



LAUREA

AMMATTIKORKEAKOULU

Yhdessä enemmän

Ammatillinen kasvu työelämälähtöisessä oppimisympäristössä

Pihlström, Therese
Wargh, Hanna

2015 Porvoo

Laurea-ammattikorkeakoulu
Laurea Porvoo

Ammatillinen kasvu työelämälähtöisessä oppimisympäristössä

Pihlström, Therese
Wargh, Hanna
Hoitotyö
Opinnäytetyö
Lokakuu, 2015

Pihlström Therese, Wargh Hanna

Ammatillinen kasvu työelämälähtöisessä oppimisympäristössä

Vuosi 2015 Sivumäärä 63

Tässä opinnäytetyössä tarkasteltiin kehittämishanketta, jonka teemana oli pienten lasten vanhempien tukeminen vertaistuen avulla. Lisäksi tässä työssä selvitettiin projektiin osallistuneiden sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden ammatillista kasvuä työelämälähtöisessä oppimisympäristössä. Laurea-ammattikorkeakoulussa työelämälähtöinen oppiminen pohjautuu Learning by Developing toimintamalliin. Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kehittää Mannerheimin lastensuojeluliiton ja Laurea-ammattikorkeakoulun yhteisiä työelämälähtöisiä kehittämishankkeita sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden oppimista edistää, koska yhteistyötä on tarkoitus jatkaa myös tulevina vuosina.

Opinnäytetyön toteutuksen lähestymistapa oli kvalitatiivinen ja aineisto kerättiin kahdella ryhmähaastattelulla kevään 2015 aikana. Haastatteluihin osallistui yhdeksän opiskelijaa jotka olivat olleet osallisena ”pienien lasten vanhempien vertaistukiryhmien” toteutuksessa. Aineiston analyysissä käytettiin teorialähtöistä, deduktiivista sisällönanalyysiä. Opinnäytetyön aineiston sisällönanalyysin runko rakentui teoreettisen viitekehyksen mukaan työelämäosaamisen kriteereistä: reflektio-osaaminen, eettinen osaaminen, viestintä-osaaminen, innovaatio-osaaminen ja johtamis-osaaminen. Lisäksi analyysiin runkoon vaikutti LbD toimintamallia korostavat ominaispiirteet: autenttisuus, kumppanuus, kokemuksellisuus, tutkimuksellisuuteen perustuvaa ja uutta luovaa toiminta.

Ammatillista kasvuä kun tarkasteltiin Laurean työelämäosaamisen kriteereiden mukaisesti, tuloksista ilmeni, että eettisen osaamisen opiskelijat tunnistivat hyvin. Aineisto oli eettisen osaamisen kohdalla strukturoidumpaa. Reflektio-osaaminen näkyi monipuolisuutena tuloksissa ja siitä saatiin laaja aineisto. Kokemus oppimisympäristöstä opiskelijoiden kesken oli vaihteleva. Projekti loi hyvin autenttiset työympäristöt opiskelijoille omine hyötyineen ja haasteineen. Kumppanuudessa korostui yhden merkityksellisen kumppanin rooli. Myös ohjauksen laatu ja tuen saanti korostui opinnäytetyön tuloksissa. Vaikeaksi opiskelijoille osoittautui tunnistaa luovuus ja innovatiivinen osaaminen.

Opiskelijoiden oli vaikea tunnistaa osaa työelämän kriteereistä omissa projektissaan ja ammatillisen kasvun edistäjinä, osittain varmasti siksi että käsitteet olivat vieraita. Jatkossa näitä käsitteitä voisi käyttää esimerkiksi arvioinneissa, että käsitteet tulisivat tutuksi ja opiskelijat näkisivät oppimisen eri osa-alueet laaja-alaisemmin. Samalla opiskelijat saisivat hyödynnettyä paremmin LbD oppimisympäristön mahdollisuudet. Koska LbD oppimisympäristönä on haastava, tulisi opiskelijoiden ymmärtää LbD projektin tarkoitus jotta he tunnistaisivat kehittämispohjaisen oppimisen ammatillisen kasvun edistäjänä. Jatkossa voisi selvittää, millä perusteella opiskelijat hakeutuvat tiettyyn työelämälähtöiseen projektiin, millainen on motivoiva oppimiseen ja minkälaisia ennako-odotuksia heillä on projektista.

Pihlström Therese, Wargh Hanna

Professional Growth in Work-based Learning Environment

| Year | 2015 | Pages | 63 |
|------|------|-------|----|
|------|------|-------|----|

This study examined the joint worked-based development projects of Mannerheim League for Child Welfare and Laurea University of Applied Sciences. The project theme was to support small children's parents by starting peer support groups. Furthermore this study wanted to clarify the professional growth of the nursing and public health nursing students, who had participated in a work-oriented learning environment project. Laurea University of Applied Sciences work-based learning is based on a pedagogical action model - Learning by Developing, LbD. The purpose of the study was to develop the joint development project in the aspect of contributing to students' learning. Because co-operation is set to be continued the coming years.

The study was based on a qualitative method and the data was collected by two group interviews in spring 2015. To the interviews participated nine students that had been involved in the "young children's parents peer support group" development projects. The study used a theory-guided, deductive analyze that was structured by the criteria of Laurea for generic working life competence: reflective competence, ethical competence, communication competence, innovation competence and management competence. Furthermore the analyze was structured by the typical characteristics of LbD that includes: authenticity, partnership, creativity, experiential nature and research-oriented approach.

The results showed that when reviewing student's professional growth by Laurea working life skills criteria that he students identified the ethical competence well, the material of this competence was more structured. The reflective competence was varied and its material was broad. The results of how they experience the learning environment was mixed. The project created an authentic work environment for students with its own benefits and challenges. According to the material of the partnership the role of one relevant partner was highlighted. The quality of guidance and help was also highlighted in the results of the study. It was challenging for the students to recognize the innovative competence and creativity.

However the students found it difficult to identify some of the Laurea criteria for generic working life competence in the project and as a promoter in developing their professional growth, in part probably because the concepts were not familiar. In the future these concepts could be used for example in evaluations, so that the concept would be more familiar to students and make them more conscious about their learning outcomes. At the same time the students could better exploit LbD and its learning opportunities. Since LbD as a learning environment is challenging, students should understand the purpose of LbD so that they would recognize this environment as a promoter to professional growth. For future studies it would be interesting to examine the basis on which students seek to specific working life project, what is the motivation of learning and what are the expectations that they have about the projects.

Keywords: professional growth, LbD learning environment, content analysis.

Sisällys

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Johdanto..... | 6 |
| 2 | ”Pienten lasten vanhempien tukeminen”-kehittämisprojekti | 7 |
| 3 | Ammatillinen kasvu työelämälähtöisessä projektissa | 8 |
| 3.1 | Opiskelijan ammatillinen kasvu kohti asiantuntijuutta | 8 |
| 3.1.1 | Asiantuntijuuden kehityksen eri näkökulmia | 9 |
| 3.1.2 | Sairaanhoidajan laaja osaaminen | 11 |
| 3.1.3 | Hoitotyön opiskelijoiden ammatillinen kasvu | 12 |
| 3.2 | Kehittämispohjainen oppiminen, Learning by Developing (LbD)-mallissa | 15 |
| 3.2.1 | Pragmaattinen oppimiskäsitys LbD-mallin pohjana | 15 |
| 3.2.2 | LbD- toimintamalli ja kehittämispohjainen oppiminen..... | 17 |
| 3.2.3 | LbD toimintamalli opiskelijan näkökulmasta | 19 |
| 3.2.4 | LbD toimintamalli yhteistyökumppanin näkökulmasta | 21 |
| 4 | Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset | 22 |
| 5 | Opinnäytetyön empiirinen toteutus | 22 |
| 5.1 | Laadullinen tutkimusote ja opinnäytetyön keskeiset käsitteet | 22 |
| 5.2 | Aineiston keruu ryhmähaastattelun avulla | 24 |
| 5.3 | Aineiston käsittely ja analyysi | 25 |
| 6 | Opinnäytetyön tulokset | 27 |
| 6.1 | Ammatillinen kasvu kohti asiantuntijuutta LbD projektin aikana | 27 |
| 6.2 | LbD-projekti oppimisympäristönä | 35 |
| 7 | Tulosten pohdinta..... | 45 |
| 7.1 | Tulosten tarkastelu | 45 |
| 7.1.1 | Opiskelijoiden ammatillinen kasvu projektin aikana | 45 |
| 7.1.2 | Opiskelijoiden kokemus LbD projektista oppimisympäristönä | 47 |
| 7.2 | Opinnäytetyön eettiset kysymykset..... | 49 |
| 7.3 | Opinnäytetyön luotettavuuden tarkastelu | 50 |
| | Lähteet | 53 |
| | Taulukot | 53 |

1 Johdanto

Sitran (Suomen itsenäisyyden juhlarahaston tulevaisuusorganisaatio, tekee töitä Suomen kilpailukyvyyn ja suomalaisten hyvinvoinnin edistämiseksi) tutkijat ovat esittäneet että monimutkaiset, epätäsmälliset ongelmat ja elämän nopean muutoksen hallinta ovat tulevaisuuden keskeiset selviämisen strategiat. Muodollisen koulutuksen kautta saavutettu täsmällinen tieto ei riitä vastaamaan yllä asetettuihin vaatimuksiin. Nyky-yhteiskunnassa tarvitaan tietoa, jota voidaan kytkeä erilaisissa toimintaympäristöissä kehittyvään ja epämuodolliseen tietoon. Tämä muuttuva ympäristö ja epätäydellisen tiedon yhteiskunta edellyttää dynaamisia asiantuntijoita. Tämä tarve asettaa uusia haasteita ja muutossuuntia opinnoissa. Opetuksessa tulee kohdentaa huomio älyllisiin ja monimutkaisiin käytännöllisiin tehtäviin. Opetussuunnitelma rakennetaan vastaamaan integroidummat ja syvällisemmät tehtävät sekä opettajista tulee mentoreita ja valmentajia. Myös uuden teknologian hyödyntäminen opetuksessa ja sen sisäistäminen osana uutta työelämäkulttuuria on oleellinen teema. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 372.)

Tähän haasteeseen Laurea-ammattikorkeakoulu on vastannut. Laureassa kehitystoiminta on osa korkeakouluopetusta ja toteutus tapahtuu yhteistyössä elinkeinoelämän kanssa tavoitteena edistää opiskelijoiden kasvua työelämän tulevaisuuden osaajiksi. Tämä opinnäytetyö tarkastelee ”pienten lasten vanhempien tukeminen”-kehittämiprojektin toteutusta osana Laurean kehittämistyön kurssia, Laurean Learning by Developing toimintamallin sekä opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kautta.

Projektin käynnistäjänä toimi MLL:n Uudenmaan piirin, Itä-Uudenmaan perhekeskustoiminnan koordinaattori Jaana Dolk yhdessä Laurean lehtoreiden kanssa. Yhteistyökumppaneina tässä projektissa oli mukana lisäksi Sipoon, Porvoon ja Askolan kunta. Projektin tarkoituksena oli tukea vanhemmuutta. Vanhemmuuden ilot ja murheet artikkelissa Lammi-Taskula, Karvonen ja Ahlström (2009) tuovat esille että lähes puolet lapsiperheiden vanhemmista kokevat että ovat huolissaan omasta jaksamisestaan. Raskaus koetaan suurena käännekohtana elämässä, lapsi rikastuttaa, mutta asettaa samalla myös uusia haasteita elämälle. Jokaiseen arkipäivään kuuluu sekä iloja että murheita.

Tällainen yhteistyöhanke on Laurean ja MLL:n yhdessä toteutettuna laatuaan ensimmäinen. Hyvien kokemusten myötä yhteistyötä on tarkoitus jatkaa. Tällä opinnäytetyöllä halutaan etsiä onnistumisia, oppimiskokemuksia sekä kehittämiskohteita erityisesti opiskelijoiden ja oppimisen näkökulmasta. Selvitetään, millaisia valmiuksia MLL: vertaansa vailla- koulutus antoi ryhmän ohjaamiseen ja millaisia kokemuksia tässä hankkeessa mukana olleilla opiskelijoilla on kertynyt tässä LbD:n mukaisessa työelämälähtöisessä projektissa. Halutaan myös ilmaista opiskelijoiden näkökulma siitä, miten he ovat kokeneet oman ammatillisen kehittymisensä

tämän oppikurssin myötä. Toiveena on, että tämä opinnäytetyö tuo näkyväksi hanketta ja palvelee hankkeen kaikkia osapuolia rakentavasti ja yhteistyötä kehittäen.

Opinnäytetyö keskittyy ensin avaamaan asiantuntija- käsitteen ja opiskelijoiden ammatillisen kasvun prosessia. Lisäksi opinnäytetyö paneutuu teoreettisessa viitekehyksessä Laurean Learning by Developing- kehittämispohjaiseen oppimisen malliin. Tarkoituksena on arvioida sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun prosessia LbD- oppimisympäristössä. Aineisto opinnäytetyöhön kerättiin ryhmä-teemahaastattelulla, tavoitteena saavuttaa laajempaa ymmärrystä yhteistyöprojektia kohtaan. Haastateltavina olivat kaikki projektissa mukana olleet yksitoista opiskelijaa, jotka toimivat ohjaajina ”pieneten lasten vanhempien” vertaistukiryhmä-projektissa.

2 ”Pienten lasten vanhempien tukeminen”-kehittämisprojekti

Projekti oli Mannerheimin lastensuojeluliiton alaista toimintaa. MLL:n päätehtävä on edistää lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvointia. Heidän tavoitteena on tukea lasten ja nuorten kasvua ja tukea perheitä tarjoamalla vertaistukea ja erilaisia osallistumisvaihtoehtoja elämäntilanteen mukaan. MLL:n yhdistykset ja piirit järjestävät ympäri Suomea lapsiperheille erilaista toimintaa. Järjestettyä toimintaa on muun muassa ollut perhekahvilatoiminta ja vertaisryhmien järjestäminen. Vanhemmuutta on tuettu myös yhteistyössä neuvoloiden kanssa. Esimerkiksi vuonna 2013 järjestettiin 307 vertaistukiryhmää, johon osallistui yhteensä 27 905 henkilöä. Vertaistukiryhmien ohjaajina toimi kaiken kaikkiaan sinä vuonna 177 ohjaajaa. Ryhmiin osallistujat kokivat että saivat tällaisen toiminnan avulla neuvoja ja vinkkejä arkeen sekä uusia ystäviä. Osa koki, että osallistuminen oli auttanut kotiutumaan alueelle. Ohjaajat taas kokivat tärkeimmäksi asiaksi sen että pystyivät auttamaan muita ja saivat myös uusia ystäviä. (MLL Vuosikertomus 2013).

Projekti toteutettiin työelämälähtöisesti sellaisissa paikoissa ja sellaisille kohderyhmille, joissa oli havaittu olevan tarvetta ryhmätoiminnalle ja vertaistuelle. Ryhmät toteutettiin kevään 2015 aikana. Kaikista ryhmissä ryhmäläisiltä kerättiin palautetta säännöllisesti koko toteutuksen ajan. Kehittämisprojekteissa huomioitiin Mannerheimin Lastensuojeluliiton arvoja, jotka ovat, lapsen ja lapsuuden arvostus, yhteisvastuu, inhimillisuus, suvaitsevaisuus ja ilo (Järvinen, Nordlund & Taajamo 2006, 17). Pienten lasten vanhemmille tarkoitettuja ryhmiä toteutettiin Porvoossa, Askolassa ja Sipoossa.

Porvoossa ryhmät toteutettiin Mannerheimin Lastensuojeluliiton Porvoon yhdistyksen Suomenkylän perhekahvilassa sekä Keskuskoulun 2A - luokassa. Perhekahvilassa pidettiin kuusi ohjauksetta liittyen vanhemman ja lapsen väliseen vuorovaikutuksen tukemiseen. Tukeminen toteutettiin yhteisten leikkien kautta. Ohjattu leikkituokio järjestettiin kerran viikossa osana

tavanomaista perhekahvilatoimintaa. Perhekahvilassa oli kerrallaan alle kymmenen äitiä, osallistujamäärät vaihtelivat paljon eri viikkojen välillä. Keskuskoulun oppilaille järjestetyillä kaveritunneilla aiheina olivat lasten itsetunnon kohottaminen, esiintymisjännityksen lievittäminen sekä tunne-elämän taidot. Luokka oli jaettu kahteen ryhmään. Ryhmäkertoja oli molemmille ryhmille neljä ja yhden kaveritunnin pituus oli 45 minuuttia. Vanhempiin oltiin yhteydessä infokirjeiden kautta, jossa kerrottiin, mitä aiheita lasten kanssa on käsitelty ja miksi. Lasten ja vanhempien palautteen perusteella käsiteltävät aiheet olivat tärkeitä kyseisessä lapsen ikävaiheessa.

Askolassa pidettiin perheiltoja kuusi kertaa. Ryhmät kokoontuivat päiväkotitammenterhossa. Perheiltojen tarkoituksena oli tukea vanhemmuutta ja vahvistaa vanhempien reflektiivistä kykyä. Lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta vahvistettiin ja perheen yhdessäolo tuettiin järjestämällä yhteisiä keskusteluhetkiä vanhemmille sekä perheiden yhdessä tekemisen kautta, muun muassa leikkimällä, askartelemalla ja leipomalla. Perheet osallistuivat aktiivisesti ohjattuihin toimintoihin. Ilmapiiri perheilloissa oli lämminhenkinen ja avoin. Lapsien ilmeistä ja eleistä huomasii, että he nauttivat perheiltojen aikana vanhempien täydellisestä huomiosta. Perheiltoihin osallistuneet perheet toivat useasti esille sen, että perheiltoihin oli mukava tulla koko perheen kanssa. Perheillat olivat odotettuja tapahtumia ja ryhmäläiset toivoivat, että samankaltainen toiminta jatkuisi Askolassa.

Kaksi ryhmistä oli suunnattu pienten lasten äideille Sipoossa, toinen Söderkullassa ja toinen Nikkilässä. Toinen ryhmistä toteutettiin suljettuna ryhmänä alle vuoden ikäisten lasten äideille ilta-aikaan, ja päiväaikaan kokoontuva avoin ryhmä oli suunnattu vauvaikäisille lapsille ja heidän vanhemmilleen. Ryhmässä korostui ajatus, että jokainen äiti on itse oman lapsensa ja elämäntilanteensa asiantuntija ja tarkoituksena oli mahdollistaa mukava yhdessäolo toisten samassa elämäntilanteessa olevien äitien kanssa. Äideille suunnatussa ryhmässä aihepiirit keskittyivät erityisesti naiseuteen, hyvinvointiin ja arkisien voimavarojen löytämiseen. Mukana oli seitsemän alle vuoden ikäisen lapsen äitiä. Molemmat ryhmät kokoontuivat kerran viikossa kuuden viikon ajan. Äitien kokemukset vertaistukiryhmästä olivat kannustavia. He kokivat vertaistuen tärkeänä, voimaannuttavana ja iloa tuottavana.

3 Ammatillinen kasvu työelämälähtöisessä projektissa

3.1 Opiskelijan ammatillinen kasvu kohti asiantuntijuutta

Hoitotyön työtehtävät ovat laajempia, itsenäisempiä ja vastuullisempia kuin aikaisemmin. Työelämä vaatii substanssiosaamisen lisäksi sosiaalisia taitoja, kommunikaatiovalmiuksia ja tietotekniikkaosaamista. Työelämän nopeat muutokset tuovat mukanaan vaatimuksen elinikäiseen oppimiseen ja sopeutumisen uusiin muutoksiin ja niiden tuottamiseen. (Tynjälä 2011,

79.) Ammatillista osaamista on tutkittu ja tutkimustulokset ovat haastaneet ammattikorkeakouluja kehittämään oppimisympäristönsä ja oppimistyövälineensä vastaamaan yhteiskunnan tarpeita. Ammatillinen osaaminen voidaan ajatella koostuvan tietämisestä, ymmärtämisestä, taitamisesta ja erilaisten tilanteiden hallitsemisesta osana integroitunutta kokonaisuutta. Toisin sanoen tulee valmistuneen ammattilaisen hallita tiedon, taidon, ymmärtämisen ja kyvyn toimia työelämän jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä. (Tautila & Raij 2014, 104-105.)

3.1.1 Asiantuntijuuden kehityksen eri näkökulmia

Asiantuntijuuden tutkimuksia voidaan jakaa kolmeen eri osaan, kognitiiviseen tutkimukseen, sosiaalisen näkökulmaan ja tiedon luomisen näkökulmaan. Aluksi asiantuntijuuden käsitettä tarkastellaan kognitiiviselta tasolta. Feltoich ym. ovat tutkimuksessaan havainneet viisi keskeistä löydöstä. Asiantuntijuus on riippuvainen alasta, eikä yhden alan asiantuntijuus ole siirrettävissä toiselle alalle. Toinen keskeinen löydös oli tiedonrakenteiden erot. Asiantuntijoiden tiedot ovat syvällisemmät, järjestelmällisemmät, johdonmukaisemmat ja tiedon määrä on laajempi, kun taas aloittelijan tieto on rikkonaisempaa eivätkä kata laajaa yhtenäistä aluetta. Kolmas havainnointi oli toimintojen suorituksiin kohdistuva ero. Asiantuntija kykenee suorittamaan toimintoja automaattisesti ja käyttämään resurssit toisiin asioihin. Asiantuntija tarkkailee olennaisia asioita, kun taas noviisin huomio kohdistuu satunnaisesti eri yksityiskohtiin. Viides keskeinen huomio oli metakogniitio ja itsereflektio taitojen erossa, asiantuntijoiden taitojen olevan paremmat näissä kohdissa (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2011, 13-14.)

Kun tarkastellaan asiantuntijuutta sosiaalisesta näkökulmasta, niin yksilön merkitys on vähäisempi. Tässä tutkimussuuntauksessa asiantuntijuus ei perustu pelkästään yksilön sisäiseen ominaisuuteen, vaan asiantuntijuudelle keskeinen piirre on osallistuminen työyhteisöjen toimintaan. Työyhteisöä leimaa informaalit säännöt, epävirallinen yhteisö, jolla ei ole paperille kirjoitettua sääntöjä vaan toimintatavat kehittyvät vuorovaikutuksen kautta. (Paloniemi ym. 2011, 16-17.)

Myös asiantuntijuuden tutkiminen tiedon luomisen näkökulmasta näkee oppimisen laajemmalta näkökulmalta. Tässä tutkimussuuntauksessa suunnataan katse kohti yhteisöllisyyttä, jonka kautta kehitellään uutta tietoa. Yhteisöllisen tiedon luomisen malleja yhdistävät seuraavat keskeiset piirteet: uuden tiedon luominen, tiedon luominen on sosiaalinen prosessi, yksilön toiminta on tärkeä osa sosiaalista kokonaisuutta ja erilaisten tietojen tunnustaminen ja tärkeyden merkityksen antaminen. (Paloniemi ym. 2011, 18-19.)

Viime vuosikymmenien aikana osaamista on yleensä tutkittu osana fyysistä ja sosiaalista ympäristöä. Asiantuntijuudessa on monta ulottuvuutta ja osaaminen kehittyy usein vuorovaikutuksessa toisten asiantuntijoiden kanssa. Toisia asiantuntijoita tarvitaan jo siihen, että voi-

daan määritellä kriteerit hyvälle tai erinomaiselle toiminnalle sekä arvioida muiden asiantuntijoiden suorituksia tai heidän tietämyksensä luotettavuutta. Asiantuntijuus ei sen vuoksi ole ainoastaan yksilöllinen vaan kollektiivinen ominaisuus. Asiantuntijuutta täytyy tarkastella niin yksilön ominaisuuksien, kognition, kuin asiantuntijayhteisöjenkin näkökulmasta. Yksilöiden osaamat ja tuntemat rutiinit, erikoistieto ja käytännön työn pohjalta vakiintunut ymmärrys asioiden monimutkaisista kytköksistä toisiinsa muodostavat yhdessä perustan asiantuntijuudelle. (Palonen & Gruber 2010, 42-43.)

Integratiivisen pedagogiikan mallissa asiantuntijuuden kehityksessä on keskitytty pohtimaan mihin osioihin tulee koulutuksessa panostaa, kun tarkoituksena on kehittyä asiantuntijuuden polulla. Tätä mallia voi käyttää niin työelämässä kun eri koulutusasteisten opiskelijoidenkin kanssa. Integratiivisessa pedagogiikassa ajatellaan, että neljän asiantuntijuuden osaelementtien samanaikainen yhteen kietoutuminen oppimistilanteissa ja -ympäristössä edistää kehittymistä. Nämä neljä osaelementtiä on teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, itsesäätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto. (Jääskelä, Klemola, Lerkkanen, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Ete-läpelto 2013, 90-92.)

Teoreettisella tiedolla tarkoitetaan integratiivisessa pedagogiikassa yleispätevää tietoa ja käytännöllinen tieto on se kokemustieto, mikä karttuu kokemuksen kautta. Itsesäätelytieto on oman toiminnan arvioimista ja reflektiivisen taidon kautta kehittyvää. Sosiokulttuurinen tieto on kaikki se ymmärrys mitä toimintaympäristössä tapahtuu, niin kirjoitetut kun kirjoittamatomat normit ja toimintatavat. Osaelementit voidaan erotella toisistaan, mutta asiantuntijassa nämä neljä kykyä ovat yhteydessä toisiinsa. Näin ollen asiantuntijuuden opetuksessa ja oppimisessa tulisi nämä neljä osaelementtiä liittyä toisiinsa ja tavoitteena on saada aikaan ongelmaratkaisutoimintaa. Ongelmaratkaisu toimintana nähdään kehityksen ydinprosessina. (Jääskelä ym. 2013, 90-92.)

Vastaavanlaiseen tuloksen saavutti myös ”Interaktiivinen opetus ja oppiminen hanke” (Klemola 2013), jonka perusteella voitaneen olettaa, että interaktiivinen opetus ja oppiminen opiskelijoiden näkökulmasta vaikuttavat myönteisesti opiskelijoiden oppimiseen ja valmistaminen kohti asiantuntijuuden tavoitteita. Myös Niinistö-Suvirannan (2013) mukaan integratiivinen pedagogiikka ammattikorkeakouluopetuksessa lisää opiskelijan vastuun yhteisöllisestä oppimisesta jo varhaisessa vaiheessa opiskelua, niin opiskelutovereiden että työelämää kehittävistä näkökulmista. Kun ammattikorkeakoululle on tärkeää huomioida ammatillinen kasvu kokonaisvaltaisena, niin autenttiset oppimisen tilanteet tukevat ammatillista kasvua kohti asiantuntijuutta ja kehittävät reflektiivistä toimintaa.

3.1.2 Sairaanhoitajan laaja osaaminen

Sairaanhoitajan asiantuntijuuden perustana on tutkittu tieto. Sairaanhoitaja tarvitsee tietoa siitä, millaista tutkittua tietoa tarvitaan yksittäisen ihmisen, perheen ja koko väestön hyvän olon ja terveyden edistämiseksi. Lisäksi tarvitaan tietoa hoitotyön toiminnoista ja hoitomenetelmistä sekä niiden vaikutuksista potilaan hoitoon ja selviytymiseen. Hoitotyön osaaminen vaatii sairaanhoitajalta hoito- ja lääketieteen sekä farmakologian, muiden terveystieteiden sekä yhteiskunta- ja käyttäytymistieteiden hallintaa niin, että hän pystyy soveltamaan niitä käytännön tilanteisiin. (Mäkipää & Korhonen 2011,20.) Näitä taitoja ovat muun muassa havainnointi, käden taidot, ongelmanratkaisu, ohjaustaidot, kommunikointi ja vuorovaikutus ja yhteistyötaidot. Sairaanhoitajan on työssään osattava kyseenalaistaa omia toimintojaan ja tehtävä kysymyksiä, arvioitava omaa työtään, kehitettävä jatkuvasti taitojaan ja mitattava oman työnsä vaikuttavuutta. Sairaanhoitajan on tiedettävä, millainen on fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti terve ihminen eri ikävaiheissa. Sairaanhoitajan tasokas osaaminen vaatii kykyä toimia myös itsenäisesti. (Lauri 2006, 18-19.)

Mönkkönen (2007, 31,38,63,86) on jakanut sairaanhoitajan ammatillisen kasvun ja kehityksen koostumisen kolmeen osaamiseen alueeseen. Osaamisen alueet ovat substanssi-, prosessi- ja vuorovaikutusosaaminen. Kaikki kolme osaamisaluetta ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa eikä pelkästään yhden alueen hallinta tee ammattilaista. Sairaanhoitajan ammatillisiin valmiuksiin kuuluvat myös Mäkipään ja Korhosen mukaan (2011, 20) hoidon suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä tutkittuun tietoon perustuva hoitotyö. Myös tieto sairauksista, niiden ennaltaehkäisy, hoito ja hoitomenetelmät kuuluvat sairaanhoitajan osaamisalueeseen. Osaamista edellyttää myös hoidossa käytettävien teknisten laitteiden hallinta ja erilaisten apuvälineiden käyttö. Keskeinen osa sairaanhoitajan asiantuntemusta on lääkehoito. Sairaanhoitajan odotetaan ymmärtävän lääkehoidon prosessia ja sen merkitystä osana potilaan kokonaishoitoa. Tämän lisäksi hänen täytyy hallita lääkkeiden käsittely, toimittaminen, hankinta, säilyttäminen ja hävittäminen.

Sairaanhoitajan asiantuntijuudessa sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot ilmenevät kykyinä kohdata ja auttaa asiakkaita ja heidän läheisiään erilaisissa tilanteissa sekä toimia heidän asioidensa edustajana. Sairaanhoitajalta edellytetään myös potilaan ja hänen omaistensa ohjausta. Sairaanhoitajan viestintätaidot korostuvat niin perehdytyksessä kuin opiskelijoiden ohjauksessakin. Sairaanhoitajan odotetaan toimivan tiiviissä yhteistyössä kollegoiden ja moniammatillisten tiimien kanssa. (Mäkipää & Korhonen 2011, 21.)

Asiantuntijasairaanhoitajan innovatiivisuus ja luovuus tulevat esille aloitteellisuutena, kykyinä uusiutua, hakea uusia ammattitehtäviä sekä yrittäjyytenä. Yleisiin ammattitaitovalmiuksiin kuuluvat ammattiin liittyvien säädösten ja lakien tuntemus ja tieto oman organisaation ja

työyksikön asettumisesta tähän järjestelmään, jotta voidaan ymmärtää potilaan hoitoprosessi ja taata hoidon jatkuvuus. Tähän liittyy myös tiedonsiirtoon, kirjaamiseen ja tietosuojan liittyvien asioiden hallinta. (Mäkipää & Korhonen 2011, 21.)

Sairaanhoitajan työhön kuuluu hallita monia vaikeita ja yllättäviäkin tilanteita, joihin ei aina löydy yksiselitteisiä vastauksia. Ennalta arvaamattomissa tilanteissa täytyy osata toimia nopeasti ja tilanteiden reflektointi tapahtuu jälkikäteen. Keskeistä asiantuntijuudessa on kyky sopeutua muutoksiin ja muuttuviin työympäristöihin. Asiantuntijasairaanhoitaja tuntee omat vahvuutensa ja kehitystarpeensa ja sen pohjalta uskoo omiin kykyihin ja osaamiseen. Itsesääntelyvalmiudet nähdään keskeisinä kehittymisen taitoina. Asiantuntijuus vaatii oman ammatillisen kasvun tietoista ja kriittistä tarkastelua, sekä aktiivista oman kehityksen suunnittelua. Itsesääntelyvalmiuksiin kuuluvat vahva ammatti-identiteetti ja säännöllinen täydennyskoulutus ammattitaidon ylläpitämiseksi sekä halu tehdä työtä parhaalla mahdollisella tavalla. Ammatillisesti taitava asiantuntija osaa reflektoida toimintaansa. Reflektioiva sairaanhoitaja tiedostaa omien aikaisempien kokemusten, uskomusten ja arvojen vaikutuksen toimintaansa ja kykenee kyseenalaistamaan tämänhetkiset toimintamallit, rituaalit ja traditiot. (Ranta 2011, 21-22, 25.)

Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat myös sairaanhoitajan asiantuntijan osaamisvaatimuksiin. Globalisaatio, väestön ikääntyminen, teknologiakehitys ja toiminnan tehostaminen aiheuttavat muutoksia sairaanhoitajan osaamisen tarpeeseen. Varsinkin kehittymisosaaminen tulee korostumaan. (Eloranta & Virkki 2012.) Kaiken tämän lisäksi sairaanhoitajan täytyy osata toimia työssään sairaanhoitajan eettisiä periaatteita noudattaen. Tällaisia periaatteita ovat esimerkiksi elämän, ihmisarvon ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja työhön liittyvä salassapitovelvollisuus. (Mäkipää & Korhonen 2011, 22.)

3.1.3 Hoitotyön opiskelijoiden ammatillinen kasvu

Laurean opetussuunnitelmassa tunnistetaan opiskelijan tieto-, taito- arvo- ja kokemuksen kautta saavutettua osaamista. Tavoitteena on LbD-mallin kautta kehittyä omassa osaamisessaan, soveltamisen tasolta kohti luomisen tasoa. Opiskelijan kehitystä kohti ammatillista kasvua tuetaan ohjauksella ja seurataan Laurean yhteisillä työelämäosaamisen kriteereillä. Kriteerit on luotu käyttäen pohjana valtakunnallista osaamisenviitekehystä (NQF). Nämä työelämäosaamisen kriteerit on jaettu viiteen eri osaamisen alueeseen: reflektio-osaaminen, eettinen osaaminen, viestintä-osaaminen (työyhteisöllinen), innovaatio-osaaminen ja johtamisosaaminen.

- Reflektio-osaaminen pitää sisällään että opiskelija osaa hahmottaa omaa rooliaan, osaamistaan tai toimintatapaa tietyn päämäärän toteuttamiseksi. Tämän lisäksi opis-

kelijan kuuluu kyetä analysoimaan omaa ja toisten toimintaa sekä vertailla näitä toimintatapoja ja kokonaiskuvan luomista yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.

- Eettistä osaamista ja arvomaailmaa kun pohditaan, opiskelijan kuuluu noudattaa tasa-arvoa ja olla oikeudenmukainen. Opiskelijan toiminta perustuu arvojen ja ammattieettisten sääntöjen noudattamiseen. Opiskelija toimii vastuullisesti yhteiskuntaa kohtaan ja vaikuttaa yhteiskunnan etuja noudattaen. Myös vastuu omasta toiminnasta ja ryhmän toiminnasta lasketaan tähän alueeseen.
- Viestintä-osaamisessa nostetaan esille vuorovaikutusosaaminen työyhteisössä, monialaisessa yhteistyössä ja monikulttuurisessa kontekstissa, myös näiden alueiden vuorovaikutuksen arvioiminen ja mahdollinen kehittäminen tai uudistaminen kuuluu vaatimuksiin. Tämän lisäksi opiskelijan tulee osata tuoda tuloksia julki yhteiskunnassa vaikuttaakseen ympäristöönsä.
- Innovaatio-osaaminen, uuden luominen, tuo mukanaan uusien toimintatapojen ja ratkaisujen tunnistamisen ja kehittämisen, käyttäen hyödyksi alalla olemassa olevaa kansainvälistä tietoa. Opiskelijan tulee osata organisoida ja käyttää kehittävää työotetta TKI (tutkimus-kehittämis-innovaatio) -hankkeessa ja ymmärtää miten innovaatioprosessia tulkitaan ja analysoidaan.
- Johtamis-osaamiseen kuuluu että opiskelija osaa johtaa sekä toimia projektipäällikkönä projekteissa yrittäjämäisen toiminnan perusteita käyttäen. Opiskelijan tulee myös osata johtaa ja kehittää kehittämishanketta sekä toimia ennakoidusti ja käyttäen hyväksi kehittämishankkeessa saavutettua johtamisosaamista toisissa tilanteissa. (Laurea 2015a.)

Lonkainen (2008) on tutkinut hoitotyön opiskelijoiden ammatillista kasvua ja siihen saatavaa tukea. Tässä tutkimuksessa ammatillista kasvua tuki ammatti-identiteetin muodostuminen, ammatillisten arvojen mukainen toiminta, tietotaidon lisääntyminen, ajattelun ja toimintatavan syventyminen sekä henkinen kasvu. Tätä prosessia keskeisesti tuki tutor-opettajalta saatu ohjaus. Ammatillista kasvua lisäsi myös opetuksen korkea laatu ja mahdollisuus tehdä omavalintaisia ratkaisuja. Arviointikeskustelut koettiin tässä tutkimuksessa tärkeäksi osaksi ammatillista kasvua. Nuutinen (2008) tuo omassa tutkimuksessaan esille kolme keskeistä asiaa mitkä tukevat opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kasvua: yhteenkuuluvuuden tunne, luottamus ja reflektiomahdollisuus. Yhteenkuuluvuuden tunne mahdollisti paremman vuorovaikutuksen työyhteisöön. Luottamus edisti opiskelijan osallistumista käytännön toimintaan ja opiskelijat pitivät reflektiomahdollisuutta olennaisena osana omaa kehittymistään.

Korkeakoulujen arviointineuvosto on suorittanut laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnin kaikissa suomalaisissa korkeakouluissa. Auditoinnin tavoite on tukea ammattikorkeakouluja heidän työssään laadunvarmistusjärjestelmien kehityksessä. Vuonna 2008 Laurean laadunvarmistusjärjestelmän auditoinnissa arvioitiin osaamisen kehittymistä ja silloin valmistuneiden

opiskelijoiden itsearviointipalautteen mukaan oppimista sekä tutkimus- ja kehittämistoimintaa yhdistävä malli on antanut hyvät valmiudet siirtyä työelämään ja toimia asiantuntijana. (Auvinen, Kauppi, Kotila, Loikkanen, Markus, Peltokangas, Holm & Kajaste 2010, 7,138.) Myös opinnäytetyön tekeminen opintojen loppuvaiheessa edistää ammatillista kasvua (Timonen 2008). Taatila ja Raij (2014, 106) näkee, että LbD-toimintamalli takaa jokaiselle opiskelijalle tilaa omalle luovuudelle, antaa tämä myös tilaa omalle ammatilliselle kasvulle. Opiskelijoiden työelämäharjoittelussa yhteistyöllä eri osapuolten kesken on myös merkitystä. Eri osapuolten on hyvä tunnistaa kehittämispohjaisen oppimisen erityispiirteet ja nähdä ne ammatillisen kasvun edistäjänä. (Ignatius, Karhunen & Kukkonen 2008).

Oppimisprosessi Laureassa on tiimityöskentelyä. Tähän tiimiin osallistuu opiskelija, ohjaaja ja työelämäedustaja jotka muodostavat jaetun asiantuntijuuden. Kaikilla osapuolilla tulee olla yhteinen tavoite ja vastuu tuloksesta. Lisäksi he tukevat toisiaan prosessin aikana. Tämän prosessin aikana on tärkeää että ammatillista kasvua tuetaan Laureassa yhteisen ohjaussuunnitelman (2008) mukaisesti. (Kuva 1)



Kuva 1 Ammatillisen kasvun ohjaaminen (Auvinen ym. 2010, 131)

Ohjauksen merkitys ammatillisen kasvun tukemisessa nähdään siis merkittävänä tekijänä. Stolt (2011) toi esille tutkimuksessaan että ohjaussuhde ja ohjaajalta saatu palaute on erittäin tärkeä ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Myös Lassila ja Kallioinen (2011) on tutkinut ohjauksen merkitystä opintojen etenemisen ja motivaation näkökulmasta ja todennut että LbD:ssä näyttää korostuvan opiskelijoiden itseohjautuvuus oppimisen edellytyksenä. Tutkimuksessa haasteena korostuivat erilaisten ryhmäprosessien organisoiminen ja ohjaaminen niin, että opiskelijat kokevat ne yksilöllisinä. Itseohjautuvuus käsitteenä on vaikeaa varsinkin opintojen alkuvaiheessa sisäistää, mutta tätä prosessia voi tukea antamalla opiskelijalle vaikuttamismahdollisuuksia ja käytännöllisiä tehtäviä (Löfman 2014.)

3.2 Kehittämispohjainen oppiminen, Learning by Developing (LbD)-mallissa

Laurea-ammattikorkeakoulussa käynnistettiin vuonna 2004 laaja opetussuunnitelman uudistaminen. Tarkoituksena oli uudistaa opetussuunnitelmat vastaamaan ja tukemaan Laurean strategisia valintoja. Tavoitteena oli erityisesti huomioida ammattikorkeakouluille asetettuja kolmea tehtäväaluetta ja integroida niitä opetukseen. Uudistuksessa painoarvo keskitettiin ammattikorkeakoulun päätehtäviin: pedagogiseen tehtävään ja osaamisen tuottamiseen, tutkimus- ja kehittämistehtävään sekä aluekehitystehtävään. Bologna-prosessi mahdollisti Suomessa koulutuksen sisältöjen ja uusien pedagogisten ratkaisujen uusimisen. (Auvinen ym. 2007.)

Bologna-prosessi sai alkunsa vuonna 1998, kun Saksan, Iso-Britannian ja Italian opetusministeriöt allekirjoittivat yhteisen julistuksen, ns. Sorbonnen julistus. Bologna-prosessin tavoitteena oli luoda yhteinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Prosessilla haluttiin nostaa eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä ja vetovoimaa. Prosessille asetettiin kuusi tavoitetta joilla haluttiin vaikuttaa tutkintorakenteiden ymmärrettävyyteen ja niiden yhdenmukaistamiseen. Otettiin käyttöön yhteinen mitoitussjärjestelmä koska useassa Euroopan maassa ei ollut käytössä opintojen mitoitussjärjestelmää. Liikkuvuuden lisäämiseen ja opintojen laadun arviointiin lisättiin yhteistyötä yhteisten menetelmien löytämiseen. Kansainvälistä yhteistyötä ja verkostoitumista nähtiin myös keskeisenä tavoitteena. (Minedu.)

Muutostyön kautta korkeakoulujärjestelmät perustettiin vastaamaan alueellista osaamis- ja kehittämistarvetta. Uudistuksen tavoitteena oli luoda kansainvälisesti arvostettu, itsenäinen ja vastuullinen ammattikorkeakouluverkko Suomeen jossa ammattikorkeakoulun kouluttaa osajia, rakentaa alueen kilpailukykyä, uudistaa työelämää ja on innovaatioiden edustajia. Uudistuksella haluttiin luoda lainsäädännön kautta sitä mahdollistavat välineet ja toiminnalliset puitteet. (Minedu.)

3.2.1 Pragmaattinen oppimiskäsitys LbD-mallin pohjana

Koulutusjärjestelmän hallitsemiseksi ja kasvatusilmiöiden teoreettiselle taustalle tarvitaan kasvatusfilosofia, joka arvojen ja elämäkatsomuksen kautta ohjaa toimintaa. Laurea on valinnut pragmatismiin perustuvan oppimiskäsityksen perustaksi kehittäessään LbD- toimintamallia. Arvot vaikuttavat opetusmenetelmien ja opetuksen sisällön suunnitteluun. Tämä Laurean valitsema pragmatistinen oppimisteoria näkee oppimisen uusien toimintatapojen muodostumisena käytännön kautta. Tavoite on oikean työelämän avulla saavuttaa tietoa käytännöllisen kokeilun ja toiminnan tutkimisen kautta. (Taatila & Raji 2012, 96-97.) Näkökulma, että oikeassa elämässä saavutettu oppiminen on laadullisempaa, on korostunut viime aikoina

yhteiskunnassamme. Yhteisöllinen oppiminen ja oppiminen arjessa sekä ymmärrys työyhteisönä oppivana organisaationa on tullut uudelleen ajankohtaiseksi. Yhteisöllisellä oppimisella tarkoitetaan että yhteisen jaetun kokemuksen oppiminen, opitun asian soveltaminen käytännössä ja palautteen saaminen edesauttaa oppimista. Tässä kontekstissa nähdään että yksilön ja yhteisön kohtaamisella on merkitystä oppimisprosessin onnistumisessa. (Antikainen ym. 2013, 21,388-389.)

Pragmaattisen tutkimus- ja oppimiskäsityksen mukaan tietoa ja taitoa ei voida juurikaan erottaa toisistaan. Pragmaattisessa näkökulmassa kaikki tieto on jonkinlaista taitoa. Nähdään myös, että ajattelua tapahtuu vain toiminnallisissa asiayhteyksissä ja kun tiedon hankinta edellyttää ajatuksellista toimintaa, tarvitaan toiminnallista aktiveettiä. Tiedon, taidon ja toiminnan yhteisvaikutus tuo mukanaan ajatuksen että kaikki kohtaamiset muuttavat ympäristöään jollain tavalla vuorovaikutuksen kautta. (Pihlström, 2014.) Tärkeä näkökulma pragmaattisessa filosofiassa on että ihminen muuttaa ympäristöä, mutta että ympäristö myös muuttaa ihmistä. Tämä kaksisuuntainen prosessi näkyy myös ihmisten välisessä pragmaattisessa vuorovaikutuksessa. Pragmaattinen vuoropuhelu osallista kaikkia osapuolia ja vain vuoropuhelun kautta voidaan saavuttaa uusia näkökulmia. Parhaimman tuloksen vuoropuhelun kautta saavutetaan kun ryhmästä löytyy eriäviä mielipiteitä. (Taatila & Raj 2012, 100.)

Pragmaattisen kasvatustilafilosofian käyttöä ammattikorkeakoulussa ovat Vesa Taatila ja Katariina Raj (2012, 50-58) pohtineet ja avanneet artikkelissaan. Artikkelissa pohditaan sopiiko pragmaattinen kasvatustilafilosofia ammattikorkeakoulujen tehtävien kanssa, miten kyseinen kasvatustilafilosofia suhteutuu LbD- mallin kanssa ja vastaako kasvatustilafilosofia ammattikorkeakouluille asetettuihin tehtäviin. Artikkelissa nähdään että ammattikorkeakoulussa, jossa painotetaan työelämälähtöisyyttä, pragmatistinen lähestymistapa joka painottaa käytäntöä ja toiminnallisuutta vastaa parhaiten tähän tarpeeseen. Samalla artikkelin kirjoittajat tuovat esille asian, että on tärkeää vielä pohtia osaamisen siirtoarvoa. Esimerkiksi projektien kautta syntyy opiskelijoille erilaista osaamiskulttuuria ja niiden kautta voidaan arvioida, kykeneekö opiskelija hyödyntämään oppimansa toimintamallin jatkuvasti kehittyvässä yhteiskunnassa. Rust, Price ja O'Dovan (2003) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, jonka tavoite oli kehittää opiskelijoiden ymmärrystä arviointikriteereistä ja prosessien arvioinneista käyttämällä käytännönläheisempää toimintatapaa, että käytännönläheisempi toiminta paransi huomattavasti opiskelijoiden oppimista. Heidän oppiminen oli kestävämpää ja oppimisen siirtoarvo oli kohonnut, ainakin vastaavanlaisissa konteksteissa.

Pragmaattisessa LbD- toimintamallissa voidaan siis kyseenalaistaa saavutettua osaamisen tasoa. Onko osaaminen riittävän laaja-alaista, onko oppimisella siirtoarvoa ja liittyykö osaaminen yksittäisiin keinoihin selviytyä tilanteista. Vastaus tähän kysymykseen vaikuttaa suuresti oma maailmankatsomus; Koetaanko maailma faktatietojen kautta vai nähdäänkö maailma

koko ajan muuttuvana ympäristönä ja halutaanko kehittyä sen maailmaan asiantuntijoiksi. (Taatila 2014, 56.)

3.2.2 LbD- toimintamalli ja kehittämispohjainen oppiminen

Pragmaattinen oppimisfilosofia ja LbD on tuonut suuria muutoksia toimijoiden rooleihin ja oppimisen näkökulmaan. Suurimmat haasteet, joita pragmaattinen filosofia haastaa tekijöissä on että lehtorista tulee mentori, tutkijasta kehittäjä, keskiössä olleesta opettajasta oppimisprosessin edistäjä ja keskeisen aseman valtaa nyt opiskelija. (Taatila & Rajj 2012, 112-113.) LbD-mallissa opiskelijan rooli on keskiössä, mikä tuo vapautta mutta samalla myös vastuuta opiskelijalle. Opiskelijalla on vapautta valita opiskelunsa tavoitteidensa saavuttamiseksi ja samalla vastuuta omista valinnoista ja opinnoistaan. Opinnot suoritetaan LbD-mallin mukaan, joka toimii pohjana kehittämispohjaiselle oppimiselle. Kehittämispohjaisen oppimisen perusajatuksena ovat aidot vuorovaikutustilanteet työelämän kanssa, jossa opiskelija oppii näkemään ja tunnistamaan eri osaamisen kehittämiskohteita. LbD-mallissa yhdistyy osaamista tuottava oppiminen ja innovatiivinen kyky. (Laurean 2015a.)

LbD toimintamallia on vertailtu muihin oppimismalleihin ja arvioitu, miten kestävä ja arvioitava LbD toimintamallina on. Tästä laadittiin raportti, jossa nähtiin että LbD- malli kohtaa opiskelijan kokonaisvaltaisemmin ja kohdentaa opiskelijoiden tiedon osaamiseen, eikä vaan siihen, että osaa vastata oikein kysymyksiin. Raportti kehotti syventämään opettajien osaamista suhteessa pragmatistiseen oppimiskäsitykseen ja korosti toimintamallin avaamisen ja selventämisen kaikille sen käyttäjille, koska raportin aikana toimintamalli ei ollut selvä kaikille opiskelijoille. (Vyakarnam, Illes, Kolmos & Madritsch 2008.)

Rauhala (2009, 32-42) tuo esille, että LbD mallissa, kun halutaan yhdistää oppiminen, kehittäminen ja tutkimustyö, voidaan kokea haasteellisenä yhdistää kaikkia osia. Kun pohditaan LbD-mallin toimivuutta ja sen eroja vanhoihin oppimismalleihin sekä miten niiden kautta tarjoutuu edellytykset sisäiseen ja ulkoiseen yrittäjyyteen, havaitaan LbD-mallin vahvuudet. Vaikka opiskelija menestyy koulussa ja osaa suoriutua tenteistä, on nähty että todellisessa työmaailmassa kyseiset henkilöt eivät välttämättä suoriudu yhtä hyvin. LbD-mallin kautta nähdään, että laadullinen oppiminen tapahtuu tiedonrakentelun kautta. Opiskelija ei opettele silloin ulkoa teorioita vaan toiminnan kautta toteutettuja aitoja tuloksia, innovaatioita ja osaamista. LbD toimintamallissa on tutkimuksien kautta voitu erotella ja tunnistaa toiminnan eri vaiheita ja tunnusmerkkejä mallille. Keskeinen lähtökohta mallille on, että toiminta tapahtuu yhteistyössä työelämän kanssa ja hankkeen tarkoitus voi olla joko ongelmalähtöinen tai innovaatiolähtöinen. Tällöin hanke tai projekti antaa opiskelijalle aidon oppimisympäristön, jossa oppiminen nähdään tapahtuvan tietyn prosessin kautta. Tämän prosessin tuloksena

opiskelija saavuttaa uutta toimintamallia, uutta osaamista, yhteisöllistä oppimista ja ammatillista kehittymistä sekä tuottaa uutta tietoa käyttöön. (Raij 2014, 14-15.)

Oppiminen toimintamallissa ei korosta tiedon painamista mieleen, vaan tiedon käsittelemisen niin, että siitä voi syntyä uutta tietoa, uutta toimintamallia, uutta tulkintaa tai uudenlaisia selityksiä ongelmatilanteisiin. Tämä oppiminen tapahtuu aidoissa toimintatilanteissa, jolloin nähdään, että oppiminen on kokonaisvaltaisempaa ja tutkimuksellista. Vastaavanlainen oppiminen edellyttää opiskelijalta jo opintojen aikana vahvaa ammatillista identiteettiä ja eettistä osaamista. Lisäksi vaaditaan kykyä ajatella kriittisesti, ongelmaratkaisuosaamista, vahvaa itseohjautuvuutta, aloitteellisuutta ja yhteistyökykyä. (Lassila & Kallioinen 2011.)

Oppiminen on aina opiskelijan omaa aktiivista toimintaa oman oppimisen takia, kukaan muu ei kykene tekemään sitä toisen puolesta. Oppiminen onkin näin omakohtainen tietojen järjestelmällinen aktiivinen rakentaminen ja merkityksen anto. Merkitystä ei voi kukaan muu antaa, vaan pitää itse sisäistää ja ymmärtää kokemukset ja tiedot. (Kallioinen 2008.) LbD toimintamallissa nähdään oppimisen tapahtuvan tietyn oppimisprosessin kautta.

Oppimisprosessin eteneminen (Raij 2014, 14)

1. Ilmiöön perehtyminen. Käsitteet ja niiden välisten suhteiden luominen.
2. Hankitun tiedon pohdinta, reflektio ja tulkinta. Aikaisempien kokemusten vertaaminen.
3. Hankkeen rajaus, prosessin tunnistaminen ja kuvaaminen.
4. Uusien työvälineiden haltuun ottaminen, työpajat.
5. Osallistuminen hankkeeseen. Yhdessä tekeminen ja uuden luominen.
6. Kartutettujen kokemusten jakaminen ja osaamisen syventäminen.
7. Merkitysten testaaminen.
8. Osaamisen tunnistaminen ja arviointi, uudet toimintatavat.
9. Hankkeen vaikuttavuuden arviointi ja uuden tiedon tuottaminen.
10. Tulosten jakaminen ja monistaminen.

Kehittämispohjaista oppimista on tutkittu ja siitä on saatu hyviä kokemuksia. On osoitettu, että opiskelijat kokevat osaavansa hyvin soveltaa oppimiaan teoretietoja sekä tutkitun tiedon soveltamista käytäntöön. Soveltaminen käytäntöön antoi myös perustelua omalle toiminnalleen. Taidot ja oman työn arvioiminen kehittyivät myös hanketyön kautta. (Hiller-Ikonen, Lehmuusaari, Nieminen & Vepsä-Komula 2006.)

Kehittämispohjaisen oppimisen toimintamalli korostaa autenttisuutta, kumppanuutta, kokemuksellisuutta, tutkimuksellisuuteen perustuvaa ja uutta luovaa. Mallin lähtökohtana on kehittämishanke, joka sijoittuu aitoon työelämään ja tarkoituksena ja tavoitteena on kehittää

työelämän toimintaa. Jolloin oppiminen kohdistuu aitoon työelämän kehittämiseen ja ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. (Lassila & Kallioinen 2011.)

Autenttisuus näkyy toimintamallissa silloin, kun vaikutetaan aidossa oppimisympäristössä ja projekti suoritetaan yhdessä työelämän kanssa aidossa ympäristössä. Tämä yhteistyö pohjautuu molemminpuoliseen luottamukseen ja yhteistyösopimukseen. Kaikki osapuolet, joka ovat osallisina yhteistyössä, ovat tasavertaisia, sekä jakavat yhteistyöstä saatuja tuloksia tarkoituksenaan arvioida toimintaa ja mahdollisia uusia toimintamalleja. Osapuolia leimaa myös oma luovuus ja mahdollisuus luoda uusia ajatuksia. Tässä mallissa annetaan tilaa toisille toimia. Tämä tilan antaminen nähdään mahdollisuutena omalle ammatilliselle kasvuille. Kumpuutus toimintaympäristössä on opiskelijoiden, lehtoreiden ja työelämän edustajien välinen yhteistyö. Tämä yhteistyö osallistujien välillä on tasavertaista ja perustuu luottamukseen ja tarjoaa mahdollisuuden useaan yhteydenpitoon työelämän ja oppimisympäristön kanssa. Yhteistyö edellyttää, että yhdistetään kaikkien osapuolien oma osaaminen ja luodaan yhdessä jotain uutta. Oppimisympäristön kokemuksellisuutta voidaan tarkastella ja ymmärtää kahdesta ei näkökulmasta. Joko niin että kokemus itsessään tuottaa osaamista tai että kokemus prosessina tuottaa uutta toimintaa. Kokemus prosessina pitää sisällään sen toiminnan, kun jo opitut tavat eivät ole riittäviä kattamaan uuden kontekstin tarpeita vaan luodaan itsereflektion kautta uusia tapoja toimia. Oppimisympäristön luovuudella on iso merkitys LbD-mallissa. Luovuus on edellytys kaikelle uudelle luomiselle, innovaatiolle. Koska LbD:n yksi perustehtävistä on tuottaa uutta osaamista ja toimintaa sekä parantaa valmiuksia toimia alati muuttuvassa toimintaympäristössä, tarvitaan luovuutta ja valmiuksia kyseiselle toiminnalle. Toiminta vaatii silloin innovatiivista ja uteliasta asennetta työtä kohtaan. Näitten lisäksi korkeakouluille asetetut vaatimukset edellyttävät tutkivaa asennetta. LbD:ssä tutkimuksellisuus nähdään oppimisympäristönä toteutuvan kun tutkimus on läheisesti yhdistetty työelämäkehitykseen ja uusien innovaatioiden tuottamiseen. (Raij 2014, 16.)

Eskelisen (2012) tutkimuksessa hanketyöskentelystä nähtiin että hanketyöskentely tuki hyvin opintojakson tavoitteiden saavuttamista. Kun opiskelijat itse arvioivat hanketyöskentelyä oppimiskokemuksena asteikolla 1-5, saatiin vastausten keskiarvoksi 4,37. Arvioinnista saatua arvoa voidaan pitää erittäin hyvänä. Eskelisen mukaan hanke osoittautui mielekkääksi oppimisympäristöksi ja asenteiden ja ennakkoluulojen muokkaajaksi. Hanke tutustutti myös opiskelijat tulevaisuuden työmuotoon, vuorovaikutteiseen etäohjaukseen, sekä kehitti opiskelijoiden osaamista ohjaamisen ja vanhustyön näkökulmasta.

3.2.3 LbD toimintamalli opiskelijan näkökulmasta

LbD toimintamalli keskittyy oppimiseen ja näin ollen opiskelija on keskipisteessä. LbD malli erottuu huomattavasti aikaisemmista opituista oppimismalleista, ja näin ollen haastaa opiske-

lijan. Oppiminen tapahtuu harvoin koululuokassa, jossa luennoitsija opettaa ja antaa mahdollisesti kotitehtäviä. LbD- malli on kaikkea muuta kun tätä. LbD- projekti ihanteena tapahtuu autenttiossa ympäristössä kuten sairaalassa, neuvolassa ym. Tässä kyseisessä mallissa opettaja ei tiedä kaikkea, vaan hänen tehtävä on ohjata opiskelijaa löytämään ratkaisut ja haastamaan uusilla kysymyksillä. Tässä mallissa työt tehdään usein ryhmissä. Kyseessä ei ole kuitenkaan kotitehtävä sanan sellaisessa merkityksessä, vaan työn tarkoitus on saavuttaa valmis projekti. Malli vaatii opiskelijalta itseohjautuvuutta ja työlle antautumista, aiheuttaen herkemmin stressiä erinäisistä syistä. (Taatila 2014, 51-52.)

Erityisesti opintojen alkuvaiheessa opiskelijat saattavat kokea oppimisen LbD- projektin avulla työlääksi. Asioiden tiedollisen opiskelun lisäksi niitä on osattava tehdä käytännössä ja soveltaa tarkoituksenmukaisella tavalla, mikä tekee työskentelystä perinteistä opiskelua vaativampaa ja työläämpää. Kuitenkin myös aloittelevat opiskelijat ovat olleet lähes yksimielisiä siitä, että LbD- projektissa oppimista tapahtuu paljon enemmän kuin perinteisillä menetelmillä. He katsovat myös saaneensa tärkeää kokemusta joutuessaan heti alussa omatoimisesti olemaan kontaktissa työelämän edustajien kanssa ja huolehtimaan itse yhteydenpidosta. Lisäksi runsas tiedon itsenäinen hakeminen on koettu hyödyllisenä. Jotkut opiskelijat kokevat tiimityön erityisen haasteellisenä koska opiskelukaverit eivät ole vielä kovin tuttuja. Usein opiskelijat kokevat näkevänsä enemmän vaivaa projektin eteen, kun toteutus tapahtuu tiimeissä. Lisääntyneen motivaation lisäksi tiimi tuo monille opiskelijoille apua ja tukea asioissa, jotka he kokevat itselleen haasteellisiksi. Tiimin tuki mahdollistaa heille näin ollen paremman oppimiskokemuksen mihin he olisivat itse yksinään päässeet. Aktiivisen roolin tottuminen opiskelijana oppimisen suhteen vaatii totuttelu-aikaa. (Salmi 2011, 84-93.) Vattulainen (2011) toteaa, että LbD:n toteuttaminen on haastavaa, jos opetellaan hoitotyön perusasioita tai pohditaan omaa ammatillista viitekehystä, mutta toimii erityisen hyvin syventävissä opinnoissa.

Projektityön haasteet ja stressin aiheet eroavat toisenlaisesta oppimistoimintamallista. Projektityön stressin aiheet voivat olla esimerkiksi aikataulut, yhteistyökumppaneiden vaatimukset ja tavoitteiden täytyminen. Myös ryhmien erilaiset toimintatavat ja suhteet voivat olla haasteelliset. Voimavarana projektityössä nähdään opiskelijan motivaatio aihetta kohtaan. Motivaatio voi kuitenkin kääntyä opiskelijaa vastaan ja aiheuttaa kuormittumisen tunteen. Voitaisiin kuitenkin ajatella että jo opiskeluaikana haluttaan opettaa stressin sietämistä ja käsittelemistä. Tämä voisi jopa olla osa opetussuunnitelmaa. (Taatila 2014, 52.)

Kallioinen (2008) toi esille tutkimuksessaan että LbD- toimintamalli on haastava opiskelijoille, joilla ei ole vahvat valmiudet itseohjautuvuuteen. Mutta sitten, kun LbD toimintamalli toimii hyvin, edistää tämä huomattavasti opiskelijoiden työelämä valmiuksia ja itseohjautuvuus kehittyy työelämälähtöisen oppimisen kautta. Tämä yhteisöllinen toiminta luo uutta tietoa ja osaamista, mutta toimintamalli haastaa opiskelijoiden ohjauksen ja vaatii uusien ohjauskäy-

täntöjen luomista. Myös Kallioinen ja Lassila (2011) ovat tuoneet esille itseohjautuvuuden merkityksen LbD toimintamallissa. LbD toimintamallissa näyttää korostuvan erityisesti opiskelijoiden itseohjautuvuus laadukkaan oppimisen perustavanlaatuisena edellytyksenä. Haasteet nähtiin tässä tutkimuksessa olevan siinä miten eri ryhmäprosesseja organisoidaan ja ohjataan niin, että opiskelijoiden kokemukset olisivat yksilöllisiä ja että opiskelijat kokevat tulevaisuutta kohdatuksi yksilöinä. Yksilölliset kehittymistarpeet vaihtelevat ja LbD toimintamallin tulisi tukea tämän ottamista huomioon.

Outi Kukkolan (2011, 95-103) tutkimuksessa opiskelijoiden palaute LbD-projektista ei ollut pelkästään positiivista. Opiskelijat kokivat, että hankkeen suunnittelu ja toteutus oli huonosti organisoitu. Kukkola toteaaakin, että lehtorin antama alkuorientaatio ja LbD-projektissa mukanaolo ja ohjauksen saatavuus ovat nousseet opiskelijan kannalta tärkeiksi huomioon otettaviksi asioiksi. Hyvä opiskelijoiden ohjaus vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksia.

3.2.4 LbD toimintamalli yhteistyökumppanin näkökulmasta

Yhteistyökumppani on työelämän edustaja ja prosessin alulle panija. LbD prosessi käynnistyy usein työelämäedustajan tarpeista ja tuottaa yhteistyökumppanille hyötyä. Toiveena olisi, että työelämäedustaja olisi osallisena prosessissa, mutta näin ei ole aina. Projekti ja yhteistyö loppuvat projektin arviointiin ja lopputulokseen. Jotta voi luoda oppimismahdollisuuksia opiskelijoille, tarvitaan yhteistyökumppaneita, jotka tarjoavat näitä mahdollisuuksia. Projektin tavoite ei ole vain tuottaa arvoa opiskelijalle, vaan myös tarjota uusia innovatiivisia ratkaisuja kumppanille. (Taatila 2014, 53-54.)

Yhteistyökumppanin hyöty yhteisestä projektista voi olla oman toiminnan uusiminen, uuden tuotteen tai työmenetelmän kehittäminen. Yhteistä projektia voi hyödyntää lähes mihin vaan toiminnan kehittämiseen tai tuottamiseen mutta edellytys on että tarve on määräaikainen koska kaikilla projekteille ja hankkeilla on alku ja loppu. Projekti voi myös tuottaa pitkäkantoisempaa hyötyä. Esimerkiksi yhteistyökumppanilla on mahdollisuus kartoittaa opiskelijan osaamista projektin aikana, mikäli yhteistyökumppanilla olisi tarvetta uudelle työntekijälle. Toinen pitkäaikaisempi hyöty voi myös olla projektin aikana tuotettu tieto, yhteistyökumppanin oman tiedon lisääminen. Nähdään että projekti tuottaa arvoa opiskelijalle, yhteistyökumppanille ja instituutiolle. (Taatila 2014, 54.)

Yhteistyötä ja sen mahdollisuuksia yrittäjien kanssa on tutkittu. Peltola (2014) on tutkinut uuden toimintamallin mestari-kisällin mahdollisuuksia hiljaisen tiedon ja taidon siirtymisenä. Tutkimuksessa nähtiin oppilaitosten valmiudet laajentaa oppimismenetelmiä hyvinä ja LbD-malli toimivana. Koettiin, että oppilaitosten tulisi jatkaa kehittämistä yhteistyössä yrittäjien

kanssa. LbD:n sopivuutta yrittäjyyden oppimisessa on tutkittu myös ja nähty sen sopivan oppimismalliksi yrittäjävalmiuksien edistäjänä (Taasila 2011).

4 Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli arvioida ja kehittää ”pienien lasten vanhempien vertaistukiryhmän” kehittämishanketta MLL:n toimeksiannosta ja selvittää hoitotyön opiskelijoiden ammatillista kasvua LbD-projektissa. LbD-projekti on toteutettu yhdessä MLL:n kanssa kehittämistehtävän muodossa. Opinnäytetyön lähtökohtana on teoreettisen viitekehyksen ja kokemusten kautta ymmärtää ilmiötä ja sitä kautta mahdollisesti kehittää projektityön raameja. Pienten lasten vanhempien vertaistukiryhmän kehittämishankkeen tavoitteena oli järjestää vertaistukiryhmiä vastaamaan lisääntyneeseen vanhempien huoleen omasta jaksamisesta -haasteeseen. Opinnäytetyön tuloksia voidaan käyttää vastaavanlaisten projektien kehittämässä.

Opinnäytetyön kysymykset:

1. Millä tavalla sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu näkyi vanhemmuutta tukevassa LbD- projektissa?
2. Minkälaisena oppimisympäristönä opiskelijat kokivat LbD- projektin?

5 Opinnäytetyön empiirinen toteutus

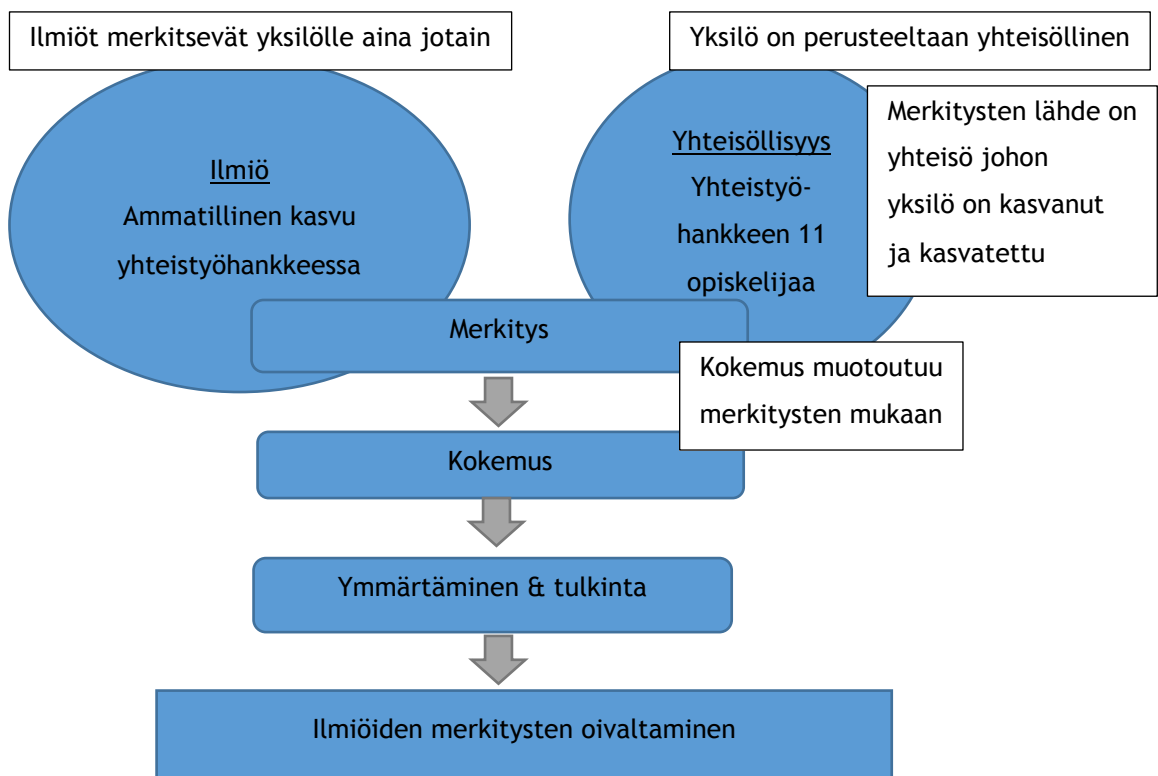
5.1 Laadullinen tutkimusote ja opinnäytetyön keskeiset käsitteet

Opinnäytetyön toteutustapa on kvalitatiivinen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa panostetaan kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen, tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää jotain tiettyä ilmiötä syvemmin. Tutkimuksen kohteena ovat usein pehmeät arvot ja tuloksia analysoidaan tulkinnan sekä verbaalisen menetelmän kautta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa löytyy harvoin valmiita prosesseja. Käytäntöjä ja tuloksia ei voida yleistää. Jokainen tutkimus on omanlaatuinen ja vaatii juuri siihen tarkoitukseen räätälöidyn ratkaisun. (Patel & Davidson 2011, 111-112, 119-120.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan hahmottaa kahta eri perinnettä, ymmärtäminen ja selittäminen. Näitä eri perinteitä leimaa niiden keskeisinä pidetyt piirteet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 10, 17, 25.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 10) ovat kirjassaan avanneet tarkemmin seitsemän eri perinnettä, josta yksi on fenomenologis-hermeneuttinen perinne. Tälle perinteelle on ominaista että ihminen on sekä tutkimuksen kohde että tekijä. Fenomenologinen osa haluaa ymmärtää ihmisen kokemuksille annettuja merkityksiä kun taas hermeneuttinen osa tuo tulkinnan mukaan prosessiin, kun tavoitteena on ilmiöiden merkitysten tulkitsemista ja sen ymmärtäminen. Feno-

menologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii tuomaan esille ja tietoisuuteen sitä, mitä arjessa tapahtuu huomaamatta ja mitä on jo itsestään selvää tai mitä on koettu, mutta ei huomioitu tietoisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.)

Fenomenologis-hermeneuttisessä tutkimuksessa pyritään luomaan ymmärrystä ja tulkintaa seuraavien keskeisten käsitteiden kautta: kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Tämä näkökulma sopii hyvin tälle opinnäytetyölle. Alla kaavio tälle opinnäytetyölle tärkeimmistä käsitteistä ja niiden yhteyksistä toisiinsa, noudattaen fenomenologis-hermeneuttista perinnettä. Opinnäytetyössä on tarkoitus ymmärtää työelämälähtöistä projektityöskentelyä osana sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden ammatillista kasvua ja minkä merkityksen opiskelijat antavat kokemukselle.



Kuvio 1 Opinnäytetyön tärkeimmät käsitteet ja niiden yhteydet toisiinsa (mukailien Tuomi & Sarajärvi 2009, 34-35)

Koska tavoitteena oli luoda ymmärrystä ja tulkintaa, kerättiin aineisto ryhmähaastattelun avulla. Menetelmä valikoitui sen takia, että haastattelulla voidaan saavuttaa suurempaa ymmärrystä yhteistyö-projektia kohtaan ja tavoitteena oli kuulla kaikkia yhdeksää muuta opiskelijaa, jotka osallistuivat tähän projektiin. Ryhmähaastattelu-menetelmä valikoitui myös opinnäytetyöntekijöiden oman ammatillisen kasvun vuoksi, tarkoituksena oli lisätä omaa ymmärrystä menetelmän asettamia haasteita kohtaan.

5.2 Aineiston keruu ryhmähaastattelun avulla

Ryhmähaastattelu sopii useaan kontekstiin. Syy ryhmähaastattelun valintaan voi olla joko ta-
loudellinen, ajankäyttö tai ryhmäprosessin kautta saatu laajempi tieto. Haastattelua voi käyt-
tää monessa eri tilanteessa riippuen tutkimuskysymyksestä. Varsinkin silloin kun halutaan
ymmärtää jotain tiettyä ilmiötä tarkemmin, sopii haastattelu hyvin menetelmäksi. Haastatte-
lua voi käyttää esimerkiksi silloin, kun halutaan yhdistää eri näkökulmia ja metateoreettisia
näkökulmia tai tulkintoja samasta aiheesta. (Thomsson 2010, 28-29.)

Ryhmähaastattelun etu liittyy yhteisölliseen tiedon tuotantoon. Aina silloin, kun keskustellaan
toisen henkilön kanssa omista ajatuksista ja tulkinnoista, kehittyy ja elää omat ajatukset.
Yhteisöllisyys voi tässä kontekstissa tuottaa jotain uutta tietoa ja ymmärrystä. Ryhmässä voi
myös kehittyä mielenkiintoisia keskusteluja ja argumentaatiota eri näkökumien kautta, mitä
ei voida saavuttaa yksilöhaastattelussa. Ryhmässä tapahtuvat eriävät tulkinnat ja ajatukset
voivat kuitenkin yksilöhaastatteluita helpommin johtaa keskustelun sivurateille teemasta.
Ryhmä ei ole yhtä hyvin ennakoitavissa. (Thomsson 2010, 72.)

Teemahaastattelu ei etene selvän yksityiskohtaisen lomakkeen mukaan, vaan väljemmin. Kes-
kustelu pyritään ohjaamaan ennalta suunniteltujen teemojen mukaan. Näin ollen haastattelu
on astetta strukturoidumpi kuin avoin haastattelu. Teemat ovat kaikille haastateltaville ryh-
mille samoja, vaikka keskustelua ohjataan ilmaan tiukkaa pohjasuunnitelmaa. Tavoitteena on
huomioida kaikkia ryhmään osallistujia ja antaa heidän sanomiselle oma merkitys Puheenvuo-
ro on vapaa, eikä kaikilta osallistujilta vaadita saman verran osallistumista keskusteluun.
(Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A., Eskola, J., Kuula-Luumi, A., Rissanen, R. & Karvi-
nen, I 2014.)

Tutkija valmistuu ryhmään perehtymällä huolellisesti aihepiiriin ja teemojen valintaan, jotta
saadaan haastattelu kohdennettua tutkimuskysymyksiin operationalisoitujen käsitteiden kaut-
ta. (Saaranen-Kauppinen ym. 2014.) Opinnäytetyön teemahaastattelu suunniteltiin seuraa-
maan työelämäosaamisen kriteereitä ja kehittämispohjaisen oppimisen toimintamallia. Am-
matillisen kehittymisen ja työelämäosaamisen kriteerit ovat: reflektio-osaaminen, eettinen
osaaminen, viestintä-osaaminen, innovaatio-osaaminen ja johtamis-osaaminen. Kehittämis-
pohjaisen oppimisen toimintamallissa korostuu autenttisuus, kumppanuus, kokemuksellisuus,
tutkimuksellisuuteen perustuvaa ja uutta luova toiminta. (ks. teemahaastattelu runko, Liite
2).

Ryhmähaastattelijaa voidaan verrata puheenjohtajan toimintaan kokouksessa. Haastattelijan
rooli on katsoa että osallistuminen on tasapuolista ja kaikkien osallistujien puheita arvoste-

taan. Voidaan sanoa että haastattelijan rooli on olla tarkkaavainen ja kuunnella, sekä tarvittaessa kannustaa hiljaisempaa osallistujaa osallistumaan keskusteluun. (Gillham 2008, 98.) Koska ryhmähaastattelua on vaikea ennakoida, tulee haastattelijan olla varovainen omien tulkintojen kanssa ja enemmänkin ohjata keskustelua selventämällä äsken puhuttua asiaa. Ryhmähaastattelua voi hyvin olla suorittamassa kaksi henkilöä ja tämä nähdäänkin etuna. Parityöskentely tuo mukanaan sen, että kaksi henkilöä seuraa tilannetta ja voi huomioida ja tulkita enemmän. Parista saa tukea ryhmään ja parit voivat sopia keskittyvänsä eri aiheisiin tai sitten luontevasti molemmat osallistua haastatteluun. Tärkeää on kuitenkin sopia keskenään, että miten toimitaan, ettei tapahdu väärinymmärryksiä. Väärinymmärryksen takia joku aihe voisi jäädä esimerkiksi käsittelemättä kunnolla. (Thomsson 2010, 72-73.) Gillham (2008) näkee myös ryhmähaastattelun haasteena keskusteluun vaikuttamisen ja sen ohjaamisen. Lisäksi hän nostaa haasteiksi tapahtuman dokumentaation ja materiaalin koostumuksen. Materiaali voi olla pirstaleista ja epätäydellistä.

Ryhmän koko voi koostua jopa yhdeksästä henkilöstä tai sitten vain kahdesta henkilöstä. Tärkeintä on miettiä, miten ryhmä toimisi mahdollisimman hyvin. Keskustelua edesauttaa, kun ryhmässä on toinen samassa roolissa oleva, tuttu ja luotettava osallistuja. (Thomsson 2010, 69-70.) Tässä opinnäytetyössä haastatteluun valitut projektin opiskelijat jaettiin kahteen ryhmään heidän omia toiveita noudattaen aikataulun suhteen. Ryhmien jaossa huomioitiin myös osallistuminen haastatteluryhmiin oman projektissa mukana olleen ohjaajaparin/parien kanssa. Näin ollen toiseen ryhmähaastatteluun osaan tuli neljä osallistujaa ja toiseen viisi osallistujaa, sekä toinen opinnäytetyötekijöistä.

Ryhmähaastattelun tallentaminen suositellaan tehtävän videonauhurilla, koska äänenlaatu on tallennuksessa parempi kuin pelkän nauhoitteen. Videokuvan kautta nähdään myös, kuka puhuu. Kuva kertoo enemmän kuin pelkkä ääni ja tuo esille myös non-verbaaliset eleet. On havaittu että videotallennus voi edesauttaa osallistujan aktiivisuutta. Muistiinpanojen tekeminen ryhmässä on melko haasteellista (Gillham 2008, 93.) Tämän opinnäytetyön haastattelut sekä videoitiin, että nauhoitettiin.

5.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Jotta haastattelun kautta tuotettua aineistoa voidaan analysoida, tulee materiaali kirjoittaa koneelle. Tässä vaiheessa on hyvä lukea materiaali useaan otteeseen läpi. Videomateriaalia kannattaa katsoa ilman käsikirjoitusta ja käsikirjoituksen kanssa. Tulostettuun haastattelukäsikirjoitukseen voi merkitä ajatuksia ja non-verbaalisia huomioita. (Thomsson 147-148.) Sisäistetty materiaali on helpompi jäsentää. Aineiston jäsentely lisää kovin moniäänisen aineiston selkeyttä ja tarkoituksena onkin tiivistää ja selkeyttää aineistoa. Kun teemahaastattelua lähdetään analysoimaan sisällön kautta, voidaan esimerkiksi käyttää haastattelun runkoa luoki-

tusrungoksi. Pitää huomioida, että aineiston tulkintaa ei voi suorittaa ilman ennalta määrättyä lähtökohtaa, eikä aineistoa tule myöskään pakottaa edeltä tehtyihin luokituksiin. Tavoitteena on, että voi antaa aineistosta nousseet ajatukset tulla esille. (Virtuaali ammattikorkeakoulu 2007.) Luokituksia päätettäessä kannattaa mieluummin tehdä laajemmat teemat, ettei tuloksena ole lukematon määrä erilaisia luokituksia. Varsinkin kvalitatiivisessa työssä suppeat luokat voivat vaikuttaa asian ymmärrykseen. Tärkeintä analysoitaessa aineistoa on, että luokat ovat kohtuulliset ja tarkasti mietitty teoreettista viitekehystä noudattaen. Aineiston täytyy olla selkeä ja perusteellisesti esitelty, pitäen sisällään sanotut asiat oikeassa muodossa, alkuperäiset käsikirjoitukset, sekä selvityksen siitä, miten haastattelut suoritettiin ja kehitettiin. (Gillham 2008, 186, 194.)

Sisällönanalyysillä halutaan hajanaisestä aineistosta luoda selkeä ja yhtenäinen informaatio. Tarkoituksena saavuttaa sanallinen kuvaus tutkittavasta aiheesta. Laadullinen analyysi perustuu päättelyyn ja tulkintaan jossa aineisto ensin jaetaan osiin, sen jälkeen käsitteellistetään ja kootaan uudestaan yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöinen, teorialähtöinen tai teoriaohjaava. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään tuottamaan teoreettinen kokonaisuus tutkimusaineistosta ja analyysiyksiköt on valittu tutkimuksen tarkoituksen tai tehtävän asettelun mukaisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä aikaisemmillä tiedoilla ja teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei ole merkitystä analyysin toteuttamiseen ja lopputulokseen. Käsitteet luodaan aineiston avulla. Aineistolähtöinen analyysi voi olla vaikea suorittaa, koska siihen ei saa vaikuttaa aiemmat ennakkotiedot tai taidot. Tätä haastetta voidaan ratkoa sillä, että annetaan aineiston tehdä kytköksiä aikaisempaan teoriaan, jolloin saadaan teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineisto ei pohjautu suoraan teoriaan, mutta teoriaa voidaan käyttää apuna analyysiä tehdessä. Teoriaohjaavassa analyysimallissa käsitteet ja jo tiedetty informaatio tuodaan valmiina analyysiin. Kolmas analyysimalli on teorialähtöinen sisällönanalyysi, jossa aineiston analyysin luokittelu perustuu aiemmin tutkittuun teoriaan. Analyysia ohjaa esimerkiksi valmis malli jota voidaan testata uudessa ympäristössä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-97.)

Tässä opinnäytetyössä käytettiin teorialähtöistä, deduktiivista, sisällönanalyysiä, koska teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aikaisempi teoriaa käytetään apuna analyysin muodostamisessa, sekä teoreettinen tieto ohjaa analyysin etenemistä. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä voidaan käyttää jo ilmiöstä tiedettyjä tietoja ja käsitteitä. Sisällönanalyysin alkuvaiheessa rajataan tutkimukselle epäolennainen tieto pois ja alkuperäisilmaukset pelkistetään (esimerkiksi taulukko.1). Seuraavassa vaiheessa aineiston pelkistetyt ilmaisut kootaan yhtäläisyyksien perusteella omiin ryhmiin. Luokitteluyksikkönä voi olla ominaisuus, piirre tai käsitys. Aineiston käsitteellistämässä jatketaan luokkien yhdistelemistä niin kauan kun se on sisällöllisesti mahdollista ja tarkoituksenmukaista. Kielelliset ilmaisut muutetaan vastaamaan teoreettisia

käsitteitä ja johtopäätöksiä pitäen sisällään, että luokituksia yhdistellään niin pitkään kun on mahdollista. Teoriaohjaavassa sisällönanalysissä yläluokat tuodaan valmiina työhön aikaisemman tiedon pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110-111, 117.)

Taulukko 1: Esimerkki sisällönanalysin etenemisestä alkuperäisilmaisuista pelkistämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).

| Alkuperäisilmaisu | Pelkistäminen |
|---|-----------------------------|
| "ne antoivat hyviä esimerkkejä, miten muille oli käynyt ja miten muut olivat selviytyneet syömis-häiriöistä, se rohkaisi minua" | Esimerkit selviytymisestä |
| "puhuttiin tulevaisuudesta mun omahoitajan kanssa, että mitä mä tulen tekemään ja mitä minä haluaisin tulevaisuudessa" | Keskustelut tulevaisuudesta |
| "se lääkäri oli sellainen, että se sai minut ajattelemaan muitakin asioita kuin sairautta" | Ajatukset pois sairaudesta |

6 Opinnäytetyön tulokset

Opinnäytetyön aineisto hankittiin kahden eri ryhmähaastattelun kautta. Ryhmien aineisto yhdistettiin ja käsiteltiin yhdessä. Haastatteluihin osallistui yhdeksän ”pienien lasten vanhempien tukeminen”-projektissa mukana ollutta opiskelijaa. Nämä yhdeksän opiskelijaa olivat kaikki naisia ja sairaanhoitaja- tai terveydenhoitajaopintojensa loppuvaiheessa. Opiskelijat toimivat ohjaajina 2-3 hengen ryhmissä ja osallistuivat myös haastatteluun oman ryhmänsä kanssa.

Opinnäytetyön aineisto litteroitiin viikon sisällä haastatteluista ja kesän 2015 aikana aineisto analysoitiin ja ryhmiteltiin. Aineiston analyysiä ja lukua ohjasi opinnäytetyön teoreettinen osa ja opinnäytetyölle asetetut kysymykset (s.24). Litteroidun aineiston koko oli 72 427 merkkiä. Aineisto käytiin läpi etsien ilmaisuja joissa näkyi samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 110). Huomion kohteena oli asiantuntijaksi kasvamista ja oppimisympäristöä kuvaavia ilmaisuja ja lauseita. Huomiodut alkuperäisilmaisut litteroidusta aineistosta koottiin sähköiseen taulukkoon, josta niitä oli helpompi seuraavassa vaiheessa pelkistää ja ryhmitellä. Pelkistettyjä ilmaisuja kertyi 201 kpl. Pelkistysvaiheen päättyessä aineiston koko oli 15 541 merkkiä.

6.1 Ammatillinen kasvu kohti asiantuntijuutta LbD projektin aikana

Teoreettisen viitekehyksen mukaan ammatillista kasvua kuvaavia työelämäosaamisen alueita ovat reflektio-osaaminen, eettinen osaaminen, viestintä-osaaminen, innovaatio-osaaminen sekä johtamis-osaaminen. Reflektio-osaaminen edellyttää, että opiskelija osaa hahmottaa oman roolinsa ja osaamisensa, sekä kykenee analysoimaan tilanteita ympärillään. Eettinen

osaaminen ilmenee opiskelijan arvomaailman kautta sekä vastuun ottamisen omasta, että ryhmän toiminnasta. Vuorovaikutusta korostava viestintä-osaaminen sisältää viestinnän toisten osapuolten kanssa sekä tulosten julkittuomisen. Innovaatio-osaaminen edellyttää, että opiskelija osaa tunnistaa ja kehittää uusia toimintatapoja. Viides ammatillista kasvua kuvaava työelämäosaaminen on johtamis-osaaminen, joka edellyttää että opiskelija osaa johtaa sekä toimia muun muassa projekteissa.

Reflektiivistä osaamista tunnistettiin laajasti haastattelussa ja pohdittiin omaa roolia ja oppimista. Nähtiin, että omalla aktiivisuudella olisi merkitystä oppimiselle. Myös palautteen saaminen nähtiin oppimista lisäävänä asiana. Oppimista oli vaikea nähdä itse prosessin aikana, mutta jälkepäin tarkasteltaessa koko yhteistyöprojektia hyöty oli helpompi hahmottaa. Myös projektissa saavutettu päämäärä oli vaikea hahmottaa ja jäi yleisesti epäselväksi oman oppimisen kannalta. Keskusteluissa opiskelijat kyseenalaistivat projektin tuottamia hyötyjä työelämässä ja vertailivat saavutettua päämäärää toivottuun. Erityisesti työelämän alkutaipaleella ajateltiin että tarvitaan ensisijaisesti vahvempaa kliinistä osaamista.

Opiskelijat osasivat analysoida laajasti omaa toimintaa, koettiin että johtaminen projektissa ja eri roolit tuntuivat luontevilta ja ryhmänohjaaminen onnistui. Markkinointiosaaminen oli sen sijaan puutteellista ja siihen toivottiin lisää koulutusta. Myös ryhmäohjauksessa esille tulleet toisten opiskelijoiden kokemukset eivät juurikaan hyödyntäneet oman ryhmän suunnitelmia.

”Parhaiten oppii kun saa palautetta. kyllä sitä iteltä vaatii aika paljon, mutta kehittyminen vaatii sitä että saa palautetta sekä hyvässä että pahassakin. Et pystyy kehittämään omaa toimintaa.” (N1N,H 30.5.2015)

”Ehkä nyt kun projekti on takanapäin niin mieltii että ehkä tämä olikin ihan hyvä juttu.” (N2N,H 30.5.2015)

”Varmaan sitten joskus ehkä 4. vuoden päästä voi ajatella että ehkä siitä olikin sitten hyötyä, ehkä sitä ei tässä vaiheessa vielä kovinkaan konkreettisesti ole siellä kentällä.” (N3N,H 11.5.2015)

”Kun mieltii omaa oppimista niin niin tukiko se meitä kumpaankaan?” (N4N,H 30.5.2015)

Taulukoissa 2-4 on esitelty esimerkkejä reflektio-osaamisen aineiston sisällönanalyysin vaiheista alkuperäisestä ilmauksesta - pelkistettyyn versioon - tunnistettuun osaamisalueeseen - työelämäosaamisen kriteeriin asti.

Taulukko 2: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta reflektio-osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmauksista pelkistämiseen

| Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta reflektio osaamisesta, alkuperäisilmauksina | Pelkistetyt ilmaisut |
|--|----------------------------------|
| <i>"Parhaiten oppii kun saa palautetta. kyllä sitä iteltä vaatii aika paljon, mutta kehittyminen vaatii sitä että saa palautetta sekä hyvässä että pahassakin. Et pystyy kehittämään omaa toimintaa"</i> | Oppiminen vaatii palautetta |
| <i>"Varmaan sitten joskus ehkä 4. vuoden päästä voi ajatella että ehkä siitä olikin sitten hyötyä, ehkä sitä ei tässä vaiheessa vielä kovinkaan konkreettisesti ole siellä kentällä."</i> | Onnistuminen ohjauksessa yllätti |

Taulukko 3: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta reflektio osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistämisestä osaamisalueeksi

| Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta reflektio osaamisesta, pelkistettyinä ilmauksina | Reflektio osaamisen osaamisalue |
|---|---------------------------------|
| Roolit luonnistuivat | Kyky analysoida omaa toimintaa |
| Ohjaaminen ryhädynamiikan mukaisesti onnistui | |
| Onnistuminen ohjauksessa yllätti | |
| Ohjaaminen ryhädynamiikan mukaisesti onnistui | |

Taulukko 4: Projektissa tunnistetut reflektio-osaamisen osaamisalueet--..

| Reflektio osaamisen osaamisalueet | Työelämäosaamisen kriteeri |
|---|----------------------------|
| Aktiivisuuden merkitys oppimiselle | Reflektio-osaaminen |
| Helpompi nähdä oppimisen hyöty jälkepäin | |
| Johtaminen luontaista | |
| Kyky analysoida omaa toimintaa | |
| Markkinointiosaaminen puutteellinen | |
| Markkinointia lisää koulutukseen | |
| Osa hahmottaa roolejaan | |
| Palaute lisää oppimista | |
| Projektissa saavutettu päämäärä? | |
| Ryhmänohjaus onnistui | |
| Toisten kokemusten hyödyntäminen omassa ryhmässä kyseenalaistetaan | |
| Vertailla saavutettua päämäärää toivottuun | |

Ettinen-osaaminen näkyi yhteistyöprojektissa usean eri väylän kautta. Arvot näkyivät salassapitovelvollisuutta noudattamalla, toisten kunnioittamisena, luottamuksen saavuttamisena sekä ilon ja yhdessäolon kautta. Jo ryhmien suunnitteluvaiheessa tuli esille asiakaslähtöisiä ratkaisuja ja suunnitelmia muokattiin ryhmäläisten tarpeiden mukaan koko projektin ajan.

Projekteissa pyrittiin huomioimaan kaikkia osallistujia tasavertaisesti kunnioittamalla mielipiteitä ja antamalla jokaiselle omaa tilaa. Toiminnalla koettiin olevan hyvä tarkoitus ja otettiin vastuuta omasta toiminnasta sekä ryhmän onnistumisesta.

”Suurimpana tavoitteena oli luoda sellaista toimintaa mikä niitä meidän ryhmäläisiä oikeesti kiinnostaa ja luoda sille kohderyhmälle oikeanlaista toimintaa. Se oli eniten haasteellista.” (NN5, H 30.5.2015)

”Pyrittiin kyllä ottamaan huomioon se koko ryhmä vaikka siellä jotku ois selvästikki halunnu olla enemmän äänessä.” (NN6, H 11.5.2015)

”Ryhmässä korostu se ajatus että jokainen on oman lapsensa asiantuntija.” (NN7, 1H 11.5.2015)

Taulukoissa 5-7 on esitelty esimerkkejä eettisen osaamisen aineiston sisällönanalyysin vaiheista alkuperäisestä ilmauksesta - pelkistettyyn versioon - tunnistettuun osaamisalueeseen - työelämäosaamisen kriteeriin asti.

Taulukko 5: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta eettisestä osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmauksista pelkistämiseen

| Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta eettisestä osaamisesta, alkuperäisilmauksina | Pelkistetyt ilmaisut |
|---|--|
| <i>”Suurimpana tavoitteena oli luoda sellaista toimintaa mikä niitä meidän ryhmäläisiä oikeesti kiinnostaa ja luoda sille kohderyhmälle oikeanlaista toimintaa. Se oli eniten haasteellista.”</i> | suunnittelu lähti ryhmäläisten tarpeista |
| <i>”Pyrittiin kyllä ottamaan huomioon se koko ryhmä vaikka siellä jotku ois selvästikki halunnu olla enemmän äänessä.”</i> | otettiin huomioon koko ryhmä |

Taulukko 6: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta eettisestä osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistämiseen osaamisalueeksi

| Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta eettisestä osaamisesta, pelkistettyinä ilmauksina | Eettisen osaamisen osaamisalue |
|--|--------------------------------|
| Suunnittelu lähti ryhmäläisten tarpeista | Asiakaslähtöistä |
| Suunnitelmaa muokattiin ryhmäläisten toiveiden mukaisesti | |
| Ryhmäläiset pitivät toiminnallisesta ohjelmasta | |
| Ryhmän ajankohta ohjasi toiminnan suunnittelua | |
| Ryhmäläiset saivat osallistua suunnitteluun | |

Pelisäännöt tehtiin yhdessä ryhmäläisten kanssa

Taulukko 7: Projektissa tunnistetut eettisen osaamisen osaamisalueet

| Eettisen osaamisen osaamisalueet | Työelämäosaamisen kriteeri |
|----------------------------------|----------------------------|
| Arvoja noudatettiin | Eettinen osaaminen |
| Asiakaslähtöistä | |
| Tasa-arvoista | |
| Toiminta tarkoituksellista | |
| Vastuu omasta toiminnasta | |
| Vastuu toiminnasta | |

Viestintä-osaamisessa osa toivoi tiiviimpää vuorovaikutusta kaikkien yhteistyökumppaneiden kanssa. Osa työpareista taas koki vuorovaikutuksen olleen riittävää ja yhteydenpidon sujuvaa. Vuorovaikutukseen lehtoreiden kanssa toivottiin tarkempaa palautetta erityisesti ryhmän suunnitteluvaiheessa ja selvää ohjeistusta, koska ohjeistus oli ajoittain ristiriitaista ja aiheutti epävarmuutta. Viestintä-osaamisessa koettiin kirjoitetun työn julkituominen haasteellisenä.

”Ois se voinu paremminki mennä... ei oikein toiminu yhdessä ...sit ku niiltä kysy jotain ni toinen vastas toista ja toinen toista.” (NN8, H 11.5.2015)

”Ei me olla mun mielestä totuttu tekemään näin vaativia kirjoitustöitä.” (NN9, H 30.5.2015)

”Sano et jos me tarvitaan tässä apua ni varatkaa sit häneltä aika. Ja me tehtiin niin.. kaikki kiitos, se on kyllä ollu niin ihana. Se on suurin piirtein kädestä pitäen neuvonu, siitä on ollu tosi paljon apua.” (NN10, H 30.11.2015)

”Oli hyvin lyhkänen palaute, et ”hienoa, jatkakaa samaan malliin”. Ei me opi ta niin... ois kiva jos siinä ois myös ollu viestiä et ”tää kohta oli tosi hyvä”.” (NN11, H 11.5.2015)

Taulukoissa 8-10 on esitelty esimerkkejä viestintä aineiston sisällönanalyysin vaiheista alkuperäisestä ilmauksesta - pelkistettyyn versioon - tunnistettuun osaamisalueeseen - työelämäosaamisen kriteeriin asti.

Taulukko 8: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta viestintä-osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmauksista pelkistämiseen

| Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta viestintä-osaamisesta, alkuperäisilmauksina | Pelkistetyt ilmaisut |
|--|--|
| <i>”Sano et jos me tarvitaan tässä apua ni varat-</i> | Kirjoitustyöhön saatu tuki koettiin tärkeänä |

| | |
|--|--|
| <i>kaa sit häneltä aika. Ja me tehtiin niin.. kaikki kiitos, se on kyllä ollu niin ihana. Se on suurin piirtein kädestä pitäen neuvonu, siitä on ollu tosi paljon apua.”</i> | |
| <i>”Ois se voinu paremminki mennä... ei oikein toiminu yhdessä ...sit ku niiltä kysy jotain ni toinen vastas toista ja toinen toista.”</i> | Ristiriitaista ohjeistusta eri lehtoreilta |

Taulukko 9: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta viestintä osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistämistä osaamisalueeksi

| Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta viestintä osaamisesta, pelkistettyinä ilmauksina | Viestintä osaamisen osaamisalue |
|---|---------------------------------|
| Ristiriitaista ohjeistusta eri lehtoreilta | Ristiriitainen ohjeistus |
| Ristiriitainen ohjeistus toi epävarmuutta | |
| Ohjeisiin toivottiin selkeyttä | |

Taulukko 10: Projektissa tunnistetut viestintä-osaamisen osaamisalueet

| Viestintä osaamisen osaamisalueet | Työelämäosaamisen kriteeri |
|-----------------------------------|----------------------------|
| Enemmän vuorovaikutusta | Viestintä osaaminen |
| Kirjoitustyö vaativa | |
| Ristiriitainen ohjeistus | |
| Vuorovaikutus | |
| Vuorovaikutus riittävä | |

Innovaatio-osaamisen aineisto jäi niukaksi. Opiskelijat olivat tehneet innovatiivisia ratkaisuja mutta olivat varovaisia sen ilmaisussa. Kaikki ryhmät olivat kuitenkin suunnitelleet uutta ryhmätoimintamallia sisältöineen. Koska innovaatio osaamisen aineisto jäi suppeaksi, tuloksia ei voi näyttää taulukko muodossa.

”Olemme kyllä tavallaan luotu jotain.” (NN12, H 11.5.2015)

”Kyllähän me nyt luotiin se meidän, ja jos sitä nyt käytetään jossain muissa koulutuksissa, siitähän ne voi ottaa mallia.” (NN13, H 11.5.2015)

Johtamis-osaaminen osattiin nähdä monipuolisesti. Tärkeäksi osoittautui oma kasvu ja itseluottamuksen kehittyminen. Projekti opetti sopeutumaan muutokseen, sietämään stressiä paremmin sekä joustavuutta. Kaikkiin ongelmiin oli löydetty ratkaisut ja projektien suunnitte-

luosaaminen kehittyi. Nähtiin, että projekti oli tuottanut uutta johtamis-osaamista ja merkityksellistä toimintaa. Ryhmän tavoitteet toteutuivat kaikissa ryhmissä.

”Johtaminen on ollut mukavaa kun on saanut ite päättää ja tehdä aikatauluja.” (NN14, H 11.5.2015)

”Ehkä ei aluksi ollut mielekästä johtaa. Se tuntui haastavalta. Mutta tietenkä näin jälkeenpäin ajatellen, niin ehkä se on kuitenkin ollut sellainen vahvistava kokemus.” (NN15, H 30.5.2015)

”Mun mielestä on ollu helppo johtaa, koska oli alusta asti selvää että ohjaajina otamme itse vastuun ryhmän onnistumisesta.” (NN16, H 11.5.2015)

”Suunnitelmaa joutu muokkaamaan kokoaikaa” (NN17, H 30.5.2015)

Taulukoissa 11-13 on esitelty esimerkkejä johtamisosaamisen aineiston sisällönanalyysin vaiheista alkuperäisestä ilmauksesta - pelkistettyyn versioon - tunnistettuun osaamisalueeseen - työelämäosaamisen kriteeriin asti.

Taulukko 11: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta johtamis-osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmaisuista pelkistämiseen

| Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta johtamis-osaamisesta, alkuperäisilmauksina | Pelkistetyt ilmaisut |
|--|---|
| <i>”Mun mielestä on ollu helppo johtaa, koska oli alusta asti selvää että ohjaajina otamme itse vastuun ryhmän onnistumisesta.”</i> | Vastuu ryhmän onnistumisesta on tukenut johtamisen roolia |
| <i>”Suunnitelmaa joutu muokkaamaan kokoaikaa”</i> | Suunnitelmaa muokattiin prosessin aikana |

Taulukko 12: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta johtamis-osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistämistä osaamisalueeksi

| Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta johtamis-osaamisesta, pelkistettyinä ilmauksina | Johtamis-osaamisen osaamisalue |
|--|--------------------------------|
| Suunnitelmat muuttuivat usein | Joustavuutta |
| Ohjaus ei mennyt aina suunnitelmien mukaan | |
| Suunnitelmaa muokattiin prosessin aikana | |

Taulukko 13: Projektissa tunnistetut johtamis-osaamisen osaamisalueet

| Johtamis-osaamisen osaamisalueet | Työelämäosaamisen kriteeri |
|----------------------------------|----------------------------|
| Joustavuutta | Johtamis-osaaminen |
| Stressinsietokykyä | |
| Ongelmien ratkaisu | |
| Itsensä kasvattamista | |
| Itseluottamusta | |
| Uutta johtamis-osaamista | |
| Oppimistavoitteita | |
| Toiminnan suunnittelemista | |
| Tavoitteellista | |

Opiskelijoille asetetut työelämäosaamisen kriteerit täyttyivät projektissa. Aineistossa eniten esimerkkejä tuotettiin reflektio-osaamisen ja vähiten esimerkkejä innovaatio-osaamisen oppimisen alueesta. Opiskelijat olivat kokeneet suurimman myönteisen muutoksen omassa ammatillisessa kasvussa johtamisosaamisessa. Vähiten kokemuksia ammatillisesta kehityksestä näkyi innovaatio-osaamisessa. Tällä osaamisen alueella olihan myös vähiten aineistoa. Eettinen-osaaminen näkyi yhteistyöprojekteissa usean eri väylän kautta. Toiminnalla koettiin olevan hyvä tarkoitus. Otettiin vastuuta omasta toiminnasta sekä ryhmän onnistumisesta. Reflektiota ilmeni opiskelijoissa laajasti haastattelussa ja pohdittiin omaa roolia sekä oppimista projektityöskentelyn tiimoilta. Opiskelijat osasivat analysoida laajasti omaa toimintaansa. Viestintäosaaminen ja vuorovaikutusosaaminen projektin aikana oli monipuolista. Osa opiskelijoista toivoi tiiviimpää vuorovaikutusta kaikkien yhteistyökumppaneiden kanssa, kun taas osa työpareista koki vuorovaikutuksen olleen riittävää ja yhteydenpidon sujuvaa. Innovaatio-osaamisen kohdalla aineisto jäi niukaksi. Opiskelijat olivat tehneet innovatiivisia ratkaisuja, mutta olivat varovaisia sen ilmaisussa. Johtamis-osaaminen osattiin nähdä monipuolisesti ja tässä kohtaa tärkeäksi osoittautui oma kasvu ja itseluottamuksen kehittyminen. Kaikkiin ongelmiin oli löydetty ratkaisut ja projektien suunnitteluosaaminen kehittyi. Seuraavassa taulukossa (taulukko 14) on koottu kaikki ammatillisen kasvun työelämäosaamisen kriteereiden osaamisen alueista ja projektissa tunnistetuista osaamisalueista.

Taulukko 14: Yhteenvetotaulukko ammatillisen kasvun työelämäosaamisen kriteereiden osaamisen alueista ja projektissa tunnistetuista osaamisalueista

| Työelämäosaamisen kriteereiden osaamisen alueet | Tunnistetut osaamisalueet |
|---|--|
| Reflektio-osaaminen | aktiivisuuden merkitys oppimiselle |
| | helpompi nähdä oppimisen hyöty jälkeensä |
| | johtaminen luontaista |
| | kyky analysoida omaa toimintaa |
| | markkinointiosaaminen puutteellinen |
| | markkinointia lisää koulutukseen |
| | osaa hahmottaa roolejaan |
| | palautte lisää oppimista |
| | projektissa saavutettu päämäärä? |
| | ryhmänohjaus onnistui |
| | toisten kokemusten hyödyntäminen omassa ryhmässä kyseenalaistetaan |
| | vertailla saavutettua päämäärää toivottuun |
| | Eettinen osaaminen |
| asiakaslähtöistä | |
| tasa-arvoa | |
| toiminta tarkoituksellista | |
| vastuu omasta toiminnasta | |
| vastuu toiminnasta | |
| Viestintä-osaaminen | enemmän vuorovaikutusta |
| | kirjoitustyö vaativa |
| | Ristiriitainen ohjeistus |
| | vuorovaikutus |
| | vuorovaikutus riittävä |
| Innovaatio-osaaminen | luotiin uutta |
| Johtamis-osaaminen | sopeutua muutoksiin |
| | stressinsietokykyä |
| | joustavuutta |
| | ongelmiin löydettiin ratkaisut |
| | itsensä kasvattamista |
| | itseluottamusta |
| | tuotti uutta johtamis-osaamista |
| | oppimistavoite |
| | opetti suunnittelemaan toimintaa |
| | Tavoite |

6.2 LbD-projekti oppimisympäristönä

Kehittämispohjainen oppiminen LbD-toimintamallissa ei korosta tiedon painamista mieleen, vaan tiedon käsittelemisen aidossa ympäristössä. Oppiminen on aina opiskelijan omaa aktiivista oppimista niiden merkitysten mukaan mitä opiskelija niille antaa. Kehittämispohjaisessa oppimisen toimintamallissa korostetaan autenttisuutta, kumppanuutta, kokemuksellisuutta, tutkimuksellisuutta sekä uutta luovaa ja tutkivaa asennetta. Edellä mainittujen käsitteiden kautta tarkasteltiin projektin luomaa oppimisympäristöä. Autenttisuus tarkoittaa että vaikutetaan aidossa oppimisympäristössä yhdessä työelämäedustajien kanssa. Kumppanuus kattaa tasavertaisen yhteistyön kaikkien osapuolten välillä. Oppimisympäristön kokemuksellisuus pitää sisällään sen, että kokemus itsessään tuottaa osaamista kuten myös sen, että kokemus prosessina tuottaa uutta toimintaa. Jotta voidaan tuottaa uutta toimintaa ja nähdä kehittämisen tarpeet, tarvitaan uutta luovaa ajattelua. Kaiken tämän takana ja pohjana opiskelulle on vaatimus tutkivasta asenteesta.

Autenttisuus yhteistyöprojektissa toi mukanaan monipuolista osaamista, mutta myös haasteita. Projekti mahdollisti kokonaisvaltaisen lähestymistavan ja kokemus siitä koettiin positiivisena. Haasteeksi osoittautui erityisesti aikataulu ja markkinointi. Toimintaa haluttiin myös syrjäisimmille seuduille, joka toi vielä erityishaasteita kohderyhmän löytymiselle. Myös oppimisympäristön tarkoituksenmukaisuutta arvioitiin liittyen käsitykseen sairaanhoitajan osamistarpeista. Projektiin liittyi paljon epävarmuutta ja stressaavia tekijöitä. Koettiin, että tieto tulevasta ryhmästä varhaisemmassa vaiheessa toisi lisää varmuutta sekä olisi hyödyksi itse suunnittelussa. Myös yhteistyöelämän edustajan osallistuminen jo projektin varhaisemmassa vaiheessa toivottiin.

”Se oli niin kun hätä/pakko alkaa hoitamaan että me saadaan se ryhmä kasaan. Että me saadaan vedettyä se kuus kertaa. Se oli aika äkki-nopeeta toimintaa.” (NN18, H 30.5.2015)

”Kyllähän tähän on paljon liittynyt sellaista epävarmuutta, varsinkin silloin alkuun kun ei oikein mistään tiennyt ja luotiin tyhjältä.” (NN19, H 30.5.2015)

”Tällaisessa projektissa tarvitaan tosi monenlaista osaamista. Enimmäkseen kuitenkin opiskellaan hoitotyöhön liittyviä asioita. Tässä projektissa pitää tosiaan osata myös markkinointia ja tarvitaan ehkä jopa yrittäjähenkisyyttä. Monia juttuja pitää ottaa huomioon.” (NN20, H 30.5.2015)

Taulukoissa 15-17 on esitelty esimerkkejä oppimisympäristön autenttisuudesta opiskelijoiden kokemana sekä sisällönanalyysin vaiheista alkuperäisestä ilmauksesta - pelkistettyyn versioon - oppimisympäristön osa-alueeseen - kehittämispohjaisen oppimisen ominaispiirteeseen asti.

Taulukko 15: *Esimerkkejä opiskelijoiden kokemuksista liittyen autenttiseen oppimisympäristöön ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmauksista pelkistämiseen*

| Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta kehittämisspohjaisesta oppimisympäristöstä, alkuperäisilmauksina | Pelkistetyt ilmaisut |
|--|---|
| ”Se oli niin kun hätä/pakko alkaa hoitamaan että me saadaan se ryhmä kasaan. Että me saadaan vedettyä se kuus kertaa. Se oli aika äkki-nopeeta toimintaa.” | Kurssin aikataulu asetti haasteita |
| ”Kyllähän tähän on paljon liittynyt sellaista epävarmuutta, varsinkin silloin alkuun kun ei oikein mistään tiennyt ja luotiin tyhjältä.” | Projektiin on liittynyt paljon epävarmuutta |

Taulukko 16: Esimerkkejä opiskelijoiden kokemuksista liittyen autenttiseen oppimisympäristöön ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistetyistä ilmaisuista

| Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta kehittämispohjaisesta oppimisympäristöstä, pelkistettyinä ilmauksina | Kehittämispohjaisen oppimisympäristön osa-alue |
|---|--|
| Kurssin aikataulu asetti haasteita | Aikataulu haastava |
| Liian vaativa aikataulu ja odotukset | |

Taulukko 17: Esimerkkejä opiskelijoiden kokemuksista liittyen autenttiseen oppimisympäristöön ja sisällönanalyysin etenemisestä

| Kehittämispohjaisen oppimisympäristön osa-alueita | Kehittämispohjaisen oppimisen (LbD) ominaispiirre |
|---|---|
| Aikataulu haastava | Autenttisuus |
| Tietoa tulevasta ryhmästä varhaisemmassa vaiheessa | |
| Työelämän edustaja mukaan projektin alkuun | |

Kumppanuudesta löytyi laajin aineisto. Projektin alkuun toivotaan enemmän tukea, erityisesti markkinointiin. Yhteistyökumppanin toivotaan olevan tiedossa jo alkuvaiheessa ja sitoutunut projektiin, koska heidän tuki koetaan tärkeäksi. Opiskelijat korostivat erityisesti aktiivista yhteistyötä, koska koettiin että yhteistyön laadulla oli merkitystä projektin onnistumisessa. Yhteistyötä eri kumppaneiden kesken toivottiin enemmän ja erityisesti yhtä nimettyä tukihenkilöä kaivattiin. Yhteistyöverkoston merkitys koettiin merkittävänä tekijänä, mutta sen luominen oli koettu hankalaksi. Koko prosessia tuki ohjauspari tai -parit.

Ryhätapaamiset koettiin hyödyllisiksi ja toimintaa tukeviksi, mutta niiden lisäksi kaivattiin henkilökohtaisempaa ohjausta erityisesti alkuvaiheessa. Varsinkin kirjoitustyöhön toivottiin enemmän henkilökohtaista tukea. Osa koki saavansa riittävästi tukea ja tuki oli aina tavoitettavissa, osa taas koki tuen liian vähäiseksi. Osa opiskelijoista koki myös tuen tasavertaiseksi, kun osa koki tuen epätasa-arvoiseksi opettajien kanssa, erityisesti aikataulullisesti. Oli koettu myös työn arvostuksen puutetta.

”Se oli ihan hirveetä työtä se markkinointi” (NN21, H 11.5.2015)

”Vähän niin kun yritettiin yksin lähteä sitä pyörittämään, mutta ei se sitten onnistunutkaan. Että vaikka kuinka paljon yritettiin sitä mainostaa ja markkinoida, ihan kaikki mahdolliset mitä vain pystyy. Se ei sitten vain lähtenyt.” (NN22, H 30.5.2015)

”Joo. Onneksi...ei olisi muuten jaksanut tätä. hänen kanssaan oli tosi helppo tehdä yhteistyötä. Mehän ollaan keskusteltu kaikesta muustakin” (NN23, H 11.5.2015)

”Ja semmoista ehkä henkilökohtaisempaa, minä en taas koe että niin erilaiset ryhmät. Niin ryhmäohjaus ei tue välttämättä sitä meidän ryhmä tarvitsee sillä hetkellä. Kun ei se mene sen saman kaavan mukaan että markkinoidaan tätä polkua. Vaan jokainen tekee vähän omanlaisen. ” (NN24, H 30.11.2015)

Taulukoissa 18-20 on esitelty esimerkkejä kumppanuuden toteutumisesta opiskelijoiden kokemana sekä sisällönanalyysin vaiheista alkuperäisestä ilmauksesta - oppimisympäristön osaluueeseen - kehittämispohjaisen oppimisen ominaispiirteeseen asti.

Taulukko 18: Esimerkkejä opiskelijoiden kokemuksista liittyen kumppanuuden toteutumiseen projekin eri osapuolten kanssa ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmaisuista pelkistämiseen

| Esimerkkejä kumppanuuden toteutumisesta opiskelijoiden kokemana LbD- oppimisympäristössä, alkuperäisilmauksina | Pelkistetyt ilmaisut |
|---|---|
| <i>”Vähän niin kun yritettiin yksin lähteä sitä pyörittämään, mutta ei se sitten onnistunutkaan. Että vaikka kuinka paljon yritettiin sitä mainostaa ja markkinoida, ihan kaikki mahdolliset mitä vain pystyy. Se ei sitten vain lähtenyt.”</i> | Koettiin olevan liian yksin projektin alkuvaiheessa |
| <i>”Joo.onneksi...ei olisi muuten jaksanut tätä. hänen kanssaan oli tosi helppo tehdä yhteistyötä. Mehän ollaan keskusteltu kaikesta muustakin”</i> | Kannustus työelämästä koettiin tärkeänä |

Taulukko 19: Esimerkkejä opiskelijoiden kokemuksista liittyen kumppanuuden toteutumiseen eri osapuolten kanssa ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistetyistä ilmaisuista

| Esimerkkejä kumppanuuden toteutumisesta opiskelijoiden kokemana LbD- oppimisympäristössä, pelkistettyinä ilmaisuina | Kehittämispohjaisen oppimisympäristön osa-alue |
|---|--|
| Kannustus työelämästä koettiin tärkeänä | Yhteistyön laatu tärkeää |
| Työelämän yhteistyökumppani oli sitoutunut projektiin ja siksi ryhmän luominen onnistui hyvin | |

Taulukko 20: Esimerkkejä opiskelijoiden kokemuksista liittyen kumppanuuden toteutumiseen eri osapuolten kanssa ja sisällönanalyysin etenemisestä

| Kumppanuuden osa-alueita | Kehittämispohjaisen oppimisen (LbD) ominaispiirre |
|---|---|
| Yhteistyön laatu tärkeää | Kumppanuus |
| Alkuun tiiviimpää tukea ja yhteistyötä | |
| Tasavertaisuus | |

Kokemuksellisuudesta osallistujat olivat monta eri mieltä. Haastattelussa näkyi hyvinkin vastakkaisia mielipiteitä. Kokemuksesta voi olla hyötyä tulevaisuudessa ja erityisesti johtaminen oli vahvistava kokemus. Kokemus oli tuonut varmuutta erilaisten ihmisten kohtaamiseen ja ennakkoluulojen voittamiseen. Projektin kautta oli opittu ottamaan vastuuta ja sietämään

stressiä. Tämä antoi myös rohkeutta luottaa omiin taitoihin. Projekti opetti ohjaajan roolia ja varmuus siihen kasvoi projektin edetessä. Kokemuksen kautta opittiin poikkeamaan suunnitelmista. Oppimisympäristö on ollut kokonaisuudessaan vahvistava ja tukenut ammatillista kasvua. On opittu uusia asioita ja uusia toimintamalleja tekemällä. Ryhmänohjaaja koulutus on antanut työvälineitä ryhmän ohjaamiseen. Koulutuksen rakenne koettiin toimivaksi.

Osa opiskelijoista koki että projekti ei juurikaan tuottanut itselle uutta ja hyödyllistä osaamista. Ryhmänohjaaja koulutus ei koettu vaikuttavan ryhmän suunnitteluun eikä sen toteutukseen. Koulutuspäivät voisivat olla lähempänä toisiaan.

”On tämä antanu rohkeutta että luottaa niihin omiin taitoihin ihan eri tavalla.” (NN25, H 11.5.2015)

”se ei ehkä tuonut meille mitään hirveen uutta ja erilaista. Jo aikaisemmin tuttua.” (NN26, H 30.5.2015)

”kyllä minusta ainakin tuntui että saatiin ihan hyvin siellä välineitä. Ei ole mitään sellaista mitä minä olisin kaivannut (ohjaa onnistuneesti koulutus)” NN27, H 11.5.2015)

”me pohdittiin sitä et me oltas varmaan tehty samalla tavalla asiat ilmanki sitä koulutusta” (NN28, H 30.5.2015)

Taulukoissa 21-23 on esitelty esimerkkejä kokemuksen merkityksestä opiskelijoiden näkökulmasta sekä sisällönanalyysin vaiheista alkuperäisestä ilmauksesta - pelkistettyyn versioon asti- oppimisympäristön osa-alueeseen - kehittämispohjaisen oppimisen ominaispiirteeseen asti.

Taulukko 21: Esimerkkejä kokemuksen merkityksestä opiskelijoiden näkökulmasta ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmauksista pelkistämiseen

| Esimerkkejä kokemuksellisuudesta LbD- oppimisympäristössä opiskelijoiden näkökulmasta, alkuperäisilmauksina | Pelkistetyt ilmaisut |
|---|--|
| ”On tämä antanu rohkeutta että luottaa niihin omiin taitoihin ihan eri tavalla.” | Projekti antanut rohkeutta luottaa omiin taitoihin |
| ”se ei ehkä tuonut meille mitään hirveen uutta ja erilaista. Jo aikaisemmin tuttua.” | Projekti ei tuottanut uutta ja erilaista osaamista |

Taulukko 22: Esimerkkejä kokemuksen merkityksestä opiskelijoiden näkökulmasta ja sisällön-analyysin etenemisestä pelkistetystä ilmaisusta

| Esimerkkejä kokemuksellisuudesta LbD- oppimisympäristössä opiskelijoiden näkökulmasta, pelkistettyinä ilmaisuina | Kehittämispohjaisen oppimisympäristön osa-alue |
|--|--|
| Projekti antanut rohkeutta luottaa omaan taitoihin | Kokemus tuotti uutta osaamista |
| Projektin kautta on oppinut ottamaan vastuuta ja sietämään stressiä | |

Taulukko 23: Esimerkkejä kokemuksen merkityksestä opiskelijoiden näkökulmasta ja sisällön-analyysin etenemisestä kehittämispohjaisen oppimisympäristön osa-alueesta ominaispiirteeseen

| Kokemuksellisuuden osa-alueita | Kehittämispohjaisen oppimisympäristön (LbD) ominaispiirre |
|---|---|
| Kokemus tuotti uutta osaamista | Kokemuksellisuus |
| Projekti tuottanut uutta toimintaa | |
| Hyötyä tulevaisuudessa | |

Uutta luovaa sisältävää aineistoa oli myös melko niukasti. Opiskelijat kokivat että on hyvä olla avoimin mielin kaikelle uudelle tiedolle sekä osaamiselle, koska turhaa osaamista ei löydy. Kaikesta oppimasta on hyötyä jossain vaiheessa tulevaisuudessa. Oli haluttu ja uskallettu kokeilla riskialtistakin toimintaa uteliaisuuden takia. Haastatteluissa tuli esille, että hyvä suunnitelma luo mahdollisuuden poikkeukselle ja ennakoinnille.

”Olemme kyllä tavallaan luotu jotain.” (NN29, H 11.5.2015)

”Tottakai siinä oli meilläki vähä riski ku me otettiin sellasia riskialttiitaki tehtäviä... Mut haluttiin ottaa riskejä ja ne kannatti!” (NN30, H 11.5.2015)

”suunnittelimme uudella tavalla niin että oltiin valmiina erilaisia mahdollisuuksien varalta” NN31, H 11.5.2015)

Taulukoissa 24-26 on esitelty esimerkkejä luovuuden toteutumisesta LbD- oppimisympäristössä opiskelijoiden kokemana sekä sisällönanalyysin vaiheista alkuperäisestä ilmauksesta - pelkistettyyn ilmaisuun - oppimisympäristön osa-alueeseen - kehittämispohjaisen oppimisen ominaispiirteeseen asti.

Taulukko 24: Esimerkkejä luovuuden toteutumisesta LbD- oppimisympäristössä opiskelijoiden kokemana ja sisällön-analyysin etenemisestä alkuperäisilmaisuista pelkistämiseen

| Esimerkkejä luovuuden toteutumisesta opiskelijoiden kokemana LbD- oppimisympäristössä, alkuperäisilmauksina | Pelkistetyt ilmaisut |
|--|--|
| ”suunnittelimme uudella tavalla niin että oltiin valmiina erilaisia mahdollisuuksien varalta” | Pystyttiin ennakoimaan |
| ”Tottakai siinä oli meilläki vähä riski ku me otettiin sellasia riskialttiita tehtäviä... Mut haluttiin ottaa riskejä ja ne kannatti!” | Haluttiin kokeilla myös riskialttiita tehtäviä |

Taulukko 25: Esimerkki luovuuden toteutumisesta LbD- oppimisympäristössä opiskelijoiden kokemana ja sisällön-analyysin etenemisestä pelkistetyistä ilmaisuista oppimisympäristön osa-alueeseen

| Esimerkkejä luovuuden toteutumisesta opiskelijoiden kokemana LbD- oppimisympäristössä, pelkistettyinä ilmaisuina | Kehittämispohjaisen oppimisympäristön osa-alue |
|--|--|
| Haluttiin kokeilla myös riskialttiita tehtäviä | Uteliaisuutta/Kokeilla uutta |

Taulukko 26: Esimerkkejä luovuuden toteutumisesta LbD- oppimisympäristössä opiskelijoiden kokemana ja sisällön-analyysin etenemisestä kehittämispohjaisen oppimisympäristön osa-alueesta ominaispiirteeseen

| Luovuuden osa-alueita | Kehittämispohjaisen oppimisympäristön (LbD) ominaispiirre |
|--------------------------------------|---|
| Uteliaisuutta/ kokeilla uutta | Luovuus |
| Luovia ratkaisuja | |
| Ennakointia | |

Tutkivaa asennetta lähestyttäessä esiin nousi oleellisen tiedon löytämisen vaikeus. Teoriatieto koetaan kuitenkin opettavaisena ja tärkeänä pohjaa toiminnalle. Tiedon haku koettiin yleisesti osallistujien kesken erittäin haasteellisena.

”En minä osaa yhtään sen paremmin hakea sitä tietoa edelleenkään.” (NN32, H 30.5.2015)

”Minä en osaa käyttää niitä kaikkia tietokantoja, sen ehkä jotenkin kokee haastavaksi” (NN33, H1 11.5.2015)

”Kun on niin paljon tietoa tällä alalla niin olisi kiva että joskus olisi joku joka sanoo että nämä ovat oleellisia asioita. Se voisi luoda sellaista varmempaa oloa kun menee sinne työelämään.” (NN34, H 11.5.2015)

Taulukoissa 27-29 on esitelty esimerkkejä luovuuden toteutumisesta LbD- oppimisympäristössä opiskelijoiden kokemana sekä sisällönanalyysin vaiheista alkuperäisestä ilmauksesta - pelkistettyyn versioon - oppimisympäristön osa-alueeseen - kehittämispohjaisen oppimisen ominaispiirteeseen asti.

Taulukko 27: Esimerkkejä tutkivan asenteen toteutumisesta opiskelijoiden kokemana LbD- oppimisympäristössä ja sisällön-analyysin etenemisestä alkuperäisilmaisuista pelkistämiseen

| Esimerkkejä tutkivan asenteen toteutumisesta opiskelijoiden kokemana LbD- oppimisympäristössä, alkuperäisilmauksina | Pelkistetyt ilmaisut |
|---|--|
| "Kun on niin paljon tietoa tällä alalla niin olisi kiva että joskus olisi joku joka sanoo että nämä ovat oleellisia asioita. Se voisi luoda sellaista varmempaa oloa kun menee sinne työelämään." | Oleellisen tiedon löytäminen haastavaa |
| "En minä osaa yhtään sen paremmin hakea sitä tietoa edelleenkään." | Teoriatiedon haku oli vaikeaa |

Taulukko 28: Esimerkkejä tutkivan asenteen toteutumisesta opiskelijoiden kokemana LbD- oppimisympäristössä ja sisällön-analyysin etenemisestä pelkistetyistä ilmaisuista oppimisympäristön osa-alueeseen

| Esimerkkejä tutkivan asenteen toteutumisesta opiskelijoiden kokemana LbD- oppimisympäristössä, pelkistetyinä ilmaisuina | Kehittämispohjaisen oppimisympäristön osa-alue |
|---|--|
| Oleellisen tiedon löytäminen haastavaa | Tiedon haku haasteellista |
| Teoriatiedon haku oli vaikeaa | |

Taulukko 29: Esimerkkejä tutkivan asenteen toteutumisesta opiskelijoiden kokemana LbD- oppimisympäristössä ja sisällön-analyysin etenemisestä kehittämispohjaisen oppimisympäristön osa-alueista ominaispiirteeseen

| Tutkivan asenteen osa-alueita | Kehittämispohjaisen oppimisympäristön (LbD) ominaispiirre |
|----------------------------------|---|
| Tiedon haku haasteellista | Tutkiva asenne |
| Tiedon kautta oppimista | |

Lbd oppimisympäristö mahdollisti kokonaisvaltaisen lähestymistavan ja kokemus siitä koettiin positiivisena. Autenttinen oppimisympäristö toi mukanaan monipuolista osaamista, jossa haasteeksi osoittautui erityisesti projektin aikataulu ja ryhmien markkinointi. Opinnäytetyön laajin aineisto löytyi kumppanuudesta ja aineistossa korostui erityisesti yhteistyön laatu. Yhteistyöllä nähtiin olevan keskeinen merkitys projektin onnistumiselle. Kokemuksellisuudesta osallistujat olivat monta eri mieltä. Haastattelussa näkyi hyvinkin vastakkaisia mielipiteitä. Osa opiskelijoista näki että kokemus oli tuottanut uutta osaamista ja että olivat tuottaneet

uutta toimintaa. Osalle opiskelijoista kokemus ei ollut juurikaan tuottanut uutta osaamista. Uutta luovaa sisältävää aineistoa oli melko niukasti, vaikkakin LbD:n mallissa korostuu luovuus kun suunnitellaan esimerkiksi uutta toimintaa. Opiskelijat tunnistivat, että olivat tehneet luovia ratkaisuja projektin edetessä. Tutkivaa asennetta lähestyttäessä esiin nousi oleellisen tiedon löytämisen vaikeus. Teoriatiedon haku koettiin yleisesti osallistujien kesken erittäin haasteellisena asiana. Seuraavassa taulukossa on koottu kaikki LbD oppimisympäristön kategoriat.

Taulukko 30: LbD oppimisympäristön ominaispiirteet ja opiskelijoiden kokemat osa-alueet

| LbD oppimisympäristön ominaispiirteet | Opiskelijoiden tunnistamat osa-alueet |
|---------------------------------------|--|
| Autenttisuus | aikataulu haastava |
| | koettu epävarmuutta |
| | kokemus positiivinen |
| | Kokonaiskäsitys |
| | markkinointi haastava |
| | monipuolista osaamista |
| | mukautua toimintaan |
| | oman ryhmän markkinointi haastavaa |
| | oppimisympäristön tarkoituksenmukaisuus? |
| | tietoa tulevasta ryhmästä varhaisemmassa vaiheessa |
| | toimintaa alueesta riippumatta |
| | tuki viiveellä |
| | yhteistyöelämän edustaja mukaan projektin alkuun |
| Kumppanuus | alkuun tiiviimpää tukea ja yhteistyötä |
| | epätasa-arvoa koettu opettajien kanssa |
| | epätasa-arvoa viestinnässä |
| | henkilökohtainen tuki tärkeä |
| | henkilökohtainen tuki tärkeä alkuvaiheessa |
| | henkilökohtaisempaa tukea |
| | ohjausparin kanssa työskentely sujuvaa |
| | ryhmätapaamisesta hyötyä |
| | saanut aina apua |
| | tasavertaisuus |
| | tehdyn työn arvostuksen puute |
| | tukea liian vähän |
| | yhteistyökumppaneiden tuki koetaan tärkeäksi |
| | yhteistyökumppani aktiivinen |
| | yhteistyön laatu tärkeä |
| | yhteistyöverkoston luominen hankala |
| yhteistyötä enemmän | |
| Kokemuksellisuus | ei tuottanut uutta osaamista |
| | hyötyä tulevaisuudessa |
| | johtaminen vahvistava kokemus |
| | kokemus opettaa |
| | kokemus tuottaa uutta päämäärää |
| | kokemus tuotti uutta ajattelumaailmaa |
| | kokemus tuotti uutta osaamista |
| | koulutus ei tuottanut uutta toimintaa |
| | koulutus tuki |
| | koulutus tuki (yhdistetään osaaminen) |
| | koulutus tuotti osaamista |
| | projekti tuottanut uutta toimintaa |
| | projekti tuotti uutta osaamista |
| | tiiviimpi koulutuspaketti |
| | toisten kokemukset kiinnostavia |
| | tuotti uutta osaamista |
| uutta toimintaa | |
| Luovuus | kaikki tieto on tärkeää |
| | uteliaisuutta/ kokeilla uutta |
| | luovia ratkaisuja projektin edetessä |
| | Ennakointia |
| Tutkiva asenne | tiedon haku haasteellista |
| | tiedon kautta oppimista |

7 Tulosten pohdinta

7.1 Tulosten tarkastelu

Laadullisen tutkimuksen pohdintaosa on myötäilevä. Tässä osiossa pohditaan työn tuloksia ja niitä verrataan aikaisempaan tietoon. Lisäksi työn eettisyyttä ja luotettavuutta avataan tarkemmin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 158-159.) Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, millä tavalla sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu näkyi ”vanhemmuuden tukeminen” -projektin aikana, sekä minkälaisena opiskelijat kokivat LbD-projektin oppimisympäristönä. Opinnäytetyön aineisto kerättiin teemahaastattelun kautta, johon kutsuttiin projektissa mukana olleet yhdeksän sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijaa. Haastatteluun osallistui kutsutuista osallistujista kahdeksan, lisäksi toinen opinnäytetyön tekijöistä. Aineisto kerättiin kevään 2015 aikana. Teemahaastatteluun osallistuneet vastasivat kysymyksiin pääsääntöisesti hyvin, muutamissa kysymyksissä aineistoa kertyi vähän.

Opinnäytetyön keskeiset käsitteet olivat teoreettisen osan ja opinnäytetyön kysymysten mukaisesti ammatillinen kasvu ja oppimisympäristön tarjoama kokemus. Tämän opinnäytetyön sisällönanalyysin ohjaaviksi teemoiksi valittiin Laurean opetussuunnitelman mukaisesti työelämäosaamisen kriteerit: reflektio-osaaminen, eettinen osaaminen, viestintä-osaaminen, innovaatio-osaaminen ja johtamis-osaaminen. Työelämäosaamisen kriteereiden avulla voidaan tarkastella sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijan ammatillista kasvua opintojen edetessä. Opinnäytetyön sisällönanalyysiä ohjasi myös LbD- toimintaympäristölle tunnistetut ominaispiirteet: autenttisuus, kumppanuus, kokemuksellisuus, tutkimuksellisuuteen perustuvaa ja uutta luovaa toimintaa. Tämän opinnäytetyön tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää muun muassa suunniteltaessa vastaavanlaisia opintokokonaisuuksia.

7.1.1 Opiskelijoiden ammatillinen kasvu projektin aikana

Sairaanhoitajilta vaaditaan laajaa osaamista nyky-yhteiskunnassa. Opiskelijan kasvua kohti hyvää ammatillista osaamista voidaan tukea. Laurean työelämäosaamisen kriteerit (reflektio-osaaminen, eettinen osaaminen, viestintä-osaaminen, innovaatio-osaaminen ja johtamis-osaaminen) kertovat, että kliininen osaaminen ei riitä kattamaan hoitotyön laajaa osaamisen aluetta. Projektissa mukana olleet opiskelijat olivat osanneet ottaa vastuuta omasta toiminnastaan sekä ryhmän onnistumisesta. Reflektio-osaaminen, mikä on tärkeä oman päämäärän toteuttamisessa ja toimintamallien analyysissä, ilmeni opiskelijoissa laajasti. Opiskelijat osasivat analysoida omaa toimintaansa ja sopeuttaa toimintaa tilanteen mukaan. Johtamis-osaaminen osattiin nähdä monipuolisesti ja tässä kohtaa tärkeäksi osoittautui oma kasvu ja itseluottamuksen kehittyminen. Kaikki projektit toteutuivat onnistuneesti eivätkä opiskelijat olleet kokeneet, että ongelmiin ei olisi löydetty omatoimisesti ratkaisuja.

Lonkainen (2008) ja Stolt (2011) tutkimuksissaan osoittavat että hoitotyön opiskelijoiden ammatillista kasvua tukevat keskeisesti tutor-opettajalta saatu ohjaus, opetuksen korkea laatu, palaute ja mahdollisuus tehdä omavalintaisia ratkaisuja. Nämä kohdat tulivat ilmi myös tässä opinnäytetyössä. Erityisesti opettajalta saatu henkilökohtainen tuki ja ohjaus koettiin merkittävänä. Vaikka ohjauksen saatavuudessa oli koettu epätasa-arvoa ja epäjohdonmukaisuutta, henkilökohtaisen tuen saatavuus antoi varmuutta oman projektin johtamiselle ja ammatilliselle kasvulle. Ohjaus ja saatu tuki nähdään merkityksellisenä tekijänä ammatillisessa kasvussa ja osa työelämäosaamisen kriteereistä oli käsitteinä vieraita opiskelijoille. Ehdotuksena olisi kuitenkin, että käsitteet voitaisiin ottaa osaksi opetusta ja opiskelijoiden ohjausta. Esimerkiksi työharjoittelun voisi arvioida työelämäosaamisen kriteereiden mukaisesti, sekä projektien ohjauksessa voisi hyödyntää vahvemmin työelämäosaamisen kriteerejä ja käyttää samoja käsitteitä.

Kukkola (2011, 95-103) näkee, että lehtorin antama alkuorientaatio, LbD- projektissa mukanaolo sekä ohjauksen saatavuus ovat nousseet opiskelijan kannalta tärkeiksi huomioon otettavaksi asioiksi, jossa hyvä ohjaus vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksiin. Stolt (2011) toi esille myös tutkimuksessaan, että ohjaajalta saatu palaute on erittäin tärkeä ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Myös tässä opinnäytetyössä korostui palautteen saamisen merkitys. Ohjauksen ja palautteen lisäksi haastatteluissa näkyi myös opiskelijan aktiivisuus oppimisen ja tiedon hakemisen suhteen. Itseohjautuvuutta vaaditaan vastaavanlaisessa toimintaympäristössä, näin on myös todennut Lassila ja Kallioinen (2011). Itseohjautuvuus on edellytys oppimiselle. Malli vaatii opiskelijalta itseohjautuvuutta ja työlle antautumista, aiheuttaen herkemmin stressiä erinäisistä syistä. (Taatila 2014, 51-52.)

Tässä opinnäytetyössä ilmeni myös muita tärkeitä asioita ammatillisen kasvun kannalta. Koettiin, että luottamus opiskelijatyöpariin, asiakasryhmiin, opettajiin ja yhteistyökumppaneihin oli merkittäviä asioita ja lisäsi itsevarmuutta omaa toimintaa kohtaan. Tasavertaisuus ja yhteenkuuluvuuden tunne eri toimijoiden kanssa antoi arvostuksen tunnetta. Haastatteluissa korostui yhden merkityksellisen yhteistyökumppanin merkitys, riittää että on yksi erityinen tuen antaja riippumatta roolista yhteistyöprojektissa. Haastatteluissa näkyi kyky analysoida omaa toimintaa ja reflektiolle suotiin hyvin mahdollisuus monien eri foorumeiden kautta. Esimerkiksi ryhmätapaamiset opiskelijoiden ja lehtoreiden kesken antoi mahdollisuuden vaihtaa kokemuksia ja sanoa miltä tuntui juuri silloin. Nämä kolme keskeistä vaikuttavaa kohtaa opiskelijan ammatillisen kasvuun Nuutinen (2008) on tuonut esille myös omassa tutkimuksessaan.

Nähdään että asiantuntijuudessa on monta ulottuvuutta ja osaaminen kehittyy usein vuorovaikutuksen kautta (Palonen & Gruber 2010, 42-43). Tämä opinnäytetyö toi esille, että opis-

kelijoiden oppimisympäristö on sisältänyt monta eri osa-aluetta ja siihen on liittynyt paljon vuorovaikutusta. Varsinkin vuorovaikutuksen laatu korostui tässä opinnäyteyössä. Oppimisympäristö on myös kattanut kaikki neljä osaelementtiä mistä integratiivinen pedagogiikka koostuu: asiantuntijuus, teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, itsesäätytieto ja sosiokulttuurinen tieto (Jääskelä, Klemola, Lerkkanen, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Eteläpelto 2013, 90-92).

Tässä opinnäytetyössä on yhdistynyt kaikki osa-alueet; Reflektiota on ollut paljon, henkistä kasvua on tapahtunut, sekä monipuolista vuorovaikutusta on ollut. Näyttää kuitenkin siltä että opiskelijoiden kokemukset omasta ammatillisesta kasvusta liittyvät vahvasti käytännön tietoon ja taitoon. Useat opiskelijat ovat kokeneet, että eivät ole juurikaan ammatillisesti kehittyneet tämän projektin aikana ja kyseenalaistivat omaa oppimaansa tulevaisuuden ammatissa. He eivät antaneet projektille kovinkaan tärkeää merkitystä omaa ammatillista kasvuaan ajatellen. Kun fenomenologis-hermeneuttisen näkökulman mukaan ajatellaan että kokemus muotoutuu sille ilmiölle annetun merkityksen kautta, niin eivätkö opiskelijat kokeneet tämän kontekstin merkityksellisenä oman ammatillisen kasvun takia.

Saatujen tuloksien mukaan opiskelijan ammatillista kasvua voisi tehostaa vaikuttamalla ilmiölle annettuun merkitykseen, avata tarkemmin opiskelijoille mitä projektityöskentely tuo mukanaan ja sekä mikä on sen hyöty opiskelijalle. Opinnäytetyöntekijöinä voidaan todeta, että koska olemme perehtyneet ilmiöihin, ammatillisen kasvun osa-alueisiin ja LbD:hen oppimisympäristönä, koemme, että olemme eritavalla osanneet hyödyttää projektityöskentelyä ammatillisen kasvun paikkana. Voidaan todeta, että opinnäytetyöntekijöinä sekä projektityön toteuttajina olemme tarkastelleet projektityöskentelyä eri ”linssien läpi”. Saatuja tuloksia voidaan käyttää myöhemmin hyödyksi vastaavissa työelämäprojekteissa. Jatkossa voisi selvittää, että millainen on opiskelijan motivaatio oppimiseen projektissa ja minkälaisia ennakkoodotuksia heillä on projektista. Nämä tulokset voisivat olla hyödyksi opiskelijoiden ohjauksessa. Opiskelijoiden oli vaikea tunnistaa osaa työelämän kriteereistä omassa projektissaan ja ammatillisen kasvun edistäjinä osittain varmasti siksi, että käsitteet olivat vieraita. Sen vuoksi voisi näitä käsitteitä jatkossa käyttää esimerkiksi arvioinneissa, että käsitteet tulisivat tutuksi ja opiskelijat näkisivät oppimisen eri osa-alueet laaja-alaisemmin.

7.1.2 Opiskelijoiden kokemus LbD-projektista oppimisympäristönä

Tämän opinnäytetyön tulokset osoittavat, että opiskelijan tehtäväkuva yhteistyöprojektissa oli laaja. Oppimisympäristö mahdollisti kokonaisvaltaisen lähestymistavan opiskelijoille ja heidän kokemus oppimisympäristöstä oli positiivinen. Oppimisympäristö tarjosi mahdollisuuden monipuoliselle osaamiselle, jossa haasteeksi osoittautui erityisesti projektin aikataulu ja ryhmien markkinointi.

Lbd toimintaympäristö edellyttää opiskelijalta vahvaa ammatillista identiteettiä ja eettistä osaamista. Lisäksi vaaditaan kykyä ajatella kriittisesti, ongelmaratkaisuosaamista, vahvaa itseohjautuvuutta, aloitteellisuutta ja yhteistyökykyä. (Lassila & Kallioinen 2011.) Hoitotyön työtehtävät ovat nykypäivänä laajempia, itsenäisempiä ja vastuullisempia kuin aikaisemmin. Työelämän nopeat muutokset tuovat mukanaan vaatimuksen elinikäiseen oppimiseen ja sopeutumiseen uusiin muutoksiin ja niiden tuottamiseen. (Tynjälä 2011, 79.) Tässä yhteistyöprojektissa työelämälähtöisyys toi mukanaan monipuolista osaamista, mutta myös haasteita. Projektin mahdollisti kokonaisvaltaisen lähestymistavan ja projektin loputtua kokemus siitä koettiin positiivisena. Haastetta toi erityisesti aikataulu, markkinointi ja oleellisen tiedon löytäminen. Projektin liittyi paljon epävarmuutta ja stressaavia tekijöitä, osallistujat osasivat kuitenkin nähdä nämä vahvistavina tekijöinä oman henkisen kasvun ja johtamisosaamisen kannalta.

On osoitettu, että opiskelijat kokevat osaavansa hyvin soveltaa oppimiaan teoretietoja sekä tutkitun tiedon soveltamista käytäntöön. Soveltaminen käytäntöön antoi myös perusteluja omalle toiminnalleen. Taidot ja oman työn arvioiminen kehittyivät myös hanketyön kautta. (Hiller-Ikonen, Lehmuksaari, Nieminen & Vepsä-Komula 2006.) Tämän opinnäytetyön aineistossa tuli ilmi, että melkein kaikki osallistujat olisivat kaivanneet enemmän kliinisten taitojen kehittymistä ja kyseenalaistivat projektissa oppimiensa taitojen hyödyllisyyden työelämässä. Sairaanhoidajan ammatillisiin valmiuksiin kuuluu myös Mäkipään ja Korhosen mukaan (2011, 20) kliinisen hoitotyön osaaminen. Tällaisen konkreettisen osaamisen kehittyminen tässä projektissa jäi kokonaan puuttumaan.

Vattulainen (2011) toteaa tutkimuksessaan, että LbD:n toteuttaminen on haastavaa jos tavoitteena on opetella perusasioita hoitamisesta tai omaa ammatillista viitekehystä. Hänen mukaan LbD-malli toimii erityisesti syventävissä opinnoissa. Taatila (2014, 56) on juuri pohtinut pragmaattisessa LbD-toimintamallissa saavutettua osaamisen tasoa ja onko oppimisella siirtoarvoa, sekä liittyykö osaaminen yksittäisiin keinoihin selviytyä tilanteista. Osallistujat pystyivät näkemään, että tässä projektissa saavutettu oppiminen mahdollisesti hyödyttää myöhemmin työelämässä. Mahdollisesti opiskelijoille olisi ollut hyötyä, että LbD-toimintamalli ja siinä oppiminen olisi avattu heille tarkemmin, koska nähdään että eri osapuolten on hyvä tunnistaa kehittämispohjaisen oppimisen erityispiirteet ja nähdä ne ammatillisen kasvun edistäjänä. (Ignatius, Karhunen & Kukkonen 2008). Haastattelussa osallistujat näkivät onnistuneensa projektin johtamisessa ja toteutuksessa, mutta heidän on vaikea ymmärtää siinä saavutettua päämäärää. Opiskelijoilla näyttää olevan erilaiset tavoitteet koulutuksen sisällön suhteen kuin mitä opetussuunnitelma tavoittelee.

Tämän opinnäytetyönaineiston perusteella voidaan todeta että oppimisympäristön aiheuttamaa stressiä koettiin monen eri tekijän kautta. Alkuvaiheen tietämättömyys ja projektin keskenäinen toteutussuunnitelma aiheutti suurimman stressitekijän. Markkinointi ja työelämäedustajien sitouttamattomuus toi suurta epävarmuutta koko ryhmän toteutumiselle ja koettiin, että markkinoiminen vaatii erityistä osaamista johon nyt ei ollut koulutusta. Taatila (2014, 52) ehdotta että stressin sietämistä voisi jopa olla osa opetussuunnitelmaa. Näissäkin haastattelussa koettiin, että oma stressinsietokyky oli kehittynyt ja epävarmuuden sieto parantunut.

LbD- mallissa nähdään että tutkimuksellisuus toteutuu oppimisympäristön kautta, kun tutkimus on läheisesti yhdistetty työelämäkehitykseen ja uusien innovaatioiden tuottamiseen (Raij 2014, 16.) Opiskelijoiden oli hankala hahmottaa tätä yhteyttä ja he kokivat tutkimuksellisuuden haasteena. Tässä yhteistyöprojektissa työelämäedustajien kanssa toteutui opiskelijoiden oppimisympäristön kokemuksellisuus, kumppanuus, autenttisuus, luovuus, sekä tutkiva asenne. Vaikka opiskelijat saavuttivat kaikkia oppimisympäristön osa-alueita, oli heidän vaikea hahmottaa tästä tietystä kontekstista saavutettu hyöty laaja alaisemmin ja opitun tiedon siirtoarvo. Kokemus oppimisympäristöstä muovautuu sille annetun merkityksen kautta.

Opinnäytetyön tulokset osoittivat että varsinkin markkinointiosaaminen koettiin puutteelliseksi ja siihen toivottiin lisää koulutusta ja tukea. Työelämän yhteistyökumppani koettiin merkittäväksi tekijäksi ja toivottiin kumppanin olevan sitoutunut projektiin jo alkuvaiheessa. Lehtoreilta toivottiin enemmän palautetta ja henkilökohtaisempaa ohjausta, joka tukisi opiskelijoita paremmin. Voidaan todeta että LbD- oppimisympäristö haastaa opiskelijan suoriutumaan käytännössä, sekä soveltamaan tietonsa ja taitonsa tarkoituksenmukaisella tavalla. Tätä prosessia voi tukea sillä, että opiskelijat ymmärtäisivät paremmin LbD projektin tarkoituksen, jotta he tunnistaisivat kehittämispohjaisen oppimisen. Ehdotamme, että jatkossa tulisi panostaa avaamaan opiskelijoille tarkemmin LbD:n tuoma merkitys ja mitä oppimisympäristön ominaispiirteet (autenttisuus, kumppanuus, kokemuksellisuus, tutkimuksellisuuteen perustuva ja uutta luova toiminta) käsittävät. Myös tässä osassa nähdään, että käsitteiden avaaminen ja tutuksi tekeminen olisivat avain-asemassa.

7.2 Opinnäytetyön eettiset kysymykset

Laadullisen tutkimuksen yksi heikko kohta on koettu olevan, miten tulee määritellä hyvä tutkimus. Tutkimus ja sen eettisyys voidaan karkeasti jakaa kahteen eri näkökulmaan: tutkimuksesta saadut tulokset, sekä tutkijan arvot ja päätökset mitkä vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin. Hyvälle laadulliselle tutkimukselle voidaan kuitenkin Tuomen ja Sarajärven (2009, 125-127) mukaan asettaa sellaiset vaatimukset, että tutkimuksen tulee noudattaa sisäistä johdonmukaisuutta ja olla eettisesti kestävä. Sisäinen johdonmukaisuus ilmenee varsinkin tutki-

muksen yhteenvedossa, esimerkiksi sen kautta että minkälaisia lähteitä on käytetty. Tutkimuksen laatu on eettisesti kestävä kun koko tutkimus prosessi on huolellisesti ja asianmukaisesti suoritettu.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on Suomessa asettanut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) edistämään tieteellistä hyvää käytäntöä. Edistämisen yhtenä toimintana on luotu yhteisiä pelisääntöjä. Hyvän tieteellisen käytännön keskeisiä lähtökohtia ovat seuraavat asiat, mitkä ovat myös vaikuttaneet tähän opinnäytetyöhön. Tutkimuksen tulee noudattaa rehellistä toimintaa, huolellisuutta ja tarkkuutta koko tutkimuksen prosessin aikana. Tutkimuksen tiedonhankinta, prosessi ja arviointi suoritetaan avoimesti ja vastuullisesti. Muiden työtä tulee arvostaa ja kunnioittaa sekä viitata muiden tekemiin julkaisuihin asianmukaisella tavalla. Kaikki tutkimuksen vaiheet raportoidaan ja saatu aineisto tallennetaan asianmukaisesti. Hankitaan myös tarvittavat tutkimusluvut. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Tässä opinnäytetyössä olemme noudattaneet yllä mainittuja kohtia. Opinnäytetyö on huolellisesti suoritettu, analyysivaiheelle on suotu paljon aikaa, eikä työn kanssa ole kiirehditty. Opinnäytetyö julkaistaan kaikkien saataville Theseus- verkkosivuilla. Tutkimuslupa on haettu johtaja Hilikka Heinonselta, ja se on myönnetty. Laurean opinnäytetyölle tulee aina hakea tutkimuslupa, mikäli tutkimus kohdistuu Laurean organisaatioon, opiskelijoihin tai henkilökuntaan. (Liite 3)

Tiedonhankinnassa ja osallistujien tietojen suojaamisessa on myös noudatettu hyvän tutkimuksen periaatteita. Osallistujille kuuluu, että heille selvitetään ja kerrotaan tutkimuksesta ja sen tavoitteista. Osallistuminen on vapaaehtoista ja heillä on oikeus ymmärtää mistä tutkimuksessa on kyse. Tutkimus ei saa tuottaa vahinkoa osallistujalle ja osallistumisen kautta saavutettu tieto on luottamuksellista. Lisäksi kuuluu, että osallistuminen on anonyymistä ja tutkijan tulee toimia vastuullisesti osallistujaa kohtaan ja ylläpitää tehtyjä sopimuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tässä kyseisessä opinnäytetyössä haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista ja tapahtui anonyymisti. Opinnäytetyön kohderyhmälle lähetettiin kutsut sähköpostitse missä oli saatekirje ja teemahaastattelun runko. Kirjeestä kävi ilmi opinnäytetyön tarkoitus, vapaaehtoisuus ja nimettömyys. Aineisto käsiteltiin luottamuksellisesti eikä kukaan muu ole kuunnellut nauhoitteita tai nähnyt videotallennuksia kun opinnäytetyön tekijät. Opinnäytetyön tulokset raportoidaan ryhmätasolla eikä näin ollen ole mahdollista tunnistaa yksittäisiä osallistujia.

7.3 Opinnäytetyön luotettavuuden tarkastelu

Tarkasteltaessa opinnäytetyön luotettavuutta arvioidaan tehtyä tutkimusta. Arviointiin ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeata ohjetta miten laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida. Tuomen ja Sarajärven (2009, 140-141) mukaan, mutta he ehdottavat seuraavien kohteiden avaamisen: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, tutkijan omat sitoumukset, aineiston ke-

ruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja suhde, kesto, aineiston analyysi, luotettavuus ja raportointi.

Tässä opinnäytetyössä, joka alkoi tammikuussa 2015 ja valmistui lokakuussa 2015, oli tavoitteena perehtyä työelämälähtöiseen projektityöskentelyyn osana sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillista kasvua. Aiheeseen päädyttiin opinnäytetyöntekijöiden omasta mielenkiinnosta asiaa kohtaan sekä yhteistyökumppanin ehdotuksesta arvioida tehtyä projektia prosessina. Tavoitteena oli tuottaa tietoa, josta on hyötyä myös tulevaisuudessa vastaavanlaisissa projekteissa. Opinnäytetyön tekijöiden mielenkiinto ja motivaatio opinnäytetyötä kohtaan ovat edesauttaneet opinnäytetyön suorittamisessa oikeaoppisesti. Lisäksi opinnäytetyöntekijöiden asenne LbD-oppimisohjelmasta näkökulmaa kohtaan on muuttunut ja syventynyt opinnäytetyön aikana tuoden mukanaan suuremman omakohtaisen hyödyn yhteistyöprojektista.

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin ryhmä-teemahaastattelua. On etu käyttää ryhmähaastattelua aineistonkeruumenetelmänä, kun halutaan ymmärtää laajemmin jotain tiettyä aluetta (Thomsson 2010, 28). Aineisto oli todennäköisesti laajempi, kuin mitä esimerkiksi kyselylomake olisi tuottanut. Haastattelun yksi tärkeä etu on sen joustavuus ja keskeisin tavoite on kerätä mahdollisimman paljon tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009,3). Koska teemahaastattelu menetelmänä oli opinnäytetyöntekijöille uusi, tutustuttiin etukäteen tarkasti aiheeseen. Istunnot sekä nauhoitettiin, että tallennettiin suositusten mukaisesti. Osallistujien kokemukset ja ajatukset saatiin hyvin kerättyä. Haasteeksi osoittautui kysymysten esittäminen haastatteluun osallistuville riittävän selkeässä muodossa. Haastattelurunkoa ei testattu ennen varsinaista ensimmäistä haastattelua toisella ryhmällä, mikä olisi varmasti auttanut haastattelun suunnittelussa ja toteutuksessa. Ensimmäisen haastattelun ja litteroinnin jälkeen arvioitiin teemahaastattelun runkoa ja sen apukysymyksiä uudelleen, mikä johti siihen että apukysymyksiä hieman muutettiin. Kysymyksistä haluttiin entistäkin selkeämmät, kun huomattiin, että osallistujien oli hankala vastata niihin. Haastatteluun osallistui yhdeksän yhteistyöprojektin opiskelijaa yhdestätoista. Yksi osallistujista oli projektiin osallistunut opinnäytetyöntekijä. Osallistumatta jäi näin ollen vain yksi yhteistyöprojektissa mukana ollut opiskelija. Haastateltavaksi valittiin kaikki opiskelijat jotka osallistuivat projektiin, koska ryhmä oli melko pieni ja kaikkia osallistujia haluttiin kuulla. Ryhmähaastattelutilanne toimi hyvin ja ilmapiiri oli luottavainen. Jokainen osallistuja osallistui vapaaehtoisesti keskusteluun. Haastattelutilanteessa vallitsevaan vapautuneeseen ilmapiiriin vaikutti varmasti se, että haastattelijat/ haastattelijat olivat opiskelijakavereita.

Opinnäytetyöntekijöiden kokemattomuus aineiston analyysissä saattaa vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Analyysivaiheeseen on kuitenkin suunniteltu paljon aikaa ja luotettavuutta parantava asia on, että analyysiä on tehty parityöskentelyinä. Myös aineiston sisällönanalyysi suoritettiin asteittain ja ohjeiden mukaan teoreettisen viitekehyksen mukaisesti. Aineiston

analysointivaihe selvitettiin mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston analysoinnissa käytettiin apuna taulukoita joissa nostettiin esille pääkategoriat, yläkategoriat ja alakategoriat, sekä alkuperäisilmaisut ja pelkistetyt ilmaukset. Opinnäytetyöntekijät ovat myös pyrkineet luomaan kattavan viitekehyksen sekä tutkimaan ja oppimaan lisää kyseisestä aiheesta, että metodologiasta. Aineistosta noussut tieto on pyritty kategorioiden mukaisesti esittämään selkeästi. Sisällönanalyysillä pyritään luomaan selkeää ja sanallista kuvausta ilmiöstä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 108). Haaste aineiston raportissa on tuoda esille samalla melko eriävät mielipiteet, kuin myös samankaltaiset mielipiteet. Tulosten pohdinnassa selvisi yksi puute mitä olisi voinut lisätä ymmärrystä ilmiötä kohtaan. Taatila (2014, 52) huomauttaa että voimavara projektityössä nähdään olevan opiskelijan motivaatio aihetta kohtaan. Olisi pitänyt kysyä motivaatiosta sekä selvittää, minkä merkityksen opiskelijat antavat oppimisympäristölle. Lopuksi voidaan todeta, että johtopäätökset ovat linjassa teoreettisen viitekehyksen mukaan.

Lähteet

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski L. 2013. Kasvatussosiologia. 5.painos. Juva: PS-kustannus.

Auvinen, P., Mäkelä, J. & Peisa, S. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyön arviointi, loppuarviointi 30.3.2007. Laurean julkaisu B 24.

Auvinen, P., Kauppi, A., Kotila, H., Loikkanen, A., Markus, A., Peltokangas, N., Holm, K. & Kajaste, M. 1/2010. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysiköt 2010-2012. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja.

http://www.kka.fi/files/932/KKA_0110.pdf

Eloranta, T. & Virkki, S. 2012. Sairaanhoidajan tulevaisuuden taitoprofiili. ProGradu. Viitattu 20.1.2015.

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/83557/gradu05902.pdf?sequence=1>

Eskelinen, A. 2013. Virtu-hanke oppimisympäristönä. Viitattu 1.2.2015

<http://www.virtuproject.fi/wp-content/uploads/2013/06/VIRTU-hanke-oppimisymp%C3%A4rist%C3%B6n%C3%A4.pdf>

Gillham, B. 2008. Forskningsintervjun -tekniker och genomförande. Översättning Emily Gromark. Malmö: Studentlitteratur.

Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen: kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi, Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Viitattu 20.2.2015

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66674/978-951-44-8290-8.pdf?sequence=1>

Hiller-Ikonen, A., Lehmissaari, R., Nieminen, P. & Vepsä-Komula, I. 2006. Learning by developing-oppimismalli terveydenhoitajaopiskelijoiden ammatillisen osaamisen edistäjänä perhehoitotyöhankkeessa. Teoksessa Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M-L., Lepistö, L., Minna Pulli, M. & Rinne T. (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurean julkaisu B11, 46-58.

Inno-Vointi. 2013. Prosessien mallintaminen. Inno-Vointi hanke: Työterveyslaitoksen, Aalto-yliopiston BIT-tutkimuskeskuksen ja VTT:n yhteinen tutkimushanke. Viitattu 13.2.2014.

<http://www.inno-vointi.fi/fi/tyokaluja/kokeilu/prosessien-mallintaminen>

Ignatius J., Karhunen H., Kukkonen M-L. 2008. Harjoittelu asiantuntijaksi kehittymisen edistäjänä ammattikorkeakoulussa. Kehittämispohjaisen oppimisen toimintamalli (LbD) harjoittelussa. Vantaa: Laurean julkaisu D 04.

Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-L., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2013. Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Järvinen, R., Nordlund, A. & Taajamo, T. 2006. Vertaisryhmä ohjaajakoulutus, Kouluttajan opas. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Kallioinen O. 2008. Näkökulmia oppimiseen ja osaamisen kehittymiseen LbD toimintamallissa. Teoksessa Kallioinen O. (toim.) Näkökulmia oppimiseen ja osaamisen kehittymiseen LbD-toimintamallissa. Laurean julkaisu A 61, 112-135.

Kleemola U. 2013. Integriivinen opetus ja oppiminen Hankeraportti. Viitattu 11.2.2015.

<https://www.jyu.fi/hankkeet/interaktiivinen/Tutkimus/interaktiivinen-loppuraportti>

Kukkola O. 2011. Ensiavun opetus LbD-projektina syksyllä 2008 Porvoon Laureassa. Teoksessa Salmi L. & Kupari K. (toim.) Learning by Developing - polkuja uudistuvaan opettajuuteen. Helsinki: Laurean julkaisu B 46, 95-104.

- Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. 2009. Lapsiperheiden hyvinvointi 2009, THL. viitattu 25.2.2015
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80047/0e6f5676-9ccf-4490-8496-45c7b3acce5f.pdf?sequence=1>.
- Lassila, E. & Kallioinen, O. 2011 Opetuksen ja ohjauksen laatu Laureassa 2007-2009. Vantaa: Laurea julkaisu B43.
- Laurean 2015a. Sairaanhoidajakoulutus. Opetussuunnitelma.
https://soleops.laurea.fi/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjOps/tab/tab/cssrep?ryhma_id=10041392&valkiel=fi&stack=push3
- Laurea 2015b. Opinnäytetyö. Opinnäytetyöohje.
<https://live.laurea.fi/fi/opiskelijalle/opinnaytetyo/Sivut/default.aspx>
- Lonkainen, A-R. 2008. Hoitotyön opiskelijoiden ammatillinen kasvu ja siihen saatava tuki. ProGradu. Viitattu 20.2.2015.
http://www.utu.fi/fi/yksikot/med/yksikot/hoitotiede/julkaisut/Documents/abstraktit_2008/lonkainen.pdf
- Löfman, P. 2014. Tapaustutkimus itseohjautuvuudesta sairaanhoidajakoulutuksen eri vaiheissa. Viitattu 18.2.2015.
http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1468-2/urn_isbn_978-952-61-1468-2.pdf
- Niinistö-Sivuranta, S. 2013. Sanoista syntyy yhteinen merkitys? Kommunikointitaidot luovassa oppimisympäristössä ja ammatillisessa kasvussa ammattikorkeakoulun visuaalisilla suunnittelualoilla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Viitattu 10.2.2015
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68132/978-951-44-9130-6.pdf?sequence=1>
- Nuutinen, S. 2008 Työssäoppimisen merkitys ammatillisen identiteetin rakentumiselle. Väitös. Viitattu 20.2.2015.
<https://tampub.uta.fi/handle/10024/79361>
- Minedu. Opetus- ja kulttuuriministeriö, viitattu 10.2.2014
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html>
- Mäkipää, S. & Korhonen, T. 2011. Mistä asiantuntijuus muodostuu? Teoksessa Ranta I. (toim.) Sairaanhoidaja asiantuntijana. Hoitotyön vuosikirja 2011. Helsinki: Suomen Sairaanhoidajaliitto, 12-23.
- Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita
- Palonen T. & Gruber H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa Collin K., Paloniemi S., Rasku-Puttonen H., Tynjälä P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. 2.painos. Helsinki: WSOYpro, 41-56.
- Paloniemi S., Rasku-Puttonen H. & Tynjälä P. 2011. Asiantuntijuudesta identiteettiin- Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa Collin K., Paloniemi S., Rasku-Puttonen H., Tynjälä P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. 2.painos. Helsinki: WSOYpro, 13-37.
- Raij, K. 2014. Learning by Developing in higher education. Teoksessa Raij, K. (toim.) Learning by developing action model. Laurea julkaisu 36, 10-22.
- Rauhala P. 2009. LbD ja arvioinnin haasteet aluekehityksen näkökulmasta. Teoksessa Ora-Hyytiäinen, E. (toim) Learning by Developing-toimintamalli ja arvioinnin haasteet. Helsinki: Laurea julkaisu B 32, 32-42.

- Rust C., Price M. & O`Donovan B. 2003. Improving Students' Learning by Developing their Understanding of Assessment Criteria and Processes. Teoksessa *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 28, No. 2, 2003, 147-164. Viitattu 8.2.2015
https://castl.duq.edu/Conferences/Library03/PDF/FOV1-0001497D/Rust_C.pdf
- Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A., Eskola, J., Kuula-Luumi, A., Rissanen, R. & Karvonen, I. KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto.
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_2.html
- Salmi L. 2011. Learning by Developing -mallin soveltaminen opintojen alussa. Teoksessa Salmi L. & Kupari K. (toim.) *Learning by Developing - polkuja uudistuvaan opettajuuteen*. Helsinki: Laurean julkaisu B 46, 84-94.
- Stolt J. 2011. Opiskelijasta sairaanhoitajaksi, käytännön harjoittelujaksot sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumisen tukena. ProGradu viitattu 20.2.2015.
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76745/Stolt.Jaana.pdf?sequence=1>
- Taatila V. & Katariina Raij 2012. Pragmatismi ammattikorkeakoulutuksen kasvatustilafilosofisena valintana- Case LbD. Teoksessa Kotila H. & Mutanen A. (toim.) *Käytäntöä tutkimassa*. Vantaa: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 96-115.
- Taatila V. 2011. Yrittäjäksi LbD:llä -Case Cambridge. Teoksessa Salmi L. & Kupari K. (toim.) *Learning by Developing - polkuja uudistuvaan opettajuuteen*. Helsinki: Laurean julkaisu B 46, 72-83.
- Taatila V. 2014. Some Experience-based Considerations on the LbD Action Model. Teoksessa Raij K. (toim.) *Learning by Developing Action Model*. Espoo: Laurea julkaisu 36, 50-58.
- Timonen P. 2008. Opiskelijan ammatillisen kehittymisen edistäminen opinnäytetyön tekemisen avulla. Lisensiaatin tutkinto. Viitattu 20.2.2015
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/76490/lisuri00083.pdf?sequence=1>
- Thomsson H. 2010. Reflexiva intervjuer. 2:a upplagan. Malmö: Studentlitteratur.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 5.8.2015
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut
- Vattulainen S. 2011. Kehittämispohjainen oppiminen Kuitinmäen yläkoulun terveyden edistämisen hankkeessa. Teoksessa Salmi L. & Kupari K. (toim.) *Learning by Developing - polkuja uudistuvaan opettajuuteen*. Helsinki: Laurean julkaisu B 46, 49-61.
- Virtuaali ammattikorkeakoulu 2007. Ylemmän AMK- tutkinnon metodifoorumi. Viitattu 25.2.2015.
<http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/0709019/1193463890749/1193464131489/1194289380312/1194290540422.html>
- Vyakarnam S., Illes K., Kolmos A., Madritsch T. 2008. MAKING A DIFFERENCE, A Report on Learning by Developing - Innovation in Higher Education at Laurea University of Applied Sciences. Laurean julkaisu B26.

Taulukot

| | |
|---|----|
| Taulukko 1: Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmaisuista pelkistämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110)..... | 27 |
| Taulukko 2: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta reflektio-osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmaisuista pelkistämiseen | 29 |
| Taulukko 3: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta reflektio osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistämisestä osaamisalueeksi | 29 |
| Taulukko 4: Projektissa tunnistetut reflektio-osaamisen osaamisalueet | 29 |
| Taulukko 5: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta eettisestä osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmaisuista pelkistämiseen | 30 |
| Taulukko 6: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta eettisestä osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistämisestä osaamisalueeksi | 30 |
| Taulukko 7: Projektissa tunnistetut eettisen osaamisen osaamisalueet | 31 |
| Taulukko 8: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta viestintä osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmaisuista pelkistämiseen | 31 |
| Taulukko 9: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta viestintä osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistämisestä osaamisalueeksi | 32 |
| Taulukko 10: Projektissa tunnistetut viestintä-osaamisen osaamisalueet | 32 |
| Taulukko 11: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta johtamis-osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmaisuista pelkistämiseen | 33 |
| Taulukko 12: Esimerkkejä opiskelijoiden tunnistamasta johtamis-osaamisesta ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistämisestä osaamisalueeksi | 34 |
| Taulukko 13: Projektissa tunnistetut johtamis-osaamisen osaamisalueet | 34 |
| Taulukko 14: Yhteenvetotaulukko ammatillisen kasvun työelämäosaamisen kriteereiden osaamisen alueista ja projektissa tunnistetuista osaamisalueista | 35 |
| Taulukko 15: <i>Esimerkkejä opiskelijoiden kokemuksista liittyen autenttiseen oppimisympäristöön ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmaisuista pelkistämiseen</i> | 36 |
| Taulukko 16: Esimerkkejä opiskelijoiden kokemuksista liittyen autenttiseen oppimisympäristöön ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistetyistä ilmaisuista | 37 |
| Taulukko 17: Esimerkkejä opiskelijoiden kokemuksista liittyen autenttiseen oppimisympäristöön ja sisällönanalyysin etenemisestä | 37 |
| Taulukko 18: <i>Esimerkkejä opiskelijoiden kokemuksista liittyen kumppanuuden toteutumiseen projekin eri osapuolten kanssa ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmaisuista pelkistämiseen</i> | 38 |
| Taulukko 19: Esimerkkejä opiskelijoiden kokemuksista liittyen kumppanuuden toteutumiseen eri osapuolten kanssa ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistetyistä ilmaisuista | 38 |
| Taulukko 20: Esimerkkejä opiskelijoiden kokemuksista liittyen kumppanuuden toteutumiseen eri osapuolten kanssa ja sisällönanalyysin etenemisestä | 38 |

| | |
|---|----|
| Taulukko 21: Esimerkkejä kokemuksen merkityksestä opiskelijoiden näkökulmasta ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmaisista pelkistämiseen | 39 |
| Taulukko 22: Esimerkkejä kokemuksen merkityksestä opiskelijoiden näkökulmasta ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistetyistä ilmaisista | 40 |
| Taulukko 23: Esimerkkejä kokemuksen merkityksestä opiskelijoiden näkökulmasta ja sisällönanalyysin etenemisestä kehittämispohjaisen oppimisympäristön osa-alueesta ominaispiirteeseen..... | 40 |
| Taulukko 24: Esimerkkejä luovuuden toteutumisesta LbD- oppimisympäristössä opiskelijoiden kokemana ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmaisista pelkistämiseen | 41 |
| Taulukko 25: Esimerkki luovuuden toteutumisesta LbD- oppimisympäristössä opiskelijoiden kokemana ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistetyistä ilmaisista oppimisympäristön osa-alueeseen | 41 |
| Taulukko 26: Esimerkkejä luovuuden toteutumisesta LbD- oppimisympäristössä opiskelijoiden kokemana ja sisällönanalyysin etenemisestä kehittämispohjaisen oppimisympäristön osa-alueesta ominaispiirteeseen | 41 |
| Taulukko 27: Esimerkkejä tutkivan asenteen toteutumisesta opiskelijoiden kokemana LbD- oppimisympäristössä ja sisällönanalyysin etenemisestä alkuperäisilmaisista pelkistämiseen | 42 |
| Taulukko 28: Esimerkkejä tutkivan asenteen toteutumisesta opiskelijoiden kokemana LbD- oppimisympäristössä ja sisällönanalyysin etenemisestä pelkistetyistä ilmaisista oppimisympäristön osa-alueeseen | 42 |
| Taulukko 29: Esimerkkejä tutkivan asenteen toteutumisesta opiskelijoiden kokemana LbD- oppimisympäristössä ja sisällönanalyysin etenemisestä kehittämispohjaisen oppimisympäristön osa-alueista ominaispiirteeseen..... | 42 |
| Taulukko 30: LbD oppimisympäristön ominaispiirteet ja opiskelijoiden kokemat osa-alueet | 44 |

Liite 1 Projektin aikataulu ja koulutuksen sisältö

Projektin aikataulu ja koulutuksen sisältö

1. 31.10.2014 12.45-14.15 MLL esittäytyminen sekä vanhemmuuden tukeminen kehittämisprojektin esittäminen, Jaana Dolk
2. 11.11.2014 mennessä: Projekteihin haku
3. 26.11.2014 Aloituskokous MLL- vanhemmuuden tukeminen - projektiryhmän kanssa
4. 12.12.2014 Ohjaa onnistuneesti -koulutuksen, 1 osa sisältö:
 - Koulutuksen sisältö ja aikataulu
 - Tutustuminen
 - Toiveet ja odotukset
 - MLL ja vertaisuus
 - Ryhmytyminen, ryhmän pelisäännöt, ohjaajan ja ryhmäläisten roolit
 - Oman ryhmän suunnittelu
 - välitehtävän antaminen
5. 26.1.2015 Ohjaa onnistuneesti -koulutuksen, 2 osa, sisältö:
 - Välitehtävän purku
 - hyvän ryhmän edellytykset
 - Ohjaajana toimiminen
 - Haastavat tilanteet
 - Oman ryhmän aloituksen suunnittelu
 - Ryhmän arviointi
 - Koulutuksen arviointi ja palaute
 - Todistusten jako ja koulutuksen päätös
6. Vk. 6/8, vertaistukiryhmien aloitus.
7. Vk. xx, vertaistukiryhmien lopetus.
8. Ohjaustilanteita tarpeen mukaan, noin X kertaa

Liite 2 Teemahaastattelun saatekirje ja teemahaastattelun runko

Hyvä opiskelija kollega ja vertaistukiryhmän ohjaaja,

Opiskelijan elämään sisältyy monenlaisia ilonaiheita, mutta myös haastavia tilanteita. Tule mukaan arvioimaan kehittämistehtävän toteutusta. Sinut on kutsuttu mukaan ryhmähaastatteluun, ryhmä 1: 24.4 kello 10.30 tila:3421 **tai** ryhmä2: 11.5, kello 10.30 tila:1408

Haastattelu on osa opinnäytetyötämme. Opinnäytetyömme tarkastelee ”pien-ten lasten vanhempien tukeminen”-kehittämiprojektin toteutusta, Laurean Learning by Developing toimintamallin sekä opiskelijoiden ammatillisen kehityminen prosessin kautta.

Aineiston keruu tehdään ryhmähaastattelun muodossa. Ryhmähaastattelut tulemme taltioimaan sekä nauhoittamaan. Antamasi tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä henkilöllisyytesi tule esille missään vaiheessa.

Tähän lomakkeeseen on koottu keskeisiä asioita jotka edistävät ammatillista kehittymistä ja osaamisalueita. Haastattelun avulla haluamme tarkastella kehittämistyön koko prosessia ja sen mahdollisia kehittämisen alueita.

Lähetämme sinulle jo näin ennakkoon teemahaastattelun aiheet ja kysymykset, jotta voit rauhassa ensin tutustua niihin.

Tervetuloa, *Hanna Wargh ja Therese Pihlström*

Opinnäytetyön nimi: Yhteistyöhankeen kautta asiantuntijaksi
Opinnäytetyön ohjaaja: Lilja Palo

Liite 2 Teemahaastattelun saatekirje ja teemahaastattelun runko

Teemahaastattelu

Laurean yhteiset työelämäosaamisen kriteerit on jaettu viiteen eri osaamisen alueeseen: reflektio-osaaminen, eettinen osaaminen, viestintä-osaaminen, innovaatio-osaaminen ja johtamis-osaaminen. Näistä työelämäosaamisen kriteereistä on nostettu teemat haastattelulle:

Reflektio-osaaminen: LbD mallissa nähdään että kokemus itsessään tuottaa osaamista tai että kokemus prosessina tuottaa uutta toimintaa.

1. *Millaisena koitte oman roolinne projektissa?*
2. *Millä tavoin toimintatapanne muuttuivat tai kehittyivät projektin aikana?*

Eettinen osaaminen. Opiskelija noudattaa tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. Opiskelijan tulee ottaa vastuuta omasta ja ryhmän toiminnasta sekä tehdä eettisesti kestäviä päätöksiä.

3. *Minkälaisia asiakaslähtöisiä ratkaisuja teitte projektin aikana?*
4. *Millaisia asioita huomioitte toiminnan suunnittelussa?*

Viestintä-osaaminen. Yhteistyö pohjautuu molemminpuoliseen luottamukseen ja yhteistyösopimukseen. Kaikki yhteistyön osapuolet ovat tasavertaisia.

5. *Millä tavalla vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne muiden projektissa mukana olleiden kanssa toteutui?*
6. *Saitteko tarpeeksi tukea ja työvälineitä ”ohjaa onnistuneesti” – koulutuksesta? Mitä olisitte kaivanneet lisää?*

Innovaatio-osaaminen. LbD:n yksi perustehtävistä on tuottaa uutta osaamista ja toimintaa sekä parantaa valmiuksia toimia alati muuttuvassa toimintaympäristössä.

7. *Tuliko ohjaustilanteissa vastaan ongelmia? Miten ratkaisitte nämä? Ja oliko tilanteita mitä te ette pystyneet ratkaisemaan omin neuvoin?*
8. *Mitä uutta osaamista ja toimintaa tuotitte projektin aikana?*

Johtamis-osaaminen. Opiskelijan tulee osata johtaa ja kehittää kehittämishanketta sekä toimia ennakoidusti.

9. *Miten teitä tuettiin projektin johtamisessa ja toteuttamisessa? Mitä olisitte kaivanneet lisää?*
10. *Miten asetitte tavoitteet projektille ja itsellenne. Toteutuivatko nämä tavoitteet?*

Liite 3 Lupahakemus

| | |
|--|--|
| Nimi: <i>Therese Pihlström ja Hanna Wargh</i> | |
| Tehtävä/virka-asema/oppiarvo: <i>Laurean amk.opiskelijoita</i> | |
| Osoite: | |
| Puhelinnumero: | |
| Sähköposti: | |
| Päiväys: <i>24.3.2015</i> | |
| Työn [tutkimuksen, opinnäytetyön, jatkokutukinnon] tekijä/t: | Pihlström Therese ja Wargh Hanna |
| Koulutusohjelma/ korkeakoulu/ yliopisto: | Hoitotyön koulutusohjelma amk-opinnäytetyö |
| Toimipiste: | Laurean ammattikorkeakoulu, Porvoon osasto |
| [tutkimuksen, opinnäytetyön, jatkokutukinnon] Ohjaaja/ohjaajat: | Ohjaaja: Lilja Palo |
| Työn/tutkimuksen nimi: | Yhteistyöhankkeen kautta asiantuntijaksi |
| Tavoitteet/ tutkimusongelma: | Tavoitteet: <ol style="list-style-type: none"> 1. haluamme tutkia ohjaajien ammattitaidon kehittymistä LbD projektin aikana 2. pienten lasten vanhempien vertaistukiryhmä-projektin arviointi ja mahdollinen kehittäminen. |

Liite 3 Lupahakemus

| | |
|--|--|
| | <p>Opinnäytetyön kysymykset ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mitä kehittämisen tarpeita ”pienien lasten vanhempien tukeminen”-projektin arvioiminen toi esille? 2. Millä tavalla kehittyi sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen asiantuntijuus LbD projektin aikana? 3. Minkälaisena oppimisympäristönä opiskelijat kokivat LbD projektin? |
| <p><i>Tarvittavien tietojen / aineistojen määrittely:</i> <i>Tarkka rajausta mitä tietoja tarvitaan, missä tiedostomuodossa ne tarvitaan ja miten tiedot toimitetaan tutkimusluvan hakijoille:</i></p> | <p>Haluamme kerätä aineistoa ryhmähaastattelun kautta. Valitsimme menetelmän sen takia että haluamme saavuttaa suurempaa ymmärrystä yhteistyö-projektia kohtaan ja haluamme kuulla kaikkia 9 muuta opiskelijaa jotka osallistuivat tähän projektiin.</p> <p>Koska tavoitteena on haastatella muita yhteistyö-projekti ohjaajia, emme tarvitse heidän yhteystietoja.</p> |
| <p><i>Aikataulu (noin kahden kuukauden tarkkuudella):</i></p> | <p>Aineiston keruu 4-5.2015</p> |
| <p><i>Liitteet (edellyttään: tutkimussuunnitelma, kyselylomake, teemahaastattelurunko jne.):</i></p> | <p>Liitteet: opinnäytetyösuunnitelma, pitää sisällään saatekirjeen sekä teemahaastattelu rungon.</p> |

Liite 3 Lupahakemus

| | | | | |
|---|--------------------------------|---|----------------------------------|--|
| Päätöksentekijä täyttää Laureassa | Tutkimuslupa myönnetään | X | Tutkimuslupaa ei myönnetä | |
| | Perusteet | | | |
| Päätöksentekijä nimi ja päivämäärä | Hilkka Heinonen 7.4.2015 | | | |

