

Sijaintiperusteisen oppimispelin yhteisöllinen suunnittelu

Tapaustutkimus yhteisöllisen suunnittelun prosessista uskonnonopetuksen kontekstissa

Kasvatustiede
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
Pro gradu -tutkielma

Laatija:
Aleksi Oja

Ohjaajat:
Professori Marjaana Veermans
Tutkijatohtori Samuli Laato

10.5.2022
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Tekijä: Aleksi Oja

Otsikko: Sijaintiperusteisen oppimispelin yhteisöllinen suunnittelu. Tapaustutkimus yhteisöllisen suunnittelun prosessista uskonnonopetuksen kontekstissa

Ohjaajat: Professori Marjaana Veermans, Tutkijatohtori Samuli Laato

Sivumäärä: 67 sivua

Päivämäärä: 10.5.2022

Avainsanat: yhteisöllinen suunnittelu, interaktiivinen tarinankerronta, sijaintiperusteinen peli, oppimispeli, uskonnonopetus

Tämän pro gradu -tutkielman ideana on kartoittaa sijaintiperusteisten pelien mahdollisuuksia tukea uskonnonopetusta peruskouluissa. Työssä tarkastellaan peruskouluikäisten oppijoiden kanssa toteutettua sijaintiperusteisen, interaktiivista tarinankerrontaa pääsisältönään hyödyntävän, oppimispelin yhteisöllistä suunnitteluprosessia ja sen tuloksia. Sijaintiperusteisten pelien ja interaktiivisen pedagogisen tarinankerronnan hyödyntäminen vaikuttaa luontevalta uskonnon opetuksen juutalaisuuteen ja kristinuskoon liittyvien sisältöjen kannalta, sillä ne ankkuroituvat menetelmällisesti moderneihin opetussuunnitelmiin, sekä juutalaisiin ja kristillisiin traditioihin.

Tutkielman puitteissa käsitteellistetään pelillisiä ja tarinallisia ideoita myöhemmin taustaprojektissa toteutettavaa oppimispeliä varten. Niin ikään kartoitetaan sitä, millaista suunnitteluvuorovaikutusta yhteisöllisessä suunnittelussa syntyy ja etsitään pedagogisia haasteita, jotka tulee ratkaista tällaisissa opetustapahtumissa. Eräs keskeinen näkökulma on, kykeneekö yhteisöllinen suunnittelu tuomaan kontekstia, tässä tapauksessa kohdekulttuuria, läheisemmän tuntuiseksi oppijoille.

Keskeisimpinä kontribuutioina tutkielmassa ovat itse suunnitteluprosessin tarkastelu ja sen lopputuloksen arviointi. Tulokset avaavat uusia näkymiä sijaintiperusteisten pelien tarjoamista mahdollisuuksista tukea uskonnonopetusta. Lisäksi itse suunnittelutyö on mahdollista nähdä oppimistilanteena, jossa oppiminen tapahtuu osana luovaa prosessia. Sijaintiperusteisuus nivoutuu osaksi tarinankerrontaa, sillä juutalaisessa ja kristillisessä traditiossa kulkeminen on keskeisessä asemassa. Esimerkiksi, yhä tänäkin päivänä kristityt suorittavat pyhiinvaelluksia. Tutkielman pohjalta nousee jatkotutkimussuuntia liittyen opetuspelin jatkokehitykseen ja yhteissuunnittelun hyödyntämiseen peruskoulutason uskonnonopetuksessa.

Sisällys

| | |
|--|----|
| 1 Johdanto..... | 4 |
| 1.1 Sijaintiperusteiset ja integroidut oppimispelit..... | 8 |
| 1.2 Interaktiivinen digitaalinen tarinankerronta..... | 11 |
| 1.3 Kristinuskon juutalaiset juuret peruskoulun uskonnonopetuksessa..... | 14 |
| 1.3.1 Kanaanin geopolitiikka ja arkeologia juutalaisuuden kontekstina..... | 15 |
| 1.3.2 Juutalaisuuden monet tulkintatraditiot..... | 18 |
| 1.3.3 Kristinuskon ja juutalaisuuden suhde..... | 21 |
| 1.4 Yhteisöllinen suunnittelu..... | 23 |
| 2 Tutkimuskysymykset..... | 24 |
| 3 Menetelmät..... | 26 |
| 3.1 Tutkittavan yhteisöllisen suunnitteluprosessin kuvaus ja suunniteltavan pelin toiminta..... | 26 |
| 3.2 Tutkimuksen toteutus..... | 32 |
| 3.3 Aineiston käsittely..... | 35 |
| 3.4 Tutkimusetiikka..... | 40 |
| 4 Tulokset..... | 41 |
| 4.1 Alkuhaastattelu..... | 41 |
| 4.2 Suunnittelutyöskentely..... | 44 |
| 4.3 Tulosten yhteenveto..... | 52 |
| 4.3.1 Tarinalliset ja pelilliset ideat (Tutkimuskysymys 1)..... | 52 |
| 4.3.2 Ryhmävuorovaikutus yhteisöllisessä suunnittelutyöskentelyssä (Tutkimuskysymys 2)..... | 56 |
| 4.3.3 Kokemukset juutalaisuuteen ja kristinuskon teemoihin tutustumisesta pelisuunnittelun kautta (Tutkimuskysymys 3)..... | 59 |
| 5 Pohdinta..... | 61 |
| 5.1 Tulosten vertailua aiempaan tutkimukseen..... | 61 |
| 5.2 Suunnittelun toteutuksesta ja yhteisöllisen suunnitteluprosessin tukemisesta..... | 62 |
| 5.3 Arvio tulosten luotettavuudesta..... | 64 |
| 5.4 Jatkotutkimusideat..... | 65 |
| Lähteet..... | 67 |
| Liitteet..... | 70 |

1 Johdanto

Digitaalisten pelien kehitys on avannut uusia mahdollisuuksia teologian ja uskonnonopetuksen alueilla. Erityisesti sijaintiperusteisten pelien valitseminen interaktiivisen pedagogisen tarinankerronnan mediaksi vaikuttaa uskonnon opetuksen kannalta houkuttelevalta ratkaisulta. Raamattu kertoo Vanhan testamentin paimentolaisheimoista, jotka liikkuvaa elämäntapaa noudattaen vaelsivat paikasta toiseen. Jeesus opetuslapsineen kulki jatkuvasti pitkiä matkoja jalkaisin, kuten sana *apostolinkyyti* suomen kielessä muistuttaa. Paavali puolestaan matkusti ympäri Välimerta julistaessaan ilosanomaa kuolleista nousseesta Jeesuksesta. Näistä lähtökohdista tarkasteltuna liikkuminen näyttäytyy aivan olennaisena osana juutalaista ja kristillistä traditiota. Kuitenkaan keskiverto evankelisluterilainen jumalanpalvelus Suomessa ei sisällä paljoa fyysistä liikettä tai liikunnallisia elementtejä. Samoin peruskoulussa uskonnonopetus on saattanut usein perustua oppikirjan lukemiseen, vaikka opiskelun kohteena olevat raamatunkertomukset ovat sisältäneet runsaasti matkustamista. Historiassa tapahtuneen fyysisen liikkumisen mallintaminen tuomalla se osaksi oppimistapahtumaa saattaisi motivoida oppijoita. Tässä tutkielmassa lähdetään kartoittamaan sijaintiperusteisten pelien potentiaalia elävöittää uskonnonopetusta sekä uskonnollisten sisältöjen kokemista.

Sijaintiperusteisen oppimissovelluksen käyttöä historiallisten ilmiöiden ja uskonnon opettamisessa on tutkittu esimerkiksi tarkastelemalla *lisätyn todellisuuden* (engl. *Augmented Reality, AR*) menetelmien mahdollisuuksia arkeologisen kohteen historiasisältöjen havainnollistamisessa Israelin Tel Hazor -kohteessa (Laato ym. 2021). Kotimaista kirkkohistorian ja digiteologian tutkimusta edustaa Turun tuomiokirkkoon rakennettu, lisättyä todellisuutta mobiililaitteilla hyödyntävä, reformaation historiaa elävöittävä seikkailupeli (Viinikkala ym. 2016). Sijaintiperusteisen pelin avulla tapahtuvaa historianopetusta on kehitetty suurellakin pelialueella, jopa kaupungin kattavassa mittakaavassa (Huizenga ym. 2009).



Nykykoululainen on kulttuurisen, ajallisen ja maantieteellisen etäisyyden ongelman edessä yrittäessään ymmärtää kristinuskon ja juutalaisuuden varhaishistoriaa. Siksi peruskoulunkin uskonnonopetuksen kannalta on syytä huomata, että viime vuosisadalla alkanut kasvava kiinnostus Raamatun tekstien eksegeettisen, historialliskriittisen ja arkeologisen tutkimuksen tuloksiin peilaavaan tarkasteluun on tuottanut valtavasti ymmärrystä niistä olosuhteista, joissa raamatunhistorian henkilöt ovat toimineet. Näin tieteellinen tutkimus on luonut pohjaa uskontodialogille mahdollisuuksina oppia sekä kristinuskon että juutalaisuuden opista ja kulttuurista kontekstissaan siitä riippumatta, millainen uskonnollinen vakaumus oppijalla on (Sweeney 2016). Teknologisista innovaatioista satelliittinavigointi, mobiililaitteet ja internet ovat osaltaan luoneet edellytyksiä aivan uudenlaisten opetusmenetelmien, kuten juuri sijaintiperusteisten oppimispelien kehittämiseksi.

Nykyisen opetussuunnitelman mukainen historiatieteiden menetelmätaitojen alleviivaaminen uskonnolle läheisessä historian oppiaineessa (Rantanen 2020) voidaan omaksua myös uskonnon oppiaineen pedagogiseksi metodiksi. Kun lähdetyöskentely on läsnä oppitunnilla, on luontevaa ankkuroida kristinuskon oppisisällöt vuoropuheluun juutalaisen tradition ja Lähi-idän historian kanssa. Voitaneen jopa arvella, että kristinuskoa ja islamia on mahdoton ymmärtää ilman juutalaisuuden sekä muinaisen Lähi-idän kansojen historian tuntemusta ja siksi peruskoulun uskonnonopetuksessa pitäisi kiinnittää erityistä huomiota juutalaisuuden ja raamatunhistorian huolelliseen käsittelyyn. Kaikki kolme aabrahamilaista uskontoa tarjoavat tärkeitä opetussisältöjä siksikin, että Suomessa asuu merkittävä ja nopeasti kasvava muslimiväestö. Uskontodialogi ja ymmärrys maamme eri uskontojen ja aatesuuntien edustajien välillä on keskeistä yhteiskunnallisen solidaarisuuden ja vakauden säilyttämiseksi.

Kristinuskon juuret yltävät syvälle juutalaisuuden sekä Lähi-idän pronssi- ja rautakautisten kulttuurien historiaan. Raamatun Vanha testamentti, jonka tekstit tunnetaan juutalaisuudessa (eri tavoin organisoituna, ks. Sweeney 2016) hepreankielisellä nimellä תנ"ך (*Tanakh*), on syvällisellä

tavalla historiallinen kirja, jonka tapahtumat eivät ole toteutuneet “tyhjiössä” tai mielikuvitusmaailmassa, vaan ankkuroituvat Lähi-idän historiaan (Laato 2017). Myös kristillisen kirkon systemaattista teologiaa on formuloitu aina tietyssä historiallisessa kontekstissa ja sama pätee juutalaiseen uskontulkintaan, joka puolestaan nojautuu usein rabbiinisen tradition tulkintaan Tanakhin teksteistä (Sweeney 2016). Juutalaiskristillisistä traditioista nousee myös vahva tarinallisen pedagogiikan perinne: *Jeesus* (hepr. ישוע, *Jeshua*) käytti opetuksessaan lyhyitä tarinoita, vertauksia. Myös *Mishnassa* (*Talmudin*, hepr. תלמוד, osa; Talmud on Vanhan testamentin tekstejä tulkitseva, juutalaisuuden keskeinen teos, johon palataan myöhemmin tutkielmassa) tarinat ovat osa lain kommentointia ja pohdintaa (Lindqvist 2011). Tarinankerronnan uusimpia murroksia on tietotekniikan mahdollistama interaktiivinen tarinankerronta, joka on videopelien välityksellä tullut keskeiseksi populaarikulttuurin osaksi viime vuosikymmeninä. Ongelmatonta tarinan ja pelin yhteensovittaminen ei kuitenkaan ole niiden monelta osin ristiriitaisten vaatimusten vuoksi (Glassner 2014, 57).

Digitaalisten oppimisympäristöjen tutkimuksessa on laajennettu perinteistä pelin käsitettä. Keskiöön on nostettu peliin tavalla tai toisella liittyvä oppimisen laaja konteksti ja alettu tarkastella oppimispelejä *rajoja ylittävinä oppimisympäristöinä*, joissa oppimista tapahtuu eri kohdissa ulottuvuuksilla *rakenne, muoto, paikka* ja *tila* (Krokkfors ym. 2014). Mobiililaitteiden yleistymisen myötä sijaintiperusteisia pelejä (LBG, Location Based Game, esim. Pokémon GO) on alettu tarkastella pelaajan fyysisen aktiivisuuden, sosiaalisen interaktion, maantieteellisen ja historiallissarkeologisen tiedon opettamisen välineinä (Laato 2021).

Tässä tutkielmassa pyritään kartoittamaan interaktiivista tarinankerrontaa hyödyntävän, sijaintiperusteisen oppimispelin, peruskouluikäisten oppijoiden kanssa toteutettavaan yhteisölliseen suunnitteluprosessiin liittyviä tekijöitä uskonnonopetuksen kontekstissa. Tutkielman taustalla ja motivaationa ovat partiokasvatuksen alueella lapsi- ja nuorisotyössä pitkään toimineen *Jouko Ojalan* luoma ja johtama *Tarinoiden Metsä* -projekti

(tarinoidenmetsä.fi). Suunnittelun tulokset pyritään toteuttamaan Tarinoiden metsä -alustalla projektin edetessä vuosina 2022–2023.

Suunnitteluprosessissa huomioidaan Laaton (2021) väitöskirjassaan formuloimat sijaintiperusteisen pelin suunnitteluperiaatteet ja Dubbelmanin (2016) esiin nostamat näkökulmat tarinallisten pelimekaniikkojen hyödyntämisestä integroidun oppimispelin kehittämisessä. Suunniteltavan pelin tarkoitus on opettaa tarinavetoisesti kristinuskon pääkohtien taustalla olevaa juutalaista kulttuurihistoriaa kristilliselle ja juutalaiselle traditiolle (enimmäkseen) yhteisten, keskeisten henkilöiden ja avainteemojen kautta.

Tutkielmassa esitellään seuraavaksi sijaintiperusteisten, integroitujen oppimispelien teoriaa ja suunnitteluperiaatteita sekä interaktiivisen tarinankerronnan tutkimustuloksia. Uskonnonopetuksen taustaa käsitellään keskittymällä juutalaisuuden sekä Kanaanin muinaisen geopolitiikan ja arkeologian teemoihin. *Luvussa kaksi* esitellään tutkimuskysymykset, jotka keskittyvät peruskouluikäisten lasten kanssa yhteisöllisen suunnittelun prosessissa syntyneisiin pelisuunnitteluideoihin sekä suunnitteluprosessiin kokonaisuutena. Tutkielmassa pyritään niin ikään kartoittamaan, millaisia ajatuksia ja tunteita uskonnonopetuksen teemojen käsittely yhteisöllisen oppimispelisuunnittelun kautta herättää osallistujissa. Kiinnostuksen kohteena on myös, miten yhteisöllinen pelisuunnittelu voi vaikuttaa lasten asenteeseen juutalaisuutta kohtaan. *Luku kolme* esittelee aineistonkeruun ja analysoinnin etenemisen pohjustaen myös interaktiivisen tarinan edellyttämän pelisovelluksen ideointia. *Luvussa neljä* käsitellään havainnoinnin tuloksia ja pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin niiden pohjalta. *Luvussa viisi* kytetään tutkielman tulokset tutkimuskirjallisuuden kontekstiin ja pyritään arvioimaan, miltä osin syntyneet tarinalliset ja pelilliset ideat ovat hyödynnettävissä Tarinoiden metsä -projektissa.

1.1 Sijaintiperusteiset ja integroidut oppimispelit

Opettamistarkoitukseen kehitettyihin peleihin viitataan tutkimuskirjallisuudessa useilla termeillä, joista monet voidaan suomentaa sanalla *oppimispeli* (engl. *learning game*, *educational game*, *instructional game*). Toisinaan englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään ilmausta *vakava peli* (engl. *serious game*), mutta termi on osin ristiriidassa oppimispelien keskeisen elementin, leikillisyyden kanssa, eikä se ole yleinen suomenkielisessä kirjallisuudessa. (Koskinen ym. 2014.) Joka tapauksessa näillä termeillä viitataan pelillisiä elementtejä sisältäviin, yleensä digitaalisiin sovelluksiin, jotka on kehitetty käytettäväksi opetusvälineenä ja joissa siten pedagoginen sisältö on keskeisellä sijalla. Prosessinäkökulmasta voidaan puhua myös pelin avulla oppimisesta eli *pelioppimisesta* (engl. *Game Based Learning*, *GBL*). Termi *opetuspel*i (ks. esim. Lehtinen ym. 2014) puolestaan alleviivaa liikaakin sovelluksen luonnetta tiedon välittäjänä, vaikka sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys onkin vallalla oppimispelitutkimuksen kentällä (Koskinen ym. 2014, 24), joten tässä tutkimuksessa käytetään termiä oppimispeli.

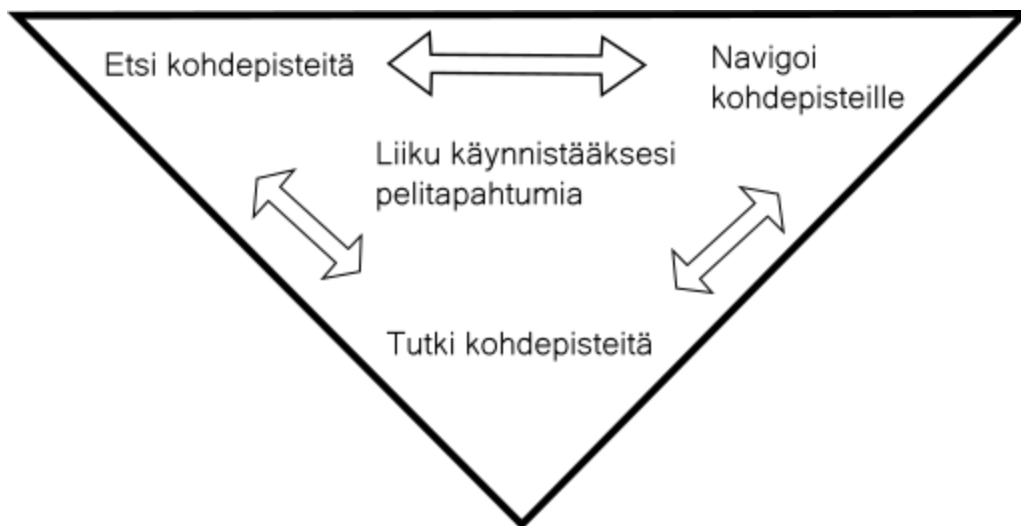
Pelien avulla pyritään ennen kaikkea lisäämään oppilaan motivaatiota. Integroidulla oppimispelillä tarkoitetaan sellaista peliä, jossa oppisisältö on integroitu osaksi pelimaailmaa – esimerkiksi fantasiamaailmaa – tai, mikä vielä tärkeämpää, pelimekaniikka. (Lehtinen ym. 2014.) Habgood ja Ainsworth (2011) ovat kyenneet osoittamaan, että integroitu versio samasta oppimispelistä tuottaa parempia pitkäaikaisia oppimistuloksia kuin integroimaton versio, ja että erityisen tärkeää on juuri pelimekaniikan ja opetussisällön integraatio. Integroidun pelisuunnittelun havaittiin myös lisäävän oppimismotivaatiota (Habgood ym. 2011).

Leikillisuus on oppimispelien ja pelillisten oppimisympäristöjen tutkimuksen myötä noussut lisääntyvässä määrin tieteelliseen keskusteluun. Leikillistä oppimista on mahdollista tarkastella seuraavien seitsemän näkökulman, “ikkunan”, kautta: *leikillisuus*, *luovuus*, *tarinallisuus*, *yhteisöllisyys*, *kehollisuus*, *mediarikkaus* ja *oppimisen ilo*. *Leikillisuus* sisältää leikillisen orientaation, huumorin sekä käytännön tekemisen ja kokeilemisen kautta saavutetun oppimisen

ilon. Pelikonteksti voi sisältää tässä erilaisten peli- ja mediaelementtien rakentelua. *Luovuus* muodostuu mielikuvituksen sallimisesta oppimisprosessissa. Pelikontekstissa pelinkehitys on luonteva alusta monenlaisille luoville prosesseille. *Tarinallisuus* on luonteva osa pelisuunnittelua ja on tärkeää nähdä, että pelien interaktiivinen luonne tuo historian perspektiivissä aivan uuden, voitaneen sanoa jopa vallankumouksellisen, elementin tarinoiden kertomiseen. *Yhteisöllisyys* on keskeistä leikillisessä oppimisessa ja toteutuu esimerkiksi pelisuunnittelutiimissä ikään kuin luonnostaan. *Kehollisuus* saatetaan helposti nähdä digitaalisen maailman kanssa ristiriidassa olevana elementtinä, mutta erityisesti sijaintiperusteisissa peleissä kehollisuus nouseekin keskiöön. *Mediarikkaus* leikillisen oppimisen ikkunana saattaa houkutella soveltamaan teknologiaa teknologian itsensä vuoksi. Media ei kuitenkaan ole itseisarvo, vaan leikillisen oppimisen väline. (Kangas 2014.)

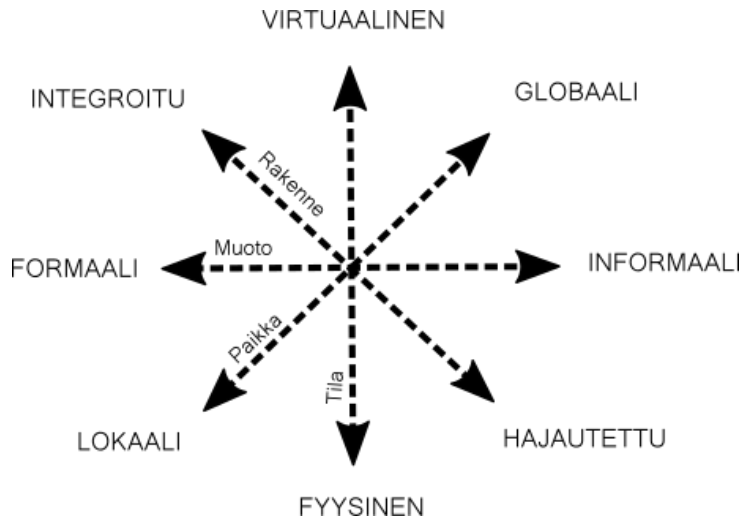
Fyysisessä tilassa pelattavasta digitaalisesta pelistä voidaan käyttää nimitystä sijaintiperusteinen peli. Tässä tutkielmassa käytetään termiä laajasti kuvaamaan kaikkia pelisovelluksia, joissa pelaajan fyysisellä sijainnilla on keskeinen merkitys riippumatta siitä millä tavalla sijainti vaikuttaa interaktioon sovelluksen kanssa (Laato 2019). Laato (2021) on tutkinut sijaintiperusteisten pelien suunnittelua sosiaalisen interaktion lisäämisen ja pelaajan fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta sekä sitä, miten LBG:t saadaan tukemaan pelaajan lähiseudun tuntemusta.

Laato (2021) hahmottaa sijaintiperusteisten pelien ydinolemusta kolmiomallilla (kuviossa 1), jonka keskiössä on pelaajan fyysinen liike pelitapahtumien käynnistäjänä. Kolme keskeistä toiminnallista elementtiä ovat *kohdepisteiden* (engl. *Point of Interest, PoI*) etsiminen, niiden luo navigoiminen sekä niiden tutkiminen.



Kuvio 1. Sijaintiperusteisen pelimekaniikan kolmiomalli (Laato 2021).

Laato (2021) tarkastelee sijaintiperusteisten pelien suunnittelua ja pelimekaniikkaa evoluutiopsykologian näkökulmasta ja esittää, että ne kykenevät tarjoamaan nykyihmiselle joitakin keskeisiä metsästäjä-keräilijä-kulttuurin piirteitä kuten *selviytyminen, resurssien etsintä fyysisessä tilassa, suunnistus, toisten ihmisten tapaaminen fyysisessä tilassa, yhteistyö ja ryhmään kuuluminen*. (Laato 2021.) On huomattava, että näiden elementtien vuoksi sijaintiperusteiset pelit kykenevät toteuttamaan leikillisyyttä monin tavoin (Kangas, 2014).



Kuvio 2. Rajoja ylittävän oppimisympäristön ulottuvuuksia, sovitettu lähteestä (Krokkfors ym. 2014).

Toinen mahdollinen fyysisyyttäkin esiin tuova näkökulma on tarkastella pelejä *rajoja ylittävinä ja osallistavina oppimisympäristöinä* seuraavilla käsiteulottuvuuksilla: *fyysinen – virtuaalinen, formaali – informaali, lokaali – globaali, integroitu – hajautettu*. Kun oppimisympäristö sisältää piirteitä näiden akseleiden eri kohdista, voidaan puhua rajoja ylittävästä oppimisympäristöstä (kuviossa 2; Krokkfors ym. 2014).

1.2 Interaktiivinen digitaalinen tarinankerronta

Tarinat ovat ikiaikainen tapa opettaa, viihdyttää ja informoida. Tarinan ydinolemus voidaan tiivistää esimerkiksi siten, että tarina kuvaa sympaattisen hahmon, joka haluaa palavasti jotain. Tavoitellessaan haluamaansa hahmo kohtaa sarjan kasvavia vastuksia. Kuvauksen ydin on kamppailussa, ei siinä saavuttaako hahmo tavoitteensa. (Glassner 2014.) Interaktiivinen tarinankerronta tuo kokijan tapahtumahetkeen ja antaa kokijan tehdä valintoja tarinahahmon puolesta. Interaktiivinen tarinankerronta laajentaa siis perinteistä tarinaa, joka voidaan nähdä

mediasta riippumatta kertomuksena siitä, mitä on tapahtunut. Samalla tarina saa uuden tason. Kokija muodostuu metatasolla tarinan yhdeksi henkilöksi. Interaktiivisen tarinan kerronnan ja kokemisen prosessissa tarina syntyy yhdessä kokijan kanssa. On tärkeä huomata, että sellaisetkin pelit, jotka eivät sisällä ennalta määrättyä tarinaa, voidaan nähdä synnyttävän tarinan pelaamishetkellä. Mikäli pelissä on hahmoja, on luontevaa nähdä, että hahmon kyseisellä pelikerralla kokema tapahtumasarja on sillä kertaa syntynyt tarina. Sellainen peli, jossa ei ole hahmoja, voidaan tulkita tarinaa synnyttäväksi, kun pelaaja itse nähdään syntyvän tarinan toimijana. Tarina tulisikin nähdä interaktiivisen tarinankerronnan kontekstissa pikemminkin kognitiivisena representaationa kokijan mielessä riippumatta siitä, mikä media tarinan synnyttää. Perinteisestihän juuri media itse (kertojan kertoma tapahtumien sarja) on ymmärretty tarinaksi. (Dubbelman 2016.)

Tarinankerronnan perusedellytyksiä ja interaktiivisen tarinankerronnan haasteita voidaan jäsentää kolmekohtaisen tarinankerronnan peruselementtejä hahmottavan periaatteen, tarinasopimuksen (*engl. Story Contract*) avulla (Glassner 2014). Onnistuneen tarinankerronnan ensimmäinen ehto edellyttää, että kirjoittaja on vastuussa päähenkilöiden psykologisesta eheydestä. Tarinan päähenkilöiden tulee olla luonteeltaan ja käytökseltään sisäisesti ristiriidattomia siinä määrin kuin ihmisen käytös ja mieli ovat, siis loogisia ja uskottavia. Tämä ehto on erityisen hankala interaktiivisessa tarinassa. On tyypillistä, että haarautuvassa tarinassa kokija laitetaan tekemään valintoja sankarin puolesta vaikeassa tilanteessa, sellaisessa, jossa elämässä yleensäkin ihmisen luonnetta ja arvoja punnitaan. Koska tarinan kokija saattaa valita ajallisesti peräkkäisissä valintatilanteissa ristiriitaisesti, voi päähenkilön uskottavuus ja siten koko tarinankerronnan onnistuminen vaarantua helposti juuri interaktiivisen tarinankerronnan perusluonteen vuoksi. (Glassner, 2014.)

Tarinasopimuksen toinen lause koskee tarinan kirjoittajan vastuuta tarinan ajallisesta loogisuudesta: sitä, että tarinamaailman tapahtumien täytyy olla keskenään sellaisessa

järjestyksessä, että syy on ennen seurausta. Tämäkin asettaa haasteensa interaktiiviselle tarinankerronnalle. Mitä enemmän vapautta kokija saa tarinan kulun ja päähenkilön luonteen muodostamisessa, sen todennäköisempiä ovat epäloogisuudet molemmissa. (Glassner, 2014.)

Kolmas tarinasopimuksen ehto liittyy tarinan kokijaan. Hänen voi edellyttää suostuvan siihen, että tarina liikuttaa hänen tunteitaan. Myös viimeinen ehto voidaan nähdä haasteellisena interaktiivisen tarinankerronnan kannalta, mikäli tarinan kokija suhtautuu tarinaan “pelinomaisesti”, siten että hänellä on uusia yrityksiä luvassa, jos valinnat menevät pieleen. Pelaaja saattaa myös haluta nähdä kaikki mahdolliset tarinan haarat peräkkäisissä tarinan uusinnoissa. Näissä tapauksissa on todennäköistä, että kokija ei koe tarinaa immersiiivisenä ja liikuttavana. (Glassner, 2014.)

Tarinat opettavat ennen kaikkea siksi, että ne kykenevät herättämään tunnetta oppisisältöä kohtaan. On kuitenkin havaittu, että vaikka oppimispelit saattavat hyödyntää tarinallisia elementtejä, niistä usein puuttuu todellinen draama. Oppimisleissä saatetaan pintapuolisesti nivoa tarinallisilla elementeillä pelaajan toimenpiteet tiettyyn teemaan ja pyrkiä tarinan avulla motivoimaan pelaajaa pelaamisen jatkamiseen, kuitenkin niin, että pelissä esiintyy niukasti tarinaelementtien ajallista dramaattista järjestämistä. (Lim ym. 2014, 31–32.) Voidaankin arvella, että mikäli tarinankerrontaa hyödynnetään oppimispelissä, tulisi tarinan olla suunniteltu siten, että se itsessään opettaa opetussisältöä. Tarina voidaan nähdä osana pelimekaniikkaa, jolloin integroitua oppimispeliä kehitettäessä tarina ei voi jäädä vain pelillisten elementtien kontekstiksi. Dubbleman (2016) alleviivaa, että pelimekaniikka voi olla jopa tarinankerronnan keskeinen väline. Tarinankerronnan ollessa keskeinen osa oppimispeliä, voidaan puhua *vakavasta tarinankerronnasta*, joka käyttää peliä mediana ja sijoittuu koulutuksen aihealueelle. Tällöin tarinankerronta tulee hahmottaa pikemminkin artefaktina kuin päätarkoituksena. (Lugmayr ym. 2017.)

1.3 Kristinuskon juutalaiset juuret peruskoulun uskonnonopetuksessa

Evangelisluterilaisen ja muidenkin uskonnon oppiaineen oppimäärien opettaja on opetussuunnitelman omaan uskontoon keskittyvän sisältöalueen (S1, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, POPS 2014) äärellä ajallisen, maantieteellisen, käsitteellisen ja kulttuurisen etäisyyden ongelman edessä. Nykykoululainen elää maailmassa, joka on valtavan kaukana kristinuskon ja juutalaisuuden oppisisällön muotoutumisen kannalta keskeisten historian tapahtumien toimintaympäristöstä. Perinteisellä, tietoa jakavalla, opetusmenetelmällä voinee arvella olevan vaikea saada oppilasta muistamaan opittua, saati kokemaan sitä merkityksellisenä. Kokemus siitä, että opittava asia ei liity omaan elämään on oletettavasti monilla oppimisprosessia hallitseva.

Uskonnon peruskouluopetuksessa opetussuunnitelma (POPS 2014) määrittelee kolme sisältöaluetta: *suhde omaan uskontoon (S1)*, *uskontojen maailma (S2)* sekä *hyvä elämä (S3)*. Evangelisluterilainen oppimääräkuvaus tarkoittaa edelleen näitä sisältöalueita. Kristinuskon juutalaiset juuret -teema yhdistää S1 ja S2 sisältöalueita. Kristinuskon kannalta keskeisiä asioita hahmotetaan S1 sisältöalueeseen perustuen kristinuskon keskeisten käsitteiden kautta sekä erityisesti protestanttisen uskontulkinnan kautta. Tästä painotuksesta johtuen erääksi tavaksi pohtia kristinuskon keskeisiä teologisia käsitteitä on käyttää lähtökohtana Augsburgin tunnustusta (*Confessio Augustana, Liite 1*), joka sisältää luterilaisen uskon keskeisimmät opinkappaleet (ks. myös Laato 2006). S2-sisältöalue määrittelee alustavan tutustumisen juutalaisuuteen peruskouluun kuuluvaksi. Erityisesti mainitaan juutalaisuutta, kristinuskoa ja islamia yhdistävien profeettojen, pyhien paikkojen ja kertomusten sekä Jeesuksen eri uskontoihin kuuluvan aseman käsittely. (POPS 2014.)

Evangelisluterilaisen uskonnon oppisisällön sekä muidenkin maailmanuskontojen oppisisältöjen parissa on luontevaa käyttää tarinankerrontaa pedagogisiin tarkoituksiin. Oman uskonnon

sisältöalue (S1) edellyttää Raamatun tarkastelua myös kirjallisuuden tyyllilajien kautta ja Jeesuksen vertaukset edustavat evankeliumiteksteissä nimenomaan lyhyiden tarinoiden argumentoivaa ja pedagogistakin käyttöä.

“Jeesuksen vertaukset ovat maailman tunnetuimpia, rakastetuimpia ja selitetyimpiä kertomuksia. Niillä on ollut suunnaton vaikutus länsimaiseen ajatteluun ja kulttuuriin. Taide, musiikki ja elämän arvot ovat saaneet niistä monenlaisia vaikutteita. Ennen kaikkea vertaukset ovat muovanneet kristillistä uskoa ja kuvaa Jumalasta.” (Thuren 2015, 9.)

Jeesuksen vertausten kulttuurista, opillista ja historiallista merkitystä ei voine yliarvioida.

1.3.1 Kanaanin geopolitiikka ja arkeologia juutalaisuuden kontekstina

Viime vuosikymmenten arkeologiset ja eksegeettiset tulokset ovat tuoneet Raamatun saavutettavammaksi yleisön uskonnollisesta vakaumuksesta riippumatta. Juutalainen raamatullinen teologia mahdollistaakin uskontodialogia juutalaisuuden ja kristinuskon välillä alalla, joka pitkään on ollut kristittyjen dominoima (Sweeney 2016). Vanha testamentti sisältää samat kirjat kuin juutalaisuuden Tanak, mutta eri tavoin teologisesti motivoituneesti organisoituna. Kristillinen traditio järjestää Raamatun kirjat siten, että uusi testamentti seuraa profeettakirjoja niiden sisältämien ennustusten täyttymyksenä (Sweeney 2016). Vanha testamentti voidaan hahmottaa pikemminkin kirjastona kuin kirjana, jonka kirjat olivat aluksi erillisiä hepreankielisiä kirjakääröjä (Dowley 2005). Kun tarkastellaan sitä kulttuurista ja geopolitiittista kontekstia, jossa juutalaisuus muotoutui, on tukeuduttava Raamatun tekstilähteiden lisäksi myös ympäröivien kansojen tekstuaalisiin lähteisiin. Keskeisiä ovat esimerkiksi Egyptin faraoiden ja Kanaanin kaupunkivaltioiden johdon kirjeenvaihto, Qumranin, Eblan, Samarian ja Lakisin arkistot ja kirjastot (kuva 1).



Kuva 1. Löydetyt muinaiset kirjastot Välimeren itäosien ja Mesopotamian alueella.

Kanaanin alueella tarkoitetaan geopoliittista kokonaisuutta käsittäen seuraavat nykyiset alueet: Israel, Länsiranta ja Gazan kaista, Jordania, Etelä-Libanon ja Etelä-Syyria. Nimi ei viittaa niinkään etniseen ryhmään vaan alueella asuviin, yhteisiä kulttuuripiirteitä omaaviin ihmisiin, joiden alueesta muut käyttivät Kanaan-nimitystä. Myöhäispronssikaudella (1550 eKr–1200 eKr) alueella oli tyypillisesti verrattain itsenäisiä kaupunkivaltioita. Egyptistä löytyneen Amarna arkiston (ks. myös kuva 1) lähteiden perusteella Kanaanin alue oli jakaantunut 1300-luvulla eKr. noin 20 kaupunkivaltioon. Kaupunkivaltioiden hallitsijat perivät valtansa esi-isiltään ja Egyptin

hallinto tunnusti heidät ja tarjosi suojeluaan. Egyptin voimakas poliittinen vaikutusvalta myöhäispronssikauden Kanaanissa onkin oletettavasti vaikuttanut myös alueen uskonnollisuuteen ja monet jumaluudet ja symbolit ovat olleet yhteisiä kulttuureille. Kanaanin alueella myöhäispronssikaudella harjoitetusta uskonnosta on saatavilla runsaasti tietoa arkeologisten tekstilähteiden (kuvassa 1) sekä löydettyjen kulttipaikkojen ja -esineiden, varsinkin temppelien kautta. (Greener 2019.)

Kanaanin uskonto oli polyteististä ja sisälsi pantheonin, jossa jumaluudet olivat hierarkkisessa suhteessa. Esimerkiksi Ugaritin tekstilöydöistä on nähtävillä jopa satoja jumaluuksia. Ugarit oli aikansa metropoli, ja löydetyt kirjoitukset tarjoavat kattavan kuvan ajan uskonnollisuudesta. On kuitenkin huomattava, että Ugaritin uskonnollisuus ei ole välttämättä täysin yhteneväinen Kanaanin uskonnollisuuden kanssa. (Greener 2019.)

Kanaanin uskonnollisiin piirteisiin kuului myös ennustaminen esimerkiksi uhrieläinten sisäelinten avulla, joista maksa oli tyypillisin (hepatoskopia) (Greener 2019). Käytäntö tunnetaan myös Mesopotamialaisessa uskonnollisessa maailmassa, joka on voimakkaasti vaikuttanut Kanaanin alueen uskonnollisuuteen (Laato 2020). Hyvä esimerkki yleisestä rituaalista on *Namburi*-rituaali, jossa ennustettu ei-toivottu tulevaisuus pyritään välttämään rituaalin suorituksella. Myös esimerkiksi noitien ja maagikkojen langettamia kirouksia saatettiin pyrkiä torjumaan magialla, esimerkiksi ns. *Maqlu*-rituaalilla.

Tällaisia maagisia rituaaleja ei esiinny Vanhassa testamentissa. Esimerkiksi *Toisessa kuninkaiden kirjassa* ja *Jesajan kirjassa* (2. Kun 20:1-9 ja Jes 38) kerrotaan Juudan kuninkaan *Hiskian* saavan profeetta *Jesajalta* ennustuksen, että kuningas tulee kuolemaan. Hiskia rukoilee Herraa eikä suorita *Namburi*-tyyppistä rituaalia. Niin ikään tapaus alleviivaa sitä juutalaiselle traditiolle tyypillistä piirrettä, että tulevaisuutta ei ennusteta uhrieläinten sisäelimistä, vaan jumalallinen viestintä ihmiselle tapahtuu pikemminkin profeetan välityksellä. (Laato 2020.)



Vanhan testamentin tekstit tarjoavat rikkaan lähteen kuvaamansa aikakauden maailman ymmärtämiseksi. On kuitenkin huomioitava, että tekstien ajoitus on sikäli ongelmallinen, että tekstejä on koottu ja “toimitettu”. Eräs tyypillinen metodologinen ratkaisu löytyy *deuteronomistisen koulukunnan* (noin 700 ja 600-luvuilla eKr. vaikuttanut juutalainen tulkintatraditio) tekstien ajoittamisesta. Usein tutkijat ovat pyrkineet havaitsemaan tekstissä olevia ns. deuteronomistisia fraaseja ja sanavalintoja. Tämä lähestymistapa ei kuitenkaan voi olla metodologisena perustana tekstien ajoittamiselle, sillä esimerkiksi Assyrian ja Babylonian aikalaistekstien on havaittu säilyttävän yhteneväinen fraseologia jopa vuosituhatien ajan. Näin esimerkiksi deuteronomistinen historiankirjoitus voidaan nähdä soveltamassa laajempaa juutalaiselle perinteelle tyypillistä fraseologiaa, jolloin yksittäistä tekstiä ei voida automaattisesti ajoittaa niin kutsutulle deuteronomistiselle kaudelle kyseisen fraseologian esiintymisen perusteella. (Laato 1997.)

Tekstikriittisen tarkastelun puitteissa on niin ikään tärkeää tehdä selkeä ero tekstin toimitetun muodon ajoituksen ja sen eri osien tai elementtien ajoituksen välillä. Edelleen deuteronomistista historiankirjoitusta esimerkkinä käyttäen: vaikka toimitettu teksti olisikin ajoitettavissa vaikkapa Salomon temppelin aikaan ja oletettu korkeasti koulutetun papin toimittamaksi, voidaan toimitetusta tekstistä erottaa osioita, joiden voidaan havaita edustavan vanhempaa traditiota. Kuitenkaan tekstikriittinen metodi ei kykene rekonstruoimaan oletettua alkutekstiä, ainakaan ainoana työkaluna, joten keskittyminen tekstin lopulliseen versioon on hyvä metodinen lähtökohta (Laato 1997). Näin Vanhan testamentin (toki Uuden testamentinkin) tekstit tarjoavat jo sellaisenaan hyvän lähtökohdan myös historiallisten menetelmätaitojen harjoittamiseen uskontotunnilla (ks. myös Rantala 2020) sekä historian tapahtumien opiskelulle.

1.3.2 Juutalaisuuden monet tulkintatraditiot

Juutalaisuuden historia on monipolvinen. Vaikka monissa vaiheissa ei ole mahdollista erottaa mitään “pääuoman” juutalaisuutta (Lindqvist 2011, 27). Eri ryhmittymät ovat uskoneet ja eläneet omien painotustensa mukaan. Kuitenkin joitakin selkeäpiirteisiä aikakausia on hahmotettavissa. Nämä voidaan luonnostella esimerkiksi seuraavasti: *patriarkkojen aika, Mooses ja muuttoaalto Kanaanin alueelle, deutorenomistisen historiankirjoituksen kuvaama Daavidin dynastian alun aika sekä Salomon temppelin toiminta, toisen temppelin aika, diasporan aika ja nykyisen Israelin valtion aika*. Tässä tutkielmassa nykyisen Israelin aika rajautuu tarkastelun ulkopuolelle, samoin suurin osa diasporan ajasta. Juutalaisuutta voidaan tarkastella toki myös maantieteellisesti erillisinä perinteinä, mutta tällöin on luontevampaa puhua esimerkiksi juutalaisuudesta tsaarin Venäjällä kuin Venäjän juutalaisuudesta, sillä monet juutalaiset liikkeet Venäjällä ja Euroopassa (tai Lähi-idässä) eivät noudatelleet valtioiden rajoja selväpiirteisesti (Assaf ym. 2013).

Toisen temppelin aika muodostaa moninaisuudessaan pohjan juutalaisuudelle sellaisena kuin sen tänä päivänä tunnemme. Keskeisiä uskonnollisia toimijoita olivat toki temppelissä rituaaleja suorittavat *papit* ja niin kutsutut *leeviläiset*, Jerusalemin temppelin avustavissa tehtävissä työskentelevät, joiden keskuudesta nousi niin kutsuttuja *lainopettajia*. Lain tuntijoita ja opettajia oli muissakin juutalaisissa ryhmittymissä. Tunnetuin lienee hurskauselämää painottanut *farisealainen maallikkoliike*, johon kristinuskon historiassa keskeinen Paavali kuului. Muita ryhmiä olivat esimerkiksi poliittisesti vaikutusvaltaiset *saddukeukset* sekä asketismia painottavat *essealaiset*. On arveltu, että Qumranin tekstilöydöt ovat juuri essealaisen luostariyhteisön kirjoittamia. (Lindqvist 2011, 51–75.) Farisealaisen liikkeen oletetaan kehittyneen juutalaisuuden ja Jerusalemin tuhon jälkeen *rabbiiniseksi juutalaisuudeksi*. Toinen juutalaisuuden temppelin tuhosta selvinnyt haara, *nasaretilaiset*, alkoi keskittyä pikemminkin Välimeren rannikon ei-juutalaisiin maihin ja sitä alettiin kutsua kristinuskoksi. On tärkeää havaita, että Jeesus ei



missään vaiheessa kieltänyt Tooran (hepr. תּוֹרָה, *Torah*, 'opetus', Tanakin ensimmäinen osa, suomalaisessa kirkkoraamatussa viisi *Mooseksen kirjaa*) merkitystä, vaan perinteistä halakhistista dialogia (juutalaisen lain pohdintaan keskittyvä keskustelu ja teologinen työskentely) käyttämällä (usein huomattavaa argumentaation nerokkuutta osoittaen) ja ajan uskonnollispoliittisessa kontekstissa selkeitä symbolisia tekoja käyttäen ilmaisi toteuttavansa lain ja olevansa ennustettu, juutalaisuudessa odotettu Messias. Myös kristinuskon varhainen teologi Paavali näki Jeesukseen uskomisen, kristinuskon, juutalaisuuden täyttymyksenä, ei kilpailijana tai korvaajana.

Toisen temppelin tuhoutumisen jälkeen juutalaisuuden pääuomaksi vakiintui ns. *rabbiininen* perinne, jonka puitteissa on koottu neljä keskeistä juutalaista lakia, *halakhaa*, tulkitsevaa teosta: *Mishna*, *Tosefta*, *Palestiinan Talmud (Jerushalmi)* sekä *Babylonian Talmud (Bavli)*. Mishna on Israelin alueen juutalaisten yhteisöjen ja rabbiinisten oppihuoneiden kokoamaa tulkintaa ja jälkimmäinen, jota Tosefta (suom. *Täydennys*) laajentaa. Babylonian Talmudista, joka on Palestiinan Talmudia paljon laajempi kokonaisuus, on kehittynyt kaiken myöhemmän juutalaisuuden opin auktoritatiivinen lähde (Lindqvist 2011, 43–50).

Rabbiininen keskustelu, joka Mishnassa ja Talmudeissa selittää juutalaisuutta on luonteeltaan dialogista keskustelua ja sisältää korostuneen käytännöllisen näkökulman (engl. orthopraxy vs. orthodoxy). Tässä voidaan nähdä reaktiota varhaiskristilliseen oppia ja uskoa alleviivaavaan pohdintaan. Onkin kiinnostavaa, näkyykö kristinuskon eriytyminen juutalaisuudesta tässä niin konkreettisesti, että voidaan puhua rabbiinisen tradition keskittyvän teologisessa työskentelyssä tekoihin ja kristittyjen uskoon. (Grossberg 2010; ks. myös Lindqvist 2011.) Joka tapauksessa kristittyjen on ollut ajoittain vaikea ymmärtää juutalaista dialogista ja halakhistiseen dialogiin keskittyvää raamatuntulkintaa (Sweeney 2016).

Lain tulkinnan tarkoituksena on laajentaa ja soveltaa Tooran myöhempien vuosisatojen maailmasta käsin katsottuna suppeaa lakitekstiä kattamaan kaikkia uusia tilanteita ja tutkia, mikä



on Jumalan tahto niissä. Tarkoitus on myös rakentaa ikään kuin “tiheä aita” Tooran ympärille siten, ettei lain rikkomusta tapahdu. Tämän vuoksi rabbiininen perinne onkin ikään kuin tiukentanut monia käskyjä, jotta ei missään tapauksessa ylitettäisi sitä rajaa, jossa rikkomus tapahtuu. Tällainen lain rikkomisen kannalta “harmaa alue” onkin tyypillistä halakhistisen dialogin aluetta. Rabbiininen juutalainen ajattelu ei siis kulje siten, että se, mistä Toora ei puhu, on halakha-pohdinnan ulkopuolella, vaan uskotaan Jumalan välittävän pienistäkin elämän yksityiskohdista. Rabbiinisiin teoksiin tallennettu rabbien (toimitettu ja tulkittu) keskustelu muodostaakin kokonaisuuden: on tärkeää säilyttää pohdintaketjut, myös sellaiset päätelmät, jotka on hylätty. Aina ei esimerkiksi Mishnassa edes päädytä konsensustulokseen jostakin kysymyksestä. Tarkoitus on niin ikään, että keskustelu jatkuu tulevien lain tuntijoiden toimesta. (Lindqvist 2011, 142–145.)

Juutalaisen lain, Halakhan, tulkitseminen ja toteuttaminen tässä ajassa on ollut huomattavasti keskeisempää juutalaisuudessa kuin dogmaattisten opinkappaleiden muodostaminen transsendentista Jumalasta. Ajatuskulku on pikemminkin, miten Jumalan kansan jäsenen tulee tänään elää, kuin miten uskoa oikein tai millainen oppi Jumalasta on. Juutalaista lakia tarkoittava sana, *halakha*, tulee kulkemista tarkoittavasta sanasta. Juutalaisuus ei siis ensisijaisesti ole oikean opin systeemi. Toisaalta juutalaisuudessakin tunnetaan uskontunnustuksen kaltaisia kokonaisuuksia, joista merkittävin lienee suhteellisen myöhäinen Maimonideen (1135 – 1204) “minä uskon ...”-muotoiset 13 uskonartikkelia. Mishnassakin määritellään asioita, joiden kieltäminen johtaa tulevassa maailmassa saatavan perinnön kadottamiseen. Joka tapauksessa juutalaisessa traditiossa ei tunneta koottua dogmaattista yleisesitystä, joka olisi verrattavissa Augsburgin tunnustukseen tai Katolisen kirkon katekismukseen. (Linqvist 2011, 32–34.)

(Hashkes 2013) sovittaa tutkimuksessaan rabbiinisen tulkinnan taustalle sovelluskehystä, jossa Jumalaa tarkastellaan Mishnassa toisaalta transsendenttina, toisaalta immanenttina, tässä maailmassa vaikuttavana, lain laatijana ja välittäjänä. Näyttää kuitenkin siltä, että rabbiinisen



juutalaisuuden uskontulkinnan dialogi keskittyy enemmän jälkimmäiseen diskurssiin (Lindqvist 2011).

1.3.3 Kristinuskon ja juutalaisuuden suhde

Kuten POPS (2014) esittää, patriarkat ovat keskeisiä juutalaisuutta, kristinuskoa ja islamia yhdistäviä henkilöitä. Seuraavassa luodaan lyhyt teologinen katsaus Aabrahamiin tämän teeman valottamiseksi. Aabraham ei ole keskeinen vain juutalaisen tradition kannalta, vaan oleellinen osa myös islamilaista traditiota sekä ennen kaikkea kristillistä Vanhan testamentin tulkintaa Paavalin koko maailmaa koskevan pelastusteologian hahmottamisessa. Paavali nivoo teologiassaan yhteen koko juutalaisen historian Adamista alkaen ja näin tulee mielenkiintoisella tavalla toteuttaneeksi Jeesuksen sanat, joissa hän vertaa lainopettajaa, josta on tullut taivasten valtakunnan opetuslapsi isäntään, *“joka runsaasta varastostaan ottaa esiin sekä uutta että vanhaa”*. (Matt. 13:52) Tässä uuden ja vanhan tarjoamisessa Roomalaiskirjeen luku neljä on keskeinen. Paavali perustaa tulkintansa *uskosta vanhurskauttamiselle* Aabrahamille 1. Mooseksen kirjassa annettuun lupaukseen (1 Moos. 15) ja esittää, että Aabrahamille luvattu perintö on ennen kaikkea hänen fyysiset ja *hengelliset* jälkeläisensä, juutalainen kansa, Israelin maa sekä hengellisemmin tulkittuna *pakanakansat* jotka uskovat Israelin messiaaseen (Wright 2013).

Paavali vahvistaa juutalaisen vakiokäsityksen, jossa Jumala halutessaan pelastaa ihmiskunnan syntiinlankeemuksen ahdingosta (1. Moos. 3–11), kutsuu Aabrahamin ja antaa hänelle lupauksia, jotka täyttyvät lopullisesti Messiaassa. Vaikka Roomalaiskirjeen neljännen luvun tarkastelussa Jeesus mainitaan vasta viimeisissä jakeissa, on Jeesus messiaana koko luvun päättelyn taustalla ja Paavali korostaa, että muihin kuin juutalaiseen kansaan kuuluvat tulevat vanhurskaiksi eli

Jumalalle kelpaaviksi uskon, ei tekojen kautta. Paavali perustelee, että näin oli myös Aabrahamin kohdalla, kun hän saadessaan Jumalan lupauksen suuresta perinnöstä, ei vielä ollut ympärileikattu (so. Jumalan ja Israelin liittoon, pyhään kansaan kuuluva). Paavali myös korostaa, että satoja vuosia Aabrahamin päivien jälkeen Jumalan antama Mooseksen kymmenen käskyn laki (saati sen noudattamisen varmistamiseksi luotu juutalainen traditio) ei ole tie pelastukseen, vaan uskominen Jumalaan ja Jeesukseen: “-- joka on alttiiksi annettu meidän rikostemme tähden ja kuolleista herätetty meidän vanhurskauttamisemme tähden.” (Room. 4:25; Wright 2013.)

Roomalaiskirjeen 11. luvussa Paavali täsmentää kristittyjen suhdetta juutalaisiin vertaamalla muihin kansoihin kuuluvia Israelin messiaaseen uskovia villinä kasvaneen oliivipuun oksiin, jotka on oksastettu hoidettuun oliivipuuhun: “-- älä ylvästele alkuperäisten oksien rinnalla! Mutta jos ylvästelet, muista, ettet sinä kannata juurta vaan juuri kannattaa sinua” (Room 11:18). Paavali esittää myös näkemyksen, että jokainen Jeesukseen uskova on sydämeltään juutalainen. Näin systemaattisen teologian kannalta on jo kristinuskon alusta asti ollut “vankka opillinen silta” yhdistämässä kristinuskoa ja juutalaisuutta.

On tärkeää huomata, että kristinuskon piirissä nähdään Paavalin opetuksen pohjalta keskeiset teologiset käsitteet *usko* ja *pelastus* ikään kuin juutalaisilta saatuna, jopa juutalaisen historian täyttymyksenä (ks. Room. 11). Yleisemmällä tasolla kristinuskon piirissä Uusi Testamentti nähdään juutalaisen profeettakirjallisuuden teologisena täyttymyksenä. Tämä näkyy selvästi kristillisen Raamatun tekstijärjestyksessä (Sweeney 2016).

1.4 Yhteisöllinen suunnittelu

Yhteisöllinen suunnittelu (engl. *Cooperative design, co-design*) on menetelmä, jossa tuotteen loppukäyttäjien kanssa suoritetaan suunnittelua. Yhteisöllinen suunnittelu juontaa juurensa markkinoinnin alalle ja aiemmin siitä käytettiin yleisemmin nimitystä *osallistava suunnittelu*

(engl. *Participatory Design*). Keskeistä yhteisöllisessä suunnittelussa on, että suunnittelutyössä toimivat yhdessä sekä suunnittelun ammattilaiset, että ne, jotka ovat lopputuotteen käyttäjiä tai käyttöalueen kokemusasiantuntijoita. (Sanders ym. 2008).

Yhteisöllistä pelisuunnittelua alakouluikäisten kanssa ovat toteuttaneet Turun yliopistossa esimerkiksi Laato ja Pope (2019). Lasten innostamisesta yhteisölliseen suunnittelutyöskentelyyn on saatu hyviä tuloksia myös *ketterän ohjelmistokehitysmenetelmän (LeanUX)* avulla (Ramos-Vega ym. 2021). Yhteinen pelisuunnitteluprosessi voidaan nähdä myös leikillisenä oppimisena luovuus-, tarinallisuus-, yhteisöllisyys- ja mediarikkausikkunoiden kautta (Kangas 2014). Näin itse prosessi kontekstualisoituu leikilliseksi oppimistapahtumaksi.

Peruskoulukontekstissa erityisen luonteva tapa hyödyntää yhteisöllistä oppimispelisuunnittelua olisi rakentaa opetussuunnitelmankin (POPS 2014) edellyttämä ilmiöoppimisen tai monialaisen oppimisen jakso (MOK-jakso) ainakin kaksi kertaa oppilaan peruskouluaikana juuri pelisuunnittelun ja toteutuksen ympärille. Näin saataisiin yhdistettyä monipuolisesti esimerkiksi tieto- ja viestintäteknikan, kuvataiteen, suomen kielen ja kirjallisuuden, musiikin, liikunnan, ympäristöopin, uskonnon ja historian aihealueita, metodeja ja sisältöjä.

2 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa yhteisöllisen oppimispelisuunnittelun piirteitä pyritään kartoittamaan seuraavien kolmen tutkimuskysymyksen avulla.

Tutkimuskysymys 1. Millaisia tarinallisia ja pelillisiä ideoita ja periaatteita yhteisöllisellä suunnittelulla saadaan kehitettyä oppimispelin suunnittelun ja toteutuksen pohjaksi?

Ensimmäinen tutkimuskysymys luotaa niitä suunnittelun lopputuotteita, joita saadaan aikaiseksi tutkimukseen osallistuneen fokusryhmän sekä aikuisten tutkijoiden vuorovaikutuksessa yhteisöllisessä suunnitteluprosessissa.

Tutkimuskysymys 2. Millaista vuorovaikutusta suunnittelutyöskentelyssä esiintyy tutkimukseen osallistuvan ryhmän sisällä ja suhteessa osallistuvaan havainnoijaan?

Toinen tutkimuskysymys keskittyy tarkastelemaan tutkimukseen osallistuneiden suhdetta yhteisöllisen suunnittelun prosessiin sekä ryhmään, jossa suunnittelua tehtiin.

Tutkimuskysymys 3. Miten lapset kokevat tutustumisen uskonnon maailmaan pelisuunnittelun avulla ja miten suunnittelu voi muovata asenteita juutalaisuutta kohtaan?

Kolmas tutkimuskysymys puolestaan keskittyy opetettavaan sisältöön sekä akateemisessa mielessä, että oppilaan kokemukseen kristinuskon juutalaisista juurista sekä juutalaisuudesta yleisemminkin. Tarkoitus on selvittää, edistääkö yhteisöllinen suunnitteluprosessi (jota voidaan tarkastella myös leikillisen oppimisen *luovuus, tarinallisuus* ja *mediarikkaus* -ikkunoiden kautta;

Kangas 2014) juutalaisuuden kokemista tutuna ja mahdollisesti kiinnostavana uskontona ja kulttuurina. Yrityksenä on niin ikään jäsentää kysymystä, voisiko hahmokeskeinen tarinankerronta edesauttaa kokijan eläytymistä päähenkilön tunteisiin (ks. myös Lim ym. 2014) ja kenties tässä tapauksessa luoda kokemusta, että juutalaisuuden historia koskee vähintään kristillisen kulttuurin kautta omaakin elämää (Glassner, 2014). Tässä nojaututaan yhteistoiminnallisen oppimisen metodiin laajemminkin, sillä tässä oppijoiden joukko työskentelee opettaakseen oppimaansa asiaa vertaisilleen TVT-sovellusta hyödyntäen.

3 Menetelmät

Aineistonkeruun perustana oli osallistuva havainnointi, joka on varsinkin etnografisessa tutkimusperinteessä keskeinen menetelmä (ks. esim. Gordon ym. 2007). Tässä tutkielmassa keskiöön nousi videotaltiointien käyttö suunnittelutapaamisten analysoinnissa. Verrattuna perinteiseen, erityisesti kenttäpäiväkirjaan nojautuvaan etnografiaan, videotaltioinnissa hukataan hetkessä tapahtuvia tunteita ja tulkintoja, mutta toisaalta ryhmän havainnoinnissa videon etuja ei voine kiistää. On helpompi tarkastella samanaikaisten tapahtumasarjojen muodostamia kokonaisuuksia ja reflektoida dialogia jälkepäin videotallenteelta kuin yrittää tallentaa tekstimuotoista dataa tilanteesta kaikenkattavasti. Näin on varsinkin siinä tapauksessa, että havainnoija osallistuu intensiivisesti (tässä tutkielmassa jopa ohjaajan roolissa) itse havainnoitavaan tapahtumaan. Keskeisenä erona perinteiseen etnografiaan oli myös se, että tutkijat olivat aloitteellisessa roolissa luomassa suunnittelevaa yhteisöä: perinteisessä etnografiassa tutkijan kenttä muodostuu yleensä ennestään olemassa olevasta yhteisöstä, jonka elämään tutkija osallistuu jopa vuosien mittaisia ajanjaksoja.

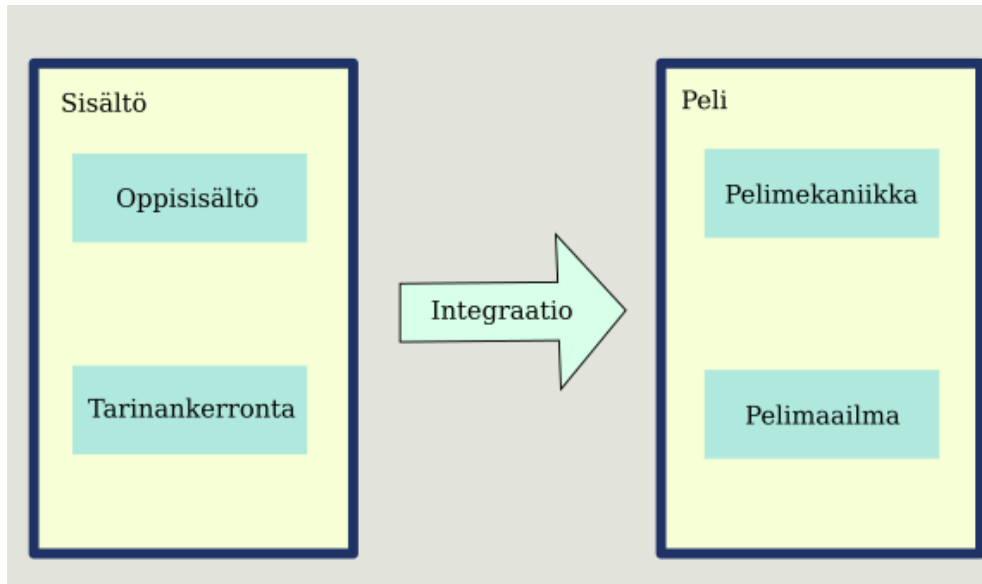
3.1 Tutkittavan yhteisöllisen suunnitteluprosessin kuvaus ja suunniteltavan pelin toiminta

Tutkimukseen osallistui ryhmä peruskouluikäisiä oppilaita (N=5), jotka valittiin sillä perusteella, että heidät saatiin sitoutumaan tutkimukseen ja suunnittelutapaamiset kyettiin järjestämään yhden osallistujan vanhempien tuella osallistujan kotona. Osallistujista neljä opiskeli samalla neljännellä luokalla eräässä varsinaissuomalaisessa alakoulussa ja yksi seitsemännellä luokalla eräässä Varsinais-Suomalaisessa yläkoulussa. Aikuisia tutkijoita osallistui kaksi, joista tämän tutkielman kirjoittaja osallistuvan havainnoijan roolissa ja toinen tutkijoista toiminnan mahdollistajan roolissa, kuitenkin osallistuen suunnittelutapaamisiin.



Tutkielman innoittajana oli partiopedagogi Jouko Ojalan luoma ja johtama Tarinoiden Metsä -projekti (tarinoidenmetsa.fi). Tarkoituksena oli aloittaa yhteisöllisellä suunnittelutyöskentelyllä luomaan melko voimakkaasti raamitettua oppimispeliä kehitteillä olevalle Tarinoiden metsä -alustalle. Suunnitellun pelin (pelillisiä elementtejä sisältävän interaktiivisen tarinan) varsinainen toteutus mahdollistuu, kun Tarinoiden metsä -projektin ensimmäinen kirjoittajatyökaluversio julkaistaan. Tarinapedagogiikan näkökulmasta suunniteltava peli on siis tarinankerronnan moderni sovellus ja perustuu näin ollen peruskoulun uskonnonopetuksen opetussuunnitelman S1-sisältöalueen Raamatun kirjallisiin tyylilajeihin (POPS 2014), joista erityisesti Jeesuksen tapaan opettaa vertauksin sekä tiettyjen Vanhan testamentin profeettojen draamalliseen työskentelyyn.

Koska kohdepisteet ovat LBG-peleissä keskeisessä roolissa (Laato 2021), oli luontevaa rakentaa suunnitteluprosessi tässäkin tapauksessa niiden varaan. Dubbelmanin (2016) hahmotteleman tarinallisen pelimekaniikan kontekstissa suunniteltava peli toteuttaisi jo sijaintiperusteisen pelin piirteiden vuoksi tarinankerrontaa pelimekaniikan kautta, sillä tarkoituksena on, että pelaaja joutuu fyysisesti liikkumaan pelialueella kyetäkseen vuorovaikuttamaan tarinahahmojen kanssa. Ratkaisussa pyritäänkin siihen, että sekä *oppisisältö* että *tarinankerronta* integroidaan pelimekaniikkaan ja pelimaailmaan (vrt. Dubbelman 2016), jolloin voitaneen puhua tämän tutkielman puitteissa kehitetyn mallin mukaan *kokonaisvaltaisesta integroidusta oppimispelistä* (*holistic integrated educational game*, ks. kuvio 3).

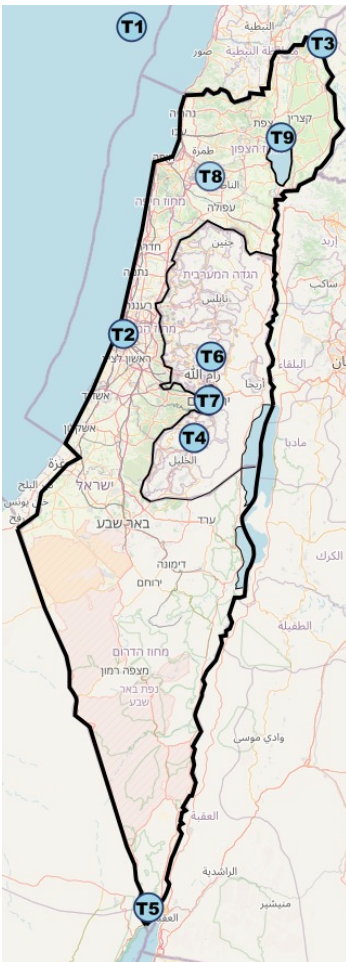


Kuvio 3. Kokonaisvaltainen integroitu oppimispeli

Koska tarkoitus on opettaa kristinuskon juutalaisista juurista Lähi-idän maantieteellisessä kontekstissa perustuvat kohdepisteet todellisille Israelin paikoille. Kuitenkin toisin kuin esimerkiksi Tel Hazor -kohteen historiallisarkeologisessa tarkastelussa (Laato ym. 2021), tässä tapauksessa kohdepisteet sijoitetaan testausalueelle niin, että pisteet muodostavat pienoismallin Israelin kartasta eli kohdepisteet eivät kiinnity ympäristön todellisen maailman kohteisiin temaattisesti tai välttämättä millään tavalla. Koska pienoismalli ei ymmärrettävästi välity pelaajalle ympäristöstä, tulisi pelissä olla karttanäkymä tukemassa pelikokemusta (ks. kuva 2, s. 30 ja kuvio 5, s. 32). Jotta prototyypin käyttötilanteessa muodostuva oppimisympäristö levittäytyisi voimakkaammin fyysinen-digitaalinen-akselin fyysiselle osalle (Krokkfors ym. 2014), on toki mahdollista tukea pelialuesuunnittelussa kohdepisteiden havainnollisuutta joko keinotekoisella fyysisellä rakentamisella tai valitsemalla edes osa kohdepisteistä joihinkin fyysisesti merkittäviin kohteisiin. Tällöin kuitenkin saatetaan menettää osa kohdepisteiden



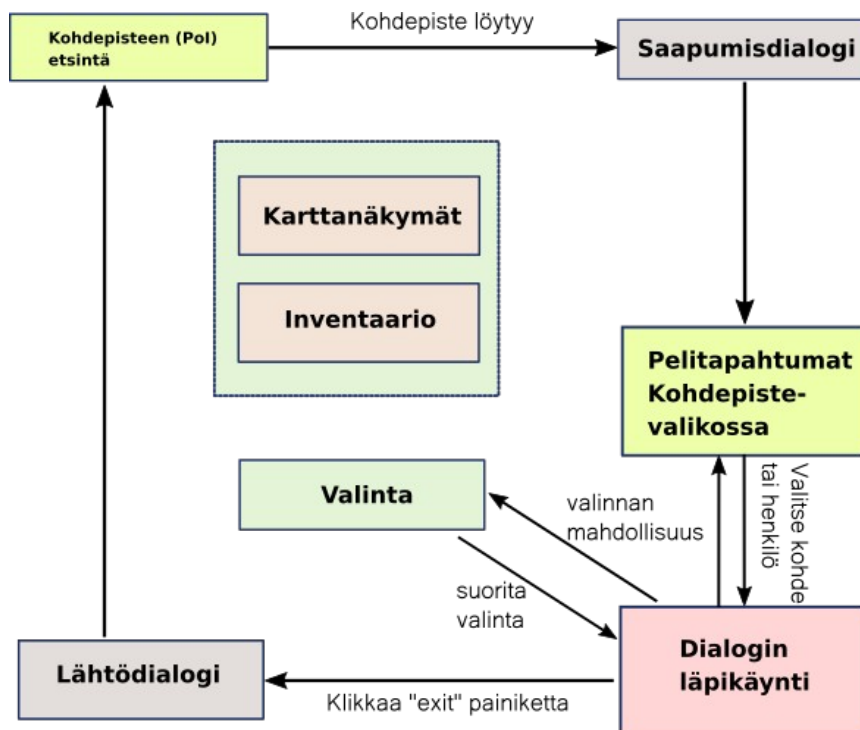
etsinnän mielekkyydestä, joka on osa sijaintiperusteisen pelin keskeistä pelimekaniikkaa. Toisaalta fyysiset pelilliset elementit lisääisivät kohdepisteen tutkimisen kiinnostavuutta. (Laato 2021.)



1. **Suomi, Turku (Aloituskohdepiste, sijoitetaan lähelle pelialuetta, vaikka maantieteellisesti onkin kaukana)**
2. **Tel Aviv**
3. **Hermon vuori**
4. **Hebron, Betlehem (Mamre)**
5. **Eilat**
6. **Juudan vuoristo (Betel, Gilgal)**
7. **Jerusalem**
8. **Galilea (Karmel, Nasaret, Jisreel)**
9. **Gennesaretin järvi (Tiberias, Kapernaum)**

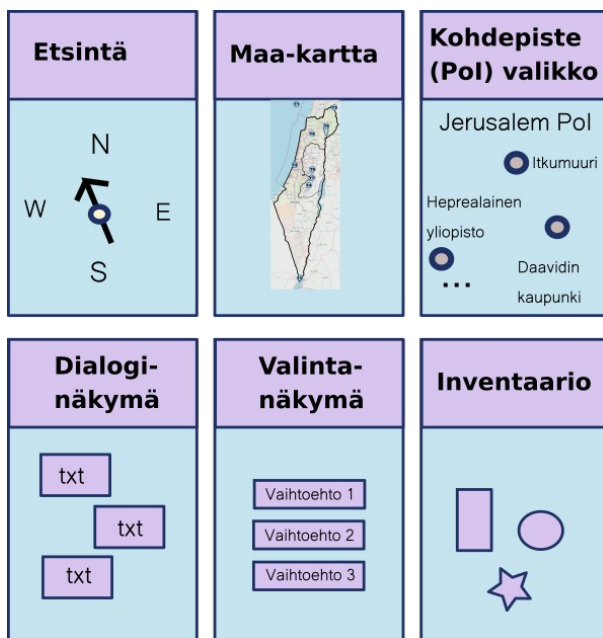
Kuva 2. Suunniteltavan pelin sisältämän digitaalisen Israel-pienoismallin kohdepisteet sijoitettuna oikealle kartalle

Jotta LBG-pelien keskeinen funktio, kohdepisteiden etsintä (Laato 2021, 44) toteutuisi hieman siten kuin esimerkiksi Pokémon GO -pelissä, tulisi sijaintien ilmestyä karttanäkymään vasta löytämisenä jälkeen. Etäisyydet luonnossa tulisi sijoittaa siten, että kohdepisteiden välillä olisi ainakin noin 50 metrin matka. Tällöin etäisimmät pisteet (kuvassa 2) voitaisiin hyvin sijoittaa mittakaavassa liian lähelle toisiaan. Tämä ei olisi tarinan kannalta ongelma, sillä tarinassa henkilöhahmot joutuvat joka tapauksessa käyttämään kulkuneuvoja tarinan sisäisessä maailmassa, joten tarkka pienoismalliajattelu ei kuitenkaan heijastu loogisesti pelkästään kävellen (tai satunnaisilla kulkuvälineillä) pelattavan pelin fyysisessä liikevuorovaikutuksessa.



Kuvio 4. Suunniteltavan pelin tiloja kuvaava malli.

Interaktiivisen tarinankerronnan merkitys on siis suunniteltavassa pelissä keskeisellä sijalla. Peli tulee rakentumaan valintoja sisältävän tarinan kokemisen varaan, mutta voisi sisältää muitakin peleille tyypillisiä elementtejä. Pelillisyyttä lisäisi se, että pelaajan olisi tarinan kokemisen lisäksi tarkoitus selvittää yhteistoiminnallisesti pelaajaryhmän kanssa pelimaailman menneisyydessä (ja todellisessa historiassa) tapahtunutta ja päätellä asioita. Pelaaja voi myös tarinahahmojen käymien keskustelujen valintatilanteiden lisäksi olla vuorovaikutuksessa pelimaailman kanssa keräämällä digitaalisia esineitä, kirjakääröjä sekä arkeologisia löytöjä, joiden avulla menneisyyden tapahtumat alkavat avautua. Pelin peruskäyttöä havainnollistaa malli kuviossa 4.



Kuvio 5. Suunniteltavan pelin mahdolliset käyttöliittymätilat

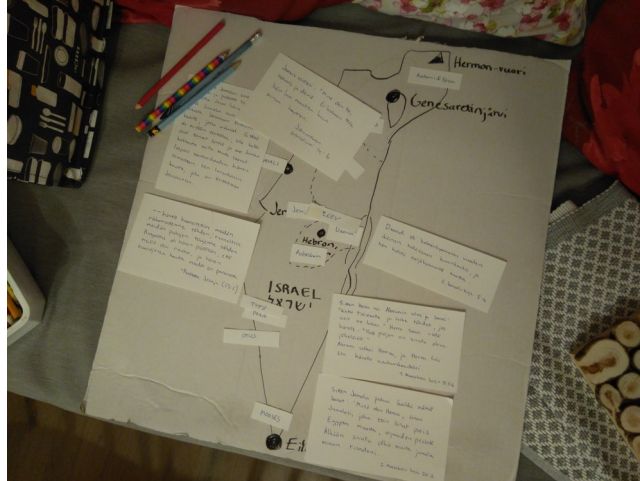
Opetussisältö tulisi integroida sekä pelihahmojen läpikäymään tarinaan, että pelaajan hahmojen kautta ratkaisemien menneisyyden tapahtumien, jonkinlaisen “arvoituksen”, sisältöihin. Kuvio 5 havainnollistaa kehitettävässä pelissä tarvittavia käyttöliittymätiloja.

3.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineistonkeruun rungon muodostivat yhteisöllisten suunnittelutapaamisten videotaltioinnit. Suunnittelutapaamiset muodostivat kolmen suunnittelukerran sarjan teemoilla *hahmot, juoni ja dialogi*. Suunnittelukertojen työskentely kesti keskimäärin noin tunnin ja tämän lisäksi aikaa käytettiin ryhmähengen luomiseen, esimerkiksi yhdessä syömiseen, taukoihin ja ensimmäisellä kerralla alkuhaastatteluun.

Fokusryhmähaastattelua käytettiin ensimmäisen suunnittelukerran aluksi kartoittavalla otteella. Tietoa kerättiin tutkimukseen osallistuneiden ajatuksista ja asenteista tutkielman pääteemojen, pelisuunnittelun ja oppimispelien sekä uskonnonopetuksen ja juutalaisuuden suhteen. Kolmannen suunnittelukerran jälkeen fokusryhmähaastattelua oli tarkoitus sovaltaa osallistujien tunteita ja arvostuksia sekä oppimisprosessin kokemusta valottavan aineistokomponentin keräämiseksi (Leinonen ym. 2014).

Ensimmäisellä suunnittelukerralla teemana oli hahmosuunnittelu. Apuna käytettiin hahmosuunnittelulomaketta, joka oli käsin tehty, ajatuskarttapohjainen paperi, jota osallistujien oli helppo kopioida vapaamuotoisesti, kun he halusivat tehdä enemmän kuin yhden hahmon.



Kuva 3. Taustaohjauksessa käytetty kartta, jossa raamatun teksti ja -henkilö on sidottu sijaintiin.

Toisella suunnittelukerralla siirryttiin tarkastelemaan kulttuuritaustaa ja raamatun historiaa hetkeksi Israelin kartan, henkilö ja raamatullainauskorttien avulla. Osallistujat saivat arvioida, mihin päin Israelia eri henkilöahmot luontevasti sijoittuisivat, minkä jälkeen oikeat vastaukset käytiin läpi ja jokainen henkilöahmo yhdistettiin tutkijan ääneen lukemaan raamatunkohtaan. Sijainteja havainnollistettiin kuvassa 3 olevalla kartalla.

Taustatyöskentelyn jälkeen toteutettiin eri otsikoiden alle ryhmiteltyjen tarinatapahtumien ideointia. Ideat kirjoitettiin post-it-lapuille. Idealappuja yhdisteltiin aika-akselille valintoja ja seurauksia hahmottaviksi sarjoiksi tai samaa teemaa edustaviksi ryppäiksi. Välineenä käytettiin villalankaa ja teippiä.

Kolmas suunnittelukerta jouduttiin perumaan kahdesti sairastapausten vuoksi, eikä sitä siksi kyetty järjestämään ryhmämuotoisena osallistuvaa havainnointia hyödyntävänä tilanteena. Kolmas suunnittelukerta toteutettiin siten, että päätutkija rakensi kahden ensimmäisen



suunnittelukerran työn pohjalta dialogin ja käyttötapauskaavion yhdessä kehitettyjen pelihahmojen ja tapahtumasekvenssin avulla.

Kolmannen suunnittelukerran päämääränä oli pyrkiä luomaan dialogia keksityn hahmon ja tarinahahmon välille. Työskentelyssä tarkoitus oli ottaa huomioon dialogin sijoittuminen kartalle niin, että kyseiseen sijaintiin yhdistyvä raamatunhistorian hahmo ja raamattulainaus esiintyisivät myös dialogissa. Dialogityöskentely aiottiin suorittaa sarjakuvagenrestä periytyvällä tyyllillä paperisille puhekuplille kirjoittamalla ja niitä keskusteluksi ryhmittelemällä, sillä monet interaktiivisen tarinankerronnan työkalut olisivat vaatineet opettelua ja asettaneet laitteistovaatimuksia.

Kolmannen suunnittelukerran keskeinen menetelmällinen tavoite oli lisätä osallistujien itseohjautuvuutta ja ryhmädynamiikan havainnoinnin mahdollisuuksia jakamalla osallistujat kahteen ryhmään, tehtävänään luoda dialogeja yhdessä ilman tutkijan puuttumista. Tätä varten ryhmät olisivat saaneet valita minkä tahansa vapaana olevan karttasijainnin ja luoda sinne sijoitetun henkilön ja valitsemansa tarinahahmon välille dialogia. Tutkija olisi ollut kyllä vastaamassa kysymyksiin ja tarjoamassa mahdollisuutta runsaaseenkin prosessiohjaukseen ja jonkinasteiseen taustaohjaukseen (osallistujien aloitteesta). Sisältöohjausta olisi kuitenkin pyritty välttämään. Näin olisi päästy tarkastelemaan paremmin ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta sekä sitä, miten heidän työskentelynsä pelisuunnittelun ja uskonnon konteksteissa olisi kehittynyt. Niin ikään työskentelyn loppuun olisi voitu toteuttaa fokusryhmähaastattelu.

Alkuhaastattelu toteutettiin fokusryhmähaastatteluna ja ajoittui ensimmäisen suunnittelutapaamisen alkuun. Haastattelu taltioitiin videolle samoin kuin koko suunnittelutapaaminen ja litteroitiin asiakeskeisellä tarkkuudella. Litteroitu aineisto luettiin läpi ja teemoiksi nostettiin alustavasti *kokemus*, *digipositiivisuus*, *LBG-kaksoisrooli* sekä *tuttu, vieras juutalaisuus*. Kaikki osallistujat raportoivat kokemusta Scratch-ohjelmoinnista. Yksi osallistujista kuvasi tehneensä useita eri pelejä kyseisellä kielellä. Haastatteluaineisto koodattiin

neljällä edellä mainitulla teemalla, joista digipositiivisuus pudotettiin pois poissaolevana. Loppuhaastattelu ei toteutunut sairastapausten vuoksi.

3.3 Aineiston käsittely

Analyysiprosessi eteni pääpiirteissään seuraavasti: (1) aineiston redusointi (episodinen kirjaaminen), (2) abstrahointi (teemojen muodostus), (3) ryhmittely (teemojen järjestäminen hierarkisesti), (4) kvantifiointi (teemojen esiintyvyyden varmistaminen ja kriittinen tarkastelu). Tässä aineistonkäsittelyprosessissa ryhmittely ja abstrahointi yhdistyivät sikäli, että nostetut teemat olivat pääosin episodien funktioattribuuttien abstraktioita, jotka periaatteessa olisi voitu saada myös abstrahoimalla episodien kirjattuja funktioita. Nyt prosessi eteni kuitenkin kokonaisvaltaisesti episodeja tarkastelemalla sekä niistä irrallaan, osittain itsenäisenä holistisen teemakattavuuden aikaansaamiseksi (ks. myös kuva 9). Lopulta kaikkia teemoja, jotka aineistosta irrallisina olisivat olleet varsinkin episodien funktion kuvaajina järkeviä tai mahdollisia ei kuitenkaan nostettu, koska niiden ei katsottu riittävästi kuvaavan aineistoa. Näin analyysiprosessi oli osittain syklinen, aineistosta nostettuja teemoja abstrahoiitiin edelleen irrallaan. Kriittisen tarkastelun jälkeen koottu teemalistaus saatettiin uudelleen vuoropuheluun aineiston kanssa, minkä yhteydessä teemoja hylättiin ja uusia nostettiin.

Videotaltioinneista kirjattiin siis merkitykselliseltä tuntuvia episodeja, joista merkittiin taulukkoon seuraavat attribuutit: *ajankohta, toimija, tapahtuma, funktio, lainaus, reaktio, muuta* sekä *tulkintaa*. Kirjattuja episodeja teemoiteltiin käymällä niitä läpi ja muodostamalla alustavia teemoja, joita olivat *prosessiohjaus, sisältöohjaus, idea, tausta, taustasisältö* ja *huumori*.

Taulukko 1. Ensimmäinen teemalistaus

| Teema | Kuvaus |
|-----------------------|---|
| Huumori | Vitsiksi tarkoitettu tai tunnelman keventämistä tavoitteleva viestintä |
| Idea | Osallistujan tai tutkijan esittelemä sisältöön, prosessiin tai pedagogiseen taustaan liittyvä ehdotus |
| Tausta | Pedagogiseen taustaan liittyvä episodi |
| Prosessiohjaus | Suunnitteluprosessin organisatorinen edistäminen |
| Sisältöohjaus | Suunniteltavan tarina- tai pelisisällön abstraktio |
| Taustasisältö | Erityisesti pedagogiseen tai didaktiseen taustaan tai pyrkimykseen liittyvä pelisisältö |

Ensimmäistä teemalistausta pyrittiin tiivistämään ja muodostettiin taulukossa 2 esitetty listaus.

Taulukko 2. Redusoitu teemalistaus

| Teema | Kuvaus |
|-----------------------|--|
| Sosiaalinen | Huumoria laajempi sosiaalinen keskustelu |
| Idea | Mihin tahansa liittyvä ajatus, ehdotus |
| Tausta | Pedagogiseen taustaan liittyvä kommunikaatio / sisältö |
| Prosessiohjaus | Suunnitteluprosessin edistäminen |

Ensimmäistä teemalistausta (taulukossa 2) kriittisesti tarkasteltaessa huomattiin se oikean suuntaiseksi, mutta liian abstraktiksi kuvaamaan selvästi aineistoa. Analyysia tarkennettiin tämän jälkeen erottamalla ohjaus- ja kysymys- sekä osallistujaidea, jolloin teemalistaukseen saatiin tarkempi resoluutio. Taulukossa 3 onkin muodostettu teemojen hierarkkinen malli, jossa taulukoissa 1 ja 2 esitellyt teemat on ryhmitelty toistensa ylä- ja alateemoiksi.

Taulukko 3. Hierarkkinen teemalistaus

| Yläteema | Alateema | Kuvaus |
|--------------------|------------------------|--|
| Ohjaus | | Tutkijan aloittama tai hallitsema ohjaava interaktio, jossa pelisuunnittelua viedään eteenpäin, kommentoidaan tai annetaan palautetta. |
| | Sisältöohjaus | Pelin / tarinan suunniteltavaan sisältöön liittyvä ohjaaminen |
| | Taustaohjaus | Pedagogiseen taustaan liittyvä ohjaaminen, lähestyy uskonnon teemojen opettamista |
| | Prosessiohjaus | Organisatorinen ohjaaminen, mitä tehdään ja milloin sekä miten |
| Idea | | Mihin tahansa liittyvät ehdotukset, ideat |
| | Osallistujajidea | Osallistujan, lasten/nuorten idea |
| | Ohjaajajidea | Ohjaajan, tutkijan idea |
| Sosiaalinen | | Sosiaaliset tekijät ja episodit |
| | Huumori | Vitsit ja hauskuuttaminen |
| | Sosiaalinen keskustelu | Muu suunnitteluun liittymätön keskustelu |

Prosessi-, idea- ja sisältöteemojen nyansseja kartoitettiin. Kriittisen tarkastelun jälkeen koodattiin teemoilla, jotka on esitetty taulukossa 4. Myös tutkijoiden ohjauksen myötä prosessissa syntyneet ideat katsottiin suodattuneen, ”ottaneen paikkansa”, osana prosessia ja niitä ei eroteltu muista ideoista. Kysymyksille luotiin hierarkkinen teemarakenne. Yritettiin myös luonnostella koordinaattiakseleille perustuvaa sisältö-, tausta- ja prosessidimension laadullista kuvausta teemojen asemoimiseksi, mutta arvioinnin jälkeen tästä luovuttiin.

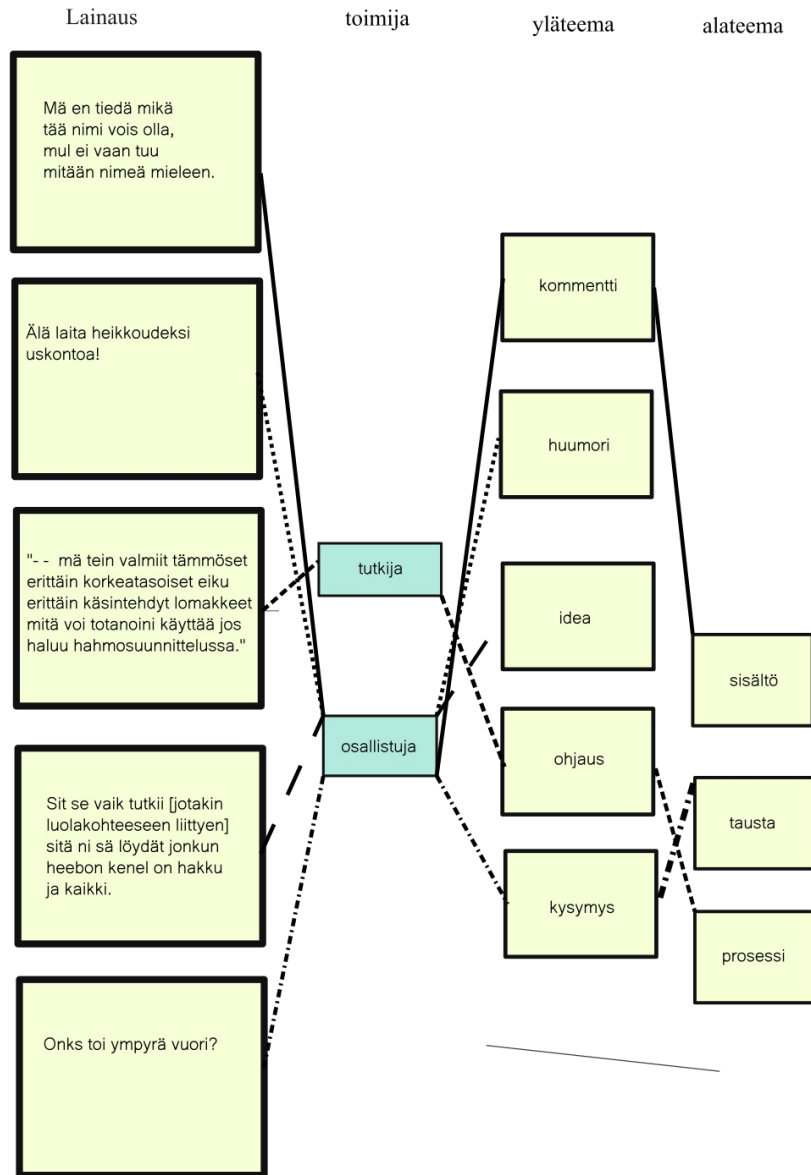
Koodattua episodilistausta kvantifioimalla huomattiin merkittäviksi teemoiksi ohjaus, idea ja prosessikommentti/toimenpide. Erityisen keskeiseksi frekvenssin perusteella osoittautui



ohjauksen alateema sisältöohjaus, mutta kaikenlainen ohjaus oli runsaasti edustettuna aineistossa. Ideoiden määrä kasvoi merkittävästi toisella suunnittelukerralla. Toisaalta sisältöohjaus puolestaan väheni merkittävästi. Tämä tuntuu luontevalta kehitykseltä, kun otetaan huomioon ryhmätyön vauhtiin pääsy ja aiheen tuttuuden lisääntyminen.

Taulukko 4. Lopullinen teemakokoonpano kvantifointiarvoilla.

| Pääteema | Alateema | Kuvaus | Lkm 1 | Lkm 2 |
|---------------------|-------------------|--|-------|-------|
| Ohjaus | | Tutkija aloitteellinen | 70 | 44 |
| | Sisältöohjaus | Suunnittelun kohteena olevan tarinan/pelin sisältöön liittyvä ohjaus | 37 | 17 |
| | Taustaohjaus | Pedagogiseen taustaan liittyvä ohjaus (lähestyy opettamista) | 14 | 11 |
| | Prosessiohjaus | prosessia eteenpäin vievä ohjaus | 19 | 16 |
| Kysymys | | Osallistuja aloitteellinen | 12 | 16 |
| | Sisältökysymys | Osallistujan kysymys suunniteltavasta tarinallisesta tai pelillisestä sisällöstä | 10 | 6 |
| | Taustakysymys | Osallistujan kysymys pedagogisesta taustasta (tässä juutalaisuus, kristinuskon konteksti) | | 3 |
| | Prosessikysymys | Osallistujan kysymys käytännön asioista, esim aikataulusta | | 7 |
| Idea | | Osallistujan tai tutkijan esittämä hetkessä tai aiemmin herännyt pelillinen tai tarinallinen idea | 11 | 25 |
| Huumori | | Kommentti tai teko, jonka pääasiallinen tarkoitus on huvittaa ja luoda tunnelmaa | 9 | 8 |
| Muu toiminta | | Muihin kategorioihin istumaton toiminta, prosessin ulkopuolinen toiminta | 4 | 4 |
| Kommentti | | Muihin kategorioihin kuulumaton verbaalinen viestintä | | |
| | Prosessikommentti | Kommentti käytännön asioista, prosessista | 14 | 10 |
| | Sisältökomentti | Kommentti suunniteltavasta sisällöstä, esim. kaverin ideasta (on5 voitu koodata myös reaktioksi episodiin) | 5 | 6 |



Kuvio 6. Esimerkki redusoidun aineiston ryhmittelystä toimijan ja abstrahoitujen teemojen perusteella

Kuviossa 6 havainnollistetaan aineistolainauksen, toimijakategorian, yläteeman ja alateeman suhdetta toisiinsa siinä hierarkisessa teemamallissa, jolla aineistoa päädyttiin kuvaamaan.

3.4 Tutkimusetiikka

Tutkimuksessa noudatettiin Turun yliopiston eettistä tutkimusohjeistusta. Videomateriaalia käsiteltiin siten, etteivät tutkimukseen osallistumattomat päässeet sitä katsomaan. Datan säilytys tapahtuu Turun yliopiston tarjoamassa Seafire -palvelussa, mutta käytännön syistä esimerkiksi myös tutkijoiden paikallisissa sijainneissa.

Koska tutkimuksen kohteena oli alaikäisten työskentely, huolehdittiin siitä, että jokaisella tutkimukseen osallistuvalla oli huoltajan lupa osallistua. Tutkielma ei teemansa puolesta ole niin herkkä, että merkittävää riskiä osallistujien sensitiivisen tiedon joutumiseen väriin käsiin syntyisi ylipäättään. Tästä huolimatta dataa säilytetään vain Turun yliopiston ohjeistuksen määrittelemä minimiaika. Aineiston käsittelyssä ja esittelyssä ei käytetty osallistujia yksilöiviä attribuutteja.

Osallistujien nimiä ei kerätty tai tallennettu paitsi videolle tallennettujen keskustelujen yhteydessä. Osallistujien henkilökohtaiset tekstuaaliset ja kuvalliset tuotokset säilytetään aineiston osana vain Turun yliopiston ohjeistuksen määrittelemän minimiajan, jonka jälkeen ne hävitetään.

4 Tulokset

Aineiston pääkomponentin muodostaneet suunnittelutapaamisten videotaltioinnit käsiteltiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Näin saatiin teemoittelun ja kvantifioinnin menetelmillä nostettua taulukossa 5 (s. 46-47) esiintyvät teemat. Alkuhaastattelu käsiteltiin itsenäisesti teemoittelemalla ja seuraavassa esitellään ensin siitä nostettuja teemoja, minkä jälkeen pureudutaan suunnittelutyöskentelyn havainnointiaineistosta nostettuihin teemoihin.

4.1 Alkuhaastattelu

Suunnittelun alkuhaastattelusta nostettiin seuraavat teemat: *kokemus, LGB-kaksoisrooli ja tuttu, vieras juutalaisuus.*

Kokemus

Kokemus pelinkehityksestä esiintyi osallistujien kuvauksissa sekä koulusta että vapaa-ajalla hankittuna koodaus- ja pelinkehityskokemuksena. Seuraava kommentti summasi hyvin tätä kokemusta:

No isä on opettanu jotain semmosii.

Tähän saatiin seuraava tarkennus:

No oli siin scratchii, mut emmä muista sitä toista

Edelleen tieduteltaessa selvisi että kyse oli Python-ohjelmointikielestä:

Oli se pythonia.



Eräs osallistujista oli tehnyt huomattavan edistyksellisiäkin pelejä, joista tutkija summasi:

Te ootte siis yllättävän pitkällä pelinkehityksessä.

Myös koulussa käytetyistä tieto- ja viestintätekniikan sovelluksista nousivat haastattelussa esiin ainakin *10-monkeys* (matematiikan oppimisympäristö), *Bingel* (Sanoma Pro:n virtuaalimaailma) sekä *Oppilaan maailma*.

LBG-kaksoisrooli

Sijaintiperusteisista peleistä erityishuomiota sai Pokémon GO, josta kaikki olivat hankkineet kokemusta. Se lieneekin yksi suosituimmista sijaintiperusteisista peleistä, jonka on myös havaittu lisäävän pelaajien fyysistä aktiivisuutta (Laato ym. 2019). Toisaalta eräs osallistuja kuvasi pelanneensa peliä ennen kaikkea kotisohvalta:

Sillon ku mä pelasin pokeni mä en liikkunu melkein yhtään vaan pelasin tossa sohvalla ja odotin et sielt tulee pokei.

Yksi osallistujista kuvasi autolautalla mereltä löytämiään Pokémon GO peliin liittyviä virtuaalihahmoja. Yhteiseksi mielipiteeksi muodostui se, että digitaaliset pelit, joita pelataan samalla ruudulla olivat mukavampia kuin liikkumista edellyttävät sijaintiperusteiset pelit. Näin suhtautuminen LBG-peleihin vaikutti kahtaalle jakautuneelta. Toisaalta innostusta pelaamiseen löytyi, mutta liikkumisen vaatimusta vierastettiin.

Tuttu, vieras juutalaisuus

Juutalaisuus näyttäytyi fokusryhmähaastattelussa sikäli tuttuna, että sitä oli hiljattain käsitelty useiden osallistujien uskonnonopetuksessa.



Meil just käsiteltiin sitä viime uskonnontunnin ainaki synagoga - - .

Raamatun henkilöistä muistettiin Mooses ja Nooa.

Mooses, kun se sai Siinain vuorella ne kymmenen käskyä.

Yksi osallistuja muisti selkeästi muuta ryhmää enemmän mainiten seuraavat nimet: *Aatami ja Eeva, Johannes kastaja, Juudas Iskariot, Pontius Pilatus sekä Joosef ja Maria.*

Juutalaisuuden ja kristinuskon yhteydestä arveltiin:

Molemmat uskoo Jumalaan. On se kai muuten sama mut juutalaisilla ei ole vaan uutta testamenttia.

Juutalaisuutta kristinuskosta erottavaksi tekijäksi arveltiin sitä, että juutalaisuudessa odotetaan yhä messiasta.

Kokonaisuutena fokusryhmähaastatteluna toteutetusta alkuhaastattelusta jäi vaikutelma, että osallistujille, kenties yhtä lukuun ottamatta, juutalaisuus oli melko vieras uskonto ja kulttuuri. Koulun uskonnonopetus oli kuitenkin onnistunut luomaan perusteita juutalaisuuden keskeisten piirteiden ymmärtämiselle.

4.2 Suunnittelutyöskentely

Seuraavassa esitellään videoaineistosta nostettuja teemoja. Taulukossa 5 esitetään teemat ja niiden lyhyet kuvaukset ja taulukossa 6 on teemojen esiintyvyyksien vertailu kahdella suunnittelukerralla.

Taulukko 5. Yhteisöllisten suunnittelutapaamisten videoaineistosta nostetut teemat

| teema | alateema | kuvaus |
|----------------|----------------|---|
| ohjaus | | Kaikenlainen tutkijoiden vuorovaikutus, jonka tarkoituksena on jakaa taustatietoa, johtaa pelisuunnittelun sisällöllisiä аспекtejä, antaa palautetta tai edistää suunnitteluprosessia työmuotojen ja aikataulun kautta. |
| | sisältöohjaus | Suunniteltavan pelin sisältöön keskittyvä kommentointi, palaute, ehdotukset (joissain tapauksissa nämä ovat päällekkäisiä ideateeman kanssa.) |
| | taustaohjaus | Opetettavaan sisältöön liittyvän taustatiedon jakaminen ja kulttuurisen ymmärryksen lisäämiseen (kohdekulttuurista, tässä Israelin kulttuuri, juutalaisuus) tähtäävä toiminta |
| | prosessiohjaus | Työmuotoihin, työskentelyn etenemiseen, aikatauluihin ja käytännön asioihin keskittyvä ohjaaminen ja johtaminen |
| idea | | Pelisisältöön liittyvä idea tai ehdotus |
| kysymys | | Osallistujan kysymys |
| | sisältökysymys | Kysymys, joka koskee suunniteltavan pelin sisältöjä; tarinaa, pelimekaniikkaa, |



| | |
|-------------------|--|
| | audiovisuaalisia sisältöjä |
| taustakysymys | Pedagogiseen sisältöön liittyvät kysymykset koskien esimerkiksi juutalaisen kulttuurin piirteitä |
| prosessikysymys | Suunnitteluprosessiin, aikatauluihin ja käytännön seikkoihin liittyvä kysymys |
| huumori | Vuorovaikutusepisoodi, jonka todennäköinen ja arvioitu tavoite on esittää humoristinen kommentti, keventää tunnelmaa tai hauskuuttaa muita |
| kommentti | Verbaalinen interaktio, joka ei ole kysymys, idean esittely tai ohjaus, mutta on muuten tuntunut merkitykselliseltä nostaa episodiksi. |
| sisältökommentti | Suunniteltavan pelin sisältöä, tarinaa tai pelimekaniikkaa koskeva kommentti |
| prosessikommentti | Suunnitteluprosessia, esimerkiksi aikatauluja tai käytännön asioita koskeva kommentti |
| Palautus | Suunnittelulomakkeen tai muistilapun palauttaminen tutkijalle ja usein sen esittely. |

Taulukko 6. Teemojen esiintyvyyksien vertailu kahdella eri suunnittelukerralla.

| Teema | Kehitys |
|-------------------|--|
| Sisältöohjaus | Väheni |
| Taustaohjaus | Samansuuntainen |
| Prosessiohjaus | Samansuuntainen |
| Idea | Merkittävä kasvu |
| Sisältökysymys | Samansuuntainen |
| Prosessikysymys | Esiintyi vain toisella suunnittelukerralla |
| Sisältökommentti | Pientä kasvua |
| Sisältökommentti | Pientä kasvua |
| Prosessikommentti | Samansuuntainen |



Ohjaus

Teemana ohjaus on laaja ja kattaa hienosyisemmät alateemat: sisältöohjauksen, prosessiohjauksen sekä taustaohjauksen. Kaikkia ohjaus-teemaan kuuluvia interaktioita yhdisti tutkijoiden aloitteellinen rooli.

Oikein hyvin suunniteltu siis tää on tosi karismaattinen hahmo, 72-vuotias, ihan todella hieno hahmo, todella hieno tommonen tiedemies mikä onki.

Tässä on esimerkki rohkaisevasta sisältöä eli suunnittelun tulosta koskevasta palautteesta.

Prosessiohjaus puolestaan toteutui selkeimmillään erilaisten suunnittelutyöskentelyn menetelmien esittelynä ja aloittamisena. Ensimmäisen suunnittelutapaamisen alkupuolella tutkija esitteli hahmosuunnittelulomakkeen käyttöä ja jakoi lomakkeet:

- - mä tein valmiit tämmöset erittäin korkeatasoiset eiku erittäin käsintehdyt lomakkeet mitä voi totanoini käyttää jos halua hahmosuunnittelussa.

Toisella suunnittelukerralla työskentelyn keskiössä oli tapahtumien keksiminen ja yhdistely juoni-ideoiden muodostamiseksi:

Mutta nyt yritetään keksii semmosii asioita, jotka vois tapahtua noissa eri paikoissa - -.

Sit ku näit erityyppisiä tapahtumia on niin voidaan koittaa miettimään, yhdistelemään niitä langalla, mikä on musta vekkuli semmonen tapa mieltii eli tarkoitus olis saada semmosia interaktiivisen tarinan polkuja tähän pöytään et jos on joku asia tapahtunut et tulee valikoitua valintatilanne - - ja sit siitä voi lähtee lanka johonkin toiseen tapahtumaan ja totanoini mä en tiedä miten tän tyyppinen suunnittelu toimiikse mut kokeillaan.

Tässä tutkija alleviivaa osallistujille prosessin tutkimuksellista luonnetta: sitä, että tapahtui mitä tahansa, tulos on kuitenkin hyvä.



Loistava taustaohjausesimerkki, jossa tutkija keskustelee kahden osallistujan kanssa löytyi toisen suunnittelukerran alkupuolelta, osana laajaa suunniteltavan pelin kannalta keskeistä raamatunhenkilöiden ja -kohtien taustaesittelyä. Vanhassa testamentissa esiintyvä, Jerusalemin hovissa palvellut, profeetta Jesaja oli opastuksen kohteena:

Onks toi ympyrä vuori?

Joo, Israelin ainoa laskettelukeskus, se on tuol Hermonin vuorella

Vau, onks sielläki laskettelukeskus?

On ja tuol on sukellus ja delfiinikeskus [osoittaa nauraen Eilatiin], se on semmonen hassu maa.

Siel, siel on Aabraham

Onkin kiinnostava kysymys, mitä ohjauksen runsas esiintyminen kertoo yhteisöllisestä suunnitteluprosessista: vähemmän ohjaamista sisältänyt suunnittelu olisi kenties tuottanut suuremman vapauden kokemuksen. Toisaalta sisältöohjaus väheni toisella suunnittelukerralla ja ideointi lisääntyi merkittävästi. Tämä viittaa siihen, että osallistujien tutustuttua paremmin työskentelyn käytäntöihin ja teemaan, heidän oli mahdollista toimia aktiivisemmin ja vähemmällä ohjauksella itse suunniteltavan sisällön suhteen. Taustaohjaus ja prosessiohjaus puolestaan pysyivät samoissa määrissä.

Idea

Teemana idea oli yhteisöllisen suunnitteluprosessin ytimessä, sillä niistä muodostui keskeisin anti Tarinoiden metsä -projektille, jota tutkielman on tarkoitus hyödyttää. Ideoiden määrä lisääntyi huomattavasti toisella suunnittelukerralla. Toisella kerralla siirryttiin hahmosuunnittelusta tapahtumien ja juonikulkujen suunnitteluun ja tämä poiki huomattavasti enemmän verbaalisesti esitettyjä ideoita kuin hahmosuunnittelu. Osaltaan tähän vaikuttivat työmenetelmät: tapahtumalappujen teko ja varsinkin niiden linkitys on kenties interaktiivisempaa työskentelyä kuin omien hahmosuunnittelulomakkeiden täyttäminen.

Tää voi olla sen kaveri [papukaijahahmo päähenkilön]

Se on niitten lemmikki.

Tässä kaksi osallistujaa ideoi hahmoihin liittyen hahmojen välistä suhdetta.

Seuraavassa osallistuja esitti idean, jossa pelihahmo tapaa uuden auttajahahmon:

Sit se vaik tutkii [jotakin luolakohteeseen liittyen] sitä ni sä löydät jonkun heebon kenel on hakku ja kaikki.

Kysymys

Esiintyvyydeltään kysymys-teema liikkui samoissa määrissä kuin idea-teemakin. Kysymys-teema jaettiin myös alateemoiksi ohjaus-teemaa vastaavalla tavalla ja nostettiin aineistosta

teemat: sisältökysymys, prosessikysymys ja taustakysymys. Näistä sisältökysymys oli dominoiva.

Mut mitä täs pelis yritetään?

Tämä erään osallistujan kahdella eri suunnittelukerralla esittämä kysymys oli keskeinen ja kokonaisvaltainen sisältökysymys. Sitä käsitellään laajemmin myöhemmin tutkielmassa.

Taustakysymystä edusti selkeästi Israelin kulttuurille tyypillisiä ruokia pohtiva kysymys:

Mitä siel syödään?

Prosessikysymystä edustaa seuraava lause, jossa osallistuja kysyy post-it lapuista:

Laitetaanks tähän niinku ideoita vai?

Tämä kommentti heijastaa sitä, että peruskouluikäisen voi olla hyvin vaikea seurata abstrakteja ohjeita, jotka on kenties annettu kokonaisuuksina, ja joista pitäisi itse pilkkoa osatehtäviä tai ainakin aloittaa työskentely lyhyesti mainitun ohjeen perusteella. Peruskouluikäisten kanssa vaikuttaa olevan erityisen tärkeää, että vaikka varsinaista kuvallista tai tekstuaalista struktuuria ei olisikaan tarjolla, olisivat ohjeet atomaariset ja toisinaan myös henkilökohtaiset. Niin ikään tärkeää näyttäisi olevan varmistaa aktiivisesti, että jokainen oppija on ymmärtänyt, mikä on seuraava konkreettinen operaatio. Tällä voinee vaikuttaa suoraan myös rauhallisen työilmapiirin syntymiseen.

Huumori

Huumori-teema oli keskeinen työskentelyn kuvaaja, sillä sen läsnäolon voi arvella tarkoittavan, että osallistujat kokivat olonsa vapautuneiksi ryhmässä. Niin ikään huumorin esiintyminen tarkoittanee sitä, että osallistujat eivät jännittäneet liikaa tutkijoita, kameroita tai prosessia.

Heikkous [hahmon ominaisuus], pokeri, uhkapeli [nauraen]” [toiset nauravat, varsinkin kun tutkija kommentoi:] ”Tosi hyvä kun sen ikä on 11 - -.

Älä laita heikkoudeksi uskontoa!

Tämä huumorilla lausuttu kommentti osoitti kenties jonkinasteista jännitteistä suhtautumista uskontoon, sekä toisaalta yhteisöllisen suunnittelun pohjaksi soveltuvan rennon tunnelman ja toverillisen asenteen läsnäoloa.

Eiku siin tulee semmonen vesipyörre ja sit se imautuu sinne Atlantikseen

Ja sit mooses on siellä.

Tämä katkelma on osaa pidempää kokonaisuutta, jossa myös tutkija innostui jatkamaan humoristista keskustelua siitä, miten Atlantis-legenda voisi yllättäen olla osa juonta.

Sisältökommentti

Sisältökommentteja esiintyi vähemmän kuin sisältökysymyksiä ja huomattavasti vähemmän kuin ideoita. Erityisen selvästi sisältökommenttien määrä jäi ohjaus-teeman alle luokiteltavista interaktioista. Tämä kertoo siitä, että ainakaan näin lyhyt suunnitteluprosessi ei kenties riitä näin erikoistunutta ja osallistujille vierasta tematiikka käsittelemään niin, että osallistujat osallistuisivat keskusteluun tutkimansa asian ”asiantuntijoina”. Runsaamman keskustelun aikaansaamiseksi voitaisiin ehkä hyödyntää hyvin strukturoitua rakennetta, jossa osallistujia kehoitettaisi kommentoimaan toistensa ideoita tai jakamaan löytämiään taustatietoja. Toisaalta sisältökommenteiksi olisi voitu laskea myös suunnittelutuotteiden, lomakkeiden ja idealappujen palautuksen yhteydessä puhutut osallistujakomentit, jotka nyt kirjautuivat sisältöohjausteeman alle. Kolmannella suunnittelukerralla oli tarkoitus rakentaa sisältökommentteja ja

suunnitteludialogia vähentämällä osallistuvan havainnoijan ohjaavaa interaktiota selvästi eritoten sisältöohjauksen osalta.

Mä en tiedä mikä tää nimi vois olla, mul ei vaan tuu mitään nimeä mieleen.

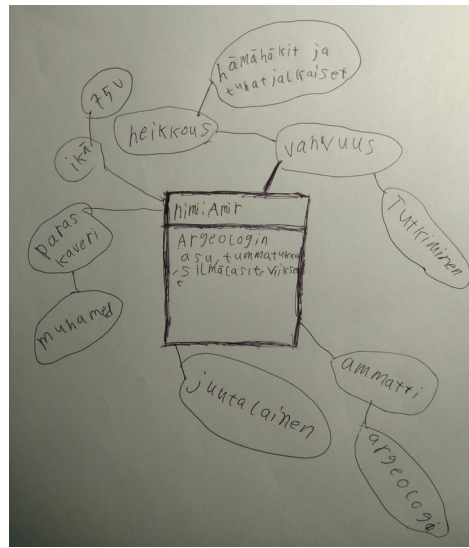
Tässä kommentoidaan pelisisällön keksimisen vaikeutta nimien osalta. Tätä ongelmaa pyrittiin helpottamaan taustaohjauksen piiriin lukeutuvalla toimenpiteellä, jossa kaikkien osallistujien nähtäville asetettiin lyhyehkö lista Israelissa yleisistä nimistä.

4.3 Tulosten yhteenveto

Yhteisöllinen suunnitteluprosessi synnytti hyviä tarinallisia ja pelillisiä ideoita, joita voidaan jopa sellaisenaan soveltaa tulevassa pelinkehityksessä. Niin ikään prosessi valotti, millaisia asioita pedagogisesti rakentavassa yhteisöllisessä suunnittelussa kannattaa ottaa huomioon ja millaisia ohjauksellisia tai muita ongelmia voi nousta esiin. Tulokset alleviivasivat myös sitä, miten vaikeaa ja aikaa vievää on tutustuttaa oppijoita kohtalaisen vieraaseen, maantieteellisesti sekä osittain ajallisestikin omasta arjestamme poikkeavaan kulttuuriin.

4.3.1 Tarinalliset ja pelilliset ideat (Tutkimuskysymys 1)

Ensimmäisen suunnittelukerran lopputuotteena syntyi useita pelihahmoja, jotka erosivat toisistaan uskonnolta, kansallisuudelta ja lajilta (myös eläinhahmoihin rohkaistiin). Kuvassa 4 on esitetty tarinan kannalta mahdollisesti keskeinen (ja tutkijan suuntaa-antavan ohjauksen mukaan luotu) arkeologihahmo *Amir*.

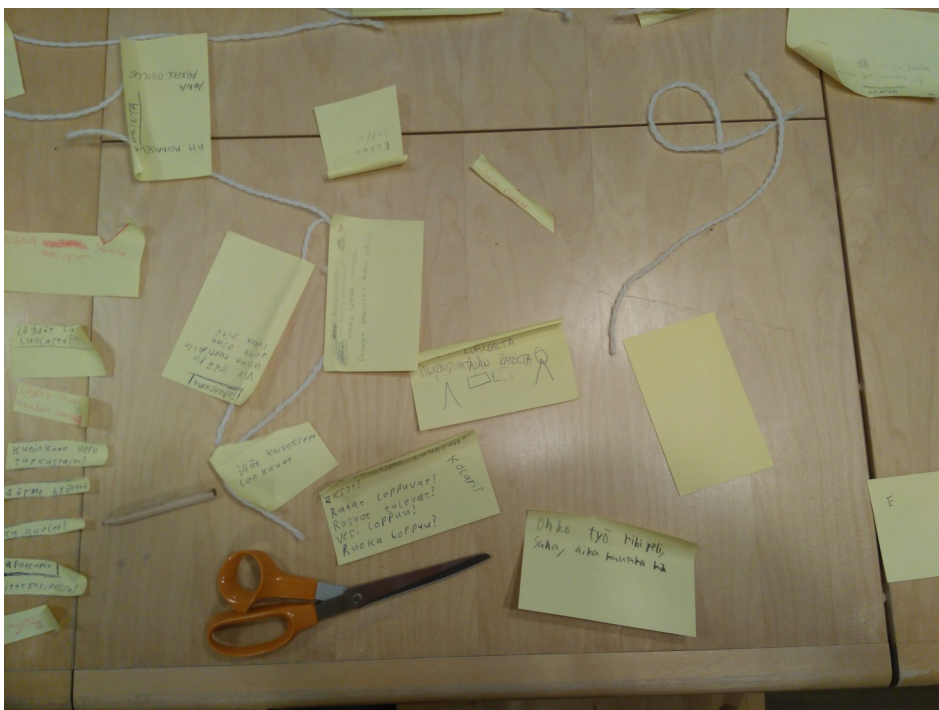


Kuva 4. Hahmosuunnittelua ajatuskartan avulla.

Toisen suunnittelukerran tuloksena syntyi ideoita pelisijanteihin sidotuista tapahtumaketjuista. Näitä olivat *lumimyrsky* (kuva 2; Hermon, T3), jonka jälkeen pelihahmo kohtaa tietäjän, joka nivoo tarinan Aatamiin ja Eevaan. *Luolaseikkailu* on tapahtumasarja, johon kuului monenlaisia mahdollisia käännteitä (kuvassa 5), mutta tärkein näistä oli loukkuun jääminen, josta seuraa veden ja ruoan ehtyminen sekä mahdollinen eettinen valinta eläinhahmon pelastamisesta tai hylkäämisestä vastineeksi pelastumisesta (tutkijan esiin nostama mahdollisuus). Suunnittelussa nousi ja tietoisesti tutkijan toimesta nostettiin esiin ajatus arkeologisten esineiden löytämisestä, mikä myös sopii hyvin luolaseikkailusekvenssiin. Tästä syntyi *Antiikkiongelman*, joka on valintatilanne, jossa pelaajan täytyy päättää, myykö löytämänsä arkeologisen esineen, vai antaako sen arkeologi-isälleen. Tämäkin valinta oli tutkijan esittelemä, eikä sinänsä ole samassa

mielessä osallistujien ryhmätyön tulos, mutta laajasti tulkittuna osallistuva havainnoija on toki osa ryhmää ja näin voidaan nähdä, että myös varsinkin sellaiset ideat, jotka tutkija osallistuvan havainnoijan roolissa keksii suunnittelutilanteessa, ovat osa suunnitteluprosessin tulosta. Tutkijan ennalta kaavailemat, sisältöohjaukselliset ja pedagogiset sisältöideat puolestaan muodostivat tukirankaa, jonka varaan osallistujien tuotoksia voitiin ankkuroida.

Keskeinen osallistujia innoittanut teema oli raha, sen loppuminen, ansaitseminen ja mahdollinen uhkapelaaminen. Viimeinen teema ei toki sovellu peruskoulussa kehitettävään oppimispeliin, mutta se kirvoitti ryhmädynamiikkaa rakentavaa huumoria.

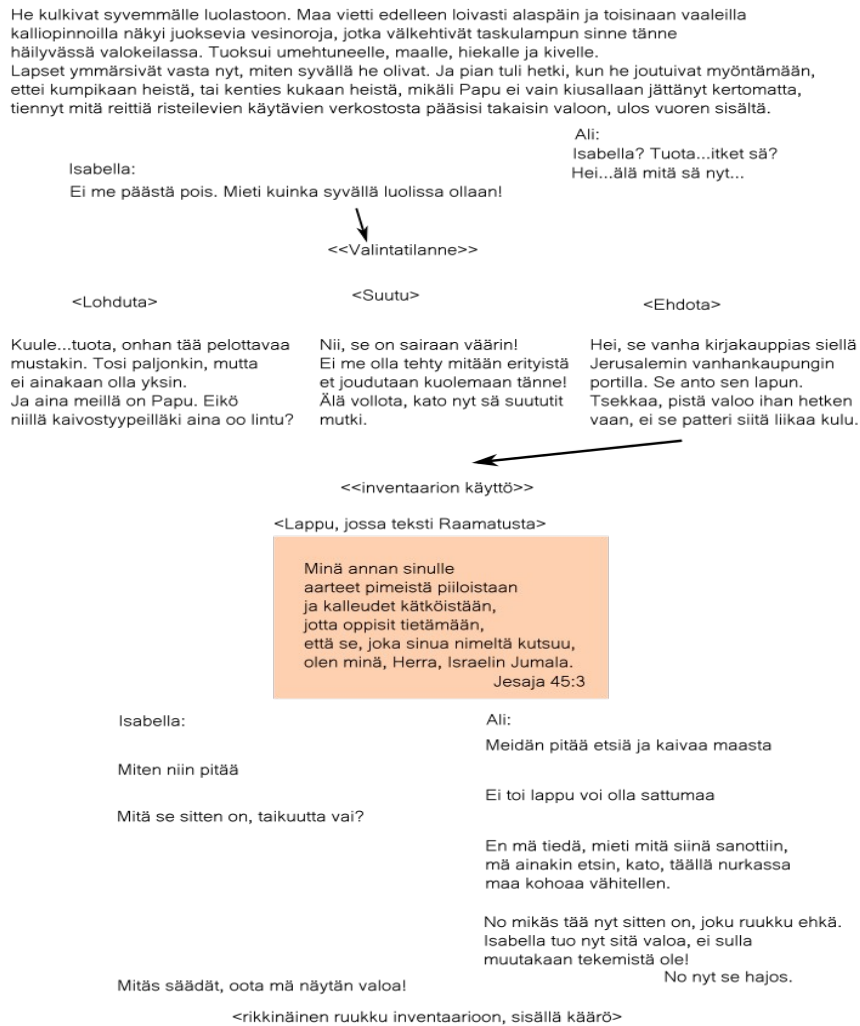


Kuva 5. Tapahtumalappuja, joita yhdistellään villalangalla ja teipillä

Kolmannen suunnittelukerran lopputuotteena syntyi kuviossa 7 esitetty valintatilanteen ja inventaariokäytön sisältävä dialogi, joka soveltaa luolaseikkailusekvenssiä. Dialogissa kertoja



aloittaa tilanteen kuvauksella. Vuorosanoja on kirjoitettu ensimmäisellä suunnittelukerralla lasten kehittämille hahmoille, 12-vuotiaalle Isabellalle ja 13-vuotiaalle Alille. Mukana katkelmassa on myös eläinhahmo, papukaija Papu. Pelaajalle tarjotaan valintatilanne, jossa hän voi päättää, miten Ali reagoi Isabellan hätään.



Kuvio 7. Luolaseikkailusekvenssin pohjalta rakennettu dialogi ja käyttötapauskaavio.

Haarautuvan juonen yhtä haaraa kuvattiin hieman pidemmälle. Jo näin lyhyt käyttötapauskaavion suunnitteluprosessi tuotti myös uutta pelimekaniikan pohdintaa. Kysymykseksi nousi, pitäisikö dialogin valintatilanteessa pelaajan voida valita eksakti vuorosana vai ainoastaan abstraktien, vuorosanoja kuvailevien vaihtoehtojen väliltä (esimerkiksi *lohduta, suutu* tai *ehdota*).

4.3.2 Ryhmävuorovaikutus yhteisöllisessä suunnittelutyöskentelyssä (Tutkimuskysymys 2)

Keskeinen vuorovaikutukseen liittyvä havainto osallistujien ja tutkijan välisestä interaktiosta oli se, että toisella suunnittelukerralla sisältöohjausta oli vähemmän ja työstövaiheessa ideoita puolestaan huomattavasti enemmän kuin ensimmäisellä suunnittelukerralla. Tämän voi nähdä heijastavan sekä hyvin alkanutta suunnitteluprosessia. Merkittäväksi kysymykseksi nousi pedagogisen aineiston hallinnan vaatimus yhteissuunnittelun edellytyksenä. Koska kahden lasten kanssa toteutuneen suunnittelukerran sarja oli niin lyhyt, ei osallistujille ehditty antaa alkuperehdytystä aihepiiriin. Toisaalta tämä olisi ollut ristiriidassa tutkielman sen tavoitteen kanssa, että pyrittiin kartoittamaan, millaisia piirteitä nousee esiin prosessissa, jossa yhteisöllisesti suunnitellaan peliä aihepiiristä, johon itsekin ollaan vasta tutustumassa. Itseohjautuvuuden kannalta oli kuitenkin hankalaa, että tutkija oli niin suuressa roolissa, vaikka sisältöohjaus vähenikin toisella kerralla ensimmäiseen verrattuna.

Keskeinen pedagoginen kysymys on, tuleeko oppijalle tarjota sisällön suhteen vain illuusio vapaudesta keksiä, vai pitäisikö yhteisöllisessä oppimispelisuunnittelussa lähteä liikkeelle laajemmasta kirjosta erilaisia oppisisältövaihtoehtoja kuten Laadon ja Popen (2019) esittelemässä tapaustutkimuksessa, niin, että valinnan ja suunnittelun vapaus olisi aidompaa? Tämän tutkielman puitteissa korostui erityisesti taustaohjausharjoituksessa Israelin kartan äärellä se havainto, että osallistuvaa havainnointia suorittavalle tutkijalle ei ollut luontevaa järjestää



raamatunhenkilöitä karttasijainteihin ”oikeille” paikoille, vaikka historia tietyllä tavalla tätä edellytti.

Kenties, mikäli aikaa olisi ollut käytettävissä enemmän, olisi tämänkin pro gradu -tutkielman puitteissa voitu tarjota osallistujille laajempaa mahdollisuutta etsiä historiallisesta aineistosta (ennen kaikkea Raamatusta ja arkeologian sopivasti esitetyistä tuloksista, esim. Daavidin kaupunki ja Tel Megiddo sekä Qumran) soveliaat karttasijainnit eri hahmoille. Raamatunhistorian tematiikassa toki laajin vapaus olisi se, että osallistujat olisivat saaneet valita myös henkilöt itse: tämä olisi kuitenkin edellyttänyt jo huomattavaa ajankäyttöä taustaohjaukseen tai kenties yhteistoiminnalliseen sisältöoppimiseen.

Keskeinen prosessiin liittyvä piirre oli se, että eräs osallistuja kysyi sekä ensimmäisellä että toisella suunnittelukerralla tarkennusta:

Mut mitä täs pelissä oikein sit yritetään?

Kysymys voi heijastella sitä tosiasiaa, että prosessissa kenties epäonnistuttiin alustuksessa. Toisaalta kyse voi olla myös tarinankerronnan ja pelin yhteensovittamisen vaikeudesta (Glassner 2014), joka yllätti myös tutkijaa ja jota kuvasti erinomaisesti se, miten vaikeaa oli prosessiohjauksen puitteissa selittää sitä, että kyseessä oli tarinavetoinen peli, jopa mahdollisesti ennen kaikkea interaktiivinen tarina, johon voisi liittää pelillisiä elementtejä lopputuotteen ollessa käsitettävissä pelinä vain ehkä ennen kaikkea toimintaperiaatteensa ja genrensä (LBG) vuoksi. Esimerkiksi seuraava lapsen kiteyttämä idea rahan pelillisestä luonteesta alleviivasi tätä.

- - [pitää tehdä] paikallisille tyypeille jotain työtä et se saa rahaa - - pitää oottaa joku päivä, tai puol-, päivä et se saa rahaa taas kerrytettyä itelleen.

Katkelma saattaa kuvastaa sitä, että pelillisten elementtien ajatellaan olevan vallitsevia tarinankerronnan kustannuksella. Tutkija yritti varmistaa, että pelin luonne interaktiiviseen tarinankerrontaan painottuvana sovelluksena mahdollistaa esimerkiksi juuri ”työn tekemisen”

kirjoittamalla siitä tarinaan kertojan repliikkinä. Kertoja voisi esimerkiksi todeta, että pelaaja joutui valintansa seurauksena menemään töihin. Asian selittäminen oli vaikeaa tutkijalle ja yrityksestä tuli monimutkainen:

Mut hei, itseasiassa nyt tullaan siihen mitä mä en oo ehkä osannu ihan tarpeeks selkeesti ees kertoo et täs, tää on tietyl tavalla tällanen tarinavetonen peli, mut tähän on yhdistetty se pelaajan niinku liikkuminen, nii tavallaan niinku siinä voi, siihen voi kirjoittaa semmosen tarinan et se pelaaja meni töihin ja sit sitä ei tarvii sen, se ta-, nyt mä sanon ihan hassusti, sen voi kirjoittaa et se tarinan hahmo menee töihin - - se pelaaja elää sitä sitä interaktiivista tarinaa tai peliä mut mut kaikkee sen ei tarvii sen ihmisen tehdä ite.

Katkelma on polveileva ja sisältää monia ylimääräisiä pohdintaa ja epävarmuutta kuvaavia sanoja kuten ”niinku” ja ”mut”-sanan toistoa. Niin ikään asia ei välttämättä tullut lainkaan selväksi kaikille osallistujille.

Tässä havaitaan, että interaktiivinen tarina tai tarinavetoinen peli sisältää monenlaisia entiteettejä, joita kuvaavat käsitteet olisi hyvä täsmentää ja nimetä yhteisöllisen suunnitteluprosessin alussa. Tällaisia havaittiin olevan esimerkiksi *pelihahmo, tarina, pelillinen elementti, dialogi, repliikki, inventaario* ja *valinta*. Viimeinen osoittautui erityisen hankalaksi suunnittelukohteeksi toisella suunnittelukerralla, kun valintoja ja seurauksia yritettiin tuottaa post-it-lapuille ja yhdistellä villalangalla. Ensinnäkin ainakin yhdellä lapsella, oli taipumusta (kenties heikon prosessiohjauksen takia) ryhmitellä lappuja temaattisiksi ryppäiksi sen sijaan, että niitä olisi yhdistetty aika-akselilla eteneviksi kausaalisuhteessa toisiinsa oleviksi sekvensseiksi.

Eli jos täällä pää...tää kulma [pöydän] olis niinku ajassa alkupiste ja sit se etenis vaiks tonne kulmaan nii sitten totanoini ne valinnat nii sitten ne valinnat vois edetä - -

Kohdassa, jossa tutkija ohjasi pöydän käyttöä aika-akselina on havaittavissa epävarmuutta siitä, miten asia kannattaisi ilmaista. Näin tutkija myös koki tilanteen.

4.3.3 Kokemukset juutalaisuuteen ja kristinuskon teemoihin tutustumisesta pelisuunnittelun kautta (Tutkimuskysymys 3)

Juutalaisuutta oli käsitelty usean osallistujan koulussa hiljattain. Tämä auttoi pääsemään alkuun ensimmäisellä suunnittelukerralla, mikä näkyi fokusryhmähaastattelussa aktiivisuutena esimerkiksi seuraavissa kahden osallistujan lauseissa:

No me just käsiteltiin sitä viime uskonnontunnilla - - synagogia.

Ja sit niitä mitä siihen liittyy niit juttuja, en muista nyt mitä.

Tämä haastatteluvastaus kertoo hyvin siitä, että koulun uskonnonopetus on aktivoinut osallistujia pohtimaan juutalaisuutta, mutta opetus on joko ollut vielä niin alussa koulun puolesta tai jäänyt sen verran pintapuoliseksi, että osallistujan on vaikea muistaa muuta, kuin että asiaa on käsitelty.

Toisaalta toisen suunnittelukerran sisältöohjauksessa oli aistittavissa, että raamatunhenkilöt kenties Aatamia, Eevaa ja Moosesta lukuun ottamatta vaikuttivat kohtalaisen vierailta useimmille lapsille. Eräs osallistuja tunsi selkeästi taustansa vuoksi Raamattua muita paremmin ja hän kykenikin luettelemaan monia kristinuskon traditiossa keskeisiä raamatunhistorian henkilöitä. Vaikka juutalaisuus näyttäytyi kouluopetuksen ”alustuksesta” huolimatta varsin vieraalta, kykeni ryhmä kuitenkin summaamaan varsin keskeisen yhtäläisyyden ja eron juutalaisuuden ja kristinuskon välillä:

Molemmat uskoo Jumalaan. On se kai muuten sama mut juutalaisilla ei ole vaan Uutta testamenttia.

Myös juutalaisuuteen kuuluva messiasodotus nousi esiin, joten voidaan todeta että jonkinlainen perusymmärrys kristinuskon ja juutalaisuuden suhteesta toisiinsa oli löydettävissä osallistujilta. Osallistujat kykenivät keskittymään kartan ja raamatuntekstien sekä historiallisten ja tarinahenkilöiden äärellä varsin pitkän jakson taustaohjaukseen siitakin huolimatta, että taustaohjaus sisälsi vaikeita teologisia käsitteitä ja termejä. Tämä viitanee siihen, että sijaintiperusteisen pelin suunnittelu voi toimia uskonnonopetuksen menetelmänä. Erityisen hedelmälliseltä vaikutti se, että tutkimukseen osallistuneet kykenivät luomaan runsaasti pelihahmoja ja kehittämään monenlaisia tapahtumia ja tapahtumasekvenssejä ilman erityisasiantuntemusta pedagogisista sisällöistä. Vaikuttaakin tärkeältä, että ainakin käytettäessä yhteisöllistä suunnittelua uskonnonopetuksen menetelmänä, kannattaa pyrkiä maksimoimaan peruskouluikäisten oppijoiden vapaus juonenkäänteiden kehittämisessä ja ankkuroida kehitettävä peli sijaintien ja pelimaailman esineiden kautta opetettavaan sisältöön. Näin luomisen vapaus kulkee sisältöjen oppimisen rinnalla tarjoten kenties huomattavaa lisämotivaatiota oppimisprosessiin.

5 Pohdinta

Tämän tutkielman tarkoituksena oli havainnoida ja jäsentää peruskouluikäisten lasten yhteistoiminnallisen pelisuunnittelun prosessia uskonnonopetuksen kontekstissa. Seuraavassa käydään läpi, miten tutkielman tulokset peilautuvat aiemman tutkimuksen tuloksiin sekä tarkastellaan mahdollisuuksia hyödyntää tuloksia tulevissa yhteisöllisen pelisuunnittelun pedagogisissa projekteissa.

5.1 Tulosten vertailua aiempaan tutkimukseen

Yhteisöllisen suunnittelun keskeisimmäksi ongelmaksi pedagogista sisältöä sisältävän oppimispelin suunnittelussa nousi vapauden ja ohjauksen välisen suhteen optimointi. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että yhteisöllisen suunnitteluprosessin tulisi olla huomattavasti pidempi, jotta ohjausta voitaisiin vähentää niin, että peruskouluikäisten suunnittelijoiden toteutettavissa oleva idea-avaruus saataisiin maksimoitua. Esimerkiksi Laaton ja Popen (2019) tutkimuksessa aikajänne oli huomattavasti pidempi.

Tarinankerronnan ja pelin yhteensovittamisen vaikeus nousi esiin myös tässä tutkielmassa, mutta hieman eri tavoin kuin Dubbelman (2016) asiasta raportoi. Tällä kertaa suunnitteluryhmältä ja tutkijoilta puuttui lähtökohtaisesti yhteinen kieli jäsentää tarinan ja pelillisten elementtien suhdetta, mistä kertoi tuloksissakin pohdittu toistunut kysymys: ”Mitä tässä pelissä yritetään?” Yhteisen kontekstiin sidotun kielen rakentamisessa olisi kenties hyvä peruskouluikäisten oppijoiden tapauksessa aloittaa rauhallinen pohjustus tarkastelemalla ja pelaamalla erityyppisiä pelejä sekä etsimällä niistä kyseessä olevia entiteettejä ja niiden käytön eroja ja yhtäläisyyksiä.

Tutkielman tulokset tukevat Laaton ja Popen (2019) havaintoa siitä, että lapsiryhmää on vaikea saada keksimään kehitysideoita kovin rajatussa viitekehyksessä, mutta kun tarjotaan tarpeeksi vapautta ja ollaan valmiit toteuttamaan hyvin monenlaisia, mahdollisesti aikuisten ennakkoletuksista poikkeavia ajatuksia, päästään suunnitteluprosessissa pedagogisesti rakentavaan lopputulokseen (sekä lopputuote, että itse prosessi). Tällöin voi kuitenkin olla vaikeaa toteuttaa oppimispeliä osallistujille vieraasta aihepiiristä ja voikin kenties olla niin, että yhteisöllinen suunnittelu soveltuu paremmin TVT-taitojen harjoittamisen kontekstiin kuin ainedidaktisten sisältöjen yhteistoiminnallisen oppimisen välineeksi.

Yleisemmällä tasolla tutkielman tulokset vaikuttivat heijastelevan aiemman tutkimuksen positiivisia näköaloja, joissa lasten havaittiin innostuvan yhteiseen mielikuviustarinan keksimisprosessiin tilanteessa, jossa he vuorovaikuttivat teknologian kanssa prosessin osana. Toisaalta vertailussa korostuu se, että tässäkin tutkielmassa olisi voitu käyttää teknologiaa paljon intensiivisemmin ja innovatiivisemmin hyödyksi. Tähän myös palataan luvun loppupuolella. (Leinonen ym. 2021.)

5.2 Suunnitellun toteutuksesta ja yhteisöllisen suunnitteluprosessin tukemisesta

Keskeisiä mahdollisesti Tarinoiden metsä -projektissa toteutettavia suunnittelun tuloksia olivat esimerkiksi tarinahahmot. Vaikuttaisi luontevalta käyttää peruskouluikäisille suunnatussa oppimispelissä sellaisia pelihahmoja, jotka ovat samanikäisten suunnittelemissa. Toisaalta joitakin hahmojen piirteitä, erityisesti nimiä tai ikää, saattaa joutua muuttamaan varsinaisessa toteutuksessa hieman tarinan kehittyessä. Lasten kanssa kehitetyt juonelliset tapahtumasekvenssit ovat niin ikään toteutettavissa. Esimerkiksi tulosluvussa esitelty luolaseikkailusekvenssin dialogin voi laajennettuna helposti nähdä yhtenä kehitettävän pelin

kliimakseista. Se kannattaisikin toteuttaa siten, että interaktiivisen tarinan kaikki haarat johtavat pelaajan kokemaan kyseisen kohdan pelissä.

Prosessiin liittyvistä tuloksista nähdään, että pelisuunnittelu lasten kanssa voi olla hauskaa. Tätä voidaan myös tietoisesti lisätä esimerkiksi järjestämällä suunnittelutapaamisiin muutakin aktiviteettia kuin työskentelyä. Tämän tutkielman puitteissa fokusryhmä söi yhdessä lapsille mieleisiä tarjottavia tapaamisissa. Huumorin runsas läsnäolo suunnittelutapaamisissa alleviivaa sitä, että psykososiaaliset tekijät on syytä huomioida jo suunnitteluryhmää muodostettaessa, itse suunnittelutapaamisten johtamisesta puhumattakaan. Tällä kertaa suurin osa ryhmän jäsenistä tunsu toisensa ennalta, minkä voi arvella edesauttaneen työskentelyn aloittamista ja vapautuneen tunnelman syntymistä huomattavasti. Näin varmistui myös leikillisen oppimisen leikillisyy- ja oppimisen ilo -ikkunoiden kategorioiden läsnäolo prosessissa (Kangas 2014).

Tarinoiden metsä -projektissa pohditaankin nyt mahdollisuutta muodostaa osittain samoista peruskouluikäisistä oppijoista koostuvaa Varsinais-Suomen alueen tarinankehitysryhmää, mikäli kiinnostusta ilmenee. Tällöin lapset pääsisivät toteuttamaan ideoitaan oikeasti käyttöön tulevassa projektissa. Mikäli ryhmä saadaan perustettua, on syytä ottaa huomioon tämän tutkielman havainnot siitä, miten yhteisöllinen suunnittelu kannattaa organisoida sisällöllisesti siten, että sisältöideoiden suhteen tarjotaan mahdollisimman suuri vapaus lapsille keksiä ja toteuttaa keksimäänsä. Pedagoginen sisältö puolestaan on mahdollista ankkuroida sijaintiperusteisessa pelissä pelisijainteihin. Näin tiettyjen sisältöjen läsnäolo pelissä kyetään varmistamaan ilman, että lapsia pakotetaan suunnittelemaan tapahtumasekvenssejä tietynlaisiksi.

Eryityistä huomiota on tulevaisuuden yhteistoiminnallisten pelinkehitysprojektien prosessiohjauksessa syytä kiinnittää siihen havaintoon, että pelinkehityksen ja interaktiivisen tarinankerronnan perusterminologia ja abstraktiot käydään rauhallisesti ja kattavasti läpi. Näin varmistetaan, että suunnitteluryhmässä kaikki ymmärtävät käsitteet ja osaavat niitä soveltaa. Myös rakenteellista tukea prosessille antavien suunnittelutyökalujen käyttö on havaintojen



perusteella suotavaa ja sitä tulisi esimerkiksi Tarinoiden metsä -projektin sovelluksissa kehittää digitaaliseen, siis pelisuunnittelun kentällä autenttiseen, suuntaan.

Yhteisöllinen suunnittelu näyttää tarjoavan kiinnostavia näköaloja siihen, miten peruskoululaiset voivat osallistua projekteihin, jotka eivät ole vain harjoittelua, vaan hyödynnettävissä olevan lopputuloksen tuottava. On huomattava, että Laaton ja Popen (2019) raportoima lasten voimakaskin kiinnostus ohjelmointiin pelisuunnittelun ja pelinkehityksen keskeisenä osana havaittiin myös tämän tutkielman puitteissa. Voisikin olla hyvä tarjota motivoituneille oppijoille mahdollisuus osallistua ohjelmistokehitykseen yhteisöllisen suunnittelun puitteissa (ks. myös Ramos-Vega ym. 2021).

5.3 Arvio tulosten luotettavuudesta

Aineiston pieni koko antaa aihetta pohtia, kuinka hyvin kahden tai kolmen suunnittelukerran perusteella voidaan ymmärtää yhteisöllisen peli- ja tarinasuunnittelun olemusta. Ryhmädynamiikan muodostuminen voi kestää niin kauan, että luotettaviin tuloksiin saatetaan päästä vasta esimerkiksi lukukauden kestävässä tutkimusasetelmassa (kuten Laato ja Pope 2019). Toisaalta jo kahden kerran välillä huomattiin selvää lisääntymistä ideoiden määrässä ja sisältöohjauksen vähenemistä, mitkä seikat tuntuvat puhuvan sen puolesta, että työskentely ryhmässä oli päässyt hyvin alkuun. Niin ikään useat osallistujat tunsivat toisensa ennestään, mikä voisi yleisessä tapauksessa olla ongelma tulosten luotettavuuden kannalta, mikäli haluttaisi painottaa myös ryhmäytymisen piirteitä prosessissa. Tässä erittäin lyhyen prosessin tapauksessa seikka tukenee tutkimuksen luotettavuutta, kun ryhmäytyminen rajautui pitkälti tarkastelun ulkopuolelle.

Tutkielman rajoituksista merkittävin muodostuu siitä, että aineiston keruussa ei käytetty digitaalisia suunnitteluvälineitä, mikä on ristiriidassa itse suunnittelun kohteena olevan pelin



luonteen kanssa. Näin digitaalinen maailma tarjosi lähinnä kontekstin ja havainnoinnin tallennusmenetelmät suunnitteluprosessille. Saattaisikin olla hyödyllistä toteuttaa tutkimus, jossa käytettäisiin sekä interaktiivisen tarinan suunnittelutyökalua, että kyettäisiin testaamaan (ja kenties jopa yhdessä koodaamaan) prototyyppejä, jonka testauksesta syntyisi tärkeää dataa. Laato ja Pope (2019) raportoivat, että juuri koodaamaan oppiminen oli merkittävä toive alakouluikäisten keskuudessa. Tällä kertaa konkreettinen toteutus jäi kuitenkin taustaprojektin etenemisestä riippuvaisena ja aikaresurssin rajallisuuden vuoksi pro gradu -tutkielman ulkopuolelle.

5.4 Jatkotutkimusideat

Tutkimuksen tulokset saattavat palvella innoittajana kulttuurien välisessä dialogissa, erityisesti suomalaisten kristillisten perinteiden ja Israelin juutalaisten perinteiden kohtaamisissa. Lisäksi tulokset innoittavat suunnittelemaan jatkotutkimusta, jossa alakouluikäiset saisivat enemmän vapautta suunnitella ryhmissä dialogisesti ja itsenäisesti sekä voisivat prosessin aikana saada ohjausta digitaalisten pelinkehitystyökalujen käytöstä.

Voisi olla hyödyllistä luoda *holistisen integroidun oppimispelin yhteisöllisen suunnittelun sovelluskehys*. Tätä sovelluskehystä käytettäisiin lukukauden mittaisessa kartoittavassa tutkimuksessa, jonka puitteissa muodostettaisiin kolme erillistä suunnitteluryhmää satunnaisotannalla siten, että kaikki peruskoulun ikäluokat saataisiin tarkastelun piiriin, ja eri ikäisten suunnittelijoiden tarpeita voitaisi vertailla.

Toinen kiintoisa jatkotutkimussuunta on valmiin holistisen integroidun oppimispelin käytön havainnointi sen kartoittamiseksi, millaisia tekijöitä pitää ottaa huomioon, mikäli peruskoulun arjessa hyödynnettäisi jatkuvasti tällaista oppimispeliä. Niin ikään olisi tärkeää tutkia minkä



tyyppisiä oppimistuloksia, -kokemuksia ja -vuorovaikutusta tällainen peli tuottaa luokkien ja pienryhmien käytössä. Tällainen tutkimus olisi luonteva jatko suunnittelusovelluskehukseen keskittyvälle tutkimukselle.

Erityispedagogiikan kenttä voisi olla kolmas mahdollinen jatkotutkimuksen painopiste. Varsinkin sijaintiperusteisten dyskalkulian, dysleksian ja käyttäytymisen häiriöiden kuntoutukseen luotujen interventioiden alustaksi kehitetty holistinen integroitu oppimispeli saattaisi olla vaikutuksiltaan hedelmällinen.

Tutkielman puitteissa kehitettyjä pelillisiä ja tarinallisia ideoita kehitetään edelleen Tarinoiden metsä -projektin puitteissa. Sekä tutkijoille että tutkimukseen osallistuneille voisi olettaa olevan mielenkiintoinen kokemus, mikäli kahden vuoden kuluessa sama oppijoiden ryhmä (aikuiset mukaan lukien) voisi yhdessä toteuttaa kokonaisen toimivan pelin aloitetun suunnittelutyön pohjalta.

Lähteet

- Assaf, D., & Sagiv, G. (2013). Hasidism in Tsarist Russia: Historical and Social Aspects. *Jewish History*, 27(2-4), 241-269.
- Dowley, T. (2005). Suuri raamattutieto. *Kauniainen: Perussanoma*.
- Dubbelman. (2016). Narrative Game Mechanics. In *Interactive Storytelling* (pp. 39–50). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-48279-8_4
- Glassner, A. (2001). Interactive storytelling: People, stories, and games. *Lecture Notes in Computer Science* (including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 2197, 51–60.
- Gordon, T., & Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T., & Tolonen, T.. (2007). Koulun arkea tutkimassa, Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. In *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (pp. 89-112). Vastapaino.
- Grossberg, D. M. (2010). Orthopraxy in Tannaitic literature. *Journal for the Study of Judaism*, 41(4-5), 517-561.
- Habgood, & Ainsworth, S. E. (2011). Motivating Children to Learn Effectively: Exploring the Value of Intrinsic Integration in Educational Games. *The Journal of the Learning Sciences*, 20(2), 169–206.
- Hashkes. (2013). God in Rabbinic Tradition: Human Reasoning and Divine Authority. *Journal for the Study of Judaism in the Persian, Hellenistic, and Roman Period*, 44(2), 254–281.
- Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S., & Dam, G. T. (2009). Mobile game-based learning in secondary education: engagement, motivation and learning in a mobile city game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(4), 332-344.
- Kangas, M. (2014). Leikillisyyttä peliin: Näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen. In *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa* (pp. 73-92). Vastapaino.
- Koskinen, A., Kangas, M., & Krokfors, L. (2014). Oppimispelien tutkimus pedagogisesta näkökulmasta. In *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa* (pp. 23-37). Vastapaino.
- Krokfors, L., Kangas, M., & Hyvärinen, R. (2014). Johdanto: Oppimispelit rajoja ylittävinä ja osallistavina oppimisympäristöinä. In *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa* (pp. 67-72). Vastapaino.
- Leinonen, Teemu & Keune, Anna & Veermans, Marjaana & Toikkanen, Tarmo. 2014. Mobile apps for reflection in learning: A design research in K-12 education. *British Journal of Educational Technology*. Volume 47, Issue 1. 17. ISSN 0007-1013 (printed).
- Teemu Leinonen, Jaana Brinck, Henriikka Vartiainen & Nitin Sawhney (2021)

- Augmented reality sandboxes: children's play and storytelling with mirror worlds, *Digital Creativity*, 32:1, 38-55, DOI: 10.1080/14626268.2020.1868535
- Malone. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5(4), 333–369.
- Lim, T., Louchart, S., Suttie, N., Hauge, J., Stanescu, I., Ortiz, I., Moreno-Ger, P., Bellotti, F., Carvalho, M., Earp, J., Ott, M., Arnab, S., & Berta, R. (2014). Narrative Serious Game Mechanics (NSGM) – Insights into the Narrative-Pedagogical Mechanism. In *Games for Training, Education, Health and Sports* (Vol. 8395, pp. 23–34). Springer International Publishing.
- Hurowitz, V. (2009). Tenth Century BCE to 586 BCE: The House of the Lord (Beyt YHWH). *Where Heaven and Earth Meet: Jerusalem's Sacred Esplanade*, 15-35.
- Kangas, M. (2014). Leikillisyyttä peliin: Näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen. In *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa* (pp. 73-92). Vastapaino.
- Lehtinen, E., Lehtinen, H., & Brezovszky, B. (2014). Matematiikka pelissä. In *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa* (pp. 38-55). Vastapaino.
- Laato, A. (1992). Psalm 132 and the Development of the Jerusalemite/Israelite Royal Ideology. *The Catholic Biblical quarterly*, 54(1), 49-66.
- Laato, A. (1994). The Levitical Genealogies in 1 Chronicles 5-6 and the Formation of Levitical Ideology in Post-Exilic Judah. *Journal for the Study of the Old Testament*, 19(62), 77–99.
- Laato, A. (2006). Risti, Sydän ja Ruusu, Augsburgin tunnustus ja kymmenen käskysanaa Raamatun avulla selitettynä, Gummerus Vaajakoski 2006
- Laato, A. (1997). Second Samuel 7 and ancient Near Eastern royal ideology. *The Catholic Biblical Quarterly*, 59(2), 244-269.
- Laato, A. (1999). Psalm 132: A Case Study in Methodology. *The Catholic Biblical Quarterly*, 61(1), 24–33.
- Laato, A. (2017). *Vanhan testamentin selityksraamattu Osa 1: Laki*. Perussanoma.
- Laato, S., Pietarinen, T., Rauti, S., Paloheimo, M., Inaba, N., & Sutinen, E. (2019, May). A review of location-based games: Do they all support exercise, social interaction and cartographical training?. In *CSEdu (1)* (pp. 616-627).
- Laato, S., & Pope, N. (2019). A lightweight co-construction activity for teaching 21st century skills at primary schools.
- Laato, A. (2020). *Vanhan testamentin selityksraamattu Osa 3: Runokirjat*. Perussanoma.
- Laato, S., Rauti, S., Laato, A., Laine, T. H., Sutinen, E., & Lehtinen, E. (2021). Learning History with Location-Based Applications: An Architecture for Points of Interest in Multiple Layers. *Sensors*, 21(1), 129.
- Lugmayr, A., Sutinen, E., Suhonen, J., Sedano, C. I., Hlavacs, H., & Montero, C. S. (2017). Serious storytelling—a first definition and review. *Multimedia tools and applications*, 76(14), 15707-15733.

- POPS 2014, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014,
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Rantala, J., Puustinen, M., Khawaja, A., van den Berg, M., & Ouakrim-Soivio, N. (2020). Näinkö historiaa opitaan?.
- Ramos-Vega, M. C., Palma-Morales, V. M., Pérez-Marín, D., & Moguerza, J. M. (2021). Stimulating children's engagement with an educational serious videogame using Lean UX co-design. *Entertainment Computing*, 38, 100405.
- Rebah, H. B. (2019). The educational effectiveness of serious games. *Médiations et médiatisations*, (2), 131-131.
- Sanders, & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5–18.
- Sweeney. (2016). Jewish Biblical Theology: An Ongoing Dialogue. *Interpretation (Richmond)*, 70(3), 314–325.
- Viinikkala, L., Yli-Seppälä, L., Heimo, O. I., Helle, S., Härkänen, L., Jokela, S., ... & Lehtonen, T. (2016, October). Reforming the representation of the reformation: Mixed reality narratives in communicating tangible and intangible heritage of the protestant reformation in Finland. In *2016 22nd International Conference on Virtual System & Multimedia (VSMM)* (pp. 1-9). IEEE.
- Wright, N. T. (2013). Paul and the patriarch: the role of Abraham in Romans 4. *Journal for the Study of the New Testament*, 35(3), 207-241.



Liitteet

Taulukko. Augsburgin tunnustuksen lyhyt kuvaus, sovitettu lähteestä (Laato 2006).

| Augsburgin tunnustus (CA) § | Kuvaus |
|-----------------------------|---|
| CA § 1. Jumala | Jumalan olemassaoloon uskominen, usko Jumalan persoonalliseen olemukseen sekä kolmiyhteiseen olemukseen (kuten Nikaian kirkolliskokous, vuonna 325 jKr. määritteli). Usko mm. Jumalan kaikkivaltiuteen, rakkauteen ihmistä ja maailmaa kohtaan sekä syntien sovitukseen. |
| CA § 2. Perisynti | Kaikki ihmiset Aadamin lankeemuksen jälkeen syntyvät synnissä, joka tuo iankaikkisen kuoleman niille, jotka eivät kasteen ja Pyhän Hengen voimasta synny uudestaan. |
| CA § 3. Jumalan Poika | Jeesus on ihmiseksi tullut Jumala, joka tuli ihmiseksi pelastaakseen maailman. Hän on ylösnousseena Herrana uskovien hoitaja, esimerkiksi mm. auttaa kiusauksissa, armahtaa langennutta, toimii välimiehenä ihmisen ja Isän Jumalan välillä sekä rukoilee ihmisten puolesta |
| CA § 4. Vanhurskaus | Koska ihminen on luonnostaan perisyntiin vuoksi Jumalan vihollinen, ei hän kykene pelastamaan itseään. Vanhurskaus so. Jumalalle kelpaaminen, pelastus, annetaan lahjaksi Jeesuksen tähden uskon kautta. |
| CA § 5. Kirkon virka | Uskon välittämiseksi on asetettu evankeliumin opettamisen ja sakramenttien jakamisen virka, saarnavirka. Saarnaviran hoitaja käyttää ns. Avaintenvaltaa, piispojen valtaa (piispa tai pappi) |
| CA § 6. Uusi kuuliaisuus | Usko tuottaa hyviä hedelmiä, ihminen alkaa etsiä Jumalan mielen mukaista elämää |
| CA § 7. Kirkko | Kirkko on pyhien yhteisö, jossa evankeliumia julistetaan ja sakramentteja oikein toimitetaan |
| CA § 8. Mitä kirkko on | Maailmassa on vain yksi ainoa kirkko/seurakunta, johon kuuluvat kaikki ne, jotka uskovat ja luottavat Jeesuksen sovituskouleman perusteella pääsevänsä Jumalaan luokse iankaikkiseen elämään. |
| CA § 9. Kaste | Kaste on välttämätön pelastukseen ja Jumalan armo annetaan kasteen välityksellä. |
| CA § 10. Pyhä ehtoollinen | Jeesuksen ruumis ja veri ovat ehtoollisessa todella läsnä |
| CA § 11. Rippi | Syntien tunnustaminen (yksityisesti) ja synninpäästö |



| | |
|--|--|
| CA § 12. Parannus | Parannus sisältää katumuksen ja evankeliumista syntyvän uskon, että syntien anteeksi antamisesta Jeesuksen tähden. Kyseessä ei ole oman elämän (saati toisen ihmisen elämän) parantelu: S3-sisältöalueeseen kuuluva hyvä elämä syntyy luterilaisen opin mukaan Pyhän Hengen vaikutuksesta (ks. CA § 6) |
| CA § 13. Sakramenttien käyttö | Kaste ja ehtoollinen Jumalan sanan ohella ovat uskon perustana. |
| CA § 14. Kirkollinen järjestys | Kuka tahansa ei voi opettaa, hoitaa sakramenteja ja johtaa seurakunnassa, vaan tähän vaaditaan asema saarnaviran hoitajana, so. pappina |
| CA § 15. Kirkon säätämät tavat | Esimerkiksi pyhäpäivät juhlat ja muu perinne on hyvä säilyttää, jos se edistää rauhaa ja järjestystä kirkossa: nämä eivät kuitenkaan ole välttämättömiä. |
| CA § 16. Yhteiskunnallinen järjestys ja maallinen hallinta | Valtio ja perhe ovat jumalallisia järjestyksiä ja kristityn tulee totella esivaltaa, mikäli se ei käske tekemään syntiä. Niin ikään kristitty saa esimerkiksi toimia esivallan viroissa, omistaa yksityistä omaisuutta, tehdä laillisia sopimuksia ja muita vastaavia asioita; yleisesti siis osallistua yhteiskunnallisiin tehtäviin (vrt. jotkin lahkot) |
| CA § 17. Kristuksen tuomiolle tulo | Jeesus on kerran herättävä kaikki kuolleet ja toteuttava tuomion (taivas ja helvetti). |
| CA § 18. Vapaa ratkaisovalta | Yhteiskunnallisissa ja maallisissa asioissa kristityillä on vapaa tahto tehdä hyviä valintoja ja “pitää yllä yhteiskunnallista vanhurskautta”, mutta ilman Pyhän Hengen apua ihminen ei kykene saamaan aikaan Jumalan vanhurskautta (so. Jumalalle kelpaamista, jonka seurauksena hengellinen pelastus). |