksesta myös tiivistelmä. Kun tiivistelmien

lukemisen jälkeen artikkelit ja tutkimukset edelleen karsiutuvat vastaamaan kirjallisuuskatsauksen tekijän luomia sisäänottokriteereitä ja asettamia tutkimuskysymyksiä, lähdetään lukemaan valittuja artikkeleita ja tutkimuksia kokonaisuudessaan. (Johansson 2007: 6; Puhas-Tähkä – Axelin 2007: 51–52.)

Tutkimukset analysoidaan sisällöllisesti tutkimuskysymysten mukaisesti. Lisäksi tutkimukset analysoidaan myös niiden laadukkuuden mukaisesti sekä syntetisoidaan tutkimusten tulokset yhdessä. Laadun arvioinnilla lisätään kirjallisuuskatsauksen yleistä luotettavuutta. Laatu voidaan jakaa neljään eri luokkaan. Vahva tutkimusnäyttö sisältää useita menetelmällisesti tasokkaita tutkimuksia, joiden tulokset ovat samansuuntaisia. Kohtalainen tutkimusnäyttö puolestaan koostuu ainakin yhdestä menetelmällisesti tasokkaasta tutkimuksesta ja useista kelvollisista tutkimuksista. Heikko tutkimusnäyttö sisältää vähintään yhden kelvollisen tutkimuksen ja useita menetelmällisesti heikompia tutkimuksia. Tutkimukset, jotka eivät yllä edellä mainittuihin luokkiin luokitellaan ei tutkimusnäyttöä -kategoriaan. Lukiessa kiinnitetään huomiota tutkimusmenetelmiin, populaatioon, tutkimuksen validiteettiin, tuloksiin, tilastolliseen merkitsevyyteen ja kliiniseen merkittävyyteen. Tutkijan on pidettävä kirjaa jokaisesta vaiheesta, mikä takaa katsauksen onnistumisen ja takaa tulosten relevanttiuden. (Johansson 2007: 6; Kontio – Johansson 2007: 101; Pudas-Tähkä – Axelin 2007: 51–52; Stolt – Routasalo 2007: 62.)

Tutkimusten käsittelyä helpottaa, jos kirjallisuuskatsaukseen lopulta valitut tutkimukset luetteloidaan taulukkomuotoon. Taulukosta tulisi käydä ilmi tutkimuksen tekijä(t), tutkimuspaikka ja vuosi, tutkimuksen tarkoitus, aineisto ja sen keruu ja analyysi sekä keskeiset tulokset. (Autti-Rämö – Grahn: 59-60; Stolt – Routasalo 2007: 63.)

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen viimeisessä vaiheessa raportoidaan tulokset ja tehdään johtopäätökset sekä luodaan mahdolliset suositukset (Johansson 2007: 7).

4.2 Tiedonhaun kuvaus ja aineistonvalinta

Tässä opinnäytetyössä etsittiin tutkimuksia vuosilta 2001–2010 Cinahl-, Medline-, Medic- ja Arto-tietokannasta. Tietokannoiksi valittiin sellaiset tietokannat, joista oletettiin saatavan sellaista oleellista tietoa, joka liittyy tämän opinnäytetyön tutkimuskysymyksiin. Päästäkseen mukaan kirjallisuuskatsaukseen tutkimusten oli vastattava otsikko- tai abstraktitasolla opinnäytetyön tarkoitusta ja alustavaa tutkimuskysymystä. Tutkimusten oli oltava joko suomen- tai englanninkielisiä. Hakustrategiat on kuitenkin määritelty jokaisessa tietokannassa erikseen ja hauissa on käytetty niitä asiasanoja, joita käytetään kussakin tietokannassa. Haku toteutettiin

yhdessä Metropolia Ammattikorkeakoulun informaation kanssa, jotta hausta tulisi mahdollisimman kattava ja löydettäisiin mahdollisimman paljon tutkimuksia, jotka vastaavat opinnäytetyön tutkimuskysymyksiin. Tietokantahaut tehtiin viikoilla 41–43 vuonna 2010. (Khan – Kunz – Kleijnen – Antes 2005: 22–23; Utriainen – Kyngäs 2008: 39.)

Jotta tutkimus pääsi mukaan otsikon perusteella, otsikossa oli puhuttava hoitoalan opiskelijoista (sairaanhoitaja-, ensihoitaja-, kättilö- ja terveydenhoitajaopiskelijat) ja heidän alansa työharjoitteluista. Mukaan otsikon perusteella pääsivät myös ne tutkimukset, joissa puhuttiin työharjoittelun ohjaajista, mentoreista tai hoitoalan opettajista hoitoalan työharjoittelukontekstissa. Lisäksi tutkimus pääsi otsikon perusteella jatkoon, mikäli otsikossa mainittiin opiskelijakeskeisyys tai puhuttiin kliinisestä oppimisesta tai opetuksesta työharjoittelujaksoilla. Poissulkevia tekijöitä otsikkotason rajauksessa olivat otsikot, jotka eivät puhuneet sisäänottokriteerien määrittelemistä asioista. Kuitenkin tutkimus voi sisältää arvokasta tietoa opinnäytetyötä varten tai vastata opinnäytetyön tutkimuskysymyksiin, vaikka otsikko ei annakaan sitä ymmärtää. Tämän vuoksi tätä opinnäytetyötä varten on käyty läpi myös niiden tutkimusten abstraktit, jotka eivät otsikon perusteella olisi päässeet välttämättä muuten mukaan. Tämä lisää opinnäytetyön luotettavuutta ja varmistaa sen, että kaikki opinnäytetyötä varten kelpot tutkimukset pääsevät varmasti mukaan (Kääriäinen – Lahtinen 2006: 41).

Sisäänotto- ja poissulkukriteerit tarkentuivat edelleen, kun tutkimuksia luettiin abstraktitasolla. Tutkimus ei päässyt abstraktin perusteella jatkoon, mikäli siinä ei puhuttu nimenomaan hoitoalan opiskelijoista ja heidän alansa työharjoitteluista. Tutkimus pääsi kuitenkin jatkoon, mikäli se on tehty ohjaajista, mutta tutkimuksen tulokset ohjaavat kuitenkin kohti opiskelijakeskeisempää työharjoittelua. Tutkimus pääsi jatkoon, mikäli abstraktissa puhuttiin opiskelijoiden oppimisesta työharjoittelun aikana, erilaisista oppimisstrategioista työharjoittelun aikana tai tutkimuksista tuli ilmi oppimismenetelmiä, jotka opiskelijat ovat kokeneet myönteisinä tai kielteisinä työharjoittelujen aikana. Tutkimus ei päässyt abstraktin perusteella jatkoon, mikäli siinä puhuttiin ohjaajien tai opettajien ohjausresursseista tai siinä puhuttiin pelkästään harjoittelun arvioinnista ja erilaisista arviointimenetelmistä. Tutkimus ei myöskään päässyt jatkoon, mikäli tutkimuksen kohteena olivat jo valmiit sairaanhoitajat, ensihoitajat, kättilöt tai terveydenhoitajat.

Koko tekstin perusteella tutkimus pääsi jatkoon, mikäli se vastasi tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksesta täytyi käydä ilmi oppiminen tai erilaiset oppimismenetelmät opiskelijan

näkökulmasta. Tutkimus ei päässyt mukaan, mikäli siinä kerrottiin hoitoalan opiskelijoiden työharjoittelukokemuksista ja näin ollen ei saatu riittävästi tietoa tehokkaista oppimis- tai opetusmenetelmistä. Koko tekstin perusteella jatkoon eivät päässeet myöskään sellaiset tutkimukset, joiden fokus on opiskelijaohjauksen kehittämisessä ja siihen käytetyissä menetelmissä, mutta niissä ei puhuta kuitenkaan mitään opiskelijoiden oppimisesta tai opetuksesta/ohjaamisesta. Mukaan pääsivät ne tutkimukset, joissa käsitellään opiskelijoiden oppimisen tukemista ohjaajan näkökulmasta. Tässä vaiheessa pois karsiutui tutkimus, joka oli systemaattinen kirjallisuuskatsaus.

Tutkimusten laatua tässä opinnäytetyössä arvioitiin sen mukaan, oliko tutkimus ilmestynyt jossakin julkaisussa, esimerkiksi lehdessä, joka käyttää referee -menetelmää. Tämä on tieteellisen julkaisun menetelmä, jossa julkaisuun tai lehteen lähetetyt artikkelit arvioi sekä julkaisusarjan toimitus että sen valitsevat ulkopuoliset asiantuntijat. Opinnäytetyössä arvioitiin, että artikkeli on riittävän laadukas tullakseen valituksi, jos se oli ilmestynyt aiemmin referee -menetelmää käyttävässä lehdessä.

Kappaleessa esiintyvien taulukoiden avulla esitetään tietokantahakujen toteutus, hauissa käytetyt hakusanat ja niillä saadut osumat. Lisäksi taulukoista käy ilmi, kuinka monta tutkimusta lopulta valikoitui mukaan.

Taulukko 1. Medline-tietokanta

Hakusana(t)	Kaikki tulokset	Jatkoon otsikon perusteella	Jatkoon abstraktin perusteella	Jatkoon koko tekstin perusteella	Jatkoon laadun arvioinnin perusteella	Hyväksytään
problem-based learning (MeSH) and inservice training (MeSH) or on-the-job training	4	0	0	0	0	0
problem-based learning (MeSH) and preceptor-	9	3	2	0	0	0

ship (MeSH)						
student centered learning	19	4	0	0	0	0
students (MeSH) and on-the-job training (MeSH) or inservice training (MeSH)	15	5	2	0	0	0
students (MeSH) and mentors (MeSH)	57	25	11	3	3	3
student-cent* or student-focus*	11	5	2	0	0	0
clinical placement or practice placement or student placement or preceptorship and students, nursing	135	49	24	9	9	9

Medline-tietokanta löytyy Pubmed-käyttöliittymän alta. Tietokantaa ylläpitää valtiollinen the National Library of Medicine (USA). Hakusanat mietittiin yhdessä Metropolia Ammattikorkeakoulun informaattikon kanssa ja hänen kanssaan käytiin myös läpi hakustrategiat, joiden avulla haku toteutettiin Medline-tietokannassa. Suluissa oleva MeSH hakusanojen perässä tarkoittaa sitä, että käytetty termi löytyy NML:n omasta asiasanahakemistosta. (Tähtinen 2007: 31; U.S. National Library of Medicine. 2010.) Mikäli hakusanan perässä on * (tähti), tarkoittaa tämä, että hakusana on katkaistu. Muut hakusanat tarkoittavat vapaasanoja, joilla voi myös hakea tietoa Medline-tietokannasta, vaikka sanaa ei löytyisikään MeSH-termistöstä.

Termille inservice training (MeSH) löytyi MeSH-termistöstä synonyyminä training, inservice (MeSH). Termille on-the-job training (MeSH) löytyi MeSH-termistöstä synonyymeinä on the job training (MeSH) ja training, on-the-job (MeSH). Synonyymejä on siis liitetty niihin hakuihin or-operaattorilla, joissa on käytetty sanoja inservice training (MeSH) ja / tai on-the job training. Tätä ei ole kuitenkaan kuvattu tiedonhakutaulukossa, jotta taulukko säilyisi yleisilmeeltään siistimpänä.

Haut, jotka tehtiin Medline-tietokannasta, rajattiin vuosille 2001–2010. Haku rajattiin englannin- ja suomenkielisiin tutkimuksiin ja vain niihin tutkimuksiin, jotka ovat ilmestyneet hoitoalan lehdissä. Hakuja rajattiin myös ikärajauskella, kohteena olivat yli 19-vuotiaat aikuiset, sillä lähes poikkeuksetta sairaanhoitajiksi, ensihoitajiksi, kättilöiksi ja terveydenhoitajiksi opiskelevat ovat täyttäneet jo 19 vuotta.

Hakusanojen ollessa lähellä toisiaan näkyy tämä myös hakutuloksissa. Osa tuloksista on päällekkäisiä, vaikka niitä on haettu tietokannasta eri hakusanoilla. Tämä näkyy myös lopullisessa tuloksessa, varsinainen tutkimusjoukko jäi pienemmäksi kuin taulukon luvut antaisivat ymmärtää.

Taulukko 2. Cinahl-tietokanta.

Hakusana(t)	Kaikki tulokset	Jatkoon otsikon perusteella	Jatkoon abstraktin perusteella	Jatkoon koko tekstin perusteella	Jatkoon laadun arvioinnin perusteella	Hyväksytään
student-cent* or student-focus*	6	3	2	0	0	0
TX practice placement* or TX clinical placement* and MH S3	6	4	1	1	1	1
student placement*	23	4	0	0	0	0
preceptorship and MH S3	5	3	3	2	2	2

MH student supervision or MH education, clinical or MH clinical supervision and MH S3	21	8	4	2	2	2
MH study methods or MH learning methods and MH S3	10	5	3	2	2	2

Cinahl-tietokanta löytyy EBSCOhost-käyttöliittymän alta. Cinahl-tietokanta on hoitotieteen, hoitotyön ja fysioterapian kansainvälinen viite- ja tiivistelmätietokanta. Se sisältää myös terveydenhuollon hallintoa ja koulutusta käsittelevää aineistoa. Sisältö käsittää pääasiassa aikakauslehtiartikkeleita, mutta myös muun tyyppisiä julkaisuja on runsaasti saatavilla. (Tähtinen 2007: 31–32.) Tietokannassa käytetyt sanat on mietitty yhdessä Metropolia Ammattikorkeakoulun informaation kanssa ja hakujen tekeminen on myös toteutettu yhdessä hänen kanssaan. * (tähti) hakusanojen perässä tarkoittaa hakusanan katkaisua. TX hakusanan edessä tarkoittaa, että haettua sanaa on etsitty koko tutkimuksen tekstistä eikä pelkästään tutkimuksen keskeisistä käsitteistä. MH hakusanan edessä tarkoittaa, että käytetty sana löytyy Cinahl-asiasanastosta.

S3 lyhenne pitää allaan kaikki hoitoalan opiskelijoihin liittyvät sanat. Näitä ovat:

MH Students; MH Students, Allied Health; MH Students, Health Occupations; MH Students, Midwifery; MH Students, Nurse Midwifery; MH Students, Nursing; MH Students, Nursing, Baccalaureate; MH Students, Nursing, Practical.

Cinahl-tietokannasta tehdyt haut rajattiin vuosille 2001–2010. Haut on rajattu niin, että ne poissulkevat kaikki Medline-tietokannan tulokset. Syynä tähän rajaukseen on se, että haut tehtiin ensimmäisenä Medline-tietokannasta ja vasta tämän jälkeen Cinahl-tietokannasta. Näin vältettiin samojen tulosten saaminen analysoinnin kohteeksi molemmista tietokannoista. Hakua on rajattu myös niin, että mukaan pääsevät vain tutkimusartikkelit. Näin esimerkiksi lehtiin kirjoitetut mielipidetekstit, jotka eivät ole riittävän laadukkaita artikkeleita kirjallisuuskatsaukseen, rajautuvat pois. Mukaan

otettavien tutkimusten kielet on rajattu englantiin ja suomeen ja tutkimuksen ikäryhmäksi on määriteltä yli 19-vuotiaat aikuiset.

Taulukko 3. Medic-tietokanta.

Hakusana(t)	Kaikki tulokset	Jatkoon otsikon perusteella	Jatkoon abstraktin perusteella	Jatkoon koko tekstin perusteella	Jatkoon laadun arvioinnin perusteella	Hyväksytään
students and "inservice training"	11	4	3	1	0	0
preceptorship and students	29	20	10	4	0	0

Medic-tietokanta on kotimainen terveystieteiden tietokanta, jota on vuodesta 1978 tuottanut Terveystieteiden keskuskirjasto Terkko. Tietokanta sisältää viitteitä suomalaisista lääke- ja hoitotieteellisistä artikkeleista, kirjoista, väitöskirjoista, opinnäytetöistä ja tutkimuslaitosten raporteista. (Tähtinen 2007: 30; Terkko 2010.) Tietokannassa fraasit ja moniosaiset hakutermit laitetaan fraasimerkkien sisään. Haettuja sanoja haettiin sekä tekijän, otsikon että asiasanojen perusteella. Medic-tietokannassa tehty haku rajattiin vuosille 2001–2010. Tutkimuksen kieliksi hyväksyttiin suomi ja englanti ja haku kohdistettiin kaikkiin julkaisuihin.

Taulukko 4. Arto-tietokanta.

Hakusana(t)	Kaikki tulokset	Jatkoon otsikon perusteella	Jatkoon abstraktin perusteella	Jatkoon koko tekstin perusteella	Jatkoon laadun arvioinnin perusteella	Hyväksytään
harj? or työharj? and tervey? or hoit?	139	15	4	1	1	1

Arto-tietokanta on kotimainen artikkeliviitetietokanta. (Kansalliskirjasto. 2010.) ? (kysymysmerkki) sanan edessä tarkoittaa sanakatkaisua. Haettujen sanojen hakutyypinä oli sanahaku. Haut rajattiin vuosille 2001–2010. Hakujen julkaisumaaksi hyväksyttiin mikä tahansa, samoin aineistoksi. Haut rajattiin englannin- ja suomenkielisiin artikkeleihin.

Käydessäni tutkimuksia läpi Cinahl-tietokannasta kirjastojen linkkien avulla, sivusto ehdotti minulle muutamia tutkimuksia, joista voisin olla kiinnostunut niiden tutkimusten perusteella, joita koetin etsiä kirjastoista. Nämä tutkimukset olivat:

- Croxon, Lyn - Maginnis, Cathy 2009: Evaluation of clinical teaching models for nursing practice. *Nurse Education in Practice*. Vol. 9, issue 4. July 2009. 236-243.
- Pearcey, Patricia A. - Elliott, Barbara E. 2004: Student impressions of clinical nursing. *Nurse Education Today*. Vol. 24, issue 5. July 2004. 282-287.

Croxonin ja Maginnisin (2009) tutkimus valikoitui mukaan lopulliseen kirjallisuuskatsaukseen. Tutkimus on samalla ainut, joka on päässyt mukaan niin sanotulta harmaalta alueelta. Harmaalla alueella tarkoitetaan niitä tutkimuksia, jotka löytyvät ilman systemaattista tiedonhakuja. Harmaan alueen kirjallisuutena voidaan pitää esim. niitä tutkimuksia, jotka löytyvät tutkimusten lähdeluetteloita selaamalla.

Suomalaisia tutkimuksia valikoitui mukaan vain yksi. Aiheesta on ilmestynyt kuitenkin enemmän suomalaisia tutkimuksia, mutta tutkimukset tippuivat pois viimeistään laadun arviointivaiheessa, sillä löydetyt tutkimukset olivat pro graduja eivätkä näin ollen täyttäneet tässä opinnäytetyössä asetettua riittävän laadun vaatimusta. Tutkimuksen olisi pitänyt ilmestyä jossakin referee-menetelmää käyttävässä julkaisussa tai lehdessä päästäkseen mukaan.

4.3 Aineiston analysointi

Kun lopulta tutkija on valinnut ja hyväksynyt lopulliseen kirjallisuuskatsaukseen analysoitavat tutkimukset ja artikkelit, alkaa niiden analysointi. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 123). Tämän opinnäytetyön lopulliseen kirjallisuuskatsaukseen valikoituneet tutkimukset ovat hyvin heterogeenisiä. Tämän vuoksi tässä opinnäytetyössä on päätetty käyttää kuvailevaa synteesiä aineiston analysoinnin apuvälineenä. Kuvaileva synteesi kuvaa alkuperäistutkimusten tulokset sekä ilmeiset yhtäläisyydet ja erot. Se on mielekäs nimenomaan pienten aineistojen ja laadultaan eritasoisten tutkimusten

analysoimiseen. Tärkeintä on esittää tulosten analyysi ja varoa ylitulkintaa. (Khan ym. 2005: 57; Kääriäinen – Lahtinen 2006: 43.)

Kuvaileva synteesi eteni tässä opinnäytetyössä niin, että ensin kaikki lopulliseen kirjallisuuskatsaukseen luetut tutkimukset luettiin läpi, jotta niistä saatiin jonkinlainen yleiskuva. Tämän jälkeen luotiin taulukko, josta käy ilmi jokaisen tutkimuksen keskeiset tulokset. Taulukko löytyy opinnäytetyön liitteistä (LIITE 1). Tämän jälkeen tutkimuksista etsittiin keskeisiä tuloksia, jotka luokiteltiin jonkin yhteisen nimittäjän alle. Tällaisia nimittäjiä olivat esimerkiksi opiskelijan ja ohjaajan välinen kommunikaatio, opiskelijan oppimistarpeet, opetusinnovaatiot, oppimistilanteet työharjoittelussa, reflektointi, arviointi, opettajan rooli, henkilökunnan asenteet ja vuorovaikutus, opiskelijatytyväisyys jne. Näin saatiin selville alkuperäisten tutkimusten yhtäläisyydet ja erot tuloksissa. Karkean luokittelun jälkeen tulokset kirjoitettiin auki päätutkimuskysymystä selventävien kysymysten mukaan opinnäytetyön tulososioon.

5 Tulokset: Opiskelijakeskeisen oppimisen toteutuminen hoitoalan opiskelijoiden työharjoittelussa

5.1 Tutkimusten yleisesittely

Ennen tuloksien tarkempaa esittelyä käydään läpi lopulliseen kirjallisuuskatsaukseen päässeet tutkimukset. Tutkimustulokset esitellään tarkemmin asetettujen tutkimuskysymysten mukaan. Löydettyistä tutkimuksista lopullisesti mukaan valikoituivat 16 tutkimusta vuosilta 2001–2009. Yhtään tutkimusta ei siis löytynyt vuodelta 2010, vaikka hakukriteerit olisivat sen sallineet. Tutkimukset painottuvat kuitenkin vuosikymmenen loppupuolelle, vuonna 2009 julkaistuja tutkimuksia pääsi mukaan kahdeksan kappaletta. Yksittäisiä tutkimuksia löytyi vuosilta 2007, 2006, 2005, 2004, 2002 ja 2001. Vuodelta 2008 mukaan pääsi kaksi tutkimusta. Tutkimuksista kuusi oli kvantitatiivisia, kvalitatiivisia tutkimuksia aineistossa oli viisi ja loput tutkimuksista, viisi kappaletta, sisälsivät sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa. Tutkimusaineisto oli hajautunut laajalle myös maittain. Yksittäisiä tutkimuksia lopulliseen kirjallisuuskatsaukseen pääsi Kuwaitista, Norjasta, Hong kongista, Turkista, Kanadasta, Iso-Britanniasta, Botswanasta, Singaporesta, Suomesta, Uudesta-Seelannista ja Ruotsista. Australialaiset tutkimukset muodostavat loput kirjallisuuskatsauksen aineistosta, niitä pääsi valikoitui mukaan viisi kappaletta.

Tutkimukset käsittelevät opiskelijan oppimista työharjoitteluissa myös hieman erilaisista lähtökohdista. Kolme tutkimusta käsittelee pääasiassa opiskelijoiden oppimista sekä oppimistuloksia työharjoitteluympäristössä. Kolme tutkimusta käsittelee sitä, miten opiskelijat kokevat työharjoittelun oppimisympäristönä. Kahden tutkimuksen fokuksena on työharjoittelun ohjaus-/opetustavan vaikutukset opiskelijan oppimiseen. Mentoreiden (ohjaajien) vaikutusta oppimiseen käsitellään kahdessa tutkimuksessa. Kolme tutkimusta käsittelee erilaisten oppimisvälineiden vaikutusta työharjoittelussa oppimiseen; tutkimukset käsittelevät portfolioiden, reflektiopäiväkirjojen ja DVD-simulaatioiden merkitystä oppimisen edistäjinä. Yksi tutkimus käsittelee oppimista harjoittelukoordinaattoreiden ja opettajien näkökulmasta uudenaissa työharjoittelupaikoissa, jotka sijoittuisivat suomalaisessa kontekstissa luultavimmin kolmannelle sektorille. Yksi tutkimuksista eroaa huomattavasti muista erilaisen tutkimuksellisen lähestymistapansa vuoksi. Se on toimintatutkimus, jossa tutkimusryhmä suunnitteli uudenlaisen strategian parantamaan opiskelijoiden ja työharjoittelupaikan sairaanhoitajien (ohjaajien) välistä opetus- ja oppimissuhdetta. Tutkimuksessa myös otetaan käyttöön tämä uudenlainen strategia.

Kaikki kirjallisuuskatsaukseen päässeet tutkimukset on taulukoitu ja taulukosta selviää tutkimuksen tekijä(t), tutkimuksen nimi, julkaisuvuosi ja -paikka sekä tutkimuksen tarkoitus, aineisto, aineiston keruumenetelmä ja tutkimuksen keskeiset tulokset. Taulukko toimii opinnäytetyön lukemisen apuvälineenä ja siitä löytyvät tarvittaessa nopeasti tutkimusten keskeiset tulokset. Taulukkoa tehdessä on tehty tietoinen päätös esitellä tutkimusten keskeiset tulokset niin kuin ne tutkimuksissa esitellään. Taulukosta ei siis löydy tutkimusten keskeisiä tuloksia opinnäytetyössä esitettyjen tutkimuskysymysten valossa. Taulukko löytyy kokonaisuudessaan liitteenä. (LIITE 1) (Autti-Rämö – Grahn: 59-60; Stolt – Routasalo 2007: 63.)

5.2 Työharjoittelupaikka oppimisympäristönä

Tekijät, jotka vaikuttavat jollakin tavalla opiskelijoiden oppimiseen työharjoittelussa on tässä opinnäytetyössä koottu yhteisen nimittäjän eli oppimisympäristön alle.

Henkilökohtainen ohjaussuhde työharjoittelupaikan ohjaajaan on keskeinen opiskelijoiden oppimiseen käytetty väline hoitoalan työharjoitteluissa. Ohjaussuhteeseen kuuluu myös kommunikointi ohjaajan ja opiskelijan välillä. (Blåka 2006: 37, 39, 40; Hoe Harwood – Reimer-Kirkham – Sawatzky – Terblanche – Van Hofwefen 2009: 11; Lo 2002: 28, 29; Monareng – Jooste – Dube 2009: 116; Saarikoski – Kaila – Leino-Kilpi 2009: 168–169; Schroyen – Finlayson 2004: 41; Smedley – Morey

2009: 82; Öhrling – Hallberg 2001: 532, 537.) Croxonin ja Maginnisin (2009) tutkimuksessa esille tulee myös ryhmäohjausmalli, jossa opiskelijoita ohjaa yksikön ulkopuolinen henkilö, jolla on näin ollen enemmän aikaa opiskelijoille kuin työyksikön sairaanhoitajilla (Croxon – Maginnis 2009: 239–240). Opettajalla on myös merkitystä opiskelijan oppimiseen työharjoitteluissa. Tehokas kommunikointi opiskelijan ja opettajan välillä edesauttaa myös opiskelijatytyväisyyttä. (Chan – Ip 2007: 682; Elcigil – Sari 2006: 120; Saarikoski ym. 2009: 170; Smedley – Morey 2009: 86.) Lisäksi henkilökunnan vuorovaikutuksella ja asenteilla on vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen (Blåka 2006: 39; Croxon – Maginnis 2009: 240, 241; Saarikoski ym. 2009: 169).

Työharjoittelua ohjaavat hyvin pitkälle yhdessä ohjaajan kanssa luodut oppimistavoitteet työharjoittelujaksolle. Luotujen tavoitteiden pohjalta työharjoittelussa luodaan opiskelijalle oppimistilanteita. (Lo 2002: 29; Monareng ym. 2009: 122; Newton – Billett – Ockerby 2009: 632; Schroyen – Finlayson 2004: 41; Williams – French – Brown 2009: 668; Öhrling – Hallberg 2001: 533.)

Reflektiota käytetään työharjoitteluissa esille tulleiden tilanteiden läpikäyntiin. Opiskelija voi reflektoida työharjoittelun tilanteita itsenäisesti tai yhdessä ohjaajan kanssa. Reflektion apuvälineenä voidaan käyttää esimerkiksi reflektiopäiväkirjoja, portfolioita tai DVD-simulaatioita. (Blåka 2006: 41; McMullan 2005: 337; Pek Hong – Chew 2008: 9; Williams ym. 2009: 668; Öhrling – Hallberg 2001: 537.) Opiskelijoiden suoriutumista työharjoittelussa arvioidaan. Opiskelijoita arvioivat sekä opettajat että ohjaajat. (Al-Kandari – Vidal – Thomas 2009: 256; Elcigil – Sari 2006: 120; Öhrling – Hallberg 2001: 535.)

5.3 Opiskelijoiden odotukset työharjoittelulle

Tässä kappaleessa kuvataan, mitä odotuksia opiskelijoilla on työharjoittelujaksoille ennen työharjoittelua sekä niitä odotuksia ja kehittämisehdotuksia, joita opiskelijoille on noussut esille harjoittelun jälkeen.

Opiskelijat odottavat uudistuksia opetukseen työharjoittelussa. Opettajat ja ohjaajat tarvitsevat enemmän tietoa erilaisista opetusstrategioista, jotta he voivat motivoida ja rohkaista opiskelijoita oppimaan ja opiskelemaan työharjoittelun aikana. Myös ajanpuute työharjoittelun opetuksen suunnittelussa vaivaa ohjaajia. Chanin ja Ipin (2007) tutkimuksessa tarkasteltiin opiskelijoiden kokemuksia työharjoittelusta oppimisympäristönä. Opiskelijoilta kysyttiin myös, millainen ideaali oppimisympäristö olisi heidän mielestään. Chanin ja Ipin (2007) mukaan opetusinnovaatiot erosivat toisistaan eniten toteutuneen ja ideaali työharjoittelun välillä. Opiskelijat eivät saaneet

asiaankuuluvaa ja innovatiivista opetusta tai mielenkiintoisia oppimiskokemuksia työharjoittelun aikana. Toteutunut opetus työharjoittelussa ei ollut niin hyvää kuin opiskelijat odottivat. Sama tulee esille myös Smedleyn ja Moreyn (2009) tutkimuksessa. Opiskelijat haluavat saada lisäksi selkeitä ohjeita siitä, mitä tehtäviä he voivat tehdä osastolla työharjoittelun aikana. Opiskelijat odottavat myös enemmän vuorovaikutusta sairaalan henkilökunnan ja yliopiston henkilökunnan välille. (Chan – Ip 2007: 681, 682; Lo 2002: 30; Monareng ym. 2009: 125; Smedley – Morey 2009: 83, 84, 86.)

Opiskelijat odottavat saavansa mentoreilta ja ohjaajilta huomiota ja huolenpitoa, empatiakykyä, tunnustusta ja kunnioitusta. Opiskelijat näkevät näiden tekijöiden lisäävän heidän motivaatiotaan oppia sekä konkreettisesti hyödyttävän kliinisessä oppimisessa. Opiskelijat haluavat saada lisää tietoa tilanteista, jotka liittyvät harjoitteluun ja vastauksia näissä tilanteissa heränneisiin kysymyksiin. Opiskelijat odottavat tämän lisäksi tietoa myös tilanteista, joita ei tule esille harjoittelun aikana. Opiskelijat odottavat mentoreiden demonstroivan etukäteen sellaisia tilanteita, jotka ovat opiskelijoille uusia. Opiskelijat korostavat henkilökunnan merkitystä sopivien oppimistilanteiden luomisessa. Henkilökunnalla on mahdollisuus keventää opiskelijan potilastyön taakkaa, niin että tämä pääsee harjoittelemaan asioita, jotka tukevat opiskelijan oppimistarpeita. Opiskelijat haluavat saada myös säännöllistä palautetta toiminnastaan pitkin harjoittelua ja opiskelijan taitojen arviointia tulisi tapahtua pitkin työharjoittelua. Opiskelijat toivovat arvioinnin motivoivan heitä opiskelemaan ja oppimaan lisää, liika kriittisyys palautteenannossa on siis haitaksi. Opiskelijat toivovat tulewansa arvioiduiksi opettajien taholta omien sairaanhoidollisten taitojensa perusteella, ei esimerkiksi sen mukaan, millaisia luonteenpiirteitä opiskelijalla on. Opiskelijat odottavat opettajien olevan päteviä ja tietäviä omalla erikoisalallaan. Lisäksi opiskelijat odottavat saavansa tukea, arvostusta ja tunnustusta tekemisilleen. (Blåka 2006: 40; Chan – Ip 2007: 682; Croxon – Maginnis 2009: 239; Elcigil – Sari 2006: 120, 121; Newton ym. 2009: 632.)

Kaiken kaikkiaan opiskelijat kokevat työharjoittelun positiivisesti, mutta työharjoittelussa on kuitenkin kehittämistä. Opiskelijat ovat kuitenkin realistisia toiveidensa ja odotustensa suhteen. he ymmärtävät, että työharjoittelupaikkojen voi olla vaikeaa vastata kaikkiin opiskelijoiden odotuksiin. (Smedley – Morey 2009: 82, 84.)

5.4 Opiskelijoiden tyytyväisyyteen vaikuttavat tekijät

Smedleyn ja Moreyn (2009) mukaan opiskelijatyytyväisyyttä ennustaa parhaiten tehtävääorientaation onnistuminen osastolla. Se, miten osaston selviä osaston toimintamallit ja käytännöt ovat ja miten ne näyttäytyvät opiskelijalle ovat osa tehtävääorientaatiota. Selkeä ohjeistus työharjoittelussa sekä säännöllisesti toteutuva kommunikointimahdollisuus opiskelijan ja opettajan välillä edesauttaa myös opiskelijatyytyväisyyttä. Opiskelijoiden osallisuus on toiseksi suurin tekijä, joka ennustaa opiskelijatyytyväisyyttä työharjoittelussa. Opiskelijat kokevat myös, että osallisuus on yksi parhaiten toteutuneista alueista työharjoittelun aikana. Osallisuuden kokemuksesta edesauttavat hyvät suhteet harjoittelupaikan työntekijöihin. Tämä ei kuitenkaan aina onnistu työharjoittelupaikoilla ja osa paikoista ei opiskelijoiden kokemuksen mukaan arvosta opiskelijoita. Chanin ja Ipin (2007) mukaan tyytyväisyyden kanssa korreloivat viisi osa-aluetta, jotka ovat opiskelijan osallisuus, yksilöllisyys, tehtävääorientaatio, opetusinnovaatiot ja opiskelijan mahdollisuus olla yhteydessä kliinisen opettajan kanssa. Saarikosken ym. (2009) mukaan opiskelijan kokonaistyytyväisyys työharjoitteluun riippui ohjaussuhteen onnistumisesta. Tyytyväisten ryhmästä 70 % oli opiskelijoita, joilla oli onnistunut yksilöity ohjaussuhde ja vastaavasti tyytymättömien ryhmästä 63 %:lla oli epäonnistunut ohjauskokemus. (Chan – Ip 2007: 682; Saarikoski – Kaila – Leino-Kilpi 2009: 170; Smedley – Morey 2009: 81, 82, 84, 86.)

Opiskelijat pitävät mahdollisuuttaan olla yhteydessä opettajaan yhtenä työharjoittelun onnistuneimpana puolena. Saarikosken (2009) ym. mukaan sillä, miten usein opiskelija tapaa opettajaansa harjoittelun aikana, ei ole merkitystä opiskelijan kokonaistyytyväisyyteen. (Saarikoski ym. 2009: 170; Smedley – Morey 2009: 82, 86.)

5.5 Oppimista edistäviä tekijöitä työharjoittelussa

Tässä kappaleessa tulee esille tekijöitä, jotka ovat edistäneet opiskelijoiden oppimista työharjoittelussa opiskelijoiden, opettajien tai harjoittelun ohjaajien mukaan. Pääasiassa oppimista edistäviä tekijöitä esitellään kuitenkin opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksissa ei tullut kuitenkaan esille sitä, vaikuttavatko nämä tekijät konkreettisesti oppimistuloksiin.

Ohjaajan suhtautuminen potilaisiin, muihin terveydenhuollon ammattilaisiin ja opiskelijoihin antaa opiskelijoille mallin, miten tulee kommunikoida. Varsinkin alussa opiskelija havainnoi ohjaajan tapaa tehdä työtä ja tämä tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden roolimalliin. Opiskelijat oppivat roolimalleiltaan potilashoidon lisäksi

teoriatiedon soveltamista käytäntöön. Opiskelijat korostavat, että on tärkeää, että ohjaaja näyttää ensin miten tilanteissa tulee toimia. Melkein kaikki ohjaajat myös demonstroivat opiskelijoille hoitotoimenpiteitä sitä mukaa, kun tarve näiden tilanteiden hallitsemiseen nousee harjoittelun aikana esiin. Seuraava askel on se, että opiskelija toteuttaa jonkin hoitotilanteen tai toimenpiteen itsenäisesti. Ohjaajan tehtävänä on tarvittaessa auttaa opiskelijaa.

Opiskelijan oma oppimisprosessi etenee työharjoittelun aikana vähemmän vaativista tilanteista ja tehtävistä aina vaativimpiin tilanteisiin. Kokeneet kättilöt Blåkan (2006) tutkimuksessa kuvaavat, että työssä on tärkeää ymmärtää kokonaisuus, mitä tapahtuu missäkin ja miksi ja tarvitaanko siellä kenties apua. Tämä on osa opiskelijan oppimisprosessia kohti vastuullista ja pätevää sairaanhoitajuutta. Ohjaaja opastaa opiskelijaa myös ymmärtämään työyksikön johtamistapaa, ammatillista lähestymistä ja tiimityötä. Monet ohjaajat kertovat myös opiskelijoille omia aikaisempia kokemuksiaan, jotta opiskelijat ymmärtävät erilaisten tilanteiden kirjon ja heidän näkökantansa laajentuisi.

Hyväksi havaitut ohjaajat myös kommunikoivat potilaiden kanssa. Lisäksi opiskelijat arvostavat ohjaajassaan opetuskykyä, sairaanhoidollista pätevyyttä ja ihmissuhdetaitoja. Yli 95 % opiskelijoista pitää ohjaajia lämpiminä, ystävällisinä ja helposti lähestyttävänä. Työharjoittelupaikan sairaanhoitajilla ja ohjaajilla on siis merkittävä vaikutus opiskelijan oppimiseen. Jotkut opiskelijat tarvitsevat enemmän aikaa ohjaajiansa kanssa, ennen kuin uskaltavat suorittaa tiettyjä tehtäviä osastolla itsenäisesti. (Blåka 2006: 40–41, 42; Lo 2002: 29, 30; Schroyen – Finlayson 2004: 41; Öhrling – Hallberg 2001: 536.)

Croxonin ja Maginnisin (2009) tutkimuksessa ryhmäohjausmalli sai opiskelijoilta paremmat arviot kuin perinteinen ohjaajamalli. Arviot olivat parempia kaikilla neljällä osa-alueella, jotka nousevat määrällisestä aineistosta: mahdollisuus saavuttaa klinisen harjoittelupaikan tarjoamia tavoitteita, mahdollisuus harjoittaa kädentaitoja, saadun tuen määrä ohjaajalta ja mahdollisuus yksilölliseen ohjaukseen ohjaajan kanssa. Ryhmäohjausmallissa opiskelijoiden ohjaaja oli varattu pelkästään opiskelijoiden työn ohjaukseen eikä hänellä ollut muita vastuita osastolla. Ryhmäohjausmallissa työnohjaajalla on mahdollisuus seurata läheltä opiskelijan klinisiä taitoja ja antaa tarvittaessa neuvoja. Opiskelijat ovat tyytyväisiä ryhmäohjausmalliin, sillä ohjaajalla on heille aikaa ja hän on paremmin saavutettavissa kuin osaston sairaanhoitajat. (Croxon – Maginnis 2009: 239, 240, 241.)

Kahdenkeskiset ohjaustuokit ohjaajan kanssa hyödyttävät opiskelijoita (Lo 2002: 29). Opiskelijan ja ohjaajan välinen kommunikaatio paranee, mikäli opiskelijan oppimistavoitteet on selkeästi kirjattu ylös. Opiskelijat aloittavat usein keskustelun, mikä liittyy heidän oppimiseensa. Kommunikaatio ohjaajan ja opiskelijan välillä sisältää näissä tilanteissa myös neuvottelutaitoja. (Schroyen – Finlayson 2004: 41.) Opiskelijan ja ohjaajan välinen dialogi voi tukea erityisellä tavalla oppimista. Jos opiskelija kokee, että hänellä on työharjoittelussa tilaa oppimiselle, hän voi ilmaista epävarmuuden tunteitaan sekä esitellä omia oppimistarpeitaan ohjaajalle. Opiskelijoiden turvallisuuden tunne paranee, mikäli ohjaajat näkevät opiskelijat ainutlaatuisina yksilöinä. Tämä edellyttää esimerkiksi omien henkilökohtaisten mielenkiinnon kohteiden jakamista puolin ja toisin. (Blåka 2006: 39, 40.)

Ohjaaja keskustelee opiskelijan kanssa usein työskennellessään tämän kanssa, motivoiden samalla opiskelijaa ja selittäen miksi tiettyjä taitoja ja tietoja tarvitaan potilaiden hoidossa. Ohjaaja kertoo myös omista peloistaan ja epävarmuudestaan toivoen, että tämä kannustaisi opiskelijaa paljastamaan oman tietämättömyytensä ja kysymään apua sekä kantamaan täyden vastuun tilanteissa. Ohjaajat toivovat saavuttavansa keskustelulla sen, että opiskelija ymmärtäisi paremmin mitä tekee. Kuitenkin ohjaajilla ei ole aina niin paljon aikaa keskustelulle kuin he toivovat. Ohjaaja ei kuitenkaan aina ole aloitteentekijä keskustelussa. Opiskelijan kysymykset ja omat kokemukset ovat pohja uusille keskusteluille. (Öhrling – Hallberg 2001: 537.)

Elcigilin ja Sarin (2006) mukaan tärkein vaikuttavan opettajan ominaisuus on opettajan kommunikointitaidot. Toimiva kommunikaatio opiskelijan ja opettajan välillä vaikuttaa opiskelijoiden mielestä harjoittelutuntien tehokkuuteen, sillä opiskelijoilla on pelko tulla kritisoiduiksi esittäessään kysymyksiä. Opettajan kehonkielellä on myös merkitystä opiskelijan suoriutumiseen. Opiskelijat pitävät hyvänä opettajana sellaista ihmistä, joka on heidän käytettävissään ja ymmärtäväinen. Kliiniset opettajat ovat siis keskeisessä asemassa, kun hoitoalan opiskelijoiden työharjoittelua kehitetään. (Elcigil – Sari 2006: 120; Smedley – Morey 2009: 86.)

Se, miten henkilökunta toivottaa opiskelijat tervetulleiksi osastolle ja miten nämä toimivat roolimalleina opiskelijoille, vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen. Opiskelija saattaa saavuttaa sosiaalisen hyväksynnän työyhteisöltä heti työharjoittelun alussa, mutta tämä riippuu siitä, pitääkö henkilökunta sitä tärkeänä. Jos henkilökunnalla oli aikaa, heillä oli myös halua ja mahdollisuuksia opettaa ja ohjata opiskelijoiden harjoittelua. Työharjoittelupaikan henkilökunta luo myös tietynlaisen ilmapiirin työharjoittelupaikalle. Suomalaisessa tutkimuksessa, jossa selvitettiin kliinisessä

oppimisympäristössä ja ohjauksessa tapahtuneita muutoksia Suomessa vuosina 1996–2006, ammattikorkeakoulussa opiskelevat opiskelijat arvioivat työyhteisön ilmapiiriä niin, että koko vastaajaryhmän keskiarvoksi muodostuu 3,79 (asteikoilla 1-5). (Blåka 2006: 39; Croxon – Maginnis 2009: 240, 241; Saarikoski ym. 2009: 169.)

Opiskelijat kokevat olonsa turvalliseksi, kun ohjaajat tietävät heidän oppimistarpeistaan. Yleensä oppimistavoitteet luodaan harjoittelun alussa ja ohjaaja lisää opiskelijan oppimistavoitteisiin sellaisia tavoitteita, jotka on mahdollista saavuttaa kyseisessä työyksikössä. Myös opiskelija saattaa harjoittelun edetessä laajentaa oppimistavoitteitaan. Tavoitteita laajennetaan myös siksi, että opiskelijasta tulee jonakin päivänä valmis sairaanhoitaja ja osaava kollega harjoittelua ohjaavan sairaanhoitajan rinnalle. Tällöin jo luodut oppimistavoitteet eivät välttämättä riitä siihen, että opiskelijan on aikanaan osattava ottaa sairaanhoitajana toimimisen haaste vastaan. Oppimistavoitteet voivat ohjata joitakin harjoittelun ohjaajia heidän opetusroolissaan, sillä he saavat tavoitteista selkeän kuvan opiskelijan tämän hetkistä taidoista ja siitä, mihin kyseisellä harjoittelujaksolla olisi hyvä kiinnittää huomiota.

Sopimus pohjainen oppimisprosessi tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden olla aktiivisessa suhteessa omaan oppimiseensa. Se lisää myös tehokkaasti opiskelijan itsenäisyyttä ja oppimisen laatua. Mikäli opiskelijalla ei ole työyhteisössä omaa nimettyä ohjaajaa, harjoittelutavoitteet on hyvä laittaa osaston seinälle kaikkien näkyville. Henkilökunta voi vaikuttaa opiskelijan oppimiseen kiinnittämällä asiaan huomiota ja luomalla opiskelijalle oppimismahdollisuuksia niin, että opiskelija pääsee harjoittelemaan esimerkiksi erilaisia hoitotoimenpiteitä työharjoittelupaikalla. Opiskelijat tarvitsevat tukea hoitohenkilökunnalta oppimiseensa. Opiskelijoiden saama tuki ohjaajalta on merkittävin asia, jonka opiskelijat nostivat esiin Croxonin ja Maginnisin (2009) tutkimuksessa. (Blåka 2006: 40; Chan – Ip 2007: 682; Croxon – Maginnis 2009: 239; Newton ym. 2009: 632; Schroyen – Finlayson 2004: 41, 42, 43; Williams – French – Brown 2009: 668; Öhrling – Hallberg 2001: 533.)

Joskus tilanteita luodaan erikseen opiskelijaa varten, mutta yleensä oppimistilanteet tulevat eteen osaston jokapäiväisessä rutiinissa. Monarengin ym. (2009) tutkimuksessa tulee ilmi, että 79,7 % ohjaajista antaa opiskelijoille mahdollisuuden suunnitella omia oppimistilanteitaan työharjoittelussa. 64 % tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista kokee samoin. Melkein 90 % opiskelijoista kokee olevansa motivoituneita ottamaan osaa klinisiin oppimistilanteisiin, 78,5 % ohjaajista kokee samoin.

Lon (2002) mukaan opiskelijat oppivat myös hyödyntämään oppimistilanteita, mikäli niitä tulee eteen. Yli 90 % ohjaajista kertoo, että työyksikön tarpeet ovat etusijalla opiskelijoiden oppimistilanteita suunniteltaessa. 3/4 opiskelijoista yhtyi tähän mielipiteeseen. Yli puolet ohjaajista kokee, että oppimistilanteita työharjoittelussa tarjotaan aikataulun ja aikarajojen puitteissa, 41,5 % opiskelijoista on samaa mieltä. 86,8 % ohjaajista ajattelee oppimistilanteiden työharjoittelupaikalla keskittyvän vahvistamaan opiskelijan olemassa olevia taitoja, hieman alle 70 %:a opiskelijoista on samaa mieltä. Newtonin, Billettin ja Ockerbyn (2009) mukaan opiskelijat korostavat hoitohenkilökunnan vaikutusta sopivien ja haastavien oppimismahdollisuuksien luomisessa. (Lo 2002: 29; Monareng ym. 2009: 122, 123, 124; Newton ym. 2009: 632.)

Hoe Harwood ym. (2009) nostavat tutkimuksessaan esille innovatiiviset harjoittelupaikat, jotka suomalaisessa kontekstissa sijoittuisivat luultavimmin kolmannelle sektorille. Harjoittelupaikat eivät siis sijaitse perinteisessä sairaalaympäristössä. Innovatiivisten harjoittelupaikkoja kuvataan sairaanhoidon opettajien ja harjoittelukoordinaattoreiden näkökulmasta. Sairaanhoidon opettajien mukaan innovatiiviset harjoittelupaikat lisäävät opiskelijoiden aloitekykyä ja sitoutuneisuutta. Lisäksi opiskelijoiden luovuus päätöksenteossa kasvaa innovatiivisissa harjoittelupaikoissa. (Hoe Harwood ym. 2009: 4, 6, 8.)

Opiskelijoiden mielestä reflektointi saa opiskelijat refleктоimaan kokemaansa ja oppimaansa, ajattelemaan, analysoimaan ja kehittymään. Reflektointi työharjoittelun aikana auttaa melkein 90 % opiskelijoista oppimaan. Reflektion tarkoituksena on se, että opiskelijat luovat oman tietomaailmansa. Ne opiskelijat, joilla on aikaa reflektoida oppimaansa, kokevat saavuttavansa syvemmän ymmärryksen opituista asioista. Opiskelijat keskustelevat kokemuksistaan, tunteistaan, arvoistaan, taidoistaan ja tiedoistaan aidoissa tilanteissa. Jotkut kokeneista ohjaajista auttavat opiskelijoita tiedostamaan myös muunlaisia vaihtoehtoja, ratkaisuja ja lopputuloksia. Monilla ohjaajilla on myös aikomus tarjota opiskelijalle säännöllisesti aikaa reflektointia varten.

Williamsin ym. (2009) tutkimuksessa arvioidaan DVD-simulaatioiden käytettävyyttä opiskelijoiden oppimisen tukena ja työharjoittelua varten orientoitumiseen. DVD-simulaatioiden katsominen saa opiskelijat refleктоimaan omia kommunikaatiotaitojaan, potilaan arviointitaitoja sekä kliinistä tietoa. DVD-simulaatiot saavat myös opiskelijat haluamaan oppimaan kulloisestakin aiheesta lisää. McMullanin (2005) tutkimuksessa taas tarkastellaan portfolioiden käytettävyyttä oppimisen ja arvioinnin tukena työharjoittelussa. Opiskelijoista 60 % on samaa mieltä tai vahvasti samaa mieltä, että

portfoliot vahvistavat opiskelijoiden reflektiotaitoja. (Blåka 2006: 41; McMullan 2005: 337; Pek Hong – Chew 2008: 9, 14; Williams ym. 2009: 668; Öhrling – Hallberg 2001: 537.)

Työharjoittelun arviointi vaikuttaa myös opiskelijoiden oppimiseen työharjoitteluissa. Ohjaajille tärkein arvioinnin mittari on opiskelijoiden havainnointi sekä opiskelijoiden kuunteleminen näiden toimiessa erilaisissa hoitotilanteissa. Ohjaaja arvioi opiskelijaa työharjoittelun aikana jatkuvasti. Ohjaaja saattaa joskus asettaa rajoja opiskelijan toiminnalle sen mukaan, millaisia tehtäviä hän koki opiskelijan kykenevän toteuttamaan ja missä vaiheessa opiskelijan oppimisprosessi oli. Tämä pienentää opiskelijan epäonnistumisriskiä ja lisää potilasturvallisuutta. Ohjaajat kuuntelevat opiskelijoita, jotta he saavat tietää ovatko opiskelijat ymmärtäneet miten toimia osastolla yleisissä tilanteissa ja kykenevätkö opiskelijat kommunikoimaan potilaiden kanssa. Ohjaajat voivat kysellä opiskelijoilta lisäkysymyksiä, jotta opiskelijan toiminnan taustalla oleva tietopohja aukeaisi myös ohjaajalle. Ohjaajalle on olennaista, että opiskelija kykenee toimimaan keskeisissä hoitotoimenpiteissä. Opiskelijaa arvioi myös sairaanhoito-oppilaitos. (Elcigil – Sari 2006: 120; Öhrling – Hallberg 2001: 535.)

5.6 Tekijöitä, jotka ovat oppimista estäviä tai merkityksettömiä

Ohjaajat kokevat, että heillä on liian vähän aikaa ohjattaville opiskelijoille eivätkä he välttämättä voi auttaa heitä saavuttamaan asetettuja oppimistavoitteita. Ajanpuute johtaa myös siihen, että ohjaajat eivät voi suunnitella kliinistä opetusta niin, että samalla täytettäisiin potilaiden tarpeet ja muut sairaanhoitajan ammatilliset velvollisuudet. Ohjaajat ovat tietyissä kliinisissä tilanteissa myös kyvyttömiä tunnistamaan opiskelijan oppimistarpeita. Ohjaajat tuntevat kuitenkin ohjaustehtävässään suurta vastuuta opiskelijoiden oppimisesta, mutta toisaalta myös yksinäisyyttä. (Monareng ym. 2009: 124, 125; Öhrling – Hallberg 2001: 533, 535.)

Henkilökunnan asenteet ja vuorovaikutus voivat vaikuttaa negatiivisesti opiskelijan osallisuuden tunteeseen. Osallisuuden tunne on tärkeä osa-alue siinä, miten opiskelija pääsee olemaan osa tiimiä. (Blåka 2006: 39; Newton ym. 2009: 632.)

McMullanin (2005) tutkimuksessa käsitellään portfolioiden merkitystä oppimisen ja arvioinnin tukena työharjoitteluissa. 31 % opiskelijoista pitää portfolioita oppimisen välineenä. 51 % opiskelijoista on sitä mieltä, että portfolio auttaa heitä linkittämään teoriatiedon yhteen käytännön kanssa. 24 % opiskelijoista pitää portfolioita hyvänä välineenä pätevyyden ja taitavuuden arviointiin. Mitä ahdistuneempi opiskelija on koko portfolion pitämisestä harjoittelun aikana, sitä vähemmän hän pitää sitä hyvänä

arvioinnin välineenä. Vain puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että portfolioit auttavat heitä määrittämään omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan tai auttoivat heitä kehittymään itsenäisessä oppimisessa. Lisäongelma portfoliojen tekemisessä on, että vain hieman yli kolmasosa opiskelijoista (37 %) on sitä mieltä, että heillä on hyvät taidot reflektoida kirjallisesti. Opiskelijoista on vaikeaa reflektoida itseään kriittisesti ja rehellisesti. Pelkkä tieto siitä, että omia kirjoituksia arvioidaan vähentää reflektion vaikuttavuutta ja opiskelijoiden on vaikeaa kirjoittaa rehellisesti kokemuksistaan, mikäli tietää jonkun ulkopuolisen myöhemmin lukevan tekstejä. Nykyisessä muodossaan portfolioilla ei ole oppimista lisäävää arvoa, päinvastoin. Pek Hongin ja Chewn (2008) mukaan opiskelijat eivät myöskään pidä reflektiopäiväkirjojen kirjoittamisesta. Päiväkirjojen kirjoittamista pidetään työläänä ja opiskelijat pelkäävät tulevansa nuhdelluiksi kirjoitusten sisältöjen vuoksi. Opiskelijoilla oli lisäksi vaikeuksia ilmaista itseään kirjallisesti eivätkä he halunneet paljastaa päiväkirjoissa omia yksityisiä asioitaan. (McMullan 2005: 337, 338–339, 340, 341, 342; Pek Hong – Chew 2008: 10, 12.)

Työharjoittelun arviointi voi estää oppimista, jos palaute lannistaa liiaksi opiskelijaa ja palaute on liian negatiivista. Arviointi koetaan negatiivisesti, mikäli se saadaan muuten kuin yksityisesti. Opiskelijat korostavat, että palautetta ei ole tarkoitettu muiden hoitajien tai potilaiden kuultavaksi. Arviointi ja palautteensaanti koetaan myös negatiivisesti, mikäli palautetta saa vasta harjoittelun lopussa. (Elcigil – Sari 2006: 120.)

6 Pohdinta

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, miten opiskelijakeskeinen oppiminen toteutuu hoitoalan opiskelijoiden työharjoittelupaikoilla. Aiheen tarkastelu perustui soveltaen tehtyyn systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Tutkimusaineistolta kysyttiin seuraavanlaisia kysymyksiä: Millainen oppimisympäristö hoitoalan työharjoittelupaikka on? Mitä odotuksia opiskelijoilla on työharjoittelultaan? Mihin asioihin opiskelijat ovat tyytyväisiä työharjoittelussa? Mitkä tekijät edistävät opiskelijoiden oppimista työharjoittelussa? Mitkä tekijät estävät oppimista tai ovat oppimiselle merkityksettömiä?

Näihin kysymyksiin vastataan opinnäytetyön kappaleesta 5, jossa kerrotaan opinnäytetyön tuloksista ja vastataan samalla koko opinnäytetyön päätutkimuskysymykseen; miten opiskelijakeskeinen oppiminen toteutuu hoitoalan opiskelijoiden työharjoittelussa.

6.1 Tulosten tarkastelua muiden tutkimusten valossa

Tämän opinnäytetyön tulokset eivät ole ainutlaatuisia vaan samanlaisia tuloksia on nähtävissä muissakin 2000-luvulla ilmestyneissä tutkimuksissa. Tässä kappaleessa kerrotaan lyhyesti muista tutkimuksista, jotka tukevat tämän opinnäytetyön tuloksia, mutta eivät ole osa opinnäytetyön kirjallisuuskatsausta.

Löfmarkin ja Wikbladin (2001) mukaan esimerkiksi ohjaajan luottamuksen puute opiskelijaa kohtaan haittaa oppimista työharjoittelussa. Oppimista haittasi myös, mikäli opiskelija ei saanut ollenkaan ohjausta työharjoittelussa tai ohjaaja vaihtui kesken työharjoittelun. Oppimista haittasi myös, mikäli opiskelijalle ei annettu mahdollisuutta kehittää ja harjoittaa taitoja työharjoittelussa. Chown ja Suen (2001) mukaan osa opiskelijoista pitää ohjaajaa oppimisen helpottajana, roolimallina ja henkilönä, joka tarjoaa opiskelijoille enemmän oppimismahdollisuuksia työharjoittelussa. Toisaalta osa opiskelijoista näkee ohjaajan persoonallisuuden ja luonteenpiirteiden olevan avain onnistuneelle työharjoittelukokemukselle. Opiskelijat pitävät tärkeimpänä ohjaajan roolina avustamisen ja opastuksen. Ystävystymisen roolilla oli eniten merkitystä opiskelijoiden osastolle sopeutumiselle. Neuvojan ja ohjaajan roolia opiskelijat eivät näe niin merkityksellisenä. Opiskelijat seuraavat ohjaajan toimintaa ja tämän jälkeen itse soveltavat oppimaansa käytännössä.

Morgan (2002) toteaa, että ohjaavan sairaanhoitajan tehtävänä on toimia roolimallina opiskelijalle sekä saada opiskelija tuntemaan olonsa tervetulleeksi tiimiin. Ehrenbergin ja Häggblomin (2007) mukaan ohjaajat itse arvostavat sitä, että ohjaukselle on annettu aikaa. Lisäksi ohjausrooli on tehty työharjoittelupaikalla näkyväksi. Toisaalta joissain paikoissa ohjaukselle ei kerta kaikkiaan järjestynyt niin paljon aikaa, kuin ohjaajat olisivat toivoneet. Ohjaajan tukea pidetään kaiken kaikkiaan tärkeänä, mitä tulee opiskelijan oppimiseen työharjoittelussa. (Chapman – Orb 2000; Chow – Suen 2001: 353, 355–357; Ehrenberg – Häggblom 2007: 71; Morgan 2002: 37; Starr – Conley 2006: 89, 90; Löfmark – Wikblad 2001: 45–47.)

Chapmanin ja Orbin (2000) sekä Löfmarkin ja Wikbladin (2001) mukaan opiskelijan oppimiseen vaikuttavat myös suhteet kliinisiin opettajiin, sairaalaan henkilökuntaan ja asiakkaisiin. Opiskelijoiden mielestä opettajan positiivinen asenne tukee oppimista. Opettajan tuki ja ohjaus rohkaisee opiskelijoita sitoutumaan uuden oppimiseen. Opiskelijat haluavat saada myös tietoa sekä henkilökunnalta että kliinisiltä opettajilta. Opettajien ja henkilökunnan henkilökohtaiset luonteenpiirteet vaikuttavat myös opiskelijan kliiniseen suoriutumiseen. Opiskelijoiden arvostus kohensi opiskelijoiden

itsetuntoa ja itseluottamusta. Palautteen saaminen potilailta, ohjaajilta ja henkilökunnalta kohentaa opiskelijoiden itsetuntoa. Hedelmällinen yhteistyösuhde henkilökunnan kanssa antaa itseluottamusta, rohkeutta kysyä kysymyksiä ja osoittaa heikkoutta. Opiskelijoilla saattaa olla myös mahdollisuus ohjata muita, esimerkiksi opiskelutovereita ja työharjoittelupaikan sairaanhoitajia. Oppimista toisaalta haittaa työilmapiirin levottomuus ja suuntaviivojen puute hoitotyössä. (Chapman – Orb 2000; Löfmark – Wikblad 2001: 45–47.)

Löfmarkin ja Wikbladin (2001) sekä Ehrenbergin ja Häggblomin (2007) mukaan oppimista edistää mahdollisuus ottaa vastuuta erilaisista tehtävistä osastolla ja omista potilaista. Tämä kehittää opiskelijaa sekä lisää hänen itseluottamustaan. Opiskelija saa lisää vastuuta harjoittelun mennessä eteenpäin. Mahdollisuus harjoitella erilaisia tehtäviä ja toimenpiteitä antaa opiskelijalle mahdollisuuden oppia omista virheistään sekä kehittää omaa tapaansa toimia. (Ehrenberg – Häggblom 2007: 71; Löfmark – Wikblad 2001: 45–46.)

Oppimista haittaa reflektoinnin puute työharjoittelussa. Oppimista edistää mahdollisuus reflektointiin pienryhmissä. Ehrenbergin ja Häggblomin (2007) tutkimuksessa opiskelijat tekivät kenttätöskentelystään myös muistiinpanoja, joita voitiin käyttää apuna ohjaajan kanssa keskustellessa. Kriittistä ja reflektointia ajattelua arvostetaan hoitotyön kentällä. Sairaanhoitajien odotetaan hallitsevan reflektointia ajattelu niin, että se tukee kliinistä päätöksentekoa asiakastyössä. Kriittisen ja reflektointia ajattelun nähdään olevan avainasioita sitoutumisessa elinikäiseen oppimiseen, jota luonnehtii ammatillinen kasvu ja kehittyminen. (Ehrenberg – Häggblom 2007: 71; Kuiper – Pesut 2004: 382; Löfmark – Wikblad 2001: 46.)

Löfmarkin ja Wikbladin (2001) mukaan palautteen saaminen potilailta, ohjaajilta ja henkilökunnalta kohentaa opiskelijoiden itsetuntoa. Opiskelijat odottavat saavansa palautetta suoriutumisestaan työharjoittelussa ja mikäli sitä ei saada, tämä muodostuu oppimista estäväksi tekijäksi. (Löfmark – Wikblad 2001: 45–47.)

Opiskelijat näkevät työharjoittelun tärkeänä osana oppimisprosessiaan. Kliininen harjoittelu nähdään todellisena sairaanhoidon maailmana, jossa voi harjoitella työssä tarvittavia taitoja, oppia keskeisiä sairaanhoidollisia toimenpiteitä sekä oppia sairaanhoitajan vastuusta. Oppiminen, opetus ja potilaiden hoito kulkevat käsi kädessä työharjoittelun aikana. (Chapman – Orb 2000; Hoffman – Donaldson 2004: 452.)

6.2 Luotettavuus ja eettisyys

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on itsenäinen tutkimus, tutkimuksen tulisi näin ollen olla toistettavissa ja virheetön. Luotettavuuskysymykset nousevat keskeisiksi tämän tutkimusmetodin kohdalla. Huolimattomasti tehty kirjallisuuskatsaus tuottaa tietoa, jolla ei ole arvoa itse hankkeelle eikä koko tieteenalalle. Yhdeksi luotettavuusongelmaksi tässä opinnäytetyössä muodostuu se, että opinnäytetyö tehdään yksin. Yleisesti ajatellaan, että systemaattinen kirjallisuuskatsaus tulisi tehdä vähintään kahden hengen voimalla. Kirjallisuuskatsausta tehtäessä yksin ongelmaksi muodostui se, että tutkimuksia valittaessa niitä ei käynyt läpi kaksi ihmistä. Tämä voi heikentää opinnäytetyön luotettavuutta. Lisäksi ideaalitalanteessa opinnäytetyöhön voitaisiin ottaa mukaan kaikilla kielillä tehtyjä tutkimuksia ja tarvittaessa nämä tutkimukset voitaisiin kääntää. Hyvän idean toteuttamisesta tekee kuitenkin mahdottoman sekä aika- että resurssipula. Tämän vuoksi vieraskieliset tutkimukset jäivät pois ja opinnäytetyössä voitiin keskittyä vain suomen- ja englanninkielisiin tutkimuksiin, mikäli nämä läpäisivät sisäänotto- ja poissulkukriteerit. (Pudas-Tähkä – Axelin 2007: 46, 49; Kääriäinen – Lahtinen 2006: 40.)

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä tarkastellaan ennen kaikkea tutkimusta kokonaisuutena, kun pohditaan tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuus otetaan huomioon koko opinnäytetyöprosessin ajan, aina aineiston keruun vaiheesta tutkimuksen raportointiin saakka. Aineiston keruun prosessista tarkastellaan sekä menetelmällisen osuuden onnistuneisuutta (kirjallisuuskatsaus) että tekniikkaa (oikeat hakutekniikat). Lisäksi tarkastellaan mahdollisia ongelmia, joita aineiston keruussa tapahtui sekä muita merkityksellisiä seikkoja. Opinnäytetyön luotettavuutta lisää se, että tutkimusten haku toteutettiin yhdessä Metropolia Ammattikorkeakoulun informaation kanssa. Hakustrategiat määriteltiin tarkasti jokaiseen hakukoneeseen erikseen. Aineistoa käytiin läpi useamman kerran johtuen tavasta, jolla kirjallisuuskatsaukseen valitaan tutkimuksia. Ensin siis luettiin kaikkien tutkimusten otsikot, abstraktit ja lopulta koko tekstit. Tutkimuksen luotettavuutta lisää, mikäli tutkimukseen valikoitunut aineisto sopii mukaan aikaisemmin luotujen sisäänotto- ja poissulkukriteerien puitteissa. Sisäänotto- ja poissulkukriteerit tarkentuivat koko ajan tutkimusten luvun edetessä. Luotettavuutta lisää myös aikaisemmin luodun aikataulun puitteissa pysyminen, kuitenkin opinnäytetyön tuloksia tarkastellessa on huomioitava tietyn aikarajan vaikutus tulosten luotettavuuteen. Tässä opinnäytetyössä pysyttiin opinnäytetyöprosessille asetetussa aikataulussa.

Myös aineiston analyysivaihe vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Se, miten aineisto on analysoitu ja miten tuloksiin ja johtopäätöksiin päädytään, on osa luotettavuutta. Analyysimenetelmäksi valittiin kuvaileva synteesi. Opinnäytetyön luotettavuutta heikentää se seikka, että tietoa kuvailevasta synteesisistä analyysimenetelmänä oli saatavilla niin niukasti. Lisäksi tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä ja erityisesti raportoinnin luotettavuutta. Raportointi on tärkeää tutkimuksen toistettavuuden ja tulosten arvioinnin kannalta. Lukijan tulisi saada tutkimuksesta niin paljon tietoa itse tutkimuksen teosta, että hän voisi halutessaan toistaa tutkimuksen tai ainakin arvioida luotettavasti tutkimuksen tuloksia. Raportointiin on pyritty tässä opinnäytetyössä panostamaan. Tiedonhaun kuvaus ja aineistonvalinta -kappaleessa on pyritty kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti tiedonhaun prosessi taulukoineen. (Tuomi 2007: 150–152.)

Sarajärven ja Tuomen (2009) mukaan jo tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys. Kenen ehdoilla tutkimusaihe siis valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään? Tässä opinnäytetyössä tutkimusaihe on valittu tutkijan eli valmistuvan sairaanhoitajan omien mielenkiinnon kohteiden mukaan. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 112.) Opinnäytetyötä tehtäessä on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä eli opinnäytetyö tehdään huolellisesti ja tarkasti sekä sen tulokset esitellään avoimesti ja tuloksia arvioidaan opinnäytetyötä varten luotavan tutkimussuunnitelman mukaisesti. Tulosten suhteen noudatetaan kriittistä lähestymistapaa ja tulokset esitetään sellaisenaan, kaunistelematta asiaa tai jättämättä osia tuloksista kertomatta. Opinnäytetyön tulosten luotettavuutta lisää se seikka, että muissakin tutkimuksissa on päästy hyvin samankaltaisiin lopputuloksiin kuin tässä opinnäytetyössä (ks. luku 6.1). Opinnäytetyössä ei myöskään plagioida kenenkään aikaisemmin tuottamaa tekstiä ja lähdeluettelosta käy selvästi ilmi, ketkä ovat vaikuttaneet opinnäytetyön tekstiosuuteen. Opinnäytetyön tekemisen mahdolliset puutteet tuodaan jokaisessa vaiheessa ilmi, jotta raportoinnista ei muodostu harhaanjohtavaa tai puutteellista. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2008: 23–27.)

6.3 Johtopäätökset ja kehittämishaasteet

Tutkimusaineiston mukaan keskeisin opiskelijoiden oppimiseen käytetty väline työharjoittelussa oli henkilökohtainen ohjaussuhde työharjoittelupaikan ohjaajaan. Oppimiseen vaikuttivat myös suhde ja kommunikointi oman opettajan tai kliinisen opettajan kanssa, suhteet ja vuorovaikutus työharjoittelupaikan muuhun henkilökuntaan, mahdollisuus reflektoida ja palautteensaantiin. Työharjoittelua ohjaavat yhdessä ohjaajan kanssa laaditut oppimistavoitteet, joiden pohjalta

työharjoittelussa toteutetaan oppimistilanteita. Negatiivisena asiana opiskelijat kokivat esimerkiksi portfolion käytön oppimisen ja arvioinnin välineenä työharjoittelussa.

Opiskelijat odottivat työharjoittelulta uudistuksia opetukseen ja selkeitä ohjeita siitä, mitä osastolla on mahdollista tehdä. Opiskelijat kaipaavat myös tukea ja huolenpitoa ohjaajalta, säännöllistä palautetta ja lisätietoa myös sellaisista asioista, jotka eivät tule esiin työharjoittelun aikana.

Tutkimusaineistosta nousi esille, että opetus työharjoittelussa ei vastaa opiskelijoiden odotuksia. Uudenlaisten opetusmenetelmien kehittäminen työharjoittelun tueksi nouseekin yhdeksi kehittämishaasteeksi. Vaikka henkilökohtainen ohjaajasuhde saikin kannatusta ja se nähtiin oppimista tukevana menetelmänä, voisi olla aiheellista miettiä myös vaihtoehtoisia ohjausmenetelmiä, kuten ryhmäohjausmallia, joka nousi esille Croxonin ja Maginnisin (2009) tutkimuksessa. Ryhmäohjausmalli voi tarjota opiskelijalle myös mahdollisuuden reflektoida omaa oppimistaan sekä ohjaajan että vertaisten eli muiden opiskelijoiden kanssa. Malli tarjoaa lisäksi palautteensaanti- ja antotilaisuuden opiskelijoille. Opinnäytetyön tuloksiin vedoten ryhmäohjausmallilla voisi siis olla monia positiivisia vaikutuksia opiskelijoiden oppimiseen työharjoittelussa.

Kehittämishaaste jatkotutkimukselle olisi selvittää opiskelijoiden oppimista tukevien menetelmien yhteys varsinaisiin oppimistuloksiin, sillä sille ei tullut näyttöä tämän opinnäytetyön tutkimusaineistosta.

Lähteet

- Aalto-yliopisto 2009. Laatu ja opiskelijakeskeisyys nousivat missio- ja visiopohdinnan keskiöön. Verkkodokumentti.
<http://www.aalto.fi/fi/current/news/view/laatu_ja_opiskelijakeskeisyys_nousivat_missio-ja_visiopohdinnan_keskioon/> Luettu 28.9.2010.
- Abel, Eileen Mazur – Campbell, Mike 2009. Student-centered learning in advanced social work practice course: Outcomes of a mixed methods investigation. *Social Work Education* 2009, 28 (1). 3–17.
- Ahola, Sakari – Kivelä, Suvi – Nieminen – Minna 2005. Tekemällä oppii. Työssä oppimisen käytäntöjä ammattikorkeakouluissa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Turku: Digipaino.
- Al-Kandari, Fatimah – Vidal, Viktoria L. – Thomas, Deepa 2009. Assessing clinical learning outcomes: A descriptive study of nursing students in Kuwait. *Nursing and Health Sciences* 2009, 11. 252–262.
- Ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmat 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Verkkodokumentti.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ ja_tutkinnot/KO_yhteenvedo_AMK_tutkinnot_2010.pdf>
> Luettu 27.9.2010.

- Autti-Rämö, Ilona – Grahn, Riitta 2007. Kirjallisuushaku. Teoksessa Mäkelä, Marjukka – Kaila, Minna – Lampe, Kristian – Teikari, Martti (toim.) 2007: Menetelmien arviointi terveydenhuollossa. Duodecim. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Blåka, Gunnhild 2006. Newcomers' learning of midwifery practice in a labour ward: a socio-cultural perspective. *Learning in Health and Social Care* 2006, 5 (1). 35–44.
- Chan, Dominic S.K. – Ip, Wan Y. 2007. Perception of hospital learning environment: A survey of Hong kong nursing students. *Nurse Education Today* 2007, 27. 677–684.
- Chapman, Rose – Orb, Angelica 2000. The nursing students' lived experience of clinical practice. *The Australian Electronic Journal of Nursing Education* 2000, 5 (2). Verkkodokumentti.
<http://www.scu.edu.au/schools/nhcp/aejne/archive/vol5_2/chapmanrvo15_2.html> Luettu 7.12.2010.
- Chow, Filomena L. W. – Suen, Lorna K. P. 2001. Clinical staff as mentors in pre-registration undergraduate nursing education: students' perceptions of the mentors' roles and responsibilities. *Nurse Education Today* 2001, 21. 350–358.
- Cooke, Marie – Moyle, Kadie 2002. Students' evaluation of problem-based learning. *Nurse Education Today* 2002, 22. 330-339.
- Croxon, Lyn – Maginnis, Cathy 2009. Evaluation of clinical teaching models for nursing practice. *Nurse Education in Practice* 2009, 9. 236–243.
- Ehrenberg, Anna C. – Häggblom, Marianne 2007. Problem-based learning in clinical nursing education: integrating theory and practice. *Nurse Education in Practice* 2007, 7. 67-74.
- Elcigil, Ayfer – Sari, Hatice Yildirim 2008. Students' opinions about and expectations of effective nursing clinical mentors. *Journal of Nursing Education* 2008, 47 (3). 118–123.
- Hildén, Raija 1999. Sairaanhoidajan ammatillinen pätevyys ja ammatilliseen pätevyyteen vaikuttavat tekijät. Tampereen Yliopisto. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 2008. Tutki ja kirjoita. Tammi. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Hoe Harwood, Catherine – Reimer-Kirkham, Sheryl – Sawatzky, Richard – Terblanche, Landa – Van Hofwegen, Lynn 2009. Innovation in community clinical

placements: A Canadian survey. *International Journal of Nursing Education Scholarship* 2009, 6 (1). 1-19.

Hoffman, Kimberly G. – Donaldson, Joe F. 2004. Contextual tensions of the clinical environment and their influence on teaching and learning. *Medical Education* 2004, 38. 448–454.

Johansson, Kirsi 2007. Kirjallisuuskatsaukset – huomio systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Teoksessa Johansson, Kirsi – Axelin, Anna – Stolt, Minna – Ääri, Riitta-Liisa (toim.) 2007: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. A:51/2007. Turku: Digipaino-Turun Yliopisto.

Kalam-Salminen, Ly 2010. Suullinen tiedonanto. 16.11.2010.

Kalam-Salminen, Ly 2008. Asiakaslähtöinen osaaminen hoitotyön koulutuksessa Suomessa ja Virossa. Projektisuunnitelma. Stadia. Helsingin Ammattikorkeakoulu.

Kankkunen, Päivi – Vehviläinen-Julkunen, Katri 2009. Tutkimus hoitotieteessä. Helsinki: WSOYpro Oy.

Kansalliskirjasto 2010. Arto-artikkeliviitetietokanta. Verkkodokumentti. <<https://arto.linneanet.fi/vwebv/searchAdvanced>> Luettu 8.11.2010.

Katajavuori, Nina 2005. Vangittu tieto vapaaksi - asiantuntijuus ja sen kehittyminen farmasiassa. Väitöskirja. Sosiaalifarmasian osasto. Farmasian tiedekunta. Helsingin yliopisto. Verkkodokumentti. <<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/800/vangittu.pdf?sequence=1>> Luettu 12.11.2010.

Khan, Khalis S. – Kunz, Regina – Kleijnen, Jos – Antes, Gerd 2005. Systematic reviews to support evidence-based medicine. How to review and apply findings of healthcare research. Lontoo: Royal Society of Medicine Press Ltd.

Kontio, Elina – Johansson, Kirsi 2007. Systemaattinen tarkastelu alkuperäistutkimuksien laatuun. Teoksessa Johansson, Kirsi – Axelin, Anna – Stolt, Minna – Ääri, Riitta-Liisa (toim.) 2007: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. A:51/2007. Turku: Digipaino-Turun Yliopisto.

Kuiper, Ruth Anne – Pesut, Daniel J. 2004. Promoting cognitive and metacognitive reflective reasoning skills in nursing practice: self-regulated learning theory. *Journal of Advanced Nursing* 2004, 45 (4). 381–391.

Kääriäinen, Maria – Lahtinen, Mari 2006. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimustiedon jäsentäjänä. *Hoitotiede* 2006, 18 (1). 37–45.

Laine, Anne – Ruishalme, Outi – Salervo, Pirjo – Sivén, Tuula – Välimäki, Päivi 2005. Opi ja ohjaa. Helsinki: WSOY.

- Lee, Woo-Sook – Cholowsky, Krystyna – Williams, Ann Katherine 2002. Nursing students' and clinical educators' perceptions of characteristics of effective clinical educators in an Australian university school of nursing. *Journal of Advanced Nursing* 2002, 39 (5). 412-420.
- Lo, Ruth 2002. Evaluation of mentor-arranged clinical practice placement for student nurses. *Collegian* 2002, 9 (2). 27-32.
- Löfmark, Anna – Wikblad, Karin 2001. Facilitating and obstructing factors for development of learning in clinical practice: a student perspective. *Journal of Advanced Nursing* 2001, 34 (1). 43-50.
- McMullan, Mirjam 2006. Students' perceptions on the use of portfolios in pre-registration nursing education: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing studies* 2006, 43. 333-343.
- Metropolia Ammattikorkeakoulu 2010. Hoitotyön suuntautumisvaihtoehdon opetussuunnitelma. Verkkodokumentti. <<http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php?ctyyppi=1&c=857&clang=fi&ls=1>> Luettu 23.9.2010.
- Monareng, L.V. – Jooste, K. – Dube, A. 2009. Preceptors' and preceptees' views on student nurses' clinical accompaniment in Botswana. *Africa Journal of Nursing and Midwifery* 2009, 11 (2). 115-129.
- Morgan, Raph 2002. Giving students the confidence to take part. *Nursing Times* 2002, 98 (35). 36-37.
- Nasae, Tasanee – Tiengchanya, Pratyana – Narin, Rangsiya 2003. Faculty and students' perception and expectation of student-centered teaching – learning strategies at Faculty of Nursing, Prince of Songla University. *Thai Journal of Nursing Research* 2003, 7 (2). 137-49.
- Newton, Jennifer M. – Billett, Stephen – Ockerby, Cherene M. 2009. Journeying through clinical placements – An examination of six student cases. *Nurse Education Today* 2009, 29. 630-634.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2006. Opiskelu ja tutkinnot ammatillisessa koulutuksessa. Verkkodokumentti. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/?lang=fi> Luettu 27.9.2010.
- Pek Hong, Lim – Chew, Low 2008. Reflective practice from the perspectives of the bachelor of nursing students in International Medical University (IMU). *Singapore Nursing Journal* 2008, 35 (3). 5-15.
- Peltomäki, Mikko – Silvennoinen, Heikki 2003. Työssäoppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallitus. Vantaa: Dark Oy. Verkkodokumentti. <http://www.oph.fi/download/49232_tyossaoppimisen_pedagogiset_mallit.pdf> Luettu 27.9.2010.
- Poikela, Esa – Nummenmaa, Anna-Raija 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa Poikela, Esa (toim.):

Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print Oy.

Poikela, Sari – Lähteenmäki, Marja-Leena – Poikela, Esa 2002. Mikä on ongelmaperustaista oppimista ja mikä ei? Teoksessa Poikela, Esa (toim.): Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print Oy.

Poikela, Sari 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere University Press. Tampere: Cityoffset Oy.

Pudas-Tähkä, Sanna-Mari – Axelin, Anna 2007. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aiheen rajaus, hakutermit ja abstraktien arviointi. Teoksessa Johansson – Axelin, Anna – Stolt, Minna – Ääri, Riitta-Liisa (toim.) 2007: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. A:51/2007. Turku: Digipaino-Turun Yliopisto.

Puolimatka, Tapio 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Tammi. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Romppanen, Birgitta – Pohjanheimo, Esa 2004. Työpaikkaohjaaja opiskelijan arvioijana ja ohjaajana – näkökulmana kaikille aloille yhteinen ydinosoaminen. Educa-instituutti Oy. Helsinki: Edita Prima Oy.

Saarikoski, Mikko – Kaila, Päivi – Leino-Kilpi, Helena 2009. Kliininen oppimisympäristö ja ohjaus hoitajaopiskelijoiden kokemana – muutokset kymmenvuotiskaudella. Hoitotiede 2009, 21 (3). 163–173.

Salovaara, Hanna 2005. Achievement goals and cognitive learning strategies in dynamic contexts of learning. Acta Universitatis Ouluensis. Faculty of Education. Department of Educational Sciences and Teacher Education. University of Oulu. Oulu: Oulu University Press.

Schroyen, Bonnie – Finlayson, Mary 2004. Clinical teaching and learning: An action research study. Nursing Praxis in New Zealand 2004, 20 (2). 36–45.

Smedley, Alison – Morey, Peter 2009. Improving learning in the clinical nursing environment: perceptions of senior Australian bachelor of nursing students. Journal of Research in Nursing 2009, 15 (1). 75–88.

Starr, Kimberly – Conley, Virginia M. 2006. Becoming a registered nurse: the nurse extern experience. The Journal of Continuing Education in Nursing 2006, 37 (2). 86-92.

STM 2003. Terveysalan koulutuksen työssä oppiminen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille. Sosiaali- ja terveysministeriö. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2003:22. Verkkodokumentti.

<http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-4045.pdf&title=Terveysalan_koulutuksen_tyossaoppiminen_ja_ohjattu_harjoittelu_fi.pdf> Luettu 27.9.2010.

- Stolt, Minna – Routasalo, Pirkko 2007. Tutkimusartikkelien valinta ja käsittely. Teoksessa Johansson – Axelin, Anna – Stolt, Minna – Ääri, Riitta-Liisa (toim.) 2007: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. A:51/2007. Turku: Digipaino-Turun Yliopisto.
- Suomen Sairaanhoidajaliitto ry. 2010. Tutkinnot ja haku. Verkkodokumentti. <http://www.sairaanhoitajaliitto.fi/opiskelu_sairaanhoitajaksi/tutkinnot_ja_haku/> Luettu 27.9.2010.
- Suomen virtuaaliyliopisto. 2010. Tietoperusta - pohja uuden oppimiselle. Verkkodokumentti. <http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_5/tietoperusta.htm> Luettu 12.11.2010.
- Terkko. 2010. Medic-tietokanta. Verkkodokumentti. <<http://www.terkko.helsinki.fi/medic/>> Luettu 8.11.2010.
- Tuomi, Jouni 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Tammi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Latvia: Livonia Print.
- Tähtinen, Helena 2007. Systemaattinen tiedonhaku hoitotieteen näkökulmasta. Teoksessa Johansson – Axelin, Anna – Stolt, Minna – Ääri, Riitta-Liisa (toim.) 2007: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Tutkimuksia ja raportteja. A:51/2007. Turku: Digipaino-Turun Yliopisto.
- U.S. National Library of Medicine 2010. MeSH-asiasanahakemisto. Verkkodokumentti. <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh>> Luettu 10.11.2010.
- Utriainen, Kati – Kyngäs, Helvi 2008. Hoitajien työhyvinvointi: systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Hoitotiede 2008, 20 (1). 36–47.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoululaista 352/2003. Annettu Helsingissä 15.5.2003.
- Williams, Brett – French, Jill – Brown, Ted 2009. Can interprofessional education DVD simulations provide an alternative method for clinical placements in nursing? Nurse Education Today 2009, 29. 666–670.
- Öhrling, Kerstin – Hallberg, Ingalill R. 2001. The meaning of preceptorship: nurses' lived experience of being a preceptor. Journal of Advanced Nursing 2001, 33 (4). 530–540.

Liite 1. Taulukko tutkimuksista

Tutkimuksen tekijät, tutkimuksen nimi, tutkimuspaikka ja -vuosi	Tarkoitus	Aineisto, aineiston keruu	Keskeiset tulokset
Al-Kandari, Fatimah - Vidal, Viktoria – Thomas, Deepa Assessing clinical learning outcomes: A descriptive study of nursing students in Kuwait Kuwait, 2009	Testata ja verrata opiskelijoiden (Bachelor of Science in Nursing & Associate Degree in Nursing), laitoksen jäsenten sekä harjoittelujen ohjaajien näkemyksiä opiskelijoiden oppimistuloksista eri työharjoittelujaksojen aikana.	N=248, 202 sairaanhoita- ja opiskelijaa, 14 laitoksen (sh-oppilaitos) jäsentä ja 32 kliinistä ohjaajaa, strukturoitu kysely. Teemahaastattelu satunnaisesti valituille opiskelijoille (n=15), työharjoittelun ohjaajille (n=4) ja laitoksen jäsenille (n=2).	Opiskelijat arvioivat saavuttaneensa kliinisiä oppimistuloksia 72 prosenttisesti työharjoittelun aikana. Laitoksen jäsenet arvioivat opiskelijoiden saavuttaneen oppimistuloksia 77 prosenttisesti ja työharjoittelun ohjaajat 75 prosenttisesti. Laitoksen jäsenet ja kliiniset ohjaajat arvioivat opiskelijoiden oppimistuloksia korkeammaksi kuin opiskelijat itse. Työharjoittelupaikalla on merkitystä opiskelijan oppimistuloksiin ja työharjoittelut voivat antaa vahvan pohjan tulevien ammattilaisten kehittymiseen.
Blåka, Gunnhild Newcomers' learning of midwifery practice in a labour ward: a socio-cultural perspective Norja, 2006	Esitellä kättilöopiskelijoiden oppimisprosessia norjalaisella synnytysosastolla.	N=37, 30 opiskelijaa, 7 ohjaajaa, osallistuva havainnointi, joiden aikana ensimmäiset haastattelut. Myöhemmin teemahaastattelu.	Opiskelijoiden oppimiseen vaikuttivat kolme keskeistä teemaa: tervetullut ja hyväksytyt olo, oppimista tukeva dialogi opiskelijan ja ohjaajan välillä sekä oikeassa paikassa olo oikeaan aikaan. Tullakseen päteväksi kättilöksi, opiskelijan täytyy tulla hyväksytyksi kättilöyhteisöön. Yhteisöön mukaan pääsemistä edesauttavat harjoittelun ohjaajat. Opiskelijat tarvitsevat myös tilaa oppimiselle. Kaikki opiskelijat pitivät reflektiota tärkeänä oppimisen välineenä työharjoitteluissa.
Chan, Dominic S.K. – Ip, Wan	Tarkastella opiskelijoiden	N=303 opiskelijaa,	Opiskelijat kokivat työharjoittelun

<p>Y. Perception of hospital learning environment: A survey of Hong Kong nursing students Hong Kong, 2007</p>	<p>näkemyksiä työharjoittelun oppimisympäristöstä ja selvittää, millainen olisi ideaali oppimisympäristö.</p>	<p>kaksi (toinen käsittelee toteutunutta työharjoittelua ja toinen ideaalityöharjoittelua) CLEI-kyselyä (Clinical Learning Environment Inventory).</p>	<p>oppimisympäristön eroavan merkittävästi siitä, mitä he odottavat ideaali oppimisympäristöltä työharjoittelun aikana. Tulokset korostavat opiskelijoiden tarvetta opiskelijoita tukevalle oppimisympäristölle, millä on tärkein vaikutus opiskelijoiden työharjoittelulle.</p>
<p>Croxon, Lyn – Maginnis, Cathy Evaluation of clinical teaching models for nursing practice Australia, 2009</p>	<p>Verrata opiskelijoiden kokemuksia kahdesta erilaisesta työharjoittelun opetustavasta: toinen on ohjaajamalli, jossa opiskelijalla on työharjoittelun ajalle nimetty ohjaaja ja toinen on ryhmäohjausmalli, jossa opiskelijat on jaettu ryhmiin ja ohjaajana toimii yliopiston opettaja.</p>	<p>N=20 opiskelijaa, kysely, jossa Likert-asteikollisia, kyllä/ei kysymyksiä ja avoimia kysymyksiä.</p>	<p>Opiskelijat haluavat hyödyntää klinisen opettajan tietoja ja kokemusta työharjoittelun aikana. Tämä puoltaisi ryhmäohjausmallia, jossa klininen työnhajaaja työskentelisi harvoissa vuoroissa yhdessä opiskelijan kanssa ja jakaisi vastuuta potilastyöstä opiskelijalle. Opiskelijat työskentelisivät yhdellä osastolla monien osastojen sijaan, mikä kasvattaisi opiskelijan itseluottamusta ja taitoja työskennellä osana tiimiä. Ryhmäohjausmallissa opiskelijat saavat tukea myös toinen toisiltaan. Ohjaajamalli puoltaa paikkaansa siellä, missä ohjaajalla on aikaa ohjata opiskelijaa. Usein tämä ei kuitenkaan ole mahdollista ja opiskelijat saavat epätasa-arvoista ohjausta työharjoitteluissa.</p>
<p>Elcigil, Ayfer – Sari, Hatice Yildirim Students' opinions about and expectations of effective nursing clinical mentors Turkey, 2008</p>	<p>Määritellä millaiset mentorit hoitotyön harjoitteluissa ovat opiskelijoiden mielestä hyviä ja tehokkaita.</p>	<p>N= 24 opiskelijaa, jaettu kolmeen kahdeksan hengen ryhmään. Puolistuktu-roitu ryhmähaastattelu, yksilöllisesti tehty avoin kysely.</p>	<p>Mentoreiden tulisi kommunikoida ilman ennakko-oletuksia, antaa positiivista palautetta, olla empaattisia, vaatia opiskelijoita ottamaan itse selvää asioista ja tarjota opiskelijoille tietoa. Näin toimiessaan mentorit auttavat opiskelijoita selviytymään työharjoittelun kunnialla läpi.</p>

<p>Hoe Harwood, Catherine – Reimer-Kirkham, Sheryl – Sawatzky, Richard – Terblanche, Landa – Van Hofwegen, Lynn Innovation in community clinical placements: A Canadian survey Kanada, 2009</p>	<p>Kuvata ei-perinteisiä, innovatiivisia harjoittelupaikkoja harjoittelukoordinaattoreiden ja sairaanhoidon opettajien näkökulmasta.</p>	<p>N=147, 88 harjoittelukoordinaattoria, joista 36:lla myös opettajan rooli ja 55 sairaanhoidon opettajaa, joilla ei lisäksi harjoittelukoordinaattorin roolia. Kyselytutkimus, jossa erilaiset kysymykset opettajille ja harjoittelukoordinaattoreille.</p>	<p>Sairaanhoidon opettajien mukaan innovatiiviset harjoittelupaikat pakottavat opiskelijoita laajentamaan näkemyksiään sairaanhoidosta ja sairaanhoitajan roolista. Perinteisiin harjoittelupaikkoihin verrattuna innovatiivisissa, uudentyyppisissä harjoittelupaikoissa opiskelija oppii enemmän yhteisön kehityksestä, terveyden sosiaalisesti ratkaisevista tekijöistä, sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ja tasa-arvosta ja aiheista, jotka liittyvät köyhyyteen, moniarvoisuuteen ja kulttuuriin.</p>
<p>Lo, Ruth Evaluation of a mentor-arranged clinical practice placement for student nurses Australia, 2002</p>	<p>Opiskelijat arvioivat uudenlaista mentor-vetoista työharjoittelua.</p>	<p>N=80 opiskelijaa, mentor-vetoisen klinisen harjoittelun arviointilomake.</p>	<p>Mentor-vetoinen harjoittelu hyödytti opiskelijoita tiedon hankinnassa, kädentaitojen kehittämisessä, ajanhallinnassa, potilashoidon priorisoinnissa ja itsetunnon sekä itseluottamuksen karttumisessa. Opiskelijat löysivät harjoittelusta seuraavia positiivisia puolia: kädentaitojen lujittuminen, kehittyneet kommunikointi- ja raportointitaidot, työskentely erilaisissa vuoroissa ja työskentely tiimin jäsenenä. Hyvän mentorin tunnusmerkit sisältävät seuraavat neljä aluetta: luonteenpiirteet, kyky opettaa, sairaanhoidollinen pätevyys ja ihmissuhdetaidot.</p>
<p>McMullan, Miriam Students' perceptions on the use of portfolios in pre-registration nursing education: a questionnaire survey</p>	<p>Määritellä opiskelijoiden kokemuksia portfolioiden käytön hyödyistä ja vaikuttavuudesta opiskelun tukena ja oppimis- ja arviointivälineenä työharjoittelujen aikana.</p>	<p>N=174, 90 ensimmäisen vuoden opiskelijaa ja 84 toisen vuoden opiskelijaa. Postikysely, lopussa kaksi avointa kysymystä.</p>	<p>Opiskelijat kokivat portfolioit aikaakuluttaviksi ja niiden hyödyn vähäiseksi, mitä tulee oppimiseen ja oppimisen sekä osaamisen arviointiin. Portfolioiden käyttö sekä oppimisen että arvioinnin tukena luo ristiriitaa. Kaikki arviointi vähentää portfolion arvoa oppimisen ohjaajana ja vähentää halua kirjoittaa rehellisesti ja reflektoiden</p>

Iso-Britannia, 2005			omasta oppimisprosessista. Opiskelijat kokevat portfolion käytön suurimmiksi estäjiksi ristiriidan portfolion käytöstä sekä oppimisen että arvioinnin tukena, portfolio-mallin sekä tuen ja ohjauksen vähäisen määrän, mitä opiskelijat saavat portfolion käyttöön.
Monareng, L. V. - Jooste, K. - Dube, A. Preceptors' and preceptees' views on student nurses' clinical accompaniment in Botswana Botswana, 2009	Kuvata työharjoittelujen ohjaajien roolia opiskelijoiden oppimisen edistäjänä.	N=272, 72 ohjaajaa ja 200 opiskelijaa/ ohjattavaa, kyselylomake.	Ohjaajien pitäisi keskittyä enemmän opiskelijoiden oppimistarpeisiin ja -tavoitteisiin sekä pitää ohjaustuokioita, joissa määritellään näitä tarpeita. Ohjaajan on myös suunniteltava yhdessä opiskelijan kanssa oppimistilanteita, joissa opiskelija pääsee sekä omiin että harjoitteluyksikön asettamiin tavoitteisiin.
Newton, Jennifer – Billett, Stephen – Ockerby, Cherene Journeying through clinical placements – An examination of six student cases Australia, 2009	Tarkastelee opiskelijoiden oppimista työharjoittelussa.	N=6 opiskelijaa, 4 haastattelua/ opiskelija.	Haastatteluiden perusteella esille nousi neljä teemaa, jotka olivat yhteisiä kaikille opiskelijoille työharjoittelujen aikana: oppimismahdollisuuksien luominen, itsenäisyyden lisääntyminen, tuleminen osaksi tiimiä ja sukupolvien väliset erot. Teemat kuvaavat työharjoittelujen vivahteita oppimisympäristönä sekä sairaanhoitajaopiskelijoiden matkaa kohti sairaanhoitajuutta.
Pek Hong, Lim – Chew, Low Reflective practice from the perspectives of the bachelor of nursing students in International Medical University (IMU)	Tutkia opiskelijoiden mielipiteitä reflektioivasta harjoittelusta, tunnistaa tekijöitä, jotka ovat motivoineet opiskelijoita reflektioimaan sekä kirjoittamaan reflektiopäiväkirjoja, tunnistaa tekijöitä, jotka ovat	N=31 opiskelijaa, kysely. N=8 opiskelijaa, jotka kahdesta kohderyhmästä, teemahaastattelu.	Opiskelijat näkivät reflektioivan harjoittelun mahdollisuutena ilmaista itseään, pitää kirjaa omista oppimiskokemuksista ja kehittyä kliinisessä työssä. Tekijät, jotka motivoivat opiskelijoita olivat palaute ja ohjaus ohjaajilta sekä ryhmäkeskustelut. Tekijät, jotka häiritsivät reflektioivaa harjoittelua, olivat epävarmuus siitä, mitä reflektiopäiväkirjoihin pitäisi

Singapore, 2008	mahdollisesti haitanneet opiskelijoiden reflektointia harjoittelua sekä saada esille tekijöitä, jotka motivoivat opiskelijoita reflektointiin harjoitteluun.		kirjoittaa, kieli- ja aikarajoitukset sekä oma asenne. Opiskelijat arvioivat, että ohjaus ja palaute ohjaajilta sekä esimerkit reflektiopäiväkirjoista motivoisivat heitä reflektointiin harjoitteluun.
Saarikoski, Mikko – Kaila, Päivi – Leino-Kilpi, Helena Kliininen oppimisympäristö ja ohjaus hoitajaopiskelijoiden kokemana – muutokset kymmenvuotiskaudella Suomi, 2009	Raportoidaan opiskelijoiden käsityksiä kliinisestä harjoittelu ympäristöstä, siellä toteutuneesta ohjauksesta ja opiskelijan ja opettajan yhteistyön toteutumisesta ohjatussa harjoittelussa. Kuvataan muutoksia, joita on tapahtunut näissä käsityksissä vuosina 1996-2006.	N=965 opiskelijaa, kliininen oppimisympäristö ja ohjaus – evaluaatiomittari.	Opiskelijoiden kokemuksissa on tapahtunut merkittäviä muutoksia kymmenvuotiskaudella (1996–2006). Ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat monet oppimisympäristön ja ohjauksen ulottuvuudet selvästi myönteisemmin, kuin opistoasteisen koulutuksen opiskelijat kymmenen vuotta aiemmin. Samalla on siirrytty ryhmäohjauksesta yksilöohjaukseen ja koko hoitotyöryhmän pedagoginen panos on lisääntynyt. Hoitotyön opettajan osuus harjoittelun ohjauksessa on vähentynyt oleellisesti.
Schroyen, Bonnie – Finlayson, Mary Clinical teaching and learning: An action research study Uusi-Seelanti, 2004	Toimintatutkimus, jossa tutkimusryhmä suunnitteli uudenlaisen strategian parantamaan opiskelijoiden ja työharjoittelupaikan sairaanhoitajien välistä opetus- ja oppimissuhdetta. Tutkimusryhmä vastasi myös uuden toimintamallin käyttöönotosta ja arvioinnista. Tutkimusta arvioivat sekä opiskelijat että sairaanhoitajat.	N=10 opiskelijaa (lisäksi tutkija). Myöhemmin lisättiin n=5 sairaanhoitajaa. Viikoittaisten tapaamisten kirjoittaminen muistiin ja niiden nauhoittaminen, sairaanhoitajan ja opiskelijan yhteishaastattelut, tutkijan pitämä reflektiopäi-	Sopimus pohjainen oppiminen, jossa ohjaaja ja opiskelija kirjoittivat kirjallisen sopimuksen välilleen, tarjosi joissain olosuhteissa tilaisuuden sekä opiskelijalle että hänen ohjaajalleen parantaa heidän välistään vuorovaikutusta. Opiskelijat kokivat, että sopimus pohjainen oppiminen kohensi heidän neuvottelutaitojaan, kommunikointitaitoja ja edisti heidän oppimistaan. Jotkut opiskelijat kohtasivat työharjoittelussa myös vastustusta sopimus pohjaiselle oppimiselle. Jotkut opiskelijat myös turhautuivat yrittäessään pitää omat oppimistavoitteensa ajan

		väkirja.	tasalla ja hyödyllisinä omalle oppimisprosessilleen kiireisen työharjoittelun keskellä.
Smedley, Alison - Morey, Peter Improving learning in the clinical nursing environment: perceptions of senior Australian bachelor of nursing students Australia, 2009	Tutkia sairaanhoitajaopiskelijoiden näkemyksiä kliinisistä oppimisympäristöistä (=harjoittelupaikoista).	N=65 opiskelijaa, kaksi (toinen käsittelee toteutunutta työharjoittelua ja toinen ideaalityöharjoittelua) CLEI-kyselyä (Clinical Learning Environment Inventory).	Opiskelijat kokivat kliiniset harjoitteluympäristöt yleensä positiivisesti, mutta harjoitteluissa on myös kehittämistä. Opiskelijat kokivat itsensä yksilöinnin ja oman osallistumisensa keskeisiksi asioiksi mielekkäiden harjoitteluympäristöjen luomisessa. Opiskelijat kokivat myös, että positiiviset suhteet kliiniseen opetushenkilökuntaan edesauttavat ideaaliharjoittelupaikan syntymisessä.
Williams, Brett – French, Jill – Brown, Ted Can interprofessional education DVD simulations provide an alternative method for clinical placements in nursing Australia, 2009	Arvioida DVD-simulaatioiden käytettävyyttä, niiden vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen sekä työharjoittelua varten orientoitumiseen. Lisäksi selvitettiin, voisiko DVD-simulaatioiden käyttö vähentää työharjoittelujen määrää opiskelujen aikana.	N=191 opiskelijaa, stantardoitu kysely. N=7 opiskelijaa (kuuluvat kahteen kohderyhmään), haastattelu, josta temaattinen analyysi.	Opiskelijat arvioivat positiivisen yhteyden DVD-simulaatioiden ja oppimistarkkaavaisuuden, oppimispotentiaalin, kliinisyyden sekä tiedon prosessoinnin laadun välillä. Seuraavat teemat nousivat keskeisiksi kohderyhmissä: perehdyttäminen kliinisiin olosuhteisiin, oppimisen epäjohtonmukaisuudet, simulaatiot osana työharjoittelujen korvausta, monitieteinen tiimityö ja pedagoginen integraatio.
Öhrling, Kerstin – Hallberg, Ingalill The meaning of preceptorship: nurses' lived experience of being a preceptor Ruotsi, 2001	Tarkastella sairaanhoitajien kokemuksia työharjoittelun ohjaamisesta ja työharjoittelun merkityksestä ruotsalaisessa kontekstissa.	N=17 sairaanhoitajaa, haastattelujen kertomukset.	Ohjaajat käsittivät työharjoittelun merkityksen niin, että se vähentää opiskelijoiden avuttomuutta ja voimaannuttaa opiskelijoita oppimaan. Työharjoittelun merkityksessä korostui tarve kehittää ohjaajan roolia ja edistää ohjaajan antamaa tukea opiskelijalle.