



Kollegiaalisuuden opettaminen hoitotyön koulutuksessa

Katsaus eri opetusmenetelmiin ja aktivoiva luento
kättilöopiskelijoille toisen hoitohenkilön toimintaan puuttumisesta

Hoitotyön koulutusohjelma,
kättilö
Opinnäytetyö
16.4.2009

Pia Järvinen
Inkeri Kumpurinne

Koulutusohjelma		Suuntautumisvaihtoehto	
Hoitotyö		Kättilö	
Tekijä/Tekijät			
Pia Järvinen ja Inkeri Kumpurinne			
Työn nimi			
Kollegiaalisuuden opettaminen hoitotyön koulutuksessa: Katsaus eri opetusmenetelmiin ja aktivoiva luento kättilöopiskelijoille toisen hoitohenkilön toimintaan puuttumisesta			
Työn laji	Aika	Sivumäärä	
Opinnäytetyö	Kevät 2009	28+1	
TIIVISTELMÄ			
<p>Opinnäytetyömme on jatko-osa opinnäytetyöhömme "Hoitohenkilöiden valmius puuttua toisen toimintaan: Määrällinen tutkimus kollegiaalisuudesta naistentautien vuodeosastoilla", joka toteutettiin yhteistyössä HUS Naistensairaalan ja Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian kanssa. Opinnäytetyössä kartoitimme kollegiaalisuuden toteutumista ja toisen toimintaan puuttumista kolmella yhteistyösastolla hoitajien näkökulmasta. Jatkotutkimusehdotuksistamme nousi esiin kollegiaalisuuden opettamisen tarkastelu hoitotyön koulutuksessa.</p> <p>Teimme katsauksen kirjallisuuteen kollegiaalisuuden opettamisesta hoitotyön koulutuksessa ja sen pohjalta suunnittelimme ja toteutimme oppitunnit kahdelle eri opintojen vaiheessa olevalle kättilöopiskelijaryhmälle aivoriihi-opetusmenetelmää apuna käyttäen. Keskityimme tunnin aikana erityisesti toisen hoitohenkilön toimintaan puuttumiseen, joka on olennainen osa hoidon laadun ja potilasturvallisuuden kehittämisenä. Tavoitteenamme oli saada aikaan keskustelua ja pohdiskelua aiheesta sekä tunnilla että sen ulkopuolella, herättää opiskelijoissa mielenkiintoa tärkeää aihetta kohtaan ja lisätä kiinnostusta omien puuttumisvalmiuksien kehittämiseen tulevaisuudessa.</p> <p>Tavoitteiden saavuttamista arvioimme opiskelijoiden tunnin päätteeksi täyttämän palautekyselyn avulla. Lomakkeessa kartoitimme opiskelijoiden ajatuksia tavoitekohtaisesti sekä määrällisesti että laadullisesti. Palautekyselyn täytti jokainen tunnille osallistuneista 50 opiskelijasta. Määrällinen aineisto käsiteltiin SPSS-ohjelman avulla ja analyysissä hyödynnettiin prosenttijakaumia, keskiarvoja ja keskihajontoja. Laadullisen aineiston ryhmittelimme toisensa poissulkeviksi yläluokiksi ja tarkastelimme niiden esiintyvyyttä opiskelijoiden vastauksissa. Tuloksia tarkasteltiin myös opiskelijaryhmäkohtaisesti.</p> <p>Tulokset ovat suuntaa antavia. Niiden avulla voidaan hyvin arvioida oppitunnin hyödyllisyyttä ja laadullisen aineiston avulla saatiin tietoa eri opintojen vaiheissa olevien opiskelijoiden ajatuksista ja aikaisemmasta tiedosta aiheeseen liittyen. Vastausten perusteella molemmat kättilöopiskelijaryhmät pitivät oppituntia hyödyllisenä; he kokivat keskustelua heränneen ja kiinnostuksen omien valmiuksien kehittämiseen kasvaneen. Keskustelun uskottiin myös jatkuvan opiskelijoiden keskuudessa.</p> <p>Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää opintokokonaisuuksia ja -jaksoja kehittäessä, sekä harjoittelujaksoihin liittyvien tehtävien suunnittelun yhteydessä.</p>			
Avainsanat			
kollegiaalisuus, puuttuminen, yhteistyö, palaute, opettaminen, koulutus			

Degree Programme in		Degree	
Nursing and Health Care		Bachelor of Health Care, Midwifery	
Author/Authors			
Pia Järvinen and Inkeri Kumpurinne			
Title			
Teaching Collegiality in Health Care education: Review of Different teaching methods and an Action-oriented Lesson for Midwife Students About Abilities to Interfere in Colleague's Actions			
Type of Work	Date	Pages	
Final Project	Spring 2009	28 + 1 appendices	
<p>ABSTRACT</p> <p>Our thesis is a sequel for our previous study “Nursing Persons’ Abilities to Interfere in Colleague’s Actions: Quantitative Study of Collegiality on Gynaecological Wards” which was a cooperation project of The HUS Women’s Hospital, Helsinki, Finland, and Helsinki Polytechnic Stadia, Finland. The purpose of the study was to chart the implementation of collegiality. Our focus was to study nursing persons’ abilities to interfere in a colleague’s defective work performance, how it happened and whether a nursing person’s occupational title affected the ability to interfere. Our ideas of following studies included examining how collegiality is taught in health care education programmes.</p> <p>We reviewed literature in order to find out how collegiality has been taught in health care education. Based on our findings we planned and implemented lessons for two groups of midwife students. The groups were in different stages of their studies. During the lessons we used the brainstorming method focusing especially in nursing persons’ abilities to interfere in colleague’s actions which is a essential factor in developing quality of health care and patients’ safety. Our goals were to induce discussion and speculation of the subject during and after the lesson, evoke students’ interest towards the subject and increase interest to develop their own abilities to interfere in a colleague’s defective work performance.</p> <p>Achieving our goals was measured with a feedback inquiry which the students filled out right after the lessons. In the form we surveyed the students’ thoughts goal-specifically both quantitatively and qualitatively. The form was filled out by all of the 50 attended students. The quantitative data was handled with the Microsoft SPSS-programme using percentages, means and standard deviations. The qualitative data was grouped in upper groups that ruled out each other. We then examined their incidence in the students’ responses. Results of the two student groups were also reviewed separately.</p> <p>The results of this study were suggestive. However, they were effective in evaluating the usefulness on the lessons. With the qualitative data we gathered information of the two student groups’ thoughts and previous knowledge of the subject. According to the responses, both groups of midwife students considered the lessons to be useful and felt that discussion was induced and the interest in developing their own abilities had increased. The discussion was believed to continue further among the students.</p> <p>The results of this final project may benefit the developing study modules and contents of the studies but also when planning assignments which are part of the supervised practical training.</p>			
Keywords			
collegiality, interference, collaboration, feedback, teaching, education			

SISÄLLYS

1 OPINNÄYTETYÖN TAUSTA	1
2 HOITOTYÖN KOLLEGIAALISUUS KIRJALLISUUDESSA	1
3 HOITOTYÖN KOLLEGIAALISUUDEN OPETTAMISEN KEINOJA	3
3.1 Kollegiaalinen pedagogiikka	3
3.2 Vertaisohjaus	6
3.3 Ongelmalähtöinen oppiminen	8
4 TARKOITUS JA TAVOITE	9
5 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS	10
5.1 Aineiston keruu	10
5.2 Oman opetusmenetelmän valinta	10
5.3 Oppitunnit kättilöopiskelijoille	11
5.4 Palautekysely	12
5.5 Aineiston käsittely ja analysointi	12
6 TULOKSET	14
6.1 Oppitunnin hyödyllisyys opiskelijoiden arvioimana	14
6.2 Opintojen eri vaiheissa olevien ryhmien vertailua	16
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	22
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	23
7.2 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset	25
LÄHTEET	27
LIITE	
Palautekysely	

1 OPINNÄYTETYÖN TAUSTA

Tämä opinnäytetyö liittyy aikaisempaan opinnäytetyöhömmä ”Hoitohenkilöiden valmius puuttua toisen toimintaan: määrällinen tutkimus kollegiaalisuudesta naistentautien vuodeosastoilla” (Järvinen – Kumpurinne 2008). Se tehtiin Näyttöön perustuva kättilötyö -hankkeessa, jossa yhteistyökumppanina olivat Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirin Naistensairaala. Opinnäytetyö toteutettiin määrällisenä kyselytutkimuksena yhteistyössä Naistenklinikan ja Kättilöopiston sairaalan kanssa. Tarkastelimme kollegiaalisuutta ja erityisesti toisen hoitohenkilön toimintaan puuttumista.

Opinnäytetyön aihe nousi hoitotyön opettajien toiveesta lisätä opiskelijoiden tietoutta kollegiaalisuudesta ja toisen toimintaan puuttumisesta. Aihetta sivutaan opintojen kuluessa, mutta sen opettamiseen ei ole varattu aikaa. Kättilötyön opettajat pyysivät meitä esittelemään ensimmäisen opinnäytetyömme tuloksia Hoito- ja kättilötyön asiantuntijuus-opintojakson yhteydessä. Näin valitsimme tämän opinnäytetyömme aiheeksi kollegiaalisuuden opettamisen hoitotyön koulutuksessa. Haluamme selvittää aiempien tutkimusten valossa, millaisilla menetelmillä kollegiaalisuutta voi opettaa. Keräämäämme teoria-tietoa hyödyntäen suunnittelemme ja toteutamme oppitunnin kollegiaalisuudesta ja toisen hoitohenkilön toimintaan puuttumisesta kahdelle opintojen eri vaiheissa olevalle kättilöopiskelijaryhmälle. Opetusmenetelmänä kokeilemme aktivoivan luennon soveltuvuutta kollegiaalisuuden opetukseen.

2 HOITOTYÖN KOLLEGIAALISUUS KIRJALLISUUDESSA

Rämäsen ja Vehviläisen (1994) Kuopion yliopistollisen sairaalan Puijon sairaalan somaattisissa työyksiköissä sairaanhoitajille (n=474) tekemän kyselytutkimuksen vastauksen perusteella sairaanhoitajien kesken painottui eniten avoin kommunikaatio, rakentava palaute, vertaisarviointi, tietojen ja taitojen jakaminen sekä keskustelu hoitotyössä tapahtuvista kokemuksista ja ongelmista. Tärkeänä pidettiin myös sairaanhoitajien keskinäistä psykososiaalista tukea, toisen kannustamista, rohkaisemista ja kuuntelemista. Toisen kunnioittamista sekä ihmisenä että persoonana pidettiin tärkeänä. Vähemmän tärkeänä pidettiin yhteistä päätöksentekoa, toisen sairaanhoitajan ohjaamista sekä sairaanhoitajien keskinäistä tasa-arvoisuutta. (Rämänen – Vehviläinen 1994: 56-57.)

Kurtti-Sonnisen (2003) tekemän laajaan artikkeliaineistoon pohjautuvan laadullisen tutkimuksen perusteella kollegiaalisuus tai vastaavasti epäkollegiaalisuus ilmenivät samaa ammattia harjoittavien yksilöiden käyttäytymisessä. Aineistolähteenä tutkimuksessa käytettiin sosiaali- ja terveystieteiden eri ammattiryhmien (lääkärit, hoitajat, sosiaalityöntekijät ja psykologit) ammattilehtiä (n=1054). Kollegiaalisuus ymmärrettiin myös samalla alalla toimivien ammattiryhmien yhteistyöksi ja yhteishengeksi. Kollegiaalisuuden näkökulmasta erityisen tärkeitä olivat yksilön korkea moraalit, sivistyneet käytöstavat ja ammatillisuus. Esimiehen roolia ja vastuuta korostettiin työyhteisön kollegiaalisuuden rakentamisessa ja ylläpitämisessä. (Kurtti-Sonninen 2003: Tiivistelmä.)

Mansikkamäki (2004) on tehnyt haastattelututkimuksen kollegiaalisuudesta kättilön työssä. Haastatteluista kävi ilmi, että kättilöiden (n=26) mielestä kollegiaalisuuden osa-alueet olivat työn arvostaminen, palautteen antaminen, yhteistyön tekeminen, työssä jaksaminen ja oman työn kehittäminen. Lisäksi he määrittivät kollegiaalisuuden olevan oman ammatin arvostamista, oman ja toisen työn kunnioittamista ja kollegan kunnioittamista hänenä itsenään. Kollegiaalisuuteen kuuluu rakentavan palautteen antamista ja vastaanottamista, hienotunteista puuttumista toisen työhön tarpeen niin vaatiessa sekä toisen auttamista kiireessä ja ongelmatilanteissa. (Mansikkamäki 2004: 40.)

Mansikkamäen mukaan kättilöt tunsivat melko voimakasta yhteenkuuluvuuden tunnetta kättilökuntaan. Ammattikunnan maineen puhtaanapito ja samalla puolella oleminen koettiin tärkeäksi. Kättilöt kokivat ammattiyhpeyttä työstään. (Mansikkamäki 2004: 40.) Vastaavasti sairaanhoitajien tärkeimmät yhteistyökumppanit olivat toiset sairaanhoitajat (Haapaniemi – Hiltunen 2000: 68; Latvala 2001: 62).

Paakki ja Pakkanen (2000) tutkivat kollegiaalisuuden ilmenemistä sairaanhoitajien ja sairaanhoitajaopiskelijoiden (n=20) kuvaamina. Tutkimuksen mukaan hoitajan ja työyhteisön professionaalisuuden asteella on merkitystä sairaanhoitajien välisen kollegiaalisuuden toteutumisessa. Lisäksi opiskelijat näkevät osastonhoitajalla ja yleisellä osaston ilmapiirillä olevan merkitystä kollegiaalisuuden ilmenemiseen. Vastajien mukaan kollegiaalisuutta pitäisi käsitellä yhdessä enemmän sekä koulutuksessa, että työelämässä. (Paakki – Pakkanen 2000: 71.)

Stylesin (1990) mukaan olemme sidoksissa kollegoihimme kutsumuksen, vakaumuksen, sosiaalisen sopimuksen, ammatillisen ajattelun ja omantunnon kautta yhtä tiukasti, kuin

omiin sisaruksiimme. Hänen mukaansa kollegiaalisuus on sisimmän ja identiteetin jakamista, sekä henkistä veljeyttä/sisaruutta kollegojen kanssa. (Styles 1990: 96.)

Vehviläisen (1996) toteaa artikkelissaan, että kollegiaalisuudessa on kyse toimivista ihmissuhteista, työyhteisöissä olisi hyvä keskustella kollegiaalisuudesta, siitä mitä se on ja miten jokainen voisi sitä omalla toiminnallaan edesauttaa. Kollegiaalisuuden vaarana on, että se muodostaa liian tiukkoja ammatillisia rajoja ja antaa mielikuvan, että vain yhdellä ammattikunnalla on hallussaan todellinen tieto ja taito. Lisäksi tiukat eri ammattiryhmien työskentelyrajat saattavat vaikeuttaa eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä. (Vehviläinen 1996: 73.)

Hansenin Yhdysvalloista saamien tutkimustulosten mukaan nuoremmat, vastavalmistuneet hoitajat jaksavat kokeneempia ammattihenkilöitä paremmin panostaa kollegiaalisuuteen, he haluavat muun muassa oppia muilta työntekijöiltä hoitotyössä tarvittavia tietoja ja taitoja (Hansen 1995:18).

3 HOITOTYÖN KOLLEGIAALISUUDEN OPETTAMISEN KEINOJA

3.1 Kollegiaalinen pedagogiikka

Chávez, Turalba ja Malik (2006) kirjoittavat *American Journal of Public Health* -julkaisussa kollegiaalisesta opetusmetodista (pedagogy of collegiality) terveydenhoidon opetuksessa. Heidän mukaansa 21. vuosisadalla pitäisi terveydenhoidon opetuksessa pystyä tehokkaasti vastamaan suuriin muutoksiin ja opettaa määrätietoiseen ajatteluun. Siksi terveydenhoidon työntekijöiden koulutuksen pitäisi perustua korkeatasoiseen tutkimukseen ja kollegiaaliseen opetukseen, ja näiden välillä pitäisi koko ajan käydä keskustelua. (Chávez - Turalba - Malik 2006: 1175.)

Opiskeluyhteisön keskustelua käydään opiskelijoiden ja opettajien välillä. Keskustelun avulla avataan opiskelijoiden silmiä yhteiskunnallisille ja terveydenhoitoon vaikuttaville epäkohdille ja samalla saadaan opiskelijoiden omien huomioiden kautta asioihin tuoreita näkökulmia. Huomio siirtyy opettajasta opiskelevan yhteisön jäseniin. Tällaisen lähestytävän katsottiin 70-luvulla juontavan juurensa kriittisestä opetuksesta tai feministisistä teorioista. Nyt 2000-luvulla sitä pidetään kollegiaalisena opetuksena ja se on käytössä

San Franciscon yliopiston kansanterveystieteen maisteriohjelmassa (the master of public health, MPH). (Chávez ym. 2006: 1175.)

Kollegiaalisen pedagogiikan viitekehys koostuu neljästä osa-alueesta. 1) Yhteisön organisoinnin 7 periaatetta: kuuntelu, ihmissuhteiden rakentaminen, haaste, toiminta, reflektio, arviointi ja positiivinen palaute. 2) Yhteisön rakentaminen: erilaisuuden arvostaminen, vertaisopetus, opetuksessa avustaminen, näyttäminen kertomisen sijaan. Tämä kuvastaa sitoutumista monikulttuuriseen koulutukseen, jossa kunnioitetaan erilaisia oppimistyyliä ja edistetään avointa kommunikointia opettajan ja opiskelijoiden välillä. 3) Aistien aktivointi: luova suunnittelu, musiikki ja videot, ruoan jakaminen sekä huoneen asettelu. Tämän osa-alueen päämääränä on käyttää luovia menetelmiä kuten musiikkia, piirtämistä ja videoita lisäämään opiskelijoiden opetukseen osallistumista. 4) Kirjalliset tuotokset opintojakson aikana: kommunikointitaitojen lisääminen, johtajuuden kehittyminen, ajatuksien jäsentyminen ja kehittää oma ääni. Tarkoitus on opastaa opiskelijoita näkemään itsensä terveydenhoidon johtajina, joilla on tieteellistä näkemystä, mutta myös kokemusta yhteisössä toimimisesta. Opiskelijat oppivat kertomaan mielipiteensä esimerkiksi oppikurssin kehittämisestä. (Chávez 2006: 1176-1177.)

Yhteisöllisyyden organisoinnissa on seitsemän tärkeää periaatetta, joiden avulla terveydenhoidon opiskelijat (MPH) pystyvät mieltämään itsensä osaksi laajempaa kokonaisuutta, huomaavat olevansa yksi tekijä tapahtuvassa muutoksessa ja yksi osa yhteisön sisällä. San Franciscon yliopiston mallissa opiskelijat ohjataan aluksi kokemusperäiseen ja kahdenkeskiseen keskusteluun, joissa opetellaan puhumisen ja kuuntelemisen taitoja ja rakennetaan vuorovaikutussuhteita. Keskustelut tapahtuvat aluksi pareittain ja myöhemmin suuremmassa ryhmässä. Tällä tavalla kaikki saavat puhua ja tulevat kuulluiksi. Opiskelijat huomaavat saavansa äänensä kuuluviin ja kokevat voimaantumista. (Chávez 2006: 1177.)

Kollegiaalisuutta opiskelijoiden ja opettajan välillä harjoitellaan keskusteluin, joissa opiskelijoita aktivoidaan kriittiseen ajatteluun ja ongelmienratkaisuun. Opintojakson lopussa keskitytään reflektioon, kehittämiseen ja palautteeseen, jotka sisältävät muun muassa haastatteluja, suullista ja kirjallista palautetta, pienryhmäkeskusteluja ja loppuväittely isossa ryhmässä oman pienryhmänsä edustajana. Opiskelijat kokivat pienryhmän tuoneen turvallisuutta, mukavuutta ja antoi mahdollisuuden olla oma itsensä. He kokivat myös opiskelumotivaationsa huomattavasti kasvaneen. (Chávez 2006: 1177.)

Yhteisön rakentamisen ja erilaisuuden arvostamisen alueella opiskelijat pitävät tärkeänä vertaisopetusta ja valmistuvien opiskelijoiden jatkuvan toimimisen avustavina opettajina hyödyllisimmiksi keinoiksi yhteisön rakentamisessa sekä opetellessa yhdessä toimimista ja toisen kohtelua kollegana. Lähellä valmistumista olevien opiskelijoiden osallistuminen opetukseen ja sen suunnitteluun avustajina on olennainen osa kollegiaalista pedagogiikkaa. Vapaaehtoiset saavat työstään opintopisteitä. Opettaja ja avustava opettaja demonstroivat samalla kollegiaalista toimintaa, jollaista opiskelijoilta odotetaan (näyttäminen kertomisen sijaan). (Chávez 2006: 1178.)

Aistien aktivoinnin tarkoituksena on tukea opiskelijoiden tiedonsaantia luovin keinoin. Tarkoitus on huomioida oppimiselle otollinen fyysinen ja henkinen tila. Astuminen luokkaan, joka näyttää, kuulostaa, tuoksuu ja tuntuu erilaiselta kuin mitä opiskelijat ovat odottaneet luo sävyn kollegiaaliselle pedagogiikalle. Ajatuksena on, etteivät opiskelijat koe opetusmenetelmää opettajan kannattamana teoriana vaan käytännön toimintana, jonka tarkoitus on herättää heidän tietoisuutensa. Yhteisöön kuulumisen tunnetta luodaan vapaudella tuoda esiin näkemyksiään luovilla esitystavoilla ja istumalla luokassa ympyrässä tai pienryhmissä. Tämä lisää aktiivista osallistumista opetukseen. (Chávez 2006: 1178.)

Kirjalliset tuotokset opintojakson aikana kiteyttävät opiskelijan henkilökohtaiset kokemukset, tiedollisen osaamisen ja ongelmanratkaisutaidot konkreettisiksi dokumenteiksi, jotka voimaannuttavat sanoin. Tämä on olennainen tekijä viestintätaitojen kehittymisessä, sillä opiskelijat alkavat nähdä kirjoittamisen keinona johtajuuteen, ajatusten jäsentämiseen ja oman äänen kuulluksi saamiseen. Kirjoitustehtävät voivat olla nimettömiä mielipidekirjoituksia, joihin muiden ryhmäläisten on mahdollista lisätä kommentteja ja tehtävän purkuna on avoin väittely. Yksityisen päiväkirjan kirjoittamisella opiskelija voi havainnoida muuttuvaa rooliaan sekä tavoitteitaan ammatillisen sosialisationsa suhteen. Opiskelijat voivat myös yhdessä pohtia roolejaan valitseman yhteisön jäsenenä kuin sen ulkopuolisinakin ja miten ne vaikuttavat terveydenhuollossa ja yhteisöissä toimimiseen. (Chávez 2006: 1178-1179.)

Chávezin ym. (2006) esittelemät tekniikat, soveltuvat opetustilanteisiin ja niiden tarkoituksena on kehittää opetusta aktivoivaan suuntaan. Terveystieteiden opettaminen kollegiaalista pedagogiikkaa käyttämällä kehittää opiskelijoiden itsearviointia ja heidän kykyään selviytyä todellisen elämän tilanteissa. Kollegiaalisen pedagogiikan avulla

opiskelijat voivat siirtää terveydenhoidon opit ulkopuoliseen yhteisöön ja opettaa siellä muita ja samaan aikaan tutkia oman elämänsä kautta, miten terveyserot näkyvät ja sosiaaliset voimat toimivat luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella. (Chávez 2006: 1179.)

3.2 Vertaisohjaus

Gilmourin, Kopeikin ja Douchén (2006) raportin vertaisohjauksesta (vertaismentorointi, peer-mentoring) otsikolla Sairaanhoidon opiskelijat vertaisohjaajina: Kollegiaalisuus käytännössä. Heidän mukaansa mentorointi on avainstrategia kannustaa sairaanhoito-opiskelijoita ja uusia ammattilaisia sairaalaympäristössä. Tässä raportissa seurattiin kehitystä, jossa toisen vuoden opiskelijat toimivat vertaisohjaajina (peer-mentors) ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Tutkimusprojektin päämäärä oli arvioida sairaanhoidon opiskelijoiden mentorointiohjelman tehokkuutta auttaa ensimmäisen vuoden opiskelijoita sopeutumaan yliopistoon ja sairaalamaailmaan. Ajatuksena oli, että vanhemmat opiskelijat perehdyttävät uudempia opiskelijoita sairaalaympäristöön sekä antavat apua ja tukea. Ammatillisemmalla tasolla seurattiin myös sitä, millaisia mahdollisuuksia ohjelma tarjoaa mentoreina toimiville opiskelijoille ja mentoroinnin kohteena oleville opiskelijoille sairaalaympäristössä. Ohjelma tarjosi vertaisohjaajalle merkittäviä mahdollisuuksia kehittää sekä omia ominaispiirteitään kuin taitojaankin ja sen huomattiin rohkaisevan keskusteluun ja oppimiseen. (Gilmour – Kopeikin – Douché 2007: 36.)

Gilmourin ym. (2007) artikkelissa käytetyn kaavamaisen mentoroinnin termi viittaa ohjelmiin, joissa organisaatiot panevat alulle mentorit ja mentoivat yhteen sovittavia ohjelmia. Nämä ohjelmat, jotka kiinnittävät huomiota tukemiseen, kollegiaalisten suhteiden kehittämiseen ja kehityksen jatkumisesta huolehtimiseen ovat hyvin suosittuja liikemaailmassa ja opetustilanteissa mutta suhteellisen uusi ilmiö terveydenhoidossa. Hoitoalalla kaavamainen mentorointi voi olla sopiva uudelleen rekisteröityville hoitajille tai hoitajille, jotka siirtyvät työelämään työttömyydestä. (Gilmour ym. 2007: 37.)

Vertaismentorointi eli vertaisohjaus on keino rohkaista kollegiaaliseen vuorovaikutukseen ja kollegiaaliseen opiskeluun, ainakin niitä opiskelijoita, jotka ovat olleet mukana kahden vuoden ohjelmassa. Kaavamaisiin mentorointiohjelmiin verrattuna vertaisohjaukseen ei tarvita yhtä suuria taloudellisia sijoituksia, suuria organisatorisia ratkaisuja eikä yhtä paljon jatkuvia face-to-face –tapaamisia ja keskusteluja. (Gilmour ym. 2007: 42.)

Harperin ja Sawickan (2001) määritelmässä mentoroinnin tavoitteena on auttaa ohjattavaa henkilöä tunnistamaan oppimistarpeensa. Ohjauksen tulisi perustua kollegiaaliseen, kannustavaan ja ohjaavaan suhteeseen. Keskeisin elementti on rohkaisu. Ohjauksen tavoitteena ei tällöin ole ammatillinen valvonta eikä minkään tyyppinen kaavamainen opetus tai arviointinäkökulma. Onnistunut ohjaussuhde edellyttää luottamusta ja luottamuksellisuutta, jotka avaavat ovia uusille ideoille ja helpottavat tiedon omaksumista ja tuen vastaanottamista. Tärkeää on myös molemminpuolinen motivaatio; ohjattavaa rohkaistaan löytämään omat kykynsä, ohjaaja puolestaan saa mahdollisuuden jakaa tietoaan ja taitojaan. Ohjaaja saa myös mahdollisuuden reflektoida omaa suoritustaan ja antamaansa tukea. (Harper – Sawicka 2001: 4-5.)

Millerin (2002) mukaan vertaisohjauksessa mentorointisuhde on sellainen, missä ohjaaja ja ohjattava ovat ikänsä ja asemansa puolesta samanlaisia. Vertaisohjauksen hyöty on jatkuvassa oppimisessä, kun ohjattavan on helpompi ottaa tietoa vastaan. Ohjaaja taas hyötyy siitä, että hänen kommunikaatiotaitonsa ja taitonsa tiedon tiivistäjänä ja jakajana kehittyvät. (Miller 2002: 120.)

Gilmourin ym. (2007) raportin mukaan ohjattavan roolissa olleet ensimmäisen vuoden opiskelijat kokivat helpoksi lähestyä vertaisohjaajaa asiassa kuin asiassa. Tärkeänä pidettiin vertaisohjaajan tapaamista kasvotusten, jotta myöhempi kommunikaatio vaihtoehtoisin menetelmin, kuten suosituimmaksi osoittautuneella sähköpostilla, onnistui ilman suurta kynnystä. Yhteydenpidon tueksi opiskelijat toivoivat etukäteen valmisteltuja yhteistapaamisia. Vertaisohjauksen mahdollisuutta toivottiin voivan käyttää koko opiskelun ajan. Vertaisohjaajat koettiin yleisesti kannustavina ja ymmärtäväisinä. Mitä samankaltaisempi ohjaaja ohjattava olivat, esimerkiksi etniseltä taustaltaan, sitä tyytyväisempiä ohjattavat olivat. Ohjaajat koettiin tietynlaisena turvana myös niissä tapauksissa, joissa ohjattava päätti olla ottamatta yhteyttä ohjaajaansa. (Gilmour ym. 2007: 39-40.)

Vertaisohjaajien mielestä positiivista mentorointiohjelmassa oli uusien opiskelijakontaktien saaminen. Heistä oli palkitsevaa huomata ohjaamiensa opiskelijoiden kehitys ohjaussuhteen aikana. Vertaisohjaajien mielestä ohjattavan tulisi voida valita ohjaajansa, etenkin jos toiveissa on samankaltaisen taustan omaava ohjaaja. Jotkin ohjattavat ohjautuivatkin valitsemaan ohjaajansa itse lukukauden kuluessa. Ajankäytön suunnittelu vertaisohjaajan ja ohjattavan face-to-face -tapaamisia ajatellen koettiin haastavaksi ja sitä varten toivottiin jonkinlaista säännöllistä tapaamisaikataulua. Yhteydenpitoa toteu-

tettiin myös puhelimitse ja sähköpostitse. Joissakin tapauksissa yhteyttä voitiin pitää myös web-sivujen kautta ja monilla mentorointiohjelmilla oli omat sivunsa. (Gilmour ym. 2007: 40-41.)

Haasteita vertaisohjaussuhteisiin toi joissain tapauksissa ohjaajan kokema arvostuksen puute. Ohjattava saattoi jättää vastaamatta sähköposteihin, vaatia omiin viesteihinsä välitöntä vastausta tai jätti saapumatta ennalta sovittuihin tapaamisiin. Yksi tutkimushavainto oli se, että ensimmäisen vuoden opiskelijat eivät olleet riittävän valmiita mentorointiin. Myös riittävä korvaus vertaisohjaajalle tämän ohjattaviin käyttämästä ajasta jäi pohdittavaksi. (Gilmour ym. 2007: 40-41.)

Mentorointiohjelma on osoittautunut tehokkaaksi lisätueksi ensimmäisen vuoden sairaanhoidon opiskelijoille yliopistoon ja sairaalamaailmaan sopeutumisessa. Sekä vertaisohjaajat että ohjattavat olivat tutkimuksessa sitä mieltä, että osallistuminen mentorointiohjelmaan toi mukanaan positiivista vuorovaikutusta. Ohjelma kehittää samalla myös vertaisohjaajan tietämystä yliopiston tarjoamista mahdollisuuksista sekä parantaa hänen kommunikaatitaitojaan. Realistinen käsitys ohjaajan ja ohjattavan rooleista, niiden laajuudesta ja mahdollisuuksia takaa onnistuneen ohjauksen sekä opiskelu- että sairaalaympäristöissä. (Gilmour ym. 2007: 42.)

3.3 Ongelmalähtöinen oppiminen

Albanesen ja Xakellisin (2000) mukaan ihmissläheinen oppimisympäristö, joka tarjoaa kollegiaalista vuorovaikutusta, on erittäin tärkeä. Kollegiaalisuutta tulee edistää. Lääketieteen koulutuksessa opiskelijoita kehoitetaan työskentelemään yhdessä. Lääkäreiden kollegiaalisuus, ongelmien selvittäminen yhdessä ja neuvojen jakaminen on tarpeellista. (Albanese – Xakellis 2000: 729-738.)

Kollegiaalisuutta on myös mahdollista opettaa. On tärkeä että opiskelijoille annetaan lupa olla eri mieltä, näin he joutuvat työskentelemään erimielisyyksien yli ja selvittämään ongelmia yhdessä, jotka ovat yksin selvitettäviksi liian vaativia. Näin kollegiaalisuus kehittyy. Jokaista erikoisalaa kunnioitetaan, koska kaikilla on tietämys omasta alastaan. (Albanese – Xakellis 2000: 729-738.)

Ongelmalähtöinen oppiminen (problem based learning) tarjoaa askeleen siihen suuntaan, jossa opiskelijat työskentelevät yhteistyökykyisessä ympäristössä, oppivat luottamaan toisiinsa ja keskustelevat asioista saavuttaakseen yksimielisyyden. (Albanese – Xakellis 2000: 729-738.)

Opiskelijat ovat hyviä eri asioissa. On oppilaita, jotka ovat hyviä perinteisissä toimenpiteissä ja konkreettisessa työssä, toiset oppilaat ovat taas parempia työtehtävien organisoinnissa, konfliktien hoitamisessa ja erimielisyyksien selvittelyssä. Kaikkia tarvitaan. Näin opiskelijat, jotka ovat heikompia konkreettisessa työssä voivatkin tuoda kykynsä esille ja saada luottamusta vertaisiltaan, jotka ovat parempia konkreettisessa työssä. (Albanese – Xakellis 2000: 729-738.)

Lääkäreiden kollegiaalinen työskentely osoittaa, että kriittisten ongelmien kohtaaminen tuottaa parempia tuloksia, kun pyrkimys vuorovaikutukseen syntyy epävarmuuden kautta. Kokemattomuus synnyttää erimielisyyksiä ja erilaisia mielipiteitä, joiden ratkaisemiseen kollegiaalisuutta tarvitaan. (Albanese – Xakellis 2000: 729-738.)

4 TARKOITUS JA TAVOITE

Tarkoituksena on selvittää, mitä aikaisemmat tutkimukset kertovat kollegiaalisuuden opettamisesta ja eri opetusmenetelmistä. Pidämme kahdelle opintojen eri vaiheissa olevalle kättilöopiskelijaryhmälle oppitunnit kollegiaalisuudesta ja toisen toimintaan puuttumisesta ja keräämme kirjallisen palautteen osallistuneilta opiskelijoilta. Esittelemme myös opinnäytetyömme ensimmäisen osan tutkimustulokset tunnin lopuksi lisätäksemme tietoutta aiheesta ja herättääksemme tunnin ulkopuolella tapahtuvaa keskustelua. Opiskelijat pääsevät näin myös vertaamaan omia mielipiteitään ja kokemuksiaan hoitotyötä tekevien hoitajien näkemyksiin.

Tavoitteena on herättää opiskelijoissa keskustelua aiheesta sekä oppitunnin aikana että sen jälkeen. Toivomme myös, että oppitunnin avulla opiskelijoiden valmiudet toisen toimintaan puuttumiseen tai kiinnostus kehittää omia puuttumisvalmiuksiaan lisääntyvät.

5 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

5.1 Aineiston keruu

Tämä opinnäytetyö toteutui kahtena 1,5 tunnin oppituntina. Käsiteltävä aineisto kerättiin Metropolia ammattikorkeakoulun kahdelta eri kättilöopiskelijaryhmältä. Ryhmä, jonka oppitunti pidettiin 8.10.2008, koostui 8. lukukauden kättilöopiskelijoista eli opin-toja heillä oli takanaan lähes neljä vuotta. Osallistujia tunnilla oli 25. Toinen oppitunti pidettiin 4. lukukauden kättilöopiskelijoille 5.2.2009. Myös tällä tunnilla osallistujina oli 25 opiskelijaa. Täytettyjä palautekyselykaavakkeita palautettiin yhteensä 50 kappaletta, mikä tarkoittaa vastausprosentin olleen 100%.

5.2 Oman opetusmenetelmän valinta

Aivoriihi (brainstorming) on yksi tunnetuimmista ja käytetyimmistä luovan työn mene-telmistä. Parhaiten aivoriihi sopii sellaisiin ongelmiin, jotka ovat suhteellisen rajattuja ja joihin on monta ratkaisumahdollisuutta tai vaihtoehtoa. Menettelyn tavoitteena ei ole ainoastaan toimia uusien ideoiden esiin nostajana, vaan opettaa osanottajat irrottautu-maan tavanomaisista työskentelytottumuksistaan. Aivoriihimenetelmän hyviä puolia ovat muun muassa kehittää osanottajien luottamusta omiin kykyihinsä ja motivoi käyt-tämään luovuutta. Se lisää kuuntelutaitoa ja toisten ideoiden arvostusta. (Valtion koulu-tuskeskus 1994: 145.)

Aivoriihi on yksi tapa toteuttaa aktivoiva luento. Siinä opiskelijoita pyydetään selvittä-mään opittavaan asiaan liittyviä ajatuksia tehtävänannosta riippuen. Aivoriihen avulla voidaan esimerkiksi selvittää opiskelijoiden aiempaa tietoa opittavasta asiasta. Aivorii-hessä voidaan tuottaa luovia ratkaisuja ilman naurunalaiseksi joutumisen pelkoa. Näin osallistumiskynnys luennolla laskee ja aktiivisuus lisääntyy. Ideoiden tuottaminen on mielekästä silloin, kun sillä on jokin todellinen tavoite tai tarkoitus. Aivoriihi sopii hy-vin yhdistettäväksi ongelmalähtöiseen opetukseen. Opiskelijoille esitetään ongelma, johon ratkaisumalleja voidaan hakea aivoriihityöskentelyllä. Samalla esitetyjä ideoita opitaan arvioimaan. (Kekäle 1994: 43-44.)

Tuntiopetuksessa aivoriihi on hyvä toteuttaa keskikokoisissa ryhmissä, noin 5 henkeä ryhmässä, joista yksi toimii kirjurina. Aivoriihi ei saisi viedä enempää kuin 20 minuut-

tia aikaa luennosta. Tarkoitus ei ole kahlata kaikkea mahdollista läpi vaan muodostaa yleiskuva aiheesta. Ideoinnin päätteeksi kirjuri kirjaa lopulliset ideat ylös ja siirrytään yhteiskäsittelyyn. Kukin ryhmä ilmoittaa muille läsnäolijoille ideat, jotka ryhmä on hyväksynyt. Jos ryhmiä on paljon, ideat voidaan kirjoittaa liitutaululle tai kalvolle. Lopuksi ideoista keskustellaan yhdessä, kunnes saadaan eheä kokonaiskuva. (Kekäle 1994: 43-44.)

5.3 Oppitunnit kättilöopiskelijoille

Oppituntien aiheena oli kollegiaalisuus ja painopisteenä toisen hoitohenkilön toimintaan puuttuminen. Tunnin alussa pidimme lyhyen alustuksen aiheesta. Kerroimme opinnäytetyömme ensimmäisen osan aiheen ja että toisen osan tarkoituksena on selvittää, miten kollegiaalisuutta opetetaan hoitotyön koulutuksessa.

Pitämämme oppitunnit rakentuivat teorian tiedon perusteella aktivoiviksi luennoiksi, joiden menetelmänä oli aivoriihi. Jaoin opiskelijat pienryhmiin, joista jokaiselle jaettiin eri keskusteluaihe. Aiheet olivat seuraavat:

1. Mitkä asiat vaikeuttavat toisen hoitohenkilön toimintaan puuttumista?
2. Mitkä asiat helpottavat toisen hoitohenkilön toimintaan puuttumista?
3. Millaisissa tilanteissa puuttuisin toisen hoitohenkilön toimintaan?
4. Mitä kautta puuttuisin toisen hoitohenkilön toimintaan?
5. Mitä on mielestänne kollegiaalisuus?

Aiheet jaettiin ryhmille paperiarkeilla, joissa oli tilaa kirjoittaa ylös keskustelun satoa. Aikaa keskusteluun ja keskeisten ajatusten kokoamiseen paperille oli aikaa noin 10-15 minuuttia. Keskustelun hiipuesssa ryhmät kirjoittivat liitutaululle paperille kokoamansa asiat. Tuotokset käytiin läpi aihekohtaisesti nostaten esiin erityisen hyviä tai keskustelua herättäviä kommentteja ja niistä keskusteltiin koko ryhmän kanssa. Tässä kohdassa muissa ryhmissä olleet saivat esittää omia mielipiteitään kyseiseen aiheeseen liittyen.

Keskustelun jatkuvuuden ja monipuolisuuden säilyttämiseksi olimme miettineet valmiiksi ensimmäisen opinnäytetyömme tulosten pohjalta ohjailevia ja keskeisiä kysymyksiä monesta eri näkökulmasta. Näiden kysymysten avulla pääsimme yhdessä käsittelemään aihetta kokonaisvaltaisesti ja pyrimme herättelemään opiskelijoita kriittiseen ajatteluun. Molemmat opiskelijaryhmät olivat aktiivisia keskusteluun osallistujia ja ne-

kin, jotka eivät tuoneet mielipiteitään julki koko luokalle, vaikuttivat seuraavan keskustelua aktiivisesti ja kommentoivan aiheita vierustoverille. Keskusteluun käytimme aikaa arviolta 20-30 minuuttia, minä aikana kaikki keskeiset aiheet tulivat jokseenkin käsitellyiksi, keskustelu olisi jatkunut vielä pidempäänkin.

Lopputunnin aikana esittelimme ensimmäisen opinnäytetyömme tulokset pääpiirteittäin PowerPoint-esityksenä. Vertailimme samalla tuntien aikana esiin nousseita ajatuksia käytännön hoitotyötä tekevien ammattilaisten tutkimuksessa esiin nousseisiin näkemyksiin.

Tunnin lopussa jaoimme opiskelijoille palautekaavakkeet, joiden täyttämiseen oli oppitunnista varattu aikaa 10 minuuttia. Kerroimme kartoittavamme luennon tavoitteiden toteutumista heidän vastaustensa perusteella ja että palautteet tultaisiin käsittelemään anonymisti ja täysin luottamuksellisesti eikä yksittäisiä vastauksia pystyisi valmiista työstä erittelemään.

5.4 Palautekysely

Palautekysely sisälsi neljä aiheen kannalta keskeistä kysymystä, joiden tarkoitus oli arvioida oppituntien tavoitteiden toteutumista. Kysymykset olivat:

1. Herättikö tunti keskustelua ja pohdiskelua aiheesta? Jos, niin minkälaista?
2. Luuletko, että keskustelu voisi jatkua myös tunnin jälkeen?
3. Lisäsikö tunti valmiuksiasi toisen toimintaan puuttumiseen?
4. Entä lisäsikö tunti kiinnostustasi **kehittää** omia valmiuksiasi toisen toimintaan puuttumiseen?

Jokaiseen kysymykseen opiskelijoita pyydettiin vastaamaan sanallisesti sekä antamaan kullekin osa-alueelle arvosanan jana-asteikolla 1-5 (1=välttävä, 2=tyydyttävä, 3=hyvä, 4=kiitettävä, 5=erinomainen). Molempien vastausmuotojen tärkeyttä painotettiin kyselylomakkeen saatteessa.

5.5 Aineiston käsittely ja analysointi

Kahdeksannen lukukauden 25 opiskelijasta kysymykseen 1: ”Herättikö tunti keskustelua ja pohdiskelua aiheesta? Jos, niin minkälaista?” vastasi 25 opiskelijaa sekä sanalli-

sesti että arvosanalla. Kysymykseen 2: ”Luuletko, että keskustelu voisi jatkua myös tunnin jälkeen?” vastasi sanallisesti 24 ja arvosanalla 25 opiskelijaa. Kysymykseen 3: ”Lisäsikö tunti valmiuksiasi toisen toimintaan puuttumiseen?” vastasi niin sanallisesti kuin arvosanallakin kaikki 25 opiskelijaa. Kysymykseen 4:” Entä lisäsikö tunti kiinnostustasi kehittää omia valmiuksiasi toisen toimintaan puuttumiseen?” vastasi niin ikään molemmilla tavoilla kaikki 25 opiskelijaa.

Neljännän lukukauden 25 opiskelijasta kysymykseen 1: ”Herättikö tunti keskustelua ja pohdiskelua aiheesta? Jos, niin minkälaista?” vastasi sanallisesti 21 ja arvosanalla 25 opiskelijaa. Kysymykseen 2: ”Luuletko, että keskustelu voisi jatkua myös tunnin jälkeen?” vastasi sanallisesti 21 ja arvosanalla 25 opiskelijaa. Kysymykseen 3: ” Lisäsikö tunti valmiuksiasi toisen toimintaan puuttumiseen?” vastasi sanallisesti 23 ja arvosanalla kaikki 25 opiskelijaa. Kysymykseen 4:” Entä lisäsikö tunti kiinnostustasi kehittää omia valmiuksiasi toisen toimintaan puuttumiseen?” vastasi sanallisesti 23 ja arvosanalla 24 opiskelijaa.

Kaiken kaikkiaan palautekyselylomakkeita palautettiin täytettynä 50 kappaletta. Kysymykseen 1 vastasi sanallisesti 46 ja arvosanalla 50 opiskelijaa, kysymykseen 2 vastasi sanallisesti 45 ja arvosanalla 50 opiskelijaa, kysymykseen 3 vastasi sanallisesti 48 ja arvosanalla 50 opiskelijaa ja kysymykseen 4 vastasi sanallisesti 48 ja arvosanalla 49 opiskelijaa.

Aineiston analysoinnissa käytimme SPSS for Windows 15.0 -tilastointiohjelmaa. Tilastollista käsittelyä varten palautekyselylomakkeet numeroitiin kyselyn suorittamisen jälkeen ja luokiteltiin kättilöryhmittäin. Laatimaamme havaintomatriisiin lisäsimme vastaajan opintojen vaiheen yhdeksi taustamuuttujaksi. Havaintomatriisia tehdessä hyödynsimme Tarja Heikkilän (2004) teosta Tilastollinen tutkimus.

Avointen kysymysten kohdalla jaoimme lomakkeet 8. lukukauden opiskelijoihin ja 4. lukukauden opiskelijoihin. Keräsimme kysymyskohtaisesti ylös kaikki palautekyselylomakkeissa esille nousseet ajatukset, jotka ryhmiteltiin toisensa poissulkeviksi yläluokiksi. Yläluokkien vertailukelpoisuuden vuoksi vertasimme opiskelijaryhmien vastauksia toisiinsa ja yhdenmukaistimme jo määritellyjä yläluokkia toisiaan vastaaviksi. Yläluokat esittelemme kunkin kysymyksen kohdalla tulosten tarkastelussa.

6 TULOKSET

Vastausprosentti palautekyselyssä oli 100%, sillä jokainen lomake palautettiin ainakin osittain täytettynä. Emme hylänneet yhtään lomaketta, sillä arvosanat oli annettu joka lomakkeessa. Sanallisia vastauksia papereista puuttui muutamia. Kaikki vastanneet olivat nuorisostaan opiskelijoita. Tarkastelemme tuloksia kokonaisuutena, mutta vertailemme myös eri opintojen vaiheessa olevien kokemuksia. Suurempana kiinnostuksen kohteena pidämme opiskelijoiden sanallisia vastauksia, sillä ne antavat enemmän ja kattavammin tietoa heränneistä ajatuksista.

6.1 Oppitunnin hyödyllisyys opiskelijoiden arvioimana

Ensimmäinen palautekyselyn kysymys kartoitti, onnistuimmeko herättämään tunnilla keskustelua ja pohdiskelua aiheesta. Kaikkien annettujen arvosanojen (vastausprosentti 100%) keskiarvo oli 4,30 (n=50, keskihajonta eli kh 0,61), joka sijoittuu välille kiitettävä (4) - erinomainen (5). Sanallisissa vastauksissa (n=47) vastausprosentti oli 94%. Peräti 82% vastaajista oli sitä mieltä, että tunti herätti keskustelua ja pohdiskelua aiheesta. Keskustelua heräsi palautteen tärkeydestä (8,5% vastaajista), uusista näkökulmista ja kehitysehdotuksista puuttumiseen (23,4%), kollegiaalisuuden merkityksestä työyhteisössä (19,1%), opiskelijan puuttumisvalmiuksista työyhteisössä (8,5%), koulutukseen panostamisesta (8,5%), esimiesten avainasemasta (4,3%) sekä opiskelijan roolista työyhteisössä ja kollegiaalisuudesta opiskelijaa kohtaan (4,3%). Keskustelua ja pohdintaa syntyi käytännön kokemusten pohjalta (51,1%) sekä siitä, miten ja milloin itse puuttuisin (29,8%).

Toinen kysymyksemme selvitti, voisiko keskustelu kollegiaalisuudesta jatkaa oppitunnin jälkeen. Arvosanojen (vastausprosentti 100%) keskiarvo oli 3,81 (n=50, kh 0,71) eli lähellä kiitettävää. Sanallisissa vastauksissa (n=45) vastausprosentti oli 90%. 82% arveli keskustelun aiheesta jatkuvan vielä tunnin jälkeenkin. Vain 2% vastanneista ei uskonut keskustelun jatkumiseen. Vastaajien mukaan keskustelua voisi syntyä koulutuksessa aihetta käsiteltäessä (6,7%), siksi koska aihe on muutenkin pinnalla (22,2%), omien kokemusten jakamisena (13,3%) ja aiheen pohdiskeluna itsekseen (17,8%), työelämän kehittymishaasteena (20,0%), sekä oppimisesta omaan toimintaan puuttuttaessa (2,2%).

Kolmas tavoitteidemme toteutumista kartoittava kysymys kuului, lisäikö tunti opiskelijoiden valmiuksia toisen toimintaan puuttumiseen. Arvosanojen (vastausprosentti 100%) keskiarvoksi tuli 3,66 (n=50 ja kh 0,64). Sanallisissa vastauksissa (n=45) vastausprosentti oli 90%. Vastanneista 66,7% oli sitä mieltä, että pitämämme oppitunti lisäsi heidän valmiuksiaan toisen toimintaan puuttumiseen. 14,6% vastaajista ei kokenut puuttumisvalmiuksiansa lisääntyneen tunnin myötä. Vastaajista 12,5% koki, että opiskelijana/sijaisena puuttuminen on edelleen vaikeaa. Puuttumistapoja koki oppineensa 6,3% vastanneista ja uusia näkökulmia aiheeseen sai 20,8%. Jatkossa 6,3% vastanneista aikoi kiinnittää asiaan enemmän huomiota. Omia puuttumisvalmiuksiaan jäi pohtimaan 25,0% vastanneista. Kokonaistilanteen (4,2%) ja työyhteisön (4,2%) koettiin vaikuttavan puuttumiseen. Puuttumisvalmiuksiin vaikuttaa 6,3%:n mielestä uran mukanaan tuoma ammattitaito.

Tunnin perusteella opiskelijoiden kiinnostus kehittää omia valmiuksiaan toisen toimintaan puuttumiseen lisääntyi. Tämän osa-alueen toteutumisesta annettujen arvosanojen (vastausprosentti 98%) keskiarvo oli 4,29 (n=49 ja kh 0,69) eli kiitettävä. Sanallisissa vastauksissa (n=48) vastausprosentti oli 96%. Pitämämme tunti lisäsi 95,8% vastanneista kiinnostusta kehittää omia valmiuksiaan toisen toimintaan puuttumiseen. Ainoastaan 2,1% ei kokenut kiinnostuksensa itsensä kehittämiseen lisääntyneen. Puuttumisvalmiuden kehittymiseen ammattitaidon myötä uskoi 12,5%. Oppitunti muistutti 10,4%:a palautteen laadun tärkeydestä ja 12,5%:a puuttumisen tärkeydestä hoidon laadun ja työyhteisön kehittämisessä. Vastanneista 8,3%:a pystyy näkemään myös omia puutteitaan. Puuttumisen kokee osaksi ammatillisuutta 8,3% vastanneista. Annettujen arvosanojen hajonta on kuvattu prosentuaalisesti taulukossa 1.

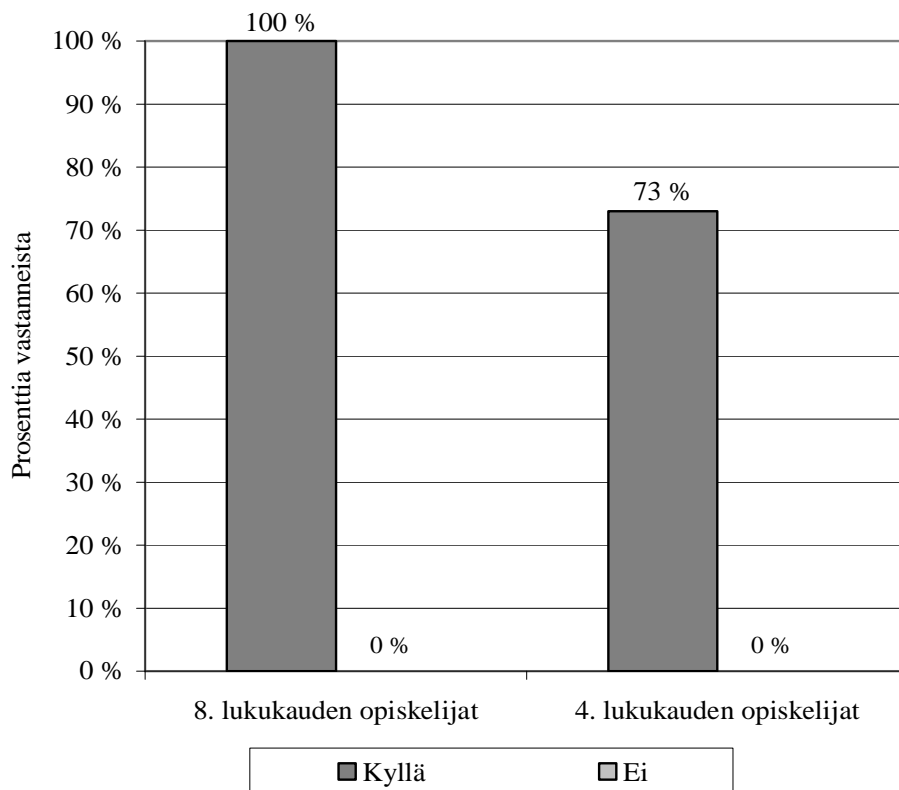
TAULUKKO 1. Annettujen arvosanojen jakautuminen prosentuaalisesti. (n=50)

Arvosana	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Herättikö tunti keskustelua ja pohdiskelua aiheesta (n=50)	-	-	-	-	8 %	2 %	46 %	10 %	34 %
Luuletko, että keskustelu voisi jatkua tunnin jälkeen (n=50)	-	-	4 %	2 %	20 %	2 %	58 %	2 %	12 %
Lisäikö tunti valmiuksiasi toisen toimintaan puuttumiseen (n=50)	-	-	-	2 %	38 %	4 %	46 %	2 %	8 %
Lisäikö tunti kiinnostustasi kehittää omia valmiuksiasi toisen toimintaan puuttumiseen (n=49)	-	-	2 %	-	8 %	-	45 %	8 %	37 %

6.2 Opintojen eri vaiheissa olevien ryhmien vertailua

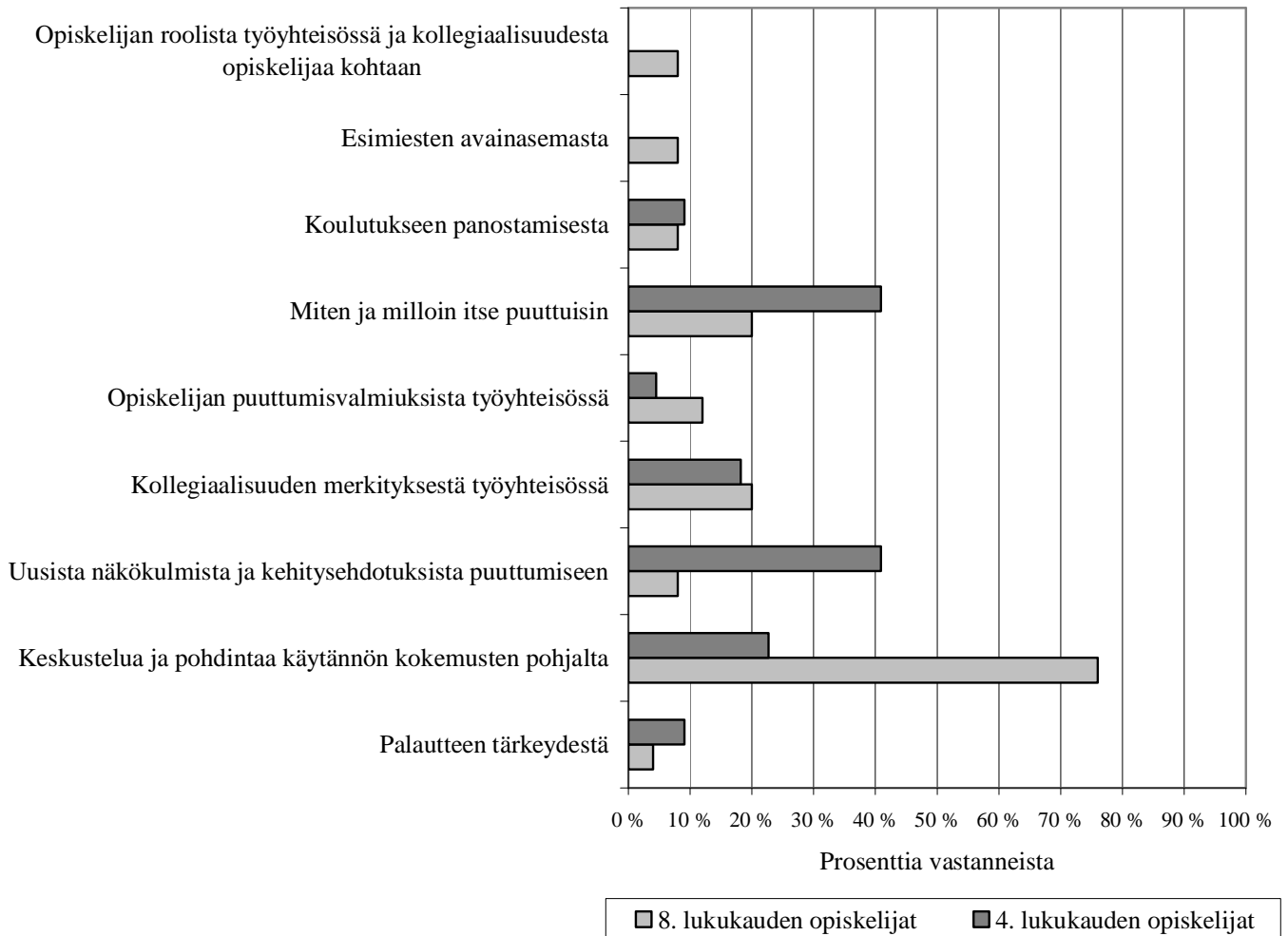
Pitämämme oppitunti herätti keskustelua ja pohdiskelua aiheesta enemmän 8. lukukauden opiskelijoiden (n=25, keskiarvo eli ka 4,56 ja kh 0,46) kuin 4. lukukauden opiskelijoiden (n=25, ka 4,04 ja kh 0,63) keskuudessa. Opiskelijoiden vastaukset esitellään ryhmäkohtaisesti kuvassa 1. Avointen kysymysten kohdalla 8. lukukauden opiskelijoista kaikki (100%, n=25) vastasi keskustelua ja pohdiskelua syntyneen aiheesta. 4. lukukauden opiskelijoiden kohdalla (n=22) vastaava luku oli 73%.

KUVA 1. Herättikö tunti keskustelua ja pohdiskelua aiheesta? (n=47)



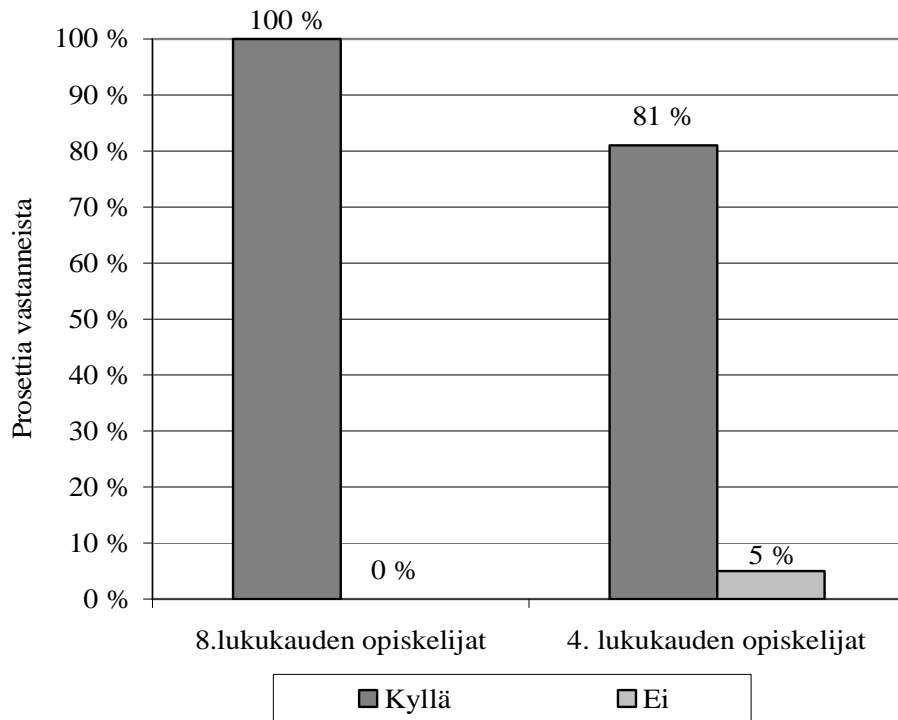
Ryhmien vertailtavuuden vuoksi teimme kustakin kysymyksestä aiemmin esiteltyjen sanallisten osioiden sisällöistä opiskelijaryhmäkohtaisen erittelyn, josta käy ilmi vastausten painottuminen luokittain (kts. kuva 2).

KUVVA 2. Minkälaista keskustelua ja pohdiskelua tunti herätti? (n=47)



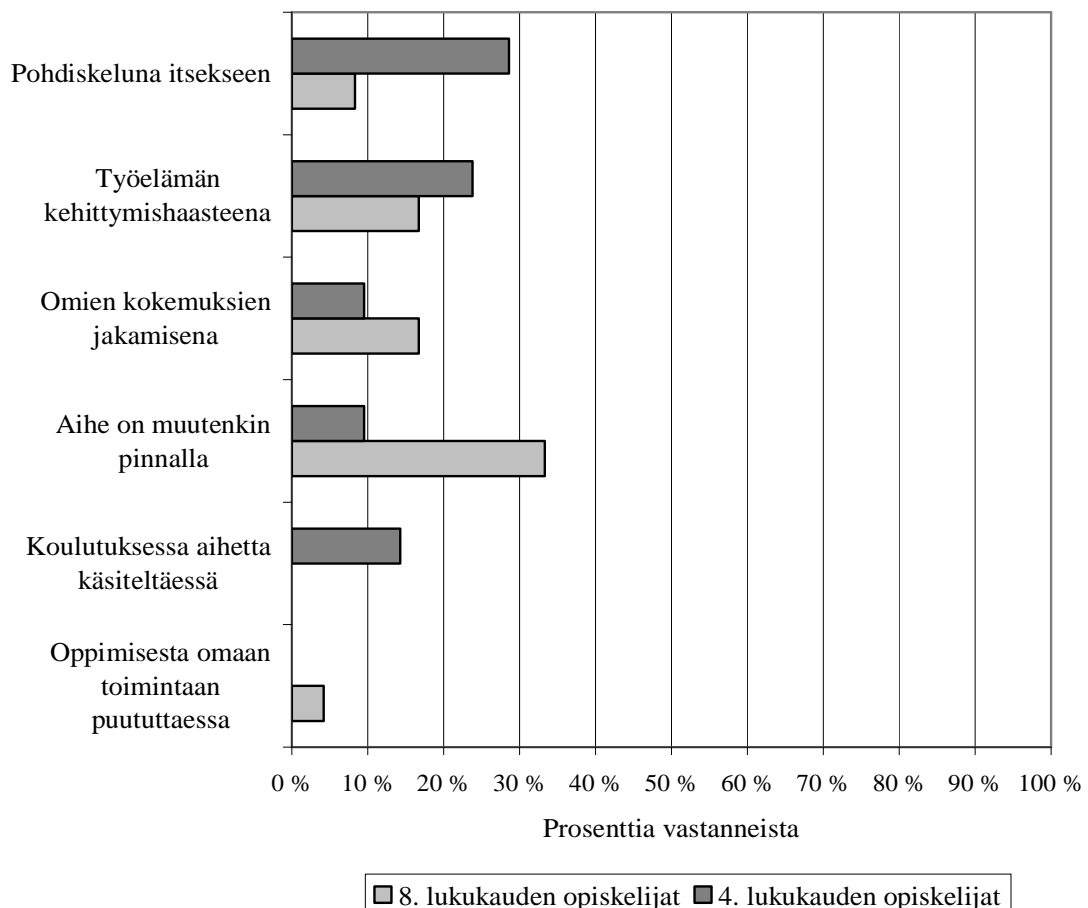
Kahdeksannen lukukauden opiskelijat (n=25) olivat hieman toiveikkaampia sen suhteen, että keskustelu jatkuisi tunnin jälkeen (ka 4,08 ja kh 0,69) kuin 4. lukukauden opiskelijat (n=25, ka 3,54 ja kh 0,64). Vastauksia vertaillaan ryhmittäin kuvassa 3. Avointen kysymysten kohdalla 8. lukukauden opiskelijoista kaikki (100%, n=24) uskoi keskustelun aiheesta jatkuvan tunnin jälkeen. 4. lukukauden opiskelijoiden kohdalla (n=21) vastaava luku oli 81%. Keskustelun jatkumiseen ei uskonut 5% 4. lukukauden opiskelijoista.

KUVA 3. Luuletko, että keskustelu voisi jatkua myös tunnin jälkeen? (n=45)



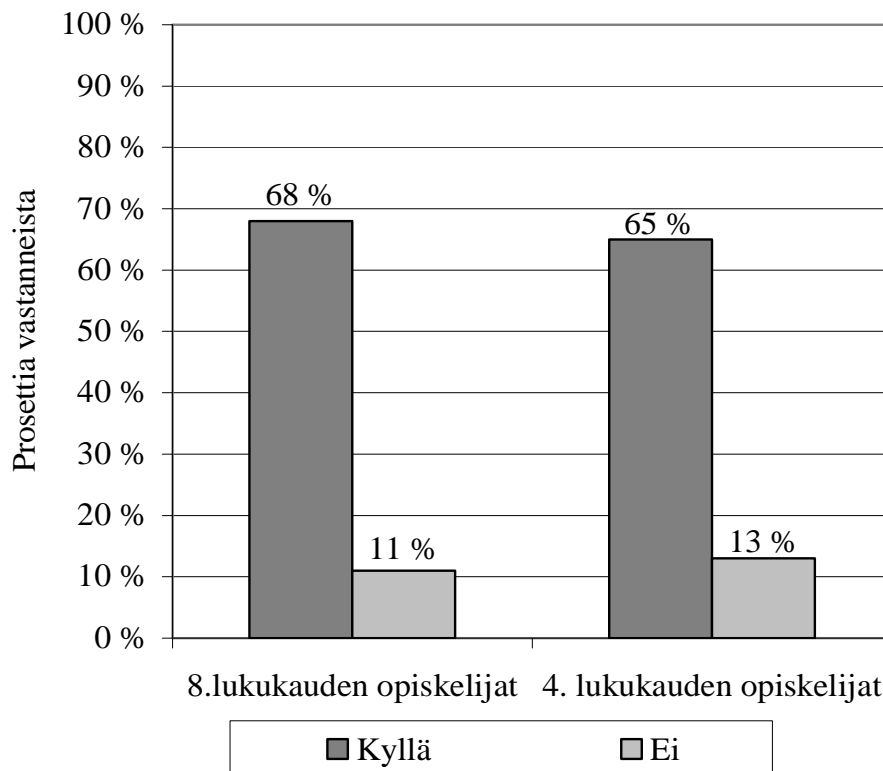
Opiskelijat pohtivat avoimissa vastauksissaan, miten keskustelu tulisi jatkumaan oppitunnin jälkeen. Vastauksissa käytettyjen ilmausten sijoittumista 6 eri yläluokkaan kuvataan ryhmiä vertaillen kuvassa 4.

KUVA 4. Miten keskustelun arveltiin jatkuvan tunnin jälkeen? (n=45)



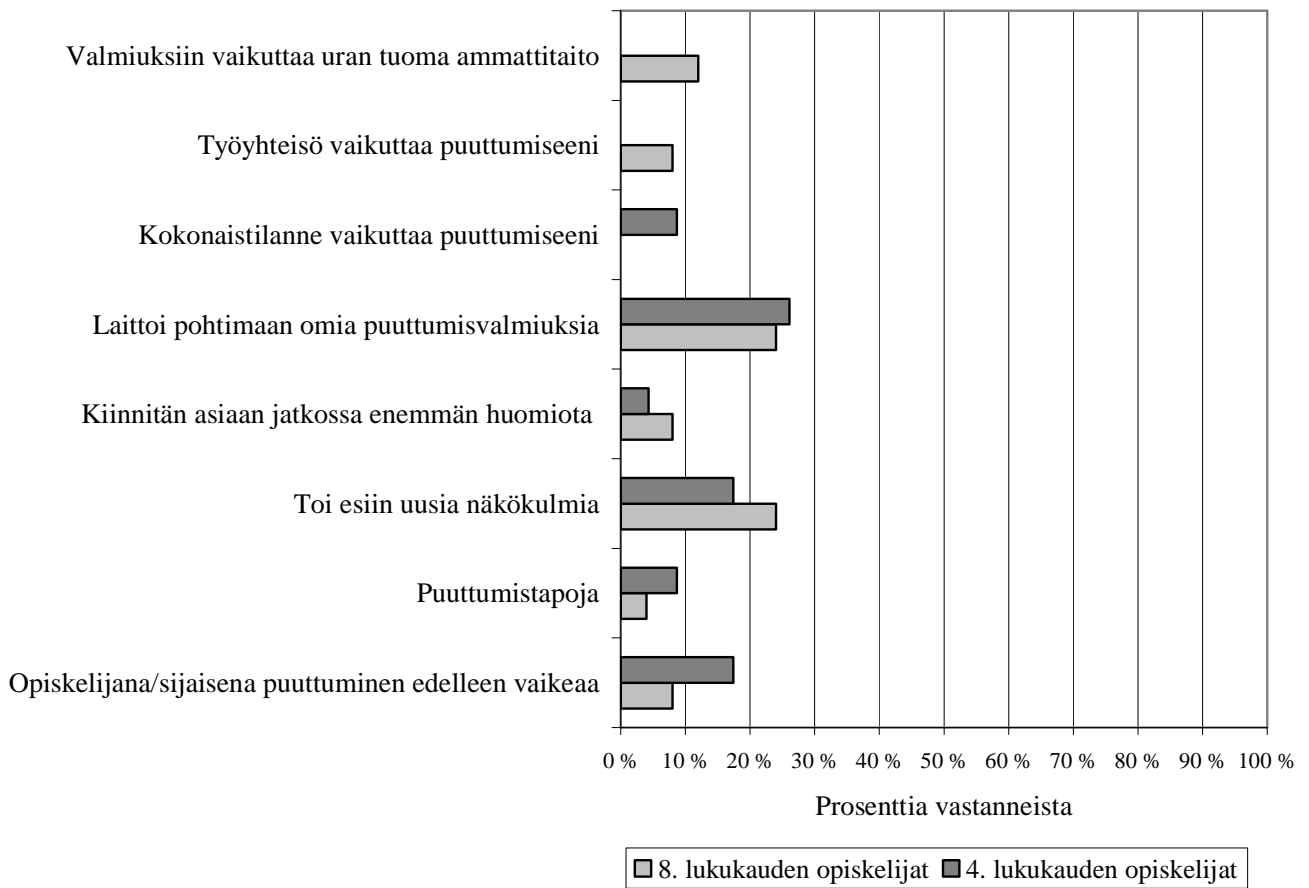
Valmiudet puuttua toisen toimintaan lisääntyivät vastausten perustella tunnin ansiosta lähes yhtä hyvin kaikilla opiskelijoilla. 8. lukukauden opiskelijoiden arvosanojen keskiarvo oli 3,68 (n=25 ja kh 0,61), 4. lukukauden opiskelijoiden keskiarvon ollessa 3,64 (n=25 ja kh 0,69). Vastauksia vertaillaan ryhmittäin kuvassa 5. Avointen kysymysten kohdalla 8. lukukauden opiskelijoista kaikki (68%, n=25) koki tunnin lisännen puuttumisvalmiuksiaan ja 11% ei kokenut valmiuksiensa lisääntyneen. 4. lukukauden opiskelijoista (n=23) 65% vastasi saaneensa lisää puuttumisvalmiuksia, kun taas 13% oli sitä mieltä, ettei tunnilla ollut puuttumisvalmiuksia lisäävää vaikutusta.

KUVA 5. Lisäkö tunti valmiuksiasi toisen toimintaan puuttumiseen? (n=48)



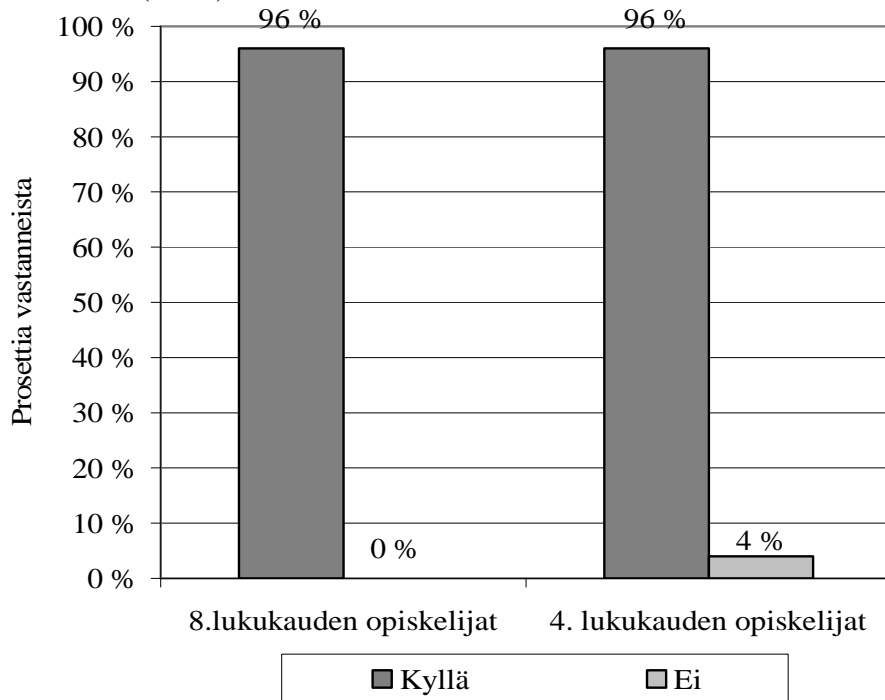
Sanallisissa vastauksissa opiskelijat kuvasivat, miten tunti lisäsi heidän valmiuksiaan toisen toimintaan puuttumiseen. Vastaukset jakautuivat kahdeksaan yläluokkaan. Kuvassa 6 on nähtävissä vastausten sijoittuminen yläluokkiin. Tuloksia on verrattu jälleen opiskelijaryhmittäin.

KUVA 6. Miten tunti lisäsi valmiuksia toisen toimintaan puuttumiseen? (n=48)



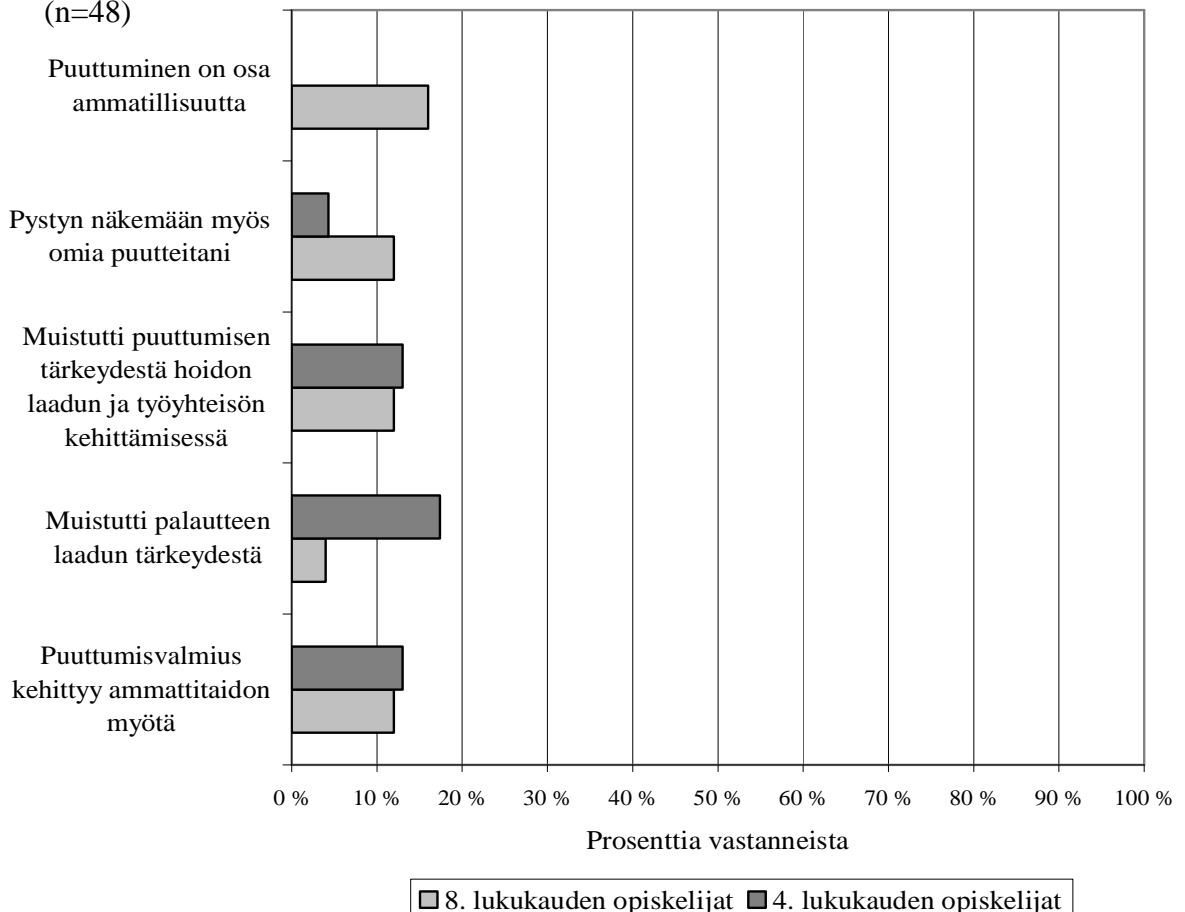
Valmistumista lähempänä oleva ryhmä koki kiinnostuksensa omien puuttumisvalmiuksensa kehittämiseen lisääntyneen toista ryhmää enemmän. Kahdeksannen lukukauden opiskelijoiden arvio tästä osa-alueesta oli keskimäärin 4,46 (n=25 ja kh 0,48). Verrokkiryhmän vastaava keskiarvo oli myös hyvä, 4,10 (n=24 ja kh 0,83). Opiskelijaryhmäkohittaiset vastaukset on esitetty kuvassa 7. Avoimissa kysymyksissä 8. lukukauden opiskelijoista lähes kaikki (96%, n=25) kiinnostuivat tunnin myötä omien puuttumisvalmiuksensa kehittämistä. 4. lukukauden opiskelijoiden kohdalla (n=23) vastaava luku oli myös 96%, mutta 4% vastanneista ei kokenut kiinnostuksensa kehittää valmiuksiaan puuttua toisen toimintaan lisääntyneen.

KUVA 7. Lisäsikö tunti kiinnostustasi **kehittää** omia valmiuksiasi toisen toimintaan puuttumiseen? (n=48)



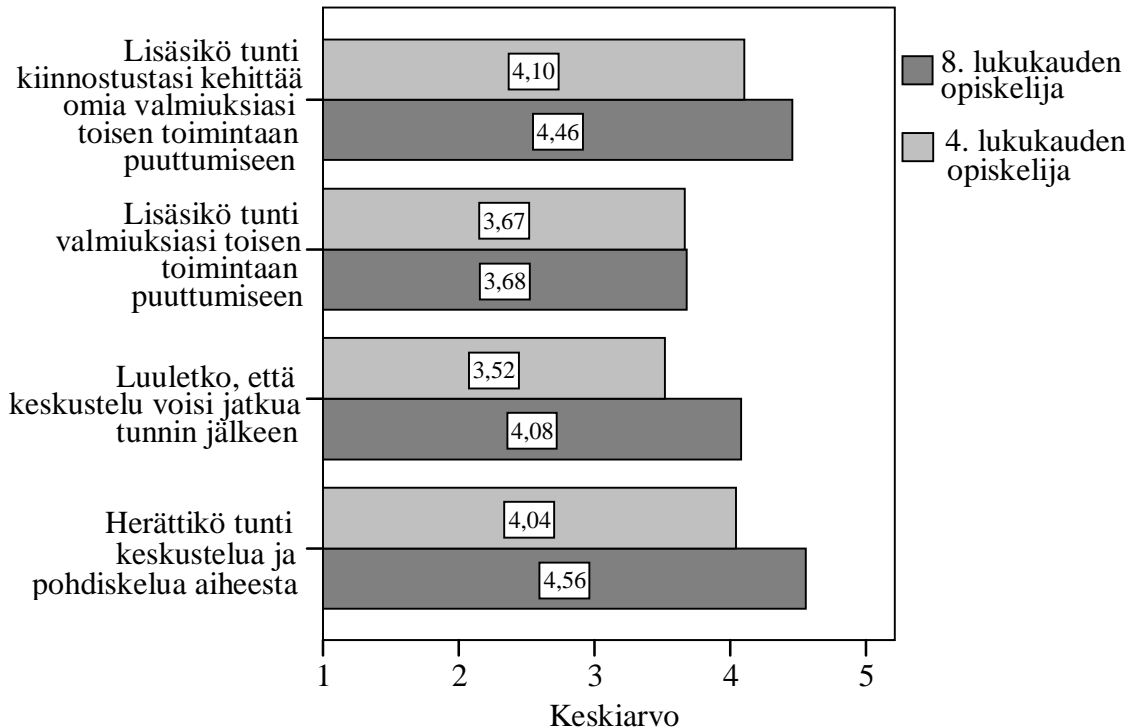
Tämän kysymyksen kohdalla laadullinen aineisto kuvasi sitä, miten tunti lisäsi opiskelijoiden kiinnostusta omien puuttumisvalmiuksiansa kehittämiseen. Vastaukset asettuivat viiden eri yläluokan alle. Vastaukset esitetään ryhmäkohtaisesti kuvassa 8.

KUVA 8. Miten tunti lisäsi kiinnostusta omien puuttumisvalmiuksien kehittämiseen? (n=48)



Lyhyenä yhteenvetona tuloksista kokosimme kaikkien kysymysten kohdalla annettujen arvosanojen keskiarvot yhteen kuvaan (kts. kuva 9). Annettujen arvosanojen keskiarvot on esitetty opiskelijaryhmittäin vertailun helpottamiseksi.

KUVA 9. Arvosanojen keskiarvojen vertailu opiskelijaryhmittäin.



7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kuvata kirjallisuuden perusteella, millaisin menetelmin kollegiaalisuutta voidaan opettaa hoitotyön koulutuksessa. Tavoitteenamme oli kerätyn tiedon perusteella soveltaa aktivoivaa opetusmenetelmää kollegiaalisuuden luentomuotoisessa opetuksessa. Aivoriihimenetelmän avulla pyrimme tukemaan kollegiaalisen toiminnan toteutumista tässä käytännön tilanteessa. Lisäksi tavoitteenamme oli herättää opiskelijoissa mielenkiintoa tärkeää aihetta kohtaan sekä lisätä kiinnostusta itsensä kehittämiseen tulevaisuudessa. Palautekyselyn avulla kartoitimme onnistumistamme näissä tavoitteissa. Tunneille osallistuneet opiskelijat jaksoivat täyttää palautekyselylomakkeita kiitettävästi ja näin ollen saimme runsaasti tietoa oppituntien hyödyllisyydestä.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäinen tavoitteemme oli herättää keskustelua ja pohdiskelua kollegiaalisuudesta ja erityisesti toisen hoitohenkilön toimintaan puuttumisesta. Annettujen arvosanojen mukaan onnistuimme tässä paremmin kuin kiitettävästi. Opintojen vaiheella oli jonkin verran vaikutusta keskustelun syntymiseen ja sen sisältöön. 8. lukukauden opiskelijat toivat keskusteluun kolminkertaisen määrän omia kokemuksia ja käytännön esimerkkejä - myös negatiivisia - kuin 4. lukukauden opiskelijat. Ainoastaan 8. lukukauden opiskelijat huomioivat esimiehen vaikutuksen toisen toimintaan puuttumiseen sekä opiskelijan roolin työyhteisössä ja kollegiaalisuuden opiskelijaa kohtaan. Näissä kohdissa työ- ja harjoittelukokemuksen määrällä oli huomattava vaikutus keskustelun kulkuun ja sisältöön.

Pääsääntöisesti 4. lukukauden opiskelijat olivat tyytyväisiä kollegiaalisuus- ja puuttumisaiheen esiin nostamiseen, jotkut jopa totesivat käsittelevänsä aihetta ensimmäistä kertaa. Oppitunnilta he kokivat saavansa selvästi enemmän uusia näkökulmia ja kehitysehdotuksia puuttumiseen sekä siihen miten ja milloin puuttua toisen hoitohenkilön toimintaan. Näiden aiheiden pohtiminen oli 8. lukukauden opiskelijaryhmässä vähäisempää, mutta kaiken kaikkiaan keskustelua heräsi heidän keskuudessaan enemmän (kts. kuva 1).

Toisena tavoitteenamme oli että, aiheesta keskustelu ja pohdinta jatkuisivat vielä tuntien jälkeenkin. Ja aihe jäisi elämään opiskelijoiden mieliin. Arvosanojen mukaan tavoite saavutettiin lähes kiitettävästi. Kaikki 8. lukukauden opiskelijat olivat sitä mieltä, että keskustelu ja pohdinta asian tiimoilta voisi jatkua tunnin jälkeen, 4. lukukauden opiskelijoista samaa mieltä oli 81%. 4. lukukauden opiskelijoista 5% oli sitä mieltä että keskustelu ei todennäköisesti tule tunnin jälkeen jatkumaan. Osa arveli, että keskustelun jatkumista edesauttaisi, jos sitä varten olisi järjestetty tilaisuus. 4. lukukauden opiskelijat ilmoittivat selvästi useammin jäävänsä pohtimaan aihetta itsekseen, kuin 8. lukukauden opiskelijat.

Opiskelijaryhmien väliset erot voivat selittyä sillä, että 8. lukukauden opiskelijoilla valmistuminen on käsillä ja halu vaikuttaa käytännön hoitotyöhön on suurempaa pidemmällä olevan ammatillisen kasvun vuoksi. Koulutuksen tuoma kypsyys näkyi myös siten, että asiaa tarkasteltiin myös siitä näkökulmasta, että voi itse olla puuttumisen koh-

teena. 4. lukukauden opiskelijoiden keskuudessa mietittiin enemmän sitä, miten koulutuksessa huomioidaan kollegiaalisuus. Kenties se, että heillä on vielä paljon opintoja edessä, sai heidän pohtimaan, miten koulutus valmistaa heitä kollegiaalisuuteen ja toisen toimintaan puuttumiseen.

Kolmas tavoitteemme oli lisätä opiskelijoiden valmiuksia toisen toimintaan puuttumiseen. Opiskelijoiden antamien arvosanojen mukaan valmiudet lisääntyivät hyvin - kiitettävästi. Tähän tulokseen olemme erityisen tyytyväisiä. Avoimien kysymysten perusteella 66,7% tunnilla olleista opiskelijoista huomasi puuttumisvalmiuksiansa lisääntyneen tunnin myötä. Kuitenkin vain 14,6% oli sitä mieltä, että tunnilla ei ollut puuttumisvalmiuksiin lisäävää vaikutusta. Loput tunnin osallistujista eivät vielä osanneet sanoa lisäsikö tunti varsinaisesti puuttumisvalmiuksia, mutta asiaa jäätiin vielä pohtimaan.

Ryhmien välillä ei puuttumisvalmiuksien lisääntymisessä tai lisääntymättömyydessä ollut merkittävää eroa. Tunnin konkreettisin vaikutus näytti olevan sama opiskelijaryhmästä riippumatta. Sanallisissa vastauksissa kuvailtiin eniten tunnin lisänneen puuttumisvalmiuksia siten, että se laittoi pohtimaan omia puuttumisvalmiuksia ja toi esiin uusia näkökulmia aiheeseen. Konkreettisia tapoja toisen toimintaan puuttumiseen koki saaneensa vain 6,3% vastanneista. Tuloksista päätellen opiskelijat kaipasivat enemmän konkreettisia puuttumisen keinoja. Tällaiseen soveltuisi esimerkiksi erillinen oppitunti, jossa keskusteltaisiin tapausesimerkeistä ja kehitettäisiin niihin toimintamalleja ongelmalähtöisen oppimisen avulla.

Viimeisenä tavoitteenamme oli saada opiskelijat kiinnostumaan omien puuttumisvalmiuksiansa kehittämisestä. Molemmissa opiskelijaryhmissä lähes kaikki ilmoitti kiinnostuksen valmiuksiansa kehittämiseen lisääntyneen (96% molemmissa ryhmissä). 4. lukukauden opiskelijoista 4% ei ollut kiinnostunut valmiuksiansa kehittämisestä. 8. lukukauden opiskelijoiden vastauksista ei vastaavaa käynyt ilmi. Tämä voi selittyä jo aiemmin mainitsemaamme ammatillisen kasvun vaiheella. Tätä osoittaa myös se, että ainoastaan 8. lukukauden opiskelijoiden keskuudessa kyky puuttua toisen hoitohenkilön toimintaan ja kyky nähdä omia puutteitaan ovat osa ammatillisuutta.

Muistutus palautteen laadun merkityksestä lisäsi opiskelijoiden kiinnostusta omien puuttumisvalmiuksien kehittämiseen. Erityisesti 4. lukukauden opiskelijoissa tämä oli merkittävin tekijä kiinnostuksen lisääntymisessä. Puuttuminen rakentavaa palautetta

antamalla nähtiin molemmissa ryhmissä positiivisena asiana, joidenkin mielestä myös toivottavana. Myös omaan toimintaan toivottiin puuttuttavan tällä tavoin. Olemme tyytyväisiä siitä, että saimme lievennettyä toisen toimintaan puuttumisen negatiivista leimaa. Kiinnostusta omien puuttumisvalmiuksien kehittämiseen lisäsi myös ymmärrys siitä, että puuttuminen on tärkeää myös hoidon laadun ja työyhteisön kehittämisen kannalta. Myös tässä kohdassa nousi esiin toiveita, että puuttumisvalmiuksien kehittäminen sisältyisi koulutukseen. Valmiuksien uskottiin kehittyvän ammattitaidon myötä, tässä ryhmien välillä ei ollut juuri eroa.

Kaiken kaikkiaan opinnäytetyölle asettamamme tavoitteet tulivat täytetyiksi erittäin hyvin. Parantamisen varaa havaitsimme olevan konkreettisten puuttumiskeinojen opettamisen suhteen. Opiskelijat olivat tuntiin tyytyväisiä ja pitivät tuntia hyödyllisenä. Palautekyselykaavakkeiden lisäksi saimme suullisesti positiivista palautetta ja kiitosta tunnin ulkopuolella. Valitsemamme opetusmenetelmä soveltui aiheen opettamiseen erinomaisesti ja tuki menetelmänä opiskelijoiden kollegiaalista toimintaa. Tutustuttuamme teoriatietoon ja pidettyämme nämä oppitunnit, havaitsimme, että nykymuotoinen kättilökoulutus sisältää paljon kollegiaalisuutta tukevia menetelmiä (mm. keskustelut virtuaalisessa oppimisympäristössä, oppimistehtävien teko pienryhmissä, aktivoivat luennot osana teoriaopetusta). Asiaa ei kuitenkaan tule erityisesti ajatelleeksi, sillä kyseisiä menetelmiä ei esitellä kollegiaalisuutta tukevinä. Toisen toimintaan puuttuminen ainakin vanhanmuotoisesta opetussuunnitelmastamme on puuttunut täysin. Kollegiaalisuuden teoria voisi olla hyvä aihe käydä koulutuksessa läpi, jotta opiskelijat tietoisesti kehittäisivät taitojaan sen eri osa-alueilla käytännön harjoitteluissa.

7.2 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset

Toivomme, että hoitotyön opettajat voisivat hyödyntää saamiamme tuloksia opintokokonaisuuksia ja -jaksoja kehittäessään. Ainakin kollegiaalisuutta ja toisen toimintaan puuttumista voisi näiden tulosten perusteella huomioida selkeämmin muun teoriaopetuksen lomassa. Teoriaopetus voitaisiin esimerkiksi toteuttaa pääasiallisesti kollegiaalisuutta tukevia opetusmenetelmiä käyttäen. Opiskelijoita motivoivat, aktivoivat opetusmenetelmät saisivat enemmän tilaa, kun perinteinen opettajien luokan edessä luennointi jäisi pois.

Ongelmalähtöistä opetusta koulutusohjelmassamme jonkin verran on, mutta sen lisääminen parantaisi opiskelijoiden taitoja kollegiaalisuuden eri osa-alueilla. Potilasesimerkkejä voitaisiin hyödyntää myös laboraatio-opetuksessa: erimerkin pohjalta lavastettaisiin tilanne, jossa jokaisella on oma rooli. Näin kokonaiskuva erilaisten tilanteiden hoidosta hahmottuisi ja kollegiaalisuus työryhmässä näyttäytyisi kaikkein konkreettisimmin. Tämä saattaisi helpottaa kollegiaalisuuteen liittyvien oppien hyödyntämistä todellisissa hoitotilanteissa. Saattaisi olla hyvä myös pohtia, voisiko aihetta käsitellä tai sivuta käytännön harjoittelujaksoihin liittyvien tehtävien yhteydessä.

Jatkossa kollegiaalisuuden sisällyttämistä hoitotyön koulutukseen olisi hyvä tutkia laajemmin. Mikäli laajemmat tutkimukset osoittaisivat siitä olevan merkittävää hyötyä, lunastaisi se paikkansa opetussuunnitelmassa omana opintojaksonaan.

LÄHTEET

- Albanese, Mark A. – Xakellis, George 2000: Building collegiality: the real value of problem-based learning. *Med Educ* 2000; 34:729-738.
- Chávez, Vivian – Turalba, Ruby-Asuncion – Malik, Savita 2006: Teaching Public Health Through a Pedagogy of Collegiality. *American Journal of Public Health*, Jul 2006; 96, 7.
- Gilmour, Jean A. – Kopeikin, Anna – Douché, Jeanie 2007: Student nurses as peer-mentors: Collegiality in practice. School of Health Science, Massey University at Wellington. *Nurse Education in Practice* (2007) 7, 36–43.
- Haapaniemi, Marjatta - Hiltunen, Laila 2000: Ammatillinen yhteistyö muuttuvassa sairaalaorganisaatiossa - kyselytutkimus sairaanhoitajille. Pro gradu -tutkielma. Kuopion yliopisto. Kuopio.
- Hansen, Helen E. 1995: A Model for collegiality among staff nurses in acute care. *Journal of advanced nursing* vol 25(12), 11-20.
- Harper, J. – Sawicka, T. 2001: Academic Mentoring: APilot Success at Victoria University of Wellington. Syndicate of Educational Development Centres of NZ Universities, Wellington.
- Heikkilä, Tarja 2004: Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Järvinen, Pia – Kumpurinne, Inkeri 2008: Hoitohenkilöiden valmius puuttua toisen toimintaan: määrällinen tutkimus kollegiaalisuudesta naistentautien vuodeosastoilla. Opinnäytetyö. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.
- Kekäle, J. 1994: Luento-opetuksen kehittäminen. Vähemmällä luennoimisella parempiin tuloksiin. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali 2, Oulun yliopiston opintotoimisto.
- Kurtti-Sonninen, Eevi 2003: Sosiaali- ja terveystieteiden professiot, kollegiaalisuus ja ammatillinen yhteistyö. Lisensiaattityö. Kuopion yliopisto. Kuopio.
- Latvala, Raija 2001: Sairaanhoitajan ammatillinen yhteistyö - kyselytutkimus erikoissairaanhoidossa työskenteleville sairaanhoitajille. Pro gradu -tutkielma. Kuopion Yliopisto. Kuopio.
- Mansikkamäki, Riikka 2004: "Eläköön me kättilöt": kollegiaalisuus kättilön työssä. Tutkielma. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylä.
- Miller, Andrew 2002: *Mentoring Students & Young People: A Handbook of Effective Practice*. Kogan Page, 2002.
- Paakki, Anneli - Pakkanen, Irmeli 2000: Kollegiaalisuuden ilmeneminen sairaanhoitajien ja sairaanhoitajaopiskelijoiden kuvaamina. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Tampere.

Rämänen, Katri - Vehviläinen, Katri 1994: Sairaanhoidajien välinen kollegiaalisuus: kyselytutkimus Kuopion yliopistollisen sairaalan Puijon sairaalan somaattisissa työyksiköissä. Opinnäytetutkielma. Kuopion yliopisto. Kuopio.

Styles, Margreta M 1990: Hoitotyön uudet mahdollisuudet. Helsinki: Kirjayhtymä.

Valtion koulutuskeskus 1994: Ryhmätyön käyttö koulutuksessa. Painatuskeskus Oy: Helsinki.

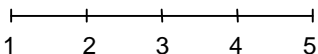
Vehviläinen, Katri 1996: Toimiva kollegiaalisuus nostaa hoitotyön laatua. Artikkelit. Sairaanhoidaja 4/1996 vol. 69.

Kollegiaalisuus ja toisen toimintaan puuttuminen
Luento

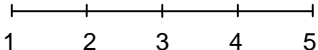
PALAUTEKYSELY

Tällä palautekyselyllä pyrimme kartoittamaan luennon tavoitteiden toteutumista. Yhtä arvokkaita ovat sekä avoimet, että numeeriset arviointit eri osa-alueista. Kunkin avoimen vastauksen jälkeen olisi tarkoitus antaa kullekin osa-alueelle arvosana jana-asteikolla 1-5, johon voit portaattomasti merkitä arvosanan paikan.

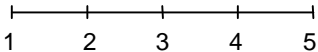
1. Herättikö tunti keskustelua ja pohdiskelua aiheesta? Jos, niin minkälaista?

Arvosana 

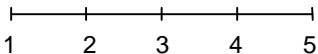
2. Luuletko, että keskustelu voisi jatkua myös tunnin jälkeen?

Arvosana 

3. Lisäsikö tunti valmiuksiasi toisen toimintaan puuttumiseen?

Arvosana 

4. Entä lisäsikö tunti kiinnostustasi **kehittää** omia valmiuksiasi toisen toimintaan puuttumiseen?

Arvosana 

Kiitos osallistumisesta ja palautteesta!