

Opinnäytetyö YAMK  
Kliininen asiantuntija  
2019

Marika Leppänen

# OPISKELIJAOSASTO

– kättilöopiskelijoiden ammatillisen osaamisen ja  
innovaatiokompetenssien kehittymisen tukena

Marika Leppänen

## Opiskelijaosasto

- kättilöopiskelijoiden ammatillisen osaamisen ja innovaatiokompetenssien kehittämisen tukena

Tämä kehittämisprojekti liittyy Turun ammattikorkeakoulun ja TYKS naistenklinikan yhteiseen opiskelijaosasto -projektiin, jonka tavoitteena on kehittää sosiaali- ja terveysalan työharjoitteluympäristöjä niin koulutuksen, kuin työharjoittelupaikkojen näkökulmasta ja luoda tiiviimpiä yhteistyömuotoja työelämän kanssa. Tämän projektin tavoitteena oli arvioida, miten opiskelijoiden innovaatiokompetenssit kehittyivät opiskelijaosaston aikana ja miten opiskelijaosasto tuki uudistavan oppimisen kautta opiskelijan ammatillista identiteettiä ja taitojen kehittymistä.

Kehittämisprojektissa painottui tutkimus, jonka tarkoituksena oli arvioida kättilöopiskelijoiden näkökulmasta opiskelijaosasto-pilottia, jossa ammattitaitoa edistävän ohjatun harjoittelun oli tarkoitus tukea aikaisempaa paremmin opiskelijan ammatillista identiteettiä, antaa opiskelijalle paremmat työelämävalmiudet sekä kehittää opiskelijan innovaatiokompetensseja.

Opiskelijaosasto pilotoitiin syksyllä 2018 ensimmäistä kertaa Suomessa 20 kättilöopiskelijan kuuden viikon ammattitaitoa edistävänä harjoitteluna Ruotsin opiskelijaosastomallin mukaisesti TYKS naistenklinikan synnytysvuodeosasto nelosella. Kirjallisuuskatsauksessa painottui uudistavan oppimisen teoria sekä tutkimusmenetelmänä käytettiin määrällistä ja laadullista menetelmää. Tulokset saatiin analysoimalla 19 opiskelijan reflektiopäiväkirjat ja 17 opiskelijan vastaukset innovaatiokompetenssimittariin ennen ja jälkeen opiskelijaosastolla tapahtuvan harjoittelun.

Tutkimustulosten mukaan opiskelijaosasto työharjoittelumuotona tuki opiskelijan ammatillista identiteettiä, antoi opiskelijalle työelämävalmiuksia sekä kehitti opiskelijan innovaatiokompetensseja kaikilla osa-alueilla. Projektin lopputuotoksena kuvattiin tutkimustulosten pohjalta tekijät, jotka edistivät, ja tekijät, jotka vaikeuttivat opiskelijoiden ammatillista kehittymistä opiskelijaosaston aikana. Tutkimuksen tuloksia hyödynnetään opiskelijaosaston toimintamallin kehittämisessä ja niitä voidaan tulevaisuudessa hyödyntää muiden vastaavanlaisten oppimisympäristöjen suunnittelussa ja kehittämisessä.

### ASIASANAT:

Opiskelijaosasto, työharjoittelu, innovaatiokompetenssi, kättilöopiskelija, ammatillisen identiteetin kehittyminen, uudistava oppiminen

MASTER'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Master of Health Care / Advanced Nursing Practise Degree programme

2019 | 86 pages

Marika Leppänen

## STUDENT WARD

### - supporting midwifery students' professional identity and innovation competences

This development project is related to the cooperate of the Turku University of Applied Sciences and TYKS Women's clinic, which aims to develop social- and healthcare practical training environments from the point of view of both education and practical training places and to create closer forms of cooperation with working life. The aim of this project was to assess how the student's innovation competencies developed during the student ward and how the student ward supported the student's professional identity and skills development through transformative learning.

The development project focused on research, which purpose was assessing a student ward pilot from a midwifery students' perspective, where the practical training was supposed to better support the student's professional identity, provide the student with better working life skills, and develop the student's innovation competencies.

The student ward was piloted in autumn 2018 for the first time in Finland as a six-week practical training for 20 midwifery students, according to the Swedish student ward model. The practical training take place in the maternity ward of TYKS.

The literature review emphasized the theory of transformative learning and the quantitative and qualitative method was used as the research method. The results were analyzing from the reflective diaries of 19 students and the responses of 17 students to the innovation competence questionnaire before and after the student ward training.

According to the research results, the student ward as a practical training supported the student's professional identity, gave the student working life skills and developed the student's innovation competencies in all areas. The outcome of the project was based on the results of the research, the factors that contributed, and the factors that made it difficult for students to develop professionally during the student ward. The results of the study will be utilized in the development of the student ward model and can be utilized in the planning and development of other similar learning environments in the future.

#### KEYWORDS:

Student ward, practical training, innovation competences, midwifery students, professional identity and skills, transformative learning

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>7</b>
<b>2 KEHITTÄMISPROJEKTIN LÄHTÖKOHDAT</b>	<b>8</b>
2.1 Kehittämiprojektin tarve, tavoitteet ja tarkoitus	8
2.2 Kehittämiprojektin toimintaympäristö ja projektiorganisaatio	8
2.3 Projektin eteneminen	10
<b>3 KIRJALLISUUSKATSAUKSEN TARKOITUS JA TOTEUTUS</b>	<b>13</b>
<b>4 OPPIMINEN TERVEYSALAN KOULUTUKSESSA</b>	<b>14</b>
4.1 Innovaatiopedagogiikka	15
4.2 Innovaatiokompetenssit	17
4.3 Uudistava oppiminen	19
<b>5 KÄTILÖOPISKELIJOIDEN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN</b>	<b>22</b>
<b>6 KLIININEN HARJOITTELU</b>	<b>24</b>
6.1 Kliinisen harjoittelun ohjaus	25
6.2 Opiskelijaosastomalli	26
6.2.1 Opiskelijaosasto oppimisympäristönä	28
6.2.2 Opiskelijaosasto käytännössä	32
<b>7 KEHITTÄMISPROJEKTIN TUTKIMUKSELLINEN OSIO</b>	<b>35</b>
7.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tarkoitus	35
7.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineiston keruu	35
7.3 Tutkimusaineiston analyysi	37
7.3.1 Laadullinen analyysi	37
7.3.2 Määrällinen analyysi	38
<b>8 TUTKIMUSTULOKSET</b>	<b>40</b>
8.1 Opiskelijaosaston toteutus ja tuki	41
8.1.1 Käytännön harjoittelun toteuttaminen opiskelijaosastolla	43
8.1.2 Simulaatioista saatu tuki	47
8.1.3 Opiskelijoista saatu tuki	49
8.1.4 Ohjaajilta saatu tuki	52

8.1.5 Perheiltä saatu tuki	57
8.2 Oppiminen opiskelijaosastolla	58
8.2.1 Ammatilliset taidot	60
8.2.2 Ammatillinen identiteetti	62
8.3 Innovaatiokompetenssien kehittyminen	63
8.3.1 Luova ongelmanratkaisukyky	66
8.3.2 Kokonaisvaltaisuus	67
8.3.3 Päämäärätietoisuus	69
8.3.4 Yhteistyökyky	70
8.3.5 Verkosto-osaaminen	70
8.4 Johtopäätökset ja pohdinta	71
<b>9 EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS</b>	<b>77</b>
9.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	77
9.2 Kehittämiprojektin eettisyys ja luotettavuus	79
<b>10 KEHITTÄMISPROJEKTIN TUOTOS</b>	<b>81</b>
<b>11 KEHITTÄMISPROJEKTIN ARVIOINTI JA POHDINTA</b>	<b>82</b>
11.1 Kehittämiprojektin toteutuksen arviointi	82
11.2 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkokehittämisideat	82
<b>LÄHTEET</b>	<b>84</b>
 <b>LIITTEET</b>	
Liite 1. Saate-kirje	
Liite 2. Ohje päiväkirjan kirjoittamiseen ja kyselylomakkeen täyttämiseen	
Liite 3. Innovaatiokompetenssi-mittari	
 <b>KUVIOT</b>	
Kuvio 1. Kehittämiprojektin vaiheet	12
Kuvio 2. Innovaatiokompetenssit	18
Kuvio 3. Innovaatiokompetenssien keskiarvot ennen ja jälkeen opiskelijaosaston	65
Kuvio 4. Kehittämiprojektin tuotos	81

## TAULUKOT

Taulukko 1. Ydin- ja yläkategorioiden muodostuminen	40
Taulukko 2. Opiskelijaosaston toteutus ja tuki, ylä- ja alakategoriat.	42
Taulukko 3. Opiskelijaosaston toteutus -alakategoriat ja pelkistykset	43
Taulukko 4. Simulaatioista saatu tuki -alakategoriat ja pelkistykset	47
Taulukko 5. Opiskelijoista saatu tuki -alakategoriat ja pelkistykset	49
Taulukko 6. Ohjaajilta saatu tuki -alakategoriat ja pelkistykset	52
Taulukko 7. Perheiltä saatu tuki -alakategoriat ja pelkistykset	57
Taulukko 8. Oppiminen opiskelijaosastolla, ylä- ja alakategoriat	59
Taulukko 9. Ammatilliset taidot -alakategoriat ja pelkistykset	60
Taulukko 10. Ammatillinen identiteetti -alakategoriat ja pelkistykset	62
Taulukko 13. Opiskelijoiden itsearviointi luova ongelmaratkaisukyky -kompetenssista	67
Taulukko 14. Opiskelijoiden itsearviointi kokonaisvaltaisuus -kompetenssista	68
Taulukko 15. Opiskelijoiden itsearviointi päämäärätietoisuus -kompetenssista	69
Taulukko 16. Opiskelijoiden itsearviointi yhteistyökyky -kompetenssista	70
Taulukko 17. Opiskelijoiden itsearviointi verkosto-osaamisen -kompetenssista	71

# 1 JOHDANTO

On tärkeää, että opetuksen sisältö, toteutus ja laatu vastaavat opiskelijoiden opetussuunnitelmien tavoitteita ja että opiskelijoiden harjoittelussa yhdistyvät oppimisen ja soveltavan tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan periaatteet. Siksi tarvitaankin opiskelijoiden harjoitteluympäristöjen kehittämistä yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Korkeakoulujen ja työelämän näkökulmasta kehittäminen näkyy tiiviinä opetus- ja koulutusyhteistyönä sekä laadukkaana opetuksena ja ohjauksena moniammatillisessa oppimisympäristössä. (OPIHAKE 2018.)

Käytännön harjoitteluilla on keskeinen merkitys hoitotyössä tarvittavien tietojen ja taitojen oppimisen kannalta. Ideoita koulutuksen, harjoitteluympäristöjen sekä harjoittelun ohjauksen kehittämiseen tarvitaan kuitenkin lisää. Terveysalan opiskelijoille tarvittaisiin harjoittelupaikkoja nykyistä enemmän tiukentuneiden koulutus- ja harjoitteluympäristöjen resurssipulan vuoksi. (Mört ym. 2018.)

Karoliininen sairaala ja Karolinska Institutet ovat yhteistyössä kehittäneet uudenlaisia harjoitteluympäristöjä Ruotsissa. Myös Suomessa on onnistuneesti kehitetty moduulipohjaisia työharjoitteluympäristöjä. Näiden kokemusten perusteella VSSH naistenklinikka ja Turun ammattikorkeakoulun klinisen hoitotyön opettajat ovat lähteneet suunnittelemaan yhteistä opiskelijaosasto-mallia TYKS synnytysvuodeosastolle. Projektin pilotointiin on osallistunut vahvasti myös Ruotsin opiskelijaosasto-mallin kehittäjä, Katri Manninen.

Opiskelijaosasto tarjoaa oppimisympäristön, jossa opiskelijat saavat toimia tulevana ammattilaisina ja ottavat vastuuta huolehtimalla todellisista potilaista todellisissa tilanteissa. Opiskelijoille annetaan mahdollisuuksia, haasteita ja tukea todellisessa, mutta turvallisessa ympäristössä. Haasteet koskevat potilaan hoitoa ja yhteistyötä muiden terveydenhuollon ammattilaisten sekä vertaisoppilaiden kanssa. (Manninen 2014.) Opiskelijaosasto-toimintamallin ideana on auttaa opiskelijaa kättilön työtehtävien kokonaiskuvan hahmottamisessa jo opintojen aikana. Opiskelija oppii ottamaan vastuuta potilaan kokonaisuudesta ja sitoutuu paremmin työyhteisön toimintaan sekä oppii tekemään moniammatillista yhteistyötä. Oppiminen opiskelijaosastolla perustuu osin Mezirowin kehittämään transformatiiviseen eli uudistavaan oppimisteoriaan. (Mört ym. 2018.)

## 2 KEHITTÄMISPROJEKTIN LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Kehittämiprojektin tarve, tavoitteet ja tarkoitus

Karoliininen sairaala ja Karolinska Institutet ovat yhteistyössä kehittäneet uudenlaisia opiskelijoiden hoitotyön käytännönharjoittelujen ympäristöjä Ruotsissa. Kehittämistyön tuloksena kehitettiin opiskelijaosastomalli Tukholman Karoliinisen sairaalan Huddingen infektioosastolle. Toimintamallin ideana on auttaa opiskelijoita sairaanhoitajan tehtävien kokonaiskuvan hahmottamisessa jo opintojen aikana. Opiskelija oppii ottamaan vastuuta potilaan kokonaisuudesta ja sitoutuu paremmin työyhteisön toimintaan sekä oppii tekemään moniammatillista yhteistyötä.

Tämän kehittämisprojekti liittyy Turun ammattikorkeakoulun ja TYKS naistenklinikan yhteiseen projektiin, jonka tarkoituksena oli luoda vastaavanlainen opiskelijaosasto-malli Suomeen, osaksi kehittämään uudenlaisia ja toimivampia terveysalan oppimisympäristöjä. Tämän projektin tavoitteena oli arvioida, miten opiskelijoiden innovaatiokompetenssit kehittyivät opiskelijaosaston aikana. Tavoitteena oli myös arvioida miten opiskelijaosasto tuki uudistavan oppimisen kautta opiskelijan ammatillista identiteettiä ja taitojen kehittymistä.

Pilotoinnin onnistumista pyrittiin arvioimaan yhdessä pilotointiin osallistuneiden TYKS naistenklinikan henkilökunnan sekä Turun ammattikorkeakoulun kättilöopiskelijoiden ja henkilökunnan kanssa. Koko pilotoinnin aikana Turun ammattikorkeakoulun kättilöopiskelijat pitivät reflektointipäiväkirjaa, joista saatiin tutkimustuloksia pilotoinnin hyödyllisyydestä. Päiväkirjan lisäksi opiskelijat vastasivat innovaatiokompetenssi kyselyyn ennen ja jälkeen opiskelijaosasto pilotoinnin. Tämän projektin tarkoituksena oli luoda kehittämisuotos, jossa tutkimustulosten pohjalta kuvattiin ne tekijät, jotka edistivät ja asiat jotka vaikeuttivat opiskelijoiden ammatillista kehittymistä opiskelijaosaston aikana.

### 2.2 Kehittämiprojektin toimintaympäristö ja projektiorganisaatio

Projekti toteutettiin yhteistyössä Turun ammattikorkeakoulun ja TYKS:n naistenklinikan kesken ja syksyllä 2018 pilotointiin ensimmäistä kertaa Suomessa opiskelijaosasto-malli TYKS naistenklinikan synnytysvuodeosastolla.



Lokakuussa 2018 kahdenkymmenen Turun ammattikorkeakoulun kättilöopiskelijan ammattitaitoa edistävä ohjattu harjoittelu toteutettiin kuuden viikon harjoitteluna opiskelijaosastomallin mukaisesti. Opiskelijaosasto toteutettiin naistenklinikan synnytysvuodeosasto nelosella ajalla 1.10-11.11. 2018. Kaksikymmentä kättilöopiskelijaa jaettiin kahteen eri ryhmään, mansikoihin ja mustikoihin. Jokaisessa ryhmässä oli kaksi vastuuhjaajaa, opiskelijaohjaajia opiskelijaosastolla oli yhteensä noin kymmenen. Opiskelijat tekivät opiskelijaosastolla kolmivuorotyötä. Opiskelijaosasto oli 18 paikkainen, jossa huoneet olivat kahden tai yhdenhengen huoneita.

Opiskelijoille järjestettiin ammattitaitoa edistävän harjoittelun aikana joka viikon maanantai- tai simulaatioharjoituksia, joiden tarkoituksena oli tukea työharjoittelua opiskelijaosaston aikana. Simulaatioihin osallistui myös naistenklinikan kliinisen hoitotyön opettaja ja kättilöopiskelijoiden opettaja sekä opiskelijaosaston opiskelijaohjaajia. Simulaatioiden lisäksi kliinisen hoitotyön opettaja sekä kättilöopiskelijoiden opettaja oli opiskelijaosastolla parina päivänä viikossa. Opiskelijoiden ammattitaitoa edistävään harjoitteluun simulaatioiden lisäksi kuului viikoittainen reflektiopäiväkirjan pitäminen, joista saatiin myös tutkimustuloksia pilotoinnin onnistumisesta. Opiskelijat ja ohjaajat pitivät päivittäin myös sähköistä reissuvihkoa, johon oli tarkoitus kirjata opiskelijan päivittäiset tavoitteet ja niiden toteutuminen. Opiskelijaosaston aikana toteutettiin paljon myös yhteistä reflektiota opiskelijoiden kesken sekä ohjaajien ja opiskelijoiden kesken.

Projektiorganisaatio on projektin toteuttamista varten muodostettu organisaatio. Projektiorganisaatiossa olevat henkilöt ovat mukana projektin määrääjän, jonka jälkeen he siirtyvät takaisin seuraaviin projekteihin tai työtehtäviin. Projektipäällikön onnistumisen avainasioita on toimivan projektiryhmän luominen ja organisointi. Tähän vaikuttaa resurssien riittävyys, ryhmän ammattitaito sekä hyvä yhteistyöilmapiiri ryhmän jäsenten kanssa. (Pelin 2009, 67-68.) Projektiorganisaation ongelmiksi voi muodostua resurssien kohdistaminen. Tehokas resurssien kohdentaminen vaatii joustavuutta ja riittävän määrän henkilökuntaa. Projektiorganisaation vahvuuksiin kuuluu vahva projektimainen toimintakulttuuri ja valmiit projektitason toimintatavat. Projektiorganisaation haasteita voi olla projektiorganisaatiossa työskentelevien määräaikaisuus tai työntekijöiltä puuttua vakaa paikka pysyvässä organisaatorakenteessa. Työntekijät keskittyvät ja sitoutuvat täyspainoisesti omiin projekteihinsa ja saattavat kokea projektisalkunhallintaan olennaisesti kuuluvan projektien arvioinnin ja vertailun uhkana. (Lehtonen ym. 2006, 33-35.)

Projektiryhmän jäsenillä tarkoitetaan kuhunkin projektiin valittuja asiantuntijoita, jotka ovat vastuussa projektin käytännön työstä oman osaamisalueensa osalta. Lähtökohtana

projektiryhmälle tulee olla tehtävä ja sen asettamat vaatimukset. Tarkoituksena on, että projektipäällikkö saavuttaa projektin tavoitteet projektiryhmän työpanoksen kautta. Onkin tärkeää, että projektiryhmän toiminta on luotettavaa ja projektipäällikön on saatava ryhmä toimimaan tavoitteellisesti asetettujen päämäärien hyväksi. (Ruuska 1999, 98.)

Projektille asetetaan tyypillisesti ohjausryhmä, jonka kokoonpano pitäisi valita sen mukaan mitä jäsenet voivat tarjota projektille. Ohjausryhmään kuuluu organisaation johtoa ja asiantuntijajäseniä sekä tärkeimpien sidosryhmien edustajat. Sidosryhmän edustajat toimivat tärkeänä linkkinä projektin ja edustamansa organisaation välillä. Projektissa kaikilla jäsenillä tulisi olla selkeä rooli ja tarkoitus työlleen. Ohjausryhmän tehtävä on ohjata aktiivisesti projektin toteutumista projektisuunnitelman mukaisesti ja käsitellä saavutetut tulokset. (Lehtonen ym. 2006, 36.)

Projektiorganisaatio koostui Turun ammattikorkeakoulun ylemmän ammattikorkeakoulututkintoa suorittavasta opiskelijasta, joka toimi projektin projektipäällikkönä. Kehittämishankkeen ohjausryhmään kuuluivat opinnäytetyön tekijän mentori sekä tutoropettaja, kättilöopiskelijoista vastaava Turun ammattikorkeakoulun lehtori, klinisen hoitotyön opettaja sekä projektipäällikkö. Kehittämishankkeen projektiryhmään kuuluivat TYKS naistenklinikan opiskelijavastaavat sekä pilotissa mukana oleva Turun ammattikorkeakoulun toinen YAMK opiskelija, jonka tarkoituksena oli tutkia opiskelijaosaston merkitystä opiskelijaohjaajien näkökulmasta.

Kehittämishankkeen aikana opinnäytetyöntekijä oli yhteydessä ohjausryhmään sekä projektiryhmään sähköpostitse. Tämän lisäksi opinnäytetyöntekijä oli yhteydessä omaan tutoropettajaansa ja mentoriinsa projektin sujuvuuden varmistamiseksi koko opinnäytetyön prosessin ajan.

### 2.3 Projektin eteneminen

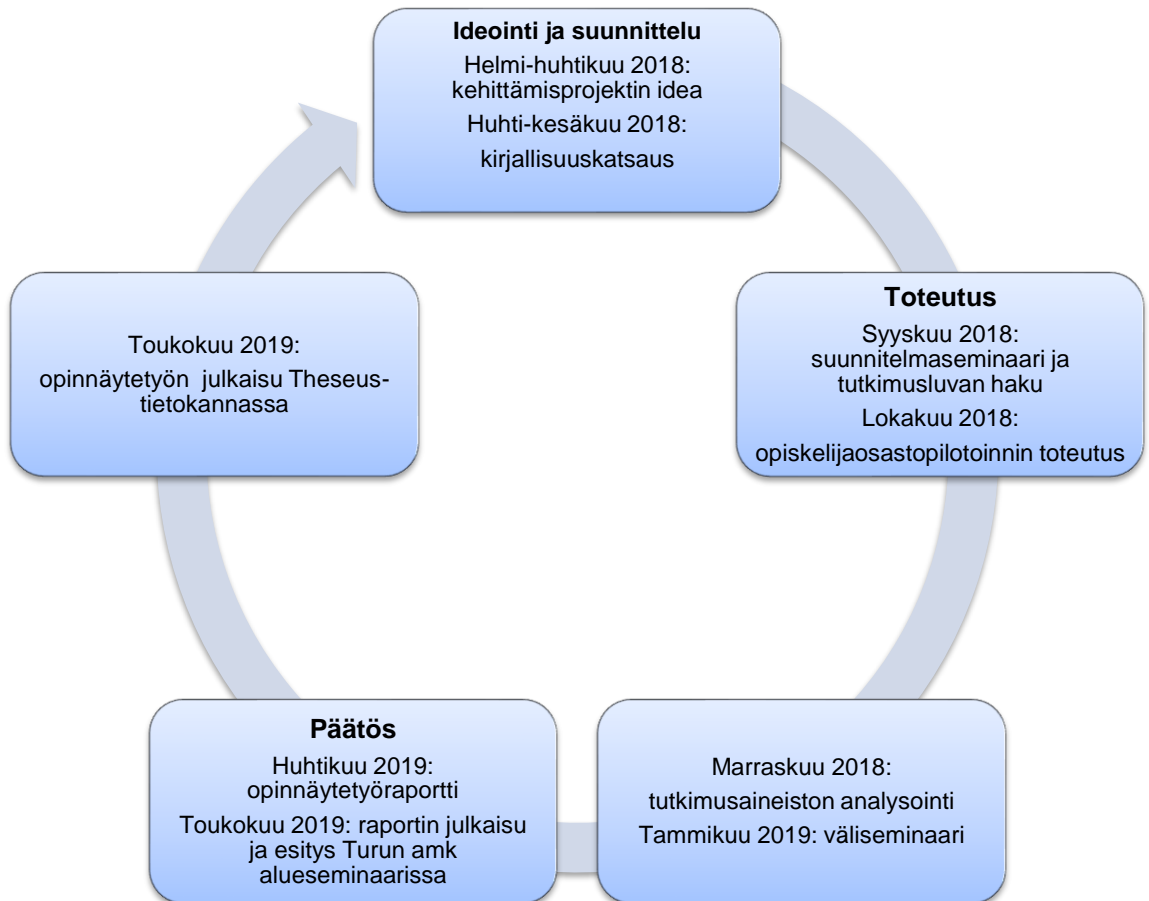
Opinnäytetyönä tehtävä kehittämissuunnitelma käynnistyi helmikuussa 2018. (Kuvio 1.) Projektin valikoitui Turun ammattikorkeakoulun ja TYKS naistenklinikan sopimasta yhteistyöstä pilotoida TYKS:n synnytysvuodeosastolle Ruotsin mallin mukaisesti opiskelijaosasto. Tämän projektin tarkoituksena oli kuvata opiskelijaosastoa opiskelijoiden näkökulmasta. Helmikuussa järjestettiin yhteinen Skype-- palaveri opinnäytetyöntekijän, hänen mentorinsa ja Turun ammattikorkeakoulun klinisen hoitotyön opettajan kanssa. Kokouksen tarkoituksena oli suunnitella yhdessä pilotoinnin toteutumista ja aikataulutusta.

Opiskelijaosaston pilotointiin osallistui myös toinen ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelija, jonka tarkoituksena oli tehdä tutkimusta opiskelijaosastosta opiskelijaohjaajien näkökulmasta.

Maaliskuussa 2018 tehtiin kirjallisuushakuja koskien kirjallisuuskatsausta. Kirjallisuuskatsaukseen valittiin aikaisempia tutkimuksia koskien kehittämisprojektin aihepiiriä. Ohjausryhmä hyväksyi kehittämisprojektin idean huhtikuussa 2018. Toukokuussa työstettiin kirjallisuuskatsausta ja toukokuun lopussa pidettiin yhteistyökokous ja koulutuspäivä, jonne osallistuvat naistenklinikan hoitohenkilökunta, naistenklinikan yli-, osasto- ja apuosastohoitaja, Turun ammattikorkeakoulun kliinisen hoitotyön opettaja ja kättilöopiskelijoiden opettaja sekä Ruotsin opiskelijaosaston kehittäjä. Yhteistyökokouksen tarkoituksena oli suunnitella yhdessä vielä opiskelijaosaston toimivuutta ja pohtia yhdessä mahdollisia käytännön ongelmia.

Kesällä 2018 tehtiin kehittämistyön projekti- ja tutkimussuunnitelma. Elokuussa oli suunniteltu tapaaminen ohjausryhmän sekä projektiryhmän kesken. Tavoitteena oli suunnitella opiskelijoiden pitämää reflektiopäiväkirjaa sekä suunnitella opiskelijaosastoa opiskelijavastaavien kesken. Syyskuussa oli kättilöopiskelijoiden kokopäiväinen perehdytyspäivä tulevaan opiskelijaosastoon sekä suunnitelmaseminaarissa saatiin hyväksyntä tutkimusluvan hakemiselle. Tutkimuslupa sai hyväksynnän Turun ammattikorkeakoululta, terveys- ja hyvinvointisektorin koulutusjohtajalta. Lokakuussa 2018 viikoilla 40-45 kättilöopiskelijat aloittivat työharjoittelunsa opiskelijaosastolla. Opiskelijaosaston alettua toinen ylemmän ammattikorkeakoulun opiskelija jäi projektista pois.

Marraskuussa ja joulukuussa 2018 tehtiin aineistonanalyysi eli käytiin läpi kättilöopiskelijoiden reflektointipäiväkirjat sekä strukturoidut kyselylomakkeet ja analysoitiin tutkimusaineisto. Tammikuussa 2019 järjestettiin väliseminaari opiskelijaosastossa mukana olleiden Turun ammattikorkeakoulun kliinisen hoitotyön opettajien kanssa sekä opinnäytetyön tekijän mentorin ja tutoropettajan kanssa. Väliraporttiin oli tarkoitus osallistua myös opiskelijaosastolla toimineet opiskelijavastaavat, mutta he eivät päässeet kyseisenä päivänä paikalle. Väliseminaarissa käytiin läpi pilotin onnistumista ja esiteltiin alustavasti kättilöopiskelijoiden reflektiopäiväkirjoista ja kyselylomakkeista saatuja tutkimustuloksia. Maaliskuussa käytiin vielä yhdessä ohjausryhmän kanssa läpi tutkimuksen tuotosta. Huhtikuussa 2019 opinnäytetyöraportti saatiin valmiiksi niin, että toukokuussa 2019 opinnäytetyö esiteltiin valmiina Turun ammattikorkeakoulun alueseminaarissa. Opinnäytetyöraportti julkaistiin Theseus-tietokannassa keväällä 2019.



Kuvio 1. Kehittämisprojektin vaiheet

### 3 KIRJALLISUUSKATSAUKSEN TARKOITUS JA TOTEUTUS

Tutkimuksen kirjallisuuskatsaukseen etsittiin tietoa terveysalan, lähinnä sairaanhoitajien ja kättilöiden ammattitaitoa edistävästä ohjatusta harjoittelusta ja niiden vaikutuksista opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymiseen eri tiedonhaun välineitä hyödyntäen. Kirjallisuuskatsauksessa tiedonhaun eri menetelmiä olivat kirjasto, eri sähköiset järjestelmät kuten Medic, Ovid, Finna ja Google Scholar. Tiedonhaun hakusanoiksi muodostuivat: hoitotyön opiskelijat, kättilökoulutus, ammatillinen kehittyminen, hoitotyön opiskelijoiden kliininen harjoittelu, transformatiivinen oppiminen, uudistava oppiminen, opiskelijaosasto, hoitotyö ja oppiminen, innovaatiopedagogiikka, innovaatiokompetenssit, ongelmalähtöinen oppiminen ja reflektiivinen oppiminen. Kirjallisuuskatsauksen haut tehtiin maaliskuun ja kesäkuun 2018 aikana.

Tutkimuksia opiskelijaosastosta löytyi vain muutamia, opiskelijamoduulista löytyikin enemmän raportteja ja tutkimuksia. Myös kättilöopiskelijoiden ammatillisesta kehittymisestä löytyi yllättävän vähän tutkimuksia. Hoitotyön opiskelijoiden tai sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä taas oli tutkittu aikaisemmin paljon. Transformatiivisesta eli uudistavasta oppimisesta ei löytynyt sähköisiä tutkimuksia kovinkaan hyvin, mutta kirjallisuutta oppimisteoriasta löytyi, jota käytettiin kirjallisuuskatsauksessa. Kompetensseista ja niiden merkityksistä opiskelijoille löytyi tutkimuksia, opiskelijoiden innovaatiokompetensseista ei niinkään. Hoitotyön opiskelijoiden ammattitaitoa edistävästä ohjatusta harjoittelusta löytyi paljon tutkimuksia sekä tutkimuksia, mistä ilmenee opiskelijan hyvän kliinisen, ammattitaitoa edistävän harjoittelun ominaisuuksia.

## 4 OPPIMINEN TERVEYSALAN KOULUTUKSESSA

Tieto ei synny tyhjästä, vaan se on ihmisen itsensä rakentamaa. Tieto jäsennetään vielä kahteen eri tiedonalaan, teoreettiseen tietoon ja käytännön tietoon. Teoreettinen tieto voi olla objektiivista tai subjektiivista. Subjektiivinen tieto on yksilön sisäistämää ja muodostamaa tietoa, jonka avulla hän on yhteydessä ympäröivään todellisuuteen. Käytännön-tieto on kokemuspohjaista tietoa, joka on ongelmatilanteisiin liittyvää tekemistä, päättelyä ja toimintaa. Tieto laajenee, kun yksilöt osallistuvat yhteisöjen ongelmiin ja keskustelvat niistä. Ihmisen kokemukset, ongelmaratkaisutaidot, tiedot ja tapa hahmottaa ympäröivää maailmaa ovat oppimisen lähtökohtia. Myös omakohtainen kokemus, tietoinen ymmärtäminen, ilmiöiden havainnointi ja pohtiminen ovat keskeisiä asioita oppimisprosessissa. (Lauri 2007, 83-85.)

Käsitykset oppimisesta ovat ajan myötä muuttuneet ja monimuotoistuneet. Tietynlaista dynaamisuutta korostetaan valitsevissa oppimisen teorioissa aiemman muistamisen ja faktapohjaisen tiedon sijaan. Näitä ovat yksilön oma kokemuspohja ja toiminta sekä oppijan oman aktiivisuuden ja oppimisen sosiaalisuuden korostaminen. Vaikka tiedon saaminen nykyään onkin helpompaa, ammatillisten taitojen oppiminen vie aikaa. Käytännön harjoittelujen tekeminen aidonkaltaisiksi tai aidoissa oppimisympäristöissä tekeminen tukee taitojen kehittymistä. (Salakari 2009, 31-32.)

Oppimalla ihminen hankkii välineitä ongelmien ratkaisemiseksi sekä taitoja ja ymmärrystä elämää varten. Ammattiin oppiminen tarkoittaa ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen omaksumisesta. Terveysalalla ammattilaiset työskentelevät eri-ikäisten ihmisten kanssa ja tarvitsevat tietoa ihmisestä ja ihmisen käyttäytymisestä. Oppimaan oppimisen taito sekä ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaidot ovat keskeisiä ammattitaidon osaluokkia. Oppimista koskevan tiedon avulla oppija voi tulla tietoiseksi omasta oppimisestaan sekä oppia kehittämään itseään. Oppiessaan ihminen kehittää myös kykyä hallita omaa toimintaansa ja ympäristöään. (Laine ym. 2007, 107-108.) Oppiminen on tietojen, taitojen ja asenteiden kehittymistä sekä oppijan oma sisäinen prosessi, jossa omakohtaisen kokemuksen tuloksena syntyy pysyvä muutos hänen osaamisessaan. Kokemuseräisessä oppimisessä korostetaan autenttisen kokemuksen merkitystä oppimisessä ja oppimista tapahtuu tekemisen seurauksena. Osaamisen lisääntyessä korostuvat oppimisen konstruktiviset piirteet eli opiskelijan aktiivinen rooli tiedon ja osaamisen rakentajana sekä oppimista yhdessä muiden kanssa. (Salakari 2009, 171.)

Oppimisen prosesseja voidaan kuvata neljällä eri tavalla. 1) sosiaalisina prosesseina, jotka muodostuvat yksilöllisten ja yhteisöllisten kokemusten jakamisen kautta, 2) reflektiivisinä prosesseina, joissa keskiössä on kyky reflektoida omaa ja yhteistä toimintaa, 3) kognitiivisinä prosesseina, jossa rakennetaan yksilöllistä ja yhteisöllistä tietoa, ja 4) operationaalisina prosesseina, jossa yksilöllinen ja yhteisöllinen osaaminen näkyy suorituksina ja ammatillisena pätevyytenä. Nämä oppimisen neljä prosessia ovat yhteydessä yksilön koulutukseen ja työelämään. Ensin kouluoppimisessa, sitten noviisin osaamisen saavuttamisen kautta työelämässä ja lopulta päteväksi ammattilaiseksi kehittymiseen. (Poikela 2002, 55-72.)

Opiskelijan reflektiivinen oppiminen nähdään prosessina tai kehänä, jossa oppijan tietojen ja taitojen syveneminen etenee henkilökohtaisten kokemusten ja havaintojen käsitteellistämisen kautta (Helminen 2015, 87). Reflektointi on oleellinen vaihe oppijoiden merkitysmaailman rakentamisessa ja jos oppija on kyvytön reflektoidaan merkitysten puuttuessa, saattaa hän sivuuttaa siksi oleellisen ja merkityksellisen tiedon. Merkitysten luomisessa opiskelija tarvitsee muita, kuten ryhmän jäseniä tai koko ryhmää, ohjaajaa sekä osallistumista asiantuntijayhteisöön. Tätä kautta oppijan reflektointitaidot voivat kehittyä, merkitykset muodostua ja oppijalle syntyy edellytykset kohdata itsenäisesti ammatillisen kehityksensä haasteet. (Poikela 2002, 55.)

Kriittinen ajattelu sisältää muutakin kuin oppijan loogista päättelyä. Se merkitsee oman käyttäytymisemme ja uskomustemme perustana olevien olettamusten tunnistamista. Kriittinen ajattelu auttaa meitä kykenemään perustelemaan ajatuksemme sekä toimintamme ja velvoittaa meitä arvioimaan näiden perusteiden rationaalisuutta. Kriittinen ajattelu perustuu monelta osilta reflektioon, kriittistä reflektiota hyödyntävä ajattelu johtaa väistämättä myös oppimiseen. (Mezirow ym. 1996, 9-10.)

#### 4.1 Innovaatiopedagogiikka

Opetussuunnitelma on Turun ammattikorkeakoulussa nimeltään oppimissuunnitelma, sillä suunnittelutyön perustana toimii oppija ja yksilön oppiminen. Oppimissuunnitelman keskeinen ajatus on joustavuus, sen ennakointi ja reagointi toimintaympäristön muutoksiin, mahdollistaen opiskelijalle erilaisia oppimispolkuja ja valintoja. Perinteisessä opetussuunnitelmassa lähtökohtana on lait ja asetukset sekä niiden pohjalta annetut ohjeet ja linjaukset opetuksen ja oppimisen suunnittelutyöhön. Opetussuunnitelma onkin kes-

keinen työkalu yksilön oppimisen tavoitteiden tukemisessa, ohjaamisessa ja saavuttamisessa. Innovaatiopedagogiikan mukaisesti ajattelua on kehitelty perinteisestä suunnitelmasta niin, että suunnittelu on lisäksi yhteisöllistä, innostavaa, kannustavaa sekä lähtee liikkeelle innovaatiopedagogiikan kulmakivistä, lakia ja asetuksia noudattaen. Uusi Innopeda-pohjainen oppimissuunnitelma otettiin käyttöön syksyllä 2018 Turun ammattikorkeakoulussa. (Scheinin 2017.)

Turun ammattikorkeakoulun kehittämän innovaatiopedagogiikan tarkoituksena on opiskelijoiden innovaatiovalmiuksien luominen yhdistämällä tutkimus- ja kehitystyötä, opetusta sekä yhteistyötä työelämän toimijoiden kanssa. Se perustuu tiedon ja osaamisen jakamiselle, kokeiluille sekä erilaisten näkökulmien yhdistämiselle. Koska työelämän tarpeet ja työssä vaadittava osaaminen muuttuvat sekä työelämässä tarvitaan niin yksilö-, yhteisö- kuin verkostotason osaamista, innovaatiopedagogiikan tarkoitus on vastata ajan muospaineisiin sekä sitä myötä kehittää oppimista ja opetusta niiden lähtökohdista. Innovaatiopedagogiikalla pyritään luomaan ammattitaitoa, yksilöasiantuntijuuden kehittymistä yhteisöasiantuntijuudeksi. Sen tarkoituksena on myös kaventaa kuilua opiskelun ja työelämän välille ja tarjota opiskelijoille paremmat työelämävalmiudet työelämälähtöisen opetuksen avulla. Yksilöltä odotetaan aloitteellisuutta, luovuutta sekä kriittistä ajattelua ja kykyä toimia yhteistyössä ja verkostoissa. (Innopeda 2017b.)

Turun ammattikorkeakoulu on Innopeda (2017c) sivustollaan jakanut innovaatiopedagogiikan yhdeksään kulmakiveen, joilla viitataan menetelmiin ja keinoihin, joilla innovaatiopedagogiikkaa toteutetaan käytännössä. Näitä kulmakiviä ovat;

*Työelämälähtöisyys* – työelämänlähtöisyydellä tarkoitetaan koulutuksen ja työelämän yhteistyöhön perustuvia toimintatapoja, joiden tavoitteena on parantaa valmistuvien opiskelijoiden työelämän osaamista ja työllistymismahdollisuuksia. Työelämälähtöisyydessä painotetaan myös sitä, että koulutuksen tehtävänä on arvioida ja jopa kyseenalaistaa työelämän toimintamalleja sekä tavoitteena on niiden aktiivinen kehittäminen ja uudistaminen.

*Monialaisuus* – monialaisuuden tavoitteena on se, että verkostoissa tehtävät kehittämisprojektit tukevat innovaatioiden syntyä sekä kehittävät eri toimijoiden innovaatiovalmiuksia ja kykyä toimia monialaisissa työyhteisöissä. Innovaatiot syntyvätkin usein erilaisten osaamisalueiden yhtymäkohdissa.



*Innovatiiviset oppimis- ja opetusmenetelmät* – innovatiivisten oppimis- ja opetusmenetelmien tavoitteena on aktivoida ja kehittää opiskelijoiden innovaatiokompetensseja käytettyjen oppimis- ja opetusmenetelmien avulla.

*Tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta* – soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sisällytetään opetukseen, tarjoten opintoihin aitoja kehittämistehtäviä, projekteja sekä oppimisympäristöjä. Nämä tuottavat myös uutta soveltavaa tutkimustietoa.

*Joustavat oppimissuunnitelmat* – joustavien oppimissuunnitelmien tarkoituksena on kehittää ja suunnitella joustavia oppimissuunnitelmia avoimessa ja verkostomaisessa ympäristössä. Tämä helpottaa yhteiskunnan kehittämispaineiden havaitsemista ja nopeampaa reagoimista näihin. Joustavuus tarkoittaa myös opiskelijan oppimissuunnitelmassa mahdollisuuksia yksilöllisiin oppimispolkuihin ja erilaisiin valinnanmahdollisuuksiin.

*Yrittäjyys ja palvelutoiminta* – yrittäjyyden ja palvelutoiminnan tavoitteena on edistää opetuksessa yrittäjyyttä ja palvelutoimintaa työelämän tarpeiden mukaisesti. Innovaatiopedagogiikan lähtökohtana on kehittää yrittäjämäistä asennetta ja ajattelua.

*Kansainvälisyys* – innovaatiopedagogiikan mukaisesti opiskelijoita kannustetaan kansainvälisyyteen opiskelun ja oppimisympäristöjen kautta. Tavoitteena on antaa opiskelijalle kansainvälisen toiminnan valmiudet.

*Monipuolinen ja kehittävä arviointi* – arviointi keskittyy opiskelijan osaamiseen eli kompetensseihin suhteessa opiskelijan osaamistavoitteisiin. Opiskelijan osaaminen on monipuolista ja kehittämisorientoitunutta.

*Uudistuva opettajuus ja uudistuva opiskelukyky* – opettajuuden ydin on edelleen oppimisen edistämistä, mutta uudistuu kohti valmentamista ja ohjaamista. Opiskelijan edellytetään ottavan vastuunottoa omista opinnoistaan sekä aktiivista ja osallistuvaa otetta.

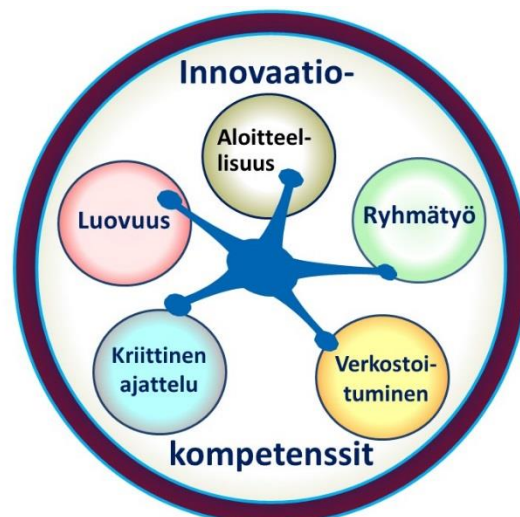
#### 4.2 Innovaatiokompetenssit

Kompetenssit kuvaavat osaamistamme ja ovat yksilöllisiä ominaisuuksiamme - tietoja, taitoja ja kykyjä. Kompetenssit selittävät tietyin kriteerein määriteltyä onnistumista työtehtävissä ja tilanteissa sekä tehokkuutta. Kompetenssit voivat olla monenlaisia erityyppisissä ammateissa sovellettavia valmiuksia. Kompetenssien ymmärtämisellä on merkitystä, kun käytännön opetustoimintaa kehitetään ja toteutetaan. Ne myös konkretisoituvat muun muassa eri taitoja opittaessa. (Salakari 2009, 177.) Kajander-Unkurin (2015)

tekemässä tutkimuksessa kävi ilmi, että hoitoalan opiskelijan ammatillinen pätevyys voidaan jakaa yhdeksään pääkompetenssialueeseen. Näitä ovat; ammatitset ja eettiset arvot sekä toiminta, hoitotyön taidot ja interventiot, tiedolliset ja kognitiiviset kyvyt, arviointi ja hoitotyön laadun parantaminen, ammatillinen kehittyminen, vuorovaikutustaidot, opetus- ja ohjaamistaidot, tutkimustiedon hyödyntäminen sekä johtaminen ja yhteistyötaidot.

Innovaatiokompetenssit ovat sellaisia osaamisen ulottuvuuksia, jotka eivät suorainaisesti ole ammattialasidonnaisia, perinteisiä alaan kuuluvia taitoja. Innovaatiokompetenssit mittaavat yksilön aloitekykyä, yksilön tapaa osata käyttää työssään kriittistä ajattelua ja luovuutta, tiimityötä sekä verkostoinnin hallintaa. (Scheinin 2017.) Innovaatiokompetenssit voidaan karkeasti jakaa kolmeen osaamisalueeseen. Näitä ovat opiskelijan yksilö-, yhteisö ja verkosto-osaamisen kompetenssit (Scheinin & Konst 2016).

Innovaatiokompetenssit ovat osa Turun ammattikorkeakoulun kehittämää innovaatioopedagogiikkaa ja ne pohjautuvat sekä eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten (EQF) määrittelemiin kompetensseihin, että Arenen yhteisten kompetenssien määritelmiin. Innovaatiot eivät synny yleensä vain yksilöosaamisen tuloksena vaan yhteistyössä erilaisen osaamisalueiden kohdatessa. Työelämä painottaakin yksilöosaamisen lisäksi yhteisö- ja verkosto-osaamisen merkitystä. (Räsänen 2014, 5-6.) Kuviossa 2 on esitelty eurooppalaisten yritysten ja korkeakoulujen yhteiset innovaatiokompetenssit, joita ovat yksilön luovuus, kriittinen ajattelu, aloitteellisuus, ryhmätyö ja verkostoituminen (FINCODA 2017; Innopeda 2017a).



© FINCODA UPV-SEE-CSP team (2017). Innovation Competence Model

Kuvio 2. Innovaatiokompetenssit (FINCODA 2017; Innopeda 2017a)

### 4.3 Uudistava oppiminen

Mezirowin teorian mukaan jokaisella yksilöllä on erityinen näkemys maailmasta. Erityinen maailmankatsomus voi olla hyvin tai huonosti jäsenneily, mutta se perustuu yleensä paradigmaattisten oletusten joukkoon, jotka ovat peräisin yksilön kasvatuksesta, elämäkokemuksesta, kulttuurista tai koulutuksesta. Jos opiskelijoille annetaan motivaatio, tarkoitus ja tarpeellinen tieto arvioida kriittisesti sekä haastaa ja muuttaa heidän omia oletuksiaan, he voivat muuttua elämänmittaisiksi oppijoiksi ja toimimaan nopeasti muuttuvassa maailmassa. (Christie ym. 2015.) Vakiintuneiden rituaalien ja taitojen hankkiminen keskittyy perinteisessä yhteiskunnassamme oppimiseen, joita vakiintuneiden tapojen noudattaminen edellyttää. Aikuisiässä oppiminen rajoittuu näiden näkemysten ja taitojen ylläpitämiseen erilaisissa käytännön yhteyksissä sekä niiden pysyvyyden varmistamiseen uusien sukupolvien kautta. Vanhoista tutuista ja turvallisista tavoista tulee tapa nähdä maailma eikä perinteisiä auktoriteetin lähteitä aseteta kyseenalaisiksi. Modernisaation myötä entiset auktoriteetin lähteet, itsestään selvinä pidetyt ajatus- ja käyttäytymisnormit sekä sosiaalisten normien muuttuminen lisää tarvettamme tutkia kriittisesti niitä asioita, joiden välityksellä kulttuurimme on opettanut meitä ymmärtämään ja toimimaan. Tämä kriittisen itsearvioinnin prosessi voi syvällisestikin muuttaa tapaa, miten olemme aikaisemmin toimineet. (Mezirow 1996, 5-13.)

Transformatiivinen eli uudistava oppiminen on toinen ilmaisu itsenäiselle ajattelulle. Se auttaa meitä pohtimaan kriittisesti omia ajatteluprosessejamme, näkemyksiämme ja asioita joita muun muassa perhe, ystävät, muoti, media, tieteenalat, oppilaitokset, valtio tai kirkko saattavat muokata. Transformatiivinen oppiminen auttaa meitä arvioimaan oppimisen pätevyyttä ja mahdollistamaan sen, mitä voimme oppia odottamattomissa tilanteissa. (Christie ym. 2015.) Tällainen uudistava oppiminen johtaa toimintaan, joka voi merkittävästi vaikuttaa ihmisten välisiin suhteisiin ja organisaatioon, jossa työskentelemme. Uudistava oppiminen parantaa kommunikatiivista kompetenssiamme, joka on yksilön kyky neuvotella tarkoituksista ja merkityksistä sen sijaan, että passiivisesti omaksuu muiden määrittelemät sosiaaliset realiteetit. (Mezirow 1996, 5, 376.)

Merkitysten antaminen tarkoittaa kokemusten ymmärtämistä ja kun me myöhemmin käytämme tätä tulkintaa toimintamme tai päätöksenteon ohjenuorana merkityksen antaminen muuttuu oppimiseksi. Merkitysperspektiivit koostuvat kaikkien tuntemista totutuista odotuksista. Odotustottumukset yhdessä muiden ennako-olettamusten kanssa muo-

dostavat lähtöedellytykset, joiden perusteella laadimme omat tulkintamme ja toimintamallimme. Merkitysperspektiivit määrittelevät tapoja, joilla oppija tulkitsee kokemustaan prosessin ja refleктоivan arvioinnin eri vaiheissa. Merkitysperspektiivit voivat sisältää myös tiettyjä tapoja ymmärtää ja käyttää tietoja sekä käsitellä omaan itseen kohdistuvia tunteita. Ne vaikuttavat myös syvällisellä tavalla kaikkeen mitä käsitämme, havaitsemme ja muistamme- tai mitä emme. Nämä perspektiivit omaksutaan yleensä epäkriittisesti lapsuuden sosialisatioprosessissa, jotka usein liittyvät oppijan vanhempien, opettajien tai muiden mentoreiden välisiin emotionaalisiin suhteisiin. Mitä emotionaalisesti vahvimmat oppimisen puitteet ovat, sitä syvemmät merkitysperspektiivimme sisältönä olevat odotustottumukset ovat ja sitä pinttyneemmiksi ne ovat muodostuneet. Ajattelu- ja oppimistavallemme outo tai uhkaava kokemus saattaa pyrkiä herkästi turvautumaan psykologisiin puolustusmekanismeihin ja pahimmillaan sulkemaan kokonaan kokemuksen pois. (Mezirow 1996, 18-21.)

Aikaisemmin käsiteltiin reflektion merkitystä. Kriittinen reflektio tarkoittaa siis aikaisemman oppimisen ennakko-oletusten kyseenalaistamista. Omien lähtökohtien reflektointi voi johtaa uudistavaan oppimiseen. Uudistavassa oppimisessä reflektiolla onkin siis merkittävä tehtävä. Se on niiden ennakko-oletusten uudelleen arviointia, jolle uskomuksemme perustuvat sekä uudelleenarvioinnin tuloksena olevan uudistuneen merkitysperspektiivin tarjoama oivalluksiin perustuva toiminta. Kyseenalaistamme vakiintuneet ja tavanomaiset toiminta- ja ajattelumallit sekä merkitysperspektiivit, joilla olemme tulkinneet kohtaamaamme maailmaa. Kovin pinttyneiden, omaa itseä koskevien ennakko-oletusten ehdollistamien merkitysperspektiivien kyseenalaistaminen voi merkitä oppijan minäkuvalle hyvinkin keskeisten arvojen kiistämistä. Kyseenalaistaminen ja kiistäminen sisältävät aina uhkatekijöitä ja voimakkaita tunteita ja se voi estää uudistavan oppimisen muuttamisen käytännön toiminnaksi. Kun taas kohtaamme uusia merkitysperspektiivejä, jotka auttavat meitä selittämään oman todellisuuden ymmärtämistä, voivat ne muuttaa sitä tapaa, jolla olemme tekemisissä maailman kanssa. (Mezirow 1996, 21-29, 35.)

Sosiaalistamisprosessin sanelemasta riippuvuudesta vapautuneena oppijat voivat vahvistaa oman elämänsä itseohjattavuutta sekä toimintaansa. Se edellyttää vuorovaikutusta, josta oppija voi saada emotionaalista tukea, kriittistä ajattelua omasta elämästä, oppijan kykyä hahmottaa vaihtoehtoisia näkökulmia ja ymmärrystä siitä, että muut voivat kokea saman dilemman. Lopulta voidaan päästä kehittämään uusia malleja uuden näkökulman vaatimalle toiminnalle. Uudistavassa oppimisessä kyse on innovatiivisesta op-

pimisestä, joka parhaimmillaan voi johtaa muutokseen, asioiden uudelleen jäsentämiseen, uudistumiseen ja ongelmien muodostamiseen uudella tavalla. Emansipatorinen koulutus tarkoittaa organisoitua toimintaa opiskelijan saamiseksi kyseenalaistamaan omat ennako-oletuksensa, muuttamaan aikaisempia käsitystapojaan, tutkimaan vaihtoehtoisia perspektiivejä sekä toimimaan näiden uusien perspektiivien varassa. (Mezirow 1996, 5-13, 36.)

## 5 KÄTILÖOPISKELIJOIDEN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

Ammatillinen kasvu on yksilön eri valmiuksien ja erilaisten ammatillisten pyrkimysten ja taipumusten kehittymistä ja muuntumista. Ammatilliseen kasvuprosessiin sisältyy ammatti-identiteetin synty ja ammattiin liittyvän ammattietiikan omaksuminen. Ammatilliseen auttamistyöhön kasvaminen on ammatillisten tietojen, taitojen, valmiuksien karttumisesta sekä ihmisenä kasvamista. Ammatti-identiteetillä tarkoitetaan niitä piirteitä ja ominaisuuksia, joista ilmenee työntekijän samaistuminen ammattiinsa. Identiteetin perusta luodaan koulutuksen aikana ja koulutuksen jälkeen työelämä joko heikentää tai vahvistaa tätä koulutuksen luomaa pohjaa. Ammatti-identiteetti selkeytyykin yleensä vasta vuosien myötä työelämässä. Henkilö, jolla on selkeä ammatti-identiteetti, kokee yleensä selviytyvänsä paremmin ammatillisista haasteistaan, kokee omaavansa riittävät tiedot ja taidot, tuntee vastuunsa, voimavaroja ja rajallisuutensa sekä on omaksunut oman ammattikuntansa normit ja etiikan. (Laine 2007, 217-218.)

Työtehtävissä tarvittavat ammattitaitovaatimukset muuttuvat yhä nopeammin ja perusammattitaidon lisäksi on yksilön omaksuttava uusia valmiuksia työympäristön ja muutosten aiheuttamien vaatimusten vaihtuessa. Tarvitaan oppimaan oppimisen ja itsesääätelyn taitoja sekä oppijan tietoisuutta siitä millainen hän on oppijana, millä tavoin hän toimii parhaiten ja miten hän voi kehittää omaa oppimistaan. Oppimaan oppimisen taitoja tulee myös oppijan tietoisesti pyrkiä kehittämään jo opiskelijavaiheessa. Silloin opiskelijan oppiminen ei ole vaan tiedon siirtoa vaan ongelmalähtöiseen oppimiseen perustuva oppimisprosessi, jossa opiskelija hakee, valitsee ja arvioi tietoa sekä tekee erilaisia päätelmiä. (Salakari 2009, 29.) Stoltin (2011) tutkimuksen mukaan hoitajan ammatillinen identiteetti rakentuu ammatillisen identiteettityön seurauksena. Opiskelijan ammatillinen identiteettityö näkyy kriittisinä pohdintoina hänen omista oppimiskokemuksista ja hänen tekemistään valintoina. Asiantuntijuuden kehittyminen onkin jatkuva oppimisprosessi, jonka tarkoituksena on tuottaa ongelmaratkaisujen kautta uutta osaamista sekä yksilölle itselleen että työyhteisölle. (Lauri 2007, 87-88.)

Kättilön työssä vaaditaan moniulotteista osaamista, jonka kehittyminen vie aikaa. Se ei ole automaattinen prosessi, vaan ammatillista kasvua, jossa yksilö on tehnyt useita omaan oppimiseen liittyviä valintoja vuosien varrella. Vastuunsa tunteva kättilö osaa päi-

vittää omia tietojaan ja taitojaan sekä osaa hyödyntää tiedon hankintaa ja sen soveltamista käytäntöön. Kätilöntaidon kehittymisen perusta on teoreettisessa osaamisessa, joka näkyy kädentaidoissa. Taitojen oppiminen ja lisääminen vaativat useita kokemuksia erilaisista ja myös samanlaisista hoitotilanteista. Näiden myötä teoreettinen muoto muuntuu taitavaksi toiminnaksi ja tilannetietoisuudeksi. (Paananen ym. 2006, 39.)

Itsenäisyys tarkoittaa kykyä tehdä hoitotyötä koskevia päätöksiä yksin tai yhdessä moniammatillisesti oman ammattikuntansa ja asiakkaiden kanssa. Asiantuntijaksi kehittämisessä on kolme keskeistä asiaa. Ensimmäinen on ammattikohtaiset tiedot ja taidot, jossa yhdistyvät ammattiin liittyvät ymmärrys- ja tietorakenteet. Toisena on kyky osata soveltaa ammattikohtaisia tietoja ja taitoja erilaisissa ympäristöissä ja kolmantena kyky ylläpitää ja kehittää omaa ammattiosaamistaan. Ammatillisuuteen ja itsenäiseen ammatinharjoittamiseen kasvaminen vaatii selkiintynyttä tieto- ja taitopohjaa, joka luo ammatillisen toiminnan sisällön. Asiantuntemus, itsenäisyys, sitoutuminen työhön sekä eettisyys ovat ammatillisuutta kuvaavia ominaisuuksia. Hyvällä asiantuntijalla on kykyä nähdä kokonaisuuksia niiden yksityiskohdilta, kykyä osata erottaa oleelliset asiat epäoleellisista ja yhdistellä erilaisia asioita toisiinsa hyödyntäen omaa tietopohjaansa. (Lauri 2007, 87-88.)

Oma elämänhistoria ja -tilanteen analyysi on keskeistä ammatillisessa kasvussa ja sitä kautta yksilö pystyy kehittämään omaa itsetuntemustaan (Helminen 2015, 87). Romppaisen (2011) tutkimuksen mukaan opiskelijan oman toiminnan rajallisuuden tunnistaminen edisti ammatillista kasvua ja sai aikaan arvojen ja asenteiden muuttumista ammatillisemmiksi. Ammatillinen kehittyminen näkyi myös kommunikaatiotaitojen kehittymisenä, eettisyyden oppimisena, kollegiaalisuuden osoittamisena, oman rajallisuuden tiedostamisena sekä oman itsensä jatkuvan kehittämisen tiedostamisena ja uran vahvistumisena.

## 6 KLIININEN HARJOITTELU

VATT:n eli Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen arvioin mukaan sosiaali- ja terveysaloille tarvitaan 120 000 työntekijää lisää vuodesta 2010 vuoteen 2025 mennessä. Luku on iso ja ratkaisuksi tähän ollaankin esitetty terveysalan koulutuspaikkojen lisäämistä, jotka vaikuttavat myös harjoittelupaikkatarpeen kasvamiseen. Oppilaitokset kyllä ovat lisänneet opiskelijoiden aloituspaikkoja, mutta työelämässä tarkoituksenmukaiset työharjoittelupaikat eivät riitä vastaamaan tarvetta. Siksi ratkaisuna tähän on esitetty monipuolisempien oppimismahdollisuuksien ja opiskelijoiden työharjoittelujen kehittämistä sekä jo olemassa olevien yksiköiden opiskelijamäärän lisäämistä. (Heiskanen ym. 2016.)

Sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa kliininen harjoittelu tapahtuu sosiaali- ja terveydenhuollon yksiköissä ammattikorkeakoulun valvomana ja ohjaamana. Terveysalan opinnoista noin kolmannes koostuu käytännön ohjatusta harjoittelusta tai työssäoppimisesta. Opetussairaaloina Suomessa toimii viisi yliopistosairaalaa, joissa sosiaali- ja terveysalan opiskelijat suorittavat opintoihinsa kuuluvia kliinisen työn harjoittelujaksoja. Yliopistot ja muut työyksiköt koordinoivat ja tarjoavat yhdessä ammattikorkeakoulujen kanssa oppimissuunnitelman mukaista ohjattua harjoittelua. Useat harjoitteluyksiköt ovat saaneet itsenäisesti päättää omasta opiskelijamäärästään ja päätökseen on vaikuttanut muun muassa harjoitteluyksikön koko, henkilökuntarakenne sekä erikoisalojen määrä. (Heiskanen ym. 2016.)

Vahvat yhteistyöverkostot korkeakoulujen, järjestöjen, hankkeiden sekä työyksiköiden kanssa mahdollistavat rikastavan ja tuloksellisen yhdessä kehittämisen ja kehittymisen. Kuitenkin koulutuksen, työelämän ja hankkeiden yhteistyöprosessit voivat olla vielä haasteellisia toteuttaa ja kehittämistyötä on tehtävä edelleen. Tavoitteena on, että yhteistyöllä onnistutaan palvelemaan yhä paremmin oppimista, jonka tarkoituksena on tuottaa entistä monipuolisimpia ja vahvempia työelämävalmiuksia ja osaamista opiskelijoille työelämään. (Kanerva 2015, 109.)

Työharjoittelun tavoitteena on mahdollistaa opiskelijoiden perehtyminen sosiaali- ja terveydenhuollon arvoperustaan ja käytännön tehtäviin. Sen tavoitteena on myös tukea ja kehittää opiskelijan ammatillista osaamistaitoa sekä soveltaa opiskelijan tietoja ja taitoa työelämässä. Työharjoittelulla on keskeinen merkitys opiskelijan ammatillisen kasvun tukemisessa ja ammatissa tarvittavien taitojen kehittämisessä. (Heiskanen ym. 2016.) Kun



työharjoittelussa opiskelijat saavat kehittää osaamistaan aidoissa oppimisympäristöissä, työelämä saa lisää kehittämisresursseja (Kanerva 2015, 109).

Kliinisen harjoittelun kokemukset ja niistä oppiminen ovat tärkeä osa opiskelijan ammatin opiskelua. Harjoittelussa merkityksellisten kokemusten analyysi ja reflektio johtavat hoitamaan oppimiseen. Työharjoittelun tavoitteena on johtaa opiskelijaa eettisesti korkeatasoiseen hoitamiseen ja hänen ammatti-identiteettinsä kehittymiseen koko opiskelijan ajan, aina tulevaan työhön asti. Hyvällä kliinisellä ohjauksella tuetaan opiskelijan yksilöllisiä oppimisprosesseja ja selviytymistä erityisesti haasteellisista hoitotilanteista. Säännöllinen ja rakentava yhteys ohjaajaan sekä oppimisympäristön ammatillisen keskustelukulttuurin avoimuus ovat oleellisia opiskelijan oppimisen edellytyksiä. (Romppainen 2011.)

Opiskelijan ammatillista kasvua vahvistavat kokemukset potilaan ja läheisen huomioimisesta hoitosuhteessa sekä siitä saatu palaute. Ammatillista kasvua vahvistaa myös harjoittelun jälkeisten merkityksellisten oppimiskokemusten käsittely ryhmässä. (Helminen 2015, 87.) Romppaisen (2011) tutkimuksessa hoitotyön opiskelijoiden työssäoppimisessa saadut merkitykselliset oppimiskokemukset olivat monimuotoisia. Opiskelijat pitivät tärkeänä oman toimintansa merkitystä potilaalle ja erityisesti tämä merkitys tuli esille luottamuksellisessa suhteessa potilaaseen, mutta myös haasteellisissa potilassuhteissa. Luottamuksellinen potilassuhde antoi opiskelijalle lisää itseluottamusta, kannustivat ja antoivat rohkeutta itsenäiseen päätöksentekoon sekä kannustivat opiskelijaa osallistumaan aktiivisemmin potilaan hoidon laadun kehittämiseen. Opiskelijoiden ajattelun ja toiminnan keskeinen piirre näkyy olevan potilaan hyvän edistäminen, mikä näkyi potilaan edustajana toimimisessa. Omien kokemustensa kautta opiskelijat oppivat ymmärtämään myös omaisen merkityksen potilaan hoidossa ja oppivat tekemään omaisten kanssa luottamuksellista yhteistyötä. Opiskelijoiden ammatillinen itsearvostus nousi vastuun ottamisesta ja saamisesta sekä potilaan ja omaisten osoittamasta luottamuksesta.

## 6.1 Kliinisen harjoittelun ohjaus

Harjoittelun ohjaus tarkoittaa harjoittelujaksojen aikana tapahtuvaa opiskelijan oppimisen tukemista ja ohjauksen aikana opiskelija omaksuu käytännön kliinisiä taitoja ja reflektoi ammatillista kehitystään. Ohjaus voidaan toteuttaa yksilö- tai ryhmäohjauksena ja sen päätavoite on käsitteellisen tiedon soveltaminen käytännöntyöhön. (Kanerva 2015, 13-14.)

Harjoittelun ohjaajan tehtävänä on auttaa ja edistää opiskelijaa reflektiiviseen itsearviointiin ja sitä myötä opiskelijan ammatilliseen kasvuun. Ohjaus on myös henkilökohtainen vuorovaikutusprosessi, johon sisältyy erilaisia samaistumiseen liittyviä toimintoja. Ohjauksen tavoitteena on tukea ja vahvistaa opiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja kasvua koko klinisen harjoittelun ajan. (Kanerva 2015, 13-14.) Opiskelijan ammatillista kasvua lisäsi myös opiskelijan reflektiota tukeva ohjaus, ohjaajan toimiminen roolimallina, päätöksentekotaitojen opettaminen, opiskelijan itsearvioinnin tukeminen sekä ohjaajan ohjaustyyli (Helminen 2015, 87).

Tutkimusten mukaan ohjaussuhde, varsinkin opiskelijan lähiohjaajalta saama palaute vahvistivat opiskelijan ammatillista kasvua ja tukivat ammatillista identiteettiyötä. Ohjaajien luottamus, opiskelijan saama vastuu, harjoitteluyksikön pedagoginen ympäristö ja konkreettinen tekeminen edistivät opiskelijan oppimista työharjoittelujaksolla. Opiskelijat tarvitsevatkin oppimisen tueksi ohjaajilta jatkuvaa, kuvailevaa ja kehittämiskohteet nimeävää palautetta. Opiskelijaohjaajilla onkin siis tärkeä rooli opiskelijan ammatillisen identiteetin ja kasvun rakentumisen tukena. (Stolt 2011; Kajander-Unkuri 2015.) Erityisesti reflektointi jälkikäteen yhdessä lähiohjaajan kanssa sekä lisätiedon saaminen auttavat opiskelijaa ymmärtämään merkityksellisiä ja vaativia oppimiskokemuksia työharjoittelun aikana (Helminen 2015, 87).

Hyvällä opiskelijaperehdytyksellä opiskelijaa autetaan omaksumaan työyksikön toimintatavat, lisäämään opiskelijan tyytyväisyyttä harjoittelujaksoon, poistamaan jännitystä sekä kokemaan itsensä tervetulleeksi työyksikköön (Heiskanen ym. 2016).

## 6.2 Opiskelijaosastomalli

Työn vaatimia tietoja ja taitoja ei voida enää tuottaa vain koulutuksen ja opetuksen avulla, sillä työelämä vaatii uudenlaisia pätevyksiä. Näihin työelämän pätevyksiin kuuluvat itsenäinen tiedonhankinta, ongelmaratkaisu, moniammatillinen osaaminen, yhteistyötoiminta ja kyky jatkuvaan oppimiseen. (Poikela 2002, 55-72.)

Terveysalan tulosalueen tavoitteena on varmistaa laadukas oppimisympäristö, edistää työelämän ja koulutuksen välistä yhteistyötä sekä kehittää opiskelijaohjausta. Erityisen kehittämisen kohteena ovat opiskelijoiden ohjatut harjoittelut, joiden lähtökohtana ovat opiskelijoiden oppimistarpeet. Terveysalan osaaminen perustuu työtä ohjaaviin arvoihin,

etiikkaan, jatkuvasti uusiutuvaan ja laaja-alaiseen tietopohjaan ja käytännölliseen osamiseen sekä sosiaalsiin ja vuorovaikutuksellisiin taitoihin. Itsesääätelytaitoja kehittävä opetus edistää opiskelijan vastuunottoa omasta kehittämisestään sekä sitoutumista oppimisprosessiin. Asiantuntijaksi kasvaminen edellyttää kriittistä oman toiminnan arviointia, itseohjautuvuutta sekä palautteen kautta oppimista. (Paltta ym. 2008, 7-8,12.)

Oppimisympäristön selkeä pedagoginen kehys, joka perustuu potilaslähtöisyyteen, vertaisoppimiseen ja opiskelijaohjaukseen, luo edellytykset sekä ulkoiselle että sisäiselle aitoudelle - opiskelijan oppimisen ytimelle. Kehittyvässä pedagogisessa kehyksessä kaikki työskentelevät yhdessä tiiminä. Aidon oppimisympäristön mahdollistaminen tulisikin olla perusta kliinisten oppimisympäristöjen suunnittelulle. Oppimista tukeva ympäristö tarvitsee selkeän pedagogisen kehyksen, jota sovelletaan sekä hoidettaessa potilaita, että opiskelijoiden ohjauksessa. Kaikkien, jotka osallistuvat opiskelijoiden oppimisprosessiin, sekä kliinisissä harjoittelussa että oppilaitoksissa, on tunnistettava pedagogiset puitteet. Pedagogisten puitteiden on oltava selkeitä opiskelijoille, jotta he voivat ymmärtää, miten se kehittää heidän omaa oppimistaan todellisessa ympäristössä ja miten se liittyy oppimistuloksiin. Opiskelijat tarvitsevat sekä haasteita että tukea, ja tästä syystä onkin tärkeää ottaa huomioon opiskelijoiden koulutustaso sekä yksilölliset erot. Myös potilaat tulisi huomioida ja sallia heidän olevan aktiivisia osallistujia oppilaiden oppimisprosessissa. (Manninen 2014.)

Haasteelliset oppimistilanteet ja ympäristöt houkuttelevat oppimaan. Toiminnalla, kokeilemisella, yrityksellä, erehdyksillä ja luovuudella on oppimisprosessissa suuri merkitys uuden oppimisen ja motivaation luojina. Merkittävää on luoda työ- ja oppimistilanteista sellaisia, että olosuhteet ovat oppimisen kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaisia. (Salakari 2009, 17,18.) Kokemusperäisessä oppimisessä oppimistapahtuman tulisi täyttää seuraavia kriteerejä: oppija on saatava mukaan mentaalisesti, pelkkä mekaaninen suoritus ei riitä. On luotava aidonkaltaisia toimintaympäristöjä, ottaen huomioon oppimistapahtuman fyysinen ja kognitiivinen autenttisuus. Oppijan tulee myös voida kokea päätöksensä vaikutukset. On vaadittava oppijaa refleктоimaan toimenpiteidensä tuloksia ja lisättävä vaatimuksia oppimisten edetessä. (Salakari 2009, 131-135.)

Myös Mezirow on kiinnittänyt huomiota kolmeen käsitteeseen, joilla on merkitystä työpaikkaoppimisen uusille vaatimuksille. Nämä ovat oppijan kokemuksen reflektointi, henkilökohtaisen merkityksen ja organisaation kulttuurin edustama sosiaalisesti luotujen merkitysten välinen yhteys sekä henkilökohtaisen viitekehyksen muuttaminen. Nämä

kolme, toisiinsa liittyvää käsitettä tarjoavat viitekehyksen sellaiselle kokemuksesta oppimiselle, joka sisältää reflektiota, yleensä myös kriittistä itsereflektiota. Toimintaoppimisessa työpaikkaoppijat voivat kehittyä reflektiivisemmiksi. Toimintaoppimisessa yksilöllinen vastuu ja henkilökohtaista kokemusta koskeva reflektio yhdistyvät. Toimintaoppiminen auttaa ihmisiä niin yksilöllisesti, kuin kollektiivisestikin ja se soveltuu erittäin hyvin monien koulutuksen perustana olevien lähtökohtien kanssa. Se perustuu opiskelijan omiin kokemuksiin ja nojaa vahvasti yhteistyöhön. Koska toimintaoppiminen perustuu todellisen elämän ongelmiin ja seuraamuksiin, opiskelijat ovat motivoituneempia käsittelemään sellaisia esiin nousevia kysymyksiä, jotka edistävät ongelman ymmärtämistä ja ratkaisemista. Toimintaoppimisessa opiskelijat eivät myöskään helposti välttele ongelmia, koska ymmärtävät niiden merkityksen tehokkaan toiminnan kannalta. Tämä pätee varsinkin ryhmätilanteissa, jossa tasavertaiset kollegat antavat palautetta, joita on vaikea intensiivisessä, mutta turvallisessa ympäristössä sivuuttaa. (Mezirow 1996, 41-63.)

Koska kliininen harjoittelujakso on oleellinen osa terveydenhuollon opiskelijoiden oppimisprosessia, on perustettu erilaisia oppimisympäristöjä vastaamaan näihin haasteisiin. Nämä oppimisympäristöt ovat yksiköitä, joilla on vahva pedagoginen kehys. Tämä helpottaa opiskelijoiden oppimista todellisissa kliinisissä tilanteissa. Ohjaajat tukevat oppilaita yhdistämään opiskelijoiden teoreettiset ja käytännölliset tiedot ja taidot. Opiskelijoiden näkökulmasta kliiniset oppimisympäristöt ovat osoittaneet, että ne tukevat ja parantavat opiskelijoiden oppimista. (Manninen 2015.)

### 6.2.1 Opiskelijaosasto oppimisympäristönä

Opiskelijoille tarjotaan tavallisesti passiivisia kokemuksia, eivätkä he välttämättä pääse aktiivisesti osallistumaan työharjoittelun aikana itsenäisesti potilashoittoon. Tutkimuksen mukaan aktiivinen opiskelijan osallistuminen lisäsi opiskelijan ja potilaan vuorovaikutusta, empatiaa ja potilasvalmiutta. Aktiivinen opiskelijoiden osallistuminen yhteisöön hyödyttää opiskelijoita, terveydenhuollon tiimiä sekä potilaita. Erityisesti opiskelijan aktiivisella osallistumisella potilaan hoitoon vaikuttaa olevan keskeinen rooli opiskelijan ammattitaidon ja ihmissuhteiden osaamisen hankkimisessa ja ammatillisen identiteetin kehittymisessä. (Scheffer ym. 2013.) Brounoun (2009) tutkimuksessa ilmeni, että opiskelijoiden eettisten ongelmien havaitsemiseen ja ratkaisemiseen yhteydessä olevia tekijöitä olivat opetus ja opiskelijoiden itseohjaus tiedonhankkimisessa.

Korostamalla hoitotyön käytännön todellisuutta, opiskelijan toimiminen muuttuu konkreettisemmaksi. Opiskelijoiden henkilökohtaisen ja ammatillisen kapasiteetin vahvistaminen rikastetulla, kokonaisvaltaisella ja osallistavalla oppimisympäristöllä voi auttaa "tietämyksen" integroitumista "tekoon". (Brand 2009.) Kokemusperäisen oppimisen tarkoituksena on luoda oppijan oppimisprosessia tukeva oppimisympäristö, jossa opiskelijalle syntyy henkilökohtainen tekemisen kokemus. Kokemus voidaan hankkia vain itse tekemällä, toimimalla asioiden keskipisteessä tai muiden mukana toimintayhteisössä. Näin tiedosta tulee käytännön osaamista. (Salakari 2009, 164-165.)

Myös Katri Mannisen (2014) tutkimuksessa tulokset osoittivat, että opiskelijan yksi oppimisen edellytyksistä kliinisessä työharjoittelussa on aitouden kokemus. Oppimisen aitouden kokeminen koostuu kahdesta ulottuvuudesta, ulkoisesta ja sisäisestä aitoudesta. Molemmat ovat tarpeellisia opiskelijoiden oppimiselle ja erityisesti opiskelijan mielekkäälle oppimiselle, merkityksille ja merkitysperspektiivien muuttumiselle. Ulkoinen aitous tarkoittaa sitä, että harjoitellaan todellisella osastolla ja hoidetaan todellisia potilaita. Siksi ulkoista aitoutta voidaanakin saavuttaa pelkästään kliinisissä olosuhteissa. Sisäinen aitous tarkoittaa, että opiskelijalla on tunne edistää osaamisensa rakentamista ja toimia pätevänä jäsenenä tiimissä riittävän riippumattomuuden, vastuun ja tuen ansiosta. Mannisen tutkimuksessa sisäinen aitous koostui opiskelijoista, jotka loivat keskinäisiä suhteita potilaisiin ja joilla oli tunne yhteenkuuluvuudesta. Kun opiskelijat kokivat sekä ulkoisen, että sisäisen aitouden, he kokivat kokemuksensa ja oppimisensa olleen mielekkästä. Näihin oppimiskokemuksiin sisältyi haasteita, tukea ja palautetta, jotka johtivat merkityksen ja uuden tietämyksen rakentamiseen.

Opiskelijaosasto tarjoaa oppimisympäristön, jossa opiskelijat saavat toimia tulevana ammattilaisina ja ottavat vastuuta huolehtimalla todellisista potilaista todellisissa tilanteissa. Opiskelijoille annetaan mahdollisuuksia, haasteita ja tukea todellisessa, mutta turvallisessa ympäristössä. Haasteet koskevat potilaan hoitoa ja yhteistyötä muiden terveydenhuollon ammattilaisten ja vertaisoppilaiden kanssa sekä todellisen osaston johtamista. Nämä haasteet, pedagogiset puitteet ja resurssit johtavat opiskelijoiden itsereflektointiin ja muutokseen. Opiskelijat eivät saa vain uusia kokemuksia, tietoja ja taitoja, vaan kehittävät myös uusia toimintatapoja tulevaisuuden ammattilaisina. Opiskelijat ovat myös luottavaisempia heidän tulevasta ammattiroolistaan ja itsevarmempia toimimaan erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. He lisäävät myös kykyään löytää erilaisia ratkaisuja tilanteisiin ja ymmärtävät potilaskeskeisyyden tärkeyden ja merkityksen. Katri Mannisen tutkimuksessa aitoudella on merkitystä silloin, kun opiskelijoille annetaan mahdollisuus

toimia todellisena ammattilaisena ja olla aidosti mukana potilaiden hoitotilanteissa. (Manninen 2014.)

Vertaisvaltainen oppiminen on vertaisoppimista, jossa otetaan huomioon yhteistyössä työskentelevien edut ja opiskelijat tukevat toisiaan ammatillisessa roolissaan. Vertaisoppimisessa tiedon ja taidon hankkiminen on aktiivista ja tasavertaista ryhmän kesken. Vertaisopetuksen käyttö oppimisen helpottamiseksi on ollut monien vuosien ajan käytössä yliopistoissa ja korkeakouluissa. Vertaistuen hyödyntäminen hoitotyössä on osoittanut parannusta oppilaiden oppimisen ja itsenäisten päätösten tekemisessä sekä tehokkuudessa kliinisissä tilanteissa. Vertaistuen merkitys nousi yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi opiskelijan oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksen mukaan vertaistuesta oli eniten hyötyä kokemusten jakamisessa, emotionaalisessa tuessa sekä tehtävien ratkaisussa. (Carey ym. 2015.) Myös Robertsin (2008) tutkimuksen mukaan vertaistuen merkitys korostui opiskelijoiden kliinisessä harjoittelussa ja opiskelijat kertoivat vahvan ja kestäväen vertaistuen mahdollistavan paremmin oppimisen. Opiskelijat hyödynsivät tukiverkostoa resurssina selviytymistaitojen kehittämisessä ja vertaistuki auttoi ammatillisessa kehittämisessä. Opiskelijat myös opettivat toisilleen erilaisia hoitotyön taitoja. Vertaisoppiminen on kuitenkin edelleen osin aliarvioitu osa kliinistä harjoittelua, vaikka opiskelijat arvostavat sen tärkeyttä.

Yhteistyö opiskelijaosastossa muiden opiskelijoiden kanssa edellyttää tehokasta tiimityötä, johon sisältyy keskustelua potilaan hoidosta, kokemusten jakamista, tuen antamista, tiedon tarjoamista ja erilaisten ongelmien ratkaisemista. Tämä yhteistyö tarjoaa mahdollisuuden oppia yhdessä ja toisilta opiskelijoilta. Opiskelija saa kokemusta myös itsevarmuudesta ja konfliktien hallinnasta sekä osaa välttää ristiriitoja potilaiden edessä. (Manninen 2014.)

Vasta viime vuosina oppimisen ja asiantuntijuuden tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota yksilön oppimisprosessien sijasta ryhmän, yhteisön, organisaation ja asiantuntijaverkoston vuorovaikutuksen merkitykseen sekä vuorovaikutuksessa tapahtuvan tiedon ja osaamisen kehittämiseen. Oppiminen on osallistumisen prosessi, jossa ryhmän tai yhteisön erilaiset tiedot ja taidot toimivat oppimisen voimavaroina. Ryhmän hyödyntäminen oppimisessa perustuu dialogisuuteen ja diskursiivisuuteen. Tutkittavien ilmiöiden ja ammatillisten ongelmien ratkaisu, käsittely, jäsentely ja arviointi ryhmässä tarjoaakin mahdollisuuden monipuoliseen teoreettiseen ja käytännöllisten ongelmien käsittelyyn. Ryhmä tarjoaa uudenlaisen heijastuspinnan oppijan kriittisen reflektion prosessille, joka edistää oppijan kehitysprosessia kohti autonomisuutta. (Poikela 2002, 55-72.) Työyhteisötasolla

yhdenmukaisuus, yhteiset säännöt ja tavoitteet helpottavat asioiden hoitoa. Moniammatillinen osaaminen edellyttää tietoa yksilöiden välisistä eroista, työtehtävistä, tietoa omasta rajallisuudesta potilastyössä sekä tietoa yhteistoiminnallisista ominaispiirteistä. Moniammatilliset taidot rakentuvatkin yhteisen tavoitteen asettamisen taidosta, yhteistyö ja sosiaalisista taidoista sekä taidoista käyttää sosiaalisia verkostoja ja tiedonhakuja. Moniammatillinen taito rakentuu myös kokemuksen tuomasta taidosta. (Leino 2012.)

Moniammatillinen oppimisympäristö tukee opiskelijan moniammatillisen osaamisen kehittymistä vahvistamalla hänen ammatillista tietopohjaansa, lisäämällä ammatillisuutta, kehittämällä vuorovaikutustaitoja, työmotivaatiota sekä kumppanuuden kokemusta. Laurilan (2014) tutkimuksessa moniammatillisen harjoittelun jälkeen opiskelijat ymmärsivät paremmin oman roolinsa työyhteisössä, tunnistivat paremmin omat vahvuutensa ja kehittämiskohteensa. Opiskelijat osasivat ohjata potilaita paremmin sekä osasivat antaa paremmin rakentavaa palautetta. Myös lääkehoito-ohjelman käyttötaidot, eettisten ohjeiden ymmärtäminen, työn sisällön tietäminen ja aseptiikan merkitys paranivat. (Laurila 2014.) Leinon (2012) tekemän tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat moniammatillisessa harjoittelussa myönteisenä monipuolisen oppimisen ja yhteistyön tuen opiskelijoiden ja ohjaajien kanssa. Ohjaajien myönteiset kokemukset taas liittyivät opiskelijoiden ja henkilökunnan väliseen yhteistyön lisääntymiseen, potilaan hyvään hoitoon, ohjauksen ja oppimisen monipuolisuuteen. Opiskelijoiden kokemat ongelmat liittyivät lähinnä työharjoittelujaksojen pituuteen, aikatauluihin, puutteelliseen toteutukseen ja tavoitteisiin. Ohjaajien kokemat ongelmat liittyivät opiskelijoiden ja henkilökunnan toimintaan ja aikatauluihin. Potilaiden myönteiset kokemukset liittyivät yhteistyöhön, opiskelijoiden oppimisen edistämiseen ja turvallisuuden tunteeseen.

Oppimisen vastuu kuuluu ensisijaisesti ohjaajalle, joka tarjoaa opiskelijalle oppimismahdollisuuksia, palautetta ja osaamisen arviointia. Ohjaussuhde ei kuitenkaan aina ole täydellinen, ja tuki vaihtelee monin tavoin. Kaikki ohjaajat näe itseään opettajina. Lisääntynyt kliininen työmäärä tulee myös tekijäksi, joka rajoittaa opiskelijoiden mahdollisuuksia työskennellä yhdessä ohjaajien kanssa. (Carey ym. 2016.) Opiskelijaosastossa ohjaajan rooli on vastata potilaiden hyvän hoidon toteutumisesta ja opiskelijoiden oppimisesta. Ohjaajan tehtävä ei ole tarjota valmiita ratkaisuja, vaan kannustaa opiskelijoita itseohjautuvuuteen ja päätöksentekoon. Ohjaajan tehtävänä on tukea opiskelijaa kasvamaan hoitotyön asiantuntijaksi auttamalla opiskelijoita tulemaan tietoiseksi heidän vahvuuksistaan sekä haastamalla opiskelijan aikaisempia tietoja, osaamista ja taitoja. Ohjaaja myös pitää huolen potilasturvallisuuden toteutumisesta valvomalla opiskelijoiden ammatillista

työskentelyä. (Koota ym. 2016.) Kliinisen opiskelijaosaston pedagogiset puitteet antavat opiskelijaohjaajille mahdollisuuden keskittyä sekä potilashoittoon, että opiskelijoihin (Manninen ym. 2015). Opiskelijaosastossa ohjaajat tarjoavat sekä haasteita että tukea opiskelijoille. Vastaavasti haasteet ja tuki ovat edellytys opiskelijoiden kokemukselle aitoudesta. Tiimityö ohjaajien kesken lisäävät opiskelijaohjaajien kykyä keskittyä opiskelijoiden oppimiseen. Ohjaajat yhdessä havainnoivat ja ymmärtävät yksittäisen oppilaan oppimisprosessin eri osa-alueita. Opiskelijoiden eri osa-alueet tulevat kokonaisuudeksi, jotka perustuvat opiskelijoiden oppimistuloksiin. (Manninen 2014.)

Opiskelijan oppimisen kannalta potilas on opiskelijalle usein paras opettaja ja harjoittelun keskeiseksi oppimiseksi tulee yhteistyösuhde potilaan kanssa. Potilas voi rohkaista opiskelijaa ja antaa hänelle rakentavaa palautetta. Potilaspalaute vahvistaa siten opiskelijan luottamusta omaan ammattitaitoon ja osaamiseensa sekä tukee opiskelumotivaatiota. Opiskelijaosaston toimintamalli on potilaslähtöistä ja potilaiden roolia opiskelijan oppimisessa tulee vahvistaa. Opiskelijaosastossa myös potilaat osallistuvat oman tilanteensa asiantuntijoina sekä vaikuttavat opiskelijan oppimisprosessiin palautteenantajina. Potilaspalaute vaikuttaa myös koulutuksen laadun arviointiin sekä opiskelijan vuorovaikutustaitojen osaamiseen. (Suikkala 2007.) Mannisen (2014) tutkimuksen mukaan potilaiden rooli opiskelijoiden aitouden kokemuksessa on ratkaisevan tärkeää. Opiskelijoiden ja potilaiden väliset suhteet muodostavat perustan opiskelijoiden oppimiselle ja ovat tärkeä osa heidän ammatillista kehitystään. Opiskelija oppii potilaidensa kautta potilaiden merkityksestä ja potilaat osallistuvat opiskelijoiden oppimiseen joko passiivisina tai aktiivisina osallistujina. Jos opiskelijat eivät pysty luomaan keskinäistä suhdetta potilaaseen, potilaasta tulee passiivinen osallistuja. Keskinäinen suhde johtaa parhaimmillaan oppimissuhteeseen ja yhteiseen toimintaan, jonka kautta sekä opiskelija, että potilas kokevat oppimista. Opiskelijat, jotka loivat vuorovaikutusta potilaisiin heti opiskelujensa aikana, omasivat potilaskeskeisemmän lähestymistavan opiskelujensa aikana. (Manninen 2014.)

### 6.2.2 Opiskelijaosasto käytännössä

Tukholman Karoliinisen sairaalan infektio-osastolla toimii opiskelijaosasto, jossa on enimmillään kahdeksan infektiopotilasta. Opiskelijaosasto on toiminut jo 10 vuotta. Opiskelijaosastomallia on kehittänyt lehtori Katri Manninen, joka on tehnyt myös väitöskirjan



aiheesta. Opiskelijoiden kliininen harjoittelu on jaettu kahteen osaan: opiskelijat harjoittelevat osastolla 4 viikkoa ja palaavat takaisin 4 viikoksi teoriaopetuksen pariin, jonka jälkeen he tulevat takaisin kliiniseen harjoitteluun. Teoriaopintojen aikana tavoitteena on opiskelijoiden osaamisen ja tiedon syveneminen. Opiskelijaosastolla opiskelijat saavat toisilta opiskelijoilta tukea sekä saavat jakaa omaa osaamistaan osana omaa oppimisprosessiaan. Näin he kokevat olevan osa osaston tiimiä ja saavat syvällisempää oppimista. Potilaan aktiivinen osallistuminen osastolla tukee ja myös osaltaan haastaa opiskelijan oppimista. Potilaiden antama positiivinen ja rakentava palaute motivoi opiskelijaa. Potilaat ovat myös kokeneet, että he ovat opiskelijoille tärkeitä ja opiskelijoilla on heille tarpeeksi aikaa. (Ojala ym. 2016.)

Meillä Suomessa on tehty opiskelijamoduuli pilotteja, joista on saatu hyviä tuloksia. Opiskelijamoduuli eroaa opiskelijaosastosta sillä, että se rakentuu ennalta määritellyistä potilashuoneista, joissa opiskelijat vastaavat potilaiden hoidosta. Opiskelijamoduulissa opiskelijat toimivat mahdollisimman itsenäisesti tarpeen mukaan ohjaajien tukemana. Opiskelijamoduuli rohkaisee opiskelijoita ottamaan vastuuta ja osallistumaan aktiivisesti potilaan hoidon suunnitteluun, toteutukseen ja ohjaukseen osana potilasta hoitavaa moniammatillista tiimiä. Moduuliharjoittelun on todettu lisäävän opiskelijan itseohjautuvuutta, aktiivisuutta sekä päätöksentekokykyä. Se myös helpottaa opiskelijaa siirtymään opiskelijan roolista hoitajan ammattirooliin. Se on mahdollistanut sen, että samanaikaisesti yksikön harjoittelussa olevien opiskelijoiden määrä on jopa kolminkertaistunut ja mahdollistaa tehokkaan ohjausresurssien käytön. Toimintamallilla on saatu jo nyt hyviä tuloksia ja sitä voidaan tulevaisuudessa toteuttaa myös moniammatillisena harjoitteluna. Moduuli mahdollistaa laadukkaan ohjauksen sekä samanaikaisten opiskelijoiden lisäämisen työharjoittelussa. Tämä mahdollistaa tulevaisuudessa kasvavien opiskelijamäärien ja harjoittelupaikkojen riittävyuden tehokkaasti ja turvallisesti (Koota ym. 2015.)

Oppimissimulaatioilla voidaan oppia sellaista työelämässä tarvittavaa käytännön osaamista, jota perinteisillä menetelmillä ei ole mahdollista koulu- tai korkeakouluympäristössä saavuttaa. Simulaatioiden avulla voidaan oppia myös korkeamman tasoisia taitoja ja osataan toimia oikein silloin, kun vastaavanlainen tilanne kohdataan käytännön työssä. Simuloinnin avulla on mahdollista oppia päätöksenteko- ja ongelmaratkaisutaitoja sekä kriittistä ajattelua. (Salakari 2009, 84.) Simulaation yhdistäminen osaksi kliinistä työharjoittelua on todettu tutkimusten mukaan hyväksi opetusmenetelmäksi sekä opiskelijoiden oppimisprosessissa jälkipuinti ja kliininen harjoittelu täydensivät toisiaan

(Pakkanen 2013). Sköld-Nurmen (2014) ja Pakkasen (2013) tekemien tutkimusten mukaan simuloitussa hoitotyön potilastilanteissa hoitajat omaksuivat roolinsa hyvin ja potilaiden ja hoitajan välinen vuorovaikutus vahvistui ja oli vastavuoroista. Opiskelijat kokivat myös simulaation hyväksi opetusmenetelmäksi oppia potilaan ja hoitajan välistä ammatillista vuorovaikutusta. Simulaatio-opetuksen jälkipuinnista opettajilta edellytettiin hyviä ohjaustaitoja sekä tekniikan hallintaa. Se onkin tehokas tapa kerrata jo opittuja asioita sekä oppia uusia asioita yhdessä muiden ryhmäläisten kanssa. Opiskelijat kokivat opettajan palautteen sekä vertaispalautteen olevan tärkeää jälkipuinnissa. Reflektoinnin onnistumisen edellytyksenä oli keskustelun aktiivisuus sekä turvallinen ja luottamuksellinen vuorovaikutusilmapiiri. Avoimuus edellytti kaikkien mahdollisuutta ilmaista mielipiteensä vapaasti ja vastavuoroisuus koettiin opiskelijoiden mukaan palautteen saamisena ja antamisena.

## 7 KEHITTÄMISPROJEKTIN TUTKIMUKSELLINEN OSIO

### 7.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida opiskelijaosasto pilottia, jossa ammattitaitoa edistävän ohjatun harjoittelun oli tarkoitus tukea aikaisempaa paremmin opiskelijan ammatillista identiteettiä, antaa opiskelijalle paremmat työelämävalmiudet sekä kehittää opiskelijan innovaatiokompetensseja.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten kättilöopiskelijat kokevat uuden opiskelijaosastomallin tukevan heidän ammatillista osaamistaan ja oppimistaan sekä identiteetin muodostumista. Tutkimuksen tuloksia hyödynnetään opiskelijaosasto-mallin kehittämisessä laajemmassa projektissa, jonka tavoitteena on saada opiskelijaosastomalli pysyvään käytäntöön osana sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden ammattitaitoa edistävää ohjattua harjoittelua.

Tutkimuskysymykset olivat:

1. Miten opiskelijaosasto tuki kättilöopiskelijan ammatillista osaamista ja ammatillisen identiteetin kehittymistä?
2. Miten kättilöopiskelijoiden innovaatiokompetenssit kehittyivät opiskelijaosaston myötä?

### 7.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineiston keruu

Tieteellinen tutkimus toteutetaan aina jonkin menetelmän avulla. Menetelmän valinta ja menetelmän noudattaminen tutkimuksen teossa on keskeinen osa tutkimusprosessia. Menetelmän valinta vaikuttaa samalla muihin tutkimuksen osa-alueisiin ja se voidaankin ymmärtää tutkimuksessa kokonaisuutena, johon kuuluvat sekä tutkimusstrategian, aineiston hankintamenetelmän, että analyysimenetelmän valinta ja noudattaminen. Tutkimusmenetelmiä on useita. Usein vain yhtä menetelmää soveltamalla tutkimuskohteesta voidaan saada vain yhden osa-alueen käsittävä tulos. Tutkimusta voidaan tällöin täydentää valitsemalla menetelmiksi muita täydentäviä menetelmiä. Eri menetelmiä hyödyntämällä tutkimuskohteesta voidaan saada monipuolisia ja kattavia tuloksia. Monimenetelmäisessä eli triangulaatioksi kutsutussa tutkimuksessa käytettävät eri menetelmät voivat

olla yhdistelmä sekä laadullisista että määrällisistä menetelmistä. (Koppa 2014.) Menetelmätriangulaatiossa eri tutkimusmenetelmillä hankitut tiedot vahvistavat toisiaan tai hankkivat tietoa eri näkökulmista, jotka johtavat samaan suuntaan (Kyrö 2004,115). Tämä tutkimus on monimenetelmä tutkimus, jossa käytetään sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista menetelmää.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdenkymmenen opiskelijaosasto-pilottiin osallistuneen kättilöopiskelijan reflektiopäiväkirjan sekä strukturoidun kyselylomakkeen pohjalta ajalla 1.10-11.11.2018. Päiväkirjan kirjoittaminen kuului osaksi opiskelijan työharjoittelua ja kirjallisella suostumuksella opiskelija antoi luvan käyttää reflektiopäiväkirjaansa ja kyselylomaketta tutkimusaineistona. (Liite 1.) Jokaiselle opiskelijalle luotiin oma henkilökohtainen päiväkirjapohja Optima palveluun. Päiväkirja sisälsi avokysymyksiä, jonka tarkoituksena oli helpottaa opiskelijan itsereflektointia opiskelijaosaston aikana. Päiväkirja ja avokysymykset olivat kaikille opiskelijoille täsmälleen samanlaiset. Ennen ammattitaitoa edistävän harjoittelun alkua päiväkirjan käyttö käytiin huolellisesti opiskelijoiden kanssa läpi ja heille annettiin suullinen ja kirjallinen informointi päiväkirjan täyttämisestä. (Liite 2.)

Päiväkirjaa on käytetty aineistomenetelmänä terveystieteissä ja hoitotieteessä sekä päiväkirjaa voi käyttää aineistonkeruussa joko yksin tai yhdistettynä muihin aineistonkeruumenetelmiin. Puolistrukturoitua, ohjattua päiväkirjaa voi käyttää tutkimustarkoituksiin ja siinä tutkija antaa tutkimukseen osallistujille teemoja, joita hän toivoo osallistujien käsittelevän päiväkirjoissaan. Päiväkirjan käyttö aineistonkeruumenetelmänä soveltuu hyvin, kun halutaan kuvata pieniä ja usein toistuvia tapahtumia ja niiden yksityiskohtia tarkemmin kuin haastattelussa. (Kylmä & Juvakka 2007, 105.)

Kyselyt soveltuvat parhaiten erilaisten tilanteiden, olosuhteiden ja käytänteiden kartoitukseen sekä vertailuun. Valmista mittaria käyttäessä on tärkeää selvittää mitä se tarkkaan ottaen mittaa, mikä on ollut alkuperäinen kohderyhmä ja sopiiko mittari omiin tutkimustavoitteisiin. (Anttila 2014; KvantiMOTV 2014.) Tässä tutkimuksessa valmiin strukturoidun kyselylomakkeen (liite 3) tarkoituksena oli mitata opiskelijan itsearvioimia innovaatiokompetensseja ja niiden kehittymistä opiskelijaosaston aikana ennen ja jälkeen harjoittelun.

Innovaatiokompetenssi mittari on kehitetty valtakunnallisessa ESR-projektissa ja sen käyttöön on pyydetty ja saatu tätä tutkimusta varten lupa (Räsänen 2014). Mittarin avulla

voidaan kokonaisvaltaisesti mitata opiskelijan työelämän kannalta keskeisten valmiuksien kehittymistä ja sitä voidaan hyödyntää erilaisten opintokokonaisuuksien arvioinnissa tai sen tukena. Arviointityökalu toimii myös opiskelijan oman kehittymisen seuraamisen ja havainnoinnin työkaluna ohjaten opiskelijaa toivottuun toimintaan. Se kehittää opiskelijaa itsearviointiin sekä antamaan ja vastaanottamaan palautetta. Kyselylomake on rakennettu viiden alakokonaisuuden mukaan. Alakokonaisuudet mittaavat opiskelijan luovaa ongelmaratkaisukykyä, kokonaisvaltaista ajattelua, päämäärätietoisuutta sekä kykyä toimia yhteistyössä ja verkostoissa. Arviointiasteikkona on 5-portainen Likert-asteikko. (Räsänen 2014.) Opiskelijat täyttivät kyselyn harjoittelun ensimmäisellä ja viimeisellä viikolla, ja niissä olivat täsmälleen samat opiskelijan innovaatiokompetensseja mittaavat kysymykset. Alku- ja loppukyselylomakkeet olivat samassa sähköisessä kansiossa opiskelijan reflektiopäiväkirjan kanssa.

### 7.3 Tutkimusaineiston analyysi

Kerätyn aineiston analyysi on yksi tutkimuksen ydinasia. Analyysivaiheessa tutkija saa selville minkälaisia vastauksia hän saa esitettyihin ongelmiin. Voi myös käydä niin, että vasta analyysivaiheessa tutkijalle selviää miten tutkimusongelmat olisi oikeastaan pitänyt asettaa. Aineiston analyysitapojen valinta ei määräydy automaattisesti eikä aina ole selvillä, milloin kerättyä analyysia aletaan työstää ja kuka analyysin tekee. Kaikkea laadullista aineistoa ei ole aina välttämättä tarpeen analysoida. Kvantitatiiviseen tutkimukseen soveltuu hyvin ajatustapa, että analyysi tehdään sen jälkeen, kun aineisto on kerätty ja järjestetty. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa saatetaan kerätä monissa eri vaiheissa ja eri menetelmin ja analyysiä tehdään usein pitkin matkaa. Kuitenkin molempiin pätee sama yleissääntö, että aineiston käsittely ja analysointi aloitetaan mahdollisimman pian keruuvaiheen tai kenttävaiheen jälkeen. (Hirsjärvi ym. 2015, 221-224).

#### 7.3.1 Laadullinen analyysi

Tässä tutkimuksessa tutkimustulokset analysoitiin käyttämällä aineistolähtöistä eli induktiivista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysilla tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenteista, tässä tapauksessa päiväkirjoista, saatua sisältöä sanallisesti. Tutkimuksen aineisto kuvasi tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoituksena oli luoda sanallinen ja selkeä kuva tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä pyrittiin järjestämään aineisto selkeään ja

tiiviseen muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Analyysin tarkoituksena oli luoda selkeyttä aineistoon, jotta voitiin tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aineistoin laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto harjoitetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. Aineiston analyysia tehtiin koko tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118-122.)

Aineistolähtöinen analyysi voidaan jakaa karkeasti kolmevaiheiseen prosessiin, johon kuuluu aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely sekä teoreettisten käsitteiden luominen. Ennen analyysin aloittamista määritettiin analyysiyksikkö, joka tässä tapauksessa oli yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus päiväkirjoissa, joita tutkimuskysymykset ohjasivat. Tutkimusaineistosta karsittiin kaikki tutkimukselle epäolennainen pois ja auki kirjoitetusta aineistosta etsittiin tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. Pelkistetyt ilmaukset listattiin allekkain ja yhdistettiin omiksi ryhmiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-127.)

Ryhmittelyssä eli aineiston klusteroinnissa käytiin läpi tarkasti alkuperäisilmaukset ja aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmiteltiin ja yhdisteltiin eri luokiksi, joista muodostuivat alakategoriat. Nämä alakategoriat nimettiin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Alakategorioista muodostui seitsemän eri yläkategoriaa ja kaksi eri ydinkategoriaa. Tuloksia havainnollistettiin taulukoin ja opiskelijoiden alkuperäisilmauksin. Aineistolähtöisen sisällysanalyysin käsitteiden yhdistämisen tarkoituksena on saada vastaus tutkimustehtävään. Se perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-127.)

### 7.3.2 Määrällinen analyysi

Kun kyselylomakkeista saatu aineisto oli koottu, se tarkistettiin ja muokattiin siihen kuntoon, että saatiin aloitettua sen analysoiva käsittely. Kyselylomakeaineisto analysointiin tilastollisia menetelmiä käyttäen vertaillen alku- ja loppumittauksen tuloksia. Tutkimuksessa käytettiin SPSS-ohjelmaa tutkimustulosten analysoinnissa. Tutkimuksen tulokset ja niiden merkitykset raportoidaan opinnäytetyössä sanallisesti tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä tutkimuskysymyksiin peilaten. (Hirsjärvi ym. 2015, 221-224; KvantiMOTV 2014.)

Tutkimusaineisto analysointiin SPSS-ohjelmaa hyödyntäen. SPSS-ohjelma on yleisemmin Suomessa ja maailmanlaajuisesti käytetty monipuolinen tilastollisen tietojenkäsittelyn ohjelmisto. Sillä voidaan tehdä kvantitatiivisessa tutkimuksessa kaikki tarpeelliset analyysit. (Mamia 2005, 6.) Mittarissa oli viisi pääosaa eli summamuuttujaa. Nämä olivat: Luova ongelmaratkaisukyky, kokonaisvaltaisuus, päämäärätietoisuus, yhteistyökyky sekä verkosto-osaaminen. Mittari sisälsi yhteensä kaksikymmentäkaksi kysymystä, joihin opiskelijat vastasivat Likertin asteikon mukaisesti; 0 en osaa sanoa sekä 1 en osaa lainkaan – 5 erinomainen. Muuttujista tehtiin normaalin jakauman testi Kolmogorov-Smirnov -testillä ja Shapiro-Wilkin testillä, joita voidaan käyttää pienissä otoksissa. Koska osassa normaalijakautuminen ei toteutunut (arvo alle 0,05) ja tutkimuksen otos oli suhteellisen pieni (n=17) ei koettu tarvetta lähteä tekemään hajontojen yhtäsuuruustestiä. (Mellin 2006). Keskiarvojen erot testattiin ennen ja jälkeen harjoittelun epäparametrisella testillä, 1-suuntaisella Wilcoxonin testillä. Hajontojen yhtäsuuruutta ei ole testattu, joten testi olettaa hajontojen yhtäsuuruuden. Summamuuttujien käyttökelpoisuuden varmistaminen tehtiin Cronbachin Alpha-tarkastelulla. Suorien prosenttijaukaumien tarkastelu tehtiin summamuuttujien eri osioista. Tuloksia havainnollistetaan taulukoin ja kuvioin.

## 8 TUTKIMUSTULOKSET

Kahdestakymmenestä kättilöopiskelijasta reflektiopäiväkirjaa kirjoitti yhteensä yhdeksäntoista kättilöopiskelijaa (n=19) ennen ja jälkeen opiskelijaosastolla työskentelyn. Palautusprosentti oli 95%. Yksi opiskelija jätti opiskelijaosaston kesken puolessavälissä harjoittelua. Opiskelijan päiväkirjaa on kuitenkin käytetty tutkimustulosten analysoinnissa.

Opiskelijoiden reflektiopäiväkirjoista saatiin ryhmiteltyä kaksi ydinkategoriaa: miten opiskelijaosasto toteutettiin ja miten opiskelijoita tuettiin sen aikana sekä mitä opiskelijaosastolla opittiin. Nämä kaksi ydinkategoriaa koostuivat eri yläkategorioista. Ydinkategoria ”opiskelijaosaston toteutus ja tuki” koostui viidestä eri yläkategoriasta, jotka sisälsivät eri asioita siitä, miten opiskelijaosaston käytännön toteutus toteutettiin ja millaista tukea opiskelijat saivat opiskelijaosaston aikana. Nämä yläkategoriat olivat: käytännönharjoittelun toteuttaminen opiskelijaosastolla, simulaatioista saatu tuki, opiskelijoista saatu tuki, ohjaajilta saatu tuki ja perheiltä saatu tuki. Toinen ydinkategoria ”oppiminen opiskelijaosastolla” koostui kahdesta eri yläkategoriasta, jotka sisälsivät asioita siitä, miten kättilöopiskelijoiden ammatillisten taitojen koettiin kehittyneen opiskelijaosaston aikana sekä miten opiskelijoiden ammatillinen identiteetti kehittyi opiskelijaosaston aikana. Kaikki yläkategoriat sisälsivät niin positiivisena kuin negatiivisenakin koetut asiat opiskelijaosaston aikana. Kategoriat on havainnollistettu taulukossa 1.

Taulukko 1. Ydin- ja yläkategorioiden muodostuminen

Ydinkategoria	
Opiskelijaosaston toteutus ja tuki	Oppiminen opiskelijaosastolla
Yläkategoriat	
Käytännön harjoittelun toteuttaminen opiskelijaosastolla	Ammatilliset taidot
Simulaatioista saatu tuki	Ammatillinen identiteetti
Opiskelijoista saatu tuki	
Ohjaajilta saatu tuki	
Perheiltä saatu tuki	



## 8.1 Opiskelijaosaston toteutus ja tuki

Ydinkategorian ”opiskelijaosaston toteutus ja tuki” viisi yläkategoriaa muodostuivat erilaisista alakategorioista, jotka kuvastivat opiskelijaosaston toteuttamista ja niihin liittyviä hyviä kokemuksia sekä kehittämiskohteita. (Taulukko 2.) Käytännön harjoittelu -yläkategorian toteuttamista kuvaavia alakategorioita muodostui kuusi: hyvät kokemukset harjoittelun toteuttamisesta, oppimisympäristö tukena, harjoittelun toteuttamiseen liittyvät kehittämiskohteet, teoriaperustan ja käytännön yhdistämisen hyväksi kokeminen, valmiit tavoitteet oppimisen tukena sekä raskaana koetut asiat.

Simulaatioista saatu tuki -yläkategoria koostui neljästä eri alakategoriasta: hyvät simulaatioiden aiheet, hyvät kokemukset simulaatiotilanteiden toteutuksesta, huonot kokemukset simulaatioiden toteutuksesta sekä simulaatioista oppiminen.

Myös opiskelijoista saatu tuki -yläkategoria koostui neljästä eri alakategoriasta: muiden opiskelijoiden läsnäolo voimavarana, muiden opiskelijoiden tuki voimavarana, toinen toisiltaan oppiminen sekä kielteiset kokemukset muista opiskelijoista.

Ohjaajilta saatu tuki -yläkategoria koostui yhdeksästätoista eri alakategoriasta: ohjaajien asennoituminen voimavarana, ohjaajat helposti lähestyttäviä, ohjaajilta sai palautetta, ohjaajien vaihtuvuus voimavarana, vaihtuviin ohjaajiin liittyvät haasteet, ohjaajilta huonona koettu palaute, opiskelijoiden itsenäisen ajattelun ja toiminnan tukeminen, ohjaajien kyselevä ja reflektiivinen ohjausote, ohjaajien luottamuspuola, ohjauksen riittämättömyys sekä puutteet yksilöllisyyden huomioimisessa tai kohtelussa.

Perheiltä saatu tuki -yläkategoria koostui kuudesta alakategoriasta: perheiden myönteinen asennoituminen opiskelijoihin, huonot kokemukset perheen kohtaamisesta, perheiden luottamus, hyvät kokemukset perheiden kohtaamisesta, perheiltä saatu positiivinen palaute sekä perheiltä oppiminen.

Taulukko 2. Opiskelijaosaston toteutus ja tuki, ylä- ja alakategoriat.

Ydinkategoria				
Opiskelijaosaston toteutus ja tuki				
Yläkategoriat				
Käytännön harjoittelun toteuttaminen opiskelijaosastolla	Simulaatioista saatu tuki	Opiskelijoista saatu tuki	Ohjaajilta saatu tuki	Perheiltä saatu tuki
Alakategoriat				
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hyvät kokemukset harjoittelun toteuttamisesta</li> <li>-Oppimisympäristö tukena</li> <li>-Harjoittelun toteuttamiseen liittyvät kehittämiskohteet</li> <li>-Teoriaperustan ja käytännön yhdistämisen hyväksi kokeminen</li> <li>-Valmiit tavoitteet oppimisen apuna</li> <li>-Raskaana koetut asiat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hyvät simulaatioiden aiheet</li> <li>-Hyvät kokemukset simulaatiotilanteiden toteutuksesta</li> <li>-Huonot kokemukset simulaatioiden toteutuksesta</li> <li>-Simulaatioista oppiminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Muiden opiskelijoiden läsnäolo voimavarana</li> <li>-Muiden opiskelijoiden tuki voimavarana</li> <li>-Toinen toisiltaan oppiminen</li> <li>-Kielteiset kokemukset muista opiskelijoista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ohjaajien asennoituminen voimavarana</li> <li>-Ohjaajat helposti lähestyttäviä</li> <li>-Ohjaajilta sai palautetta</li> <li>-Ohjaajien vaihtuvuus voimavarana</li> <li>-Vaihtuviin ohjaajiin liittyvät haasteet</li> <li>-Ohjaajilta huonona koettu palaute</li> <li>-Opiskelijoiden itsenäisen ajattelun ja toiminnan tukeminen</li> <li>-Ohjaajien kyselevä ja reflektiivinen ohjausote</li> <li>-Ohjaajien luottamuspula</li> <li>-Ohjauksen riittämättömyys</li> <li>-Puutteet yksilöllisyyden huomioimisessa tai kohtelussa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Perheiden myönteinen asennoituminen opiskelijoihin</li> <li>-Huonot kokemukset perheen kohtaamisesta</li> <li>-Perheiden luottamus</li> <li>-Hyvät kokemukset perheiden kohtaamisesta</li> <li>-Perheiltä saatu positiivinen palaute</li> <li>-Perheiltä oppiminen</li> </ul>

### 8.1.1 Käytännön harjoittelun toteuttaminen opiskelijaosastolla

Käytännön harjoittelun toteuttamisen alakategoriat muodostuivat opiskelijoiden päiväkirjoista poimituista pelkistyksistä, jotka ryhmiteltiin omiin ryhmiinsä. (Taulukko 3.)

Taulukko 3. Käytännön harjoittelun toteuttaminen opiskelijaosastolla – alakategoriat ja pelkistykset

Alakategoria	Pelkistykset
Hyvät kokemukset harjoittelun toteuttamisesta	<p>Luennot olivat mielenkiintoisia</p> <p>Ammattilaisten luennot olivat hyvät</p> <p>Opettajat olivat tiiviisti mukana harjoittelun aikana</p> <p>Ohjaajien kasvotaulu osastolla oli hyvä</p> <p>Perehdytyspäivä oli hyvä</p> <p>Hyvä kun harjoittelu oli 6 viikkoa pitkä</p> <p>Päiväkirja ja reissuvihko olivat hyödyllisiä</p> <p>Osastolla toteutettiin paljon reflektiota</p>
Oppimisympäristö tukena	<p>Osastolla oli avoin ja keskusteleva ilmapiiri</p> <p>Osastolla oli viihtyisää</p> <p>Oppimisympäristö oli motivoiva</p> <p>Pääsi paremmin osaksi työyhteisöä</p>
Harjoittelun toteuttamiseen liittyvät kehittämiskohteet	<p>Ajankäytön suunnittelu olisi voinut olla tavoitteena aiemmin</p> <p>Osaston tiloja olisi voinut esitellä esim. ryhmä kahtia jaettuna</p> <p>Liian vähän perheitä opiskelijaa kohden</p> <p>Kätilöopiskelijan työkirjaan liittyi epäselvyyksiä</p> <p>Liian monta opiskelijaa oli samaan aikaan</p> <p>Työvuorojen suunnittelu oli alussa sekavaa</p> <p>Epäselvyys harjoittelutunneissa</p> <p>Alkuluento paikoitellen turhaa kertausta</p> <p>Ipana-ohjelma alkuun vaikea</p> <p>Huonoa että siirryttiin tekemään parityöstä yksin tekemiseen</p>
Teoriaperustan ja käytännön yhdistäminen	<p>Teoriaopinnot vastasivat hyvin itse harjoittelua</p> <p>Hyvä että teoriaopinnot olivat ennen harjoittelua</p> <p>Teoriaa pääsi ja uskalsi soveltaa itsenäisesti</p> <p>Teoriaa ja käytäntöä pystyi yhdistämään</p> <p>Sai kerrata paljon aikaisemmin opittua</p> <p>Tietotaito kehittynyt</p>
Valmiit tavoitteet auttoivat oppimista	<p>Valmiit tavoitteet olivat hyvät</p> <p>Viikkotavoitteet helpottivat oppimista</p> <p>Yhteiset tavoitteet olivat hyvät jokaiselle viikolle</p> <p>Viikkotavoitteet olivat realistiset</p> <p>Tavoitteiden edistyminen hyvää</p>
Raskaana koetut asiat	<p>Liiallinen vastuunotto</p> <p>Välillä vaadittiin liikaa</p> <p>Stressi</p> <p>Ei oikeutta aina opiskelijan rooliin</p> <p>Kiireen vuoksi ei ollut hyvää hetkeä antaa palautetta ohjaajalle</p> <p>Päiväkirjan kirjoittaminen</p>

Opiskelijat kokivat hyvänä, että he saivat perehdytystä ennen opiskelijaosaston harjoittelun alkua sekä myös mahdollisuuden tavata osan ohjaajista. Opiskelijat kokivat ensimmäisen päivän perehtymispäivän pääsääntöisesti hyväksi. Varsinkin erilaisten ammattilaisten luennot, kuten fysioterapeutin osuus koettiin hyväksi ja opettavaiseksi. Muutaman

opiskelijan mielestä perehtymispäivän alkuluento oli paikoitellen turhaa kertausta. Osastolla oleva ohjaajien kasvotaulu helpotti opiskelijoita ohjaajien nimien muistamisessa ja se koettiin erityisen hyvänä. Osa opiskelijoista kuvaili ensimmäisen päivän työvuorojen suunnittelua kaoottiseksi tilanteeksi, kun kaikki opiskelijat yrittivät suunnitella työvuorojaan samanaikaisesti. Tähän alkupäivän työvuorojen suunnitteluun ehdotettiin parannusta niin, että työvuorot olisivat mahdollista suunnitella etukäteen esimerkiksi internetissä.

*”Infotilaisuudet koululla ja sairaalalla olivat tärkeitä, harjoittelua konkreettisia ja kynnystä madaltavia hetkiä. Tuntui että olemme aika odotettuja!”*

*”...mielenkiintoisia luentoja imetyksestä ja vastasyntyneen sairauksista. Päivä sisälsi myös fysioterapeutin käsittelykoulutuksen, jossa muutama innokas pääsi kokeilemaan erilaisia otteita vauvan kanssa.”*

*”Ainoa huono miinus juttu mikä tarvitsee mainita on työvuorojen suunnittelu. Ensimmäisen kerran, kun niitä maanantaina tehtiin niin olihan se aika kaaos.”*

Opiskelijat olivat yhtä mieltä siitä, että opiskelijaosastolla oli hyvä ja motivoiva ilmapiiri. Opiskelijaosastolla oli viihtyisää sekä opiskelijaosastolla opiskelija pääsi paremmin osaksi työyhteisöä kuin aikaisemmissa työharjoitteluissa. Opiskelijat toivat kuitenkin esille, että kaksikymmentä opiskelijaa osastolla oli välillä liikaa ja osaston esittely ensimmäisenä päivänä olisi voitu jakaa niin, että ryhmä olisi jaettu kahteen osaan. Suuri opiskelijaryhmä vaikutti myös siihen, että yhtä opiskelijaa kohden koettiin olevan liian vähän perheitä hoidettavana eikä kättilöopiskelijan työkirjaan ollut mahdollista saada tarpeeksi merkintöjä. Opiskelijat toivat myös esille epäselvyyden siitä, mitkä tunnit kuuluivat työharjoitteluun ja mitkä eivät, kuten luennot ja simulaatioon kuuluvat tunnit. Opiskelijoiden mukaan oli hyvä, että työharjoittelu oli kuusi viikkoa pitkä.

*”Hyvän ilmapiirin ansiosta oppiminen on paljon mielekkäämpää.”*

*”Haasteellista ja harmillista on ollut se, että meitä on ollut liian monta opiskelijaosastoharjoittelussa samaan aikaan. Potilaita ei ole ollut riittävästi opiskelijalla päivässä.”*

*”Stressiä on aiheuttanut myös merkintöjen kerääminen kätilötyön työkirjaan. Minulla on reilusti vähemmän kuin joillakin, eikä kukaan tule merkintöjä tarpeeksi saamaan. Niiden suhteen olen nyt jo luovuttanut, mutta kylähän se ärsyttää.”*

*”On ollut epäselvää, miten monta tuntia osastolla kuuluu suorittaa ja montako tuntia simulaatioiden vuoksi tunteista on miinustettava.”*

Opiskelijat olivat tyytyväisiä, että opettajat olivat tiiviisti mukana koko opiskelijaosaston ajan ja olivat viikoittain myös opiskelijaosastolla opiskelijoiden tavattavissa. Koulussa opiskellut teoriaopinnot vastasivat hyvin itse harjoittelua ja opiskelijaosastolla aikaisemmin opittua pääsi ja sai soveltaa itsenäisesti. Opiskelijaosastolla sai opiskelijoiden mukaan kerrata paljon myös aikaisemmin opittua ja opiskelijoiden tietotaito kehittyi hyvin opiskelijaosaston myötä.

*”...oli mahtavaa, että teoriaopinnot olivat juuri ennen harjoittelua. Tämä auttoi teorian ja käytännön yhdistämisessä.”*

*”Ilman teoriaopintoja olisin tuskin kyennyt niin itsenäiseen työhön niin pian. Toisaalta teorian päälle sai osastolla paljon käteviä käytännön tapoja ja tekniikoita.”*

Opiskelijat toivat myös esille, että yhteiset valmiit viikkotavoitteet tukivat hyvin opiskelijoiden oppimista. Viikkotavoitteet olivat hyvin saavutettavissa ja realistiset. Yksi opiskelija mainitsee tavoitteiden laatimisen olleen vaikeaa aikaisimmissa harjoitteluissa, koska ei ole tiennyt tarkkaan mitä tulevassa harjoittelussa kokisivat ja näkisivät. Suurin osa opiskelijoista koki tavoitteiden toteutuneen todella hyvin, osa tavoitteista toteutui jo ensimmäisillä viikoilla. Ajankäytön suunnittelu olisi voinut kuitenkin opiskelijoiden mukaan olla tavoitteena aikaisemmin. Myös Ipana-ohjelman käyttö varsinkin alussa koettiin rasakaksi ja siihen moni opiskelija olisi toivonutkin enemmän koulutusta ja tukea.

*”Viikkokohtaiset tavoitteet ovat antaneet selkeät suuntaviivat joka viikon oppimiselle ja ne on mielestäni linjattu viikkoihin nähden hyvin.”*

Suurin osa opiskelijoista piti hyvänä reflektion mahdollisuutta ja järjestämistä koko opiskelijaosaston ajan. Reflektiokeskustelut olivat ohjaajien kanssa yhteisiä keskusteluja, lisäksi opiskelijaosastolla oli myös pelkästään opiskelijoille järjestettyä reflektointia. Reflektiokeskusteluissa opiskelijat kokivat ilmapiirin olevan hyvä ja avoin. Reflektiokeskustelut koettiin hyväksi, mutta työvuoron päätteeksi osa opiskelijoista koki, ettei aina ollut

hyvää hetkeä palautteen antamiselle ohjaajalle. Opiskelijoista osan mielestä päiväkirjan kirjoittaminen tuki oppimista ja itsereflektiota, osan mukaan päiväkirjan kirjoittaminen tuntui raskaalta. Reissuvihko koettiin hyväksi keinoksi edistää opiskelijoiden oppimista työharjoittelun aikana.

*”Minulle tuli ehkä hieman yllätyksenä, tosin positiivisena sellaisena, kuinka paljon reflektointia ja yhteistä keskustelua harjoittelun aikana on pidetty. Sekä opiskelijoiden kesken, että yhdessä ohjaajien kanssa.”*

*”Reissuvihko on myös ollut toimiva, palautetta työvuorosta saa sen kautta heti.”*

Ristiriitaisuutta esiintyi opiskelijoiden välillä, kun parin viikon työharjoittelun jälkeen siirryttiin opiskelijapareista itsenäiseen työskentelyyn. Osa opiskelijoista koki muutoksen huonoksi ja he olivat pohtineet miten vertaisoppiminen toteutuisi jatkossa opiskelijaosastolla. Toiset opiskelijat pitivät taas muutosta hyvänä, sillä he kokivat itsenäisten päätösten tekemisen nyt helpompana. Opiskelijat kokivat, että muutoksesta olisi ollut hyvä tiedottaa aikaisemmin, sillä monet ajattelivat parityöskentelyn toteutuvan opiskelijaosaston loppuun asti. Raskaana koetut asiat opiskelijaosaston aikana koskivat lähinnä opiskelijoiden kokemaa stressiä. Välillä opiskelijat kokivat, ettei aina ollut mahdollista olla opiskelijan roolissa ja opiskelijalle oli annettu liikaa vastuuta.

*”Ristiriitaisia mielipiteitä aiheuttaa myös se, että reilun ensimmäisen viikon jälkeen ilmoitettiin, ettei parin kanssa saa enää tehdä töitä. Pitää itsenäisesti toimia kuten oikeassakin työelämässä. Ymmärrän tämän, mutta toisaalta koen, että itse opin enemmän, kun pääsee yhdessä toisen opiskelijan kanssa toteuttamaan hoitotyötä.”*

### 8.1.2 Simulaatioista saatu tuki

Simulaatioista saadun tuen alakategoriat muodostuivat opiskelijoiden päiväkirjoista poimituista pelkistyksistä, jotka ryhmiteltiin omiin ryhmiinsä. (Taulukko 4.)

Taulukko 4. Simulaatioista saatu tuki – alakategoriat ja pelkistykset

Alakategoria	Pelkistykset
Hyvät simulaatioiden aiheet	Simuloitiin uusia tilanteita Haastavat caset oli hyviä Ajankohtaisia aiheita Tietyn osa-alueen perehtyminen Vaikeiden tilanteiden käsittely Eristysasiat Aiheet olivat opettavaisia
Hyvät kokemukset simulaatiotilanteiden toteutuksesta	Hyvä että simulaatiot tapahtunut täällä osastolla Simulaation jälkipuinti hyvää Helpompi eläytyä simulaatioihin osastolla kuin koulussa Simulaatiot olivat aidompia osastolla Ohjaajana oli imetysohjaaja Osaston hoitajat mukana Sai olla opiskelijan roolissa
Huonot kokemukset simulaatioiden toteutuksesta	Aamujänkohta oli huono Maanantai-päivä oli huono Skype-yhteys ajoittain huono
Simulaatioista oppiminen	Antaneet hyvän pohjan opiskelulle Jälkipuinti opettavaista Opettivat syy-seurausta Tarkkailu oli opettavaa Herättivät miettimään Oppinut myös seuraamalla Sai pohtia mitä tekisi itse vastaavassa tilanteessa

Lähes kaikki opiskelijoista kokivat, että simulaatioharjoitukset tukivat omaa oppimista. Useimpien mielestä simulaatioharjoitukset olivat hyviä ja sopivasti haastavia, aiheet ajankohtaisia sekä auttoivat opiskelijaa pohtimaan haastavampia tapauksia, jotka olivat osastolla mahdollisia, mutta eivät olleet tulleet opiskelijoille vastaan harjoittelun aikana. Myös tiettyjen aihealueiden läpikäyminen simulaatiotilanteena tuntui opiskelijoista opettavaiselta. Suurimman osan mielestä oli hyvä, että yhdessä simulaatioharjoituksessa käytiin läpi osastolla tapahtuneita vaikeita potilastapauksia. Simulaatio tuki oppimista ja toimimista seuraavissa vastaavanlaisissa tilanteissa.

*”Simulaatiot ovat olleet valtavan positiivinen yllätys”*

*”Simulaatioharjoitukset osastotyöskentelyn ohella tukivat todella hyvin oppimista, sillä niissä käytyjä asioita ei tule joka päivä osastotyössä vastaan.”*

Opiskelijat olivat sitä mieltä, että oppimista ehdottomasti tuki se, että simulaatioharjoitukset järjestettiin osastolla. Opiskelijat kokivat aidon ympäristön tukevan simulaatioharjoituksia ja aidossa ympäristössä simulaatioihin oli helpompi eläytyä. Opiskelijat kokivat myös tärkeäksi oppimisen tueksi opiskelijaohjaajien osallistumisen simulaatioharjoitukseen. Välillä simulaatioissa oli mukana muita ammattilaisia, kuten imetysohjaaja. Opiskelijoiden mielestä nämä tilanteet olivat mielenkiintoisia ja opettavaisia.

*”Simulaatioihin on tullut kuin uusi ulottuvuus, kun se on tapahtunut täällä osastolla ja ohjaajien kanssa. Tilanteisiin on helpompi eläytyä, sekä aiheet ovat olleet hyvin opettavaisia.”*

Monet opiskelijat toivat päiväkirjassaan ilmi, että simulaatioiden aikatauluttaminen oli paikoitellen haasteellista. Muutama opiskelija toi esille, että simulaatioon meneminen tuntui aikataulullisesti turhautavalta. Näitä tilanteita koettiin varsinkin silloin, jos opiskelijan piti jättää osastolla keskeneräiset työt kesken tai ennalta sovittuun simulaatioon ehtojen takia ollut mahdollista osallistua. Monet opiskelijoista kokivat maanantaipäivän lähtökohtaisesti raskaaksi päiväksi simulaation pitämiseksi ja varsinkin aamusimulaatiot rikkoivat työpäivän kulkua.

*”...tuntuu vaikealta jättää omat hommat kesken ja lähteä simuun kesken työtehtävien. Se katkaisee niin pahasti päivää, varsinkin tällaista päivää mikä tänään oli, kunnon hulinapäivä.”*

Opiskelijat kokivat, että simulaatioharjoitukset opiskelijaosaston aikana ovat antaneet hyvän pohjan opiskelulle. Simulaatiotilanteet opettivat syy-seuraussuhdetta ja herättivät miettimään miten itse toimisi vastaavanlaisessa tilanteessa. Opiskelijat oppivat simulaatioista osallistumalla, mutta myös tarkkailemalla ja seuraamalla. Monet opiskelijoista kokivat simulaation jälkipuinnin olevan opettavaista.

*”...Simulaatiot opettivat hyvin, että jokaisella asialla, jota kysytään, tehdään ja kirjataan, on syyseuraus”*



### 8.1.3 Opiskelijoista saatu tuki

Muista opiskelijoista saadun tuen alakategoriat muodostuivat opiskelijoiden päiväkirjoista poimituista pelkistyksistä, jotka ryhmiteltiin omiin ryhmiinsä. (Taulukko 5.)

Taulukko 5. Opiskelijoista saatu tuki – alakategoriat ja pelkistykset

Alakategoriat	Pelkistykset
Muiden opiskelijoiden läsnäolo voimavarana	Vertaistuki oli lähellä Vertaistuki oli koko ajan läsnä Yhteisöllisyys korostui Turvallisuuden tunne Hyvä ilmapiiri luokkalaisten kesken Tuonut luokkalaisia yhteen
Muiden opiskelijoiden tuki voimavarana	Kollegiaalisuus korostui Työkavereina on tuttuja Toimi voimavarana Epäonnistumisen pelko ei ollut niin suurta Sai olla oma itsensä On saanut hyvin tukea Henkinen tuki tärkeä Sai jakaa omia kokemuksiaan Yllättänyt positiivisesti tuen merkityksestä Enemmän energiaa oppimiselle Tuki oli erityinen voimavara Voi jakaa päivän tapahtumia Hyvä ja helppo jutella muiden opiskelijoiden kanssa Jaettu kokemuksia Opiskelijoiden oma reflektointi
Toinen toisiltaan oppiminen	Voi kysyä neuvoa ohjaajan sijasta luokkakaverilta Opiskelijat jakoivat oppimaansa muille Innostivat yhdessä oppimiseen Sai pohtia yhdessä Sai hyviä vinkkejä muilta Pystyi kysymään toiselta opiskelijalta Toinen opiskelija ohjaa Toinen opiskelija opettaa On päässyt kuulemaan tapauksista, joita ei ole muuten päässyt hoitamaan Hyödynnetty toinen toistensa tietotaitoa Sai etsiä yhdessä tietoa Harjoitella toimenpiteitä Harjoitella tiimityöskentelyä Kynnys kysyä apua matalampi Oppiminen paljon mukavampaa Tehokkaampaa oppimista Olisi voinut enemmänkin hyödyntää
Kielteiset kokemukset muista opiskelijoista	Toinen opiskelija kokeneempi kuin itse > alemmuuden tunne Ohjaamiset kilpailutilanteita Kilpailuasetelma Kireä ilmapiiri Opiskelijoiden kateellisuus Toinen opiskelija puhui päälle Opiskelija oli ohjannut väärin Kukaan ei halunnut auttaa

Opiskelijat kokivat opiskelijaosaston helpottavan työharjoitteluun lähtemistä, kun tiedettiin tuttujen luokkakavereiden olevan samassa asemassa kuin itse ja opiskelijakavereiden tukevan toisiaan. Tuttujen opiskelijoiden läsnäolo loi turvallisuuden tunnetta ja auttoi opiskelijaa olemaan oma itsensä työharjoittelun alusta asti. Lähes kaikki opiskelijat kokivat vertaistuen toisilta opiskelijoilta tärkeäksi ja omaa oppimista tukevaksi asiaksi. Suurin osa koki ensimmäisten viikkojen opiskelijaparityöskentelyn hyvänä ja vertaistuki korostui. Vertaistuen merkitys korostui myös, jos opiskelijalla oli ollut epämiellyttävä tilanne esimerkiksi opiskelijaohjaajan ohjaukseen liittyvässä asiassa. Opiskelijakavereilta sai tukea ja voimia koko työharjoittelun aikana. Monet kokivat, että opituista asioista oli helppo keskustella opiskelijakaverin kanssa ja potilasasioita tuli pohdittua kattavasti myös kansliassa, kahvihuoneessa, ruokatauoilla ja vapaa-ajallakin. Opiskelijat kokivat hyvänä, että vertaistuki oli koko ajan läsnä, jokaisessa työvuorossa. Vertaistuki koettiin erilaiseksi kuin aikaisemmissa harjoitteluissa, sillä opiskelijakaverit jakoivat yhdessä saman osaston, potilaat, työt ja ohjaajat.

*”Harjoittelun alussa ei tarvinnut jännittää sitä, että tulee yksin uutena työporukkaan.”*

*”Toisten opiskelijoiden olo osastolla samaan aikaan on ollut suuri tuki ja voimavara.”*

*”Muilta opiskelijoilta on saanut hienosti tukea. On helpompi kysyä ns. tyhmää kysymystä toiselta samassa tilanteessa olevalta kuin omalta ohjaajalta.”*

*”On ollut todella hyvä juttu, että saamme olla täällä yhdessä ja jakaa kokemamme asiat toistemme kanssa.”*

Opiskelijat pääsivät myös pohtimaan oppimistilanteita yhdessä ja pohtimaan niihin ratkaisuja. Opiskelijat harjoittelivat myös yhdessä erilaisia hoitotyön toimia ja asioita. Opiskelijat kokivat toisten opiskelijoiden tukevan omaa oppimista opiskelijoiden saadessa opettaa toisille opiskelijoille oppimiaan asioita ja jakamaan tietotaitoaan. Monet kokivat myös epäonnistumisen olevan pienempi potilastilanteissa, kun mukana oli tuttu opiskelijakaveri. Opiskelijat kertoivat vertaistuen hyödyn näkyvän siinä, että opiskelijat ovat ohjanneet ja neuvoneet toinen toisiaan. Opiskelijat kokivat myös kysymysten esittämis- ja ratkaisukykyksen olevan matalampi opiskelijakaverille kuin ohjaajalle sekä opiskelijat olivat pohtineet yhdessä ratkaisuja vaikeisiin ja haastaviin oppimistilanteisiin.

*”...hyödyllistä kuulla toisen ajatuksia ja hyödyntää molempien tietotaitoa. Esimerkiksi jos itse ei ole vielä jotain asiaa oppinut, voi opiskelijakin siinä ohjeistaa.”*

*”Pohdimme perheiden tilanteita yhdessä ja toiselta opiskelijalta oli mutkaton kysyä mietityttävää asiaa.”*

*”Koen suureksi vahvuudeksi sen, että olemme koko ryhmän kanssa yhdessä osastolla. Pystymme pohtimaan ja ihmettelemään asioita yhdessä sekä voimme oppia toinen toisiltamme.”*

Välillä opiskelijoiden mukaan oli ilmennyt tilanteita, jolloin toinen opiskelija oli ohjannut väärin toista opiskelijaa. Osa opiskelijoista oli kokenut myös alemmuuden tunteita, kun toinen opiskelija oli kokeneempi perheiden ohjaustilanteessa kuin itse tai toinen opiskelija oli puhunut toisen opiskelijan päälle. Opiskelijat toivat myös esille, että välillä kansiliassa oli kireä ja negatiivinen ilmapiiri ja perheiden vähyydestä johtuen loppuharjoittelussa opiskelijoiden välillä tuli helposti kilpailutilanteita saada kaikki merkinnät suorituksi kättilöopiskelijan työkirjaan. Muutama opiskelija toi esille, että kiireisen työpäivän aikana ei ollut saanut apua toisilta opiskelijoilta, vaikka olisi tarvinnut.

*”...menin ohjaajan kanssa ohjaamaan äitiä rintapumpun kanssa tuli pari sellaista seikkaa, jota opiskelija toveri olikin ohjannut minua väärin.”*

### 8.1.4 Ohjaajilta saatu tuki

Ohjaajista saadun tuen alakategoriat muodostuivat opiskelijoiden päiväkirjoista poimtuista pelkistyksistä, jotka ryhmiteltiin omiin ryhmiinsä. (Taulukko 6.)

Taulukko 6. Ohjaajilta saatu tuki – alakategoriat ja pelkistykset

Alakategoriat	Pelkistykset
Ohjaajien asennoituminen voimavarana	Ohjaajat motivoituneita Innokkaita opettamaan Halusivat opiskelijoiden oppivan Kohdellaan kuin työkavereina Ohjaaja oli opiskelijamyönteinen Ohjaajat olivat ymmärtäväisiä Hyvän ilmapiirin ansiosta oppiminen oli mielekkäämpää Opiskelijat tervetulleita osastolle
Ohjaajat helposti lähestyttäviä	Pystyi helposti tukeutumaan Pystyi pyytämään apua Matala kynnyks kysyä asioita
Ohjaajilta sai palautetta	Omasta työstä sai palautetta Sai palautetta myös kesken päivän Sai palautetta eri ohjaajilta Ohjaajat kehuivat Palautteen saaminen Optimaan Sai palautetta tekemisestään Palautetta sai suullisesti Palautetta sai kirjallisesti
Ohjaajien vaihtuvuus voimavarana	Vaihtuvat ohjaajat hyvä asia Näki erilaisia työtapoja Sai moninaisempaa tietoa Monipuolisemmin tapoja hoitaa eri tilanteita Huomaa millainen ohjaus on oppimista tukevinta Saman ohjaajan kanssa oppiminen voi jäädä yksipuoliseksi Yhdenmukaistaneet ohjeita
Vaihtuviin ohjaajiin liittyvät haasteet	Erilaiset toimintatavat haasteellista Eri ohjeet samoihin asioihin Haastavampi arvioida opiskelijan kehittymistä Jännitti, kenen ohjaajan kanssa oli Joutui kertomaan uudelleen omasta osaamisestaan Ohjasivat eri tavalla Henkilökemiat eivät aina kohdanneet Välillä rankkaa ohjaajien vaihtuvuus
Ohjaajilta huonona koettu palaute	Töykeä arviointi opiskelijalle Jotkut ohjaajat eivät anna palautetta opiskelijasta Perheiden edessä saatu negatiivinen palaute Palautteenannon vaihtelevuus Ei annettu palautetta rakentavasti

(jatkuu)

(jatkuu)

Opiskelijoiden itsenäisen ajattelun ja toiminnan tukeminen	<p>Ohjaajat olivat tukena          Ohjaaja luotti opiskelijaan          Ohjaaja antoi haastetta          Antoivat opiskelijan tehdä itsenäisesti asioita          Kannustivat aktiivisesti opiskelijaa etsimään sopivaa tapaa toimia          Ohjaaja ei seissyt aivan vieressä luomassa painetta          Ohjaajat antoivat hyvin tilaa          Sai toimia itsenäisesti alusta alkaen          Haastettiin paljon enemmän kuin muissa harjoitteluissa          Tavallista harjoittelua enemmän vastuuta          Vastuunmuoto itsenäisempää          Sai itse ohjata tilanteita          Sai tehdä asioita, joita ei normaalisti saa tehdä          Sai tehdä paljon alusta alkaen          Opiskelija ei joutunut perässäkulkijan rooliin          Opiskelijat saivat jakaa huoneet itsenäisesti/saivat tehdä potilasjaon          Uuden oppimista riitti          Ei ajautunut perinteiseen opiskelijan rooliin</p>
Ohjaajien kyselevä ja reflektiivinen ohjausote	<p>Ohjaajat kyselivät paljon          Ei annettu valmiita vastauksia          Ottivat huomioon opiskelijoiden mielipiteen          Ohjaaja antoi miettiä ensin          Pohdiskelee opiskelijan kanssa          Ohjaajat vaativat perusteluja          Selittivät, miksi asiat tehdään          Reflektiokeskustelut          Debriefingin järjestäminen tarvittaessa          Reflektiot järjestettiin vuoron päätteeksi          Opiskelijaosastolla enemmän reflektiota kuin muissa työharjoitteluissa          Reflektion jälkeen muutosta tapahtui</p>
Ohjaajien luottamuspuola	<p>Ohjaaja saneli, miten asiat tehdään          Ei annettu opiskelijalle tilaa          Ohjaaja ei antanut tehdä itsenäisesti asioita          Ohjaaja oli koko ajan selän takana          Ohjaajat puuttuivat ohjaustilanteisiin          Luottamuspuola</p>
Ohjauksen riittämättömyys	<p>Liian pintapuolisesti ohjausta          Vähän ohjaajien esimerkkejä          Ohjaaja ei auttanut          Liian vähän ohjausta          Ei tutustunut opiskelijoiden tavoitteisiin</p>
Puutteita yksilöllisyyden huomioimisessa tai kohtelussa	<p>Ohjaaja ei kunnioittanut opiskelijan mielipidettä          Ohjaus oli epäammattimaista          Ei muistanut opiskelijan nimeä          Ohjaaja puhui päälle          Opiskelijat nähtiin yhtenä massana          Ohjaajilla oli vaikeuksia muistaa opiskelijoiden yksilöllisyyttä</p>

Lähes kaikki opiskelijat olivat yhtä mieltä siitä, että ohjaajat ottivat opiskelijat hyvin vastaan, olivat innokkaita ja motivoituneita ohjaamaan opiskelijoita sekä kohtelivat opiskelijoita kuin työkavereita. Opiskelijoiden mukaan ohjaajat kohtelivat heitä kuin työkavereita ja olivat innokkaita opettamaan opiskelijoita. Ohjaajat olivat opiskelijoiden mukaan myös pääsääntöisesti helposti lähestyttäviä ja heihin pystyi tukeutumaan ja pyytämään apua

tarpeen vaatiessa. Oppimista tuki opiskelijoiden mukaan se, että opiskelijoilla oli matala kynnyks kysyä asioita ja kysymyksiä ohjaajilta.

*”Ohjaajat ovat kaikki olleet hyvin opiskelijamyönteisiä.”*

*”Ohjaajat ovat mielestäni sitoutuneet meidän opiskelijoiden ohjaamiseen.”*

*”Koen että opiskelijoita kohdellaan kuin työkavereina ja meille annetaan tarpeeksi vastuuta.”*

Opiskelijoiden mukaan osa ohjaajista antoi palautetta välillä suoraan jo heti opetustilanteiden jälkeen, viimeistään päivän loppuksi, joka tuki opiskelijoiden oppimista. Hyvänä koettiin, että palautetta sai sekä suullisesti että kirjallisesti. Rakentavaa palautetta olisi opiskelijoiden mukaan ollut hyvä saada enemmänkin ja osa koki reissuvihkomerkintöjen olevan melko suppeita. Hyvänä pidettiin, että opiskelijat saivat palautetta työskentelystään usealta eri ohjaajalta ja oppivat näin paremmin kehittämään itseään.

*”Ohjaajien kanssa yhteiset reflektiot vuoron päätteeksi ovat olleet mukavia, niissä on tuotu esille omasta toiminnasta positiivisia asioita, sekä myös jotain kehitettävää.”*

*”Erittäin positiivinen asia on se, että joka vuoron jälkeen käymme lyhyen reflektoinnin päivästä ohjaajan kanssa ja näin omasta työstä saa palautetta jatkuvasti. Tämä tukee kehittymistä kätilönä.”*

*”Mielestäni on hyvä, että palaute kirjoitetaan päivittäin myös Optimaan, josta sen saa lukea. Samalla voi tarkkailla omaa kehittymistään viikkojen edetessä.”*

Suurin osa opiskelijoista piti hyvänä ja omaa oppimista tukevana päivittäin vaihtuvia ohjaajia. Opiskelijat kokivat hyvänä ohjaajien erilaisuuden ja huomaavansa millainen ohjaus on omaa oppimista tukevinta. Opiskelijat kokivat saaneensa vaihtuvilta ohjaajilta erilaisia vinkkejä ja monipuolisia tapoja tehdä hoitotyötä. Vaihtuvilta ohjaajilta sai myös moninaisempaa tietoa. Opiskelijat kokivat, että saman ohjaajan kanssa oppiminen olisi voinut jäädä yksipuoleiseksi. Ohjaajien erilaiset työtavat välillä koettiin myös ongelmaksi. Osa opiskelijoista kaipasi sitä, että voisi tutustua omaan ohjaajaan henkilökohtaisemmin ja välillä opiskelijat kokivat raskaana ja stressaavana ohjaajien jatkuvan vaihtumisen. Tämä koettiin lähinnä silloin, kun opiskelija joutui uudelle ohjaajalle kertomaan uudelleen omasta osaamisestaan ja kehittämiskohteistaan. Huonona koettiin myös, jos ohjaaja ei

tiennyt kuka opiskelija hänen kanssaan oli työvuorossa tai ohjaaja ei muistanut opiskelijan nimeä.

*”Koen myös helpottavaksi ja antoisaksi sen, että ohjaajia on useita ja ne vaihtelevat vuorokohtaisesti. Tulee näkemään monipuolisemmin tapoja hoitaa eri tilanteita.”*

*” Ohjaaja vaihtuu joka päivä ja näkee paljon erilaisia tyylejä ja tapoja, mistä sitten helppo löytää oma tyylinsä.”*

*”Joskus väsyttää ihan älyttömästi se, että ohjaaja vaihtuu päivittäin ja usein saa kertoa uudelleen ja uudelleen omasta osaamisestaan ja mitä on jo nähnyt ja tehnyt.”*

Opiskelijoiden mukaan opiskelijaosastossa hyvää oli, ettei opiskelija joudu ”perässäkujan” rooliin niin kuin yleensä työharjoittelussa. Hyvä ohjaaja kävi opiskelijan kanssa läpi vuoron alussa mitä opiskelija jo osaa ja mitä opiskelija voi itsenäisesti työvuoron aikana tehdä. Moni opiskelija koki ohjaajien luottavan opiskelijoiden taitoihin ja ohjaajat antoivat sitä mukaa opiskelijalle vapautta itsenäiseen työskentelyyn. Itsenäisyyden koettiin tukevan omaa oppimista kuitenkin niin, että ohjaajat olivat tarpeen mukaan tukena. Opiskelijoiden mukaan hyvä ohjaaja kyseli ja pohdiskeli opiskelijan kanssa ennen tilanteisiin menoa ja tilanteiden jälkeen ohjaaja osasi selittää miksi asiat tehtiin tietyllä tavalla.

*”Ammatillista kasvuani tuki mielestäni eniten se, että ohjaajat antoivat vapauden itsenäiseen työhön ja luottivat työskentelyyni.”*

Opiskelijat kokivat saaneensa ohjaajilta uusia toimintatapoja sekä kokivat saaneensa ohjaajien tiedon ja taidon lisäksi ohjaajien oppimia tapoja. Hyväksi koettiin myös ohjaajien antama haaste niihin päiviin, kun opiskelija sai itse miettiä miksi ja miten jotain asiaa tekee. Opiskelijoiden mukaan ohjaajilla oli hyvä tietotaito mutta he osasivat silti kannustaa opiskelijoita oma-aloitteisesti ja aktiivisesti etsimään tietoa ja itselleen sopivaa tapaa toimia.

*”...ohjaajat tenttaavat ja haastavat enemmän, koska kun joutuu itse miettimään vastauksia, huomaa, että oikeasti tietää todella paljon asioita ja se kasvattaa itseluottamusta.”*

*”Meitä haastetaan pohtimaan asioita itse ja koen, että tietojamme ja taitojamme arvostetaan.”*

Ohjaajien välillä koettiin kuitenkin olevan eroja, osa ohjaajista luotti opiskelijoiden osamiseen enemmän kuin toiset. Suurin osa ohjaajista antoi opiskelijoille tarpeeksi vastuuta ja päästi tekemään itsenäisesti asioita. Opiskelijoiden mukaan oppimista tuki, jos ohjaaja antoi tilaa opiskelijalle suunnitella työvuoron etenemistä, mutta oli kuitenkin tukena ja antamassa neuvoja, jos opiskelijan suunnitelmassa oli jotain korjattavaa. Opiskelijoiden mukaan huonona ohjaajana nähtiin ohjaaja, joka ei antanut opiskelijan itse tehdä niin paljoa, kuin opiskelijan olisi mahdollista tehdä osaamistaitoonsa nähden tai opiskelijalta odotettiin liian itsenäistä työskentelyä. Myös ohjaajan liiallinen päättäminen ja puhuminen opiskelijan päälle koettiin huonona.

Osa opiskelijoista myös toivoi, että harjoittelun aikana olisi saanut vielä enemmän ohjaajilta vinkkejä ja tapoja käytännön työhön. Opiskelijoista muutama koki osan ohjaajista kontrolloivan liikaa opiskelijoita eikä ohjaaja ollut osannut ohjata ja ottaa opiskelijaa huomioon tarpeeksi. Huonoa ohjausta koettiin olevan myös sen, kun ohjaaja ei kunnioittanut opiskelijan mielipidettä, kun ohjaajan puheessa oli ilkeä sävy, kun ohjaaja ei ollut hyväksynyt kuin oman toimintatapansa ja kun ohjaaja oli osoittanut negatiivisuutta opiskelijaa kohtaan potilaiden edessä. Osa opiskelijoista olisi toivonut, että ohjaaja olisi tutustunut opiskelijoiden tavoitteisiin etukäteen, jotta ohjaukset olisivat olleet yhtenäisemmät. Negatiivista ilmapiiriä oli esiintynyt, kun osa opiskelijoista oli kokenut tietyn ohjaajan ohjauksen ilkeänä ja epäammattimaisena. Ohjaajan luottamuspula opiskelijaa kohtaan koettiin oppimista hankaloittavana tekijänä ja se sai opiskelijan tuntemaan olonsa varovaiseksi ohjaajan kanssa.

*”Tällä viikolla olin myös yhden ohjaajan kanssa, joka oli hyvin haasteellinen. Haaste oli siinä, että hän ei kunnioita opiskelijan mieltä ja asioiden pitää olla aina niin kuin hän haluaa.”*

*”Kaikista ikävintä ohjauksessa on, kun potilasta kohdatessa ohjaaja hoitaa puhumisen eikä anna opiskelijalle tilaa. Varsinkin, jos on sovittu, että huone on opiskelijan vastuulla.”*



### 8.1.5 Perheiltä saatu tuki

Perheiltä saadun tuen alakategoriat muodostuivat opiskelijoiden päiväkirjoista poimtuista pelkistyksistä, jotka ryhmiteltiin omiin ryhmiinsä. (Taulukko 7.)

Taulukko 7. Perheiltä saatu tuki – alakategoriat ja pelkistykset

Alakategoriat	Pelkistykset
Perheiden myönteinen asennoituminen opiskelijoihin	Äidit ja perheet olivat erittäin vastaanottavia Olivat positiivisia opiskelijoita kohtaan Ottivat opiskelijat hyvin vastaan Perheitä oli helppo lähestyä Perheet olivat avoimia tilanteistaan
Huonot kokemukset perheen kohtaamisesta	Äiti toivonut, ettei opiskelija enää tulisi.
Perheiden luottamus	Äidit kyselivät paljon opiskelijalta Perheet pyysivät apua Antoivat harjoitella ja tehdä eri asioita Antoivat tilaa harjoitella Eivät tuomitse opiskelijaa Ottivat mukaan
Hyvät kokemukset perheiden kohtaamisesta	Kiva jatkaa saman perheen kanssa. Pääsi enemmän kontaktiin potilaiden kanssa, kuin muissa harjoitteluissa. Kommunikointi perheiden kanssa oli luontevaa Kohtaaminen oli luontevaa Erialaisten perheiden hoitaminen
Perheiltä saatu positiivinen palaute	Sai positiivista palautetta opiskelijaosastosta Perheiltä sai hyvää palautetta
Perheiltä oppiminen	Opiskelijan itsenäinen työskentely perheiden kanssa edisti oppimista Perheet tukivat opiskelijoiden harjoittelua Tukivat opiskelijan oppimista Perheiltä oppi uudenlaisia tilanteita Itsevarmuus kohtaamiseen kasvoi Oppi yksilöllistä kohtaamista Oppi vaikean asian puheeksi ottamista äidin kanssa Oppi asiakaslähtöistä hoitoa Sai rentoutta kohtaamiseen Sai erilaisten perheiden kohtaamiseen varmuutta Oppi hoitamaan eri kulttuurista tullutta perhettä. Oppi vastaamaan itsenäisesti äitien kysymyksiin

Opiskelijat kokivat, että äidit ja perheet olivat erittäin vastaanottavia ja positiivisia opiskelijoita kohtaan. Opiskelijat kokivat, että perheet ottivat hyvin opiskelijan vastaan ja antoivat opiskelijoille mahdollisuuden ja tilaa oppimiselle. Perheitä oli helppo lähestyä ja he olivat avoimia tilanteestaan. Opiskelijoiden mukaan perheet myös luottivat opiskelijoiden osaamiseen kyselemällä paljon ja pyytämällä apua. Perheet ottivat hyvin opiskelijan mukaan ja antoivat harjoitella hoitotyön toimia ja tehdä eri asioita.

*”Opiskelijaosaston äidit ja perheet ovat kohdanneet meidät ainakin oman kokemukseni mukaan avoimin mielin. Äidit kyselevät paljon ja pyytävät apua vauvan hoitoon.”*

*”...kommunikointi äitien kanssa on luontevampaa ja itsevarmempaa.”*

Muutama opiskelija kertoo saaneensa myös suoraan positiivista palautetta perheiltä omasta toiminnastaan ja opiskelijaosastosta, joka kasvatti opiskelijoiden itseluottamusta. Opiskelijat myös kokivat saaneensa perheiltä ymmärrystä siitä, että jossain asioissa opiskelijoiden toiminta on vielä hitaampaa ja epävarmempaa kuin osaston työntekijöillä.

*”Yllättävää tavallaan on ollut se, kuinka paljon vanhemmatkin luottavat opiskelijaan, vastasyntynyt vauva kuitenkin kyseessä.”*

*”Ennen ensimmäistä kotiutuskeskustelua kerroin äidille, että se on ensimmäinen kertani, kun tiesin, että siitä tulee varmasti hieman kömpelöä. Se sujui kivasti ja tilanne oli helpompi ja rennompi.”*

*”On ollut ihanaa, että perheet ovat olleet niin positiivisia meitä kohtaan ja opiskelijaosastosta on tullut paljon hyvää palautetta.”*

Opiskelijoiden mukaan opiskelijaosastolla pääsi enemmän kontaktiin potilaiden kanssa, kuin muissa harjoitteluissa sekä kommunikointi ja kohtaaminen eri perheiden kanssa oli luontevaa. Perheiden kanssa itsenäinen työskentely tuki ja edisti opiskelijoiden oppimista sekä perheiltä oppi uudenlaisia tilanteita. Opiskelijat myös kokivat, että perheiden kanssa työskentely opetti asiakaslähtöistä ja yksilöllistä kohtaamista sekä opiskelijat oppivat hoitamaan erilaisia ja eri kulttuurista tulleita perheitä.

*”Potilailta oppii uudenlaisia tilanteita ja miten erilaisia perheitä hoidetaan.”*

*”...perheiltä saatu palaute kehittivät omaa oppimista sekä ammatillista kasvua.”*

## 8.2 Oppiminen opiskelijaosastolla

Ydinkategoria ”oppiminen opiskelijaosastolla” muodostui kahdesta eri yläkategoriasta ”ammatilliset taidot” sekä ”ammatillinen identiteetti”. Nämä kaksi yläkategoriaa muodos-

tuivat erilaisista alakategorioista, joista ammatillisiin taitoihin sijoitettiin asiat, jotka kuvasivat opiskelijoiden ammatillisten taitojen kehittymistä ja haasteita opiskelijaosaston aikana. Näitä ammatillisia taitoja kuvaavia alakategorioita muodostui kuusi: hoitoprosessin ja sen suunnittelun oppiminen, välittömään hoitamiseen liittyvät taidot, ohjaamisen kehittyminen, suunnitelmallisuuden kehittyminen, muiden työtehtävien ja työhön liittyvien taitojen kehittyminen sekä haasteet taitojen oppimisessa. Ammatillisen identiteetin alle sijoitettiin alakategoriat, jotka kuvasivat opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymistä ja haasteita opiskelijaosaston aikana. Näitä alakategorioita muodostui kolme: Itsevarmuuden ja itsetuntemuksen lisääntyminen, ajattelemaan oppiminen sekä osaamattomuuden tunne. (Taulukko 8.)

Taulukko 8. Oppiminen opiskelijaosastolla, ylä- ja alakategoriat

Ydinkategoria	
Oppiminen opiskelijaosastolla	
Yläkategoriat	
Ammatilliset taidot	Ammatillinen identiteetti
Alakategoriat	
Hoitoprosessin ja sen suunnittelun oppiminen Välittömään hoitamiseen liittyvät taidot Ohjaamisen kehittyminen Suunnitelmallisuuden kehittyminen Muiden työtehtävien ja työhön liittyvien taitojen kehittyminen Haasteet taitojen oppimisessa	Itsevarmuuden ja itsetuntemuksen lisääntyminen Ajattelemaan oppiminen Osaamattomuuden tunne

### 8.2.1 Ammatilliset taidot

Ammatillisten taitojen alakategoriat muodostuivat opiskelijoiden päiväkirjoista poimtuista pelkistyksistä, jotka ryhmiteltiin omiin ryhmiinsä. (Taulukko 9.)

Taulukko 9. Ammatilliset taidot – alakategoriat ja pelkistykset

Alakategoria	Pelkistykset
Hoitoprosessin ja sen suunnittelun oppiminen	Oppi hoitosuhteen muodostamista Oppi panostamaan asiakkaiden kokonaisvaltaiseen hoitoon Oppinut miettimään hoidon tarvetta sekä äidin että vauvan näkökulmasta Oppinut hoidon jatkumon tärkeyttä Oppinut tekemään perheiden hoitoon liittyviä päätöksiä Oppinut paremmin ymmärtämään ja suunnittelemaan mitä perheiden kanssa tulee tehdä Suunnittelemaan perheiden hoitokokonaisuuksia
Välittömään hoitamiseen liittyvät taidot	Oppi tarkkailemaan äidin ja vauvan vointia Oppi turvallisia käsittelyotteita Opiskelijat kehittyneet hoitotyön toimissa Kädentaidot kehittyivät Vauvan käsittely kehittyi Sai varmuutta tekemiseen
Ohjaamisen kehittyminen	Ohjaaminen kehittyi Opiskelija rohkaistunut ohjaamisessa Oppi rentoutta ohjaamiseen Taidot perheiden ohjaamisessa kehittyneet
Suunnitelmallisuuden kehittyminen	Oppinut ajanhallintaa Suunnitelmallisuus lisääntynyt
Muiden työtehtävien ja työhön liittyvien taitojen kehittyminen	Perheen kotiuttaminen kehittyi Kirjaaminen varmempaa Moniammatillisuus kehittyi Oppi kollegiaalisuutta Sai hyvät valmiudet tulevaisuuteen Oppi erilaisia työskentelytapoja Oppi kokonaisvaltaisesti osaston työtehtävät. Sairaalamailmassa toimiminen nyt varmempaa
Haasteet taitojen oppimisessa	Suunnitelmallisuus haasteellista Ajankäytön hallinta vaikeaa Vaikea nähdä missä raja omatoimisuuteen ja itsenäisesti tekemiseen menee Potilaiden luokittelu vaikeaa Kansainvälisyyttä olisi voinut olla enemmän osastolla Kirjaaminen alkuun hankalaa

Suurin osa opiskelijoista koki opiskelijaosaston tukevan heidän ammatillista osaamistaan ja osa koki opiskelijaosaston tukevan heidän osaamistaan paremmin kuin aikaisemmat harjoittelut. Osa opiskelijoista kertoi huomaavansa kehitystä itsessään joka päivä ja yleisesti koettiin omien ammatillisten taitojen työharjoittelun myötä saadun hyvän pohjan. Opiskelijat kokivat saaneensa harjoittelun aikana enemmän rohkeutta potilaiden ohjaamiseen sekä itsevarmuutta kättilönä toimimiseen ja työskentelyyn. Myös kädentaitojen koettiin parantuneen opiskelijaosaston aikana, esimerkiksi vauvan turvallinen käsittely,

sekä ajankäytön ja suunnitelmallisuuden omassa hoitotyössä. Opiskelijat oppivat myös tarkkailemaan äidin ja vauvan vointia ja saivat varmuutta tekemiseensä. Opiskelijoiden mukaan myös kirjaaminen on kehittynyt opiskelijaosaston aikana.

*”Sain olla paljon itsenäisempi ja omatoimisempi sekä osasin hallita ajankuluni.”*

*Suunnitelmallisuuteni oli kehittynyt paljon paremmaksi ja pystyin hoitamaan melkein kaikki asiat yhdellä kertaa huoneessa. Osasin sujuvasti myös kirjaamaan ja raportoimaan raportissa ja lääkärille.”*

*”Toivoisin, että jatkossakin harjoittelut olisivat moduulimuodossa.”*

Opiskelijat kokivat oppineensa opiskelijaosaston aikana hoitosuhteen muodostamista perheiden kanssa sekä miettimään hoidon tarvetta sekä äidin että vauvan näkökulmasta. Opiskelijat oppivat myös ymmärtämään hoidon jatkuvuuden tärkeyden ja tekemään itsenäisesti perheiden hoitoon liittyviä päätöksiä.

Osa opiskelijoista koki oppivansa tässä harjoittelumuodossa paremmin kuin aikaisemmissa. Syyn tähän pohdittiin olevan siinä, että opiskelijoiden annettiin tehdä sellaisia asioita, joita muut opiskelijat eivät ole ennen saaneet tehdä. Näitä asioita olivat muun muassa puhelimeen vastaaminen, lääkärille soittaminen sekä maito- ja ruokailausten tekeminen.

*”Oli hyvä asia, että alusta asti oltiin niin kuin oltaisiin töissä osastolla, sai oppimiseen ja tekemiseen heti erilaisen tuntuman ja oli kiva huomata jo alussa, että osaa ja tietää todella paljon asioita.”*

Opiskelijoiden mukaan heidän tietonsa ja taitonsa vahvistuivat opiskelijaosaston myötä sekä asiakaslähtöinen hoito korostui alusta alkaen, kun opiskelija sai vastuuta ja mahdollisuuden osallistua itsenäisesti potilaiden hoitoon. Osa opiskelijoista koki, että opiskelijaosasto on kasvattanut kollegiaalisuutta sekä osaamista tehdä itsenäisesti töitä paljon aikaisemmin kuin aikaisemmissa harjoitteluissa. Opiskelijoiden mukaan he oppivat opiskelijaosaston aikana erilaisia työskentelytapoja, oppivat kokonaisvaltaisesti osaston tehtävät ja kokivat nyt sairaalamaailmassa toimimisen varmempana.

*”Oma tietotaitoni on kehittynyt valtavasti harjoittelujakson ajalla.”*

## 8.2.2 Ammatillinen identiteetti

Ammatillisen identiteetin alakategoriat muodostuivat opiskelijoiden päiväkirjoista poimtuista pelkistyksistä, jotka ryhmiteltiin omiin ryhmiinsä. (Taulukko 10.)

Taulukko 10. Ammatillinen identiteetti – alakategoriat ja pelkistykset

Alakategoria	Pelkistykset
Itsevarmuuden ja itsetuntemuksen lisääntyminen	Itsevarmuus hoitajana kasvoi Opiskelijan lisääntynyt itsenäisyys Oppi tekemään itsenäisesti töitä Oppi tunnistamaan omia rajoja Oppi ottamaan palautetta vastaan Oppi kehittämään omaa osaamista Pyytää ammattilaisen apua tarvittaessa Vastuunottaminen lisääntynyt Oppinut uskaltamaan kokeilla eri asioita Oppinut pohtimaan mikä tyyli sopii itselle
Ajattelemaan oppiminen	Oppinut pohtimaan syvällisemmin asioita Oppinut ajattelemaan kriittisesti Oppinut syy-seurausyhdistelmiä
Osaamattomuuden tunne	Olo, että ei osaa tarpeeksi Riittämättömyyden tunteita Pettymyksen tunteita, kun oma tietotaito ei ole riittänyt

Opiskelijat kokivat, että opiskelijaosaston aikana itsevarmuus kättilönä kasvoi ja opiskelijat kokivat tunnistavansa nyt paremmin omat rajansa ja pyytävänsä tarpeen mukaan apua, jos oma ammattitaito ei riitä. Opiskelijat kokivat oppineensa tekemään itsenäisesti töitä paremmin kuin aikaisemmissa työharjoitteluissa sekä itsenäisen työskentelyn myötä lisäämään omaa vastuunottamiskykyään ja kehittämään omaa osaamistaan. Suurin osa opiskelijoista toi esille, että opiskelijaosasto on mahdollistanut pohtimaan mikä tyyli sopii itselle ja opiskelija on oppinut pohtimaan syvällisemmin ja kriittisesti eri syy-seurausyhdistelmiä.

*”Kun näin jälkikäteen ajattelee, harjoittelu tuki erinomaisesti ammatillista kasvua, sillä tässä harjoittelussa jouduimme pohtimaan paljon enemmän asioita kuin aikaisemmissa harjoitteluissa.”*

*”Työskentely opiskelijaosastolla on antanut itsevarmuutta ja osoittanut, että kykenen ja osaan työskennellä itsenäisesti ja tehdä hoitoon liittyviä päätöksiä, nyt kun siihen on annettu aiempaa enemmän mahdollisuuksia.”*

*”Huomasin itsessäni kehitystä joka päivä. Sain harjoittelun aikana enemmän rohkeutta ohjaamiseen ja itsevarmuutta hoitajana.”*

Osa opiskelijoista koki riittämättömyyden ja pettymyksen tunteita opiskelijaosaston, varsinkin harjoittelun alun aikana. Tunteet liittyivät oloon, ettei osaa tarpeeksi tai oma tietotaito ei ollut opiskelijan mukaan riittänyt.

### 8.3 Innovaatiokompetenssien kehittyminen

Kahdeksastakymmenestä kättilöopiskelijasta innovaatiokompetenssimittariin vastasi yhteensä seitsemäntoista kättilöopiskelijaa (n=17) ennen ja jälkeen opiskelijaosastolla työskentelyn. Vastausprosentti mittariin oli 85%. Ensimmäiseksi varmistettiin innovaatiokompetenssimittarin summamuuttujien (luova ongelmaratkaisukyky, kokonaisvaltaisuus, päämäärätietoisuus, yhteistyökyky ja verkosto-osaaminen) käyttökelpoisuus Cronbachin Alpha -tarkastelulla.

Cronbachin alfa-kerroin mittaa summa-asteikon sisäistä yhtenäisyyttä. Ne muuttujat, jotka analysoija aikoo yhdistää summamuuttujaksi todella mittavat yhtä ominaisuutta. SPSS- ohjelmassa alfa-kertoimen laskeminen perustuu osioiden väliseen keskimääräiseen korrelaatioon. Alfa-kertoimen maksimiarvo on yksi ja minimiarvo on nolla. Yleensä alfa- kertoimen alarajana pidetään arvoa 0,6. (Holopainen ym. 2004, 128,130.) Cronbachin alfakerroin on pääsääntöisesti yli 0.6 kaikissa mittarin osa-alueilla (taulukko 11), jolloin voidaan sanoa reliabiliteetin olevan riittävän korkea summamuuttujien muodostamiseksi.

Taulukko 11. Innovaatiokompetenssien Cronbach alfakertoimet

Summamuuttuja	Kysymysten määrä	Ennen opiskelijaosastoa	Opiskelijaosaston jälkeen
Luova ongelmaratkaisu	7	,731	,782
Kokonaisvaltaisuus	6	,824	,794
Päämäärätietoisuus	3	,737	,680
Yhteistyökyky	3	,723	,513
Verkosto-osaaminen	3	,713	,720

Seuraavaksi summamuuttujista (luova ongelmaratkaisukyky, kokonaisvaltaisuus, päämäärätietoisuus, yhteistyökyky ja verkosto-osaaminen) laskettiin keskiarvot (taulukko 12) ennen ja jälkeen opiskelijaosaston ja testattiin keskiarvojen erojen tilastollinen merkitsevyys.

Merkitsevyytaso eli riskitaso (significance) ilmoittaa, kuinka suuri riski on, että saatu ero tai riippuvuus johtuu sattumasta. Riskitasosta käytetään raportoinnissa lyhennettä p (probability). Testatun eron tai riippuvuuden sanotaan olevan tilastollisesti erittäin merkitsevä, jos p- arvo on alle 0,001, tilastollisesti merkitsevä, jos p- arvo yli 0,001 mutta alle tai yhtä suuri 0,01 ja tilastollisesti melkein merkitsevä, jos p-arvo on yli 0,01 mutta alle tai yhtä suuri kuin 0,05. (Heikkilä 2014, 7.)

Merkitsevyyttestausten mukaan opiskelijoiden luova ongelmaratkaisukyky (p ,000), kokonaisvaltaisuus (p ,000) ja yhteistyökyky (p ,001) olivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi parempia harjoittelun jälkeen kuin sen alkaessa sekä päämäärätietoisuus (p ,009) ja verkosto-osaaminen (p ,003) tilastollisesti merkitsevästi parempia. (Taulukko 12.)

Taulukko 12. Innovaatiokompetenssien keskiarvot (KA) ennen ja jälkeen opiskelijaosaston

Innovaatiokompetenssi	KA ennen	KA jälkeen	p-arvo
Luova ongelmanratkaisu	3,36	3,97	,000
Kokonaisvaltaisuus	3,42	4,02	,000
Päämäärätietoisuus	4,10	4,45	,009
Yhteistyökyky	4,10	4,55	,001
Verkosto-osaaminen	3,36	4,02	,003

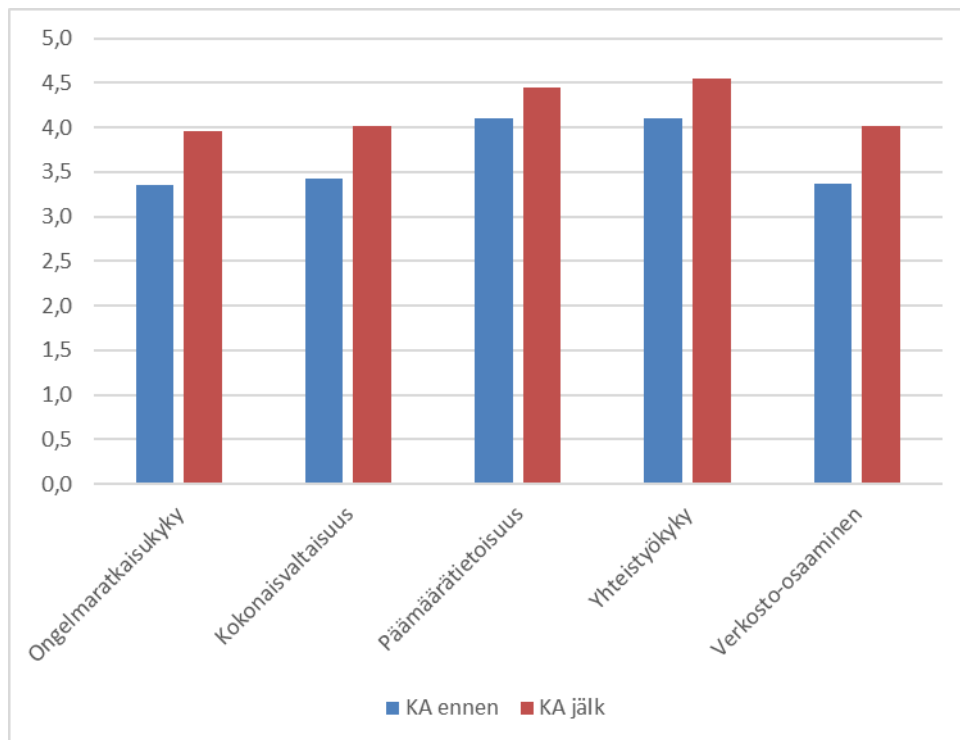
1 = en osaa ollenkaan, 2 = osaan heikosti, 3 = osaan kohtalaisesti 4 = osaan hyvin ja 5 = osaan erinomaisesti.

Ennen – jälkeen -innovaatiokompetenssit on esitetty myös vertailukuviossa 2. Tuloksista voidaan päätellä, että opiskelijaosaston aikana kaikissa opiskelijan innovaatiokompetensseissa ilmeni kehitystä. Vähiten eroa oli päämäärätietoisuuden kehittymisessä. Se kuitenkin saattaa selittyä sillä, että ennen opiskelijaosastoa päämäärätietoisuuskompetenssi (keskiarvo 4,1) oli opiskelijoilla jo lähtökohtaisesti hyvin hallussa ja opiskelijaosaston jälkeen päämäärätietoisuuden kompetenssi kuitenkin nousi (keskiarvo 4,5). Suurin



ero ennen ja jälkeen tuloksissa näkyi verkosto-osaamisen kompetenssissa. Ennen opiskelijaosastoa opiskelijat arvioivat verkosto-osaamisen kompetenssin olevan kohtalaista (keskiarvo 3,4). Opiskelijaosaston jälkeen opiskelijat taas arvioivat verkosto-osaamisensa olevan hyvää (keskiarvo 4,0).

Kokonaisvaltaisuuden kehittymisessä näkyi eroja ennen ja jälkeen opiskelijaosaston. Ennen opiskelijaosastoa opiskelijat arvioivat kokonaisvaltaisuuden osaamisensa olevan kohtalaista (keskiarvo 3,4) ja opiskelijaosaston jälkeen kokonaisvaltaisuuden osaaminen nousi hyvään (keskiarvo 4,0). Yhteistyökyvyn osaaminen oli jo kättilöopiskelijoilla ennen opiskelijaosastoa hyvin hallinnassa ja osaaminen arvioitiinkin hyväksi (keskiarvo 4,1). Opiskelijaosaston jälkeen kuitenkin opiskelijat arvioivat kehittyneen yhteistyökyvyn osaamisessa (keskiarvo 4,6). Luovan ongelmaratkaisukyvyyn kompetenssi koettiin ennen opiskelijaosastoa kohtalaiseksi (keskiarvo 3,4) ja opiskelijaosaston jälkeen opiskelijat kokivat ongelmaratkaisukykynsä parantuneen hyväksi (keskiarvo 4,0).



Kuvio 3. Innovaatiokompetenssien keskiarvot ennen ja jälkeen opiskelijaosaston (1 = en osaa ollenkaan, 2 = osaan heikosti, 3 = osaan kohtalaisesti 4 = osaan hyvin ja 5 = osaan erinomaisesti)

Seuraavissa kappaleissa esitetään innovaatiokompetenssien yksittäisten osioiden prosenttijakaumia.

### 8.3.1 Luova ongelmanratkaisukyky

Opiskelijoiden (n=17) luova ongelmaratkaisukyky keskiarvona oli ennen opiskelijaosastoa 3.4 ja opiskelijaosaston jälkeen 4.0. Taulukossa 13 on esitettyä tämän summamuuttujan yksittäiset osiot sekä opiskelijoiden arvioinnit niistä ennen ja jälkeen opiskelijaosaston.

Opiskelijat kokivat lähtökohtaisesti osaamisensa jo ennen opiskelijaosastoa hyväksi käyttäessä, miten he osaavat esittää ajatuksia muiden hyväksyttäväksi siitä, miten työ tulisi tehdä (77 %) ja kuinka he osaavat edistää osaamisellaan ryhmän tavoitteiden saavuttamista (59 %). Opiskelijat kokivat opiskelijaosaston jälkeen osaamisensa kehittyneen, sillä opiskelijaosaston jälkeen opiskelijat kokivat osaavansa esittää ajatuksia muiden hyväksyttäväksi erinomaisesti (41 %) ja opiskelijoista 77 % koki hyvin ja 24 % erinomaisesti osaavansa edistää osaamisellaan ryhmän tavoitteiden saavuttamista.

Ennen opiskelijaosastoa opiskelijat (65 %) kokivat kohtalaiseksi osaamisensa esittää uusia ajatuksia pulmien ratkaisemiseksi ja tuovansa kohtalaisesti uusia ajatuksia avoimesti ryhmän käyttöön. Opiskelijaosaston jälkeen prosentit pysyivät samana (65 %) mutta opiskelijat kokivat hyvänä osaamisensa esittää uusia ajatuksia ja 47 % opiskelijoista koki tuovansa hyvin uusia ajatuksia ryhmän käyttöön.

Opiskelijoiden vastauksissa oli paljon hajontaa, kun kysyttiin opiskelijoiden osaamista ohjata ryhmää tavoitteen suuntaan sekä opiskelijoiden osaamista tehdä uskaliaita mutta perusteltuja ratkaisuja. Opiskelijaosaston jälkeen yli puolet opiskelijoista (65 %) koki osaamisen parantuneen hyväksi molemmissa osa-alueissa.

Taulukko 13. Opiskelijoiden itsearviointi luova ongelmaratkaisukyky -kompetenssista

Luova ongelma- ratkaisukyky	Ennen opiskelijaosastoa						Opiskelijaosaston jälkeen					
	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0
Esitän ajatuksia muiden hyväksyttäväksi siitä, miten työ tulisi tehdä.	0%	0%	18%	77%	6%	0%	0%	0%	0%	59%	41%	0%
Esitän uusia ajatuksia pulmien ratkaisemiseksi.	0%	6%	65%	24%	6%	0%	0%	0%	29%	65%	6%	0%
Esitän uusia käytännöllisiä ratkaisuja tavoitteiden saavuttamiseksi	0%	6%	65%	18%	0%	12%	0%	0%	24%	65%	12%	0%
Teen uskaliaita, mutta perusteltuja ratkaisuja.	0%	35%	35%	24%	0%	6%	0%	0%	29%	65%	6%	0%
Edistän osaamisellani ryhmän tavoitteiden saavuttamista	0%	0%	29%	59%	6%	6%	0%	0%	0%	77%	24%	0%
Tuon uusia ajatuksia avoimesti ryhmän käyttöön.	0%	6%	65%	18%	12%	0%	0%	0%	35%	47%	18%	0%
Osaan ohjata ryhmää tavoitteen suuntaan.	0%	18%	35%	35%	6%	6%	0%	0%	24%	65%	12%	0%

0= en osaa sanoa, 1 = en osaa ollenkaan, 2= osaan heikosti, 3= osaan kohtalaisesti 4= osaan hyvin ja 5= osaan erinomaisesti.

### 8.3.2 Kokonaisvaltaisuus

Opiskelijoiden (n=17) kokonaisvaltaisuus keskiarvona oli ennen opiskelijaosastoa 3,4 ja opiskelijaosaston jälkeen 4,0. Taulukossa 14 on esitettyä tämän summamuuttujan yksittäiset osiot sekä opiskelijoiden arvioinnit niistä ennen ja jälkeen opiskelijaosaston.

Yli puolet opiskelijoista (59 %) koki ennen opiskelijaosastoa osaavansa hyvin arvioida toiminnan taustoja, ymmärtävänsä hyvin asioiden välisiä syy-seuraussuhteita ja sovitella hyvin ristiriitoja yhteiseen päämäärään pääsemiseksi. Opiskelijaosaston jälkeen 29 % opiskelijoista koki osaamisen kahden ensimmäisen osa-alueen osalta erinomaisesti ja 77 % opiskelijoista koki osaavansa sovitella hyvin ristiriitoja yhteiseen päämäärään pääsemiseksi.

Ennen opiskelijaosastoa suurin osa (77 %) opiskelijoista koki osaavansa kohtalaisesti tarkastella tehtävää eri toimijoiden kannalta. Osaaminen koettiin kohtalaiseksi myös ennakoidessa tapahtumien tulevaa kehitystä (65 %). Opiskelijaosaston jälkeen runsas puolet (53 %) koki osaavansa hyvin ja 29 % erinomaisesti tarkastella tehtävää eri toimijoiden kannalta. Myös osaamisessa ennakoita tapahtumien tulevaa kehitystä näkyi opiskelijaosaston jälkeen muutosta. Valtaosa opiskelijoista (77 %) koki osaamisensa kehittyneen hyväksi.

Opiskelijoiden vastauksissa oli hajontaa kysyttäessä heiltä, miten hyvin he osasivat käyttää olemassa olevia resursseja. Lähes neljännes opiskelijoista (24 %) ei osannut sanoa ja reilu puolet (53 %) opiskelijoista arvioi osaamisensa kohtalaiseksi. Opiskelijaosaston jälkeen suurin osa (65 %) opiskelijoista koki osaavansa käyttää hyvin olemassa olevia resursseja.

Taulukko 14. Opiskelijoiden itsearviointi kokonaisvaltaisuus -kompetenssista

Kokonaisvaltaisuus	Ennen opiskelijaosastoa						Opiskelijaosaston jälkeen					
	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0
Arvioin perustellusti toiminnan taustoja.	0%	0%	29%	59%	6%	6%	0%	0%	6%	65%	29%	0%
Ymmärrän asioiden välisiä syy-seuraussuhteita.	0%	0%	35%	59%	6%	0%	0%	0%	12%	59%	29%	0%
Kykenen tarkastelemaan tehtävää eri toimijoiden kannalta.	0%	0%	77%	24%	0%	0%	0%	0%	12%	53%	29%	0%
Käytän olemassa olevia resursseja neuvokkaasti.	0%	6%	53%	18%	0%	24%	0%	0%	29%	65%	6%	0%
Ennakoin tapahtumien tulevaa kehitystä.	0%	12%	65%	24%	0%	0%	0%	0%	18%	77%	6%	0%
Osaan sovitella ristiriitoja yhteiseen päämäärään pääsemiseksi	0%	6%	18%	59%	0%	18%	0%	0%	18%	77%	6%	0%

0= en osaa sanoa, 1 = en osaa ollenkaan, 2= osaan heikosti, 3= osaan kohtalaisesti 4= osaan hyvin ja 5= osaan erinomaisesti.

### 8.3.3 Päämäärätietoisuus

Opiskelijoiden (n=17) päämäärätietoisuuden keskiarvo oli ennen opiskelijaosastoa 4,1 ja opiskelijaosaston jälkeen 4,5. Taulukossa 15 on esitettyä tämän summamuuttujan yksittäiset osiot sekä opiskelijoiden arvioinnit niistä ennen ja jälkeen opiskelijaosaston.

Lähtökohtaisesti jo ennen opiskelijaosastoa valtaosa (71 %) opiskelijoista koki osoittavansa käyttäytymisellään kiinnostusta asiaan hyvin ja 29 % erinomaisesti. Myös opiskelijoista suurin osa (77 %) koki osaamisensa hyväksi toimia sinnikkäästi tavoitteiden saavuttamiseksi ja yli puolet opiskelijoista (59 %) koki osaavansa keskittyä hyvin olennaisiin asioihin päämäärän saavuttamiseksi.

Opiskelijaosaston jälkeen suurin kehitys näkyi opiskelijoiden osaamisessa osoittaa käyttäytymisellä kiinnostusta asiaan. Valtaosa (82 %) koki osaamisensa erinomaiseksi. Myös muissa vastauksissa näkyi, että opiskelijaosaston jälkeen opiskelijoiden osaamisessa oli tapahtunut kehitystä.

Taulukko 15. Opiskelijoiden itsearviointi päämäärätietoisuus -kompetenssista

Päämäärätietoisuus	Ennen opiskelijaosastoa						Opiskelijaosaston jälkeen					
	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0
Osoitan käyttäytymiselläni kiinnostusta asiaan.	0%	0%	0%	71%	29%	0%	0%	0%	0%	18%	82%	0%
Toimin sinnikkäästi tavoitteiden saavuttamiseksi	0%	0%	6%	77%	18%	0%	0%	0%	6%	59%	35%	0%
Keskityn olennaisiin asioihin päämäärän saavuttamiseksi.	0%	0%	24%	59%	12%	6%	0%	0%	6%	65%	29%	0%

0= en osaa sanoa, 1 = en osaa ollenkaan, 2= osaan heikosti, 3= osaan kohtalaisesti 4= osaan hyvin ja 5= osaan erinomaisesti.

### 8.3.4 Yhteistyökyky

Opiskelijoiden (n=17) yhteistyökyvyn keskiarvo oli ennen opiskelijaosastoa 4,1 ja opiskelijaosaston jälkeen 4,6. Taulukossa 16 on esitettyä tämän summamuuttujan yksittäiset osiot sekä opiskelijoiden arvioinnit niistä ennen ja jälkeen opiskelijaosaston.

Valtaosa opiskelijoista (77 %) koki osaavansa hyvin huomioida ryhmän jäsenten näkökulmat sekä osaavansa hyvin toimia yhdessä muiden kanssa (71 %) ennen opiskelijaosastoa. Eniten hajontaa vastauksissa näkyi, kun kysyttiin osaamista toimia rakentavassa yhteistyössä eri kulttuuritaustojen edustajien kanssa.

Opiskelijaosaston jälkeen suurin kehitys näkyi osaamisessa toimia yhdessä muiden kanssa, sillä jopa 88 % vastasi osaavansa toimia erinomaisesti. Myös osaaminen toimia eri kulttuuritaustaisten edustajien kanssa parani ja yli puolet opiskelijoista (53 %) koki osaamisensa olevan hyvää ja 41 % koki osaamisensa erinomaiseksi.

Taulukko 16. Opiskelijoiden itsearviointi yhteistyökyky -kompetenssista

Yhteistyökyky	Ennen opiskelijaosastoa						Opiskelijaosaston jälkeen					
	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0
Huomioin ryhmän jäsenten näkökulmat.	0%	0%	6%	77%	12%	6%	0%	0%	0%	59%	41%	0%
Osaan toimia yhdessä muiden kanssa.	0%	0%	0%	71%	29%	0%	0%	0%	0%	12%	88%	0%
Osaan toimia rakentavassa yhteistyössä eri kulttuuritaustojen edustajien kanssa.	0%	0%	18%	47%	12%	24%	0%	0%	6%	53%	41%	0%

0= en osaa sanoa, 1 = en osaa ollenkaan, 2= osaan heikosti, 3= osaan kohtalaisesti 4= osaan hyvin ja 5= osaan erinomaisesti.

### 8.3.5 Verkosto-osaaminen

Opiskelijoiden (n=17) verkosto-osaamisen keskiarvo oli ennen opiskelijaosastoa 3,4 ja opiskelijaosaston jälkeen 4,0. Taulukossa 17 on esitettyä tämän summamuuttujan yksittäiset osiot sekä opiskelijoiden arvioinnit niistä ennen ja jälkeen opiskelijaosaston.

Ennen opiskelijaosastoa kaikissa verkosto-osaamisen kysymysten vastauksissa näkyi hajontaa, varsinkin ”en osaa sanoa” vastauksia oli suhteellisen paljon aikaisempiin kysymyksiin verrattuna.

Opiskelijaosaston jälkeen lähes puolet opiskelijoista (41 %) koki osaavansa hyödyntää ulkopuolisia verkostoja hyvin ja toiset 41 % opiskelijoista kohtalaisesti. Opiskelijat kokivat opiskelijaosaston jälkeen osaavansa hyvin toimia rakentavassa yhteistyössä eri ammattialojen edustajien kanssa (77 %) ja osaavansa hyvin verkostoitua (82 %).

Taulukko 17. Opiskelijoiden itsearviointi verkosto-osaamisen -kompetenssista

Verkosto-osaaminen	Ennen opiskelijaosastoa						Opiskelijaosaston jälkeen					
	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0
Osaan hyödyntää ulkopuolisia verkostoja.	0%	12%	65%	6%	6%	12%	0%	0%	41%	41%	18%	0%
Osaan toimia rakentavassa yhteistyössä eri ammattialojen edustajien kanssa.	0%	6%	29%	35%	12%	18%	0%	0%	0%	77%	24%	0%
Osaan verkostoitua.	0%	6%	35%	35%	6%	18%	0%	0%	6%	82%	12%	0%

0= en osaa sanoa, 1 = en osaa ollenkaan, 2= osaan heikosti, 3= osaan kohtalaisesti 4= osaan hyvin ja 5= osaan erinomaisesti.

#### 8.4 Johtopäätökset ja pohdinta

##### **Ammatillisen osaamisen ja identiteetin kehittyminen**

Tässä tutkimuksessa aitouden kokemus ja hoitotyön todellisuuden korostaminen ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteuttamisessa vahvasti opiskelijan ammatillista identiteettiä ja ammatillista osaamista sekä osa opiskelijoista koki opiskelijaosaston tukevan heidän osaamistaan paremmin kuin aikaisemmat harjoittelut. Tutkimustulos on saman suuntainen kuin Mannisen (2014) ja Brandin (2009) tutkimuksessa.

Sytä oppimiseen pohdittiin olevan opiskelijaosaston viihtyisä ilmapiiri sekä opiskelijaosastolla opiskelijat kokivat pääsevänsä paremmin osaksi työyhteisöä kuin aikaisemmissa harjoitteluissa. Opiskelijat toivat kuitenkin esille sitä, että kaksikymmentä opiskelijaa osastolla oli välillä liikaa sekä suuri opiskelijaryhmä vaikutti myös siihen, että yhtä opiskelijaa kohden koettiin olevan liian vähän perheitä hoidettavana. Vähäinen potilasmäärä opiskelijaa kohden näkyi myös kättilöopiskelijan työkirjan merkintöjen saamisessa, jotka toivat varsinkin työharjoittelun lopussa kilpailutilanteita opiskelijoiden välille. Myös ensimmäisen päivän työvuorosuunnittelu koettiin haasteelliseksi. Jatkossa voitaisiinkin miettiä opiskelijaosaston toteuttamista opiskelijoiden näkökulmasta pienemmällä opiskelijamäärällä. Kilpailutilanteita ja kiristynyttä ilmapiiriä voidaan jatkossa varmasti vähentää selkeyttämällä ohjeistuksia merkinnöistä. Autonomiseen työvuorosuunnitteluun opiskelijat voisivat jatkossa saada ennen opiskelijaosastoa koulutusta ja työvuorot voitaisiin suunnitella esimerkiksi sähköisesti jo valmiiksi.

Tässä tutkimuksessa opiskelijat toivat esille hyvänä asiana teoriaopintojen sijoittumisen juuri ennen harjoittelua ja opiskelijoiden yhteiset valmiit viikkotavoitteet koettiin hyväksi verrattuna aikaisempiin harjoittelumuotoihin. Opiskelijat toivat myös esille, että kuuden viikon ammattitaitoa edistävä harjoittelu oli sopivan pituinen. Valtaosa opiskelijoista toi esille, että opiskelijaosastolla tapahtuva reflektointi ohjaajien ja opiskelijoiden välillä tuki oppimista opiskelijaosastolla. Opiskelijaosastolla hyvänä koettiin, että palautetta sai sekä suullisesti että kirjallisesti reissuvihon muodossa. Tutkimustulos tukee myös Helminen (2015) tutkimusta, jonka mukaan erityisesti reflektointi jälkikäteen yhdessä lähiohjaajan kanssa sekä lisätiedon saaminen auttavat opiskelijaa ymmärtämään merkityksellisiä ja vaativia oppimiskokemuksia työharjoittelun aikana.

Opiskelijaosastolla opiskelijoiden itsenäinen työote ja lisääntynyt vastuullisuus toi opiskelijalle enemmän rohkeutta potilaiden ohjaamiseen sekä itsevarmuutta kättilönä toimimiseen ja työskentelyyn. Myös kädentaitojen koettiin parantuneet opiskelijaosaston aikana. Opiskelijoiden mukaan heidän tietonsa ja taitonsa vahvistuivat opiskelijaosaston myötä sekä asiakaslähtöinen hoito korostui alusta alkaen, kun opiskelija sai vastuuta ja mahdollisuuden osallistua itsenäisesti potilaiden hoitoon. Opiskelijan itsenäistä työskentelyä edisti, kun harjoittelun puolessavälissä opiskelijat saivat itse suunnitella päivän kulun ja jakaa perheet keskenään. Opiskelijat kertoivat oppivansa opiskelijaosaston aikana ymmärtämään ja suunnittelemaan mitä perheiden kanssa tulisi tehdä. Opiskelijat kokivat oppineensa tekemään itsenäisesti töitä paremmin kuin aikaisemmissa ammattitaitoa edistävissä ohjatuissa harjoitteluissa sekä itsenäisen työskentelyn myötä lisäämään



omaa vastuunottamiskykyään, kehittämään omaa osaamistaan ja kykyä ottaa palautetta paremmin vastaan omasta työskentelystään. Myös Schefferin ym. (2013) tekemässä tutkimuksessa aktiivinen opiskelijan osallistuminen lisäsi opiskelijan ja potilaan vuorovaikutusta, empatiaa ja potilasvalmiutta. Tämän tutkimuksen tulokset ovat myös saman suuntaiset kuin Stoltin (2011) ja Kajander-Unkurin (2015) tutkimukset, joiden mukaan ohjaajien luottamus, opiskelijan saama vastuu, harjoitteluyksikön pedagoginen ympäristö ja konkreettinen tekeminen edistivät opiskelijan oppimista työharjoittelu jaksolla.

Mezirowin (1996) uudistavan oppimisen prosessin tavoitteena on opiskelijan omien lähtökohtien reflektointi, opiskelijan itseohjautuva oppiminen ja kokemusten ymmärtäminen. Tässä tutkimuksessa opiskelijan uudistavaa oppimista opiskelijaosaston aikana tuki itsenäinen työskentely, vastuunotto ja päätöstenteko turvallisessa oppimisympäristössä, jossa opiskelijan tukena olivat vertaisopiskelijat, ohjaajat ja perheet. Opiskelijan uudistavaa oppimista tuki varmasti myös opiskelijaosastolla viikoittain järjestetyt reflektiokeskustelut.

Raskaana koetut asiat opiskelijaosaston aikana koskivat lähinnä opiskelijoiden kokemaa stressiä, joka osin johtui koetusta liiallisesta vastuullisuudesta ja itsenäisten päätösten tekemisestä. Osa opiskelijoista koki riittämättömyyden ja pettymyksen tunteita opiskelijaosaston aikana. Tunteet liittyivät oloon, ettei osaa tarpeeksi tai oma tietotaito ei ollut opiskelijan mukaan riittänyt. Näitä tuntemuksia esiintyi lähinnä opiskelijaosaston ensimmäisissä päivissä ja viikoissa.

Lähes kaikki opiskelijoista kokivat, että simulaatioharjoitukset tukivat omaa oppimista opiskelijaosaston aikana. Useimpien mielestä simulaatioharjoitukset olivat hyviä ja sopivasti haastavia. Oppimista tuki myös se, että simulaatioharjoituksia järjestettiin osastolla harjoittelun aikana osin yhdessä osaston henkilökunnan kanssa. Simulaatiotilanteiden järjestämiseen jatkossa on hyvä kiinnittää huomiota, maanantaipäivät ja simulaatiotilanteiden järjestäminen aamupäivällä koettiin raskaaksi. Tässä tutkimuksessa opiskelijat toivat esille, että simulaatiotilanteet opettivat opiskelijoille syy-seuraussuhdetta ja herättivät miettimään, miten he itse voisivat toimia vastaavanlaisissa tilanteessa. Tämä tutkimuksen tulos puoltaa myös Pakkasen (2013) ja Sköld-Nurmen (2014) tutkimusta, jossa simulaation yhdistäminen osaksi kliinistä työharjoittelua tuki opiskelijoiden oppimista ja toimii hyvänä opetusmenetelmänä.

Opiskelijat kokivat vertaistuen erittäin tärkeäksi ja omaa oppimista tukevaksi asiaksi koko harjoittelun ajan. Opiskelijakavereilta sai tukea ja voimia. Vertaistuki koettiin erilaiseksi

kuin aikaisemmissa harjoitteluissa, sillä opiskelijakaverit jakoivat yhdessä saman osaston, potilaat, työt ja ohjaajat. Opiskelijat kokivat toisten opiskelijoiden tukevan omaa oppimista opiskelijoiden saadessa opettaa toisille opiskelijoille oppimiaan asioita ja jakaa tietotaitoaan. Monet kokivat myös epäonnistumisen olevan pienempi potilastilanteissa, kun mukana oli tuttu opiskelijakaveri. Osa opiskelijoista koki, että heidän kollegiaalisuutensa on parantunut opiskelijaosaston myötä. Tämän työn tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaiset kuin Careyn ym. (2015), Robertsin (2008) ja Mannisen (2014) tekemät tutkimukset, jossa toisilta opiskelijoita saatu vertaistuki tukee opiskelijoiden oppimista ja itsenäisten päätösten tekemisessä.

Tässä tutkimuksessa ristiriitaisuutta esiintyi, kun harjoittelun puolesta välissä siirryttiin parityöskentelystä itsenäiseen työskentelyyn. Osan mielestä tämä muutos oli parempi, osa olisi halunnut pysyä parityöskentelyssä. Epäselvyyttä olisi voitu vähentää tiedottamalla opiskelijoita ennakkoon tulevista muutoksista. Jatkossa tätä on syytä pohtia mikä on paras ratkaisu, toimia pareittain vai itsenäisesti. Joka tapauksessa opiskelijat olisivat tietoisia muutoksesta ennen opiskelijaosaston alkua.

Opiskelijat kokivat pääsääntöisesti ohjaajien tukevan ja kannustavan heitä opiskelijaosaston aikana. Hyviin kokemuksiin vaikuttivat ennen opiskelijaosastoa pidetty perehdytyspäivä, ensimmäisien päivien asiantuntijaluennot, ohjaajien kasvo- ja nimitaulu sekä osastolla järjestetyt yhteiset reflektiokeskustelut. Suurin osa opiskelijoista piti hyvänä ja omaa oppimista tukevina päivittäin vaihtuvia ohjaajia. Opiskelijat kokivat hyvänä ohjaajien erilaisuuden ja huomaavansa millainen ohjaus on omaa oppimista tukevinta. Opiskelijat kokivat saaneensa vaihtuvilta ohjaajilta erilaisia vinkkejä ja monipuolisia tapoja tehdä hoitotyötä. Välillä opiskelijat kokivat raskaana ja stressaavana ohjaajien jatkuvan vaihtumisen. Tämä koettiin lähinnä silloin kun opiskelija joutui uudelle ohjaajalle kertomaan uudelleen omasta osaamisestaan ja kehittämiskohteistaan.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden mukaan opiskelijaosastolla pääsi enemmän kontaktiin perheiden kanssa verrattuna aikaisempiin ammattitaitoa edistäviin ohjattuihin harjoitteluihin. Perheiden kanssa toimiminen itsenäisesti tuki ja edisti opiskelijoiden oppimista. Opiskelijat myös kokivat, että perheiden kanssa työskentely opetti asiakaslähtöistä ja yksilöllistä kohtaamista sekä opiskelijat oppivat hoitamaan erilaisia ja eri kulttuurista tulleita perheitä. Tässä tutkimuksessa saatiin samoja tuloksia kuin Suikkalan (2007), Romppaisen (2011), Mannisen (2014) ja Helmisen (2015) tekemissä tutkimuksissa, joissa opiskelijan hyvät kokemukset potilastilanteista ja potilailta saatu palaute tukivat ammatillista kasvua.

## Innovaatiokompetenssien kehittyminen

Tulosten mukaan opiskelijoiden yksilöosaamisen innovaatiokompetenssit kehittyivät opiskelijaosaston aikana. Opiskelijat kehittivät ongelmanratkaisukyvyssään ja omien työtapojen kehittämisesä sekä osasivat kriittisesti reflektoida osaamistaan ja oppimistapojaan. Opiskelijaosaston aikana opiskelijoiden ongelmaratkaisukyky, kokonaisvaltaisuuden hahmottaminen ja päämäärätietoisuus paranivat huomattavasti. Opiskelijaosaston jälkeen yli puolet opiskelijoista koki osaavansa tehdä uskaliaita, mutta perusteltuja ratkaisuja sekä yli puolet opiskelijoista koki osaavansa esittää uusia käytännöllisiä ratkaisuja hyvin. Tulokseen ennen ja jälkeen saattoivat vaikuttaa myönteisesti opiskelijoiden lisääntynyt vastuullisuus ja itsenäinen päätöstenteko opiskelijaosastolla. Päämäärätietoisuuteen saattoi vaikuttaa myös opiskelijoiden saamat valmiit, realistiset tavoitteet, sillä yli puolet opiskelijoista koki opiskelijaosaston jälkeen toimivansa hyvin sinnikkäästi tavoitteiden saavuttamiseksi ja kolmannes vastaajista erinomaisesti.

Vertaistuen merkitys opiskelijaosastolla vaikutti todennäköisesti yhteisöosaamisen kompetensseihin. Opiskelijoiden (n=17) yhteistyökyvyn keskiarvo oli ennen opiskelijaosastoa 4,1 ja opiskelijaosaston jälkeen 4,6, joten yhteistyön innovaatiokompetenssin keskiarvo nousi opiskelijaosaston jälkeen 0,5 yksikköä paremmaksi. Opiskelijaosaston jälkeen lähes puolet koki huomioivansa ryhmän näkökulmia erinomaisesti ja valtaosa koki osaavansa erinomaisesti toimia yhdessä muiden kanssa. Valtaosa opiskelijoista koki myös oppineensa opiskelijaosastolla edistämään omalla osaamisellaan ryhmän tavoitteiden saavuttamista hyvin.

Verkosto-osaamisen innovaatiokompetenssien osaamisalueisiin kuuluu opiskelijan taito luoda ja ylläpitää työelämäyhteyksiä ja osata toimia verkostoissa. Opiskelijoiden (n=17) verkosto-osaamisen keskiarvo oli ennen opiskelijaosastoa 3,4 ja opiskelijaosaston jälkeen 4,0. Verkosto-osaamisen kompetenssin keskiarvo nousi siis opiskelijaosaston aikana 0,6 yksikköä. Ennen opiskelijaosastoa verkostoituminen koettiin haasteelliseksi. Opiskelijaosaston jälkeen kehitystä tapahtui kaikissa osa-alueissa. Kehittymiseen vaikutti varmasti se, että opiskelijat saivat tehdä sellaisia asioita, mitä eivät ole saaneet muissa ammattitaitoa edistävissä harjoitteluissa tehdä, esimerkiksi puhelimeen vastaaminen ja lääkäreiden sekä muiden ammattiryhmien konsultointi. Tulokseen myönteisesti saattoi vaikuttaa myös se, että opiskelijat kokivat alusta asti olevansa osa työyhteisöä. Opiskelijaosaston jälkeen opiskelijoista lähes puolet koki osaavansa hyödyntää ulkopuo-

lisiä verkostoja hyvin sekä valtaosa opiskelijoista koki osaavansa toimia hyvin rakentavassa yhteistyössä eri ammattialojen edustajien kanssa. Opiskelijaosaston jälkeen valtaosa opiskelijoista koki verkostoitumisensa hyvänä.

## 9 EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

### 9.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tarpeeksi suuri otos, korkea vastausprosentti ja kysymysten on tarkoitus mitata oikeita asioita kattaen koko tutkimusongelman. (Heikkilä 2014). Tämä tutkimus suoritettiin kokonaistutkimuksena kaikille opiskelijaosaston pilottiin osallistuville kättilöopiskelijoille. Kyselyn kohderyhmään kuului kaikkiaan 20 ensimmäisen vuoden kättilöopiskelijaa. Määräaikaan mennessä reflektiopäiväkirjansa palautti 19 opiskelijaa eli vastausprosentti oli 95%. Strukturoidun kyselylomakkeen ennen ja jälkeen opiskelijaosaston palautti 17 opiskelijaa eli vastausprosentti oli 85%. Vastausprosentteja voidaan pitää kummassakin menetelmässä korkeana. Pääasialliset vastamatta jättämisen syyt olivat opiskelijan jättäytyminen pois ja keskeyttäminen opiskelijaosastosta sekä myöhässä palautettu jälkimmäinen kyselylomake.

Päiväkirjan ohjelomake ja tukikysymykset laadittiin huolellisesti yhdessä projektin ohjausryhmän kanssa eikä varsinaisessa tutkimuksessa paljastunut virhetulkintoja tukikysymysten sisällöstä. Suurin osa reflektiopäiväkirjoista oli täytetty johdonmukaisesti ja huolellisesti. Tutkimuksessa käytettiin valmista innovaatiokompetenssi mittaria, jonka luotettavuutta oli testattu jo aikaisemmin. Mittarin kysymyksiin oli vastattu johdonmukaisesti ja huolellisesti eikä tyhjiä vastauksia ollut. Tutkimuksen hyvään validiteettiin ja reliabiliteettiin vaikuttaa hyvä vastausprosentti sekä päiväkirjojen tukikysymysten ja mittarin kysymysten avulla saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Pieni tutkittavien määrä kuitenkin vähentää tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tarkka selostus tutkimuksen kaikkien vaiheiden toteuttamisesta. Aineiston tuottamisen olosuhteet pyrittiin kertomaan mahdollisimman totuudenmukaisesti ja selvästi. Laadullisen aineiston analyysissä tärkeää on luokittelujen tekeminen, jossa lukijalle ilmenee luokittelun perusteet. Tutkijan on perusteltava ja kuvailtava millä perusteella tutkija esittää tulkintoja ja mihin hän päätelmänsä perustaa. Luokittelujen tekemisessä käytettiin havainnollistavia taulukoita, miten luokitukset olivat muodostuneet (Hirsjärvi 2016, 232-233.)

Kyselylomakkeen on mitattava sitä asiaa, mitä sillä halutaan mitata. Tällöin puhutaan mittarin validiteetista. Jokaista tutkimustulosta, tulkittua tulosta ja mittaustulosta on voitava tarkastella sen validiteetin kannalta. Jokainen tulos on voitava asettaa kriittiseen

tarkasteluun ja tuloskritiikki yhdistetään käytännössä toimivuuden tarkasteluun. Väärinymmärrykset ja huolimattomuudet vaikuttavat tulosten luotettavuuteen. Tutkimuksen luotettavuutta lisää operationalisoinnin vaiheiden esittäminen jäsennellysti ja konkreettisesti sekä indikaattorien valinnan ja muotoilun perustelu. Mittaria on myös osattava käyttää oikealla tavalla ja oikeaan kohteeseen. Validi mittari on tulos onnistuneesta operationalisoinnista ja on hyvä, jos lukija voi prosessin aikana itse arvioida ja vakuuttua mittarin pätevyydestä. Reliabiliteetilla viitataan tutkimusmenetelmän kykyyn antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia eli se tarkoittaa mittaustuloksen toistettavuutta. Tutkimuksessa käytettiin Cronbachin alfakerrointa mittaamaan mittarin reliabeliutta, jonka mukaan reliabiliteetti oli riittävän korkea. (Anttila 2014; KvantiMOTV 2014.)

Tutkimuksen tietosuojaan samoin kuin muihinkin sen eettisiin kysymyksiin on aina pyrittävä kiinnittämään riittävästi huomiota. Tietojen antajan on oikeus keskeyttää tutkimus tai kieltäytyä osallistumasta siihen missä vaiheessa tahansa. Hänellä on myös oikeus vaatia, että hänen antamansa tiedot hävitetään viivytyksettä. Tutkijan on noudatettava yleistä ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta, jonka mukaan on väärin aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkittavien henkilökohtaista koskemattomuutta. Tutkijan on myös harkittava, mitä hyötyä ja haittaa tutkimuksesta on tutkittaville tai tutkimuksessa muulla tavalla mukana oleville sekä huolehdittava ettei tutkimuksella johdeta tietoisesti ketään harhaan. Eettiseen toimintaan myös kuuluu huolehtia, etteivät mahdolliset eturistiriidat pääse vaikuttamaan tutkimukseen ja tietojen keruuseen. Tutkimustarkoituksiin koottuja tietoja ei saa luovuttaa kaupallisiin tai muihin ei-tieteellisiin tarkoituksiin eikä niitä saa käyttää muuhun kuin tieteelliseen tutkimukseen. (Anttila 2014.)

Kätilöopiskelijat olivat tietoisia tutkimuksesta ennen opiskelijaosaston alkua sekä ennen sen alkua päiväkirjan käyttö ja kyselylomake käytiin huolellisesti opiskelijoiden kanssa läpi ja heille annettiin suullinen ja kirjallinen informointi päiväkirjan täyttämisestä. Päiväkirjan kirjoittaminen kuului osaksi opiskelijan ammattitaitoa edistävää harjoittelua, mutta kirjallisella suostumuksellaan opiskelija antoi luvan käyttää reflektiopäiväkirjaansa ja kyselylomaketta tutkimusaineistona. Jokaiselle opiskelijalle luotiin oma henkilökohtainen sähköinen päiväkirjapohja Optima palveluun, jonka lukuoikeudet olivat vain opinnäytetyön tekijällä ja opiskelijoiden opettajilla. Päiväkirja ja niihin liittyvät avokysymykset sekä kyselylomake olivat kaikille täsmälleen samanlaiset. Opiskelijoilla oli mahdollista saada lisäohjeita päiväkirjan täyttämisestä koko pilotoinnin ajan. Päiväkirjojen ja kyselylomakkeen materiaalia käytettiin vain tässä opinnäytetyössä ja se käsiteltiin tietoturvasääntöjen mukaisesti.

Päiväkirjojen ja kyselylomakkeen materiaalia käyttäessä turvattiin opiskelijoiden anonyymiteettiä ja tutkimusaineistot hävitettiin heti käsittelyn jälkeen.

## 9.2 Kehittämiprojektin eettisyys ja luotettavuus

Projektin luotettavuutta lisää se, että toimitaan aikataulussa ja sovittun laajuisena siten, kuin projektin alkaessa on sovittu. Luotettavuus projektissa tarkoittaa vastuuta, oikeaa käytöstä, luottamusta ja päättäväisyyttä. Luottamus merkitsee myös virheiden minimoimista, avoimuutta sekä johdonmukaisuutta. Se lisää mahdollisuuksia saavuttaa projektin tavoitteet ja motivoi projektissa mukana olevia ihmisiä ja ryhmiä. Se rohkaisee ryhmän jäseniä itsehillintään ja itseluottamukseen, jolla voidaan jotkut projektiprosessin aikana esiintyvät esteet välttää tai käsitellä paremmin. (PRY 2012, 62.)

Luotettavuutta projektissa voidaan lisätä käyttämällä hyvää organisointikykyä sisältäen suunniteltuja aikataulutustekniikoita sekä riittävää viestinnän ylläpitämistä sidosryhmien kanssa sähköpostitse ja tapaamisten järjestelyllä. Rehellisenä oleminen ja molemminpuolinen kunnioitus perustaa avoimuuden kaikkien projektiin osallistuvien kesken. Luotettavuutta lisää varmistaminen, että kaikki projektiin osallistuvat yksilöt osallistuivat ratkaisujen etsimiseen tai etenemisvaihtoehtojen suunnitteluun. Myös riskien ja mahdollisuuksien tunnistaminen sekä arviointi sekä eri ratkaisuista tai muutoksista sopiminen tehdään yhdessä. Projektin toteuttaminen ja työn systemaattisen suorittamisen johtaminen sekä riittävä viestintä kaikkien projektiin kuuluvien henkilöiden kanssa on tärkeää. (PRY 2012, 62.)

Tässä projektissa luotettavuuteen kiinnitettiin huomiota niin, että kaikkia projektiin ja tutkimukseen kuuluvia henkilöitä informoitiin projektin edetessä ja pyrittiin toimimaan aikataulussa. Aikataulusuunnitelman laatimisella varmistettiin se, että projekti toteutettiin siihen annetussa ajassa. Kaikki projektiin kuuluvat henkilöt osallistuvat oman ammattitaitonsa osalta projektin suunnitteluun ja toteutukseen sekä erilaisten ratkaisujen etsimiseen. Projektipäällikkö huolehti riittävästä viestinnästä sähköisesti kaikkien projektiin osallistuvien kanssa. Tässä tutkimuksessa riskien kartoittamiseen ja arviointiin suunniteltua mittaria ei käytetty, mutta projektiin liittyviä riskejä pyrittiin miettimään yhteisissä kokouksissa.

Projektissa noudatettavat eettiset periaatteet ovat samantapaisia kuin edellä mainitut luotettavuuteen liittyvät periaatteet. Periaatteina noudatetaan avoimuutta, projektiin osallistuvien hyvää informointia ja kohtelua, vapaaehtoisuutta sekä mahdollisuutta keskeyttää osallistuminen, milloin tahansa. Projektin etenemisestä raportoidaan vaiheittain yhteisissä kokouksissa, jolloin mahdolliset epäselvyydet voidaan ottaa esiin. Projektipäällikkö tutkijan roolissaan huolehti siitä, etteivät mahdolliset eturistiriidat, esimerkiksi tutkimuksen tilaajat, viranomaiset tai rahoittajat päässeet vaikuttamaan tutkimukseen tai tietojen keruuseen. (Anttila 2014.)

Tässä projektissa eettisyyteen kiinnitettiin huomiota pitämällä yllä avointa ja kannustavaa ilmapiiriä sekä projektin etenemisen varmistamiseksi pidettiin säännöllisesti projektiin kuuluvien kanssa kokouksia. Projektin eri vaiheet raportoitiin kirjallisesti projektisuunnitelman, väliraportin ja loppuraportin muodossa.



## 10 KEHITTÄMISPROJEKTIN TUOTOS

Kehittämiprojektin tuloksista syntyi tuotos (kuvio 4), jossa on kuvattu tekijät, jotka edistivät ja tekijät, jotka vaikeuttivat opiskelijoiden ammatillista kehittymistä opiskelijaosaston aikana.

Tekijät, jotka edistivät opiskelijoiden oppimista opiskelijaosastolla	Tekijät, jotka vaikeuttivat opiskelijoiden oppimista opiskelijaosastolla
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoriaopintojen sijoittuminen juuri ennen harjoittelua</li> <li>• Kuuden viikon harjoittelu</li> <li>• Pehdytyspäivä opiskelijoille ennen opiskelijaosastoa</li> <li>• Ohjaajien kasvo- ja nimitaulu osastolla</li> <li>• Viihtyisä ja opiskelijamyönteinen ilmapiiri</li> <li>• Pehdytyspäivä ensimmäisenä päivänä ja siihen sisältyneet ammattilaisluennot</li> <li>• Toisen opiskelijan vertaistuki koko opiskelijaosaston ajan</li> <li>• Valmiit, yhteiset tavoitteet</li> <li>• Vaihtuvat opiskelijaohjaajat</li> <li>• Opiskelijoiden yhteinen viikottainen reflektio osastolla</li> <li>• Ohjaajien ja opiskelijoiden välinen viikottainen reflektio</li> <li>• Sähköinen reissuvihko palautteen annon apuvälineenä</li> <li>• Simulaatiot osastolla osin yhdessä työntekijöiden kanssa</li> <li>• Kliinisen hoitotyön opettajan ja kättilöopiskelijoiden opettajan viikottaiset käynnit osastolla</li> <li>• Opiskelijoiden saama itsenäisyys ja vastuu opiskelijaosastolla</li> <li>• Opiskelijat saivat suunnitella itsenäisesti päivän kulun ja perheet puolella välissä harjoittelua</li> <li>• Tiivis kontakti perheiden kanssa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 20 opiskelijaa samanaikaisesti osastolla</li> <li>• Ensimmäisen päivän autonominen työvuorosuunnittelu</li> <li>• Epäselvyys harjoittelutunneissa</li> <li>• Kättilöopiskelijan työkirjaan oli vaikea saada kaikki merkinnät täyteen</li> <li>• Stressi koetusta liiallisesta vastuullisuudesta ja päätöksenteosta</li> <li>• Simulaatiotilanteiden toteutus aamupäivisin ja maanataisin</li> </ul>

Kuvio 4. Kehittämiprojektin tuotos

## 11 KEHITTÄMISPROJEKTIN ARVIOINTI JA POHDINTA

### 11.1 Kehittämiprojektin toteutuksen arviointi

Tämä projekti oli projektipäällikölle ensimmäinen, joten projektissa mukana olleiden henkilöiden rooli ja tuki korostui. Projektiin vaikutti myös projektipäällikön oma, henkilökohtainen kiinnostunut opiskelijoiden opetusympäristöjen kehittämiseen. Projektissa antoisinta oli työskentely monen eri sidosryhmän kanssa ja varsinkin ennen opiskelijaosaston pilotointia ja sen suunnittelun aikana projektissa olleiden välillä oli hyvä ja kannustava ilmapiiri.

Projektiryhmän kehittämisryhmä toimi aktiivisesti ennen opiskelijaosaston alkua ja sen aikana. Yhdessä tekeminen ja vertaistuki korostui. Kuitenkin toisen YAMK opiskelijan jääminen pois juuri ennen opiskelijaosaston alkua projektista vaikutti varmasti siihen, että yhteydenpito muiden kehittämisryhmän jäsenten eli naistenklinikan opiskelijaohjaajien kanssa jäi liian vähäiselle huomiolle. Opiskelijaosasto pilotin jälkeen kehittämisryhmän yhteydenpito jäikin muutamaaan sähköpostiviestiin, toki syynä voi olla työntekijöiden palaaminen omiin töihinsä. Projektin ohjausryhmän kanssa yhteydenpito oli koko projektin ajan tiivistä ja kehittävää. Projektin aikana viestittäminen toimi sähköpostitse ja Skypen välityksellä sekä ohjausryhmän tapaamisia oli säännöllisesti projektin edetessä.

Opiskelijoiden reflektiopäiväkirjoista kävi ilmi, että opiskelijat olivat pääsääntöisesti odottavaisin ja innostunein mielin alkavasta pilotoinnista. Osa pohti pilotoinnin onnistumista ja omaa osaamistaitoa suhteessa opiskelijaosaston tavoitteisiin. Pilotointi onnistui kuitenkin hienosti ja projektin tutkimuksellisessa osuudessa käytössä olleet tutkimusmenetelmät, reflektiopäiväkirja ja strukturoitu kyselylomake tukivat hyvin toisiaan ja helpottivat tutkimusongelmiin vastaamista. Kaikki projektille asetetut tavoitteet saavutettiin sille annetussa aikataulussa ja tutkimuksen kehittämistuotosta voidaan hyödyntää tulevaisuudessa opiskelijaosastomallin kehittämisessä.

### 11.2 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkokehittämisideat

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijaosasto ammattitaitoa edistävänä harjoitteluna tuki opiskelijan ammatillista identiteettiä, antoi opiskelijalle työelämävalmiuksia

sekä kehitti opiskelijan innovaatiokompetensseja. Tutkimuksen tuloksia ja kehittämistulosta hyödynnetään opiskelijaosaston kehittämisessä jatkossa. Opiskelijaosasto-mallin kehittäminen on edelleen kesken ja sitä tullaan jatkossakin käyttämään osana sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden ammattitaitoa edistävänä harjoitteluna. Tällä hetkellä on jo alustavasti suunnitteilla uusi opiskelijaosasto harjoittelu Turun ammattikorkeakoulun opiskelijoille, jonka aikataulusta ei ole vielä tarkempaa tietoa.

Jatkokehittämissideana olisi mielenkiintoista vertailla opiskelijoiden perinteisemmän ammattitaitoa edistävän harjoittelun ja opiskelijaosasto-mallin eroja käyttäen esimerkiksi innovaatiokompetenssimittaria hyödyksi. Tässä projektissa ei tutkittu miten opiskelijaohjaajat ja potilaat kokivat opiskelijaosaston, joten kehittämistyö opiskelijaosaston parissa varmasti tulevaisuudessa jatkuu niin, että myös ohjaajien ja potilaiden näkökulmasta saadaan tutkimustietoa.

## LÄHTEET

- Anttila, P. 2014. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Viitattu 18.9.2018. <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>
- Brand, G. 2009. Reflection on Photographs: Exploring First-Year Nursing Students' Perceptions of Older Adults. *Journal of Gerontological Nursing*. Thorofare Vol. 35, Iss. 11, (Nov 2009): 30-37. Viitattu 16.5.2018. <https://search.proquest.com/openview/014325f520d26da2de9a3fa969a013ce/1?pq-origsite=gscholar&cbl=47810>
- Brunou, S. 2009. Sairaanhoidajaopiskelijoiden ohjattujen käytännön harjoittelujen aikana ilmenneet eettiset ongelmat. Väitöskirja. Lääketieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen laitos: Turun yliopisto. Viitattu 12.8.2018. <http://www.utupub.fi/handle/10024/50487>
- Carey, M.; Kent, B. & Latour, J. 2015. The role of peer-assisted learning in enhancing the learning of undergraduate nursing students in clinical practice: a qualitative systematic review protocol. *Nursing center*. July 2016, Volume :14 Number 7, 117-123. Viitattu 16.5.2018. [https://www.nursingcenter.com/journalarticle?Article\\_ID=3629808&Journal\\_ID=3425880&Issue\\_ID=3629148#P26](https://www.nursingcenter.com/journalarticle?Article_ID=3629808&Journal_ID=3425880&Issue_ID=3629148#P26)
- Christie, M.; Carey, M.; Robertson, A. & Grainger, P. 2015. Putting transformative learning theory into practice. *Australian Journal of Adult Learning*. Volume 55, Number 1, April 2015. Viitattu 12.8.2018. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059138.pdf>
- Fincoda. 2017. The FINCODA project: 2015-2017. Viitattu 2.4.2019. <https://www.fincoda.eu/>
- Heikkilä, T. 2014. Muuttujien väliset riippuvuudet – esimerkkejä. Viitattu 15.2.2019. <http://www.tilastollinentutkimus.fi/5.SPSS/Riippuvuudet.pdf>
- Heikkilä, T. 2014. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi. Viitattu 20.3.2019. <http://www.tilastollinentutkimus.fi/7.RAPORTOINTI/TutkimuksenLuotettavuus.pdf>
- Heiskanen, M.; Huovinen, A.; Taam-Ukkonen, M. & Aura, S. 2016. ValOpe – valtakunnallista otetta opiskelijaohjaukseen. *PRO terveys* 4/2016.
- Helminen, J. 2015. Sanoista tekoihin - Osallisuus, kumppanuus ja terveys toiminnan suuntaviivoina. Juvenes Print Oy. Tampere.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. Bookwell Oy. Porvoo.
- Holopainen, M; Tentunen, L. & Vuorinen, P. 2004. Tutkimusaineiston analysointi ja SPSS. Kotkan Kirjapaino Ab: Hamina.
- Innopeda. 2017a. Innovaatiokompetenssit. Viitattu 8.5.2018. <https://innopeda.turkuamk.fi/language/fi/innovaatiokompetenssit/>
- Innopeda. 2017b. Innovaatiopedagogiikka. Viitattu 8.5.2018. <https://innopeda.turkuamk.fi/language/fi/etusivu/>
- Innopeda. 2017c. Innovaatiopedagogiikan kulmakivet. Viitattu 8.5.2018. <https://innopeda.turkuamk.fi/language/fi/innovaatiopedagogiikan-kulmakivet/>
- Kajander-Unkuri, S. 2015. NURSE COMPETENCE OF GRADUATING NURSING STUDENTS. Väitöskirja. Hoitotieteen laitos. Lääketieteellinen tiedekunta. Turun yliopisto. Viitattu 12.8.2018. <http://www.utupub.fi/handle/10024/103403>

- Kanerva, A.M. 2015. Ohjatun harjoittelun malli - Satakunnan ammattikorkeakoulun ja Satakunnan sairaanhoitopiirin kehittämishankkeen tausta ja tulokset. Viitattu 9.5.2018. [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/104428/2015\\_B\\_17\\_SAMK\\_OhjatunHarjoittelun-Malli\\_Kanerva.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/104428/2015_B_17_SAMK_OhjatunHarjoittelun-Malli_Kanerva.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Koppa. 2014. Aineistohankintamenetelmät. Viitattu 21.4.2018. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineistonhankintamenetelmät>
- Koota, E.; Kukkonen, P. & Suikkala, A. 2015. Opiskelijamoduuli toimintamallina ohjatussa harjoittelussa. Viitattu 9.5.2018. <http://taito2016.fi/files/2015/06/Opiskelijamoduuli-toimintamallina-ohjatussa-harjoittelussa.pdf>
- Koota, E.; Kukkonen, P. & Suikkala, A. 2016. OPISKELIJAMODUULI – vahva perusta ammattitaidolle. PRO terveys. 4/2016.
- KvantiMOTV. 2014. Kvantitatiivisten menetelmien tietovaranto. Viitattu 18.9.2018. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/intro.html>
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Laine, A.; Ruishalme, O.; Salervo, P.; Siven, T. & Välimäki, P. 2007. Opi ja ohjaa – sosiaali- ja terveysalalla. WSOY. Helsinki
- Lauri, S. 2007. Hoitotyön ydinosaaminen ja oppiminen. WSOY. Helsinki.
- Laurila, I. 2014. Moniammatillinen osaaminen ja sen kehittyminen terveysalan moniammatillisessa opiskelijaryhmässä. Pro gradu. Hoitotiede. Turun yliopisto.
- Lehtonen, P.; Lindholm, L.; Korpinen, S. & Simonen, J. 2006. Projektisalkunhallinta- kehitystoiminnan strateginen johtaminen. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Leino, H-M. 2012. Moniammatillisen yhteistyöosaamisen kehittyminen kliinisessä harjoittelussa. Pro gradu. Hoitotiede. Turun yliopisto
- Mamia, T.2005. SPSS -alkeisopas Statistical Package for Social Sciences. Viitattu 15.2.2019. [http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE24\\_spss.pdf](http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE24_spss.pdf)
- Manninen, K.; Henriksson, E.; Scheja, M. & Silén, C. 2015. Supervisors' pedagogical role at a clinical education ward – an ethnographic study. Viitattu 16.5.2018. <https://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12912-015-0106-6>
- Manninen, K. 2014. EXPERIENCING AUTHENTICITY – The core of student learning in clinical practice. Väitöskirja. Stockholm. Viitattu 12.8.2018. [https://openarchive.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/41988/Thesis\\_Katri\\_Manninen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/41988/Thesis_Katri_Manninen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mellin, I. 2006. Tilastolliset menetelmät. Viitattu 15.2.2019. <http://math.tkk.fi/opetus/sovtoda/luennot/tilke100.pdf>
- Mezirow, J. 1996. Fostering critical reflection in adulthood a guide to transformative and emancipatory learning. Miktor. Helsinki
- Mört, S.; Eloranta, S. & Vuorinen, H. 2018. Harjoitteluympäristöt kehittyvät. Viitattu 26.3.2019. <https://kho-kliiniset-hoitotyön-opettajat.webnode.fi/news/harjoitteluymparistot-kehittyvat/>
- Ojala, S.; Manninen, K. & Öhberg, I. 2016. ”Välkomna till studentenheten” – klininen harjoittelu Karoliinisen sairaalan opiskelijaosastolla Tukholmassa. Viitattu 9.5.2018. <http://hyve.turkuamk.fi/index325c.html>

OPIHAKE. 2018. Opiskelijoiden harjoittelun kehittäminen Varsinais-Suomen sairaanhoitopiirissä -projekti. Väliraportti. Viitattu 29.4.2019. [https://kho-kliiniset-hoitotyön-opettajat.webnode.fi/\\_files/200000177-8bb0f8caa7/0.1\\_OPIHAKE-V%C3%84LIRAPORTTI.pdf](https://kho-kliiniset-hoitotyön-opettajat.webnode.fi/_files/200000177-8bb0f8caa7/0.1_OPIHAKE-V%C3%84LIRAPORTTI.pdf)

Paltta, H.; Tiilikka, L.; Wiirilinna, U. & Koivuniemi, S. 2008. Vastauksia terveystieteen oppimishaasteisiin 3. Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere

Paananen, U.; Pietiläinen, S.; Raussi-Lehto, E.; Väyrynen, P. & Äimälä, A-M. 2006. Kätilötyö. Tammerpaino Oy. Tampere.

Pakkanen, J. 2013. Sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatilliset vuorovaikutustaidot simuloituissa hoitotyön potilastilanteissa. Pro gradu. Hoitotiede. Turun yliopisto.

Pelin, R. 2009. Projektihallinnan käsikirja. 7. uudistettu painos. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu

Poikela, E. 2002. ONGELMAPERUSTAINEN PEDAGOGIIKKA– TEORIA JA KÄYTÄNTÖÄ. Juvenes Print Oy. Tampere.

PRY. 2012. Projektin johdon pätevyys. Viitattu 25.8.2018. [https://www.pry.fi/files/108/PMAF\\_NCB\\_3.0\\_v1.3.pdf](https://www.pry.fi/files/108/PMAF_NCB_3.0_v1.3.pdf)

Roberts, D. 2008. Learning in clinical practice - the importance of peers. Nursing Standard (through 2013); London Vol. 23, Iss. 12, (Nov 26-Dec 2, 2008): 35-41.

Romppainen, M. 2011. Hoitotyön opiskelijoiden merkitykselliset hoitamisen kokemukset ja niistä oppiminen kliinisessä oppimisympäristössä. Väitöskirja. Terveystieteiden tiedekunta / Hoitotieteen laitos. Itä-Suomen yliopisto. Viitattu 12.8.2018. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0570-3>

Ruuska, K. 1999. Projekti hallintaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Räsänen, M. 2014. Innovaatiokompetensseja mittaamassa – opas innovaatiovalmiuksien arviointiin. Viitattu 8.5.2018. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522164988.pdf>

Salakari, H. 2009. Toiminta ja oppiminen- koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä. Hakapaino Oy. Helsinki

Scheinin, M. 2017. Miksi Innopeda- OPS? Viitattu 8.5.2018. <https://talk.turkuamk.fi/innopeda/miksi-innopeda-ops/>

Scheinin, M. & Konst, T. 2016. Innopeda® - INNOstavia näkökulmia. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja

Scheffer, C.; Tauschel, D.; Neumann, M.; Lutz, G.; Valk-Draad, M. & Edelhäuser, F. 2013. Active student participation may enhance patient centeredness: patients' assessments of the clinical education ward for integrative medicine. Viitattu 16.5.2018. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3615625/>

Sköld-Nurmi, A. 2014. Simulaatio-opetuksen jälkipuinti hoitotyön opetusmenetelmänä. Pro gradu. Hoitotiede. Turun yliopisto. Turku.

Stolt, J. 2011. Opiskelijasta sairaanhoitajaksi - käytännön harjoittelujaksot sairaanhoitajaopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumisen tukena. Pro gradu. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto. Viitattu 12.8.2018. <http://lauda.ulapland.fi/handle/10024/59607>

Suikkala, A. 2007. Nursing student-patient relationship and associated factors. Väitöskirja. Hoitotieteen laitos. Lääketieteellinen tiedekunta. Turun yliopisto. Turku. Viitattu 12.8.2018. <http://www.utupub.fi/handle/10024/33578>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos. Tammi: Helsinki.

## Saatekirje

### TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Opinnäytetyön nimi: OPISKELIJAOSASTO-toimintamalli kättilöopiskelijoiden ammatillisen osaamisen ja innovaatiokompetenssien kehittymisen tukena

Hyvä opiskelija

Kohteliaimmin pyydän Sinua osallistumaan tutkimukseen, jonka tavoitteena on kehittää sosiaali- ja terveysalan työharjoitteluympäristöjä niin koulutuksen, kuin työharjoittelupaikkojen näkökulmasta ja luoda tiiviimpiä yhteistyömuotoja työelämän kanssa. Tutkimuksen tarkoituksena on arvioida opiskelijaosasto pilottia, jossa työharjoittelu tukisi aikaisempaa paremmin opiskelijan ammatillista identiteettiä, antaisi opiskelijalle paremmat työelämävalmiudet sekä kehittäisi opiskelijan innovaatiokompetensseja. Tämä aineiston keruu liittyy itsenäisenä osana Turun ammattikorkeakoulun ja TYKS naistenklinikan yhteiseen opiskelijaosasto projektiin. Lupa aineiston keruuseen on saatu Turun ammattikorkeakoululta (milloin). Suostumuksesi päiväkirjasi ja kyselylomakkeen käytöstä tutkimusaineistona vahvistat allekirjoittamalla alla olevan Tietoinen suostumus -osan ja antamalla sen opinnäytetyön tekijälle.

Sinun osallistumisesi tutkimukseen on erittäin tärkeää, koska tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää uudenlaisten opiskelijoiden työharjoittelumallien kehittämisessä ja lopputuotoksen tavoitteena on saada opiskelijaosastomalli pysyvään käytäntöön osana sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden työharjoittelua. Päiväkirjan ja kyselylomakkeen tulokset tullaan raportoimaan niin, etteivät ne ole tunnistettavissa tuloksista. Sinulla on täysi oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen ja kieltää käyttämästä Sinuun liittyvää aineistoa, jos niin haluat.

Tämä aineiston keruu liittyy osana Turun ammattikorkeakoulussa suorittamaani ylempään ammattikorkeakoulututkintoon kuuluvaan opinnäytteeseen. Opinnäytetyöni ohjaaja on Turun AMK/Terveys ja hyvinvointi yliopettaja Marjo Salmela.

Osallistumisestasi kiittäen

Marika Leppänen  
Sairaanhoidtaja/Kliininen asiantuntija Yamk-opiskelija  
p. 0505331989  
marika.leppanen@edu.turkuamk.fi

---

Tietoinen suostumus

Olen saanut riittävästi tietoa opinnäytetyöstä, ja siitä tietoisena suostun antamaan luvan käyttää päiväkirjaani ja kyselylomakettani tutkimuksessa.

Päiväys \_\_\_\_\_

Allekirjoitus \_\_\_\_\_

Nimen selvennys \_\_\_\_\_

Yhteystiedot (tarvittaessa) \_\_\_\_\_



## Ohje päiväkirjan kirjoittamiseen ja kyselylomakkeen täyttämiseen

### KÄTILÖOPISEKELIJOIDEN AMMATILLISEN OSAAMISEN JA INNOVAATIO-KOMPETENSSIEN KEHITTÄMISEN TUKENA OPISKELIJAOSASTO-PILOTTI

Hyvä opiskelija,

olet nyt mukana projektissa, jossa yhtenä tehtävänäsi on tuottaa syvempää tietoa kokemuksistasi uudeltaisesta työharjoittelusta, opiskelijaosastosta. Tämän ohjeen tarkoitus on ohjeistaa sinua laatimaan oppimispäiväkirjaa, jonka avulla saadaan tietoa opiskelijaosaston toimivuudesta opiskelijan näkökulmasta. Kirjallisen oppimispäiväkirjasi avulla tavoitteena on saada laadullista näyttöä työharjoittelusi sujuvuudesta kokonaisvaltaisesti ja tukea oppimistasi koko työharjoittelusi aikana.

#### OHJE OPPIMISPÄIVÄKIRJAN KIRJOITTAMISEEN

Oppimispäiväkirja mahdollistaa sinun seurata paremmin omaa oppimistasi ja uusien asioiden omaksumista. Päiväkirja antaa sinulle myös eväitä kehittämään ja syventämään omaa oppimistasi. Oppimispäiväkirjaa kirjoitetaan koko työharjoittelun ajan ja sen idea perustuu ajatusten päivittäiseen tai viikoittaiseen kirjaamiseen. Työharjoittelun aikana voit kirjoittaa esimerkiksi haastavia tilanteita ja kuinka ne ratkaistiin. Voit arvioida omaa oppimistasi, esimerkiksi pääsitkö asettamiisi tavoitteisiin ja jos et päässyt niin mistä se johtui. Oppimispäiväkirjassa ei ole tarpeellista käyttää lähdemateriaalia vaan tavoitteena on keskittyä ja pohtia omia kokemuksia ja havaintoja sekä kirjata niistä syntyneitä ajatuksia/tunteita/oi-valluksia päiväkirjaan. Kirjoitathan oppimispäiväkirjaasi siis kuvaillen ja havainnollistaen, reflektoiden opittuja kokemuksia suhteessa aikaisempiin tietoihin ja taitoihin. Päiväkirjassa voit käyttää myös havainnollistavia esimerkkejä tilanteista.

Tutkimusprosessin etenemiseksi ja tavoitteidesi toteutumisen vuoksi oppimispäiväkirjasi lukee opinnäytetyön tekijä sekä opettajasi. Tuotathan päiväkirjaan vähintään 10 sivua, sivujen ylärajaa ei ole.

**1. Opettajasi luo Optima palveluun päiväkirja kansion, jonne voit alkaa kirjoittamaan omaa henkilökohtaista reflektiopäiväkirjaasi. Täytä ihan aluksi itsearviotilomake.**

Jos työharjoittelun aikana ilmenee asioita, joita et halua kirjata päiväkirjaan, tai päiväkirjan kirjoittamiseen liittyy ongelmia, voit ottaa yhteyttä marika.leppanen@edu.turkuamk.fi

**2. Kerro päiväkirjan alkuun itsestäsi ja minkälainen olet opiskelijana ja oppijana. Kerro myös minkälaisia ajatuksia ja tunteita opiskelijaosasto työharjoitteluna sinussa herättää.**

**3. Kirjaa viikoittain, mielellään päivittäin kokemuksiasi ylös. Kirjaa ylös tavoitteesi. Alla mainitut ohjaavat kysymykset auttavat omaa reflektointiasi.**

Työharjoittelusi tavoitteiden saavuttamisen lisäksi kirjoittamisessa sinua ohjaavat ja auttavat seuraavat kysymykset, jotka ovat jaettu työharjoittelun eri vaiheisiin:

#### **Vko 40-41**

\*Millaisia ajatuksia/haasteita/pelkoja/odotuksia opiskelijaosasto herättää?

\*Mitä odotuksia sinulla on koskien omaa oppimistasi työharjoittelun aikana?

\*Miten uskot opiskelijaosaston opiskelijoiden, opiskelijaohjaajien ja potilaiden tukevan työharjoittelua?

#### **vko 42-43**

\*Miten ajatuksesi ja odotuksesi opiskelijaosastosta ovat toteutuneet harjoittelun edetessä?

\*Onko harjoittelun edetessä tullut vastaan ongelmia tai haasteita? Miten selvisit niistä? Kerro tarvittaessa esimerkkejä.

#### **Vko 44-45**

\* Millä tavoin opiskelijaosastolla tapahtuva työharjoittelu tuki ammatillista kasvuasi ja ammatillisen osaamisesi vahvistumista?

\* Millä tavoin opiskelijaohjaajat tukivat ammatillista kasvuasi ja ammatillisen osaamisesi vahvistumista opiskelijaosastolla?

\*Millä tavoin toiset opiskelijat tukivat ammatillista kasvuasi ja ammatillisen osaamisen vahvistumista?

\* Miten oppimasi teoriaopinnot yhdistyvät käytäntöön?

\* Miten työharjoittelussa järjestetyt simulaatioharjoitukset tukivat oppimistasi?

**1. Pohdi lopuksi mitä opit, mitä olisit voinut vielä oppia, miten kehityit, mikä ei mennyt hyvin tai sujunut? Vastaathan kaikkiin ohjaaviin kysymyksiin. Lopuksi täytä uudelleen itsearviointilomake.**

Onnea työharjoitteluun ja kiitos kun olet mukana! Ystävällisin terveisin:

Marika Leppänen

Sairaanhoitaja, YAMK-opiskelija

marika.leppanen@edu.turkuamk.fi

0505331989

## Innovaatiokompetenssi-mittari

**Täytähän tämän itsearviointilomakkeen viimeistään työharjoittelusi ensimmäisellä ja viimeisellä viikolla.**

Arviointiasteikko on 1-5, joista 5 = erinomaista, 4 = hyvää, 3 = kohtalaista, 2 = heikkoa ja 1 = ei osaa lainkaan. EOS tarkoittaa, ettei väittämää voi arvioida. Voit myös halutessasi lisätä lisätietoja ”kommentit” kenttään.

	<b>LUOVA ONGELMANRATKAISUKYKY</b>	5	4	3	2	1	EOS/kommentit
1	Esitän ajatuksia muiden hyväksyttäväksi siitä, miten työ tulisi tehdä.						
2	Esitän uusia ajatuksia pulmien ratkaisemiseksi.						
3	Esitän uusia käytännöllisiä ratkaisuja tavoitteen saavuttamiseksi.						
4	Teen uskaliaita, mutta perusteltuja ratkaisuja						
5	Edistän osaamisellani ryhmän tavoitteiden saavuttamista						
6	Tuon uusia ajatuksia avoimesti muiden käyttöön.						
7	Osaan ohjata ryhmää tavoitteen suuntaan						
	<b>KOKONAISVALTAISUUS</b>						
8	Arvioin perustellusti toiminnan taustoja						
9	Ymmärrän asioiden välisiä syy-seuraussuhteita.						
10	Kykenen tarkastelemaan tehtävää eri toimijoiden kannalta.						
11	Käytän olemassa olevia resursseja neuvokkaasti						
12	Ennakoin tapahtumien tulevaa kehitystä						
13	Osaan sovittaa ristiriitoja yhteiseen päämäärään pääsemiseksi.						
	<b>PÄÄMÄÄRÄTIETOISUUS</b>						
14	Osoitan käyttäytymiselläni kiinnostusta asiaan						
15	Toimin sinnikkäästi tavoitteiden saavuttamiseksi.						
16	Keskityn olennaisiin asioihin päämäärän						

	saavuttamiseksi.						
	<b>YHTEISTYÖKYKY</b>						
17	Huomioin ryhmän jäsenten näkökulmat.						
18	Osaan toimia yhdessä muiden kanssa.						
19	Osaan toimia rakentavassa yhteistyössä eri kulttuuritaustojen edustajien kanssa.						
	<b>VERKOSTO-OSAAMINEN</b>						
20	Osaan hyödyntää ulkopuolisia verkostoja.						
21	Osaan toimia rakentavassa yhteistyössä eri ammattialojen edustajien kanssa.						
22	Osaan verkostoitua.						