

Pyry Arola & Jaso Valtonen

LUOVUUTTA JA LOHIKÄÄRMEITÄ

Pöytäroolipelien potentiaali luovuuden, innovaation ja laaja-alaisuuden osa-alueiden opetuksessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Pyry Arola & Jaso Valtonen: Luovuutta ja Lohikäärmeitä
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2023

Oppimispelit ja pelillistäminen ovat olleet osa kasvatustieteellistä tutkimusta jo kymmenkunta vuotta. Lukuisista tutkimuksista ja kokeilusta huolimatta tutkimuksessa on vielä merkittäviä katvealueita. Tutkimus tarkastelee erästä näistä katveeseen jääneistä pelaamisen osa-alueista, pöytäroolipelejä ja niiden mahdollisuuksia kasvatustoiminnalle, erityisesti laaja-alaisen osaamisen näkökulmasta.

Pöytäroolipelit ovat analogisten pelien genre, jossa korostuu luova ajattelu, joustavuus, yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu ja improvisaationaalinen draama. Pöytäroolipelaaminen on kokenut edellisenä ja kuluvana vuosikymmenenä merkittävää kasvua, ja on suosioonsa nähden jäänyt vähäiselle huomiolle akateemisessa keskustelussa.

Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ovat opetusta läpäiseviä kokonaisuuksia, joiden merkitys on korostunut viimeisimmässä opetussuunnitelmassa. Ne koostuvat taidoista, joita pidetään osin universaaleina, ja osittain niin kutsuttujen tulevaisuuden taitojen komponentteina. Opetussuunnitelmaan listattujen laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien lisäksi ongelmanratkaisu, luovuus ja innovaatio voidaan nähdä laaja-alaisina oppimisalueina. Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ovat sellaisenaan sekä vielä vähän tutkittu aihe, että opettajat ovat kokeneet niiden toteuttamisen vaikeaksi.

Tutkimukseen on kerätty kolmelta eri nuorista koostuvasta pöytäroolipeliryhmältä taltioinnit heidän pelikerroistaan. Taltioinnit on litteroitu ja jäsenneilty laadullisella sisällönanalyysillä kohtauksiksi ja teemoiksi, joiden kautta pyritään selvittämään pöytäroolipelaamisen mahdollisuuksia laaja-alaisen osaamisen edistämiseksi.

Tutkimuksessa selvisi, että luovuus, innovointi ja monet muut laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ovat luonnostaan läsnä pöytäroolipeleissä syntyvissä teemoissa. Teorian ja tutkimuksen perusteella uskomme, että suunnittelemalla pöytäroolipelin haluttuun tarkoitukseen, siihen voi sisällyttää haluttuja laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia tai muita opetuksellisia elementtejä.

Avainsanat: Laaja-alainen osaaminen, luovuus ja innovointi, ongelmanratkaisu, teemat, pelillisyyys, pöytäroolipelaaminen, pelinjohtaja, dungeons and dragons, call of cthulhu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Pyry Arola & Jaso Valtonen: Luovuutta ja Lohikäärmeitä
Master's thesis
Tampere university
Faculty of Education and Culture
April 2023

Educational games and gamification have been a part of educational research for a few decades already. Despite numerous studies and educational experiments, there are still significant gaps in its research. This study examines one of these overlooked areas, which involves gaming and tabletop role-playing games, and their potential for education, particularly from the perspective of transversal competences.

Tabletop role-playing games are a genre of analog games that emphasize creative thinking, flexibility, collaborative problem-solving, and improvisational drama. Tabletop role-playing has experienced significant growth in the last two decades and has received little attention in academic discourse relative to its popularity.

Transversal competences are cross-curricular skills that have risen to prominence in the most recent Finnish national core curriculum. They consist of skills that are considered universal 21st century skills. In addition to the transversal competences listed in the Finnish national core curriculum, problem-solving, creativity, and innovation can be seen as transversal competences as well. Transversal competences are both a topic with little research and a subject that teachers have found difficult to implement in their work.

Recordings of game sessions were collected for the study from three different tabletop role-playing groups consisting of young people. The recordings were transcribed and structured using qualitative content analysis into scenes and themes to explore the potential of tabletop role-playing as a way to teach transversal competences.

The study found that creativity, innovation, and many other transversal competences are naturally present in the themes that arise from tabletop role-playing games. Based on theory and research, we believe that by designing a tabletop role-playing game for a specific purpose, it can include desired transversal competences or other educational elements.

Keywords: transversal competences, creativity and innovation, problem-solving, themes, gamification, tabletop role-playing, game master, dungeons and dragons, call of cthulhu.

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	5
2	TEORIA	8
2.1	Pelillistäminen kasvatustieteissä.....	8
2.2	Pöytäroolipelit.....	9
2.2.1	<i>Pöytäroolipelit ryhmätoimintana</i>	14
2.2.2	<i>Pöytäroolipelien opetuksellisuus</i>	17
2.3	Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet.....	19
2.4	Laaja-alainen osaaminen ja pelioppiminen.....	21
3	MENETELMÄ	29
3.1	Tiedonkeruumenetelmä.....	29
3.2	Aineiston kuvailu.....	30
3.3	Laadullinen sisällönanalyysi.....	31
4	TULOKSET	34
4.1	Teemat ja kohtaukset.....	34
4.2	Analyysi.....	36
5	POHDINTA	46
5.1	Pelaajien hahmot ryhmänä.....	49
5.2	Pöytäroolipelit ja pedagogiikka.....	50
5.3	Lopuksi.....	51
6	LÄHTEET	54
LIITTEET		58
	Liite 1: Tietosuojailmoitus.....	58
	Liite 2: Kutsu tutkimukseen.....	60
	Liite 3: Tutkimuslupalomake.....	61

1 JOHDANTO

Sumu on levinnyt laajalle alueelle haltijoiden metsässä, eikä kukaan sinne eksynyt ole löytänyt takaisin. Sankarit seisovat sumun edessä, valmiina astumaan kohti tuntematonta.

*Sumuun isänsä menettänyt haltija rikkoo hiljaisuuden:
"Haluaisin vielä muistuttaa kaikkia, ettei kenenkään tarvitse tulla mukaan."*

Matkakumppanit suuntaavat rohkaisevan katseen haltijatoverilleen, joka ottaa askeleen kohti sumua.

"Odota!"

Tonttuvaras ottaa haltijasta kiinni. Haltija kääntyy tuohtuneena kumppaniaan kohti.

"Kuules pieni rotta– "

"Meidän pitäisi jotenkin estää toisiamme eksymästä", sanoo varas, kaivaen laukustaan esiin köyden.

"Köyttäytyisimmekö toisiimme kiinni?" kysyy haltija. Druidi ja velho nyökkäävät.

Hahmot sitovat köyden kunkin ympäri. Haltija ensimmäisenä, tonttuvaras toisena, druidi kolmantena ja velho viimeisenä.

Varkaan ilme äkillisesti kirkastuu.

"Jos sä meet liian nopee, niin mä nousen ilmaan!"

Pelipöydän ympärillä istuvat pelaajat ratkeavat nauruun heidän hahmojensa astellessa sumuun.

Mukaelma hetkestä yhdessä tutkimukseen sisällytyssä pöytäroolipelikerrasta.

Pelillistäminen ja oppimispelit ovat kiehtoneet kasvatustieteilijöitä 2000-luvun alusta lähtien. Pelilliset menetelmät ovat löytäneet paikkansa eräänä vaihtoehtona monien opetusmenetelmien joukossa, ja niiden todennettaviksi

vahvuuksiksi ovat vakiintuneet oppimispelien myönteinen vaikutus oppimismotivaatioon sekä niiden mukaansatempaavuus, vaikka niitä ympäröinyt kiihko näyttääkin jo hieman hiipuneen (ks. Arola & Valtonen, 2021).

Pelillistämisen kasvatustieteellinen tutkimus on kuitenkin kaukana valmiista. Ylivoimaisesti suurin osa jo tehdyistä tutkimuksista koskee digitaalisia oppimisasipelejä ja niiden mahdollisia kytköksiä ja sovellutuksia eri oppiaineiden oppimistuloksiin. Syitä tähän on vaikeaa eritellä kattavasti, mutta mahdollisuuksiin lukeutuu markkinatalouden intressit sekä oppimispelien kehittäjien, että korkeasti koulutettuja työntekijöitä kaipaavien liike- ja yritysmaailman edustajien tahoilta. Muihin mahdollisiin syihin voidaan lukea aiheen tutkijoiden pinnallinen kiinnostus peleihin ja pelaamiseen genrenä, ja kvantitatiivisen tutkimusdatan puute pelillistämisen taustalla vaikuttavista mekanismeista. Nämä seikat eivät kuitenkaan tarkoita, etteivätkö pelillistämistutkimukset olisi tuottaneet tulosta. Lukuisat tutkimukset pystyvät osoittamaan pelillisistä menetelmistä johtuvia mitattavia hyötyvaikutuksia erilaisilla pilotoiduilla oppimisjaksoilla vaihtelevilla ikätasoilla (Deterding ym. 2011).

Eräs syy pelillistämistutkimuksen momentin hidastumiseen voi olla tutkimusten rajoittuminen näihin erilaisiin kokeiluihin, joissa oppimisryhmään tyypillisesti esitellään jokin digitaalinen pelinomainen oppimisalusta, jonka avulla toteutetaan oppimisjakso kontrolliryhmän kanssa, ja lopuksi verrataan oppimistuloksia sekä erilaisia motivaatiomittareita. Pelillistämistä koskevassa tutkimuksessa olisi nähdäksemme syytä tehdä sekä meta-analyysejä että kvalitatiivisia poikkileikkauksia tutkimukseen itseensä, ja paikantaa jo tehdyn tutkimuksen katvealueet, jotta pelillistämistutkimus jatkaisi kehittymistään edelleen.

Analogiset pelit ovat yksi näistä katvealueista. Viittaamme termillä niin kutsuttuihin perinteisiin peleihin, kuten pihaleikkeihin ja lautapeleihin. Tässä tutkimuksessa on kiinnostuttu eräästä analogisesta peliformaatista, joka on tullut erittäin suosituksi viimeisen kymmenen vuoden aikana: pöytäroolipeleistä.

Pöytäroolipelaaminen sellaisena kuin se tunnetaan nykyään, on ollut olemassa 70-luvulta lähtien (Begy, 2013; Gygax & Arneson, 1974), ja se on kerryttänyt syntymästään lähtien lojaalin ja sitoutuneen kulttiseurannan, joka on voimissaan ja jopa räjähdysmäisessä kasvussa tänäkin päivänä.

Näemme myös laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien tutkimuksen eräänä kasvatustieteellisen tutkimuksen tämänhetkisenä katvealueena. Termi kääntyy sellaisenaan huonosti kansainväliseen tutkimukseen, eikä siitä ole vielä paljoakaan tutkimusta yhtäältä termin laajuuden, ja toisaalta sen näennäisen uutuuden takia. Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet esiteltiin perusopetuksen opetussuunnitelman viimeisimmässä julkaisussa vuodelta 2014, vaikka sen keskeisen tematiikan voidaankin katsoa olevan sitäkin vanhempaa perua (Vainikainen & Nilivaara, 2022), ja yksi syy juuri laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksia koskevan tutkimuksen puutokseen on varmaankin sen sekoittuneisuus sen taustalla vallitseviin kokonaisuuksiin, kuten nk. tulevaisuuden taitoihin ja 21. vuosisadan taitoihin (ks. Vainikainen & Nilivaara, 2022).

Tutkimuksessamme olemme pyrkineet kartoittamaan pöytäroolipelaamisen potentiaalia laaja-alaisen osaamisen edistämiseksi laadullisen sisällönanalyysin keinoin (ks. Kallinen & Kinnunen, n.d.). Olemme keskittäneet huomionne luovuuden ja innovoinnin läsnäolon tutkimiseen pöytäroolipeleissä. Luovuuden, innovoinnin ja ongelmanratkaisun voidaan perustella olevan läsnä pelillisessä toiminnassa (Kaufman & Green 2016), mutta ne ovat myös useita laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia yhdistäviä osaamisalueita (Vainikainen & Greiff, 2022). Aineistona on toiminut vapaaehtoisten pöytäroolipelaajien pelikerroista tehdyt litteraatit.

2 TEORIA

2.1 Pelillistäminen kasvatustieteissä

Suuri osa kasvatustieteiden pelillistämistutkimuksesta on kiinnostunut ensisijaisesti digitaalisista oppimispeleistä. Kirjallisuuskatsaukset tuottavat tuloksia lukuisista kokeiluista erilaisista digitaalisista oppimispeleistä eri luonnontieteellisten oppiaineiden opetuksessa vaihtelevin tuloksin. Aikaisemmassa systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessamme pelillistämiseen kasvatustieteissä (Arola & Valtonen, 2021) havaittiin muun muassa, että valtaosassa tutkimuksista kokeiluja kuvaillaan pääsääntöisesti positiivisiksi, mutta varsinaiset läpimurrot ovat harvinaisia.

Katsaus aikaisempaan tutkimukseen roolipeleistä sen sijaan tuotti lukuisia esimerkkejä tutkimuksista, joissa hyödynnettiin niin kutsuttuja roolileikkejä kasvatus- ja koulutus konteksteissa. Tässä on kyse aiemmin havaitsemastamme tutkimuksen kielellisestä piirteestä, joka johtuu kielimuurista kotimaisen ja kansainvälisen tutkimuksen välillä. Suomessa on eri sanat leikille ja pelaamiselle, mutta englanniksi näistä käytetään sanaa 'play' (ks. Arola & Valtonen, 2021). Kun kansainvälisestä Andor -tutkimusarkistosta etsii roolipelaamiseen liittyviä tutkimuksia, hakutuloksiin sekoittuu koko se massa tutkimuksia, jotka käsittelevät roolileikkejä roolipelien sijaan. Pelit ja leikit ovat määritelmällisesti eri asioita (ks. Caillois & Barash, 2001), joten on epäselvää, miten paljon roolipelejä on tutkittu suhteessa roolileikkeihin, tai tiedostavatko aiheen kansainväliset tutkijat sanan 'play' vivahde-eron, joka muuttuu räikeäksi termin kääntyessä suomen kaltaisille kielille (ks. Arola & Valtonen, 2021).

Deterding ym. (2011) kertovat pelillistämisen esiintymisen olleen nousujohteista v. 2010 lähtien. Pelillistämisen määrittelyä kuvaillaan

tutkimuksissa usein haasteelliseksi, mutta vallitseva määritelmä on heidän konferenssijulkaisussa (2011) linjaamansa pelimekanismien hyödyntäminen pelien ulkopuolisissa konteksteissa. Pelimekanismeina pidetään pelien ominaisuuksia, kuten pistetaulukoita, sääntöjä, kilpailullisuutta sekä kvantifioitavia lopputulemia. Pelillistämisen määrittelyä yleisemmin epäselvyyttä luo pelillistämismiöitä kehystävät rinnakkaiset ja limittäiset termit, kuten peleihin pohjautuva oppiminen (game based learning), oppimispelit (learning games), opetuspelit (serious games) ja niin edelleen (Arola & Valtonen, 2021).

Kapp (2012) pitää pelillistämisen potentiaalia kasvatuksessa huomattavasti laajempaan, kuin siihen yleisesti liitettyjä mielikuvia suoritustarroista, edistystaulukoista ja pisteytyksistä kannustimina. Kirjansa alussa hän kuvailee lukuisia esimerkkejä tilanteista, joissa pelimekanismien soveltamisella on saavutettu muun muassa arkiliikunnan lisääntymistä, tehostettu ammatillista perehdytystä, sekä virtaviivaistettu tehdaslinjan työskentelyä kvantitatiivisesti mitattavin tuloksin. Onnistuneen pelillistämisen eri sovellutusten yhdistävänä tekijänä hän pitää pelinomaisten tai viihteellisten piirteiden hyödyntämistä osallistumisen ja oppimisen edistämiseksi.

2.2 Pöytäroolipelit

Pöytäroolipelit sijoittuvat parhaiten modernien pelien kentälle omana media-alaluokkanaan, eli genrenään. Green ja Kaufman (2015) toteavat videopeligenren määrittävän sen pelaamisesta (gameplay) nousevien haasteiden mukaan pelin visuaalisten tai narratiivisten ominaisuuksien sijaan. Toisena tyypillisenä määrittelytapana esitetään pelin genren määrytymistä sen ydinmekaniikan mukaan, eli sen tekemisen, joka toistuu pelatessa eniten, ja mahdollistaa vuorovaikutuksen pelimaailman kanssa ja näin myös edistymisen. Esimerkkinä tästä toimivat strategiapelit. Vaikka ne omaavat sisäisiä alaluokituksia, kuten suurstrategiapelit vaikka Civilization -sarjan puitteissa, tai reaaliaikastrategia kuten Starcraft -videopelit, niiden ydinmekaniikka on laatia ja

toteuttaa suunnitelmia kuten kenraali tai valtionpäähenkilö. (ks. Green & Kaufman, 2015).

Kauhupelit alagenreineen osoittavat mielestämme hyvin näiden määritelmäperusteiden joustavuuden. Kahu- ja toimintapeligenrejen yhdistymisestä syntynyt selviytymiskauhugenre asettaa pelaajan usein tilanteeseen, jossa edistymisen ehtona on selviytyminen vastoin ylivoimaisilta vaikuttavista odotuksista, kuten Resident Evil -pelisarjassa. Kauhupeleissä laajemmin ydinmekaniikkana voidaan pitää eräänlaista kauhun hallintaa mielentilana, ja niiden läpäiseminen vaatii pelaajalta kylmäpäisyyttä stressin alaisena. Näin pelaamisen kautta jopa kauhistumisen kaltaista, lähtökohtaisesti ei-toivottuna pidettyä osaa psyykestä voidaan käsitellä ominaisuutena, jonka hallinnassa voi kehittyä ja kokea onnistumisia turvallisessa tilassa. Kapp (2012) pitää tätä turvallisen tilan luomista eräänä pelillisen oppimisen vahvuuksista. On mahdollista, että eri ydinmekaniikkojen mahdollistama kokemuksellinen oppiminen on siirrettävissä eri pelialustojen välillä, kuten videopeleistä siirryttäessä analogisiin peleihin, ja toisin päin.

Pöytäroolipelien sisäiset genreluokittelut ovat erittäin laajoja, ja monissa tapauksissa sisältävät luokituksia niin kirjallisuuden ja elokuvien genreistä, kuin myös videopeligenreistä. Tämä selittyy pöytäroolipelien tarjoaman vapauden kautta. Sen lisäksi, että pelimekaniikat ovat joustavia eri sääntöjärjestelmien sekä niiden muokkaamisen kautta, pöytäroolipelien teemat voivat olla täysin vapaavalintaisia pelaajien kiinnostusten mukaan. Vaikka arkkityypillisin pöytäroolipeli Dungeons and Dragons (lyh. DnD), luokin jo otsikkonsa pohjalta mieleen kuvia eurooppalaisesta J.R.R. Tolkien -henkisestä fantasiasta, tämä on pelkkä pintaraapaisu jo pelkästään vakiintuneidenkin teemojen kirjoon, puhumattakaan harrastusyhteisön marginaalille sijoittuvista teemoista.

Jos sovellamme Greenin ja Kaufmanin (2015) videopeligenren määrittymislogiikkaa ydinmekaniikkojen kautta pöytäroolipeleihin, yksi niiden ydinmekaniikoista olisi kiistatta vuorovaikutus. Vaikka pöytäroolipeleistä on myös yksinpelivariantteja, ylivoimaisesti suurin osa niiden eri sovellutuksista käsittää

vuorovaikutuksen eri pelaajien ja pelinjohtajien välillä pelipöydässä ja pelimaailmassa niiden pelaamisen keskeisimpänä osana (ks. Gygax, 1987; Gygax & Anderson, 1988; Mearls & Crawford, 2014; Petersen, Lovecraft, Willis & Herber, 2005).

Uutena mediana 80-luvulla nuorten keskuudessa suosioon noussut DnD ajautui harmillisen moraalipaniikin kohteeksi, jossa siitä koitettiin saada syyllistä nuorison turmiollisuuteen (Waldron, 2005). Vaikuttiko moraalipaniikki harrastukseen negatiivisesti vaiko positiivisesti on argumentoitavissa molempiin suuntiin, mutta harrastuksen levitessä ja uusien medioiden noustessa moraalipaniikki taantui ja siirtyi kohti videopelejä, jolloin pöytäroolipelit jäivät valtaväestön silmissä vain harvinaiseksi harrastukseksi (Laycock, 2015). Pöytäroolipelien suosion lisääntyessä eri tavat pelata ja eri tavoitteita sisältävät pöytäroolipelit alkoivat luonnollisesti lisääntyä ja nykyään pöytäroolipelejä löytyy moneen eri lähtöön. Moraalipaniikin mielikuvista huolimatta niin alkuperäisen DnD:n kuin nykyaikaisten pöytäroolipelien omat sääntökirjat maalaavat peleille varsin selkeän tavoitteen: yhdessä hauskanpitämisen (ks. Gygax, 1987; Gygax & Anderson, 1988; Mearls & Crawford, 2014; Petersen, Lovecraft, Willis & Herber, 2005).

Pöytäroolipeleistä on jonkin verran aikaisempaa tutkimusta kasvatustieteissä. Erityisesti edellä mainittu DnD on innoittanut tutkijoita tarkastelemaan sen potentiaalia oppimiselle. Giordano (2022) nostaa pöytäroolipelien tärkeimmiksi ominaisuuksiksi niiden luomat edellytykset improvisaationaaliselle näyttelylle, sekä noppien heittämisen kautta syntyvän sattuman vaikutuksen onnistumiselle ja epäonnistumiselle. Hän käyttää DnD:tä esimerkkinä pöytäroolipelien sosiaalistavasta vaikutuksesta, osoittaen miten sen ympärille muodostuneet tapayhteisöt ovat tehokkaampia sekä opettamaan uusia pelaajia, että vahvistamaan olemassa olevia uskomuksia ja taitoja, kuin samojen asioiden lukeminen pelkästä sääntökirjasta. Tämä tarkoittaa, että roolipelit voivat olla yllättävän helposti lähestyttäviä uusillekin pelaajille, sillä niitä ympäröivät yhteisöt ovat arkikielisesti sanottuna vastaanottavaisia.

Miltei kaikki meistä ovat joskus olleet tekemisissä roolipelaamisen kanssa, vaikkakin usein roolipelaamista nimitetään mieluummin simulaatioksi tai harjoitteluksi: Asevoimat simuloivat sotatilanteita strategioiden harjoittelemiseksi ja roolipelejä harjoittaakseen osapuolten välistä kommunikaatiota, hallitukset roolipelaavat luodakseen käyttäytymismalleja hypoteettisia tilanteita varten, yritykset opettavat roolipeleillä tarvittavia taitoja ja lääkärit opettelevat kanssakäymistä potilaiden kanssa (Laycock, 2015). Ero roolipelaamisen ja vakavan simulaatioharjoittelun välillä lieneekin tavoitteellisuus. Siinä missä tavoitteeton roolipelaaminen, nähdään lähinnä harrastustoimintana ja irtiottona arjesta, simulaatioharjoittelu nähdään innovatiivisena tapana kehittää työelämän taitoja (McEwan ym. 2017). Roolipelaamisen ja simulaatioharjoittelun välinen ero muistuttaakin vivahteeltaan yleisemmin leikin ja pelin välistä eroa, joiden eräinä erottavina tekijöinä pidetään pelaamisen sääntöjä ja tavoitteellisuutta (Caillois & Barash, 2001).

Pöytäroolipelit, kuten termistä voi päätellä, on roolipelaamista, jota yleensä pelataan pöydän äärellä kuin mitä tahansa tavallista analogista lautapeliä. Pöytäroolipelit eroavat analogisista lautapeleistä kuten Afrikan tähti siten, etteivät pelit usein tarvitse minkäänlaista pelilautaa (ks. Gygax, 1987; Gygax & Anderson, 1988; Mearls & Crawford, 2014; Petersen, Lovecraft, Willis & Herber, 2005). Pelilautojen sijaan enemmistö pelin tapahtumista tapahtuu pelaajien mielikuvituksessa, jota peliin osallistuja luovat omilla kuvailuillaan yhdessä. Pöytäroolipelistä ja ryhmästä riippuen, jotkut myös käyttävät osana peliä erilaisia karttoja ja miniatyyrifiguureja auttamaan varsinkin taktisten taistelutilanteiden hahmottamista. Rajat sille, mitä pelissä voi tapahtua muodostuu pöytäroolipelin sääntöjen ja pelaajien omien rajojen perusteella. Tämän vuoksi kukaan ei voi yhtä suurella varmuudella tietää millaiseen peliin hän on osallistumassa, kuin osallistuessaan esimerkiksi tammien pelaamiseen.

Pöytäroolipelien mielikuvituksellisuuden ja vapauden vuoksi ne voidaan helposti mieltää leikillisiksi. Ne kuitenkin eroavat leikistä pelimekaniikkojen ja konkreettisen sääntörungon kautta. Deterding ym. (2011) esittävät

pelillistämistutkimuksessa yleisimmäksi kuvaukseksi käsittää peli ja leikki vastakkaisina polariteetteina leikkitoiminnan akselilla. Leikin päädyssä on toiminta, joka on vapaamuotoisempaa ja improvisaationaalista siinä missä pelaamista kuvaa sääntöjen ja tietoisten toimintatapojen kautta tähtääminen tavoitteisiin (ks. Caillois & Barash, 2001).

Pöytäroolipeli sijoittuu tälle akselille jonnekin sen keskiväliin. Esimerkiksi villiin länteen sijoittuvassa pöytäroolipelissä pelaaja voisi ilmoittaa yrittävänsä ampua kohti lainsuojatonta, jonka jälkeen nopan heitto, tai jokin muu satunnaistaja määritteli osuuko luoti toista hahmoa hänen silmiensä väliin, läpi hänen hatustaan vai tiputtaako pelaajahahmo vahingossa revolverinsa maahan ja ampuu itseään polveen. Säännöt eivät kuitenkaan ole paikallaan määritelläkseen, milloin pelit loppuvat tai miten pelin voittaa, vaan auttaakseen pitämään pelin reiluna ja mielenkiintoisena.

Jokaisen tutkimukseen osallistuneen ryhmän pelaaman pelin sääntökirja kuvasi pelin tavoitteeksi hauskanpidon ryhmässä. Selkeästä tavoitteesta huolimatta kirjat eivät sisältäneet mitään valmista reseptiä, jonka avulla jokainen lukija oppisi pitämään hauskaa. Tämä on varsin loogista hauskanpidon ollen täysin subjektiivista. Hauskanpidon varmistamiseksi jokainen pöytäroolipelikirja suosittaleekin lukijaa ottamaan käyttöönsä vain ne asiat, jotka edistävät jokaisen ryhmän omaa hauskanpitoa (Gygax, 1987; Gygax & Anderson, 1988; Mearls & Crawford, 2014; Petersen, Lovecraft, Willis & Herber, 2005). Pöytäroolipelikirjoissa säännöt nähdään siis rajoina, joiden avulla pelaajat voivat olla yhteisymmärryksessä siitä, mitä kaikkea pelissä voi tehdä. Rajat usein kuvataan varsin joustavina, usein sisältäen säännön sääntöjen rikkomisesta siinä tapauksessa, että koko ryhmä kokee sen hauskempana vaihtoehtona niiden noudattamiselle.

Hauskanpidon kaikille varmistamiseksi pelikirjat myös antavat suosituksia pelin sisällöstä erinäisten arkkityyppien kautta: suunnittele ongelmanratkaisua ongelmanratkaisijalle, vaikeita taisteluita strategille, moraalisia ongelmia filosofille ja kauhua jännityksenetsijälle (Mearls & Crawford, 2014). Näiden

erilaisten pelityylien mahdollistamiseksi kirjat sisältävät perussääntöjen tueksi monia vaihtoehtoisia sääntöjä halutun pelikokemuksen mahdollistamiseksi. Nämä vaihtoehtoiset säännöt ovat usein jotain, mistä ryhmät päättävät yhdessä, ja joista pyritään kertomaan ryhmän uusille jäsenille tai vieraileville pelaajille.

2.2.1 Pöytäroolipelit ryhmätoimintana

Elämiemme aikana kuulumme moniin erilaisiin ryhmiin. Niemistön (2016) mukaan monet näistä ryhmistä ovat tavoitteellisia ryhmiä selkeine alkuineen ja loppuineen, kuten koulujen vuosiluokat, harrastusporukat tai työryhmät. Kuitenkin osassa ryhmistä, kuten perheessä ja ystäväporukoissa, ei ole selkeitä tavoitteita ja voimme olla niissä osallisena potentiaalisesti koko elämämme ajan. Pöytäroolipeliryhmät muistuttavat rakenteeltaan suurimman osan ajasta tavoitteellista ryhmää, jolla on selkeä, usein pelikampanjan pituudesta riippuva alku ja loppu.

Pöytäroolipelikirjoja lukiessa (ks. Mearls & Crawford, 2014; Petersen, Lovecraft, Willis & Herber, 2005) tulee ilmi pelikampanjoiden, eli pöytäroolipeliryhmien seikkailujen tai tarinoiden, pituuksien mahdollinen vaihtelu. Pöytäroolipelien maailmasta löytyy monia yhden pelikerran kestäviä one-shot lyhytkampanjoita, jossa pelaajat viettävät yhdessä aikaa yksittäisen pelikerran ajan. Tällaisilla tarinoilla on usein lineaarinen, toisinaan hyvin strukturoitu draamankaari ja loppu. Enemmistö pitkään yhdessä pelaavista pöytäroolipeliryhmistä kuitenkin ajautuu peleillään pitkiin pelikampanjoihin, joissa ei ole valmiiksi määriteltyä loppua, joten ne voivat kestää jopa satoja pelikertoja. Usein pitkäkestoiset pöytäroolipeliryhmät eivät kuitenkaan lopeta pelaamista kampanjan loputtua, mutta pelikampanjoiden loppuunsaattamisen vaatiessa tietynlaista sitoutumista harrastukseen, ryhmien uudelleenjärjestäytyminen tapahtuu useimmiten kampanjoiden välissä.

Vaikka on olemassa pöytäroolipelejä, joita voi pelata yksin, jokaisen tutkimukseen osallistuvan ryhmän pöytäroolipelin ohjekirjassa korostetaan pelien olevan parhaimmillaan pienissä, 3–6 pelaajan ryhmissä (Gygax & Anderson,

1988; Mearls & Crawford, 2014; Petersen, Lovecraft, Willis & Herber, 2005). Kirjoissa suositellun 3–6 pelaajan ryhmäkoon ulkopuolelle eksyminen ei kuitenkaan estä pöytäroolipelien sovittamista eri kokoisille ryhmille.

Jokaisella ryhmällä on tarkoitus, joka ohjaa sen toimintaa ja vaikuttaa sen rakenteisiin. Tarkoitus merkitsee tässä kontekstissa ryhmän olemassaolon syytä. Niemistön (2016) mukaan ohjatuilla ryhmillä on yleensä kaksi tavoitetta, joista toinen ei välttämättä ole tiedostettu. Ryhmillä on asiataavoite, joka viittaa ryhmän tarkoitukseen ja tunnetavoite, joka on yksinkertaisimmillaan pyrkimys pysyä ryhmänä. Pöytäroolipeliryhmien asiataavoitteen voisi täten päätellä olevan pöytäroolipelien pelaaminen ja tunnetavoitteen pitää niin paljon hauskaa yhdessä, että ryhmä jatkaa toimintaansa. Voimme perustella näiden olevan ryhmien tavoitteita tilanteista, joissa pelaajat pitävät hauskaa jonkin pöytäroolipelaamisesta ulkopuolisen asian kustannuksella, mutta päättävät sivuraiteen jatkamisen sijaan uudelleenorientoitua peliin.

Pöytäroolipelidiskursseissa dikotomia pelaajien ja pelinjohtajien välillä on vahvasti vakiintunut. On pelaajia, jotka omaksuvat yksinoikeudella itse luomansa pelihahmon, sekä pelinjohtaja, joka omaksuu kaiken muun pelimaailmasta. Pelimaailman kuvailun ja pelimaailman olentojen omaksumisen lisäksi pelinjohtajalta oletetaan pelaajia syvällisempää sääntötietämystä, jonka perusteella heille myönnetään myös viimeinen sana sääntöjen tulkinnassa ja konfliktien ratkomisessa (Gygax, 1987; Gygax & Anderson, 1988; Mearls & Crawford, 2014; Petersen, Lovecraft, Willis & Herber, 2005). Tätä sääntötietämystä voi verrata kokemukseen ja sisältötuntemukseen, jotka edistävät ryhmänohjauksen onnistumista (Niemistö, 2016). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että sääntöjen muistaminen ja absoluuttinen toteuttaminen olisi pelinjohtajan rooliin asettumisen välttämättömyys, sillä usein sääntötuomarointia tärkeämmäksi tehtäväksi kuvataan pelinjohtajan kykyä ratkaista ongelmatilanteita sen perusteella, mikä tuntuu reilulta ja mahdollistaa hauskanpidon koko ryhmälle (Gygax, 1987; Gygax & Anderson, 1988).

Sääntötietämyksen myötä pelin tuomaroinnin lisäksi pelinjohtajat usein ottavat vastuun ryhmän virittämisestä. Peliin virittäytymistä voi tehdä monilla tavoilla, mutta usein pelinjohtajat kertovat tiivistyksen viime pelikerran tapahtumista ja kuvaavat pelikerran lähtötilanteen. Peliin virittäytymistä voi tukea myös esimerkiksi muodostamalla pöytään peliä tukeva ilmapiiri musiikin, valaistuksen ja pelin alkutilanteen kuvaukseen hiljentymisen avulla.

Koska pelinjohtajat omaavat yksinomaisen kyvyn muokata pelimaailmaa rajattomasti, heidät voidaan mieltää tietynlaisena ryhmänohjaajana niin pelipöydässä, kuin myös pelimaailmassa. Pelinjohtaja ei varsinaisesti vaikuta siihen mitä pelaajat tekevät, mutta hänen rooliinsa kuuluu luoda pelimaailmaan tilanteita, jotka vaativat pelihahmojen, ja tämän myötä pelaajien reagoitua. Tilanteiden noustessa pelaajat määrittelevät, kuinka heidän hahmonsensa reagoivat tilanteisiin käytettävissä olevilla resursseillaan. Usein pelaajien mahdollisuudet rajoittuvat heidän oman luovuutensa, hahmojen kyvykkyyden ja satunnaistavien mekanismien mukaan. Pelaajat voivat kuvata hahmojensa pyrkivän johonkin lopputulokseen, mutta riippuen hahmonsensa kyvykkyydestä, noppatuurista, ja pelinjohtajasta lopputulos voi ajautua kauas alkuperäisestä suunnitelmasta (ks. Gygax & Anderson, 1988; Mearls & Crawford, 2014; Petersen, Lovecraft, Willis & Herber, 2005).

Pelinjohtajalla on myös eniten mahdollisuuksia edistää ryhmän mahdollisuuksia saavuttaa asia- ja tunnetavoitteensa. Pyrkimällä reiluuteen pelinjohtaja voi varmistaa, ettei ryhmässä synny todellisia konflikteja. Pelinjohtajan on mahdollista varmistaa, että kaikilla pelaajilla on jotakin tekemistä luomalla pelimaailmaan haasteita, joihin vain tiettyjen pelaajien hahmot kykenevät vastaamaan tai siirtämällä pelissä valokeilan jonkun pelaajan hahmoon. Kaiken tämän lisäksi pelinjohtajilla on usein pelaajia enemmän vastuuta immersion, eli mediaan uppoutumisen mahdollistavien maailmojen luonnista. Tämä ei tarkoita, että pelinjohtajien täytyy luoda nimenomaan realistisia maailmoja, mutta tietynlainen säännönmukaisuus voi auttaa pelaajia

uppoutumaan hahmoihin. Loppukädessä immersion tunne on subjektiivista ja vaatii myös pelaajilta itseltään sitoutumista (buying in) (Robichaud, 2014).

2.2.2 Pöytäroolipelien opetuksellisuus

Hauskanpidon lisäksi pöytäroolipelit sisältävät mahdollisuuksia oppimiselle niiden sisältöjen muovautuvaisuuden tähden. Tarinankerronnallinen peli kykenee sisältämään opetuksia ikivihreiden faabeleiden, tai kansantarinoiden tavoin, mutta niiden mahdollisuudet eivät rajoitu missään nimessä vain mustavalkoisiin narratiiveihin siitä, kuinka paha saa palkkansa pelaajien sankarihahmojen tullessa jakamaan oikeutta.

Pelaajien uppoutuessa hahmoihinsa he kykenevät kanssaelämään monia moraalisia ongelmia ja konflikteja, joihin enemmistö meistä törmää elämiemme aikana. Näistä potentiaalisista opetuksista kirjoittaa Christopher Robichaud (2014) kirjassaan *Dungeons and Dragons and Philosophy: Read and Gain Advantage on All Wisdom Checks*. Robichaud (2014) esittää, että DnD mahdollistaa paljon mahdollisuuksia sekä itsetutkiskeluun, että empatian harjoitteluun riippumatta pelimaailman sisällöstä. Tämä johtuu siitä, että vaikka fantasiamaailmat saattavat sisältää hopeisia puita ja vihreitä peikkoja, ne noudattavat monin tavoin oikean maailman logiikkaa; lapset ovat nuorempia kuin vanhempansa, yksi on vähemmän kuin kolme ja tekojen seuraamukset tulevat teon jälkeen eivätkä sitä ennen. Monet laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien sisällöt noudattavat samaa logiikkaa. Ne pitävät sisällään universaaleja, ajallisesta kontekstista irrallisia tavoitteita, kuten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, jotka ovat läsnä kaikenlaisissa fantasiamaailmoissa (ks. Opetushallitus, 2016).

Vainikainen ja Nilivaara (2022) mainitsevat oppijoiden eri lähtökohtien vaikutukset yhteistoiminnallisiin oppimistilanteisiin. Roolipelit, ja pelit ylipäätään tarjoavat viitekehyksiä, joissa merkityksellisten roolien omaksuminen voi olla helpompaa myös niille oppijoille, joiden olisi vaikeampaa löytää sijaansa viiteryhmistään esimerkiksi vetäytyvien persoonallisuuspiirteiden takia.

Perinteisessä koulukontekstille tutussa ryhmätyöskentelytilanteessa ryhmän rooleihin voi kuulua stereotyyppisesti puheenjohtaja, sihteeri, ja muita liikemaailmasta omaksuttuja rooleja. Pelimaailmat puolestaan rakennetaan niin, että pelaajien on mahdollisimman helppoa omaksua toimijuudellinen rooli niiden sisällä. Karrikoidusti sen sijaan, että viiteryhmän räiskyvin ekstrovertti on automaattisesti puheenjohtaja ja vetäytyvin introvertti sihteeri, pelimaailmaan voi luoda monipuolisesti kohderyhmän mukaankin räätälöityjä rooleja, jotka sallivat yksilöiden loistaa vahvuuksillaan (Smith, 2019). Pöytäroolipelit myös usein sisältävät mekaanikoita, joiden kautta varmistetaan jokaiselle osallistujalle mahdollisuus päästä osaksi dialogia, kuten vuorotellen toiminta taistelutilanteissa.

Robichaud (2014) antaa esimerkkeinä itsetutkiskelun mahdollisuuksista useita pöytäroolipeleissä vastaan tulevia tilanteita ja niiden mahdollisia opetuksia. Fiktiivisen roolin kautta tilanteista oppiminen on mahdollista, koska mielikuvamme itsestämme on fantasiaa jo itsessään. Mielikuvamme itsestämme ovat huomattavasti rajallisempia kuin fantasiatarinassa, mutta fantasiaa silti. Näin ollen luodessamme hahmoille taustatarinoita ja kvantifioidessamme niille luontaisia kykyjä ja elämän myötä kertynyttä osaamista hahmolomakkeelle, emme ole kaukana siitä mitä teemme päivittäin määritellessämme millaisia itse olemme ja mitkä ominaisuutemme tekevät meistä itsemme. Tällainen itsestä ulkopuolisen hahmon onnekkouden ja kyvykkyyden kvantifiointi voi havahduttaa pelaajat pohtimaan ja tiedostamaan omia haasteitaan ja mahdollisesti etuoikeutettua tai sorrettua asemaansa.

Pelaajahahmojen rooleja omaksuessa pelaajat voivat myös elää erinäisiä fantasioita, kuten taikojen osaaminen, joka päivä kahdeksan tunnin unien saaminen tai vastuuttomasti ja vaarallisesti eläminen. Se, miltä näiden hahmojen elämä ja käytös näyttää on loppujen lopuksi pelaajien omissa käsissä, mutta usein hahmojen käytös perustuu aina pelaajien hahmoille luotuihin päättelyketjuihin, jonka läpi he muodostavat päätöksensä. Tällainen toistuva 'Mitä hahmoni tekisi' -ajatteluketju voi kehittää empatiakykyä ja metakognitiota

(Carnes, 2014; Meriläinen, 2012). Tämän lisäksi roolipelaaminen voi saada meitä pohtimaan muita elämämme rooleja (Robichaud, 2014), ja kuinka käyttäydymme itse (vrt. Brown, 2016).

Itsetutkiskelun lisäksi pöytäroolipelit voivat herättää meidät pohtimaan ympäröivää maailmaamme. Robichaud (2014) kuvaa roolipeleillä olevan mahdollisuus opettaa jotakin sosiaalisista rooleista dragin tavoin. Roolipelit ja drag molemmat voivat havahduttaa meidät huomaamaan oikean elämän absurdeja rooleja ja sääntöjä. Törmätessä fantasiamaailmassa kansakuntiin, joiden sosiaalinen järjestys on erilainen, pelaaja saattaa inspiroitua edistämään muutosta oikeassa elämässä. Oikeassa maailmassa on monia esimerkkejä, missä valtiot tai poliittiset ryhmät pyrkivät propagandalla ja sensuurilla välttämään ihmisten mahdollisuuksia päästä käsiksi edes ideoihin siitä, että asiat voisivat olla toisin valta-asemiensa säilyttämiseksi.

Roolipelit voivat toimia myös ponnahtuslauttana keskusteluihin etiikasta. Niiden mahdollistamat skenaarit voivat herättää keskusteluita mita kummallisimmista, mutta hedelmällisistä tilanteista: Jos druidi olisi vaarallisessa tilanteessa, ja loitsisi eläimiä suojelemaan itseään johtaen eläinten loukkaantumiseen, olisiko druidi toiminut moraalisesti? Voidaan pohtia edelleen, miten nämä kysymykset esiintyvät oikeassa elämässä. Roolipelin kautta on mahdollista luoda viitekehys, jossa lähes mitä tahansa moraalista tai eettistä kysymystä voi tarkastella toimijuudellisesta perspektiivistä, toisin kuin monia oikean maailman kriisejä, joissa omat vaikutusmahdollisuudet voivat tuntua vähäisiltä tai välillisiltä (vrt. Brown, 2016).

2.3 Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet

Laaja-alainen osaaminen käsittää monia koulussa ja yhteiskunnassa toimintaa läpileikkaavia taitoja. Kirjan *Laaja-alainen osaaminen: ajattelijana ja oppijana kehittyminen* (Hienonen ym. 2022) ensimmäisessä osassa (Vainikainen & Nilivaara, 2022) kokonaisuuksien kuvaillaan pitävän sisällään käsitteitä, kuten tulevaisuuden taidot, 21. vuosisadan taidot, sekä avaintaidot, ja olevan

laajuutensa vuoksi vaikeaa määritellä tiiviisti. Niiden voidaan kuitenkin heidän mukaansa sanoa olevan peräisin eri koulutuksen kehityksestä kiinnostuneiden tahojen, kuten työ -ja liikemaailman edustajien, huolesta, ettei koulujärjestelmä valmista oppilaita kyllin hyvin nimenomaan tulevaisuuden työelämään.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksen (Venäläinen ym. 2021) mukaan opettajat ovat pitäneet laaja-alaisen osaamisen opettamista ja arviointia vaikeana. Selvityksessä esitetään muun muassa, että opettajien suhtautumisia ja käsityksiä laaja-alaisesta osaamisesta olisi syytä selvittää sen toteutumisen edistämiseksi.

Kokonaisuuksien määrittelyn sekä niiden varsinaisen olemuksen painopiste on kehittynyt 90-luvulta 21. vuosisadalle tultaessa. Vainikainen ja Nilivaara (2022) esittävät monien laaja-alaiselle osaamiselle keskeisten käsitteiden olevan eri tarkoituserien ristipaineessa, kuten oppimaan oppiminen, joka on samanaikaisesti osana kasvatustieteellistä, psykologista ja koulutuspoliittista keskustelua. Laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien määrittelyä vaikeuttaa entisestään se, että niiden läpäisevyyden takia ne sulautuvat helposti muihin oppimiskokonaisuuksiin, jotka kuuluvat oppiainerajat ylittävään oppimiseen. Tässä tutkimuksessa laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien painopiste nähdään psykologiaa ja kasvatustieteitä korostavan viitekehyksen kautta tieto- ja viestintäteknologisen painotuksen sijaan (ks. Vainikainen & Nilivaara 2022).

Sellaisenaan, kuin laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet on listattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014) ne pitävät sisällään seitsemän kokonaisuutta. Kustakin kokonaisuudesta on lyhyt sisältöjä ja tavoitteita käsittelevä kappale, sekä pintapuolinen kuvaus, miten niiden omaksumista tulee edistää kouluopetuksessa.

L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen tarkoittaa muun muassa oppilaan käsitystä itsestään oppijana, sekä niitä edellytyksiä, mitä hän tarvitsee perustan luomiseksi elinikäiselle oppimiselle sekä jatkuvalla kehittämiselle.

L2 Kulttuurillinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu koskettaa oppilaan ohjaamista toimimaan oikein monikulttuurisessa ja monimuotoisessa yhteisössä,

kehittämään sosiaalisia taitojaan, sekä ilmaisemaan oman kantansa eettisesti ja konstruktiiivisesti.

L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot käsittää monipuolisesti eri taitoja arkisista asioista, kuten kulutusyhteiskuntaa koskevia sääntöjä sekä itsestään ja toisista huolehtimiseen psyko-fyysis-sosiaalisina olentoina liittyviä taitoja.

L4 Monilukutaito avataan erilaisten tekstien tuottamiseen, tulkitsemiseen sekä arvottamiseen liittyvinä taitoina. Sen kuvataan liittyvän laajaan tekstikäsitteeseen, ja sen harjoittelu jatkuvana.

L5 Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kerrotaan sisältävän oppilaan ohjaamista eri tv- sovellutusten ja käyttötarkoitusten, sekä niiden vaikutusten tuntemiseksi ja havaitsemiseksi yhteiskunnassa ja yhteisöissä.

L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys liittyy muun muassa oppilaan lähialueen elinkeinoelämän tuntemukseen, esimerkiksi sen toimialojen puitteissa. Lisäksi kokonaisuuteen kuuluu muutoksille avoimien asenteiden ja arvojen kannustamista, sekä erilaisia niin itsenäisiä- kuin yhteis- työskentelytaitoja.

L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen tarkoittaa edellytysten luomista vaikuttamiselle yhteisöissä ja yhteiskunnassa osana demokraattista järjestelmää.

Yllä kuvatut oppimistavoitteet ovat lyhennettyjä muokattuja opetussuunnitelmassa laajemmin kuvailtuista laaja-alaisista oppimiskokonaisuuksista (ks. Opetushallitus 2014). Kussakin kokonaisuudessa on enemmän tai vähemmän keskenään limittäisiä kompetensseja, jotka liittyvät useampaan kokonaisuuteen samanaikaisesti. Näistä kompetensseista käytetään tässä tutkimuksessa termiä osaamisalue.

2.4 Laaja-alainen osaaminen ja pelioppiminen

Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet ovat laaja tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden muodostama kokonaisuus (Opetushallitus, 2014). Edellä kuvatun käsitteen laajuuden vuoksi niiden tarkastelu kokonaisuutena on haastavaa, ellei mahdotonta maisteriopinnäytteen puitteissa. Aiemman kirjallisuuden pohjalta

voidaan kuitenkin osoittaa, että laaja-alaisen osaamisen piiristä on löydettävissä kytköksiä pelilliseen oppimiseen, sekä niihin osaamisalueisiin, joita pidetään pelillisen oppimisen vahvuuksina, kuten ongelmanratkaisua, luovuutta ja innovaatiota (Kapp, 2012; Green & Kaufman, 2016).

Niin ongelmanratkaisu, innovaatio, kuin luovuuskaan eivät edusta itsessään mitään yksittäistä laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien alalukua. Vainikainen ja Greiff (2022) kirjoittavat, että vaikei ongelmanratkaisua mainita erikseen niin laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien kuin perusopetuksen opetussuunnitelmankaan puitteissa omana tavoitekokonaisuutenaan, maininnat ongelmanratkaisusta on hajautettu yksittäisiin toteamuksiin ongelmanratkaisutaitojen harjoittelusta osana eri kokonaisuuksia. Heidän mukaansa ongelmanratkaisun koettu tärkeys välittyy opetusta ohjaavista dokumenteista vähintäänkin yleisenä taitona.

Kankaanranta ym. (2022) niin ikään nostavat luovuuden ja innovatiivisuuden tärkeinä taitoina laaja-alaisen osaamisen puitteissa. Samaten kuin ongelmanratkaisu, luovuus ja innovatiivisuus koetaan haastavina käsitteinä määritellä kautta aikain, ja niitä tarkastellaan usein yhteydessä toisiinsa. Luovuuden määrittely on haastavaa, eikä kasvatustieteissä tunneta yhtä kokoavaa määritelmää, joka kattaisi kaikki luovuuden osa-alueet. Kankaanranta ym. (2022) kuvailevat luovuuden eri määritelmiä, sekä miten sitä on käsitelty opetussuunnitelmassa. He havaitsivat, että luovuuden käsitettä käytetään perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) runsaasti. Luovuutta ei kuitenkaan määritellä eksaktisti, ja niissä yhteyksissä missä se mainitaan, kuvaillaan vain niitä tapoja millä sitä voidaan kehittää, sekä miten sille tulee 'jättää tilaa.' Kankaanranta ym. (2022) esittävät tälle syyksi sitä, että luovuus on perusolemukseltaan jotain sellaista, minkä liiallinen rajaaminen voi haitata sen harjoittamista.

Kesler (2022, 1.) määrittelee luovuuden "kykyjen, prosessin, tai ympäristön välisenä vuorovaikutuksena, jossa yksilön tai ryhmän työn tuloksena syntyy sekä uusi että hyödyllinen tuotos". Hän tuo esille luovuuden ja luovan

ongelmanratkaisun välisen käsitteellisen epäselvyyden ja argumentoi ongelmanratkaisuprosessin olevan eräs niiden ratkaisevista erontekijöistä.

Kankaanrannan ym. (2022) mukaan innovaatio ja luovuus eroaa tarkoituksen painotuksessa. Heidän määritelmässään luovuus voi olla osana mitä tahansa uuden luomista, mutta innovaatiossa painottuu hyödyllisyys ja käytännöllisyys, sekä päämäärä saada idea toteutumaan käytännössä. Innovaatio on luova ratkaisu, mutta kaikki mikä on luovaa, ei välttämättä ole ratkaisu.

Innovoinnin painotus ratkaisuna näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014), jossa se mainitaan ainoastaan käsityöopetuksen keskeisenä sisältöalueena. Maininnoissa innovointi kuvataan osana itseilmaisua, joka mainitaan opetussuunnitelmassa monta kertaa turvallista tilaa ja rohkaisevaa ilmapiiriä vaativana asiana (Opetushallitus, 2014). Myös luova työskentely vaatii avointa ja epäonnistumista sallivaa ilmapiiriä (Kankaanranta ym; 2022).

Luovan ajattelun ja innovoinnin ollessa taitoja, joita voi kehittää, pöytäroolipelit voivat toimia erinomaisina tiloina harjoitella niitä ilman vakavien seuraamusten pelkoa. Pöytäroolipelit mahdollistavat ongelmatilanteiden simuloinnin. Simulaatiot ja observointi aktivoi aivoissa samoja alueita kuin oikea tilanne, jonka vuoksi niiden kautta voidaan oppia (Henrich & Worthington, 2021; Brown, 2016). Voidaan arvella, että pelien sisäisten ongelmatilanteiden ratkomisen voi vastata oikeassa elämässä tapahtuvien ongelmatilanteiden ratkomisen harjoittelua. Pöytäroolipelit eivät välttämättä automaattisesti ole luovan ajattelun ja innovoinnin alustoja, vaan nekin voivat tarvita aiemmin mainitun avoimen ja itseilmaisua mahdollistavan ilmapiirin. Aivan kuten roolipelit voivat olla terapeuttisia olematta terapiaa (Henrich & Worthington, 2021), pöytäroolipelit voivat olla alustoja luovalle ajattelulle ja innovoinnille, toimien samanaikaisesti tilana esimerkiksi epämuodolliselle jutustelulle.

Luovan ajattelun harjoittelu voi tapahtua niin formaaleissa, kuin informaaleissakin tilanteissa, kunhan tilanne sisältää ajattelun harjoittelun

mahdollistavan, uusille ideoille ja näkökulmille avoimen ilmapiirin (Kankaanpää, 2020). Pöytäroolipelipöydän ollessa informaali ja luova tila mukautuvine sääntöineen ja tilannerikkaine miljöineen mahdollisuudet luovuuden harjoittamiseen ovat paperilla mahdollisia. Green ja Kaufman (2016) muotoilevat tämän potentiaalin niinkin yksinkertaisesti, että pelaaminen mahdollistaa luovan ajattelun siksi, että pelaaminen itsessään on luovaa toimintaa.

Sekä luovassa ongelmanratkaisussa että pelatessa subjekti, eli pelaaja tai oppilas, on aktiivinen toimija, joka tähtää onnistumiseen ongelman ratkaisun tai pelissä edistymisen puitteissa. Keslerin (2022) kuvaamassa luovan ongelmanratkaisun prosessissa on osa-alueita, jotka tyypillisesti eivät kuulu peleihin, kuten itsearviointi ja tehtävän aikatauluttaminen, mutta jotka voidaan hyvin upottaa pelilliseen opetukseen. Hänen mukaansa luova ongelmanratkaisu voidaan pilkkoa vaiheisiin sen tehokkaan ratkaisemisen edistämiseksi, ja prosessin ymmärtäminen sallii pedagogin rakentaa tilanteita, joissa oppilaat voivat harjoitella luovaa ongelmanratkaisua.

Keslerin (2022) luovan ongelmanratkaisun pedagogisessa ohjausmallissa luovan ongelmanratkaisun tehtävä koostuu kolmesta vaiheesta. Valmisteluvaiheessa opettaja valmistelee edellytykset ongelmanratkaisun aloittamiselle, ja oppilaat sitoutuvat tehtävän suorittamiseen. Työskentelyvaiheessa opettaja huolehtii oppilaan ohjauksen jatkuvuudesta, ja oppilaat ratkovat ongelmaa huolehtien samalla itse- ja vertaisarvioinnista. Arviointivaiheessa oppilas saa palautetta sekä opettajalta että vertaisilta työskentelystään, ja oppilas sitoutuu siihen liittyviin toimiin, kuten ongelmansa raportointiin ja esittelyyn.

Keslerin (2022) kuvaama kokonaisuus pitää sisällään monia yhtäläisyyksiä laadukkaan pelikokemuksen rakentamiseen. Samalla tavalla, kuin laadukas peli opettaa pelaajan pelaamaan itseään pelin pelaamisen kautta, ongelmanratkaisuprosessin tulee tarjota tarvittavat resurssit tehtävän ratkaisemiseksi (ks. Kesler, 2022; Kaufman & Green, 2017). Valmisteluvaiheessa tapahtuva oppilaan sitoutuminen tehtävään heijastaa samankaltaista

vapaaehtoisuuden korostamista, kuin Kappin (2012) kuvaama pelillisen oppimisen edellyttämä pelaamisen vapaaehtoisuus. Työskentelyvaiheessa Kesler mainitsee mahdollisen ongelmanratkaisun edistymisen näkyväksi tekemisen, mikä muistuttaa pelillistä mekanismia, kuten edistystaulukkoa (ks. Deterding ym. 2012; Kapp, 2011; Kaufman & Green, 2017).

Kesler (2022) painottaa erikseen luovan ongelmanratkaisun pedagogiikalle tärkeäksi opettajan sietokykyä kestää epävarmuutta ja luoda tilaa uusien ratkaisujen syntymiselle. Näin ollen, jos pelisuunnittelua ja pelillistä oppimista yhdistää prosessi, joka muistuttaa eräänlaisen esteradan rakentamista oppijalle, luovaa ongelmanratkaisua vaativa oppiminen edellyttää vielä sitä, ettei opettaja suunnittele liian tarkkaan toivottua lopputulemaa oppilaan puolesta etukäteen, vaan sallii oppilaan oppia ongelmanratkaisuprosessissa itsessään. Edellisten kuvausten perusteella arvelemme, että laadukkaalla pelillisellä oppimisella on sekä samat edellytykset mahdollistaa oppimista kuin luovalla ongelmanratkaisulla, että se voi mahdollistaa luovan ongelmanratkaisun harjoittelun. Myös Kapp (2012) esittää, että pelaamalla voidaan harjoitella ongelmanratkaisuprosessia- ja strategioita.

Green ja Kaufman (2016) ovat spekuloineet luovuuden ja ongelmanratkaisutaitojen kehittyvän pelaamisella, ja erityisesti pelit, joihin liittyy avonaisia ongelmia, nähdään erityisen keskeisinä tälle lopputulemalle. He toteavat kuitenkin, että suoranaisia ongelmanratkaisun ja videopelaamisen välistä yhteyttä selvittäviä tutkimuksia on tehty vain hyvin vähän. Tehdyt tutkimukset tuottivat erinäisiä merkkejä mahdollisesta yhteydestä tietynlaisten videopelien pelaamisella ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen. Oma katsauksemme analogisten pelien pelaamisen ja ongelmanratkaisun välisestä yhteydestä tuottaa myös vain hyvin niukasti tuloksia.

Vainikaisen ja Greiffin (2022) mukaan ongelmanratkaisun harjoittelu voidaan kokea vaikeaksi kouluissa. He luettelevat eri syiksi tähän muun muassa ongelmanratkaisun vähäisen määrittelyn ja konkreettisen tavoite- ja menetelmärungon puutteen opetussuunnitelmissa. Lisäksi termin kuvataan

sekoittuvan herkästi rinnakkaisiin kokonaisuuksiin, kuten kriittiseen ajatteluun, tai yhteistoiminnalliseen ongelmanratkaisuun. He määrittelevät ongelmanratkaisun laaja-alaisena oppiainerajat ylittävänä taitona, jossa ”oppija kohtaa itselleen tuntemattomia sisältöjä ongelmaympäristössä, jossa lopputulokseen vaikuttavat useat samanaikaiset, toisistaan riippumattomat tekijät” (Vainikainen & Greiff 2022, 6).

Ongelmanratkaisutilanteiden tutkimista on houkuttelevaa lähestyä sen etymologisen kannan kautta, ongelman käsitteestä. Tunnistamalla ongelman synnyn, sen prosessoinnin ja lopullisen ratkeamisen pitäisi tuottaa litteraateista kvantifioitavia ongelmanratkaisutilanteita miellyttämään kvantitatiivista tutkijaa. Ongelma on kuitenkin pulmallinen lähtökohta. Kuten monissa arkikielissä ilmaisuihin, ongelmalle on vaikeaa löytää akateemista määritelmää.

Tieteen termipankin määritelmä ongelmalle on ”yleisnimitys ratkeamattomalta näyttävälle filosofiselle ongelmalle” (Tieteen Termipankki, 2021). Määritelmä jatkuu edelleen loogisiin dilemmoihin, jotka tarkoittavat ongelmia, joiden ”ratkaisuyritykset johtavat loogisiin ristiriitoihin”. Näin avonainen käsitys termistä mahdollistaa hyvin monenlaisten vuorovaikutusten tulkinnan eri tasoisina- ja laajuisina ongelmina. Tämä johtaa ongelma -käsitteen pirstaloitumiseen siihen pisteeseen, ettei yksittäisten ongelmien paikantaminen välttämättä ole hyödyllistä ongelmanratkaisutilanteita tutkivan tarkastelun lähtökohtana, vaan havaintoyksiköksi tarvitaan spesifimpää termiä.

’Ongelman’ problemaattisuuden vuoksi suosimme tässä tutkimuksessa Niemistön (2016) käyttämää termiä ’teema.’ Niemistön (2016) mukaan teemat ovat aiheita, jotka askarruttavat ryhmää ja niitä syntyy luonnollisesti ryhmän jäsenten vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi teemasta henkilö A sanoo jotain, johon henkilö B esittää vastaväitteen, ja teema jatkuu. Toisinaan joku osapuolista voi nostaa puheenvuorollaan jotakin, mikä keskeyttää teeman ja aloittaa uuden. Jotkin teemat ovat pitkäkestoisia ja ne toistuvat useasti, ja toiset käsitellään loppuun eikä niihin enää palata.

Teemat voivat olla myös olemassa monella eri tasolla. Pöytäroolipelatessa pelaajat ja pelinjohtaja ovat tekemisissä kolmen eri yhteen nivotun tason kanssa: arkipäivän todellisuuden, pelin sääntöjen ja pelin fantasian kanssa (Fine, 1983). Nämä kolme eri tasoa tulevat ilmi helposti esimerkiksi pelaajan sanoessa: 'Auttakaa minua etsimään murha-ase— saanko heittää tutkimisheiton edulla? Voitko ojentaa nuo nopat.' Esimerkissä pelaaja pyysi pelin fantasian tasolla hahmoonsa syventyneenä toisilta hahmoilta apua murha-aseen etsinnässä, minkä jälkeen hän kysyi pelin sääntöjen tasolla pelinjohtajalta lupaa käyttää pelin mekaniikoita ongelmanratkaisuun (murha-aseen löytämiseen) ja arkipäivän todellisuuden tasolla hän pyysi kaveriaan ojentamaan hänelle pelinopat (ks. Fine, 1983).

Pelimaailmoilla on kaikki edellytykset ongelmanratkaisutilanteiden luomiselle. Niin virtuaalinen maailma videopelissä, kuin jaettu fantasiamaailma pöytäroolipelissä simuloi jotain haluttua oikean maailman ulottuvuutta mahdollistaakseen sen kokemisen pelihahmon kautta. Tämä yhteys pelimaailman ja pelaajan välillä havainnollistettiin mitä hienoimmin jo vuonna 1986, kun pelijätti Nintendo julkaisi ikonisen The Legend of Zelda-pelin, jonka päähahmon nimi 'Link' symboloi hahmon tehtävää toimia pelaajan yhdysväylänä pelimaailmaan.

Aiemmin kuvailtujen roolipelillisten ominaisuuksiensa tähden on perusteltua sanoa, että pöytäroolipelillä on kytköksiä prosessidraamaan. Brown (2016) kuvailee sitä oppimistavaksi, jossa opettajat ja oppilaat rakentavat kuvitteellisen maailman tai skenaarion, jossa saatetaan tutkia ongelmaa, tilannetta tai tarinaa. Hän korostaa erityisesti prosessidraaman yhteensopivuutta 21. vuosisadan taitojen harjoittelun kanssa, jotka vaikuttavat myös laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien taustalla (ks. Vainikainen & Nilivaara, 2022). Brown (2016) korostaa prosessidraaman opetuksellisissa mekanismeissa samoja lapsen toimijuuteen liittyviä seikkoja, kuten empatiaa, kriittistä ajattelua ja eläytymistä fiktiiviseen tilanteeseen, kuin mitkä vaikuttavat myös pöytäroolipelissä pelaajien päätöksentekoon (vrt. Robichaud, 2014).

3 MENETELMÄ

3.1 Tiedonkeruumenetelmä

Tutkimukseen osallistujia etsittiin roolipelaamisen harrastusryhmistä yläkouluikäisistä nuoriin aikuisiin. Kirjoitimme tutkimuksestamme mainoksen, joka jaettiin roolipelaajien suomi- ja pelikasvattajien verkosto-Facebook ryhmissä, sekä Pelikasvattajien verkosto- ja Tampere Geek Society-Discord kanavilla. Tämän lisäksi otimme suoraan yhteyttä yhteen kaikille avoimeen Tampereella toimivaan pöytäroolipelikerhoon.

Tutkimuksessa pyritään tutkimuseettisten periaatteiden noudattamiseen. Lähtökohtinamme on, että tutkittavien oikeuksia on kunnioitettava, eikä tutkimuksesta saa koitua haittaa tutkittaville välittömästi eikä pitkässä juoksussa (ks. Kallinen & Kinnunen, n.d.). Tutkimukseemme osallistumisesta kiinnostuneille ryhmille lähetettiin tutkimuslupalomakkeet, joissa kuvailtiin tutkittavien tietojen käyttöä. Tämän lisäksi pelaajilta ja heidän ikänsä ollessa alle 15 v. heidän huoltajiltaan pyydettiin luvat pelien taltiointia varten (ks. liitteet). Pyrimme minimoimaan tunnistetietojen määrän, ja tutkittavilta kerättiin vain tutkittavien ikä, nimi sekä ilmoitettu sukupuoli. Kerätyistä tunnistetiedoista osallistujien nimiä ei pidetty lähtökohtaisestikaan itse tutkimukselle oleellisina, vaan ne kerättiin pelkästään tutkimukseen suostumisen todentamiseksi. Tutkittavista käytetään anonymisoituja tunnisteita aineistoa kuvaillessa tutkimuksen sisällä tutkittavien henkilöllisyyksien suojaamiseksi (ks. Kallinen & Kinnunen, n.d.).

Pidimme tutkittavien ikää tulosten kannalta relevanttina, sillä arvelimme pelaajien iän vaikuttavan sekä pelien sisältöihin, että pelaajien vuorovaikutuksiin pelitapahtumissa. Näin mahdolliset jatkotutkimukset voisivat kohdentaa huomionsa paremmin relevanteille kohderyhmille.

Sukupuolen keräämiseen päädyttiin sillä varauksella, että odotimme tutkittavien sukupuolijakauman olevan vinoutunut niin, että enemmistö tutkittavista ilmoittaisi sukupuolensa miehinä. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan vastoin tutkijoiden odotuksia tutkittavien sukupuolijakauma oli lähes tasan. Tämä voi viime kädessä parantaa tulosten yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä koulu- ja nuorisotyökonteksteihin, joiden toimijoiden sukupuolijakauman voidaan myös odottaa olevan lähellä tasaista. Tästä huolimatta osallistujien kokonaismäärä oli varsin alhainen, joten vaikka taltioinnit tuottivat tuntimäärällisesti runsaasti ääni- ja videomateriaalia, tutkimuksen tulokset voidaan jo ennakkoon todeta hyvin kvalitatiivisiksi.

3.2 Aineiston kuvailu

Tutkimuksen aineistona toimii kolmen pöytäroolipeliryhmän pelien taltiointeihin perustuvat litteraatit. Taltiointit hankittiin yhteistyössä vapaaehtoisesti tutkimukseen osallistuvien nuorista koostuvien pöytäroolipeliryhmien kanssa. Taltiointit tapahtuivat peliryhmien normaaleilla pelikerroilla, emmekä pyrkinneet vaikuttamaan pelien kulkuun tai sisältöön mitenkään. Tästä huolimatta pelikerroilla oli muutamia hetkiä, jolloin pelaajat kommentoivat taltiointivälineitä tai vitsailivat taltiointista. Kommenttien humoristisen luonteen perusteella emme usko taltiointin vaikuttaneen peleihin, muttei ole poissuljettua, etteikö taltiointin myötä syntyneen 'neljännen seinän' läsnäolo olisi voinut vaikuttaa ryhmiin joillain tavoilla. Näitä vaikutuksia on kuitenkin vaikeaa arvioida tai verifioida, varsinkin tilanteessa, jossa peliryhmät eivät ole entuudestaan tutkijoille tuttuja, eikä aikaisemmilta pelikerroilta luonnollisesti ole taltiointeja, joihin verrata tutkimusta varten tehtyjä taltiointeja.

Pelin peliryhmän jäsenet saivat valita, tehdäänkö taltiointi video- vai äänitemuodossa. Kaksi kolmesta ryhmästä taltiointi videolle. Jokainen taltiointi on eri peliryhmältä, sisälsi eri ikäryhmän pelaajia ja niissä pelattiin eri pöytäroolipelejä. Eri ikäluokkiin kuuluvien ja eri pelejä pelaavien pöytäroolipeliryhmien saaminen tutkimukseen ei ollut tarkoituksenmukaista,

mutta toivottavaa, sillä eri pöytäroolipelien myötä voimme sanoa havaintojen perustuvan pöytäroolipeleihin yleisemmällä tasolla, eikä vain tiettyyn pöytäroolipeliin tai pelaajademografiaan.

3.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Aineistoa analysoidaan laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Kallinen & Kinnunen (n.d.) kuvailevat menetelmää laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirjassa sanoen siinä keskityttävän siihen, mitä merkityksiä aineistosta pystytään tulkitsemaan. Esimerkiksi litteroidussa ryhmähaastattelussa voidaan keskittyä siihen, mitä haastateltavat sanovat, mistä asioista puhutaan ja mitä teemoja keskustelusta nousee. Menetelmän keskeisenä työtapana on koodaus, jonka avulla aineiston sisältöjä saatetaan jäsenellä. Tämä koodauksen systematisointi luo perustan menetelmän validiteetille.

Tutkimuksessamme litteraatit on jäsenelty eri pituisiksi tapahtumakokonaisuuksiksi. Niemistö (2016) käyttää yksittäisiä tilanteita laajemmista, tekoja ja teemoja sisältävistä tilanteista sanaa episodi, mutta käytämme niistä termiä 'kohtaus' tässä tutkimuksessa. Pöytäroolipelien ollen yhteistä tarinankerrontaa, koemme loogisimmaksi soveltaa tarinankerronnalle ominaista termiä kuvaamaan näitä laajempia tapahtumakokonaisuuksia. Usein kohtaukset vaihtuvat pelaajien hahmojen siirtyessä tilasta tai ajasta toiseen, mutta toisinaan samassa 'tilassa' tapahtuvat asiat on saatettu leikata erillisiksi kohtauksiksi, jos ne sisältävät tarpeeksi suuren teeman muutoksen. Tällainen teemojen muutos näkyy pöytäroolipelikontekstissa pöydän eri tasoina. Odotuksemme on, että teemoista ja kohtauksista on löydettävissä eri tasoisia- ja laajuisia sisällöllisiä kytköksiä laaja-alaisiin osaamisalueisiin ja oppimiskokonaisuuksiin.

Edellä kuvattujen teema- ja kohtausluokittelujen lisäksi olemme rajanneet aineistoa ennen analyysiä. Varauduimme jo ennen aineiston keruuta siihen, että taltioinneissa olisi merkittävä määrä pelaamisen ohessa tapahtuvaa informaalia keskustelua. Taltioidut pelitapahtumat tapahtuivat pelaajien vapaa-ajan

konteksteissa, ja oli odotettavissa, ettei taltioinneista suuri osa olisi tutkimuksen kannalta relevanttia. Kussakin taltioinnissa on jouduttu retusoimaan eripituisia osioita litteraatista, sillä ne eivät ole pitäneet sisällään mitään pelaamiselle oleellisia teemoja tai keskustelua käynnissä olleesta kohtauksesta. Olemme merkinneet nämä osiot lyhyiden kuvausten kanssa tangentteina (sivujuonteina) litterointiin. Litterointia on jatkettu pelikeskustelun jatkuessa. Näin olemme pyrkineet keventämään yhteensä lähes kymmenen tunnin ryhmäkeskustelujen litteroinnin työmäärää, sekä virtaviivaistamaan analyysiprosessiamme.

Lisäksi 3. ryhmän litteroinnissa olemme joutuneet rajaamaan litteroidut keskustelut pelkästään suoriin, peliin liittyviin kanssakäymisiin pelinjohtajan ja pelaajien välillä. Tämä on johtanut siihen, että pelaajien välisen vuorovaikutusten kuvailu on kärsinyt kyseissä nauhassa sen runsaudesta huolimatta. Syynä tähän oli 13 henkilön ryhmäkeskustelun litteroinnin haastavuus ilman videomateriaalia selventämässä kulloistakin puhujaa.

Litteroinnin apuna käytimme videon ja äänentoistoon tarkoitettujen ohjelmien hidastus, kompressointi- ja taajuuskorjainta mahdollisimman selkeän äänen aikaansaamiseksi. Äänenmuokkaustyökaluista huolimatta jouduimme kirjoittamaan kaikki litteroinnit käsin, sillä prosessia automatisoivat tekoälyt eivät kyenneet tuottamaan ryhmäkeskusteluista käyttökelpoista tekstiä. Yksi tekoälyä sekoittava tekijä lienee pöytäroolipeleille ominainen, arkikielestä eroava kieli, joka sisältää paljon anglismeja, sekä pöytäroolipelitilanteiden ajoittain kakofoninen ryhmäkeskustelu.

Aineiston analyysi alkoi aineiston läpikäynnillä, eli katsomalla ja kuuntelemalla taltioinnit. Teimme ensivaikutelmiemme perusteella alustavat havainnot eri pelikertojen kohtauksista, tehtävistä ja teemoista luoden lähtökohtia aineiston koodauksen systematisoinnille (ks. Kallinen & Kinnunen, n.d.). Sitten kirjoitimme litteraatit näitä osioita käsittävistä osista taltioinneissa. Käsiteltyämme aineiston näin, seuloimme vielä litteraatit läpi erotellaksemme yksittäiset teemat sijoittaen ne kategorioihin: luovuus, innovaatio, ja laaja-alaiset osaamisalueet. Tämä luokittelu käsitti aineistomme koodauksen (ks. Kallinen & Kinnunen, n.d.).

Niin ongelmanratkaisun kuin luovuuden voi nähdä ratkaisevana osana pelitapahtumaa itseään vuorovaikutuksena pelin kanssa (ks. Kaufman & Green 2016; Kapp 2011). Ongelmanratkaisusta ei kuitenkaan tehty erikseen omaa kategoriaansa, sillä näimme ongelmanratkaisun enemmän lähtökohtana teeman syntymiselle pelaamisen kontekstissa, kuin teemana itsenään.

Muodostimme tutkimukselle kaksi pääasiallista tutkimuskysymystä. Tutkimuskysymysten tarkoitus on valottaa pöytäroolipelien potentiaalia luovuuden ja innovoinnin harjoitteluun, sekä paikantaa pöytäroolipelaamisen mahdollisia kytköksiä muihin laaja-alaisen osaamisen oppimiskokonaisuuksiin.

Tutkimuskysymykset ovat:

K1: Miten luovuus ja innovointi näkyvät teemojen kautta pöytäroolipeleissä?

K2: Mitkä laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet esiintyvät teemoissa?

Edellä mainittujen kysymysten ohella kiinnitimme huomiota myös muihin mahdollisiin kytköksiin, mitä pöytäroolipelaamisella voi olla pedagogiseen toimintaan, sekä niihin tekijöihin, jotka näyttävät vaikuttavan pöytäroolipelin sujuvuuteen. Näitä seikkoja voidaan toivon mukaan hyödyntää tulevissa pöytäroolipelejä käsittelevissä tutkimuksissa, sekä mahdollisissa käytännön kokeiluissa kouluissa, tai informaaleissa ryhmissä.

4 TULOKSET

4.1 Teemat ja kohtaukset

Kohtausten määrä vaihteli runsaasti peliryhmien välillä. Ryhmällä 1 kohtauksia oli yhteensä 34 ja ryhmällä 2 niitä oli 10. Ryhmän 3 pelikerta erosi kahdesta ensimmäisestä sisällöllisesti varsin paljon. Pelimaailmassa oli ajaututtu tilanteeseen, jossa hahmot olivat suuren taistelun edessä, jonka vuoksi koko puolitoista tuntia kestävä pelikerta sisälsi vain kyseisen taistelun. Pöytäroolipelikontekstissa taistelut, jotka pelimaailmassa tapahtuvat reaaliajassa, pelataan usein hyvin strukturoidusti. Yleensä pelien säännöt sisältävät jonkinlaisen mekaniikan järjestyksen määrittelemiseksi, mutta lopputulos yleensä on, että taistelut jakautuvat kierroksiksi ja vuoroiksi. Jokaisella taisteluun osallistuvalla hahmolla on oma vuoronsa, ja kun kaikki hahmot ovat suorittaneet vuoronsa, alkaa uusi kierros (ks. Gyax & Anderson, 1988; Mearls & Crawford, 2014).

Ryhmä 3:n taistelu käytiin hyvin rajatulla kaivosalueella, jonka vuoksi tilanteen voisi määritellä vain yhdeksi suureksi kohtaukseksi. Koemme kuitenkin, että jokainen pelaajan ja pelinjohtajan vuoro oli oma kohtauksensa, sillä vaikka taistelu oli isossa kuvassa oma teemansa, jokaisen pelaajan vuoro sisälsi omia teemojaan. Ryhmän 3 pelikerta sisälsi täten yhteensä 39 kohtausta, joista 37 oli pelaajien ja pelinjohtajan vuoroja. Litteraattiin sisällytyistä kohtauksista paikannettiin pelille relevantteja teemoja valitusta pelitaltiosta riippuen vaihtelevissa määrin. Jokaisessa pelitaltioinnissa oli sekä peliin itseensä että pelin ulkopuolisiin asioihin liittyviä teemoja läsnä.

Pelikertojen jaottelu kohtauksiksi ei lisännyt tuloksellista arvoa. Vastoin odotuksiamme, kohtauksia oli vaikeaa sijoittaa tutkimuskysymystemme

kiinnostusten mukaan, ja havaitsemamme kytkökset innovointiin, luovuuteen ja laaja-alaisiin oppimiskokonaisuuksiin olivat teematasolla. Kohtauksiin jakamisen suurin hyöty oli meille itsellemme, sillä ne helpottivat aineistosta keskustelua analyysivaiheessa.

Emme havainneet mitään trendejä pelejä koskevissa teemoissa, jotka olisivat liittyneet pelaajien ikään. Tutkittavien iät heijastuivat vain niissä informaaleissa teemoissa, jotka eivät liittyneet peleihin itseensä. Esimerkiksi lukioikäiset pelaajat saattoivat puhua koulustaan, ja yliopistoikäiset puolestaan omaan viiteryhmäänsä liittyvistä asioista. Pelien ulkopuoliset teemat eivät kuitenkaan olleet tutkimuksemme keskiössä, joten näitä keskusteluja ei sisällytetty analyysiin tarkemmin.

Ryhmä 1 oli keskellä pitkäkestoista DnD-kampanjaa. Ryhmän pelaajahahmot muodostivat ryhmän, jonka asiatavoite oli kyseisenä pelikertana auttaa yhtä pelaajahahmoista löytämään hänen kadonnut isänsä ja selvittämään, mistä hahmon kotimaille ilmestyneet sumut johtuivat. Isänsä kadottaneella hahmolla asiatavoitteeseen motivoi selkeä huoli omasta perheestä, mutta muille hahmoille kyseiset hahmot ovat vain heidän toverinsa perhettä. Tästä huolimatta hahmot päättivät riskeerata oman hyvinvointinsa auttaakseen ryhmänsä jäsentä silkasta auttamisen halusta. Havaitimme reilun neljän tunnin kestäneillä peleillä yhteensä 36 erilaista teemaa. Näistä teemoista 14 liittyivät luovuuteen, 14 innovointiin ja 2 ajatteluun ja oppimaan oppimiseen, 2 monilukutaitoon ja 6 itsestään huolehtimiseen ja arjen taitoihin.

Ryhmä 2 pelasi yksittäisen Call of Cthulhu One-shot seikkailun. Ryhmän 2 pelaajahahmot olivat tutkijoita, joiden asiatavoite oli tutkia pohjoisesta löytyneitä luolia. Pelin pelaajat eivät tuoneet ilmi paljoakaan hahmojensa motivaatioita kyseistä asiatavoitetta kohden, mutta pelin edetessä kohti katastrofia pelissä syntyi hengissä selviämisen asiatavoite, jonka vuoksi hahmojen ryhmä alkoi pysyä yhdessä lähinnä lisätäkseen mahdollisuuksiaan selviytyä. Kyseisellä noin kaksituntisella pelikerralla uniikkeja teemoja oli 24. Teemoista 13 liittyi

luovuuteen, 9 innovointiin, 1 itsestään huolehtimiseen ja arjen taitoihin ja 1 osallistumiseen, vaikuttamiseen ja kestävän tulevaisuuden rakentamiseen.

Ryhmä 3 oli ensimmäisen ryhmän tavoin keskellä pitkää DnD-kampanjaa. Ryhmän pelaajahahmot olivat seikkailijoita, jotka tutkivat suurta luolasto- ja kaivosverkostoa. Hahmot olivat olleet jakautuneena kahteen eri ryhmään pelaajien suuren määrän vuoksi, mutta kyseisellä pelikerralla hahmot olivat saapuneet samaan paikkaan eri teitä. Hahmojen yleinen asiataavoite kyseisellä pelikerralla oli selviytyä hengissä taistelusta koboldeja (kädellisiä lisko-olentoja) vastaan. Pelikerran kesto oli noin puolitoista tuntia, ja relevantteja teemoja oli 25. Teemoista 6 liittyi luovuuteen, 13 innovointiin, 3 monilukutaitoon ja 2 itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin. Toisinaan teemat toistuivat moneen kertaan pelikertojen aikana ja toisinaan teemat syntyivät ja loppuivat hetkessä. Osa teemoista, kuten orientoituminen peliin, nähtiin osuvan yhtäaikaaisesti moneen eri kategoriaan.

Enemmistö pelien teemoista sopi innovointiin ja luovuuteen. Pelaajat osallistuivat pelinjohtaja- tai kanssapelaajalähtöisiin ongelmatilanteisiin ja teemoihin lisäten jotain narratiiviin käyttäen luovuuttaan, tai keksien ratkaisuja tiedostaen pelimaailman rajoitteita ja logiikkaa. Samankaltainen teemajakauma on mielenkiintoinen ottaen huomioon, että ryhmä 1 ja 2 eivät sisältäneet ollenkaan taistelukohtauksia ja ryhmä 3 pelit sisälsivät miltei kokonaisuudessaan vain yhden suuren taistelukohtauksen.

4.2 Analyysi

Pöytäroolipelien aikana teemoja havaittiin syntyneen kaikilla Finen (1983) määrittelemillä tasoilla.

Esimerkki 1: Teemojen tasot 1. ryhmässä.

Pelaaja 3: Voinks mä ottaa sun (Pelaaja 2 hahmon) pipon?

Pelaaja 2: Yritä ottaa mun pipo, mä yritän väistää!

Pelaaja 3: Mitä mä heitän?

Pelinjohtaja: [pelaajalle 2] Dexterity save. [Pelaajalle 3] Mä sanoisin, että sleight of hand tässä vaiheessa. Sä yrität olla hirveen nopee täs liikkeessä.

Kyseisessä tilanteessa pelaaja 3 aloittaa pelin fantasian tasolla teeman pelaajan 2 hahmon pipon ryöstämisestä, johon pelaaja 2 jatkaa samalla tasolla. Tämän jälkeen pelaaja 3 kysyy pelinjohtajalta pelin sääntöjen tasolla mitä hänen täytyy pelimekaanisesti tehdä saadakseen tietää, saako hän pipon ryöstettyä. Pelaaja olettaa aiemmalla pelitietämyksellään, että hänen on käytettävä jotain hahmolomakkeesta löytyvää taitoa, johon aina liittyy myös noppien heitto, jonka vuoksi hän kysyy mitä hänen täytyy 'heittää'. Pelinjohtaja vastaa antamalla pelaajille pelisääntöihin perustuvat ohjeet siitä, mitä kukin pelaaja 'heittää' tilanteessa. Tilanteen jatkuessa pelaajan 3 hahmo onnistuu pelimaailmassa ryöstämään pelaajan 2 hahmon pipon, jonka vuoksi pelaaja 2 heittää arkipäivän todellisuuden tasolla oman piponsa pelaajalle 3 symboliksi siitä, että pelaajan 3 hahmo otti pelaajan 2 hahmon pipon.

Taltioinneista havaittiin myös, että iso osa teemoista saattoi olla pelaajalähtöisiä. Pelaajat olivat aktiivisia subjekteja sekä pelimaailmassa että pelipöydässä ja ilmaisivat toimijuuttaan useita kertoja kussakin pelissä luodakseen omia teemojaan pelinjohtajan syötteistä riippumatta. Tämä muistutti Brownin (2015) luonnehdintoja prosessidraamasta organisesti nousevista tilanteista.

Esimerkki 2: Pelaajalähtöistä luovaa kuvailua 1 ryhmässä.

Pelaaja 3: Mitä täällä muuten on ruokana niinku aamupalalla?

Pelaaja 2: Jotain pekkaa- hyvää pekkaa.

Pelinjohtaja: [Katsoo ja elehtii kohti pelaajaa 1]

Pelaaja 1: Haluatko sä, että mä sanon asioita?

Pelinjohtaja: Sä tiedät sun ruokakulttuurin paremmin, anna palaa.

Pelaaja 2: Oh yea.

Pelaaja 1: No. Aamupalallahan yleensä esime— mitä— me mitä— Me eletään kevättä. Meillä todennäköisesti on. No siis tässä vaiheessa vielä varmaan meillä ei oo ihan hirveesti marjoja tuoreita vai? Todennäköisesti ei.

Pelinjohtaja: Todennäköisesti ei.

Pelaaja 1: Niin— tuskin ihan vielä ihan hirveenä— et ne on varmaan kypsymässä vasta. Et sen takia me kulutetaan erittäin paljon säilöttyjä asioita. Kuten säilöttyjä hedelmiä tai hilloja tai tämmösiä. Niin, todennäköstä on että meillä on joku puuro joku tällanen niinku joku kaurapuromeininki joku tällanen hassu. Ää— Meillä on yleensä myöskin tosi tyypillinen aamupala on silleen vähän niinku tortillan ja rieskan sekotus ja siitä tehään quesadia. Et siel sisällä on juustoo— Jotai höyrytettyi kasviksii— Jotai tällasta. Varmaan juureksii tässä kohtaa kun on eletty talven yli, me eletään vieläkin niillä juureksilla. Niitä on paljon. Sit on yrttijuomaa, sitä jotain pirstävää, koska se on aamupala. Siinä on myös kahvia, koska me eletään sen verran lähellä sademetsää, että meillä on pääsy kahviin. Eöö— Yea. Varmaan jotain pieniä niinkun tavallaan niinku kahvileipämäisiä tiäkkö pikkuleipä asioita sellasia enemmän kaurakeksin tapasia jotka ei oo ehkä niin makeita kuin kaurakeksit ja siinä on myöskin semmonen pieni kannullinen hunajaa. Ja sit öö— kahvin kanssa on kans vuohen maitoo. Vuohet on— vuohet ja lampaat on yleisimmät— tota— noi— öö— Kasvatetut eläimet. Ne vie niin— mm— täällä ei oikeestaan oo lehmiä. Niin tota, yea. Jep. Semmosia.

Pelaaja 3: Eli kaikkea kokeillaan.

Pelaaja 1: Kaikkea kokeillaan. Siellä on myöskin pieniä juustoja varmaan laitettu semmoseen pikkukasaan tiäkkö sellaseen juustolautanen tm.

Pelinjohtaja: Jee.

Pelaaja 1: Ne kaurakeksit on vähän semmosii monipuolisii, että sä voit laittaa juustoo siihen päälle ja se ei oo outoo tai sit sä voit laittaa hunajaa niihin päälle ja sit ne on makeita.

Pelinjohtaja: LäTTY, mutta niinku keksi.

Pelaaja 1: Jea.

Esimerkkitilanteessa pelaajat olivat roolipelanneet hahmojansa suunnittelemassa tulevaa päivää aamupalan aikana. Kohtauksen aikana pelaajat ovat käyneet hahmojaan roolipelaten läpi kaiken sen tiedon, mitä pelaajille on kertynyt pelien puitteissa liittyen tämänhetkisiin tehtäviin. Suunnitelmien valmistuttua pelaaja 3 kysyy mitä tarkalleen aamupala, jota heidän hahmonsa

ovat nauttineet on sisältänyt. Videotalliointia katsoessa voi huomata pelinjohtajan antavan kannustavan eleen kohti pelaaja 1, joka varmistaa vielä pelinjohtajalta, haluaako hän siirtää pelinjohtajille yleensä oletetun vastuun pelimaailman kuvailusta (Mearls & Crawford, 2014) hänelle. Pelinjohtaja vahvistaa tarkoituksensa ja rohkaisee pelaajaa keksimään aamupalan sisällön, koska pelaajan hahmon ollessa kotoisin sieltä missä hahmot tällä hetkellä ovat, pelaaja tietää "ruokakulttuurin paremmin". Tämän jälkeen teema muuttuu innovaatiota sisältävästä ongelmanratkaisusuunnittelusta luovaksi pelimaailman kuvailuksi.

Esimerkin kaltaista luovaa pelimaailman kuvailua löytyy jokaisesta pelitallenteesta hyvin paljon. Yleisemmin pelimaailman kuvailun hoitaa pelinjohtaja ja pelaajien hahmojen kuvailun pelaajat, mutta esimerkin kaltaisia tilanteita tulee vastaan monia kertoja. Yleisesti voisi sanoa, että vastuuta pelimaailman kuvailusta siirretään enemmän pelaajille niissä tilanteissa, jotka eivät voi vaikuttaa peliin pelimekaanisesti. Tästä huolimatta vastuu vaikutti siirtyvän yleensä pelinjohtajien suostumuksella.

Pelinjohtajat eivät kuitenkaan olleet kykenemättömiä määrittelemään myös pelaajahahmoja.

Esimerkki 3: Pelaajalähtöinen teema 3. ryhmästä.

Pelinjohtaja: Hyvä, ja nyt on Toivo Tikari. Ootsä toipunut jo Bobin reaktiosta?

Pelaaja 1 (Toivo Tikari): Joo, mä otan Bobin mukaan.

Pelinjohtaja: Okei, mut Bobi sanoo— *Minä en halua, minua pelottaa. Minä— minut on pidetty jo vankina niin kauan.*

Pelaaja 1 (Toivo Tikari): Mä sanon Bobille— *Nyt perkele. Sä jäät tähän turvaan. Mä tuun ihan kohta takasi. Kyl sä pärjää.*

Pelinjohtaja: Nyt katotaan ootsä uskottava. Heitä karismaheitto. Sun pitää heittää kuus tai alle.

Pelaaja 1 (Toivo Tikari): [Heittää noppaa ja alkaa nauraa huonon noppaturinsu vuoksi]

Pelinjohtaja: Bobille tulee kyöneleet silmiin— *Minua pelottaa, itseni ja sinun puolesta*. Bobi hieman tärisee siinä ja alkaa Toivo Tikarinkin itsevarmuus hieman— hieman kärsii tällä hetkellä.

Tässä tilanteessa Toivo Tikari oli kumppaneineen ajautunut ankaraan taisteluun maanalaisten koboldi-hirviöiden kanssa. Bobi oli seikkailijaryhmän huostaansa ottama ei-pelaaja-hahmo, eli pelinjohtajan hallitsema sätkynukke. Pelikerran julkilausumattomana tavoitteena olisi voitu pitää koboldien selättämistä ja etenemistä yhdessä muiden pelaajien kanssa, mutta pelinjohtaja asetti Bobin hahmon Toivo Tikarin eteen.

Mikään ei estänyt Toivon pelaajaa päättämästä, ettei Bobin tunteilla tai hyvinvoinnilla ole väliä, ja sivuuttamasta tätä pelinjohtajan asettamaa estettä. Pelaaja kuitenkin omaksui autotelisen pelityylin, jossa pelaajalle itselleen pelin tavoitteena ei ollut välitön gratifikaatio itsestään selvän esteen ylittämisessä koboldien päihittämisessä, vaan Toivo Tikarin roolipelaaminen empaattisena ja välittävänä hahmona (ks. Fine, 1983; Brown, 2016). Näin pelaaja loi orgaanisesti itsestään lähtöisin olevan teeman, jonka analyysissä saatettiin katsoa laskeutuneen laaja-alaisten kokonaisuuksien itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen alle. Teema ei myöskään rajoittunut vain Toivo Tikarin hahmoon, vaan hänen päätöksellään huolehtia Bobista oli seuraamuksia, jotka liittivät myös kanssapelaajat osaksi teemaa. Näin pelaajat ajautuivat itsestään yhteistoiminnalliseen ongelmanratkaisuun Bobin vastahakoisuuden ratkaisemiseksi.

Pelimaailman vapaus sallii pelaajien pelata etujensa vastaisesti ja arvioida tekojensa hyödyllisyyttä jälkikäteen.

Esimerkki 4: Pelaajahahmot hyökkäävät ei-pelaaja-hahmon kimppuun 2. ryhmässä.

Pelinjohtaja: —Laskeudutte niin se (leiri) on ihan paskana. Koiria on kuollu, left and right. Suurin osa miehistä on kuollu, siel on sellanen mies tota teltankulmassa nimeltä Germey. Siellä se vaan niinku on niinku sikiöasennossa, psykoosissa kulmassa— *Ne tulee, aah..*

Pelaaja 2: Mä meen lyömään sitä.

Pelaaja 1: Vois varmaan itekkin.

Pelinjohtaja: What the fuck!?

Pelaaja 2: Mä heitän brawlia.

Pelaaja 1: Mä feilaan, vedän ohi.

Pelaaja 2: Ja mä onnistun.

Pelinjohtaja: Sä lyöt sitä, se on ihmeissään ja juoksee karkuun.

Pelaaja 2: Eih! Kun mä brawliaan ja kysyn- *Mitä sä teit näille muille!?*

Pelinjohtaja: Se jatkaa itkemistä vielä kovempaa, koska sitä lyötiin.

Pelaaja 1: Mä heitän psykologiaa— miksköhän se itkee. [pelaaja nauraa]

Edellisessä esimerkissä pelaajan suoraviivaisuutta ei palkita edistymisellä. Raunioituneen leirin selviytyjä ei jaa tietoaan pelaajien kanssa heidän väkivaltaisen menettelynsä takia, ja myöhemmin karkaa paikalta täysin pelaajahahmojen silmien välttäässä. Mahdollinen kohtaaminen päättyy ennen alkamistaan, ja genretietoinen pelaaja saattaisi nähdä lopputuleman epäonnistumisena. Germeyn karkaamisen voi tulkita implisiittisenä vihjeenä pelaajille, ettei väkivalta ollut oikea ratkaisu.

Pelaajien epäonnistuessa ratkaisemaan pelinjohtajan asettamia ongelmia pelit luonnollisesti jatkuivat, mutta pelaajilla oli usein mahdollisuus koittaa ratkaista tilanne innovoimalla jokin uusi onnistumisen metodi. Innovaatio on käsitetty erillisenä luovuudesta pyrkimyksenä saada idea tai ratkaisu toteutumaan käytännössä (ks. Kankaanranta ym. 2022). Uudelleen yritys ja pelaajien eri tavat ratkaista sama tilanne tulivat hyvin ilmi ryhmän 1 kohtauksessa, jossa pelihahmot olivat saapuneet puussa olevalle laivalle.

Esimerkki 5: Pelaajahahmot kohtaavat haastavan kulkuesteen

Pelaaja 1: -- Mä meen sinne laivalle ja mä niinkun— katon pääseeks siit jotenkin sisään sinne laivaan. Voiks sinne kiivetä?

Pelaaja 3: Joo, mä haluan seurata.

Pelinjohtaja: Joo, se laiva on pikkusen teitä ylempänä— näiden isojen juurien päällä. Mutta kyllä siihen on ihan mahdollista kiivetä, jos sinne kannelle haluaa. Niin kyllä se on ihan kiivettävissä.

Pelaaja 1: No yritys hyvä kymmenen, mä yritän sinne päästä.

Pelaaja 3: Samoin. Samoin.

Pelihahmot halusivat päästä tutkimaan mangrovemetsän puissa jumissa olevaa laivaa, mutta laiva oli niin korkealla, että pelinjohtaja päätti laivaan pääsemisen olevan tarpeeksi vaikeaa, että siinä onnistuakseen otettaisiin käyttöön pelimekaaninen haaste. Pelinjohtaja ilmaisi pelaajille vaadittavat 'heitot', joita kiipeämiseen vaadittiin ja selitti ne ensin pelaajille 1 ja 3, jotka ehdottivat kiipeämistä, ja tämän jälkeen uudelleen pelipöydästä hetkeksi poistuneelle pelaajalle 2. Pelaaja 4 ei edes ilmoittanut koittavansa.

Pelaaja 2: Mitä täällä heitetään?

Pelinjohtaja: Saat heittää athleticsia tai acrobaticsia siitä, jos haluat kiivetä kohti laivaa.

Pelaaja 2: Haluan.

Pelinjohtaja: Mä aattelinkin, siks me odotettiin.

Pelaajien heitettyä pelaajat ilmoittivat heittojensa tulokset, jonka perusteella pelinjohtaja ilmoitti, miten tarkalleen tilanne ratkesi. Pelaajat 1 ja 2 onnistuivat kiipeämisessään, mutta pelaaja 3 ei, jonka vuoksi pelinjohtaja kuvasi ensin pelaajien 1 ja 2 onnistumiset ja sen jälkeen:

Pelinjohtaja: Yea, Talantria (Pelaajan 3 hahmo). Sä katot, että okei. Tossa näyttäis olevan ihan hyvä reitti. Sä meet ja sä tartut siihen yhteen köynnökseen mihin Alke (pelaajan 1 hahmo) tarttu ja se napsahtaa sun painon alla.

Pelaaja 3: Aha.

Pelinjohtaja: Sä putoot siihen veteen. Mut se ei satu. Siel on vettä ja siel on hiekkaa alla. Mut märkä sä oot.

Peli jatkuu niin, että pelaajien 1 ja 2 hahmot alkoivat tutkia laivaa kaksin ja pelaajien 3 ja 4 hahmot jäivät laivan ulkopuolelle. Pelipöydässä tilanne muuttuu niin, että pelaajat 3 ja 4 muuttuvat hetkellisesti laivan sisällä tapahtuvien asioiden

tarkkailijoiksi, mutta vajaan kymmenen minuutin jälkeen pelaaja 4 aloittaa uuden teeman laivan ulkopuolella:

Pelaaja 4 (Zen): *Mitäs tuumit Talantria, pitäisikö etsiä onko täällä alhaalla joku reikä?*

Pelaaja 3 (Talantria): *Mikäs siinä, ei kai tässä parempaakaan tekemistä ole.*

Pelaaja 4: Me etsimme reikää laivan rungosta, josta me ehkä voitais päästä sisään.

Pelaaja 2: Wait, etteks te oo vielä siellä laivassa?

Pelaaja 1: Ei, kun Zen ei yrittänyt kiivetä ja toi putos.

Pelaaja 2: Ai. I totally missed it.

Pelaaja 4 innovoi laivaan pääsemiseksi toista mahdollista ratkaisua. Sen sijaan, että laivan ulkopuolelle jääneet hahmot vain koittaisivat kiivetä uudelleen, he lähtisivät etsimään laivan pohjasta reikää. Pelinjohtaja lähtee mukaan ideaan, mutta sen sijaan, että pelaajat löytäisivät laivasta reikää he löytävät laivan alta kokonaisen kaupungin, johon laivaan menneet pelaajat lopulta löytävät sisäänpääsyn laivan kautta. Näin pelaajat päätyivät samaan paikkaan käyttäen eri metodeja.

Jokaisessa taltioinnissa oli myös useita tilanteita, joissa pelin keskeytti jokin pelin ulkopuolinen teema, kuten spontaani vitsi tai arkielämästä nouseva teema. Näiden ilmaantuessa pelaajat ja pelinjohtajat usein orientoituivat uudelleen hyvin nopeasti, korostaen ryhmän tarkoitusta pitää hauskaa juuri pöytäroolipelaamalla.

Esimerkki 6: Pelaajahahmot orientoituvat uudelleen 1. ryhmässä

Pelaaja 1 (Alke): *Voisimmeko päästä Mangraveelle mahdollisesti.*

Pelinjohtaja (Eedit-druidina): *Mangraveelle... Minnepäin?*

Pelaaja 1 (Alke): *Rannikolle. Johonkin rannikolle.*

Pelinjohtaja (Eedit-druidina): *[Kuin itsestään mutisten] jos sinne temppelille... Kyllähän tässä on ollut ihan...*

Pelaaja 1 (Alke): *Temppelille on riittävä.*

Pelinjohtaja (Eedit-druidina): *Okei, se toimii. Nyt heti vai?*

Pelaaja 1 (Alke): *Mieluusti nyt heti.*

Pelinjohtaja (Eedit-druidina): *Ei kait siinä.* Ja tosiaan tää druidi mummeli astelee siihen lähimmän puun luo.

Pelaaja 1: I mean, ne asuu puussa technically.

Pelinjohtaja: Yeah— tiäksä niinku normi kokoinen puu. Koska musta tuntuu, että niinkun ne respectaa Linnapuuta sen verta, että—

Pelaaja 1: Ne ei availe siihen reikiä!

Pelinjohtaja: Siihen ei avata reikiä.

Pelaaja 1: Linnapuu on drama queen!

Peliryhmä: [Ryhmä alkaa vitsailla Linnapuun diivamaisuudesta, jonka jälkeen he huomaavat, että ovi takapihalle on auki arkielämän tasolla. Pelinjohtaja käy laittamassa oven kiinni]

Pelinjohtaja: Enivei. Tosiaan tää Eedit druidi vaan asettaa kätensä siihen pienemmän puun, joka kasvaa tän isomman puun päällä, koska se on asia joka toimii täällä.

Edellisessä esimerkissä Finen (1983) kuvailemat tasot tulevat jälleen hyvin esille. Pelin fantasian tasolla pelaajien hahmot olivat päättäneet, että seuraava askel heidän suunnitelmissaan oli mennä 'Mangrave' -metsien luokse. Matka jalan kestäisi pitkään, jonka vuoksi he päättivät kysyä kaupungin kokoisen Linnapuun druideilta apua. Pelin sääntöjen tasolla pelaajat olivat tietoisia, että druidit kykenevät avaamaan portteja kaukana toisistaan olevien puiden välillä, joten pelin tasolla heidän hahmonsa lähtivät etsimään käsiinsä druidin. Pelinjohtajan kuvailema druidi Eedit suostui pyyntöön ja lähestyi viereistä puuta tehdäkseen portin 'Mangrave' -metsän läheisyyteen. Pelaaja 1 huomautti, että koko kaupunkihan on yksi iso puu, josta keskustelu siirtyi vitsikkääseen pohtimiseen siitä, miksei Linnapuuta käytetä koskaan kyseisen taian lähteenä. Tämän jälkeen pelaajat havahtuvat arkipäivän todellisuuden tasolla ulkona olevan sateen ääniin, jonka jälkeen pelinjohtaja päättää orientoida kaikki

uudelleen peliin. Enemmistön ajasta orientoitumisesta vastasi pelinjohtajat, mutta toisinaan myös pelaajat saattoivat aloittaa uudelleenorientoitumisen.

5 POHDINTA

Taltiointeja tarkastellessamme huomasimme, että mitä suurempi pelaajien ryhmä oli, sitä enemmän pelinjohtajat ohjasivat ryhmiä kohti peliä. Pienimmässä ryhmässä pelinjohtajan ja pelaajien välinen kommunikaatio ajalehti monesti kauas itse pelistä, mutta suurimmassa ryhmässä pelinjohtaja harvoin mainitsi mitään pelin ulkopuolista. Itse pöytäroolipelin pelaaminen ei välttämättä ole ryhmien perustehtävä. On todennäköisempää, että peliryhmien perustehtävä on pitää hauskaa pöytäroolipelien kautta. Se, kuinka paljon varsinaista roolipelaamista pöytäroolipeliryhmien kokoontumisissa on, riippuu täysin ryhmän jäsenien toiveista. Tästä huolimatta voisi olla hyvin mielenkiintoista nähdä ryhmäkoon vaikutus ryhmätoiminnan sisältöön, mikäli pöytäroolipelejä haluaa alkaa tuoda luokkahuoneisiin.

On myös tarkasteltava pelinjohtajan asemaa sekä pelaajana, että peliryhmän johtajana. Oli entuudestaan oletettavissa, että pelinjohtajan rooli on pelaajaa aktiivisempi. Siinä, missä pelaaja voi halutessaan antaa ajatuksensa vaeltaa pelin ulkopuolelle silloin, kun heidän hahmonsa ei ole huomion keskipisteenä, pelinjohtaja joutuu aina luovan ajattelun kautta konstruoimaan pelimaailmaa. Vaikka pelaajat jakaisivat vain omien pelihahmojensakin välisen vuorovaikutuksen, se voi synnyttää teeman pelinjohtajalle itselleen sisällytettäväksi pelimaailmaan. Pelinjohtajana toimiminen on tarpeeksi erilaista pelaajana olemisesta, että sitä olisi syytä tutkia erikseen.

Myös pelaajan rooli voi vaihdella aktiivisuudessaan. Pelihahmon aktiivinen roolipelaaminen on valinta, jonka pelaaja tekee omien tavoitteidensa mukaan. Peleissä on kuitenkin sellaisia tilanteita, jotka voivat vaatia enemmän pelaajien huomiota kuin toiset. Yksi esimerkki tästä oli 3. ryhmän taistelutilanne, jossa pelaajat keskustelivat toistensa kanssa lähestulkoon jatkuvasti vaihtoehtoistaan,

kun heidän vuoronsa toimia pelimaailmassa tulisi. Oli kuitenkin tavallista, että pelaajat hyödynsivät intervaleja peliin keskittymisen väleissä vitsailuun, tai pelille epäolennaiseen jutusteluun.

Ennako-oletuksemme pelinjohtajan kyvystä ohjata peliä vahvistui havainnointien perusteella. Erityisesti 3. ryhmän pelinjohtaja osoitti taidokkuutta keskivertoa huomattavasti suurempilukuisen peliryhmän huomion pitämisessä pelimaailmassa. Todennäköinen selitys tälle on kyseisen pelinjohtajan pedagoginen tausta ja konteksti, eikä muiden ryhmien pelinjohtajien taidon tai sitoutuneisuuden puute.

Kussakin ryhmässä näkyi viitteitä siihen suuntaan, että sekä pelinjohtajat että itse pelaajat osoittivat tavoitteellisia pyrkimyksiä ylläpitää pelitilannetta, tai palauttaa ryhmän huomio pelaamiseen, kun se oli ajelehtinut liian kauas sivuraiteille. Useimmiten näitä tilanteen palauttamisia tai uudelleenorientoimisia tekivät kuitenkin pelinjohtajat, ja erityisesti 3. ryhmän pelinjohtaja piti itsensä lähes koko pelitilanteen ajan pelitilanteessa itsessään.

Pidämme havainnointien perusteella mahdollisena, että tavoitteellisella pelinjohtamisella ja pelaajien sitouttamisella voidaan parantaa pelaajien keskittymistä peliin, vaikka sen osoittaminen kvantitatiivisesti on mahdotonta tämän tutkimuksen puitteissa. Pelaajien sitoutuneisuuteen peliin voi vaikuttaa pelin kesto. Tarinaan ja pelihahmoon voidaan sitoutua eri tavalla, jos peli on vasta alkanut ja pelaaja tietää pelin kestävän vain yksittäisen pelikerran kuin jos peliä on pelattu satoja kertoja vuosien mittaa. Roolipelatessa hahmoa, jonka maneerit ja ajatusmaailma ovat muovautuneet hahmon mahdollisesti satoja tunteja pelaamista ja suunnittelua kestäneen historian läpi, pelaajalla on valmiit päättelyketjut, joiden perusteella hän voi päätellä kuinka hahmo käyttäytyy ja reagoi pelimaailman tapahtumiin. Yksittäistä seikkailua varten tehtyä tai valmiiksi annettua hahmoa roolipelatessa pelaajan taas täytyy huomattavasti enemmän irrottautua pelimaailmasta pohtiakseen hahmonsa ajatusmaailmaa, ellei hän halua hahmon käyttäytyvän vain kuin pelaaja itse käyttäytyisi pelimaailman kontekstissa.

Laaja-alaisen osaamisen seitsemän alueen viitekehukseen sopivia teemoja esiintyi määrällisesti vähemmän kuin ongelmanratkaisuun tai innovaation sopivia, mutta näkisimme siitä huolimatta pöytäroolipelaamisen mahdollisena alustana niiden käsittelemiselle pelillisin menetelmin. Tämä voidaan aikaansaada esittelemällä peleihin teemoja tehtävämuotoisesti, joissa edistyminen ideaalisella tavalla vaatii halutun laaja-alaisen osaamisalueen soveltamista hyödyllisellä tavalla (ks. Esimerkki 4).

Weisberg ym. (2016) kutsuvat leikin ja oppimisen välistä vastakkainasettelua virheelliseksi dikotomiaksi. He esittävät ratkaisuksi tälle vastakkainasettelulle nk. ohjattua leikkiä, eli leikinomaista tilaa, jossa yhdistyy vapaan leikin mukaansatempaavuus ja myönteiset vaikutuksen lapsen motivaatioon, ja opettajan ohjaus kohti toivottuja lopputulemia. Heidän mukaansa ohjaus voi näkyä näin kahdella tavalla. Ensimmäisessä ohjaaja suunnittelee ympäristön, joka pitää sisällään toivotun oppimistavoitteen ja antaa oppijan tutkia ympäristöä vapaasti, omaksuen oppimäärän tiedostamattaan. Toisessa ohjaaja on tarkkailijana osana oppijan vapaamuotoista toimintaa, ja ohjaa häntä oppimista kohti esittämällä kysymyksiä ja kommentoimalla teemoja, jotka nousevat luonnollisesti tekemisestä. Pelin ja leikin väliset merkityserot eivät nähdäksemme estä ohjauksen integroimista roolipelaamiseen samalla tavalla pelien ja leikkien ollen vain vastakkaisia polariteetteja jaetulla akselilla (ks. Caillois & Barash, 2001). Näin ollen pedagogista sovellutusta pöytäroolipelistä voitaisiin kenties käyttää termiä ohjattu pelaaminen.

Tällaisten tiettyjä osa-alueita soveltavien teemojen lisäämisessä on kuitenkin oltava huolellinen, ettei niissä epäonnistuminen saa aiheuttaa edistymisen pysähtymistä ilman selkeää tai ainakin vihjattua mahdollista korjata suunta, jotta pöytäroolipeli pysyy hauskana ja opettaa epäonnistumisen olevan vain osa onnistumista. Epäonnistumisen aiheuttaman 'rangaistuksen' tulee osua vain pelaajan hahmoon, eikä pelaajaan itseensä, jotta peli säilyy tilana, joka sallii eri lähestymistapojen turvallisen kokeilun (ks. Kapp, 2012; Green & Kaufman, 2016).

5.1 *Pelaajien hahmot ryhmänä*

Pöytäroolipelin tapahtuessa sekä pelin, että arkipäivän todellisuuden tasolla (Fine, 1983), voidaan sanoa pelaajien olevan yhtäaikaisesti osana kahta eri ryhmää. Arkipäivän todellisuuden tasolla pelaajat ovat osana pelaajista koostuvaa ryhmää ja pelin tasolla pelaajat ovat hahmoinaan osana pelihahmoista muodostunutta ryhmää. Nämä eri tasoilla olevat ryhmät mahdollistavat ryhmätyöskentelyn harjoittamisen kahdella eri tasolla, käyttäen eri metodeja. Tämä on varsin hyödyllistä ottaen huomioon, että opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen osa-alueissa viitataan ryhmätyöskentelyyn ja yhteistyöhön suoraan ja sanakäännöksin (Opetushallitus, 2014).

Ryhmätoiminnan harjoittelun metodeja on monia, mutta kaksi varsin hyvin toimivaa niistä ovat simulaatioharjoittelu ja observoidun ryhmätoiminnan pohdinta (McEwan, 2017). Pöytäroolipelikontekstissa pelaajien hahmoista muodostuneet ryhmät voivat toimia sekä ryhmätoiminnan simulaationa, että observoitavana ryhmänä, jonka toimintaa pohtia. Pelaajien suunnitellessa hahmojensa toimintaa he voivat sanoittaa yhtäaikaisesti sekä omaa, että hahmojensa ajatusmaailmaa, jonka perusteella ryhmä voi suunnitella hahmojen ryhmän toimintaa. Hahmot voivat tämän jälkeen pyrkiä toteuttamaan pelaajien suunnitelmia pelin säännösten luomien rajoitteiden alaisena, jonka jälkeen pelaajat voivat observoida suunnitelmien toteutusta ja pohtia lopputuloksen jälkeen ryhmätoimintaa kokonaisuutena.

Pöytäroolipelit voivat myös antaa arkielämää enemmän mahdollisuuksia erottua ja olla tärkeä osa ryhmää. Koulussa tai arjessa ryhmätoimintaan osallistuessa jokainen osallistuja on usein kyvykäs tekemään minkä tahansa osan ryhmätyöstä. Tästä huolimatta, vaikka ryhmätoimintaan osallistuisi joukko varsin päteviä tekijöitä, se ei välttämättä johda hyviin tuloksiin, mikäli ryhmän ryhmätyöskentelytaidot ovat huonot (McEwan, 2017). Pahimmillaan varsinkin koulun ryhmätöissä saatetaan ajautua ryhmiin, joissa ryhmätyöskentelyn myötä lopputulos on huonompi kuin yksin tehdessä tai parhaan lopputuloksen aikaansaamiseksi ryhmän pätevin tekee kaiken. Pöytäroolipeleihin

sisäänrakennettu hahmoluokkien erikoistuminen kuitenkin pakottaa pelaajat pelaamaan hahmoja, joilla on selkeitä vahvuuksia ja puutteita, jonka vuoksi paras lopputulos saadaan aikaan nojautumalla vaihtelevasti ryhmän eri jäsenten vahvuuksiin. Keskittymällä pelihahmojen vahvuuksiin ja heikkouksiin, ja niiden rajoissa innovoiden pelaajilla on mahdollisuus optimoida pelihahmojen ryhmätyötä ilman, että kenenkään tarvitsee henkilökohtaisesti tuntea itseään heikoimmaksi lenkiksi ryhmässä.

5.2 Pöytäroolipelit ja pedagogiikka

Tutkimuksen teorian kirjallisuudesta nousevien oletuksien perusteella olimme melko varmoja, että laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet olisivat pöytäroolipeleissä läsnä. Aineiston peleissä jo spontaanisti syntyvien teemojen perusteella voimme todeta, että pelit sisältävät jo valmiiksi paljon laaja-alaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyviä aiheita. Emme näe syytä, miksei pöytäroolipeleihin voisi pelinjohtajan ja pelien suunnittelijan roolissa sisällyttää sellaisia teemoja, jotka sisältäisivät spesifejä laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia tai laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien ulkopuolisia teemoja.

Fantasianomaisuutensa vuoksi pelit eivät välttämättä toimi parhaiten alustoina luonnontieteellisiin faktoihin tai historiallisiin ajanjaksoihin syventymiseen, mutta näkisimme pöytäroolipelien olevan erinomainen vaihtoehto kirjallisuuteen tai etiikkaan syventyessä. Pöytäroolipelaamalla genretietoisesti oppilaat kykenisivät esittelemään erästä osaa monilukutaidosta erilaisten kirjoitustehtävien tai esitelmien sijaan. Tällainen performatiivisempi tapa edistää oppilaiden kirjallisuuskasvatusta toki tulee vastaan koulujen näytelmissä ja erinäisissä roolipeleissä. Pöytäroolipelit kuitenkin eroavat edukseen sallimalla pelaajien ja hahmojen erottamisen niin, että pelaaja kykenee kuvailemaan hahmonsa tekoja ilman tarvetta omaksua hahmoa ensimmäisessä persoonassa (ks. Gyax & Arneson, 1988; Mearls & Crawford, 2014; Petersen, Lovecraft, Willis & Herber, 2005). Kolmannessa persoonassa hahmojen tekoja kuvatessa pelaajilla on mahdollisuus kuvata hahmon tekoja ja olemisen

nyansseja ilman, että heidän tarvitsee itse kyetä toteuttamaan niitä. Tällainen hahmosta erossa oleminen voisi toimia esimerkiksi erinomaisesti tunnekasvatuksessa, kun pelaajat ja pelaaja sanallistavat hahmojen kokemia tunteita (ks. Esimerkki 3).

Pöytäroolipelien säännöt voivat myös auttaa niitä oppilaita, jotka kukoistavat, kun heillä on tiedossa jonkinlaiset rajat ja asiat toimivat tietyn logiikan mukaisesti. Pöytäroolipelien logiikan sisältäessä aina pienen satunnaistajavaikutuksen noppamekaniikkojen muodossa pelaajat myös pakotetaan alati pohtimaan todennäköisyyksiä ja sopeutumaan arvaamattomiin tilanteisiin. Tämä satunnaisuus toimii hyvänä pohjana oppia sietämään sitä, ettemme voi täysin kontrolloida miten suunnitelmat, niin hyvät kuin huonot, loppujen lopuksi toteutuvat.

5.3 Lopuksi

Eräs sisällönanalyysin menetelmällisistä vahvuuksista on sen joustavuus, mutta se aiheuttaa myös metodologisia ongelmia toistettavuuden suhteen. Aiemmasta perehtyneisyydestämme pöytäroolipeleihin genrenä ja kehittelemistämme kehysrakenteista huolimatta, merkittävä osa luomistamme luokitteluista on väistämättä subjektiivisen tulkinnan tulosta. Törmäsimme analyysissämme haasteisiin luovuuden ja innovaation välisen nyanssieron määrittelyssä. Esimerkiksi luovuutta käsittävät teemat harvoin pitävät sisällään eksplikoituja mainintoja niiden ratkaisemiseen käytetyistä osaamiskokonaisuuksista, vaan ne on tulkittava tapauskohtaisesti. Toisen samankaltaisen tutkimuksen tekevä tutkija voisi perustellusti sijoittaa samankaltaiset teemat joissain määrin eri jakoihin innovaation ja luovuuden mukaan.

Tulkintamme luovuudesta ja innovaatiosta erillisinä käsitteinä oli varsin kirjaimellinen. Esimerkiksi tilanteet, jotka me tulkitsimme innovaationa hyödyllisen tai käytännöllisen ratkaisun keksimisen voivat vaikuttaa kaukaa-haetulta kolmannelle osapuolelle, jonka käsitys innovaatiosta on enemmän linjassa esimerkiksi innovaatiosta liikemaailmassa. Vaikka olisimme luopuneet

innovaatiosta erillisenä luokituksenaan, innovaatioon sopivat teemat olisi silti pääsääntöisesti voitu sijoittaa luovuuden alle, jonka puolestaan olimme käsittäneet enemmän luovuutena jaetun narratiivin rakentamisen viitekehyksessä.

Valitsemamme jäsentämistavat osoittautuivat enimmäkseen hyödyllisiksi tutkimukselle. Sosiologisten termien kääntäminen pelinarratiiviselle kielelle johdonmukaisti sekä litterointiprosessia, että sen edelleen jalostamista teemojen havaintoyksiköiksi, vaikka episodi-termistä (ks. Niemistö 2016) ei ollutkaan tulosten kannalta hyötyä. Analyysissä keskittyminen pelimaailmaa koskeviin teemoihin vaikuttaa sen sijaan kannattaneen, sillä suurin osa pelitilanteen ulkopuolisista keskusteluista ei tyypillisesti ollut edes aihetta sivuavasti relevanttia tutkimuskysymyksillemme, kuten tavallisen arkipäiväisen jutustelun ja hauskanpidon informaalissa tilanteessa ei tarvitsekaan olla.

Yksi tutkimuksen haasteista oli litteroinnin tekeminen. Pöytäroolipelien ollessa vapaa-ajan toimintaa, niiden keskustelujen rytmi eroaa vahvasti esimerkiksi ryhmähaastattelusta, jossa keskustelu siirtyy selkeästi eri henkilöiden välillä. Tämän kaltaisen ristiin puhumista sisältävän aineiston litterointia helpottaakseen voisi olla hyvä antaa jokaiselle peliin osallistujalle oma mikki, jolloin tekoälylitterointi kykenisi erottamaan tarkasti jokaisen eri puhujan. Tällainen mikittäminen kuitenkin voi rikkoa pelin immersiota ja vaikuttaa pelaajien pelaamiseen huomattavasti enemmän kuin yksittäiset mikit huoneen keskellä.

On otettava kuitenkin huomioon, että nykyisenkin taltiointijärjestelymme efekti pelaajiin ei vaikuttanut pintatasolla kovinkaan merkittävältä paria neljänneksen seinän rikkovaa kommenttia lukuun ottamatta. Tutkimukseen osallistuneet peliryhmät olivat kaikki vastaanottavaisia tekemäämme taltiointia kohtaan, ja kameralle osoitetuista puheenvuoroista saattoi tulkita hyvänhenkistä huumoria roolipelaamisen performatiivisuuden tietynlaisesta realisoitumisesta teatterina kameran läsnäolon myötä.

Vaikka tutkimuksemme perusteella vaikuttaa siltä, että pöytäroolipelaamisen ilmiselvimmät oppiainekytkökset lienevät monilukutaidon ja

draaman kautta olevan suomen kielessä ja kirjallisuudessa, emme pidä perusteltuna sitoa pöytäroolipelejä mihinkään tiettyyn oppiaineeseen ja sulkea pois muista. Pöytäroolipelaaminen on sekä käsittelemiensä teemojen että pelimekanismiensa puolesta joustava genre, ja sen soveltamisen rajat määrittyvät pelkästään pedagogin mielikuvituksen ja perehtyneisyyden mukaan.

6 LÄHTEET

- Arola, P. & Valtonen, J. (2021). Kohti pelillistämisen määritelmää kasvatustieteissä: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus. [Kandidaatintutkielma, Tampereen yliopisto.] Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202104012807>
- Begy, J. (2013). Playing at the World: A History of Simulating Wars, People, and Fantastic Adventures: From Chess to Role-Playing Games [Review of *Playing at the World: A History of Simulating Wars, People, and Fantastic Adventures: From Chess to Role-Playing Games*]. *American Journal of Play*, 5(3), 391–. The Strong.
- Brown, V. (2016). Drama as a valuable learning medium in early childhood. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 164–171. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1244780>
- Caillois, R. & Barash, M. (2001.) *Man, Play and Games*. Urbana (Ill.): University of Illinois Press.
- Carnes, M. C. (2014). *Inculcating Morality and Empathy (!)*. teoksessa *Minds on fire: How role-immersion games transform college*. Harvard University Press.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R. & Nacke L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *Mindtrek '11 proceedings*.
- Fine, G. A. (1983). *Shared fantasy: role-playing games as social worlds*. University of Chicago Press.
- Giordano, M. J. (2022). Legitimate Peripheral Participation by Novices in a Dungeons and Dragons Community. *Simulation & Gaming*, 53(5), 446–469. <https://doi.org/10.1177/10468781221119829>

- Green, G., & Kaufman, J. C. (2015). Video games and creativity. Elsevier Science & Technology.
- Gygax, G., & Arneson, D. (1974). *Dungeons & dragons*.
- Gygax, G. (1987). Advanced dungeons and dragons. Random House.
- Gygax, G., Arneson D. (1988) Dungeons & Dragons Fantasiaroolipeli - Pelaajan ohjekirja. (J. Pauna, Suom.) Protocol Productions. (Alkuperäinen teos julkaistu 1983)
- Gygax, G., Arneson D. (1988) Dungeons & Dragons Fantasiaroolipeli - Luolamestari ohjekirja. (J. Pauna, Suom.) Protocol Productions. (Alkuperäinen teos julkaistu 1983)
- Henrich, S., & Worthington, R. (2021). Let Your Clients Fight Dragons: A Rapid Evidence Assessment regarding the Therapeutic Utility of “Dungeons & Dragons.” *Journal of Creativity in Mental Health*, 1–19.
<https://doi.org/10.1080/15401383.2021.1987367>
- Kallinen, Timo & Kinnunen, Taina. Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 29.3.2023.]
- Kankaanranta, M., Mäkelä, T. & Fenyvesi, K. (2022). Luovuus ja innovatiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Teoksessa Hienonen, N., Nilivaara, P., Saarnio, M., Vainikainen, M.-P., & Aitto-oja, A. Laaja-alainen osaaminen koulussa: ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Gaudeamus.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Center for Creative Leadership.
- Kesler, M. (2022) Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä luovuuden ja ongelmanratkaisun yhteydestä. Teoksessa Hienonen, N., Nilivaara, P., Saarnio, M., Vainikainen, M.-P., & Aitto-oja, A. Laaja-alainen osaaminen koulussa: ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Gaudeamus.

- Mcewan, D., Ruissen, G. R., Eys, M. A., Zumbo, B. D., & Beauchamp, M. R. (2017). The effectiveness of teamwork training on teamwork behaviors and team performance: A systematic review and meta-Analysis of controlled interventions. *PloS One*, *12*(1), e0169604–e0169604. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169604>
- Mearls, M. & Crawford, J. (2014). *Dungeon master's guide*. Wizards Of The Coast.
- Meriläinen, M. (2012). The self-perceived effects of the role-playing hobby on personal development – a survey report. *International Journal of Role-Playing*, (3), 49-68. <http://www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/issue3/IJRPissue3merilainen.pdf>
- Niemistö, R. (2016). *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Gaudeamus.
- Nilivaara P. & Vainikainen, M.P. (2022) *Oppimaan oppiminen tulevaisuuden taitojen malleissa*. Teoksessa Hienonen, N., Nilivaara, P., Saarnio, M., Vainikainen, M.-P., & Aitto-oja, A. *Laaja-alainen osaaminen koulussa: ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Gaudeamus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014.) ePerusteet. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/> [viitattu 29.3.2023]
- Petersen, S., Lovecraft, H. P., Willis, L., & Herber, K. (2005). *Call of Cthulhu : horror roleplaying in the worlds of H.P. Lovecraft*. Chaosium.
- Robichaud, C. (2014). *Dungeons & dragons and philosophy: read and gain advantage on all wisdom checks*. Wiley Blackwell.
- Smith, M., & Cole, A. (2019). *Teacher as Game Master: Using Tabletop Role-Playing Games in the Classroom*. In DIGRAA: Digital Games Research Association Conference. DIGRAA.
- Tieteen termipankki. Helsingin yliopisto. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:dilemma> [viitattu 29.3.2023.]
- Vainikainen, M.P. & Greiff S. (2022). *Ongelmanratkaisua opettamassa*. Teoksessa Hienonen, N., Nilivaara, P., Saarnio, M., Vainikainen, M.-P., &

- Aitto-oja, A. Laaja-alainen osaaminen koulussa: ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Gaudeamus.
- Vainikainen, M.P & Nilivaara P. (2022). Laaja-Alainen osaaminen uuden vuosituhannen koulutuspoliittisissa keskusteluissa. Teoksessa Hienonen, N., Nilivaara, P., Saarnio, M., Vainikainen, M.-P., & Aitto-oja, A. Laaja-alainen osaaminen koulussa: ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Gaudeamus.
- Vainikainen, M.P. & Koivuhovi S. (2022). Laaja-alaisena osaajana kehittyminen: kokoava viitekehys. Teoksessa Hienonen, N., Nilivaara, P., Saarnio, M., Vainikainen, M.-P., & Aitto-oja, A. Laaja-alainen osaaminen koulussa: ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Gaudeamus.
- Venäläinen, S., Saarinen, J. & Viitala, M. (2021). Näkökulmia OPS-arviointiin. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/>
- Waldron, D. (2005). Role-Playing Games and the Christian Right: Community Formation in Response to a Moral Panic. *Journal of Religion and Popular Culture*, 9(1), 3–3. <https://doi.org/10.3138/jrpc.9.1.003>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided Play: Principles and Practices. *Current Directions in Psychological Science : a Journal of the American Psychological Society*, 25(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>

LIITTEET

Liite 1: Tietosuojailmoitus

Opinnäytetutkimuksen tietosuojailmoitus 10.11.2022 80 (84)EU:n tietosuoja-asetus (106/679), art. 12–14

Rekisterin nimi:	Laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien ilmeneminen roolipelikontekstissa
Päiväys:	10.11.2022
Rekisterinpitäjät	
Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteishenkilö	
Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste	Henkilötietojasi käsitellään osana pöytäroolipeleihin liittyvää pro gradu -tutkielmaa. Tutkielman tarkoituksena on selvittää mitkä laaja-alaisen osaaminen osa-alueet toteutuvat pöytäroolipelikontekstissa. Tutkielmaan osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on suostumus. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen. Tutkielman ohjaajalla on pääsy aineistoon pro gradu -tutkielman ohjaamista ja tarkastamista varten. Tällöin rekisterinpitäjänä on Tampereen yliopisto ja käsittelyperusteena yleisen edun mukainen opetustehtävä.
Henkilötietojen säilytysaika	Tutkielman valmistuttua aineisto ja henkilötiedot tuhotaan. Siltä osin kuin ohjaajalla on pääsy aineistoon tutkielman ohjaamista ja tarkastamista varten, ohjaajat ja tarkastajat käsittelevät henkilötietoja ainoastaan niin kauan kuin on tarpeellista työn hyväksymistä varten.
Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet	Tässä henkilötietorekisterissä käsitellään ikä- ja sukupuolitietoja. Tiedot kerätään tutkittavilta itseltään pelikerran alussa. Pelikerran aikana voi

	nousta esille henkilötiedoiksi luokiteltavia tietoja.
Rekisteröidyn oikeudet	Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään.
Oikeus valittaa viranomaiselle	Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi, puh: 029 566 6700, sähköposti: tietosuoja@om.fi
Henkilötietojen vastaanottajat	Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille.
Rekisterin suojauksen periaatteet	Digitaalinen aineisto suojataan käyttäjätunnuksella ja salasanalla tai kaksivaiheisella käyttäjän tunnistuksella (MFA). Aineistoa litteroitaessa, eli tekstiksi muutettaessa, aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Haastatteluiden video- ja/tai äänitallenteet siirretään nauhurilta välittömästi haastattelun jälkeen käyttäjätunnuksen ja salasanan takana olevaan Tampereen yliopiston OneDriveen. Kun äänitallenteet on siirretty nauhurilta OneDriveen, ne tuhoetaan nauhurilta välittömästi.

Liite 2: Kutsu tutkimukseen

Hyvä pöytäroolipelaaja,

Pyydämme sinua osallistumaan tähän tutkimukseen, jossa tutkitaan pöytäroolipelaajien välistä vuorovaikutusta pelipöydässä ja pelimaailmassa. Luettuasi tämän tiedotteen, teille järjestetään mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta, minkä jälkeen teiltä pyydetään suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Tässä tutkimuksessa taltioimme yhden pelikerran, jossa olet pelaajana.

Litteroidessamme (kirjoittaessamme sen ylös) taltioinnin, poistamme siitä kaikki pelaajien ja hahmojen nimet. Tutkimuksen tarkoitus on tutkia kuinka sinä ja kanssapelaajat kommunikoivat pelipöydässä ja pelimaailmassa.

Tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa käytännössä normaalin pelikertaan osallistumista. Ainoa ero on, että pelikerta taltioidaan. Taltiointia ennen pyydämme teitä täyttämään tutkimuslupalomakkeen, jossa voitte päättää osallistumisesta tutkimukseen. Kysymme samalla ikäsi ja sukupuolesi.

Teistä kerättyä tietoa ei käytetä mihinkään muuhun, kuin tähän tutkimukseen ja tutkielman valmistuttua tiedot hävitetään. Tarkemmat tiedot henkilötietojen käsittelystä löydät tietosuojailmoituksesta.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja voitte peruuttaa osallistumisenne tutkimukseen koska tahansa syytä ilmoittamatta. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei koidu teille haittaa. Valmis pro gradu -tutkielma julkaistaan Tampereen yliopiston julkaisuarkistossa osoitteessa Trepo.fi tutkielman valmistuttua.

Liite 3: Tutkimuslupalomake

Suostumus tutkimukseen osallistumiseksi

Minua on pyydetty osallistumaan yllä mainittuun tieteelliseen tutkimukseen ja olen saanut kirjallista tietoa tutkimuksesta, ja mahdollisuuden esittää siitä tutkijalle kysymyksiä. Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on oikeus kieltäytyä siitä sekä peruuttaa suostumus ja keskeyttää tutkimus väliaikaisesti syytä ilmoittamatta. Ymmärrän myös, että tiedot käsitellään luottamuksellisina.

Haastateltavan

nimi: _____

Haastateltavan ikä: ____ vuotta

Haastateltavan sukupuoli: Nainen / Mies / Muu / En halua kertoa.

Nuori täyttää:

____ Kyllä, haluan osallistua taltioituun pelikertaan.

____ Ei, en halua osallistua taltioituun pelikertaan.

Päivämäärä ja nuoren allekirjoitus:

Huoltaja täyttää:

____ Kyllä, annan luvan nuoren pelikerran taltioinnille.

____ Ei, en anna lupaa nuoren pelikerran taltioinnille.

Päivämäärä ja huoltajan allekirjoitus:

Mikäli sinulla on kysyttävää tutkimuksesta, vastaamme mielellämme! Palauta lomake roolipelikerhon pitäjälle.

Pyry Arola & Jaso Valtonen