

Demokratia pelissä - Opetuslautapelikokeilu lukiossa

Niilo Oikari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2022

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Oikari, Niilo. 2022. Demokratia pelissä - opetuslautapelikokeilu lukiossa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 60 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia demokratiakasvatuslautapelin opetuskokeilua lukiossa. Tavoitteenani oli saada tietoa opiskelijoiden kokemuksista lautapelin pelaamisesta ja siinä harjoiteltavista demokratiataidoista. Lisäksi tavoitteenani oli selvittää, miten lautapelin opetustavoitteet toteutuivat opetuskokeilun aikana.

Tutkimus on menetelmältään laadullinen ja sen aineisto kerättiin havainnoimalla peliä pelaavia lukio-opiskelijoita ja haastattelemalla heitä pelin jälkeen lomakehaastattelulla. Analysoin aineiston hyödyntäen laadullista sisällönanalyysia. Muodostin aineistosta opiskelijoiden kokemuksia kuvaavia teemoja ja peilasini niitä pelin demokratiakasvatuksellisiin lähtökohtiin. Toisen tutkimuskysymyksen osalta analysoin aineiston käyttäen analyysityökaluna pelin opetustavoitteita.

Tutkimuksen perusteella opiskelijat kokivat harjoitelleensa useita demokratiataitoja peliä pelatessaan. Niistä tärkeimmiksi nousivat vuorovaikutustaidot sekä kriittinen ymmärrys maailmasta. Lautapelin opetustavoitteet toteutuivat vaihtelevissa määrin. Parhaiten toteutui tavoite keskustelutaitojen harjoittelusta ja vähiten tavoite aktiivisen kansalaisuuden harjoittelusta.

Tutkimuksen pohjalta opettajien on helpompi hyödyntää *Päättäjät*-demokratiapeliä opetuksessaan. Lisäksi tutkimus tarjoaa näkökulman tarkastella opetusmateriaaleja ja niiden kehittämistä demokratiakasvatuksen näkökulmasta.

Asiasanat: demokratiakasvatus, opetuslautapeli, opetuskokeilu, lukio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	4
2 DEMOKRATIAKASVATUS JA SEN TOTEUTTAMINEN.....	6
2.1 Demokratiakasvatuksen lähtökohdat.....	6
2.2 Demokratiakasvatuksen toteuttaminen ja demokratiakompetenssit.....	7
3 PÄÄTTÄJÄT -DEMOKRATIAPELI.....	10
3.1 Pelinkehityksen taustaa	10
3.2 Lautapelin kehittämisprosessi	11
3.3 Lautapelin pelimekaniikka.....	14
3.4 Opetustavoitteet	18
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	22
4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuskonteksti.....	22
4.2 Tutkimusaineisto.....	23
4.3 Pelitapahtuman kuvailu.....	24
4.4 Aineiston analyysi.....	26
4.5 Eettiset ratkaisut.....	30
5 TULOKSET.....	34
5.1 Opiskelijoiden kokemukset.....	34
5.2 Pelin opetustavoitteiden toteutuminen	36
5.3 Keskustelutaidot	37
5.4 Demokraattinen päätöksenteko.....	39
5.5 Hyvinvoinnin eri osa-alueiden vertailu ja pohtiminen.....	41
5.6 Aktiivisen kansalaisuuden harjoittelu.....	44
6 POHDINTA.....	47
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	47
6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	52
6.3 Lopuksi	54
LÄHTEET	56

1 JOHDANTO

Demokratiakasvatus on aihe, joka on tullut minulle tutuksi varsinkin luokanopettajaopintojeni maisterivaiheessa, ja hyvin pian asiaan tutustuttuani päätin, että haluan tehdä graduni siihen liittyen. Demokratiakasvatuksen ytimessä on pyrkimys kohti demokraattista elämäntapaa, joka tarkoittaa, että kaikki ihmiset ovat vapaita ja tasa-arvoisia (Hiljanen ym., 2021, s. 2). Laajasti katsottuna demokraattisessa elämäntavassa on kyse yksilöiden arvoista ja periaatteista, joihin he ovat sitoutuneet sekä toimintatavoista, joilla he näitä maailmassa toteuttavat (Männistö, 2022, s. 31). Tätä kirjoittaessani elämme aikaa, jossa monet tekijät haastavat demokratiaa, sen arvoja sekä toimintoja, jolloin demokratiakasvatuksen merkitys demokraattisen elämäntavan säilyttämisessä on korostunut.

Suomalaisilla nuorilla on tutkitusti (Mehtäläinen ym., 2017) melko ristiriitainen suhde demokratiaan: toisaalta heillä on verrokkimaita paremmat tiedot ja taidot demokratiasta ja yhteiskunnasta, mutta he ovat passiivisempia osallistumaan yhteiskunnalliseen toimintaan. Lukiolaiset näyttävät luottavan vahvasti edustukselliseen demokratiaan ja yleiseen demokratiakulttuuriin (Hiljanen, 2022, s. 125). He luottavat oppilaskuntaan, mutta samaan aikaan he kokevat, että sillä on vain vähän vaikutusmahdollisuuksia lukion toimintaan. Demokratiaa ei eletä todeksi lukion jokapäiväisessä toiminnassa. Ristiriitaista demokratiasuhdetta on pyritty ratkaisemaan yhteiskunnallisella kasvatuksella, jota myös tämän tutkimuksen kohteena oleva opetuslautapeli edustaa. Pelin tarkoituksena on tarjota mahdollisuuksia harjoitella osallistumista ja vaikuttamista turvallisessa peliympäristössä, joka on kuitenkin rinnastettavissa todelliseen ympäröivään yhteiskuntaan. Pelkkä yksittäinen opetusmateriaali, kuten lautapeli, ei kuitenkaan yksinään ole riittävä keino toteuttaa demokratiakasvatusta, mutta se on tapa tuoda demokratiakasvatuksen sisältöjä osaksi opetusta.

Tämä tutkimus sai alkunsa ideasta tutkia tarkemmin opetuslautapeliä, jonka kehitimme yhdessä neljän muun opettajaopiskelijan kanssa. Peli on nimeltään *Päättäjät*-demokratiapeli, ja se on suunniteltu demokratiakasvatuksen

opetusmateriaaliksi lukion yhteiskuntaopin oppitunneille. Peliin on mahdollista tutustua osoitteessa: <http://demokratiakasvatus.fi/opetusmateriaaleja/>. Pelin demokratiakasvatuksellisia lähtökohtina ovat lukion opetussuunnitelma (OPH, 2019) sekä Euroopan neuvoston (2016) demokratiakulttuurin kompetenssit. Pelissä opiskelijoiden tavoitteena on toimia pienissä ryhmissä ja luoda kuvitteelliseen kuntaan mahdollisimman paljon hyvinvointia. Eniten hyvinvointia aikaansaanut pienryhmä voittaa pelin.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia demokratiataitoja peliä pelanneet opiskelijat kokivat harjoitelleensa ja miten pelin opetustavoitteet toteutuivat. Samalla tavoitteena on kartoittaa sitä, miten peli toimii demokratiakasvatuksen opetusmateriaalina. Tutkimus toteutettiin havainnoimalla peliä pelaavia lukiolaisia ja haastattelemalla heitä pelin jälkeen lomakehaastattelulla. Lukiolaisten tutkiminen demokratiakasvatuksen kontekstissa on kiinnostavaa siitä syystä, että lukion aikana nuorten asema yhteiskunnassa muuttuu suurimman osan tullessa täysi-ikäisiksi. Täysi-ikäisyys tuo mukanaan uudenlaisia vapauksia, oikeuksia, vastuita ja velvoitteita, kuten esimerkiksi äänioikeuden ja oikeuden asettua ehdolle vaaleissa. Tietyssä mielessä vasta täysi-ikäisyyden myötä heistä tulee demokraattisen yhteiskunnan täysivaltaisia jäseniä.

Tässä raportissa esittelen aluksi *Päättäjät*-demokratiapelin taustalla olevat demokratiakasvatukselliset lähtökohdat, minkä jälkeen kuvailen pelin syntyprosessin ja opetustavoitteet sekä itse pelin. Neljännessä luvussa esittelen tarkemmin tutkimuskontekstin ja tutkimuskysymykset, ja käyn läpi tutkimuksen toteuttamisen sekä siihen liittyvät eettiset kysymykset. Viidennessä ja kuudennessa luvuissa esittelen tutkimuksen tulokset ja asetan ne demokratiakasvatuksen kontekstiin, minkä jälkeen päätän raportin tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ja jatkotutkimusaiheiden pohdintaan.

2 DEMOKRATIAKASVATUS JA SEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Demokratiakasvatuksen lähtökohdat

Päättäjät-demokratiapeli on demokratiakasvatuksen opetusmateriaali, joten on tärkeä ymmärtää, mitä itse demokratiakasvatuksen käsitteellä tarkoitetaan. Demokratiakasvatuksen käsitteelle ei ole olemassa tyhjentävää ja yksiselitteistä määritelmää. Terminä se on moniulotteinen ja kokonaisvaltainen (Arela ym., 2022, s. 54). Demokratiakasvatusta voidaan kuvailla kokonaisvaltaisena prosessina rakentaa maailmasta oikeudenmukaisempi paikka (Fornaciari & Männistö, 2017, s. 36). Se on holistinen näkökulma kasvatukseen ja koulutukseen, jonka tarkoituksena on kasvattaa demokraattisen yhteiskunnan jäseniä. Demokratiakasvatuksen taustalla on laaja demokratiakäsitys, jonka mukaan demokratiaa ei nähdä pelkkänä hallinnon muotona, vaan se on ennen kaikkea jaettuun kokemukseen perustuvaa yhdessä elämistä (Dewey, 1966, s. 16).

Käytännössä tämä tarkoittaa, että demokratia on osallistavia tapoja toimia sosiaalisesti ja poliittisesti (Biesta, 2006, s. 123). Demokratiakasvatusta ei voida toteuttaa irrallaan yhteiskunnallisesta kontekstista. Kasvatus on yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti määrätynyt, sillä se heijastelee aina oman aikakautensa sosiokulttuurista tilannetta ja siinä vallitsevia käsityksiä, ideologiaa, aatteita ja valtasuhteita (Värri, 2018, s. 17). Männistön (2020, s. 58) mukaan demokratiakasvatuksen tulisi auttaa ymmärtämään ajassamme eläviä ilmiöitä ja paikantamaan omaa suhdetta niihin. Demokratiakasvatuksen tulisi olla osa laajempaa ja yhdenmukaisempaa kasvatuskäsitystä ja tukea ihmisen kokonaiskasvua sekä demokraattista elämäntapaa.

Demokraattisessa elämäntavassa on kyse dialogiin, suoraan osallistumiseen, ja solidaarisuuteen perustuvasta tavasta olla, ajatella ja toimia maailmassa kaikkien tasa-arvoa ja vapautta kunnioittaen. (Männistö, 2022, s. 33–34). Yhteiskunnan perustuessa laajasti ja syvästi demokraattiseen elämäntapaan, sen poliittinen päätöksentekojärjestelmä, kansalaisyhteiskunta sekä tavallisten ihmisten arkitodellisuudet ovat keskenään aktiivisessa vuorovaikutussuhteessa. Demokratia tulee todelliseksi ihmisten toiminnassa,

jolloin se tulee myös rakentaa uudestaan, tai vähintäänkin vahvistaa, uusien sukupolvien toimesta (Tomperi & Piattoeva, 2005, s. 247–248). Käytännössä tämä tapahtuu tuomalla demokratia osaksi yhteiskunnassa elävien ihmisten kulttuuria. Demokraattinen elämäntapa ja yhteiskunta eivät kuitenkaan ole suoraan verrannollisia, vaan yksilön elämäntapa voi olla syvästi demokraattinen, vaikka ympäröivässä yhteiskunnassa ei demokratiaa toteutettaisi yhtä laajasti (Männistö, 2022, s. 34). Demokraattinen elämäntapa lähtee yksilöistä, jotka eläessään yhdessä muiden kanssa muodostavat demokratiakulttuurin.

Rautiaisen (2018, s. 41) mukaan demokratiakulttuuri on ”toimintaa, yhteisöllistä elämää, jota rakennamme yhdessä.” Demokratiakulttuurin käsite korostaa, että demokratiaa ylläpitävät instituutiot ja lait eivät voi toimia käytännössä ilman kulttuurissa olevaa asenteiden, arvojen ja käytäntöjen luomaa pohjaa (Euroopan neuvosto, 2016, s. 15). Demokratian ydinajatuksena on pohtia ja kysyä sitä, kuinka järjestämme yhteisen elämämme, jotta ne arvot, joihin uskomme voivat toteutua ja, kaikilla olisi mahdollisuus hyvään ja onnelliseen elämään (Rautiainen, 2017, s. 17).

2.2 Demokratiakasvatuksen toteuttaminen ja demokratiakompetenssit

On mahdotonta määritellä tarkasti, miten demokratiakasvatusta tulisi toteuttaa, sillä demokraattinen yhteiskunta elää ja muuttuu jatkuvasti. (Fornaciari & Männistö, 2017, s. 36). Yhteiskunnan jatkuva muutos ja ihmisten moninaisuus voidaan nähdä demokratian perusolemukseen kuuluvina. Demokratiakasvatuksessa on yksinkertaisimmillaan kyse niiden taitojen, sääntöjen ja ymmärryksen opettamisesta, joita tarvitaan ihmisten kanssa toimiessa. Pyrkimyksenä on auttaa ymmärtämään miten yhteiskunnat toimivat ja rakentuvat arjen tasolla, ja miten niitä voidaan kehittää. Keskiössä ovat erilaisuuden sietäminen, yhteistyötaidot sekä moraalinen hahmotus.

Euroopan neuvosto julkaisi vuonna 2016 demokratiakulttuurin kompetenssit. Ne ovat 20:stä osaamisalueesta muodostuva kehikko, jonka avulla yksilöt ja yhteisöt voivat kehittää omaa toimintaansa kohti entistä

demokraattisempaa elämäntapaa (Rautiainen, 2018, s. 4). Kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta mallin pyrkimyksenä on vahvistaa kasvatettavien sitoutumista demokraattiseen elämäntapaan luomalla sellaisia ympäristöjä, joissa demokratia voi toteutua. Mallin on tarkoitus toimia apuna kasvatuksen suunnittelussa ja päätöksenteossa. Mallin laatineen Euroopan neuvoston (2016) mukaan kasvatuksen tulisi tähdätä neljään tärkeimpään keskenään saman arvoiseen päämäärään, joita ovat: 1) Valmistuminen työmarkkinoille, 2) valmistautuminen elämään demokraattisen yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä, 3) kasvu ja kehittyminen yksilönä ja 4) laajan ja monipuolisen tietopohjan kehittäminen ja päivittäminen.

Kuvio 1

Kulttuuri- ja demokratiaosaamisen 20 osatekijää (Euroopan neuvosto, 2016)

Kulttuuri- ja demokratiaosaamisen 20 osatekijää



Demokratiaosaaminen määritellään kyvyksi ottaa käyttöön ja hyödyntää arvoja, asenteita, taitoja, tietoja ja ymmärrystä, joilla voidaan vastata asianmukaisesti ja tehokkaasti demokraatiatilanteisiin liittyviin vaatimuksiin, haasteisiin ja mahdollisuuksiin. (Euroopan neuvosto, 2020, s. 32). Demokratiakulttuurin kompetenssit on jaoteltu neljään eri kenttään (Kuvio 1), joiden sisällöt oppijalla tulisi olla hallussaan voidakseen osallistua tehokkaasti demokraatiakulttuuriin ja elämään yhdessä rauhanomaisesti monikulttuurillisessa demokraattisessa yhteiskunnassa.

Kompetenssit ovat sellaisia, joita ei opita automaattisesti, vaan ne täytyy oppia ja niitä täytyy harjoitella. Euroopan neuvoston mukaan (2020, s. 57) yksittäiset kompetenssit tulevat harvoin käyttöön muista erillisinä ja yksittäin, vaan ”pätevä ja osaava toiminta sisältää paljon todennäköisemmin samanaikaista tai peräkkäistä kokonaisten kompetenssiryhmien aktivoimista ja soveltamista dynaamisesti ja järjestelmällisesti.”

3 PÄÄTTÄJÄT-DEMOKRATIAPELI

3.1 Pelinkehityksen taustaa

Päättäjät-demokratiapelin tekeminen alkoi keväällä 2020 osana Jyväskylän yliopistossa suoritettavien opettajaopintojeni kolmatta harjoittelujaksoa. Työryhmä koostui kahdesta luokanopettaja- ja kolmesta historian ja yhteiskuntaopin aineenopettajaopiskelijasta. Opetuslautapeliä kehittäessä otimme ensimmäisenä huomioon lukion opetussuunnitelman perusteissa asetetut osaamistavoitteet. Kaikille oppiaineille yhteisenä tavoitteena on laaja-alainen osaaminen, joka muodostuu kuudesta osaamisalueesta (Opetushallitus, 2019, s. 16, s. 63–64). Demokratiakasvatusta lähinnä olevana osaamisalueena on yhteiskunnallinen osaaminen, jonka lähtökohtana ovat opiskelijan monimuotoiset osallistumis-, vaikuttamis- ja työkokemukset sekä niiden reflektointi. Tavoite pitää sisällään demokratiataidot, uudistumiskyvyn, työelämävalmiudet sekä yrittäjämäisen asenteen. Tavoitteen tarkoituksena on syventää opiskelijan ymmärrystä omasta roolistaan, vastuustaan ja mahdollisuuksistaan tukea demokratian monimuotoista toteutumista ympäröivässä yhteiskunnassa.

Laaja-alaisten tavoitteiden lisäksi pelimme kytkeytyi vahvasti yhteiskuntaopin oppiaineeseen. Yhteiskuntaopin osalta lukion opetussuunnitelman perusteissa määritellään oppiaineen tehtäväksi ”syventää opiskelijan käsitystä ympäröivästä yhteiskunnasta ja antaa hänelle valmiuksia kasvaa yhteiskunnallisista asioista kiinnostuneeksi aktiiviseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi” (Opetushallitus, 2019, s. 290–293). Oppiaineen yleisenä tavoitteena on, että opiskelija pystyy rakentamaan tasa-arvoa kunnioittavan, vastuuntuntoisen, demokraattisen ja moninaisuutta ymmärtävän yhteiskuntakäsityksen sekä ymmärtämään tämän käsityksen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi tavoitteena on yhteiskunnallisten ilmiöiden ymmärtäminen sekä yhteiskunnallisen tiedon hankkiminen ja soveltaminen.

Vaikka kaikki opetus pohjaakin opetussuunnitelmaan, niin peliä suunnitellessamme pyrimme ensisijaisesti toteuttamaan demokratiakasvatusta omien näkemystemme pohjalta perustuen opettajaopintojemme aikana

syntyneisiin käsityksiin. Olimme kaikki opiskelleet demokratiakasvatukseen liittyviä sisältöjä osana yliopisto-opintojamme ja meille oli muodostunut tietynlainen kuva siitä, miten demokratiakasvatusta voisi toteuttaa. Tärkeimpinä taustalla olevina asiakirjoina olivat lukion opetussuunnitelman perusteet ja Euroopan neuvoston laatimat (2016) demokratiakompetenssit. Kehittäessämme lautapeliä emme ottaneet tavoitteeksemme tuoda peliin joitain tiettyjä demokratiakompetensseja, vaan etenimme pelinkehityksessä pelin ja sen mekaniikkojen ehdoilla, pitäen mielessä demokratiataitojen harjoitteluun liittyvät tavoitteet. Kompetensseista on ollut hyötyä varsinkin pelin kehityksen loppuvaiheessa, sillä ne tarjosivat työkalun, jonka avulla peliä pystyi tarkastelemaan demokratiakasvatuksellisenä opetusmateriaalina. Kaikkiaan kompetenssien tarjoama kehys kuvastaa hyvin sitä osaamista, jota suunnittelimme opiskelijoiden harjoittelevan peliä pelaamalla ja pelikokemuksiaan refleктоimalla. On kuitenkin hyvä muistaa, että opetussuunnitelmat sekä muut kasvatusta ohjaavat viralliset asiakirjat ja toimintavat edustavat aina yhdenlaista totuutta. Kasvattajan ei tulisi ajatella, että virallisesti sovittu näkökulma olisi automaattisesti kaikille paras mahdollinen (Fornaciari & Männistö, 2017, s. 40).

3.2 Lautapelin kehittämisprosessi

Alun perin peli-idean lähtökohtana oli netissä pelattava pedagoginen kokonaisuus, jota muutkin opettajat ja koulut voisivat käyttää. Pelistä haluttiin tehdä olemukseltaan strateginen ja sen haluttiin sisältävän eettisiä valintoja. Suunnittelimme, että pelissä opiskelijat arvioisivat omien sekä toisten opiskelijoiden valintojen eettisyyttä esimerkiksi siitä näkökulmasta, miten ne vaikuttavat ympäristöön. Suunnittelimme peliin myös joukkueiden välistä kaupankäyntiä, verotuksen mallintamista, rahan säästämisen mahdollisuutta, bkt:n mittaamista ja erilaisia aikakausia, joiden läpi pelaajat kulkisivat pelin edetessä. Näistä ideoista ei kuitenkaan jäänyt lopulliseen peliin, kuin pieni osa. Filosofian oppiaineen osuudesta päätimme tehdä oman rinnakkaisen pelin, joka kuitenkin kulkisi yhteiskuntaoppiteemaisen pelin rinnalla ja mahdollisesti

risteäisi osittain myös sen sisältöihin. Ajatus filosofiapelistä kuitenkin rajautui pois ja peli kytkeytyi yhteiskuntaopin opiskeluun.

Pelin opetustavoitteet olivat aluksi voimakkaasti kytköksissä lukion yhteiskuntaopin toisen kurssin, eli taloustiedon sisältöihin. Olimme saaneet lukion yhteiskuntaopin opettajalta tehtäväksi suunnitella oppimiskokonaisuus hyvinvoinnin mittareihin ja talouskasvuun liittyen. Kun varsinaisen harjoittelun peruuntuessa emme enää olleet sidottuja tiettyyn lukioryhmään tai kurssiin, päätimme pyrkiä tekemään pelistä sellaisen, jota voisi hyödyntää joustavasti myös muilla kursseilla. Peliin jäivät talusteema ja hyvinvoinnin mittarit, joiden ympärille lautapeli rakentuu. Opetusmateriaalin formaatiksi valitsimme lautapelin, koska halusimme luoda toiminnallisen materiaalin, joka mahdollistaa opiskelijoiden osallistumisen. Tavoitteena oli peli, jossa opiskelijat toimivat ryhmissä ja harjoittelevat demokraattista päätöksentekoa. Ajatuksena oli tarjota opiskelijoille kokemuksia osallistumisesta yhteiseen päätöksentekoon.

Lukion opetussuunnitelman mukaan yhteiskuntaopin oppiaineen yhtenä tavoitteena on: *“Syventää opiskelijan sosiaalisia taitoja ja kykyä yhteistyöhön sekä aktiiviseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja demokraattiseen vaikuttamiseen yhteisen hyvinvoinnin edistämiseksi.”* (Opetushallitus, 2019, s. 290) Pelissä korostetaan opiskelijoiden sosiaalisia taitoja, joiden avulla he tekevät yhdessä päätöksiä sekä vaikuttavat ryhmiensä ja kuntansa asioihin. Pelin kunnallispolitiikkaan, talouteen ja hyvinvointiin liittyvät teemat on valittu siitä syystä, että ne tukevat opiskelijan yhteiskuntakäsityksen muodostumista ja antavat mahdollisuuden tarkastella sitä erilaisista näkökulmista yhdessä muiden kanssa. Demokraattisen yhteiskuntakäsityksen muodostaminen ja sen muodostumiseen vaikuttavien tekijöiden tiedostaminen on niin ikään yksi opetussuunnitelman mainitsemista oppiaineen tavoitteista (Opetushallitus, 2019, s. 291). Demokratiakasvatusta voi toteuttaa esimerkiksi tarjoamalla tietoja ja taitoja, jotka tukevat yksilöitä käymään asiapohjaisia väittelyitä sekä tarkastelemaan yhteiskunnassa vaikuttavaa valtaa ja politiikkaa (Männistö, 2020, s. 58). Pelin on suunniteltu tarjoavan opiskelijoille edellä mainittuja kokemuksia, joita refleктоimalla he syventävät ymmärrystään omasta roolistaan, vastuustaan

ja mahdollisuuksistaan tukea demokratian monimuotoista toteutumista ympäröivässä yhteiskunnassa ja yhteistyössä muiden kanssa.

Pelin keskeisenä mekaniikkana on pelissä toimiva kunnanhallitus ja pelaajien moninaiset roolit. Kunnanhallitus toimii pienryhmien välisenä keskustelufoorumina, johon osallistuu jokaisella kierroksella yksi jäsen jokaisesta ryhmästä. Kunnanhallituksessa opiskelijoiden on tarkoitus pyrkiä edistämään yhteisiä asioita, mutta heidän on myös mahdollista yrittää jarruttaa kilpailevien ryhmien toimintamahdollisuuksia esimerkiksi viivyttämällä energiakorttien siirtämistä yksityisten korttien pakkaan. Opiskelijat toimivat suurimman osan pelistä omissa pienryhmissään toisia ryhmiä vastaan kilpaillen siitä, kenen ryhmä saa kerättyä eniten hyvinvointipisteitä. Toisaalta he tavoittelevat mahdollisimman paljon hyvinvointia myös yhteiselle kunnalle menestyäkseen vertailussa muiden kuntien kanssa.

Käytännössä pelisuunnittelu tapahtui etäyhteyksien välityksellä videoneuvotteluissa pilvipalveluja hyödyntäen. Suunnittelimme pelin opetustavoitteet ja säännöt yhdessä, mutta jaoimme korttien suunnittelun siten, että jokainen suunnitteli joitakin kortteja, joita sitten muokkasimme yhdessä. Jaoimme myös sääntökirjan kirjoittamisen, niin että kaikki kirjoittivat oman osuutensa, jotka sitten yhdessä muokkasimme valmiiksi. Yksi ryhmäläinen vastasi alustavan graafisen ilmeen suunnittelusta, mutta lopulliseen peliin käytimme Omituinen design-nimisen graafisen suunnittelijan palveluita. Pelasimme kaksi testipeliä digitaalisesti, minkä jälkeen peliä testattiin eräässä lukiossa. Testipelin lopuksi ryhmältä kerättiin palaute sähköisesti ja siihen vastasivat kaikki 25 opiskelijaa. Palautteen perusteella opiskelijat olivat tyytyväisiä peliin ja pelasivat sitä mielellään, joskin peli koettiin osittain liian monimutkaiseksi. Hankalimmaksi asiaksi koettiin kunnanhallituksessa toimiminen. Toinen suuri ongelma oli korttien loppuminen liian aikaisessa vaiheessa peliä. Sen myötä peliin lisättiin vielä jonkun verran uusia kortteja. Myös hallituksen kokousprotokollaa muutettiin niin, että hallituksen tulee päättää joka kierroksella uusien korttien lisäämisestä kunnan käsikorteista yhteisten yksityisten korttien pakkaan kaikkien pienryhmien pelattavaksi.

Graafinen suunnittelija viimeisteli pelin ulkoasun näyttämään hiotulta ja laadukkaalta. Peli julkaistiin digitaalisessa muodossa tulostettavana pdf-versiona demokratiakasvatus.fi -sivustolla, minkä lisäksi siitä painettiin joitakin fyysisiä painoksia Jyväskylän yliopistopainossa.

3.3 Lautapelin pelimekaniikka

Päättäjät-demokratiapelissä opiskelijat toimivat pienissä ryhmissä, jotka muodostavat kuvitteellisen kunnan. Kunnan tavoitteena on kasvattaa hyvinvointia mahdollisimman paljon keräämällä hyvinvointipisteitä, jotka ilmentävät hyvinvoinnin indikaattoreita. Pelissä näitä ovat talouskasvu (BKT), tasa-arvo, ympäristö ja elinvoimaisuus. Opiskelijat hankkivat hyvinvointipisteitä pelaamalla kortteja, jotka edustavat yksityistä liiketoimintaa tai julkisen hallinnon investointeja. Pelin voittaa se ryhmä, jolla on sovittuun aikaan mennessä eniten hyvinvointipisteitä.

Pelin keskiössä on erilaisten päätösten tekeminen. Opiskelijaryhmien on päätettävä, millaisella strategialla he pelaavat, mitä kortteja he haluavat ostaa tai poistaa, mitä hyvinvointipisteitä he pyrkivät keräämään, mihin kohtaan kartalle he asettavat investointinsa ja mihin hankkeisiin he mahdollisesti säästävät toimintopisteitään. Keskeisenä strategisena elementtinä on ryhmien toimintopistetuoannon ja hyvinvointipisteiden keräämisen välinen tasapaino. Toimintopisteitä tarvitaan, jotta ryhmä voi investoida parhaiten hyvinvointipisteitä antaviin kortteihin. Toimintopisteistä ei kuitenkaan ole hyötyä pelituloksen ratkaisevassa pisteidenlaskussa.

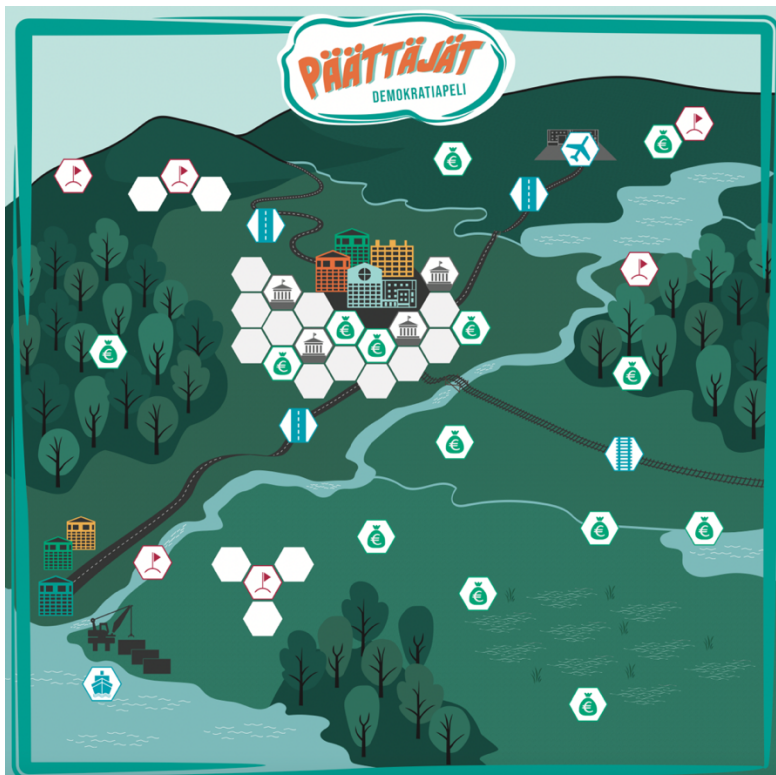
Sen lisäksi, että opiskelijat toimivat osana omaa pienryhmäänsä, on pelissä yhteinen kunnanhallitus, joka kokoontuu jokaisella pelikierroksella. Hallitus koostuu jokaisen ryhmän jäsenistä ja sen tehtävänä on pelata oma vuoronsa kunnan yhteisiä rahoja käyttäen. Kunnanhallituksen tehtäviin kuuluu julkisiin palveluihin, kuten kouluihin ja terveydenhuoltoon investoiminen kortteja pelaamalla, mutta sen lisäksi se pystyy halutessaan siirtämään liikenne- ja energiakortteja yhteiseen yksityisten korttien pakkaan, jolloin kaikki pienryhmät voivat halutessaan käyttää toimintapisteitä niiden pelaamiseen. Sen lisäksi

kunnanhallitus voi avata uusia rakennuspaikkoja pelilaudalle, jolloin pienryhmillä on enemmän valinnanvaraa siinä, mihin kohtaan karttaa he päättävät investointinsa sijoittaa. Kullakin kierroksella yksi opiskelijoista toimii hallituksen puheenjohtajana niin, että joka kierroksella puheenjohtajavuorossa on eri ryhmän opiskelija. Kunnanhallituksen toimintaa helpottamaan on pelin sääntöihin laadittu kokousprotokolla, joka on kuusivaiheinen, kohta kohdalta etenevä kokouksen runko, jonka mukaan hallituksen tulee pelata vuoronsa.

Kaikille ryhmille on yhteinen pelilauta (Kuvio 1), joka on kuvitteellisen kunnan kartta. Ryhmien ostaessa kortteja, he asettavat pelimerkkejään laudalla oleviin tyhjiin heksoihin, eli kuusikulmion mallisiin ”ruutuihin”. Erilaiset symbolit laudalla kuvaavat, mitä korttityyppejä heksoihin on mahdollista pelata. Valkoiset heksat eivät ole heti auki ja niiden avaaminen pelikäyttöön on yksi kunnanhallituksen tehtävistä. Pelimerkkien asettelulla ei ole peruspelissä vaikutusta pisteisiin, mutta niihin on mahdollista ottaa sääntövihkossa lukeva pisteytysääntö, jossa omista viereisistä merkeistä saa lisäpisteitä.

Kuvio 2

Pelilauta



Pelissä on yhteensä 139 korttia, jotka jakautuvat kolmeen eri korttityyppiin: yksityiset kortit, julkiset kortit ja valtauskortit. Yksityiset kortit ovat kaikkien muiden paitsi kunnanhallituksen pelattavissa, ja niihin kuuluu erilaisia yrityksiä kuten hotelli tai ravintola. Myöskään valtauskortit eivät ole kunnanhallituksen pelattavissa ja niihin kuuluvat itse valtaus, valtauksen liittyvät hankekortit, hankkeen osakkeet sekä mahdolliset lisäkortit. (ks. lisää pelin säännöt) Julkisiin kortteihin kuuluvat ainoastaan kunnan pelattavissa olevat kortit, kuten koulut ja sairaalat. Sen lisäksi niihin kuuluvat erilaiset energiakortit ja liikennekortit, joita on mahdollista siirtää myös yksityisten korttien pakkaan kunnanhallituksen päätöksellä. Valtauskortteja lukuun ottamatta kaikissa korteissa kerrotaan kortin nimi, sen vaikutus hyvinvointipisteisiin sekä sen hinta. (Kuvio 3.) Kortin taustaväri kertoo mihin korttityyppiin se kuuluu.

Kuvio 3

Esimerkkikortti



Jokaisella ryhmällä on alussa viisi korttia, joita he voivat pelata, mikäli heidän toimintopisteensä riittävät kortin ostamiseen. Ostetut kortit vaikuttavat ryhmän hyvinvointipisteisiin korteissa olevien arvojen mukaisesti. Kortin ostamisen lisäksi heidän on mahdollista poistaa joka kierroksella kädestään yksi kortti. Kun ryhmä ostaa kortin, he merkitsevät kartalla olevaan vapaaseen heksaan oman ryhmänsä numeroa vastaavan pahvisen pelimerkin. Pelimerkin sijoittelulla ei ole käytännössä vaikutusta pelin kulkuun, ellei oteta käyttöön sääntöjen lopussa olevaa muunnelmaa, jolloin joukkueet saavat lisäpisteitä omista viereisistä pelimerkeistään. Kierroksen lopussa ryhmät nostavat kortteja niin, että heidän

käsikorttiansa lukumäärän on jälleen viisi. Kunnanhallituksella on omat korttinsa, joilla he pelaavat samalla tavalla kuin muutkin ryhmät.

Valtauskortit ovat punataustaisia kortteja, joita ostamalla ryhmien on mahdollista investoida suurempiin hankkeisiin, kuten tehtaisiin tai huvipuistoon. Kun ryhmä ostaa valtauksen, he saavat valita jäljellä olevista hankekorteista yhden, minkä jälkeen heidän on mahdollista ostaa kyseisen hankkeen osakekortteja. Jos ryhmä ei osta kerralla kaikkia osakekortteja, loput kortit lisätään yhteiseen korttipakkaan myös kilpailevien pelaajien ostettavaksi. Valtauskorttien kautta ostettavat hankekortit ovat hinnaltaan pelin kalleimpia kortteja, mutta ne myös tuottavat eniten hyvinvointipisteitä ja toimintopistetuohtantoa.

Jokaisella pienryhmällä ja kunnanhallituksella on oma pisteidenlaskulauta (Kuvio 4.), jonka avulla he pitävät kirjaa saavuttamistaan hyvinvointipisteistä, käytössä olevista toimintapisteistä sekä vuorokohtaisesta toimintopistetuohtannosta. Toimintopisteet ovat pelin rahaa, jota jokaisella ryhmällä on pelin alussa käytössään 10. Joka vuoro he saavat lisätä toimintopisteitä oman toimintopistetuohtantonsa mukaan. Pelin alussa jokaisen ryhmän toimintopistetuohtanto on viisi. Tuotantoa on mahdollista nostaa esimerkiksi energiakorteilla tai nostamalla hyvinvointipisteitä siten, että hyvinvointipisteet jollakin osa-alueella nousevat vihreällä fontilla numeroituun ruutuun.

Kuvio 4

Esimerkki pistesalkusta

PISTESALKKU																			
BKT					TOIMINTAPISTEET (RAHA)					TASA-ARVO									
-10	-9	-8	-7	-6	0	1	2	3	4	-10	-9	-8	-7	-6					
-5	-4	-3	-2	-1	5	6	7	8	9	-5	-4	-3	-2	-1					
0	1	2	3	4	10	11	12	13	14	0	1	2	3	4					
5	6	7	8	9	15	16	17	18	19	5	6	7	8	9					
10	11	12	13	14	20	21	22	23	24	10	11	12	13	14					
15	16	17	18	19	25	26	27	28	29	15	16	17	18	19					
YMPÄRISTÖ					TOIMINTAPISTETUOHTANTO (TP) / VUORO					ELINVOIMA									
-10	-9	-8	-7	-6	+1	+2	+3	+4	+5	-10	-9	-8	-7	-6					
-5	-4	-3	-2	-1	+6	+7	+8	+9	+10	-5	-4	-3	-2	-1					
0	1	2	3	4	+11	+12	+13	+14	+15	0	1	2	3	4					
5	6	7	8	9	+16	+17	+18	+19	+20	5	6	7	8	9					
10	11	12	13	14						10	11	12	13	14					
15	16	17	18	19						15	16	17	18	19					

VIHREÄ = +1 tp/vuoro
PUNAINEN = -1 tp/vuoro

Pelin lopussa pelaajien pistesalkuissa olevat hyvinvointipisteet lasketaan yhteen. Eniten hyvinvointipisteitä kerännyt ryhmä voittaa pelin. Kaikkien ryhmien ja kunnan hyvinvointipisteet lasketaan yhteen ja ne muodostavat koko kunnan hyvinvointipistekertymän. Tätä pistekertymää voidaan verrata jonkun toisen kunnan tulokseen, jolloin nähdään, kumpi ryhmä sai luotua kuntaansa enemmän hyvinvointia. Pelin lopussa jäljelle jääneet toimintopisteet ja toimintopistetuetantot eivät vaikuta pelin loppupisteytykseen.

3.4 Opetustavoitteet

Opetustavoitteiden osalta suunnitteluprosessi eteni siten, että ensin meillä oli löyhänä tavoitteena demokratiakasvatusta toteuttava opetusmateriaali lukion yhteiskuntaopin tunnille. Pelin ollessa lähes valmis aloimme pohtia tarkemmin, mitä pelistä oikeastaan voi oppia, millaisia asioita opiskelijat harjoittelevat sitä pelatessa ja millaisia pedagogisia mahdollisuuksia peli tarjoaa. Pohtiessamme pelin sisältöjä demokratiakasvatuksen näkökulmasta opetustavoitteet eksplikoituivat neljäksi opetustavoitteeksi: 1) Keskustelutaitojen harjoittelu 2) Demokraattinen päätöksenteko 3) Hyvinvoinnin eri osa-alueiden vertailu ja pohtiminen 4) Aktiivisen kansalaisuuden harjoittelu. Näiden lisäksi totesimme pelin toimivan myös oppimisolustana kokoustaitojen harjoitteluun.

Opetustavoite keskustelutaitojen harjoittamisesta kytkeytyy ajatukselle dialogista demokraattisen toiminnan tärkeimpänä muotona. Dialogia tarvitaan, jotta ihmiset pystyvät ymmärtämään maailmaa, itseään ja toisiaan (Männistö, 2020, s. 57). Dialogin ollessa puutteellista, ihmisten välistä kanssakäymistä vaikeuttavat erilaiset tulkinnat maailmasta. Nämä tulkinnat voivat olla huomattavan vääriä ja perustua yksilöiden pelkoihin ja kritiikittä yhteiskunnasta omaksuttuihin käsityksiin. Jokaisessa käymässä keskustelussa ihminen sovittaa yhteen erilaisia kokemuksia maailmasta (Alhanen, 2016, s. 23). Demokraattisten käytäntöjen vahvistuminen vaatii tilaa dialogille ja sitä, että keskitytään vuorovaikutukseen (Kostiainen, Klemola & Maylor, 2016, s. 55).

Demokratiakasvatuksellinen toiminta perustuu kokonaisvaltaisesti avoimelle ja rehelliselle kommunikaatiolle (Männistö, 2022, s. 38). Keskustelutaitojen harjoittelu on myös osa lukion opetussuunnitelman perusteita, jossa vuorovaikutusosaaminen on yksi lukiokoulutuksen laaja-alaisista tavoitteista (Opetushallitus, 2019, s. 60). Ne ovat myös esillä Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin osatekijöiden mallissa mainituissa taidoissa (Euroopan neuvosto, 2016).

Pelaajien keskinäinen vuorovaikutus on pelaamisen keskiössä. Opiskelijaryhmät suunnittelevat yhdessä, miten haluavat vuoroillaan toimia. Jokaisella opiskelijalla on samat oikeudet vaikuttaa pelitapahtumiin ja jokainen pääsee vuorollaan osallistumaan kunnan yhteisen kunnanhallituksen toimintaan, jossa he tekevät päätöksiä yhdessä kilpailevien ryhmien jäsenten kanssa. Peli edellyttää opiskelijoilta keskinäistä kommunikaatiota korttien vertailussa, strategioinnissa, päätöksenteossa sekä sääntöjen opettelussa. Keskustelutaitojen harjoittelu on tavoitteena niin laaja, että se kytkyy vahvasti myös pelin muihin opetustavoitteisiin.

Tavoite demokraattisen päätöksenteon harjoittelusta pohjautuu yhteiskunnassamme laajalti käytössä oleviin demokratian muotoihin ja toimintatapoihin. Usein demokratia nähdään hallinnon muotona, jonka päämääränä on yhteisistä asioista päättäminen. Pelissä jokaisessa pienryhmässä ja yhteisessä kunnanhallituksessa opiskelijat tekevät päätöksiä siitä, mitä vuorollaan tekevät. Päätökset koskevat usein sitä, mihin yhteiset toimintopisteet käytetään, mihin kohtaan kartalla ryhmä haluaa rakentaa tai mitä kortteja laitetaan poistoon tai toiseen korttipakkaan. Pelin säännöissä ei kerrota tarkasti, mitä demokraattinen päätöksenteko tarkoittaa, vaan opiskelijoille annetaan vapaus muodostaa omat toimintamallinsa.

Peli mallintaa monilta osin yhteiskunnassamme vallitsevaa edustuksellista demokratiaa, mutta se ei kuitenkaan pyri olemaan todellisuuden realistinen simulaatio. Demokratian toimivuuden kannalta on tärkeää, että yksilöt omaksuvat tiedot ja taidot siitä, miten yhteiskunnat karkeasti toimivat ja miten sen kehitykseen voi vaikuttaa (Fornaciari & Männistö, 2017, s. 38). Ymmärrys siitä, miten politiikka toimii, on jokaisen kansalaisen perusoikeus ja velvollisuus.

Demokratiakasvatuksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että käsitteet politiikka ja poliittinen tulisi ymmärtää niiden laajassa muodossa. Tämä tarkoittaa ymmärrystä politiikasta ihmisen hallintana oli kyse sitten valtion tason tai arjen politiikasta.

Hyvinvoinnin eri osa-alueiden vertailua ja pohtimista koskeva opetustavoite kumpuaa päätöksenteon eettisyyden ulottuvuudesta. Siljanderin (2014, s. 166) mukaan, kasvatuksen tehtävän ollessa poliittisesti tiedostavien subjektien tuottaminen, kasvatuksen ja koulutuksen peruskysymykset laajenevat koskemaan suurempia yhteiskunnallisia ongelmia. Pelissä nämä ongelmat ovat esillä hyvinvoinnin mittareina toimivien hyvinvointipisteiden muodossa, joiden avulla pystytään käsittelemään tasa-arvoon, talouteen ja ympäristöön liittyviä monimutkaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä. Peli on rakennettu siten, että siinä pelattavat toiminnot eivät vaikuta kaikkeen hyvinvointiin pelkästään positiivisesti, vaan välillä syntyy myös epäkohtia. Esimerkiksi kivihiilivoimala kortin tuottaessa pisteitä joillekin hyvinvoinnin osa-alueille, se samalla aiheuttaa ympäristöä indikoivien hyvinvointipisteiden menetystä. Peli on suunniteltu siten, että sen avulla saadaan pelaajat pohtimaan sekä hyvinvointia että siihen vaikuttavia tekijöitä laajasta yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Käsitelmä ympäristöstä, vallitsevista olosuhteista sekä se miten hyvin ymmärrämme omia ja muiden ihmisten pyrkimyksiä lisää toimintamme mahdollisuuksia ja lisää vapautta valita eri vaihtoehtojen välillä (Alhanen, 2016, s. 23).

Neljäs opetustavoite on aktiivisen kansalaisuuden harjoittelu. Se pohjautuu koulun tavoitteeseen edistää lasten ja nuorten potentiaalia olla aktiivisia demokratian tarkkailijoita ja kehittäjiä (Fornaciari, 2022, s. 155). Opetussuunnitelman mukaan yksi lukion tavoitteista on tukea kasvua aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi (Opetushallitus, 2019, s. 11). Myös Euroopan unionin nuorisostrategia pyrkii tukemaan nuorten osallistumista demokratian toteutumiseen ja kannustamaan heitä aktiivisiksi kansalaisiksi (Euroopan komissio, 2018). Aktiivinen kansalaisuus voidaan määritellä tarkoittamaan yksilön orientoitumista ja vaikuttamista yhteiskunnallisiin ja yhteisöllisiin kysymyksiin (Fornaciari, 2022, s. 143). Aktiivisen kansalaisuuden päämääriä ovat

vapauden, tasa-arvon ja solidaarisuuden edistäminen sekä yhteiskunnallisten epäkohtien tunnistaminen ja niihin tarttuminen.

Demokratiakasvatuksella ja aktiivisen kansalaisuuden harjoittelulla on paljon yhteistä, sillä molemmissa on tavoitteena vapaa ja tasa-arvoinen yhteiskunta ja sen sisällä omista lähtökohdistaan aktiivisesti demokratiaa kehittävät yksilöt. Universaalia määritelmää siitä, millainen on toivottava kansalainen ei kuitenkaan ole olemassa. Yksi koulun tehtävistä onkin välittää opiskelijoille jonkinlainen ihanne tavoiteltavasta yhteiskunnallisesta olemisesta ja kansalaisuudesta (Fornaciari, 2022, s. 144). Aktiivinen kansalaisuus edellyttää tietoa, taitoja ja toimintakykyä, joiden kehittämisessä pelkkä teoreettinen oppiminen ei riitä, vaan opetuksessa on tuettava kansalaisuuden kokemuksellista ja toiminnallista ulottuvuutta (Opetushallitus, 2022). Pelissä opiskelijat harjoittelevat yhteiskunnallisiin kysymyksiin vaikuttamista osana yhteistä kuvitteellista kuntaa ja sen sisällä toimivia pienryhmiä. Tavoitteena on, että opiskelijat osallistuvat pelitapahtumiin vaikuttamiseen, jolloin he tulevat samalla harjoitelleeksi aktiivista kansalaisuutta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuskonteksti

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten *Päättäjät*-demokratiapelin opetustavoitteet toteutuivat pelitilanteessa. Lisäksi pyrkimyksenä on syventää ymmärrystä pelin käytöstä demokratiakasvatusta tukevana opetusmateriaalina, tutkimalla lukiolaisten kokemuksia siitä millaisia demokratiataitoja he kokivat opiskelleensa pelin aikana. Lautapelin opetustavoitteena on harjoitella keskustelutaitoja, hyvinvoinnin eri osa-alueiden vertailua ja pohtimista, demokraattista päätöksentekoa sekä aktiivista kansalaisuutta. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia demokratiataitoja opiskelijat kokivat opiskelleensa pelin aikana?
2. Miten *Päättäjät*-demokratiapelin opetustavoitteet toteutuivat pelitilanteessa?

Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa pyritään lisäämään ymmärrystä tietyistä tapauksesta pyrkimättä kuitenkaan yleistettävissä olevaan tietoon (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tapausta pyritään tutkimaan kuvailemalla yksityiskohtaisesti tutkittavaa ilmiötä sen luonnollisessa ympäristössä. Tapaus, johon tutkimukseni kohdistuu, on demokratiakasvatuslautapelin pelaaminen ja kahden lukiolaisryhmän opiskelijoiden kokemukset pelistä. Saadakseni tarkan kuvan tapauksesta, aineistoni on kerätty havainnoimalla opiskelijoita ja heidän toimintaansa pelitilanteessa. Tämän lisäksi peliin osallistuneet opiskelijat vastasivat lomakehaastatteluun. Tutkimus on menetelmältään laadullinen, minkä lisäksi laadullisen analyysin rinnalla aineistoa kuvaillaan osittain myös määrällisestä näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä kuvailemaan lautapelissä harjoiteltavia demokratiataitoja ja kytkeä niitä demokratiakasvatuksen kontekstiin. Päämääränä ei ole löytää yleistyksiä tai syy-seuraus-suhteita, vaan kuvailla ilmiötä ja tehdä uusia havaintoja.

4.2 Tutkimusaineisto

Keräsin tutkimusaineiston eräässä keskisuudessa lukiossa keväällä 2021. Peliä pelasi kaksi yhteiskuntaopin ryhmää, joissa oli yhteensä 53 opiskelijaa. Molemmat ryhmät pelasivat peliä yhden kaksoistunnin ajan. Samaan aikaan oli käynnissä kaksi erillistä peliä kahdessa erillisessä huoneissa. Ryhmät pelasivat yhtä aikaa, jakautuen kahteen erilliseen tilaan. Pelitapahtumat videoitiin ja kaikkiaan videolle tallentui neljä eri pelikertaa, jolloin aineistoa oli yhteensä 2 tuntia ja 37 minuuttia. Eri huoneissa samaan aikaan pelaavat opiskelijat eivät olleet vuorovaikutuksessa toisen tilan opiskelijoiden kanssa. Pelitilanteessa paikalla olivat myös lukion yhteiskuntaopin opettaja sekä kaksi yliopistolta tullutta havainnoitsijaa, jotka huolehtivat pelien videoimisesta ja toimivat ajoittain pelin avustajina yhdessä lukion opettajan kanssa. Toimin pelissä itse ohjaajana. Seuraavana päivänä yhteiskuntaopin tunnilla opiskelijat vastasivat kyselylomakkeella toteutettuun lomakehaastatteluun, johon vastauksia kertyi yhteensä 45 kappaletta.

Havainnointimenetelmäni oli tyyliltään osallistuva havainnointi, jossa toimin tutkijana aktiivisesti tutkittavien kanssa. Menetelmäksi valitsin havainnoinnin, koska sen avulla pääsin näkemään miten peli toimi käytännössä, miten opiskelijat vuorovaikuttivat keskenään, miten aktiivisesti he osallistuivat ja millainen tunnelma luokahuoneessa oli. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 87) mukaan havainnoimalla pääsee näkemään tapahtumien sisällöt ikään kuin oikeissa yhteyksissään. Pelitapahtuma videoitiin, jotta pystyisin palaamaan havaintoihini myöhemmin ja havainnoimaan myös sellaisia tapahtumia, jotka jäivät pelitilanteessa huomaamatta. Videointi oli tarpeen myös sen takia, että yhtä aikaa oli käynnissä kaksi peliä eri huoneissa, enkä olisi pystynyt havainnoimaan molempia yhtä aikaa. Pelkkä havainnointi aineistonkeruumenetelmänä ei kuitenkaan kerro opiskelijoiden kokemuksista. Tämän vuoksi aineistoa kerättiin myös lomakehaastattelulla, johon opiskelijat vastasivat pelaamisen jälkeen.

Lomakehaastattelu sisälsi avoimia kysymyksiä sekä kysymyksiä, joihin vastattiin likert-asteikon mukaisesti. Kysymysten avulla pyrittiin selvittämään, millaisia demokratiataitoja opiskelijat kokivat opiskelleensa pelin aikana. Lisäksi

lomakekyselyn tarkoituksena oli saada opiskelijoilta palautetta pelistä ja itse pelitapahtumasta. Olin suunnitellut, että lomakehaastattelu toteutettaisiin välittömästi pelin jälkeen. Pelin opetteluun meni kuitenkin niin kauan, että aikaa lomakehaastattelulle ei jäänyt, minkä seurauksena se toteutettiin seuraavana päivänä opiskelijoiden yhteiskuntaopin tunnilla. Tämä saattoi olla hyvä ratkaisu siinä mielessä, että näin opiskelijoille jäi aikaa rauhassa prosessoida pelikokemustaan. Toisaalta juuri päättyneen pelin kokemukset ja sen myötä saatava välitön palaute jäivät puuttumaan. Pelin loppuun oli suunniteltu loppukeskustelu, mutta se jäi ajanpuutteen vuoksi hyvin lyhyeksi ja sisälsi vain muutamia lyhyitä kommentteja.

4.3 Pelitapahtuman kuvailu

Tämän alaluvun tarkoitus on antaa yleiskuva siitä, miten pelin pelaaminen eteni, ja millaisia asioita videolle tallentui. Keskityn kuvailemaan ensimmäistä peliä, koska muut kolme peliä etenivät hyvin samankaltaisesti. Ensimmäiseen peliin osallistui 16 opiskelijaa. Opiskelijat olivat jakautuneet neljään eri ryhmään, joista kahdessa oli neljä, yhdessä viisi ja yhdessä kolme jäsentä. Opiskelijat saivat itse päättää ryhmät. Ryhmät asettuivat kukin oman pöytänsä ympärille, ja heille jaettiin pistelaudat ja numeroidut pelimerkit. Ennen pelien alkamista kävin nopeasti läpi kaikki pelin säännöt. Olin valmistellut diaesityksen, jossa säännöt oli esitetty tiivistetyssä muodossa. Yhteisen alun jälkeen opiskelijat jakautuivat kahteen ryhmään, joista pienempi ryhmä siirtyi toiseen, vieressä olevaan tilaan. Pelaajat alkoivat pelaamaan, ja kertosin heille sääntöjä pelin aikana sitä mukaa, kun niitä tarvittiin. Pelin sääntövihko oli pelaajien saatavilla, ja osa ratkaisi sen avulla esiin nousseita kysymyksiä itsenäisesti.

Peli alkoi sillä, että jokaisesta ryhmästä yksi opiskelija osallistui kunnanhallituksen kokoukseen, jossa toimin itse puheenjohtajana. Loput opiskelijat seurasivat hallituksen kokousta omilta paikoiltaan. Hallitusta varten luokkahuoneen keskelle oli asetettu pöytäryhmä, jossa sijaitsi myös yhteisenä pelilautana toimiva kunnan kartta. Hallituksen kokous oli samalla esimerkki siitä, miten pelin vuorot etenevät ja miten puheenjohtajan roolissa olevan

opiskelijan tulisi toimia. Aivan ensimmäisenä sovimme pelin aikana tehtävien päätösten menevän läpi aina enemmistön päätöksellä. Varsinaisessa kokouksessa hallitus teki päätöksiä kunnan kortteihin liittyen. Kokouksen päätteeksi kerroin opiskelijoille, mitä heidän tulee tehdä omissa pienryhmissään, ja lähdin toiseen huoneeseen avaamaan toisen samaan aikaan käynnissä olevan pelin kunnanhallituksen kokousta.

Omilla vuoroillaan opiskelijat tutkivat ryhmiensä kortteja ja keskustelivat siitä, mihin olisi järkevintä sijoittaa toimintopisteitä. Korttivalintoja perusteltiin sillä, miten ne vaikuttivat ryhmän hyvinvointipisteisiin. Opiskelijat keskustelivat pelin säännöistä ja omista toimintopisteistään. Kiertelin kaikki ryhmät läpi ja tarkistin, että he olivat ymmärtäneet säännöt. Kierroksen lopussa ryhmät, jotka olivat käyttäneet toimintopisteitään investoidessaan johonkin korttiin, asettivat oman pelimerkkinsä kunnan kartalle.

Toisella kierroksella toimin edelleen kunnanhallituksen puheenjohtajana, koska ensimmäisen kierroksen kokouksessa ei ollut mahdollisuutta näyttää opiskelijoille, mitä kaikkea kunnanhallitus pystyy tekemään. Kokouksen lopussa ohjeistin opiskelijoille, miten seuraavassa hallituksen kokouksessa puheenjohtaja tulee valita ryhmästä numero yksi, sitä seuraavassa kokouksessa ryhmästä numero kaksi, ja niin edelleen. Kokous päättyi ja hallituslaiset siirtyivät omiin pienryhmiinsä pelaamaan omia vuorojaan.

Tässä vaiheessa opiskelijat näyttivät ymmärtäneen, miten peli toimii ja lähtivät heti keskustelemaan siitä, mikä kortti heidän kannattaisi pelata. Eräällä ryhmällä oli hyvin systemaattinen tapa käydä keskustellen kaikki omat korttinsa läpi ja vertailla, miten mikäkin niistä vaikuttaisi heidän hyvinvointipisteisiinsä. Opiskelijat tekivät ryhmälleen aloitteita haluamiensa korttien pelaamisen puolesta. Opiskelijat osasivat pelata peliä itsenäisesti ja esimerkiksi hakea kortteja ostamiensa ja poistamiensa korttien tilalle.

Kolmannessa kunnanhallituksen kokouksessa yksi opiskelijoista toimi puheenjohtajana. Hallituksen kokouksen alettua jäin itse viereen istumaan ja seuraamaan hallituksen toimintaa. Hallitus alkoi heti keskustelemaan vaihtoehtoistaan. Kokouksen lopuksi puheenjohtajana toiminut opiskelija päätti

kokouksen. Kokouksen aikana hallitukseen kuulumattomat opiskelijat seurasivat kokouksen tapahtumia vaihtelevasti; osa opiskelijoista seurasi hallituksen toimintaa, osa keskittyi oman ryhmänsä korttien tutkimiseen ja osa selasi puhelinta. Kokouksen päätyttyä kaikki kuitenkin keskittyivät taas pelaamiseen oman ryhmänsä kanssa. Ryhmät pelasivat kierroksensa omatoimisesti ja kaikissa ryhmissä näytti syntyvän keskustelua korttien vaikutuksista hyvinvointipisteisiin.

Neljäs hallituksen kokous alkoi opiskelijoiden kesken ilman, että olin heitä auttamassa. Siitä eteenpäin peli pyöri itseohjautuvasti ja sain keskittyä havainnoimiseen. Kaiken kaikkiaan peliä ehdittiin pelata kuusi kierrosta, minkä jälkeen suoritettiin pisteiden lasku.

Pisteidenlaskussa pienryhmät laskivat yhteen kaikki hankkimansa hyvinvointipisteet. Lopuksi kaikkien pienryhmien pisteet laskettiin yhteen kunnan omien hyvinvointipisteiden kanssa, josta tulokseksi saatiin koko kunnan yhteistulos. Pisteidenlaskun jälkeen viereisessä huoneessa pelanneet opiskelijat siirtyivät samaan tilaan loppukeskustelua varten. Loppukeskustelussa käytiin läpi molempien pelien pisteet ja julistettiin voittajaryhmät. Kahden yhtä aikaa käynnissä olleen pelin pisteitä ei voitu vertailla keskenään, koska toisessa pelissä oli enemmän pienryhmiä, joten pisteet olivat automaattisesti korkeammat.

4.4 Aineiston analyysi

Aloitin analyysiprosessin katsomalla läpi sekä havainnointitilanteen muistiinpanot, videoaineiston, että lomakehaastattelun vastaukset. Päätin keskittyä aluksi lomakehaastatteluun. Selvittääkseni millaisia demokratiataitoja opiskelijoiden kokivat harjoitelleensa, lähdin ensin selvittämään sitä, millaisia kokemuksia heillä oli pelistä. Aloitin tarkastelemalla lomakehaastattelun avoimia kysymyksiä, joissa opiskelijoilta kysyttiin, mikä heidän mielestään oli pelissä parasta ja mikä heikointa, minkä lisäksi heidän oli mahdollista kirjoittaa vapaamuotoinen palaute pelistä. Siirsin kaikki avointen kysymysten vastaukset Excel-taulukkoon, jotta minun olisi helpompi koodata aineisto, ja tehdä sille

sisällönanalyysi. Opiskelijan vastausten ollessa lyhyitä, useimmiten vain yhden virkkeen mittaisia, ne toimivat sellaisinaan analyysiyksiköinä.

Sisällönanalyysissä keskeisin idea on tiivistää ja luokitella suuria määriä tekstiä seuraamalla aineistoon rakennettuja koodaamisen sääntöjä (Salo, 2015, s. 169). Aineiston koodaamisessa siitä etsitään toistoa, säännönmukaisuutta tai järjestystä, jonka avulla voidaan vähentää aineiston kompleksisuutta kategorisoimalla, yhdistämällä, teoretisoimalla ja käsitteellistämällä. Tein ensimmäisen koodauksen värittämällä sisällöllisesti samankaltaiset vastaukset samalla värillä. Tarkastelin koodeja suhteessa toisiinsa pyrkien löytämään samankaltaisuuksia. Lajittelin koodit taulukossa niin, että saman koodin omaavat vastaukset olivat omassa sarakkeessaan. Osa vastauksista sisälsi useamman koodin, jolloin sijoitin ne myös useampaan sarakkeeseen. Samaa koodia en kuitenkaan sijoittanut kuin yhteen luokkaan kerralla. Seuraavassa vaiheessa muodostin näiden koodien pohjalta viisi luokkaa. Sisällönanalyysissä kaikille relevanteille analyysiyksiköille pitää luoda niille sopiva luokka (Schreier, 2014, s. 8). Tutkimuksessani nämä luokat olivat: 1) Yhdessä työskentely, 2) Strategia, 3) Päätöksenteko, 4) Opettavaisuus ja 5) Pelimekaniikka. Luokat muodostuivat aineistolähtöisesti, sillä en halunnut vielä tässä vaiheessa verrata vastauksia opetustavoitteisiin vaan keskittyä opiskelijoiden omiin kuvauksiin pelistä.

Luokittelun jälkeen yhdistelin luokista lopullisia teemoja, joita muodostui yhteensä kolme ja ne olivat: 1) Vuorovaikutuksen kokemukset, 2) kokemukset opetussisällöstä sekä 3) pelilliset kokemukset (Ks. Taulukko 1). Teemat ovat yläkategorioita, jotka kuvaavat laajasti aineistosta esiin nousseita opiskelijoiden kokemuksia. Ne kokoavat yhteen samankaltaisia koodeja ja luokkia (Vaismoradi ym. 2016, s. 101). Teeman ja luokan eroksi voidaan ajatella se, että luokka nousee suoraan analysoitavasta tekstistä sellaisena, kuin opiskelija on sen sanonut. Teema on luokkaa laajempi ja abstraktimpi kuvaus aineistosta. Teemojen muodostamisen avulla aineisto, oli saatettu siihen muotoon, että sen avulla pystyi saamaan vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vertailemalla teemoja pelin opetustavoitteisiin ja kirjallisuuteen, erityisesti Euroopan neuvoston (2016) demokratiakompetensseihin.

Taulukko 1

Esimerkki teemojen muodostumisesta

Analyysiyksikkö	Koodi	Luokka	Teema
Yhteistyö muiden pelaajien kanssa.	Yhteistyö	Yhdessä työskentely	Vuorovaikutuksen kokemukset
Oman ryhmän kanssa miettiminen ja pelaaminen.	Ryhmätyö		
Sai pelata ystävien kanssa yhdessä ja keskustella.	Keskustelu		
...			
Sai tehdä pienissä ryhmissä päätöksiä.	Päätöksenteko	Päätöksenteko	Vuorovaikutuksen kokemukset
Päätäminen siitä, kuka on puheenjohtaja.			
...			
Sen oppiminen kuinka demokratia hallituksessa voisi toimia.	Oppiminen	Opettavaisuus	Kokemukset opetussisällöstä
Se antoi hyvän kuvan yhteiskunnan toiminnasta.	Yhteiskuntaoppi		
Se oli jollakin tavalla todenmukainen.	Todenmukaisuus		
...			
Parasta oli strategointi ja hyvien vaihtoehtojen pohtiminen.	Strategointi	Strategia	Pelilliset kokemukset
Oman pienryhmän ja kunnan taloudellinen suunnittelu pitkäjänteisesti eteenpäin.	Suunnittelu		
...			
Peli oli aika vaikea alkuun ymmärtää.	Monimutkaisuus	Pelimekaniikka	Pelilliset kokemukset
Liian lyhyt pelaamisaika.	Ajan puute		
Ohjeet oli vaikea ymmärtää.	Epäselvät ohjeet		

Seuraavaksi keskityin toiseen tutkimuskysymykseen, eli pelin opetustavoitteiden toteutumiseen. Lähdin liikkeelle siitä, miten lomakehaastattelun Likert-asteikolla oleviin kysymyksiin vastattiin. Näissä kysymyksissä opiskelijoilta kysyttiin, minkä verran he kokivat harjoitteleensa opetustavoitteina olleita demokratiataitoja. Google Formsista sain prosentit

opiskelijoiden vastauksista, mistä siirsin ne omaan taulukkoonsa odottamaan tarkempaa analyysia. Tämän jälkeen siirryin tarkastelemaan havainnointiaineistoa.

Havainnointiaineiston analysoinnissa minua ohjasivat ensisijaisesti pelin neljä opetustavoitetta. Aloitin analysoinnin katsomalla videoaineiston läpi useaan kertaan muistiinpanoja tehden. Muistiinpanoihin merkkasin sellaisia kohtia, jotka ilmensivät pelin opetustavoitteiden harjoittelua. Videotallenteita katsellessani päädyin ratkaisuun olla litteroimatta koko aineistoa, koska pelin aikana on opiskelijoiden kesken yhtä aikaa niin monia keskusteluja, että kameran mikrofoni ei pystynyt tallentamaan niistä kuin osan. Välillä opiskelijat puhuvat keskenään päällekkäin, eikä keskusteluista saa täysin selvää. Lisäksi kamera oli sijoitettu luokan eteen siten, että kaikkien ryhmien keskustelut eivät kunnolla kuuluneet.

Havainnointiaineiston analysointia varten loin Excel-taulukon, johon merkitsin aineistossa kuulemiani merkityksellisiä puheenvuoroja ja keskusteluja. Nämä kohdat litteroin tekstiksi ja lisäsin taulukkoon. Lisäsin jokaiseen puheenvuoroon aikakoodin, jotta pystyisin tarvittaessa palaamaan videolla olevaan alkuperäiseen ilmaisuun. Näiden puheenvuorojen valinnassa minua ohjasivat tutkimuskysymykset, pelin opetustavoitteet, sekä aiemmin tekemäni analyysin tulokset lomakehaastattelun vastauksista. Tämän aineiston osalta pyrin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen. Valitsin analyysiyksiköksi laajuudeltaan 1–4 virkkeen kokonaisuuden, joka saattoi olla joko yhden henkilön monologia tai useamman opiskelijan välistä dialogia. Nämä keskustelut sisälsivät tarpeeksi informaatiota vastatakseen toiseen tutkimuskysymykseeni, sekä laajentamaan lomakehaastattelusta saamiani tuloksia esittämällä opiskelijoiden kokemuksille kontekstin. Koodasin aineiston etsimällä opiskelijoiden puheenvuoroista sellaisia ilmaisuja, jotka ovat linkitettävissä lautapelin opetustavoitteisiin niin, että ne ilmentävät tavoitteiden toteutumista tai niiden toteutumattomuutta. Värikoodasin nämä ilmaisut ja tyypittelin samankaltaiset koodit omiin sarakkeisiinsa. Luokittelin samanlaiset koodit omaavat analyysiyksiköt neljään luokkaan pelin opetustavoitteiden mukaan. Näitä luokkia olivat: 1) Demokraattinen päätöksenteko, 2) Keskustelutaidot, 3)

Aktiivinen kansalaisuus, 4) Hyvinvoinnin eri osa-alueiden vertailu ja pohtiminen. Havainnointiaineiston analyysissä en katsonut tarpeelliseksi luokitella ja teemoitella aineistoa tämän enempää, koska tämän luokittelun avulla pystyin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen sekä tuomaan lisää syvyyttä ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksille. Lopuksi palasin lomakehaastattelun vastauksiin, jotka olin jo aikaisemmin teemoitellut ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti. Nyt kävin aineiston läpi samaan tapaan, kuin havainnointiaineistoa analysoidessani ja sijoitin opiskelijoiden vastaukset opetustavoitteita vastaaviin neljään luokkaan.

Tutkimuksen tulokset -osiossa tarkastelen tarkemmin havainnoinnista ja lomakehaastatteluista koostuvien aineistojen suhdetta toisiinsa. Pääosin lomakehaastattelu vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja havainnointiaineisto toiseen. Niissä on kuitenkin paljon päällekkäisyyksiä ja ne täydentävät toisiaan etenkin toisen tutkimuskysymyksen osalta.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa eettiset ratkaisut liittyvät hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamiseen, sekä oman tutkijaposition huomioimiseen. Tieteellinen tutkimus voi olla uskottavaa ja hyväksyttävää vain silloin, kun se on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (Tenk, 2012, s. 6). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on kirjannut seitsemän keskeisintä hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtaa, joista viisi ensimmäistä koskettaa myös tätä tutkimusta. Ensimmäisen lähtökohdan mukaan tutkimuksessa noudatetaan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa sekä esittämisessä ja tutkimuksen ja tulosten arvioinnissa. Tämän lähtökohdan toteutumiseen olen pyrkinyt kirjoittamalla gradupäiväkirjaa, josta käy ilmi oma tutkimusprosessini kaikkine vaiheineen. Päiväkirja toi tarkkuutta myös tutkimusraportin kirjoittamiseen, sillä sen avulla pystyin palaamaan aikaisempiin työvaiheisiin.

Suurin eettinen kysymys tähän tutkimukseen liittyen on oma positioni. Olen tässä tutkimuksessa kolmoisroolissa ollessani samaan aikaan yksi

lautapelin kehittäjästä, pelitilanteen ohjaaja ja tutkija. Aineistonkeruuvaiheessa roolini oli ohjata pelitapahtumaa. Tämän olisi voinut tehdä niin, että joku toinen olisi ohjannut pelin ja minä olisin keskittynyt havainnointiin. Päätin kuitenkin toimia itse ohjaajana, koska pelitapahtuman järjestäminen lukioon oli todella haasteellista koronan takia ja yksi muuttuja lisää olisi tehnyt siitä vielä haastavampaa. Ratkaisin asian tallentamalla pelikerrat videolle, jolloin pystyin keskittymään enemmän ohjaukseen ja havainnoimaan tilannetta jälkikäteen. Perustelin roolini valintaa myös sillä, että toimiessani pelin ohjaajana sain varmistettua, että peliä pelattiin kuten olimme kehittäessä suunnitelleet.

Se, että tutkin peliä, jota olen itse kehittänyt, on siinä mielessä etu, että tunnen pelin läpikotaisin ja tiedän, millaisia tavoitteita ja ajatuksia pelinkehittäjä tiimillä on ollut. Toisaalta minun on hyvin vaikea etäännyttää itseni pelistä ja tarkastella sitä ikään kuin ulkopuolisen silmin. Olen pyrkinyt tiedostamaan tämän ongelman kirjoittamalla gradupäiväkirjaan oman esiyymmärrykseni ja tarkastelemaan sitä kriittisesti. Lisäksi olen koittanut lähestyä tutkimusaineistoa ikään kuin en tietäisi pelistä etukäteen mitään ja koittanut asettaa itseni pois pelinkehittäjän ja peliohjaajan roolista. Olen antanut ajan kulua, jolloin pelin kehitysvaihe on tuntunut etäisemmältä. Olen myös luetuttanut tutkimustani seminaarissa, jossa olen saanut palautetta useilta pelistä ja sen kehityksestä ennestään tietämättömiltä ihmisiltä.

Kokemuksia tutkittaessa on eettisesti tärkeää, että tutkija keskittyy tutkittavien kokemuksiin, eikä muodosta tulkintojaan omien kokemustensa kautta. (Tökkäri 2018, 70–71). Omaa esiyymmärrystäni en kuitenkaan voi kokonaan häivyttää, sillä laadulliseen tutkimukseen liittyy myös vahvasti tulkintojen tekeminen (Kiviniemi, 2018). Tekemäni rajaukset ja tutkimuskysymysten muotoilu nostavat aineistosta väistämättä mielenkiintoni mukaisia asioita sen mukaan, mitä pidän tutkimuksen kannalta oleellisimpana.

Toisen hyvän tieteellisen käytännön lähtökohdan mukaan tutkimukseen sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta ja arviointimenetelmiä (Tenk, 2012 s. 6). Tutkimuksen lähteiksi olen valinnut tieteellisiä ja luotettavia lähteitä. Olen käyttänyt alan asiantuntijoiden vertaisarvioituja artikkeleita sekä väitöskirjoja. Tutkimuksessa

otettiin huomioon tutkittavien tietosuoja siten, että kaikki tutkittavat on pyritty tekemään tunnistamattomiksi koodaamalla litteroidut puheenvuorot pseudonyymeillä niin, että tutkittavia ei voida tunnistaa aineistosta. Tutkittavilta ei myöskään kerätty haastattelussa mitään taustatietoja, koska se ei ollut tutkimuksen kannalta olennaista.

Kolmas hyvän tieteellisen käytännön lähtökohta korostaa muiden tutkijoiden huomioon ottamista ja heidän työlleen arvonn antamista (Tenk, 2012, s.6). Tässä tutkimuksessa olen ottanut muiden tutkijoiden työn huomioon viittaamalla heidän työhönsä asianmukaisella tavalla. Neljännen lähtökohdan mukaan tutkimus tulee suunnitella, toteuttaa ja raportoida tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Tämä koskee myös aineisto hallintaa. Olen toteuttanut tutkimukseni ja kirjoittanut tutkimusraporttini noudattaen Jyväskylän yliopiston Pro gradu -tutkimuksen vaatimuksia. Aineistohallinnassa olen noudattanut tietosuojalakea. Videoaineistot kuvattiin yliopistolta lainatuilla gopro-videokameroilla. Heti aineistonkeruun jälkeen siirsin aineistot ulkoiselle kovalevyllä ja tein varmuuskopion toiselle. Poistin alkuperäiset videot videokameroiden muistikorteilta. Litteroin aineiston niiltä osin, kuin se oli tutkimuskysymyksieni kannalta olennaista. Litterointi on tehty word-tekstinkäsittely ohjelmalla ja säilytin tiedostoa samalla kovalevyllä kuin alkuperäisaineistoa. Olen käsitellyt videoaineistoa ainoastaan offline-tilassa, joten se ei ole voinut siltä osin vuotaa verkkoon. Minä olen ainoa, jolla on pääsy käsiksi aineistoon, koska tietokoneeni on suojattu salasanalla ja sormenjälkitunnistimella. Tutkimuksen päätyttyä tuhosin aineiston poistamalla sen kaikilta kovalevyiltä. Lomakehaastatteluaineiston säilytykseen ei liity samalla lailla tietoturvariskejä, koska siinä ei ole vastaajilta mitään henkilökohtaisia tietoja eikä ketään voida tunnistaa sen perusteella. Siitä huolimatta olen säilyttänyt lomakehaastattelun vastaukset sisältäneet tiedostot samassa paikassa videoaineiston kanssa.

Viides hyvän tieteellisen käytännön lähtökohta on tutkimuslupien hankkiminen (Tenk, 2012, s.6). Tässä tutkimuksessa kaikki tutkittavat saivat ennen tutkimusta tiedotteen tutkimuksesta ja siihen liittyvistä tietosuojakäytännöistä. Tutkimukseen osallistuminen oli opiskelijoille

vapaaehtoista. Käytännössä pelin pelaaminen oli osa heidän yhteiskuntaopin tuntiaan. Opiskelijoilla oli mahdollisuus kieltäytyä myös kuvattavana olemisesta ja lomakehaastatteluun osallistumisesta, minkä muutama peliin osallistuja tekikin jättämällä vastaamatta kyselylomakkeeseen. Oma suhteeni tutkittaviin oli sellainen, että en ollut tavannut ketään heistä aikaisemmin. Näin varmistin sen, että tutkijan ja tutkittavien välinen tuttuus ei vääristä tuloksia. kysymykset. Eettisiin näkökulmiin palataan usein pohdinnassa uudelleen.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esitän aluksi lomakehaastatteluaineiston analyysin tulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaisia demokratiataitoja opiskelijat kokivat opiskelleensa pelin aikana. Käyn läpi opiskelijoiden kokemukset pelistä analyysissä muodostuneiden teemojen kautta. Teemoihin liittyy joukko demokratiataitoja, jotka pohjautuvat Euroopan neuvoston (2016) demokratiakulttuurin kompetensseihin. Opiskelijoiden kokemukset liittyvät vahvasti myös toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, miten pelin opetustavoitteet toteutuivat pelitilanteessa.

Toisessa alaluvussa käyn läpi tulokset opetustavoitteiden harjoittelusta ja toteutumisesta opiskelijoiden kokemusten perusteella ja tarkastelen aineistoa osittain myös määrällisen tutkimuksen näkökulmasta. Sen jälkeen keskityn toiseen tutkimuskysymykseen ja esitän jokaiseen opetustavoitteeseen liittyvät tulokset yksi tavoite kerrallaan. Jokaisen tavoitteen kohdalla esitän ensin lomakehaastattelun tulokset ja siirryn sen jälkeen tarkastelemaan havainnointiaineiston tuloksia. Käytän havainnointiaineistosta esiin nousseita keskusteluja havainnollistamaan niitä tilanteita, joissa opetustavoitteiden toteutuminen tai toteutumattomuus ilmenee erityisen hyvin.

5.1 Opiskelijoiden kokemukset

Opiskelijoiden kokemukset pelistä voidaan jakaa kolmeen teemaan: 1) Vuorovaikutuksen kokemukset 2) Kokemukset opetussisällöstä ja 3) Pelilliset kokemukset. Vuorovaikutuksen kokemukset pitävät sisällään kaikki yhdessä työskentelyyn ja päätöksentekoon liittyvät kokemukset, joita opiskelijoiden vastauksista ilmeni. Opetustavoitteista tähän liittyvät keskustelutaitojen harjoittelu, demokraattisen päätöksenteon harjoittelu sekä aktiivisen kansalaisuuden harjoittelu. Demokratiakasvatuksen näkökulmasta vuorovaikutuksen kokemukset tukevat useiden Euroopan neuvoston (2016) määrittelemien demokratiakulttuurin kompetenssien harjoittelua

demokratiaosaamisen taitojen osa-alueella. Näistä taidoista pelissä harjoitellaan kuuntelu- ja havainnointitaitoja, joustavuutta ja sopeutumiskykyä, kielellisiä- ja viestinnällisiä taitoja, yhteistyötaitoja sekä konfliktinratkaisutaitoja. Vuorovaikutuksen kokemukset -teema näyttäytyy tuloksina demokratiataitojen harjoittelusta, mutta ei kerro paljoakaan siitä, miten demokratiakulttuurin kompetensseissa määritellyt arvot, asenteet, tieto ja kriittinen ymmärrys toteutuvat opiskelijoiden pelikokemuksissa. Havainnointiaineiston perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että pelissä opiskelijoiden luonteva toimintamalli on osallistaa kanssapelaajat keskusteluun ja yhdessä tehtävään päätöksentekoon, mikä puolestaan viittaa siihen, että heillä on arvostusta demokratiaa, oikeudenmukaisuutta, yhdenvertaisuutta ja oikeusvaltiota kohtaan.

Kokemukset opetussisällöstä sisältävät opiskelijoiden kokemukset yhteiskuntaopin opetussisällöistä sekä pelin rinnastamisen todelliseen maailmaan. Teema kytkeytyy hyvinvoinnin eri osa-alueiden vertailun ja pohtimisen opetustavoitteeseen. Demokratiakulttuurin kompetenssien näkökulmasta nämä kokemukset tukevat opiskelijoiden tietoa ja kriittistä ymmärrystä maailmasta. Tuloksissa korostuvat tieto ja kriittinen ymmärrys politiikasta, taloudesta, ympäristöstä ja kestävydestä. Opiskelijoiden vastausten perusteella peli oli jossain määrin todenmukainen ja antoi kuvan siitä, miten demokratia ja yhteiskunta karkeasti toimivat. Myös pelin realistisuuden kyseenalaistaminen kertoo opiskelijoiden tiedosta ja ennen kaikkea kriittisestä ymmärryksestä.

Opiskelijoiden pelilliset kokemukset teema sisältää kokemukset pelimekaniikasta sekä strategioinnista. Opiskelijat näkivät pelissä jonkun verran heikkouksia, kuten monimutkaisuus, epäselvät säännöt ja vähäinen vuorovaikutus kilpailevien joukkueiden kanssa. Opiskelijat olivat kiinnostuneita pelin mekaniikasta ja siitä, millaisella pelistrategialla peliä kannattaa pelata. Demokratiakasvatuksen kannalta pelillisyyden kokemukset kertovat analyyttisistä ja kriittisistä ajattelutaidoista sekä kriittisestä ymmärryksestä maailmaan. Opiskelijoiden kyky tulkita pelin sääntöjä ja opettaa niitä muille opiskelijoille kertoo itsenäisten oppimistaitojen harjoittelusta.

5.2 Pelin opetustavoitteiden toteutuminen

Yli puolet opiskelijoista olivat jokseenkin samaa tai samaa mieltä siitä, että he olivat harjoitelleet suurinta osaa opetustavoitteista (Taulukko 2). Opiskelijoiden vastauksien perusteella pelissä toteutui selkeimmin tavoite hyvinvoinnin eri osa-alueiden vertailusta ja pohdinnasta. Heikoimmin opetustavoitteista toteutui aktiivisen kansalaisuuden harjoittelu.

Taulukko 2

Opiskelijoiden kokemukset pelin opetustavoitteiden toteutumisesta

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Koki harjoitelleensa keskustelutaitoja.	4,4 %	4,4 %	28,9 %	44,4 %	17,8 %
Koki vertailleen erilaisia hyvinvoinnin mittareita.	0 %	15,6 %	17,8 %	42,2 %	24,4 %
Koki pohtineensa erilaisia hyvinvoinnin mittareita	0 %	11,1 %	15,6 %	44,4 %	28,9 %
Koki harjoitelleensa demokraattista päätöksentekoa	4,4 %	13,3 %	20 %	44,4 %	17,8 %
Koki harjoitelleensa aktiivista kansalaisuutta	2,2 %	17, %	37,8 %	35,6 %	6,7 %

Eniten opiskelijat kokivat pohtineensa erilaisia hyvinvoinnin mittareita pelin aikana. Lähes samalla tasolla olivat kokemukset hyvinvoinnin mittareiden vertailusta. Kukaan opiskelijoista ei ollut täysin eri mieltä hyvinvoinnin mittareihin liittyvistä kysymyksistä, mutta eri mieltä tai ei samaa eikä eri mieltä vastanneita oli noin neljäsosa.

Kysymyksiin demokraattisen päätöksenteon ja keskustelutaitojen harjoittamisen kokemuksista oli vastattu samalla tavalla siltä osin, että molemmissa sama määrä opiskelijoista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä.

Näistä kahdesta kysymyksestä demokraattisen päätöksenteon kokemukset olivat kuitenkin saaneet enemmän eri mieltä olevia vastauksia. Keskustelutaidot sai vähiten täysin eri mieltä ja eri mieltä olevia vastauksia, mikä kertoo siitä, että peli sisälsi näkyvästi keskustelutaitojen harjoittelua.

Vähiten samaa mieltä olevia vastauksia sai kysymys aktiivisen kansalaisuuden harjoittelusta. Verrattuna muihin opetustavoitteisiin kysymys sai eniten ei samaa eikä eri mieltä olevia vastauksia (37,8 %). Jokseenkin samaa mieltä olevia oli 35,6 %. Vain 6,7 % opiskelijoista oli täysin samaa mieltä siitä, että olivat harjoitelleet aktiivista kansalaisuutta, mutta myös vain 2,2 % oli täysin eri mieltä asiasta. Eri mieltä aktiivisen kansalaisuuden harjoittelusta oli 17,8 % opiskelijoista, mikä on suurin eri mieltä olevien joukko verrattuna muihin opetustavoitteisiin liittyviin vastauksiin.

Lomakehaastattelun vastaukset kuvaavat sitä, että opetustavoitteet toteutuivat opiskelijoiden kokemuksissa vaihtelevasti, mutta suurimmaksi osaksi hyvin. Vastausvaihtoehtojen ääripäihin asettui harvalukuisempi joukko, kuin keskellä oleviin vaihtoehtoihin. Tämä kertoo siitä, että pelin opetustavoitteet ja niiden harjoittelu eivät ehkä ilmene selkeästi pelin aikana. Voi olla, että pelin aikana harjoitellut taidot eivät vastanneet sitä kuvaa, joka opiskelijoilla on opetustavoitteen kohteena olevista taidoista. Opetustavoitteiden käsitteitä ja sisältöjä ei avattu pelaajille millään lailla ja määrittelemättöminä ne voivat tarkoittaa eri ihmisille eri asioita. Opiskelijoiden on voinut olla vaikea tunnistaa pelin aikana harjoittelemaansa asioita ja asettaa kokemuksensa vastaamaan opetustavoitteiden toteutumista vastaaviin kysymyksiin.

5.3 Keskustelutaidot

Lomakehaastattelun vastauksissa keskustelutaidot näkyivät opiskelijoiden mainintoina ryhmätyöstä, päätöksenteosta, taktikoinnista ja vuorovaikutuksesta. Erään opiskelijan mielestä pelissä oli parasta "kun sai pelata ystävien kanssa ja keskustella." H29 Ryhmän merkitys korostuu myös useiden muiden opiskelijoiden vastauksissa, joiden mukaan moni koki ryhmässä toimimisen olleen pelin parasta antia. Eräs opiskelija kehui pelin hauskuutta ja

interaktiivisuutta. Saman opiskelijan mukaan ”Ei istuttu vain yhden pelin ääressä, vaan piti pelata yhdessä muiden joukkueiden kanssa mm. hallituksessa.” H35 Joistakin vastauksista ilmeni kuitenkin myös kokemuksia siitä, että pelissä ei ollut riittävästi vuorovaikutusta muiden ryhmien kanssa, ja hallituksen toiminta koettiin sekavaksi. Pelin säännöt koettiin pääosin sekaviksi ja monimutkaisiksi. Havainnointiaineistosta on nähtävissä, miten opiskelijat yrittivät selittää ja tulkita sääntöjä toisilleen silloin, kun ohjausta ei ollut saatavilla. Erään opiskelijan mielestä pelin monimutkaisuus oli hyvä asia, koska ”siinä piti vähän yrittää keksiä oma strategia” H17.

Monen opiskelijan mielestä parasta pelissä oli strategisuus ja se, että sai suunnitella taktiikkaa yhdessä ryhmän kanssa. Strategisuus kytkeytyy keskustelutaitojen harjoitteluun siten, että suuri osa pelissä käytävistä keskusteluista on neuvotteluja siitä, miten ryhmän kannattaisi pelata.

1 O51: Kannatan aurinkovoimalaa.

2 O49: Määkin. Siitä tulee vähiten miinusta

3 O51: Aurinkovoimala, niin meillä tulee enemmän rahaa näihin *osoittaa kahta korttia*. Meille tulee kiire, mutta ei voi voittaa ilman riskiä.

Keskustelu on esimerkki siitä, miten opiskelijat suunnittelivat tulevia vuorojaan, kannattivat muiden mielipiteitä ja perustelivat omiaan. Usein ehdotuksia perusteltiin korttien hyvinvointipistevaikutuksilla tai sillä, että haluttiin säästää toimintopisteitä seuraavia vuoroja varten. Joissakin tapauksissa opiskelijat olivat myös eri mieltä toistensa kanssa ja joutuivat tekemään päätöksen siitä, miten tilanteessa tulisi toimia.

Keskustelutaitojen harjoitteluun opetustavoitteen toteutuminen on selkeästi nähtävissä havainnointiaineistosta. Opiskelijat puhuvat paljon toisilleen ja suurin osa keskustelujen sisällöstä liittyy peliin ja pelaamiseen. Aineistosta ei ole kuultavissa peliin liittymättömiä keskusteluja paitsi niinä hetkinä, jolloin opiskelijat joutuivat odottamaan muita ryhmiä tai ohjausta pelin etenemiseksi. Osa pienryhmistä pelasi omat vuoronsa nopeammin kuin toiset, josta aiheutui välillä jonkin verran odottelua, jolloin osa opiskelijoista otti puhelimit esiin odottelun ajaksi. Lomakehaastattelussa opiskelijat nimesivät

muiden ryhmien odottelun yhdeksi pelin heikkouksista. Kuitenkin odottelutilanteissa ryhmät pitäytyivät useimmiten keskustelemaan pelistä ja sen strategiasta. Opiskelijat vaikuttivat siltä, että he kokivat pelin imua ja sitoutuivat pelaamaan sitä aktiivisesti koko oppitunnin. Tämä on nähtävissä myös lomakehaastattelun vastauksissa, joissa peliä kuvaillaan mielenkiintoiseksi ja mukavaksi vaihteluksi tavallisille oppitunneille. Videoaineistosta ei ole havaittavissa täysin passiivista pelaajaa, mutta pelaajien osallistumisen tasossa on eroja. Osa pelaajista oli selvästi aktiivisempia tekemään aloitteita ja perustelemaan päätöksiä. Passiivisimmat opiskelijat keskittyivät lähinnä kuuntelemaan ja katselemaan muiden ryhmäläisten peliä. Kunnanhallituksen kokouksissa keskustelijoiden osallistumisen erot korostuivat; osa oli hiljaa ja ilmaisi tahtonsa nyökyttelemällä, kun taas toiset ottivat aktiivisen roolin hallituksen jäsenenä ja osallistuivat keskusteluun.

Erilaisten keskustelujen käyminen ja sitä kautta keskustelutaitojen harjoittelu kytkeytyy vahvasti myös muihin opetustavoitteisiin, joiden toteutuminen on monilta osin havaittavissa siinä, millaisia keskusteluja opiskelijat käyvät keskenään.

5.4 Demokraattinen päätöksenteko

Noin 62 % lomakehaastatteluun vastanneista opiskelijoista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että he kokivat harjoitelleensa demokraattista päätöksentekoa. Avointen kysymysten vastauksissa viisi opiskelijaa kertoo kokevansa päätöksenteon pelin parhaaksi asiaksi. Erään vastauksen mukaan parasta pelissä oli: ”yhteishenki ja yhdessä päättäminen asioista”. Kaikkiaan opiskelijat korostavat ryhmätyön ja yhdessä pelaamisen tärkeyttä. Tämä viittaa siihen, että pelissä tehdyt päätökset on isolta osin tehty demokraattisesti yhdessä muiden kanssa. Pelin havainnointiaineisto vahvistaa tätä tulosta.

Havainnointiaineistossa demokraattinen päätöksenteko näkyy merkittävänä teemana pelin kaikissa vaiheissa. Päätöksiä tehtiin opiskelijoiden pienryhmissä sekä eri ryhmien jäsenistä koostuvassa kunnanhallituksessa.

Yleisimmät päätöksentekotilanteet liittyivät ryhmien pelistrategiasta päättämiseen. Pelimekaniikan näkökulmasta tyypillisiä pienryhmässä tehtäviä päätöksentekotilanteita olivat: päätös siitä mikä kortti ostetaan seuraavaksi, mitä kortteja siirretään poistopinoon, mihin kohtaan karttaa ryhmä asettaa pelimerkkinsä ja kuka menee seuraavaksi hallitukseen. Hallitus teki korttien pelaamisen ja poistamisen lisäksi päätöksiä uusien rakennuspaikkojen avaamisesta kunnan kartalle sekä kunnan korttien siirtämisestä yhteisten korttien pakkaan. Pelin alussa hallituksen piti päättää, menevätkö pelissä olevat päätökset läpi enemmistön päätöksellä, vai tarvitaanko yksimielisyys. Kaikissa peleissä opiskelijat olivat sen kannalla, että enemmistön päätös on riittävä.

Yleisimpiä tilanteita, joissa opiskelijat syventyivät pohtimaan päätöstensä vaikutuksista peliin olivat korttien pelaaminen ja ryhmän strategiasta päättäminen. Pelaajat osallistuivat ryhmien päätöksentekoon pääosin aktiivisesti. Kaikki päätökset eivät välttämättä olleet demokraattisia, sillä ryhmässä ei otettu aina huomioon kaikkia ryhmän jäseniä, vaan päätökset saatettiin tehdä hyvin nopeasti kysymättä kaikkien ryhmäläisten mielipidettä. Tämä ei kuitenkaan näkynyt lomakehaastattelun vastauksissa, joiden mukaan ryhmätyö sujui hyvin. Yleisimmin päätöksiä perusteltiin niiden hyvinvointipistevaikutuksilla tai sillä, että haluttiin säästää toimintopisteitä seuraavalle vuorolle.

Osa pelissä tehtävistä päätöksistä oli hyvin suoraviivaisia. Usein opiskelijat ehdottivat muille jotain toimintatapaa, esimerkiksi: "pelataanko tää?" tai "poistetaanko nämä?", johon muut yleensä vastasivat myötäillen. Osa päätöksiä edeltävistä keskusteluista sisälsivät pohdintaa korttien vaikutuksista ryhmän pisteisiin ja pelitaktiikkaan, minkä seurauksena päätösten tekeminen oli yhteisen päättelyn tulosta. Osa päätöksistä oli sellaisia, että niillä ei ollut merkitystä pelissä menestymisen kannalta ja opiskelijat eivät käyttäneet aikaa niistä neuvottelemiseen. Esimerkiksi kortin ostamisen jälkeen ryhmän piti päättää siitä, mihin kohtaan karttaa he asettavat pelimerkkinsä. Pelimerkin paikalla ei ollut vaikutusta peliin ja opiskelijat tekivät päätöksen nopeasti. Usein valta valita pelimerkin paikka annettiin sille, joka kävi viemässä sen kartalle.

Joissakin pelitilanteissa päätöksenteko synnytti enemmän keskustelua. Esimerkiksi pelin alussa ryhmien piti päättää, kuka ryhmän jäsenistä osallistuu ensimmäisenä kunnanhallituksen kokoukseen. Halukkuus osallistua hallitukseen vaihteli ja sai aikaan opiskelijoiden keskinäisiä neuvotteluja siitä, kuka menisi seuraavaksi hallitukseen.

1 O4: Ei tää oo vakavaa, tää on vaan peliä.

2 O2: Mikset sinä mene?

3 O4: Voidaan äänestää. Äänestetään, kumpi menee.

Opiskelijat ratkaisivat ristiriitatilanteen käsiäänestyksellä. Myös muualla aineistossa äänestäminen näytti olevan se keino, jolla opiskelijat ratkaisivat erimielisyytensä. Eräässä ryhmässä yksi opiskelijoista oli voimakkaasti sitä mieltä, että heidän tulisi pyrkiä ensin nostamaan toimintopisteiden tuotantoa investoimalla energiakortteihin ja vasta sen jälkeen pyrkiä hankkimaan hyvinvointipisteitä. Hän halusi rakentaa aurinkovoimalan ja säästää ydinvoimalaan. Toiset opiskelijat kuitenkin halusivat saada heti mahdollisimman paljon hyvinvointipisteitä ja olivat luonnonpuistoon investoimisen kannalla. Molemmat osapuolet perustelivat kantansa, mutta asia ratkesi enemmistön päätökseen, jonka nojalla he investoivat luonnonpuistoon. Kaikissa peleissä opiskelijat kunnioittivat enemmistön päätöstä eikä ryhmissä syntynyt riitatilanteita, joihin esimerkiksi ohjaajan tai opettajan olisi tarvinnut puuttua.

5.5 Hyvinvoinnin eri osa-alueiden vertailu ja pohtiminen

Hyvinvoinnin eri osa-alueiden vertailu ja pohtiminen näkyi lomakehaastattelun vastauksissa siten, että noin 73 % opiskelijoista koki pohtineensa hyvinvoinnin eri osa-alueita ja 66,6 % koki vertailleensa niitä. Opiskelijoiden kirjoittamissa vastauksissa aihe näkyy hyvinvoinnin huomioon ottamisena päätöksiä tehdessä sekä pelin realistisuuden ja opettavaisuuden pohdinnoissa. Pelin kuvaillaan olevan ”opettavainen ainakin johonkin asti” H8. Kyseinen vastaus liittyy

luultavasti siihen, että peli ei ollut kovinkaan tarkka mallinnus todellisesta maailmasta.

Opiskelijoiden vastauksista nousee esiin mainintoja pelin yhteiskuntamallinnuksen realistisuudesta. Erään opiskelijan mukaan peli "antoi hyvän kuvan yhteiskunnan toiminnasta" H44. Toisen mielestä pelissä oli mukavaa se, että se oli "jollakin tavalla todenmukainen" H10. Peli sai kuitenkin myös negatiivista palautetta epärealistisuudesta ja siitä, että "joitakin asioita ei oltu otettu huomioon" H12. Nämä vastaukset kertovat siitä, että opiskelijat ovat pohtineet pelin sisältöjä suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Tämä viittaa siihen, että peli tarjosi kokemuksia, jotka vastaavat osittain myös yhteiskuntaopin oppiaineen tavoitteisiin.

Havainnointiaineiston perusteella hyvinvoinnin eri osa-alueiden vertailua ja pohtimista tapahtui jonkin verran. Suurin osa tästä vertailusta koski lähinnä sitä, paljonko jokin kortti kerryttää hyvinvointipisteitä. Eräs ryhmä kävi vuorollaan systemaattisesti läpi kaikki korttinsa vaikutukset hyvinvointipisteisiin ja teki valintansa sen mukaan.

Kaikki nostaa bkt:tä saman verran, elinvoimaa nostaa saman verran, tasa-arvo on sama, mites ympäristö? *osoittaa korttia* Tämä on miinus yks, kaikki muut on miinus kaks. Otetaan ravintola ku niissä on vähemmän ympäristöä. O10

Esimerkissä opiskelija vertailee ryhmän pelattavissa olevien korttien vaikutukset ryhmän hyvinvointipisteisiin ja ehdottaa korttia, joka vaikuttaa vähiten ympäristöä kuormittavasti. Kyseinen pelaaja ei ottanut huomioon kunnan kokonaisyhyvinvointia, ja havainnointiaineistosta ilmeni, että sitä sitä huomioitu muidenkaan ryhmien toimesta ennen kuin vasta aivan pelin lopussa pisteitä laskettaessa.

Pelin pistejärjestelmä on tehty mallintamaan tosielämän hyvinvoinnin indikaattoreita. Pelissä niiden tarkoitus on kytkeä opiskelijoiden valinnat pelin teemaan ja herättää heidät ajattelemaan valintojensa vaikutuksia ympäröivään maailmaan. Pelin aikana tapahtuvaa rinnastusta todellisuuteen tapahtui aineistossa joitakin kertoja, mutta ei usein.

1 O24: Meillä on bkt vielä nollassa.

2 O25: Sillä ei oo mitään väliä.

3 O24: Ihan oikeassa elämässä kannattais vähän nostaa.

Dialogissa O24 vetoaa "oikeaan elämään" kehottaessaan nostamaan ryhmän bkt:tä (bruttokansantuotetta). Molempien opiskelijoiden puheenvuorot kertovat osaltaan siitä, että osapuolet tiedostavat pelissä mallinnetun yhteiskunnan epärealistisuuden suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan.

Toisessa esimerkissä eräs pelaajista oli sitä mieltä, että "koulu kuulostais hyvältä lapsien kannalta myöskin" O10. Vaikka lasten huomioiminen ei vaikuta pelin pisteisiin millään lailla, niin koulun rakentamisen vaikutuksen rinnastaminen lasten hyvinvointiin oikeassa elämässä sai pelaajan puoltamaan sen rakentamista.

Tosielämään rinnastamisen vastakohtana aineistossa on nähtävissä myös toisen ääripään pohdintaa, jossa kortin teema irroitettiin todellisen maailman kontekstista ja katsottiin ainoastaan siitä saatavia hyvinvointipisteitä numeroina. Esimerkkinä tästä on opiskelijan kommentti, jossa hän toteaa, että: "meidän kannattaa nyt pelata tällä kokonaisvaikutuksella" O24. Opiskelija tarkoitti sitä, että yksittäisellä hyvinvoinnin indikaattorilla ei ole väliä, kunhan hyvinvointipisteiden kokonaismäärä on korkea. Eräessä kunnanhallituksen kokouksessa puheenjohtajana toiminut opiskelija pohti ääneen, mitä kortteja heidän tulisi pelata ja perusteli vanhainkodin sivuuttamista toteamalla: "Vanhainkotiä ei ainakaan kun menee BKT nollassa" O1. Puheenvuoro kertoo siitä, että opiskelija selkeästi pohtii ja vertailee hyvinvoinnin osa-alueita. Tämän perusteella ei kuitenkaan voida sanoa, pohtiiko hän pelkkiä numeroita vai myös niiden taustalla olevia ilmiöitä. Samankaltaisia puheenvuoroja esiintyy aineistossa useita kertoja pelaajien pohtiessa, mikä kortti kannattaisi pelata seuraavaksi. Kortin pelaaminen perusteltiin esimerkiksi toteamalla: "Luonnonpuisto on halpa ja ympäristö nousee neljällä, ku meidän ympäristö on vähä huono" O13. Vaikuttaisi siltä, että pelissä olevat hyvinvoinnin indikaattorit ja hyvinvointipisteet saattoivat näyttäytyä osalle opiskelijoista vain pisteinä, joita

yrityttiin kerätä, eivätkä he ajatelleet hyvinvointipisteiden taustalla olevia ilmiöitä, jolloin myös niiden syvempi vertailu ja pohtiminen jäi tapahtumatta.

Hyvinvoinnin osa-alueiden vertailua tapahtui myös pelin loputtua pisteidenlaskun jälkeen, jolloin eräs ryhmä pysähtyi pohtimaan kunnan hyvinvointipisteitä.

1 O2: Tasa-arvo on meillä kaikista huonoin.

2 O4: No tää on maatalouskunta niin perus.

3 O1: Tasa-arvo on huono, ja elinvoima.

4 O3: Hyvä bkt.

5 O2: Ympäristöön ollaan panostettu, vaikka te ette millään halunnu.

O4 selittää kunnan tasa-arvoa toteamalla kunnan olevan maatalouskunta. Tämä kertoo pelin hyvinvointipisteiden pohtimisesta ja vertaamisesta ympäröivään yhteiskuntaan. O2:n kommentin perusteella hän on pelin aikana halunnut panostaa ympäristöpisteisiin, mikä kertoo siitä, että hänen arvonsa ovat voineet vaikuttaa pelissä tehtäviin valintoihin. Kaikkiaan dialogi kertoo siitä, että opiskelijoilla oli motivaatiota keskustella yhteisen kunnan hyvinvointirakenteesta pelin loputtua. Tämä on huomionarvoinen seikka pelin pedagogisia mahdollisuuksia mietittäessä.

5.6 Aktiivisen kansalaisuuden harjoittaminen

Lomakehaastattelun vastauksissa 42,3 % opiskelijoista vastasi olevansa jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että oli harjoitellut aktiivista kansalaisuutta. Tämä tarkoittaa, että yli puolet vastaajista ei ollut samaa mieltä siitä, että aktiivista kansalaisuutta oli harjoiteltu. Samansuuntainen tulos on nähtävillä myös opiskelijoiden sanallisissa vastauksissa, joissa aktiivista kansalaisuutta tai sen harjoittelua ei mainittu lainkaan. Aktiivisen kansalaisuuden harjoitteluun liittyy keskustelutaitojen ja demokraattisen päätöksenteon harjoittelu, joihin viittaavia tuloksia on esitelty aikaisemmissa alaluvuissa.

Havainnointiaineistossa aktiivisen kansalaisuuden harjoittelua oli nähtävillä. Opiskelijat tekivät aloitteita niin omissa pienryhmissään kuin kunnanhallituksessakin. Aloitteet olivat kytköksissä pelissä tehtäviin päätöksiin siitä, mitä ryhmä tai hallitus vuorollaan tekee, tai millaisella strategialla peliä pelataan. Neljä opiskelijaa oli mukana kahdessa peräkkäisessä pelissä ja he oppivat ensimmäisen pelin aikana pelaamaan peliä, jolloin toisessa pelissä heillä oli selkeä käsitys siitä, miten peliä kannattaa pelata. Yksi heistä otti aktiivisen roolin neuvoessaan hallitusta, millaisella taktiikalla heidän kannattaa pelata.

Rakennatte kulttuuritalon. Sitte poistatte sieltä niitä kulttuuritalon näkösiä kortteja, onks ne sitte koulujako siellä oli sitte enite, että saatais sinne niitä vihreitä kortteja. O25

Opiskelija tunnisti pelituloksen kannalta mielestään tärkeimmät kortit ja pyrki vaikuttamaan pelin hallituksen päätöksiin, vaikka ei itse ollut siinä mukana. Tämä oli toivottavaa, sillä pelin hallitus oli ajateltu nimenomaan foorumiksi, jossa jokainen jäsen edustaisi oman pienryhmänsä toiveita ja pyrki ajamaan heidän tavoitteitaan yhteisen kunnan tavoitteiden lisäksi.

Aktiivinen kansalaisuus tarkoittaa myös yhteiskunnallisten epäkohtien tunnistamista ja niihin tarttumista. Opiskelijoiden rinnastaessa pelin yhteiskuntakuvaa todellisuuteen, he myös huomioivat hyvinvoinnin puuttumisen yhteiskunnallisena epäkohtana. Pelaajat eivät kuitenkaan keskustelleet näiden ongelmien ratkaisusta. Sen sijaan jotkut opiskelijat löysivät pelissä olevia epäkohtia oman ryhmänsä hyvinvointipisteissä ja pyrkivät ratkaisemaan niitä.

1 O14: *osoittaa korttia* Me halutaan elinvoimaa, se on vähän alhanen.

2 O15: *osoittaa toista korttia* Toisaalta, jos pelais tän niin ympäristö tipahtais, mutta elinvoima menis vihreeseen ja tää (toimintopistetuoanto) menee myös ylöspäin.

3 O16: Ympäristön saa aika hyvin takas tällä *osoittaa kolmatta korttia*

Vuoropuhelusta näkee, miten opiskelijat sanoittavat ajatuksiaan toisilleen ja samalla perustelevat, miksi mikäkin kortti kannattaa pelata. O14 huomasi ryhmänsä hyvinvointipisteissä epäkohdan, johon O15 ehdotti ratkaisua, mutta huomasi samalla sen aiheuttavan ongelmia ympäristölle. O16 osoittaa kolmatta

korttia, jonka avulla myös ympäristön pisteet saataisiin nousuun. Esimerkissä ryhmä ei pohdi ainoastaan meneillään olevaa vuoroa, vaan ottaa huomioon myös tulevalla vuorolla olevan mahdollisuuden kompensoida ympäristöpisteiden laskua tulevalla vuorolla.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten *Päättäjät*-demokratiapelin opetustavoitteet toteutuivat pelitilanteessa sekä kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia pelin aikana opiskelluista demokratiataidoista. Opiskelijoiden kokemuksissa demokratiataidoista korostui eniten keskustelutaitojen harjoittelu, joka ilmeni pelissä opiskelijoiden yhdessä toimimisena. Demokratiakasvatuksen näkökulmasta yhdessä toimiminen ja keskustelu ovat demokratian perusilmentymiä (Rautiainen, 2017, s. 18). Keskustelutaitojen harjoittelu edistää opiskelijoiden kykyä ymmärtää muiden ihmisten välisiä keskusteluja sekä toimia itse aktiivisina yhteiskunnallisina keskustelijoina. Näin keskustelutaidot linkittyvät aktiiviseen kansalaisuuteen, joka on yksi lautapelin opetustavoitteista. Aktiivisen kansalaisuuden lisäksi keskustelutaidot ovat vahvasti kytköksissä myös demokraattisen päätöksenteon harjoittamisen opetustavoitteeseen. Opiskelijoiden kokemuksissa korostuu päätösten tekeminen yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa, jolloin demokratiataidoista harjoitellaan erityisesti kielellisiä ja viestinnällisiä taitoja, sekä yhteistyötaitoja.

Yhteisten päätösten tekeminen ja yhdessä toimiminen ei kuitenkaan aina tarkoita samaa mieltä olemista. Toisinaan pelin aikana opiskelijoiden välille syntyi tilanteita, joissa he olivat keskenään eri mieltä. Pelissä tällaiset tilanteet kertovat joustavuuden, sopeutumiskyvyn ja konfliktinratkaisutaitojen harjoittelusta sekä toiseuden hyväksymisestä. Euroopan neuvosto (2016) nostaa nämä taidot demokraattisten yhteistyötaitojen keskiöön. Demokratian ja yhdenvertaisuuden edistäminen edellyttää sellaista vuorovaikutusta, jossa on tilaa eri mieltä oleville mielipiteille ja perusteluille (Inha, Honkala, ym., 2021, s. 2). Kaikkiaan erimielisyyksiä oli kuitenkin melko vähän, mikä saattaa osittain olla seurausta siitä, että peliä pelanneet opiskelijat vaikuttivat sosioekonomisilta taustoiltaan homogeeniseltä joukolta. Yksilöiden erilaiset taustat ja erilaiset näkemykset yhteiskunnasta määrittävät heidän kulttuurillisia toimintatapojaan (Männistö, 2017, s. 32). Todennäköisesti jossain toisessa lukiossa olisi voinut

esiintyä enemmän keskenään erilaisia näkemyksiä pelissä tehtäviin valintoihin liittyen.

Keskustelutaitojen lisäksi opiskelijoiden kokemukset liittyivät pelin sisältöihin. Opiskelijat ottivat kantaa pelin mallintamaan kuvaan yhteiskunnasta ja osoittivat kriittistä ymmärrystä kyseenalaistamalla pelin realistisuutta. Peli tarjoaa karkean mallinnuksen siitä, miten yhteiskunta toimii ja miten sen kehitykseen voi vaikuttaa. Yksilön näkökulmasta tämän ymmärtäminen on tärkeää demokratian toimivuuden kannalta (Fornaciari & Männistö, 2017, s. 38). Opiskelijoiden kokemusten perusteella pelin yhteiskuntamallinnus on yhtä aikaa riittävän todenmukainen ollakseen uskottava, mutta myös niin epärealistinen, että osa lukiolaisista kiinnitti siihen huomiota. Demokratiakompetenssien omaksumisen kannalta kriittis-reflektiivisellä ajattelulla on tärkeä rooli työkaluna, jonka avulla omia toimintatapoja ajattelutapoja kyetään tiedostamaan ja muuttamaan (Tomperi, 2018, s. 22).

Pelin realistisuus antoi osalle opiskelijoista kokemuksia pelin rinnastamisesta todelliseen maailmaan. Tätä tapahtui erityisesti hyvinvoinnin indikaattoreita vertaillen ja pohtiessa. Kokemukset pelin rinnastamisesta todelliseen maailmaan kertovat siitä, että opiskelijat ovat pelin aikana ajatelleet pelin sisältöjä useasta näkökulmasta. Tämän havainnon perusteella tulkitseen pelin onnistuneen tarjoamaan toimivan alustan yhteiskuntaopin oppiaineen sisältöjen käsittelylle. Oikeaan maailmaan rinnastamisen lisäksi opiskelijat ajattelivat pelin sisältöjä myös puhtaasti pelillisinä elementteinä. Opiskelijoiden pelilliset kokemukset kertovat analyttisen ja kriittisen ajattelutaidon harjoittelusta sekä kriittisestä ymmärryksestä maailmaa kohtaan.

Kaikkiaan opiskelijoiden kokemusten perusteella teen johtopäätöksen, että peliä pelatessa harjoitellaan monipuolisesti erilaisia demokratiataitoja. Demokratiakompetensseihin (Euroopan neuvosto, 2016) peilatessa, lähes kaikki kyseisen mallin demokratiataidot tulevat jollain lailla harjoitteluksi lukuun ottamatta monikielisyystaitoja. Kuitenkaan jokainen peliä pelaava opiskelija ei harjoittele samoja taitoja, vaan kokemuksissa on yksilöllisiä eroja. On myös huomioitava, että demokratiakompetensseissa mainitut demokratiataidot ovat olemukseltaan todella laajoja, ja pelin aikana tapahtunut harjoittelu rajoittuu

pelin tarjoamiin raameihin. Esimerkiksi viestinnän harjoittelu pelin aikana keskittyy tietynlaiseen puheviestintään, eikä peli tarjoa mahdollisuuksia kirjallisen viestinnän harjoitteluun. Demokratiataitojen lisäksi pelin pelaaminen on kytköksissä myös demokratiakompetenssien muihin yläkategoriaihin eli arvoihin, asenteisiin sekä tietoon ja kriittiseen ymmärrykseen. Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt demokratiataitoihin sekä tietoon ja kriittiseen ymmärrykseen, koska kompetensseista ne ilmenevät peliä pelatessa kaikkein selkeimmin ja ovat linjassa pelin opetustavoitteiden kanssa.

Pelin opetustavoitteet näyttivät toteutuvan melko hyvin. Selkeimmin toteutui tavoite keskustelutaitojen harjoittelusta. Pelin tavoitteena oli lukion opetussuunnitelmaa (2019) mukaillen, harjoitella sosiaalisia taitoja ja kykyä yhteistyöhön sekä aktiiviseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja demokraattiseen päätöksentekoon yhteisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Tavoitteen toteutuminen näkyy opiskelijoiden vuorovaikutuskokemuksina sekä havainnointiaineistossa opiskelijoiden monipuolisina keskusteluina pelistä ja sen sisällöistä, aktiivisena osallistumisena, sekä erilaisina päätöksentekoprosesseina.

Opetustavoite demokraattisen päätöksenteon harjoittelusta on vahvasti kytköksissä keskustelutaitojen harjoitteluun. Tavoitteen toteutuminen näkyy opiskelijoiden kokemuksissa ja havainnointiaineistossa. Kolmantena opetustavoitteena pelissä oli hyvinvoinnin eri osa-alueiden vertailu ja pohtiminen. Tavoitteena oli saada opiskelijat pohtimaan tekemiään valintoja erilaisista eettisistä näkökulmista ja refleктоimaan pelin hyvinvoinnin mittareita todelliseen maailmaan ja yhteiskuntaan. Tavoitteen toteutuminen näkyy opiskelijoiden kokemuksissa pelin sisällöistä ja pelin realistisuuden pohdinnassa. Havainnointiaineistossa tavoitteen toteutuminen näkyy opiskelijoiden keskusteluissa hyvinvointipisteistä ja pelin rinnastamisesta todelliseen maailmaan.

Kaikkiaan havainnointiaineistosta ja lomakehaastattelusta saadut tulokset olivat melko hyvin linjassa toistensa kanssa. Suurin poikkeama aineistosta saatujen tulosten välillä oli opiskelijoiden kokemus aktiivisen kansalaisuuden harjoittelusta ja aktiivisen kansalaisuuden harjoittelun näkyminen

havainnointiaineistossa. Suuri osa opiskelijoista ei kokenut tai ei osannut sanoa harjoitelleensa aktiivista kansalaisuutta pelin aikana, mutta havainnointiaineistosta sen harjoittelua oli kuitenkin nähtävillä opiskelijoiden pyrkiessä vaikuttamaan oman pienryhmänsä ja kuntansa asioihin.

Tämän kaltaisia tutkimuksia demokratian opiskelemisesta peliä pelaamalla ei Suomesta juuri löydy, mutta muualta maailmasta, jonkun verran. Eräässä tutkimuksessa tutkittiin hieman vastaavaa opetuspelejä pelanneiden nuorten asenteita kansalaistaitoja ja kestävästä kehitystä kohtaan (Makri, 2022). Tutkimuksessa huomattiin, että peliä pelanneiden asenteet olivat positiivisemmat, kuin sellaisten, jotka olivat osallistuneet vain tavanomaiselle luennolle aiheesta. Toisessa tutkimuksessa tutkittiin pelien käyttöä kansalaistaitojen opiskelussa. Tutkimuksen mukaan parhaita pelejä tätä varten ovat sellaiset, jotka auttavat pelaajia näkemään yhteyksiä yksilön tekojen ja laajempien sosiaalisten rakenteiden välillä, sekä yhdistävät käytännöllisen ja eettisen pohdinnan (Raphael ym., 2010, s. 199). Gordonin ja Baldwin-Philippin (2014, s. 759) mukaan hyvin suunniteltu peli ei ainoastaan rohkaise ihmisiä reflektoida yksittäisiä poliittisia päätöksiä tai linjauksia vaan sitä, mikä on heidän ja muiden ihmisten rooli osana yhteisöä ja yhteiskuntaa.

Suhteessa edellä mainittuihin tutkimuksiin ja tämän tutkimuksen tuloksiin tulkitsen pelin onnistuneeksi demokratiakasvatuksen opetusmateriaaliksi, joka sisältää myös ongelmia. Demokratiakasvatusta ei voi typistää pelkäksi opetuslautapeliksi, jota pelaamalla demokratiakasvatusta on ikään kuin hoidettu. Tässä mielessä pelin suurin heikkous on se, että se on vain peli. Se on demokraattisen toiminnan leikkimistä simuloituna yhteiskunnassa, eikä tarjoa opiskelijoille aitoja vaikuttamisen kokemuksia pelin ulkopuolella. Demokratiaa pitäisi harjoitella käytännössä niin, että opiskelijoilla olisi oikeasti valtaa vaikuttaa. Mikäli opiskelijoita haluttaisiin kannustaa ottamaan osaa yhteisten asioiden hoitamiseen, pitäisi heidät päästää todellisiin tilanteisiin, jossa he saisivat toimia päättäjinä esimerkiksi oman koulunsa asioissa. Näennäinen osallistuminen saattaa lannistaa opiskelijoiden halun osallistua yhteiseen päätöksentekoon (Gretschel, 2002, s. 98–100). Pelissä koetut vaikuttamisen kokemukset eivät todellisuudessa vaikuta opiskelijoiden elämisa maailmaan,

mutta ne tarjoavat siitä huolimatta jonkinlaisia kokemuksia osallisuudesta ja asioiden päättämisestä yhdessä.

Toinen ongelma pelissä on siinä, millaista demokratiakuvaa se ilmentää. Suomessa demokratiakulttuuri rakentuu edustuksellisuuden varaan ja se on havaittavissa suomalaiskouluista esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan korostamisena. (Rautiainen ym., 2017, s. 16–17) Myös *Päättäjät*-demokratiapeli korostaa edustuksellista demokratiaa, ja sellaisenaan se saattaa vaikuttaa oppilaiden käsityksiin demokratiasta ja osittain typistää sen pelkäksi hallinnon muodoksi. Vaikka pelinkehityksen taustalla on laaja käsitys demokratiasta, niin se ei välttämättä välity sellaisena peliä pelaaville opiskelijoille pelistä. Toisaalta pelin pelaaminen tarjoaa mahdollisuuden tarkastella demokratiaa paljon laajempänä ilmiönä ja elämäntapana. *Päättäjät*-demokratiapeli on kehitetty yhdeksi konkreettiseksi tavaksi tuoda demokratiakasvatuksen sisältöjä osaksi opetusta ja toimia luontevana tukimateriaalina herättämään opiskelijoissa kiinnostusta ja keskustelua yhteiskuntaa ja demokratiaa kohtaan. Peli on monella tapaa mielenkiintoinen materiaali yhteiskuntaopin sisältöjen tarkasteluun ja sen avulla voidaan päästä luontevasti demokratian äärelle.

Pelin ansioksi voidaan katsoa sen innostavuus. Tulosten perusteella opiskelijoilla näyttää olevan motivaatiota keskustella pelin teemoista myös oikean elämän näkökulmasta, sillä he tekivät sitä keskenään ilman erillistä ohjeistusta. Pelin opetuskäytön yksi tärkeimmistä hyödyistä on oppilaiden motivoiminen. Monet motivoituvat kilpailuasetelmasta ja siitä, että saavat osallistua erilaiseen toimintaan, kuin mihin ovat tavallisesti oppitunneilla tottuneet. Erään opiskelijan mielestä parasta pelissä oli ”vaihtelu tavalliseen opiskeluun” H30. Ei ole aina itsestään selvää, että kaikki osallistuvat aktiivisesti opetukseen ja, jos opetusmateriaali saa kaikki opiskelijat opiskeltavien asioiden äärelle oppitunnin ajaksi, niin peliä voi kuvailla opetusmateriaaliksi onnistuneeksi.

Motivaatiosta kertoo myös se, että pelin loputtua opiskelijat keskustelivat keskenään yhteisen kunnan hyvinvointirakenteesta. Tämänkaltaisia keskusteluja olisi hyvä hyödyntää yhteiskuntaopin oppiaineen sisältöjä opiskellessa. Demokratiakasvatuksen näkökulmasta keskustelujen syntyminen ja

vuorovaikutuksen kokemukset kertovat opetusmateriaalin onnistumisesta. Dialogi on välttämätön toimintamalli demokratian kannalta, sillä sen avulla pidetään yllä ihmisten kykyä oppia toisiltaan (Alhanen, 2016, s. 8). Keskustelujen yhteydessä ihmiset eivät käsittele pelkästään suhdettaan maailmaan ja sen tapahtumiin, vaan he joutuvat sovittamaan yhteen erilaisia kokemuksiaan maailmasta (Alhanen, 2016, s. 23). Pyrkinessään ymmärtää ympäröivää maailmaa yksilöt samalla hahmottavat omaa paikkaansa siinä ja suhteessa toisiin ihmisiin. Yhdessä muiden kanssa tehtävässä tietojen käsittelyssä sitä suhteutetaan opiskelijoiden omaan kokemus- ja elämiss maailmaan, mikä tarjoaa mahdollisuuden tiedon merkitysten ja rakentumisen tapojen pohtimisen (Männistö, 2022, s. 42). Kaikkiaan voi sanoa, että peli toimi hyvänä alustana keskusteluille opiskelijoiden kesken, mutta siitä, miten se toimii pohjana opettajan ja opiskelijan väliselle dialogille, ei tämän tutkimuksen perusteella voida sanoa paljoakaan.

Tämä opetuskokeilu ei anna todellista kuvaa *Päättäjät*-demokratiapelin potentiaalista opetuskäytössä, koska se ei pitänyt sisällään riittävää pohjustusta ja pelissä koetun reflektointia. Pelipedagogiikassa olisi tärkeää, että opettaja ohjaisi pelaajat käsittelemään pelissä opittavaa sisältöä myös pelin ulkopuolella, jolloin niitä pystytään tarkastelemaan useista eri näkökulmista sekä kytkemään opetustavoitteisiin. Olisi myös hyvä opettaa oppilaille riittävät perustiedot pelin aiheesta, sillä se auttaa oppilaita kiinnittämään huomiota opetuksen tavoitteisiin pelaamisen aikana. (Ks. Barab ym., 2010, s. 400; Silseth, 2012, 80; Chee & Tan, 2012, 186) Opetuspelien onnistumisen kannalta opettajalla on merkittävä rooli. Vaikka peli olisi itsessään hyvin suunniteltu ja tarjoaisi pedagogisesti laadukkaan oppimisympäristön, tulee opettajan silti ratkaista, miten pelillinen opetus käytännössä toteutetaan ja arvioidaan (Koskinen ym., 2014, s. 27, 33).

6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan arvioida sen mukaan, miten hyvin tutkijan tekemät tulkinnot ja selitykset sopivat tutkimuksen kuvaukseen (Hirsjärvi, ym. 2005, s. 232). Tässä tutkimuksessa olen onnistunut vastaamaan

tutkimuskysymyksiin lisäten ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä kuvailemalla opiskelijoiden kokemuksia ja havaintojani lautapelin pelaamisesta.

Laadullisen tutkimuksen uskottavuuden arvioinnissa on kysymys koko tutkimusprosessin uskottavuudesta (Puusa & Julkunen, 2020, luku 12). Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan valitsemani tutkimusmenetelmät, aineistonkeruun ja oman positioni mahdollisimman tarkasti. Tutkijalla itsellään on tärkeä rooli tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa (Eskola & Suoranta, 2008, s. 210). Tutkijan tekemien ratkaisujen tiedostaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Se, että olen valinnut tutkimukseeni juuri tietyt demokratiakasvatuksen mallit ja taustakirjallisuuden vaikuttavat tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Demokratiakompetenssit ja opetustavoitteet auttoivat minua kiinnittämään huomiota sellaisiin kokemuksiin, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini, mutta tiedostan niiden myös etukäteen asettaneen minulle tiettyjä odotuksia aineiston suhteen. Kaikkiaan tutkimuksen subjektiivisuus on yksi laadullisen tutkimuksen hyvistä puolista, koska se mahdollistaa saman aineiston tarkastelun useista näkökulmista (Puusa & Julkunen, 2020, luku 12). Subjektiivisuus vaikuttaa myös tulosten tulkintaan suhteessa tutkittavien tarkoitamiin ilmaisuihin. Tutkija ja tutkittavat tulkitsevat aihetta aina omista lähtökohdistaan, joten heidän tulkintansa eivät aina täysin vastaa toisiaan. Olen pyrkinyt olemaan ylitulkitseematta opiskelijoiden kokemuksia ja pitänyt tulkintoja tehdessä mielessä tutkittavien alkuperäiset ilmaisut. Tuloksia tarkastellessa nostan aineistosta katkelmia lisätäkseni tehdäkseni näkyväksi sitä, millaisella päättelyprosessilla olen tulokset ja tulkinnat muodostanut.

Tutkimuksen uskottavuutta parantaa, mikäli tutkija pystyy kytkemään löydöksensä aikaisempiin tutkimuksiin tai teorioihin (Moilanen & Räihä, 2018, s. 65). Tämä tutkimus kytkeytyy teoriataustaltaan osaksi demokratiakasvatuksen kenttää. Tutkimustulosten tulkinta ja johtopäätökset luvussa peilaan saatuja tuloksia demokratiakasvatuksen tutkimuskirjallisuuteen. Keskityn erityisesti Euroopan neuvoston (2016) demokratiakompetensseihin, koska ne ovat materiaali, joka on luotu helpottamaan kasvatuksen suunnittelua ja toteuttamista pyrkien demokraattiseen elämäntapaan. Tutkimusta tehdessä pyrin

hyödyntämään tutkimuskirjallisuutta monipuolisesti pitäytyen kuitenkin tieteellisissä ja luotettavissa lähteissä.

Tämä tutkimus käsitteli opetuspelin pelaamista opiskelijoiden kesken ja opiskelijoiden kokemuksia pelaamisesta. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista kokeilla ja tutkia peliä myös laajemmin opetuskäytössä. Pelin ympärille saisi rakennettua useamman tunnin mittaisen opetuskokonaisuuden yhteiskunta- ja demokratia teemalla. Pelkän pelaamisen lisäksi opettaja myös keskustelisi opiskelijoiden kanssa pelin aikana koetuista kokemuksista ja liittäisi niitä yhteiskuntaopin oppiaineen sisältöihin. Olisi tarpeen tutkia myös opettajien kokemuksia pelin hyödyntämisestä osana opetusta. Olisi myös kiinnostavaa tutkia peliä pelanneiden opiskelijoiden kokemuksia tarkemmin esimerkiksi avoimella teemahaastattelulla. Tässä tutkimuksessa pyrin saamaan kokemuksia kaikilta peliä pelanneilta opiskelijoilta, jolloin sain laajasti monenlaisia vastauksia. Tutkimalla muutamaa yksittäistä opiskelijaa olisin saattanut saada syvällisempiä vastauksia ja tarkemmin kuvailtuja kokemuksia demokratiataitojen harjoittelusta pelin aikana.

6.3 Lopuksi

Demokratiakasvatus on aina ajankohtaista, sillä demokratian olemukseen kuuluu, että se tulee jatkuvasti uudistaa tai vahvistaa uusien sukupolvien toimesta (Tomperi & Piattoeva, 2005, s. 247–248). Demokratiaa ei voi olettaa itsestäänselvyydeksi tai jättää ainoastaan yhteiskuntaa hallinnoivien tahojen hoidettavaksi. Demokratia on meidän kaikkien asia ja paras tapa tehdä sitä kestävämmäksi on pyrkiä demokraattiseen elämäntapaan tuomalla demokratia osaksi yhteistä kulttuuria. Koululla on tässä tärkeä rooli demokratiakasvatuksen toteuttajana.

Päättäjät-demokratiapelin kaltaisia opetusmateriaaleja, jotka on suunniteltu nimenomaan demokratiakasvatusta ajatellen, ei ole kovin paljoa. Tämän tutkimuksen ansioksi katson sen, että se tarjoaa lukijalle mahdollisuuden syventyä tällaisen opetusmateriaalin kehitysprosessiin ja opetusmahdollisuuksiin. Tutkimuksen pohjalta opettajien on helpompi

hyödyntää lautapeliä omassa opetuksessaan. Tutkimuksesta on hyötyä myös vastaavien opetusmateriaalien kehittämisessä ja tutkimisessa, sillä se tarjoaa näkökulman tarkastella opetusmateriaaleja ja niiden kehittämistä demokratiakasvatuksen kontekstissa. Ehkä se myös innoittaa jotakuta kehittämään ja tutkimaan omia opetusmateriaalejaan.

LÄHTEET

- Alhanen, K. (2017). Dialogi demokratiassa. Gaudeamus.
- Arela, A-M., Hiljanen, M., Kamunen, M., Karisto, R., Keijonen, J., Kouhia, T., Mustonen, R., Myntti, I-M., Oikari, N. & Ranta, P. (2022) Somecracy – sosiaalinen media demokratiakasvatuksen välineenä. Teoksessa: Mård, N. (toim.) *Ämnesövergripande undervisning och demokratifostran: Idemo-hankkeen tuloksia 2018-2022*. (s. 52-75). Åbo Akademi.
- Barab, S. A., Sadler, T. D., Heiselt, C., Hickey, D. & Zuiker, S. (2010). Erratum to: Relating Narrative, Inquiry, and Inscriptions: Supporting Consequential Play. *Journal of science education and technology*, 19(4), (s. 387-407).
<https://doi.org/10.1007/s10956-010-9220-0>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Chee, Y. S. & Tan, K. C. D. (2012). Becoming Chemists through Game-based Inquiry Learning: The Case of Legends of Alkhimia. *Electronic Journal of E-Learning*, 10(2), 185.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press.
- Euroopan neuvosto (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Euroopan neuvosto (2020). *Demokraattisen kulttuurin kompetenssit viitekehys*. Council of Europe Publishing.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fornaciari, A. (2022). Opettajat ja kansalaiskasvatuksen haasteet. Teoksessa Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. (toim.) *Lupaus paremmasta: Demokratia ja koulu Suomessa*. (s. 141-164). Into.
- Gretschel, A. (2002). *Kunta nuorten osallisuusympäristönä: Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin*. Jyväskylän yliopisto.

- Gordon, E., & Baldwin-Philippi, J. (2014). Playful civic learning: Enabling reflection and lateral trust in game-based public participation. *International journal of communication (Online)*, 759.
- Hiljanen, M., Tallavaara, R., Rautiainen, M., Männistö, P., Opettajankoulutuslaitos, Education, D. o. T., Wisdom, S. o. R. (2021). *Demokratiakasvatuksen tiellä?: Toimintatutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kasvusta demokratiakasvattajiksi*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
- Hiljanen, M. (2022). Koulukuva: Suomalaisen koulun demokratiakulttuuri kehyksissään. Teoksessa: Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. (toim.) *Lupaus paremmasta: Demokratia ja koulu Suomessa*. (s. 165–191). Into.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Kostiainen, E. Klemola, U. & Maylor, U. (2016). Searching for the roots of democracy. Teoksessa: Raiker, A. & Rautiainen, M. (toim.) *Educating for democracy in England and Finland: Principles and culture*. (s. 54–68). London: Routledge.
- Inha, K., Honkala, S., Kuukka, K., Mattila, P., tiedekunta, H., & Sciences, F. o. H. a. S. (2021). *Kieli demokratiakasvatuksen ytimessä: Silta ylitettäväksi*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto; Kielikoulutuspolitiikan verkosto.
- Makri, E. G. (2022). Does the Cards against Calamity Learning Game Facilitate Attitudes toward Negotiation, Civics, and Sustainability? Empirical Findings from Greek Graduates. *Education sciences*, 12(11), 738. <https://doi.org/10.3390/educsci12110738>
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. (2017). Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Koulutustutkimuslaitos.

- Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu ja täydennetty painos. (s. 51–72). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Männistö, P. & Fornaciari, A. (2017). Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja perusperiaatteet. Teoksessa: P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen. Hyvän lähteillä: Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä. (s. 36–55). Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos
- Männistö, P. (2018). Käyttämättömien mahdollisuuksien maa - Demokratiakompetenssit ja peruskoulu. Teoksessa: Rautiainen, M., Moisio, O. & Männistö, P. (toim.) *Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. (s. 28–37). Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Männistö, P. (2020). *The state of democracy education in Finnish primary school-education*. Jyväskylän yliopisto.
- Männistö, P. (2022). Koulukasvatuksella kohti demokraattista elämäntapaa. Teoksessa: Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. (toim.) *Lupaus paremmasta: Demokratia ja koulu Suomessa*. (s. 31–54). Into.
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019: Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2022) Aktiivinen kansalaisuus. Viitattu 29.8.2022 Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/ohjelmat/aktiivinen-kansalaisuus>
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
- Raphael, C., Bachen, C., Lynn, K., Baldwin-Philippi, J., & McKee, K. A. (2010). Games for Civic Learning: A Conceptual Framework and Agenda for Research and Design. *Games and culture*, 5(2), 199-235. <https://doi.org/10.1177/1555412009354728>
- Rautiainen, M. (2017). Osallisuus ja demokratia koulussa. Teoksessa: S. Elo, K. Kaihari, P. Mattila, & L. Nissilä (toim.), *Rakentavaa vuorovaikutusta : opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn* (s. 17-20). Opetushallitus.

- Rautiainen, M.,(2018). Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Rautiainen, M.,(2018). Varjosta valoon? Opettajankoulutus ja demokratian näkyväksi tekemisen vaikeus. Teoksessa: Rautiainen, M. (toim.)*Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa.* (s. 38–41). Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 170–183). SAGE
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysin ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*, (s. 166–190). Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. ja Nuorisotutkimusverkosto.
- Saaranen-Kauppinen, S. & Puusniekka, A. (2006). Tapaustutkimus. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 28.8.2022. Saatavilla: https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset* ([Uud. p.]). Vastapaino.
- Silseth, K. (2012). The multivoicedness of game play: Exploring the unfolding of a student's learning trajectory in a gaming context at school. *International journal of computer-supported collaborative learning*, 7(1), (s. 63–84). <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9132-x>
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. (2005). Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa: Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatustiete?: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus.* (s. 247–286). Vastapaino.
- Tomperi, T. (2018). Demokraattisen keskustelun ja kriittisen ajattelun taidot. Teoksessa: Rautiainen, M. (toim.)*Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa.* (s. 20–27). Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

- Toom, A., Rautiainen, M., Tähtinen, J. & Ahtiainen, R. (2017). *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narrativisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa *J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus: IV - Kokemuksen käsite ja käyttö*. (s. 64–84). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvätieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Viitattu 29.8.2022. Saatavilla: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100. DOI: <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Värri, V. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.