

HOKSAUS-PELI OPINTOJEN HENKILÖKOHTAISTAMISEN TYÖVÄLINEENÄ

Oppijan osallisuuden ja motivaation vahvistaminen VALMA-
opinnoissa

LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali- ja terveysala
Sosionomi (YAMK)
Lasten ja nuorten hyvinvoinnin
edistäminen
Syksy 2019
Outi Santanen

Tiivistelmä

Tekijä(t) Santanen, Outi	Julkaisun laji Opinnäytetyö, YAMK	Valmistumisaika syksy 2019
	Sivumäärä 61 sivua, 7 liitesivua	
Työn nimi HOKSAUS-PELI OPINTOJEN HENKILÖKOHTAISTAISEN TYÖVÄLINEENÄ Oppijan osallisuuden ja motivaation vahvistaminen VALMA-opinnoissa		
Tutkinto Sosiaali- ja terveysala, Lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukeminen		
Tiivistelmä <p>Tämä tutkimuksellinen kehittämishanke toteutettiin Stadin ammattiopiston nivelvaiheen VALMA-koulutukseen. Kehittämishankkeen tavoitteena oli luoda Valmentavan koulutuksen opetussuunnitelmasta konkreettinen työkalu, jota voidaan hyödyntää oppijan kanssa käytävässä HOKS-keskustelussa vahvistaen oppijan motivaatiota ja osallisuutta opinnoissa. Työkalun tavoite on selkiyttää Valma-koulutuksen opetussuunnitelman sisältöjä ja opintojen tavoitteita helposti ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi.</p> <p>Kehittämishanke toteutettiin toimintatutkimuksena. Tutkimusaineisto koostui primääristä ja sekundääristä aineistosta. Primääriaineisto hankittiin VALMA-opettajien tapaamisessa työpajamenetelmällä, työkalun testausvaiheessa havainnoivalla haastattelulla, opettajille tehdyllä Padlet-kyselyllä sekä oppijoiden ryhmähaastattelulla. Sekundääriaineisto muodostui ammatilliseen koulutukseen valmentavan (VALMA) koulutuksen ePerusteista, ja lisäksi tutustuttiin aiheesta aikaisemmin tehtyyn materiaaliin. Kehittämishankkeen aineiston kerääminen ja analysointi tapahtui syklisesti kehittämishankkeen etenemisen kanssa.</p> <p>Kehittämishankkeen tuotoksena syntyi VALMA-koulutuksen ePerusteita konkretisoiva ja selkiyttävä Hoksaus-peli. Opettajilta ja oppijoilta saadun palautteen perusteella voidaan sanoa, että Hoksaus-peli selkiyttää ja konkretisoi VALMA-koulutuksen ePerusteita, ja se auttaa motivoitumaan VALMA-opintoihin ja opintojen valinnaisuus sitouttaa opintoihin. ePerusteet määrittävät valtakunnallisesti VALMA-koulutuksen sisällöt, joten peliä voidaan hyödyntää Stadin ammattiopisto lisäksi myös muiden oppilaitosten VALMA-koulutuksissa.</p>		
Asiasanat VALMA-koulutus, motivaatio, osallisuus, opintoihin kiinnittyminen, opintojen henkilökohtaistaminen, henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, HOKS		

Abstract

Author(s) Santanen, Outi	Type of publication Bachelor's thesis	Published autumn 2019
	Number of pages 61 pages, 7 pages of appendices	
Title of publication HOKSAUS-GAME AS O TOOL FOR PERSONALIZING STUDIES Strengthening the students involvement and motivation in the studies		
Name of Degree Master's Degree Program in Promoting Welfare of Children and Young People		
Abstract <p>This qualitative development project was implemented for a transition phase VALMA-training program in Helsinki Vocational College. The objective of the development project was to create a concrete tool based on the curriculum of preparatory training for vocational education (VALMA). The tool can be utilised in a student's personal competence development plan (PCDP) discussion, strengthening student's motivation and involvement in studies. The aim of the tool is to clarify the content of VALMA's curriculum and objectives of VALMA-studies into explicit and understandable entities.</p> <p>The development project was carried out as an activity analysis. The data consisted of primary and secondary material. The primary data was accumulated in a meeting of VALMA-teachers with a workshop model, in a testing phase of the tool with an observing interview, with a Padlet-inquiry for the teachers as well as with a group interview with the students. The secondary data comprised from the eBasics of the preparatory training for vocational education (VALMA). In addition, earlier studies on the subject was being acquainted with. Collection and analysis of the data took place in cycles with the development of the project.</p> <p>Output of the development project was a Hoksaus-game. The game concretises and clarifies the eBasics of VALMA-training. Based on the feedback from the teachers and students could be deduced that the Hoksaus-game answers to its objectives and helps in the motivating process, while the electiveness of the studies adheres to studies. eBasics define the content of VALMA-studies nationally, so the Hoksaus-game could be utilised in other learning institutions providing VALMA-training.</p>		
Keywords VALMA-training, motivation, involvement, adhering to studies, personalization of studies, personal competence development plan, PCD		

SISÄLLYS

<u>1</u>	<u>JOHDANTO</u>	1
<u>2</u>	<u>KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT</u>	3
<u>2.1</u>	<u>Kehittämishankkeen tausta</u>	3
<u>2.2</u>	<u>Kehittämishankkeen tarve</u>	3
<u>2.3</u>	<u>Kohdeorganisaatio</u>	5
<u>2.4</u>	<u>Kehittämishankkeen tavoite ja tarkoitus</u>	5
<u>3</u>	<u>OPINTOJEN HENKILÖKOHTAISTAMISEN VAIKUTUS KOULUMOTIVAATIOON</u>	6
<u>3.1</u>	<u>Opintojen henkilökohtaistaminen</u>	6
<u>3.2</u>	<u>Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus (VALMA)</u>	8
<u>3.3</u>	<u>HOKS ja opintojen yksilölliset tavoitteet</u>	9
<u>3.4</u>	<u>Kohti Reformin mukaista henkilökohtaistamisen mallia</u>	10
<u>3.5</u>	<u>Motivaation merkitys oppimiseen, osallisuuteen ja opintojen läpäisyyn</u>	12
<u>3.6</u>	<u>Osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä</u>	14
<u>3.7</u>	<u>Pelit ja pelillisuus opetuksessa</u>	19
<u>4</u>	<u>KEHITTÄMISMENETELMÄT</u>	22
<u>4.1</u>	<u>Laadullinen tutkimus</u>	22
<u>4.2</u>	<u>Kehittämistutkimus</u>	22
<u>4.3</u>	<u>Kehittämistutkimuksen toteuttaminen</u>	23
<u>4.4</u>	<u>Aineistonkeruumenetelmät</u>	24
<u>4.5</u>	<u>Aineiston analyysimenetelmät</u>	27
<u>5</u>	<u>HANKKEEN TOTEUTTAMINEN</u>	29
<u>5.1</u>	<u>Kehittämishankkeen eteneminen ja aineiston kerääminen</u>	29
<u>5.2</u>	<u>Aineiston analysointi</u>	34
<u>5.3</u>	<u>Tulokset</u>	36
<u>6</u>	<u>POHDINTA</u>	44
<u>6.1</u>	<u>Kehittämishankkeen arviointi</u>	44
<u>6.2</u>	<u>Johtopäätökset</u>	49
<u>6.3</u>	<u>Hyödynnettävyys ja jatkokehittämisehdotukset</u>	52
	<u>LÄHTEET</u>	55
	<u>LIITTEET</u>	

1 JOHDANTO

Suuret keskeyttämisluvut ovat arkipäivää ammatillisessa koulutuksessa. Eduskunnan tarkastusvaliokunnan toimeksiantamassa tutkimuksessa nuorten syrjäytyisen syistä, koulutuksen ulkopuolelle jääminen on merkittävä syrjäytymiseen vaikuttava tekijä. (Notkola, Pitkänen, Tuusa, Ala-Kauhaluoma, Harkko, Korkeamäki, Lehikoinen, Lehtoranta, & Puumalainen 2013, 8.) Korkeat keskeyttämisprosentit ja huoli nuorten syrjäytymisestä yhteiskunnasta ja työelämästä ovat monien poliittisten päätösten lähtökohta. Nuorisotakuu tuli voimaan 2013, ja sen tavoitteena oli ehkäistä nuorten syrjäytymistä. Nuorisotakuu takaa, että jokaiselle alle 25-vuotiaalle ja alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle tarjotaan työ-, työkokeilu-, opiskelu-, työpaja- tai kuntoutuspaikka viimeistään kolmen kuukauden kuluessa työttömäksi ilmoittautumisesta. Nuorisotakuuseen kuuluva koulutustakuu tarkoittaa, että jokaiselle peruskoulunsa päättäneelle taataan koulutuspaikka (Koulutustakuu 2018).

Ammatillisen koulutuksen reformi astui voimaan 1.1.2018. Siinä uudistettiin ammatillisen koulutuksen rahoitus, ohjaus, toimintaprosessit, tutkintojärjestelmä ja järjestäjäjärakenteet (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Lainsäädäntöä ja rakenteita uudistettiin koulutuksen saavutettavuuden ja työllistymisen parantamiseksi. Haasteeksi on kuitenkin noussut oppijoiden sitoutuminen opintoihin. Keskeyttämisprosentit varsinkin pääkaupunkiseudulla ovat suuria. Ammatillisen koulutuksen reformi lisäsi oppilaitosten mahdollisuutta yksilöllisten opiskelupolkujen ja erilaisten opintokokonaisuuksien kehittämiseen, ja sen tavoitteena on motivoida ja sitouttaa oppijoita.

1.1.2018 ammatillisen koulutuksen reformi muutti oppilaitosten rahoitusta niin, että jatkossa koulujen saama rahoitus riippuu valmistuneiden määrästä. Toimenpiteiden tavoitteena oli ohjata oppilaitoksia kehittämään opetusta ja ohjausta niin, että mahdollisimman moni suorittaa opinnot loppuun. Reformin hengessä oppilaitoksissa haetaan uusia pedagogisia menetelmiä ja kehitetään opiskelijoille annettavaa tukea ja ohjausta. Reformin myötä kaikille opiskelijoille tehdään henkilökohtainen osaamisen kehittämisen suunnitelma eli HOKS. Siihen kirjataan oppijan tavoitteet, oppimisympäristöt ja opintojen etenemisen aikataulu. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531.) Reformin tavoitteena on mahdollistaa oppijalle yksilöllinen opintopolku oppijan tavoitteiden mukaan.

Ammatilliseen koulutukseen valmentavassa koulutuksessa opinnot koostuvat valinnaisista koulutuksen osista. Oppija valitsee koulutuksen osat ja osaamistavoitteet opintojen alussa käytävässä HOKS-keskustelussa. Keskusteluun osallistuu oppijan lisäksi opettaja ja alakäisen oppijan huoltaja tai huoltajat. Keskustelulla on tärkeä merkitys opintojen oppijan

osaamistavoitteiden asettamisessa, opintojen muodostumisessa ja etenemisessä. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531.)

VALMA-koulutuksen osat ja osaamistavoitteet kuvataan Opetushallituksen ePerusteissa. Koulutus muodostuu valinnaisista koulutuksen osista, joista oppija valitsee omien tavoitteidensa mukaisia sisältöjä opinnoilleen (Opetushallitus 2017). Tavoitteet eli koulutuksen osat ja osaamistavoitteet kirjataan HOKS-asiakirjaan.

Opinnäytetyöni tavoitteena on tehdä ammatilliseen koulutukseen valmentavan koulutuksen ePerusteista havainnollistava ja selkiyttävä peli avuksi HOKS-keskusteluun. Pelin avulla oppija asettaa oppimistavoitteita. HOKS-keskustelussa oppija nimeää itselleen HOKS:iin kirjattavat tavoitteet. Pelin tavoitteena on aktivoida ja osallistaa oppijaa omien opintojen suunnitteluun ja siten lisätä opintoihin motivoitumista ja osallisuutta sekä edistää opintojen loppuun suorittamista.

Hoksaus-peli kiteyttää ja selkiyttää ePerusteissa (2017) kuvattuja koulutuksen osia ja osa-tavoitteita niin, että oppija saa käsityksen eri vaihtoehdoista ja pystyy valitsemaan niistä omaa osaamista edistävät koulutuksen osat ja osaamistavoitteet. Hoksaus-pelin tavoite on edistää oppijan osallisuutta HOKS-prosessissa ja lisätä opiskelumotivaatiota nivelvaiheen opinnoissa.

Stadin ammattiopiston nivelvaiheen oppijoista suurin osa on maahanmuuttajataustaisia (Helsingin kaupunki 2019), joten pelin kehittämisessä on tärkeää huomioida myös heidän tarpeensa, ja tehdä pelistä mahdollisimman selkeä ja helppolukuinen.

2 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Kehittämishankkeen tausta

Nuorten syrjäytyminen, siihen mahdollisesti johtavat syyt ja siitä aiheutuvat seuraukset ovat olleet merkittävä osa yhteiskunnallista ja poliittista keskustelua viime vuosina. Poliittisilla päätöksillä pyritään vähentämään syrjäytymistä. Eduskunnan tarkastusvaliokunnan toimeksiantamana Kuntoutussäätiössä toteutettiin tutkimus, jossa selvitettiin syrjäytymiseen syitä ja etsittiin keinoja sen ehkäisemiseksi. Tutkimuksen mukaan syrjäytymisen ehkäisyssä on käytössä monia erilaisia malleja. Palveluiden kehittämisen pääpaino tulisi kuitenkin olla julkisten peruspalveluiden kehittämisessä. Erityisesti koulutuksen nivelvaiheet ovat nuorilla kriittisiä. Niissä tarjottava tuki on syrjäytymisen ehkäisyn kannalta tehokasta toimintaa. (Notkola ym. 2013, 8.)

Viime vuosikymmenien aikana koulutuksen merkitys työllistymiselle on lisääntynyt ja se on johtanut erityisesti heikommin koulutetun kysynnän ja työmarkkina-aseman suhteelliseen heikkenemiseen (Notkola ym. 2013, 60). Oppilaitoksissa huolta ovat aiheuttaneet korkeat keskeyttämisprosentit. Lukuvuonna 2015–2016 ammatillisen koulutuksen keskeytti 7,3 %. Toisaalta keskeyttämisten määrä on vähentynyt neljänä vuonna peräkkäin, keskeyttämisten ollessa esimerkiksi lukuvuonna 2005–2006 noin 10,5 %. (Tilastokeskus 2018.) Nuorisobarometrin haastatteluaineistossa kaikista 15–29-vuotiaista 17 prosenttia sanoo jättäneensä kesken jonkin tutkintoon johtavan koulutuksen (Pekkarinen & Myllyniemi, 2017, 43).

VALMA-koulutuksen tavoitteena on tukea ja ohjata nuoria, jotka kaipaavat vielä aikaa koulutusalan valintaan ja jotka hyötyvät vaihtoehtoisista tai yksilöllisistä opintopoluista. Koulutuksen ja ohjauksen erityispiirteitä ovat muun muassa erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen, osatutkintojen suorittaminen, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, yksilölliset opintopolut sekä opiskeluvalmiuksien kehittäminen ja tuki oman jatkosuunnitelman työstämiseen. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017.) VALMA-koulutuksen opetuksen, tuen ja ohjauksen suunnittelussa ja toteuttamisessa on paljon elementtejä, jotka ammatillisen koulutuksen reformissa 1.1.2018 tulivat osaksi koko toisen asteen ammatillista koulutusta.

2.2 Kehittämishankkeen tarve

Kehittämishankkeeni toteutusorganisaatioksi valitsin työnantajani eli Stadin ammattiopiston. Työskentelen Stadin ammattiopiston VALMA-koulutuksen erityisopettajana. Ammatilli-

sen koulutuksen reformin myötä oppijoiden mahdollisuudet vaikuttaa opintojensa sisältöihin, oppimisympäristöihin ja opiskelutapaan ovat lisääntyneet (Opetushallitus, 2018).

1.12.2018 lähtien laki on velvoittanut, että kaikille ammatillisiin opintoihin osallistuville tulee laatia henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma eli HOKS (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531).

HOKS on elävä asiakirja ja prosessi, joka käynnistyy opintojen alussa oppijan ja opettajan yhteisellä keskustelulla ja joka päivittyy koko opintojen ajan. HOKS-keskustelussa oppija saa tietoa tulevista opinnoista ja erilaisista opiskelukokonaisuuksista ja tavoitteista, joista hän voi valita omaan kehittymiseen tarpeellisia opiskelukokonaisuuksia ja tavoitteita.

Työssäni olen kuitenkin havainnut oppijoilla haasteita VALMA-koulutuksen sisältöjen ymmärtämisessä ja opintojen tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntämisessä. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531).

Valitsin kehittämishankkeeni näkökulmaksi osallisuuden ja motivaation. Tavoitteeni on tuoda esiin osallisuuteen ja motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Esittelin alustavan kehittämissuunnitelmani 12.12.2017. Tammikuussa 2018, keskusteltuani kehittämishankkeeni aiheesta Stadin ammattiopiston apulaisrehtorin Annukka Sorjosen kanssa, aiheeni kuitenkin muuttui. Annukka Sorjonen kertoi, että kevään 2018 aikana Stadin ammattiopiston VALMA-koulutukselle ollaan kokoamassa valmentavan koulutuksen ePerusteista (2018) toteutussuunnitelmaa, jossa huomioidaan erityisesti oppijoiden osallisuuden ja motivaation näkökulma. Tavoitteena on luoda uudenlainen visuaalinen, konkreettinen ja oppijoita aktivoiva toteuttamissuunnitelma, joka ohjaa oppijaa valitsemaan oman kehittymisen kannalta tarpeellisia opiskelusiältöjä.

Koska kehittämishankkeessani oli samoja tavoitteita, Annukka Sorjonen ehdotti, että lähtisin kehittämään VALMA:an materiaalia, joka konkretisoisi oppijalle ePerusteiden (2018) sisältöä ja jota voisi hyödyntää HOKS-keskustelussa tavoitteiden asettamisen apuna. Innostuin ajatuksesta, koska koin, että tässä oli aihe, josta voisi saada kehitettyä materiaalia oppijan osallisuuden ja motivaation kehittymisen kannalta ratkaisevaan vaiheeseen. Ensimmäinen ajatukseni oli, että haluan luoda työkalun, joka olisi mahdollisimman selkeä ja yksinkertainen ja siinä huomioitaisiin myös maahanmuuttajien suomen kielen haasteet.

Stadin ammattiopistossa opiskelee paljon ulkomaalaistaustaisia. Helsingissä oli vuoden 2018 alussa 99 908 eli 15,5 % väestöstä ulkomaalaistaustaisia (Helsingin Kaupunki 2018). Helsingissä vieraskielisten opiskelijoiden osuus kaikista opiskelijoista vuonna 2017 oli 20,6 % (Helsingin kaupunki 2019). Helsingin kaupungin vieraskielisten määrän ennustetaan kasvavan 90 000 hengellä vuoteen 2025 mennessä ja tämän jälkeen vielä 147 000 hengellä vuoteen 2035 mennessä, jolloin vieraskielisten määrä seudulla olisi 437 000

(Helsingin kaupunki 2019, 3). Vieraskielisten osuus nyt ja tulevaisuudessa on Helsingin kaupungissa suuri, ja heidän tarpeensa opintojen suunnittelussa on tarpeen huomioida.

2.3 Kohdeorganisaatio

Stadin ammattiopisto on monialainen ammatillinen oppilaitos. Koulutuksen järjestäjä on Helsingin kaupunki. Oppilaitos tarjoaa koulutusta ja palveluita ammatillisessa peruskoulutuksessa, oppisopimuskoulutuksessa sekä nivelvaiheessa. Stadin ammattiopistossa opiskelee noin 17 000 opiskelijaa yli 50 eri ammattiin. Henkilöstöä on noin 1000. (Stadin ammatti- ja aikuisopisto 2019).

Stadin ammattiopistossa ammatillista ja ammatilliseen koulutukseen valmentavaa koulutusta annetaan 15:ssä eri toimipisteessä. Tämän lisäksi Stadin ammattiopiston alaisuudessa toimii 6 nuorten työpajaa. Nivelvaiheen koulutusta toteutetaan myös muiden toimijoiden tiloissa yhteistyömahdollisuuksia hyödyntäen. Näistä esimerkkeinä ovat Helsingin Diakonissalaitoksen Vamos-ryhmien ja nuorten toimintakeskus Hapen yhteydessä toimivat VALMA-ryhmät. Nivelvaiheen koulutuksiin kuuluvat ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus, nuorten työpajat, perusopetukseen valmistava koulutus, perusopetuksen lisäopetus, aikuisten perusopetus sekä avoimet opinnot. (Stadin ammatti- ja aikuisopisto 2019.)

2.4 Kehittämishankkeen tavoite ja tarkoitus

Kehittämishankkeen tavoitteena oli luoda Valmentavan koulutuksen opetus-suunnitelmasta peli, jota voidaan hyödyntää oppijan kanssa käytävässä HOKS-keskustelussa. Pelin tarkoituksena on selkiyttää VALMA-koulutuksen opetussuunnitelman sisältöjä ja opintojen tavoitteita helposti ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi. Valmentavan koulutuksen opetussuunnitelma koostuu kuudesta eri kokonaisuudesta, josta oppija voi itse rakentaa oman yksilöllisen kokonaisuuden. Opetussuunnitelman kaikki kokonaisuudet ovat valinnaisia, ja oppija valitsee opintoja 60 osaamispisteen verran. HOKS-keskustelussa oppija, yhdessä opettajan kanssa, rakentaa omia opintojaan ja asettaa tavoitteita tuleville VALMA-opinnoilleen. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531.)

Peli toimii työkaluna opintojen henkilökohtaistamisprosessissa. Pelin ajatuksena on mahdollistaa oppijan osallisuus henkilökohtaistamisprosessissa ja edistää motivoitumista opintoihin. Peli selkeyttää ePerusteiden (2018) koulutuksen osia ja osaamistavoitteita niin, että oppijan on helppo tehdä valintoja ja löytää omaa osaamistaan täydentäviä osaamistavoitteita. Pelin kehittämisessä huomioidaan selkokieliisyys, jotta se on selkeä ja ymmärrettävä myös maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille.

3 OPINTOJEN HENKILÖKOHTAISTAMISEN VAIKUTUS KOULUMOTIVAATIOON

3.1 Opintojen henkilökohtaistaminen

Koulutuksen järjestäjä vastaa henkilökohtaistamisen toimenpiteistä. Henkilökohtaistamista toteuttavat tehtävään nimetyt vastuuhenkilöt, joilla on asiantuntemusta siitä, millä tavoin tarvittavaa ammattitaitoa alalla on mahdollista hankkia. Nämä henkilöt huolehtivat siitä, että opiskelija hankkii tarvitsemansa ammattitaidon henkilökohtaistamisessa sovitulla tavalla. Tarvittavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistaminen tähtää siihen, että opiskelija oppii ja pystyy hankkimaan tutkinnon perusteiden mukaista, häneltä puuttuvaa osaamista tehokkaasti ja hänelle soveltuviissa yhteyksissä, tavoilla ja oppimismenetelmillä. Henkilökohtaistaminen sisältää muun muassa oppimistavoitteiden ja aikataulujen asettamisen. Henkilökohtaistamisessa sovitaan myös oppimisympäristöistä ja niitä koskevista käytännön järjestelyistä. (Opetushallitus 2014, 59.)

Oppimisen henkilökohtaistamisen määrittelyssä on korostettu koulutuksen suunnittelun ja henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman osuutta oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistamiseen, kun taas henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa puhutaan osaamisesta yleensä, opiskelijan elämäntilanteesta, oppimisedellytyksistä ja ammattitaitovaatimuksista (Leino 2011,83). Leinon (2011) väitöskirjatutkimuksessa, jossa henkilökohtaistamista tarkasteltiin oppimisen, ei opetuksen, koulutuksen tai arvioinnin näkökulmasta, todettiin, että opintojen alussa oppimisen henkilökohtaistamiseen olivat yhteydessä sosiaalisen tuen etsintä, sisäinen motivaatio ja sosiaalinen välttäminen. Oppijalla oli itsellään halu saada tukea opintojen aloitukseen ja selvittää yhdessä muiden kanssa opintoihin liittyviä ongelmia. Tutkimuksen mukaan myös sisäisellä motivaatiolla oli tärkeä merkitys oppimisen henkilökohtaistamiselle. Tutkimukseen osallistuneet oppijat kokivat, että tutkinnon suorittaminen itsessään on tärkeää, se tuottaa mielihyvää ja he ovat kiinnostuneita opiskelusta. Ulkoiset tekijät, kuten se että joku muu vaatii opiskelua tai että opiskelun jättäminen tuottaisi häpeää, syyllisyyttä tai ahdistusta, eivät olleet yhteydessä oppimisen henkilökohtaistamiseen. Opiskelun lopussa oppimisen henkilökohtaistaminen oli lisääntynyt. Oppimisen henkilökohtaistamisen suurin ja ainoa selittäjä opiskelun lopussa oli opiskelijan sisäinen motivaatio. Opiskelijoiden motivaatio oli lisääntynyt opiskelun loppua kohden ja tavoite saada tutkinto tai saattaa koulutus loppuun oli kasvanut. (Leino 2011, 82–84.)

Oppimisprosessin tulisi linkittyä oppijan maailmaan, kokemuksiin ja tietovarantoihin. Keskeisenä aktiivisuutta edistävänä piirteenä on myös oppimista tukevan toimintakulttuurin

rakentuminen. Koulutuksellisena haasteena on pedagogisten toimintakulttuurien rakentaminen, jotka mahdollistavat oppijoiden aktiivisen osallistumisen ja oppimisen luokkayhteisössä. Aktiivisen osallistumisen ja elinikäisen oppimisen taidot ovat tärkeitä elementtejä hyvän elämän ja hyvinvoinnin rakentumisessa niin yksilöille itselleen kuin koko yhteiskunnalle. Koulutuksen tulee taidokkaasti kutoa yhteen oppimisympäristöjen ja oppijoiden tietovarannot hyödyntäen viimeaikaisia pedagogisia ja teknologisia ratkaisuja – näin on mahdollista tukea elinikäistä ja elämänlaajuista oppimista. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 16.) Opettajan kanssa keskustelu lisää samastumista opintoihin ja opiskelutovereiden kanssa keskustelu lisää samastumista oppilaitokseen ja oppimisyhteisöön. (Lähteenoja 2010, 208.) Ne, joiden tietokäsitykset ovat kehittyneemmät samaistuvat enemmän oppimisympäristöön ja yhteisöön. Heillä oli enemmän keskustelukontakteja opettajien kanssa ja he kokevat olevansa enemmän sitoutuneita ja kehittyvänsä opinnoissa. (Lähteenoja 2010, 214.)

Oppimisen tukeen liittyvä yksilöllisyyden tarve tuli esille toiveena saada tilaa säädellä ja vaiheistaa oppimisprosessia omista tarpeista käsin. Koulusta koko ryhmälle asetetut aikarajat ja suoritusten kontrollointi koettiin omaa oppimisrytmiä tai – tapaa kahlitsevina. (Ylönen 2014,71)

Väitöskirjassaan Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opintojen henkilökohtaistamisesta, Tuija Arola (2015) selvitti miten ammatilliset kouluttajat huomioivat kieli- ja kulttuuritaustan henkilökohtaistamisprosessissa. Tutkimuksessa selvisi, että kyselyyn vastanneista enemmistö, 84 prosenttia, on sitä mieltä, että maahanmuuttajataustaisen tutkintajan henkilökohtaistaminen on erilaista kuin valtaväestöön kuuluvan. Aineistosta nousi esiin useita tekijöitä, jotka tekevät maahanmuuttajataustaisen tutkintajan henkilökohtaistamisen erilaiseksi. Niitä olivat: kieli, suomalaiseen näyttötutkintojärjestelmään liittyvät käsitteet ja käytänteet, suomalainen työ- ja oppimiskulttuuri, aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen, aikaresurssit, ohjaus. (Arola 2015, 127.)

Arolan tutkimustaan varten opettajille tekemän kyselyn vastauksissa todettiin, että maahanmuuttajataustaiselle oppijalle tulee selittää suomalaisen työelämän käytänteitä. Aineistosta kävi ilmi, että eri kulttuureissa käsitykset ammasteista ja niiden vaatimuksista voivat olla hyvin erilaisia verrattuna suomalaisiin käsityksiin. Kulttuuriset tekijät näkyvät vastaajien mukaan eroina esimerkiksi tavoissa, totumuksissa, käsityksissä ihmisten välisistä suhteista, aikataulujen noudattamisessa ja vastuissa sekä sitoutumisessa työhön, työelämän pelisääntöihin, annettuihin ohjeisiin ja tehtäviin. Kyselyyn vastanneiden mukaan, kulttuurillisiin eroihin liittyvien haasteiden vuoksi, henkilökohtaistamisprosessissa tarvitaan

enemmän aikaa ja ohjausta. Yksilöllisen etenemisen mahdollistamiseksi tarvitaan yksilöllisiä opinto- ja tutkintopolkuja sekä erilaisia tukitoimia. Muutamat vastaajista ovat havainneet, että maahanmuuttajataustaisen henkilön elämäntilanne, kotoutuminen, arjen toimintakyky, suomalaisen toimintaympäristön tuntemus ja aiemmat kokemukset pitää henkilökohtaistamisessa huomioida tavanomaista laaja-alaisemmin, kun mietitään tutkinnon suorittamisen ja opiskelun vaatimia voimavaroja. (Arola 2015, 128.)

Maahanmuuttajataustaiset tarvitsevat erityisesti suullista vuorovaikutusta, joka on tyypillisesti oppijoiden haastattelemista ja heidän kanssaan keskustelemista sekä ohjausta. Puhumisen lisäksi voidaan käyttää kaavioita, kuvia, värejä ja selkokielistä aineistoa sekä itse laadittuja materiaalia. (Arola 2015, 129–130.)

3.2 Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus (VALMA)

Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus nimensä mukaisesti valmentaa ammatilliseen koulutukseen. Se ei siis vielä valmista ammattiin, vaan sen tavoitteena on antaa oppijalle valmiuksia ammatilliseen koulutukseen hakeutumiseksi sekä vahvistaa edellytyksiä suorittaa ammatillinen tutkinto. Koulutuksen tavoite on myös edistää tasa-arvoa ja esteettömyyttä koulutuksessa. Koulutuksen avulla voidaan vahvistaa opiskelijoiden valmiuksia hakeutua jatkokoulutukseen ja suorittaa ammatillinen tutkinto. Oppijan tulee saada riittävästi ohjausta ja tukea opinnoissa sekä tietoa erilaisista jatkokoulutusmahdollisuuksista ja työllistymismahdollisuuksista. Koulutuksen tavoitteena on parantaa oppijan oppimaan oppimisen taitoja ja vahvistaa opiskelunvalmiuksia tulevaisuutta varten. (Opetushallitus 2017, 10.)

Ammatillinen koulutus ja valmentava koulutus eroavat toisistaan koulutuksen laajuuden ja sisältöjen osalta. Ammatillisen peruskoulutuksen laajuus on 180 osp ja Valmentava koulutus 60 osp (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531). Valmentavassa koulutuksessa kaikki koulutuksen osat ovat valinnaisia (taulukko 1) ja niissä on lisäksi liikkumavaraa koulutuksen osien osaamispisteissä. (Opetushallitus 2017, 9).

TAULUKKO 1. Valmentavan koulutuksen osat (Opetushallitus 2017)

Valmentavan koulutuksen osat 60 osp	
Ammatilliseen koulutukseen orientoituminen ja työelämän perusvalmiuksien hankkiminen	0-10 osp
Opiskeluvalmiuksien vahvistaminen	0-30 osp
Työpaikalla järjestettävään koulutukseen valmentautuminen	0-20 osp
Osallisuuden ja käytännön taitojen vahvistaminen	0-20 osp
Ammatillisen tutkinnon osat tai osa-alueet	0-15 osp
Muut valinnaiset koulutuksen osat	0-5 osp

3.3 HOKS ja opintojen yksilölliset tavoitteet

Opintojen alussa oppija ja opettaja käyvät yhdessä HOKS-keskustelun. Keskustelussa oppija valitsee koulutuksen osista ja osaamistavoitteista opintojen sisältöjä 60 osaamis pisteen verran. VALMA-opinnot kestävät enimmillään yhden lukuvuoden, mutta opiskelija voi missä tahansa vaiheessa valmentavaa koulutusta siirtyä suorittamaan ammatillista tutkintokoulutusta, jos hänellä on siihen riittävät valmiudet (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531). HOKS-keskustelun merkitys opintojen suunnittelussa on siis keskeinen heti opintojen alusta lähtien.

HOKS-keskustelussa oppija ja opettaja sopivat opintojen sisällöstä, oppimisympäristöistä ja suoritustavoista. Ammatillisissa oppilaitoksissa puhutaan yksilöllisistä koulutuspoluista ja opintojen henkilökohtaistamisesta. Oppija voi muun muassa sisällyttää VALMA-opintoihin tutkinnon osia ammatillisista perustutkinnoista, ammattitutkinnoista, erikoisammattitutkinnoista tai ammattikorkeakoulututkinnoista. Oppilaitosten yhteistyö mahdollistaa opiskelijalle yksilöllisesti valittavia opintoja ja tutkinnon osia myös oman oppilaitoksen ulkopuolelta, kuten lukioden, muiden ammatillisten oppilaitosten, kansalaisopistojen, yliopistojen tai ammattikorkeakoulujen tarjonnasta (Opetushallitus 2017, 1). Lisäksi yksilöllisiin opintopolkuihin sisältyy oikeus aiemmin suoritettujen tutkintojen tai samanaikaisesti suoritettavien tutkintojen, työkokemuksen tai muutoin hankitun osaamisen tunnustamiseen. Tunnistettu osaaminen tunnustetaan osaksi suoritettavia opintoja, ja näin aiemmin hankittu osaaminen luetaan osaksi opintoja ja voi lyhentää opiskeluaikaa. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531). Yksilölliset opintopolut voivat siis merkitä myös yksilöllistä opiskeluaikaa: kaikkien opinnot eivät etene samanaikaisesti ja kestä saman aikaa.

VALMA-koulutuksessa korostetaan opintojen yksilöllisyyttä, ja HOKS-keskustelut ovat merkittävä osa opintojen yksilöllistämistä. Valmentavan koulutuksen yksi tavoitteista ja arvioinnin kriteereistä on se, miten oppija on osallistunut oman jatkosuunnitelman työstämiseen ja HOKS-prosessiin (Opetushallitus 2017, 2). Oppija laatii opiskelun alkaessa yhdessä opettajien kanssa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman, jossa hän asettaa koulutustaan ja kehitystään koskevia tavoitteita. Lisäksi oppija seuraa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman etenemistä ja ottaa vastuun opiskelustaan (Opetushallitus 2017, 3).

Koulutus on opiskelijälähtöistä ja perustuu alkukartoituksen jälkeen opiskelijan henkilökohtaisiin tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma mahdollistaa koulutuksen suuntaamisen yksilöllisesti ja osaamistavoitteiden henkilökohtaisen valinnaisuuden. (Opetushallitus 2017, 9.)

3.4 Kohti Reformin mukaista henkilökohtaistamisen mallia

Vuonna 1999 henkilökohtaistaminen esiteltiin ensimmäisen kerran toisen asteen koulutuksen kehittämisen suosituksissa Yhdysvalloissa. Aluksi henkilökohtaistamisessa tärkeäksi nähtiin tunnistaa oppijoiden erilaiset oppimistyyliä ja erilaisten oppijoiden ohjaaminen. Myöhemmin henkilökohtaistaminen nähtiin ratkaisuksi koulutuksen kehittämisessä yhä oppijälähtöisempään ja yhteisöllisempään suuntaan. (Keamy, Nicholas, Mahar & Herrick, 2007, 6–7.) Kouluorganisaatioilta oppimisen henkilökohtaistaminen on edellyttänyt laadukasta tarjontaa, innostavia oppimisen mahdollisuuksia, joustavuutta, erilaisten oppimisympäristöjen käyttöä ja oppimisen räätälöintiä eri oppijoiden tarpeisiin. (Parsons & Beauchamp 2012, 219.) Suomessa henkilökohtaisista opiskelusuunnitelmista on säädetty asetuksella vuonna 1992. Opintojen henkilökohtaistaminen ammatillisessa koulutuksessa aloitettiin ensin aikuiskoulutuksessa. Asetuksessa ohjeistettiin, että oppijalle tulee laatia henkilökohtainen opiskeluohjelma ja siinä otetaan huomioon ammattitaito, jonka oppija on hankkinut työkokemuksella ja muulla kokemuksella tai aikaisemmillä opinnoilla. (Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta, 1314/1992.)

Virallisesti henkilökohtaistamiskäsite on otettu käyttöön vuonna 2000. Henkilökohtaistaminen määriteltiin oppimisprosessiksi, joka rakentuu kolmessa vaiheessa, jotka liittyvät opiskelijan valintaan, valmennukseen ja tutkinnon suorittamiseen. (Leino 2011, 31). Opetushallituksen vuonna 2006 antaman Henkilökohtaistamismääräyksen mukaan koulutuksen järjestäjän on mm. selvitettävä erilaiset oppimisen mahdollisuudet, joita koulutuksen järjestäjällä on mahdollisuus tarjota, ja yhteisesti arvioitava niiden sopivuus oppijalle. Lisäksi

tulee selvittää soveltuvat tutkinnon tai tutkinnon osan suoritusten järjestelyt sekä mahdollisen ohjauksen ja erityisten tukitoimien tarve. (Opetushallitus 2006, 4.)

Vuonna 2001 alusta voimaan astunut Opetushallituksen määräys henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisesta edellytti, että jokaiselle toisen asteen ammatilliseen tutkintoon johtavaan koulutukseen osallistujalle tuli laatia henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. (Kilja 2018, 27.) Henkilökohtaistaminen tarkentui myöhemmin näyttötutkinnon suorittajan ja siihen valmistavassa koulutuksessa olevan aikuisopiskelijan ohjaus-, neuvonta- ja tukitoimien asiakaslähtöiseksi suunnitteluksi ja toteutukseksi (Opetushallitus 2016, 28.) Ammatillisen koulutuksen Reformi astui voimaan 1.1.2018 ja sen myötä nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutuksen käytännöt yhtenäistyivät ja laissa määrätään, että kaikille oppijoille tulee tehdä henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, johon kirjataan yksilölliset osaamisen tunnistamista, tunnustamista, hankkimista, kehittymistä ja osoittamista sekä ohjaus- ja tukitoimia koskevat tiedot. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531.)

Koulutuksen järjestäjä laatii ja päivittää henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman yhdessä opiskelijan kanssa. Suunnitelman laadintaan ja päivittämiseen osallistuu koulutuksen järjestäjän nimeämä opettaja, opinto-ohjaaja tai tarvittaessa muu koulutuksen järjestäjän edustaja. Alaikäisen opiskelijan huoltajalla tai laillisella edustajalla tulee olla mahdollisuus osallistua opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laadintaan ja päivittämiseen. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531.)

Henkilökohtaistetussa toimintamallissa oppija on oman oppimisensa tuntija, joka ottaa vastuun oppimisestaan ja sen suunnittelusta. Oppijakeskeisyys toteutuu siinä, kun oppija osallistuu henkilökohtaisen oppimisympäristönsä rakentamiseen, sisällöistä neuvotteluun ja henkilökohtaisten valintojen tekemiseen. Henkilökohtaistamisessa lähtökohtana on ajatus siitä, että sama koulutuksellinen toimintastrategia ei sovi kaikille oppijoille, kouluille tai koulutussysteemeille. (Kilja 2018, 30.)

Väitöskirjassaan opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana Kilja toteaa, että merkittävä uudistus ammatillisessa koulutuksessa on siinä, että henkilökohtaistaminen on laajentunut koskemaan jokaisen opiskelijan opintoja. Käytännössä koulutuksen järjestäjän on luotava sellainen koulutuksen toimintamalli, jossa jokainen yksilö tulee huomioituksi lähtötilanteensa, oppimisvalmiuksiensa ja tavoitteidensa mukaisesti. Henkilökohtaistamisen toimenpitein pyritään varmistamaan, että jokaisella opiskelijalla on yksilöllinen osaamisen hankkimisen polku. Osaamisperusteisessa toimintatavassa opiskelijan henkilökohtainen kehittämissuunnitelma sisältää yksilöllisen tarvittavan osaamisen hankkimisen suunnitelman oppimista edistävässä ympäristöissä. Tämä uudenlaisen pedagogisen

asenteen sisäistäminen ja toimeenpano käytännön toiminnaksi on hidas tie ammatillisissa oppilaitoksissa. (Kilja 2018, 149.)

3.5 Motivaation merkitys oppimiseen, osallisuuteen ja opintojen läpäisyyn

Erilaisia motivaatioteorioita löytyy useita. Kehittämishankeen henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen ja osallisuuden näkökulmasta keskeiseksi teoriaksi valikoitui Ryanin ja Decin (2000) itseohjautuvuusteoria. Ryan ja Deci määrittelevät kolme erityyppistä motivaation tilaa: amotivaatio, ulkoinen motivaatio ja sisäinen motivaatio. Amotivaatio tarkoittaa tilaa, jossa henkilöltä puuttuu tahto toimia. Hän ei tee mitään, tai jos tekee, toiminta on täysin ulkopuolelta saneltua. Ulkoinen motivaatio tarkoittaa käyttäytymistä, jossa henkilö toimii ulkopuolelta tulevan kysynnän ja tarpeen mukaan tai saavuttaakseen palkkion. Sisäinen motivaatio tarkoittaa toimintoja, joita henkilö tekee niiden itsensä takia ja tyydyttääkseen tarpeitaan. Näitä tarpeita Ryan ja Deci kutsuvat psykologisiksi tarpeiksi. Sisäinen motivaatio parhaimmillaan edistää henkilön hyvinvointia. (Ryan & Deci 2000b, 72–74.) Itseohjautuvuusteorian mukaan sisäinen motivaatio mahdollistuu, kun ihmisen kolme psykologista perustarvetta toteutuvat: kyvykkyys, yhteenkuuluvuus ja omaehtoisuus (Ryan & Deci, 2000, 57; Ryan & Deci 2002, 28).

Yleinen käsitys on, että sisäinen motivaation tila on oppimisen kannalta ihanteellisin. Koulupäätös ei kuitenkaan voi perustua pelkästään sisäiseen motivaatioon, koska opiskelun tavoitteet määräytyvät opetussuunnitelmien mukaan ja tulevat näin oppijan ulkopuolelta. Opetussuunnitelmista luopuminen johtaisi siihen, että oppijat opiskelisivat vain asioita, joista ovat kiinnostuneita. Ulkoisen motivaation sisäistetyimmät muodot voivat kuitenkin tuottaa lähes sisäisen motivaatio kaltaisia oppimistuloksia. (Byman 2006, 1116–1118.)

Ryan ja Deci (2002) kuvaavat neljä erilaista ulkoisen motivaation käyttäytymistapaa: ulkoisesti säännelty, sisäistetty säätely, sulauttamalla säännelty ja integroitu säätely (kuvio 1).

Ulkoisesti säännellyssä (externally regulated) käyttäytyminen on kaikkein vähiten autonomista. Ulkoisten vaatimusten täyttäminen, palkkion tavoittelu ja rangaistusten välttely voivat oppimista. Opetus nähdään lähinnä kontrollointina. Sisäisesti säännellyssä (introjected regulation) käyttäytymisessä säätely on otettu osittain osaksi minuutta, mutta säätelyn syyt koetaan ulkoapäin tuleviksi. Oppimisen motiivina on välttää syyllisyyttä tai ahdistusta. Oppija toimii odotusten mukaisesti, koska haluaa tulla arvostetuksi. Sulauttamalla säännellyssä (regulation through identification) käyttäytymisessä tavoite tai toiminta koetaan arvokkaaksi ja itselle tärkeäksi, vaikka niiden koetaankin tulevan itsen ulkopuolelta. Integroitu säätely (integrated regulation) muistuttaa lähinnä sisäisestä motivaatiosta

lähtevää käyttäytymistä. Siinä säätely on täysin sulautettu osaksi oppijan minuutta. Säätelyyn liittyvät arvot on sovitettu yhteen oppijan omien arvojen ja tarpeiden kanssa. (Ryan & Deci 2002, 16–18.)



KUVIO 1. Itsesäätely, motivaatio ja itseohjautuvuus (mukaillen Deci & Ryan 2002, 16)

Koulumotivaatiolla tarkoitetaan kiinnostusta koulua, oppimista ja opiskelua kohtaan sekä halua osallistua ja kiinnittyä koulun toimintaan ja opetustilanteisiin. Koulumotivaatio on myös koulussa tapahtuvien asioiden kokemista mielekkääksi, tärkeäksi ja hyödylliseksi. Oppijan kiinnostus koulun oppimistilanteita kohtaan ja niiden mielekkääksi kokeminen on keskeistä, jotta oppija sitoutuu oppimistavoitteisiin, ponnistelee niiden saavuttamiseksi ja kiinnittyy kouluyhteisöön. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 181.)

Opintojen läpäisyyn vaikuttaa opiskelijan motivaatio opintoihinsa. Omat opintonsa suorittavat loppuun nopeimmin opiskelijat, jotka suhtautuvat optimistisesti ja suunnitelmallisesti opintoihinsa ja tulevaisuuteen. Keskeyttäneet opiskelijat ovat pessimistisiä ja välttelevät aktiivisesti tarttumasta haasteisiin. (Lemola 2018, 52.) Opintoihinsa kiinnittynyt opiskelija suorittaa tutkintonsa loppuun. (Lemola 2018, 539). Kiinnittymisellä viitataan yhteisön jäsenen omaehtoiseen sitoutumiseen oppimiseen ja opiskeluyhteisöön. Sillä tarkoitetaan sekä opiskelijan aktiivista ja vastuullista toimintaa oppimisensa edistämiseksi että koko opiskeluyhteisön oppimismyönteistä ja dialogista toimintakulttuuria. Kiinnittyminen oppimiseen

on vastavuoroinen ja neuvoteltu prosessi opiskeluyhteisössä. Sen onnistuminen riippuu neljästä osatekijästä: opiskelijoiden joustavien ajattelu- ja toimintatapojen kehittämisestä, opiskeluyhteisön jäsenyyden ja hyvinvoinnin varmistamisesta sekä toiveikkaiden tulevaisuuskuvien syntyemisestä. Yhdenkin tekijän epätasapaino saattaa johtaa opintojen keskeyttämiseen, pitkittymiseen tai pahimmillaan syrjäytymiseen koulutuksesta. Parhaiten turvallisuuskulttuuria edistetään lisäämällä yhteisyyttä ja kehittämällä siitä innostava ja luovutta arvostava oppimisyhteisö. (Mäkinen 2012, 101.)

3.6 Osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä

Osallisuus on tärkeä osa opintoja (Ahtola 2016, 292). Koska opetusta ohjaa opetussuunnitelma, tulisi opettajan saada herätettyä oppilaissa tahto opiskella opetussuunnitelman oppisisältöjä ja näin edistää osallisuutta ja opintojen läpäisyä. Opettajan tulisi pyrkiä toiminnallaan saamaan aikaan oppijoissa ulkoisen motivaation sisäistetyimpiä muotoja (Byman 2006, 121.) Suhosen (2014) pro gradu -tutkielmassa tuotiin esiin tekijöitä, jotka vaikuttavat motivaation syntyymiseen sekä sen puuttumiseen. Tutkimuksen mukaan opiskelumotivaatiota heikensivät opetuksen kaavamaisuus, oppijalle sopimattomien työtapojen käyttö sekä oppisisältöjen kokeminen vieraana. (Suhonen 2014, 80.) Suhosen mukaan oppijoilla tulisi olla mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman laatimiseen, sillä yhteissuunnittelun avulla oppijat sitoutuvat opiskeluun paremmin ja näin ulkoisesta motivaatiosta voi tulla itsemääriteltyä. Oppijalle tulisi antaa mahdollisuus osallisuuteen asettamalla omia tavoitteita, opetussuunnitelman laatimiseen osallistumalla sekä käytettävien opetusmenetelmiin vaikuttamalla. Opettajan ammattitaitoon kuuluu valita oppijalle ja aineeseen sopivat opetusmenetelmät. (Suhonen 2014, 80–81.) Opettajan olisi tärkeä tiedostaa se, että hänellä on merkittävä rooli oppilaan kiinnostuksen kehittämisen tukemisessa ja ohjata oppijaa sisäistämään opetussuunnitelman tavoitteet niin, että oppija tuntee autonomiaa eli kokee tehneensä itse valintoja ja sitoutuu niihin (Byman 2006, 120).

Ihminen on motivoitunut, kun hänellä on jokin intentio eli toiminnalla on tavoite ja päämäärä (Byman 2002, 26). Oppijalla saattaa olla ristiriitaisia käsityksiä siitä, miten tulisi opiskella tai arvioida oppimisen edistymistä. Oppijoita myös askarruttavat opiskelun ajankäyttö ja opintojen suunnittelu. (Korhonen & Rautopuro 2012, 101.)

Oppimiseen ja opintoihin sitoutumiseen vaikuttaa, jos voi opiskella asioita, joista on kiinnostunut ja jotka kokee itselle tärkeiksi ja oman tulevaisuuden kannalta hyödyllisiksi (Salmela-Aro 2018, 13; Juuti & Lavonen 2018, 197). Kiinnostus on tärkeä osa oppimista. Kun on kiinnostunut opiskeltavasta aiheesta, opiskeluun motivoituu ja sitoutuu, osaamisen tunne paranee ja opiskeluun liittyvät oman toiminnan säätelyn taidot kasvavat. (Juuti & La-

vonon 2018, 197.) Yksilölliset, kullekin oppijalle merkitykselliset oppisisällöt sekä innostavat tehtävät, toiminnot ja materiaalit herättävät oppijan kiinnostuksen ja edistävät kiinnittymistä opiskeluun (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 191.)

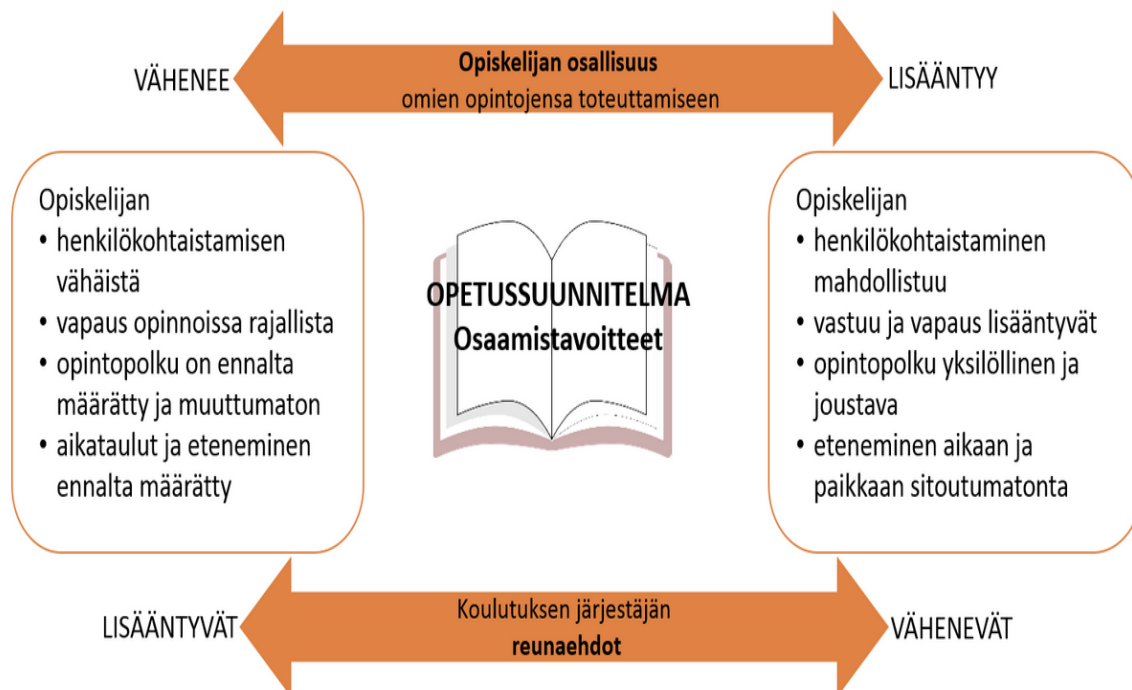
Opetussuunnitelma tulee tehdä oppijoiden kanssa. Oppijan kiinnostuksen ja sisäisen motivaation herättämiseksi ja varmistamiseksi oppijalla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa ja tehdä valintoja omaan opiskeluun liittyen. (Salmela-Aro 2018, 15–18.) Korhosen ja Rautopuron (2012) tutkimuksessa, jossa selvitettiin hitaasti etenevien yliopisto-opiskelijoiden ajatuksia opinnoista, kävi ilmi, että alle 25-vuotiaana opintonsa aloittaneista noin joka neljännellä oli motivaatio-ongelmia ja he olivat harkinneet opintojen keskeyttämistä. (Korhonen & Rautiopuro 2012, 106.) Tärkeää on myös huomioida se, että vaikka opinnot tähtäävät opiskelijoiden näköpiirissä kajastavaan tulevaan elämään, opintojen nykyhetkessä tapahtuvista oppimisen kokemuksista on tehtävä mahdollisimman myönteisiä, ymmärrystä syventäviä ja yhteisyyttä korostavia. (Mäkinen 2012, 115.)

Opettajalla on suuri vapaus valita opetuksen sisältöjä ja menetelmiä. Opetussuunnitelmien perusteet ja koulutuksen järjestäjien laatimat opetussuunnitelmat ovat hyvin väljät. (Juuti & Lavonen 2018, 204.) Uudet motivaatioteoriat osoittavat, että onnistunut opetus riippuu opettajien kyvystä sopeuttaa opetus oppijoiden mukaan. Opettajan tulisi huolehtia, että oppijan kyvyt, tavoitteet, resurssit ja vaatimukset ovat tasapainossa. Opettaja voi edistää opiskeluintoa antamalla oppijalle tilaa ja mahdollisuuden vaikuttaa asioihin. (Salmela-Aro 2018, 30.)

Osallistavassa osaamisperustaisessa opiskelussa oppijalle ei tarjota valmiita aikatauluja ja oppimisen polkua tai oppimistehtäviä, vaan oppija voi suunnitella opintojaan yhdessä opettajan kanssa. (Perunka & Hoppo 2018, 2.) Tässä opintojen henkilökohtaistamisessa keskeisessä roolissa on henkilökohtainen osaamisen kehittämisen suunnitelma eli HOKS. Opiskelun osaamisperusteisuus tarkoittaa opetuksen ja ohjauksen henkilökohtaistamista, työelämälähtöisyyttä sekä aikaan ja paikkaan sitoutumattomuutta (Perunka ym. 2018, 2).

Ammatillisen koulutuksen reformin myötä on siirrytty opintopisteistä (op) osaamispisteisiin (osp): osaamisen hankkimista ei enää sidota aikaan eikä tiettyyn paikkaan vaan arvioidaan oppijan osaamista. Osaamisperusteista opetusprosessia sitovia reunaehtoja ovat tutkinnon perusteet ja opetussuunnitelma. Asioita, joihin opettaja ja oppija voivat vaikuttaa, ovat aikataulut ja oppimisympäristöt sekä osaamisen hankkiminen ja osoittaminen. HOKS-keskustelussa oppija yhdessä opettajan kanssa keskustellen asettaa tavoitteita opinnoilleen. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017.) HOKS:issa oppija ikään kuin rakentaa opintoja ja asettaa itselleen aikatauluja ja tavoitteita. Opettajan rooli on toimia mahdollistajana.

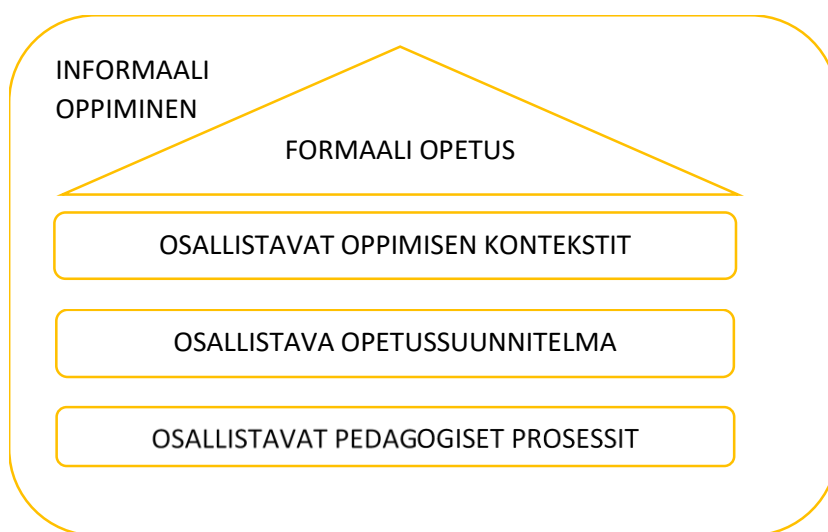
Oppijan osallisuuden toteutumiseen oppilaitoksessa (kuvio 2) vaikuttavat opettajan asenne ja suhtautuminen opiskelijan osallisuuteen sekä opettajan konkreettinen toiminta ja koulutuksen järjestäjän toimintaedellytysten luominen. Opettajan rooli on opettaa ja ohjata niin, että oppijalla on aito vapaus oppia ja kehittyä. Oppijan rooli on ottaa vastuu omasta ammatillisesta kasvusta (Perunka & Hoppo 2018, 2).



KUVIO 2. Oppikelijan osallisuus omien opintojensa suunnitteluun ja toteutukseen (Perunka & Hoppo 2018)

Kollektiivisuuden ja luovuuden hyödyntäminen opetuksessa mahdollistaa oppijoiden aidon osallistumisen niin oppimiseen kuin opetuksen ja oppimistapahtuman suunnitteluunkin. Osallistavassa pedagogiikassa oppijat osallistuvat sosiokulttuurisiin käytäntöihin, joissa opitaan luomaan tietoa yhdessä, mikä tukee toimijuuteen kasvamista ja kehittymistä. Osallistava pedagogiikka sisältää elementtejä useista pedagogisista suuntauksista. (Kangas, Vesterinen & Krokfors 2014, 17.) Osallistavan pedagogiikan elementit ovat: osallistavat pedagogiset prosessit, osallistavat oppimisen kontekstit sekä osallistava opetussuunnitelma (kuvio 3).

Opettajan tulee edistää opiskelijoiden itseohjautuvuutta, kehittää aktivoivaa pedagogiikkaa sekä tahtoa vilpittömästi itse oppia opiskelijoilta (Mäkinen 2012, 107). Hyvinvointi oppimisyhteisössä rakentuu yksilöiden omista tuntemuksista ympäristöstä sekä kokemuksista omasta asemasta ja paikasta siinä. (Mäkinen 2012, 109). Osallistavassa pedagogiikassa opettajan ohjaava rooli korostuu erityisesti silloin, kun tietoa tarkastellaan kriittisesti. Opettajan rooli on tärkeä käytettäessä monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä. (Kangas ym. 2014, 18.)

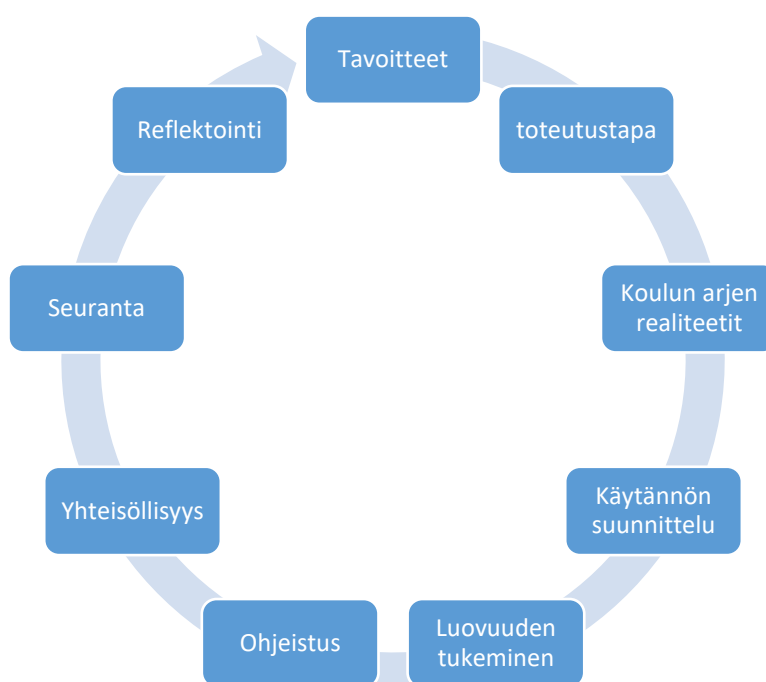


KUVIO 3. Osallistavan pedagogiikan elementit (Krokkfors & Vitikka 2010, 235).

Oppimistilanteissa voi olla erilaisia haasteita, jotka estävät tai hidastavat oppimista. Oppimisen tuen kehittämistä ammatillisessa oppilaitoksessa tutkineessa ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä jossa haastateltiin oppijoita, oppijat kertoivat omien opintojen hitaan etenemisen syyksi sen, että opettajat eivät osaa opettaa tai opettaja ei ymmärrä heitä. (Lemola 2018, 35.) Oppimistilanteessa maahanmuuttajilla suomen kielen ymmärtäminen voi olla haaste. Maahanmuuttajat kokevat opetuksessa tärkeäksi, että opettaja avaa ja selittää uusia vaikeaksi koettuja sanoja. Näin heidän on helpompi ymmärtää opettettava asia ja seurata opetusta. (Makkonen 2017, 45.) Suomalaisen koulun vahvuus on osaava ja itsenäinen, työhönsä sitoutunut opettaja, joka suunnittelee ja toteuttaa opetus-työnsä itsenäisesti. Tämä itsenäisyys saattaa joissakin tilanteissa olla myös este koulun kehittämiseksi. (Multisilta, Niemi & Lavonen 2014, 287.) Koulut ja opetus ovat olleet suurten muutospainoiden alla. Muutokset tiedossa, opetuksessa, oppimisessa, työssä ja teknologiassa ovat olleet ja ovat myös jatkossa niin suuria, että koulun ja koulutuksen tehtä-

väksi tulee yhä enemmän valmentaa oppijoita elämään muutoksen keskellä (Niemi & Multisilta 2014, 12.) Tämä luo haasteita opettajille ja saa kokemaan epävarmuutta. (Multisilta ym. 2014, 288.) Tulevaisuudessa oppilaitoksissa opetus tulee laajentaa perinteisestä luokkaopetuksesta myös luokkahuoneen ulkopuolelle ja hyödyntää yhteistyötä erilaisten yhteisöjen kanssa. Tämä vaatii opettajalta rohkeutta kehittää opettajuuttaan. (Multisilta ym. 2014, 295.)

Pro gradu – tutkielmassaan, osallistava yhteistyö formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen välillä, Vehminen ehdottaa 9-kohtaista osallistavan suunnitteluprojektin toteutuksen mallia. (Kuvio 4).



KUVIO 4. Osallistavan suunnitteluprojektin toteutuksen malli (Vehmanen 2019, 52).

Osallistavan suunnitteluprojektin malli on kehitetty informaalin ja formaalin opetuksen rajapintaan. Vehmanen toteaa, että pysyvän yhteistyön hyödyt näyttäisivät teorian valossa olevan selviä. Osallistavan projektin tavoitteista riippuen, tulisi yhteistyön muotoa pohtia tapauskohtaisesti, ja kehittää kumppanuuden edetessä tarvittaessa. Tutkielmassaan luodun yhteistyönmallin hän toteaa soveltuvan sekä pidempien että lyhempien kumppanuuksien toteutukseen. (Vehmanen 2019, 59.)

Oppijoiden toimijuutta tulee vahvistaa ja HOKS on siinä tärkeä väline. HOKS:in tekemiseen on varattava aikaa, ja sitä tulee päivittää oppijan kanssa säännöllisesti opintojen

ajan. Toimijuuden tukeminen vaikuttaa opintojen käynnistymiseen ja opiskelun arjesta selviytymiseen. On tärkeää, että oppija saa riittävästi tukea opintojen suunnittelussa ja käytännön asioiden hoitamisessa, jotta hänen minäpystyvyyksensä opiskelijana vahvistuu. Opintosuunnitelmien tekemiseen tulee varata henkilökohtaista ohjausaikaa. (Romppainen 2016, 39–40.)

3.7 Pelit ja pelillisuus opetuksessa

Teoksessa Oppiminen pelissä Lehtinen, Lehtinen & Brezovszky toteavat, että oppimispeli voi parantaa sekä motivaatiota että oppimistuloksia. Pelillistämistä ja pelien käytöstä opetuksessa on viime vuosina puhuttu vilkkaasti. Heikentyneet oppimistulokset ovat viime aikoina kiihdyttäneet keskustelua pedagogiikan uudistamistarpeista ja teknologian hyödyntämisestä opetuksessa. Pelien opetus- ja opiskelukäytäntöjen kannalta on merkityksellistä, millaisessa kontekstissa niitä käytetään. Olennaista on onko peli itseopiskelun väline ja onko se osa opettajan suunnittelemaa kokonaisuutta. Pelien käytössä odotuksia liittyy oppijoiden kiinnostuksen herättämiseen ja motivointiin työskennellä pitkäjänteisesti. Lehtinen ym. (2014) toteavat, että tavoitteena olisi kehittää pelejä, joissa opiskeltava sisältö ja pelin mekanismi on integroitu eli pelin tulisi liittyä kiinteästi oppimisen tavoitteena oleviin sisältöihin. Heidän mielestään tällaista peliä pelattaessa sisältöön kohdistuvan tehokkaan opetuksen sitoutumisen tavoite toteutuu paremmin. (Lehtinen ym. 2014, 39–46.)

Saattaa olla haasteellista kytkeä pelit opetuskokonaisuuksiin niin, että ne eivät jää irralliseksi opetuksen ja oppimiskokemusten näkökulmasta. Tärkeää oppimispelien kannalta olisiikin, että sen sisältö valittaisiin opettamaan valikoitua sisältöä, eikä pelkästään pelillisyyden vuoksi. Oppimispelien tulisi olla pedagogisesti mielekkäitä ja niiden tulisi olla eheästi osa pedagogisia kokonaisuuksia ja oppimisympäristöjä. Pelillisuus mahdollistaa luokkahuoneesta irrotetun oppimisen ja on parhaimmillaan esimerkki pedagogiikasta, jossa ylittää rajoja ja huomioidaan nuorten oma maailma. (Vesterinen & Mylläri 2014, 56-57.)

Pelillisuus tarkoittaa enemmän kuin pelkkä peli tai pelaaminen. Vesterinen ym. (2014) esittävät, että koulun kontekstissa pelien ja oppimispelien sijaan puhuttaisiin pelillisyydestä. Sillä tarkoitetaan, että koulussa halutaan lisätä oppimiseen samankaltaista kokemuksellisuutta ja uppoutumista kuin pelaamisessa. Kyse ei siis ole vain pelin pelaamisesta, vaan siitä, että opetukseen tuodaan, pedagogiikka ja opetuksen tavoitteet huomioiden, pelien kaltaisia elementtejä. (Vesterinen ym. 2014, 57.)

Pelillistäminen on asiallisten, tärkeiden ja vakavien työasioiden tekemistä eri tavoin houkuttelevimmiksi ja helpommaksi käsittää. Pelillistämisen keskiössä on oletus, että pisteillä,

pienillä palkinnoilla ja saavutuksilla kannustetaan ja motivoidaan tietyn tehtävän suorittamiseen. Pelit voivat lisätä tehokkuutta. (Ängeslevä 2014, 53.) Pelillistämisesä on myös haasteita. Ongelmana ovat pelit itse. Sana ”pelit” saa monilta karvat nousemaan pystyy, se kuulostaa pikemminkin työn keinotekoiselta kuorruttamiselta. Itse peli-sanassa on niin paljon painolastia, että peleistä lähtevän tai siihen painottuvan toimintamallin soveltaminen ja hyväksyminen työn tekemisen tavaksi edellyttää asenteiden voimakastakin ravistelua ja organisaatiokulttuurin muutosta. (Ängeslevä 2014, 53.)

Peli itsessään motivoi ja antaa palautetta pelin edetessä. Yllätyksellisyys ja sitä kautta positiivisen palautteen kokeminen korostuvat pelillistetyissä sovelluksissa harvemmin kuin peleissä, koska pelillistetyt hyötysovellukset suoraviivaisesti ohjaavat pelaajan/tehtävän suorittajan tekemään määrätyn toimen onnistuneesti, jotta ne voivat tarjota arvomerkin tai virtuaalisen tarran palkinnoksi. (Ängeslevä 2014, 53.) Pelillisyydestä siis puuttuu pelien yllätyksellisyys ja sitä kautta onnistumisen tuoma palkitsevuus. Pelillisyydessä prosessi on suunniteltu tuottamaan aina onnistuminen. Jonkin hauskan ja viihteellisen lisääminen oppimiseen tai monimutkaiseen työprosessiin sovittamatta tuota hauskuutta tai viihteellisyttä prosessiin sen syvemmin epäonnistuu lähes järjestään. Etenkin kun kokonaisuuteen ei sisälly oivallusta kokonaisvaltaisesta uudistuksesta ja kuluttajan osallistamisesta. (Ängeslevä 2014, 57.)

Positiivista peleissä on että pelimäisyys haastaa ratkaisemaan ongelmia. Aivotutkimuksissa on havaittu, että pelaajilla on kyky hallita suurempaa määrää objekteja ja muuttuvia asioita ruudulla kuin ei-pelaavilla. Pelit ohjaavat isojen asiakokonaisuuksien tai useiden yhtä aikaisten asioiden hallitsemiseen. Ne aktivoivat nopeaa ongelmanratkaisua tai kehittää havaintokykyä ja hyödyntävät aivotutkijoiden huomioita hyvistä ärsykkeistä ja aivoja aktivoivista ratkaisuista. (Ängeslevä 2014, 52)

Peleissä ja työssä tekemisen tavoite on usein selkeä, mutta sinne pääsemisen keinot eivät niinkään. Peleistä tutuista rakenteellisista ratkaisuista ja vuorovaikutusmalleista löytyvät tehokkaammat keinot sitouttaa ja kannustaa kuluttajaa tai työntekijää jatkamaan, syventymään ja keskittymään. Onnistuneessa pelillistämisesä otetaan huomioon pelit, digitaalisuuden vaikutus työelämään ja erilaiset yksilön sekä ryhmän toimintatavat. Pelien hyödyntäminen tarkoittaa pelien rakenteiden ja vuorovaikutusratkaisujen soveltamista kekseliäin tavoin uusissa asiayhteyksissä. (Ängeslevä 2014, 57.) Pelejä tulisikin katsoa laajemmin toimintatapana ja ymmärtää, miten opittuja taitoja voitaisiin soveltaa muualla (Ängeslevä 2014, 52).

Pelit sekä ovat että luovat erilaisia rajoja ylittäviä oppimisympäristöjä. Ne mahdollistavat esimerkiksi oppiainerajoja ylittävän oppimisen ja verkon välityksellä tapahtuvan pelaajien

välisen vuorovaikutuksen. Monet oppimispelit ovat myös osallistavia; ne rohkaisevat aktiiviseen tiedon tuottamiseen ja yhteisölliseen oppimiseen (Krokkfors, Kangas & Hyvärinen 2014, 67). Peli ei ole sidoksissa formaaliin kouluympäristöön, vaan sitä voi pelata missä ja milloin tahansa ilman intentionaalista oppimisen tavoitetta, ylittää formaalin ja informaalin oppimisympäristön rajoja. Sama peli voi olla joko formaali tai informaali oppimisympäristö, tai molempia, riippuen ajasta, paikasta ja pelaamisen tavoitteesta. Pelit haastavat rajojen ylittämiseen ja osallistavaan oppimiseen myös perinteisen oppilas-opettaja-roolien näkökulmasta. Oppimispelit luovat rajoja ylittävän oppimisympäristön myös opettajalle, ne osallistavat opettajan oppimaan. (Krokkfors ym. 2014, 70–71.) Pelien tuloksellinen luokkahuonekäyttö edellyttää opettajalta työskentelyprosessin suunnittelua ja käytettäviltä peleiltä riittävää sisällöllistä laajuutta sekä pedagogista tukea opettajille ja oppilaille. Mikäli oppimispelien suunnittelussa unohdetaan opettajan rooli ja luodaan pelejä joissa se unohdetaan, opettajat eivät välttämättä koe pelejä omaan opetukseen soveltuviksi ja jättävät hyödyntämättä pelien mahdollisuudet. (Ketamo, Kiili, Arnab & Dunwell 2013, 132.)

Oppimisasipeleistä on tehty jonkin verran kirjallisuuskatsauksia, alan tutkimusaineisto on vielä puutteellista ja pelien integroitumisesta opetuksen käytäntöihin on vielä vähän tietoa. (Koskinen, Kangas & ym. 2014, 23.) Pelillisen oppimisen hyödyllisyydestä ja tehokkuudesta on tehtävä vahvaa tutkimusta, ja osoitettava selvästi, miten pelit voivat tukea oppimista sekä opettajan työtä (Ketamo ym. 2013, 131). Tieto oppimisasipeleiden opetuskäytöstä ovat vielä hajanaista. Tutkimus on pääasiassa koskenut kertaluonteisia opetuskokeiluja, jossa oppimisasipeleitä on testattu oppilaille, eikä peliin liittyviä ratkaisuja ole välttämättä pohdittu opettajan kanssa. Pedagogiikan kehittäminen edellyttää pitkäjänteistä tutkimusta. (Koskinen ym. 2014, 34.)

Opettajan toiminnalla oppimisasipeleiden tilanteessa on merkitystä. Hän voi toimia monin eri tavoin oppimisasipeleiden tilanteessa. Hän voi olla pelkkä sivusta seuraaja, aktiivinen osallistuja tai tarpeen mukaan osallistuva toimija. Opettajan rooli oppimisasipeleissä on usein aktiivinen ja varsinkin pelinaikainen ohjaaminen ”lisää oppilaiden tiedon rakentamista sekä vähentää pelitilanteeseen kuulumatonta puhetta”. (Koskinen ym. 2014, 27–33.) On tärkeää, että opettaja on lähellä tavoitettavissa ja tarvittaessa ohjaamassa pelitilannetta. Osallistavassa pedagogiikassa opettajan ohjaava rooli korostuu erityisesti silloin, kun tietoa tarkastellaan kriittisesti. (Koskinen ym. 2014, 33.)

4 KEHITTÄMISMENETELMÄT

4.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiötä ja tarjoaa mahdollisuuden selvittää, mistä ilmiössä on kyse: se kuvaa ja pyrkii ymmärtämään ilmiötä. Tutkimusprosessi ei ole suoraviivainen vaan syklinen prosessi, jossa aineiston kerääminen ja analyysi vuorottelevat ja ohjaavat tiedonkeruuta ja tutkimusprosessia. (Kananen 2017, 21–35.) Syklisyys ja jatkuva reflektointi ovat osa tutkimuksen validiteettiä ja reabiliteettiä (Kananen 2015, 138–139).

Triangulaatio tarkoittaa monimenetelmäistä tutkimusasetelmaa, jossa käytetään erilaisia lähestymistapoja, tiedonkeruumenetelmiä ja analyysimenetelmiä ilmiön ymmärtämiseksi (Kananen 2017, 34). Ratkaisun löytämiseksi voidaan käyttää esimerkiksi havainnointia, haastatteluja ja dokumentteja (Kananen 2017, 154). Triangulaatiolla varmennetaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Soininen 1995, 126). Ilmiötä lähestytään monelta suunnalta monimenetelmäisesti, ja eri näkökulmista haetaan vahvistusta tutkimustulokselle. Monimenetelmäisessä tutkimusasetelmassa voidaan käyttää esimerkiksi laadullista ja määrällistä tutkimusta tai metodin sisällä kyselyä ja havainnointia. Eri menetelmillä voidaan näin paikata toisen menetelmän jättämiä aukkoja. Triangulaatio saattaa tuottaa ristiriitaisia tuloksia, ja tutkijan päätettäväksi jää, mitä tuloksia hän uskoo. Tuloksien arvioinnissa ja hyödyntämisessä tulee huomioida eettiset kysymykset. Tämä edellyttää tutkijalta tutkimusongelman hyvää tuntemusta. (Kananen 2017, 154–156.)

4.2 Kehittämistutkimus

Kehittämisen- ja toimintatutkimus pyrkivät muutokseen. Usein näitä kahta tutkimusmenetelmää ei erotella. Kehittämistutkimuskäsite on suomalaisten kehittämä oma tutkimusmenetelmä, jolle ei suoranaisesti löydy englanninkielistä vastinetta. Lähin oikea käänös on design based research. Englannin kielessä käytetyt sanat development research tai developed research tarkoittavat aivan muuta kuin suomen kielessä. (Kananen 2014, 30.) Kehittämistutkimus voi olla yhdistelmä kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta tai pelkästään kvalitatiivista tutkimusta (Kananen 2017, 49).

Toimintatutkimuksessa tutkija on osa tutkittavan ilmiön toimintaa ja tutkittavan yhteisön jäsen. Kehittämistutkimuksessa näin ei ole. Toimintatutkimus kohdistuu lähinnä ihmisiin, mutta kehittämistutkimuksessa kohteena voivat olla myös prosessit ja toiminnot, joissa ei välttämättä ole mukana ihmisiä. (Kananen 2014, 20.) Kehittämistutkimuksessa muutoksen aikaansaamiseksi kehitetään esimerkiksi tuotetta, menetelmää tai organisaatiota. Toimintatutkimuksessa kehittämisen kohteena on ihmisten toiminta. (Kananen 2017, 49.)

Juutin ja Lavosen (2006) mukaan kehittämistutkimuksella on kolme ominaispiirrettä: 1. iteraatiivinen kehittäminen syntyy muutoksen tarpeesta, 2. kehittäminen johtaa käytettävään tuotokseen ja 3. kehittäminen tuottaa opetusta edistävää tietoa. Juuti ja Lavonen käyttävät nimitystä design-tutkimus. Heidän mukaan design-tutkimuksen tavoitteena on luoda uutta tutkimustietoa opetuksesta, opiskelusta ja oppimisesta sekä kehittää sellaisia innovaatioita, jotka edistävät oppimista tai motivoitumista ja joita opettajat voivat ottaa käyttöön. (Juuti & Lavonen 2013, 46.) Salonen, Eloranta, Hautala ja Kinosaari (2017) kuvaavat kehittämistoimintaa yläkäsitteenä toiminnan ymmärtämiselle, työskentelylle ja kuvaamiselle, minkä seurauksena syntyy uusi asia tai muutos toiminnassa (Salonen ym. 2017, 7). Tavoitteena voi olla esimerkiksi palvelun tai tuotteen kehittäminen. Kehittämisprosessissa voidaan käyttää kyselyä, haastattelua ja havainnointia. Toimintatutkimuksellisissa lähestymistavoissa on olemassa toimintatutkimuksen ja kehittämistoiminnan rajapinta, jolla sama toiminta voi olla samanaikaisesti sekä tutkimusta että kehittämistä. (Salonen ym. 2017, 35.)

Toimintatutkimuksella ja kehittäväällä työntutkimuksella on paljon yhteistä ja niiden erottelu toisistaan voi olla vaikeaa. Molemmissa tutkittu tieto on kehittämisten väline. Tieto ei ole tutkimuksen lopputulos, vaan väline, jossa tieto rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tietoa kerätään ja analysoidaan kehittämisen eri vaiheissa monin tavoin. Kehittämiseen osallistuvat ne, joille toimintaa tai tuotetta kehitetään. (Salonen ym. 2017, 39.) Opetuksen innovaatioiden levittämiseksi on tärkeää tehdä kehittämisprosessissa aktiivista yhteistyötä opettajien kanssa (Juuti & Lavonen, 47). Kehittämistutkimuksen tuloksena syntyy konkreettinen kehittämistuotos, esimerkiksi kurssi tai oppimateriaali, tietoa tuotoksen mahdollisuuksista sekä tietoa myös itse kehittämisprosessista (Aksela & Pernaa 2013, 181).

4.3 Kehittämistutkimuksen toteuttaminen

Kehittämistutkimusprosessi koostuu yhdestä tai kahdesta syklistä. Tutkimuksen syklisyyteen vaikuttavat käytettävissä oleva aika ja tutkimusaihe. Kehittämistutkimuksen syklisyys on vaatimus, jotta kehittämistutkimus on tieteellisesti pätevä ja luotettava. Kehittämistutkimus käsittää teoreettisen ongelma-analyysin, jolla kartoitetaan, mitä aiheesta on jo tutkittu ja mitä tulee tutkia lisää. Lisäksi tehdään empiirinen ongelma-analyysi, jota kutsutaan tarveanalyysiksi. Tarveanalyysi täydentää ongelma-analyysin pohjalta nousseita tutkimustarpeita, -mahdollisuuksia ja -haasteita. Tarveanalyysivaiheessa voidaan esimerkiksi selvittää käyttäjäkohderyhmän tarpeita. 1. kehittämisvaiheessa valmistetaan alustava kehittämistuotos ja sen jälkeen kehittämissuunnitelma raportoidaan. Mikäli kehittämissuunnitelmassa on

kaksi kehittämissykliä, edellisen lisäksi kehittämistuotosta testataan kohderyhmällä (esimerkiksi opettajilla tai opiskelijoilla). Tämän jälkeen, ennen kehittämishankkeen raportointia, tuotosta kehitetään suoritettujen arvioinnin pohjalta. (Aksela & Pernaa. 2013, 185–186.)

4.4 Aineistonkeruumenetelmät

Opinnäytetyön tavoitteena on tuottaa ratkaisu tutkimusongelmaan. Jotta tutkimus on luotettava, tarvitaan tietoa. Tietoa tulee kerätä monipuolisesti erilaisilla aineistonkeruumenetelmillä. Aineistoa käsittelemällä ja analysoimalla tutkija pyrkii vastaamaan tutkimuskysymykseen. (Kananen 2017, 82–83.) Osa tutkimuksessa käytettävästä aineistosta on olemassa olevaa, sellaisenaan tutkimuksessa hyödynnettävää sekundääriä aineistoa, ja osa aineistosta on primääriä eli tutkimusta varten kerättävää aineistoa. (Kananen 2017, 82–83.)

Laadullisen tutkimuksen kirjallinen aineisto voi koostua erilaisista dokumenteista, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön. Dokumentit voivat olla kirjoitetussa, kuvallisessa tai muussa visuaalisessa muodossa olevia aineistoja, joiden tuottaminen on tapahtunut aiemmin. Ne voivat olla esimerkiksi vuosikertomuksia, muistioita, tilastoja, toimintaohjeita tai organisaatiokaavioita. Dokumentit toimivat tutkimusongelman ratkaisun apuna eli tutkimusaineistona, ja ne ovat olleet olemassa jo ennen tutkimusta (sekundääri aineisto). Niitä ei pidä sekoittaa teoreettisessa viitekehyksessä käytettyyn dokumenttikirjallisuuteen. (Kananen 2015, 157.) Se, miten tutkija hyödyntää dokumentteja, riippuu tutkimuskohteesta ja ongelmasta. Tutkijan tulee pohtia, kuka dokumentit kirjoitti, miksi ne laadittiin, kenelle ne osoitettiin, milloin ja mihin niillä pyritään ja mitä asioista dokumentista puuttuu. (Kananen 2015, 158.)

Tutkimuksen aikana tuotetut dokumentit (primääriaineisto) voivat olla esimerkiksi päiväkirja tai muistiinpanot. Niihin kirjataan havaintoja ja tapahtumia mahdollisimman reaaliaikaisesti. Tutkimus ajoittuu pitkälle aikavälille ja uutta tietoa tulee jatkuvasti. On tärkeää kirjata huomioita ja tapahtumia ylös. Päiväkirjan tai muistiinpanojen kirjaamisessa voi käyttää apuna strukturoitua kirjaamista. Siinä kirjaamista varten on tehty valmis lomake, johon on merkitty valmiiksi kirjattavat asiat. (Kananen 2015, 139.) Tämä helpottaa kirjaamista ja aineiston käsittelyä (Kananen 2015, 141). Strukturoimattomassa kirjaamisessa ei ole valmiita lomaketta, vaan tutkija kirjaa ylös vapaasti mahdollisimman paljon tilanteeseen liittyviä asioita (Kananen 2015, 139). Dokumentaatio on todiste tiedonkeruusta ja tärkeää tutkimuksen tieteellisyyden kannalta (Kananen 2015, 135).

Työpajamenetelmä

Asiakaslähtöisessä kehittämisessä tuotteen käyttäjien toiveita ja palautetta kuullaan prosessin eri vaiheissa. Asiakaslähtöisyydellä pyritään vaikuttamaan asiakkaan mahdollisuuden osallistua oman palvelunsa ja palvelutarpeensa arviointiin sekä päätöksentekoon. Asiakas on kehittämiskumppani toiminnan kehittämisessä. Kokemusten ja näkemysten vaihto asiakkaan kanssa tuottaa paremmin tarpeita vastaavia tuotteita. Uuden innovointi ja kehittäminen lähtevät työyhteisön tarpeista ja uusista ideoista. Kehittäminen etenee ideoista lisäarvoa tuottavaksi toiminnaksi tai tuotteeksi. Kehittäminen edellyttää keskustelua, jakamista, osallistamista ja kuuntelua. (Salonen ym. 2017, 17–19.)

Työpajamenetelmällä tarkoitetaan tapaamista, seminaaria tai tapahtumaa, jossa osallistujat työskentelevät annetun tehtävän kanssa pienryhmissä. Työpajan tuotoksena syntyy yhteenveto annettuun aiheeseen. (Salonen, Eloranta, Hautala & Kinos 2017, 91.) Työpajassa annettua aihetta käsitellään laajasti. Aihe jaetaan näkökulmiin, teemoihin tai osaluveisiin, ja jokaiselle ryhmälle annetaan eri näkökulma tai aihe, joka liittyy käsiteltävään suurempaan kokonaisuuteen. Ryhmille annetaan aikaa pohtia omaa tuotostaan. Sähköisiä tai kirjallisia lähteitä voi hyödyntää työskentelyssä. Lopuksi pienryhmät kokoavat aiheesta sovitun mittaisen esityksen ja esittelevät sen muille. Aiheet nivotaan yhteen aihekokonaisuudeksi ja niistä käydään yhteistä keskustelua. (Haukijärvi, Kangas, Knuutila, Leino-Richert & Teirasvuo 2014, 34–35.)

Osallistuva havainnointi

Havainnoinnissa tutkija seuraa kohdeilmionsä toimintaa, joka liittyy ihmisiin. Tutkimustiedon keruu havainnoinnin avulla voi olla ongelmallista, jos tutkija ei tiedä, mihin asioihin tulisi kiinnittää huomiota. Selkeästi määritelty tutkimusongelma helpottaa havainnointia ja havainnoija kirjaa havaintoja ylös. Myös havainnointitilanteen taltiointi on mahdollista. Silloin aineistoon voidaan palata tarvittaessa myöhemmin. Tällöin kuitenkin työmäärä kasvaa, koska tallenteet tulee jossain vaiheessa purkaa ja litteroida. (Kananen 2015, 135.)

Havainnointi on hyvä menetelmä, jos kyselyllä tai haastattelulla ei saada tietoa esimerkiksi tilanteesta, jossa tutkijalla ja tutkittavalla ei ole yhteistä kieltä. Havainnoinnin etu on autenttisuus. Tilanne tapahtuu reaaliajassa luonnollisessa ympäristössä ja kontekstissa. Havainnointi ei ole oikea menetelmä selvitettäessä ihmisen ajattelua, mielipiteitä tai asenteita. Menneeseen ja tulevaan liittyviä ilmiöitä ei pysty tarkastelemaan havainnoimalla. (Kananen 2015, 135–136.)

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija yleensä osallistuu itse toimintaan (Kananen 2015, 138). Havainnointi voidaan jakaa neljään eriasteiseen osallistumiseen: havainnointi ilman

osallistumista, havainnoija osallistujana, osallistuja havainnoijana ja täydellinen osallistuja. Osallistuvaa havainnointia voidaan tehdä joko niin, että tutkija on enemmän tutkijan roolissa (havainnoin osallistujana) tai hän on enemmän toimijan roolissa (osallistuja havainnoijana). Toimintatutkimuksissa tutkija on yleensä enemmän toimijan roolissa. (Metsämuuronen 2008, 42.) Tutkijan mukana olo saatetaan joskus kokea ongelmalliseksi, ja se saattaa vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen. Tutkijan vaikutusta tutkimustuloksiin kutsutaan reaktiivisuudeksi, ja sen katsotaan pienentävän objektiivisuutta. (Kananen 2015, 138.)

Havainnointitutkimusta voidaan tehdä etukäteen suunnitellulla listauksella, mihin asioihin kiinnitetään huomiota. Tähän voidaan käyttää esimerkiksi strukturoitua kirjaamista, eli havainnoija on etukäteen määritellyt, mitä asioita havainnoidaan ja kirjataan ylös valmiille lomakkeelle. (Kananen 2015, 139.)

Learning cafe

Learning cafe eli oppimiskahvila-menetelmällä kerätään tietoa halutulta kohderyhmältä. Ohjaaja on pohtinut etukäteen oppimiskahvilan tavoitteet ja aiheen sekä koonnut kysymyksiä, teemoja ja näkökulmia ennakkoon. Oppimiskahvilamenetelmän prosessi etenee seuraavasti:

1. Tilaan järjestetään yhtä monta pöytää kuin valittuja näkökulmia/teemoja on. Jokaisessa pöydässä on suurehko paperi, tusseja ja post it -lappuja. Pöydällä on paperi, jossa pöydän teema lukee.
2. Ohjaaja selostaa oppimiskahvilan tarkoituksen, pääaiheen ja tavoitteet sekä ohjeistaa ryhmän. Tavoitteena on saada uusia ideoita, ajatuksia, näkökulmia ja ehdotuksia sekä tuoda faktatietoa esille valitun aiheen osalta, eri näkökulmista katsellen.
3. Jokaiseen pöytään valitaan puheenjohtaja ja loppuryhmä jaetaan yhtä moneen pienryhmään kuin mitä teemoja tai näkökulmia on. Puheenjohtaja ja pienryhmä asettuvat pöytiin. Puheenjohtaja esittelee pöydän teeman ja pienryhmä alkaa pohdita sekä ideoida aihetta. Ohjaaja kiertelee pöytien ympärillä ja auttaa tarvittaessa keskustelun käyntiin.
4. Pienryhmät vaihtavat pöytää, kun pöytää kohden varattu aika on kulunut. Puheenjohtaja jää alkuperäiseen pöytänsä ja esittelee seuraavalle ryhmälle pöydän teeman sekä edellisen ryhmän ajatukset.

Lopuksi saadut ajatukset puretaan yhdessä keskustellen puheenjohtajien esitellessä lyhyesti pöytänsä ideat ja ajatukset. (Haukijärvi ym. 2014, 38.)

Ryhmähaastattelu

Ryhmähaastattelu tarkoittaa haastattelua, jossa paikalla on samalla kertaa useita haastateltavia. Sitä voidaan käyttää tiedon hankkimiseen halutusta aiheesta, ja samalla kerralla saadaan haastateltua useita ihmisiä. Ryhmähaastattelua voidaan käyttää esimerkiksi silloin, kun voidaan olettaa sen toimivan yksilöhaastattelua paremmin, jos voidaan olettaa, että haastattelut onnistuvat ryhmänä paremmin kuin yksilöhaastatteluna, esimerkiksi jännittämisen vuoksi. Ryhmähaastattelu saattaa tuoda yksilöhaastattelua enemmän tietoa, kun osallistujat voivat yhdessä tukea ja rohkaista toisiaan. Ryhmän tulisi olla suhteellisen homogeeninen ryhmä, jotta kaikki ymmärtävät esitetyt kysymykset ja käytetyt käsitteet, jolloin edes jonkinlainen keskustelu on mahdollista. (Eskola & Suoranta 2014, 95–98.)

Ryhmähaastattelu ei ole strukturoitu, vaan tavoitteena on suhteellisen vapaamuotoinen asiassa pysyvä keskustelu. Haastattelua suunniteltaessa on päätettävä, onko tilaisuus haastattelu vai pyritäänkö siitä saamaan keskustelu. Ryhmähaastattelun haasteita voi olla haastateltavien saaminen samaan aikaan samaan paikkaan sekä haastateltavien osallistuminen keskusteluun. Haasteellista voi olla myös ryhmän saaminen varsinaiseen vastavuoroiseen dialogiseen keskusteluun. Ryhmähaastattelua valittaessa tulee tiedostaa riittääkö tutkimukselle se, että se on enemmän haastattelu kuin keskustelu. Haasteellista voi olla myös haastattelun tallentaminen ja purkaminen. Mikäli haastattelut nauhoitetaan tai videoidaan, siihen tulee pyytää haastateltavien lupa. (Eskola & Suoranta 2014, 98–99.)

4.5 Aineiston analyysimenetelmät

Analyysimenetelmillä käsitellään tutkimusaineistoa. Laadullisessa tutkimuksessa se tapahtuu ainakin osittain yhtä aikaa aineiston keruun kanssa. Analyysissä kerätty aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja osat kootaan johtopäätöksiksi. Tutkimusaineisto abstrahoidaan eli järjestetään siihen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. (Metsämuuronen 2008, 48.)

Sisällönanalyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään monin tavoin. Tutkija tutustuu aineistoon ja pyrkii löytämään aineistosta oleelliset tiedot tutkimuskysymysten kannalta. Aineistoa voidaan jatkojalostaa litteroimalla eli purkamalla, yhteismitallistamalla, lukemalla, tiivistämällä, luokittelulla ja tulkinnalla. Aineistoon tutustutaan tarkasti lukemalla ja pohtimalla.

Joskus tämä riittää eikä aineistoa ole tarvetta jalostaa pidemmälle. (Kananen 2015, 162–163.)

Sisältöä voidaan jalostaa analysoimalla tai erittelemällä valitun menetelmän avulla. Sisällysanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan dokumenttien analyysiä, jossa kuvataan kvantitatiivisesti tekstin sisältöä (Hiltunen 2009). Sisällön analyysiä voidaan tehdä kolmella tavalla: aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai edellisten yhdistelmällä. Tulkinta voi lähteä puhtaasti aineistosta. Teksti jaotellaan asiasisältöihin, ja sisällöille annetaan nimet, jotka perustuvat puhtaasti aineistoon. Toinen mahdollisuus on sovittaa olemassa olevien teorioiden käsitteitä aineistoon eli katsoa, löytyykö aineistosta teorian olettamia tekijöitä tai käsitteitä. Aineistosta löydetty käsitteet kuvaavat taustalla olevaa teoriaa. (Kananen 2015, 171–172.)

Tiivistämällä eli redusoimalla tekstimassaa osiin saadaan aineistosta esiin tarvittavat ydinasiat. Se, miten luokittelu ja tiivistys tehdään, riippuu aina tutkimusongelmasta eli siitä, mitä aineistosta etsitään. (Kananen 2015, 163–164.) Tutkimusaineiston analyysissä tärkeää on tekstin todellisen sisällön ymmärtäminen. Aineiston ja tekstin todellisen sisällön näkeminen vaatii luovuutta ja analyttisyyttä. (Kananen 2015, 165.)

Teemoittelu

Analyysivaiheessa teksti luetaan läpi, jotta saadaan käsitys, minkälaisia teemoja aineistosta nousee esiin. Tämän jälkeen aineistosta pyritään löytämään tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. (Suoranta & Eskola 2014, 175.) Teemoittelun avulla tekstiaineistosta saadaan esille kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. Teemoittelu on suositeltava aineiston analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa ja aineistosta voi poimia tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. (Suoranta & Eskola 2014, 179–180.) Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa. Tutkimustekstissä voidaan käyttää sitaatteja aineistosta, millä perustellaan aineistosta tehtyä tulkintaa. Sitaatti voi toimia myös aineistoa kuvaavana esimerkkinä. (Suoranta & Eskola 2014, 181–182.)

5 HANKKEEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Kehittämishankkeen eteneminen ja aineiston kerääminen

Tämän kehittämishankkeen aineiston kerääminen tapahtui syklisesti kehittämishankkeen etenemisen kanssa (kuvio 5).



KUVIO 5. Kehittämishankkeen eteneminen.

Kehittämishankkeen eri vaiheissa kerättiin ja hyödynnettiin sekä primääri- että sekundääriaineistoa (taulukko 2). Sekundääriaineisto koostui VALMA-koulutuksen perusteista eli ePerusteista sekä aiemmin tuotetusta materiaalista opintojen henkilökohtaistamisen tueksi. Primääriaineisto koostui opettajilta työpajassa sekä ePerusteita konkretisoivan materiaalin kehittämissaiheissa saaduista kehittämissaiheista, Hoksaus-pelin testausvaiheissa opettajan kirjaamista havainnoista sekä peliä käyttäneiden opettajien ja oppijoiden palautteesta.

TAULUKKO 2. Aineiston kuvaus

Sekundääriaineisto	Primääriaineisto
<ul style="list-style-type: none"> • VALMA-koulutuksen ePerusteet • Aiheesta tehty aiempi materiaali 	<ul style="list-style-type: none"> • Opettajille järjestetyssä työpajassa hankitut kehittämissaiheet • Opettajilta saadut ehdotukset kehittämistyöhön • Hoksaus-pelin testauksessa kirjatut havainnot ja kehittämissaiheet • Hoksaus-peliin tutustuneiden opettajien ja oppijoiden palaute

Olemassa olevaan materiaaliin tutustuminen

Kehittämishankkeen ongelma-analyysivaiheessa kartoitettiin kirjallisuuden avulla, mitä aiheesta on jo tutkittu ja mitä materiaalia aiheesta on tehty (Aksela ym. 2013, 185). Ennen varsinaista tutkimusaineiston keräämistä selvitettiin, onko vastaavanlaista materiaalia jo olemassa. EPerusteiden selkiyttämiseen ja oppijan osallisuuden lisäämiseen omien opintojen suunnittelussa löytyi visuaalinen ePerusteet-materiaali, joka oli kehitetty vuosina 2016–2017 Varmuutta Valmasta -hankkeessa. Visuaalinen ePerusteet-materiaali koostuu menettelytavoista ja työvälineistä, joilla oppijaa motivoidaan oman oppimisprosessinsa suunnitteluun ja toteuttamiseen. Materiaalin perusajatus oli hieman samanlainen kuin Hoksaus-pelissä eli ePerusteiden avaaminen ja selkiyttäminen. Varmuutta Valmasta -hankkeen materiaali oli sähköinen ja visuaalinen materiaali, jossa ePerusteiden sisältöä oli pyritty avaamaan sanallisesti. (Luovi 2017.)

Aiemman Valmentavan opetussuunnitelman aikana vuosina 2008–2011 VAVA-hankkeessa kehitettiin Koulusta työhön -kansio, jonka tavoitteena oli herättää kehitysvammaiset nuoret miettimään itse omaa tulevaisuuttaan ja tekemään sitä koskevia ratkaisuja. Kansioon oppija kokoaa tietoa tulevaisuuden suunnitelmista, opiskeluista ja työelämäkokemuksista. Koulusta työhön -kansio kulkee oppijan mukana uusiin toimintaympäristöihin. (Ameo 2011.)

Lisäksi Kehitysvammaliitto on vuonna 2018 julkaissut kirjan, joka jakautuu kahteen osaan. Kirjan ensimmäinen osa, Tikas-opetussuunnitelma, on luotu opettajan työvälineeksi. Toinen osa, Tikas-arviointilomakkeet, ovat sekä opettajan että oppilaan työväline, ja ne on suunniteltu tieto- ja viestintäteknologiataitojen oppimistavoitteiden asettamiseen sekä taitojen alku-, väli- ja loppuarviointiin. (Kehitysvammaliitto 2019.)

Työpaja

Empiirinen ongelma-analyysi eli tarveanalyysi täydentää tutkimuskirjallisuuden tutustumisen pohjalta nousseita tutkimustarpeita. Tarveanalyysi voi olla esimerkiksi oppikirjojen sisällönanalyysi tai kysely- tai haastattelututkimus tuotoksen käyttäjäkohderyhmälle. (Aksela ym., 2013, 186). Tarveanalyysivaiheessa opettajille pidettiin työpaja 6.2.2018.

Työpajatyöskentely eteni siten, että opettajille esiteltiin työpajan aihe ja kerrottiin työskentelyn kontekstista. Työpajan tavoitteena oli saada opettajilta toiveita, ideoita ja ajatuksia tulevan valmentavan koulutuksen toteuttamissuunnitelman kehittämiseen. Toteuttamissuunnitelman kehittämiseen oli nimetty työryhmä, johon kuuluin myös itse. Työryhmä oli valinnut työpajan vetäjän, ja muut työryhmän jäsenet osallistuivat työskentelyyn opettajien kanssa. Osallistuin työskentelyyn opettajien kanssa.

Työskentelyn alussa opettajat jaettiin 5–6 hengen ryhmiin. Ryhmiä muodostui kuusi ja työstettäviä aiheita oli 3 (LIITE 1). Kahdessa tehtävässä aihetta oli tarkoitus ideoida opettajan ja yhdessä opiskelijan näkökulmasta. Jokaiselle ryhmälle jaettiin yksi tehtävä. Kahdella ryhmällä oli siis aina sama tehtävä. Annetut tehtävät olivat:

- mistä asioista on hyvä koota ohjeet tai linkit työvälineisiin,
- mitä koulutuksen perusteiden asioita voitaisiin kuvata videoina, teksteinä, linkkeinä tai muuten virikkeeksi,
- mitä koulutuksen osia voitaisiin kuvata pelillisesti, teksteinä, kommunikaatiomahdollisuuksina tai videoina oppijoiden virikkeeksi tai avuksi.

Ryhmätyöskentelyn aikana ryhmällä oli mahdollisuus tutustua valmentavan koulutuksen ePerusteisiin sähköisen linkin kautta. Ryhmille annettiin fläppitaulut, joihin heidän toivottiin kirjaavan ylös ideoita.

Työskentelyn lopussa ryhmät esittelivät ideat muille ryhmille ja työpajan vetäjät keräsivät fläpit talteen. Ryhmille kerrottiin, että ideat kootaan sähköiseen muotoon ja lähetetään kommentoitaviksi yhteiselle SharePoint-alustalle.

Demopelin luominen

Työpajan ideoiden ja yhteenvedon jälkeen tutustuin valmentavan koulutuksen ePerusteisiin ja tutkin sitä opettajien ryhmätyöskentelyn ideoiden ja toiveiden näkökulmasta. Demopelin pelilauta muodostui VALMA-koulutuksen koulutuksen osista ja pelikortit osaamistavoitteista. Demopelin muotoutuminen perustui täysin ePerusteista nousseisiin keskeisiin käsitteisiin eli osaamistavoitteisiin. Osaamistavoitteet pyrittiin pitämään mahdollisimman selkeinä ja lyhyinä.

Demopelin testaaminen / käyttäjäpalautte

Tässä vaiheessa alustavaa kehittämistuotosta testattiin mahdollisimman autenttisella kohderyhmällä (Aksela ym., 2013, 186). Demopelin testaus tehtiin viiden oppijan ja heidän opettajansa kanssa. Oppijat olivat maahanmuuttajataustaisia VALMA-opiskelijoita. Testaukseen oli varattu 2h aikaa. Testauksen tavoitteena oli pelata peliä oppijoiden kanssa ja havainnoida pelin soveltuvuutta ja ymmärrettävyyttä. Testi suoritettiin siten, että pelasin peliä oppijoiden kanssa ja opettaja havainnoi tilannetta ja kirjoitti muistiinpanoja. Olimme etukäteen sopineet, että tilanteessa havainnoidaan ja kirjoitetaan muistiin pelin käsitteiden ymmärrettävyyttä eli miten oppijat ymmärsivät sanat ja miten pelin vetäjän piti selkiyttää sanoja oppijoille. Pelin pelaamisen jälkeen oppijoilta pyydettiin suullista palautetta pelin ymmärrettävyydestä ja hyödyllisyydestä heille. Lisäksi havainnointia tehnyt opettaja kertoi tekemistään ja kirjaamistaan havainnoista. Peliä muokattiin yhdessä havainnointia tehneen VALMA-opettajan kanssa ja muokattu peli lähetettiin VALMA-opettajille sähköisesti kommentoitavaksi.

Demopelistä Hoksaus-peliksi

Demopelin testaamisen jälkeen peliä muokattiin osallistuvassa havainnoinnissa VALMA-opettajan tekemien huomioiden, havaintojen ja palautteen perusteella. Pelikorttien määrä pysyi samana, mutta pelikorttien osaamistavoitteiden käsitteitä muokattiin selkeämmiksi. Demopelin pelilauta oli kuusikulmio. Opettajan ehdotuksesta pelilauta muutettiin suorakulmaiseksi. Hoksaus-pelin demoversio esiteltiin VALMA-opettajille yhteisessä tapaami-

sessä. Opettajille lähetettiin vielä jälkikäteen peli sähköisesti, ja heiltä pyydettiin kommentteja ja kehittämissuhteita. Opettajilta tuli muutama kehittämissuhteus, joiden mukaan tehtiin muutoksia peliin. Pelin nimeksi tuli Hoksaus-peli. Tämän jälkeen peli annettiin Helsingin kaupungin Viestinnälle jatkokäsittelyyn painatusta varten. Viestinnässä peli muokattiin Helsingin kaupungin visuaalisen ilmeen mukaiseksi. Ilmeen muokkaamista varten tapasimme useita kertoja, jotta pelistä saatiin visuaalisesti tasapainoinen ja käyttäjäystävällinen. Lokakuussa 2018 peli lähetettiin Tallinnaan painatettavaksi.

Aineiston kerääminen Hoksaus-pelin käytettävyydestä

Hoksaus-pelin kehittämisen ja käyttöönoton jälkeen käynnistyi aineistonkeruu Hoksaus-pelin käytettävyydestä. Pelin valmistumisen jälkeen peli jaettiin VALMA-opettajille. Heitä ohjeistettiin pelin käyttöön ja kerrottiin, että sekä opettajilta että oppijoilta tullaan keräämään palautetta pelin käytettävyydestä.

Tavoitteeni oli kerätä opettajilta palautetta Learning cafe -menetelmällä. Stadin ammattiotopisto on iso oppilaitos: kampusalueita on viisi ja niissä yhteensä yhdeksän toimipistettä. VALMA-koulutusta on kahdeksassa eri toimipisteessä, joten yhteisen ajan löytäminen tapaamiselle ja Learning cafe -työskentelylle oli lähes mahdotonta. Päädyin soveltamaan menetelmää siten, että käytin selainpohjaista virtuaalista seinää Padlettia. Padlet osallistujat lisäävät virtuaaliselle seinälle muistilappuina kuvia, videoita ja tekstejä. Sitä käytetään esimerkiksi aivoriihitoiminnassa ja ryhmätöissä. Padletissa osallistujat voivat työskennellä samanaikaisesti ja nähdä ja kommentoida toistensa tuotoksia, mutta heidän ei tarvitse olla samassa tilassa vaan kommentointi tapahtuu sähköisesti opettajan sen hetkisestä sijainnista käsin. (Metropolia 2019.) Padlet valittiin välineeksi, sillä se vastasi hyvin Learning cafe -menetelmää, jota oli tarkoitus käyttää opettajien palautteen antamisen menetelmänä. Padletille tehtiin alusta, johon kirjattiin ohjeellisia aiheita, joihin toivottiin opettajilta vastauksia. Padlet-linkki lähetettiin opettajille sähköpostilla, jossa kerrottiin kyselyn aihe, tavoitteet ja tarkoitus.

Oppijoilta kerättiin palautetta ryhmähaastattelulla. Ryhmähaastattelu järjestettiin VALMA-opiskelijoille. Haastattelun osallistujat olivat iältään 17–21-vuotiaita miehiä. Kaikilla haastateltavilla äidinkieli oli jokin muu kuin suomi. Alun perin ajatus oli tehdä haastattelu yhden Hoksaus-peliä käyttäneen ryhmän oppijoille, mutta koska suurin osa ryhmäläisistä oli 6 viikkoa kestäväällä työelämän oppimisjaksolla, tehtiin haastattelu 4 oppijalle jotka olivat haastattelun aikaan koulussa. Suorannan ja Eskolan (2015, 118–119) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta

muodostui opintokokonaisuuksien yläkäsitteet ja niiden alle osaamistavoitteiden alakäsitteet. Lausemuodossa olleet osaamistavoitteet muutettiin mahdollisimman lyhyiksi 1–2 sanan käsitteiksi. Yläkäsitteitä tuli kuusi ja niihin yhteensä 42 alakäsitettä.

Osallistavassa havainnoinnissa VALMA-oppijoiden kanssa pelattiin Hoksaus-peliä ja pelaamista havainnoiva VALMA-opettaja kirjasi ylös havaintoja käsitteiden ymmärrettävyydestä. Havainnoinnin tuloksia käytiin läpi ja pelikortteihin eli osaamistavoitteisiin tehtiin korjauksia yhteisen keskustelun pohjalta (liite 2).

Opettajilta ja oppijoita kerätyn palautteen jälkeen käynnistyi aineiston sisällön analyysi, jossa aineistoa jatkojalostettiin lukemalla ja tiivistämällä tekstiä sekä tulkitsemalla aineistoa. Sisällönanalysissä aineistosta etsittiin teemoja lukemalla aineistoa läpi ja nostamalla aineistosta kehittämishankkeen kannalta oleellisia teemoja koodaamalla. Sisällön analyysissä aineistoa analysoinnin tavoitteena oli tiivistää aineistoa siten, että sisältöä voitiin kuvata kvalitatiivisesti. Teemoittelun avulla pyrittiin saamaan esiin kehittämistutkimuksen kannalta oleelliset asiat.

Oppijoilta saatua palautetta analysoitiin lukemalla haastatteluvastauksia läpi. Niistä nousi esiin keskeisiä, kehittämishankkeen kannalta, oleellisia aiheita oppijoiden ajatuksista pelin käytettävyyteen sekä vaikuttavuudesta opiskelumotivaatioon ja osallisuuteen. Haastateltavia oli vain neljä ja vastaukset olivat melko yhdenmukaisia. Vastauksista nostettiin analyysivaiheessa esiin kehittämishankkeen tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia asioita sekä vastauksia jotka poikkesivat muiden vastauksista. Ennako-oletusten mukaisesti keskustelu oli haasteellista ja eteni lähinnä haastattelijan tekemien kysymysten avulla. Haastateltavien vastaukset olivat niukkoja ja yhteistä keskustelua ei, yrityksistä huolimatta, juuri syntynyt. Haastattelun aikana haastateltavien vastaukset kirjattiin ja ryhmiteltiin, etukäteen mietittyjen kysymysten alle. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 105) painottavat, että laadullisen tutkimuksen analyysissä on kaikkiaan kyse aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisien aihepiirien mukaan.

Opettajilta saatua palautetta luettiin läpi. Aineistosta nousi esiin asioita, jotka liittyivät kehittämishankkeen tavoitteeseen ja toivat tietoa tutkimuskysymykseen. Aineiston kehittämishankkeeseen liittyvät aiheet koodattiin erivärisillä korostustusseilla aiheen mukaan. Koodaamalla esiin nousseet aiheet tiivistettiin teemoiksi. Kehittämishankkeen kannalta keskeisiä aineistosta esiin nousseita teemoja olivat: onko opettaja käyttänyt peliä, pelin käyttötavat, pelin hyödyt oppijalle, pelin hyödyt opettajalle, haasteet sekä kehittämissuositukset. Jokaiselle teemalle määriteltiin värikoodi ja aineistosta löytyneet teemat merkittiin teeman värin mukaisesti yliviivauskynällä (taulukko 3). Tämän jälkeen aineistoa viedä redusoitiin eli tiivistettiin niin, että siitä saatiin esiin tutkimuksen kannalta tarvittavat ydinasiat.

TAULUKKO 3. Aineiston koodauksessa esiin nousseet aiheet ja niiden merkitsemiseen käytetyt värikoodit.

Aineistosta etsitty aihe	Teemoittelussa käytetty värikoodi
Onko opettaja käyttänyt peliä	keltainen
Pelin käyttötavat	punainen
Pelin hyödyt oppijoille	vihreä
Pelin hyödyt opettajille	lila
Haasteet	sininen
Kehittämisehdotukset	oranssi

Opettajilta ja oppijoilta saatuja tiivistettyjä aineistoja vertailtiin ja niistä nostettiin esiin yhteneväisyyksiä sekä tutkimuskysymysten kannalta oleellista tietoa. Yhteneväisyydet ja keskeiset teemat kirjattiin ylös aineiston tulkintaa varten.

5.3 Tulokset

Hoksaus-peli

Aiempiin VALMA-koulutuksen tarpeisiin kehitettyihin henkilökohtaistamisen tukimateriaaleihin tutustuttaessa selvisi, että VALMA-koulutuksen ePerusteista ei ole tehty Hoksaus-pelin kaltaista työvälinettä, jossa olisi hyödynnetty pelillisyyttä ja uusia VALMA-koulutuksen perusteita. VALMA-koulutuksen opetussuunnitelma uudistui ammatillisen koulutuksen reformissa 1.1.2018, ja vanhan opetussuunnitelman tilalle tuli uusi Valmentavan koulutuksen ePerusteet. Uusiin ePerusteisiin siirryttiin siis vasta kehittämishankkeen aikana, mikä on varmasti syy siihen, miksi aiempaa materiaalia ei juuri löytynyt. Näistä lähtökohdista lähdettiin selvittämään VALMA-koulutuksen opettajilta, millaista työkalua heidän mielestään oppijan osallisuuden edistämiseksi tarvitaan. VALMA-opettajille pidetyssä työpajassa opettajilta tuli selkeä toive, että ePerusteista tehtäisi peli joka konkretisoi ja selkiyttää koulutuksen osia ja osaamistavoitteita.

Kehittämishankeessa kehitettiin yhdessä VALMA-opettajien ja oppijoiden kanssa Hoksaus-peli VALMA:n henkilökohtaistamisprosessiin, HOKS-keskustelun työkaluksi. Peli käsittää pelilaudan (liite 5) ja 43 pelikorttia (liite 6 ja 7).

Peliä pelataan HOKS-keskustelussa siten, että pelilauta asetetaan pöydälle pelaajien väliin niin, että pelilaudan tekstit näkyvät selkeästi molemmille pelaajille. Ennen varsinaista pelin pelaamista opettaja kertoo oppijalle, että pelin tavoite on tutustua VALMA-opintoihin ja asettaa omia osaamistavoitteita opinnoille. Opettaja kertoo, että kaikki koulutuksen osat ovat valinnaisia. Oppijan tulisi valita niistä yhteensä maksimissaan 60 osaamispisteen verran osaamistavoitteita. Opettaja ja oppija yhdessä sopivat mitä ja kuinka monen osaamispisteen verran oppija kutakin tutkinnon osaa suorittaa.

Opettaja ottaa esiin ensimmäisen tutkinnon osan osaamistavoitteet ja asettaa ne pöydälle. Jokainen osaamistavoite eli pelikortti käydään läpi. Opettaja varmistaa, että oppija ymmärtää kaikkien osaamistavoitteiden merkityksen. Oppija valitsee korteista itselleen tärkeitä osaamistavoitteista ja asettaa ne pelilaudalle kyseisen tutkinnon osan kohdalle. Tutkinnon osalla ja osaamistavoitteilla on sama värikoodi eli kortit asetetaan pelilaudalla korttia vastaavan värin kohdalle. Näin käydään läpi kaikki koulutuksen osat ja niiden osaamistavoitteet. Oppija voi asettaa tutkinnon osan kohdalle juuri sen määrän kortteja eli osaamistavoitteita kuin hän kokee oman osaamisen kehittämisen kannalta tärkeäksi. Mikäli hän kokee, että jokin tutkinnon osa ei ole hänelle osaamisen kehittämisen kannalta oleellista, se voidaan jättää pois. Esimerkiksi ylioppilas voisi jättää opiskelunvalmiuksien vahvistaminen – tutkinnon osan pois opinnoista, koska hänen matemaattisluonnontieteelliset, viestintä ja vuorovaikutus sekä yhteiskunnassa ja kansalaisena toimimisen taidot ovat jo ammatillisessa koulutuksessa vaadittavalla tasalla. Toki hän voi nekin valita, mikäli haluaa esim. kerrata asioita tai kokee, että kaipaa lisäharjoitusta johonkin tutkinnon osan osaamistavoitteeseen.

Kun kaikki koulutuksen osat on käyty läpi, ja oppija on valinnut ja asettanut osaamistavoitteet pelilaudalle, pelistä otetaan valokuva. Valokuva tallennetaan ja/tai tulostetaan. Opettaja kirjaa oppijan sähköiseen HOKS-asiakirjaan oppijan osaamistavoitteet. Opetushallitus määrää ePerusteissa, että HOKS-asiakirjaa tulee päivittää koko opintojen ajan (Opetushallitus 2017, 3.) Päivittäessään HOKS-asiakirjaa oppija ja opettaja voivat ottaa esiin Hoksaus-pelistä otetun kuvan, josta näkyy oppijan itselleen asettavat osaamistavoitteet ja koulutuksen osat. Opettaja ja oppija käyvät keskustellen läpi oppijan suunnitelmaa, mikäli oppija on saavuttanut jonkin osaamistavoitteen, se merkitään valmiiksi. Näin oppija saa palautetta opintojen etenemisestä. Peliä voidaan siis käyttää myös arvioinnin apuvälineenä.

Pelissä on hyödynnetty värejä selkeyttämään ja tuomaan peliin rakennetta. VALMA-koulutuksen ePerusteissa on 6 tutkinnon osaa (taulukko 4), jokaiselle tutkinnon osalle on annettu oma väri.

TAULUKKO 4. Koulutuksen osien värikoodit pelilaudassa.

Koulutuksen osan nimi	Opintokokonaisuutta vastaava väri pelilaudassa ja pelikorteissa
Ammatilliseen koulutukseen orientoituminen ja perusvalmiuksien hankkiminen	Tummansininen
Opiskeluvalmiuksien vahvistaminen	Punainen
Osallisuuden ja käytännön taitojen vahvistaminen	Oranssi
Työpaikalla järjestettävään koulutukseen valmistautuminen	Tummanvihreä
Ammatillisen tutkinnon osat ja osa-alueet	Vaaleansininen
Muut valinnaiset koulutuksen osat	Vaaleanvihreä

Jokaiseen tutkinnon osaa sisältyy X määrä osaamistavoitteita. Osaamistavoitteet ovat painettu samanvärisiin pelikortteihin ja kortit ovat samanvärisiä kuin kyseinen tutkinnon osa, johon osaamistavoite kuuluu (taulukko 5).

TAULUKKO 5. VALMA-koulutuksen osat ja osaamistavoitteet Hoksaus-pelissä.

Tutkinnon osa	Osaamistavoite	Korttien määrä
Ammatilliseen koulutukseen orientoituminen ja perusvalmiuksien hankkiminen	Itsetuntemus, koulutuksen ja ammatin tuntemus, opiskeluvälineet, työelämään ja ammatteihin tutustuminen, koulutusopimus, henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS) ja jatkosuunnitelmat	6 kpl
Opiskeluvälineiden vahvistaminen	Matemaattisluonnontieteellinen osaaminen, yhteiskunnassa ja kansalaisena toimiminen, viestintä ja vuorovaikutus	7 kpl
Osallisuuden ja käytännön taitojen vahvistaminen	Ajankäyttö, arjen taidot, oma talous, itsenäistyminen ja omat valinnat, kestävä kehitys ja eettinen kuluttaminen, oma terveys ja hyvinvointi, vapaa-aika, kädentaidot, ihmissuhteet, yhteistyötaidot, yhteiskunnan palvelut, voimavarat, toimintakyky ja hyvinvointi	12 kpl
Työpaikalla järjestettävään koulutukseen valmistautuminen	Työelämässä tarvittavat vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot, ammattialojen tuntemus ja omien kiinnostusten tunnistaminen, ammatilliset välineet, oman osaamisen tunnistaminen ja omat vahvuudet, koulutusjärjestelmä ja hakukäytännöt, työturvallisuus, oma kehittyminen ja kyky ottaa vastaan palautetta, työelämän pelisäännöt, työelämän etiikka ja estetiikka, oman työskentelyn suunnittelu	10 kpl
Ammatillisen tutkinnon osat ja osa-alueet	Avointen opintojen kurssit, korttikoulutukset, tutkinnon osat	3 kpl
Muut valinnaiset koulutuksen osat	Lukion kurssit, harrastustoiminta, vapaaehtoistoiminta, koulun ulkopuoliset kurssit, oman äidinkielen opetus	5 kpl

Vastauksissaan opettajat ottivat kantaa siihen, voiko peliä hyödyntää HOKS-keskustelussa ja kertoivat, miten ovat käyttäneet Hoksaus-peliä. Lisäksi he kuvailivat, millaista hyötyä pelistä on ollut sekä oppijalle että heille itselleen. He kertoivat myös haasteista ja antoivat kehittämissuhteita. Vastauksissa ei otettu kantaa onko peli edistänyt oppijan sitoutumista tavoitteiden saavuttamiseen tai onko se edistänyt oppijan motivaatiota tai osallisuutta.

Kaikki palautetta antaneet opettajat olivat käyttäneet Hoksaus-peliä. Jokainen vastaaja oli käyttänyt peliä siten, että oli ennen HOKS-keskustelua antanut opiskelijan itsenäisesti tutustua peliin ja valita osaamistavoitteita. Omatoimiset oppijat olivat valinneet osaamistavoitteita itsenäisesti. Maahanmuuttaja oppijoiden kanssa opettaja oli ollut oppijan vieressä ja avannut vaikeita käsitteitä.

Opettajat olivat ottaneet kuvan oppijan pelilaudasta oppijan valittua siihen omat tavoitteet. Valokuvaa hyödynnettiin HOKS-keskustelussa. Etukäteen valittuja osaamistavoitteita oli käyty tarkemmin läpi HOKS-keskustelussa, ja mietitty yhdessä miten Hoksaus-pelin avulla valitut tavoitteet saavutetaan. Kukaan ei ollut käyttänyt Hoksaus-peliä itse HOKS-keskustelussa yhdessä oppijan kanssa. Yksi opettaja kertoi, että aikoo hyödyntää Hoksaus-peliä keväällä arvioinnissa.

Keväällä aiomme tehdä HOKS-arvioinnin Hoksaus-pelipaperin pohjalta. Mitä tavoitteita opiskelija on saavuttanut ja miten.

Osa opettajista oli käynyt oppijoiden kanssa läpi käsitteitä, jotta oppijan olisi helpompi ymmärtää niiden merkitykset. Opettajilta tuli palautetta, että joillekin käsitteiden ymmärtäminen oli vaikeaa ja oppijat valitsevat mielellään tuttuja käsitteitä.

Vaikeat käsitteet unohtuivat nopeasti eikä niitä juuri valittu. Ne pitäisi muuttaa helpommiksi, joskin ne eivät olisi silloin enää niin täsmällisiä. Kuukauden kuluttua käsitteistä muistetaan vain S2 ja matematiikka.

Toisaalta tuli palautetta, että juuri peli oli avannut ePerusteiden (2018) vaikeita käsitteitä ja selkiyttänyt ja konkretisoinut niitä helpommin ymmärrettäviksi.

Peli on avannut OPS:inkäsitteitä hyvin, kun sen on niin konkreettinen väline.

Eräs opettaja myös kertoi, että aikoo ottaa pelin säännölliseen käyttöön, jotta pelin käsitteet tulevat tutuksi ja oppijan pystyisi jatkossa käyttämään ja ymmärtämään käsitteitä.

Opettajat kokivat, että peli nosti esiin opintojen tavoitteiden lisäksi myös menetelmät.

Opettajat kokivat myös, että peli on avannut heille itselleen uutta näkökulmaa HOKS:in tekemiseen. Eräs opettaja kuvasi kokemusta näin:

Minua tämä auttaa näkemään ja muistamaan kunkin opiskelijan tilanteen, toiveet ja tarpeet. Peli nostaa esiin paitsi tavoitteet myös menetelmät, joista keskustelu nousee esiin luonnostaan. Peli auttaa todella yhteisen HOKS:in tekemistä (ennen tuli tehtyä aika opettajajohtoisesti).

Opettajat olivat ottaneet kuvan oppijan pelilaudasta oppijan valittua siihen omat tavoitteet. Valokuvaa hyödynnettiin HOKS-keskustelussa, ja tavoitteena oli hyödyntää valokuvaa keväällä arviointikeskustelussa, kun käydään läpi, mitä tavoitteita oppija on opintojen aikana saavuttanut. Opettajilta kuvailivat peliä sanoilla: hyvä työkalu, konkreettinen, selkeä, havainnollinen, inspiroiva.

Oppijoiden ajatuksia Hoksaus-pelistä

Ryhmähaastattelussa oppijoilta kysyttiin kokemuksia ja ajatuksia Hoksaus-pelistä avoimilla kysymyksillä. Oppijoiden vastaukset olivat niukkoja mutta täsmällisiä. Vastausten perusteella Hoksaus-peli oli kaikille tuttu. Haastattelun aikana käytiin vielä läpi, mikä on HOKS ja miten Hoksaus-peliä voitaisi hyödyntää henkilökohtaistamisprosessissa. Tämä jakoi ajatuksia, ja vastauksista nousi esiin, että oppijoille tuli uutta tietoa. Vain yksi vastaajista kertoi, että tiesi etukäteen, mikä on HOKS. Muut olivat hämmentyneitä ja sanoivat, että tieto oli uutta. Yksi haastateltava oli todella hämillään ja kommentoi:

Miksi opettaja ei ole kertonut mikä on HOKS?

Vastaajista vain yhdellä oli tieto, että oppija voi VALMA-opinnoissa valita HOKS-keskustelussa opintojen sisältöjä ja tavoitteita.

Oppijat kokivat, että Hoksaus-pelistä voisi olla apua omien opintojen suunnitteluun, ja se voisi auttaa motivoitumaan opintoihin. Haastateltavat totesivat, että motivoitumisessa auttaisi erityisesti, että voi itse valita opintojen tavoitteita. Eräs haastateltava innostui aiheesta ja toivoi, että voisi koulussa opiskella asioita joita nyt tekee vapaa-ajalla, ja jotka kokee innostaviksi. Tällaisiksi asioiksi hän mainitsi tietokoneella piirtämisen.

Harrastus on kiva. Koulussa auttaa harrastus, jos voi opiskella samanlainen asia.

Oppijoiden mielestä peli oli selkeä ja hyvä. Heidän mielestään siihen ei tarvita kuvia eikä pelin ulkonäköön tarvita muutoksia. Haastattelussa käytiin läpi pelin käsitteitä. Haastattelutavat toivat esiin aluksi, että käsitteet ovat helppoja ja ne on helppo ymmärtää. Haastattelun aikana haastateltavat saivat valita korteista heille vaikeita sanoja. Haastateltavat valitsivat sanat voimavarat, toimintakyky, hyvinvointi, kestävä kehitys, eettinen kuluttaminen, ihmissuhteet sekä yhteiskunnan palvelut. Heidän tutustuttua tarkemmin pelin käsitteisiin (kortteihin) haastateltavat kuitenkin viestittivät, että sanat olivat vaikeita. Haastattelun aikana haastattelija avasi vaikeita käsitteitä haastateltaville. Tämän jälkeen kaikki haastateltavat totesivat, että olisi hyvä, jos peliä käytäisiin läpi ja pelattaisiin opettajan kanssa.

6 POHDINTA

6.1 Kehittämishankkeen arviointi

Kehittämishankkeen tavoitteena oli luoda Valmentavan koulutuksen opetussuunnitelmasta peli, jota voidaan hyödyntää oppijan kanssa käytävässä HOKS-keskustelussa. Pelin tavoite on selkiyttää VALMA-koulutuksen opetussuunnitelman sisältöjä ja opintojen tavoitteita helposti ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi. Tarkoituksena oli, että peli mahdollistaa oppijan osallisuuden opiskeluprosessissa ja edistää motivoitumista opintoihin. Pelin tarkoitus on selkeyttää ePerusteiden (2018) koulutuksen osia ja osaamistavoitteita niin, että oppijan on helppo tehdä valintoja ja löytää omaa osaamistaan täydentäviä osaamistavoitteita. Pelin kehittämisessä tavoitteena oli huomioida selkokieliisyys, jotta se on selkeä ja ymmärrettävä myös maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille.

Kehittämistutkimuksen tavoitteena oli kehittää peli ja tuottaa opetusta edistävää tietoa, miten oppijat kokevat pelillisyyden omien opintojen suunnittelussa ja voiko pelillisyyttä hyödyntää opintojen henkilökohtaistamisen välineenä. Kokevatko opettajat pelillisyyden hyödylliseksi työvälineeksi henkilökohtaistamisprosessissa ja miten peliä tulisi hyödyntää osallisuuden ja motivaation kehittämisen näkökulmasta.

Tutkimus tehtiin laadullisena tutkimuksena ja toteutettiin kahdessa syklissä. Ensimmäisen syklin tarveanalyysivaiheessa selvitettiin VALMA-opettajien tarpeita ja tiedon pohjalta kehitettiin Hoksaus-peli. Peliä testattiin kohderyhmällä ja muokattiin saadun palautteen mukaisesti. Toisessa syklissä pelistä kerättiin kokemuksia sekä peliä käyttäneiltä opettajilta että oppijoilta. Kehittämishankkeessa selvitettiin oppijoita haastatteleamalla vaikuttaako se, että oppija ymmärtää VALMA-koulutuksen tavoitteet ja sisällöt ja pääsee itse valitsemaan ja vaikuttamaan opintojen sisältöihin, osallisuuden kokemukseen ja opiskelumotivaatioon. Palautetta tarkasteltiin tutkimuksen tavoitteen näkökulmasta.

Opettajilta kerättiin palautetta sähköisellä Padlet-kyselyllä. Padletille oli annettu aiheita joista palautetta toivottiin, mutta he saivat vastata vapaamuotoisesti kuten Learning cafe –menetelmään kuuluu. Alun perin opettajille tehtävä kysely piti tehdä Learning cafe –menetelmällä, mutta se osoittautua vaikeaksi opettajien työpisteiden sijaitessa eri toimipisteissä. Yhteistä tapaamisaikaa oli mahdotonta saada sovittua. Tiedon keruu päätettiin tehdä sähköisesti Padlet – alustalla, joka mahdollisti Learning cafe -tyyppisen tiedonkeruun ilman, että osallistujat ovat samaan aikaan samassa tilassa.

Opettajat olivat vastanneet ohjeellisiin aiheisiin hyvin vapaamuotoisesti ja jättäneet vastaamatta useampiin aiheisiin. Aineiston analyysivaiheessa tekstiä luettiin läpi ja siitä pyrit-

tiin löytämään kehittämishankeen kannalta oleellista tietoa. Vastauksia tiivistettiin koodaamalla, ja siitä nousi esiin kuusi erillistä teemaa, joiden mukaan tekstiä tiivistettiin johtopäätöksien tekemistä varten.

Oppijoille tehtiin ryhmähaastattelu. Ryhmähaastattelu ei yleensä ole strukturoitu, vaan tavoitteena on suhteellisen vapaamuotoinen asiassa pysyvä keskustelu (Eskola ym. 2014, 98). Kaikkien haastatteluun osallistuneiden oppijoiden äidinkieli oli jokin muu kuin suomi, haastateltavat eivät tunteneet toisiaan. Tästä johtuen, keskustelua ei juuri syntynyt, vaan haastattelu eteni etukäteen mietittyjen kysymysten mukaan. Oppijoiden suomen kielen haasteiden vuoksi tämä oli ollut odotettavissa, joten haastattelija oli valmistautunut tekemään haastattelun valmiiden kysymysten mukaan. Haastateltavien vastaukset olivat niukkoja eikä keskustelua juuri syntynyt.

Oppijoiden mielestä peli oli selkeä ja siitä oli heidän mielestään apua VALMA-opintojen tavoitteiden asettamisessa. Heidän mielestään se, että voi valita opintojen tavoitteita, sitouttaa opintoihin, ja Hoksaus-peli edistää motivaatiota opintoihin. Haastattelussa selvisi, että oppijoilla ei ollut tietoa siitä, että heillä on mahdollisuus valita osaamistavoitteita eli sisältöjä omiin opintoihin. Kaikilla haastatteluun osallistuneilla ei ollut käsitystä siitä mitä HOKS-tarkoittaa.

Opettajat olivat tyytyväisiä Hoksaus-peliin ja kokivat, että se oli selkeä ja konkreettinen väline, joka avaa ePerusteiden käsitteitä hyvin. Lisäksi koettiin, että peli on inspiroiva ja tuo HOKS-työskentelyyn uusia näkökulmia. Opettajat kertoivat, että oppijat olivat pääsääntöisesti käyttäneet peliä itsenäisesti. Heidän kokemuksensa mukaan oppijat käsitteet ovat vaikeita, oppijat eivät ymmärrä niitä ja varsinkin maahanmuuttaja opiskelijat saattavat ymmärtää käsitteet väärin tai unohtavat käsitteiden merkitykset nopeasti. Kaksi opettajaa oli avannut käsitteitä oppijoille etukäteen. Oppija olivat itsenäisesti valinneet pelistä itselleen osaamistavoitteita, jotka oli valokuvattu ja kuvaa oli hyödynnetty HOKS-keskustelussa. Opettajat kertoivat, että kokemuksen perusteella peliä olisi hyvä käydä läpi oppijan kanssa kahdestaan, jotta opettajalla olisi mahdollisuus avata erilaisia vaihtoehtoja ja selittää vaikeita käsitteitä.

Tutkimuksen kannalta mielenkiintoista oli verrata opettajien ja oppijoiden vastauksia. Sekä opettajien että oppijoiden vastauksista kävi ilmi, että peli on hyödyllinen HOKS-keskusteluissa. Peliä on sekä oppijoiden että opettajien näkemyksen mukaan tarpeellista käydä läpi yhdessä keskustellen. Kaikki oppijat halusivat käyttää peliä yhdessä opettajan kanssa. Opettajan ohjaava tuki käsitteiden ja ePerusteiden avaamisessa onkin tärkeä oppimistilanne. Opettajan rooli on muuttumassa opettamisesta oppimisen tukemiseen ja hel-

pottamiseen (Järvilehto 2014, 161.) Pelin käsitteet vaativat avaamista ja keskustellen saadaan paras hyöty pelistä. Opettajien vastausten perustella he olivat tähän mennessä hyödyntäneet peliä siten, että oppijat kävivät peliä yksin läpi ja valitsivat haluamansa tavoitteet, joista otettiin valokuva. Valokuvaa hyödynnettiin HOKS-keskustelussa ja siitä kirjattiin HOKS:iin opiskelijan tavoitteita.

Oppijoiden haastattelussa kävi ilmi, että heillä ei ollut tietoa opintojen sisältöjen valinnaisuudesta. He eivät myöskään tieneet tarkemmin, mikä HOKS on. Tämänkin tiedon perusteella oppijat kaipaavat lisää tietoa ja keskustelua opettajan kanssa HOKS:ista ja omien tavoitteiden asettamisesta. Omien opintojen suunnittelun merkitystä on oleellista opintoihin kiinnostumisen ja oppimisen kannalta. (Järvilehto 2014, 162) On erittäin vahingollista jos oppimistavoitteet annetaan ulkopuolelta. Oppijaa on vaikea saada motivoitumaan opintoihin jos hän ei tiedä mitä ja miksi opiskelee. (Järvilehto 2014, 182.) Kaikki oppijat olivat sitä mieltä, että Hoksaus-pelistä on apua omien tavoitteiden asettamisessa ja peli auttaisi motivoitumaan opintoihin. Oppijoiden mielestä juuri se, että voi itse tehdä valintoja, auttaisi opintoihin sitoutumisessa.

Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisprosentit ovat olleet viime vuosina korkeita. (Tilastokeskus 2018.) Pelin kehittämisen taustalla oli ajatus oppijan motivoimisesta opintoihin selkiyttämällä opintojen suunnittelua HOKS-prosessissa ja sitä kautta sitouttaa oppijaa opintoihin. Sitoutuminen opintoihin edistää opintojen läpäisyä (Lerkanen ym. 2018, 181.)

Osallisuus on tärkeä osa opintoja (Ahtola 2016, 292). Oppija tarvitsee riittävästi tukea opintojen suunnittelussa, jotta hänelle muodostuu hyvä käsitys itsestään oppijana (Romp-panen 2016, 39). Koulussa voidaan tukea oppijoiden luovuutta antamalla heidän tehdä päätöksiä. Parasta luovuuden tukemista on oppijoiden sisäisen motivaation tukeminen. Heidän tulee tuntea, että he ovat riippumattomia ja itsenäisiä. Painopisteen tulee olla oppimisessa, ei arvioinnissa. (Uusikylä 2012, 172–174.) Opettajilta saadun palautteen mukaan oppijat tarvitsevat tukea henkilökohtaistamisprosessissa.

Oppijoiden mielestä Hoksaus-peli auttaa motivoitumaan VALMA-opintoihin ja he kokivat, että mahdollisuus valita itse koulutuksen osia ja osaamistavoitteita sitouttaa opintoihin. Ryhmähaastattelun perusteella kaikkien oppijoiden mielestä Hoksaus-pelistä on apua omien opintojen suunnittelussa. Opettajat kokivat, että Hoksaus-peliä voidaan hyödyntää HOKS-keskustelussa omien tavoitteiden asettamisessa. Oppijat voivat tutustua Hoksaus-pelin avulla osaamistavoitteisiin ennen HOKS-keskustelua ja varsinaisessa HOKS-keskustelussa opettaja voi yhdessä oppijan kanssa miettiä miten valitut tavoitteet saavutetaan. Hoksaus-pelin pelilaudasta, johon oppija on valinnut kortteja eli osaamistavoitteita,

otetaan valokuva ja sitä voidaan hyödyntää HOKS-keskustelussa sekä opintojen päättyessä arvioinnissa. Opettaja ja oppija voivat valokuvan perusteella todeta mitkä tavoitteet on saavutettu.

Opettajilta ja oppijoilta saadun palautteen mukaan ePerusteiden käsitteet ovat vaikeita, varsinkin maahanmuuttajille. Palautteen perusteella Hoksaus-peli voisi olla työkalu vaikeiden käsitteiden avaamiseen, muistamiseen ja ymmärtämiseen. Hoksaus-pelin käyttäminen läpi opintojen pakottaisi käsitteiden käyttämiseen ja voisi siten edistää käsitteiden omaksumista ja muistamista. Opettajilta ja oppijoilta saadun palautteen perusteella Hoksaus-peli selkiyttää ja konkretisoi VALMA-koulutuksen ePerusteita.

Kehittämistutkimuksessa hyödynnettyjen lähteiden mukaan, opintojen merkityksen löytämättömyys ja opintoalan epävarmuus, opintojen keskeyttämissaikomukset sekä itsesääteilyn ja oppimisen hallinnan ongelmat ennakoivat viivästyneellä opintopolulla vahvasti opintoalan vaihtamisen, opintojen väliaikaisen keskeytymisen tai kokonaan opinnoista luopumisen tyyppisiä opintopolkuja ja ratkaisuja (Korhonen ym. 2012, 119). Opettajan kanssa keskustelu lisää samastumista opintoihin (Lähteenoja 2010, 208.) Hoksaus-peli ohjaa opettajaa ja oppijaa yhteiseen keskusteluun. Ne, joilla on enemmän keskustelukontakteja opettajien kanssa, kokevat olevansa enemmän sitoutuneita ja kehittyvänsä opinnoissa. (Lähteenoja 2010, 214.) Opetuksen kaavamaisuus ja oppijalle sopimattomien työtapojen käyttö sekä vieraaksi koetut oppimissisällöt heikensivät oppimismotivaatiota. (Suhonen 2014, 80.) Oppijalle tulisi antaa mahdollisuus asettaa omia tavoitteita osallistumalla opetussuunnitelman laatimiseen ja käytettävien opetusmenetelmien valintaan vaikuttamalla. (Suhonen 2014, 80–81.) Hoksaus-peli antaa opettajalle ja oppijalle mahdollisuuden yhteiseen keskusteluun ja keskustelussa oppija voi vaikuttaa omien opintojensa sisältöön. Hoksaus-pelin tavoite selkiyttää oppijalle oppimissisältöjä sekä mahdollistaa valintojen tekeminen omien kiinnostusten mukaisesti noudattaen Suhosen tutkimuksessa esiin nostamia oppimista edistäviä elementtejä.

Luotettavuus

Kehittämishankkeen luotettavuuden varmistamiseksi aineistoa kerättiin monipuolisesti erilaisilla aineistonkeruumenetelmillä. Aineistoa käsittelemällä ja analysoimalla pyrittiin vastaamaan tutkimuskysymykseen. (Kananen 2017, 82–83.) Hankeen uskottavuutta pyrittiin kehittämään järjestelmällisyydellä ja tutkimusprosessin avoimella kuvauksella. Analyysin uskottavuuden osoittamiseksi on käytetty suoria lainauksia kehittämishankkeeseen osallistuneiden haastatteluista ja Padlet – kyselystä.

Aineistona oli sekä primääri- että sekundääriaineistoa. Aineistoa hankittiin työpaja-, osallistuva havainnointi- ja ryhmähaastattelumenetelmillä sekä Padlet-kyselyllä. Sekundääriaineistona oli ePerusteet, joka toimi Hoksaus-pelin sisällön luomisen perustana. Primääriaineistoa saatiin työpajatyöskentelyn, haastatteluiden ja Padlet-palautteen avulla. Aineistoa analysoitiin teemoittelemalla aineistoa tutkimuksen kannalta oleellisiin ja aineistosta esiin nousseiden aiheiden perusteella.

Pelin kehittämisvaiheessa saatiin tietoa pelin käytettävyydestä, selkeydestä ja ymmärrettävyydestä. Peli herätti paljon kiinnostusta VALMA-opettajissa, ja se koettiin tarpeelliseksi. Pelin testausvaiheessa saatiin palautetta myös oppijoilta pelin käsitteiden ymmärrettävyydestä ja pelin käytettävyydestä. Peli annettiin kahdeksalle opettajalle, joista 6 oli käyttänyt sitä jollain tavoin HOKS-työvälineenä. Palautetta Hoksaus-pelistä saatiin 3 opettajalta. Palautetta annettiin käytettävyydestä ja hyödyistä oppijalle tai opettajalle itselle. Lisäksi kerrottiin pelin haasteista sekä annettiin kehittämis ehdotuksia.

Oppijoiden ajatuksia ja kokemuksia kerättiin ryhmähaastattelussa, johon oppijoita osallistui 4. Osallistujat olivat kaikki maahanmuuttajataustaisia, joten palautekeskustelu pidettiin mahdollisimman selkeänä. Kielihaasteista johtuen keskustelu oli niukkaa. Haastateltavien oli vaikea ymmärtää kysymyksiä, joten aikaa meni paljon siihen, että haastattelija avasi ja selitti asioita osallistujille. Kysymykset olivat avoimia. Haastattelija kirjasi vastaukset paperille haastattelun aikana. Kielihaasteista johtuen vastaukset olivat niukkoja mutta täsmällisiä. Aineistosta tuli selkeästi esiin oppijoiden kokemukset ja mielipide pelistä. Pelistä saatu palaute oli yhteneväistä, joten palautteen voidaan olettaa olevan suuntaa antava pelin käytettävyydestä opintojen suunnitteluun.

On tärkeää, että työn luotettavuuden varmistamiseen varaudutaan jo työn alkuvaiheessa. Luotettavuuden kannalta oleellisia valintoja ovat teoreettisen viitekehyksen ja aineistonkeruumenetelmien valita. Aineistoa analysoitaessa, esimerkiksi havaintoja tarkasteltaessa, tulee kiinnittää huomiota havaintojen tulkintaan. Tutkijan tulee myös olla tietoinen omista asiaan liittyvistä näkemyksistä ja pyrkiä tulkitsemaan havaintoja mahdollisimman objektiivisesti. Myös aineiston analyysissä ja johtopäätöksissä voi syntyä tulosten virheellistä tulkintaa. (Kananen 2015, 337–341.) Aineiston analysoinnissa korostuvat tutkijan tiedot, arvostukset ja oivalluskyky (Janhonen & Nikkonen 2003, 36).

Face-validiteetti on keino arvioida tutkimustulosten luotettavuutta. Siinä tutkimuksen tulokset esitetään henkilöille, joita dokumentit koskevat tai jotka ovat muuten tuttuja tutkittavan ilmiön kanssa (Janhonen & Mikkonen 2003, 37). Kehittämishanke käynnistettiin ja aihe valittiin Stadin ammattiopiston tarpeista lähtöisin. 1.1.2018 käynnistynyt ammatillisen kou-

lutuksen reformi ja uusi ammatillista koulutusta ohjaava laki astui voimaan, ja myös opetuksen perusteet uudistettiin ja VALMA-koulutuksen uudet ePerusteet astuivat voimaan. Tässä muutoksessa Stadin ammattiopistossa käynnistettiin oppilaitoksen toteuttamissuunnitelmatyö, johon tämä kehittämishanke myös nivoutuu. Kehittämishankkeeksi valikoitui opetussuunnitelmatyö, jossa tavoitteena oli luoda ePerusteita konkretisoiva ja selkiyttävä materiaali. Työtä lähdettiin tekemään tiiviissä yhteistyössä VALMA-opettajien kanssa, ja ensimmäisessä kehittämistyöhön liittyvässä VALMA-opettajien työpajassa tuli idea luoda ePerusteista peli. Pelin idea ja toive lähti VALMA-opettajien toiveesta ja tarpeista. Pelin kehittämissivaiheessa heillä oli mahdollisuus antaa palautetta ja kehittämiss ehdotuksia. Peliä muokattiin saadun palautteen ja kehittämiss ehdotusten mukaan.

Koska kyseessä oli kehittämishanke, oli luontevaa, että tutkimus tehtiin laadullisena. Kehittämishankkeessa tavoitteena oli uuden pedagogisen toimintatavan kehittäminen VALMA-koulutukseen, joten hankkeen kannalta oli tärkeää tehdä kehittämistyötä yhdessä VALMA-opettajien ja -oppijoiden kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa pitää jatkuvasti pohtia tehtyjä ratkaisuja ja ottaa kantaa yhtä aikaa sekä analyysin kattavuuteen että tehdyn työn luontevuuteen (Eskola & Suoranta 2014, 209). Kehittämiss prosessin aikana hyödynnettiin erilaisia aineistonkeruumenetelmiä ja arvoitiin niistä saatua tietoa suhteessa kehittämishankkeen tavoitteeseen. Kerätyn aineiston avulla kehitettiin Hoksaus-peliä ja arvioitiin sen käytettävyyttä.

6.2 Johtopäätökset

Hoksaus-peliä voidaan hyödyntää oppijan HOKS-keskustelussa. Pelin avulla oppija tutustuu VALMA-koulutuksen tutkinnon osiin ja osaamistavoitteisiin ja valitsee niistä itselleen opintojen tavoitteita, jotka kirjataan HOKS:iin. Peli on pyritty saamaan mahdollisimman selkeäksi ja yksinkertaiseksi, jotta oppijan on helppo saada käsitys opintojen sisällöistä ja osaamistavoitteista ja muodostaa selkeä kokonaiskuva, mitä hän voi VALMA-koulutuksessa opiskella. Hoksaus-pelissä kuvataan VALMA-koulutuksen ePerusteet eli opetussuunnitelma.

Pelin tavoite on aktivoida oppijaa omien tavoitteiden suunnitteluun ja sitä kautta motivoida ja sitouttaa opintoihin. Peliä voidaan hyödyntää monin tavoin oppijan opintojen henkilökohtaistamisessa. Oppija voi pelin avulla omatoimisesti tutustua opintojen osaamistavoitteisiin tai peliä voidaan hyödyntää ryhmätyöskentelyssä tai osana opetusta. Peliä voidaan hyödyntää opettajan ja oppijan välisessä keskustelussa runkona ja tavoitteiden konkretisoijana. Se avaa dialogia ja toimii keskustelun punaisena lankana. Lisäksi se tuo ePerusteiden sanastoa tutuksi oppijalle. Sen avulla opettaja voi avata vaikeita sanoja tai asioita.

Tämä on tärkeää mm. erikielisten oppijoiden kanssa, mutta myös suomea äidinkielenään puhuvien kanssa.

Oppijalla on oikeus saada palautetta osaamisen kehittymisestä koulutuksen aikana (edistymisestä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017)). Hoksaus-peli voi toimia työkaluna osaamisen kehittymisen työkaluna. HOKS-keskustelussa, oppijan asetettua itselleen osaamistavoitteita pelilaudalle, tavoitteista voidaan ottaa valokuva. Tulevissa HOKS-keskusteluissa valokuvaa voidaan hyödyntää kun arvioidaan mitä tavoitteita oppija on siihen mennessä saavuttanut. Hoksaus-peli tuo osaamistavoitteiden saavuttamisen konkreettiseksi ja kannustaa ja edistää sanallisen palautteen antamista.

Ryhmähaastattelussa oppijoilta saadun palautteen perusteella oppijat olivat sitä mieltä, että Hoksaus-peli voisi auttaa motivoitumaan opintoihin ja osaamistavoitteiden valinnaisuus edistäisi sitoutumista opintoihin. Oppijoilta saatu palaute on samansuuntainen kuin Suhosen (2014) pro gradu -tutkimuksessa, jossa Suhonen toteaa yhteissuunnittelun sitouttavan paremmin opiskeluun. Hänen tutkimuksensa mukaan oppijan osallisuutta edistävät mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman laatimiseen, mahdollisuus asettaa omia tavoitteita sekä mahdollisuus vaikuttaa käytettävien opetusmenetelmiin valintaan. (Suhonen 2014, 80–81.) Hoksaus-pelin idea on, että sen avulla oppija voi HOKS-keskustelussa asettaa opinnoilleen henkilökohtaisia osaamistavoitteita ja yhdessä opettajan kanssa tehdä suunnitelman siitä, miten ja missä oppimisympäristöissä oppija hankkii osaamistavoitteittensa mukaisen osaamisen.

Opettajilta ja oppijoilta saadusta palautteesta nousi esiin tarve avata ePerusteiden sisältöjä ja käsitteitä. Sekä opettajien että oppijoiden vastauksista kävi ilmi, että käsitteet ovat vaikeita ja että oppijat tarvitsevat ohjausta ominen opintojen suunnitteluun. Samansuuntaisia johtopäätöksiä saatiin myös Utraisen (2016) tutkimuksessa prokrastinoivien yliopisto-opiskelijoiden toimijuuden vahvistaminen opintojen viivästymisen ehkäisemiseksi selvitettiin oppijoiden opintojen etenemiseen vaikuttavia asioita. Utraisen (2016) tutkimuksen mukaan on tärkeää, että oppija saa riittävästi tukea opintojen suunnittelussa ja käytännön asioiden hoitamisessa, jotta hänen minäpystyvyyksensä opiskelijana vahvistuu. Opintosuunnitelmien tekemiseen tulisikin varata henkilökohtaista ohjausaikaa. (Utrainen 2016, 39–40.) Utraisen tutkimuksen mukaan opiskelumotivaatiota heikentävän opetuksen ominaisuuksia olivat muun muassa oppijalle sopimattomien työtapojen käyttö, oppijan tukemisen puute sekä oppisisältöjen kokeminen vieraana. (Utrainen 2016, 71.)

Tutkimuksen tavoitteena oli kehittää VALMA-koulutuksen ePerusteita selkiyttävä peli, jota voitaisiin käyttää HOKS-keskustelussa oppijan osaamistavoitteiden asettamisessa. Pelin tavoite on tuoda oppijalle tutuksi ePerusteiden sanastoa ja mitä kaikkea oppija voi

VALMA-koulutuksessa opiskella. Kaikki koulutuksen osat ovat valinnaisia, joten on tärkeää, että oppija tietää, mitä asioita hän voi VALMA-koulutuksessa opiskella ja valita omaan HOKS:iin. Oppijoilta ja opettajilta saadun palautteen mukaan peli on selkiyttänyt VALMA:n ePerusteita, ja he kokivat, että pelistä on apua HOKS-prosessissa. Kehittämistutkimukseen liittyneessä haastattelussa oppijat olivat aluksi sitä mieltä, että pelin käsitteet ovat helppoja ja he tietävät niiden merkityksen. Haastattelun aikana, tutustuessaan tarkemmin pelin käsitteisiin, haastateltavat huomasivat, että eivät ymmärtäneetkään käsitteiden merkityksiä. Haastattelija sai laittaa kaikki taitonsa peliin, jotta sai maahanmuuttaja-taustaiset nuoret ymmärtämään mitä pelin käsitteet tarkoittivat. Tämän havainto erityisesti puoltaa sitä, että pelin käsitteiden läpikäymiseen tulee käyttää aikaa, käsitteitä tulee avata selkokielellä ja varmistaa, että oppija on ymmärtänyt käsitteet oikein.

Tämän havainnon perusteella olisi tärkeää, että opettajalla olisi aikaa pelata peliä kahden kesken oppijan kanssa. Tämän lisäksi olisi hyvä myös yhdessä ryhmän kanssa tutustua peliin. Mitä enemmän peliä hyödynnetään selkiyttämään oppijan opintojen tavoitteita, sen paremmin hän pystyy tekemään itse valintoja ja ymmärtää mitä oppimisen mahdollisuuksia hänellä VALMA-koulutuksessa on. Kuten Utraisen (2016) tutkimuksessa todetaan opintosisältöjen kokeminen vieraana heikentää opiskelumotivaatiota. (Utrainen 2016, 71.) Opiskelumotivaation edistämiseksi olisi tärkeää, että oppija tietää opintojen sisällöt ja tavoitteet.

Hoksaus-peliä ei ole vielä käytetty systemaattisesti Stadin ammattiopiston VALMA-koulutuksessa. Peliä painettiin 30 kappaletta eli jokaiseen VALMA-ryhmään oma peli, mutta kaikki eivät ole vielä saaneet peliä. Se on jaettu 8 opettajalle, joista 6 on siihen tutustunut ja käyttänyt sitä satunnaisesti. Palautetta pelin käytettävyydestä saatiin 3 opettajalta ja 4 oppijalta.

Peli luotiin VALMA-koulutuksen sisältöjä kuvaavista ePerusteista, jotka ovat valtakunnalliset. Peli on siis kaikkien VALMA-koulutusten käytössä, ei vain Stadin ammattiopiston VALMA-koulutuksissa. Peliä esiteltiin 3.4.2019 Haaga-Helian alumni-illassa, ja se herätti siellä paljon kiinnostusta VALMA- ja TELMA (työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus) -opettajissa. Halukkaat saivat pelin sähköisenä tulostettavana versiona ja ohjeistuksen pelin käyttöön.

Ammatillisen koulutuksen suurimpia huolenaiheita tällä hetkellä on suuret keskeyttämisprosentit, vaikka ne aktiivisten toimenpiteiden myötä ovatkin olleet viime vuonna hieman laskemaan päin. Lukuvuonna 2015/2016 ammatillisen koulutuksen keskeytti 7,3 % (Suomen virallinen tilasto 2018.) Kehittämistyön viitekehys eli motivaatio ja osallisuus ovat tärkeitä tekijöitä oppijoiden koulussa viihtymisen ja opintoihin sitoutumisen näkökulmasta.

Koulumotivaatiolla on tärkeä rooli siinä, miten oppijat suuntaavat elämäänsä, luovat uutta arvoa ja tekevät koulutuksellisia valintoja. (Salmela-Aro 2018, 14.) Oppijoiden opiskelumotivaatiota ja osallisuutta edistäviin pedagogisiin menetelmiin on tarvetta. Korhonen ja Rautapuro (2012, 118) totesivat tutkimuksessaan, että motivaatio-ongelmat opinnoissa voivat johtaa opintojen keskeyttämiseen. Siksi Hoksaus-pelin kaltaisille ohjauksen työkaluille on tarvetta. Järvilehto (2014, 152) toteaa teoksessaan Hauskan oppimisen vallankumous, että kirjat, pelit, videot ja harjoitukset voivat vahvistaa oppimiskokemusta huomattavasti ja oppiminen kohoaa uudelle tasolle. Järvilehto näkee pelit Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteorian kautta vaikuttavan sisäiseen motivaatioon stimuloimalla autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden tunteita (Järvilehto 2014, 122). Pelillisyyden voi olla yksi vaihtoehto motivaation lisäämiseen opinnoissa (Nieminen 2019, 42). Pelillisyyden opetuksen apuna avaa uusia mahdollisuuksia. Se muuttaa totuttuja rutiineja ja mahdollistaa uusien toimintamallien ja ratkaisujen soveltamisen luovasti. (Ängeslevä 2014, 27.)

6.3 Hyödynnettävyys ja jatkokehittämissuhteet

Ammatillisen koulutuksen keskeytti lukuvuonna 2015/2016 7,3 % opinnot aloittaneista (Suomen virallinen tilasto 2018). Nivelvaiheen tavoite on valmistaa oppija ammatillisiin opintoihin. Yhteiskunnassa ollaan huolissaan nuorten syrjäytymisestä, ja syrjäytymisen ehkäisyyn on panostettu monin eri tavoin, muun muassa nuoriso- ja koulutustakuun avulla. Ammatillisen koulutuksen reformi tähtää opintojen saavutettavuuden ja läpäisyn tehostamiseen. Reformissakin on siis taustalla huoli nuorten koulutuksen ulkopuolelle jäämisestä ja syrjäytymisestä.

Opintojen keskeyttäjiä joukosta löytyy erilaisia keskeyttäjäprofiileja. Keskeyttämiseen johtavia syitä voivat olla väärä ammatinvalinta, yhteiskunnallinen muukalaisuus sekä työssä käynti. Joidenkin kohdalla keskeyttäminen on järkevä päätös, mutta monille päätös voi aiheuttaa lisää ongelmia. Yhteiskunnallisella muukalaisuudella Vehviläinen tarkoittaa piittaamattomasti, vihamielisesti tai etäisesti yhteiskuntaan ja sen arvoihin suhtautumista. (Vehviläinen 2008, 11.)

Koulutuksen ulkopuolelle jättäytymiseen voi olla monia syitä. Siihen saattaa johtaa huonot koulukokemukset. (Vehviläinen 1999, 202.) Tulkinnat keskeyttämisen syistä vaihtelevat ammattialojen edustajien mukaan. Oppilaitosten edustajat nostavat esiin motivaation puutteen, opetusresurssien puutteellisuuden ja vanhentuneet opetusmenetelmät, kun taas nuorisotyöntekijät saattavat korostaa elämänhallinnan merkitystä. (Vehviläinen 2008, 12.) Kehittämishankeessa kerätyn palautteen perusteella oppijat kokivat, että Hoksaus-peli voisi edistää opintoihin motivoitumista. Hoksaus-pelin kaltaiset pedagogiset menetelmät

voisivat olla yksi askel osallisuuden ja motivaation lisäämiseen opinnoissa. Hoksaus-pelin tavoite mahdollistaa omien opintojen suunnittelu yhdessä opettajan kanssa. Pro gradu tutkielmassaan Suhonen toteaa, että yhteissuunnittelun avulla oppijat sitoutuvat opiskeluun paremmin. (Suhonen 2014, 80–81.) Hoksaus-pelin kaltaiset pedagogiset työkalut voisivat sitouttaa opintoihin ja vähentää opintojen keskeyttämistä ja näin osaltaan ehkäistä syrjäytymistä.

Oppilaitoksissa keskeyttämisen ehkäisemiseksi on monia työvälineitä: oppimisen tuki, opiskelijahuolto, erityinen tuki sekä opintojen henkilökohtaistaminen. Reformin myötä opintojen henkilökohtaistaminen ja mahdollisuus oppimisen tukeen ovat entisestään lisääntyneet. Opintojen suunnittelussa oppijalla on mahdollisuus HOKS-prosessissa vaikuttaa opintojen aikatauluihin, sisältöihin ja oppimisympäristöihin. Hoksaus-pelin hyödyntäminen opintojen suunnittelussa konkretisoi ja selkiyttää valintojen mahdollisuuksia sekä tuo esiin ePerusteisiin kirjatut vaihtoehdot. Hoksaus-peli mahdollistaa omalta osaltaan opetuksen tasa-arvoisuuden edistämisen, kun kaikkien opiskelijoiden kanssa käydään läpi samat vaihtoehdot. Peli ei nosta esiin oppijan haasteita vaan korostaa oppijan mahdollisuutta valita henkilökohtaisiin tavoitteisiin sopivat oppimistavoitteet. Peli ohjaa tekemään valintoja omat vahvuudet ja kiinnostukset huomioiden.

Osallistavassa osaamisperustaisessa opiskelussa oppijalle ei tarjota valmiita aikatauluja ja oppimisen polkua tai oppimistehtäviä, vaan oppija voi suunnitella opintojaan yhdessä opettajan kanssa. (Perunka & Hoppo 2018, 2.) Hoksaus-pelin avulla oppija voi valita kiinnostavat ja tärkeiksi kokemansa tavoitteet opinnoille. Ilman Hoksaus-pelin tuomaa rakennetta kaikki valinnanmahdollisuudet eivät välttämättä tule esiin HOKS-keskustelussa. Sen lisäksi, että peli luo HOKS-keskusteluun struktuuria ja avaa oppijalle valinnan vaihtoehdot, se myös edistää tasa-arvoa opintojen suunnittelussa ja tavoitteiden valinnassa. Kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus valita samoista vaihtoehdoista, ja ne tulevat kaikille pelin avulla esitellyiksi. Hoksaus-peli ei nosta esiin oppijan haasteita vaan antaa mahdollisuuden valita itselle sopivia vaihtoehtoja. Se ei myöskään toimintamallina erottele opiskelijoita ”hyviin ja huonoihin” oppijoihin ja sen avulla voidaan selittää ja avata maahanmuuttajille vaikeita termejä.

Hoksaus-peli ei vielä ole ollut käytössä systemaattisesti, eikä siitä ole pidemmän ajan käyttäjäkokemuksia. Olisikin mielenkiintoista tehdä laajempi jatkotutkimus Hoksaus-pelin käyttökokemuksista ja vaikuttavuudesta opiskelijoiden osallisuuden kokemukseen ja pelin vaikuttavuuteen opintojen keskeyttämisen näkökulmasta. Kehittämishankeen aikana tuli esiin, että tutkimuksia oppijan osallisuuden vaikutuksesta opintojen etenemiseen ja lä-

päisyyn ei ole tehty, myöskään tutkimuksia erilaisten pedagogisten menetelmien tai pelillisyyden vaikutuksista oppimiseen, motivaatioon ja osallisuuteen ei löytynyt. Opintojen henkilökohtaistaminen Reformin määräysten mukaisesti on käynnistynyt vasta 1.1.2018 joten siitä ei vielä ole paljoa kokemusta eikä tutkimuksia. Pelillisyyden ja erilaisten yksilöllisten pedagogisten menetelmien käytöstä toivottavasti tulee lähivuosisia tutkimuksia ja uutta tietoa. Reformi on ollut suuri ponnistus ammatillisessa koulutuksessa ja sen vaikutuksista olisi tärkeä saada tietoa.

Hoksaus-pelin pedagoginen jatkokehittäminen olisi mielenkiintoista. Pelissä ei ole avattu oppimisen liittyviä tukimuotoja. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista kehittää peliin kortit, joiden avulla voitaisiin oppijalle konkretisoida kaikkia niitä oppimisen tuen välineitä, joita hänelle oppilaitoksessa on tarjolla.

LÄHTEET

- Ahtola, A. 2016. Psyykkinen hyvinvointi. Juva: PS-kustannus.
- Aksela, M. & Pernaa, J. 2013. Kehittämistutkimus pro gradu -tutkielman tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Pernaa, J. (Toim.). Kehittämistutkimus opetusallalla. Ps-kustannus. S. 181–200.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Ameo. 2011. Koulusta työhön -materiaali. [Viitattu: 12.11.2018] Saatavissa: <https://ameo.fi/wp-content/uploads/2018/02/koulusta-tyohon-minun-siirtymatilanteiden.pdf>
- Arola, T. 2015. Maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistaminen näyttötutkinnoissa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. [viitattu 19.6.2019]. Saatavissa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96783/978-951-44-9738-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asetus 1314/1992. Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Finlex. [Viitattu: 23.5.2019]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1992/19921314>
- Byman, R. 2006. Onko opetus suostuttelemista oppimaan? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suora puhetta: kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 115–126.
- Haapakorva, P., Ristikari, T. & Kiilakoski, T. (2018) Toisen asteen opintojen keskeyttämisen taustatekijöitä. Artikkeliteoksessa Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) (2018) Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017. Valtion nuorisoneuvoston julkaisu, 43.
- Haukijärvi, N., Kangas, A., Knuutila, H., Leino-Richert, E. & Teirasvuo, N. 2014. Tavoitteena aktiivinen ja työelämälähtöinen oppiminen. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 91. [viitattu: 21.11.2018]. Saatavissa: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522165107.pdf>
- Helsingin kaupunki. 2017. Helsingin ulkomaalaistaustainen väestö vuonna 2016. [viitattu 9.3.2019]. Saatavissa: https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_01_13_Tilastoja_1_Hiekkavuo.pdf
- Helsingin kaupunki. 2018. [Viitattu: 11.5.2019]. Saatavissa: <https://www.hel.fi/uutiset/fi/kaupunginkanslia/ulkomaalaistaustaisia-helsinkilaisia-lahes-100-000?pd=v>

Helsingin kaupunki. 2019:3. Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2018–2035. [Viitattu: 11.5.2019] Saatavissa:

https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19_03_14_Tilastoja_3_Vuori.pdf

Helsingin kaupunki. 2019. Ulkomaalaistaustaiset Helsingissä. [Viitattu 11.5.2019]

Saatavissa: <https://ulkomaalaistaustaiset.helsingissa.fi/fi/content/vieraskielisi%C3%A4-paljon-etenkin-ammattillisessa-koulutuksessa>

Hiltunen, L. 2009. Diasarja. Graduaineiston analysointi. Jyväskylän yliopisto. [Viitattu: 22.11.2018] Saatavissa:

http://www.mit.jyu.fi/ope/kurssit/Graduryhma/PDFt/aineiston_analysointi.pdf

Juuti, K. & Lavonen, J. 2013. Design-tutkimukseen osallistuvien opettajien rooli tutkimuksen eri vaiheissa. Teoksessa Perna, J. (Toim.). Kehittämistutkimus opetuslalla. Juva: PS-kustannus. S. 45–67.

Juuti, K. & Lavonen, J. 2018. Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (Toim.). Motivaatio ja oppiminen. Juva: PS-kustannus. S. 197–210.

Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Juva: PS-kustannus.

Kananen, J. 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä? Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas. Näin kirjoitan opinnäytetyön ja pro gradun alusta loppuun. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kehitysvammaliitto. 2019. Tikas-opit TVT taitoja helpommin. [Viitattu: 12.11.2018]

Saatavissa: <https://tikas.fi/>

Ketamo, H., Kiili, K., Arnab, S. and Dunwell, I. (2013). Integrating games into the classroom: towards new teachership. [Viitattu: 22.7.2019]. Saatavissa:

<https://core.ac.uk/download/pdf/30618156.pdf>

Keamy, K. R., Nicholas, H., Mahar, S. & Herrick, C. 2007. Personalising Education: from research to policy and practice. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development. Paper No. 11. [Viitattu 23.5.2019]. Saatavissa:

<file:///C:/Users/Outi/Downloads/Personalising%20Education%20%20From%20Research%20to%20Policy%20and%20Practice.pdf>

Kilja, P. 2018. Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa. Väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto.

Korhonen, V., Rautapuro, J. 2012. Miksi opinnot eivät suju? Yliopisto-opintojen hitaan etenemisen ja opiskelemattomuuden yleiskuvaa ja ongelmia tunnistamassa. University of Tampere. [viitattu 6.5.2019] Saatavissa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95566/miksi_opinnot_eivat_suju_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Krokfors, L., & Vitikka, E. 2010. Rajoja läpäisevä pedagogiikka. Teoksessa: Smeds, R. Krokfors, L., Ruokamo, H., Staffans, A. (Toim.). 2010. InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. [Viitattu 18.7.2019]. Saatavissa: http://innoschool.tkk.fi/frameet/InnoSchool_kirja.pdf. 234-238.

Kumpulainen, K. 2010. Oppimisen sillat: kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Helsingin Yliopisto. [Viitattu 19.6.2019]. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/15628/OppimisenSillat.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Laki ammatillisesta koulutuksesta. 2017/531. [Viitattu 9.3.2019]. Luku 5, 44 §. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531#Pidp448007328>

Leino, O. Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. [Viitattu 19.6.2019]. Saatavissa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0593-2/urn_isbn_978-952-61-0593-2.pdf

Lehtinen, E., Lehtinen, H., & Brezovszky, B. 2014. Matematiikka pelissä. Teoksessa Krokfors, L., Kangas, M. & Kopisto, K. (toim.) Oppiminen pelissä. Tampere: Vastapaino. 38–55.

Lemola, K. 2018. Oppimisen tuen toimintamallin kehittäminen Keudan Wärtsilänkadun toimipisteessä. YAMK opinnäytetyö. LAMK. [Viitattu 1.8.2019]. Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/142447/Lemola_Katja.pdf?sequence=1

Lerikkanen, M-K. & Pakarinen, E., 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Salmela-Aro, K. Motivaatio ja oppiminen. Juva: PS-kustannus. 181-196

Luovi. 2017. Varmuutta Valmasta. [Viitattu: 12.11.2018] Saatavissa: <https://luovi.fi/luovi/projektit/varmuutta-valmasta/>

Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon.

Sosiaalipsykologinen näkökulma. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. [Viitattu 24.6.2019].

Saatavissa:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23378/uusienop.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Makkonen, O. 2017. S2-opettajan ja ammatillisen opettajan yhteistyö maahanmuuttajille suunnatussa hoiva-alan aikuiskoulutuksessa. Pro gradu – tutkielma. Helsingin yliopisto. [Viitattu 1.8.2019]. Saatavissa:

[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/181378/Makkonen%20 %20Olli%20 %20Pro%20gradu%20 %202017.pdf](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/181378/Makkonen%20%20Olli%20%20Pro%20gradu%20%202017.pdf)

Metropolia. Verkon uusi toimintaympäristö. [Viitattu 31.3.2019] Saatavissa:

<https://wiki.metropolia.fi/display/socialmedia/Padlet>

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp.

Multisilta, J., Niemi, H. & Lavonen, J. 2014. Miten suomalainen koulu valmistaa tulevaisuuteen? Teoksessa Niemi, H & Multisilta, J. (Toim.). Rajaton luokkahuone. 2014. Juva: PS-kustannus. S. 286–298.

Mäkinen, R. 2012. Yliopiston turvallisuuskulttuuri – kiinnittymistä opintoihin ja uskoa toiveikkaaseen tulevaisuuteen. Teoksessa Lindfors, L. (Toim.). 2012. Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto. [Viitattu 1.8.2019]. Saatavissa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti_turvallisempaa_oppilaitosta_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y. S.101–119.

Niemi, H. & Multisilta, J. 2014. Koulu rajattomuuden keskellä. Teoksessa Niemi, H & Multisilta, J. (Toim.) Rajaton luokkahuone. 2012. Juva: PS-kustannus. S.12–35.

Nieminen, L. 2019. Pelillisuus osana opetusta. Sigma Math – oppimispeli yläkoulun matematiikan opetuksen välineenä. Pro gradu-tutkielma. [Viitattu 10.5.2019]

Saatavissa:

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/300763/Nieminen_Liisa_Pro_gradu.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Notkola, V. Pitkänen, S. Tuusa, M. Ala-Kauhaluoma, M. Harkko, J. Korkeamäki, J. Lehikoinen, T. Lehtoranta, P., & Puumalainen, J. Nuorten syrjäytyminen. 2013. Tietoa, toimintaa ja tuloksia? Eduskunnan tarkastusvaliokunnan Julkaisu. Kuntoutussäätiö.

- Opetushallitus. 2006. Henkilökohtaistamismääräys. [viitattu 19.6.2019]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/47428_nayttotutkinnot_Henkilokohtaistaminen.pdf
- Opetushallitus. 2014. Näkökulmia henkilökohtaistamiseen. Onnistumisen edellytyksiä ja hyviä käytäntöjä. [Viitattu 24.6.2019]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/161129_nakokulmia_henkilokohtaistamiseen.pdf
- Opetushallitus. 2016. Näyttötutkinto-opas 2016. [Viitattu: 25.5.2019] Saatavissa: http://oph.fi/download/177568_nayttotutkinto_opas_2016.pdf
- Opetushallitus. 2017. Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus, ePerusteet. [viitattu 13.9.2018]. Saatavissa: <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4616694>
- Opetushallitus. 2018. Ammatillisen koulutuksen reformi -tietopaketti ohjaajalle. [Viitattu 9.3.2019]. Saatavissa: https://www.oph.fi/download/189707_infopaketti_reformista_ohjaajille.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Ammatillisen koulutuksen reformi. Viitattu [7.12.2017]. Saatavissa: <http://minedu.fi/amisreformi>
- Parsons, J & Beauchamp, L. 2012. From Knowledge to Action: Shaping the Future of Curriculum Development in Alberta. Edmonton, Canada: Alberta Education. [Viitattu: 23.5.2019]. Saatavissa: <https://open.alberta.ca/dataset/bc0bd7df-2bfe-4b8b-8af0-db19b17a7721/resource/5f11d83e-3074-408b-bff7-bcc27987864a/download/5976960-2012-From-Knowledge-Action-Curriculum-Development-Alberta.pdf>
- Perunka, S. & Hoppo, I. 2018. Osallistava pedagogiikka jakaa vallan ja vastuun. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 1. [viitattu 10.11.2018]. Saatavissa: <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201801101177>
- Romppainen, H. 2016. Prokrastinoivien yliopisto-opiskelijoiden toimijuuden vahvistaminen opintojen viivästymisen ehkäisemiseksi. Pro-gradu tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Intrinsic and extrinsic Motivation: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, Vol. 25, s. 54–67. [viitattu: 15.11.2018]. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/289963904_Intrinsic_and_extrinsic_motivations_Classic_definitions_and_new_directions

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000b. Self-Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. [Viitattu 9.5.2019] Saatavissa:

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2002. Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. Rochester, NY, US: University of Rochester Press. S. 3–33.

Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen. (Toim.) Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. 2009. Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of youth and adolescence*. 38(10), S.1316–1327.

Salonen, K. Eloranta, S. Hautala, T. & Kinos, S. 2017. Kehittämistoiminta ja kehittämisen menetelmiä ammatillisessa korkeakoulutuksessa. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 108. [Viitattu 21.11.2018]. Saatavissa: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522166494.pdf>

Stadin ammatti- ja aikuisopisto. 2019. [Viitattu 11.5.2019] Saatavissa:

<https://www.hel.fi/amatillinen/fi/esittely/>

Suhonen, E. 2014. Kuinka motivaatio herää? Ulkoisen motivaation sisäistämisen eri muodot opiskelumotivaation syntymisen taustalla. Pro gradu -tutkielma. Helsingin Yliopisto. [Viitattu 12.11.2018]. Saatavissa:

<file:///C:/Users/santout/Documents/yamk/opinn%C3%A4ytety%C3%B6/kuinka%20motivaatio%20heraa%20gradu.pdf>

Suoranta, J. & Eskola, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (10. painos). Tampere: Vastapaino.

Tilastokeskus. 2018. Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkójulkaisu]. ISSN=1798–9280. Helsinki. [viitattu 16.11.2018] Saatavissa:

https://www.stat.fi/til/kkesk/2016/kkesk_2016_2018-03-14_tie_001_fi.html

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

Utriainen, E. 2016. Motivaatio- ja volitiopsykologinen näkökulma akateemiseen prokrastinaatioon. Pro gradu-tutkielma. Helsingin Yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Juva: PS-kustannus.

Vehmanen, M. 2019. Osallistava yhteistyö formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen välillä. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. [Viitattu 22.7.2019]. Saatavissa

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/300824/Vehmanen_Martti_Pro_Gradu_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Ylönen, K-M. 2014. Nuorten yksilölliset opiskelutavoitteet toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. [viitattu 19.6.2019].

Saatavissa:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159381/nuorteny.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ängeslevä, S. 2014. Level up: työrutiinit peliksi. Viro Print Best. [Viitattu 30.7.2019].

Saatavissa: [https://bisneskirjasto-almatalent-fi.aineistot.lamk.fi/teos/DAB-](https://bisneskirjasto-almatalent-fi.aineistot.lamk.fi/teos/DAB-BEXDTEB#kohta:1((20)ZOMBIEN((20)AMPUMINEN((20)TE-)

[BEXDTEB#kohta:1\(\(20\)ZOMBIEN\(\(20\)AMPUMINEN\(\(20\)TE-](https://bisneskirjasto-almatalent-fi.aineistot.lamk.fi/teos/DAB-BEXDTEB#kohta:1((20)ZOMBIEN((20)AMPUMINEN((20)TE-)

[KEE\(\(20\)MEILLE\(\(20\)HYV\(\(c4\)\(\(c4\)\(\(20\):MIKSI\(\(20\)PELIT\(\(20\)TULEE\(\(20\)OTTAA\(\(20\)VAKA-](https://bisneskirjasto-almatalent-fi.aineistot.lamk.fi/teos/DAB-BEXDTEB#kohta:1((20)ZOMBIEN((20)AMPUMINEN((20)TE-)

[VASTI?\(\(20\)](https://bisneskirjasto-almatalent-fi.aineistot.lamk.fi/teos/DAB-BEXDTEB#kohta:1((20)ZOMBIEN((20)AMPUMINEN((20)TE-)

LIITE 1

VALMA-opettajien työpajassa työryhmille annetut tehtävät

Ideointia ryhmässä

Hyödyntäkää koulutuksen perusteita

<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4358299>

Oporyhmä 1

Mistä asioista on hyvä koota ohjeet tai linkit työvälineisiin?

Oporyhmä 2

Mitä koulutuksen perusteiden asioita voitaisiin kuvata videoina, teksteinä, linkkeinä tai muuten virikkeeksi?

Oppijaryhmä

Mitä koulutuksen perusteiden asioita voitaisiin kuvata pelillisesti, teksteinä, kommunikaatiomahdollisuuksina, videoina oppijoidemme virikkeeksi tai avuksi?

LIITE 2

Esimerkki ePerusteiden sisällönanalyysin ja osallistavan havainnoinnin perusteella syntyneistä ja muokatuista käsitteistä.

Matematiikka	Yhteiskunnassa ja kansalaisena toimiminen	Viestintä ja vuorovaikutus
Voimavarat Toimintakyky Hyvinvointi	Yhteiskunnan palvelut	Yhteistyötaidot
Oma arki Arjentaidot	Oma talouden hallinta	Itsenäistyminen Omat valinnat
Oma terveys ja hyvinvointi	Kestävä kehitys	Hyvä arki Ajankäyttö
Vapaa-aika	Kädentaidot	Toimivat ihmissuhteet
Ammattialojen tuntemus ja omien kiinnostusten tunnistaminen	Ammatilliset valmiudet	Oman osaamisen tunnistaminen omat vahvuudet

LIITE 3

Opiskelijoiden ryhmähaastattelun kysymykset

1. Onko Hoksaus-peli tuttu, tiedätkö mikä se on?
2. Voisiko Hoksaus-pelistä olla apua omien opintojen suunnitteluun?
3. Miten haluaisit käyttää peliä?
4. Tiesitkö, että VALMA:ssa oppija voi itse valita opintojen tavoitteet?
5. Miten valinnaisuus vaikuttaa opintoihin?
6. Uskotko, että Hoksaus-peli voisi auttaa opintoihin motivoitumisessa?
7. Anna palautetta pelin ulkonäöstä?
8. Pitäisikö pelissä olla kuvia?
9. Saitko tämän keskustelun aikana uutta tietoa Hoksaus-pelistä, mitä?

LIITE 4

Opettajille annetut apukysymykset Padlet – alustalla

Kirjoita kokemuksiasi Hoksaus-peleistä Padlet-alustalle:

Anna palautetta ja kerro kokemuksia Hoksaus-pelin käytöstä.

Voiko peliä hyödyntää HOKS-keskustelussa?

Miten peli on vaikuttanut HOKS-keskusteluun?

Onko oppija osannut asettaa itselleen tavoitteita Hoksaus-pelin avulla?

Onko oppija sitoutunut tavoitteisiin?

Oletko huomannut onko peli vaikuttanut oppijan osallisuuteen tai motivaatioon?

Hoksaus-pelin pelilauta



Hoksaus-pelin kortit osa 1

MATHEMAATTISLUONNONTIETEELLINEN OSAAMINEN MATEMAATTISLUONNONTIETEELLINEN OSAAMINEN: matematiikan perusteiden, geometrian, lukujen ja joukkojen teoria, algebran perusteet, trigonometria, laskenta, tilastot.	YHTÖKUMMASSA JA KANSALAINENA TOIMIMINEN Käytännössä ja yhteisössä toimimisen taitojen kehittäminen, yhteisöllisyys, kansalaisuus, vastuun ottaminen, yhteistyö, päätöksentekeminen, kriittinen ajattelu.	NESTINEN JA VUORO-VOIKUTUSOSAAMINEN Omat tunteet ja tunteiden tunnistaminen, vuorovaikutus, vuorovaikutus, vuorovaikutus, vuorovaikutus, vuorovaikutus, vuorovaikutus.	MATHEMAATTISLUONNONTIETEELLINEN OSAAMINEN TYÖNARJON PERUSTUOTO Erikoisosaaminen ja taitojen kehittäminen, vuorovaikutus, vuorovaikutus, vuorovaikutus, vuorovaikutus, vuorovaikutus.	MATHEMAATTISLUONNONTIETEELLINEN OSAAMINEN LUONNONTIETEET Luonnon tutkiminen ja tutkimisen taitojen kehittäminen.
Itsetuntemus	Koulutuksen ja ammattien tuntemus	Opiskeluvaihto	Työelämässä ja ammattiliin tutustuminen	NESTINEN JA VUORO-VOIKUTUSOSAAMINEN Ergonomia
Avoimen opinnojen karsit	Korttikoulutukset	Tutkimus-osa	Koulutusopimus	NESTINEN JA VUORO-VOIKUTUSOSAAMINEN Ergonomia
Työelämässä tarvittavat vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot	Ammattilajien tuntemus ja omien koulutus- ja tutkimus- taitojen kehittäminen	Ammattilajien taitojen kehittäminen	Oman osaamisen tunnistaminen omat vahvuudet	Koulutusjärjestelmä, hakukäytännöt
Ajankäyttö	Ajantaito	Oman taito	Itse-tutustuminen ja omat vahvuudet	Kestävää kehitystä, eettinen koulutus
Lukien karsit	Harrastustoiminta	Vapaaehtoisuutta	Koulun ulkopuoliset karsit	Oman äidinkielen opetus

Hoksaus-pelin kortit osa 2

Työturvallisuus	Oma kehittäminen, kyky ottaa vastuun palautetta	Työelämässä pelisäännöt	Työelämän etiikka ja esteettökyys	Oman työelämäntien suunnittelu
Oma terveys ja hyvinvointi	Vapaa-aika	Käsitaidot	Ihmisuhteet	
Yhteistyötaidot	Yhteiskunnan palvelut	Voimavarat, toimintakyky, hyvinvointi	Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (haaja) ja jatko-opinnot	