

**DIGITAALISET VIHDEPELIT KUVATAIDEOPETUKSESSA**  
Opettajien käsityksiä ja kokemuksia kartoittava kyselylomaketutkimus

Mika Koponen  
Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
2015  
Lapin yliopisto

## Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Digitaaliset viihdepelit kuvataideopetuksessa – Opettajien käsityksiä ja kokemuksia kartoittava kyselylomaketutkimus

Tekijä: Mika Koponen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 120, Liitteitä 2

Vuosi: 2015

### Tiivistelmä:

Tämä tutkimus selvittää millaista on peruskoulun ja lukion kuvataideopettajien digitaalisia viihdepelejä käsittelevä opetus. Ilmiötä tarkastellaan kuvataideopettajien näkökulmasta; kuinka he suhtautuvat digitaalisiin viihdepeleihin, mitä digitaalisiin viihdepeleihin liittyviä aihealueita he pitävät kuvataideoppiaineen kannalta tärkeinä ja mitä he oppilaidensa kanssa käsittelevät, millä tavoin he näitä asioita opetuksessaan käsittelevät sekä mitkä seikat hankaloittavat opetusta.

Aineisto kerätään sähköisesti puolistrukturoituna kyselylomaketutkimuksena ja siinä hyödynnetään menetelmätriangulaatiota eli yhdistetään sekä määrällistä että laadullista tutkimusotetta. Määrällisen osuuden vastauksia on 53 kappaletta ja laadullisen osuuden vastauksia on 17 kappaletta. Määrällisen aineiston analyysissä käytetään vertailevaa ja kuvailevaa lähestymistapaa ja sen tuloksia käsitellään numeroina ja prosentteina. Laadullisen osuuden analyysissä käytetään aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Tutkimuksen perusteella kuvataideopettajat näkevät digitaaliset viihdepelit merkityksellisenä ilmiönä yhteiskunnan tasolla ja kokevat, että eivät itse tiedä niistä riittävästi. He eivät kuitenkaan näe ilmiötä yhtä tärkeänä itsensä kannalta. Opettajat arvostavat peleissä kuvataidekasvatukselle tyypillisiä sisältöjä ja käsittelevät opetuksessaan etenkin pelien kehittämisprosessia, pelihahmoja sekä pelien visuaalisuutta painottavia sisältöjä. Välillä opetusta läpileikkaavat muut sisällöt, välillä opetus ei käsittele ollenkaan digitaalisia viihdepelejä tai ne esiintyvät vain välineinä jonkin muun opetustavoitteen saavuttamiseksi. Digitaalisia viihdepelejä käsitellään satunnaisesti ja opetuksen määrä laskee sen haasteellisuuden ja resurssivaatimusten kasvaessa. Yleisimpiä tapoja digitaalisten viihdepelien käsittelemiseen ovat perinteiset kuvataiteen tekemisen tavat sekä tietotekniikka ja peliaiheiset esitelmät. Opetusta tapahtuu pääasiassa useamman tunnin kokonaisuuksina tai erillisinä kursseina. Usein taustalla on jokin laajempi hanke, projekti tai oppiaineintegraatio. Digitaalisia viihdepelejä käsittelevää opetusta rajoittavat tietotaito- ja resurssiongelmat. Tätä osaltaan paikkaavat erilaiset hankkeet ja projektit, jotka tuovat kuitenkin uusia haasteita ja ongelmia.

Avainsanat: Pelit, digitaaliset pelit, digitaaliset viihdepelit, peruskoulun kuvataide, lukion kuvataide, menetelmätriangulaatio

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen käytettäväksi kirjastossa x

Suostun tutkielman luovuttamiseen käytettäväksi Lapin maakuntakirjastossa x

University of Lapland, Faculty of Art and Design

The title: Digital Entertainment Games in Art Education - Mapping questionnaire survey of teachers' perceptions and experiences

Author: Mika Koponen

Degree programme: Art Education

The type of the work: Pro gradu thesis

Number of pages: 120, Annexes 2

Year: 2015

Summary:

This study focused on the position of digital entertainment games in Finnish comprehensive and upper secondary schools' art education. The study examined how comprehensive school and upper secondary school teachers include digital entertainment games in their teaching. The study examined the phenomenon from the perspective of arts teachers; what they think about digital entertainment games, which topics related to digital entertainment games they find important to art education and what subjects they discuss with their students, how they deal with this matter in their teaching, and what factors have hampered their teaching.

The data was collected electronically by using a semi-structured questionnaire survey which was subjected to methodological triangulation, i.e. the study combined quantitative and qualitative research. The quantitative part of the study consists of 53 answers and the qualitative part of the study consists of 17 answers. Quantitative data analysis was conducted via a comparative and descriptive approach and results are presented in numbers and percentages. The qualitative part of the material was subjected to conventional and directed content analysis.

In this study art teachers saw digital entertainment games primarily as an important phenomenon and felt that they did not know enough about it. However, they did not see games as an important phenomenon for themselves. Teachers appreciated traditional art education contents, and in practical teaching they focused especially on the development process of games, game characters and the games' visual content. Sometimes lessons also had some other contents. Other times lessons did not have anything to do with digital entertainment games, and sometimes digital entertainment games were used only to achieve other objectives. Digital entertainment games were taught occasionally, but as the level of challenge and resources requirements increased, the role of digital entertainment games in teaching diminished. The most common ways to include digital entertainment games in teaching were traditional fine arts methods, as well as information technology and presentations. Teaching was mainly distributed along the course of several lessons, or separate courses. Often there was a larger project or curricular integration on the background. Problems were caused by limited knowledge, skills and resources. This was partly patched with various projects outside the curriculum, which however brought new challenges and problems.

Keywords: Games, digital games, digital entertainment games, elementary school art, high school art, methodological triangulation.

Other information:

I give permission the pro gradu thesis to be used in the library

I give permission the pro gradu thesis to be used in the Provincial library of Lapland

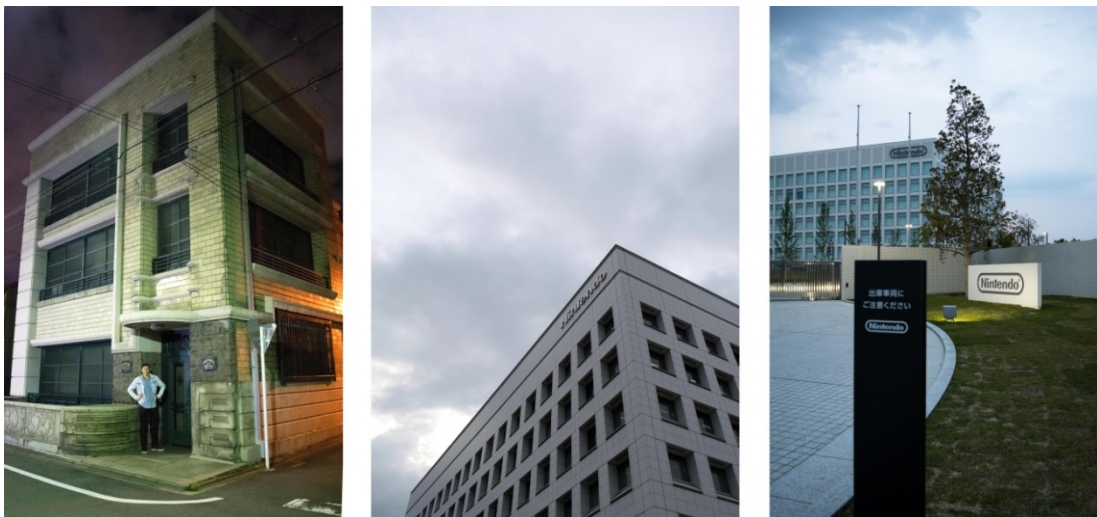
# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	PELIT .....	9
2.1	PELIN JA LEIKIN MÄÄRITELMIÄ .....	9
2.2	DIGITAALINEN PELIKOKEMUS .....	13
2.3	DIGITAALISEN PELAAMISEN MUOTOJA .....	14
2.4	DIGITAALISTEN PELIEN LUOKITTELUA PELIGENREIHIN .....	17
2.5	DIGITAALISTEN PELIEN HISTORIAA .....	19
2.6	DIGITAALISET PELIT JA PELAAMINEN SUOMESSA .....	23
3	DIGITAALISET PELIT KOULUSSA .....	24
3.1	DIGITAALISET PELIT, OPPILAAT JA OPPIMINEN TUTKIMUKSESSA .....	24
3.2	DIGITAALISET PELIT KUVATAIDEKASVATUKSEN NÄKÖKULMASTA .....	26
3.3	OLENNAISIA DIGITAALISTEN VIIHDEPELIIEN OMINAISUUKSIA KUVATAIDEOPETUKSEN NÄKÖKULMASTA .....	28
3.4	DIGITAALISTEN PELIEN KEHITTÄMINEN KOULUSSA .....	30
3.5	DIGITAALISIA PELEJÄ KÄSITTELEVÄN OPETUKSEN HANKALUUDET .....	32
4	DIGITAALISET PELIT KUVATAIDE-OPPIAINEESSA .....	35
4.1	PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2004 .....	35
4.2	LUKION OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2003 .....	37
4.3	PERUSOPETUKSEN KUVATAITEEN OPPIMISTULOSTEN ARVIOINTI .....	39
4.4	MEDIA .....	40
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA MENETELMÄT .....	43
5.1	TUTKIMUSKYSYMYS JA TUTKIMUKSEN ASEMOITUMINEN .....	43
5.2	TUTKIMUSOTE .....	44
5.3	TUTKIMUKSEN MUOTOUTUMINEN .....	46
5.4	LÄHESTYMISTAPOJEN YHDISTYMINEN .....	48
5.5	KYSELYN RAKENNE .....	50
5.6	AINEISTONKERUUN TOTEUTUS .....	53
6	AINEISTON ANALYYSI .....	56
6.1	ANALYYSIN TEHTÄVÄ .....	56
6.2	KVANTITATIIVISEN AINEISTON ANALYYSI .....	57
6.3	KVALITATIIVINEN ANALYYSI: AINEISTOLÄHTÖINEN VAI TEORIAOHJAAVA SISÄLLÖNANALYYSI .....	57

7	TULOSTEN ESITTELY .....	62
7.1	KVANTITATIIVINEN OSUUS .....	62
7.1.1	Vastaajien taustamuuttujatiedot .....	62
7.1.2	Taustat ja koulutus .....	63
7.1.3	Opetus-osio .....	69
7.2	KVALITATIIVINEN OSUUS.....	71
7.2.1	Vastaajien taustamuuttujatiedot .....	71
7.2.2	Opetuksen aihealueet .....	72
7.2.3	Opetuksen tavoitteet.....	75
7.2.4	Kuinka digitaalisia viihdepelejä opetuksessa käsiteltiin.....	76
7.2.5	Opetuksen koulukonteksti.....	77
7.2.6	Opetuksen tulokset ja haasteet .....	79
8	TULOSTEN YHDISTÄMINEN .....	81
8.1	OPETTAJIEN SUHTAUTUMINEN DIGITAALISIIN VIHDEPELEIHIN.....	81
8.2	MERKITYKSELLISIKSI KOETUT JA OPETUKSESSA KÄSITELLYT SISÄLLÖT .....	83
8.3	KUINKA DIGITAALISIA VIHDEPELEJÄ ON OPETUKSESSA KÄSITELTY .....	87
8.4	OPETUSTA HANKALOITTAVAT TEKIJÄT .....	90
9	POHDINTA.....	93
9.1	TUTKIMUSEETTISET KYSYMYKSET SEKÄ LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....	93
9.2	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	97
	LÄHTEET.....	102
	LIITE 1: SAATEVIESTI .....	110
	LIITE 2: KYSELY .....	111

# 1 JOHDANTO

Henkilökohtainen suhteeni digitaalisiin viihdepeleihin on pitkä. Sain ensimmäisen *Nintendo Game & Watch* -pelikoneen kahdeksankymmentäluvun loppupuolella, vielä ollessani viisivuotias. Tästä lähtien digitaaliset viihdepelit ovat olleet osa arkeani. Alakouluikäisenä vapaa-aika kului usein yksin tai kavereiden kanssa pelaten. Pelien maailmat esiintyivät myös kaveriporukan leikeissä sekä keskusteluissa ja pelihahmot tunkeutuivat jopa koulutöihin, etenkin kuvaamataidon teoksiin sekä äidinkielen kirjoitelmiin. Nuoruudessa pelit taas toivat sisältöä pitkiin joutenolon kausiin ja tarjosivat vahvoja visuaalisia kokemuksia aikoina, jolloin oma visuaalinen tuotanto eli suvantovaihetta. Viime vuosina pelaamiselle ei ole aikaa juuri liennyt, mutta seuraan peliteollisuuden edesottamuksia edelleen aktiivisesti. Pidän itseäni niin sanottuna *retropelaajana*, mikä tarkoittaa vanhojen tietokone-, konsoli- ja kolikkopelien pelaamista. Suurimpana mielenkiinnonkohteenani ovat konsolipelit ja etenkin kiotolaisen *Nintendon* tuotanto, jonka kolmen eri aikakauden pääkonttoreille tein pyhiinvaellusmatkani vuonna 2014 (kts. kuvat 1, 2 ja 3). Harrastuneisuuteni näkyy vahvasti myös tässä tutkielmassa.



Kuva 1, 2 & 3. Matka pelaajaidentiteettini juurille (kuva 1: Sini Kemppainen 2014, kuva 2 & 3: Mika Koponen 2014).

Digitaaliset pelit ovat kehittyneet valtavaksi elektroniikkateollisuuden alaksi ja niillä on suuri vaikutus myös Suomessa. Pelit ulottavat vaikutuksensa ihmisten arkeen ikään tai sukupuoleen katsomatta. Pelit ovat tulleet vahvasti myös osaksi koulujen arkea. Erilaisia pelejä on hyödynnetty opetuksessa jo pitkän aikaa, mutta viime vuosina opetuspelit ja pelillistäminen ovat nousseet polttaviksi aiheiksi. Opetuksen näkökulmasta kehityksen suunta on positiivinen, etenkin, jos näin saadaan oppimiseen mielekkyyttä ja parempia oppimistuloksia. Henkilökohtaisesti suhtaudun myös hiukan varautuneesti tilanteisiin, joissa suurella joukolla ”hypetetään” jotain ilmiötä, varsinkin, jos taustalla on rahoituksen hankkiminen tai kaupalliset päämäärät. Itseäni myös häiritsee digitaalisten pelien kohdalla käytävä kärjistynyt keskustelu, jossa argumentoidaan ääripäästä toiseen, milloin pelien puolesta ja milloin niitä vastaan, tyrmäten täysin vastakkaiset näkemykset.

Pelien ja kouluopetuksen yhteydestä tehdään tutkimusta ja se keskittyy edellä mainittuihin oppimispeleihin ja pelillistämiseen. Pelit nähdään tutkimuksissa pitkälti oppiympäristöinä ja niiden avulla opetetaan jotain muita sisältöjä. Digitaalisten viihdepelien opetusta käsittelevää tutkimusta taas ei ole. Aihe on erityisen mielenkiintoinen kuvataideoppiaineen näkökulmasta, sillä digitaaliset viihdepelit sisältävät valtavan lohkarin visuaalista kulttuuria ja esimerkiksi elokuvallisia elementtejä. Koska mitään tarkempaa digitaalisten pelien opetusta käsittelevää ohjeistusta ei ole, ovat toimintamallit kentällä todennäköisesti vaihtelevia. Jopa opetushallituksen (2013) edu.fi-sivujen kuvataidetta käsittelevässä osiossa todetaan seuraavasti:

*Pelien ja pelaamisen rooli kuvataideopetuksessa on pieni, lähes olematon, huolimatta pelien ja pelaamisen merkityksen kasvusta nuorten kokemusmaailmassa. Pelejä pelataan kiihtyvällä tahdilla peliteollisuuden kehittäessä yhä uusia pelejä kaikille elämän alueille ja ikäluokille. (Opetushallitus 2013).*

Tähän suureen ja tätä nykyä kansantaloudellisestikin huomionarvoiseen ilmiöön ei suomalaisen perusopetuksen ja lukion kuvataideopetus ole reagoinut riittävän voimakkaasti. Näen painajaismaisena ajatuksena sen, että digitaalisista viihdepeleistä opettaminen luisuisi jonkin toisen oppiaineen alaisuuteen, vaikka suuri osa sen sisällöstä onkin kuvataideoppiaineen mediakasvatuksellisia sisältöjä.

Opetushallitus, kunnat ja koulut päättävät opetuksen suunnan ja painotuksen. On kuitenkin myös opettajasta kiinni, millaista opetusta hän toteuttaa. Etenkin ikään-

tyneempien opettajien piirissä voi ilmetä hankaluuksia digitaalisista peleistä opettamisessa, sillä monilta saattaa puuttua kosketuspinta aiheeseen. Myös se, mitä peleistä tulee opettaa, aiheuttaa varmasti harmaita hiuksia osalle opettajista. Edellä mainituista seikoista johtuen, on tärkeä tutkia millaista opetusta ilmiöön liittyen toteutetaan.

Selvitän tutkimuksessani *millaista on peruskoulun ja lukion kuvataideopettajien digitaalisia viihdepelejä käsittelevä opetus*. Tutkimuksen kohdennan kuvataideopettajiin; *kuinka he suhtautuvat digitaalisiin viihdepeleihin, mitä digitaalisiin viihdepeleihin liittyviä aihealueita he pitävät kuvataideoppiaineen kannalta tärkeinä ja mistä he opettavat, millä työ tavoilla he näitä asioita opetuksessaan käsittelevät ja mitkä seikat hankaloittavat opetusta*. Tutkimuksen kohteeksi on rajattu peruskoulu sekä lukio ja tutkimus kohdennetaan kuvataidetta näillä koulutustasoilla opettaville kuvataideopettajille.

Tutkimus on kyselylomaketutkimus, joka hyödyntää menetelmätriangulaatiota. Se siis on luonteeltaan sekä kvalitatiivinen eli laadullinen, että kvantitatiivinen eli määrällinen. Aineistonkeruu tapahtuu sähköisellä kyselylomakkeella, jota lähetetään sähköpostitse sekä sosiaalisen median kautta potentiaalisille vastaajille. Vastaajaksi tavoitellaan mahdollisimman suurta määrää kuvataideopettajia. Aineistonkeruu toteutetaan yhteistyössä *Aalto-yliopistolle* väitöskirjaa tekevän Heikka Valjan kanssa. Kvantitatiivinen aineisto päätelmien teossa käytän vertailevaa ja kuvailevaa lähestymistapaa. Kvalitatiivisen aineiston analyysimenetelmänä toimii aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysi.

Määrittelen teoriaosuudessa tarkemmin digitaaliset pelit, sekä sen kantamuodon eli pelit. Kuvaan myös digitaalisten pelien jaottelua, niiden historiaa sekä ilmiötä Suomessa. Tämän jälkeen tuon esille muita peleihin ja koulumaailmaan liittyviä tutkimuksia sekä digitaalisten viihdepelien opettamista käsittelevää keskustelua kuvataidekasvatuksen kentältä ja hiukan sen ulkopuolelta. Pureudun myös digitaalisten pelien asemaan voimassa olevissa perusopetuksen (POPS) ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa (LOPS) sekä niihin linkittyvään mediakasvatukselliseen näkökulmaan. Tämän jälkeen kuvaan tutkimuksen toteutusta ja aineiston analyysiä, esittelen aineiston, vertailen laadullisen ja määrällisen aineiston tuloksia ja pohdin niitä peilaten tutkimuskysymyksen alakysymyksiin. Tämän jälkeen muodostan lopulliset johtopäätökset.



Tämä tutkimus on tärkeä mahdollisia tulevia jatkotutkimuksia silmällä pitäen, se voi toimia hyvänä aineistona esimerkiksi pelejä käsittelevän opetuksen kehittämiseen suuntaavissa tutkimuksissa. Tämä on myös ensimmäinen digitaalisten viihdepelien opettamiseen pureutuva tutkielma kuvataidekasvatuksen näkökulmasta.

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat: *Pelit, digitaaliset pelit, digitaaliset viihdepelit, peruskoulun kuvataide, lukion kuvataide sekä menetelmätriangulaatio.*

## 2 PELIT

### 2.1 Pelin ja leikin määritelmiä

Käytän tutkielmassa myös digitaalisen pelin yläkäsitettä eli *pelin*-termiä, mitä myös usein käytetään digitaalisten pelien synonyymina. Huhtamon ja Kankaan (2002, 19) mukaan elektroniset pelit ovat jatkumoa peleille ja leikille. Pelien määrittäessä ei siis voida ohittaa leikin käsitettä. Aristoteles (2012, 1371a) niputtaa *Retoriikka*-teoksessaan leikin ja kaiken viihteen nautinnollisiin asioihin. Kulttuuriantropologisen pelitutkimuksen perustaja, Johan Huizinga (1938/1984, 16) taas kuvailee klassikko-teoksessaan *Homo Ludens* (suom. *Leikkivä ihminen*) leikkiä sellaiseksi elollisen olennon toiminnaksi, mitä ei voi biologisesta eikä loogisesta näkökulmasta yksiselitteisesti määrittää. Huizinga (1938/1984, 39) kuvaa leikkiä vapaaehtoiseksi toiminnaksi, joka tapahtuu sovituissa ajassa ja paikassa, vapaaehtoisesti hyväksytyjen mutta pitävien sääntöjen puitteissa. Leikki on itsessään oma tarkoitusperänsä ja leikistä seuraa jännitystä ja iloa sekä tietoisuus jostain, mikä on tämän todellisuuden ulkopuolella.

Pelisuunnittelukonsultti Ernst Adams (2014, 1–2.) tekee selvemmän erottelun pelien ja leikin välille kuin Huizinga. Adamsin mukaan englanninkielien sana *play* tarkoittaa *leikkimistä, pelaamista ja pulmantehtävien ratkaisua* (puzzles), vaikkakin jälkimmäisestä käytetään yleensä ratkaista (solve) termiä. Kolmen edellä mainitun erona ovat peliin osallistumisessa ja osallistumattomuudessa, säännöissä ja tavoitteissa. Pelaaminen on paljon strukturoidumpaa kuin leikkiminen ja pulmatehtävät. Leluissa ei tule mukana sääntöjä tai tavoitteita, mutta jos siihen lisätään kaukainen tavoite, tulee siitä pulmapeli. Peleissä on taas säännöt sekä tavoite. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus (2006, 462) määrittää *pelin* ajanvietteenä harjoitettaviksi määrämuotoisiksi ja -sääntöisiksi kilpailuiksi tai leikeiksi, joissa on välineenä kortteja, nappuloita tai muuta vastaavaa, peli voi tarkoittaa myös näissä käytettyjä välineitä. Muita määritelmiä ovat muun muassa: urheiluna harjoitettava kilpailu, jossa on välineenä pallo, edellä mainituissa kilpailuissa pelattu oman kokonaisuuden muodostava ottelu, määrätuloksinen kilpailujakso sekä useat kuvailevat ja arkikielen sanat. Adams (2014, 2) määrittää *pelin* aktiviteetiksi kuvitellussa todellisuudessa, jossa osallistuja tai osallis-

tujat yrittävät saavuttaa ainakin yhden sattumanvaraisen ja epätriviaalin tavoitteen toimien sovittujen sääntöjen puitteissa

Viime vuosisadalla vaikuttanut merkittävä saksalainen filosofi, Ludwig Wittgenstein, kuvaa *Filosofisia tutkimuksia* (engl. *Philosophical Investigations*, saks. *Philosophische Untersuchungen*) -teoksessaan, hankaluutta pelien määrittelemiseksi. Wittgenstein (1945, 31–32) mukaan ei ole yhtä yhtenäistä piirrettä, mikä määriteltäisiin *peliksi*. Me emme voi löytääkään muuta, kuin sukulaisuussuhteita eri peleiksi määriteltävien käsitteiden alta. Peleissä joko on yhteneväisiä ominaisuuksia tai sitten niitä ei ole, joissain peleissä voi olla kyse tuurista kun taas joissain taas taidoista.

Adamsin mukaan *pelit* ovat osallistumiselle avoimia viihdemuotoja, kun taas kirjat, elokuvat ja teatteri ovat esitettyjä viihdemuotoja, lukuun ottamatta jotain teatterin muotoja. Niissäkään kohde ei ole passiivinen, mutta ne eivät ole vuorovaikutteisia sisällön muokkaamisen suhteen, niin kuin pelit. Parhaimmillaan *pelaaminen* sisältää vapauden toimia ja vapauden valita kuinka toimia. Tämä vapaus ei kuitenkaan ole rajatonta, sillä valintoja määräävät säännöt ja tämä vaatii pelaajalta nokkeluutta, mielikuvitusta ja taidokkuutta. Adams lainaa Huizingan ajatusta *taikapiiristä* mainitessaan, että pelien luomassa *kuvitellussa todellisuudessa* pelaaja hyväksyy väliaikaisesti pelin tapahtumat ja tilanteet. Kuviteltu todellisuus astuu voimaan kun pelaajat liittyvät peliin ja suotuvat noudattamaan sen sääntöjä. Se loppuu kun pelaajat lopettavat pelaamisen tai peli loppuu. (Adams 2014, 3–4.) Pelien opetuskäyttöä tukineen Richard Halversonin (2012, 437) mukaan, *pelaaminen* määrittää kuinka pelaajat ovat kytköksissä pelimaailmaan. Se määrittää kuinka pelaajat neuvottelevat sääntöpohjaisissa maailmoissa ja kuinka pelaajien sitoutuminen ylittää sääntöpohjaisen pelimaailman, kehittyäkseen odottamattomiin vuorovaikutuksen muotoihin.

Adamsin (2014, 5) mukaan pelissä täytyy olla *tavoite* sekä *haastetta* kun yritetään saavuttaa tavoitetta. Jopa luovassa, ei kilpailevassa, pelaamisessa on tavoite: *luominen*. Tavoite määrittyy *sääntöjen* puitteissa. *Haaste* määrittyy pelaajakohtaisesti. Ihmiset pitävät haasteista niin kauan, kun he tuntevat mahdolliseksi niiden voittamisen. Haasteet luovat jännitystä ja draamaa. Pelin määritelmä ei myöskään vaadi kilpailua tai konfliktia ja voittaminen ja tappio eivät ole elintärkeitä peleille, mutta ne tekevät niistä jännittävämpiä. (Adams 2014, 5, 7, 16.) Huizingan (1938/1984, 20) mukaan jännitys on leikeissä tärkeässä osassa, se merkitsee epävarmuutta ja sattuu-

maa. Jännitys panee leikkijän kyvyt koetukselle. Huizinga (1938/1984, 64) näkee leikissä mukana myös jonkinlainen panoksen. Adamsin (2014, 7) mukaan hyvät pelit ovat myös *hauskoja* ja huonot pelit eivät ole hauskoja. Hauskuus on kuitenkin tunne-reaktio pelaamiseen, ei luontainen pelin ominaisuus. Ja vaikka peli ei ole hauska, se ei tarkoita, että eikö se olisi peli. Aristoteles (2012, 14) totesi voittamisen olevan nautintoa ja tästä syystä myös pelit ovat nautinnollisia, niin kamppailut, kuin väitte-lyt, luu-, pallo-, arpa- ja lautapelitkin. Huizinga (1938/1984, 21) myös mainitsee, että leikillä on yhteneväisyyksiä *estetiikkaan*. Leikin kuvailevat termit ovat pääasiassa estetiikan sanastoa, esimerkiksi jännitys, tasapaino, vastakohtaisuus ja vaihtelu.

Pelien ja leikin yhteyttä ihmisen vaikutuspiiriin on vuosien saatossa tutkittu monesta näkökulmasta. Huizinga esittää *Homo Ludensissa* (1938/1984) leikin olevan tärkeäs-ssä osassa koko kulttuurin syntymisen kannalta ja tuo esille leikin piirteitä uskonnos-ta, laista, runoudesta, sodasta, filosofiasta sekä taiteesta ja analysoi myös eri kielten käyttöä. Pelien yhteyttä kuvataidekasvatukseen historiaan on artikkelissaan pohtinut tutkija Ryan M. Patton (2014, 241), jonka mukaan pelit ovat olleet suuressa roolissa myös modernissa opetuksen metodologiassa, aina Froebelin, Montessorin ja Dewen ajoista lähtien. Tulee kuitenkin muistaa, että lukemattomista määritelmistä huolimatta, tai niistä johtuen, pelien ja leikin rajat eivät ole tiukkoja.

## 2.2 Digitaalinen peli

*Digitaaliset pelit* ovat erilaisia elektronisilla pelialustoilla pelattavia pelejä. Digitaalisten pelien synonyyminä käytetään *elektroniset pelit* -termiä, mikä kulttuurihistori-an tohtori Erkki Huhtamon ja pelitutkija Sonja Kankaan (2002, 9) mukaan on vakiin-nuttanut asemansa paremmin. Tämä ei miestäni enää pidä paikkaansa, sillä tutkiel-maa tehdessäni on useammin vastaan tullut digitaaliset pelit -termi. On myös merkil-lepantavaa, että puhumme yleensä digitaalisista maailmoista, -sovelluksista ja -mediasta. Tästä johtuen käytän tutkielmassa pääasiassa digitaaliset pelit -termiä. Tut-kielmassani ilmenevä *videopelit* käsite tarkoittaa varsinaisesti televisioon liitettäviä digitaalisten pelien alaryhmää, ei esimerkiksi *Game & Watch -elektroniikkapelejä*, *mobiilipelejä* tai *PC-pelejä*. Jotkut tutkimuksessani käytetyt amerikkalaiset tutkijat

(kuten Adams ja Sweeny) viittaavat sillä kuitenkin koko digitaalisten pelien käsitteeseen. Adams (2014, 13) esimerkiksi toteaa, että videopelit ovat osan suurempaa pelien käsitettä. Videopeli on tietokoneen välittämä peli, riippumatta siitä, onko peli avaimenperän kokoinen *Tamagotchi* vai valtava elektroninen peliympäristö huvipuistossa. Huhtamon ja Kankaan (2002, 9) mukaan myös videopelit käsitettä käytetään yleiskäsitteenä, etenkin Yhdysvalloissa, mutta pelihistorian kannalta se on rajallimpi. Sillä viitataan alun perin televisioon kytkettävän pelikonsolin kautta pelattaviin peleihin.

Videopelit käsitteen synonyymi on *konsolipelit*. Konsolipelit termi taas saa nimensä tv-monitoriin liitettävästä pelilaitteesta eli pelikonsolista. Varhaisimpia konsolipelejä taas kutsuttiin usein *tv-peleiksi* (Huhtamo & Kangas 2002, 9). Video-, konsoli- ja tv-peleistä poiketen, *PC- ja tietokonepelit* tarkoittavat yksinkertaisesti tietokoneilla pelattavia pelejä. *Arkadipelit* taas tarkoittavat julkisissa pelihalleissa pelattavia pelejä, jotka on suljettu tarkoitusta varten rakennettuihin kabinetteihin (Huhtamo & Kangas 2002, 10). Myös internetissä pelattavat netti- ja selainpelit sekä älypuhelimilla ja tableteilla pelattavat *mobiilipelit* luetaan digitaalisten pelien luokkaan. Pelikulttuurin kehittyessä eri käsitteiden rajat kuitenkin tупpaavat hälvenemään (Huhtamo & Kangas 2002, 10). Yksiselitteinen elektronisten pelien määrittely ei ole helppoa. Erilaisten pelikoneiden kirjo on laaja, mutta määritelmät ovat kulttuurisidonnaisia. Esimerkiksi Japanissa digitaaliset pelit määritellään toisin kuin lännessä. Yhteistä kaikille digitaalisille pelimuodoille on oikeastaan niiden interaktiivisuus sekä elektroninen ja digitaalinen perusta. (Huhtamo & Kangas 2002, 9).

Digitaaliset pelit ovat myös kaupallisia tuotteita ja niiden tuotantoa ohjaavat usein kaupalliset päämäärät. Pelitutkija Frans Mäyrän mukaan digitaalisia pelejä ei tulisi kuitenkaan nähdä vain yksittäisinä kaupallisina tuotteina vaan myös moninaisena markkinoinnin, tuotannon sekä pelaajien toiminnan ja merkityksenannon sosiokulttuurisena verkostona. (Mäyrä 2004, 426) Digitaalisten pelien maailmat liittyvät myös läheisesti moniin muihin kulttuurillisiin ilmiöihin. Esimerkiksi cosplay- ja fanart eli fanitaide -kulttuurit voidaan nähdä läheisinä digitaalisille viihdepeleille, sillä pelihahmot esiintyvät usein niiden kuvastoissa.

## 2.2 Digitaalinen pelikokemus

Hyvät digitaaliset pelit vetävät pelaajia kiehtoviin pelimaailmoihin tuntikausiksi. Huhtamon (2002, 23) mukaan elektroniset pelit ammentavat useammasta vanhasta kulttuurinmuodosta. Näistä tärkeimmät ovat pelien, leikin ja kisailun muodot, ihmisen ja koneen välisen toiminnan ja sitä koskevien käyttöliittymien perinteet sekä kuvitteellisten maailmojen ja niihin uppoutumisen perinteet. Adamsin (2014, 13) mukaan videopelit eivät vaadi kirjoitettuja sääntöjä toisin kuin perinteiset pelit. Niillä on kuitenkin säännöt, mutta kone toteuttaa ne. Pelaajan ei edes tarvitse tietää mitkä säännöt ovat. Kone myös määrittää, milloin pelaaja saavuttaa tavoitteen ja mukauttaa voittoa ja tappiota, jos ne on ohjelmoitu peliin. Kun pelaajan ei enää tarvitse ajatella sääntöjärjestelmää, voi hän sisäistää sen puhtaasti kokeilemalla. Tämä auttaa pelaajia uppoutumaan (eng. immerse) syvemmälle pelin maailmaan, näkemättä sen keinotekoisuutta sekä mielivaltaisia sääntöjä. (Adams 2014, 13).

Poikkeuksena ovat kuitenkin monipelit, ja etenkin verkkomonipelit, joissa on usein kirjoitetut säännöt, sillä niiden tarkoitus on ehkäistä huijaamista ja muita häiritsevää käyttäytymistä (Adams 2014, 13). Mäyrän (2004, 426–427) mukaan roolipeleissä monille pelaajille suurinta mielihyvää tuottavat pelimaailmaan ja pelihahmoihin eläytymisen tarjoamasta draamasta ja kerronnasta. Jokaisen pelin ja siihen viehättyneen pelaajan välillä voi kuitenkin nähdä oman merkityksellisen suhteensa, jota nimitetään pelikulttuuriksi. Kielitieteen tohtori James Paul Geen (2007, 96) mukaan videopelimaailmassa pelaaja edustaa virtuaalista hahmoa, jota hän pelaa. Pelaaja käyttäytyy siten, kuin hahmon tavoitteet olisivat myös hänen. Videopelit antavat meidän myös tehdä monia asioita, mitkä ovat mahdottomia tai liian kalliita tosielämässä (Adamsin 2014, 16).

Adams jatkaa, toisin kuin perinteisissä peleissä, videopeleissä kone myös usein asettaa etenemistahdin. Perinteisissä peleissä kuvitteelliset ihmiset, paikat ja tapahtumat syntyvät pääasiassa pelaajan päässä. Videopelit taas tarjoavat kuvaruudun ja kaiuttimen kautta kuvia, animaatioita, elokuvia, musiikkia, dialogeja ja ääniefektejä. Peleistä on myös tullut erittäin realistisia ja jotkut pelintekijät kokeilevat jopa impressionismia ja japanilaisia sivellintekniikoita pelien visuaalisessa ilmeessä. Jotkin pelit jopa laajentavat ja sekoittavat todellisuutta siten, että tekniikkaa yhdistetään todelli-

suuteen, esimerkiksi GPS-paikannuksen, älypuhelimien tai videokameran avulla (Adams 2014, 14).

### 2.3 Digitaalisen pelaamisen muotoja

Pelaaminen voi tapahtua yksin, kaksin, useamman hengen ryhmässä tai suurina massoina. Huhtamon ja Kankaan (2002, 9) mukaan jotkut elektroniset pelit ovat tarkoitettu yksinpelattaviksi kun taas toiset useiden tuhansien osallistujien väliseksi peliksi. Adams (2014, 12.) jakaa eri yhteistyö- ja kilpailumuodot peleissä kilpailumalleiksi, joita ovat: Kahden pelaajan välinen kilpailu, useamman pelaajan välinen kilpailu, useamman pelaajan välinen yhteistyö, tiimipohjainen kilpailu, yksinpeli ja hybridi-kilpailumuodot, jotka yhdistelevät edellä mainittuja. Jotkin digitaaliset pelit myös antavat pelaajan valita kilpailumuodon heti pelin alussa.

Käytännössä digitaalinen pelaaminen on mahdollista kaikkialla missä digitaalinen laite vain toimii. Jos peli toimii verkossa, on pelaaminen mahdollista valtavien ihmismäärien kanssa. Pelejä pelataan kotona, pelihalleissa sekä internetiin kytkettynä tietokoneiden ja mukana kulkevien laitteiden avulla (Huhtamo & Kangas 2002, 9). Myös eri tavoin pelaamiseen suhtautuvat ihmiset pelaavat toisistaan poiketen. Hallintotieteiden tohtori Kirsi Pauliina Kallio et al. (2009, 4) jakavat artikkelissaan pelaajat motivaation mukaan *kasuaalipelaajiin*, *seurapelaajiin* ja *sitoutuneisiin pelaajiin*. Asetelmassa on nähty myös pelialustakohtaisia eroja. Esimerkiksi aktiivisia, jopa tunteja päivässä pelaamiseen käyttäviä PC-pelaajia on yleisesti pidetty *sitoutuneina pelaajina*, kun taas satunnaisesti mobiilipelejä pelaavia ja lyhyitä pelisessioita suosineita on pidetty *kasuaalipelaajina*. Pelaamisen muutoksessa nämäkin käsitykset todennäköisesti muuttuvat.

Esimerkkinä digitaalisten pelien moninaisista muodoista on *Nintendon Mario Kart* -pelisarja, jonka pelejä on ilmestynyt yhtiön omille kotikonsoleille ja kannettaville käsikonsoleille, mutta myös arkadipeleinä (kts. kuva 4). Perinteisesti pelisarja on tunnettu joko yksinpelinä tai kahdesta neljään pelaajan välisenä moninpelinä yhdellä konsolilla. Kehityksen myötä kotikonsoli- ja käsikonsoliversiot ovat jo muutaman

vuoden ajan tarjonnet mahdollisuuden myös verkkopelaamiseen internetin välityksellä.



Kuva 4. Mario Kart Arcade GP DX on pelihalleihin tuotettu Mario Kart -peli (Tero Arppi 2014).

Pelaamisen muodot vaihtelevat teknologian kehityksen myötä ja esimerkiksi pelihallien ja kolikkopelien kulta-aikana pidetään 80-lukua. Etenkin Suomessa pelihallit ovat jäämässä unholaan, vaikka yksittäisiä arkadipelejä näkee esimerkiksi huolto-aseilla. Kyse on kuitenkin myös kulttuurieroista, sillä kokemukseni perusteella persoonallisesta pelikulttuuristaan tunnetussa Japanissa pelihallit vielä vetävät ihmisiä puoleensa (kts. kuva 5). Suomessa erityisen suosittuja ovat tällä hetkellä älypuhelimilla ja tablet-laitteilla pelattavat pelit, jotka vuoden 2013 pelaajabarometrin mukaan olivat ainoa aktiivisten pelaajien osuutta kasvattava digitaalisten viihdepelien ryhmä. Vielä vuonna 2009 mobiilipelejä pelasi vain noin 13% suomalaisista, kun vuonna 2013 mobiilipelaajien osuus oli jo 29%. Lähes joka kolmas suomalainen siis pelaa mobiilipelejä kerran kuussa. Sen sijaan yksin pelattavat konsoli- ja PC-pelit ovat menettäneet osuuttaan. Yksin pelattavien PC-pelien pelaajien osuus vuonna 2013 oli 28% ja konsolipelaajien osuus vain 19%. (Mäyrä & Ermi 2013, 2–3). Muita



digitaalisia viihdepelejä tutkimuksessa olivat muut selaimella pelattavat pelit 12%, *Facebook*-pelit 10%, monen pelaajan verkkopelit, 9% ladattavat PC- ja konsolipelit 5% ja käsikonsolipelit 4% (Mäyrä & Ermi 2013, 17).



Kuva 5. Osa japanilaista pelihallikokemusta on kanssapelaajien läsnäolo (Mika Koponen 2014).

Tilanne digitaalisten pelien maailmassa elää jatkuvasti kehittyvän teknologian ikeessä ja tulevaisuutta on vaikea ennustaa. Vuonna 2006 julkaistu *Nintendon Wii*-pelikonsoli rikkoi myyntiennätyksiä maailmanlaajuisesti, mutta nyt *Nintendon* uudemman *Wii U*-pelikonsolin myynti on ollut paikoin kankeaa. Yhtiö onkin joutunut miettimään uusia strategioita ja on lähdössä mukaan mobiilipelibisnekseen vaikka se perinteisesti on tehnyt pelejä vain omille konsoleilleen (Plunkett 2015). *Nintendon* entinen kilpakumppani *Sega* taas jätti konsolipelit kokonaan taakseen ja kohdisti strategiansa mobiili- ja PC-peleihin (Gaming Trend 2015). Toisaalta poikkeavaakin kehitystä on. Vuosikymmen sitten ennustettiin PC-pelien kuolemaa, mutta näin ei ole kuitenkaan käynyt vaan PC-pelien myynti on viime vuosina kasvanut.

## 2.4 Digitaalisten pelien luokittelua peligenreihin

Digitaalisia pelejä voidaan luokitella moninaisin perustein. Tutkielmani kannalta merkittävin on jako *viihdepeleihin* ja *hyötypeleihin* (eng. serious games). Oppimispeleiden nosteessa on alettu tekemään jakoa myös *digitaalisiin viihdepeleihin* ja *digitaalisiin oppimispeleihin*. Oppimispelin synonyyminä toimii myös *opetuspelejä*. Jaottelu on tämän tutkielman kannalta tärkeä, sillä tutkielmalle olennaisia ovat juurikin digitaaliset viihdepelit. Tutkielman teoriaosuudessa puhutaan pääasiassa kuitenkin digitaalisista peleistä. Jaottelua viihde- ja oppimispeleihin ei aina tehdä ja usein tutkimuskirjallisuudessa tarkoitetaan joko molempia tai vain digitaalisia viihdepelejä.

Digitaaliset pelit voidaan luokitella myös peligenreihin. Luokittelu on kuitenkin hiukan ongelmallista ja eri toimijat voivat luoda genrejä, kuten parhaiten näkevät. Genret ovat työkaluja pelien markkinoinnissa ja niistä keskustelussa (Kemppainen 2012, 56). Esimerkiksi suomenkielisessä *Wikipediassa* (2014) digitaaliset pelit on jaoteltu kahdeksaan videopelilajiluokkaan; *toimintapelit*, *seikkailupelit*, *toimintaseikkailupelit*, *ajopelit*, *simulaatiopelit*, *strategiapelit*, *roolipelit* ja *muut lajityypit*. Englanninkielisessä *Wikipediassa* (2014) on myös kahdeksaan lajiluokkaa, mutta yli viisikymmentä alaluokkaa ja alaluokan alaluokkaa. Jo edesmennyt *Allgame* (2014) listasi digitaaliset pelit viiteentoista lajiluokkaan: *toimintapelit*, *seikkailupelit*, *yhdistelmäpelit*, *opetuspelit*, *taistelupelit*, *kotipelit*, *pulmapelit* (puzzle-), *ajopelit* (kts.kuva 4), *roolipelit*, *ampumispelit*, *simulaatiot*, *urheilupelit*, *strategiapelit*, *perinteiset pelit* ja *ai-kuisten pelit*. Lajiluokille sivusto listasi vielä yli kaksisataaneljäkymmentä alaluokkaa.

Tutkija Jaakko Kemppainen (2012) tutki millaisia genrejä pelijulkaisijat käyttivät markkinoinnissa ja tiedotuksessaan. Aineistona olivat suurimmat konsolivalmistajat, muutama PC-pelien latauspalvelu ja digitaalinen pelikauppa, sekä kaksi tunnettua peliarvosteluiden kokoamapalvelua; *Metacritic* ja *Allgame*. Kemppainen sai lopulta 68 genrenimeä, joista päällekkäisyyksiä karsittuaan jäljelle jäi 50 genreä. Yleisimmiksi genrenimiksi nousivat *toiminta* (action), *strategia* (strategy), *seikkailu* (adventure) ja *pulma* (puzzle) -genret.

Esimerkkinä tutkijat Simon Egenfeldt-Nielsen et al. (2008, 47–49) jaottelevat pelit niissä menestymisen mukaan: *toiminta-, seikkailu-, strategia- ja prosessorientoituneisiin peleihin*. *Toimintapelit* pitävät sisällään yleensä taistelua tai fyysistä draamaa. Menestyminen toimintapeleissä vaatii motorisia taitoja ja käsi-silmä koordinaatioita. Vaativimmissa peleissä pelaaja joutuu toiminnan lisäksi selvittämään pulmatehtäviä. Esimerkkeinä toimintapeleistä toimivat *Pac-Man*, *Red Dead Redemption* ja *Motor Storm: Apocalypse*.

*Seikkailupeleissä* vaaditaan yleensä enemmän ajattelua ja keskittymistä. Usein pelaaja asettuu yksittäisen pelihahmon rooliin selvittämään mysteeriä tai joutuu seikkailuun, samalla kohdaten monenlaisia eteen tulevia pulmia. Usein myös seikkailupelit sisältävät jaksottaista toimintaa ja taistelua. Esimerkkinä tutkijat mainitsevat 90-luvulla ilmestyneen *Maniac Mansionin*. Tutkijat lukevat seikkailupeleiksi myös yksin pelattavat roolipelit, kuten *Baldur's Gate* -pelin. *Strategiapelit* asettuvat jonnekin toiminta ja seikkailupelien välimaastoon. Pelaaja voi toimia esimerkiksi sotatantoreella joukkojaan käskyttävänä kenraalina. Tilanteet on yleensä esitetty kartalla, joka muistuttaa perinteisten lautapelien pelilautaa. Tutkijat jakavat strategiapelit kahteen alaluokkaan: *reaaliaikaiseen strategiaan*, esimerkiksi *Warcraft*, ja *vuoropohjaiseen strategiaan*, esimerkiksi *Civilization*.

*Prossessorientoituneissa peleissä* tarjoutuu kokonaisen systeemin pelattavaksi, yhden tai useamman tavoitteen sijaan. Prossessorientoituneet pelit eivät määrity peleiksi siksi, että ne tarjoavat konflikteja tai kilpailua, vaan koska ne on tehty viihteeksi; ne voisi helpommin määrittää jopa leluiksi. Prossessorientoituneista peleistä puuttuu peleissä menestymisen standardit ja kriteerit, kuitenkin jokainen peli kannustaa jonkin tyyppiseen pelaamiseen. Tutkijat jakavat prossessorientoituneet pelit kahteen ryhmään. Ensimmäisessä, pelaaja tekee tutkimusmatkaa ja manipuloi dynaamista ja muuttuvaa maailmaa. Toisessa, pelaaja hallitsee paljon laajempia kokonaisuuksia, kuten verotusta ja ekosysteemiä. Esimerkkinä prossessorientoituneista pelistä tutkijat mainitsevat *Sim Cityn* ja *World of Warcraft* -pelit. Alaryhmänä tutkijat mainitsevat simulaatiopelit, jotka pyrkivät mahdollisimman todelliseen kokemukseen, esimerkiksi auton tai lentokoneen ohjauksessa. (Egenfeldt-Nielsen et al. 2008, 47–49.)

Edellä mainittujen luokittelujen rajat ovat epämääräisiä ja häilyviä, eikä mitään virallista standardia ole. Kempaisen (2012, 62) mukaan digitaaliset pelit voidaan luoki-

tella genreihin kolmentoista eri pelien osa-aluetta kuvaavan kategorian tai pelien ulottuvuuden mukaan; pelillisuus, teema, tunnelma, esitystapa, aikakäsitys, yleisö, liittymä / teknologia, pelaamisen taso, tarkoitus, pelin järjestelmä, tuotanto, bisnesmalli ja pelaajamäärä. Kemppaisen mukaan monialainen genrekieli tukee etenkin pelien markkinointia. Genreissä olevien pelien määrä kertoo ennemminkin tämän hetkisestä pelikulttuuristamme, mutta myös peligenrejen hierarkkisesta suhteesta toisiinsa (Kemppainen 2012, 56). Tähän nähden tulisi myös miettiä koko luokittelun mielekkyyttä.

## 2.5 Digitaalisten pelien historiaa

Ymmärtääksemme itse ilmiötä, on hyvä paneutua sen historiaan. Seuraavassa tuon esille jotain digitaalisten viihdepelien historian keskeisistä tapahtumista. Luku keskittyy kuitenkin suurimmaksi osaksi konsolipelien kehitykseen, sillä ne ovat vaikuttaneet itseeni henkilökohtaisesti eniten 1980-luvun lopulta lähtien.

Digitaaliset pelit liittyvät vahvasti muihin pelien muotoihin, ne eroavat kuitenkin muista peleistä ”digitaalisuutensa” takia. Pelitutkija Frans Mäyrän (2004, 423) mukaan digitaalisten pelien syntyä on hankala määrittää, mutta on selvä ettei niitä ole ollut ennen digitaalista mediaa ja teknologiaa. Niiden kehityksessä on siis kyse toisen maailmansodan jälkeisestä ilmiöstä. Tietotekniikan kehityksen mukana syntyi useita pelejä ja jo 1940-luvulla luotiin yksinkertaisia shakkiohjelmiä, mutta 1950-luvulta on säilynyt ensimmäisiä, tosin analogisia elektronisia pelejä.

Kehitys johti lopulta digitaalisten viihdepelien saapumiseen markkinoille. 1970-luvulla mikropiirien kehitys antoi mahdollisuuden pakata monimutkaisia ohjelmia entistä pienempään tilaan, entistä edullisemmin. Jo vuonna 1972 amerikkalaisyritys *Atari* saavutti menestystä *Pong*-arkadipelillään ja sitä seurasi moni klassikoksi nousut arkadipeli. (Mäyrä 2004, 423.) Samaan aikaan julkaistiin myös ensimmäinen kotikonsoli, *Magnavox Odyssey*, jota seurasi muutama muu konsoli. 1970-luvun lopulla alkoi kotikonsolien toinen aalto, ja pelikonsoleista suosituin oli tuolloin *Atari 2600*. Tämä ”konsolibuumi” päättyi kuitenkin romahdukseen. Vuosikymmenen lopulla, vuonna 1978, syntyi Japanissa *Taito*-peilyhtiön *Space Invaders* -arkadipeli ja vuonna

1980 *Namco*-yhtiön *Pacman*-arkadipeli (Mäyrä 2004, 423). Vuonna 1981 markkinoille tuli myös japanilaisen *Nintendon Donkey Kong* -arkadipeli, jonka suunnitteli nuori Shigeru Miyamoto, joka myöhemmin on tunnettu muun muassa *Super Mario* ja *Zelda* -pelisarjoistaan. *Nintendo* kehitti myös kannettavan *Game & Watch* -elektroniikkapelin, ja yhtiö erottautui muista laitevalmistajista huolellisella suunnittelullaan ja tarkoin varjellulla tuotemerkillään (Mäyrä 2004, 424).

Mäyrän mukaan pelihallien ja kotikonsolien kanssa samanaikaisesti nousivat myös henkilökohtaiset tietokoneet. Ne saivat alkunsa 1970-luvun puolivälissä harrastajien itse kehittelemistä rakennussarjoista, mutta vielä yli vuosikymmeneen ne eivät pystyneet kilpailemaan muiden videopelilaitteiden grafiikan ja äänen kanssa. Tietokonepelit panostivatkin moninaisin tavoin pelien haasteeseen ja tietokonepeleistä suosittumiksi nousivat seikkailupelit, kuten vuoden 1978 *Cave Adventure*, roolipelit, kuten *Ultima*-pelisarja, sekä strategia ja simulaatiopelit, kuten vuoden 1989 *SimCity* ja vuoden 1991 *Civilization*. Tämän lisäksi PC:n vahvuudeksi nousivat verkkoyhteysien johdosta monenlaiset yhteispelit. Ensimmäinen Multi-User Dungeon eli MUD-peli ohjelmoitiin jo vuonna 1979, mutta tekstipohjaiset online-maailmat saavuttivat suosion vasta 1980-luvun lopulla. 1980-luvulla monet graafiset tietokonepelit perustuivat klikkailuun ja keräilyyn, yksi aikakauden klassikoista oli *Secret of the Monkey Island* -peli vuonna 1990. (Mäyrä 2004, 424–425.)

Kolmannen konsolisukupolven aikaan *Nintendo* iski varsinaiseen kultasuoneen, julkaisessaan vuonna 1985 *Super Mario Bros* -pelin *Nintendo Entertainment System* (*NES*) (jap. *Famicom*) -pelikoneelleen. *NES* (kts. kuva 6) oli jättimenestys ja sille julkaistiin liuta peliklassikoiksi muodostuneita teoksia, kuten the *Legend of Zelda* -pelisarjan kaksi ensimmäistä osaa. *NES* sai kilpailijakseen japanilaisen *Sega*-peilyhtiön ja heidän *Master System* -pelikoneen, mutta *NES* vei pidemmän korren tässä kisassa. Yhtiöt kilpailivat lähinnä keskenään vielä seuraavan eli neljännen konsolisukupolven, kun *Super Nintendo* (jap. *Super Famicom*) ja *Sega Mega Drive* kisasivat 90-luvun alkupuolelta lähtien konsolien herruudesta. Aikakausi muistetaan myös yhtiöiden maskottien *Super Marion* ja *Sonic*-siilin kampaniluna lasten huomios-  
ta.



Kuva 6: Nintendo Entertainment Systemillä oli suuri rooli Yhdysvaltain romahtaneiden pelimarkkinoiden uudelleen herättämisessä (Mika Koponen 2015).

Digitaalisten pelien valtavirta suuntautui seuraavaksi toisaalle ja kolmiulotteisuus teki tuloaan, tätä todisti muun muassa vuonna 1993 PC:lle julkaistu *Doom*. (Mäyrä 2004, 425). Viidennen konsolisukupolven uusi tekijä oli *Sony*, joka kaappasi konsolipelien herruuden 90-luvun puolivälin jälkeen *PlayStation*-konsolillaan. *Sony* onnistui eritoten markkinoinnissa ja siinä, että he valitsivat pelien tallennusformaatiksi CD-levyt pelikasettien sijaan. *Sony* myös sai houkuteltua itselleen useita *Nintendolle* pelejä tehneitä pelivalmistajia. *Nintendo* teki virheen luottaessaan vanhoihin pelikasetteihin *Nintendo 64* -pelikoneessaan. Sille kuitenkin julkaistiin liuta kaikkien aikojen parhaimpien pelien joukkoon arvostettuna teoksia, kuten *the Super Mario 64* ja *the Legend of Zelda Ocarina of Time* -pelit. 1990-luvun lopulla tulivat myös ensimmäiset mobiilipelit, kun *Nokian* puhelimiin ilmestyi matopeli.

Tätä seuranneena kuudentena konsolisukupolvena mukaan tuli myös *Microsoft Xbox*-pelikonsolillaan. Sukupolven herruuden vei kuitenkin *Sony PlayStation 2* -konsolillaan, jota pystyi käyttämään myös DVD-soittimena. Se on edelleen myös kaikkien aikojen myydyin pelikonsoli. *Sega* taas putosi muiden vauhdista ja lopetti konsolien valmistuksen vuosituhannen vaihteen jälkeen. Vuosituhannen lopulla PC:lle julkaistiin *Half Life*-peli, josta harrastajat modasivat, eli muokkasivat, klassi-

sen *Counter Strike*-pelin. (Mäyrä 2004, 426). Valve Corporation -peliyhtiön jatkojalostama *Counter Strike* on edelleen suuressa suosiossa e-sports tapahtumissa. Seitsemäntenä konsolisukupolvena konsolikisassa oli enää mukana *Microsoft*, *Sony* ja *Nintendo*. *Nintendo* julkaisi *Wii*-pelikonsolin, mikä poikkesi muista koneista vähäisempien tehojensa, sekä mullistavan ohjauksensa johdosta. *Wii*-pelejä voitiin ohjata liiketunnistinohjaimen avulla ja siitä tulikin jättimenestys, joka vetosi eritoten ihmisiin, jotka eivät aiemmin pelanneet digitaalisia viihdepelejä. 2000-luvun puoliväli muistetaan PC-pelaajien osalta etenkin MMORPG eli massiiviroolipeleistä, joista tunnetuin on *World of Warcraft (WOW)* -pelisarja.

Vuosien mittaan konsolimarkkinoilla on käynyt monia yhtiöitä kokeilemassa menestymistä. *Atari* kokeili paluuta vuonna 1993 pahasti epäonnistuneella *Jaguar*-pelikonsolillaan. Tällä hetkellä, eli kahdeksannen konsolisukupolven aikaan, *Sony*, *Microsoft* ja *Nintendo* tuottavat omia kotikonsoleitaan. Ei pidä myöskään unohtaa käsikonsoleita, joissa 80-luvulta lopulta on dominoinut *Nintendo*, muun muassa *Gameboy*, *Gameboy Advance*, *Nintendo DS* ja tämän hetkiselällä *3DS* -käsikonsolillaan. PC-pelaaminen elää uutta tuleamista ja valtavaa suosiota saavat myös mobiilipelit. Tästä on esimerkkinä kotimaisen *Rovion* taannoinen menestys *Angry Birds* -sarjallaan. Pelkästään digitaalisten viihdepelien kehittämiseen ja julkaisemiseen keskittyneitä yhtiöitä on paljon. Yhtiöt tuottavat joko yhdelle tai useammalle alustalle pelejä ja jotkin, kuten *Electronic Arts*, suuntautuvat sekä konsoli-, PC- että mobiilipelimarkkinoille.

Tulevaisuutta on hankala ennustaa, mutta jotain viitteitä on ilmassa. Jotkin vanhat, jo kerran unohdetut ilmiöt tekevät myös paluuta. 3D-kuva palasi jo muutama vuosi sitten, muun muassa *Nintendo 3DS* -käsikonsolin muodossa. Tällä hetkellä virtuaalitodellisuus on kovassa nosteessa, esimerkiksi *Oculus Rift* -virtuaalitodellisuuslasien ansiosta. Digitaalisten viihdepelit valtaavat uusia aloja tekniikan kehittyessä ja levitäytyvät muun muassa älylaseille. Kotimainen *Everywear Games* suunnittelee pelejä älykelloille (Kärkkäinen 2015). Myös pelaamisessa ja pelikulttuurissa tapahtuu jatkuvaa muutosta. Esimerkiksi e-sport, eli kilpapelaminen, on ollut suosittua kauan aikaa Etelä-Koreassa, mutta Suomessa se saavutti julkisuutta vasta 2010-luvun tietämällä. Vuonna 2011 perustettu *Twitch* taas tarjoaa mahdollisuuden tarjota videokuvaa omasta pelaamisesta muiden katseltavaksi.

## 2.6 Digitaaliset pelit ja pelaaminen Suomessa

Takavuosina digitaaliset viihdepelit nähtiin vain lasten ja nuorten harrastuksena. Näin ei kuitenkaan ole, sillä pelit ovat merkittävä osa myös monen aikuisen arkielämää. Vuoden 2013 pelaajabarometrin mukaan keskimääräinen suomalainen digitaalisten pelien pelaaja oli peräti 37-vuotias. Sukupuolten välilläkään ei ole enää valtavaa eroa pelaamisen määrässä, vaikka miehet ja pojat hiukan aktiivisempia vielä ovatkin. (Mäyrä & Ermi 2013, 3.) Digitaaliset viihdepelit saavat myös entistä enemmän huomiota Suomessa. Tästä on hyvänä esimerkkinä viimeaikoina myös Ylen kanavilla näkynyt e-sports eli elektroninen urheilu eli kilpapelaminen.

Myös peliteollisuus on kasvanut valtavaksi. Suomen pelialan keskuksen *Neogamesin* mukaan pelialan myynti oli maailmanlaajuisesti noin 65 miljardia dollaria. Se on ohittanut tallennetun musiikin myynnin, mikä on noin 30 miljardia dollaria ja on saavuttamassa elokuva-alan tuottoa, mikä on noin 84 miljardia dollaria. Myös Suomessa on koettu peliteollisuuden ennennäkemätön kasvu, sillä vielä vuonna 2012 kotimaisen peliteollisuuden ytimen eli pelinkehityksen ja pelipalveluiden, liikevaihto oli 250 miljoonaa euroa, mutta vuonna 2013 ydintoimintojen liikevaihto oli jo noin 900 miljoonaa euroa. Toimialan kokonaisarvo Suomessa oli noin 2,2 miljardia euroa ja se myös työllisti arvioilta 2200 työntekijää. Peliteollisuus onkin noussut merkittäväksi osaksi kotimaista kulttuurivientiteollisuutta, sillä noin 90% kotimaisesta tuotannosta päätyy vientiin. (Neogames 2014.) Kotimaisen peliteollisuuden menestyksestä ovat esimerkkeinä muun muassa *Max Payne* ja *Angry Birds* -pelisarjojen suuri kansainvälinen suosio sekä *Rovion* ja *Supercellin* kaltaisten yhtiöiden menestys. Ne jopa maksoivat vuonna 2013 enemmän veroja kuin perinteinen vientiteollisuus. (Pietarinen 2014.) Suomea pidetäänkin yhtenä peliteollisuuden nousevista kärjistä ja ajoittain sen katsotaan jo elävän eräänlaista ”kulta-aikaansa”. Joka tapauksessa kotimainen peliteollisuus voi tällä hetkellä hyvin.



## 3 DIGITAALISET PELIT KOULUSSA

### 3.1 Digitaaliset pelit, oppilaat ja oppiminen tutkimuksessa

Digitaalisten viihdepelien tuomia etuja ja haittoja on käsitelty useissa tutkimuksissa ja tämä erottelu on leimannut myös lasten ja nuorten pelaamista koskevaa keskustelua. Neurologian ja psykologian alueella tutkimusta on tehty muun muassa digitaalisten pelien vaikutuksesta kognitiivisiin kykyihin ja jopa aivojen kehitykseen. Esimerkiksi yhdysvaltalaisen neurologisen julkaisun artikkelissa todettiin liiallisen pelaamisen rappeuttavan nuorten aivojen kehittymistä (Paturel 2014). Yhdysvaltalaisten psykologiantutkijoiden mukaan taas nuoret, jotka pelasivat väkivaltaisia digitaalisia viihdepelejä, myös joivat ja polttivat, olivat aggressiivisia ja käyttäytyivät seksuaalisesti riskialttiimmin. Tutkimuksesta kävi ilmi, että negatiivisen käyttäytymisen taustalla olivatkin hahmojen moraalimallit. (Hull et al. 2014.)

Psykologian tohtori Christopher Fergusonin (2014) mukaan taas tutkijoiden on helppompaa saada rahoitusta ja arvotusta, jos he korostavat pelien haitallisuutta. Usein oletetaan väkivaltaisten pelien lisäävän lasten väkivaltaista käyttäytymistä, mutta pelitutkimuksessa ei ole otettu huomioon sellaisia muuttujia kuten perheväkivalta, mikä voi olla lapsien väkivaltaisen käyttäytymisen taustalla. Ryhmä yhdysvaltalaisia psykologian tutkijoita taas esittää nopeitempoisten toimintapelien parantavan pelaajien havainnointikykyä, tarkkuutta ja keskittymiskykyä (Chiappe et al. 2012).

Keskustelu pelien hyvistä ja huonoista puolista on usein kärjistynyttä. Tohtori Andrew K. Przybylskin (2014) tutkimuksessa selvisi, että 10–15 vuoden ikäisiin koehenkilöihin kohdistuvat pelaamisen aiheuttamat positiiviset ja negatiiviset vaikutukset olivat riippuvaisia juurikin pelaamisen määrästä. Tutkimuksen perusteella digitaalisilla viihdepeleillä ei ollut merkittävää vaikutusta tutkittaviin, jotka pelasivat alle kolme tuntia päivässä. Myös monet pelien positiiviset ominaisuudet sisältyivät vain pieneen määrään toimintapelejä ja olivat riippuvaisia rakenteellisista ja motivaatioon liittyvistä seikoista.

Tutkimusta on tehty myös monesta muusta näkökulmasta. Esimerkiksi sukupuoli-roolien esiintymistä pelikuvastossa on tutkittu analysoimalla Yhdysvaltojen kuuden

myydyimmän pelilehden tammikuun 2006 numeroita ja niissä esiintyvien pelihahmojen kuvia. Tutkijat havaitsivat, että sukupuolet kuvattiin niissä erittäin stereotyyppisinä; Miehet olivat aggressiivisia sekä voimakkaita ja naiset oli kuvattu erittäin seksistisesti (Dill & Thill 2006). Digitaalisia pelejä käsittelevää tutkimusta tehdään kasvavin määrin etenkin Suomessa. Vuosien 1998–2008 välillä peliaiheisia väitöskirjoja ilmestyi Suomessa vain 14 kappaletta, kun vuosien 2010–2012 välillä niitä ilmestyi jo 15 kappaletta (Sotamaa & Suominen 2013, 111).

Opetuspuolella keskiössä ovat etenkin digitaaliset oppimispelit. Halversonin mukaan opetuspuolen tutkijat ovat reagoineet hitaasti pelien tarjoamaan mahdollisuuteen opetusvälineinä. Hän näkee ongelmana sen, että tutkijat eivät keskity pelisuunnitteluun ja pelattavuuteen, vaan määrittelevät pelejä termeittäin, jo olemassa olevien opetus-tutkimuksen agendojen mukaisesti. (Halverson 2012, 433.) Oppimispelien tutkimusta ja kirjallisuutta on tätä nykyä paljon. Muun muassa Kurt Squire (2011) on teoksessaan *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age* pohtinut digitaalisia pelejä osallistavina työkaluina nykyisen pelaajasukupolven kasvattamisessa ja ohjaamisessa tiedostaviksi kansalaisiksi. Squire ei ainoastaan tuo esille hyviä malleja opetuspeleistä vaan käsittelee myös jo olemassa olevia digitaalisia viihdepelejä, kuten *Civilizationia* ja sen mahdollisuuksia opetuskäytössä. Oppimispelit ovat pinnalla myös kotimaisessa keskustelussa. Tästä esimerkkinä viime vuonna ilmestynyt kasvatustieteen tohtori Leena Krokforsin et al. (2014) toimittama *Oppiminen pelissä – Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa* -teos, jossa käsitellään digitaalisten oppimispelien lisäksi laajemmin pelien suhdetta oppimiseen sekä pelillisyyttä.

Vuonna 2012 Linnakylä ja Nurmela (2012, 39–41) tekivät sekä digitaalisten oppimispelien että viihdepelien opetuksen kannalta mielenkiintoisen tutkimuksen. Se käsitteli pelien käyttöä opetuksessa yleisesti ja siihen vastasi yhteensä 2168 opettajaa. Vastausten perusteella opettajista noin kolmannes oli hyödyntänyt pelien virtuaalimaailmoja opetuksessaan. Pelejä olivat tyypillisimmin hyödyntäneet 25–35-vuotiaat opettajat, joita oli lähes puolet vastaajista. Opettajat käyttivät pelejä vain satunnaisesti. Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna pelejä käytettiin lähinnä motivaatiokeinona ja sen ylläpitämiseen sekä elämyksellisyyden lisääjänä ja opetuksen eriyttämiseen. Pelejä ei siis juurikaan käytetty tietojen parantamiseen tai yhteisölli-

seen opiskeluun. Tutkimuksessa käsiteltiin myös muun muassa opetusta rajoittavia seikkoja, joihin palataan tämän tutkielman alaluvussa 3.3.

Tutkielmani kannalta on kuitenkin ongelmallista, että opetuspuolen keskustelu on suurimmaksi osaksi keskittynyt digitaalisten oppimispelien ja pelillisyyden suuntaan, eli pelit nähdään instrumentteina muiden sisältöjen opettamiselle. Tutkielmassani haen kuitenkin toisenlaista näkökulmaa, eli mitä digitaalisista peleistä opetetaan kouluissa ja miten se tapahtuu.

### 3.2 Digitaaliset pelit kuvataidekasvatuksen näkökulmasta

Digitaalisiin viihdepeleihin ei ole kuvataidekasvatuksen tutkimuksessa vielä herätty. Viime vuosikymmenen vaihteessa käyty vähäinen keskustelu painottui lähinnä pelien haittojen puntarointiin ja oppimispelisiin. Myös taidekasvatuksen professori Nancy S. Parks (2008, 235) totesi, että peleistä käytävä keskustelu on keskittynyt yleensä pelien, kuten Grand Theft Auto -sarjan, väkivaltaan, seksismiin ja rasistiseen sisältöön. Taidekasvatuksen professori Robert W. Sweenyn (2010, 264) mukaan nykyistä visuaalista kulttuuria katsoessa on helppo löytää nuorille haitallisia vaikutteita kuten pornografisia internetsivuja, masokistisia musiikkivideoita tai armottomia slasher-elokuvia. Tuskinpa mikään muu median muoto yhdistää näitä yhtä taitavasti kuin videopelit. Parks (2008, 235) mukaan tutkijat ja opettajat kuitenkin tunnustavat videopelien potentiaalin vangita pelaajat moniaistiseen oppimisprosessiin.

Sweeny toteaa artikkelissaan, että taidekasvattajilta edellytetään ehdotuksia kuinka videopelien eri näkökulmia sisällytetään käytännön opetukseen. Tämä kysymys nostaa esiin monien pelien problemaattisen luonteen, kuten myös tutkimuksen yleisen teoreettisen suunnan. Taidekasvattajien pitäisi alkaa etsiä tapoja joilla videopelit vaikuttavat oppilaiden jokapäiväiseen arkeen. Sweeny näkee videopeleissä myös mahdollisuuksia. Niistä tehtävä tutkimus voisi myös tarjota mahdollisuuksia nykyisen taidekasvatuksen kentän laajentamiseen; tutkimukset voivat havainnollistaa taidekasvatuksen rajat, kun videopelit haastavat perinteiset median raja-aidat, vuorovaikutuksen, auktoriteetin ja etiikan. (Sweeny 2010, 263.)

Olennaista on, kuinka me pelit näemme. Opetuspelien tutkija Kurt Squiren (2011, 30) mukaan digitaalisten pelien määrittäminen vaikuttaa siihen, kuinka ne myös tutkimusperinteessä nähdään. Jos digitaaliset pelit nähdään *mediana*, niitä tarkastellaan mediahistorian näkökulmasta, kirjojen, elokuvien, tv:n, radion ynnä muiden jatku-  
mona. Jos ne taas nähdään *peleinä*, kuuluvat ne lelujen, harrastusten, lautapelien ja urheilun jatkumoon. Squire itse näkee digitaaliset pelit sekä mediana että peleinä. Sweenyn (2010, 263) mukaan videopelit tarjoavatkin mediamuotojen rajoja hämärtäviä mahdollisuuksia rajoja ylittämällä sekä tarjoamalla osallistamisen, kritiikin ja muokkaamisen keinoja. Tämä ei ole kuitenkaan kaikkialla ylistetty kehitys; perinteeseen mediaan investoineilla sekä kulttuurillisesti ja institutionaalisesti tiukasti juurtuneilla tahoilla on monia syitä vastustaa tätä kehitystä. Videopelit tuovat tämän haasteen esiin monin eri tavoin ja pelit saattavat näyttäytyä monille taidekasvatuksen antiteeseinä.

Digitaalisia viihdepelejä on ajoittain verrattu muun muassa elokuvaan. Ne jakavat yhtäläisiä elementtejä, aina visuaalisuudesta tarinankerrontaan. Esimerkiksi Kempainen (2013) on artikkelissaan pohtinut elokuvien ja pelien leikkauksen sekä kameratyön yhtäläisyyksiä. Hän tuli siihen tulokseen, että peleissä on elokuvallisten seikkojen sijaan tärkeämpää se, että pelaaja näkee mitä hänen hahmonsensa tekee. Näin ollen peleissä keskitytään enemmän realistiseen kuvankerrontaan. Sweenyn mukaan (2010, 71) videopelit välttelevät elokuvallisia leikkauksia suosien pelattavuutta tarinankerronnassa. Videopelit sallivat vuorovaikutuksen ja omat päätökset siinä missä elokuva ei, vaikkakin historian saatossa on myös elokuvia yritetty kehittää vuorovai-  
kutteisempaan suuntaan. Kevin Veale (2012) on artikkelissaan pohtinut juurikin interaktiivisten elokuvien ja digitaalisten viihdepelien suhdetta.

Kuvataidekasvatuksen näkökulmasta on keskeistä, kuinka pelit nähdään suhteessa taiteeseen. Digitaalisten pelien asemasta *taidemuotona* on myös käyty keskustelua pitkään. Esimerkiksi vuonna 2010 keskusteluun saatiin lisäpontta, kun the Smithsonian American Art Museum lisäsi Flower- ja Halo 2600 -pelit elokuvien ja media-  
taiteen kokoelmaansa (Suciu 2013). Vuonna 2011 taas Yhdysvaltojen liittohallituksen alainen lahjoitusrahasto *NEA (National Endowment for the Arts)* sisällytti ensimmäistä kertaa videopelit taloudellisesti tuettavien taidemuotojen listalle. Videopelit sijoitettiin osaksi *mediataiteita*. (Karhulahti 2014.) Myös nykytaiteen museo *Kiasman* (2014) verkkosivuilla mediataiteen teosmuodoiksi mainitaan muun muassa pelit,

kun taas Opetusministeriö erottaa selkeämmin mediataiteen kaupallisista peleistä *pelimuotoinen taide* -käsitteellä. Pelimuotoinen mediataideteos käyttää pelien logiikkaa, mutta se nähdään itsenäisenä teoksena. Siinä on yleensä hyödynnetty taiteen perinnettä. (Opetusministeriö 2009, 29.) Eräs määritelmiä taiteena koetuille peleille on *taidepelit*-käsite. Pelitutkimuksen tohtori Felan Parker (2013) määrittää taidepeleille yhtäläisiksi piirteiksi tunnusomaisen tai erittäin tyylitellyn audiovisuaalisen estetiikan, pienen kehitystiimin tunnetuilla tekijöillä sekä eksistentiaalisen runollisen, mutta epämääräisen ja tulkinnanvaraisen päämäärän tai sanoman, jota pelaajien tulee pohtia ja löytää.

Kaikki eivät ole yhtä mieltä peleistä taidemuotona. Vastakkaista mielipidettä edusti jo edesmennyt, merkittävä yhdysvaltalainen elokuvakriitikko, Roger Ebert (2010), joka vastusti kärkkäästi pelien määrittelemistä taiteeksi. Myöhemmin hän hiukan katui ulostuloaan, vaikkei tullut vastaan pelejä ja taidetta koskevassa näkemyksessään. Pelisuunnittelija Brian Moriarty (2011) puolusti *Game Developers Conference* pitämässään puheessaan Ebertia, ja määritti pelit taiteen sijaan kitchiksi. Hän myös vetosi historiaan ja totesi ettei antiikin ajoista lähtien ole nähty mitään muitakaan pelimuotoja, kuten shakkia, taiteena. Miksi siis juuri nyt pitäisi? Onkin paljon kiinni siitä, kuinka taide määritetään ja kuinka oma aikamme vaikuttaa tuohon määritelmään. Kuten edellä näkyy, pelien ja taiteen yhteydestä käytävä keskustelu on yhtä värikästä mitä keskustelu pelien hyödyistä ja haitoista.

### 3.3 Olennaisia digitaalisten viihdepelien ominaisuuksia kuvataideopetuksen näkökulmasta

Kuten aiemmin on mainittu, digitaalisia viihdepelejä tai niiden ominaisuuksia ei juuri kuvataideopetuksen näkökulmasta ole käsitelty. Poikkeuksena tästä on Sweeny (2010, 261–277), joka nostaa artikkelissaan kuusi videopeleihin liittyvää ominaisuutta, joita voidaan käsitellä kuvataideopetuksen puitteissa: *perspektiivin, vuorovaikutuksen, käyttöliittymän, kerronnan sekä ajan ja liikkeen*. *Perspektiivillä* viitataan pelaajan spatiaaliseen kykyyn vaihtaa katselukulmia pelissä, kuten ensimmäisen persoonan kuvakulmasta kolmannen persoonan kuvakulmaan. Sweenyn mukaan harjoi-

tustehtävien avulla voidaan keskustella videopelien perspektiivistä ja verrata niitä taidehistoriallisiin esimerkkeihin. Tämä auttaisi ymmärtämään molempia teoksia. Kuvakulmaa tutkimalla voisi esimerkiksi keskustella median vallasta, visuaalisesta kokemuksesta ja kuinka pelissä sukupuolet kuvataan.

Taidehistoriaan rinnastaminen ja piilossa olevien merkitysten esille tuominen ovat loistavia sisältöjä juurikin kuvataiteen tunnille. Sweenyn perspektiivijätös on kuitenkin hiukan etäinen pelaamisen todellisuudesta. Kuvakulma on apuväline pelin tapahtumien hahmottamiseen ja esimerkiksi valtaa ja sukupuolta voi olla hankala käsitellä pelkän kuvakulmavaihtelun avulla. Niitä voi tietenkin tulkita tarkastelemalla pelin arvomaailmaa ja visuaalisia viestejä kokonaisvaltaisemmin, mutta tavoitteiden saavuttaminen on hankalaa vain perspektiivin tai pelikuvakulman hyödyntämisellä.

Sweenyn käsitys digitaalisten pelien vuorovaikutuksesta on selkeämpi. *Vuorovaikutuksella* hän viittaa pelaajan kykyyn kytkeytyä itse peliin ja muihin pelaajiin, samalla luoden ja muokaten aiempia pelin rakenteita yhteistoiminnalla ja usein kilpailuhenkisillä keinoilla. Videopelit antavat pelaajalle mahdollisuuden luoda ja tuhota, ja tätä voi toteuttaa myös moninpelimuodossa. Ne myös antavat mahdollisuuden tarinan, hahmojen ja ympäristön muokkaamiseen. Tämän kautta voidaan miettiä esimerkiksi teoksen tekijyyttä ja itse alkuperäisteosta. (Sweeny 2010, 267, 271.) Myös tässä voidaan hyödyntää taidehistorian esimerkkejä ja pohtia muokatun sisällön tekijyyttä suhteessa esimerkiksi readymade-taiteeseen.

*Visuaalinen käyttöliittymä* viittaa pelin visuaaliseen syvyyteen. Tällä Sweeny viittaa ruudulla näkyvään toisarvoisena pidettyyn visuaalisuuteen, kuten pelihahmon energiaa kuvastaviin mittareihin ja pelialuekarttoihin. Sweenyn mukaan nämä visuaalisesti monimutkaiset kokemukset jäävät liian usein vähälle huomiolle tai jopa huomiotta. Hän kuitenkin myöntää, että jos niitä ruvettaisiin analysoidaan liian tarkkaan, häiritsisi se pelikokemusta. Sweeny painottaa visuaalisen käyttöliittymän kohdalla taiteen tekemisen päämääriä. (Sweeny 2010, 268, 271.) Sweenyn näkemys visuaalisen käyttöliittymän oleellisuudesta kuvataidekasvatuksen näkökulmasta on kuitenkin hiukan kummallinen.

Digitaalisten pelien *kerronta* haastaa modernistiset käsitykset lineaarisuudesta ja tekijyydestä. Se voi johtaa keskusteluun elektronisen median identiteetistä ja kielellisistä ominaisuuksista. Sweeny näkee yhtäläisyyksiä kuvataiteeseen, vaikkakin video-

pelien kerronta on linkittynyt pelaajan perspektiiviin, peliympäristön vuorovaikutukseen ja pelin käyttöliittymään. (Sweeny 2010, 269, 271.) Sweenyn esille nostama kerronta on tärkeä sillä myös sitä tarkastelemalla voidaan tutkia kriittisesti pelien välittämiä arvoja ja sanomaa.

*Aika ja liike* kuvaavat tapoja, joilla kuvista tulee kinesteettisiä kun keho on esitetty digitaalisena kuvana. Liike kuuluu videopelisiin, jotkut pelit nojaavat reaaliaikaisiin tapahtumiin kun taas toiset hyppivät fiktiivisesti ajassa. Sweeny vertaa pelejä myös elokuvaan. Pelit jotka sisältävät elokuvallisen ajan ja liikkeen ominaisuuksia, tarjoavat uusia mahdollisuuksia harkita kuinka me liikumme ajassa, kommunikoimme keskenämme, muistelemme menneisyyttä ja katsomme tulevaisuuteen. (Sweeny 2010, 270–271.) Vuorovaikutus voisi tuoda myös uusia tapoja tulkita Sweenyn perspektiivin yhteydessä mainitsemaa valtaa.

Sweenyn jaottelusta kuitenkin heijastuu Halversonin huomio pelitutkijoita koskien. Monet tutkijat ovat suuntautuneet määrittelemään pelejä termeittäin, jo olemassa olevien opetustutkimuksen agendojen mukaisesti. (Halverson 2012, 433.) Myöskään Sweeny ei ehkä näe digitaalisia pelejä kokonaisvaltaisina teoksina, vaan pilkkoo pelit taidekasvatuksen kentältä tuttujen jaotteluiden mukaisesti, välillä jopa epäjohdonmukaisesti, kuten perspektiiviä käsittelevässä jaossaan. Jos digitaaliset viihdepelit nähtäisiin kokonaisina teoksina, voisivat ne saavuttaa elokuvien kaltaisen aseman ja eivät joutuisi aina niin voimallisesti mediakasvatuksen ikeeseen.

### 3.4 Digitaalisten pelien kehittäminen koulussa

Koska pelien tekeminen ja suunnittelu ovat keskeisiä tapoja peleistä opettamisessa, on tarpeellista paneutua lyhyesti myös niiden kehitysprosessissa esiintyviin rooleihin ja työvaiheisiin sekä pohtia pelinkehitystä kuvataideopetuksen näkökulmasta. Peli-suunnittelija Ville Vuorelan mukaan pelinkehittäjien rooleilla on useita nimiä, ja silloin kun rooleja hoitaa useampi ihminen, heillä on lisäksi monenlaisia eri osa-alueisiin ja päätöksentekoon liittyviä titteleitä. Karkea jako on seuraava: *konsepti-suunnittelija, pelisuunnittelija, käsikirjoittaja, taittaja, tuottaja, ohjelmoija, taiteilija,*

*graafikko, testaaja ja markkinoija.* Kotonaan työskentelevä roolipelikirjailija voi tehdä kaiken yksinään, lukuun ottamatta ohjelmointia, jota ei ole, kun taas suureen videopelin tekotiimiin voi kuulua viisisataa tekijää. Harraste- ja hupikehittäminen tapahtuu ehkä pienemmällä väkimäärällä, kuin suuri tuotanto, mutta tehtävät ovat samat. (Vuorela 2007, 14–15). Kuvataidekasvatuksen näkökulmasta etenkin *taittajan, taiteilijan, graafikon* ja jopa *konseptisuunnittelijan* tehtävät ovat mielenkiintoisia pelinkehitysprosessin työtehtäviä. Vuorelan mukaan erityisesti käsikirjoittamista, ohjelmointia, piirtämistä ja grafiikan tekemistä voidaan opettaa, vaikkakin toiset tulevat aina olemaan muita lahjakkaampia (Vuorela 2007, 15). Konseptisuunnittelua on hankala määrittää sillä se voi koskea kehitysprosessia laaja-alaisesti. Pelisuunnittelussa siihen liittyy vahvasti kerronnallisuus ja käsikirjoittaminen (Iljin 2006 21).

Varsinainen digitaalisen pelin kehitysprosessi on suuritöinen. Tutkija Rich Newman jakaa pelinkehittämisen *konseptointiin, esituotantoon, tuotantoon, testaukseen ja jälkituotantoon.* *Konseptointivaiheessa* määritellään mitä ollaan suunnittelemassa, minkä genren peli se on ja mille alustalle. *Esituotantovaiheessa* kehitellään pelin tarina, visualisoidaan koko konsepti sekä määritellään projektin budjetti ja aikataulut. *Esituotantovaihe* toimii myös eräänlaisena tukirankana varsinaisessa tuotannossa. *Tuotantovaiheessa* yleensä luodaan ja koodataan peli. Tässä kaikki pelin varsinaiseen luomiseen liittyvät prosessit toteutetaan ja tämä onkin pelinteon pisin työvaihe. *Testausvaiheessa* peliä testataan laadun varmistamiseksi ja bugien, eli virheiden, poistamiseksi. Todellisuudessa testaus kuuluu jatkuvasti koko pelin kehitysprosessiin, eikä vain sen loppuun. *Lopputuotannossa* tehdään yhteenveto projektista ja mietitään mikä meni hyvin, mikä huonosti ja mitä voidaan tehdä toisin tulevaisuudessa. (Newman 2009, 3–7.) Edellisen lisäksi kuvataiteen tunnilla voitaisiin paneutua myös pelien markkinointiin ja oheisilmiöihin. Kokonaisuudessaan tämänkaltainen prosessi on kuitenkin hankala koulun resurssien puitteissa toteutettavaksi. Laajempien hankkeiden tai useamman oppiaineen kurssikokonaisuuksien avulla voidaan kuitenkin toteuttaa pitkäjänteisempää työskentelyä.

Edelliset esimerkit olivat ammattiin ohjaavan koulutuksen näkökulmasta, mutta myös kuvataidekasvatuksen kentällä on pelien kehitysprosessi herättänyt kiinnostusta. Taidekasvatuksen tohtori Ryan M. Patton (2013, 39–40) kehitteli pelipohjaisen taidekasvatusmallin ja sai sen avulla oppilaat ymmärtämään, että pelin säännöt ja koodi ovat subjektiivisesti kirjoitettuja sekä ymmärrettävissä pelin dynaamisessa



maailmassa. (Patton 2013, 39.) Patton (2013, 47) piti oppilaille viikon mittaisen leirin, jossa hän opasti heidät pelien historiaan taiteissa ja opetti heille pelinkehityksen konseptit ja metodit muuntamalla fyysiset pelit sekä lauta- ja videopelit visuaalisen ilmaisun muodoiksi. Pattonin mukaan pelikehitysprosessi voi tempaista oppilaat monimutkaiseen ajatteluun ja liittää sen oppilaiden ymmärrykseen siitä, kuinka maailma on linkittynyt. Oppilaat myös oppivat, kuinka pelin rakenteet, kuten todennäköisyydet, vauhti ja seuraukset voivat vastata todellisen maailman vastaavia tilanteita. Oppilaat ymmärsivät paremmin kuinka monimutkainen ja linkittynyt systeemi toimii peleissä, kehittäen heidän kykyjään ohjelmoitavien konseptien tuottamiseen omana visuaalisena ilmaisunaan. Oppilaat myös oppivat kuinka pelit ja jokapäiväinen elämä ovat toisistaan riippuvaisia.

Pattonin kokeilussa on hienoa digitaalisten pelien pelkistäminen pelien perusideaan ja pelien toimintamalleja liittäminen arkielämään. Tällä voidaan vähentää kouluolosuhteissa vielä hankalana koettua koodaamista sekä muuta tietoteknistä osaamista. Pelinkehitysprosessia voidaan lähestyä myös pienemmissä paloissa ja keskittyä esimerkiksi pelikonseptin suunnitteluun koko valtavan pelinluomisprosessin sijaan.

### 3.5 Digitaalisia pelejä käsittelevän opetuksen hankaluudet

Digitaalisista peleistä opettamista hankaloittavat monet seikat. Vuonna 2006 yläkoulujen rehtorit sekä matematiikan ja luonnontieteiden opettajat osallistuivat kansainväliseen *SITES (Second Information Technology in Education Study)* -tutkimukseen, jossa selvitettiin koulujen tietoteknisiä resursseja, tietotekniikan käyttötapoja ja -kokemuksia sekä ymmärrystä koulujen pedagogisista käytänteistä. Tutkimuksen mukaan tietotekniikan opetuskäyttöön liittyviä esteinä nähtiin muun muassa opettajien ajanpuute, digitaalisen oppivälineistön vähäisyys ja opettajien tietoteknisten taitojen vähäisyys, vaikka opettajat arvioivat osaamisensa tietotekniikan pedagogisessa käytössä vähäisemmäksi kuin tietotekniikan yleisessä käytössä (Kankaanranta & Puhakka 2006, 90).

Linnakylä ja Nurmela (2012, 49–52) tiedustelivat tutkimuksessaan opettajilta oppimispelien käyttämisen esteenä olevia seikkoja. Yli kaksi kolmasosaa opettajista sa-

noi, että heidän oma vähäinen tietous hyvistä oppimiseleistä rajoitti niiden käyttöä. Opettajista kaksi viidesosaa sanoi, että oppimispelit vaativat liikaa asiaan perehtymistä ja vievät liikaa aikaa oppitunneilta. Lisäksi lähes kolmannes opettajista sanoi rajoitteeksi tietoteknisen välineistön puutteet, hyvien oppimispelien tarjonnan, mielenkiinnon puutteen pelien opetuskäytössä sekä heidän omat riittämättömät tietotekniset taidot. Useat aineenopettajat mainitsivat pelien heikon soveltuvuuden oppiaineensa luonteeseen. Rajoittavana tekijänä mainittiin myös koulujen tilat, tietokoneiden vähäinen määrä, ohjelmien puute ja käyttöilupien rajallisuus. Monet kokivat myös koulun tietotekniset resurssit riittämättöminä.

Erityisen mielenkiintoista on kuitenkin se, että jotkin opettajat kokivat tietotekniikkaan saatavan rahoituksen olevan riippuvainen siitä, kuuluuko koulu johonkin kokeiluhankkeeseen. Tutkimuksessa nousi jo aiemmin esiin se, että monet opettajat kokivat myös innovatiivisten hankkeiden olevan heidän oman tiedonsaantinsa kannalta tärkeitä. Mielenkiintoista on myös se, että joidenkin opettajien mielestä oppilaat pelasivat ennestään jo niin paljon, ettei pelien opetuskäyttö ollut heidän mielestään tarpeen. Kankaanrannan et al. (2012, 35) mukaan oppimispelien ja virtuaalisten ympäristöjen laaja-alainen käyttö ei vaikuta mahdollista ennen koulujen laiteresurssien, opettajien täydennyskoulutuksen sekä pelitietouden ovat kunnostamista. Opettajien on hankala luopua totutuista opetustavoistaan, sillä he ovat huomanneet niiden parhaiten takaavan opetussuunnitelman mukaisen opetuksen.

Vaikka edelliset tutkimustulokset koskivatkin digitaalisia oppimiselejä, ovat ongelmat yhtäläisiä myös digitaalisten viihdepelien kohdalla. Esimerkiksi pelien luominen on niin moninainen prosessi, että tämän hetkinen tuntijako ja resurssit tekevät siitä peruskoulun ja lukion puitteissa hankalaa. Hankkeiden ja laajempien projektien avulla voidaan ehkä luoda pitkäjänteisempiä projektiolosuhteita, mutta tämä ei tarkoita sitä, että kaikki koulut ja lukiot siitä hyötyisivät. Tietoteknisten resurssien jakautuminen epätasaisesti nähdään uhkakuvana myös esimerkiksi Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020 -loppuraportissa (2010). Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa taas painotetaan, että oppiympäristön tulisi tukea oppilaan kehittymistä modernin tietoyhteiskunnan jäseneksi sekä antaa tilaisuuksia tietokoneiden ja mediatekniikan käyttämiseen sekä mahdollisesti tietoverkkojen käyttämiseen. (Opetushallitus 2004, 18). Myös opettajien taidot ovat usein puutteellisia, ja esimerkiksi koodaaminen voi tuntua jo ajatustasolla ylivoimaisen haasteelliselta. Tähän on

kuitenkin osittain reagoitu ja ohjelmointi on tulossa uuden, vuonna 2016 voimaan astuvan perusopetuksen opetussuunnitelman mukana myös peruskouluihin (Opetushallitus 2014).

## 4 DIGITAALISET PELIT KUVATAIDE-OPPIAINEESSA

### 4.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Tämä tutkielma ajoittuu opetussuunnitelman näkökulmasta taitekohtaan. Tutkielmaa kirjoittaessa on jo valmisteilla vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS), mutta tutkielman kannalta keskeinen on vuoden 2004 POPS, sillä se on voimassa oleva ja määrittää tämän hetkisiä opetuskäytäntöjä. POPS:issa (Opetushallitus 2004) ei ole suoraa mainintaa digitaalisista peleistä, mutta peleistä puhuttaessa on hyvä katsoa media-käsitteen alle. Siinä puhutaan medialukutaidosta, joka tulee esille etenkin äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen oppiaineiden sisällöistä puhuttaessa. Keskeinen huomio heti POPS:in alussa on oppimisympäristöihin liittyvä huomautus:

*Oppimisympäristön varustuksen tulee tukea myös oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja antaa tilaisuuksia tietokoneiden ja muun mediatekniikan sekä mahdollisuuksien mukaan tietoverkkojen käyttämiseen (Opetushallitus 2004, 18).*

POPS:issa mainitaan eheyttävä *viestintä ja mediataito* aihekokonaisuus Tätä kautta mediataito toimii läpileikkaavana aiheena monessa eri aineessa (Opetushallitus 2004, 38–39). Se myös mahdollistaa muun muassa eri oppiaineiden välisen yhteistyön esimerkiksi pelinkehitysprosessissa.

Perusopetuksessa media kulkee nimellä *viestintä- ja mediataito*. Seuraavassa erittelen digitaalisiin viihdepeleihin selkeimmin liittyvät painotukset, tavoitteet ja sisällöt tästä osiosta. Digitaalisten viihdepelien kannalta oleelliset *painotukset* ovat median aseman parantamisessa ja ymmärtämisessä sekä sen käyttötaidoissa. Tavoitteista olennaisin on saada oppilaat suhtautumaan median välittämiin sisältöihin kriittisesti ja pohtimaan niiden eettisiä ja esteettisiä arvoja viestinnässä. Keskeisimpiä sisältöjä ovat viestien sisällöt sekä tarkoituksen erittely ja tulkinta, median rooli ja sen yhteiskunnallisen vaikutuksen huomioiminen, sekä median kuvaaman maailman ja todellisuuden suhteen erottaminen. Olennainen sisältö on myös viestintätekniisten välineiden tunnistaminen, niiden monipuolinen käyttö sekä verkkoetiikka. (Opetushallitus 2004, 39–40).

Kuvataide-oppiaineen osalta *vuosiluokkien 1–4* yhtenä keskeisenä tavoitteena mainitaan se, että oppilas ymmärtää median ilmenemismuotoja yhteiskunnassa. *Media ja kuvaviestintä* -aihealueesta digitaalisiin viihdepeleihin liittyviä sisältöjä ovat kuvakerronnan perusteet, kuvitukset, sarjakuvat, mainoskuvat, valokuvat, videot ja digitaaliset kuvat, joissa voidaan varmasti hyödyntää myös peliaihteita. Selkein digitaalisiin viihdepeleihin liittyvä sisältö on tietokonepelien viestien kriittinen tarkastelu ja tutkiminen. (Opetushallitus 2004, 237). *Vuosiluokkien 5–9* opetuksen painotuksista digitaalisia viihdepelejä koskettavat ainakin kuvan merkitys ilmaisun ja viestinnän välineenä sekä kuvallisen ilmaisun perusteiden, tekotapojen ja etenkin mediateknologian hallinta. Tärkeinä tavoitteina ovat myös kuvien käyttötarkoitusten tarkastelemisen mediassa sekä mediaesitysten rakenteellisen ja sisällöllisen analyysin. Myös digitaalisten viihdepelien kannalta oleellisena voi nähdä kuvakerronnan eri muodot, graafisen suunnittelun sekä mainonnan kanavat ja ilmaisukeinot. (Opetushallitus 2002, 238–239.)

POPS:in (2002, 240) mukaan päättöarvioinnissa *arvosanan 8* ansainnut oppilas osaa hyödyntää kuvan rakentamisen keinoja sekä kuvataiteen ja kuvallisen median keskeisiä materiaaleja ja työskentelytekniikoita. Digitaalisten viihdepelien näkökulmasta voi nähdä tarpeellisena myös sen, että oppilas hallitsee kuvaviestinnän ja mediateknologian perusteita, kuten valokuvausta, videokuvausta ja digitaalista kuvan käsittelyä ja graafista suunnittelua. Peliopetuksen näkökulmasta tärkein osaamistavoite lieinee kuitenkin se, että oppilas osaa analysoida mediaesitysten sisältöjä, rakennetta ja visuaalista toteutusta (Opetushallitus 2002, 239–240).

Monet muutkin POPS:in sisällöt voi nähdä liittyvän digitaalisiin viihdepeleihin. On myös paljon kiinni siitä kuinka me ne näemme, kuten alaluvussa 3.2 on pohdittu. Tiivistettynä voi kuitenkin sanoa, että perusopetuksessa digitaalisiin viihdepeleihin liittyvät sisällöt ovat mediakuvan kriittistä tarkastelua ja hyödyntämistä sekä erilaisen kuvataiteen ja median sähköisten työtapojen hyödyntäminen peleihin liittyvissä tehtävänannoissa. Nyssölän (2008, 20) mukaan median osalta POPS:in sisällöt ja tavoitteet kytkeytyvät etenkin oppilaiden kriittiseen suhtautumiseen mediasisältöihin sekä saamaan heidät pohtimaan niiden eettisiä ja esteettisiä arvoja.

Media, ja näin ollen myös digitaaliset viihdepelit, sisältyvät vahvasti myös äidinkielen ja kirjallisuuden -oppiaineeseen. Monet äidinkielen sisällöt voikin nähdä limitty-

vän myös kuvataiteen sisältöihin, kuten esimerkiksi median käyttöön liittyvät seikat. Äidinkielessä painotus on medialukutaidossa ja median teksteissä. Lisäksi myös toisen kotimaisen kielen, matematiikan, terveystiedon, elämäkatsomustiedon, yhteiskuntaopin ja musiikin yhteydessä mainitaan media. Mutta koska mediataito määritetään eheyttäväksi aihekokonaisuudeksi (Opetushallitus 2004, 39), voi sen nähdä kuuluvan jok'ikiseen peruskoulun oppiaineeseen.

## 4.2 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003

Koska tutkielma koskettaa myös lukion kuvataideopetusta, tulee tarkastella lukion voimassa olevia valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelmien kohdalla, ovat myös uudet lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS) valmisteilla vuodeksi 2016. Myös ne eivät vielä kosketa käytännön opetusta ja on olennaista syventyä vuoden 2003 LOPS:iin. Opetushallitus (2003, 28) on määrittänyt lukio-opetukselle kaikkia koskevat aihekokonaisuudet, jotka vastaavat peruskoulun vastaavia eheyttäviä aihekokonaisuuksia. Näistä digitaalisten pelien näkökulmasta mielenkiintoisin ovat *viestintä- ja mediaosaaminen* sekä *teknologia ja yhteiskunta* -aihekokonaisuudet. Jälkimmäisen avulla voidaan lähestyä varsin erilaisista kautta digitaalisia pelejä.

Digitaalisia viihdepelejä käsittelevän opetuksen näkökulmasta voi *teknologia ja yhteiskunta* -aihekokonaisuudessa nähdä keskeisinä ainakin seuraavat kaksi tavoitetta, joissa on samankaltaisia piirteitä kun mediakasvatuksen painotuksissa, etenkin kun media nähdään välineenä; opiskelija ymmärtää ja kykenee arvioimaan ihmisen teknologiasuhdetta sekä sen vaikutuksia hänen elämäntapaan. Opiskelija kykenee arvioimaan teknologian kehittämistä ohjaavia eettisiä, taloudellisia, hyvinvointi- ja tasa-arvonäkökohtia sekä hän osaa ottaa kantaa teknologisiin vaihtoehtoihin sekä perustella kantansa. Varsin mielenkiintoinen tavoite on saada oppilas ymmärtämään kuinka teknologia ja talous ovat vuorovaikutuksessa keskenään sekä saa taidot arvioida teknologisten vaihtoehtojen vaikutuksen työn sisältöön ja omaan työllistymiseen. (Opetushallitus 2003, 28.) Myös tavoite, jossa painotetaan yrittäjyyttä, voi nähdä digitaalisten viihdepelien näkökulmasta. Muita tärkeitä seikkoja kokonaisuuteen liit-

tyen ovat esimerkiksi tavoite saada opiskelija ymmärtämään, käyttämään ja hallitsemaan teknologiaa, tarkastelemaan teknologian arvolähtökohtia ja seurannaisvaikutuksia sekä tutkimaan nykyihmisen riippuvuutta teknologiasta ja pohtimaan sitä yksilön, työelämän ja vapaa-ajan kysymyksinä (Opetushallitus 2003, 28). Myös nämä seikat voi nähdä olevan lähellä mediakasvatuksen lähestymistapoja, tietenkin toisesta näkökulmasta lähestyen. *Teknologia- ja yhteiskunta* -aihekokonaisuuden sisältöjä integroimalla mediapainotteiseen digitaalisia viihdepelejä käsittelevään opetukseen, voisi saavuttaa varsin mielenkiintoisia ja kattavia opintokokonaisuuksia.

*Viestintä ja mediaosaaminen* -aihekokonaisuudessa esille tulevat sisällöt ja tavoitteet ovat jo entuudestaan varsin tuttuja. Kokonaisuuden avulla pyritään opiskelijan muun muassa syventävän ymmärrystään ja vahvistavan suhdettaan mediaan. Oppilaan toivotaan myös ymmärtävän median vaikutuksia, roolia viihdyttäjänä, tiedon välittäjänä, yhteiskunnallisena vaikuttajana, käyttäytymismallien ja yhteisöllisyyden kokemusten tarjoajana sekä maailman- ja minäkuvan muokkaajana. Opetushallituksen toiveissa myös on, että oppilas havainnoi ja erittelee kriittisesti median kuvaaman maailman suhdetta todellisuuteen. Digitaalisten viihdepelien näkökulmasta olennaisia tavoitteina ovat mediakriittiset taidot sekä se, että oppilas tuntee taloudellisia ja yhteiskunnallisia tekijöitä, jotka vaikuttavat median toimintaan. (Opetushallitus 2003, 29.) Digitaalisia viihdepelejä käsittelevän opetuksen näkökulmasta on mielenkiintoista, että mediakasvatus pyrkii muun muassa oppilaiden visuaalisten, auditiivisten ja teknisten taitojen kehittämiseen. Siinä edellytetään oppiaineiden välistä yhteistyötä sekä oppimista aidoissa toimintaympäristöissä. (Opetushallitus 2003, 29.) Tämä on varsin tärkeä huomio etenkin suurempia pelinkehitysprojekteja ajatellessa.

Varsinaisessa lukion kuvataideopetuksessa mielenkiintoisin sisältö digitaalisten viihdepelien opetuksen näkökulmasta on *Media ja kuvien viesti (KU3)* -kurssissa. Vaikka myös kaikille lukiolaisille pakollisen *Minä, kuva ja kulttuuri (KU1)* -kurssin yhteydessä on tavoitteena lähestyä myös mediaa, antaa KU3-kurssi mahdollisuuden koko kurssin mittaiseen intensiiviseen työskentelyyn. Kurssin tavoitteet eivät juuri poikkea jo aiemmin tässä luvussa kuvatuista mediakasvatuksen tavoitteista. Keskeisinä sisältöinä kuitenkin mainitaan myös tietokonepelien kuvailmaisuus. Media kytkeytyy myös lukion äidinkieleen ja kirjallisuuteen sekä ruotsin sekä vieraiden kielten kokonaisuuksiin. Media esiintyy myös elämänskatsomustiedon ja musiikin yhteydes-

sä. Mutta kuten perusopetuksen opetussuunnitelmassa *viestintä- ja mediataito*, niin lukion OPS:iissa *viestintä- ja mediaosaaminen* määritetään eheyttäväksi aineeksi (Opetushallitus 2003, 29). Sen kuuluu näin ollen kaikkiin lukion oppiaineisiin.

### 4.3 Perusopetuksen kuvataiteen oppimistulosten arviointi

Aika-ajoin Opetusministeriö ja sen alainen Opetushallitus tarkentavat, täydentävät ja kartoittavat koulutuskentän tilannetta erilaisilla julkaisuilla, selvityksillä ja tutkimuksilla. Opetushallitus teki vuonna 2011 perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arvioinnin 9. vuosiluokalla. Arvioinnissa ei mainita millään tavalla digitaalisten pelien käsittelyä kuvataidetunnilla kysyttäessä opettajilta sekä oppilailta mitä 7–9 -luokkien oppilaiden kanssa on kuvataidetunneilla käsitelty (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 110, 118). Arvioista kävi selkeästi ilmi, että kuvataiteen opetuksessa painotus on edelleen perinteisissä taidemuodoissa, kuten piirtämisessä, maalaamisessa ja taidekuvien katsomisessa. Jonkin verran huomiota oli saanut myös *mediakuvien käsittely*, joka oli tässä jaottelussa ainoa paikka minne digitaaliset pelit mahtuivat.

Oppilailta saatujen tuloksien yhteydessä *mediakuvien käsittelyn* perään oli lisätty vielä sulkeet, joissa esimerkkeinä nostettiin valokuvat, lehtikuvat ja sarjakuvat, ei digitaalisia pelejä. Taulukossa oli esimerkiksi elokuvalla kaksi erillistä kysymystä: *oletteko tehneet videoelokuvaa sekä oletteko katsoneet ja analysoineet elokuvia*. Tämä osoitti tyypillisen tilanteen, jossa digitaaliset pelit niputetaan jonkin media-käsitteen alle, jolloin pelit myös hukkuvat sen sisälle. Ehkä digitaalisia pelejä tulisi käsitellä yhtä kokonaisvaltaisesti ja yhtenäisinä teoksina, kuten elokuvia, jottei niiden sisältöä pilkottaisi ja käsiteltäisi vain niiden visuaalista puolta.

Selkeimmin digitaalisten pelien sivuuttaminen näkyy kysyttäessä oppilaiden vapaa-ajan toimintaa kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin alalla (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 121). Digitaaliset pelit eivät jälleen mahtuneet mukaan jaotteluun, vaan taulukon jakoivat valokuvaus, valokuvien käsittely tietokoneella, omien kuvien nettiin laittaminen, elokuvissa käynti, piirtäminen ja maalaaminen, taidenäyttelyissä



käynti sekä vaate-, sisustus- ja rakennesuunnitelmien tekeminen. Myös oppimistulosten arvioinnissa pelit mahtuivat mukaan vain mediakuvien käsittelyn kautta (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, 110, 118). Tämä antaa hyvin yksipuolisen kuvan pelien sisällöstä. Jos peleistä analysoidaan ainoastaan visuaalisuutta, katkeaa sen yhteys itse kokonaisuuteen. Pelit nähtäisiin kokonaisuutena, jos niitä voitaisiin käsitellä sellaisina. Osan pelien sisällöstä voi nähdä koulumaailmassa kuuluvat äidinkielen tai tieto- ja viestintätekniikan piiriin. Onkin siis paljon kiinni siitä, kuinka kuva- taideopettaja pystyy rakentamaan toimivaa yhteistyötä ja oppiaineintegraatiota äidinkielen opettajan kanssa.

#### 4.4 Media

Digitaaliset pelit liitetään usein mediaan ja mediakasvatukseen. Media on usein sekä *opetuksen väline*, että sen *kohde*. Digitaaliset viihdepelit voidaan myös nähdä esimerkiksi *mediavälineinä, mediateoksina ja mediataiteena*. Jälkimmäistä on pohdittu lyhyesti jo alaluvussa 3.2. Opetusneuvos Kari Nyysölän mukaan mediavälineet ja -laitteet jakautuvat *perinteisiin viestimiin ja uusiin digitaalisiin laitteisiin ja viestimiin*. Perinteisiä ovat sanomalehti, kirjat, televisio ja radio kun taas uudet laitteet ovat digitaalisia, kuten internet, mobiililaitteet ja digitaaliset pelit. (Nyysölä 2008, 14). Nyysölä viittaa myös viestinnän tutkija Juha Herkmanin määritelmän *audiovisuaalisuudesta*. Herkmanin (2001, 13) mukaan audiovisuaalinen viittaa kuulo- ja näköaistimukseen. Olisi vaikea löytää viestinnän aluetta mikä ei olisi audiovisuaalinen, ellei sitä kuitenkin yhdistettäisi mediateknologian avulla välitettyyn kulttuuriin. Nyysölä tarkastelee mediaa myös vuorovaikutteisuuden kautta. Media jakaantuu tällöin perinteiseen mediaan mikä on yksipuolista, kuten sanomalehdet, televisio ja elokuvat, ja vuorovaikutteiseen, mihin hän nostaa mm. internetin keskustelupalstat ja puhelimesta puhumisen (Nyysölä 2008, 14–13). Digitaaliset pelit sopivat tätä nykyä myös *vuorovaikutteisen mediaan*, etenkin verkkopelaamisen muodossa.

Herkmanin (2007, 11) mukaa mediakasvatuksen suuntauksia on määritelty monin tavoin. Osa painottaa median teknistä painotusta kasvatuksessa, osa mediaesitysten taiteellista ja viestinnällistä analysointia ja osa yhteiskunnallisuutta, osallisuutta, val-

tasuhteita ja etiikkaa. Mediakasvatuksen professori Sirkku Kotilaisen (2001, 41) mukaan kouluissa voidaan mediakasvatuksen puitteissa opettaa tekniikkaa, viestimen sisältöjen sekä tuotannon arviointia, sisältöjen tuottamista ja viestimistä erilaisissa tilanteissa ja erilaisin välinein. Herkman (2007, 10) totesi jo kuusi vuotta aiemmin, että uudet viestintävälineiden, kuten digitaalisten pelien, suhde kasvatukseen on saanut runsaasti huomiota. Digitaalisten pelien kanssa näyttää kuitenkin vielä olevan paljon työtä. Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2013 tekemän *Hyvä medialukutaito – suuntaviivat 2013–2016* -julkaisun mukaan yhtenä mediakasvatuksen keskeisenä kehittämistarpeena on edelleen *digitaalinen pelaaminen*. Lasten ja nuorten pelaamista ei kotona huomioida samalla tavalla, kuin muuta median käyttöä. Julkaisun mukaan mediakasvatuksen avulla olisi mahdollista kertoa muun muassa sukupuoli-rooleista pelaamiseen ja pelisisältöihin liittyen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 19.)

Mediakasvatuksen tavoitteeksi asetetaan usein *medialukutaito*. Perusopetuksen sekä lukion opetussuunnitelman perusteissa se kuitenkin kuuluu yksinomaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen alaisuuteen. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan medialukutaito on osaksi päällekkäinen myös muiden lukutaitojen, kuten *digitaalisen lukutaidon, informaatiolukutaidon* tai *visuaalinen lukutaidon* kanssa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 22). Pelitutkimuksen puolelta on noussut myös *pelilukutaito* ja viimeisimpänä tulijana lukutaitojen loputtomalta tuntuvaan joukkoon on nousemassa *monilukutaito*, jolla pyritään yhdistämään muita lukutaitoja.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2013, 22) mukaan Suomessa on medialukutaitoa yleensä lähestytty kansalaistaitona ja se on yhdistetty vahvasti yleissivistävään koulutukseen. Medialukutaidossa mediaympäristö on kaikenlaisen median sisältävä kokonaisuus ja se pureutuu etenkin sisältöihin ja mediakulttuuriin kriittisesti ymmärtäen, omaa ilmaisua ja tekemistä käyttäen. Julkaisussa nostetaan myös Euroopan komission tekemä eurooppalainen määritelmä, jonka mukaan medialukutaito on käsiksi pääsyä mediaan, median ymmärtämistä sekä median sisältöihin ja viestintään osallistumista kriittisesti lähestyen. Kotilaisen (2001, 14) mukaan medialukutaito on muutenkin kuin vain teknistä osaamista, eikä sitä opita ilman yhteyttä audio-visuaaliseen ja digitaaliseen mediakulttuuriin. Vuonna 2013 Opetus ja kulttuuriministeriö laati kulttuuripoliittiset suuntaviivat hyvän medialukutaidon edistämiseksi vuosille 2013–

2016. Sen lähtökohta oli YK:n lapsien oikeuksien sopimuksen periaatteet ja tavoitteena on saada Suomeen laadukasta, lapsi- ja nuorisolähtöistä arjen mediakasvatusta. Myös siinä medialukutaito nähdään laaja-alaisena, lasten ja nuorten elämänhallintaan ja sivistykseen liittyvänä toimintakykynä. (Opetushallitus 2013.)

Julkaisujen terminologian moninaisuus voi aiheuttaa hienoista epätietoisuutta. Suomi on myös täynnä monenlaisia ja -tasoisia kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä seuroja ja järjestöjä. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan myös mediakasvatuksen kenttä on laaja ja sen nimissä on monia toimijoita, tärkein toimija kentällä on kuitenkin valtion järjestämä koulutus. Institutionaaliset toimijat, kuten varhaiskasvatus tai koulu, opettavat *medialukutaitoa* kaikkein suunnitelluimmin ja yhdenvertaisimmin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 19.) Voidaankin ajatella, että kaikkiaan parhaan mahdollisen oppimisen takaa vankka kotimainen peruskoulu.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA MENETELMÄT

### 5.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen asemoituminen

Tämä tutkimus selvittää digitaalisten viihdepelien asemaa peruskoulun ja lukion kuvataiteessa. Tutkimus tarkastelee *millaista on peruskoulun ja lukion kuvataideopettajien digitaalisia viihdepelejä käsittelevä opetus*. Tarkastelen kokonaisuutta kuvataideopettajien näkökulmasta; *kuinka he suhtautuvat digitaalisiin viihdepeleihin, mitä digitaalisiin viihdepeleihin liittyviä aihealueita he pitävät kuvataideoppiaineen kannalta tärkeinä ja mitä he oppilaiden kanssa käsittelevät, millä tavoin he näitä asioita opetuksessaan käsittelevät sekä mitkä seikat hankaloittavat opetusta*.

Digitaaliset viihdepelit ovat tärkeä osa tämän päivän kulttuuria ja arkea, mutta niistä opettamista ei ole tutkittu. Tämä näkyy myös kuvataidekasvatuksen tutkimuksen kentällä, jossa ei vielä ole tarkasteltu digitaalisia viihdepelejä kuvataideoppiaineen sisältönä. Tutkimukseni keskittyy *peruskoulun ja lukion kuvataideopettajien tapoihin käsitellä aihepiiriä*. Peruskoulun ala- ja yläluokat koskettavat koko kasvavaa väestöä ja yläkoulun jälkeen tästä ikäryhmästä osa siirtyy lukio-opintoihin. Lukiossa on oppiaineena pakollista kuvataidetta ja lukioden kuvataiteen opinnoilla on usein yhteiset opettajat yläkoulun kuvataiteen kanssa.

Vuoden 2004 perusopetuksen sekä vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa pelit määrittyvät kuvataiteeseen pitkälti mediasisältöjen kautta. Digitaalisista viihdepeleistä löytyy myös paljon visuaalista sisältöä, jota voidaan käsitellä kuvataidetunnilla myös asiayhteydestään irrallisena. Tästä johtuen osa digitaalisten pelien sisällöstä kuuluu oppiainejakoperustan mukaan muihin aineisiin, jolloin oppiaineintegraatiot esimerkiksi äidinkielen, musiikin ja tietotekniikan kanssa tulevat mahdollisiksi. Peleistä opettamisen sisällöistä tai työtavoista ei kuitenkaan ole yhtenäistä määrittelyä ja opettajat voivat kokea tämän sekavana ja hankalana. Opettajien työ on monessa suhteessa vapaata, sisältöä määritetään kuntien ja koulukohtaisten OPS:in linjausten mukaisesti, mutta usein lopullinen päätös jää itse opettajalle.

Tutkimus on tärkeä, sillä aiempaa tutkimustietoa aiheesta ei ole. Tutkimus on mielenkiintoinen myös siitä näkökannasta, että sen avulla saadaan tuotua esiin tietoa ja

esimerkkejä siitä, kuinka digitaalisista viihdepeleistä voidaan käsitellä peruskoulun ja lukion kuvataideopetuksessa.

Parhaiten ongelmaa saadaan tutkittua kohdentamalla tutkimus opettajiin; heidän asenteisiin ja käsityksiin, sekä kysymällä heiltä, kuinka he käytännön opetuksessaan toimivat. Tutkimuksessa pyrin saamaan vastauksen mahdollisimman laajalta joukolta kuvataideopettajia, sillä sen tarkoitus on kartoittaa ilmiötä laajalti. En koe järkevänä kerätä tutkimustietoa oppilailta, sillä heistä on hankala saada yhtä laajaa, koko Suomen laajuista otantaa, ilman, että vastauksien määrä paisuu valtavan suureksi. Oppilailta saatu palaute ei myöskään kerro valintojen taustoista, sillä heillä ei juuri ole päätäntävaltaa opetuksen sisällön suhteen.

Tutkimus on kyselylomaketutkimus ja aineisto kerätään sähköisen puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla. Tutkimuksessani hyödynnän menetelmätriangulaatiota eli siinä yhdistyvät laadullinen ja määrällinen ote; kysely sisältää sekä valintakysymyksiä, joihin vastataan nopeasti sekä tarkempaa kuvailua vaativia avoimia kysymyksiä. Määrällisen aineiston analyysissä hyödynnetään Microsoft Excel -ohjelmaa. Päätelmien teossa käytetään vertailevaa ja kuvailevaa lähestymistapaa. Tuloksia käsitellään numeroina ja prosentteina. Laadullisen osuuden työkaluna on aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi.

Tutkimuksen pääpaino on kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen laadullisella osalla pyritään kuvaamaan tarkemmin ongelmaa. Kvantitatiivisella eli määrällisellä osalla pyritään kuvaamaan taustoja ja sen tuloksia myös verrataan laadullisen osion tuloksiin luoden kokonaisvaltaisen käsityksen ongelmasta.

## 5.2 Tutkimusote

Tutkimus on kyselylomaketutkimus, joka pitää sisällään menetelmätriangulaation mukaisesti sekä kvalitatiivista eli laadullista, että kvantitatiivista eli määrällistä otetta. Yhteiskuntatieteen tohtoreiden Suvi Ronkaisen, Sirpa Mertalan ja hallintotieteiden maisteri Anne Karjalaisen (2008, 17) mukaan jaottelua kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen on ollut tapana kuvata empiirisen eli aineistoa hyödyntävän tutkimuk-

sen jakautumista kahteen poikkeavaan ajattelu- ja toimintatapaan. Kasvatustieteiden tohtori sekä filosofi Juha T. Hakala (2000, 143) kuvailee kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen otteen olevan erilaisia keinoja ilmiöiden tieteenomaiseen selittämiseen, luonteensa mukaisesti ne myös selittävät ilmiöitä erilaisilla abstraktiotasoilla. Otteiden erot näkyvät pääasiassa siten, kuinka tutkijat lähestyvät tutkimuskohdetta, sekä siten, kuinka tutkimusongelma lopulta rakentuu.

Sosiologi Pentti Luoman et al. mukaan laadullisen ja määrällisen aineiston yhdistämisen yhteydessä on konkreettisinta puhua *triangulaatiosta*. Laadullisten ja määrällisten aineistojen yhdistäminen johtaa luonnollisesti myös *menetelmätriangulaatioon*, sillä laadullisia aineistoja analyysissä käytetään yleensä erilaisia menetelmiä kuin määrällisten analyysissä. (Luoma et al. 2006, 454.)

Kasvatustieteen emeritaprofessori Sirkka Hirsjärven et al. mukaan tutkimuksen tarkoitusta luonnehditaan yleensä kartoittavaksi, selittäväksi, kuvailevaksi tai ennustavaksi. (Hirsjärvi et al. 2009, 138.) Tämä tutkimus on lähellä *kuvailevaa*, eli deskriptiivistä tutkimusta. Tutkija Tarja Heikkilän mukaan kuvaileva tutkimus on empiirisen tutkimuksen perusmuoto. Sillä haetaan vastatauksia kysymyksiin *mikä, kuka, millainen* ja *milloin*. Kuvaileva tutkimus liittyy usein osana melkein kaikkiin tutkimuksiin ja se voi olla myös jonkin muun tutkimuksen pohjana. (Heikkilä 2004, 14.) Kuvaileva tutkimus esittää tarkkoja kuvauksia henkilöistä, tapahtumista tai tilanteista. Se dokumentoi keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä ilmiöstä. Se myös tutkii mitkä ovat ilmiössä esiin tulevat käyttäytymismuodot, tapahtumat, uskomukset ja prosessit. Kuvaileva tutkimus voi olla sekä kvantitatiivista, että kvalitatiivista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 139.)

Tutkimukseni astuu myös hiukan tapaustutkimuksen maaperälle. Yhteiskuntatieteiden maisteri Maria Saarela-Kinnusen ja tohtori Jari Eskolan (2007, 186) mukaan kyselylomaketutkimuksessa esitetään *kuka, mikä, missä, kuinka monta* ja *kuinka paljon* -kysymyksiä, kun taas tapaustutkimuksella etsitään vastauksia kysymyksiin *kuinka* ja *miksi*. Tutkimus pyrkii vastaamaan kaikkiin edellä mainittuihin, mutta en kuitenkaan näe kyseessä olevan täysin tapaustutkimus, sillä kyseessä ei ole ainoastaan tapaus, eikä tutkimuksella selvitetä tapaustutkimukselle olennaista kokemusta. Tapaustutkimuksessa yleensä tuotetaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa yksittä-

sestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa kytköksissä olevia tapauksia (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186).

Kyselylomaketutkimuksena tämä tutkimus on *poikittaistutkimus*. Yhteiskuntatieteiden maisteri Jaana Vastamäen (2007, 126) mukaan poikittaistutkimuksessa kyselyaineisto on kerätty useilta vastaajilta yhdessä ajanjaksossa, kun taas sen vastaparissa, seurantatutkimuksessa, aineisto on kerätty useampana ajanjaksona. Mikäli tutkijan kysymykset liittyvän ilmiöiden esiintyvyyteen, sopii siihen poikittaistutkimus. (Vastamäki 2007, 126.) Kyselytutkimus tavallisimmin liitetään määrälliseen perinteeseen, mutta siinä voidaan hyödyntää laadullisempia ja määrällisempiä kyselytapoja (Ronkainen et al. 2008, 21).

Tutkimus toteutus tapahtui *puolistrukturoidulla kyselylomakkeella*. Filosofian tohtori Jouni Tuomen mukaan kysely eroaa haastattelusta sillä, että haastattelu perustuu suoraan kielelliseen vuorovaikutukseen, kun taas kyselyssä se puuttuu lähes kokonaan. Yleisesti puhutaan ääripäinä strukturoiduista kyselyistä ja avoimista haastatteluista, jolloin strukturoidussa kyselyssä on tutkijan ennalta tarkkaan määrittämät kysymykset ja vastausvaihtoehdot, kun taas avoimessa haastattelussa ei ole mitään etukäteen tarkkaan määritettyä etenemistä tai kysyttävää. (Tuomi 2007, 138.) Puolistrukturoituna kysely sisältää sekä ennalta määrättyjä valintakysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä.

### 5.3 Tutkimuksen muotoutuminen

Heti tutkimusongelman hahmotuttua koin, että tutkimuksen kannalta olisi tärkeää kerätä mahdollisimman laaja aineisto ja parhaiten se saavutettaisiin sähköisellä kyselyllä. Kyselyn käyttöön vaikutti erityisesti se, että en itse, eikä kukaan muukaan keneltä asiaa tiedustelin, tiennyt kuvataideopettajia, jotka olisivat käsitelleet digitaalisia viihdepelejä opetuksessaan. Oli siis mahdoton rajata pientä ennalta määrättyä otantaa. Tästä johtuen ilmiön tutkimiseksi oli parempi tehdä kysely laajalle vastaajakunnalle. Olin jo hyvissä ajoin yhteydessä *Kuvataideopettajat ry:*hyn, sillä yhdistyksen kautta pystyisin lähestymään suurta määrää kuvataideopettajia samanaikaisesti.

Vielä alkuvaiheessa suunnitelmani oli jättää kaikki kysymykset avoimeen muotoon, jolloin tutkimusote olisi ollut täysin laadullinen. Ronkaisen et al. mukaan laadullinen tutkimus perustuu avoimille tutkimusongelmille ja tutkimuskysymyksen vakiintuminen ajatellaan osaksi tulosta. Usein laadullinen tutkimuksen tavoitteena on saada vastaajat kertomaan jotain sellaista, mikä ei ole suoraan kysyttävissä tai vaatii pohtimista. Vastaajaa pyydetään kertomaan jotain sellaista, mistä tutkijalla on etukäteen mahdollisesti vain aavistus. (Ronkainen ym. Karjalainen 2008, 18.) Täysin avoin kysely olisi kuitenkin ollut suuren vastausmäärän kanssa raskas analysoitavaksi.

Teoriaosuutta tehdessäni tiedustelin *Pelikasvattajien* verkoston *Facebook*-yhteisöstä olisiko verkoston jäsenillä tietoa peleistä opettamisesta perusopetuksen kuvataiteessa ja osaisivatko he ohjata minua kohti asiaa käsittelevää tutkimusta ja kirjallisuutta. Tulokset jäivät laihoiksi, mutta tutustuin tätä kautta Heikka Valjaan, joka oli aloittamassa pelejä ja kuvataiteen opetusta käsittelevää väitöskirjaansa *Aalto yliopistolle*. Jaoin kokemuksiamme aiheesta ja pian huomasimme, että meillä molemmilla oli samankaltaiset intressit aineistonkeruun suhteen, molemmat aikoivat tehdä sähköisen kyselyn kuvataideopettajille juurikin peleihin ja kuvataiteen opetukseen liittyen. Päätimme yhdistää aineistonkeruumme. Yhteistyömme myös vähensi kuvataideopettajille tulevien kyselyiden määrää, sillä näin emme lähestyneet potentiaalisia vastaajia samanaikaisesti kahdella samaa aihepiiriä käsittelevällä kyselytutkimuksella. Kahden tutkijan yhteistyön voi myös nähdä tuovan kyselylle uskottavuutta ja tällä oli todennäköisesti positiivinen vaikutus vastausprosenttiin.

Tutkimustapaa tarkemmin punnittuani, sekä Valjan kanssa neuvoteltuani, kävi esiin kaksi vaihtoehtoista toteutustapaa; lähestyäkö suurta joukkoa määrällisellä kyselyllä, ja lisätutkimuksia silmällä pitäen pyrkiä löytämään heidän joukostaan niitä, jotka ovat opettaneet kuvataiteen tunneilla digitaalisista viihdepeleistä. Vaiko pyrkiä rakentamaan yksi tarpeeksi hyvä aineistonkeruu, jossa yhdistyisi sekä määrällinen että laadullinen tutkimusote ja jonka avulla voisimme yhdellä aineistonkeruulla saada mahdollisimman suuren otannon ja poimia haluamamme tarkentavat tiedot. Epäilin jopa hiukan opettavatko kuvataideopettajat ylipäätään digitaalisista viihdepeleistä ja onko tästä mahdollisesti vähälukuisasta joukosta kukaan halukas vastaamaan vielä erilliseen lisäkyselyyn. Koska en henkilökohtaisesti tuntenut digitaalisista viihdepeleistä opettavia opettajia, en kokenut riskinarvoisena kokeilla, saisimmeko vastaajia



taivuteltua jatkotutkimuksiin. Tähän suuntaan minua ohjattiin myös graduseminaarin opponointikeskusteluissa.

Lopullinen lähestymistapa yhdisti molempia malleja. Kantavana ajatuksena oli se, että kaikki kuvataideopettajat voisivat vastata monivalintakysymyksiin, ja ne, jotka peleihin olivat enemmän paneutuneet, voisivat kuvailla projektejaan tarkemmin avoimiin kysymyskenttiin. Lisäsimme kuitenkin kyselyn loppuun vielä halukkaille mahdollisuuden antaa sähköpostiosoitteensa lisäkysymyksiä varten. Tutkimuksen kannalta tämä toimi vielä oljenkortena siltä varalta, että kyselyvastaukset eivät olisi-kaan olleet riittäviä.

#### 5.4 Lähestymistapojen yhdistyminen

Kysely rakentui sekä määrällisten valintakysymysten että laadullisten avoimien kysymysten varaan. Avomilla kysymyksillä halusimme antaa digitaalisten viihdepelien opettamiseen syvemmin perehtyneille opettajille mahdollisuuden kertoa tarkemmin opetusprojekteista ja niiden sisällöistä. On myös mahdotonta määrällisen kyselyn laatimisvaiheessa tietää esimerkiksi kaikkia niitä tapoja joiden avulla kuvataiteen tunneilla voidaan digitaalisista viihdepelejä käsitellä, sillä aiempaa tutkimusta, opetusmalleja tai jaottelua ei ole.

Myös yhteiskuntatieteiden tohtori ja kasvatustieteiden lisensiaatti Raine Vallin mukaan kyselylomaketta rakentava tutkija joutuu usein tilanteeseen, jossa kaikki hänen haluamansa asiat eivät ole mitattavassa muodossa eikä saatavilla ole aiemmin testattua tietoa (2007, 103). Osa haluamastani tiedosta, kuten *mitä sisältöjä opettajat peleistä käsittelevät*, on kysymyksenä laaja ja kaikkia vastausvaihtoehtoja on mahdotonta rajata valmiilla määrällisillä valintavaihtoehdoilla. Tämän johdosta kysely tarvitsi myös avoimia vastauskenttiä ja laadullista otetta. Myös Ronkaisen et al. tutkijoiden mukaan kvalitatiivisen ja kvantitatiivisten tutkimuskäytäntöjen näkyvin ero tulee siitä, että kvantitatiivisen aineiston kerääminen ja sen mielekäs analyysi perustuvat jo ennalta tiedettyyn ja jo määriteltyyn. Siinä kysymykset esitetään ja vastaukset luokitellaan siten, että ne ovat merkitykseltään jokaiselle vastaajalle samat. Säh-

köinen kysely kuitenkin mahdollistaa ns. avokysymysten tai vapaapalautekysymysten käyttämisen suurten vastaajamäärien kanssa. Otos-ajattelun ja tilastollisen edustavuuden tavoittelun sijaan sähköisen kyselyn aineistonkeruu edellyttää enemmänkin sisällöllisen kattavuuden huomiointia. (Ronkainen et al. 2008, 19, 29.)

Oletin ennakkoon, että tutkimuksen määrällisillä valintakysymyksillä olisi reilusti runsaampi vastausprosentti kuin laadullisissa opetuskäytäntöjä kuvailevilla avoimilla kysymyksillä. Oletukseni osui myös oikeaan. Määrällinen kysely on usein suunnattu suuremmalle joukolle vastaajia, kun taas laadullinen pienemmälle ja kohdennetulle vastaajaryhmälle. (Ronkainen et al. 2008, 21).

Valintakysymykset toteutettiin *monivalinta- ja vaihtoehtokysymyksinä* sekä *Likertin seitsenportaisella asteikolla*. Monivalintakysymyksiin vastaaja saa yleensä vastata useamman vaihtoehdon, kun taas vaihtoehtokysymykset pakottavat valitsemaan yleensä yhden vaihtoehdon (Ronkainen ym. 2008, 21). Monivalinta- ja vaihtoehtokysymyksien lisäksi muutamassa kysymyksessä oli myös *jokin muu* -vastausvaihtoehto, jolla annettiin ennalta määrätyissä valintakysymyksissä mahdollisuus lisätä puuttuva vastaus.

Lomakekyselyssä erilaisia asenteita ja käsityksiä mitataan usein 5-portaisella Likertin asteikolla, jonka mukaan vastaaja antaa arvionsa. Saman asteikon avulla voidaan kysyä esimerkiksi jonkin asian tärkeyttä, sopivuutta tai merkityksellisyyttä. Yleensä Likertin asteikkoon määritetään vaan päät: 1 eri mieltä ja 5 samaa mieltä, jolloin vastaaja joutuu itse miettimään arvojen 2, 3 ja 4 sanallisen merkityksen. Keskimäinen arvo eli 3 on hankalampi, sillä se voi tarkoittaa neutraalia arvoa tai sitä, että vastaaja ei osaa kertoa mielipidettään. (Ronkainen et al. 2008, 23–24). Kyselymme Likertin asteikko oli seitsenportainen, jolloin vaihtoehto 1 oli *täysin eri mieltä* ja vaihtoehto 7 *täysin samaa mieltä*. Päädyimme tarkempaan asteikkoon, tarkempien tulosten toivossa. Keskimäinen arvo, eli seitsenportaisella asteikolla 4, tarkoitti tässä tutkimuksessa, että vastaaja *ei ole samaa eikä eri mieltä* esitetystä väitteestä.

## 5.5 Kyselyn rakenne

Kyselystä (kts. liite 2) tuli erittäin laaja, sillä Valja tarvitsi tietoa *digitaalisten viihdepelien* lisäksi myös *digitaalisiin oppimispeleihin, ei-digitaalisiin viihdepeleihin ja ei-digitaalisiin oppimispeleihin* liittyen. Kyselyyn tuli yhteensä 77 kysymystä. Tutkimukseni kannalta merkitykselliset kysymykset koskivat vain digitaalisia viihdepelejä. Yhteensä tutkimukseni kannalta merkityksellisiä kysymyksiä oli 33 kappaletta. Vaikka lopulta kyselyn kysymyksistä vain alle puolet koski omaa tutkielmaani, osallistuin myös muiden kyselyosoiden muokkaamiseen ja suunnitteluun. Tämän kaltaisessa laajassa kyselyssä kaikki osa-alueet vaikuttavat toisiinsa ja on tärkeä saada kaikkien kysymysryhmien kysymykset mahdollisimman yhdenmukaiseksi. Vaarana oli myös oman tutkielmani kannalta, että kysely olisi paisunut liian suureksi ja tämä olisi vaikuttanut liian voimakkaasti vastausten määrään.

Kyselyn alussa olivat taustakysymykset ja varsinainen kyselyosuus jakaantui kolmeen osioon; *taustat, opetus ja koulutus*. Jokainen kyselyosuuden osio jakaantui vielä neljään pelien eri muotoon; *digitaalisiin viihdepeleihin, digitaalisiin oppimispeleihin, ei-digitaalisiin viihdepeleihin ja ei-digitaalisiin oppimispeleihin*. Edellä mainittu jaottelu tapahtui siis pelin tarkoituksensa mukaan *viihde- ja oppimispeleihin* sekä välineen mukaan *digitaalisiin ja ei-digitaalisiin peleihin*. Kyselyn lopussa oli vielä osio, jossa vastaajat pystyivät tarkentamaan haluamiaan vastauksiaan, kertomaan jotain muuta tutkimusaiheeseen liittyen sekä antamaan sähköpostiosoitteensa, jos he haluaisivat osallistua mahdollisiin lisätutkimuksiin aiheeseen liittyen.

Taustakysymykset toteutettiin vaihtoehtokysymyksinä. Kysymykset olivat vastaajien *koulutustausta, opetettava koulutusaste, sukupuoli, ikä ja kuinka kauan opettaja on toiminut ammatissaan*. Vallin (2007, 103) mukaan taustakysymykset toimivat myös lämmittelykysymyksinä itse aiheeseen, jolloin vastaajat pääsevät pikkuhiljaa mukaan. Taustakysymykset toimivat yleensä selittävinä muuttujina, jolloin tutkittavia ominaisuuksia tarkastellaan niiden suhteen. Nojaan tutkimuksen määrällisten tulosten esittelyssä juurikin taustakysymyksiä tuomaan vastaajien jaotteluun, vaikka tutkimuksen vastaajaryhmä ei edustakaan pätevää otosta kaikista suomen kuvataidetta opettavista opettajista.

Ensimmäinen taustakysymys koski vastaajien koulutustaustaa. Seuraava taustakysymys taas koski pääasiallista työkenttää. Tähän oli tarkoitus valita se vaihtoehto, jossa opettajalla oli eniten tunteja. Jos opettaja ei vastaushetkellä ollut töissä, tuli hänen valita se vaihtoehto, josta hänellä oli eniten kokemusta. Vaihtoehdot olivat *peruskoulun luokanopettaja, peruskoulun kuvataide, peruskoulu sekä lukio, lukio, kuvataidekoulu, ammatillinen koulutus, ammattikorkeakoulu, yliopisto ja jokin muu*. Tutkimukseni kannalta merkityksellisiä kyselyvastauksia rajasi se, että tarvitsin vastauksia vain perusopetuksessa ja lukiossa työskenteleviltä opettajilta; *peruskoulun luokanopettajat ja peruskoulun kuvataiteen opettajat, peruskoulun sekä lukion opettajat ja lukion opettajat*. Valjaa kiinnostivat myös muiden kuvataidetta opettavien tahojen kokemukset. Näin ollen vastauksista karsiutui jälleen pois osa.

Peruskoulun ja lukion erottamisen kannalta ongelmaksi nousi vastausvaihtoehto *peruskoulu sekä lukio*. Vaikka kysymyksen tarkoituksena oli valita se koulutusaste, jossa vastaaja työskentelee tai on työskennellyt määrällisesti eniten, koimme joidenkin vastaajien työn jakautuvan niin tasaisesti molemmille koulutusasteille, että valinta oli tässä mielessä mahdoton. Koska tutkielmani käsittelee sekä peruskoulun että lukion kuvataidetta, oli tämän vaihtoehdon alaiset vastaukset pidettävä ehdottomasti mukana.

Seuraavat kaksi taustakysymystä koskivat sukupuolta ja ikää. Kysymys, jossa tiedustelimme *kuinka pitkään opettaja oli toiminut ammatissaan*, rajasi taas tutkimukseni kannalta merkityksettömät vastaukset ulkopuolelle. Tutkimukseni kannalta merkitystä oli vain opettajien vastuksilla, jotka olivat konkreettisesti opettaneet kuvataidetta peruskoulussa tai lukiossa. Näin ollen ne vastaajat, joilla ei ollut minkäänlaista käytännön kokemusta opettamisesta, putosivat pois tutkimusaineistostani. Lopulta kaikista saamistamme 117 vastauksesta 53 oli kyselyni kannalta merkityksellisiä.

*Taustat*-osio sisälsi neljä kysymystä. Ne mittasivat vastaajan pelaamiseen asennoitumista ja peliharrastuneisuutta Likertin seitsenportaisella asteikolla, sekä yhden vaihtoehtokysymyksen. Kuten itse kyselyn muotoa, myös yksittäisiä kysymyksiä hiottiin kauan. Sanamuotojen hionta oli tärkeää, jotta vastaajat saisivat oikean kuvan kysyttävästä asiasta. Esimerkiksi taustat -osion kysymyksessä, *Digitaaliset viihdepelit ovat yhteiskunnallisesti merkityksellinen ilmiö*, päänvaivaa aiheutti yhteiskuntasanan käyttö ja mitä mielikuvia se vastaajissa aiheuttaa. Toisaalta, jos yhteiskunta-

sana olisi jätetty pois, olisi kysymyksestä tullut liian epämääräinen. Vallin mukaan kysymysten muotoiluun tulee kiinnittää huomiota, sillä niiden perusteella määrittäyty kyselyn onnistuminen. Jos vastaaja ei ajattele samalla lailla mitä tutkija on tarkoittanut, tulee tuloksista vääristyneitä. Kysymysten tulee olla yksiselitteisiä, eivätkä ne saa olla liian johdattelevia. Kysymyksiä on lähdettävä rakentamaan tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimuksen ongelmien näkökulmasta. (Valli 2007, 102–103).

*Opetus*-osio rakentui sekä valintakysymyksistä että avoimista kysymyksistä. Valintakysymyksenä oli seitsemän vaihtoehtokysymystä digitaalisten viihdepelien käsitte-lystä kouluympäristössä. Valintakysymysten avulla myös ne opettajat, jotka eivät muista tai eivät ole tietoisesti käsitelleet digitaalisten viihdepelien sisältöjä, voivat vastausvaihtoehtoja läpikäydessään huomata näin kuitenkin tehneensä. Taas niiltä opettajilta, jotka digitaalisista viihdepeleistä olivat oppilaiden kanssa formaalin opetuksen ulkopuolella keskustelleet tai olivat opetusmielessä tarkoitushakuisesti opetaneet, on mahdollisuus saada tarkempaa tietoa laadullisin keinoin kun heille annetaan mahdollisuus kertoa omista opetuskokemuksistaan vapaammin.

Ensimmäinen avoin kyselykenttä koski *esimerkkejä digitaalisia viihdepelejä koske- neista keskusteluista formaalin opetuksen ulkopuolella*. Kysymyksen avulla opettajat saivat tuoda esille keskustelua joita aiheeseen liittyen olivat peleistä oppilaiden kans- sa käyneet. Kysymys ei kuitenkaan liity suoranaisesti kuvataideoppiaineeseen. Lo- put avoimet kysymykset jakautuivat neljään avoimeen kysymykseen *digitaalisiin viihdepeleihin liittyvä opetustapahtuma* -osiossa, joihin vastaajat saivat tarkemmin kuvailla mahdollisia opetustapahtumia ja -projekteja sekä kursejaan. Alun perin kysymyksiä oli vain yksi, mutta graduryhmäni muilta jäseniltä saadun vertaispalaut- teen johdosta jaoin kysymyksen *opetusprojektia* ja sen *koulukontekstiä* käsitteleväksi kahdeksi kysymykseksi. Lisäsimme myös opetustapahtuman *tuloksia* ja *haasteita* käsittelevät kysymykset. Kysymyksen pilkkominen saattoi hiukan enemmän ohjata vastauksia, mutta palautteen perusteella yksi avoin kysymys olisi ollut liian raskas vastattavaksi. Kaikki vastaajat siis myös vastasivat määrällisessä osiossa valmiiksi annettuihin valintakysymyksiin, jolloin *opetus* -osioista saatiin sekä määrällistä että laadullista aineistoa.

*Koulutus*-osiossa oli neljä kysymystä seitsenportaisella Likertin asteikolla, sekä yksi avoin kysymys. Likertin asteikolla esitetyistä kysymyksistä kolme kosketti omaa

tutkimustani. Ne käsittelivät opettajien käsityksiä omista tiedoista ja taidoistaan digitaalisiin viihdepeleihin liittyen. Avoin kysymys taas kysyi *millaisia taitoja opettaja tarvitsee digitaalisista viihdepeleistä opettamiseen*.

Kyselyn lopussa oli kaksi avointa vastauskenttää; *haluaisin vielä tarkentaa jotakin vastaustani ja tahtoisin sanoa tutkimusaiheesta*. Vastauksissa tuli kuitenkin huomioida se, että lopussa olevat kysymykset koskivat digitaalisten viihdepelien lisäksi kolmea muuta pelien luokkaa. Tämän johdosta poimin vastauksista vain ne, joiden päätelin käsittelevän digitaalisia viihdepelejä.

## 5.6 Aineistonkeruun toteutus

Aineistonkeruu toteutettiin sähköisesti verkossa *Google Forms* -palvelun kautta kyselylomakkeena. Päädyimme *Formsiin*, sillä siinä molemmat pääsivät muokkaamaan kyselyrunkoa internetin välityksellä samanaikaisesti. Palvelusta sai myös kätevästi suoraan yksinkertaisia kaavioita eikä vastausmateriaalia täytynyt välttämättä käyttää erillisessä ohjelmassa niiden tuottamiseksi.

Koska kyselymme lähetettiin sähköisessä muodossa, ei sen täyttämistä voitu valvoa. Vallin (2007, 102) mukaan joissain tapauksissa tutkija on itse paikalla aineiston keruussa johtamassa koetta. Aina ei valvojaa kuitenkaan ole ja tällöin vastaaja toimii itsenäisesti annettujen ohjeiden perusteella. Lisäsimme kyselyn alkuun kuvaukset sen etenemisestä ja jaottelusta (kts. liite 2). Tämän lisäksi muotoilimme saatetekstin, jonka yhteyteen tuli linkki kyselyyn (Kts. liite 1).

Alun perin tarkoitukseni oli saada aineistonkeruu käyntiin jo alkusyksystä 2014, mutta edes tutkimusongelma ei ollut vielä tässä vaiheessa täysin selvä. Jouduin hioimaan ajatustani muun muassa laadullisen ja määrällisen tutkimuksen suhteesta, ennen kuin pääsimme rakentamaan kyselyä. Vallin (2007, 103) mukaan aineiston keruuseen tulee lähteä vasta, kun tutkimusongelmat ovat täsmentyneet, sillä vasta tällöin tarkalleen tiedetään mitä aineistonkeruulla varsinaisesti pyritään saavuttamaan. Samalla myös osataan kysyä kaikki olennainen ja pystytään väistämään turhat kysy-

mykset. Kyselystä tuli pitkä ja raskas, mutta saimme mahdutettua siihen molemmille tärkeät kysymykset. Lopputulos oli varsin onnistunut.

Seuraavana tavoitteena oli saada kysely opettajille jo loppuvuodesta 2014, mutta erinäisten viivästysten johdosta päätimme, että emme lähetä kyselyä vielä joulukuussa, jolloin opettajilla on pahin ruuhka töiden suhteen. Vuoden 2015 alussa teimme vielä viimeiset korjaukset ja testasimme kyselyn valikoidulla joukolla. Tämän jälkeen lähetimme kyselylinkin *Kuvataideopettajat ry:n* sähköpostilistalle, heidän *Facebook*-sivulle, kuvataideopettajille suunnattuun *Kuvista-Facebook*-ryhmään, *Lapin yliopiston* ja *Aalto-yliopiston* kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden *Facebook*-ryhmiin ja amanuenssien kautta molempien yliopistojen kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan sähköpostiosoitteisiin. Laitoimme myös kyselyn levitettäväksi omille ohjaajillemme, yksittäisille tutkijoille, *Helsingin seudun kuvismaikoille*, *kuvataideopettajien liitolle* sekä *Åbo akademin* ja *Jyväskylän yliopiston* amanuensseille, jotta saisimme kaikki mahdolliset kuvataidekasvatuksen parissa työskentelevät tahot kiinni. Lähetimme vielä noin viikon päästä muistutusviestit sosiaalisessa mediassa.

Opetushallituksen vuonna 2013 keväällä tekemän selvityksen mukaan, Suomessa oli kuvataiteen lehtoreita, kuvataiteen päätoimisia tuntiopettajia ja muodollisesti kelpoisia opettajia, joiden eniten opettaman oppiaine oli kuvataide, yhteensä 836 kappaletta (Opetushallitus 2013, 92). Opetushallituksen vuonna 2010 167 kuvataideopettajalle tekemän selvityksen mukaan, heistä naisia oli 134, eli noin 80%, ja loput 33 kappaletta miehiä. Opettajista alle 30-vuotiaita oli vain 4%, 31–40-vuotiaita oli 31% ja 41–50-vuotiaita 44%, 51–60-vuotiaita oli 19% ja yli 60-vuotiaita oli vain 2% (Opetushallitus 2010, 104.)

Tulosten kannalta on kuitenkin tärkeä tietää, että saadut vastaukset eivät anna kattavaa kuvaa koko Suomen kuvataideopettajista. Tästä johtuen tuloksien pohjalta ei voi tehdä pitkäjänteisiä johtopäätöksiä, joiden mukaan tutkimustulokset kertoisivat tarkasti digitaalisten viihdepelien esiintyvyydestä kuvataiteen tunneilla. On myös tiedostettava se, että internetin välityksellä lähetettyyn kyselyyn vastasivat vain ne, jotka kokivat tämän tyyppiset kyselyt luonteviksi ja joilla mahdollisesti on ollut aikaa vastaamiseen. Monet tietoteknisiltä taidoiltaan heikommat opettajat ovat mahdollisesti jättäneet kyselyyn vastaamatta ja näin ollen tämä näkyy myös kyselyn vastauksien ja-

kaumassa. Kyselyn levittämiseen käyttämämme kanavat eivät myöskään ole tavoitaneet kaikkia Suomen peruskoulujen ja lukioiden kuvataideopettajia. Saadut vastaukset kertovat kuitenkin eri opettajien asenteista ja erilaisista käytännöistä joita esiintyy peruskoulussa ja lukioissa ilmiön suhteen.

Oman tutkimukseni kannalta hienoiseksi hankaluudeksi muodostui myös se, että kyselystä tuli laaja ja raskas. Tämä oli muutamalta vastaajalta saadun palautteen perusteella jopa laskenut heidän vastausintoaan. Voidaan kuitenkin myös olettaa, että kahden tutkimuksen aineistoksi toteutettu yhteinen kysely vaikutti positiivisesti vastausmotivaatioon ja etenkin kyselyn yleiseen laatuun. Yhteistyössä tehty kysely myös hioutui paremmaksi mitä se olisi yksin tehtynä ollut.



## 6 AINEISTON ANALYYSI

### 6.1 Analyysin tehtävä

Aineiston keruun jälkeen on vuorossa aineiston analyysivaihe, jossa aineisto käsitellään tutkimuskysymysten kannalta parhaalla tavalla. Hakalan (2000, 143) mukaan tutkimusprosessin aineiston käsittelyvaihe alkaa mittavälineen laadinnalla. Tutkijan päämääränä on yrittää selvittää tarkastelukohteesta tutkimustehtävässä määriteltyjä asioita. Filosofi Toivo Salosen (2007, 91) mukaan tutkimus ei ole suoraan kosketuksessa todellisuuteen. Tutkija hahmottaa tutkimuksessaan todellisuutta aikaisempien kokemusten pohjalta sekä luomiensa välineiden laitteiden ja mittareiden kautta. Mitarit tuottavat havainnot objektiivisesti olemassa olevista prosesseista.

Analyysi on ennen kaikkea kerätyn aineiston ja kootun aineiston erittelyä, silloin aineistoa ryhmitellään, luokitellaan, kuvataan ja jäsennetään. Analyysivaiheessa aineisto muutetaan tiiviiseen muotoon, jossa huomataan mitä se sisältää, eli millaisista osista kokonaisuudet koostuvat. Tutkimusongelma ohjaa analyysiä. Analyysin tarkoituksena on nostaa esiin ja säilyttää tutkimusongelman kannalta tärkeää tietoa sekä sulkea turhaa pois. (Salonen, 2007, 92.)

Koska tutkimuksessani yhdistyvät sekä määrällinen ote että laadullinen ote, näkyy tämä myös aineiston analyysissä. Hakalan (2000, 144) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan pyrkimyksenä on määritellä yhteisötajunnan rakennetta tai kulttuurin kielioppia. Tutkimuksessani tämä näkyy täysin uutena tietona digitaalisia viihdepelejä käsittelevään opetukseen liittyen. Tilastollisella analyysillä taas etsitään aineistosta nousseista eroavaisuuksista systemaattisuuksia, jotta voidaan löytää niitä selittäviä lainalaisuuksia. Maailma on kuitenkin metodisesti avoin pelitila ja mikään ei estä hyödyntämästä molempia työtapoja. (Hakala 2000, 144.) Omassa tutkimuksessani yhdistän molempia tapoja parhaaksi näkemälläni tavalla.

## 6.2 Kvantitatiivisen aineiston analyysi

Tarkoitukseni oli saada määrällinen tieto ulos *Google Formsista* valmiina kaaviona ja käyttää joidenkin kaavioiden tekoon myös *SPSS*-ohjelmaa. Tämä kuitenkin osoittautui mahdottomaksi, sillä *Google Forms* ei pystynyt luomaan toimivia kaavioita sillä itsellään kerätystä aineistosta. Toinen ongelma oli se, ettei *Google Formsin* tekstimuodossa olevia vastauksia saanut muunnettua numeroiksi. Tämä osaltaan sulki pois myös *SPSS*-ohjelman käytön, sillä tekstien muuntaminen numeromuotoon olisi ollut todella työlästä, etenkin monivalintakysymysten kohdalla, joissa yhteen taulukon sarakkeeseen oli tallentunut useita vastausvaihtoehtoja. Kätevimmäksi osoittautui *Microsoft Excel* -taulukkolaskentaohjelma, jolla pystyi laskemaan tiettyjen sanojen esiintymisen sarakkeittain sekä tekemään taulukointia ja kaavioita.

Määrällisen aineiston analyysissä ote on kuvaileva ja päätelmien teossa käytän vertailua ja kuvailua. Tuloksia käsittelem numeroina ja prosentteina. Prosentteista on pyöristetty desimaalit pois. Käytän kaavioita sekä joidenkin opetusosion määrällisten kysymysten kanssa ristiintaulukointia, jonka avulla tuon esille peruskoulun kuvataideopettajien ja lukion kuvataideopettajien vastausten välisiä eroja. En vertaile *peruskoulu sekä lukio* -vaihtoehdon valinnoita, sillä heidän vastauksista on mahdoton sanoa kumpaa koulutustasoa vastaukset koskettavat. Tuon myös peruskoulun luokanopettajien vastaukset esille vain pari kertaa, sillä heitä määrälliseen osioon vastasi ainoastaan viisi.

## 6.3 Kvalitatiivinen analyysi: Aineistolähtöinen vai teoriaohjaava sisällönanalyysi

Tutkimuksen laadullista aineistoa analysoidaan *sisällönanalyysin* avulla. Tuomen sekä terveystieteiden tohtori Anneli Sarajärven mukaan sisällönanalyysiä voidaan pitää joko yksittäisenä metodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä, jota voidaan

käyttää erinäisiin analyysikokonaisuuksiin. Analyysillä pyritään saamaan tiivistetyssä ja yleisessä muodossa kuva tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 91, 103–104.) Yhteiskuntatieteiden tohtori Johanna Ruusuvuoren et al. mukaan analyysiksi ei kuitenkaan riitä, että tehdään vain lokerointia ja sen jälkeen kerrotaan mihin lokeroon tai alalokeroon mitäkin on päätynyt (Ruusuvuori et al. 2010, 20).

Karkeasti ottaen sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. *Aineistolähtöisessä analyysissä* luodaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 95.) Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä tukee se, että tutkimusta tehdessä ei ollut tietoa siitä, kuinka opettajat ovat digitaalisia viihdepelejä käsitelleet opetuksessaan. Myöskään aiempaa tutkimusta, teoriaa tai malleja ei tähän liittyen ollut.

Mutta koska aiempi tietoni kuitenkin vaikutti analyysiini, ei se myös ole täysin puhdasta aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2012, 96) mukaan aineistolähtöinen tutkimus on erittäin vaikeaa toteuttaa sen takia, että ajatus havaintojen teoriapohjaisuudesta on yleinen olettamus. Taustalla on ajatus, että ei ole täysin objektiivisia ja jostain teoriasta tai taustatiedosta riippumatonta havaintoa, vaan muun muassa jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelmat ja -menetelmät ovat tutkijan asettamia ja niillä on aina vaikutus lopputulokseen. Myös Ruusuvuori ja muut tutkijat (2010, 19–20) toteavat, että puhdas aineistolähtöisyys on periaatteessa mahdotonta. Jo tutkimusaineiston alustava jäsentely, järjestely ja keräysvaihe sisältävät tutkijan tekemiä teoreettisia tulkintoja ja valintoja.

Tässä mielessä tutkimuksen analyysi muotoutuu kohti *teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä*. Teoriaohjaava sisällönanalyysi sisältää teoreettisia kytköksiä teoriaan, mutta ne eivät pohjautu suoraan teoriaan ja teoria toimii vain apuna analyysin etenemisessä. Myös tässä teoriaohjaavassa analyysissä analyysiotsikot valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä jopa asenteellisesti valikoiden. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 96.) Aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi kulkevat rinnakkain aina alusta analyysin loppupuolen abstrahointiin eli käsitteellistämisvaiheeseen asti. Pidän molemmat käsitteet mukana analyysissäni, sillä analyysitapani voi nähdä kuuluvan jompaankumpaan joukkoon.

Laadullisen aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa kävin vastaukset läpi useamman kerran, jotta sain niistä kokonaiskuvan. Tämän jälkeen aloin kysymyskohtaisesti erottaa aineistosta oleellista informaatiota. Tuomen ja Sarajärven (2012, 109) mukaan sekä aineistolähtöinen että teoriaohjaava sisällönanalyysi lähtee aineiston *pelkistämisestä*. Sitä voi olla joko informaation tiivistämistä tai jakamista osiin. Tällöin pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä. Seuraavana määritin kysymyskohtaisesti sen, mitä aineistosta poimisin. Muihin tutkijoihin viitaten Tuomi ja Sarajärvi (2012, 110) toteavat, että ennen varsinaisen analyysin aloittamista, tulee määrittää *analyysiyksikkö*, joka voi olla yksittäinen sana. Käytin tutkimuksessani analyysiyksikkönä lauseita, lauseen osia ja ajatuskokonaisuuksia, sillä vastausmateriaalia oli moninaista ja vastaukset monen mittaisia ja muotoisia.

Tämän jälkeen ryhmittelin aineistosta nousseet ilmaisut. Muihin tutkijoihin viitaten Tuomi ja Sarajärvi (2012, 110) toteavat, että *aineiston ryhmittelyssä*, eli *klusteroinnissa*, aineistosta poimitut alkuperäisilmaisut käydään tarkasti läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään yhdeksi luokaksi ja nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Ryhmittelyssä syntyy pohja tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston ryhmittely vei yllättävän paljon aikaa, sillä monet aineistosta nousseet käsitteet kävivät useampiin ryhmiin eli alaluokkiin. Käsitteiden ryhmittelystä käytetään nimitystä *alaluokka* ja yhdistettyjä alaluokkia taas kutsutaan *yläluokiksi*, yhdistettyä yläluokkia taas *pääloukiksi* ja näiden ryhmittelyä taas *yhdistäväksi luokaksi* (Tuomi & Sarajärvi 2012, 110). Oma luokitteluni toimi Tuomen ja Sarajärven (2012, 118) mallin mukaisesti (kts. taulukko 1). Alkuperäisiä ilmauksia en pelkistänyt, sillä vastaukset ja ilmaisut olivat tarpeeksi selkeitä. Alaluokat syntyivät suoraan aineistosta. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä yläluokat syntyvät jo aiemmin tiedetystä ja sen mukaisesti omat yläluokkani tulevat jo aiempien käsitysteini pohjalta.

Alkuperäisilmaisu	alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
”Aiheena ollut pikselit ja niiden merkitys kuvanlaadulle.”	Pelien sisäiset visuaaliset ominaisuudet	Visuaalisuus	Digitaalisia viihdepelejä käsittelevän opetuksen aihealue
”...nettisivujen graafinen ilme sekä pelien kansien graafinen suunnittelu taitto-ohjelmalla.”	Pelien ulkoiset visuaaliset ominaisuudet		
”Oman pelihahmon suunnittelu.”	Hahmosuunnittelu	Pelihahmot	
”Mediahahmo veistos savesta.”	Valmiin pelihahmon käyttäminen kuvataide-tehtävässä		
”Kaikki 7. luokkalaiset ovat tehneet oman suunnitelmansa A3-kokoon käsin ja tehneet pelisuunnitelmastaan presentaation...”	Pelien suunnittelu	Pelin kehitysprosessi	
”Olemme ohjelmoineet digitaalisia pelejä.”	Pelien tekninen toteuttaminen		

Taulukko 1: Esimerkki teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä tässä tutkimuksessa

Viimeisenä analyysissä oli käsitteellistäminen. Tuomen ja Sarajärven (2012, 111) mukaan myös ryhmittelyn katsotaan olevan osa tätä. Muihin tutkijoihin viitaten he toteavat, että aineistolähtöisen analyysin avulla tapahtuvassa aineiston *käsitteellistämisvaiheessa*, eli abstrahointivaiheessa, erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan ulkopuolelta, jo ennestään tuttuina

(Tuomi & Sarajärvi 2012, 117). Oman analyysini voi nähdä kuuluvan molempiin. Teoreettiset käsitteet eivät nousseet puhtaasti aineistosta, sillä käsitteet ja niiden tarkoitus olivat minun jo ennestään tuntemia.

## 7 TULOSTEN ESITTELY

### 7.1 Kvantitatiivinen osuus

#### 7.1.1 Vastaajien taustamuuttujatiedot

Tutkimukseni kannalta oleellisten vastausten antajia oli yhteensä 53 henkilöä. Näitä olivat vastaajat, jotka olivat konkreettisesti opettaneet kuvataidetta peruskoulussa tai lukiossa. Vastaajista suurin osa, 68%, oli *koulutukseltaan kuvataideopettajia*. 19% vastaajista oli vielä valmistumattomia *kuvataidekasvatuksen opiskelijoita* ja kolme vastaajaa oli *luokanopettajia*. Yksi vastaaja oli *kuvataidekasvatuksen tutkija* ja yksi jokin muun *aineenopettaja, jolla on kuvataidekasvatuksen sivuaine*. Kaksi vastaajaa ilmoitti koulutustaustakseen *jonkin muun*.

Työkuvan kohdalla jako oli hiukan tasaisempaa ja suuri osa vastaajista oli peruskoulun opettajia. Pääasialliseksi työkentäkseen *peruskoulun kuvataiteen* merkitsivät 40% vastaajista, *peruskoulun sekä lukion* 28% vastaajista, *lukion* 23% vastaajista ja viisi vastasi työskentelevänsä *peruskoulun luokanopettajina*. Vastaajista suurin osa oli *naisia*, joita oli jopa 83%, kun taas *miehiä* oli vain yhdeksän 17%. Vertailukohdaksi opetushallituksen vuonna 2010 tekemässä selvityksessä naisten osuus kuvataideopettajista oli lähes yhtä korkea, 80 % (Opetushallitus 2010, 104).

Suurin osa vastaajista, 30%, oli 26–35-ikävuoden väliltä, 28% vastaajista oli 46–55-ikävuoden väliltä ja 25% vastaajista 36–45-ikävuoden väliltä. Vain viisi vastaajaa ilmoitti olevansa *55-vuotiaita tai tätä vanhempia* ja neljä vastaajaa *25-vuotiaita tai tätä nuorempia*. 25-vuotiaiden ja tätä nuorempien vähäiseen määrään on yhtenä selittävänä tekijänä se, että keskimääräinen yliopistosta valmistumisikä on Suomessa 29 vuotta (Kivinen ja Nurmi 2011, 688). Heillä ei siis välttämättä ole paljoa opetuskoemusta, sillä he ovat vielä pääsääntöisesti opiskelijoita. Toisaalta tämän tutkimuksen vastaajista 19% ilmoitti vielä olevansa opiskelijoita. Vertailukohdaksi myös Opetushallituksen vuonna 2010 tekemässä tutkimuksessa alle 30-vuotiaita vastaajista oli vain 4%, kun taas 31–40-vuotiaita oli 31% ja 41–50-vuotiaita 44%, 51–60-vuotiaita oli 19% ja yli 60-vuotiaita oli 2% (Opetushallitus 2010, 104.)

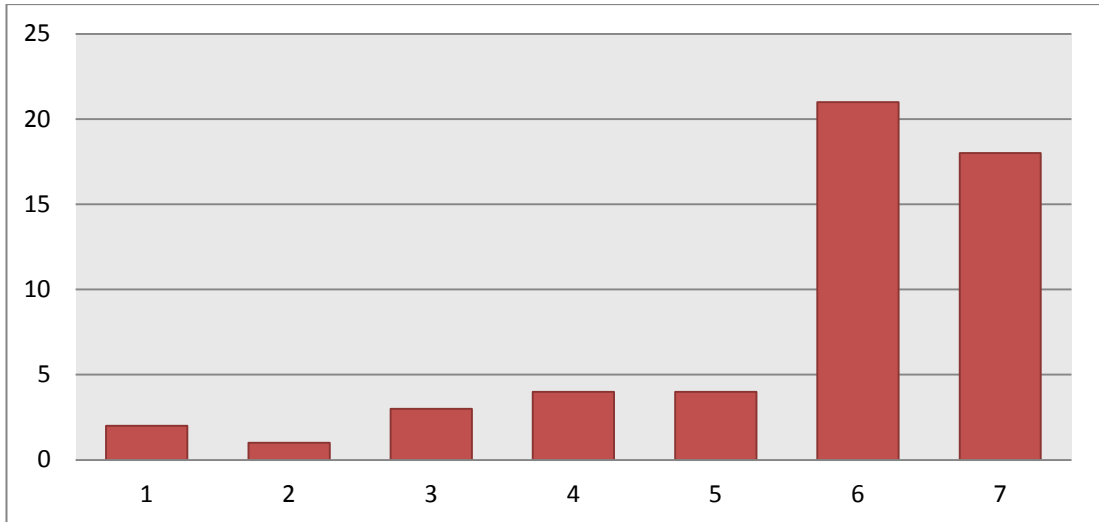
Opettajana toimiminen jakautui kaikkein tasaisimmin kun hieman yli puolet vastaajista oli toiminut työssä alle kymmenen vuotta ja loput yli kymmenen vuotta. 26% vastaajista oli toiminut opettajana 0–3 vuotta ja 21% oli toiminut 4–10 vuotta. Vastavaroisesti 30% vastaajista oli toiminut opettajana 11–20 vuotta, 21% oli toiminut 21–30-vuotta. Ainoastaan yksi vastaaja oli toiminut opettajana 30 vuotta tai enemmän.

### 7.1.2 Taustat ja koulutus

Tässä alaluvussa kuvaan keskeisten vastausten tuloksia diagrammien avulla. Diagrammien vasemmassa laidassa vastaajamäärät ja alalaidassa Likertin asteikko; vaihtoehto 1: olen täysin erimieltä, vaihtoehto 2: olen jokseenkin eri mieltä, vaihtoehto 3: olen hiukan eri mieltä, vaihtoehto 4: en ole samaa, enkä eri mieltä, vaihtoehto 5: olen hiukan samaa mieltä, vaihtoehto 6: olen jokseenkin samaa mieltä ja vaihtoehto 7: olen täysin samaa mieltä.

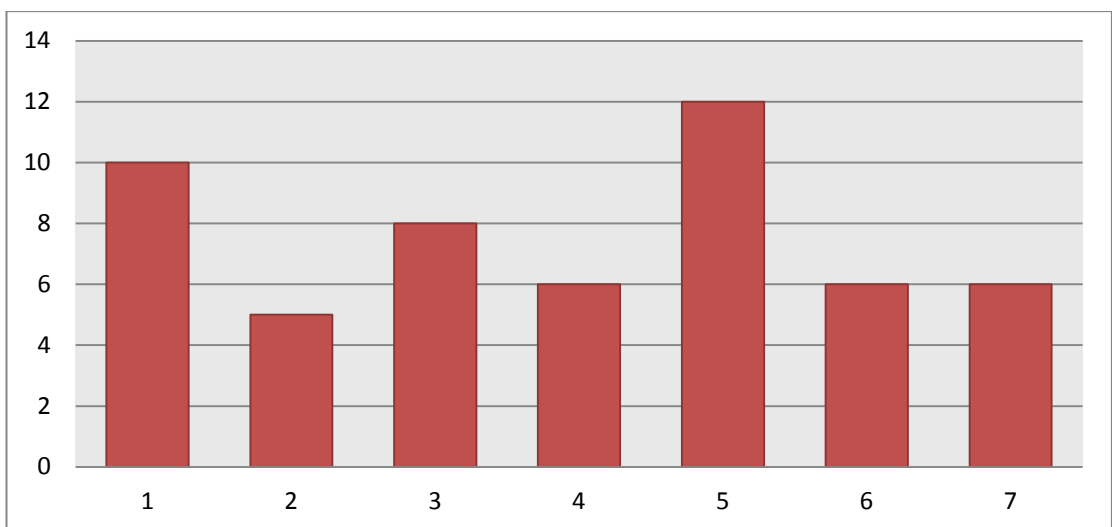
*Taustat*-osion kaksi ensimmäistä kysymystä tiedusteli opettajien asenteita digitaalisiin viihdepeleihin liittyen Likertin seitsenportaisen asteikon avulla. Kohdassa, *1.1.1. digitaaliset viihdepelit yhteiskunnallisesti merkityksellinen ilmiö* (kts. diagrammi 1), Suurin osa vastaajista (74%) näki digitaaliset viihdepelit jokseenkin tai erittäin tärkeinä koko yhteiskunnan tasolla katsottuna. Ristiintaulukoinnin avulla vertailin tuloksia myös eri työtaustan perusteella. Lukion ja peruskoulun kuvataideopettajien näkemyksissä digitaalisten viihdepelien yhteiskunnallisesta asemasta ei kuitenkaan ollut kovin merkittävää eroa.





Diagrammi 1: *Digitaaliset viihdepelit ovat yhteiskunnallisesti merkityksellinen ilmiö.*

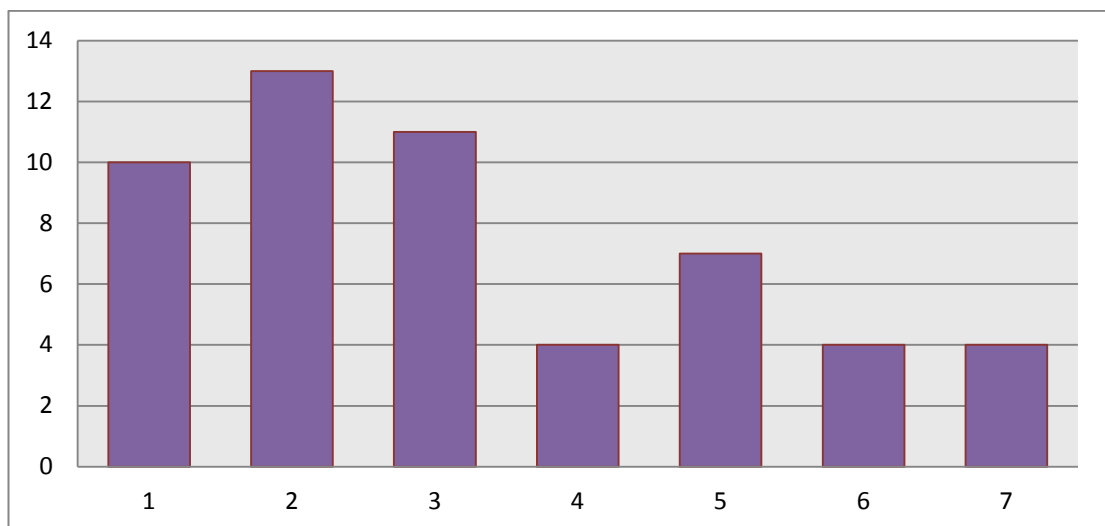
Kohdassa, *1.1.2. Digitaaliset viihdepelit ovat minua henkilökohtaisesti kiinnostava ilmiö* (kts. Diagrammi 2), vastausten jakauma oli tasaisempaa. Neljännes vastaajista (23%) oli väitteen kanssa *hiukan samaa mieltä*, mutta joka viidennes vastaajaa (19%) ei pitänyt digitaalisia viihdepelejä henkilökohtaisesti kiinnostavana ilmiönä. Ristiintaulukoinnin perusteella lukio-opettajat pitivät digitaalisia viihdepelejä itseään kiinnostavina hieman enemmän mitä peruskoulun kuvataideopettajat. Lukio-opettajista puolet (50%) oli joko *täysin, jokseenkin tai hiukan samaa mieltä* väittämän kanssa, kun taas peruskoulun kuvataideopettajista vain kolmannes (34%).



Diagrammi 2: Digitaaliset viihdepelit ovat minua henkilökohtaisesti kiinnostava ilmiö.

Kysymys, 1.1.3. *Pelaan itse digitaalisia viihdepelejä*, toteutui vaihtoehdokysymyksenä. Vastausvaihtoehdot olivat: *en koskaan*, *silloin tällöin*, *useamman kerran kuukaudessa*, *useamman kerran viikossa* ja *päivittäin*. Lähes kaksi viidesosaa vastaajista (38%) ei pelannut ollenkaan digitaalisia viihdepelejä, neljäsos (25%) pelasi vain *silloin tällöin*, kun taas alle viidesos (19%), pelasi niitä *useamman kerran viikossa*. Ristiintaulukoinnin avulla selvisi, että peruskoulun kuvataideopettajien joukossa oli useampia aktiivipelaajia. Heistä lähes neljäsos (24%) pelasi *useamman kerran viikossa*, kun taas lukion opettajilla vastaava lukumäärä oli alle kymmenesosa (8%). Lukio-opettajista yli kaksi viidesosaa (42%) pelasi *silloin tällöin* ja peruskoulun kuvataideopettajista lähes viidesos (19%).

*Koulutus*-osiossa oli tutkimuksen kannalta kolme mielenkiintoista kohtaa, myös niihin vastattiin Likertin asteikon avulla. Kysymyksessä 3.1.1. *Tunnen tietäväni riittävästi digitaalisista viihdepeleistä* (kts. diagrammi 3), vastaajista valtaosa (65%) oli *täysin*, *jokseenkin* tai *hiukan eri mieltä* väitteen kanssa. Tämä siis kertoo siitä, että suuri osa opettajista ei koe tietojaan riittäviksi.

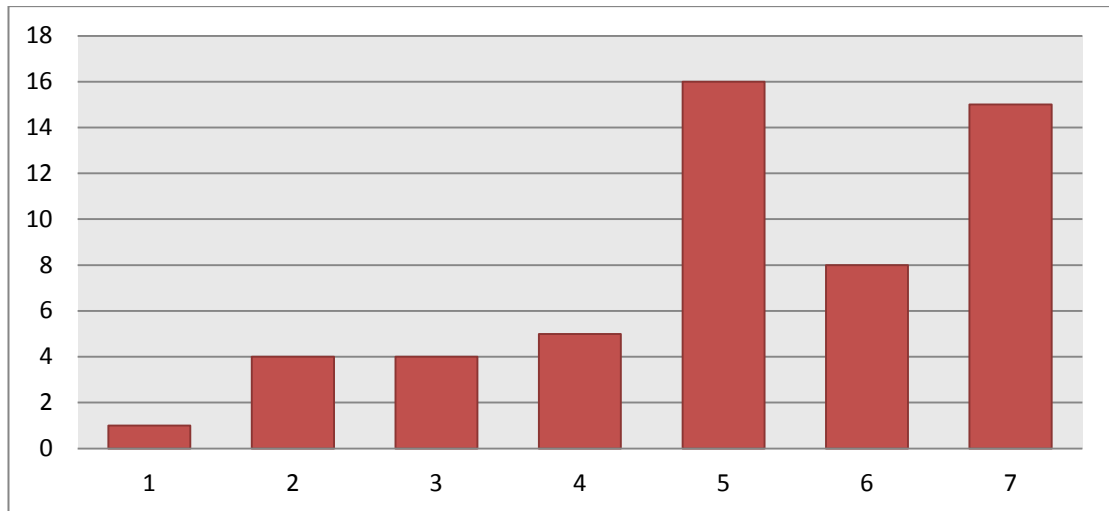


Diagrammi 3: *Tunnen tietäväni riittävästi digitaalisista viihdepeleistä.*

Kohdassa 3.1.2. *Tahtoisin oppia lisää digitaalisista viihdepeleistä ja pelikulttuurista sekä niiden historiasta* vastaukset jakautuivat tasaisemmin koko asteikolle. Vaikka lähes kolmasosa vastaajista (30%) olikin väitteen kanssa *täysin samaa mieltä*, sijoitui puolet (49 %) vastauksista asteikon keskivaiheille. He olivat *hiukan erimieltä*, *eivät ollut samaa eikä erimieltä* tai olivat *hiukan samaa mieltä* väitteen kanssa. Kohdassa 3.1.3. *Tahtoisin oppia lisää digitaalisten viihdepelien suunnittelusta ja tekemisestä* vastausten jakautuma oli samankaltainen kuin edellisessä kohdassa, mutta jako painottui enemmän asteikon ääripäihin. *Täysin samaa mieltä* väitteen kanssa oli kolmannes (34%), *hiukan samaa mieltä* oli yhdeksän (17%) vastaajaa, kun taas seitsemän vastaajaa (13%) oli *täysin eri mieltä* väitteen kanssa. Koulutus-osioista ei ristiintaulukoinnin avulla löytynyt merkittäviä eroja eri koulutusasteiden vastauksia koskien.

*Taustat*-osio jatkui kohdalla 1.1.4. *Minusta koulussa tulisi käsitellä digitaalisia viihdepelejä*, jossa valtaosa vastaajista, valtaosa vastaajista (74 %) oli kallellaan väitteen puolelle. *Täysin samaa mieltä* oli neljäsosa (25 %) vastaajista, *Jokseenkin samaa mieltä* oli viidesosa (21 %) ja *hiukan samaa mieltä* oli yli neljäsosa (28 %). Tästä prosentit laskivat tasaisesti siten, että enää vain yksi vastaaja oli *täysin eri mieltä*. Ristiintaulukoinnin perusteella koulutusasteiden väliset erot olivat pieniä ja molemmilla koulutustasoilla suhtauduttiin positiivisesti väittämään. Peruskoulun kuvataideopettajista noin kymmenesosa (10%) oli *täysin samaa mieltä*, lähes kolmannes (29%) *jokseenkin samaa mieltä* ja lähes kaksi viidesosaa (38%) oli *hiukan samaa mieltä* väitteen kanssa. Lukio-opettajista taas kolmannes (33%) oli *täysin samaa mieltä* ja toinen kolmannes (33%) oli *hiukan samaa mieltä*.

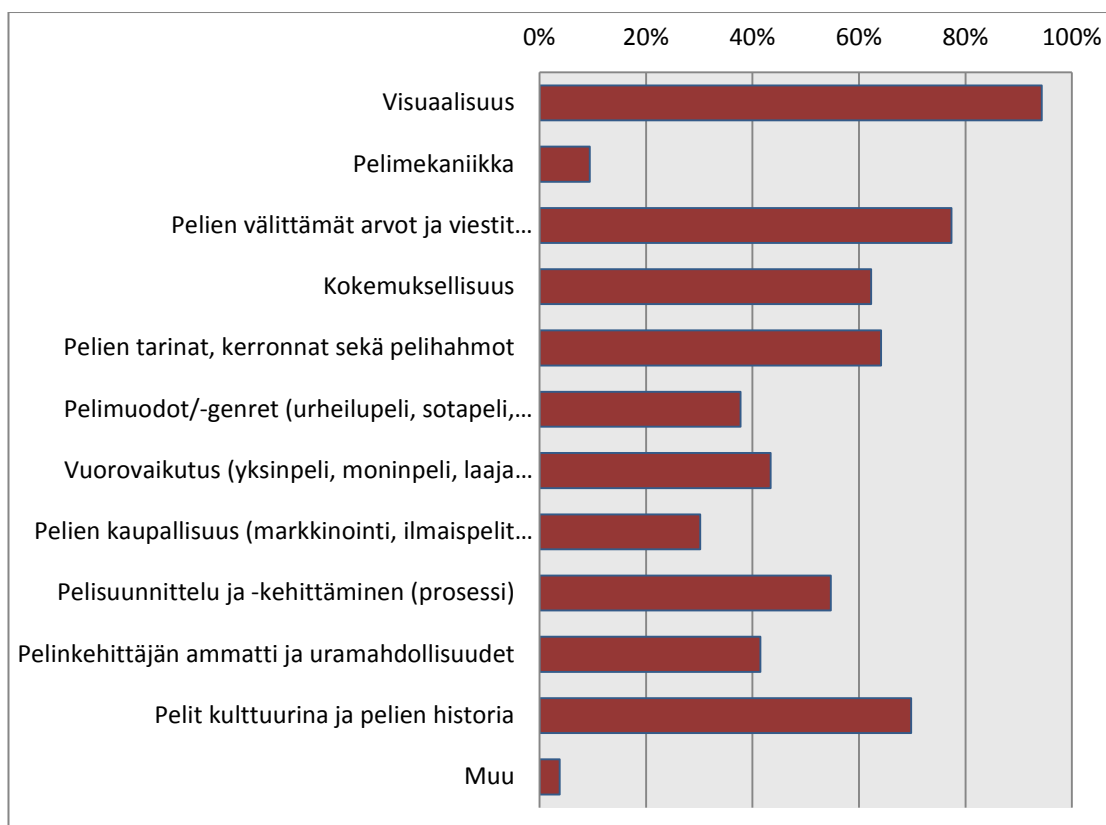
Väitteessä 1.1.5. *Minusta kuvataideopetuksessa tulisi käsitellä digitaalisia viihdepelejä* (kts. Diagrammi 4) vastausten jako oli melkein identtinen edellisen kohdan kanssa, jakaumien välillä oli vain muutamien prosenttien heittoja. Ristiintaulukoinnin perusteella lukio-opettajat suhtautuivat hiukan positiivisemmin väittämään. Peruskoulun kuvataideopettajista noin seitsemäsosa (14%) oli *täysin samaa mieltä*, lähes neljäsosa (24%) *jokseenkin samaa mieltä* ja lähes kaksi viidesosaa (38%) oli *hiukan samaa mieltä* väitteen kanssa. Kun taas lukio-opettajista jopa puolet (50%) oli *täysin samaa mieltä* ja kolmasosa (33%) oli *hiukan samaa mieltä*.



Diagrammi 4: *Minusta kuvataideopetuksessa tulisi käsitellä digitaalisia viihdepelejä.*

Taustat-osion kaksi viimeistä kysymystä olivat monivalintakysymyksiä, joista ensimmäinen oli *1.1.6. Pidän seuraavia digitaalisiin viihdepeleihin liittyviä ilmiöitä ja osa-alueita kuvataidekasvatuksen kannalta erityisen merkityksellisinä tai mielenkiintoisena* (kts, diagrammi 5). Lähes kaikki vastaajat (94%) valitsivat *visuaalisuuden*, joka oli ylivoimaisesti suosituin vaihtoehto. Kolme neljäsosaa (77%) valitsi *pelien välittämät arvot ja viestit (stereotypiset sukupuolikuivat, maskuliinisuus jne.)*, yli kaksi kolmasosaa (70%) valitsi *pelit kulttuurina ja pelien historian*, kaksi kolmasosaa (64%) valitsi vaihtoehdon *pelien tarinat, kerronnat sekä pelihahmot*, samoin kaksi kolmasosaa (62%) *kokemuksellisuuden* ja yli puolet (55%) valitsi vaihtoehdon *pelisuunnittelu ja -kehittäminen (prosessi)*.

Enää puolet vastaajista koki seuraavat osa-alueet merkityksellisiksi; Kaksi viidesosaa (43%) valitsi vaihtoehdon *vuorovaikutus (yksinpeli, moninpeli, laaja verkkomoninpeli jne.)*, Kaksi viidesosaa (42%) *pelinkehittäjän ammatti ja uramahdollisuudet* sekä (38%) *pelimuodot/-genret (urheilupeli, sotapeli, seikkailupeli jne.)* ja alle kolmannes (30%) *pelien kaupallisuuden (markkinointi, ilmaispelit jne.)*. *Pelimekaniikan* valitsi hyvin pieni määrä vastaajista (9%). Ero on varsin suuri seuraavaksi pienimmän vastausprosentin saaneeseen. Herääkin kysymys, että ymmärsivätkö kaikki vastaajat pelimekaniikka sanaa tai mitä sillä tarkoitettiin. Sana olisi todennäköisesti vaatinut kuvailua. Kaksi vastaajaa antoi vielä jonkin *muun* vaihtoehdon. Ne liittyivät peliongelmiin sekä medialukutaitoon.



Diagrammi 5: *Pidän seuraavia digitaalisiin viihdepeleihin liittyviä ilmiöitä ja osa-alueita kuvataidekasvatuksen kannalta erityisen merkityksellisinä tai mielenkiintoisena.*

Kysymyksessä 1.1.7. *Mielestäni digitaalisissa viihdepeleissä on ongelmallista, kaikkein suurimpina pelien aiheuttamina uhkina koettiin ajankäyttö ja pelien sisällöt. Jopa neljä viidesosaa (81%) valitsi vaihtoehdon *pelaamiseen käytetty liika aika* sekä vaihtoehdon *pelien arveluttavat sisällöt (väkivalta, seksismi ym.)*. Myös pelaamisen aiheuttamat ongelmat askarruttivat valtaosaa, sillä lähes kaksi kolmasosaa vastaajista (64%) valitsi vaihtoehdon *pelaamisen aiheuttamat sosiaaliset ongelmat*, kolme viidesosaa (60%) valitsi vaihtoehdon *pelaamisen aiheuttamat fyysiset ongelmat*. Pelien aiheuttamat taloudelliset kulut eivät aiheuttaneet yhtä suurta huolta, kun enää alle neljännes vastaajista (23%) valitsi vaihtoehdon *pelaamiseen käytetty liika raha*. Muutama vastaajaa antoi myös jonkin *muun* vaihtoehdon, näitä olivat pelien aiheuttama riippuvuus, medialukutaidon puutteet ja vanhempien välinpitämättömyys, mihin kuuluvat myös pelien ikärajojen laiminlyönti.*

### 7.1.3 Opetus-osio

*Opetus*-osion määrälliset valintakysymykset olivat monivalintakysymyksiä. Kysymyksistä kaksi ensimmäistä käsitteli formaalin opetuksen ulkopuolella tapahtuvaa keskustelua ja loput varsinaisia opetusprosesseja. Kysymyksessä 2.1.1. *Olemme keskustelleet oppilaiden kanssa digitaalisten viihdepelien osa-alueista ja sisällöistä formaalin opetuksen ulkopuolella* jako oli melko tasaista, kun noin puolet oli keskustellut *kerran tai kaksi* (28%) tai ei ollenkaan (21%). Loput vastaajista olivat keskustelleet oppilaiden kanssa *useamman kerran* (32%) tai *usein* (19%) digitaalisista viihdepeleistä. Kysymyksessä 2.1.2. *Olemme keskustelleet digitaalisten viihdepelien merkityksestä oppilaille formaalin opetuksen ulkopuolella* vastaus jakauma oli muutamaa vastausta lukuun ottamatta lähes sama.

Kysymys	Ei ollenkaan	Kerran tai kaksi	Useamman kerran	Usein
<b>2.1.4.</b>	36 %	36 %	19 %	9 %
<b>2.1.5.</b>	30 %	43 %	17 %	9 %
<b>2.1.6.</b>	25 %	30 %	28 %	17 %
<b>2.1.7.</b>	51 %	23 %	21 %	6 %
<b>2.1.8.</b>	77 %	15 %	6 %	2 %

Kaavio 1: Opetustapahtumaa käsittelevät monivalintakysymysten vastaukset.

Varsinaista opetusta käsitteleviä kysymyksiä oli viisi. Kysymysten vastausprosentit näkyvät kokonaisuudessaan yllä olevassa kaaviossa (kts. kaavio 1). Kysymyksistä näkyy taulukossa vain numerot, kokonaiset kysymykset löytyvät alla olevasta tekstistä.

Digitaaliset viihdepelien osa-alueet olivat päässeet useimpien vastaajien opetukseen. Kysymyksessä **2.1.4.** *Olemme kuvataiteen tehtävänantojen puitteissa käsitelleet digitaalisten viihdepelien osa-alueita ja sisältöjä* (kts. kaavio 1), vastaajista yli kolmannes (36 %) oli käsitellyt aihetta *kerran tai kaksi* ja viidennes (19%) oli käsitellyt *use-*

*amman kerran* ja kymmenesosa oli käsitellyt osa-alueita *usein*. Ristiintaulukoinnin perusteella digitaalisten viihdepelien osa-alueita oli käsitelty enemmän lukiossa kuin peruskoulussa. *Lukion* opettajista puolet (50%) ja peruskoulun kuvataiteen opettajista melkein kolmannes (29%) olivat käsitelleet digitaalisten viihdepelien osa-alueita opetuksessaan *usein* tai *useamman kerran*. *Kerran tai kaksi* -kohdan valitsivat *peruskoulun kuvataideopettajista* melkein puolet (48%) ja *lukion* opettajista kohdan valitsi vain alle viidennes (17%). *Peruskoulun luokanopettajia* oli kyselyssä vain viisi ja heistä ei yksikään ollut käsitellyt aihetta kuvataiteen tehtävänantojen puitteissa.

Myös digitaalisten viihdepelien merkitys oppilaille oli ollut useimpien vastaajien opetukseen sisältönä. Kysymyksessä **2.1.5. Olemme kuvataiteen tehtävänantojen puitteissa käsitelleet digitaalisten viihdepelien merkityksistä oppilaille** (kts. kaavio 1) vastaajista yli kaksi kolmasosaa ilmoitti käsitelleensä aihetta *kerran tai kaksi* (43%), *useamman kerran* (17%) tai *usein* (9%). Ristiintaulukoinnin avulla saatu vastausten jakautuminen koulutusasteittain oli pieniä vaihteluita lukuun ottamatta samanlainen kuin kysymyksessä 2.1.4.

Visuaalisuuden hyödynnettiin tehtävien teossa enemmän, mitä kahden edellisen kysymyksen aiheita. Kysymyksessä **2.1.6. Olemme käyttäneet digitaalisten viihdepelien visuaalisuutta (kuten maailmoja ja hahmoja) hyväksemme kuvataidetehtävissä** (kts. kaavio 1), jopa kolme neljäsosaa vastasi myöntävästi, kun lähes kolmasosa (30%) vastasi *kerran tai kaksi* ja yli neljännes (28%) vastasi *useamman kerran*. Huomioitavaa etenkin on, että yli viidennes (17%) oli käyttänyt digitaalisten viihdepelien visuaalisuutta *usein* kuvataidetehtävissä. Ristiintaulukoinnin avulla selvisi, että *lukiossa* visuaalisuutta oli käytetty hyväksi hiukan enemmän kun peruskoulussa. Yli kaksi viidesosaa (42%) lukio-opettajista vastasi *usein* ja neljännes (25%) vastasi *useamman kerran*. Vertailun vuoksi peruskoulun kuvataideopettajista yli kolmannes (38%) oli käyttänyt *useamman kerran* ja hiukan useampi (43%) oli käyttänyt *kerran tai kaksi* pelien visuaalisuutta.

Digitaalisten viihdepelien suunnittelua kysyttäessä aktiivisuus vuorostaan laski selvästi. Kysymyksessä **2.1.7. Olemme suunnitelleet digitaalisia viihdepelejä "ei-digitaalisesti"** (kts. kaavio 1), neljännes vastaajista (23%) oli suunnitellut *kerran tai kaksi* ja viidennes (21%) *useamman kerran*. Huomattavaa on, että yli puolet, 27 vastaajaa (51%), ei ollut ollenkaan suunnitellut digitaalisia viihdepelejä "ei-

digitaalisesti”. Ristiintaulukoinnilla perusteella lukiossa oltiin aktiivisempia. Kolme neljäsosaa *lukio*-opettajista vastasi myöntävästi kysymykseen, kun taas peruskoulun kuvataiteen opettajista alle puolet. *Lukion* opettajista kolmannes (33%) vastasi *usein*, lähes viidennes (17%) *useamman kerran* ja neljännes (25%) *kerran tai kaksi*. Peruskoulun kuvataideopettajista ei yksikään vastannut *usein*, lähes kolmannes (29%) vastasi *useamman kerran* ja lähes viidennes (19%) *kerran tai kaksi*.

Digitaalisten viihdepelien toteuttaminen ja muokkaaminen osoittautuivat edellistäkin kohtaa harvinaisemmaksi. Kysymyksessä **2.1.8. Olemme tehneet / muokanneet digitaalisia viihdepelejä** (kts. kaavio 1), vain alle neljännes vastasi myöntävästi. Huomioitavaa on, että loput (77%) eivät ollut ollenkaan tehnyt tai muokannut digitaalisia viihdepelejä oppilaidensa kanssa. Ristiintaulukoinnin perusteella lukio oli taas peruskoulua aktiivisempi. Yli kolme viidesosaa (42%) *lukion* opettajista ilmoitti *kerran tai kaksi*, kun taas *peruskoulun kuvataideopettajista* yhdeksän kymmenestä (90%) vastasi, että eivät olleet tehneet tai muokanneet digitaalisia viihdepelejä.

## 7.2 Kvalitatiivinen osuus

### 7.2.1 Vastaajien taustamuuttujatiedot

*Digitaalisiin viihdepeleihin liittyvä opetustapahtuma* -osio kysymyskentät olivat avoimia ja ote oli laadullinen eli kvalitatiivinen. Osio jakautui neljään kysymykseen: **2.1.9. Opetustapahtuma, -projekti tai kurssi, jossa digitaalisia viihdepelejä / -pelaamista olemme käsitelleet**, **2.1.10. Opetustapahtuman, -projektin tai kurssin koulukonteksti**, **2.1.11. Opetustapahtuman tulokset** sekä **2.1.12. Opetustapahtuman haasteet**. Suuri osa vastaajista koki kuitenkin kysymykset yhtenä kokonaisuutena tai eivät vastanneet kaikkiin kohtiin toivotunlaisesti. Usea vastaus meni myös ristiin muita kysymyskohtia koskevien sisältöjen kanssa. Tästä johtuen käsittelin tämän osion vastaukset vastaajakohtaisesti yhtenä kokonaisuutena.

Tutkimukseni kannalta oleellisista vastaajista yhteensä seitsemäntoista vastasi *Digitaalisiin viihdepeleihin liittyvä opetustapahtuma* -osioon. Näistä vastaajista neljätoista oli koulutukseltaan *kuvataideopettajia*, yksi *aineenopettaja*, jolla on *kuvataiteen*



*sivuaine*, yksi *kuvataidekasvatuksen opiskelija* ja yksi vastaaja oli *jonkin muu*. Vastaajista pääasialliseksi työkentäkseen *peruskoulun luokanopettajuuden* ilmoitti yksi vastaaja, *peruskoulun kuvataiteen* kuusi vastaajaa, *peruskoulun sekä lukion* neljä vastaajaa ja pelkän *lukion* kuusi vastaajaa. Vastaajista naisia oli neljätoista ja miehiä kolme. Yksikään vastanneista ei ollut alle 25-vuotias, *26–35-vuotiaita* oli kolme vastaajaa, *36–45-vuotiaita* oli kuusi vastaajaa, *46–55-vuotiaita* oli viisi vastaajaa ja yli 56-vuotiaita oli kolme vastaajaa. Yksikään vastaajista ei ollut toiminut alle kolmea vuotta, *4–10 vuotta* oli toiminut neljä vastaajaa, *11–20 vuotta* oli toiminut jopa kymmenen vastaajaa ja loput kolme vastaajaa olivat toimineet ammatissa *21–30 vuotta*. Yksikään vastaajista ei ollut toiminut yli *30 vuotta*.

Muutama opettaja kertoi useammasta digitaalisiin viihdepeleihin liittyvästä opetustapahtumasta, mutta suurin osa kertoi vain yhdestä. Jotkin opetustapahtumat oli toteutettu vain kerran, mutta jotkin oli toistettu useamman kerran. Kahdella vastaajalla meni myös digitaaliset viihdepelit digitaalisten oppimispelien kanssa sekaisin. Jouduin hylkäämään ne osuudet vastauksista, mitkä koin kuuluvan pelkästään digitaalisille oppimispeleille. On kuitenkin hankala erottaa aineistosta kahta näin läheistä käsitettä, sillä usein vastaajat puhuivat vain peleistä.

## 7.2.2 Opetuksen aihealueet

Opetuksen sisällön aihealueet olivat moninaisia. Harva opettaja toi suoranaisesti esiin yhtä aihetta tai sisältöä, mikä on ollut opetuksen aiheena. Näin ollen vastauksista tuli poimia taustalla olevat ajatukset. Eräs lukio-opettaja totesi, että ”*pelit ovat opetuksessa vain osa visuaalista kulttuuria, eivät mikään erityisosaamisalue*”. Vastauksesta kävi kuitenkin ilmi, että opetuksessa oli painotettu digitaalisiin viihdepeleihin olennaisesti liittyviä aihealueita. On harkinnanvaraista, missä tapauksissa digitaalisten viihdepelien koetaan olevan osa opetuksen sisältöä. Tähän nojaten rajasin vastauksista pois kuitenkin ne selkeät tapaukset, joissa en nähnyt aiheena olleen digitaalisten viihdepelien tai niiden osa-alueiden käsitteleminen, vaan pelien rooli oli ainoastaan lisätä tehtävän mielekkyyttä.

*Kuvistunneilla erityisluokkien kanssa olen antanut neuvoja ja vinkkejä oppilaita kiinnostavien aiheiden, eli pelien ja sota-aiheiden kuvittamisessa. (Opettaja, peruskoulu sekä lukio)*

Pelit ovat osa visuaalista kuvastoamme ja on luonnollista, että digitaalisia viihdepeleihin liittyviä aiheita ilmestyy kuvataiteen töihin. Viisi opettaja kertoi pelihahmojen ja -maailmojen ilmaantuvan kuvataidetehtäviin pyytämättäkin. Näissäkin tapauksissa ei ollut lähtökohtana digitaalisista viihdepeleistä opettaminen.

*En ole ottanut itse pelejä työskentelyn lähtökohdaksi, mutta töihin on satunnaisesti tullut mukaan erilaisia pelihahmoja, koska ne ovat tuttua kuva- ja kokemusmaailmaa joillekin oppilaille. (Opettaja, peruskoulun kuvataide)*

*Pelit kyllä tulevat kuvistöihin vaikka niitä ei aiheeksi ottaisikaan; pelien hahmot ja ympäristöt ilmaantuvat piirroksiin, maalauksiin, savitöihin, grafiikkaan, rakentelutehtäviin etc. (Opettaja, peruskoulun luokanopettaja)*

Jaoin aineistosta nousseet opetuksen aihealueet ala- ja yläluokkiin. Jako on kuitenkin karkea, sillä joissain tapauksissa opetettavat aihealueet voisi lokeroida useampiin yläluokkiin. Esimerkiksi *pelihahmojen* voisi katsoa kuuluvan sekä pelien *suunnitteluun*, *visuaalisuuteen* että *tarinankerrontaan*. Erotan tästä johtuen pelihahmoja käsittelevät sisällöt omaksi yläluokakseen. Moni sisältö liittyy vahvasti myös mediaan ja sen kautta kuvanlukutaitoon, esimerkiksi pelien *hyödyt ja haitat*, mutta lokeroin vain ne vastaukset *mediakasvatuksen* alle, joissa on mainittu edes toinen edellä mainitusta opetuksen aihe-alueeksi.

Aineistosta ilmeni kahdeksan kertaa *pelin kehitysprosessi*, eli digitaalisten viihdepelien suunnittelu tai toteutus. Kolme pelien suunnitteluun tähtäävistä opetuksista oli tapahtunut lukiossa ja kaksi peruskoulussa. Tehtävät toteutettiin pääasiassa siten, että oppilaat suunnittelivat omat pelikonseptinsä tehtävänannon puitteissa. Eräs opettaja kertoi, että opetuksessa oli painotettu pelejä laajemmin ja kurssin aikana oli saanut tehdä esimerkiksi lautapelin tai live-pelin *Clash of Clans* -pelin pohjalta. Kolmessa tapauksessa oli tehty toimiva peli. Näistä kaksi sijoittui lukioon ja yksi lukioon sekä peruskoulun yläluokille. Toisessa lukion harjoituksessa pääpainotus oli ollut koodauksessa ja opettaja näki koko projektin ”*latteana*”. Toista tapausta opettaja kuvaili lyhytsanaisesti ”*ohjelmoitiin pelejä*”. Peruskouluun ja lukioon sijoittuvasta tapauksessa vastaaja kertoi heidän ”*käsitelleen koodauksen alkeita*”.

Lähellä pelien suunnitteluprosessia ovat myös *pelihahmot*, jotka tulivat ilmi aineistosta seitsemän kertaa. Kolmessa lukioon ja yhdessä peruskouluun sijoittuvassa opetustapahtumassa pelihahmon suunnittelu kuului osaksi laajempaa pelin suunnittelu-prosessia. Kahdessa vastauksessa pelihahmoja käytettiin kuvataidetehtävän aiheena. Toisessa, peruskoulun kuvataiteeseen sijoittuvassa tapauksessa, oli tehty media-aiheinen veistotyöstä, jonka toteutuksissa esiintyivät myös pelihahmot. Toisessa tapauksessa vastaaja kuvaili yleisemmin pelihahmojen käyttöä.

*Pelihahmoja voi käyttää kuviksen materiaalina melkein missä tekniikassa tahansa, esim. kun kuvataan tilaa, saatan ehdottaa että kuvaat lempipelisi jotain tilaa. Linkkinä surrealismiin, fantasiaan...* (Opettaja, lukio)

Pelien *visuaalisuutta* oli käsitelty viisi kertaa. Näistä kaksi olivat tapauksia, joissa oli käsitelty pelien sisäisiä graafisia ominaisuuksia, toinen peruskoulun ala- ja toinen yläluokkien kuvataiteessa. Ensimmäinen harjoitus koski pikseleitä ja niiden vaikutusta kuvanlaadulle, kun taas toisessa tapauksessa oli suunniteltu peligrafiikkaa. Myös kahdessa lukioon sijoittuvassa tapauksessa käy esiin pelien visuaalisen ilmeen opetuksen aihe-alueeksi. Näiden lisäksi yhdessä peruskoulun yläluokille ja lukioon sijoittuvassa tapauksessa oli keskiössä pelien graafinen suunnittelu. Siinä käsiteltiin sekä pelin pakettisuunnittelua että nettisivujen graafista ilmettä.

Vain kahdessa lukioon sijoittuvassa tapauksessa oli *mediakasvatus* keskeisenä opetuksen aiheena. Toisessa tapauksessa oli painotettu kuvanlukutaitoa kahdelle vuosikurssille, ja tämän opetuksen sisältöön oli kuulunut muun muassa stereotypiat. Toisessa tapauksessa mediakasvatus oli vain yksi opetuksen sisällöistä. Aineistosta ilmeni kahdesti myös *pelien historian* painotus. Toisen tapauksessa pelit sisältyivät osaksi visuaalisen kulttuurin historiaa. Kahdessa muussa tapauksessa oli painotettu pelien *markkinointia ja kaupallisuutta* peruskoulun 7-luokkalaisille. Toisessa oli käsitelty pelien ikärajaa, asiakasprofiilia markkinoinnin näkökulmasta ja toisessa oli käsitelty suomalaisen peliyhtiö *Supercellin* liiketoimintaa sekä pelejä ja pohdittu niiden suosion salaisuuksia.

Muita yksittäisiä aihe-alueita olivat *pelityypit ja -genret*, *pelien tarinat*, *pelien vaikutus vapaa-aikaan*, *pelien hyödyt ja haitat* ja yhdessä tapauksessa myös *pelialan koulutus*, oppilaiden tutustuessa *Helsingin yliopiston* tietojen käsittelyn laitokseen.

### 7.2.3 Opetuksen tavoitteet

Vastaajien esille tuomista opetuksen tavoitteista kertoi vain noin puolet vastaajista. Tavoite-sana esiintyi vain yhdeksässä vastauksessa ja yhdessä vastauksessa opetuksen tavoitteita ei tästä huolimatta kerrottu. Kahden vastauksen kohdalla poimin itse tavoitteet taustalla olleen hankkeen internet-sivuilta.

Neljästi tavoitteissa painotettiin pelien *kehitysprosessia*. Kolmen peruskoulun yläluokkia koskeneen tapauksen yhtenä tavoitteena oli pelien suunnittelun ja vain kerran tavoitteena oli koodaus, lukioon sijoittuneessa tapauksessa.

*Opetuksen tavoitteena oli antaa mahdollisuus pelien suunnittelutyöhön ja kehittää mm. pelisuunnittelussa tarvittavia tietoja ja taitoja. Opettaja, (peruskoulu sekä lukio)*

Neljä kertaa vastauksista kävi ilmi myös *kuvanlukutaitoa ja mediakasvatusta* käsittelevät tavoitteet. Kahdessa tapauksessa, joista toinen koski peruskoulun yläluokkia ja toinen lukiota, tavoitteena oli stereotypisten kuvien, kuten sukupuolen ja vammaisuuden kriittinen tarkastelu. Yhdessä lukioon liittyvässä tapauksessa tavoitteena oli saada kriittistä tietoa digitaalisista viihdepeleistä ja toisessa peleihin vaikuttavan visuaalisen kulttuurin historia ja kuvankerronnan intertekstuaalisuudesta.

*Opetuksen tavoitteena on ollut tulla tietoiseksi peleihin vaikuttavasta visuaalisen kulttuurin historiasta ja pelien kuvankerronnan intertekstuaalisuudesta... (Opettaja, Lukio)*

Myös *luovuutta, tunteuksia ja ryhmähenkeä parantavat* tavoitteet esiintyivät neljä kertaa. Kaikki tapaukset liittyvät peruskouluun. Alaluokilla tavoitteet painoutuivat luovuuteen ja ideointiin sekä tunteisiin, yhdellä yläluokalla taas yhdessä olemiseen. Eräs vastaaja kertoi yläkoulun erityisoppilaiden opetuksessa tavoitteena olleen ”*onnistumisen kokemusten saaminen kiinnostavan aiheen parissa*”.

Kolme kertaa tavoitteeksi ilmeni *kuvataiteen tekeminen*. Kaikki tapaukset liittyivät peruskouluun, kaksi alaluokille ja yksi taas yläluokille. Niitä olivat ihmiskehon kuvaaminen, veistoksellisuus sekä valokuvien käsittely. Kolmesti tavoite liittyi myös *yrittäjyyskasvatukseen*. Kaksi tapauksista sijoittui peruskoulun yläluokille ja yksi taas lukioon.

## 7.2.4 Kuinka digitaalisia viihdepelejä opetuksessa käsiteltiin

Jälleen opettajien vastaukset olivat moninaisia. Pelejä oli käsitelty hyvin erilaisin tavoin, eivätkä kaikki vastaajat kertoneet kuinka käytännössä digitaalisia viihdepelejä olivat opetuksessaan käsitelleet. Selkeästi useimmiten digitaalisia viihdepelejä oli kuitenkin lähestytty kuvataiteen tekemisen ja tietotekniikan kautta.

Aineistosta kävi ilmi seitsemän kertaa perinteiset *kuvataiteen tekeminen*. Viisi vastaajaa kertoi oppilaidensa piirtäneen pelihahmoja tai -maailmoja. Neljä tapausta sijoittui peruskouluun ja yksi sijoittui lukioon. Näiden lisäksi yksi opettaja oli käyttänyt kollaasitekniikkaa alakoulun 4–5-luokille. Plastista sommittelua oli käyttänyt kaksi peruskoulun opettajaa, joista toinen käytti samaa opetusmallia myös lukio-opetuksessa. Molemmissa tapauksissa oppilaat olivat tehneet veistokset pelihahmoista. Toisessa tapauksessa liikkuvan veistoksen tai lelun, kun taas toisessa oppilaat saivat mahdollisuuden työn toteuttamiseen myös piirtäen. Tämän jälkeen he jatkoivat tehtävää 3D-mallinnuksella.

Aineistosta ilmeni seitsemän kertaa myös *tietotekniikan* vahva painotus. Kolmessa tapauksessa oppilaat olivat tehneet 3D-mallinnuksia. Kaksi tapausta sijoittui peruskoulun yläluokille ja näistä toinen oli toiminnassa myös lukio-opetuksessa. Ensimmäisessä tapauksessa oppilaat mallinsivat suunnittelemaansa pelihahmoa ja toisessa oppilaat saivat tehdä hahmostaan myös gif-animaation. Pelkästään lukioon sijoittuneessa tapauksessa mallinnettiin pelimaailmaa. Kolme kertaa vastauksista tuli ilmi koodaus tai ohjelmointi. Näistä yksi sijoittui peruskoulun yläluokille, yksi lukioon ja yksi vuoroin molempiin.

Neljä kertaa vastauksista ilmeni digitaalisten viihdepelien käsitteleminen *esitelmien keinoin*. Kaksi tapauksista sijoittui lukioon ja kaksi sijoittui peruskouluun. Yhdessä tapauksessa lukiolaiset saivat tehdä analyttiset multimediaesitykset tai pienen kirjalliset/kuvalliset tutkielmat kuvanlukutaidon näkökulmasta. Eräs peruskoulun opettaja kertoi joidenkin oppilaiden tehneet pelien esittelyjä dokumenttielokuvan keinoin. Tämän opetuksen painotus oli kuitenkin ollut elokuvissa.

Tämän jälkeen tavat digitaalisten viihdepelien käsittelemiseksi jakautui tasaisesti. Kahdessa peruskouluun sijoittuvassa vastauksessa pelejä oli lähestytty *tarkastelemalla pelien visuaalisuutta*. Toisessa oli perehdytty peliyhtiö *Sierran* peleihin pikseligrafiikan näkökulmasta ja toisessa katsottu stillkuvia *Skyrim*-pelistä ja tutkittu niiden avulla sisä- ja ulkotilan kuvaamisen keinoja. Yksi vastaajaa kertoi käsitelleensä peruskoulun yläluokkien ja lukiolaisten kanssa digitaalisten viihdepelien osa-alueita *graafisen suunnittelun keinoin*. Oppilaat olivat tehneet peleille internetsivuja ja tarroja sekä pelipaketteja taitto-ohjelman avulla. Yksi peruskoulun opettaja oli käsitellyt peliteemaa laajemmin muiden pelien kautta. Oppilaat olivat tehneet joko *lautapelejä tai live-pelejä*. Vain yhdessä tapauksessa oli tunnilla *pelattu*, eikä siinäkään mainittu taustalla olevan mitään tavoitteellista. Vastaajan mukaan ”*pelillä jota oppilaat pelasivat kännyköillään, oli yhdessä olemisen funktio*”.

### 7.2.5 Opetuksen koulukonteksti

Digitaalisia viihdepelejä käsittelevän opetuksen toteutustavat vaihtelivat myös tuntimäärien ja mahdollisen oppiaineintegraation suhteen. Digitaalisia viihdepelejä käsittelevä opetus tapahtui pääasiassa useamman tunnin kokonaisuuksina tai erillisinä kursseina. Harmillisesti, kaikista vastauksista ei käynyt selville kuinka paljon aiheeseen oli käytetty aikaa.

Ainoastaan yhdessä peruskouluun sijoittuvassa vastauksessa aihetta oli käsitelty vain *yhden oppitunnin verran*. Siinä tekeminen oli luonteeltaan pelaamista. On tietenkin mahdollista, että opetuskokemuksistaan kertoivat vain ne opettajat, jotka olivat pitäneet yhtä oppituntia pidempiä opetuskokonaisuuksia aiheeseen liittyen.

Kuudessa opetustapahtumassa kokonaisuus oli kestänyt *4–8 oppitunnin verran*. Tämä oli tapahtunut viisi kertaa peruskoulussa ja yhden kerran lukiossa. Opetustapahtumien aikana oli keskitytty joko yhteen tai kahteen digitaalisiin viihdepelejä käsittelevään tehtävään. Kahdessa aineistosta nousseesta peruskoulua koskevassa vastauksessa käytettyjen oppituntien määrä oli *14–15 oppitunnin verran*. Ensimmäisessä keskityttiin lyhytelokuvien tekemiseen ja toinen kokonaisuus oli kolmiosainen prosessi, jossa perehdyttiin ihmiskehon kuvaamiseen ja pelihahmon suunnitteluun sekä

mallinnukseen. Kolmessa aineistosta nousseesta vastauksessa opetustapahtumat olivat vähintään yhden kurssin mittaisia. Kakki kolme olivat myös jonkin hankkeen, projektin tai oppiaine integraation osasia.

Aineistosta kävi ilmi yhteensä seitsemän kertaa jokin opetuksen taustalla ollut *hanke, projekti tai oppiaine integraatio*. Oppiaineintegraatio tuli esiin neljästä vastauksesta. Näistä neljä tapahtui äidinkielen kanssa ja yksi tietotekniikan kanssa. *Tietotekniikan* kanssa tehdyn yhteistyön pohjalta oli syntynyt kurssikonsepti, jota muokataan sekä peruskoulun yläluokille että lukioon edelleen.

*Yhteistyö pitkän tietotekniikan ja kuviksen yhteisessä valinnaisaineessa kestää kaksi vuotta ja sisältää neljä kurssia. Kurssia muokataan aina ryhmäkohtaisesti. Näitä kursseja vetää kaksi kuvisopettajaa ja kaksi matematiikan/tietotekniikan opettajaa 8-9 luokkalaisille. Kurssia kehitetään kulloinkin ajankohtaisten teemojen ja ohjelmien avulla. (Opettaja, peruskoulu sekä lukio)*

Toinen oppiaineintegraatio tapahtui peruskoulun yläluokille kaikille yhteisen kuvataiteen puitteissa. Siinä pelikonseptia ja peligrafiikkaa käsittelevien esitelmien tekstiosuus kirjoitettiin äidinkielen tunneilla. Myös kolmannessa oppiaineintegraatiossa oli kyse peruskoulun yläluokkien opetuksesta. Myös siinä työ eteni erillisenä äidinkielen opetuksesta.

*Fantasiahahmoista tehtiin muotokuvat, aihetta käsiteltiin äidinkielen tunneilla, ja kuvat olivat siellä keskustelun virikemateriaalina seinällä. Yläkoulussa aineidenvälinen yhteistyö on parasta toteuttaa yhteisillä teemoilla, niin että on jokin leikkauskohta ja asioita voidaan käsitellä eri aineissa omalta kannalta mahdollisesti samaan aikaan.” (Opettaja, peruskoulun kuvataide)*

Myös neljäs oppiaineintegraatio tapahtui *äidinkielen* kanssa, mutta tällä kertaa lukiossa. Tämä tapahtui Opetushallituksen rahoittaman hankkeen puitteissa. Tuloksena oli kolme pelikurssia, joissa painotettiin mediakasvatusta sekä tieto ja viestintäteknologiaa. Yksi lukiossa nettialustoille tehtävä pelien koodausprojekti oli tehty kv- eli kansainvälisenä projektina. Projektin pääpaino oli kuitenkin koodauksessa ja pelit olivat vain ”*mekaanisia harjoituksia*”. Toisessa lukioon sijoittuvassa yhteistyöprojektissa taustalla oli eri tahojen välillä tapahtuva yhteistyö, jonka hedelmänä toteutettiin pelejä yhteistyötahojen sivuille ja kampanjoihin.

## 7.2.6 Opetuksen tulokset ja haasteet

Kymmenen vastaajaa kertoi opetustapahtumien tuloksista. Lähes kaikki vastaajat kuvailivat oppilaiden tuntemuksia, mutta viisi opettajaa kertoi projektin onnistumista myös pedagogisesta näkökulmasta. Oppilaiden palaute oli positiivista. Pientä kritiikkiä kuitenkin ilmeni yhdestä vastauksesta.

*Opiskelijoiden palaute on vaihtelevaa. Toiset tykkäävät kovasti ja toiset murisevat esim. vanhoista ohjelmista tai laitteista. Jotkut tehtävät ja sisältöalueet kiinnostavat ja toiset eivät. Kurssi on kuitenkin tuottanut aivan uudenlaista opetussisältöä kouluunne ja valmentaa jatko-opintoihin ja omaan tekemiseen. (Opettaja, lukio)*

Neljä vastaajaa näki tulokset opetuksellisessa mielessä positiivisina, kun taas yksi ne todella negatiivisessa valossa. Vastaajat näkivät opetuksen positiivisena ennen kaikkea oppilaiden kannalta. Opetuksen koettiin antaneen eväitä jatko-opintoihin, tekemisen omaehtoisuuteen, sekä kehittäneen visuaalisen kulttuurin ja kuvanlukutaidon tuntemusta. Opetus nähtiin myös positiivisessa valossa koulun kannalta.

*Tehtävät syvensivät opiskelijoiden visuaalisen kulttuurin tuntemusta, asiasta kiinnostuneet opiskelijat saivat oivalluksia kuvanlukutaidon merkityksestä, samoin kuin tulivat tietoisemmiksi millaisia havainnointi- ja ajattelutaitoja kuvan lukeminen vaatii. (Opettaja, lukio)*

*Syvempää oppimisprosessia ei tapahtunut. Prosessissa toteutui pieni visuaalisesti idealtaan ja sisällöllisesti varsin vaatimattomaksi jäänyt "peli". Pedagogiikka perustui jäljittelyyn ilman syvempää oppimisprosessia ja luovuutta. (Opettaja, peruskoulu sekä lukio)*

Kahdeksan vastaajaa mainitsee kohdanneensa haasteita digitaalisia viihdepelejä käsittelevässä opetuksessaan. Vastauksissa esiintyi kuudesti joko oppilaiden tai opettajien *tiedollisista tai taidollisista puutteista* johtuva haaste opetukselle. Kahdessa tapauksessa taustalla olivat oppilaiden puutteelliset taiteelliset kyvyt, kahdessa oppilaiden puutteelliset tietotekniset kyvyt ja kahdessa opettajien puutteelliset tietotekniset kyvyt.

*Vähäiset resurssit* esiintyivät viidessä tapauksessa. Kolme kertaa ongelmana olivat digitaalisten viihdepelien tekemiseen tarvittavat ohjelmat tai laitteet. Haasteita tuottivat ohjelmien maksullisuus, laitteiden vähyys ja se, että liian tehottomilla laitteilla ohjelmat kaatuilivat ja tämä teki työnteosta hankalaa. Määrärahojen vähyys taas ai-



heutti sitä, että kahden opettajan yhteistyössä tekemästä integroidusta opetuksesta sai kumpikin opettaja vain puolikkaan palkan. Määrärahojen vähyys myös teki lisäkoulutuksen saamisen mahdottomaksi.

*Vähäiset määrärahat, ovat pakottaneet siirtymään avoimen lähdekoodin ohjelmiin ja tekemään erilaisia hankesuunnitelmia ja hakemuksia joista osa on toteutunut ja osa ei. Oppilaiden tiedot ja taidot ovat todella vaihtelevia ja opetusta joutuu yksilöimään ja räätälöimään. Opettajat saavat vain puolikkaan palkan kurssista koska opetus jakautuu kahdelle opettajalle. Tämä ala kehittyy kovaa ja opettajan on vaikea saada jatkokoulutusta ja rahoitusta koulutukselle. (Opettaja, peruskoulun kuvataide)*

Vastauksista ilmeni kolme kertaa myös *opetusjärjestelyjen aiheuttamat ongelmat*. Aikapula vaikeutti usein aikaa vievää pelinkehitysprosessia. Eräs vastaaja kertoi, että aikapula oli vaikeuttanut myös opetuksen suunnittelua. Myös ryhmänhallinta oli peruskoulun alaluokkia opettavan vastaajan mielestä hankalaa, kun luokka pitäisi saada työskentelemään monivaiheista pitkää prosessia.

## 8 TULOSTEN YHDISTÄMINEN

### 8.1 Opettajien suhtautuminen digitaalisiin viihdepeleihin

Tässä luvussa vertailen ja yhdistän tutkimuksen kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen osion vastauksia, sekä pohdin niissä esille tulleita kohtia myös teoriaan peilaten. Luvun keskeisimmät pohdinnat tulevat esille myös lopullisissa johtopäätöksissä. Tämän luvun alaluvut on jaoteltu tutkimuskysymyksen alakysymysten mukaisesti. Seuraavana vertailen, yhdistän sekä pohdin kvantitatiivisen taustat-osion vastauksia. Käytän vertailun apuna myös ristiintaulukointia.

Vastausten jakautuminen oli melko tasaista kysyttäessä kokivatko opettajat digitaaliset viihdepelit yhteiskunnallisesti merkitykselliseksi ilmiöksi (kts. diagrammi 1). Tämä ei kuitenkaan heijastunut suoraan pelaamisen määrään, sillä melkein kaksi kolmasosaa vastaajista ei pelannut ollenkaan tai pelasi vain silloin tällöin. Digitaaliset viihdepelit myös kiinnostivat opettajia enemmän, kuin mitä he niitä käytännössä pelasivat. Mielenkiintoista on myös, että opettajat näkivät digitaalisten viihdepelien yhteiskunnallisen merkityksen keskimääräistä suurempana, kuin mitä heidän henkilökohtainen kiinnostus aiheeseen oli. He myös suhtautuivat melko positiivisesti siihen, että digitaalisia viihdepelejä käsiteltäisiin koulussa ja kuvataideopetuksessa (kts. diagrammi 4). Vastausten perusteella opettajat näkivät digitaaliset viihdepelit positiivisemmin yhteiskunnan ja kouluopetuksen kannalta, kuin mitä heidän henkilökohtainen kiinnostus ja pelaamisen määrä oli.

Ristiintaulukoinnin perusteella opettajien pelaaminen, tai se, kokivatko he digitaaliset viihdepelit henkilökohtaisesti merkityksellisinä, ei suuremmin vaikuttanut mielihiteeseen digitaalisten viihdepelien yhteiskunnallisesta merkityksestä. Ainoastaan vastaajat, jotka eivät koskaan pelanneet, olivat hiukan maltillisempia pelien yhteiskunnallisen merkittävyyden suhteen. Vastaajien ikä puolestaan vaikutti vastauksiin. Kysyttäessä olivatko digitaaliset viihdepelit yhteiskunnallisesti merkityksellinen ilmiö, olivat väitteen kanssa *täysin tai jokseenkin samaa mieltä* kaikki 25-vuotiaat ja sitä nuoremmat, 26–35-vuotiaista lähes yhdeksän kymmenestä, 36–45-vuotiaista yli kolme neljäsosaa, 46–55-vuotiaista kolme viidesosaa ja 56-vuotiaista ja tätä vanhemmista enää kaksi viidesosaa. Tämä kuitenkin ei toistunut, tiedusteltaessa ovatko

digitaaliset viihdepelit henkilökohtaisesti kiinnostava ilmiö. Myönteisimmin digitaaliset pelit omasta näkökulmastaan näkivät 26–35-vuotiaat ja toiseksi myönteisimmin 46–55-vuotiaat. Nuoremmat opettajat siis suhtautuivat myönteisemmin digitaalisiin viihdepeleihin yhteiskunnallisena ilmiönä, mutta henkilökohtaisessa kiinnostuksessa ei korrelaatiota löytynyt. Tämä lienee kuitenkin selitettävissä sillä, että nuoremmille opettajille digitaaliset viihdepelit ovat tutumpi ilmiö lapsuudesta, vaikka he eivät niitä enää paljo pelaisikaan.

Vastaajat myös suhtautuivat keskimäärin lähes yhtäläisesti kysyttäessä tulisiko koulussa ja kuvataideopetuksessa käsitellä digitaalisia viihdepelejä (kts. kaavio 3). Molemmissa suhtautuminen oli pääsääntöisesti myönteistä. Tätä kautta voi myös päätellä, että kuvataideopettajat pitävät kuvataidetta yhtenä oppiaineena, jonka kautta digitaalisia viihdepelejä koulussa tulisi käsitellä, jos niitä käsitellään. Toisaalta, tämä vastaus on odotettavissa kysyttäessä asiaa kuvataideopettajilta.

Vastauksista ilmeni ryhmä, joka pelasi melko usein, kun melkein viidesosa vastaajista ilmoitti pelaavansa digitaalisia viihdepelejä useamman kerran viikossa. Korrelaatiota ei kuitenkaan ilmennyt, kun kysyttiin olivatko digitaaliset viihdepelit vastaajia henkilökohtaisesti kiinnostava ilmiö, siinä vastausten jako oli tasaisempaa. Vastaajista lähes neljäsosa oli kuitenkin *täysin* tai *lähes samaa mieltä* väitteen kanssa. Tämän perusteella on hankala päätellä onko vastauspiikin takana aktiivisten pelaajien ryhmä. Oletin että suhtautumista tarkastelevien kysymysten vastauksista olisi noussut digitaalisia viihdepelejä ankarasti vastustava ryhmä. Tätä tuki se, että melkein viidesosa vastaajista ei pitänyt digitaalisia viihdepelejä itseään ollenkaan kiinnostavana ilmiönä (kts. diagrammi 2). Tämä ei kuitenkaan heijastunut vastaavana asennoitumisena tiedusteltaessa tulisiko digitaalisia viihdepelejä käsitellä koulussa ja kuvataideopetuksessa (kts, diagrammi 4). Molemmissa *täysin eri mieltä* väittämien kanssa oli vain yksi vastaajista. Vastaajissa ei siis ehkä ollut suurta, digitaalisia viihdepelejä jyrkästi vastustavaa ryhmää, vaikka lähes viidesosa ei pitänyt pelejä henkilökohtaisesti kiinnostavina. Toisaalta, myös tässä opettajien vastauksiin on voinut vaikuttaa se, kuinka he ovat halunneet esittää itsensä tutkimuksessa, suhteessa omaan ammatikuvaansa.

Kysyttäessä kokivatko opettajat tietävänsä riittävästi digitaalisista viihdepeleistä, vastaajista kolme neljäsosaa oli väitteen kanssa jossain määrin samaa mieltä. Taas

kysyttäessä haluaisivatko he oppia lisää digitaalisista viihdepeleistä, pelikulttuurista sekä -historiasta, lähes puolet vastauksista sijoittui Likertin asteikon keskivaiheille. Asteikko on esitelty alaluvussa 7.1.2. Kysyttäessä haluaisivatko he oppia lisää digitaalisten viihdepelien suunnittelusta ja tekemisestä, vastausten jakauma oli hiukan tasaisempaa ja lähes kolme viidesosaa oli väitteen kanssa edes hiukan samaa mieltä. Myös eri koulutusasteilla suhtautuminen oli melko tasaista. Vastajat siis kokivat, että eivät tiedä riittävästi digitaalisista viihdepeleistä, mutta olivat maltillisempia kysyttäessä haluaisivatko he oppia lisää niistä. Tämän voi nähdä kertovan myös pienestä vastahakoisuudesta pelejä kohtaan. Linnankylän ja Nurmelan tutkimuksessa (2012) ilmeni varsin jyrkkää suhtautumista digitaalisiin peleihin. Joidenkin opettajien mielestä oppilaat pelasivat ennestään jo niin paljon, ettei pelien opetuskäyttö ollut heidän mielestään tarpeen.

Lukio-opettajat pitivät digitaalisia viihdepelejä henkilökohtaisesti kiinnostavana hieman enemmän mitä peruskoulun kuvataideopettajat, toisaalta peruskoulun kuvataideopettajien joukossa oli useampia aktiivipelaajia mitä lukio-opettajissa. Lukio-opettajat myös suhtautuivat hiukan positiivisemmin väitteeseen tulisiko kuvataideopetuksessa käsitellä digitaalisia viihdepelejä. Lukio-opettajien positiivisempi suhtautuminen selittynee osaltaan sillä, että heillä on mahdollisuus paneutua asiaan tiiviimmin *Media ja kuvien viesti (KU3)* -kurssilla.

## 8.2 Merkityksellisiksi koetut ja opetuksessa käsitellyt sisällöt

Seuraavassa yhdistän tutkimuksen kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen osion opetussisällöksi koskevat vastaukset. Kvantitatiivisen osion vastauksissa suhtautuminen heijastui osaltaan myös opetuskäytäntöihin. Tutkimuksen kvalitatiivisen osion vastaukset poikkesivat taas hiukan kvalitatiivisen osion opetusta käsittelevistä vastauksista. Koska kvalitatiivisen osuuden vastaukset olivat kattavampia ja tutkimuksen painotus on niissä, nojaavat niihin myös tutkimuksen tulokset.

Tutkimuksen kvalitatiivisessa osiossa suosituimmaksi opetussisällöksi nousi pelien kehitysprosessiin liittyvä opetus, vaikka se ei kvantitatiivisessa aineistossa yhtä suosittuna näkynyt. Se piti sisällään pelimaailmojen suunnittelua sekä vahvasti teknistä

pelien tekemistä, jonka voi nähdä astuvan lähelle myös tieto ja viestintäteknologian kenttää. Tämän lisäksi esiintyi myös ei-digitaalista pelien suunnittelua, joka paperilla toteutettuna aiheutti myös hienoista tyytymättömyyttä. Toisaalta Patton (2013, 47) oli pitänyt oppilailleen viikon mittaisen leirin, jossa hän myös käsitteli pelien historiaa ja pelinkehityksen konsepteja muuntamalla fyysiset pelit sekä lauta- ja videopelit visuaalisen ilmaisun muodoiksi. Tähän nähden digitaalisia pelejä voidaan opettaa ilman digitaalisuutta, tämä kuitenkin vaatii hyvin strukturoitua suunnitelmaa ja ennen kaikkea aikaa.

Toiseksi suosituimmaksi opetuksen aiheeksi nousivat pelihahmot. Tutkimuksessa esille tulleet hahmosuunnittelut ovat lähellä Sweenyn (2010, 270–271) mainitsemaa pelien aikaa ja liikettä, joilla kuvista tulee kinesteettisiä kun keho on esitetty digitaalisena kuvana. Toisaalta hahmoista voi käsitellä muutakin kuin pelkkää visuaalisuutta ja muotoon liittyviä seikkoja. Pelihahmoihin myös samaistutaan vahvasti. Esi-merkkinä alaluvussa 3.1 esille tuotu tutkimus, jonka mukaan epämoraalisia pelaavien nuorten negatiivisen käyttäytymisen taustalla olivat hahmojen moraalimallit. (Hull et al. 2014.) Tämän voi nähdä läheisenä median kriittiselle tulkinnalle. Myös kvantitatiivisen osion vastaajista kaksi kolmasosaa näki pelien tarinat, kerronnan sekä pelihahmot keskeisinä kuvataide-oppiaineen kannalta. Pelihahmot olivat kuitenkin usein jonkin muun opetussisällön tukena, eivätkä täysipainoisena aiheena. Käytännön opetuksessa taas tarina ja kerronta eivät saavuttaneet hahmojen tasoista suosiota. Sweeny (2010) nostaa pelien kerronnan yhdeksi kuvataidekasvatuksessa käsiteltäväksi videopelien keskeiseksi sisällöksi. Hän näkee kerronnassa yhtäläisyyksiä kuvataiteeseen, vaikkakin videopelien kerronta on linkittynyt pelaajan perspektiiviin, peliympäristön vuorovaikutukseen ja pelin käyttöliittymään. (Sweeny 2010, 269.) Toisaalta, tarina ja kerronta liittyvät läheisesti äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen, jolloin opettajat saattoivat kokea ne toisarvoisiksi kuvataiteen opetuksen näkökulmasta.

Pelien visuaalisuus nousi opetuksen aiheeksi usein ja ilmeni molemmista tutkimuksen osioista. Visuaalisuuden vahva painotus kielii kuvataidekasvatuksen perinteisestä taidepainotuksesta. Toisaalta visuaalisella suunnittelulla on keskeinen rooli myös pelinkehitysprosessia, kuten Vuorelan (2007, 14) mainitsemissa taiteilijan ja graafikon työtehtävissä. Myös opetustapahtuman tavoitteena ilmeni kolme kertaa kuvataiteen tekeminen. Melkein kaksi kolmasosaa vastaajista näkivät myös kokemuksellisuuden tärkeänä. Myös kokemuksellisuuden voi nähdä taidenäkökulmasta katsottuna,

mutta digitaalisten viihdepelien kannalta se yleensä pitää sisällään Sweenyn (2010) mainitseman vuorovaikutuksen, käyttöliittymän, kerronnan, ajan ja liikkeen sekä koko dynaamisen pelaamisprosessin ja siihen uppoutumisen.

Mediakasvatukseen ja medialukutaitoon liittyvät opetuksen sisällöt nähtiin keskeisinä etenkin pelien uhkakuvia kysyttäessä, mutta tämä ei näkynyt kuin vain kahdesta käytännön opetusta käsitelleestä vastauksesta. Toisaalta mediakasvatukseen ja kuvanlukutaitoon viitattiin opetusosion tavoitteissa neljä kertaa. Oman haasteensa edellisen kaltaisiin rajauksiin tuo myös digitaalisten viihdepelien määrittäminen mediaksi. Sweenyn (2010, 263) mukaan videopelit haastavat perinteiset median raja-aidat, vuorovaikutuksen, auktoriteetin ja etiikan. Ne tarjoavat mediamuotojen rajoja hämärtäviä mahdollisuuksia niitä ylittämällä sekä tarjoamalla uusia osallistamisen, kritiikin ja muokkaamisen keinoja. Kvantitatiivisessa osiossa kolme neljäsosaa vastaajista kuitenkin näki pelien välittämät arvot ja viestit keskeisinä ja lähes neljä viidesosaa piti ongelmallisina digitaalisten viihdepelien arveluttavia sisältöjä. Molempien tärkeyttä tukee kappaleessa 3.1 esiin tuotu tutkimusesimerkki, jonka perusteella amerikkalaisessa pelilehdessä sukupuoli kuvattiin niissä erittäin stereotyyppisinä. (Dill & Thill 2006). Myös opetus- ja kulttuuriministeriön (2013, 19) vuonna 2013 tekemän *Hyvä medialukutaito* -julkaisun mukaan mediakasvatuksen avulla on mahdollista kertoa muun muassa sukupuolirooleista pelaamiseen ja pelisisältöihin liittyen. Nyys-sölän (2008, 20) tulkinnan mukaan POPS:in sisällöt ja tavoitteet kytkeytyvät median osalta etenkin oppilaiden kriittiseen suhtautumiseen mediasisältöihin sekä saamaan heidät pohtimaan niiden eettisiä ja esteettisiä arvoja.

Opetuksessa painotettaviin mediasisältöihin liittyy myös pelaamiseen käytetty aika. Vaikka pelien vaikutusta vapaa-aikaan oli käsitelty vain yksi opettaja, piti jopa neljä viidesosaa vastaajista pelaamiseen käytettyä liikaa aikaa uhkankuvana. Pelaamisen määrän tärkeyttä kuvaa myös Przybylskin (2014) tekemän tutkimus, jonka perusteella pelaamisen aiheuttamat positiiviset ja negatiiviset vaikutukset ovat riippuvaisia juurikin pelaamisen määrästä. Vuoden 2013 pelaajabarometrin mukaan suomalaiset käyttivät digitaaliseen pelaamiseen aikaa keskimäärin 3,65 tuntia viikossa (Mäyrä & Ermi 2013, 25). Lukuna tämä ei ole suuri, mutta ehkä opettajat näkevät ongelmana kaikkein aktiivisimmat pelaajat.

Vain neljäsnes opettajista taas koki pelaamiseen liittyvän rahankäytön aiheuttavan huolta. Tämä on ymmärrettävää, sillä vuoden 2013 pelaajabarometrin mukaan suomalaiset käyttivät digitaalisiin peleihin keskimäärin 3,35 € kuukaudessa (Mäyrä & Ermi 2013, 24). Myös pelien kaupallisuutta oli käsitelty opetuksessa vain pari kertaa, toisaalta enää vain alle kolmannes koki sen tärkeänä. Toisaalta tämä on valitettavaa, sillä kaupallisuus liittyy digitaalisten viihdepelien jokaiseen osa-alueeseen, sen suunnitteluun ja median kriittiseen tarkasteluun. Kempainen (2012, 56) näkee myös peligenret työkaluina pelien markkinoinnissa ja niistä keskustelussa. Myös lukio-opetusta läpileikkaavan viestintä ja mediaosaaminen -aihekokonaisuuden olennaisena tavoitteena nähdään muun muassa se, että oppilas tuntee taloudellisia ja yhteiskunnallisia tekijöitä, jotka vaikuttavat median toimintaan. (Opetushallitus 2003, 29.)

Tutkimuksen eri osioiden vertailun näkökulmasta on mielenkiintoista myös se, että pelien historiaa oli käsitelty opetuksessa vain pari kertaa, vaikka yli kaksi kolmasosaa vastaajista koki pelikulttuurin sekä pelien historian tärkeinä kuvataidekasvatuksen kannalta. On myös mielenkiintoista, että vain alle puolet vastaajista näki pelinkehittäjän ammatin ja uramahdollisuudet tärkeinä kuvataideopetuksen kannalta. Tähän voi vaikuttaa kyselyyn vastanneiden poikkeavat koulutusalat ja sen kautta esimerkiksi alakoulun ja lukion opetussisältöjen painotuserot. Lukio-opetusta läpileikkaavassa teknologia ja yhteiskunta -aihekokonaisuudessa on tavoitteena, että oppilas saa taidot arvioida teknologisten vaihtoehtojen vaikutuksen työn sisältöön ja omaan työllistymiseen (Opetushallitus 2003, 28.). Yleisesti ottaen opettajien keskeisinä kokemat digitaalisten viihdepelien sisällöt kohtasivat vain osittain opetuksen käytäntöjen kanssa.

Välillä opetusta läpileikkasivat myös muut sisällöt ja aihe-alueet. Opetuksen tavoitteissa nousi neljä kertaa muun muassa luovuutta, tuntemuksia ja ryhmähenkeä parantavat tavoitteet. Joskus opetus ei kuitenkaan käsitellyt ollenkaan digitaalisia viihdepelejä. Joidenkin vastausten kohdalla kävi selkeästi myös ilmi, että pelit vain piristämässä muuta opetusta tai että opetuksella ei ollut juuri kummempaa tavoitetta. Linnankylä ja Nurmela (2012, 41) tutkimuksessa selvisi, että pedagogisesta näkökulmasta katsottuna myös oppimispelejä käytettiin lähinnä motivointikeinona, motivaation ylläpitämiseen sekä elämyksellisyyden lisäämiseen ja opetuksen eriyttämiseen. Ylipäätään vain puolissa kvalitatiivisen osion vastauksissa mainittiin opetuksen tavoitetta. Ehkä digitaaliset viihdepelit koetaan myös vaikeiksi opettaa tai ne nähdään

hyvänä luppoaikana ja täyteaiheena muille tehtäville, kuten joistain vastauksista saattoi aistia. Asian ei kuitenkaan pitäisi mennä näin. Myös opetushallituksen mukaan koulussa tapahtuvan oppimisen tulisi olla tavoitteellista ja aktiivista toimintaa (Opetushallitus 2004, 18). Tähän nähden myös digitaalisia viihdepelejä käsittelevän opetuksen tulisi olla suunniteltua ja sillä tulisi olla päämäärä.

### 8.3 Kuinka digitaalisia viihdepelejä on opetuksessa käsitelty

Seuraavassa vertailen, yhdistän ja pohdin tutkimuksen kvalitatiivisen osion vastuksia, opetuskäytäntöihin liittyen. Vaikkei tämän tutkimuksen varsinainen päämäärä ei ole selvittää mitä opettajat ovat kuvataidetuntien ulkopuolella keskustelleet digitaalisista viihdepeleistä, on tuloksia kuitenkin mielenkiintoista verrata varsinaista opetusta koskeviin tuloksiin. Kvantitatiivisen osion tulosten perusteella vain noin viidennes opettajista ei ollut ollenkaan keskustellut digitaalisten viihdepelien osa-alueista ja sisällöistä ja vain noin kuudennes ei ollut keskustellut niiden merkityksestä oppilaille. Kun taas noin kolmannes ei ollut käsitellyt digitaalisten viihdepelien osa-alueita ja sisältöjä tai niiden merkityksestä oppilaille. Opettajat siis keskustelivat oppilaidensa kanssa digitaalisista viihdepeleistä keskimäärin enemmän, mitä he niitä varsinaisessa opetuksessaan käsitelivät.

Digitaalisia viihdepelejä oli kuitenkin käsitelty omia ennakkokäsityksiäni reilusti useammin. Tutkimuksen kvantitatiivisen osuuden perusteella noin kaksi kolmasosaa oli kuvataiteen tehtävänantojen puitteissa käsitellyt digitaalisten viihdepelien osa-alueita ja sisältöjä sekä niiden merkitystä oppilaille. Tämä toisaalta myös heijastuu kvantitatiivisen osion opetusta käsitteleviin vastauksiin, kun kolme neljäsosaa oli edes hiukan väitteen kannalla, että tulisiko kuvataideopetuksessa käsitellä digitaalisia viihdepelejä (kts. diagrammi 4).

Kysyttäessä olivatko opettajat käyttäneet digitaalisten viihdepelien visuaalisuutta hyväkseen (kts. kaavio 1) vastasi kolme neljäsosaa myöntävästi. Pelien aiheiden ottaminen kuvataiteen tehtäviin onkin luonnollista, sillä ne ovat visuaalista kuvastoamme. Tämä kävi ilmi myös tutkimuksen kvalitatiivisessa osiossa, alaluvussa 7.2.2. Haasteen sekä aika- ja resurssivaateitten noustessa, laski myös aktiivisuus. Kysyttä-



essä oliko kuvataiteen tunnilla suunniteltu digitaalisia viihdepelejä "ei-digitaalisesti" (kts. kaavio 1) vastaajista enää noin puolet vastasi myöntävästi. Eräässä kvalitatiivisen osion vastauksessa digitaalisten viihdepelien suunnittelu ei-digitaalisesti aiheutti myös pientä tyytymättömyyttä:

*Paperiset versiot ovat tietenkin epätyytyttäviä digitaalisessa kontekstissa. Tietty kökköyden maku on myös opettajalla. Joku järkevä tuotos kuitenkin pitää kai tulla, mikä tekee käsittelystä hieman pinnallisen. Pelien tarkastelu on kuitenkin tärkeää. (Opettaja, lukio)*

Suunnitteluun verraten digitaalisten viihdepelien tekemisessä ja muokkaaminen oli jo selvästi vähäisempää mitä edellisissä kohdissa. Enää kolmannes oli edes joskus tehnyt tai muokannut digitaalisia viihdepelejä. Opetuksen määrä siis laski opetuksen haasteellisuuden ja resurssivaatimusten mukaan. Tämä on varsin odotettavaa sillä kouluissa aika ja muut opetusresurssit ovat rajallisia. Kuten myöhemmässä alaluvussa käy ilmi, digitaalisten viihdepelien tekemisen ja muokkaamisen vaatimat tiedolliset tai taidolliset puutteet, resurssit sekä opetusjärjestelyjen aiheuttamat ongelmat ovat opetusjärjestelyissä haasteena.

Tutkimuksen kvalitatiivisessa osiossa selvisi, että yleisimpiä tapoja digitaalisten viihdepelien käsittelemiseen kuvataiteen tunnilla olivat perinteiset kuvataiteen tekemisen tavat, tässä tapauksessa piirtäminen ja veistotaide. Taustalla on todennäköisesti totut käytänteet. Myös Linnakylä ja Nurmela (2012, 35) mukaan opettajien on hankala luopua totutuista opetustavoistaan, sillä he ovat huomanneet niiden parhaiten takaavan opetussuunnitelman mukaisen opetuksen. Usein tekotapana oli myös tietotekniikka, joko koodaamista tai 3D-mallintamista painottaen. Muutamassa opetustapahtumassa pelejä oli käsitelty myös esitelmien keinoin. Myös pelien visuaalisuuden tarkastelua oli käytetty opetuskeinona. Visuaalisuuden tarkastelu on myös lähellä Sweenyn (2010) mainitsemaa perspektiivin tarkastelua, jota esiteltiin myös alaluvussa 3.3. Peruskouluopettajat suosivat enemmän perinteisiä kuvataiteen tekemisen tapoja, mutta muuten peruskoulun ja lukion opetuksissa ei näyttänyt olevan merkittäviä eroa.

Pelaamisen vähäisyys opetusmenetelmänä yllättää. Halverson (2012, 437) mainitsee, että pelaaminen määrittää kuinka pelaajat ovat kytköksissä pelimaailmaan. Pelaamisen yksi olennainen piirre on se, että se on vuorovaikutteista. Adamsin (2014, 3–4) mukaan taas peli ovat osallistumiselle avoin, kun taas kirja, elokuva tai teatteriesitys

on esitettyä viihdettä. Parhaimmillaan pelaaminen sisältää vapauden toimia ja vapauden valita kuinka toimia. Toisaalta vapaus ei ole rajatonta, ja valintoja määräävät säännöt ja jotka vaativat pelaajalta nokkeluutta, mielikuvitusta ja taidokkuutta. On siis ihmeellistä miksi näin keskeinen keskeisin seikka ei näy digitaalisia viihdepelejä käsittelevissä opetuskäytännöissä. Taustalla voi olla se, että opettajat eivät yksinkertaisesti tiedä kouluympäristöön sopivia pelejä, jotka olisivat vielä ilmaisia ja käytettävissä koulun tietoteknisten rajoitteiden kantimissa. Myös Linnakylän ja Nurmelan (2012) tutkimuksessa opettajat mainitsivat yhdeksi opetuspelien vähäisen käytön syyksi puutteellisen tiedon hyvistä opetuspeleistä.

Digitaalisia viihdepelejä käsittelevää opetusta tapahtui pääasiassa useamman tunnin kokonaisuuksina tai erillisinä kursseina. Muutamassa opetustapahtumassa kokonaisuus oli kestänyt 4–8 oppitunnin verran, ja parissa tapauksessa käytettyjen oppituntien määrä oli 14–15 oppitunnin verran. Mielenkiintoista kuitenkin on, että useimpien opetuksen taustalla oli jokin suurempi hanke, projekti tai oppiaineintegraatio, mikä saattoi parhaimmillaan kestää useiden kurssien ajan. Näiden hankkeiden ja projektien opetusmalleja ja tuloksia saatettiin myöhemmin käyttää uudestaan, jopa peruskoulun kuvataiteen ja lukion välillä. Tämän malliset pidemmät kokonaisuudet myös antavat mahdollisuuden paneutua syvemmin ja monipuolisemmin opetettavaan aiheeseen. Eräs vastaaja myös mainitsee, että *”kurssi on tuottanut aivan uudenlaisia opetussisältöjä kouluumme ja valmentaa jatko-opintoihin ja omaan tekemiseen”*.

Digitaaliset viihdepelit ovat moninaisia kokonaisuuksia, mutta kuten jo aiemmin tutkimuksessa on mainittu, opetuspuolella ne usein hukkuvat mediakäsitteen alle ja niiden ominaisuudet pilkotaan toisistaan erilleen. Mäyrän (2004, 426) mukaan digitaaliset pelit ovat yksittäisinä kaupallisia tuotteita, mutta myös moninaisia markkinoinnin, tuotannon sekä pelaajien toiminnan ja merkityksenannon sosiokulttuurisia verkostoja. Kemppainen (2012, 62) taas nostaa kolmentoista eri pelien osa-alueita kuvaavan kategorian, joiden perusteella pelit voi luokitella genreihin; pelillisuus, teema, tunnelma, esitystapa, aikakäsitys, yleisö, liittymä/teknologia, pelaamisen taso, tarkoitus, pelin järjestelmä, tuotanto, bisnesmalli ja pelaajamäärä. Muun muassa edellä mainitut sekä kappaleessa 3.5 esitellyt pelinkehitysprosessin roolit sekä pelinkehityksen vaiheet vaativat kokonaisvaltaiseen käsittelyyn aikaa ja pitkäjänteistä työskentelyä. On kuitenkin paljon kiinni koulusta ja sen budjetista tai mahdollisesta hanke- tai projektirahoituksesta, jos sellaista on saatavilla.

## 8.4 Opetusta hankaloittavat tekijät

Seuraavassa tuon esiin ja pohdin opettajien kohtaamia haasteita digitaalisista viihdepeleistä opettamisen näkökulmasta. Opettajien mainitsemista haasteista kävi ilmi, että jo oppiaineintegraatio saattoi olla hankalaa. Suurin puute oli opettajien ja oppilaiden tiedolliset ja taidolliset puutteet. Toiseksi merkittävimpänä puutteena koettiin vähäiset resurssit, kuten laiteisiin ja ohjelmiin liittyvät ongelmat, lisäkoulutuksen puute sekä esimerkiksi se, että jos kaksi opettajaa osallistui opetukseen, maksettiin kullekin vain puolikas palkka. Ongelmina myös mainittiin opetusjärjestelyt, kuten opetustiloihin ja aikapulaan liittyvät pulmat.

Myös vuonna 2006 yläkoulujen rehtoreille sekä matematiikan ja luonnontieteiden opettajille tehdyssä SITES-tutkimuksessa nähtiin tietotekniikan opetuskäyttöön liittyvinä esteinä olevan opettajien ajanpuutteen, digitaalisen oppivälineistön vähyyden ja opettajien tietotekniset taidot (Kankaanranta & Puhakka 2006, 90). Myös Linnakylän ja Nurmelan (2012, 49–50) tutkimuksessa ilmeni vastaavia syitä. Yli kaksi kolmasosaa opettajista sanoi, että oppimispelien käyttöä rajoitti vähäinen tietous hyvistä peleistä. Opettajista kaksi viidesosaa sanoi, että oppimispelit vaativat liikaa asiaan perehtymistä ja vievät liikaa aikaa oppitunneilta. Lisäksi lähes kolmannes opettajista kertoi rajoitteeksi muun muassa tietoteknisen välineistön puutteet sekä heidän omat riittämättömät tietotekniset taidot. Rajoittavana tekijänä mainittiin myös koulujen tilat, tietokoneiden vähäinen määrä, ohjelmien puute ja käyttöluopien rajallisuus. Monet kokivat myös koulun tietotekniset resurssit riittämättöminä.

Asia on kuitenkin ristiriidassa asetusten kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että ”*oppimisympäristön varustuksen tulee tukea oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja antaa tilaisuuksia tietokoneiden ja muun mediatekniikan sekä mahdollisuuksien mukaan tietoverkkojen käyttämiseen*” (Opetushallitus 2004, 18). Lukion opetussuunnitelman perusteissa puolestaan mainitaan, että mediakasvatus on yhteistyötä eri viestintävälineiden kanssa sekä oppimista aidoissa toimintaympäristöissä (Opetushallitus 2003, 29). Digitaalisia viihdepelejä käsittelevää opetusta rajoittavat ongelmat ovat pitkälti kiinni taloudellisista seikoista ja koulujen on vaikea löytää rahoitusta resursseja vieviin projekteihin. Linnakylän ja Nurmelan (2012, 35) mukaan myös oppimispelien ja virtuaalisten ympäristöjen

laaja-alainen käyttö ei ole mahdollista ennen kuin koulujen laiteresurssit, opettajien täydennyskoulutukset sekä pelitietous ovat kunnossa.

Hankkeet ja projektit voivat olla myös uhka tasa-arvoisen koulutuksen näkökulmasta ja niissä piilee suuri eriarvoistumisen riski. Jos koulu ei saa sopivaa projektia tai hankerahoitusta taakseen, voi opetukseen tarvittavat resurssit jäädä saamatta ja näin koko aihe voi jäädä käsittelemättä. Opetuksesta voi tulla hankerahoista riippuvaista. Linnakylän ja Nurmelan (2012, 50–52) tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajat kokivat tietotekniikkaan saatavan rahoituksen olevan riippuvainen siitä, kuuluiko koulu johonkin kokeiluhankkeeseen. Monet opettajat kokivat hankkeiden olevan myös tärkeitä tiedon eteenpäin viejiä, eli heidän oman tiedonsaantinsa kannalta tärkeitä.

Laajat hankkeet ja projektit tarjoavat usein hyviä tuloksia oppilaiden sekä myös koko koulun kannalta, kuten edellisessä alaluvussa esitettiin. Ei ole kuitenkaan itsestään selvää, että ne tarjoaisivat varmoja oppimistuloksia. Esimerkkinä myös alaluvussa 7.1.9 mainittu vastaus, jossa opettaja kertoi kansainvälisestä projektista, ”*jossa syvempää oppimisprosessia ei tapahtunut. Pedagogiikka perustui jäljittelyyn ilman syvempää oppimisprosessia ja luovuutta*”. Osa hankkeista on täysin julkisrahoitteisia, mutta joidenkin hankkeiden voi myös nähdä edustavan yksityisten ja kaupallisten toimijoiden tulemistakin kotimaisen peruskoulu- ja lukio-opetukseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan tärkein toimija mediakasvatuksen kentällä on kuitenkin valtion järjestämä koulutus. Institutionaaliset toimijat, kuten varhaiskasvatus tai koulu, opettavat *medialukutaitoa* kaikkein suunnitelluimmin ja yhdenvertaisimmin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 19.)

Kysymys on myös siitä, kuka projekti- ja hankerahoitukset järjestää. Myös alaluvussa 7.1.9 esille tuodussa vastauksessa mainitaan, että ”*vähäiset määrärahat, ovat pakottaneet siirtymään avoimen lähdekoodin ohjelmiin ja tekemään erilaisia hankesuunnitelmia ja hakemuksia joista osa on toteutunut ja osa ei.*” Tätä nykyä myös monissa kuvataideopettajien työpaikkailmoituksissa toivotaan hakijalta taitoa ja kokemusta hankerahoituksen hakemisesta. Ulkopuolisten hankkeiden ja projektien saaminen voi vaatia opettajilta myös ominaisuuksia, joita kaikilla ei ole. On kuitenkin vaikea olla näkemättä ilmiössä vain positiivisia piirteitä, ominaisuudet heijastelevat vahvasti myös nykyistä markkinakeskeistä maailmankuvaa. Herääkin kysymys, onko tämä taas uusi iso askel lähemmäksi uusliberalistisempaa koulutuspolitiikkaa.

Ulkopuolisten hankkeiden- ja projektien koulumaailman tulemisella voi nähdä myös poliittisia ja ideologisia syitä.

## 9 POHDINTA

### 9.1 Tutkimuseettiset kysymykset sekä luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen lopussa tulee pohtia tutkimuseettisiä kysymyksiä sekä arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tuomen (2007, 143, 148) mukaan tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin ja eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tekemiin ratkaisuihin. Vastuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta on tutkijalla itsellään, tutkimusryhmällä ja tutkimuksen johtajalla. Tässä tutkielmassa tutkimuksen eettisiin kysymyksiin liittyviä ongelmia tuli kuitenkin vastaan varsin vähän ja tutkimus toteutettiin hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti.

Kyselyn lopussa tiedustelimme opetustapahtumasta tarkentavia vastauksia antaneilta vastaajilta mahdollisia sähköpostiosoitetta lisätutkimuksia ajatellen:

*Jos vastasitte "Opetus"-osiossa oleviin avoimiin kenttiin, voimme haluta kysyä teiltä vielä tarkemmin kyseisistä opetustapahtumista. Jos teille tämä sopii, kirjoittakaa sähköpostinne tähän vastauskenttään. Huomaattehan, että tämä poistaa osittain vastausten anonymiteetin suhteessa tutkijoihin. Ulkopuoliselle emme luovuta mitään tunnistetietoja.*

Ongelmaksi kuitenkin ilmeni se, että tämä poisti täyden anonymiteetin, sillä me tutkijoina huomaisimme mitkä kyselyvastaukset kuuluvat millekin sähköpostiosoitteelle. Pidimme kuitenkin tarkentavien kysymysten mahdollisuutta niin tärkeänä, että sähköpostiosoitteentä jäi kyselyyn. Oman tutkimukseni kannalta mahdollisuus lisäkysymyksiin oli tärkeä siltä varalta, jos varsinaiset kyselyvastaukset olisivat jääneet pienilukuisiksi. Tähän ei kuitenkaan tämän tutkielman puitteissa tarvinnut tukeutua. Muuten vastaajat säilyttivät anonymiteettinsä. Emme pyytäneet vastaajilta heidän nimeään, osoitettaan tai kotipaikkakuntaansa.

Tutkimusetiikan lisäksi, tulee tutkimuksen lopussa arvioida myös sen luotettavuutta. Tuomen (2007, 143) mukaan tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut kulkevat käsi kädessä. Uskottavuus pohjautuu hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamiseen. Tämän tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja on pohdittu tutkimuksessa myös aiemmin, etenkin alaluvuissa 5.2–5.6. Kokonaisuutena tämän tutkimuksen luotettavuus on hyvä. Tuloksien vertaaminen muuhun tutkimustietoon oli vaikeaa, sillä tämän suuntaista tutkimusta on tehty vähän. Yksi tutkimuksen luotetta-

vuutta parantava seikka oli tutkimustapojen yhdistäminen. Tuomen (2007, 153) mukaan myös *triangulaatiota* pidetään kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden lisääjänä, eikä se ole pois suljettua myöskään kvantitatiivisen tutkimuksen kohdalla. Tässä tutkimuksessa käytettiin menetelmätriangulaatiota.

Tuomen (2012, 149–150) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen kirjallisuudessa painotetaan raportin kokonaisluotettavuuden tarkastelua, kun taas kvantitatiivisessa perinteessä tarkastellaan mittauksen luotettavuuden tarkastelua. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole mitään yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus painottuu. Eskolan ja Suorannan (1998, 210) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja luotettavuuden arvio koskee koko tutkimusprosessia. Laadullisessa tutkimuksessa on oleellista myös tutkijan subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on keskeinen tutkimusväline. Olen tuonut tutkielmassa selkeästi esille oman suhteeni digitaalisiin viihdepeleihin nähden. Kvantitatiivisen aineiston analyysi toteutettiin säntillisesti Tuomen ja Sarajärven (2012, 118) teoriaohjaavan sisällönanalyysin mallin mukaisesti (kts. taulukko 1). Kokonaisuutta tarkastellessa tutkimuksen kvalitatiivisen osion luotettavuus on hyvä.

Kvantitatiivisen tutkimuksen kokonaisluotettavuutta käsitellään *validiteetin* ja *reliabiliteetin* -käsitteiden avulla, jotka yhdessä muodostavat kokonaisluotettavuuden. Käsitteet käyvät myös kvalitatiivisen tutkimuksen arviointiin. Validiteetti kuvaa sitä kuinka onnistuttiin mittaamaan haluttua asiaa ja kuinka se liittyy tutkimuksen teoriaan ja käsitteisiin. (Tuomi 2007, 149–150.) Eskola ja Suoranta (1998, 212–213) jakavat validiteetin *sisäiseen* ja *ulkoiseen*. Sisäinen validiteetti viittaa tutkimuksen teoreettisen ja käsitteellisen määrittelyn sopusointuun, kun taas ulkoinen validiteetti viittaa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston väliseen suhteeseen. Tämän tutkimuksen osalta aineisto vastasi erinomaisesti sille esitettyihin kysymyksiin. Tutkielmassa esille tuotuun teoriaan ja käsitteisiin se ei kuitenkaan kiinnittynyt yhtä johdonmukaisesti. Ongelmana oli juurikin se, että tutkimusta digitaalisten viihdepelien opettamisesta kuvataidekasvatuksen puitteissa ei ollut ja teoria rakentui aiheen kannalta keskeisistä, mutta toisistaan hiukan irtonaisista osista. Olen kuvannut johdonmukaisesti koko tutkimusprosessin etenemistä ja sen erivaiheita ja syitä ja taustoja tehtyihin päätöksiin. Johdin myös tutkimuksessa käytetyt termit teoriasta, aina kun koin sen tarpeelliseksi, mutta kvalitatiivista aineistoa analysoidessani poi-

min aineistolähtöisen sisällön analyysin mukaisesti termejä ja alaluokkia myös suoraan aineistosta.

Validiteetin kannalta on olennaista ottaa huomioon, että kvantitatiivisen osion rakennusvaiheessa ilmeni hankaluuksia seitsemän portaisen Likert-asteikon käytössä. Käyttämämme *Google Forms* -ohjelmassa ei ollut mahdollista lisätä asteikon yhteyteen erillistä *en osaa sanoa* -vastausvaihtoehtoa. Asteikon keskellä oleva kohta 4 tarkoitti *en ole samaa, enkä eri mieltä*. Joskus tätä asteikon keskimmäistä kohtaa on käytetty *en osaa sanoa* -vaihtoehtona. Päädyimme kuitenkin jättämään *en osaa sanoa* -vaihtoehdon pois, sillä oletimme vastaajien pystyvän muodostamaan edes jonkinasteiset mielipiteet kysyttävistä asioista ja koimme *en ole samaa, enkä eri mieltä* -vaihtoehdon olevan kyselyn kannalta tärkeämpi.

Yksi määrällisen tutkimuksen luotettavuutta mittaavista tekijöistä on otoksen laajuus. Kuten jo alaluvussa 5.6 toin esille, on tutkimuksen validiteetin kannalta tärkeä huomioida, että saadut tulokset eivät anna kattavaa kuvaa koko Suomen kuvataideopettajista. On tiedostettava se, että internetin välityksellä lähetettyyn kyselyyn vastasivat ne, jotka kokivat tämän tyyppiset kyselyt luonteviksi itselleen ja joilla mahdollisesti on ollut aikaa vastaamiseen. Monet tietoteknisiltä taidoiltaan heikommät opettajat ovat mahdollisesti jättäneet kyselyyn väliin ja tämä voi näkyä myös kyselyn tuloksissa. Kyselyn levittämiseen käyttämämme kanavat eivät myös tavoittaneet kaikkia Suomen peruskoulujen ja lukioiden kuvataideopettajia. Otos-ajattelu ei ole kuitenkaan keskeinen tämän tutkimuksen kohdalla. Ronkaisen mukaan otos-ajattelun ja tilastollisen edustavuuden tavoittelun sijaan sähköisen kyselyn aineistonkeruu edellyttää ennemminkin sisällöllisen kattavuuden huomiointia. (Ronkainen et al. 2008, 19, 29.) Tämän tutkimuksen sisältö oli erittäin kattava ja tämä lisää sen luotettavuutta. Tutkielma oli kokonaisuudessaan varsin suuri pro gradu -tutkielmaksi.

Osa tutkimuksen kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston tuloksista olivat ristiriidassa keskenään, kuten alaluvussa 8.3 mainitaan. Tulosten poikkeavuus näkyy esimerkiksi siinä, että pelien kehitysprosessia koskettavaa opetusta oli kvalitatiivisen osion suosituin aihe, mutta kvantitatiivisen osin vastauksien perusteella se ei ollut yleistä. Todennäköisesti tähän vaikuttavana tekijänä ovat osuuksien väliset eroavaisuudet. Taustalla lienee myös esioletukseni, eli se, että laajempia peliprojekteja tehneet opettajat olivat innokkaampia kertomaan kokemuksistaan. Sama heijastui myös



yleisenä suhtautumisena kvalitatiiviseen osioon, sillä digitaalisia viihdepelejä oli kvantitatiivisen osion perusteella käsitelty kaksi kolmasosaa, mutta kvalitatiiviseen osioon kaikista vastaajista vastasi vain alle kolmannes. Tämä tulos kertoi kuitenkin itse tutkimuksen tekemisestä, eikä niinkään tutkittavasta aiheesta.

Reliabiliteetilla arvioidaan taas mittauksen kykyä olla tuottamatta sattumanvaraista tietoa, eli sillä mitataan pysyvyyttä ja toistuvuutta. *Sisäinen* reliabiliteetti viittaa tulosten pysyvyyteen ja *ulkoinen* mittausten toistamiseen muissa tutkimuksissa. (Tuomi 2007, 150). Tutkimuksen kvantitatiivisen osion tuloksista ne, joihin on löytynyt vertailukelpoista aineistoa muista tutkimuksista, ovat antaneet hyvin samankaltaisia tuloksia. Tutkimukseni ei kuitenkaan ole mallikelpoinen ”kovan ytimen” kvantitatiivisen tutkimuksen näkökulmasta, mutta se on luotettava pro gradu -tutkielman näkökulmasta. Pro gradu -tutkielmassa tilastotiedon ”kuvailevaisuus” on perusteltua, pidemmälle menevät tilastotieteelliset käytännöt ennemminkin jatkotutkimuksissa. Eskolan ja Suorannan (1998, 213) mukaan tutkimuksen reliabiliteetti on kunnossa silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Jotkin kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston tuloksista olivat ristiriidassa keskenään, tämä käy esille alaluvuissa 8.3. Syy tähän on todennäköisesti juuri siinä, että kvantitatiiviseen osioon vastasivat myös digitaalisia viihdepelejä vähemmän käsitelleet opettajat, kun taas kvalitatiiviseen osioon vastasivat keskimäärin peleihin enemmän perehtyneet opettajat.

Kuten jo alaluvussa 5.6 mainitsin, kysely ja aineisto olivat tutkimukseni kannalta suuria ja moninaisia. Tämä johtui osaltaan kahden eri tutkimuksen yhdistämisestä kyselyssä, sillä Valja tarvitsi laajempaa aineistoa omaan tutkimukseensa. Valitettavasti kyselyn laajuus oli muutaman vastaajapalautteen perusteella laskenut heidän vastausmotivaatiotaan. Laadullisen ja määrällisen aineiston yhdistäminen tarkoitti kaksinkertaista työtä myös itse tutkimusta ja sen analysointia koskien. Toisaalta, tutkimukseni on nyt laaja ja tulokset moniaineistoisia. Rajasin tutkimusaineistokseni kaikki tutkimuskysymykseni ja sen alakysymysten kannalta tärkeät kyselyn osuudet, kuten alaluvussa 5.5 kerrotaan. Valjan kanssa tekemäni yhteistyö nosti myös kyselyn laatua ja tähän nähden voidaan olettaa, sen nostaneen myös kyselyn vastausprosenttia. Olen itse varsin tyytyväinen lopputulokseen.

## 9.2 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaista on digitaalisia viihdepelejä käsittelevä opetus peruskoulun ja lukion kuvataideopetuksessa. Tutkimuksella selvitettiin kuvataideopettajien käsityksiä ja käytännön työtapoja kuinka he käsittelevät digitaalisia viihdepelejä kuvataiteen tunneilla. Opettajilta kysyttiin kuinka he suhtautuvat digitaalisiin viihdepeleihin, mitä digitaalisiin viihdepeleihin liittyviä aihealueita he pitivät kuvataideoppiaineen kannalta tärkeinä, mistä he opettivat, millä työtavoilla he näitä asioita opetuksessaan käsittelevät ja mitkä seikat he kokivat hankaloittavina opetuksen kannalta.

Tutkimukseen osallistuneet kuvataideopettajat pitivät digitaalisia viihdepelejä merkittävänä ilmiönä yhteiskunnan tasolla, mutta eivät niinkään omalta kannaltaan. Tutkimuksesta ilmeni, että digitaaliset viihdepelit kiinnostavat opettajia enemmän, kuin mitä he niitä itse pelaavat. He myös näkevät digitaalisten viihdepelien yhteiskunnallisen merkityksen suurempana, kuin mitä heidän henkilökohtainen kiinnostus aiheeseen on. Tämän taustalla voi olla opettajien keskimääräisesti vähäinen kosketus aiheeseen. Nuoremmat opettajat suhtautuvat hiukan myönteisemmin digitaalisiin viihdepeleihin yhteiskunnallisena ilmiönä, mutta henkilökohtaisesti ilmiönä ei iällä ole merkitystä. Taustalla voi olla se, että nuoremmille opettajille digitaaliset viihdepelit ovat lapsuudesta tuttu ilmiö, vaikka he eivät enää niitä pelaisikaan.

Opettajat suhtautuvat melko positiivisesti ajatukseen, että digitaalisia viihdepelejä käsiteltäisiin kouluissa sekä kuvataideopetuksessa. Opettajissa ei myös ollut merkittävää ryhmää, joka olisi suhtautunut jyrkän kielteisesti digitaalisiin viihdepeleihin. Molemmissa kohdissa opettajien vastauksiin on kuitenkin voinut vaikuttaa se, millaisina he ovat halunneet esittää itsensä suhteessa omaan ammattikuvaansa. Opettajat suhtautuvat kuitenkin hiukan epäröiden peleihin perehtymiseen. He kokevat, että eivät tiedä riittävästi digitaalisista viihdepeleistä, mutta ovat silti maltillisempia kysyttäessä haluaisivatko he oppia lisää digitaalisista viihdepeleistä. Tämän voi myös nähdä hienoisena vastahankaisuutena digitaalisia pelejä kostaa. Taustalta voi etsiä myös juurtuneita näkemyksiä. Sweenyn (2010, 263) mukaan kulttuurillisesti ja institutionaalisesti tiukasti juurtuneilla tahoilla on monia syitä vastustaa pelien tuomaa,

perinteisiä median rajoja rikkovaa kehitystä. Pelit saattavat näyttäytyä monille taidekasvatuksen antiteeseinä.

Opettajat arvostivat opetuksessa kuvataidekasvatukselle tyypillisiä sisältöjä. He näkevät kuvataidekasvatuksen kannalta kaikkein olennaisimpana sisällöt, jotka liittyvät visuaalisuuteen sekä mediakasvatukseen, etenkin pelien välittämiin arvoihin ja viesteihin. Myös Linnakylä ja Nurmela (2012, 35) toteavat, että opettajien on hankala luopua totutuista opetustavoistaan, sillä he ovat huomanneet niiden parhaiten takaa-avan opetussuunnitelman mukaisen opetuksen. Pelien keskeisenä uhkakuvana opettajat näkivät pelaamiseen käytetyn ajan ja pelien välittämät viestit. Näiden kahden keskinäistä korrelaatiota kuvaa Przybylskin (2014) tekemä tutkimus, jonka perusteella pelaamisen aiheuttamat positiiviset ja negatiiviset vaikutukset ovat riippuvaisia juurikin pelaamisen määrästä.

Opettajien keskeisinä pitämät pelien sisällöt heijastuvat osaksi myös käytännön opetukseen. Opetustapahtumia tarkemmin kuvailevassa osiossa selvisi, että opettajat käsittelevät etenkin pelien kehittämisprosessia, pelihahmoja sekä pelien visuaalisuutta painottavia sisältöjä. Visuaalisuuden vahva painotus kertoo kuvataidekasvatuksen perinteisestä taidepainotuksesta sekä visuaalisen suunnittelun keskeisestä roolista pelinkehitysprosessissa, joka esiteltiin alaluvussa 3.5. Mediakasvatukseen liittyvät opetuksen sisällöt nähdään keskeisinä, mutta tämä näkyy harvakseltaan itse opetuskäytännöistä. Potentiaalia olisi kuitenkin paljon enempiin. Sweenyn (2010, 263) mukaan pelit tarjoavat median rajoja hämärtäviä mahdollisuuksia, niitä ylittämällä sekä tarjoamalla uusia osallistamisen, kritiikin ja muokkaamisen keinoja. Myös pelien historiaa käsitellään opetuksessa harvakseltaan, vaikka suurin osa opettajista koee pelikulttuurin sekä pelien historian tärkeinä kuvataidekasvatuksen kannalta. Myös markkinointia ja kaupallisuutta käsitellään vähän. Tämä on valitettavaa, sillä kaupallisuus liittyy digitaalisten viihdepelien jokaiseen osa-alueeseen, sen suunnitteluun ja median kriittiseen tarkasteluun. Syy voi kuitenkin olla siinä, että kaupallisuus koetaan vielä kaukaisena sisältönä perusopetuksen kentällä.

Välillä opetusta läpileikkaavat myös muut sisällöt tai opetus ei käsittele ollenkaan digitaalisia viihdepelejä, vaikka näin oletettaisiin. Joskus pelaaminen esiintyy myös välineenä muiden opetustavoitteiden saavuttamiseksi. Peleillä haetaan siis usein jonkinlaista motivaatiota ja vahvempaa tunnerektiota oppimiselle. Jo Aristoteles (2012,

1371a) totesi *Retoriikka*-teoksessaan voittamisen olevan nautintoa ja tästä syystä myös pelit ovat nautinnollisia. Linnakylän ja Nurmelan (2012) tutkimuksessa selvisi, että pelejä käytettiin motivaatiokeinona sekä elämyksellisyyden lisäämiseen. Toisaalta kun opetetaan muuta sisältöä, ollaan lähellä myös oppimispelin ja pelillistämisen ajatusta. Niiden vahva asema tämän päivän digitaalisiin peleihin liittyvässä keskustelussa todennäköisesti vaikuttaa ja sekoittaa myös muiden pelaamiseen liittyvien aiheiden käsittelyä koulumaailmassa. Parissa tapauksessa opettajilla meni sekaisin digitaaliset viihdepelit ja digitaaliset oppimispelit.

Keskimäärin opettajat keskustelevat oppilaidensa kanssa digitaalisista viihdepeleistä enemmän, mitä niitä varsinaisessa opetuksessaan käsittelevät. Digitaalisia viihdepelejä kuitenkin käsitellään kuvataideopetuksessa, sillä kolme neljäsosaa vastaajista on ottanut ne jotain kautta esille. Opetuksen määrä kuitenkin laskee opetuksen haasteellisuuden ja resurssivaatimusten kasvaessa. Tämä on varsin ymmärrettävää, sillä digitaalisten viihdepelien käsittely opetuksessa on usein aikaa ja osaamista vaativaa. Yleisimpiä käytännön tapoja digitaalisten viihdepelien käsittelemiseen kuvataiteen tunnilla ovat perinteiset kuvataiteen tekemisen tavat sekä tietotekniikka ja peliaiheet esitelmät. Syynä tähän ovat todennäköisesti samoja, kuin keskeisinä nähdyissä aihe-alueissa ja opetuksessa käsitellyissä sisällöissä; totutuista käytänteistä ja omasta kuvataidekasvatuskäytännöstä on vaikea päästä yli. Pelaamisen vähäisyys opetusmenetelmänä taas yllättää. Yhtenä syynä on todennäköisesti se, että opettajat eivät tiedä hyviä ja ilmaisia pelejä, joita voisi pelata kouluympäristön teknisissä puitteissa. Tähän verraten, myös Linnakylän ja Nurmelan (2012) tutkimuksessa opettajat mainitsivat yhdeksi opetuspelien vähäisen käytön syyksi juurikin puutteellisen tiedon hyvistä opetuspeleistä.

Koko tutkimuksen kannalta katsottuna erot peruskoulun ja lukion välillä olivat melko pieniä. Myös opettajien suhtautuminen digitaalisiin viihdepeleihin poikkesi melko vähän toisistaan. Opetuksessa peruskoulun opettajat suosivat enemmän perinteisiä kuvataiteen tekemisen tapoja. Lukio-opettajat olivat taas yleisesti hiukan aktiivisempia peleistä opettamisessa. Lukiossa onkin usein mahdollisuus paneutua laajemmin aiheeseen, sillä digitaalisten viihdepelien näkökulmasta lukion opetussuunnitelman perusteissa on kaksi läpileikkaavaa aihekokonaisuutta; teknologia- ja yhteiskunta sekä viestintä- ja media. Kaikkein merkittävimmän kurssipohjan digitaalisten viihde-

pelien opetukseen kuvataide-oppiaineessa kuitenkin tarjoaa Media ja kuvien viesti (KU3) -kurssi.

Opetusta tapahtuu pääasiassa useamman tunnin kokonaisuuksina tai erillisinä kursseina. Usein opetuksen taustalla on jokin suurempi hanke, projekti tai oppiaineintegraatio, mikä saattaa parhaimmillaan kestää useiden kurssien ajan. Nämä pidemmät kokonaisuudet myös tarjoavat mahdollisuuden syvempään ja monipuoliseen paneutumiseen. Mahdollisuus laajempiin opetuskokonaisuuksiin on tärkeää. Digitaaliset viihdepelit ovat moninaisia kokonaisuuksia, mutta kuten jo aiemmin tutkimuksessa on mainittu, opetuspuolella ne usein hukkuvat mediakäsitteen alle ja niiden ominaisuudet pilkotaan toisistaan erilleen. Pelinkehitysprosessin roolit sekä pelinkehityksen vaiheet vaativatkin kokonaisvaltaiseen käsittelyyn aikaa ja pitkäjänteistä työskentelyä.

Digitaalisia viihdepelejä käsittelevää opetusta rajoittavat ongelmat liittyvät tietotaitoon ja resurssiongelmiiin; kuten tekniikkaan, koulutukseen, palkkaukseen, opetustiloihin ja aikapulaan. Voidaan siis sanoa, että ongelmat liittyivät vahvasti myös taloudellisiin seikkoihin ja syyt löytyvät usein määrärahoista. Vajetta kuitenkin paikkaavat erilaiset hankkeet ja projektit, jotka antavat mahdollisuuden pitkäjänteisemmälle työskentelylle sekä saattavat antaa myös taloudellista, teknistä ja tiedollista tukea. Tässä on myös varjopuolensa, sillä opetus saattaa olla hankerahoista riippuvainen. Jos koulu ei saa sopivaa projektia tai hankerahoitusta taakseen, saattaa opetus jäädä tapahtumatta. Rahoituksen hakeminen voi myös jäädä opettajan vastuulle. Ei ole myöskään itsestään selvää, että mikään projekti tai hanke tarjoaisi varmoja oppimistuloksia. Joskus kehityksen voi nähdä edustavan myös kaupallisten toimijoiden tuleamista kotimaisen peruskoulu- ja lukio-opetukseen. Ulkopuolisten hanke- ja projekti-keskeisen koulumaailman tulemisella voi nähdä myös poliittisia ja ideologisia päämääriä. Tällöin se on myös uhka tasa-arvoiselle koulutukselle. Tietoteknisten resurssien jakautuminen epätasaisesti nähtiin uhkakuvana myös *Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020* -loppuraportissa (2010).

Henkilökohtaisesti tämän pro gradu -tutkielman tekoprosessi oli antaumuksellinen ja opettava kokemus. Digitaaliset viihdepelit olivat itselleni läheinen ilmiö ja tutkielman alkulukujen kirjoittaminen oli osaltaan hyvin refleктоiva katselmus omaan pelaajataustaan. Prosessin aikana tietomääräni kasvoi ja näkökulmani pelaamiseen

laajeni. Etenkin tutkimuksen toteutus, kahden tutkijan yhteistyö, kahden tutkimus-  
suuntauksen yhdistäminen ja analysoiminen olivat minulle uusia kokemuksia, joista  
opin valtavasti. Voinen sanoa jopa usein nauttineeni tämän tutkielman teosta.

Tämä tutkielma on ensimmäinen digitaalisista viihdepeleistä opettamista koskeva  
tutkimus kuvataidekasvatuksen näkökulmasta. Mahdollisten jatkotutkimusten kan-  
nalta tutkielma toimii oivana pohjana ja sen tutkimustuloksia voidaan käyttää esi-  
merkiksi opetusmallien kehittämiseen. Kerättyä kyselyaineistoa tullaan käyttämään  
myös muissa kuvataidekasvatukseen ja pelaamiseen liittyvissä tutkimuksissa. Se tu-  
lee olemaan ainakin Valjan tulevan väitöskirjan osasena. Tämän tutkimuksen näkö-  
kulmasta olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimusta selvittäen ulkopuolisten hank-  
keiden sekä rahoituksen taustoja ja merkitystä koulumaailmassa. Mielenkiintoista  
olisi myös pureutua erilaisten opetusta ympäröivien kasvatuksellisten seurojen, jär-  
jestöjen, yhdistysten ja muiden toimijoiden toimintatapoihin ja vaikutukseen perus-  
koulun ja lukion opetuksessa.

## LÄHTEET

Allgame. 2014. *Game Genres*. Viitattu 30.10.2014.

<http://www.allgame.com/genres.php>

Adams, Ernst. 2014. *Fundamentals of Game Design* – Third edition. Yhdysvallat: New Riders

Aristoteles. 2012. *Retoriikka & runousoppi*. Suomentanut Hohti, Paavo & Myllykoski, Päivi. Helsinki: Gaudeamus. Kreikankielinen (klassinen) alkuteos noin 300-luvulla eaa.

Baseel, Casey. 2015. *Fans mourn Sega's exit from console video game market*. Viitattu 17.3.2014. <http://www.japantoday.com/smartphone/view/arts-culture/fans-mourn-segas-exit-from-the-console-video-game-market>

Chiappe, D, Conger, M, Liao, J, Caldwell JL & Vu, KP. 2012. *Improving multi-tasking ability through action videogames*. Viitattu 26.3.2015. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22981314>

Dill, Karen E. & Thill, Kathryn P. 2006. *Video Game Characters and the Socialization of Gender Roles: Young People's Perceptions Mirror Sexist Media Depictions*. Viitattu 26.3.2015. <https://www.psychologytoday.com/files/attachments/30298/dill-thill-2007.pdf>

Ebert, Roger. 2010. *Okay, kids, play on my lawn*. Viitattu 26.4.2015. <http://www.rogerebert.com/rogers-journal/okay-kids-play-on-my-lawn>

Ebert, Roger. 2010. *Video games can never be art*. Viitattu 26.4.2015. <http://www.rogerebert.com/rogers-journal/video-games-can-never-be-art>

Egenfeldt-Nielsen, Simon, Smith, Jonas Heide & Tosca, Susana Pajares. 2008. *Understanding Videogame – The Essential Introduction*. New York & London: Routledge.

Eskola, Jari & Suoranta, Juho. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Ferguson, Christopher, J. 2014. *Video Game Violence and Pseudoscience: Bad Science, Fear, and Politics*. Viitattu 6.4.2015.  
[http://www.csicop.org/si/show/video\\_game\\_violence\\_and\\_pseudoscience\\_bad\\_science\\_fear\\_and\\_politics/](http://www.csicop.org/si/show/video_game_violence_and_pseudoscience_bad_science_fear_and_politics/)
- Gee, Paul James. 2007. Pleasure, Learning, Video Games, and Life: The Projective Stance. Teoksessa Knobel, Michele & Lankshear Colin (toim.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing, Inc. s. 95–114
- Grönroos, Eija-Riitta (toim.). 2006. *Kielitoimiston sanakirja*, osat 2. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 140. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Hakala, T. Juha. 2000. *Opinnäyte ja sen ohjaaminen – Johdatus tutkimusprosessin hallintaan*. Tampere: Gaudeamus.
- Halverson, Richard. 2012. Afterword: Games and Future of Education Research. Teoksessa (toim.) Steinkuehler, Constance, Squire, Kurt & Barab, Sasha. *Games, Learning and Society – Learning and Meaning in the Digital Age*. New York: Cambridge University Press. s.433–446
- Heikkilä, Tarja. 2004. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Herkman, Juha. 2007. *Kriittinen mediapedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Herkman, Juha. 2001. *Audiovisuaalinen mediakulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2009, *Tutki ja kirjoita*, Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huhtamo, Erkki & Kangas, Sonja. 2002. Vaarallisia leluja? Teoksessa Huhtamo, Erkki & Kangas, Sonja (toim.). *Mariosofia – Elektronisten pelien kulttuuri*. Helsinki: Gaudeamus. s. 9–18.
- Huhtamo, Erkki & Kangas, Sonja. 2002. Elektronisten pelien historia. Teoksessa Huhtamo, Erkki & Kangas, Sonja (toim.). *Mariosofia – Elektronisten pelien kulttuuri*. Helsinki: Gaudeamus. s. 19–20.



Huizinga, Johan. 1984. *Leikkivä ihminen*. Suomentanut Salomaa, Sirkka. Juva: WSOY. Hollanninkielinen alkuteos 1938.

Hull, Jay G., Brunelle Timothy J., Presvott Anna T., & Sargent James D. 2014. A longitudinal study of risk-glorifying video games and behavioral deviance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 107(2), 300-325.

Iljin, Jonna. 2006. *Mitä on konseptisuunnittelu*. Viitattu 20.3.2015.

[http://mlab.taik.fi/~apatero/projects/eee/pori/iljin\\_konseptisuunnittelu\\_2006.pdf](http://mlab.taik.fi/~apatero/projects/eee/pori/iljin_konseptisuunnittelu_2006.pdf)

Kallio, Kirsi Pauliina, Mäyrä, Frans & Kaipainen, Kirsikka. 2009. *Pelikulttuurin monet kasvot - Digitaalisen pelaamisen arkiset käytännöt Suomessa*. Viitattu 30.2.2015. <http://www.pelitutkimus.fi/wp-content/uploads/2009/08/ptvk2009-01.pdf>

Kankaanranta, Marja & Puhakka, Eija. 2006. *Kohti innovatiivista tietotekniikan opetuskäyttöä - Kansainvälisen SITES 2006 -tutkimuksen tuloksia*. Viitattu 27.3.2015.

<https://ktl.jyu.fi/img/portal/13816/SITES-julkaisu.pdf?cs=1228198530>

Karhulahti, Veli-Matti. 2013. (Kusen suihkulähteeseen!) Videopelit ja sulkeutuneen ilmaisun taide. *WiderScreen* 1/2013. Viitattu 27.3.2015.

<http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/kusen-suihkulahteeseen-videopelit-ja-sulkeutuneen-ilmaisun-taide/>

Kiasma. 2014. *Nykytaiteen sanastoa*. Viitattu 20.3.2015.

<http://www.kiasma.fi/kokoelmat/nykytaiteen-sanasto/>

Kivinen, Osmo & Nurmi, Jouni. 2011. *Opiskelun nopeus ja työmarkkinarelevanssi – korkeakoulupolitiikan dilemma?*. Viitattu 22.2.2015.

<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102877/kivinen.pdf?sequence=1>

Kemppainen, Jarkko. 2013. *Leikkaus ja kameratyö pelikerronnan välineinä*. Viitattu 19.3.2015. <http://widerscreen.fi/numerot/2013-4/leikkaus-ja-kameratyo-pelikerronnan-valineina/>

Kemppainen, Jarkko. 2012. *Genremetsä – Peligenrejen käyttö digitaalisissa palveluissa*. Teoksessa Suominen, Jaakko, Koskimaa, Raine, Mäyrä, Frans & Turtiainen, Riikka (toim.). *Pelitutkimuksen vuosikirja 2012*. Tampere: Tampereen yliopisto. s. 56–70.

Kotilainen, Sirkku & Suoranta, Juha. 2005. Mediakasvatuksen kaipuu – ajatuksia tutkimuksen kehittämistarpeista. Teoksessa Kotilainen, Sirkku & Sintonen, Sara (toim.). *Mediakasvatus 2005 – Kansalliset kehittämistarpeet*. Helsinki: Oikeusministeriö. s. 73–77.

Kotilainen, Sirkku. 2001. *Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus*. Viitattu 4.10.2014. <https://www15.uta.fi/kirjasto/nelli/verkkoaineistot/yht/kotilainen.pdf>

Krokkfors, , Kangas, Marjaana & Kopisto, Kaisa (toim.). 2014. *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa*. Tampere: Vastapaino.

Kumpulainen, Timo. 2013. Opettajat Suomessa 2013. Opetushallitus. *Koulutuksen seurantaraportit 2014:8*.

Kärkkäinen, Henrik. 2015. *Suomalaiset tekevät pelejä älykellolle - se on jotain ihan erilaista*. Viitattu 18.3.2015. <http://www.digitoday.fi/viihde/2015/03/18/suomalaiset-tekevät-pelejä-älykellolle---se-on-jotain-ihan-erilaista/20153452/66>

Laitinen, Sirkka, Hilmola, Antti & Juntunen, Marja-Leena. 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Opetushallitus. *Koulutuksen seurantaraportit 2011:1*.

Linnakylä, Anna & Nurmela, Kristiina 2012. Pelit ja virtuaalimaailmat opetuksessa. Teoksessa. Kankaanranta, Marjaana, Mikkonen, Inka & Vähähyppä, Kaisa (toim.). *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä – Tieto ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa*. Opetushallitus. s. 34–56.

Luoma, Pentti, Karjalainen, Timo P. & Reinikainen, Kalle. 2006. Luku VII: Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen – esimerkkinä NVivo 7. Teoksessa Metsämuuronen, Jari (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Melthelp. s. 416 – 470.

Moriarty, Brian. 2011. *An Apology for Roger Ebert*. Viitattu 26.4.2015. <http://www.gdcvault.com/play/1014652/An-Apology-for-Roger>

Mäkelä, Asko. 2009. *Mediataiteen mahdollisuudet – Selvitys mediataiteesta*. Helsinki: Opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:13

Mäyrä, Frans & Ermi, Laura. 2013. *Pelaajabarometri 2013 – Mobiilipelaamisen nousu*. Viitattu 17.3.2014.

[http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95150/pelaajabarometri\\_2013.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95150/pelaajabarometri_2013.pdf?sequence=1)

Mäyrä, Frans. 2004. Virtuaaliset pelit ja leikit. Teoksessa Piironen, Liisa (toim.) 2004. *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY. s.422–429.

Neogames. 2014. *Tietoa toimialasta*. Viitattu 4.11.2014.

<http://www.neogames.fi/tietoa-toimialasta/>

Newman, Rich. 2009. *Cinematic Game Secrets – For Creative Directors and Producers*. Burlington: Focal Press.

Nyysölä, Kari. 2008. *Mediakulttuuri oppimisympäristönä*. Helsinki: Opetushallitus

Opetushallitus. 2013. *Pelit ja pelaaminen opetuksessa*. Viitattu 28.9.2014.

[http://www.edu.fi/perusopetus/kuvataide/verkkoresurssit\\_opetuksen\\_tukena/pelit\\_ja\\_pelaaminen\\_opetuksessa](http://www.edu.fi/perusopetus/kuvataide/verkkoresurssit_opetuksen_tukena/pelit_ja_pelaaminen_opetuksessa)

Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Opetushallitus. 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. *Hyvä medialukutaito – Suuntaviivat 2013–2016*. Opetus- ja kulttuuriministeriö – Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. *Päämääränä hyvä medialukutaito*. Viitattu 23.3.2015. <http://www.minedu.fi/OPM/Verkkouutiset/2013/08/medialukutaito.html>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. *Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020 Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Parker, Felan. 2013. An Art World for Artgames. *The Journal of the Canadian Game Studies Association*. 7(11): 41–60.

Parks, Nanvy S. 2008. Video Games as Reconstructionist Sites of Learning in Art Education. *Studies in Art Education*, 49 (3), 235–250.

Patton, Ryan. M. 2014. Games That Art Educators Play: Games in the Historical and Cultural Context of Art Education. *Studies in Art Education*, 55 (3), 241–252.

Patton, Ryan. M. 2013. Games as an Artistic Medium: Investigating Complexity Thinking in Game-Based Art Pedagogy. *Studies in Art Education*, 55 (1), 35–50.

Paturel, Amy. 2014. Game Theory: How do video games affect the developing brains of children and teens? *Neurology Now*, 10 (3), 32–36.

Peluuri. 2015. *Digitaalinen pelaaminen ja digipelihaitat*. Viitattu 26.3.2015.

<http://www.peluuri.fi/laheiset/yleista-tietoa-laheiselle/digitaalinen-pelaaminen-ja-digipelihaitat>

Pietarinen, Harri. 2014. *Pelikonkari: Ehkä "väärin ansaittu" -heitot loppuvat nyt*.

Viitattu 4.11.2014. <http://www.taloussanomat.fi/kotimaa/2014/11/03/pelikonkari-ehka-vaarin-ansaittu-heitot-loppuvat-nyt/201415262/12?&ref=hs-nocss>

Plunkett, Luke. 2015. *Nintendo Will Make Smartphone Games As Part Of New Deal*.

Viitattu 17.3.2014. <http://kotaku.com/nintendo-teams-up-is-making-smartphone-games-1691865881>

Przybylski, Andrew K. 2014. *Electronic Gaming and Psychosocial Adjustment*. Viitattu 26.3.2015.

<http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2014/07/29/peds.2013-4021.full.pdf+html>

Ronkainen, Suvi, Mertala, Sirpa & Karjalainen, Anne. 2008. Kvalitatiivisuus, kvantitatiivisuus ja sähköinen kyselytutkimus. Teoksessa Ronkainen, Suvi & Karjalainen, Anne (toim.). *Sähköä kyselyyn! – Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa*. Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen tutkimuksia 1. s. 17–30.

Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo ja Hyvärinen, Matti. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo ja Hyvärinen, Matti (Toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. s. 9–38

Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 184 – 195.

Salonen, Toivo. 2007. *Tieteenfilosofia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Sotamaa, Olli & Suominen, Jaakko. 2013. *Suomalainen pelitutkimus vuosina 1998–2012 julkaistujen peliväitöskirjojen valossa*. Viitattu 27.3.2015.

[http://www.pelitutkimus.fi/vuosikirja2013/ptvk2013\\_09.pdf](http://www.pelitutkimus.fi/vuosikirja2013/ptvk2013_09.pdf)

Suciu, Peter. 2013. *Smithsonian Crowns 2 Video Games 'Art'*. Viitattu 19.3.2015.

<http://www.technewsworld.com/story/Smithsonian-Crowns-2-Video-Games-Art-79658.html>

Squire, Kurt. 2011. *Video Games and Learning – Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers College Press.

Sweeny, Robert. 2010. Pixellated Play: Practical and Theoretical Issues Regarding Videogames in Art Education. *Studies in Art Education*, 51 (3), 262–274.

Tuomi, Jouni. 2007. *Tutki ja lue – Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Valli, Raine. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 102–125.

Vastamäki, Jaana. 2007. Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 126–138.

Veale, Kevin. 2012. Interactive Cinema. Is an Oxymoron, but May Not Always Be. Teoksessa *Game Studies*, volume 12 (1), Viitattu 27.3.2015

<http://gamestudies.org/1201/articles/veale>

Vuorela, Ville. 2007. *Pelintekijän käsikirja*. Helsinki: BTJ kustannus.

Wikipedia. 2014. *Hyötypeli*. Viitattu 11.11.2014.

<http://fi.wikipedia.org/wiki/Hy%C3%B6typeli>

Wikipedia. 2014. *Video Game Genres*. Viitattu 30.10.2014.

[http://en.wikipedia.org/wiki/Video\\_game\\_genres](http://en.wikipedia.org/wiki/Video_game_genres)

Wikipedia. 2014. *Videopelilajityypit*. Viitattu 30.10.2014.

<http://fi.wikipedia.org/wiki/Videopelilajityypit>

Wittgenstein, Ludwig. 1958. *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

## LIITE 1: SAATEVIESTI

Hei,

Teemme tutkimusta kuvataideopetuksen opetushenkilöstön kokemuksista peleistä ja pelaamisesta. Kyselyssä selvitetään opettajien ja tutkijoiden suhtautumista peleihin ja pelaamiseen, sekä aiheen mahdollisista opetuskokemuksista. Aineistoa tullaan käyttämään useaan kuvataidekasvatukseen ja pelaamiseen liittyvään tutkimukseen.

Kysely on tarkoitettu kaikille kuvataidetta tai kuvataidekasvatusta opettaville ja opiskelijoille. Toivomme kovasti, että vastaat kyselyyn, vaikka aihe ei olisi kovin tuttu.

Tutkijat ovat kuvataidekasvatuksen jatko- ja maisteriopiskelijoita Aalto-yliopistosta ja Lapin yliopistosta.

Kyselyn täyttäminen kestää noin viisitoista minuuttia.  
Kysely on auki 1.2.2015 asti.

Linkki kyselyyn:

<http://goo.gl/hvqHCE>

Suuri kiitos avustanne!

Terveisin,

Heikka Valja (Aalto-yliopisto) ja Mika Koponen (Lapin yliopisto)

**Pelti, pelaminen ja interaktiiviset oppimateriaalit**

Tämän kyselyn avulla tutkitaan kuvataideopetuksen opetusmenetysten kehittämistä peleillä ja pelimateriaaleilla. Tärkeitä ovat kuvataideopetuksen jatko- ja maisteriopiskelijat Aalto-yliopistossa ja Lapin yliopistossa.

Tutkimusaineisto on luottamuksellista. Tutkimusaineistoa ei käytetä tai luovuteta muuhun kuin tutkimusarkistokäyttöön.

Aineisto säilytetään jatkotutkimuksia varten. Aineistossa ei keuhkia nimimieliä.

Kyselyn lopussa olevat yhteydenotot ei luovuteta ulkopuolisille.

Aktisoidessa aineiston tietoja, aineisto-ohjeet arvioidaan erikseen tunnustamisen näkökulmasta, jolla tunnustelu on mahdollisimman pikainen.

Kyselyyn vastaaminen kestää 15-25 minuuttia.

Kyselytutkimusta koordinoi kuvataidekasvatuksen tohtorikoulutettava Heikka Valja ([heikka.valja@aalto.fi](mailto:heikka.valja@aalto.fi))

\*Pakollinen

**1. 1. Olen \***

Merkitse vain yksi soikko.

- Kuvataideopettaja
- Luokanopettaja, jolla kuvataiteen sivuaine
- Aineenopettaja, jolla kuvataiteen sivuaine
- Kuvataidekasvatuksen opettaja
- Kuvataidekasvatuksen tutkija
- muu kuvataidella tai kuvataidekasvatusta opettava
- Muu: \_\_\_\_\_

**2. 2. Pääasiallinen työkenttäni on \***

Valitse vaihtoehto, jossa sinulla on eniten opetusluotoja. Jos ei tällä hetkellä ole työelämässä, valitse, mistä sinulla on eniten kokemusta.

Merkitse vain yksi soikko.

- peruskoulu (luokanopettaja)
- peruskoulu kuvataide
- kuvataidekoulu
- peruskoulu sekä tukko
- tukko
- ammattillinen koulutus
- ammattikorkeakoulu
- yliopisto
- jokin muu

**3. 3. Sukupuoli \***

Merkitse vain yksi soikko.

- Nainen
- Mies

**4. 4. Ikä \***

Merkitse vain yksi soikko.

- 25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- 56-

**5. 5. Olen toiminnut opettajana \***

Merkitse vain yksi soikko.

- en ole toiminnut varsinaisesti opettajana
- 0-3 v.
- 4-10
- 11-20
- 21-30
- 30 -

**Kyselyssä käytetty jaottelu**

Kysely jaettiin kolmeen osioon, jossa jokaisessa kysytään kysymyksiä neljästä eri pelien joutokosta. 1. osiossa tarkoitetaan lautoja, 2. osiossa kysytään opetusmateriaaleista ja 3. osiossa kysytään mielipiteitä koulutuksesta.

Kyselyssä pelit ja pelaminen on jaettu neljän joutokoon. Ne on jaettu tarkoituksenaan mukaan viite- ja oppimispeleihin, sekä välineensä puolesta digitaalisiksi ja ei-digitaalisiksi.

**DIGITAALUSET VIHDEPELIT**

Näillä tarkoitetaan digitaalisia pelejä, jotka on tarkoitettu normaalien viihdekytyiden, joutokoon kuuluvalle kategoriaan ei alustolla pelattavat pelit (tietokone-, konsoli- ja mobiilipelit). Tähän joutokoon eivät kuulu oppimateriaaliksiin suunnitellut pelit.

**DIGITAALUSET OPPIMISPELIT**

Tähän joutokoon kuuluvat oppimispelit sekä interaktiiviset opetusmateriaalit kaikilla erilaisilla pelialustoilla (tietokone-, konsoli- ja mobiilipelit ja -opetusmateriaalit). Tämän joutokoon pelit on tarkoitettu erityisen taitojen ja taitojen oppimiseen.

**EI-DIGITAALUSET VIHDEPELIT**

Tähän joutokoon kuuluvat perinteiset pelit, lautapelit (shakti, Arkkan lahti, Carcassone, Meri pöytä), korttipelit (runequest, korttipeli, Rickonin lahti, the Gathering), roolipelit (Dungeons and Dragons, War of Dragons, War of Dragons, War of Dragons), ja muut pelit (vanhat pelit) ja leikit (pöytäpelit jne.). Kyselyssä ei kuitenkaan käsitellä perinteisiä taitopeliä.

**EI-DIGITAALUSET OPPIMISPELIT**

Tähän joutokoon kuuluvat perinteiset oppimispelit ja -leikit (lautapelit, korttipelit, roolipelit, pöytäpelit jne.), joiden avulla on tarkoitettu oppia erityisiä taitoja ja taitoja.



**Vastausvaihtoehdot**

Suurin osa kysymyksistä on valittavilla, mihin vastataan asteikolla 1-7, jossa 1 on täysin eri mieltä ja 7 täysin samaa mieltä. Vaihtoehto 4 tarkoittaa, että ette ole samaa, etteivät eri mieltä.

Jos ette löydänyt sopivaa vastausvaihtoehtoa, valitkaa ennen kuvaava vaihtoehto. Jos jokin kohta jää askarruttamaan voitte mainita sillei kyselyyn lopussa olevassa avoimessa osiossa.

Suuriin osa monivalinnista tulee vastata, mutta avoimien kenttien täyttämiseen on valmiina.

**1. Tausat****6. Olen erityisen kiinnostunut mediakulttuurin ilmiöistä \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

**7. Olen erityisen kiinnostunut tieto- ja viestintäteknikan käytöstä opiskelussassa \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

**8. Tunnan oloni itsenämmäksi tieto- ja viestintäteknikan käytössä \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

**1.1. Digitaaliset viihdepelit**

Näillä tarkoitetaan digitaalisia pelejä, jotka on tarkoitettu normaalin viihdeyletykseen. Joukkoon kuuluvat kaikilla alustoilla pelattavat pelit (tietokone-, konsoli- ja mobiilipelit). Tähän joukkoon eivät kuulu oppimateriaaleihin suunnitellut pelit.

**9. 1.1.1. Digitaaliset viihdepelit ovat yhteiskunnallisesti merkityksellisen ilmiö \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

**10. 1.1.2. Digitaaliset viihdepelit ovat minua henkilökohtaisesti kiinnostava ilmiö \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

**11. 1.1.3. Pelien tse digitaalisia viihdepeliejä \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

- päivittäin  
 useamman kerran viikossa  
 useamman kerran kuukaudessa  
 silloin tällöin  
 en koskaan

**12. 1.1.4. Minusta koulussa tulisi kasitella digitaalisia viihdepeliejä \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

**13. 1.1.5. Minusta kuvataideteopuksessa tulisi kasitella digitaalisia viihdepeliejä \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

**14. 1.1.6. Pidan seuraavia digitaalisin viihdepeliehin liittyyä ilmiöitä ja osa-alueita kuvataideteopuksien kamatta erityisen merkityksellisinä tai mielenkiintoisena:**

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot:*

- Visuaalisuus  
 Peliteknikka  
 Pelien välittämät arvat ja viestit (stereotyyppiset sukupuolikuvaat, maskuliinisuus jne.)  
 Kokemuksellisuus  
 Pelien tarinat, kerronnat sekä pelinähtö.  
 Pelinuoottu/generit (unelmapeli, sadappeli, seikkailupeli jne.)  
 Vuorovaikutus yksinpeli, moninpeli, laaja verkkomoninpeli jne.)  
 Pelien laupallisuus (markkinointi, ilmaispeilit jne.)  
 Pelisuunnittelu ja -kehittäminen (prosessi)  
 Pelinkehittäjän ammatti ja uramahdollisuudet  
 Pelin kulttuurina ja pelien historia  
 Muu: \_\_\_\_\_

**15. 1.1.7. Mielestäni digitaalisissa viihdepelissä on ongelmallista**

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- pelaamiseen käydytty ilika aika  
 pelaamiseen käydytty ilika raha  
 pelien arveluttavat sisällöt (väkivalta, seksismi ym.)  
 pelaamisen aiheuttamat sosiaaliset ongelmat  
 pelaamisen aiheuttamat fyysiset ongelmat  
 Muu: \_\_\_\_\_

**1.2. Digitaaliset oppimispelit**

Tämän joukkoon kuuluvat oppimispelit ja interaktiiviset opetusmateriaalit kaikilla erilaisilla pelialustoilla (ietokone-, konsoli- ja mobiilipelit ja -opetusmateriaalit). Tämän joukon peilit on tarkoitettu erityisen laajien ja helvien opetteluun.

**16. 1.2.1. Digitaaliset oppimispelit ovat yhteiskunnallisesti merkityksellinen ilmiö \***

Merkitse vain yksi soike.

	1	2	3	4	5	6	7
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Täysin samaa mieltä							

**17. 1.2.2. Digitaaliset oppimispelit ovat minua henkilökohtaisesti kiinnostava ilmiö \***

Merkitse vain yksi soike.

	1	2	3	4	5	6	7
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Täysin samaa mieltä							

**18. 1.2.3. Pelataan itse digitaalisia oppimispelisiä \***

Merkitse vain yksi soike.

- päivittäin  
 useamman kerran viikossa  
 useamman kerran kuukaudessa  
 silloin tällöin  
 en koskaan

**19. 1.2.4. Minusta koulussa tulisi käyttää digitaalisia oppimispelisiä nykyistä enemmän \***

Merkitse vain yksi soike.

	1	2	3	4	5	6	7
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Täysin samaa mieltä							

**20. 1.2.5. Minusta kuvataidokumulla tulisi kasistella digitaalisia oppimispelisiä \***

Merkitse vain yksi soike.

	1	2	3	4	5	6	7
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Täysin samaa mieltä							

**21. 1.2.6. Pidin seuraavia digitaalisia oppimispelienä: (ilmoita, jos olet kuvataidokavalmuksen kannalla erityisen merkityksellisiä tai mieleenmuistuisena:**

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot:

- Visuaalisuus  
 Pelinmekaniikka  
 Pelien välillä on ääni ja visuaali (stereodyyppiset sukupolukuvat, maskuliinisuus jne.)  
 Kokemuksellisuus  
 Pelien tarinat, kerromat sekä pelihahmot.  
 Pelinmuodot/genreit (reaktipelit, kysymyspelit, seikkailupelit jne.)  
 Vuorovaikutus yksinpeli, monipeli, ryhmäpelin jne.)  
 Pelien laatu (pelin sisältö, markkinointi, ilmaisupelit jne.)  
 Pelisuunnittelu ja -kehittäminen (prosessi)  
 Pelikehittäjän ammatti ja uramahdollisuudet  
 Pelin kulttuurin ja pelien historia  
 Muu: \_\_\_\_\_

**22. 1.2.7. Mielestäni digitaalisissa oppimispelissä on ongelmallista**

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot:

- pelaamiseen käydytty ilika aika  
 pelaamiseen käydytty ilika raha  
 pelien arveluttavat sisällöt (riisu- / raiskua ym.)  
 pelaamisen aiheuttamat sosiaaliset ongelmat  
 pelaamisen aiheuttamat fyysiset ongelmat  
 Muu: \_\_\_\_\_

**1.3. Ei-digitaaliset viihdepelit**

Tämän joukkoon kuuluvat perinteiset pelit (laulupelit, shakki, Afrikan lähti, Carcassone, Memoipuu), korttipelit (perinteiset korttipelit, Pokenon, Magic the Gathering), roolipelit (Dungeons and Dragons, World of Darkness, Liverpoolit (laipaus), minätyösköpelit (Warhammer jne.) ja laulat (pöytäpelit jne.). Kyselyssä ei kuitenkaan käsitellä perinteisiä urheilua.

## 23. 1.3.1. Ei-digitaaliset viihdepelit ovat yhteiskunnallisesti merkityksellinen ilmiö \*

Merkitse vain yksi soike.

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

## 24. 1.3.2. Ei-digitaaliset viihdepelit ovat minua henkilökohtaisesti kiinnostava ilmiö \*

Merkitse vain yksi soike.

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

## 25. 1.3.3. Petaan itse ei-digitaalisia viihdepelejä \*

Merkitse vain yksi soike.

- päivittäin
- useamman kerran viikossa
- useamman kerran kuukaudessa
- silloin tällöin
- en koskaan

## 26. 1.3.4. Minusta koulussa tulisi käsitellä ei-digitaalisia viihdepelejä \*

Merkitse vain yksi soike.

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

## 27. 1.3.5. Minusta kuvataidemuineilla tulisi käsitellä ei-digitaalisia viihdepelejä \*

Merkitse vain yksi soike.

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

## 28. 1.3.6. Pidan seuravia ei-digitaalisia viihdepeleihin liittyviä ilmiöitä ja osa-alueita kuvataidokasvatuksen kannalta erityisen merkityksellisinä tai mielenkiintoisena:

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- Visuaalisuus
- Pelimekaniikka
- Pelien välittämät arvot ja viestit (stereotyyppiset sukupuolivaikut, maskuliinisuus jne.)
- Kokemuksellisuus
- Pelien tarinat, kertomukset sekä pelinahmot.
- Pelinuo-dot-genetit (seikkailuroolipelit, korttipelit, laudapelit jne.)
- Vuorovaikutus (yksinpeli, moninpeli jne.)
- Pelien kaupallisuus (markkinointi jne.)
- Pelisuunnittelu ja -kehittäminen (prosessi)
- Pelinkehittäjien ammatit ja uramahdollisuudet
- Pelit kulttuurina ja pelien historia
- Muu: \_\_\_\_\_

## 29. 1.3.7. Mielestäni ei-digitaalisissa viihdepeleissä on ongelmallista

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- pelaamiseen käynteily liika aika
- pelaamiseen käynteily liika raha
- pelien arvovallat ja sisällöt (väkivalta, seksismi jms.)
- pelaamisen aiheuttamat sosiaaliset ongelmat
- pelaamisen aiheuttamat fyysiset ongelmat
- Muu: \_\_\_\_\_

## 1.4. Ei-digitaaliset oppimispelit

Tähän joukkoon kuuluvat ei-digitaaliset oppimispelit ja -lehdet (oppikirjojen pelit, oppimistalut, -kortit, -roolipelit, -pöytäpelit jne.), joiden avulla on tarkoitus oppia erityisiä taitoja ja tietoja.

## 30. 1.4.1. Ei-digitaaliset oppimispelit ovat yhteiskunnallisesti merkityksellinen ilmiö \*

Merkitse vain yksi soike.

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

## 31. 1.4.2. Ei-digitaaliset oppimispelit ovat minua henkilökohtaisesti kiinnostava ilmiö \*

Merkitse vain yksi soike.

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

## 32. 1.4.3. Pelian lise ei-digitaalisia oppimispelisiä \*

Merkitse vain yksi soike.

- päivittäin
- useamman kerran viikossa
- useamman kerran kuukaudessa
- silloin tällöin
- en koskaan

## 33. 1.4.4. Minusta koulussa tulisi käyttää ei-digitaalisia oppimispelisiä nykyistä enemmän \*

Merkitse vain yksi soike.

	1	2	3	4	5	6	7
Täysin eri miellä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Täysin samaa miellä							

## 34. 1.4.5. Minusta kuvataidetuonnella tulisi kasvatella ei-digitaalisia oppimispelisiä \*

Merkitse vain yksi soike.

	1	2	3	4	5	6	7
Täysin eri miellä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Täysin samaa miellä							

## 35. 1.4.6. Pidan seuraava ei-digitaalisiin oppimispelisiin liittyviä limittäjä ja osa-alueita kuvataidetasvatuksen kannalta erityisen merkityksellisiä tai mielenkiintoisina:

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- Visuaalisuus
- Pelimekaniikka
- Pelien välittämät arvot ja viestit (stereotyyppiset sukupuoliluvut, maskuliinisuus jne.)
- Kokemuksellisuus
- Pelien tarinat, kerromat sekä pelihahmot.
- Pelimoodit/genrot (roolipeli, reaktiopeli, isyrinnspeili, satikkalupeli jne.)
- Vuorovaikutus (yösinpeli, moninpeli, ryhmätyörynnä jne.)
- Pelien kaupallisuus (pelien sisällämä arkkonni, ilmaispeilit jne.)
- Pelisuruntie ja -kentänminen (prosessi)
- Pelikehittäjän ammatit ja uramahdollisuudet
- Pelit kulttuurina ja pelien historia
- Muu: \_\_\_\_\_

## 36. 1.4.7. Mielestäni ei-digitaalisissa oppimispelissä on ongelmallista

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- pelaamiseen käyelytä ilka aika
- pelaamiseen käyelytä ilka raha
- pelien arvelluvut sisällit (mieles / naiskuva ym.)
- pelaamisen aiheuttamat sosiaaliset ongelmat
- pelaamisen aiheuttamat tyysiset ongelmat
- Muu: \_\_\_\_\_

## 2. Opetus

Tässä osossa käsitellään pelejä ja pelaamista a onnassa opetuksessamme.

## 2.1. Digitaaliset viihdepelit

Näillä tarkoitetaan digitaalisia pelejä, jotka on tarkoitettu normaaliin viihdekäyttöön. Joukkoon kuuluu kaikkia alustoilla pelattavia pelejä (tietokone-, konsoli- ja mobiilipeli). Tähän joukkoon eivät kuulu oppimateriaaliksi suunnitellut pelit.

## 37. 2.1.1. Olemme keskustelleet oppilaiden kanssa digitaalisten viihdepelien osa-alueista ja sisällitistä formaalin opetuksen ulkopuolella \*

Esimerkiksi valitunneilla tai varsinaisten lehtävien lomassa

Merkitse vain yksi soike.

- usein
- useamman kerran
- kerran tai kaksi
- ei ollenkaan

## 38. 2.1.2. Olemme keskustelleet digitaalisten viihdepelien merkityksestä oppilaille formaalin opetuksen ulkopuolella \*

Esimerkiksi valitunneilla tai varsinaisten lehtävien lomassa

Merkitse vain yksi soike.

- usein
- useamman kerran
- kerran tai kaksi
- ei ollenkaan

## 39. 2.1.3. Keskustelimme formaalin opetuksen ulkopuolella esimerkiksi seuraavista aiheista:

Tähän voit kirjoittaa keskustelutemme sisällitistä ja oppilaille merkityksellisiä aiheista.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

40. 2.1.4. Olemme kuvataiteen tehtävännähtöjen puitteissa käsitelleet digitaalisen viihdepelien osa-alueen ja sisältöjä.\*  
Merkitse vain yksi soikko.

- usein  
 useamman kerran  
 kerran tai kaksi  
 ei ollenkaan

41. 2.1.5. Olemme kuvataiteen tehtävännähtöjen puitteissa käsitelleet digitaalisen viihdepelien merkityksistä oppilaille.\*  
Merkitse vain yksi soikko.

- usein  
 useamman kerran  
 kerran tai kaksi  
 ei ollenkaan

42. 2.1.6. Olemme käyttäneet digitaalisten viihdepelien visuaalisuutta (kuten maalinnaja näinnoja) hyväksenne kuvataiteenkehittämissä.\*  
Merkitse vain yksi soikko.

- usein  
 useamman kerran  
 kerran tai kaksi  
 ei ollenkaan

43. 2.1.7. Olemme suunnitelleet digitaalisia viihdepelisiä "ai-digitaalisesti".\*  
esim. paperille piitän tai kirjoittaen  
Merkitse vain yksi soikko.

- usein  
 useamman kerran  
 kerran tai kaksi  
 ei ollenkaan

44. 2.1.8. Olemme tehneet / nuokkaneet digitaalisia viihdepelisiä.\*  
esim. erityisen painelto-ohjelminen avulla tai ohjelmoiden  
Merkitse vain yksi soikko.

- usein  
 useamman kerran  
 kerran tai kaksi  
 ei ollenkaan

**Digitaalisiin viihdepelisiin liittyvä opetustapahtuma**

Jos olet ohjannut opetustapahtuman,-projektiin tai kurssin, voit seurata viin kertoin kertoa sillä tazeen. Jos haluat kertoa useammasta tapahtumasta, nimeä ne ja käytä samoja nimiä kaikissa neljässä

vastauksentässä erotlaan projektit toisistaan.

Jos et ole ohjannut tällaisia tapahtumaa, voit siirtyä suoraan seuraavalle sivulle.

45. 2.1.9. Opetustapahtuma,-projekti tai kurssi, jossa digitaalisia viihdepelisiä / -peliamista olemme käsitelleet

Kuvale opetusprojektiä / opetusprojekteja: ♦ Mitä sisältöjä ja aihealuita käsiteltiin? ♦  
 Kuinka niitä käytännössä käsiteltiin? ♦ Mitkä olivat opetuksen tavoitteet?

46. 2.1.10. Opetustapahtuman,-projektiin tai kurssin koulukonteksti

Kuvale koulukontekstiä: ♦ Mitkä luokan kanssa digitaalisia viihdepelisiä käsiteltiin ja mitkä kurssikokonaisuuden sisällä? ♦ Kuinka paljon käytitte nihin aikaa? ♦ Kerro myös jos opetus tapahtui yhteistyössä jonkin toisen oppilaitteen kanssa.

47. 2.1.11. Opetustapahtuman tulokset

Kuvale kyseisen /kyseisten opetustapahtumien onnistumisesta: ♦ Saavutettiin tavoitteet? ♦  
 Mitä taitoa palauteta opiskelija emotoit?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

48. 2.1.12. Opetustapahtuman haasteet

Kuvale kyseisen /kyseisten opetustapahtumien suunnittelun ja toteutuksen haasteita.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Opetus**  
 Opetus-osaio jalkuu

**2.2. Digitaaliset oppimispelit**

Tähän joukkoon kuuluvat oppimispeilit sekä interaktiiviset opetusmateriaalit kaikilla erilaisilla pelialustoilla (telelone-, konsoli- ja mobiilipeilit ja -opetusmateriaalit). Tämän joukon peilit on tarkoitettu erityisen talojen ja heijojen oppimiseen.

#### 49. 2.2.1. Olen käyttänyt digitaalisia oppimispeilejä kuvataiteen opetuksessani \*

*Merkitse vain yksi soike.*

- usein  
 useamman kerran  
 kerran tai kaksi  
 en ollenkaan

#### 50. 2.2.2. Uskon, että digitaaliset oppimispeilit voisivat olla hyviä lisä opetukseni \*

*Merkitse vain yksi soike.*

- |                   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                     |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
|                   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     |                     |
| Täysin eri mieltä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Täysin samaa mieltä |

#### 51. 2.2.3. Oppimispeilit opetuksessa

Jos olet käyttänyt digitaalisia oppimispeilejä kuvataiteen opetuksessa, voit kertoa tarkemmin kokemuksistasi: ▶ Mikä peiliä olet käyttänyt opetuksessa? ▶ Oletko voinut toteuttaa omia oppimispeilejä tai kokeilleet niitä muulla tavoin?

---



---



---



---



---

### 2.3. Ei-digitaaliset viihdepeilit

Tähän joukkoon kuuluvat perinteiset peilit: lautapeilit (shakki, Affken lähti, Carcassone, Monopoli), korttipelit (perinteiset korttipelit, Pokémon, Magic the Gathering), roolipelit (Dungeons and Dragons, World of Darkness), liiviroolipelit (tarppaus), minikylpyseidipelit (Warhammer jne.) ja leikit (pöytäpelit jne.). Kyselyssä ei kuitenkaan käsitellä perinteisiä urheilua.

#### 52. 2.3.1. Olemme keskustelleet ei-digitaalisten viihdepeleiden osa-alueista ja sisällöistä formaalin opetuksen ulkopuolella \*

*Esimerkiksi valtuunnella tai varsinaisen lehtivien lomassa*

*Merkitse vain yksi soike.*

- usein  
 useamman kerran  
 kerran tai kaksi  
 ei ollenkaan

#### 53. 2.3.2. Olemme keskustelleet ei-digitaalisten viihdepeleiden merkityksestä oppilaille formaalin opetuksen ulkopuolella \*

*Esimerkiksi valtuunnella tai varsinaisen lehtivien lomassa*

*Merkitse vain yksi soike.*

- usein  
 useamman kerran  
 kerran tai kaksi  
 ei ollenkaan

#### 54. 2.3.3. Keskustelimme formaalin opetuksen ulkopuolella esimerkiksi seuraavista aiheista:

Tähän voit kirjoittaa keskustelutemme sisällöistä ja oppilaille merkityksellisiä aiheita.

---



---



---



---

#### 55. 2.3.4. Olemme kuvitelleet tehtävännäköjen putkeissa käsiteltyä ei-digitaalisten viihdepeleiden osa-alueita ja sisältöjä \*

*Merkitse vain yksi soike.*

- usein  
 useamman kerran  
 kerran tai kaksi  
 ei ollenkaan

#### 56. 2.3.5. Olemme kuvitelleet tehtävännäköjen putkeissa käsiteltyä ei-digitaalisten viihdepeleiden merkityksistä oppilaille \*

*Merkitse vain yksi soike.*

- usein  
 useamman kerran  
 kerran tai kaksi  
 ei ollenkaan

#### 57. 2.3.6. Olemme suunnitelleet / tehneet ei-digitaalisia viihdepeleitä \*

*Merkitse vain yksi soike.*

- usein  
 useamman kerran  
 kerran tai kaksi  
 ei ollenkaan

### Ei-digitaalisiin viihdepeleihin liittyvä opetustapahtuma

Jos olet ohjannut opetustapahtuman, -projektin tai kurssin, voit seurata/viikintä kertoa siitä tarkemmin.



Jos haluat kertoa useammasta tapahtumasta, nimeä ne ja käytä samoja nimiä kaikissa neillessä vastauskentissä erottamaan projektit toisistaan.

Jos et ole ohjannut lähtälisiä tapahtumaa, voit siirtyä suoraan "Ei-digitaaliset oppimispeilit"-osioon.

58. 2.3.7. Opetustapahtuma -projekti tai kurssi, jossa ei-digitaalisia viihdepelisiä / -pelaamista olemaan käsittelet

Kuvalle opetusopettaja / opetusprojekteija: \* Milla sisältöjä ja aihealuita käsittelette? \*  
Kuinka niitä käytätkätkä käsittelette? \* Milla olivat opetuksen tavoitteet? \*

59. 2.3.8. Opetustapahtuman -projekti tai kurssiin koulukontakteista

Kuvalle koulukontakteista: \* Minmä luokassa ei-digitaalisia viihdepelisiä käsittelette ja miltä kursnikonahaisuuden sisältä? \* Kuinka paljon käyttöä niinmä aikaa? \* Kerro myös jos opetus tapahtu yhteistyössä jonkin iseen oppilaitteen kanssa.

60. 2.3.9. Opetustapahtuman tulokset

Kuvalle kyselysen / kyselysen opetusapahtumien onnistumista: \* Saavutelmiko tavoitteet? \* Mitkä asiat pödetuä opetukeljan antoivat?

61. 2.3.10. Opetustapahtuman haasteet

Kuvalle kyselysen / kyselysen opetusapahtumien suunnittelun ja toteutuksen haasteita.

## 2.4. Ei-digitaaliset oppimispeilit

Tähän jötköön kuuluvat ei-digitaaliset oppimispeilit ja -leikit (oppilaitteen pelit, oppimateriaalipeilit, -kortit, -kortit, -kortit, -kortit, -kortit), joiden avulla on tarkotus oppia erityistä taitojä ja taitoja.

62. 2.4.1. Olen käyttänyt ei-digitaalisia oppimispelejä kuvataken opetukseeni \*

*Merkitse vain yksi soikko.*

- usein  
 useamman kerran  
 kerran tai kaksi  
 ei ollenkaan

1   2   3   4   5   6   7

Tyysin eri                        Tyysin samaa  
miehtä   miehtä   miehtä

63. 2.4.2. Uskon, että ei-digitaaliset oppimispeilit voisivat olla hyviä lisä opetukseeni \*

*Merkitse vain yksi soikko.*

usein  
 useamman kerran  
 kerran tai kaksi  
 ei ollenkaan

1   2   3   4   5   6   7

Tyysin eri                        Tyysin samaa  
miehtä   miehtä   miehtä

64. 2.4.3. Ei-digitaaliset oppimispeilit opetuksessa

Jos olet käyttänyt ei-digitaalisia oppimispelejä kuvatakeluunnella, voit kertoa tarkemmin kokemustasi: \* Milla peilejä olet käyttänyt opetuksessat? \* Oletteko valmistaneet omia oppimispelejä tai käsitteleet niiltä muuta tavont?

## 3. Koulutus

### 3.1. Digitaaliset viihdepelit

Näiltä tarkoteleaan digitaalisia pelejä, jotka on tarkoteeltu normaalin viihdekäyttöön. Joukkoon kuuluvat kaikkiä alustoilla pelattavat pelit (telekuone-, konsoli- ja mobiilipeilit). Tähän joukköön eivät kuulu oppimateriaalisiin suunnitellut pelit.

65. 3.1.1. Tunnen tietäväni rittävästi digitaalisista viihdepeleistä \*

*Merkitse vain yksi soikko.*

1   2   3   4   5   6   7

Tyysin eri                        Tyysin samaa  
miehtä   miehtä   miehtä

66. 3.1.2. Tarkoteisn oppia lisää digitaalisista viihdepeleistä ja pelikulttuurista sekä niiden historiatista \*

*Merkitse vain yksi soikko.*

1   2   3   4   5   6   7

Tyysin eri                        Tyysin samaa  
miehtä   miehtä   miehtä

**67. 3.1.3. Tahdotsin oppia lisää digitaalisten viihdepelien suunnittelusta ja tekemisestä \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

1	2	3	4	5	6	7	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

**68. 3.1.4. Minusta olisi hyvä, että digitaalisia viihdepelisiä käsitteittäisiin kuvataiteopettäjien aiheopinnoissa \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

1	2	3	4	5	6	7	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

**69. 3.1.4. Millaisia taitoja opettaja mielestäsi tarvitsee digitaalisista viihdepelistä opettamiseen**

_____
_____
_____
_____

**3.2. Digitaaliset oppimispelit**

Tähän joukkoon kuuluvat oppimispelit sekä interaktiiviset opetusmateriaalit kaikilla erilaisilla pelialustoilla (tietokone, taulu- ja mobiilipelit ja -opetusmateriaalit). Tämän joukon peilit on tarkoitettu erityisen taidon ja taitojen oppimiseen.

**70. 3.2.1. Tunnan tuntevani riittävästi digitaalisista oppimispelistä \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

1	2	3	4	5	6	7	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

**71. 3.2.2. Tahdotsin oppia lisää digitaalisista oppimispelistä \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

1	2	3	4	5	6	7	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

**72. 3.2.3. Tahdotsin oppia lisää digitaalisten oppimispelien suunnittelusta \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

1	2	3	4	5	6	7	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

**73. 3.2.4. Minusta olisi hyvä, että digitaalisia oppimispelisiä käsitteittäisiin kuvataiteopettäjien aiheopinnoissa \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

1	2	3	4	5	6	7	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

**3.3. Ei-digitaaliset viihdepelit**

Tähän joukkoon kuuluvat perinteiset pelit: lautapelit (shakki, Ahkari), Arkanen lähti, Carcassone, Memoiripuu, korttipelit (perinteiset korttipelit, Pokémon, Magic the Gathering), roolipelit (Dungeons and Dragons, World of Darkness), liiviroolipelit (larppaus), mitaliyritselipelit (Warhammer, jne.) ja leikit (ohjapelit jne.). Kyselyssä ei kuitenkaan käsitellä perinteisiä urheilua.

**74. 3.3.1. Tunnan tuntevani riittävästi ei-digitaalisista viihdepelistä \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

1	2	3	4	5	6	7	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

**75. 3.3.2. Tahdotsin oppia lisää ei-digitaalisista viihdepelistä, pelikulttuurista ja niiden historiasta \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

1	2	3	4	5	6	7	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

**76. 3.3.3. Tahdotsin oppia lisää ei-digitaalisten viihdepelien suunnittelusta \***

*Merkitse vain yksi soikio.*

1	2	3	4	5	6	7	Täysin samaa mieltä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	



**77. 3.3.4. Minusta olisi hyvä, että ei-digitaalisia viihdepelöjä käsiteltäisiin**

kuvataidopöytäajan aiheopinnöissa \*

Merkitse vain yksi soikio.

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri miellä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa miellä

**78. 3.3.5. Millaisia taloja opettaja mielestääsi tarvittösee ei-digitaalisista viihdepelöistä opettämiseen**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3.4. Ei-digitaaliset oppimispelit**

Tähän luokkoon kuuluvat ei-digitaaliset oppimispelit ja -leikit, oppikirjojen pelit, oppimateriaalit, kortit, pelit, -roolipelit, -pöytäpelit jne.), joiden avulla on tarkoitus oppia erityisiä taitoja ja tietoja.

**79. 3.4.1. Tunnan taitokähti riittävästi ei-digitaalisista oppimispelöistä \***

Merkitse vain yksi soikio.

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri miellä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa miellä

**80. 3.4.2. Taitoisin oppia lisää ei-digitaalisista oppimispelöistä \***

Merkitse vain yksi soikio.

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri miellä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa miellä

**81. 3.4.3. Taitoisin oppia lisää ei-digitaalisien oppimispelien suunnittelusta \***

Merkitse vain yksi soikio.

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri miellä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa miellä

**82. 3.4.4. Minusta olisi hyvä, että ei-digitaalisia oppimispelöjä käsiteltäisiin**

kuvataidopöytäajan aiheopinnöissa \*

Merkitse vain yksi soikio.

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri miellä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa miellä

**Lopuksi****83. 9. Haluaisin vielä tarkentaa jotakin vastaustani**

Jos sinulle jälli jokin kyselyn osio epäselväksi, voit tarkentaa vastaustasi tähän avoimeen kenttään.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**84. 10. Taitoisin vielä sanoa tutkimusaiheesta**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**85. 11. Mitään voi ottaa yhteyttä tähän**

Kyselyyn liitetään

opetusopinnotusta

Jos vastasitte "Opetus"-osiossa oleviin avoimiin kenttiin, voimme haluta kysyä teiltä vielä tarkemmin kyselyssä

opetusopinnotusta. Jos ette lähä sopii, voitte vastata "Ei" tai "Ei tiedä".

Vastauksenne lähetetään Helsingin yliopiston tutkimuskeskukseen, joka on vastuussa tiedon keräämisestä ja analysoimisesta tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen

suhteen. Tutkimuksen johtajana toimii tutkija, joka on vastuussa tutkimuksen