

Jenna Rautio

”TYÖLÄITÄ, MUTTA HUIPPUJA!”
Opettajien kokemuksia pakohuonepelien
käyttämisestä koulussa

TIIVISTELMÄ

Jenna Rautio: "Työläitä, mutta huippuja!": Opettajien kokemuksia pakohuoneiden käyttämisestä koulussa.

Pro gradu-tutkielma

Tampereen yliopisto

Luokanopettajakoulutus

Maaliskuu 2020

Tutkielmassa kartoitettiin pakohuonepelin toimivuutta opetuskäytössä. Tavoitteena oli selvittää sen hyödyt ja haitat sekä potentiaaliset kehityskohteet ja ongelmakohdat. Tutkimuksen teoriatausta sisältää koulun muuttumisen teeman, jossa muutoksen tarvetta pohditaan esimerkiksi kouluviihtyvyyden ja tulevaisuuden vaatimusten kannalta, pelien ja oppimisen välisen yhteyden sekä pakohuonepelien tiiviin esittelyyn, sekä niitä koskevien konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja tekemällä oppimisen esittelyyn. Lopuksi teoriaosuudessa peilataan vuoden 2016 opetussuunnitelmaa ja pakohuonepelien yhteyttä siihen.

Tutkimus oli kvalitatiivinen ja aineisto kerättiin 12 opettajalta, jotka olivat käyttäneet pakohuonepelejä työssään. Aineisto hankittiin sähköisellä lomakkeella, joka sisälsi 14 pakollista kysymystä. Näistä viisi oli monivalintakysymyksiä ja loput avoimia kysymyksiä. Lisäksi lomake sisälsi kaksi avointa kysymystä, joihin vastaaminen oli vapaaehtoista. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja lisäksi tulosten käsittelyssä hyödynnettiin SWOT-analyysiä, jonka avulla pakohuonepelien opetuskäytön vahvuudet, heikkoudet, uhkat ja mahdollisuudet saatiin koottua tiiviisti.

Pakohuonepeleissä on tutkimukseni perusteella paljon potentiaalia. Ne voivat parantaa kouluviihtyvyyttä lisäämällä iloa, omaehtoisuutta ja oppilaan aktiivisuutta. Pakohuoneen avulla voidaan harjoittaa monia tulevaisuuden tärkeitä taitoja, kuten kriittistä ajattelua, luovuutta, ongelmanratkaisutaitoja sekä tiimityöskentelyä. Koulupakohuone vastaa myös opetussuunnitelman tarpeisiin monilta osin. Suurimmat uhkat ja haasteet pakohuonetoiminnassa liittyvät resurssiongelmien: pelin suunnittelu ja toteutus vie aikaa, aikuisia tarvitaan valvomaan pelaajia ja loppuluokkaa ja välineet ovat kalliita. Pelin vahvuuksina ja mahdollisuuksina näkyivät taas esimerkiksi opettajan oma ammatillinen kehittyminen pelin kautta, mahdollisuus oppiaineintegraatioon sekä ryhmän havainnointiin.

Tutkielman anti on lupaavaa, mutta jatkotutkimukselle on tarvetta.

Avainsanat: pakohuonepelit, opetusmenetelmät, kouluviihtyvyys, toiminnallinen oppiminen, opetussuunnitelma

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	PITÄISIKÖ KOULUN MUUTTUA?	9
2.1	KOULUVIIHTYMÄTTÖMYYS	9
2.2	TULEVAISUUDEN TAIOT	12
2.3	KOULUN MUUTTAMISEN MAHDOLLISUUDET	14
2.3.1	<i>Jatkuvuus vastaan muutos</i>	15
2.3.2	<i>Systematiikka vastaan spontaanius</i>	16
2.3.3	<i>Pakko vastaan vapaus</i>	17
2.4	LUVUN YHTEENVETO.....	17
3	PAKOHUONEPELIT JA NIIDEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	19
3.1	KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS JA TEKEMÄLLÄ OPPIMINEN	19
3.2	PELIT JA PELILLISTÄMINEN.....	20
3.3	PELIT JA OPPIMINEN.....	21
3.4	PAKOHUONEPELIT	23
4	PAKOHUONEPELIT KOULUSSA.....	27
4.1	TUTKIELMAN TAUSTA	27
4.2	MIKSI PAKOHUONEPELEJÄ KOULUSSA?	28
4.3	PAKOHUONEPELIT JA OPETUSSUUNNITELMA.....	30
4.3.1	<i>Muutos opetussuunnitelmissa</i>	30
4.3.2	<i>Laaja-alainen osaaminen</i>	31
4.3.3	<i>Oppimiskäsitys</i>	32
4.3.4	<i>Toimintakulttuuri</i>	33
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
5.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
5.2	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	35
5.3	TUTKIMUKSEN MENETELMÄT.....	36
5.4	AINEISTON ANALYYSI	39
5.4.1	<i>Sisällönanalyysi</i>	39
5.4.2	<i>SWOT-analyysi</i>	41
6	TULOKSET	43
6.1	SYYT PAKOHUONEPELIN KÄYTÖLLE OPETUKSESSA.....	43
6.2	PAKOHUONEPELILLE ASETETUT TAVOITTEET	45
6.3	PAKOHUONEEN AIHE.....	46
6.4	OPPILAIDEN ROOLI PAKOHUONEESSA.....	48
6.5	OPPILAIDEN OHJAAMINEN PAKOHUONEESSA.....	49
6.6	MUUT KOMMENTIT KÄYTÄNNÖN TOTEUTUKSESTA.....	49
6.7	POSITIIVISET KOKEMUKSET PAKOHUONEPELISTÄ	52
6.8	NEGATIIVISET KOKEMUKSET PAKOHUONEPELISTÄ.....	53
6.9	PAKOHUONEPELIN ANTI OPETTAJALLE	55
6.10	PAKOHUONEPELIN ANTI OPPILAILLE	57
6.11	MUUT KOMMENTIT JA AJATUKSET PAKOHUONEPELIENTÄ KÄYTÖSTÄ OPETUKSESSA.....	60
7	TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	62
7.1	TULOSTEN TARKASTELU TEORIAN VALOSSA.....	62
7.2	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	64

7.3	SWOT-ANALYYSI PAKOHUONEPELIENTÄ KÄYTÖSTÄ OPETUKSESSA	68
8	LOPUKSI	71
8.1	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	71
8.2	JATKOTUTKIMUSIDEAT	74
9	LÄHTEET	76

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten vapaa-ajan sekä koulun välillä oleva kuilu kasvaa entisestään eivätkä monet suomalaiset oppilaat viihdy koulussa. Yksi tapa parantaa koulunkäynnin mielekkyyttä on pelillisyyden lisääminen koulussa. (Kiili, Tuomi & Perttula 2014, 251.) Tässä tutkielmassa keskitytään erityisesti yhteen pelilajiin, pakohuoneeseen, ja sen hyödyntämiseen koulussa.

Suomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyys on kansainvälisissä vertailuissa pohjaluokkaa (OECD 2014). Varsinkin pojat omaksuvat tyttöjä useammin koulukielteisen asenteen. Kouluvihtymättömyyden taustalla on esimerkiksi oppilaiden kokema turvattomuus, epäoikeudenmukaisuus ja huono ilmapiiri koulussa sekä koulun kuormittavuus. (Harinen & Halme 2012, 13.) Iloa oppimisympäristöissä taas tuottavat turvallisuus, osallisuus, sosiaaliset suhteet, henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet, esteettinen ja toimiva tila sekä salliva ilmapiiri ja valinnan mahdollisuudet (Huhtamäki, Holma, Nokelainen & Kumpulainen 2017, 337). Osallisuus ja itseohjautuvuus, eli mahdollisuus olla aktiivisena toimijana, tehdä omia valintoja sekä toteuttaa itseään, ovat keskeisiä oppimisen ilolle. Itseohjautuvuus ja vapaaehtoisuus ovat yhteydessä myös sisäisen motivaation ja onnellisuuden kokemiseen, minkä vuoksi kouluvihtyvyyden parantamiseksi olisi lisättävä näiden toteutumista oppimisympäristöissä. Opettajajohtoisesta opetuksesta sijaan oppilaiden aktiivista toimijuutta tulisi kasvattaa ja kehittää luokkahuoneissa.

Tällä hetkellä kouluilla on myös vaikeuksia yhden velvollisuutensa täyttämisenä, eli oppilaiden valmistamisessa tulevaisuuden varalle niin työelämän kuin kansalaisuudenkin osalta. Jatkuva muutos ja muuttuvat olosuhteet vaativat erilaista osaamista ja toimijuutta. (Rajala, Martin & Kumpulainen 2016, 1). Työn luominen ja kehittäminen on tehtävä yhä useammin itse ja yhä suurempi osa työskenteleekin tulevaisuudessa yrittäjinä (Korhonen 2014, 99). Muuttuvassa maailmassamme yhä tärkeämmäksi nousevat muun muassa tiedonhankintataidot, tiedon soveltaminen ja kriittinen arviointi sekä

johtopäätösten tekeminen ja oppimaan oppimisen taidot. ATC21S-hankkeessa (Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills) mainitaan näiden lisäksi tulevaisuuden taitoina ajattelun taidot kuten luovuus ja innovatiivisuus sekä ongelmanratkaisu ja päätöksenteko ja toisaalta työskentelyn taidot kuten kommunikointi ja tiimityö (Harju 2014, 38-40). Myös uusi opetussuunnitelma painottaa aiempaa enemmän näitä edellä mainittuja taitoja. Mutta opetetaanko kyseisiä taitoja siitä huolimatta koulussa tarpeeksi? Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opetus Suomen kouluissa on ainakin toistaiseksi ollut varsin opettaja- ja oppikirjakeskeistä (Kumpulainen, Kajamaa & Rajala 2018, 27). Pelkän tiedon siirtämisen sijaan oppimisprosessin on muututtava oppilaslähtöisemmäksi ja siihen täytyy sisällyttää tiedon hakemista, valikointia ja arviointia sekä päätelmien tekoa (Salakari 2009, 29) Näen pakohuonepelin yhtenä mahdollisuutena uudistaa koulua nykypäivän ja tulevaisuuden tarpeita paremmin vastaavaksi. Sen avulla voidaan akateemisten taitojen rinnalla kehittää monenlaista tärkeää osaamista, kuten luovaa ongelmanratkaisua ja tiimityöskentelyä, joita perinteiset kokeet ja päättötodistukset eivät ota huomioon.

Tutkielman tarkoituksena on tutkia pakohuonepelien hyödyntämistä koulussa ja niiden toimivuutta opetuskäytössä. Pakohuonepelissä eli escape roomissa noin 2-6-henkisen joukkueen tehtävänä on päästä lukitusta huoneesta tai muusta tilasta ulos erilaisia tehtäviä suorittaen. Tosielämän pakohuoneet perustuvat videopeliformaattiin, jossa pelaajan täytyy etsiä huoneesta vihjeitä ja esineitä sekä hoksata käyttää niitä oikeassa järjestyksessä päästäkseen ulos huoneesta. Ensimmäinen pakohuone avattiin Japanissa 2007, Suomessa taas vasta vuonna 2014, mikä antaa osviittaa siitä, kuinka uudesta ilmiöstä on kysymys. Nykyään pelit ovat suosittua ajanvietettä niin harrastuksena kuin työpaikkojen virkistysilloissakin. Myös opettajat ovat huomanneet pelien koukuttavuuden. Kuulun Facebookin Alakoulun aarreaitta-ryhmään, jossa huomasi aiheesta muutaman julkaisun ja täten innostuin valitsemaan aiheen omaan tutkielmaani. Onko pakohuonepeleillä paikkansa koulussa? Siihen pyrin tässä tutkielmassa vastaamaan.

Tässä tutkielmassa yritän siis selvittää, voisiko pakohuonepeli olla ratkaisu kumpaankin edellä mainittuun ongelmaan; kouluviihtymättömyyden kitkemiseen sekä tulevaisuuden taitojen opettamiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa pakohuonepelin toimivuutta koulussa analysoimalla pelejä

käyttäneiden opettajien kokemuksia sekä tarkastelemalla opetussuunnitelmaa. Tavoitteena on selvittää koulupakohuoneen hyödyt ja haitat sekä potentiaaliset kehityskohteet ja ongelmakohdat. Lisäksi tavoitteena on kytkeä pakohuonepelit kasvatustieteelliseen teoreettiseen kontekstiin sen sijaan, että ne nähtäisiin vain ylimääräisenä viihdykkeenä tai ”varsinaisen” opetussisällön välikevennyksenä.

Opetussuunnitelmaan kohdistunut tarkastelu osoittaa, että koulupakohuonepeli on OPS:n mukainen opetusmenetelmä. Pakohuone vastaa etenkin opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen osaamiskokonaisuuksien vaatimuksiin. Näistä osaamiskokonaisuuksista nostan esiin kaksi: Ajattelu ja oppimaan oppiminen ja Työelämätaidot ja yrittäjyys. Näiden kokonaisuuksien sisältöihin koulupakohuone voi tarjota esimerkiksi vuorovaikutusta ja ryhmätyöskentelyä, innovatiivisuutta ja luovuutta sekä erilaisten vaihtoehtojen kokeilemisen harjoittelua. Pakohuonepeli tukee myös opetussuunnitelman mukaista näkemystä oppimiskäsityksestä ja toimintakulttuurista. (Opetushallitus 2016, 17, 31.)

Kuten muutkin pelit, pakohuonepelit voivat tuoda opetukseen vaihtelua sekä lisätä oppilaiden motivaatiota. Oppilaille tutut pelilliset elementit ovat olleet läsnä koulussa jo pitkään, jos ajatellaan vaikkapa koulun arviointi- ja ”palkitsemis”mekanismeja tai tasolta (luokalta) seuraavalle siirtymistä tietojen ja taitojen kehityttyä riittävän korkeiksi. Aiemmin mainituista tulevaisuuden taidoista monet ovat kiinteästi pakohuonepelissä läsnä; tiimityöskentely, kommunikointi ja delegointi, kriittinen ja luova ajattelu sekä ongelmanratkaisutaidot ovat keskeisiä taitoja sekä pakohuoneessa että työelämässä. Kouluviihtyvyyden parantamiseksi keskeisiksi mainittiin aiemmin omaehtoisuuden, itseohjautuvuuden sekä oppilaslähtöisyyden lisääminen. Pakohuoneessa nämä asiat mahdollistuvat, kun opettaja siirtyy sivurooliin oppilaiden ollessa aktiivisia toimijoita. Näin ollen pakohuonepeleillä voidaan nähdä olevan monenlaista potentiaalia koulun kehittämisessä.

Pakohuonepelien käyttöä koulussa ovat tutkineet aiemmin muun muassa Johannes Vikman (2019) sekä Marika Lähdemäki ja Mira Kiuru (2018). Vikmanin pro gradu-työssä tutkittiin pakohuonepelien käyttöä matematiikan opetuksessa, Lähdemäen ja Kiurun opinnäytetyön aiheena taas oli pakohuonepeli oppilaiden ryhmäytymisen välineenä. Molemmissa tutkimuksissa tutkitaan pakohuoneen hyödyntämistä jossain tietyssä tarkoituksessa ja tuloksissa raportoidaan

kyseisen yksittäisen kokeilun antia. En löytänyt yhtään tutkimusta, joka pyrki kuvailemaan pakohuoneiden koulukäyttöä ja sen kehityskohteita yleisemmällä tasolla ja tätä aukkoa pyrin paikkaamaan työlläni. Omassa tutkielmassani halusin ottaa kokonaisvaltaisemman näkökulman. Näin pystyn luomaan laajemman kuvan koulupakohuonepelin vahvuuksista ja heikkouksista sekä mahdollisuuksista ja uhista – siitä, mihin niitä voi käyttää ja kannattaako niitä käyttää.

Tämä pro gradu-tutkielma aloitetaan esittelemällä koulun muuttamisen tematiikkaa eli sitä, mitä ja miksi suomalaisessa koulussa tulisi muuttaa sekä miten. Teoreettisessa viitekehyksessä esitellään pakohuonepelien sisältö ja toimintaperiaate, pelien ja oppimisen yhteys sekä näiden taustalla olevat oppimisteoriat. Luvussa 4 tarkastellaan pakohuonepelien yhteyttä opetussuunnitelmaan. Luvussa 5 syvennyttään vielä enemmän pakohuonepelien käytännön soveltamiseen koulussa. Kuudennessa luvussa käsitellään tutkimuksen metodologisia lähtökohtia, toteutusta sekä analyysimenetelmiä ja luvussa 7 itse aineiston analyysiä. Viimeisessä kahdessa luvussa tehdään yhteenvetoa tuloksista, pohditaan niiden merkitystä laajemmassa mittakaavassa sekä arvioidaan tutkielmaa ja suunnitellaan jatkotutkimusaiheita.

Tutkielmallani on merkitystä usealle taholle. Ensinnäkin, pakohuonepelien käyttö koulussa on verrattain uusi ilmiö, joten tällä työllä tuon asian laajemmin tietoisuuteen ja pohdin sen kehityskohteita. Aineistostani muutkin opettajat voivat saada ideoita oman pakohuonepelinsä toteuttamiseen ja vinkkejä siitä, mitä toteutuksessa tulee huomioida. Yhteiskunnallista merkitystä tutkielmallani on kouluviihtyvyyden ja tulevaisuuden taitojen näkökulman kautta. Laskeva kouluviihtyvyys voi pahimmillaan johtaa koulukielteisyyteen, lintsaamiseen ja syrjäytymiseen. Pojat pitävät koulusta vähemmän kuin tytöt (THL 2017 & 2019). Pelit ovat varsinkin poikien suosiossa vapaa-ajan harrastuksena ja näin pakohuoneiden tuominen kouluun voisikin olla yksi keino juuri poikien kouluviihtyvyyden parantamiseen. Tulevaisuuden taitojen opettaminen taas on keskeistä muuttuvassa maailmassamme ja työelämässä suoriutumiseksi. Tutkielma kuuluu kasvatustieteeseen ja tarkemmin opetusmenetelmien, oppimisympäristöjen ja pelillisen oppimisen aihealueisiin.

2 PITÄISIKÖ KOULUN MUUTTUA?

2.1 Kouluviihtymättömyys

Kouluviihtyvyys määritellään lapsen kokemukseksi kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnistaan koulun fyysisessä ja sosiaalisessa tilassa (Harinen & Halme 2012, 17). Anne Konu taas käyttää koulutytytyväisyyden käsitettä, joka sisältää koulutyöstä pitämisen, siitä selviämisen sekä siihen liittyvän innokkuuden (Konu 2002, 31) Suomalaiset oppilaat erottuvat edelleen edukseen akateemista osaamista vertaillessa, mutta koulussa he viihtyvät huonommin kuin muiden maiden oppilaat (Harinen & Halme 2012, 9, 17). Lapset viettävät koulussa suuren osan ajastaan, minkä vuoksi kouluviihtyvyyteen tulisi kiinnittää huomiota. Vuoden 2012 PISA-tuloksissa Suomi oli 65 maan vertailussa sijalla 60, mitä tulee koulusta pitämiseen (“Percentage of students who reported being happy at school”) (OECD 2014). Nämä tulokset voivat olla yhteydessä siihen kasvavaan kuiluun, joka vallitsevien koulun käytänteiden ja diginatiivien sukupolven välillä on. On olemassa riski, että tämän sukupolven edustajat omaksuvat kyynisen asenteen koulua kohtaan, mikä pahimmillaan johtaa koulun keskeyttämiseen ja myöhemmin yhteiskunnasta syrjäytymiseen. (Salmela-Aro, Muotka, Alho, Hakkarainen & Lonka 2016, 714)

Vuoden 2017 Kouluterveyskyselyyn (THL 2017) osallistuivat ensimmäistä kertaa myös 4. ja 5. luokan oppilaat (N=95249). Kyselyn ensimmäinen kysymys oli: “Mitä pidät koulunkäynnistä tällä hetkellä?” Vastausvaihtoehdot 1. Hyvin paljon 2. Melko paljon 3. Melko vähän 4. En lainkaan. Vuoden 2017 tulosten mukaan jopa 82,3% pitää koulusta hyvin paljon tai melko paljon, mikä on erittäin positiivista. Toisaalta taas, vaihtoehdon 3 tai 4 valinneita vastaajia on yhteensä 17,6% eli yli 16 000 oppilasta. Vuoden 2019 Kouluterveyskyselyn tuloksissa nähdään tilanteen huononevan. Koulunkäynnistä hyvin paljon tai melko paljon pitävien määrät laskivat sekä tytöillä että pojilla. Vastaavasti koulunkäynnistä melko vähän tai ei lainkaan pitävien määrä kasvoi. Tämän vuoden tuloksissa

koulusta hyvin paljon tai melko paljon pitäviä on ”enää” 77,9% ja koulunkäynnistä melko vähän pitävien tai ei lainkaan pitävien määrä on kasvanut 22 prosenttiin. (THL 2019.) Vaikkeivat lukemat kuulosta vielä tässä vaiheessa hälyttävältä, on muutostrendiin suhtauduttava vakavasti.

	2017			2019		
	Pojat	Tytöt	Sukupuoli: yhteensä	Pojat	Tytöt	Sukupuoli: yhteensä
Pitääkö koulunkäynnistä: hyvin paljon, %	14,5	22,3	18,4	13,8	18,0	15,9
Pitääkö koulunkäynnistä: melko paljon, %	62,8	65,1	63,9	60,2	63,9	62,0
Pitääkö koulunkäynnistä: melko vähän, %	19,3	11,6	15,4	21,7	16,2	18,9
Pitääkö koulunkäynnistä: ei lainkaan, %	3,3	1,0	2,2	4,4	1,9	3,1
Pitääkö koulunkäynnistä. Vastanneiden lkm.	47 400	47 645	95 249	49 433	49 445	99 154

KUVIO 1. THL:n vuoden 2017 ja 2019 Kouluterveyskyselyn tulosten vertailua.

Molempien vuosien tulokset ovat yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa. Tytöt ovat vuodesta toiseen pitäneet koulusta enemmän kuin pojat (Harinen & Halme 2012, 15). Sukupuolitetun tarkastelun avulla tuloksista huomataankin, että pojista lähes neljäsosa suhtautuu koulunkäyntiin kielteisesti. Myös muissa tutkimuksissa on tunnistettu suomalaisten lasten negatiivinen asennoituminen koulua kohtaan ja puhutaan suoranaisesti koulukielteisyydestä. Eri tutkimustuloksissa esiin ovat nousseet kokemukset koulun turvattomuudesta, epäoikeudenmukaisuudesta ja huonosta ilmapiiristä sekä koulun kuormittavuudesta (Harinen & Halme 2012, 13). Vaikka Suomi onkin vertailuissa ollut toistuvasti häntäpäässä, on yleisesti koulusta pitäminen onneksi parantunut jonkin verran 2000-luvulla. Koulusta pitäminen ei kuitenkaan ole välttämättä sama asia kuin kouluviihtyvyys tai kouluhyvinvointi. Suomalaiset oppilaat eivät ”pidä” koulusta eivätkä koe sen oppisisältöjä mielenkiintoiseksi, mutta he eivät välttämättä koe tarpeelliseksi ”pitää” koulusta, vaan he menevät sinne joka tapauksessa. (Harinen & Halme 2012, 15-16.)

Salmela-Aro, Muotka, Alho, Hakkarainen ja Lonka kuvaavat tutkimuksessaan (2016) suomalaisen diginatiivisukupolven koulu-uupumusta (school burnout) sekä kouluun kiinnittymistä (school engagement) luoden näistä

viisi erilaista profiilia; kouluun sitoutuneet (50%), stressaantuneet (4%), erittäin kyyniset (5%), kohtalaisen kyyniset (15%) ja kasvavan kyyniset (26%). Kouluuupumus käsittää esimerkiksi väsymyksen, kyynisyyden ja riittämättömyyden kokemukset, kun taas kouluun kiinnittymisen määritellään koostuvan energiasta, päättäväisyydestä ja uppoutumisesta. (Salmela-Aro ym. 2016, 705.) Tutkimuksessa vertaillaan oppilaiden sosiodigitaalisen teknologian (socio-digital technologies) käyttöä sekä sen yhteyttä kouluun kiinnittymiseen sekä kouluuupumuksen kokemiseen. Tutkimuksessa havaittiin, että jopa puolet (46%) tutkituista oppilaista suhtautuivat kouluun ainakin jonkin verran kyynisesti, mikä näkyy esimerkiksi välinpitämättömyytenä ja kiinnostuksen puutteena opiskelua kohtaan. Tulosta selitetään tässä tutkimuksessa erityisesti sillä, ettei kouluissa hyödynnetä diginatiiveille ominaista tietoteknologiaa ja mediaa riittävästi. Sitoutuneet oppilaat käyttivät sosiodigitaalista teknologiaa selkeästi vähemmän kuin muiden profiilien oppilaat.

Huhtamäki, Holma, Nokelainen ja Kumpulainen (2017) tutkivat sitä, mitkä asiat tuottavat peruskoulun oppimisympäristöissä oppilaille iloa. Tulosten mukaan tällaiset asiat voidaan jakaa viiteen pääluokkaan: sosiaaliset suhteet, osallisuus, turvallisuus, henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet, esteettinen ja toimiva tila sekä salliva ilmapiiri ja valinnan mahdollisuudet. Sosiaaliset suhteet käsittivät oppilaiden koulussa tapaamat ihmiset; kaverit ja opettajat ja heidän kanssaan tapahtuvan vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan, jotka koettiin tärkeiksi. Myös osallisuus sisälsi yhteisöllistä toimintaa ja erityisesti itseohjautuvuutta; lasten omaa, aktiivista tekemistä, johon he pystyivät vaikuttamaan. Oppimisympäristöjen turvallisuuteen liitettiin muun muassa työrauha, ilmapiiri ja säännöt. Henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita olivat oppilaiden omat suosikkioppiaineet, hauskanpito esimerkiksi välitunneilla sekä tietyt välineet ja tarvikkeet kuten tietokoneet. Itseä kiinnostavat asiat tuottivat iloa. Esteettiset ja toimivat tilat-pääluokka sisälsi havaintoja fyysisestä ympäristöstä ja sen vaikutuksesta käytännön järjestelyihin sekä edelleen oppilaiden tunteisiin. Oppilaat mainitsivat siinä esimerkiksi luokan sisustukseen ja tilojen toimivuuteen liittyviä asioita. Salliva ilmapiiri ja valinnan mahdollisuudet liittyvät lapsen toiveeseen "saada" tai "voida" tehdä jotain. He esimerkiksi toivoivat, että saisivat valita itse tehtävät, jotka tekevät tunnilla tai mainitsivat iloa tuottavana sen, jos "tietokoneita saa käyttää vapaasti". Tutkimusaineisto kerättiin eri koulujen neljäs-

ja kuudesluokkalaisilta oppilailta, jotka erosivat toisistaan esimerkiksi sukupuolen ja opintomenestyksen suhteen. Tulokset osoittivat myös, että nämä erot lapsen iän, sukupuolen, opintomenestyksen ja koulun koon suhteen vaikuttavat siihen, mitkä asiat hän koki iloa tuottavina. Keskeistä oppimisen ilolle on osallisuus ja itseohjautuvuus eli mahdollisuus olla aktiivisena toimijana ja tehdä omia valintoja sekä toteuttaa itseään. Itseohjautuvuus ja vapaaehtoisuus ovat yhteydessä myös sisäisen motivaation ja onnellisuuden kokemiseen ja näin ollen oppimisympäristöt, joissa osallisuutta ja itseohjautuvuutta pääsee toteutumaan, lisäävät myös oppimisen iloa ja kouluviihtyvyyttä. (Huhtamäki, Holma, Nokelainen & Kumpulainen 2017, 337.) Lapsen oikeus osallisuuteen ei toteudu suomalaisissa peruskouluissa järkevästi. Lapset eivät pääse vaikuttamaan esimerkiksi opetuksen sisältöihin ja menetelmiin, mikä voi olla syytä lasten ja opettajien väliseen tunneperäiseen kuiluun ja tämän aiheuttamaan kielteiseen suhtautumiseen. (Harinen & Halme 2012, 4.)

2.2 Tulevaisuuden taidot

Koulun tulisi opettaa oppilaille tulevaisuutta varten sekä työelämän että aktiivisen kansalaisuuden kannalta keskeisiä taitoja. Rajala, Martin ja Kumpulainen (2016) toteavat, että kouluilla on vaikeuksia valmistaa oppilaitaan elämään tulevalle vuosikymmenelle. Tulevaisuuden kansalaisten on kyettävä yhteisöllisesti ratkaisemaan ilmastokriisin ja etnisten konfliktien kaltaisia haasteita. Alati muuttuvat olosuhteet vaativat uudenlaisia taitoja ja toimijuutta. (Rajala, Martin ja Kumpulainen 2016, 1.) Työelämä ja osaamisvaatimukset ovat muuttuneet siten, että työn luominen ja kehittäminen on tehtävä yhä useammin itse. Työ ei odota opintojen jälkeen valmiina. Tästä syystä koulua tulisi kehittää monimuotoiseksi, avoimeksi ja ennakkoluulottomaan ajatteluun kannustavaksi, sekä opettajan tulisi oppia tunnistamaan erilaisia tapoja oppia, rohkaista oppilaita yhdistämään eri oppiaineiden sisältöjä ja innostaa heitä tutkivaan oppimiseen. (Väljärvi 2018, 46, 123-124.)

Koska tiedon hankkiminen on yhä helpompaa, jää tietopuolinen opetus jatkossa yhä enemmän taka-alalle. Samalla tiedonhankintataidot, tiedon soveltaminen ja kriittinen arviointi, johtopäätösten tekeminen ja oppimaan oppimisen taidot tulevat yhä tärkeämmiksi. (Salakari 2009, 29.) OECD

(Organisation for Economic Co-operation and Development) on kehittänyt mallin tulevaisuudessa tarvittavista taidoista. Mallissa on neljä osaamisen osa-alueita: kognitiiviset taidot, interpersonaaliset taidot, intrapersonaaliset taidot ja teknologiset taidot. Kognitiivisten taitojen alle luokitellaan esimerkiksi vuorovaikutus, informaation prosessointi, ongelmanratkaisu ja oman oppimisen tiedostaminen ja hallinta. Interpersonaaalisilla taidoilla tarkoitetaan yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen liittyviä taitoja, kun taas intrapersonaaliset taidot ovat yksilöön itseensä liittyviä taitoja kuten itsesäätely ja -hallinta, luovuus sekä yrittäjyys, joka pitää sisällään muun muassa kyvyn stressinhallintaan, vastuullisuuteen sekä riskien arviointiin ja ottamiseen. Teknologiset taidot käsittävät luonnollisesti tieto- ja viestintätekniikan käyttötaidon. ATC21S-hankkeessa (Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills) esitetään varsin yhtenevä näkemys samasta aiheesta. Siinä mainitaan tulevaisuudessa tarvittavina taitoina ajattelun taidot (luovuus ja innovatiivisuus, kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisu ja päätöksenteko sekä oppimaan oppiminen) työskentelyn taidot (kuten kommunikointi ja tiimityö), työskentelyn välineet eli informaatiolukutaito ja tv-taidot sekä aktiivisen kansalaisuuden taidot (kansalaisuus, arkielämä ja ura sekä henkilökohtainen ja sosiaalinen vastuullisuus). (Harju 2014, 38-40.) Maarit Korhonen mainitsee tulevaisuuden taidoiksi useiden tutkimusten perusteella esimerkiksi luovuuden, innovatiivisuuden, ongelmanratkaisutaidot, tiimityöskentelyn, joustavuuden, tietotekniikkataidot, kriittisen ajattelun sekä itseohjautuvuuden (Korhonen 2014, 55). EU taas antaa suosituksen muuttuvassa maailmassa tarvittavista elinikäisen oppimisen avaintaidoista, joita ovat akateemisten taitojen ohella esimerkiksi aloitekyky ja yrittäjyys (Euroopan unioni 2011). Myös uusi opetussuunnitelma painottaa aiempaa enemmän näitä edellä mainittuja taitoja.

Perinteiset kuunteluun, lukemiseen ja kirjoittamiseen perustuvat opetusmenetelmät ja traditionaalinen opettajajohtoinen luokkahuoneopetus eivät ole otollisimmat näiden taitojen kehittämiseksi, koska silloin oppilaan tehtävä on vain kuunnella ja sisäistää hänen päähänsä kaadettu valmiiksi pureskeltu tieto. Ei voida olettaa, että nämä taidot kehittyvät "siinä sivussa", itsestään. Pelkän tiedon siirtämisen sijaan oppimisprosessin on muututtava oppilaslähtöisemmäksi ja siihen täytyy sisällyttää tiedon hakemista, valikointia ja arviointia sekä päätelmien tekoa (Salakari 2009, 29). Aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin

osoittaneet, että opetus Suomen kouluissa on ainakin toistaiseksi ollut varsin opettaja- ja oppikirjakeskeistä (Kumpulainen, Kajamaa & Rajala 2018, 27). Tässä perinteisessä luokkahuoneopetuksessa oppitunti koostuu kärjistetysti kolmesta päävaiheesta: läksyjen tarkistamisesta, uuden asian opetuksesta ja uuden läksyn antamisesta (Ketamo 2014, 254), jotka kaikki toteutetaan opettajajohtoisesti. Tulevaisuuden taitojen opettaminen ja oppiminen tulisi tehdä tietoisesti, sisällyttäen ne konkreettisesti opetuksen osaksi, eikä vain mainita niitä yleisinä opetuksen päämäärinä (Harju 2014, 43). Tulevaisuuden taitojen menestyksekkääseen opettamiseen vaikuttaa opettajan oppimiskäsitys sekä opetuskäytänteet, käsitys oppilaan toiminnasta ja asemasta oppimisprosessissa sekä opetusympäristön määrittely. Tällaisen opetuksen taustalla on usein konstruktivistinen oppimiskäsitys, opetustoiminta on oppilaslähtöistä ja opettaja on pikemmin ohjaajan roolissa. Hiljaa omalla paikalla työskentelystä, passiivisesta oppimisestä vastaanottamisesta siirrytään yhteistoiminnalliseen ja itseohjautuvaan opiskeluun. (Norrena 2013, 31.)

2.3 Koulun muuttamisen mahdollisuudet

Koulun muuttaminen ei ole ongelmaton. Salmisen (2012) mukaan olemme tilanteessa, jossa koulusta on muodostumassa "yhteiskunnallisten toiveiden pohjaton tynnyri" - jatkuvasti esitetään jopa keskenään ristiriitaisia näkemyksiä siitä, miten koulua pitäisi muuttaa ja mikä kaikki koulussa on pielessä tällä hetkellä. Näiden muutosvaatimusten yhteydessä ei useimmiten esitetä keinoja tavoitteisiin pääsyyn tai oteta kantaa siihen, mistä koulussa sitten luovutaan samalla kun jotain lisätään. Muutosvaatimuksissa kuuluvat usein myös puhujien yksilölliset intressit ja agendat sekä oma, henkilökohtainen kokemus koulusta - ei niinkään tutkimustieto - jolloin objektiivisuus ja kokonaisuuden näkeminen unohtuu. (Salminen 2012, 8, 11-12.) Luokanopettajan työn vaatimukset ovat jo nyt mahdottomat, mitä tutkijat ja viranomaiset eivät usein tiedosta. He vaativat opettajia hyödyntämään uusinta tietoa ja kritisoivat heitä muutoshaluttomuudesta. Todellisuudessa voi olla kyse siitä, ettei opettajilla ole riittäviä valmiuksia hyödyntää jatkuvasti muuttuvia uusimpia metodeja. (Salminen 2012, 216.) Mitä tulee itse muutokseen ja kehittämiseen, yksi tyypillisimpiä kompastuskiviä on unohtaa sekä koulun monimutkaisuus että sen yhteys

muuhun yhteiskuntaan (Salminen 2012, 15). Koulun monimutkaisuus liittyy esimerkiksi kasvatuksen käsitteen ongelmallisuuteen ja monimuotoisuuteen, kasvatustyön lukemattomiin, ristiriitaisiin tekijöihin sekä koulukasvatuksen luonteeseen monimutkaisena, jatkuvassa liikkeessä olevana asetelmana. Opetettavat asiat, koulun päämäärät sekä käytännön asettamat ehdot ovat kaikki muovanneet kouluinstituutiota jo vuosisatoja. Näiden muuttujien taustalla on erilaisia ideologisia pyrkimyksiä ja samaan aikaan niiden osa-alueet ovat riippuvaisia toisistaan. (Salminen 2012, 49-51.) Koulun kehittämisestä puhuttaessa olisi myös muistettava, että hyvä kasvatuksen perustyö näkyy saavutuksina vasta muutaman vuosikymmenen päästä ja vastaavasti koulun ongelmien poistaminen ei tapahdu silmänräpäyksessä. Tämä "koulun jähmeisyys" on myös hyvä asia, sillä olisi kasvatukselle vaaraksi, jos koulu olisi hektisen yhteiskunnan jatkuvasti tuottamien päähänpistosten ja uusien trendien vietävänä. Muutokset koulussa tarvitsevat siten riittävästi aikaa ja tukea. Muutostehtävät tulee myös priorisoida, eikä kaikkea voida korjata samaan aikaan. Keskeistä muutosten onnistumiselle ovat yksityiskohtaiset ja realistiset välitavoitteet. (Salminen 2012, 281-284).

Teoksessaan Salminen esittelee koulukasvatuksen seitsemän erilaista sisäisesti jännittyntä dimensiota. Näitä hän kutsuu koulun dilemmoiksi, ulottuvuuksiksi, joiden vastakkaisten vaatimusten täyttäminen on mahdotonta. Kahdesta ulottuvuudesta on valittava toinen, jolloin ulottuvuuden toinen dimensio jää saavuttamatta. Näihin dilemmoihin tiivistyy koulun muuttamisen vaikeus. Seuraavaksi esittelen niistä kolme.

2.3.1 Jatkuvuus vastaan muutos

Tradition säilyttäminen on vaikeaa yhteiskunnan muutoksessa. Kouluilta odotetaan yhteiskunnan järjestyksen ylläpitoa ja kehityksen tukemista, toisaalta taas vaikkapa koululainsäädäntö ohjaavana ja koulumuodot rakenteellisena tekijänä ovat silti pysyneet melko ennallaan. Dilemma koskettaa erityisesti kysymyksiä siitä, mitä kouluissa pitäisi opettaa, millä perusteella tuntijako tehdään ja mitä pitäisi painottaa. Myöskään opetussuunnitelma, merkittävin opetusta ohjaava asiakirja, ei anna selkeää vastausta tähän dilemmaan vaan antaa ymmärtää, että kasvatuksen pitää samanaikaisesti toteuttaa molempia

ulottuvuuksia. Tämä koulun toiminnan laajin ja syvin perusdilemma on täysin ratkaisematon, sillä kasvatuksella ei ole yhtä yksittäistä traditiota seurattavaksi mutta myöskään tulevaisuudella ei ole yhtä yksittäistä kehitysjuonetta tarjottavanaan. Näin muutoksen tavoitteita ja niiden toteutumista koulujen kasvatustyössä on mahdotonta seurata ja arvioida. (Salminen 2012, 115.)

2.3.2 Systematiikka vastaan spontaanius

1900-luvun alusta lähtien koulujen toiminnot ovat systematisoituneet voimakkaasti, mikä näkyy esimerkiksi yhä tarkempina ohjauksena ja suunnitteluna, lisääntyneenä tavoitteellisuutena ja arviointina sekä valvontana esimerkiksi lainsäädännön keinoin. Koulu on kasvavan hallinnon, määrittämisen ja analysoinnin kohteena, jotta toiminnasta tulisi mahdollisimman tehokasta. Kasvatusopin-kasvatustieteen sisäinen kehittyminen on myös yksi rationaalistumisen taustatekijöistä. Psykologian alalla kiinnostuttiin lapsen kehitykseen liittyvistä kysymyksistä ja minkä seurauksena saatiin uusia näkemyksiä myös kouluopetukseen ja kasvatukseen. Tämän ansiosta nykypäivän opettajalla on käytössään erilaisia oppimisen tutkimuksen synnyttämiä pedagogisen hallinnan tekniikoita ja loputtomasti teoreettisia malleja koulutyön organisoinnista. Näiden avulla hän yrittää kohdata oppilaan ja hänen spontaanit lähtökohtansa sekä yksilölliset tarpeensa, samalla opettaen yhä laajempia sisältöjä ja saavuttaen yhä korkeampia tavoitteita.

Koulun jokapäiväinen toiminta tapahtuu ristiriitaisissa olosuhteissa, joissa syntyy jatkuvasti oppilaiden arkisesta elämänpiiristä kumpuavia spontaaneja reaktioita. Nämä kasvatusta- ja luokkatyön sisäiset vaatimukset eivät ole yhteensopivia, vaan joskus jopa vastakkaisia, järjestelmän ulkoisten vaatimusten kanssa. Universaalisti kasvatusteoreetikot kautta aikojen ovat painottaneet keskeisenä pedagogisena ajatuksena pyrkimystä oppilaiden syvälliseen ymmärrykseen. Tiedon määrän räjähdysmäinen kasvu asettaa haasteita tälle pyrkimykselle. Kun kaikkea ei ole mahdollista ymmärtää syvällisesti, on tehtävä arvopohjaisia valintoja siitä mikä on "pakollista ydinainesta". Tämänhetkinen opetussuunnitelmamme on ylipaisunut, mistä seuraa jatkuva kiire koulutyössä ja asioiden oppiminen lähinnä pintapuolisesti. Opetussisällöt ovat ylimitoitettuja

oppilaiden kiinnostukseen ja käytettävissä olevaan aikaan nähden. (Salminen 2012, 204-205 208-9, 212.)

2.3.3 Pakko vastaan vapaus

Kasvattaja asettaa kasvatettavalleen tavoitteen, joka aiheuttaa aina jonkinasteista kasvatettavan rajoittamista ja ympäristön säätelyä. Samalla kasvatuksen tulisi edistää kasvatettavan itsenäisyyttä ja vapautta. Tämä ristiriita on yksi keskeisimpiä kasvatuksen kysymyksiä ja päivittäinen ongelma luokkahuoneissa. Viimeisten vuosikymmenten aikana opettajan auktoriteettiasema on heikentynyt samalla kun koko opettajan rooli on muuttunut. Selitys voikin löytyä yhä kasvavasta vapauden määrästä koulukasvatuksessa ja siitä, että kasvatukseen vaikuttaa samanaikaisesti yhä useampi muuttaja. Auktoriteettilähtöisyyden ja kurinalaisuuden tilalle on tullut lapsen ja tilanteen ehdoilla tapahtuva, joustava, motivoiva ja leikkisä opetus. Tällainen lähestymistapa korreloi hyvien oppimistulosten kanssa ainakin johonkin rajaan asti. Kaikista sisällöistä on vaikea tehdä motivoivampia ja äärimmillään voitaisiin päätyä kaiken kasvatuksen loppumiseen, jos kaikki kiellot ja rajoitukset koetaan ikävänä. Koulussa kasvava vapaus näkyy esimerkiksi opetussuunnitelmassa, työtilojen suunnittelussa, oppimisen arvioinnissa ja työskentelymuodoissa. Lastenpsykiatri Michael Winterhoff on todennut nykylasten olevan yhä vastuuttomampia ja narsistisempia. Tämän aiheuttajana on vanhemmuuden auktoriteetin vaihtuminen symbioosivanhemmuuteen ja se että lasten annetaan toimia mielensä mukaan. (Salminen 2012, 249, 251-253.)

2.4 *Luvun yhteenvetoa*

Kappaleessa 2.1 esitellyn kahden tutkimuksen yhteenvetona voisi sanoa, että kouluviihtyvyyden lisäämiseksi koulun tulisi paremmin kohdata lapsen elämäntodellisuus ja hänen henkilökohtaiset mielenkiinnonkohteensa. Opettajajohtoisuudesta on siirryttävä kohti oppimiskäsitystä, jossa oppilas on aktiivinen toimija. Tämä teesi toistuu myös tulevaisuuden taitojen yhteydessä sekä vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelmassa, joita käsittelen tässä tutkielmassa.

Tulevaisuuden taitojen opettamisen tarve koskee sekä työelämän että kansalaisuuden vaatimuksia. Näitä taitoja ovat esimerkiksi ajattelun taidot, kuten kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisu ja päätöksenteko, sekä työskentelyn taidot kuten tiimityö (Harju 2014, 38-40). Toisissa näkemyksissä korostetaan tiedon hankinnan ja soveltamisen sekä johtopäätösten tekemisen oppimisen tärkeyttä (Salakari 2009, 29.). Työelämässä yhä kasvavassa roolissa tulee olemaan yrittäjyys, joka vaatii innovatiivisuutta, kykyä stressinhallintaan ja paineen sietämiseen sekä riskien arviointiin ja ottamiseen.

Koulun muuttaminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista. On mietittävä, mitkä muutokset priorisoidaan, mitä jätetään pois, kun uutta tuodaan tilalle. Salminen kritisoikin niitä, jotka vain esittävät muutosvaatimuksia ilman ehdotuksia niiden ratkaisusta ja käytännön toteutuksista. Sen sijaan että tyytyisin vain toteamaan, että suomalaiset oppilaat eivät viihdy koulussa ja että koulussa pitäisi opettaa tulevaisuuden taitoja, esittelen yhtä mahdollista ratkaisua molempiin. Samalla pyrin löytämään myös kyseisen ratkaisun, pakohuonepelin, muita mahdollisuuksia, etuja ja haittoja. Salminen itse esittää, että opetussuunnitelmamme on ylimitoitettu aikaan ja lasten kiinnostukseen nähden. Opetussuunnitelmasta pitäisi siis karsia jotain. Salakari myöntää, että tiedonhankinta on naurettavan helppoa nykypäivänä (Salakari 2009, 29). Ehkä siksi juuri koulun tietopohjainen opetus on se, mistä voi ja pitää karsia, jotta koulu palvelee tulevaisuutta paremmin. Tietosisällön ulkoa opetteluun sijaan on keskityttävä vain olennaisiin akateemisiin taitoihin ja niiden rinnalle tuotava myös esimerkiksi luovaa ajattelua, innovatiivisuutta ja tiimityöskentelytaitoja kehittäviä menetelmiä.

3 PAKOHUONEPELIT JA NIIDEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

3.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja tekemällä oppiminen

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen historiallinen tausta muodostuu muun muassa Kantin kriittisestä filosofiasta, Piagetin ajattelun rakennetta koskevista näkemyksistä sekä Deweyn pragmaattisesta ajattelusta. Viimeksi mainitussa nähdään ihminen aktiivisena ja uteliaana toimijana ja oppiminen taas perusluonteeltaan ongelmanratkaisuna (Rauste-von Wright 1994, 117). Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään aktiivisena tiedonrakennusprosessina (Rauste-von Wright 1997, 17), jossa oppijan tapa hahmottaa maailmaa auttaa tätä rekonstruoimaan opetuksen sisällöt. Tämä tapahtuu refleктоimalla omaa toimintaa ja sen tuloksia sekä muokkaamalla aiempia käsityksiään ja tietojaan eli uutta tietoa rakennetaan vanhan päälle (Whitton & Moseley 2012, 11). Näin ollen oppija ei suinkaan ole mikään “tyhjä taulu” eli uuden oppiminen ei koskaan ala täysin nollasta.

Konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle ominaista on oppijassa heräävät omat, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, hänen omat kokeilunsa, ongelmanratkaisu ja ymmärtämisensä. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja oppimisen konteksti, sisältö sekä tavoite kaikki vaikuttavat ihmisen tulkintaan ja ymmärryksen rakentamiseen (Whitton & Moseley 2012, 11). Keskeisintä on ymmärtäminen ja ajattelu, jotka opettaja mahdollistaa virittämällä opiskeltavan asian kannalta tärkeimmät kysymykset sekä tarjoamalla oppilaille monipuolisesti palautetta toimintaprosesseistaan (Rauste-von Wright 1997, 17, 19.) Lisäksi konstruktivismille ominaista on sosiaalinen aspekti eli neuvottelu muiden kanssa ja sitä kautta omien ideoiden kehittäminen ja se että oppiminen nähdään eräänlaisena ongelmanratkaisuna (Whitton & Moseley 2012, 11).

Tekemällä oppiminen taas on vastakohta perinteiselle ajatukselle siitä, että työ on opiskeltava ensin ja toimittava vasta sitten. Tekemällä oppimista (learning

by doing) on tavallisesti pidetty Deweyn kasvatustilanteiden avainkäsitteenä (Väkevä 2011, 71). Salakari painottaa toimintaa, kokeilemista, yrittämistä ja erehtymistä sekä luovuutta motivaation ja oppimisen halun luojina oppimisprosessissa. Tällainen kokeileva oppimisen tapa on aina ollut läsnä arkipäivän käytännöllisissä oppimistilanteissamme. Kouluinstituutioissa ei kuitenkaan jostain syystä ole juurikaan hyödynnetty tällaista tapaa oppia, vaikka oppimista palvelevat yleensä parhaiten juuri oppijalähtöiset oppimisen tavat. (Salakari 2009, 17-21.) Tekemällä oppimista ei tule käsittää pelkästään yksilön tekemisen ensiarvoisuutta korostavana, keskeistä on teorian ja käytännön välisen yhteyden ymmärtäminen. Tekemällä oppimisen tarkoituksena on johtaa uusiin merkitystulkintoihin ja ajattelun uudistumiseen, jotka sitä kautta luovat uusia toimintatapoja. Deweyn mukaan tekemällä oppimisen keskiössä ovat toimet (occupations), ”toiminnan muodot, jotka edustavat jotain yhteisöelämän työmuotoa”. Näiden toimien tarkoitus on tähdätä kasvuun perehdyttämällä sosiaaliseen työnjakoon ja antamalla valmiuksia työelämään mutta myös ylläpitämällä tasapainoa ”kokemuksen älyllisen ja käytännöllisen vaiheen välillä.” Toimet siis tarjoavat sosiaalisesti merkityksellisen oppiaineksen, jonka omaksuminen tapahtuu oppilaan aktiivisuudesta käsin. Deweyn hahmottelema toimien psykologia painottaa käytännöllistä ongelmanratkaisua ajattelun lähtökohdaksi, lapsen luonnollista kiinnostusta toimintaan sekä toimien jatkuvuutta koulun ja sen ulkopuolisen elämän välillä. (Väkevä 2011 72-73.)

Pelit ovat hyvä esimerkki tilanteesta, jossa opitaan tekemällä (Järvilehto 2014, 133). Pakohuonepelissä voidaan nähdä selkeitä yhteyksiä Deweyn ajattelun kanssa. Pakohuoneessa teoria yhdistyy luontevasti käytäntöön ja oppilaan aktiivisuus sekä ongelmanratkaisu ovat keskeisiä. Deweyn näkemyksen mukaiset ”toimet” toteutuvat pakohuonepelille tyypillisessä ”roolien” ja tehtävien jakamisessa sekä huoneen sisällöissä. Huoneen opetussisällön tai käsiteltävä ilmiön anti tulisi pyrkiä viemään myös koululuokan ulkopuolelle.

3.2 Pelit ja pelillistäminen

Jotta voidaan ymmärtää pelioppimista, tulee ensin määritellä se, mitä ”peli” on. Esimerkiksi Kielitoimiston sanakirjan määritelmän mukaan peli on ”ajanvietteeksi harjoitettava määrämuotoinen ja -sääntöinen kilpailu tai leikki, jossa on välineenä

esimerkiksi kortteja ja nappuloita” (Kotimaisten kielten keskus 2020). Määritelmiä on useita, mutta yhteistä niille on kaikenlaisten pelien keskeiset ominaispiirteet: tavoitteet, säännöt ja vuorovaikutus. Tavoitteet ovat pelaajan haluamia lopputuloksia pelin pelaamisessa, säännöt taas kertovat pelaajalle mitä pelissä täytyy ja saa tehdä, sekä mitä pelissä voi tapahtua. Peliin kuuluva vuorovaikutus voi olla pelaajien keskinäistä tai pelaajan ja pelin välistä. Tähän vuorovaikutukseen voi sisältyä esimerkiksi kilpailua, konflikteja, haasteita, palautetta, kontrollia sekä tunteita. (mm. Salakari 2009, 42.) Pelaaminen on yksi leikkimisen muodoista, jota harrastaa satunnaisesti peräti 97,8% suomalaisista ja vähintään kerran kuussa 88%. Erilaisia pelimuotoja on lähes loputtomiin; lautapeleistä roolipeleihin ja tietokonepeleihin sekä korttipeleistä pallopeleihin ja niin edelleen. Näin ollen pelit ovat tavalla tai toisella kaikille tuttuja. Pelillistämällä (gamification) taas tarkoitetaan peleistä tuttujen ominaisuuksien soveltamista eri ympäristöissä. Tänä päivänä pelillistämistä hyödynnetään esimerkiksi työpaikoilla ja kouluttamisessa, asiakkaiden sitouttamisessa sekä verkkopalvelujen suunnittelussa. (Koiranen, 2019, 21.)

3.3 Pelit ja oppiminen

Oppimisen ja pelien välillä oleva yhteys ei ole suinkaan uusi ilmiö, mutta pelioppiminen tutkimuksen ja tuotekehityksen kohteena on vielä verrattain moderni. Pelien tarjoamia oppimisen potentiaaleja on alettu hyödyntää yhä enemmän koulussa, mutta niihin liitettävän pedagogiikan kehittäminen on vasta aluillaan. Pelillisyyttä on pidetty varteenotettavana lähtökohtana opetuksen suunnittelulle muun muassa sen tarjoamien autenttisten, sitouttavien ja interaktiivisten oppimiskokemusten vuoksi. Voi kuitenkin olla haasteellista kytkeä pelit opetuskokonaisuuksiin ilman, että ne jäävät irrallisiksi niin opetuksen kuin oppimiskokemuksenkin näkökulmasta. (Krokkfors, Kangas & Kopisto 2014, 56.)

Koko koulutusjärjestelmä on itsessään jo täynnä pelillisiä elementtejä, kun mietitään vaikka aiemmin esitettyä pelin määritelmää. Koulussakin on paljon sääntöjä, joiden ohjaamana pelaajat eli oppilaat yrittävät saavuttaa erilaisia tavoitteita. Tavoitteisiin pääsemisestä seuraa palkinto, esimerkiksi arvosana, ja tietyn päämäärän saavutettuaan nousee seuraavalle tasolle eli luokalle. Kuten peleissäkin, myös koulussa oppilaat saavat pisteitä suorituksistaan ja tehtäviin

(esimerkiksi kokeen tekeminen tai esseen kirjoitus ja palauttaminen) liittyy monesti joku aikarajoitus. (Schell 2008.) ”Pelaaja” oppii pelin kuluessa toimintalogiikan, jolla pelissä menestyy paremmin, mutta seuraavalla tasolla vaaditaan aina uusia tietoja ja taitoja, kun vaikeustaso kasvaa (Vesterinen & Mylläri 2014). Kuten huomataan, koululla ja peleillä on paljon yhteistä, joten peleillä voisi olla luonteva paikkansa koulussa. Pelit ja pelillisuus ovat esillä myös uudessa opetussuunnitelmassa, jota käsitellään myöhemmin luvussa 4.

Sen lisäksi, että pelaaminen ja oppiminen ovat luontevasti yhteydessä toisiinsa, on näiden tarkoituksenmukaisella integroinnilla saatu monia hyötyjä. Pelillistämällä opetusta koulutyöstä tulee mielekkäämpää (Kiili ym. 2014, 251). Sen avulla voidaan lisätä oppilaiden motivaatiota ja kiinnostusta, parantaa oppilaiden itsetuntoa (Kiili ym. 2014, 251), muistamista, oppimistuloksia sekä yhteistyötaitoja. Pelit tarjoavat oppilaille välittömän palautteen suoriutumisestaan ja heidän on helppo seurata kehittymistään. (Sangkyun ym. 2018, 5.) Tällä tavoin pelit tarjoavat onnistumisen kokemuksia (Koiranen 2019, 23). Peleissä keskeistä ovat oppijälähtöisyys, oppimisen ilo ja tekemällä oppiminen (mm. Salakari 2009, 36), mikä tekee niistä ihanteellisia tulevaisuuden koulun opetusmenetelmiä.

Teknologia ja pelit ovat keskeisessä roolissa lasten ja nuorten elämässä tänä päivänä. Pelit yhdessä sosiaalisen median kanssa ovat syrjäyttäneet esimerkiksi television lasten ja nuorten suosituimpana ajanvietteenä (Harviainen, Meriläinen & Tossavainen 2014). Lasten ja nuorten maailmassa leikit ja pelit ovat merkittäviä oppimisen paikkoja ja tiloja (Krokkfors ym. s. 57) Koska oppilaat viettävät ison osan vapaa-ajastaan pelien parissa, ovat peleihin kytkeytyvät oppimisen tavat heille luontaisia (Vesterinen & Mylläri 2014). Pelien avulla onkin mahdollista kaventaa koulun ja lapsen välille syntynyttä kuilua (Kiili ym. 2014, 251). Samalla opittava tai harjoitettava asia tai sisältö kytetään viemään lapsen elinympäristöön tavalla, joka ei hänestä tunnu opiskelulta, mittaamiselta tai arvioinnilta (Ketamo 2014, 267).

Whitton ja Moseley (2012) hahmottelevat kirjassaan pelien integrointia oppimisen ja opetuksen kontekstiin monesta näkökulmasta. Heidän havaintojensa mukaan pelioppimisen onnistumiselle keskeistä on, että toimintaa suunnitellaan pedagogiikka edellä ja oppiminen perustuu todellisuuteen eli opittu on sovellettavissa myös koulun ulkopuolella. Pelin ja välineiden tulee olla pedagogisesti tarkoituksenmukaisia ja sopivia oppijoiden ja oppimistavoitteiden

kannalta, muutoin pelien tuoma arvo menee hukkaan. Tästä syystä esimerkiksi kaupallisten pelien tuontia opetukseen sellaisenaan ei suositella. Opettajien, ja miksei oppilaidenkin, suunnittelemat ja rakentamat pelit toimivat yleensä paremmin. Pelit eivät myöskään välttämättä lisää oppilaiden motivaatiota 'itsestään', vaan motivaation lisääminen perustuu oikein mitoitettuihin haasteisiin ja sopivaan määrään kilpailua. Suurin osa tällä hetkellä käytössä olevista oppimisleleistä painottuu yksinkertaisiin oppimistaitoihin, kuten muistamiseen ja tunnistamiseen (recall and recognition). Tällaisten pelien kehittäminen on suhteellisen helppoa, ja ne antavat myös opettajalle helposti arvioitavaa dataa. Nekin voivat antaa oppimiselle paljon, eivätkä suinkaan ole hyödyttömiä, mutta tällaisten pelien käyttäminen ei hyödynnä kuin murto-osan pelillisen oppimisen potentiaalista. Sellaiset pelit, jotka edistävät syvällistä oppimista yhteistyön, keskustelun, ongelmanratkaisun ja luovuuden keinoin voivat todella saada oppilaat kiinnittymään oppimisprosessiin. Tällaisten pelien suunnittelu ja kehittäminen on kuitenkin haastavampaa. (Whitton & Moseley 2012, 195-198.)

3.4 Pakuhuonepelit

Pakuhuone, escape room, exit room, mysteerihuone - erilaisia nimiä on paljon, sillä pakuhuonepeliala on vielä nuori. Kaupallisten pelien idea on kuitenkin nimestä riippumatta sama: tyypillisesti 2-6 henkilöstä koostuva joukkue yrittää päästä ennalta määrättyssä ajassa (yleensä 60 minuutissa) lukitusta huoneesta ulos erilaisia tehtäviä suorittaen, pulmia ratkoen ja avaimia etsien. Pelillä on yleensä teema eli miljö ja aikakausi sekä juoni, taustatarina, joka tekee pelaamisesta mielekkäämpää. (Kortesuo 2018, 10.) Yleisiä teemoja kaupallisissa pakuhuoneissa ovat esimerkiksi menneisyyteen sijoittuvat miljööt, kuten historian ajanjaksot, kauhu, fantasia, sekä tiede/laboratoriotemat (Nicholson 2016). Pelaajien ei kuitenkaan teemasta huolimatta tarvitse näytellä, eikä kyse ole roolipelaamisesta. Joissain pakuhuoneissa peliin voi tuki kuulua myös näyttelijöitä, joilla on oma roolinsa kokonaiselämyksen rakentumisessa. (Kortesuo 2018, 38.) Tosielämän pakuhuonepelien taustalla on video/tietokonepeliformaatti, jossa pelaajan on etsittävä vihjeitä ja esineitä, sekä käytettävä niitä oikeassa järjestyksessä päästäkseen ulos huoneesta. Ensimmäisen tosielämän

pakohuoneen rakensi japanilainen Takao Kato vuonna 2007, josta konsepti levisi muualle maailmaan varsin nopeasti. Suomeen ensimmäinen pakohuonepeli avattiin vuonna 2014, mikä osoittaa, kuinka uudesta ilmiöstä on kysymys. (Koiranen 2019, 15-17.) Tällä hetkellä Suomessa toimii ainakin 71 eri pakohuonepeliryöstystä (Suomen pakopelit, 2019) ja pelit ovat suosittu aktiviteetti esimerkiksi työpaikkojen virkistysilloissa ja harrastuksena.

Onnistuneessa huoneessa juoni on mietitty ensin ja vasta sitten suunniteltu sitä tukevia pulmia, ei päinvastoin. Hyvin suunnitellussa huoneessa on mahdollisuus immersioon, jolla pelimaailmassa tarkoitetaan täydellisen uppoutumisen kokemusta. Tällöin pelaaja syventyy peliin täysin, unohtaa ajankulun ja pelin ulkopuolisen elämän. Immersion luomisessa oleellisia ovat tarina, äänet ja visuaalisuus kuten huoneen sisustus ja tarvikkeet. (Kortesuo 2018, 40.) Immersion kokemukseen yhdistyy monesti flow-tila, Mihaly Csikszentmihalyin kehittämä teoria ihmisen optimaalisesta tilasta, jossa tämä keskittyy täydellisesti tehtävään, toiminta on vaivatonta ja tietoiset ajatukset häviävät tehtävään uppoutumisen myötä. Flow-tilaan pääseminen edellyttää, että tehtävän tavoitteet ja vaatimukset ovat tasapainossa henkilön kykyjen kanssa. (Järvilehto 2014, 40.) Myös pakohuonepelissä liian helpot tai liian vaikeat tehtävät vaikeuttavat flow-tilassa pysymistä (Koiranen 2019, 32).

Kortesuo on teoksessaan jakanut pakohuonepulsat vihjeisiin ja kohteisiin. Vihjeillä tarkoitetaan välineitä, jonka avulla kohteeseen päästään, kuten koodeja, avaimia ja työkaluja. Kohteet taas voivat olla vaikkapa numerolukkoja, lukittuja kaappeja tai laitteita. Erilaisia huoneista löytyviä lukkoja voivat olla esimerkiksi avainlukot, numerolukot, kirjainlukot ja suuntalukot. Ensin mainittu aukeaa tietenkin avaimella, jonka saaminen vaatii älyä, näppäryyttä tai vaikka magneetin hyödyntämistä. Numerolukkojen avaamiseen tarvitaan yleensä 3-5 numerosta koostuva sarja, joka voidaan huoneessa saada esimerkiksi matemaattisen tehtävän tuloksesta tai vaikkapa seiniin maalattujen kuvioiden määrästä. Kirjainlukossa idea on hyvin samanlainen, mutta numeroiden tilalla on kirjaimia. Suuntalukko taas on pyöreänmallinen lukko, jonka etupuolella on ylös-alas ja sivuttaissuunnassa liikkuva levy. Sähköisessä suuntalukossa on paineltavat nuolinäppäimet, joita painamalla liikesarja tuotetaan. Tietty liikesarja, esimerkiksi ylös-ylös-vasemmalle-alas-ylös-oikealle avaa lukon. Tyypillistä pakohuoneiden pulmille on myös erilaisten aakkosten ja merkkikielten hyödyntäminen. Näistä

usein esiintyviä ovat kyrilliset aakkoset, riimukirjaimet ja morseaakkoset. On tietenkin mahdollista keksiä myös täysin uusi symbolikieli, jota käyttää. Oli kieli mikä hyvänsä, huoneesta on löydettävä tietenkin myös aputaulu merkkien tulkintaan.

Mekaanisilla tehtävillä taas tarkoitetaan pulmia, jotka vaativat vaikkapa vetämistä, kääntämistä ja työntämistä. Esimerkkejä mekaanisesta tehtävästä ovat metallisen esineen houkuttelu magneetin avulla ahtaasta paikasta tai kun eräässä vankilateemaisessa huoneessa piti huomata seinäkoukussa roikkuva taskulamppu ja noukkia se kalterien välistä hyödyntäen pitkää keppiä. Myös ketteryyttä ja kädentaitoja vaativia tehtäviä löytyy, kuten erilaiset heitto- ja tähtäystehtävät. Vihjeiden ja pulmatehtävien eri tyyppisiä voidaan kehittää loputtomiin, vain huoneen tekijän mielikuvitus on rajana. Jotkut pulmat ovat yhden ihmisen ratkottavissa niin että joukkuelaiset voivat samaan aikaan painia eri tehtävien kimpussa, toiset tehtävät taas vaativat usean henkilön yhteistä panosta. (Kortesalo 2018, 66-77.) Eri pulmat ja tehtävät voidaan järjestää monin tavoin. Ne voidaan esitellä yksittäin, itsenäisinä tehtävinä, jotka kaikki vaikuttavat lopulliseen ulospääsyyn, tai peräkkäisinä niin, että tehtävän A ratkaisu on välttämätöntä tehtävän B ratkaisemiseksi. Yleisin järjestyttävä tapa on se, että joukkueelle annetaan useampi tehtäväpolku yhtä aikaa. Jokainen polku sisältää peräkkäisiä tehtäviä, ja jokaisen polun lopputulema tarvitaan huoneen kokonaisratkaisuun. (Nicholson 2016.)

Etenemisen kannalta on hyvä, että pelaajilla on huoneessa erilaisia rooleja. Nämä voidaan jakaa tietoisesti tai jokainen voi oman osaamisen ja vahvuuksiensa perusteella ajautua tiettyyn asemaan itsestään. Rooleja voidaan myös vaihdella tilanteen mukaan. Tyypillisiä rooleja pakohuoneessa ovat johtaja, etsijä, näppäräsormi ja kirjuri. Johtajan tehtävänä on ohjata joukkuetta ja sen toimintaa sekä tarkastella kokonaistilannetta. Etsijä taas on kärsivällinen ja järjestelmällinen tutkija, joka tarvittaessa konttaa ympäri huonetta löytääkseen piilotetut avaimet ja vihjeet. Näppäräsormisen vastuulla taas ovat lukot ja muut pienet esineet, jotka vaativat pieniä sormia ja hienomotoriikkaa. Kirjuri puolestaan tekee muistiinpanoja siitä, millaisia vihjeitä on löydetty ja onko kaikille niille keksitty käyttötarkoitus tai onko löydetty avaimia, joita ei ole vielä käytetty mihinkään lukkoon ja niin edelleen. Näin kirjuri hahmottaa, mitä joukkueelta puuttuu, esimerkiksi että on löydettävä nelinumeroisen numerolukko, koska

sellainen koodi on löydetty huoneesta ja on vielä käyttämättä. Lisäksi pelaajilla voi olla pulmista riippuvia tilannesidonnaisia rooleja silloin kun tehtävän ratkaisuun tarvitaan spesifiä kykyä tai ominaisuutta, kuten sävelkorvaa, ketteryyttä, pientä kokoa tai pituutta. (Kortesuo 2018, 96-98.) Parhaiten menestyvä joukkue koostuukin taidoiltaan, tiedoiltaan, kokemuksiltaan ja fyysisiltä ominaisuuksiltaan mahdollisimman monipuolisista pelaajista (Nicholson 2016).

4 PAKOHUONEPELIT KOULUSSA

4.1 Tutkielman tausta

Monien muiden opettajien ja opettajaopiskelijoiden tavoin kuulun Facebookin ”Alakoulun aarreaitta”-ryhmään, jossa opettajat jakavat keskenään tietoa, vinkkejä ja opetusmateriaaleja. Lokakuussa 2018 kiinnitin ryhmää selatessani huomion erään opettajan julkaisuun, jossa hän kertoi toteuttaneensa luokalleen pakohuonepelin. Olen itse käynyt toistaiseksi neljässä eri pakohuoneessa ja kokenut pelit erittäin antoisiksi. Itselläni ei kuitenkaan ollut käynyt mielessäkään, että pakohuonepeli sopisi opetusmenetelmäksi, minkä vuoksi innostuin aiheesta. Hakutoiminnon avulla löysin ryhmästä myös muita julkaisuja aiheeseen liittyen, kaikki viimeisen parin vuoden ajalta. Opettajat ovat siis hiljattain alkaneet toteuttaa pakohuonepelejä luokissaan ja jakoivat ryhmässä materiaaleja, joita olivat käyttäneet. Tähän mennessä pakohuonepelejä on hyödynnetty koulussa jo muun muassa historian, kemian ja matematiikan opetuksessa.

Koska pakohuonepelit itsessäänkin ovat varsin uusi ilmiö, oletin tutkielmaani aloittaessani, ettei niiden käyttöä koulukontekstissa ole vielä tutkittu juurikaan minkä vuoksi halusin perehtyä tähän aiheeseen. Myöhemmin havaitsin kuitenkin, että pakohuoneita suomalaisessa peruskoulukontekstissa on tutkittu mm. oppilaiden ryhmäytymisen näkökulmasta saaden positiivisia tuloksia pakohuoneen vaikutuksesta oppilaiden itsetuntoon ja keskinäiseen ryhmähenkeen (Kiuru ja Lähdeniemi 2018). Vuonna 2019 valmistuneessa pro gradu-tutkielmassa Johannes Vikman tutki pakohuonepelin toimivuutta matematiikan opetuksessa. Tutkielman mukaan pakohuonepelin avulla oli opittu matematiikan sisältöjä ja lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat pitivät pakohuonetta positiivisena kokemuksena, korostaen varsinkin onnistumisen kokemuksia, merkityksellisyyttä ja ainutlaatuisuutta (Vikman 2019, 37-38). Rekolan koulussa Vantaalla pakohuonepelit on otettu osaksi opetusta ja niitä on toteutettu muun muassa tunnetaidoista (Vantaa Kanava 2019) Muita

koulumaailmaan sijoittuvia pakohuonekokeiluja koskevia tutkimuksia löytyy eri puolilta maailmaa. Peleg ym. (2019) rakensivat lukion kemian opetusta varten pakohuoneen, jossa suoritettiin erilaisia laboratoriotyypisiä tehtäviä. Heidän havaintonsa on, että sekä opiskelijat että opettajat olivat toiminnasta innoissaan ja opiskelijat kokivat flow-kokemuksia toiminnassa. Huoneen avulla pyrittiin pienentämään luokkahuoneessa tapahtuvan kemian opiskelun ja todellisen elämämaailman välistä kuilua. (Peleg, Yayon, Katchevich, Moria-Shipony & Blonder 2019, 955, 959). Carolinan yliopistossa pakohuone toteutettiin kryptografian kurssilla. Opiskelijoiden antamassa palautteessa he kertoivat, että huoneessa he pääsivät hyvin soveltamaan kurssilla opittua tietoa mutta pitivät kokemusta myös hauskana. Opiskelijat oppivat myös ryhmätyöskentelyn tehostamista. (Ho 2018, 841.) Barcelonan yliopiston tietojenkäsittelyn insinöörien koulutuksessa pakohuonetta päädyttiin kokeilemaan ratkaisuna opiskelijoiden motivaation puutteeseen ja sen aiheuttamiin heikkoon menestymiseen opinnoissa. Kokeilussa opiskelijat olivat motivoituneita ja halukkaita oppimaan, ja he itse kuvasivat toimintaa haastavaksi ja mielenkiintoiseksi. (Borrego, Fernandez, Blanes, Robles 2017, 163, 168) Löysin myös paljon artikkeleita ja tutkimuksia pakohuonepelin hyödyntämisestä esimerkiksi työntekijöiden kouluttamisessa, järjestötyössä sekä museoiden ja kirjastoiden toiminnassa. Kaikissa yllämainituissa tutkimuksissa pakohuonetta on käytetty paikallisesti jonkin spesifin ongelman ratkaisemiseksi tai tietyn asian opettamisen keinona ja tutkimukset raportoivat pelkästään kyseisen, yksittäisen kokeilun antia. Yleisemmän kuvan antavaa tutkimusta en löytänyt, ja tätä aukkoa pyrin paikkaamaan työlläni.

4.2 Miksi pakohuonepelejä koulussa?

Pelit nähdään koulussa vielä valitettavan usein lähinnä ylimääräisenä viihdykkeenä tai välikevennyksenä, sitten kun kaikki "oikeasti tärkeä" on ehditty tekemään (Ketamo 2014, 254), tai suorastaan häiriöinä "oikealle" luokkahuonetyöskentelylle ja varsinaiselle opetukselle (Multisilta, Niemi & Lavonen 2014, 292). Tutkija Tuula Nousiaisen mukaan oppimisasiäkkäitä käytetään Suomessa lähinnä oppituntien keventämiseen, opitun kertaamiseen sekä oppilaiden motivointiin ja eriyttämiseen (Krokkfors ym. 2014, 209) Pelillisyyden

onnistunut hyödyntäminen koulussa vaatiikin koko opetusprosessin uudelleensuunnittelua (Ketamo 2014, 254, 267), toimintatapojen uudistamista ja sekä opettajan että oppilaan roolien ja oppimiskäsityksen näkemistä uudesta näkökulmasta. Sen sijaan että pakohuonepelit olisivat koulussa vain irrallisina ja viihteellisinä oppituntien keventäjinä, on tunnistettava niiden potentiaali vakavasti otettavina, monipuolisina opetusmenetelminä.

Pakohuonepelissä voidaan toteuttaa oppiaineintegraatiota ja ilmiölähtöisyyttä vaikkapa ilmastonmuutos- tai someturvallisuus-aiheisella huoneella. Huoneen voi tietysti rakentaa myös pelkästään yhden oppiaineen sisältöjen ympärille. Toteuttamiseen voi olla monia näkökulmia; huone voi toimia uuden asian opettamiskeinona niin, että oppikirjaa tai muita materiaaleja käyttämällä pääsee etenemään huoneessa. Opitun testaamisen näkökulmassa taas on kyse siitä, että huoneessa tarvittavat tiedot on opittu aiemmilla tunneilla. Kun pakohuoneen toimintalogiikka alkaa tulla oppilaille tutuksi, voivat he alkaa suunnittelemaan pelejä toisilleen. Kun oppilaat pääsevät koulussa pelintekijän rooliin, oppivat he sekä koulun oppisisältöjä että tulevaisuudessa tarvittavia tärkeitä taitoja (Kiili ym. 2014, 238). Pelin suunnittelu kiinnostaa ja motivoi lapsia sekä samalla lisää näiden sitoutumista ja uppoutumista pelimaailmaan ja näin ollen mahdollistaa merkityksellisen kokemuksen (Multisilta, Niemi & Lavonen 2014, 291). Kuten pelit ylipäättään, pakohuonepelit voivat tuoda opetukseen mielekkyyttä ja motivoida oppilaita. Niiden avulla opetukseen voidaan tuoda toiminnallisuutta ja elämyksellisyyttä, varsinkin jos huoneen tarinan ja teeman toteutukseen pystytään panostamaan. Pakohuonepeleissä saadaan myös hyödynnettyä oppilaille tutut pelilliset elementit ilman videopelien ja tietokonepelien mahdollisia haittoja, joita voivat olla esimerkiksi päänsärky, niska- ja hartiavaivat sekä univaikeudet (Harviainen ym. 2014, 99).

Huoneesta selviytymiseen vaaditaan tiimityöskentelyä, kommunikointia, delegointia, kriittistä ajattelua sekä vertikaalisen ajattelun vastakohtaa eli niin sanottua lateraalista ajattelua (Nicholson 2016), "kykyä ajatella asioita uudessa valossa ja kaavoihin kangistumatta" (Järvilehto 2014, 188). Nämä ovat kaikki tärkeitä työelämän taitoja ja yhteneviä myös luvussa 2.2 esiteltyjen tulevaisuuden taitojen kanssa. Pakohuoneessa tarvitaan myös ongelmanratkaisutaitoja, loogista päättelykykyä, paineensietokykyä sekä ajanhallintaa (Kortesuo 2018, 7), joista ensimmäiset myös mainitaan tulevaisuuden taitojen ja opetussuunnitelman

yhteydessä. Paineensietokyky sekä ajanhallinta taas ovat varsinkin yrittäjyyden kannalta keskeisiä ominaisuuksia. Yhä useampi nykyisistä peruskouluikäisistä työllistää itsensä tulevaisuudessa yrittäjänä (Korhonen 2014, 99) minkä takia yrittäjyys onkin nostettu yhdeksi opetussuunnitelman laaja-alaisista tavoitteista. Luku 4 osoittaa pakohuonepelien vastaavan muutenkin varsin monipuolisesti opetussuunnitelman vaatimuksiin. Kaiken kaikkiaan uudessa opetussuunnitelmassa korostuu selkeästi pyrkimys itseohjautuvasta, aktiivisesta oppijasta (vrt. luku 4.3), joka hakee tietoa itse, soveltaa sitä ja tekee päätelmiä. Tätä samaa itseohjautuvuutta, oppilaslähtöisyyttä ja toimijuutta painotettiin myös luvuissa 2.1 ja 2.2. kouluviihtyvyyden sekä tulevaisuuden taitojen yhteydessä. Pakohuoneessa oppilaat pääsevät aktiiviseen rooliin ja opettajan tehtävänä on vetäytyä sivummalle ja tarvittaessa ohjata pelin kulkua vinkkien avulla, kuten kaupallisissakin pakohuoneissa. Tämä edistää oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä.

Näiden yllä esiteltyjen havaintojen perusteella näen ainakin lähtökohtaisesti pakohuonepeleillä olevan runsaasti potentiaalia uudenlaisena lähestymistapana koulumaailmassa. Ne voivat opettaa monenlaisia taitoja akateemisten taitojen ulkopuolelta ja viedä koulua tulevaisuutta paremmin palvelemaan suuntaan. Toistaiseksi koulussa ei ole juurikaan tunnistettu ja arvioitu muuta kuin akateemista älykkyyttä (Korhonen 2014, 99) vaikka työelämässä esimerkiksi luovuus ja innovatiivisuus voivat osoittautua ”kirjaviisautta” merkittävämmäksi. Lisäksi pakohuonepelit voivat parantaa oppilaiden kouluviihtyvyyttä lisäämällä heidän itseohjautuvuuttaan, aktiivisuuttaan ja toimijuuttaan sekä tuomalla kouluun jotain sellaista, mikä on lähellä oppilaiden omaa elämää ja henkilökohtaisia mielenkiinnon kohteita.

4.3 Pakohuonepelit ja opetussuunnitelma

4.3.1 Muutos opetussuunnitelmissa

Uusimmassa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2016) viitataan peleihin ja pelillisyyteen useaan otteeseen (ks. esimerkiksi 4.3.3. alla), kun taas edellinen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2004) taas ei mainitse pelejä ja pelillisyyttä lainkaan tässä samassa mielessä eli opetusmenetelmä-tarkoituksessa.

Asiakirjassa tehty sanahaku 'peli' tuottaa uudessa opetussuunnitelmassa 43 osumaa esimerkiksi laaja-alaisen tavoitteiden sisällöissä ja oppimisympäristön ja työtapojen yhteydessä, vanhassa taas ainoastaan 6 osumaa, jotka liittyvät esimerkiksi liikunnan opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin, esimerkiksi "pallopelit" ja "reilu peli" (Opetushallitus 2004, 248, 249-250). Voidaan siis päätellä, että pelien tulo osaksi koulua ja opetusta on varsin uusi ilmiö.

4.3.2 Laaja-alainen osaaminen

Uuden opetussuunnitelman luku 3 Perusopetuksen tehtävä sisältää alaluvun 3.3 Tavoitteena laaja-alainen osaaminen, joka esittelee seitsemän osaamiskokonaisuutta. Ensimmäinen kokonaisuus on nimeltään Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), jonka alla mainitaan muun muassa seuraavaa:

"Oppilaita ohjataan käyttämään tietoa itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa ongelmanratkaisuun, argumentointiin, päättelyyn ja johtopäätösten tekemiseen sekä uuden keksimiseen. - - Oppilaita ohjataan pohtimaan asioita eri näkökulmista, hakemaan uutta tietoa ja siltä pohjalta tarkastelemaan ajattelutapojaan. Heidän kysymyksilleen annetaan tilaa ja heitä innostetaan etsimään vastauksia, kuuntelemaan toisten näkemyksiä sekä samalla pohtimaan myös omaa sisäistä tietoaan. - - Innovatiivisten ratkaisujen löytäminen edellyttää, että oppilaat oppivat näkemään vaihtoehtoja ja yhdistelemään näkökulmia ennakkoluulottomasti ja voivat käyttää kuvittelukykyään olemassa olevien rajojen ylittämiseen. Leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat sekä taiteen eri muodot edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen." (Opetushallitus 2016, 20)

Pakohuonepelissä eteneminen on varsinkin alkuun ennakkoluulotonta kokeilemistä ja etsimistä; mistä löydetään ensimmäinen johtolanka? Pelin luonne vaatii luovaa ja rohkeaa ajattelua ja myös loogista päättelyä "(Olemme löytäneet kolme numerolaattaa. Tämä lukko aukeaa nelinumeroisella koodilla, meidän täytyy siis luultavasti etsiä jostakin vielä neljäs numerolaatta.)". Pakohuoneessa keskeistä on toimiva yhteistyö muiden kanssa. Käytännössä joukkueen jäsenet ehdottavat kaikkia mahdollisia mieleen tulevia ratkaisuja, joita testataan. Kaikkien ehdotuksia on kuunneltava, kenenkään ideaa ei lytätä - mitä enemmän eri näkökulmia, sitä nopeammin oikea ratkaisu löytyy. Näin pakohuonepeli voi opettaa toisen mielipiteen kuuntelua ja arvostamista sekä eri vaihtoehtojen kokeilemistä.

Kappaleen lopussa pelillisuus ylipäättään mainitaan oppimisen iloa, luovaa ajattelua ja oivaltamista edistävänä työtapana. Pakohuonepelissä yhdessä oivaltaminen on keskeisessä roolissa, koska varsinkin pelin alkuvaihe on yhtä yritystä ja erehdystä. Onnistumisen kokemukset syntyvät siitä, kun mahdollomalta ja järjettömältä vaikuttaneeseen pulmaan äkillisesti keksiikin oikean ratkaisun!

Kuudes osaamiskokonaisuus on “Työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6)”:

“Koulussa harjaannutaan työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä toimimaan järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti. Yhteisessä työssä jokainen oppilas voi hahmottaa oman tehtävänsä osana kokonaisuutta. Siinä opitaan myös vastavuoroisuutta ja ponnistelua yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Toiminnallisissa opiskelutilanteissa oppilaat voivat oppia suunnittelemaan työprosesseja, asettamaan hypoteeseja, kokeilemaan erilaisia vaihtoehtoja ja tekemään johtopäätöksiä. He harjoittelevat työhön tarvittavan ajan arviointia ja muita työn edellytyksiä sekä uusia ratkaisujen löytämistä olosuhteiden muuttuessa. Samalla on tilaisuus oppia ennakoimaan työskentelyn mahdollisia vaikeuksia ja kohtaamaan myös epäonnistumisia ja pettymyksiä.” (Opetushallitus 2016, 23)

Kuten jo luvussa 3.4 tuli ilmi, pakohuonepelaajille on tyypillistä ottaa tiettyjä rooleja. Se on myös tarkoituksenmukaista pelin tehokkaan etenemisen kannalta. Aikaa ei ole kovin paljoa, joten on turhaa pitää kaikkia pelaajia pohtimassa yhtä ja samaa pulmaa. Koulussa opettaja voi myös jakaa oppilaille roolit pakohuoneeseen, jotta jokainen pääsee varmasti osallistumaan ja tuntee olevansa tärkeä yhteisen tavoitteen, ulospääsyn, kannalta. Oman tehtävän hahmottaminen on tärkeä taito jatko-opinnoissa ja työelämässä, jossa erilaisia ryhmitöitä ja yhteisiä projekteja tulee vastaan jatkuvasti. Tässä nousee esiin myös monia samoja teemoja kuin aiemmassa kappaleessa; yhteistyö muiden kanssa sekä eri vaihtoehtojen ja uusien ratkaisujen kokeilu, jotka ovat pakohuoneelle ominaisia piirteitä.

4.3.3 Oppimiskäsitys

“Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa - - Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Se on

yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia.” (Opetushallitus 2016, 17)

Pakohuonepelissä oppilas ei ole passiivinen tiedon vastaanottaja, vaan hän on aktiivisessa roolissa opettajan roolin muuttuessa samalla oppimistilanteen johtajasta sivustaseuraajaksi, joka ohjeistaa tarpeen vaatiessa. Huoneessa toimitaan yhteistyössä muiden kanssa ja jokaisen ehdotuksia ja ideoita kokeillen. Varsinkin pelin alkaessa lähdetään liikkeelle siitä, että kaikkea mahdollista on tutkittava ennakkoluulottomasti, jotta ensimmäinen johtolanka löytyy. Mitä enemmän erilaisia ajattelutapoja ja luovia ideoita, sitä paremmin pelissä pärjätään.

4.3.4 Toimintakulttuuri

Uuden opetussuunnitelman kappale 4 “Yhtenäisen peruskoulun toimintakulttuuri” sisältää luvun “4.3 Oppimisympäristöt ja työtavat”, jossa “Työtavat”-otsikon alla mainitaan esimerkiksi seuraavaa:

“Monipuoliset työtavat tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevat eri ikäkausille ominaista luovaa toimintaa. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. - - Työtapojen valinnalla voidaan tukea myös yhteisöllistä oppimista, jossa osaamista ja ymmärrystä rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppilaita ohjataan toimimaan erilaisissa rooleissa, jakamaan tehtäviä keskenään ja olemaan vastuussa sekä henkilökohtaisista että yhteisistä tavoitteista. - - Työtapojen valinnassa otetaan huomioon eri oppiaineiden ominaispiirteet sekä laaja-alaisen osaamisen kehittäminen. - - Tutkiva ja ongelmalähtöinen työskentely, leikki, mielikuvituksen käyttö ja taiteellinen toiminta edistävät käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamista. - - Työtapojen valinnassa hyödynnetään pelien ja pelillisyyden tarjoamat mahdollisuudet.” (Opetushallitus 2016, 30)

“Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat” viittaavat molemmat tekemällä oppimiseen, joka on keskeistä kaikenlaisissa peleissä, mutta erityisesti pakohuoneissa niille luontaisen trial and error-metodin vuoksi. Pelit ja pakohuonepelit ovat toimiva valinta laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen, mikä

osoitetaan luvussa 4.2. Ongelmalähtöinen oppiminen on täysin oma opetusmenetelmänsä, mutta pakohuonepelissä on hyvin samankaltaisia piirteitä; opettaja ottaa enemmänkin ohjaajan roolin eikä anna valmiita vastauksia, työskentelyn lähtötilanne on "ongelma", tässä tapauksessa pakohuone, joka oppilaiden pitää ratkaista yhdessä ideoiden. Tässä kappaleessa toistuvat myös jo aiemmin tässä luvussa mainitut asiat; oppijoiden erilaiset roolit ja tehtävien jako, luova ajattelu, osaamisen ja ymmärryksen rakentaminen yhdessä muiden kanssa ja niin edespäin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa pakohuonepelin toimivuutta koulussa analysoimalla pelejä käyttäneiden opettajien kokemuksia. Tavoitteena on selvittää sen hyödyt ja haitat sekä potentiaaliset kehityskohteet ja ongelmakohdat.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mikä on pakohuonepelin anti koulumaailmalle?
2. Miten pakohuonepeli palvelee uuden opetussuunnitelman tavoitteita?
3. Miksi ja miten opettajat ovat lähteneet toteuttamaan pakohuonepeliä omassa työssään?
4. Mitä kokeilusta on saatu?

Näihin kysymyksiin pyritään saamaan vastaus tutkimuksen empiirisen osuuden ja opetussuunnitelman huolellisen tarkastelun avulla.

5.2 Laadullinen tutkimus

Siinä missä kvantitatiivinen tutkimus on selittävää, laadullisen tai kvalitatiivisen tutkimuksen ajatellaan olevan ymmärtävää tutkimusta. Laadullinen tutkimus on empiiristä, eli siinä korostuvat aineistonkeruu- ja analyysimetodit sekä niiden kuvaus lukijalle. Laadullinen tutkimus ei ole puhtaan objektiivista, sillä tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä mukaisesti. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 25-27, 73.) Tutkittavien näkökulma on tärkeä kvalitatiivisen tutkimuksen tunnusmerkki. Tutkimuksessani muodostan käsityksen pakohuonepelien soveltuvuudesta koulumaailmaan nimenomaan opettajien kokemusten pohjalta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tilastollisten yleistysten sijaan jonkin tapahtuman tai ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen (Eskola & Suoranta

1998, 61-62). Laadullisessa tutkimuksessa korostuu kentältä saadun aineiston merkitys teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä, eikä niinkään ennalta hahmotetun teorian testaus käytännössä (Kiviniemi, 2015, 78). Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien tapausten suuri määrä ei ole verrannollinen tutkimuksen onnistumiseen, sillä jokainen tapaus kuvaa tutkittavaa ilmiötä jollain tavalla. Melko pieni otanta ja syvällisempi perehtyminen jokaiseen tapaukseen näkyy myös tässä tutkimuksessa. Opettajilta keräämäni aineisto on merkittävässä roolissa hahmottaessani pakohuonepelien soveltuvuutta kouluun ja niiden toimivuutta käytännössä, vaikka myös esimerkiksi opetussuunnitelman tarkastelu ja teoreettinen lähestymistapa hahmottelevat sitä, miten pakohuoneet voisivat teoriassa toimia koulussa. Jokaisen opettajan kokemus on arvokas tutkimukseni kannalta, ja olenkin analysoinut jokaisen vastauksen yksityiskohtaisesti.

Fenomenologisessa ihmiskäsityksessä ja sitä hyödyntävässä tutkimuksessa keskiössä ovat ihmisen kokemukset, merkitykset ja yhteisöllisyys (Laine 2015, 29). Fenomenologiselle tutkimukselle ominaista on myös hermeneuttinen ulottuvuus, joka pitää sisällään ymmärtämisen ja tulkinnan. Hermeneutiikan avainkäsitteitä ovat hermeneuttinen kehä sekä esiymmärrys. Ymmärtämisen pohjalla on aina jo aiemmin ymmärretty eli kohteen esiymmärrys. Hermeneuttinen kehä puolestaan kuvaa ymmärtämisen etenemistä kehämäisenä liikkeenä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Fenomenologisessa tutkimuksessa onkin otettava huomioon tutkijan omat ennakko-oletukset ja niiden ymmärtäminen, tulkinta sekä poissulkeminen (Laine 2015, 29). Omat ennakkoasenteeni pakohuonepelien toimivuudesta ovat olleet odottavaiset ja olenkin tiedostanut tämän tutkimusta tehdessäni. Pohdin ennakko-oletusteni vaikutusta myös luvussa 9.

5.3 Tutkimuksen menetelmät

Julkaisin ”Alakoulun aarreaitta”-nimisessä Facebook-ryhmässä 14.5.2019 ilmoituksen graduni aineistonkeruusta ja linkin sitä varten tehtyyn e-lomakkeeseen. Ryhmä on tarkoitettu opetus- ja kasvatusalalla työskenteleville ja ryhmässä on yli 36 000 jäsentä. Itse lomake (liite 1) koostui esitietokysymyksistä (vastaajan ikä, sukupuoli, opetusvuodet ja opetusaste sekä toteutetut

pakohuonepelit tähän mennessä) ja yhdeksästä varsinaisesta pakollisesta kysymyksestä. Lisäksi lomakkeessa oli kaksi kysymystä, joihin vastaaminen oli vapaaehtoista. Niissä oli mahdollista kertoa tarkemmin siitä, miten on toteuttanut huoneen käytännössä sekä kommentoida pakohuonepelien käyttöä koulussa vapaasti.

Yritän välttää sanan ”kysymyslomake”-käyttöä, koska se viittaisi kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytettyyn kyselylomakkeeseen, jossa on esimerkiksi 5-portaiseen mitta-asteikkoon perustuvat vastausvaihtoehdot. Hyödynsin silti lomakkeessa myös valmiita vastausvaihtoehtoja kartoittaessani vastaajien taustatietoja mutta varsinaiset kysymykset lomakkeessani olivat avoimia kysymyksiä. Näihin opettajat kirjoittivat vapaamuotoisia vastauksia, toiset useita lauseita ja toiset vain muutamia sanoja. Koin, että avoimet vastaukset sopivat aiheeseeni paremmin kuin valmiit vaihtoehdot, sillä pyrin saamaan tietoa opettajien kokemuksista pakohuoneen käytöstä, eikä minulla ole vielä ennakkokäsityksiä siitä, millaisia kokemukset ovat olleet enkä näin voisi antaa heille valmiita vastausvaihtoehtoja. Avointen kysymysten heikkoutena pidetään sitä, että niihin saatetaan vastata ylimalkaisesti tai epätarkasti tai täysin kysymyksen vierestä (Valli 2018, 114). Omassakin aineistossani huomasin, että välillä ihmiset eivät vastanneet suoraan kysymykseen. Tämä saattoi toki myös johtua siitä, etteivät he ymmärtäneet kysymystä siten kuin olin tarkoittanut. Osa vastaajista panosti vastauksiin enemmän, toiset vähemmän. Vastaukset antoivat kuitenkin arvokasta tietoa ja valitsemani menetelmä oli mielestäni sopiva tutkimukseeni.

Lomakkeeseeni (liite 1) vastasi kaksitoista ihmistä. Vastaajissa oli viisi 30-40-vuotiasta, viisi 40-50-vuotiasta sekä yksi alle 30-vuotias ja yksi 50-60-vuotias. Vastaajista naisia oli 8 ja miehiä 4. Puolet vastanneista oli työuransa alulla olevia, alle 5 vuotta opettajana työskennelleitä. 6-10 vuotta opettajan työtä tehneitä oli 2 vastaajaa, 11-15 vuotta, 16-20 vuotta, 21-25 vuotta sekä 26-30 vuotta työskennelleitä kutakin yksi vastaaja. Yhtään yli 30 vuotta opettajana työskennelleitä ei vastannut kyselyyn. Vastanneista 9 ilmoitti työskentelevänsä ala-asteella, 1 ala-asteella ja yläasteella sekä 1 lukiossa. Tätä selittää se, että ryhmään kuuluu sen nimen mukaisesti oletettavasti enimmäkseen ala-asteen opettajia. Lisäksi yksi vastaajista ilmoitti olevansa hanketyöntekijä, ei opettaja, joka oli kuitenkin toteuttanut pakohuoneita koululaisryhmille. Suurin osa

vastaajista, 7, oli toteuttanut 1-2 pakohuonepelejä, 5 vastaajaa oli toteuttanut 3-5 peliä. Yhtään yli viisi peliä toteuttanutta vastaajaa ei ollut mukana tässä aineistossa.

Taulukko 1. Tutkimukseen vastanneiden taustatiedot.

	alle 30v.	30-40v.	40-50v.	50-60v.	yli 60v.		
ikä	1	5	5	1	0		
	miehiä	naisia	muu				
sukupuoli	4	8	-				
	<5 v.	6-10v.	11-15v.	16-20v.	21-25v.	26-30v.	yli 30v.
työskentely- vuodet	6	2	1	1	1	1	0
	alakoulu	yläkoulu	lukio	muu*			
opetusaste	9	1	1	1			
	1-2 kpl	3-5 kpl	yli 5 kpl				
toteutetut pakohuoneet	7	5	0				

* tämä vastaaja ei työskennellyt opettajana vaan hanketyöntekijänä, joka oli vastauksensa perusteella toteuttanut pakohuoneita sekä alakoulun että yläkoulun oppilaille.

Tämän perusteella näyttäisi siltä, että pakohuonepelejä toteuttaneet opettajat ovat hyvin heterogeeninen joukko. Pakohuonepelit itsessään ovat melko uusi asia, mutta siitä huolimatta kaikenikäiset opettajat ovat tutustuneet niihin ja uskaltaneet tuomaan ne osaksi opetustaan. Tässä aineistossa suurin osa opettajista oli ollut työskennellyt alle 5 vuotta. Tätä voi selittää mahdollinen uusien opettajien innokkuus tuoda rohkeasti uusia ideoita koulutyöhön ja omaan opetukseen ja vastaavasti pitempään työelämässä olleiden rutinoituminen ja halu pysytellä mukavuusalueellaan. Hubermanin (1993) tutkimuksen mukaan

peruskoulun opettajat ovat tyypillisesti aktiivisempia ja halukkaampia panostamaan työhönsä muihin opetusasteisiin verrattuna. Tämä panostaminen kuitenkin vähenee uran edetessä. Uransa alussa olevilla opettajilla on idealistinen näkemys työstään, mikä johtaa pettymyksiin uran edetessä. Tällöin opettajista tulee vähitellen passiivisempia ja suhtautuminen erilaisiin pedagogisiin innovaatioihin muuttuu kielteisemmäksi. (Huberman 1993, 181-193.) Stereotyyppisesti pelit ovat enemmän miesten ja poikien kiinnostuksen kohteina, mutta tutkimusten valossa tämä ei nykyään pidä täysin paikkaansa, vaan pelit ja pelaaminen kiinnostavat nykyään myös naisia ja tyttöjä (Harviainen Meriläinen & Tossavainen 2014, 118). Tähän aineistoon vastanneista enemmistö oli naisia, mitä taas voi selittää opetusalan naisvaltaisuus ylipäätään (Riddell & Tett 2006, 6). On myös otettava huomioon, että saatu aineisto on melko suppea, eikä täten välttämättä yleistettävissä kuvaamaan koko opettajakuntaa.

5.4 Aineiston analyysi

5.4.1 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysiä pidetään laadullisen tutkimuksen perus-analyysimenetelmänä, johon useimmat eri analyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toisella. Sitä voidaan pitää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä, jonka keinoin voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka avulla erilaisia kirjallisia aineistoja voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Siinä pyritään etsimään tekstin merkityksiä ja sitä kautta saamaan tiivistetty ja yleinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Laadullisessa analyysissä puhutaan usein induktiivisesta (yksittäisestä yleiseen) ja deduktiivisesta (yleisestä yksittäiseen) päättelystä, joka on kuitenkin ongelmallinen ja suppea näkökulma. Eskola onkin esittänyt jaottelun aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysitapaan, jossa näkökulmana on teorian merkitys tutkimukselle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Aineistolähtöisessä analyysissä teoria pyritään konstruoimaan aineistosta aineiston pelkistämisen ja ryhmittelyn kautta, joka johtaa teoreettisten käsitteiden

luomiseen. Siinä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus ja analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Teorialähtöisessä analyysissä taas lähdetään liikkeelle teoriasta ja siihen perustuvasta analyysirungosta johon empiriaa verrataan, poimien aineistosta ne asiat, jotka kuuluvat analyysirunkoon. Teoriasidonnaisessa analyysissä puolestaan on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoraan nouse teoriasta tai pohjautu teoriaan. Tässäkin tapauksessa analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107-110, 122, 128.)

Omassa työssäni hyödynnän aineistolähtöistä analyysiä, joka tiivistetysti koostuu aineiston pelkistämisestä, ryhmittelystä sekä abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122). Kokosin jokaiseen kysymykseen tulleet vastaukset yhteen niin että näin kerralla kaikki 12 vastausta kysymykseen 1 ja niin edelleen. Tämän jälkeen tarkastelin vastauksia ja pyrin löytämään niistä tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon, jonka jälkeen alleviivasin kyseisen osan. Joskus osa oli yksittäinen sana, toisessa vastauksessa taas kokonainen lause. Näin ollen en noudattanut sisällönanalyysille tyypillistä analyysiyksikön määrittämistä, koska en kokenut sitä tarpeelliseksi tutkimustehtävänä kannalta. Kun olin löytänyt vastauksista olennaiset osat, siirryin klusterointiin eli ryhmittelyyn. Ryhmittelyn tein etsimällä vastauksista samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Analyysivaiheessa aineistoa voidaan järjestää luokittelun, teemoittelun tai tyypittelyn keinoin. Tässä tutkimuksessa hyödynnän itse luokittelua, jolla tarkoitetaan sitä, että aineistosta määritellään luokkia ja lasketaan, kuinka usein kukin luokka esiintyy aineistossa. Täten luokittelu on tavallaan kvantitatiivinen analyysin menetelmä, jonka tulokset voidaan esittää taulukon avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105). Eroavaisuuksien ja yhtäläisyyksien pohjalta muodostin siis luokkia, joita kysymyksestä riippuen tuli yleensä 2-4 kysymystä kohden. Luvussa 7 on nähtävissä, että olen merkinnyt jokaisen kysymyksen yhteyteen, kuinka monta vastausta kuhunkin luokkaan kuuluu. Suurimmaksi osin tämä tapa toimi hyvin mutta joidenkin kysymysten ja vastausten kohdalla ongelmaksi muodostuivat päällekkäisyydet, eli yhdessä vastauksessa oli useampaan kuin yhteen luokkaan kuuluvia osia, tai joillain vastauksilla ei ollut minkäänlaisia yhtäläisyyksiä muiden kanssa. Ratkaisin asian niin, että sijoitin päällekkäisyyksiä sisältävät vastaukset useampaan eri luokkaan

ja kokosin toisistaan irralliset vastaukset ”muut”-luokaksi (esimerkiksi kappaleessa 7.10).

5.4.2 SWOT-analyysi

Käytän tulosten havainnollistamisessa ja tiivistämisessä SWOT-analyysiä. SWOT-analyysi on kehitetty Yhdysvalloissa 60-luvulla alun perin organisaatioiden vahvuuksien (strengths), heikkouksien (weaknesses), mahdollisuuksien (opportunities) ja uhkien (threats) arvioimiseksi. Sen tarkoituksena on tuottaa ensin analyysiä ja analyysin jälkeen valintoja ja toimintasuunnitelmia. (Vuorinen 2013, 88-89.) SWOT-analyysin suosiota selittää sen laaja sovellettavuus (Kamensky 2004, 191), mutta siihen liittyy myös ongelmakohtia. Ensinnäkin, asioiden arviointi on subjektiivista - se missä yksi näkee mahdollisuuksia, voi näyttäytyä toiselle uhkana (Lindroos & Lohivesi 2010, 219). Voi myös olla, ettei analyysin tekijä uskalla tai halua esittää todellista kritiikkiä tai ei tunne todellista toimintaympäristöä tarpeeksi hyvin, jolloin syntyy lähinnä yleistä ja ympärilyöreää ”sanahelinää” ilman kunnon johtopäätöksiä ja toimenpide-ehtotuksia. Hyödyllisten ja luotettavien johtopäätösten tekoa vaikeuttaa myös se, että SWOT-tekijöillä on usein keskinäisiä riippuvuussuhteita. (Kamensky 2004, 191.)

Analyysin osa-alueista vahvuudet ja heikkoudet ovat yrityksen sisäisiä, tässä ja nyt käsillä olevia asioita, mahdollisuudet ja uhat taas ulkoisia, kuviteltavissa olevia, toimintaympäristöön liittyviä seikkoja. Näin analyysin lopputuloksena on neliosainen taulukko, johon kaikki neljä osa-aluetta sijoittuvat seuraavasti (Vuorinen 2013, 88-89):

Taulukko 2. Esimerkkikaavio SWOT-analyysistä.

Yrityksen sisäiset asiat	
Vahvuudet	Heikkoudet
Mahdollisuudet	Uhat
Ulkoinen ympäristö	

Analyysin pohjalta voidaan tehdä päätelmiä siitä, miten vahvuuksia ja mahdollisuuksia voidaan hyödyntää parhaiten, miten heikkoudet voitaisiin kääntää vahvuudeksi sekä miten uhat voidaan välttää. Analyysin tuloksena on siis toimintasuunnitelma siitä, mihin asioihin pitää keskittyä jatkossa ja mitä millekin asialle tulisi tehdä. (Lindroos & Lohivesi 2010, 220.)

6 TULOKSET

6.1 Syyt pakohuonepelin käytölle opetuksessa

Lomakkeen ensimmäinen kysymys oli "Miksi lähdit toteuttamaan pakohuonepeliä työssäsi?"

Taulukko 3. Syyt pakohuonepelin käytölle, vastausten jakautuminen.

Käsiteltävän asian korostaminen	Työn ulkopuoliset kokemukset pakohuoneesta	Pelin anti oppilaille
5	5	8

Opettajien mainitsemat syyt lähteä kokeilemaan pakohuonepeliä työssään jakautuivat kolmeen luokkaan. Ensimmäinen näistä on *käsiteltävän asian korostaminen*, josta löytyi viisi mainintaa. Alla muutama esimerkkisitaatti:

"Halusin käsitellä Kalevalaa lasten kanssa mieleen painuvalla tavalla. Pakohuone oli ikään kuin "loppukoe" jakson päätteeksi."

"tuomaan lisäväriä Suomen kielen opetukseen"

"löysin valmiin suunnitelman, joka sopi opiskeltaviin aiheisiin"

Toisena luokkana on *työn ulkopuoliset kokemukset pakohuoneesta*, yhteensä viisi mainintaa.

"Innostuin itse pakohuoneista, kun sellaisessa kävin."

"Itsellä pakohuone "Get Out Porvoo - Escape Room", jonka takia luonnollisesti lähti inspiraatio jo luokkahuoneen nähtyä."

"Harrastan itse pakohuoneita"

"Tykkään itse pelata pakohuonepelejä"

Kolmanneksi luokaksi muodostui *pelin anti oppilaille*. Tähän luokkaan sisältyi kahdeksan vastausta.

“..Lisäksi pelillisuus innostaa oppilaita ihan eri tavalla kuin ns. perinteinen opetus.”

“..ja halusin tuottaa elämyksen oppilaille.”

“..uskon sen antavan uudenlaisia onnistumisen tunteita opiskelijoille.”

”Koin, että luokkani lapset hyötyisivät konseptin yhteistoiminnallisuudesta.”

Ensimmäiseen luokkaan kuuluvissa vastauksissa opettajalla oli siis ensiksi jokin tietty aihe tai opetettava sisältö valmiina, johon pakohuonepeli sopi opetusmenetelmäksi. Toiseen luokkaan kuuluville vastauksille oli tyypillistä se, että opettaja oli itse käynyt pakohuoneessa ja sen jälkeen innostunut kokeilemaan sitä myös työssään. Myöhemmin tässä aineistossa tulee useissa vastauksissa esille se, että pakohuoneen toteutuksessa omista kokemuksista oli hyötyä. Pelin suunnittelu ja toteutus oli helpompaa, jos oli itse käynyt kokeilemassa pakohuonepeliä. Kolmanteen luokkaan sijoitetuissa vastauksissa pakohuonepeli nähtiin ennen kaikkea oppilaita hyödyttävänä ja ilahduttavana menetelmänä. Nämä opettajat päätyivät pakohuonepelin käyttöön koska uskoivat sen tuovan elämyksellisyyttä, onnistumisen kokemuksia ja tiimityöskentelyn harjoittelua oppilaiden koulutyöhön ja innostavan heitä. Nämä opettajat ajattelivat, että pakohuonepeli voisi tuottaa oppilaille positiivisia tunteita mutta myös opettaa jotain. Tähän luokkaan kuuluvia vastauksia oli määrällisesti eniten. Joissain vastauksissa esiintyi monia päällekkäisyyksiä. Esimerkiksi seuraava sitaatti jakautui kahteen eri luokkaan:

“Halusin käsitellä Kalevalaa lasten kanssa mieleen painuvalla tavalla...”

Eli opettajalla on ollut ennalta joku opetettava asiasisältö, minkä käsittelyyn pakohuone sopii, tässä tapauksessa Kalevala, mutta samalle opettajalle toinen peruste pakohuoneen käyttämiselle on se, mitä oppilaat toiminnasta saavat; mieleen painuvan kokemuksen. Tässä tapauksessa pilkoin sitaatin kahtia, niin että lauseen loppuosa kuului kolmanteen luokkaan *pelin anti oppilaille*. Myös

muualla aineistoissa päällekkäisyyksiä oli paljon ja toimin niiden kohdalla samalla tavalla.

6.2 Pakuhuonepelille asetetut tavoitteet

Lomakkeen toinen kysymys oli “Millaisia tavoitteita toiminnalla oli? (Esimerkiksi. oppimistavoitteet, sosiaaliset tavoitteet...)”

Taulukko 4. Pakuhuonepelille asetetut tavoitteet, vastausten jakautuminen

Ryhmässä työskentelyyn liittyvät tavoitteet	Oppisisältöjä koskevat tavoitteet	Ajattelun taitoihin liittyvät tavoitteet
12	9	7

Myös tässä kysymyksessä vastaukset jakoutuivat kolmeen luokkaan, joista ensimmäinen on *ryhmässä työskentelyyn liittyvät tavoitteet*, joista mainitsivat kaikki vastaajat.

“ryhmätyötaitojen kohentaminen...”

“...ratkaisuvaihtoehtojen pohtiminen ääneen yhdessä, ratkaisujen esittäminen toisille..”

”ovat myös sosiaalisten taitojen harjoittelua, kun pitää ottaa muut huomioon eikä vaan itse ratkoa.”

”sosiaalisena tavoitteena oli harjoitella yhteistyötä toisten kanssa, koska peli vaati tiimityötä.”

”yhteistoiminta”

”ryhmäytyminen”

Toiseen luokkaan, *oppisisältöjä koskevat tavoitteet*, kuuluu yhdeksän vastausta.

“Tavoitteena oli mm. kerrata antiikin Kreikan käsitteistöä.”

“Pakuhuone oli aihepiiriltään someturvallisuutta, netikettiä ja mediakriittisyyttä, eli sisällölliset tavoitteet liittyivät näihin.”

”kielelliset tavoitteet (englanti)”

”Kalevala-jakson tavoitteiden saavuttaminen”

”Kalevalan tuntemuksen mittaaminen”

Kolmas luokka, *ajattelun taitoihin liittyvät tavoitteet*, pitää sisällään seitsemän vastausta.

”Tavoitteena oli oppia ajattelun taitoja (eri näkökulmista katsomista, ongelmanratkaisua...)”

”Ongelmanratkaisutaidot”

”Esittää mitä jokainen voi saada aikaan luovalla ja avoimella ajattelulla”

Jokainen vastaaja mainitsi pakohuonepelillään olleen ryhmässä työskentelyyn liittyviä tavoitteita, niin ryhmätyötaitoja kuin oppilaiden välistä ryhmäytymistäkin. Itse kysymyksessä esiintynyt maininta ”sosiaalisista tavoitteista” voi olla osittain selittävä tekijä tälle. Toiseen luokkaan kuuluvissa vastauksissa oli nähtävissä se, että pakohuoneen tavoitteena oli opettaa jotain esimerkiksi historian, englannin tai äidinkielen oppiaineesta. Näin ollen pakohuone ei ollut pelkkä ”viihdyke”, kuten peleillä koulussa valitettavasti on vieläkin tapana (Krokkfors ym. 2014, 209) vaan se nähtiin välineenä opettaa jotain asiaa. Yhtä lukuun ottamatta kaikissa kolmannen luokan vastauksissa mainittiin *ongelmanratkaisu* tai *ongelmanratkaisutaidot*.

6.3 Pakohuoneen aihe

Lomakkeen kolmas kysymys oli: ”Mikä oli huoneen aihe? Esimerkiksi yksi osa-alue jostain oppiaineesta, yhden oppiaineen useamman osa-alueen treenaus, monia oppiaineita yhdistelevä huone, ilmiölähtöinen huone...”

Taulukko 5. Pakohuoneen aihe, vastauksien jakautuminen

Yksi oppiaine	Oppiaineita yhdistelevä tai ilmiölähtöinen
5	9

Kolmannen kysymyksen vastaukset jakautuivat selkeästi kahtia. Ensimmäiseen luokkaan, *yksi oppiaine*, kuuluu viisi vastausta.

“Äidinkielestä kansalliseepoksemme Kalevala”

“Olen suunnitellut ja toteuttanut useampia pakohuoneita, joiden aiheena on yhden lukiokurssin asiat. Esimerkkinä kurssi todennäköisyyslaskenta ja tilastot.”

”Australia, Uusi-Seelanti ja Usa”

”Antiikin Kreikka”

”Antiikin Rooma eli historian jakso”

Toiseen luokkaan kuuluivat oppiaineita yhdistelevät tai ilmiölähtöiset pakohuoneet (yhdeksän vastausta).

“Ilmiönämme oli turvataidot, ja pakohuone oli osa tätä. Tarkemmin aiheena oli mediakriittisyys, sometaidot ja netiketti.”

“Myös oppiainerajat ylittävän kurssin olen toteuttanut fysiikkaan ja kemiaan. Viimeisin pakohuone toteutettiin robotiikkaan liittyen. Siinä oli tarkoitus tutustua robotiikan alkeisiin.”

”Aihe tavallaan tylsä *Escape from school*, mutta sisältö mielenkiintoista monien oppiaineiden yhdistämistä”

”Toinen pakohuone liittyi viime vuoden monialaiseen oppimiskokonaisuuteen, jossa aiheena Suomi 100, mutta osa tehtävistä oli aivan irrallisia.

Monialaisissa huoneissa oli hyödynnetty sellaisiakin teemoja, jotka eivät suoraan kuulu minkään oppiaineen alle kuten Suomi 100-teema ja sometaidot. Myös sellaisia huoneita oli, jossa itse teema oli hyvin tyypillinen kaupallisille pakohuoneille mutta antoi vapaat kädet sisällölle ja täten toisistaan irrallisten, eri oppiaineiden asioiden yhdistämiselle; *“Aihe tavallaan tylsä Escape from school, mutta sisältö mielenkiintoista monien oppiaineiden yhdistämistä.”*

Ensimmäisessä luokassa pakohuonepelejä oli toteutettu oppiainejaottelua noudattaen. Vastausten perusteella pelejä oli käytetty ainakin äidinkielen, matematiikan, historian, englannin kielen ja maantiedon sisältöjen opetukseen. Kaikki kysymykseen 3 saadut vastaukset antavat yhdessä kattavan kuvan siitä, miten moneen eri aiheeseen pakohuonepelejä sopii. Pakohuonetta oli käytetty eri

oppiaineiden sisältöjen käsittelyyn, monialaisiin opetuskokonaisuuksiin, loppukokeena (vastaus kysymykseen 1) sekä myös viihteellisempänä lukukauden lopetusaktiviteettina (vastaus kysymykseen 1). Ainakin näiden vastausten perusteella pakohuonepeli on opetusmenetelmänä täysin varteenotettava ja erittäin monipuolinen.

6.4 Oppilaiden rooli pakohuoneessa

Kysymykseen 4. “Millainen oli oppilaiden rooli pakohuoneessa?” tulleet vastaukset olivat erittäin yhteneviä enkä tästä syystä luokitellut niitä samalla tavoin kuin muita kysymyksiä.

“Jokainen oli toimija, ratkaisija ja onnistuja”

“Aktiivisia toimijoita ratkaisemassa erinäisiä tehtäviä.”

Vastauksissa painotettiin nimenomaan oppilaiden aktiivista roolia ja toimintaa. Monessa vastauksessa mainittiin myös pelaavien “joukkueiden” koko. Erilaisia kokoonpanoja oli useita ja suurin osa käytetyistä pelaajaryhmistä oli 2-5 oppilaan väliltä. Yksi opettaja oli myös antanut koko luokan työskennellä osan ajasta yhdessä:

“Oppilaat ratkaisivat mysteeria vähän kerrallaan koko ryhmänä ja pienissä ryhmissä”

Aineistosta olisi mahdollista tehdä ristiintaulukointia ja verrata käytettyjen joukkuekokojen yhteyttä saatuihin kokemuksiin ja sitä kautta saada ymmärrys siitä, mikä ryhmäkoko toimii parhaiten. Tämä ei kuitenkaan ottaisi huomioon kunkin luokan oppilasainesta ja sitä, että optimaalisimpaan ryhmäkokoon vaikuttaa myös huoneen sisältö ja haastavuus, oppilaiden ikä ja käytettävissä oleva aika. Kysymyksen 6 yhteydessä saatiin muutama lisäkommentti oppilaiden ryhmittelyä koskien.

6.5 Oppilaiden ohjaaminen pakohuoneessa

Kysymykseen 5 “Miten oppilaita ohjattiin pakohuoneessa” tulleet vastaukset olivat myös melko yhteneviä enkä täten ryhmitellyt niitä alaluokkiin kuten muiden kysymysten kohdalla.

“Itseohjautuvat ohjeet. Ohjaaja vinkkasi jos jumiin.”

“Opiskelijoille annettiin alussa ohjeet pakohuonetilanteessa toimimiseen (mm. lukkojen ja rasioiden avaamiseen) ja kerrottiin huoneen tarina. Pelin aikana opettaja(t) seurasi opiskelijoiden etenemistä ja antoi tarvittaessa vinkkejä tehtävien ratkaisemiseen.”

”Peliohjaaja käytävällä, joka antaa vihjeitä oppilaiden löytämiä ”tokeneja” vastaan.”

”Opettaja antoi ohjeet pelin alussa ja taustatiedot tehtävälle. Lisäksi opettaja ohjasi tarvittaessa ryhmää antamalla vinkkejä siihen miten pelissä kannattaisi edetä.”

Vastauksia yhdisti se, että oppilaat työskentelivät huoneessa mahdollisimman itsenäisesti ja opettaja toimi ohjaajana antaen vihjeitä vain tarpeen tullen. Alkuohjeistuksella on keskeinen merkitys, varsinkin jos pakohuoneessa toimiminen on oppilaille uutta. Toiset ryhmät tarvitsevat ohjeistusta enemmän kuin toiset ja oppilaiden aiemman kokemuksen lisäksi myös ryhmädynamiikka ja ikä vaikuttaa tähän. Joillekin oppilaille on helppoa lähteä toimimaan itseohjautuvasti ja tehdä muiden kanssa yhteistyötä, toisia taas täytyy auttaa enemmän alkuun, kuten yksi opettajista vastasi tähän kysymykseen:

“Opettajalla aika suurikin rooli muistuttaa ”ääneen ajattelemisesta”, kannustaa tutkimaan, pohtimaan, antaa vinkkejä jotta työ etenee eikä tule turhautumista.”

6.6 Muut kommentit käytännön toteutuksesta

Lomakkeen kuudenteen kysymykseen, “Muita kommentteja käytännön toteutuksesta?” vastaaminen oli vapaaehtoista ja kolme vastaajaa jättikin kokonaan vastaamatta. Kysymyksen 6 tarkoituksena oli antaa vastaajille mahdollisuus kertoa tarkemmin käytännön järjestelyistä valinnoista, joita he olivat tehneet omassa pakohuonepelinsä toteuttamisessa. Muutama vastaaja ymmärsi kysymyksessä esiintyneen “kommentteja”-sanon niin että kertoi vastaukseen

oman mielipiteensä menetelmän käytöstä ja nämä vastaukset siirrettiinkin kysymysten 7 ja 8 yhteyteen. Tämän lisäksi kaksi vastausta siirrettiin kysymyksen 11 yhteyteen.

Taulukko 6. Muut kommentit käytännön toteutuksesta, vastausten jakautuminen.

Pelin suunnittelu	Pelaajaryhmät	Materiaalit	Opettajien yhteistyö
2	2	2	2

Pelin suunnitteluun liittyviä kommentteja tuli kaksi:

“Pari epäloogisuutta paljastui, mutta se ei hidastunut elämystä.”

“Toteutuksen eräs tärkeimmistä vaiheista on pelin rakentaminen ja sen testaaminen ennen varsinaista peliä. Testaamisen aikana huomaa pienet virheet, jotka on suunnitteluvaiheessa jäänyt huomaamatta.”

Kaksi vastausta koski oppilaiden ryhmittelyä eli pakohuoneessa kerrallaan olevien pelaajien määrää:

“Pakohuoneessa oli kerrallaan yksi luokka ja toimin yksin ohjaajana.”

“Luokkatilaan olemme rakentaneet max. 4 identtistä pakohuonepistettä, jotta useampi porukka pystyy pelaamaan samanaikaisesti opettajan valvovan silmän alla. Joissakin huoneissa on ollut yhteisiä pisteitä, joissa pelaajatiimit ovat käyneet vuorotelleen pelin edetessä. Ideaali ryhmän koko olisi 3, mutta usein ryhmistä on pakko tehdä suurempia, jotta kaikki ehtivät osallistua pakoiluun oppituntien puitteissa.”

Myös koskien pelin materiaaleja ja välineitä saatiin kaksi kommenttia:

“Lukkojen tilaaminen koululle hankalaa, koska rahat ei riitä tai toimittajilta ei saa lukkoja. Molemmilla kerroilla olen pyytäyt kollegoilta tai oppilaiden vanhemmilta lukkoja lainaksi ja muutama lukko on minun omia.”

“Pakohuonepeli ei edellytä lukkoja, vaan lukon asemesta hyödynnetään arvoituksia, jotka johtavat seuraavien vihjeiden luo jne. kohti lopullista ratkaisua. Näin toteutettuna puhun enemmän mysteerihuoneesta kuin pakohuoneesta.”

Myös opettajien keskinäistä yhteistyötä koskevia kommentteja oli kaksi:

“Kaikista antoisinta on suunnitella ja toteuttaa pakuhuone yhdessä toisen opettajan kanssa. Ideoiden pallottelu on joskus jopa mielekkäämpää kuin itse pakuhuoneen pelaaminen.”

“Opettajia oli 3 tekemässä, mikä oli hyvä juttu. Yksi oli tehnyt ennenkin, niin konsepti oli tuttu”

Vastaajat antoivat siis kommentteja liittyen pelin suunnitteluun, pelaajaryhmien kokoon, materiaaleihin ja välineisiin sekä opettajienväliseen yhteistyöhön pelin toteutuksessa. Huolellinen suunnittelu on siis oleellista pelin onnistumisen kannalta. Pelistä kannattaakin tehdä niin sanottu testiversio, jotta mahdolliset epäloogisuudet tulevat ilmi. Pelaajien määrästä nähdään tässä kaksi hyvin erilaista vastausta pelaajien määrästä. Ensimmäisen vastaajan tapauksessa koko luokka pelasi kerralla, kun taas toisessa luokkaan oli rakennettu useampi identtinen pakuhuonepelipiste, joissa noin kolmen hengen ryhmät työskentelivät samanaikaisesti. Lisää mainintoja oppilaiden joukkuejaoista esiintyi kysymyksen 4 yhteydessä.

Molemmissa pelien materiaaleja koskevissa vastauksissa mainitaan pakuhuonepeleille ominaiset lukot. Uudet lukot ovat kalliita, joten jos koululta ei saa rahaa niiden hankintaan, niitä voidaan lainata työkavereilta tai oppilaiden vanhemmilta. Sama vastaaja mainitsi käyttäneensä myös omia, itse kustantamiaan lukkoja, jotka hänellä on ollut ennestään tai on ostanut ne pelejä varten. Toinen vastaaja tässä taas painotti, ettei pakuhuonepelin toteuttamiseen tarvitse välttämättä lainkaan lukkoja, vaan huoneessa edetään ns. arvoituksesta toiseen. Näin ollen kyse on ehkä pikemminkin mysteerihuoneesta kuin pakuhuoneesta, jossa samat “hyödyt” ja motivoivat elementit ovat yhä läsnä. Toisaalta lapset pitävät kovasti juuri lukkojen availemisesta (Paasovaara, haastattelu, 12.5.2019).

Molemmat opettajien yhteistyötä koskevat kommentit kannustavat pakuhuoneen rakentamiseen toisen opettajan/opettajien kanssa. Yhteisopettajuus voi tehdä pakuhuoneen ideoinnista vaivattomampaa ja vähentää työmäärää sekä suunnitteluun kuluvaa aikaa. Toisessa vastauksessa mainittiin pakuhuonepelien teon olleen tuttua yhdelle kolmesta opettajasta, mikä helpottaa suunnittelua. Myös kysymyksen 8 yhteydessä painotettiin toimivan opettajayhteistyön kannalta aiempaa kokemusta pakuhuonepelistä tai sen tekemisestä:

“Pakohuoneen rakentaminen tois(t)en kanssa voi olla todella tuskaa, jos opetiimissä kaikki eivät ole ihan kärryillä mitä ollaan tekemässä (oma kokemus koulupakohuoneesta tai edes tavallisesta jeesaa paljon).”

6.7 Positiiviset kokemukset pakohuonepelistä

Kysymys 7. “Ensin positiiviset: Mikä toimi? Saavutettiin tavoitteet? Mikä kokeilussa oli hyvää?”

Taulukko 7. Positiiviset kokemukset pakohuoneesta, vastausten jakautuminen

Oppilaiden myönteiset kokemukset	Menetelmän toimivuus ja sopivuus	Opettajan omat tunteet
9	8	4

Ensimmäiseen luokkaan, *oppilaiden myönteiset kokemukset*, kuuluu yhdeksän vastausta.

“Toimintatapa oli motivoiva.”

“Oppilaat ovat olleet pakohuoneista todella innoissaan.”

”Oppilaat toimivat innostuneesti”

”Oppilaat tykkäsivät, oli hauskaa”

”Lasten innostuneisuus ja ilo oli mahtavaa”

Toiseen luokkaan tuli positiivisia kokemuksia itse *menetelmän toimivuudesta ja sopivuudesta* (kahdeksan vastausta).

“Kaikki tavoitteet onnistuivat hyvin”

“Suurin osa tehtävistä on ollut toimivia. Tavoitteet on usein saavutettu...”

”Ryhmässä työskentelyn taidot kehittyivät”

”oppilaat huomioivat toisensa ryhmässä toimiessaan”

Viimeiseen luokkaan, *opettajan omat tunteet*, kuuluu neljä vastausta.

“Opellekin onnistumisen iloa, kun oppilaat suoriutuu ja ratkoo”

“On ollut ilo kuunnella opiskelijoiden innostusta ja kiitoksia pelin jälkeen.”

”Pääsin katsomaan oppilaiden intoa ja onnistumisen iloa.”

”Oli hauska seurata eri tapoja toimia.”

Vastauksissa korostuivat lasten into ja innokkuus, motivaatio sekä ilo. Pakuhuone oli selkeästi oppilaille mieluisaa toimintaa. Opettajien kertoman perusteella pakuhuone toimi niin kuin sen pitikin ja toiminnalle asetetut tavoitteet täyttyivät. Huone herätti oppilaiden välillä keskustelua, joka johti uuden oppimiseen. Opettajat ovat saaneet myös itse onnistumisen kokemuksen toteuttamastaan pakuhuoneesta ja jakaneet oppilaiden ilon tunteen. Tämä luokka jäi hyvin pieneksi ja se on osittain päällekkäinen kysymyksen 9 saatujen vastauksien kanssa, minkä vuoksi yhdistin kaikki opettajien tuntemuksia kuvaavat vastaukset tämän kysymyksen yhteyteen.

6.8 Negatiiviset kokemukset pakuhuonepeleistä

Lomakkeen kahdeksas kysymys oli: “Negatiiviset: Mikä ei toiminut? Mikä oli haastavaa? Ongelmat, haitat?”

Taulukko 8. Negatiiviset kokemukset pakuhuonepeleistä, vastausten jakautuminen.

Ongelmat lasten toiminnassa	Huoneen suunnitteluun ja valmisteluun liittyvät haasteet	Muut käytännön ongelmat
4	12	9

Opettajien negatiiviset kokemukset pakuhuonepeleistä jakautuivat kolmeen alauokkaan, joista ensimmäinen on *ongelmat lasten toiminnassa* (neljä vastausta):

“Alakouluiässä tytöillä suuremmat valmiudet tarttua pakuhuoneen kokoiseen haasteeseen sekä odottaa omaa vuoroa ja seurata toisten työskentelyä ja

valmistautua jo seuraavaan omaan vuoroon. Pojilla helpommin turhautumista, ei tehtäväsuuntautunutta toimintaa ja häiriökäyttäytymistä”

”Osa lapsista vetäytyi, osa ei keskittynyt tehtäviin.”

”Yläasteikäiset olivat pidättyväisempiä ja varauksellisempia.”

”Osa sooloili.”

Kahdeksan vastausta luokiteltiin toiseen luokkaan, huoneen suunnitteluun ja valmisteluun liittyvät haasteet

”kamalasti työtä 20-45 minuutin oppimistuokiota varten, ei ihan jokapäiväinen aktiviteetti”

”Vaikea ennakoida ekoilla kerroilla, miten paljon tehtäviä kannattaa olla ja miten vaikeita”

”Työllistävä työtapa.”

” Pitää olla valmis käyttämään aikaa suunnitteluun.”

”Valmistelu vei hirveästi aikaa, vaikka suunnitelma ja osa materiaaleista oli valmiina.”

Kolmanteen luokkaan, *muut käytännön ongelmat*, kuuluu 12 vastausta.

”Koska yhden aikuisen täytyy olla koko ajan huoneessa antamassa vihjeitä, niin muut oppilaat ovat toisen opettajan/ohjaajan valvottavana. Kaikkien ryhmien pääseminen pakohuoneeseen vie aikaa monta oppituntia, jos ulos pääsemiseen menee 10-20 min.”

”Liian vaikeat piilot haittasivat toimintaa. Lisäohjeistus alkuun vielä paremmaksi.”

”Budjetti sekä ajan rajallinen käyttö.”

”Aikataulutus on välillä ollut haastavaa. Pelin arvioitu kesto aika voi venyä todellisuudessa enemmän kuin oli osannut aavistaa.”

”Tämä pakohuone toteutettiin pienissä ryhmissä, joten muu luokka teki omia tehtäviään erityisopettajan valvonnassa eri tilassa. Pelin toteuttaminen koko luokalle vei liki koko koulupäivän ja vaati paljon aikuisresursseja.”

”Aikatauluttaminen normaalin koulupäivän yhteydessä on haastavaa.”

Näissä vastauksissa näkyi se, että kuten kaikessa opetuksessa, on oppilaiden ikäryhmä ja sukupuoli huomioitava toiminnan suunnittelussa. Myös keskenään saman ikäisten oppilaiden välillä voi olla suuria eroja kypsyydessä, mikä on

pidettävä mielessä esimerkiksi jaettaessa oppilaita ryhmiin. Näillä opettajilla haasteita toi myös se, että toiset oppilaat olivat pakohuoneessa aktiivisempia kuin toiset. Muussakin koulun ryhmätyöskentelyssä on riskinä se, että joku oppilaista ei halua osallistua yhteiseen työskentelyyn ollenkaan/hänen ei anneta osallistua, tai se että yksi joutuu tekemään kaiken työn tai ei anna muiden tehdä mitään. Oppilaiden aktiivisuuden vertailussa näkyy eräänlainen polarisaatio; tytöt-pojat, aktiiviset-vetäytyvät, innostuneet-häiritsevät ja niin edelleen. Onkin pohdittava, miten saadaan jokainen osallistumaan pakohuoneessa yhtä paljon. Nämä ongelmat eivät toki ole vain pakohuonepelille ominaisia vaan yleisiä myös tavallisemmissa ryhmätöissä.

Useassa vastauksessa mainittiin aikaan liittyvät haasteet. Pelin toteuttaminen vie helposti ison osan koulupäivästä, jos vaikkapa 24 oppilaan luokka jaetaan n. 4-6 hengen ryhmiin ja jokainen ryhmä käyttää pelaamiseen 30 minuuttia. Lisäksi vaaditaan aikuisresurssia valvomaan loppuluokkaa, jos opettaja on ohjaamassa yhtä pientä ryhmää kerrallaan huoneessa. Yhdessä vastauksista otettiin esiin myös budjetin rajallisuus huoneen suunnittelussa. Huoneeseen tarvittavat lukot ja muut rekvisiitat voivat olla kalliita hankintoja. Opettajat olivat melko yksimielisiä siitä, että pakohuonepelin toteuttaminen vaatii paljon aikaa ja vaivaa. Suunnittelu on myös vaikeaa, kun täytyy arvioida esimerkiksi huoneessa olevien tehtävien määrä. Oma kokemus pakohuoneista koettiin kuitenkin suunnittelua ja toteutusta helpottavana tekijänä. Polarisaation ohella toisena keskeisenä käsitteenä voisikin olla resurssiongelmat, joita opettajien vastausten perusteella ovat:

Taulukko 9. Pakohuoneiden käyttöä koskevat resurssiongelmat

Resurssiongelmat pakohuoneiden käyttämisessä		
Aika	Raha	Työntekijä

6.9 Pakohuonepelin anti opettajalle

Lomakkeen yhdeksäs kysymys oli: “Mitä pakohuonepeli antoi sinulle?”. Vastaukset jakautuivat kahteen luokkaan.

Taulukko 10. Pakuhuoneen anti opettajalle, vastausten jakautuminen.

Opettajan ammatillinen kehittyminen	Mahdollisuus oppilaiden havainnointiin
7	6

Ensimmäinen luokka, opettajan ammatillinen kehittyminen, käsittää seitsemän vastausta.

”Sain referenssin siitä, että tällaistaakin osaan ja on tullut tehtyä.”

”Jokainen toteuttamani pakuhuonepeli on antanut minulle lisää ideoita ja kokemusta seuraavien pelien suunnitteluun.”

”Kokemuksen siitä, että hyvin suunniteltu juttu voi toimia ja on kiva piristys ja vaihtelua muuhun opiskeluun.”

”Onnistumisen elämyksen”

Toiseen luokkaan, *mahdollisuus oppilaiden havainnointiin*, sisältyy kuusi vastausta.

”Paljon mielenkiintoisia havaintoja oppilaiden työskentelystä ja ryhmätyötaidoista. Hyvin huomasi myös, mitkä asiat jäävät mieleen ja mitkä unohtuu.”

”Vieraampien oppilaiden kanssa aika nopeasti ryhmästä löytyy erilaiset ”tyypit”; opettajalle aika monipuolista tietoa ryhmän dynamiikasta ja oppilaiden valmiuksista.”

”Lähempi näkemys siitä miten lapsiryhmät toimii yhdessä. Myös oppilaissa ilmeni uusia vahvuuksia ja piirteitä.”

”Pakopeliä seuratessa pääsee näkemään opiskelijoiden toimintaa ja osaamista eri tavalla kuin normaalilla oppitunnilla.”

Opettajille pakuhuonepelin teko on ollut myös uuden kokeilua ja oppimista. Onnistunut pakuhuonekokeilu on tuottanut onnistumisen kokemuksia ja pystyvyyden tunnetta ja sitä kautta varmuutta ja rohkeutta lähteä toteuttamaan

vastaavaa toistekin. Pakohuonepelissä opettajan rooli on olla ohjaaja, eräänlainen sivustaseuraaja, joka puuttuu peliin vain tarvittaessa. Tämä antaa opettajalle mahdollisuuden oppilaiden tarkkailuun. Nämä opettajat pystyivät havainnoimaan esimerkiksi oppilaiden ryhmätyötaitoja, ryhmän keskeistä dynamiikkaa ja myös opitun asian osaamista ja muistamista *“eri tavalla kuin normaalilla oppitunnilla.”* Yksi opettaja mainitsi, että pakohuoneessa oppilaissa ilmeni ihan *“uusia piirteitä ja vahvuuksia”*, jotka eivät olleet tulleet esiin aiemmin. Tämä voi johtua siitä, että pakohuonepelin kaltainen työskentely eroaa perinteisestä opettajajohtoisesta luokkatyöskentelystä merkittävästi ja näin ollen oppilaissa näyttäytyy taitoja ja ominaisuuksia, joita muulloin ei pääse huomaamaan. Esimerkiksi leirikouluissa on huomattu oppilaiden käyttäytyvän eri tavalla kuin koulussa. Leirikoulu on erilainen ympäristö kuin oma luokka, jossa ollaan myös hieman erilaisten asioiden äärellä ja siten päästään näyttämään erilaisia taitoja. (Harju 2014, 39). Sama pätee myös pakohuonetoimintaan.

6.10 Pakohuonepelin anti oppilaille

Lomakkeen kymmenes ja viimeinen pakollinen kysymys oli *“Mitä pakohuonepeli antoi oppilaillesi?”*

Taulukko 11. Pakohuonepelin anti oppilaille, vastausten jakautuminen.

Yhdessä tekeminen	Oppiminen	Tunnekokemukset	Muut
6	6	7	3

Suurin osa vastauksista jakautui kolmeen, selkään luokkaan. Lisäksi neljänteen muut-luokkaan listattiin viisi toisistaan irrallista vastausta, jotka eivät sopineet mihinkään aiemmista luokista.

Ensimmäisessä luokassa, *yhdessä tekeminen*, on kuusi vastausta.

“Kokemuksen aidosta yhteistyöstä..”

“Ryhmäytymistä, yhteissuunnittelua..”

”Ryhmätyökokemuksen”

”Kokemus tiimityöskentelystä”

Toisessa luokassa, *oppiminen*, on myös kuusi vastausta.

”He ovat oppineet uusia asioita ja ymmärtäneet paremmin jo aiemmin käytyjä aiheita.”

”Kykyä ajatella luovemmin”

”Erilainen oppimiskokemus.”

”Syventymistä Kalevalan teemoihin.”

Kolmanteen luokkaan, *tunnekokemukset*, kuuluu seitsemän vastausta.

”Kerrankin opiskelussa myös tunteiden vaikutus tiedostetaan (innostuminen, turhautuminen jne)”

”Oppilaat saivat elämyksen.”

”Olivat innoissaan.”

”Onnistumisen kokemus ratkaisemisesta.”

”Rohkaisua tarttua uusiin juttuihin”

Neljänteen *muut*-luokkaan sisältyy kolme vastausta, joilla ei ole keskenään juurikaan mitään yhteistä.

”Saivat palkinnoksi tikkarit. :)”

”.. kyky huomata että omilla käsillä tekeminen on hauskeempaa kun tietokonepelit..”

”Monelle tämä oli ensimmäinen pakohuonekokemus.”

Moni opettajista mainitsi tähän kysymykseen vastatessaan ensimmäisenä juuri oppilaiden saamat yhteistyön kokemukset. Näyttäisi siltä, että juuri yhdessä muiden kanssa toimiminen on merkittävässä osassa pakohuoneessa, koska kaikki vastaajat olivat nostaneet sen myös pakohuoneen tavoitteeksi. Sen lisäksi että pakohuoneessa kehitetään oppilaiden ryhmätyötaitoja, voidaan sitä käyttää myös keinona luokan keskinäisen ryhmäytymisen edistämiseen, kuten yksi vastaaja mainitsi tässä. Ryhmädynamiikka ja ryhmätyöskentely sekä erityisesti niiden havainnoiminen korostuivat myös luvussa *7.9 Pakohuonepelin anti opettajille*. Opettajien näkemysten mukaan oppilaat ovat oppineet

pakohuoneessa sekä varsinaisia opetettavia sisältöjä (kuten Kalevala), että myös luovaa ajattelua ja haasteiden ratkomista. Pakohuoneen jälkeen on tärkeää käydä oppilaiden kanssa ns. purkukeskustelu, jossa käydään läpi koettua ja opittua. Tällöin oppilaat pääsevät kertomaan myös miltä pelaaminen heistä tuntui ja opettaja saa mainion tilaisuuden nostaa esille oppilaiden vahvuuksia ja onnistumisia pelissä sekä myös varmistaa sitä että opittavat asiat tulivat ymmärretyiksi. Opettaja voi tehdä näkyväksi jokaisen panoksen pelissä ja myös ohjata oppilaita miettimään, mitä asioita olisi voinut tehdä eri tavalla. Tämä toimii myös tietynlaisena palautteena oppilaille sekä yksilöinä että ryhmänä ja heidän kannattaa antaa myös itse arvioida suoriutumistaan.

Akateemisen oppimisen ja ryhmätyöskentelyn ohella opettajat näkivät pakohuoneet myös oppilaille itselleen palkitsevina. Opettajien vastauksista tässä luokassa esiin nousivat erityisesti oppilaiden innostuminen ja onnistumisen kokemukset. Pakohuonepelissä palkitsevuus syntyy huoneessa etenemisestä. Jokaisen haasteen tai tehtävän ratkaisu vie eteenpäin ja oppijat saavat välittömän palautteen suorituksestaan, kun lukko ei väärällä koodilla aukeakaan tai onnistunut suoritus johdattaa seuraavan vihjeen luo. Yksi vastaaja tässä luokassa oli kuitenkin ottanut myös ulkoisen palkinnon, tikkarit, lisämotivaatioksi tekemiseen. Varsinkin, jos oppilaista osa ei tunnu osallistuvan huoneessa aktiivisesti, voi tällainen lisämotivointi auttaa saamaan kaikki mukaan toimintaan. Yksi vastaaja mainitsi pakohuoneen toimineen opintojakson loppukokeena, jolloin jokaisen oppilaan on näytettävä oma osaamisensa.

Toinen opettaja taas mainitsi oppilaiden pitäneen pakohuonepelissä toimimista tietokonepelejä hauskempana aktiviteettina. Pakohuonepelissä voidaan toki käyttää myös teknologiaa, mutta se ei ole välttämätöntä. Pakohuonepelin etuna onkin pelillisten elementtien hyödyntäminen ilman haitallisen ruutuajan lisäämistä, joka lasten ja nuorten pelaamiseen yleensä liitetään.

Nostan esille vielä yhden opettajan kommentin siitä, että joillain oppilaista ei ole ollut pakohuoneesta aiempaa kokemusta. Tämä toi mieleeni kaupallisten pakohuoneiden pääsymaksut, vaikkeivat ne välttämättä olekaan taustatekijöinä juuri tässä kyseisessä vastauksessa. Kaupalliset pakohuoneyritykset veloittavat huoneistaan tyypillisesti pelaajien määrän mukaan. Esimerkiksi nelihenkiseltä perheeltä peli maksaisi yleensä 100 euroa

(<https://www.getaway.fi/tampere/hinnasto/>,<https://roomescape.fi/tampere/hinnat/>
<https://www.wayout.fi/hinnasto/>), mikä voi rajoittaa tiukemmassa taloudellisessa tilanteessa olevien pääsyä näihin peleihin. Koulussa toteutettu pakohuonepeli voi näin ollen toteuttaa peruskoulun periaatetta tarjota samanlaiset mahdollisuudet oppilaiden taustasta riippumatta.

6.11 Muut kommentit ja ajatukset pakohuonepelien käytöstä opetuksessa

Lomakkeen viimeinen kysymys oli myös vapaaehtoinen ja kolme vastaajaa jätti tässäkin kohtaa vastaamatta. Kysymyksen tarkoitus oli antaa mahdollisuus vastaajien vapaaseen kommentointiin sekä myös tuoda esiin sellaisia asioita, joita pakollisissa kysymyksissä ei ollut kartoitettu.

Taulukko 12. Muut kommentit ja ajatukset pakohuonepelien käytöstä opetuksessa, vastausten jakautuminen.

Käytännön vinkkejä ja kannustamista	Varautunut suhtautuminen	Optimistinen suhtautuminen
8	2	3

Käytännön vinkkejä ja kannustamista-luokkaan sisältyy 8 vastausta:

“Toteutuksen kannalta koulussa toimisi paremmin ehkä sellainen peli, jossa koko luokka toimisi yhdessä tai ryhmät voisivat toimia samaan aikaan.”

“Tarkoituksenmukaisuutta kannattaa aina miettiä”

“Pakohuonepelit tuovat vaihtelua koulun arkeen ja antavat toiminnallisemman tavan käydä asioita läpi”

“Kannattaa lähteä yksinkertaisesti liikkeelle ja laajentaa nälkää ja kunniahimoa.”

”Pari kertaa voi tehdä itse, ja sen jälkeen antaa oppilaille tehtäväksi tehdä tehtäviä pakohuoneeseen esimerkiksi kurssiprojektina.”

Kaksi vastausta kertoivat *varautuneesta suhtautumisesta*:

“Käyttäisin enemmänkin, mutta tehtävien keksiminen on aikaa vievää ja vie resursseja muun opetuksen suunnittelulta.”

“Kiva näitä olisi tehdä enemmänkin, mutta valmistelu vie niin paljon aikaa, ettei siihen oikein ole mahdollisuuksia.”

Kolme vastausta taas kuvasivat *optimistista suhtautumista*:

“Työläitä, mutta huippuja!”

“Jatkossakin voi pakohuonetta hyödyntää.”

“Teen niitä varmasti jatkossakin”

Enemmistö vastauksista oli käytännöllisiä ehdotuksia ja vinkkejä pakohuoneen toteuttamiseen koulussa. Vastaajat myös refleктоivat sitä, mitä olisi voinut ehkä tehdä toisin omassa pelissä. Varautuneesti suhtautuneet opettajat olisivat siis halukkaita tekemään pakohuoneita myös jatkossa, mutta näkivät menetelmän hyvin aikaa vievänä ja työläänä, eivätkä tästä syystä välttämättä lähde tekemään vastaavaa toiste. He olivat luultavasti lähteneet toteuttamaan peliä omasta kokemuksestaan innostuneena mutta suunnitteluun vaadittava työmäärä ja toteuttamisen haastavuus osoittautuivatkin ehkä odotettua suuremmaksi. Optimistisesti suhtautuneet opettajat olivat tyytyväisiä pakohuonepeliin. He uskovat käyttävänsä sitä opetuksessaan menetelmän työläydestä huolimatta.

7 TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

7.1 Tulosten tarkastelu teorian valossa

Huhtamäen, Holman, Nokelaisen ja Kumpulaisen tutkimuksen mukaan (2017) peruskoulun oppimisympäristöissä oppilaille iloa tuottavia asioita olivat esimerkiksi sosiaaliset suhteet ja osallisuus. Osallisuus ja itseohjautuvuus, eli mahdollisuus olla aktiivisena toimijana, ovat heidän mukaansa keskeisiä oppimisen ilolle. Nämä asiat ovat yhteydessä myös sisäisen motivaation ja onnellisuuden kokemiseen. Oppimisympäristöt, joissa osallisuutta ja itseohjautuvuutta pääsee toteutumaan, lisäävät myös oppimisen iloa ja kouluviihtyvyyttä. (Huhtamäki, Holma, Nokelainen & Kumpulainen 2017, 337) Pakohuonepeliin kiinteästi kuuluvat ominaisuudet, vuorovaikutus muiden kanssa sekä oppilaan aktiivinen rooli ja toimijuus, voivat siten lisätä kouluviihtyvyyttä. Harisen ja Halmeen mukaan poikien kouluviihtyvyys on alhaisempaa kuin tyttöjen (Harinen ja Halme 2012, 13). Vaikka myös naiset ja tytöt ovat nykypäivänä innostuneet pelaamaan enemmän (Harviainen ym. 2014, 118) ja erityisesti pulmapelejä naiset pelaavat miehiä enemmän, on miehissä enemmän aktiivisia pelaajia lähes kaikissa pelityypeissä. Aktiivisilla pelaajilla tarkoitetaan vähintään kerran kuukaudessa pelaavia. (Kinnunen, Lilja Mäyrä 2018) Pelit ovat siis kuitenkin enemmän poikien kiinnostuksenkohteena kuin tyttöjen, ja näin ollen pakohuonepelien tuominen osaksi koulua voisi edistää juuri poikien kouluhyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä.

Luvussa 2.2. esittelin sitä, miten pakohuonepeli opetusmenetelmä voisi palvella niin sanottujen tulevaisuuden taitojen opettamista ainakin teoriatasolla. Myös aineistossa esiintyi useita näitä ominaisuuksia, kuten ennakkoluulottomaan ajatteluun kannustavuus, kriittinen ajattelu, johtopäätösten tekeminen, luova ajattelu, tiimityö sekä ongelmanratkaisutaidot. Monessa tapauksessa näitä asioita nimettiin kysymyksen 2 yhteydessä, joka käsitteli pakohuonetoiminnalle

asetettuja tavoitteita. Vastauksissa ei ollut täysin selkeää näyttöä siitä olivatko nämä tavoitteet toteutuneet ja kuinka paljon oppilaiden kyseiset taidot kehittyivät. Tämä vaatiikin varmasti jatkotutkimuksen toteuttamista, mutta tämän aineiston anti on myös erittäin lupaavaa. Monet näistä ominaisuuksista ja taidoista löytyvät myös opetussuunnitelmasta, useimmin esiintyvinä varsinkin vuorovaikutus muiden kanssa sekä ongelmanratkaisutaidot. Nämä kaksi asiaa toistuivat myös aineistossa selkeästi eniten.

Opetussuunnitelman ja pakohuonepelien välinen yhteys on moniulotteinen. Ensinnäkin, pakohuone voi opettaa opetussuunnitelman edellyttämiä asioita, varsinkin ajattelun ja oppimisen taitoja sekä työelämä- ja yrittäjyystaitoja. Toiseksi, pakohuone toteuttaa opetussuunnitelman mukaista oppimiskäsitystä ja kolmanneksi, se noudattaa opetussuunnitelman näkemyksen mukaista toimintakulttuuria ja työtapoja. Salmisen mukaan koulun opetussuunnitelma on liian täysi, eikä näin ollen mitään uutta mahdu ilman että jotain muuta jätetään pois. Resurssijakaan ei ole, mikä näkyi myös tässä tutkimuksessa siten, että jotkut opettajat olivat rahoittaneet pakohuonepelinsä itse tai lainaneet välineitä esimerkiksi vanhemmilta ja pelin vaatima työntekijäresurssi tuotti haasteita. Koulun muuttamisen vaikeus johtuu myös vahvasta oppiainejakoisuudesta. Pakopelit vievät koulupäivästä paljon aikaa, usean eri aineen oppitunnin. Toisaalta aineisto osoittaa, että pakohuonepeli mahdollistaa myös oppiaineintegraation, joka kuitenkin vaatii taas enemmän vaivaa ja aikaa suunnittelussa. Aineiston perusteella pakohuone on monipuolinen opetusmenetelmä, jota voidaan käyttää monien eri oppiaineiden opetuksessa. Saamissani vastauksissa ei ilmennyt taito- ja taideaineiden hyödyntämistä pakohuoneessa, lukuun ottamatta yhden vastaajan Kalevala-teemaista huonetta, joka sisälsi muun muassa musiikkitehtävän. En kuitenkaan näe mitään syytä, miksei pakohuonetta voisi kehittää myös näiden oppiaineiden sisällöistä.

Aiemmin teoriaosuudessa kuvasin konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle ominaisia piirteitä, kuten oppijassa herääviä opittavaan asiaan liittyviä kysymyksiä sekä hänen omia kokeilujaan. Käsityksessä oppiminen nähdään ongelmanratkaisuna ja tyypillistä on muiden kanssa tapahtuva neuvottelu ja sitä kautta omien ideoiden kehittäminen. Opettajat kuvasivat vastauksissaan pakohuoneissa tapahtunutta ongelmanratkaisua ja yhteistä ratkomista ja siten tutkimusaineisto osoittaa pakohuonepelin edustavan konstruktivistista

oppimiskäsitystä. Huoneessa eteneminen edellyttää myös pelaajien keskinäistä neuvottelua.

Pelien ja oppimisen tutkimuksessa pelien ansioiksi luetaan erityisesti yhteistyötaitojen kehittyminen, oppimisen ilo ja oppijälähtöisyys sekä välittömän palautteen saaminen (luku 3.2). Näitä asioita esiintyi myös tässä aineistossa, ”yhteistyötaitojen”/”ryhmätaitojen”/”tiimityön” ollen selkeästi eniten esiintyvä asia. Yksi vastaajista mainitsi antaneensa myös oppilaiden suunnitella pakohuonepelejä toisilleen. Sen lisäksi että pelintekijän rooliin pääseminen motivoi oppilaita voivat he oppia oppisisältöjen ohella tulevaisuudessa tärkeitä taitoja, (Kiili 2013, 238, Multisilta, Niemi & Lavonen 2014, 291) kuten luovuutta, innovointia ja ongelmanratkaisutaitoja.

Opettajien vastauksien perusteella oppilaat kokivat monia positiivisia tunteita pelin yhteydessä, kuten innostusta, onnistumisen kokemuksia ja iloa. Tutkimukseni on näin ollen yhtenevä esimerkiksi Vikmanin tutkielman kanssa, jonka toteuttaman matematiikkapakohuoneen pelanneet oppilaat kuvasivat kokemusta esimerkiksi hauskaksi ja mielenkiintoiseksi. Myös he kokivat onnistumisen tunteita pulmien ratkaisusta ja uuden oppimisesta (Vikman 2019, 37). Muut aiemmat tutkimukset olivat suunnattu vanhemmille opiskelijoille, eikä siten ole välttämättä mielekäästä verrata saamiini tuloksia niihin. Yhtäläisyyksinä näkyvät kuitenkin ainakin opiskelijoiden positiiviset tunnekokemukset myös kyseisissä kokeiluissa. (ks. 4.1)

7.2 Johtopäätökset

Tutkielman tutkimuskysymykset olivat:

1. Mikä on pakohuonepelin anti koulumaailmalle?
2. Miten pakohuonepeli palvelee uuden opetussuunnitelman tavoitteita?
3. Miksi ja miten opettajat ovat lähteneet toteuttamaan pakohuonepelejä omassa työssään?
4. Mitä kokeilusta on saatu?

Teorian ja aineiston pohjalta pakohuonepelillä on paljon annettavaa koulumaailmalle. Pakohuone voi parantaa kouluviihtyvyyttä kasvattamalla oppilaiden motivaatiota ja lisäämällä heidän omaa aktiivisuuttaan. Pelin avulla

voidaan harjoittaa monia tulevaisuuden kannalta tärkeitä taitoja, kuten tiimityöskentelyä, ongelmanratkaisua ja kriittistä ajattelua sekä tiedon soveltamista. Opetussuunnitelman osalta pakohuonepelin avulla voidaan vastata erityisesti laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin. Peli on myös OPS:n ideaalin mukainen oppimisympäristö, joka toteuttaa OPS:n näkemyksen mukaista toimintakulttuuria. Vaikka tutkielman anti on lupaavaa, tarvitaan vielä lisää tutkimusta oppimisesta pakohuoneesta.

Opettajien motiiveista lähteä käyttämään pakohuonepelejä opetuksessaan oli löydettävissä selkeästi kolmeen eri seikkaa. Ensimmäiseen luokkaan kuuluivat opettajat, joille kimmoke syntyi itse opetettavasta asiasta. Opetettava asia tai aihe oli tässä tapauksessa esimerkiksi Kalevala tai englannin kielen sisällöt. Toisen luokan muodostivat opettajantyön ulkopuoliset kokemukset. Moni mainitsi, että käytyään itse pakohuoneessa innostui aiheesta kovasti ja halusi toteuttaa sellaisen oppilailleen, jollakin oli jopa oma pakohuonepeliryhmä, jonka vuoksi tahtoi tuoda sen myös opettajantyöhönsä. Kolmas seikka, joka ilmeni tämän kysymyksen yhteydessä, oli mahdollinen oppilaiden saama hyöty tai ilo pelistä, joka toimi yllykkeenä lähteä toteuttamaan peliä. Esimerkiksi seuraava vastaus jakaantui näin ollen kahteen eri luokkaan:

Tykkään itse pelata pakohuonepelejä ja uskon sen antavan uudenlaisia onnistumisen tunteita opiskelijoille.

Vastaukset jakautuivat paljon myös sen suhteen, miten peliä oli käytetty. Jotkut opettajista olivat valinneet yhden oppiaineen sisältä tietyn jakson, joka oli huoneen aiheena. Toiset taas päättivät yhdistellä eri oppiaineita huoneessaan ja esimerkiksi ilmiölähtöinen lähestymistapa näkyi näissä vastauksissa. Kuten edellä mainitsin, yksi opettaja käytti pakohuonetta jakson loppukokeena, toinen taas antoi oppilaiden toimia pelin suunnittelijoina kunhan toimintalogiikka oli opittu. Eräs opettaja taas halusi toteuttaa pakohuoneen jouluaiheisena lukukauden lopetuksena, jossa oppiainesisällön oppiminen oli sivuroolissa. Tällainenkin peli kuitenkin kehittää viihtymisen ohella ryhmätyötaitoja sekä ongelmanratkaisukykyä, eikä ole sen vähäpätöisempi. Vastaukset antoivat kattavan kuvan siitä, miten monipuolisesti pakohuonepelejä voidaan käyttää.. Opettajien ja heidän peliensä välillä oli eroja myös siinä, millaisia ryhmä/joukkuekokoja oli käytetty. Ongelmana pakohuoneessa on juurikin se, että

suorittamassa on n. 2-6 henkilöä kerrallaan. Jos 30 oppilaan luokalle joutuu toteuttamaan viisi peliä yhden koulupäivän aikana, menee peliin helposti koko päivä ja ongelmana on se, mitä muut luokan oppilaat sillä välin tekevät. Yksi opettajista oli ratkaissut tämän hienosti niin, että huoneen suoritti koko luokka yhdessä tunnissa, mutta oppilaista 2-5 oli kerrallaan noin viisi minuuttia tekemässä tehtäviä ja loppuporukka odotti omaa vuoroaan seuraten ”tarkkailuhuoneesta”. Osa opettajista oli käyttänyt omaa luokkahuonettaan, muutama mainitsi hyödyntäneensä erillistä tilaa kuten varastoa tai kirjastoa, johon huone oli helppo rakentaa. Opettaja toimi kaikissa vastauksissa ohjaajana, joka antoi vihjeitä tarvittaessa tai esimerkiksi kymmenen minuutin välein tai palkinnoksi suoritetuista tehtävistä ja oppilaat saivat ratkaista huonetta mahdollisimman itsenäisesti.

Näiden opettajien vastauksissa oppilaat kokivat pelin positiivisena kokemuksena. Pelit ovat motivoineet ja innostaneet oppilaita. Opettajat itse arvioivat oppilaiden oppineen pelistä ja ymmärtäneen aiemmin käytyjä asioita syvemmin. Suurimpana ansiona oppilaille nähtiin olevan muiden oppilaiden kanssa toimimiseen liittyvät asiat; vastauksissa mainittiin esimerkiksi ryhmätyöskentely/yhteistyötaidot/ryhmytyminen. Myös tunteet ja niiden merkitys pakohuone työskentelyssä tuotiin esiin monessa vastauksessa.

Oppilaat toimivat innostuneesti ja huomioivat toisensa ryhmässä toimiessaan.

Kerran opiskelussa myös tunteiden vaikutus tiedostetaan (innostuminen, turhautuminen, jne) paljon purettavaa ja jaettu kokemus, josta voidaan ottaa näkökulmia eri aineisiin ja aiheisiin.

Eräs opettaja mainitsi myös, että kyseessä oli ollut monelle ensimmäinen pakohuonekokemus. Näin pakohuone voi olla myös keino yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamiseen oppilaan taustoista riippumatta. Itse menetelmä koettiin pääosin onnistuneeksi ja huone toimi niin kuin oli tarkoitettu. Sekä oppilaat että opettajat ovat saaneet onnistumisen kokemuksia huoneessa. Moni opettaja mainitsi oppineensa paljon uutta ja pakohuonepelityöskentelyn tuomisen osaksi omaa työtä voisikin nähdä olevan osa opettajan ammatillista kehittymistä ja oman työn uudistamista. Sen lisäksi että oppilaat oppivat pakohuoneessa, voivat siis myös opettajat oppia toiminnassa paljon ja saada onnistumisen kokemuksia, kuten vastaajat tässä tapauksessa kertoivat saaneensa.

Perinteisesti koulussa lähinnä oppilaat saavat uusia oppimiskokemuksia, joten pakuhuone voi tarjota mahdollisuuden ideaaliseen yhdessä oppimiseen ja näin ollen antaa opettajille mahdollisuuden itsensä ja työnsä kehittämiseen. Opettajan työ on asiantuntijatyötä, johon sisältyy vaatimus itsensä jatkuvasta kehittämisestä (Leinonen 2009, 7). Opettajien ammatillisella kehitymisellä tarkoitetaan esimerkiksi uusien opetusmenetelmien opettelua, aineentuntemuksen syventämistä sekä vastuunottoa siitä, että itsellä on viimeisin tieto-taito, jotta oppilaita voidaan valmistaa nyky-yhteiskunnan tarpeisiin. Yhdeksi keskeisimmistä seikoista ammatillisessa kehitymisessä Hoque, Alam ja Abdullah näkivät yhteisopettajuuden ja siihen kuuluvan refleктоivan dialogin. (Hoque, Alam, Abdullah 2011, 337.) Tämän lisäksi ammatillisen kehityksen edellytyksenä on rehtorin ja muun henkilöstön luotto opettajaan (Postholm 2018, 17). Mieluiten opettajat ohjaavat kehittymistään itse. (Orava 2015, 45.) Tämän tutkielman perusteella pakuhuone voisi siis olla osa opettajan ammatillista kehittymistä, jolla hän voi paremmin valmistaa oppilaita nykyisen ja tulevaisuuden yhteiskunnan vaatimuksiin. Monet opettajat kertoivat aineistossa kehittäneensä pakuhuonepelejä yhteistyössä muiden opettajien kanssa, mikä on hedelmällistä ammatilliselle kehitymiselle. Suomessa opettajat nauttivat vankkaa autonomiaa ja luottamusta. He saavat päättää työnsä toteutuksesta ja esimerkiksi käyttämistään opetusmenetelmistä itse. Nämä opettajat valitsivatkin pakuhuoneen omasta tahdostaan, omien kiinnostusten ja harrastustensa innoittamana.

Luonteensa vuoksi peli antoi opettajille myös mahdollisuuden havainnoida oppilaitaan eri tavalla kuin yleensä, kun he saivat olla ns. ”sivuroolissa”. Oppilaat huomasivat oppilaistaan myös uusia puolia ja ominaisuuksia, johtuen ehkä siitä, että pakuhuonepelellä on erilainen ympäristö kuin normaali luokkatilanne. Esimerkiksi leirikouluissa on huomattu oppilaiden käyttäytyvän eri tavalla kuin koulussa. Leirikoulu on erilainen ympäristö kuin oma luokka, jossa ollaan myös hieman erilaisten asioiden äärellä ja siten päästään näyttämään erilaisia taitoja. (Harju 2014, 39). Samalla tavalla pakuhuone, toteutettuna omassa luokassa tai muussa tilassa, on erilainen ”ympäristö”, jossa oppilaiden roolit ovat erilaiset kuin yleensä. Toiminta eroaa tavallisesta luokkatyöskentelystä ja oppilaat voivat päästä näyttämään osaamista, joka ei yleensä tule koulussa esiin ja näin ollen heidän itsetuntonsa voi kohota (Keltikangas-Järvinen, 1994, 194). Opettajat

tekivät huomioita myös oppilaiden keskinäisestä ryhmädynamiikasta sekä siitä, kuinka hyvin he olivat sisäistäneet opitun asian.

7.3 SWOT-analyysi pakohuonepelien käytöstä opetuksessa

Koska SWOT on ennen kaikkea yritysten ja organisaatioiden käyttöön suunniteltu, käytän sitä työssäni hieman soveltaen. Pysin sen avulla tiivistämään opettajien kokemukset ja luomaan havainnollistavan ja monipuolisen kuvauksen siitä, a) mitkä ovat pakohuonepelimenetelmän vahvuudet koulussa b) mitkä ovat sen heikkoudet c) minkälaisia mahdollisuuksia sen koulukäytöllä on ja d) minkälaisia uhkia sen koulukäyttöön liittyy? Vahvuudet ja heikkoudet ovat tässä yhteydessä jossain määrin pysyviä, itse pakohuonepeliin kiinteästi liittyviä seikkoja. Mahdollisuudet ja uhat taas ovat koulussa toteutettuun pakohuonepeliin liittyviä seikkoja, jotka saattavat tapahtua tai olla tapahtumatta.

SWOT-analyysin tarkoituksena on olla kiteytys siitä, mitä pelin suunnittelussa kannattaa ottaa huomioon ja siksi siihen on poimittu aineistosta erityisesti opettajien negatiiviset ja positiiviset kokemukset pakohuonepelin käytöstä. Saadut luokat on siis muodostettu teoriaosuuden ja lomakkeen kysymysten 1-11 vastausten pohjalta ja esimerkiksi taustatiedot vastaajasta eivät ole mukana analyysissä.

Taulukko 13. SWOT-analyysi pakohuonepelin käytöstä opetuksessa.

Vahvuudet	Heikkoudet
Palvelee opetussuunnitelmaa erityisesti laaja-alaisen osaamisen osalta	Pakohuoneen suunnittelu ja rakentaminen vievät aikaa ja vaivaa.
Monipuolisuus; sopii moniin oppiaineisiin ja myös oppiainerajat ylittävien kokonaisuuksien toteuttamiseen.	Pelin toteutus vie ison osan koulupäivästä, jos useampi ryhmä käy suorittamassa.
Oppilaat ovat aktiivisessa roolissa opettajan siirtyessä ohjaajan rooliin.	Yhden ryhmän suorittaessa loppuryhmää täytyy valvoa ja ohjeistaa.
Oppilaille luontaisen pelillisyyden hyödyntäminen.	Tarvittavat välineet ja rekvisiitat, kuten lukot, ovat kalliita.
Tuo vaihtelua kirjapainotteiseen opiskeluun.	
Mahdollisuudet	Uhat
Oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia	Kaikki oppilaat eivät osallistu toimintaan tasapuolisesti.
Opettaja pystyy havainnoimaan oppilaita ja heidän toimintaansa paremmin.	Suunnittelussa tulee virheitä, jotka näkyvät epäloogisuuksina pelissä.
Oppilaat oppivat pelistä sekä oppisisältöjä että ryhmätyöskentelyä ja ajattelun taitoja.	Oppilaiden ikä ja sukupuoli vaikuttavat esimerkiksi siihen, miten hyvin he kykenevät keskittymään toimintaan ja kuinka motivoivaksi he kokevat sen.
Oppilaat ovat motivoituneita.	Oppilaiden keskinäiset erot esimerkiksi kyvyissä, itseohjautuvudessa ja keskittymisessä tuottavat haasteita.
Opettajan ammatillinen kehittyminen.	
Yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoaminen oppilaan taustoista riippumatta	

Tässä SWOT-kuviossa on mukana vain tämän tutkielman aineistosta nousseita asioita ja on mahdollista, että nelikentän jokainen osio sisältäisi todellisuudessa

vielä enemmän eri tekijöitä eikä yllä oleva kuvio siten ole kattava kuvaus pakohuonepelien käytöstä opetuksessa.

8 LOPUKSI

8.1 Tutkimuksen arviointia

Tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheiden tekemistä, minkä vuoksi koko tutkimusprosessin luotettavuutta on syytä arvioida huolellisesti. Koska laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, myös käsitykset laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä vaihtelevat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Tutkijan oma esiymmärrys vaikuttaa siihen, miten hän ymmärtää toisen puheen. Omaa subjektiivista perspektiiviään tulisi avartaa niin, ettei toisen ilmaisuja tulkitse omien lähtökohtiensa mukaisesti. Tämä edellyttää tutkijalta kriittisyyttä ja reflektointia. (Laine 2015, 35). Saadessani idean tutkielmaani ja aihetta alustavasti tutkittuani olin hyvin vakuuttunut pakohuonepelien erinomaisuudesta ja uskoin vilpittömästi niiden soveltuvuuteen koulukäytössä. Olen ollut tietoinen tästä omasta ennakkoletuksestani ja olen pyrkinyt minimoimaan sen vaikutuksen aineiston analyysissä, vaikka olenkin toivonut, että vastaukset vahvistaisivat odotukseni pakohuonepelin toimivuudesta. Kun hain Facebookissa vastaajia tutkimukseeni, muistutin saatetekstissäni, että myös negatiiviset kokemukset ovat erittäin tervetulleita. Näin pyrin vaikuttamaan siihen, ettei vastaajiksi tulisi vain opettajia, joiden kokemukset pakohuonepelistä ovat poikkeuksellisen onnistuneita mikä antaisi vääristyneen kuvan menetelmän käytöstä. Myös kysymyslomakkeella kysyttiin selkeästi omana kysymyksenään negatiivisia kokemuksia pelistä eli ohjattiin vastaajia tuomaan niitä esille. Näin olen vahvistanut tutkimuksen objektiivisuutta ja vähentänyt oman myönteisen asenteeni vaikutusta tuloksiin. Tutkielmani aloitin syksyllä 2018 aiheeseen perehtymisellä. Aineiston keräsin toukokuussa 2019 ja näin ollen ehdin reflektoida myös omaa esiymmärrystäni ennen aineistonkeruuta. Myös aineiston analysointiin, tulosten muodostamiseen ja tutkielman annin pohdintaan on täten ollut riittävästi aikaa.

Aineisto kerättiin e-lomakkeella, jonka linkitin Facebook-ryhmään. Vastaajat osallistuivat siis vapaaehtoisesti, eikä minulla ollut mitään kriteerejä sen lisäksi, että opettaja on toteuttanut pakohuonepelejä työssään. Opettajat kirjoittivat lomakkeen jokaiseen kysymykseen vapaamuotoisen vastauksen. Heidän vastaustensa sanamuotoja ei ole muutettu, lukuun ottamatta kirjoitusvirheitä. Muutaman vastauksen kohdalla siirsin vastauksen toisen kysymyksen alle, silloin kun tekstikatkelma vastasi näkemykseni mukaan pikemminkin kyseiseen kysymykseen. Vaikka pyrinkin tarkoituksella houkuttelemaan myös negatiivisen kokemuksen omaavia opettajia mukaan tutkimukseen, en voi olla täysin varma siitä, olenko saanut kattavan läpileikkauksen erilaisia kokemuksia. Aineisto on myös verrattain pieni, 12 henkilöä, kun todellisuudessa pakohuonepelejä toteuttaneita opettajia on varmasti enemmän. Toisaalta, lomakkeella kysytyt taustatiedot, joita esittelen luvussa 5, osoittavat tutkittavien opettajien olevan varsin heterogeeninen joukko. Tutkimukseen osallistui eri-ikäisiä opettajia, joiden työelämässä vietetyt vuodet vaihtelivat. Mukana on opettajia, jotka ovat toteuttaneet useita pakohuonepelejä ja myös vasta yhden toteuttaneita.

Lomaketutkimuksen kriittinen piste on lomakkeen kysymysten suunnittelussa. Lomakkeeni koostui siis monivalintakysymyksistä, joilla kerättiin vastaajista tietyt taustatiedot sekä avoimista kysymyksistä. Muodostin lomakkeen kysymykset tutkimuskysymysteni pohjalta, minkä lisäksi kysyin opettajien kokemuksista ja kokeilun käytännön toteutuksesta. Lisäksi jätin lomakkeeseen kaksi ”sana vapaa”-tyyppistä vapaaehtoista kysymystä, joihin opettajat saivat avata tarkemmin pakohuoneensa ideaa tai toteutusta tai muita aiheeseen liittyviä asioita, joita en ollut mahdollisesti huomannut kysyä. Koin että suurimmaksi osin vastaajat ymmärsivät kysymykset tarkoittamallani tavalla, eikä kysymysten muotoilussa ollut väärinymmärtämisen vaaraa. Ainoastaan toinen vapaaehtoisista kysymyksistä, ”*Muita kommentteja käytännön toteutuksesta?*” tuli väärin ymmärretyksi useamman vastaajan toimesta. Kysymyksen tarkoitus oli antaa opettajille mahdollisuus avata tarkemmin huoneensa käytännön toteutusta, esimerkiksi millaisia tehtäviä huoneessa oli tai miten huone rakennettiin luokkaan, jne. Kysymyksen ”*kommentteja*”-sana kuitenkin sai luultavasti aikaan sen, että moni esitti oman mielipiteensä aiheesta. Tämä ei kuitenkaan heikentänyt tutkimukseni onnistumista, sillä kyseessä oli vapaaehtoinen ekstrakysymys.

Tutkimuksen luotettavuutta voisi lisätä se, että antaisin työn ja erityisesti analyysi- sekä tulososion luettavaksi tutkimukseen osallistuneille opettajille. Näin ollen voisin saada heiltä kommentteja siitä, vastaavatko kirjoittamani analyysit, tulokset ja pohdinnat heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan. SWOT-analyysin käyttö on myös yksi valinta, jolla lisätään tutkimuksen luotettavuutta. Siinä tuon selkeästi ja havainnollisesti esiin pakohuonepelin heikkoudet ja uhat enkä näin ollen yritä peitellä kritiikkiä menetelmää kohtaan.

Vastuu tutkimuksen eettisyydestä on tutkimuksen tekijällä. Arvioin työni eettisyyttä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvän tieteellisen käytännön (HTK) pohjalta. Jätän seuraavasta lainauksesta ulkopuolelle kohdat, jotka eivät koske tutkielmaani. (tutkimuslupien hankinta, tutkimusryhmän osapuolten oikeudet, vastuut ja velvollisuudet sekä tutkimuksen rahoituslähteet)

” 1. Tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa.

2. Tutkimukseen sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksessa toteutetaan tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää tutkimuksen tuloksia julkaistaessa.

3. Tutkijat ottavat muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisella tavalla huomioon niin, että he kunnioittavat muiden tutkijoiden tekemää työtä ja viittaavat heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla ja antavat heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen omassa tutkimuksessaan ja sen tuloksia julkaistessaan.

4. Tutkimus suunnitellaan ja toteutetaan ja siitä raportoidaan sekä siinä syntyneet tietoaineistot tallennetaan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla.” (TENK 2012)

Olen pyrkinyt tutkielmani teossa tarkkuuteen ja huolellisuuteen kaikissa työskentelyvaiheissa. Aineistonhankintani osalta en tiedä, kuinka yleistä tai hyväksyttävää tieteellisessä tutkimuksessa on hankkia vastaajia sosiaalisen median kautta, mutta ainakin pro gradu-tutkielmissa tätä esiintyy jonkin verran. Myöskään aineistonkeruumenetelmäni ei ole vakiintunut laadullisen tutkimuksen menetelmä. Metodologiakirjallisuudessa puhuttaessa kysymyslomakkeesta tarkoitetaan yleensä kvantitatiiviselle tutkimukselle ominaista aineistonkeruumenetelmää, jossa kysymyksiin vastataan mitta-asteikon avulla,

jonka tulokset puolestaan voidaan analysoida määrällisesti. Omassa tutkimuksessani aineisto kerättiin lomakkeella, joka sisälsi kysymyksiä, joihin vastaajat kirjoittivat vapaasanaiset vastaukset, eli näin ollen 'kysymyslomake'-nimen käyttö tuntuu luontevalta. Tälle aineistonkeruutavalle en kuitenkaan löytänyt mallia tai kriteereitä, jonka vuoksi koinkin haasteelliseksi lomakkeen muotoilun ja saadun tekstiaineiston analysoinnin. Muiden tutkijoiden töistä olen antanut asianmukaiset viittaukset. Myös oman tutkimukseni toteutuksessa ja sen raportoinnissa olen pyrkinyt luotettavuuteen ja tarkkuuteen. Erityisiä eettisiä kysymyksiä ei työssäni esiinny tutkimusaiheen tai tutkittavien henkilöiden suhteen. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, eikä tutkittavan henkilöllisyys tullut minulle itsellenikään ilmi missään vaiheessa tutkimusta. Näin tutkittavien anonymiteetti säilyi läpi tutkimuksen. Saamani otos oli kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti melko rajallinen, eikä välttämättä yleistettävissä. Vastaukset antoivat kuitenkin paljon analysoitavaa, ja vaikkei varsinaisesta saturaatiosta voidakaan tutkimukseni kohdalla puhua, jotain kertoo se, että vastauksista oli mahdollista löytää yhdistäviä tekijöitä, joiden perusteella muodostaa luokkia. Paljon vaihtelua oli myös vastaajien välillä siinä, kuinka laajasti he kysymyksiin vastasivat. Osa vastauksista oli melko suppeita, toiset taas analyttisempiä. Vastaaminen oli myös vapaaehtoista, joten tämä saattoi vaikuttaa siihen, ketkä tutkimukseen osallistuivat ja sitä kautta vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Kuten aiemmin mainitsin, kehotin saateviestissäni sekä itse lomakkeessa myös negatiivisten kokemusten esiintuomiseen ja niistä myös kysyttiin lomakkeessa suoraan, joten pidän saamiani vastauksia luotettavana. Aiempaa tutkimusta aiheesta en löytänyt kovinkaan paljon, mutta saamani tulokset ovat yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa.

Tutkimukseni vakuuttavuutta lisäävät vankka teoreettinen viitekehys sekä opetussuunnitelman tarkastelu sekä selkeä yhteys näiden, pakohuoneiden ja aineiston välillä.

8.2 *Jatkotutkimusideat*

Tässä tutkielmassa tarkoituksena oli luoda yleisen tason katsaus pakohuoneiden käyttöön koulussa ja hahmotella sitä, mihin asioihin se voisi tarjota 'ratkaisuja' tai minkälaisiin tarpeisiin se voisi vastata koulussa.

Jatkotutkimus voisikin kohdentaa yleisen kartoittamisen sijaan spesifimpien hyötyjen tutkimiseen. Itseäni kiinnostaa erityisesti pakohuoneen käyttö yrittäjäyystaitojen opettamisessa sekä taito- ja taideaineiden hyödyntäminen pakohuoneessa, sillä tässä aineistossa pakohuoneet keskittyivät lukuaineisiin. Jatkotutkimusta on tehtävä myös oppimisen ja viihtymisen suhteesta pakohuoneessa. Tässäkin aineistossa tuli ilmi, että pakohuonetoiminta motivoi ja innosti oppilaita sekä synnytti heissä iloa. Nämä ovat ehdottomasti tavoittelemisen arvoisia asioita koulussa, mutta mahdollisesti kvantitatiivinen tutkimus osaamisen ja oppimistuloksien parantumisesta pakohuoneen seurauksena olisi myös tarpeen. Jatkotutkimukselle on siis selkeästi tarvetta ja SWOT-analyysissä näkyvien heikkouksien ja uhkien poistaminen on välttämätöntä ennen kuin pakohuoneet voivat vakiinnuttaa paikkansa koulumaailmassa. Näistä uhkista ja heikkouksista keskeisimpiä ovat erilaiset resurssiongelmat. Pakohuoneen suunnittelu ja toteutus vie paljon aikaa, mahdolliset lukot ja muut välineet ovat kalliita ja osan luokan oppilaista suorittaessa huonetta tarvitaan loppuja oppilaita valvomaan toinen aikuinen. Yksittäisissä vastauksissa tarjottiin kuitenkin myös ratkaisuja näihin ongelmiin. Moni opettaja kannusti yhteisopettajuuteen ja valmiiden suunnitelmien hyödyntämiseen ja jakamiseen. Näin suunnittelu-urakka pienenee ja toinen opettaja voi valvoa sitä ryhmää, joka ei ole sillä hetkellä suorittamassa. Yksi opettaja toteutti huoneen niin, että kerralla pieni osa luokasta oli muutaman minuutin ajan ratkomassa tehtäviä loppuporukan seurattessa samalla sivusta ja pelaavan ryhmän vaihtuessa he jatkoivat siitä, mihin edellinen ryhmä jäi. Lukkoja eräs opettaja kertoi tuoneensa kotoaan ja lainalleensa esimerkiksi vanhemmilta, toinen taas huomautti, että pakohuoneen voi toteuttaa myös ns. mysteerihuoneena, ilman lukkoja ja avaimia.

Kaiken kaikkiaan, pakohuoneella on paljon annettavaa, mutta sen käyttöönotto myös vaatii paljon. Koulun muuttaminen ei käy hetkessä ja siihen kohdistuvia monia muutosvaatimuksia tulee myös priorisoida, eikä kaikkea voida korjata samaan aikaan (Salminen 2012, 281-284). Kuten eräs vastaaja totesi, pakohuoneen tarkoituksenmukaisuutta kannattaa aina harkita. Pedagoginen arvio suhteessa oppimistavoitteisiin sekä pelin ja käytettyjen välineiden sopivuuden arviointi juuri kyseisille oppijoille ovat olennaisia (Whitton & Moseley 2012, 196).

9 LÄHTEET

- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I., & Robles, S. 2017. Room Escape at Class: Escape Games Activities to Facilitate the Motivation and Learning in Computer Science. *Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 162–171.
- Eskola, J., Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.
- Euroopan unioni. 2011. Elinikäisen oppimisen avaintaidot. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090> (Luettu 21.3.2019).
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia.
- Harju, V. 2014. Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohtana. Teoksessa J. Multisilta, H. Niemi (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 36–49.
- Harju, N. 2014. 5. ja 6.- luokkalaisten käsityksiä leirikoulusta - tapaustutkimus leirikoulusta Piispalassa. Pro gradu-tutkielma, Lapin yliopisto.
- Harviainen, J. T., Meriläinen, M., Tossavainen, T. 2014. Pelikasvattajan käsikirja. Tampere: Pelikasvattajien verkosto.
- Ho, A. 2018. Unlocking Ideas: Using Escape Room Puzzles in a Cryptography Classroom. *PRIMUS*, 28(9), 835–847.
- Hoque, K., Alam, G., & Abdullah, A. 2011. Impact of teachers' professional development on school improvement—an analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337–348.
- Huberman, M. 1993. *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Huhtamäki, E., Holma, H., Nokelainen, P., Kumpulainen, K. 2017. Otos iloa - lasten näkökulmia iloa tuottavista peruskoulun oppimisympäristöistä. *Kasvatus* 48 (4), 336–352.

- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Juva: Bookwell Oy.
- Kamensky, M. 2004. Strateginen johtaminen. Helsinki: Talentum Oy .
- Keltikangas-Järvinen L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Ketamo, H. 2014. Opettamalla oppii. Pelit osana koulutyöskentelyä. Teoksessa J. Multisilta, H. Niemi (toim.) Rajaton luokkahuone Jyväskylä: PS-Kustannus, 253–269.
- Kiili, K., Tuomi, P., Perttula, A., Kiili, C. 2014. Peleillä liikettä, luovuutta ja yhteisöllisyyttä koulupäivään. Teoksessa J. Multisilta, H. Niemi (toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-Kustannus, 238–252.
- Kinnunen, J., Lilja, P., & Mäyrä, F. 2018. Pelaajabarometri 2018 : Monimuotoistuva mobiilipelaaminen. Tampereen yliopisto.
- Kiuru, M. & Lähdeniemi, M. 2018. Pakohuonepeliä peruskoululaisille. Opinnäytetyö, Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Koiranen, J. 2019. Pedagogiset pakopelit. Helsinki: Ääres eduEscape.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto: Lääketieteellinen tiedekunta.
- Korhonen, M. 2014. Herää, koulu! Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Kortesuo, K. 2018. Pakohuone: Suunnittele, toteuta, pakene. Hämeenlinna: Karisto.
- Kotimaisten kielten keskus. (18.3.2020). Kielitoimiston sanakirja. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>. (Viitattu 18.3.2020).
- Krokkfors, L., Kangas, M., Kopisto, K. 2014. Oppiminen Pelissä: Pelit, Pelillisuus Ja Leikillisuus Opetuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Kumpulainen, K., Kajamaa, A., Rajala, A. 2018. Understanding educational change: Agency-structure dynamics in a novel design and making environment. Digital education review 33, 26–38.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Leinonen, E. 2009. Opettajien ammatillisen kehityksen tarve ja edellytykset alakouluissa. Pro gradu-tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Lindroos, E., Lohivesi, K. 2010. Onnistu strategiassa. Juva: WSOYpro.

- Multisilta, J., Niemi, H., Lavonen, J. 2014. Miten suomalainen koulu valmistaa tulevaisuuteen? Teoksessa J. Multisilta, H. Niemi (toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-Kustannus, 286–298.
- Nicholson, S. 2016. State on escape: Escape Room Design and Facilities. <http://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf> (Luettu 19.4.2019).
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. “Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse”. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- OECD. 2014. Pisa Results 2012 in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> (Luettu 14.3.2019).
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala.
- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki.
- Orava, J. 2015. Kuka opettaisi opettajaa? Opettajan ammatillisen kehittämisen tila. Pro gradu-tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Paasovaara, Susanna, yrittäjä. Pulmahuone Hupa, Lempäälä. Haastattelu 12.5.2019, haastattelijana Jenna Rautio. Tallenne kirjoittajan hallussa.
- Peleg, R., Yayon, M., Katchevich, D., Moria-Shipony, M., & Blonder, R. 2019. A Lab-Based Chemical Escape Room: Educational, Mobile, and Fun! *Journal of Chemical Education*, 96(5), 955–960.
- Postholm, M. (2018). Teachers’ professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 22.
- Rajala, A., Martin, J., & Kumpulainen, K. 2016. Agency and learning: Researching agency in educational interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 1–3.
- Rauste-von Wright, M. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1997. *Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä*. Juva: WSOY.
- Riddell, S., Tett, L. 2006. *Gender and teaching: where have all the men gone?* Edinburgh: Dunedin Academic.
- Salakari, H. 2009. *Toiminta ja oppiminen - koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä*. Ylöjärvi: Eduskills Consulting.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K., Lonka, K. 2016. School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13:6, 704–718.

- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Kustanneosakeyhtiö Teos.
- Sangkyun, K, Kibong, S, Lockee, B. & Burton, J. 2018. Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming. Cham: Springer International Publishing.
- Schell, J. 2008. The Art of Game Design: A Book of Lenses. Burlington: Morgan Kaufmann Publishers.
- Suomen pakopelit: Suomen pakopelit yhdessä osoitteessa. <https://www.pakopelit.fi/yritykset/> (Luettu 4.2.2019).
- THL. 2017. Kouluterveyskysely https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=200264&mittarit_2=200285 (Luettu 18.4.2019).
- THL. 2019. Kouluterveyskysely https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=&mittarit_2=187203&vuosi_0=v2017# (Luettu 18.3.2020).
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö. <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto> (Luettu 10.1.2020).
- Valli, R., Aaltola, J. 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vantaa Kanava. 2019. Rekolan koulussa pelataan pakohuoneita – ”Ei tunnu siltä, että milloin tämä tunti loppuu”. <https://vantaakanava.fi/pakohuone/> (Luettu 10.3.2020).
- Vesterinen, O., Mylläri, J. 2014. Peleistä pelillisyyteen. Teoksessa L. Krokfos, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa. Tampere: Vastapaino, 56–66.
- Vikman, J. 2019. Matematiikkaa lukitussa huoneessa. Pakohuonepeli matematiikan opetusmenetelmänä. Pro gradu-tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Vuorinen, T. 2013. Strategiakirja. 20 työkalua. Helsinki: Talentum.

- Väkevä, L. 2011. John Deweyn pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapauteen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–81.
- Väljärvi, J. 2018. Maailma muuttuu - muuttuuko koulukin? Jyväskylä: Docendo.
- Whitton, N., Moseley, A. 2012. Using games to enhance learning and teaching. A beginner's guide. New York & London: Routledge.

Liite 1(1) Opettajille linkitetty e-lomake

Pakohuonepelien käyttö opetuksessa

Hei! Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta ja teen pro gradu-tutkielmaa pakohuonepelien käytöstä opetuksessa. Tutkielman tarkoituksena on selvittää pakohuonepelin potentiaalia opetusmenetelmänä ja sitä, mitä se voisi mahdollisesti antaa kouluinstituutiolle. Siksi haluan kuulla opettajien kokemuksia sen käytöstä – sekä hyvät että huonot kokemukset ovat toivottuja. Kiitos jo etukäteen ajastasi ja vastauksistasi!

Ystävällisin terveisin, Jenna Rautio

jenna.rautio@tuni.fi

Taustatiedot vastaajasta

Ikä

alle 30 v.

30-40 v.

40-50 v.

50-60 v.

yli 60 v.

Sukupuoli

Nainen

Mies

Muu

En halua vastata

Työvuodet

työskennellyt opettajana alle 5 vuotta

6-10 vuotta

11-15 vuotta

16-20 vuotta

21-25 vuotta

26-30 vuotta

yli 30 vuotta

Opetusaste

Ala-aste

Ylä-aste

Lukio

Montako pakohuonepeleä olet toteuttanut? (sekä opetustyössä että jossain muualla)

1-2

3-5

6-10

yli 10

Lähtökohdat

Miksi lähdit toteuttamaan pakohuonepeleä työssäsi?

Millaisia tavoitteita toiminnalla oli? (Esim. oppimistavoitteet, sosiaaliset tavoitteet..)

Pakohuonepeleiden toteutus

Mikä oli huoneen aihe? Esim. yksi osa-alue jostain oppiaineesta, yhden oppiaineen useamman osa-alueen treenaus, monia oppiaineita yhdistelevä huone, ilmiölähtöinen huone..

Millainen oli oppilaiden rooli pakohuoneessa?

Miten oppilaita ohjattiin pakohuoneessa?

Muita kommentteja käytännön toteutuksesta? (vastaaminen vapaaehtoisista)

Kokemuksesi pakohuonepeleistä

Ensin positiiviset: Mikä toimi? Saavutettiin tavoitteet? Mikä kokeilussa oli hyvää?

Sitten negatiiviset: Mikä ei toiminut? Mikä oli haastavaa? Ongelmat, haitat?

Mitä pakohuonepelejä antoi sinulle?

Mitä pakohuonepelejä antoi oppilaillesi?

Muita kokemuksia, kommentteja, ajatuksia pakohuonepelien käytöstä opetuksessa? (vastaaminen vapaaehtoisista)