

VAASAN YLIOPISTO  
HALLINTOTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Karina Björninen

**OPETTAMISEN, OSAAMISEN JA JOHTAMISEN RAJAPINNALLA**

Osaamisen johtajan roolit hoitotyön opettajan ohjausmenetelmänä

Sosiaali- ja terveys-  
hallintotieteen  
pro gradu -tutkielma

**VAASA 2015**

**SISÄLLYSLUETTELO**

|   | <b>sivu</b> |
|---|-------------|
| <b>KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO</b>                                 | 3           |
| <b>TIIVISTELMÄ</b>  | 5           |
| <b>1. JOHDANTO</b>  | 7           |
| 1.1. Tutkimuksen tausta   | 7           |
| 1.2. Tutkimustavoite ja tutkimusongelmat                          | 9           |
| <b>2. OPETTAMISEN, OSAAMISEN JA JOHTAMISEN RAJAPINNALLA</b>       | 10          |
| 2.1. Sairaanhoidajan ammattitaito ja sen opettaminen              | 10          |
| 2.1.1. Opettaja oppimisen ohjaajana                               | 12          |
| 2.1.2. Käytännön harjoittelun ohjaaminen                          | 15          |
| 2.2. Osaamisen johtaminen hoitotyön opettajan työvälineenä        | 17          |
| 2.2.1. Johtamisteorioiden historiasta kohti henkilöstöjohtamista  | 17          |
| 2.2.2. Osaaminen johtamisen pääpainona                            | 21          |
| 2.2.3. Johtamisroolit osaamisen johtamisen työvälineinä           | 26          |
| <b>3. TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO</b>                          | 35          |
| 3.1. Tutkimuskohteen esittely                                     | 35          |
| 3.2. Tutkimus- ja haastattelumenetelmä                            | 36          |
| 3.3. Tutkimuksen toteutus   | 38          |
| 3.4. Tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta                       | 39          |
| <b>4. TUTKIMUSTULOSTEN ANALYYSI</b>                               | 42          |
| 4.1. Haastateltavien taustatiedot                                 | 43          |
| 4.2. Opiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjaaminen käytännössä | 44          |
| 4.3. Oppimista edistävän ilmapiirin luominen                      | 46          |
| 4.4. Oppimisen suuntaaminen                                       | 48          |
| 4.5. Oppimisprosessien tukeminen                                  | 51          |
| 4.6. Esimerkillä johtaminen – yhteenveto opettajan rooleista      | 55          |

|   |    |
|---|----|
| <b>5. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA</b>          | 57 |
| 5.1. Keskeisimmät havainnot ja johtopäätökset | 57 |
| 5.2. Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys     | 64 |
| <br>  |    |
| <b>LÄHDELUETTELO</b>                          | 67 |
| <br>  |    |
| <b>LIITTEET</b>                               | 75 |
| <br>  |    |
| LIITE 1. Tutkimuslupa                         | 75 |
| LIITE 2. Haastatteluinfo                      | 76 |
| LIITE 3. Haastattelukysymykset                | 77 |
| LIITE 4. Aineiston analyysi                   | 78 |
| LIITE 5. Haastatteluun osallistuneet henkilöt | 79 |

**KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO**

|   |    |
|---|----|
| Kuvio 1. Ammattikorkeakouluosaaminen integroituna kokonaisuuteen    | 14 |
| Kuvio 2. Mintzbergin esittämät johtajan roolit                      | 27 |
| Kuvio 3. Johtamisroolit Quinn'in mukaan                             | 29 |
| Kuvio 4. Osaamisen johtajan roolit                                  | 31 |
| Kuvio 5. Esimiestyössä tapahtuvan osaamisen johtamisen pääelementit | 42 |
| Kuvio 6. Opettajien kokemat roolit                                  | 56 |
| Kuvio 7. Tutkimustulosten yhteenveto                                | 62 |
| <br>  |    |
| Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot                            | 43 |



**VAASAN YLIOPISTO****Filosofinen tiedekunta**

|                              |   |                      |
|------------------------------|---|----------------------|
| <b>Tekijä:</b>               | Karina Björninen  |                      |
| <b>Pro gradu -tutkielma:</b> | Opettamisen, osaamisen ja johtamisen rajapinnalla:<br>Osaamisen johtajan roolit hoitotyön opettajan ohjausmenetelmänä |                      |
| <b>Tutkinto:</b>             | Hallintotieteiden maisteri  |                      |
| <b>Oppiaine:</b>             | Sosiaali- ja terveyshallintotiede   |                      |
| <b>Työn ohjaaja:</b>         | Pirkko Vartiainen   |                      |
| <b>Valmistumisvuosi:</b>     | 2015  | <b>Sivumäärä: 79</b> |

**TIIVISTELMÄ:**

Sairaanhoitajien koulutusta pyritään jatkuvasti kehittämään, jotta se vastaisi kentän vaatimuksia ja tarpeita. Opettajilla on tässä muutosprosessissa suuri rooli, heidän käyttämät työmenetelmät vaikuttavat suoraan opiskelijoiden ammattiosaamiseen. Opiskelijan osaamisen kehittäminen, varmistaminen ja syventäminen sopivat opettajan työn toimenkuvaan. Tämä opettajan työnkuva muistuttaa monelta kohdilta myös johtajien tekemää työtä. Näitä yhteneväisyyksiä on tutkittu suhteellisen vähän, mikä toimi tämän tutkimuksen tausta-ajatuksena.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä yhteneväisyyksiä löytyy hoitotyön opettajien käytännön harjoittelun ohjausmenetelmistä verrattaessa niitä osaamisen johtamisen johtamisrooleihin. Vastausta haetaan siihen, miten osaamisen johtamisen roolit näkyvät hoitotyön opettajien sairaanhoidon opiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjauksesta ja millaisena opettajat näkevät osaamisen johtamisen roolinsa tulevaisuudessa. Näihin tutkimustavoitteisiin on haettu vastauksia kvalitatiivisella teemahaastattelulla sekä sitä tukevalla teorialtutkimuksella. Tutkimuskohteena on Vaasan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan hoitotyön koulutusohjelman opettajat, joilla on opettajan pätevyys.

Tutkimuksen teoriaosuudessa tarkastellaan sairaanhoitajien ammattitaidon muodostumista ja siihen liittyvää opetusprosessia. Tässä prosessissa opettaja toimii oppimisen ohjaajana ollessa vastuussa muun muassa käytännön harjoittelun ohjauksesta. Tutkimuksen hallintotieteellinen teoriapohja muodostuu osaamisen johtamisen tarkastelusta sekä johtamisteorioiden ja henkilöstöhallinnon historiallisesta läpileikkauksesta. Johtamisroolit toimivat yhtenä osaamisen johtamisen työvälineenä ja niitä käsitellään kolmesta eri näkökulmasta. Tutkimuksen empiirinen osa rakentuu laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Tutkimus toteutettiin yksilöteemahaastattelua käyttäen. Haastattelussa hyödynnettiin tulevaisuuden muistelu dialogin tausta-ajatusta. Tutkimuksen teoriaosuus rakentui aineistosta saatujen teemojen mukaisesti. Haastatteluista saadut vastaukset analysoitiin käyttäen sisällön analyysia ja luokiteltiin aineistoista nousevien pääteemojen mukaisesti. Haastatteluun osallistui yhdeksän opettajaa.

Tutkimustulosten mukaan osaamisen johtamisen moninaiset roolit soveltuvat opettajien tekemän työn kuvaamiseen. Tulosten pohjalta voidaan esittää seuraavat johtopäätökset: 1) Hoitotyön opettajan työ sisältää useiden erilaisten roolien hallintaa. 2) Osaamisen johtaminen soveltuu opettajan työvälineeksi sen oppimista ja osaamista korostavan otteen vuoksi. 3) Opetuksessa tulisi hyödyntää osaamisen johtamisen elementtejä, tällöin opetusten sisällöt saataisiin vastaamaan paremmin työelämän tarpeisiin. 4) Tämän päivän johtamista voidaan verrata opettajan tai pedagogin rooliin, aivan kuten opettajuutta voidaan verrata johtamiseen.

**AVAINSANAT:** Osaamisen johtaminen, johtamisroolit, opettaminen



## 1. JOHDANTO

### 1.1. Tutkimuksen tausta

Valtiovarainministeriön tekemässä vaikuttavuus- ja tuloksellisuusohjelman loppuraportissa (2015) ilmenee miten valtionhallinnossa on toivottu panostusta henkilöstöjärjestelyihin, joita voisi hyödyntää joustavammin henkilöstön hyvinvointia ja liikkuvuutta tukien. Tavoitteena oli nostaa keskiöön hyvä henkilöstösuunnittelu, rekrytointiosaaminen, tuloksellisesta toiminnasta palkitseminen sekä vetovoimaisena työnantajana toimiminen. (Valtiovarainministeriö 2015: 23.)

Organisaatiot, joissa korostuu luovuus ja osaaminen, ovat rakenteeltaan usein joustavia sisältäen paljon demokratiaa ja vähän hierarkiaa. Tämän tyylliset organisaatiot toimivat muutoksessa tehokkaasti ja he pystyvät vastaamaan kentän muuttuvaan kysyntään joustavasti. Luovien organisaatioiden johtajat pyrkivät kannustamaan pelkän johtamisen sijaan kehittymässä olevia palvelu- ja tuotantoprosesseja. Terveystieteiden organisaatiot ovat tässä suhteessa raskaita, niiden uudistamisen ollessa vaativa ja hidas prosessi. Hoitotyön uudistamisen johtaminen vaatii uutta näkökulmaa. (Miettinen 1999: 85.)

Työelämään kohdistuu 2010-luvulla paljon muutoksia, jotka vaikuttavat tehdyn työn rakenteeseen sekä sisältöön. Työelämän vaatiman osaamisen oppimiseen tarvitaan uusia tuulia ja painotukset ovat nimenomaan osaamisen ja oppimisen jatkuvassa kehittämisessä sekä näiden johtamisessa. Ammattikorkeakoulujen ja työelämän välinen yhteistyö tiivistyy ja ammattikorkeakoulujen pedagogian tulee kehittyä vastaamaan työelämän tarpeisiin. Yhteistyömuotoina toimivat jatkossa käytännön harjoittelut, opinnäytetyöt, projektityöt ja vierailijaluennotsijoina toimiminen. Tämän lisäksi työelämän edustajien toiminta mentorina oman alansa opiskelijoille ja opettajille saattaisi olla tulevaisuuden uusi yhteistyömuoto. (Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen & Väänänen 2012: 259–263.)

Hoitoalan opettamiseen ja opettajiin kohdistuu tänä päivänä kehittämispaineita samalla tavoin kuin terveysalan opetuksen sisältöön. Opettajien tulee varautua jatkuvasti muut-



tuviin rooleihin ja opiskelijoiden tarpeisiin. Hoitoalan opettajien on todettu kokevan ongelmallisena rooliensa moninaisuutta, erityisesti kliininen rooli tuottaa haasteellisuutta. Näin ollen tulevaisuuden haasteena on selvittää kliinisen opettajan roolin luonne ja merkitys. (Hildén 2002: 43.)

Oppimisen kautta jälleenluomme itsemme. Oppimisen kautta mahdollistamme itsellemme jotain, mikä ei aikaisemmin ollut mahdollista. Oppimisen kautta käsitämme maailman ja suhteemme siihen.

Sairaanhoitajien tutkintoa kehitetään jatkuvasti vastaamaan paremmin työelämän vaatimuksia. Opettajien tulee olla perillä kentällä olevista tarpeista ja pyrkiä kehittämään opetustaan ja ohjaustaan vastaamaan niihin. Medibothnia-hankkeen (2010) kautta tehdyssä selvityksessä korostui sairaanhoitajakoulutuksen kliinisytyön kehittämisen tarve. Tällä hetkellä lähes 1/3 sairaanhoitajien koulutuksessa tapahtuu kentällä. Opettajilla on suuri rooli opiskelijan saattamisessa valmiiksi työelämään.

Opettajan työ on muuttunut viimeisten parinkymmenen vuoden aikana. Opettaja oli 1990-luvulla itsenäinen asiantuntija, jonka tehtävänä oli opettaa aihe ja varmistaa, että opiskelijat olivat sen oppineet. Tultaessa 2000-luvulle opettajan työ on muuttunut paljon; sisältäen opetuksen lisäksi paljon myös suunnittelua ja kehitystyötä. Pelkän tiedon jakamisen sijaan, opettajan rooli on muuttunut enemmän ohjaavammaksi. Tämän päivän opettaja toimii jäsenenä asiantuntijayhteisössä. Hän nimenomaan ohjaa opiskelijoita tiedon jakamisen sijaan toimien samalla työelämän kehittäjänä ja yhteiskuntavaikuttajana. (Medibothnia 2015.)

Terveysalan opettajalla on siis hyvin suuri rooli siinä, mitä valmiuksia opiskelijalla on ennen työharjoitteluun menoa. Opettajan rooli työssäoppimisen mahdollistajana ja yhteistyön edistäjänä on olennainen. Opettaja toimii asiantuntijayhteisön koordinaattorina ja opiskelijan puolestapuhujana. (Pohjonen 2005: 117.) Työssä oppiminen tapahtuu reflektion kautta. Henkilökohtainen kokemus toimii oppimisen lähtökohtana, mutta vasta näiden kokemusten jakaminen ja pohtiminen, reflektointi, saa aikaan syvällisen ymmär-

ryksen ja tätä kautta oppimista. (Paaso 2010: 98–101.) Opettajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa tuon prosessin läpikäymisessä.

## 1.2. Tutkimustavoite ja tutkimusongelmat

Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia sitä, miten osaamisen johtaminen ja siihen liittyvät johtajan roolit näyttäytyvät ammattikorkeakoulussa hoitotyön opettajien ohjausmenetelmissä. Millaiseksi sairaanhoitajaopiskelijoiden käytännön harjoittelua ohjaavat opettajat kokevat oman roolinsa harjoittelun ohjaajina ja miten he kehittäisivät työtään saadessaan siihen vapaat kädet.

Päätutkimusongelmana on:

**Mitä yhteneväisyyksiä löytyy hoitotyön opettajien käytännön harjoittelun ohjausmenetelmistä verrattaessa niitä osaamisen johtamisen johtamisrooleihin?**

Alatutkimusongelmia ovat seuraavat ongelmat:

Miten osaamisen johtamisen roolit näkyvät hoitotyön opettajien sairaanhoitajaopiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjauksessa?

Millaisena opettajat näkevät osaamisen johtamisen roolinsa tulevaisuudessa?

Tutkielmassa tarkastellaan terveydenhuollon organisaatiossa tapahtuvaa opettajan tekemää opiskelijaohjausta, miten se tapahtuu ja miten sitä voisi kehittää. Eri ohjausmenetelmät ja johtajan roolit ovat osa sosiaali- ja terveyshallintoalan toimintakenttää. Osaamisen johtaminen sisältää itsessään eri elementtejä kasvatus- ja opetuspuolelta, mistä syystä opettajan työn tarkastelu hallintotieteen näkökulmasta sopii tämän tutkielman tarkoitukseen. Tarkoituksena ei ole tutkia opiskelijan tai ohjaajan roolia, vaan niminomaan opettajan työtä ohjaajana ja hänen ajatuksiaan koskien tätä roolia.

## **2. OSAAMISEN JOHTAMINEN HOITOTYÖN OPETTAJAN TYÖVÄLI- NEENÄ**

### 2.1. Sairaanhoidajan ammattitaito ja sen opettaminen

Sairaanhoidajan työ koostuu hankitun ammattiosaamisen lisäksi myös henkilön halusta ja kyvystä toimia ihmisten kanssa heitä auttaakseen. Ammattina työ edellyttää itsenäisyyttä, oma-aloitteisuutta ja suvaitsevaisuutta. Sairaanhoidaja toimii valmistuttuaan hoitotyön asiantuntijana, jonka tehtävänä on kehittää hoitotyötä itsenäisesti sekä moniammatillisessa yhteistyössä. Sairaanhoidajan koulutus ja osaaminen pohjautuu näyttöön perustuvaan hoitotyöhön, hoitotieteeseen sekä muihin työtä tukeviin tieteesiin kuten lääketieteeseen, yhteiskunta- ja käyttäytymistieteisiin. Sairaanhoidajan ammatillinen osaaminen koostuu useasta eri osa-alueesta, joita ovat: asiakaslähtöisyys, hoitotyön eettisyys ja ammatillisuus, johtaminen ja yrittäjyys, sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristö, kliininen hoitotyö, näyttöön perustuva toiminta ja päätöksenteko, ohjaus- ja opetusosaaminen, terveyden ja toimintakyvyn edistäminen sekä sosiaali- ja terveyspalvelujen laatu ja turvallisuus. (Tampereen ammattikorkeakoulu 2015.)

Sairaanhoidajaopintoja koskeva EU-direktiivi (85/595/ETY) määrittää hoitotyön opetuksen koostuvan eri toimintaympäristöissä olevista teoreettisista opinnoista ja ohjatusta harjoittelusta. Sairaanhoidajan opintojen laajuus on 210op, jotka Suomessa suoritetaan käytännössä kolmen ja puolen vuoden aikana. Tuosta opintomäärästä 85op toteutuu käytännön harjoittelussa. Tämän lisäksi opetussuunnitelma rakentuu perus- ja ammat- tiopinnoista, suuntaavista ammattiopinnoista, vapaasti valittavista opinnoista sekä opin- näytetyöstä. (Vaasan ammattikorkeakoulu 2015.)

Yhteiskuntamme elää jatkuvassa muutostilassa ja nämä muutokset näkyvät vahvasti myös terveydenhuollon organisaatioissa. Tämä asettaa paineita myös hoitotyöntekijän ammattitaidolle ja sen opetukseen. Hoitotyön ammattitaitovaatimukset korostavat ”ih- minen–ihmiselle” osaamista: vuorovaikutustaitoja, empatiakykyä, ystävällisyyttä, vas- tuullisuutta, huolenpitoa sekä ihmisen monien ongelmien kokonaisvaltaista kohtaamis- ja auttamisvalmiutta että kykyä toimia asiakkaan tai potilaan äänenä. Tämän kaiken

lisäksi tulisi hallita työtään poikkitieteellinen aineisto huomioiden, kädentaidot tulee olla kunnossa sekä nykyaikaisen teknologian hallinta, monikulttuurisuus ja sen tuomat haasteet, jatkuva itsensä kehittäminen, muutoksen hallinta ja sen aikaansaaminen. Unohtamatta tietenkään moniammatillista yhteistyötä, näyttöön perustuvaa hoitotyötä, palautejärjestelmien hyödyntämistä sekä ohjaus ja neuvonta osaamista. (Pelttari 1999: 186.)

Tämän päivän sairaanhoitajan koulutus tapahtuu ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulujärjestelmä korostaa opiskelijoidensa tiedollista oppimista yhdistettynä taidolliseen oppimiseen. (Tuominen & Wihersaari 2006: 131.) Terveystieteiden kentällä työntekijöiden osaaminen perustuu pitkään ammattikoulutukseen, henkilöiden kehittyessä oman osaamisalansa asiantuntijoiksi vuosien tietojen, taitojen ja kokemusten myötä. Hoitotyössä sairaanhoitajan kehityspolku liikkuu aloittelijasta asiantuntijaksi. (Simola 1999:12.) Ammattitaito on ammatin vaatimaa asiaa, joka määrittyy sen mukaan, miten ammatti ymmärretään. Laatu, yksilöllisyys ja osaaminen korostuvat opetuksessa ja opettamisessa. (Paaso 2010: 109.)

Ammatillinen kasvu tapahtuu yksilön kasvun myötä. Se on yksilön valmiuksien ja erilaisten ammatillisten taipumusten ja pyrkimysten kehittymistä ja muuntumista. Ammatillinen sosialisatio kuuluu ammatilliseen kasvuun vahvana. Tahto tehdä työtä toisten auttamiseksi toimii auttamistyöntekijöiden kasvun perustana. Näin ollen ammatilliseen auttamistyöhön, sairaanhoitajan työhön kasvaminen ei tarkoita ainoastaan ammatillisten valmiuksien, tietojen ja taitojen kartuttamista, vaan aina myös ihmisenä kasvamista. (Laine, Ruishalme; Salervo, Sivén & Välimäki 2012: 180–182.)

Tuominen & Wihersaari (2006: 171–173) ovat esittäneet, että monessa yhteydessä tulisi luopua elinikäisen oppimisen käsitteestä ja siirtyä korostamaan yksilön osaamista. Oppijan edetessä opinnoissaan tulee hänestä lopuksi osaaja, tällä tavoin ihminen ei jatkuvasti ole uusien asioiden oppija, vaan jossain vaiheessa raja ylittyy ja hän osaa. Alansa ammattilainen olisi näin asiantuntija ja osaaja, ei vain oppija. Benner (1984) on kirjoittamassaan kirjassa Aloittelijasta asiantuntijaksi avannut sairaanhoitajan kehityspolkuja ja pukenut sanoiksi hoitotyössä kehittymisen. Bennerin mallin mukaan sairaanhoitajan

kognitiivinen prosessi kohti asiantuntijuutta koostuu viidestä vaiheesta: aloittelija, edistynyt aloittelija, pätevä, taitava ja asiantuntija. Erityisesti kahdessa ensimmäisessä vaiheessa hoitotyön opettajalla on suuri rooli opiskelijan kehittämisessä. (Benner 1984: 20–32; Benner, Tanner & Chesla 1999: 11, 58.)

Sairaanhoitajan koulutus perustuu hoitotieteelliseen ajattelun sisäistämiseen. Opiskelijoiden tulisi kyetä opettajan ohjaamina yhdistämään hoitamisen käytännön ja teorian. Opiskelijan tulee valmistuttuaan osata hoitaa potilasta hyvin, kyetä kohtaamaan potilas ja hänen omaisensa sekä perustaa tekemisensä tutkittuun tietoon. Hoitotyön opettajalla on suuri rooli siinä, että opiskelija ymmärtää tuon yhteyden tärkeyden. Jotta opiskelijan tietoisuus lisääntyy, tulee hänen osata yhdistää tutkimustieto käytännön aitoihin tilanteisiin. Hoitajan tietoinen toiminta hoitotilanteessa vaatii häneltä ymmärrystä siitä, miksi asia tehdään juuri tällä tavoin. Ei riitä, että tietää miten toimia, vaan tulee myös ymmärtää miksi näin tehdään. Opettajan tehtävä on pyrkiä siihen, että koulutuksen aikana opiskelijalle kehittyy tutkiva ja kriittinen asenne. (Eriksson, Isola, Kyngäs, Leino-Kilpi, Lindström, Paavilainen, Pietilä, Salanterä, Vehviläinen-Julkunen & Åstedt-Kurki 2007: 126 – 127.)

### 2.1.1. Opettaja oppimisen ohjaajana

Terveystieteiden koulutukseen ja sen opettajiin kohdistuu tänä päivänä paljon kehittämissuhteita. Opettajan roolit muuttuvat jatkuvasti, mikä koetaan haasteellisena. Myös käsitys opetuksesta ja oppimisesta muuttaa opettajan työnkuvan valmiiden tietojen ja mallien siirtäjästä kohti oppimisprosessien ohjaamista, tukemista ja valmentamista. Koulutuksen tulisi vastata työelämän tarpeita ja opettajien tehtävänä on pitää tiivistä yhteistyötä kentän suuntaan pysyäkseen muutoksessa mukana. (Hildén 2002: 43–44.)

Opettajan työn perustana toimivat hänen omat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset. Hän toimii opiskelijan puolestapuhujana ja hänen ammattitaitonsa tulee esiin opettajan valmiutena kohdata opiskelijan erilaisuudet, työympäristön vaihtelut sekä niihin reagoiminen. Opettajilta vaaditaan jatkuvaa itsensä kehittämistä, jotta he pysyvät mukana työ-

elämän ja koulutuksen vaatimissa muutoksissa. Elinikäinen oppiminen toimii myös opettajan ammatillisen kasvun perustana. (Pohjonen 2005: 117–118.)

Sairaanhoidon opettaminen tulee ymmärtää kunkin opettajan yksilöllisenä ja dynaamisena prosessina. Kullakin opettajalla on omat vahvat osaamisen alueensa, joita työnantajan tulisi osata hyödyntää oikein. (Holopainen 2007: 81.) Hoitoalan opettajuudessa korostuu myös yhteistyö opiskelijoiden kanssa. Opettajan tulee tuntea opiskelijansa ja saavuttaa hyvä vuorovaikutussuhde. Tämän saavutetun suhteen luonne sekä saatu opiskelijapalaute toimii opettajan työn tekemisen ja kehittämisen välineenä. (Holopainen & Tossavainen 2003: 41.)

Sanotaan, että sairaanhoitajaopiskelija ei voi oppia, elleivät hänen ohjaaja ja opettaja myös halua oppia. Opiskelijan oppimista edesauttavat dialogiset keskustelut; itsenäistä ajattelua edesauttavat opiskelijan omien ajatusten pohdiskelu sekä tunteiden ja eettisten kysymysten miettiminen yhdessä ohjaajan ja opettajan kanssa. Opettajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa hallitsemaan kokonaisuuksia, etsimällä ja perustelemalla asioiden yhteyksiä. (Munnukka 1997: 34.)

Opettajan tärkeänä tehtävänä on auttaa opiskelijaa ymmärtämään hoitotieteellisten teorioiden ja käytännön integrointia (Munnukka 1997: 36). Ammattikorkeakouluopiskelijan osaamisen opettaminen koostuu neljästä komponentista (Kuvio 1), joiden integroitunut kokonaisuus mahdollistaa osaamisen ja asiantuntijuuden (Raij 2003: 45). Koulutuksen tehtävänä on antaa opiskelijoille hyvät valmiudet vuorovaikutukseen, jonka pääkohteena on potilaiden ja omaisten kanssa tapahtuva kommunikaatio. (Telaranta 1997: 178–179.)



Kuvio 1. Ammattikorkeakouluosaaminen integroituna kokonaisuuteen (Raij 2003: 45).

Opettajalla on kaksoisrooli tietojen ja taitojen opettajana sekä myös kasvattajana. Opettajan ammatti-identiteetti kehittyy ja muovautuu työn tekemisen kautta. Sen edellytyksenä toimii opettajan tietoinen halu ja pyrkimys kehittyä työssään. Varma ammatti-identiteetti auttaa opettajaa työelämän luomiin paineisiin ja selkeyttää opettajan roolia. Identiteetin rakentumiselle on tyypillistä, että opettaja tekee työtään sekä persoonallaan että ammattiroolilla. Molempia tarvitaan ja opettajan tulee kyetä liikkumaan sopivasti näiden roolien välillä. Oman ammattiroolin tunnistaminen on tärkeää, jotta osaa toimia yllättävissäkin tilanteissa; negatiivinen palaute kohdistuu opettajan rooliin persoonan sijaan. Tämä auttaa ammatillisuuden säilyttämisessä. Opettajan ammattiroolin koetaan taipuvan moneen tehtävään. Opettajan työ sisältää useiden eri ammattiroolien hallintaa. (Salovaara & Honkonen 2013: 26–28.)

Kliinisen hoitotyön opettajan tehtävän siirtäminen työkentän vastuulle on yksi mahdollinen tulevaisuuden opetusmetodi. Fulvio, Stichler & Gallo (2015: 25) tekemän tutkimuksen mukaan kentällä toimivat työntekijät eivät kuitenkaan pysty eivätkä ole edes halukkaita korvaamaan täysin opettajan roolia opiskelijan työharjoittelujen ohjaajina.

He eivät koe hallitsevansa tarpeeksi pedagogisia työkaluja voidakseen täysivaltaisesti ohjata opiskelijoita teorian ja käytännön yhdistämisessä kentällä. Kentän ohjaajan fokus on monesti enemmänkin hoitotyön kohteena olevan potilaan hoitamisessa, mistä syystä itse opetustyö jää tilanteessa vähemmälle. Tehty tutkimus osoitti hoitajien tarpeen lisäkoulutukseen, toimiessaan kliinisen hoitotyön opettajan tehtävissä. Näin ollen opetusvastuuta ei voida siirtää opettajilta kentän työntekijöille, vaan opettajilla tulee säilyä kontrolli siitä miten kentällä harjoittelussa olevia opiskelijoita ohjataan siinä, että he oppivat yhdistämään opitun teoreettisen taustan käytännön hoitotyöhön.

### 2.1.2. Käytännön harjoittelun ohjaaminen

Käytännön harjoittelun ohjaaminen tuo uutta ulottuvuutta ja ohjaustarvetta ammatilliselle koulutukselle. Opiskelijan kentällä käyttämän harjoitteluajan ei pitäisi olla vain työharjoittelua, vaan siinä tulisi tapahtua tavoitteellista oppimista. Tätä oppimista varten opiskelijat laativat yhdessä opettajan avustuksella henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Opiskelijan työssäoppiminen edellyttää opettajalta sekä opiskelijan että työpaikan henkilöstön ohjaamista. Tämä asettaa opettajalle aikaisempaa enemmän haasteita, sillä hän ei ole jatkuvasti kentällä tarkkailemassa tapahtumia. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000: 131.)

Sairaanhoitajien koulutuksessa on tutkittu olevan suuri tarve käytännössä tapahtuvalle harjoittelulle. Käytännön harjoittelun kautta opiskelija oppii yhdistämään koulussa opitun teorian ja käytännön kliinisen työn toisiinsa. (Cox 1997: 97.) Stenfors tutki (1999: 143–144) väitöskirjaansa varten sairaanhoitajaopiskelijoiden kriittisen ajattelun kehitystä hoitotyön koulutuksessa. Siinä kävi ilmi, että opetussuunnitelman mukaisesti sairaanhoitajan opetuksesta puolet koostuu käytännön harjoittelusta. Tästä huolimatta 44% opiskelijoista oli sitä mieltä, että koulutuksesta puuttuu käytännönläheisyys ja tätä tulisi nimenomaan lisätä. Tulosten perusteella opiskelijat haluavat kliiniseen harjoitteluun varmuutta ja tehokkuutta sekä parempaa ohjausta.



Sairaanhoitajien oppiminen perustuu monimutkaiseen ilmiöön. Oppiminen tapahtuu yksilöllisesti tulkittavien suhteiden kautta sekä käytännön oppimisen ja opetuksen kautta tulleisiin kokemuksiin. Opettaja voi käyttää sairaanhoitajien oppimisessa useampaa mallia. Käytännön harjoittelun oppimisessa korostuu tekemällä oppiminen (esim. Dewey) ja kriittinen oppimismalli (esim. Mezirow). Tekemällä oppimisen kautta pyritään aiheuttamaan muutoksia opiskelijan tavassa hahmottaa maailmaa sekä harjoitella osaamista käytännössä. Oppiminen etenee prosessimaisesti perustuen saatuun palautteeseen. Kriittisen oppimismallin mukainen oppiminen on näkemysten arviointia, rationaalista ja ennakkoluulotonta keskustelua, suhtautumistapojen syventävää tiedostamista sekä opiskelijan itseohjautuvuutta. Tämä vaatii opiskelijalta jatkuvaa itsereflektiota ja kokemusten jäsentämistä sekä tavoitteiden kyseenalaistamista. (Munnukka 1997: 46–47.)

Kajander-Unkurin (2015: 68) tekemän väitöskirjatutkimuksen mukaan valmistuvat sairaanhoitajaopiskelijat arvioivat oman osaamisensa korkeaksi. Heidän itsearviointien tulokset poikkeavat suuresti käytännön harjoittelun ohjaajien tekemistä arvioinneista. Opiskelijan ohjaamiseen ja osaamiseen vaikutti suuresti harjoittelukentän pedagoginen ympäristö, ohjaajan ja ohjattavan välinen suhde ja opiskelijan koulusta saamat valmiudet. Hoitajat tarvitsevat hyvät itsearviointitaidot pärjätäkseen työelämän asettamissa haasteissa mukana ja näitä taitoja tulisi harjoitella riittävän laajasti jo ammatillisen koulutuksen aikana.

Mikkosen (1999: 196) mukaan opiskelijan käytännön harjoittelun oppimiseen vaikuttaa opiskelijan reflektio- ja itsearviointitaidot. Ne opiskelijat, jotka hallitsivat nämä taidot olivat tyytyväisempiä oppimiseensa, kuin ne joilla nämä taidot olivat vielä heikot. Tulosten mukaan on siis tärkeää, että opettaja mahdollistaa opiskelijan itsereflektion ja auttaa siinä. Tälle tulisi varata rauhallinen paikka ja tarpeeksi kiireetöntä aikaa, jotta varmistetaan opiskelijan oppimisprosessi.

Opettajalla on suuri valta siitä, minkälaista hänen antama käytännönohjaus on. Opettajan esittämät kysymykset ohjaavat keskustelun sisältöä. Opettajan esittämät kysymykset voivat olla informatiivisia tai retorisia. Opettajan ohjatessa keskustelua liian monilla kysymyksillä, saattaa se johtaa siihen, että opiskelijan rooli on lähinnä näihin kysymyk-

siin vastaaminen. Tällöin opiskelijan oma pohdinta ja reflektointi jaa suppeammaksi. Hoitoalan opettajan käytännön harjoittelun ohjauksen tehtävänä onkin pyrkiä tuomaan julki opiskelijan omaa osaamista meneillä olevasta harjoittelusta. (Granum 1993: 99–101.)

Sairaanhoitajaopiskelijoiden käytännön harjoittelun opetus perustuu pitkälti heidän sielä saamaan palautteeseen ja siihen reagointiin. Välittömän palautteen saanti liittyen tehyihin toimenpiteisiin on koettu positiivisena nimenomaan opiskelijoiden kohonneen itsetunnon kannalta. Sen on myös koettu auttavan opiskelijoita arvioimaan omaa kliinistä osaamista realistisemmin, johtaen täten syvällisempään ja merkityksellisempään opimiseen. (Cooke 2008: 160–161.)

## 2.2. Osaamisen johtaminen hoitotyön opettajan työvälineenä

### 2.2.1. Johtamisteorioiden historiasta kohti henkilöstöjohtamista

Ihmisten johtamista on harjoitettu yhtä kauan, kuin on ollut ihmisiäkin. Aina on löytynyt joku, joka on ollut taitavampi ohjaamaan muita toivottuun suuntaan, vaikuttamaan ympäristöön sekä ottamaan vastuuta ja valtaa. (Piili 2006: 13.) Johtamisstrategiat ovat muovautuneet vuosisatojen aikana. Modernin johtamisajattelun juuret tulevat kaukaa menneisyydestä ja johtamisajattelun muotoutuminen kytkeytyy aina jollain tapaa organisaatioiden kehittymiseen. (Nikkilä 2006: 7.) Modernin hallintotieteen historian juuret ulottuvat reilun sadan vuoden päähän. 1800-luvun lopulla nousi hallintotieteiden näkökulmasta keskeisesti esille kolme koulukuntaa: tieteellisen liikkeenjohdon koulukunta, administratiivinen koulukunta ja ihmissuhteiden koulukunta. Nämä koulukunnat ovat muovanneet hallintotieteellistä ja julkisten organisaatioiden tutkimuskenttää. (Salminen 2004: 24–27.)

Tieteellisen koulukunnan luoja ja keskeisenä teoretikkona pidetään F. Tayloria (1856-1915). Tätä suuntausta kutsutaan taylorismiksi. Tehokkuuden ja tuottavuuden korostaminen johtajuudessa on taylorismin perusajatus. Taylor esitteli useita tekniikoita,

joiden avulla työtä voitiin rationalisoida tehden siitä mahdollisimman tehokasta. Hänen ajatuksena oli löytää oikea henkilö oikealle paikalle, saada yhteistyö toimimaan johdon ja työntekijöiden välillä sekä löytää ne oikeat työskentelytavat joilla saavutetaan tehokkuutta ja tuloksia. Hyvät suoritukset palkittiin rahalla. (Salminen 2004: 24–27; Quinn, Faerman, Thompson & McGrath 1990: 4.)

Administratiivisen koulukunnan ajatukset alkoivat saada jalansijaa 1920-luvulta lähtien. H. Fayol (1841-1925), L. Gulick (1892-1993) ja L. Urwik (1891-1983) olivat tämän koulukunnan edustajia. Tämä koulukunta kuvasi yleisiä johtamisperiaatteita ja universaalien organisaation piirteitä ja sitä pidetään uuden julkisjohtamisen (NPM = New Public Management) yhtenä juurena. Fayolin mielestä johtaminen oli päämäärätietoista toimintaa käyttäen saatavilla olevia resursseja. Hänen ajatukset toimivat myöhemmin syntyneen henkilöstöjohtamisen perustana. Tutkimuksissaan Urwik yhdisteli julkisen hallinnon johtamisen elementtejä ja johtamisen eettisiä periaatteita. Hänellä oli johtamisen tarkastelussa vahva henkilöstölähtöinen painotus. Johtamisen tarkoituksena oli nimenomaan saada asiat tehdyksi ihmisten avulla. Ihmisten johtaminen (leadership) toimi hänen ajatuksien tausta-ajatuksena. (Salminen 2004: 24–27.)

Ihmissuhteiden koulukunnan edustajat M.P. Follet (1868-1933) ja E. Mayo (1880-1949) tarkastelivat ihmisten johtamista motivoinnin kautta. Heidän kiinnostuksen kohteina oli organisaatioiden inhimilliset suhteet ja informaaliset piirteet, työviihtyvyys ja yhteiskuntavastuu. Folletin johtamisen idea on sidottuna itse työhön ja toimintaan. Yksilöllä on itsellään vastuu työstään ja sen valvonnasta. Hänen johtamistapansa nojaa koordinointiin, joka kohdistuu alaisiin, mutta tämän kautta yksilön vapaus lisääntyy organisaatiossa. Valta delegoituu ylhäältä alaspäin, aidon johtajan ymmärtäessä inhimillisen käyttäytymisen perusteet. Folletin on tulkittu olevan ryhmänjohtajuuden kannalla. Mayo ja hänen seuraajansa tulivat tunnetuksi vuosina 1924-1932 tehdyistä Hawthorne-tutkimuksista, joiden johtopäätökset ovat olleet merkittäviä ihmishuhtokoulukunnalle. Tutkimuksissa todettiin tuottavuuden määräytyvän enemmän sosiaalisten normien kuin pelkkien fyysisten olosuhteiden perusteella. Palkkiolla ja rangaistuksilla on oletettua vähäisempi vaikutus, muut tekijät olivat näin ollen tärkeämpiä. Ihmissuhteiden merkitys

organisaatiossa korostui ja johtajan ihmissuhdetaidot korostuivat alaisten motivoinnissa ja johtamisessa. (Salminen 2004: 25–30.)

Henkilöstövoimavarojen tutkiminen ja kehittäminen alkoi kunnolla 1960- ja 1970-luvuilla. Lainsäädäntö koskien työelämää kehittyi tuolloin voimakkaasti eri maissa ja Suomessa suuremmat yritykset muodostivat henkilöstöasioiden hoitamista varten omat selkeät toimintonsa. Alussa tämä käsitti lähinnä työvoimasuunnittelua, joita mitattiin ja ennustettiin käyttäen apuna matemaattisia malleja. Tehokkuusajattelu sai vahvemman roolin 1980-luvun loppupuolella, jolloin henkilöstöjohtaminen alettiin vähitellen nähdä myös strategisena kilpailukeinona. Erityisesti voimakkaan tietointensiivistymisen ja kiihtyvän muutosvauhdin lisääntyminen 1990-luvulla teki henkilöstöjohtamisesta yhä selvemmin strategisen asian. Henkilöstösuunnittelu keskittyi lähinnä kahdelle jaksolle: strategiajaksoille ja tarkempia suunnitelmia vuodeksi kerralla. Tänä päivänä henkilöstöjohtaminen elää hyvin ristiriitaisia aikoja. Henkilöstöä pidetään organisaation tärkeimpänä menestystekijänä, mutta samalla kaikessa halutaan säästää, niin myös henkilöstökustannuksissa. Henkilöstötyötä on siirretty takaisin esimiehille ja henkilöstölle itselleen. Henkilöstöosastojen toimintaa on supistettu ja palveluja hankitaan ostopalveluina näihin erikoistuneilta yrityksiltä. (Viitala 2013: 30–34.)

Johtamisessa voidaan yleensä erottaa toisistaan neljä eri johtamistapaa: asiajohtaminen, prosessijohtaminen, ihmisten johtaminen ja henkilöstöjohtaminen. Henkilöstöjohtamisessa korostetaan ihmisten käsittelyä ja siihen liittyvän johtamisen erityispiirteitä. (Salminen 2004: 86.) Ynteman (1993: 186) mukaan henkilöstöjohtamisessa vaaditaan tasa-painoa yksilöiden tarpeiden, kykyjen ja arvojen sekä organisaation tavoitteiden ja –kulttuurin kanssa. Viitala (2013: 20) jakaa henkilöstöjohtamisen kolmeen pääalueeseen: henkilöstövoimavarojen johtaminen (human resource management, HRM), työelämän suhteiden hoitaminen (industrial relations, IR) sekä johtajuus ja esimiestyö (leadership). Luoma (2014: 76) näkee päivittäisen henkilöstöjohtamisen koostuvan erilaisista käytännöistä, jotka henkilöstöjohtamisesta vastaava ammattilainen työskentelee näiden käytäntöjen linjaamisen ja toimeenpanon parissa.

Ihmisten johtamisen filosofia perustuu siihen ajatukseen, että henkilöstöjohtaminen on yhtä tärkeä voimavara yritykselle kuin menestys. Organisaatio parantaa kilpailukykyään hyödyntämällä henkilöstönsä osaamista. Henkilöstöjohtamisella pyritään palkkaamaan osaavia, joustavia ja sitoutunutta henkilöstöä johtamalla ja palkkaamalla heidän suorituksiaan sekä kehittämällä ydinosaamista. (Price 1997: 1.) Toimivan organisaation tunnusmerkki on hyvä henkilöstöjohtaminen, jolla tuetaan organisaation ja sen jäsenten päämäärän saavuttamista. Organisaation toiminnan tehokkuus ja menestys on riippuvainen nimenomaan henkilöstön motivaatiosta ja osaamisesta. (Ollila 2006: 12.)

Henkilöstöjohtamisen määritelmää tarkennettaessa on havaittu kaksi erilaista lähestymistapaa – kova ja pehmeä henkilöstöjohtaminen. Nämä kaksi suuntausta näkyvät erilaisina arvostuksina organisaation päätöksenteossa sekä erilaisina lähestymistapoina henkilöstöjohtamisen tutkimuksessa. Puhuttaessa pehmeästä henkilöstöjohtamisesta (”Soft HRM approach”) korostuu organisaatiossa henkilöstön inhimillinen luonne, pääoma sekä sen kehittäminen. Pehmeä johtaminen keskittyy motivointiin, osaamisen kehittämiseen sekä henkilöstön sitouttamiseen. Henkilöstöresurssi koetaan omana resurssina organisaatiossa. Kyseessä on resurssi, joka aiheuttaa useimmille organisaatioille suurimmat kustannukset. Toisaalta tämä resurssi luo nimenomaan arvoa organisaation muille resursseille sekä vahvaa kilpailuetua. Pehmeä henkilöstöresurssien johtaminen keskittyy kommunikaatioon ja motivaatioon, jolloin henkilöstö ei tarvitse tiukkaa johtamista, vaan se pystyy osallistumaan strategisten tavoitteiden muotoiluun. (Salminen 2004: 90; Price 1997: 3; Viitala, Järnlström & Uotila 2014: 3–4.)

Kova henkilöstöjohtaminen (”Hard HRM approach”) on monesti sidoksissa yrityksen strategiseen johtamiseen sekä organisaation kasvua koskeviin teorioihin. Se korostaa henkilöstöhallinnon resurssipuolta, jolloin painotus kohdistuu tehokkuuteen ja kustannuksiin. Henkilöstöresurssit muodostavat näin ollen yhden resurssin organisaation muiden resurssien joukossa. Niitä pyritään hankkimaan mahdollisimman edullisesti ja käyttämään säästeliäästi. Talouden kiristyessä korostuu yrityksissä tämä kovan linjan johtaminen, vaikka organisaatiot pyrkivät julistamaan henkilöstöpolitiikkansa olevan inhimillisyyttä ja henkilöstön sitouttamista korostavaa. Käytäntö kuitenkin osoittaa sen

noudattavan kovan henkilöstöjohtamisen linjoja. (Salminen 2004: 89–90; Price 1997: 3; Viitala, Järnlström & Uotila 2014: 3–4.)

### 2.2.2. Osaaminen johtamisen pääpainona

Osaamisesta huolehtiminen korostuu tämän päivän organisaatioissa. Osaaminen luetaan yhtä tärkeäksi eduksi kuin aikaisemmin arvostetut perinteiset resurssit kuten raha ja raakamateriaalit. Osaamisen johtamisella etsitään vastauksia siihen, miten hyödyntää organisaatioissa esiintyvää osaamista parhaimmalla mahdollisella tavalla. Kuten muutkin edut, tulee organisaation vaalia ja suojella osaamistaan, jotta se ei menetä sitä ulkopuolisille tahoille. (Iivonen 2010: 352.) Osaamisen johtaminen on ollut alusta asti enemmän käytössä yksityisellä puolella. Sitä on vähemmän käytetty julkisissa organisaatioissa, minne se soveltuu erinomaisesti. Julkinen sektori on vähitellen oppinut huomaamaan, miten osaamisen johtamisella pystytään vastaamaan niihin tyypillisiin haasteisiin, joita esimerkiksi terveydenhuollon organisaatioissa monesti esiintyy. (Arora 2011: 165.)

Organisaation kilpailukyky määrittyy siitä, mitä siellä osataan, miten tätä osaamista käytetään ja miten nopeasti kyetään uudistumaan. Osaamisen johtaminen sisältää kaikki ne toiminnot, joiden avulla organisaation strategian edellyttämää osaamista kehitetään, uudistetaan ja hankitaan. Osaamisen johtaminen viittaa johtamisen järjestelmään, jonka avulla kaikki tämä tapahtuu. Tärkein osa osaamisen johtamisessa on yksilön osaaminen; ihmisten osaamisen tason nostaminen ja vaaliminen sekä sen tehokas hyödyntäminen. Hyvä osaamisen johtaminen vaatii ymmärrystä yksilön oppimisesta ja osaamisesta. Osaamisen ollessa inhimillinen voimavara, tulee sitä voida tarkastella myös raaka-aineen tavoin. Kyetäkseen menestymään alati muuttuvilla markkinoilla, tulee organisaation kyetä uudistumaan. (Viitala 2013: 170–171.)

Oppivaksi organisaatioksi (learning organization) kutsutaan organisaatiota joka kykenee tunnistamaan osaamisen kehittämisen tarpeet, uudistamaan osaamistaan ja hyödyntämään sitä. Organisaation oppimisella (organizational learning) viitataan siihen proses-

siin, jonka kautta oppiminen tapahtuu. Tätä oppimista voidaan nähdä tapahtuvan kolmella tasolla: yksilön, ryhmän sekä organisaation ja verkoston tasolla. Yksilön oppiminen toimii aina oppimisen ytimenä, tosin yksittäisen ihmisen oppiminen ei vielä riitä uudistamaan yrityksen toimintaa merkittävästi. Ryhmän oppiminen mahdollistaa laajempien joukkojen oppimista. Ihmisten tiedon ja ymmärryksen tuloksena syntyy organisaatioon uusia toimintamalleja, kerättyä tietoa, prosesseja ja tuoteinnovaatioita. Ihmisten oppiminen jättävät pysyviä jälkiä organisaatioon, jolloin puhutaan organisaation muistista (organizational memory). Organisaation muisti sisältää kaiken organisaation aikaansaaman oppimisen tulokset. Viitala 2013: 171–172.)

Elinikäinen oppiminen vaatii jatkuvaa kuria ja kehitystä, siinä ihminen ei ole koskaan valmis. Mitä enemmän kehittyy ja oppii, sitä enemmän ymmärtää mitä ei vielä hallitse. Tämä pätee myös organisaation oppimiseen. Kehittyminen vaatii jatkuvaa kuria, rajoja ja kirjanpitoa. Oppiva organisaatio on paikka, jossa ihmiset jatkuvasti löytävät keinoja luoda omaa todellisuuttaan, sekä miten muuttaa sitä. Oppiva organisaatio ei tarkoita luokassa istumista, nenä kiinni kirjassa, vaan ennemminkin henkilöissä tapahtuvaa mielen muutosta. (Senge 1990: 10–13.) Yhteiskunta tulee tulevaisuudessa perustumaan yhä selvemmin jatkuvan oppimisen ja erilaisten yhteisöjen idealelle. Tästä johtuen koulujen tulisi profiloitua luoviksi oppiviksi organisaatioiksi, joissa tulevaisuuden nopeasti muuttuvaan todellisuuteen totuttelevat opiskelijat saisivat erilaisia kokemuksia oppivasta yhteisöstä. (Sahlberg 1998: 111.)

Osaamisella tarkoitetaan asian sekä tiedollista että taidollista hallintaa. Ammattilaisen näkökulmasta tiedolla ja taidolla on merkittävä rooli, niiden kietoutuessa yleensä erotamattomasti yhteen. (Tuominen & Wihersaari 2006: 178.) Tieto ja osaaminen korostuu kun puhutaan organisaation menestykseen vaikuttavista tekijöistä. Puhuttaessa menestyksestä tarkoitetaan sillä työn vaatimien taitojen ja tietojen hallintaa sekä kykyä soveltaa niitä käytäntöön. Menestyksen kaavaksi on joskus esitetty  $\frac{1}{2} * 2 * 3 = T$  (ulos), joka tarkoittaa sitä että tulevaisuudessa menestyvät organisaatiot koostuvat puolesta nykyisestä henkilöstöstä ja heillä kaikilla on kaksi kertaa nykyistä enemmän osaamista, heidän tuottaessa kolminkertaisen lisäarvon verrattaessa nykyhetkeen. Organisaation ainut

keino menestyä kovassa kilpailussa liittyy vahvasti osaamisen ja sen jatkuvaan kehittämiseen. (Hokkanen, Mäkelä & Taatila 2008: 95.)

Osaamisen näytellessä yhä merkittävämpää roolia tässä muuttuvassa kompleksisessa maailmassa on tärkeää tarkastella osaamista yhteisen tietämyksen syntymisen kautta. Yksilön kautta tapahtuva koko organisaation oppiminen toimii osaamisen johtamisen keskiössä. Strategisella tasolla osaaminen vaikuttaa abstraktilta ja haastavalta käsitteeltä, jonka määrittely vaatii organisaatioilta ja erityisesti niiden johdolta resursseja. Semillaisena osaaminen organisaatiossa nähdään vaikuttaa siihen, miten sen merkitys nähdään menestymisen näkökulmasta. (Uotila 2010: 265–266.)

Terveydenhuollossa tapahtuva tyypillinen yksilön osaamista korostava asiantuntemus ja toimiminen suuressa työyhteisössä aiheuttaa johtamiseen monesti jatkuvia jännitteitä. Näitä jännitteitä pitäisi pyrkiä hallitsemaan ja sovittamaan yhteen hyvällä johtamisella. On tärkeää antaa organisaatiossa tilaa yksilöille, mutta samalla varmistaa yksilöiden yhteistoiminnan kautta koko organisaation kokonaistoimintojen sujuminen. Hoitotyön johtamisen haasteena on johtamisosaaminen ja sen kehitys. Tulee olla tarkkaan tietoinen siitä, miten oma ammattiala on kehittymässä jotta organisaation osaamista voidaan kehittää kentän tarpeita vastaavaksi. (Simoila 1999: 11–16.)

Karhanpää, Laulainen & Kivinen (2015: 170) korostivat tekemässään tutkimuksessa sitä, miten sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatiossa tulisi korostaa yhteisen oppimisen merkitystä. Tällä alalla käytettyjä työyhteisön oppimistapoja haastaa nimenomaan työyhteisötaitojen kytkeytyminen työyhteisön dynamiikkaan. Osaamista arvioidaankin useimmiten erillisinä tehtäväkohtaisina osaamisina sen sijaan, että arvioitaisiin sitä miten erilaiset osaamiset saataisiin kytkettyä toisiinsa. Hámornik & Juhász (2010: 110–111) esittivät tutkimuksessaan terveydenhuollon organisaation tarvitsevan osaamisen johtamista voidakseen toteuttaa potilaan hoitaminen parhaalla mahdollisella tavalla. Terveydenhuollossa osaaminen sisältää omat erityispiirteensä, hoitamisen ollessa monesti tiimi- tai ryhmätyön tulos. Osaamisen jakaminen ja yhdistäminen johtaa laadukkaampaan hoitotyöhön. Yhdistämällä kolme eri osaamisen tasoa: yksilö, ryhmä ja organisaation osaaminen, saavutetaan paras mahdollinen hoito ja potilasturvallisuus.



Terveysthuollon organisaatioissa osaamisen kehittäminen painottuu nimenomaan yksilöiden kehittämiseen muodollisen koulutuksen kautta. Uuden tiedon ja osaamisen kehittyminen tapahtuu yksikkötaholla, yhteistoimintana ja keskusteluna, mutta se ei etene siitä organisaatiotasolle. Organisaatiotasolla jää siten hyödyntämättä yksilöillä oleva osaamisresurssi. Jotta tätä tieto- ja osaamisresurssia voitaisiin hyödyntää, vaatisi se tietoista ja tavoitteellista yksiköiden ja ammattiryhmien rajoja ylittävien toimintakäytäntöjen kehittämistä myös erillisten johtamisjärjestelmien osalta. Terveysthuollon organisaatioiden toiminnan tehokkuutta voidaan parantaa kiinnittämällä johtamisessa erityishuomio tiedon ja osaamisen johtamisen systeemisyteen, edistämällä siinä olevaa oppimista, yhdistävyyttä ja hallintaa. (Kivinen 2013: 203–204.)

Kehittääksemme ymmärrystämme siitä, miten organisaatiossa voidaan johtaa osaamista on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten osaamista jaetaan käytännössä. Tulee siis ymmärtää, miten osaamista käsitellään, miten sitä jaetaan ja lopuksi miten kehitetään. Näiden kolmen näkökulman tutkiminen antaa syvemmän merkityksen sille, miten johtaa osaamista ja miten osaamista jaetaan organisaatiossa. (Jonsson 2013: 55.) Osaamisen johtaminen yrityksessä tarkoittaa sellaisten asioiden johtamista, jotka vaikuttavat työntekijän osaamiseen. Tämä saavutetaan helpottamalla, motivoimalla, johtamalla ja tukemalla työntekijöitä samalla, kun mahdollistetaan sopiva työympäristö. (Gao, Li & Clarke 2008: 13.) Osaamisella voidaan sanoa olevan jalat ja tämä on asia, joka johtajien tulee tiedostaa ja vaalia. Jos työntekijä ei koe saavansa osaamiselleen arvostusta, voi hän lähteä kävelemään vieden osaamisensa mukanaan. (McLaughlin & Stankosky 2010: 211.)

Mládkován (2012: 770–771) tekemän tutkimuksen mukaan sellaiset työntekijät, joiden työ on nimenomaan osaamisensa hyödyntämistä, haluavat lähijohtajiensa kiinnittävän huomiota tiettyihin asioihin. Näitä osaavia työntekijöitä on erityisen paljon juurikin sairaalaorganisaatioissa. Asiat jotka vaikuttivat eniten positiivisesti näiden työntekijöiden työhön ovat työtä vastaava palkkaus, hyvä osaava työyhteisö, ammattilypeys sekä muiden osaamisen saavutettavuus. Se, mitä nämä työntekijät halusivat lähijohtajaltaan oli

avoin intensiivinen keskustelu, organisaation luoma hyvä työympäristö sekä se, että työntekijän työn tavoitteet ovat integroituneina organisaation tavoitteisiin.

Osaamisen kehittymisen edellytyksinä voidaan pitää henkilöstön työviihtyvyyttä, hyvinvoivaa työyhteisöä sekä yksilöä itseään. Esimiesten johtamisvalmiudet toimivat tässä tärkeässä roolissa. Hyvän johtajuuden syntyminen edellyttää resursseja johtamistyöhön, mutta myös alaisten rooli on tässä suhteessa merkittävä. Tästä syystä on tärkeää kiinnittää huomiota myös tähän suhteeseen. Yhtenä tärkeänä työvälineenä kyseisen suhteen luomisessa ja osaamisen johtamisen jalkauttamisessa toimii kehityskeskustelut. Kehityskeskustelut tarjoavat systemaattisen työkalun, jota voi hyödyntää osaamisen johtamisessa. Suomalaisissa organisaatioissa kehityskeskustelut ovat perinteisesti koettu avoimena dialogina lähijohtajan ja alaisen välillä. Kehityskeskusteluja ja johtamisjärjestelmää kehitettäessä tulisi muistaa dialogin toimivan niin lähijohtajan kuin alaisen odotusten jäsentäjänä sekä ymmärryksen avaajana oman itsensä, työyhteisön sekä koko organisaation osalta. (Uotila 2010: 265–266.)

Organisaatio tarvitsee vahvoja johtajia, joilla tulisi olla suuri motivaatio tehtyä työtä kohtaan, joiden omat henkilökohtaiset arvot ovat linjassa organisaation arvojen kanssa, jotka sitoutuvat kehittämiseen ja kehitykseen ja ovat valmiita kohtaamaan johtamisen haasteet. He selviytyvät haasteista soveltaen sitä vuosien aikana kertynyttä know how:ta, eli tietopohjaa. Voidakseen johtaa hyvin, tulee johdon kehittää itseään. Yksi tehokas tapa tähän reflektiiviseen keskusteluun tarjoutuu hallinnon työnohjauksen kautta. Työnohjaus toimii työvälineenä sekä strategisena metodina: sen avulla johtajat voivat kehittää ammatillista osaamistaan. Johtamisen näkökulmasta tätä menetelmää tulisi olla tarjolla jo koulutusvaiheessa niissä paikoissa, jossa keskitytään kouluttamaan lähiesimiehiä ja hallinnon osaajia. Tämä tarkoittaisi sen sisällyttämistä johtamiskoulutuksen opetussuunnitelmiin. (Ollila 2008: 23–24.) Hallinnollinen työnohjaus on koettu yhtenä hyvänä johtamistyön tukijärjestelmänä ja sitä tulisi tarjota sosiaali- ja terveystieteiden lähijohtajille. Se selkiyttää osaamisen strategista johtamista, tukee johtamisen osaamista ja auttaa johtajien jaksamaan työssään. (Ollila 2006: 230.)

Their (1994:42) näki kaiken johtamisen sisältävän myös pedagogisen puolen. Näin ollen uudenlaista johtamista voidaan verrata opettajan tai pedagogin rooliin, johon sisältyy tunne johtamisesta ja auktoriteetista, mutta käytetyt menetelmät poikkeavat ilmaisumuodoiltaan, tekniikaltaan ja metodeiltaan. Pedagogin roolissa oleva johtaja jakaa omaa tieto-taitoa muille tarkoituksenaan lisätä heidän osaamistaan käydyn kommunikation avulla. Tällä tavoin johtaja on itse osallisena itse oppimisprosessissa. Pedagoginen johtajan avoimuus ympäristöään ja muiden oppimista kohtaan luo positiivisen ja hyväksyvän ilmapiirin oppimisesta.

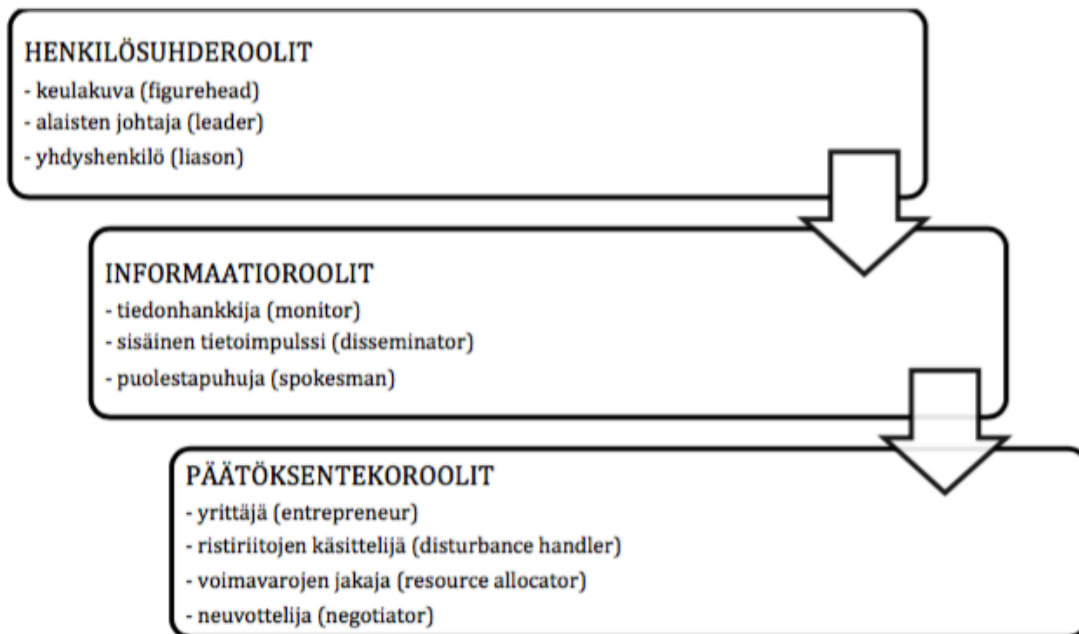
Pedagoginen johtajuus toimii koulun ja opettajien työyhteisön lähtökohtana sekä koko koulun toimintaa eteenpäin vievänä voimana. Se toimii ihmisten johtamisen keinona kohti koulun strategian, arvojen ja tavoitteiden toteutumista. Pedagogisessa johtajuudessa on kyse arvosidonnaisesta kasvusta sekä oppimista ja vuorovaikutusta tukevien työtapojen ja menetelmien johtamisesta. Pedagogista johtajuutta voi olla hankala täten selkeästi määrittää, mutta koulun perustehtävän näkökulmasta sen voi nähdä sisältävän kaiken, mitä koulussa tehdään. (Salovaara & Honkonen 2013: 236–238.)

Syysnummi & Laihonen (2014: 62–63) löysivät tekemässään tutkimuksessa selvän yhteyden osaamisen johtamisen ja opetusta tarjoavien organisaatioiden välillä. Heidän mukaansa osaamisen johtaminen sisältyy vahvasti pedagogiseen johtajuuteen, mikä toimii oppilaitosten johtajien lähtökohtana. Näin ollen oppilaitoksissa tulisi enemmän hyödyntää osaamisen johtamisen sisältämiä asioita, jolloin parannettaisiin oppilaitosten ja opetuksen laadukkuutta pysymällä ajan hermoilla. Sen avulla oppilaitos oppisi muuttamaan opetuksensa sisältöjä vastaamaan paremmin nykypäivän työelämän vaatimuksiin.

### 2.2.3. Johtamisroolit osaamisen johtamisen työvälineinä

Johtamiseen liittyviä tehtäviä on aikojen saatossa kuvattu useasti erilaisten roolien kautta. Näiden roolien avulla pyritään kiinnittämään huomio siihen, mitä johtajat tekevät hallinnon työssään. Johtajaan kohdistuu aina useita odotuksia, joihin hän pyrkii vastaa-

maan omalla käyttäytymisellään. Yksi tunnetuimmista johtajan rooleja tarkastelevista malleista on Mintzberg tekemä jaottelu (1980: 54–99). Nurmi (2000: 13) on tuonut rooleihin suomalaisen tutkimuksen erityispiirteitä. Mintzberg on tarkastellut roolijakoa ryhmittelemällä ne kolmeen pääryhmään, joista jokainen ryhmä liittyy tiiviisti toisiinsa (Kuvio 2). Nämä pääryhmät jakaantuvat vielä kymmeneen yksittäiseen rooliin.



Kuvio 2. Mintzbergin esittämät johtajan roolit (Mintzberg 1980: 59; Nurmi 2000: 13).

Organisaation johtajalla on asemansa puolesta rooleja, jotka liittyvät päätöksentekoon, viestintään ja henkilösuhteisiin. Henkilösuhderoolit käsittävät keulakuvana toimimista, alaisten johtajana olemista ja yhdyshenkilön roolin. Keulakuvana toimiva johtaja osallistuu asemansa puolesta edustustehtäviin ja ylläpitää henkilökontakteja. Alaisten johtajan rooli on kaikista työläin ja samalla yksi tärkeimmistä rooleista. Tähän liittyviä tehtäviä ovat alaisten tehtävien organisointi, työnjaon ja vastuiden määrittäminen, tavoitteista sopiminen ja tulosten valvonta. Yhdyshenkilönä johtajan tehtäviin kuuluvat yhteydenpito sekä organisaation ulkopuolella toimiviin tärkeisiin tahoihin että myös orga-

nisaation sisällä. Tässä roolissa korostuu johtajan ihmissuhdeverkosto. (Mintzberg 1980: 168; Nurmi 2000: 13–16.)

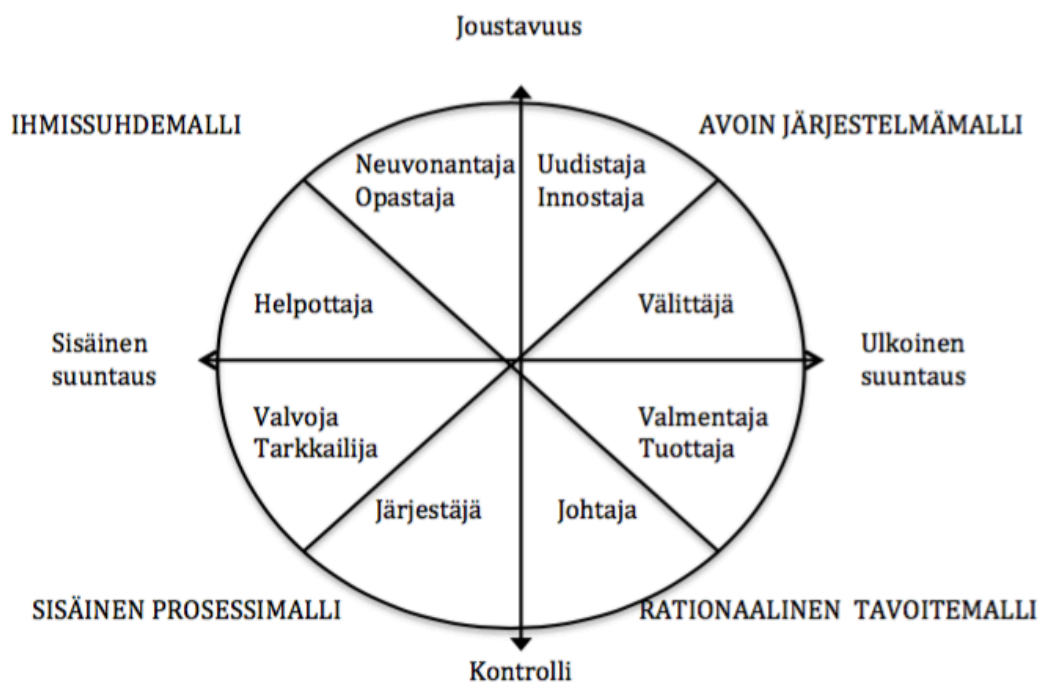
Informaatio-rooleihin kuuluu johtajan toiminta tiedonhankkijana. Muodostaakseen kokonaiskuvan organisaatiosta tulee johtajan saada ja etsiä ja saada tietoa laajasti. Tietoa tulee olla sekä organisaation sisältä että ulkoa, jotka muodostavat kaksi muuta roolia: sisäinen tietoimpulssi ja ulkoinen organisaation puolestapuhuja. Sisäinen tietoimpulssi-rooli sisältää ulkoista ja sisäistä tiedottamista alaisilleen organisaation kannalta johtajan tulkitsemana. Puolesta puhujan roolissa johtaja vaikuttaa ympäristöönsä tiedottamalla organisaationsa ulkopuolelle. Tällä tavoin johtaja ei ole vain passiivinen tiedon jakelija vaan tavoitteena on aktiivisesti vaikuttaa organisaation ulkopuolelle organisaatiolle edulliseen suuntaan. (Nurmi 2000: 16–19.)

Päätöksentekoon liittyviä rooleihin kuuluva yrittäjyyden rooli käsittää johtajan erilaiset ideointi-, strategia- ja valvontatehtävät sekä projektien johtamiset. Ristiriitojen käsitteily-roolissa johtaja reagoi päätöksien aiheuttamiin ongelmiin, pyrkien löytämään niihin ratkaisuja sovittelemalla ja käsittelemällä valituksia. Johtaja toimii asemansa puolesta voimavarojen jakajana, eli hän päättää hänelle myönnettyjen resurssien kohdentamisesta. Neuvottelijan roolissa johtaja pyrkii tekemään organisaatiolleen mahdollisimman hyviä ratkaisuja neuvotellessaan muiden tahojen kanssa. (Nurmi 2000: 20–24.)

Nämä kymmenen roolia kytkeytyvät vahvasti toisiinsa muodostaen johtajan kokonaisuuden. Mintzberg on tutkimuksissaan kuitenkin todennut, että eri paikoissa toimivat johtajat käyttävät keskenään eri määrän aikaa kuhunkin rooliin. Roolin muodostuminen tapahtuu aina, vaikka johtajan persoonallisuus vaikuttaa siihen millaisena rooli toteutuu. (Mintzberg 1980: 54–55.)

Quinn (1988: 86–87) on tutkinut johtajuustehokkuutta neljän mallin ja kahdeksan johtamisroolin kautta (Kuvio 3). Quinn'in mallissa esiintyi kaksi pääulottuvuutta; yksi horisontaalisesti sisäinen-ulkoinen –akselilla ja toinen vertikaalisesti joustavuus-kontrolli –akselilla. Horisontaalinen akseli kuvaa sitä, miten paljon johtaja suuntautuu organisaation sisäpuolelle kehittämällä henkilöstövoimavaroja ja vahvistamalla jatku-

vuutta sekä toisaalta miten hän on yhteydessä organisaationsa ulkopuolelle maksimoidulla hyvällä kilpailukyvyllä. Vertikaalinen akseli kuvaa sitä, miten kontrolloiva tai joustava johtajan toimintatapa on, joustavuuden tarkoittaessa uskallusta erilaistumiseen ja hajauttamiseen, kontrollin vahvistaessa keskittämistä ja integraatiota. (Quinn, Faerman, Thompson & McGrath 1990: 11–14; Ollila 2006: 64–65; Reikko, Salonen & Uusitalo 2010: 36–37.)



Kuvio 3. Johtamisroolit Quinn'in mukaan (Quinn 1988:86; Ollila 2006:65).

Quinn (1988: 86–87) päätyi kahdeksaan johtamisrooliin jakamalla kunkin alueen kahteen osaan. Jokainen rooli sisältää kolme osaamisaluetta. Vierekkäiset roolit täydentävät toisiaan, kun taas vastakkaiset roolit toivat toistensa vastakohtina. Ihmissuhdemallissa johtajan roolit käsittävät neuvojen antamista ja työn helpottamista. Keskeisinä tavoitteina toimivat yhteishengen rakentaminen, osallistuminen ja ristiriitojen ratkaisu. Organisaatiossa puhalletaan vahvasti yhteen hiileen, kaikkine osallistuessa päätöksentekoon. Neuvoja antava johtaja (neuvonantaja/opastaja) ymmärtää, kommunikoi ja kehittää

olemalla empaattinen, avoin ja reilu johtaja. Työn helpottajan (helpottaja) rooli on edistää ja rohkaista tiimityötä johtamisen keskittyessä yhteistyön mahdollistamiseen, osallistavaan päätöksentekoon ristiriitojen ratkaisemiseen. (Quinn ym. 1990: 15; Reikko ym. 2010: 38; Ollila 2006: 66.)

Avoimen järjestelmän mallissa korostuu organisaation muuntautumiskyky ja ulkoisesti saatu tuki. Perusprosesseihin kuuluvat muutoksen johtaminen, poliittinen muokkaus, innovaatio ja luova ongelmanratkaisu. Innostajan roolissa (uudistaja/innostaja) johtajan odotetaan olevan luova, mahdollistaen uusien tapojen kokeilua ja toimintatapojen muokkaamista. Muutos elää vahvasti ajatuksissa ja toiminnassa. Välittäjän roolissa (välittäjä) johtajalta odotetaan yhteydenpitoa organisaation ulkopuolelle, hankkimalla sieltä kontakteja ja hyväksyntää. (Quinn ym. 1990: 10, 15; Reikko ym. 2010: 38; Ollila 2006: 67.)

Sisäisen prosessin mallissa uskotaan rutiineihin ja niiden kautta tapahtuvaan tasapainoisuuteen. Pysyvyys ja jatkuvuus toimii tässä tausta-ajatuksena ja sitä toteutetaan dokumentoinnin, mittaamisen ja tilastoinnin avulla. Tarkkaileva johtaja (tarkkailija/valvoja) varmistaa suoritusten tasalaatuisuuden ja huolehtii niiden raportoinnista. Hän vastaanottaa kaiken tiedon järjestellen, arvioiden ja reagoiden siihen. Järjestelevä johtaja (järjestäjä) kiinnittää huomionsa erityisesti suunnitteluun, organisointiin ja valvontaan. Hänen rooliin mielletään kuuluvan henkilöstöjohtajan työkenttään kuuluvat asiat, kuten henkilöstön voimavarojen mitoittaminen sekä työolosuhteista huolehtiminen. (Quinn ym. 1990: 10, 15; Reikko ym. 2010: 38; Ollila 2006: 67.)

Rationaalisen tavoitteen mallissa organisaation pääpaino on sen tehokkuudessa, joka määritellään tuottavuudella ja tehdyllä voitoilla. Tausta-ajatuksena toimii selkeys, joka takaa tuottavia tuloksia. Ohjaava johtaja (johtaja) huolehtii siitä, että toiminnalle asetetaan selkeät tavoitteet, asiat delegoidaan eteenpäin ja tehdyt tulokset mitataan. Tuotannollinen johtaja (valmentaja/tuottaja) aikaansaa ja johtaa organisaatiolta tulleita suoritteita. Hänen työnsä käsittää muiden työntekijöiden motivoinnin toimien roolissaan energisesti ja oman esimerkin kautta. (Quinn ym. 1990: 10, 15; Reikko ym. 2010: 38; Ollila 2006: 67.)

Ollilan (2006: 224) tekemän väitöskirjatutkimuksen mukaan sosiaali- ja terveystalouden julkisten ja yksityisten organisaatioiden keskeisiä profiilimalleja ovat uudistajan/innostajan ja valmentajan/tuottajan roolit. Tämä tulos kuvastaa alan jatkuvaa kehittymistä ja organisaatioissa tapahtuvaa muutosta sekä samalla siinä näkyy yksityisen sosiaali- ja terveydenhuollon melko tuoretta asemaa yrityskauppiin.

Viitala (2002) tutki väitöskirjassaan suomalaisen johtajan aktiivisuutta osaamisen johtamisessa, jossa jokaisen johtajan alainen arvioi lähijohtajansa toiminnan aktiivisuutta erilaisissa osaamisen johtamiselle tärkeässä piirteessä. Tutkimuksen perusteella lähijohtajista voitiin löytää neljä erityyppistä ryhmää, jotka nimettiin vertauskuvallisesti: valmentajat, kapteenit, luotsit ja kollegat (Kuvio 4).



Kuvio 4. Osaamisen johtajan roolit (Viitala 2008: 333).



Valmentaja viittaa urheilujoukkueen valmentajaan, jonka tehtävänä on tukea joukkueeseen saavuttamaan parhaansa. Johtajat, jotka toimivat kuten valmentajat osoittautuivat osaamisen johtamisen piirteissä paljon aktiivisemmiksi kuin muut roolit. Nämä johtajat huolehtivat toiminnan suuntaamisesta ja oppimista tukevan ilmapiirin luomisesta. Tämän lisäksi he hoitavat osaamisen kehittämiseen liittyviä asioita niin, että alaiset kokivat johtajan olevan aidosti kaikessa myös mukana. Valmentajat voidaan katsoa toteuttavan aidosti osaamisen johtamista, heidän toiminnan sisältäessä yksikköä koskevaa kehittämisyrittämistä, tavoitteiden ja tulevaisuuden suuntien selkiyttämistä sekä myös koko organisaation vision selkiyttämistä. Asiakkailta saatu palaute ja siihen reagoiminen on heille tärkeää. Johtajat ovat taitavia luomaan avointa, luottamuksellista, keskustelemaa ilmapiiriä, jossa jokainen tulee kuulluksi. Palautteen anto alaisille on sujuvaa, johtaja kykenee myös ottamaan vastaan itseään koskevaa palautetta. He ovat tietoisia yksikkönsä osaamisen vahvuuksista ja heikkouksista ja kykenevät tältä pohjalta tarjoamaan tarvittavia työvälineitä kunkin yksilön kehittymistä ajatellen. Tänä ryhmän johtajat ovat aktiivisia henkilöstön oppimisprosessien tukemisessa, huolehtien samalla oman ammattitaitonsa kehityksestä. He kokevat työnsä tärkeänä, sitoutuvat muutoksiin ja omalla innokkuudellaan sitouttavat myös alaisensa meneillä oleviin asioihin. (Viitala 2002: 172–174; Viitala 2008: 325–327.)

Kapteeni viittaa laivan kapteeniin, joka huolehtii siitä, että laiva saavuttaa määränpäänensä, ilmapiirin pysyessä hyvänä ja työtä tehdään tehokkaasti. Osaamisen johtamisen näkökulmasta nämä johtajat keskittyvät aktiivisimmin suunnan selvittämiseen ja sen pitämiseen. Valmentajiin verrattuna, he eivät kiinnitä huomiota samalla tavalla ilmapiiriin liittyviin asioihin ja varsinaisen osaamisen kehittämiseen. Kapteenit huolehtivat siitä, että heidän yksikkönsä tietää mitkä ovat työn tavoitteet ja kehityssuunnat, sekä mitkä ovat asiakkaiden tarpeet saatujen palautteiden pohjalta. Kapteenin keinoin toimiva johtaja edistävät tyydyttävästi oppimista suosivaa ilmapiiriä sekä ovat tietoisia käynnissä olevista oppimisprosesseista. He ovat motivoituneita johtajia, jotka pitävät lähinnä asiat hallinnassa ja toiminnan suunnan oikeana. He ovat innostuneita omasta työstään, kehittämällä ammattitaitoaan ja sitoutumalla meneillä oleviin muutoksiin. Suhde alaisiin rakentuu lähinnä asioiden kautta, he tuntevat ja arvostavat heidän mielipiteitään. Kapteenit ovat hyviä, mutta melko perinteisiä esimiehiä, joiden johtamana asiat kyllä sujuvat niin

kauan kuin tilanne ei vaadi nopeita johtamisratkaisuja liittyen toimintatapojen kehittämiseen ja oppimiseen. (Viitala 2002: 174–175; Viitala 2008: 327–329.)

Kolmannen ryhmän johtajat, eli luotsit keskittyvät lähinnä selkeän suunnan luomiseen. Heillä jää hyvin vähäiseksi oppimista tukevan ilmapiirin luominen ja osaamisen kehittäminen. Toki he ovat kuitenkin kiinnostuneita työstään ja siihen liittyvän ammattitaidon kehittämisestä toimien tässä suhteessa esimerkkinä alaisilleen. Luotsit eivät ota niin selkeää johtajan roolia kuin kapteenit ja valmentajat, heidän johtamisen keskittyessä lähinnä yksikön kehittämiseen. Heidän puheissa vilahtaa asiakkailta saadut palautteet ja yksikön tulevaisuuden suunnitelmat, mutta osaamisen suuntaamisen muut alueet kuten yhteinen suunnittelu, keskustelu ja osaamistarpeiden selvittely jäävät hyvin minimiin. Todella pienelle jää myös heidän toiminnassa osaamisen varmistamisen ja jatkuvuuden tehtävät sekä palautteiden antaminen ja käsitteleminen yhdessä alaisten kanssa. Alaisten mielestä tämän ryhmän johtajat tuntevat heidän kohtalaisesti heidän osaamisen heikkoudet ja vahvuudet ja pystyvät tarvittaessa jonkin verran tukemaan heitä työsuoritusten ja toimintatapojen kehittämisessä. Alaiset kokevat luotsien pitämät kehityskeskustelut ammattitaidon kehittämisen näkökulmasta melko hyödyttöminä. Luotsit suhtautuvat työhönsä hyvin ja pyrkivät kehittämään omaa ammattitaitoaan. Osaamisen johtamisen kannalta luotsit vaikuttavat kuitenkin positiivisesti alaisiinsa oman esimerkkinsä kautta. (Viitala 2002: 176–177; Viitala 2008: 329–330.)

Neljännän ryhmän johtajat, eli kollegat, olivat passiivisia kaikilla kolmella tärkeällä osaamisen johtamisen ulottuvuudella. Esimerkillä johtaminen oli ainut keino, miten he vaikuttivat jotenkin positiivisesti työyhteisönsä oppimiseen. Kollegat eivät ota vahvaa johtajan roolia, heillä innostus ja sitoutuminen muutoksiin on tyydyttävällä tasolla. Kollegat toimivat työyhteisössä enemmänkin kanssatyöntekijöinä, eivätkä ota vahvasti osaa keskusteluihin liittyen tavoitteisiin, ilmapiiriin ja yksikön kehittämiseen. Yhteisten keskustelujen luominen ja palautteiden vastaanotto sekä käsittely on hyvin vähäistä. Alaisten mielestä kollegat eivät ota aktiivista roolia työyhteisöä ja työn tekemiseen liittyvissä asioissa. Oppimisprosessien tukeminen, osaamisen tunnistaminen ja rakentaminen jää kollegoilla todella vähäiseksi. Erityisesti ongelmatilanteissa tämän tyyppin johtajien kanssa toimiminen on alaisten näkökulmasta haasteellista, työyhteisöissä kaivataan

selkeää johtajuutta ja se aiheuttaa hämmennystä, jos määrätty lähijohtaja ei kanna hänelle osoitettua vastuuta asioista. Kollegat koetaan yhteisössä kuitenkin ”hyvinä tyyppinä” heidän ollessa oman työn asiantuntijoita ja hyviä kollegoita muille. (Viitala 2002: 177–179; Viitala 2008: 330–332.)

Oman johtamisosaamisen kehittämisessä tulee löytää tasapaino eri roolien välillä, kehittämällä omia vahvuuksia ja tunnistamalla sekä minimoimalla heikkouksia. Paras tapa kehittyä saattaisi olla pyrkimys jatkuvasti parantaa omia vahvuuksiaan samalla kun tarpeen mukaan kehittää osaamistaan ja motivaatiotaan niillä osa-alueilla jotka hallitsee heikommin. (Hokkanen, Mäkelä & Taatila 2008: 147.)

### 3. TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO

#### 3.1. Tutkimuskohteen esittely

Tutkimus toteutettiin Vaasan ammattikorkeakoulussa sosiaali- ja terveystieteiden yksikössä, hoitotyön koulutusohjelman opettajien keskuudessa. Vaasan ammattikorkeakoulussa opetus perustuu osaamisperustaiseen opetukseen. Opiskelijaa tuetaan ammatillisessa kasvussa ja hoitotyön ydinalueiden oppimisessa työelämälähtöisten osaamiskokonaisuuksien avulla. Koko ammattikorkeakoulua koskevia yhteisiä yleisiä kompetensseja on kuusi: itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutustaidot, kehittämisosaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen. Näiden lisäksi Vaasan ammattikorkeakoulussa sairaanhoitajakoulutuksella on omat ammatilliset kompetenssit täydentämässä yleisiä yhteisiä osa-alueita. Nämä ovat: asiakaslähtöisyys, hoitotyön eettisyys ja ammatillisuus, johtaminen ja yrittäjäyys, kliininen hoitotyö, näyttöön perustuva toiminta ja päätöksenteko, opetus- ja ohjausosaaminen, terveyden- ja toimintakyvyn edistäminen, sosiaali- ja terveystieteiden laatu ja turvallisuus sekä sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristö. (Vaasan ammattikorkeakoulu 2015.)

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 15 § määrittää ammattikorkeakoulun opettajan ammattitaitopätevyydeksi seuraavaa: henkilöllä tulee olla suoritettuna opetustehtävän kannalta soveltuva korkeakoulututkinto, on suorittanut vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot, henkilöllä on vähintään kolmen vuoden pituinen käytännön kokemus opetustehtävän sisältöä lähinnä vastaavissa tehtävissä sekä tulee olla pätevyys- tai lupakirja taikka oikeus harjoittaa terveydenhuollon ammattia laillistettuna ammattihenkilönä.

Vaasan ammattikorkeakoulussa hoitotyön koulutusohjelmassa harjoittelun laajuus on 75 opintopistettä. Harjoitteluviikko on 40 tuntia, josta oppimistehtäviin on varattu 2 tuntia viikossa. Käytännön harjoittelun tavoitteena on, että opiskelija saa laaja-alaisen kuvan sosiaali- ja terveystieteiden asemasta ja merkityksestä. Opiskelija perehtyy harjoittelujen avulla oman alansa ammattitehtäviin ja eri toimintaympäristöihin, niiden perusteisiin

sekä käytännön tietoihin ja taitoihin. Harjoittelun tavoitteisiin kuuluu myös sisäistää oman alan ammattietiikka. Opiskelija tutustuu käytännön kentällä organisaatioiden toimintaan ja kulttuuriin, työnjakoon, työpaikan sosiaalisiin suhteisiin sekä harjoittelee ryhmän jäsenenä toimimista. Jokaisella harjoittelujaksolla on opintosuunnitelman mukaiset tavoitteet, joiden lisäksi opiskelija laatii myös omat henkilökohtaiset tavoitteet. Harjoittelusta vastaava opettaja ohjaa tavoitteiden laadintaa. (Vaasan ammattikorkeakoulu 2015.)

### 3.2. Tutkimus- ja haastattelumenetelmä

Tutkimusstrategiana käytettiin hermeneuttista tutkimusta, jossa keskeistä on tulkintojen tekeminen ja tutkimuskohteen syvälinen ymmärtäminen. Tämä tutkimusstrategia korostaa subjektiivista tulkinnallisuutta ilmiöiden ja ajattelun merkitysten tutkimisessa. Tutkimukseen käytetyt analyysimenetelmät riippuvat kunkin tutkimuskohteeseen sopivimmista tulkinnoista. Hermeneuttinen tutkimus edustaa tyypillistä laadullista tutkimusta. Se pyrkii tuottamaan tietoa hahmottamalla asioiden ja niiden kontekstien välisiä yhteyksiä ja tarkastelemalla ilmiöitä suhteessa sekä toisiin samanaikaisiin ilmiöihin että ilmiöiden kehitykseen. Hermeneuttisessa tutkimuksessa tavoitellaan tietoa, jossa kuuluu tutkittavien ääni, eli heidän tapansa tulkita todellisuutta ja luoda merkityksiä ilmiöille. (KOPPA 2015; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2014: 97.)

Laadullinen, hermeneuttinen tutkimus korostaa ihmistä elämismaailmansa kokijana, havainnoijana ja toimijana. Laadullinen tutkimus on myös hyvin tutkijakeskeinen, hänen ollessa tutkimuksen keskeinen toimija ja valintojen tekijä. Tutkija vaikuttaa tuottaansa tietoon, mikä laadullisessa tutkimuksessa käsitellään julkikirjoitetusti. (Ronkainen ym. 2014: 82.) Kvalitatiivisen, eli laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata todellista elämää, sen kaikkine moninaisine puolineen. Tutkittavaa kohdetta pyritään tarkastelemaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkijan arvot muovaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkittavaa kohdetta. Laadullisessa tutkimuksessa suositetaan ihmistä tiedon keruun välineenä ja tutkimukseen osallistuva kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013: 160–164.)

Tutkimusaineisto kerätään laadullisen tutkimuksen menetelmää, yksilöteemahaastattelua käyttäen. Teemahaastattelu vastaa hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. Haastattelun avulla päästään suoraan kielelliseen vuorovaikutukseen tutkittavan kanssa. Haastattelu toimii kvalitatiivisessa tutkimuksessa useimmiten päämenetelmänä. Haastattelu mahdollistaa haastateltavan eli subjektin näkemysten aidon esiintulemisen. Haastattelussa on myös mahdollista selventää sekä syventää saatuja vastauksia. Teemahaastattelussa on yleensä haastattelun aihepiirit eli teemat tiedossa, mutta esitettävät tarkat kysymykset ja niiden järjestys uupuu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013:204–208.)

Haastattelukysymykset tulisi testata aina skeptisillä ja kriittisillä vastaajilla. Tällöin varmistetaan se, että haastattelussa ei sorruta mahdollisiin virheisiin. Haastattelua suorittaessa tulee miettiä mahdolliset eettiset dilemmat valmiiksi ja etsiä niille ratkaisu. Miten toteuttaa haastattelu niin, että saadut vastaukset ovat mahdollisimman luotettavia? Kysymysten ei saa olla johdattelevia tai keskenään ristiriitaisia. Tutkijan tulisi ennen haastattelua informoida haastateltavia seuraavista asioista: tutkijan nimi ja yhteystiedot, tutkimuksen tavoite, osallistumisen vapaaehtoisuus, aineistokeruun toteutustapa, luottamuksellisten tietojen suojaaminen, kerättyjen tietojen käyttötarkoitus ja ketkä tietoja käyttävät sekä tutkittavia koskevat muut tiedonlähteet. (Mäkinen 2006: 92–95.) Tässä tutkimuksessa haastattelukysymykset ja –menetelmä (LIITE 3) testattiin kolmella koehenkilöllä, jotka olivat lähijohtajan asemassa sosiaali- ja terveysalalla, mutta eivät toimineet opettajan työssä. Testauksella haluttiin selvittää, ovatko kysymykset ymmärrettäviä ja vastaavatko ne tutkijan haastattelulle asettamia tavoitteita.

Teemahaastattelu toteutetaan hyödyntämällä tulevaisuuden muistelu dialogian taustajatusta. Saadut vastaukset analysoidaan sisällön analyysillä ja luokitellaan käyttäen aikaisemmin läpikäytyjä ohjausmenetelmiä. Tulevaisuuden muistelu on ennakointidialogiaan kuuluva menetelmä. Sitä käytetään useimmiten asiakas-, auttamis- ja moniammatillisen yhteistyön pulmatilanteissa. Ennakointidialogian tarkoituksena on selkeyttää eri tahojen yhteistyötä antamalla keskustelijoille voimavaroja ja uskottavaa toiveikkuutta sekä avartaa niiden toimintamahdollisuuksia. Tulevaisuuden muistelu on

vuoropuhelua. Työkaluna se toimii osallistavana ja ratkaisukeskeisenä. (SOSWEB 2010; Kokko (2007); Terveyden ja hyvinvoinninlaitos.)

Tutkimuksessa käytetään sovellettuna tulevaisuuden muistelu menetelmää siten, että aluksi kartoitetaan työntekijän tämän hetkinen tilanne; se miten hän kokee roolinsa työharjoittelun ohjaajana. Tämän jälkeen työntekijää pyydetään kuvittelemaan tulevaisuutta siten, mikä olisi hänen mielestään ihanne rooli opettajalla opiskelijan käytännön harjoittelun ohjaajana. Menetelmä vaatii haastateltavalta rohkeutta antaa mielikuvituksen viedä sekä tuoda nämä toiveet ja ajatukset julki haastateltavalle.

### 3.3. Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseen kuuluvat haastattelut toteutettiin Vaasan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan hoitotyön osastolla. Ammattikorkeakoulun rehtori hyväksyi tutkimuslupapyyntö (LIITE 1) maaliskuussa 2011 ja käytännön toteutuksesta sovittiin tarkemmin hoitotyön osaston koulutuspäällikön kanssa. Koulutuspäällikön kanssa käydyn keskustelun perusteella haastattelun kohderyhmäksi valikoitui ne opettajat, joilla oli suoritettuna sosiaali- ja terveysalan opettajuuteen vaadittava pätevyys ja jotka toimivat päätoimisesti opettajan työssä. Näitä päteviä hoitotyön opettajia oli 12.

Tutkimuksen haastattelupyyntöt lähetettiin opettajille sähköpostitse, jossa oli samassa yhteydessä lyhyt tiedote tutkimuksen tarkoituksesta sekä haastattelun pääkysymykset (LIITE 2). Tähän ratkaisuun päädyttiin sen vuoksi, jotta opettajat voisivat etukäteen miettiä haastattelun teemaan kuuluvia asioita, mutta tästä huolimatta haastateltavien vastaukset olisivat vastaustilanteessa aitoja ja spontaaneja. Samassa yhteydessä haastateltaville selvitettiin haastattelumenetelmänä käytettävän tulevaisuuden haastattelu – ennakkointialogin ajatus tämän tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä. Tämä haastattelumenetelmä vaatii haastateltavilta kykyä heittäytyä ajatusten vietäväksi, mistä syystä haastattelun pääteema oli etukäteen tiedossa, mutta tarkentavat kysymykset eivät.

Sähköpostin lisäksi opettajia informoitiin tutkimukseen osallistumisesta heidän koulutuspäällikön pitämässä opettajien kokouksessa. Opettajille lähetettiin ensimmäisen tiedotteen jälkeen vielä toinen tarkentava tiedote koskien tutkielmaan tehtävää haastattelua, sillä ensimmäisen tiedotuksen jälkeen haastatteluja oli saatu sovittua vain muutama ja muutama opettaja toivoi tarkennusta tehtävään haastatteluun. Lopuksi ne opettajat, jotka eivät olleet vastanneet haastattelupyyntöön tavoitettiin joko puhelimitse tai tapamalla henkilökohtaisesti, jotta saatiin varmuus haastatteluun osallistumisesta tai osallistumatta jättämisestä.

Haastatteluihin osallistui kaikkiaan yhdeksän opettajaa. Kolme opettajaa jätti tutkimukseen osallistumisen väliin työkiireiden ja projektien vuoksi. Haastatteluun osallistuneiden henkilöiden nimilista (LIITE 5) on annettu tutkimuksen tarkastajille, mutta nimilista on poistettu julkisesta versiosta. Haastatteluajat sovittiin yhdessä opettajien kanssa, heidän aikataulujen mukaisesti. Haastattelut toteutettiin hoitotyön osaston tiloissa, opettajien valitsemissa luokissa huhti-toukokuussa 2011. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja ne kestivät haastattelusta riippuen 30 minuutista 60 minuuttiin. Nauhoitetut haastattelut litteroitiin. Haastattelut kirjoitettiin kaikki suomen kirjakiellelle, jotta yksittäistä henkilöä ei voisi tunnistaa puhettavan tai käytetyn murteen vuoksi. Tutkija litteroi haastattelut yksi kerralla ja yhden haastattelun litterointi kesti aina muutaman tunnin. Litteroitua tekstiä oli 52 sivua. Litteroinnin jälkeen tutkija kävi jokaisen haastateltavan vastaukset läpi ja etsi vastausten perusteella niille sopivan teoreettisen viitekehyksen. Osaamisen johtaminen ja siihen liittyvät johtamisroolit nousivat haastateltavien vastauksista vahvasti esiin, joten teoria rakentui osaamisen johtamisen ympärille.

#### 3.4. Tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta

Aineiston määrän voidaan todeta olevan riittävä silloin, kun tutkija löytää sen avulla vastaukset tutkimuskysymyksiinsä. Tutkittaessa kulttuurista ilmiötä, tarvitaan riittävä aineisto, joka on laadullisesti ilmiön kannalta edustava. Aineiston tulee olla niin laaja, ettei se kuvaa vain yksittäisiä kokemuksia. Erityisesti, jos tarkoituksena on hahmottaa ilmiön monimuotoisuutta, tulee aineiston antaa mahdollisuus ilmiön heterogeenisuudel-



le. Tällaisessa tutkimuksessa huolehditaan siitä, että eri näkökulmien edustajat tai erilaiset tilanteet ja tutkittavan ilmiön kannalta tärkeät asiayhteydet tulevat mukaan aineistoon. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aineiston tulee aina olla tällä muotoa edustava. Jos tutkimuksen tarkoituksena on tuoda julki tietyn ryhmän ääni, keskeinen kriteeri ei ole määrä vaan tutkimussuhteen laatu. Aineisto kootaan tällöin siten, että tutkimussuhteen rakentumiselle varataan aikaa ja tutkijalle syntyy käsitys ilmiöstä tutkittavien näkökulmasta. (Ronkainen ym. 2014: 117–118.)

Tutkimuksen ydinasia on kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko. Tehty ja tallennettu laadullinen aineisto, haastattelumateriaali, on tarkoituksenmukaista kirjoittaa puhtaaksi sananasaisesti. Tätä vaihetta kutsutaan litteroinniksi. Tavallisesti analyysiin ryhdytään sitten, kun aineisto on kerätty ja järjestetty. Analyysin voidaan ajatella etenevän vaiheittain: saatua aineistoa kuvataan, yhdistellään ja luokitellaan saaden lopuksi aikaan ilmiötä kuvaava selitys. (Hirsjärvi ym. 2013: 221–224.)

Aineiston analyysiä voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Nämä tavat voidaan jäsentää karkeasti kahteen tapaan: tilastollista analyysia ja päätelmien tekoa käytetään selittämiseen pyrkivässä tavassa kun ymmärtämiseen pyrkivässä lähestymistavassa käytetään tavallisemmin laadullista analyysia ja päätelmien tekoa. Tutkijan tulee valita sellainen analyysitapa, joka parhaiten tuo vastauksen esitettävään tutkimusongelmaan. Analyysivaihe koetaan laadullisessa tutkimuksessa vaikeaksi, sillä vaihtoehtoja on useita, eikä tiukkoja sääntöjä sen suhteen ole olemassa. (Hirsjärvi ym. 2013: 224.)

Sisällönanalyysi kuuluu laadullisten aineistojen perusanalyysimenetelmiin. Sen avulla pyritään tiivistämään aineistoa, jolloin tutkittavia ilmiöitä kuvataan yleistävästi. Sisällönanalyysillä pyritään myös esittämään tutkittavien ilmiöiden välisiä suhteita. Analyysin tuloksena syntyy käsiteluokituksia, käsitejärjestelmiä, malleja tai käsitekarttoja. Sisällönanalyysin haaste tutkijalle on menetelmän joustavuus ja säännöttömyys. Tutkija joutuu ajattelemaan itsenäisesti ja kohtaamaan kykynsä tutkijana. Analyysi voi olla induktiivista, jolla tarkoitetaan aineistolähtöistä analyysiä tai deduktiivinen, jolloin puhutaan teorialähtöisestä analyysistä. Itse aineiston analyysi etenee vaiheittain pelkistämisen, ryhmittelyn ja abstrahoinnin kautta. Valmisteluvaihe on sama, oli valittu analyysi-

menetelmä induktiivinen tai deduktiivinen. (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2013: 165–169.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessi on edennyt niin, että ensiksi on mietitty mahdolliset tutkimuskysymykset ja vähän hahmoteltu mahdollista teoriarunkoa. Tutkimus kytkettiin hallintotieteisiin etsimällä siihen opettajan työhön soveltuva hallinnollinen näkökulma. Opettajien käyttämät johtamisroolit toimivat haastattelurungon laatimisen taustalla. Haastattelurunko laadittiin teemahaastattelun ajatusta käyttäen. Kysymykset jätettiin tarkoituksella hyvin avoimiksi, jotta saatu aineisto olisi mahdollisimman aidosti opettajien tuottamaa.

Tutkimuksen teoria tarkentui haastatteluista saamien tietojen pohjalta. Teoria rakentui hyvin pitkälle induktiivisesti, sen saadessa lopullisen muotonsa vasta haastatteluiden jälkeen. Haastattelujen pohjalta teorian tausta-ajatukseksi tarkentui nimenomaan osaamisen johtaminen ja siihen liittyvät johtamisroolit. Haastatteluaineisto analysoitiin sisällön analyysia käyttäen deduktiivisesti, eli teorialähtöisesti ja luokiteltiin osaamisen johtamisen pääelementtejä hyödyntäen (Kuvio 5). Johtamisroolit löytyivät haastatteluaineistosta selvästi ja ne analysoitiin käyttäen apuna johtamisrooleja. Aineiston luokittelu on avattu ja kuvattu omaan taulukkoonsa (LIITE 4).

#### 4. TUTKIMUSTULOSTEN ANALYYSI

Tutkimukseen kuuluvan haastattelun avulla selviteltiin haastatteluun osallistujien taustatiedot, millaista opiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjaus on tällä hetkellä, minkälaisena he näkevät opettajan roolin harjoittelun ohjaajana sekä minkälaisena he näkevät täydellisen ohjaustilanteen ja opettajan roolin tässä. Analyysissä on käytetty apuna esimiestyössä tapahtuvan osaamisen johtamisen pääelementtejä (Kuvio 5; Viitala 2002). Organisaation oppimista edistävän johtamisen keskeisiä elementtejä ovat: oppimista edistävän ilmapiirin luominen, oppimisen suuntaaminen, oppimisprosessien tukeminen ja esimerkillä johtaminen.



Kuvio 5. Esimiestyössä tapahtuvan osaamisen johtamisen pääelementit (Viitala 2008: 313).

#### 4.1. Haastateltavien taustatiedot

Taulukosta 1 ilmenee haastateltavien sosiaali- ja terveysalan peruskoulutus, korkeakoulukoulutus, jolla haastateltavat ovat pätevöityneet ammattikorkeakoulun terveystieteiden opettajiksi, opettajan työstä tullut työkokemus vuosissa sekä miten kauan he ovat tästä ajasta ohjanneet terveydenhuoltoalan opiskelijoita käytännön harjoittelussa. Tämän tutkimuksen haastatteluihin osallistuneet olivat kaikki naisia. Tämä tukee sitä ajatusta, että sosiaali- ja terveysala on hyvin naisvaltainen ammattiala. Jokainen haastateltava oli suorittanut terveysalan perustutkinnon, sairaanhoitajan ja/tai terveydenhoitajan pätevyyden.

Kaikilla haastateltavilla oli ammattikorkeakouluopettajalta vaadittava opettajan pätevyys, heillä oli opetustehtävään soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja sitä tarvittaessa täydentävä opettajan pedagoginen koulutus. Jos maisteritutkintoon ei ole kuulunut opettajan pedagogista pätevyyttä antavat opinnot, on pätevyyden joutunut hankkimaan erikseen esimerkiksi opettajakorkeakoulun kautta. Haastateltavina oli opettajia, jotka olivat toimineet opettajan työtehtävissä vasta vuoden verran, muutaman ollessa opetus-työssä jo parinkymmenen vuoden ajan. Kaikki haastateltavat olivat toimineet opetus-työn ohessa myös opiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjaajina.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

| <b>Vastaaajien taustatiedot</b>         |  |
|---|--|
| Peruskoulutus                           | a. Sairaanhoitaja ( 7 )<br>b. Terveydenhoitaja ( 2 )   |
| Opettajan työhön pätevöittävä koulutus  | a. terveystieteiden maisteri ( 7 )<br>b. hallintotieteiden maisteri ( 1 )<br>c. kasvatustieteiden maisteri ( 1 )<br>d. opettajakorkeakoulu ( 2 ) |
| Opettajan työkokemus                    | a. 0-5 vuotta ( 1 )<br>b. 6-9 vuotta ( 4 )<br>c. 10-19 vuotta ( 2 )<br>d. yli 20 vuotta ( 2 )  |
| Käytännön harjoittelujen ohjaus kokemus | a. 0-5 vuotta ( 1 )<br>b. 6-9 vuotta ( 4 )<br>c. 10-19 vuotta ( 4 )<br>d. yli 20 vuotta ( 0 )  |

#### 4.2. Opiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjaaminen käytännössä

Opiskelijat saavat kentän harjoittelupaikan useimmiten koululta. Paikkojen järjestämisestä vastaa harjoittelukoordinaattori, mutta käytännön harjoittelua ohjaavat opettajat tekevät myös taustoittavaa työtä ja yhteistyötä kentän kanssa. Heidän tehtävänä on pysyä ajan hermoilla siitä, minkälaisia hoito- ja laitospaikkoja lähiseuduilla on ja tarvittaessa kartoittavat uusien paikkojen mahdollisuutta ottaa opiskelijoita vastaan.

*” Opettajina tehdään yhteistyötä kentän kanssa, haravoidaan mitä uutta mahdollisesti tähän lähimaastoon, mitä uusia harjoittelupaikkoja on tullu. Voisiko jossain uudessa harjoittelupaikassa suorittaa tämän harjoittelun. Onko se meidän oma ajattelu niin kauhean rajallista, että me ei pystytä näkemään, että jossakin somatiikan osastolla voisi myös psykiatrisen hoitotyön harjoittelua tehdä.”*

Opiskelijoilla on myös mahdollisuus suorittaa harjoittelut valitsemallaan paikkakunnalla, monet kauempaa opiskelemaan tulleet tekevät nämä opintoihin kuuluvat harjoittelut esimerkiksi kotipaikkakunnallaan. Harjoittelupaikkojen ollessa selvillä, pitää harjoittelusta vastaava opettaja opiskelijoille informaatiotunnin liittyen harjoittelua koskevaan materiaaliin ja tietoon. Tämän infon aikana opiskelijoiden kanssa käydään läpi tulevan harjoittelun tavoitteet (koulun asettamat ja opiskelijan omat) ja arviointikriteerit. Lisäksi ohjeistetaan käytännön asioista: työvuorolistoista, harjoittelun tuntimääristä, harjoittelupaikkaan menevästä infosta ja käytännön harjoittelun aikana tehtävistä koulutehtävistä. Jokaisen harjoittelun aikana opiskelijoilla on kyseiseen jaksoon liittyvä laajempi tehtävä, jonka tekemiseen he saavat käyttää työaikaa viikoittain kaksi tuntia. Meneillään olevasta jaksosta riippuen opiskelija voi olla kyseisessä harjoittelupaikassa yhdestä viikosta kymmeneen viikkoon. Viikon harjoittelut ovat lähinnä vain tutustumisjaksoja, eikä niiden päätteeksi käydä opiskelijan ja käytännön harjoittelupaikan ohjaajan kanssa arviointikeskustelua. Lyhyillä jaksoilla pääpaino on enemmän opiskelijan oman oppimisen analysoinnissa.

*”...kun on esimerkiksi sairaanhoitajan vastaanotoilla tai vapaaehtoisjärjestössä, niin se saattaa olla vaan sen viikon mittainen harjoittelu...se on tutustuminen, pitkä opintokäynti, tutustumiskäynti, niin silloinhan ei mitään arviointipuheluita tule.”*

Harjoittelun aikana opettaja on yhteydessä opiskelijaan harjoittelun pituudesta riippuen yhdestä kerrasta kahteen–kolmeen kertaan. Yleensä opettaja käy tapaamassa opiskelijaa kaksi kertaa, ensimmäisen kerran muutaman viikon kuluttua harjoittelun alkamisesta tai puolessa välissä väliarvioinnin merkeissä sekä loppupuolella loppuarviointia varten. Jos tapaamisia ei ole mahdollista järjestää, on opettaja vähintäänkin puhelimitse yhteydessä opiskelijaan ja mahdollisesti myös hänen kentän ohjaajaan. Opiskelijoilla on mahdollisuus olla tarvittaessa yhteydessä ohjaavaan opettajaan joko puhelimitse tai sähköpostitse, jos hän kokee tarvetta ohjauskeskustelulle. Osa opiskelijoista suorittaa harjoittelunsa toisella paikkakunnalla, jolloin opettajat mahdollisuuksien mukaan käyvät heitä tapaamassa myös paikanpäällä.

*”...ja joskus se keskustelu on parempaa, kun käy paikanpäällä, mutta joskus yllättäen se keskustelu onkin mukavampaa, kun käydään puhelimitse. Ohjaajan kanssa saa rauhassa keskustella ensiksi ja opiskelijan kanssa, monta kertaa sitten siitä keskustelusta tulee melkein syvällisempi, kuin että siinä kolme ihmistä koko ajan keskustelisi, että kummassakin on puolensa.”*

*” Ja siellä varsinkin on sitten tullut esille, kun yleensä minä olen mennyt sinne vasta sen loppuarvioinnin, että olisi ollut ihan hyvä, jos olisi päässyt siinä puolessa välissä käymään näissä kaukopaikoissa. Niin kuin seitsemän viikkoa kestävä, niin kolmen viikon jälkeen käynyt paikanpäällä väliarvioinnin ja sitten puhelinsoitolla sitten sen loppuarvioinnin ottanut vasta.”*

Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, miten tärkeää opiskelijan tapaaminen kasvotusten edes kerran harjoittelun aikana on. He kertoivat myös siitä, miten erilaista annettu arviointi ja palaute on, kun opettaja on tavannut myös ohjaajan kasvotusten.

Harjoittelun lopuksi opettajat pitävät opiskelijoille koululla yhteenveto- ja palautepäivän, jolloin käydään läpi harjoitteluun liittyneitä asioita. Opiskelijat kuulevat toisiltaan erilaisista työharjoittelupaikoista ja toimintatavoista sekä pääsevät tuulettamaan ajatuksiaan liittyen kentällä kohtaamiin asioihin ja tapauksiin. Tämä toimii hyvänä reflektiokeinona, kaikkien osallistuessa keskusteluun ja kertoessaan omista kokemuksistaan. Opiskelijat oppivat muiden kokemuksista ja saavat vielä mahdollisuuden kysyä opettajalta sekä opiskelijatovereiltaan mieltään painavista asioista.

### 4.3. Oppimista edistävän ilmapiirin luominen

Oppimista edistävän ilmapiirin luominen käsittää koko työyhteisön ilmapiirin kehittämisen ja esimiehen sekä hänen alaistensa välisen vuorovaikutussuhteen rakentamisen (Viitala 2008: 316).

Opettajat kokivat heidän roolinsa olevan tällä hetkellä ammatillinen, mutta sen sisällä on hyvin paljon erilaisia rooleja, joita he joutuvat käyttämään hyvinkin vaihtelevasti. Ilmapiirin ja vuorovaikutussuhteen näkökulmasta nousi tarve kuuntelijan ja äidin roolille. Tämän avulla opiskelija kokee opettajassa jotain tuttua ja turvallista ollessaan käytännön harjoittelussa. Opettaja on se, jolle voi puhua niistä ristiriitaisista ajatuksista liittyen harjoittelupaikassa esiin tulleista asioista.

*”...että on joka tavallaan kuuntelee, että opiskelijat siellä käytännössä pitää opettajaa tuttuna, että on helppo lähestyä. Tämmöinen tukea antava rooli, tavallaan äitihahmokin joskus on.”*

Opettajat korostivat nimenomaan oman roolinsa ammatillisuutta, mutta jotta opiskelijan oppimista voidaan aidosti tukea tulee opettajan kyetä asettumaan myös opiskelijan asemaan. Opettajan tulee nähdä ne osa-alueet, missä opiskelija saattaisi tarvita opettajaa ajamaan hänen asiaa. Opettaja voi joutua myös avaamaan keskustelua tietyistä asioista käytännön harjoittelun ohjaajan kanssa. Opiskelijan tulee kokea opettaja turvallisena; sellaisena, joka ajaa hänen asioita silloinkin, kun opiskelija ei uskalla asiasta ääneen sanoa. Tietyissä tilanteissa opettajan tulee pystyä tulkitsemaan rivien välistä sitä vuorovaikutusta, mikä opiskelijalla on käytännön kentän ohjaajansa kanssa. Joskus ohjaaja ei anna opiskelijan osallistua kokonaisvaltaisesti kaikkeen, mitä kentän harjoittelupaikassa tehdään. Ohjaajat voivat vedota muun muassa vaitiolovelvollisuuden asioiden suhteen. Tässä kohtaa opettaja pyrkii avaamaan tätä keskustelua ja tiedustelevaan onko olemassa jotain, mitä opiskelija voisi päästä seuraamaan.

Psykiatrian paikoissa monesti ajatellaan opiskelijan läsnäolon haittaavaan potilas-hoitajasuhteen kehittymistä tai asiakassuhteen syventymistä. Monesti näissä tilanteissa kuitenkin opiskelijan läsnäolo on mahdollista ja ihan luvallista, jos potilaalta/asiakkaalta

itseltä on kysytty lupa opiskelijan osallistumiseen. Ohjaaja saattaa kokea myös haasteelliseksi opiskelijan mukaan ottamisen näissä keskustelutilanteissa, jos kyseinen keskustelu ei etene aivan suunnitelmien mukaan. Opettaja toimii näissä tilanteissa ohjaajan ja opiskelijan välisen suhteen vahvistajana luoden luottamusta ja saaden kaikki osapuolet keskustelemaan heidän ajatuksista ja toiveista liittyen esillä oleviin asioihin.

*”Että pitää ihan pyytää, jos voisit ottaa nyt tämän opiskelijan mukaan näihin, että voisiko hän nyt päästä, että jossain esimerkiksi joku vaitiolovelvollisuus ajatellaankin niin ettei opiskelijaa voi ottaa sinne ja ettei opiskelijaa voi ottaa tänne ja asiakkaalta ei voi kysyä, että voisiko opiskelija tulla tähän tilanteeseen.”*

*”Voisiko tämä opiskelija tulla tähän keskusteluun mukaan, että joskus tuntuu siltä että onko se sen ohjaajan ongelma, että se ei halua asettua niin kuin avoimeksi.”*

Avoimen keskustelevan ilmapiirin luominen mahdollistaa myös hyvän reflektion mahdollistamisen opiskelijan arviointikeskusteluiden aikana. Opettajan ohjaus perustuu pitkälti nimenomaan keskustelun käymiseen ja sen avulla pitäisi kyetä saamaan tarpeeksi informaatiota opiskelijan oppimisesta. Opettajan rooli on tällä hetkellä hyvin pitkälti yhteistyön luomista, mahdollistamista ja ylläpitämistä koulun, opiskelijan ja käytännön kentän välillä. Tulevaisuudessa opettajat toivoivat mahdollisuutta syventää yhteistyötä kentän kanssa siten, että heillä olisi enemmän aikaa panostaa tämän vuorovaikutussuhteen muodostamiseen.

*”Minun mielestä meidän pitäisi tehdä enemmän yhteistyötä niiden työpaikkojen, harjoittelupaikkojen kanssa. Että jotenkin niin kuin tulevaisuuden visio olisi ehkä semmoinen, että opettajat ja harjoittelupaikka tekisi enemmän yhteistyötä. Että olisi enemmän niin kuin tällaisia tapaamisia, palaverieja, missä niin kuin kartoitettaisiin ja kuunneltaisiin myös se, mitä se harjoittelupaikka haluaa ja toivoo.”*

Opiskelijoiden liikkuvuus on myös tulevaisuutta ja siihen liittyen opettajat toivoivat voivansa hyödyntää paremmin teknologian tarjontaa. Ohjaaminen tapahtuu nyt jo monessa kohtaan sähköpostitse, puheluiden välityksellä sekä käyttäen skypeä ja muita internetin tarjoamia keskusteluvälineitä. Tulevaisuudessa näiden välineiden käyttö yleistyvät ja opettajat toivoivat mahdollisuutta kehittyä tämän suuntaisen vuorovaikutuksen mahdollistamisessa. Tämä vaatii myös kentältä uutta tapaa toteuttaa opettajan kanssa



olevaa vuorovaikutusta vaatiessa myös kentän ohjaajilta erilaista motivaatiota osallistua opiskelijan opettajan kanssa käytyihin keskusteluihin.

*”Mutta sitten taas jos minä ajattelen itseäni ja resursseja vain vähennetään, niin sitten on nytkin joillakin opintopäivillä, että joissakin paikoissa on tämmöistä, että tietokonepohjainen ohjaus, että nähdään kuva ja voidaan olla yhteydessä kuvan kanssa sinne tuota opiskelijan ja ohjattavan välimatka ei olisikaan enää pitkä.”*

#### 4.4. Oppimisen suuntaaminen

Oppimisen suuntaamisella tarkoitetaan tavoitteiden määrittystä, toiminnan arviointia ja näitä tukevien käytäntöjen luomista (Viitala 2008: 313).

Opettaja toimii käytännön harjoittelun ohjaajana tärkeässä roolissa nimenomaan yhteisten näkemysten ja oppimisen suuntaamisen mahdollistamisessa. Haasteluista kävi ilmi, miten opiskelijoille annetaan koulun puolesta harjoittelua varten yleiset tavoitteet, jotka opiskelijan tulee osata suhteuttaa omaan harjoittelupaikkaansa sopiviksi. Näiden yhteisten tavoitteiden lisäksi opiskelijan tulisi asettaa itselleen omaa oppimistaan tukevat tavoitteet. Nämä opiskelijan asettamat tavoitteet tukevat nimenomaan opiskelijan omaa oppimista kyseisessä harjoitteluympäristössä.

Tavoitteiden asettaminen ei ole aina niin yksinkertaista ja jotkut opiskelijat tarvitsevat siihen opettajalta vahvempaa ohjausta ja tukea. Asetettujen tavoitteiden tulisi olla sellaiset, että opiskelija kykenee ne saavuttamaan kyseisessä harjoittelupaikassa. Opiskelijat saattavat asettaa itselleen hyvin erilaisia tavoitteita, joidenkin kirjoittaessa ne hyvinkin nopeasti asiaa sen syvemmin miettimättä, toisten panostaessa tavoitteiden asettamiseen käyttäen niiden miettimiseen paljon aikaa ja syvää pohtimista.

*”...kyllähän opiskelijatkin ovat hyvin erilaisia tosiaankin, että esimerkiksi arviointia ja oman oppimisen arviointia niin, jotkut tietysti osaa muodostaa ne tavoitteetkin sillä tavalla realistisesti ja että on todella miettinyt niitä tavoitteita.”*

Opettajan ohjaus ei koske ainoastaan opiskelijaa, vaan monesti opettajat auttavat myös harjoittelupaikan ohjaajaa näkemään, mitä opiskelijalta vaaditut tavoitteet tarkoittavat

kyseisellä työpaikalla. Opettaja ohjaa tällä tavoin joka käynnillään opiskelijan lisäksi tarvittaessa myös käytännön harjoittelun ohjaajaa. Opettajat kokivat työnsä sisältävän monilta osin myös tuutorin roolin tuomia puolia. Tällä opettajat tarkoittivat opiskelijalle ja hänen ohjaajalle annettua harjoitteluun liittyvää ohjausta.

*”Opettaja on semmoinen enemmän sen opiskelijan oppimisen ohjaaja. Eli juuri se että annetaan ne tavoitteet ja sitten vielä keskustellaan niistä omista tavoitteista ja sitten tavallaan niin kuin suhteessa opiskelijaan ja siihen harjoittelun ohjaajaan-kin, että se opiskelija saa mahdollisimman paljon ja ne tavoitteet täyttyy. Että opettaja on vähän niin kuin semmoinen tuutori molemmille.”*

Useammassa haastattelussa nousi tulevaisuuteen liittyen esiin se, miten opettajat toivoivat parempia mahdollisuuksia ohjata myös harjoittelupaikan ohjaajaa, samalla kun he ohjaavat opiskelijaa. Tällä tavoin opettajat saisivat mahdollisuuden panostaa opiskelijan harjoittelujakson tavoitteiden asettamiseen, kun sekä opiskelija että ohjaaja saisivat näiden miettimiseen tukea. Opettajat puhuivat heidän roolin muuttuvan tällä tavoin enemmän työnohjauksellisemmaksi. Osa toivoi ohjauskeskustelujen mahdollista osittaista siirtämistä verkkoon tai edes mahdollisuutta käydä niitä myös esimerkiksi koulun tarjoamassa moodle-ympäristössä. Tällä tavoin opiskelijat voisivat koko harjoittelun ajan käydä luokkakavereiden kanssa keskustelua mieltä askarruttavista asioista samalla, kun toimivat käytännön harjoittelussa. Opettaja osallistuisi keskusteluihin, mutta ei ohjaisi sitä, vaan opiskelijoilla olisi mahdollisuus tuottaa itse mieltään askarruttavia asioita muiden tietoisuuteen.

*”Sitä voisi ajatella, että heillä olisi sitten esimerkiksi portaali, että mihin voisi. Että sinne laittaisi tällaisen vähän niin kuin feedback mahdollisuuden, että he saisi toisistaan tukea kanssa tästä. ...se olisi heidän semmoinen sisäpiiri...että osastojen sensuurit tietenkin siinä olla, mutta kuitenkin se olisi heidän niin kuin tällainen oma palaute siellä.”*

Tulevaisuudelta opettajat toivoivat enemmän aikaa itselleen sekä harjoittelupaikkaan, jotta näihin ohjauskeskusteluihin pystyisi kunnolla panostamaan. Tulevaisuudelta he toivoivat muutosta siihen, miten harjoittelunohjauksia toteutetaan. Harjoittelun ohjaamiseen kuluva aika ei muodostu ainoastaan siitä ajasta, minkä opettaja viettää arviointikeskustelussa. Yllättävän paljon aikaa menee muuhun, kuten siirtymisiin ja opiskelijoiden kanssa käytyihin sähköpostiviestittelyihin.

*”Jos kerran halutaan sitä ohjausta, että se on tuota kunnollista, niin silloin sitä aikaakin pitäisi olla enempi ja se pitäisi jotenkin lukujärjestysteknisesti järjestää niin, että sinulla on se aika ja ettei siinä ole sitten montaa muutakin asiaa sinä päivänä sitten. Ja sitten siihen työaikaankin liittyy sinun siirtymiset sinne harjoittelupaikkaan sun muut.”*

*”Se on aina jostain pois, sitten minä joudu tekemään ne työt illalla tai viikonloppuna, ei ne häviä minnekään.”*

Harjoittelun loppupuolella opettajat käyvät opiskelijoiden ja heidän ohjaajien kanssa arviointikeskustelun, jonka aikana arvioidaan opiskelijan tavoitteiden täyttymistä ja harjoittelujakson sujumista kokonaisuudessa. Tämän arviointikeskustelun avulla opettajat saavat myös palautetta tehdystä harjoittelusta ja voivat sen pohjalta mahdollisesti luoda uusia käytäntöjä.

Ristiriitaisia ajatuksia haastateltavilla löytyi aiheesta, joka koski opiskelijoiden harjoittelusta saamaa palkkaa. Sosiaali- ja terveysalalla opiskelijat pääsääntöisesti suorittavat harjoittelunsa palkattomana siten, että heitä ei tule laskea henkilövahvuuteen, vaan he ovat nimenomaan kyseisessä paikassa opiskelijan roolissa oppimassa. Joissain tilanteissa opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus suorittaa harjoittelunsa kokonaan tai osittain palkallisena. Tämä koskee lähinnä suuntaavaa harjoittelua, joka on opiskelijoiden viimeinen harjoittelu ennen valmistumistaan.

Tulevaisuutta ajatellen kaksi haastateltavista toi esiin opiskelijoiden mahdollisuuden suorittaa tämä viimeinen suuntaava harjoittelu palkallisena. Tällä hetkellä ollessaan pienellä paikkakunnalla tai pienessä yksikössä opiskelija joutuu monesti siihen tilanteeseen, että hänet lasketaan henkilövahvuuteen. Tulevaisuudessa voisi miettiä, tulisiko työnantajan maksaa jokin korvaus näistä opiskelijoista. Tähän liittyen tulisi koko sairaanhoitajakoulutusta miettiä ja muuttaa niin, että käytäntö olisi vakiintunut koko maassa.

Ongelma, mikä tähän liittyy, näkyy jo tämän päivän työssä. Yksi haastateltava nosti esiin palkallisena harjoittelunsa tehneiden saaman ohjauksen. Opiskelija solmii näissä tilanteissa työnantajan kanssa työsopimuksen, eli työnantajalla on oikeus määrittää se

mitä työtä opiskelija tekee ja missä. Pahimmassa tapauksessa opiskelija voi joutua siirtymään jatkuvasti osastolta toiselle sen mukaisesti, missä työvoiman tarve on suurin. Opiskelija ei saa kunnon ohjausta kentällä tästä syystä, eikä pääse syventymään kunnolla osaston toimintaan, tämän ollessa suuntaavan harjoittelun tarkoitus. Opettaja on voimaton näissä tilanteissa, sillä opiskelija on työsuhteessa, eikä opettajalla ole mahdollisuutta puuttua tapahtuneeseen. Näissä tilanteissa opiskelijat ovat itse monesti jälkeensä sanoneet, etteivät kokeneet oman oppimisen kannalta hyvänä ratkaisuna sitä, että suorittivat harjoittelunsa työntekijän roolissa.

*”Voisi sanoa tämmöisiä täydellisiä epäonnistumisia ollut joitain. Me olemme tosi ristiriitaisessa tilanteessa, että tuota, minun mielestä harjoittelu on mennyt niin kuin, epäonnistunut tätä kautta. Ihan voisi sanoa täydellinen epäonnistuminen, kun siinä ei ole tavoitteet toteutuneet, eikä jotakin sitä oppimista tapahtunut. Se ei ole pelkästään meidän opettajien mielipide, vaan se on ollut myös opiskelijan mielipide, vaikka he ovat itse sitä alunperin tahtoneet.”*

#### 4.5. Oppimisprosessien tukeminen

Oppimisprosessien tukemisella tarkoitetaan ryhmän kokonaisosaamisesta huolehtimista ja yksilön kehittymisen tukemista (Viitala 2008: 321).

Opettaja elää opiskelijan rinnalla koko käytännön harjoittelun ajan tukien opiskelijaa myös hänen henkilökohtaisissa asioissa, jos ne vaikuttavat opiskelijan oppimiseen. Opettajalla saattaa olla jopa terapeutin rooli suhteessa opiskelijaan, tällöin tukeminen menee myös henkisen tukemisen puolelle ja keskusteluissa saatetaan mieltä laajemmin opiskelijan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Opettajan tulee löytää ammatillinen tasapaino näiden roolien välillä ja kohdentaa asiat nimenomaan opiskelijan oppimiseen liittyväksi. Tosiasiassa opiskelijan oppimiseen vaikuttaa vahvasti myös se, miten hänellä menee henkilökohtaisessa elämässä. Opettaja pyrkii auttamaan opiskelijaa selkiyttämään sitä, miten päästä omassa oppimisprosessissa eteenpäin myös kohdatessa vaikeuksia henkilökohtaisessa elämässä.

*”...niin silloin minä olen enemmänkin terapeutti ja henkinen tuki ja kuuntelija siinä tilanteessa sitten. Eikä siitä voi niin kuin vetäytyä, en minä ainakaan koe että*

*voisi sitten vetäytyä pois. Niin kuin hylätä opiskelija, jos hänellä on niitä ongelmia, koska se on inhimillistä.”*

Ammattikorkeakouluopiskelijat ovat kaikki jo aikuisiän saavuttaneita, nuoria tai vähän iäkkäämpiä aikuisia. Tästä huolimatta haastatteluissa nousi esiin useiden opettajien turtautuminen opiskelijoiden saamattomuutta tai piittaamattomuutta opettajaohjaajien tekemää työtä kohtaan. Opettajilla menee paljon työaika, näiden onneksi harvalukuisten opiskelijoiden kanssa siihen, että he joutuvat ohjaamaan kädestä pitäen käytännön asioita uudestaan ja uudestaan. Kyseisten asioiden, kuten työvuorolistan toimittaminen ohjaavalle opettajalle, pitäisi olla kaikille selvät. Tästä huolimatta aina löytyy ryhmästä niitä, joiden perään opettajat joutuvat jatkuvasti kyselemään ja tarkistelemaan asioita.

*”Koska me ei olla siellä hoitotyössä, ei me edes nähdä sitä ollenkaan. Se on se keskustelu sitten mitä opiskelijan kanssa käy, käy tapaamassa ja että siinä puhe-  
limessa niin. Kyllä ehkä eniten tulee sitten tätä kasvattajan rooli korostuu niin  
kuin tai miten minä sen sanoisin elämänohjaajan, ohjaamisen rooli. Koska esi-  
merkiksi jotakin kuten elämäntapoihin liittyvää tai työaikoihin liittyvää. Minä nä-  
kisin, että jos se olisi enempi sitten virtuaalisesti hoidettua ohjausta, niin siinä ei  
tulisi tällaista roolia sitten opettajalle.”*

*”Opiskelija ei aina ole tavoitettavissa, kun opettaja meneekin sinne, se onkin  
muuttanut vuoroaan ja ei ole ilmoittanut ohjaajalle. Ja sitä ei välttämättä saa  
edes kiinni ja hän ei vastaa sähköpostiin, jos on pitkä harjoittelujakso niin ei tule  
tavoitteita, ei tule työvuoroaikoja, sitten sinä hakuammuntana soittelet sinne ja  
sekin aika on sellaista ajantuhlausta.”*

Opettajan työn paras palkka tulee siitä, kun he saavat huomata opiskelijoissa tapahtuvaa oppimista. Silloin opettaja tietää opiskelijan kehittyneen ammatillisessa mielessä kohti tulevaa ammattiaan. Käyty ohjaus- ja arviointikeskustelu on syvällisempää, sisältäen työn sisältöön ja sen tekemiseen liittyvää hyvää reflektiota. Opiskelijan oppimisen jäädessä pinnallisemmaksi pyörii keskustelu lähinnä muutamien käytännön asioiden ja niiden toteutumisen ympärillä. Opiskelijan kyky arvioida omaa oppimistaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin vaatii jo syvempää ymmärrystä, eikä siihen kykene kaikki. Eri-tyisesti puhelimitse käydyt arviointikeskustelut ovat hankalia, jos opiskelija on hyvin vähäsanainen oman oppimisen arvioinnin suhteen. Näissä tilanteissa kasvotusten käyty keskustelu on useimmiten laadukkaampaa. Puhelimitse käyty arviointi voi parhaimmil-

laan olla syvää ja vahvaa itsereflektiota, käsittäen oppimisprosessin monipuolista tarkastelua.

*”Varsinkin sitten, kun puhelimesta hoitaa opettajat tätä arviointia, niin silloin se on opettajallekin innostavaa ja motivoivaa, kun opiskelija siellä puhelimen toisessa päässä osaa arvioida sitä omaa oppimistaan suhteessa niihin tavoitteisiin, sillä tavalla hyvin realistisesti ja nähden itsestään niitä kehitettäviä asioita.”*

Opiskelijoiden tullessa harjoittelusta takaisin kouluun, pitää harjoittelua ohjannut opettaja opiskelijoille seminaaripäivän, jonka aikana käydään läpi heidän kokemuksiaan ja ajatuksiaan liittyen käytyyn harjoitteluun. Tämän kaikki opettajat kokivat tärkeänä työvälineenä ja he toivoivat tämän mahdollisuuden säilyvän myös tulevaisuudessa. Tämän yhdessä käydyn keskustelun kautta opiskelijat oppivat toinen toisiltaan, saaden laajemman kuvan siitä mitä eri toimintatapoja ja mahdollisuuksia esimerkiksi sisätautien tai mielenterveystyön harjoittelussa on tarjolla. He kuulevat toistensa harjoittelupaikoista ja siitä, millaisia asiakkaita ja potilaita kyseisissä paikoissa hoidetaan. Tämä auttaa opiskelijaa kokoamaan käytyyn harjoitteluun liittyvät ajatukset yhteen. Samalla opettaja voi vielä varmistaa jokaisen opiskelijan oppimisen teettämällä heillä yhteisen keskustelun lisäksi pienempiä ryhmäpohdintoja, sekä käymällä yhteisesti läpi harjoittelun aikana teetetyt kirjalliset tehtävät.

*”Mutta sitten mikä toinen on tämä palauteinfotunti, mikä meillä on, se on erittäin kanssa, että minä koen sen hyväksi. Että sitä ei ainakaan saisi niin kuin lopettaa. Että silloin nämä opiskelijat jotka on olleet eri paikoissa, eri puolella Suomea, eri puolella maailmaakin, niin sitten he kuulevat kokemuksia toisiltaan. Että mitä siellä on ollut, mitä tapahtunut ja minkälaista ohjausta he on saaneet.”*

Tulevaisuuteen liittyen opettajilla oli useampi parannusehdotus liittyen käytännön harjoittelun toteutukseen ja heidän omaan rooliinsa siellä kentällä. Useassa isommassa terveydenhuollon organisaatiossa on tällä hetkellä määriteltynä opetusylihoitajien tai klinikkaopettajien työnkuva. Opettajat toivoivat tämän työmenetelmän lisääntyvän ja syventyvän tulevaisuudessa.

Yhtenä vaihtoehtona olisi opettajan työn keskittyminen nimenomaan teoriapuolen hallintaan ja opetukseen sekä näiden klinikkaopettajien kouluttamiseen. Klinikkaopettajat hoitaisivat sitten kaiken kentällä tapahtuvan oppimisen ja sen arvioinnin. Opiskelijan

käytännön harjoittelu olisi selkeämmin jaoteltu tällä tavoin, jolloin opettajat eivät puuttuisi käytännön kentän tapahtumiin itse harjoittelun aikana, vaan se olisi erikseen määriteltynä klinikkaopettajan vastuualueeksi.

*”Pääsääntöisesti opetetaan teoriaa, että meillä ei olisi se päävastuu siitä opiskelijaohjauksesta, vaan se olisikin nimenomaan tällaista välillistä ohjausta niihin, että me ohjattaisiin ehkä enemmän näitä klinisen hoitotyön opettajia siellä kentällä. Minä ajattelen, että se varsinainen opettajan rooli voisi olla sitä, että me voitaisiin varmaan kouluttaa myös hoitajaohjaajia, nimenomaan kouluttaa ohjaamiin. Mitä se on se opiskelijan ohjaus siellä käytännön hoitotyössä.”*

Haastateltavista neljä toivoi, että tulevaisuudessa opettajat pääsisivät itse kentälle ohjaamaan opiskelijaa edes osittain. Tällä tavoin opettaja olisi paremmin kiinni tämän hetken työelämässä ja yhteistyö olisi siltä osin paljon tiiviimpää. Sairaanhoidtajien käytännöntyön ohjaus on aikaisemmin toteutettu tällä tavoin, että opettajat vastasivat kentällä tapahtuvasta ohjauksesta. Opettajat eivät täysin halua luopua kentän hoitotyöntekijän asemasta opiskelijan ohjauksesta, mutta toivoivat jonkin välimuotoisen ratkaisun löytyvän liittyen opiskelijaohjaukseen.

Yksi mahdollinen opiskelijoiden syvää oppimista tukeva toimintatapa voisi olla yhden haastateltavan esittämä ehdotus siitä, miten opiskelijat voisivat yhdessä ohjaajiensa ja opettajien kanssa käydä läpi ihan aitoja potilastapauksia. Ohjauskeskusteluissa käsiteltäisiin aitoja tilanteita ja niiden ratkaisemista. Medibothnia-hankkeen yhteydessä oli koemielessä kokeiltu kyseistä toimintatapaa, jossa opiskelijat olivat ensiksi normaalisti päivän työharjoittelussa ja päivän päätteeksi kokoontuivat opettajan johdolla yhteen käymään läpi päivän aikana vastaan tulleita tilanteita. Tällä tavoin opettaja voisi auttaa opiskelijaa aidosti reflektoimaan vastaan tulleita tositalanteita ja opiskelija saavuttaisi syvemmän oppimisen ja ymmärryksen tapauksista tuoreeltaan kyseisten tapahtumien jälkeen. Tällä tavoin opettajan rooli sisältäisi paljon työnohjaajan käyttämiä ohjausmenetelmiä.

#### 4.6. Esimerkillä johtaminen – yhteenveto opettajan rooleista

Esimerkillä johtamisella käsitetään esimiehen suhtautumista omaan työhönsä ja kehittymiseensä. Jos vaadit jotain alaisiltasi, vaadi sitä ensimmäiseksi itseltäsi (Viitala 2008: 323–324).

Opettajien haastatteluista kävi ilmi heidän laaja toimenkuvansa. Ohjatesaan harjoitte-luita, heillä on lähes kaikilla samanaikaisesti meneillään aktiivinen täysipäiväinen ope-tus. Tämän lisäksi monilla opettajilla on myös mahdolliset opinnäytetöiden ohjaukset, projektit ja muut koulutukset. Työn sisältö on moninaista ja kiireisimpään aikaan pääsee kasaantumaan monet työtehtävät. Opettajat kokivat roolinsa tällä hetkellä vaihteleviksi ja erilaisia rooleja joutuu soveltamaan sitä mukaan, minkälainen ohjattava opiskelija on kyseessä. Kuvioon 6 on koottu kaikki opettajien haastatteluissa esiin nostamat roolit. Kuviossa näkyy isolla ne roolit, jotka korostuivat opettajien vastauksissa ja pienellä ne jotka olivat vähemmän merkityksellisiä heidän työn kannalta. Opettajan työn sisältäessä hyvin monta erilaista lähestymistapaa ja roolia, joutuvat opettajat jatkuvasti myös poh-timaan oman työn kehittämistä ja sitä, miten saada annettua paras mahdollinen ohjaus juuri tälle opiskelijalle.

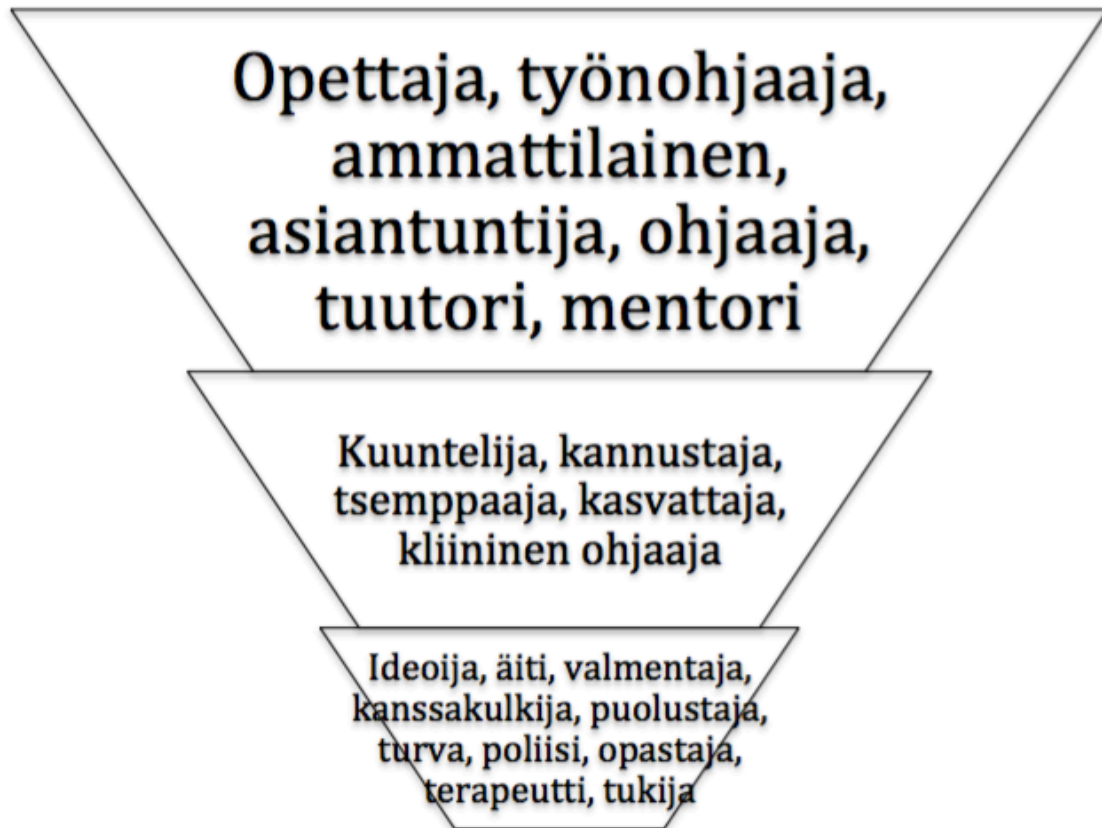
Opettajan tämän hetkinen työ sisältää paljon opiskelijan ja jopa käytännön harjoittelun ohjaajan ohjaamista. Opettajat kokivat toimivansa ennen kaikkea tilanteissa opettajina ja ammattilaisina, mutta tarvittaessa he myös pysähtyvät kuuntelemaan ja kannustamaan opiskelijaa. Erityisesti ongelmatilanteissa korostui opettajan muiden roolien tarve. Opet-tajat auttavat opiskelijoita näkemään jopa hankalien tilanteiden läpi, antamalla ideoita, turvaa ja kulkemalla opiskelijan rinnalla. Poliisin ja äidin rooli käsitti opettajien mieles-tä hieman tarkempaa valvontaa ja ohjausta, jolloin he joutuvat muun muassa kysele-mään opiskelijoiden tavoitteiden ja työvuorojen perään.

Tulevaisuudessa opettajat toivoivat käytännön harjoittelun ohjaamisen muistuttavan asiantuntijaopettajana tai työnohjaajana olemista. He haluaisivat nimenomaan panostaa siihen, että saisivat ohjata opiskelijan lisäksi myös käytännön kentällä toimivia ohjaajia. Tämä käsittäisi sen, että opettaja olisi päävastuussa sisällön luomisesta ja kentällä toi-



mivat ohjaajat toteuttaisivat näitä opettajien luomia raameja. Opettajat toivat haastatte-  
luissa monessa kohtaan esiin sen, miten he haluaisivat panostaa ja mahdollistaa opiske-  
lijoiden syvemmän oppimisen. Mahdollistaakseen tämän, tarvitsevat opettajat enemmän  
aikaa ohjaukseynteihiin tai heidän tulee löytää uusia keinoja miten tavoittaa opiskelijat  
myös käynnissä olevan harjoittelun avulla.

Yksi haastateltava toi esiin ammattikorkeakoulujen järjestämät käytännön harjoittelun  
ohjaamista tukevat koulutukset. Tähän koulutukseen olisi jatkossa syytä panostaa ja  
sairaanhoidopiirin tulisi kannustaa työntekijöitään osallistumaan järjestettyyn koulutuk-  
seen. Kyseinen koulutus voisi olla tulevaisuudessa jopa pakollinen niille, jotka ohjaavat  
opiskelijoita. Kyseisen koulutuksen avulla opettaja koki, että heillä säilyisi hyvä yhteys  
käytännön kentälle ja he voisivat tämän kautta kerätä palautteita ohjaajilta sekä tarkas-  
tella ja mahdollisesti uudelleen määritellä opiskelijoille asetettuja yhteisiä tavoitteita.



Kuvio 6. Opettajien kokemat roolit

## 5. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

### 5.1. Keskeisimmät havainnot ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut kuvata teoreettisen ja empiirisen aineiston avulla, mitä yhteneväisyyksiä löytyy hoitotyön opettajien käytännön harjoittelun ohjausmenetelmistä verrattaessa niitä osaamisen johtamisen johtamisrooleihin. Tutkimuksella selvitettiin, miten nämä osaamisen johtamisen roolit näkyvät ammattikorkeakoulussa toimivien hoitotyön opettajien sairaanhoitajaopiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjauksessa ja millaisena opettajat näkevät osaamisen johtamisen roolinsa tulevaisuudessa. Teoreettisessa osassa käsittelin osaamisen johtamista hoitotyön opettajan työvälineenä. Teoria koostui kahdesta pääteemasta, joista ensimmäinen kertoi sairaanhoitajan ammattitaidosta ja sen opettamisesta, missä opettaja toimii oppimisen ja käytännön harjoittelun ohjaajana. Toinen teema käsitteli osaamisen johtamisen syntyä, alkaen henkilöjohtamisesta ja sen kehittymisestä painottuen lopuksi osaamisen johtamiseen ja siinä näkyviin johtamisrooleihin. Tutkimusosiossa tulosten analyysi toteutettiin käyttäen apuna Viitalan määrittelemiä osaamisen johtamisen neljää pääelementtiä (Kuvio 5).

Osaamisen johtaminen toimii tämän päivän organisaatioissa tärkeänä kilpailuetuna. Sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatiot ovat viime vuosina heränneet tähän todellisuuteen, mistä syystä tätä johtamisen osa-aluetta on pyritty huomioimaan myös terveydenhuollon organisaatioissa. Terveystieteissä kilpailuvaltina pidetään hyvän hoidon tuottamista ja siihen vahvasti liittyvän potilasturvallisuuden takaamista. Osaamisen johtamisella on todettu olevan hyvät toimintakeinot, joilla saavuttaa laadukas hoitotyö (ks. Hámornik & Juhász 2010).

Haastattelujen analyysi suoritettiin osaamisen johtamisen pääelementtejä hyödyntäen. Ne tuntuivat soveltuvan haastatteluaineiston luokitteluun, aineiston ollessa lähtökohdiltaan kasvatustieteellinen, mutta itse analyysiin oli tarkoitus saada hallintotieteellinen näkökulma. Osaamisen johtaminen soveltuu tällaisen koulumaailmaan sijoittuvan hallintotieteellisen tutkimuksen lähtökohdaksi hyvin sen sisältämien pedagogisten näkökulmien vuoksi. Haastattelujen perusteella voi hyvin todeta opettajien työnkuvan olevan

todella laaja ja sisältävän hyvin erilaisia rooleja. Roolit muuttuvat tilanteesta riippuen. Joissain tilanteissa on tarpeen useammalle roolille, toisinaan riittää yksi. Kun opettajien haastatteluissa mainitsemia rooleja tarkastelee suhteessa aikaisempiin johtamisroolien määrittelyihin, voidaan sieltä löytää useampia yhteneväisyyksiä.

Mintzbergin tekemä jaottelu johtajan rooleista (Kuvio 2) on yksi aikamme tunnetuimmista. Haastatteluaineiston avulla tehdyn analyysin pohjalta voidaan todeta opettajien tekemän työn sisältävän tilanteesta riippuen vähän jokaisen pääryhmän roolia. Tämän hetken käytännön harjoittelun ohjaus korostaa eniten Mintzbergin luokitteleman henkösuhderoolin sisältöä. Henkösuhderooli sisältää keulakuvana toimimista, alaisten johtajana olemista ja yhdyshenkilön roolin. Toimiessaan keulakuvana ja yhdyshenkilönä opettaja edustaa työelämänedustajille omaa organisaatiota. Opettajat toimivat kentällä oppilaitoksensa äänenä ja pyrkivät saamaan jatkuvasti uusia kontakteja samalla syventäessään jo aikaisemmin muodostuneita yhteistyökuvioita.

Alaisten johtajan rooli on määritelty olevan kaikista rooleista haastavin. Samalla kyseinen rooli kiteyttää opettajan työnkuvan opiskelijan käytännön harjoittelun ohjaajana. Opettajat huolehtivat opiskelijoiden kentälle menosta sekä siihen liittyvästä käytännön asioiden hoitamisesta. Opettajat kertoivat haastatteluissa käyvänsä ensin ennen harjoittelun alkamista opiskelijoiden kanssa läpi koulun asettamia yleisiä tavoitteita sekä kertaavansa harjoitteluun liittyviä käytännön asioita. Tämä muistuttaa hyvin pitkälti alaisten johtajan roolin sisältämää alaisten tehtävien organisointia, työnjaon ja vastuiden määrittämistä sekä tavoitteista sopimista. Opiskelijat asettavat kentällä itselleen omia henkilökohtaisia tavoitteita, joiden määrittelyssä opettaja avustaa. Lopuksi käydään keskustelua asetettujen tavoitteiden pohjalta, jolloin nähdään onko asetetut tavoitteet saavutettu. Tämä reflektiivinen keskustelu auttaa opiskelijaa arvioimaan omaa oppimistaan ja kehittymistään kohti asiantuntijuutta. Tämä arviointikeskustelu vastaa sisällöltään johtajien tekemään tulosten arviointia.

Mintzbergin esittämistä johtajan rooleista opettajan työssä vähiten korostuu informaatiuroolit. Opettajat nostivat haastatteluissa esiin tähän liittyviä tehtäviä, mutta nykyisillä resursseilla opettajat eivät kykene paneutumaan informaatiurooleihin liittyviin tehtäviin

haluamallaan tavalla. Opettajat tiedostavat kyseisen osa-alueen tärkeyden ja siihen liittyen toivovat tulevaisuudessa mahdollisuutta panostaa tämän suuntaiseen toimintaan. Opettajat toivoivat tulevaisuudessa mahdollisuutta aktiivisesti vaikuttaa työelämän edustajiin tarjoamalla heille opiskelijan ohjaamiseen liittyvää koulutusta. Opettajat toivovat oman roolinsa muuttuvan enemmän työnohjauksellisempaan suuntaan, jolloin heillä olisi mahdollisuus vaikuttaa kentän tapahtumiin nimenomaan työpaikkaohjaajien kautta.

Quinn'in neljään malliin määrittelemät kahdeksan johtamisroolia (Kuvio 3) näyttäytyivät opettajien haastatteluvastauksissa hyvin monipuolisesti. Jokaisesta mallista korostui vähintään yksi rooli, jonka opettajat olivat kokeneet tärkeänä oman työnsä kannalta. Vastauksissa korostui erityisesti rationaalisen tavoitemallin mukainen valmentajan/tuottajan rooli, joka opettajan työssä näkyy siinä, miten hän huolehtii opiskelijan kentällä tapahtuvasta oppimisesta ja sen tavoitteellisuudesta. Opettajan vastuulla on myös varmistaa opiskelijan kentällä vaadittava osaaminen teoriassa, ennen kyseisen käytännön harjoittelun alkamista. Opettaja motivoi ja kannustaa opiskelijaa sekä omalla esimerkillään näyttää, miten ammatissa kuuluu toimia. Oman esimerkin käyttäminen sisältää muun muassa opettajan täsmällisyyden, asiallisuuden ja kielenkäytön: se miten potilaista tai asiakkaista puhutaan ja miten toisen ihmisen kunnioitus osoitetaan. Tämä rooli korostui sosiaali- ja terveydenhuollon keskeisimpänä profiilimallina myös Ollilan tekemässä väitöskirjassa (ks. s. 31). Saman mallin määrittelemä johtajan rooli tukee ja täydentää valmentajan/tuottajan roolia, sen keskittyessä enemmän selkeiden tavoitteiden asettamiseen ja niiden arvioimiseen. Käytännön harjoittelun ohjaus perustuu nimenomaan näiden kahden roolin sisältöjen ympärille.

Haastattelujen vastauksissa korostui rationaalisen tavoitemallin lisäksi ihmissuhdemalli, joka on sisällöltään täysin vastakkainen. Ihmissuhdemallin roolit neuvonantaja/opastaja ja helpottaja kuvaavat opettajan tekemän työn inhimillistä puolta, mitä ilman laadukas ohjaus ei onnistuisi. Neuvonantaja/opastaja roolin keskeisenä tavoitteena on hyvän kommunikoinnin mahdollistaminen. Kommunikointi toimii hoitajan työn perustana, mitä ilman työtä ei voida tehdä. Empaattinen ja avoin vuorovaikutus, aito kuunteleminen ja ymmärrys ovat hoitajan perustyövälineisiin kuuluvia asioita. Hoitotyön opettajat

ovat kaikki peruskoulutukseltaan hoitajia, joten näiden taitojen käyttäminen ja opettaminen toimivat luonnollisena osana opettajan työtä.

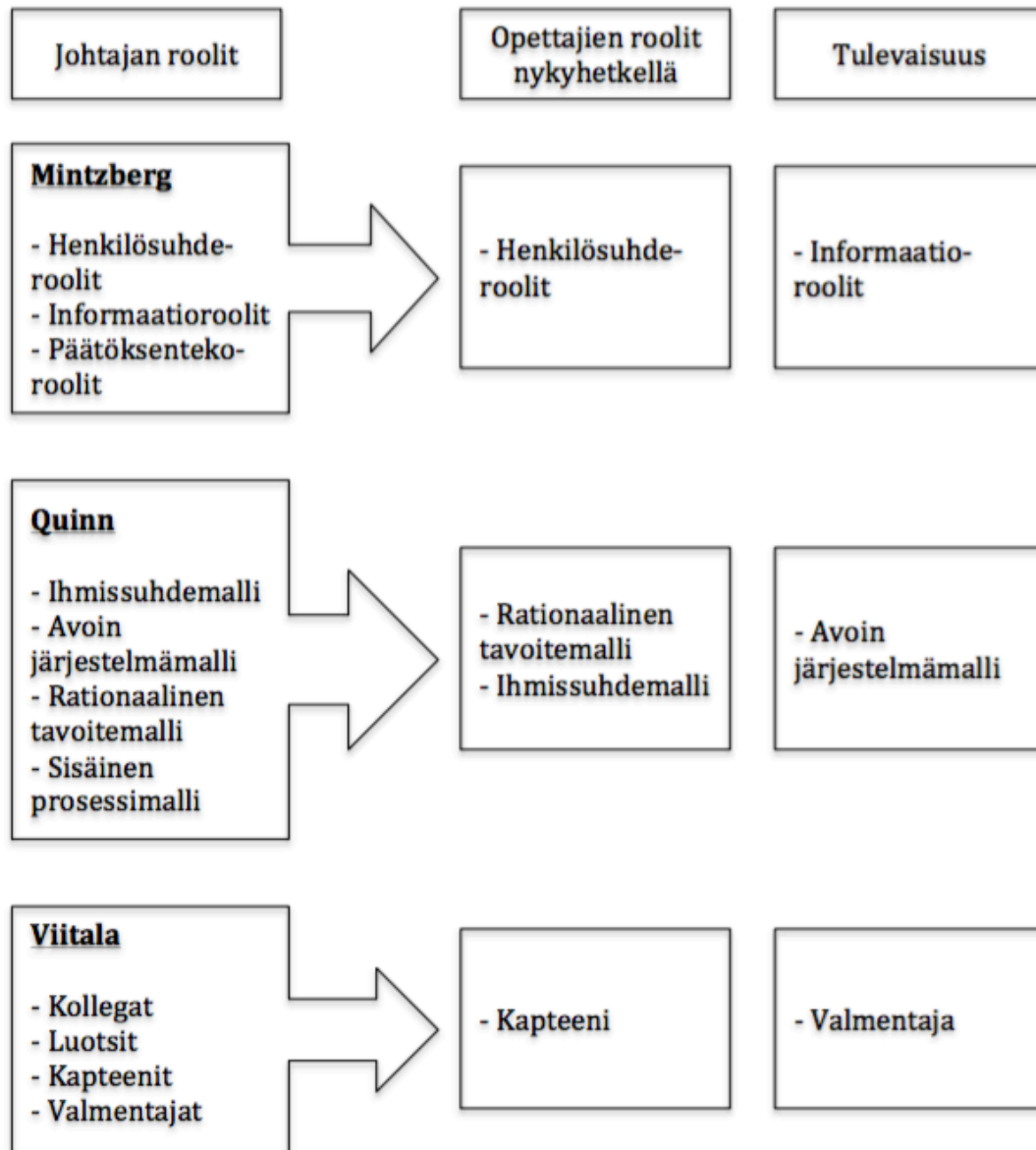
Sisäisen prosessin mallin mukaiset johtajan roolit kuuluvat osaksi myös opettajan käytännön harjoittelun ohjaamiseen lähinnä siten, että opettajat puuttuvat asioihin mitkä vaativat puuttumista. Erityisesti tulevaisuutta ajatellen opettajat toivoivat avoimen järjestelmän mallin uudistaja/innostaja ja välittäjän rooleihin kuuluvien tehtävien lisääntymistä jatkossa. Opettajat ovat aktiivisia uudistamaan menetelmiään ja valmiita kokeilemaan erilaisia tapoja, joilla parantaa opiskelijan oppimista. Haastatteluista kävi ilmi, miten opettajat tulevaisuudessa haluaisivat panostaa tämän mallin asioihin olemalla aktiivisemmassa roolissa työelämän kanssa.

Viitala on tutkimuksensa perusteella jakanut osaamisen johtajan roolit neljään ryhmään: valmentajat, kapteenit, luotsit ja kollegat (Kuvio 4). Opettajien haastattelujen perusteella voidaan todeta heidän työnsä muistuttavan eniten kapteenin roolia, sisältäen vahvasti myös valmentajalle kuuluvia elementtejä. Opettajat toivoisivat tulevaisuudelta mahdollisuuksia kehittyä ja keskittyä opiskelijoiden ohjaukseen, jolloin he voisivat auttaa opiskelijoita ja työelämän harjoittelun ohjaajia varsinaisen osaamisen kehittämisessä. Tämän hetken resursseilla ja menetelmillä opettajilla menee aktiivisin osa työajasta suunnan selvittämiseen ja sen pitämiseen, mistä syystä kapteenin rooli soveltuu kuvaamaan heidän nykyhetken tekemää työtään parhaiten.

Tulevaisuudessa opettajat toivoivat työnsä sisältävän enemmän valmentajan roolin elementtejä. Tällöin opettajat huolehtisivat vielä vahvemmin toiminnan suuntaamisesta ja oppimista tukevan ilmapiirin luomisesta, johtamalla toimintaa oman esimerkkinsä kautta, tukemalla ja ohjaamalla opiskelijoiden lisäksi myös käytännön kentän ohjaajia. Neljästä roolista luotsit ja kollegat edustavat selkeästi erilaista lähestymistapaa asioihin, kuin miten opettajat työssään toimivat. Näiden roolien sisältämä johtaminen keskittyy lähinnä omalla esimerkillä johtamiseen ja selkeän suunnan luomiseen, jolloin itse oppimista tukevan ilmapiirin luominen ja osaamisen kehittäminen jäävät vähäisemmälle huomiolle. Opettajan käytännön harjoittelun toteutukseen tarvittavat roolit sisältävät

niin vahvasti juuri edellä mainittuja elementtejä, että voidaan todeta luotsin ja kollegan roolien olevan opettajan työn näkökulmasta niihin epäsopivat.

Olen koonnut kuvioon 7 tutkimukseni tulosten yhteenvetoa liittyen opettajien kokemuksiin rooleihin nyt ja tulevaisuudessa. Kuviossa on eritelty kolmen eri teoreetikon (Mintzberg, Quinn & Viitala) määrittelemät johtajan roolit. Näistä teoreetikoiden määrittelemistä rooleista olen kirjannut kuvioon opettajien haastattelujen perusteella esiin tuomat roolit, eli sen minkälaisena opettajat näkevät tämän hetken roolinsa opiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjaajina. Viimeisenä kuvioista käy ilmi se, mihin suuntaan opettajat toivoisivat roolinsa kehittyvän harjoittelun ohjaajina. Jokaisen teoreetikon johtajanrooleista löytyi opettajien haastatteluvastausten perusteella vähintään yksi roolikokonaisuus kuvaamaan opettajien kokemuksia omasta roolistaan käytännön harjoittelun ohjaajina.



Kuvio 7. Tutkimustulosten yhteenveto.

Tarkasteltuani kolmen eri teorian kautta johtajan rooleja, löytyy opettajien käyttämiä erilaisia rooleja kaikista näistä johtajien työtä kuvaamaan tehdyistä jaoista. Erityisesti Ollilan (2006) ja Viitalan (2002) tekemien havaintojen pohjalta voidaan todeta sosiaali- ja terveysalan tarvitsevan ammattilaisia, jotka kykenevät motivoimaan, innostamaan, uudistamaan ja aktivoimaan muita. Henkilöstön oppimisprosesseja tulee tukea monimuotoisesti ja osaamista vaalia sekä kehittää. Osaamisen tarkoittaessa asian tiedollista

ja taidollista hallintaa, tulee opettajien kiinnittää opetusmenetelmissä huomiota siihen, että opiskelijat kehittyvät näissä asioissa (Tuominen & Wihersaari 2006). Opettajien tulee olla tietoisia siitä, mitä hoitotyön kentällä tapahtuu, jotta voivat vastata näihin tarpeisiin oman opetuksensa kautta.

Osaamisen johtamisen on todettu vastaavan sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatioiden tarpeisiin sen kautta korostuvan yhteisen oppimisen avulla. Työyhteisön oppimistavat vaativat uudistusta. Sen tulisi jatkossa keskittyä kolmeen eri osaamisen tasoon; oppimisen tapahtuessa yksilö, ryhmä ja organisaatiotasolla. (ks. Karhanpää, Laulainen & Kivinen 2015; Hámonik & Juhász 2010). Työyhteisön oppiminen ja osaamisen johtamisen soveltaminen alkaa jo koulunpenkillä. Opettajilla on hyvä mahdollisuus näyttää opiskelijoille, miten omaa osaamistaan ja oppimisprosesseja voidaan kehittää ja syventää. Ammattitilpeys ja ammatillisuus opitaan työn kautta. Sairaanhoidajilla korostuu näiden hallinta, kun tilanteissa toimitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, joskus jopa hyvin arkaluontoisissa tilanteissa. Sosiaali- ja terveysalalla tarvitaan sellaista johtamista, jossa lähijohtaja ymmärtää työntekijöidensä osaamisen, tietää miten hyödyntää tätä osaamista parhaalla mahdollisella tavalla sekä ymmärtää miten motivoida henkilökuntaa tekemään aina parhaansa ja kehittämään itseään.

Pedagoginen johtajuus mielletään vahvasti liittyvän kouluorganisaatioiden johtamiseen, eikä sitä siitä syystä nähdä niinkään hallintotieteellisenä, varsinkaan sosiaali- ja terveys-hallintotieteellisenä toimintatapana. Todellisuudessa kaikki johtaminen sisältää myös pedagogisen puolen, erityisesti puhuttaessa henkilöstön osaamisen ja oppimisprosessien johtamisesta ja tukemisesta (ks. Their 1994; Syysnummi & Laihonen 2014). Johtaja käyttää, aivan kuten opettaja, omaa osaamistaan ja know how:ta motivoidessaan, kannustaessaan ja kehittäessään omaa henkilöstöään. Tämä on vuorovaikutusprosessi, johon johtaja käyttää erilaisia olemassa olevia kommunikointimenetelmiä; muun muassa keskustelua, kuuntelua, reflektointia ja arviointia.

Tämän tutkimuksen avulla voidaan esittää seuraavat johtopäätökset liittyen hoitotyön opettajien käyttämiin johtamisrooleihin ja osaamisen johtamisen soveltumisesta opettajan työvälineeksi:



1. Hoitotyön opettajan työ sisältää useiden erilaisten roolien hallintaa.
2. Osaamisen johtaminen soveltuu opettajan työvälineeksi sen oppimista ja osaamista korostavan otteen vuoksi.
3. Opetuksessa tulisi hyödyntää osaamisen johtamisen elementtejä, tällöin opetus-ten sisällöt saataisiin vastaamaan paremmin työelämän tarpeisiin.
4. Tämän päivän johtamista voidaan verrata opettajan tai pedagogin rooliin, aivan kuten opettajuutta voidaan verrata johtamiseen.

## 5.2. Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys

Tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulee arvioida aina kunkin tutkimuksen kohdalla erikseen. Tutkimuksen luotettavuus, eli reliäabelius tarkoittaa tehdyn tutkimuksen tulosten toistettavuutta. Toistettavuus voidaan mitata usealla eri tavalla. Kvantitatiivisissa tutkimuksissa tähän tarkoitukseen on kehitelty erilaisia tilastollisia menettelytapoja. Kvalitatiivisissa tutkimuksissa luotettavuutta arvioidaan sen mukaan, miten esimerkiksi mahdolliset arvioijat voivat päätyä samanlaiseen tulokseen. Pätevyys, eli validius taas tarkoittaa käytettävissä olevan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä sillä on alun perin tarkoituskin mitata. Vaikka nämä termit ovat helpommin todennettavissa kvantitatiivisissa tutkimuksissa, tulee niitä arvioida tästä huolimatta myös kvalitatiivisissa tutkimuksissa. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta nostaa tutkijan tarkka kuvaus tehdystä tutkimusprosessista. Tehdyt tulkinnat tulee voida perustella ja sitoa teoriaan. (Hirsjärvi ym. 2013: 231–233.)

Tämän tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa tarkasti tehty kuvaus koko tutkimusprosessista. Tutkimusraporttiin on kuvailtu tutkimuksen eri vaiheet: tutkimuksen tarkoitus, asetelma, haastattelujen sisältö ja toteutus, olosuhteet, analyysi ja tulkinta. Tämän lisäksi raportista käy ilmi, miten tutkimuksessa käytettävissä olevaan teoreettiseen viitekehukseen on päädytty. Näiden avulla toisen tutkijan on helppo toteuttaa samansisältöinen tutkimus niin halutessaan. Tutkimusprosessi on pyritty kuvaamaan mahdollisimman läpinäkyvästi, joka lisää luotettavuutta (ks. luku 3 & LIITE 4). Aineisto on analysoitu

sisällönanalyysin menetelmää käyttäen. Analyysissä on pyritty osoittamaan yhteys haastatteluaineiston ja teoreettisen viitekehysten välillä, mikä osaltaan lisää luotettavuutta. Tutkimuksen pätevyyteen liittyvänä kritiikkinä voidaan pitää sitä, että aineiston luokitukseen osallistui vain yksi henkilö. Useamman henkilön osallistuminen vahvistaa tutkimuksen pätevyyttä, sillä silloin tuloksien samansuuntaisuutta voisi arvioida. Tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollisuutta tutkijatriangulaatioon, mikä osaltaan heikentää tätä pätevyyttä. (Hirsjärvi ym. 2013: 233.)

Tutkimuksen kritiikkinä voidaan pitää myös pientä haastattelumäärää. Haastattelujen määrää ei pienestä osallistumisjoukosta huolimatta päädytty lisäämään, sillä kyseisten opettajien todettiin kykenevän vastaamaan parhaiten tutkimukseen liittyviin kysymyksiin. Haastateltavien määrän lisääminen ei olisi näin ollen lisännyt haastattelujen laatua merkittävässä määrin. Myös haastattelujen toteutus toisessa vastaavassa koulussa vertailun vuoksi jätettiin tässä yhteydessä toteuttamatta, sillä vastausaineisto haluttiin saada nimenomaan Vaasan ammattikorkeakoulun opettajien näkökulmasta.

Aineiston analyysiin olisi hyvä ryhtyä heti, kun aineisto on kerätty, tällöin aineisto vielä inspiroi tutkijaa ja sitä voidaan tarkentaa ja täydentää tarvittaessa (Hirsjärvi ym. 2013: 224). Tämän tutkimuksen prosessi oli huomattavan pitkä. Aineisto kerättiin loppukeväästä 2011, mutta itse litterointi aloitettiin vasta syksyllä 2014. Elämä toi omat mutkansa tutkimuksen suorittamiseen ja kahden pienen lapsen äitinä oleminen meni tässä tilanteessa tutkimuksen tekemisen edelle. Tai voisi sanoa, että tutkimuksen tekemiselle ei löytynyt aikaa, paikkaa ja energiaa. Tämän pitkän tauon aikana myös tutkijan omat ajatukset tutkimuksen tekemiseen liittyen ehtivät muuttua ja tämä osaltaan aiheutti omia haasteita tämän tutkimuksen loppuun saattamisessa. Punainen lanka ehti katketa ja osaksi kadota, joten tutkimuksen syvintä tarkoitusta joutui hakemaan uudelleen. Tämä pitkälle aikavälille ajoittuva kirjoittaminen näkyy selkeimmin tutkimusprosessissa, joka on koostunut useammasta eri ajatuksesta.

Alunperin tarkoitus oli tutkia vain opettajien käyttämiä ohjausmenetelmiä, mutta lopputulos olikin jotain paljon enemmän. Toisaalta saadut tulokset olivat hyvin linjassa aikaisemmin tehtyihin sosiaali- ja terveystieteiden opetukseen ja johtamiseen liittyvien tutkimuk-

sien kanssa (vrt. Syysnummi & Laihonen 2014; Karhanpää, Laulainen & Kivinen 2015; Hámornik & Juhász 2010). Tämän nojalla uskaltaisin väittää, että pidetty tauko todennäköisesti laajensi tutkijan omaa ajatusmaailmaa liittyen aiheeseen ja tutkimustulokset heijastavat tätä väitöstä. Vuonna 2011 valmistunut tutkimus olisi tuloksiltaan ollut suppeampi kuin, mitä se nyt vuosien maustumisen jälkeen on. Tutkimustulosten ja johtopäätösten tarkastelu kuvastaa hyvin tutkijan omaa ajatusmaailmaa ja tapaa kuvailla ja miettiä asioita. Esille nostetut asiat on pyritty kuvaamaan hyvin ratkaisukeskeisesti, jolloin selkeät kritiikinkohteeksi joutuvat painopisteet on käsitelty ennemminkin kehitettävänä asioina ja mahdollisuuksina, sen sijaan että ne nähtäisiin tutkimuksen tulosten kannalta negatiivisina asioina. Onko tämä liiaksi tutkijan omaa tulkintaa jää lukijan arvioitavaksi.

**LÄHDELUETTELO**

Arora, Ekta (2011). Knowledge Management in Public Sector. *Researchers World*. 2: 1, 165–171.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 13 § (16.12.2010/1168) mukaan.

Benner, Patricia (1984). *From Novice to Expert; Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. California: Addison-Wesley Publishing Company.

Benner, Patricia, Christine A. Tanner, Catherine A. Chesla (1999). *Asiantuntijuus hoitotyössä: Hoitotyö, päättelykyky ja etiikka*. Helsinki: WSOY.

Cooke, Irene (2008). Feedback. Teoksessa: *Key Concepts in Nursing*. Toim. Mason-Whitehead, Elizabeth, Annette McIntosh, Ann Bryan & Tom Mason. London: SAGE Publications Ltd.

Cox, Carol (1997). Competency-based continuing education: a model to promote caring in critical care. Teoksessa: *Caring; The Compassion and Wisdom of Nursing*. Toim. Brykczynska, Gosia. New York: Arnold.

Eriksson, Katie, Arja Isola, Helvi Kyngäs, Helena Leino-Kilpi, Unni Lindström, Eija Paavilainen, Anna-Maija Pietilä, Sanna Salanterä, Katri Vehviläinen-Julkunen & Päivi Åstedt-Kurki (2007). *Hoitotiede*. Helsinki: WSOY.

Fulvio de, Barbara, Jaynelle F. Stichler & Ana-Maria Gallo (2015). Teaching Future Nurses in the Clinical Setting. *The Clinical Nurses' Perspective. The Journal of Nursing Administration*. 45: 1, 21–27.

- Gao, Fei, Meng Li & Steve Clarke (2008). Knowledge, management, and knowledge management in business operations. *Journal of Knowledge Management*. 12: 2, 3–17.
- Granum, Vigdis (1993). *Praktikundervisning i sjuksjöterskeutbildningen –hanledning och kunskapsfokusering*. Lund: Studentlitteratur.
- Hámornik, Péter & Márta Juhász (2010). Knowledge sharing in medical team: knowledge, knowledge management, and team knowledge. *Periodica Politechnica, Social and Management Sciences*. 18: 2, 99–107.
- Hildén, Raija (2002). *Ammatillinen osaaminen hoitotyössä*. Tampere: Tammi.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara (2013). *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Bookwell Oy.
- Hokkanen, Simo, Tapio Mäkelä & Vesa Taatila (2008). *Alan johtajaksi*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Holopainen, Arja (2007). *Changes in Meanings of Teacherhood Among Finnis Nurse Teachers: A Substantive Theory of Nurse Teacherhood*. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja e. Yhteiskuntatieteet 143.
- Holopainen, Arja & Kerttu Tossavainen (2003). Hoitotyön opettajien kokemuksia opettajuudestaan. *Hoitotiede*. 15: 1, 38–46.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (2000). Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Opetushallitus.

- Iivonen, Ilmona (2010). Knowledge Management and Knowledge Security – a Conceptual Comparison. European Conference on Information Warfare and Security. United Kingdom: Academic Conferences International Limited.
- Jonsson, Anna (2013). Beyond knowledge management – understanding how to share knowledge through logic and practise. Knowledge Management Research & Practice. 2015. 13: 1, 45–58.
- Kajander-Unkuri, Satu (2015). Nurse Competence of Graduating Nurse Students. Turun yliopiston julkaisuja – Annales Universitatis Turkuensis. Sarja – se. D osa – tom. 1158. Medica – Odontologica.
- Kankkunen, Päivi & Katri Vehviläinen-Julkunen (2013). Tutkimus hoitotieteessä. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Karhanpää, Merja, Sanna Laulainen & Tuula Kivinen (2015). Työyhteisötaidot sosiaali- ja terveydenhuollossa. Hallinnon tutkimus 34: 2, 162–172.
- Kivinen, Tuula (2008). Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatioissa. Knowledge Management in Health Care Organizations. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 158. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Kokko, Riitta-Liisa (2007). Tulevaisuuden muistelu -palaveri –toiveikkuutta tuottava yhteistyömenetelmä. Saatavissa 28.11.2010: <http://yp.stakes.fi/NR/rdonlyres/27B63574-192D-4402-BA42-53755CB84AE4/0/072kokko.pdf>
- KOPPA (2015). Jyväskylän yliopisto. Menetelmäpolkuja humanisteille. Saatavissa 7.10.2015: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja>
- Laine, Anne, Outi Ruishalme, Pirjo Salervo, Tuula Sivén & Päivi Välimäki (2012). Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

- Luoma, Mikko 2014. Henkilöstöjohtamisen käytäntöjen kehityssuuntia. Teoksessa: Henkilöstöjohtaminen uuden edessä: Henkilöstöbarometrin nostamat kehityshaasteet, 76–97. Toim. Riitta Viitala & Maria Järnlström. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia. Liiketaloustiede 107.
- Nikkilä, J. 2006. Johtaminen – Teorian ja käytännön ristiaallokossa. Premissi. Terveysta ja sosiaalialan johtamisen erikoisjulkaisu: 10, 6–8.
- McLaughlin, Gabriele & Michael Stankosky (2010). Knowledge has legs: personal knowledge strategies shape the future of knowledge work and knowledge management. *On the Horizon*. 18: 3, 204–212.
- Medibothnia (2015). Saatavissa 21.10.2015: <http://www.medibothnia.fi/>
- Miettinen, Merja 1999. Hoitotyön kehittäminen ja sen johtaminen. Teoksessa: Hoitotyötä johtamaan, 84–91. Toim. Simoila, Riitta, Riitta Kangas & Jouko Ranta. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Mikkonen, Irma (2005). Clinical learning as experienced by nursing students in their critical incidents. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Mintzberg, Henry (1980). *The Nature of Managerial Work*. 1980 edition. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs.
- Mintzberg, Henry (1990). The Manager's Job: Folklore and Fact. *Harvard Business Review*. 68, 163–176.
- Mládková, Ludmila (2012). *Management on Knowledge Workers*. European Conference on Knowledge Management. United Kingdom: Academic Conferences International Limited.

- Munnukka, Terttu (1997). Hoitamaan oppiminen ja opettaminen. Acta Universitatis Tamperensis 579. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Mäkinen, Olli (2006). Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, Raimo (2000). Johtaminen ja esimiestyö. Maarianhamina: Mermerus Oy.
- Ollila, Seija (2006). Osaamisen strategisen johtamisen hallinta sosiaali- ja terveysalan julkisissa ja yksityisissä palveluorganisaatioissa – johtamisosaamisen ulottuvuudet työnohjauksellisena näkökulmana. Acta Wasaensia 156. Sosiaali- ja terveyshallinto I. Vaasan yliopisto.
- Ollila, Seija (2008). Strategic support for managers by management supervision: Social and health management. Leadership in health services. 21: 1, 16–27.
- Paaso, Aila (2010). Osaava ammatillinen opettaja 2020; Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Acta Universitatis Lapponiensis 174. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Pelttari, Pauta 1999. Osaamisen johtaminen tulevaisuuden hoitotyössä, 184–193. Teoksessa: Hoitotyötä johtamaan, 84–91. Toim. Simoila, Riitta, Riitta Kangas & Jouko Ranta. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Pohjonen, Petri (2005). Työssäoppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Price, Alan (1997). Human Resource Management in a Business Context. International Thomson Business Press.
- Raij, Katariina (2003). Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa: Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Toim. Kotila, Hannu. Helsinki: Edita Prima Oy.



- Ronkainen, Suvi, Leila Pehkonen, Sari Lindblom-Yläne & Eija Paavilainen (2014). Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Sahlberg, Pasi (1998). Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Salminen, Ari (2004). Julkisen toiminnan johtaminen. Hallintotieteen perusteet. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Salovaara, Reija & Tiina Honkonen (2013). Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Senge, M. Peter (1990). The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization. USA: Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc.
- Simoila, Riitta (1999). Terveystieteiden johtamisen areenana. Teoksessa: Hoitotyötä johtamaan, 84–91. Toim. Simoila, Riitta, Riitta Kangas & Jouko Ranta. Helsinki: Kirjayhtymä.
- SOSWEB (2010). Ennakointidialogit – selkeyttävät verkostopalaverit. Saatavissa 28.11.2010: <http://www.valt.helsinki.fi/yhpo/sosweb/sivut/verkostoistunto.htm>
- Stenfors, Paula (1999). Tieteellinen ja kriittinen ajattelun kehitys hoitotyön koulutuksessa; Seurantatutkimus sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja- ja kättilökoulutuksesta. Acta Universitatis Tamperensis 657. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Syysnummi, Pirjo & Harri Laihonon (2014). Top management's perception of knowledge management in a vocational education and training organization in Finland. The International Journal of Educational Management. 28: 1, 53–65.
- Reikko, Kai, Kari Salonen & Ilkka Uusitalo (2010). Puun ja kuoren välissä; Lähijohtajuus sosiaali- ja terveysalalla. Turun ammattikorkeakoulu. Oppimateriaaleja: Tutkimuksia 31.

Tampereen ammattikorkeakoulu (2015). Sairaanhoidajakoulutus. Saatavissa 28.9.2015:  
<http://www.tamk.fi/sairaanhoitaja-paiva>

Telaranta, Seija (1997). Hoitotyön hallinto. Helsinki: Kirjayhtymä.

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Ennakointidialogit eli selkeyttävät verkostopalaverit.  
Saatavissa 29.11.2010: <http://info.stakes.fi/verkostomenetelmat/FI/ennakointidialogit/index.htm>

Their, Siv (1994). Pedagoginen johtaminen. Maarianhamina: Mermerus.

Tuominen, Markku & Jari Wihersaari (2006). Ammattikasvatusfilosofia. Saarijärvi:  
OKKA-säätiö. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulu-  
tutkeskuksen julkaisuja.

Uotila, Timo-Pekka (toim.) (2010). Ikkunoita osaamisen johtamisen systemiseen ko-  
konaisuuteen. Tutkimuksia 293. Liiketaloustiede 106. Johtaminen ja organisaa-  
tiot. Vaasan yliopiston julkaisuja.

Vaasan ammattikorkeakoulu (2015). Sosiaali- ja terveystalalta sairaanhoitajaksi, tervey-  
denhoitajaksi, sosionomiksi. Saatavissa 6.10.2015: [http://www.puv.fi/fi/wanted/sosiaali-ja\\_terveysala/](http://www.puv.fi/fi/wanted/sosiaali-ja_terveysala/)

Valtiovarainministeriö (2015). Yhdessä, uudistuen, tasapainoisesti! Vaikuttavuus- ja  
tuloksellisuusohjelman loppuraportti. Valtiovarainministeriön julkaisu –  
19/2015.

Vanhanen-Nuutinen, Liisa, Sirpa Laitinen-Väänänen & Ilkka Väänänen (2012): Työ-  
elämä haastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan. Teoksessa: Ammattikorkea-  
koulupedagogiikka 2, 259 – 275. Toim. Kotila Hannu & Kimmo Mäki. Helsinki:  
Edita Publishing Oy.

- Viitala, Riitta (2002). Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Acta Wasaensia 109. Liiketaloustiede 44. Vaasan yliopisto.
- Viitala, Riitta (2008). Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Keuruu: Otava.
- Viitala, Riitta (2013). Henkilöstöjohtaminen: Strateginen kilpailukenttä. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Viitala, Riitta, Järnlström, Maria & Timo-Pekka Uotila (2004). Henkilöstöjohtamisen työkenttä. Teoksessa: Teoksessa: Henkilöstöjohtaminen uuden edessä: Henkilöstöbarometrin nostamat kehityshaasteet, 1–11. Toim. Riitta Viitala & Maria Järnlström. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia. Liiketaloustiede 107.

## LIITE 1. Tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

VAASA 02.03.2011

## TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ PRO GRADU –TUTKIELMAAN


Olen tekemässä Vaasan yliopiston sosiaali- ja terveyshallintotieteen laitokselle maisteriopintoihin kuuluvaa Pro gradu – tutkielmaa. Tutkielma tulee käsittelemään sairaanhoitajien työssäoppimista ohjaavien opettajien kokemuksia omasta roolistaan ohjaavina opettajina, sekä miten he tulevaisuudessa haluaisivat kehittää tekemäänsä ohjausta.

Pro Gradu -tutkielma tulee olemaan laadullinen, aineistolähtöinen tutkimus. Aineisto kerätään teemahaastattelulla. Teemahaastattelu toteutetaan hyödyntämällä tulevaisuuden muistelu -dialogin tausta-ajatusta. Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu empiriasta nousseiden teemojen ympärille.

Anon kunnioittaen tutkimuslupaa kerätäkseen empiirisen aineiston Vaasan ammattikorkeakoulun hoitotyön koulutusohjelman sairaanhoitajien käytännön harjoittelun ohjaamisesta vastaavilta opettajilta. Tutkimuksessa ei käytetä suoraan mitään henkilötietoja. Työntekijöiltä tullaan ainoastaan keräämään opiskelijaohjauksesta saatuja kokemuksia ja asiantuntijuutta. Mahdollisia yksittäisiin opettajiin liittyviä tunnistettavissa olevia tietoja ei taltioimaan. Tutkimukseen osallistuminen vaatii noin 1-2 tuntia työaikaa tutkimukseen osallistuvilta. Tutkimukseen osallistuminen tukee Medibotnia -hankkeen ajamia terveysalan koulutuksen kehittämistarpeita.

Tutkimus tarjoaa arvokkaan laadullisen aineiston, joka on tutkielman kannalta välttämätön.

Kunnioittaen,



Karina Hautaniemi

## LIITTEET

- Tutkimuksen runko / tutkimussuunnitelma
- Tutkimuksen aikataulu

HYVÄKSYTTÄÄN.

VAASA 7.3.2011



JARMO KERÄLE

## LIITE 2. Haastatteluinfo

Hei!

Olen tekemässä Vaasan yliopiston sosiaali- ja terveyshallintotieteen laitokselle maisteriopintoihin kuuluvaa Pro gradu – tutkielmaa. Tutkimuksen ohjaajana toimii professori Pirkko Vartiainen. Tutkielma tulee käsittelemään Teidän sairaanhoitajien työssäoppimista ohjaavien opettajien kokemuksia omasta roolistanne ohjaavina opettajina, sekä miten Te tulevaisuudessa haluaisitte kehittää tekemäänne ohjausta.

Tutkimukseen tarvittava aineisto tullaan keräämään teemahaastatteluiden avulla. Haastattelujen kohteeksi olen valinnut hoitotyön koulutusohjelman sairaanhoitajien käytännön harjoittelun ohjaamisesta vastaavat opettajat. Haastattelujen runko perustuu kahteen kysymykseen.

1. Millaisena koet tämänhetkisen roolisi opettajana sairaanhoidon opiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjaajana?
2. Millaiseksi haluaisit kehittää opettajan roolia käytännön harjoittelun ohjaajana saadessasi siihen vapaat kädet?

Tutkimuksessa sovelletaan tulevaisuuden muistelu ennakoitdialogian ajatusta siten, että aluksi kartoitetaan tämänhetkinen tilanne; se miten sinä opettajana koet oman roolisi tällä hetkellä työharjoittelun ohjaajana. Tämän jälkeen sinua pyydetään kuvittelemaan tulevaisuutta siten, mikä olisi mielestäsi ihannerooli opettajalla opiskelijan käytännön harjoittelun ohjaajana.

Haastattelut kestävät noin tunnin ja ne tullaan nauhoittamaan. Tutkimuksessa ei käytetä suoraan mitään henkilötietoja. Opettajilta tullaan ainoastaan keräämään opiskelijaohjauksesta saatuja kokemuksia ja asiantuntijuutta. Mahdollisia yksittäisiin opettajiin liittyviä tunnistettavissa olevia tietoja ei tulla taltioimaan. Haastattelut tullaan toteuttamaan Teille sopivan aikataulun mukaan huhti-toukokuun aikana. Tulen sopimaan jokaisen haastatteluun osallistuvan opettajan kanssa erikseen sopivan haastatteluajan. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi Teiltä ennakkovalmisteluja.

### LIITE 3. Haastattelukysymykset

#### Taustatietokysymykset

1. Mitä koulutuksia on?
2. Opettajan työkokemus vuosissa?
3. Onko ollut koko tämän ajan opiskelijoiden käytännön harjoittelun ohjaaja?

#### Varsinaiset kysymykset

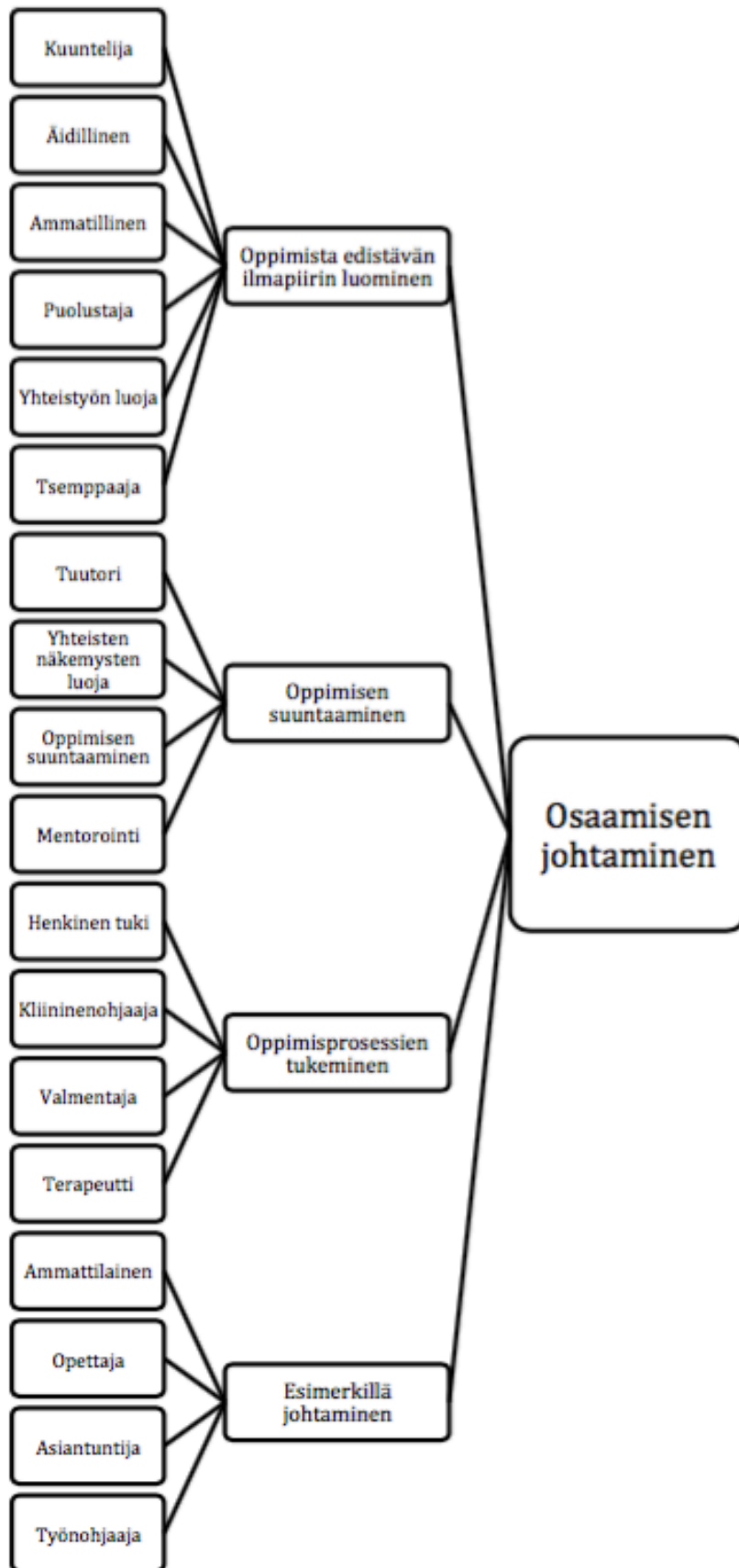
##### Nykyhetki

4. Mitä opiskelijan käytännön harjoittelun ohjaus on tällä hetkellä?
5. Minkälaisena kokee opettajan roolin käytännön harjoittelun ohjaajana, mitä eri rooleja opettajalla siinä on?

##### Tulevaisuus

6. Kuvittele opiskelijaohjausta 5-10 vuoden päähän, missä tämä annettu ohjaus on täydellistä. Ei tiedetä, miksi siitä on tullut täydellistä, mutta jostain syystä se on sitä. Millaista ohjaus siellä tulevaisuudessa on?
7. Minkälaisena haluaisit nähdä opettajan roolin siellä tulevaisuudessa?
8. Jos ollaan edelleen tulevaisuudessa, niin mitä sinä näkisit, että on tapahtunut tässä vuosien aikana, että ollaan päästy tähän täydelliseen tilanteeseen?

## LIITE 4. Aineiston analyysi



## LIITE 5. Haastatteluun osallistuneet henkilöt