

Taru Lepistö

**LIVEROOLIPELIN HYÖDYNTÄMINEN  
USKONNONOPETUKSESSA**  
Tapaustudkimus lukiossa

Game Studies  
Pro gradu  
Huhtikuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Taru Lepistö: Liveroolipelin hyödyntäminen uskonnonopetuksessa  
Pro gradu  
Tampereen yliopisto  
Game Studies  
Huhtikuu 2020

---

Tutkimuksessa tarkastellaan eduliveroolipelaamisen käyttämistä opetusmetodina uskonnonopetuksessa tapaustutkimuksen kautta. Tavoitteena oli tutkia voiko pelaamisen kautta opettaa empatiaa ja uskontojen ymmärtämistä, ja sitä, millaiselta opetusmetodia oppilaista tuntui. Samalla tarkasteltiin millaista työtä pelin järjestäminen opettajalta vaatii, ja olisiko tapa työmäärään nähden sopiva. Eduliveroolipelit uskonnonopetuksessa tukisivat opetussuunnitelmaa, johon kuuluu toisen uskontojen, vakaumuksien ja erilaisten kulttuurien ymmärtäminen.

Tutkielmassa aihepiiriä lähestytään kognitiivisen oppimiskäsityksen ja ymmärtävän uskonnotutkimuksen kautta. Eduliveroolipelejä määritellään pelin ja leikin sekä pelioppimisen kautta. Lähteinä on aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia eduliveroolipeleistä ja pelaamalla oppimisesta.

Tutkimus toteutettiin Viherlaakson lukiossa keväällä 2018, jota edelsi muutaman kuukauden suunnittelu-aika. Pelaajia oli opettaja mukaan lukien 13 ja oppilaat olivat kaikki vapaaehtoisia. Oppilaita oli monelta eri kurssilta. Pelin tarkoitus oli käydä läpi uskonnollisia konflikteja ja yrittää selvittää niitä pelaajahahmojen kesken. Aineistoa kerättiin peliä havainnoimalla, lopussa pidetyllä ryhmähaastattelulla, myöhemmin palautetuilla kyselylomakkeilla ja opettajan henkilökohtaisella haastattelulla. Puolistrukturoiduista haastatteluilta ryhmähaastattelut kuvattiin ja yksilöhaastattelu äänitettiin.

Eduliveroolipelaaminen laittoi oppilaat pohtimaan mistä uskonnolliset konfliktit kumpuavat. Vastauksissa oppilaat ilmoittivat ymmärtävänsä paremmin erilaisuutta ja vastauksissa ilmeni, että hahmoista pohdittiin myös luonteenpiirteitä. Yleisesti pelaamisesta pidettiin ja se koettiin hauskana metodina, ja vain yksi vastaajista ei kokenut pelaamista itselleen sopivaksi tavaksi oppia. Tulevaisuutta ajatellen, oppilaiden taustoitukseen tekoon tulisi varata lisää aikaa, sillä sen puute vaikutti eniten oppilaiden pelaamiseen. Opettaja koki työnpainon olevan hyvin erilainen kuin normaalisti, mutta lopulta työmäärältään sopiva. Siinä vaiheessa, kun ymmärtää eduliveroolipelaamisen idean, on pelien järjestäminen huomattavasti helpompaa.

Eduliveroolipeli koettiin tämän tutkimuksen pohjalta hyväksi lisäksi uskonnonopetukseen, ja vaatii alkuun eniten työtä opettajalta. Pelaaminen oli mukava ja opettava tapa, jonka kautta pääsi kokeilemaan uutta.

Avainsanat: eduliveroolipelit, oppimispelit, educational games, liveroolipelit

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

## Sisällysluettelo

JOHDANTO .....	1
1 OPPIMINEN JA OPETTAMINEN .....	4
1.1 Uskonnonopetus lukiossa .....	4
1.2 Uskontojen ymmärtäminen ja empatia muita kohtaan .....	5
1.3 Kognitiivinen oppiminen .....	6
2 PELIT JA ROOLIPELAAMINEN .....	10
2.1 Mikä on pelin ja leikin ero? .....	10
2.2 Hyötypelit ja pelioppiminen .....	14
2.3 Liveroolipelit .....	17
2.3.1 Eduliveroolipelit .....	22
3 AIKAISEMPI TUTKIMUS .....	28
4 TUTKIMUS .....	31
4.1 Metodit .....	31
4.2 Ongelmat tutkimusta tehdessä ja tuloksia tarkastellessa .....	35
5 PELIN TEKEMINEN .....	37
5.1 Peliä ennen .....	37
5.2 Peli .....	39
5.3 Pelin jälkeen .....	42
6 ANALYYSI .....	44
6.1 Loppuhaastattelu ja kyselylomake .....	44
6.2 Opettajan haastattelu ja tulevaisuus .....	54
6.3 Yhteenveto .....	58
7 JOHTOPÄÄTÖKSET .....	60
LÄHDELUETTELO .....	63
LIITTEET	

## JOHDANTO

Ymmärrystä toisia ihmisiä kohtaan ja toisen saappaisiin hyppäämistä voi olla vaikea opettaa perinteisin menetelmin. Kuinka voisi verbaalisesti selittää sen, miten joku kokee uskonnollisen tai katsomuksellisen syrjinnän, tai miltä tuntuu puolustaa omaa uskoaan toisia kohtaan? Onko olemassa metodia, joka voisi auttaa emootioiden tai sosiaalisen kanssakäymisen kanssa? Tässä tutkimuksessa käydään läpi yksi kouluille mahdollinen oppimisväline, jonka kautta voi mahdollisesti opettaa empatiaa ja ymmärrystä tuntematonta kohtaan. Samalla oppilas syventää oppimaansa ja pääsee hyödyntämään tietojaan käytännössä. Tutkimuksen tarkoitus on näyttää, millaisia mahdollisuuksia liveroolipeleillä olisi moninaisten opetusmetodien rinnalla ja mitä ne voivat tarjota. Tuloksia tarkastellaan niin oppilaiden kuin opettajan näkökulmasta. Samalla tarkastellaan, millaista tukea opettaja tarvitsisi peliä suunnitellessa ja onko metodin käyttö realistista ajatellen työmäärää mitä se vaatii.

*Eduliveroolipeli (Educational live action role-playing game)* sanana koostuu kahdesta osasta. ”Edu” viittaa opetukseen, *education*, ja liveroolipelit ovat yksi roolipelaamisen muoto, jossa pelaaja kokeilee hahmonsa elämää hetken aikaa. Eduliveroolipeliä kokeiltiin tätä tutkimusta varten uskonnonkurssin lopputehtävänä. Tutkimus suoritettiin Viherlaakson lukiossa, jossa opettajan avustuksella luotiin liveroolipeli tukemaan oppimista ja mahdollisesti myös syventämään opitun ymmärtämistä. Tavoitteena oli luoda peli, jossa oppilaat saisivat itse hakea materiaalit hahmoihinsa sekä tuottaa sellainen pelitilanne, joka jollain tavalla on kytköksissä opetettavaan aineeseen.

Itse tutkimus tehtiin lukiossa ja tekoprosessi oli kolmessa osassa. Ensin oli pelin suunnittelu opettajan kanssa ja peliin valmistautuminen. Seuraava vaihe oli itse peli, jossa toimin sivustatarkkailijana, eli en osallistunut itse peliin. Kolmas ja viimeinen vaihe oli pelin jälkeinen purku, ja sen aikana käytiin läpi tuntemuksia pelistä ryhmähaastatteluna. Pelin jälkeen oppilaille annettiin täytettäväksi lomake, johon pelaajat saattoivat kirjoittaa vielä tarkemmin omia kokemuksiaan pelistä. Lomakkeen täyttämiseen oli aikaa viikko. Lopuksi haastateltiin opettajaa hänen kokemuksistaan.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, miten oppilaat ja opettaja kokivat liveroolipelin osana opetusta ja millaista työtä sen vaati kaikilta. Kyseistä menetelmää ei ollut aikaisemmin käytetty kyseisen opettajan toimesta, joten koko prosessi oli hänelle uusi. Tuloksissa tarkasteltiin oppilaiden omia tuntemuksia siitä, miten he oppivat ja millaisena he pelin kokivat. Opettajan kanssa pohdimme metodin käytännöllisyyttä ja mahdollista tulevaisuutta kyseiselle metodille.

Valitsin tämän aiheen, sillä kiinnostus pelioppimista kohtaan on noussut ja kouluissa tuntuu olevan vielä etsinnässä, kuinka yhdistää oppiminen ja pelaaminen. Pelaaminen usein määritellään digitaalisuuden kautta, ja siksi koin tärkeäksi ottaa huomioon muita pelaamisen muotoja. Itselleni liveroolipelaaminen on tuttua, sillä olen harrastanut sitä aktiivisesti vuodesta 2004 lähtien, niin pelaajana kuin pelinjohtajana. Olen myös huomannut sen, kuinka eri hahmojen kautta on oppinut asioita hyvin eri lailla kuin esimerkiksi lukiessa niistä kirjasta. Hyödyntäessä hahmon taitoja tai oppeja tieto sisäistyy eri lailla. Monen vuoden päästä saattaa edelleen muistaa latinankielisiä rukouksia vain, koska ne on opetellut jollekin tietylle hahmolle, ja pelissä ne olivat aktiivisessa käytössä. Toimiessani opettajansijaisena lukiossa kuulin muutamien opettajien olevan kiinnostuneita erilaisista tavoista opettaa. Itse huomasin oppilaiden olevan innostuneemmin mukana, kun opetustapa vaihtui luennoinnista tekemiseen. Olen itse suorittanut yhden kulttuurihistorian kurssin, jolla teimme Antiikin pitoihin pohjautuvan liveroolipelin. Kurssilla tutustuttiin antiikin Kreikan kulttuurin eri puoliin ja pyrimme luomaan mahdollisimman aidon tuntuiset pidot kurssin lopuksi. Jokainen loi itselleen sopivan hahmon ja muutaman tunnin verran pelasimme juhlia.

Oma taustani on uskontotieteessä ja varsinkin kognitiivisessa ja ymmärtävässä lähestymistavassa. Pidän tärkeänä, että uskontoja tarkastellessa tulisi ymmärtää millaisista kulttuureista ne nousevat ja miten moninaisia ne saattavat olla. Uskonto ei ole vain sitä mitä lukee kirjoissa, vaan se on osa yksilöä ja ympäröivää kulttuuria. Tähän lähestymistapaan itselläni vaikuttavat myös kulttuurihistorian ja antropologian opinnot, jotka olivat tukemassa uskontotieteen opintoja. Omasta mielestäni on aina tärkeää ajatella asioita toisen kannalta, sillä usein vieras kulttuuri saattaa tuntua etäiseltä, ellei pääse itse kokemaan sitä.

Tutkimuksessa käydään ensin läpi kognitiivista oppimista, johon eduliveroolipelit pohjautuvat. Tarkastelemme uskonnonopetuksen pohjaa lukiossa ja sitä, mitä uskontojen opetuksella haetaan nykyään. Nämä tiedot pohjautuvat vuodelle 2018, jolloin kyseinen tutkimus tehtiin ja senhetkiseen opetussuunnitelmaan. Seuraavaksi uppoudutaan siihen, mikä on pelin määritelmä ja erityisesti keskitytään liveroolipelaamiseen. Selvitämme, mitä sillä tarkoitetaan ja millaisia kokemuksia pelaajat hakevat peleiltä. Keskityn erityisesti *Nordic larp* -perinteeseen, sillä siihen tutkimuksessa käytetty pelimalli myös pohjautui. Lopuksi taustaluvuissa kerron eduliveroolipeleistä, joita on jo tutkittu ja aikaisemmasta tutkimuksesta alalta.

Tutkimusosio alkaa metodien läpikäynnillä ja sillä, millaista tutkimusta aiheesta on aikaisemmin tehty. Peli ja sen toteutus käydään läpi samalla tavalla kuin se oli jaettu tehdessä, joten ensin käsitellään pelin suunnittelua ja alkuvalmisteluita. Lopuksi tarkastellaan, kuinka peli toteutui, ja mitä sen aikana tapahtui. Analyysiosiossa aloitetaan oppilaiden vastauksilla ja tuntemuksilla pelistä verraten aikaisempiin tuloksiin ja havaintoihin muissa tutkimuksissa. Kootuksi tulee haastatteluiden ja lomakkeiden tulokset. Viimeisenä ovat opettajan vastaukset ja haastattelu. Siinä pohditaan myös metodin tulevaisuutta opettajan näkökulmasta. Loppuun on koottu johtopäätökset.

# 1 OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Tässä luvussa käydään läpi, millaista uskonnonopetus tyypillisesti on Suomessa tällä hetkellä ja mitä sillä haetaan. Alkuun selitetään uskonnonopetuksesta lukiossa ja sen jälkeen ymmärtävästä lähestymistavasta uskonnonopetuksessa. Viimeisessä kappaleessa selvitetään mitä kognitiivisessa oppimiskäsityksessä on takana ja mihin siinä keskitytään.

## 1.1 Uskonnonopetus lukiossa

Uskonnonopetus lukiossa tukee opiskelijan yleissivistyksen muodostumista uskonnoissa ja elämänkatsomuksellisissa aiheissa. Opetuksen tarkoitus on tutustuttaa oppilas niin uskontoihin ja sen ilmenemismuotoihin kuin myös uskonnottomuuteen. Opetuksessa tulisi ottaa huomioon erilaiset näkemykset ja kunnioittaa yksilöllisiä vakaumuksia. Opetushallituksen ohjeiden mukaan opetuksessa tulisi hyödyntää monipuolisesti erilaisia aktivoivia työtapoja ja opiskeluympäristöjä. Oppilaan tulisi ymmärtää uskontojen erityispiirteitä, vaikutuksia kulttuuriin ja hänelle tulisi rakentua valmiudet ymmärtää henkilöitä, joilla on erilainen vakaumus. (Opetushallitus 2015.)

Uskonnonopetus oli tutkimusta tehdessä muutoksessa lukiossa, sillä opetussuunnitelma muuttui vuonna 2015. Osa oppilaista käytti vielä vanhaa opetussuunnitelmaa, mutta osalla oli uusi käytössä. Vanha opetussuunnitelma sisälsi kolme pakollista kurssia ja kaksi valinnaista, kun uusi sisältää kaksi pakollista ja neljä valinnasta. Uskonnonopetuksen periaatteet pysyvät kuitenkin samana, eli muutos on enimmäkseen vain kurssien sisällössä. Tärkeintä on edelleen tukea oppilaan yleissivistyksen muodostumista uskonnoista ja katsomuksista. Oppilaita ohjataan analyyttiseen tarkasteluun ja annetaan valmiuksia oman maailmankatsomuksen luomiseen. Yleisesti oppiaineessa hyödynnetään eri oppialojen tutkimusta, kuten teologian, uskontotieteen, kulttuurin ja taiteen tutkimusta. (Opetushallitus 2015)

Uskonnonopetuksen tarkoitus ei ole tunnustuksenomaisesti opettaa kyseessä olevaa uskontoa, vaan tarjota oppilaalle eväitä ymmärtää maailmaa uskontojen näkökulmasta. Hyödyntämällä eri oppialoja saadaan laajempi käsitys uskonnosta ja myös siitä, miten se vaikuttaa hyvin erilaisiin aloihin kulttuurissa ja arjessa. Uskonnonopetus ei tarkoita

pelkästään luterilaisen uskon opettamista, vaan samat periaatteet ovat jokaisen eri uskonnon opetuksen pohjana, oli kyseessä sitten elämäkatsomustieto, katolisuuden tai jonkun muun uskonnon opetus.

## **1.2 Uskontojen ymmärtäminen ja empatia muita kohtaan**

Uskontoja ja katsomuksia voidaan opettaa kertomalla ja lukemalla kirjasta, mutta se ei välttämättä auta aina ymmärtämään mistä uskonnossa tai katsomuksessa on kyse. Käynti tempelissä, uskonnon edustajien vierailut tai itse kokeminen ovat usein paljon mieleenpainuvampia tapoja oppia. Uskonnonopetuksen ei ole tarkoitus opettaa miten uskoa, vaan millaisia uskontoja ja katsomuksia on. Tärkeää olisi saada ymmärrystä muita kohtaan ja myös näyttää, millaista kirjoa uskontojen ja katsomusten saralla on.

Yhdysvalloissa yliopissa tehdyn ”*Hijab Challenge*”, vapaasti suomennettuna hijab-haasteen, tarkoituksena oli tuoda esille, millaista vihamielisyyttä ja ennakkoluuloja kohdistui hijabin käyttäjiin yliopistoissa. Hijab on musliminaisten käyttämä huivi, jonka tarkoitus on suojata hiuksia näkymästä. Yliopistossa jaettiin 90 huivia ei-muslimien käytettäväksi ja heidän tuli kertoa kokemuksistaan. Tuloksissa selvisi, että he saivat kokea samaa syrjintää ja vihamielisyyttä kuin uskovaiset muslimit. Osallistujat osasivat odottaa tätä jo etukäteen, mikä osittain kertoi heidän omista olettamuksistaan huivia käyttäviin naisiin. Yllättäen kokelaat tunsivat myös jonkinlaista itsehyväksyntää, kantoivat huivia lopulta uskaliaammin, ja alkoivat arvostaa tasa-arvoisuutta. (Aden 2012, 20-21.)

Tarkastellessa uskontoja olisi tärkeää jättää sivuun ennakkoluulot ja tarkastella niitä niiden omissa viitekehyksissä. Ymmärtäminen on paljon helpompaa, jos asettaa asiat oikeisiin ympäristöihin. Hijab-tutkimuksessa oli tärkeä ymmärtää, että huivilla on hyvin erilaisia merkityksiä ympäri maailmaa. USA:ssa yliopiston opiskelijoille huiveilla on hyvin eri merkitys kuin Saudi-Arabiassa, jossa ne ovat osa kulttuuria. Toisaalta amerikkalaisten asenteista muslimeja kohtaan tulisi ottaa huomioon mistä ne kumpusivat. Ihmisillä on pelko terrorismista, kuten 9/11, tai huivin käyttö sorron välineenä muualla maailmassa. (Aden 2012, 23-24.) Näkyvät uskonnolliset elementit ovat usein keskustelun kohteina mediassa, sillä niiden merkitys eri kulttuureissa on erilainen.



Uskontojen ymmärtäminen on yksi uskontotieteen tutkimusotteista, joka on hyvin läheisessä yhteistyössä antropologian kanssa. Ymmärtävässä tutkimusotteessa pyritään selittämisen sijaan tekemään uskonnollisista ilmiöistä ymmärrettäviä. Uskontoja ei yleistetä ja eikä etsitä tiettyä käyttäytymismallia ihmisen käyttäytymiselle. Uskonnolliset merkitykset pystytään ymmärtämään parhaiten eläytymällä itse tutkittaviin ja poistamalla ennakkokäsitykset. Tämän kaltaista tutkimusta on tehnyt esimerkiksi René Gothóni, joka tutki Athosvuoren ortodoksimunkkien elämäntapoja kenttätyönä. Gothóni eli munkkien luona eläytymällä ja samaistumalla tutkimuskohteisiinsa. Ymmärtävän tutkimuksen tärkein tarkoitus on saada vieraalta tuntuva käyttäytyminen ymmärrettäväksi omassa kontekstissaan. (Luomanen 2007, 137-139.)

Uskonnon opetus kouluissa ei ole tärkeää pelkästään yleissivistyksen vuoksi, vaan se tarjoaa tulevaisuuden kannalta tärkeitä keinoja ymmärtää, miten henkilöt suhtautuvat toisiin ihmisiin. Monet ennakkoluulot ja asenteet voitaisiin mahdollisesti saada korjattua, kun panostettaisiin eri uskontojen opetukseen jo varhaisessa vaiheessa.

### **1.3 Kognitiivinen oppiminen**

*Kognitiivinen oppiminen* ja ymmärtäminen ovat lähellä toisiaan. Kognitiivinen psykologia syntyi, kun behaviorismi sai osakseen kritiikkiä 1970-1980 -luvuilla. Behaviorismissa ihmistä ja olentoja tutkitaan pelkästään käyttäytymisen kautta. Koska ajattelua ja mielensisäisiä prosesseja pystyttiin tutkimaan vain ihmisiltä, niin niiden poissulkeminen rajoitti tutkimusta ja tutkimuksista tuli hyvin kapea-alaisia. Oppimisen kannalta behaviorismi kannusti oppilaita tuottamaan nopeasti oikeita vastauksia, ja oppilas ei välttämättä miettinyt, miten kyseiseen tulokseen päädyttiin. Esimerkiksi matematiikan tunnilla laskutehtävästä tuli löytää nopein keino mahdollisesti oikeaan vastaukseen, ja siihen päädyttiin sen kautta, mitä tunnilla oli käsitelty. Oppilas ei välttämättä edes katsonut kysymystä, vaan teki päätöksiä juuri opitun pohjalta. Jos tunnilla oli opiskeltu vähennystä, niin oppilas oletti kaikkien tehtävien koskevan samaa aihepiiriä. Samantapainen ajattelu myös kehottaa oppilaita tuottamaan vain oikeita vastauksia, sillä niistä palkittiin. Ajattelulle ja sen prosesseille ei ollut tilaa oppituntien aikana. (Lehtinen et al. 2018.) Tärkeintä oli lopputulos, ei se miten siihen päädyttiin.

Behaviorismi on edelleen toimiva tapa tutkia esimerkiksi eläinten käyttäytymistä ja oppimista.

Kognitio käsitteenä on nostanut merkitystään tieteellisissä piireissä viime vuosikymmeninä. Kognitiolla tarkoitetaan tajunnan sisältöä ja tajunnan sisältöihin liittyvät tapahtumat ovat kognitiivisia prosesseja. (Lehtinen et al. 2018.) Konstruktivismi on kattokäsitteenä kognitiiviselle oppimiselle. Siinä on ajatuksena, että uutta oppiessaan ihminen pohjaa sen jo aikaisemmin opittuun. Siihen kuuluu kolme sääntöä, joista ensimmäinen on paikannetut kognitiot (situated cognitions). Siinä yksilön ymmärtäminen ja oppiminen on kiinni ympäristöstä mistä hän tulee ja missä on. Toinen sääntö on kognitiiviset konfliktit (cognitive puzzlements), joissa oppijalla on tavoite oppimiselle ja hän haluaa hyödyntää oppimaansa. Viimeinen sääntö on sosiaalinen yhteistyö (social collaboration), jossa sosiaalinen kanssakäyminen luo ymmärrystä ja auttaa luomaan vaihtoehtoista ajattelua. (Whitton 2009, 45-46.) Tärkeänä osana oppimiskokemusta nähdään oppilaiden yhteistyö keskenään ja opitun jakaminen muiden kanssa. Yhdessä tekeminen auttaa ymmärtämään erilaisia taitoja ja näkökulmia. (Whitton 2009, 49.) Yleisesti kognitiivisessa psykologiassa tutkitaan miten ajattelu ja mieli toimii. Kohteena esimerkiksi ovat oppiminen, muisti, kieli, päätösten teko ja huomion suuntautuminen. (Bowman & Lieberoth 2018, 248.)

Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä on pohjana mielen toiminta ja se, mitä mielessä tapahtuu, kun tehtäviä suoritetaan. Tarkoituksena on antaa oppilaalle uutta tietoa, jota hän soveltaa aikaisemmin oppimaansa. Oppiminen on yksinkertaisesti muutos yksilön tiedon struktuurissa. Tärkeitä ovat ajattelu ja ongelmanratkaisutaidot. (Enkenberg 2000, 10-11.) Kognitiivisessa opetustavassa opettaja auttaa oppilaita muodostamaan oppimastaan mielekkäitä kokonaisuuksia, joita he oppivat hyödyntämään. Esimerkit ovat usein hyvin realistisia elämäntilanteita, vaikka näkisin, että kuvitteelliset tilanteet toimivat myös, kunhan ongelma itsessään on helposti ymmärrettävissä. Oppilaille annetaan opetustilanteisiin epävarmuutta, epäilyjä ja tiedonhalua kasvattavia tekijöitä, jotka innostavat ongelmien ratkaisuun. (Atjonen & Uusikylä 2007, 114.)

Kognitiiviseen oppimiseen kuuluu myös ongelmapohjainen oppiminen, jossa yhdessä selvitetään käsillä olevaa ongelmaa. Näissä tilanteissa opettaja toimii tarkkailijana, eikä aiheesta kertojana. Tällöin oppilas ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja selvittää sen,

mitä luulee tarvitsevänsä oppiakseen. (Whitton 2009, 50.) Mitä enemmän oppilas on mukana luomassa ratkaisua, sitä enemmän hän etsii mahdollisuuksia ongelman selvittämiseen. Oppiminen usein tapahtuu hyvin aidossa ongelmanratkaisuympäristössä ja ensisijaisesti oppija itse asettaa itselleen tavoitteet ja määrää toiminnan. Autenttinen ja akateeminen tieto on vuorovaikutuksessa kontekstin kanssa ja virheistä opitaan. Virheet auttavat kohti onnistumista ja niiden kautta saa tehokkaasti palautetta onnistuessaan. Puhutaan kognitiivisesta oppipoikakoulutuksesta, jossa opetetaan niitä, mitkä ovat pedagogisesti hyödyllisiä tietoja ja taitoja. Koulutus on usein normaalia opetusta täydentävää ja siellä lähdetään liikkeelle ongelmienratkaisusta. (Enkenberg 2000, 16, 26.)

Muisti on tärkeässä osassa kognitiivista oppimista ja siinä pyritään luomaan ajatusmalleja ja menetelmiä, joilla asiat pysyisivät pidempään muistissa. Yleisesti muistista katoaa opitusta ensimmäisen päivän aikana eniten. Pienet yksityiskohdat ovat niitä, mitä ei muisteta parhaiten, mutta laajemmat asiakokonaisuudet säilyvät. Esimerkiksi tarinasta saatetaan muistaa juonikaari, mutta nimet tai vuodet saattavat unohtua nopeasti. Muisti on koko ajan toiminnassa, ja luo merkityksellisiä kokonaisuuksia, jotka sopivat henkilön omaan aikaisemmin oppimaansa ja kokemaansa. (Lehtinen et al. 2018.)

*Flow*, eli *virtaus*, liittyy myös kognitiiviseen oppimiseen. Tämä virtauskäsitteeseen tulee myös myöhemmin esille puhuttaessa pelaamisesta. Kognitiivista oppimista tutkittaessa on huomattu, että paras motivaatio saadaan, kun kohteena on pelkästään itse työ ja oma minä jää ulkopuolelle. Silloin kiinnostus on itse työssä eikä sen tuomissa palkkioissa tai tuloksissa. Toimintaa tehdään sen itsensä vuoksi. Virtauskokemuksen aikana myös ajantaju saattaa kadota. Parhaimman kokemuksen saa, kun ihmiseltä poistetaan liian vaatimukset ja paineet tehtävää kohtaan. Toisaalta liian helpoksi tehty tehtävä aiheuttaa kyllästymisen. Tehtävän tulisi olla tasapainossa. Opetusta ajatellen tulisi oppilaalle antaa mahdollisuus vaihteleviin ja joustaviin tehtäviin, joita hän voi omien tarpeidensa mukaan vaihdella. (Lehtinen et al. 2018.)

Kognitiivisten testien tuloksia tarkastellaan eniten tulosten kautta. Vaikka itse ongelmanratkaisuja ja aivokäyriä voi tutkia ja tarkastella itse testauksen aikana, on vaikea arvioida täydellisesti, millaisia päättelyketjuja henkilöt tekevät ongelmien parissa. Haastattelut ja ulkoisen käyttäytymisen havainnointi voivat antaa hieman tietoa, mutta ei tyhjentäviä vastauksia. Siksi tutkiessa kognitiivisia prosesseja joudutaan alkuun

selvittämään tarkkaan, mitä ovat olettamukset, mitä voisi tapahtua, ja nämä ovat lopulta tarkastelussa. (Lehtinen et al. 2018.)

Heikkouksina kognitiivisessa oppimiskäsityksessä on, että siinä ajatellaan ihmisiä symboleita prosessoivina olentoina. Se jättää huomioimatta kulttuurin, arvot, emotionaaliset ja arvostukseen liittyvät tekijät. On vaikea arvioida oppimisen kehittymistä sekä sitä, miten esimerkiksi kulttuuri vaikuttaa kyseiseen oppimiseen. (Enkenberg 2000, 12.)

Roolipeleissä pelaajan mieli kykenee ymmärtämään, jos jokin on mielikuvitelmaa, mutta ihminen silti saattaa reagoida kuvitteelliseen tilanteeseen vahvasti. Tätä immersiota haetaan roolipelien kautta. (Bowman & Lieberoth 2018, 249.) Immersio saadaan parhaiten aikaan, kun ihminen on virtaustilassa. Seuraavaksi käymme läpi sitä mitä ovat pelit, varsinkin roolipelit ja millaista pohjaa ne tarjoavat oppimiselle. Samalla tarkastellaan miten ne liittyvät kognitiiviseen oppimiseen.

## 2 PELIT JA ROOLIPELAAMINEN

Luvussa keskitytään peleihin ja alkuun käydään läpi pelin ja leikin ero, ja määritellään mitä pelillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa. Sen jälkeen tarkastellaan mitä on pelioppiminen ja millaisia ovat hyötypelit. Nämä pohjustavat viimeisiä kappaleita, joissa määritellään liveroolipelit ja varsinkin mikä on eduliveroolipeli.

### 2.1 Mikä on pelin ja leikin ero?

Mitä ovat peli ja leikki? Käsitteinä peli ja leikki ovat hyvin läheisiä arkikielessä, ja ne saatetaan usein sekoittaa toisiinsa. Pelin ja leikin voi jaotella Roger Cailloisin määritelmillä *ludus* ja *paidia*. *Paidia*, eli leikki, on vapaamuotoisempaa, soveltavaa ja ilmaisullisempaa, kun taas *ludus*, eli peli, sisältää sääntöjä ja suuntaa kohti jotain päämäärää. (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke 2011, 11.) Nämä kaksi on hyvä erottaa toisistaan, ja se on tämän tutkimuksen kannalta tärkeää, jotta roolileikit ja roolipelit eivät sekoitu toisiinsa.

Leikki on vanhempaa kuin kulttuurit ja sitä ei tarvitse erikseen opettaa kenellekään. Leikin ajatellaan olevan jotain, mikä tulee kaikille luonnostaan, sillä eläinten katsotaan leikkivän, vaikka kukaan ei ole sitä niille opettanut. Lähes jokainen olento tietää rajat leikin ja toden välillä, kuten koiranpennut osaavat olla purematta tosissaan toisiaan leikkiessään.<sup>1</sup> Leikki on tapa, jolla niin eläin kuin ihminenkin oppii, ja eläin ja ihminen voivat leikkiä myös keskenään. Leikki ei ole rajoittunut vain oman lajin kesken, vaan se on universaalimpaa. (Stenros 2015, 57-5, 62) Eläimet, jotka leikkivät nuorina enemmän usein selviytyvät luonnossa paremmin. Leikkiminen on tapa, jolla eläin oppii paitsi motorisia, niin myös selviytymistaitoja. (Stenros 2015, 85)

Johan Huizingan määritelmä leikistä on hyvin tunnettu. Leikissä tärkeintä on, että se tehdään vapaaehtoisesti ja kaikkien suostumuksella. Varsinkin lapset ja eläimet leikkivät,

---

<sup>1</sup> Bateson (1955) A theory of play and fantasy

koska nauttivat siitä ja se on niistä hauskaa. Yksi erityispiirre leikissä on myös se, että se ei ole oikeaa elämää ja siinä kaikki on kuviteltua. Leikkijä tietää, että se mitä leikissä tapahtuu ei oikeasti tapahdu ja hyväksyy sen. Vaikka leikki usein ymmärretään hauskanpidoksi, niin leikki voi olla myös leikkijälle vakavaa toimintaa. Esimerkiksi uskonnolliset toimitukset voidaan katsoa kuuluvan leikin piiriin. Tällöin toimitukseen osallistuva henkilö ei pidä itseään ehkä leikkijänä, mutta toimitus periaatteiltaan noudattaa leikin kaavaa. Leikki voi ottaa leikkijän mukaan intensiivisesti, vaikka leikkijä ei tule saamaan mitään suurempaa hyötyä leikistä. (Huizinga 1980, 1,7-8,11,17-18.)

Huizingan määritelmää on kritisoitu liian laajaksi ja Caillois hieman rajasi sitä. Määritelmässä oli mukana myös paljon sellaista aktiviteettia, jota ei katsota leikiksi. Hänestä myös leikki on vapaata ja vapaaehtoista, tietyssä ajassa ja paikassa tapahtuvaa. Lopputulema voi olla mikä vain ja kuvitelmaa. Määritelmä siis vain rajasi jo olemassa olevaa määritelmää. Leikkiin tulee myös käsite tietyistä ryhmittymästä, joita leikki koskee. Leikkijät tietävät olevansa osa sitä ja he tietävät mitä kuuluu tehdä ollakseen osa leikkiä. Voi ajatella, että leikkijät muodostavat oman sosiaalisen ryhmänsä. (Stenros 2015, 55-54, 57.)

Leikki on tapa, jolla lapsi tai aikuinen kehittää kognitiivista ajattelua ja oppii. Silloin ihminen imitoi oikean elämän asioita turvallisesti ja varsinkin lapsi saattaa kopioida näkemiään asioita. (Stenros 2015, 83-84.) Tämän tapainen leikkiminen menee hyvin lähelle liveroolipelejä, sillä niissä juuri ihminen pääsee kokeilemaan asioita, joita ei omassa elämässään välttämättä kokisi. Roolipeleistä tulee lisää myöhemmin. Psykologisessa mielessä leikkiminen on tapa käydä läpi erilaisia tuntemuksia ja voidaan ajatella sen olevan selviytymismenetelmä. Se auttaa selviytymään ympäröivästä maailmasta ja sen voisi ajatella olevan eräänlainen pakokeino arjesta. (Stenros 2015, 84.)

Leikkiä voi analysoida, mutta leikkimistä sen sijaan on vaikea tutkia. Leikkiminen ja leikkisyys ovat tunnetiloja, jotka ovat siinä hetkessä kyseisessä olennossa (Stenros 2015, 70). Vaikka leikkiminen on spontaania, niin olento on tietoinen siitä, että se leikkii. Varsinkin ihmiset tekevät selkeän eron siihen hetkeen, kun ovat leikkisiä ja leikkivät. Leikkiminen ei myöskään ole pakosti vain hauskanpitoa, vaan se voi olla työtä, esimerkiksi lasten kanssa töitä tekeväille. (Stenros 2015, 80.)

Leikin ollessa vapaata ja leikkimielistä pelit ovat taas rakenteellisia. Pelien määrittely on yhtä vaikeaa kuin leikkien ja määritelmät vaihtelevat hyvinkin laajasti. Usein pyrkimyksenä on tehdä ero, mikä on peli ja mikä on ei-peli. Peleiksi on määritelty aktiviteetteja, joita ei lueta oikeiksi töiksi. Toisaalta pelejä on sanottu olevan niiden tapahtumien, joissa henkilöillä on tietyt päämäärät tietyin rajoituksin, esimerkkinä sodankäynti tai liiketoiminta. Pelit kuitenkin ajatellaan aktiviteeteiksi, joissa luodaan omanlaisensa maailma ja nekin ovat leikkien lailla irti arkisesta maailmasta. (Stenros 2015, 98-102.) Sodankäynti ja liiketoiminta tapahtuvat usein arjessa, joten siksi niiden lukeminen leikiksi voi olla hieman liian laaja määritelmä. Usein myös ammattimaisen urheilun katsotaan olevan jotain muuta kuin peliä. Jos urheilupeli on vapaaehtoista, niin se lasketaan mukaan peleihin, mutta heti jos sitä tehdään työnä, niin se ei saavuta pelin määritelmiä. (Stenros 2015, 110-111.) Silloin leikki muuttuu arkiseksi toiminnaksi samasta syystä kuin sodankäynnissä. Pelin ajatellaan olevan luotu tilanne, jossa pelaajan tulee osallistumalla ratkaista ongelma. Rakenteellisesti pelissä on jonkin tavoite, säännöt, jonkinlainen tapa laskea, kuinka pelaaja on pelissä pärjännyt ja se, että pelaaja osallistuu vapaaehtoisesti. (Jorge & Sutton 2017, 91-92.)

Lelut ovat osa pelien määrittelyä ja ne saattavat luoda aktiviteetista pelin. Pallo on itsessään lelu, mutta kun sitä potkitaan kentällä tiettyjen sääntöjen mukaan, niin se muuttuu osaksi jalkapalloa. Videopeli ei itsessään ole kuin esine, mutta kun pelaaja pelaa sitä, niin se on osana peliä. (Stenros 2015, 113-114.) Peleissä on tärkeää olla tietynlaiset välineet. Rajoitukset mittojen, määrien ja niiden käyttämisen suhteen luovat pelille puitteet. Lopulta pelin määrittely on kulttuurisidonnaista ja siksi on aina vaikea päätellä, mikä menee sen määreen sisälle. Konsepti on luotu täysin kulttuurillisesti. (Stenros 2015, 115.)

Niin peleihin kuin leikkeihin liittyy vahvasti käsite *taikapiiristä* (*magic circle*). Siinä ajatuksena on se, että pelin tai leikin aikana henkilö on omassa, erillisessä maailmassaan. Piiriin kuuluvat kaikki ne, jotka tietävät leikin tai pelin säännöt ja pelaavat niiden mukaan. Säännöt saattavat olla erilaiset kuin ulkomaailmassa, mutta rajojen sisällä ne ovat hyväksyttäviä. Verrattuna uskonnollisen taikapiiriin peleissä ajatuksena on, että pelaaja tuntee olevansa erillään, mutta uskonnollisissa piireissä piiri on selkeästi erillinen myös ulkopuolisille, esimerkkinä uskonnollinen toimitus. (Stenros 2015, 132-133.) Taikapiiri

muodostuu, kun yksi tai useampi ihmisiä aloittaa leikillisen tai pelillisen aktiviteetin. Piiri on hyödyllisin, kun kyseessä on sosiaalinen hetki, jolloin muut ihmiset ottavat osaa sen muodostamiseen. Taikapiirin muodostaminen on tärkeää, koska silloin myös tiedetään, mikä alue on osa peliä ja mihin se sijoittuu. Pelejä ajatellen jalkapalloareena on hyvä esimerkki. Ilman peliä ja pelaajia se on aivan normaali nurmikenttä, mutta kun pelaajat astuvat kentälle ja lupautuvat pelaamaan sovitulla säännöillä, niin sen merkitys tilana muuttuu. Peliä ei voi pelata sääntöjen mukaan rajojen ulkopuolella ja pallon sinne mennessä muuttuvat myös pelin säännöt. (Stenros 2015, 135.) Selkeä rajaus tilan suhteen tuo selkeyttä niin pelaajille kuin niille, jotka saattavat tapahtumaa ulkopuolelta katsoa.

Taikapiiriä on kritisoitu ja pidetty hieman liian yksinkertaisena. Yksi kritiikin aiheista on se, että vaikka peli tai leikki tapahtuu tietyssä tilassa, niin sen vaikutukset näkyvät sen ulkopuolella. Pelissä tapahtunut konflikti voi vaikuttaa ihmisten välisiin kontakteihin myös taikapiirin ulkopuolella. Vaikka kaikki tietäisivät pelin säännöt, niin se ei tee kaikkesta toiminnasta siltikään kitkatonta. (Stenros 2014, 151-152.) Tämä on syy siihen, miksi liveroolipeleissä pelin purkua pidetään tärkeänä osana pelikokemusta, jotta pelissä tapahtunut jää myös peliin.

Mielentila voi olla osana taikapiiriä ja välillä riittää, että pelaaja on omassa mielessään taikapiirissä. Voidaan puhua leikkisästä mielentilasta tai flowsta, virtauksesta, jossa henkilö on psykologisesti mukana pelissä. (Stenros 2014, 161-162.) Varsinkin liveroolipeleissä tämä tulee selkeästi esille, sillä pelaaja saattaa pelata, vaikka ei olisi kontaktissa muiden kanssa. Pelaaja käy hahmon keskusteluita itsensä kanssa ja pohtii pelitilanteita. Tällöin myös pelaaja on turvallisessa mielentilassa, koska pelaa sellaisilla säännöillä, jotka sopivat hänelle (Stenros 2014, 173).

Roolipelit menevät pelin ja leikin rajoille. Roolipeleissä pelaaja ottaa roolin interaktiivisessa tarinan kerronnassa seuraten pelinjohtajan ohjeistuksia. Erityisesti liveroolipelit ovat hyvinkin vapaamuotoisia pelattavia (paidia), mutta pelaamista rajoittavat luodut säännöt ja hahmon päämäärät (ludus). Pelaajalla on kuitenkin loppujen lopuksi päätösvalta hahmon tekemisistä ja päätöksistä. Pelinjohtaja ei voi suoraan päättää pelaajan puolesta hahmon valintoja, vaan antaa puitteet, joiden pohjalta päätöksiä tulisi tehdä. (Tychsen, Hitchens, Brolund & Kavakli 2006, 252-255.) Sääntöjen ja rajoitusten



takia osa roolipeleistä menee pelin määritelmän alle. Poikkeuksia saattavat olla ne pelit, joissa pelaajien toimintaa ei millään tavalla rajoiteta ja peli ei sisällä rajoituksia.

## 2.2 Hyötypelit ja pelioppiminen

Kun tarkastellaan pelaamista ja opettamista, ei voi olla törmäämättä hyötypelieihin. Vaikka ne ovat opettamiseen tarkoitettuja, niin niillä voi olla myös muita merkityksiä. *Serious games*-terminä on kehitetty, jotta pelejä on ollut helpompi markkinoida eteenpäin opetuskäyttöön. Termi on suomennettu joko *vakavat pelit* tai *hyötypelit*, joista jälkimmäistä käytän tässä työssä. Vakavat pelit ei kuulosta omaan korvaani kuvaavalta, sillä pelin ei tarvitse olla vakava ollakseen opettavainen, joten hyötypelit ovat parempi vaihtoehto. Kirjassa *Serious games: Games that educate, train and inform* David Michael ja Sandra Chen (2005, 17) määrittelevät hyötypelit sellaisiksi peleiksi, joiden päämäärä on ensisijaisesti opettaa, ei viihdyttää pelaajaa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että hyötypelit eivät voisi olla viihdyttäviä, vaan opettavuus ja viihdyttäminen kulkevat käsi kädessä ja pelit tarjoavat opetusta ja harjoitusta pelien ja opettamisen muodoissa. Hyötypelit on usein tarkoitettu pienille kohderyhmille, vaikka pienillä muutoksilla samaa pelikonseptia voisi käyttää muillakin markkinointialueilla. (Michael & Chen 2005, 6, 27.) Toisin kuin *edutainment*-pelit, jotka keskittyvät enimmäkseen kouluikäisten opettamiseen, hyötypelit ovat suunnattu kaikille ikäryhmille ja erilaisiin käyttötarkoituksiin. Edutainment-termi tulee 1990-luvulta ja se sisälsi ajatuksen siitä, että opettavaisten pelien tarkoitus olisi myös viihdyttää. (Michael & Chen 2005, 24.)

Hyötypeliejä on käytetty tuhansia vuosia erilaisissa yhteyksissä ja parhaimmat esimerkit ovat yritysmaailmassa tai sotakoulutuksessa. Yksi tunnettu peli on Herr von Reisswizin poikansa kanssa luoma *Kriegspiel* (1824), jonka tarkoituksena oli kouluttaa Preussin upseereja (Harviainen 2012, 99). Uudempi esimerkki on digipeli *America's Army* (2002), joka on Yhdysvaltain maavoimain tekemä rekrytointipeli. Peli julkaistiin vuonna 2002 ja sen tarkoituksena oli rekrytoida uusia sotilaita armeijaan uudella innostavalla tavalla. Peliä voi pelata kuka vain tietokoneella, sillä se on ilmaiseksi ladattavissa, mutta se myös toimii opettavaisena pelinä sotilaille. Pelin tarkoituksena on luoda aidon tuntuista tilanteita sotilaille ennen kentälle menoa ja sen kautta voi myös hakea koulutukseen. Tilanteissa pelaaja joutuu tekemään samankaltaisia päätöksiä kuin oikea sotilas joutuisi

tekemään ja varusteet, jotka pelaaja saa käyttöön, valikoituvat pelaajan läpikäymien koulutusten pohjalta. Digitaalisten pelien tullessa markkinoille myös yritykset ovat innostuneet luomaan pelejä omaan käyttöönsä. (Michael & Chen 2005, 22, 55-56; Deterding, Dixon, Khaled & Nacke 2011, 10.) Yhdysvaltojen armeija on myös käyttänyt hyväkseen liveroolipelejä auttaakseen sotilaitaan paremmin sopeutumaan uusiin kohteisiin, minne he ovat menossa. Pelien kohteena on ollut esimerkiksi Afganistanin kulttuuri tai ympäristö ja pelin avulla amerikkalaiset sotilaat pääsevät turvallisemmin ensin kokeilemaan tulevaa ympäristöä. (Bowman & Standifort 2015, 6-7.)

Peleillä on tiettyjä piirteitä, joiden takia niitä pidetään normaalia luentoja tehokkaampana tapana oppia. Peleissä voi olla tietty aihepiiri rakennettuna ja se voi vaatia etenemiseen tiettyjä ratkaisumalleja tai vastauksia. Oppiminen tapahtuu tekemällä, ei istumalla ja kuuntelemalla. Vaikka pelaaminen ei takaa oppimista, niin oppilas joutuu käyttämään oppimaansa siinä enemmän tai mahdollisesti hankkimaan lisätietoa, jotta voi edetä pelissä. Luentomaisessa opettamisessa ei ole varmaa, onko oppilas ymmärtänyt kuulemaansa tai edes kuunnellut. Ryhmäpeleissä pelaajat joutuvat toimimaan yhdessä ja ratkaisemaan tehtäviä kommunikoimalla. He yhdistävät monia erilaisia ratkaisumalleja yhteen ja pelaajien on helpompi keksiä peliin ratkaisuja yhdessä. Tällöin yhden pelaajan ei tarvitse käydä läpi kaikkia malleja yksin. Samalla myös ratkaisujen tekeminen nopeutuu, kun pelien antamat aika- ja paikkamääreet vauhdittavat oppimista. Pelit voivat auttaa oppimaan tai harjoittamaan tiettyjä taitoja, kuten älyä ja ongelmanratkaisua. Ne voivat myös vahvistaa motorisia kykyjä, korjata asenteita tai edistää sanojen opiskelua. Harvoin yksi peli voi opettaa näitä kaikkia kerralla. (Harviainen, Lainema & Saarinen 2012, 3-5.)

Pelien katsotaan tuovan hyötyä oppimiseen ja sitä yritetään puolustaa monin tavoin. Usein pelaaminen innostavaa ja kehottaa ihmisiä osallistumaan. Pelien luomat konfliktit haastavat mielenmalleja ja helpottavat niiden muutosta. (Harviainen, Lainema & Saarinen 2012, 3-4.) Pelaaminen voi olla monelle oppilaalle parempi tapa motivoitua opiskeluun. Riskejä on helpompi ottaa pelissä, kun ei tarvitse pelätä epäonnistumista perinteisessä oppituntitilanteessa. (Harviainen, Meriläinen & Tossavainen 2014, 69.)

Puhuttaessa hyötypelistä ei voi olla törmäämättä käsitteeseen *pelipohjainen oppiminen* (*game-based learning, GBL*). Sitä pidetään hyötypelien yhtenä rinnakkaiskäsitteenä,

jossa ongelmanratkaisutilanteisiin otetaan avuksi tietokonepelit, sillä pelaaminen usein tarjoaa pelaajalle hyvän virtaustilan, josta mainittiin kognitiivisen oppimisen kohdalla. Tällöin pelaaja on parhaiten keskittynyt pelaamiseen ja pelaajan mieli on rentoutunut (Kapp 2012, 71). Pelaaja on niin immersioitunut, että pelaa vain pelataksaan. Sitä voi verrata samaan tunteeseen kuin olisi asiaan sitoutunut. Lyhytaikaiset ja selkeät haasteet ja tehtävät antavat paremman virtauksen. (Whitton 2009, 42.) Pelaaminen toimii erityisen hyvin oppilaille, joille perinteinen opetustapa voi olla liian vaikea tapa oppia. Haasteeksi voi tulla, miten peliä tulisi arvioida, mutta arviointiin voi ottaa avuksi perinteiset menetelmät, kuten reflektioivien esseiden. (Harviainen, Meriläinen & Tossavainen 2014, 66-67.) Pelipohjaisissa menetelmissä on huomattu, että oppilaiden puhe-aika kasvaa, kun taas opettajan vähenee. Tällöin opettajan osuus on tarkempi ja keskittyneempi, antaen sille lisää arvoa. (Harviainen & Savonsaari 2014, 134.)

Pelien avulla käyttäjät saadaan ratkaisemaan ongelmia tiettyjen pelaamismallien avulla (Felicia 2014, 8). Pelipohjaisessa oppimisessa kiinnitetään huomiota siihen potentiaaliin, jonka tietokonepelit sisältävät. Ajatuksena pelien sisällyttämisessä opetukseen on se, että uudet sukupolvet ovat tottuneet käyttämään digitaalista mediaa, joten heille digitaaliset pelit ovat osa arkipäivää. Uusille sukupolville tämä tapa oppia ja opiskella on hyvin luonnollista ja helppoa. Vanhemmille sukupolville, ennen 1970-lukua syntyneille, ajatus tuntuu vielä vieraalta, sillä he ovat osittain joutuneet opiskelemaan vanhemmalla iällä digitaalisen median ja sen käyttöä. Pelipohjainen opettaminen haastaa kouluttajat antamaan oppilaille monipuolisen tavan oppia asioita, jotka tukisivat kognitiivista oppimista. (Felicia & Egenfeld-Nielsen 2011, 21-22.)

Kritiikki pelioppimisen suhteen tulee usein esille, kun pohditaan, onko se oikeasti toimiva tapa. Ikä tulisi ottaa huomioon suunnitellessa oppimismenetelmiä ja pelioppiminen on erilaista vanhemmille kuin nuorille. Aikuisia motivoi oppimaan se, että he tietävät, mitä varten oppivat ja sen, voiko oppimaansa hyödyntää. Heille on tärkeää, että he voivat kontrolloida miten ja missä oppivat, sekä sitä, mitä tapoja käyttävät. Aikuisille opiskelijoille on ominaista, että he tulevat eri taustoista, eli tietotasot ovat hyvin vaihtelevia. Usein aikuisopiskelijat haluavat oppia asioita, joita he voivat hyödyntää myöhemmin elämässään konkreettisesti. Tästä syystä pelit eivät välttämättä vaikuta aikuisista kiinnostavalta tai hyödylliseltä tavalta oppia. (Whitton 2009, 37-38.) Aikuisille

opiskelijoille tulisi selvittää heti alkuun, mihin tarkoitukseen peli on ja millaisia taitoja sitä pelatessa tulisi käyttää. Kysyttäessä pelaavilta aikuisilta motivaatiota pelaamiseen yleisesti yleisiksi vastauksiksi nousivat mielen stimulointi, sosiaalinen kanssakäynti ja fyysiset haasteet. Harvalle motivaationa oli itse peli, vaan siitä odotettiin saavan jotain muuta hyötyä. Oppiminen pelaamisen kautta kiinnostaa, jos pelit näyttävät olevan tehokkain tapa oppia. (Whitton 2009, 39-41.)

Vaikka pelaamisen voisi kuvitella olevan innostava tapa hakea tietoa ja oppia, niin pelit myös antavat mahdollisuuden huijata. Varsinkin digitaalisissa peleissä on helppo luoda omia muokkauksia peliin tai huijata konetta vastausten kanssa. Näin ollen pelien läpikäyminen ei aina tarkoita, että pelaaja on oikeasti oppinut. Ajatuksena saattaa olla, että peliä ei oteta liian vakavasti, joten huijaaminen on sallittua. Eihän se satuta ketään, kun kyse on harjoituksesta. Siinä vaiheessa pelaaja on ottanut pelin tavoitteeksi voittamisen, eikä oppimispelin tavoitetta, eli oppimista. Oppimisleikissä virheiden tekeminen on sallittua, melkein toivottavaa, koska se pakottaa etsimään uusia ratkaisuja ongelmiin. (Harviainen, Lainema & Saarinen 2012, 8-9.)

Eduiveroolipelausta voi käyttää hyötyopimisen muotona. Puhun eduiveroolipeleistä enemmän seuraavassa kappaleessa, mutta veroolipeillä voidaan myös ottaa kantaa ja pyrkiä opettamaan tätä kautta. Yhteiskunnallisesti vaikuttavissa peleissä voi olla pyrkimyksenä saada pelaajat näkemään asioiden monet puolet. Hyppääminen pelaajasta itsestään poikkeavan hahmon saappaisiin saattaa olla avartava kokemus, joka opettaa pelaajalle uusia asioita kokemuksen kautta.

### **2.3 Veroolipelit**

Yleisesti roolipelien määrittelyminen peleinä on vaikeaa, sillä ne eivät sovi täysin perinteiseen pelien malliin. Niiden ajatellaan olevan rajatapauksia tai poikkeuksia pelien maailmassa. Roolipeleissä voi olla paljon peleihin sopivia piirteitä, kuten säännöt, mutta roolipeleissä lopputulema ei ole laskettavissa tai millään tavalla staattinen. Määrittely tekee haasteelliseksi myös se, että roolipelejä on itsessään hyvinkin monenlaisia ja erilaisilla media-alustoilla. (Deterding & Zagal 2018, 19.) Yksi määritelmä on, että roolipelit ovat pelejä, joissa pelaaja pelaa oman hahmonsa tavoitteita

ja on päätävävallassa siitä, mitä hahmo tekee. Pelimaailmat ovat sääntöpohjaisia ja fiktiivisiä. Peliä hallinnoi joko tietokone tai pelinjohtaja, joka luo rajat siihen, mitä pelissä voi tapahtua. (Deterding & Zagal 2018, 46.) Roolipelit jaetaan usein neljään kategoriaan, pöytäpelit, monen pelaajan online-pelit, yksin pelattavat tietokonepelit ja liveroolipelit. (Deterding & Zagal 2018, 21).

Tässä työssä keskitytään yhteen niistä, *liveroolipeleihin* eli *larppeihin*. Liveroolipelit eivät syntyneet tyhjiöstä, vaan niillä on pohjansa psykodraamassa ja commedia dell'artessa. Myöhemmin ne ottivat vaikutteita myös teatterista ja performansitaiteesta. (Stenros & Harviainen 2011, 63.) Roolipelien katsotaan syntyneen 70-80-luvulla. Ensimmäisinä olivat pöytäroolipelit, joista tärkeimpänä on *Dungeons & Dragons*, joka julkaistiin 1974. (Montola & Stenros 2004, 1.) On vaikea sanoa, missä pidettiin ensimmäinen liveroolipeli, sillä samaan aikaan 1970-luvun alussa niin Pohjois-Amerikassa, Australiassa kuin Euroopassakin aloitettiin pelien järjestäminen. Tämä on aiheuttanut sen, että eri puolilla maailmaa pelien painotus oli erilainen, kuten myös tapa järjestää pelejä. (Tychsen, Hitchens, Brolund & Kavakli 2006, 256.) Yhdysvalloissa pelejä on järjestetty ainakin 1970 -luvulta alkaen. Yhdysvaltojen tradition liveroolipeleihin vaikuttivat aikaisemmin mainittujen syiden lisäksi myös historianelävöittäjät. Yhdysvalloissa pelit olivat usein alueittain järjestettyjä ja tekivät harvoin yhteistyötä toistensa kanssa. Tästä syystä perinteet poikkeavat ja saivat huonosti vaikutteita muilta. Tähän on kuitenkin tullut muutosta ja eri alueet järjestävät nykyään yhteisiä pelejä. Yleisesti Yhdysvaltojen pelejä yhdistävät suuret säännöt ja erilaisia pelimekaniikkoja on paljon. Tämä mahdollistaa pelaajille sen, että he voivat pelata hahmoja, joilla on hyvin erilaiset taidot kuin pelaajalla itsellään. Yhdysvaltojen pelihistoriasta on mahdollista löytää ainakin kolme suosittua genreä; taistelupelit, mysteeri-illalliset ja teatterityyppiset pelit. (Harviainen et al. 2018, 92-94.)

Britanniaan roolipelit rantautuivat 1980-luvulla. Peleihin järjestäjät hankkivat pelaajille aseita ja pelaajat saattoivat tuoda myös omiaan. *NPC:t* (*non player characters*) olivat peleissä tuomassa tunnelmaa maksaville pelaajille. NPC:t usein pelasivat monstereita tai muita hahmoja, joita vastaan pelaajat pelasivat. Britannian pelit ovat usein festivaalihenkisiä 500-1500 henkilön pelejä. Peleissä tärkeintä ovat kanssakäymiset eri ryhmittymien välillä ja juonet ovat usein ryhmien välisiä. Kaupankäynti tai taistelut niin

ryhmien kuin NPC-hahmojen välillä ovat peleissä keskiössä. Juonet ovat hyvinkin laajoja, ja niillä ei välttämättä ole yksittäiselle hahmolle merkitystä. Pienemmissä, viikonlopun peleissä hahmoille saattaa löytyä enemmän henkilökohtaista pelattavaa. (Harviainen et al. 2018, 95-96.)

Liveroolipelejä on pelattu jo vuonna 1918 Valko-Venäjällä. Kyseessä oli dokumentoitu opetuksellinen liveroolipeli. Peli oli suunniteltu nuorille puolentoista vuoden pituiseksi peliksi, jolla oli pohjaa pioneeritoimintaan. Neuvostoliiton aikaan venäjää puhuvissa maissa pelit olivat usein armeijapainotteisia opetuspelejä lapsille ja nuorille. Nykyään pelit ovat alakulttuurin parissa olevia, ja harvoin tulee yhteistyötä länsimaisten pelien kanssa kielimuurien takia. (Harviainen et al. 2018, 101-102.) Australiassa pelit jaetaan kahteen kastiin, freeform ja larpit. Freeform-peleissä juoni kulkee pelaajakontaktien kautta, hahmot tulevat pelien tekijöiltä ja pelit ovat usein lyhyitä. Larpit taas ovat pidempiä kampanjahenkisiä pelejä, joissa pelaajat luovat itse hahmonsensa. Kampanjapelejä pelataan tietyn väliajoin ja ne saattavat kestää vuosia. (Harviainen et al. 2018, 102.) Saksaan pelit tulivat 1980-1990 -luvulla liittoutuneiden englantilaisten ja amerikkalaisten sotilaiden mukana. Pelit saivat innostusta historianelävöittämisestä ja pöytäroolipeleistä. Saksan traditiossa kaupallisuus näkyy selkeämmin. Pelejä järjestetään ammattimaisesti ja löytyy useita kauppvoja, jotka erikoistuvat liveroolipeleissä tarvittaviin tuotteisiin ja asuihin. (Harviainen et al. 2018, 103-104.)

Pohjoismaihin liveroolipelit rantautuivat 1980 -luvulla, ja suurin osa peleistä oli 90-luvulla pelaajien omia tuotoksia. (Stenros & Harviainen 2011, 63.) Eroavaisuudet maiden välillä heijastavat enimmäkseen niitä kulttuureja ja traditioita, missä ne ovat syntyneet. (Harviainen et al. 2018, 92.)

Tässä työssä keskityn enimmäkseen pohjoismaisiin liveroolipeleihin, eli *Nordic larppeihin*. Tämä siksi, että tutkimuksen peli tehtiin tämän tyylin pohjalta. Peleissä on suuri kirjo tyylejä ja tapoja, mutta yksi yleinen yhdistävä tekijä on, että ne eivät ole yleisesti ottaen kaupallisia tuotteita. Pelejä järjestävät vapaaehtoiset ja peleillä ei yritetä tehdä tuottoa. Pelien tekijät tuottavat pelejä, joita itse haluavat ja pelaajat usein auttavat pelien tekemisen kanssa. Liveroolipelit eivät ole tuotteita, joita pelaaja ostaa, vaan enemmän kulttuuria, jota jaetaan muiden kanssa. Kuitenkin löytyy harvoja, jotka elävät liveroolipelien järjestämisellä. (Harviainen et al. 2018, 98-99.) Peleissä on mekaniikkoja

ja sääntöjä, mutta huomattavasti vähemmän kuin Yhdysvaltojen tai Britannian perinteissä. Mallinnuksia saatetaan harjoitella ennen peliä, ja ne usein liittyvät fyysisiin kanssakäymisiin, jotta pelaaminen olisi kaikille turvallista ja pelaajat ovat samalla asteella siitä, kuinka asioiden kanssa tulisi toimia. (Harviainen et al. 2018, 99.)

Pelaajilla on iso rooli pelin tekemisessä ja usein myös hahmojen rakentamisessa. Yleensä pelaajat tekevät itse asunsa ja hankkivat tarvittavat varusteet. Pelaajilta odotetaan myös aktiivisuutta hahmojen luomisessa, varsinkin kontaktien rakentamisessa toisten pelaajien kanssa. (Harviainen et al. 2018, 99.) Tästä syystä myös Nordic larpeja yhdistää niiden vakavasti ottaminen. Pelit eivät ole vain hauskanpitoa kavereiden kesken, vaan niitä pidetään myös varteenotettavana harrastuksena aikuisten piirissä. Pelit saattavat saada rahoitusta ulkopuolelta tai olla osa yhteistyötä. (Harviainen et al. 2018, 100.)

Peleissä keskitytään immersion luomiseen, eli pelaaja hakee ymmärrystä hahmostaan ja haluaa tuntea, mitä hahmo tuntee. Immersio usein tarkoittaa sitä, että pelaaja on hahmossaan, tai että pelaajasta tulee hahmo. (Montola & Stenros 2004, 84.) Tällöin pelaajasta saattaa tuntua, että hän oli todella pelimaailmassa hahmossaan, ja ulkopuolinen maailma unohtuu. Tämä saattaa tapahtua tiettyinä hetkinä pelissä, harvoin koko pelin ajan. (Harviainen et al. 2018, 89-90.)

Nordic-peleissä tärkeintä ovat konfliktit hahmojen kesken, eivät niinkään pelaajien ja pelinvetäjien välillä. (Harviainen et al. 2018, 99.) Yhteisöllisyys peleissä on tärkeää ja varsinkin liveroolipeleissä se tulee selkeästi esille vastapelaajien kautta. Pelaajat luovat toisilleen peliä ja oikealla tavalla reagointi vaikuttaa paljon pelikemioissa. Auktoriteetiltaan korkea-asemainen hahmo tuo peliin sisältöä paljon enemmän, jos muut pelaajat kohtelevat häntä korkea-arvoisena. Tämä vaikuttaa myös immersion ja siihen, miten pelaajan hahmo on osana pelitapahtumaa. (Stenros 2015, 155.) Vastapelaajat vaikuttavat paljon siihen, miten peli sujuu ja mitä siinä tulee tapahtumaan.

Yleisesti liveroolipeleistä puhuttaessa viitataan interaktiiviseen peliin tai tarinankerrontaan, jossa pelaaja ottaa hahmon pelattavakseen ja toimii hahmona pelin puitteissa. Liveroolipelit on luotu ensimmäisen persoonan yleisölle, eli kokijana on pelaaja itse. Ulkopuolisen saattaa olla vaikea ymmärtää, mitä pelissä tapahtuu, ja harvoin

pelissä on mukana ihmisiä, jotka eivät itse osallistu pelin luomiseen. (Stenros & Montola 2010, 20.)

Pelaaminen tapahtuu muiden kanssa fiktiivisessä todellisuudessa ja pelaamassa on edes osa pelaajista fyysisesti muiden kanssa. Yleisesti kun pelaaja puhuu tai toimii, niin tekee hahmokin. (Harviainen et al. 2018, 88-89.) Pelaajan valinnat vaikuttavat hahmolle tapahtuviin asioihin. Valintoja saa harvemmin peruutettua pelin aikana, joten myös huonot päätökset ovat osa peliä. Hahmon ei ole tärkeä ”voittaa” peliä, vaan pelaaja saattaa tarkoituksenmukaisesti antaa hahmonsa epäonnistua, jos se tuo enemmän aitouden tunnetta ja peliä muille pelaajille. (Harviainen et al. 2018, 99.)

Kuten aikaisemmin mainitsin, liveroolipeleissä pelaaja ottaa itselleen jonkin roolin, jonka kautta hän peliä pelaa. Pelaajasta itsestään ei tulisi luoda minkäänlaisia oletuksia hahmon kautta ja myöskään pelaajasta ei saisi tehdä mitään oletuksia, jotka liittyvät hahmoon. (Harviainen 2012, 101) Tämä sallii pelaajan kokeilla erilaisia hahmoja, jotka voivat poiketa kovinkin pelaajan omasta luonteesta tai hahmon arvot voivat olla täysin päinvastaiset. Liveroolipelaus antaa myös pelaajalle mahdollisuuden hypätä toisen saappaisiin ja kokea tilanteita, joita ei välttämättä normaalielämässä joutuisi kohtaamaan. Esimerkkinä tästä on *Halat Hisar* (2013/2016), jossa pelaajat pääsivät kokemaan minkälaista elämä olisi miehitetyssä maassa. Tarkoituksena pelillä oli heijastella Palestiinan tilannetta, mutta muokaten pelin sopimaan suomalaiseen kontekstiin.

Hahmon omaksuminen on iso osa liveroolipelejä, ja peleissä pelaaja ja hahmo eivät välttämättä ole luonteeltaan tai asemaltaan samankaltaisia. Pelin luoman taikapiirin sisällä pelaaja voi omaksua millaisen hahmon tahansa. Ujo pelaaja saattaa pelata rääväsuista kuningasta tai työkseen poliisina oleva voi pelata pahamaineista merirosvoa. Taikapiirin tulisi luoda turvallinen alusta pelata ja kokeilla erilaisia rooleja, ilman että se vaikuttaa mielipiteisiin henkilöstä sen ulkopuolella. (Harviainen & Savonsaari 2014, 137.)

Tarinallisesti liveroolipelin ei tarvitse olla kronologinen ja tarinan ei tarvitse edetä kuten normaali aika kulkee. Pelissä voi olla aikahyppyjä tai aika voi liikkua edestakaisin. Pelimaailmoiden aikakäsitys voi olla siis eri kuin pelin ulkopuolisessa maailmassa. (Harviainen et al. 2018, 89.) Tästä syystä on mahdollista pelata esimerkiksi jotain peliä



samaan aikaan monessa paikassa, tai tarvittaessa keskeyttää peli ja jatkaa sitä myöhemmin.

Nordic larpeissa immersiota yritetään luoda 360° peliympäristön luomisella. Pelit pyritään järjestämään sellaisissa tiloissa, jotka tukevat pelin maailmaa. Tilat koristellaan ja sisustetaan tukemaan pelaajien peliä, esimerkiksi 1900-luvun alkuun sijoittuvassa pelissä piilotetaan modernit esineet tai leirikeskus vuorataan jätösäkeillä ja luodaan avaruusaluksen oloinen maailma. Tätä tunnelmaa voidaan myös laajentaa koskemaan pelaajiin, sillä useinkaan pelaajien taidot eivät kohtaa hahmon taitoja. Silloin pelaaja pelaa erilaisin peliohjein hahmon taitoja, esimerkkinä taikomiset kerrotaan verbaalisesti muille pelaajille (Harviainen et al. 2018, 90-91.) Esimerkiksi pelaaja voi kertoa hahmon sytyttävän kynttilän taialla, mutta pelaaja käyttää tulitikkua sen sytyttämiseen.

Viime vuosina suosituksi ovat tulleet myös kantaaottavat pelit, joissa voidaan tarkastella vaikeita asioita pelaamisen kautta, kuten Halat Hisar. Muita erityispiirteitä pohjoismaisissa peleissä ovat ei-kaupallisuus, pelitekniikat ja immersion haku. Useimmiten pelien tekijät eivät yritä tehdä voittoa, vaan rahat kulutetaan kokonaan pelin tekemiseen ja pelin tekijät eivät saa peleistään palkkaa. Poikkeuksena ovat kaupallisessa tarkoituksessa luodut pelit, kuten erilaisten firmojen tarjoamat elämyspelit. Kokeileva harrastustoiminta sen sijaan harvoin yrittää tuottaa voittoa peleillään, tärkeämpää on kokemuksen tuottaminen. Pelimekaniikat ovat hyvin minimaalisia ja mallinnuskeinoissa pyritään autenttisuuden tunteeseen, esimerkiksi tappelut käydään usein hidastetusti, mutta tilanteet pelataan läpi. Peleissä haetaan myös korkeaa immersion tunnetta pelin ulkoisista puitteista, kuten hyvin valituista pelipaikoista ja pelin teemaan sopivista ruuista. (Stenros & Montola 2010, 20.)

### **2.3.1 Eduliveroolipelit**

Roolileikkejä on käytetty opetuksessa pidempään kuin roolipelit ovat olleet olemassa. Lääkäriopiskelijat ovat saaneet harjoitella työtään potilaita näyttelevien kanssa ja poliisit ovat harjoitelleet kuvitteellisissa hätätilanteissa, mitä tehdä. Roolileikkien katsotaan olevan osa ihmisen kehitystä ja oppimista. Pieni lapsi saattaa leikkiessään kokeilla erilaisia sosiaalisia rooleja turvallisesti leikin kautta, esimerkiksi erilaisissa kotileikeissä, missä lapsilla on erilaiset perheenjäsenten roolit. Lapsi tietää fiktion ja toden erot leikin

aikana, mutta kuitenkin voi uppoutua ottamaansa roolinsa täysin. Lapsi opettelee sosiaalisia taitojaan ja kanssakäymistä muiden kanssa omassa roolissaan. (Hammar et al. 2018, 286-287.) Pelaaminen roolien kautta ei ole siis täysin uusi tapa, mutta siihen ei ole vain keskitytty tarpeeksi. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä pelit ovat tilanteita, joissa pelaajien mielenmallit joutuvat koetukselle. (Hammar et al. 2018, 285.) Siksi se on tapa, jota pitäisi tarkastella lisää.

Eduliveroolipeissä on kyse liveroolipeleistä, joissa on etukäteen luodut opetukselliset tavoitteet. Pelien tarkoituksena on opettaa ja olla pelaajilleen viihdyttäviä. Verrattuna normaaliin opetustilanteeseen, eduliveroolipelit tuovat vaihtelua ja antavat oppilaille mahdollisuuden selvittää ongelmia ja ratkaista tehtäviä vaihtoehtoisessa maailmassa. Eduliveroolipelien sanotaan olevan metodiltaan toimintaan orientoivia, joten oppilas joutuu hyödyntämään enemmän kognitiivisia taitojaan kuin normaalisti. Sanotaan, että pelaaja, eli oppilas, joutuu ongelmaa selvittäessään käyttämään myös emootioita, ajatteluaan ja aistejaan toisen lailla. Näin oppiminen on pelaajalle jollain tapaa tarkoituksenmukaista ja tarpeellista. Epäonnistuminen ei välttämättä ole niin kova isku, kuin jos saman kokisi normaalissa luokkahuonetilanteessa. (Balzer & Kurz 2015.)

Eduliveroolipelit vaativat neljä funktiota toimiakseen. Ensimmäinen on harhautus. Pelien ideana on olla todellisuudesta poikkeavia ja keskittyä kyseisen pelin maailmaan. Toinen funktio on motivaatio, eli saada oppilaat innostumaan aihepiiristä pelin kautta. Motivaationa voi olla itse peli kirjallisen kokeen vastineena tai hahmoille asetetut tavoitteet pelissä. Aktiivisuusaste on kolmas funktio. Oppilaiden tulisi olla aktiivinen osapuoli hahmojen luonnin kannalta, ja etsiä tarvitsemaansa tietoa, mitä voi pelissä tarvita. Jos hahmo on kirjoitettu asiantuntijaksi alallaan, niin se mahdollisesti asettaa pelaajalle suuremman motivaation etsiä informaatiota kyseiseltä alalta. Viimeisenä funktiona on valta. Kun opettaja ei ole tilannetta vetävässä roolissa niin oppilaalla on suurempi kontrolli siitä, mitä haluaa hahmollaan tuoda ja miten hyödyntää oppimaansa. Tähän voidaan lisätä vielä viides elementti eli sitoutuminen. Pelaaja harvoin vastaa pelitilanteessa ”en tiedä”, vaan pelaajat yrittävät keksiä jotain tilanteeseen. Tämä saattaa johtua pelaajan immersioista ja pelissä tapahtuvasta flowsta. (Harviainen & Savonsaari 2014, 135-136.)

Eduliveroolipeleissä on kyse siitä, että opitaan tekemällä eikä niinkään istumalla ja kuuntelemalla opettajaa. Matematiikkaa voi opetella kuvitteellisella pomminpurkutilanteella, jossa pommin saa purettua laskutoimitusten kautta. Tavallinen opetustilanne muokataan pelin muotoon ja oppilaille annetaan mahdollisuus kokeilla toista tapaa oppia. Opettajalla on edelleen tavoite saada oppilaat oppimaan, mutta opetustapana on peli. Pelitilanne laittaa oppilaan hyödyntämään kognitiivisia taitoja. (Balzer & Kurz, 2015.) Pelit voivat myös opettaa pääsemään irti haitallisista toimintamalleista tai tuoda uusia perspektiivejä asioihin. (Harviainen 2014, 100).

Roolipelit ovat hyvä tapa opettaa empatiaa, käytännön taitoja ja toimintamalleja. Tärkeää on, että peli sisältää pohjustavan aloituksen ja lopussa pelin tapahtumat yhteen keräävän purkutilanteen, jossa käydään läpi mitä pelissä tapahtui ja mitä siitä oppi. Pelien tarkoitus ei ole opettaa vain miten tehdä oikein, vaan antaa mahdollisuuden tehdä vääriä valintoja hahmon kautta turvallisesti. (Haverinen 2012, 100.) Perspektiivin ottaminen on yksi eduroolipelien tavoista opettaa. Tällöin pelaaja ottaa jonkun toisen, tässä tapauksessa hahmon, näkökulman asioihin ja kunnioittaa sitä pelatessa. Tärkeintä on ajatella, että näkökulma ei ole pelaajan oma, vaan toisen henkilön. Tämä tapa opettaa oppilaalle sosiaalista ja emotionaalista käyttäytymistä. Samalla se saattaa vähentää stereotyyppistä ajattelua ja helpottaa muiden näkökulmien vastaanottamista. (Hammar et al. 2018, 290.) Eduliveroolipelien sanotaan nostavan omiin kykyihin luottamista. Niiden on myös huomattu edistävän ryhmätöiden tekoa ja johtamistaitoja. Tällöin opetus pohjautuu kokemuksen kautta oppimiseen. (Bowman & Standifort 2015, 5-6.)

Eduliveroolipelien tulisi olla toimiakseen yhteen aineeseen ja tietoon keskittyviä, eli kannustaa oppilasta käyttämään kyseisen kouluaineen tietoja pelissä. Opettajaystävällisyys on yksi kulmakivistä, jotta opettaja voi helposti luoda pelin ja pelauttaa sen. Oppilaille pelin ei pitäisi enää opettaa uutta, vaan se on tapa kerrata jo oppimaansa käytännössä. (Mochocki 2014, 134.)

Pelit eivät vaadi suurta budjettia tai isoja puitteita, sillä pelit suunnitellaan pelaajille ja yleisönä ovat myös pelaajat. Pelejä on helppo luoda nopeastikin, ja siihen vaikuttaa eniten opettajan kiinnostus aiheeseen. (Harviainen & Savonsaari 2014, 134-135.) Pelejä voi luoda itse, tai hankkia valmiita pelipohjia ja muokata niitä oppiaineeseen sopivaksi. Pelien ei tarvitse olla kooltaan koko luokalle, vaan on mahdollista myös jakaa oppilaat

pienempiin ryhmiin ja katsoa, millaisia tuloksia tulee eri ryhmiltä. Peliä voi pelauttaa myös moneen kertaan, eli pelit eivät ole kertakäyttöisiä. (Harviainen & Savonsaari 2014, 138-139.)

Opettaja luo hahmoille tarinan ja luo tapauksia, joita oppilaat hahmojen kautta pelaavat. Oppilaat opiskelevat tapauksia roolien kautta, mutta välillä myös omana itsenään. Peli luodaan niin, että se sopii opetussuunnitelmaan ja pelissä tapahtuvat ilmiöt ohjaavat oppimista. Tärkeintä on, että pelaajien valinnat vaikuttavat pelin kulkuun ja valinnat tehdään oman ymmärryksen kautta tarinaan sopien. Roolipelien kohdalla valinnat tehdään toisen näkökulmasta, eli hahmon kautta. Periaatteessa oppilas tekee tutkivaa oppimista, jossa hän testaa ja kehittää uusia työskentelyteorioita. Vaikka oppilailla on suuri rooli pelien aikana, niin opettaja ei voi jäädä sivustaseuraajaksi. Hän auttaa oppilaita tarinan kanssa ja on osa peliprosessia. (Harvinainen, Meriläinen & Tossavainen 2014, 71-75.) Juonta ja skenaariota miettiessä kannattaa ottaa huomioon, millainen teema soveltuu kyseiseen aiheeseen. Kannattaako matematiikan tunnille luoda hyvin syvällistä ja tunteisiin keskittyvää peliä vai lähteä sittenkin pohtimaan avaruusalukselta karkaamiseen kohdistuvaa peliä, jossa keskiössä on sudokujen ratkaiseminen? (Harviainen & Savonsaari 2014, 143.)

Pelejä luodessa ja käyttäessä niitä opetukseen on aina haasteita. Suurin ongelma on tietenkin se, että oppilaita ei kiinnosta pelata. Vaikka peli muotona voi kuulostaa houkuttevalta, ei välttämättä itse pelaaminen jaksa innostaa panostamaan. Ongelmia voi muodostua, kun pelaaja unohtaa pelata hahmoaan, eli niin sanotusti pelataan hahmon ohi. Tällöin voi myös muodostua muista pelaajista vääriä käsityksiä hahmojen pohjalta tai yritetään päästä haluttuun lopputulemaan pelaamalla sellaisten tietojen varassa, joita hahmolla ei ole. Tähän saattaa vaikuttaa pelaajalle uusi tilanne, esimerkiksi jos pelaaminen on uusi kokemus tai jos pelaaja on epävarma itsestään. (Harviainen 2012, 102-103.) Pelit tulisi osata markkinoida luokalle sopivalla tavalla. Joillekin saattaa toimia hyvin pelillä markkinointi, mutta osalle toimii harjoitustyö rooleilla. Pelistä kertoessa tulisi kertoa heti mistä on kyse, eli mikä on pelin teema ja että siinä ollaan erilaisissa rooleissa. Se saattaa houkuttaa pelaajia eri lailla, kun tietää, mihin pelaajana sitoutuu mukaan. Pelin lopussa pidettävä loppupurku on hyvin tärkeä osa oppimiskokemusta ja sen tulisi olla refleктоiva osio oppilaalle. Tätä osaa ei saisi ohittaa, sillä se auttaa käymään

läpi peliä ja myös oppimista. Kun pelissä oppilaat ovat kiinni siinä, mitä siinä tapahtuu, niin loppupurku antaa oppilaalle mahdollisuuden käydä kunnolla läpi opittua ja myös kuulla mitä muut ovat oppineet. (Harviainen & Savonsaari 2014, 139.; Crookall 2010, 907-910.)

Eduliveroolipelaamista kuvaillaan välillä kaoottiseksi ja haasteelliseksi tavaksi opettaa, sillä oppilaat ovat silloin hallitsemattomasti kaikkialla. Oppilaat puhuvat samaan aikaan ja yrittävät saada oman hahmonsa tavoitteita läpi. (Hyltoft & Holm 2009, 28.) Tämä tapahtuu varsinkin, jos pelaamisen konsepti on tuntematon ja pelaajat eivät tiedä, mitä pelillä haetaan. Kaoottisuus osittain myös johtuu siitä, että opettaja ei ole luokan huomion kohteena, vaan kohteena ovat oppilaat itse. Pelit voivat olla haastavia oppilaille, varsinkin hahmojen eloon tuomisessa. Siksi suositellaan edupeleissä tuomaan oppilaille peliin erilaisia tehtäviä, joita he voivat ratkaista, jos pelaaminen hahmo-orientoivasti ei ota toimiakseen. Tehtävät harhauttavat liiallisesta hahmokeskeisyydestä. (Mochocki 2014, 134.) Kaoottisuus näkyy myös arvioinnissa. Toisen pelaamista on vaikea arvioida numerolla ja se mitä oppilas tietää ja mitä hän pelissä hyödyntää eivät välttämättä kohtaa. Siksi pelaamista ei välttämättä tulisi arvostella oppimisen lopputuloksena, vaan luoda pelit motivoimaan, harjoittamaan ja ankkuroimaan. Pelatessa väärät valinnat ovat osa oppimista. Arvioinnissa tulisi enemmän kiinnittää huomiota pelin jälkeiseen palautekeskusteluun ja mahdollisesti määrätä kirjallinen reflektioivaa esseet pelistä. (Hyltoft & Holm 2009, 29; Harviainen, Lainema & Saarinen 2012.)

Muita ongelmia saattaa tulla pelin teemoja valittaessa. On suositeltavaa luoda pelejä sellaisiin ympäristöihin, jotka ovat tarpeeksi kaukana oppilaiden omasta ympäristöstä. Esimerkiksi liveroolipeli koulukiusaamisesta saattaa kuulostaa alkuun hyvältä tavalta käydä läpi kiusaamista eri näkökulmista. Ongelmaksi saattaa muodostua se, jos normaalissa arjessa kiusattu joutuukin myös pelissä kokemaan lisää kiusaamista. Pelaaja saattaa tällöin pudota osittain hahmostaan ja ottaa pelin kokemuksia itseensä ja toisaalta kiusaajien pelaajat saattavat pelata ohi hahmon. Tällöin puhutaan hahmosta pois tai hahmoon valumisesta, ”bleedauksesta”. Silloin pelaaja saattaa tuntea kesken pelin, että kiusaaminen osuukin häneen henkilönä ja tämä kokemus tuntuu edelleen ikävältä pelin jälkeen. (Harviainen & Savonsaari 2014, 137.)

Pelaaminen oppimisen välineenä voi olla hyvin hyödyllinen tapa, mutta se vaatii myös pelin pitäjältä panostamista. Ennen peliä tulisi selkeästi kertoa, mikä on pelin tarkoitus ja mitä sen kautta pyritään saavuttamaan. Pelin jälkeen on myös hyvin oleellista purkaa peli ja käydä läpi, mitä siinä tapahtui. (Harviainen 2012, 103.) Hahmoista tulisi päästää irti ja tehdä ero niin pelaajien kuin hahmojen välille. Edupelien jälkeen olisi hyvä käydä läpi mitä pelistä opittiin ja mitä ajatuksia se herätti. Tulokset käydään yhdessä läpi ja annetaan jokaiselle mahdollisuus käydä tuntemuksiaan ja oppimaansa läpi. Isommissa ryhmissä voi joukon jakaa pienemmiksi ryhmiksi, jotka koostavat oman tiivistelmänsä.

### 3 AIKAISEMPI TUTKIMUS

Roolipelit ovat suhteellisen uusi ilmiö ja yleisesti pelitutkimus on tuore tieteenala. Siksi tutkimusta ei ole vielä kattavasti, mutta viime vuosien aikana se on selkeästi yleistynyt. Yleistä pelitutkimusta on tehty ja opetuksen tukeen sopivia pelejä on tuotettu aktiivisesti. Edupelejä on tutkittu enemmän ja nyt myös eduroolipelejä. Roolipelien käyttö ei ole rajoittunut vain opetuskäyttöön, vaan niitä on hyödynnetty esimerkiksi terapian tukena.

Roolipelien käyttö opetuksessa ei ole uusi opetusmetodi, mutta varsinkin Suomessa tuntemattomampi. Muualla maailmassa pelejä on tutkittu jo jonkun verran. Esimerkiksi Tanskassa sijaitsee koulu, jossa opetus perustuu pelkästään peleihin. *Østerskov Efterskole* on joko vuoden tai kahden mittainen 90:lle oppilaalle tarkoitettu koulu. Ikähaarukka on 14-18 -vuotiaat ja tavoitteena on opiskella peruskoulun jälkeen muita opintoja. Koulu on osittain yksityinen ja osittain hallituksen rahoittama. Koulu on perustettu vuonna 2006 Malik Hyltoftin ja Mads Lunaun toimesta. Pelipohjaisen opiskelun on sanottu parantavan pitkäkestoista muistia ja nostavan motivaatiota. Koulussa on huomattu myös, kuinka siitä on ollut hyötyä oppilaille, joilla on erikoistarpeita, kuten oppilaille, joilla ADHD. (Østerskov in English 2020.) Kouluja löytyy myös muualta päin maailmaa, kuten Norjasta ja Yhdysvalloista (Bowman & Standifort 2015, 7).

Samaisen Østerskov Efterskolen opettajat testasivat erästä peliään ensin omassa koulussaan ja sen jälkeen peliä yritettiin pelauttaa koulussa, joka käytti perinteistä opetusmenetelmää. Oli selkeästi huomattava ero siinä, miten peli innosti oppilaita. Oppilaat, jotka olivat tottuneet pelipohjaiseen oppimiseen, ottivat pelin hyvin vastaan ja se loi peliin liittyvää polemiikkaa. Toisessa koulussa taas vastusta tuli jo ennen pelin alkua ja pelin edetessä monilta loppui mielenkiinto pysyä mukana pelissä. Kuitenkin oppilaat kertoivat pelin olleen mielenkiintoinen ja hauska. Loppupurku ei tuntunut muutaman oppilaan mielestä tärkeältä ja he halusivat vain pian pois. Opettaja näki pelin kattavan aihepiiriä hyvin ja aktivoivan oppilaita. Ongelmaksi nousi lähinnä muutaman oppilaan vastahakoisuus. (Hyltoft & Holm 2009, 38-41.)

Roolipelien käyttöä opetuksessa löytyy muualtakin päin maailmaa, esimerkiksi Brasiliassa roolipelejä on hyödynnetty<sup>2</sup> ja Los Angelesissa tehtiin vuoden mittainen kokeilu eduliveroolipeliä käyttäen (Bowman & Standifort 2015). Tutkimusta on tehty myös Puolassa yläasteella historian opetuksessa (Mochocki 2014, 132-149.)

Roolipelien on katsottu auttavan paljon henkilöitä, joilla on Aspergerin oireyhtymä. Menetelmää on testattu ryhmäterapiaryhmissä, joissa tavoitteena on parantaa sosiaalisia taitoja ja katsekontaktia muiden kanssa. Pelejä on pidetty ryhmissä ja pelien kautta on huomattu parannusta ryhmätyöskentelyssä ja tunteiden huomioimisessa. (Countryman 2008.) Roolipelejä on käytetty muuhunkin psykiatriseen hoitoon, kuten sosiaalisten ongelmien hoitamiseen tai itsensä tutkiskeluun. (Bowman & Standifort 2015, 7.)

Eduliveroolipelejä on tutkittu ja aihepiiristä on pidetty konferensseja ja seminaareja, kuten Role-Playing in Games Suomessa 2012, the Edu-larp Sweden Ruotsissa 2014 ja the Living game New Yorkissa 2014. (Bowman & Standifort 2015, 7.) Seminaareja ja konferensseja järjestetään edelleen.

Uskonnonopetuksessa pelien käyttö ei ole tuntematonta. Sari Autio ja Elina Rislakki kirjassaan *Meditaatio* tuovat median erilaisia ilmiöitä mukaan opetukseen erilaisten harjoitusten kautta. Harjoitukset ja taustatiedot on tehty ajatellen nuorisotyötä, rippikouluja ja uskonnonopetusta. Painotus on siinä, etteivät mediat ole aina huono asia, vaan niistä tulisi löytää ja hyödyntää ne puolet, jotka houkuttavat nuoria. Pelit vaativat erilaisia tiedollisia kykyjä ja pelejä löytyy myös suoraan opetuskäyttöön. (Autio & Rislakki 2011, 50.)

Jori Pitkäsen Pro Gradu-tutkielma *Pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetusmetodina* (2008) on yksi hyvä esimerkki siitä, miten liveroolipelejä on testattu kouluissa jo aikaisemmin. Kyseisessä tutkielmassa kohteena olivat kuudennen luokan

---

<sup>2</sup> Wagner Luiz Schmit & João Batista Martins & Thales Ferreira. Role-playing games and education in Brazil: how we do it. Holter, M. & Fatland, E. & Tømte, E. (toim.), *Larp, the Universe and Everything: An anthology on the theory and practice of live role-playing (larp)*, julkaistu Knutepunkt 2009, s. 75-96.



oppilaat, joista neljää haastateltiin tutkimusta varten. Pitkänen haastatteli myös opettajia. Tutkimuksen tarkastelun kohteena oli määritellä pedagoginen liveroolipelaaminen ja tarkastella, voiko sen kautta opettaa historiallista empatiaa. Tärkeänä huomiona ilmeni, että oppilaan oma aktiivisuus pelissä vaikuttaa siihen, miten oppilas oppii ja tuo esiin hahmoaan pelissä.

## 4 TUTKIMUS

Seuraavassa luvussa määritellään minkälaisia metodeja tutkimuksessa käytettiin, ja miksi niihin oli päädytty. Lopuksi selvitetään ilmenneitä tutkimusongelmia ja sitä, millaiset seikat ovat voineet vaikuttaa tuloksiin.

### 4.1 Metodit

Tässä tutkimuksessa käytettiin tiedonkeruuseen ryhmähaastattelua, yksilöhaastattelua ja kyselylomaketta. Itse peliä havainnoitiin. Ryhmähaastattelulla kerättiin tietoa suoraan pelin jälkeen oppilaiden tunnelmista ja siitä, miltä pelaaminen tuntui. Tämä haastattelu kuvattiin, jotta sitä voisi myöhemmin analysoida. Kuvaaminen ei mahdollisesti vaikuttanut vastauksiin. Vastaajille tiedossa oli, ettei aineisto päädy kuin tutkimukseen, joten sitä ei tarvinnut jännittää kuvaamistilanteessa. Yksilöhaastattelu äänitettiin.

Kyselylomakkeet lähetettiin kaikille osallistujille muutaman päivän kuluttua ja niiden tarkoitus oli tiedustella syvemmin pelaajan omaa kokemusta pelistä ja siitä, miten se toimi osana kurssia. Lomakkeet annettiin myöhemmin, jotta pelaaja oli ehtinyt hieman jo rauhoittua pelikokemuksesta ja prosessoida omaa pelaamistaan. Lomake oli Google form -pohja ja oppilaat vastasivat siihen vapaa-ajallaan. Vastaaminen oli pakollista, ja kyselyssä kysyttiin vastaajan nimi. Tämä tehtiin siksi, että opettaja saisi tiedon siitä, keiden vastaukset uupuivat tai olivat myöhässä annetusta palautuspäivämäärästä. Oppilaille ilmoitettiin, että kyselyn tulokset ovat anonyymeja ja että missään ei tule ilmi, kuka on vastannut mitään. Tuloksissa ei kerrottu mitään kuvaavia termejä vastaajista, vain se kävi ilmi, oliko kyseessä oppilas vai opettaja. (Eskola et al. 2018.) Kysely ei ollut paria sivua pidempi, jotta oppilaille kestäisi mielenkiinto vastata kyselyyn, ja kysymykset olivat suhteellisen lyhyitä. Nuorten kohdalla ei suositella pitkiä kyselyitä ja lomakkeen täyttämisen oli suunniteltu vievän enintään 15 minuuttia. (Valli 2018.)

Opettajan haastattelussa käytiin läpi sitä, miltä hänestä tuntui pelin tekeminen ja pelauttaminen. Haastattelun tarkoitus oli selvittää, millainen näkökulma pelaamiseen ja sen hyödyntämiseen opettajalla oli kokemuksen jälkeen. Samalla myös käytiin läpi,

millaiset olivat tulevaisuuden suunnitelmat tämäntapaisten opetustavan hyödyntämiseen tulevaisuudessa.

Haastattelu on vuorovaikutteinen tapa kerätä tietoa ja siinä on aina mahdollisuus yllätyksille. On vaikea tietää etukäteen, mihin suuntaan keskustelu menee. (Hyvärinen et al. 2017.) Molemmat haastattelut olivat puolistrukturoituja haastatteluita, joissa oli valmiit kysymykset, mutta niihin saattoi lisätä tarvittaessa lisäkysymyksiä ja oli tilaa vapaalle keskustelulle. Ryhmähaastattelu oli osa pelin purkua ja kysymykset olivat rakennettu niin, että oppilaat saivat purkaa peliään ja käydä läpi, mitä pelissä tapahtui. Opettajan yksilöhaastattelu oli vapaamuotoisempi ja keskustelevampi, keskittyen enemmän tulevaisuuden suunnitelmiin. Haastattelussa etuna on se, että tilanteessa voi toimia joustavasti ja kysyä tarkentavia kysymyksiä. Haastattelut tekevät henkilöstä subjektin tutkimukselle ja hän luo merkitykset tutkimukseen. Tutkimusta ajatellen on mahdollisuus saada monensuuntaisia vastauksia ja on mahdollista siinä tilanteessa seurata vastaajan reaktioita. Haasteena voi olla, että haastateltava antaa tutkijan haluamia vastauksia, eikä kerro sitä, mitä hän oikeasti ajattelee. Haastateltava voi esiintyä erilaisena kuin oikeasti on. Haastattelun teko vie myös aikaa, ja varsinkin ryhmähaastattelu voi olla vaikea organisoida. (Hirsjärvi et al. 2009, 204-208.) Siksi tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelu oli heti pelin jälkeen, koska kaikki osallistujat olivat paikalla. Haastattelusta haluttiin tehdä myös vaivaton osallistujille, jotta heidän ei tarvitsisi huolehtia siitä enempää. Ympäristö oli rauhallinen ja oppilaille tuttu, eli koulun liikuntasali. (Eskola et al. 2018.)

Haastattelijan rooli haastattelussa on pysyä neutraalina ja antaa haastateltavalle tilaa puhua. Haastattelijalla voi osallistua keskusteluun nyökkäämällä ja kevyesti kommentoimalla, jotta haastateltavasta tuntuu, että häntä kuunnellaan. Tällä tavalla voidaan rentouttaa tilanne ja mahdollisesti kehottaa vastaajaa puhumaan enemmän. Tärkeää on kuitenkin varoa sitä, ettei osoiteta tiettyjen mielipiteiden tai asioiden olevan haastattelijalle mieluisampia kuin toiset. (Eskola et al. 2018.)

Ryhmähaastattelun ongelmana voi olla myös se, että ryhmäpaine vaikuttaa vastauksiin. Ei saateta tuoda esiin negatiivisia puolia niin helposti ja vastaukset menevät samaa malliin kuin muilla ryhmän jäsenillä. Ryhmässä saattaa olla dominoivia henkilöitä, jotka puhuvat enemmän muihin nähden. (Hirsjärvi et al. 2009, 211.) Tämä yritettiin estää tässä

tutkimuksessa laittamalla jokainen vastaamaan vuorollaan ja toisten päälle ei saanut puhua. Jokaiselle annettiin mahdollisuus vastata ja jättää vastaamatta. Samankaltainen ongelma tulee, kun ryhmä mukautuu ensimmäisen mielipiteen mukaan. Saatetaan vastata samalla tavalla kuin ensimmäinen, tai todeta, ettei ole mitään lisättävää aikaisempaan puheenvuoroon. Samaten ensimmäinen puheenvuoro voi muokata koko keskustelun tunnelman. (Hyvärinen et al. 2017.)

Haastattelut olivat tätä tutkimusta varten tarpeellisia, sillä ne antoivat ensisijaista tietoa siitä, miltä pelaaminen tuntui. Ryhmähaastattelu toimi kuitenkin pelin purkuna samalla. Yksilöhaastattelu antoi opettajalle mahdollisuuden pohtia aihepiiriä tarkemmin ja puhua aiheesta ilman oppilaita. Opettajan kanssa pystyi rauhallisemmin ja rakentavammin käymään läpi eduliveroolipelien tulevaisuutta ja sitä, miltä työtaakka tuntui pelin jälkeen.

Loppupurkuna toimiva haastattelu oli myös tärkeä osa peliä. Purku on yksi osa oppimista, jossa pelissä tapahtunut muuttuu oppimiseksi. Se on se hetki, kun oppilaat voivat pohtia vakavissaan, mitä tapahtui ja mitä asioita opittiin. Vaikka se ei ole yhtä hauskaa ja mielenkiintoista kuin itse pelaaminen, niin se on osa oppimispeliä ja sitä ei saisi ohittaa. Samantapaista tapahtumien purkamista ihmiset käyttävät usein päivittäin, kuten kotona kertoessaan, mitä päivän aikana tuli tehtyä. (Crookall 2010, 907-909.)

Kysely oli tukemassa haastattelua ja antoi oppilaille mahdollisuuden vastata kysymyksiin rauhassa ja ilman opettajan läsnäoloa. Lomakkeessa kaikilta osallistujilta kysyttiin samat kysymykset ja niihin oli mahdollista vastata laajemmin, jos halusi. Kyselylomakkeen etu oli siinä, että se voitiin helposti laittaa linkkinä oppilaille ja he täyttivät sen omalla ajallaan. Yleisesti kyselylomaketta pidetään tehokkaana tapana kerätä informaatiota isoilta ryhmiltä, kun halutaan saada informaatiota, jota on helppo analysoida. Heikkoutena nähdään se, ettei voi olla varma, kuinka vakavasti kyselyyn on vastattu ja onko kysymyksiä ymmärretty oikein. (Hirsjärvi et al. 2009, 193-195.) Kysymysten asettelu on tärkeää, jotta väärinkäsityksiltä vältyttäisiin. Kysymysten tulisi olla yksiselitteisiä, mutta ne eivät saa johdatella. (Valli 2018.) Aina on mahdollista, että kaikki eivät vastaa kyselyyn, ellei siitä ole tehty pakollista. (Hirsjärvi et al. 2009, 193-195.) Tässä tutkimuksessa oli muutamia näitä seikkoja, kuten se, että kysymyksiä ymmärrettiin väärin ja yksi oppilas ei palauttanut vastauslomaketta.

Kysely oli verkossa ja siinä oli hyvin eri tapaisia kysymyksiä. Kysely löytyy lopussa liitteenä. Lomakkeessa oli paljon avoimia kysymyksiä, mutta myös monivalintoja ja asteikkokysymyksiä helpottamaan vastaamista. Avoimissa kysymyksissä annettiin vastaajan ilmaista vastauksensa monisanaisemmin, ja autettiin monivalintojen kohdalla tarkentamaan vastauksia. Se myös salli kirjavuuden vastauksissa. Monivalinnat antoivat helpommin vertailevaa informaatiota ja auttoivat vastaajaa hieman siinä, mistä aiheesta oli kysymys. Haasteena oli tietenkin se, että vastaukset eivät olleet laskettavassa muodossa ja vastauksissa oli tulkinnanvaraa. (Hirsjärvi et al. 2009, 199-201; Valli 2018.)

Tutkimus sisälsi myös hieman havainnointia, jossa tarkasteltiin peliä ulkopuolelta. Havainnointi mahdollisti sen, että saattoi katsoa, miten pelaajat toimivat pelin aikana ja millaisia vaikeuksia oli tai mitä ratkaisuja siellä tehtiin. Ulkopuolelta oli helpompaa nähdä kokonaisuus, kuin jos olisi ollut osana peliä. Havainnoinnissa on hyödyllisintä se, että näkee suoraan yksilöiden käyttäytymisen ja sen, mitä todella tapahtuu. Haittana havainnoissa on se, että havainnoija saattaa haitata tilannetta. Tällöin tarkasteltavien käyttäytyminen saattaa muuttua. (Hirsjärvi et al. 2009, 212-213.) Tässä tutkimuksessa yritimme hieman helpottaa tilannetta niin, että kävin aikaisemmin tutustumassa ryhmään. Pelin aikana havainnointi oli systemaattista havainnointia. Tarkastelun kohteena oli enimmäkseen ryhmän toiminta. Tutkijana peliin osallistuminen ei olisi ollut tämän tutkimuksen kannalta hyväksi, sillä se olisi muuttanut pelin dynamiikkaa. Oppilaat olisivat saattaneet keskittyä liikaa ulkopuolisen henkilön läsnäoloon ja olisin saattanut omalla pelaamisellani suunnata peliä tiettyyn suuntaan. Tarkoituksena oli nähdä, miten peli toimi kouluryhmässä.

Peliä ennen suunnittelussa ja peliä tehdessä olin osallistuvan havainnoitsijan asemassa, sillä autoin opettajaa pelin teossa. (Hirsjärvi et al. 2009, 215-216.) Suurin vastuu oli edelleen opettajalla, mutta hän saattoi kysyä apua tai suoraan kerroin, mitä vaatimuksia pelin suhteen oli, esimerkiksi pelaajamäärä tutkimusta ajatellen.

Tutkimustuloksia tarkastellaan enimmäkseen kvalitatiivisin menetelmin. Vaikka kvantitatiivisia tuloksia on myös, niin suurimmaksi osaksi tuloksia katsellaan kvalitatiivisesta näkökulmasta. Molemmat tavat täydentävät toisiaan, minkä vuoksi toista ei ole poissuljettu kokonaan. (Hirsjärvi et al. 2009, 136.) Painotus kvalitatiivisiin tuloksiin johtuu siitä, että siinä aineistoa kerätään todellisessa tilanteessa ja ihmiset ovat

tutkimuksen kohteina. Tutkimuksen aineisto on kerätty laadullisin menetelmin ja tutkittavat on valittu tarkoituksen mukaisesti. (Hirsjärvi et al. 2009, 164.)

## **4.2 Ongelmat tutkimusta tehdessä ja tuloksia tarkastellessa**

Tutkijana päätin etäännyttää itseni mahdollisimman paljon peliin osallistumisesta. Tämä toi hieman haasteita, sillä opettajaa tuli ohjata siinä, millaista peliä tarvittiin tähän tutkimukseen ja millaista tutkimusmateriaalia olisi tutkimuksen kannalta hyvä saada. Olin mukana pelin suunnittelussa tukemassa ja antamassa vinkkejä, mutta lopullinen suunnittelu ja pelin järjestäminen jäi opettajalle. Olen tietoinen siitä, että opettaja ei täysin itsenäisesti luonut peliä, vaan sai tukea ja ideointiapua. Mietittäessä esimerkiksi opettajan antamaa työpanosta, tulee huomioda, että jotkut tiedot tulivat suoraan minulta ja opettajan ei tarvinnut itsenäisesti etsiä tarvitsemaansa informaatiota. Suurin osa avuista tuli peliteknisiä asioita miettiessä ja siinä, kuinka opettaja voisi olla pelissä yhtäaikaan sekä pelinjohtaja että opettaja.

Opettajaksi kysyin sisarustani, sillä hän työskentelee koulussa, jossa olen ollut opettamassa ja ympäristönä se oli minulle tuttu. Tiesin hänen kiinnostuksensa aihepiiriin ja innon kokeilla uutta metodia, sillä hän käyttää paljon erilaisia menetelmiä opettaessaan. Koska kyseessä oli pieni tutkimus, niin totesin voivani tehdä sen tutussa ympäristössä ja tutun opettajan kanssa. Itse tutkimukseen tai tuloksiin ei vaikuttanut se, että kyseessä oli ennestään tuttu opettaja, sillä pidimme suunnittelutapaamiset selkeästi erikseen muista tapaamisista. Haastattelun vastauksiin tai kyselylomakkeeseen en nähnyt sukulaisuuden vaikuttavan, sillä niissä arvioitiin peliä ja sitä, kuinka opettaja itse pelin koki. Arvioinnin kohteena ei ollut opettajan tai tutkijan työskentely, vaan opettajan henkilökohtaiset tunteet metodista.

Tutkijana päätin pysyä itse pelistä pois. Vaikka olisin voinut olla osallisena pelissä, niin katsoin, ettei osallistumiseni siihen toisi kuin turhaa jännitystä ollessani pelaajille tuntematon henkilö ja en voisi tarkkailla peliä enää objektiivisesti. Siksi päädyin olemaan sivustatarkkailija ja tekemään vain pelin purun, joka toimi haastattelumateriaalina tutkimuksessa. Loppupurussa olin objektiivisempi kysymysten kanssa. Huomasin myös, että sivusta seuraamalla saisin paremman kokonaiskuvan siitä, mitä pelissä tapahtuu, sillä

huomioni ei ollut keskittynyt vain tiettyyn kohtaukseen tai pelaajaan. Näin pienessä pelissä se toimi hyvin, kun tila oli myös hyvin rajattu.

Pelipaikkaa miettiessä totesimme koulun olevan helpoin ja oppilaille myös mukavin. Matkustaminen olisi saattanut tuottaa ylimääräisiä kustannuksia ja halusimme tehdä osallistumisen mahdollisimman helpoksi. Osalla oppilaista oli ennen peliä koe, joten he olisivat koululla jo valmiiksi. Päätimme lähteä pois luokkahuoneesta ja hyödyntää vapaana olevaa liikuntasalia. Tällä saisimme tilan rauhoitettua ja tila oli normaalista oppitunnista poikkeava. Liikuntasaliin ei nähnyt ulkopuolelta ja sinne ei vahingossa eksyisi ulkopuolisia.

Suurin huolenaihe oli oppilaiden kiinnostus osallistumiseen ja pelin epäonnistuminen. Ensin oli huoli, tulisiko tarpeeksi osallistujia. Osallistujamäärä oli aluksi rajattu kymmeneen oppilaaseen, mutta lopulta lisäsimme muutaman sairastumisten tai peruutusten varalta. Lopulta pelaajamääräksi tuli 12. Tutkimukseen osallistumisesta tehtiin vapaaehtoista, joka poisti ne oppilaat, joita ei aihe kiinnostaisi yhtään. Kurssi, jolle peli tuli, sisälsi liian paljon oppilaita tätä tutkimusta varten, ja tästä syystä siitä ei voitu tehdä kaikkia koskevaa. Tämä vaikutti osittain tuloksiin, sillä tuli ottaa huomioon osallistujien vapaaehtoisuus ja tästä syystä tulokset saattoivat olla hieman positiivisemmat kuin jos koko luokka olisi velvoitettu osallistumaan. Toisaalta osallistuminen oli osa kurssia, sillä kaikki osallistuvat saivat jotain hyötyä opinnoissaan.

Tutkimusta tehdessä oli tärkeää pitää mielessä, että kyseessä oli hyvin pieni otos yhdessä koulussa, joten tulokset eivät olisi yleistettäviä. Tämä tutkimus oli yksittäinen tapaustutkimus, jossa osallistujat olivat kaikki vapaaehtoisia. Tutkimus antaa silti kuvaa siitä, miten pelin luominen luokalle toimi ja millaisia tunteita se pelaajille toi.

## 5 PELIN TEKEMINEN

Pelin tekoprosessi käydään erikseen läpi tässä luvussa. Se on jaettu kolmeen osaan; peliä ennen, itse peli ja pelin jälkeinen aika. Tässä ei vielä tutkita millaisia tuloksia pelissä saatiin aikaan, mutta osio selvittää tekoprosessia ja sitä, millainen peli oli.

### 5.1 Peliä ennen

Tutkimuskohteena oli Vihherlaakson lukio Espoossa, ja oppitunnin suhteen päädyttiin uskonnontunteihin. Uskonnontuntien opintosuunnitelma sopi hyvin eduliveroolipelien tarjoamiin mahdollisuuksiin. Ensimmäinen virallinen suunnittelutapaaminen pidettiin joulukuun 2017 lopulla, jolloin kävimme läpi, mitä tutkimukselta haettiin ja mitä tässä yhteydessä haettiin eduliveroolipeleillä. Tätä ennen opettajan kanssa oli käyty läpi puhelimesta peliin sopivia teemoja ja sitä mitä peliltä odotettiin. Opettaja tiesi etukäteen jo vähän siitä, mistä liveroolipeleissä oli kyse, sillä hän oli ollut aikaisemmin mukana yhdessä pelissä noin kymmenen vuotta sitten. Peliä ajatellen tuli miettiä, miten se sopisi opetukseen, mikä tukisi oppilaiden oppimista ja millainen olisi tutkimuksen puitteisiin sopiva peli. Opettajalla ei ollut täysin vapaita käsiä pelin tekemiseen. Peliin haluttiin luoda konfliktitilanne eri uskontojen välille, jotta oppilaat joutuisivat pohtimaan näkökulmia aiheeseen ja tilanteeseen missä hahmot olisivat.

Ensimmäisessä suunnittelutapaamisessa kehitelimme yhdessä peliin idean ja juonen. Tapaamisessa annoin tukea ja kirjasin ylös opettajan ideoita. Oli tärkeää löytää sopiva kurssi, jolle pelin voisi järjestää ja myös pohtia, kuinka paljon peli saisi viedä oppilaiden tunteja. Opettajalle oli tärkeää myös, että kyseinen ryhmä olisi sopiva tähän peliin, jotta siitä saataisiin kaikki hyöty oppilaille. Hän ei halunnut pelin menevän niin sanotusti hukkaan, jos kukaan ei olisi kiinnostunut pelistä. Löysimme sopivan uskonnonkurssin, jonka oppilaat osallistuisivat peliin, mutta peliä mainostettaisiin, jotta halutessaan siihen voisi osallistua muillakin kursseilla olevia. Opettaja sai itse päättää, millä tavalla peli korvaisi tuntia ja mitä tekisivät ne, jotka eivät olleet osallistumassa peliin.

Opettajalle tarjottiin valmiita pelejä tai sitten mahdollisuus luoda peli itse. Hän päätyi luomaan oman pelinsä. Peli sijoittui Jerusalemiin Itkumuurille meidän aikaamme. Muurin



äärelle olisi kokoontunut eri uskontokuntien jäseniä erilaisista taustoista. Näitä kaikkia yhdisti se, että he seurasivat *Donald Trumpin* twiittejä *Twitterissä*, ja yksi twiitti tulisi kesken pelin tuomaan konflikteja hahmojen välille, ja se osuisi myös henkilökohtaisella tasolla hahmoihin. Seuraavaksi päätimme, paljonko hahmoja tulisi peliin ja päädyimme kolmeentoista, joista yksi olisi opettajan hahmo. Pohdimme, olisiko opettajan hyvä olla sivussa vai osana peliä, ja päädyimme siihen, että opettajan olisi helpompi ohjeistaa ja ohjata peliä olemalla itse osa sitä. Näin opettaja voisi halutessaan ohjata peliä tiettyyn suuntaan, jos oppilaille peli ei liikkuisi eteenpäin. Opettaja toimi pelin pelinjohtaja. Varauduimme siihen, että oppilaat saattaisivat perua tai tulla kipeäksi peliä ennen, jonka takia teimme kaksitoista oppilashahmoa. Näin ei tapahtuisi sitä, että osallistujia olisi liian vähän. Pohdimme, millaisia hahmoja tulisi peliin tehdä, ja mikä olisi erilaisten uskontokuntien tasapaino. Opettajan kanssa teimme yhdessä rungon hahmolomakkeille ja täytimme muutaman, kuten opettajan oman hahmon, ja loput jäivät opettajan tehtäväksi.

Seuraavaksi kävin koulussa helmikuussa 2018 sovitulla luennolla kertomassa liveroolipelaamisesta ja siitä, mistä tutkimuksessa oli kyse. Annoimme oppilaille mahdollisuuden kysellä, jos olisi jotain, mikä tutkimuksessa tai peleissä voisi askarruttaa. Kerroin, mitä itse vaatisin oppilailta tutkimusta ajatellen, joten he tietäisivät, mitä joutuisivat tekemään tutkimuksen takia. Tähän siis kuului tutkimuslupalapun täyttäminen, osallistuminen ja kyselylomakkeeseen vastaaminen. Samalla tuli suostua siihen, että loppupurku kuvattaisiin ja siellä puhuttua käytettäisiin materiaalina tutkimusta varten. Tällä käynnillä yritettiin vähentää pelin tuomaa jännitystä ja helpottaa peliin osallistumista. Valitettavasti aikataulut ja etäisyys teki sen, etten päässyt uudelleen käymään koulussa ennen varsinaista pelipäivää.

Opettajan kanssa pidimme vielä toisen suunnittelutapaamisen Skypea kautta, jossa kävimme vielä tarkemmin läpi itse pelipäivää, eli sitä, mitä pelissä tulisi olla ja pelin rakennetta. Tein muistiinpanoja, jotka sitten jaoin myös opettajalle. Katsoimme myös hahmoja yhdessä eteenpäin, sillä opettaja ei ollut vielä tehnyt kaikkia hahmoja valmiiksi. Pelitekniikoissa annoin vinkkejä, jotta peli olisi oppilaille myös turvallinen ja mukava kokemus. Näistä enemmän pelin alkubriiffin kohdalla.

Oppilaiden hahmoista osa kirjoitettiin etukäteen ja heille jätettiin osa hahmoa kirjoitettavaksi itse. Täyttöön annettiin aikaa vajaa kuukausi. Tarkoitus oli, että oppilaat täyttäisivät itse historiaosuuden, jonka tulisi olla vähintään kuusi lausetta. Pelaajan tuli kertoa hahmonsa suhtautumisesta Donald Trumpiin ja hänen twiitteihinsä, sekä mainita miksi seuraa niitä. Tyhjä hahmolomake löytyy liitteenä. Oppilaiden toivottiin perehtyvän oman hahmonsa kulttuuriseen taustaan, Itkumuriin ja tilanteeseen Jerusalemissa. Taustatyö oli se osuus, josta olisi eniten hyötyä pelissä käydessä tilanteita toisten hahmojen kanssa läpi. Täytetyt lomakkeet tuli palauttaa opettajalle ennen pelipäivää. Opettajan kanssa päätimme, että peliin ei oppilaiden tarvitse pukeutua erityisesti hahmoja varten, vaan normaalit vaatteet käyvät.

Hahmojen jakaminen oppilaille toteutettiin arpomalla. Opettaja koki, että tällä tavalla kaikki saisivat tasavertaisesti hahmon, ja hahmojaosta ei tulisi liian suurta tapahtumaa. Jos hahmo jollain tavalla ei olisi oppilaalle sopinut, oli jaon jälkeen vielä mahdollisuus vaihtaa toisen oppilaan kanssa. Hahmoissa oltiin ennakkoon päätetty nimet, mutta hahmojen sukupuoli oli jätetty määrittelemättä. Halutessaan oppilas sai muuttaa hahmon nimen tai sukupuolen, mutta kukaan ei tehnyt sitä. Muutama pelaaja halusi kokeilla pelata eri sukupuolta kuin tunsivat olevansa. Sukupuoli ei ollut pelin kannalta oleellinen asia.

## 5.2 Peli

Pelin pelaus oli sijoitettu pelattavaksi koeviikolle, jolloin peliin pystyi varaamaan enemmän aikaa kuin normaalin oppitunnin verran. Peliä ennen osa oppilasta teki kurssiin liittyvän kokeen, ja peli korvasi kurssilla olleen esseen. Peliin osallistui myös oppilaita, jotka eivät olleet kyseisellä kurssilla, vaan peli toimi heille myöhemmin korvaavana tehtävänä. Koko peliin varattiin kolme tuntia, joka sisälsi alkubriiffin ja loppupurun. Lopulta aikaa kului yhteensä kaksi ja puoli tuntia. Peli pidettiin liikuntasalissa, jonne tuotiin muutama tuoli ja projektori, josta myöhemmin heijastettiin pelissä tuleva twiitti seinälle. Pelitilaksi rajattiin kolmannes salista, sillä pelaajia oli vähän ja tiiviimmässä tilassa oli helpompaa olla kontaktissa toisiin pelaajiin. Salin seinä edusti Itkumuria ja yksi tuoli toimi muurin miesten ja naisten puolien jakajana. Pelitila rajattiin vielä tuoleilla. Pelipaikan sisustus pidettiin hyvin yksinkertaisena, jotta pelin järjestäminen ja siivous olisi helppoa.

Ennen peliä opettaja piti oppilaille alkubriiffin, jossa käytiin läpi pelitekniikat. Alkubriiffin tarkoitus on käydä läpi mistä pelissä on kyse, ketä pelissä on pelaamassa, millaisia hahmoja ja pelitekniikoita pelissä on. Se valmistaa pelaajia peliin, antaa viime hetken apuja ja pelaajien on mahdollisuus saada vastauksia askarruttaviin kysymyksiin. Pelissä oli mahdollisuus fyysiseen kontaktiin, minkä vuoksi oli hyvä luoda niihin erilaisia tekniikoita, jotta ketään ei oikeasti sattuisi. Kaikki lyönnit tai fyysiset päällekyynnit tuli tehdä hidastetusti ja toista varoittaen, esimerkiksi hyökkäävä osapuoli saattoi sanoa ”Hei, nyt kyllä lyön sinua!” ja sitten hidastetusti löisi kohti kohdetta osumatta häneen. Kohde reagoisi tähän oikealla tavalla, eli ottamalla iskun rauhallisesti vastaan jo ennen kuin käsi osuisi kohteeseen. Haukkuminen ja solvaaminen tuli tehdä oppiaineelle uskollisesti uskonnollisten solvausten kautta. Toisen fyysistä ulkonäköä tai muuten hänen piirteitään ei saanut solvata. Tällä tavalla ei myöskään pelaajasta tuntuisi, että häntä henkilönä haukuttaisiin, vaan hänen hahmoaan ja hahmon kulttuuria. Jos pelaajaa alkoi pelissä ahdistamaan, niin hän saattoi näissä tilanteissa mennä pelialueen ulkopuolelle hengähtämään rauhassa tai käydä puhumassa opettajalle. Jos pelissä tapahtui jotain, mihin kaikkien tuli reagoida, tuli sitä ennen huutaa ”peliohje” ja sitten kertoa, mikä tämä tapahtuma oli. Yksi oli esimerkiksi pelin aikana ilmestynyt Trumpin twiitti. Helpottaakseen jännitystä oppilaat saivat pitää mukana hahmopapereitaan, joista voisivat tarkastaa asioita hahmoistaan pelin aikana.

Oppilaiden ei tarvinnut pukeutua erityisesti peliä varten, joten siihen sai osallistua omissa vaatteissa. Opettaja oli kuitenkin ottanut juutalaisille hahmoille huivit, joista sidottiin kipat pään päälle. Rauhanturvaajahahmot saivat pienet suomenliput, jotta heidät erottaisi muiden joukosta paremmin. Liput annettiin, sillä molemmat hahmot olivat suomalaisia. Opettaja oli pohtinut heille leikkiaseiden antamista, mutta peliä edeltäneiden muualla maailmassa tapahtuneiden kouluammuntojen takia niistä luovuttiin. Se myös toi peliin turvaa, kun ei ollut aseiden kaltaisia esineitä. Itse pelin aikana kuitenkin Suomen liput muuttuivat aseiksi.

Pelin juoni pidettiin hyvin yksinkertaisena, mutta kuitenkin sellaisena, että oppilailla oli mahdollisuus hahmojen puitteissa pelaila mitä vain. Peli sijoittui Jerusalemin Itkumuurille normaalina päivänä. Sinne oli kerääntynyt joukko erilaisia ihmisiä katsomaan nähtävyyttä tai tekemään työtehtäviä. Hahmoina oli kaksi rauhanturvaajaa

Suomesta, kaksi muslimia, neljä kristittyä (kaksi yhdysvaltalaisista) ja neljä juutalaista. Suurin osa hahmoista oli joko Palestiinasta tai Israelista. Lisäksi oli opettajan agnostikko hahmo, joka työskenteli YK:ssa. Osa hahmoista tunsivat toisensa etukäteen, joten kaikki hahmot eivät olleet toisilleen täysin tuntemattomia. Hieman pelin alkamisen jälkeen tuli ilmoitus kaikille Donald Trumpin twiitistä, joka heijastettiin seinälle:

”I have determined that it is time to officially recognize Jerusalem as the capital of Israel. I am also directing the State Department to begin preparation to move the American Embassy from Tel Aviv to Jerusalem...”

Twiitti oli oikea Trumpin twiitti joulukuulta 2017, joka sitten hyödynnettiin pelissä. Tässä Trump oli päättänyt, että Jerusalemissa tulisi Israelin uusi pääkaupunki, joka ei ollut mitenkään täydellinen vaihtoehto monellekaan osapuolelle. Pelin aikana oli mahdollisuus käydä vastaamassa twiittiin ja sen oli tarkoitus luoda konflikteja sekä keskustelua hahmojen välillä.

Peli tuntui alkuun oppilaille hieman vaikealta, mutta alkukankeuden jälkeen peli alkoi sujua. Tämä on normaalia liveroolipeleissä. Osa otti hahmolle vahvan päällekkäyvänsä asenteen ja muutama jäi hieman sivuun tarkkailemaan tilannetta. Tuloksia-osiossa käynnin tarkemmin läpi lomakkeissa tulleita tunnelmia peliin osallistumisesta ja oppilaiden tunnelmia itse pelistä. Yleisesti peli sujui hyvin. Oppilaat käyttivät hyvin kulttuurisia pohjia ja loivat konflikteja, joihin oli kannustettu ennen peliä. Rauhanturvaajat loivat peliin yllättävän pommiuhkan, joka toi kaikille pelaajille hieman jännitettä. Lopulta yksi hahmoista paljasti kantavansa pommia ja käski Trumpia peruuttaa puheensa, tai hän räjäyttäisi muurin. Peli loppui, kun rauhanturvaajat ampuivat uhkailijan, jolloin paljastui, ettei hänellä pommia ollut ollutkaan. Aseeksi oli muuttunut rauhanturvaajan kantama pieni suomenlippu. Asiaa ei millään tavalla pelissä korjattu, joten kaikki menivät tämän juonen mukana.

Aktiivisuus pelissä oli korkealla. Välillä huomasin osan pelaajista istahtavan sivulle juttelemaan ystävän kanssa, mutta lähtivät mukaan juttuun, jos joku ulkopuolinen tuli puhumaan heille hahmossaan. Yleisesti ottaen kaikki olivat mukana isoimmissa tilanteissa. Kukaan ei jättänyt peliä kesken ja palautteen mukaan kaikki näyttivät olevan tietoisia siitä, mitä pelissä tapahtui. Toisaalta muutamilla oli tunne, että olisi voinut olla

aktiivisemmin mukana pelissä tai ei ollut aina aivan mukana siinä, mitä ympärillä tapahtui.

### 5.3 Pelin jälkeen

Pelin jälkeen pidin opettajalle ja pelaajille loppupurun, joka videoitiin. Siinä tarkoituksena oli tuoda ero hahmon ja pelaajan välille, ja samalla kysyä pelin jälkeisiä tunnelmia. Purun tarkoitus oli enemmän antaa pelaajille mahdollisuus hengähtää ja käydä läpi pelissä tapahtunutta. Opetuspeleissä se on osana oppimisprosessia, jossa oppilas käy läpi pelissä oppimaansa. Koska purku toimi samalla haastattelumateriaalina, oli järkevää, että minä pidin sen. Jokaiselta osallistujalta kysyttiin samat kysymykset, joihin he vastasivat vuorollaan. Painotin purussa hahmon ja pelaajan erottamista toisistaan, ja samalla kävimme läpi ensimmäisiä tunnelmia pelistä, sillä peli sisälsi paljon negatiivisia ja vahvoja kanssakäymisiä toisten hahmojen kanssa. Halusimme opettajan kanssa myös painottaa oppilaille sitä, että kyseessä oli peli ja toisten pelissä sanomat sanat eivät olleet osoitettuja pelaajille itselleen. Ohjeistin pelaajia puhumaan hahmostaan kolmannessa persoonassa ja myös toisesta puhuessaan, ja siitä, mitä hänen hahmonsansa oli tehnyt. Kenenkään pelaamista ei saanut arvostella ja jokaiselle tuli antaa puheenvuoron aikana rauha puhua.

Purku alkoi noin kymmenen minuutin päästä pelin lopettamisesta, jolloin pelaajat olivat ehtineet hieman hengähtää ja saimme kameran toimimaan. Tauon aikana pelaajat saivat myös purkaa toistensa kanssa kokemaansa heti.

Purun kysymykset olivat:

1. Päälimmäiset tunnelmat pelistä?
2. Kerro hahmosi nimi, oma nimesi ja sitten kerro yksi asia omasta itsestäsi.
3. Minkä piirteen haluaisit hahmostasi itsellesi? Minkä piirteen hahmosi voisi haluta sinulta?
4. Jaa joku pelisi kannalta hieno tai merkityksellinen hetki hahmoltasi.
5. Mitä opit? Kerro jotain mitä opit peliin valmistautuessa tai pelissä.

Purku kesti noin 20 minuuttia, jonka jälkeen oppilaat saivat lähteä kotiin. Tästä muutaman päivän kuluttua heille lähetettiin kyselylomake, johon oli muutama viikko aikaa vastata. Lomakkeen lähettäminen myöhemmin antoi oppilaille mahdollisuuden pohtia peliä muutama päivä, jotta suurin innostus tai ärtymys saattoi laskea. Muutaman vastaukset tulivat hieman myöhemmin, mutta kuukauden sisään pelistä. Lomakkeeseen vastasi myös opettaja jättäen muutamat oppilaille tarkoitetut kysymykset pois. Opettajan vastauksia ei käytetty analysoidessa oppilaiden tuntemuksia pelistä.

## 6 ANALYYSI

Tässä luvussa tarkastellaan loppuhaastattelussa ja lomakkeessa tulleita vastauksia verraten siihen mitä aikaisemmin on tullut ilmi muissa tutkimuksissa ja tässä tutkielmassa. Aluksi tarkastellaan, millaiset olivat tunnelmat loppuhaastattelussa ja millainen oli oppilaiden asenne siinä. Kappaleessa käydään oppilaiden vastaukset läpi, ja katsotaan miten tutkimuskysymyksiin löytyi vastauksia. Toisessa luvussa käydään läpi opettajan vastaukset ja hänelle pidetty haastattelu. Siinä pohditaan myös tulevaisuutta pelien parissa ja tämän metodin käyttöä yleisellä tasolla. Viimeisessä kappaleessa käydään läpi aikaisemmin mainitut eduliveroolipelin funktiot ja kuinka tutkimuksen peli vastasi niihin. Samalla pohditaan kuinka tutkimuskysymyksiin tuli vastauksia.

### 6.1 Loppuhaastattelu ja kyselylomake

Yleisesti loppuhaastattelussa tunnelma oli rauhallinen ja kepeä. Kaikille annettiin tilaa puhua, ja kaikki vastasivat annettuihin kysymyksiin. Muutamien kysymysten kohdalla oppilaat myötäilivät heitä ennen vastanneiden vastauksia ja eivät lisänneet uutta sanottavaa. Koska haastattelijä oli ulkopuolinen henkilö, niin tämä saattoi lisätä pientä jännitystä vastaamiseen. Myös opettajan läsnäolo saattoi vaikuttaa, mutta toisaalta opettaja oli myös osallisena haastattelussa.

Osallistujia oli yhteensä 13, joista yksi oli opettaja. Osallistujista kahdeksan oli 17-vuotiasta, kaksi 16-vuotiasta, yksi 18-vuotias ja 47-vuotias opettaja. Kyselyyn jätti vastaamatta yksi opiskelija, mutta hän oli osallisena loppuhaastattelussa. Oppilaista suurin osa oli samalta kurssilta, mutta mukana oli myös oppilaita muilta kursseilta. Kaikki eivät tunteneet toisiaan entuudestaan ja mukana oli muutama, joka ei tuntenut ketään muita kuin opettajan. Oppilaat olivat samasta lukiosta. Yksi oppilaista ilmoitti pelanneensa aikaisemmin liveroolipelejä ja yhdellä oli kokemusta roolipeleistä, mutta ei liveroolipeleistä. Muille peli oli ensimmäinen. Peli toimi kurssin osasuorituksena, eli peliin osallistuvat korvasivat esseen pelillä, ja muille tuli jotain helpotusta muilla kursseilla.

Useissa tutkimuksissa, ja aikaisemmin tässä tutkimuksessa, on tullut ilmi, että pelaamista pidetään mielekkäänä tapana oppia. Loppuhaastattelussa kysyttäessä oppilailta, mitä he pitivät pelistä, kaikki vastasivat pitäneensä siitä ja että tunnelma oli positiivinen. Sen nähtiin olevan erilainen ja hauska tapa oppia. Kukaan ei lopettanut peliä kesken tai käyttäytynyt vastahakoisesti pelin aikana. Tähän saattoi vaikuttaa se, että kaikki osallistujat olivat vapaaehtoisia, joten ne oppilaat, joita ei kiinnostanut yhtään, eivät alun perinkään osallistuneet peliin. Nämä tulokset eivät poikkea liiaksi muista tuloksista, ja hyvä vertailupohja on Østerskov Efterskole, joka on oppilailleen vapaaehtoinen koulu. Muutamat oppilaat kertoivat olleensa ulalla alkuun siitä, mitä pelaaminen lopulta tarkoittaa ja mitä pelissä tulisi tehdä, mutta sanoivat lopulta päässeensä mukaan pelin henkeen. Vain kahdella pelaajista oli aikaisempaa kokemusta roolipelaamisesta. Lomakkeissa vastaukset olivat suurimmaksi osaksi samanhenkisiä kuin haastattelussa, mutta niissä oli pieniä eroja.

Kysyttäessä, miksi valitsi pelin osasuoritustavaksi kurssille, vastauksissa nousi esille hauskuus. Suurimmasta osasta osallistuminen johtui kiinnostuksesta liveroolipelaamiseen ja pelaaminen tuntui kivalta vaihtelulta perinteisempään opiskeluun. Pelaamista uutena oppimistapana haluttiin päästä kokeilemaan ja se oli jotain uutta kuin aikaisemmin. Tämä saattoi myös vaikuttaa siihen, miksi metodista oltiin innoissaan. Enemmän käytettynä pelaaminen ei välttämättä toisi samanlaista innostusta. Yksi oppilas ilmoitti opettajan suosituksen olleen syynä, miksi oli lähtenyt kokeilemaan peliä. Opettaja ilmoitti, että vapaaehtoisia olisi ollut enemmänkin, mutta tämän tutkimuksen puitteissa ei voitu ottaa enempää pelaajia.

Innostus pelaamiseen näyttäisi tukevan aikaisempien tutkimusten havaintoja ja sitä, miksi pelaamista kannustetaan kokeilemaan metodina. Peliin olisi saatu enemmänkin osallistujia ja vaikka oppilaat eivät tienneet millaisesta pelaamisesta oli kyse, niin kiinnostusta oli. Uutuuden innostus näkyi ja pelatessa ei haitannut, vaikka oppilaat eivät tienneet miten pelaaminen lopulta toimisi. Kiinnostus ei ollut siinä, mitä ja miten oppisi, vaan että pääsi pelaamaan ja kokeilemaan uutta. Oppilas voi nähdä pelaamisen hauskana, eikä reflektoi sen kautta oppimaansa. Hauskuus saattaa viedä huomion oppimiselta ja oppilas ei välttämättä ymmärrä mitä pelissä oppi. (Bowman & Standifort 2015, 4, 18.) Tämän tutkimuksen vastauksissa nousi esille pelin hauskuus, mutta ei se, miten peli



opetti. Pelaaminen koettiin mukavana sekä jännittävänä, ja aika kului nopeasti pelatessa. Pelaamista kuvattiin myös rentona, hauskana, mielenkiintoisena ja opettavaisena, eli opettavaisuus oli muutamien vastauksissa mukana.

Pelaaminen ei jännittänyt suurinta osaa vastaajista. Oppilaista ketään ei pelottanut, että pelaisi itse väärin tai antaisi vääränlaista informaatiota pelissä. Pelaaminen ei luonut samanlaista jännitystä kuin esimerkiksi koetilanne ja oppilaat eivät olleet huolissaan siitä millaisella tietotasolla tulivat peliin. Verraten behavioristiseen ajatteluun, oppilaiden ei tarvinnut huolehtia oikeiden vastausten tuottamisesta, vaan he saivat luovasti käyttää tietojaan. Oppilaiden suurin huoli oli siinä, miten muut suhtautuisivat peliin ja pelaamiseen sekä se, kuinka peli lähtisi kulkemaan. Oppilaiden huomio oli muissa ja siinä millaisen pelin he loisivat. Huolenaiheena oli myös se, olisiko pelaaminen kiusallista tai heittäytyisikö kukaan hahmoon. Tähän saattoi liittyä juuri se, ettei oltu aivan varmoja millaista pelaaminen olisi, joten ei tiedetty, millaista omistautumista muut antaisivat hahmojen kautta. Pelaaminen vähensi painetta oppilailla, kun huomio oli enemmän pelaamisen tuomassa jännityksessä kuin omassa tietotasossa. Tästä syystä pelaamista voisi suositella sellaisille luokille, joissa viittaaminen tai kysymyksiin vastaaminen on vähäisempää.

Hahmoon heittäytyminen oli suurimmalle osalle helppoa. Kaksi vastaajista sanoi, että alkuun oli hieman vaikeaa, mutta pelin edetessä he saivat hahmosta kiinni paremmin. Tutkimuksissa näkyy, että yleisesti oppilailla ei näytä olevan vaikeuksia pelata hahmoja, kunhan oppilaalla on kiinnostusta pelata. Tässä tutkimuksessa kaikki eivät saaneet kiinni hahmosta. Yksi vastaajista kertoi, että hahmossa oleminen oli vaikeaa, vaikka yritti heittäytyä hahmoon ja yhden mielestä hahmo oli mielipiteitään liian lähellä omaa itseä, joten hän ei tuntenut kunnolla eläytyvänsä hahmoon. Tunnetta hahmon liian suuresta läheisyydestä voisi verrata hahmosta valumisen pelkoon, jonka takia hahmossa ei välttämättä uskalleta olla niin syvästi. Voisi olla hyvä, että oppilaat saisivat siksi enemmän aikaa tutustua omaan hahmoonsa, jotta sen pelaaminen voisi tuntua helpommalta. Tämä kytkeytyy vahvasti juuri siihen, millainen on ollut oppilaan oma panostus hahmoa tehdessä ja siihen tutustuessa.

Tekemällä oppiminen on eduliveroolipelien etuja ja aikaisemmissa tutkimuksissa pelit ovat keskittyneet ongelmatilanteisiin, joista tulee oppimansa mukaan selvitä. Tässä

tutkimuksessa ollut peli oli hieman erilainen ongelmien ratkomisen kannalta. Pelissä ei ollut selkeitä ratkottavia palapelejä, vaan tilanteita tuli selvittää puhumalla ja tilanteet saivat jäädä ilman ratkaisua. Tähän peliin ongelmaksi yritettiin tuoda poliittinen twiitti. Osa pelaajista piti Trumpin twiittiä mukavana ja jännitystä tuovana lisänä, kun taas osalle se ei tuntunut antavan lisää pelattavaa. Konflikteja nähtiin tulevan sen kautta, kun taas osan mielestä niitä syntyi ilmankin. Ongelmaksi nousi se, että kaikkien hahmot eivät olleet kovaaäänisesti taistelemassa omien arvojen puolesta twiittiä vastaan ja niiden hahmojen nähtiin olevan hieman sivussa isoissa konflikteissa. Keskusteleva ratkaisuote tässä pelissä saattoi olla hieman haasteellinen, varsinkin jos ei ollut tarpeeksi informaatiota mennäkseen osaksi keskustelua. Kun oppilailta oli valta päättää mihin suuntaan peli lähtee kulkemaan, niin saattoi tapahtua yllättäviä tapahtumia. Tämä toi niin oppilaille kuin opettajille yllätyksiä, ja salli oppilaiden olla luovempia. Pelin luoma taikapiiri salli oppilaiden olla hallinnassa pelissä ja se vaikutti monen mieleen positiivisella tavalla. He saattoivat tilanteita eteenpäin ja opettaja toimi vain kevyesti ohjaavana tekijänä, osana peliryhmää. Tämä vahvistaisi ajatusta siitä, että pelaaminen kehittää oppilaiden johtamis- ja vuorovaikutustaitoja. Yhtäkkiä opetustilanteessa valta-asetat ovat toisin.

Oppilaiden mielestä pelissä mieleenpainuvin hetki oli oppilaiden itse luoma pommiuhka ja sen selvittely. Amerikkalaisten hahmojen pelaajille jäi mieleen Trumpin twiittiä koskien se, miten muut hahmot väittivät heidän olevan jollain tapaa siihen syyllisiä. Oppilaille oli mielekästä selvittää konfliktia oman hahmon näkökulman kautta ja selkeästi ongelmatilanteet vilkastivat oppilaiden toimintaa ja pakottivat tekemään ratkaisuja nopeasti. Oppilaat joutuivat niissä tilanteissa pohtimaan suhtautumista hahmon kannalta asioihin ja siksi niitä toivottiin enemmän. Haastattelussa muutamat nostivat esille hahmojen väliset keskustelut ja sen, kuinka niissä pääsi puhumaan asioista hahmon näkökulmasta. Oppilaista oli mielenkiintoista puhua eri näkemyksiä omaavien hahmojen kanssa ja pohtia erimielisyyksiä. Heitä kiinnosti muut näkemykset ja ajattelu niiden takana. Kun oppilaita kiinnosti käydä asioita toisen näkökulmasta läpi, niin se myös nosti heidän kiinnostustaan tuoda hahmon mielipiteet ”oikeaksi”. Vaikka hahmon vakaumukset olivat erilaiset, niin pelaaja yritti selittää niitä toisille hahmoille kuin ominaan. Tällä tavalla oppilaat saattoivat oppia ymmärtämään erilaisia vakaumuksia ja ajattelua niiden takana.

Tutkimuskysymyksistä yksi oli voisiko empatiaa ja tuntemattoman ymmärtämistä opettaa liveroolipelaamisen kautta. Hahmojen väliset keskustelut ja näkökulmien pohdiskelut tukisivat sitä, että oppilaat pohtivat näkökulmia. Oppilailla oli kiinnostusta ymmärtää, miten toinen henkilö ajattelee ja heillä oli halua selvittää konflikteja hahmojen välillä. Oppilaat näkivät selkeästi millaista keskustelua voi eri uskontokuntien edustajien välillä muodostua ja mihin se voi johtaa.

Peliltä toivottiin lisää aikaa, toimintaa ja draamaa. Toiminnan ja draaman haku saattoi johtua siitä, että kyseinen peli oli rakennettu keskustelupohjalle. Oppilaat loivat itse toimintaa peliin, kuten aseellisen välien selvittelyn pelin loppuun. Aika nousi kolmessa vastauksessa esiin. Pelille tulisi varata tarpeeksi aikaa ja vaikka peli loppui selkeästi tiettyyn tapahtumaan, niin oppilaat olisivat halunneet pelata pidempään. Yhdessä vastauksessa toivottiin pelistä isompaa projektia, eli vaateetusta, sisustusta ja lisää panostusta peliin, jotta peliin olisi päässyt mukaan paljon paremmin heti alusta. Tämä tietenkin vaatisi koululta ja opettajalta isompaa panostusta. Keneltäkään ei tullut negatiivisena kommenttina sitä, että peli järjestettiin koulun tiloissa, joten pelitila ei ole rajoittava tekijä pelejä suunniteltaessa. Lisäksi toivottiin erilaisia peliaihteita. Pelaamisesta haluttiin isompaa projektia ja oppilaat olivat valmiita laittamaan lisää aikaa sen kaltaiseen toimintaan.

Muutamien mielestä peli oli toimiva ihan sellaisena kuin oli. Mitään ei nähty turhaksi pelissä. Pelissä oli oppilaiden mielestä mukava porukka. Ketään ei syrjitty ja kaikki olivat mukana pelissä. Pelin aikana kaikki olivat jollakin tapaa mukana keskusteluissa, ja kukaan ei istunut syrjässä yksin. Yhteisöllisyys on aihe, mikä on monissa tutkimuksissa tullut aikaisemmin ilmi ja se, että peleillä on pyrkimys yhdistää pelaajia. Vastauksissa tuli ilmi positiivisena puolena se, että pääsi tutustumaan uusiin ihmisiin ja sai käydä keskusteluita muiden kanssa hahmoissa. Muutamat mainitsivat puhuneensa pelistä myös myöhemmin ja pohtineensa hahmojen erilaisuuksia. Kukaan ei ilmoittanut pelin nostattaneen jälkikäteen negatiivisia kohtaamisia tai vaikuttaneen käytökseen toisia kohtaan. Näiden vastausten pohjalta voisi ajatella pelien toimivan tapana tutustuttaa oppilaita toisiinsa pelin kautta. Vaikka kaikki oppilaat eivät olleet keskenään tuttuja, niin he saivat pelattua peliä yhdessä.

Informaatiota katsottiin tulleen tarpeeksi ennen peliä. Yksi vastaajista olisi toivonut enemmän tietoa larppauksesta ja toinen olisi toivonut, että muiden hahmoista olisi annettu enemmän tietoa etukäteen. Pelihojeistus oli myös pelaajista selkeä ja siihen ei katsottu tarvitun mitään lisäinformaatiota. Eräs pelaaja ehdotti, että alkuun olisi voinut tulla joku sivuhenkilö luomaan keskustelua hahmojen välille ja ehkä synnyttämään konflikteja. Pelaajia houkutti kuulla lisää pelaamisesta. Ottaen huomioon, etteivät kaikki oppilaat olleet täysin mukana siinä, mitä pelaamiselta haettiin, silti koettiin informaatiota olleen tarpeeksi. Oppilaista tuntui, että pelaamalla oppi parhaiten, joten siksi liiallinen informaatio voisi sekoittaa.

Pelaajien hahmoista oli vastaajien mielestä suurimmaksi osaksi tarpeeksi tietoa pelaamista varten. Muutamilla oli lisätoiveita ajatellen niiden pelaamista. Yksi toivoi lisää itse täytettäviä osioita, kuten hahmon lempiväri tai muita kysymyksiä, jotka tekisivät hahmosta samaistuttavan. Luonteesta ja olemuksesta olisi kaivattu lisää tietoa. Yleisesti olisi myös kaivattu lisää informaatiota siitä, mitä pelissä tehtäisiin, jotta olisi tiennyt, millaista peliä oli odotettavissa hahmolla. Tällöin oppilaille olisi ollut helpompi tarkastella, millaisesta tiedosta olisi eniten hyötyä pelatessa. Toisaalta näin pieneen peliin lisäinformaatio olisi voinut olla vain sekoittamassa lisää, sillä tärkeimmässä osassa olivat hahmon uskonnolliset ja kulttuuriset arvot ja mielipiteet. Tämä vahvistaa sitä, että oppilaille olisi hyvä antaa lisää aikaa perehtyä hahmoihinsa. Yhdessä hahmojen taustojen tekeminen saattaa lisätä intoa laajentaa hahmoa enemmän kuin opettaja vaatii.

Hahmon sopivuudesta tuli paljon mielipiteitä. Suurin osa oli tyytyväinen hahmoonsa, mutta eri syistä. Osa piti hyvänä, että hahmo oli samankaltainen kuin pelaaja itse ja siksi oli helppo pelata. Osa taas piti siitä, että hahmo oli ollut täysin päinvastainen kuin pelaaja itse, jolloin sai enemmän kokeilla uusia asioita. Yksi vastaajista ei pitänyt hahmostaan, sillä hän oli ollut liian rauhallinen ja hän kaipasi temperamenttisempaa, ja yksi totesi tehneensä pieniä muutoksia, jotta hahmosta tulisi pelattavampi hänelle. Koska hahmot valittiin arvonnalla, niin pelaajien suoranaisia hahmotoiveita ei kysytty ennen hahmojen jakoa. Jokaisella oli mahdollisuus muuttaa hahmoaan, mutta kukaan ei nähnyt sitä tarpeelliseksi ennen peliä. Tässä näkyy osittain pelaajien oma aktiivisuus hahmojen suhteen, sillä vaikka mahdollisuus oli, niin hahmoja ei muokattu. Tämä saattoi johtua siitä, ettei tiedetty millaista olisi pelata ja mitä hahmolta pelissä odotettiin.

Hahmosopivuudesta ei tulisi liikaa katsoa sitä, millainen oppilas on, vaan antaa hänen itse valita millaista hahmoa haluaa kokeilla.

Taustatyötä tehtiin hyvin eritasoisesti. Kaksi vastaajista kertoi, ettei ollut tehnyt taustatyötä juurikaan, mutta muut oppilaat olivat etsineet hieman taustoja hahmojaan varten. Vastaajat olivat tarkastelleet Itkumuurin historiaa ja vähän tilannetta alueella. Muutamat olivat perehtyneet tilanteeseen enemmän ja tehneet hahmoa varten enemmän työtä. Kaksi vastaajista kertoi pohtineensa, miten hahmot voisivat suhtautua muihin ja olivat katselleet myös muiden hahmojen taustoja. Ongelmana eduliveroolipeleissä on taustatyön jättäminen oppilaille, sillä siinä tulee suuria vaihteluita. Tässä pelissä tuli hyvin esiin, että ne, jotka olivat tehneet taustatyön kunnolla, olivat enemmän äänessä. Hiljaisemmaksi jäivät ne, joilla ei ollut tarpeeksi tietoa. Jos kurssi olisi ollut koko luokalle, niin sille olisi voinut antaa enemmän oppituntiaikaa. Taustatyön tärkeys on suurin asia mikä on noussut esiin tässä tutkimuksessa ja siksi siihen olisi tulevaisuudessakin hyvä panostaa enemmän. Taustatyöhön käytetyn ajan puitteissa oppilaat opiskelevat aihepiiriä ja ottavat muistiin ne asiat, jotka ovat aihepiirin kannalta tärkeitä.

Oppilaat käyttivät aikaisemmin oppimaansa pelissä vaihtelevasti. Viisi vastaajista sanoi, ettei pelissä hyödyntänyt aikaisemmin oppimaansa, joka saattoi johtua myös siitä, etteivät he olleet tehneet taustatyötä tarpeeksi. Yksi vastaajista ilmoitti, ettei saanut pelin aikana mahdollisuutta käyttää oppimaansa, sillä hahmon ei ollut tapana osallistua kiistoihin muuten kuin sovittelijana. Useat näkivät taustatyön helpottaneen pelaamista, kun tiesivät millainen tilanne pelihetkellä oli maailmalla ja keskusteluissa he käyttivät argumentteina aikaisemmin oppimaansa. Lopulta on vaikea sanoa, mitä kaikkea informaatiota oppilaat lopulta käyttivät ja mitä he oppivat pelatessaan. Pelatessa oppilaista saattoi tuntua, etteivät he käyttäneet mitään oppimaansa, vaikka näin tekivät. Se, että oppilaista tuntui, etteivät he käyttäneet aikaisemmin oppimaansa voi viestiä siitä, ettei kaikista pelaajista tuntunut siltä, ettei pelaaminen vaatisi taustatyön tekemistä, vaan että oppiminen tapahtuisi vasta pelatessa.

Pelissä opittiin niin liveroolipelaamisesta kuin pelin aiheesta. Vastausten perusteella oppimista tapahtui vasta pelin aikana. Uskonnot ja konfliktit näyttivät olevan suurimmalle osalle tärkein asia. Itkumuurin tärkeys tuli selkeäksi ja se, mistä konfliktit

nousevat Israelissa. Vastauksissa nousi esiin, kuinka pelaajat oppivat ihmisten ajatuksista ja suhtautumisesta asioihin. Yksi vastaajista ilmoitti, ettei ollut oppinut pelissä mitään uutta. Muilta pelaajilta opittiin muiden näkökulmien tarkastelua aiheisiin ja siitä, miten eriarvoisia uskonnot voivat olla. Opittiin myös havaitsemaan, miten vaihtelevasti eri osapuolet suhtautuvat asioihin. Kaksi vastaajista ei kokenut oppineensa muilta mitään pelatessa. Tärkeimmäksi asiaksi nousi ihmisten suhtautuminen tilanteisiin ja käyttäytyminen muita kohtaan. Peli ei välttämättä opettanut konkreettisesti mitään erikoista, vaan laittoi pohtimaan suhtautumista muihin.

Uskontojen ymmärtäminen ja ymmärtävä tutkimusote oli yksi aihepiireistä, mitä pelillä haluttiin kokeilla. Kun kysyttiin, mitä oppilaat oppivat hahmoista ja pelistä oli monella vastauksena pelin aihepiiri, eli Itkumuuri ja se moninaisuus, jota Israelin alueella on. Oppilaat ymmärsivät nyt paremmin alueella tapahtuvia konflikteja ja niiden osapuolia. Pelin aikana kukaan ei näyttänyt pelaavan hahmoa kärjistetysti, vaan sopivalla kunnioituksella. Samaten missään vaiheessa ei tullut ilmi, että oppilaat olisivat pelanneet hahmoa ulkopuolisten ennakkokäsitysten mukaisesti. Pelissä olevat konfliktit tulivat tilanteiden mukaan ja erimielisyyksiä sattui eri hahmojen arvojen välillä. Hyppääminen tilanteeseen toi oppilaiden vastausten mukaan ymmärrystä. Vaikka peli kesti vain hetken, niin oppilaiden käsitys Israelin tilanteesta vahvistui vastausten mukaan. Vastauksissa oppilaat kertoivat kokeneensa kuinka helposti konflikteja syntyy, kun on tiukasti omien arvojensa takana. Tämä kannustaisi kokeilemaan liveroolipelaamista ymmärtävän uskonnontutkimuksen metodina, sillä oppilaille havainnointi keskittyi toisten ymmärtämiseen.

Tuloksissa tuli esiin yllättävästi muitakin hahmojen piirteitä, joita oppilaat pohtivat. Hahmoista opittiin ja kaivattiin itselle mukaan itsevarmuutta, opiskeluintoa ja sanavalmiutta tilanteissa. Vaikka nämä eivät olleet tavoitteissa, niin pelaaminen antoi oppilaille enemmän kuin oletettiin. Samantapaisia tuloksia on nähty aikaisemmin työssä mainituissa Aspergerin tutkimuksessa. Oppilaat sanoivat myös oppineensa kuuntelemista sekä puhumisen ja tekojen vaikutusta pelin aikana. Huomattiin, kuinka paljon puheilla saa aikaan, mutta myös se, että välillä pelkät puheet eivät riitä, ja on tarve tehdä jotain asian eteen. Pelissä tilanne meni ehkä liiankin pitkälle pommiuhan takia, mutta se sai ainakin yhden oppilaan mielestä asioita eteenpäin. Loppuhaastattelussa kysyttiin myös,

millaisia piirteitä oppilaat eivät toivoisi hahmoiltaan itselleen. Hahmoilta ei kaivattu kapeakatseisuutta tai liian jyrkkiä mielipiteitä, jotka aiheuttivat paljon konflikteja. Pelaaminen ei ollut vain uskontojen ymmärtämistä, vaan toi mahdollisuuden myös pohtia asenteita ja muiden arvoja.

Hahmosta ohi pelaaminen oli yksi liveroolipelaamisen haittapuolista, ja se tuli myös esille tässä pelissä. Sitä ei nähty oppilaiden mielestä negatiivisena puolena, vaan sen nähtiin tuovan joitain lisäarvoa peliin. Useat oppilaista kertoivat pelanneensa hieman ohi sen, mitä hahmopaperissa oli, jotta saivat lisää pelattavaa. Tähän saattoi vaikuttaa yllättävät konfliktitilanteet, joihin tuli reagoida jollakin tapaa. Oppilaat lisäsivät hieman kärkkäämpiä luonteenpiirteitä ja sanoivat ”hahmon menneen vähän sivuraiteille”. He eivät nähneen sen vaikuttavat lopputulokseen ja haussa oli viihdyttäminen ja suuremman draaman tuominen. Hahmon ohi pelaaminen oli oppilaiden mukaan enemmän sitä, että se teki hahmosta puheliaamman kuin hahmoon oli kirjoitettu. Tähän saattaa olla syynä myös pelin virtaus, flow, jolloin oppilas on tehnyt päätöksiä nopeasti, tarkistamatta sen enempää hahmopaperista, jotta peli etenisi. Päätöksenteko tapahtui niiden tietojen pohjalta, joita oppilaalla oli. Hahmon ohi pelaaminen saattoi johtua osittain myös siitä, että pelaaminen oli uutta ja ei oltu aivan varmoja, miten paljon saattoi hahmosta joustaa.

Omaa suoriutumistaan ajatellen suurin osa oppilasta katsoi, että he olisivat voineet antaa hieman enemmän peliin. Monista tuntui, että he olisivat voineet olla aktiivisempia, mutta toisaalta he katsoivat olleensa pelissä aivan tarpeeksi mukana. Kukaan ei siis kuitenkaan tuntenut olleensa täysin ulkopuolinen, vaan kaikki antoivat jotain sisältöä pelille. Pelaamiskokemukset tuntuivat olleen aktiivisia, mutta uskaliaampaa keskustelua muiden kanssa olisi ehkä toivottu. Yhtä pelaajaa jännitti puhua ihmisille, joiden kanssa ei ollut aikaisemmin pelin ulkopuolella puhunut. Lomakkeissa tuli ilmi, että oppilaat tunsivat saaneensa uusia tuttavuuksia pelaamisen kautta ja pelaajat olivat pelissä yhdessä. Koko ryhmä loi ja selvitti ongelmia, jokainen omalla tavallaan. Pelaajat tekivät yhteistyötä keskenään. Kukaan pelaajista ei tuntenut epäonnistuneensa pelissä tai tehneensä huonoja päätöksiä pelin aikana. Jokainen päätös johti tilannetta eteenpäin ja ketään ei syytetty huonosta pelaamisesta. Oppilaita kannustettiin pelaamaan draamanhakuisuuden kautta ja painotettiin, että ei ole olemassa väärää loppuratkaisua. Vapaus toteuttaa itseään ja hahmoaan koettiin positiiviseksi.

Esseen korvaaminen pelaamalla tuntui olevan parempi vaihtoehto muutaman mielestä, ja kymmenen vastaajista sanoikin, että voisi korvata esseen pelillä uudelleen. Vain yksi totesi, ettei pelaisi uudestaan, sillä ei kokenut tämänkaltaisen metodin olevan häntä varten. Perinteisissä opetusmetodeissa saattaa työmäärä tuntua raskaalle, varsinkin jos samanhenkisiä töitä on paljon eri aineissa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut ilmi, että koulutunnit saattavat tuntua tylsiltä ja raskailta niiden pituuden ja paikalla olon takia. Pelaaminen toi vaihtelua ja liikettä oppimiseen. Työmäärä verrattuna esseeseen nähtiin kevyempänä tai samanvertaisena. Pelaaminen ei ollut niin painostava tapa ja erään oppilaan mielestä kyseinen peli keskittyi paremmin ajankohtaisuuksiin kuin oppikirja. Keveys esseeseen verrattuna voi johtua myös siitä, että pelaamista pidettiin hauskana. Tästä syystä pelaamisen voisi ajatella jotain muuta metodia korvaavana, edes osalle oppilaista. Pelaaminen voisi toimia vaihtoehtona esimerkiksi esseelle.

Kysyttäessä voisiko kokonaisen kurssin korvata pelillä vastaukset olivat yleisesti myönteisiä. Tällöin se vaatisi, että peli olisi laajempi ja pidempi, ja että sitä työstettäisiin yhdessä paljon enemmän. Tutkimuksessa ollutta pientä peliä ei katsottu kurssia korvaavaksi, mutta laajempina peli voisi korvata kurssin, jos olisi enemmän opeteltavaa. Yhden vastaajan mielestä pelillä ei voisi korvata kokonaista kurssia, mutta se voisi olla osana opetusta. Muutamassa vastauksessa katsottiin, että pelejä voisi hyödyntää osana kurssia, sillä niiden kautta oppi ymmärtämään asioita eri tavalla. Yksi vastaajista ehdotti, että liveroolipelaamista voisi hyödyntää muissakin aineissa, kuten historian opetuksessa, eli myös oppilaat olivat huomanneet metodin mahdollisuudet. Vastaukset tukisivat sitä, että pelaaminen olisi sopivat metodi muiden ohessa, ei välttämättä korvaamaan kokonaista kurssia, mutta tukemaan kurssin rakennetta.

Oppilaista yhdeksän lähtisi uudelleen pelaamaan, jos tarjottaisiin mahdollisuus. Pelaaminen nähtiin vaihtelevuutta tuovana metodina ja se oli mukava vaihtoehto verrattuna esimerkiksi esseeseen. Kokemus oli näille positiivinen ja hauska. Yksi oppilaista ei osannut sanoa mielipidettään. Hän saattaisi pelata uudelleen, mutta ei kokenut peliä erityisen innostavaksi tavaksi oppia. Yhdelle oppilaalle liveroolipelit eivät olleet miellyttävä tapa oppia, ja hän ei lähtisi uudelleen pelaamaan. Tästä huolimatta kenellekään ei jäänyt pelistä huono tunnelma ja oppilaat ilmoittivat olleensa tyytyväisiä pelaamiseen. Pelistä oli ollut mukavaa puhua myös pelin jälkeen muiden kanssa ja oli



ollut mukavaa kokeilla jotain, mitä ei normaalisti pääse kokeilemaan. Pelejä toivottiin lisää ja ideasta pidettiin.

## **6.2 Opettajan haastattelu ja tulevaisuus**

Opettajan kokemuksia ja tuntemuksia pelistä käydään erikseen läpi tässä kappaleessa. Opettaja vastasi myös kyselylomakkeeseen ja hän oli mukana loppupurussa. Häntä haastateltiin erikseen muutaman kuukauden kuluttua pelistä.

Haasteena pelien pitämisessä on nähty usein se, missä työn painopisteen pitäisi olla peliä suunniteltaessa, ja että siihen tulee suunnitella ajankäyttö eri lailla kuin monissa muissa metodeissa. Tämä on monille kompastuskivenä, sillä kurssia tulisi suunnitella jo hyvissä ajoin ennen sen alkamista ja tiedossa ei välttämättä ole, kuinka paljon ja millaisia oppilaita kurssille tulee. Tässä tutkimuksessa opettaja oli innoissaan suunnittelemassa, mutta hänellä oli apuja ja jotain pohjaa liveroolipelaamisesta. Haastattelussa kysyttäessä ensimmäisiä kommentteja pelinpitämisestä opettajan ensimmäinen huomio oli se, että pelin pitämisessä työn painopiste on ennen kurssia ja peliä, verrattuna esimerkiksi esseeseen, jossa opettajan työ alkaa vasta esseiden palautuksen jälkeen. Varsinkin tällä kertaa, kun pelin pitäminen on uusi asia, työtä oli enemmän. Tästä syystä isomman pelin suunnittelu tulisi aloittaa jo ennen kurssin alkamista, jotta opettaja voisi varata enemmän aikaa tekemiseen oppilaiden kanssa. Opettaja näki, että nyt, kun pelin pitämisen idea tuli tutuksi, sitä voisi hyödyntää helpommin muissa aineissa ja aiheissa. Kompastuskivi on se asia, mihin tulisi kiinnittää huomiota jatkoa ajatellen.

Pelin tekeminen oli opettajalle uutta ja monet asiat tuntuivat alkuun haasteellisilta. Vaikeaksi opettaja näki yksityiskohtien rakentamisen hahmoille ja pelin hahmojen juonien luomisen. Oli vaikea tietää, mitä kaikkea peli vaatisi sujuvuuden kannalta, kun hänellä ei ollut aikaisempaa kokemusta pelien tekemisestä. Opettajan oli vaikea olla luova, kun hän ei ollut aivan mukana siitä, mitä peli voisi vaatia ja millaisiin konflikteihin pelaajat keskenään menisivät. Opettaja tarvitsi eniten tukea tässä asiassa pelin suunnittelun aikana. Usein tutkimuksissa pelin tekoa on avustamassa joku, jolla on jo tietotaitoa liveroolipeleistä, joten harvoin peli jää kokonaan opettajan vastuulle. Juuri nämä asiat vaikuttavat siihen miksi pelien järjestäminen saattaa tuntua alkuun vaikealta

ja monet eivät lähde kokeilemaan. Kun ei ole aivan varma mistä on kyse, niin on vaikea luoda tyhjästä.

Peliä suunnitellessa on pohdittava, millaisia teemoja pelissä voi olla ja mitä tulisi karsia pois. Esimerkiksi pelistä poistettiin aselelut, koska niiden katsottiin tuovan peliin epämukavuutta ja turhaa uhkailun tunnelmaa. Opettajan vastuu on asia, joka noussut esiin muissakin tutkimuksissa ja tässä myös opettaja halusi tehdä pelitilanteesta turvallisen. Kouluympäristössä olevassa pelissä tulee ottaa huomioon pelin ulkopuoliset, jotka saattavat vain nähdä vilaukselta mitä tilassa tapahtuu. Opettajan vastuu näkyi myös siinä, kuinka toisten haukkumiset ja kiroilu tuli tehdä hahmolle sopivalla tavalla. Näin pelaajat joutuivat harkitsemaan sanomisiaan, ja solvaukset olivat astetta erikoisempia normaalin nähden. Tämä erotti hahmon selkeämmin pelaajasta.

Opettajan oma kokemus pelistä oli ollut positiivinen, vaikka hänellä oli ollut huolenaiheita ennen peliä. Hän oli esimerkiksi pohtinut, latistaisiko pelaaminen koulussa pelin tunnelmaa. Vaikka Nordic-peliperinteessä peliympäristö on tärkeä osa, niin sitä ei pitäisi pitää rajoittavana tekijänä. Varsinkin koulupeleissä tulisi pohtia, onko peliympäristö todella tärkeä osa oppimiskokemusta, vai riittääkö kevyemmät puitteet. Tämä huoli hälveni oppilaiden vastausten perusteella, sillä pelipaikka ei vaikuttanut heidän kokemuksiinsa.

Opettaja oli huolissaan siitä, lähtisikö peli käyntiin, mutta näki pelin menneen hyvin. Häntä oli inspiroinut oppilaiden innostus ja kiinnostus pelaamiseen. Hän ei ilmaissut olleensa huolissaan, etteivätkö oppilaat olisi olleet halukkaita pelaamiseen. Tämä saattoi johtua siitä, että oppilaat olivat vapaaehtoisia ja halusivat kokeilla pelaamista. Opettaja oli itse suositellut peliä kurssin ulkopuolisille oppilaille, joten hän oli tietoinen osallistujien innokkuudesta. Joissain tutkimuksissa on tullut esiin, että oppilaita ei ole pelaaminen kiinnostanut, joten opettajan huoli oli oikeutettu.

Haastattelussa opettaja painotti, että opettajan tulisi luottaa prosessiin. Opettajat saattavat luokkatilanteessa pitää kontrollia ja vaikuttaa siihen, mitä oppilaat tekevät, mutta pelitilanteessa opettajan rooli on täysin erilainen. Tässä nousee esiin aiemmin mainittu kaotisuus, mikä pelin aikana usein ilmenee. Oppilaat olivat tilanteessa keskipisteinä, mutta kuitenkin ei ollut mitään selkeää yhtä hetkeä mitä olisi voinut tarkkailla. Hän näki,

että opettajan saattaa olla vaikea olla pelaajana oppilaiden keskellä ja samalla ohjata peliä, mikä on tullut esille aikaisemmissa tutkimuksissa. Pelinvetäjänä ja pelaajana hänellä oli ristiriitainen olo, sillä koko ajan tapahtui ja oli vaikeaa keskittyä omaan hahmoon. Useissa muissa tutkimuksissa opettaja on ollut ulkopuolinen osa peliä, joten siksi tunnelmat pelistä ovat hieman erilaiset tässä tutkimuksessa. Oppilaille saattoi olla vaikeuksia asennoitua opettajaan yhtenä pelaajista, sillä pelin ulkopuolella asemat olivat hyvin erilaiset. Tutkimuksen pelissä oppilaat eivät pitäneet opettajan osallisuutta peliin negatiivisena tai maininneet asiasta. Osallisena pelissä opettaja saattaa päästä paremmin mukaan pelin tilanteisiin ja ohjailemaan tapahtumia, kuten tässä pelissä tapahtui. Opettaja saattoi provosoida keskusteluita ja antaa ohjaavia vinkkejä.

Opettajaa oli jännittänyt ennen peliä oppilaiden sitoutuminen peliin. Liika luottaminen prosessiin saattoi johtaa siihen, että valmistautuminen peliin oli hyvin eritasoista. Tämä tuli myös esille tässä tutkimuksessa. Osa oppilaista oli vain lukenut mitä profiililapussa luki, kun taas osa oli selvittänyt taustatietoja hahmoja varten. Tämän opettaja huomasi pelin aikana, kun oppilas ei osannut kertoa mikä hahmon uskonnollisessa vakaumuksessa oli tärkeää. Kyseisessä pelissä oli oppilaita monelta eri kurssilta, joten taustatietojen tutkimiseen ei voitu antaa tuntiopetuksesta aikaa. Siksi tulevaisuudessa tulisi pohtia, kuinka paljon ohjattua taustoitustyötä tulisi oppilaille antaa. Tutkimuksessa selvisi, ettei välttämättä riitä oppilaiden oma panostus, vaan tulisi antaa lisää pakollista työaikaa hahmosuunnittelulle.

Miettiessään omaa tulevaisuuttaan pelien kanssa opettaja pohti, että voisi hyvinkin luoda uudelleen pelin jollekin toiselle kurssille, mutta laajemmassa ja suuremmassa mittakaavassa. Pelejä voisi luoda myös pienemmällä mittakaavalla roolipelien kautta, esimerkiksi psykologian kurssilla voitaisiin käydä läpi aivojen toimintaa ja oppilaat voisivat olla eri aivojen osia. Sitten oppilaat reagoisivat osansa mukaan muiden tekemisiin. Opettajan innostus uuteen metodiin oli selkeä ja toi uusia ideoita siihen, miten asioita voisi opettaa. Kyseessä ei siis olisi vain oppilaita, mutta myös opettajaa motivoiva tapa.

Opettajasta olisi tärkeää tuoda esiin muille peleistä kiinnostuneille se, että peleissä ei ole valmista lopputulemaa. Peli ei välttämättä tähtää tiettyyn lopputulokseen, vaan mitä tahansa voi pelissä tapahtua. Ei ole olemassa yhtä tapaa pelata ja peli voi loppua ihan

millä tavalla vain. Tässä tulee esiin se, että myös oppilaiden on mukavampaa pelata, kun ei ole painetta pelata ”oikein” ja opettajan ei tarvitse huolehtia siitä, jos peli ei mene niin kuin oli suunnitellut. Pelaaminen saattaa kuulostaa siltä, että vaaditaan jotain tiettyä lopputulosta, mutta liveroolipelien erikoinen puoli on siinä, että niissä voi tapahtua mitä vain. On alku ja sen jälkeen valta on pelaajilla, vaikka pelissä olisi juonitettuja tapahtumia. Juuri mainittu aivojen osien pelauttaminen voi mennä hyvinkin monella tapaa, jos vaikka jokin osa toimiikin väärin. Siitä tulee myös tulosta, kun oppilaat pohtivat mikä meni vikaan ja miten muut siihen reagoivat.

Tulevaisuutta ajatellen opettaja mietti ohjeiden luomista opettajille. Miten liveroolipelit poikkeavat muista pelimuodoista? Mikä on pelien idea ja millaisia tavoitteita peleissä on, myös tunnepuolelta ja opetussuunnitelmaa ajatellen? Suurin asennetyö oli opettajalla, joten selkeä paketti helpottaisi opettajan perehtymistä aiheeseen. Opettaja huomautti, ettei lopulta opettajilla ole hirveästi aikaa perehtyä uuteen opetusmetodiin, joten yksinkertaiset ohjeet olisivat parhaat. Opettajaystävällisyys nousisi esiin siinä vaiheessa, kun opettajia ohjattaisiin metodin kanssa paremmin ja selkeämmin. Selkeä paketti auttaisi opettajaa kertomaan oppilaille tarvittavan informaation ennen peliä. Vaikka erilaisia valmiita pelejä on jo tarjolla, opettaja kaipasi suomeksi tehtyä pakettia niille, joilla ei ole mitään tietoa liveroolipelaamisesta.

Opettaja pohti, miten saisi helposti pelejä käyttöön ja miten alentaisi kynnystä muille opettajille. Hänestä olisi hyvä tehdä hahmopohjat valmiiksi ja selvittää, mitä pelin kirjoittaminen vaatii opettajalta. Mitä vähemmän opettaja joutuu tekemään alussa itse, sitä mielenkiintoisemmaksi ja helpommin lähestyttävämmäksi pelin pitäminen tulisi. Helpottavat vinkit hahmojen luotiin oli sellainen asia, mitä opettaja kaipasi, esimerkkinä sosiogrammi, johon voisi merkitä hahmojen väliset suhteet selkeästi. Kun peli olisi kerran tehty, niin sitä voisi käyttää monta kertaa tai luoda sen pohjalta eri variaatioita.

Loppujen lopuksi opettaja näki, että larppauksella voisi tuoda lisää mielenkiintoa opetukseen ja kun saa ideasta kiinni, niin sitä saattaisi hyödyntää hyvinkin monenlaisilla tavoilla. Ongelmana on vain se, että vaikka olisikin sopivaa materiaalia tarjolla, niin se ei ole helposti saatavilla opettajille. Haasteena on löytää helppo aloituspaketti ja löytää energiaa kokeilla uutta metodologiaa. Myös opettaja ilmaisi näkemyksensä muista uskonnoista laajentuneen pelin kautta, samoin kuin oppilailta.

### 6.3 Yhteenveto

Katsoessa niin oppilaiden kuin opettajan vastauksia peli täytti hyvin eduliveroolipelin funktiot, jotka mainittiin aikaisemmin, eli harhautus, motivaatio, aktiivisuus, valta ja sitoutuminen. (Harviainen & Savonsaari 2014, 135-136.) Peli toimi selkeästi todellisuudesta poikkeavana ja laittoi oppilaat täysin uuteen ympäristöön hahmojen kautta. On vaikea sanoa, innostuivatko oppilaat aihepiiristä itsestään, mutta itse peli oli kaikille motivaatio osallistua mukaan. Tämä havainto pohjautui siihen, että kaikki oppilaat olivat vapaaehtoisia ja lähtivät mukaan peliin. Aktiivisuus ennen peliä oli hieman eritasoista. Osa oppilasta oli tehnyt aktiivisemmin ja laajemmin taustatyötä, jopa kaivaten lisää kohtia täyttääkseen hahmolomakkeessa. Osa saapui paikalle vain hahmolomakkeen tiedot pohjanaan, mutta itse pelissä muutamat huomasivat, kuinka olisivat tarvinneet lisää informaatiota hahmossa pelaamiseen. Valta oli opettajalle asia mihin hän keskittyi. Yhtäkkiä opettaja ei ollutkaan se, joka piti tilannetta hallinnassa, vaan oppilaille oli valta siinä, miten peli etenee heidän näkökulmastaan. Samoja pohdintoja olivat oppilaat antaneet, sillä heistä monet totesivat pelaamisen olleen vapauttavaa ja vapaata toimintaa. Oppilaat olivat sitoutuneita, sillä monet kertoivat, kuinka tilanteet olivat menneet eri lailla kuin he olivat suunnitelleet ja jotta asiat olisivat menneet eteenpäin, niin oppilaat tekivät nopeita päätöksiä hahmon kannalta. Pelin aikana kukaan ei pysähtynyt pohtimaan tai vastannut konflikteihin olkia kohauttamalla. Vastauksissa nousi esille se, että monet olisivat halunneet antaa vielä enemmän pelille ja sen tapahtumille.

Pelaaminen opetti oppilaiden omien sanojen mukaan ymmärrystä muista uskonnoista, joita pelissä käytiin läpi. Pelin hahmot tarjosivat myös enemmän pohdittavaa, kuin vain uskonnolliset ja kulttuuriset asenteet. Oppilaat pohtivat hahmojen oppimisintoa ja asenteita tapahtumiin. Liverpoolipeli tarjosi mahdollisuuden niin oppilaille kuin opettajalle oppia uusia näkökulmia asioihin ja konflikteihin. Peliin valmistautuminen opetti aihepiiristä, jos oppilas oli tehnyt työtä tarpeeksi.

Opettajan näkökulmasta pelaaminen edellyttää suunnittelua ja tutustumista aiheeseen. Vaikka töitä on peliä ennen paljon, niin työ jakautuu hyvin eri tavalla kuin muissa metodeissa. Suurimmaksi ongelmaksi nousi informaation puute ja selkeät ohjeet pelaamisen suhteen. Pelatessa huomio on oppilaissa ja heidän pelaamisessaan.

Työmäärää on ensimmäisessä pelissä suurin, mutta kun metodista saa kiinni, työmäärä vähenee. Samoja pelejä voi pelauttaa uudelleen tai muokata hieman toisiin aihepiireihin. Valmiita pelejä on helpompi pelauttaa, kun ymmärtää pelaamisen periaatteet. Työmäärä ei ollut uuvuttava, sillä opettaja näki voivansa käyttää metodia myöhemmin.

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoitus oli tarkastella eduliveroolipeliä opetusmetodina tapaustutkimuksen kautta ja pohtia, voisiko se olla sopiva lisä muihin opetusmetodeihin. Painopiste oli siinä, voisiko sen kautta vahvistaa empatian ja ymmärtämisen oppimista, joka on osana uskonnonopetuksen opetussuunnitelmaa. Samalla tutkimuksessa tarkasteltiin, millaista tukea opettaja tarvitsisi peliä rakentaessa ja mitä tulevaisuutta ajatellen olisi hyvä ottaa huomioon. Tätä tutkittiin pienen tapaustutkimuksen kautta lukiossa, jossa opettaja suunnitteli pelin ja pelautti sen oppilailleen.

Uskonnonopetuksen tarkoitus on tutustuttaa erilaisiin uskontoihin ja sen ilmenemismuotoihin. Sen on tarkoitus luoda valmius ymmärtää niitä, joilla on erilainen vakaumus, ja nähdä maailmaa uskontojen näkökulmasta. Tässä suhteessa tämän tutkimuksen peli oli sovelias tähän. Peli sisälsi paljon hahmoja eri uskonto- ja kulttuuriperinteistä ja näiden tuli toimia yhdessä ja tehdä päätöksiä. Tämän oli tarkoitus luoda kognitiivista otetta niin, että oppilaat tekisivät yhteistyötä yhdessä ratkoen konfliktitilanteita. Pelin tilanne yritti olla mahdollisimman realistinen, jotta opittua olisi helpompi hyödyntää. Tilanne oli kuitenkin selkeästi irrallaan oppilaiden omasta ympäristöstä, jolloin se etäännytti pelaajan ja hahmon toisistaan selkeästi. Ongelmat saattoivat olla hyvin aidon tuntuisia, mutta itse pelaajille niiden selvittäminen tapahtui vaihtoehtoisessa maailmassa. Peli toimi harhautuksena arkisesta maailmasta ja tarjosi oppilaille mahdollisuuden ajatella asioita toiselta kantilta, turvallisesti ja kontrolloidusti.

Peli motivoi oppilaita itsessään metodina. Oppilaita yhdisti kiinnostus pelaamiseen ennen peliä ja halu kokeilla liveroolipeliä. Lomakkeissa vain yksi oppilas ilmoitti, että pelaaminen ei tulevaisuudessa enää kiinnostaisi häntä, sillä ei kokenut sen olevan hänen tapansa oppia. Tutkimustuloksia tarkastellessa tulisi pitää mielessä, että kaikki oppilaat olivat vapaaehtoisia. He saivat pelillä korvattua muita tehtäviä, eli heille oli siitä jotain hyötyä kurssija ajatellen. Innostusta pelaamisessa saattoi värittää kiinnostus uuteen opetusmetodiin, joka oli tuntematon suurimmalle osalle. Oppilaat ja opettaja eivät olleet pelanneet liveroolipelejä osana opetusta, mutta muutamille liveroolipelit yleisesti olivat tuttuja.

Aktiivisuudessa oli paljon vaihtelua oppilaiden keskuudessa. Osa teki taustatyötä enemmän, ja osa saapui peliin vain hahmolomakkeen tiedoilla. Itse pelissä oppilaat olivat mukana, vaikka muutama oppilas tunsikin, ettei antanut tarpeeksi pelille. Heistä panos olisi voinut olla suurempi heidän omalta kohdaltaan. Kun kyseessä oli yksi pieni tapaustutkimus, on vaikea sanoa, millaista vaikutusta pelillä oli lopulta pelaajiin. On vaikea arvioida, miten peli työsti erilaisia ajatusmalleja, ja kuinka monia erilaisia ratkaisuja lopulta pelissä käytiin läpi. Peli oli kuitenkin oppilaille avartava kokemus, jollaista he eivät olleet aikaisemmin kokeneet. He pääsivät kokeilemaan jotain uutta ja erilaista, joka innosti heitä jo pelin aikana pohtimaan omia asenteitaan.

Oppilailla ei ollut pelkoa epäonnistumisesta pelissä ja ainoaksi harmiksi osoittautui vain se, ettei tuntenut antaneensa pelille tarpeeksi pelaajana. Kukaan oppilaista ei tuntenut epäonnistuneensa oppilaana tilanteessa tai tuottaneensa vääriä ratkaisuehdotuksia pelin aikana. Nopeat ratkaisut aiheuttivat monelle hahmon ohi pelaamista, mutta nämä osittain kertoivat pelaajan virtaushetkestä, sillä oppilas halusi saada pelin etenemään, vaikka hahmon puitteet eivät välttämättä siitä sallineet. Hahmon ohi pelaaminen oli enimmäkseen sitä, että oppilaat halusivat hahmon olevan puheliaampi ja osallistuvan konflikteihin enemmän, eli siis oppilaat halusivat olla aktiivisemmin osallisena pelissä ja sen etenemisessä.

Useissa oppilaiden ja opettajan vastauksissa tuli esille ymmärrys konflikteja ja toisia uskontoja kohtaan. Oppilaat kokivat ymmärtävänsä paremmin mistä Israelin kriiseissä on kyse ja miksi ne nostavat niin paljon tunteita. Samaten opettaja huomasi, miten erilaiset uskonnolliset näkemykset olisi hyvä ottaa huomioon ja pyrkiä ymmärtämään muita. Vastausten perusteella eduliveroolipeli toimi tässä tilanteessa ymmärrystä tuovana metodina. Näin pienessä tutkimuksessa ei voi sanoa oppivatko oppilaat empatiaa ja sitä, kuinka pitkään pelissä nousseet ajatusmallit tulevat olemaan käytössä, mutta ainakin osa oppilasta koki ymmärtävänsä toisella tavalla ajattelevia paremmin.

Opettajilla suurin kompastuskivi saattaa olla pelin suunnittelun ja tekemisen vaatima aika. Suurin työmäärä kasautuu ennen peliä, toisin kuin esimerkiksi kokeiden pitämisessä, jossa suurin työ alkaa kokeiden tarkistamisessa. Tätä taakkaa voisi keventää erilaisilla ohjeistuksilla ja valmiiksi suunnitelluilla pelipohjilla, joista on helppo aloittaa tai joita jo enemmänkin pelejä pelannut voi muokata sopivaksi.



Opettajan näkökulmasta pelin pitämisessä painopiste on eri kuin monissa muissa metodeissa. Suurin työ opettajalla on ennen pelin pitämistä järjestelyissä ja pelin suunnittelussa. Varsinkin jos kyseessä on suurempi peli, niin se vaatii kurssilta aikaa tekemiseen. Tulevaisuutta ajatellen opettaja antaisi enemmän aikaa oppilaille luoda hahmoja ja käydä läpi taustatietoja. Itse pelissä opettajan kontrolli tilanteessa on vähäisempi, ja oppilaat saavat vapaammin luoda sisältöä peliin ja pelata annettuja juonia. Opettajan rooli olisi antaa kaoottiselta tuntuvalta tilanteelta edetä ja kontrolloida vain ei-toivottua käytöstä. Valta on pelissä oppilalla, ei opettajalla. Suurin ohje opettajalta oli luottaa luovaan prosessiin, jota oppilaat tekevät ja antaa tilanteen edetä omalla painollaan.

Eduliveroolipelaaminen nähtiin kehittämisen arvoisena metodina. Se vain vaatisi opettajalta isoimman panostuksen alkuun. Huomioina oli, että jos kerran tekisi pohjan peleille kunnolla, niin niitä olisi jatkossa kevyempi uudelleen pelauttaa tai muokata tarpeen mukaan. Kun pelin on kerran pitänyt, niin olisi myös helppoa luoda erilaisia skenaarioita eri oppiaineisiin ja opetustilanteisiin. Kaikkien pelien ei tarvitsisi olla suuria projekteja.

Tulevaisuutta ajatellen eduliveroolipelit vaativat enemmän uskallusta opettajilta ja oppilaita kokeilla pelaamista. Opettajille tulisi tarjota valmiita paketteja ja ohjeistuksia, joiden kautta pelien järjestäminen olisi helppoa. Ainakin tämän tutkimuksen pohjalta eduliveroolipelit tukisivat muuta opetusta ja antaisivat oppilaille mahdollisuuden tarkastella jotain uutta toisesta näkökulmasta.

# LÄHDELUETTELO

## Pelit

*Halat Hisar* (2013/2016). Liverpoolipeli Kaisa Kangas, Fatima AbdulKarim & Maria Pettersson <http://www.nordicrpg.fi/halathisar/>

*American Army* (2002). Tietokonepeli.

## Kirjallisuus ja Internetlähteet

Aden, Ross (2012) *Religion today: A critical thinking approach to religious studies*. USA: Rowman & Littlefield publisher, inc.

Atjonen, Päivi & Uusikylä, Kari (2007) *Didaktiikan perusteet*. WSOY.

Autio, Sari & Rislakki, Elina (2011) *Meditaatio*. Porvoo: Bookwell Oy.

Balzer, Myriel & Kurz, Julia (2015) *Learning by playing- larp as a teaching method*. <https://nordiclarp.org/2015/03/04/learning-by-playing-larp-as-a-teaching-method/>

Bowman, Sarah & Standifort, Anne (2015) Educational Larp in the Middle School Classroom: A Mixed Method Case Study. *International Journal of Role-Playing* issue 5 s. 4-25.

Bowman, Sarah & Lieberoth, Andreas (2018) Psychology and Role-Playing Games. Toim. Deterding, Sebastian & Zagal, José. *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. Milton: Routledge. s.245-164.

Countryman, Jaqueline (2008) Social Skills Groups for Asperger's Disorder and Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified. *Psychiatry (Edgmont (Pa.: Township))*, 5(1), s. 42–47.

Crookall, David (2010) "Serious Games, Debriefing, and Simulation/Gaming as a Discipline." *Simulation & Gaming* 41, no. 6 (December 2010): 898–920. doi:[10.1177/1046878110390784](https://doi.org/10.1177/1046878110390784).

Deterding, Sebastian & Dixon, Dan & Khaled, Rilla & Nacke, Lennart (2011) *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification"*. ACM.  
doi:10.1145/2181037.2181040.

Deterding, Sebastian & Zagal, José (2018) Definitions of “role-playing games”. Toim. Deterding, Sebastian & Zagal, José. *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. Milton: Routledge. s. 19-51.

Enkenberg, Jorma (2000) Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu: Savonlinnan opettajakoulutuslaitos. s. 7–33.

Eskola, Jari & Lähti, Johanna & Vastamäki, Jaana (2018) Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Felicia, Patrick (2014) *Game-based learning: Challenges and opportunities*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Hammer, Jessica & To, Alexandra & Schrier, Karen & Lynne, Bowman & Kaufman, Geoff (2018) Learning and Role-Playing Games. Toim. Deterding, Sebastian & Zagal, José. *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. Milton: Routledge. s. 283-299.

Harviainen, J. Tuomas (2012) Oppimisroolipelien käyttö ja toimintamekanismit palvelunkehittämisessä. *Pelitutkimuksen vuosikirja 2012*. Tampereen yliopisto. s. 99–106.

Harviainen, J. Tuomas, Lainema, Timo & Saarinen, Eeli (2012) Player-reported Impediments to Game-Based Learning. Teoksessa *Proceedings of DiGRA Nordic 2012 Conference: Local and Global—Games in Culture and Society*.

Harviainen, J. Tuomas & Meriläinen, Mikko & Tossavainen, Tommi (2014) *Pelikasvattajan käsikirja*. Tampere: Tammerprint Oy.

Harviainen, J. Tuomas & Savonsaari, Ritva (2014) Larps in High School. Teoksessa Moseley Alex & Whitton, Nicola (toim.) *New Traditional games for learning: A case book*. Routledge, New York. s. 134-145.

Harviainen, J. Tuomas, & Bienia, Rafael & Brind, Simon & Hitchens, Michael & Kot, Yaraslau I. & MacCallum-Stewart, Esther & Simkins, David W. & Stenros, Jaakko & Sturrock, Ian. (2018) Live-action role-playing games. Toim. Deterding, Sebastian & Zagal, José. *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. Milton: Routledge. s. 85-107.

Hirsjärvi, Sirkka, & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2009) *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino.

Huizinga, Johan (1980) *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hyltoft, M. & Holm, J.T. (2009) Elements of Harry Potter. Deconstructing an edu-larp. Teoksessa Holter, M., Fatland, E. and Tømte, E. (toim.), *Larp, the Universe and Everything: An anthology on the theory and practice of live role-playing (larp)*, julkaistu Knutepunkt 2009, s. 27–42.

Hyvärinen, Matti & Nykander, Pirjo & Ruusuvoori, Johanna toim. (2017) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.

Jorge, Carlos Francisco Bitencourt & Sutton, Michael J.D. (2017) "*FUNIFICATION 2.0: Knowledge mobilization model for corporate and educational game-based learning*", World Journal of Science, Technology and Sustainable Development, Vol. 14 Issue: 2/3, s. 84–110.

Kapp, Karl. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction*. Somerset: Center for Creative Leadership.

Lehtinen, Erno & Vauras, Marja & Lerkkainen, Marja-Kristiina (2018) *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Luomanen, Pekka toim. (2007) *Teologia. Johdatus tutkimukseen*. Helsinki: Edita Prima oy.

Michael, David R. & Sande Chen (2006) *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Boston, MA: Thomson Course Technology PTR.

Mochocki, Michal (2014) Larping the past: Research report on high-school edu-larp. Teoksessa Bowman, Sarah (toim.) *Wyrd con companion book 2014*. s. 132-149.

Montola, Markus & Stenros, Jaakko (2004) *Beyond Role and Play – Tools, Toys and Theory for Harnessing the Imagination*. Helsinki: Ropecon ry.

Raine, Valli (2018) Aineistonkeruu kyselylomakkeella. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sørensen, Birgitte Holm & Meyer, Bente & Egenfeldt-Nielsen, Simon (2011) *Serious Games in Education: A Global Perspective*. Aarhus: Aarhus University Press.

Stern, Craig (2011) *Some thoughts on Gamification* <http://sinisterdesign.net/some-thoughts-on-gamification/> katsottu 9.5.2017

Stenros, Jaakko (2015) *Playfulness, Play, and Games: A Constructionist Ludology Approach*. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9788-9>

Stenros, Jaakko (2014) In defence of a magic circle: The social, mental and cultural boundaries of play. Teoksessa Walz, Steffen P. & Deterding, Sebastian *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications*. Massachusetts Institute of technology. s. 147-185.

Stenros, Jaakko & Harviainen, J. Tuomas (2011) *Katsaus pohjoismaiseen roolipelitutkimukseen*. Pelitutkimuksen vuosikirja 2011. Tampereen yliopisto. s. 62–72.

Stenros, Jaakko & Montola, Markus & Belarbi, Samir & Aagaard, Kim (2010) *Nordic Larp*. Stockholm: Fëa Livia.

Tossavainen, Tommi et al. (2019) *Pelikasvattajan käsikirja 2*. AM Digipaino.

Tychsen, Anders & Hitchens, Michael & Brolund, Thea & Kavakli, Manolya (2006) *Live action role-playing games: Control, communication, storytelling, and MMORPG similarities*. Games and Culture 1 (3). s. 252-275.

Whitton, Nicola (2009) *Learning with digital games. A practical guide to engaging students in higher education*. New York: Routledge Ltd.

*What is nordic larp?* (2017) <https://nordiclarp.org/what-is-nordic-larp/> (katsottu 4.3.2020)

*Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen sekä uskonnollisten tilaisuuksien järjestäminen lukiossa*. (2016) <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/ohje-uskonnon-ja-elamankatsomustiedon-opetuksen-jarjestamisesta> (katsottu 4.3.2020)

Opetushallitus. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/lukio/1372910/oppiaine/1376853> (katsottu 1.3.2020)

*Lukion uskonnon opetussuunnitelman käsitteitä* <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-uskonnon-opetussuunnitelman-kasitteita> (katsottu 4.3.2020)

*Østerskov in english* <https://osterskov.dk/in-english/> (katsottu 26.2.2020)

# LIITEET

## Hahmolomakepohja

Tässä on hahmopohja, jonka jokainen oppilas sai osittain täytettynä. Viimeinen osio jäi oppilaiden täytettäväksi.

HAHMOLOMAKE

NIMI:

IKÄ:

PERHE:

USKONTO:

KANSALAISUUS:

AMMATTI:

LUONNE:

INTOHIMOT:

SUHDE JERUSALEMIIN:

POLITIIKKA:

MIKSI KÄYMÄSSÄ ITKUMUURILLA?:

KONTAKTIT:

TEE ITSE HAHMOSI HISTORIA (6 LAUSETTA) + keksi syy miksi seuraa Donald Trumpia Twitterissä?

## Kyselylomake

### Eduroolipeli Viherlaakson lukiossa

Gradututkimukseni kyselylomake eduliveroolipeleistä opetuksessa. Tuloksia käytetään vain tutkimuksen tulosten tarkasteluun. Vastaukset pysyvät vain tutkijan hallussa ja eivät liiku kolmansille osapuolille. Tutkimuksessa tutkittavien nimiä ei mainita, vaan puhutaan oppilas 1, 2 jne. Nimien kerääminen on vain tutkijalle helpottaakseen tietoa siitä, kenestä on kyse.

Vastaathan kyselyyn ennen 27.4. Kiitoksia pelistä ja vastauksista.

Nimi

Ikä

Hahmon nimi

Oliko sinulla aikaisempaa kokemusta roolipelaamisesta ennen peliä?

Miksi valitsit larpin kurssin osasuoritustavaksi?

Jos voisit valita uudelleen, niin valitsisitko larpin korvaamaan esseen tai jonkun muun osan kurssia?

Kyllä

En

Muu:

Miltä työmäärä tuntui verrattuna esseeseen?

Samalta

Suurempi työmäärä

Pienempi työmäärä

Muu:

Voisitko kuvitella larpin korvaavan, vaikka kokonaisen kurssin? Tuliko tämän pelin kautta tunne, että voisit oppia mahdollisesti pelien kautta kurssien asioita?

Miten valmistauduit peliin? Teitkö taustatyötä? Millaista?

Jännittikö peli sinua? Jos jännitti, niin mikä oli suurin huolesi?

Millaista oli hypätä hahmoon? Oliko helppoa/vaikeaa?

Miltä Trumpin twiitti tuntui pelissä? Saitko siitä pelattavaa ja keskusteltavaa?

Kerro joku kohta pelistä, joka jäi mieleesi. Se voi olla sellainen missä hahmosi oli mukana tai seurasit vierestä tilannetta.



Miltä oma suoritukseksi pelissä tuntui näin jälkikäteen ajateltuna? Olisitko voinut antaa peliin jotain enemmän vai tuntuuko että olit mukana sopivan verran?

Tuntuiko että sait tarpeeksi informaatiota peliä varten? Jos et, niin mitä olisit toivonut enemmän?

Oliko peliohjeistus selkeä ja helppo käyttää pelissä? Olisitko kaivannut erilaista ohjeistusta tai jotain lisää? Esimerkiksi lyömisen ohjeistus.

Oliko profiilissa tarpeeksi tietoa peliä varten? Jos ei, niin mitä tietoa olisit kaivannut lisää?

Oliko hahmo sinulle sopiva? Miksi? Olisitko toivonut enemmän vapautta hahmon luonteen tai muiden piirteiden kanssa?

Miltä pelaaminen tuntui? (vaikeaa, kivaa, haastavaa, helppoa, mukavaa, tylsää...)

Opitko mielestäsi pelin kautta jotain uutta?

Miten mielestäsi käytit oppimaasi hyödykseen pelissä? Vai käytitkö? Saitko muilta pelaajilta/hahmoilta jotain uutta tietoa pelin aikana? Opitko heiltä jotain esimerkiksi asenteista tai näkökulmista asioihin?

Mitä olisit toivonut peliltä enemmän?

Mikä sinusta oli turhaa?

Mikä oli mukavaa?

Jos samanlainen vaihtoehtoinen suoritustapa tulisi, niin lähtisitkö mukaan? Miksi?

Mikä on tunnelmasi näin lopulta pelistä? Millaisia ajatuksia se herätti tai herättikö mitään?

Onko sinulla jotain muuta sanottavaa tai haluatko antaa palautetta? Tässä siihen mahdollisuus