



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **Sairaanhoitajaopiskelijan minä-positio työharjoitteluyhteisössä**

-

## **kollektiivisen mukavuusalueen ja autonomisuuden välillä tasapainoil-**

## **len**

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Kasvatuspsykologia  
Kandidaatin tutkielma  
Joulukuu 2015  
Lilja Jokela

Ohjaaja: Kaisu Mälkki



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Käyttäytymistieteellinen	Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare – Author Lilja Jokela		
Työn nimi - Arbetets titel Sairaanhoitajaopiskelijan minä-positio työharjoitteluyhteisössä - kollektiivisen mukavuusalueen ja autonomisuuden välillä tasapainoillen		
Title Nursing student's I-position in the clinical practice society – balancing between the collective comfort zone and the autonomy		
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatuspsykologia		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Kandidaatin tutkielma/ Kaisu Mälkki	Aika - Datum – Month and year Joulukuu 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 48 s + 3 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää minkälaisia minä-positioita sairaanhoitajaopiskelijat ovat ylläpitäneet työharjoitteluyhteisössä erityisesti tilanteissa, joissa opiskelija on antanut kriittistä palautetta ohjaajalleen, ja miten nämä minä-positiot ovat rakentuneet kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitämisen sekä autonomisuuden välimaastossa.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui Hermansin (2001) Dialoginen minä –teoriasta käsin. Teorian kuvaamaa minä-positiota ja sen ilmenemistä työharjoitteluyhteisössä tarkasteltiin Mälkin (2011) luoman kollektiivisen mukavuusalueen käsitteen sekä Laineen ja Malisen (2007) autonomisuuden käsitteen valossa.</p> <p>Tutkimus toteutettiin empiirisenä haastattelututkimuksena, jonka aineisto on hankittu kolmen sairaanhoitajaopiskelijan teemahaastattelulla. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisälönanalyysia.</p> <p>Tuloksissa ilmeni, että opiskelijoiden minä-positioihin ja niiden rakentumiseen näyttäisi vaikuttaneen harjoitteluyhteisön sosiaalinen ja pedagoginen ilmapiiri sekä ohjaussuhteen vuorovaikutuksellinen dynamiikka, mutta myös opiskelijan oma itsenäiseen kriittiseen ajatteluun perustuva autonominen orientaatio. Tulosten keskeisimmäksi asiaksi nousi opiskelijan ajoittainen kollektiiviselle mukavuusalueelle taipuminen, joka näkyi muun muassa opiskelijan oman kriittisen, kyselevän ja reflektioivan äänen hiljentämisenä sekä ohjaajan välttelyinä. Tämä voidaan nähdä merkittävänä asiana opiskelijan oppimisen kannalta, sillä erityisesti aikuiskoulutuksen kentällä ammatillisen osaamisen kehittyminen perustuu vahvasti reflektointiin sekä avoimeen ja vuorovaikutteeseen ohjaussuhteeseen. Tulokset kyseenalaistavat tämän oletuksen automaattisen toteutumisen harjoitteluyhteisössä ja nostavat esiin tarpeen työharjoitteluohjauksen kehittämiseksi erityisesti lisäämällä tietoisuutta kollektiivisen mukavuusalueen vaikutuksista ohjaussuhteessa.</p>		
Avainsanat – Nyckelord työharjoittelu, minä-positio, kollektiivinen mukavuusalue, autonomia, reflektio, ohjaussuhde		
Keywords clinical practise, I-position, collective comfort-zone, autonomy, reflection, intruotional relationship		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva		



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution – Department Teacher Education	
Tekijä - Författare – Author Lilja Jokela			
Työn nimi - Arbetets titel Sairaanhoitajaopiskelijan minä-positio työharjoitteluyhteisössä – kollektiivisen mukavuusalueen ja autonomisuuden välillä tasapainoillen			
Title Nurse student's I-position in the practical training' society – balancing between the collective comfort zone and the autonomy			
Oppiaine - Läroämne – Subject Educational psychology			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Bachelor's Thesis / Kaisu Mälkki		Aika - Datum - Month and year December 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 48 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>The purpose of this study was to examine what kind of I-positions nursing students maintain in clinical practice community and how the I-positions are built between the collective comfort zone and autonomic behavior. The process of building I-positions was observed in a context, where the students have given critical feedback to their instructor.</p> <p>The theoretical framework of this study was built around the Hermans (2011) theory of the Dialogical self. The I-position that the theory describes was examined in light of the concepts of the collective comfort zone (Mälkki 2011) and autonomic behavior (Laine &amp; Malinen 2007).</p> <p>This study is an empirical interview study. The data was acquired by interviewing three nursing students. Content analysis was used as the method for the analysis.</p> <p>The results showed that the social and pedagogical atmosphere of the clinical practice community, as well as the interactive dynamics of the instructional relationship, affected students' I-positions and the way they were built. In addition it came out that the students' autonomic orientation based on critical thinking affected the I-positions. The main theme of the results was the students' tendency to occasionally resort the collective comfort zone, which manifested itself as the silencing of the students' own critical, questioning and reflecting voice as well as avoidance of the instructor. This can be seen as a significant matter when it comes to the students' learning, because especially in the field of adult pedagogy the development of professional skills is strongly based on reflection and open, interactive instructional relationship. The results question the automatic realization of this assumption in clinical practice community and highlight the need for the development of clinical practice instruction, especially by adding the awareness of effects of the collective comfort zone in the instructional relationship.</p>			
Avainsanat – Nyckelord työharjoittelu, minä-positio, kollektiivinen mukavuusalue, autonomisuus, reflektio, ohjaussuhde			
Keywords clinical practise, I-position, collective comforf-zone, autonomy, reflection, instructional relationship			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

## Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	TYÖHARJOITTELU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ.....	4
	2.1 Ohjaussuhde vuorovaikutuksellisena prosessina .....	5
	2.2 Pedagoginen ilmapiiri .....	7
3	OPISKELIJANA HARJOITTELUYHTEISÖSSÄ .....	9
	3.1 Opiskelijan minä-positio ja sen rakentuminen .....	9
	3.2 Reflektio merkitysperspektiivin tutkimisen välineenä .....	11
	3.3 Kollektiivinen mukavuusalue ja reunatuntemukset.....	12
	3.4 Autonomisuus oppimisen edistäjänä .....	14
	3.5 Teoreettisen viitekehyksen rakentuminen ja käsitteiden väliset suhteet .....	16
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	19
	5.1 Aineiston keruu.....	19
	5.2 Aineiston analyysi .....	21
6	TUTKIMUSTULOKSET .....	24
	6.1 Harjoitteluyhteisön vuorovaikutuksellinen dynamiikka.....	24
	6.2 Kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitäminen harjoitteluyhteisössä .....	25
	6.2.1 Opiskelija kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitäjänä.....	27
	6.2.2 Harjoitteluyhteisön hierarkian vaikutus opiskelijan minä-positiolla ....	30
	6.2.3 Reunatuntemukset – epävarmuutta toiminnan kynnyksellä .....	31
	6.2.4 Oppimisen haasteet kollektiivisella mukavuusalueella .....	32
	6.2.5 Autonomisuus osana minä-positiota.....	34
	6.2.6 Auktoriteettietäisyyden vaikutus opiskelijan autonomisuudelle .....	36
7	LUOTETTAVUUS.....	40
8	POHDINTAA .....	42
9	LÄHTEET .....	46

LIITE 1 Haastattelukutsu

LIITE 2 Haastattelurunko

LIITE 3 Haastattelulupalomake

## 1 Johdanto

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella minkälaisia minä-positioita (Hermans 2001) sairaanhoitajaopiskelijat ovat ylläpitäneet työharjoitteluyhteisössä, ja miten minä-positiot rakentuvat kollektiivisen mukavuusalueen (Mälkki 2011) ylläpitämisen sekä autonomisuuden (Laine & Malinen 2007) välimaastossa. Kiinnostus aiheeseen lähti omista aikaisemmista sairaanhoitajaopinnoistani, joihin liittyvissä työharjoitteluissa pohdin usein yhdessä opiskelukavereideni kanssa harjoitteluyhteisön vuorovaikutuksellista dynamiikkaa sekä erityisesti opiskelijan paikkaa ja toimijuutta harjoitteluyhteisössä. Tässä tutkimuksessa tätä paikkaa ja toimijuutta tarkastellaan Hubert Hermansin (2001) luoman dialogisen minän -käsitteen (eng. Dialogical Self Theory) valossa, jonka mukaan yksilöllä on useita moniäänisiä minä-positioita, jotka esiintyvät erilaisina riippuen siitä missä vuorovaikutussuhteessa, ryhmässä tai yhteisössä yksilö toimii. Minä-positiot rakentuvat paljolti näistä vuorovaikutuksellisiin suhteisiin kytkeytyvistä arvomaailmoista, käytännöistä, käsityksistä ja normeista, joiden pohjalta yksilö sitten lopulta toimii ja ilmaisee itseään. (Hermans 2001; Arvaja & Malinen 2007.) Työharjoittelussa opiskelijan minä-positio ohjaa opiskelijan toimintaa ja osallistumista enemmän tai vähemmän riippuen siitä, minkälaisien opiskelijan toimijuuteen liittyviä asenteita ja käytäntöjä paitsi harjoitteluyhteisö myös opiskelija itse vaalii.

Opiskelijan ylläpitämä minä-positio voidaan nähdä merkityksellisenä työharjoittelulle tyypillisen kokemuksellisen oppimisen kannalta. Suomessa sairaanhoitajaopiskelijoiden opinnoista noin runsas kolmasosa toteutuu käytännön työharjoittelussa erilaisissa terveyden- ja sairaanhoidon toimintayksiköissä. Harjoitteluissa opiskelijat soveltavat koulussa oppimaansa teoriaa käytäntöön, jolloin ammatillinen osaaminen eli tietojen ja taitojen hallinta sekä persoonallinen kasvu edistyy (Palta & Laaksonen 2008; Luojus 2011; Mykrä 2007). Työharjoittelulle tyypillisessä kokemuksellisessa oppimisympäristössä opiskelija kohtaa ja kokee erilaisia autenttisia alansa työtehtäviin liittyviä tilanteita (Mykrä 2007), jotka hän tulkitsee aikaisemmista kokemuksistamme rakentuvan mielen-säisen uskomus- ja merkitysjärjestelmämme eli merkitysperspektiivin (eng. meaning perspective) kautta. Merkitysperspektiivi ohjaa yksilön havaintoja, kognitioita, ja tunteita eteen tulevan tilanteen tulkitsemisessa ja käsittelyssä. (Mezirow 1991,1998.) Oppimisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta merkitysperspektiivin laajeneminen ja muokkautuminen voidaan nähdä tarkoituksenmukaisena, ja tämä edellyttää opiskelijalta koetun

tilanteen reflektointia eli niiden merkitysten ja uskomusten pohdintaa, joita hän on eteen tulleeseen tilanteeseen liittänyt (Mälkki 2011). Reflektointi vaatii kuitenkin tietynlaiset edellytykset ja olosuhteet, jotka riippuvat harjoitteluyhteisössä erityisesti pedagogisen ilmapiirin ja ohjauskulttuurin luonteesta. Ideaalissa harjoitteluyhteisössä pedagoginen ilmapiiri rakentuu myönteisestä ja avoimesta ilmapiiristä sekä kollegiaalisesta suhtautumisesta opiskelijoihin, jolloin opiskelijoita kuunnellaan ja kohdellaan yhteisön täysivaltaisina jäseninä (Koskinen & Silén-Lipponen 2001). Tällöin opiskelijan omat oppimisen lähtökohdat huomioidaan, opiskelijan reflektoinnille annetaan tilaa ja opiskelijan aikaisempi osaaminen, joka perustuu muun muassa koulusta saatuun uusimpaan tutkimustietoon, huomioidaan esimerkiksi kuuntelemalla hänen näkemyksiään ja ajatuksiaan. Toisin sanoen opiskelijan autonomisuudelle eli itsenäiselle kriittiselle pohdinnalle ja sen esille tuomiselle annetaan tilaa ja sitä tuetaan (Laine & Malinen 2007).

Olen omissa työharjoitteluissani ajoittain kokenut miten ylläkuvattu ideaali ei kuitenkaan aina toteudu. Nähdäkseni opiskelija joutuu ajoittain tasapainoilemaan yhteisön hänelle tarjoaman paikan ja yhteisössä vallitsevien normien sekä oman taustansa ja siitä nousevien näkemysten välimaastossa. Tämän tasapainoilun voidaan ajatella johtuvan osittain kollektiivisen mukavuusalueen (Mälkki 2011) ylläpitämisestä. Kollektiivisella mukavuusalueella viitataan yhteisössä vallitsevaan yhtenäiseen implisiittiseen ymmärrykseen siitä, minkälainen toiminta, ajattelu ja puhe on yhteisössä normaalia ja hyväksyttävää. Ylläpitääkseen mukavuusaluetta yhteisön jäsenet toimivat yhteisössä yleisesti hyväksytyin mukaisesti, jolloin yhteisössä ei esimerkiksi tuoda esille poikkeavia näkemyksiä ja ajattelua. Tällöin yhteisön sosiaalista koherenssia ja toiminnan jatkuvuutta ei uhkaa mikään, jolloin yhteisössä vallitsee turvallinen, ristiriidaton ja tasapainoinen ilmapiiri. (Mälkki 2011.) Myös opiskelija taipuu usein tälle mukavuusalueelle, mikä voi kuitenkin olla ongelmallista oppimisen kannalta, sillä opiskelijan osallistumisella ja ilmaisulle saatetaan joskus harjoitteluyhteisössä antaa pienempi tila kuin mitä oppiminen edellyttäisi. Mielestäni olisikin tärkeää, että reflektion ja autonomisuuden merkitys oppimiselle sekä niiden edellytykset huomioitaisiin harjoittelun ohjauksessa yhä laajemmin. Tällöin opiskelijoilla olisi mahdollisuus omaksua sellainen aktiivisuuteen ja kriittiseen ajatteluun perustuva toimijuus, jota myös tulevaisuuden ammattilaisena voisivat ylläpitää. Tämän haastaa kuitenkin tällä hetkellä esimerkiksi se, että sairaanhoitajaopiskelijoiden ohjaajilta ei edellytetä minkäänlaista pedagogista osaamista, vaikka tutkimustulokset puoltavatkin ohjauskoulutuksen sekä ohjaajan pedagogisen osaamisen tarpeellisuutta (Luojuus 2011).

Tässä tutkimuksessa sairaanhoitajaopiskelijoiden minä-positioita ja niiden rakentumista tarkastellaan harjoitteluun olennaisesti liittyvässä vuorovaikutuksellisessa kontekstissa, jolloin opiskelija antaa kriittistä palautetta ohjaajalleen esimerkiksi ohjauksen laatuun liittyen. Opiskelijan palautteen antaminen voidaan nähdä harjoitteluyhteisön ilmapiirin kannalta kriittisenä ja harjoittelun pedagogisen ilmapiirin laatua testaavana ilmiönä, sillä se edellyttää harjoitteluyhteisöltä muun muassa riittävää avoimen vuorovaikutuksen ja kollegiaalisen tasa-arvon mahdollistamaa toimintakulttuuria.

Tutkimus on empiirinen haastattelututkimus, jonka aineisto on hankittu kolmen sairaanhoitajaopiskelijan teemahaastattelulla.

## 2 TYÖHARJOITTELU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Työharjoittelun tavoitteena on tarjota opiskelijoille turvallinen ja ohjattu autenttinen oppimisympäristö, jossa koulussa opittua hoitotyön teoriaa päästään soveltamaan käytäntöön. Tarkoituksena on, että jokainen opiskelija pääsee yksilöllisesti kehittämään asiantuntijuuttaan ja rakentamaan aiemmin opitun päälle kokemuksellisin ja reflektioivin menetelmin. (Luojus 2011; Oinonen 2000; Mykrä 2007; Laine & Malinen 2009). Opiskelijan asiantuntijuutta ja ammatillista kehitystä arvioidaan vastavuoroisen palautteen avulla, minkä onnistuminen perustuu vuorovaikutuksellisesti toimivaan ohjaussuhteeseen sekä turvalliseen oppimisympäristöön (Luojus 2011; Mykrä 2007.) Onnistunut harjoitteluohjaus vaatii siis tietyt vuorovaikutukselliset ja ilmapiirilliset edellytykset, mitkä kuitenkin omien kokemusteni mukaan eivät aina harjoitteluyhteisöissä ilmene niin kuin ne ideaalissa tilanteessa ilmenevät.

Pyrin tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ensimmäisen osion (Työharjoittelu oppimisympäristönä) kautta kuvaamaan, miten nykyään käsitetään ideaali ohjaussuhde sekä harjoitteluyhteisön pedagoginen ilmapiiri, ja minkälaisen toimijuuden ne tällöin asettavat opiskelijalle. Toisessa osiossa (Opiskelijana harjoitteluyhteisössä) tarkastellaan opiskelijan asemoitumista harjoitteluyhteisössä opiskelijan roolista ja näkökulmasta käsin. Tällöin päästään käsiksi siihen, miten opiskelijan asemoitumiseen ja sen sanelemaan toimijuuteen vaikuttaa paitsi opiskelijan oma tausta, myös vahvasti harjoitteluyhteisön sosiaalisesti normittunut toimintakulttuuri, joka ohjaa opiskelijan toimijuutta ja täten myös oppimista. Teorian kautta saatava ymmärrys opiskelijan toimijuudesta harjoitteluyhteisössä puoltaa mielestäni tutkimukseni tarkoitusta, jonka tarkoituksena on tuoda esille ennen tutkimattomasta näkökulmasta sairaanhoitajaopiskelijoiden omia kokemuksia heidän asemoitumisestaan ja toimijuudestaan harjoitteluyhteisöissä palautteenantamistilanteissa.

Työharjoittelun ohjausta terveydenhuollon kontekstissa on muutoin ja muista näkökulmista Suomessa sekä kansainvälisesti tutkittu jokseenkin paljon, ja se on yleistynyt erityisesti 1990-luvulta alkaen (Luojus 2011). Ohjausta ja ohjaussuhdetta on tarkasteltu useassa eri näkökulmiin keskittyvissä tutkimuksissa ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppinäytetöistä väitöskirjoihin. Näissä tutkimuksissa ohjausta on tarkasteltu pääasiassa



opiskelijan, ohjaajan sekä ohjaavan opettajan näkökulmasta (Luojus 2011). Harjoittelun ohjauksesta ja ohjaussuhteesta on myös tehty useita ammattikorkeakoulukohtaisia laatuoppaita (esim. Lahden ammattikorkeakoulu 2011), jotka ohjaavat harjoittelun ohjauksen ideaalia toteutumista. Lisäksi esimerkiksi Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö on julkaissut suositussoppana terveys- ja sosiaalialan toimintayksiköille harjoittelun ohjaukseen liittyen (Lukkari ym. 2012). Vaikka tutkimuksia ja suosituksia harjoittelun ohjauksesta ja sen toteutumisesta on runsaasti, niin nähtävästi aiemmissa tutkimuksissa ohjaussuhdetta ei kuitenkaan ole tarkasteltu tutkimukseni kaltaisen vuorovaikutuksen ja pedagogisen ilmapiirin toteutumisen näkökulmasta. Näenkin tutkimukseni tarkoituksen perusteltuna teoreettisen viitekehitykseni tuoman tiedon valossa, joka korostaa ohjaussuhteen vuorovaikutuksen sekä harjoitteluyhteisössä vallitsevan pedagogisen ilmapiirin merkityksiä ja vaikutuksia oppimiselle. Seuraavissa alaluvuissa tuon esille näiden kahden ilmiön olemuksen sekä nykykäsityksen mukaisen ideaalin toteutumisen.

## **2.1 Ohjaussuhde vuorovaikutuksellisenä prosessina**

Tässä alaluvussa käsitellään työharjoittelun ohjauksen vuorovaikutuksellista luonnetta sekä sen vaikutuksia opiskelijan oppimiselle. Ohjaus määritellään usein ammatillisen kehittymisen tukimenetelmäksi, jossa opiskelija käy läpi kliinisiä, organitorisia, kehityksellisiä ja affektiivisiä kokemuksia saman alan ammattihenkilön kanssa turvallisessa ja luottamuksellisessa ympäristössä (Luojus 2011; Mykrä 2007). Ohjaus sisältää paitsi ohjattavan tukemisen, rinnalla kulkemisen ja palautteen antamisen myös kriittisen ajattelun kehittymisen edistämisen (Mykrä 2007). Harjoittelussa opiskelija soveltaa opiskelemaansa käsitteellistä tietoa käytäntöön, jolloin tarkastelun alla on omien toimintatapojen ja teoreettisen tiedon välinen suhde. Tällöin ohjauksessa korostuu opiskelijan toiminnan vastuullisuus ja reflektiivisyys, jonka tavoitteena on syventää opiskelijan ammatillisen osaamisen ja sitä kautta ammatillisen identiteetin kehitystä. Ammatillinen kehittyminen rakentuu osaksi myös yksilön persoonasta, minkä takia ohjauksessa tulisi huomioida opiskelijan persoonallisen kasvun tukeminen (Kaaresvirta 2011; Luojus 2011).

Ohjauksessa korostuu vahvasti vuorovaikutuksellisuus, mikä tuo oppimiseen paljon sellaisia yksilöllisiä elementtejä, mitä esimerkiksi pelkän käsitteellisen tiedon oppimiseen ei

liity (Luojaus 2011). Vuorovaikutus nähdään ohjaussuhteen ytimenä, jonka peruselementeistä -ajatusten, oppimisen ja osaamisen ääneen reflektoinnista- oppiminen rakentuu. Vuorovaikutussuhteen tarkoituksena on olla vastavuoroinen ja avoin, jolloin sekä opiskelija että ohjaaja tuovat ajatteluaan ilmi siten, että ymmärrys puolin ja toisin lisääntyy. (Mykrä 2007; Luojuus 2011; Arvidsson & Fridlund 2005.)

Yksi vuorovaikutuksen peruselementeistä on palautteen antaminen, jonka tulisi harjoittelussa toteutua vastavuoroisesti siten että myös opiskelija antaa ohjaajalle palautetta (Luojaus 2011; Mykrä 2007). Opiskelijat eivät kuitenkaan aina rohkene antaa kriittistä palautetta harjoittelun ohjaukseen liittyen, sillä pelkäävät tämän vaikuttavan harjoittelujakson arviointiin negatiivisesti (Koskinen & Silén-Lipponen 2001; Mykrä 2007). Olisikin suositeltavaa, että opiskelijoita rohkaistaan antamaan palautetta paitsi omalle ohjaajalleen myös koko harjoitteluyhteisölle, jolloin saatu palaute tulisi käsitellä osana ohjauksen kehittämistä (Luojaus 2011; Mykrä 2007)

Hoitotyön osaaminen kehittyy osittain vahvasti myös tiedostamattoman sosiaalistumisen kautta, jolloin ohjaaja toimii ohjattavalle ikään kuin roolimallina (Luojaus 2011; Mykrä 2007). Tutkimusten mukaan hyvän ohjaajan ominaisuudet (kuten empaattisuus, kärsivällisyys ja omaan toimintaan kohdistuvan kritiikin sietokyky) ovat paljolti persoonaan liittyviä (Luojaus 2011; Koskinen & Silén-Lipponen 2001), mikä tekee ohjauksesta opiskelijan kannalta osittain riskialtista siinä mielessä, että opiskelija on harjoittelussa osittain passiivisen vastaanottajan asemassa heikomman osaamistasonsa ja roolinsa (esim. Mykrä 2007; Lehto ym. 2014) ansiosta. Ohjaajan persoonallisten ominaisuuksien lisäksi ohjaussuhteen toimivuutta voi haastaa ajan puute, työn kuormittavuus, velvollisuuden tunteet, ohjaajan kokemattomuus sekä muut opiskelijan ja ohjaajan väliset ristiriidat. Ohjaajan tapaan ohjata ja vuorovaikuttaa opiskelijansa kanssa näyttää vaikuttavan myös ohjaajan ja tämän esimiehen suhde: tutkimusten mukaan (Saarikoski 2003) opiskelijan ja ohjaajan sekä ohjaajan ja esimiehen välisissä suhteissa on havaittu analogisia piirteitä.

Toimimattomalla ohjauksella voi tutkimusten (esim. Mamchur & Myrick 2003) mukaan voi olla pitkäkestoisia ja jopa opiskelijan persoonallisuuteen vaikuttavia seurauksia, (Luojaus 2011), minkä takia voidaan ajatella, että ohjauksen laatuun ja opiskelijan hyvinvointiin ohjaussuhteessa on merkityksellistä kiinnittää huomiota.

## 2.2 Pedagoginen ilmapiiri

Terveydenhuollon toimintayksikön opiskelijaohjaus rakentuu paitsi ohjaussuhteesta ja itse didaktisesta toiminnasta myös yksikön pedagogisesta ilmapiiristä, jota tässä alaluvussa tarkastellaan. Pedagoginen ilmapiiri kattaa sen, miten opiskelijaohjaukseen kussakin yksikössä orientoidutaan eli miten opiskelijan oppimista ja harjoitteluun sitoutumista tuetaan (Luojus 2011). Hyvässä pedagogisessa ilmapiirissä opiskelija huomioidaan yhtenä yhteisön täysivaltaisena jäsenenä jolloin häntä kuunnellaan samoin kuin muita työyhteisön jäseniä, häneen suhtaudutaan kollegiaalisesti, ja hänellä tarjotaan monipuolisesti erilaisia autenttisia oppimistilanteita. (Koskinen & Silén-Lipponen 2001; Mykrä 2007). Hyvässä oppimisympäristössä vallitsee myös myönteinen ilmapiiri, jolloin opiskelijan on helppoa ja turvallista lähestyä ohjaajaa ja muuta henkilöstöä. Tällöin opiskelijan kysymyksille sekä mahdollisille virheille annetaan tilaa. (Mykrä 2007.) Tämä ei kuitenkaan aina toteudu, jolloin ongelmallisen ilmapiirin vaikutukset voivat näkyä opiskelijan vähäisempänä motivaationa harjoittelun suorittamista kohtaan sekä tätä kautta opiskelijan ammatillisen kehityksen hidastumisena (Percy & Elliot 2004).

Harjoittelun ohjauksen on tarkoitus rakentua opiskelijan yksilöllisten oppimisvalmiuksien sekä aiemman osaamisen pohjalle. Jotta tämä toteutuu, vaaditaan harjoitteluohjauksen suunnittelussa sekä ohjaajalta että opiskelijalta erilaisia vuorovaikutuksellisia taitoja sekä yhteistä linjaa oppimista ajatellen. (Oinonen 2000, Mykrä 2007, Percy & Elliot 2004.) Oppiminen perustuu harjoittelussa paljolti kokemuksellisuuteen, joka kattaa muun muassa havainnoinnin, kommunikoinnin, tiedon konstruoinnin sekä lopulta oleellisen kokemusten reflektoinnin (Mykrä 2007, Luojus 2011, Vesterinen 2002). Pelkät kokemukset itsessään eivät takaa oppimista, vaan oleellista on, että niitä pysähdytään tietoisesti tarkastelemaan, jolloin näkökulma kokemukseen laajenee ja oppiminen syvenee (Mykrä 2007). Oppiminen sisältää myös hoitamisen arvoihin, asenteisiin ja motivaatioon liittyviä kokemuksia (Luojus 2011), joista voi olla monenlaisiakin näkemuseroa harjoittelun ohjaajan ja opiskelijan välillä, ja tästä syystä niiden monipuolinen ja avoin reflektointi olisi perustelua.

Jotta opiskelija pääsisi harjoittelemaan pedagogisesti toimivassa oppimisympäristössä, tulisi ohjaajalla olla tietoja ja taitoja sen luomiseen. Harjoittelun ohjaajalta ei kuitenkaan edellytetä erityistä pedagogista osaamista (Luojus 2011), sillä ohjaukseen ei nykyisin ole

tarjolla kaikille ohjaajille pakollista systemaattista koulutusta. Poikkeuksena kuitenkin esimerkiksi joissakin suurempien organisaatioiden toimintayksiköissä sairaanhoitajille järjestetään ohjaamiskoulutusta, jossa käsitellään myös ohjauspedagogiikkaa (HUS 2014). Ohjaajana toimiminen perustuu siis nykyisellään suurimmaksi osaksi ainoastaan omaan opiskelun ja työuran aikana saavutettuun tietotaitoon, mikä on ristiriidassa ohjauskoulutuksen tarpeellisuutta puoltavien tutkimusten kanssa (Luojus 2011).

Teoriassa pedagogista osaamista ohjaussuhteeseen voitaisiin rakentaa koulun harjoittelusta vastaavan opettajan avulla (Saarikoski ym. 2013), jolla on hallussaan pedagogiset taidot, mutta käytännössä tämä vaatisi järjestelmällistä ja koko harjoittelun aikaista tiivistä yhteistyötä harjoittelun ohjaajan sekä ohjaavan opettajan välille, mikä kuitenkin toteutuu yhä harvemmin lisääntyvien resurssihaasteiden takia.

### 3 OPISKELIJANA HARJOITTELUYHTEISÖSSÄ

Tässä luvussa tarkastellaan opiskelijan asemoitumista ja osallistumista harjoitteluyhteisössä siitä näkökulmasta miten yhtäältä opiskelijan oma tausta ja näkemykset ja toisaalta harjoitteluyhteisö odotuksineen ja normeineen tasapainoilevat niille tarjotussa tilassa. Aluksi opiskelijan ja harjoitteluyhteisön välistä vuorovaikutuksellista dynamiikkaa tarkastellaan Hermansin (2001) dialogista minää ja minä-positioita tutkivan teorian valossa. Tämän jälkeen opiskelijan oman taustan ja näkemysten yhteyttä minä-positioon hahmotetaan merkitysperspektiivin ja reflektion kautta (Mezirow 1991, 1998). Merkitysperspektiivin ja reflektion emotionaalista puolta tarkastellaan mukavuusalueen ja sen sosiaalisen muodon, kollektiivisen mukavuusalueen (Mälkki 2011) sekä siihen liittyvien reuna-temusten käsitteiden valossa. Tällöin huomio kiinnittyy siihen, miten yhteisö ja sen sosiaalinen toimintakulttuuri vaikuttavat yksilön minä-position rakentumisessa. Lopuksi opiskelijan minä-positiota tarkastellaan autonomisuuden (Laine & Malinen 2007) ulottuvuuden kautta, joka nykyään usein käsitetään olennaisena osana aikuiskoulutuksen kentällä tapahtuvassa oppimisessa. Tämän osion viimeisessä luvussa esitellään vielä tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentuminen sekä siinä olevien käsitteiden väliset suhteet.

#### 3.1 Opiskelijan minä-positio ja sen rakentuminen

Hubert Hermans (2001) on luonut teorian dialogisesta minästä (eng. Dialogical Self Theory), jonka mukaan yksilöllä on useita moniäänisiä minä-positioita, jotka ilmenevät erilaisina riippuen siitä missä vuorovaikutussuhteessa, ryhmässä tai yhteisössä yksilö toimii. Minä-positiot rakentuvat paljolti näistä vuorovaikutuksellisiin suhteisiin kytkeytyvistä arvomaailmoista, käytännöistä, käsityksistä ja normeista, joiden pohjalta yksilö siten ilmaisee itseään. Dialoginen minä voidaan siis nähdä ikään kuin yksilön sosiaalisten kokemusten sekä yhteisön hänelle tarjoaman jäsenyyden ja velvoitteiden summana. (Hermans 2001; Arvaja & Malinen 2013).

Usein erilaiset minä-positiot voivat sulautua toisiinsa siten, ettei niiden ilmenemisen suhteen esiinny välttämättä suurempia ristiriitoja. On kuitenkin ilmeistä, että joskus yksilön

minä näyttäytyy hyvin erilaisena esimerkiksi mielipiteiden ja näkemysten suhteen riippuen siitä kontekstista ja yhteisöstä jossa minä toimii. (Arvaja & Malinen 2013.) Hermansin (2001) mukaan dialoginen minä on vahvasti sosiaalinen ilmiö, eli yksilön minä puhuu aina osittain myös ryhmiensä ja yhteisöjensä äänellä. Tällöin minä-positio ei ole vain yksilön henkilökohtainen rakennelma, vaan se on aina kiinnittynyt vuorovaikutuksessa tiettyyn yhteisöön jossa se toimii, ja tällöin luonnollisesti myös yhteisön asettamiin normeihin ja uskomuksiin. (Hermans 2001.) Tämän voidaan ajatella tarkoittavan sitä, että esimerkiksi harjoitteluyhteisö vaikuttaa opiskelijan tapaan paitsi ajatella, myös puhua ja toimia.

Harjoitteluyhteisössä opiskelijaan suhtaudutaan aina tietyllä tavalla, jolloin hänelle annetaan tietty jäsenyys eli rooli, tila toimia ja tuoda oma ääni kuuluviin. Opiskelija rakentaa tällöin harjoittelija-minäänsä yhtäältä hänelle annettujen raamien sekä toisaalta omien näkemystensä ja aikaisempien kokemustensa varaan. Nykyään aikuispedagogiikassa tavoitellaan erityisesti sellaista dialogista ja andragogista<sup>1</sup> opiskeluyhteisöä, jossa opiskelijan elämäkokemukselle ja omille näkemyksille annetaan tilaa siten, että oppimisen omakohthaisuus, merkityksellisyys ja tätä kautta syvyys optimoituisi (Arvaja & Malinen 2011). Dialogisuuden vastakohtana voidaan nähdä monologisuus, jolloin esimerkiksi työharjoittelussa ohjaajan ja opiskelijan välillä tilanne voi näyttäytyä sellaisena, että toisen osapuolen kuten opiskelijan toimintaa dominoidaan ja tämän ääni hiljennetään. Tämä voi perustua muun muassa tiedollisen vallan käyttöön. Tiedollisella vallalla tarkoitetaan sitä, että yksilöllä (kuten ohjaajalla) on oikeus pitää auktoriteettiasemaa suhteessa toiseen henkilöön (kuten opiskelijaan) koska hän tietää enemmän kyseisessä vuorovaikutussuhteessa puhuttavasta asiasta (Ruusuvoori 2010). Työharjoittelun ohjaaja voi esimerkiksi ajatella, että opiskelijan äänelle ei ole mielekästä antaa liikaa tilaa opiskelijavaiheeseen liittyvän puutteellisen osaamistason vuoksi. Monologisessa ohjauskulttuurissa vuorovaikutus ilmenee yksisuuntaisena siten, että opiskelijalla ei ole tilaa oman äänen esille tuomiselle ja reflektoinnille sillä tasolla kuin oppiminen edellyttäisi. Seuraavassa luvussa reflektion luonnetta tarkastellaan syvemmin.

---

<sup>1</sup> Andragogiikalla tarkoitetaan erityisesti aikuiskoulutuksen kentälle soveltuvaa oppimisteoriaa, joka korostaa itseohjautuvuutta, yksilöllisiä elämäkokemuksia ja kriittistä ajattelua (Itä-Suomen yliopisto).

### 3.2 Reflektio merkitysperspektiivin tutkimisen välineenä

Kuten aiemmassa Työharjoittelu oppimisympäristönä -osiossa tuotiin esille, oppiminen työharjoittelussa tapahtuu kriittiseen ajatteluun<sup>2</sup> perustuvalla kokemusten reflektoinnilla (esim. Mykrä 2007; Luojus 2011). Reflektion käsite liitetään nykyisin erityisesti aikuis-koulutukseen, jossa sen ajatellaan tarjoavan opiskelijoille tien toiminnan syvällisiin tiedostamisprosesseihin, joka mahdollistaa oppimisen ja muutoksen (Mälkki 2011). Mezirowin (1991) mukaan yksilö pääsee reflektoinnin avulla kiinni niihin tulkintoihin, uskomuksiin, ja eri tilanteille antamilleen merkityksiin, jotka perustuvat hänen aiempiin kokemuksiinsa. Tämä mielensisäinen aikaisemmista kokemuksistamme rakentuva uskomus- ja merkitysjärjestelmämme eli merkitysperspektiivi (eng. meaning perspective) ohjaa havaintojamme, kognitioitamme ja tunteitamme eli toimintaamme tulkitessamme uusia eteemme tulevia tilanteita. (Mezirow 1991, 1998.) Merkitysperspektiivi voidaan nähdä ihmiselle välttämättömänä biologisena ominaisuutena, sillä se mahdollistaa ymmärtämisemme, yhtenäistää maailmankuvaamme sekä luo jatkuvuuden kokemuksen (Mälkki 2011). Tällöin eteemme tulevat tilanteet näyttäytyvät meille ymmärrettävinä, jolloin jatkuvuuden, yhteisöllisyyden ja oman identiteetin kokemus säilyy eheänä. Tämä ymmärrys mahdollistaa taas sen, että vältymme jatkuvalla emotionaaliselta kaaokselta. (Mälkki 2010, Mezirow 1998.)

Kuitenkin merkitysperspektiivin muokkaaminen ja sen laajeneminen nähdään tarkoituksenmukaisena oppimisen ja kehittymisen kannalta, ja tämä mahdollistuu reflektion eli mentaalisten toimintojemme tiedostamisen avulla. Reflektiolla tavoitellaankin tietoisuuden lisäämistä, uudistumista, kehittymistä ja muutosta (Mälkki 2011.) Tämä tulisi huomioida myös sairaanhoitajaopiskelijoiden ohjauksessa. Kuten aikaisemmin tuotiin ilmi, työharjoitteluyhteisön pedagogisen ilmapiirin tulisi tukea opiskelijaa aktiiviseen omaan ajatteluun ja autonomisuuteen siten, että opiskelijan (ja ohjaajan väliselle) reflektoinnille annettaisiin tilaa. Tämä voidaan yhdistää kommunikatiivisen oppimisen käsitteeseen, jolloin oppimisen nähdään tapahtuvan kommunikaation eli inhimillisen ja kriittisen keskustelun kautta. Tällöin pyrkimyksenä on ymmärtää erilaisten intentioiden, kulttuurisesti

---

<sup>2</sup> Leonore Langsdorfin (1988) mukaan kriittisessä ajattelussa on kyse ”arviointikyvyn kehittämisestä niin ilmeisten kuin piiloväittämien suhteen, tavoitteena selvittää, mitä minun tulisi tehdä tai mikä väite hyväksyä, jos haluan että päätöksentekoni perustuu päteviin syihin eikä pakotteisiin, sattumaan tai tapaan” (Mezirow 1998).

määräytyneiden arvojen, ihanteiden, moraalisten ratkaisujen, uskomusten, tapojen, normien ja tunteiden merkitystä, jolloin asioista saadaan laajempi ja syvempi käsitys. (Mezirow 1998) Kommunikatiivisessa oppimisessa ja reflektion avulla opiskelija pääsee pohtimaan paitsi omaa myös ohjaajansa toimintaa sekä toiminnan syitä ja seurauksia, jolloin merkitysperspektiivi laajenee ja oppiminen vahvistuu. Jos tätä rajoitetaan, esimerkiksi tilanteessa, jossa opiskelijalle annetaan tietty rajallinen tila vuorovaikuttaa ja reflektoida, voidaan ajatella, että myös oppiminen hankaloituu.

Lisäksi koska oppiminen perustuu työharjoittelussa osittain havainnointiin, olisi tärkeää, että myös harjoittelun ohjaaja refleктоisi toimintaansa ja ajattelunsa, eli toisi esille sitä hiljaista tietoa, joka kertoo, miksi ohjaaja tekee asioita niin kuin tekee ja mihin asioihin hänen ratkaisunsa perustuvat. Tämä on opiskelijan oppimisen näkökulmasta merkittävää, sillä perustelut kertovat opiskelijalle miksi tiettyihin toimintatapoihin on päädytty ja miksi kyseinen tapa kannattaisi oppia. (Mykrä 2007.) Tällöin myös ohjaaja punnitsee toimintaansa ja sen mielekkyyttä, mikä voidaan nähdä työn laadun ja sen tarkastelun kannalta merkittävänä asiana. Reflektiivisyyden ei olekaan tarkoitus rajoittaa ainoastaan opiskelijan toimintaan, vaan sitä voidaan laajentaa työyhteisössä muun muassa kollektiiviseen mielipiteiden vaihtoon, työsuoritusten arviointiin ja ylipäätään laajempaan työyhteisön jäsenten kuunteluun (Valkeavaara 1999), mikä itsessään voidaan nähdä mielekkäänä työyhteisöä ja sen toimintaa kehittäväksi toimintana.

Yllä kuvatun reflektion on perinteisesti ajateltu pohjautuvan vain kognitiivisille toimintoille ja rationaaliselle ajattelulle, mutta Mälkin (2011) mukaan syvälinen ajattelu sekä merkitysperspektiivin laajentaminen aiempien uskomusten kriittisen arvioinnin kautta ei ole mahdollista ainoastaan rationaalisen ajattelun kautta, vaan siihen vaikuttaa myös emootiot. Emootioiden yhteyttä merkitysperspektiivin laajenemiseen tarkastellaan seuraavassa luvussa mukavuusalueen ja reunatuntemusten valossa.

### **3.3 Kollektiivinen mukavuusalue ja reunatuntemukset**

Mälkki (2011) määrittelee mukavuusalueen (eng. comfort zone) tilaksi, jossa tunnemme olomme miellyttäväksi ja turvalliseksi. Tällöin omia totuttuja uskomuksiamme sekä tilanteille ja asioille antamiamme merkityksiä eli merkitysperspektiiviamme ei uhkaa tai



kyseenalaista mikään, vaan käsityksemme maailmasta ja sen toiminnoista jatkuu tuttuna, muuttumattomana ja ehyenä, jolloin myös tunnemme olomme turvalliseksi. Tämän jatkuvuuden rikkoutuessa koemme negatiivisiksi luettavia, epämiellyttäviä emootioita, reunatuntemuksia (eng. edge-emotions) (Mälkki 2011). Reunatuntemuksia kokiessamme olemme mukavuusalueemme reunamilla tai sen ulkopuolella. Koska ihminen pyrkii luonostaan pois alueelta, jossa hän kokee näitä epämiellyttäviä emootioita, voidaan reunatuntemuksien nähdä toimivan ikään kuin omien uskomus- ja merkitysjärjestelmiämme eli merkitysperspektiiviämme suojaavana mekanismina. (Mälkki 2011.) Usein ihmiset ajautuvatkin selittämään kokemansa reunatuntemusten syyt itselleen parhain päin, esimerkiksi selittämällä reunatuntemusten syyksi muiden ihmisten tekemiset. Tällöin reunatuntemuksista pääsee helpoiten eroon, ja oma merkitysperspektiivi säilyy ehyenä. (Mälkki 2011.)

Mukavuusalueella on myös sosiaalinen ulottuvuus (Mälkki 2011), jota voidaan tarkastella merkitysperspektiivimme sosiaalisen, intersubjektiiivisen<sup>3</sup> rakentumisen kautta. Tällöin ylläpidämme sosiaalisia suhteitamme vuorovaikutuksessa muodostuvien merkitysten jakamisella ja samalla myös luomme yhteistä ymmärrystä rakentavia siteitä toisiimme. Mälkki (2011) määrittelee ja nimittää tätä ilmiötä kollektiiviseksi mukavuusalueeksi (eng. collective comfort zone). Kollektiivisella mukavuusalueella yksilö on osa kahden tai useamman yksilön välistä vuorovaikutustilannetta, jonka sisällä vallitsee yhtenäinen implisiittinen ymmärrys siitä, minkälainen toiminta, ajattelu ja puhe on normaalia ja hyväksyttävää tilanteessa. Kuten yksilötkin pyrkivät pysymään mukavuusalueellaan välttellen merkitysperspektiiviä uhkaavia tekijöitä sekä uhkan aiheuttamia reunatuntemuksia, myös yhteisössä tavoitellaan kollektiivisesti samaa. (Mälkki 2011.) Kollektiivisella mukavuusalueella reunatuntemusten aiheuttajaa eli implisiittisen yhteisymmärryksen ja kollektiivisen mukavuusalueen rikkomista usein vältellään, koska yksilöt haluavat säilyttää sosiaaliset suhteet toimivina ja mutkattomina. Tämä liittyy vahvasti myös yksilön hyväksynnän tarpeeseen, sillä kun yksilö toimii vuorovaikutustilanteessa yleisesti hyväksytyllä tavalla, ei hänen tarvitse pelätä, etteikö häntä ja hänen toimintaansa hyväksyttäisi ja täten esimerkiksi suljettaisi tilanteen ja/tai vuorovaikutuksen ulkopuolelle. Reunatuntemusten

---

<sup>3</sup> Intersubjektiiivisuus tarkoittaa ihmisen kognitiivista ja sosiaalista kykyä ymmärtää ja jakaa keskenään subjektiiivisten kokemusten sisältöä (tunteita, havaintoja, ajatuksia ja kielellisiä merkityksiä) vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. (LÄHDE)

välttämisen ikään kuin sivutuotteena, myös yhteisön tai ryhmän yhtenäisyys ja siinä olemisen sosiaalinen mukavuus vahvistuu. (Mälkki 2011.) Työharjoittelukontekstissa tämän kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitämisen voidaan nähdä ilmenevän myös siten, miten opiskelija mukautuu sille toimintakulttuurille, jota harjoitteluyhteisössä vaalitaan.

Tähän kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitämisellä on myös haasteensa, jotka ilmenevät aikuiskoulutuksen eli myös työharjoittelun kentällä erityisesti reflektion toteutumisessa. Jos yhteisön jäsenet pyrkivät jatkuvasti suojelemaan yhteisön sisäistä toiminnallista koherenssia sekä sosiaalisia suhteita, on haastavaa samaan aikaan reflektoida eli selittää ja kyseenalaistaa yhteisön ja sen jäsenien toimintaa ja uskomuksia. Reflektointi nimittäin saattaa johdattaa nopeasti epämukavuusalueelle, ja tällöin yhteisön koherenssi voi alkaa rakoilemaan eli jäsenten välille voi syntyä ristiriitoja. Tällöin on mahdollista, että joku eritavalla ajatteleva yhteisön jäsen voidaan nähdä uhkana jolloin hänen osallistumisestaan ja jäsenyyttään voidaan alkaa rajoittamaan. (Mälkki 2011.) Tämä voidaan nähdä ongelmallisena myös työharjoittelemassa olevan opiskelijan näkökulmasta. Kuten ohjaussuhteen vuorovaikutuksellisuutta käsittelevässä osiossa tuotiin ilmi, opiskelija ei välttämättä uskalla tai viitsi tuoda esille yhteisön normeista ja uskomuksista poikkeavia ajatuksia pois-sulkemisen tai huonon harjoittelun arvosanan pelossa, jolloin oppiminen voi jäädä pinta-puoliseksi, sillä oppimiskokemuksia tulisi päästä refleктоimaan tarpeeksi avoimesti ja syvällisesti. Seuraavassa alaluvussa tuodaan esille miten kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitämisen ikään kuin vastakohta eli autonomisuus tarkoittaa opiskelijan ja harjoitteluyhteisön vuorovaikutuksen sekä oppimisen kannalta.

### **3.4 Autonomisuus oppimisen edistäjänä**

Erityisesti aikuiskoulutuksessa tapahtuvaan oppimiseen (Laine & Malinen 2007) liitetty autonomisuus on sosiaalinen ilmiö siinä mielessä, että siinä on oleellisesti kyse yksilön suhteesta yhteisön muihin jäseniin, sen tapoihin, arvoihin ja uskomuksiin. (Laine & Malinen 2007.) Työharjoittelussa opiskelija kohtaakin tämän ilmiön väistämättä, jolloin hän tarkastelee omaa ja muiden toimintaa sekä asenteita työssä ja lopulta tekemään itsenäisiä toimintaan johtavia ratkaisuja tämän tarkastelun pohjalta. Autonominen yksilö suhtautuu vastaantuleviin asioihin itsenäisen kriittisen pohdinnan ja järjenkäytön kautta, mutta tä-

hän pohdintaan ovat luonnollisesti sidoksissa myös tunteet, arvot, identiteetti ja sosiaaliset suhteet (tätä kuvaillaan tarkemmin Opiskelijana harjoitteluyhteisössä -osiossa). Autonomian vastakohtana pidetään heteronomiaa, jossa yksilö määrittyy paljon yhteisön ehtojen mukaan ja täten toimii myös yhteisön normien sanelemana, vaikka ei allekirjoittaisikaan kaikkea yhteisössä yleisesti hyväksyttyä. (Laine & Malinen 2007.) Työharjoittelussa opiskelija tasapainoilee tämän autonomisuuden ja heteronomisuuden välillä, mikä johtuu opiskelijan roolin kaksipuolisuudesta; opiskelijan on tarkoitus oppia toimimaan sekä sosiaalistumisen että itsenäisen reflektoinnin kautta.

Laine ja Malinen (2007) määrittelevät autonomisuuteen kuuluvan viisi erilaista ulottuvuutta, joita voitaneen soveltaa myös työharjoittelukontekstiin. Ensimmäisenä autonomian ulottuvuutena mainitaan itsearviointi, johon sisältyy oman toiminnan ja sen arvo- ja uskomusperustan kriittinen tarkastelu. Itsearvioinnin avulla opiskelija voi tehdä näkyväksi itselleen oman toimintansa perusteet, ja täten myös muuttaa tietoisesti toimintaansa. Toisena autonomisuuden ulottuvuutena on eksistentiaalisuus, jonka kohdalla yksilö pohdii omaa itsenäisyyttään ja asemaansa suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä ja sen asettamiin malleihin. Opiskelija voi eksistentiaalisuuden puitteissa reflektoida omaa identiteettiään ja oman äänen kuulumista harjoitteluyhteisössä, jossa sille aina tarjotaan tietynlaiset olosuhteet. Tässä kohtaa on syytä mainita, että Laineen ja Malisen (2007) mukaan autonomisuudella ei tavoitella vain ympäristön vaikutusten kritisointia, vaan myös omien toimintamallien kriittistä tarkastelua. Kolmantena autonomisuuden ulottuvuutena on konteksti-kriittisyys, jolloin hypätään yksilön itse-suhteesta yksilön suhteeseen muihin ihmisiin ja suurempiin yhteisöihin. Konteksti-kriittisyydellä tarkoitetaan yksilön kriittistä arviointia liittyen sen instituution toimintatapoihin, arvoihin ja valtarakenteisiin, jossa hän toimii. Konteksti-kriittisyys ei pidä sisällään vaan ajattelua ja asenteita, vaan myös aktiivista toimintaa, jolloin yksilö toimii instituution normien vastaisesti. Tämä aktiivinen muutostoiminta asettaa yksilölle jo eri tavalla haasteita kuin ainoastaan pään sisällä käytävä ristiriitakamppailu. Neljäntenä autonomisuuden ulottuvuutena on eettisyys. Tällä tarkoitetaan sitä, että yksilö kykenee ajattelemaan ja harkitsemaan instituution sisäisissä moraalitilanteissa toimintaansa. Joskus esimerkiksi harjoitteluyhteisössä saattaa näkyä sellaisia toimintatapoja, jotka opiskelijan moraalit asettaa kyseenalaisiksi. Tällöin opiskelija voi kokea, että hänen tulisi toimia toisin kuin miten yhteisössä toimitaan. Viidenneksi autonomisuuden ulottuvuudeksi Laine ja Malinen määrittelevät aidon yhteisöllisyyden.

Tällä viitataan autonomisuuden sosiaaliseen puoleen; kun esimerkiksi opiskelija osallistuu harjoitteluyhteisön toimintaan, hän osallistuu erilaisiin dialogisiin ja vastavuoroisiin ihmissuhteisiin, joissa autonomisuuden eri ulottuvuudet pääsevät aktivoitumaan. Tämän toteutumiseksi yhteisössä tulisi vallita sellainen ilmapiiri, jossa yhteisön jäsenet tukevat toisiaan oman äänen löytämisessä sekä sen esille tuomisessa. Tällöin autonomia ei myöskään pääse negatiivisessa mielessä erottamaan yhteisön jäseniä toisistaan jokaisen jäsenen tavoitellessa omaa etuaan ja agendaansa, vaan kaikki pääsevät hyötymään aidosti monipuolisesta- ja näköisestä yhteisöstä. (Laine & Malinen 2007.)

### **3.5 Teoreettisen viitekehyksen rakentuminen ja käsitteiden väliset suhteet**

Tässä alaluvussa esitän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentumisen eli sen, miten tutkimuksessa esiintyvät eri käsitteet ja teoriat suhteutuvat toisiinsa. Teoreettisen viitekehyksen ensimmäisessä eli Työharjoittelu oppimisympäristönä -osiossa tarkastellaan ohjaussuhteen olemusta sekä sen vahvaa pedagogista luonnetta, jotka molemmat luovat pohjan opiskelijan työharjoittelujaksolle. Ohjaussuhteen ja pedagogisen ilmapiirin käsitteiden avulla päästään tarkemmin käsiksi siihen, miten opiskelijan toimijuus työharjoittelussa nykykäsityksen mukaan määritellään. Tällöin tarkastellaan, miten ohjaus rakentuu ikään kuin opiskelijan ulkopuolelta joko opiskelijan autonomiaa tai heteronomiaa tukevaksi, eli miten esimerkiksi opiskelijan nähdään yhteisössä voivan osallistua esimerkiksi ääneen reflektoinnin ja näkemystensä esille tuomisen muodossa.

Viitekehyksen toisessa eli Opiskelijana harjoitteluyhteisössä –osiossa edellä kuvattua toimijuutta tarkastellaan opiskelijan näkökulmasta. Dialogisen minän –teorian (Hermans 2001) avulla päästään nähdäkseni hyvin käsiksi opiskelijan monipuoliseen minä-position rakentumiseen, johon vaikuttaa sekä opiskelijan oma tausta että sosiaalinen toimintaympäristö yhteisesti jaettuine normeineen ja uskomuksineen. Kun opiskelija mukautuu siihen rooliin ja toimijuuteen, jonka harjoitteluyhteisö hänelle määrittelee, voidaan hänen nähdä mukautuvan Mälkin (2011) käsitteellistämälle kollektiiviselle mukavuusalueelle. Kuitenkin, koska opiskelija on tietysti määrin autonominen yksilö ja oman merkityksperspektiivinsä kantaja ja ilmentäjä, ei hän välttämättä aina kykene tai halua toimia ulkopuolelta määritellyn toimijuuden mukaan, vaan toimii tällöin ennemminkin autonomisesti

(Laine & Malinen 2007). Siirtyessään pois kollektiiviselta mukavuusalueelta ja toimiakseen autonomisesti opiskelija aiheuttaa kuitenkin paitsi itselleen myös harjoitteluyhteisön muille jäsenille reunatuntemuksia. Tämä johtaa siihen, että opiskelija usein punnitsee tarkoin, toimiiko jossakin tilanteessa autonomisesti vai mukautuuko yhteisön hyväksymään toimintaan, sillä vaikka hän yhtäältä ei haluaisikaan mukautua ulkoapäin annetulle toimijuudelle, ei hän myöskään esimerkiksi halua rikkoa harjoitteluyhteisön ja itsensä välisiä ihmissuhteita. Tämän kuvatun sosiaalisen tason ristiriidan punnitsemisen ja lopulta ratkomisen seurauksena opiskelija valitsee tietyn minä-position (Hermans 2001), jonka pohjalta sitten toimii ja ilmaisee itseään joko heteronomis- tai autonomisorientoituneesti.

Nähdäkseni harjoitteluyhteisössä opiskelijan toimijuus ei rakennu dikotomisesti autonomia-heteronomia –akselilla, ja siksi Mälkin (2011) käsitteellistämä kollektiivisen mukavuusalueen käsite tuo erityisen mielekkään lisäulottuvuuden opiskelijan minä-position tarkastelulle. Heteronomian käsite nimittäin auttaa kyllä paikantamaan autonomian puutteen harjoitteluyhteisössä, mutta vasta kollektiivisen mukavuusalueen käsite mahdollistaa opiskelijan ja yhteisön välisen vuorovaikutuksellisen dynamiikan ja siihen vaikuttavien tekijöiden ymmärtämisen laajemmin. Kaiken kaikkiaan näen tämän vuorovaikutuksellisen dynamiikan ymmärtämisen ja sen huomioimisen hyvin merkittävänä asiana opiskelijan harjoittelun ja siihen liittyvän oppimisen kannalta, sillä opiskelijan sisäistämä minäpositio, oli se sitten autonomisuudesta tai kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitämisestä rakentuva, vaikuttaa ammatillisen kasvun lisäksi nähdäkseni myös siihen, minkälaista ammatillisuutta opiskelija toteuttaa valmistuessaan eli tulevaisuudessa ammattia harjoittaessaan. Jos siis opiskelijan autonomisuudelle annetaan tilaa opiskeluvaiheessa, niin omaksuuko hän sen tukeman aktiivisuuteen ja kriittiseen ajatteluun perustuvan minäposition, jonka pohjalta myös tulevaisuuden ammattilaisena rakentaa toimintansa?

#### 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on empiiristen yksittäistapausten avulla kuvata, analysoida ja tulkita minkälaisia minä-positioita (Arvaja & Malinen 2013) sairaanhoitajaopiskelijat ovat ylläpitäneet työharjoitteluyhteisössä erityisesti tilanteessa, jossa opiskelija on antanut kriittistä palautetta ohjaajalleen, ja miten minä-positiot rakentuvat opiskelijan ja harjoittelun ohjaajan välisessä ohjaussuhteessa kollektiivisen mukavuusalueen (Mälkki 2011) ylläpitämisen sekä autonomisuuden (Laine-Malinen 2007) välimaastossa. Ilmiötä tarkastellaan harjoitteluun olennaisesti liittyvässä vuorovaikutuksellisessa palautteen antamisen kontekstissa, jolloin mielenkiinto suuntautuu erityisesti opiskelijan ja harjoittelun ohjaajan välisen kollektiivisen mukavuusalueen sekä sen ylläpitämisen tutkimiseen opiskelijan näkökulmasta. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaisia minä-positioita opiskelijat ovat ylläpitäneet työharjoittelussa palautteenantotilanteissa?
2. Miten kollektiivinen mukavuusalue rakentuu opiskelijan ja harjoittelun ohjaajan välisessä vuorovaikutuksessa opiskelijan näkökulmasta?

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen lähestymistapa oli laadullinen (Tuomi & Sarajärvi 2009), ja se noudattaa fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen periaatteita. Tällöin tutkimuskohteenä on yksilön tai yksilöiden subjektiivinen, inhimillinen kokemus, jonka tutkimisella ja analyysillä pyritään tavoittamaan tutkittavan ilmiön olemus sellaisena, kuin se maailmassa ilmenee. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa aineistoa tuotetaan esimerkiksi haastatteleamalla tutkimusilmiön kokenutta yksilöä, jolloin kielen merkitys tutkimuskohteen ilmentäjänä ja konstruoijana korostuu. (Virtanen 2006).

Tutkimuksen tarkoituksena on empiiristen yksittäistapausten eli sairaanhoitajien haastatteluissa kuvaamien minä-position (Hermans 2001; Arvaja-Malinen 2013) rakentumista koskevien kokemusten havainnoillistaminen. Tutkimusaineisto hankittiin teemahaastattelun avulla, ja se analysoitiin teoriaohjaavasti teoreettisen viitekehyksen toimiessa analyysin apuvälineenä (Sarajärvi & Tuomi 2009). Tämän luvun alaluvuissa esittelen tarkemmin tutkimuksen toteutuksen ja sen eri vaiheet.

### 5.1 Aineiston keruu

Varsinainen tutkimusaineisto kerättiin kolmen suomalaisessa ammattikorkeakoulussa sairaanhoitajaksi opiskelleen tai edelleen opiskelevan sairaanhoitajaopiskelijan haastattelulla. Haastateltavat hankittiin erään helsinkiläisen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden suljetusta Facebook-ryhmästä. Haastattelukutsussa (LIITE 1) haastateltavilla toivottiin olevan kokemusta kriittisen palautteen antamisesta harjoittelun ohjaajalle harjoittelun ohjaukseen liittyen. Tämä rajaus määriteltiin, jotta haastatteluissa voitaisiin liikkua syvemmin tämän palautteen antamisen teeman ympärillä.

Tämän tutkimuksen aineistonhankintamenetelmänä oli teemahaastattelu. Teemahaastattelun tavoitteena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymyksiin, ja tällöin fokuksessa ovat haastateltavien tulkinnat käsiteltävistä asioista, heidän asioilleen antaman merkitykset sekä niiden syntyperä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77, Hirsjärvi & Hurme 2001, 48)

Teemahaastattelu on avoimen ja strukturoidun haastattelun välimuoto, jossa haastattelun teemat on etukäteen määriteltäviä, ja jossa haastattelukysymykset ovat rakentuneet väljemmin jonkin teeman ympäriltä. Teemat ovat rakentuneet aikaisemman tutkimuksen tai tutkimuksen aihepiiriin tutustumisen pohjalta, ja näitä teemoja käsitellään kaikkien haastateltavien kanssa, muttei välttämättä samaa etenemisreittiä kulkien. Teemahaastattelu on luonteeltaan keskustelunomainen tilanne, jossa teemojen käsittelyjärjestyksellä tai -syvyydellä ei ole väliä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48, 66; Eskola & Suoranta 2000, 86-87.) Omissa haastatteluissani joidenkin haastateltavien kanssa tiettyjä teemoja käsiteltiin pidempään ja syvemmin kuin toisten, ja ylipäättään teemoja käsiteltiin eri järjestyksessä. Jotta teemahaastattelulle luonteenomainen väljyys, keskustelunomaisuus ja käsiteltävien teemojen tarkoituksenmukaisuus onnistuisi, haastattelijan eli tässä tapauksessa tutkijan on tärkeää olla perehtynyt huolellisesti tutkittavaan aihepiiriin tai hänellä tulee olla hyvä tuntemus niistä teemoista, joita haastattelussa käsitellään. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) Itselläni tämä asiantuntemus on kerääntynyt omista sairaanhoitajaopinnoistani ja niihin liittyvistä työharjoittelujaksoista.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, ja niiden kesto oli haastattelusta riippuen noin 40-60 minuuttia. Ennen haastattelua haastateltavat täyttivät haastattelulupalomakkeen (LIITE 2), jossa antoivat suostumuksensa haastatteluun osallistumiselle sekä haastatteluista saatavien tietojen luovuttamiselle tutkimuskäyttöön. Itse haastattelu (LIITE 3) koostui neljästä eri osiosta, jossa tarkasteltiin palautteen antamisen teemaa neljästä seuraavasta näkökulmasta: tilannekuvaus kriittisen palautteen antamisesta, palautteen antamiset vaikutukset, palautteen antamatta jättäminen sekä opiskelijan käsitykset palautteen antamisen merkityksistä. (KS. LIITE 3)

Haastattelun ensimmäisessä osiossa pyrittiin saamaan selville, minkälaisia palautteenantotilanteita opiskelija on käynyt läpi työharjoittelussa, eli minkätyyppinen tilanne on provosoinut opiskelijan antamaan kriittistä palautetta ohjaajallaan, mitä tunteita opiskelijalla on herännyt tilanteessa ja miten tilanne teknisesti on toteutunut.

Toisessa osiossa keskityttiin edellä mainitussa tilanteessa annetun palautteen vaikutuksiin. Tällöin pyrittiin saamaan selville, miten opiskelijan palautteeseen reagoitiin, ja minkälaisia vaikutuksia opiskelija itse koki palautteen antamiselle olevan.



Kolmennessa osiossa keskityttiin tilanteeseen, jossa opiskelija ei ollut antanut palautetta, vaikka olisi kokenut sen aiheelliseksi. Tällöin pyrittiin saamaan selville, mistä syistä opiskelija ei ole antanut palautetta tilanteessa, vaikka olisi kokenut sen aiheelliseksi ja minkälaisia tunteita tämänkaltainen tilanne on opiskelijassa herättänyt. Viimeisessä eli neljännessä osiossa pyrittiin saamaan selville, minkälaisia käsityksiä opiskelijalla itsellään oli palautteen antamisen merkityksistä esimerkiksi opiskelijan kehittyvälle ammatillisuudelle tai oppimiselle. Lisäksi tarkastelun kohteena olivat opiskelijan näkemykset palautteen antamisesta opiskelijan roolista käsin, sekä opiskelijan kokemukset oppilaitoksen antamasta tuesta ja ohjauksesta palautteen antamiseen liittyen.

Tutkimusotos eli haastatellut sairaanhoitajat olivat taustoiltaan heterogeeninen ryhmä siinä mielessä, että he olivat eri-ikäisiä, ja heillä oli erilaisia koulutus- työelämä- ja harjoittelupaikkakokemuksia. Tämä voidaan kuitenkin nähdä tässä tutkimuksessa tutkimustulosten rikkautena. Vaikka haastateltavien määrä (3) on pieni, niin tutkimuskysymyksiin liittyvää aineistoa suhteessa haastateltavien määrään saatiin haastatteluista melko paljon. Esimerkiksi kollektiiviseen mukavuusalueeseen liittyviä aineistokatkelmia löytyi noin 30, ja autonomisuuteen liittyviä katkelmia noin 15. Lisäksi aineisto on sisällöltään rikasta siinä mielessä, että haastateltavien vastaukset käsittelevät tutkimusilmiötä monipuolisesti ja kattavasti.

Tutkimustuloksia analysoitaessa haastateltavat ja heidän puheestaan pilkotut katkelmat erotettiin toisistaan H1 (haastattelu 1), H2 (haastattelu 2) ja H3 (haastattelu 3) –koodien perusteella.

## **5.2 Aineiston analyysi**

Tässä tutkimuksessa empirian eli sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemusten yhteyttä teoriaan pyrittiin käsittelemään aikaisemmin tutkimattomassa kontekstissa eli työharjoittelussa. Tähän soveltuva aineistonanalyysimenetelmä on sisällönanalyysi, jolla tarkastellaan ja kuvaillaan tekstimuotoista tutkimusaineistoa eli haastattelulitteraatioita. Tällöin tutkittavasta ilmiöstä pyritään tekstin erittelyyn, tiivistämisen sekä erojen ja yhtäläisyyksien etsimisen avulla muodostamaan kuvaus, joka yhdistää tutkimuksen tulokset aikaisempaan aihetta koskevaan teoriaan ja tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009)

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2007). Tämän tutkimuksen analysointitavaksi valitsin teoriaohjaavan sisällönanalyysin, joka asettuu teorialähtöisen ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin väliin sisältäen elementtejä kummastakin edellisestä analyysiorientaatiosta. Teoriaohjaavassa eli teoriasidonnaisessa analyysissä teoria ei ohjaa täysin rajatusti johtopäätösten tekemistä, mutta toimii analyysin apuvälineenä, jolloin aineistosta esiin nouseville asioille ja niiden tulkitsemiselle etsitään teoreettista tukea ja selityksiä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tällöin ei niinkään tavoitella suorien yhteyksien löytämistä tai lainalaisuuksien todentumista empirian ja teorian välillä, vaan pyritään ennemminkin todentamaan teorian yhteys empiriaan jossakin uudessa esimerkiksi ennen tutkimattomassa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Toisaalta tutkija voi myös tehdä empiriasta eli aineistosta sellaisia huomioita, jotka eivät ole linjassa teorian kanssa (Eskola 2001).

Tutkimuksen analysoitavana aineistona oli litteroinnin kautta tekstimuotoiseksi muokattu primääriaineisto eli nauhoitetut haastattelut. Litteroitua aineistoa kerääntyi kaikista haastatteluista yhteensä noin 9 sivua (Times New Roman, fonttikoko 11, riviväli 1). Litteroinnin jälkeen teemoittelin aineiston. Teemoittelun tarkoituksena on yksinkertaistetusti löytää aineistosta tutkimusongelmaan liittyvät olennaiset asiat eli teemat, eli kyseessä on eräänlainen tutkimusaineiston pelkistys (Eskola & Suoranta 2000). Teemoittelun analyysivaiheessa tarkastellaan niitä aineistosta nousevia yhteisiä piirteitä, jotka nousevat esille tutkimuksen eri haastatteluista. Aineistosta nousevat piirteet voivat osittain olla samoja kuin teemahaastattelun teemat, mutta esille voi nousta myös uusia, edelleen tutkimusongelmaan ehkä kiinnostavammin tai paremmin vastaavia teemoja. (Hirsjärvi & Hurme 2004) Teemoittelin haastattelut litteroinnin, ja litteraattien usean lukemiskerran jälkeen aineistolähtöisesti 20 eri teemaan leikkaa-liimaa-menetelmällä. Tällöin aineisto aluksi pilkottiin tekstikatkelmiin, jonka jälkeen ne järjestettiin omiin aihekategorioihinsa tekstinkäsittelyohjelman avulla. Näin vastauksista muodostui ikään kuin tekstikatkelmakokoelmia, jotka kuvaavat tiettyä tutkimusongelmaan liittyvää teemaa. Näitä sitaatteja on tarkoitus käyttää esimerkkinä ja perusteluna aineistoa analysoitaessa ja tulkitessa. Analyysi ei kuitenkaan rakennu pelkästään aineistokatkelmakokoelmasta, vaan sen rikastuttamiseksi tarvitaan teorian mukanaolo ja sen käymä dialogi empirian kanssa. (Eskola & Suoranta 2000.)

Toteutin teemoittelun jälkeinen analyysin osa-aineistollisesti (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010) siinä mielessä, että siinä keskityttiin tekemään analyttisiä havaintoja erityisesti siitä osasta aineistoa, joka vastaa tutkimustehtävään eli viittaa opiskelijoiden harjoitteluyhteisössä ylläpitämiin minä-positioihin sekä kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitämisen ilmenemiseen. Analyysin keskiössä oli tällöin haastateltavien kielelliset, kokemusta kuvaavat viestit, joiden merkityssisältöjä pohdin analyysissä tutkimustehtävän sekä teoreettisen viitekehyksen valossa.

## 6 Tutkimustulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille minkälaisia minä-positioita sairaanhoitajaopiskelijat ovat ylläpitäneet työharjoitteluyhteisössä, ja miten minä-positiot ovat rakentuneet kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitämisen ja autonomisuuden välimaastossa. Aineisto eli sairaanhoitajaopiskelijoiden haastattelut (H1/H2/H3) keskittyivät kontekstiin, jossa sairaanhoitajaopiskelijat kuvailevat kokemuksiaan kriittisen palautteen antamisesta tai antamatta jättämisestä työharjoittelun ohjaajalleen.

Tutkimustulosten raportointi toteutuu siten, että aluksi koko aineiston tulokset kuvataan aineistolähtöisesti Harjoitteluyhteisön vuorovaikutuksellinen dynamiikka -luvussa, jonka jälkeen varsinainen tutkimuskysymyksiin vastaava aineisto käsitellään teorianmukaisella jäsenyyksellä Kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitäminen harjoitteluyhteisössä -luvussa. Lopuksi tutkimustulokset käydään läpi yhteenvedossa.

### 6.1 Harjoitteluyhteisön vuorovaikutuksellinen dynamiikka

Haastatteluaineistosta nousi esille, miten joissakin harjoittelutilanteissa ohjaus toimii vuorovaikutuksen näkökulmasta vastavuoroisesti ja avoimesti, kun taas joissakin harjoittelutilanteissa ei. Haastateltavien kokemuksen mukaan niissä harjoittelutilanteissa, joissa harjoittelun ohjaus vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta ei toiminut, harjoittelun ohjaajille ei voinut tuoda omia ajatuksiin esille tai reflektoida omia kokemuksiaan, eikä harjoittelun ohjaajat myöskään näyttäneet ottavan opiskelijalta saatua ohjausta kritisovaa palautetta vastaan. Haastateltavien mukaan tämä johtui siitä, että ohjaaja oli esimerkiksi persoonana hankala, opiskelijakielteinen, stressaantunut ja työstä ylikuormittunut ja / tai iäkäs ja jo kauan alalla toiminut. Tämä molemminpuolisen vuorovaikutuksen toimimattomuus johti taas haastateltavien mielestä siihen, että harjoittelumotivaatio laski, oma ammatillinen kehitys kärsi, jokseenkin paradoksaalisesti epämiellyttäväksi koettu miellyttäminen vahvistui, ja toisaalta myös ohjaajan välttely yleistyi.

Haastateltavat toivat vahvasti esille sen, miten opiskelijana harjoitteluissa yrittää miellyttää ohjaajaa, vaikka ohjaaja toimisikin opiskelijan näkökulmasta epäasiallisesti. Haastateluaineiston mukaan tämä näyttäisi johtuvan pääasiassa siitä, että opiskelijat halusivat säilyttää ainakin pintapuolisesti hyvät välit ohjaajaan, koska he arvioivat hyvien välien vaikuttavan harjoittelussa viihtymiseen, harjoittelusta saatavaan arvosanaan sekä myös tulevaisuuden työnsaantimahdollisuuksiin.

Vaikka opiskelijat edellä kuvatusti valitsivat ajoittain ohjaajan miellyttämisen eli toisin sanoen vaikenemisen asioihin puuttumisen ja puheeksi ottamisen sijaan, niin tutkimustuloksista kävi kuitenkin ilmi, että opiskelijat pitivät palautteen antamista ja puuttumista hyvin tärkeänä asiana muun muassa oman ammatillisen kehityksen, harjoitteluyhteisön ohjauksen käytäntöjen ja sekä hoitotyön laadun kehittymisen takia. Haastateluaineiston mukaan opiskelijat myös rikkoivat tätä miellyttämisen kulttuuria ajoittain. Tällöin he asettuivat ikään kuin aktiiviseen ja vastuutakantavan rooliin ja antoivat aiheelliseksi kokeemaansa palautetta ohjaajalleen, vaikka tilanteeseen näyttäisikin liittyneen painetta ja epävarmuutta.

Kaikki haastatellut opiskelijat olivat myös sitä mieltä, että harjoittelun ohjausta pitäisi kehittää tämän vastavuoroisen vuorovaikuttamisen näkökulmasta. Heidän mielestään oppilaitos ja opettajat eikä myöskään harjoitteluyhteisö tukeneet opiskelijaa riittävästi osallistumiseen palautteen antamisen myötä. Haastateltavien mielestä sairaanhoitajia pitäisi kin kouluttaa opiskelijan ohjaukseen liittyen ylipäättään kouluttaa nykyistä enemmän.

## **6.2 Kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitäminen harjoitteluyhteisössä**

Tässä analyysissä tarkastellaan haastateltujen opiskelijoiden minä-position (Hermans 2001; Arvaja-Malinen 2013) ilmenemistä ja rakentumista harjoitteluyhteisössä opiskelijoiden kokemana ja kuvaamana. Keskiössä on erityisesti minä-positioiden rakentuminen kollektiivisen mukavuusalueella (Mälkki 2011), jolloin tarkastellaan opiskelijoiden kokemuksia siitä, miten kollektiivista mukavuusaluetta on ylläpidetty vuorovaikutuksessa. Kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitämisen tutkiminen ja sen tiedostaminen harjoittelun ohjauksuhdekontekstissa on tärkeää muun muassa opiskelijan oppimisen ja ohjauksen laadun kannalta, sillä tiedostamalla ne rajoitukset, jotka kollektiivisella mukavuusalueella

toimiminen opiskelijan toiminnalle asettaa, voidaan ohjaussuhteessa laajentaa sitä aluetta, jolla toimiminen ei uhkaa ohjaajan ja opiskelijan sosiaalista suhdetta ja sen yhtenäisyyttä.

Haastatteluista nousi esille kuinka opiskelijat kokivat työharjoitteluun liittyvän minä-position ilmenevän erilaisena eri harjoitteluun liittyvissä tilanteissa, opintojen vaiheissa sekä vuorovaikutussuhteissa. Tämän voidaan ajatella liittyvän Hermansin (2001) luomaan teoriaan yksilön moniäänisistä minä-positioista, jotka siis rakentuvat vuorovaikutuksellisiin suhteisiin kytkeytyvistä arvomaailmoista, käytännöistä, käsityksistä ja normeista (Arvaja & Malinen 2013). Muotoutuneen minä-position pohjalta yksilö ohjaa toimintaansa ja ilmaisee itseään (Arvaja & Malinen 2013) tai vaihtoehtoisesti, kuten tässä Tutkimustulokset -osiossa viitatuista katkelmista voidaan lukea, ei ilmaise itseään.

Opiskelijoiden kokemusten mukaan harjoitteluyhteisössä saatettiin suhtautua hyvin eri tavoin opiskelijan osallistumiseen muun muassa palautteen antajana ja mielipiteen esittäjänä:

”... jos työyhteisö on avoin niin siellä otetaan vastaan opiskelijan mielipide yhtä oikeena kuin kenen tahansa muun työntekijän. Mutta usein ajatellaan että opiskelija on vaan opiskelija.” (H1)

”Jotkut [ohjaajat] haluaa että kerrotaan uutta tietoa, mut joissain paikois ajatellaan et come on, sä oot opiskelija, et sä et tiedä mitään.” (H2)

Yllä olevista katkelmista voidaan lukea, että harjoitteluyhteisöjen suhtautuminen opiskelijan mielipiteen esittämiseen vaihtelee; joissakin paikoissa opiskelijaa ei nähdä yhteisön täysivaltaisena jäsenenä, vaan hänen toimijuuttaan väheksytään (H2:n kommentti), kun taas joissakin harjoitteluyhteisöissä opiskelijaan suhtaudutaan kuin kehen tahansa yhteisön jäseneseen (H1:n kommentti). Harjoitteluyhteisön opiskelijoihin ja heidän toimijuuteen kohdistuvan suhtautumistavan voidaan ajatella vaikuttavan opiskelijan minä-position ilmenemiseen (Arvaja & Malinen 2013). Tämä tulee esille tilanteissa, jossa opiskelijat mukautuvat yhteisön ylläpitämään sosiaaliseen toimintakulttuurin muokaten omaa vapaata ilmaisuaan harjoitteluyhteisön normien mukaiseksi (vrt. kollektiivinen mukavuusalue (Mälkki 2011)).

Myös oppilaitoksesta saatu tuki opiskelijan toimijuuteen liittyen voidaan ajatella vaikuttavan opiskelijan harjoittelussa ilmenevän minä-position muodostumiseen, sillä yksilön

minä-positiot rakentuvat vahvasti sosiaalisesti niistä yhteisöistä käsin, jossa yksilö toimii (Hermans 2001; Arvaja-Malinen 2007). Tällöin esimerkiksi opiskelijan minä-positio rakentuu osittain myös oppilaitoksensa ylläpitämisen normien ja uskomusten pohjalta, jolloin opiskelijan toimijuus saa vaikutteita oppilaitoksen opiskelijalle määrittelemästä ja ohjaamasta toimijuudesta. Haastatteluissa tuotiin esille seuraavasti, miten opiskelijat olivat kokeneet koulusta saadun aktiivisuuteen (palautteen antamisen muodossa) kannustavan tuen:

” On siitä [palautteen annosta] varmaan jotain puhuttu, muttei mitenkään korostusti tule esille. Mut et jos moni opiskelija antais palautetta, niin siitä ei tulis sellanen tabu, et siihen totuttais.” (H2)

”Aika vähän sitä [on korostettu], että miten antaa palautetta. Mutta kyseenalaistamiseen on kannustettu jonkin verran” (H1)

”En ainakaan muista että olisi [puhuttu palautteen antamisesta]. Että sitten jos tulee joku konflikti, mutta en muista että olisi muuten puhuttu.” (H3)

Opiskelijoiden kokemusten mukaan oppilaitoksissa ei ole erityisesti korostettu opiskelijan palautteen antamisen tärkeyttä, eikä siihen ole erityisesti kannustettu. Tällöin voidaan ajatella, että oppilaitos ja sen harjoittelua ohjaavat opettajat ovat joko tietoisesti tai tiedostamattaan valinneet linjan, etteivät ohjaa opiskelijoita erityisesti palautteen antamiseen tai muuten korostaneet opiskelijoille palautteen antamisen tärkeyttä. Tämän voidaan nähdä olevan ristiriidassa sen nykyisen vastavuoroisen ohjausuhteen käsityksen kanssa, jolloin myös opiskelija antaa aktiivisesti palautetta ohjaajalleen esimerkiksi ohjauksen laadusta (Mykrä 2007; Luoju 2011).

### **6.2.1 Opiskelija kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitäjänä**

Kollektiivisella mukavuusalueella oltaessa kahden tai useamman ihmisen välillä vallitsee yhtenäinen implisiittinen oletus siitä, minkälainen toiminta, ajattelu ja puhe on normaalia ja hyväksyttävää (Mälkki 2011). Työharjoitteluyhteisössä eri toimijoille, kuten ohjaajalle ja opiskelijalle on määritelty tietyt roolit, jotka voidaan ilmentää joko eksplisiittisesti (esim. Lehto ym. 2014 ; Mykrä 2007) tai implisiittisesti. Näiden roolien pohjalta toimijat, kuten opiskelija ja ohjaaja, pyrkivät toimimaan kollektiivisella mukavuusalueella siinä roolissa, mikä yhteisössä nähdään yleisesti hyväksyttäväksi ja ikään kuin normaaliksi.

Sairaanhoitajaopiskelijat toivat haastatteluissa esille useita kokemukseen perustuvia ajatuksia siitä, miten he itse ovat kokeneet opiskelijan roolin ja sen sisältävän ”normaaliuden” harjoitteluyhteisössä ja siihen liittyvissä palautteenantamistilanteissa. Nämä kokemukset voidaan tulkita ilmentävän kollektiivisen mukavuusalueen (Mälkki 2011) ylläpitämistä, mikä näkyy muun muassa seuraavissa katkelmissa:

”...lähinnä ajattelin että nyt ollaan vielä opiskelijan roolissa eli tehdään niin kuin ohjaaja tekee eikä siinä päällepäsmäröidä. Eli sitten kun olen valmistunut niin tehdään sitten niinkun itse haluan” (H1)

”...mut opiskelin roolissa se [palautteen antaminen] on paljon vaikeempaa, koska siinä on aina se et miten se vaikuttaa henkilökemioihin ja miten se harjoittelu sit tulee menee. Et kyl sitä monis tilanteissa on hiljaa, vaikka sanottaiskin et anna palautetta.” (H2)

”...että tulee helposti näsäviisas vaikutelma, jos nuori opiskelija antaa palautetta. Että mielummin pitää hyvät välit ja kunnioittaa vaan sitä toisen tapaa toimia.” (H1)

”...ja oon huomannut et tuollakin aika kovia persoonia, et parempi olla silleen, että en tuo itseäni kauheesti esille vaan parempi pitää matala profiilia.” (H2)

”Että tästä näkyy heti että kyllä se ikäero vaikuttaa että jos ohjaaja on huomattavasti kokeneempi ja iäkkäämpi kuin itse että ei siinä aina viitsi huomautella tällaisista asioista” (H1)

”Usein sitä sit vaan ajattelee et mielummin on semmonen reipas eikä sano niin paljon vastaan” (H1)

Yllä olevista katkelmista voidaan lukea, miten opiskelijat olivat asettuneet harjoitteluyhteisössä sellaiseen rooliin, jossa ”on parempi pitää matalaa profiilia”, ”ei viitsitä huomautella...asioista”, ”monissa tilanteissa ollaan hiljaa”, ”ei sanota niin paljon vastaan” eikä ”päällepäsmäröidä”. Vaikuttaisi siltä, että opiskelijat ovat kokeneet olevansa sellaisessa roolissa, joka heille on asetettu yhteisöstä käsin. Haastattelukatkelmien mukaan opiskelijat näyttäisivät omaksuneen sellaisen kollektiivisen mukavuusalueen saneleman toimijuuden, joka rajoitti opiskelijoiden avointa reflektointia, yhteisön toiminnan kyseenalaistamista, sekä palautteen antamista. Tämän toimijuuden voidaan ajatella ylläpitävän ja vahvistavan yhteisössä vallitsevaa oletusta siitä, miten opiskelijan on toivottua ja hyväksyttävää toimia (Mälkki 2011). Omaksumalla kollektiivisen mukavuusalueen saneleman toimijuuden opiskelijat ovat ilmeisesti pyrkineet välttämään reunatuntemuksia ja/tai niitä asioita, jotka riskeeraavat ohjaussuhteen yhtenäisyyden jatkuvuuden sekä näin ollen



ohjaussuhteessa olemisen mukavuuden. Kuten yllä esitetyistä katkelmista voidaan lukea, opiskelijat ovat esimerkiksi halunneet ylläpitää hyvät välit ohjaajaansa, jotta välit ohjaajaan eivät rikkoutuisi, ja juuri tämän takia nähneet tarpeelliseksi ylläpitää kollektiivista mukavuusaluetta.

Kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitäminen ilmeni opiskelijoiden kokemuksissa myös palautteen antamisen ajoituksessa. Opiskelijat kertoivat miettivänsä oikeaa ja sopivaa ajankohtaa antaa palautetta seuraavasti:

”Mä ajattelin et mielummin loppupuolella sanon, et jos ne alkaa vihaamaan mua ni sit mun ei tarvii kestää niitä hirveen kauaa”. (H2)

” Oli hyvä, et sanoin siinä tilanteessa, enkä vast parin viikon päästä, koska sit ne olis alkanut syyttää mua siitä etten sanonut palautetta heti tai et pelkääks mä tai”. (H2)

” Mut kyllä mä ajattelin sanoa siitä loppuarvioinnissa että ne vois mennä sit itteensä.” (H2)

” Parisen viikkoa oli jatkunut tilanne, et kuulostelin ensiks et onko hänellä vaan erikoinen tyyli.” (H3)

” Ja jos jokin asia on huonosti, niin siitä pitää sanoa heti eikä vasta loppuarvioinnissa.” (H3)

Työharjoittelun lopussa järjestetään aina opiskelijan arviointikeskustelu, johon osallistuu opiskelija, ohjaava sairaanhoitaja sekä ohjaava opettaja. Tällöin niin ohjaajan kuin opiskelijan on tarkoituksena pohtia yhdessä harjoittelun onnistumista, ja siksi silloin tarkoituksena on pohtia myös ohjauksen onnistumista. (Mykrä 2007; Luojus 2011.) Opiskelijaa usein kannustetaan tällöin antamaan palautetta ohjauksen laadusta ohjaajalleen (esim. Lehto ym. 2014). Tämän palautteen antamisen käytännön voidaan ajatella kuuluvan vielä kollektiivisen mukavuusalueen sisälle, koska se kuuluu virallisestikin arviointikeskusteluun, eli käytäntö on ikään kuin vakiintunut harjoitteluyhteisöjen toimintatavaksi. Kuten yllä olevista katkelmistakin voi lukea, loppuarviointiin sijoittuva palautteen anto näyttäytyy melko luontevana asiana opiskelijoiden ajatuksissa. Kun taas opiskelijat pohtivat palautteen antamista kesken harjoittelun, ikään kuin spontaanisti, kokemukset eivät ilmenekään yhtä luontevina vaan niihin näyttäisi liittyvän katkelmista välittyvää tietynlaista jännitettä ja laskelmointia. Tämän voidaan nähdä ilmentävän kollektiivisella mukavuusalu-

eella tasapainoilua, jolloin opiskelija ikään kuin toiminnan kynnyksellä pohtii epävarmuutta eli reunatuntemuksia kokien mikä palauttaan antamisen hintana mahdollisesti on, eli esimerkiksi uhkaantuuko ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde, jos hän antaa palautetta ajankohtana, joka ei ole normien mukainen palautteen antamisaika.

### 6.2.2 Hierarkian vaikutus opiskelijan minä-positiolla

Haastatteluissa puhuttiin suoraan myös opiskelijoiden kokemuksista palautteen antamiseen liittyen. Eräs haastateltava pohti muun muassa palautteen antamista eri hierarkkisista positioista käsin seuraavasti:

”Et on täskin [palautteen vastaanottamisessa] varmaan kyse siitä, et se palaute tulee eri tasolta kun itse [ohjaaja] on. Et kyl esimieheltä otetaan palaute paremmin vastaan kun alempiarvoselta. Kyl varmaan opiskelijan ohjaus koetaan rankaksi ja jos sit viel opiskelija tulee kritisoidaan sitä työtä niin sitä ei oikein kestä.” (H2)

Edellisen katkelman mukaan haastateltava on kokenut palautteen antamisen ongelmallisena harjoitteluyhteisössä, koska on opiskelijana ollut hierarkkisesti alempana kuin palautteen vastaanottaja eli ohjaaja. Tämän voidaan ajatella liittyvän tiedolliseen osaamiseen ja siihen liittyvään vallankäyttöön; ohjaajalla eli ammattilaisella on virallisesti enemmän tietoa kuin ammattiin opiskelevalla, jolloin ohjaajalla on valta pitää auktoriteettiasemaa suhteessa opiskelijaan (Ruusuvuori 2010). Opiskelijan antama palaute ohjaajalle eli hierarkkisesti korkeammalla tasolla olevalle voidaan ajatella ravistelevan kollektiivista mukavuusaluetta, koska alueella ylläpidetään usein oletusta siitä, miten opiskelija ei voi heikomman tietotasonsa takia kritisoida ohjaajan eli virallisesti paremman tietotason omaavan henkilön toimintaa. Myös opiskelijan minä-positio (Hermans 2001) rakentunee paljolti tästä yleisestä oletuksesta, minkä takia opiskelijan palautteen antaminen voi vastoin nykyisiä suosituksia (Mykrä 2007; Luojus 2011; Arvaja-Malinen 2013) helposti muodostua ongelmalliseksi harjoitteluyhteisöissä.

Esimieheltä ohjaajalle suuntautuva palaute on taas harjoitteluyhteisössä vakiintuneempi ilmiö, jolloin se ilmenee yhteisössä luontevasti kollektiivista mukavuusaluetta välttämättä sen enempää ravistelematta. Haastatteluissa tuotiin esille palautteen antamisen olevan jokseenkin luontevampaa silloin kun se suuntautui opiskelijalta suoraan ohjaajan esimiehelle ohjaajan sijaan:

”Ja siitä sitten tietysti esimiehelle kerroin” (H1)

”Kyl mä siitä sanoin myös sille esimiehelle et tälle ei voi käyttäytyä” (H2)

”Ja sit esimies vaan sano et tää nyt vaan on tämmöstä. Sit mä olin sillee et ei voi olla tämmöstä.” (H2)

Opiskelijalta ohjaajalle eli hierarkisesti alhaalta ylöspäin suuntautuva kriittinen palaute taas vaikuttaisi ainakin erään haastattelun perusteella ravistaneen kollektiivista mukavuusalueetta erään opiskelijan kokemuksen mukaan seuraavasti:

”Hämmästy [ohjaaja] tosi paljon. Et hän oli kuvitellut ohjaavansa tosi hyvin. Ja se ei puhunut mulle mitään sinä päivänä enää, vaikka oltiin samassa tilassa. Oli mukamas niin kiireinen että touhuili muuta. Että selkeesti vältteli. Ja vasta seuraavana päivänä sanoi, että kiitos kriittisestä ja rakentavasta palautteesta, että hän ei ollut ajatellut että hän oli tällä tavalla toiminut. Että hän oli kokenut että hänellä ei ollut mulle mitään annettavaa [ohjauksellisesti].” (H3)

Edellisestä katkelmasta käy ilmi, miten ohjaaja reagoi opiskelijan yllättävään palautteen. Opiskelija tulkitsi ohjaajansa kokevan reumatuntemuksiksi laskettavia tuntemuksia, sillä opiskelijan tulkinnan mukaan ohjaaja hämmästy kriittisen palautteen saamista niin voimakkaasti, että alkoi vältellä palautteen antajaa eli reumatuntemusten aiheuttajaa palataksaan mukavuusalueelle eli välttääkseen kohtaamasta saamaansa kritiikkiä (Mälkki 2011). Tämän voidaan nähdä liittyvän siihen, että opiskelijan palautteen antaminen eli epätyypillinen käytös yhteisössä uhkasi ohjaajan merkitysperspektiiviä aiheuttaen reumatuntemuksia ohjaajalle.

### **6.2.3 Reumatuntemukset – epävarmuutta toiminnan kynnyksellä**

Kuten teoriaosiossa tuotiin esille, kollektiivisella mukavuusalueella tasapainoiluun liittyvästi reumatuntemukset eli epämiellyttävät emootiot. Kollektiivisella mukavuusalueella reumatuntemukset aktivoituvat silloin, kun sosiaalisesti jaetut yhteiset olettamukset ja uskomukset asettuvat kyseenalaisiksi. (Mälkki 2011.) Jos esimerkiksi opiskelijalle tarjotaan tietty rooli ja toimijuus harjoitteluyhteisössä, ja hän jostain syystä ei noudatakaan sitä,

yhteisö voi kokea tämän uhkana, jolloin epämiellyttävät tunteet aktivoituvat, ja mukavuusalueelle pääsyn tavoittelu alkaa eri keinoin. Opiskelijan ollessa osa yhteisöä, myös hän itse roolistaan käsin voi kokea näitä epämiellyttäviä tuntemuksia esimerkiksi hoitotyön tilanteissa, joissa ohjaaja toimii vastoin opiskelijan omaa näkemystä tilanteen oikeanlaisesta käsittelystä. Tällöin opiskelijat kertoivat antaneen palautetta ohjaajalleen kyseenalaistamismielessä, mikä herätti *opiskelijoissa* itsessään seuraavanlaisia tuntemuksia:

”No siis on siinä vähän hermostunut ja sitä kela, et miten se [ohjaaja] reagoi, ja et osaanko antaa sitä palautetta.” (H2)

”Ensin ajattelin, että kuvittelinko vaan kaiken, mutta sitten tajusin että ei tää nyt voi mennä näin” (H3)

”Juttelin koulukavereiden kanssa myös asiasta, että onko tää nyt ihan ok. Sain sitten tukea sieltä ensin.” (H3)

”...Vähän jännitti, kun tiesin, että sama ihminen tulee arvioimaan mut.” (H3)

”Olin aluksi tosi harmissani, mut lopuksi tuli hyvä mieli” (H1)

Katkelmista käy ilmi, minkälaisia tunteita opiskelijoilla heräsi tilanteessa, jossa he ikään kuin laajensivat omatoimisesti yhteisön määrittelemää opiskelijan roolia suunnittelemalla ja/tai antamalla palautetta ohjaajalleen. Opiskelijat kuvasivat kokeneensa tilanteessa muun muassa hermostuneisuutta, jännittyneisyyttä sekä epävarmuutta. Tällaisten reu-  
natuntemuksiksi tulkittavien tunteiden ja erityisesti epävarmuuden tunteeseen näyttäisi liittyneen myös epäily omaa epäilystä kohtaan. Esimerkiksi yksi opiskelijoista pohti tällaisia tuntemuksia kokiessaan, että kuvitteliko hän itse kaiken, kun taas toinen opiskelija haki tukea näkemyksilleen ensiksi koulukavereiltaan, mikä voidaan tulkita pyrkimykseksi hakea ulkopuolista vahvistusta omien ajatusten sekä toiminnan hyväksyttävyydestä. Opiskelijan epävarmuuden tunteen sekä ajatuksilleen hakeman tuen voidaan edelleen ajatella johtuvan opiskelijaan kohdistuvasta sosiaalisesta paineesta pitäytyä kollektiivisella mukavuusalueella, jotta esimerkiksi ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde säilyisi hyvänä, eikä suhdetta uhkaavia ristiriitoja syntyisi (Mälkki 2011).

#### **6.2.4 Oppimisen haasteet kollektiivisella mukavuusalueella**

Haastatteluissa opiskelijat erittelivät myös tarkemmin, miksi he eivät aina antaneet ohjaajalleen palautetta, vaikka olisivatkin nähneet sen aiheelliseksi. Näitä syitä tuodaan

esille seuraavissa katkelmissa:

”Useesti jäänyt antamatta [palautetta], koska on halunnut säilyttää suhteet siinä paikassa. Että ajatellut että kohta pääsen kuitenkin pois.” (H3)

”...tietysti jos on kiireinen työyhteisö niin sitten vähemmän annettu aikaa kyselemiselle.” (H1)

”...kai sitä sit jollain tasolla hannailee, et kun ajattelee et se vaikuttaa loppuarviointiin. Et ne antaa sit huonomman arvosanan jos antaa palautetta” (H2)

”...ehkä suojelen itseäni, että kun joudun viettää vielä kolme viikkoa siellä, että jos mä aistin että se ei tuu ottaa sitä palautetta vastaan. Ja toisaalta ohjaajan pitäisi kysyä et miten päivä meni mun mielestä, mutku se ei oo niin vastaanottavaista” (H2)

”...ja kun tilanne kärjistyi ihan älyttömäksi, niin ajattelen, ettei siinä [puheeksi ottamisessa] ollut mitään järkeä” (H3)

Katkelmien voidaan nähdä edelleen ilmentävän opiskelijan ylläpitämää kollektiivista mukavuusaluetta (Mälkki 2011), mikä voidaan perustella opiskelijan halulla suojella ohjaussuhdetta ja harjoitteluyhteisön vuorovaikutussuhteita sellaisilta ristiriidoilta, joita opiskelija ehkä näkee muodostuvan, jos hän antaisikin palautetta eli toimisi tavalla, joka ei ole ohjaussuhteessa tai harjoitteluyhteisössä opiskelijan kokemana täysin hyväksyttyä.

Kuten teoriaosiossa tuotiin ilmi, oppimisympäristön ilmapiirin tulisi näyttäytyä sellaisena, jossa opiskelijan on mutkatonta lähestyä ohjaajaa ja muuta henkilöstöä (Mykrä 2007) oli opiskelijan asia mikä tahansa. Yllä esitettyjen katkelmien valossa tämä lähestyttävyys ei ole toteutunut, mikä Pearcyn & Elliotin (2004) tutkimuksen mukaan voi vaikuttaa harjoittelumotivaatioon ja ammatillisen kehittymisen hidastumiseen. Haastatellut opiskelijat toivat tämän myös itse esille kokemuksiin pohtiessaan:

”Vaikuttaa kuinka innostunut on siitä [harjoittelusta]. Että jos on hyvät välit ja ohjaaja on kiinnostunut opiskelijoista niin helpommin kyselee. Ettei heti tule semmonen olo, että mitä sä siinä kyselet, et keskitytään vaan työntekoon jolloin sitten vähemmän kysyy.” (H1)

”Ja vaikutukset näkyi sillä tavalla, etten ollut hänen [ohjaajan] kanssa harjoittelun loppuaikana.” (H3)

”En siitä sit enää sanonut, vaan välttelin niitä molempia ohjaajia, et ignoreasin ne.” (H2)

Edellisten katkelmien valossa voidaan nähdä, että opiskelijan motivaatio harjoittelua kohtaan sekä harjoittelun ohjaajan kanssa käytävää vuorovaikutusta kohtaan on laskenut. Kahden viimeisen katkelman kohdalla opiskelijat tuovat esille, miten vuorovaikutustilanne on ajautunut pisteeseen, jossa opiskelija välttelee ohjaajaa. Tämä voi kertoa siitä, miten opiskelijat eivät ole enää mukautuneet kollektiiviselle mukavuusalueelle esimerkiksi miellyttäjän roolissa, ja koska tilaa epämukautuvalle minä-positiolle ei kuitenkaan ohjaussuhteessa löytynyt, niin opiskelija on valinnut siirtyä mukavuusalueen ulkopuolelle ja tällöin myös hänen ja ohjaajan välisen vuorovaikutussuhteen ulkopuolelle. Opiskelijan ajautuessa välttelemään ohjaajaansa tai ohjaajiansa voidaan nähdä, että opiskelija ei saa oppimisen edellyttämää tukea, eikä hän myöskään pääse reflektoimaan yhdessä asiantuntijan kanssa eli toteuttamaan sitä perustehtävää, jolle asiantuntemuksen ja ammatillisuuden kehittyminen perustuu (Mykrä 2007; Luojus 2011; Mezirow 2000).

### **6.2.5 Autonomisuus osana minä-positiota**

Vaikka opiskelijat ajoittain taipuivatkin ajoittain edellä kuvatulle kollektiiviselle mukavuusalueelle, haastatteluista ilmeni, että opiskelijat myös rikkoivat näitä yhteisössä hyväksytyjä ”normeja” ja toimintakulttuuria. Tällöin opiskelijat tekivät normeista poikkeavan ja ikään kuin roolinsa ulkopuolisen intervention ohjaajan toiminnan kritisoinniseksi. Tässä analyysissä tarkastellaan opiskelijan minä-position autonomista rakentumista, eli sitä, miten yksilö suhtautuu yhteisössä vastaantuleviin asioihin itsenäisen kriittisen pohdinnan ja järjenkäytön kautta (Laine & Malinen 2007) eikä automaattisesti toimi siitä positiosta käsin, joka hänelle yhteisössä määritellään.

”Halusin tuoda esille, että itse tiesin, että näin ei saisi tehdä. Eli halusin siirtää sen vastuun siitä sille ohjaajalle.” (H1)

”Seuraavia opiskelijoita varten lähinnä antaa palautetta” (H1)

”...lähinnä tulevien opiskelijoiden kannalta sanoin palautetta, vaikka ensin ajattelinkin et ihan sama emmä sano mitään. Mut sitten niinku kuitenkin jos muut opiskelijat joutuu kokee samanlaista, niin tosi inhottavaa. Et pitäisi kiinnittää huomiota.” (H2)

”Halusin sanoa ääneen, etten vaan niele mitä tahansa” (H2)

”...että muuttu asiat tai ei, niin siitä pitää voida puhua.” (H3)

” Iso merkitys jos sua kuunnellaan. Jos saa palautetta palautteen annosta, niin tulee sellane olo et olipa hyvä et tulin huomanneeksi tälläsenkin asian. Että osaa katsoa asioita kriittisesti eikä vaan purematta niele kaikkea, mitä sulle sanotaan. Antaa vahvistusta sille, että on oikeilla jäljillä, ja tietää mistä puhuu. vahvistaa omaa käsitystä itsestä ammattilaisena.” H3

Katkelmista voidaan nähdä, kuinka opiskelijoiden minä-positio rakentui myös aktiivisesta ja kriittisestä eli autonomisista (Laine & Malinen 2007) elementeistä, vaikka edelleen näihinkin tilanteisiin näyttäisi liittyneen tiettyssä määrin kollektiivisen mukavuusalueella tasapainoiluun liittyvää epäröintiä sen suhteen, miten oma toiminta sopeutuu yhteisön tai tässä tapauksessa ohjaussuhteen normeihin. Kuitenkin katkelmista voidaan nähdä, miten opiskelijan kollektiiviseen mukavuusalueen ylläpitämiseen liittyvä yhteisöön (tai tiettyyn vuorovaikutussuhteeseen) *mukautuva* orientaatio ei ollut enää vahvimpana opiskelijan toiminnan ohjaajana, vaan opiskelijan minä-positio rakentui autonomiseen liittyvästä konteksti-kriittisyydestä. Konteksti-kriittinen yksilö arvioi kriittisesti sen yhteisön toimintatapoja, arvoja ja valtarakenteita, jossa hän toimii (Laine & Malinen 2007). Konteksti-kriittisyys ei pidä sisällään vaan ajattelua ja asenteita, vaan myös aktiivista toimintaa, jolloin yksilö toimii yhteisön normien vastaisesti (Laine & Malinen 2007). Samantyyppistä konteksti-kriittisyydestä rakentuvaa minä-positiointia voidaan nähdä seuraavissa katkelmista:

”Kyllä mä uskon, että pidin puoleni et ne tajus että ei näin voi käyttäytyy” (H2)

”En sillee alentunu siihen niitten käytökseen. että ehkä se herätteli niitä siinä tilanteessa et kyl ne meni varmaan itseensä siinä” (H2)

” [Ohjaaja] antoi uskalluksesta hyvää palautetta mulle.” (H3)

” Tosi tärkeitä [antaa palautetta], oli hyvää tai huonoa, aina pitää muistaa antaa sitä. Muuten ihminen ei tiedä miten se toimii, saattaa kuvitella toimineensa hyvin vaikka ei näin ole. Toivottavasti ihminen pystyy ottaa palautteen vastaan ja muuttaa toimintaansa sen mukaisesti” (H3)

” Vastavuoroisuus [tärkeää palautteen antamisessa]; kun mä saan ni mä myös annan. Ku annan palautetta, niin teen itsereflektioa. Että niitä omia valmiuksia. Vertailen sitä omaa toimintaa siihen, että miten toinen tekee. Ja kehittävässä työtöteessä että on myös vastuussa toisen kehittymisestä ja työyhteisön ja potilasturvallisuuden ja monen eri aspektin kehittämisessä.” (H2)

Katkelmien perusteella vaikuttaisi siltä, että vaikka opiskelijat joissakin tilanteissa eivät syystä tai toisesta ilmaisetkaan itseään ja näkemyksiään vaikka olisivat nähneet sille aiheetta, niin ilmeisesti he kuitenkin mielessään saattoivat vahvasti ajatella olevansa oikeassa ja samoin näyttivät luottavansa omaan osaamiseensa. Tämän voidaan nähdä liittyvän autonomisuuteen liittyvään itsearviointiin, johon sisältyy oman toiminnan ja sen arvo- ja uskomusperustan kriittinen tarkastelu (Laine & Malinen 2007), mikä ilmenee edellä esitellyissä katkelmissa. Samaisista katkelmista välittyy myös autonomisuuteen liittyvä eettisyys, millä tarkoitetaan sitä, että yksilö kykenee ajattelemaan ja harkitsemaan institution sisäisissä moraalitilanteissa omaa ja muiden jäsenten toimintaa (Laine & Malinen 2007). Haastateltavat toivat esimerkiksi esille harjoittelutilanteita, joissa tapahtuneen toiminnan he kokivat moraalisesti ja eettisesti arveluttavaksi, ja siksi kokivat aiheelliseksi antaa siitä palautetta.

### **6.2.6 Auktoriteettitietäisyyden vaikutus opiskelijan autonomisuudelle**

Haastatteluissa opiskelijat pohtivat harjoitteluyhteisössä esiintyvää rooliaan ja siihen liittyvää aktiivista minä-positiotaan seuraavissa sitaateissa myös opiskelijan iän ja opintojen vaiheen näkökulmasta. Tämän voidaan nähdä liittyvän autonomisuuden eksistentiaaliseen ulottuvuuteen, jolloin yksilö pohtii omaa itsenäisyyttään ja asemaansa suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä ja sen asettamiin malleihin. Opiskelija voi eksistentiaalisuuden puitteissa reflektoida omaa identiteettiään ja oman äänen kuulumista harjoitteluyhteisössä, jossa sille aina tarjotaan tietynlaiset olosuhteet (Laine & Malinen 2007).

”...loppuvaiheessa opintoja ehkä helpompi kertoa niitä uusia näkökulmia, että otettiin ehkä vakavammin ja ammattilaisena enemmän kuin alkuvaiheessa” (H1)

” Jotain hyötyä siitä, että on aikuisopiskelija, että uskaltaa puhua suunsa puhtaaksi. Sellanen kokemus tullut, että vanhempia uskotaan paremmin, et mitä sanoo. Ja mä olin nuorena hirveen ujo, että en olisi sanonut puoliakaan niistä asioista joita nykyään sanottu. Mut nyt mä en jaksaa jännittää enää mitään.” (H3)

”Luulen että aikasempi hoitajatausta ja ikä helpottaa sitä koska ihmiset uskoo helpommin. Olen miettinyt monta kertaa opiskelujen aikana, että luojan kiitos lähdin opiskelemaan vasta aikuisena enkä heti lukion jälkeen. Kokemuksesta hyötyä. ja se, että on työelämä kokemusta yleensä, tietää miten valtakuviot toimii.” (H3)

Yllä olevista katkelmista voidaan lukea, miten opiskelijat kokivat vanhemman iän ja sen tuoman kokemuksen vahvistaneen osallistumistaan ja toimijuuttaan harjoitteluyhteisössä.



Opiskelijoiden puheissa kuuluu, miten opiskelijan ajatukset ja sanomiset otetaan huomioon paremmin, jos opiskelija on iäkkäämpi ja/tai jos hän on edennyt opinnoissa pidemmälle. Tämän voidaan ajatella liittyvän jälleen tiedollisen vallan käyttöön (Ruusuvuori 2010), mutta toisesta tulokulmasta; opiskelijan kehittyneempi tietotaito tasaa sitä ohjaajan auktoriteettiin perustuvaa valta-asetelmaa, joka ilmenee vahvemmin opiskelijan ollessa vielä opintojen alkuvaiheessa.

Myös ohjaajan iällä näyttäisi haastatteluaineiston mukaan olevan vaikutuksia opiskelijan osallistumiselle ja ilmaisulle, mikä näkyy muun muassa seuraavissa katkelmissa:.

”Että tästä näkyy heti että kyllä se ikäero vaikuttaa että jos ohjaaja on huomattavasti kokenempi ja iäkkäämpi kuin itse että ei siinä aina viitsi huomautella tällaisista asioista” (H1)

”...eli miten nuorempi ohjaaja niin olen kokenut, että sitä helpommin ottaa palautetta vastaan. Ja myös joitain vinkkejä ottavat vastaan opiskelijalta, jolla se uusin tieto sieltä koulusta. Että kyllä siinä sellainen asenne näkyy, että joustavuus ja semmonen että on vielä kiinnostunut. Eläkkeellä olevalla ei niin väliä oppia muilta tai avointa mieltä enää.” (H1)

”...mutta toisaalta tuntuu et tuskin tämmöset iäkkäämmät ohjaajat muuttaa toimintatapojaan et niillä on aina oma tapa kohdata opiskelijat.” (H1)

Katkelmien perusteella opiskelijat näyttivät ajattelevan, että yleisesti ottaen iäkkäämpi ohjaaja kuunteli opiskelijan palautetta ja näkemyksiä huonommin kuin nuoremmat ohjaajat, jolloin esimerkiksi iäkkäämmen ohjaajalle annettua palautetta ei nähty niin merkityksellisenä kuin nuoremmalle ohjaajalle annettua. Tämä voidaan nähdä ongelmallisena opiskelijan autonomisuuden toteutumisen kannalta, sillä kuten teoriaosiossa tuotiin ilmi, autonomisuuden eri ulottuvuudet pääsevät aktivoitumaan vasta silloin, kun ohjaussuhde on dialoginen ja jolloin ohjaussuhteen osapuolet kuuntelevat sekä tukevat toisiaan ajatusten esille tuomisessa (Laine & Malinen 2007).

### *Yhteenveto*

Haastatteluaineistosta nousi selkeänä esille se, miten opiskelijan minä-position (Hermans 2001; Arvaja-Malinen 2013) rakentumiseen harjoitteluyhteisössä vaikutti paitsi opiskelijan oma tausta sekä autonominen ajattelu ja toiminta, myös harjoitteluyhteisön normittunut toimintakulttuuri. Minä-positiolla, joka voidaan siis nähdä ikään kuin yksilön roolina,

josta käsin hän toimii ja ilmaisee itseään, näyttäisi siis ainakin sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemassa työharjoitteluympäristössä olevan vahvasti myös sosiaalinen luonne. Haastateltavat toivat esille, miten harjoitteluyhteisön toimintakulttuuri uskomuksineen, normeineen ja hyväksytyä toimintaa koskevine käsityksineen vaikuttaa ainakin osittain ja ajoittain siihen, miten opiskelija kokee yhteisössä toimijuutensa ja paikkansa. Tutkimustulosten perusteella tämä kokeminen näyttäisi perustuvan sekä yhteisön (ja erityisesti harjoittelun ohjaajan) implisiittiseen ja ekplisiittiseen viestintään siitä, mikä tila opiskelijan toimijuudelle ja äänelle yhteisössä annetaan. Tämän voidaan nähdä liittyvän kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitoon: haastateltavat näyttäisivät mukautuneet siihen rooliin, joka harjoitteluyhteisössä nähtiin opiskelijan kohdalla yleisesti hyväksyttäväksi, koska opiskelijat eivät halunneet rikkoa sitä mukavuusaluetta, joka yhteisössä vallitsi silloin, kun kukin jäsen eli myös opiskelija, toimi yleisesti hyväksytyllä tavalla. Tämä näyttäisi selittyneen pääasiassa sillä, että opiskelijat eivät halunneet rikkoa välejänsä ohjaajaan ja harjoitteluyhteisöön, sillä vaakakupissa painoi muun muassa loppuharjoittelun oppimisilmapiiri, harjoittelun arvosana sekä suhteet harjoittelupaikkaan ja sitä kautta myös mahdolliseen tulevaisuuden työpaikkaan. Kollektiivisen mukavuusalueen ylläpito opiskelijan roolista käsin ilmeni tuloksissa muun muassa opiskelijan vähäisempänä kyselynä ja toiminnan kyseenalaistamisena, reflektoinnin vähentymisenä, aiheelliseksi koetun palautteen antamatta jättämisenä tai palautteen antamisen luontevimman ajoittamisen pohjimisena.

Tutkimustulosten mukaan olosuhteet tällä palautteen antamiselle näyttäytyivät eri harjoitteluyhteisöissä sekä opiskelijan ja ohjaajan välisessä vuorovaikutussuhteessa hyvin eri tavoin: joissakin harjoitteluyhteisöissä opiskelijan palaute ja mielipide otettiin vastaan avoimesta ja vakavasti, kun taas joissakin harjoitteluyhteisöissä opiskelijaa ei niinkään kuunneltu ja nähty yhteisön täysivaltaisena jäsenenä, vaan hänen toimijuuttaan ja osallistumistaan rajoitettiin opiskelijan roolin verukkeella. Tämä voidaan nähdä merkittävä asiana opiskelijan oppimisen kannalta, sillä erityisesti aikuiskoulutuksen kentällä ammatillisen osaamisen kehittyminen perustuu vahvasti reflektointiin sekä avoimen vuorovaikutteiseen ohjaussuhteeseen.

Tutkimustulosten mukaan opiskelijat eivät kuitenkaan aina taipuneet yllä kuvatuun sosiaalisen paineen alla, vaan heidän minä-positiot näyttivät rakentuvan tietyissä harjoittelupai-

koissa vahvemmin autonomisista eli aktiivisesta, kriittisestä ja omasta toimijuudesta vastuuta ottavista elementeistä. Tällöin voidaan ajatella, että opiskelijan kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitämiseen liittyvä heteronominen orientaatio ei ollut enää vahvimpana opiskelijan toiminnan ohjaajana. Tämän tutkimuksen aineistossa autonomisuutta ilmeni erityisesti tilanteissa, joissa auktoriteettietäisyys ei ollut korostunut, eli esimerkiksi kun opiskelijalla itsellään oli esimerkiksi vanhemman iän, aikaisempien opintojen tai työhistorian puitteissa kokemuksen tuomaa osaamista eli ikään kuin ”varaa puhua”. Tästä huolimatta palautteen antaminen sisälsi kuitenkin usein epäröintiä ja muita reunatuntemuksiksi laskettavia tuntemuksia opiskelijan tiedostaessa palautteen antamisen riskit harjoitteluyhteisössä ja ohjaussuhteessa vallitsevien sosiaalisten normien haastamiseen liittyen.

## 7 Luotettavuus

Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkijan sekä tutkittavien kokemuk-  
sista saadun aineiston välisen dialogin laatuun (Virtanen 2006). Tämän tutkimuksen läh-  
dökohdat perustuvat paljolti omiin kokemuksiini ja uskomuksiini, joita minulla oli tutki-  
musilmioistä jo valmiiksi kertynyt omien sairaanhoitajaopintojeni puolesta. Voidaan siis  
olettaa, että tätä tutkimusprosessia aiheenvalinnasta johtopäätösten tekoon ohjasi enem-  
män tai vähemmän oma merkitysperspektiivini (Mezirow 1998). Kuitenkin koska tutki-  
mus toteutettiin empiirisenä teemahaastatteluna, tutkimusaiheen käsittelyn syvyyden ja  
tarkoituksenmukaisuuden kannalta on suotavaa, että tutkijalla itsellään on perehtynei-  
syyttä ja tuntemusta tutkittavaan ilmiöön liittyen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka  
2006). Kuitenkin itse haastattelutilanteessa tutkimuksen validiteetin kannalta haastatteli-  
jan tulisi orientoitua haastattelun vetämiseen neutraalisti. Neutraaliudella tarkoitetaan  
sitä, että haastatteliija on puolueeton, ei osoita mielipiteitään, ei heittäydy väittelyyn, eikä  
hämmästele mitään haastattelijoiden esille tuomia asioita. (Ruusu vuori & Tiittula 2005,  
45.) Fenomenologiselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että tutkittavien subjektien esille  
tuomien kokemusten luotettavuutta ei epäillä, vaan tutkija ottaa ne vastaan sellaisina, kuin  
ne kuvataan (Virtanen 2006) Tällöin haastateltava pyrkii siis välttämään varsinaista kom-  
mentointia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 109). Tässä tutkimuksessa haastattelumenetelmän  
eli avoimen teemahaastattelun luonne oli jokseenkin keskustelevalta, ja vaikka pyrin  
haastattelutilanteessa välttämään kaikenlaista kommentointia, niin on mahdollista, että  
osa aineistosta on saanut vaikutteita esimerkiksi kysymyksenasetteluistani ja kysymyksiä  
tarkentavista selvennyksistäni.

Haastattelutilanteessa informaation saannin edellytyksenä voidaan pitää muun muassa  
haastattelijan ja haastateltavan välistä luottamuksellista suhdetta. Tätä suhdetta haastatel-  
tava voi rakentaa kertomalla haastateltavalle haastattelun ja tutkimuksen tarkoituksen  
mahdollisimman informatiivisesti ja totuudenmukaisesti, sekä korostamalla haastatteluun  
osallistumisen vapaaehtoisuutta. Luottamusta rakentaa myös se, että haastateltavalle ko-  
rostetaan haastatteluista saadun tiedon luottamuksellista käsittelyä sekä haastateltavien  
anonymiteetin säilyttämistä. (Ruusu vuori & Tiittula 2005.41-42) Varmistin tässä tutki-  
muksessa haastateltavien anonymiteetin siten, etten kerännyt heidän tunnistetietojaan

missään vaiheessa niin, että ne olisi voitu yhdistää yksittäiseen haastatteluaineistoon. Keräsin tunnistetiedot kuitenkin haastattelulupalomakkeeseen (LIITE 2), jonka tarkoituksena oli toimia haastateltavan virallisena suostumuksena tutkimukseen osallistumisessa.

Haastatteluiden litterointi ja niistä saadut tekstikatkelmat eli sitaatit voidaan nähdä osana laadullisen tutkimuksen validiteettia. Litteraatio on aina tutkijalähtöinen siinä mielessä, että se rakentuu aina tutkijan tekemistä havainnoista ja valinnoista. Tämä lisää välttämättömästi litteraation epätäydellisyyttä. Tutkimuksessa aineiston purkamista kohtaan tehdyt ratkaisut heijastavat tutkijan teoreettista esiymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, ja siitä, millä tasolla ja miten ilmiötä on tutkijan mielestä järkevää tutkia. (Nikander 2010.) Tässä tutkimuksessa analyysin läpinäkyvyyttä ja validiteettia tukee analyysissä esittämäni suorat aineistokatkelmat. Näin ollen aineistoa voidaan lukijan näkökulmasta tulkita uudelleen ja tarvittaessa yhä kriittisemmin (Nikander 2010).

## 8 Pohdintaa

Tässä tutkimuksessa tuotiin ilmi, miten sairaanhoitajaopiskelijoiden työharjoittelussa tapahtuva ja kokemuksellisuuteen perustuva ammatillinen kehitys edellyttää tietynlaiset vuorovaikutukselliset sekä pedagogiset edellytykset ja olosuhteet, jotka mahdollistavat opiskelijan ja ohjaajan välisen avoimen reflektoinnin sekä vastavuoroisen palautteen antamisen. Avoin ja vastavuoroinen reflektointi eli yhteisön toiminnan ja asioille annettavien jaettujen merkitysten kyseenalaistaminen ja läpinäkyväksi tekeminen mahdollistaa ja hyödyttää paitsi opiskelijan oppimista (Mezirow 1998; Mykrä 2007; Luojus 2011) myös harjoitteluyhteisössä tehtävän työn laadun parantamista (Valkeavaara 1999). Tämä avoimuus ja vastavuoroisuus erityisesti opiskelijan kohdalla ei kuitenkaan aina toteudu, sillä kuten tutkimustuloksissakin ilmeni, harjoitteluyhteisössä vaalitaan usein tiettyä kollektiivista mukavuusaluetta (Mälkki 2011), joka ohjaa ja rajoittaa yhteisön jäsenten toimintaa eli tällöin ajoittain myös opiskelijan avointa reflektointia ja osallistumista palautteen antamisen muodossa.

Tämän tutkimuksen tuoman tiedon valossa voidaan perustellusti sanoa, että kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitämisen vaikutukset tulisi tiedostaa ja huomioida harjoitteluohjauksessa laajemmin. Harjoitteluyhteisössä olisi muun muassa tärkeää tiedostaa ne yhteisiksi ja implisiittisesti hyväksytyiksi muodostuneet uskomukset ja normit, jotka ohjaavat ja rajaavat opiskelijan sekä myös ohjaajan toimintaa. Tiedostettaessa yhteiset uskomukset ja niihin perustuvat vakiintuneet toimintatavat, joiden pohjalta opiskelijoita ohjataan ja heidän osallistumiselleen annetaan tilaa, ne voidaan harjoittelun ohjaukseen osallistuvien henkilöiden kesken tietoisesti kyseenalaistaa. Tällöin on mahdollista saada näkyviin vaihtoehtoisia tulkintoja niistä harjoitteluohjauksessa tapahtuvien ilmiöiden taustalla olevista syistä, jotka toimintaa ohjaavat. Harjoittelunohjaukseen liittyvien ja sitä ohjaavien uskomusten kriittisen tarkastelun avulla kollektiivinen mukavuusalue voi ikään kuin laajentua, jolloin toiminnan on mahdollista rakentua kriittisemmälle ja tiedostavammalle eli laadukkaamme pohjalle. Mielestäni erityisen olennaista olisi lisätä myös harjoittelua ohjaavien opettajien tietoisuutta kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitämisen vaikutuksista oppimiselle, jolloin he voisivat harjoittelujakson päävastuunkantajana sekä pedagogisena asiantuntijana paitsi ymmärtää ohjaussuhteen vuorovaikutuksellista dynamiikkaa sekä siinä

piileviä oppimista hankaloittavia tekijöitä, myös olla vahvemmin ohjaamassa opiskelijaa ja harjoittelun ohjaajaa näiden tekijöiden tiedostamisessa sekä niihin liittyvissä oppimista edistävien ratkaisujen etsimisessä.

Kollektiivisen mukavuusalueen ylläpitämisen tapahtuessa myös opiskelijan toimesta tulisi opiskelijoilla itsellään olla välineitä ja tukea sen ymmärtämiseen ja käsittelyyn. Tämän ymmärryksen ja käsittelytaidon omaksumisessa korostuu nähdäkseni myös oppilaitoksen ja harjoittelusta vastaavan opettajan rooli. Opettajan tulisi ohjata opiskelijaa tunnistamaan ja näkemään reunatuntemukset ikään kuin kynnyksenä muutokseen (Mälkki 2011) ja autonomisuuteen eikä niinkään toimintaa estävänä ilmiönä. Tällöin opiskelija ehkä rohkenisi paremmin puuttua esimerkiksi palautteen antamisen muodossa havaitsemiinsa harjoitteluyhteisön toiminnan ongelmakohtiin, jos hänellä olisi paitsi parempi ymmärrys palautteenantamisprosessiin liittyvistä vaiheista ja tuntemuksista myös oppilaitoksesta saatava tuki ja toimintamalli palautteen antamiseen. Tutkimuksen tuloksissa kuitenkin ilmeni, miten oppilaitokset eivät opiskelijoiden kokeman mukaan varsinaisesti kannustaneet tai tukeneet opiskelijaa kyseenalaistamaan harjoitteluyhteisön toimintaa tai antamaan palautetta toiminnasta. Tämä on mielestäni kiinnostavaa siitä näkökulmasta, että oppilaitokset ja opettajat ovat ainoa virallinen työharjoittelujaksoon liittyvä taho, jolla on pedagogista asiantuntemusta (Mykrä 2007), ja joka täten tunnistaa oppimisen tässäkin tutkimuksessa esitellyt edellytykset. Opettajien tulisi tällöin myös tuoda tieto edellytyksistä esille, ja tukea opiskelijoita havainnoimaan edellytysten toteutumista harjoitteluyhteisössä. Jos siis opettajat tukisivat ja kannustaisivat vahvemmin opiskelijoita osallistumaan ja tuomaan ääntään esiin harjoitteluyhteisössä, niin tällöin myös opiskelijan minä-positio voisi muokkaantua autonomisemman, oppimista tukevan toimijuuden pohjalta. Tällöin opiskelija olisi jo harjoitteluun mennessään ikään kuin sisäistänyt sen, että autonominen eli kriittiseen pohdintaan perustuva osallistuminen ja näkemysten esille tuonti on toivottavaa, ja että se on ikään kuin normi, vaikka se ei harjoittelupaikassa siten aina näyttäytyisikään.

Opettajan olisi hyvä tukea opiskelijaa myös vuorovaikutuksen ja ohjaussuhteen rakentajana. Opiskelija on esimerkiksi ohjaussuhteessa ainoana se henkilö, jolla on virallinen tieto harjoittelun reunaehdoista ja oppimiskriteereistä, ja siksi hänen pitäisi ne aktiivisesti myös tuoda ohjaajalleen näkyväksi, jotta ohjaus voitaisiin perustaa näiden reunaehtojen

pohjalta rakentuvaksi. Opiskelijalla ei kuitenkaan välttämättä ole sellaista itseohjautuvuutta, että kykenisi näin tekemään, mikä voi jo itsessään vaikuttaa olennaisesti ohjauksen laatuun ja harjoittelujakson onnistumiseen. Toisaalta taas opiskelija voi esimerkiksi persoonana ja palautteen antajana itse toimia epärakentavasti, mikä voi mahdollisesti aiheuttaa hyvinkin perusteltuja reumatuntemuksia ohjaajalle. Olisikin tärkeää, että harjoittelun ohjaava opettaja ohjaisi ja tukisi opiskelijaa myös itsenäiseen vuorovaikutuksen ja ohjaussuhteen rakentamiseen harjoittelun alkaessa ja edetessä.

Opiskelijan tukemisen lisäksi harjoittelusta vastaavan opettajan tulisi osaltaan olla tuke-  
massa myös harjoittelun ohjaajan ohjaustyötä. Opettajan on muun muassa tarkoitus tarkentaa opetussuunnitelman sanelemia harjoittelun kriteerejä ohjaajalle, sekä tuoda pedagogista ajattelua esille toteutettavan ohjauksen tueksi. Oppilaitosten ja harjoittelupaikan välinen yhteistyö on kuitenkin viime vuosien aikana muuttunut muun muassa opettajan ja harjoittelun ohjaajan välisen yhteistyön sekä opiskelijan arviointikeskustelujen määrän suhteen. Ainakin vielä 2000-luvun alussa oppilaitoksen opettaja seurasi harjoittelun etenemistä nykyistä intensiivisemmin, sillä silloin opettajan, ohjaajan ja opiskelijan välisiä yhteisiä arviointikeskusteluja käytiin kolmena erillisenä kertana, jolloin opiskelijan oppimista sekä ohjauksen toteutumista tarkasteltiin yhdessä keskustellen (Jokela 2015). Omien sairaanhoitajaopintojeni aikana eli 2010-luvun puolella arviointikeskustelut toteutuivat usein enää vain kerran harjoittelun loppupuolella siten, että opettaja, opiskelijan ja ohjaajan välillä järjestettiin lyhyt puhelinkeskustelu, jossa harjoittelun sujuminen käytiin yhteenvetomaisesti läpi. Tämä herättää kysymyksen siitä, miten opettajan pedagogisen asiantuntemuksen tuominen osaksi ohjausta voi toteutua, jos opettaja on yhteydessä harjoittelun ohjaajaan vain harjoittelun lopussa? Opettajan vähäinen yhteistyö ohjaajan kanssa voidaan nähdä ongelmallisena myös siksi, että tutkimustenkin mukaan harjoitteluohjaajien itsearvioinnin perusteella pedagogiset valmiudet on koettu heikoiksi (Luojus 2011). Opettajan vähentyneiden ohjausresurssien takia olisikin tärkeää, että ohjaajan hoitotyön asiantuntijuuden sekä opettajan pedagogisen asiantuntemuksen yhdistämiseen panostettaisiin jollakin uudella tavalla, mikä voitaisiin toteuttaa esimerkiksi kehittämällä joitakin sellaisia toiminta- ja yhteistyömalleja, jotka edelleen palvelisivat ohjausta sekä opiskelijan oppimista.

Harjoittelunohjauksen ideaaliin toteutumiseen vaikuttaa myös ohjaajasta riippumattomat, ja ohjaustyötä haastavat tekijät. Ohjaajan toimintaa ohjaavat muun muassa ne resurssit,



jotka hänellä on esimerkiksi ajan, ohjaamiseen saadun koulutuksen, esimiehen ja kollegoiden tuen sekä oman henkilökohtaisen elämäntilanteen puitteissa käytettävissään. Vaikka ohjaaja ymmärtäisikin reflektoinnin ja vastavuoroisen palautteen antamisen merkityksen oppimiselle (Mykrä 2007; Luojus 2011; Koskinen & Silén-Lipponen 2001), ei hänellä välttämättä ole resurssien puitteissa mahdollisuuksia järjestää ohjausta näitä tulevaisiksi. Resurssihaasteiden muodostumisen opiskelijan oppimisen esteeksi voidaan kuitenkin nähdä kriittisenä asiana tulevien sairaanhoitajien ammatillisuuden takia, ja siksi nähdäkseni myös tämän suhteen ohjauksen toiminta- ja yhteistyömallien tehostaminen ja uudistaminen olisi perusteltua.

Tämän tutkimuksen tuoma tieto herätti mielestäni paljon lisäkysymyksiä opiskelijoiden ylläpitämistä minä-positioista harjoitteluyhteisössä, sekä harjoittelun pedagogista perustasta. Nähdäkseni olisi tärkeää, että näiden luonnetta ja vaikutuksia sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatilliseen kehitykseen tutkittaisiin enemmän, sillä kyseessä on ammattiryhmä, joiden ammatillisuus ja osaaminen heijastuvat hoitotyön kautta useaan ihmiseen. Mielestäni harjoitteluyhteisön kollektiivista mukavuusaluetta olisi tarpeellista tutkia tätä tutkimusta huomattavasti isommalla opiskelijaotoksella, mutta lisäksi myös ohjaajien näkökulmasta. Miten esimerkiksi ohjaajat määrittelevät opiskelijan hyväksytyin toimijuuden, ja miten he ajattelevat sekä reagoivat opiskelijan antamaan palautteeseen? Kiinnostavaa olisi myös tutkia autenttisia palautteenantamistilanteita tarkemmin, jolloin voitaisiin esimerkiksi tarkastella ohjaajan ja opiskelijan samanaikaiskokemuksia- ja tuntemuksia palautteenantamistilanteessa. Tällöin päästäisiin mahdollisesti syvemmin kiinni ohjaajan ja opiskelijan merkitysperspektiiveihin (Mezirow 1998;1991) sekä heidän uskomuksiinsa kollektiivisen mukavuusalueesta (Mälkki 2011) ja sen rajoista. Lisäksi näen tärkeänä tutkia myös sairaanhoidon opettajien näkemyksiä ja kokemuksia harjoittelujen pedagogisesta perustasta, sekä sitä, minkälaisia vaikutuksia opettajien vähentyneillä harjoittelun ohjausresursseilla mahdollisesti on opiskelijoiden harjoittelujaksojen onnistumisille ja ammatilliselle kehitymiselle.

## 9 Lähteet

- Arvaja, M., & Malinen, A. (2013). Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Teoksessa Hakala, J.T., & Kiviniemi, K. (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiigan haasteiden äärellä.* (59-72) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eskola J. (2001) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. (2004) *Tutkiva oppiminen - Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä.* Porvoo: WS Bookwell,
- Hermans, H.J.M (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology* 7(3), 243-281.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2004). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Helsinki Yliopistopaino.
- HUS (2014). *Opiskeliijaohjauksen käsikirja.* Helsingin – ja Uudenmaan sairaanhoitopiiri. Luettu 22.10.2015. Saatavissa <http://www.hus.fi/tyopaikat/opiskelijat-ja-harjoittelu/harjoittelu-ja-tyossaoppiminen/Documents/HUS%20Opiskeliijaohjauksen%20k%C3%A4sikirja%20nettiversio.pdf>
- Itä-Suomen yliopisto. Koulutus – ja kehittämispalvelu Aducate. Keskeisimmät käsitteet. Luettu 29.10.2015. <http://www2.uef.fi/aducate/keskeisimmat-kasitteet>
- Jokela, M. (2015) Ammattikorkeakoulun lehtori. Suullinen tiedonanto. 5.12.2015
- Kaaresvirta, P. (2004) *Oppiminen työelämäprojekteissa. Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden kokemukset työelämäprojekteissa oppimisesta.* Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Koskinen, L. & Silén-Lipponen, M. (2001) Ohjattu harjoittelu oppimiskontekstina  
Laaksonen, K. & Palta, H. (2008) Sairaanhoitajakoulutuksen osaamisvaatimukset päivitettiin. *Sairaanhoitaja* 81 (6-7), 43.
- Lahden ammattikorkeakoulu 2011. Harjoitteluohjauksen laatukriteerit. [http://www.lamk.fi/sosiaalijaterveys/palvelut/opiskeliija-palveluksessasi/Documents/harjoittelunlaatukriteerithuhti2011\\_1 .pdf](http://www.lamk.fi/sosiaalijaterveys/palvelut/opiskeliija-palveluksessasi/Documents/harjoittelunlaatukriteerithuhti2011_1.pdf)

- Laine, Timo & Malinen, Anita. (2009) *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Kansanvalistusseura.
- Lehti; Lehto; Nenonen; Paltta; Wiirilinna; Vartio-Rajalin; Teuri & Tar 2014. *Ammattitaitoa edistävän harjoittelun prosessin työtehtävät*. Kliinikkaopettajatoiminnan kehittäminen. Turun AMK, YH-Novia ja Turun ammatti-instituutti. Varsinaissuomen sairaanhoitopiiri.
- Lukkari, M. & Marjamäki-Kekki, M. (2012) *Valmentajaopettajuus Harjoittelun ohjauksessa kehittämässä sosiaali- ja terveysalalla*. *Aatos-artikkelit* 9/12.
- Luojus, K. (2011) *Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamalli*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66696/978-951-44-83158.pdf?sequence=1>
- Meretoja, R & Ruuskanen, S. 2010. Opiskelijoiden näkemyksiä yliopistosairaalaan oppimisympäristönä. *Sairaanhoitaja* 83 (2), 51.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Mezirow, J. (1998). *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mykrä, T. (2007) *Työpaikkaohjaaja oppimisen edistäjänä. Opiskelijan ohjaaminen ja arviointi työpaikalla*. Educa-Instituutti, Vammalan kirjapaino.
- Mälkki, K. (2010). Building on Mezirow's theory of transformative learning: Theorizing the challenges to reflection. *Journal of Transformative Education*, 8(1), 42-62.
- Mälkki, K. (2011). *Theorizing the nature of reflection*. Helsinki: University Print, University of Helsinki, Institute of Behavioral Sciences.
- Nikander, P. (2010) Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvoori & Nikander & Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (432-445). Tampere: Vastapaino.
- Oinonen, I. (2000) *Harjoittelun ohjaus hoitotyön koulutuksen eri vaiheissa*. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi.
- Pearcy, P & Elliot, B. (2004) Student impressions of clinical nursing. *Nurse Education Today* 24 (5), 382-387.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9-36). Tampere: Vastapaino

Ruusuvuori, J. (2010). *Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskustelunanalyttinen näkökulma*. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 269–299). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori & Tiittula (toim.) *Haastattelu*. Tampere: Vastapaino.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. Saatavissa: <http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus>.

Saarikoski, M. (2003). Mentor Relationship as a Tool of Professional Development of Student Nurses in Clinical Practice . *The International Journal of Psychiatric Nursing Research* 9(1). 1014-1024. Luettu 5.11.2015  
[http://projektori.turkuamk.fi/projektit/477/mentorartikkeli\\_saarikoski.pdf](http://projektori.turkuamk.fi/projektit/477/mentorartikkeli_saarikoski.pdf)

Saarikoski, M., Luojus, K., Taan-Ukkonen, M., Tarr, T. & Meretoja, R. (2013) Terveystieteiden alan opiskelijoiden käsitykset opettajan roolista harjoittelun ohjauksessa. *AMK-lehti. Journal Of Finnish Universities Of Applied Sciences*. Luettu 5.11.2015.  
<http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/viewFile/1436/1361>  
sairaanhoidon opiskelijoiden kokemana, *HOITOTIEDE* 13/01. 121-131.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Valkeavaara, T. (1999). Ongelmien kautta asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittämisen kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Porvoo: WSOY, 102–124

Vesterinen M-L. (2003) *Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13331/9513913007.pdf?sequence=1>

Virtanen, J. (2006) Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

**Liitteet**

## LIITE 1 Haastattelukutsu

Hei!

Olen Diakonia-ammattikorkeakoulusta valmistunut sairaanhoitaja sekä nykyinen kasvatuspsykologian opiskelija Helsingin yliopistosta. Valmistelen parhaillaan kandin tutkielmaani, jonka tarkoituksena on tutkia, minkälaisia kokemuksia sairaanhoitajaopiskelijoilla on kriittisen palautteen annosta työharjoittelun ohjaajalle harjoittelun ohjaukseen liittyen. Etsin sairaanhoitajaopiskelijoita (tai juuri valmistuneita) noin 30-60 minuuttia kestäväään haastatteluun, jossa kartoitan opiskelijan kokemuksia ja ajatuksia tähän palautteen antoon liittyen. Haastattelu toteutetaan anonymisti, se on täysin vapaaehtoinen ja sen voi keskeyttää milloin tahansa. Haastattelupalkkiona leffalippu!

Jos olet kiinnostunut jakamaan kokemuksesi, otathan minuun yhteyttä!

Terveisin,

Lilja Jokela

Kasvatuspsykologian opiskelija

Helsingin yliopisto

[lilja.jokela@helsinki.fi](mailto:lilja.jokela@helsinki.fi)

p. 040 7038138

## LIITE 2 Haastattelurunko

**Haastattelukysymykset**

---

**OSIO 1:** Kriittisen palautteen antaminen / Tilannekuvaus

- a) Kuvaa tilanne, jossa sinulla on tullut sellainen olo, että haluat antaa kriittistä palautetta ohjaajallesi harjoittelun ohjaukseen liittyen
  - b) Miksi koit tärkeäksi antaa palautetta kyseisessä tilanteessa?
  - c) Minkälaisia tunteita sinulla heräsi kun tiedosit, että haluat antaa palautetta?
  - d) Entä minkälaisia tunteita sinulla heräsi siinä tilanteessa kun annoit palautetta?
  - d) Valmistauduitko palautteen antamiseen jotenkin erityisesti?
- 

**OSIO 2:** Palautteen antamisen vaikutukset

- a) Miten ohjaajasi reagoi palautteeseen?
  - b) Mitä vaikutuksia palautteen antamisella mielestäsi oli?
  - c) Minkälaisia tunteita sinulla heräsi palautteen antamisen jälkeen?
- 

**OSIO 3:** Palautteen antamatta jättäminen

- a) Oletko sinulla joskus ollut sellaisia tilanteita, joissa olisit halunnut antaa palautetta, muttet ole sitä antanut?
  - b) Miksi et antanut palautetta?
  - c) Minkälaisia tunteita sinulla heräsi, kun et antanutkaan palautetta?
- 

**OSIO 4:** Käsitteet kriittisen palautteen antamisesta opiskelijan näkökulmasta

- a) Mitä ajattelet yleensä kriittisen palautteen antamisen tärkeydestä?
  - b) Miten koet palautteen antamisen *opiskelijana*?
  - c) Minkälaisen merkityksen ajattelet palautteen antamisella olevan omalle toimijuudellesi / oppimisellesi / kehittyvälle ammatillisuudellesi?
  - d) Puhutaanko oppilaitoksessasi palautteen antamisesta harjoittelupaikassa? Jos, niin miten?
-

## LIITE 2 Haastattelulupalomake

Hyvä haastateltava,

Olette osallistumassa tutkimukseen, jonka tarkoituksena on tutkia sairaanhoitajaopiskelijoiden kokemuksia kriittisen palautteen annosta työharjoittelun ohjaajalle harjoittelun ohjaukseen liittyen.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Teillä on oikeus milloin vain keskeyttää osallistuminen tutkimukseen tai kieltäytyä vastaamasta teille esitettyyn kysymykseen.

Haastattelu kestää noin 30–60 minuuttia. Haastattelu nauhoitetaan ääninauhalle, jonka jälkeen haastattelu kirjoitetaan tekstitiedostoksi. Ääninauha tuhoetaan sen jälkeen, kun haastattelu on kirjoitettu tekstitiedostoksi.

Haastattelussa esille tulleet asiat käsitellään tutkimuksessa tavalla, jossa tutkittavia tai muita haastattelussa mainittuja yksittäisiä henkilöitä ei voida välittömästi tunnistaa. Tutkimusjulkaisuun voidaan sisällyttää suoria otteita haastatteluista, ja niiden yhteydessä voidaan mainita tutkittavien anonyymejä taustatietoja.

Annan suostumukseni haastatteluun ja siihen antamieni tietojen tutkimuskäyttöön

---

Nimi

---

Allekirjoitus

Lilja Jokela  
Kasvatuspsykologin  
opiskelija  
Helsingin yliopisto  
[lilja.jokela@hel-  
sinki.fi](mailto:lilja.jokela@helsinki.fi)  
p. 040 7038138