

Opiskelijapolkua muotoillen

-tutkintoon johtavan ammattikorkeakoulutuksen kehittämisen
palvelumuotoilun keinoin

Outi Väyrynen

Pro gradu -tutkielma

Taiteiden tiedekunta,

Lapin yliopisto

Palvelumuotoilun maisteriohjelma

Kevät 2023

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Opiskelijapolkua muotoillen – tutkintoon johtavan ammattikorkeakoulutuksen kehittäminen palvelumuotoilun keinoin.

Tekijä: Outi Väyrynen

Koulutusohjelma: Palvelumuotoilun monialainen maisteriohjelma

Työnlaji: Pro Gradu -tutkielma

Sivumäärä: 72 sivua + 6 liitettä

Vuosi: 2023

TIIVISTELMÄ

Tämä tutkielma lähti liikkeelle ammattikorkeakoulutuksen muutoksista digitalisoituvassa Humanistisen ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogi (AMK) koulutuksen opiskeluympäristössä. Kiinnostuin opiskelijakokemuksesta verkko-oppimisympäristössä millaisia mahdollisuuksia, haasteita ja kehittämisen mahdollisuuksia opiskelijakokemuksen tarkastelu palvelumuotoilun metodein toisi esille. Tutkielma käsitteli muotoilua ja erityisesti palvelumuotoilua, miten innovaatiokehys ”tuplatimanttia” voitaisiin soveltaa opiskelijakokemukseen perustuvan tutkielman prosessissa. Toimintatutkimuksen tutkimustehtävänä oli hakea ymmärrystä ja vastauksia, miten opiskelijakokemus muotoutuu tutkintoon johtavassa monimuoto- ja verkkokoulutuksessa sekä miten opiskelijapolkua voisi kehittää palvelumuotoilun avulla.

Toimintatutkimuksessa keräsin aineistoa tutkimustehtävään vastaamiseksi opiskelijoiden haastatteluilla, jotka toteutin teemahaastatteluna, tarkoitukseni vahvistaa keskustelua strukturoidun haastattelun sijaan. Haastattelujen keskustelut perustuivat teemoihin, jotka käsittelivät opiskelijoiden odotuksia, kokemuksia sekä mahdollisuuksia yhteisöpedagogi (AMK) monimuoto- ja verkkokoulutuksessa. Yhteiskehittämiseen pohjautuvassa työpajassa aineisto kuvasi kokemuksia koulutuksen eri vaiheiden palvelutuokioista. Aineistojen sisällönanalyysiin pohjautuen muotoilun visuaalisen opiskelijapolun, joka kuvaa vaiheistettuna keskeisiksi koettuja palvelutuokioita koulutuksen etsintä vaiheesta keskivaiheeseen.

Toimintatutkimuksen tuloksena esille tulivat monimuoto- ja verkkotutkinnossa opiskelijakokemukseen vaikuttaneet organisaatiolähtöiset tekijät; a) viestintä ja viestinnän laatu, b) tuki ja ohjaus, c) verkko-oppimisympäristöt ja niiden yhteisöt ja käytänteet, d) opiskelijalähtöisyys ja koulutuksen opintojaksojen rytmitys. Palvelumuotoilun soveltamisen vahvuus oli visualisointi ja kehittämiskohteiden näkyväksi tekeminen. Yhteiskehittäminen ja palvelumuotoilun metodien soveltaminen antoivat mahdollisuuden opiskelijalähtöiseen kehittämiseen, mutta niiden hedelmällisyys riippui sidosryhmien osallisuuden tukemisesta kehittämistoimintaan ja ajan resurssoinnista kehittämiseen ja kehittymiseen. Palvelumuotoilun innovaatiokehys ”tuplatimantti” ei ollut toimivin tämän tutkielman opiskelijakokemuksen muotoilussa sen tuotospainotteisuuden vuoksi.

Avainsanat: muotoiluajattelu, palvelumuotoilu, opiskelijakokemus, opiskelijapolku

University of Lapland Faculty of Art and Design

Title of the thesis: "Designing the study path - developing university of applied sciences degree programme education by means of service design."

Author: Outi Väyrynen

Degree programme: Service design

Sort of the work: Pro gradu thesis

Number of pages: 72 + 6

Year: 2023

Summary

This thesis was set off by changes in university of applied sciences education within the Humak community educator programme study environment which was undergoing digitalisation. I became interested in exploring how students experience the web-based study environment, and what kind of opportunities, challenges, and possibilities for further development could be found by reviewing the student experience by methods of service design. This thesis examined design, especially service design, and how the "double diamond" innovation framework could be applied to the process of a study based on the student experience. The research assignment of this action study was to seek understanding and observations how the student experience transforms while participating in blended learning and distance education degree programme, and how the student path could be developed by means of service design.

In this action study, the data required to complete the research assignment was collected by interviewing students thematically. My aim was to promote dialogue instead of utilizing structured interviews. The discussions were based on themes covering students' expectations, experiences, and opportunities while they were participating in the community educator programme by blended learning and distance education. In a workshop based on co-development, the data was utilized to outline the touchpoint experienced in different stages of the degree programme. Based on content analysis of the datasets, a visual study path was designed by the author. It represents the key service moments arranged in phases, ranging from the search phase to the middle phase of the degree programme.

As a result of this action study, the following organisation-based factors were identified which affected the student experience among the blended learning and distance education degree programme participants: a) communication and communication quality, b) support and guidance, c) web-based study environments and the communities and practices within them, d) student orientation, and scheduling of the degree programme study modules. In this thesis, data visualisation and making areas of development visible were the main assets of applying the service design principle. Co-development and the application of service design methods provided an opportunity for student-based development, but the effectiveness depended on how the shareholder groups were encouraged to participate in the development, and how time was managed in order to develop and to progress. For the purpose of this thesis, the "double diamond" innovation framework of service design was not the most suitable framework for designing the student experience due to its emphasis on output.

Keywords: design thinking, service design, student experience, student journey

SISÄLLYSLUETTELO

1. Johdanto	1
1.1 Taustaa aiheen valinnaksi	1
1.2 Tutkielman tavoitteet, eteneminen ja tutkimustehtävä	5
2. Opiskelijakokemus muotoilun keskiössä	8
2.1 Muotoiluajattelu - Design Thinking	9
2.2 Palvelumuotoilu.....	14
2.2.2 Palvelumuotoilun periaatteet ja prosessi	16
2.2.3 Visuaalisuus palvelumuotoilussa	18
2.2.4 Palvelumuotoilun kohde	19
2.3 Opiskelijakokemus	20
2.3.1 Opiskelijakokemus ja koulutuksen kehittäminen	23
2.3.2 Opintojen sujuvuus vaikuttaa opiskelijakokemukseen	24
3. Tutkielman metodologia ja toteutus	27
3.1 Toimintatutkimus	27
3.1.1 Toimintatutkimuksen eteneminen	28
3.1.2 Tutkijan rooli toimintatutkimuksessa	30
3.1.3 Muotoilulähtöinen toimintatutkimus.....	30
3.2 Opiskelijapolkua muotoillen.....	31
3.2.1 Haastattelu menetelmänä.....	33
3.2.2 Yhteiskehittämiseen perustuva työpaja menetelmänä	35
3.3 Aineistojen analyysi ja tulkinta.....	37
3.4 Luotettavuus ja eettisyys	39
4. Tulosten tarkastelua	42
4.1 Opiskelijakokemukseen vaikuttaneet teemat. Määritä	43
4.1.1 Opiskelun yksilölliset lähtökohdat	43
4.1.2 Kehittyminen yhteisöpedagogiksi	45
4.1.3 Vuorovaikutus korkeakoulu yhteisössä.....	46
4.1.4 Vuorovaikutus opiskelijayhteisössä	48
4.1.5 Verkko-oppimisympäristön käytännöt.....	49
4.2 Opiskelijakokemuksen muotoilu yhteiskehittämisen työpajassa: Määritä.....	52
5. Opiskelijapolun visualisointi: Kehitä ja tuota	56
5.1 Vaiheet; Koulutukseen hakeutuminen ja tutkinto-opiskelijaksi	57
5.2 Vaiheet; Opintojen aloituksesta opintojen yksilöllistymiseen.....	58
6. Pohdinta opiskelijapolun palvelumuotoilusta ja mitä voisi tutkia jatkossa	60
Lähteet	65

Liitteet

Kuvioluettelo

Kuvio 1. Muotoiluajattelun merkitys (Buchanan, 2015).....	10
Kuvio 2. Kolme muotoiluajattelun avainvaihetta, 3I (Brown, 2008).....	11
Kuvio 3. Kuusivaiheinen muotoiluajattelun prosessimalli, (Hpi D-School, n.d.).....	13
Kuvio 4. Tutkielmassa mukailtu tuplatimantti, (Koivisto ym., 2019).....	18
Kuvio 5. Palvelumuotoilun kohde, (Kimbell & Blomberg, 2017).....	19
Kuvio 6. Opiskelijan kiinnittymisen prosessikehä, (Mäkinen ja Annala, 2011)	22
Kuvio 7. Tutkielman viitekehys.....	26
Kuvio 8. Toimintatutkimuksen spiraalimalli, (Heikkinen ja Jyrkämä, 1999).....	29
Kuvio 9. Muotoilun suhde tutkimukseen, (Stappers ja Giaccard, 2017).....	31
Kuvio 10. Tutkielman eteneminen tuplatimantti- mallin mukaisesti.....	32
Kuvio 11. Työpajan etenemistä kuvaava malli, (Tuominen ym., 2015) mukaillen	36
Kuvio 12. Tutkielman aineiston käsittelyn esimerkki.....	39
Kuvio 13. Opiskelijakokemukseen vaikuttaneet organisaatiolähtöiset tekijät	53
Kuvio 14. Yhteiskehittämisen työpajan Miro- taulu.....	55
Kuvio 15. Visualisoitu opiskelijapolku.....	56

1. Johdanto

1.1 Taustaa aiheen valinnaksi

Olemme selvinneet kutakuinkin Covid-19 eristyksestä ja maailma palailee omaan kiihtyvään kehityskulkuunsa. Niin myös ammattikorkeakoulutuksen muutosmaailma. Työssäni järjestö- ja nuorisotyön lehtorina Humanistisessa ammattikorkeakoulutuksessa näen ja koen muutosallot, jotka koskettavat opiskelijoita ja koulutusorganisaatiota. Humanistisen ammattikorkeakoulun Yhteisöpedagogi (AMK) koulutus on merkittävässä kehityskohdassa. Koulutus päättyy päivätoteutuksena lähes kaikilta organisaation kampuksilta ja siirtyy monimuoto-toteutukseen. On tarpeellista ymmärtää, miten opiskelijan palveluympäristö on muuttunut ja tulee muuttumaan.

Ajassamme megatrendit, työn murros ja digitalisaatio toimivat muutosajureina korkeakoulutuksen kehittämiseksi kohti vaikuttavampaa, tehokkaampaa, avoimempaa ja jatkuvaa oppimista korostavaa korkeakoulutusta Suomessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman ”Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030” -valmistelun pohjalta on tavoitteeksi asetettu korkeakoulutettujen määrän lisääminen, korkeakouluopiskelijoiden ja -opetuksen kansainvälistymisen vahvistaminen, digitalisaation ja tekoälyn käytön tehostaminen verkko-oppimisympäristöissä, modulaarisen opetus tarjonnan luominen yhä yksilöllisempien oppimispolkujen rakentamiseksi sekä jatkuvan oppimisen mahdollisuuksien varmistamiseksi (Toom & Pyhältö 2020, 20-23). Korkeakoulutuksen tulevaisuuden suunta näyttäytyy korkeakoulutuksen vahvoina tehostamispyrkimyksinä, missä samanaikaisesti opiskelijan koulutuspolut yksilöllistyvät, verkostoituvat, monipaikkaistuvat ja digitalisoituvat entisestään.

Koronavuodet 2020 – luvun alkupuoliskolla muuttivat totut tavat opiskella ja toimia yhdessä, ihmisten siirtyessä päätteiden pariin, koteihinsa ja virtuaalisiin verkostoihin. Koronavuodet vauhdittivat jo aiemmin käynnistynyttä ammattikorkeakoulutuksen digitalisaatiota. Verkko-oppimisympäristöt eivät sinänsä ole uusi asia ja koulutusorganisaatioissa pyritään rakentamaan yhteisöllisyyden tukevia

verkkotoimintaympäristöjä niin opetukseen, opiskelijaohjaukseen, kun muihinkin opiskelijalle tarjottuihin tukipalveluihin. (ks. Määttä 2019, 8.)

Ammattikorkeakoulutukseen kohdistuu uudistuspaineita- ja odotuksia opiskelijoiden ja heidän erilaistuneiden opiskelupolkujen kysynnässä. Ura- ja työelämäpolut rakentuvat yhä useammin projektimuotoisissa ja aiemmin epätyypillisinä pidetyissä työsuhteissa, jolloin yhden työnantajan palveluksessa tehdyt työt eivät ole enää ideaaleja. (Saren 2021, 1.) Myös ammatilliseen kohtaantoon, eli osaajapulaan odotetaan ammattikorkeakoulutukselta toimia, jotta yritykset, organisaatiot sekä itse työntekijät voisivat nostaa työntekijöiden osaamista vastaamaan työn nopeasti muuttuviin tarpeisiin. (Alasalmi, Busk, Holappa, Huovari & Vaahtoniemi 2022, 22.) Nämä tekijät vaikuttavat ammattikorkeakoulutukseen monimuotoryhmien kasvun suosiona perinteisen päiväopetuksen rinnalle. Samalla opiskelijoiden tarve sekä läsnä- että verkko-opetukseen ja -ohjaukseen tulevat kasvamaan. Korkeakoulujen tulee vastata näihin toiveisiin sekä huomioida, että opiskelijoiden taustat ja toiveet uuden oppimiselle ovat entistä heterogeenisempiä (Saren 2021, 1).

Opiskelijoiden muuttuvat odotukset ammattikorkeakoulutuksesta, parlamentaariset korkeakoulutuksen tehostamispyrkimykset sekä työelämän odotukset korkeakoulutuksen laadusta heijastuvat siihen, millaisena palveluna ammattikorkeakoulutus nähdään. Ei ole yksimielisyyttä siitä, voidaanko puhua ammattikorkeakoulutuksesta palveluna, opiskelijasta ja sidosryhmistä asiakkaina tai palvelujen opiskelijalähtöistä kehittämistä arvon tuotantona, korkeakoulun kilpailuetuna. Tässä tutkielmassa päädyin lähestymään ammattikorkeakoulutusta palveluna, opiskelijakokemusta ihmislähtöisen palvelukehittämisen lähtökohtana sekä pyrin osoittamaan, opiskelijapolun muotoilun arvon ammattikorkeakoulutuksen kehittämisen tukena.

Tutkielmani sijoittuu ammattikorkeakoulutuksen palveluympäristöön. Toiminnasta on säädetty ammattikorkeakoululaissa, jossa ammattikorkeakoulun keskeisimpiä tehtäviä ovat opetus ja opiskelijan ammatillisen kasvun tukeminen. Tehtävien lähtökohdat ovat ammatillisten asiantuntijatehtävien kannalta olennaisissa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksissa sekä tutkimuksessa, taiteellisissa ja sivistyksellisissä lähtökohdissa

(Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4 § 1). Ammattikorkeakoulun toisena tehtäväkokonaisuutena sen tulee harjoittaa opetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa (TKI) (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4 § 2).

Humanistinen ammattikorkeakoulu (HUMAK) on verkostomainen digikampus, jolla on viisi fyysistä kampusta Suomessa. Humakin digitaaliseen palvelukokonaisuuteen kuuluvat vahvuuslakohtaiset koulutukset; yhteisöjen kehittäminen, kulttuurituotanto sekä tulkkaukset ja kielellinen saavutettavuus. Lisäksi oppimista tukevat palvelut; kirjasto-, oppilaskunta Humakon-, tietohallinnon - ja avoimen korkeakoulun palvelut (Timonen, 2016, 31). Humakin vahvuusalakohtaisista koulutuksista valmistutaan kulttuurituottaja- tulkki- ja yhteisöpedagogi (AMK) nimikkeillä. Lisäksi Humakin avoimen ammattikorkeakoulun polkuopintojen avulla opiskelijat voivat tähdätä vahvuusalojen tutkinto-opintoihin. (Miettinen & Pohjamäki, 2020.)

Yhteisöpedagogiksi (AMK) koulutaudutaan yhteisöjen kehittämisen vahvuusalalla (yhteisöpedagogikoulutus), joissa voi opiskella nuorisotyön, järjestötyön, työyhteisöjen kehittämisen ja seikkailukasvatuksen ammattilaiseksi. (Humak 2022a.) Yhteisöpedagogi (AMK) järjestö- ja nuorisotyön koulutuksen tarkoituksena on kouluttaa yhteisöllisyyden ja ohjaamisen asiantuntijoita. Opiskelijoita, jotka valmistuttuaan ovat arvostavan kohtaamisen, toimintaympäristöjensä verkostoiden ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen kehittäjiä nuoriso- ja järjestötyössä sekä muissa monimuotoisissa ammatillisissa toimintaympäristöissä yhteiskunnan eri sektoreilla. (Yhteisöpedagogikoulutus Opetussuunnitelma 2018 – 2024.) Koulutuksen laajuus on 210 opintopistettä ja sen suoritus aika on noin 3,5 vuotta. Opiskelija voi nopeuttaa opiskeluaikaansa opiskelemalla tiivistetyssä aikataulussa, hakemalla aikaisemmin hankkimaansa osaamisen tunnustamista ja tunnustamista eli AHOTia osaksi tutkintoaan sekä opinnollistaa opintojaan, eli yhdistää korkeakouluopintojaan sekä työntekoa.

Koulutuspoluiksi opiskelija pystyi valitsemaan vielä vuonna 2022 kampuspolun monimuoto- tai verkkopolkujen vaihtoehtona, mikä muuttuu syksyllä 2023 aloittavien

osalta niin, että he voivat valita ainoastaan monimuoto- tai verkkopolun. Kampuspolku tarkoittaa päiväopetusta, monimuotopolku mahdollistaa työn ohessa opiskelun ja verkkopolku tarkoittaa täysin verkossa tehtävää tutkintoa. Lisäksi Humakissa on polkuopiskelijoita, jotka tähtäävät tutkintoon johtavaan koulutukseen tai osaamisensa vahvistamiseen avoimen ammattikorkeakoulun koulutustarjonnasta. (Humak 2022a.)

Opiskelijan näkökulmasta tarkasteltuna digitalisoituvat fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset koulutusympäristöt vähentävät opiskelun sijainnin merkitystä. Opiskelussa tarvittavia aineistoja ja tietoja on saatavilla omasta päätelaitteesta lähes rajattomasti, aikaan ja paikkaan sitomatta. Opiskelijan autonomian kasvaessa suhteessa omaan opiskeluunsa, lisää se myös vaatimuksia opiskelijan itseohjautuvuudelle sekä kykyä ottaa vastuuta itsenäisesti omasta opiskelusta. Vaikka teknologia tarjoaa monipuolisia toimintamahdollisuuksia, voi opiskelijan olla vaikea hyödyntää niitä, ilman sosiaalista viiteryhmäänsä. Digitaaliset oppimisympäristöt eivät kenties tule kokonaan ohittamaan fyysistä läsnäoloa, mutta niiden avulla voidaan helpottaa, joustaa ja vahvistaa opiskelijoiden ja muun korkeakouluyhteisön yhteydenpitoa. Sosiaalisessa koulutusympäristössä tämä edellyttää opiskelijalta uudenlaista vastuunottoa myös toisista ja aktiivisuutta digitaalisten viestikanavien- ja oppimisalustojen käytössä. (Airo & Flemming, 2017.) Opiskelijoille syntyy siten uusia tapoja luoda opiskelun aikaisia ryhmiä ja liittyä ryhmiin. Komonen (2014) huomauttaa virtuaalisten tilojen runsaudesta huolimatta, oman ryhmän ja sosiaalisen sidoksen kaipuun korostuneen etenkin nuorilla. Opiskelijoiden yhteisöllisyyden tarpeesta kertovat myös korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointi tutkimus (2021), jonka perusteella poikkeus olojen aikana jopa 30 % opiskelijoista on kokenut olonsa yksinäiseksi. Lukuisat muutkin selvitykset vuosina 2020–2021 ovat osoittaneet, että yhteisöllisyyden tunne on vähentynyt ja yksinäisyys on lisääntynyt (Nyyti 2021, 9).

Olemme uuden äärellä, entisestään vahva verkkopainotteinen opetusmuoto tulee lisääntymään koulutuksessamme. Yhä useampi yhteisöpedagogi (AMK) opiskelija on valmistunut tulevaisuudessa verkko- tai verkko- ja monimuotototeutuksen koulutuspolkua pitkin. Olen kiinnostunut lehtorina siitä, muuttuvatko koulutukseen hakeutuvien opiskelijoiden profiili uudistuksen myötä. Humakissa yhteisöpedagogi (AMK) verkko- ja

monimuotototeutusta suorittavat ovat tällä hetkellä päivätoteutuksen suorittajia iältään vanhempia. Lisäksi minua kiinnostaa miten meidän kuuluisi osata tuottaa hyvää koulutuspalvelua ennakoiden nykyiset ja tulevaisuuden opiskelijoiden tarpeet. Tampereen ammattikorkeakoulun yliopettaja Heikkinen (2018) pohtii blogissa; *Koulutuspalvelujen hiomisen taito*, mitä erityistä palvelumuotoilu voisi antaa korkeakoulun kehittämiseksi. Hän oivaltavasti tuo esille, korkeakoulun olevan jo nyt suunnittelijoiden valtaama. Opintotoimistojen henkilökunta, opettajat ja opinto-ohjaajat ovat jo pitkään tehneet opiskelijapolkuja, opintosuunnitelmia ja muotoilleet opiskelijälähtöisiä palveluita ja opetusta. Heikkinen (2018) esitteli Tampereen ammattikorkeakoulun palveluhiomon, jonka lähtökohdista hän toteaa;

...nykyopiskelija on hybridi, joka etsii alati hyvinvointia, kokemuksia ja uuteloita. Nuori aikuinen tavoittelee yksinkertaisuutta ja parempaa mieltä, koska hänen selviytymisympäristönsä on entistä monimutkaisempi. ... Palvelumuotoilu on siis vahvan kuluttajapsykologinen ja pedagoginen ajattelutapa. Se on palvelujen, tuotteiden ja oppimiselämysten opiskelijälähtöistä kehittämistä ja hiomista. Samalla oppilaitos tehostaa ja sujuvoittaa palveluprosessejaan. Tähdätään parempaan laatuun sekä asiakas- ja henkilöstökokemuksiin.

Tutkielmani lähestyy opiskelijaa ja hänen koulutuspolkujen kehittämistä samantyyppisellä ajattelumallilla, kuin mistä Heikkinen yllä kirjoittaa. Tarkoitukseni on saada palvelumuotoilun metodein ymmärrystä siitä, millaisia toiveita, odotuksia ja tarpeita ammattikorkeakoulutukselle asettavat nykyiset monimuoto- ja verkkotutkintoa suorittavat opiskelijamme, jotka ovat tutkintoon tähtäävässä koulutuksessa. Tutkielmani tulosten perusteella voin tuoda koulutuksen kehittämiseksi panostukseni.

1.2 Tutkielman tavoitteet, eteneminen ja tutkimustehtävä

Tämän Pro Gradu -tutkielmani tehtävänä on selvittää, miten palvelumuotoilun metodein voidaan kehittää opiskelijakokemukseen pohjautuvia opiskelijapolkuja. Tutkielmani tavoitteena on saada ymmärrystä nopeasti kehittyneen verkkoympäristön vaikutuksista opiskelijakokemukseen tutkintoon johtavassa yhteisöpedagogi (AMK) koulutuksesta sekä arvioida palvelumuotoilumetodien soveltuvuutta opiskelijakokemuksen ja koulutuksen

kehittämisen näkökulmista. Päästäkseni vastaamaan toimintatutkimuksen strategiaa soveltavaan tutkielman tutkimustehtävään, käyn seuraavassa läpi tutkielmani rakenteen.

Johdantoluvun tarkoituksena oli pohjustaa lukijalle muutostrendejä ammattikorkeakoulutuksen toimintaympäristössä, esitellä pintapuolisesti Humak ammattikorkeakoulu sekä opiskelijan palveluympäristön muutoksia. Varsinaisessa teorialuvussa (2) ”Opiskelijakokemus muotoilun keskiössä” käsittelem tutkielmani teoreettisia pääkäsitteitä; muotoiluajattelun, palvelumuotoilun ja opiskelijakokemuksen näkökulmista. Luvun loppuun kokoan tutkielmani viitekehyksen kuvaan, joka visualisoi teoreettisten käsitteiden tarkastelun.

Luvussa 3 kerron tutkielman metodeista ja toteutuksesta. Se kertoo toimintatutkimuksen strategisesta lähestymistavasta sekä siitä, miten keräsin aineistoa viiden opiskelijan teemahaastattelulla sekä opiskelijoiden kanssa pidetystä yhteiskehittämisen työpajassa. Samainen luku kertoo myös aineistojen käsittelystä sisällönanalyysiin nojaten sekä tutkielman luotettavuuden arvioinnista. Luvuissa (4) ja (5) ”*Opiskelijapolun kehittäminen palvelumuotoilun metodein*” ja ”*Kehitä ja tuota: Opiskelijapolun mallintaminen, visualisointi*”

esittelen tutkielmani keskeiset opiskelijakokemuksiin vaikuttaneet tekijät tutkintoon johtavassa verkko- ja monimuotokoulutuksessa ja esittelen visualisoidun opiskelijapolun ja kehittämisehdotukset. Lopuksi pohdin palvelumuotoilun soveltamisen sopivuutta tässä toimintatutkimuksessa ja tutkimusympäristössä sekä vastaan tutkimustehtävään;

Miten opiskelijakokemus muotoutuu tutkintoon johtavassa monimuoto- ja verkkokoulutuksessa?

Miten opiskelijapolkua voisi kehittää palvelumuotoilun avulla?

Tutkielmani lähtökohtana ei ole tutkia palvelumuotoilun olemassa olevia menetelmiä ammattikorkeakoulutuksen palveluympäristössä, vaan soveltaa, kokeilla ja visualisoida tutkielmassa kerätyn opiskelijakokemukseen perustuen palvelumuotoilun käytettyjä suunnittelukehyksiä ja metodeja. Tutkielman aikana syntynyt visualisointi opiskelijapolusta ei sinänsä ole malli ”opiskelijan unelmapolusta ammattikorkeakoulutuksessa” vaan

ennemminkin keskustelua ja kehittämistä avustava kuvaus tutkintoon johtavasta Yhteisöpedagogi (AMK) monimuoto- ja verkko-opiskelijan koulutuskokemukseen vaikuttavista tekijöistä. Opiskelijakokemuksen muu tarkempi tulkinta ja niihin liittyvät johtopäätökset rajautuvat tutkielmani ulkopuolelle.

2. Opiskelijakokemus muotoilun keskiössä

Tarkoitukseni on opiskelijakokemuksen tarkastelu ja opiskelijapolun kehittäminen palvelumuotoilun metodeja sekä toimintatutkimuksen strategiaa soveltaen. Muotoiluprosessiin heittäytymiseni jälkeen ja aikana ymmärrän enemmän siitä, millaisista tekijöistä opiskelijakokemus muodostuu, mitkä tekijät siihen vaikuttavat ja miten voimme jo suunnitteluvaiheessa huomioida kokonaisvaltaisesti opiskelijan tarpeita ja toiveita, palvelumuotoilun taustaan peilaten. Tässä luvussa avaen käsitteet niiden valintojen ja rajausten puitteissa, mitkä olen tälle tutkielmalle määrittelyt tutkimusprosessin aikana ja tutkimusprosessista oppien.

Muotoiluajattelu (*Design thinking*) luvussa tarkastelen miten muotoilu ja ajattelu kietoutuvat kehittämisprosessin hallinnan ja siinä tarvittavien metodien käyttöön sekä luovaan ja oppivaan ajatteluun prosessista ja prosessin aikana. Palvelumuotoilu (*Service design*) perustuu muotoiluajattelun periaatteisiin, eli sitä voidaan pitää muotoiluperusteisena, missä muotoilijoiden ydinosaamista hyödynnetään palveluiden kehittämiseksi (Tuulaniemi 2011, 58). Palvelumuotoilu eroaa muotoilusta muun muassa tarjoamalla laajemman näkökulman kehitettävänä olevaan suunnitteluongelmaan. Ratkaisuna voi olla muutakin kuin tuote tai käyttöliittymä, kuten järjestelmän kuvaus tai uusi toimintatapa asiakaspalvelussa. Palvelumuotoilussa korostuu käyttäjäkokemukseen perustuva konseptisuunnittelu. (Miettinen 2016, 26.) Palvelumuotoilun prosessin tehtävänä on ymmärtää ihmisiä, heidän motivaatiotaan sekä käytännön toimintaa heidän omissa, spesifeissä ympäristöissä (Stickdorn, Lawrence, Hormess & Schneider 2018, 97).

Opiskelijakokemus on haastavasti määriteltävissä, mutta tässä tutkielmassa erotan sen käsitteestä oppimiskokemus, mikä viittaisi kasvatustieteen lähtökohtiin oppimisesta ja erilaisista oppimiskäsityksistä. Toki yhteneväisyyksiäkin on. Luvussa 2.3 ”Opiskelijakokemus” kuvaan opiskelijan kiinnittymistä opintoihin, mutta tarkastelunäkökulma on sosiokulttuurinen, millä viitataan korkeakoulutuksen ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen opiskelijakokemuksen rakentumisessa.

2.1 Muotoiluajattelu - Design Thinking

Muotoiluajattelu käsitteenä liittyy muotoiluun ja ajatteluun. Muotoilu on kehittynyt ajan saatossa teollisen muotoilun ja sen suunnittelukäytänteiden lisäksi yhä laaja-alaisemmaksi käsitteeksi ja toiminnaksi. Teollistumisen aikakaudella muotoilu käsite sijoittui tuotteiden taideteolliseen tuottamiseen ja myöhemmin modernissa maailmankuvassa muodon antamisena lopputuotteille. Jälkiteollisessa yhteiskunnassa, viime vuosisadan lopulla, muotoilu käsitteenä laajentui erilaisten kokemusten ja aineettomien hyödykkeiden, eli arvon tuottamiseen käyttäjälle. (Tikka 2018, 9.)

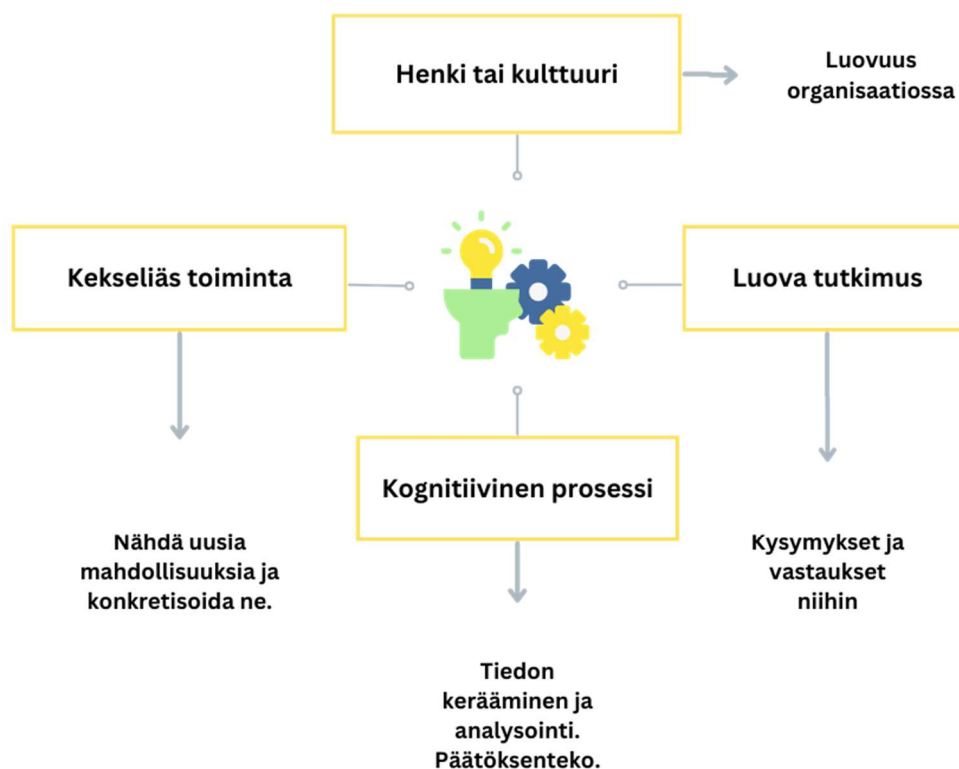
Myös muotoilun rooli on muuttunut edeltävinä vuosikymmeninä ja muuttuu edelleen teollisen muotoilun tehtävien painottuessa operatiivisesta toiminnasta strategiseen toimintaan. Muotoilu linkittyy tehtävien muutoksessa kehittyviin osaamis- ja menetelmänäkökulmiin. Nämä muotoilun uudet roolit ovat kehittäneet myös alan kerroksellisuutta; muotoilu suuntautuu tuote- ja palvelusuunnittelun lisäksi innovaatioiden mahdollistamiseen. (Aminoff, Hänninen, Kämäräinen & Loiske, 2010.)

Ajattelun määrittely onkin jo monimutkaisempi tehtävä. Kimbell (2011) on pohtinut tutkimusartikkelissaan Rethinking Design Thinking: Part I kolmea teoreettista suuntausta, joiden avulla muotoiluajattelua on tarkasteltu; kognitiivisena tyylinä, joka korostaa ammattisuunnittelijan suunnittelukyvykkyyttä ajattelutoimintana. Toisekseen muotoiluajattelua on tarkasteltu suunnitteluteorian, jolla ei ole omaa suunnittelun aihealuetta, vaan se on sovellettavissa aineellisessa esinemuotoilussa tai aineettomien järjestelmien muotoiluun. Kolmanneksi muotoiluajattelua voidaan tarkastella resurssina organisaatiolle, jolloin keskeisiä käsitteitä ovat muun muassa visualisoinnit, prototypoinnit, ja empatia. Kuten todettua, on lähtökohta Kimbellin tarkastelussa teoreettinen, antaen näkökulmia keskustelulle muotoiluajattelun erilaisista lähtökohdista.

Muotoiluajattelua lähestytään siten monin eri tavoin, kuten ajattelutapana tai filosofiana, ongelmanratkaisun prosessina, johtamisinnovaationa tai menetelmien kokoelmana (Rauth, Carlgren & Elmquist, 2014). Organisaatio- ja yritystasolla muotoiluajattelu ja -toiminta nähdään organisaation kyvykkyytenä kehittää uusia toiminta- ja palvelumalleja,

kehittää toimintaansa proaktiivisesti ja prototyyppien sekä tehdä kehitystyötä organisaatorajat ylittäen (Miettinen 2014, 10).

Muotoiluajattelun sovellettavuus toiminnan kehittämiseksi ei ole toimiala- tai organisaatio muodosta riippuvaa, vaan ei- voittoa tavoittelevat, voittoa tavoittelevat ja julkisen toiminnan organisaatiot sekä palveluverkostot hyödyntävät kehitystyössään muotoiluajattelua. Buchanan (2015) mukaan muotoiluajattelua voidaan ymmärtää vähintään neljällä eri tavalla. Hän tarkastelee kuvassa 1 muotoiluajatteluun liittyviä moniarvoisia ja erilaisia merkityksiä, jotka auttavat hahmottamaan mitä suunnittelijat käytännössä organisaatioissa tekevät.

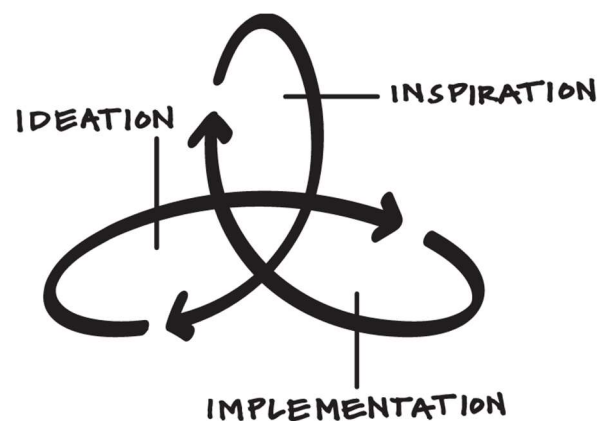


Kuvio 1. Muotoiluajattelun merkitys (Buchanan, 2015)

Lamminpää (2021) osoittaa muotoiluajattelua ja kompleksista päätöksentekoa käsittelevässä väitöstutkimuksessaan, muotoilun ja muotoiluajattelun erottamisen toisistaan haastavana. Hänen mukaansa muotoilu on oppimisprosessi, joka hyödyntää

monimutkaisissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä metodisia työvälineitä. Työvälineiden soveltaminen kehystävät ymmärrystä siitä, miten ryhtyä rakentamaan, tunnistamaan ja muotoilemaan ratkaistavia ongelmia erilaisissa tilanteissa sekä asettamaan toiminnalle tavoitteita, vertailemaan vaihtoehtoja tavoitteiden saavuttamiseksi sekä testaamiseksi. Hän kertoo muotoiluprojektin aikana tapahtuvan ongelmanratkaisun olevan ennen kaikkea ymmärryksen kehittymistä ja sen pohjalta rajautuvan ratkaisun asettamista onnistuneen lopputuloksen saavuttamiseksi, mikä tulee näkyväksi erilaisissa mallintamisissa ja visualisoinneissa. Muotoiluprosessi nähdään yhteisenä muotoilijoiden ja osallistujien oppimis- eli ajattelun ja prosessoinnin työnä, josta syntyy käsinkosketeltava tai aineeton ratkaisu, johon perustuen voidaan ympäristöä muuttaa tai vaikuttaa siihen. (em. 180-191.)

Muotoiluajattelun prosesseja kuvaa epälineaarisuus ja iteratiivisuus joidenka tavoitteena on ymmärtää heitä, joiden kanssa muotoillaan tai joille muotoillaan. Muotoiluajattelun prosessin keskeisimpiä vaiheina IDEON Tim Brownin (2008) painottaa kuviossa 2., inspiraatiota, ideointia ja implementointia. Hänen mukaansa inspiraatio syttyy ja kehittyy kiinnostuksesta ihmisten arkiseen toimintaan ja tekemiseen, mahdollisuuksiin ja rajoituksiin suhteessa toimintaympäristöönsä. Ideointi seuraa huolellisen tutustumisen ja tutkimisen jälkeen tietojen asemointia, rajaamista, käsitteellistämistä ja ”muodon antamista” ilmiöille. Implementointi on vaihtoehtoisten ratkaisujen hahmottelemista, esittelemistä, neuvottelua. Vaiheet saattavat toistua usein ja prosessissa palataan edelliseen vaiheeseen tai saadaan mahdollisesti kokonaan uusi idea ymmärryksen tai ongelman täsmentyessä.

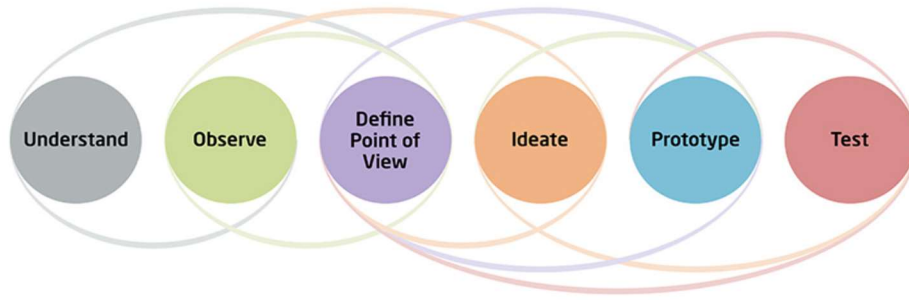


Kuvio 2. Kolme muotoiluajattelun avainvaihetta, 31 (Brown, 2008)

IDEON edellä esitetyn 3I mallin lisäksi on myös muita tunnetuksi tulleita visualisointeja muotoiluajattelun prosessien kuvaamiseksi, kuten kuviossa 3. Hasso Plattner Institute of Design (HPI D-School) muotoiluajattelun prosessimalli. Tschimmel (2012) tarkasteli artikkelissaan *”Design Thinking as an effective Toolkit for Innovation”* hieman kriittisesti IDEON 3I- mallia, joka hänen mukaansa on liian innovaatiokeskeinen, kuvaamatta oleellisia suunnitteluvaiheita.

” We can even get the impression that the 3 I model does not describe the whole design process, but only the phase of idea generation, in which we must first observe human behaviour to get inspired, then generate ideas through combining the observed elements in new concepts, and finally develop a strategy to realise the new concept in practice” (Tschimmel, K. 2012).

HPI D-School malli käyttää systemaattista lähestymistapaa, joka koostuu kuudesta iteratiivisesta vaiheesta. Projektista riippuen, keskittyminen tiettyihin vaiheisiin ja iteraatioihin voi vaihdella. Ensimmäisessä vaiheessa ”Understand” pohditaan kysymystä suunnitteluhaasteesta ja tehdään sekundaaritutkimusta kartoittaakseen olennaisia näkökohtia sekä yleisiä oletuksia ja tietoa, esimerkiksi demografiset tiedot virallisista raporteista ja esimerkkejä parhaista käytännöistä. Toinen vaihe ”Observe”, perustuu kvalitatiiviseen tutkimuslähestymistapaan, joka sisältää haastattelu- ja havainnointitekniikoita, joiden avulla kerätään näkemyksiä käyttäjien tarpeista. Tarinankerronnan avulla oivallukset jaetaan kollektiivisesti ja syntetisoidaan myöhemmin visuaaliseksi viitekehyyksi; ”Define point of View”, vaiheessa, joka heijastaa käyttäjän näkökulmaa. Vaiheessa syntetisoidaan siten aikaisempien tutkimuslähtöisten prosessivaiheiden tulokset ja tiedot. Se keskittyy tutkimusvaiheen lupaavimpiin oivalluksiinsa ja päättää, mihin suuntaan ja mille käyttäjäryhmälle ratkaisuja halutaan kehittää. ”Ideation” vaihe vastaa täysin IDEON 3 I -mallin Ideointivaihetta. Prototyyppien valmistus perustuu edullisten ja helposti saatavilla olevien materiaalien uusiokäyttöön, joiden avulla kokeilut ovat testattavissa varsinaisilla käyttäjillä ja niitä voidaan parantaa tarpeen mukaan. (Hpi D-School, n.d; Tschimmel 2012.)



Kuvio 3. Kuusivaiheinen muotoiluajattelun prosessimalli, (Hpi D-School, n.d.)

Muotoiluajattelun soveltaminen on nähty yhtenä ratkaisuna korkeakoulutusmaailman monimutkaistuneiden vaatimuksien kanssa työskenneltäessä (Tschimmel & Santos, 2018.) Goodyearin (2015) mukaan muotoiluajattelun soveltaminen voi tarjota korkeakoulutuksen toimintaympäristössä pedagogiseen suunnitteluun käsitteitä, systemaattisia vaiheistuksia ja työkaluja, joiden avulla voidaan määritellä ongelmia, käsitellä ristiriitaisia vaatimuksia ja työskennellä yhdessä opiskelijoiden ja muiden yhteistyökumppanien kanssa kehittämismahdollisuuksien kartoittamiseksi.

Useat korkeakouluopettajat ovat soveltaneet näitä muotoilun työprosesseja ja -välineitä erityisesti pedagogisiin työkäytäntöihinsä, jotta opetus- ja ohjausprosessit olisivat entistä joustavampia ja opiskelijälähtöisempiä yhä kompleksisemmassa maailmassa. Yksinkertaistamalla voidaan todeta oppimisen muotoilun tarjoavan yhteistoiminnallisia työskentelyprosesseja, työkaluja ja jäsennyksiä, joiden avulla voidaan parantaa opiskelijoille tarjottavia oppimiskokemuksia osaamistavoitteiden saavuttamiseen. (Alanko-Turunen ja Alhonen, 2022.) Puhuttaessa nimenomaan pedagogisesta kehittämisestä, muotoiluajattelua hyödynnetään käytännössä esimerkiksi sovellettaessa oppimismuotoilua (learning design) opiskelijälähtöisten opiskelukokonaisuuksien suunnitteluprosesseissa. Käytettyjä näistä oppimismuotoilun prosessiohjeista ovat Diana Laurillardin teoriaan opiskelijoiden oppimisesta pohjautuvat ABC Learning Design- kortit sekä Gilly Salmonin kehittämä Carpe Diem- menetelmä. Nämä molemmat ohjaavat ja auttavat verkkopohjaisten oppimiskokemusten muotoilussa. (Laurillard, 2012; Salmon, 2005.)

2.2 Palvelumuotoilu

Palvelumuotoilun kehittymisen juuret ovat 1990-luvun alussa, jolloin suunnittelun pääpaino muotoilussa siirtyi esinemuotoilusta aineettomien kohteiden suunnitteluun, vuorovaikutussuunnitteluun (engl. interaction design) (Hyysalo, 2022, 56). Vuorovaikutussuunnittelussa muotoilu keskittyy vuorovaikutteisiin rajapintoihin ihmisten ja laitteistojen välillä. Tästä seurasi siirtymä aineettomien osatekijöiden, kuten käyttöliittymien- ja ympäristöjen suunnitteluun, tuoden käyttäjän suunnittelun keskipisteeksi (Koivisto 2007, 64). Tuolloin tarkastelun painopisteenä olivat palvelujen kontaktipisteissä tapahtuvien palvelutuokioiden vuorovaikutus asiakkaan ja palveluntarjoajan välillä (Sangiorgi 2019, 416). Vuorovaikutussuunnittelun myötä muotoilun kiinnostus kohdistui ajassa tapahtuvien prosessien, kokemusten ja palvelujen suunnitteluun (Koivisto 2007,64).

Palvelumuotoilun syntyyn vaikuttivat markkinatutkimus, tunnistaen konseptin mikä erotti palvelun keskeiset ominaisuudet palveluiden ja tuotteiden välillä. Sittemmin kehittyivät palvelulähtöiset konseptit, kuten tiekartat (engl. Journey map). Tiekartat tarkastelevat palvelua kohtaamispisteiden- tai tapahtumien sarjoina käyttäjien ja palvelujärjestelmän välillä. Tuolloin ajatus palveluiden yhteistuotannosta yhdessä asiakkaiden kanssa katsottiin vaikuttavan toiminnan laatuun ja suorituskykyyn. Palveluita lähestyttiin myös tuottamisen näkökulmasta ja yhdistettiin käsitteet palvelu ja tuotanto, missä tarkastelu tapahtuu kuin näyttämöllä. On asiakkaalle näkyvä palvelun tuottamisen taso (näyttämö) sekä asiakkaalle näkymätön palvelun taso (takahuone). Näiden (näkymättömien ja näkyvien) toisiinsa liittyvien prosessien vaiheita kuvataan Blueprint- kartoilla. Blueprint- kartoilla tarkoitetaan prosessikaaviota ja palvelun yksityiskohtaista mallia, jossa esitetään palvelun eri osien liittyminen toisiinsa. Palvelumuotoilu on omaksunut nämä käsitteet integroiden niitä muotoiluajatteluun. Tavoitteenaan muuttaa, kehittää ja innovoida palveluita muotoiluajattelun mukaisesti. (Sangiorgi & Junginger, 2015.)

Tutkielmani lähestymistapa kiinnittyy palvelumuotoiluun käytännön tekemisenä ja kehittämisenä. Kimbell (2011) on esittänyt muotoiluajatteluun perustuvan suunnittelun huomioivan, että ajattelua, tietoa, käytännön tekemistä ja/tai muotoilijan

suunnittelukontekstista erottelevan (dualismin) sijaan tulee keskittyä joukkoon rutiineja ja käytäntöihin, jotka syntyvät tietyssä kontekstissa. Kontekstisidonnaisuus huomioi muotoilijoiden moninaisuuden, instituutioiden omaleimaisen historian ja politiikan, karttaen yleistettävyyttä. Kuure (2020, 37) kuvaa palvelumuotoilussa käytännöksi palvelun. Palvelua kuvaa prosessi, joka näyttäytyy ajassa ja tilassa vuorovaikutuksen kautta. Hän jatkaa, palveluja kehitettävän palvelumuotoilun käytäntöjen kautta tai avulla. Päätyen tulkintaan; jos palvelu on käytäntö – on palvelumuotoilu käytäntöjen ja kehittämiseen ja muuttamiseen keskittyvä toimintamuoto. Merkittävää on, miten konteksti tulkitaan palvelumuotoilun prosessiin vaikuttavana tekijänä.

2.2.1 Osallistavasta suunnittelusta yhteistoiminnalliseen kehittämiseen

Suunnittelu on viimeiset 60 vuotta tullut yhä lähemmäksi niitä ihmisiä, joiden kanssa suunnitellaan tai joille suunnitellaan. Suunnitteluperiaatteet ovat kehittyneet Yhdysvalloissa käyttäjälähtöisen suunnittelun tutkimuksesta, vastaavasti osallistavan suunnittelun tutkimusperinne on pohjoismaissa tyypillisempää. Käyttäjälähtöisessä suunnittelussa käyttäjä toimii yleensä aineiston tuottajana suunnittelun tueksi. Esimerkiksi osallistamalla käyttäjäkyselyyn, jossa kehitetään uutta sovellusta. Vastaavasti osallistavassa suunnittelussa käyttäjän rooli on olla suunnittelun yhteistyökumppani suunnitteluprosessissa, (Sanders & Stappers 2008), ja suunnittelutyö on yhteistyötä käyttäjän kanssa, ei pelkästään käyttäjälle. Käyttäjälähtöinen ja osallistava suunnittelu lähestyvät toisiaan ja kuten Sandersia ja Stappersia (2008) mukailen voin todeta, eivät rajat ole enää suunnittelussa tarkkarajaisia.

Palvelumuotoilukäytänteiden keskeisenä ulottuvuutena on yhteistoiminnallisten lähestymistapojen kehittäminen. Yhteistoiminnallisten lähestymistapojen kehittäminen nojautuu edellä esittelemääni osallistavaan suunnitteluun. Holmid (2007) on kytkenyt palvelumuotoilun tavoitteet osallistavan suunnittelun tavoitteisiin; käyttäjien osallistuminen, yhteistyö ja emansipaatio. Ajattelen emansipaatiolla tarkoitettavan tässä yhteydessä käyttäjien tasa-arvoisuuden pyrkimyksenä tai valtaistumisena. Osallistava suunnittelu (participatory design) on eri tieteenaloilla sovellettava lähestymistapa, eli se ei rajoitu pelkästään muotoilun lähestymistapoihin. Käsitellessäni tutkielmassani palvelumuotoilua, osallistava suunnittelu nojaa ajatukseen, että ei-ammattilaiset otetaan

mukaan muotoilun ja suunnittelun prosessiin. Muotoiluntutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on ollut selvittää, mitä osallisuus ja yhteistyö käytännössä tarkoittaa sekä millaisten menetelmien avulla osallisuus käytännössä toteutuu. Kysymyksessä voi olla esimerkiksi yhteinen oppimisprosessi muotoilijoiden ja ei-muotoilijoiden välillä (Hyysalo 2022, 40-49).

Osallistavan suunnittelun (engl. participatory design) rinnalle nousseita termejä ovat yhteissuunnittelu (engl. co-design) ja yhteiskehittäminen (engl. co-creation). Niiden käyttö on vaihtelevaa ja on vahvasti yhteydessä kontekstiin, mistä puhutaan ja toimitaan. Esimerkiksi liiketoimintaan liittyvässä keskustelussa yhteiskehittämisen (engl. co-creation) -termiä käytetään kuvaamaan kaikkea sidosryhmien innovaatioprosessiin osallistamista, kun taas muotoilussa yhteissuunnittelu -termiä käytetään yleisemmin. Tiivistäen on todettu, että yhteissuunnittelu (engl. co-design), yhteiskehittäminen (engl. co-creation) ja osallistava suunnittelu (engl. participatory design) ovat osin rinnakkaisia käsitteitä ja tarkoittavat yhdessä suunnittelua ja yhteistekemistä. Yhdistäviä näissä kaikissa ovat käyttäjien arvo yhteissuunnitteluun, kollektiivinen yhdessä oppiminen on enemmän kuin yksin ajattelu ja suunnitteluideoiden löytäminen ongelmien ratkaisemiseksi. (Mattelmäki ja Visser 2011.)

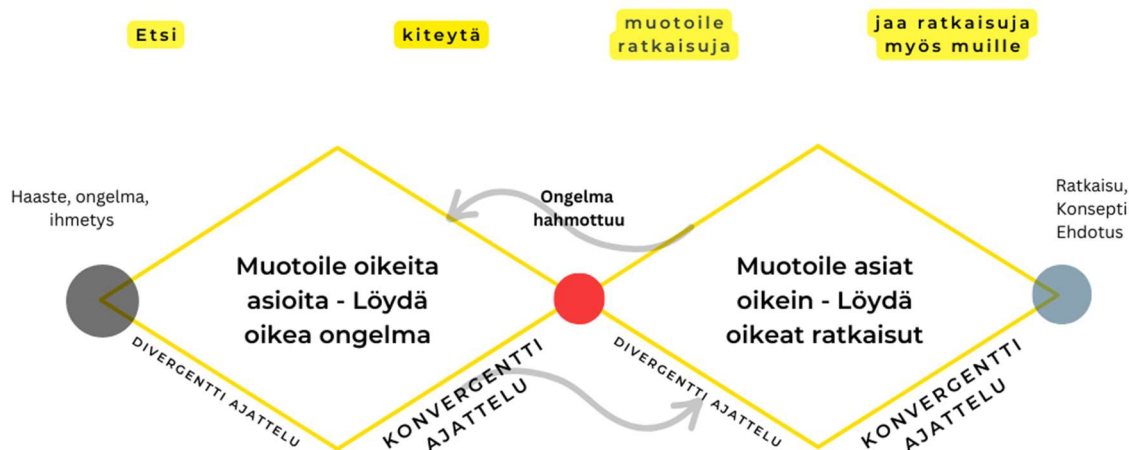
2.2.2 Palvelumuotoilun periaatteet ja prosessi

Palvelumuotoilun lähtökohdista ajateltuna prosessin tehtävänä on ymmärtää ihmisiä, heidän motivaatiotaan sekä käytännön toimintaa spesifeissä ympäristöissä (Stickdorn ym. 2018, 97). Palvelumuotoilun periaatteet tiivistetään ihmiskeskeisyyteen (human-centred) suunnittelussa, eli kyvykkyyttä ja taitoa katsoa toisen ihmisen silmin. Kykyyn suunnitella ja toimia yhteistyössä sekä liittää sidosryhmiä työskentelyyn (collaborative). Iteratiivisuuteen (iterative), missä kokeellisin keinoin hahmotellaan ratkaisumalleja, toistaen, testaten ja kokeillen lähestytään kohti toteutusta, vaiheiden peräkkäisyyteen ja niiden visualisointiin. Ketjuisuudella (sequencing) viitataan palveluiden visualisointiin toisiaan seuraavina toimintoina, huomioiden käyttäjälle näkyvät ja näkymättömät tasot. Tästä esimerkkinä voi pitää erilaiset palvelupolku-kuvaukset. Havainnollistaminen (evidencing) tarkoittaa palvelun näkyväksi tekemistä konkreettisten elementtien kautta. Tällä tarkoitetaan

esimerkiksi palvelupolkukuvauksissa kohtauspisteiden fyysisiä elementtejä, kuten asiakaspalvelupisteessä vuorovaikutusta tukevia elementtejä. Holistisuus (holistic) tarkoittaa kontekstin, palveluympäristön huomiointia suunnittelussa ja aitous (real), oikeissa ympäristöissä ja aidoissa tilanteissa tehtyä tutkimusta. (Stickdorn ym. 2018, 24-27.) Tutkielmalleni on tärkeää ihmislähtöinen suunnittelun periaate, mutta katson tarpeelliseksi syventää näkökulmaa edellisessä luvussa 2.2.1 esittelemääni osallistavan suunnittelun lähestymistapaan, mikä prosessia kuvaavassa palvelumuotoilun määritelmässä jää mielestäni hieman vajaaksi.

Palvelumuotoilun prosessissa hyödynnetään usein tunnettua Design Council (2019) tuplatimantti -mallia (engl. The Double Diamond) eli niin sanottua innovaatiokehys -mallia (engl. Framework for Innovation) ajattelun ja tekemisen jäsentäjänä. Nimensä mukaisesti kuvio esittää kahta toisiaan seuraavaa timanttia, eli prosessin vaiheita. Tuplatimantti – mallin avulla hahmotetaan palvelumuotoiluprosessin pääkohdat. Prosessi alkaa haasteesta ja päättyy aina konkreettiseen lopputulokseen. Lopputulos ei ole aina konsepti, vaan se voi olla myös ehdotus, ymmärryksen lisääntyminen tai ajattelun perusteltu kiteytyminen. Ensimmäinen timantti kuvaa löydä- ja määritä tutkimusvaiheita. Löydä vaiheessa edellytetään divergenttiä ajattelua, eli laajennetaan näkemystä ja etsitään uutta ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Määritä vaiheessa konvergentti ajattelu tarkoittaa saadun ymmärryksen kiteytystä, mikä mahdollistaa ongelman (ainakin osittaisen määrittelyn tai rajauksen). Toinen timantti kuvaa luovuuteen nojaavia muotoiluvaiheita, joissa pyritään kehittämään ratkaisuja ensimmäisen timantin ongelmiin. Jälleen prosessissa vuorottelevat avaava – ja kiteyttävä ajattelu. On pyrittävä hahmottamaan se, mikä onkaan ongelma sekä toisaalta tuottaa ratkaisuja ja valita niistä testailujen ja kokeilujen jälkeen toimivien. Tuplatimanttimallin soveltaminen ilmentää ihmiskeskeistä suunnittelua tuomalla ihmiset ja heidän kokemuksensa keskiöön sekä lisää ymmärrystä ihmisistä palvelun käyttäjinä, heidän tarpeistaan, vahvuuksistaan ja toiveistaan. Merkittävää tuplatimanttimallissa on työskentelyn ja kommunikoinnin visualisointi ja kattavuus iteraatioiden kautta, yhteisen ymmärryksen muodostaminen yhteistoiminnallisesti ongelmasta ja ideoista. (Stickdorn & Schneider 2011, 126-127; Koivisto, Säynäjänkangas & Forsberg 2019, 37-43.) Kuviossa 4. mukailemassani mallissa tärkeää ovat nuolet, jotka kiertävät edestakaissuunnassa. Tällä painotan sitä, että vaikkakin on prosessista kysymys,

se ei ole lineaarinen. Sen sijaan prosessi on muotoutuva, kehittyvä ja iteratiivinen, joka ei kuitenkaan palaakaan takaisin, vaan muodostaa ”silmukoita”, jotka pysyvät liikkeessä prosessin aikana (Stickdorn et al. 2018, 90.)



Kuvio 4. Tutkielmassa mukailtu tuplatimantti, (Koivisto ym., 2019)

2.2.3 Visuaalisuus palvelumuotoilussa

Palvelumuotoilun menetelmistä yksi keskeisimmistä tavoitteista on ilmentää ja kuvata visuaalisesti palvelumuotoiluprosessissa syntynyttä tai syntyvää tietoa. Palvelumuotoilussa tyypillisiä tutkimustiedon visualisointitapoja ovat esimerkiksi tutkimusseinä, persoonat, asiakas- ja palvelupolut, systeemikartat ja käyttäjätarinat. (Stickdorn, Lawrence, Hormess & Schneider 2018, 111, 228.) Tutkimusseinä on yksi yleisimmistä visualisointitavoista, jossa seinälle kiinnitetään erilaista tutkimukseen liittyvää aineistoa, kuten tutkimustuloksia, haastatteluja, havaintoja ja asiakaspalautteita. Tarkoituksena on auttaa hahmottamaan eri näkökulmia, kipupisteitä ja yhteisiä teemoja.

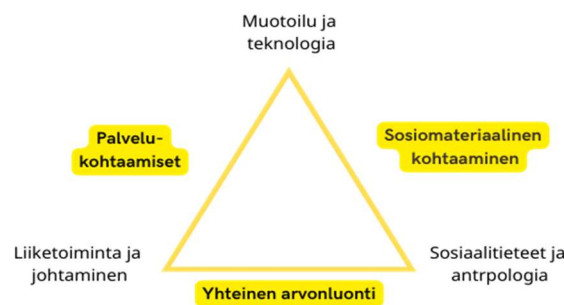
Tiedon visualisointi antaa yleiskuvan kerätystä informaatiosta ja jäsentää monimutkaista dataa. Visualisoinneilla voidaan tunnistaa malleja, tehdä näkyväksi olemassa olevia aukkoja tutkimustiedossa ja syventää ihmisten ymmärrystä aiheesta. Visuaalisuuden hyöty

palvelumuotoilussa nähdään kommunikoinnin ymmärtämisen, perusteluiden ymmärtämisen sekä empatian ilmaisun apuna (Segelström, 2009).

Visualisoitaessa palvelupolkuja mahdollistavat ne palvelutuokioiden erilaisten aineettomien elementtien ja näkökulmien tarkastelun. Visuaalisuus tekee polusta näkyvän, jonka avulla voidaan palvelun kokonaisuutta tai palvelun vaiheita tarkastella ja keskustella niistä (Kimbell, 2009) ja siten visualisoinnit voivat toimia sekä suunnittelun, viestinnän ja kehittämisprosessien välineinä. (Tuulaniemi 2011, 115.)

2.2.4 Palvelumuotoilun kohde

Mielenkiintoista on, mihin palvelumuotoilun kehittämistä ja tutkimista voidaan kohdentaa. Vaikuttaa siltä, että katsellessaan ympärille on palvelumuotoilua kaikkialla ja hyvin erilaisissa kehittämiskonteksteissa ja monella eri tavalla sovellettuna. Kimbell ja Blomberg (2017, 82) ovat tutkimuksessaan tunnistaneeet kolme näkökulmaa palvelumuotoilun kehittämisen ja tutkimisen kohteiksi; palvelukohtaamiset, arvon yhteisluonnin ja sosiomateriaalinen kohtaaminen, joka on kuvattu kuviossa 5.



Kuvio 5. Palvelumuotoilun kohde, (Kimbell & Blomberg, 2017)

Sovellettaessa palvelumuotoilua palvelukohtaamisten tarkasteluun, yhdistyvät siinä liiketoiminnan ja muotoilualan käytäntö ja tutkimus. Palvelumuotoiluprosessissa kiinnostus kohdistuu tuolloin käyttäjien ja henkilökunnan kokemuksiin vuorovaikutuksesta palvelukohtaamisissa. Palvelukohtaamisten tavanomaisia kuvailumenetelmiä ovat kontaktipisteiden (missä vuorovaikutus tapahtuu palvelun eri vaiheissa), palvelupolkujen,

palveluympäristöjen, palvelumallien ja asiakasprofiilien kuvaukset. Näissä ajattelumallit kohdistuvat palvelun asiakkaan kokemiin ”totuuden hetkiin” organisaation palvelu tarjonnassa. Suunnittelijat kohdistavat huomionsa siihen, miten palvelukohtaamisten artefaktit sijoittuvat palvelun eri vaiheissa. (Kimbell & Blomberg, 2017, 84; 88-89.) Korkeakoulutuksen esimerkki voisi olla aikaan vaiheistettu (ennen opintoja, opintojen aikana, opintojen jälkeen) opiskelijapolku, mikä kuvaa niitä keskeisimpiä kohtaamispisteitä, joita opiskelija opintojensa aikana kohtaa ja millaisena hän vuorovaikutuksen niissä kokee.

Arvon yhteisluonnin näkökulman perustana on palvelujen markkinoinnin tutkimus, joka tarkastelee vaihdantasuhteita. Tuolloin tarkastelu kiinnittyy toimijoiden resurssien väliseen vaihdantaan, ei varsinaisesti käyttäjä- tai asiakaskokemuksiin. Tuolloin korostuvat arvon yhteisluonnin tuottamat tulokset. Palvelukokemusta voidaan kuitenkin tarkastella tässäkin näkökulmassa suhteessa systeemiin, toimintoihin ja vaihdantaan. (Kimbell & Blomberg, 2017, s. 85–86.)

Sosiomateriaalisen kohtaamisen taustalla vaikuttavat muun muassa sosiologian, antropologian ja osallistavan suunnittelun tutkimus. Palvelumuotoiluprosessissa, mikä kohdistui edellä kuvattuun palvelukohtaamisen ja ihmisten toimintaan tavoitteellisena suunnittelijana ja kokijana, sosiomateriaalisessa kohtaamisessa toimijuus kehittyy sosiaalisten ja materiaalisten suhteiden kautta. Palvelukokemus toteutuu tällöin fyysisten ja digitaalisten kohtaamispisteiden, ihmisten osallisuuden ja arvostusten yhteisenä tuloksena. Sosiomateriaalinen kohtaaminen painottaa paikallisuutta, millä tarkoitetaan sitä, että se kiinnittyy aina johonkin sosiomateriaaliseen kontekstiin. (Kimbell & Blomberg, 2017, 86–88.) Tutkielmani, joka tarkastelee palvelumuotoilun metodein opiskelijakokemusta ammattikorkeakoulutuksen verkko-oppimisympäristössä, kiinnittyy lähinnä sosiomateriaaliseen tarkasteluun.

2.3 Opiskelijakokemus

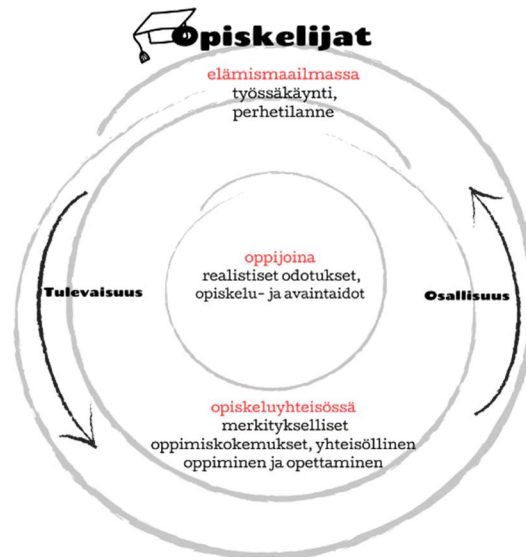
Opiskelijakokemus käsitteenä tarkoittaa miten merkityksellisenä opiskelija kokee suhteensa opintoihin ja mitä hän koulutukselta ylipäätään tavoittelee. Koulutukseen

liittyvät tavoitteet voivat olla henkilökohtaiseen kasvuun liittyviä tai esimerkiksi tulevaisuuden urasuunnitteluun tähtääviä tekijöitä (Kukkonen & Marttila 2017, 12).

Aloittaessaan ammattikorkeakoulutusta opiskelija tulee osaksi korkeakoulutus- ja opiskelijayhteisöä. Tätä prosessia tarkastelen opiskelijan kiinnittymisen (mm. student engegement) käsitteellä opintoihin. Kiinnittyminen opintoihin alkaa jo opiskelupaikan valinnasta ja on erityisen merkityksellinen ensimmäisen opintovuoden aikana. Ensimmäisen vuoden aikana opiskelija arvioi omaa valintaansa, valmiuksiaan ja taitojaan korkeakoulutuksessa sekä sitä, vastaako korkeakoulu hänen odotuksiaan, tarpeitaan ja toiveitaan. Korhosen (2014) mukaan opiskelijalle on oleellista, erityisesti opintojen alussa, miten merkityksellisenä hän opinnot itsellensä kokee. Mäkinen ja Annala (2011) tulkitsevat kiinnittymisessä olevan kyse opiskelijan ominaisuuksista ja aktiivisesta toiminnasta sekä niistä kiinnittymisen edellytyksistä, mitä opiskeluyhteisö ja opiskelijan elämämaailma luovat. Kiinnittymistä tarkastellaan siten prosessina, joka tapahtuu opiskelijan ja ammattikorkeakoulun välisessä vuorovaikutuksessa ja jossa näiden osapuolten välinen sidos vahvistuu (Poutanen, Toom, Inkinen & Korhonen, 2012).

Edellä kuvattu käsitys opiskelijakokemuksesta huomioidaan ammattikorkeakoulutuksessa sitoutumisena koulutukseen. Opintoihin sitoutuminen on yhteydessä siihen miten paljon opiskelija käyttää voimavarojaan, aikaansa sekä ponnisteluja niihin toimintoihin, jotka ovat oppimisen kannalta merkittäviä. Merkittävät toiminnot tulisi viedä kohti toivottuja oppimistuloksia. Käytännössä tämä tarkoittaa opiskelijan toiminnassa ponnistelujen laatua. Muun muassa miten sitoutunut hän on osallistumaan järjestettyyn lähi- tai verkko-opetukseen, itsenäiseen lukemiseen ja tiedon hankintaan sekä miten paljon hän viikoittain käyttää aikaansa opiskeluun. (Kuh 2009; Mäkinen ja Annala 2011.) Krause ja Coates (2008) painottavat opiskelijan sitoutumisen opiskeluun olevan myös tulos osallistumisesta, joka onnistuessaan vaikuttaa vahvistavasti opiskeluun sitoutumiseen koko opintojen ajan ja ennustavan opintomenestystä jatkossa. Opintojen alun onnistumiseen vaikuttavat opiskelijat yksilöinä sekä ammattikorkeakoulun ja sen sisällä toimivien opiskeluyhteisöihin liittyvät tekijät (Korhonen & Toom 2017).

Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehys opintoihin kiinnittymisen prosessista koostuu kolmesta kehästä, jotka esittelen kuviossa 6. Sisäkehällä on tekijöitä, jotka kuvaavat opiskelijan kiinnittymistä oppimiseen, keskikehä kuvaa kiinnittymistä edistävän opiskeluyhteisön piirteitä ja ulkokehä kuvaa opiskelijan yksilölliseen elämänvaiheeseen liittyviä tekijöitä, esimerkiksi oma terveys ja perhetilanne.



Kuvio 6. Opiskelijan kiinnittymisen prosessikehä, (Mäkinen ja Annala, 2011)

Kaikkea ei tule kuitenkaan arvioida opiskelijaan kohdistuviin havaintoihin perustuen. Opiskelijan kiinnittymistä opintoihin, kiinnittymisen merkitystä opintojen sujuvuuteen ja läpäisyyn tulee tarkastella **korkeakouluyhteisön ja opiskelijan vastavuoroisena toimintana**. Kahu, Picton ja Nelson (2020) tarkastelevat artikkelissaan Kahun alun perin vuonna 2013 julkaisemaa tutkimusartikkelia, joka käsittelee opiskelijan kiinnittymistä koulutukseen rajapintana, jossa opiskelija- ja koulutusorganisaatiolähtöiset tekijät kohtaavat. Näissä kohtaamisissa syntyy kiinnittymistä ja se syvenee, mikäli osapuolet ovat linjassa keskenään eli jos koulutusorganisaatio pystyy vastaamaan opiskelijalähtöisiin odotuksiin. Opiskelija tuo rajapintaan mukanaan oman elämäkokemuksensa- ja tilanteensa, tukiverkoston, motivaation, taidot, oman identiteettinsä ja persoonallisuutensa. Koulutusorganisaation puolelta vastassa ovat oppilaitoksen kulttuuri, opetussuunnitelma, opettaminen, työmäärä ja työtavat. Tarkastelussa painotetaan henkilöstön ja opiskelijoiden välisten suhteiden rakentamista, mikä voi vaikuttaa

opiskelijan sitoutumiseen ja vastavuoroisesti opiskelijan sitoutuminen rakentaa korkeakoulutuksen suhteita. Opiskelijan sitoutumisen seurauksena voi olla opiskelijan menestys tai syvälinen oppiminen ja hyvinvoinnin tunne, mitkä puolestaan voivat johtaa kauempana oleviin vaikutuksiin, kuten opinnoissa pysymiseen, opintojen läpäisemiseen, elinikäisen oppimisen ja aktiiviseen kansalaisuuteen.

2.3.1 Opiskelijakokemus ja koulutuksen kehittäminen

Opiskelija- ja opiskelukokemuksen käsite tulee usein esille korkeakoulujen pedagogiikan ja palveluiden kehittämisen kontekstissa (Haukijärvi ja Syrjämäki 2017). Harvey, Burrows & Green (1992) olivat ensimmäisiä, jotka yhdistivät opiskelijakokemus- käsitteen korkeakoulutuksen laadun arviointiin, puhuen kokonaiskokemuksesta engl. total student experience (Kukkonen & Marttila 2017, 13). Morgan (2012) puolestaan esittelee opiskelijakokemuksen Practitioner Model, - mallin, joka painottaa opiskelijan ohjauksen ja tuen merkityksellisyyttä opiskelijapolun kuudessa vaiheessa hakeutumisesta valmistumiseen. Hän väittää opiskelijakokemuksen laadun kehittämisen, ei pelkästään opiskelijan sitoutumisen ja opintojen läpäisyn näkökulmasta, vaan kilpailuilla korkeakoulutusmarkkinoilla, olevan ratkaisevan tärkeä tekijä uusien opiskelijoiden houuttelemiseksi. Lisäksi opiskelijakokemus on ollut viimeisten vuosien aikana runsaasti esillä korkeakoulujen opiskelijoille tarjottavien tukipalveluiden laatua ja kehittämistä käsittelevässä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa (Haukijärvi 2014).

Korkeakoulutuksen psykososiaalinen ilmapiiri, fyysiset tilat, laitteet, ohjelmistot, pedagogiikka ja palvelukulttuurin tulisi muodostaa houutteleva kokonaisuus, missä tarjoutuu mahdollisuuksia hyviin oppimis- ja opiskelijakokemuksiin. Tällä ei tarkoiteta koulutuspalvelun viihdyttävyyttä pelkästään, vaan vaikuttavuutta, missä kokemuksen arvo saattaa olla opiskelijan kovan työn tulos. Eli on mahdollista, että urakoidessaan ankarasti opiskelija ei juurikaan koe viihtyvänsä, mutta saavutettuaan itselleen merkityksellisen tavoitteen, tunne voi olla palkitseva. (Kukkonen ja Marttila 2017, 70.) Kukkonen (2017, 112) perustelee käsitettä opiskelukokemus käyttöä, tutkimuksessa mistä seuraavassa kerrotaan, syystä etteivät he halunneet sekoittaa tutkimusasetelmaa käsitykseen, että he olisivat kartoittaneet opiskelijoiden kokemuksia esimerkiksi ensimmäisestä opiskeluvuodesta,

vaan kysymyksessä oli myös opettajien ja muun henkilökunnan osallistaminen tutkimukseen. Hyviä opiskelukokemuksia edistäviksi tekijöiksi Kukkonen ja Marttila (2017) kuvaavat viiden ”peruskiven” kautta;

henkilökohtaisuus – lähellä käsitettä asiakaslähtöisyys, mutta korostaa enemmän opiskelijan osallistumista ”tuotteen”, eli oppimiskokemuksen muotoiluun

ohjauksellisuus – tavoitteellista kohtaamista, missä opiskelija kokee tulleen kuulluksi ja hänen tekemistään arvostetaan ja ohjataan

autenttisuus – tehtävien riittävä kognitiivinen haastavuus, opiskelijan tavoitteet ja toimijuuden vahvistaminen, vertais- ja asiantuntijaryhmien merkityksellisyys, reflektointi ja arviointi

yhteistoiminnallisuus- on tiedonmuodostuksen ja kehittämisen tapa

muovautuvuus – kykyä mukauttaa toimintaa, suunnitelmia ja organisatorisia rakenteita nopeasti kehittyvässä toimintaympäristössä.

2.3.2 Opintojen sujuvuus vaikuttaa opiskelijakokemukseen

Opintojen sujuvuutta ammattikorkeakoulutuksessa voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Tutkielmassani opintojen sujuvuus tarkoittaa opintojen etenemistä, eli opintojaksojen läpäisyä sekä opiskelijan valmistumista tavoiteajassa. Vastaavasti opintojen sujuvuuden vaikeuksilla tarkoitan opintojen viivästymistä, missä opintojaksot eivät tule valmiiksi, vaan kasautuvat, mikä voi vaikuttaa opintojen pitkittymiseen suhteessa tavoiteaikaan ja lisäävät keskeyttämisen riskiä. Tiedossa on, etteivät opinnot suomen ammattikorkeakouluissaToisaalta tiedetään myös, että opintojen viivästyminen ei ole aina opiskelijan näkökulmasta pelkästään negatiivinen asia. Se voi liittyä myös Komosen (2011) mukaan opiskelijan asiantuntijuuden kehittymiseen ja tiedon hankkimiseksi tulevaa työelämää varten. Opiskelija voi siten olla motivoitunut kehittymään oman alan työtehtävissä jo opintojen aikana.

Opiskelijan omien lähtökohtien vaikutus opintojen sujuvuuteen, yksilölliset tekijät, muun muassa terveydelliset tekijät, sosiaaliset taidot, elämäntilanne, opiskelutaidot ja toimeentuloon liittyvät haasteet ovat tunnistettuja. (Kasurinen 2022, 69.) Ammattikorkeakoulut kuitenkin voivat vaikuttaa opintojen sujuvuuteen opintojärjestelmän joustavuutta, ohjausta ja tukea kehittämällä sekä parantamalla oppimisympäristöjä (ks. Kalima 2011) ja vaikuttaa näiden tekijöiden kautta myönteisempään opiskelijakokemukseen.

Opetuksen järjestämiseen liittyvät tekijät kuten markkinointi ja viestintä opintojaksoista ja opetuksen järjestelyistä laita tähän. Se, miten joustavana ja yksilöllisenä opintopolkujen opintojen rakenne, opintojaksotarjonta sekä järjestäminen pystytään opetuksessa järjestämään, vaikuttavat keskeisesti opintojen läpäisy nopeuteen. Aikaisempien opintojen hyväksilukeminen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen sekä työn opinnollistaminen ovat keskeisiä opiskeluaikaa lyhentäviä prosesseja, joilla on merkittävä vaikutus opintojen sujuvuuteen. Vastaavasti joustamattomuus opintojen suorittamisessa vaikeuttaa yksilöllisten opintopolkujen toteutumista ja suorittamista tavoiteaikataulussa. (Rantanen 2014, 20-27; Kasurinen 2019.)

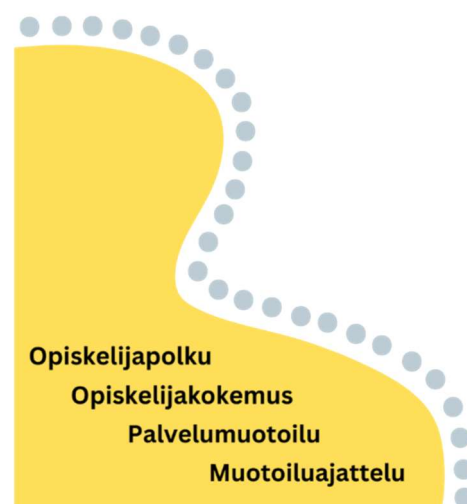
Ammattikorkeakoulutuksen käyttämät pedagogiset menetelmät vaikuttavat niin ikään opiskelijakokemukseen. Pedagogisilla menetelmillä tarkoitetaan ammattikorkeakoulun valitsemia tapoja toteuttaa opetusta ja koulutusta. Esimerkiksi Humakin opetus ja koulutus verkko-oppimisympäristössä perustuu valmennuspedagogiikkaan, jossa keskeisiä tekijöitä ovat oppiminen pienryhmissä, työelämäyhteistyö oppimisympäristönä, lehtorien toimiminen valmentajina eli oppimisen tukijoina sekä integratiivinen pedagogiikka eli erilaisten asiantuntijuuden yhdistämisestä oppimisen ja työskentelyn aikana. (Timonen 2016, 30; Nyman 2015, 25-32; Sirkkilä 2015.)

Opintojen sujuvuuteen vaikuttavat opiskelijan kokemus henkilöstöltä saamaansa tukeen ammattikorkeakoulutuksen aikana. Opiskelun- ja urasuunnittelun ohjaus perustuu opiskelijan kokemana ohjauksen yksilöllisyyteen, riittävyteen sekä saavutettavuuteen opintojaksoilla sekä opiskelun tukipalvelujen toteutumiseen liittyviin kokemuksiin.

Riittämätön ohjaus ja tuki sekä opintojaksoilla että opinnäytetyötä tehdessä vaikuttavat hidastavan opintojen etenemistä. (Kasurinen 2019; Kasurinen 2022, 70.)

Ammattikorkeakouluopiskelijat ovat heterogeenisiä, mikä vaikuttaa erilaisina tarpeina ja toiveina opintojen sujuvuutta edistäville opetuksen järjestämiselle sekä ohjaus- ja tukipalveluille. Taustatekijöiltään opintojaan aloittavat opiskelijat eroavat toisistaan. Osa opiskelijoista aloittavat opinnot aiempien opintojen jatkoksi ja osa tulee pitkän työelämärupeaman jälkeen tai ohessa opiskelemaan. Heidän valmiutensa ja osaamisensa opiskeluun ovat erilaiset, mikä tulisi huomioida ammattikorkeakoulutuksen kaikilla osa-alueilla, opetuksen järjestelyistä oppimisen tukipalveluihin.

Tutkielmani teoreettinen viitekehys (kuvio 7) muodostuu muotoilun, palvelumuotoilun, ja opiskelijakokemuksen teorioista. Palvelumuotoilu raamittaa toimintatutkimuksen vaiheita, pitäen opiskelijakokemuksen keskiössä ja näkyy läpi tutkimuksen metodologiassa ja opiskelijapolun kehittelyn käytännönläheisessä otteessa. Tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on tutkintoon johtavan monimuoto- ja verkkokoulutuksen opiskelijapolku, joka on rajattu tässä tutkielmassa opiskelijan ja ammattikorkeakoulutuksen välisen vuorovaikutuksen ja kohtaamispisteiden tarkasteluun. Teoriat opiskelijakokemuksen muotoutumisesta tuovat näkökulmia siihen, millaisia tekijöitä opiskelijapolkua visualisoitaessa ja muotoiltaessa tulee huomioidavaksi, kun lähtökohtana ovat opiskelijakokemukset.



Kuvio 7. Tutkielman viitekehys

3. Tutkielman metodologia ja toteutus

Tässä luvussa esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmät ja perustelen niiden käyttöä esittelemällä tutkimusprosessin. Luvun tarkoituksena on saada kuvaus siitä, mistä lähtökohdista tutkielmani on toteutettu ja miten se on prosessimaisesti edennyt. Lisäksi esittelen tutkimusaineiston, jolle tutkielmani pohjautuu, sekä siitä tehtyjen analyysien vaiheet ja periaatteet. Tutkielman luotettavuutta arvion viimeisemmäksi tässä pääluvussa.

Tutkielmani lähtökohtana oli opiskelijakokemus, mikä muotoutuu muuttuvassa ammattikorkeakoulutuksen toimintaympäristössä. Olen useammassa roolissa suhteessa tutkittavaan ilmiöön; tutkielman tekijä, lehtori, koulutuksen kehittäjä. Tutkielman aihepiireistä tuttuja minulle ovat opiskelun maisema ammattikorkeakoulussa ja tutkimusympäristö, mutta muotoilun soveltaminen tutkielmassani oli itselleni ”oppimisen harjoitteluspiraali”. Tutkielman toteutus Humanistisessa ammattikorkeakoulutuksen toimintaympäristössä perustui organisaatiolta hakemaani ja saamaani tutkimuslupaun, eikä siihen liittynyt toimeksiantoa. Oma kiinnostukseni ja tiedon tarve työn kehittämiseksi motivoivat oppimaan lisää opiskelijakokemuksen muotoutumisesta ja muotoilun mahdollisuuksista tutkimuskirjallisuuteen ja käytännön tutkimusharjoitteluun perustuen.

3.1 Toimintatutkimus

Tutkimusstrategialla tarkoitetaan menetelmävalintojen kokonaisuutta, käytännöllisellä- ja teoreettisella tasolla, joidenka varaan tutkimus rakentuu (Koppa, 2014). Toimintatutkimus on Jyrkämän (1999) mukaan tutkimusstrategia, jolla pyritään tutkimaan todellisuutta pyrkien sen muuttamiseen. Hän korostaa, ettei kysymyksessä ole kuitenkaan mikään yksittäinen menetelmä. Toimintatutkimuksen tehtävänä on tuottaa tietoa käytänteiden kehittämiseksi, parantamiseksi, myös muuttamiseksi. Tehtävän muutokseen tähtäävä luonne pyrkii siten vaikuttamaan olemassa olevaan toimintaan (Heikkinen 2007, 16–17). Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 32-50) kuvaavat toimintatutkimukselle yhteisiä piirteitä;

- käytännönläheisyys– tutkimuksella tulee saada aikaan muutakin kuin raportteja ja dataa

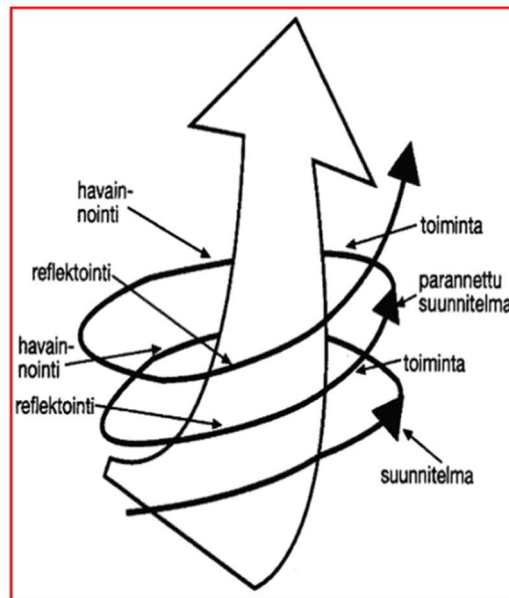
- reflektiivisyys– tutkimustoimintaa kuvaa usein spiraalimainen eteneminen, jossa vuorottelevat suunnittelu, toiminta, havainnointi, reflektio ja uudelleen suunnittelu
- muutosinterventio- eli muutokseen tähtäävä väliintulo, jonka tarkoituksena on muuttaa esimerkiksi totuttuja käytäntöjä, rutiineja ja katsoa miten muutos toimii
- osallistavaa - eli toimijat osallistuvat yhdessä tutkimukseen. Tämä ei sulje pois itsereflektiosta lähtevää toimintatutkimusta, joka voi laajentua edetessään yhteisölliseksi tutkimukseksi. Tuolloin tutkija on ikään kuin ”muutosagentti” yhteisössä.

Juuti ja Puusa (2020, 267) kuvaavat toimintatutkimuksen muutokseen pyrkivää lähestymistapaa teorian ja käytännön yhdistämiseksi koko tutkimusprosessin ajan, johon kytkeytyy aina uuden oppimista ja oivalluksia sekä prosessissa syntyvää uutta ymmärrystä, jotka johtavat käytännön elämän muutoksiin ja teoreettisen ymmärryksen lisääntymiseen tutkittavasta ilmiöstä. Reason ja Bradbury (2006, 1–2) kiteyttävät viisi yhteistä toimintatutkimuksen periaatetta lähelle käytäntöä ja ihmisten arkea. 1. Tarkoituksena on tuottaa arkea hyödyntävää, käytännönläheistä tietoa. 2. Tutkimusongelmat- ja kysymykset ovat käytännöllisiä. 3. Tavoitteena tutkimukselle on lisätä ihmisten hyvinvointia, edistää tasapuolisuutta, oikeudenmukaisuutta ja kestäväää kehitystä. 4. Osallistujien aktiivinen toimijuus tutkimuksessa sekä 5. toimintatutkimuksessa saatu tieto ja ymmärrys kytkeytyvät arkikokemuksiin.

3.1.1. Toimintatutkimuksen eteneminen

Toimintatutkimuksen kierrosmaisuuutta visualisoidaan usein kutistuvalla spiraalimallilla, syklisillä nuolilla tai vieterimäisesti sisäänpäin ulottuvalla nuolella. Jokaisen syklin jälkeen toimintaa arvioidaan ja tehdään korjaavia toimenpiteitä suunnitelmaan, koska yllätyksiä ja sivupoluille eksymisiä toimintatutkimukseen liittyy. Toimintatutkimus alkaa nykytilan kartoituksesta ja tunnistetun ongelman analyysistä. Sille luodaan oletettavat parannusehdotukset, niitä kokeillaan, arvioidaan ja seurataan ja luodaan jälleen uudet parannusehdotukset. Käytetty visualisointi kuvassa 8, on lähtöisin toimintatutkimuskäsitteen (action research) käyttöönottajalta ja toimintatutkimuksen perusmallin kehittäjä

Kurt Lewiniltä vuodelta 1946. Perusmalli toteutuu hieman eri vivahtein, mutta perustaltaan samanlaisensa toimintatutkimuksesta toiseen. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 32-39.)



Kuvio 8. Toimintatutkimuksen spiraalimalli, (Heikkinen ja Jyrkämä, 1999)

Toimintatutkimuksen lähtökohtana on usein jokin käytännön asia, joka koetaan syystä tai toisesta ongelmalliseksi. Kehittämistarve johtuu usein myös ympäristön jatkuvasta muutoksesta, eikä mikään organisaatio voi pitkään elää irrallaan ympäristöstä, vaan sen on vähintäänkin mukauduttava ympäristömuutoksiin. Syklimäinen suunnittelu, toiminta, havainnointi ja prosessointi yhdessä toimijoiden kanssa voikin muuttaa alkuperäisen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Se mitä suunnitteluvaiheessa pidettiin ongelmana – voikin prosessin aikana muuttua, kehittyä ja kiteytyä. Sinänsä se ei ole epätyypillistä ja tekee merkitykselliseksi ja näkyväksi ne kokemukset ja ilmiöt, joita tutkimusprosessi tuottaa. Toimintatutkimuksen arvona nähdään tieteen kielen ja käytännöllisen konteksteihin liitettävän osaamisen yhdistäminen. (Juuti & Puusa 2020, 275-277.) Toimintatutkimuksen voidaan ajatella siten olevan teorian luomista käytäntöön, kun halutaan parantaa ja kehittää nykyistä toimintamallia.

3.1.2. Tutkijan rooli toimintatutkimuksessa

Tutkijan rooli on toimintatutkimuksessa erilainen kuin perinteisissä laadullisen tutkimukseen liitettävissä lähestymistavoissa. Tutkija toimii ryhmän aktiivisena jäsenenä yhdessä toimintatutkimukseen osallistujien kanssa, koko prosessin ajan. Mikäli toimintatutkimuksella pyritään toiminnan kehittämiseen ja muutoksen aikaansaamiseen, ei tutkimusprosessia voida suunnitella kohderyhmän ”ulkopuolella” eikä sitä voida jättää prosessin lopussa yksinomaan ulkopuolisten arvioitavaksi. Ennen kuin uutta toimintaa voidaan edes suunnitella, on tiedettävä, mihin olosuhteisiin ja mihin toimintaan etsitään uusia ratkaisuja. Tutkijan on näin ollen oltava kiinnostunut ja valmis toimimaan osallistujien sekä kohdeorganisaation kanssa. (Suojanen 2004.)

Työelämään sijoittuvan kehittämistoiminnan kontekstissa Kalliola (2019, 67) tuo esille, että kohdeorganisaation tunnistamaa kehittämistarvetta voidaan kartoittaa muun muassa työpaikkakäynneillä, tekemällä osallistuvaa havainnointia päiväkirjamerkintöineen sekä kyselyin ja haastatteluin. Myös organisaatioiden dokumentaation analysoinnit avaavat tutkijalle tietoa kehittämistarpeiden tueksi. Toimintatutkimuksen perusolettamuksena pidetään siten osallistujien ensisijaista asiantuntijuutta oman toimintansa kehittämiseksi. Tämän tulkinnan mukaan Suojanen (2004) toteaa vahvasti, ettei ulkopuoliseksi tarkkailijaksi jättäytyvä tutkija voi tuntea tutkittavaa ilmiötä ja siihen liittyviä keskeisiä haasteita ja ongelmia. Onnistuminen tässä edellyttää hänen mukaansa toimijoiden valtaistamista (empowering), mikä vahvistaa asianomaisten sitoutumista tutkimuskohteen täysipainoiseen kehittämiseen.

3.1.3 Muotoilulähtöinen toimintatutkimus

Jotta saadaan kohdennus mitä tarkoittaa muotoilulähtöisyys tässä tutkielmassa, tulee tarkastella laajemmin, miten muotoilu ja tutkimus kytkeytyvät toisiinsa. Taiteen tohtori Ilkka Kettunen (2021) auttaa ymmärtämään videossa ” Onko muotoilu tutkimusta?”, Stappersin ja Giaccardin (2017) artikkeliin pohjaten miten muotoilu voidaan ymmärtää suhteessa tutkimukseen. Lähtökohtaisesti on kysymys toisiaan lähellä olevista käsitteistä, muotoilu ja tutkimus. Esimerkiksi tarkasteltaessa muotoiluprosessia (Brown 2011) tai palvelumuotoilun tuplatimanttimalia (Design Council 2019) yhdessä

toimintatutkimuksen prosessiin on yhteneväisyyksiä iteratiivisessa tavassa lähestyä tutkittavaa ilmiötä, tavoitteena kehittää ja parantaa olemassa olevaa toimintaa, luoden jotain uutta. Erot muotoilun ja tutkimuksen välillä tulevat esille tavoissa, joilla niitä tyypillisesti tehdään sekä tulosten arviointiin liitettävistä arvoista. Alla olevassa kuviossa 9. kehystän Stappersin ja Giaccardin (2017) mukaan miten muotoilun suhteesta tutkimukseen.



Kuvio 9. Muotoilun suhde tutkimukseen, (Stappers ja Giaccard, 2017)

Toimintatutkimuksen lähestymistapaan tässä tutkielmassa kytkeytyvät muotoilun tutkimuksen ja muotoilun kautta tutkimisen piirteitä.

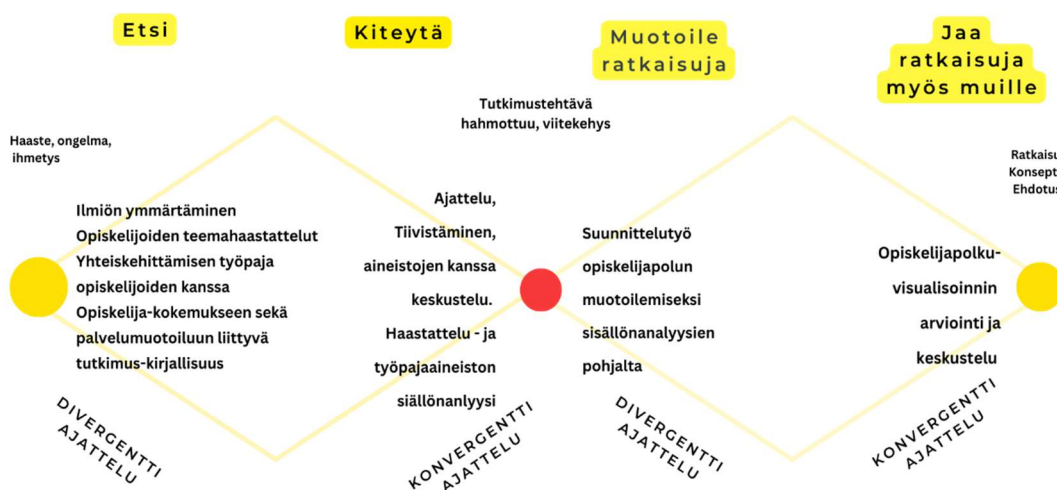
3.2 Opiskelijapolkua muotoillen

Sovelsin tässä tutkielmassa palvelumuotoilun prosessia ja menetelmiä, jotta saisin ymmärrystä, miten lähtisin opiskelijapolkua muotoilemaan ja kehittämään verkkotutkintoa opiskelevan yhteisöpedagogiopiskelijan opiskelijakokemukseen nojautuen. Ensin määritin prosessin, jonka taustalla hyödynsin aiemmin esittelemääni Double Diamond - innovaatiokehystä. Mallin tarkoituksena oli jäsentää laaja-alaista tutkielman toimintakenttää, hahmottaa palvelumuotoiluprosessin pääkohdat ja tutkielman

menetelmävalinnat tutkimustehtävään vastaamiseksi. Mallin jaoin neljään vaiheeseen Design Council, 2019 mukailleen;

- (1) Etsi (engl. Discover) missä olen etsinyt uutta ymmärrystä opiskelijakokemukseen liittyvistä ilmiöistä aiemman tiedon, haastatteluiden ja yhteiskehittämisen työpajan toteuttamisella.
- (2) Määritä (engl. Define), eli olen määrittänyt ja kiteyttänyt aiemman tiedon, haastatteluaineiston sekä yhteiskehittämisen työpajassa syntyneiden aineistoja analysoimalla, ajattelemalla ja kirjoittamalla.
- (3) Kehitä (engl. Develop) vaiheessa olen laatinut aineistojen perusteella opiskelijakokemukseen perustuvia palvelukuvauksia ja lopuksi
- (4) Tuota (engl. Deliver) vaiheessa olen visualisoinut opiskelijapolun sekä arvioinut sen toimivuutta yhdessä opiskelijoiden kanssa ja lopuksi olen julkaissut sen ja esitellyt korkeakoulu yhteisölle.

Prosessin olen kuvannut kuviossa 10 esitettyyn tuplatimantti-kehukseen, jotta se auttaa hahmottamaan tutkielman vaiheet, mutta tosiasiaassa muotoiluprosessit eivät koskaan ole lineaarisia. Sen sijaan prosessi oli alati muuttuva ja kehittyvä, iteratiivinen prosessi, (ks. Stickdorn et al. 2018, 90) joka ei kuitenkaan koskaan palannut takaisin, vaan enemminkin muodosti silmukoita, jotka kiersivät jatkuvasti palvelumuotoiluprosessin aikana.



Kuvio 10. Tutkielman eteneminen tuplatimantti- mallin mukaisesti.

Palvelumuotoilusta löytyi monipuolisesti työkaluja ymmärtämisen, kehittämisen ja toteuttamisen tueksi. Tutkielman teon prosessi osoitti minulle suunnittelu- ja kehittämistyön perustuvan huolelliseen ilmiön tutkimiseen ja aineiston keruuseen. Opiskelijoiden mukaan kutsu ja osallistaminen suunnitteluprosessiin mahdollisti sen hetkisten tarpeiden, haasteiden ja mahdollisuuksien tähtäävän ymmärtämisen.

3.2.1 Haastattelu menetelmänä

Yksilöhaastattelu valikoitui tutkielmani ilmiön käsitteen kiteyttämiseksi ja lisäämään ymmärrystäni siitä, miten opiskelijat kokevat, tuntevat ja sanoittavat opiskelijakokemusta. Teemahaastatteluiden tehtävänä oli välittää kuvaavia tekijöitä osallistuneiden opiskelijoiden ajatuksista, käsityksistä ja tunteista, eli heidän subjektiivisista kokemuksistaan. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 41; Puusa 2020, 104.)

Tutkimushaastattelun muotoja on muitakin, käytettyjä teemahaastattelun lisäksi ovat lomakehaastattelu (käytetään myös nimitystä strukturoitu haastattelu) ja avoin haastattelu. Näiden eroavaisuudet tulevat esille muun muassa siinä, miten haastatteluun valmistaudutaan, miten se toteutetaan, miten haastatteluaineisto käsitellään ja mikä aineiston tarkoitus on tutkielmassa. (Vilka, 2015, s. 123)

Lomakehaastattelussa kysymysten muoto ja järjestys on päätetty ennalta, kun taas vastaavasti avoin haastattelu rakentuu ennalta määrittelemättömästi haastattelijan ja haastateltavan väliseksi, syvälliseksi keskusteluksi. Lomakehaastattelu sopii esimerkiksi silloin, kun ennalta tiedetään tarkasti mihin vastausta etsitään tai halutaan saada varmempi vastausprosentti, kuin mitä lähetettävällä kyselylomakkeella tultaisiin mahdollisesti saamaan. Avoimessa haastattelussa ei ennalta määriteltyjä teemoja tai kysymyksiä ole, vaan ne rakentuvat vuorovaikutuksessa. Tämä on erityisen vaativa ja hidas tapa kerätä aineistoa. (Vilka, 2015, 126; Hirsjärvi & Hurme, 2014, 43-46.)

Tutkielmassani yksilöhaastatteluiksi valitsin lomakehaastatteluiden ja avoimen haastattelun ”välimaastoon” sijoittuvan teemahaastattelun, koska tutkimustehtävä rajasi ilmiötä, mihin mielenkiintoni kohdistui, eli verkkotutkintoon opiskelijan kokemana. Teemat valikoituvat siten niiden ilmiöiden ympärille, mistä halusin opiskelijan kanssa keskustella.

Hirsjärvi ja Hurme (2014, 48) kiteyttävät teemahaastattelun oleellisemmaksi tekijäksi teemojen varaan rakentuvat keskustelut, yksittäisten kysymysten sijaan. Se vapautti itseni syventymään ja tekemään lisäkysymyksiä niistä teemoista, jotka yksilöhaastattelun keskustelussa näyttivät painottuvan tai jotka herättivät jo haastattelutilanteessa lisäkysymyksiä.

Yksilöhaastateltavia tavoittelin Humanistisen ammattikorkeakoulun monimuoto- ja verkko opiskelijoille (MOVE) suunnattuna yleisenä kutsuna osallistua palvelumuotoilua hyödyntävään tutkielmaan, joka käsittelee monimuoto- ja verkko-opiskelijan opiskelijakokemusta. Laadin kutsun lyhyen videon muotoon, jonka MOVE- vastuulehtori jakoi opiskelijoille suunnatuissa tiedostuskanavissa. Asiasta kiinnostuneet viisi opiskelijaa ilmoittautuivat forms- lomakkeen kautta yksilöhaastatteluun sekä yhteiskehittämisen työpajaan. Ilmoittautuneista kaikki olivat jo yli keskivaiheen opinnoissa, siirtymässä opintojen loppuvaiheeseen ja tekemään opinnäytetyötään. Jokaisella näistä opiskelijoista oli taustallaan aiempi koulutus, pitkä työhistoria (yli 10 vuotta) ja he opiskelivat yhteisöpedagogi (AMK) verkko- ja monimuototutkintoa tutkinto-opiskelijoina päivätyön ohella tai opintovapaalla vakituisesta työstään.

Opiskelijat ilmoittivat sähköpostiosoitteensa forms- ilmoittautumislomakkeella mikä mahdollisti haastatteluajojen sopimisen, tutkittavan informointilomakkeen ja pyynnön tutkimukseen osallistumiseksi, selvityksen henkilötietojen käsittelytoimista tutkielmaan liittyen sekä teemarungon lähettämisen haastateltaville ennakoon.

Varsinaisessa haastattelutilanteessa haastateltavien kanssa katsoimme läpi suostumuslomakkeen sekä kävin läpi haastateltavan kanssa, kuinka haastatteluihin viittaan nimettöminä ja haastateltavien henkilöllisyyden paljastavia tietoja en tuoda esiin. Haastattelut toteutettiin tammikuussa 2023, etäyhteydellä, Microsoft Teams - ohjelmaa käyttäen, nauhoitin haastateltavien suostumuksella ja haastattelut litteroitiin Word 365 ohjelmassa. Keskustelu kirjautui kokonaan ylös, mutta merkitsemättä esimerkiksi diskurssianalyysiin kuuluvia taukoja, huokauksia ja täytesanoja. Tallenteet tuhoan tämän työn valmistuttua. Haastatteluiden kesto oli tunnista puoleentoista tuntiin, yhteensä haastatteluaineistoa kertyi noin kuusi tuntia.

Teemahaastattelun runko:

1. Motiivi koulutukseen hakeutumiselle. Opiskelet yhteisöpedagogiksi monimuoto- ja verkkototeutuksessa Humakissa. Mitkä asiat vaikuttivat koulutukseen hakeutumiseen?
2. Odotukset koulutukselta. Mitkä ovat sellaisia MOVE- koulutuksen sisältöön tai toteuttamiseen liittyviä asioita, joita koulutuksen tulee mielestäsi sisältää? (Millaisia tarpeita koulutuksen tulisi juuri sinun kohdalla täyttää)
3. Arvostukset. Mitkä ovat MOVE- koulutuksen ominaisuuksia, joita erityisesti arvostat?
4. Turhautuminen. Mitkä asiat turhauttavat sinua MOVE koulutuksessa?
5. Odotusten/toiveiden ylittyminen. Mikä voisi olla "vau-ominaisuus" koulutuksessa, mikä ylittäisi kaikki odotuksesi?

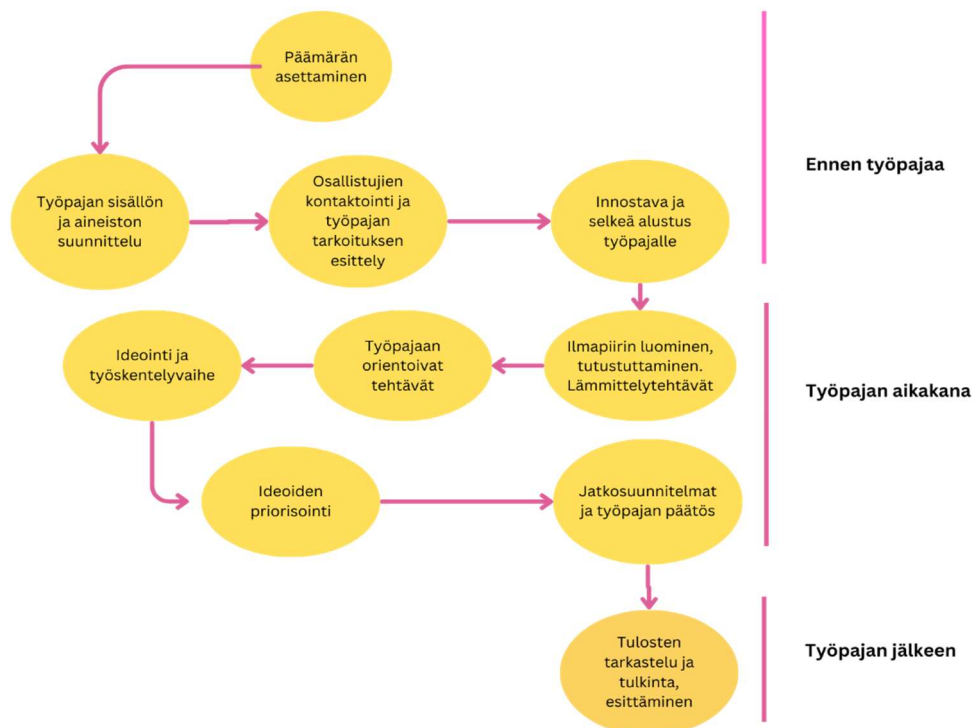
Haastattelussa selvitin, millaiset tekijät ovat vaikuttaneet verkkotutkintoa suorittavan yhteisöpedagogin kokemuksiin koulutukseen hakeutuessa ja koulutuksen aikana siihen vaiheeseen asti, missä opiskelija oli vastatessaan.

3.2.2 Yhteiskehittämiseen perustuva työpaja menetelmänä

Yhteiskehittämisellä viitataan yhdessä tekemiseen ja kehittämiseen, kuten aiemmin tässä tutkielmassa todettiin. Yhteiskehittäminen ei ole yksittäinen menetelmä tai käytäntö, vaan siinä yhdistetään metodeja ja menetelmiä sen mukaan, mikä kehittämisen tarkoitus on. Yhteiskehittämisen metodit ja menetelmät voivat kohdistua kehittämisprosessin eri vaiheisiin tähdäten kehitystarpeen tunnistamisesta loppuratkaisuihin. Ennen kaikkea yhteiskehittäminen on kommunikoiva toimintatapa, jossa kehittämiseen osallistuvat osapuolet yhdessä oppivat. Sovellettaessa yhteiskehittämistä palvelumuotoiluun, tärkeänä nähdään kehityskohteeseen vaikuttavien ihmisten osallistamisen palvelumuotoiluprosessin kaikkiin vaiheisiin. (Koivisto ym. 2019, 40–41.) Yhteiskehittäminen ei ole menetelmä, kuten todettua, mutta usein sovelletaan työpajamenetelmiä yhteiskehittämisen käytänteinä. Jotta yhteiskehittämiseen pohjautuva

työpaja tuottaisi tutkielman aineistona ja olisi motivoivaa ja kehittävää myös osallistujille, työpaja edellytti tarkkaa suunnittelua juuri tutkielmassani tärkeiden näkökulmien valossa. Työpaja oli jo suunnittelu- ja kutsuvaiheessa lähtökohtaisesti kaksisuuntainen oppimistapahtuma. Opiskelijoita pyydettiin työpajaan ei pelkästään kehittämiskumppaneiksi, vaan heille luvattiin perehdytystä palvelumuotoilun käytänteisiin. Useimmat opiskelijoista olivat kiinnostuneita siitä, miten he voisivat soveltaa esimerkiksi tulevaisu opinnäytetöissään palvelumuotoilun lähestymistapaa ja menetelmiä.

Tuulaniemen (2011, 117) mukaan hyvä työpaja antaa keinoja itseilmaisuun ja vuorovaikutukseen sekä välineitä luovaan ongelmanratkaisuun ja visualisointiin Työpajoja suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioidessa voidaan soveltaa generisenä pidettyä työpajan vaiheistettua mallia, jonka visualisointi on kuviossa 11, mukailien Tuominen, Järvi, Lehtonen, Valtanen & Martinsuo (2015).



Kuvio 11. Työpajan etenemistä kuvaava malli, (Tuominen ym., 2015) mukailien

Yhteiskehittämisen työpajan toteutus tapahtui Teams- verkkotyöpajana, johon osallistuivat yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta neljä aiemmin haastateltua opiskelijaa sekä

tutkielman tekijä. Opiskelijoiden odotettiin osallistuvan ideointiin MIRO- digitaalisella verkkoalustalla ja tutkielman tekijän ohjaavan, eli fasilitoivan syntyviä keskusteluja ja ohjaavan teemojen mukaisiin keskusteluihin. Tutkielman tekijä myös tiivisti ja tarkisti syntyneiden keskusteluiden ja ideoinnin pohjalta opiskelijoiden kertomia sekä kirjoittamia kokemuksia. Verkkotyöpaja tallennettiin, mikä oli tärkeää, koska siihen palattiin analysointivaiheessa useampaan otteeseen sekä MIRO- digitaaliseen verkkoalustaan.

3.3 Aineistojen analyysi ja tulkinta

Tämän tutkielman aineistot, joka käsiteltiin teemoitellen, koostuivat viidestä opiskelijan teemahaastattelusta sekä yhteiskehittämisen videoidusta työpajasta- ja työpajatyöskentelyn MIRO- tallenteista. Teemoittelu on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmistä, jonka avulla voidaan analysoida hyvin erilaisia tutkimusaineistoja systemaattisesti ja objektiivisesti. Teemoittelua pidetään yhtenä sisällönanalysoinnin muotona, jossa tarkoituksena on löytää aineistosta tutkimusongelman olennaiset aiheet eli teemat. (Eskola ja Suoranta 2008, 174-180.)

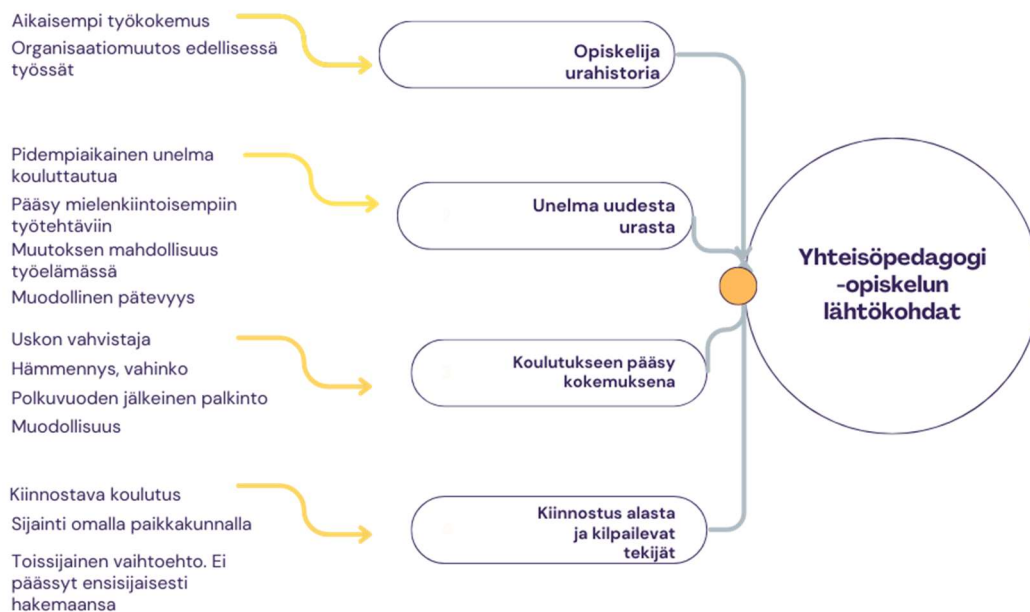
Hirsjärvi ja Hurme (2014, 136) toteavat aineiston analyysin kietoutuvan yhtäaikaiseksi prosessiksi aineiston keruun, tulkinnan ja tutkielman raportoinnin laatimisen aikana. Analyysiä tehtäessä toteutuvat seuraavat vaiheet käytännössä, vaikkakin ne voivat ajallisesti sijoittua tutkijoista riippuen eri tutkimuksen vaiheisiin;

- Aineiston purkaminen sanatarkasti litteroiden tai teemoittain pelkistäen.
- Aineiston aktiivinen ja ymmärtävä lukeminen analyysia varten; Kysymysten esittäminen aineistolle.
- Analyysistä synteesiin; Aineisto on kokonaisuus, joka pilkotaan (koodataan tai samaa tarkoittava, luokitellaan) ja luokat yhdistetään. Tästä edetään synteesiin, eli tulkintaan ja ilmiön teoreettiseen uudelleen hahmottamiseen. (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 135 – 144.)

Käytännön eteneminen opiskelijakokemuksen analysoinnissa lähti liikkeelle haastattelutallenteiden litteraatioiden lukemisesta. Haastattelukohtainen litteraatiotallenteen sivumäärä oli noin 40 sivua tekstiä (A4, riviäli 1). Word 365-litterointiohjelma muunsi haastattelun tekstiksi, missä ohjelma teki erottelun haastateltavan ja haastattelijan puheesta. Tekstissä olivat myös puhujien aikaleimat. Litterointiohjelma ei ole aivan niin tarkka puheen tunnistuksessa, joten tallenteisiin jouduin palaamaan ja tarkistamaan puheentunnistuksen oikeellisuuden.

Aineistoja lukiessa pelkistin tekstistä lausetasolle haastateltavan maininnat, jotka liittyivät kysytyyn kysymykseen, apukysymykseen tai ilmiöön tulkinnallisesti. Pelkistetyt ilmaukset listasin MIRO- ohjelmaan kysymysten ja pelkistettyjen vastausten perusteella, jokaisen haastateltavan omaan tauluun. Miro ohjelma on virtuaalinen valkotaulu ja sen etu oli, että pelkistettyjä vastauksia pystyi teknisesti helposti luokittelemaan ja muodostamaan luokista teemoja. Teemoittelussa tarkoituksena oli löytää useammalle haastattelulle yhteisiä ilmaisuja ja käsitteitä, joista osa oli haastattelurungon mukaisesti jäsenyviä teemoja, osa puolestaan aineistosta analysoinnin aikana syntyneitä teemoja. Aineiston teemoittelun jälkeen analysoin aineistoa etsimällä yhteyksiä eri teemojen välillä. Aineistosta olen kuvailun lisäksi pyrkinyt löytämään yhteyksiä teoriaan opiskelijakokemuksen muotoutumisesta ja toimintaympäristön muutokseni välillä, jota olen kuvannut tutkielmassa muun muassa verkkokoulutuksen lisääntymisenä tutkintoon johtavassa ammattikorkeakoulutuksessa. Analyysin käsittelyä esimerkinomaisesti kuvaan kuviossa 12.

Prosessi vaikuttaa tässä kuvattuna hyvinkin yksinkertaiselta, mutta todellisuudessa tarkastelin aineistoa MIRO- taululla usein ja esitin sille kysymyksiä tutkimustehtävän mukaisesti ja pyrin tekemään tulkintaa niin objektiivisesti kuin se vain osaamiseni rajoissa oli mahdollista. Samanaikaisesti palauduin teoriaan yhä uudelleen ja etsin yhtymäkohtia, miten esiinnoussut ilmiö on toisessa kontekstissa aiemmin selittynyt ja oliko oma syntyvä tulkintani jotain uutta ymmärrystä opiskelijakokemukseen pohjautuvasta koulutuksen kehittämisestä.



Kuvio 12. Tutkielman aineiston käsittelyn esimerkki

Esimerkissä haastateltavien kerronnasta olen pelkistänyt ensin lausetasolle ilmaiset ja muodostanut niistä alaluokkia, jotka kuvasivat kokemusta tai tekijöitä koulutukseen hakeutumisen lähtökohdista. Tunnistin alaluokiksi opiskelijan aiemman koulutuksen, unelmat uudesta uravaihtoehdosta, kuvauksia millainen kokemus koulutukseen pääsy oli sekä miten kiinnostus ja kilpailevat tekijät; esimerkiksi toinen koulutus, muodostivat yhdessä teeman Yhteisöpedagogi (AMK) – opiskelun lähtökohdiksi.

3.4 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä, missä validiteetilla tarkoitetaan tutkimusmenetelmän- ja kohteen yhteensopivuutta, eli miten valittu menetelmä soveltuu ilmiön tutkimiseen, mitä sillä on tarkoitus tutkia. Reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa toistettavuutta, eli miten tutkimuksesta saadut tulokset ovat toistettavissa. Nämä laadullisen tutkimustradition luotettavuutta mittaavat tekijät eivät sovellu toimintatutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Toimintatutkimus kohdistuu aina jonkin tietyn kohteen tutkimiseen ja siinä tapahtuvan toiminnan kehittämiseen. Toimintatutkimuksen tarkoitus ja luonne tekevät siten mahdottomiksi tulosten

yleistämisen ja toistamisen toiseen tilanteeseen. (Heikkinen ja Syrjälä 2007, 148; Suojanen, 2004.) Sen sijaan toimintatutkimuksessa luotettavuutta osoitetaan validoinnilla, millä tarkoitetaan kuvattua prosessia siitä, miten ymmärrys ilmiöstä on kehittynyt ja muuttunut tutkimuksen aikana ja kehittyä siitä edelleen.

Toimintatutkimuksessa tutkielman tekijä on toimiva subjekti, joka tulkitsee tilanteita omasta näkökulmastaan käsin. Siksi hänen saavuttamansa tietokaan ei voi olla objektiivinen kuva todellisuudesta, niin kuin tieteellinen tieto perinteisesti ymmärretään. Toimintatutkimus kyseenalaistaa näitä objektiivisuuden ihanteita, joissa tutkijan persoona on ikään kuin hävinnyt taustalle. Toimintatutkimus on lähtökohdaltaan erilainen, sillä se huomioi todellisuuden tarkastelun ihmisten konteksteissa ja sosiaalisuuden rakentumisen prosessina, jossa tutkijan rooli ja tulkinta on yksi huomioon otettava tekijä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46–47.)

Tutkijan **reflektiivisyyttä** oman tutkimusprosessinsa suhteen pitävät Aaltio & Puusa (2011, 156) keskeisenä tekijänä tutkimuksen luotettavuuden kehittymisessä tutkimuksen aikana. Tutkimukseni luotettavuutta lisätäkseni, avaan raportissani toimintatutkimuksen prosessimaisuutta selostamalla tutkimuksen lähtökohdat, millaiseen makrotason ammattikorkeakoulutuksen muutostilanteeseen tutkielma sijoittuu sekä kuvaan teoreettisen viitekehyksen, minkä tarkoituksena on auttaa lukijaa hahmottamaan, millaisista lähtökohdista kohdetta lähestyn.

Luotettavuuden lisäämiseksi ja läpinäkyvyyden varmistamiseksi kuvaan tutkimuksen kulun, aineiston kokoamisen ja aineiston analyysin raporttini käsittelyluvuissa, tuoden päättelyketjuni näkyväksi ja pohdintaluvussa kerron seikkaperäisesti millaisia harhapolkuja ja suunnan tarkistamisia tähän toimintatutkimukseen sisältyi. Raportissa tulkinnat aineistoista olen tuonut esille tarkasti ja ne sisältävät kuvaavia esimerkkisitaatteja aineiston ilmaisuista.

Toimintatutkimuksen tarkoituksena on muuttaa ja kehittää käytäntöjä parempaan suuntaan (Aaltola & Syrjälä 1999, 18). Heikkisen ja Jyrkämän (1999) mukaan toimintatutkijan voi olla vaikea osoittaa, onko hänen tutkimuksensa edistänyt tai kehittänyt

toimintaa. Pohdinkin, että tutkielmani ei pysty osoittamaan konkreettisia muutoksia toiminnassa näin lyhyellä aikavälillä, lähinnä palvelumuotoilun soveltuvuudesta ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseen jatkossa. Realistisempaa on siten puhua ajattelun ja toiminnan vähittäisestä muuttumisesta ja muutoksen tarkastelemisesta, kuin alleviivata kehittämisen edistystä ja vapautumista. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46.)

Laadun kriteerinä toimintatutkimuksessa pidetään perspektiivitietoisuutta, jossa tutkijan tulee tuoda julki tutkittavaa ilmiötä koskevat lähtökohtaiset olettamuksensa, esiyymmärryksensä ilmiöstä sekä perustella valintansa teorialle. Laatuun toimintatutkimuksessa kuuluu myös eettisyys, jolloin tutkijan tehtävänä on suojella tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. (Anttila 1998.) Lähtiessäni tekemään tutkimusta omassa ammattikorkeakoulutuksen yhteisössä, yhdessä opiskelijoiden kanssa, jouduin käsittelemään sen eettisen ongelman, että opiskelijan ja lehtorin valta-asema suhteessa ammattikorkeakoulutuksen yhteisöön on erilainen. Minulla lehtorin asemassa tuli käydä läpi osallistuvien opiskelijoiden kanssa rooliani tutkijana ja ettei osallistuminen tutkimukseen tule vaikuttamaan millään tavalla opiskelijoiden opintojen arviointiin eikä opiskelijan asemaa huonontaan suhteessa muihin opiskelijoihin. Huomioin nämä kutsuessani MOVE- opiskelijoita tutkimukseen mukaan, tietoisesti valiten ryhmän, keille minulla ei ole opetusvastuuta. Kutsuvideota jakoi MOVE- vastuulehtori omille monimuoto- ja verkko-opiskelijoilleen.

Eettiset kysymykset liittyvät laadullisen tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin aiheen valinnasta aineiston arkistointiin, mutta erityisesti ne korostuvat tutkijan ja tutkittavien kohtaamisessa. Ihmiseen painottuvassa tutkimuksessa lähtökohtana tulee olla tutkittavien luottamus tutkijoihin ja tieteeseen (TENK, 2019). Noudatin tutkielmassani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) julkaisemia tutkimuksen eettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkimus ei tarvinnut eettistä ennakoarviointia, sillä kaikki osallistujat olivat täyttäneet 15 vuotta eikä tutkimuslupa ja siihen kuuluva tutkimussuunnitelma pitänyt sisällään ennakkoon arvioitavaa tutkimusasetelmaa.

Tutkimuslupa sekä hyvä tieteellinen käytäntö edellytti selostetta aineiston ja henkilötietojen käsittelytoimista tutkielmassa, joka on liitteellä 1, seloste henkilötietojen käsittelytoimista. Laadin ja lähetin tutkimukseen ilmoittautuneille ennakkoon tutkittavan informointi lomakkeen, joka käsittelee osallistujan oikeuksia, vapaaehtoisuutta osallistua ja kuvaa tutkielman tekemisen tarkoitusta (Liite 2), selosteen henkilötietojen käsittelytoimista sekä samalla pyysin osallistujilta kirjallisena suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta (Liite 3). Haastattelujen aluksi haastateltavan kanssa kävin läpi kertaalleen tutkimukseen osallistumisen suostumuksen, luvan haastattelun nauhoitukseen, osallistujan mahdollisuuden perua osallistumisensa tutkimukseen sekä sen, että työpajaan osallistuvat saavat nimitiedot toisistaan. Haastattelutilanteen alkuinformoinnin päätteeksi kertasin vielä haastateltaville, ettei heidän henkilöllisyytensä tule esille tutkimusraportissa.

4. Tulosten tarkastelua

Tässä luvussa kiinnitän opinnäytetyön aineistot ja aineistoista johdetut tulkinnat palvelumuotoiluprosessin kehukseen, joita on käsitelty aiemmin yksityiskohtaisesti luvussa 2.2.2. Luvussa 4.1. Määritä: Opiskelijakokemukseen vaikuttaneet teemat, kertovat aineistosta nostetuista teemoista sekä tulkinnoista, pyrkien haastateltavien kerronnan kautta kuvaamaan opiskelijakokemukseen vaikuttaneista keskeisistä tekijöistä opiskelijoiden opiskeluvaiheeseen rajoittuen. Niin ikään luvussa 4.2 Määritä: Opiskelijakokemuksen muotoilu yhteiskehittämisen työpajassa, kertoo tulkintaa Blueprint – malliin pohjautuen, millaisena opiskelijat kokivat vaiheistetun opiskelijapolun ja sen varrella esiintyvät palvelutuokioiden opiskelijan ja ammattikorkeakoulun välillä. Haastattelusta nousseiden teemojen sekä yhteiskehittämisen työpajan analyysistä johdetut tulkinnat sekä aiempi tieto muodostivat suunnitteluajurit (engl. design drivers) visualisoitavaan opiskelijapolkuun, mistä kerrotaan luvussa 4.3.

Haastavaa prosessissa oli se, että tutkintoon johtava koulutus on hyvin pitkä ajallisesti ja opiskelijakokemukseen vaikuttavat opiskelupolun vaiheet ajoittuivat hyvin yksilöllisesti. Kokonaisvisualisoinnin mahdottomuus vaikutti ylitsepääsemättömältä tehtävältä. Lopullinen malli muodostui mielessäni vasta, kun olin kerännyt ja tulkinnut aineistot

kokonaisuudessaan. Sen jälkeen aloitin opiskelijapolun muotoilun konkreettisesti, visualisoinnin keinoin. Näitä prosessin vaihetta kuvataan luvussa 4.3 Kehitä ja tuota: Opiskelijapolun mallintaminen, visualisointi.

4.1 Opiskelijakokemukseen vaikuttaneet teemat. Määritä.

Tutkielman aineistot olen esitellyt tarkemmin edellisessä luvussa. Aineiston analyysin, eli edellisessä luvussa kuvatun pelkistämisen ja teemoittelun tuloksena päädyin nostamaan haastattelu aineistosta esiin seuraavat teemat: 1) Opiskelun yksilölliset lähtökohdat 2) Kehittyminen yhteisöpedagogiksi 3) Vuorovaikutus korkeakoulu yhteisössä 4) Vuorovaikutus opiskelijayhteisössä 5) Verkko-oppimisympäristön käytännöt. Kaikki esitetyt teemat liittyivät toisiinsa, mutta kokonaisuuden hahmottamisen ja suunnitteluideoiden jäsentämisen helpottamiseksi olen erotellut ne toisistaan.

4.1.1 Opiskelun yksilölliset lähtökohdat

Opiskelijoiden motiivit hakeutua Yhteisöpedagogi (AMK) monimuoto- ja verkkokoulutuksen (MOVE) Humanistiseen ammattikorkeakouluun (HUMAK) olivat karkeasti jaoteltuna, opiskelijan omiin intresseihin ammattikorkeakoulutukselle ja työelämälähtöisiin vaatimuksiin, esimerkiksi kasvaviin henkilöstön osaamis- ja pätevyysvaatimuksiin. Opiskelijat odottivat oman osaamisen kehittämisen suorittamalla tutkinnon, auttavan heitä saavuttamaan työelämässä vakaamman tai paremman aseman uusissa työtehtävissä. Toisaalta myös se, että opiskelu itselleen ja omaa kehittymistä varten mielenkiintoisessa koulutuksessa välittyi keskusteluissa.

Opintomahdollisuuksia kartoittaessaan opiskelijaksi aikovat tunsivat yhteisöpedagogi (amk) koulutuksen nimeltä, mutta eivät välttämättä koulutuksen sisältöä tai sitä ei haastattelukeskusteluissa tuotu esille. Kuvaavaa oli, että koulutusta oli suositellut työkaverit, ystävät tai uraohjaaja. Lähtökohtaisesti opiskelijain vaihtoehtojen kartoitusvaiheessa opiskelijat kiinnostuivat usein koulutusmuodosta, joka olisi joustavasti soviteltavissa omaan elämään ja toisi kaivattua muutosta työhön, elämäntilanteeseen tai molempiin. Arvokkaana koulutusvaihtoehdolle nähtiin, että siinä voisi joustavuuden lisäksi

hyödyntää aikaisempaa hankittua osaamistaan, koulutus vaikutti itselle mielenkiintoisilta aihealueidensa osalta ja tuottaisi ammattikorkeakoulututkinnon.

Mulla vaikutti(valintaan)tietysti siis yhteisö (omalla asuinpaikkakunnalla), ei yhteisöpedagogiksi voi kouluttautuaakaan muualla kuin Humakissa. Tai en ole itse asiassa edes varma, että mitkä muut oppilaitokset tarjoaa yhteisöpedagogi opintoja suomessa kuin Humak. Oon ollut joitain vuosia ohjauksella. Mulla on ollut yhteisöpedagogeja työkavereina ja koulutus on kiinnostanut mua. Varsinkin (asuinpaikkakuntani) toimintaympäristö on sellainen, että oon päässyt kolmannelle sektorille tekemään sellaisia töitä mitkä on tarkoitettu yleensä AMK taustaisille. Oon ihan siis puhtaasti kouluttautumassa vaan että mä pääsen mielenkiintoisiin työtehtäviin. Mitä mä ajattelen jo nyt osaavani tehdä. (Haastateltava 1.)

MOVE- koulutukseen ei tultu pelkästään suoraan opiskelijavalintamenettelyn kautta, vaan vaihtoehtoisesti avoimen ammattikorkeakoulun vuoden kestävän POLKU- mallin kautta. POLKU- malli tarkoittaa avoimen ammattikorkeakoulun 60 opintopisteen suorittamista omakustanteisesti, jolloin opiskelijalla ei ole vielä tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijastatusta. Tämä vaikutti opiskelijan kokemuksiin tutkintoon johtavaan Yhteisöpedagogi (AMK) koulutukseen hakeutumisessa. POLKU- mallin mukaiseen opiskelupolkuun liitetyt odotukset välittyivät opiskelijan ”testivuotena”, jossa hän odotti testaavansa omia akateemisia valmiuksiaan - erityisesti kirjoittamiseen liittyvät taidot mietityttivät ja oma jaksaminen. Vuosi ”Polulla” antoi aikaa pohtia mielenkiintoaan ja saavutettavaa hyötyä koulutukselle. Siinä missä suoraan opiskelijavalintamenettelyn kautta tulleet kokivat hämmennystä nopeasta ja hieman sekavasta ja yllättävästä valituksi tulemisesta koulutukseen, POLKU- mallin kautta tulleet odottivat mielenkiintoisia vuotta ammattikorkeakoulutuksessa.

”Vahingossa sisään” tarkoittaa sitä, että silloin kun hain koulutukseen, viikkoa ennen pääsykokeita tuli ilmoitus, että pääsin sillä mun atomin aikaisella ylioppilastodistuksella suoraan sisään. Olin ihan, että mitä ihmettä...minun pitäisi mennä vielä pääsykokeisiin ja nyt ei tarvitse, koska pisteet riittivät ja sitten olin ihan, että ahaa. Näin kävi. En ehkä uskonut pääseväni kouluun. Ehkä hain, koska ajattelin etten nyt millään pääsisi. (Haastateltava 2.)

Tärkeä vuosi siinä mielessä, että mä pystyn näkemään, että mihin musta on ja mitä tää on. Edellisestä näin isosta opiskelusta kun on aikaa ja että pystynkö tekemään töitä tässä sivussa. (Haastateltava 3.)

Monet lähtevätkin kokeilemaan just sinne avoimeen, että kokeillaan nyt minkälaista se opiskelu on ja mietitään sitten jatkoa, että ei välttämättä kaikilla ole sitä ihan selkeätä suunnitelmaa, että sen kautta sitten sisään. (Haastateltava 4.)

4.1.2 Kehittyminen yhteisöpedagogiksi

Yksilöllisyys suhteessa omaan kehittymiseen yhteisöpedagogiksi, tutkinto-opintojen ollessa haastateltavilla yli puolenvälin ja lähestyessä loppuvaihetta, jolloin opinnäytetyöprosessi ja kehittävät opintojaksot käynnistyvät tai olivat jo käynnistyneet, näyttäytyi opiskelijan oman roolin korostumisena suhteessa opiskeluun. Keskusteluissa välittyi, kuinka aloittavat opinnot olivat jo takanapäin, joista oli selvitty osan haastateltavista kuvaamina ”voittajina”, millä viitattiin siihen, että alun vaikeudet oli selätetty ja enää opiskelija ei keskeyttäisi opintoja. Opiskelijat pitivät tärkeänä opintojen suorittamista aika- ja paikka sitomattomina.

Kehittyminen yhteisöpedagogiksi nähtiin arvona itsessään. Koulutuksen odotettiin tukevan ammatillista kasvua ja kehittymistä. Merkittäväksi muodostui tiedon hallintaan ja soveltamiseen liittyvät opinnot. Opiskelun odotettiin antavan teoreettisia viitekehyksiä ja kehittävän laajempaa ymmärrystä erilaisista yhteisöpedagogi (AMK) työotteista ja konteksteista, joissa opiskelijat toimivat sekä työelämässä, että koulutukseen liittyvissä harjoitteluissa. Opiskelijat odottivat koulutukselta myös yhä yksilöllisempiä tiedon soveltamismahdollisuuksia ja niiden harjoittelua. Opiskelijoille oli kehittynyt näkemys siitä, mitkä ilmiöt juuri heitä kiinnostivat ja he suuntasivat oppimisensa niiden mukaan. Yksilöllisesti suuntautuvien harjoittelu jaksojen lisäksi koulutukselta odotettiin mahdollisuuksia sekä tukea erilaisten ammatillisten verkostojen rakentamiseksi.

Vaikkakin oli kysymys työkokemusta omaavista aikuisopiskelijoista, joiden yksilölliset kyvyt ja taidot opiskelussa olivat kehittyneet, myös haasteita ammatillisessa kehittymisessä koettiin. Kokoavina ongelmina näyttäytyi koettu kiire oppimispolun ”suorittamiselle” sekä yksinäisyys opiskelussa. Näillä kokemuksilla oli yhteys aineistossa. Kiire opinnoissa lisäsi ennestään mittavaa yksin työskentelyn määrää. Keskusteluissa kiireen kokemus välittyi opiskelijan työympäristöstä, opiskelijasta itsestään sekä koulutuksen järjestäjän (eli HUMAKIN) paineista nopeuttaa opintoja. Kokemukseen liittyi keskustelun perusteella stereotyyppiset käsitykset aikuisopiskelijasta, mitkä olettivat aiemmin hankitun osaamisen

tekevän opiskelijasta nopean suorittajan. Tämä saatettiin kokea painostuksena ahotoimaan, eli nopeuttamaan omia opintoja hakemalla hyväksilukuja aiemman osaamisen perusteella. Osa haastatelluista haki osaamisen tunnustamista (ahot) ja näin ollen kertoivat ”hypänneensä alkuvaiheen opinnot yli”, osa päätti olla ahotoimatta aikaisemman osaamisen perusteella, koska olivat kiinnostuneita osallistumaan kyseisille opintojaksolle ja kokemus oli myös siitä, ettei aikaisempaa osaamista hyväksytty ahotoitavaksi. Ahotointikäytänteiden ja kiireen koettiin lisäävän yksin työskentelyä, mikä vaikeutti akateemisissa taidoissa kehittymistä, tietomäärien itsenäistä käsittelyä sekä sitä, ettei aikaa syventymiselle ja ajattelulle koettu olevan.

Haastavaa on tavallaan mulle se, että vaikka olen alalla...Niin en silti tietyllä tavalla hallitse ohjaukseen ja vuorovaikutukseen liittyvää teoriaa...tapoja toimia. Oikeastaan kaikki se teoreettinen osaaminen on meillä (MOVESSA) ollut ensimmäisen vuoden opintoja. Jotka olen ahotoinut. (Haastateltava 1.)

4.1.3 Vuorovaikutus korkeakoulu yhteisössä

Keskustelun teemoista korostuivat vuorovaikutuksen kokemukset koko korkeakoulu yhteisössä, jolloin keskustelu liittyi kokemukseen lehtoreiden, opinto-ohjaajien sekä tukipalveluita tuottavan henkilöstön väliseen vuorovaikutukseen. Opiskelijayhteisöön liittyvä vuorovaikutus nostin kerronnasta omaksi teemaksi, koska se oli eniten toisistaan poikkeavia ja ristiriitaisiakin kokemuksia esiin tuova. Opiskelijayhteisöön liittyvää vuorovaikutusta käsitellään seuraavassa alaluvussa, 4.1.4.

Merkille pantavaa oli, ettei tarve kohtaamiselle ole näiden haastattelujen perusteella hävinnyt minnekään, olkoonkin kysymyksessä verkkovuorovaikutukseen pohjautuva koulutusmuoto. Ammattikorkeakoulun henkilökunnasta korostuvat opinto-ohjaajan merkitys, erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Odotukset opinto-ohjaukseen syntyivät heille, jotka odottivat ja kokivat tarvitsevansa ohjausta opintojen aikatauluttamiseen sekä tukea omien opintojensa edistämiseksi. Huomattavaa oli myös, ettei opinto – ohjaus ollut kaikille haastatteluille merkittävää tai heillä ei ollut ylipäätään kokemusta opinto-ohjauksen palveluista. Sen sijaan valmentajalehtorin merkitys sekä opintojaksojen vastaavien lehtoreiden merkitys koettiin kaikissa keskusteluissa tärkeäksi omalle opiskelijakokemukselle.

Opiskelijat arvostivat valmentajalehtorin kanssa kahden kesken käytäviä HOPS (henkilökohtainen opiskelusuunnitelma) – keskusteluja, joidenka tehtävänä oli opiskelijoiden kertomana jäsentää opiskelua ja tukea sekä ohjata opiskelijan yksilöllisiä valintoja. Vastaavasti opintojaksosta vastaavien lehtoreiden ei odotettu tukevan opiskelijaa yksilöllisten valintojen tasolla, mutta lehtoreiden saavutettavuus tarvittaessa koettiin tärkeänä. Saavutettavuuteen liittyi muun muassa se, miten pian opiskelijoiden lähettämiin tukipyyntöihin koskien opintojakson tehtäviä vastattiin ja minkä laatuista vastaukset olivat. Saavutettavuuden lisäksi opiskelijat odottivat valmentajalehtorilta ja opintojaksosta vastaavilta lehtoreilta tasavertaista kohtaamista, helposti lähestyttävyyttä sekä laadukasta, opiskelijälähtöistä palautetta. Opiskelijälähtöinen palaute kuvattiin laadullisena palautteena, joka kohdistuisi nimenomaan opiskelijan kehittymistarpeisiin ja auttaisi opiskelijaa tunnistamaan ja kehittämään niitä tekijöitä, jotka parantaisivat hänen suorituksiaan jatkossa. Haastatteluiden analyysin perusteella huomasin henkilökohtaisen tuen merkittävyyden vaihtelevan opintojen edistymisen aikana. Alkuvaiheessa henkilökohtainen tuki ja vuorovaikutus oli merkittävänä koettu kannattelijana ja apuna, opintojen edetessä opiskelijan henkilökohtaisen tuen tarve väheni, kunnes se taas kasvoi edetessä kohti opinnäytetyötä.

Lehtoreiden etäiseksi jääminen MOVE- koulutuksessa koettiin haasteena, eli opiskelijoiden odotukset eivät siltä osin täytyneet. Huonolaatuisena palautteena pidettiin ”pikapalautteita”, eli palautteita, joissa ei ohjattu korjaamaan ja kehittämään suoritusta. Haastattelujen perusteella tekoälyyn perustuvat opintojakso tehtävien automaattipalautteet, kuten opiskelutehtävien eteneminen verkko-opintojakson työskentelyalusta Hoodlessa, ei ollut opiskelijoiden mielestä palaute heidän osaamisestaan, vaan ennemminkin kannustamiseen liittyvä elementti suoritetuista tehtävistä. Kokemukseen palautteista vaikutti se, minkä laatuista Hoodle-alustan kautta lähetettyjen, lehtorityönä tehdyt (ei automaation laatima) opintosuorituksen palaute oli. Ei-opiskelijälähtöinen palaute vaikutti opiskelijoiden mielestä hutaistulta ja opiskelijaa vähättelevältä.

Kun sä hiki päässä väännät jotain esseetä ja saat sen ihan huippu hienosti mielestäsi tehtyä, niin sitten sieltä tulee (Hoodle- oppimisalustalla tehty merkintä) palautteena; hyväksyty. Kyllä vähän tympii ja mieltii että no kannattik kauhea vaivannäkö sittenkään. Kun ei mitään muuta saa kuin hyväksyty. Kyllä semmoinen henkilökohtainen palaute olisi tosi hyvä ja kannustavaa ehdottomasti. (Haastateltava 4.)

4.1.4 Vuorovaikutus opiskelijayhteisössä

Ryhmän jäsenyys, kuuluminen opiskelijaryhmään vaikutti eri lailla vastaajien opiskelijakokemukseen. Irrallisena tai itsensä ulkopuolella pitävä, kuvasi olevansa ryhmän reunalla. Keskustelun perusteella se oli oma valinta, joka antoi vapauden olla myös kuulumaton opiskelijaryhmiin. Vastaavasti kokemus oli myös ryhmään kuulumisesta tai halusta kuulua ryhmään. Se, että halusi kuulua johonkin opiskelijaryhmään ei kuitenkaan kokemuksen tasolla tarkoittanut sitä, että tuntisi kuuluvansa yhteenkään opiskelijaryhmään.

Opiskelijat tunnistivat vuosikurssista muodostuvia ryhmiä, kuten ”kotiryhmät” tai ”tiimit”. Käsitteet ryhmistä hieman vaihtelivat haastateltavien mukaan. Näillä kuitenkin viitattiin HUMAKIN valmennuspedagogisen mallin mukaisiin vuosikurssin opiskelijoista muodostettuihin pienryhmiin. Pienryhmien koetut hyödyt suhteessa omaan oppimiskokemukseen olivat opiskelukavereiden monipuolisiin osaamisiin ja taitoihin tutustumisessa sekä niiden hyödyntämisessä. Pienryhmien kanssa yhdessä tekeminen (muutoinkin kuin opiskelutehtävien suorittamiseksi) koettiin joiltakin osin keskusteluissa tärkeäksi. Lisäksi pienryhmien muiden opiskelijoiden innostuneisuus ja motivaatio yhdessä tekemiseen vaikutti vastaajien mukaan heidän omaan opiskelukokemukseen positiivisesti. Nämä positiivisesti vaikuttavat tekijät olivat yhteydessä siihen, miten vahvasti vastaaja itse koki kuuluvansa ja osallistuvansa vuosikurssista muodostettuun pienryhmään tai toimiko pienryhmät ylipäättään enää tuossa vaiheessa opintoja. Joissakin haastatteluissa kerrottiin, etteivät pienryhmät toimineet enää käytännössä ja vuosikurssi tasolla ryhmän merkitys yhdessä toimimiseen oli enää marginaalinen, ty pistyen lähinnä aikataulujen tiedotukseen tai kokemuksien kyselyyn harjoittelupaikoista whatsapp- sovelluksessa.

Kokemukset vuorovaikutuksesta ja vuosikurssin ja niistä muodostettujen pienryhmien toimintaan olivat opiskelijan omasta motivaatiosta ja pienryhmien aktiivisuudesta riippuvia. Syntyi käsitys ryhmistä, joiden vuorovaikutus ja merkitys opiskelijakokemukseen koettiin vähentyneenä verrattuna opiskelun alkuvaiheeseen. Sen sijaan kuuluminen opintojaksojen ryhmätehtävien ja erilaisten työelämäläheisten projektitehtävien yhteisöihin kerrottiin vaikuttavan merkittävästi opiskelijakokemukseen. Ryhmät ja ryhmille annetut merkitykset määräytyivät niissä tehtävän mukaan, josta tarkemmin luvussa 4.1.5., verkko-opiskelun käytännöt.

4.1.5 Verkko-oppimisympäristön käytännöt

Kuten monimuoto- ja verkkotutkinto käsitteenäkin ohjaa ajattelemaan, olivat verkko-opiskelun käytännöt ja erilaiset verkko-oppimisympäristöt haastateltavien ratkaisevan iso toiminta- ja kokemusympäristö. Opiskelijat kokivat tärkeänä opiskeluympäristön kokonaissuunnittelun, mikä eteni perusteista kohti vaativimpia sisältöjä, tarjoaisi riittäviä haasteita ja laajentavia näkökulmia opintojen edetessä. Koulutuksen aloitusvaiheeseen toivottiin kaikille yhteisen opintoihin orientoivan jakson sijasta taitotason mukaisia ryhmiä, mikä huomioisi erilaisista lähtökohdista opiskelunsa aloittavat.

...että olisi otettu, vaikka ryhmä koolle sen tason mukaisesti... että milloin olet viimeksi kirjoittanut esseen vai oletko ikinä.... aloitin itse ihan nollassa, niin ehkä sellainen startti olisi auttanut enemmän. (Haastateltava 2.)

Porrasmaisuuden ja jatkumon hahmottumisen lisäksi opiskeluympäristöltä odotettiin opiskelijälähtöistä aikataulutusta, millä viitattiin opintojaksojen väliin aikatauluihin, aikataulutuksen mahdolliseen ennakoitavuuteen ja vaihteleviin opetusajankohtiin (aamu, päivä, ilta) opintojaksojen sisällä. Aika ja aikataulutus opintojaksojen toteutuksessa koettiin opiskelijan ajan arvostuksena ja sillä oli merkitystä opiskelijalle hänen suunnitellessa opintojaan ja tasapainoillessaan ”aikakilpailijoiden”, kuten työelämän aikataulujen yhteensovittamiseksi.

Toivoisin, että opiskelijan käyttämää aikaa arvostettaisiin. Jotenkin tuntuu, että ei meistä nyt niin kauheasti väliä ole, että kyllähän ne nyt jotenkuten siellä sitten tekee. (Haastateltava 5.)

Opintojaksot, yleisimmin 5 opintopistettä (vastaavat n. 135 tuntia opiskelijan työtä) välittyivät opiskelijoiden kerronnassa digitaalisen oppimisympäristön, oppimistehtävien, webinaarien ja tehtävissä käytettävien ryhmien kokonaisuudeksi.

Opiskelijat pitivät tärkeänä digitaalisen oppimisympäristön oppimisalusta Hoodlen helppokäyttöisyyttä, jossa oli heidän mielestään helppo liikkua. Oppimisympäristöltä odotettiin selkeitä opintojakson tavoitteiden, itsenäisten- ja ryhmässä tehtävien toimeksiannon kuvauksia, eli käytännössä tietoa siitä, millaista työmäärää opintojakso heiltä vaati ja miten opiskelu tapahtuisi – yksin vai ryhmässä.

Teknisenä alustana opiskelijat pitivät ympäristöstä, mutta oppimisen ohjaaminen koettiin olevan kehittämisen tarpeessa. Ongelmia ympäristössä aiheuttivat epämääräiset ja huonosti laaditut ohjeet tehtävien suorittamiseksi. Turhauttavia olivat usealla eri tavalla tulkittavat ohjeet, joissa saattoi olla kirjoitusvirheitä sekä huolimattomuudesta johtuvaa epätarkkuutta. Opiskelijat kokivat epävarmuutta siitä, pystyisivätkö he luottamaan ohjeistuksiin ja keneltä saisi apua kysymyksiin, mitä tehtävän annot herättivät.

... matkan varrella sä oot vaan omillas siinä, että miten sä nyt tän teet ja opettelet ne lähteet ja joskus voi tulla opintojakson arvosana pelkästään siihen esseeseen nojautuen. (Haastateltava 2)

...kun työelämästä siirtyy aikuisena opiskeluun ja sitten pitää niinku arvuutella niitä asioita siellä ja samasta asiasta on useampia erilaisia ohjeita ja ollaanko niissä (tehtävissä) yksin vai ei ja mistä kysyn apua ja mistä kysyn neuvoa, niin se on kyllä ollut siinä aika hämmentävää. (Haastateltava 5)

Ohjeista välittyy, etteivät ne ole tehty movelaisille, vaan opiskelijoille, jotka kohtaavat kampuksilla. (Haastateltava 5)

Opintojaksot sisälsivät webinaareja, jotka muodostuivat ennakkotehtävistä, luennoista ja webinaarien pienryhmäkeskusteluista. Opiskelijat kuvasivat webinaareja osallistujamääriltään isoiksi, jolloin yhteinen keskustelu koettiin vaikeaksi tai vähäiseksi.

Sen sijaan pienryhmäkeskusteluja kerrottiin käytettävän webinaareissa. Pienryhmäkeskusteluiksi viitattiin puhuttaessa videovälitteisten ohjelmistojen (Zoom, Teams) ”breakout rooms” toiminnoista. Opintojaksojen webinaareihin pyrittiin osallistumaan aktiivisesti ja mielellään ”livenä”, millä tarkoitettiin, sitä ettei kysymyksessä ollut videotallenteiden katsominen jälkeinpäin, vaan osallistuminen reaaliaikaisesti. Keskustelujen perusteella webinaarien sisällöistä pidettiin ja usein niissä valittu luento-osuus oli mielenkiintoinen ja esiintyjät webinaareissa innostivat opiskelijoita. Pienryhmäkeskustelut koettiin paikkoina, joissa keskustelut muiden opiskelijoiden kanssa olivat hedelmällisiä. Haastavaksi koettiin pienryhmäkeskusteluihin varattu aika, mikä yleensä oli liian lyhyt, koska opiskelijat eivät tunteneet toisiaan entuudestaan ja keskustelun käynnistyminen saattoi olla hidasta. Myös ohjeistus mistä keskustellaan, nähtiin tärkeänä sekä se, että keskustelun aihe oli sellainen mistä opiskelijat kokivat osaavansa keskustella.

Aina ei mahdollisuuksia ollut osallistua webinaareihin reaaliaikaisesti. Tuolloin tärkeänä pidettiin webinaaritallenteiden saatavuutta pian webinaarin jälkeen. Keskusteluissa nousi esille, että tallenteita katsotaan ja käytetään aktiivisesti. Opiskelijat pyrkivät siihen, ettei heillä kasautuisi tallenteita katsottavaksi jälkeinpäin, koska se vaikeuttaisi omaa ajankäyttöä ja opintojaksolla etenemistä.

Tehtävissä käytettävät pienryhmät olivat opiskelijoille merkittäviä ja samanaikaisesti haastavia. Pienryhmiin sitouduttiin ja tiedostettiin niiden mahdollistavan oma oppiminen ja opintojaksosta suoriutuminen. Pienryhmiin oltiin lähtökohtaisesti valmiita panostamaan, kutsumaan koolle ja suunnitelmaan aikatauluja ja kuinka tehtävä yhdessä tehtäisiin. Yksittäistapauksina pienryhmät pitivät yhteisen päätöskokoontumisen, missä viimeisteltiin palautettavat tehtävät, keskusteltiin ja jaettiin kokemuksia ryhmän kokemuksista ja ”suljettiin” opintojakso. Haastavana vastaavasti pidettiin pienryhmien toistuvaa käyttöä opintojaksosta riippumatta tehtävien tekemiseksi. Opiskelijat kokivat työläinä uusien pienryhmien perustamisen lyhyellä aikavälillä, opintojaksojen vaihtuessa tiheään ja sen, että useita opintojaksoja toteutui yhdenaikaisesti. Pienryhmät olisivat opiskelijoiden mielestä tarvinneet ohjausta ryhmien muodostamiseen ja ylläpitämiseen, aikaa tutustua toisiin ryhmäläisiin ja opettajan aktiivista tukea ryhmän työskentelyn aikana.

..tietysti opintojaksoissa on ryhmätyötä ja sehän mut pelastaa ja se, että mä en ikinä jätä sitä ryhmää pulaan. Ryhmähomma kyllä hoidetaan, mutta sitten nää missä ollaan itsestään, niin sitten välillä turhautuu ihan omaan itseensä. (Haastateltava 2.)

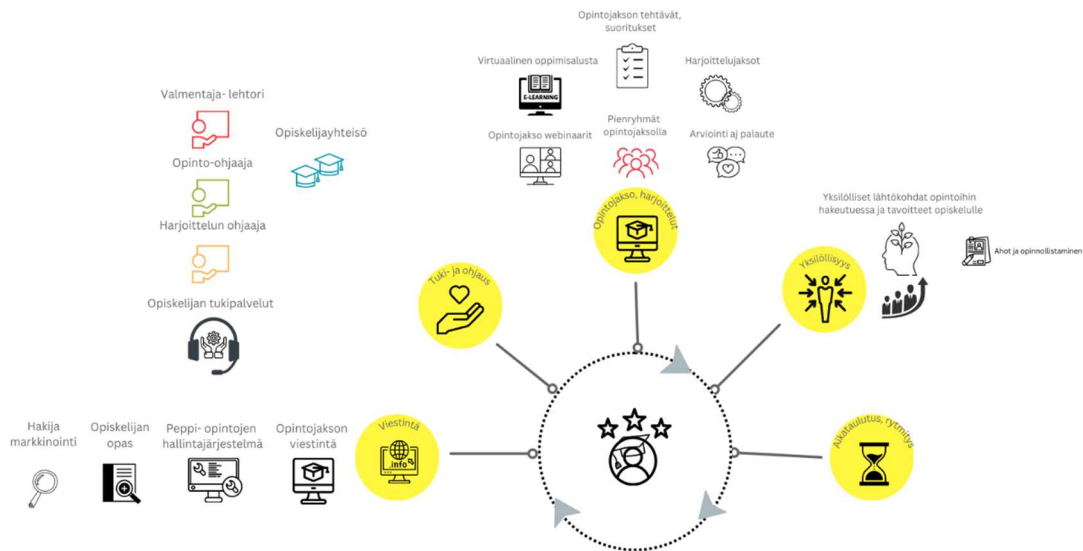
Avatessani opintojakson (Hoodle – Digitaalisen oppimisaustan), tarkastan mitä siellä kerrotaan. Mä sanon sitä niinku kurssin päävastustajaksi, että mikä se on? Se on joku essee siellä, joku hankala ärsyttävä ryhmätehtävä missä pitää sopia porukan kanssa jotain. (Haastateltava 1.)

...kyllä mä turhauduin ...että eikö me nyt saada sieltä sitä ryhmää... niinku hyvää ryhmää, mutta sitten me saatiin se. Tein tosi paljon sen eteen, että muodostui se ryhmä. (Haastateltava 4.)

Opiskelijat eivät kertoneet kokemuksiaan opiskelijoiden käytettävissä olevista tukipalveluista. Voidaan päätellä, etteivät he kokeneet tässä vaiheessa itselleen tärkeäksi, heillä ei ollut kokemusta tai he eivät vain kertoneet haastattelun yhteydessä opintotoimiston, e-Opiskelijapalveluiden, kirjasto- ja tietopalveluiden, opiskelijahyvinvointi ja terveydenhuolto palveluiden, esimerkiksi opintopsykologin palveluiden tarpeista. Myöskään kansainvälisyyspalvelut eikä opiskelijakunta Humakon toiminta tullut esille.

4.2 Opiskelijakokemuksen muotoilu yhteiskehittämisen työpajassa: Määritä.

Opiskelu yhteisöpedagogi (AMK) monimuoto- ja verkkotutkinnossa opiskelijakokemukseen vaikuttaneet organisaatiolähtöiset tekijät liittyivät viestintään ja viestinnän laatuun, tukeen ja ohjaukseen, verkko-oppimisympäristöihin ja niiden yhteisöihin ja käytänteisiin, opiskelijalähtöisyyteen ja koulutuksen opintojaksojen rytmityksiin. Se, mikä aineistosta ei näkynyt, olivat opiskelijan tukipalvelut ja opiskelijakuntatoiminta (HUMAKO). Alla olevassa kuviossa 13 olen pelkistänyt tulokset.



Kuvio 13. Opiskelijakokemukseen vaikuttaneet organisaatiolähtöiset tekijät

Opiskelijat käsittelivät opiskelijakokemukseen vaikuttavia tekijöitä keskeisten tutkintoon johtavan koulutuksen opiskeluvaiheiden; opintoihin hakeutuminen, opintojen aloitus, opintojaksojen suorittamisen, harjoitteluiden ja opintoja tukevien palveluiden näkökulmista. Lisäksi he arvioivat miksi he suosittelisivat Humakin MOVE koulutusta muille. Opiskeluvaiheet olivat ennalta määritelty MIRO- työskentelypohjaan.

Opiskelijoiden kokemukset sekä ideat vaiheiden parantamiseksi, mitä olisi hyvä ottaa huomioon tutkintoon johtavassa verkko- ja monimuotokoulutuksessa painottuivat opiskelijan yksilöllisen opiskelijapolun lähtökohtiin ja toteutukseen. Yhteiskehittämisen työpajassa (kuviossa 14) tuli näkyväksi opiskelijoiden konkreettisia parannusehdotuksia opiskelijakokemuksen kohentamiseksi ja koulutukseen liittyviä positiivisia tekijöitä, jotka kannattaa huomioida koulutuspolkua- tai kokemusta muotoiltaessa.

Opiskelijat painottivat, miten erilaista on hakeutuminen koulutukseen, kun väyliä on niin paljon. Yhteistä oli toive koulutuksen mahdollistavasta muutoksesta, jännityksestä tulisiko hyväksytyksi koulutukseen ja koulutuksen aloitukseen liittyvä epävarmuus ja epätietoisuus. Työpajassa toivottiin, että etukäteisinformaatio ja viestintä olisi selkeää ja antaisi

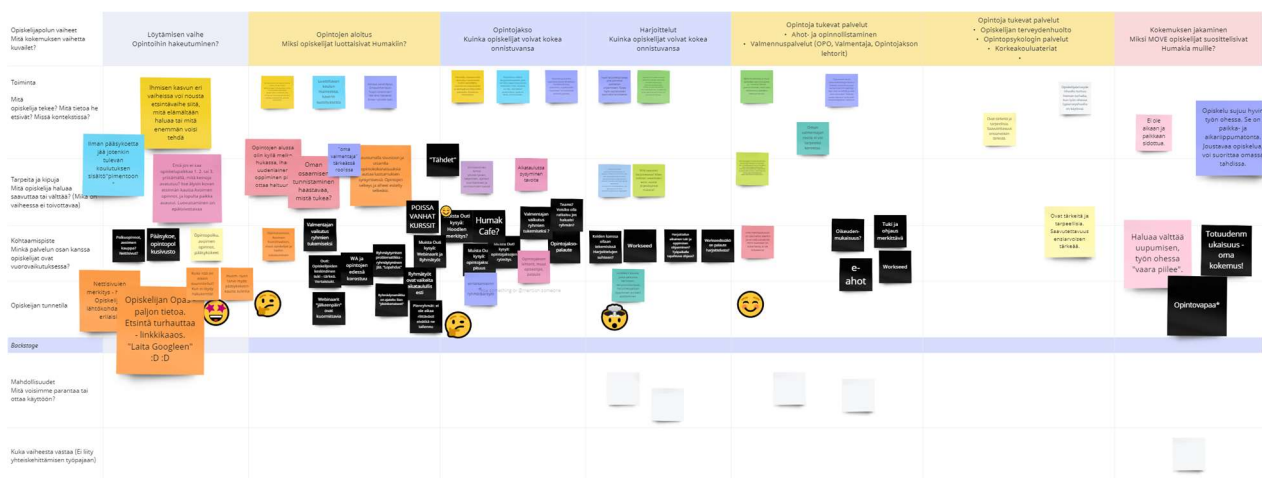
realistisen kuvan siitä, millaista opiskelu on. Vaikkakin jokainen työpajassa oli hakeutunut, päässyt valintamenettelyyn tai avoimen polun kautta nimenomaan verkkotutkinto-opiskelijaksi, olivat he yllättyneitä, miten itsenäistä ja välillä yksinäistäkin opiskelu käytännössä oli.

Opintojen alkuvaihetta kuvaa hämmennys, mitä täällä opiskellaan, miten opiskellaan ja miten juuri minun tavoitteitani ja toiveitani tukevat opintojaksot löytyvät. Oman vuosikurssin valmentajalehtorilla oli iso merkitys ohjaajana ja kannustajana. Pidettiin hyvänä, että valmentajaopiskelija suhde on tiivis alusta alkaen ja odotettiin perehdytystä käytänteisiin, opintoihin sekä oman osaamisen tunnistamiseen. Aloitusvaiheessa myös muilta opiskelijoilta saatava tuki oli merkittävä verrattuna opintojen etenemiseen sekä opintojen aloitusorientaatioviikolla, jossa oli mahdollisuus tutustua muihin opiskelijoihin ja henkilökuntaan.

Opintojen edetessä opintojaksot ja opintoihin liittyvät harjoittelut olivat opiskelijoille ajankohtaisia, mikä näkyi vilkkaana keskusteluna ja kommentointina työpajassa. Aikataulutus oli keskeisessä roolissa ja opiskelijat odottivat itseltään kehittyneitä taitoja rytmittää ja hallita opintojen etenemistä. Opintojen viivästyminen tai ”roikkumaan” jääminen oli ensisijaisesti pyrittävä estämään. Tärkeänä koettiin tiedottaminen etukäteen, miten opintojaksolla opiskellaan, mitä ovat opiskeltavat sisällöt ja milloin tehtäväpalautukset tuli olla valmiina. Muiden opiskelijoiden sekä omaa itsearviointia pidettiin oppimisessa kannustavana, mutta konkreettisella ja suoritusta korjaavalla, kirjallisesti annetulla lehtori palautella opintojen suorittamisesta ja etenemisestä oli kaikkein merkittävin arvo opiskelijoille.

Harjoittelujaksojen odotettiin vastaavan omiin mielenkiinnon kohteisiin ja antavan käytännön kokemusta ja näköaloja alan työtehtäviin. Harjoittelupaikan työyhteisön ohjaajalta odotettiin aktiivista panosta ja ammattikorkeakoululta monipuolista verkostoa, joissa olisi innostavia vaihtoehtoja omien harjoitteluiden toteuttamiseksi. Opiskelijat näkivät harjoittelupaikan löytämiseksi oman aktiivisuuden olevan keskeisessä asemassa. Harjoittelupaikkarekisteriä toivottiin ja myös muiden vuosikurssilaisten kokemuksia ja suosituksia seurattiin ”hyvistä paikoista”. Työpajaan osallistuneet olivat pääosin

työelämässä, mutta he halusivat ja odottivat uusia haasteita ja mahdollisuuksia kehittyä niin Suomessa, kuin kansainvälisissäkin harjoittelupaikoissa.

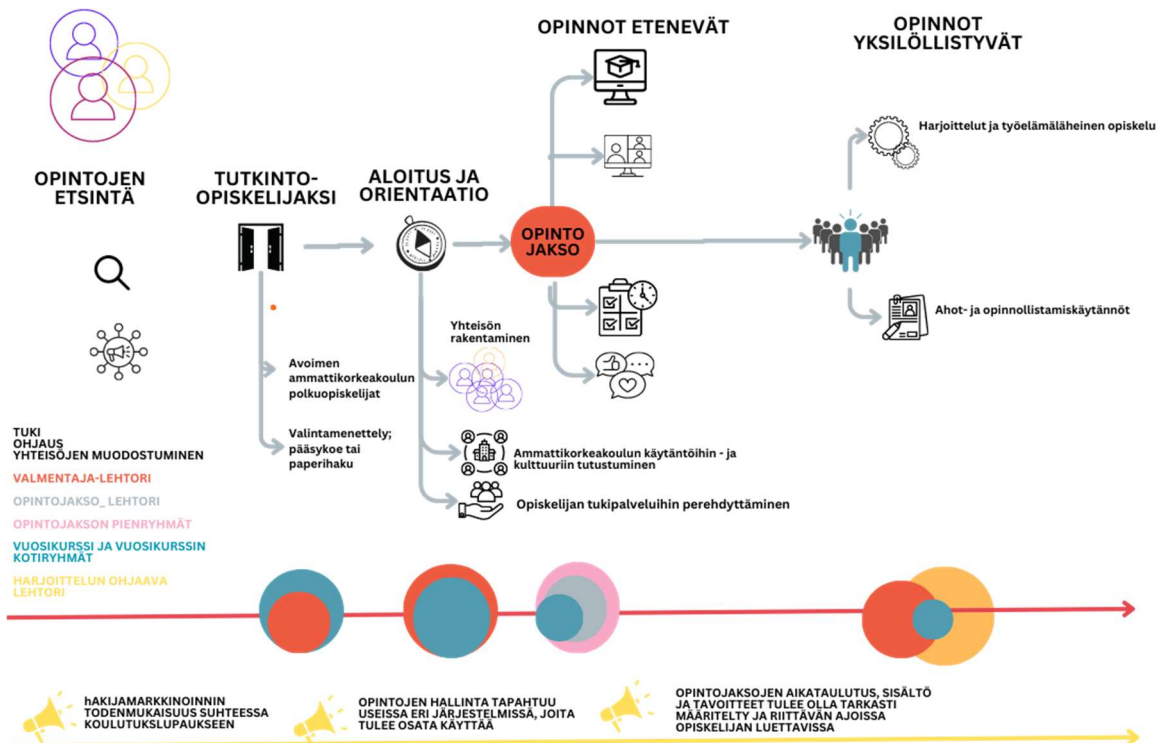


Kuvio 14. Yhteiskehittämisen työpajan Miro-taulu

Palvelumuotoiluun tutustuminen työpajassa koettiin kiinnostavaksi tavaksi osallistua kehittämiseen sekä saada myös itselle omiin opintoihin, esimerkiksi opinnäytetyön tekemiseksi, uusia ideoita. Opiskelijoista useimmille työpaja oli ensimmäinen kosketus palvelumuotoiluun työpajamenetelmään, oli työskentelyn eteneminen työpajassa vielä hahmottomaton. Tärkeää oli alustus ja toisilleen tuntemattomien opiskelijoiden tutustuttaminen lämmittelytehtävän avulla. Työpajoissa käytetty menetelmä koettiin soveltuvaksi koulutuskokemusten ideointiin. Työpajassa oli mahdollista kuvailla ja ideoida omia kokemuksiaan, tarkastella muiden näkökulmia ja lopuksi aineistot vielä käytiin keskustellen läpi. Tutkielman tekijän näkökulmasta yhteisideointi teki näkyväksi mahdollisuuksia ja haasteita, mitä opiskelijat koulutuksen eri vaiheissa olivat kokeneet.

5. Opiskelijapolun visualisointi: Kehitä ja tuota.

Tutkielmani viimeisimpiä vaiheita oli kehittää ja tuottaa visualisoitu opiskelijapolku, joka tukeutui tulkintaani opiskelijoiden kanssa tekemistäni haastatteluista sekä yhteiskehittämisen työpajatoiminnan tuloksista. Visualisoitu opiskelijapolku kuviossa 15, esiin nosti tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa opiskelijan kokemukseen koulutuksen aikana niin positiivisesti, kuin kehittämisen tarpeenkin valossa. Opiskelijapolku kuvaa vaiheita, jotka tämän tutkielmaan osallistuneiden opiskelijoiden opiskelijakokemukseen ovat vaikuttaneet. Se ei siten kuvaa vaiheistettuna valmistumiseen asti yltävää opiskelijapolkua, mikä ei olisi ollut mahdollista, koska sitä ei vielä oltu koettu. Opiskelijapolku tuo esille mitä mihinkin opiskelijapolun vaiheeseen; hakeutuessa koulutukseen, tutkintokoulutukseen pääseminen, opintojen orientaatio, opintojen aikana ja opintojen edetessä, ovat aineiston perusteella ollut opiskelijoiden kokemuksissa merkittäviä. Avaan jokaisen vaiheen kuvan jälkeen sekä kerron leipätekstistä erottuvissa tekstikehyksissä kehittämissuhteista, mitkä aineiston, tutkielman oppimisprosessissa ja opiskelijapolkua visualisoidessa ovat tulleet esille.



Kuvio 15. Visualisoitu opiskelijapolku

5.1 Vaiheet; Koulutukseen hakeutuminen ja tutkinto-opiskelijaksi

Opiskelijapolku lähtee liikkeelle aikomuksesta tulla opiskelijaksi. Koulutuksesta kertova viestintä tulee sisältää tosiasiallista tietoa siitä, millaisesta opiskelusta on kysymys. Eli verkkotutkinnon markkinoinnissa nettisivuilla, sosiaalisessa mediassa ja hakukanava opintopolku.fi tulisi kertoa opiskelumuodosta, opiskelutavoista tutkintoon johtavassa koulutuksessa sekä mihin tutkinnon suorittaneet sijoittuvat työskentelemään ja millaisen pätevyyden he saavat. Jetsu ja Manninen (2022) ovat todenneet, että nykyisin korkeakoulun hakijamarkkinointi antaa liian yksilökeskeisen ja koulutuksen välinearvoa korostavan kuvan. Heidän mukaansa sivistys ja oppiminen ovat jäämässä yksilöä korostavan viestinnän katveseen, kun ennen kaikkea pitäisi korostaa myös koulutuksen yhteisöllisyyttä ja yhteiskunnallisia vaikutuksia hakijaviestinnässä.

Entä jos...hakijamarkkinointi kuvailee tarkasti millaista sitoutumista ja laskennallista työmäärää vaatii tosiasiallisesti opiskelijalta opiskella verkkotutkintoa työn ohessa, mutta myös millaisia mahdollisuuksia koulutus voi tarjota?

Tutkintoon tähtäävien opiskelijoiden hakeutuminen ammattikorkeakoulutukseen on opiskelijoiden lähtökohdilta yksilöllinen. Pääsääntöisesti opiskelijat hakevat yhteisvalinnan kautta, todistushaulla tai pääsykoe- menettelyn kautta. Yhä useampi hakeutuu aiemmin avoimessa ammattikorkeakoulussa suorittamallaan opintopisteillä, eli polku- tai väyläopiskelijoiden yhteishaun tai joustavan haun järjestelmissä. Opiskelijoiden erilainen lähtötilanne koulutukseen tulee huomioida orientaatioviikon suunnittelussa sekä eri tukipalveluiden mahdollisena tarpeena. Nyt tukipalveluiden ja opiskelijakunnan merkitys opiskelijakokemukseen näyttäytyi merkitykseltään vähäisenä. Kuten kuvasta voi nähdä, korostuvat valmentaja-lehtorin, opinto-ohjaajan ja etenkin opintojen alkuvaiheessa muiden vuosikurssilaisten merkitys. Onkin hyvä nostaa esille, ovatko tukipalvelut saavutettavia ja opiskelijoiden tiedossa, kuten opintotoimisto ja opiskelijan it- palvelut, vai siirtyvätkö tehtävät lehtoreiden ja opiskelukavereiden kanssa hoidettaviksi.

Entä jos...tukipalveluiden saavutettavuutta kehitetään yhdessä opiskelijoiden kanssa, opiskelijan "silmälaseja" korostaen?

Entä jos...Opiskelijalähtöisen verkkosivuinformaation kehittämisen lisäksi myös perehdytyksellä saatavilla oleviin tukipalveluihin vahvistetaan?

Aloitus- ja orientaatioviikkoa tulee suunnitella huolellisesti, jotta se huomioisi mahdollisimman monipuolisesti eri lähtökohdista aloittaneita opiskelijoita. Verkko-opiskelijat opiskelevat pääsääntöisesti verkossa, joten hyvä on järjestää mahdollisuuksia tutustua toisiin opiskelijoihin sekä korkeakoulun henkilökuntaan ja verkossa tuotettaviin opiskelijan tukipalveluihin. Opinnot etenevät opintojaksoina, joissa keskeiset elementit ovat: digitaalinen oppimisalusta opintojakson ohjeiden, tavoitteiden sekä oppimista tukevien aineistojen, yksilö- ja ryhmätehtäväpalautusten sekä keskustelutehtävien säilyttämiseen, webinaarit oppimisen tueksi, yksilö- ja ryhmätehtävien suorittaminen opintojakso kohtaisesti, vertais- itse ja lehtori arvioinnit sekä palaute.

Opintojaksoja suunnitellessa tulisi pystyä huomioimaan opiskelijan kokonaistyömäärä ja se, ettei useampia opintojaksoja olisi yhtä aikaa suoritettavissa päällekkäin. Tämä aiheuttaa työmäärän kasautumisen sekä sen, että opiskelijalla ei ole mahdollisesti edellytyksiä suoriutua vaaditussa ajassa tehtävistä. Digitaaliseen oppimisalustan tulee perehdyttää, kuin myös opintojaksolla käytäviin tehtäviin ja opintojakson suoritusmuotoihin. Erityisesti ryhmätehtävät vaativat opiskelijoilta aikaa ja osaamista ryhmän käynnistämiseksi, aikatauluttamiseksi sekä ryhmän tavoitteellisen toiminnan edistämiseksi. Palaute ja arviointimuotoja tulee olla opintojaksolla vaihtelevasti ja aikaa laadulliselle opettajapalautteelle tulee varata, jotta opiskelijat eivät joudu odottamaan suhteettoman pitkään arviointeja. Itse- ja ryhmäarvioinnit eivät voi korvata opintojakson kokonaisarviointia.

Entä jos...opintojaksot muodostuisivat ajallisesti ja sisällöllisesti laajemmista opintokokonaisuuksista, jotka hyödyntäisivät opiskelun tukena pidempiaikaisia pienryhmiä? Järjestämistapa poikkeaisi hektisestä moduuliajattelusta, mutta voisi ehkäistä usein vaihtuvien pienryhmien perustamisen ja ryhmätyöskentelyn

5.2 Vaiheet; Opintojen aloituksesta opintojen yksilöllistymiseen

Opiskelijan opintojen edetessä opinnot yksilöllistyvät aikaisemman hankitun osaamisen (ahotointi) ja oman työn opinnollistamisen myötä. Lisäksi työelämäläheiset kansalliset ja/tai kansainväliset tutkintoon sisältyvät harjoittelu jaksot alkavat. Harjoittelun ohjaukseen ja opintojen henkilökohtaistamiseen tulee varata ohjausaikaa riittävästi.

Opiskelijoiden voi olla vaikea löytää juuri itseään kiinnostavaa harjoittelupaikkaa, jolloin harjoittelun ohjaaja toimii välittäjänä ammatillisten verkostojen esittelijänä. Myös opinnollistaminen ja ahotoinnin ohjaukseen tulee varata aikaa. Opiskelijan voi olla vaikea "sanoittaa" osaamistaan opintojakson osaamistavoitteiden mukaisesti ja aina opiskelijan aiempi osaaminen ei kata koko ahotoitavaa opintojakson osaamissisältöä, joten täydentävien tehtävien laatimiseen tulee myös varata aikaa. Mikäli oppimista tukevia järjestelmiä on useampia, voi se vaikeuttaa opiskelijan liikkumista opintojaksojen toimintaympäristöissä

6. Pohdinta opiskelijapolun palvelumuotoilusta ja mitä voisi tutkia jatkossa

Mitä olinkaan tekemässä? Paluu tutkielman alkusivuille on tässä kohden aiheellista; Tarkoitukseni oli saada parempaa ymmärrystä siitä, millaisia toiveita, odotuksia ja tarpeita ammattikorkeakoulutukselle asettavat monimuoto- ja verkkotutkintoa suorittavat opiskelijamme, jotka ovat tutkintoon tähtäävässä koulutuksessa. Tutkielmani tulosten perusteella voin tuoda koulutuksen kehittämiseksi panostukseni.

Tutkielmani rakentuu vastatakseen tutkimustehtävään;

Miten opiskelijakokemus muotoutuu tutkintoon johtavassa monimuoto- ja verkkokoulutuksessa?

Miten opiskelijapolkua voisi kehittää palvelumuotoilun avulla?

Toimintatutkimukselle ominaista on tutkimusasetelman ja joskus jopa tutkimustehtävän muutos prosessin edetessä, niin myös tässä tutkielmassani kävi. Mitä pidemmälle prosessi eteni, sitä yksityiskohtaisemmaksi se hioutui. Viimeiseen asti jouduin palamaan vastaanko tutkimustehtäväni; miten opiskelijakokemusta voi muotoilla **vai** miten opiskelijapolkua voi kehittää palvelumuotoilun keinoin. Opin ja oivalsin viimeistään käsitellessäni aineistoja ja analysoidessani niitä, ettei tässä ole pelkästään opiskelijapolun palvelumuotoilun tutkielma kysymyksessä, vaan aloin olemaan yhä syvemmillä opiskelijan kokemusmaailman tutkimisessa ja yritin löytää teoriaa, joka tukisi aineistosta nostamiani näkemyksiä. Olin kirjaimellisesti toimintatutkimuksen ”harhapoluilla”, joista Jyrkämä ja Heikkinen (2009) kirjoittavat. Toisaalta, juuri toimintatutkimuksen strategia antaa myös mahdollisuuksia siihen, että kun uutta ymmärrystä ja oppimista syntyy, myös tutkielman suunnitelma ja siten suunta tarkentuu. Niin tapahtuu myös tässä tutkielmassa, joka lähti olettamuksesta, ettei ratkaisuja voi olla, ennen kuin tiedetään mitä ratkaistaan – esimerkiksi juurikin palvelumuotoilun metodein.

Peilattessani Suoheimon (2022) näkökulmaa, palvelumuotoilijoiden haasteista työskennellä vaikeiden ongelmien kanssa, olen kuitenkin tyytyväinen, että käsittelin opiskelijakokemusta sen muotoutumista jonkin verran kompleksisemmalla tasolla, kuin mitä olisin ilman toimintatutkimuksen strategiaa tehnyt. En kuitenkaan halua väittää

tutkielmani osan muotoilla pirullisia ongelmia, kyllä kysymyksessä oli ”perinteinen” toimintatutkimuksen strategialle toteutettu tutkielma, jossa sovelsin palvelumuotoilun metodeja.

Design Council (2019) tuplatimantti- mallin hyödyntäminen tutkielman lähtökohtana opiskelijakokemukseen nojautuvassa palvelumuotoilussa oli sekä hyvä ratkaisu, että haasteita tuottava. Toimivuutensa se osoitti tutkimusprosessin vaiheistuksena ja auttoi valitsemaan työkaluja opiskelijälähtöisen koulutuksen kehittämiseksi. Huomasin, että se iteratiivisuus, mitä malli painottaa ja mihin Stickdorm ym. (2018) viittaavat on sekä mahdollisuus, että haaste. Suunnittelusilmukoita ja nopeita kehitysaiheita tuli prosessin aikana, mutta ymmärrykseen ja sitä kautta oppimiseen tähtäävässä tutkielmassa ratkaisu- ja tuotokeskeinen malli aiheutti paineita kehystää ”oikea ongelma” ja tuottaa konkreettinen lopputulos.

Tutkielmassani olisi ollut eduksi soveltaa kuusivaiheista d-School mallia, joka painottuu enemmän tutkimuksellisiin lähtökohtiin ja mielestäni tärkeän näkökulman ”Define Point of View”- vaiheessa, joka kehystää muotoiluprosessin viitekehyksen prosessin aiemmissa vaiheissa hankittuun tutkimustietoon perustuen. Tutkielman tekijänä tiedostan olevani muotoilun tutkimuksen harjoittelija ja siitä näkökulmasta oli hyvä lähteä soveltamaan paljon hyödynnettyä mallia ja hyväksyttävä oma kehitysvaihe ja vielä harjaantumassa olevat kyvyt muotoilulähtöiseen kehittämiseen.

Valitut palvelumuotoilun metodit; kirjallisuuteen ja aiempaan tutkimukseen tutustuminen, haastattelut, yhteiskehittämisen työpaja, sisällönanalyysi ja opiskelijapolun visualisointi ovat perinteisiä ja tutkimuspainotteisia kehittämisen tapoja. Vaikkakin aineisto oli pieni, pystyi se kuvaamaan viitteitä, mitä palvelumuotoilun prosessissa tulee pitää keskiössä tutkielmani kontekstissa. Haastatteluaineiston analysointi oli työläs, koska haastattelurunko oli turhan väljä ja kohdistui jälkeenpäin ajateltuna opiskelijakokemuksen kartoittamiseen, eikä niinkään opiskelijapolun kehittämiseen. Tai tämän voi tietenkin tulkita myös positiivisena haasteena.

Muotoiluajattelun lähtökohtana, mihin olen kehystänyt myös palvelumuotoilun nojaavan, on ihminen, käyttäjä, asiakas, tutkielmani kontekstissa opiskelija ja hänen tarpeet, motiivit ja toiminta spesifissä ympäristössä. (mm. Stickdorn ym. 2018, 97.) Haastatteluiden käyttö oli yksi tutkimuksellinen metodi saada lisätietoa ilmiöstä (opiskelijakokemus tutkintoon johtavassa yhteisöpedagogi (AMK) koulutuksessa) suoraan opiskelijoilta itseltään. Haastatteluaineiston sisällönanalyysi teemoitteluineen lisäsi laajentamaan näkemystä, millaisia yhteyksiä ja synteesejä ja teemoja aineistosta sain nostettua. Huomaan pohtivani, olisinko päässyt samaan tulokseen analysoimalla systemaattisesti opiskelijoilta kerättäviä MOVE- opiskelijoiden alku-, väli- ja loppupalautteita, - en olisi. Haastattelutilanteissa saattoi palata, selventää ja löytää puheesta aiheita, joista halusi kuulla lisää. Sisällönanalyysissä ja teemoittelussa haasteeksi muodostui aiemmin mainittu liian väljästi suunnattu haastattelurunko, mutta uskon tulkintani aineistosta riittävässä määrin kertovan niistä lähtökohdista, jotka opiskelijapolun visualisoinnissa ja kehittämisessä tuki tutkielman tutkimustehtävää ja tarkoitusta.

Toimintatutkimus korostaa toimijoiden osallisuutta tutkimukseen sekä interventiota, jolla pyritään muuttamaan totuttuja toimintatapoja ja rutiineja (Jyrämä ja Heikkinen 1999, 36). Palvelumuotoilun menetelmien soveltaminen, etenkin yhteiskehittämisen työpajassa ja opiskelijapolun visualisoinnin näkökulmasta edesauttavat koulutuksen kehittämisessä opiskelijalähtöiseksi. Yhteiskehittämisen työpajassa tarkoituksena oli, että opiskelijat ovat kehittäjäkumppaneita ja antavat näin ollen arvokkaan aika- ja kokemusanostuksen kehittämistyölle. Hyysalo (2022, 169) pohtii väitöskirjassaan, viitaten Steen (2012), että yhteiskehittämisen tulisi olla reflektiivinen suunnittelutapa, joka huomioi kaikki osallistujat, ollen avoin tila tai paikka osallistujille vaikuttaa ilman suunnittelijoiden ennako-oletuksia ja yhteissuunnittelu pohjattaisiin lähtökohdiltaan moninaiisiin näkemyksiin, eli työpajaan osallistujat olisivat erilaisista lähtökohdista. Näin ollen yhdessä uudelleen määriteltäisiin ja tutkittaisiin ongelmia ja tuotettaisiin yhdessä ratkaisuja, välttämällä ns. ylhäältä alas suunnittelua, joka on kuin *”virheetön prosessi”*. Yhteiskehittämisen työpajojen hyödyntäminen ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseksi tulee jatkossa huomioida osallistujien diversiteetti ja työpajan avoimuus huomioiden. Pidän hyvänä palvelumuotoilun metodina yhteiskehittämisen työpajaa saada näkyväksi kehittämiskohteita, mutta se on hedelmällisempää tukemalla osallistumaan eri toimijoita

ammattikorkeakoulutuksesta, kuin muitakin opiskeluun liittyviä sidosryhmiä. Nyt työpajan anti oli opiskelijoiden tilannetta kuvaava, mutta jatkossa aikaa tulisi varata riittävästi, koska laajan osallistujajoukon sitouttaminen aikataulutettuun työpajaan oli lähtökohdistani haastavaa. Osallistujien diversiteetti olisi rikastuttanut työpajan antia tehden itse kehittämisprosessista vaikuttavamman.

Palvelumuotoiluprosessin soveltamisen vahvuus tässä toimintatutkielmassa oli esiin nostetut ja visualisoidut kuvat opiskelijälähtöisestä opiskelijapolusta ja kehittämis ehdotukset ”entä jos” kysymyksin. Opiskelijälähtöisyys on eksplisiittisesti palvelumuotoilun lähtökohta koulutuksen kehittämisen toimintaympäristössä. Käsite tulee mielestäni rinnastaa asiakas- käyttäjä – tai ihmislähtöisyyteen palveluiden kehittämisessä ja muotoilussa. Tutkielmani ei anna vastausta siihen, onko ammattikorkeakoulutus palvelua korkeakoulutuksesta käytävässä julkisessa keskustelussa ja millaista keskustelua käydään opiskelija asiakas asemasta korkeakoulutuksen yhteydessä.

Sen sijaan lähden näkemyksestä, että **tässä tutkielmassa** ja **lähestymistavassani** ammattikorkeakoulutus näyttäytyi palveluna, jota tarkasteltiin opiskelijoiden koulutukselle asetettujen odotusten ja lähtökohtien näkökulmasta sekä palvelukohtaamisten, jotka muodostuvat fyysisistä ja digitaalisista kohtaamispaikoista opiskelijan ja ammattikorkeakoulutuksen yhteisön välillä, mukaan lukien opiskelijayhteisöt. Itse kohtaamispaikat, esimerkiksi webinaari- tilanteet tai opintojaksoille ilmoittautuminen ei itsessään kerro sitä, millaisena nämä kohtaamiset koetaan, vaan opiskelijakokemus muotoutuu vuorovaikutuksesta, osallisuuden ja arvostuksen jaetusta kokemuksesta. (ks. Kimbell & Blomberg, 2017.)

Opiskelijakokemus muodostuu pitkällä aikavälillä tarkasteltaessa koko tutkintokoulutuksen aikaisia vaiheita opiskelijan näkökulmasta. Perinteisesti ajateltuna palvelumuotoilu on ketterien ja nopeiden kokeilujen kehittämissä. Toimintatutkimuksessa syklit voivat olla hyvinkin pitkän aikavälin kehittämistyötä. Ajattelen, että ammattikorkeakoulutusta voi ja tulee muotoilla sekä kehittää ketterästi palvelumuotoilua hyödyntäen, mutta silloin rajaus kannattaa tehdä palvelupolun tiettyihin vaiheisiin tai tietyn palvelusisällön kehittämiseksi. Esimerkiksi tukipalvelut ja niiden saatavuuden kehittäminen opiskelijälähtöisesti olisi ollut

tämän tutkielman perusteella hyvä rajaus, verrattuna osallistuneiden opiskelijoiden siihen astisen koulutuksen vaiheiden tarkasteluun.

Tutkielman teon loppuvaiheessa alkoi kirkastumaan useampikin jatkotutkimusidea ja ennen kaikkea, miten muotoilun metodeja ja muotoilun tutkimusmenetelmiä voisi hyödyntää jatkossa. Tämä tutkielma keskittyi liiaksi opiskelijapolun kokonaisuuteen, siinä missä jatkossa olisi mielenkiintoista muotoilla tiettyjä opiskelijapalvelun vaiheita. Erityisesti kiinnostusta herättivät juurikin ne opiskelijan tukipalvelut, jotka eivät tulleet aineistoissa esille. Ajattelen esimerkiksi e- opiskelijapalveluiden saatavuuden näkökulmasta muotoilusta olevan hyötyä opiskelijoille ja koko henkilökunnalle.

Toiseksi, ammattikorkeakoulutus muuttuu nyt kasvavalla vauhdilla, parlamentaarisen Digivisio 2030 tavoitteen mukaisesti yhä enemmän opiskelijalle mahdollisuuksia tarjoavaksi, yksilöllisemmäksi ja entisestään opiskelijan itseohjautuvuutta vaativaksi. Tässä tutkielmassa konteksti ja tutkielmaan osallistuneet edustivat pientä joukkoa. Mielenkiintoista olisi tutkia Digivisio 2030 korkeakoulutus uudistuksen muotoilua ja olla sen muotoilussa mukana. On vielä varsin epäselvää se, miten opiskelijan ohjaus ja tuki uudessa mallissa tullaan järjestämään ja juuri nyt olisi sidosryhmiä osallistavan yhteiskehittäminen ajankohtaista. Tähän ilmiöön liittyy myös tässä tutkielmassa esiin tulleet, tärkeäksi koetut opiskeluvaiheet, kuten harjoittelu- ja työelämäläheiset projektit – miten niiden sujuvuutta ja vaikuttavuutta voitaisiin muotoilun keinoin vahvistaa.

Palatakseni vielä Suomen pienimpään ammattikorkeakoulu Humakiin ja sen digitalisoituneeseen verkko-toimintaympäristöön, näen mahdollisuuksia muotoilun keinoin kehittää ja auttaa organisaatiota profiloitumaan opiskelijalähtöiseksi ammattikorkeakouluksi. Uskon opiskelijoiden palveluihin panostamisen ja sujuvoittamisen vaikuttavan merkittävästi opiskelijakokemukseen sekä opintojen läpäisyyn tavoiteajassa.

Lähteet

- Aaltio, I & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan.* (153–166). Helsinki: JTO.
- Aaltola, J. & Syrjäjä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) 1999. *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja.* (11-24). Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Airo, K. & Flemming, E. (2017). Digitaalisuus muuttaa koulutusta. Teoksessa K. Airo (toim.) *Mitä hyötyä on palvelumuotoilusta?* (41-49). Laurea Julkaisut. Laurea Publications. 89.
- Alanko-Turunen, M. & Alhonen, M. (2022). Korkeakoulupedagogista työtä tekemässä – oppimisen kaarien muotoilumallin äärellä. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Korkeakoulupedagogiikka - ajat, paikat ja tulkinnat.* (126-141). Haaga-Helion julkaisut 7/2022.
- Alasalmi, J., Busk, H., Holappa, V., Huovari, J. & Vaahtoniemi, S. (2022). *Osaajapula vai työvoimapula – Mistä avointen työpaikkojen määrän kasvu kertoo?* Akava Works. <https://akavaworks.fi/wp-content/uploads/sites/2/2022/05/Akava-Works-Osaajapula-vai-tyovoimapula-%E2%80%93Mista-avointen-tyopaikkojen-maaran-kasvu-kertoo-31052022.pdf>
- Aminoff, C., Hänninen, T., Kämäräinen, M. & Loiske, J. (2010). *Muotoilun muuttunut rooli. Luovan talouden strateginen hanke Työ- ja elinkeinoministeriöstä.* Helsinki: Provoke Design Oy.
- Anttila, P. 1998. *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta.* Verkkosivu. <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/#10.3%20Toimintatutkimuksen%20luotettavuus> Viitattu 22.5.2023
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84–92.
- Buchanan, R. (2015). Worlds in the making: design, management, and the reform of organizational culture. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 1(1), 5-21. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2015.09.003>
- Design Council. (2019). What is the framework for innovation? Design Council's evolved Double Diamond. Verkkosivu. <https://www.designcouncil.org.uk/news->

[opinion/what_framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond](#)
Viitattu 14.5.2023

- Eskola, J. & Suoranta, J. (200). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HERDSA Review of Higher Education*, 2 (2), 27-50.
- Haukijärvi, I. (2014). Opiskelijat muutosagentteina – opiskelijoiden kokemuksia osallistumisesta TAMKin pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa L. Marttila (toim.), *Tie uuteen opetussuunnitelmaan*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja B. Raportteja 70, 78–88.
- Haukijärvi, I. & Syrjämäki, E. (2017). Smart Campus Innovation Lab – opiskelukokemuksen opiskelijälähtöisen kehittämisen ytimessä. Verkkosivu. <https://sites.tuni.fi/tamk-julkaisut/muu-teema/smart-campus-innovation-lab-opiskelukokemuksen-opiskelijalahtois-kehittamisen-ytimessa/> Viitattu 14.5.2023
- Heikkinen, H.L.T (2007). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. (16-38). 2. tark. p. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H.L.T & Syrjälä, L. (2007). Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. (144-162). 2. tark. p. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. & Jyrämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. (25-62). Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Heikkinen, V. (2018, joulukuu, 17). *Koulutuspalvelujen hiomisen taito*. [blog post]. <https://blogi.oamk.fi/2018/12/17/koulutuspalvelujen-hiomisen-taito/>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Humak 2022a. Humak pähkinänkuoressa. Verkkosivu. <https://www.humak.fi/info/> Viitattu 17.5.2023
- Hyysalo, V. (2022). *Yhteissuunnittelu ja palvelumuotoilu julkisen sektorin kehityssuuntina: kaupunkilaiset tekijöinä, käyttäjinä ja kumppaneina keskustakirjasto Oodin suunnittelussa* (Väitöskirja, Lapin yliopisto). (Acta electronica Universitatis Lapponiensis). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-308-2>

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Toimintatutkimus. Sekä toimintaa, että tutkimusta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (267-281). Tallinna. Gaudeamus Oy.
- Kahu, E. R., Picton, C. & Nelson, K. (2020). Pathways to engagement: A longitudinal study. *Higher Education*, 79(4), 657–673. [doi:https://doi.org/10.1007/s10734-019-00429-w](https://doi.org/10.1007/s10734-019-00429-w)
- Kalima, R. (2011). Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakouluissa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002–2007. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Suomalaiset oikeusjulkaisut SOJ.
- Kalliola, S. (2019). Tutkimuksen lähestymistavat työelämän tutkimuskeskuksessa. Teoksessa T. Heiskanen, S. Syvärinen & T. Rissanen (toim.), *Mihin työelämä on menossa? Tutkimuksen näkökulmia*. (49-81). Tampere University Press, 2019, 5.
- Kasurinen, H. (toim.). (2019). Opiskelijoiden hyvinvointi ja tulevaisuususkon ammattikorkeakoulussa. Laurea-julkaisut 124/2019. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/262898/Laurea%20Julkaisut%20124.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kasurinen, H. (2022). Opiskelijoiden kuvauksia opintojen sujumiseen vaikuttavista tekijöistä. Teoksessa B. Aurela & H. Kasurinen (toim.), *Yksilölliset opintopolut ammattikorkeakoulussa*. (90-104). Laurea julkaisut 196. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/744859/Laurea%20Julkaisut%20186.pdf?sequence=5#page=44>
- Kettunen, I. (2021). *Onko muotoilu tutkimusta?* muotoilinfo.fi. Youtube-video. <https://youtu.be/Upxhk1ohnzY>
- Kimbell, L. (2011). Rethinking Design Thinking: Part I. *Design and Culture*, 3 (3), 285-306. DOI: [10.2752/175470811X13071166525216](https://doi.org/10.2752/175470811X13071166525216)
- Kimbell, L. & Blomberg, J. (2017). The object of service design. Teoksessa L. Kimbell & J. Blomberg (toim.), *Designing for service: Key issues and new directions*. (81-94). Bloomsbury.
- Koivisto, M. (2007). *Mitä on palvelumuotoilu? – Muotoilun hyödyntäminen palvelujen suunnittelussa. Taiteen maisterin lopputyö*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

- Koivisto, M., Säynäjänkangas, J. & Forsberg, S. (2019). *Palvelumuotoilun Bisneskirja*. Helsinki: Alma Talent.
- Komonen, K. (2001). *Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus*. Joensuun yliopisto, Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 47.
- Komonen, K. (2014). *Koulutusyhteiskunnan marginaalissa – Ammattikoulun keskeyttäneiden nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen polut*. Nuorisotutkimusseura.
- Korhonen, V. (2014). Korkeakouluopintoihin kiinnittyminen yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksena. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasuo (toim.), *Oppia ikä kaikki: kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa*. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja 2014, 40-55.
- Korhonen, V. & Toom, A. (2017). Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksien tunnistaminen sekä pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen korkeakoulun opetusyhteisössä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. (131-156). Tampereen yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0500-0>
- Krause, K-L. & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505. [doi:10.1080/02602930701698892](https://doi.org/10.1080/02602930701698892)
- Kuh, G. D. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know about Student. *Journal of College Student Development*, 50 (6), 683–706. [doi:10.1353/csd.0.0099](https://doi.org/10.1353/csd.0.0099)
- Kukkonen, H. (2017). Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet – yhteisesti tuotettu kehys opintoihin kiinnittymiselle. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. (111- 130). Tampere: Tampere University Press.
- Kukkonen, H. & Marttila, L. (2017). *Kuviteltua todellisuutta – ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 19.
- Kuurre, E. (2020). *Service Design Workshops in Design Practice*. (Väitöskirja, Lapin yliopisto). (Acta electronica Universitatis Lapponiensis). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-235-1>

- Lamminpää, S. (2021). *MUOTOILUAJATTELU JA KOMPLEKSISUUS. Teoreettis-käsitteellinen tutkimus muotoiluajattelun strategisista ja päätöksentekometodologisista mahdollisuuksista.* (Väitöskirja, Lapin yliopisto). (Acta electronica Universitatis Lapponiensis).
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology.* Taylor & Francis Group.
- Mattelmäki, T. & Visser, F. (2011). Lost in Co-X. Interpretations of co-design and co-creation. *Proceedings of IASDR2011, the 4th World Conference on Design Research*, Delft University, International Association of Societies of Design Research (IASDR).
- Miettinen, S. (2014). Nyt on muotoiluajattelun aika. Johdanto teoksessa S. Miettinen (toim.) *Muotoiluajattelu.* Helsinki: Teknologiainfo Teknova Oy.
- Miettinen, S. (2016). Palvelumuotoilu – yhteissuunnittelua, empatiaa ja osallistumista. Teoksessa S. Miettinen (toim.), *Palvelumuotoilu – uusia menetelmiä käyttäjätiedon hankintaan ja hyödyntämiseen.* 3. p. (21–41). Helsinki: Teknologiainfo Teknova Oy.
- Morgan, M. (2012). *Improving the Student Experience: A practical guide for universities and colleges.* Iso-Britannia: Routledge.
- Moritz, S. (2005). *Service Design. Practical Access to An Evolving Feld.* Master thesis. Köln: International School of Design.
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä - Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta.* (59-80). Tampere: Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8530-5>
- Määttä, J. (2019). Kohti uutta oppimisen aikakautta: Suunnitelmallista vuorovaikutusta ja ohjausta verkossa – kokemuksia ja havaintoja digioppimisesta. Teoksessa P. Timonen, H. Mäkelä & S. Lukkarinen (toim.), *Kampuksella digittää. Poimintoja verkko-oppimisen kehittämisestä.* (8-10). Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisu, 80. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Nyman, T. (2015). Pedagogisen ajattelun kehittämisen perusteita. Teoksessa J. Määttä, H. Sirkkilä, J. Hoffren, T. Lämsä & T. Nyman, *Opettaja valmentajana Humakissa - työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa perustamassa.* (25-34). Humanistinen ammattikorkeakoulu.

- Nyyti, ry. (2021). *Opas yhteisöllisyyden edistämiseen korkeakoulussa*. Verkkojulkaisu. https://drive.google.com/file/d/19K8Gh88I22vW9vj_1KTiCdVRYU3bPmoS/view
Viitattu 14.5.2023
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visiotyölle*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-522-8>
- Poutanen, K., Toom, A., Inkinen, M. & Korhonen, V. (2012). Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymiseen. Teoksessa M. Mäkinen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, J. Annala, V. Korhonen, P. Kalli & P. Svärd (toim.), *Osallistava korkeakoulutus*. (17-46). Tampere: Tampere University Press.
- Rantanen, S. (2014). *Tutkinto nopeammin? Opiskelijoiden käsityksiä opintoja hidastavista ja nopeuttavista tekijöistä*. Turku: Turun ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 83.
- Rauth, I., Carlgren, L. & Elmquist, M. (2014). Making It Happen: Legitimizing Design Thinking in Large Organizations. *Design Management Journal*, 9(1), 47-60.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2016). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury, *Handbook of action research: Participate inquiry and practice*. (1-2). London: SAGE.
- Salmon, G. (2005). Flying not flapping: a strategic framework for e-learning and pedagogical innovation in higher education institutions. *ALT-J*, 13(3), 201-218, DOI: 10.1080/09687760500376439
- Sanders, E. & Stappers, P. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *Co-design*, 4(1), 5-18.
- Sangiorgi, D. & Junginger, S. (2015). Emerging issues in service design. *Design Journal*, 18(2), 165-170.
- Sangiorgi, D. (2019). Building up a framework for service design research. *Proceedings of the 8th European Academy of Design Conference 1-3, April.2019*, (415-420). Aberdeen, Scotland.
- Saren, M. (2021). Rehtorin alkusanat. Teoksessa T. Rajander, M. Saari & P. Dahl (toim.), *Pedagoginen toimintamalli 2022 - cKAMK 2.0*. (1-2). Kajaanin ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 126/2021.

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/508415/KAMK_julkaisu_B_cKA_MK%202.0_FINAL.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Segelström, F. (2009). Communicating through Visualizations: Service Designers on Visualizing User Research. *First Nordic Conference on Service Design and Service Innovation*. Oslo November 2009. <https://servdes.org/pdf/2009/segelstrom.pdf>
- Sirkkilä, H. (2015). Valmennuspedagogiikan lähtökohdat. Teoksessa J. Määttä, H. Sirkkilä, J. Hoffren, T. Lämsä & T. Nyman, *Opettaja valmentajana Humakissa - työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa perustamassa*. (7-12). Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Stickdorn, M., Lawrence, A., Hormess, M. & Schneider, J. (2018). *This is service design doing: Applying service design thinking in the real world : a practitioners' handbook (First Edition)*. O'Reilly Media, Inc.
- Stickdorn, M. & Schneider, J. (2011). *This is Service Design Thinking*. O'Reilly Media, Inc.
- Suojanen, U. (2004). *Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä*. Verkkosivu. <https://metodix.fi/2014/05/19/suojanen-toimintatutkimus/> Viitattu 14.5.2023
- HPI. D-School. (n.d). Hasso-Plattner-Institut. *Shape the future with Design Thinking*. What is Design Thinking? Verkkosivusto. <https://hpi.de/en/school-of-design-thinking/design-thinking/what-is-design-thinking.html> Viitattu 14.5.2023
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. TENK
- Tikka, V. (2018). Designin uusi aalto? Designin lyhyt historia. Teoksessa N. Gävert (toim.), *Designin uusi aalto. Merkitystä ja menestystä tälle vuosisadalle* (8-10). Tallinna: Kustannusosakeyhtiö Siltala.
- Timonen, P. (2016). Digikampus ja oppiminen verkkoympäristössä. Teoksessa J. Määttä, T. Pohjanmäki & P. Timonen (toim.) *Kohti Digikampusta*. (31-45). Humanistinen ammattikorkeakoulu, julkaisu 22. Helsinki: Humanistinen Ammattikorkeakoulu.
- Toom, A. & Pyhältö, K. (2020). Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa. Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 1:2020.

Tschimmel, K. (2012). Design thinking as an effective toolkit for innovation. *Manchester: The International Society for Professional Innovation Management (ISPIM)*.

Tschimmel, K. & Santos, J. (2018). Design thinking applied to the redesign of business education. Manchester: The International Society for Professional Innovation Management (ISPIM).

Tuominen, T., Järvi, K., Lehtonen, M H., Valtanen, J. & Martinsuo, M. (2015). *Palvelujen tuotteistamisen käsikirja - Osallistavia menetelmiä palvelujen kehittämiseen*. Aalto-yliopiston julkaisusarja TIEDE + TEKNOLOGIA, 5/2015.

Tuulaniemi, J. (2011). *Palvelumuotoilu*. Talentum.

Valmennuspedagoginen strategia. (2019). Humanistinen ammattikorkeakoulu. <https://opiskelijanopas.humak.fi/wp-content/uploads/sites/5/2021/11/valmennuspedagoginen-strategia.pdf>

Vilka, H. (2015). *Tutki ja Kehitä* (4., päivitetty painos p.). Jyväskylä: PS- Kustannus.

Yhteisöpedagogi (amk) opetussuunnitelma 2018-2024. Verkkosivu. <https://opiskelijanopas.humak.fi/wp-content/uploads/sites/5/2021/10/Yhteisopedagogi-AMK-OPS-2018-24.pdf>
Viitattu 25. 7 2022

TP

Seloste henkilötietojen käsittelytoimista

Yleisen tietosuojasetuksen (EU) 2016/679 artiklat 13 ja 14

Kuopiossa 24.9.2022

Yleistä

Tämä on Lapin yliopiston, taiteiden tiedekunnan Pro gradu tutkielmaa varten tehty seloste tutkielman tekemiseen liittyvien henkilörekisteritietojen käsittelytoimista. Selosteen on tehnyt tutkielman tekijä.

1. Tutkielman tekijä ja rekisterinpitäjä

Tutkielman tekijä ja rekisterin pitäjä: Outi Väyrynen; ovayryne@ulapland.fi

Tutkielman ohjaaja: Piia Rytilahti

Tutkielmaan liittyvien, henkilötietoja* sisältävien rekisterien rekisterinpitäjänä toimii Outi Väyrynen (tekijä). Tutkielmassa käsiteltäviin henkilötietoihin on pääsy tutkielman ohjaajalla, siltä osin kuin se on tutkielman ohjaamisen kannalta välttämätöntä.

* Henkilötietoja ovat kaikki sellaiset dokumentit, jotka sisältävät yksilön tunnistamiseen johtavia suoria tai epäsuoria tunnistetta. Tällaisia ovat mm. erilaiset lomakkeet, joissa on henkilön nimi. Myös haastattelun ääni- tai videotallenne ja sen auki kirjoitettu versio (litteraatti) yksilöi henkilön eli on henkilötieto. Epäsuorilla tunnistella tarkoitetaan sitä, että yksilön voi tunnistaa vaikkapa iän, sukupuolen, asuinpaikan, haastattelusisällön yksityiskohtien tai edellä mainittujen tekijöiden yhdistelyn perusteella. Lisätietoja henkilörekisteristä ja siitä, millaisissa tapauksissa se syntyy, löytyy osoitteesta www.tietinsuoja.fi.

2. Tutkielman vastuuhenkilö

Tutkielman toteutuksesta vastaa tutkielman tekijä. Tutkielman ohjaaja ohjaa työtä ja tukee sen tekemistä omalta osaltaan siten, että työ täyttää Pro gradu tutkielmalle asetetut vaatimukset.

3. Yhteyshenkilö tutkielmaan liittyvää rekisteriä koskevissa asioissa

Outi Väyrynen

4. Tutkielmaan liittyvän rekisterin nimi, luonne ja tutkimusprosessin kesto

Rekisterin nimi on: Yhteisöllisyyden tarkastelua muotoilun keinoin.

Kysymyksessä on: Kertatutkimus Seurantatutkimus

Tutkielman kestoaika, jolloin prosessin yhteydessä syntyneitä henkilötietoja käsitellään

1.9.2022

31.3.2023

5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus

Henkilötietoja käsitellään muotoilun pro gradu tutkielmassa, jonka nimi on **Yhteisöllisyyden tarkastelua muotoilun keinoin**. Kerättävien henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on Lapin yliopistossa tehtävä palvelumuotoilun pro gradu tutkielma. Tutkielman ohjaajalla voi olla pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten. Tällöin rekisterinpitäjänä on Lapin yliopisto ja käsittelyperusteena yleisen edun mukainen opetustehtävä.

6. Henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste

Tutkielmaan osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyn peruste on EU:n yleisen tietosuojasetuksen artikla 6 tai artikla 9.

Käsittelyperuste on: Suostumus.

Suostumus tullaan pyytämään kirjallisena, tutkielmaan osallistuvan informoinnin yhteydessä.

Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle.

Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritettun käsittelyn lainmukaisuuteen.

7. Mitä henkilötietoja tutkimusaineisto sisältää

Tutkielmaan osallistuvasta henkilöstä kerätään ja tallennetaan nimi ja sähköpostiosoite.

8. Mistä lähteistä henkilötietoa kerätään

Tutkimukseen suostumuslomakkeen, osallistujan itse ilmoitetun nimen ja sähköpostin lisäksi kerätään osallistujan itse tuottamansa tutkimusaineisto, jota syntyy työpajassa ja / tai itsenäisessä tehtävässä sekä mahdollisissa haastatteluissa. Nämä tietotyypit voivat olla tekstiä, ääntä, valokuvia, videoita, piirroksia ja kertomuksia osallistujan elämästä.

Tiedot kerätään tutkittavilta itseltään.

9. Tietojen siirto tai luovuttaminen

Tämän tutkielman sisältämiä henkilötietoja ei siirretä tai luovuteta tutkielman tekemisen ulkopuolelle.

10. Automaatioitu päätöksenteko

Automaattisia päätöksiä tai profilointia ei tehdä.

11. Henkilötietojen suojauksen periaatteet

Tutkielman tekijä käsittelee henkilötietoa yksityisyyden suojaa kunnioittaen. Manuaalinen aineisto säilytetään tilassa, jossa ne ovat ainoastaan tutkimuksen tekijöiden saatavilla. Digitaalinen aineisto suojataan käyttäjätunnuksella ja salasanalla. Aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot.

- Haastattelut tallennetaan yliopiston tietoturvalliseen ympäristöön, jossa niihin on pääsy ainoastaan tutkielman tekijällä ja tarvittaessa tutkielman ohjaajalla. Ohjaaja ei pääse itsenäisesti tallenteisiin, vaan se edellyttää tutkielman tekijän tietojen luovuttamista hänelle.
- Haastattelut litteroidaan ja litteraatit tallennetaan oppilaitoksen tietoturvalliseen ympäristöön, jossa niihin on pääsy ainoastaan tutkielman tekijällä ja tarvittaessa opinnäytetyön ohjaajalla.
- Henkilötietoja sisältävät muut aineistot (kuten työpajamateriaalit ja mitä aiemmin tässä raportissa on ilmoitettu) tallennetaan oppilaitoksen tietoturvalliseen ympäristöön, jossa niihin on pääsy ainoastaan tutkielman tekijällä ja tarvittaessa opinnäytetyön ohjaajalla.
- Tutkittavan suostumus -lomakkeet tallennetaan oppilaitoksen tietoturvalliseen ympäristöön, jossa niihin on pääsy tutkielman tekijällä ja ohjaajalla.

12. Henkilötietojen käsittely tutkielmapirosessin päättymisen jälkeen

Tutkielman valmistuttua kerätyt ja tallennetut henkilötiedot tuhotaan.

Siltä osin kuin ohjaajalla on pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten, ohjaajat ja tarkastajat käsittelevät henkilötietoja ainoastaan niin kauan kuin se on tarpeellista työn hyväksymistä varten.

- Tutkielmaan liittyvät aineistot hävitetään.
- Tutkielmaan liittyvät aineistot arkistoidaan pysyvästi tutkimusarkistoon.
- Suostumuslomakkeet arkistoidaan pysyvästi.
- Tutkimuslupa arkistoidaan pysyvästi.

13. Rekisteröidyn oikeudet

Tietosuojalainsäädännön mukaisesti osallistujalle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle.

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA - tutkittavan informointilomake

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Pyydän Sinua mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan
Ammattikorkeakoulutuksen opiskelijakokemusta muotoilun keinoin

Olen arvioinut Sinun soveltuvan tutkimukseen, ollessasi tutkintoon johtavassa toteutuksessa mukana. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja osuuttasi siinä. Perehdyttyäsi tähän tiedotteeseen voit esittää tarvittaessa kysymyksiä tutkimuksesta

Vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kieltyminen ei vaikuta kohteeluusi ammattikorkeakoulun opiskelijana.

Voit myös keskeyttää tutkimuksen koska tahansa syytä ilmoittamatta. Mikäli keskeytät tutkimuksen tai peruutat suostumuksen, sinusta keskeyttämiseen ja suostumuksen peruuttamiseen mennessä kerättyjä tietoja voin käyttää osana tutkimusaineistoa.

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kehittää Humanistisen ammattikorkeakoulutuksen monimuoto- ja verkko opiskelua opiskelija lähtöisesti.

Tutkimuksen toteuttajat

Outi Väyrynen, maisteriopiskelija.

Lapin Yliopisto, Taiteiden tiedekunta, Palvelumuotoilun monialainen maisteriohjelma.

Tutkimusmenetelmät ja toimenpiteet

Teemahaastattelu verkossa, kesto 45 minuuttia

Työpajatyöskentely verkossa, kesto 2 tuntia

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Ammattikorkeakoulutuksen opiskelijakokemuksen tarkastelu muotoilun keinoin (Tämä on vielä muuttuva työnimike)

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijalle tarkentavia kysymyksiä, joten olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn,

- että minulta kerätään tietoa tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen ja
- että minulta kerättyjä henkilötietoja kerätään, käytetään ja käsitellään tietosuojailmoituksessa kuvatun mukaisesti.

Lisäksi, antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana:

Suostun siihen, että minua voidaan videoida (haastattelussa ja työpajassa) tutkimustarkoitusta varten, mutta ne on tutkimustuloksissa ja julkaisuissa käsitelty niin, että minua ei voi niistä tunnistaa

Kyllä Ei

Olen ymmärtänyt saamani tiedot, olen harkinnut edellä mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen tai niihin osioihin, joihin olen merkinnyt "kyllä".

Kyllä Ei

Vahvistus:

Olen antanut suostumuksen suullisesti videohaastattelun alussa ja tutkija on dokumentoinut sen luotettavalla tavalla.

Yhteystiedot:

ouli.vayrynen@humak.fi

Paperista tai taltioidusta suostumusta säilytetään tietoturvallisesti, kuten muutakin henkilötietoa



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND