

Ulla Vihanta

OPINTOJEN SUUNNITTELUSTA
OPETUSJÄRJESTELYJEN
TOTEUTUKSEEN

Opinnäytetyö
Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma

Toukokuu 2014




MAMK

University of Applied Sciences

KUVAILULEHTI

 <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> <h1 style="margin: 0;">MAMK</h1> <p style="margin: 0;">University of Applied Sciences</p> </div>	<p>Opinnäytetyön päivämäärä</p> <p>14.5.2014</p>				
<p>Tekijä(t)</p> <p>Ulla Vihanta</p>	<p>Koulutusohjelma ja suuntautuminen</p> <p>Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelma</p>				
<p>Nimeke</p> <p>Opintojen suunnittelusta opetusjärjestelyjen toteutukseen</p>					
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyön tavoitteena on parantaa nykyistä opetusjärjestelyjen suunnitteluprosessia ja lukujärjestysten laadintaa sekä lukujärjestysten laatua. Opintojen ajoituksen suunnittelu ja lukujärjestysten laadinta ovat toisiinsa tiivistä liittyviä prosesseja.</p> <p>Teoreettinen viitekehys muodostui kahdesta osa-alueesta, joista ensimmäinen tarkastelee prosesseja ja niiden toimivuutta. Toinen teoriaosuus tarkastelee tämän päivän oppimisympäristöjen monimuotoisuutta, sen tuomia haasteita ja uudentyypisiä rooleja.</p> <p>Opinnäytetyölle toimintatutkimus oli luonteva valinta lähestymistavaksi, koska työn kaksi keskeisintä tavoitetta oli ongelmallisiin toimintatilanteisiin vaikuttaminen ja toiminnan kehittäminen. Tutkimusaineiston keräsin kahdella tutkimuksella. Ensimmäisen, määrällisen tutkimuksen, tein lomakekyselynä koko Mamkin opetushenkilöstölle. Tutkimuksella haluttiin selvittää opettajien näkemyksiä opetusjärjestelyistä. Tutkimuksissa tuli esille opettajien työn epätasainen kuormittuminen jaksojen kesken ja yhtenäisen suunnitteluohjelman puuttuminen. Toimintaa kehitettiin uudella ohjelmalla ja koko suunnitteluprosessin uudistamisella. Toimintatutkimuksen luonteenmukaisesti toimintaa kehitetään spiraalimaisesti saatujen tulosten perusteella. Toisen, laadullisen tutkimuksen, tein koulutuspäälliköille sähköpostikyselynä sen jälkeen, kun ensimmäinen kehittämissykli oli toteutunut.</p>					
<p>Asiasanat (avainsanat)</p> <p>Toimintatutkimus, prosessien kehittäminen, oppimisympäristö, lukujärjestyksen laadinta, opetusjärjestelyt</p>					
<p>Sivumäärä</p> <p>84+ 19 liitesivua</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Kieli</td> <td style="width: 33%;">URN</td> </tr> <tr> <td>suomi</td> <td></td> </tr> </table>	Kieli	URN	suomi	
Kieli	URN				
suomi					
<p>Huomautus (huomautukset liitteistä)</p>					
<p>Ohjaavan opettajan nimi</p> <p>Ulla Keto</p>	<p>Opinnäytetyön toimeksiantaja</p> <p>Mikkelin ammattikorkeakoulu, opetuspalvelut</p>				

DESCRIPTION

		Date of the master's thesis 14 May 2014
Author(s) Ulla Vihanta	Degree programme and option Entrepreneurship and Business Operations	
Name of the master's thesis Study design of educational systems implementation		
Abstract <p>The Aim of this study was to improve the current educational systems` design process and the quality and preparation of the schedules. Planning the beginning of studies and preparing schedules are closely interrelated processes.</p> <p>The theoretical framework consisted of two main areas, the first of which examined the processes and their effectiveness. The second part examines to diversity in today's learning environments its challenges, and new types of roles.</p> <p>The action research was a natural choice for the approach mode, as the main two aims of my thesis were the activities and operations, influencing and problematic situations. The research material was gathered in two surveys. The first quantitative research, I was a questionnaire completed by the entire teaching staff of MUAS. The aim was to investigate teachers ' views on teaching arrangements from the teachers and the students' perspective. The activities will be developed on the basis of the results obtained. Secondly I did qualitative research by interviewing the heads of degree programmes after the first cycle of the development had been achieved.</p> <p>The studies revealed that the work of the teachers include uneven stress periods and the lack of unified planning. The activities were developed in the new program and the planning processes were reformed.</p>		
Subject headings, (keywords) Action research, process development, learning, reading order preparation, teaching arrangements		
Pages 84 p. + app. 19	Language Finnish	URN
Remarks, notes on appendices		
Tutor Ulla Keto	Master's thesis assigned by Mikkeli University of Applied Sciences, Educational Services	

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS	2
2.1	Tavoitteet ja rajaus.....	2
2.2	Tutkimusongelma	3
2.3	Tutkimusmenetelmä	4
2.3.1	Toimintatutkimus.....	4
2.3.2	Kvantitatiivinen tutkimus.....	10
2.3.3	Kvalitatiivinen tutkimus.....	11
2.4	Opinnäytetyöprosessi.....	13
3	SUUNNITTELUPROSESSIN KEHITTÄMINEN	15
3.1	Prosessien tunnistaminen.....	15
3.1.1	Prosessityypit	16
3.1.2	Prosessikartta	17
3.2	Prosessien rajaaminen.....	18
3.3	Prosessien kuvaaminen.....	20
3.3.1	Prosessien kuvaamisen eteneminen	20
3.3.2	Kuvaustekniikat	21
3.3.3	Prosessinomistaja.....	24
3.4	Prosessien kehittäminen.....	25
3.4.1	Prosessin mittaaminen	26
3.4.2	Prosessimittarit.....	27
3.5	Prosessien arviointi.....	28
4	OPPIMISYMPÄRISTÖ – OPPIMISEN JA OPETTAMISEN TYYSSIJA	30
4.1	Oppimisympäristön määritelmä.....	30
4.2	Eriytyypiset oppimisympäristöt.....	31
4.3	Työelämä oppimisympäristönä.....	33
4.4	Oppimisympäristöjen kehittäminen ja niiden haasteet	35
5	TOIMEKSIANTAJAN ESITTELY.....	39
5.1	Mikkelin ammattikorkeakoulu Oy.....	39
5.2	Opetuspalvelut	40
5.3	Opetuksen suunnittelu -taulukko	41

6	OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ OPETUSJÄRJESTELYISTÄ.....	43
6.1	Kvantitatiivinen tutkimus, tiedonkeruumenetelmä ja analysointi	43
6.2	Opetusjärjestelyjen tulokset.....	44
6.2.1	Vastaajien taustatiedot	45
6.2.2	Opettajien opetusjärjestelyt.....	46
6.2.3	Opiskelijoiden työmäärä ja heidän opintojensa sijoittuminen jaksoille.....	48
6.2.4	Opettajien työmäärä ja opetuksen sijoittuminen jaksoille	49
6.2.5	Opettajien vaikutusmahdollisuudet opetuksen määrään.....	51
6.3	Keskeiset tulokset opetusjärjestelyistä	54
7	OPETUSJÄRJESTELYJEN TOIMIVUUS JA KEHITTÄMISTOIMET.....	55
7.1	Johtopäätökset opettajien näkemyksistä opetusjärjestelyihin.....	55
7.2	Kehittämistoimet.....	57
7.2.1	Kehittämistä edeltävät toimenpiteet.....	57
7.2.2	Uudistukset	59
7.2.3	SoleOPS	60
7.3	Uudistuksen tuomat muutokset.....	61
8	KOULUTUSPÄÄLLIKÖIDEN NÄKEMYKSET OPETUKSEN SUUNNITTELUSTA.....	62
8.1	Laadullinen tutkimuksen toteutus.....	63
8.2	Opetuksen suunnittelu	64
8.2.1	Suunnittelun aikataulu	64
8.2.2	Opettajien työkuorman huomioiminen opintoja suunniteltaessa.....	65
8.2.3	Suunnitteluprosessin kehittäminen	66
8.3	Keskeiset tulokset opintojen suunnitteluprosessista.....	67
8.4	Johtopäätökset suunnitteluprosessin kehittämiseksi.....	68
8.4.1	Opintojen valinnaisuus ja oheisprosessit	68
8.4.2	Opettajien työkuorma.....	69
8.4.3	Ohjelmiston hyödyntäminen.....	71
8.4.4	Opetusjärjestelyjen suunnittelun kuvaaminen	72
9	POHDINTA	73
9.1	Teorian ja tulosten yhteys.....	73
9.2	Tutkimuksen luottavuuden arviointi.....	75
10	LOPUKSI.....	77

LIITTEET

- 1 Määrällisen tutkimuksen saate
- 2 Määrällinen tutkimus
- 3 Laadullisen tutkimuksen saate
- 4 Laadullinen tutkimus
- 5 Kyselyn tulokset

1 JOHDANTO

Ammattikorkeakoulukenttä uudistuu merkittävästi lähivuosina. Uudistuksella haetaan ammattikorkeakouluja, jotka ovat kansainvälisesti arvostettuja, itsenäisiä, vastuullisia kouluttajia, alueellisen kilpailukyvyn rakentajia, työelämän uudistajia ja innovaatioiden kehittäjiä.

Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti vuonna 2011 rakenneuudistuksen vahvistamaan ammattikorkeakoulujen toimintaedellytyksiä. Toimintaedellytysten vahvistamiseksi ammattikorkeakoulujen autonomiaa lisätään koulutusvastuiden ja tutkintojen säätelyn osalta. Koulutus kootaan suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Ylempi amk-tutkinto säilytetään ammattikorkeakoulujen ensisijaisena jatkotutkintona.

AMK-uudistus toteutetaan kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa, vuoden 2014 alusta, ammattikorkeakoulujen rahoituksen myöntämisperusteet uudistuvat. Korkeakoulukohtainen rahoitus määräytyy jatkossa pelkästään tuloksellisuuden perusteella; pääasiassa suoritettujen tutkintojen ja 55 opintopistettä vuodessa suorittaneiden määrän ja muun muassa työllistymisen, opiskelijapalautteen, koulutuksen kansainvälisyyden ja tutkimus- ja kehittämistoiminnan perusteella. Opintojen etenemisen ja opiskeluympäristön merkitys korostuu entisestään: keskeyttämiset tulee saada mahdollisimman pieneksi, läpäisyastetta tulee saada nousemaan tutkintojen tuottamiseksi ja uusia oppimisympäristöjä tulee kehittää vetovoiman lisäämiseksi. Uudistuksen toisessa vaiheessa vuoden 2015 loppuun mennessä uudistetaan mm. korkeakoulujen opiskelijavallinat ja opintojen rakenteet. Lisäksi perusrahoituksen siirtämistä kokonaan valtion vastuulle on esitetty.

Myös ammattikorkeakoulujen toimiluvat uudistettiin. Uusissa toimiluvissa korostuu alueellisen koulutustarpeen lisäksi toiminnan laatu, vaikuttavuus, tehokkuus ja toiminnan taloudelliseen kestävyYTEEN liittyvät näkökulmat. Koulutusvastuisiin, eli mitä koulutusaloja ja tutkintoja ammattikorkeakoulu jatkossa saa antaa, on toimiluvissa määritelty. Koulutuksen tulee tuottaa laadukkaita osaajia nopeammin työelämän tarpeisiin. Rakenneuudistus ja siihen sisältyvä uusi rahoitusmalli perustuvat tuloksellisuuteen. Näin ollen opiskelujen sujuvuuden merkityksen tiedetään korostuvan tulevien AMK-uudistusten myötä. Uudistusta on mediassa näyttävästi luonnehdittu ammattikorkeakoulujen pudotuspeliksi.

2 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

Opinnäytetyön toteutus - luku käsittää kuvauksen opinnäytetyöni tavoitteista ja kehittämistehtävästä. Kuvaan käytetyt tutkimusmenetelmät ja aineistonhankinnan menetelmät.

2.1 Tavoitteet ja rajaus

Opinnäytetyöni tarkoituksena on parantaa nykyistä opetusjärjestelyjen suunnitteluprosessia ja lukujärjestyksen laadintaa sekä lukujärjestyksen laatua. Opetuksen ajoituksen tarkoituksenmukaisella suunnittelulla ja opintojen sujuvuudella on vastaisuudessa ammattikorkeakoulujen rahoituksessa merkittävä rooli. Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) vuonna 2014 voimaan tullessa rahoitusmallissa yhtenä keskeisenä rahoituskriteerinä on lukuvuonna vähintään 55 opintopistettä suorittaneiden osuus, jonka perusteella määräytyy 24 % ammattikorkeakoulun rahoituksesta. Myös valmistuneiden määrä vaikuttaa tulorahoitukseen aiempaa enemmän. Valmistuneiden määrän vaikutus tulorahoitukseen on 46 %.

Opintojen ajoituksen suunnittelu ja lukujärjestyksen laadinta ovat toisiinsa tiiviisti liittyviä prosesseja. Hyvin etenevä koulutusprosessi vähentää keskeyttämisistä, lisää valinnaisuutta ja mahdollistaa ammattikorkeakoulun sisällä eri tutkintojen tarjoamien opintojen ristiinopiskelun, jolloin voidaan lyhentää opiskeluaikoja. Lisäksi se mahdollistaa toiminnallisesti avoimemman opiskeluympäristön, jossa tilojen ja laitteiden yhteiskäyttö eri laitosten kesken mahdollistuu, opiskelijaryhmien opintoja saadaan sovittua entistä paremmin yhteen ja henkilöstöresurssien yhteiskäyttö helpottuu.

Mikkelin ammattikorkeakoulu (Mamk) on vuodesta toiseen sijoittunut hyvin opetus- ja kulttuuriministeriön vertailussa, ja vuonna 2013 Mamk valittiin parhaaksi ammattikorkeakouluksi Talouselämä-lehden tekemässä vertailussa. Tästä näkökulmasta kehittämissuunnitelman laatiminen oli haasteellista, koska Mamkin hyvän sijoittumisen taustalla olivat mm. Suomen paras opiskelijatytyväisyys, opintojen hyvä sujuminen ja sen mukanaan tuoma tutkintomäärätavoitteisiin pääseminen.

Opinnäytetyöni tavoitteena oli kehittää koulutuksen toteutuksen suunnitteluprosessia, yhtenäistää lukujärjestyksen laadinnassa huomioon otettavia periaatteita, parantaa lukujärjestysten laatua ja varmistaa tila- ja opettajaresurssien tehokas käyttö. Rajasin työni koskemaan nuorten tutkintoon johtavia koulutuksia.

2.2 Tutkimusongelma

Opetuksen toteutuksen suunnittelu on yksi keskeisimmistä koulutusprosessin -osista Mamkissa. Opinnäytetyöni tutkimuksen punaisena lankana oli selvittää opettajien näkemyksiä opetuksen toteutukseen liittyen ja koulutuspäälliköiden ajatuksia opintojen suunnitteluun liittyen. Työni päätutkimusongelma olikin alusta saakka selkeä; miten opetusjärjestelyjen suunnitteluprosessia tulisi parantaa, jotta oppimisen ja opettamisen edellytykset toteutuvat parhaalla mahdollisella tavalla? Alaongelmia olivat, miten opintojaksot jakaantuvat jaksojen kesken, miten opetushenkilöstön ja tilojen riittävyys vaikuttavat suunnitteluun, entä miten suunnittelun vuosikello toimii.

Oppimisen ja opettamisen edellytysten parantamiseksi haen opettajien näkemystä siitä, miten opiskelijoiden opiskelutyytyväisyyttä voidaan lisätä opintojen toteutusaikatauluja suunniteltaessa. Entä mitkä ovat opettajien mielestä niitä asioita, joita toteutuksen suunnittelussa tulisi huomioida, jotta opettajien työskentely olisi sujuvaa. Opintojen toteutusten suunnittelussa merkille pantavaa on, että Mamkissa osaamiskokonaisuudet ja niiden sisälle sijoittuvat opintojaksot voivat ajallisesti sijoittua maksimissaan yhdelle lukukaudelle. Lisäksi huomioitavia asioita ovat mm. opiskelijoille tarjottavien opintojaksojen määrä lukuvuodessa, jotta Kelan vaatima opintopistemäärä toteutuu tukikuukautta kohden ja että OKM:n keskeinen rahoituskriteeri, lukuvuonna vähintään 55 opintopistettä suorittaneiden opiskelijoiden osuus, täyttyy.

Koulutuksen toteutuksen suunnitteluprosessin parantamiseksi tein kyselytutkimuksen nuorten koulutuksen koulutuspäälliköille. Kyselyllä etsin heidän näkemyksiään siitä, miten prosessia tulisi kehittää, että opetuksen toteutuksen suunnittelun tarvitsemat tiedot ovat oikeita ja ne ovat käytettävissä oikea-aikaisesti. Lisäksi prosessin kehittämisen näkökulmasta kiinnostaa myös koulutuspäälliköiden näkemys siitä, vaikuttavatko käytettävissä olevat tila- ja opettajaresurssit opintojaksojen toteutukseen ja annettavaan lähiopetukseen.

2.3 Tutkimusmenetelmä

Olen valinnut opinnäytetyöni lähestymistavaksi toimintatutkimuksen. Aineistoa tutkimukseen kerättiin määrällisellä tutkimuksella ja laadullisella tutkimuksella kyselylomakkeen avulla. Opinnäytetyöni kaksi keskeistä tavoitetta ovat toimintatutkimukselle tyypilliset ongelmalliseen toimintatilanteeseen vaikuttaminen ja toiminnan kehittäminen.

2.3.1 Toimintatutkimus

Toimintatutkimuksen keskeisenä ajatuksena pidetään muutosta parempaan. Toimintatutkimuksen hyvänä tuloksena voidaan pitää reflektiivisesti etenevää prosessia, toiminnan ja tavoitteiden jatkuvaa, systemaattista pohdintaa ja kehittämistä. Toimintatutkimus eroaa tavallisesta tutkimusprosessista. Se voi olla arjen toiminnassa havaittu ongelma, jota ryhdytään kehittämään usein nopealla aikataululla. Tutkimus alkaa yksittäisen asian ihmettelystä ja toiminnan reflektioivasta ajattelusta, joka johtaa usein laajempiin ja yleisimpiin kysymyksiin. (Heikkinen ym. 2006, 78.) Toimintatutkimuksessa tuotetaan tietoa käytännön kehittämiseksi. Toimintatutkimuksessa kehitetään käytäntöjä entistä paremmiksi. Pienimuotoisimmillaan toimintatutkimus on oman työn kehittämistä. Työtehtävät edellyttävät kuitenkin lähes aina yhteistyötä muiden kanssa, ja siksi työn kehittäminen vaatii ihmisten välisen yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen edistämistä. Tutkija osallistuu tutkimaansa toimintaan tehden tutkimuskohteeseensa tarkoitukselliseen muutokseen tähtäävän väliintulon, intervention. (Heikkinen ym. 2006, 16–19.) Toimintatutkimus nähdään hyvänä keinona saada aikaan todellista muutosta työpaikoilla.

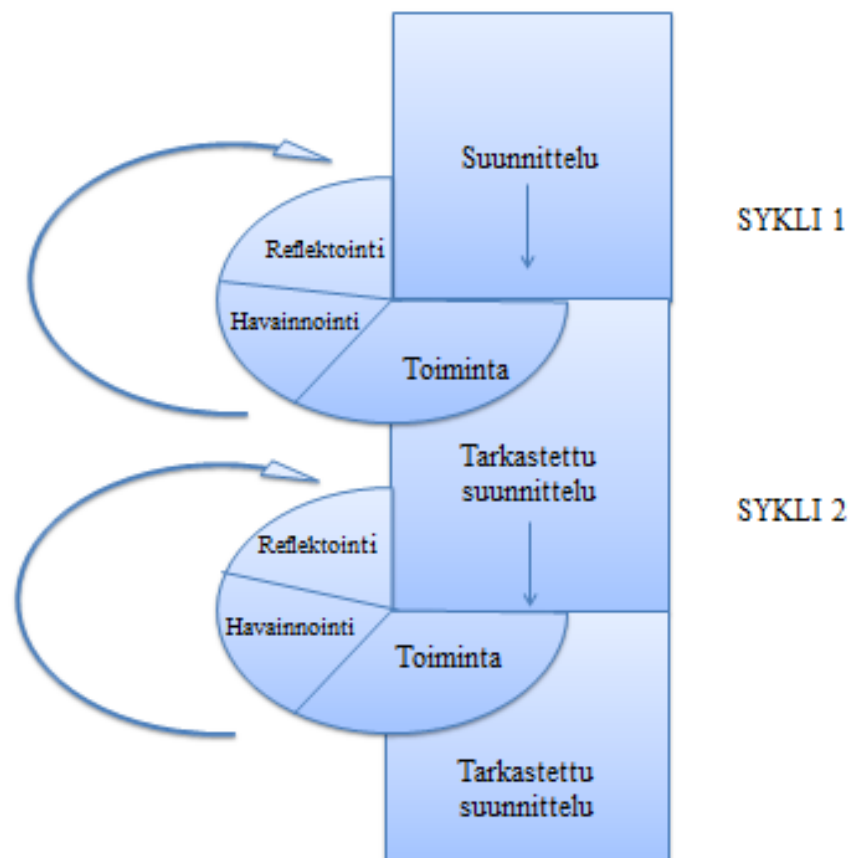
Toimintatutkimuksella kehitetään uusia taitoja tai lähestymistapaa johonkin tiettyyn asiaan ja sillä ratkaistaan toiminnassa havaittuja käytännön ongelmia. Nimensä mukaisesti sen tarkoituksena on toteuttaa sekä toiminta että tutkimus samanaikaisesti. Se sopii tilanteisiin, missä toiminnan avulla pyritään muuttaman epäkohtia ja samanaikaisesti lisäämään sekä ymmärrystä että tietoa muutosta kohtaan (Toimintatutkimus 2014.)

Toimintatutkimus liittyy oleellisesti käytännön työelämään ja siellä havaittuihin käytännön ongelmiin, niiden tiedostamiseen, tunnistamiseen ja poistamiseen. Toiminta-

tutkimuksessa pyritään saamaan muutos aikaiseksi. Muutos saadaan aikaan toiminnan kautta. Muutos edellyttää muutettavan ilmiön tuntemista ja siihen vaikuttavien tekijöiden selvittämistä. Toimintatutkimus on syklinen prosessi, jossa toimintatutkimuksen sykli pitää sisällään suunnittelun, toimeenpanon, havainnoinnin ja reflektoinnin. Yksinkertaisemmillaan syklin vaiheita ovat suunnittelu, toiminta ja seuranta. Oleellisia elementtejä toimintatutkimuksessa ovat toiminnan kehittäminen (muutos), yhteistoiminta ja tutkimus. (Kananen 2009, 9, 10–11.)

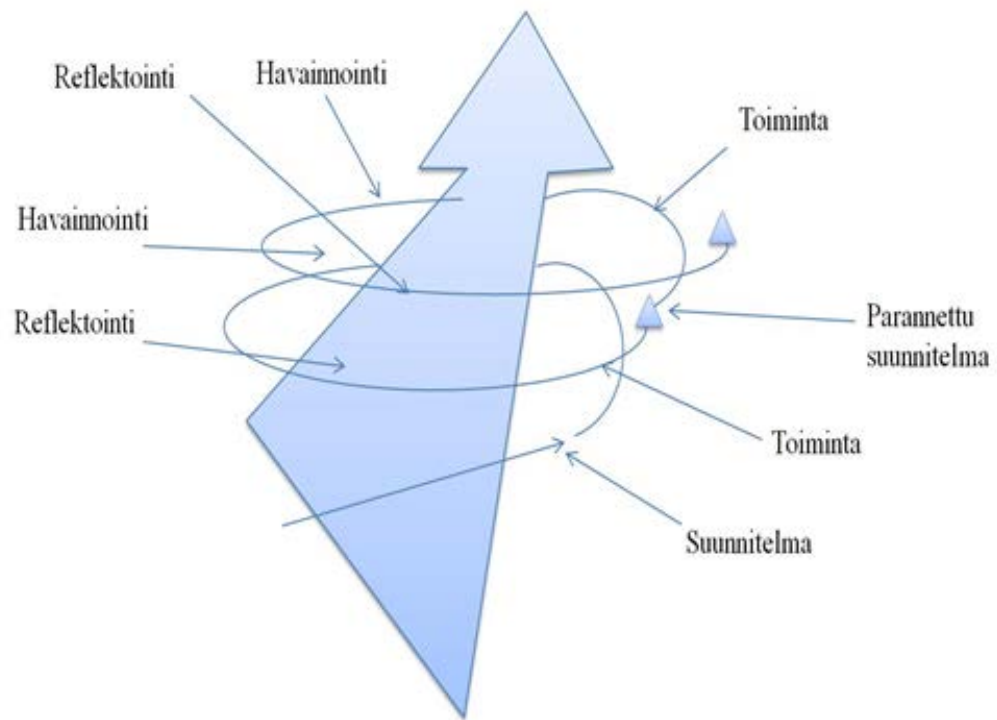
Toimintatutkimuksen eteneminen

Linturin (2003) mukaan toimintatutkimus etenee syklisesti, jossa uusien kierrosten aikana tuloksia pyritään parantamaan. Toimintatutkimuksen tavoitteet ja ongelmat laaditaan tutkijoiden, toiminnassa mukana olevien henkilöiden ja asiakkaiden kanssa yhdessä.



KUVA 1. Toimintatutkimuksen syklit (mukaillen Linturi 2003)

Toimintatutkimukseen kuuluu syklisyys. Yhteen suunnitelmaan perustuvaa kokeilua seuraa kokemusten pohjalta parannettu suunnitelma. Toiminta hiotaan useiden peräkkäisten suunnittelu- ja kokeilusyklien avulla. Näin muodostuu kokeilujen ja tutkimuksen vuorovaikutuksena etenevä spiraali. (Heikkinen ym. 2006, 19.)



KUVA 2. Toiminnan kehittäminen (mukaillen Ruokonen 2014)

Toimintatutkimuksen spiraalimallia on arvosteltu kaavamaisuudesta. On myös väitetty, ettei se täysin kuvaa sosiaalisen toiminnan monimutkaisuutta ja ennakoimattomuutta. Malli jäsentää tutkimusprosessia, mutta kuvaa sen vaiheet pelkistetysti ja vaiheittaisesti. Todellisuudessa suunnittelu, toiminta ja arviointi lomittuvat, eikä niitä voi erottaa toisistaan. Sykliä ei ole mielekäs arviointikriteeri. Toimintatutkimukselle ominainen jatkuvuus ja spiraalimainen kehittäminen voivat sisältyä yhteenkin sykliin. Ainutkertainen kokeilu saattaa tuottaa uutta ja merkittävää tietoa, joka auttaa kehittämään käytänteitä. (Heikkinen ym. 2006, 80–82.)

Toimintatutkimus nähdään toimijoista kumpuavana toimintana ja voimana, ei ulkoapäin annettuina ohjeina, käskyinä tai kehittämistoimintana. Tässä piilee toimintatutkimuksen voima, sillä henkilöt, joita ongelma koskee, löytävät siihen ratkaisun yhdessä ja sitoutuvat muutokseen. (Kananen 2009, 9.) Onnistuneen toimintatutkimuksen

jälkeen asiat ovat eri tavalla kuin ennen sitä. Muutos koskee sekä ajattelutapoja että sosiaalisen toiminnan käytänteitä. Myös toiminta-tutkijan omat ajatukset muuttuvat tutkimusprosessissa. Uusi ei kuitenkaan aina ole tunnistettavissa, saati ennakoitavissa. Usein tutkija huomaa oletuksensa tutkimastaan ilmiöstä vääriksi. (Heikkinen 2006, 86.) Toimintatutkimuksessa tutkijan tulee olla aktiivinen vaikuttaja ja toimija, eikä hänen edes oleteta olevansa ulkopuolinen tai neutraali. Tutkijan rooli toimintatutkimuksessa on erilainen kuin perinteisissä tutkimusmenetelmissä. Tutkija on ryhmän aktiivinen jäsen. Toimintatutkimuksessa toimijat osallistuvat toimintaan tasavertaisina koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimusprosessia ei voida suunnitella kohderyhmän ”ulkopuolella” eikä sitä voi jättää prosessin lopussa yksinomaan ulkopuolisten arvioitavaksi (Linturi 2003.) Toimintatutkimuksessa lähtö-kohtana on, että toimijat itse kykenevät parhaiten kehittämään ja tutkimaan omaa toimintaansa. Ruokosen (2014) mukaan toimintatutkimuksen tavoite on pyrkiä systemaattisesti parantamaan käytännön asiaa: tuotetta, työtapaa. Hänen mukaansa toimintaa kehitetään toimintatutkimuksessa spiraalimaisesti.

Toimintatutkimuksen tiedonkeruumenetelmät

Toimintatutkimuksen tiedonkeruumenetelmät eivät eroa muun laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmistä. Niitä voidaan käyttää toimintatutkimuksessa lisättynä kvantitatiiviseen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmillä. Oikeastaan toimintatutkimus ei ole oma tutkimusmenetelmänsä, vaan tutkimusstrategia, jossa tutkimusongelma määritellään uudella tavalla ja menetelmät niin tiedonkeruussa kuin analyysissäkin voivat vaihdella tilanteen mukaan. (Kananen 2009, 60.)

Tutkimusaineiston hankintaan vaikuttaa tutkittava asia ja siitä tuleva tutkimusongelma. Tutkimusongelman perusteella taas valitaan aineiston keruumenetelmät. Hirsjärven ym. (2009) mukaan tutkimukseen voi kerätä tietoa monella eri tiedonkeruumenetelmällä riippuen tutkittavasta asiasta. Koulutuspainotteisessa toimintatutkimuksessa tutkijan tulee jäsentää osallistujien reflektointia taatakseen tietojen saanti kaikista keskeisistä asioista. Tutkimuksen tavoitteiden ja ongelmien perusteella laaditaan reflektointilomakkeet, jossa kysymykset voivat olla avoimia tai suljettuja. Avoimissa kysymyksissä vastaajan tulee pohtia syvällisemmin toimintaansa, mikä on oppimisen laadun kannalta oleellinen asia. Avoimet kysymykset ovat lomakkeiden analysointivaiheessa tutkijalle työläämpiä, kun taas strukturoitujen kysymysten tulkitseminen on

yksiselitteisempää ja nopeampaa. Mikäli toimintatutkimuksen osallistujajoukko ei ole suuri, pidetään reflektointilomakkeissa olevia avoimia kysymyksiä toimintatutkimukseen paremmin soveltuvina. On myös mahdollista, että täsmällisten tietojen keräämiseen käytetään strukturoituja kysymyksiä. Toimintatutkijan tulee pohtia tarkasti, mistä vaiheista on oleellista kerätä aineistoa. (Suojanen 2004.)

Aineiston hankinnan vaihtoehdot ovat osa tietoteoriaa ja problematiikkaa. Tietoteoriassa erotetaan kaksi erilaista tutkimusohjelmaa, jotka ovat positivismi ja hermeneutiikka. Positivismi korostaa tutkimuksessa kvantitatiivisen aineiston keruuta ja käsittelyä. Positiivisesti suuntautuneita tutkijoita kutsutaan myös empiirikoiksi. He etsivät säännönmukaisuuksia ja lainalaisuuksia aineistostaan. Hermeneutiikka korostaa laadullisia aineistoja ja ymmärtävää otetta. Se on kiinnostunut erityisyyksistä yleistysten sijaan. Eri menetelmät voivat palvella samanaikaisesti molempia tarkoituksia esim. kyselytutkimuksella saatetaan kerätä laadullista aineistoa ja tapaustutkimukset voivat palvella positivistisia ja hermeneuttisia tarkoituksia. Vastaavasti laadullinen aineisto voidaan muuttaa kvantitatiiviseen muotoon. (Pitkäranta 2010, 73.)

Pitkärannan (2010, 79–82) mukaan laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Niitä voidaan käyttää joko vaihtoehtoisina, rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltynä tutkittavan tarpeen ja myös tutkimusresurssin mukaan.

Kysely ja haastattelu

Haastattelun ja kyselyn idea on hyvin yksinkertainen: halutessamme tietää ihmisen ajatuksia tai tekemisiä, on järkevää kysyä asiaa häneltä. Kyselyn ja haastattelun erotelu ei liene järkevää. Kysely määritellään sellaiseksi menettelytavaksi, jossa tiedonantajat itse täyttävät heille esitetyn kyselylomakkeen joko valvotussa ryhmätilanteessa tai kotonaan. Haastattelulla taas tarkoitetaan henkilökohtaista haastattelua, jossa haastattelija esittää kysymykset suullisesti ja merkitsee tiedonantajan vastaukset muistiin. Haastattelussa tiedonantaja vastaa suullisesti, kyselyssä kirjallisesti. Kyselyn ja haastattelun ero siis liittyy tiedonantajan toimintaan tiedonkeruuvaiheessa.

Haastattelun etu on ennen kaikkea joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja ja käydä keskus-

telua tiedonantajan kanssa. Tällaista mahdollisuutta ei ole esimerkiksi postikyselyssä, jossa kaikki saavat samanlaisen lomakkeen. Joustavaa haastattelussa on myös se, että kysymykset voidaan esittää tutkijan parhaaksi katsomassa järjestyksessä. Laadullisen tutkimuksen haastattelua voidaan pitää joustavana myös siksi, että haastattelua ei ymmärretä tietokilpailuksi, kuten kyselyssä saattaa käydä. Haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. Tällöin on perusteltua antaa haastattelukysymykset tai aiheet tiedonantajille jo hyvissä ajoin etukäteen tutustuttavaksi.

Haastattelut voidaan jakaa kolmeen luokkaan: lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja syvähaastattelu. Lomakehaastattelua käytetään kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä. Lomakehaastattelua käytetään usein vaihtoehtona kyselyllä toteutettavalle aineistonkeruulle, koska saatetaan pelätä, että kyselyn vastausprosentti jää alhaiseksi. Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on avoimuudessaan lähellä syvähaastattelua. Teemahaastattelussa valitaan etukäteen teemat, jotka perustuvat tutkimuksen viitekehukseen. Syvähaastattelu on täysin strukturoimaton. Siinä käytetään avoimia kysymyksiä. Avoimet kysymykset eivät tarkoita syvähaastattelua, vaan haastattelijan tehtävä on rakentaa haastattelun jatko saatujen vastausten varaan.

Havainnointi

Havainnointia pidetään laadullisen tutkimuksen toisena yleisenä tiedonkeruumenetelmänä. Havainnoinnin ja haastattelun tai muunlaisten aineistonkeruumenetelmien yhdistäminen on monesti hyvinkin hedelmällistä. Havainnointi yksin tai yhdessä toisten aineistonkeruumenetelmien kanssa on aina suuritöinen ja aikaa vievä aineiston hankintamenetelmä. Havainnointi jaetaan aineistonkeruumenetelmänä piilohavainnointiin, havainnointiin ilman osallistumista, osallistuvaan havainnointiin ja osallistavaan havainnointiin.

Erilaiset dokumenttiaineistot

Tutkimusaineistona voidaan myös käyttää yksityisiä dokumentteja ja joukkotiedotuksen tuotteita. Yksityisillä dokumenteilla tarkoitetaan esimerkiksi puheita, kirjeitä, päiväkirjoja, muistelmia ja sopimuksia. Lisäksi voidaan mainita mm. esseet ja eläyty-

mismenetelmät. Joukkotiedotuksen tuotteilla tarkoitetaan sanoma- ja aikakauslehtiä, sekä näiden lisäksi elokuvia, radio- ja tv-ohjelmia. (Pitkäranta 2010, 104–114.)

Omassa työssäni sovelsin toimintatutkimusta siten, että tutkimusongelman perusta oli käytännössä havaittu ongelma eli opettajien palaute epätasaisesti kuormittavista opintojaksoista ja koulutuspäälliköiden vaikeus suunnitella toteutuksia sovitun aikataulun mukaisesti. Tutkijan roolini oli olla samanaikaisesti prosessin kehittäjä ja prosessissa työskentelijä yhdessä koulutuspäälliköiden kanssa.

2.3.2 Kvantitatiivinen tutkimus

Toimintatutkimuksessa voidaan käyttää kvantitatiivisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmistä kyselyä (Kananen 2009, 77). Kvantitatiivista eli määrällistä tutkimusta voidaan nimittää myös tilastolliseksi tutkimukseksi. Määrällisen tutkimuksen avulla selvitetään lukumääriä ja prosentiosuuksiin liittyviä kysymyksiä sekä eri asioiden välisiä riippuvuuksia ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuneita muutoksia. Yleensä näiden avulla saadaan kartoitettua olemassa oleva tilanne, mutta ei pystytä riittävästi selvittämään asioiden syitä. (Heikkinen 2004, 16.) Määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus perustuu kohteen kuvaamiseen ja tulkitsemiseen numeroiden ja tilastojen avulla. Määrällisen tutkimuksen tutkimusparina pidetään laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti kohteen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä. Laadullisen ja määrällisen tutkimussuuntauksen välistä eroa usein korostetaan, vaikka molempia suuntauksia voidaan käyttää samassa tutkimuksessa. Molemmilla suuntauksilla voidaan selittää eri tavoin samoja tutkimuskohteita. (Määrällinen tutkimus 2014.)

Toimintatutkimuksessa kyselyjä voidaan toteuttaa tutkimuksen aikana, mutta kyselyt soveltuvat paremmin tutkimusprosessin alkukartoitusvaiheeseen ja vaikutusten arvioinnin mittaamiseen. (Kananen 2009, 78.) Heikkisen (2004) mukaan määrällisessä tutkimuksessa pidetään tärkeänä, että tutkimusongelma on määritelty tarkasti ennen tutkimuksen aloittamista. Tämä sen vuoksi, että kyselyä ei voi tehdä moneen kertaan. Aineiston keruussa käytetään yleensä standardoituja tutkimuslomakkeita valmiine vastausvaihtoehtoineen.

Anttilan (2006) mukaan kvantitatiivinen aineisto voi olla joko suoraan tilastoitua tai se hankitaan sellaisin menetelmin, että se voidaan käsitellä numeroina. Määrällistä aineistoa hankitaan yleensä kyselyin, kokeellisin menetelmin, testaamalla, suoran observoinnin avulla yms. Sitä kohderyhmää, jota tutkimuksessa tarkastellaan, kutsutaan perusjoukoksi. Jos tutkittava perusjoukko ei ole suuri, voidaan tutkimus tehdä kokonaistutkimuksena. Kokonaistutkimuksessa kysely tehdään kaikille. Perusjoukon ollessa suuri tiedot kerätään vain tietyn otoksen osalta. (Tilastokeskus 2012.) Heikkilän (2004) mukaan kokonaistutkimuksessa tutkitaan jokainen perusjoukon eli populaation jäsen (alkio). Se kannattaa tehdä, jos perusjoukko on pieni: kvantitatiivisessa tutkimuksessa yleensä aina, jos yksilöiden lukumäärä on alle sata, mutta varsinkin kyselytutkimuksessa jopa 200–300:n suuruisesta perusjoukosta.

Kvantitatiivisen tutkimuksen aineisto voi palvella myös sisällöllistä analyysia esimerkiksi kokoamalla jotakin aihetta koskevia avoimia kysymyksiä riittävästi määrälliseen tarkasteluun. Anttilan (2006) mukaan aineisto voi olla luonteeltaan monenlaista, mutta ydinasiiana on se, että sitä voidaan ryhmitellä, luokitella ja muutenkin tarkastella määrinä.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää valmista aineistoa tai kerätä tarvittavaa tietoa esimerkiksi postikyselyillä, puhelin – tai käyntihaastatteluina, informoituna kyselynä tai www- kyselynä. www-kyselyt ovat yleistyneet nopeasti. Kyselylomakkeen laadinta ja kysymysten hyvä suunnittelu lisäävät tutkimuksen onnistumista. Tutkimuksessa käytettävää kyselylomaketta tulisi aina testauttaa kohderyhmään kuuluvilla henkilöillä. Tämä sen vuoksi, että päästään selvyteen lomakkeen vastausvaihtoehtojen toimivuudesta.

Keräsin työhöni kvantitatiivisen aineiston Webropol- kyselynä. Webropol on netiselaimella käytettävä sovellus, jolla on helppo toteuttaa www-kyselyjä. Testautin kyselylomakkeen viidellä eri koulutusohjelman opettajalla. Tutkimus toteutettiin kokonaistutkimuksena Mamkin opetushenkilöstölle, johon kuuluu n. 200 henkilöä.

2.3.3 Kvalitatiivinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmiasultaan tekstiä (Eskola ym. 2005, 15). Lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullis-

sessä tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi ym. 2010, 161). Kananen (2009) mukaan laadullinen tutkimus tarkoittaa mitä tahansa tutkimusta, jonka avulla pyritään ”löydöksiin” ilman tilastollisia menetelmiä tai muita määrällisiä keinoja. Laadullisella tutkimuksella pyritään ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen. Laadullinen tutkimus mahdollistaa tutkittavan ilmiön syvällisen ymmärtämisen sekä syvällisen ja rikkaan kuvaamisen ja selittämisen.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista se, että tutkimus on kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, jossa suositaan ihmisiä tiedonkeruun lähteenä ja että kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. Anttilan (2006) mukaan keskeistä on, että aineisto on aidosti tilanteesta, ei tutkimuksen tarpeita varten järjestetystä tallentamistilanteesta. Hirsjärven ym. (2010) mukaan yleisesti todetaan, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä.

Kvalitatiivista tutkimusta voidaan käyttää itsenäisesti tai yhdessä kvantitatiivisen tutkimuksen kanssa. Kvalitatiivisella tutkimuksella voidaan laatia kvantitatiivisen vaiheen kysymykset, jotka kattavat tutkimusongelman kannalta keskeiset osa-alueet. Kvantitatiivisessa mittauksessa saatuja tuloksia voidaan syventää kvalitatiivisella tutkimuksella. (Kvalitatiivinen tutkimus 2014.)

Tutkimusotteiden vastakkainasettelu ja arvottaminen on turhaa, sillä tutkimuksella pyritään aina laadukkaaseen lopputulokseen, joka kestää ulkoisen kritiikin tiedeyhteisöjen taholta. Molemmille tutkimusotteille löytyy paikkansa, joka on johdettavissa tutkimusongelman luonteesta. (Kananen 2009, 18.) Myös Eskolan ym. (2005) mukaan vastakkainasettelu kvalitatiiviset vs. kvantitatiiviset menetelmät on sekä turha että harhaanjohtava silloin, kun sen avulla keskustellaan tutkimuksen hyvydestä ja huonoudesta. Tärkeintä on tehdä tutkimusta erilaisilla, asianomaiseen ongelmaan sopivilla menetelmillä. Yksi tutkimusopetuksen ratkaistava ongelma koskeekin juuri kysymystä siitä, lähteäkö menetelmästä vai ilmiöstä. Empiirisen ilmiön tutkimisessa tulee laadullisia menetelmiä pitää työkaluina ja korostaa käsitteellisen pohdinnan merkitystä.

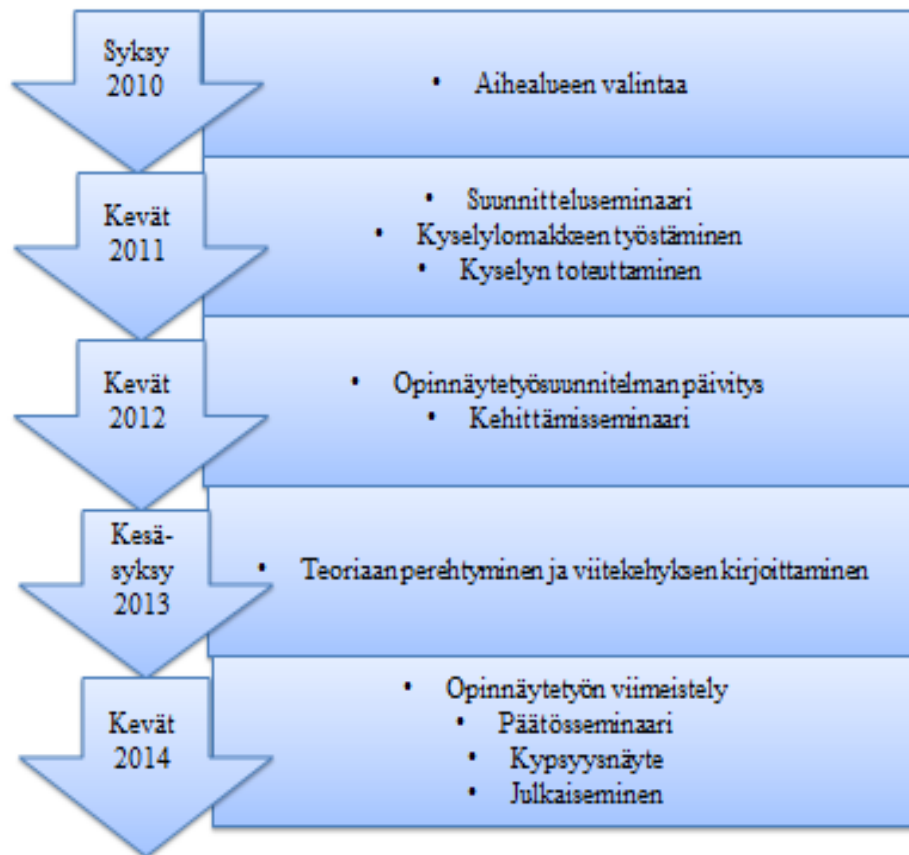
Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on toisella tavalla keskeinen kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Ensinnäkin tutkijalla on toiminnassaan tietynlaista vapautta, joka antaa hyvin yleisesti ottaen mahdollisuuden joustavaan tutkimuksen suunnitte-

luun ja toteutukseen. (Eskola ym. 2005, 20.) Laadullisessa tutkimuksessa tuloksiin vaikuttaa tutkijan oma mielenkiinto asiaan. Tutkijan näkökulman valintaan vaikuttavat hänen elämäntapansa, ammattinsa ja aikaisempi elämänhistoriansa. Laadullisen tutkimuksen ajatuksena on luoda selitysmalli ja tulkita tutkittavaa ilmiötä. (Anttila 2006, 276.) Laadulliseen tutkimukseen liittyy aina suora yhteys tutkittavan ja tutkijan välillä. Tutkija työskentelee haastattelemalla tai havainnoimalla. Tutkimus tulee tehdä oikeassa asiayhteydessä. Laadullinen tutkimus on usein kuvailevaa. Tutkija on kiinnostunut sanojen, tekstien ja kuvien avulla prosesseista, merkityksistä ja ilmiön ymmärtämisestä. (Kananen 2009, 19.)

Omassa opinnäytetyössäni käytän laadullista tutkimusta syventämään ja tarkentamaan määrällisessä tutkimuksessa saatuja vastauksia. Määrällisessä tutkimuksessa saadut vastaukset kertovat toteutuksen suunnitteluprosessissa ilmenevistä ongelmista, mutta ei riittävän syvästi ja selkeästi. Määrällisen tutkimuksen vastaajajoukko koostui Mamkin opetushenkilöstöstä mukaan lukien koulutusjohtajat. Laadullisen tutkimuksen puolistrukturoidulla lomakehaastattelulla haetaan vain koulutuspäälliköiltä näkemystä, mistä ongelmat heidän mielestään voisivat johtua.

2.4 Opinnäytetyöprosessi

Opinnäytetyöni selkiytyi jo heti opintojen alussa syksyllä 2010, jolloin Mikkelin Ammattikorkeakoulu Oy:n opetusjohtaja pyysi minua selvittämään opinnäytetyössäni opettajien näkemyksiä opetusjärjestelyjen osalta. Vastaavanlaista kyselyä ei aikaisemmin ollut tehty, ja kyselyn tarkoituksena olikin saada arvokasta tietoa opettajilta. Opinnäytetyöni tarkoituksena on saada kehittämisajatuksia omaan työhöni lukujärjestysten tekijänä, lukujärjestysprosessista vastaavana ja opintojen suunnitteluohjelmiston pääkäyttäjänä. Esitin alustavan tutkimussuunnitelman opinnäytetyöseminaarissa helmikuussa 2011. Opinnäytetyöprosessia ja aikataulua esittelen kuvassa 3.



KUVA 3. Opinnäytetyöprosessin aikataulu

Opinnäytetyöprosessi jatkui kvantitatiiviseen tutkimukseen liittyvän kyselylomakkeen työstämisellä. Lomakkeen testaamisen jälkeen tein kyselyn Webropolilla. Webropol on internetpohjainen kyselytyökalu. Keväällä 2012 esittelin opinnäytetyösuunnitelmani kehitysseminaarissa. Kvalitatiivisen tutkimuksen tein maaliskuussa 2014 koulutuspäälliköille.

Perehdyin opinnäytetyöhöni liittyvään teoriakirjallisuuteen kesän ja syksyn 2013 ja kevään 2014 aikana. Teoriaosuutta kirjoitin samanaikaisesti. Muokkasin ja viimeistelin opinnäytetyöni loppuun kevään 2014 aikana. Opinnäytetyöni tulokset esittelen 9.5.2014. Alkuperäinen tavoitteeni oli valmistua jo muutama kevät aikaisemmin, mutta arjen ja opinnäytetyön kirjoittamisen yhteensovittaminen ei onnistunut alkuperäisen suunnitelmani mukaisesti. Loin uuden aikataulun keväälle 2014 ja tarkoitukseni on valmistua toukokuussa 2014.

3 SUUNNITTELUPROSESSIN KEHITTÄMINEN

Lähestyn opinnäytetyössäni opintojen toteutuksen suunnittelua prosessien toimivuuden ja parantamisen näkökulmasta. Opintojen toteutuksen suunnitteluprosessi on yksi oppilaitoksen tärkeimmistä kilpailutekijöistä. Toimiva toteutusten suunnitteluprosessi mahdollistaa toiminnallisesti avoimemman opiskeluympäristön, koska opetuksen vaatimat tilat ja laitteet voivat olla yhteiskäytössä, ryhmien opetusta pystytään yhdistämään koulutusalan sisällä tai jopa yli koulutusalarajojen, yksittäisten opiskelijoiden opintojaksotarjontaa pystytään laajentamaan ja opettajaresurssien yhteiskäyttöä lisäämään.

3.1 Prosessien tunnistaminen

Prosessilla tarkoitetaan toistuvaa tapahtumaketjua, joka tuottaa asiakkaan tai toiminnan kannalta hyödyllisen tuloksen. Prosessit muodostuvat loogisesti toisiaan seuraavista vaiheista: suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Prosesseissa on kyse arjen tehokkuudesta, johon pyritään tunnistamalla kriittiset toiminnot ja pyrkimällä varmistamaan, että tehtävän suoritus onnistuu joka kerta.

Prosessien tunnistamisen yhteydessä ratkaistaan, millaista hyötyä enimmillään prosessien tarkastelusta voidaan saavuttaa. Jos prosessien tunnistaminen onnistuu hyvin, helpottuu menestymiseen vaikuttavien tekijöiden ymmärtäminen, ja johtaminen ja toiminta tehostuvat. Jos taas prosessien tunnistaminen ei onnistu hyvin, seurauksena on huomion kohdistuminen menestymisen kannalta väärin asioihin. (Laamanen 2005, 157.)

Kun prosessia aletaan määrittää ja kuvata, hyvä lähtökohta on aloittaa se prosessin asiakkaasta. Prosessin pohdiskelu on hyvä myös lopettaa asiakkaaseen eli siihen vaiheeseen, että asiakas on saanut mitä on halunnut. (Pesonen 2007, 129.) Sivusuon (2009) mukaan prosessin tarkastelun kohteena ovat asiakkaat, tuotteet, syötteen ja toimittajat. Ketjun tulee säilyä ehjänä organisaation sisällä koko prosessin ajan ja prosessin rajapinnat eli mahdolliset muutoskohdat ovat asiakkaan hallussa. Laamasen (2002) mukaan prosessit on tunnistettava. Tämä luo perustan organisaation kehittämiseksi asiakassuuntautuneeksi, nopeaksi ja joustavaksi. Sivusuota (2009) lainatakseni:” Prosessien tunnistamisella tarkoitetaan määrittämistä siihen, mistä prosessi alkaa ja

mihin se päättyy. Tätä kutsutaan myös prosessin rajaamiseksi, eli prosessille kehitel-
lään rajat.”

3.1.1 Prosessityypit

Prosessit ovat luonteeltaan erilaisia. Niistä voidaan käyttää erilaisia nimityksiä. (Pesonen 2007, 131.) Laamasen (2003) ehdotus prosessien luokittelemiseksi on, että organisaatiossa puhutaan ydin- ja tukiprosesseista.

Ydinprosessit

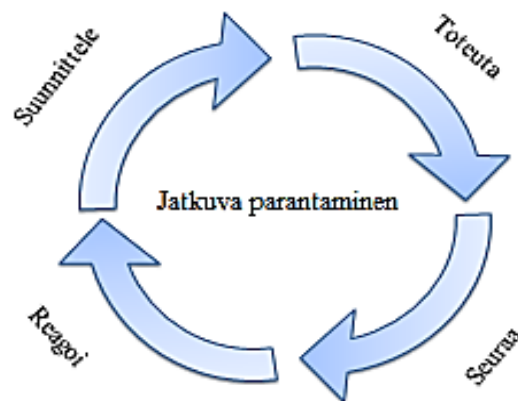
Ydinprosesseilla tarkoitetaan sellaisia prosesseja, joissa syntyy organisaation jalostusarvo ja joille on ominaista suora, välitön yhteys ulkoiseen asiakkaaseen. (Laamanen 2003, 54.) Prosessien tarkastelun lähtökohtana on organisaatiossa oleva ydinosaaminen. Ydinosaamisella tarkoitetaan sellaista tietoa, taitoa, tai kykyä, jota voidaan pitää korkeatasoisena ja lähes ainutlaatuisena verrattuna yrityksen kilpailijoihin. Ydinosaamista voi olla esimerkiksi koulutusorganisaation pedagoginen osaaminen. Laamasen (2003) mukaan ydinprosesseilla tarkoitetaan niitä prosesseja, joilla on välitön yhteys asiakkaaseen ja joille on ominaista, että niissä jalostetaan tuotetta. Ydinprosessit ovat ulkoista asiakasta palvelevia prosesseja (Leclin 2006, 130). Organisaatiotasolla määritellään 3–10 ydinprosessia, mutta niitä voi olla vähemmänkin esim. koulutusorganisaatio voi määritellä myös vain yhden ydinprosessin, esim. oppiminen ja opetus tai oppimisen tukeminen. Leclinin (2006) mukaan ydinprosessit tulisi määritellä mahdollisimman laajasti ottaen mukaan liittymät toimittajiin ja asiakkaisiin sekä muihin prosesseihin yrityksen sisällä.

Tukiprosessit

Laamasen (2003) mukaan organisaatio ei pysty toimimaan pelkkien ydinprosessien varassa. Tarvitaan tukiprosesseja luomaan edellytyksiä tehokkaalle toiminnalle. Tukiprosessit ovat yrityksen sisäisiä prosesseja. Ne tukevat organisaation toimintaa ja luovat edellytyksiä ydinprosessien onnistumiseksi. (Leclin 2006, 130.)

PDCA

Prosesseja pohdittaessa hyvä ajatusmalli on PDCA. Nimi tulee alkukirjaimista PLAN, DO, CHECK, ACT eli suunnittele, toteuta, seuraa, reagoi. Pesosen (2007) mukaan kuviossa PLAN- vaihetta ovat johdon vastuu ja resurssien hallinta, DO-vaihetta ovat prosessit, CHECK-vaihetta ovat mittaukset ja erilaiset selvitykset ja ACT- vaihe on analysointia ja parantamista. PCDA- ajattelua sovelletaan usein yhden prosessin määrittelyssä ja kuvaamisessa.



KUVA 4. Jatkuvan parantamisen kehä

PDCA on ympyrä, jota kierretään seuraavin askelin: toiminta aloitetaan suunnittele-malla (Plan), seuraavaksi tehdään (Do). Tekemistä seuraa tarkistus (Check) ja tarvitta-essa reagoidaan tekemään korjauksia (Act). Näiden vaiheiden jälkeen palataan ympy-rän alkuun, eli suunnitteluun takaisin. Näin jatkuva parantaminen muodostaa toimin-nan spiraalin. Spiraalin aikana voidaan tavoitetta myös tarkentaa.

3.1.2 Prosessikartta

Prosessikartta antaa yleisen kuvan organisaation toiminnasta ja siitä on nähtävissä toiminnot kokonaisuuksittain. Pesosen (2007) toteaa, että prosessit ovat luonteeltaan erilaisia. Niistä voidaan siten käyttää erilaisia nimityksiä. Leclinin (2006) mukaan organisaatiokohtaisesti on prosessit määriteltävä yhtenäisesti. Prosessikartta on kuva, jossa esitetään kerralla kaikki organisaation prosessit ja niiden yhteydet. Kartasta saa yhdellä silmäyksellä käsityksen organisaation toiminnasta. (Pesonen, 2007,133.)

Laamasen (2003) mukaan prosessikartta on viestinnän väline. Sen tulee auttaa ymmärtämään toimintaa, jolla tuotteet ja palvelut tuotetaan.

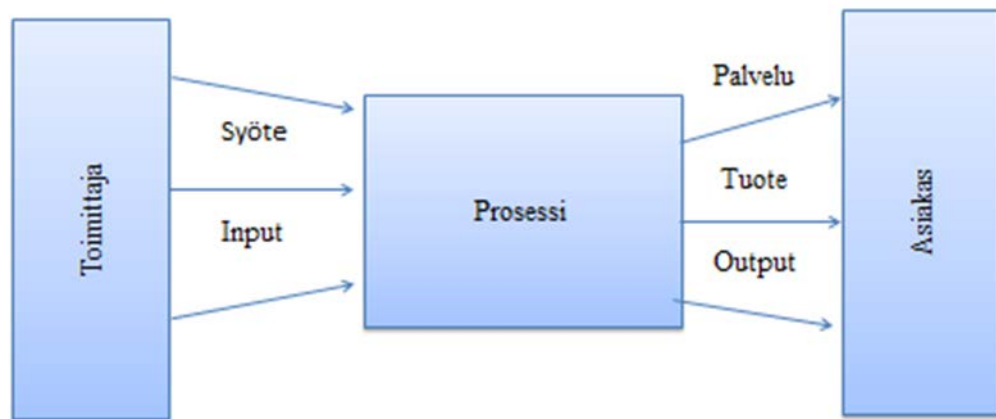
Prosessikartta toimii prosessiajattelun kulmakivenä ja sitä kehitetään jatkuvasti. Kun karttaa piirretään ensimmäistä kertaa, voi olla varma, että se muuttuu monesti laadunhallintajärjestelmän kehittämisprojektin aikana. Hyöty syntyy juuri siitä, että on ajateltava oikeasti, mitä tehdään ja missä järjestyksessä. Prosessikartan muuttaminen ja täsmentäminen tehdään sitä mukaa kuin ajatus kehittyy. Selkeytyminen tapahtuu visuaalisen avaamisen ja viestinnän kautta. Prosessikartta ja yksittäiset prosessit eivät voi olla keskenään ristiriidassa. Yhtä ainoa oikea prosessikartan esittämistapa ei ole, mutta vääriä ja huonoja esittämistapoja voi olla. Tärkeintä on, että prosessikartta on kaikkien ymmärrettävissä, selkeä ja vastaa todellisuutta. (Pesonen 2007, 133–134.)

Prosessikartan tulee kuvata toimintaa niin, että se edistää organisaation toiminnan systeemiluonteen ymmärtämistä. Prosessit eivät ole putkia, vaan ne vaikuttavat toisiinsa. Keskeisten vaikutussuhteiden tulee olla esillä prosessikartassa, jossa toiminta tulee kuvata prosessien verkkona. (Laamanen 2003, 60.) Kuvaukset ovat osa organisaation prosessikartan kokonaisrakennetta, jolloin viimeistään nähdään kaikki prosessin liittymäpinnat muihin prosesseihin. Prosessin omistajan velvollisuus on huolehtia, että irrallisia prosessikuvauksia ei ole. Prosessi on aina osa organisaation kokonaisarkkitehtuuria. Tulee muistaa, että jokainen kuvattava prosessi on osa suurempaa kokonaisuutta. (Prosessien kuvaaminen 2002.) Prosessikartan muodostumisen yhteydessä on tärkeää miettiä prosessien nimeämistä. Olisi hyvä, että prosessikartan nimet kuvaisivat mahdollisimman hyvin prosessin ydintehtävää.

3.2 Prosessien rajaaminen

Prosessien rajauksia arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota seuraaviin asioihin: Tärkeille syötteille ja tuotteille löytyvät vastineet eri prosessien välillä, prosessit alkavat asiakkaasta ja päättyvät asiakkaaseen. (Laamanen 2002, 67.) Prosessia rajattaessa on otettava huomioon sen tarkoituksenmukaisuus ja hallittavuus. Prosessin valinnassa ja rajauksessa tulee huomioida käytettävä kuvaustaso: Liian löysä rajausta voi tehdä prosessista liian vaikeasti hahmotettavan ja hallittavan, kun taas liian tiukka rajausta ei tuo esille uutta tietoa eikä anna lisäarvoa. (Prosessien kuvaaminen 2002.)

Prosessilla on input eli syöte ja output eli tuotos. Syötteet ovat tietoa ja materiaalia, ei laitteita, rahaa tai ihmisten osaamista. Ne ovat resursseja ja näin ollen osa itse prosessia. Tuotos taasen on prosessin, toiminnon tai tehtävän tuotteita tai palvelua. On huomattava, että prosessilla on aina asiakas, joko ulkoinen tai sisäinen. Laamasen (2002) mukaan yhteenvetona voidaan todeta, että prosessin käsite koostuu toiminnasta, resurssista ja tuotoksesta, joihin liittyy suorituskyky. Myös palautteella ja sen hyödyntämisellä on merkittävä osa prosessin ideaa.



KUVA 5. Prosessin osat (mukaillen Laamanen 2003)

Prosessit nähdään hyödyllisenä tapana kehittää organisaation toimintaa. Liiketoimintaprosessilla tarkoitetaan joukkoa toisiinsa liittyviä tehtäviä, jotka yhdessä tuottavat liiketoiminnan kannalta hyödyllisen tuloksen. Prosessilla on yrityksen sisäinen tai ulkoinen asiakas, jolle prosessi tuottaa lisäarvoa. Prosessi voidaan määritellä toimintoketjeksi, jonka avulla yritys muuttaa saamansa panokset tuotoiksi asiakkaille. Prosessi saa yrityksen sisäisiltä tai ulkoiselta toimittajalta syötteitä, lähtötietoja tai materiaalia, ja sen lopputuloksena asiakas saa haluamansa suoritteen. (Leclin 2006, 123–124.)

Karjalaisen (2007) mukaan ”Evolutiivinen prosessi on mukautuva ja oppiva prosessi. Se kehittyy tilanteiden ja ympäristön (tai asiakkaiden) asettamien vaatimusten mukaisesti iteratiivisesti tai spiraalimaisesti. Prosessit muuttuvat sopeutumalla toimintaympäristön muutokseen. Tämä edellyttää prosesseilta jatkuvaa muutosvalmiutta. Jos tällaista muutosvalmiutta ei ole, seurauksena voi olla itsetarkoituksellisen toiminnan syntyminen tai täydellinen epäonnistuminen. Jatkuva saman kaavan noudattaminen

tilanteissa, joissa esimerkiksi resurssit vähenevät tai asiakkaiden tarpeet muuttuvat, voi olla hyvin tuhoisaa.”

3.3 Prosessien kuvaaminen

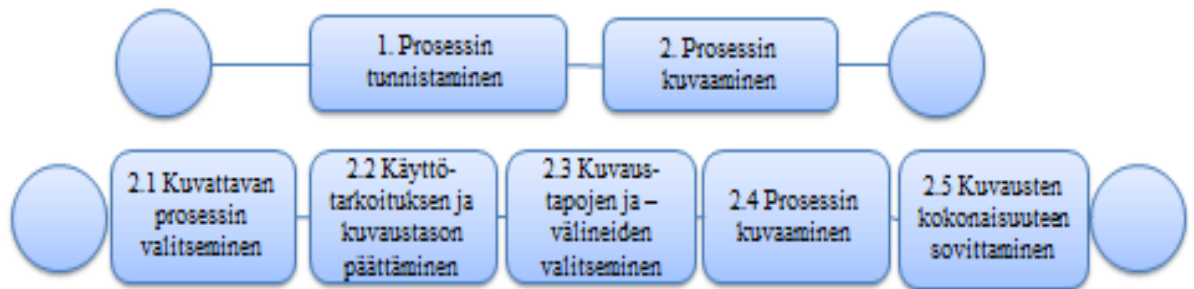
Prosessin kuvaaminen on osa prosessin kehittämistä ja niiden kuvaaminen lähteekin liikkeelle usein havaitusta kehittämistarpeesta. Kuvaaminen voidaan tehdä työnkulun järjeistämiseksi, tai se voi tulla ajankohtaiseksi organisaation toimintaa muokkaavan strategian muuttumisesta. Prosessien kehittämisen tavoite on jatkuva parantaminen. Tästä syystä kehittämisprosessi käydään läpi aina muutoksen jälkeen. (Prosessien kuvaus 2002.) Jatkuva parantaminen on siis prosessi, joka toistuu ja on koko ajan käynnissä (Pesonen 2007, 121). Jatkuvan parantamisen tarkoitus on varmistaa, että toimintajärjestelmä täyttää muuttuvassa toimintaympäristössä sille asetetut vaatimukset (Laamanen 2005, 164). Parantamisprosessin vaiheita voivat olla mahdollisuuksien löytäminen, toimenpiteiden analysointi, resurssien hankkiminen, päätös parantamiseen ryhtymisestä, parannusohjelman toteuttaminen tai parantamisen vaikutuksen toteaminen. Parantamisen kohteita ovat usein menettelyt, toimenpiteet, tehokkuus tai järjestelmät ja ohjelmat. (Pesonen 2007, 122.) Laamasen (2005) mukaan jatkuva parantaminen liittyy usein tukiprosessien suunnitteluun ja kehittämiseen.

3.3.1 Prosessien kuvaamisen eteneminen

Prosessikuvausten täytyy tuoda toimintaan hyötyä ja niiden on oltava tarkoituksenmukaisia. Prosessin kuvaaminen alkaa prosessien tunnistamisesta ja kuvattavan prosessin valitsemisesta. Kuvaamisen tavoitteena on ymmärtää, miten eri rooleissa toimivien henkilöiden tulee toimia, jotta prosessi on tehokas, asiakas saa hyötyä ja organisaatio menestyy (Laamanen 2005, 160).

Prosessin kuvaus on viestinnän väline, mutta kuvaus itsessään ei ole tavoite. Prosessin kuvaus sisältää sen, mikä on tärkeää organisaation menestymiselle. Hyvä prosessin kuvaus auttaa ymmärtämään organisaation toimintaa. Hyvän kuvauksen tulee sisältää prosessin kannalta kriittiset asiat, esittää asioiden väliset riippuvuudet, auttaa ymmärtämään sekä kokonaisuuksia että omaa roolia tavoitteiden saavuttamisessa, edistää prosessissa toimivien ihmisten yhteistyötä, antaa mahdollisuus toimia joustavasti ti-

lanteen vaatimusten mukaan. (Laamanen 2002, 75–76, 78.) Leclinin (2006) mukaan prosessikuvaukset ovat osa johtamisjärjestelmää.



KUVA 6. Prosessien kuvaamisen eteneminen (mukaillen Prosessien kuvaaminen 2002)

Prosessien tyyppi on prosessien kuvailuun liittyvä käsite. Kaikki tapahtuminen organisaatioissa tuskin noudattaa sellaista kuvausta, että tietystä alkutilanteesta päädytään selkeiden välivaiheiden kautta kohden ennakoitavissa olevaa lopputulosta. Todellisuus on mutkikkaampi. (Karjalainen 2007, 7.)

3.3.2 Kuvaustekniikat

Prosesseja kuvattaessa on aina muistettava, miksi prosessi kuvataan. Prosessikuvausten täytyy tuoda hyötyä toimintaa ja niiden tulee olla tarkoituksenmukaisia. (Prosessien kuvaaminen 2002.) Leclinin (2006) mukaan liiketoimintaprosessit edellyttävät yleensä eri osastojen yhteistoimintaa lopputuloksen aikaansaamiseksi. Funktionaalisessa organisaatiossa on riski, että prosessiin kuuluvien tehtävien siirtyessä osastolta toiselle rajapinnat jäävät vähäiselle huomiolle. Prosessi läpi leikkaa useita toimintoja tai hallinnollisia yksiköitä. Tästä syystä prosessi toimii ketjuna kaikkien organisaation toimintojen läpi.

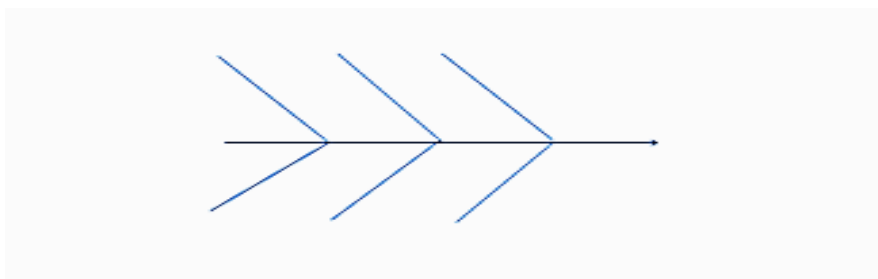
Prosessien kuvaamisella helpotetaan prosessin kulun ymmärtämistä ja sen tarkoitus on osoittaa kehittämiskohteita. Kuvaamisella saavutetaan seuraavia hyötyjä: toimintojen väliset rajapinnat selkiytyvät, työnjako tarkentuu, uusien työntekijöiden perehdytys helpottuu ja ongelmakohtat havaitaan helpommin. Prosessin kuvaamiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Liian tarkasti kuvattu prosessi voi hämärtää kokonaisuuden

tunnistamisen, kun taas liian yleisluonteisesta kuvauksesta ei välttämättä tunnisteta kehittämiskohteita.

Prosessien kuvausten tekemiseen on tänä päivänä kehitetty paljon IT-sovelluksia, jotka helpottavat piirtämistä. Laamasen (2003) mukaan kuvaukset tulisivat olla siirrettävissä intranettiin ja kuvausteksteistä olisi hyvä olla linkki mahdollisiin taustaineistoihin. Laamasen (2005) mukaan on kuitenkin muistettava, että kuvauksissa ei tule näkyä pelkästään organisaation toiminta tai tieto, vaan niissä tulee näkyä myös roolit.

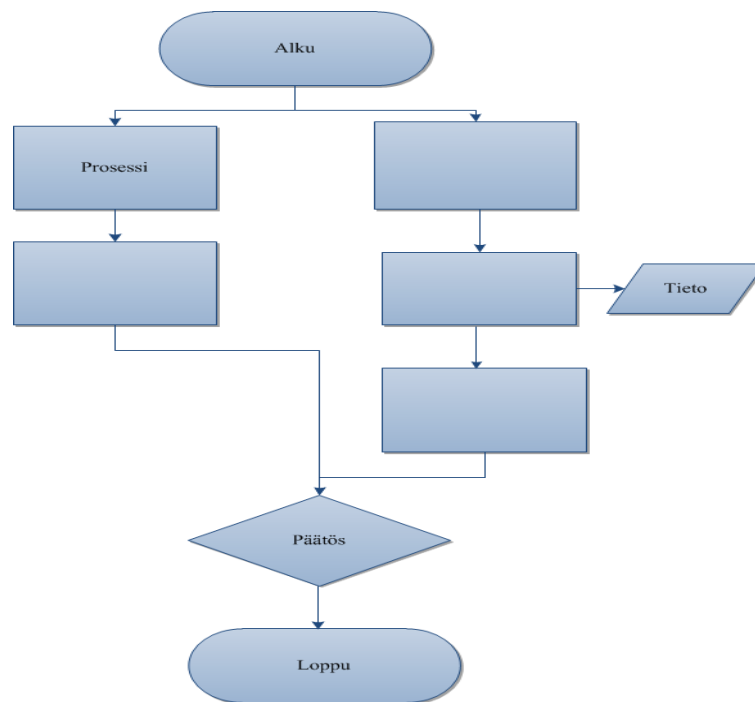
Pesosen (2007) mukaan hyvä prosessikuvaus muodostuu kolmesta asiasta: peruskuvauus prosessista, prosessikaavio, kaavion vaiheiden avaus. Peruskuvauksessa tulee näkyä selkeästi yleiskuvauus prosessiin liittyvistä asioista. Toiseksi tarvitaan prosessikaavio, jota voidaan kutsua vuo- tai kulkukaavioksi. Viimeiseksi prosessikaavion vaiheet avataan siten, että kaaviossa näkyvät selkeästi kuka tekee, mitä tekee ja miten tekee

Pesosen (2007) mukaan prosesseja kannattaa kuvata alussa karkealla tavalla ja tarkentaa myöhemmin, jos tarvetta ilmenee. Ei pidä jäädä hiomaan yhtä prosessia lopulliseen muotoon, vaan on reippaasti edettävä eteenpäin ja myöhemmin parannettava ja tarkennettava prosessin kulkua ja niiden kuvauksia. Prosessikuvauksiin on olemassa eri kuvausmalleja, joista kuvaan kolmea yleisintä. Kuvausmalleista kalanruotokaavioita käytetään usein ryhmätyön välineenä ja sillä kuvataan prosessia yleisellä tasolla. Kalanruotokaavion huonona puolena onkin, että se ei havainnollista esimerkiksi epäselvyyksiä vastuumäärittelyissä, päätöksentekovaiheita tai läpimenoajan pituutta.



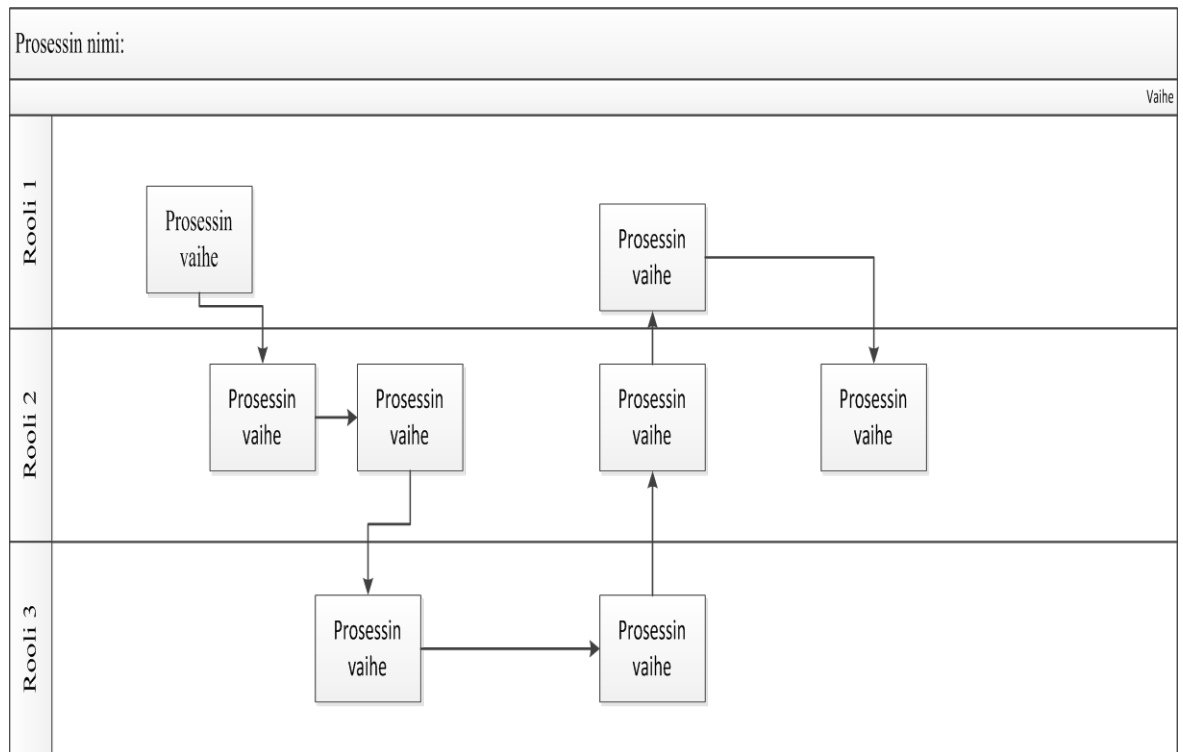
KUVA 7. Kalanruotokaavio prosessin kuvaamiseksi

Kriittisiä prosesseja on syytä tarkastella yksityiskohtaisemmin. Yksityiskohtaista kuvausmallia tarvitaan, kun prosessi on aina syytä toteuttaa samalla tavalla. Yksityiskohtainen kuvaaminen antaa prosessissa toimiville yhdenmukaista tietoa. Näiden prosessien kuvaamiseen käytetään usein vuokaaviota tai toimintatapaohjeistusta. Vuokaavioon käyttämisestä prosessin kuvaamiseen suositellaan silloin, kun prosessiin sisältyy runsaasti päätöksentekotilanteita, jotka taas jakavat prosessin useisiin vaihtoehtoisiin prosessiratkaisuihin.



KUVA 8. Prosessikaavion esittäminen perusvuokaaviolla

Pesonen (2007) esittää prosessin kuvaamisen aloittamista yksinkertaisella piirroksella, jossa piirretään vasemmalta oikealle vaihevaiheelta eteneviä palloja kuvaamaan prosessin etenemistä. Tästä yksinkertaisesta kuvausmallista on hyvä siirtyä hienompaan versioon ns. uimaratamalliin. Siinä kerrotaan samat asiat, mutta annetaan jo runsaammin tietoa. Uimaratamallissa avataan prosessivaiheet. Avaamisella tarkoitetaan, että jokaisesta vaiheesta kerrotaan kuka tekee ja mitä tekee.



KUVA 9. Prosessin esittäminen uimaratakaaviolla

Laamasen (2002) mukaan kuvauksen tulee teknisesti olla hyvä. Kuvauksen tulee noudattaa organisaation toimintaperiaatteita ja sen tulee olla hyväksyttävä vastuunmäärittelyiden ja resurssitarpeiden näkökulmasta. Avainhenkilöiden eli prosessin kannalta kriittisten ihmisten, on voitava hyväksyä prosessikuvaus oman toimintansa perustaksi. Viimeiseksi kaikkien prosessissa toimivien on ymmärrettävä oma roolinsa prosessin tavoitteiden saavuttamisessa.

3.3.3 Prosessinomistaja

Prosessien kuvaamisessa on olennaista, että organisaation johto tunnistaa eri prosessit ja määrittelee niille omistajat (Prosessien kuvaaminen 2002). Pesosen (2007) mukaan kullakin prosessilla on ”omistajansa”. Se tarkoittaa, että joku henkilö on vastuussa prosessista. Prosessinomistaja voi olla yksi henkilö tai tiimi. Prosessitiimi tulisi koota henkilöistä, jotka tuntevat prosessin alusta loppuun. Usein se merkitsee sitä, että prosessitiimin jäsenet ovat organisaation eri puolilta ja tasoilta. Prosessinomistajan ei välttämättä tarvitse itse osallistua prosessin toteutukseen, mutta hänen vastuullaan on päättää ja tietää, miten prosessi toimii.

Monia hierarkiatasoja sisältävissä organisaatioissa voidaan nimetä kaksi prosessivastaavaa. Toinen prosessivastaavista voi edustaa johtoa ja toinen alempaa organisaatio-
tasoa. Prosessista vastaavaa johdon edustajaa kutsutaan tässä tapauksessa prosessin omistajaksi ja alemmalta organisaatiotasolta olevaa päällikköä tai työntekijää kutsutaan prosessivastaavaksi. Prosessin omistajan tehtävä on huolehtia prosessin kehittämisen suunnasta, strategiasta, resursseista ja tuen saatavuudesta. Lisäksi prosessin omistaja toimii linkkinä johtoryhmään ja sidosryhmiin. Prosessivastaavan tehtävä on prosessitiimin työn koordinointi ja raportointi prosessin omistajalle.

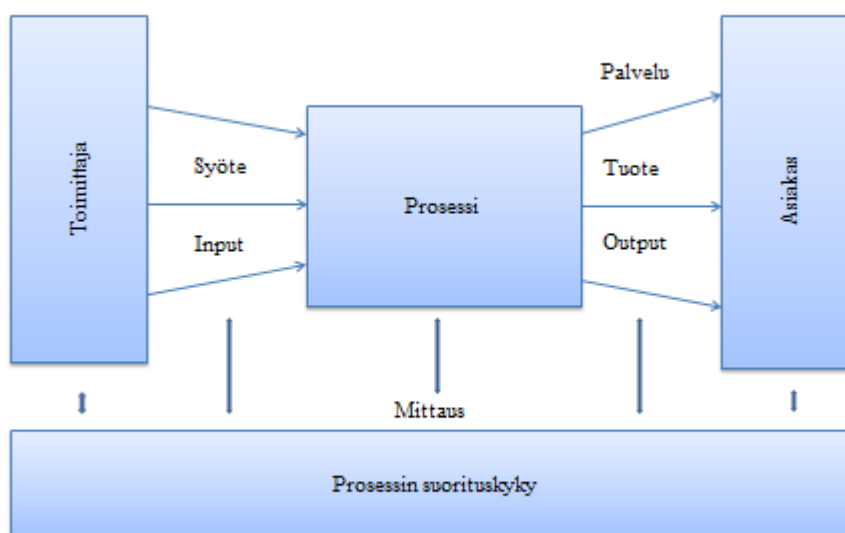
Leclinin (2006) mukaan prosessinomistajan tehtävänä on varmistaa liiketoimintaprosessin tulos ja suorituskky koko prosessin osalta. Prosessin omistajan vastuisiin kuuluvat mm. prosessin suunnittelu ja määrittely, prosessihenkilöstön resursseista ja tehokkaasta toiminnasta. On mahdollista, että jokin prosesseista ylittää organisaatorajat ja tästä syystä prosessin eri vaiheilla on eri omistajat. Organisaatorajat ylittävissä prosessissa tulee aina varmistaa, että jollakin on vastuu prosessin kokonaisuudesta. (Prosessien kuvaaminen 2002.)

3.4 Prosessien kehittäminen

Prosessien kehittäminen aloitetaan kartoittamalla prosessien nykytila, analysoimalla ja arvioimalla prosessit ja määrittelemällä prosessimittarit. Laatutyöhön kuuluu jatkuva kehittäminen. Prosessin toimivuutta arvioidaan säännöllisesti ja tarpeen mukaan käynnistetään uudistustyö. Tästä syystä prosessissa on oltava mittaus- ja ohjousjärjestelmä, joka valvoo ja reagoi poikkeamiin. Useimmiten prosessien kehittäminen tapahtuu pienin askelin ja se ei välttämättä näy prosessikaaviossa, koska kehittäminen voi tapahtua yhden työvaiheen sisällä. (Leclin 2006, 135–150.) Laamasen (2003) mukaan prosessien kehittämiseen on kehitetty suuri määrä erilaisia konsepteja, joissa kaikissa on omat ominaispiirteensä. Laamanen (2003) on päätenyt kolmeen perustyyppiin, jotka hänen mukaansa löytyvät useimmista huippuorganisaatioista: 1) prosessien suunnittelu ja suorituskvyn parantaminen, 2) ongelmanratkaisu ja 3) parhaiden käytäntöjen jakaminen (benchmarking).

3.4.1 Prosessin mittaaminen

Prosessien kehittämisen yhteydessä usein havaitaan, että prosessia ei välttämättä mitata ja seurata millään tavalla. Prosessin kehittämiskohteiden tunnistamisessa mittarit voivat antaa lähtötietoa, jonka perusteella prosessista ja sen tilasta voidaan tehdä päätelmiä. (Martinsuo & Blomqvist 2010, 17–18). Leclin (2006) mukaan mittaus kuuluu olennaisena osana prosessien hallintaa. Jos prosessia ei voi mitata, ei sitä voi ohjata. Prosessin kehittämistä varten on laadittava mittarit, joiden avulla prosessia voidaan analysoida. Usein mittaaminen vasta mahdollistaa kehittämiskohteiden tunnistamisen. Prosessien mittaamista ja mittareiden löytämistä on pidetty erityisen vaikeana (Pesonen 2007, 154). Prosesseilla voi olla yhteisiä mittareita kuten asiakastytyvyisyys ja kustannukset. Lisäksi prosesseilla voi olla omia prosessikohtaisia mittareita.



KUVA 10. Prosessin suorituskyky (mukailen Laamanen 2005)

Laamasen (2003) mukaan mittaamisen avulla yritetään löytää ne tekijät, joihin pitää vaikuttaa, että koko prosessin suorituskyky paranee. Prosessissa voidaan mitata asiakkaan saamaa hyötyä tai muita vaikutuksia, ja toisaalta voidaan mitata prosessien syötteiden ja tuotosten ominaisuuksia ja toimivuutta. Myös toimintaa ja resurssien käyttöä prosessissa sekä toimittajien kykyä toimittaa tarkoituksenmukaisia syötteitä prosessiin voidaan mitata. Näiden tietojen varassa voidaan kattavasti arvioida prosessien suorituskykyä. (Laamanen 2005, 169.)

3.4.2 Prosessimittarit

Prosessit auttavat ymmärtämään, mikä on kriittistä hyvien tulosten saavuttamisen kannalta. Tätä kautta voidaan kehittää hyödyllistä mittaamista. Mittaaminen selkiyttää viestiä. (Laamanen 2003, 150.) Prosessissa voidaan mitata ja seurata sekä tuotoksia, syötteitä että itse prosessin toimivuutta (Martinsuo & Blomqvist 2010, 15).

Hyvälle prosessimittarille voidaan asettaa vaatimukseksi luottavuus, yksiselitteisyys, ymmärrettävyys, helppokäyttöisyys, oikeudenmukaisuus, edullisuus, nopeus ja olenaisuus. Mittarin tulee olla niin selkeä, ettei sen tulkinnasta synny kiistaa. Mittareita ei pidä asettaa liian monia, ainoastaan muutama, prosessin keskeisiä ja tärkeitä asioita kuvaavia. (Leclin 2006, 153.)

Prosesseja voidaan mitata organisaatiotasolla tai yksittäisen prosessin tasolla. Organisaatiotason mittauksessa käytetään usein BSC-mittaristoa (Balanced Score Card) eli tulokorttia. Tulokortti muodostuu neljästä tarkastelun näkökulmasta: 1) asiakkaaseen liittyvät tulokset, 2) henkilöstöön liittyvät tulokset, 3) prosesseihin liittyvät tulokset ja 4) talouteen liittyvät tulokset. Aikaisemmin organisaatiota johdettiin pelkästään talouteen liittyvillä numeroilla. Nyt talouden rinnalle on tullut kolme muuta näkökulmaa. (Pesonen 2007, 156.) Tavanomaisina mittareina yksittäisten prosessien mittauksessa voidaan käyttää:

- tulostittaria, joka mittaa prosessin lopputuotteen laatua.
 - Tulostittarilla mitataan tuotosta, tuotetta, palvelua. Tarkastelun kohteena voivat olla yhdenmukaisuus, menekki, kannattavuus, kestävyys. Mittarina tuolloin ovat esim. valmistuneet tuotteet, kustannukset, hinta.
 - Tulostittarilla voidaan myös mitata asiakkaan saamaa arvoa. Silloin tarkastelun kohteena ovat asiakkaan kokemus tuotteesta, tuotoksesta tai palvelusta. Mittarina ovat mm. asiakaspalautteet, asiakastyytyväisyys, menestyminen markkinoilla.

- laatumittaria, johon liittyvät läheisimmin yrityksen kyvykkyyksien mittaaminen.
 - Laatumittarilla mitataan prosesseja, toimintaa, resursseja. Tarkastelun kohteena ovat esim. läpimenoaika, laatu-kustannukset, tekijöiden kokemus.

Mittareina tuolloin ovat mm. palvelutapahtumat, palvelun jonotusajat, tilausten toimitus.

- o Laatumittarilla voidaan mitata syötettä ja toimittajaa. Tarkastelussa tuoloin ovat saatavuus ja tasalaatuisuus. Mittareina niiden mittaamisessa käytetään esim. toimittajapalautetta, toimitusaikaa ja poikkeamia.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että tulosmittarilla mitataan prosessin suorituskykyä ja laatumittarilla sen toimivuutta. Tärkeää on myös muistaa mitata prosessissa aikaan saatuja vaikutuksia asiakkaisiin ja heidän toimintaansa. Vaikuttavuusmittarina voidaan käyttää esim. asiakaspalautekyselyjä.

3.5 Prosessien arviointi

Prosessin arviointien tavoitteena on, että ihmiset tiedostavat, ymmärtävät ja hyväksyvät prosessin mukaisen toiminnan. Ihminen ei voi sitoutua sellaiseen asiaan, mitä se ei tiedosta, ymmärrä tai hyväksy. Ihmiset tekevät muutostilanteessa oman tietoisien tai tiedostamattoman arvionsa muutoksen panos-tuotossuhteesta. Jos muutos vaatii vähän ponnisteluja, mutta tuottaa suuren hyödyn, saa se helposti kannatusta. Jos taas muutoksen ei nähdä tuovan panostukseensa nähden riittävästi hyötyä, suhtaudutaan muutokseen torjuvasti. Onkin tärkeää seurata, palkita ja jakaa palautetta muutostilanteessa (Mattila 2007, 19.) Kaikkien prosessissa toimivien on siis ymmärrettävä ja hyväksyttävä oma roolinsa prosessin tavoitteiden saavuttamisessa. Tämän perusteella suositellaan organisaatioille neljää erityyppistä prosessiarviointia: 1) prosessin johtoryhmän arviointi, 2) organisaation johtoryhmän arviointi, 3) kriittisissä rooleissa toimivien henkilöiden suorittama arviointi ja 4) prosessissa toimivien henkilöiden antama arviointi.

Prosessin johtoryhmän suorittaman arvioinnin tavoitteena on varmistaa, että kuvaus on teknisesti hyvä. Sen tehtävänä on arvioida prosessin tekninen toimivuus, työkalut ja -ohjeet. Arviointi vaatii hyvää asiantuntijuutta prosessin johtoryhmän jäseniltä. Organisaation johtoryhmän tavoitteena ja tehtävänä on varmistaa, että prosessi toimii organisaatiossa hyväksytyjen toimintaperiaatteiden mukaisesti. Lisäksi sen tulee tarkistaa vastuut ja valtuudet sekä ottaa kantaa resurssitarpeisiin. Resurssitarpeet saattavat liittyä ihmisten määrään, osaamiseen, tietotekniikkaan, menetelmien kehittämiseen, laitteisiin, tiloihin ja toteutusaikoihin. Kriittisissä rooleissa toimivien ihmisten

suorittaman arvioinnin tavoitteena on valvoa, että kriittiset asiat ovat huomioitu kuvauksessa. Monissa prosesseissa on avainrooleja, joiden toiminta prosessissa on kriittistä. Kriittisissä rooleissa toimivien henkilöiden sitoutuminen ja sitouttaminen on äärettömän tärkeää prosessin toimivuuden kannalta. Prosessia kannattaa työstää ja arvioida enemmän näiden henkilöiden kuin muiden toteuttajien kanssa. Kriittisten työkalujen tunnistamisessa voidaan lähteä liikkeelle mm. prosessien ongelmista, puutteista, kehittämismahdollisuuksista, tarkoituksesta ja tavoitteesta. Prosessissa toimivien ihmisten suorittaman arvioinnin tavoitteena on, että kaikki prosessissa toimivat ihmiset ymmärtävät kokonaisuuden ja oman roolinsa. Prosessien jalkauttamiseen ja läpikäymiseen tulee varata aikaa niin, että henkilöstö voi keskustella prosesseista ja vaikuttaa siihen. Näillä toimenpiteillä haetaan henkilöstön hyväksyntää. (Laamanen 2002, 97- 104.)

Prosessia arvioitaessa kannattaa hankkia sekä asiakkaan että oman henkilöstön arvio prosessin toimivuudesta. Asiakkaan arvio prosessin toimivuudesta voidaan kerätä asiakaspalautteen yhteydessä. Asiakas näkee saamansa tuotteen kautta prosessin toimivuuden. Asiakkaan antaman palautteen perusteella voidaan päätellä, missä prosessin työvaiheessa syntyy asioita, jotka vaikuttavat asiakastyytymättömyyttä aiheuttaviin tuoteominaisuuksiin. Asiakasta pyydetään asiakaspalautteen yhteydessä arvioimaan prosessin tärkeimmät tulokset ja niiden ominaisuudet sekä arviointikriteerit. Arvioitaville asioille asetetaan mittarit ja prosessin toimivuus arvioidaan näiden mittareiden avulla. Asiakasarvon jälkeen päästään arvioimaan prosessin kehittämistarvetta. Yrityksen oma arvio voidaan tehdä samalla lailla kuin asiakasarvio. Näin ollen kehitystiimi pyrkii katsomaan prosessia asiakkaan näkökulmasta. Asiakasarvion ja yrityksen oman arvion tuloksien perusteella nähdään prosessin kunto ja toimivuus ja niiden kautta prosessitiimille syntyy näkemys kehittämistarpeista. (Leclin 2006, 142–145.)

Prosessin auditoinnilla selvitetään käytäntöjen tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus. Auditoinnilla selvitetään, onko prosessikuvaukset tehty oikein ja toimivatko prosessiin osallistujat ohjeiden mukaisesti. Prosessin syötteiden ja laadun selvityksellä katsotaan vastaavatko toimitukset sille asetetut vaatimukset ja ovatko lopputuotteet olleet asiakkaiden toiveiden mukaisia. Prosessin välineet, koneet ja menetelmät arvioidaan myös. Prosessin ohjaukseen, tietojärjestelmiin, mittareihin ja tunnuslukuihin voidaan ottaa kantaa. Auditoinnissa havaitut ongelmat raportoidaan ja korjataan. Prosessiauditointi suoritetaan organisaation sisäisesti. (Leclin 2006, 146.) Auditointi ei varsinaisesti ole menestyksen tae, mutta jossakin yrityksen historian vaiheessa auditoinnin puuttumi-

nen voi estää johtajia tekemästä oikeita päätöksiä. Johdolla tulee olla päätöstensä tueksi käsitys, onko ihmisillä käytössään toimivat työvälineet ja osaavatko he hoitaa työnsä tarvittavalla tavalla. Auditoinnin avulla selvitetään, miten prosesseja sovelletaan. (Laamanen 2003, 110–111.)

4 OPPIMISYMPÄRISTÖ – OPPIMISEN JA OPETTAMISEN TYYSSIJA

Suomessa oppimisympäristöt ovat olleet pitkään hyvin perinteisiä. Luokkahuoneopetus on nähty lähes ainoaksi opettamisen ja oppimisen paikaksi. Oppimisympäristöjen kehittämiseen ja monipuolistamiseen on alettu kiinnittää entisestään huomiota: opiskelijan aktiivinen rooli oppimisprosessissa ja opettajan ohjaava rooli nousevat kehittämisen keskiöön. Nykyaikaisessa oppimisympäristössä korostuvat entisestään oppija-, tietämys-, arviointi- ja yhteisökeskeisyys.

4.1 Oppimisympäristön määritelmä

Oppimisympäristöajattelu viittaa siihen, että opetus ja opiskelu eivät enää ole sidottuja luokkatilaan, johon kaikki opiskelijat saapuvat yhtä aikaa, vaan opetus ja opiskelumahdollisuudet laajenevat ja tulevat joustavammiksi. Oppimisympäristöillä tarkoitetaan opiskelun kokonaisvaltaista ympäristöä: opiskelijat, kouluttajat, oppimisenäkemykset, toimintamuodot, oppimislähteet ja mediat.

Käsitteellä viitataan myös muutokseen perinteisestä opettajajohtoisesta luokkahuoneopetuksesta opiskelijakeskeisiin opetuksen toteutusmuotoihin. Usein oppimisympäristöt liitetäänkin läheisesti avoimeen ja joustavaan oppimiseen. Monimuoto-, etä- ja verkkopohjainen opetus voidaan nähdä keinona näiden ominaisuuksien saavuttamiseen. Avoimet oppimisympäristöt tarjoavat opiskelijalle enemmän vapautta, mutta edellyttävät samalla enemmän vastuun ottamista omista opinnoistaan. Opiskelijan työ perustuu usein itsenäiseen opiskeluun erityisen oppimateriaalin ohjaamana. Kuitenkaan opiskelijaa ei jätetä yksin, vaan usein hänellä on tukena opiskelijaryhmä ja paikallinen tutor. Avoin oppiminen ei ole mikään uusi asia, vaan se on tunnettu jo ennen Avoimen Yliopiston syntyä vuonna 1924. (Akateemiset opiskelutaidot 2006.)

Opetusministeriön (2004) mukaan oppimisympäristö ei ole enää jotain, mikä sijaitsee koulun tai koululuokan seinien sisällä, vaan oppimisympäristö on väistämättä laajentunut kattamaan ne välineet ja informaatiolähteet, joita voidaan käyttää ja seurata eri medioiden kautta, sekä ne koulun ulkopuoliset tapahtumat, joihin opiskelijat voivat suoraan tai virtuaalisesti osallistua osana opiskeluprosessiaan (Lehtinen 1997, 21). Opetushallituksen mukaan oppimisympäristö on fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuus, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuu. Fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta ulottuvuudesta muodostuu yhdessä pedagogisen oppimisympäristön ulottuvuus. (Savander-Ranne & Lindfors 2013, 14.)

Oppimisympäristö on oppimista edistävä paikka, tila, yhteisö tai toimintatapa. Oppimisympäristössä tärkeitä ovat tavoitteellisuus ja ohjaus. Oppimisympäristöjä voi jäsentää eri tavoin. (Frisk 2010, 6.) Oppimisympäristöt ovat kokonaisvaltaisia toimintaympäristöjä, jotka muodostuvat monista eri tekijöistä, kuten ympäristöstä, oppijoista, opettajista, erilaisista oppimisenäkemyksistä, erilaisista toimintamuodoista, oppimislähteistä, välineistä ja tavoista käyttää näitä (esim. teknologia ja mediat). Oppimisympäristö on siis muutakin kuin fyysinen tila, jossa opiskelu tapahtuu. Todellisuudessa oppimiseen liittyy hyvin paljon muitakin kontekstuaalisia asioita, kuten esim. tunteisiin, asenteisiin ja oppimisilmapiiriin liittyviä tekijöitä. (Verkko-tutor 2002.)

Oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena on huomioida kaikki ne ulottuvuudet, jotka vaikuttavat myönteisesti opiskelijoiden mahdollisuuksiin kehittyä asiantuntijoiksi ja monipuolisiksi osaajiksi. Tämän päivän haasteita tuottavat erityisesti työelämälähtöisyys ja – läheisyys, tiedon pirstaloituminen sekä oppimistavoite, jossa teoreettisen tiedon siirtovaikutus saadaan mahdollisimman hyväksi. (Savander-Ranne & Lindfors 2013, 14.)

4.2 Erityyppiset oppimisympäristöt

Komosen (2007, 16) mukaan oppimisympäristöissä erottuvat viisi keskeistä osatekijää: psykologisen, pedagogisen, teknologisen, kulttuurisen ja pragmaattisen. Edelleen oppimisympäristöt on karkeasti luokiteltavissa kolmeen päätyyppiin sen mukaan, miten oppiminen on organisoitu: 1) opettajakeskeisiin, 2) opiskelijakeskeisiin ja 3) teknologiaa hyödyntäviin opiskelijakeskeisiin ympäristöihin.

Bratfordin ym. (2000, 150–162) mukaan oppimisympäristön suunnittelussa on tärkeää tarkastella neljää eri näkökulmaa: ympäristöjen oppimiskeskeisyyttä, tietämyskeskeisyyttä, arviointikeskeisyyttä ja yhteisökeskeisyyttä. Oppijakeskeisessä ympäristössä oppilaita yritetään auttaa yhdistämään aiemmat tietonsa käsillä oleviin oppimistehtäviin. Tietämyskeskeinen ympäristö korostaa ongelmanratkaisu- ja ajattelutaitoja. Arviointikeskeisessä ympäristössä palautteet annetaan formatiivisina arvioiteina, jolloin opiskelijalla on mahdollisuus korjata ja parantaa ajattelunsa ja oppimisensa laatua. Yhteisökeskeinen oppimisympäristö korostaa yhteishengen merkitystä ja vuorovaikutusta. Hän korostaa, että oppimisympäristöjen neljää näkökulmaa tulee yhteen sovittaa: ne voivat mennä päällekkäin ja ne vaikuttavat toisiinsa.

Jyväskylän Yliopiston avoimen oppimateriaalin sivustoilta (2013) löytyvät Mannisen (1996) sekä Matikaisen ja Mannisen (2000) luokittelemat vastaavat oppimisympäristöjen perustyyppit ja niiden leikkaukset:

- Avoin tai suljettu oppimisympäristö: avoimessa oppimisympäristössä oppijalla on suuri itsemääräämisoikeus, vastuu omasta oppimisesta ja oppiminen tapahtuu omaehtoisesti, oppimistehtävää ei ole selkeästi määritetty tai rajattu, oppiminen on opiskelijakeskeistä, selkeät opetussuunnitelmat puuttuvat, tavoitteiden sijaan korostetaan itse oppimisprosessia, opetusmenetelmiä hyödynnetään monipuolisesti, opiskelumotiivi sisäsyntyistä, esim. omaehtoinen opiskelu, kirjasto tai oppimiskeskus; suljetussa oppimisympäristössä opiskelu on sidottu tiettyyn aikaan ja paikkaan, opiskelutahti on ennalta määrätty, opiskelu on oppiaineperustaista ja kohteena ovat selkeästi kaikille yhteiset rajatut ongelmat sekä vastaukset, opiskelumotivaatio synnytetään ulkoa, esim. perinteinen koulumuotoinen oppiminen
- Kontekstuaalinen oppimisympäristö: perusajatuksena on oppimisen ja opiskelun siirtäminen luokkahuoneesta todellisiin tai todellista jäljitteleviin ympäristöihin siirtyen samalla opetussuunnitelma-ajattelusta oppimis-ympäristöajatteluun, oppiainekeskeisyys korvataan ongelma-keskeisyydellä ja tentit soveltavilla, todellisiin ongelmatilanteisiin liittyvillä tehtävillä; esim. matematiikan opiskelu kaupassa arkisten ostosten yhteydessä, armeija, metsätietokeskus
- Teknologiapohjainen oppimisympäristö: opiskelussa ja opetuksessa hyödynnetään tieto- ja viestintätekniiikkaa, jonka avulla voidaan päästä käsiksi tietoon ja tallen-

taa, järjestellä, muuntaa sekä esittää sitä sähköisessä muodossa, esim. verkkosivuilla tarjolla oleva oppimateriaali, opiskeluohjeet, tehtävät, keskustelualueet ja oppimispäiväkirjat, myös erilaisia tietokoneavusteisia opetusohjelmia ja mediasovelluksia voidaan pitää oppimisympäristöinä.

Ammattikorkeakouluissa on selkeästi siirrytty koulutusta ja työtä yhteen kytkevien oppimiskäytäntöjen kehittämiseen. Erilaiset ammatillisen kasvun prosessimallit, projektioppiminen, simuloitujen työelämätilanteiden oppimisympäristöt, studiot ja verstaat, uudella tavalla organisoidut työharjoittelut sekä työtä kehittävät hankkeet näyttäytyvät ajan hermoilla olevina oppimisympäristöinä. (Komonen 2006, 15.)

Oppiainepohjaisesta opetussuunnitelmasta on siirrytty osaamis- ja oppimistavoitteiseen (learning outcomes) suunnitteluun. Ammattikorkeakoulun tutkintojen osaamistavoitteet määritellään työ- ja yritys-elämän osaamistarpeista: millaisia ominaisuuksia työelämä edellyttää palkkaamiltaan ammattilaisilta ja asiantuntijoilta. Opetuksen toteutuksessa pyritään simuloimaan työelämän toimintatapoja ja työympäristöjä. Oppimistapahtumat (mm. työharjoittelu) toteutetaan usein autenttisissa työelämäympäristöissä. Opinnäytetyöt tehdään yhä useammin aidossa työelämäympäristössä työelämän tutkimus- ja kehittämishankkeissa. (Savander-Ranne ym. 2013, 7.)

4.3 Työelämä oppimisympäristönä

Ammattikorkeakoululain 1. luvun 4. §:n mukaan määrittää ammattikorkeakoulujen tehtävän seuraavasti: ”Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulujen tulee edistää elinikäistä oppimista.” (Ammattikorkeakoululaki 351/2003.)

Ammattikorkeakoulujen tulee vastata työelämän haasteisiin ja ammattiin oppiminen tapahtuu yhteistyössä työelämän kanssa. Opinnäytetyö hankittua osaamista syvennetään työelämässä tehtävien projektien ja hankkeistettujen opinnäytetöiden avulla sekä työ-

kentelemällä kumppaniyrityksissä. Jaroman (2007, 4) mukaan yhteiskunnassa, työn organisoinnissa ja sen sisällössä tapahtuvat yhä nopeammat muutokset ovat keskeinen lähtökohta koulutuksen, tutkimuksen, kehittämistoiminnan ja työelämän välisen vuorovaikutuksen vahvistamiselle. Osaamisen merkitys alueiden, työyhteisöjen ja työntekijöiden oman työn kehittämisessä on korostunut. Tutkimus- ja kehitystyöllä kehitetään yhtäaikaaisesti työelämää ja opetusta. Työelämän kehittämisessä on ammattikorkeakoulujen tuottaman tutkimuksen tavoitteena etsiä uusia menetelmiä ja sovelluksia työelämän käytännön ongelmien ratkaisemiseksi. Komosen (2007, 64) mukaan verkko-opetuksen kehittämisen ohella erityisesti työelämäläheisten oppimisympäristöjen kehittäminen on korostunut. Työssä oppiminen, opintojen liittäminen työelämän todellisuuteen, on ammattikorkeakoulujen alkuajoista lähtien kiinnittynyt ammattikorkeakoulupedagogiikan ytimeen.

Tulevaisuusraportin mukaan vuonna 2030 Suomessa on maailman paras koulutusjärjestelmä. Kaikki opetus esikoulusta lähtien toimii kiinteässä yhteydessä työelämään. Koulussa opitaan jatkossa kaikilla kouluasteilla vuorovaikutus- ja medianlukutaitoja, itseilmaisua ja itsensä johtamista sekä työelämätaitoja ja käytännön elämänhallintaa. Verkko-oppiminen lisää opiskelun kansainvälisyyttä. Koulussa voi kokeilla joustavasti erilaisia opetussisältöjä. Oppijan on mahdollista yhdistää koulussa tapahtuva oppiminen ja työpaikalla tapahtuva oppiminen. Paikallisen tason yritykset ovat aktiivisesti mukana kouluissa edistämässä nuorten työelämätaitoja. Huomiota ei enää kiinnitetä opiskeluajan pituuteen tai valmistumisikään, koska siirtyminen koulutuksesta töihin ja töistä koulutukseen on liukuva. (Tulevaisuus 2030 2014.)

Oppimisessa tavoitteena on hyödyntää aitoja työelämän ympäristöjä ja kehittämishaasteita. Oppimisympäristöt rakentuvat verkostoiksi, jotka on organisoitu esimerkiksi T&K-hankkeiksi, palvelutoiminnaksi, työelämä- tai oppilaitosyhteistyöksi. Erilaiset oppijat haastavat sisältöjen ja pedagogiikan uudistamisen niin, että oppimisympäristöt ovat muunneltavia, avoimia ja oppimisen tarpeista lähteviä. Koulutus ja työelämä liittyvät toisiinsa koko ajan enemmän. (Mamk 2017, 8.) Koulutusta kehitetään tulevaisuuden työelämän tarpeita palveleviksi. Koulutuspoliittisten linjausten mukaan osaamista tulisi yhdistää ja koota isommaksi osaamispankiksi. Eri koulutusalojen yhteisen osaamisen tunnistaminen auttaa koulutuksen pysymistä tämän päivän työelämän vaatimusten tasolla ja lisää koulutustarpeen tunnistamisen ennakkointia. Eri koulu-

tusalojen välistä yhteistyötä pitäisikin Suomessa kehittää entistä tehokkaammaksi. (Monimuotoiset ja monialaiset oppimisympäristöt 2014.)

Opetussuunnitelmat rakennetaan alueen työelämän tarpeita vastaaviksi. Opetuksen ja tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan vuorovaikutusta lisätään edelleen. Työelämäläheisten oppimisympäristöjen rakentamiseen panostetaan ja koulutusohjelmia ohjataan työelämäläheiseen toimintaan. (Keto 2011, 112.)

4.4 Oppimisympäristöjen kehittäminen ja niiden haasteet

Pelkästään opettaja, opiskelija ja luokkatila eivät enää riitä muodostamaan motivoivaa ja kehittävää oppimisympäristöä. Lisäämällä oppimistilanteeseen uusia tietoteknisiä välineitä, erilaisia toimintatapoja ja vaihtelevia opetusmenetelmiä muuttuu oppimisympäristö motivoivammaksi ja nykyaikaisemmaksi oppimispaikaksi niin opettajille kuin opiskelijoillekin. Uudenlainen oppimisympäristö voi olla yhtä aikaa virtuaalinen ja fyysinen. Siellä tehdään fyysisesti lähes autenttisia yritysten töitä ja samalla tekemisestä osa voi tapahtua virtuaalisesti. Virtuaaliympäristö toimii mm. harjoitusyrityksessä erittäin hyvänä oppimispaikkana: siellä opiskelijat voivat ja saavat tehdä virheitä ja oppia niiden kautta. Uusien työvälineiden hyödyntäminen on tärkeää opettajalle ja opiskelijalle. (Monialaiset ja monipuoliset oppimisympäristöt 2014.)

Opiskelijoiden toiminnoille varsinaisen oppilaitosympäristön ulkopuolella asetetaan oppimistavoitteita ja ajatellaan, että opiskelijat saavuttavat tässä ympäristössä ammatillisten tietojen ja taitojen kannalta relevanttia oppimista, on kyse silti opiskelijoiden formaalista (muodollisesta) oppimisympäristöstä. Formaalin ammattikorkeakoulun antaman koulutuksen yhdistäminen vuorovaikutteisesti ympäröivän maailman kanssa on haaste. (Savander-Ranne & Lindfors 2013, 17.)

Kehittäminen

Savander-Ranteen ja Lindforsin mukaan (2013, 14) oppimisympäristön kehittämisen tavoitteena on ottaa kokonaisvaltaisesti huomioon kaikki ne ulottuvuudet, jotka vaikuttavat positiivisesti opiskelijoiden mahdollisuuksiin kehittyä asiantuntijoiksi ja monipuolisiksi osaajiksi. Tämän päivän haasteita tuottavat erityisesti työelämälähtöisyys,

tiedon pirstaloituminen sekä oppimistavoite, jossa teoreettisen tiedon siirtovaikutus saadaan mahdollisimman hyväksi.

Oppimisympäristön kehittämisessä on tärkeää löytää menetelmiä, joilla varmistetaan asiantuntijuuden kehittyminen, hyvät ongelmanratkaisutaidot ja opitun asian hyvä siirtovaikutus. Tämä tapahtuu, kun oppimistilanteet pystytään suunnittelemaan niin, että niissä on mukana reaali maailma, jossa opitaan asioita myös todellisissa tilanteissa ja kyetään ratkaisemaan relevantteja työelämän ongelmia. Opiskelijoiden työharjoittelupaikat ovat osa heidän oppimisympäristöään. Työharjoittelulla on tärkeä rooli opiskelijoiden työelämätaitojen kehittämisessä. Opiskelijoiden ammatillisten valmiuksien kehittämistä voidaan auttaa integroimalla heidän harjoittelujaksonsa tiiviimmin normaaliopetukseen ja ohjaamalla opiskelijoita yhdistämään teoretieto ja harjoittelussa saatuja käytännön kokemuksia. (Savander-Ranne & Lindfors 2013, 17–18.) T&K – toiminnan integroiminen opetukseen edellyttää, että sille on tilaa opetussuunnitelmissa. Integrointia tukevat opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt edistävät T&K – osajiksi kehittämistä, samoin aitoihin työelämän ongelmiin ratkaisuja etsivät oppimistehtävät ja hankkeet. (Jaroma 2007, 10.)

Haasteet

Moninaiset oppimisympäristöt vaativat opiskelijoilta yhä enemmän itseohjautuvuutta ja vastuunottokykyä kuin perinteinen luokkaopetus. Uudet oppimisympäristöt haastavat myös pedagogiset menetelmät sekä niin opettajien kuin opiskelijoiden osaamisen, joihin oppimisympäristöt ovat kiinteässä yhteydessä. Työelämässä tapahtuvassa opetuksessa opettaja tarvitsee entistä enemmän ajantasaista työelämä tietoa, uudenlaisia yhteistyötaitoja ja kyseisen ammattialan työelämän todellista tuntemista. Projektimaisesti opiskeltaessa tarvitaan paineensietokykyä, hyviä johtamistaitoja ja projektinhallinnan kykyä. (Mäkinen & Metsälä 2013, 25.)

Oppimisympäristöjä kehitettäessä törmätään usein oppilaitoksen arjen horjuttamisesta nousevaan vastustukseen ja kapinaan. Muutosvastarinta ja sen taustalla olevat tekijät jäävät kuitenkin usein huomiotta, ja ne sivuutetaan käden heilautuksella. Kehittämiskokeilujen ja uusien käytäntöjen luomiseksi olisi tärkeää tunnistaa koulutusorganisaatioihin vakiintunut käytänteet ja piilossa olevat eri aikakausien historialliset perinteet, jotka näkyvät ajattelussamme, käsityksissämme ja toimintatavoissamme. On tärkeää

tunnistaa nämä seikat, jotta muutos on mahdollista. Kyse ei ole erilaisten toiminta- ja ajattelutapojen huonoudesta tai hyvydestä. Tunnistamalla toimivat käytänteet ja ris-tiriitaisuudet voidaan luoda jotakin aivan uutta ja toimivaa. Purkamalla jännitteitä ja tiedostamalla tulevat muutokset voidaan luoda uutta. (Lindfors & Lintula, 2013, 124.) Hatakan (2010) mukaan oppimiskäsitykset luovat omat haasteensa opettajalle oppi-misympäristön rakentajana. Konstrukttiivinen oppimiskäsitys vaatii opettajalta joustavuutta ja kykyä ottaa opiskelijat huomioon sekä ryhmänä että yksilöinä omine yksilöl-lisine piirteineen ja aikaisempine tietoineen.

Uusien oppimisympäristöjen kehittämiseen tulee varata entistä enemmän rahaa: lan-gattomat verkot, työasemien määrä ja ajanmukaisuus ovat oltava kunnossa. Salakarin (2009, 204) mukaan uusien oppimisympäristöjen kehittäminen maksaa. Niiden kehit-tämisessä kannattaa tehdä yhteistyötä eri koulutusten järjestäjien kesken.

Roolit

Mäkisen ja Metsälän (2013, 25) mukaan oppimisympäristöjen kehittämässä ja kehit-tymisessä tulee huomioida opettajien ja opiskelijoiden rooleihin kohdistuvat uudenlai-set haasteet oppimisessa. Oppimisympäristössä toimivilla tulee olla monipuolista osaamista, luovuutta ongelmien edessä ja halua oppia toisiltaan. Oppimisympäristössä toimimisen tavoitteena onkin saada jokaiselle toimijalle uusia, laaja-alaisempia taitoja. Oppimisympäristössä toimivilla on yhteinen tavoite, joka ohjaa toimijoiden tekemistä. (Monialaiset ja monipuoliset oppimisympäristöt 2014.) Toimiminen verkostoissa, tiiviissä yhteistyössä edellyttää toimijoiltaan hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Kommunikointitaitojen merkitys korostuu entisestään tiedon ja tietovirtojen välittämi-ässä sekä toimijoiden välisten verkostojen rakentamisessa. Työorganisaatioiden pe-rinteiset, hierarkisesti toimivat organisaatiot ovat väistymässä avointen, nopeasti muuttuvien verkosto-organisaatioiden tieltä. Tämä vaatii toimijalta yhä enemmän tai-toa itse ohjata ja säädellä omia älyllisiä prosessejaan. Mukana pysymisen ehtoina ovat oman osaamisen ylläpitäminen, joustavuus, sosiaalisuus sekä kyky oppia tehokkaasti muilta ja taito hyödyntää muiden osaamista. (Mäkinen & Metsälä 2013, 21.)

Opettajien, työelämän asiantuntijoiden ja opiskelijoiden keskinäinen yhteistyö paran-taa oppimista. Parhaimmillaan yhteistyö näkyy oppimisympäristöissä, joissa erilaiset opiskelun sisällöt muodostavat laajoja asia- ja työtehtäväkokonaisuuksia. (Monialaiset

ja monipuoliset oppimisympäristöt 2014.) Oppimisympäristöajattelun myötä opettajan rooli on muuttunut: opettajajohtoinen opettaminen valmiine ratkaisuineen ei enää riitä. Opettajan odotetaan toimivan oppimistilanteissa moniosaajana. Kososen ym. (2009, 9) mukaan opettajan voitaneen katsoa olevan luokkahuoneessa enemmän asiantuntija tai oppimisen tutor kuin perinteinen opettaja. Salakarin (2009, 205) mukaan opettajan työ tulee uusien menetelmien myötä motivoivammaksi, kun oppiminen muuttuu oppijalähtöiseksi. Opettajan tehtävässä korostuu opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn tukeminen ja vastaanotettavan informaation käsittelytaitojen kehittäminen.

Uudistettaessa koulutuksen muotoja tarvitaan jatkossa uudenlaisten työvälineiden lisäksi uutta osaamista ja uudenlaisia organisoimisen tapoja. Työn oppimisen ja työhyvinvoinnin näkökulmasta vaarana kuitenkin on, että varsinkin pienissä työyksiköissä toimittaessa työstä voi tulla entistä yksinäisempää eikä osaaminen siirry eteenpäin. Yksinäinen työ vähentää oppimisen mahdollisuuksia ja uhkana on, että se myös heikentää opetuksen tasoa. Opettajan näkökulmasta katsottuna uuteen toimintatapaan siirtyminen tarkoittaa heittäytymistä tuntemattomaan, ilman tuntemusta kaikista prosessin vaiheista tai edes lopputuloksesta. Uusien työkalujen ja menetelmien kokeilu vaatii rohkeutta ja uskallusta irrottautua tutuista ja turvallisista toimintakaavoista. Opettajan täytyy myös luottaa riittävästi omaan ammattitaitoonsa, jotta hän voi olla varma oppimistuloksen hyvästä laadusta, vaikka uusi työkalu ei aina toimitakaan siten, kun sen oli odotettu toimivan. (Itkonen-Isakov 2013, 58–61.)

Opiskelijat opiskelevat aiempaan verrattuna itsenäisemmin, kun taas opettaja toimii entistä useammin valmentajana tai oppimisen ohjaajana. Opiskelijoiden itsenäinen tiedonhaku korostuu. (Salakari 2009, 34.) Oppimisympäristöajattelussa opiskelijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus korostuvat. Jotta opiskelijan hyötyisi mahdollisimman paljon uudenlaisesta oppimisympäristöstä, hän tarvitsee kykyä itsenäiseen työskentelyyn, joustavuutta, tietynlaista uteliaisuutta, avoimuutta ja oma-aloitteisuutta. (Kosonen ym. 2009, 10.) Opiskelijan rooli muuttuu passiivisesta kuuntelijasta aktiiviseksi, itsenäiseen työskentelyyn kykeneväksi, joustavaksi ja itsensä kehittämisestä kiinnostuneeksi.

5 TOIMEKSIANTAJAN ESITTELY

Mikkelin ammattikorkeakoulu (Mamk) on Etelä-Savossa toimiva ammattikorkeakoulu, jolla on toimipisteitä kahdella paikkakunnalla, Mikkelissä ja Savonlinnassa. Mikkelin ammattikorkeakoulun ylläpitäjä on Mikkelin Ammattikorkeakoulu Oy ja sen omistaa Kaakkois-Suomen Ammattikorkeakoulu Oy. Yhtiöllä on hallituksen valitsema toimitusjohtaja, joka toimii samalla ammattikorkeakoulun rehtorina.

5.1 Mikkelin ammattikorkeakoulu Oy

Mamk tarjoaa opetusta seitsemällä eri koulutusalueella. Koulutusalueet tuottavat koulutusta 18:ssä AMK-tutkintoon johtavassa koulutusohjelmassa ja yhdeksässä ylempään AMK-tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Mamkissa opiskelijoille tarjotaan korkeatasoista koulutusta, jossa työelämästä nousevat aidot kehittämistarpeet ovat vahvasti läsnä. Mamk tekee laajaa tutkimus- ja kehittämistyötä ja tuottaa palveluja koko Etelä-Savon alueen yrityksille ja ihmisille. Koulutusta kehitetään entisestään tulevaisuuden työelämän tarpeita palveleviksi. Mamk on elinikäisen oppimisen korkeakoulu ja erikoisosaaja digitaalisen tiedon hallinnassa. Kasarmin kampuksella Mikkelissä ja Savonniemen kampuksella Savonlinnassa opiskelijoita on yhteensä 4500 ja henkilökuntaa 400. Vuosittain Mamkissa aloittaa 720 nuorten koulutuksen opiskelijaa ja 400 aikuisopiskelijaa. Vuosittainen valmistuvien opiskelijoiden määrä on n. 900.

Mamk on palkittu useina vuosina opetusministeriön tuloksellisuuspalkkioilla, muun muassa kansainvälisyydestä, opintoprosessin laadusta ja tehokkuudesta sekä aluevaikutavuudesta ja työelämäyhteistyöstä. Mamkilla on laaja ulkomainen yhteistyökorkeakouluverkosto, johon kuuluu yli 200 korkeakoulua.

Koulutuksen järjestämisestä vastaavat koulutuksen laitokset. Koulutuksen laitoksia Mamkissa on nykyisellään seitsemän. Kaikilla laitoksilla järjestetään nuorten, aikuisten ja YAMK-tutkintoon johtavaa koulutusta.

Laitosten toimintaa johtavat koulutusjohtajat. He vastaavat laitoksensa toiminnasta ja taloudesta, laitokselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta, opetuksesta, opetuksen ja opetusmenetelmien kehittämisestä, laadusta ja laitosten välisestä yhteistyöstä, palvelu- sekä tutkimus- ja kehitystoiminnasta. Koulutusjohtaja on laitoksen henkilöstön

esimies. Hän käy opetushenkilöstön kanssa keskustelut työaika-suunnitelmaan (TAS) tulevista muista resursseista, esim. hankkeiden osalta ja vahvistaa kalenterivuosit- tain tehtävän TASsin.

Koulutuspäälliköt vastaavat lukusuunnitelmien valmistelusta, suunnittelevat oman laitoksensa opettajien kanssa työaika-suunnitelmien opetustunnit laitoksen kokonais- tarpeen ja muiden laitosten tarpeiden mukaisesti sekä vastaavat lukujärjestysasioista. Koulutuspäällikkö ei toimi esimiesasemassa. Tehtävän resursoinnista päätetään vuo- sittain johtoryhmässä.

Mamk noudattaa opiskelijoiden opintojen mitoittamisessa eurooppalaista opintojen mitoituksen ECTS-järjestelmää (European Credit Transfer and Accumulation Sys- tem). Kokoaikaisen opiskelijan lukuvuoden kokonaiskuormitus on 1600 tuntia, joka vastaa 60 opintopistettä. Opetus sijoitetaan laskennallisesti 40 viikolle. Kokonais- kuorman jakaantuminen 40 viikolle vastaa 40-tuntisia työviikkoja. Vastaavasti luku- kauden kokonaiskuormittavuus on 800 tuntia opiskelijan työtä (30 opintopistettä). Yksi opintopiste vastaa noin 27 tuntia opiskelijan työtä. Opetussuunnitelmissa opiske- lijän työmäärä jaetaan eri opintovuosien kesken. Myös yksittäisen opintovuoden aika- na opetus tulisi jakaa niin, että opintojen kuormitus olisi tasainen eikä opiskelijan työmäärä muodostuisi kohtuuttomaksi.

Kokoaikaisen opettajan vuosityöaika on 1600 tuntia. Myös opettajien opetus jakaan- tuu 40 viikolle, joka vastaa 40-tuntisia työviikkoja. Mamkin vuosittain vahvistettavan opetuksen resursoinnin mukaan yksi opintopiste on 24 tuntia opettajan työtä. Työ ja- kaantuu opetuksen ja suunnittelun kesken.

5.2 Opetuspalvelut

Opetuspalvelut ovat osa Mamkin yhteisiä palveluita. Opetuspalveluiden yhteisessä henkilöstössä työskentelee opetusjohtajan johdolla opetusta tukevia henkilöitä eri teh- tävänimikkeillä esim. kuraattori, psykologi, koulutussuunnittelija yms. Yhteisen hen- kilöstön vastuulla on tuottaa opetusta, opiskelija- ja pedagogista hyvinvointia tukevia yhteisiä palveluita sekä kehittää opiskelijakunnan kanssa tehtävää yhteistyötä, edistää koulutuksen tavoitteiden saavuttamista ja opetusteknologian kehittämistä. Opetuspal- veluihin kuuluvat myös kielipalvelut sekä kansainvälistymispalvelut.



KUVA 11. Mikkelin ammattikorkeakoulun ydinprosessit ja tukipalvelut

Työhöni koulutussuunnittelijana kuuluu vastata keskitetysti tuotetuista lukujärjestyksistä Mamkissa. Tehtävänäni on hakea lukujärjestyksiin opiskelijanäkökulmasta opetusryhmien yksittäisille opintojaksoille parhaiten sopivat ajat ja tilat. Suunnittelussa ja toteutuksessa teen yhteistyö laitoksien koulutuspäälliköiden kanssa. Vastuullani on ylläpitää Mamk- tason yhteisiä pelisääntöjä, jotta opiskelija-, opetus- ja opintojakso-tiedot ovat oikein ja ne tulevat laitoksilta oikea-aikaisesti. Lukuvuositason toteutus-suunnittelusta vastaavat koulutuspäälliköt. Uutena työkuvaani on tullut opetuksen ja työajan suunnittelujärjestelmä SoleOPSin pääkäyttäjäyys. Toimin käyttäjätukena kou-lutuspäälliköille lukuvuositason toteutussuunnitelmien laadinnassa ja koulutusjohtaji-en tukena opettajien työaikasuunnittelussa. Lisäksi pääkäyttäjänä vastaan yhteyksien toimimisesta muihin järjestelmiin, yleisesti SoleOPSin käyttöön liittyvistä asioista ja sen kehittämisestä, Mamk/Kyamk-välisestä ja valtakunnallisesta SoleOPS-yhteistyöstä sekä ohjelman käytön koulutuksesta.

5.3 Opetuksen suunnittelu -taulukko

Aloitin lukujärjestyksen tekemisen vuonna 2009, kun Mamk siirtyi keskitettyyn luku-järjestyksen laadintaan ja kampuskohtaiseen ns. pitkän listan tekemiseen. Laitosten opetuksen toteutusten suunnittelun tekivät koulutusvastaavat (KOVA) jokainen omaan Excel-taulukkoonsa. Koulutusohjelmien opetustarjonnan suunnittelun pohjana oli

koulutusohjelman rakenne ja opetussuunnitelma sekä niiden pohjalta tehty Asio-opiskelijahallinto-ohjelman toimintasuunnitelma. Keskittämisen yhteydessä laadittiin ensimmäinen Mamk-tasoinen suunnittelu-aikataulu ”ryhdittämään” prosessia.

Koulutusvastaavat suunnittelivat lukuvuoden opinnot usein ns. vanhojen sapluunoiden päälle, jotta työtä ei tarvinnut joka vuosi aloittaa tyhjältä pöydältä. Vanhojen suunnittelupohjien käyttö helpotti koulutusvastaavien työtä, mutta johti usein virheiden kerääntymiseen. KOVA:n vastuulla oli tarvittava opintojen yhteensovittaminen muiden koulutusohjelmien kanssa. Myös muutosten tekemisestä ja niistä tiedottamisesta vastasi KOVA. Vastuu tietosisällöstä oli aina kuitenkin koulutusjohtajalla.

Koska yhtenäinen suunnitteluväline puuttui, kopioi lukujärjestysvastaava kunkin KOVA:n omasta Excel-pohjasta koulutusohjelmaa koskevat lähiopetuksen tuntimäärät ja opintojakson toteutuksen opettajatiedon Mamkin yhteisellä verkkoasemalla olleeseen kampuskohtaiseen pitkään listaan, joka myös oli Excel-taulukko. Lukujärjestysvastaava laati pitkän listan tiedoilla koulutusohjelmien opetusryhmille lukujärjestykset. Myös opintotoimisto tarvitsi kampuskohtaista pitkää listaa. Se tarkisti siitä ennen opiskelijoiden opintojaksoilmoittautumista toimintasuunnitelman tiedot, jotta ne olivat ajan tasalla. Muutostieto kun ei aina tavoittanut kaikkia, jotka niitä olisivat tarvinneet. Asion toimintasuunnitelmasta opiskelijat näkivät lukuvuoden opetustarjonnan ja sen, miten ne sijoittuvat lukukausille ja lukukausien sisällä jaksoille. Lisäksi toimintasuunnitelmasta oli nähtävissä opintojakson opettaja. Pitkälista toi koulutusohjelmien toteutussuunnitelmat julkisiksi henkilöstölle, mutta ne eivät olleet opiskelijoiden nähtävissä.

Koulutusjohtajat tekivät opettajien työaikasuunnitelmat omaan Excelliinsä. Opettajien opintojaksoihin liittyvät tiedot jouduttiin kirjaamaan moneen kertaan eri Exceleihin monen henkilön toimesta. Opetukseen tehtävät muutokset aiheuttivat ongelmia mm. sen suhteen, minne kaikkialle muutokset tuli kirjata ja miten siitä informoitiin niitä henkilöitä, joiden muutoksista tuli tietää.

6 OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ OPETUSJÄRJESTELYISTÄ

Opettajien työ muuttuu uusien oppimisympäristöjen ja uusien tehtävien osalta entistä monimuotoisemmaksi. Opettajan odotetaan olevan perinteisen luokassa opettavan opettajan sijaan enemmän asiantuntija tai oppimisen ohjaaja kuin perinteinen opettaja. Työn nähdään tulevan uusien menetelmien myötä motivoivammaksi, kun oppiminen muuttuu oppijälähtöiseksi. Opetuksessa korostuu entisestään opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn tukeminen ja uuden tiedon käsittelytaitojen kehittäminen. Opettajan tehtäviin kuuluu opettamisen lisäksi valmistelu-, suunnittelu- ja arviointityötä, yhteistyötä työyhteisössä ja yhteistyökumppaneiden kanssa. Oman lisänsä työtehtäviin tuo erilaiset kokoukset ja tiimit sekä laajeneva TK-toiminta.

6.1 Kvantitatiivinen tutkimus, tiedonkeruumenetelmä ja analysointi

Kvantitatiivisen kyselytutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka opintojen suunnitteluprosessi toimi opettajien mielestä ja oliko opetusjärjestelyissä sellaisia asioita, joita erityisesti tuli huomioida ja toimintaa kehittää siltä osin. Lisäksi halusin saada selville opettajien näkemyksen siitä, voivatko he vaikuttaa opintojaksojen sijoittumiseen tai määrään jaksoilla ja jos eivät, niin mikä heidän mielestään oli siihen syynä. Tarkoituksena oli myös kerätä kyseisiin asioihin kehittämissideoita.

Kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä oli Mikkelin ammattikorkeakoulun päätoiminen opetushenkilöstö. Päätoimiseen opetushenkilöstöön kuuluvat yliopettajat, lehtorit ja päätoimiset tuntiopettajat. Pyysin henkilöstöhallinnosta tietoja opettajista, joiden palvelussuhde oli voimassa huhtikuussa 2011. Kyselylomake lähetettiin 215:lle henkilöstöhallinnon nimilistalla olleelle opettajalle. Nimilistalla oli opettajia, jotka eivät tutkimushetkellä olleet aktiivisesti työelämässä (sairauslomalla, virkavapaalla yms.) tai heidän nimensä oli opetushenkilöstön listauksessa mukana vain taustatehtävänsä vuoksi (koulutusjohtajat, opetusjohtaja). Näin todellista aktiivisesti opetustehtävissä toimivaa opettajajoukkoa oli hankala tarkasti määrittää. Tutkimuksen ulkopuolelle jäivät satunnaisesti opetusta antavat henkilöt esim. luennoitsijat ja ne ammattikorkeakoulussa työskentelevät, joiden nimike on muu kuin lehtori, yliopettaja tai päätoiminen tuntiopettaja.

Käytin kyselytutkimuksessa tiedonkeruuvälineenä saatteellista kyselylomaketta (liite 1 ja liite 2). Testautin kyselylomakkeen ennen lähettämistä kolmella eri koulutusalaan edustavalla opettajalla ja yhdellä hallinnossa työskentelevällä opettajalla. Opettajilta saamani palautteen pohjalta muotoilin lopullisen kyselylomakkeen. Sähköpostisaatteen kerroin vastaajille, mihin kysely liittyi, mikä oli tutkimuksen tavoite ja kenelle kysely kohdistettiin. Lähetin muistutusviestinä saman viestin uudelleen kyselyn alkuvaiheen puolivälin aikoihin, mutta otsikoin sähköpostin maininnalla ”Muistathan vastata”.

Vastauksia sain Mikkelistä 55, Savonlinnasta 15, Pieksämäeltä 2 ja lisäksi neljä lomaketta, jotka olivat niin puutteellisin tiedoin täytettyjä, että jouduin ne hylkäämään. Pieksämäeltä saatuja vastauksia tarkastelen jatkossa yhdessä Mikkelin tietojen kanssa vähäisen vastaajamäärän vuoksi. Vastausprosentiksi muodostui 33,5 %, jota voidaan pitää hyvänä tuloksena

Aineiston käsittely

Käsittelin ja analysoin tilastoaineiston SPSS-tilasto-ohjelmalla. Tein vastauksista analyysejä lukumääräisesti ja prosenttiosuuksin ilmaistuna sekä ristiintaulukointia. Graafiset kuvat tein Excelillä, koska sen käyttö on minulle tutumpi. Kyselylomakkeessa olleita avoimia kysymyksiä käsittelin laadullisesta tutkimuksesta tutulla teemoittelulla. Teemoittelua suositetaan aineiston analysointitapana käytännön ongelmien ratkaisemisessa, ja tässä aineistossa se oli oikea tapa analysoida vastaukset. Sain mielestäni kattavasti tarvitsemaani tietoa.

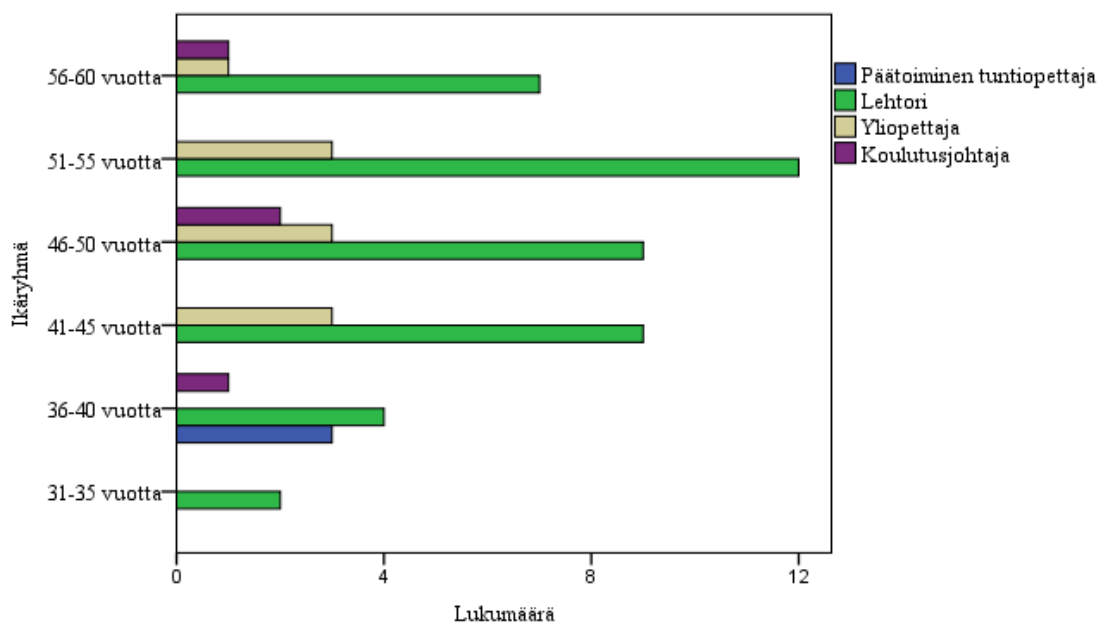
6.2 Opetusjärjestelyjen tulokset

Kyselylomake sisälsi 33 kysymystä, joista 25 liittyi opetusjärjestelyihin ja kahdeksan taustamuuttujiin. Sijoitin taustamuuttajakysymykset kyselylomakkeen alkuun. Opetusjärjestelyjä koskevissa kysymyksissä käsiteltiin opetuksen sijoittumista lukuvuosi- ja jaksoille ja lukujärjestyksiin. Opetusjärjestelyihin liittyvät kysymykset sisälsivät 14 avointa kysymystä, joilla haettiin opettajilta kehittämissuhteita ko. aihealueisiin. Odotin avoimilta kysymyksiltä paljon, jotta olisin saanut uudenlaista näkökulmaa asioihin, jotka ovat puhuttaneet opettajia ja aiheuttaneet päänvaivaa lukujärjestyksen tekijälle.

6.2.1 Vastaajien taustatiedot

Tutkimukseen osallistui 72 Mamkin opettajaa, joiden taustatietoja olivat paikkakunta, laitos, koulutusohjelma, sukupuoli, ikä, tehtävänimike, palvelussuhteen laatu ja palveluvuodet. Kyselyyn vastasi 22 miestä ja 48 naista. Kaksi vastaajaa ei ilmoittanut sukupuoltaan.

Tutkimukseen osallistujia oli kaikilta ammattikorkeakoulun toimintapaikkakunnilta. Pieksämäen vähäisen vastaajamäärän vuoksi sieltä saadut vastaukset on yhdistetty Mikkelin vastauksien kanssa samaan ja niitä on käsitelty Mikkelistä saatuina vastauksina.



KUVA 12. Vastaajien nimikkeet ikäryhmittäin

Aktiivisimmat vastaajat ovat ikäryhmästä 51–55-vuotiaat lehtorit (kuva 12). Jos tarkasteluväliä laajennetaan ikäryhmään 41–50-vuotiaat, niin vastaajien määrä nousee lähes 70 %:iin. Vähiten vastauksia saatiin ikäryhmästä 31–35. Vastaajien ikärakenne kuvaa hyvin ammattikorkeakoulun opetushenkilöstön ikä- ja nimikerakennetta.

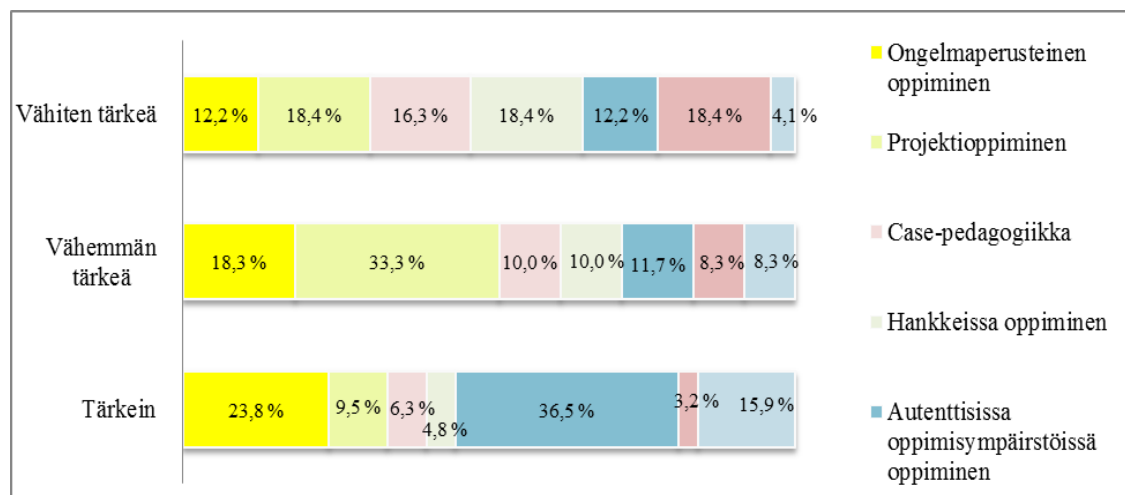
Vastauksia saatiin kaikilta laitoksilta. Vastaajista seitsemän (7) jätti koulutusohjelmaa koskevaan kysymykseen vastaamatta. Syy vastaamattomuuteen voi olla saamani pa-

laute siitä, että vastaamalla koulutusohjelmaa ja nimikettä koskeviin kysymyksiin, voidaan vastaaja helposti tunnistaa koulutusohjelman vähäisen opettajamäärän vuoksi.

Yli 5 vuotta Mamkissa työskennelleitä on 63,5 %. Vakituudessa palvelusuhteessa heistä on 66 %. Yksi vakituudessa työsuhteessa oleva ei ilmoittanut työvuosia. Vastaajista neljä (4) ilmoitti työskennelleensä Mamkissa yli 5 vuotta määräaikaisessa työsuhteessa. Voidaan siis sanoa, että kohdejoukolla on hyvä tuntemus opettajan työstä.

6.2.2 Opettajien opetusjärjestelyt

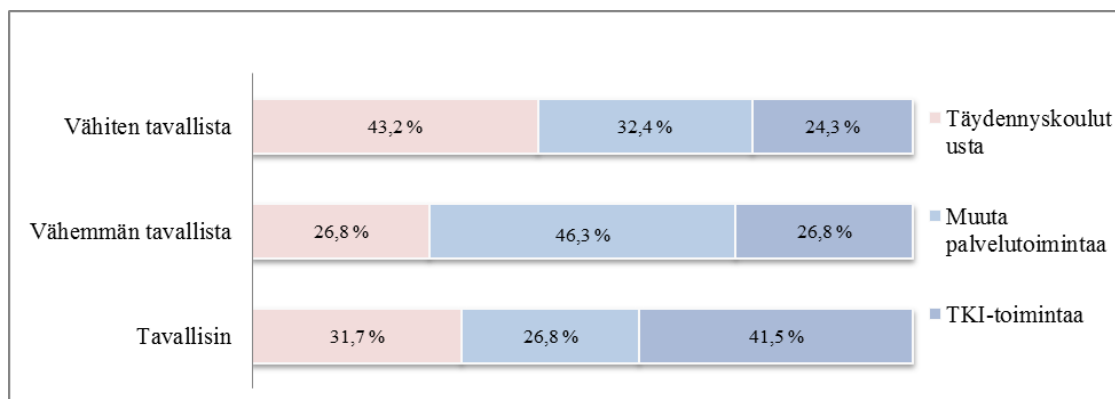
Opetus tarvitsee taustakseen käsityksen oppimisesta, sen tavoitteista ja siitä, kuinka tavoitteisiin päästään. Kyselyssä oli yksi avoin kysymys, joka oli suunnattu ainoastaan koulutusjohtajalle. Kysymyksellä haluttiin selvittää laitoksen pedagogista valintaa. Koulutusjohtajien mukaan laitosten pedagogista toimintaa ohjaavat toiminnallinen kumppanuus, pedagoginen triangulaatio, työelämän toimeksiantoihin pohjautuvat oppimiskokonaisuudet ja projektioppiminen sekä monialainen, mutta työelämälähtöinen ja TKI integroitu pedagogiikka.



KUVA 13. Koulutusohjelman opetusjärjestelyjä ohjaava pedagogiikka

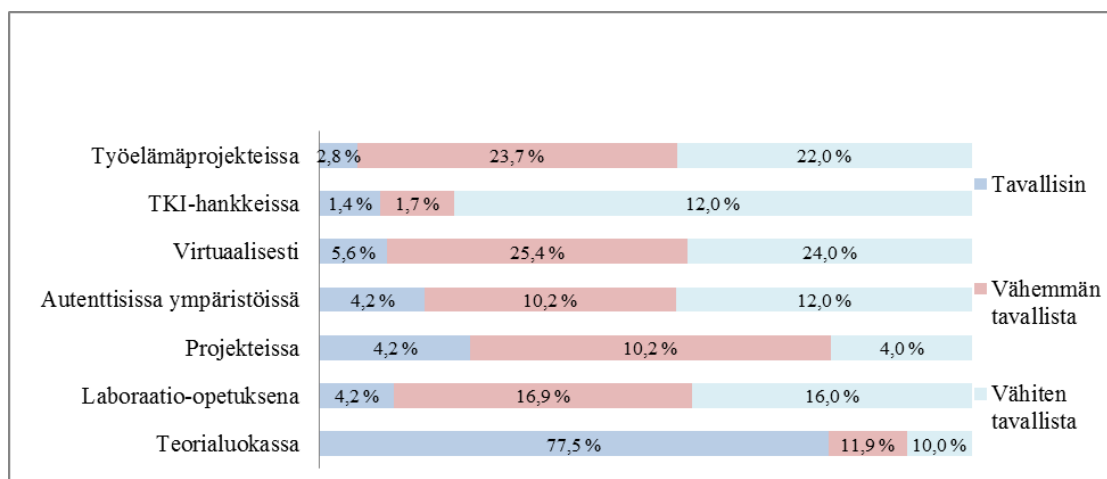
Tärkeimmäksi koulutusohjelman opetusjärjestelyjä ohjaavaksi pedagogiseksi ratkaisuksi opettajat näkivät autenttisissa oppimisympäristöissä tapahtuvan oppimisen, kun taas vähiten opetusjärjestelyjä ohjaavana nähtiin projektioppiminen, hankeissa oppiminen ja virtuaaliopinnot (kuva 13). Muina opetusjärjestelyihin vaikuttavina syinä nähtiin olevan opetussuunnitelma, lukujärjestys ja lähiopetus. Kaksi vastaajista ilmoit-

ti, että laitoksella ei ole määritelty yhteistä linjaa, joka ohjaa opetusta. Vastauksia avoimeen kysymykseen saatiin 18 henkilöltä.



KUVA 14. Opettajien pääsääntöiset tehtävät opetuksen lisäksi

Tavallisimmin opetuksen lisäksi opettajien työnkuvaan kuuluu TKI-toimintaa, jota heidän työstään oli yli 40 %. Vähiten vastaajien työnkuvaan kuului täydennyskoulutusta (kuva 14). Muita opettajan työhön kuuluvia työtehtäviä olivat koulutuspäällikkyyys, opiskelijavastaavuus, harjoittelusta vastaaminen, hallintotehtävät, tiimeissä toimiminen ja ohjaus.

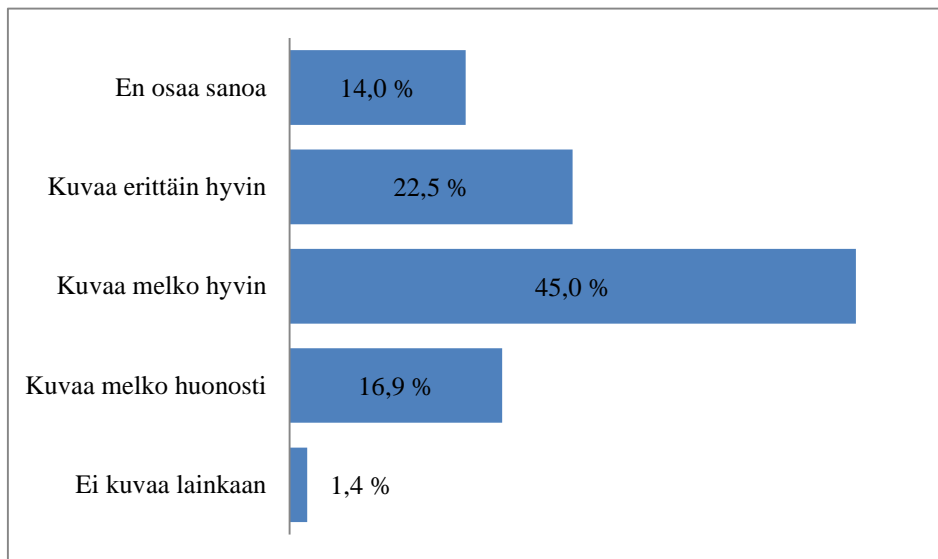


KUVA 15. Opetuksen toteutuspaikka

Opettajat toteuttavat opetuksensa edelleen teorialuokassa, jossa opetuksesta on 77,5 %. Vähiten opetusta annetaan virtuaalisesti ja työelämäprojekteissa (kuva 15). Opettajilta kysyttiin myös muita mahdollisia opetuksen käyttäviä tiloja. Niitä olivat kysyttyjen lisäksi mm. tietokoneluokka, kielistudio, näyttämö ja maasto.

6.2.3 Opiskelijoiden työmäärä ja heidän opintojensa sijoittuminen jaksolle

Vastaajista 45 % mielestä opiskelijan työmäärän mitoitus ECTS-järjestelmän mukaisesti tehdään opintojen suunnitteluvaiheessa melko hyvin. Erittäin hyvin se tehtiin 22,5 % mukaan, kun taas n. 18 %:n mielestä sitä ei tehdä tai se tehdään melko huonosti (kuva 16). Vastaajien joukossa oli myös opettajia, jotka eivät tunteneet asiaa lainkaan.



KUVA 16. Opiskelijoiden työmäärän mitoitus ECTS- järjestelmän mukaisesti

Opettajilta kysyttiin lisäksi mielipidettä opintojaksojen sijoittumisesta jaksolle oppimisen näkökulmasta. Vastaajista 77,5 % mielestä opiskelijoiden opintojaksot sijoittuvat oppimisen kannalta melko hyvin tai erittäin hyvin. Erittäin huonosti ja huonosti opinnot olivat sijoittuneet jaksolle n. 19 %:n mielestä.

Tarkastellessani ECTS-mitoitusta ja opintojen sijoittumista koskevia vastauksia halusin vielä ristiintaulukoida näistä saamani vastaukset. Ristiintaulukoinnista on nähtävissä, että ne opettajista, joiden mielestä opintoja ei mitoiteta ECTS-järjestelmän mukaisesti suunnitteluvaiheessa, eivät kuitenkaan kokeneet, että opiskelijoiden opinnot sijoittuisivat erittäin huonosti tai huonosti oppimisen kannalta opintojaksoille. Opettajista kuitenkin 41,6 % oli sitä mieltä, että erittäin huono tai huono opintojakson sijoittuminen johtui melko huonosta ECTS:n mitoituksesta. Kaikkien niiden opettajien,

joiden mielestä työmäärä mitoitetaan eurooppalaisen järjestelmän mukaisesti erittäin hyvin, myös opintojaksot sijoittuvat jaksoille melko tai erittäin hyvin (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden työmäärä ja opintojen sijoittuminen jaksoille

Opiskelijoiden työmäärän mitoitus ECTS:n mukaisesti		Opiskelijoiden opintojaksojen sijoittuminen jaksoille					Yhteensä
		Erittäin huonosti	Huonosti	Melko hyvin	Erittäin hyvin	En osaa sanoa	
Ei kuvaa lainkaan	Määrä	0	0	1	0	0	1
	Prosenttia vastanneista	0,0 %	0,0 %	100,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
Kuvaa melko huonosti	Määrä	1	4	6	0	1	12
	Prosenttia vastanneista	8,3 %	33,3 %	50,0 %	0,0 %	8,3 %	100,0 %
Kuvaa melko hyvin	Määrä	0	8	22	1	1	32
	Prosenttia vastanneista	0,0 %	25,0 %	68,8 %	3,1 %	3,1 %	100,0 %
Kuvaa erittäin hyvin	Määrä	0	0	8	8	0	16
	Prosenttia vastanneista	0,0 %	0,0 %	50,0 %	50,0 %	0,0 %	100,0 %
En osaa sanoa	Määrä	0	1	8	0	0	9
	Prosenttia vastanneista	0,0 %	11,1 %	88,9 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
Yhteensä	Määrä	1	13	45	9	2	70
	Prosenttia vastanneista	1,4 %	18,6 %	64,3 %	12,9 %	2,9 %	100,0 %

Opettajien mielestä jaksoja tulisi kehittää opiskelijoiden oppimisen näkökulmasta siten, että koulutuksen suunnittelu tehtäisiin lukuvuositasoisena, periodeja tulisi olla vain kaksi ja niiden pituudet olisivat koko syksyn ja kevään mittaisia. Kolmanneksi yleisin ehdotus/toive oli, että opinnot sijoitettaisiin niin, että työkuorma opiskelijoille olisi tasaisesti kuormittava. Vastauksia saatiin 50 opettajalta.

6.2.4 Opettajien työmäärä ja opetuksen sijoittuminen jaksoille

Opettajilta kysyttiin, millaiseksi heidän viikoittainen opetustuntimääränsä arvioidaan suunnitteluvaiheessa. Vastaaajista n. 47 % ei osannut sanoa asiasta mitään. Loppujen vastaajien antamat tuntimäärät jakaantuivat 10–45 tuntiin. Annettujen vastausten perusteella näytti, että kysymys oli huonosti laadittu, koska jakauma tuntimäärästä oli noin suuri.

Opintojaksot sijoittuivat opettajan oman työn näkökulmasta melko hyvin tai erittäin hyvin 73 %:n mielestä. Lähes 20 % opettajista kuitenkin koki, että sijoittuminen oli huono. Ristiintaulukoitaessa opettajien opintojaksojen sijoittuminen ja opiskelijoiden ECTS-mitoitus nähdään, että vastaajista 16,7 % mukaan huonosti sijoittuvat opettajien opintojaksot johtuvat melko huonosti mitoitetuista opiskelijoiden työmäärästä. Ne n. 58 % opettajia, joiden mielestä opiskelijoiden mitoitus oli melko huonoa, olivat kuitenkin sitä mieltä, että heidän omat opintojaksot sijoittuvat melko hyvin oman työn näkökulmasta (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Opettajien opintojaksot ja opiskelijoiden ECTS

Opettajien opintojaksojen sijoittuminen						
Opiskelijoiden työmäärän mitoitus ECTS:n mukaisesti		Huonosti	Melko hyvin	Erittäin hyvin	En osaa sanoa	Yhteensä
Ei kuvaa lainkaan	Määrä	0	1	0	0	1
	Prosenttia vastanneista	0,0 %	100,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
Kuvaa melko huonosti	Määrä	2	7	2	1	12
	Prosenttia vastanneista	16,7 %	58,3 %	16,7 %	8,3 %	100,0 %
Kuvaa melko hyvin	Määrä	10	20	1	1	32
	Prosenttia vastanneista	31,3 %	62,5 %	3,1 %	3,1 %	100,0 %
Kuvaa erittäin hyvin	Määrä	1	7	6	1	15
	Prosenttia vastanneista	6,7 %	46,7 %	40,0 %	6,7 %	100,0 %
En osaa sanoa	Määrä	1	5	2	2	10
	Prosenttia vastanneista	10,0 %	50,0 %	20,0 %	20,0 %	100,0 %
Yhteensä	Määrä	14	40	11	5	70
	Prosenttia vastanneista	20,0 %	57,1 %	15,7 %	7,1 %	100,0 %

Opettajat kehittäisivät oman työnsä osalta jaksotusta samalla tavalla kuin kysyttäessä opiskelijoiden jaksotuksen kehittämistä. Heidän mielestään jaksoja tulisi olla vain kaksi, työkuorman tulisi jakaantua jaksojen kesken tasaisesti ja opetuksen suunnittelun pitäisi olla lukuvuositason. Nykyisellään opintojen suunnittelu tapahtuu kalenterivuositain opettajien työaikasuunnittelun vuoksi.

Lisäksi opettajilta kysyttiin kehittämisajatuksia opintojen sijoittamiseksi lukuvuodelle ja jaksoille. Suurin osa vastaajista toisti jo aiemmin esittämänsä toiveen jaksojen kuormituksen tasaisuudesta, lukuvuositason suunnitteluajanjaksosta ja kahden periodin mittaisesta lukuvuodesta. Yksittäisinä vastauksina saatiin mm. toive opetuk-

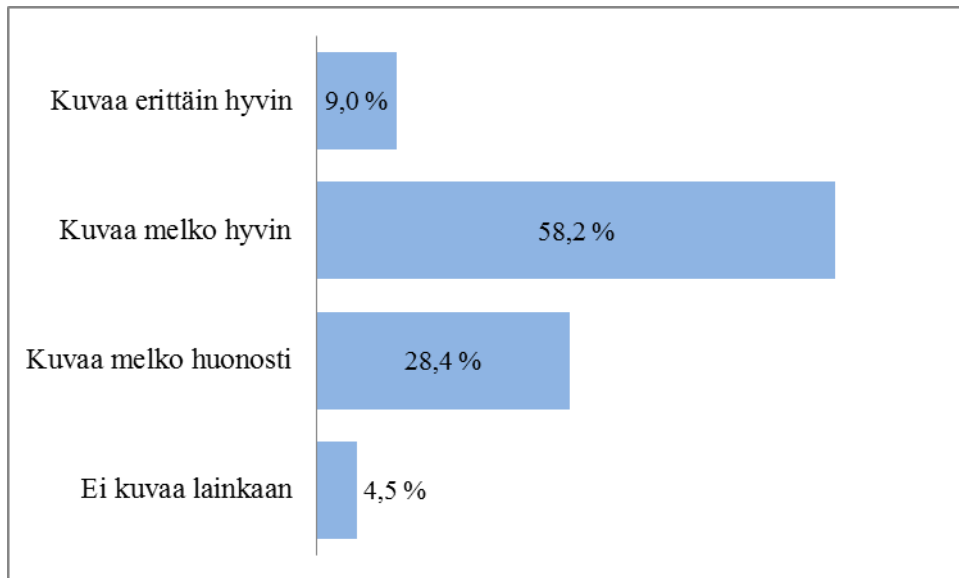
settomasta päivästä opetuksen valmisteluun, joulun seutuun sijoittuva opetuksen työviikko tulevien opintojen valmistellun, syksyllä opintonsa aloittavien ryhmien vähentäminen, tasapuolisempi lukujärjestysten laatiminen, lukujärjestysten laatiminen laitoksilla ja lukujärjestyksen tekijän vaihtaminen.

Tutkimuksessa haluttiin vielä ns. vapaa sana-kysymyksellä muita kehittämisajatuksia opetuksen sijoittamisesta lukuvuodelle ja jaksoille. Monissa näissäkkin vastauksissa esiintyi sama toive kuin aikaisemmissa kysymyksissä jaksojen määrästä, suunnittelu-aikajänteestä ja opintojen kuormittavuudesta. Yksittäisinä kommentteina saatiin mm. epäily tilojen riittämättömyyden vaikutuksesta opetuksen sijoitteluun, lukujärjestykset nähtiin toivottomiksi ja laitoksilla lisätyötä aiheuttaviksi sekä aikataulujen vapautta kaivattiin työelämäläheisen pedagogiikan toteuttamiseen. Muutama vastaaja toki oli sitä mieltä, että nykyinen järjestelmä toimii hyvin.

6.2.5 Opettajien vaikutusmahdollisuudet opetuksen määrään

Kysyttäessä opettajien vaikutusmahdollisuutta oman opetuksensa määrään jaksoilla ja sitä, onko opetusta sopivasti jaksoilla, vastaukset jakaantuivat selkeästi kahtia. Vastaa- jista 50,6 % oli sitä mieltä, että he eivät voi lainkaan vaikuttaa tai voivat vaikuttaa väin vähän tai melko vähän opetuksensa määrään jaksoilla. Lähes saman verran eli 49,3 %:n mielestä voidaan vaikuttaa opetuksen määrään jaksoilla melko paljon tai paljon. Opetuksen määrän tulisi jaksojen kesken jakaantua tasaisesti. Yksittäisenä vastaukse- na esiin nousi toive, että opettaja itse voisi päättää lähiovetustuntimäärän lisäksi myös jakson, jolla opetus toteutettaisiin. Joku vastaajista myös koki, että ”opettaja on asian- tuntija, joka osaa määritellä työnsä sisällön ilman holhousta.”

Jaksoilla oleva opetusmäärä on enemmistön, lähes 70 %:n, mielestä melko sopiva tai erittäin sopiva (kuva 17). Vastaaajajoukko oli 67 henkilöä. Syynä siihen, miksi ope- tusmäärä jaksoilla ei ole sopiva, oli se, että opetuksen jakaantuminen epätasaisesti jaksolle aiheuttaa opettajan työhön kuormitusvaihtelua jaksojen välille. Myös opinto- jaksolla annettavan lähiovetuksen määrään tulisi opettajan itse voida vaikuttaa.

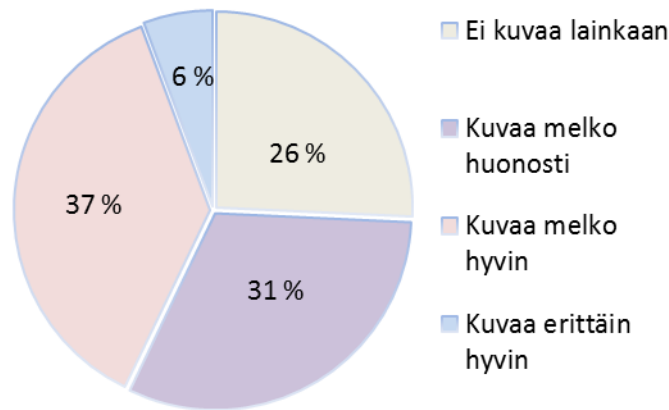


KUVA 17. Opettajan opetusmäärän sopivuus jaksolla

Vastaajista yli 60 % oli sitä mieltä, että he eivät voi vaikuttaa tai voivat vaikuttaa melko huonosti opetustuntien sijoittamiseen opetusviikon aikana. Syyksi vastaajat nimesivät sen, että yksittäistä opettajaa ei voida kuulla isossa kokonaisuudessa: tilat, muiden opettajien tunnit ja ryhmän lähituntien joudutaan katsomaan kokonaisuutena. Eräs vastaaja toteaaakin, että “omia ehdotuksia ei vaan huomioida!”

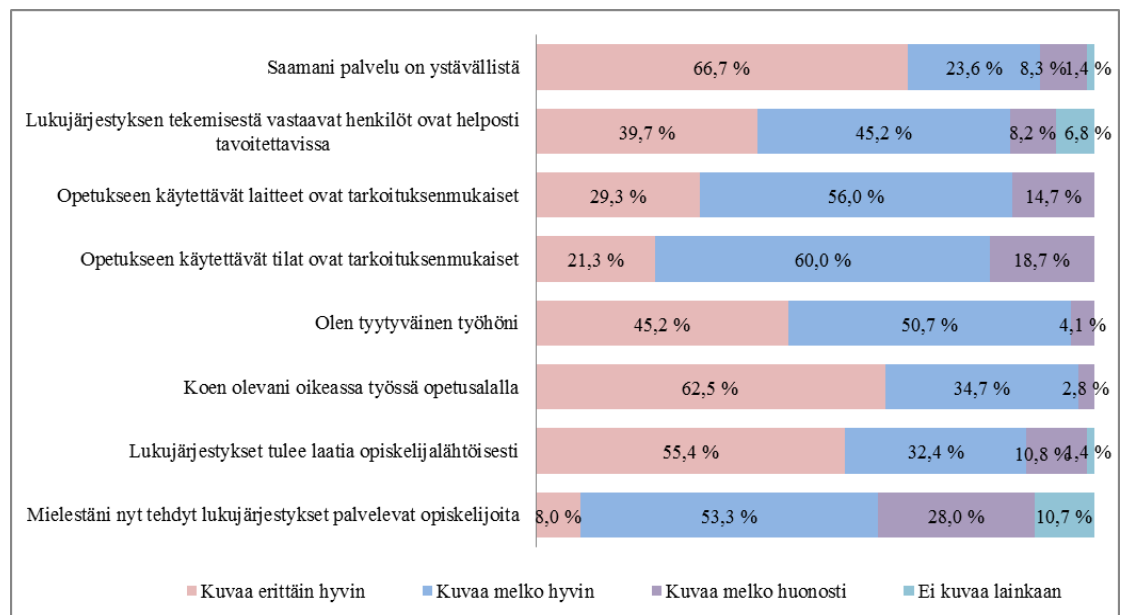
Omaan päivittäiseen opetustuntimäärään yli puolet vastaajista ei voi vaikuttaa tai he voivat vaikuttaa huonosti. Avoimella kysymyksellä haettiin syitä siihen, miksi he eivät voi vaikuttaa omaan päivittäiseen opetukseensa. Syyt olivat samat kuin jakson opetukseen vaikuttamisessa eli isot kokonaisuudet opintojen sijoittelussa rajoittavat yksittäisen opettajan kuulemista. Muutaman vastaajien mielestä syy vaikutusmahdollisten puuttumiseen johtuu keskitetystä lukujärjestysten tekemisestä.

Opettajista 57 %:n mukaan opettajan omien opintojaksojen suunnitteluun ei varata riittävästi aikaa tai aikaa on melko huonosti varattu (kuva 18). Syytä ajan puuttumiseen ei pyydetty selventämään avoimella vastauksella.



KUVA 18. Omien opintojaksojen suunnitteluun varattu aika

Tutkimuksen loppuun liitettiin ns. yleisiä kysymyksiä -kohta koskien lukujärjestyksiä, tiloja ja lukujärjestyksen tekijöiltä saamaa palvelua. Opettajista yli 60 % oli sitä mieltä, että lukujärjestysten palvelevat opiskelijoita erittäin hyvin tai melko hyvin. Vastaa- jista yli puolen mielestä heidän saamansa palvelun oli erittäin hyvää ja yli 80 %:n mielestä lukujärjestyksestä vastaavat henkilöt olivat hyvin tai melko hyvin tavoitettavissa (kuva 19). Kaiken kaikkiaan tiloihin, laitteisiin ja lukujärjestyksiin oltiin melko tyytyväisiä.



KUVA 19. Opettajien arvio tiloista, laitteista ja lukujärjestyksistä

Kyselyn loppuun oli sijoitettu ns. vapaan sanan -kohta, jossa oli mahdollisuus antaa risuja ja ruusuja lukujärjestyksen tekijöille. Pääsääntöisesti lukujärjestyksen tekijöihin ja heiltä saatuun palveluun oltiin tyytyväisiä, mutta toki joukkoon mahtui myös negatiivisia palautteita. Lukujärjestyksen tekijöihin tyytyväinen vastaaja kirjoitti, että ”ihmeitten tekijöitä olette”, kun taas tyytymätön vastaaja kommentoi ”vaihtakaa lukujärjestyksen tekijä!”

6.3 Keskeiset tulokset opetusjärjestelyistä

Kyselyyn vastasi yli kolmannes Mamkin opettajista. Vastauksia saatiin kaikilta laitoksilta, miehiltä ja naisilta, ja heistä reilut 40 % oli toiminut opettajana yli 10 vuotta Mamkissa. Heitä oli kaikista nimikeryhmistä ja molemmista palvelussuhdelajeista. Laitosten pedagogista toimintaa ohjaavat toiminnallinen kumppanuus, pedagoginen triangulaatio ja TKI-integroitunut pedagogiikka. Koulutusohjelmien opetusjärjestelyjä ohjaa selkeimmin autenttisissa oppimisympäristöissä oppiminen ja ongelmaperustainen oppiminen. Työn ja oppimisen kytkeminen toisiinsa näkyy laitosten ja koulutusohjelmien toiminnan ohjaamisen lisäksi myös opettajien tehtävissä. Heidän työhönsä opetuksen lisäksi kuuluu tavallisimmin TKI-toimintaa. Opetusta opettajat kuitenkin antavat edelleen eniten teorialuokassa ja vähiten virtuaalisesti tai työelämäprojekteissa. Tutkimustuloksia voidaan siis pitää Mamkin opettajakuntaa hyvin edustavana.

Opiskelijoiden lukuvuodentyö mitoitetaan ECTS-järjestelmän mukaisesti suunnitteluvaiheessa pääsääntöisesti melko hyvin ja myös opintojen nähtiin sijoittuvat jaksoille oppimisen kannalta melko hyvin. Vastaajien joukossa oli myös niitä, joiden mielestä mitoitus ja sijoittuminen olivat huonoa tai melko huonoa. Tästä syystä ristiintaulukoin nuo kysymykset. Siitä on nähtävissä, että ne vastaajat, jotka kokivat lukuvuoden mitoituksen olevan erittäin huonoa tai huonoa, olivat juuri niitä, jotka kokivat opintojaksojen sijoittuvan huonosti jaksoille. Osa opettajista haluaisi opiskelijoiden työn suunniteltavan lukuvuositasolla, jaksoja olisi vain kaksi ja opiskelijoiden työkuorma saataisiin tasaiseksi jaksojen kesken.

Opettajat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä opintojaksojen sijoittumiseen ja siihen, että he voivat vaikuttaa opetuksen määrään. Ristiintaulukoin opettajien opintojaksojen sijoittumisen ja opiskelijoiden opintojen mitoituksen nähdäkseni, onko niillä vaikutusta toisiinsa. Taulukointi osoitti, ettei näin ollut. Tärkein asia, joka tuli esille kehittä-

misehdotuksia kysyttäessä oli, että opetuksen tulisi jakaantua tasaisesti jaksojen välillä. Ratkaisuna nähtiin lukuvuositason suunnittelu ja jaksojen vähentäminen kahteen. Muutaman vastaajan mielestä sovitusta opetuksen tuntiresursoinnista tulisi voida luopua. Näin opettaja voisi itse päättää lähiopetukseen käyttämänsä tuntimäärän.

Opetustuntien sijoittamiseen viikoittain tai päivittäin opettajat eivät voineet vaikuttaa juuri lainkaan. Moni vastaajista ymmärsi, että yksittäisen opettajan toiveet ovat vaikeita toteuttaa suuressa ”palapelissä”. Omien opintojaksojensa suunnitteluun opettajilla ei omasta mielestään ole riittävästi aikaa. Syytä ajanpuuttumiseen ei erikseen kysytty. Myös lukujärjestyksiä, niiden tekijöitä ja palvelua arvioitiin. Syynä oli muutamilta opettajilta saamani palaute, että lukujärjestykset eivät palvele opiskelijoita ja että opettajat itse joutuvat ne tuon vuoksi tekemään uudelleen. Tulokset kuitenkin yllättivät positiivisesti. Vastaajista reilusti yli puolet oli erittäin tai melko tyytyväisiä opiskelijoita palvelevista lukujärjestyksistä ja hiukan enemmän kuin puolet koki saamansa palvelun olevan ystävällistä.

7 OPETUSJÄRJESTELYJEN TOIMIVUUS JA KEHITTÄMISTOIMET

Opettajille keväällä 2011 tehdyn kyselyn tulokset olivat ennakko-odotusteni mukaiset. Palaute, jota sain työstäni lukujärjestyksen tekijä, oli kaksijakoista: lukujärjestyksiin tyytyväisiltä opettajilta ja tosi tyytymättömiltä. Tutkimuksen ajankohta osui kevään kiireisimpään aikaan, mutta toisaalta lukuvuosi kokonaisuudessaan on opettajille työntäyteistä aikaa, joten kyselyajankohdan muutos ei ehkä olisi lisännyt vastaajien määrää.

7.1 Johtopäätökset opettajien näkemyksistä opetusjärjestelyihin

Opettajat kokivat, että he eivät ehtineet valmistella omia opintojaksojaan riittävästi ja että heitä ei kuultu lukujärjestyksen valmistelussa. Myös jaksojen kuormituksen koettiin olevan epätasaista ja siihen toivottiin parannusta. Kuormituksen epätasainen jakautuminen johtui joidenkin vastaajien mielestä lukujärjestyksistä. Lukujärjestyksiä ja niiden tekijöitä arvioitaessa kuitenkin näytti, että tyytymättömien joukko oli pieni. Mielestäni tyytymättömyys lukujärjestyksiä kohtaan juonsi juurensa ennen kyselyä toteutetusta muutoksesta, jossa lukujärjestysten tekeminen keskitettiin Mikkeliin. Sa-

malla myös toimintamallit lukujärjestysten teossa muuttui. Täytyy muistaa, että tietty kriittisyys seuraa aina muutosta.

Laitoksilla oli vuoteen 2009 ”oma” lukujärjestyksen tekijä. Lukujärjestyksen tekijälle saattoi jättää toiveita ja ehdotuksia tuntien sijoittumisesta määrättyyn päivään ja kelloaikaan sekä esittää päivittäinen opetustuntimäärä. Keskittäminen teki lukujärjestyksen tekijästä ”kasvottoman” ja tuntien sijoittaminen tapahtui opettajaa kuulematta kampuksen pitkän listan tiedoilla. Mattilan (2007, 21–23) mukaan suurin osa vastarinnasta lähteekin juuri ruohonjuuritason asiantuntijoista, jotka osallistuvat vähiten muutoksen valmistellun. Yhteentörmäyksen lähteinä voivat olla mm. arvojen yhteensopimattomuus, taistelu vallasta ja tiedonsaannin rajoittaminen. Mielestäni tässä olivat juuri ne syyt, jotka aiheuttivat tyytymättömyyttä. Lukujärjestysten keskittämällä haettiin tehokkuutta tila- ja opettajaresursseihin. Opetusministeriö peräänkuulutti opetuksen keskittämistä entistä suurempiin yksiköihin ja Mikkelissä se tarkoitti kaiken opetuksen keskittämistä Kasarmin kampukselle. Opettajien ”käytön” tehostaminen taas tarkoitti sitä, että opettajien tuli opettaa oman koulutusohjelmansa lisäksi tarvittaessa myös muissa koulutusohjelmissa tai jopa eri paikkakunnilla.

Opettajat eivät nähneet koulutusvastaavien tekemää opiskelijoiden lukuvuoden mitoitusta ECTS-järjestelmän mukaisesti, koska koulutusvastaavat tekivät opetuksen lukuvuosisuunnittelun omilla suunnittelu-Exceleillä. Yhteistä, avointa ohjelmaa ei ollut ja tästä syystä ne eivät myöskään olleet kaikkien nähtävillä. Kaikki koulutusvastaavat eivät esitelleet tekemiään suunnittelu-Exceleitä laitosten tapaamisissa. Ja koska ryhmien opintojen mitoitusta ei ollut nähtävillä, uskottiin sen puuttuvan laitoksilta. Opiskelijoiden opintojen mitoituksen uskottiin olevan syynä opettajien epätasaiseen työkuorman.

Siirryttäessä keskitettyyn lukujärjestyksen tekemiseen, laadittiin samanaikaisesti ensimmäinen Mamk-tasoinen suunnittelu-aikataulu. Yhteisen aikataulun tarkoituksena oli saada opetuksen suunnittelu samanaikaiseksi eri koulutusohjelmissa. Samanaikaisesti tapahtuvan suunnittelun toivottiin antavan opettajille enemmän aikaa valmistella oma opetuksensa, kun heillä oli tiedossa milloin ja kenelle opetusta oli suunniteltu. Myös opettajien muun työn kuin opetuksen suunnittelun olisi pitänyt helpottua.

7.2 Kehittämistoimet

Opettajilta tulleiden palautteiden ja tulevan opetussuunnitelmanmuutoksen takia Mamkissa nähtiin ajankohtaiseksi hankkia opetuksen ja opiskelun sekä opettajien työajan suunnitteluun tarkoitettu tietojärjestelmä. Myös OKMn rahoitukseen liittyvä rakenneuudistus vauhditti hankintaa. Tietojärjestelmän hankinta vaati koko opetuksen suunnitteluprosessin tarkastelua. Ohjelmistohankinnan tavoitteena oli yhtenäistää suunnittelu-aikataulua, termistöä, opetussuunnitelmien laatimista ja ennen kaikkea lisätä avoimuutta. Avoimuudella tarkoitan tässä sitä, että koulutusohjelmien opetussuunnitelmat tulivat julkisesti nähtäville, opintojen toteutusajankohdat olivat selkeästi merkittyjä ja opettajat näkivät koko oman opetuksensa lisäksi myös kaikkien muiden työaikasuunnitelmat.

7.2.1 Kehittämistä edeltävät toimenpiteet

Jotta opetuksen suunnitteluprosessia päästiin kehittämään, tuli nykytilanne kartoittaa. Tein johtoryhmän pyynnöstä selvityksen näkemyksistäni, mistä opetusprosessin ongelmat johtuivat ja mitkä asiat vaativat uudistamista (kuva 20). Selvityksen tavoitteena oli saada koulutusohjelmien suunnittelu yhdenmukaiseksi laitoksilla, parantaa opettajien työn ennakoitavuutta ja tehostaa tilojen käyttöä.

Koulutusjohtaja vastaa laitoksen toiminnan ja talouden (ToTa) suunnittelusta. Toiminnan ja talouden suunnittelu tulee aloittaa hyvissä ajoin esim. kesäkuussa seuraavan kalenterivuoden osalta. Toimintaa suunniteltaessa sovitaan keskeisistä laitoksen kehittämiskohteista, aloituspaikkamääristä, rekrytointien tarpeesta, työsuhteiden jatkoista ja selvitetään mahdolliset työsuhdemuutokset esim. osa-aikaeläkkeelle siirtyvät tai vanhuuseläkkeelle jäävät.

Mielestäni ongelmia koulutuksen toteutusten suunnitteluun tuli koulutusjohtajien työskentelyssä siitä, että ToTa-suunnittelun aikataulu ei pitänyt, aloittavan ryhmän koko oli sovittua suurempi tai jos hakijoita ei ollut, päätös olla aloittamatta ryhmää tehtiin liian myöhäisessä vaiheessa. Myös jatkavien ryhmien opiskelijamääriä tuli tarkastella ja tehdä hyvissä ajoin ennen opetuksen alkamista päätöksiä ryhmien yhdistämisestä tai pienryhmien muodostamisesta. Näillä toimintaan vaikuttavilla päätöksillä oli merkitystä opettajien työaikasuunnitteluun. Osalle opettajia työ lisääntyi mahdol-

listen ryhmäjakojen vuoksi tai vastaavasti työ väheni ryhmän aloittamatta jättämisestä tai yhdistämisestä. Tiedonkulku tehdyistä päätöksistä tai muutoksista ei aina kulkenut koulutusjohtajalta koulutusvastaavalle ja lukujärjestyksen tekijälle.

Nimike	Tehtävät	Ongelmat
Koulutusjohtaja (10 kpl)	<ul style="list-style-type: none"> Tulevan vuoden toiminnan ja taloussuunnittelu kesäkuussa Aloittavien ryhmien ryhmäkoot Opiskelijaryhmien ryhmäjaot, yhdistettävä opetus Rekrytointi Työsuhteiden jatkot Työsuhdemuutokset: osa-aikaisuus, eläköityminen 	<ul style="list-style-type: none"> Suunnitteluajataulu ei pidä 1) Ryhmää ei aloiteta: päätös aloittamatta jättämisestä tehdään myöhässä. 2) Aloittavan ryhmän sisäotto suunniteltua suurempi Päätökset pienryhmistä tai opetuksen yhdistämisestä tehdään myöhässä Rekrytointeja ei käynnistetä riittävän ajoissa Määräaikaisten työsuhteiden jatkojen viivästyminen Tieto työsuhdemuutoksista myöhään
Koulutusvastaava (43 kpl)	<ul style="list-style-type: none"> Koulutusohjelman opetuksen toteutuksen suunnittelu 	<ul style="list-style-type: none"> Koulutusvastaavia liikaa <ul style="list-style-type: none"> suunnittelu vain oman koulutusohjelman näkökulmasta yhteensovittaminen hankalaa yhteisten aineiden opetuksessa, ryhmien yhdistäminen koulutusohjelmien kesken hankalaa opettajien ja tilojen yhteiskäytön suunnittelu työlästä Epätasainen osaaminen suunnittelussa Yhteisiä aikatauluja ja sääntöjä ei noudateta Muutostiedot koulutusjohtajilta eivät välity kaikille sitä tarvitseville tai tieto ei tule oikea-aikaisesti Reagointi muutoksiin hidasta eikä muutoksia soviteta yhteen laitoksen muiden koulutusvastaavien kanssa
Asiakaspalveluvastaavat	Maksullisen palvelutoiminnan opetuksen suunnittelu	<ul style="list-style-type: none"> Suunnittelu irrallista laitoksen muun opetuksen suunnittelusta Yhteensovittaminen hankalaa opettajien ja tilojen käytöstä sovittaessa

KUVA 20. Opetuksen suunnitteluprosessin ongelmakartoitus

Opetusta koskeva myöhäinen päätöksenteko näkyi myös määräaikaisten työsuhteiden jatkamisessa tai rekrytoinneissa. Määräaikaisuuden jatkoa odottava opettaja saattoi vaihtaa työpaikkaa päätöksen viipymisen vuoksi tai jos rekrytointia ei ehditty tehdä ennen opetuksen alkamista, jouduttiin opintojaksojen aloittamista jopa siirtämään myöhemmin pidettäväksi.

Koulutusohjelmissa ongelmaa tuottivat koulutusvastaavien suuri määrä. Koulutusohjelmissa koulutusvastaavat oli nimetty erikseen nuorten ja aikuisten koulutukseen. Myös YAMK-koulutuksella oli omat koulutusvastaavansa. Koulutusvastaavat suunnittelivat vastuullaan olevan koulutuksen ”liian” itsenäisesti: yhteistyötä ei tehty koulutusohjelman sisällä, saati koulutusohjelmien välillä. Liian pirstaloitunut suunnittelu toi ongelmia sovittaa yhteen opettajan kaikki opetus ja muu työ. Koulutusvastaavien osaaminen ei ollut tasalaatuista. Osa koulutusvastaavista osasi työnsä hyvin ja noudatti yhteistä aikataulua ja muita yhteisesti sovittuja sääntöjä, mutta suureen joukkoon mahtui myös niitä, jotka eivät yhteisiä sääntöjä noudattaneet. Myös reagointi muutoksiin oli osalla hidasta eikä yhteensovittamista muiden koulutusohjelmien koulutusvastaavien kanssa tehty.

Maksullisen palvelutoiminnan koulutusten suunnittelu tapahtui omassa aikataulussa, irrallaan koulutusohjelmien suunnittelusta. Ongelmia erillään tapahtuva suunnittelu tuotti opettajien työaika-suunnitelmiin, yhteisiin tiloihin ja laitteisiin.

7.2.2 Uudistukset

Opetuksen suunnitteluprosessin yhtenäistäminen Mamk-tasoiseksi prosessiksi aloitettiin nimeämällä ns. lukujärjestys-KOVA ja kaiken kaikkiaan koulutusvastaavien määrää vähennettiin voimakkaasti. Koulutusvastaavia nimettiin jokaiselle koulutusohjelmalle, mutta ei enää jokaiselle koulutusohjelman koulutukselle. Laitoksen lukujärjestys-kova oli se henkilö, joka vastasi laitoksen koulutusohjelmätietojen välittämisestä lukujärjestyksen tekijälle ja jolla oli kokonaiskuva laitoksen kaikesta tutkintoon johtavasta koulutuksesta. Yksittäisten opettajien yhteydenotot lukujärjestyksen tekijään loppuivat. Mikäli opettajalla oli tarve muuttaa suunniteltua opetusta, tuli hänen olla yhteydessä lukujärjestys-KOVAan. Näin varmistettiin, että koulutusohjelman koulutusvastaavalla oli tieto, jos jonkun opettajan opetusta muutettiin. Tämä myös antoi työrauhan lukujärjestyksen tekijälle.

Koulutusvastaavien nimikkeet muutettiin myöhemmässä vaiheessa koulutuspäälliköiksi. Koulutuspäälliköiden tehtävät ja resurssit määriteltiin kaikille koulutuksille samanlaisiksi johtoryhmän päätöksellä. Toinen keskeinen uudistus oli yhteisen opetuksen suunnittelun vuosikellon laatiminen ja käyttöönotto. Vuosikellossa ovat näkyvissä koko prosessiin liittyvät aikarajat: koulutuspäälliköiden opetuksen suunnitteluun

varattu aika, opettajien toteutusten kuvausten tekoajat, ASIO- tiedonsiirtoon varattu aika, opiskelijoiden opintojaksolle ilmoittautumisajat ja työaikasiunnitelmien hyväksymisajankohdat. Vuosikello rytmittää opetuksen suunnitteluprosessin tarkemmin kuin aikaisemmin käytössä ollut yhteisesti sovittu suunnitteluaiakataulu. Jotta yhteisessä vuosikellon määräämässä aikataulussa pysytään ja yhteisesti sovitut toimintatavat esim. opettajien pyyntö toiselta laitokselta toimii, kokoontuvat koulutuspäälliköt lukujärjestysvastaavan johdolla säännöllisesti muutaman kerran lukukaudessa koulutuspäällikkö- tiimin (KOPA-tiimi) tapaamiseen.

7.2.3 SoleOPS

Uusi järjestelmä, SoleOPS, otettiin käyttöön vuonna 2012 opetuksen ja työajan suunnittelujärjestelmäksi. SoleOPSilla tehdään opetussuunnitelmat, opintojaksojen kuvaukset, lukuvuosisuunnitelmat, toteutussuunnitelmat ja opintojaksojen toteutuskuvaukset. Uusi järjestelmä poisti käsityötä ja korvasi pitkän listan, laitoskohtaiset suunnittelu-Excelit sekä koulutusjohtajien työaikasiunnitelma-Excelit. Myös muutostietojen sähköpostiviestinvaihdosta päästiin. Järjestelmä selkiytti kokonaisuuksia ja sen avulla voitiin yhtenäistää laitosten opetuksen suunnitteluprosessi ja tehostaa toimintaa yhteisten opintojaksojen järjestämisessä esim. vapaasti valittavien kielten kieliajat sekä lisätä tehokkuutta henkilöstö-, laite- ja tilaresurssien käytössä. Suunnitteluohjelmassa kaikki opetukseen liittyvä tieto on julkista koko henkilöstölle. Opetussuunnitelmat, opintojen toteutukset ja opettajien työaikasiunnitelmatiedot saatiin ”läpinäkyviksi” ja eri koulutusohjelmien osalta vertailukelpoisiksi. Kaikki tiedot dokumentoituvat ja arkistoituvat sähköisessä muodossa yhteen ja samaan paikkaan.

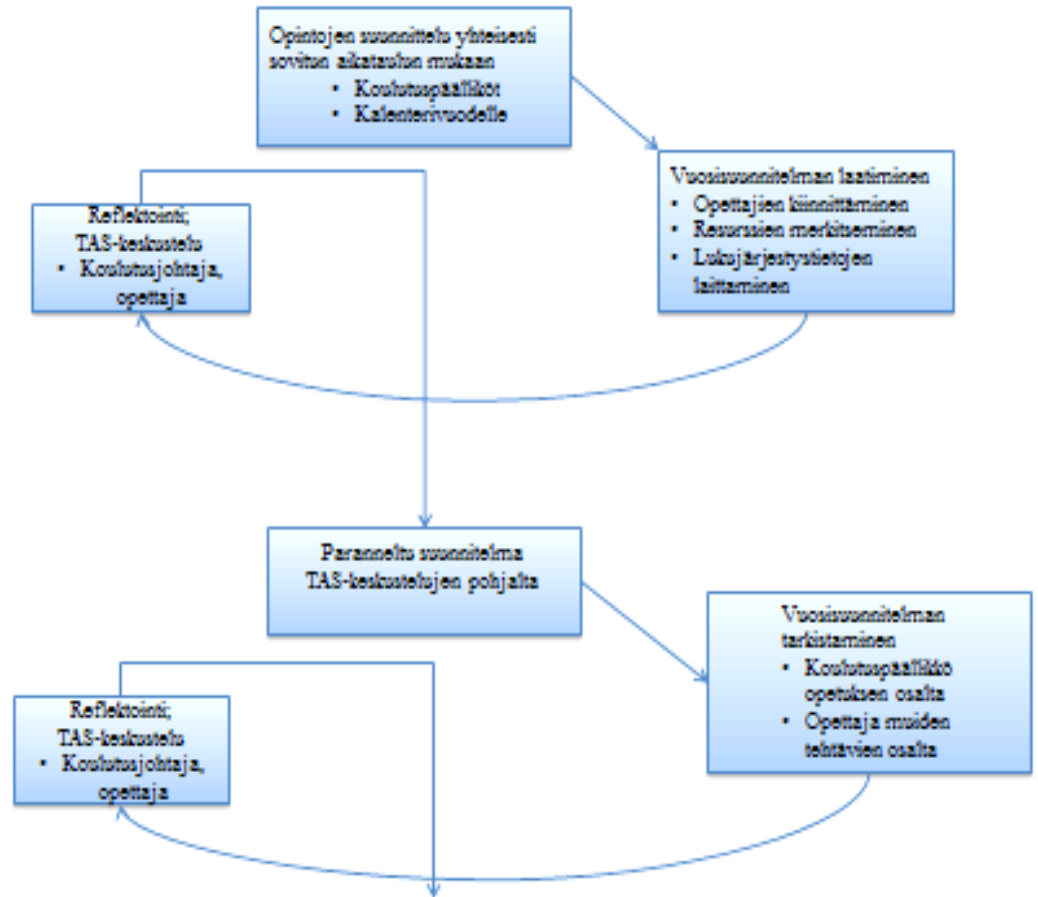
Myös opiskelijoiden opintoja koskeva tiedonhaku helpottui. Opiskelijat näkevät nyt oman ryhmänsä opetus- ja toteutustietojen lisäksi esim. Mamkissa tarjolla olevat verkko- ja vapaasti valittavat opinnot helposti yhdestä paikasta. Ainoa puute tutkinto-opiskelijoille on se, että he eivät voi vielä tehdä opintojaksoilmoittautumista SoleOP-Sin kautta. Myös kirjautumattomilla käyttäjillä on mahdollisuus tutustua opetus- ja toteutussuunnitelmiin www-sivujen kautta. Tämä on nähty mahdollisuudeksi markkinoida koulutuksia hakijoille tai avoimen ammattikorkeakoulun kautta opintoja suoritaville.

Opettajien työaikasuunnitelma rakentuu ns. kahdessa vaiheessa. Koulutuspäälliköiden opintojaksoille kiinnittämien opettajien lähiopetustunnit siirtyvät järjestelmässä suoraan opettajan työaikasuunnitelmaan. Opettajat itse pääsevät ehdottamaan muiden kuin lähiopetukseen liittyvien tehtävien lisäämistä tai poistamista omasta työaikasuunnitelmastaan. Koulutusjohtaja hyväksyy tehdyt ehdotukset. Työaikasuunnitelmien allekirjoittaminen tapahtuu sähköisesti. Koulutusjohtajan allekirjoitettua opettajan työaikasuunnitelman, lähtee siitä sähköpostiviesti opettajalle. Viestin saatuaan opettaja pääsee allekirjoittamaan oman työaikasuunnitelmansa. Kaikki kalenterivuotta koskevat allekirjoitetut työaikasuunnitelmat ovat nähtävillä ohjelmassa eivätkä ne korvautu uudella versiolla edellisen ”päälle”. Kaikki allekirjoitetut versiot muutetuista työaikasuunnitelmista dokumentoituvat. Kaiken kaikkiaan SoleOPS on osoittautunut käyttäjätavalliseksi: pitkiä perehdyttämiskoulutuksia ei tarvittu ja nettipohjaiseen järjestelmään on helppo kirjautua.

7.3 Uudistuksen tuomat muutokset

Uuden ohjelman, uusien koulutuspäälliköiden ja vuosikellon avulla koulutusohjelmien lukuvuodet ovat keskenään hyvin samankaltaisia. Uusi ohjelma on tehostanut opetuksen suunnitteluprosessin läpinäkyvyyttä ja mahdollistaa työaikasuunnitelmien tekemisen samassa järjestelmässä. SoleOPSin myötä opiskelijoille voidaan tarjota täsmällisempää tietoa opintojaksojen toteutuksista. Opinto-opas rakentuu SoleOPSiin syötettyjen tietojen perusteella.

Koulutuksen laatuun liittyvät tekijät yhdenmukaistuivat: opetuksen suunnittelussa noudatetaan prosessimaista toimintamallia, toiminnan jatkuva parantaminen ja tosiasioihin perustuva päätöksenteko. Vertailukelpoisen ja ajantasaisemman tiedon avulla on mahdollista kehittää toimintaa, tehdä nopeammin tarvittavia muutoksia ja päätöksiä. Dokumentoiduilla materiaaleilla ja yhtenevillä ratkaisuilla saadaan nopea tilannekuva sekä mahdollistetaan nopeampi reagointi muuttuviin tilanteisiin. Suunnittelutilannetta voidaan kuvata toimintatutkimuksen spiraalina, joka muodostuu suunnittelusta, toiminnasta, havainnoinnista ja reflektoinnista. Saatujen havaintojen avulla tarkastellaan tavoitteiden saavuttamista ja itse tavoitteita. Tavoitteiden etenemisen kannalta on tärkeää, että asioihin puututaan heti ongelmia havaittaessa.



KUVA 13. Vuosisuunnittelun spiraali

Vuosisuunnittelu on laitoksen operatiiviseen toimintaan liittyvä prosessi. Suunnittelu vaikuttaa koulutusohjelmassa toimivien opettajien toimintaan, minkä vuoksi onnistunut prosessi myös edellyttää kaikkien asianomaisten aktiivista osallistumista. Oikea-aikaisella vuosisuunnittelulla turvataan jokaisen opiskelijan mahdollisuus saada laadukasta opetusta.

8 KOULUTUSPÄÄLLIKÖIDEN NÄKEMYKSET OPETUKSEN SUUNNITTELUSTA

Tein laadullisen kyselytutkimuksen keväällä 2014. Tutkimuksen kohderyhmänä oli nuorten tutkintoon johtavan koulutuksen 18 koulutuspäällikköä. Koulutuspäälliköt olivat osallistuneet aikaisemmin tekemääni määrälliseen tutkimukseen opettajina.

Laadullisella tutkimuksella oli tarkoitus selvittää tehtyjen uudistusten vaikutusta opetuksen lukuvuosisuunnitteluun, jossa koulutuspäälliköt ovat keskeisessä roolissa. Tutkimusmenetelmänä käytin puolistrukturoitua kyselyä, jonka toteutin internetpohjaisella Webropolilla.

8.1 Laadullinen tutkimuksen toteutus

Laadullisen tutkimuksen avulla selvitin, miten tehtyjen muutosten jälkeen koulutus­päälliköiden mielestä opetuksen vuosikello toimii ja miten suunnittelussa voitaisiin tasoittaa yksittäisen opettajan jaksolle /lukukaudelle ajoittuvaa työkuormaa. Tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella kehitetään edelleen opetuksen suunnittelua toimintatutkimukselle ominaisella jatkuvalla ja spiraalimaisella tavalla.

Käytin tutkimuksessa tiedonkeruuvälineenä saatteellista kyselylomaketta (liite 3 ja liite 4). Sähköpostisaatteessa kerroin kohderyhmälle, mihin kysely liittyi, mikä oli tutkimuksen tavoite ja kenelle kysely kohdistettiin. Lähetin kyselystä muistutusviestin aukioloajan puolivälin aikoihin. Kyselyn ajankohta osui koulutus­päälliköiden kiireisimpään ajankohtaan: Opetussuunnitelmien uudistustyö on loppusuoralla ja syksyn opintoihin liittyvien toteutusten tekeminen kiihkeimmillään. Vastauksia sain kuitenkin 10 koulutus­päälliköltä.

Kyselylomake sisälsi kolme avointa kysymystä: 1) Miten mielestäsi suunnittelutyö rytmittyy Mamkin suunnittelu­aikatauluun, 2) Miten mielestäsi opintojen suunnittelussa voitaisiin vähentää yksittäisen opettajan jaksolle/lukukaudelle tulevaa työkuormaa ja 3) Mitä muuta kehittäisit opintojen suunnitteluprosessissa. Muotoilin kysymykset tarkasti niitä asioita koskemaan, joihin halusin koulutus­päälliköiltä vastauksia ja myös sen vuoksi, että kysymysten ”väärinymmärtämisen” mahdollisuus minimoitui.

Kysely toteutettiin Webropol- kyselyohjelmalla. Tulokset siirsin jatkokäsittelyä varten Wordiin, jossa sitten analysoin tutkimusaineiston teemoittelemalla. Teemoittelulla tarkoitetaan laadullisen aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä aihepiirien mukaan. Teemoittelu oli tähän tutkimukseen luonteva ratkaisu, koska siinä korostuu teeman sisältö, ei lukumäärä niin kuin luokittelussa. Luin aineistoa useita kertoja, minkä jälkeen hahmottelin vastauksista nousseet teemat. Teemoiksi valitsin sellaiset aiheet, jotka toistuvat useimmin. Niitä olivat: vuosikellon hyödyt, opintojen valinnaisuus, muut

prosessit, kuormitus, kehittäminen. Teemojen löytymisen jälkeen yliviivasin vastauksista eri värein eri teemat. Käytin samaa menetelmää analysoidessani määrällisen tutkimuksen avoimia vastauksia.

8.2 Opetuksen suunnittelu

Koulutuspäällikkö vastaa koulutusohjelman opetuksen lukuvuosisuunnittelusta, kiinnittää opintojaksolle opettajan, merkitsee opetuksen resurssit ja ryhmälle annettavan lähituntimäärän. Koulutuspäällikön suunnittelutyötä ohjaa aloittavan ryhmän hyväksytty opetussuunnitelma. Suunnittelu-aikataulua rytmittää vuosittain vahvistettava opintojen suunnittelun vuosikello. Vuosikello on yhteinen Kyamkin kanssa.

8.2.1 Suunnittelun aikataulu

Yleisesti nähtiin, että koulutuksen suunnittelutyö rytmittyy hyvin sovittuun vuosikelloon. Hyvinä asioina nähtiin mm. se, että Mamkilla on olemassa yhteinen Mamk-tason aikataulu kaikille koulutusohjelmille ja suunnitelma tehdään koko vuodelle. Yhteinen aikataulu mahdollistaa opintojaksojen yhdistämisen eri ryhmien kesken tai koulutusohjelmien kesken. Yhteisen aikataulun nähtiin myös auttavan opettajia hahmottamaan päivämääriä, jolloin heidän omien opintojaksojensa toteutusten kuvausten tulee olla opiskelijoiden nähtävillä.

Haastetta aikataulu tuo niille koulutuksille, joilla on valinnaisuutta ts. koulutuksen omaa suuntautumista. Valinnat näihin ns. suuntautumisvaihtoehtoihin ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijat tekevät toisen lukukauden alussa. Syksyllä alkavien ryhmien kohdalla kevätlukukaudella tapahtuva valinta tekee sen, että koulutuspäällikkö joutuu tekemään seuraavaa kalenterivuotta koskevan toteutusten suunnittelun ”valistuneella arvauksella”. Toteutukset tarkistetaan vuosikellon mukaan kuluvan kevään aikana ennen kuin opiskelijoiden ilmoittautuminen syksyn opintojaksoille alkaa.

Selkeästi havaittava ongelma opintojen suunnitteluun tulee työaikasunnitelma-, taloushallinto- ja rekrytointiprosesseista. Talousarvion myöhäinen valmistuminen ja sen myötä myöhään tehtävät rekrytointipäätökset teettävät koulutuspäälliköillä moninkertaista työtä. Vuosikellon mukaan edettäessä koulutuspäällikkö joutuu kiinnittämään opintojaksolta puuttuvan opettajan NN-opettajana ja muuttamaan sen sitten, kun pää-

tös rekrytoidusta opettajasta on tehty. Myös työaikasunnitteluun (TAS) liittyvistä resursseista päätetään vasta talousarvion tekovaiheessa. Tämän vuoksi myöhään käytävät TAS-keskustelut saattavat muuttaa opettajille suunniteltua opetusta. Ongelmaksi koettiin lisäksi avoimen amkin erilainen suunnitteluajataulu.

Koulutuspäälliköiden moninaisen tehtäväkuvan vuoksi sovittujen päivämäärien muistaminen on haasteellista. Vuosikellon päivämääristä muistuttamaan on koottu epävirallinen, mutta säännöllisesti vähintään kaksi kertaa lukukaudessa kokoontuva koulutuspäällikkö-tapaaminen. Tämä tapaaminen nähtiin hyvin tarpeelliseksi.

8.2.2 Opettajien työkuorman huomioiminen opintoja suunniteltaessa

Yksittäisen opettajan kuormituksen huomioiminen opintoja suunniteltaessa on hankalaa monestakin syystä. Opetussuunnitelman rakenne ohjaa ryhmälle opetettavia opintojaksoja. Koulutusohjelmissa on nykyisellään kaksi tai useampi erilainen opetussuunnitelma yhtä aikaa käytössä ja niistä nähtiin aiheutuvan epätasaista opetuskuormaa. Kuormitus syntyy yksittäisen opettajan kohdalla siitä, kun erilaisissa opetussuunnitelmissa samansisältöinen opintojakso toteutetaan samassa jaksossa tai saman lukukauden aikana ja jos käytössä on tuollaiselle opintojaksolle vain yksi opettaja, ylikuormitusta syntyy helposti. Toinen usein ongelmia tuova asia suunnittelussa on aikaisemmin jo todettu myöhäinen rekrytointi. NN-opettajan tunnit saatetaan joutua siirtämään koulutusohjelmassa jo työskentelevälle opettajalle, vaikka hänen TASsinsa olisi jo täynnä.

Kuormitusta vähentäväksi vaihtoehdoksi nähtiin se, että opetus resursoitaisiin opintojaksoilla erisuuruisena. Jos opettaja on toteuttanut samansisältöisen opintojakson jo useamman kerran, tulisi tällaisen opintojakson resurssin olla pienempi kuin sellaisen opintojakson, jonka opettaja toteuttaa ensimmäisen kerran. Myös verkkokurssien lisääminen lähiopetuksen sijaan vähentäisi mahdollisesti yksittäisen opettajan opetuskuormaa. Edellytyksenä tähän on erään vastaajan mukaan se, että ”kurssit osataan rakentaa niin, että ne työllistävät enemmän opiskelijoita kuin opettajaa.”

Kuormituksen tasaaminen on mahdollista niillä opintojaksoilla, joiden opettamiseen usealla opettajalla on osaamista. Opettajien omaa aktiivisuutta kaivattiin, kun he jakavat tunteja keskenään. Myös tiimiopettajuuden toivottiin tuovan helpotusta kuormitta-

vuuteen. Opettajan kokonaistyömäärän tarkastelua tulisi tehdä TAS-keskustelun yhteydessä. Pienissä koulutusohjelmissa, joissa on vähän opettajia, kuormitusta väistämättä syntyy. Lisäksi opettajien työaikasunnitteluun toivottiin väljyyttä. Työaikasunnitelman pitäisi sisältää muutakin kuin lähiopetusta, jotta yhteistyö muiden oppilaitosten ja yritysten kanssa mahdollistuisi.

8.2.3 Suunnitteluprosessin kehittäminen

Uusien ryhmien lukuvuosisuunnitelmat tulisi tehdä valmiiksi koko tutkinnon ajalle heti, kun ryhmän opetussuunnitelma on hyväksytty. Toteutuksiin kiinnitettäisiin samalla kertaa opettajat. Opettajat voisivat laatia kunkin lukuvuoden toteutuksen kuvaukset ennakoivasti omalla aikataululla ja näin tasoittaa työkuormaansa. Tämä tehtäisiin vain kerran, koska seuraavalle aloitusryhmälle kopioitaisiin opetussuunnitelma toteutuksineen. Kopiointi vastaavasti vähentäisi koulutuspäälliköiden työkuormaa, koska vuosittain tehtäväksi jäisivät vain tarvittavat muutokset. Lisäksi nähtiin tarpeen kehittää opettajien yhteisiä, kaikkia aloja koskevia suunnittelu- ja tutustumispäiviä.

Opettajan omaa vastuuta suunnitteluprosessissa tulisi kirkastaa. Opettajan tulisi laajentaa omaa osaamistaan siten, että hän pystyy opettamaan useampia opintojaksoja. Näin työkuorma olisi helpommin tasattavissa. Opettajilla nähtiin olevan myös yksilöllisiä eroja siinä, kuinka he valmistautuvat omien opintojaksojensa valmistellun: osa opettajista ennakoi tulevat kiireet, osa ei.

Työaikasunnitelmalla voitaisiin yksittäisen opettajan työkuomaa helpottaa siirtämällä opettajan muuta työtä toiseen ajankohtaan silloin, kun opetusta on paljon. Opettajan kuormitus vaihtelee eri koulutusohjelmissa. Niissä koulutusohjelmissa, jossa teoria ja harjoittelu ajoittuvat samaan lukukauteen, kuormitusta syntyy väistämättä. Teoriaopetus on annettava ennen kuin harjoittelu alkaa. Tästä syystä ei tasaiseen kuormitukseen päästä ja kuten eräs vastaaja totesi ” on asennekysymys hyväksyä kuormituspiikit ja priorisoida tuolloin työt”.

Suunnitteluohjelmiston käyttöön toivottiin palstaa ns. yleisimmistä kysymyksistä ja hyvistä käytänteistä. Koulutuspäälliköt voisivat laittaa kaikille nähtäväksi hyväksi kokemiaan ratkaisuja. Pääkäyttäjä voisi laittaa vastauksia yleisimmin kysytyihin on-

gelmiin. Näillä keinoilla voitaisiin helpottaa koulutuspäällikön työskentelyä iltaisin ja viikonloppuisin, kun puhelimella tai sähköpostilla ei vastauksia saa.

8.3 Keskeiset tulokset opintojen suunnitteluprosessista

Koulutuksen suunnittelutyön nähtiin rytmittyvän hyvin sovittuun aikatauluun. Yhteisen aikataulun hyödyksi koettiin samanaikainen suunnittelun eri koulutusohjelmissa. Suunnittelun samanaikaisuus taas mahdollistaa ryhmien yhdistämisen koulutusohjelman sisällä ja eri koulutusohjelmien välillä. Aikataulun nähtiin toimivan myös opettajien ”muistuttajana” toteutusten kuvauksien teosta.

Koulutusohjelmien omien suuntautumisopintojen valinta tuottaa ongelmaa sovittuun aikatauluun. Aikataulun puitteissa ei ole mahdollista kiinnittää opettajaa nimellä toteutuvaan opintojaksoon, koska opintojaksojen toteutustiedot tulee olla valmiita ennen kuin opiskelijat valitsevat omat suuntautumisopintonsa. Eniten muutostyötä nähtiin opetuksen suunnitteluun aiheutuvan talousarvio-, henkilöstöhallinto- ja TAS- prosessin eriaikaisuudesta. Näistä eniten ongelmaa tuottaa rekrytointi ja siinä opetusjärjestelyjen kannalta myöhään tehtävät palkkaamispäätökset. Myöhään tehtävät päätökset voivat johtaa opintojaksojen siirtoon opettajalta toiselle tai jopa opetuksen lisääntymiseen joillekin opettajille.

Opettajien työnkuormittavuutta lisää nykyisellään usean opetussuunnitelman yhtäaikainen voimassaolo. Useassa käytössä olevassa opetussuunnitelmassa opintojaksojen toteutus tapahtuu samanaikaisesti ja osaamista ei esim. joidenkin ammattiopintojen opettamiseen ole kuin yhdellä henkilöllä. Pienissä koulutusohjelmissa, joissa on vähän opettajia, kuormitusta syntyy väistämättä.

Yksittäisen opettajan kuormituksen huomioiminen on mahdollista silloin, kun opintojaksolle on käytettävissä useamman opettajan osaaminen. Tällaisissa tapauksissa opettajat voivat keskenään sopia opetusta. Verkko-opintojen lisääminen nähtiin mahdollisuutena vähentää lähiopetuksen tuomaa kuormaa. Edellytyksenä tähän oli kuitenkin se, että opetus suunnitellaan niin, että se työllistää opiskelijoita enemmän kuin opettajaa. Myös opetuksen resursoinnin muuttaminen nähtiin keinona purkaa kuormitusta. Ajatuksena tässä oli, että opettajan usein toteuttamilla opintojaksoilla resursointi oli pienempi kuin niillä, jotka opettaja toteuttaa ensimmäistä kertaa.

Lukuvuosisuunnittelu tulisi tehdä valmiiksi koko tutkinnon ajalle niin, että siihen jo kiinnitettäisiin tiedossa olevat opettajat. Tämä vähentäisi kaikkien prosessiin osallistuvien työtä, kun seuraavalle sisään tulevalle, samalla opetussuunnitelmalla opiskelevalle ryhmälle, kopioitaisiin opetussuunnitelman lisäksi myös opintojaksojen toteutustiedot. Tällöin opetus- ja toteutussuunnitelmiin tarvitsisi vain tehdä päivityksiä, jos muutoksia niihin täytyy tehdä.

8.4 Johtopäätökset suunnitteluprosessin kehittämiseksi

Opetuksen suunnittelun vuosikello toimii suunnittelutyössä hyvin. Vuosikellossa sovitut päivämäärät mahdollistavat opintojaksojen yhdistämisen ryhmien ja koulutusohjelmien kesken sekä auttavat opettajia hahmottamaan omien opintojaksojensa toteutusten tekoajan. Hyvänä pidettiin suunnitteluajkojen näkymistä koko vuoden ajalle.

8.4.1 Opintojen valinnaisuus ja oheisprosessit

Opiskelijoiden valinnaisuus tuo haastetta kalenterivuosisuunnittelussa. Valinnaisuus tulee lisääntymään entisestään koulutusohjelmien muuttuessa koulutusvastuiksi. Koulutusvastuu yhdistää Mamkissa joitakin koulutusohjelmia tutkintonimikkeen mukaan esim. restonomikoulutuksessa palvelujen tuottaminen ja johtaminen ja matkailun koulutusohjelma yhdistyvät. Uudet, opintonsa aloittaneet, opiskelijat tekevät valinnat ns. suuntautumisvaihtoehtoihin seuraavana lukukautena: syksyllä opintonsa aloittaneet opiskelijat tekevät valinnan kevätlukukauden alussa.

Haastetta valinnaisuuteen tuovat toisena opiskeluvuonna tehtävät 3. vuoden vaihtoehtoisten ammattiopintojen valinnat. Valintavaiheessa opintojaksoja on tarjolla runsaasti. Valintojen perusteella osa opintojaksoista jätetään toteuttamatta ja suosittuja opintojaksoja toteutetaan useamman kerran. Kalenterivuosisuunnittelun vuoksi koulutuspäällikkö joutuu suuntautumisvaihtoehtojen osalta suunnittelemaan tulevan vuoden opinnot ” valistuneella arvauksella”. ”Valistunut arvaus” ja koulutuspäällikön pitkä kokemus tuovat vain vähän muutoksia opettajien työaikasuunnitelmiin niiden koulutusten osalta, joissa valintoja on tehty vuosien ajan. Haastetta valinnaisuus tuo niille koulutuksille ja koulutuspäälliköille, joissa suuntautumisia ei aikaisemmin ole ollut esim. ravitsemis- ja matkailuala ja prosessi- ja materiaalitekniikka.

Ongelmia opintojen suunnitteluun tulee työaikasunnitelma-, talous- ja henkilöstöhallinnon prosesseista. Talousarvion valmistelu tehdään opetuksen suunnittelun kannalta liian myöhään. Syksyllä, loka-marraskuussa, käytävien talousarvioneuvottelujen jälkeen laitokset saavat vasta tietää määräaikaisten opettajien työsuhteiden jatkoista. Myös tarvittavat rekrytoinnit päästään aloittamaan vuoden vaihdetta ajatellen hyvin myöhään. Kalenterivuosisuunnittelun takia koulutuspäälliköt joutuvat merkitsemään osan opetuksesta NN-opettajille, koska opettajan nimeä ei vielä opetusta suunniteltaessa tiedetä. Tämä vaihe voi muuttaa opettajien työaikasunnitelmia: määräaikainen opettaja ei saa jatkoa tai rekrytointi epäonnistuu. Työaikasunnitelmien muuttuminen teettää ylimääräistä työtä koulutuspäälliköillä, kun he joutuvat muuttamaan suunniteltua opetusta opettajalta toiselle. Opetuksen siirrosta johtuen työaikasunnitelmat saattavat ylittyä niillä opettajilla, joilla on vähän muuta työtä kuin opetusta, jota voitaisiin siirtää pois. Usein vasta talousarvion valmistumisen jälkeen työaikasunnitelmat voidaan allekirjoittaa. Opiskelijat, jotka ilmoittautuvat lokakuussa seuraavan lukukauden opintoihin, eivät joissakin tapauksissa tiedä opintojaksoa opettavan opettajan nimeä. Myös toteutuksen kuvaukset jäävät opettajan puuttumisen vuoksi vaillinaisesti tehdyiksi.

Talousarvioprosessin myöhäinen valmisteluajankohta lienee Mamkissa jääne ajasta, jolloin opetus suunniteltiin lukuvuodeksi. Opetuksen siirtyessä kalenterivuosisuunnitteluun, sen aikataulua muutettiin. Opetukseen olennaisesti liittyvän talousarvion valmisteluaikataulua ei muutettu. Talousarvion valmistelu loka-marraskuun vaihteessa olisi ajallisesti riittävä, jos kevätlukukauden kustannukset olisi huomioitu jo edellisen talousarvion yhteydessä ns. liukuvalla budjetoinnilla. Liukuvalla budjetilla tarkoitetaan budjettia, jossa esitettävät tavoitearvot riippuvat toteutuvasta toiminnasta. Nykyinen aikataulu johtuu myös opetus- ja kulttuuriministeriön yksikköhintatulojen vahvistamisesta vasta myöhään syksyllä.

8.4.2 Opettajien työkuorma

Ryhmän vahvistettu opetussuunnitelma ohjaa annettavaa opetusta. Koulutusohjelmisssa on tällä hetkellä käytössä useampia opetussuunnitelmia. Erilaisten opetussuunnitelmien nähtiin tuovan epätasaista kuormitusta opettajien työaikaan. Tämä johtuu siitä, että jotkut opintojaksot ovat ajallisesti ja pedagogista syistä sijoitettu useissa opetussuunnitelmissa eri lukuvuosille, mutta samalle lukukaudelle ja se saattaa aiheuttaa

joillekin opettajille opetuksen kuormittumista. Kuormitusta lisää mm. terveystieteen koulutuksissa se, että teoria ja siihen liittyvä harjoittelu ovat samalla lukukaudella. Teoriaosuus tulee antaa ennen harjoittelua.

Opettajan laaja osaaminen mahdollistaa opetuksen jakaantumista eri jaksoille ja lukukausille. Koulutuspäällikkö ja opettajatiimit voivat valita opettajalle opetettavia opintojaksoja tasaisemmin koko vuodelta. Opintojaksoille, joihin on tarjolla useampi osaaaja, voivat opettajat itse myös jakaa tunteja keskenään. Tiimiopettajuuden nähtiin tuovan helpotusta jaksokuormittavuuteen. ”Raskaaksi” se voi kuitenkin muuttua, jos opettajalla on useampi 1-3 op:n osuus opintojaksosta samassa jaksossa.

Nykyisen opetukseen varatun resurssin pienentäminen nähtiin kuormitusta vähentäväksi keinoksi. Opettaja, joka toteuttaa opintojakson useita kertoja, tulisi saada pienempi resurssi kuin sellaisen opettajan, joka toteuttaa ensimmäistä kertaa opintojakson. Mielestäni resurssin vähentäminen ns. vanhalta opettajalta ei tuo ratkaisua kuormitukseen, vaan päinvastoin. Tuntiresurssia pienentämällä opettajalta, joka opettaa useita kertoja samoja opintojaksoja, tarkoittaa mielestäni sitä, että tällaiselle opettajalle mahtuu opetettavaa työaikasuunnitelmaan entistä enemmän! Uudelle opettajalle tai ensimmäistä kertaa opintojaksoa opettavalle voi koulutusjohtaja antaa harkintansa mukaan suuremman resurssin kuin muille opettajille vähentämättä sitä kuitenkaan ns. vanhoilta opettajilta. Koulutusjohtajille on oikeus harkinnanvaraisesti lisätä resurssitunteja.

Verkko-opintojen lisääminen lähiopetuksen sijaan nähtiin opettajan työkuormaa vähentäväksi. Mielestäni tämä mahdollistaa opiskelijan opintojen nopeuttamista, mutta ei poista opettajan työtä. Opintojaksot on suunniteltava, opiskelijoita on ohjattava, opintojaksot on arvioitava ja niistä on annettava opiskelijoille palautetta. Verkko-opinnoista annettava palaute on erittäin tärkeää opiskelijoille. Verkko-opinnot resursoidaan samalla tavalla kuin lähiopetus. Keino, jolla kuormittavuus vähenee, on se, että ko. opintojakso voidaan sijoittaa siihen ajankohtaan, kun se parhaiten opettajalle sopii. Toki opintojakson sijoittamisessa on huomioitava opiskelijan opintojen kuormitus.

8.4.3 Ohjelmiston hyödyntäminen

Uuden, alkavan ryhmän opetussuunnitelma tulisi tehdä valmiiksi koko tutkinnon ajalle ja kiinnittää opintojaksoille opettajat nimellä. Opettajat näkevät ohjelmassa lukuvuositain itselleen kiinnitetyt opintojaksot ja he voivat tehdä niille toteutuksen kuvaukset oman aikataulunsa mukaisesti, tietenkin niin, että ne ovat valmiita sovittuun päivämäärään mennessä. Seuraavalle aloittavalle ryhmälle, jonka opetussuunnitelma on sama, voidaan kopioida koko opetussuunnitelma opettajatietoiin ja toteutuksen kuvauksineen. Kopiointi on mahdollista niiden ryhmien osalta, jotka alkavat samana lukukautena: keväällä aloittavalle ryhmälle kevään opetussuunnitelma, syksyllä aloittavalle syksyn opetussuunnitelma. Tällä voidaan vähentää koulutuspäällikön työmäärää ja kiirettä. Koulutuspäälliköiden työmäärä vähenee niissä koulutusohjelmissa, joissa suurin osa opettajista on vakituisia ja he opettavat vain määrättyjä opintojaksoja ja opiskelijoiden suuntautumisvaihtoehtojen valinnaisuus on vähäistä.

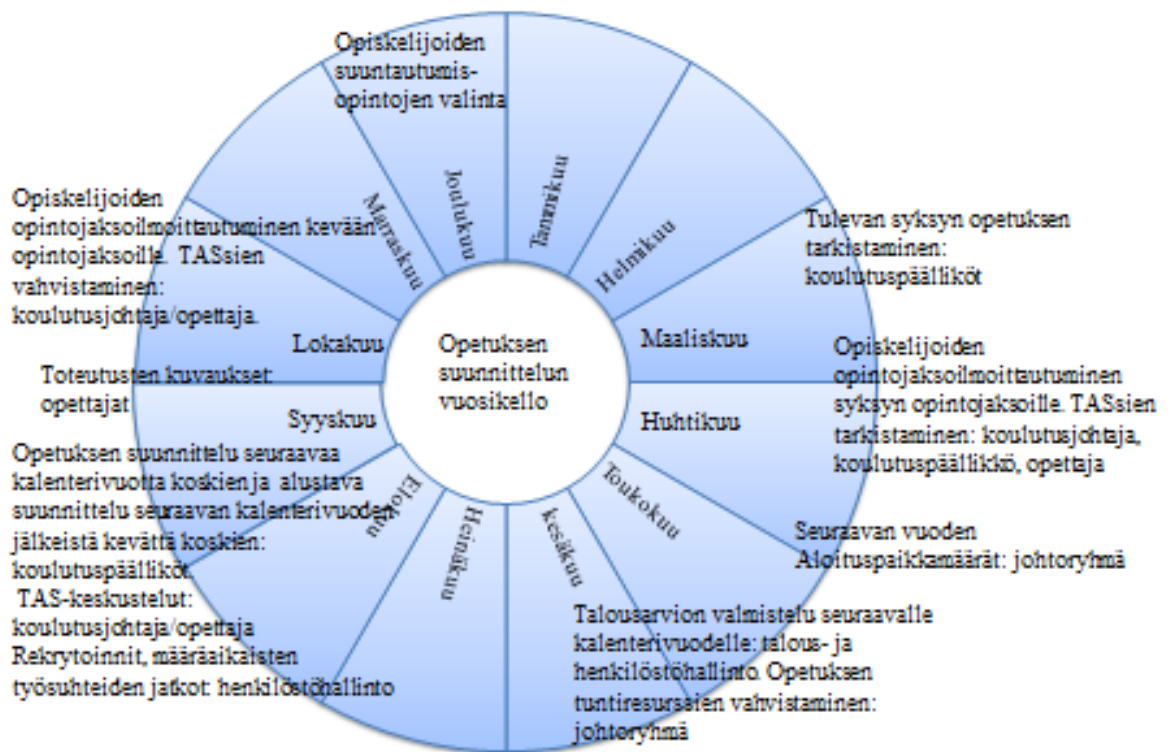
Koulutusohjelmissa, joissa on useita määräaikaisia opettajia, osa-aikaeläkkeellä olevia, eläkkeelle ja osa-aikatyöhön siirtymisiä tulossa tai opiskelijoiden suuntautumisvalinnat ohjaavat suunniteltua opetusta, kopiointi ei tuo ratkaisua. Näissä koulutusohjelmissa koulutuspäällikön työ ei vähene eivätkä opettajat pääse tekemään toteutuksen kuvauksia ennakkoon. Mielestäni kopiointi toteutuksien osalta on huono myös siitä syystä, että mahdollinen virhe kopioituu ryhmältä toiselle ja se voi jäädä huomioimatta muutoksia tehtäessä. Kopiointi ei myöskään ratkaise opettajien opetuksen kuormittumista koulutusohjelmissa, joissa joudutaan käyttämään NN-opettajaa eikä muidenkaan opettajien osalta.

Opetuksen suunnitteluun liittyvien usein kysytyjen kysymysten ratkaisut voidaan laittaa näkyviin henkilöstön intraan. Intraan voidaan myös tehdä sivusto, johon koulutuspäälliköt voivat viedä hyväksi havaitsemiaan toimenpiteitä tai käytänteitä muiden koulutuspäälliköiden nähtäville. Tämä helpottaa koulutuspäälliköiden työskentelyä iltaisin ja viikonloppuisin tai tilanteissa, kun he eivät saa yhteyttä pääkäyttäjään puhelimitse tai sähköpostilla esim. lomien aikana.

8.4.4 Opetusjärjestelyjen suunnittelun kuvaaminen

Prosessia kuvattaessa on aina muistettava, miksi prosessi kuvataan ja prosessien omistajuus tulee aina määritellä tunnistamisvaiheessa. Joissakin tapauksissa prosessi ylittää organisaatorajat (Prosessien kuvaaminen 2002). Näissä tapauksissa, kun prosessin eri vaiheilla on eri omistaja, vastuukysymykset tulee selvittää erityisen huolellisesti. Mamkissa opetuksen suunnittelu on osa koulutusprosessia. Koulutusprosessi on kuvattu yksityiskohtaisesti vuokaaviolla, kun taas opetusjärjestelyjen suunnittelua ei.

Mamkin opetusjärjestelyjen suunnittelua ohjaa Kyamkin kanssa yhteinen, vuosittain vahvistettava opetuksen suunnittelun vuosikello, joka on nähty erittäin tarpeelliseksi ja hyvin toimivaksi. Opetuksen vuosikellossa kuvataan yksityiskohtaisesti opetuksen suunnitteluun liittyvät toimenpiteet, toimijat ja päivämäärät, mutta siinä ei ole nähtävissä muut opetuksen suunnitteluun vaikuttavat prosessit.



KUVA 14. Vuosisuunnittelun keskeiset toimenpiteet

Olen kuvannut (kuva 14) karkealla tasolla vuosisuunnittelun keskeiset toimenpiteet ja keskeiset toimijat, jotka vaikuttavat opetusjärjestelyjen suunnitteluun ja sen sujuvuuteen. Mielestäni prosessin työkulun ja toimijoiden merkitseminen esim. vuosikelloon

tai uimarata-kuvaan tekevät työnkulun läpinäkyväksi, helpottaa tunnistamaan ongelma-kohtia, yhtenäistää toimintatapoja ja aikatauluja, tekee työn sujuvammaksi, parantaa palvelua, selkeyttää muille kuin prosessissa työskenteleville ja opiskelijoille, miten eri tilanteissa toimitaan, auttaa uuden henkilön perehdyttämisessä, antaa kokonaisku-
van prosessista, selkiyttää vastuita ja helpottaa muutosten hallintaa. Muutettu vuosi-
kello on kehittämisehdotus siitä, miten opetusjärjestelyjen suunnittelua tulisi ajallisesti
kehittää organisaatorajat ylittävien prosessien kanssa yhteistyössä ja ketkä ovat ne
kriittisissä rooleissa toimivat henkilöt opetusjärjestelyjä suunniteltaessa. Prosessin
tarkempi kuvaaminen tulee tehdä yhteistyössä keskeisissä prosesseissa toimivien hen-
kilöiden kesken. Hyödyntämällä keskeisten toimijoiden asiantuntemusta saadaan toi-
mijat hyväksymään ja sitoutumaan prosessin mukaiseen toimintaan, kun kaikki osa-
puolet ymmärtävät oman ja oman yksikkönsä roolin prosessissa.

9 POHDINTA

Analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko ovat tutkimuksen ydinasia, johon tähdätään
heti tutkimuksen alusta saakka. Analyysivaiheessa tutkijalle selviää, minkälaisia vas-
tauksia hän saa ongelmiinsa. Tuloksia kokonaisvaltaisesti pohtiessaan tutkijan olisi
harkittava useimpia tulkintoja. Tulosten analysointi ei vielä riitä kertomaan tutkimuk-
sen tuloksia, vaan tuloksista olisi pyrittävä laatimaan synteesejä. Synteesit kokoavat
yhteen pääseikat ja antavat kirkkaasti vastaukset asetettuihin ongelmiin (Hirsjärvi ym.
2012, 229–230.)

Opettajien näkemysten kerääminen opetusjärjestelyistä oli minulle alusta saakka sel-
vä. Oli luontevaa tehdä opinnäytetyö tästä aiheesta, koska työ opetuksen tukipalve-
luissa oli minulle uutta ja keskittäminen lukujärjestysten tekemisessä oli koko Mam-
kissa vasta alkamassa. Tutkimuksen johtoajatukseksi onkin ollut koko ajan kehittää
omaa osaamista ja ymmärtämistä, mitä opetuksen suunnittelussa tulisi huomioida ja
mitkä siinä ovat kompastuskiviä.

9.1 Teorian ja tulosten yhteys

Kvantitatiivinen tutkimus toteutettiin ajallisesti silloin, kun opetuksen suunnittelu ta-
pahtui koulutusvastaavien toimesta laitos-Excelin avulla. Tutkimus eteni aineistoläh-

töisenä, koska vasta saatujen vastausten jälkeen minulle hahmottui, millaista teoriaa kannattaa lukea. Tutkimustulosten perusteella oli tarkoituksenmukaista rakentaa teoriaosuus prosessien toimivuuteen ja parantamiseen. Opettajien mielestä opintojen suunnittelu tapahtui ”nykivästi” ja muutoksia lukujärjestyksiin tehtiin opettajaa kuulematta nopealla aikataululla. Heidän mielestään lukujärjestysmuutokset olivat ne syyt, jotka aiheuttivat jaksojen kuormittuvuutta. Suunnittelun aiheuttamat muutokset johtuvat mielestäni siitä, että opetuksen suunnitteluprosessin kulku ei ollut kaikkien koulutusvastaavien tiedossa. He eivät myöskään ymmärtäneet sitä, että jos he eivät noudattaneet yhteisesti sovittua aikataulua ja etenemisreittiä, aiheutti se muutoksia opettajien työhön. Opettajien mielestä työn kuormittuminen johtui myös muusta työstä kuin opetuksesta. Tämän vuoksi oli luontevaa ottaa toiseksi teoriaosuudeksi uudet oppimisympäristöt. Lindforsin & Lintulan (2013) mukaan kehittämiskokeilujen ja uusien käytänteiden luomiseksi olisi tärkeää tunnistaa organisaation vakiintunut käytänteet, jotta muutos oppimisympäristöjen kehittämisessä on mahdollista. Oppimisympäristön laajentuminen luokahuoneopetuksesta muuttaa opettajan työtä. Lähiopetuksen antaminen luokassa jatkuu edelleen, mutta opettajien työ monipuolistuu, kun opetusta annetaan yhteistyössä työelämän kanssa ja opetuksen ja TK-toiminnan vuorovaikusta lisätään entisestään. Mäkisen & Metsälän (2013, 21) mukaan toimiminen verkostoissa edellyttää toimijoilta entistä parempia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja tiedon välittämisessä ja toimijoiden välisessä yhteistyössä.

Heikkisen (2006) mukaan toimintatutkimuksessa kehitetään omaa työtä ja käytäntöjä entistä paremmiksi. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on toteuttaa sekä toimintaa että tutkimusta samanaikaisesti. Teorian soveltaminen tutkimukseen onnistui mielestäni hyvin. Suunnitteluprosessin kehittämistä tuli ehkä tarkasteltua liian teknisesti ja siihen olisi voinut sisällyttää enemmän inhimillistä näkökulmaa. Inhimillisen näkökulman tarkastelu olisi voinut rakentua johdettuun muutokseen, muutosvastarintaan ja muutosjohtamiseen. Mielestäni muutokset olivat yksi keskeisimmistä syistä, jotka aiheuttivat huonoa palautetta. Tähän ei lukujärjestysten keskittämisen yhteydessä kiinnitetty Mamkin johdon toimesta riittävästi huomiota.

Opettajilta tulleen palautteen perusteella johtoryhmä teetti nykytilan kartoituksen opintojen suunnitteluprosessin ongelmista. Johtoryhmä päätöksellä koulutusvastaavien määrää vähennettiin ja tehtiin päätös yhteisen suunnitteluohjelman hankinnasta. Kvantitatiivisen tutkimuksen ja johtoryhmän päätöksen jälkeen opintojen suunnittelu-

prosessia hiottiin nykyjärjestelmään toimintatutkimukselle tyypillisellä suunnittelusyklien avulla. Näin saatiin muodostettu tutkimuksen vuorovaikutuksena etenevä spiraali. Mattila (2007, 108–109) toteaaakin, että jos kehitystarve on laajasti tunnustettu, ei muutoksen motivointiin vaadita pitkää pohjatyötä. Muutoshankkeeseen oli osoitettavissa riittävästi investointipanostusta.

Kvalitatiivinen tutkimus toteutettiin uuden ohjelman käyttöönoton jälkeen. Uudella ohjelmalla tehtävä suunnittelu sai rinnalleen tarkennetun vuosikellon ja yhteiset toimintatavat. Koulutuspäälliköiden mielestä vuosikello rytmittää hyvin opetuksen suunnitteluprosessia. Hyvin toimiva prosessi mahdollistaa opintojen yhdistämisen ryhmien välillä tai koulutusohjelmien kesken. Opiskelijoiden valinnaisuus ja opintojen nopeuttaminen mahdollistuu yhtenäisen suunnittelu-aikataulun vuoksi. Myös opettajien työskentely yli koulutusohjelmien ja laitosten mahdollistuu toimivan suunnitteluprosessin ansiosta. Koulutuspäälliköiden osuutta prosessin toimivuudessa ei riittävästi huomioida. Mielestäni se on yksi tärkeimmistä syistä, miksi suunnitteluprosessi toimii hyvin. Koulutuspäälliköiden osaaminen on tasalaatuista, aikatauluista pidetään hyvin kiinni ja he ovat motivoituneita laatimaan parhaat mahdolliset ratkaisut opetuksen toteutusten tekemisessä niin opettajien kuin opiskelijoiden näkökulmasta.

9.2 Tutkimuksen luottavuuden arviointi

Tutkimuksessa pyritään välttämään virheiden syntymistä, mutta silti tulosten luottavuus ja pätevyys vaihteleva. Tämän vuoksi kaikissa tutkimuksissa arvioidaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen reliabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta. Reliabelius voidaan todeta usealla tavalla. Toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on validius (pätevyys). Validius tarkoittaa mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi ym. 2012, 231.)

Kokonaistutkimuksessa tutkitaan jokainen perusjoukon eli populaation jäsen (alkio). Se kannattaa tehdä, jos perusjoukko on pieni: kvantitatiivisessa tutkimuksessa yleensä aina, jos yksiköiden lukumäärä on alle sata, mutta varsinkin kyselytutkimuksissa jopa 200–300: n suuruisesta perusjoukosta. Hyvässä tutkimusraportissa tutkija arvioi koko tutkimuksen luottavuutta käytettävissä olevien tietojen perusteella. (Heikkilä 2004, 33, 188). Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioin koko aineiston vastausprosentin perusteella (33,5 %). Kyseessä oli kokonaistutkimus, joten otantavirhettä ei

tutkimuksessa ollut. Vastauksia sain kaikilta paikkakunnilta, kaikilta laitoksista ja miehiltä sekä naisilta. Kohdejoukolla oli hyvä tuntemus opettajantyöstä, koska yli 60 % oli toiminut opettajana Mamkissa yli 10 vuotta. Kyselylomake oli etukäteen testattu eri koulutusalojen opettajilla. Avointen kysymysten vastaukset tukivat strukturoitujen kysymysten vastauksia. Näin ollen tutkimuksen luotettavuutta voidaan pitää hyvänä.

Heikkilän (2004, 186) mukaan kysely- ja haastattelututkimuksessa validiteetti vaikuttaa siihen, miten onnistuneita kysymykset ovat eli voidaanko niiden avulla saada ratkaisu tutkimusongelmaan. Tutkimukseni päätutkimusongelma oli, miten opetusjärjestelyjen suunnitteluprosessia tulisi parantaa, jotta oppimisen ja opettamisen edellytykset toteutuvat parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajien mielestä tärkeintä olisi parantaa suunnitteluprosessia niin, että opettajien ja opiskelijoiden työmäärä saataisiin taiseksi jaksojen kesken. Ratkaisuna tähän nähtiin lukuvuositason suunnittelu ja nykyisten jaksomäärien vähentäminen. Myös oheisprosessien, työaika-suunnitelma-, talous- ja henkilöstöhallinnon prosessien, aikatauluja tulisi muuttaa siten, että ne palvelisivat paremmin opetuksen suunnitteluprosessia. Tutkimukseni alaongelmia olivat, miten opintojaksot jakaantuvat jaksojen kesken, miten opetushenkilöstön ja tilojen riittävyys vaikuttavat suunnitteluun, entä miten suunnittelun vuosikello toimii. Opintojaksojen jakaantuminen jaksojen kesken nähtiin pääsääntöisesti olevan melko hyvä. Jaksojen keskinäistä kuormittavuutta toivottiin voitavan vähentää. Ongelmaksi nähtiin mm. usean eri opetussuunnitelman yhtäaikainen voimassaolo. Opetushenkilöstön määrän vaikutus suunnitteluun nähtiin ongelmaksi silloin, kun se aiheutui talousarvio-prosessin myöhäisestä tekemisestä. Talousarvion myöhäinen valmistuminen teettää koulutuspäälliköillä moninkertaista työtä, koska he eivät suunnittelua tehdessään tiedä, jatkuuko määräaikaisilla opettajilla työsuhde tai saadaanko puuttuville opetuksille rekrytoitua uusi opettaja. Tilojen riittävyys näkyy taas siinä, että yksittäisen opettajan toiveita ei voida kuunnella opettajien toiveiden mukaisesti: tärkeintä suuressa kokonaisuudessa on saada opinnot toteutettua niiden tarvitsemissa tiloissa, ei silloin, kun opettaja se sopisi. Vuosikellon nähtiin toimivan hyvin. Hyvinä asioina nähtiin se, että Mamk-tason aikataulu on yhteinen kaikille koulutusohjelmille ja suunnittelu tehdään koko vuodelle. Yhteisen aikataulun nähtiin myös auttavan opettajia hahmottamaan päivämääriä, jolloin heidän omien opetuksiensa tulee olla valmiina. Mielestäni tutkimuksen validiteettiä voidaan pitää hyvänä.

Uskottavuus luottavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkijan on tarkistettava vastaavatko hänen käsityksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Varmuutta tutkimukseen lisätään ottamalla huomioon tutkijan omat ennako-odotukset ja johtopäätösten oikeellisuus. (Eskola & Suoranta 2000, 211–212.) Kvalitatiivisen kyselytutkimuksen tarkoituksena oli täydentää kvantitatiivisessa tutkimuksessa saatuja tuloksia ja tämän lisäksi kerätä tietoa nykyisen suunnitteluprosessin toimivuudesta. Nykymuotoinen suunnitteluprosessi otettiin käyttöön kvantitatiivisen tutkimuksen pohjalta tehdyn reflektoinnin eli ns. parannetun suunnitelman jälkeen. Sähköpostihaastattelu tehtiin kokonaistutkimuksena koulutuspäälliköille, joten otanta virhettä ei voinut syntyä. Vastanneiden määrä oli hyvä (10/ 18). Tämän vuoksi annetut vastaukset voidaan yleistää koko joukkoa edustavaksi. Laadullisella tutkimuksella varmistin, että en tutkijana ja prosessin keskeisenä toimijan sekoittanut omia uskomuksiani, asenteitani ja arvostuksiani tutkimuskohteeseen.

Tutkimuksen sisäinen reliabiliteetti voidaan toteuttaa mittaamalla sama tilastoyksikkö useampaan kertaan. Jos mittaustulokset ovat samat, niin mittaus on reliabeeli. Ulkoinen reliabiliteetti taas tarkoittaa sitä, että mittaukset ovat toistettavissa myös muissa tutkimuksissa ja tilanteissa (Heikkilä 2004, 187). Tutkimuksen ja siitä saatujen tutkimustuloksien analysoinnin olen kuvannut yksityiskohtaisesti, jotta mittaukset ovat toistettavissa useamman kerran ja myös muissa tutkimuksissa.

10 LOPUKSI

Opinnäytetyön tekeminen on ollut mielenkiintoista, koska se on liittynyt hyvin läheisesti omaan työhöni. Opinnäytetyön aihe oli selvillä jo heti opintojen alussa ja ensimmäinen suunnitelmakin valmistui silloin. Vaikka opinnäytetyön aihe oli alusta saakka selvillä, ei se kuitenkaan tarkoittanut, että opinnäytetyöprosessi olisi ollut helppo. Oli tilanteita, että työ ei tuntunut etenevän lainkaan ja osaaminen tuntui olevan kateissa. Hyvä ohjaaja sai kuitenkin aina luotua uskoa ja motivaatiota siihen, että työ tekijäänsä opettaa. Näin teki ja aina mahdottomalta tuntuvasta tilanteesta päästiin eteenpäin.

Kvantitatiivisen tutkimuksen tein keväällä 2011. Tutkimus oli laatuaan ainutkertainen eikä vastaavaa tutkimusta ole tehty opettajille Mamkissa aikaisemmin. Aktiivisen kir-

joittamisen aloitin vasta 2013. Koko prosessin aikana opin ymmärtämään paljon paremmin opetuksen suunnittelua, mutta myös opettajia. Palaute opettajilta tulee usein siitä, että he eivät välttämättä näe tai tunnista sitä työtä, jota koulutuspäälliköt tekevät opintoja suunnitellessaan. Osaavat koulutuspäälliköt ovat opetusjärjestelyjen suunnittelussa avainasemassa.

Tutkimus on tarkoitettu ensisijaisesti Mamkin käyttöön, mutta sitä voivat hyödyntää myös muut ammattikorkeakoulut tarvittaessa. Huhut ammattikorkeakoulukentällä kertovat, että toimipisteiden vähentäminen ja opetustilojen keskittäminen on tuomassa entistä useampiin ammattikorkeakouluihin keskitetyn lukujärjestysten laadinnan.

Opiskelu on tällä erää ohi: opinnäytetyön viimeisen pisteen laittamista on odotettu. Lähiaikoina luettavat kirjat eivät ole tutkimuksen teoriaan liittyviä, vaan mutkikkaita dekkareita. Niissä ei niinkään kiinnosta miten rikos tehtiin tai kuka sen teki, vaan pikemminkin miksi se tehtiin. Voi olla, että aika kultaa muistot raskaasta prosessista ja elinikäisen oppimisen ajatus saattaa tulla jossakin vaiheessa mieleen. Aina voi itseään kehittää opiskelemalla uutta tai kertaamalla vanhaa. Katsotaan...

LÄHTEET

- Anttila, Pirkko 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi.
- Bransford, John D., Brown, Ann L. and Cocking, Rodney R. (editors) 2000. How People Learn Brain, Mind, Experience, and School. Pdf-julkaisu. Luettu 31.3.2014.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Frisk, Tarja (toim.) 2010. Oppimisympäristöjä avartamassa. Oivalluksia, ideoita ja esimerkkejä oppimisympäristöiksi ammatillisessa koulutuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2010:1. Pdf-julkaisu.
http://www.oph.fi/download/124992_Oppimisymparistoja_avartamassa_UUSI.pdf.
Luettu 29.7.2013
- Hatakka, Helena 2010. Sosionomiopiskelijan monitahoiset oppimisympäristöt ammatillisen osaamisen kasvualustana. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Ammattikasvatus.
- Heikkilä, Tarja 2010. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita Prima.
- Heikkinen, Hannu L.T., Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajajärvi, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Tammi.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajajärvi, Paula 2010. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Tammi.
- Holopainen, Martti & Pulkkinen Pekka 2002. Tilastolliset menetelmät. Helsinki; Porvoo: WSOY Oppimateriaalit.

Jaroma, Anneli 2007. Toimenpideohjelmalla tuloksiin. Teoksessa Komonen, Katja (toim.) Uudistuvat oppimisympäristöt – puheenvuoroja ja esimerkkejä. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja, 10.

Juhta- Julkisen hallinnon tietohallinnon neuvottelukunta, JHS 2002. Prosessien kuvaaminen. WWW-julkaisu. <http://docs.jhs-suositukset.fi/jhs-suositukset/JHS152/JHS152.html> Luettu: 3.2.2014.

Jyväskylän Yliopisto Koppa. Erilaisia oppimisympäristöjä. WWW-julkaisu. https://koppa.jyu.fi/avoimet/mit/virtuaalisetoppimisympaeristoet/oppimisympaeristoet-ja-alustat/oppimisympaeristoet-ja-alustojen-taustaa-1/erilaisia_oppimisympaeristoet-jae. Luettu 29.7.2013.

Kananen, Jorma 2009. Toimintatutkimus yritysten kehittämisessä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja – sarja. Tampereen Yliopistopaino.

Karjalainen Arto 2007. Koulutusorganisaation prosessit. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö. Artikkelijulkaisu 26.1.2007.

Kvalitatiivinen tutkimus. Taloustutkimus Oy. WWW-julkaisu. http://www.taloustutkimus.fi/tuotteet_ja_palvelut/tiedonkeruuratkaisut_ja_monitila/kvalitatiivinen_tutkimus/. Luettu 6.2.2014.

Kehittämissuunnitelma 2017 2013. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Keto, Ulla 2011. Ammattikorkeakoulututkintojen tuottama osaaminen ja sen arviointi. Teoksessa Vänttinen, Tuija & Nykänen, Marjo (toim.) Osaamisen palapeli. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja 68, 112.

Kiiskinen, Satu, Linkoaho, Anssi & Santala, Riku 2002. Prosessien johtaminen ja ulkoistaminen. Helsinki: WSOY.

Komonen, Katja (toim.) 2007. Uudistuvat oppimisympäristöt – puheenvuoroja ja esimerkkejä. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja.

Komonen, Katja ja Miettinen, Sari. 2007. Opiskelijoiden oppiminen integratiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Katja Komonen (toim.). 2007. Uudistuvat oppimisympäristöt – puheenvuoroja ja esimerkkejä. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Komonen, Katja 2006. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja opetuksen lähentäminen. Pedagogiset haasteet ja opettajan työn muutos. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Kosonen, Irina, Selin Tuula & Naaralainen, Samuli 2009. Oppimisympäristö ja sen muutosten vaikutuksia opiskeluun. Opettajakoulutuksen kehittämishanke. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Kotila, Hannu & Mutanen, Arto 2004. Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita.

Kvist, H. & Arhoma, S. & Järvelin, K. & Räikkönen J. 1995 Asiakasprosessit: miten parannat tulosta prosesseja kehittämällä? Helsinki: Sedocon.

Laamanen, Kai 2005. Johda suorituskkyä tiedon avulla: ilmiöstä tulkintaan. Tampere: Tammer-paino.

Laamanen, Kai 2003. Johda liiketoimintaa prosessien verkkona – ideasta käytäntöön. Helsinki: Laatu keskus.

Laamanen, Kai 2002. Johda liiketoimintaa prosessien verkkona – ideasta käytäntöön. Helsinki: Laatu keskus.

Lecklin, Olli 2002. Laatu yrityksen menestystekijänä. Helsinki: Kauppakaari.

Lecllin, Olli & Laine, Risto O. 2009. Laadunkehittäjän työkalupakki: innovatiivisen johtamisjärjestelmän rakentaminen. Helsinki: Talentum.

Lindfors, Juha & Lintula, Leila 2013. Lopuksi. Teoksessa Savander-Ranne, Carina, Lindfors, Juha, Lankinen, Pasi & Lintula Leila (toim.) 2013. Kehittyvät oppimisympä-

ristöt. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja: TAITO-TYÖELÄMÄKIRJAT 5. 2013.

Linturi, Hannu 2003. Toimintatutkimus. WWW-julkaisu.

http://nexusdelfix.internetix.fi/sv/sisalto/materiaalit/2_metodit/5_actix?C:D=61566&C:selres=61566. Päivitetty 26.7.2003.

Mattila, Pekka 2007. Johdettu muutos. Avaimet organisaation hallittuun uudistamiseen. Helsinki: Talentum.

Martinsuo, Mia & Blomqvist, Marja 2010. Prosessien mallintaminen osana toiminnan kehittämistä. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto. Teknis-taloudellinen tiedekunta.

Mamk 2017 2013. Mikkelin ammattikorkeakoulun strategia. Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Monialaiset ja monimuotoiset oppimisympäristöt 2014. Opetushallitus. WWW-julkaisu. http://www10.edu.fi/ammattipeda/?sivu=monimuotoiset_oppimisymparistot. Luettu 1.2.2014.

Mäkinen, Elisa & Metsälä, Eija 2013. Osaaminen rakentuu monenlaisissa ympäristöissä. Teoksessa Savander-Ranne, Carina, Lindfors, Juha, Lankinen, Pasi & Lintula Leila (toim.) 2013. Kehittyvät oppimisympäristöt. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja: TAITO-TYÖELÄMÄKIRJAT 5. 2013.

Määrällinen tutkimus 2014. Jyväskylän yliopisto. WWW-julkaisu.

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/maarallinen-tutkimus>. Luettu 3.2.2014.

Opetusministeriö 2004. Oppimisympäristöjen tutkimus ja alan tutkimuksen edistäminen Suomessa. Opetusministeriön muistioita ja selvityksiä 2004:38.

Oulun Yliopisto, koulutus- ja tutkimuspalvelut, Avoin yliopisto 2006. Akateemiset opiskelutaidot. WWW-julkaisu. <http://www.oulu.fi/verkostovatti/materia/> Luettu 1.8.2013.

Pesonen, Herkko 2007. Laatu! Asiantuntijaorganisaation laatuopas. Juva: WS Bookwell Oy.

Pitkäranta, Ari 2010. Laadullisen tutkimuksen tekijälle. Työkirja. Satakunnan AMK. PDF-julkaisu.

http://www.samk.fi/download/13153_Laadullisen_tutkimuksen_tyokirja_APitkaranta.pdf. Luettu 1.4.2014.

Ruokonen, Sinikka 2014. Toimintatutkimus opinnäytetyössä. WWW-julkaisu.

<http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/030906/1144934265902/1144934468296/1144934658929/1146047909591.html>. Luettu 30.1.2014.

Salakari, Hannu 2009. Toiminta ja oppiminen – koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä. Helsinki: Hakapaino.

Savander-Ranne, Carina, Lindfors, Juha, Lankinen, Pasi & Lintula Leila (toim.) 2013. Kehittyvät oppimisympäristöt. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja: TAITO- TYÖELÄMÄKIRJAT 5. 2013.

Siitonen, Mikko (toim.) 2011. Harjoittelusta opinnäytetyöhön. Nykytilan ja mahdollisuuksien kartoitus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Sivusuo Jaakko 2009. Aircraft Tikkakosken operatiivisen yksikön prosessien kuvaaminen ja mittauskohteiden esittely. Tampereen teknillinen yliopisto. PDF- julkaisu. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/61571/nbnfife201005051798.pdf?sequence=3>

Suojanen, Ulla 2004. Havainnointi ja tietojen kokoaminen. WWW-julkaisu.

http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/02_metodiartikkelit/suojanen_toimintatutki-

mus/18_havainnointi_ja_tietojen_kokoaminen?tree:D=168373;168895&tree:selres=168904&hrpDelimChar=;&parentCount=2&type=7 Luettu 31.3.2014.

Toikko, Timo & Rantanen Teemu, 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Toimintatutkimus 2014. VirtuaaliAMK. WWW-julkaisu.

<http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/0709019/1193463890749/1193464158778/1194360111832/1194360447229.html>. Luettu 29.1.2014.

Tulevaisuus 2030. Maailman paras koulutusjärjestelmä. – Oppimistaitoja työelämää varten. WWW-julkaisu. <http://tulevaisuus.2030.fi/millaista-suomea-tavoittelemme/tulevaisuuden-tyoeelaemae/maailman-paras-koulutusjaerjestelmae/> Luettu 11.4.2014.

Tuomi, Jari & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuksen toteuttaminen 2014. Jyväskylän yliopisto. WWW-julkaisu.

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/tutkimusprosessi/tutkimuksen-toteuttaminen?searchterm=Tutkimuksen+toteuttaminen>. Luettu 1.2.2014.

Verkkokoulu 2012. Tilastokeskus. WWW-julkaisu.

<http://www.stat.fi/tup/verkkokoulu/index.html>. Luettu 12.2.2012

VERKKO-TUTOR: Uudet oppimisympäristöt. WWW-julkaisu.

<http://www15.uta.fi/arkisto/verkkotutor/oppymp.htm>. Päivitetty 31.12.2002. Luettu 28.1.2014.

Viitala, Riitta 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Vänttinen, Tuija & Nykänen, Marjo (toim.) 2011. Osaamisen palapeli. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia ja raportteja 68.

Määrällisen tutkimuksen saate

Hyvä MAMKin opettaja/koulutusjohtaja

Kyselyn tarkoituksena on kehittää lukujärjestysprosessia ja se on suunnattu MAMKin opetushenkilöstölle. Koulutusjohtajia pyydetään vastaamaan kyselyyn soveltuvin osin. Vastaavanlaista kyselyä ei ole aikaisemmin tehty, joten saamani palaute on erittäin arvokasta. Kysely toteutetaan anonyymisti ja yksittäisen vastaajan antamia vastauksia ei voida selvittää.

Vastausaikaa kyselylle on 27.5.2011 saakka.

Yhteistyöterveisin

Ulla Vihanta

1. Työskentelypaikkakunta
 - Mli
 - Savonlinna
 - Pieksämäki

2. Laitos
 - IT
 - KNS
 - LT
 - MT
 - MET
 - MML
 - TM
 - TS
 - YR
 - YT

3. Koulutusohjelma, jossa pääsääntöisesti työskentelet
 - Auto- ja kuljetustekniikan ko.
 - BM
 - Degree Programme in EE
 - Degree Programme in IT
 - Fysioterapian ko.
 - Hoitotyön ko., hoitotyön sv.
 - Hoitotyön ko., terveydenhoitotyön sv.
 - Jalkaterapian ko.
 - Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön ko.
 - Kulttuurituotannon ja nuorisotyön ko.
 - Kulttuurituotannon ko.
 - Liiketalouden ko.
 - Materiaalitekniikan ko.
 - Matkailun ko.

Määrällinen tutkimus

- Metsätalouden ko.
- Palvelujen tuottamisen ja johtamisen ko.
- Sosiaalialan ko.
- Sähkötekniikan ko.
- Talotekniikan ko.
- Tietojenkäsittelyn ko.
- Ympäristötekniikan ko.
- Järjestö ja nuorisotyö (ylempi AMK)
- Kliininen hoitotyö (ylempi AMK)
- Matkailun ko. (ylempi AMK)
- Metsätalouden liiketoiminta (ylempi AMK)
- Palveluliiketoiminta (ylempi AMK)
- Sosiaali- ja terveysalan johtaminen ja kehittäminen (ylempi AMK)
- Sähköinen asiointi ja arkistointi (ylempi AMK)
- Yrittäjyys ja liiketoimintaosaaminen (ylempi AMK)
- Ympäristöteknologia (ylempi AMK)

4. Sukupuoli

- a. Mies
- b. Nainen

5. Ikä

- < 30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- 51-55
- 56-60
- > 60

6. Tehtävänimike
- lehtori
 - yliopettaja
 - tutkijayliopettaja
 - päätoiminta tuntiopettaja
 - koulutusjohtaja
 - muu, mikä
7. Palvelussuhteen laatu
- vakinainen
 - määräaikainen
8. Palveluvuodet MAMKissa (ei perustana olevia oppilaitoksia)
- < 5 vuotta
 - 5-9 vuotta
 - 10-15 vuotta
9. Laitoksen pedagoginen valinta/valinnat (vain koulutusjohtajat vastaavat)
-

10. Koulutusohjelman opetusjärjestelyjä ohjaa
- ongelma-perustainen oppiminen
 - projektioppiminen
 - case-oppiminen
 - hankkeissa oppiminen
 - autenttisissa oppimisympäristöissä oppiminen
 - virtuaalioppiminen
 - en osaa sanoa

11. Jos ei mikään mainituista vaan joku muu, kirjoita mikä?
-

Määrällinen tutkimus

12. Työni sisältö on pääsääntöisesti (laita tärkeysjärjestykseen 1 tavallisin, 3 vähiten tavallinen)

- täydennyskoulutusta
- muuta palvelutoimintaa
- Tki-toimintaa

13. Muita tehtäviä, mitä

14. Toteutan opetukseni tavallisimmin (valitse kolme tavallisinta; 1 tavallisin, 3 vähiten tavallinen)

- teorialuokassa
- laboraatio-opetuksena
- projekteissa
- autenttisessa ympäristössä
- virtuaalisesti
- TKI-hankkeissa
- työelämäprojekteissa

15. Muuten, miten

16. Opiskelijan työmäärä mitoitetaan suunnitteluvaiheessa ECTS- järjestelmän mukaisesti (1600 tuntia vuodessa, 40 tuntia viikossa)

- Ei kuvaa lainkaan
- kuvaa melko huonosti
- kuvaa melko hyvin
- kuvaa erittäin hyvin
- en osaa sanoa

Määrällinen tutkimus

17. Opettajan opetustuntimäärä arvioidaan suunnitteluvaiheessa keskimäärin

_____tuntiin viikossa

- en osaa sanoa

18. Opiskelijoiden opinnot sijoittuvat jaksoille oppimisen näkökulmasta

- erittäin huonosti
- huonosti
- melko hyvin
- erittäin hyvin
- en osaa sanoa

19. Miten jaksojärjestelmään tuli kehittää opiskelijan oppimisen näkökulmasta

20. Opintojaksot sijoittuvat oman työni kannalta

- erittäin huonosti
- huonosti
- melko hyvin
- erittäin hyvin
- en osaa sanoa

21. Miten opintojen jaksotusta tulisi opettajan työn näkökulmasta kehittää

22. Kehittämisehdotuksiasi opintojen sijoittumiseksi lukuvuodelle ja jaksoille

23. Mitä muuta haluat sanoa opetuksen sijoittumisesta lukuvuodelle ja jaksoille

24. Voin vaikuttaa opetuksen määrään jaksoilla

- vähän
- melko vähän
- melko paljon
- paljon
- en ollenkaan

25. Miten haluaisit vaikuttaa opetuksen määrään jaksoilla?

26. Opetusmääräni jaksoilla on ollut mielestäni sopiva

- Ei kuvaa lainkaan
- Kuvaa melko huonosti
- Kuvaa melko hyvin
- Kuvaa erittäin hyvin

27. Mistä syystä mielestäsi opetusmäärä jaksoilla ei ole sopiva?

28. Voin vaikuttaa opetustuntien sijoittumiseen opetusviikon aikana

- Ei kuvaa lainkaan
- Kuvaa melko huonosti
- Kuvaa melko hyvin
- Kuvaa erittäin hyvin

29. Mistä syystä et voi vaikuttaa opetustuntien sijoittumiseen opetusviikon aikana?

30. Voin vaikuttaa opetustuntien päivittäiseen määrään opetusviikon aikana

- Ei kuvaa lainkaan
- Kuvaa melko huonosti
- Kuvaa melko hyvin
- Kuvaa erittäin hyvin

31. Miksi et voi vaikuttaa?

32. Minulla on riittävästi aikaa omien opintojaksojen suunnitteluun

- Ei kuvaa lainkaan
- Kuvaa melko huonosti
- Kuvaa melko hyvin
- Kuvaa erittäin hyvin

33. Arvioi, kuinka hyvin ilmaiset kuvaavat mielestäsi omaa tilannettasi/näkemystäsi lukujärjestyksistä

- Mielestäni nyt tehdyt lukujärjestykset palvelevat opiskelijoita
 - Kuvaa erittäin hyvin
 - Kuvaa melko hyvin
 - Kuvaa melko huonosti
 - Ei kuvaa lainkaan
- Lukujärjestykset tulee laatia opiskelijalähtöisesti
 - Kuvaa erittäin hyvin
 - Kuvaa melko hyvin
 - Kuvaa melko huonosti
 - Ei kuvaa lainkaan
- Koen olevani oikeassa työssä opetuslalla
 - Kuvaa erittäin hyvin
 - Kuvaa melko hyvin
 - Kuvaa melko huonosti
 - Ei kuvaa lainkaan
- Olen tyytyväinen työhöni
 - Kuvaa erittäin hyvin
 - Kuvaa melko hyvin
 - Kuvaa melko huonosti
 - Ei kuvaa lainkaan

Määrällinen tutkimus

- Opetukseen käytettävät laitteet ovat tarkoituksenmukaiset
 - Kuvaa erittäin hyvin
 - Kuvaa melko hyvin
 - Kuvaa melko huonosti
 - Ei kuvaa lainkaan

- Lukujärjestyksen tekemisestä vastaavat henkilöt ovat helposti tavoitettavissa
 - Kuvaa erittäin hyvin
 - Kuvaa melko hyvin
 - Kuvaa melko huonosti
 - Ei kuvaa lainkaan

- Saamani palvelu on ystävällistä
 - Kuvaa erittäin hyvin
 - Kuvaa melko hyvin
 - Kuvaa melko huonosti
 - Ei kuvaa lainkaan

34. RISUT JA RUUSUT LUKUJÄRJESTYKSEN TEKIJÖILLE

Hyvä koulutuspäällikkö

Opiskelen Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen koulutusohjelmassa (YAMK). Tein aikaisemmin opinnäytetyöhöni liittyvän määrällisen tutkimuksen Mamkin opettajille jaksotuksen suunnitteluun ja lukujärjestyksiin liittyen. Vastauksissa ongelmakohdaksi koettiin epätasainen työkuormitus eri jaksoilla ja lukukausilla. Nyt haen teidän koulutuspäällikköiden näkemystä opettajien työkuorman tasaamiseksi.

Toivoisin, että käyttäisit muutaman minuutin kysymyksiin vastaamiseen ja tukisit näin tutkimukseni toteuttamista. Vastaaminen tapahtuu alla olevan linkin kautta sähköisesti ja anonymisti. Vastauksia ei pystytä yhdistämään vastaajiin ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

Toivon, että vastaat kyselyyn mahdollisimman nopeasti, kuitenkin perjantaihin 21.3.2014 mennessä.

Kiitos etukäteen yhteistyöstä!

Ulla Vihanta

Opintojen suunnittelu-kysely

1. Miten mielestäsi koulutuksen suunnittelutyö rytmittyy Mamkin suunnitteluajakauluun (vuosikelloon)?

2. Miten mielestäsi opintojen suunnittelussa voitaisiin vähentää yksittäisen opettajan jaksolle/lukukaudelle tulevaa työkuormaa?

3. Mitä muuta kehittäisit opintojen suunnitteluprosessissa?

LIITE 5 (1).
Kyselyn tulokset

TAULUKKO 1. Vastajien sukupuoli paikkakunnittain

Paikkakunta	Sukuoli			Total
	0	Mies	Nainen	
Mikkeli	2	20	33	55
Pieksämäki	0	2	0	2
Savonlinna	0	0	15	15
Yhteensä	2	22	48	72

TAULUKKO 2. Laitos

Laitos	Lukumäärä	%
Ei laitosmerkintää	9	12,5
IT	6	8,3
KNS	11	15,3
LT	5	6,9
MET	2	2,8
MML	7	9,7
MT	1	1,4
TM	7	9,7
TS	8	11,1
YR	7	9,7
YT	9	12,5
Yhteensä	72	100,0

TAULUKKO 3. Koulutusohjelma

Koulutusohjelma	Lukumäärä	%
Ei koulutusohjelma merkintää	7	9,7
Degree Programme in BM	1	1,4
Degree Programme in EE	1	1,4
Degree Programme in IT	2	2,8
Fysioterapian ko.	4	5,6
Hoitotyön ko., hoitotyön sv.	12	16,7
Järjestö ja nuorisotyö (ylempi AMK)	1	1,4
Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön ko.	3	4,2
Kulttuurituotannon ko.	3	4,2
Liiketalouden ko.	8	11,1
Materiaalitekniikan ko.	1	1,4
Matkailun ko.	4	5,6
Metsätalouden ko.	2	2,8
Palvelujen tuottamisen ja johtamisen ko.	4	5,6
Palveluliiketoiminta (ylempi AMK)	1	1,4
Sosiaalialan ko.	3	4,2
Sähkötekniikan ko.	3	4,2
Talotekniikan ko.	7	9,7
Tietojenkäsittelyn ko.	3	4,2
Ympäristötekniikan ko.	1	1,4
Yrittäjyys ja liiketoimintaosaaminen (ylempi AMK)	1	1,4
Yhteensä	72	100,0

TAULUKKO 4. Sukupuoli

	Lukumäärä	%
Ei merkintää	2	2,8
Mies	22	30,6
Nainen	48	66,7
Yhteensä	72	100,0

LIITE 5 (3).
Kyselyn tulokset

TAULUKKO 5. Ikä

Ikä	Lukumäärä	%
< 30 vuotta	3	4,2
> 60	8	11,1
Ei ikämerkintää	1	1,4
31-35 vuotta	2	2,8
36-40 vuotta	8	11,1
41-45 vuotta	12	16,7
46-50 vuotta	14	19,4
51-55 vuotta	15	20,8
56-60	9	12,5
Yhteensä	72	100,0

TAULUKKO 6. Tehtävänimike

Tehtävänimike	Lukumäärä	%
Koulutusjohtaja	4	5,6
Lehtori	51	70,8
Päätoiminen tunti- opettaja	6	8,3
Tutkijayliopettaja	1	1,4
Yliopettaja	10	13,9
Yhteensä	72	100,0

TAULUKKO 7. Palvelusuhteen laatu

Palvelusuhteen laatu	Lukumäärä	%
Ei merkintää	1	1,4
määräaikainen	12	16,7
vakainainen	59	81,9
Yhteensä	72	100,0

LIITE 5 (4).
Kyselyn tulokset

TAULUKKO 8. Palveluvuoden Mammkissa

Palveluvuodet	Lukumäärä	%
< 5 vuotta	20	27,8
5-9 vuotta	18	25,0
10-15 vuotta	33	45,8
Ei merkintää	1	1,4
Yhteensä	72	100,0

Kysymys 9. Avoin kysymys

TAULUKKO 10. Koulutusohjelman opetusjärjestelyjä ohjaa

	Tärkein	%	Vähemmän tärkeä	%	Vähiten tärkeä	%
Ongelmaperusteinen oppiminen	15	23,8	11	18,3	6	12,2
Projektioppiminen	6	9,5	20	33,3	9	18,4
Case-pedagogiikka	4	6,3	6	10	8	16,3
Hankeissa oppiminen	3	13,0	6	10	9	18,4
Autenttisissa oppimisympäristöissä oppiminen	23	36,5	7	11,7	6	12,2
Virtuaalioppiminen	2	3,2	5	8,3	9	18,4
En osaa sanoa	10	15,9	5	8,3	2	4,1
	63	100	60	100	49	100

Kysymys 11. Avoin kysymys

TAULUKKO 11. Opettajan pääsääntöinen työnsisältö opetuksen lisäksi

	Tavallisin	%	Vähemmän tavallisin	%	Vähiten tavallisin	%
Täydennyskoulutusta	13	31,7	11	26,8	16	43,2
Muuta palvelutoimintaa	11	26,8	19	46,3	12	32,4
TKI-toimintaa	17	41,5	11	26,8	9	24,3
Yhteensä	41	100	41	100	37	100

TAULUKKO 12. Pääsääntöinen työ opetuksen lisäksi

	Tavallisin	%	Vähemmän tavallisin	%	Vähiten tavallisin	%
Täydennyskoulutusta	13	31,7	11	26,8	16	43,2
Muuta palvelutoimintaa	11	26,8	19	46,3	12	32,4
TKI-toimintaa	17	41,5	11	26,8	9	24,3
Yhteensä	41	100	41	100	37	100

Kysymys 13. Avoin kysymys

TAULUKKO 14. Opetuksen toteutuspaikka

	Tavallisin	%	Vähemmän tavallisin	%	Vähiten tavallisin	%
Teorialuokassa	55	77,5	7	11,9	5	10,0
Laboraatio-opetuksena	3	4,2	10	16,9	8	16,0
Projekteissa	3	4,2	6	10,2	2	4,0
Autenttisissa ympäristöissä	3	4,2	6	10,2	6	12,0
Virtuaalisesti	4	5,6	15	25,4	12	24,0
TKI-hankeissa	1	1,4	1	1,7	6	12,0
Työelämäprojekteissa	2	2,8	14	23,7	11	22,0
Yhteensä	71	100	59	100	50	100

Kysymys 15. Avoin kysymys

TAULUKKO 16. Opiskelijan työmäärän mitoitus

	Lukumäärä	%
Ei merkintää	1	1,4
ei kuvaa lainkaan	1	1,4
en osaa sanoa	10	13,9
kuvaa erittäin hyvin	16	22,2
kuvaa melko huonosti	12	16,7
kuvaa melko hyvin	32	44,4
Yhteensä	72	100,0

Kysymys 17. Avoin kysymys

TAULUKKO 18. Opintojen sijoittuminen

	Lukumäärä	%
Ei merkintää	1	1,4
En osaa sanoa	2	2,8
Erittäin huonosti	1	1,4
Huonosti	13	18,1
Melko hyvin	46	63,9
Erittäin hyvin	9	12,5
Yhteensä	72	100,0

Kysymys 19. Avoin kysymys

TAULUKKO 20. Opintojaksot sijoittuvat oman työni kannalta

	Lukumäärä	%
Ei merkintää	1	1,4
huonosti	14	19,4
melko hyvin	41	56,9
erittäin hyvin	11	15,3
en osaa sanoa	5	6,9
Yhteensä	72	100,0

Kysymys 21–23. Avoimet kysymykset

TAULUKKO 24. Opettajan vaikutusmahdollisuudet opetuksen määrään

	Lukumäärä	%
vähän	5	6,9
melko vähän	23	31,9
melko paljon	26	36,1
paljon	8	11,1
en ollenkaan	7	9,7
Yhteensä	72	100,0

Kysymys 25. Avoin kysymys

TAULUKKO 26. Opettajan opetusmäärä jaksolla

Opetusmäärän sopivuus	Lukumäärä	%
Ei merkintää	5	6,9
Ei kuvaa lainkaan	3	4,2
Kuvaa erittäin hyvin	6	8,3
Kuvaa melko huonosti	19	26,4
Kuvaa melko hyvin	39	54,2
Yhteensä	72	100,0

Kysymys 27. Avoin kysymys

TAULUKKO 28. Vaikutusmahdollisuus tuntien sijoitteluun

	Lukumäärä	%
Ei merkintää	5	6,9
Ei kuvaa lainkaan	3	4,2
Kuvaa melko huonosti	19	26,4
Kuvaa melko hyvin	39	54,2
Kuvaa erittäin hyvin	6	8,3
Yhteensä	72	100,0

Kysymys 29. Avoin kysymys

TAULUKKO 30. Vaikutusmahdollisuus päivittäisen opetuksen määrään

	Lukumäärä	%
Ei merkintää	2	2,8
Ei kuvaa lainkaan	18	25,0
Kuvaa melko huonosti	22	30,6
Kuvaa melko hyvin	26	36,1
Kuvaa erittäin hyvin	4	5,6
Yhteensä	72	100,0

Kysymys 31. Avoin kysymys

TAULUKKO 32. Opintojaksojen suunnitteluun varatun ajan riittävyys

	Lukumäärä	%
Ei merkintää	2	2,8
Ei kuvaa lainkaan	10	13,9
Kuvaa melko huonosti	27	37,5
Kuvaa melko hyvin	27	37,5
Kuvaa erittäin hyvin	6	8,3
Yhteensä	72	100,0

TAULUKKO 33. Näkemyksiä lukujärjestyksistä

	Kuvaa erittäin hyvin	%	Kuvaa melko hyvin	%	Kuvaa melko huonosti	%	Ei kuvaa lainkaan	%
Mielestäni tehdyt lukujärjestykset palvelevat opiskelijoita	6	8,0	40	53,3	21	28,0	8	10,7
Lukujärjestykset tulee laatia opiskelijälähtöisesti	41	55,4	24	32,4	8	10,8	1	1,4
Koen olevani oikeassa työssä opetusala-	45	62,5	25	34,7	2	2,8	0	0
la								
Olen tyytyväinen työhöni	33	45,2	37	50,7	3	4,1	0	0
Opetukseen käytettävät tilat ovat tarkoituksenmukaiset	16	21,3	45	60,0	14	18,7	0	0
Opetukseen käytettävät laitteet ovat tarkoituksenmukaiset	22	29,3	42	56,0	11	14,7	0	0
Lukujärjestyksen tekemisestä vastaavat henkilöt ovat helposti tavoitettavissa	29	39,7	33	45,2	6	8,2	5	6,8
Saamani palvelu on ystävällistä	48	66,7	17	23,6	6	8,3	1	1,4