

Luokanopettajien kokemuksia pelillisyydestä ja sen vaikutuksesta oppilaiden motivaatioon

Joona Taskila

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2024

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Luokanopettajien kokemuksia pelillisyydestä ja sen vaikutuksesta motivaatioon

Tekijä: Joonas Taskila

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 69 + 1 liite

Vuosi: 2024

Tiivistelmä

Pelien ja pelaamisen merkitys lasten ja nuorten harrastetoiminnassa on noussut yhä merkityksellisemmäksi viimeisten vuosien aikana. Miten lisääntynyt vapaa-ajan pelaaminen näkyy koulumaailmassa? Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien kokemuksia opetuksen pelillisyyteen liittyen. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka luokan opettajat kokevat voivansa tukea oppilaiden motivaatiota pelillisyyden avulla.

Tutkielman teoreettinen viitekehys muodostuu pelillistämisestä ja pelillisyydestä koulussa. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastatteluilla. Tutkimukseen osallistui viisi luokanopettajaa eri puolelta Suomea. Tutkimusotteena toimi aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jonka kautta luokanopettajien kokemuksista nousi esille kolme isompaa teemaa.

Tulokset osoittavat, että luokanopettajat suhtautuvat pelillisyyteen myönteisesti ja he kokevat sen soveltuvan mainiosti opetukseen. Luokanopettajat toteuttivat pelillisyyttä säännöllisesti pitkin lukuvuotta. Pelillisyyttä toteutettiin pienistä pelillisistä hetkistä isompiin pelillisiin kokonaisuuksiin. Pelillistämisen muotoon vaikutti opettajien omat mieltymykset ja käsitykset pelillisyydestä. Oppilaiden tarpeet ja oppimisen tavoitteet vaikuttivat myös pelillistämisen toteuttamiseen. Oppilaiden motivaation koettiin yleisesti lisääntyvän pelillisissä ympäristöissä. Lisäksi tutkimus osoitti luokan yhteisöllisyydellä ja oppimisen ilmapiirillä olevan merkitystä oppilaiden motivaatioon. Pitkät pelilliset kokonaisuudet toteutettiin tarinallisuutta hyödyntämällä, sillä sen koettiin sitouttavan oppilaita parhaiten työskentelyyn.

Opettajien kokemukset osoittavat, kuinka pelillisyydellä on paikkansa perusopetuksessa, sillä pelaaminen koettiin sekä opettajien että oppilaiden keskuudessa positiivisena tapana opiskella perinteisestä poikkeavalla tavalla. Tutkimustuloksia voi hyödyntää esimerkiksi oman pelillisen toiminnan suunnittelussa koulussa.

Asiasanat: opetuksen pelillistäminen, motivaatio, tarinallisuus, sisällönanalyysi

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Pelillistäminen ja pelillisuus	7
2.1 Pelillistämisen määrittelyä	7
2.2 Pelien ominaisuudet ja piirteet	10
3 Pelillisuus koulussa.....	14
3.1 Opetussuunnitelma velvoittaa	14
3.2 Motivaatio ja motivointi.....	16
3.3 Tutkimuskysymykset	19
4 Tutkimuksen toteutus	21
4.1 Laadullinen tutkimus	21
4.2 Teemahaastattelu	22
4.3 Sisällönanalyysi.....	25
4.4 Tutkimuksen eettisyys.....	27
5 Tutkimustulokset.....	30
5.1 Pelillistämiseen vaikuttaa opettajan käsitykset ja intressit	30
5.2 Oppilaiden motivoituminen peliympäristöissä	34
5.2.1 Yhteisöllinen pelillistäminen lisää yleisesti motivaatiota	34
5.2.2 Turvallinen oppimisilmapiiri tukemassa oppimista	40
5.3 Tarinallisuutta hyödynnetään isoissa pelillisissä kokonaisuuksissa	44
5.3.1 Tarinallisuus muiden pelielementtien tukena	44
5.3.2 Historian oppisisällöt tarinallisuuden viitekehyksenä.....	49
6 Pohdinta	53
6.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelua.....	53
6.2 Luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	57
Lähteet.....	60

Liitteet 70

1 Johdanto

Digitalisaation globalisoitumisen myötä lasten ja nuorten vapaa-ajan harrastamisessa on tapahtunut muutos kohti pelaamisen aikakautta. Jo vuodesta 2012 pelaaminen on ollut suomalaisten nuorten keskuudessa yleisin päivittäinen harrastusmuoto. Vuoden 2020 tutkimustulos osoittaa, että pelaaminen eri päätelaitteilla on entistä yleisempää. Lähes puolet vapaa-ajan käyttöön liittyvään kyselyyn vastanneista nuorista ilmoitti pelaavansa päivittäin. (Salasuo, Tarvainen & Myllyniemi 2021, 43–44).

Tutkimukseni idea syntyi tarkemmin syksyllä 2022, kun useassa eri kotimaan medioissa julkaistiin artikkeleita nuorten pelaamiseen liittyen (esim. Järveläinen 2022.) Pelaamisen yleisty- misestä nousi mieleeni ajatus siitä, miten lasten ja nuorten lisääntyvää peliharrastuneisuutta voisi hyödyntää kouluympäristössä. Mahdollinen ratkaisu vapaa-ajan harrastuksen hyödyntä- miselle löytyi pelitutkimuksiin perehtymällä: Pelien hyödyntämisen sijaan peleistä otettaisiin sopivia pelillisiä elementtejä opetukseen, jonka tavoitteena on lisätä oppimisen mielekkyyttä ja motivaatiota. Pelaaminen on jo arkipäivää lasten ja nuorten keskuudessa, mutta hyödynne- täänkö pelien positiivisia ominaisuuksia koulumaailmassa? Ja jos hyödynnetään, kuinka opet- tajat kuvailevat sen käytännössä toteutuvan?

Majurin, Koiviston ja Hamarin vuoden 2018 kirjallisuuskatsaus pelillisistä tutkimuksista osoit- taa, että ilmiötä on tutkittu kasvatustieteiden kentällä erityisesti yksittäisten pelielementtien näkökulmasta. Suurin osa tutkimuksista on keskittynyt pelaajan osaamisen näkymiseen, kuten pisteihin tai tulostaulukoihin. Heidän mukaansa tulevaisuuden tutkimuksissa on syytä laajen- taa tutkimuskenttää, jolloin pelillisyystudkimuksissa voisi keskittyä muun muassa vuorovaiku- tusta sisältäviin pelillisyystratkaisuihin. (Majuri, Koivisto & Hamari 2018.) Pelitutkimuksen vuo- sikirja vuodelta 2018 osoittaa, kuinka pelillisuus mainitaan opetussuunnitelman perusteiden yleisissä osioissa paikoitellen ja eri oppiaineiden yhteyksissä vaihtelevasti. Yleisesti pelillisyy- destä kirjoitetaan, että se on väline tai vaihteleva työtapo muiden asioiden opetuksessa. Pelil- lisyyttä nähdään usein motivaation vahvistajana. (Aurava 2018.)

Edellä mainitut tutkimukset osoittavat, että pelillisyyttä on tutkittu kasvatustieteissä monista näkökulmista. Vaikka pelillisyyttä koetaan useimmissa tutkimuksissa myönteiseksi tai sen tarkoitus on lisätä motivaatiota, niin tutkimukset eivät juurikaan tuo esille opettajien kokemuksia käytännöstä. Toisin sanoen miten opettajat kuvailevat tai perustelevat pelillistämistään suhteessa opetussuunnitelmaan, kun se ei tarjoa valmiita ratkaisuja pelillisyyden toteuttamiselle.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ja tuoda esille opettajien kokemuksia pelillisyydestä ja sen toteuttamisesta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan opettajien kokemuksia oppilaiden motivoitumisesta peliympäristöissä. Majurin ja kumppaneiden sosiaalinen näkökulma huomioitiin tutkimuksessa, sillä aineistonkeruu keskittyi sosiaaliseen ympäristöön, eli kouluun. Tutkimus kysyy opettajilta näkökulmia siitä, kuinka opetuksessa voidaan hyödyntää pelillisyyttä erilaisiin tarpeisiin. Auravan näkökulma opetussuunnitelman ja pelillisyyden välisestä yhteydestä huomioitiin erityisesti tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä, mutta myös aineistonkeruussa, jossa haastattelun teemat sivuavat motivaatiota ja erinäisiä laaja-alan osaamisen tavoitteita.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineiston muodostavat viisi luokanopettajan haastattelua. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla ja tutkimusotteena toimii aineistolähtöinen analyysimenetelmä. Valittu tapa hankkia aineisto sopii tutkimuksen luonteeseen erinomaisesti, sillä sen tarkoituksena on antaa opettajalle tilaa tuoda esille hänen omia kokemuksiaan pelillisyydestä koulussa.

2 Pelillistäminen ja pelillisuus

2.1 Pelillistämisen määrittelyä

Pelillistäminen (*gamification*) ilmiönä nousi esille jo 1980-luvulla. Se ilmeni muun muassa lentoyhtiöiden kanta-asiakkailleen tarjoamina bonuksina tai mahdollisuutena kerätä leluja ja esineitä muropakettien avulla. Tällöin myös julkaistiin ensimmäisiä akateemisia papereita, jotka keskittyivät erityisesti oppimisen pelillistämiseen. Pelillistäminen on tunnettu ilmiönä jo useiden vuosikymmenten ajan, mutta sen käsite hahmottui vasta 2000-luvun alussa eri videopelien ja niiden käyttäjäkuntien muodostuessa. 2010-luvulla internetin yleinen käyttö globalisoitui ja samoihin aikoihin pelillistäminen käsitteenä määriteltiin nykyisessä merkityksessään (Dale 2014, 84–85). Vaikka pelillisuus käsitteenä yleistyi ja vakiinnutti asemansa, sen ohella käytettiin useita rinnakkaistermejä. Näitä olivat muun muassa leikkisä suunnittelu ja soveltuva pelaaminen. Monet määritelmät saman kontekstin ympärillä vaikuttivat erityisesti peliteollisuudessa ja opiskeluyhteisöissä, jotka kokivat pelillistämisen käsitteen vahvasti kiistanalaisena. (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke 2011, 9–10.)

Pelillistäminen (tai pelillisuus) määritellään useissa eri lähteissä hieman eri tavoin, joten käsitteellä on monia määritelmiä. Guillen-Hansonin ja kumppaneiden (2021) mukaan pelillistämällä tarkoitetaan laajasti teknologista, taloudellista, kulttuurista ja yhteiskunnallista kehitystä, jossa todellisuus muuttuu pelillisemmäksi. Yleisesti sen tarkoituksena on muuttaa järjestelmiä, toimintoja tai rakenteita pelien kaltaiseksi. Pelillisyyden avulla voidaan vaikuttaa positiivisesti yksilön ja yhteiskunnan eri tasoihin muun muassa motivaation ja sosiaalisuuden näkökulmasta. (Guillen-Hanson, Quist & Hamari 2021, 2.) Mannisen ja kumppaneiden (2022) mukaan pelillistäminen on prosessi ja pelillisuus on ilmiö, jossa peleistä tuttuja elementtejä, periaatteita ja piirteitä hyödynnetään pelien ulkopuolisissa ympäristöissä. Koulussa pelillisyyden tavoitteena on tehdä oppimisesta motivoivampaa, tuloksellisempaa ja hauskeempaa. (Manninen, Hummelin, Karjalainen & Tolonen 2022.) Pelillistämisessä on aina jokin konkreettinen tavoite, ja koulussa se liittyy yleensä opettamiseen (Jaakkola 2022).

Pelillisyyttä on tutkittu ja hyödynnetty monilla sektoreilla pian käsitteen yleistymisen jälkeen. Useat tutkijat ja ammatinharjoittajat ajattelivat käsitteen muodostuessa, että se on merkittävä tulevaisuuden työkalu työelämässä ja koulutuksessa. Se on näkynyt koulutussektorilla muun muassa siten, että pelillisyyttä on lähestytty innovatiivisella ja avoimella otteella. Yleensä ympäristön pelillistämällä pyritään vaikuttamaan työntekijöiden tai opiskelijoiden käyttäytymiseen, motivaatioon ja työskentelyn laatuun. Tutkimusten mukaan pelillisyyden vaikutukset ovat olleet lähes aina positiivisia koulutuksessa. (Koivisto & Hamari 2019, 192, 201.)

Pelillistämiseen kuuluu pelien kaltaisten elementtien hyödyntäminen pelien ulkopuolisissa kontekstissa. Pelien ja pelillisyyden erottaminen erityisesti empiirisissä tutkimuksissa voi olla vaikeaa, joten muun muassa Kalmi ja kumppanit käyttävät tutkimuksessaan peleistä ja pelillistämistä yhteisnimitystä pelillisuus. (Kalmi, Jaskari & Eronen 2020, 1–2.) Tässä tutkimuksessa käytän sekä pelillisyyden että pelillistämisen termejä kontekstin mukaan. Kansainvälisesti käytetään yleisesti käsitettä pelillistäminen, mutta suomeksi käsitteitä käytetään sekaisin. Pelillisuus on toimintaa sellaisessa ympäristössä, johon on otettu mukaan pelien elementtejä ja mekaniikkoja. Yksinkertaisimmillaan se on esimerkiksi pisteiden keräämistä jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Pelillistämällä tarkoitetaan prosessia kohti pelillisyyttä. Käsitteitä ei ole tarpeen erotella tässä tutkimuksessa, sillä molempia käsitteitä käytetään samassa kontekstissa suomen kielessä.

Deterdingin ja kumppaneiden näkemys pelillisyydestä on yleisesti hyväksytty määritelmä. Heidän mukaansa pelillisuus on pelisuunnittelun elementtien käyttämistä ei-pelillisissä konteksteissa. (Deterding ym. 2011, 10; Werbach 2014, 1–2.) Werbachin mielestä (2014) pelillisyyttä voisi lähestyä suunnitteluprosessin näkökulmasta etenkin silloin, kun pelillisuus on vaikea ymmärtää tai hahmottaa. Pelillisyyttä arvioitaisiin täten pelimäisyyden näkökulmasta, eli kuinka ympäristö on enemmän tai vähemmän pelin kaltainen. Werbach perustelee ajatusta sillä, että suunnittelija joutuisi aktiivisesti miettimään, kuinka ympäristöä voisi lisätä pelimäiseksi. Pelillistämisestä katoaa ydinajatus, jos esimerkiksi oppimisympäristö nähdään pelillisenä sen jälkeen, kun siihen lisätään pisteitä. Tärkeämpää on miettiä sitä, kuinka pelillisiä elementtejä valitaan ja integroidaan eri konteksteihin. Vaikka Werbach esittelee

vaihtoehtoisen tavan lähestyä pelillisyyden käsitettä, hän ei koe tarvetta määritellä uudelleen yleisesti hyväksyttyä käsitystä pelillisyydestä. (Werbach 2014, 2–3.)

Werbachin mukaan (2014) yleistä käsitystä pelillisyydestä on mahdollista haastaa, koska ei ole olemassa mitään maailmanlaajuista listaa pelillisistä elementeistä. Pelillisyyttä ei suinkaan löydy kaikista asioista, jotka sisältävät pelillisiä elementtejä. Vaikka pisteytys mielletään usein pelilliseksi elementiksi, niin esimerkiksi kokeiden arviointi ei liity pelillistämiseen. Pelillistämisen käsitteeseen liittyy muitakin moninaisia käsityksiä. Narratiivi mielletään yleisesti pelielementiksi pelisuunnittelijoiden tai -teoreetikoiden keskuudessa, mutta osa kollegoista ei pidä sitä yhtenä elementtinä. (Werbach 2014, 2.) Narratiivilla voidaan tarkoittaa kertomusta tai esitystapaa, johon sisältyy erilaisia elementtejä. Narratiivi voi olla peliin rakennettu tarina, jossa tapahtumat näyttävät linearisessa järjestyksessä ja tuntuvat järkeviltä pelaajalle. Toisesta näkökulmasta narratiivi voi syntyä pelaajan toiminnan kautta pelin sisällä, jossa hän hyödyntää pelin mekaniikkoja. (Palomino, Toda, Oliveira, Cristea & Isotani 2019, 98.) Narratiivit ovat ihmisille elintärkeitä resursseja maailman ymmärtämisessä ja maailman rakentamisessa (Toolan 2006, 459). Pelissä, tai pelillistetyssä ympäristössä voi taten olla pelillistä maailmaa selittävä narratiivi, tai pelaajat rakentavat narratiivin itse hyödyntämällä pelin ominaisuuksia. Tässä tutkimuksessa narratiivi ja tarinallisuus ymmärretään osaksi pelillisyyden käsitettä.

Kankaan (2014) mukaan leikilliseen oppimiseen (*playful learning*) liittyvät leikillisuus, leikit, pelillisuus ja pelit. Pelien ominaisuuksia, kuten tarinallisuutta ja erilaisia rooleja voi löytyä sekä leikeistä että peleistä. (Kangas 2014, 84–85.) Usein suomalaiset tutkijat suosivat leikillisyyden termiä, sillä ”peli” sanana sisältää vahvoja asenteita eri ihmisten keskuudessa (Ängeslevä 2014, 54). Deterdingin ja kumppaneiden (2011) mukaan pelillisuus liittyy peleihin, mutta sitä ei pidä sekoittaa leikillisyyteen tai leikkimiseen. Vaikka leikeistä ja peleistä löytyy samoja piirteitä, erottavin tekijä on aktiviteetit. Leikkiminen on enemmän vapaamuotoisempaa, ilmaisevampaa ja improvisoidumpaa toimintaa. Pelaaminen nähdään enemmän tavoitteellisempaa toimintana, jota ohjaavat erilaiset säännöt ja kilpailullisuus. (Deterding ym. 2011, 11.) Pelillisuus tarkoittaa koulussa toimintatapoja, joiden avulla oppilaat motivoidaan. Pelien rakenteita tai vuorovaikutusmalleja voidaan soveltaa kekseliäin tavoin opetuksessa. Tavoitteena on opetella asioita helpommin lähestyttävällä tavalla. (Ängeslevä 2014, 57.)

2.2 Pelien ominaisuudet ja piirteet

Peleissä on usein seuraavanlainen etenemistapa. Ensiksi pelaaja saa tehtävän, joka tulee suorittaa annettujen ohjeiden mukaisesti. Pelaaja saa tehtävän valmiiksi, kun hän keksii toimeliasiantoon ratkaisun. Lopuksi ratkaisusta seuraa jotain hyvää, kuten ansaitaan palkinto (Purhonen, Poikolainen, Pylvänen & Kallunki 2020, 95.) Deterdingin ja kumppaneiden mielestä pelillisyydessä hyödynnetään pelisuunnittelun eri elementtejä pelien ulkopuolisissa ympäristöissä. Pelin ja pelillisiä elementtejä sisältävää toimintaa on välillä vaikea erottaa toisistaan, sillä kumppanin osa-alueeseen liittyy pelaamista. (Deterding ym. 2011, 12.) Korn ja Schmidt pohtivat pelin ja pelillisyyden eron löytyvän niiden käyttötarkoituksesta. Pelaajat ylittävät peleissä tarpeettomia esteitä hovin vuoksi, mutta pelillistämisen tarkoituksena on luoda hyödyllisiä haasteita muihin asiayhteyksiin, kuten uuden asian oppimiseen. (Korn & Schmidt 2015, 3426.) Pelillisyyden avulla pyritään johonkin konkreettiseen peliympäristön ulkopuoliseen tavoitteeseen, kun pelejä voidaan pelata pelkästään sen mielekkyyden vuoksi.

Pelielementeiksi ja laskettavia asioita voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Ensimmäisenä vaihtoehtona on tiukka rajaus, jossa pelielementeiksi lasketaan vain uniikit tai erityiset asiat ja ominaisuudet, joita löytyy pelkästään peleistä. Näin tiukkaa rajausta ei kuitenkaan suositella, sillä se rajaisi pelillisten elementtien määrän olemattomiin. Toinen tapa luokitella pelielementit ovat yleisesti hyväksytyssä käytössä. Siinä pelielementeiksi lasketaan sellaiset ominaisuudet, joita löytyy useimmista peleistä, mutta ei välttämättä kaikista peleistä. (Deterding ym. 2011, 11–12.) Yleisesti hyväksytyjä pelien elementtejä ovat muun muassa pisteet, saavutukset, tasot ja vaikeusasteet, tehtävät, kilpailut, tulostaulut, ilmoitukset ja pelien vastaiset mekaniikat (Dale 2014, 85).

Toda ja kumppanit (2019) ovat luokitelleet laajemmin pelillisiä elementtejä opetuksessa ja he ovat jakaneet ne viiteen eri kategoriaan. Näitä ovat ekologisuus, suoriutuminen, sosiaalisuus, yksilöllisyys ja fiktiivisyys. (Toda, Klock & Oliveira 2019, 4.) Pelejä on mahdollista tarkkailla monin eri käsittein ja tämä edellä mainittu jaottelu on vain yksi tapa tarkastella asiaa. Esimerkiksi Ronja Pölkki ja Minna Porvari ovat jakaneet opetusvideollaan pelillisyyden piirteet kolmeen osa-alueeseen: elementteihin, pelisuunnitteluun ja mekaniikkaan (Pölkki & Porvari 2021). Tässä tutkimuksessa hyödynnän Todan ja kumppaneiden luokittelua pelillisyydestä, joka on

suunnattu erityisesti koulutusympäristöön. Seuraavissa osioissa avaan pelillisiä elementtejä tarkemmin.

Ekologisuuden (*ecological*) kategoriolla Toda ja kumppanit tarkoittavat ympäristöä, jossa pelillinen toiminta tapahtuu. Tässä kategoriassa elementeiksi lasketaan erilaiset pelien ominaisuudet, joita ovat sattumanvaraisuus, vaihtoehdot valinnat, kaupankäyminen, (keräily)harvinaisuudet sekä aikamääreet. Joitakin näistä ominaisuuksista tarvitaan, jos halutaan pelillisyyden ympäristön ja käyttäjän välille vuorovaikutusta. Pelillistä ympäristöä suunniteltaessa tulee ottaa huomioon peliominaisuuksien tarkoituksenmukaisuus. Liian monet vaihtoehdot tai niiden uupuminen kokonaan voivat vaikuttaa annetun tehtävän tekemiseen negatiivisesti. (Toda ym. 2019, 6–7, 10.) Itseohjautuvissa käytännöissä erityisesti riskiryhmiin kuuluvien oppilaiden oppiminen kärsii. Vuorovaikutteiset pelit sekä oman oppimisen tavoitteiden asettaminen ja itsenäinen eteneminen ovat esimerkkejä itseohjautuvista käytännöistä (Moilanen 2022, 102; Saarinen 2020, 97.) Peliominaisuuksia voidaan hyödyntää oppimisen motivoinnissa ja tehostamisessa. Kuitenkin pitkässä juoksussa sillä voi olla negatiivisia vaikutuksia työskentelyyn, jos pelilliset aspektit tulevat oppilaalle liian tärkeäksi. (Snow, Allen & Jackson 2015, 423.)

Suoriutumisen (*performance/measurement*) kategoriaan kuuluvat kaikki peliominaisuudet, jotka antavat palautetta oppimisesta ja etenemisestä. Tässä kategoriassa pelielementtejä ovat taitotaso, etenemisen mittarit, pisteet, muut tilastot sekä saavutukset ja palkinnot, kuten mitalit ja merkit. Mikäli pelillisyyden ympäristöstä uupuu näitä elementtejä, voi oppilas kokea työskentelyn turhaksi vailla päämäärää. Tämä on tärkein pelillisyyden ja perinteisenkin opetuksen osa-alue, sillä kaikesta tärkeästä tekemisestä tulee saada palautetta. (Toda ym. 2019, 5, 10.) Omalla taitotasolla eteneminen ja reaaliaikainen palautteen saaminen aktivoi oppilasta ja ylläpitää kiinnostusta oppimisprosessin aikana (Brauer, Siklander & Ruhalahti 2017, 18). Tämä on pelillistämisen tärkeimpiä elementtejä. Sen tarkoituksena on tehdä vähäinkin edistyminen näkyväksi käyttäjälle. Edistymistä on mahdollista osoittaa edistymispalkeilla, pelaajan saavuttamilla tasoilla ja saavutuksilla tai muilla tämän kaltaisilla elementeillä. (Korn & Schmidt 2015, 3425.) Tätä elementtiä hyödynnetään useimmiten pelillisyydessä, sillä pisteiden kerääminen, tasoilla eteneminen ja pisteiden yhteenveto on helppo sisällyttää muuhun toimintaan. (Hamari, Hassan, Dias 2018, 42).

Sosiaalisuuden (*social*) kategoriaan kuuluvat pelillisyyden ympäristössä sen käyttäjien kesken tapahtuva vuorovaikutteinen toiminta. Näitä pelielementtejä ovat kilpailullisuus ja tulostaulut, ryhmätoiminta, sosiaalinen paine sekä maineikkaus tai kuuluisuus liittyen muun muassa kunniamerkkeihin. Pelillistämässä täytyy olla sensitiivinen tämän kategorian kanssa. Kilpailullisuus voi parhaimmillaan motivoida oppilaita kohti tavoitteiden saavuttamista, mutta esimerkiksi yksilön heikko suoriutuminen tai epätasaiset joukkuejaot voivat laskea motivaatiota. (Toda ym. 2019, 7, 11.) Ryhmätyöskentelyssä voi joutua toisinaan epämieluisaan rooliin, mutta vastuun ottaminen ja sen kantaminen ovat tärkeitä yhteisen tavoitteen saavuttamisen kannalta (Ängeslevä 2014, 68–69). Erityisesti oppilaat, joilla on halua näyttää omaa osaamistaan muille, motivoituvat näitä elementtejä sisältävään pelilliseen toimintaan. Maineikkautta tai kuuluisuutta voi saavuttaa esimerkiksi sijoittumalla korkealle sijalle tulostaulukolla. (Hamari ym. 2018, 43.)

Yksilöllisyyden (*personal*) kategoriaan kuuluvat elementit liittyvät oppijaan, joka käyttää pelillistä ympäristöä. Näitä pelielementtejä ovat tuntemukset visuaalisuuden ja äänimaailman avulla, uutuuden viehätys, tavoitteet tai tehtävät, pulmat ja ongelmat sekä uudelleen yrittämisen mahdollisuus. Persoonallisuuden aspektin uupuessa oppilas voi kokea pelillisyyden menetelmän tarpeettomaksi, koska hän ei saavuta merkityksellisyyden tunnetta. Uudelleen yrittämisen mahdollisuutta hyödynnetään oppimisessa, sillä sen avulla oppilas voi palata harjoittelemaan vaikkapa tulevaan kokeeseen. Jos tehtävät ovat liian vaikeita ja uusintamahdollisuutta ei ole, se voi laskea oppilaan motivaatiota. (Toda ym. 2019, 7–8, 12.) Yhdessä pelillisessä ympäristössä pelaajat voivat kokea useita asioita merkitykselliseksi. Oppilas voi motivoitua lisää pää- tai välitavoitteiden saavuttamisesta. Myös omien tavoitteiden asettaminen voi motivoida oppilasta. Tavoitteita voi olla eri tasoisia ja niissä voidaan edetä vaikeusasteelta seuraavalle, jolloin erityisesti itseään haastavat oppilaat motivoituvat. Tavoitteet ja tehtävät voivat olla myös erityistä tarkkuutta vaativia suorituksia. Pelillisyydestä voi olla haittaa oppilaille, jotka eivät muutenkaan halua asettaa toiminnalleen tavoitteita. Pelko tehtävän epäonnistumisesta voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon negatiivisesti erityisesti näiden oppilaiden osalta. (Hamari ym. 2018, 42–44.)

Fiktiiviseen (*fictional*) kategoriaan kuuluvat narratiivi ja tarinankerronta, jotka yhdessä muodostavat pelillisyyden ympäristön. Koulumaailmassa pelillistämässä tämä otetaan kuitenkin harvemmin huomioon. Kertomus ja kuinka se välitetään oppilaille vaikuttavat oppilaiden työskentelymotivaatioon, etenkin työskentelyn aloittamiseen. Kuvitteellinen työskentely-ympäristö vaikuttaa oppilaan oppimiskokemukseen. Tarinankerronnan avulla voidaan luoda kuvitteellinen ympäristö tai konteksti, jossa toimitaan. (Toda ym. 2019, 8, 12.) Narratiivi tai tarina voi olla etukäteen suunniteltu, jonka tarkoituksena on motivoida oppilasta. Vaihtoehtoisesti oppilaan työskentelyllä ja valinnoilla voi olla tarinan lopputuloksen kannalta merkitystä, joka voi motivoida oppilasta. Tarinankerronta ja narratiivi sekoittuvat yleensä keskenään. Opetuksen pelillistämässä näitä elementtejä hyödynnetään harvemmin niiden monimuotoisuuden vuoksi. (Palomino ym. 2019, 97–99.)

Todan ja kumppaneiden artikkeli pelillisistä elementeistä on suunnattu erityisesti kouluympäristön pelillistämiseen. Artikkelissa tuodaan esille monia pelillisiä elementtejä ja arvioidaan niiden mahdollisuuksia motivoida sekä antaa ja saada palautetta. Lisäksi vuorovaikutusta arvioidaan elementtien käyttäjän, eli pelaajan ja peliympäristön sekä muiden käyttäjien välillä. Elementtiluokittelu on hyvä tuki opettajille, jotka suunnittelevat opetuksen pelillistämistä. (Toda ym. 2019, 12–13.) Artikkelissa ei kuitenkaan käy ilmi se, mitkä pelilliset elementit ovat eri tilanteisiin toimivimpia, tehokkaimpia tai tarkoituksenmukaisimpia. Koiviston ja Hamarin (2019) teettämässä tutkimuksessa pisteitä, saavutuksia ja pelaajien sijoittumista käytettiin eniten opetuksen pelillistämässä. Nämä elementit sekä pelisuorittaminen ja siitä saatu palaute koettiin positiivisimpina tapoina hyödyntää pelillisyyttä opetuksessa opettajien näkökulmasta. (Koivisto & Hamari 2019, 201–202.)

3 Pelillisuus koulussa

3.1 Opetussuunnitelma velvoittaa

Pelillisuus mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa laaja-alaisen osaamisen alueissa sekä oppiaineiden oppimisympäristöjen ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden mukaan pelillisuus edistää oppimisen iloa ja vahvistaa edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen. Pelillisyyden avulla edistetään oppimista muun muassa L5 tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen tavoitteiden yhteydessä. Pelillisyyteen liittyy olennaisesti *pelikäsitys*, joka mainitaan L1 ajattelun ja oppimaan oppimisen, L2 kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun, L3 itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen sekä L4 monilukutaidon osaamisen tavoitteissa. Lisäksi pelillisyyteen liittyviä teemoja sivutaan epäsuorasti L7 osallistumisen, vaikuttamisen ja kestävänsä tulevaisuuden tavoitteiden yhteydessä. Useita laaja-alaisen osaamisen tavoitteita on mahdollista kehittää pelillisyyden avulla. Opetuksen eheyttäminen ja eriyttäminen ohjaavat työtapojen valintaa. Valinnoissa kehoitetaan hyödyntämään pelien ja pelillisyyden tarjoamia mahdollisuuksia. Monipuoliset työtavat syventävät oppimista ja vahvistavat motivaatiota. Opettaja valitsee työtavat oppilaiden vuorovaikutuksen myötä ja ohjaa heitä uusien työtapojen parissa. Oppilaita ohjataan suunnitelmaan ja arvioimaan omaa työskentelyään. Alkuopetuksessa työtavoissa korostetaan mielikuvituksellisuutta, tarinallisuutta, havainnollisuutta ja toiminnallisuutta eri leikkien ja pelillisyyden avulla. (Opetushallitus 2014, 21, 30–31, 98–101.)

Pelit, oppimispelit, pelillisuus, leikit ja leikillisuus mainitaan monin paikoin oppimisen kohteena tai apuvälineenä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Pelillisuus tulee huomioida jokaisella vuosiluokalla työtavoissa ja oppimisympäristöissä. (Opetushallitus 2014.) Useat pelit ja pelilliset oppimisympäristöt perustuvat tiedon tuottamiseen ja leikillisyyteen sekä oppilaan toimijuuteen ja luovaan ilmaisuun. Pelillinen (tai leikillinen) oppiminen on oppimista aktiivisen tekemisen, kokeilemisen ja tekemisen ilon kautta. Pelillisen oppiminen tapahtuu eri pelien, pelillisyyden, leikkien ja leikillisyyden avulla – yhdessä ja erikseen. (Kangas 2014, 82–84.) Nykyisen sukupolven oppimisesta on havaittu, että pelit voivat vahvistaa

oppimiskokemusta merkittävästi. Oppiminen on tehokkainta sosiaalisessa ja monikanavaisessa ympäristössä, jossa oppilas oppii toiselta oppilaalta uusia asioita eri menetelmin. Oppimista tapahtuu siis pelissä ja sen ulkopuolella. (Järvilehto 2014, 151–152.)

Krokfors ja kumppanit (2014) ovat pohtineet pelillisyyttä muun muassa osallistavan pedagogiikan näkökulmasta. Heidän mukaansa osallistavan pedagogiikan malli antaa opettajalle välineitä määritellä pelillisyyteen liittyviä pedagogisia ratkaisuja. Pelit ja pelillisuus on nähty osana laajempaa koulupedagogiikan muutosta samaan aikaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksen kanssa. Se on ollut myös ajankohtainen aihe tieteellisen tutkimuksen sekä opetuksen kentillä digitalisoitumisen myötä. (Krokfors, Kangas, Kopisto 2014, 12–13.) Pelillisyyden globalisoitumisen aikoihin Suomen koulutuspolitiikassa alettiin kehittämään tieto- ja viestintäteknologista osaamista entisestään. Kuitenkin opetuksen kentältä tuli samoihin aikoihin viestiä siitä, että vuorovaikutustaitojen kehittäminen on ydintaito tulevaisuudessa. Tahkokallion mukaan vuorovaikutteiset pelit ovat avain koulutuksesta päättävien henkilöiden ja opettajien näkemysten yhdistämisen kanssa. Pelin tai pelillisen ympäristön tulisi olla tarpeeksi mielenkiintoinen ja haastava, mutta helposti omaksuttava, jotta sitä olisi käytännössä helppo hyödyntää opetuksessa. Pelistä, pelin piirteistä ja pelin sisällöistä keskustelemalla voidaan syventää oppimiskokemusta. (Tahkokallio 2013, 100–102.) Muun muassa yhteisöllisyys, osallisuus, uuden kokeileminen, itsensä ilmaiseminen ja sosiaaliset taidot nousevat esille opetuksen pelillisyydestä. Teemoja voidaan yhdistää eri laaja-alaisen osaamisen taitoihin. Pelillisuus koetaan oppimisvälineeksi tai -metodiksi, jonka avulla voidaan saavuttaa haluttuja tavoitteita opetuksessa.

Pelillisyyden avulla on mahdollista tuoda erilaisia oppimisympäristöjä tai -menetelmiä perinteisen, luokkahuoneessa tapahtuvan opetuksen rinnalle. Lisäksi se on nykyiselle sukupolvelle luontainen tapa oppia uutta, koska he osaltaan oppivat jo sillä tavoin vapaa-ajallaan koulun ulkopuolisessa elämässä. (Vesterinen & Mylläri 2014, 56–57.) Tutkimusten mukaan opetuksen pelillistämällä on positiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin. Korkeakouluihin kohdistetussa tutkimuksessa suurimmat hyödyt saavutettiin yhdistämällä pelillisuus perinteisten oppimistapojen kanssa. (Legaki, Xi, Hamari, Karpouzis & Assimakopoulos 2020, 12.) Tässä tutkimuksessa opetuksen pelillistämistä ja pelillisyyttä tarkastellaan opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa

keskitytään opetussuunnitelman mukaiseen pelillisyyden huomioimiseen ja sen toteuttamiseen.

3.2 Motivaatio ja motivointi

Motivaatio on ihmisen toimintaan liittyvä olennainen osa. Motivaatio saa ihmisen tekemään asioita elämässään. Motivaatio on yksilöllistä, joka vaihtelee tilanteen ja ympäristön mukaan. Tunnetuin motivaatioteoria on Decin ja Ryanin 1980-luvulla kehittänyt itseääräämisteoria, josta käytetään myös nimitystä itseohjautuvuusteoria. Teorian ensimmäinen lähtökohta on se, että ihminen on luonnostaan itseohjautuva, aktiivinen ja motivoitunut yksilö, joka asettaa luontaisesti itselleen tavoitteita, pyrkii suoriutumaan haasteista ja liittyy uusia kokemuksia osaksi minäkuvaa. (Vasalampi 2022, 11–12.) Itseohjautuvuusteorian mukaan ihmisen kolme psykologista perustarvetta ovat omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys. Omaehtoisuuden tarve tyydyttyä, kun ihminen tuntee vapautta päättää tekemisistään. Kyvykkyuden tarve täyttyä, kun ihminen kokee selviävänsä eteen tulevista haasteista. Yhteisöllisyyden tarpeella tarkoitetaan yksilön tarvetta kokea yhteenkuuluvuutta ja arvostusta lähimmäisten seurassa. (Middelkamp 2018, 69.)

Itsemääräämisteorian toisen lähtökohdan mukaisesti ihminen ei motivoitu hänelle epäsuotuisassa ympäristössä, vaikka hän omaa luontaisen taipumuksen motivoitua asioista. Ympäristöllä on selkeä vaikutus motivaatioon. Kun ympäristö tukee yksilöllisiä perustarpeita, ihminen kiinnostuu uusista asioista ja voi hyvin. Epäsuotuisassa ympäristössä ihminen passivoituu ja hänen motivaatiotasonsa laskee. (Vasalampi 2022, 13.) Kun ihminen kokee motivaation puutetta, hän pyrkii saavuttamaan mielihyvää mahdollisimman vähäisellä vaivannäöllä. Jokaista ihmisen toimintaa ohjaa jokin tarve tai motiivi sen luonteesta riippumatta. (Heino 2020.) Kun oppilas on sisäisesti kiinnostunut opittavasta aiheesta ja opetus on sopivan haasteellista, oppilaan suoriutuminen on hyvää. Epämiellyttävä oppiaine voi lannistaa oppilasta ja hänen suoriutumisen täyttää vain pakollisten tehtävien tekemisen.

Itseohjautuvuusteorian mukaan ihmisen motivaation tasoon liittyy motivaation luonne, joita ovat amotivaatio, sisäinen motivaatio ja ulkoinen motivaatio. Amotivaatio ilmaisee sitä, että

ihmisellä ei ole motivaatiota jonkin asian tekemiseen. Motivaatio syntyy sisäisesti, kun ihminen saa käytöksestään luontaisesti tyydytystä. Ulkoisia tekijöitä motivaation syntymiseen voivat olla esimerkiksi palkintojen saaminen tai rangaistuksen välttäminen. (Middelkamp 2018, 54–55.) Sisäiseen motivaation rinnastetaan usein termi sisäistetty motivaatio. Sillä tarkoitetaan toimintaa, joka ei välttämättä synny sisäisesti mutta ihminen pitää sitä itselleen tärkeänä omaan elinympäristöönsä nähden. Toiminta liittyy ihmisen arvoihin, jotka ovat sisäisiä, mutta motiivi syntyy ulkoisesti. (Vasalampi 2022, 22.) Sisäistetyn motivaation ajamana ihminen voi pitää hyvää terveyttä tärkeänä asiana, jolloin hän kokee tarpeen lähteä lenkille, vaikka pitäisi-kin kyseistä toimintaa itsessään epämiellyttävänä asiana.

Tutkimustulokset vuosien mittaan ovat osoittaneet sisäisen motivaation vaikuttavan oppimiseen ja suoriutumiseen. Sisäinen motivaatio sitouttaa opiskelijoita tehtävään ja saa aikaan ponnisteluja tavoitteiden saavuttamiseksi. Sisäinen motivaation omaava oppilas suhtautuu myönteisemmin koulunkäyntiin ja oppimiseen. Oppiminen on mielekästä, syvempää ja luovempaa, kun oppilaan toimintaa ohjaa sisäinen motivaatio tehdä asioita. Ihmisen kolmea psykologista perustarvetta tukemalla voidaan vahvistaa sisäistä motivaatiota. Oppimisesta ja suoriutumisesta saatu positiivinen palaute ruokkii näitä perustarpeita. Ulkoiset motivaatiotekijät voivat heikentää luontaista innostumista, jos ne vievät liikaa huomiota kiinnostavien tehtävien tekemisestä. Lähtökohtaisesti kaikessa ihmisen toiminnassa on sekä ulkoisia ja sisäisiä motivaatiotekijöitä. Pienten lasten kanssa toimiessa tarvitaan toisinaan vahvaa ulkoista motivaatiota ohjauksessa. Oppimisen kannalta sisäisen motivaation ohjaama toiminta on palkitsevinta, sillä se harjaannuttaa oppilasta pitkäjänteiseen työskentelyyn (Vasalampi 2020, 24–33.)

Ihmiset voivat kokea sisäistä ja ulkoista motivaatiota pelien pelaamisen aikana. Pelien avulla psykologiset perustarpeet ovat helpommin saavutettavissa kuin oikeassa elämässä. Avoimen maailman verkkomoninpeli voi aktivoida niin autonomian, kyvykkyyden kuin yhteisöllisyyden tunteita. Ihminen voi vapaasti liikkua peliympäristössä paikkoihin, mihin ei oikeassa elämässä pääsisi. Pelissä voi olla mahdollista valita oman tasoisia esteitä ja haasteita, jolloin eteneminen on mielekästä. Virtuaalinen ympäristö ja kanssapelaajat luovat ainakin jonkin asteisen yhteenkuuluvuuden tunteen esimerkiksi pelin tarinallisuuden, yhteistyön tai vuorovaikutuksen toiminnan seurauksena. (Järvillehto 2014, 122.) Oppimista tehostetaan usein pelillisyyden avulla, jotta oppimisesta saadaan motivoivampaa. Tylsäksi ajatellusta asiasta saadaan

mielenkiintoista pelillistämällä oppimisympäristöä vaikkapa roolileikkien avulla. Pelit ja pelillisuus tulisivatkin nähdä opetuksen välineenä, koska oppimisen ja asioiden muistamisen on todettu olevan tehokkaampaa, kun opiskelu tapahtuu pelaamisen välityksellä. (Brown 2010, 100–102.)

Oppilasta on mahdollista motivoida pelillisyyden keinoin. Pelillisyyden tarkoituksena on useimmiten motivaation lisääminen. Motivaatio voi olla sisäistä ja ulkoista. Oppilas voi motivoitua ulkoisista tekijöistä, kuten suoriutumisen seurauksena saavutetuista palkinnoista. (Lehto, Korhonen & Ojala 2018, 14.) Pelillinen oppimisympäristö on sisäisesti motivoiva, jos oppilas kokee työskentelevänsä ainakin osittain autonomisesti omia asettamia tavoitteita kohti. Yksittäinen pelillinen elementti saattaa motivoida joitakin oppilaita työskentelemään tehokkaammin, mutta joidenkin oppilaiden kohdalla motivaatio voi heiketä. Onkin ymmärrettävä ihmisten erilaisia tapoja motivoitua asioista. Joku ihminen saattaa motivoitua kilpailullisesta asetelmasta, kun taas toista ihmistä motivoi itsensä ilmaiseminen luovalla tavalla. (Dale 2014, 85–86.)

Pelillisyyden avulla voidaan motivoida erilaisia oppijoita. Opetuksen pelillistäminen on toimivaa, kun oppilas voi osallistua siihen vapaa-ehtoisesti ja hänen motiivinsa työskentelyyn kumpua sisäisestä innostuksesta. (Huotari & Hamari 2012, 19.) Pelillistämisen tarkoituksena on vaikuttaa oppilaan motivaation, ei niinkään käyttäytymiseen. Pelillisyyden avulla voidaan vahvistaa oppilaan kokemuksia suoriutumisesta, osaamisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta. Myös flow-tilan kokeminen on mahdollista. (Hamari & Koivisto 2013, 2–3.) Lisäksi oppilaan sisäistä motivaatiota on mahdollista edistää muilla pelillisillä kokemuksilla, kuten välittömällä palautteen saamisella, selkeillä tavoitteilla ja sosiaalisella vertailulla. Ulkoisilla motivaatiotekijöillä on havaittu olevan negatiivinen vaikutus sisäiseen motivaatioon. (Hamari 2013, 237.) Negatiivisia tunteita koetaan erityisesti silloin, kun palkinnot ovat irrallisia aktiviteetista tai niillä lahjotaan oppilas suorittamaan toimeksiantoa. (Dale 2014, 87; Lehto ym. 2018, 14.) Toisinaan ulkoiset motivaatiotekijät, kuten edistymisen näkyminen tai tavoitteen täyttymisestä palkitseminen lisäävät myös sisäistä motivaatiota, kun toimintaa motivoi sosiaalinen vertailu ja selkeät tavoitteet (Hamari 2013, 237).

Ihminen voi kokea flow-kokemuksen, kun itsemääräämisteoriasta tutut ihmisen perustarpeet ovat tasapainossa ihmisen tavoitteiden kanssa. Tällöin ihminen keskittyy tekemiseensä kokonaan ja sulkee tehtävän ulkopuolisen maailman ympäriltään. Flow-tilassa ajantaju katoaa ja suoriutuminen tapahtuu kuin itsestään. Suoriutuminen on tehokasta ja tuottavaa tulosta syntyy. (Oksanen 2014, 35.) Pelit ovat parhaita työkaluja motivaation ja oppimisen flow'n luomiseen. Pelit antavat käyttäjälle työskentelytavoitteita ja suoriutumisesta saa selkeää palautetta. Puoleensavetävä oppimisympäristö tekee oppimisesta nopeaa, tehokasta ja pysyvää. (Järvilehto 2014, 133.) Pelien ja pelillisyyden avulla oppilas saa tehdä päätöksiä ja haastaa osaamistaan. Jatkuva palautteen saaminen kehittää ja motivoi oppilasta yrittämään lisää. (Ängeslevä 2014, 69.) Pelillisyyden tarkoituksena on pelitavoitteiden lisäksi saada oppimisesta mielekkäämpää ja samankaltaista heidän vapaa-ajan oppimisensa kanssa. Mielekkäällä tavalla oppimisen voi nähdä oppimista tukevana tekijänä, sillä se lisää kouluviihtyvyyttä ja opiskelumotivaatiota ja saa aikaiseksi positiivisia onnistumisen ja menestymisen kokemuksia (Martikainen & Palo 2022).

3.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille, kuinka opettajat suhtautuvat pelillisyyteen koulussa. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ja kuvata luokanopettajien kokemuksia opetuksen pelillisyyteen liittyen. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, miten opettajat kokevat pelillisyyden vaikuttavan oppilaiden motivaatioon. Näiden mielenkiintojen pohjalta tutkimusta ohjaavat seuraavanlaiset tutkimuskysymykset:

1. Miten luokanopettajat suhtautuvat opetuksen pelillistämiseen alakoulussa?
2. Millainen merkitys pelillisyydellä on oppilaiden motivaatioon?

Ensimmäinen tutkimuskysymys on tutkimuksen pääkysymys. Tutkimuskysymys on laajahko, mutta tutkimuksen tarkoituksena on avata pelillisyyttä osana opetusta opettajien kokemusten kautta. Toinen tutkimuskysymys on tutkimusta ohjaava alakysymys, jonka tavoitteena on tuoda esille opettajien kokemuksia pelillisyyden ja oppilaiden motivaation välisestä suhteesta.

Tutkimuksessa keskeistä on tuoda esille opettajien kokemuksia ja näkemyksiä pelillisyydestä koulussa.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Laadullinen tutkimus

Pro gradu -tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä tiedonantajien näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan siis kiinnostuneita ihmisten kokemuksista, ajatuksista ja tunteista tutkittavaan ilmiöön liittyen. (Puusa & Juuti 2020, luku 1.) Tutkimusaineisto koostuu laadullisissa tutkimuksissa usein ihmisten välittämänä. Tutkijan on tärkeää hyväksyä ja ymmärtää ihminen kokonaisvaltaisena, osana elämismaailmaa ja todellisuutta. Laadullisen tutkimuksen avulla analysoidaan lähtökohtaisesti merkityksiä ja niiden suhteita puheessa tai kirjoitetussa tekstissä. Usein haastattelut käännetään tekstimuotoon, jotta analyysi on helpompi toteuttaa. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 80–82.)

Laadullisessa tutkimuksessa yritetään tulkita tutkimusaineistoa siten, että tutkittavaa ilmiötä avataan alkuperäisestä laajemmalle, käsitteellisemmälle tasolle. Laadullisessa tutkimuksessa havaintotapaukset ovat määrällistä tutkimusta pienempiä. Havaintoyksiköitä, eli kieltä ja tekstiä tulkitaan merkityksellisyyden näkökulman kautta. Ihmisen kokemuksiin ja merkityksiin liittyvät ympäröivä kieli, kulttuuri ja tavat toimia, joten kerätyt havaintoyksiköt eivät ole irrallisia tiedon antajasta. Tutkimustuloksiin vaikuttaa tutkijan valinnat. Tutkija vaikuttaa tuottamaansa tietoon. Toisin sanoen tutkija vaikuttaa aina siihen, mikä tieto on olennaista ja kirjoitetaan julki tutkimukseen. (Ronkainen ym. 2011, 82–83.)

Laadullinen tutkimus on kokonaisuus, joka koostuu useista eri osavaiheista. Lähes kaikissa laadullisissa tutkimuksissa on alustava tutkimusongelma, jonka jälkeen tutkija perehtyy aiheesta kirjoitettuun teoriaan ja tutkimuksiin. Laadullisessa tutkimuksessa teoriaa tarvitaan, sillä sen merkitys tutkimukselle on ilmeistä. Tutkimuksen teoreettinen osuus on viitekehys, johon tutkimuksen teko suhteutetaan. Teoria tai viitekehys muodostuvat erilaisista käsitteistä ja niiden välisistä merkitysyhteyksistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 22–24.) Laadullisen tutkimuksen tekijän tulee perehtyä huolellisesti kirjallisuuteen ja aiheeseen liittyviin menneisiin tutkimuksiin.

Syvällisesti aiheeseen perehtyneen tutkijan on helpompi rajata omaa tutkimusongelmaansa, kun tietoa on tarpeeksi aiheesta. Tulosten pohjalta tutkija kirjoittaa johtopäätökset ja arvioi tutkimuksen onnistumisen. Tutkimus ei varsinaisesti etene suoraviivaisesti edellä mainitun kaavan mukaan, sillä tutkimuksen eri vaiheissa voidaan palata aina tutkimusongelman äärelle. (Hirsjärvi & Hurme 2022, luku 2.1.)

Laadullinen tutkimus on tyypiltään empiiristä, jossa aineistoa arvioidaan teoriapitoisuuden avulla. Teoriapitoisuus vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin, joten sillä on merkitystä, mihin teoriaan tai menetelmään tutkija päätyy oman ymmärryksensä varassa. Empiiriseen tutkimukseen kirjoitetaan auki aineiston keräämistapa ja aineiston analyysimenetelmä. Tällöin lukijalle jää mahdollisuus arvioida tutkimustulosten luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 25–26.) Tämän tutkimuksen osavaiheet mukailevat yleistä tapaa laadullisen tutkimuksen toteuttamisen kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2022, luku 2.1; Tuomi & Sarajärvi 2018, 104). Vaiheet voidaan jakaa karkeasti neljään eri osaan, joita ovat tutkimuskysymyksen muotoilu ja näkökulman rajaus, aineiston analyysiin eli aineiston redusointi, pelkistäminen ja abstrahointi, tutkimustulosten raportointi sekä tulosten pohtiminen.

4.2 Teemahaastattelu

Laadullisessa tutkimuksessa erilaiset haastattelut ovat tutkimuksen aineistonkeruussa eniten käytettyjä (Eskola & Vastamäki 2015, 27; Puusa 2020, luku 6; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, luku 6.3). Haastattelua käytetään aineistonkeruumenetelmänä silloin, kun kerätään ihmisiltä mielipiteitä, tietoa, käsityksiä, kokemuksia ja uskomuksia. Haastattelu on menetelmänä joustava ja sen avulla on mahdollista saada syvällistä tietoa halutusta aiheesta. (Hirsjärvi & Hurme 2022, luku 1.) Haastattelussa tutkija esittää haastateltavalle kysymyksiä ja kirjaa vastaukset muistiin. Haastattelu eroaa kyselystä siten, että kysymys on mahdollista toistaa tai tarkentaa haastateltavalle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.) Haastattelutilanteessa on mahdollista joustaa ja suunnata tiedonhankintaa. Kun haastattelija näkee kielellisten vastauksen lisäksi muun muassa haastateltavan ilmeitä ja eleitä, vastauksia voi olla helpompaa ymmärtää ja niiden merkityksellisyys voi tarkentua tai muuttua alkuperäisestä lausahduksesta. (Hirsjärvi & Hurme 2020, luku 3.1.)

Tutkimushaastattelun muotoja on monenlaisia, kuten teemahaastattelu, syvähaastattelu tai lomakehaastattelu. Haastattelunimike syntyy haastattelurungon rakenteen ja yhtäaikaisesti haastateltavien ihmisten lukumäärän mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87.) Haastattelutilanteen tulisi olla mahdollisimman neutraali ja rauhallinen, sillä oudot tai epämiellyttävät tilat saattavat aiheuttaa epävarmuutta haastateltavalle. Haastattelun onnistumista on siis mahdollista edistää tilavalinnalla. (Eskola & Vastamäki 2015, 30.) Tutkimushaastattelulla on aina selkeä tavoite, jonka päämääränä on tutkimuksen tehtävän suorittaminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, luku 6.3). Tässä tutkimuksessa aineiston kerääminen tapahtuu teemahaastatteluna, joka tunnetaan toiselta nimeltään puolistrukturoituna haastatteluna.

Teemahaastattelussa ollaan keskiössä jonkin teeman ympärillä. Haastattelussa edetään tutkijan valitsemien keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelussa on olennaista saada haastateltavan ääni kuuluviin. Teemahaastattelussa ei ole tärkeää kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi & Hurme 2020, luku 4.2.3.) Teemojen käsittelyssä tarkentavia apukysymyksiä voidaan käyttää, jotta haastateltavilta saadaan syvempiä ja tutkimustehtävän mukaisia vastauksia. Teemahaastattelu voidaan toteuttaa lähes avoimella haastattelulla, puolistrukturoidulla tai strukturoidulla haastattelutavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.) Toisaalta teemahaastattelu mielletään yleisesti puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltavilta kysytään lähes samat kysymykset lähes samassa tai samassa järjestyksessä. Ei ole kuitenkaan sanottua, etteikö kysymysten järjestystä voisi myös tarkoituksenmukaisesti muuttaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, luku 6.3.3.)

Haastattelussa kysymystenasettelu on isossa roolissa. Haastattelukysymykset riippuvat siitä, mitä tietoa tutkimusongelman ratkaisemiseksi halutaan kerätä. Tutkijalla on usein jo ennakoon tietoa kysyttävästä asiasta, sillä hän muodostaa yleensä haastattelurungon tutkimuksensa teorian pohjalta. Tutkijan rooli ei ole siis täysin ulkopuolinen suhteessa haastatteluun, sillä hän vaikuttaa tiedonkeruuseen omilla kysymyksillä, kommenteilla ja intresseillä. Tutkijan on hyvä tiedostaa ennen haastatteluntekoa, että onko hän esimerkiksi tavoittelemassa tarkkaa tietoa vai kokemuksia haastateltaviltaan. (Kallinen & Pirskanen 2022, luku 3.3.) Muodostin tutkimuksen teorian pohjalta kolme teemaa, johon haastatteluissa keskityttiin. Ne olivat pelillisyyden hahmottaminen, sen toteuttaminen sekä pelillisyyden ja motivaation välinen suhde

(liite 1). Teemahaastattelun avoimuudesta ja joustavuudesta johtuen haastattelu eteni vaihtelevassa järjestyksessä eri haastateltavien välillä. Vaikka tutkimuksessa ei ollut tarpeen keskittyä käsitteiden määrittelyyn, niin kuitenkin pelillisyyden abstraktisuuden takia koin käsitteen hahmottamisen tärkeänä osana haastattelua.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu tapahtui haastattelemalla, sillä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien käsityksiä ja kokemuksia pelillisyyteen liittyen. Puolistrukturoitu haastattelu sopi tähän tutkimukseen, sillä tarkoituksena oli antaa opettajien tuottamalle tiedolle tilaa. Aineistonkeruu kohdistui satunnaisesti suomalaisiin alakoulun luokanopettajiin. Lähestyin luokanopettajia haastattelupyynnöllä Facebookin kahdessa luokanopettajaryhmässä yhteensä kolmena eri ajankohtana loppukevään 2023 aikana. Aineistokeruun ajankohta ei välttämättä ollut paras mahdollinen, sillä haastateltavia oli syytä tavoitella useamman kerran loppukevään aikana. Ryhmiin lähettämäni haastattelupyynnön lisäksi lähestyin kahden eri paikkakunnan alakoulun luokanopettajia välittämällä haastattelupyynnön koulujen rehtorien kautta. Henkilökohtaisemmasta tavoitteluyrityksestä huolimatta ne eivät tuottaneet lisää haastateltavia tähän tutkimukseen.

Pyysin opettajia haastatteluun yleisellä viestillä, jossa kerroin tutkimuksen tarkoituksesta ja muista tutkimukseen liittyvistä asioista, kuten haastattelujen tallentamisesta, litteroinnista ja arvioidusta kestosta. Lisäksi osallistuvat opettajat saivat erillisen tutkimuslupaliitteen, josta löytyi tarkemmat tiedot tutkimuksesta ja siihen liittyvistä luvista. Aineistonkeruu kesti viiden viikon ajan ja se ajoittui huhti- ja toukokuulle 2023. Tutkimukseeni osallistui lopulta viisi alakoulun luokanopettajaa ympäri Suomen. Kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja ne toteutettiin Microsoft Teamsin välityksellä. Perinteistä nauhuritalennusta ei enää juurikaan käytetä, vaan se korvataan usein haastattelun suorana tallentamisena tietokoneelle, tabletille tai puhelimelle (Rantala 2015, 110). Haastatteluiden kesto vaihteli 30–50 minuuttiin ja ne tallennettiin sekä litteroitiin Microsoft Teamsia hyödyntäen. Haastatteluaineiston koko laajuus oli kestoaltaan 190 minuuttia sekä määrältään noin 45 sivua tekstiä litteraattien ensimmäisen läpikäymisen jälkeen.

4.3 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on yleinen analyysimenetelmä laadullisissa tutkimuksissa. Useat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmän pohjautuvat sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysi ei pohjautu suoranaisesti mihinkään tiettyyn teoriaan tai epistemologiaan. Niitä on kuitenkin mahdollista soveltaa suhteellisen vapaamuotoisesti sisällönanalyysissä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Sisällönanalyysiä hyödynnetään laadullisissa tutkimuksissa, kun aineistoa halutaan tutkia objektiivisesti ja systemaattisesti. Sitä voidaan toteuttaa esimerkiksi kategorisoimalla aineistossa esille nousevia ilmiöitä ja käsitteitä. (Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen & Kanste 2011, 139.)

Kallisen ja Kinnusen laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirjan (2022) mukaan laadullinen sisällönanalyysi sopii käytettäväksi, kun analysoidaan kirjoitettua tekstiä, haastatteluita, nauhoitettua puhetta, ääntä tai kuvaa. Laadullinen sisällönanalyysi on hyvin lähellä teemoittelua. Sisällönanalyysissä keskitytään siihen, mistä asioista, aiheista ja teemoista aineisto kertoo. (Kallinen & Kinnunen 2022.) Sisällönanalyysia käytetään silloin, kun tarkoituksena on kuvata tutkittavaa ilmiötä (Kyngäs 2011 ym. 139). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi toteutettiin aineistolähtöisesti, sillä tutkimuksen tulokset nousevat kerätystä aineistosta.

Analyysi toteutettiin Milesin ja Hubermanin esittelemällä aineistolähtöisellä eli induktiivisella analyysillä. Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin kuuluu kolme eri vaihetta, jotka ovat aineiston redusointi, aineiston klusterointi ja abstrahointi. Vaiheista käytetään myös nimityksiä aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen. Käytännössä aineistolähteiseen analyysiin kuuluu vielä ensimmäisenä vaiheena aineiston litterointi ennen varsinaista redusointia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.3.) Kun analyysissä keskitytään haastattelussa esille nouseviin sisältöihin, litteroinnin ei tarvitse sisältää yksityiskohtaisia tietoja, kuten taukoa puheen välissä. On kuitenkin järkevää litteroida keskustelun molempien osapuolien puhe, jotta tutkija voi päätellä, millä tavoin esitetty kysymys vaikutti annettuun vastaukseen. (Ruusuvuori & Nikander 2010, 427–429.) Tässä tutkimuksessa aineiston litterointi toteutettiin Microsoft Teamsin automaattisella litteroinnilla. Teksti oli kuitenkin paikoitellen epäselvää, joten tarkistin jokaisen litteraatin erikseen käymällä ne vielä läpi tallennettujen haastattelujen kanssa.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin redusointi edellyttää, että haastattelu on litteroitu. Redusointivaiheessa litteroitua tekstiä pelkistetään, jolloin tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat poistetaan. Kerättyä dataa tiivistetään ja pilkotaan osiin. Tutkijan tehtävänä on valita aineistosta selkeästi esille nousevia ilmiöitä, josta kerrotaan kaikki siitä näkökulmasta irtoava asia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.3.) Toteutin aineiston redusointivaiheen lukemalla aineistoja ensin useaan kertaan. Tekstiä oli käsiteltävänä sen verran paljon, joten jo siitä syystä pyrin pilkkomaan tekstiä pelkistämällä ilmauksia ylimaalaamalla niitä eri väreihin, jos ilmaisu poikkesi edellisestä. Kun olin mielestäni käynyt läpi haastatteluiden ydinsisällön, siirsin ilmaiset erilliselle tiedostolle. Aineiston koodaamiseen vaikuttaa tutkijan esiymmärrys tutkimusongelmasta (Ruusuvaara & Nikander 2010, 15). Pyrin välttämään ilmiöiden koodaamista teorian pohjalta, jonka takia käytännössä yliviivatuksi tuli tässä vaiheessa kaikki tutkimustehtävää jollain tavalla kuvanneet ilmiöt.

Aineiston klusteroinnissa on kyse aineiston ryhmittelystä. Tällä tarkoitetaan koodatun alkupe-
räisaineiston tarkkaa läpikäymistä. Tarkoituksena on löytää aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet yhdistetään luokaksi ja nimetään sisältöään kuvaavalla nimikkeellä. Luokista tulee alaluokkia, joita on tarkoitus yhdistellä toisten alaluokkien kanssa muodostaen yläluokkia. Tällöin siirrytään abstrahointivaiheeseen, jossa erotellaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Valikoidusta tiedosta muodostetaan teoreettisia käsitteitä, joilla saadaan lopulta vastaus tutkimustehtävään. Abstrahoinnin tarkoituksena on löytää tutkimuskohteesta ne pääilmiöt, joissa aineistosta puhutaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4.4.3.) Tutkijan voi olla vaikea raportoida aineistolähtöisen sisällönanalyysin aikana syntyneitä käsitteitä auki, sillä tutkijan oivallukset ovat osa käsitteiden syntyprosessia. (Kyngäs ym. 2011, 139).

Aineiston klusterointivaiheessa muodostin ryhmiä yhdistämällä samaa asiaa tarkoittavia pelkistettyjä ilmauksia yhteiseksi alaluokaksi nimeämällä sen sisällön mukaisesti. Ryhmittelyn jälkeen jatkoin nimikkeiden yhdistämistä toisiinsa muodostamalla niille yhteisen yläkäsitteen. Abstrahointivaiheessa viimeisistä yläkäsitteistä muodostui pääkäsitteitä. Taulukossa 1 on esitetty esimerkki tämän tutkimuksen aineiston muodostumisesta. Pääkäsitteiden ja niiden alakäsitteiden kokonaisvaltaisessa tarkastelussa oli havaittavissa kolme isompaa ilmiötä, jotka

vastaavat oleellisesti tutkimustehtävään. Aineistossa esille nousseet ilmiöt ovat: opettajien pelillistämisen lähtökohdat, oppilaiden motivoituminen peliympäristöissä sekä tarinallisuus suurten pelillisten kokonaisuuksien keskeisenä elementtinä.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston muodostamisesta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Kaikilla tulisi olla tekemistä ryhmän sisällä	Ryhmätyöskentely	Yhteisölliset pe- lielementit	Oppilaiden motivaatioon vaikuttavia tekijöitä peliympäristöissä
Ryhmän yhteinen tekeminen ja yhteiset kokemukset motivoi			
Joukkueena häviäminen ei tunnu niin henkilökohtaiselta	Kilpailullisuus		
Kilpailullisuus motivoi oppilaita			
Osa oppilaista innostuu kilpailuista, osa ei	Palkitseminen		
Pelillisyytunnit oppilaille palkintoja			
Palkinnot ovat yhteisöllisiä, kaikki pääsevät osaksi	Luokan yhteishenki		
Pelit innostavat ja ei ongelmaa työrauhan kanssa			
Kiusaamista ei esiinny ollenkaan luokassa			
Ryhmässä kannatellaan heikompia oppilaita mukana	Oppimisen ilmapiiri	Turvallinen ja kannustava oppimisympäristö	
Luokan yhteisöllisyyden ollessa hyvää oppilaat uskaltavat olla omia itsejään			
Luokassa tulee olla turvallinen ilmapiiri, jotta voidaan kunnolla pelillistää			

4.4 Tutkimuksen eettisyys

Kaikissa tutkimuksissa tulee pohtia yleisiä eettisiä periaatteita. Tutkimuseettinen neuvottelukunta kokosi yhteen eettisiä periaatteita yhdeksi kansalliseksi ohjeeksi ensimmäisen kerran vuonna 2009 ja sitä päivitettiin kymmenen vuotta myöhemmin ajanmukaisemmaksi. Tutkijan

tulee kunnioittaa tutkimuksiin osallistuvien ihmisten ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista kuten tutkimuksesta vetäytyminenkin milloin tahansa tutkimusprosessin aikana. Tutkimukseen osallistuville tulee antaa konkreettista tietoa siitä, mihin tai miten hänen antamaa tietoa käytetään tutkimuksessa. Myös henkilötietojen käsittelystä tulee olla tieto osallistujalla. Näitä tietoja koskevat asiat esitetään tutkimukseen osallistuvan ymmärtämällä kielellä kirjallisena tai sähköisenä. (Tutkimuseettisen neuvottelukunta 2019, 4–9.)

Ihmistieteisiin kohdistuvassa tutkimuksessa eettiset periaatteet tulee ottaa huomioon jokaisessa tutkimuksen eri vaiheessa. Haastattelutilanteet ovat eettisesti monitahoisia. Haastateltava voi kokea stressiä tai hänen minäkuvansa voi muuttua haastattelun aikana. Aineiston litteroinnissa tutkijan tulee miettiä, kuinka sanatarkasti tai kirjaintarkasti hän noudattaa haastateltavan puhetta tekstin muotoon. Aineiston analyysiin, tutkimustuloksiin ja loppuraportointiin liittyvät luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. (Hirsjärvi & Hurme 2022, luku 2.3.) Tutkimuksen eettisenä lähtökohta tulisi olla ajatus, että tutkimuksen tulee pyrkiä tekemään hyviä asioita sen kohteena oleville ihmisille (Aaltio & Puusa 2020, luku V).

Aineiston laajuus vaikuttaa litteroinnin tarkkuuteen. Litteroinnissa toimitaan johdonmukaisesti ja tekstiksi on järkevää valikoida tutkimusongelman kannalta olennaisimmat asiat. Tutkijan tulisi avata raportissaan, miksi aineistosta valikoitui juuri kyseiset aiheet syvempää analyysia varten. Aineiston rajaus voidaan perustella tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimuskysymysten kautta. Sen lisäksi rajauksessa tulee noudattaa johdonmukaisuutta, jolloin jokainen haastattelu on tärkeää tulosten tulkinnan kannalta. (Ruusuvoori ym. 2010, 14–15.) Tutkimuksen tuloksia ei saa väärentää esimerkiksi siten, että jättää osan haastateltavista huomioimatta sen sopimatta tutkijan väittämään.

Tutkimuksen eettisyydellä tarkoitetaan eettisten periaatteiden noudattamista läpi tutkimuksen. Valittuja tutkimusmenetelmiä ja analyysitapoja tulisi voida käyttää ohjeena missä tahansa hyvässä tehdyssä tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden turvallisuus ei saa vaarantua missään vaiheessa tutkimusta. Se ei saa myöskään aiheuttaa haittaa tutkimuksen kohteelle tai siihen osallistuville tahoille. (Aaltio & Puusa 2020, luku V.) Eettisyyteen kuuluu lupien ja suostumusten ennakoarviointi ennen varsinaista tutkimusaineiston keräämistä.

Tutkimuksen aikana on huolehdittava myös tutkittavien henkilöiden turvallisuus ja arvostus. Tutkimuksen teossa tulee kunnioittaa tiedeyhteisöä ja muiden tekemää työtä. Tällä tarkoitetaan asianmukaista viittaamista muiden töihin, eli annetaan muiden tekemälle työlle niille kuuluva arvo. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, 13–14.)

Tässä tutkimuksessa aineiston tuottamat henkilöt anonymisoitiin siten, ettei heidän nimensä tule esille tutkimusraportissa tai aineiston analyysivaiheessa. Haastateltavat nimettiin seuraavan esimerkin tavoin: ”*Opettaja x*”. X-kirjaimen tilalle tuli opettajaa vastaava numero. Haastateltavilta kysyttiin taustatietoina luokka-astetta, paikkakuntaa ja työkokemusta. Sähköpostiosoite tai haastateltavan nimi tulivat minun tietooni, koska aineistonkeruu tapahtuu haastateltututkimuksena. Näitä tietoja ei kuitenkaan tarvittu tai käytetty tutkimuksessa. Aineiston osapuolia käsiteltiin tasapuolisesti ja reilusti eettiset periaatteet huomioiden.

Laadin tutkimuksen tietosuojailmoituksen alkuvuodesta 2023. Lähetin ilmoituksen ohjeiden mukaisesti Lapin yliopiston kirjaamoon. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt saivat ennen varsinaista haastattelua kyseisen lomakkeen luettavakseen. Lomakkeessa oli haastattelupyynnössä esiintyneiden esitietojen lisäksi tarkempaa tietoa tutkimuksen lupa-asioihin liittyen. Tutkimusaineisto tallennettiin ja litteroitiin hyödyntämällä yliopiston turvaamaa Office365 -tiliä.

Litteroitu aineisto on säilytetty koko tutkimuksen ajan tietokoneen ulkopuolella, erillisellä salasanalla suojatulla muistitikulla. Aineistoon on ollut pääsy vain tutkijalla. Tiedostot on säilytetty mahdollisimman turvassa ja yksityisenä, jolloin tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat voineet kertoa näkemyksiään tutkittavasta aiheesta luottamuksellisesti. Kerätty tutkimusaineisto hävitetään asianmukaisella tavalla kahden viikon kuluessa tutkimuksen valmistumisesta.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia. Aineiston analyysin seurauksena havaitsin kolme isompaa teemaa, joita olivat opettajien pelillistämisen lähtökohdat, oppilaiden motivoituminen peliympäristöissä sekä tarinallisuus suurten pelillisten kokonaisuuksien keskeisenä elementtinä.

Tutkimukseen osallistui viisi (n=5) luokanopettajaa eri puolelta Suomea. Jokainen haastateltava oli työskennellyt luokanopettajana yli 10 vuotta. Kun viitataan jonkin opettajan vastaukseen sellaisenaan, käytän hänestä nimitystä ”Opettaja 1”, ”Opettaja 2” ja niin edelleen. Numeroinnin tarkoituksena on helpottaa tunnistamaan saman henkilön antamia vastauksia eri tulosluvuissa, kuitenkin hänen anonymiteettinsa huomioiden.

5.1 Pelillistämiseen vaikuttaa opettajan käsitykset ja intressit

Aineistossa nousi erityisesti esille opettajien erilaiset lähtökohdat pelillisyyden toteuttamiselle koulussa. Opettajien käsitykset pelillisyydestä ja heidän henkilökohtaiset intressinsä vaikuttivat pelillisyyden suhtautumiseen ja sen toteuttamiseen. Aluksi tuon esille opettajien määritelmiä pelillisyydestä, joka avaa opettajien lähtökohtia opetuksen pelillistämiseen.

Haastattelun alussa pyysin opettajia määrittelemään omaa pelillisyyuskäsitettä, jotta pystyin paremmin ymmärtämään opettajan lähtökohtia pelillistämiseksi. Opettaja 1 ajatteli pelin ja pelillisyyden eroavan toisistaan, mutta koki pelillisyyden olevan lähellä kilpailun käsitettä.

”Pelit ja pelillisuus eivät ole sama asia, pelillisyyttä voidaan saada mihin vaan ympäristöön...” (Opettaja 1)

”Pelillisuus on vähän sama asia, kuin kilpailu tavallaan jossain muodossa.” (Opettaja 1)

Opettajat 2, 4 ja 5 määrittivät pelillisyyden käsitteen pelien erilaisten elementtien hyödyntämisen kautta. Lisäksi näiden opettajien vastauksissa nousi usein esille tarinallisuus osana pelillistämistä.

”Pelillisuus on sitä, että tuodaan peleissä olevat elementit luokkahuoneeseen...”
(Opettaja 2)

”Toiminnassa on jotain pelinrakenteita tai siellä on ihan joku vieras maailma, mitä kautta sitten näihin opeteltaviin asioihin tutustutaan ja lähestytään. Eli siis se sisältää pelimekaniikkaa ja narratiivia, tarinaa.” (Opettaja 5)

Opettaja 3 koki pelillisyyden olevan opetuksen elävöittämistä eri keinoin. Hän hyödynsi pelillisyyttä usein uuteen oppisisältöön siirryttäessä tai jakson lopulla asioiden kertaamisessa. Opettajien vastauksista on havaittavissa, että jokainen opettaja ajattelee pelillisyydestä omalla tavalla. Opettajat lähestyivät pelillisyyttä yleisesti pelielementtien näkökulmasta. Lisäksi he nostivat käsitettä pohtiessaan esille pelillisistä elementeistä kilpailullisuuden, narratiivin ja tarinan. Pelit ja pelillisuus ymmärrettiin irrallisina käsitteinä toisistaan. Osa opettajista ei antanut määritelmää varsinaisesti pelillisyydskäsitteelle, vaan pohti sitä pikemminkin toiminnan tehostamisen näkökulmasta. Pelillisyyden abstrakti määritelmä mahdollistaa sen, että pelillisuus voi tarkoittaa opettajille eri asioita.

Opettajien oma kiinnostus ja myönteinen suhtautuminen peleihin vaikutti siihen, että he kokivat tarpeelliseksi toteuttaa pelillisyyttä koulussa. Opettaja 1 kertoi olevansa kilpailuviettiäinen ja hän pelasi vapaa-ajallaan lauta- ja pakopelejä. Se näkyi opetuksessa ja sen suunnittelussa monella tavalla.

”Aapiset olivat ensimmäisenä koulupäivänä koodilukon takana ja se lukko piti avata ratkaisemalla eri tehtäviä. Pyrin pelillistämään vähintään kerran viikossa ja joka kuukausi on erillinen oppitunnin mittainen pelitunti, jossa oppilaat saavat pelata erilaisia lautapelejä.” (Opettaja 1)

Opettaja 4 pelasi päivittäin erilaisia videopelejä. Hän nautti eniten pelien visuaalisuudesta ja tarinasta. Hän toteutti toisena työnään kuvitusta ja toimi myös kuvataiteen opettajana. Kuvitus ja peliharrastus olivat havaittavissa pelillisyyden toteuttamisessa.

”Meillä on luokassa menossa fantasiaseikkailu, missä oppilaat harjoittelevat kirjainten kirjoittamista. Käytän yleensäkin erilaisia hahmoja, jotka etenevät kuvitteellisessa tarinassa ja oppilaat ratkaisevat heidän ongelmiaan.” (Opettaja 4)

Opettajat tuovat opetukseen selkeästi omaa vapaa-ajan peliharrastustaan. Pelillisyyttä toteutetaan omien mielenkiinnon kohteiden mukaisesti, jolloin pelillisyyden on todennäköisesti mielekäästä myös opettajille. Tästä voidaan päätellä, että opetuksen pelillistämisen erot johtuvat osittain opettajan omista intresseistä.

Pelillisyyden ei kuitenkaan vaadi peliharrastuneisuutta. Opettaja 2 kertoi, ettei pelaa juurikaan pelejä vapaa-ajallaan. Hän lähestyi omaa pelillistämistään opetuksen suunnittelun kautta.

”Kun mietin omaa suunnittelutyötä, niin mietin tuollaisia pelillisyyden kokonaisuuksia. Mä suunnittelen siinä etukäteen viiden viikon oppitunnit. Eli se tavallaan myös vapauttaa mun aikaa huomattavasti ja jaksottaa sitä mun omaa työosuutta aika huomattavasti. Se, että käytän vähän tiiviimmin aikaa suunnitteluun ja teen materiaalit, sivustot ja muut valmiiksi ja sitten mulla on 5 viikkoa suunniteltuna valmiiksi. Mä voin tunnilla keskittyä silloin ainoastaan siihen, mitä ne lapset tekevät ja miten ohjata niitä.” (Opettaja 2)

Opettaja perustelee pelillisyyden hyödyntämistä oman työn jaksottamisen kautta. Pelikokonaisuuksien vaatimat opettajalta enemmän aikaa suunnitteluvaiheessa. Valmiiksi suunnitellut kokonaisuuksien kuitenkin mahdollistavat opettajalle erilaisen roolin pelillisen toiminnan aikana. Peli vie itsessään toimintaa eteenpäin ja opettaa oppilaita, jolloin opettajalle mahdollistuu ohjaavampi rooli.

Yksi opettajista toi esille, kuinka opetuksen pelillistäminen ja oman materiaalin luominen tarjosivat hänelle mahdollisuuden luovaan työhön. Valmiit oppimateriaalit tuntuivat toisinaan

irrallisilta opettajan omasta opetustyylistä, jolloin tueksi otettiin pelejä tai pelielementtejä valmiin materiaalin rinnalle. Pelillisyyden suunnittelu haastoi opettajaa astumaan mukavuusalueen ulkopuolelle, jolloin oma suunnittelu ja työskentely oli normaalista oppikirjan mukaisesta opetuksesta poikkeavaa. Vastauksesta on aistittavissa, että opettajalla on oma tyyli toteuttaa opetusta. Hän on valmis tekemään lisää opetusmateriaalia itselleen, jotta opetus olisi oman näköistä.

Opettajilla oli myös muita intressejä, jotka vaikuttivat opetuksen pelillistämiseen. Yksi opettajista koki pelillisyyden tuovan vaihtelua perinteisen opetuksen rinnalle. Lisäksi tunnin loppuun otettu pelihetki kevensi ja rytmitti koulupäivää. Opettajat toivat myös esille, kuinka pelillisyyden avulla oppilaista kuoriutui esille ennennäkemättömiä rooleja ja taitoja, jotka perinteisellä opetustavalla olisi jäänyt näkemättä. Kaikki opettajat kokivat, että oppilaiden innostus ja positiivinen palaute pelillisyydestä vaikuttivat heidän omaan innostukseensa toteuttaa pelillisyyttä säännöllisin väliajoin. Kokemukset osoittavat, että opettajat havaitsivat oppilaiden suhtautuvan pelillisyyteen myönteisesti, jonka vuoksi pelillisyyttä tuotiin tueksi koulunkäyntiin.

Tulokset osoittavat, kuinka opettajan suhde peleihin, opettajan käsitys pelillisyydestä sekä opettajan muut intressit vaikuttivat siihen, kuinka he toteuttivat pelillisyyttä. Pelillisyyttä koettiin mielekkäänä opettajien ja oppilaiden keskuudessa ja se toi rytmiä koulutyöhön. Vaikka pelillistämisen lisäksi osa opettajista hyödynsi valmiita lautapelejä oppitunneilla, niin opettajat kokivat niidenkin pelaamisen kehittävän samoja sosiaalisia taitoja, kuin työskenneltäessä pelillistetyissä ympäristöissä. Opettajien mukaan sekä pelit että pelillisyyttä kehittivät oppilaiden erilaisia taitoja heidän sitä edes huomaamatta. Pelillistäminen antoi opettajalle vapauksia, mahdollisti luovan työn ja innosti sekä opettajia että oppilaita. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan pelillisyyden tarkoituksena on edistää oppimisen iloa ja vahvistaa oppilasta omatoimiseen, luovaan, kriittiseen tiedonkäsittelyyn ja ajatteluun (Opetushallitus 2014, 21, 31).

Mee Mee ja kumppanit (2020) tuovat esille, kuinka opettajien käsitykset pelillisyydestä vaikuttavat pelillisyyteen. Sen koettiin soveltuvan opetukseen ja pelien koettiin opettavan alitajuisesti erilaisia taitoja. Tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuivat pelillisyyteen positiivisesti ja kokivat sen edistävän luovuutta ja kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja.

(Mee Mee ym. 2020, 687–689.) Wongin ja kumppaneiden tutkimus osoittaa, että pelillisyyttä toteuttaneet opettajat kokevat pelillisyyden hyödyllisenä koulumaailmaan. Myös tämän tutkimuksen opettajat kokivat pelillisyyden tärkeäksi osaksi omaa opettamista. Aineistossa ei noussut esille, että pelillisyyttä toteutettaisiin pakollisena toimenpiteenä vain siitä syystä, että kuuluu opetussuunnitelman mukaiseen toimintaan.

Araujo ja Carvalho tuovat esille, kuinka opettajilla on omia tavoitteita pelillisyyden toteuttamiselle ja usein ne liittyvät jollakin tavoin opetuksen monipuolistamiseen. Pelillisuus tarjoaa vaihtoehdon perinteiselle opetustavalle. Lisäksi erilaisia valmiita pelialustoja voidaan hyödyntää esimerkiksi silloin, kun oppilaiden tavoitteena on kerrata opiskeltua asiaa yksin tai ryhmässä. Opetuksen pelillisyyden mahdollisuuksiin vaikutti opettajan aikaisemmat kokemukset peleistä ja pelillisyydestä. Pelillisuus vaatii opettajilta peleihin perehtymistä, luovuutta ja joustavuutta. (Araujo & Carvalho 2022, 5–12.) Tuloksissa korostuu, kuinka opettajat hyödynsivät pelillisyyttä monipuolisesti eri tarpeisiin. Araujo ja Carvalho pohtivat, että pelillistävillä opettajilla tulee olla jokin kosketuspinta peleihin. Pelit ja niiden hyödyntäminen opetuksessa olivat opettajille varsin tuttuja heidän vapaa-ajan harrastuksensa ja aikaisempien pelillisyykokemustensa kautta. Pelillisyyttä toteuttivat kaikki aineiston opettajat omasta pelaamisesta tai pelaamattomuudesta riippumatta. On kuitenkin huomioitava, että opettajat olivat hyödyntäneet pelillisyyttä omassa opetuksessaan jo pidemmän aikaa, jolloin he luonnollisesti ovat perehtyneet erilaisiin peleihin työhistorian aikana. Pitkäaikainen pelillistäminen osoittaa, että opettajat ovat kokeneet sen tärkeäksi osaksi omaa opetustaan.

5.2 Oppilaiden motivoituminen peliympäristöissä

5.2.1 Yhteisöllinen pelillistäminen lisää yleisesti motivaatiota

Aineistossa nousi esille opettajien moninaiset kokemukset oppilaiden motivoitumisesta peliympäristöissä. Oppilaiden motivaation koettiin yleisesti lisääntyvän, kun luokkaan ja sen toimintaan tuotiin pelillisiä elementtejä. Kaikki opettajat toteuttivat pelillisyyttä ainakin jossain määrin ryhmätyöskentelyn muodossa, sillä yhdessä tekemisen koettiin motivoivan oppilaita enemmän yksin tekemisen sijaan.

Ryhmätyöskentelystä nousi esille useita asioita. Opettaja 1 lähestyi sitä roolituksen näkökulmasta.

”Yhdessä ryhmässä oli vaikka työnjako se että toinen ojensi niitä kortteja ja toinen luki ja laitto paikalleen. Kaikilla tulisi olla tekemistä ja siinä tulee olla tarkkana. Monesti oppilaat kysyvät, että saako tehdä yhdessä jonkun kanssa, mutta silloin voi tulla sitä että kaikki ei tee kaikkia hommia niin en kauhean mielellään sitä anna.” (Opettaja 1)

Opettaja koki, että yhdessä toimiessaan oppilailla on tärkeää olla oma rooli tai tekemistä aktiviteetissa, jotta ryhmätyöskentely voi saavuttaa sille asetetut tavoitteet. Hän piti myös tärkeänä sitä, että ryhmät olisivat muuttuvia, jotta oppilaiden roolit vaihtelevat. Oppilaan päästessä harjoittelemaan ja itsearvioimaan omia taitojaan monenlaisissa ryhmissä hänen oppimisensa tehostuu ja käsitys omista taidoista vahvistuu. Kun oppilas löytää itsestään uusia taitoja, se lisää minäpystyvyyden tunnetta ja luo myönteistä asennetta oppimiseen.

Eräs opettaja koki, että oppilaita joutui motivoimaan tehtävien aloittamiseen enemmän heidän työskennellessä ryhmänä. Opettaja 1 tapaan myös hän pohti ryhmätyöskentelyä oppilaiden työnjaon kautta.

”Ryhmähommissa se on aina vähän sellaista kaupungin työntekijähommailua, että osa jättäytyy taka-alalle ja osa innostuu ja johtaa ja vetää sitä kivirekeä. Yksilöhommissa saa usein helpommin kaikki hommiin, ryhmä vaatii vähän enemmän ohjaamista työskentelyssä. Ryhmässä työskenteleminen voi olla välillä sellaista, että osa ei jaksanut kuunnella ohjeita ja jättäytyy taka-alalle ja antaa olettaa, että tuo taitava hoitaa kaikki hommat ja me surffataan perässä.” (Opettaja 4)

Myös tässä roolituksen merkitys korostuu, kun opettaja tuo esille ryhmän sisäisen epätasaisuuden. Yksilö- ja ryhmätyöskentelyn välillä on eroja toimintaan ryhtymisessä. Ryhmätyöskentely voi vaatia opettajalta enemmän motivointia, jotta jokainen ryhmän jäsen osallistuu

toimintaan. Opettajat toivat esille käyttävänsä usein ryhmätyöskentelyä pelillistäessään opetusta, sillä sen koettiin motivoivan yksilötehtäviä enemmän. Tämä osoittaa, että pelillisyyttä koetaan yleisesti sosiaalisesti toimintamuodoksi.

Motivaation kokeminen oli oppilaiden kohdalla yksilöllistä. Monet opettajat toivat esille, kuinka oppilaiden motivaatio saattoi vaihdella ryhmätyöskentelyssä sen kuitenkin ollessa yleisesti hyvää. Jos ohjeet tai tavoitteet olivat epäselviä, niin tehtäviin ryhtyminen koettiin toisinaan vaikeaksi. Ryhmätyöskentelyn hyvät puolet nousivat esille silloin, kun pienryhmässä kaikilla on oma rooli ja ryhmän tavoitteet ovat selkeät vähintään yhdelle ryhmän jäsenistä. Oppilaat voivat pohtia työnjakoa vahvuuksien mukaan, joka voi lisätä minäpystyvyyden tunnetta ja motivaatiota työskennellä ryhmän yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (ks. Nyman 2019; Yli-Rämi & Tapani 2020).

Yksittäisistä pelillisistä elementeistä kilpailullisuus jakoi eniten mielipiteitä opettajien keskuudessa. Sitä käytettiin erilaisissa opetuksessa erilaisissa tilanteissa ja esille nousivat opettajien vaihtelevat kokemukset kilpailullisuuden vaikutuksista oppilaisiin. Erään opettajan mielestä kilpailullisuus motivoi oppilaita silloin, kun lähtötilanteessa ryhmät ovat tasavertaiset toisiinsa nähden ja kilpailun voittamisesta ei tehdä toiminnan päätavoitetta.

”Kilpailua sisältävässä toiminnassa tulee olla tavallaan semmoinen ennako-asetelma että kaikki voi voittaa, vaikka olisikin suosikkeja tai todennäköisyyksille, että mikä pari voittaa. Jokainen kuitenkin kilpailee viime kädessä itseään vastaan ja sitä omaa hommaa edistääkseen. Sitä on myös koitettu korostaa oppilaille.” (Opettaja 2)

Opettajan pohdinta osoittaa, kuinka kilpailullisuus on lähtökohtaisesti vain motivaation tehostaja toiminnassa. Vaikka kilpailu on lopun viimein leikkimielistä, niin se tulee olla silti asetelmaltaan reilua. Vasta tällöin kilpailullisuuden hyödyt pääsevät oikeuksiinsa.

Esille nousi myös opettajien kokemukset siitä, kuinka oppilaiden kilpailuvietti vaikuttaa kilpailuihin.

”Toisinaan voi olla vähän niitäkin oppilaita, joilla on aluksi ollut se kilpailuvietti, mutta sitten kun ne huomaa, että ei ehkä voitakaan niin sitten siinä vaiheessa se motivaatio laskee. Joillakin oppilailla pysyy se toivo voitosta loppuun asti ja on niitäkin, joille se voitto ei ole niin tärkeää ja he ajattelevat peliä enemmän kokemuksena tai oppimisena.” (Opettaja 1)

”Vaikuttaahan se kilpailu. Jos on vahva kilpailuvietti niin silloin ne haluaa kyllä voittaa ja pelata ja olla täysillä mukana. Sitten ne oppilaat, kellä sitä kilpailuviettä ei ole niin ei välttämättä innostu ihan samalla lailla sitten semmoisista peleistä joissa se kilpailullisuus on vahvasti läsnä.” (Opettaja 3)

Kokemuksista on todettavissa, että kilpailu voi ohjata oppilaan toimintaa, mutta kaikki eivät innostu kilpailemisesta. Joitakin oppilaita motivoi voittamisen mahdollisuus etenkin silloin, kun he menestyvät pelissä. Vastauksissa korostuu myös se, että osalle oppilaista pelillinen toiminta itsessään on motivoivaa, jolloin kilpailua tai sen voittamista ei koeta merkityksellisenä. Olisikin tärkeää tarjota monenlaisia pelejä opetuksessa, jotta eri asioista innostuvat oppilaat tulevat huomioiduksi koulutyössä.

Eräs opettaja toi esille, kuinka luokan yhteishenki vaikuttaa kilpailullisuuteen.

”On sillä yhteisöllisyydellä suuri merkitys ja juuri siltä kannalta tavallaan, että oppilaat uskaltaa siinä tilanteessa olla omia itseään ja uskaltaa hävitä ja uskaltaa ehkä vastata väärin tai näin. Niin on minusta suurikin merkitys ja sitten taas jos vaikka on luokka, jossa yhteisöllisyys ei ole semmonen selkeä asia niin sitten heidän kanssaan monesti on tavallaan niitä pelillisyyden ongelmia selkeästi enemmän kuin sellaisessa luokassa, missä yhteisöllisyys on se juttu.” (Opettaja 3)

Opettaja kokee, että luokan yhteishengellä on suora vaikutus siihen, kuinka oppilaat käyttäytyvät kilpailullisissa tilanteissa. Myönteinen ilmapiiri antaa tilaa monenlaisille tunnekokemuksille. Kokemuksen perusteella voi todeta, että kilpailullisuutta käytettäessä opettajan tulisi

huolehtia turvallisesta oppimisympäristöstä, jolloin vastoinikäymiset eivät vaikuttaisi liikaa oppilaiden toimintaan.

Opettaja 4 toi esille, kuinka hänen pelillistetyssä toiminnassa koko luokka kilpailee joukkona pelin sisäistä vihollista vastaan.

”Mä usein haluan, että se uhka, kuten hirviöt, niin ne ovat kaikkien oppilaiden vastuksena, että oppilaat ovat yhtenä rintamana jotain arkkivihollista vastaan niin silloin se ei lyö naamalle se homma.” (Opettaja 4)

Kilpailullisuuden sisältämiä tai kilpailun aiheuttamia haittavaikutuksia oli pyritty vähentämään sillä, ettei oppilaat kilpaile toisiaan vastaan. Koivisto ja Hamari tuovatkin artikkelissaan esille, kuinka kilpailun ja yhteispelaamisen yhdistämisellä voidaan vahvistaa oppilaiden motivaatiota ja yhteishenkeä (Koivisto & Hamari 2019, 204). Aineistossa oli yleisesti havaittavissa, kuinka kilpailullisuutta lähtökohtaisesti vastustavat opettajatkin kokivat kilpailun voivan motivoida oppilaita.

Kilpailullisuuteen liittyy usein monia muita pelillisiä tekijöitä, kuten sijoittuminen muihin pelaajiin ja voittajan selviäminen. Muutama opettaja toi esille, kuinka pelin voittanut henkilö sai osakseen yleensä vain mainetta ja kunniaa.

”Ne palkinnot mitä nää voittajat saa niin ne on kuitenkin yleensä sellaisia yhteisöllisiä palkintoja, mistä ihan jokainen pääsee tavallaan osalliseksi. Että ei jaeta mitaleita vaan kolmelle vaan että palkinto jonka voittajat saa niin jollain tavalla lankeaa koko ryhmän hyödyksi. Enemmän on jaossa mainetta ja kunniaa ja lisäksi on koko luokalle tietyn tyyppinen palkinto hyvästä duunista, jonka muotoon se voittajaporukka on saanut sitten vaikuttaa.” (Opettaja 2)

Opettajat palkitsivat koko luokkaa hyvästä työskentelystä pelin voittamisen sijaan. Aivan kuten kilpailullisuuden merkitystä oli pyritty vähentämään, niin myös lopputulosten palkitsemisessa oli pyritty huomioimaan jokainen pelaamiseen osallistunut oppilas. Opettajien

palkitsemistapa osoittaa, kuinka he haluavat viestiä oppilaille työskentelyn tärkeyttä voittamisen sijaan.

Pelejä ja pelillisyyttä käytettiin toisinaan ulkoisena motivaatiokeinona, kuten jonkin hyvän toteutuneet asian palkintona. Jos oppitunti oli mennyt hyvin, opettaja 1 ja opettaja 3 järjestivät valmiille peleille tai Kahootin pelaamiseen aikaa tunnin lopulla. Etukäteen mainittu palkinto motivoi oppilasryhmää kuuntelemaan ja noudattamaan opettajien ohjeita, jotta aikaa voisi jäädä lopuksi myös pelaamiselle. Lisäksi opettaja 1 ajatteli erillisten pelituntien olevan palkintona pedagogisesti parempia, kuin elokuvan katsominen, vaikka molemmat palkinnot lähtökohtaisesti motivoisivat oppilaita. Opettajat kokivat palkintojen toimivan pedagogisesti hyödyllisinä, kun he antoivat oppilaille pelihetkiä. Yhdessä pelaaminen jo itsessään sisältää monenlaista piilo-oppimista, joka ei välttämättä perinteisin oppimismenetelmin tule nähdä.

Opettajat toivat esille monia pelillisiä elementtejä, joilla oli vaikutusta oppilaiden motivaatioon. Useimmiten mainintoja saivat yhteisöllisyyteen liittyvät osa-alueet, kuten ryhmätyöskentely, kilpailullisuus ja palkitseminen. Ryhmätyöskentelyssä motivaatiota lisäsivät selkeät roolit ryhmän sisällä, luokan positiivinen ilmapiiri ja hyvä yhteishenki. Niiden vallitessa myös kilpailullisuutta oli mielekkäämpää toteuttaa. Luokan ilmapiirin vaikutusta oppimiseen tarkastellaan lisää seuraavassa alaluvussa.

Järvensivu tuo artikkelissaan esille, kuinka pelillisuus koetaan enimmäkseen myönteisenä koulussa. Se näkyy muun muassa oppilaissa motivaation lisääntymisenä, oppimisen mielekkyytenä ja kouluun sitoutumisena. Kilpailullisuus mainitaan negatiivisena elementtinä. (Järvensivu 2017, 260.) Myös Lukkarisen ja Uiton opettajiin ja oppilaisiin kohdistunut pelillinen tutkimus toi esille samankaltaisia tuloksia. Pelillisissä ympäristöissä pelin sisältö ja pelin pelaaminen oli koettu mielekkääksi erityisesti silloin, kun ryhmä toimi hyvin yhteen. Kilpailullisuus jakaa oppilaiden keskuudessa mielipiteitä. Jotkut oppilaat kokevat motivoitumista kilpailun takia, mutta toisissa oppilaissa se vaikuttaa negatiivisesti pelikokemukseen. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista valtaosa koki pelillisyyden mielekkääksi tavaksi oppia uusia asioita. (Lukkarinen & Uitto 2019, 44–48.)

Morschheuserin ja kumppaneiden mukaan kilpailullisuuden sisältämät rakenteet, kuten oman osaamisen testaaminen ja välitön palautteen saaminen voivat lisätä sisäistä motivaatiota ja nautintoa. Toisaalta motivaation koetaan usein vähenevän, jos kilpailussa menestyminen ohjaa liiaksi toimintaa tai kilpailuun osallistuvat joukkueet ovat ennakkoon pelaajien mielestä epäsuhtaiset toisiinsa nähden. (Morschheuser, Hamari & Maedche 2018, 13–14.) Tässä tutkimuksessa oli havaittavissa, kuinka kilpailullisuus vaikutti oppilaiden motivaatioon vaihtelevasti. Pelin kilpailulliset elementit vaikuttivat kilpailuhenkisiin oppilaisiin enemmän, kuin oppilaisiin, joille kilpailu oli enemmän sivuseikka toiminnassa. Tulosten pohjalta ei voida sanoa, onko jokin pelillinen elementti sopiva tai sopimaton kouluympäristöön. Vaikka kilpailullisuus koettiin opettajien ja oppilaiden keskuudessa toisinaan negatiivisena elementtinä, niin sitä kuitenkin käytettiin pelillisissä ympäristöissä. Sen käyttö osoittaa, kuinka opettajat kokevat sen positiiviset hyödyt negatiivisia haittavaikutuksia suuremmiksi.

Tulokset osoittavat oppilaiden motivaation ilmenevän opettajille monella tavoin. Opettajat kuvailivat oppilaiden motivoitumista usein koko luokan tilannetta arvioimalla. Oppilaiden motivaatio oli yleisellä tasolla hyvää ja pelilliset ympäristöt koettiin yleisesti oppilaita motivoivaksi. Tulokset ovat samankaltaisia suuremmaksi osaksi muiden pelillisten tutkimusten kanssa. Kuten Sailerin ja kumppaneiden sekä Ratinhon ja Martinsin tutkimusten tulokset osoittavat, pelillisyyden koetaan useimmiten motivaatiota edistäväksi tekijäksi. (Sailer, Hense, Mayr & Mandl 2017, 371–372; Ratinho & Martins 2023, 2). Toisaalta esille nousee pohdintaa siitä, kuinka pelillisyyden motivaatiovaikutuksia voidaan arvioida tarkemmin ilman psykologisia motivaatioteorioita. Myös pelillisyyden monet määritelmät ovat vaikuttaneet siihen, että pelillisyyden ja motivaation välistä vaikutusta on tutkittu monesti erilaisten pelielementtien kautta kokonaisen pelillisyykäsitteen sijaan. (Sailer ym. 2017, 372.) Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat oppilaiden olleen motivoituneita ja motivoituneempia yleisesti pelillisissä ympäristöissä. Motivoitumista arvioitiin myös yksittäisten pelielementtien näkökulmista Sailerin huomioiden tapaan, jolloin motivaation ilmenemistä tuotiin enemmän esille konkreettisten esimerkkien kautta.

5.2.2 Turvallinen oppimisilmapiiri tukemassa oppimista

Aineistossa nousi esille useasti opettajien kokemukset luokan työrauhan ja motivaation välistä yhteydestä. Opettaja 4 koki pelillisyyden vaikuttavan luokan työrauhaan ja oppilaiden motivaatioon. Opettaja ajatteli pelillisyyden tuovan oppimiseen rentoutta ja koki sen vaikuttavan oppimisen ilmapiiriin. Luokan sisäinen dynamiikka koettiin ja kiusaamista ei esiintynyt luokassa. Lisäksi pelillisuus oli sitouttanut ja motivoinut haastavia oppilaita tulemaan ylipäättänsä kouluun. Myös opettaja 2 toi esille, kuinka pelillisuus motivoi oppilaita, jolloin hänellä ei ollut ongelmia järjestyshäiriöiden tai työrauhan kautta. Opettaja 1 lähestyi motivaatiota ja työrauhaa aikuisten läsnäolon kautta.

”Pelillisyytunnit voivat tarvita toista aikuista. Mulla on yleensä toinen aikuinen mukana, kun pienistä oppilaista kuitenkin vielä kyse. Lasten mielenkiinto pysyy paremmin, kun heillä on aikuinen lähetyvillä.” (Opettaja 1)

Opettajien havainnoista on tulkittavissa, kuinka he kokivat pelillisyyden vaikuttaneen luokan toimintaan ja yhteishenkeen positiivisella tavalla. Pelillisuus oli koettu mielekkäänä tapana toteuttaa opetusta ja myös oppilaat kokivat sen yleisesti positiivisena. Luokan yhteishenki oli hyvää, jolloin työrauhan kanssa ei esiintynyt ongelmia. Opetushallituksen vuonna 2009 teettämän tutkimuksen mukaan opettajat voivat kokea työrauhan kanssa ongelmia, jos luokan yhteishenki on heikolla tasolla. Myös erinäiset oppilaaseen liittyvät tekijät, kuten kouluhaluttomuus ja motivaation puute voivat vaikuttaa luokan työrauhaan negatiivisesti. (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 21–22.)

Opettaja 5 ajatteli pelillisyyden vaikuttavan työrauhan lisäksi myös oppilaiden motivaatioon pitkällä aikavälillä.

”Tähän 18 vuoteen ei ole mulle mahtunut vaikeita oppilaita. Ja että näin lähtökohtaisesti rinnakkaisluokan kanssa kun yhdisteltiin luokkia niin mulla oli etukäteen heikoin ryhmä. Ja tällä hetkellä ne ottaa esimerkiksi matematiikassa, jota on pelillistetty paljon niin parempia arvosanoja kuin muut rinnakkaisluokat. Pelillisuus näkyy käytöksessä, arvosanoissa ja tekemisessä ja tosi monissa asioissa. Oon ollut nyt täällä paikkakunnalla 5 vuotta niin esimerkiksi edellinen ryhmä jota opetin 3 vuotta niin siellä suurin osa on tukioppilastoiminnassa ja erilaisissa

hankkeissa. Koen, että pelillisuus jättää semmoisen tietyn aktiivisen toimintamallin elämälle suureen osaan oppilaista.” (Opettaja 5)

Opettajan vastauksesta on pääteltävissä, että pelillisuus vaikutti oppilaiden motivaatioon myös pelillisyyden ulkopuolisena aikana. Se ilmeni muun muassa oppilaiden lisääntyneessä omatoimisuudessa ja aktiivisuudessa. Pelillisyyden koettiin lisäävän oppilaan sisäistä toimintaa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat pelillisyyden edistävän oppilaan sisäistä motivaatiota. Perinteisestä poikkeavat toimintatavat ja koulupäivän monipuolisuus toivat oppimiseen mielekkyyttä, jonka koettiin lisäävän pitkällä aikavälillä motivaatiota. Opetusta paljon pelillistävät opettajat kokivat oppilaiden pitävän pelillisestä oppimistavasta. Säännöllinen pelillistäminen vaikutti oppimisen mielekkyyteen ja sisäiseen motivaatioon positiivisesti. Opettajan kokemuksen pohjalta pelillisyydellä voisi tukea oppilaan pitkäaikaista aktiivista toimijuutta hänen elämässään.

Oppilaiden sisäistä motivaatiota arvioitiin myös muutamien pelillisten elementtien näkökulmista. Eräs opettaja toi esille, kuinka pelit voivat sisältää uudelleenyrittämisen mahdollisuuden, jolloin oppilas voi harjoitella sopivalla tasolla ja sinnikkyys kasvaa. Myös toinen opettaja arvioi pelien tarjoavan sopivan tasoisia haasteita, jolloin oppilas saa positiivisia onnistumisen kokemuksia ryhmässä ja itsekseen. Esille nousi myös mainintoja oppilaan vapaaehtoisuuden kokemuksista, joilla tarkoitettiin oppilaan mahdollisuutta valita itselleen mielekkäin etenemistapa peliympäristössä. Opettajien pohdinnat sisäisestä motivaatiosta kertovat siitä, kuinka he voivat pelillisyyden avulla tuoda oppilaalle näkyvämmäksi hänen oman osaamisensa. Omien vahvuuksien tiedostaminen ja niiden avulla toimiminen lisää minäpystyvyyden tunnetta ja vahvistaa oppimiskokemusta.

Opettajat kuvailivat oppilaiden motivaation ilmenemistä monella tavoin. Eräs opettaja toi esille, kuinka motivaation lisääntyminen näkyi oppilaiden innostumisena ja tunteiden näyttämisenä, jolloin asioiden koettiin jäävän paremmin lapsilla mieleen. Myös toinen opettaja pohti oppilaidensa motivaation olevan parempaa, kun työskentely poikkesi perinteisestä tavasta opiskella. Pelillisyyttä hyödynnettiin lähtökohtaisesti opetustuokion elävöittämiseen, jolloin oppilaat kokivat työskentelyn usein hauskana. Opettajien kokemukset osoittavat pelillisyyden vaikuttavan oppilaiden motivaatioon ja se näkyy oppilaiden erilaisten tunteiden osoittamisen

kautta. Kujala tuokin neuro- ja kognitiotieteeseen liittyvässä artikkelissaan esille, kuinka myönteisten tunteiden ollessa mukana toiminnassa muistijälki on usein vahvaa sen merkityksellisyyden vuoksi. Tästä syystä oppiminen on tehokkainta silloin, kun oppimistapahtuma itsessään on mielenkiintoinen ja mukaansatempaava. (Kujala 2012, 22–23.)

Oppilaiden ollessa motivoituneita heidän työskentelyään kuvailtiin innostuneeksi ja työskentelyohjeita noudatettiin. Tämä näkyi siinä, että pelilliset sisällöt herättivät keskustelua oppitunnin aikana ja työskentely ei meinannut loppuakaan. Lisäksi oppilaat jatkoivat oppitunneilla pelattuja pelejä opetuksen ulkopuolisena aikana välitunneilla ja vapaa-ajalla. Pelillisuus vaikutti oppilaiden toimintaan myös siten, että he tekivät tavoitteiden eteen normaalia enemmän asioita. Opettajien kokemuksista on havaittavissa, että pelillisuus on ollut mielekästä ja toiminta sopivan haastavaa. Oppilaat ovat voineet saavuttaa peliympäristöissä flow-tilan, jossa toiminta on mukaansa tempaavaa ja ajantaju katoaa. Tästä kertovat muun muassa opettajien kommentit pelien jatkumisesta oppitunnin ulkopuoliseen aikaan.

Lisäksi opettajat pohtivat oppilaidensa motivaation ilmenevän myös opettajille esitettyjen kommenttien kautta. Opettaja 1, Opettaja 4 ja Opettaja 5 kertoivat oppilaidensa kyselevän säännöllisesti lisää oppitunneille pelejä tai pelillisyyttä jossain muodossa. Opettaja 4 toi myös esille, kuinka oppilaat antoivat suoraan opettajalle positiivista palautetta tunteista, joka oli hänelle harvinaista ei-pelillisissä oppimisympäristöissä. Kokemuksista on havaittavissa, kuinka pelillisuus on vaikuttanut oppilaiden motivaatioon myönteisesti. Opettajien pelillisyytystunnit ovat olleet ilmeisen pidettyjä, sillä oppilaat ovat pyytäneet sen kaltaista toimintaa lisää opetukseen. Oppilaiden lisääntynyt motivaatio voi vaikuttaa myös opettajan omaan motivaatioon. Oppilaiden innostuminen toimintaan vahvistaa oppimisen ilmapiiriä, jolloin opettajan ei tarvitse keskittyä niin paljoa oppilaiden käytöksen ohjaamiseen. Opettajan motivaatiota voi nostattaa jo yksinkertaisimmillaan se tieto, että hänen suunnittelemansa toiminta on ollut oppilaille mielekästä aikaisemmin.

Tulokset osoittavat, kuinka opettajat kuvailivat luokan motivaatiota hyväksi, sillä siellä vallitsi usein positiivinen ja turvallinen ilmapiiri. Työrauhan kanssa ei esiintynyt juurikaan ongelmia, jos ollenkaan. Hyvän työrauhan koettiin vaikuttavan oppilaiden motivaatioon, joka ilmeni heidän käytöksessään, arvosanoissaan ja tekemisissään. Useat tutkimukset osoittavat, että

työskentelyilmapiirillä on merkitys yksilön kokemaan motivaatioon ja hyvinvointiin (esim. Holopainen ym. 2009, 10; Virta, Asanti, Junttila, Koivusilta, Koski & Virta 2012, 129; Konu 2002, 44). Oppilaiden erinäiset tunteiden osoittamiset pelillisissä ympäristöissä kertovatkin osaltaan siitä, että heidän luokassaan on vallinnut salliva ja hyväksyvä oppimisen ilmapiiri. Aivan kuten osa opettajista toi aineistossa esille, niin pelillisyyttä on syytä toteuttaa ei-paineistavien elementtien avulla, jolloin ilmapiiri pysyy turvallisena ja useimmiten mielekkäämpänä myös oppilaille. Tästä syystä osa opettajista käytti harvemmin kilpailullisuutta, sillä sen koettiin vaikuttavan negatiivisesti luokan ilmapiiriin.

5.3 Tarinallisuutta hyödynnetään isoissa pelillisissä kokonaisuuksissa

5.3.1 Tarinallisuus muiden pelielementtien tukena

Aikaisemmissa tuloslukuissa oli jo havaittavissa, kuinka osa aineistoon osallistuneista opettajista toteuttivat pelillisyyttä rakentamalla isoja pelillistettyjä kokonaisuuksia. Aineistossa nousi usein esille tarinallisuus pelillisyydessä. Tämä näkyi erityisesti isommissa pelillisissä kokonaisuuksissa. Pelillisyydestä keskusteltaessa osa opettajista lähestyi omaa pelillistämistään tarinan käyttämisen kautta.

”Kyllä se tarina, se viitekehys tavallaan missä toimitaan niin on ehkä se ratkaiseva juttu siinä. Että mun mielestä noi elementit yksin ei niinkun herätä sitä innostusta vaan se tarina.” (Opettaja 2)

”Yllätyksellisyys on yksi tärkeä elementti mutta ensimmäisenä on tarina. Lähtökohtana pitää olla hyvä tarina, että se saa mukaan ja on mielenkiintoinen, hyvin rakennettu ja sitten se yllätyksellisyys koukuttaa. Se vähän riippuu siitä tarinasta, että jokainen tehtävä voi sisältää erilaisen peliaikapaineen tai resurssien keräämisen tai jonkun vastaavan. Lähinnä etenee tarina edellä, sitten myös tehtävä edellä että mitä se vaatii. Pienemmillä oppilailla on ehkä se aikapaine mistä ne tykkää ja se motivoi.” (Opettaja 4)

Opettaja 2 koki tarinan pelillisyyden keskeisenä elementtinä. Myös Opettaja 4 pohti pelillisyyttä tarinan tärkeyden kannalta. Pelillisistä elementeistä tarina on tärkein ja muut mahdolliset elementit esiintyvät toiminnassa tarpeiden mukaan. Opettajien kommenttien perusteella tarinallisuuden voi sisällyttää muita pelillisiä elementtejä, jotka ottavat oppilaat mukaan toimintaan entistä tehokkaammin. Tarina, tarinallisuus tai narratiivi tuntuvat sekä opettajalle että oppilaille yhteiseltä viitekehykseltä, johon on helppo rakentaa uutta sisältöä, palata jatkamaan työskentelyä tai siitä syntyy keskustelua.

Tarinallisuuden koettiin lisäävän oppilaan omistajuutta, joka näkyi oppilaiden tunnereaktioina. Esille nousi mainintoja yllätyksellisyydestä, joka lisäsi koukuttavuutta ja jännittävyttä. Omistajuutta tehostettiin tuomalla tarinaan muita elementtejä. Tarinoissa hyödynnettiin toisinaan lisäelementtinä hahmoja, jotka lisäsivät oppilaan omistajuutta. Opettaja 4 hyödynsi pelillisissä ympäristöissä samoja, itserakentamia kuvitteellisia hahmoja.

”Mulla on tuommoisia hahmoja, mitkä etenee tarinassa ja sitten oppilaat saa ratkaista sen ongelmia.” (Opettaja 4)

Opettaja 2 hyödynsi valmiita Minecraft -pelin hahmoja, joita oppilaat pääsivät itse ohjaamaan pelatessaan.

”Meillä on Minecraft maailma, jossa oppilaat suorittavat tiettyjä tehtäviä Suomen esihistoriaan liittyen. Että siinä on tavallaan semmoinen viitekehys tai tarina, että he on jääkauden jälkeen ensimmäisiä asukkaita, jotka saapuvat Suomeen hyvin pienissä heimoissa, tämmöisissä 2-3 hengen porukoissa ja he etsivät sieltä itsellensä asuinpaikkaa ja sitten he samanaikaisesti minecraftissa sitten tekee niitä tehtäviä mitä mä oon heille laittanut.” (Opettaja 2)

Opettaja 5 tehosti oppilaiden omistajuutta luomalla kuvitteellisen pelillisen ympäristön, johon oppilaat luovat omat hahmonsensa tai ovat omia itsejään pelimaailmassa.

”Hahmon luonti on yksi semmoinen keskeinen, että oikeastaan se on semmoinen millä tavalla sen opetettavan asian tai pelin myyn sisälle, että on joku hahmo tai

yhteisö mihin kuulutaan. Esimerkiksi meillä on tämmöinen taikakoulu, eli meidän koulumme on taikakoulu jossa opetellaan taikoja mutta pelihahmoina toimivat oppilaat omina itsenään. He vaan oppivat taikomaan. Se ei välttämättä vaadi syvällistä hahmoon uppoutumista, että pelimaailmakin voi olla niin rikas, että se ottaa oppilaat mukaan.” (Opettaja 5)

Hahmojen avulla työskentely toi oppilaiden toimintaan rohkeutta ja heittäytymistä. Kuten eräs opettaja toi esille, niin hahmojen avulla oppilaiden kirjoitustehtävät ovat mielikuvituksellisempia, kuin jos he kirjoittaisivat omana itsenään. Hahmot lisäsivät myös oppimisen mielekkyyttä. Eräs opettajista toi esille, kuinka oppilaiden mielestä tylsästä kirjainten kirjoittamisesta oli tullut motivoivampaa, kun kirjaimen kirjoittamisen sijaan tavoiteltu kuvio oli taikomisen harjoittelua.

Kuten opettajat toivat esille, hahmoja voidaan hyödyntää monella tavalla opetuksessa. Hahmoja voivat luoda opettajat ja oppilaat, tai sitten hyödynnetään valmiin pelin hahmoja. Luokalla voi olla koko lukuvuoden ajan samat hahmot käytössä, vaikka pelillistäminen olisi tauolla jossakin välissä vuotta. Aina hahmoja ei luoda erikseen, sillä hyvä viitekehys jo itsessään voi riittää positiivisen vaikutuksen syntymiseen. Usein pitkiin pelillistettyihin kokonaisuuksiin kuitenkin kuului tarinallisuuden lisäksi myös jollain tavalla hahmojen hyödyntäminen, vaikka se olikin vain yksi osa tarinan kulkemisessa ja pelaamisessa. Pitemmän aikaa tällä tavoin pelillisyyttä toteuttaneet opettajat ovat mitä ilmeisimmin kokeneet sen tehostavan oppilaiden oppimista. Myös Whittonin ja Moseleyn teos, jossa käsitellään pelien ja oppimisen välistä yhteyttä antavat samankaltaisia tuloksia. Tarinallisuus lisää oppimisen halua ja tukee oppimista. Hahmoilla pelaaminen ja niiden avulla toimiminen tarinan sisällä lisäävät omistajuutta, sillä pelaaja voi vaikuttaa itse hahmonsa ja tarinan lopputulokseen. (Whitton & Moseley 2012, 40, 45–46.) Tarinan avulla oppiminen on ymmärrettävää, sillä yksittäisten asioiden sijaan tarina on kokonaisuus, jossa uusia asioita tehdään ymmärrettäväksi toimijuuden ja mielikuvituksen kautta (Kangas 2022).

Opettajat toivat esille monenlaisia esimerkkejä omasta tarinallisuuden käytöstään opetuksessa. Eräs opettaja oli rakentanut koulustaan oppilaille kuvitteellisen taikakoulun, jonka viitekehukseen koko luokan toiminta jollain tavalla yhdistettiin pitkin lukuvuotta. Hänen

kokemuksensa mukaan taikakoulu oli pidetty oppilaiden keskuudessa. Mielekkyyttä ilmeni oppilaiden puheissa ja tekemisissä, sillä pelaaminen siirtyi oppilaiden välituntileikkeihin ja vapaa-aikaan. Koulussa oli myös mahdollisuus osallistua opettajan vetämään pelilliseen valinnaisryhmään. Sen tavoitteena oli ohjelmointitaitojen harjoittelu. Oppilaat toimivat agenteina kuvitteellisessa avarusseikkailussa. Viitekehyksen on voinut kokea tuovan opiskeluun jännittävyyttä ja konkretiaa, kun koodit ja komennot yhdistetään tarinallisuuteen. Kouluympäristö on tukenut opettajaa ja oppilaita pelillisyyteen, sillä koulu on tarjonnut eväitä toteuttaa sitä erillisen valinnaisryhmän kautta.

Eräs opettaja kertoi toteuttaneensa yli kymmenen vuotta eri oppilasryhmille Amazing Race -formaattiin pohjautuvan seikkailupelin, johon yhdistetään useita oppiaineita.

”Amazing Racessa ryhmällä on aina maantieteellinen alue luokka-asteen mukaisesti määritelty ja he kulkevat pareittain. Tässä niin kuin kaikissa muissakin on aina jokin roolihahmo, että he eivät osallistu koskaan näihin peleihin niin kun omana itsenään vaan aina hahmon kautta. He kiertävät pareittain kaupungista toiseen ja kirjoittaa faktan ja fiktion sekaista tarinaa kaupunkitehtävänannon mukaisesti. Tehtävän jälkeen he matkustavat aina paikasta toiseen ja mä maksan heille rahaa sen mukaan, kuinka hyvin he tekevät niitä kaupunkitehtäviä. He tekevät niitä tehtäviä ja sitten he vastineeksi katsovat tietyn nettisivun kautta, että minkä hintainen lentolippu tarvitaan seuraavaan kohteeseen. Mulla on siinä kolme eri osa-aluetta, mitä mä arvioin ja pisteytän, jonka mukaan sitten voittaja päästään ratkaisemaan siellä loppumetreillä.” (Opettaja 2)

Tässä pelillisessä kokonaisuudessa on hyödynnetty tarinallisuutta monin tavoin. Ensinnäkin on havaittavissa ainakin joillekin oppilaille mahdollisesti viihteestä tuttu pelillinen formaatti. Lisäksi oppilaat pääsevät kuvitteellisesti matkustamaan hahmollaan eri kaupunkeihin oman suoriutumisen mukaan. Kaupunkien lisäksi tarinaan liittyy lentäminen, jossa hinnan määrittely oikean elämän hinnoittelu. Opettaja ei tarkemmin tuonut esille, minkälaisia tehtäviä oppilaille on kaupungeissa tai onko kaupungit vaikkapa kuvitettuja luomaan aitoutta pelaamiseen. Pelissä on kuitenkin havaittavissa monien oppiaineiden, kuten matematiikan ja ympäristöopin sisältöjä, jotka yhdistyvät konkreettisesti opintojen ulkopuoliseen ympäristöön

tarinallisuuden avulla. Tällöin myös oppimisen merkityksellisyys kasvaa. Aivan kuten perusopetuksen opetussuunnitelmassa tuodaan esille, kuinka oppiaineiden opetuksen tavoitteena on muun muassa auttaa oppilasta kokemaan asiat merkityksellisenä itselleen (Opetushallitus 2014).

Amazing Racessa sekä oppilaat ja opettajat voivat olla luovia ja peli itsessään eriyttää pareja. Oppilaat etenevät omalla taitotasollaan eri kaupunkeihin. Tehtävistä ansaittu raha riittää useampaan paikkaan matkustamiseen, jolloin oppilailla on valinnanvapautta omassa etenemisessään. Dignanin mukaan pelien pelaajalle on tärkeää autonomisuuden ja hallinnan tunne. Pelin pelaaminen on mielekästä, kun pelaaja kokee voivansa vaikuttaa pelin sisältöön tai kulkuun omilla valinnoillaan. Pelaamisen mielekkyys ja merkityksellisyys tukevat pelaajan ulkoisten ja sisäisten tavoitteiden saavuttamista. (Dignan 2011, 5–6.) Amazing Racessa on havaittavissa, kuinka pelaaminen ja vaihtoehtoiset valinnat tuntuvat merkitykselliseltä, koska sillä on mahdollisuus vaikuttaa oppilasparin tarinan etenemiseen. Myös opetettava sisältö tulee tarinallisuuden avulla lähelle oppilaan todellisuutta, sillä pelkästään rahan laskemisen sijaan he pääsevät myös käyttämään sitä oikean elämän tapaisesti.

Tulokset osoittavat, kuinka opetusta on mahdollista pelillistää monella tapaa. Yksittäisten elementtien lisäksi pelillisyyttä näkyy opetuksessa erilaisina kokonaisuuksina kestäen viikoista kuuksiin tai jopa koko lukuvuoden verran jonkin teeman ympärillä. Lähes aina pelillisiin kokonaisuuksiin kuului tarinallisuutta tai narratiivia, joka toimi runkona muille pelillisille elementeille ja oppisisällöille. Tarinallisuus oli sitä käyttävien opettajien mukaisesti se elementti, joka sitoutti oppilaat pitkäjänteiseen työskentelyyn. Tarinallisuuteen liittyi hahmojen hyödyntämistä ja roolipelaamista, joka tuki oppilaiden peli- ja oppimiskokemusta. Tulokset osoittivat tarinallisuuden tukevan oppimista.

Kuten Whitton ja Moseley tuovat teoksessaan esille, on tärkeää pystyä yhdistämään opiskeltava sisältö johonkin kontekstiin. Kokemukset uuden tiedon tarpeellisuudesta vaikuttavat opiskelun merkityksellisyyteen. Lisäksi pelillisyyttä antaa perinteistä oppimista autenttisemmän kokemuksen opiskeltavasta asiasta. Oppimiskokemus herättää perinteistä enemmän tunteita ja on lähellä aitoa tilannetta, kun oppilaat toimivat opiskeltavan sisällön maailmassa hahmojen ja tarinallisuuden avulla. (Whitton & Moseley 2012, 91–95.) Pelillisyyden avulla voidaan

tukea oppilaan aktiivisuutta muun muassa tarjoamalla hänelle vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia vaikuttaa oman hahmonsa tarinan etenemiseen. Oppilaan pelatessa hahmollaan erilaisissa maailmoissa tulee hän tiedostamattaankin vaikuttamaan pelien kulkuun. Pelin edetessä oppilas huomaa todennäköisesti huomaa, kuinka hänen valinnoillaan on merkitystä hahmonsa nykytilaan.

5.3.2 Historian oppisisällöt tarinallisuuden viitekehyksenä

Aineistossa nousi esille, kuinka monet opettajat pelillistivät tällä hetkellä tai olivat pelillistäneet aikaisempina vuosina historian oppisisältöjä. Osa opettajista koki pelillisyyden keskeisimmäksi elementiksi tarinan, jonka ympärille on helppo rakentaa oppisisällöistä ja muista elementeistä kokonaisuus. Opettajat toivat esille, kuinka historian opetuksessa pelillisuus on hyvin yleinen tapa toteuttaa opetusta. Valmiita malleja tai pelillisuusmateriaaleja oli löydettävissä internetistä eri historian aikakausiin. Osa aineiston opettajista teki historian opetukseen pelillisuusmateriaalia itselleen ja muille opettajille. Tämä johtunee siitä, että historian oppisisällöissä viitekehys tai tarina on valmiina, jolloin isomman kokonaisuuden suunnittelu vie vähemmän aikaa.

Historian pelillistämiseen koettiin sopivaksi erilaiset hahmot ja roolipelaaminen. Opettaja 2 toi esille, kuinka hän oli hyödyntänyt pelillisyyttä muun muassa Antiikin Roomaan ja Suomen esihistoriaan keskittyvässä oppijaksossa. Oppilaiden tavoitteena oli elää aikakauden asukkaina ja tehdä tehtäviä Minecraftissa opettajan ohjeiden mukaisesti. Pelimaailmassa käsiteltiin oppijakson keskeisiä sisältöjä ja oppilaiden osaaminen oli opettajan mukaan kiitettävän hyvää. Tätä perusteltiin vertailemalla osaamista rinnakkaisluokkien osaamisen tasoon. Myös toinen opettaja toi esille, kuinka pelillisyyden käyttäminen historiallisessa viitekehyksessä voi auttaa oppilaita ymmärtämään konkreettisemmin menneisyyden aikakauden elämää. Opettaja oli kokenut, kuinka suomi toisena kielenä -oppilaille historian aiheet olivat välillä varsin abstrakteja, jolloin historian oppimiseen oli auttanut pelillisyyden käyttö opetuksessa. Opettajien näkemyksistä on tulkittavissa, kuinka pelillisyyden avulla erityisesti historiaa ja mennyttä aikaa voi tuoda lähemmäksi oppilaan nykyaikaa, jolloin se syventää oppimista ja auttaa oppilasta hahmottamaan mennyttä aikaa paremmin.

Opettaja 3 toi esille kokemuksiaan historian opetuksen ja pelijakson yhdistämisestä aikaisemmilta opetusvuosiltaan.

”Opetin aikaisemmin vanhempia oppilaita ja historiassa pidettiin tällöinen pelijakso aikanaan. Oppilaat saivat tietyn jakson historian aikakauden, ja heidän piti valmistaa siitä lautapeli. Oli mahtava seurata sitä prosessia tavallaan, että kuinka heidän pitää ensin itse aloittaa opiskelu siitä asiasta mistä he ovat sitä peliä tekemässä ja vasta sitten ruvettiin miettimään, että minkälainen se peli on ja miten ne saa ne asiat siihen peliin toimimaan. Sitten itse valmistaminen kesti älyttömän kauan, mutta pelit saatiin valmiiksi ja sitten järjestettiin muun muassa pelimessut, jossa nelos- ja vitosluokkalaiset kävivät pelaamassa näitä meidän pelijämme. Oli mukava huomata, kuinka mun luokan oppilaat itse hoksasivat tietävänsä hirveästi asioita ja osasi kertoa niistä nuoremmilleen. Oli kyllä tosi hyvä kokemus semmoinen, vaikka moni voisi ajatella, että turhaa ylimääräistä kaikki tuommoinen, että ei muuta kuin muistiinpanoja ja koe mutta itsellä on tosi hyvä kokemus tuommoisesta jaksosta.” (Opettaja 3)

Opettajan kokemus osoittaa, kuinka historiaan voidaan yhdistää pelit monella tapaa. Valmiin pelin pelaamisen ja siellä toimimisen sijaan oppilaiden motivaatiota ja oppimista tehostettiin oman pelin rakentamisella. Oppilasryhmä sai tehtäväksi tehdä jostakin historiallisesta aikakaudesta tietopelin, mutta ennen pelien pelaamista oppilaat keräsivät tietoa ja suunnittelivat pelin omien valintojensa mukaisesti. Tämä muiden aineiston opettajien kokemuksista hieman poikkeava pelikokonaisuus ei tuo esille, onko pelien pelaamisessa hyödynnetty tarinallisuutta. Kuitenkin pelisuunnittelussa on hyödynnetty historiallisia viitekehyksiä tai narratiiveja, jotka ovat vaikuttaneet valmistettujen pelien sisältöihin. Huomionarvoista on opettajan oma positiivinen kokemus suuremmasta pelikokonaisuuden vetämisestä. Oppilaiden lisäksi myös opettajan tulee kokea merkityksellisyyden tunnetta työssään ja näitä kokemuksia antavat usein normaalista poikkeavat työmenetelmät.

Toisinaan pelillisuus ja roolipelaaminen voi vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen negatiivisesti. Kaksi opettajaa toi esille, kuinka keskiaikaan sijoittuvassa pelissä säätyjen väliset oikeudet ja velvollisuudet olivat aiheuttaneet harmia oppilasryhmien välillä. Suuret eroavaisuudet

saivat aikaiseksi kilpailua, joka näkyi käytöshäiriöinä luokassa ja sen ulkopuolisena aikana oppilaiden leikkiessä kuvitteellista maailmaa välitunneilla. Kokemukset osoittavat, kuinka joidenkin aiheiden kanssa on järkevää pohtia pelillisyyden tarpeellisuutta. Toisaalta kyseiset kokemukset ovat mitä ilmeisimmin yksittäistapauksia opettajien pitkässä pelillistämishistoriasaan, sillä toinen näistä opettajista kertoi pelillistäneensä lähes kaikki historian oppisisällöt opetuksessaan. Yksittäiset negatiiviset kokemukset kuitenkin osoittavat, että vertailua lisäävät tekijät, kuten eriarvoisuuden korostaminen tai monenlaiset kilpailumuodot sisältävät aina riskejä toiminnan muuttumisesta epämieluisaksi tapahtumaksi.

Tulokset osoittavat, kuinka opettajat hyödyntävät pelillisyyttä ja erityisesti tarinallisuutta historian opetuksessa, jossa menneisyydestä kirjoitetut tarinat toimivat valmiina alustana pelilliselle toiminnalle. Kokemukset menneisyyden ajan ihmisten tuntemuksista tulevat lähemmäksi oppilasta heidän asettuessa menneisyyden toimijoiden rooliin. Samaiset kokemukset lisäävät historiatietoisuutta ja antavat eväitä ymmärtää yhteiskunnan erilaisuutta, jotka ovat yksiä historian oppiaineen perustehtäviä. (Opetushallitus 2014, 257). Myös Rautiainen ja Veijola tuovat historialliseen empiriaan keskittyvässä artikkelissaan esille, kuinka peleillä ja historian opetuksella voi olla paljon yhteisiä tekijöitä. Peleissä pelaaja voi asettua toisen yksilön asemaan, jolla voidaan tukea ymmärtämistä edistävää oppimista. Historiankirjoitus sisältää monenlaisia tapahtumia ja kertomuksia, jotka voivat näyttäytyä nykyajassa hämmentäviltä. Menneisyyden ihmisten rooleihin asettuminen voi auttaa oppilasta ymmärtämään vallinneen aikakauden motiiveja ja tapahtumia. (Rautiainen & Veijola 2019, 70–71).

Historian aiheet voivat tuntua abstraktilta ja kaukaisilta oppilaille, jolloin oppimiskokemusta voidaan tukea tuomalla tapahtumat tarinallisuuden avulla lähemmäksi nykyaikaa. Manner tuo esille oppimateriaalien muutoksen Opettaja -lehden artikkelissaan. Nykyinen historian opetus sisältää paljon elementtejä lähteiden ja tekstien tulkitsemisesta ja opetuksessa korostetaan oppilaan aktiivisuutta. Opetusmateriaalien tulee sisältää entistä enemmän liikkuvaa kuvaa, jolla on ulkoasunsa puolesta kirjaa suurempi kosketuspinta nuoren elämässä. (Manner 2019.) Oikean elämän ja pelien pelaamisen välillä on konkreettinen historiaan liittyvä nimittäjä. Menneisyyden tapahtumilla on vaikutuksensa molempien asioiden nykytilaan. Toisin sanoen historian merkitys nykyisyyteen voi tuntua oppilaalle aikaisempaa konkreettisemmalta, jos hänellä on mahdollisuus vaikuttaa tarinallisuutta sisältävien pelikokonaisuuksien

lopputulokseen. Opettajien tarinalliset ja pelilliset kokonaisuudet sisälsivät kauttaaltaan hahmojen vapaa- ja vaihtoehtoisia valintoja, joka osoittaa opettajien pitävän oppilaiden autonomiaa ja aktiivisuutta tärkeänä asiana.

6 Pohdinta

6.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia luokanopettajien kokemuksia pelillistämiseen ja pelillisyyteen liittyen. Tutkimusta ohjasivat kaksi tutkimuskysymystä, joiden tarkastelu keskittyi opettajien kokemuksiin. Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, kuinka luokanopettajat suhtautuvat opetuksen pelillistämiseen. Toisin sanoen mielenkiinnon kohteena olivat opettajien tuntemukset, ajatukset ja heidän esille nostamansa näkemykset opetuksen pelillistämisestä. Aineiston analyysin avulla selvisi, että aineistoon osallistuneet luokanopettajat suhtautuvat pelillisyyteen myönteisesti, jonka takia he hyödyntävät sitä opetuksessaan säännöllisesti. Luokanopettajien omat näkemykset pelillisyydestä vaikuttavat keskeisesti siihen, miten he itse toteuttavat pelillisyyttä koulussa. Opettajat määrittelevät pelillisyyttä usealla tavalla sekä opettajilla on erilaisia tavoitteita pelillisyydelle, jotka vaikuttavat opetuksen pelillisyyteen. Aineistosta nousi erityisesti esille opettajien toteuttamat suuret pelilliset kokonaisuudet, jotka kestivät viikoista kuukausiin tai jopa koko lukuvuoden ajan. Suuriin pelillisiin kokonaisuuksiin liittyi keskeisenä elementtinä tarinallisuus, joka oli opettajan tuki ja toiminnan viitekehys koko pelillisyydenjakson aikana. Moni opettaja kertoi tekevänsä suurempia pelillisiä kokonaisuuksia historian opetuksessa, jossa oppisisällöt tarjoavat valmiita viitekehyksiä pelillisyyteen.

Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys pyrki avaamaan luokanopettajien kokemuksia pelillisyyden vaikutuksista oppilaiden motivaatioon. Aineiston analyysistä selvisi, että opettajat kokivat pelillisyyden vaikuttavan yleisesti oppilaiden motivaatioon positiivisesti. Säännöllinen pelillistäminen toi kouluarkeen rytmiä ja opiskelu poikkesi perinteisestä tavasta, jonka jo osaltaan koettiin lisäävän oppilaiden motivaatiota. Moni opettaja toi esille, kuinka luokan ilmapiiri ja työskentely oli yleisesti hyvää pelillistetyissä ympäristöissä. Hyvä työrauha ja luokassa vallinnut vahva yhteisöllisyyden tunne lisäsivät oppilaiden motivaatiota yleisesti. Kilpailullisuus jatkoi jonkin verran opettajien keskuudessa mielipiteitä. Jotkut opettajat käyttivät kilpailullisuutta lähes aina opetuksessa, sillä koki sen motivoivan oppilaita tehokkaimmin

työskentelyyn. Osa opettajista koki kilpailuiden aiheuttavan eniten ongelmatilanteita luokassa, jolloin sitä hyödynnettiin vaihtelevasti.

Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa on tarkasteltu opettajien suhtautumista pelillisyyteen tai pelillisyyden vaikutusta oppilaisiin. Kalmin ja kumppaneiden tutkimus Vaasan yliopiston opettajille osoittaa, että opettajat tavoittelevat pelillisyydellä muun muassa oppimisen mielekkyyden lisäämistä ja opitun asian syvempää oppimista yhdistämällä opittua tietoa uusiin konteksteihin (Kalmi ym. 2020, 7–8). Vaikka Kalmin ja kumppaneiden tutkimuksen aineisto koostuu yliopisto-opettajista, niin myös ne opettajat luokanopettajien tapaan tavoittelevat pelillisyydellä samoja asioita, kuten vaikkapa opetuksen elävöittämistä tai motivaation tukemista.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat työskennelleet jo pitkään opettajana ja toteuttavat pelillisyyttä säännöllisesti koulussa. Kahilan pelaamiseen keskittyvässä väitöskirjassa tuodaan esille, kuinka pelien käyttö opetuksessa voi vaatia opettajalta myönteistä suhtautumista ja arvostuksen osoittamista pelaamista kohtaan. Tällöin oppilaat voivat kokea oman osaamisen osoittamisen merkityksellisenä myös peliympäristöissä perinteisten oppimisympäristöjen lisäksi. Opettajan omat käsitykset pelien luonteesta ja eri osa-alueiden ymmärtämisestä antavat mahdollisuuksia toteuttaa pelillisyyttä monella tavoin opetussuunnitelma huomioiden. (Kahila 2022, 68–69.) Tässä tutkimuksessa opettajan oma peliharrastuneisuus näkyi pikemminkin pelillistämisen muodossa yleisen pelillistämisen sijaan, mutta sillä oli kuitenkin merkitystä pelisuunnitteluun. Pelillisyyks oli opettajille tuttua, sillä sitä oli hyödynnetty opetuksessa useita vuosia. Kaiken kaikkiaan pelillisyyteen suhtauduttiin myönteisesti niin opettajien kuin oppilaiden keskuudessa, joka voi kertoa osaltaan opettajien arvostuksen osoittamisesta nuorten yleistä peliharrastuneisuutta kohtaan.

Opettajat pelillistivät opetustaan monella tavoin opetussuunnitelma huomioiden, joka ilmeni opettajien puheissa kuitenkin enemmän epäsuorasti kuin suoraan opetussuunnitelma mainiten. Pelillisyyks yhdistettiin usein laaja-alaisen osaamisen, kuten ajattelun ja oppimaan oppimisen, vuorovaikutustaitojen, monilukutaidon, osallistumisen, osallistamisen ja vaikuttamisen taitojen tavoitteisiin. Opettajat yhdistävät puheissaan pelillisyyden usein työtavaksi tai välineeksi oppisisältöjen opettamiseen. Tämä voi kertoa siitä, että opetussuunnitelmassa

pelillisyyttä mainitaan monissa asiayhteyksissä kuitenkin sitä sen tarkemmin avaamatta (ks. Aurava 2018, 91–92). Kun opetussuunnitelmaa katsoo tarkemmin, voi havaita kuinka opettajilla on täysi valtuus toteuttaa pelillisyyttä haluamallaan tavalla. Tutkimuksessa ei noussut esille tarkemmin, mitä mieltä opettajat ovat nykyisen opetussuunnitelman sisällöstä pelillisyyden suhteen. Tämän hetken opetussuunnitelman varsin avoimeksi jätetty ohje pelillisyydelle tarjoaa useita mahdollisuuksia sen toteuttamiselle. Toisaalta voisi olla syytä pohtia, hyödyntävätkö kaikki opettajat pelillisyyttä opetuksessaan sen jäädessä osittain varjoon opetussuunnitelman perusteissa.

Tämän tutkimuksen motivaatiota käsittelevät tutkimustulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa tarkastellaan oppilaiden motivaation ja pelillisyyden välistä suhdetta opettajien kokemusten kautta. Kristiansson tutki väitöskirjassaan oppilaiden käyttäytymistä, kun he saivat itse valita menetelmänsä opiskella historiaa opetussuunnitelman mukaisella tavalla. Tutkimus osoittaa, kuinka oppilaat valitsevat mielellään pelillisiä ja toiminnallisia oppimismenetelmiä omaan opiskeluunsa heidän voidessa vapaasti suunnitella ja toteuttaa omaa toimintaansa. (Kristiansson 2021, 127, 150.) Kristianssonin ja tämän tutkimuksen välillä on yhteys, vaikka tutkimuskohde ja -tapa poikkeavat jonkin verran toisistaan. Molemmat tutkimukset osoittavat oppilaiden suhtautuvan yleisesti pelillisyyteen positiivisesti ja valitsevat pelaamisen toimintatavaksi sen ollessa vaihtoehtona. Pelaaminen osoittautuu nykyajan oppilaille näiden tutkimusten valossa mieleiseksi ja osittain luontaiseksi tavaksi opiskella uutta, sillä oppimisympäristö on monelle oppilaalle tuttu. Oppiminen on tehokasta sen ollessa mielekästä, mutta kohtaavatko oppilaiden ja opettajien näkemykset mielekkästä toiminnasta luokassa. Jos näin ei ole, ratkaisuna voisi olla opettajien pelitietoisuuden vahvistaminen ja lisääminen koulutuksen avulla.

Tässä tutkimuksessa jotkut yksittäiset pelilliset elementit nousivat opettajien puheissa erityiseen arvoon. Tulokset osoittivat, kuinka useimmiten mainintoja saivat tarinallisuuden lisäksi yhteisölliset elementit, kuten kilpailullisuus, ryhmätyöskentely ja palkitseminen. Pelilliset elementit ovat samoja, kuin Mystakidiksen pelillisyyttutkimuksessa. Mystakidis tutki omassa väitöskirjassaan motivaatiota lisääviä menetelmiä opetuksessa, ja tutkimustulokset osoittavat yhteisöllisillä ja vuorovaikutteisilla työskentelytavoilla olevan positiivinen vaikutus oppilaisiin peliympäristöissä. Tutkimuksessa nousee esille myös tarinallisuuden hyödyntäminen

isommissa kokonaisuuksissa, sillä tarina sitouttaa oppilaita työskentelyyn ja toimii oppimiskokonaisuuksien elävöittäjänä. (Mystakidis 2019, 56–57.) Mystakidoksen tutkimuksessa nousi tämän tutkimuksen tapaan esille opettajien kokemukset yhteisöllisyyden vaikutuksesta oppilaiden motivaation. Tässä tutkimuksessa yhteisöllisyyden piirteitä on löydettävissä pelillisissä elementeissä ja pelien ulkopuolella luokan toiminnassa. Pelillisyyttä koettiin parhaimmillaan luokan yhteishenkeä vahvistavaksi ja oppilaiden motivaatiota lisääväksi asiaksi. Vaikka tarinallisuuden käyttö pelillisissä ympäristöissä osoittautui yhdeksi keskeisimmistä elementeistä molemmilla tutkimuksissa, niin sitä ei kuitenkaan hyödynnetä aina pelillisissä ympäristöissä. Ainakin Toda ja kumppanit sekä Palomino ja kumppanit tuovat esille, että opetuksessa harvemmin hyödynnetään fiktiivistä tarinaa pelillisessä toiminnassa sen laajuuden vuoksi. (Toda ym. 2019, 12; Palomino ym. 2019, 97–99.) Poikkeavat tulokset eivät kuitenkaan ole toisiaan pois sulkevia, sillä tarinallisuutta hyödynnetään useimmiten laajemmissa pelillisissä kokonaisuuksissa, joka toimii yhdistävänä tekijänä toiminnan eri vaiheissa.

Yksi kiinnostava huomio opettajien puheista koskien oppilaiden motivaatiota oli se, että opettajat kokivat pelillisyyden lisäksi myös luokan ilmapiirillä olevan vaikutusta oppilaiden motivaatioon. Opettajien mukaan pelillisillä elementeillä pystyi vaikuttamaan oppimisen ilmapiiriin ja toisaalta ilmapiiri määritteli sen, miten pelillisyyttä oli järkevää toteuttaa. Monen asian koettiin vaikuttavan toisiinsa, mutta toisaalta pelillisyyden avulla myös ajateltiin voivan vaikuttaa myönteisesti moneen tilanteeseen ja haasteeseen koulussa. Pelillisyyden ja motivaation välistä suhdetta voikin olla hankala tutkia yleisesti, sillä motivaatioon voi vaikuttaa myös muut tekijät pelillisissä tilanteissa, kuin pelkästään pelilliset elementit. Pohdintaani tukee se, monissa pelillisyyttä ja motivaatiota koskevissa tutkimuksissa on keskitytty muutamiin yksittäisiin elementteihin ja niiden vaikuttavuuteen (esim. Majuri ym. 2018). Lisäksi tässä tutkimuksessa opettajat toivat tiettyjä yksittäisiä elementtejä, kuten kilpailullisuuden ja tarinallisuuden puheissaan usein esille motivaatioon liittyvän keskustelun yhteydessä.

Pelillisyydestä on syytä huomioida, kuinka se voi olla hyvä renki mutta huono isäntä. Pelillisyyttä on keino muiden joukossa tehostaa oppimista ja koulunkäynnin mielekkyyttä. Oppilaiden tunteet voivat toisinaan vaikuttaa liiaksi oppimiskokemukseen, jolloin opettajan on syytä muistuttaa oppilaita siitä, mitä toiminnalla pohjimmiltaan tavoitellaan. Tärkeintä ei suinkaan tulisi olla kilpailun voittaminen vaan pedagogisen tavoitteen, kuten jonkin asian oppiminen tai sen

vahvistaminen. Opettajan tuodessa pedagogista näkökulmaa esille oppiminen voi tapahtua turvallisessa ilmapiirissä, jolla on myönteinen ja pitkäjänteinen vaikutus oppilaan motivaatioon.

6.2 Luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi tarkastella monista näkökulmista. Tuomen ja Sarajärven mukaan luotettavuutta voi arvioida erillisillä luotettavuuden kriteereillä, joita ovat esimerkiksi uskottavuus ja vastaavuus. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 138–139.) Luotettavuutta voidaan arvioida myös pohtimalla reliabiliteetin ja validiteetin näkökulmia. Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimusaineiston käsittelyn ja analyysin luotettavuutta. Toisin sanoen lukijalla tulisi olla mahdollisuus seurata tutkijan tekemiä valintoja tutkimuksen aikana. Reliabiliteettiin liittyvät siis näkemykset tutkimuksen uskottavuudesta. Uskotavuudella tarkoitetaan tutkimukseen osallistuvien, sitä lukevien kollegoiden ja muun yleisön yleistä hyväksyntää ja luottamusta tutkimuksen tuloksista, aineistokeruusta ja -analyysistä. Tutkimuksen validiteetti on laadullisessa tutkimuksessa monivaiheinen ja se keskittyy tutkittavan kohteen paikantamiseen sekä tutkijan kykyyn muodostaa toimiva tutkimusasetelma. (Anttila 1996, 10.2.) Lisäksi validiteettiin liittyvät näkökulmat tutkijan tiedon konstruomisesta aineistonsa pohjalta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 3.3.1). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää se, että aineisto on koottu sieltä, missä tutkittava ilmiö esiintyy. Haastattelua käytettäessä on syytä lisätä liitteeksi teemat ja kysymykset, joita käytettiin aineistonkeruussa. Lisäksi luotettavuutta lisää suorien lainausten käyttö raportissa, jolloin lukija voi seurata tutkijan analyysia ja tulkintaa. (Hyväri & Vuokila-Oikkonen 2020.)

Minulle itselleni pelillisyyssäite tai ilmiö oli varsin tuntematon ennen tutkimusta. Tästä syystä tutkimustyön aluksi ja tutkimussuunnitelman hahmottelun aikana perehdyin pelillisyyden ja pelillistämisen käsitteisiin, jotta hahmottaisin tutkimusaiheen mahdollisimman tarkasti. Tutkimussuunnitelman odotukset vastasivat toteutunutta tutkimusta kiitettävästi. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ohjasi aineistonkeruuta, mutta haastatteluissa kysymykset olivat varsin avoimia tarjoten tilaa opettajille. Haastatteluiden avoimuus tuki erinomaisesti tutkimuksen tarkoitusta ja aineistolähtöistä analyysimenetelmää, joiden tavoitteena oli tuoda esille

opettajien kokemuksia ja näkemyksiä opetuksen pelillisyyteen liittyen. Tutkimuksen teoria ja tulokset ovat tiedoltaan varsin yhteneväiset, joka osoittaa valitsemani teoreettisen viitekehysten olleen erinomainen tutkimukseen. Ennen aineistonkeruuta hankittu teoreettinen tieto on osoittautunut hyödylliseksi uuden tiedon tutkimisessa, jolloin aineiston huomioista voi tehdä vakuuttavaa tulkintaa aiheesta.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat minun lisäksi vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin. On siis syytä arvioida myös aineistoon osallistuneita opettajia jonain joukkona. Tavoittelin luokanopettajia osallistumaan pelillisyyttä koskevaan tutkimukseen kevään 2023 aikana. Koen, että tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat todennäköisesti sellaisia henkilöitä, joille pelillisuus oli merkityksellistä opetuksessa. Arvioni pohjautuu siihen, että jokainen opettaja hyödynsi pelillisyyttä säännöllisesti opetuksessaan. Toisaalta ei ole syytä myöskään ajatella, että pelillisyyden vaikutukset oppilaisiin tai peleihin suhtautuminen poikkeaisi nykyisistä tuloksista, jos otanta olisi ollut suurempi tutkimuksessa. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimukseen osallistuu sellaisia henkilöitä, joilla on tietoa ja sanottavaa aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.)

Tutkimukseni hyödyttää mielestäni kaikkia luokanopettajia, joilla on jonkinlainen käsitys pelillisyydestä opetuksessa. Tutkimukseni antaa myös lisää tietoa pelillisyydestä sellaisille henkilöille, joille ilmiö on tuntematon. Ajattelen, että erityisesti sellaiset luokanopettajat, jotka arvioivat pelillisyyden mahdollista hyödyntämistä opetuksessa kannattaa lukea tutkimus tarkemmin läpi. Tutkimuksen tuloksissa oli samankaltaisuuksia monien pelillisyystudkimusten kanssa ja yleinen käsitys pelillisyydestä on opettajien ja oppilaiden keskuudessa osoittautunut varsin myönteiseksi. Toivon, että tutkimus herättää ajatuksia ja keskustelua pelillisyyden mahdollisesta hyödyntämisestä koulussa.

Tekemäni tutkimuksen pohjalta mieleeni nousee joitakin jatkotutkimuksen aiheita pelillisyyksiin liittyen. Tutkimusaineistossa kävi ilmi, kuinka opettajat tekivät paljon pelillisyyksimateriaalia itselleen. Tämä osoittaa, kuinka monella koululla on ilmeisen vähän valmiita pelillisyyksimateriaaleja tarjota opettajille. Olisikin kiinnostavaa selvittää, kuinka opettajat kokevat koulujen antavan tukea pelillisyydelle opetuksessa. Opettajat voivat kokea kynnyksen hyödyntää pelillisyyttä opetuksessa, jos pelimaailma on heille vieras toimintaympäristö. Valmiit

pelillisyydsmateriaalit tai tieto tuen saamisesta voivat madaltaa kynnystä lähteä uuden kokeilemiseen. Toisena jatkotutkimuksen aiheena voisi olla yksittäisten elementtien vaikutus toisiinsa, jolloin tutkimus antaisi tietoa pelillisyyden osa-alueista ja sitä tietoa voisi hyödyntää erityisesti pelillisyyden suunnittelussa. Siis mitkä pelilliset elementit tukevat toisiaan ja mitä on syytä välttää, jotta toiminnalle asetetut tavoitteet täyttyisivät mahdollisimman hyvin. Ajattelun molempien jatkotutkimusidean tarjoavan opettajille hyödyllistä tietoa paitsi pelillisyydestä yleisesti mutta myös madaltavan kynnystä pelilliseen kokeilemiseen. Pelillisyyden hyödyt ovat osoittautuneet tässä tutkimuksessa haittoja suuremmaksi, joten en näe syytä sen toteuttamatta jättämiselle koulussa. Koen pelillisyyteen liittyvien tutkimusten olevan hyödyllisiä luokanopettajille, sillä oppimisympäristöt ovat nykyajassa varsin moninaisia digitaalisuuden lisääntymisen myötä.

Lähteet

Aaltio, I., & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.

Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta: Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi.

Araujo, I & Carvalho, A. 2022. Enablers and Difficulties in the Implementation of Gamification: A Case Study with Teachers. *Education Sciences* 12(3). 1–13. Doi:[10.3390/educsci12030191](https://doi.org/10.3390/educsci12030191) (Luettu 15.12.2023)

Aurava, R. 2018. Peli ja leikki kansallisessa opetussuunnitelmassa. Teoksessa Koskimaa, R., Arjoranta, J., Friman, U., Mäyrä, F., Sotamaa, O. & Suominen, J. (toim.) *Pelitutkimuksen vuosikirja 2018*. Suomen pelitutkimuksen seura ry. 78–93.

Brauer, S., Siklander, P., & Ruhalahti, S. 2017. Motivaation ilmeneminen digitaalisiin osaamismerkein ohjautuvassa oppimisessa ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja* 19(3). 7–23. <https://journal.fi/akakk/article/view/84746> (Luettu 21.2.2024)

Brown, S. 2010. Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul. New York: Avery.

Dale, S. 2014. Gamification: Making work fun, or making fun of work? *Business Information Review* 31(2). 82–90. Doi:[10.1177/0266382114538350](https://doi.org/10.1177/0266382114538350) (luettu 31.1.2022)

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. 2011. From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*. 9–15. Doi:[10.1145/2181037.2181040](https://doi.org/10.1145/2181037.2181040) (Luettu 29.1.2023)

Dignan, A. 2011. *Game Frame. Using games as a strategy for success.* Free Press, New York.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta & aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-Kustannus. 27–44.

Guillen-Hanson, G. & Quist, J. & Hamari, J. 2021. Gamification of backcasting for sustainability: the development of the Gameful Backcasting Framework (GAMEBACK). *Journal of Cleaner Production* 302. 1–16. Doi:[10.1016/j.jclepro.2021.126609](https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.126609) (Luettu 30.1.2023)

Hamari, J., Hassan, L. & Dias A. 2018. Gamification, quantified-self or social networking? Matching users' goals with motivational technology. *User Modeling and User-Adapted Interaction* 28(4). 35–74. Doi:[10.1007/s11257-018-9200-2](https://doi.org/10.1007/s11257-018-9200-2) (Luettu 28.3.2023)

Hamari, J., & Koivisto, J. 2013. Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise. In *Proceedings of the 21st European Conference on Information Systems*, Utrecht, Netherlands, June 5–8, 2013.

Hamari, J. (2013). Transforming Homo Economicus into Homo Ludens: A Field Experiment on Gamification in a Utilitarian Peer-To-Peer Trading Service. Teoksessa *Electronic Commerce Research and Applications* 12 (4), 236-245.

Heino, M. 2020. Mistä motivaatio tulee? Blogikirjoitus. <https://www.mikael-heino.fi/blogi/mista-motivaatio-tulee> (Luettu 16.4.2023)

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2022. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.

Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi: Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Opetushallitus Edita Prima Oy.

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p.-et-al.-tyorauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka-koulun-arjessa.-2009.pdf> (Luettu 22.1.2024)

Huotari, K., & Hamari, J. (2012). Defining Gamification - A Service Marketing Perspective. Teoksessa Hamari, J. (toim.) *Gamification – Motivations & Effects*. 17–22. Doi:[10.1145/2393132.2393137](https://doi.org/10.1145/2393132.2393137) (Luettu 17.4.2023)

Hyväri, S. & Vuokila-Oikkonen, P. 2020. Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas 2.0: Tutkimus- ja kehittämistyön luotettavuus. Diakin kirjasto-opas. <https://libguides.diak.fi/c.php?g=670543&p=4760642#s-lg-box-15268726> (Luettu 12.2.2024)

Jaakkola, S. 2022. Mitä on pelillistäminen? Esimerkkejä ja kuinka hyödyntää sitä. Seppo.io. Blogikirjoitus. <https://seppo.io/blogi/mita-on-pelillistaminen-esimerkkeja-ja-kuinka-hyodyntaa-sita/> (Luettu 29.1.2023)

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus Oy. 9–19. E-kirja.

Järveläinen, V. 2022. Tämän verran suomalainen nuori pelaa viikossa keskimäärin. MTV Uutiset 27.10.2022. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/taman-verran-suomalainen-nuori-pelaa-viikossa-keskimaarin/8557112#gs.4xkp0c> (Luettu 12.2.2024)

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

Järvensivu, A. 2017. Pelillistäminen ja digitaaliset pelit työelämän kehittämismenetelminä. *Aikuiskasvatus* 37(4). 256–269. Doi:[10.33336/aik.88440](https://doi.org/10.33336/aik.88440) (Luettu 18.1.2024)

Kahila, J. 2022. Digital gaming and metagame activities: Opportunities for children’s informal learning. Kasvatustieteen väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4730-7>. (Luettu 20.2.2024)

Kallinen, K., & Pirskanen, H. 2022. Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.

Kalmi, P., Jaskari, M-M. & Eronen, S. 2020. Pelillisuus innostamassa oppimaan: Tuloksia kyselystä Vaasan yliopiston opetushenkilökunnalle. Vaasan yliopiston raportteja 16. Vaasan yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-911-2> (Luettu 20.2.2024)

Kangas, M. 2022. Kurkistus pelilliseen ja leikilliseen oppimiseen. *Mannerheimin Lastensuojeluliiton artikkeli* 14.7.2022. <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/koulun-kerhotoiminta/kerhoaineistot/kurkistus-pelilliseen-ja-leikilliseen-oppimiseen/> (Luettu 31.1.2024)

Kangas, M. 2014. Leikillisyyttä peliin – näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen. Teoksessa Krokfors, L., Kangas, M. & Kopisto, K. (toim.) *Oppiminen pelissä – Pelit, leikillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. Tampere: Vastapaino. 73–92.

Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. 2016. Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti – elämää varten. Teoksessa Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä kei-nulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus. 77-94.

Koivisto, J. & Hamari, J. (2019). The rise of the motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management* 45. 191–210. Doi: [10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013](https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013) (Luettu 30.1.2023)

Konu, A. 2002. Kansanterveystieteen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5445-6> (Luettu 30.11.2023)

Korn, O. & Schmidt, A. 2015. Gamification of business processes: re-designing work in production and service industry. Teoksessa *Procedia Manufacturing* 3. Stuttgart, University of Stuttgart. 3424–3431. Doi: [10.1016/j.promfg.2015.07.616](https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.616) (Luettu 28.3.2023)

Kristiansson, J. 2021. "Aika paljon sai tehdä, kunhan se liittyi siihen historiaan ja opetussuunnitelmaan": Oppilaiden valtaistuminen yläkoulun historian tunneilla. Yleisen historian väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8680-3> (Luettu 20.2.2024)

Kujala, T. 2012. Aivotutkimuksen näkökulma oppimisen haasteisiin erityisryhmiin kuuluvilla lapsilla. Teoksessa Kujala, T., Krause, C., Sajaniemi, N., Silvén, M., Jaakkola, T. & Nyyssölä, K. (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti*. Muistiot 2021:1. Opetushallitus Edita Prima Oy. 22–33. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138958_aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.pdf (Luettu 11.2.2024)

Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M. & Kanste, O. 2011. Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa *Hoitotiede 2011 23 (2)*. 138–148.

Lee, J. J. & Hammer, J. 2011. Gamification in Education: What, How, Why Bother? Teoksessa *Academic Exchange Quarterly*, 15(2). 1–5.

Legaki, N-Z., Xi, N., Hamari, J., Karpouzis, K. & Assimakopoulos, V. 2020. The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education. *International Journal of Human-Computer Studies* 144. Doi:[10.1016/j.ijhcs.2020.102496](https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102496) (Luettu 21.2.2024)

Lehto, T., Korhonen, T. & Ojala, P. 2018. Pelillisyyden ja pelillistäminen opetuksessa. Teoksessa Tolonen, H. & Virkkala, R. (toim.) *SeGaBu Serious Games Platform for Business and Education: Loppujulkaisu*. Kajaani: Kajaanin ammattikorkeakoulu 14. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7219-26-3> (Luettu 16.4.2023)

Lukkarinen, I. & Uitto, A. 2019. Opettajien ja oppilaiden kokemuksia pelillisyydestä ja ulkona oppimisesta. Suomen ympäristökeskuksen raportteja 17. Helsinki: Suomen ympäristökeskus. Saatavilla www-muodossa: <http://hdl.handle.net/10138/301672> (Luettu 22.1.2024)

Majuri, J., Koivisto, J. & Hamari, J. 2018. Gamification of education and learning: A review of empirical literature. Proceedings of the 2nd International GamiFIN Conference 2186, 11–19. <http://ceur-ws.org/Vol-2186/paper2.pdf> (Luettu 12.2.2024)

Manner, M. 2019. Hyvä oppimateriaali syntyy oppijan saappaisiin astumalla, ja opettajilta se luonnistuu. Opettaja -lehden artikkeli 22.2.2019. <https://www.opettaja.fi/tyossa/hyva-oppimateriaali-syntyy-oppijan-saappaisiin-astumalla-ja-opettajilta-se-luonnistuu/> (Luettu 31.1.2024)

Manninen, T., Hummelin, P., Karjalainen, J. & Tolonen, T. 2022. Mitä on pelillisuus? Saatavilla www-muodossa: <https://upgrade-edu.fi/mita-on-pelillisuus/> (Luettu 7.12.2022)

Martikainen, S. & Palo, L. 2022. Positiivisuudella kohti hyvää oppimista ja oppimisen iloa. Blogikirjoitus <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022042931415> (Luettu 22.1.2024)

Mee Mee, R. W., Shahdan, T. S. T., Ismail, M. R., Ghani, K. A., Pek, L. S., Von, W. Y., Woo, A. & Rao, Y. S. 2020. Role of gamification in classroom teaching: Pre-service teachers' view. Teoksessa *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)* 9(3). 684–690. Doi:[10.11591/ijere.v9i3.20622](https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20622) (Luettu 15.12.2023)

Middelkamp, J. 2018. Malleja motivaation ja käyttäytymismuutoksen ennustamiseen ja ymmärtämiseen. Teoksessa Middelkamp, J. (toim.) *Motivointi ja käyttäytymisen muutos*. Oulu: Fitra Oy. 54–69.

Moilanen, A. 2022. Kertovatko PISA-aineistot itseohjautuvasta oppimisesta?. *Kasvatus* 52(1). (Original work published 26. huhtikuuta 2021). 102–107. <https://doi.org/10.33348/kvt.107969> (Luettu 21.2.2024)

Mystakidis, S. 2019. Motivation enhanced deep and meaningful learning with social virtual reality. Informaatioteknologian väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7977-5> (Luettu 20.2.2024)

Nyman, J. 2019. Mikä ihmeen minäpystyvyys? Blogikirjoitus. <http://terveyttatieteesta.blogspot.com/2019/04/mika-ihmeen-minapystyvyys.html> (Luettu 17.1.2024)

Oksanen, J. 2014. Motivointi työvälineenä. Jyväskylä, PS-kustannus.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 21.2.2024)

Palomino, P. Toledo, Toda, A. M., Oliveira, W., Cristea A. I. & Isotani, S. 2019. Narrative for Gamification in Education: Why Should you Care? Teoksessa *2019 IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*. 97–99. Doi:[10.1109/ICALT.2019.00035](https://doi.org/10.1109/ICALT.2019.00035) (Luettu 21.2.2024)

Purhonen, K., Poikolainen, J., Pylvänen, S., & Kallunki, V. 2020. Pelit ja pelillisuus houkuttelevat nuoria osallistumaan ja tuottavat osallisuutta – esimerkkinä kaksi kehittämishanketta. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja* 21. 87–110. Doi:[10.30675/sa.70184](https://doi.org/10.30675/sa.70184) (Luettu 28.3.2023)

Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus Oy. E-kirja.

Pölkki, R., Porvari, M. 2021. Mitä on pelillisuus? Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu. <https://next.xamk.fi/video/5062/> (Luettu ja katsottu 28.3.2023)

Rantala, I. 2015. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus. 108-133.

Ratinho, E. & Martins, C. 2023. The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review. Teoksessa *Heliyon* 9. Open access. Doi:[10.1016/j.heliyon.2023.e19033](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19033) (Luettu 21.1.2024)

Rautiainen, M., & Veijola, A. 2019. What's the name of the game? : Historiallinen empatia ja pelillisuus historian opetuksessa. Teoksessa *Ainedidaktiikka*, 3(2). 69–86. Doi:[10.23988/ad.79670](https://doi.org/10.23988/ad.79670) (Luettu 31.1.2024)

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 9–36.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Osiot 3.3.1, 6.3 ja 6.3.3. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_1.html, https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3.html & https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html (Luettu 12.2.2024)

Saarinen, A. 2020. Equality in cognitive learning outcomes : the roles of educational practices. Kasvatustieteen väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6713-2> (Luettu 21.2.2024)

Sailer, M., Hense, J., Mayr, S. & Mandl, H. 2017. How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. Doi:[10.1016/j.chb.2016.12.033](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033) (Luettu 21.1.2024)

Salasuo, M., Tarvainen, K. & Myllyniemi, S. 2021. Luku 1. Yhdeksällä kymmenestä on jokin harrastus. Teoksessa Salasuo, M. (toim.) *Harrastamisen äärellä: Lasten ja nuorten vapaa-ajan tutkimus 2020*. Valtion nuorisoneuvoston verkkojulkaisu 68. 37–50. <https://tietoanuo-rista.fi/wp-content/uploads/2021/05/lasten-ja-nuorten-vapaa-aikatutkimus-2020-web.pdf> (Luettu 12.2.2024)

Snow, E.L., Allen, L.K., Jackson, G.T. *et al.* 2015. Spendency: Students' Propensity to Use System Currency. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 25(3). 407–427. Doi:[10.1007/s40593-015-0044-1](https://doi.org/10.1007/s40593-015-0044-1) (Luettu 31.1.2023)

Tahkokallio, T. 2013. Koukuttava ja haastava oppimislautapeli on nykypäivää. Teoksessa *Kasvatus & Aika* 7(4) 2023. 99-106. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68692/> (Luettu 21.2.2024)

Toda, A.M., Klock, A.C.T., Oliveira, W. *et al.* 2019. Analysing gamification elements in educational environments using an existing Gamification taxonomy. Teoksessa *Smart Learning Environments* 6(16). Open access. Doi:[10.1186/s40561-019-0106-1](https://doi.org/10.1186/s40561-019-0106-1) (Luettu 21.2.2024)

Toolan, M. 2006. Narrative: Linguistic and Structural Theories. Teoksessa *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition*. 459–473. Doi:[10.1016/B0-08-044854-2/00528-9](https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00528-9) (Luettu 21.2.2024)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullisen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullisen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullisen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki. E-aineisto.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmisen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf (Luettu 22.1.2024)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf (Luettu 22.1.2024)

Yli-Rämi, H. & Tapani, A. 2020. Opiskeluyhteisön merkitys minäpystyvyyden kehittymisessä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisut 12.8.2020. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20201214100620> (Luettu 17.1.2024)

Vasalampi, K. 2022. Näin motivoit oppimaan. Jyväskylä, PS-kustannus.

Virta, M., Asanti, R., Junntila, N., Koivusilta, L., Koski, P., & Virta, A. (2012). Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta!* Nurmijärvi: Suomen painoagentti Oy. 120–134.

Vuori, J. 2023. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-si-sallonanalyysi/> (Luettu 11.12.2023)

Werbach, K. 2014. (Re) Defining Gamification: A Process Approach. Teoksessa International Conference on Persuasive Technology. 266–272. Doi:[10.1007/978-3-319-07127-5_23](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5_23) (Luettu 28.3.2023)

Whitton, N. & Moseley, A. 2012. *Using Games to Enhance Learning and Teaching : A Beginner's Guide*. London: Routledge.

Ängeslevä, S. 2014. *Level_up: Työrutiinit peliksi*. Helsinki: Talentum Media Oy.

Liitteet

LIITE 1. Haastattelurunko

Lyhyt esittäytyminen, tutkimuksen tarkoituksen selostus ja tutkimukseen osallistumiseen suostumus ja etukäteen lähetetyn tietosuojalomakkeesta kysyminen.

Hei! Kiitos kun tulit haastatteluun. Olen Joonas Taskila ja opiskelen luokanopettajaksi Lapin yliopistossa. Teen pro gradu -tutkimusta pelillisyydestä koulussa ja kerään aineiston haastatella luokanopettajia aiheeseen liittyen. Minua kiinnostaa opettajien kokemukset pelillisyydestä ja tutkimuksen tarkoituksena on avata tätä ilmiötä koulukonteksti ja opettajien näkökulma huomioiden.

Haastattelu etenee eri teemojen kautta. Tässä tutkimuksessa selvitetään pelillisyyden hahmottamista ilmiönä, opetuksen pelillistämistä koulussa, opettajien suhtautumista pelillisyyteen ja sen toteuttamiseen sekä sitä, miten opettajat kokevat pelillisyyden motivoivan oppilaita. Haluan korostaa, että oikeita tai vääriä vastauksia ei ole olemassa. Myös vastaaminen eri kysymyksiin on vapaaehtoista. Meillä on varattu haastatteluun aikaa alustavasti 30 minuuttia. Voit siis miettiä vastausta kysymyksiin rauhassa. Haastattelu on mahdollista keskeyttää missä vaiheessa vain, jos sinusta tuntuu siltä. Myös taukoja voidaan tarvittaessa pitää.

Tallennan meidän haastattelumme, sillä en ehdi kirjoittaa kaikkea puhumaamme asiaa muistiin. Haastattelun puhe litteroidaan tekstiksi ja sinun henkilötietosi anonymisoidaan. Tutkimusraportissa voidaan käyttää kertomiasi asioita otteena, mutta ne näkyvät raportissa siten, ettei sinua ole mahdollista siitä tunnistaa. Oikea nimesi jää ainoastaan minun tietooni.

Tässä vaiheessa kirjoitetaan **TUTKIMUSLUPA** (2 kpl), jos sitä ei ole vielä saatu sähköisenä.

TALLENNUS PÄÄLLE!

->

Taustakysymykset lämmittelyksi:

Miten työpäiväsi sujui?

Millä luokka-asteella työskentelet?

Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?

(Millä paikkakunnalla toimit opettajana?)

1. Teema: Pelillisyyden hahmottaminen

Millainen on oma suhteesi peleihin?

Mitkä tekijät tekevät hyvän pelin?

Mitä pelillisyyks sinulle tarkoittaa? / Miten mielestäsi pelillisyyks on? ...koulussa?

Millaisia pelillisiä elementtejä hyödynnät opetuksessasi?

Mitkä pelilliset tekijät muodostavat mielestäsi hyvän oppimisympäristön?

Koetko joidenkin pelillisten elementtien käyttämisen muita helpompana toteuttaa?

2. Teema: Opetuksen pelillistäminen

Miten sinä olet pelillistänyt opetusta (viime aikoina)?

Kuinka usein ajattelet pelillistäväsi opetusta jollakin tavoin?

Millaisia haasteita koet pelillisyyden suhteen?

Milloin koet pelillisyydelle tarvetta opetuksessasi?

Millaisia hyötyjä pelillisyydellä mielestäsi on?

Miksi mielestäsi pelillisyyttä kannattaa hyödyntää? Milloin sitä on järkevää olla käyttämättä?

3. Teema: Pelillisuus ja motivointi

Mitkä tekijät motivoivat sinua pelillistämään opetusta?

Mitkä pelilliset piirteet tai elementit motivoivat oppilaita? Onko jokin tietty pelillinen asia, joista he yleensä innostuvat?

Miten oppilaiden motivoituminen ilmenee?

Miten oppilaan sisäistä motivaatiota voidaan edistää pelillisyyden avulla?

Miten pelillisuus vaikuttaa oppilaiden suoriutumiseen?

Millainen rooli yhteisöllisyydellä on peliympäristöissä? Miten oppilaat motivoituvat yksilö- tai ryhmätyöskentelystä? Onko eroja?

Miten kilpailullisuus mielestäsi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon?

Lopuksi kysyisin vielä, että haluatko lisätä vielä jotain edellisiin vastauksiisi ja/tai haluatko nostaa erityisesti jonkin asian tutkimusaiheeseen liittyen?

Kiitos paljon haastattelusta!

Miksi niin mielestäsi tapahtui? Mitä ajattelit siitä? Kertoisitko lisää, mitä esimerkiksi? Miten? Tarkoititko, että...? Ole sinnikäs, mutta älä tivaa!