

**Otavan High Five! -kirjasarjan oppimispelit osana
kommunikatiivista kielten opetusta**

Anni Lehtinen & Suvi Jokinen

Pro Gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2020
Kasvatustieteiden ja psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jokinen, Suvi & Lehtinen, Anni. 2020. Otavan High Five! -kirjasarjan oppimispelit osana kommunikatiivista kielten opetusta. Kasvatustieteiden Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 65 sivua.

Tässä tutkimuksessa perehdyttiin Otavan High Five! -kirjasarjan alkuopetuksen, neljännen ja kuudennen luokan kirjojen oppimispelisiin. Tutkimus on empiirinen tapaustutkimus, joka toteutettiin teoriaohjaavasti laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Ilmiötä lähestyttiin kommunikatiivisen kieltenopetuksen näkökulmasta. Tarkoituksena oli selvittää millaisia oppimispelisiä kirjasarja sisältää, mitä kielellisiä taitoja niiden avulla voidaan harjoitella ja miten. Tämän lisäksi pelien kehitystä tutkittiin vuosiluokittain. Aineisto koottiin käymällä systemaattisesti läpi edellä mainittujen vuosiluokkien kirjoissa olevat oppimispelit, jotka oli merkattu kustantajan toimesta noppasymbolilla. Näin ollen, tutkimusaineisto koostui 42 pelistä.

Kolmannes peleistä ei täyttänyt tutkimuksessa laadittua pelin määritelmää. Keskeisimpiä peleissä harjoiteltavia taitoja olivat sanasto, kielioppi ja puhuminen, joita harjoiteltiin enimmäkseen sanomalla yksittäisiä sanoja ja lauseita. Pelit sisälsivät paljon suullista toimintaa, mutta kielen tuottaminen oli pääasiassa annetun mallin pohjalta tapahtuvaa. Kokonaisuudessaan pelit eivät sisältäneet paljoa pelaajien vastavuoroisuutta. Pelit vaikuttavat sopivan osaksi vieraiden kielten opetusta, sillä niiden avulla voidaan täyttää opetussuunnitelman tavoitteita ja harjoitella kieltä monipuolisesti. Kasvatustieteen kentällä tarvitaan kuitenkin lisää ymmärrystä pelipedagogiikasta, sillä oppimisen ja pelien suhde on hieman ristiriitainen. Ongelmana on, kuinka pelissä saada pedagogiset tavoitteet ja pelielementit tasapainoon, jotta voidaan saavuttaa pelien ja pelaamisen maksimaalinen potentiaali.

Avainsanat: oppimispelit, kommunikatiivinen kielten opetus, vuorovaikutus

Sisällys

1	Leikistä peleihin.....	6
1.1	Leikin merkitys lapselle.....	6
1.2	Leikin ja pelin suhde.....	7
1.3	Pelin keskeisimmät elementit.....	9
1.4	Oppimispelit.....	10
2	Kommunikatiivinen kielenopetus.....	14
2.1	Kommunikatiivisen kielenopetuksen kehitys.....	14
2.2	Kommunikatiivisen kielenopetuksen peruspiirteet.....	16
2.3	Kommunikatiiviset menetelmät.....	17
3	Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	21
4	Tutkimuksen toteuttaminen.....	23
4.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	23
4.2	Aineiston kokoaminen.....	25
4.3	Eettiset pohdinnat.....	26
4.4	Aineiston analyysi.....	27
4.4.1	Pelielementit ja -tyypit.....	30
4.4.2	Pelit kielen oppimisen näkökulmasta.....	31
4.4.3	Vuorovaikutus peleissä.....	33
4.4.4	Pelien kehittyvyys.....	33
5	Tulokset.....	35
5.1	Oppimispelit ja pelillisyyttä sisältävät tehtävät.....	35
5.2	Peleissä harjoiteltavat taidot.....	37
5.3	Pelien mahdollistama vuorovaikutus.....	40
5.4	Pelien kehittyminen.....	45
6	Pohdinta.....	49
6.1	Pelien sopivuus kielen opetukseen.....	49
6.2	Toimivan, vuorovaikutteisen kielen oppimispelin kehys.....	51
6.3	Tutkimuksen arviointi ja tulevaisuuden tutkimus.....	53
6.4	Lopuksi.....	55

JOHDANTO

Pelien käyttäminen osana opetusta on koko ajan kasvussa (Lipponen, Rajala & Hilppö 2014, 145–146). Pelit ovat vakiinnuttaneet paikkansa osana kielten opetusta. Aiempi tutkimus keskittyy pääasiassa digitaalisiin peleihin, mutta koska voidaan ajatella, että on olemassa tiettyjä yleispäteviä pelien ominaisuuksia, voidaan osaa tutkimustuloksista hyödyntää myös muihin kuin digitaalisiin peleihin. Tässä tutkimuksessa tutustutaan Otavan High Five! -kirjasarjan alkuopetuksen, neljännen ja kuudennen luokan kirjojen oppimispelien. Tarkoituksena on selvittää, millaisia oppimispeljä kirjasarja käyttää ja miten ne kehittyvät oppilaiden kielellisen tason kehittyessä siirryttäessä ylemmille luokille. Pelejä analysoidaan kommunikatiivisen kieltenopetuksen (*Communicative Language Teaching, CLT*) näkökulmasta, minkä myötä pyritään selvittämään, miten oppimispelit mahdollistavat oppilaiden välisen vuorovaikutuksen pelaamisen aikana.

Suomalaisissa kouluissa opiskellaan vieraita kieliä yksittäisiä tunteja viikossa erillisissä kielten luokkahuoneissa. Valtioneuvoston asetus oppivelvollisille annettavan perusopetuksen tuntijaosta (2018/793 § 6) on määrännyt A1-kielen vuosiviikkotuntimääräksi alakoulussa 11 tuntia, kun taas esimerkiksi äidinkieltä opiskellaan 32 tuntia ja matematiikkaa 21 tuntia. Kun kielen opiskeluun käytetään vain muutamia tunteja viikossa, kielelle altistuminen on vähäistä luonnolliseen kielen oppimiseen verrattuna (Hummel 2014, 42). Tämän vuoksi olisi optimaalista löytää oppimista ja vuorovaikutusta mahdollisimman hyvin tukevia opetustapoja, jotta vähäiset tunnit voidaan hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti. Koemme, että oppimispelien avulla voidaan tuoda luokkahuoneisiin lisää nykyisen opetussuunnitelman peräänkuuluttamaa kielten aktiivista käyttämistä.

Nykyään suomalaisessa kieltenopetuksessa korostuu kyky hyödyntää eri kieliä kommunikaation keinona. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan kielen käyttämisen tulee olla kieltenopetuksen perustana, ja opetuksen tarkoituksena on vahvistaa oppilaiden kielitaitoa, sekä kannustaa käyttämään

sitä (POPS 2014, 124). Opiskelumotivaation kannalta on tärkeää, että opiskelu on mieluisaa ja ikätason huomioiden sopivaa, mikä etenkin alkuopetuksen kohdalla tarkoittaa esimerkiksi toiminnallisuutta ja leikinomaisuutta, sekä suullista kielenkäyttöä suosivaa toimintaa (Skinnari 2018, 3). Esimerkiksi hyvin suunniteltuja pelejä voidaan käyttää tämältyyppiseen opetukseen. Opetussuunnitelmassa todetaankin, että ”kielten opiskelussa on runsaasti sijaa ilolle, leikillisyydelle ja luovuudelle” (POPS 2014, 127). Kielten opetuksessa käytetään kuitenkin edelleen myös oppikirjoja.

Oppikirjalla voidaan tarkoittaa sekä sähköistä että painettua versiota valmiiksi koostetusta opetuskokonaisuudesta (Paalasmaa 2014, 131). Niiden rooli suomalaisissa kouluissa on aiempien tutkimuksien perusteella merkittävä. Esimerkiksi Luukan ja kumppaneiden (2008) tutkimuksen mukaan oppikirjat ohjaavat englannin kielen opetusta. He tutkivat 324:n vieraan kielen opettajan näkemyksiä vieraan kielen opettamisesta. Reilusta 300 opettajasta lähes 98% käytti usein lukukirjaa opetuksensa tukena ja lisäksi 94% vastaajista hyödynsi usein myös työkirjaa. (Luukka ym. 2008.) Myös Tergujeff (2013) on tutkinut englannin opetusta suomalaisessa koulukontekstissa. Tutkimukseen osallistuneista 103 suomalaisesta vieraan kielen opettajasta melkein 98% käytti kirjoja opetuksessa (Tergujeff 2013). Lisäksi Freed.com ja Alakoulun aarreaitta toteuttivat keväällä 2020 kyselyn suomalaisille opettajille liittyen heidän kokemuksiinsa etäopetuksesta. Kyselyyn vastasi yli 900 perusopetuksen opettajaa. Tutkimuksessa havaittiin, että oppikirjat nähdään edelleen yhtenä tärkeimmistä oppimateriaaleista digitalisaation aikana. Näin ollen oppikirjojen asema suomalaisessa koulumaailmassa on edelleen vahva, vaikka vaihtoehtoisia opetusmateriaaleja on yhä enemmän saatavilla. Tämän vuoksi myös kielten oppikirjoissa olevat lukuisat oppimispelit tulisi huomioida tutkimuksissa.

Kuten aiemmin esitettiin, leikki ja pelaaminen ovat olennainen osa kielten opetusta, sillä niiden on koettu osallistavan lapsia kohdekielen käyttöön ja luovan turvallisen kielen oppimisympäristön. Tätä ilmiötä ei kuitenkaan usein tuoda esiin tutkimuksissa. Teoriaosuudessa käsitellään leikin ja pelin suhdetta, sekä pelien keskeisiä elementtejä. Näin luodaan pohja tutkittavalle ilmiölle, eli

oppimispeleille. Lisäksi teoriaosuuden toisessa osassa esitellään kommunikatiivisen kielten opetuksen peruspiirteitä. Tarkoituksena on kuvata pelien luonnetta ja niiden sopivuutta kielten opetukseen vuorovaikutteisuuden ja kielen tuottamisen näkökulmasta.

1 LEIKISTÄ PELEIHIN

Leikille ei ole olemassa tarkkaa määritelmää, sillä leikkejä ja leikkijöitä on monenlaisia. Leikillä on kuitenkin joitakin tyypillisiä ominaisuuksia. Hännikäisen (1992, 346–347) mukaan leikki on osallisuutta ja aktiivista toimijuutta, johon lapsi sitoutuu. Toiminta on samanaikaisesti spontaania, mutta siihen liittyy myös leikkijöiden väliset sanomattomat säännöt (Hännikäinen 1992, 346; Helenius & Lummelahti 2018). Leikki tapahtuu usein niin sanotussa toisessa, kuvitteellisessa, todellisuudessa (Hännikäinen 1992, 346). Koulukontekstissa tämä voi näkyä englannin tunneilla esimerkiksi mielikuvitusmatkailuna, kun oppilaat reissaavat kirjasarjan kuvitteellisten hahmojen kanssa. Toisin sanoen leikki on lapsen aktiivista toimintaa, jonka aikana hän rakentaa käsitystään todellisuudesta käsittelemällä erilaisia asioita ja ilmiöitä joko itsekseen tai ryhmässä. Samanlaisia havaintoja on tehty tutkimuksissa, jotka käsittelevät lasten toisen kielen kehittymistä leikin avulla (ks. esim. Drury 2007).

1.1 Leikin merkitys lapselle

Leikkiminen on lapsia osallistavaa toimintaa, jonka taustalla oleva sosiaalinen prosessi on tärkeämpi kuin toiminnan lopputulos (Morgan & Kennewell 2006, 308). Leikin aikana harjoitellaan monia olennaisia taitoja, kuten itsesäätelyä, ongelmanratkaisutaitoja ja motorisia taitoja (Lockhart 2010, 2; Anderson-McNamee & Bailey 2010, 1). Lisäksi lapsen leikkiessä muiden kanssa hän harjoittelee sitä, kuinka olla osana ryhmää (Anderson-McNamee & Bailey 2010, 3). Näitä taitoja lapset tarvitsevat myöhemmin koulumaailmassa.

Lisäksi leikkiminen on asioiden kokeilemista, johon sisältyy vähäinen epäonnistumisen riski (Morgan & Kennewell 2006, 308). Toisin sanoen, lapset ovat vapaita tutkimaan ja havainnoimaan ympäristöään, sekä kokeilemaan erilaisia asioita ja tapoja ilman epäonnistumisen pelkoa. Sen tulee olla vapaaehtoista ja lapsilähtöistä (Morgan & Kennewell 2006, 308), sekä mielekästä ja spontaania (Anderson-McNamee ja Baileys 2010, 1). Tämänkaltaista lapsilähtöistä toimintaa voidaan myös hyödyntää osallistamaan lapsia kielten oppitunneilla.

Leikin aikana lapsi voi myös vahvistaa kielellistä osaamistaan ottamalla mallia muista leikkijöistä ja ympärillä olevista aikuisista (Anderson-McNamee & Baileys 2010, 3). Kielten tunneilla suurin vaikuttaja onkin todennäköisesti opettaja sekä auditiiviset opetustyökalut, kuten kirjasarjaan kuuluvat äänitteet. Tämän lisäksi oppilaat voivat oppia myös vertaisiltaan niin leikkiessä kuin esimerkiksi keskustelutilanteissakin painotuksen ollessa juurikin niin sanotussa kokeilevassa otteessa. Tällöin keskeistä on toisen ymmärtäminen ja oman viestin välittäminen, eikä niinkään täydellisen kieliasun tuottaminen.

1.2 Leikin ja pelin suhde

Nykyinen ymmärrys leikistä ja pelistä perustuu Huizingan 1930-luvulla esittämälle käsitykselle leikistä tavallisen elämän ulkopuolisena vapaana, ei vakavana ja sovittujen sääntöjen ohjaamana toimintana (Stenros 2015, 54-55). Pelin ja leikin määrittelemisen ei kuitenkaan ole yksioikoista tai täysin ongelmatonta. Caillois (2001) tunnisti jo 1950-luvun lopulla monialaiseen pelitutkimuskenttään liittyvän semanttisen ongelman. Hänen mukaansa eri alojen tutkijat eivät näyttäneet aina puhuvan edes samasta asiasta, vaikka heidän tutkimuksensa koskivatkin pohjimmiltaan samaa aihetta (*play*). Hän jopa mainitsee epäilyksen siitä, voidaanko pelaamiselle ja leikille määritellä yleispäteviä piirteitä (Caillois 2001, 161-162).

Erityisiä hankaluuksia leikin, pelaamisen ja pelin määritelmille tuottaa se, miten eri kielet toimivat. Sen lisäksi, että aiheen tutkimus on ollut monitieteistä, eri kieliä puhuvat tutkijat voivat ymmärtää leikin ja pelin suhdetta eri tavalla omaan äidinkieleensä perustuen. Esimerkiksi toisin kuin ranskan ja hollannin kielissä, joissa samalla sanalla viitataan sekä leikkiin että peliin, englannin kielessä tehdään ero niiden välille (ran. *jeu*; hol. *spel*; engl. *play, game*) (Stenros 2015, 56; Salen & Zimmerman 2004, 72). Tämän myötä voi olla hankalaa määritellä tai päätellä, milloin puhutaan leikistä ja milloin pelistä. Lisähankaluuden suomen kielen puolesta tuottaa englannin kielessä käytetty verbi *play*, jolla voidaan tarkoittaa sekä leikkimistä että pelaamista (vrt. “we are playing Monopoly” - “we are playing with the dolls”), kuin myös muita näihin toimintoihin rinnastettavia asioita, kuten näyttelemistä. Ongelman ratkaisemiseksi voidaan hyödyntää Cailloisin, Huizingan ajatuksille perustuvaa, tunnettua teoriaa, jonka mukaan pelit voidaan asettaa jatkumolle sääntörikkaista (*ludus*) vapaasti virtaaviin (*paidia*) (Stenros 2015, 56; Caillois 2001, 13). ‘Luduksella’ siis viitataan tiukemmin sääntöihin perustuvaan ja kilpailuasetelmalliseen pelaamiseen, kun taas ‘paidia’ viittaa vapaampaan leikkiin, jolla ei ole voittamiseen liittyvää ennalta määriteltyä, selkeää päämäärää. Tämän myötä peli ja leikki nähdään pohjimmiltaan samana asiana. Kuitenkin näkemys siitä, että peli on leikkiä rajatumpaa mahdollistaa erillisen pelin määritelmän laatimisen.

Suurin osa pelialan asiantuntijoista hyväksyvät Abtin 1960-luvun lopulla hahmotteleman pelin määritelmän, jonka mukaan peliksi voidaan luokitella mikä tahansa kilpailu osallistujien (ts. pelaajien) välillä, joka tapahtuu sääntöjen alaisuudessa ja joka tähtää päämäärään, kuten voittamiseen tai palkintoon (Stenros 2017, 499). Salenin ja Zimmermanin (2004, 80) laatima, viime vuosina useissa tutkimuksissa ja artikkeleissa käytetty määritelmä pelistä systeeminä, “jossa pelaajat osallistuvat keinotekoiseen konfliktiin, joka on rajattu säännöillä, ja joka johtaa määrälliseen lopputulokseen” sisältää vahvasti samoja piirteitä Abtin määritelmään verrattuna, mutta he lisäävät siihen vielä konfliktin käsitteen. Juul (2003) on laatinut klassisten pelimääritelmien pohjalta oman

määritelmänsä, jonka mukaan peli perustuu toimivasti laadittuihin sääntöihin, sillä on vaihtoehtoisia, selkeitä ja kyseenalaistamattomia lopputulemia, jotka arvotetaan eri tavalla ja joihin pelaaja reagoi sen mukaisesti (esimerkiksi ilo positiivisesta lopputulemasta, kuten haastavan tavoitteen saavuttamisesta), pelaaja pyrkii vaikuttamaan pelin kulkuun ja lopputulokseen, ja että samaa peliä sääntöineen voidaan pelata joko niin, että sillä on tai ei ole tosielämän seuraamuksia (Juul 2003).

1.3 Pelin keskeisimmät elementit

Molemmat edellisessä luvussa mainitut määritelmät sisältävät sääntöjen käsitteen. Suurin osa pelien määritelmistä tunnustaa sääntöjen tärkeyden pelin kannalta, joskin niiden tehtävästä on erilaisia näkemyksiä (Stenros 2017, 501). Parlett (1999, 3) tuo esille kuinka formaalissa pelaamisessa säännöt ovat yksi väline vaikuttaa pelin tavoitteeseen, joka voi olla esimerkiksi voittaminen tai pisteiden kerääminen. Caillois (2001, 10) ja Costikyan (2002, 19) puolestaan esittävät sääntöjen määrittelevän tai vähintäänkin ohjaavan pelaajien toimintaa pelin aikana. Toisin sanoen säännöt ovat pelin tekijän keino vaikuttaa pelin etenemiseen, joskin (sääntöjen puitteissa) pelaajat voivat tehdä omia valintojaan hyödyntääkseen asemaansa pelitilanteessa. Vain sääntöjen mukainen toiminta on hyväksyttyä ja yhteiset säännöt koskevat kaikkia pelaajia (Costikyan 2002, 18; Suits 1990, 34). Muuten fokus siirtyy helposti pelaamisesta ja pelin tavoitteesta toisalle. Salen ja Zimmerman (2004, 80) tiivistävät sääntöjen luovan pelille rakenteen, jossa pelaaminen voi tapahtua, kertomalla pelaajille mikä on sallittua ja mikä puolestaan ei. Myös Huizinga (1955, 13) ja Abt (1970, 6) näkevät pelaamisen tapahtuvan sääntöjen rajoissa, mutta heidän näkemyksensä mukaan sääntöjen vaikutus ei ole täysin positiivinen, sillä säännöt myös rajoittavat pelaajien toimintaa ja mahdollisuuksia edetä pelissä.

Crawfordin (1997) mukaan konflikti on sisäsyntyinen osa kaikkia pelejä, ja sen muoto voi olla joko suora tai epäsuora. Se voi tarkoittaa erilaisia pelin vuorovaikutuksesta syntyviä haasteita ja vastoinkäymisiä, joihin pelaajien on

reagoitava päästäkseen haluamaansa lopputulokseen. (Crawford 1997.) Pelaamisen ollessa vuorovaikutteista pelin ja pelaajan välillä, pelin päämäärä, eli tavoite, ohjaa yksilön valintoja pelin edetessä (Crawford 1997; Costikyan 2002, 10-11). Molemmat määritelmät sisältävät myös ajatuksen siitä, että pelaaminen toimintana johtaa jonkinlaiseen pelin tavoitteeseen liittyvään lopputulokseen, joka päättää pelin. Esimerkiksi sanaselityspeli Aliasta pelataan sääntöjen mukaan siihen asti, kunnes yksi joukkue pääsee maaliin ja voittaa pelin. Ennen peliä pelaajat voivat myös sopia pelaavansa peliä tietyn ajan niin, että ajan loppuessa pisimmälle ehtivä joukkue voittaa. Salen ja Zimmerman (2004) puolestaan näkevät pelin lopussa olevan määrällinen lopputulos, jossa pelaaja joko voittaa tai häviää riippuen jonkinlaisesta numeraalisesta tuloksesta. Esimerkiksi Unossa nopeiten korteista eroon pääsevä voittaa, Monopolissa voittajalla on eniten rahaa ja Yatzyssa puolestaan pelin aikana kerätyt pisteet ratkaisevat.

1.4 Oppimispelit

Oppimispeli on peli, jonka avulla pelaajat saavuttavat pitkäaikaisia hyötyjä, kun taas viihtymistarkoitukseen luodut pelit tuottavat pelaamisen aikana positiivisia vaikutuksia, joilla ei ole merkitystä pelin päätyttyä (Ståhl 1983, 34). Oppimispelit ovat osa hyötypelejä, joiden ensisijainen tavoite (kuten oppiminen) on integroitu osaksi peliä niin, että pelaaja hyötyy pelistä samalla kun nauttii sen pelaamisesta (Fatta, Maksom & Zakaria 2019, 5). Oppimispelin tarkoituksena on siis saavuttaa tuloksia (ts. oppimista), jotka hyödyttävät pelaajia myös pelin päätyttyä. Vastakkaisesti, viihdepelit tähtäävät pelaajiensa viihdyttämiseen vain niin kauan kuin pelisessio kestää, ilman pelitilanteen jälkeisiä tavoitteita. Esimerkiksi Cailloisin (2001, 9-10) mukaan pelaaminen ei ole tuottavaa toimintaa, sillä pelin loppuessa tilanne on lähestulkoon sama kuin aloittaessakin, poislukien mitä pelaajat ovat mahdollisesti saaneet toisiltaan. Voittamisen sijasta oppimisleikissä tulisi kuitenkin olla aina ensisijaisena tavoitteena oppiminen (Bellotti, Kapralos, Lee, Moreno-Ger & Berta 2013, 1), toisin kuin useimmissa viihtymiseen

suunnitelluissa peleissä. Täten oppimispelin tuottavuus voi ilmetä näinä peliltä tai toisilta pelaajilta saatuina "ideoina", eli oppimisena.

Stenrosin (2017) tutkimista pelien määritelmistä harva sisälsi mainintaa siitä, mikä on pelin tehtävä tai tarkoitus. Vaikka hän tutki pelien määritelmiä laajasti 1930-luvulta nykypäivään, vain kaksi määritelmistä sisälsi jonkinlaisen ajatuksen pelien tarkoituksesta. Pelit nähtiin molemmissa nautinnollisina ja viihdyttävänä toimintoina. (Stenros 2017, 502.) Historian aikana pelit onkin koettu lähinnä yhtenä viihteen muotona, ja myös kouluissa pelejä on käytetty viihtymistarkoitukseen sivuuttaen niiden mahdollisuudet oppimisvälineenä. Kuitenkin Linnakylän ja Nurmelan (2012) tutkimuksessa ilmeni, että nykyään pelejä hyödynnettiin koulussa eniten opitun kertaamiseen ja oppilaiden motivointiin, sekä oppitunnin kevennyksenä, eikä niinkään uuden oppimiseen. Pelien mahdollisuuksia opetuksen voimavarana on kuitenkin alettu tunnistaa yhä enemmän. Esimerkiksi Hyvösen (2011, 57-61) tutkimuksessa yleisesti ottaen opettajat kokivat leikkimisen ja pelaamisen olevan miellyttävää ja integroitavissa oppiaineisiin. Bellotin ja kumppaneiden (2013, 1) mukaan oppimispelit tunnistetaan hyödyllisenä työkaluna oppimiselle ja taitojen kehittämiseksi yhdistelemällä viihdettä ja pedagogiikkaa. Myös uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa on selkeästi nähtävissä "kasvatustieteelle tyypillinen tapa ajatella leikkiä tai pelejä oppimisen ja kehittymisen välineenä" (Aurava 2018, 77). Pelien hyödyntämisellä voi siis olla monia mahdollisuuksia oppimisen tukemiseksi.

Katsauksessaan Aurava (2018) toteaa, että opetussuunnitelmaan pohjautuvassa ajattelussa pelien nähdään kehittävän erilaisia tietoja ja taitoja ja olevan yhteydessä myös luovuuteen. Pääasiassa pelit koetaan "välineinä ja työtapoina oppiaineen opetuksessa: joko tuomassa oppimiseen iloa, motivaatiota, vaihtelua tai harjoittelumahdollisuuksia". (Aurava 2018, 78.) Trajkovik ja kumppanit (2018) tutkivat perinteisten pelien käyttöä peruskouluissa. Tulosten mukaan pelien käytöllä opetuksessa voi olla positiivinen vaikutus motivaatioon ja oppilaiden kokemuksiin. Lisäksi pelien tuominen osaksi kouluarkea paransi oppimistuloksia, sekä lisäsi oppilaiden

kiinnostusta yhteistyöhön ja pienryhmätyöskentelyyn luomalla enemmän vuorovaikutusta yksilöiden välille. (Trajkovik, Malinovski, Vasileva-Stojanovska & Vasileva 2018.) Pelit, jotka vaativat pelaajilta aktiivista osallistumista, auttavat esimerkiksi kehittämään kriittistä suhtautumista ja ongelmanratkaisutaitoja (Boghian, Cojocariu, Popescu & Măță 2019, 54) - juuri niitä taitoja, joita oppilaille halutaan nykyajan koulussa opettaa. Pelien avulla voidaan myös muuttaa abstrakteja ilmiöitä konkreettisemmiksi, jolloin oppilaiden voi olla helpompi ymmärtää niitä (Boghian ym. 2019, 54).

Pelien käyttö opetuksessa voi kuitenkin sisältää myös joitakin ongelmakohtia. Digitaalisten oppimispelien käyttöä ja toimivuutta on kritisoitu varsinkin arvioinnin näkökulmasta, sillä oppimispelien avulla tulisi arvioida lopputuloksen lisäksi myös itse oppimisprosessia (Bellotti ym. 2013, 1). Tämä sama huomio pätee myös muihin kuin digitaalisiin oppimisasiin. Oppimista voi olla vaikeaa arvioida pelaamisen aikana, koska siitä ei usein jää mitään konkreettista näyttöä. Lisäksi Vesterisen ja Myllärin (2014) mukaan oppimispelit jäävät monesti irrallisiksi sekä opetuksesta (opettajan näkökulma) että oppimiskokemuksista (oppilaiden näkökulma). Taustalla vaikuttavat opettajien kokemat haasteet linkittää oppimispelit osaksi meneillään olevia isompia oppimiskokonaisuuksia (Vesterinen & Mylläri 2014, 56), jolloin pelejä voi olla vaikea liittää opetuksen tehokkaasti. Hyvösen (2011, 57) tutkimuksessa puolestaan osa opettajista koki pelaamisen jättävän opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet ainakin osittain täyttymättä. Nämä huomiot ovat mielenkiintoisia, sillä oppikirjojen laatijat ovat yleensä kasvatusalan ammattilaisia, joten oletettavasti kirjojen oppimispelit on suunniteltu niin, että ne tukisivat oppimista ja linkittyisivät opeteltaviin asioihin ja opetussuunnitelman linjauksiin.

Edellä esitetyistä tutkimustuloksista käy ilmi, että peleillä on monia merkityksiä opetuskäytössä. Koska leikki on lapselle luonnollinen tapa oppia, on tässä luvussa käsitelty leikin ja pelin suhdetta, jota voidaan kuvata jatkumona. Leikki nähdään yleensä vapaana toimintana, ja lisäämällä siihen sääntöjä se muuttuu peliksi. Kun peliin lisätään pedagogisia elementtejä se muuttuu

oppimispeliksi, jonka avulla voidaan tavoittaa oppimista. Seuraavassa luvussa yhdistetään pelit ja pelaaminen osaksi kommunikatiivista kielten opetusta.

2 KOMMUNIKATIIVINEN KIELTENOPETUS

Suomalaisten koulujen kieltenopetuksen tulee perustua kielen käyttämiseen ja kielitaidon vahvistamiseen (POPS 2014, 124), millä viitataan oppijan kommunikatiivisen kompetenssin kehittämiseen (tarkemmin luvussa 2.1). Tämä voidaan nähdä karkeasti ajateltuna vastakohtana kielioppisääntöjen opettelulle, mikä on historian saatossa ollut perinteinen tapa opettaa ja oppia kieliä. Kommunikatiivinen kieltenopetus (*Communicative Language Teaching, CLT*) on puhutun kielen aktiiviseen ja autenttiseen käyttämiseen perustuva, nykyään laajalti tunnustettu teoreettinen näkökulma kielen oppimiseen (Larsen-Freeman & Anderson 2020, 152). Täten se vastaa nykyisen opetussuunnitelman vaatimukseen. Savignon (2018, 5) huomauttaakin, ettei kieltä voida erottaa yksilön identiteetistä eikä toiminnasta tässä lähestymistavassa.

Opetuksessa kulloinkin käytetyt menetelmät linkittyvät sen hetkiseen vallitsevaan ajatukseen kieltenopetuksesta (Richards 2006, 6), joten nykyisten opetusmenetelmien tulisi siis suosia oppilaiden aktiivista kielenkäyttöä. Pelejä käytetään paljon kommunikatiivisessa kielten opetuksessa, sillä ne koetaan mielekkäiksi ja ne antavat oppilaille mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutusta (Larsen-Freeman & Anderson 2020, 167). Niitä voidaan käyttää kommunikaation perustuvan opetuksen menetelmänä niiden luonnollisen pelaajia osallistavan luonteen myötä.

2.1 Kommunikatiivisen kieltenopetuksen kehitys

Perinteinen, ennen 1960-luvun loppua vallinnut opetustapa perustui mekaaniseen kielioppirakenteiden ulkoa oppimiseen ja virheiden välttämiseen kontrolloitujen harjoitusten avulla (Richards 2006, 3-6). Tämänkaltaisessa opetuksessa opettaja nähtiin oppimista ohjaavana kontrolloijana, sekä virheiden korjaajana. Richardsin (2006) mukaan klassisen kommunikatiivisen kieltenopetuksen ideologia syntyi 1970-luvulla kyseenalaistamaan aiemman kielioppikeskeisen opetuksen. Tuolloin alettiin tunnistaa oppijoiden tarpeita ja

omia tavoitteita kielen oppimisen kannalta ja muokkaamaan opetusta sen mukaan. (Richards 2006, 9-10.) Opittavan sisällön merkityksellisyyden tärkeys tunnustettiin, mikä oli askel nykyisen opetuksen suuntaan. Richardsin (2006) mukaan 1990-luvun lopulla alkunsa saaneen nykyisen kommunikatiivisen kieltenopetuksen idea perustuu vuorovaikutukselle ja merkitykselliselle kommunikaatiolle. Tehokkaat oppimis- ja kommunikointistrategiat korostuvat, sillä kommunikaatio nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, joka vaatii eri kielitaitojen käyttämistä. (Richards 2006, 22-23.)

Kielten opetusta koskevan ideologian muuttuessa on havaittavissa muutoksia myös oppimateriaaleissa. Historian saatossa useiden harjoituskirjojen keskiössä on ollut kielioppitaidon (*grammatical competence*) saavuttaminen esitettyyn kielioppisääntöön perustuvien kirjallisten harjoitustehtävien avulla (Richards 2006, 3), mutta nykyään oppikirjoihin pyritään sijoittamaan myös erilaisia aktiiviseen kielenkäyttöön ohjaavia ja kannustavia tehtäviä, joista pelit ovat yksi hyvä esimerkki. Richards (2006) huomauttaakin, että vaikka kielioppi onkin tärkeä osa kielen oppimista, on hyvä huomioida, ettei pelkästään kielioppisääntöjen taitaminen vielä tarkoita sitä, että osaisi käyttää kieltä merkityksellisessä kommunikaatiossa. Kommunikatiivisella kompetenssilla (*communicative competence*) tarkoitetaan juuri jälkimmäisen kaltaista taitoa. (Richards 2006, 3.) Kommunikatiivisen kielten opetuksen päätavoitteena on antaa oppijoille valmiudet saavuttaa kommunikatiivinen kompetenssi (Larsen-Freeman & Anderson 2020, 152). Se voidaan tiivistää neljään näkökulmaan; on osattava käyttää kieltä monissa eri tilanteissa ja moniin eri tarkoituksiin, tiedettävä miten mukauttaa kielenkäyttöään tilanteen mukaan, osattava tuottaa ja ymmärtää erilaisia tekstityyppejä, sekä jatkettava kommunikaatiota kielitaidon rajoitteista huolimatta erilaisia kommunikaatiostrategioita hyödyntämällä (Richards 2006, 3).

2.2 Kommunikatiivisen kieltenopetuksen peruspiirteet

Wang (2010, 141) painottaa kielen oppimisen tapahtuvan merkityksellisen kohdekielen käytön kautta. Kommunikatiiviseen kielten opetukseen voidaan liittää tiettyjä peruspiirteitä, joiden avulla pyritään kielen merkitykselliseen ja monipuoliseen harjoittamiseen. Näistä ensimmäinen on kohdekielen harjoittelu ja käyttäminen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Nunan 1991, 297; Richards 2006, 13). Wangin (2010, 133) mukaan pelit voivat olla yhtä tehokas tapa harjoitella kielen käyttöä kuin esimerkiksi kirjalliset työkirjatehtävät ovat. Pelaamisen ollessa usein vuorovaikutteista ja ryhmässä tapahtuvaa toimintaa, on myös kielenkäyttö aktiivisempaa ja monipuolisempaa yksilö- ja kirjatyöskentelyyn verrattuna.

Toinen kommunikatiivisen kieltenopetuksen piirre on siltojen rakentaminen luokkahuonekielen ja -opiskelun sekä koulun ulkopuolisen elämän välille (Nunan 1991, 27). Luovat, prosessointia vaativat peliaktiviteetit edesauttavat oppilaita luomaan merkityksellistä vuorovaikutusta (Wang 2010, 141). Lisäksi on tärkeää yhdistää useita kielen osaamisen alueita opetuksen aikana, sillä kielelliset elementit eivät ole irrallaan toisistaan opetuksen ulkopuolellakaan (Richards 2006, 13; Larsen-Freeman & Anderson 2020, 158). Oppimispelien säännöt määrittelevät tavoitekielen harjoittelun määrän ja laadun. Pelatessa voidaan siis keskittyä harjoittelemaan vain yhtä lauserakennetta tai sen lisäksi peli voi sisältää vastavuoroisuutta ja spontaania reagoitua pelaajilta.

Kolmas peruspiirre on suvaitsevaisuus virheitä kohtaan (Richards 2006, 13), sillä ne ovat luonnollinen osa kommunikatiivisen kompetenssin kehittymistä (Larsen-Freeman & Anderson 2020, 159). Kun fokus on viestin välittämisessä toiselle, ei esimerkiksi kielioppirakenteiden tarvitse olla täydellisiä vaan puhuja voi kiinnittää enemmän huomiota keskeisten sanojen valitsemiseen ja käyttöön. Pelit ovat turvallinen ympäristö, jossa voidaan harjoitella myös muun muassa epäonnistumisen kokemuksia ja epävarmuuden sietoa (Manninen 2011, 16-17). Lisäksi Richards (2006, 13) toteaa

suvaitsevaisuuteen liittyvän huomion siitä, että oppilaan huomattessa virheitä tai vaihtoehtoisia ilmaisutapoja tämän kielitietoisuus kehittyy.

Lisäksi kommunikatiiviseen kielenopetukseen kuuluu kaksi muuta piirrettä, jotka eivät ole kovin kiinteästi yhteydessä oppimispeleihin. Näistä ensimmäinen on autenttisten tekstien ja materiaalien esitleminen oppilaille sekä niiden käyttäminen osana opetusta (Larsen-Freeman & Anderson 2020, 158). Autenttiset materiaalit voivat olla mitä vain arkista kohdekielistä sisältöä, jota ei ole varsinaisesti suunniteltu oppimateriaaliksi. Esimerkiksi autenttisiksi materiaaleiksi voidaan luokitella tavoitekielellä oleva resepti, haastattelu (tekstiksi tai videomuotoinen) tai mainos. Toinen piirteistä on oppilaiden omien kokemusten hyödyntäminen (Nunan 1991, 297). Oppilaiden kokemien asioiden lisäksi opetuksessa voidaan hyödyntää esimerkiksi heidän mielenkiinnon kohteitaan. Opetuksessa voidaan käyttää myös pelejä, jotka ovat oppilaille jo entuudestaan tuttuja, esimerkiksi bingoa voi pelata uusilla fraaseilla tai teemasanan sisällöillä.

2.3 Kommunikatiiviset menetelmät

Kommunikatiivisen kielenopetuksen myötä vanhoista, kontrolloiduista kielioppiharjoituksista, kuten dialogien ulkoa muistamisesta ja toistoharjoituksista siirryttiin käyttämään enemmän muun muassa pari- ja ryhmätöitä, roolipelejä ja projekteja (Richards 2006, 4). Näiden tehtävätyyppien avulla koetaan olevan tiettyjä hyötyjä, joita Richardsin (2006) mukaan ovat esimerkiksi kielen oppiminen myös muilta kuin opettajalta tai nauhoitteelta, esimerkiksi oppijan vertaisilta. Lisäksi hänen mukaansa tällaisien tehtävätyyppien avulla oppilaat pääsevät käyttämään itse kieltä enemmän. (Richards 2006, 20.) Myös tuoreet tutkimustulokset osoittavat, että edellä mainitut työskentelytavat ovat opettajien käytössä ja hyödyt ovat edelleen läsnä puhutun kielen opiskelussa (ks. esim Christianto 2019; Toro, Camacho-Minuche, Pinza-Tapia & Parades 2018; Wu 2010). Christianto (2019, 95-96) tuo esiin myös menetelmän heikkouksia, joista eräs on oppijan haluttomuus käyttää

tavoitekieltä esimerkiksi heikon kielitaidon vuoksi. Kuitenkin Wangin (2010, 133) tutkimuksessa ilmeni, kuinka kommunikatiiviset pelit voivat motivoivat oppilaita ja tekevät samalla oppitunneista kiinnostavampia.

Kommunikatiivisia aktiviteetteja voidaan jaotella eri tavoin. Richards (2006, 19) esittää jaottelun tehtävätyypeittäin, joita ovat esimerkiksi tiedonkeruu-, mielipide- ja tiedonsiirtotehtävät. Näille tehtävätyypeille on olennaista, että oppilas pääsee käyttämään kielellisiä resurssejaan mahdollisimman monipuolisesti suorittaessaan erilaisia tehtäviä. Pelit ovat myös yksi tapa toteuttaa tämälantapaisia tehtäviä, sillä Wang (2010, 135) toteaa kielenoppimispelien antavan oppilaille mahdollisuuksia toimia kielen kanssa mielekkäällä ja stimuloivalla tavalla.

Toinen yleinen jaottelutapa on tehdä erottelu sen suhteen, minkälaista kielenkäyttöä tehtävät vaativat ja harjoittavat. Tehtävät voidaan asettaa jatkumolle rajatusta kielenkäytöstä vapaaseen kommunikaatioon. Kommunikaatiota valmistavissa aktiviteeteissa päätavoitteena ei ole välittää merkityksellistä tietoa vastaanottajalle, vaan fokus on tiettyjen kielimuotojen tuottamisesta sallitulla tavalla (Littlewood 1981, 16). Yksinkertaisimmillaan nämä aktiviteetit voivat Richardsin (2006, 16) mukaan olla mekaanisia, kontrolloituja harjoituksia, joissa kieltä ei välttämättä tarvitse edes ymmärtää. Littlewood (1981) puolestaan esittää, että rakenteelliset aktiviteetit (*structural activities*) ovat yksinkertaisimpia kommunikaatioon valmistavia harjoitteita. Niille on tyypillistä keskittyä harjoittamaan yksittäisiä taitoja irrallaan toisistaan. (Littlewood 1981; 9, 85-86.) Nämä kaksi edellä mainittua aktiviteettityyppiä ovat pohjimmiltaan hyvin samankaltaiset ja toisiinsa rinnastettavissa. Tämän tyyppinen harjoittelu kohdistuu useimmiten yhteen kielen osa-alueeseen kerrallaan. Opetettava asia pilkotaan osiin, eikä luova kielenkäyttö ole merkittävässä roolissa. Esimerkiksi pelissä, jonka taustalla on tämän kaltainen ideologia, voidaan harjoitella tietyn aikamuodon käyttämistä eri verbeillä.

Seuraava askel jatkumolla on osittain kommunikatiiviset aktiviteetit (*quasi-communicative activities*), jotka voivat yhdistellä esimerkiksi kahta taitoa, jolloin harjoittelu on jo enemmän aitoon kommunikaatioon suuntautuvaa

(Littlewood 1981, 85-86.) Tämän kaltaisissa merkityksellisissä tehtävissä kieltä kontrolloidaan jossakin määrin, mutta oppilailla on jo enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa käyttämäänsä kieleen (Richards 2016, 16). Esimerkiksi osittain kommunikatiivisessa peliharjoituksessa voidaan ottaa käyttöön myös kysymysmuodot, jolloin sanajärjestys muuttuu, mutta aikamuoto voidaan pitää samana (esimerkiksi: *Do you have two cats? - Yes, I have two cats / No, I have only one cat*). Osittain kommunikatiivisissa tehtävissä toiselta osapuolelta odotetaan monesti jo vastausta.

Kuvitteellisen jatkumon loppupäässä ovat niin sanotut aidosti kommunikatiiviset aktiviteetit, joissa kieltä käytetään sellaisena kuin se on oikean elämän kontekstissa (Richards 2006, 16). Kommunikatiiviset aktiviteetit ovat kokonaisvaltaisia tehtäviä, joissa hyödynnetään ja yhdistetään kommunikaatioon valmistavien tehtävien kohdalla opittuja taitoja (Littlewood 1981; 17, 86). Kommunikatiiviset aktiviteetit voidaan jakaa edelleen kahteen kategoriaan. Funktionaalisissa kommunikaatio-aktiviteeteissa oppilaan tulee suorittaa tehtäviä kommunikoiden parhaalla mahdollisella tavalla oppimiensa tietojen ja taitojen avulla (Littlewood 1981, 86). Esimerkiksi pelissä voi olla tarkoituksena tiedustella vierustoverilta tämän ruokamieltymyksiä. Tällöin kysymykset ja vastaukset voidaan esittää useammalla kuin yhdellä tavalla. Sosiaalisissa kommunikaatio-aktiviteeteissa puolestaan edellä mainitun lisäksi pyritään ottamaan huomioon myös vuorovaikutuksen sosiaalinen konteksti (Littlewood 1981, 86), eli pelkkä viestin välittäminen eteenpäin ei riitä. Tämän kaltainen kommunikaatio vaatii jo melko edistynyttä kielitaitoa. Esimerkiksi roolipelissä jokainen pelaaja voi hyödyntää henkilökohtaisia taitojaan ja ominaisuuksiaan. Pelin teema voi ohjata (sosiaalista) kontekstia, jossa vuorovaikutus tapahtuu.

Kuten tässä luvussa on aiemmin kuvattu, kommunikatiivinen kieltenopetus tähtää kommunikatiivisen kompetenssin saavuttamiseen. Tämän kannalta pelit ovat tärkeitä, sillä niillä on yhteisiä piirteitä, oikean elämän vuorovaikutuksen kanssa (Larsen-Freeman & Anderson 2020, 158). Pelien avulla voidaan harjoitella kompetenssin kannalta tärkeitä taitoja osallistamalla

oppijoita kohdekielen käyttämiseen erilaisissa tilanteissa. Lisäksi pelaaminen itsessään sosiaalisena toimintana on vuorovaikutteista ja mahdollistaa siten myös autenttisen kielenkäytön toteutumisen. Pelin tavoite luo tarkoituksen kielen käytölle silloin, kun pelaaja kokee pelaamisen merkitykselliseksi.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tutustutaan englannin oppikirjasarjaan, joka on yleisesti käytössä alakouluilla Suomessa. Keskitymme kirjasarjassa oleviin oppimispelisiin, joiden on tarkoitus edistää ja tukea oppilaiden kielenopiskelua. Tavoitteena on selvittää, millaisia kielen oppimispelisiä on ja miten niitä voidaan hyödyntää osana kommunikatiivista kieltenopetusta. Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia ominaisuuksia ja harjoiteltavia kielitaitoja kirjasarjan oppimispelit sisältävät?
2. Millaista vuorovaikutusta oppimispelit sisältävät kommunikatiivisen kielenopetuksen näkökulmasta?
3. Miten oppimispelit kehittyvät vuorovaikutuksen ja kielen oppimisen näkökulmasta?

Ensimmäistä tutkimuskysymystä lähestytään aiemman pelitutkimuksen luomien pelin määritelmien pohjalta. Tarkoituksena on niiden avulla taustoittaa millaisia oppimispelisiä kirjasarjasta löytyy tarkastelemalla pelien tärkeimpiä ominaisuuksia ja opeteltavia kielitaitoja. Oletuksena on, että oppimispelit sisältävät samoja ominaisuuksia kuin muutkin pelit, mutta niissä tulisi olla lisäksi myös pedagogisia tavoitteita. Toinen oletus on, että ainakin suurin osa peleistä on yksinkertaisia, koska aineisto koostuu aloitteleville oppijoille suunnatuista peleistä.

Toinen tutkimuskysymys keskittyy oppimispelisiin niiden kommunikaation määrän ja laadun suhteen. Tämän kysymyksen tarkastelua ohjaa luvussa 2.3 esitelty jatkumo rajatusta tuottamisesta vapaaseen vuorovaikutukseen. Hypotesina on, että alkuopetuksessa kommunikaatio on todella yksinkertaista ja perustuu annettuihin malleihin, kun taas myöhemmillä luokilla oppilaille on enemmän mahdollisuuksia itsenäisempään kielenkäyttöön. Oletuksen mukaan kuudenteen luokkaan mennessä oppilaiden kielitaidot ovat kehittyneet niin, että vapaa tuottaminen on mahdollista. Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena onkin selvittää millaisia muutoksia peleissä

ilmenee luokka-asteiden välillä. Pelien oletetaan kehittyvän ja sisältävän yhä enemmän kommunikatiivisia elementtejä mitä pidemmälle kirjasarja etenee. Tämän lisäksi, myös harjoiteltavien kielitaitojen oletetaan monipuolistuvan oppilaiden taitojen kehittyessä. Näihin kysymyksiin vastaamalla toivomme saavamme tietoa siitä, miten oppimispelien suunnittelussa voidaan käyttää kommunikatiivisen kielten opetuksen periaatteita oppilaiden kommunikatiivisen kompetenssin kehittämiseksi.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme kohdistuu Otavan High Five! -kirjasarjan alkuopetuksen, neljännen ja kuudennen luokkien kirjojen oppimisleihin niiden ominaisuuksien, kommunikatiivisen kielenopetuksen sekä pelien kehittymisen näkökulmasta. Opetusmateriaaleja voidaan tutkia sekä makro- että mikrotasolla. Makrotasolla keskitytään kokonaisuuteen, eli esimerkiksi kokonaiseen kirjaan tai kirjasarjaan, kun taas mikrotasolla otetaan tarkempaan analyysiin yksi tehtävätyyppi, jota arvioidaan (Ellis 1997, 37). Tämä tutkimus toteutetaan sekä mikrotasolla tarkastellen yksittäisiä oppimislejä että makrotasolla tarkastellen kirjasarjan kehitystä pelien suhteen. Mikrotason analyyseistä voikin muodostua pohja makrotason analyyksille (Ellis 1997, 37). Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen käytännön toteutusta.

4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tomlinsonin (2013) mukaan oppimateriaalien arviointi ja analysointi eivät ole synonyymeja toisilleen, sillä arvioinnissa keskitytään oppimateriaalien käyttäjiin, kun taas analyyksissä keskitytään itse materiaaleihin. Lisäksi analysoinnin tarkoituksena on toteuttaa objektiivinen tuotos materiaaleista, kun taas arviointi on aina subjektiivinen prosessi. (Tomlinson 2013, 22.) Tutkimuksen tarkoituksena on analysoida pelien ominaisuuksia ja tutustua käytännön esimerkkien kautta siihen, millaisia pelejä kielenopetuksessa tällä hetkellä käytetään, eikä niinkään arvioida niiden toimivuutta käytännössä. Perinteisesti ajatellaan, että tilastollisten yleistysten sijaan laadullinen tutkimus keskittyy ymmärtämään tiettyä ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2018), mutta Puusa ja Juuti (2020) huomauttavat, että laadullinen tutkimus voi tähdätä myös esimerkiksi uuden tiedon hankkimiseen ja ilmiön kuvaamiseen.

Tutkimus toteutetaan empiirisenä tapaustutkimuksena. Empiirisyys tarkoittaa konkreettisten havaintojen tekemistä tutkimuskohteesta ja niiden analysoimista. Tapaustutkimuksessa pyritään tutkimaan ilmiötä sen

luonnollisessa kontekstissa (Yin 2014, 16). Tutkimuskohteena ovat oppimispelit niiden luontaisessa ympäristössä, eli painetuissa oppikirjoissa. Laadullisessa tapaustutkimuksessa voidaan käyttää sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen ominaisuuksia (Rowley 2002, 18; Puusa 2020), ja opetusmateriaaleja voidaan analysoida molempien menetelmien avulla (Ellis 1997, 40). Sen avulla pyritään saamaan syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta kohteesta (Rowley 2002, 17), mutta myös yleistettävän tiedon tuottaminen on mahdollista, vaikka usein onkin ajateltu toisin (Flyvbjerg 2006, 220). Tässä tutkimuksessa kuvailevia tilastoja käytetään havainnollistamaan tuloksia päätelmien tekemiseksi.

Lähestymme tutkimusta positivismiin ja realismiin näkökulmista. Positivistinen tutkimusote korostaa tutkijan puolueettomuutta (Curtis, Murphy & Shields 2014, 3-4). Valitsimme tutkimusotteeksemme positivistisen otteen, sillä haluamme saada mahdollisimman aidon ja puolueettoman kuvan peleistä ilman, että ulkopuoliset tekijät, kuten omat mieltymyksemme, vaikuttaisivat tuloksiin. Vaikka positivismia on kritisoitu siitä, ettei kriitikoiden mukaan koskaan ole mahdollista toteuttaa täysin objektiivista tutkimusta (Given 2008, 732), pyrimme toteuttamaan sen mahdollisimman objektiivisesti.

Realistinen tutkimusote perustuu ajatukseen, jonka mukaan asioiden oleminen on riippumatonta ihmisen kokemuksesta (realistinen ontologia), sekä tiedon aistinvaraisuuteen nojautuvaan näkemykseen (realistinen epistemologia) (Given 2008, 731). Valitsimme tutkimukseemme realistisen näkökulman, koska näemme pelien ominaisuuksien olevan tosia, yksittäisen pelaajan kokemuksesta riippumattomia. Koemme siis, että toimivien pelien ominaisuudet voidaan määritellä tieteelliseen teoriaan pohjautuen subjektiivisen kokemuksen sijasta. Ymmärrämme tutkimuksessamme realismiin sen vapaamman suunnan mukaan niin, että on olemassa objektiiviset hyvän pelin vaatimukset, mutta ei ole välttämättä koskaan mahdollista nimetä niitä täydellisesti. Vaikka realismi yhdistetäänkin useimmiten määrälliseen tutkimukseen, sitä on mahdollista käyttää myös laadullisessa tutkimuksessa (Given 2008, 731-732).

4.2 Aineiston kokoaminen

Aineistoon on koottu kaikki kustantajan peleiksi luokittelemien tehtävien ominaisuudet ja säännöt kappalekohtaisesti oppikirjojen digitaalisista esitysmateriaaleista, jotka vastaavat painettuja oppikirjoja. Alkuopetuksen oppikirja otettiin käyttöön syksyllä 2020. Tämän kirjan pelien säännöissä on kaksi tasoa (Taso I ja Taso II). Neljännen ja kuudennen vuosiluokan digitaaliset materiaalit uusittiin syksyksi 2020, jolloin tutkimuksessa analysoidaan pelien uusimpia versioita. Neljännellä luokalla on käytössä sekä työ- että lukukirja. Kaikki pelit löytyvät lukukirjasta, mutta ohjeet peleihin ovat työkirjassa. Myös kuudennella luokalla on kaksi erillistä kirjaa, mutta enemmistö peleistä on työkirjassa. Lukukirjan kertauskappaleiden kohdalla on muutamia laajempia pelejä, joiden ohjeet löytyvät työkirjasta.

Tutkimukseen päädyttiin valitsemaan tunnetun oppikirjavalmistajan kustantama kirjasarja, jonka avulla voidaan saada ymmärrystä ilmiöstä. On tyypillistä, että englannin oppikirjat kustantajasta riippumatta sisältävät toistuvia tehtävätyyppejä, kuten kirjoitus-, ääntämis- ja lukemistehtäviä. On oletettavissa, että uutta tietoa voidaan saada minkä tahansa kirjasarjan kautta, ja lisäksi useamman kirjasarjan vertailu olisi ollut maisterin tutkielmaan liian laaja näkökulma. Samasta syystä osa kirjasarjan kirjoista päädyttiin rajaamaan tarkastelun ulkopuolelle.

Tapaustutkimuksen kannalta on merkittävää rajata aineistoa muun muassa tutkimustarkoituksen ja tutkimuskysymysten mukaan (Rowley 2002, 19). Aineiston rajaus tehtiin valitsemalla tiettyjen vuosiluokkien kirjat. Rajausta perustellaan jatkumolla, joka kattaa koko alakoulun englannin opetuksen. Kolmannen ja viidennen luokkien oppikirjat rajattiin tarkastelun ulkopuolelle, sillä koemme saavamme tarpeeksi laajan kuvan pelien kehityksestä tarkastelemalla sarjan joka toista kirjaa. Aineistoon sisällytettiin valituista kirjoista kustantajan peleiksi luokittelemat tehtävät, jotka on merkattu kirjoihin noppasymbolilla. Näin ollen alkuopetuksen kirjassa on yhteensä 12 peliä, 4. luokkalaisten kirjoissa 13 peliä ja 6. luokkalaisten kirjoissa 17 peliä, joista neljä on

lukukirjassa ja loput 13 peliä työkirjassa. Aineisto koostuu siis yhteensä 42 pelistä.

4.3 Eettiset pohdinnat

Eettisesti hyväksyttävän ja luotettavan tutkimuksen tulee olla toteutettu ”hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla” ja vastuu näiden eettisten toimintatapojen noudattamisesta on tutkijalla itsellään (TENK 2012, 6-7), jolloin niihin perehtyminen on välttämätöntä jokaiselle tutkijalle. Eettiset kysymykset koskevat kaikkia tutkimuksen vaiheita, joten eettisen tarkastelun tulee yltää alun suunnittelusta aina loppuraportointiin asti (Atkins & Wallace 2012, 30; Oliver 2010, 26-27). Vaikka tutkimmekin kirjallisia oppimateriaaleja, jotka eivät koostu esimerkiksi yksittäisten tutkittavien kokemuksista, tutkimukseen kuuluu silti eettisiä valintoja.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu rehellisyys ja tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen (TENK 2012, 6). Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa otettiin yhteyttä Otavaan sähköpostitse esittäen tutkimuksen aiheen ja kysyen lupaa tutkia heidän kirjasarjaansa. Tutkimusluvan saamisen ainoaksi ehdoksi määrättiin, että valmis työ lähetetään kustannusyhtiölle. Kyseisen pyynnön vaikutuksesta keskusteltiin tutkijoiden kesken, sillä valtasuhteet voivat muodostaa uhan tutkimuksen rehellisyydelle, mikäli tutkija joutuu tilanteeseen, jossa ei voi esittää kritiikkiä tai tuloksia täysin haluamallaan tavalla (Atkins & Wallace 2012, 34). Tutkimuksen rehellisyys halutaan kuitenkin varmistaa positivistisen tutkimusotteen valinnalla, eli pysyttelemällä objektiivisena, vaikka tulosten pohjalta jouduttaisi esittämään kritiikkiäkin. Vaikka tutkimuskohteina ei ole ihmisiä, tutkimuksessa otetaan kuitenkin huomioon, että kirjasarjan taustalla on oikeita ihmisiä tekijöinä.

Lisäksi TENK (2012, 6) edellyttää tarkkuutta, eettisesti kestäviä tutkimusmenetelmiä ja avoimuutta, asianmukaista viittaamista muiden töihin, sekä hyvää tietosuojaa. Aikataulun laatimisella ja sitä noudattamalla on pyritty

varmistamaan se, että tutkimuksen toteuttamiselle on riittävästi aikaa, ja että se on voitu toteuttaa huolellisesti. Tutkijat ovat tehneet aktiivista yhteistyötä koko tutkimusprosessin ajan jakaen ideoita, ehdotuksia ja kritiikkiä. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on pyritty mahdollisimman tarkkaan toimintaan muun muassa yksityiskohtaisilla kuvailuilla sekä akateemisesti hyväksytyillä viittauksilla. Avoimuuteen pyritään kuvailemalla tutkimuksen toteutus mahdollisimman tarkasti. Aineiston koostuessa oppimisleleistä, sitä ei ole tarvinnut anonymisoida, eikä se sisällä arkaluontoisia tai henkilökohtaisia tietoja tutkittavista. Tästä johtuen aineisto on kerättyä yhdeksi Google Doc -tiedostoksi. Tutkimuksen valmistuttua tiedosto hävitetään.

4.4 Aineiston analyysi

Yleisesti laadullisen aineiston analyysin päämääränä on tehdä onnistuneita tulkintoja aineistosta ja siten yksittäistapauksista päteviä yleisen tason päätelmiä (Puusa 2020). Tutkimuksessa tarkastellaan yksittäisiä pelejä ja sen tavoitteena on löytää opetuspelejä koskevaa yleisen tason tietoa. Tutkimusmenetelmänä laadullinen sisällönanalyysi perustuu aineiston tiivistämiseen ja vaatii tutkijaa keskittymään tiettyihin merkitysyksikköihin (Schreier 2014, 170). Se sopii monenlaisten tekstien, kuten valokuvien ja videon analysoimiseen (Given 2008, 120), joten tämänkaltaiseen laajaan tekstikäsitelyyn perustuen koemme sen soveltuvan myös pelien tutkimiseen.

Laadullisen sisällönanalyysin päämääränä on usein yksityiskohtaisen kuvauksen tuottaminen aineistosta (Schreier 2014, 173), ja sen vaiheisiin kuuluvat aineistoon tutustuminen ja sen pelkistäminen, kategorisointi ja teemoittelu, sekä tulkinta (Puusa 2020). Tarkemmin ottaen valitsimme menetelmäksi teoriaohjaavan analyysin, joka tarkoittaa sitä, että teorian tietoa käytetään apuna, mutta analyysi ei suoraan perustu mihinkään tiettyyn teoriaan (Tuomi & Sarajarvi 2018). Tarkasteltavaksi valikoidut pelien ominaisuudet perustuvat aiempaan tutkimukseen.

Analyysi toteutetaan soveltaen Ellisin (1997, 38) ja Tomlinsonin (2013, 43) oppimateriaalien arviointivaiheita. Kuten aiemmin on mainittu, tutkimus ei pyri arvioimaan oppimateriaaleja, minkä vuoksi soveltaminen on perusteltua. Nämä vaiheet on tiivistetty taulukkoon 1.

TAULUKKO 1. Oppimateriaalien analyysiprosessin kuvaus

Analyysiprosessin vaiheet	Käytännön toteutus tässä tutkimuksessa
Tehtävätyypin valinta	Oppimispeli
Tehtävätyypin kuvailu	Pelin ja oppimispelin määritelmä
Analyysin suunnittelu tutkimuskysymyksiin perustuen	<ul style="list-style-type: none"> • Pelin määritelmän toteutuminen • Pelin ominaisuudet • Harjoiteltavat taidot • Vuorovaikutuksen määrä ja laatu • Pelien kehittyminen
Aineiston kerääminen ja analyysi	<ul style="list-style-type: none"> • Pelien analysointi yksitellen ja yhdessä • Analyysitaulukon täyttäminen • Huomioiden tekeminen • Kommenttien kirjoittaminen
Tulosten muodostaminen ja kirjoittaminen	Tutkimuskysymysten kannalta keskeisten asioiden jäsentäminen

Oppimateriaalien analyysiprosessin alussa on valittava tehtävätyyppi, jota tutkitaan (Ellis 1997, 38). Toinen vaihe on tehtävätyypin kuvailu (Ellis 1997, 38), joka tapahtuu pelin ja oppimispelin määritelmien kautta. Määritelmämme mukaan peli on sääntöjen ohjaama aktiviteetti, joka sisältää kilpailullisen konfliktin ja maalin - mitä pelissä tavoitellaan, ja mihin se loppuu. Lisäksi pelit voivat myös sisältää vuorovaikutusta sekä pelaajan ja pelin välillä että pelaajien välillä. Edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi oppimispelien tulee sisältää myös pedagogisia tavoitteita. Kolmas vaihe on analyysin suunnittelu (Ellis 1997, 38). Tomlinson (2013, 43) painottaa, että tutkijoita tulisi olla enemmän kuin yksi, ja heidän tulisi käydä analyysikriteerit yhdessä läpi, jotta ei jäisi tilaa tulkinnanvaraisille vastauksille. Analyysi suunniteltiin tutkimuskysymysten pohjalta vastaamaan niihin mahdollisimman luotettavasti.

Neljäs vaihe on aineiston kokoaminen (joka on käsitelty luvussa 4.2), ja sen analysointi (Ellis 1997, 38 & Tomlinson 2013, 43). Aineiston analyysin kriteerit, koodit ja merkinnät on esitetty liitteissä 1-4. Analyysi toteutetaan mukailleen sisällönanalyysia - ensiksi aineistoa pelkistetään, minkä jälkeen pystytään ryhmittelemään samankaltaisia huomioita pieniksi kokonaisuuksiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018; Puusa 2020). Jos peli ei sisällä kaikkia määritelmässä mainittuja ominaisuuksia, sen ei katsota olevan peli, vaan ennemminkin pelillinen tehtävä. Lisäksi tutkijat voivat kirjoittaa kommentteja muistiin (Tomlinson 2013, 43), mitä käytetään työtapana myös tässä tutkimuksessa. Analyysin tarkkuuden ja luotettavuuden lisäämiseksi voidaan käyttää triangulaatiota, millä voidaan tarkoittaa muun muassa usean tutkijan itsenäisen työskentelyn hyödyntämistä (Mills, Durepos & Wiebe 2010). Pelit analysoidaan yksi kerrallaan yksilötyöskentelyinä, minkä jälkeen prosessi toistetaan yhdessä työskennellen. Myös Tomlinson (2013, 43) mainitsee tämänlaisen kaksivaiheisen työskentelyn analyysin vaiheissaan.

Viides vaihe on tulosten muodostaminen (Ellis 1997 & Tomlinson 2013). Tässä vaiheessa käydään yhdessä läpi koodattua aineistoa jäsentäen tekijöitä, jotka selittävät pelejä, niiden ominaisuuksia ja vuorovaikutuksen määrää ja laatua. Lisäksi Puusa (2020) korostaa, ettei pelkkä aineiston pilkkominen riitä, vaan tutkijan on rakennettava havainnoistaan eheä kokonaisuus johtopäätösten avulla. Aiempien työvaiheiden jälkeen kerätään yhteen pääasiat, minkä pohjalta tehdään johtopäätöksiä ja tulkintoja, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin ja selittävät tutkittavaa ilmiötä. (Puusa 2020.) Viimeisenä vaiheena on tulosten kirjoittaminen (Ellis 1997, 38), jonka tulisi tapahtua yhdessä (Tomlinson 2013, 43).

4.4.1 Pelielementit ja -tyypit

Ensiksi keskityttiin luomamme pelin määritelmän sisältämiin tekijöihin. Niistä tärkein on säännöt, sillä ne määrittelevät muita elementtejä peleissä, kuten konfliktia ja maalia. Tarkoituksena oli selvittää ovatko oppikirjojen pelit pelejä, vai pelillisiä tehtäviä. Taulukossa 2 on kuvattu kysymykset, joiden avulla ominaisuuksia tarkasteltiin.

TAULUKKO 2. Pelielementtien tarkastelu

PELIN ELEMENTIT		
Säännöt	Ovatko säännöt selkeät ja mahdollistavatko ne pelaamisen sellaisenaan?	
Konflikti	Onko pelissä pelaajien välistä kilpailullista konfliktia tai toimivatko pelaajat yhteistyössä päihittääkseen pelin?	
Maali	Tavoite	Mihin pelaajat pyrkivät pelatessaan peliä?
	Lopetus	Mihin tai milloin peli päättyy?
Vuorovaikutteisuus pelin ja pelaajan välillä		Onko pelaajalla mahdollisuuksia tehdä (pelin kannalta) merkityksellisiä valintoja?

Tämän lisäksi tutkimuksen avulla haluttiin selvittää millaisia pelejä kirjasarja sisältää. Analyysi tehtiin teorian ohjaamana, jolloin tyypit luotiin kirjallisuuden pohjalta. Noppa- ja tuuripelit hyödyntävät noppaa keskeisenä elementtinä pelissä, eivätkä ne vaadi paljoa taktista osaamista tai nippelitietoa (Karasimos 2020, 80), kun taas tietokilpailupelit vaativat pelaajilta yksityiskohtaista tietämystä laajoista kokonaisuuksista (Collins dictionary 2020). Puolestaan strategiapelit korostavat tuurin sijasta taitoa ja kilpailuasetelmaa (Karasimos 2020, 80). Tällaista tyyppiesimerkkeihin perustuvaa yleistämistä kutsutaan tyyppittelyksi (Tuomi & Sarajarvi 2018). Muodostetut tyypit ja niiden ilmaantuvuus on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Pelityypit ja niiden ilmaantuvuus aineistossa

PELITYYPPI	Kuvaus	Esimerkki	n
Noppa- ja tuuripelit	Noppa ja/tai tuuri keskeisessä osassa	Käärmeet ja tikapuut, Bingo	23
Tietopelit	Tietämys erilaisista asioista merkittävää	Trivial Pursuit	2
Strategiapelit	Pelaajalta vaaditaan strategista taitoa, tuurilla ei merkittävää osaa	Ristinolla	2

4.4.2 Pelit kielen oppimisen näkökulmasta

Pelejä analysoitiin myös kielen oppimisen näkökulmasta – millaisia taitoja peleissä on mahdollista harjoitella. Alustava luokittelu toteutettiin mukailen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittuja kielitaitoja (2014; 127, 219-220), joita muiden menetelmien lisäksi myös pelien avulla voidaan harjoitella. Niiden on oltava selkeästi pelistä löydettävissä ja olennaisessa osassa peliä, jotta ne sisällytettiin analyysiin kyseisen pelin osalta.

TAULUKKO 4. Peleissä harjoiteltavat kielitaidot

KIELITAITO	Kuvaus	Mitä kyseinen kielitaito ei sisällä
Sanasto	Yksittäisten sanojen käsittelyä, usein tiettyyn teemaan liittyen	
Kielitieto	Kielen rakenteiden harjoittelu	
Puhuminen	Luovaa ja vapaamuotoista puheen tuottamista, voi olla annettu aihe, sana tai kuva, josta pitää muodostaa lause	Yksittäisten sanojen sanominen
Kirjoittaminen	Kirjallisen tekstin tuottaminen (sana tai lause)	Pitkän tekstin kirjoittaminen
Kuullun ymmärtäminen	Toisen pelaajan puheen ymmärtäminen, sekä mahdollinen reagointi	Toinen pelaaja sanoo yksittäisen sanan ääneen
Lukeminen	Kirjallisen tekstin lukeminen	
Ääntäminen	Puheen tarkkuuden harjoittelu, kuten foneemit, foneettiset aakkoset, tavaaminen	
Luetun ymmärtäminen	Kirjallisen tekstin sanoman ymmärtäminen	
Kulttuuritieto	Tutustumista eri kulttuureihin, joissa käytetään englantia	

Tutkimuksessa selvitettiin myös sitä, miten aiemmin mainittuja kielitaitoja peleissä harjoitellaan. Tähän analyysin vaiheeseen sisällytettiin pelit, jotka sisältävät kohdekielistä toimintaa. Pelien tarkastelusta ilmeni aineistolähtöisesti alustavia luokkia, jotka tarkentuivat analyysin edetessä. Lausetason toiminnasta erotettiin uusia luokkia sen mukaan, kuinka vapaata tuottaminen on. Taulukosta 5 selviää sisältävätkö pelit suullista vai kirjallista toimintaa, ja tapahtuuko se kirjain-, sana- vai lausetasolla.

TAULUKKO 5. Kielitaitojen harjoittelutavat, niiden määritelmät ja esimerkit

HARJOITTELUTAPA	Määritelmä	Esimerkit peleistä
Sanan sanominen (16)	Yksittäisen sanan sanominen	"Sano ruudussa oleva väri englanniksi"
Sanan kirjoittaminen (3)	Yksittäisen sanan kirjoittaminen	"Keksi ja kirjoita englanniksi nopan osoittamaan kierrätysastiaan sinne kuuluva jäte"
Lauseen sanominen (10)	Mekaaninen tuottaminen mallin mukaan	"Valitse kohde ja kysy <i>Excuse me, how can I get to the...?</i> "
Lauseen muodostaminen (3)	Lauseen vapaa muotoilu annetun ohjeen perusteella	"Kerro englanniksi, että ravintola sijaitsee keskellä puistoa"
Lauseen keksiminen (4)	Lyhytkestoinen vapaa tuottaminen ilman annettua ohjetta	"Sano ruudussa olevasta sanasta virke englanniksi"
Lauseen lukeminen (2)	Annetun lauseen ääneen lukeminen.	"Lue ääneen yksi <i>Steady-Tongue Twister</i> tekstikirjasta"
Keskusteleminen (1)	Vastavuoroinen ja pidempikestoinen vapaa tuottaminen	"Tehkää ryhmässä keskustelutilanne englanniksi. Nopan silmäluke kertoo aiheen"
Ilmaisun sanominen englanniksi (2)	Lyhyen ilmaisun sanominen (sana- ja lausetason välissä)	"Sano ruudun ilmaisu englanniksi"
Kirjaimen sanominen ja tavaaminen (2)	Kirjaintason suullinen tuottaminen	"Tavaa englanniksi kasvis, joka alkaa peliruudussa olevalla kirjaimella"

4.4.3 Vuorovaikutus peleissä

Kommunikatiivisen kieltenopetuksen perustuessa vuorovaikutteisuudelle, tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, missä määrin yksittäiset pelit mahdollistavat pelaajien välisen vuorovaikutuksen toteutumisen. Analyysissä keskityttiin pelin vaatimaan kielen tuottamisen laatuun ja määrään. Kielen tuottamisen laatua analysoitiin taulukossa 6 esitettyjen analyysikriteerien pohjalta.

TAULUKKO 6. Kielen tuottamisen laatu (mukaillen Littlewood 1981 & Richards 2006)

TEKSTIN / PUHEEN TUOTTAMISEN LAATU	Mekaaninen	Osittain kommunikatiivinen	Kommunikatiivinen
Tuottamisen rajaus	Ennalta määrättyä ja tiukasti rajattua	Osittain rajattua	Vapaata, ennustamatonta, ei rajattua
Tuottamisen tapa	Mallin kopioiminen	Mallin soveltaminen	Luova tuottaminen
Miten vuorovaikutus tapahtuu?	Esimerkiksi yhden sanan vaihtaminen lauseeseen	Esimerkiksi lauseen muodostaminen annetun kontekstin pohjalta	Esimerkiksi lauseen keksiminen annetun sanan pohjalta

Vuorovaikutuksen määrää tarkasteltiin pelivuoroittain. Määrittelimme tässä tapauksessa vuorovaikutuksen olevan vastavuoroista toimintaa pelaajien välillä. Näin ollen toiminta, jossa pelaajan tuli sanoa yksittäinen sana englanniksi, ei täyttänyt vuorovaikutuksen määritelmää. Tämän määritelmän pohjalta arvioitiin, onko toiminta vuorovaikutuksellista jokaisella pelivuorolla, osalla pelivuoroista tai ei millään pelivuorolla.

4.4.4 Pelien kehittyvyys

Tähän asti analyysissä on toimittu koko aineiston tasolla, mutta pelien kehittymistä tutkittaessa siirrytään tarkastelemaan pelejä pienempinä yksikköinä luokka-asteiden mukaan yhden suuren kokonaisuuden sijasta. Pelien kehityksen analyysi perustuu vuosiluokkakohtaiseen vertailuun, jossa pyritään havaitsemaan eroavaisuuksia alkuopetuksen, neljännen luokan ja kuudennen

luokan pelien välillä. Analyysissa hyödynnettiin ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen pohjalta luotuja analyysimenetelmiä ja niistä saatua tietoa. Kirjasarjan pelien kehittymisen kannalta keskeisiä tekijöitä ovat kielitaidot, miten niitä harjoitellaan, sekä tuottamisen laatu vuorovaikutuksen näkökulmasta.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen päätulokset, jotka on järjestetty tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäinen tutkimuskysymyksen avulla saatiin taustatietoa kirjasarjan oppimispeleistä, ja tulokset on kuvattu alaluvuissa 5.1 ja 5.2. Seuraavassa alaluvussa keskitytään toiseen tutkimuskysymykseen, jonka avulla tutkittiin oppimispelien vuorovaikutusta määrän ja laadun suhteen. Viimeinen alaluku kuvaa pelien kehitystä vuosiluokkien välillä aiempia lukuja hyödyntäen. Tulosten havainnollistamiseksi esitetään kuvailevia tilastoja, sekä näytteitä yksittäisistä peleistä.

5.1 Oppimispelit ja pelillisyyttä sisältävät tehtävät

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää minkälaisia pelejä kirjasarja sisältää. Aineisto koostui alustavasti 42 pelistä, mutta kirjasarjan noppasymbolilla merkatuista tehtävistä osa rajautui pois, sillä ne eivät täyttäneet tutkimuksessa laadittua pelin määritelmää. Tällöin aineisto jakautui kahteen osaan, minkä seurauksena pelejä oli 27 ja pelillisiä tehtäviä 15. Suurin osa pelillisistä tehtävistä oli alkuopetuksen kirjassa. Tätä voidaan kuitenkin selittää sillä, että noppasymbolin merkitys on kyseisessä kirjassa nimetty "pelaan ja leikin", jolloin osa symboleilla merkityistä tehtävistä eivät välttämättä alun alkaenkaan ole tarkoitettu peleiksi. Pelin määritelmän toteutumista havainnollistetaan esimerkkipelien *It's about time!* kautta.

19

It's about time!**Katso tekstikirjan s. 59 ja pelaa parisi kanssa tai ryhmässä.**

- Heitä noppaa ja etene silmäluvun mukaan.
- Kun tulet ruutuun, parisi kysyy sinulta ruudun kuvasta kysymyksen *What time do you...?* tai *What time do you have...?*
- Jos parisi ei osaa täydentää kysymystä kuvan tekemisellä, hän menee askeleen taaksepäin.
- Sinä vastaat sanomalla kellonajan. Jos et osaa sanoa kellonaikaa, mene askel taaksepäin.
- Pelin voittaa ensimmäisenä maaliin tasaluvulla päässyt pelaaja.

KUVA 1. *It's about time!* -pelin säännöt (Kalaja, Korpela, Kuja-Kyyny-Pajula, Mäkinen & Pelli-Kouvo 2020b, 135)

Määritelmämme mukaan säännöt ovat tärkein elementti pelin kannalta. Tässä pelissä säännöt ovat selkeät ja yksityiskohtaiset, eivätkä sisällä epäselvyyksiä. Näin ollen pelaajat tietävät miten edetä pelissä (1. kohta säännöissä) ja mitä heidän tulee tehdä (2. kohta säännöissä). Kohdat 3-5 luovat kilpailullisen konfliktin pelaajien välille. Pelaajien tavoitteena on päästä maaliin ensimmäisenä. Heidän toimintansa pelin aikana vie heitä joko lähemmäs tai kauemmas tavoitteesta (kohdat 3 ja 4). Pelin voidaan nähdä päättyvän tavoitteen saavuttamiseen, eli siihen, kun joku pelaajista pääsee ensimmäisenä maaliruutuun. Tätä ei kuitenkaan oltu sanottu säännöissä, joten on myös mahdollista, että pelaamista jatketaan kunnes kaikki ovat maalissa.


Oppimisen näkökulmasta peli sisältää myös pedagogisia tavoitteita. Pelissä keskitytään kysymyslauseen muodostamiseen ja at-prepositioon harjoittelemalla kellonaikojen ilmaisua, esimerkiksi "What time do you play the guitar?" – "I play guitar at three.". Lisäksi pelissä harjoitellaan sanastoa kellonaikojen, harrastusten ja verbien kautta. Sanasto on tuotu osaksi peliä muodostettavien kysymysten kautta. *It's about time!* on hyvä esimerkki myös pelistä, joka mahdollistaa pelaajien välisen vuorovaikutuksen, sillä jokaisella pelivuorolla useampi pelaaja toimii aktiivisena (puheen) tuottajana vuorovaikutuksessa keskenään.



KUVA 2. *It's about time!* -pelilaudan osa (Kalaja ym. 2020c, 59)

Peli määriteltiin pelilliseksi tehtäväksi, jos siitä puuttui kilpailullinen konflikti. Sen puuttuessa pelin säännöistä ei ollut löydettävissä myöskään tavoitetta, jolloin pelaaminen toimintana menettää käytännössä merkityksensä. Kuvan 3 esimerkissä on perinteisen Käärmeet ja tikapuut -pelin muotoon tehty pelillinen tehtävä. Sen säännöissä ei ole määritelty esimerkiksi erikoisruutujen (käärmeet ja tikapuut) funktioita, eikä sitä mikä on pelin tavoite tai mihin peli päättyy. Näiden pelillisten elementtien puuttuessa sisällön voisi opettaa myös jollain muulla tavalla, kuten kääntökorttien avulla tai perinteisenä parin kanssa käytävänä vuoropuheluna.

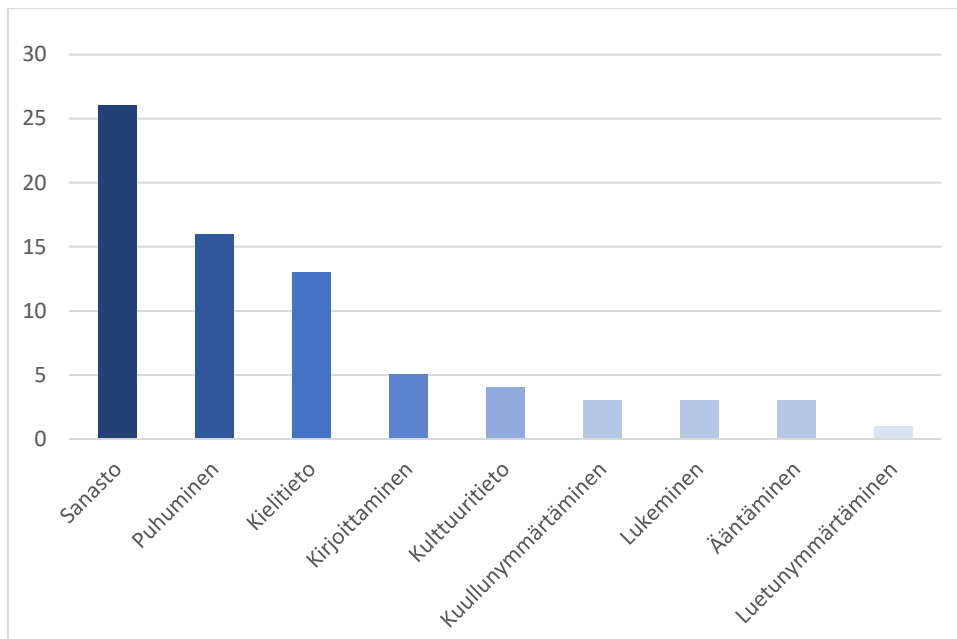
21 Snakes and ladders
 Heitä noppaa ja etene. Kuvaruudussa sano kuvan sana englanniksi. Sanaruudussa sano sana suomeksi. Kysymysruudussa parisi lukee kysymyksen, vastaa siihen. Apua saat tehtävästä 3 s. 76 ja tehtävästä 6a s. 79.

FINISH	What did Ling order?	charge	What are you doing right now?	
				disconnect

KUVA 3. *Snakes and ladders* -pelin säännöt ja osa pelilaudasta (Kalaja ym. 2020d, 86)

5.2 Peleissä harjoiteltavat taidot

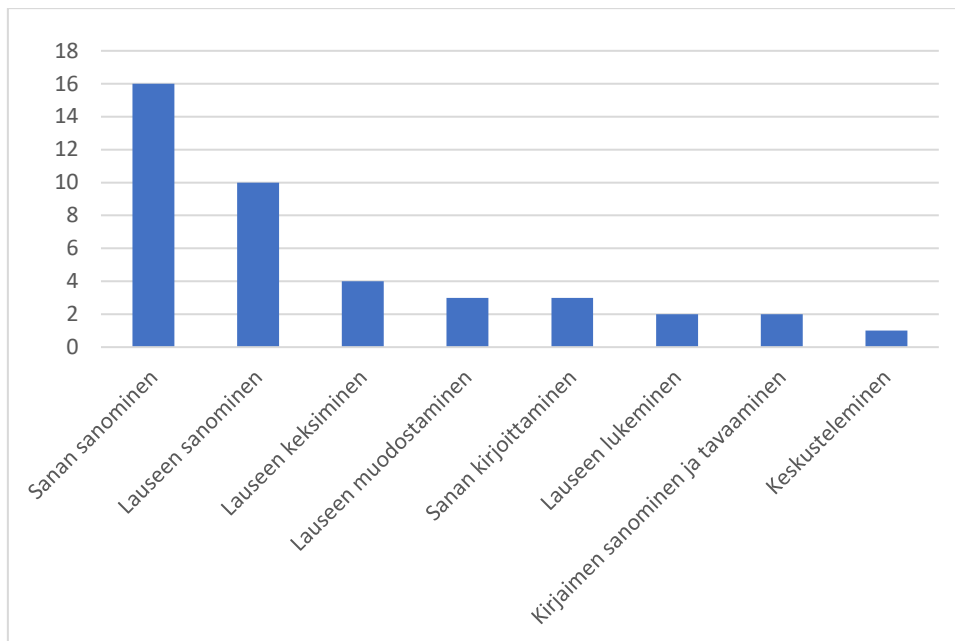
Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin myös saamaan tietoa siitä, mitä kielitaitoja kirjasarjan pelien avulla voidaan harjoitella. Peleistä löytyneet taidot on esitetty kuviossa 1. Yksi peli voi sisältää useampia harjoiteltavia taitoja ja tapoja harjoitella niitä.



KUVIO 1. Pelien avulla harjoiteltavat taidot ja niiden esiintyvyys aineistossa

Kuvion perusteella on nähtävissä, kuinka keskeisimmät kielitaidot, joita peleissä harjoitellaan, ovat sanasto, puhuminen ja kielitieto. Sanastot noudattavat kappaleiden teemoja, kuten vuodenaikoja ja harrastuksia. Puhuminen ilmenee esimerkiksi lauseiden muodostamisena ja mielipiteen ilmaisuna. Puolestaan kielitiedossa keskeisiä teemoja ovat muun muassa prepositiot ja kysymyslauseet. Nämä kolme muodostavat selkeän enemmistön verrattuna muihin kielitaitoihin, kuten esimerkiksi luetun ymmärtämiseen ja kulttuuritietoon, jota esiintyy vain kuudennen luokan peleissä.

Tutkimuksessa selvitettiin myös, miten aiemmin mainittuja taitoja harjoiteltiin. Peleissä tulee sääntöjen mukaan toimia joko täysin kohdekielellä (22/27) tai yhdistellen kohdekieltä ja suomea (4/27). Yhdessä pelissä pelaaminen tapahtuu kokonaan suomeksi, ja se on rajattu tässä kohdassa pois. Kuvio 2 havainnollistaa sitä, miten kielitaitojen harjoittelu käytännössä tapahtuu kirjasarjan peleissä.



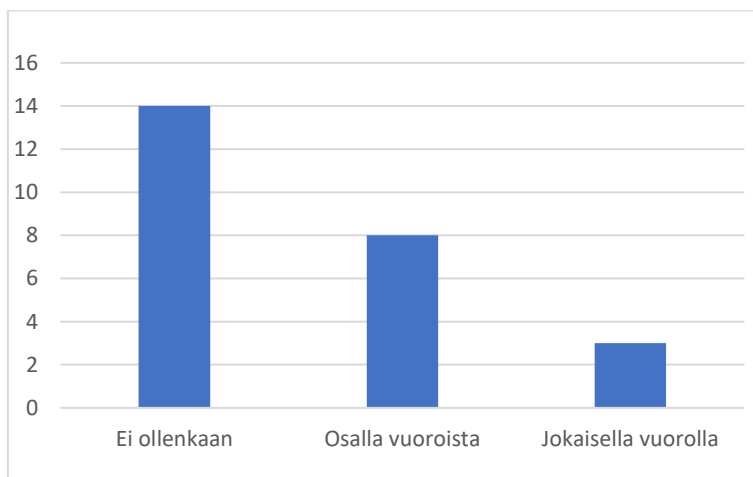
KUVIO 2. Kielitaitojen harjoittelutavat kirjasarjan peleissä

Kuvion perusteella on nähtävissä, kuinka kielitaitoja, kuten sanastoja ja kielen rakenteita, harjoitellaan enimmäkseen suullisen toiminnan kautta sanomalla yksittäisiä sanoja, kuten ammatteja, ja lauseita ennalta annettujen mallien pohjalta. Tämänkaltaisen työskentely on tutkituissa peleissä selkeästi yleisintä. Useat pelit sisältävät kuitenkin myös vapaampaa lauseiden tuottamista (lauseen keksiminen ja muodostaminen). Vain yhdessä pelissä pelaajilta vaaditaan vastavuoroista keskustelemista toisen tai toisten pelaajien kanssa. Lisäksi muutama peli sisältää kirjallista toimintaa, kuten yksittäisten sanojen listaamista.

Tulosten pohjalta sanasto, kielitieto ja puhuminen ovat keskeiset taidot, joita High Five! -kirjasarjan oppimispeleissä harjoitellaan. Monessa kirjasarjan pelissä on oma aihe, joka keskittyy kappaleen sanastoon tai harjoiteltaviin kielen rakenteisiin, jolloin pelit ovat usein irrallisia toisistaan. Nämä yksittäiset taidot voidaan nähdä osana kommunikatiivisen kielten opetuksen perustaa, jonka pohjalta kommunikatiivisen kompetenssin kehittyminen on mahdollista. Tuloksiin perustuen näitä irrallisia taitoja ei kuitenkaan yhdistellä suuressa osassa peleistä luontevaksi, autenttiseksi vuorovaikutukseksi, sillä yksittäisten sanojen ja lauseiden harjoittelu jää kommunikatiivisen kielten opetuksen näkökulmasta enemmänkin kommunikaatiota valmistaviksi aktiviteeteiksi kuin käytännön vapaaksi tuottamiseksi.

5.3 Pelien mahdollistama vuorovaikutus

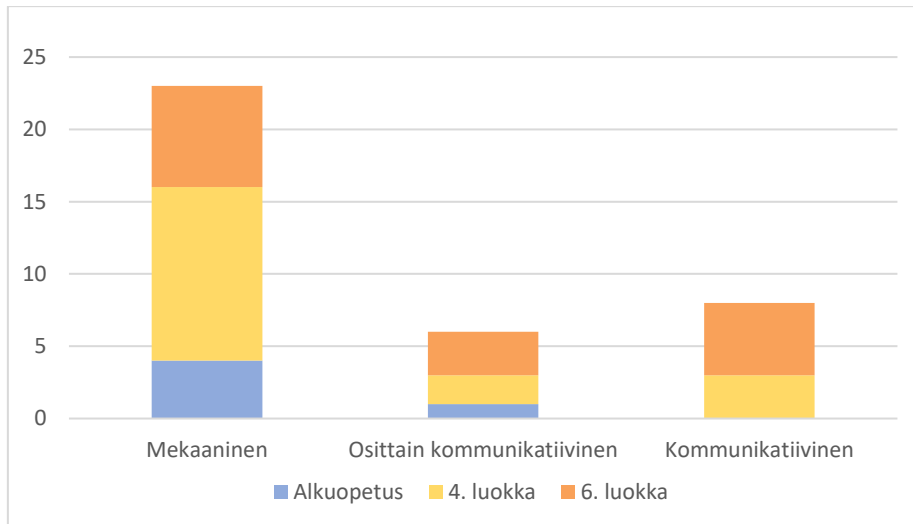
Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla keskityttiin selvittämään vuorovaikutuksen toteutumista kirjasarjan peleissä. Kommunikatiivinen kielenopetus painottaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimimisen harjoittelua tavoitekielellä (ks. luku 2.2), mikä ohjasi tarkastelemaan sekä vuorovaikutuksen määrää että laatua. Kirjasarjan peleistä yhdessä toiminta tapahtuu täysin suomen kielellä, joten se rajattiin tavoitekielen vuorovaikutuksen tarkastelun ulkopuolelle.



KUVIO 3. Vuorovaikutuksen määrä pelivuoroittain

Kuten kuvio 3 voidaan havaita, yli puolet peleistä eivät sisällä vuorovaikutusta. Tällaisissa peleissä pelaajan tulee usein sanoa yksittäisiä sanoja tai lauseita, mutta toisen pelaajan ei tarvitse reagoida sanottuun mitenkään. Osa peleistä mahdollistaa pelaajien välisen vuorovaikutuksen joillakin vuoroilla, mutta vain kolme peliä sisältää jatkuvaa vuorovaikutusta. Lisäksi alkuopetuksen kirjassa on yksi peli, jonka ensimmäisellä tasolla ei ole vuorovaikutusta, mutta toisella tasolla vuorovaikutus on jatkuvaa.

Vuorovaikutuksen laatua tarkasteltiin jakamalla tekstin tuottaminen jatkumolle mekaanisesta osittain kommunikatiiviseen ja kommunikatiiviseen. Analyysin aikana selvisi, että yksittäinen peli voi sisältää usean laatuista tuottamista.



KUVIO 4. Vuorovaikutuksen laatu peleissä

Lähes kaikissa peleissä oli mekaanista puheen ja tekstin tuottamista, sillä vain kolmessa pelissä sitä ei ollut havaittavissa. Mekaanista kielen käyttöä ei kuitenkaan voida nähdä pelkästään huonona asiana, sillä mekaanisten harjoitteiden kautta on todennäköisesti helpompaa omaksua ja harjoitella muun muassa uusien kielirakenteiden ja sanastojen käyttöä. Osa peleistä keskittyy selkeästi joko osittain kommunikatiiviseen tai kommunikatiiviseen kielen tuottamiseen. Kaikista peleistä vain kahdessa oli kaikkien kolmen tyyppisiä puheen tai tekstin tuottamistehtäviä. Lisäksi yksi peli, *Ice hockey and maple syrup*, sisältää mekaanista tuottamista, mutta antaa mahdollisuuden myös kommunikatiiviseen kielenkäyttöön, mikäli ryhmä keskustelee päätöksistään vapaasti englanniksi kielitaitoaan hyödyntäen. Säännöt eivät kuitenkaan velvoita pelaajilta tämänkaltaista toimintaa. Mikäli säännöissä vaadittaisiin kohdekielen käyttöä pohtiessa joukkueen vastausta, peli olisi täysin kommunikatiivinen.

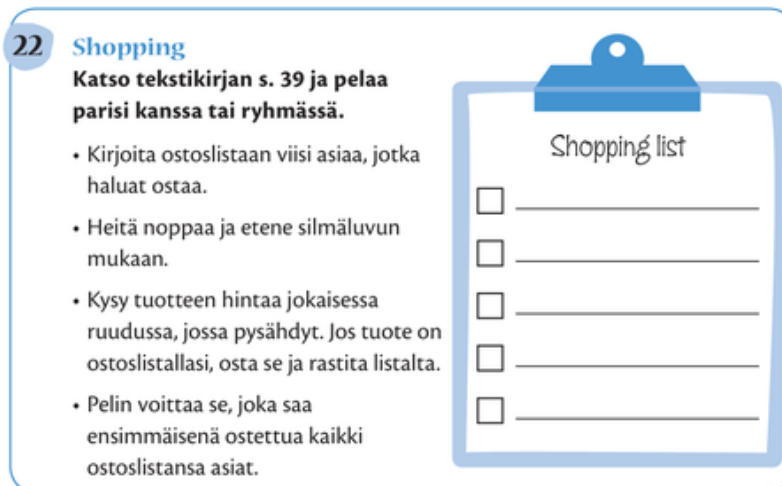
10 Ice hockey and maple syrup
Pelatkaa peliä 2–4 hengen joukkueissa. Heittäkää noppaa ja edetkää tekstikirjan s. 28–29 pelilaudalla silmäluvun mukaan. Kiertäkää pelilautaa ja käykää mahdollisimman monessa sinisessä pallossa. Lukekaa pallon tehtävä ääneen. Ympyröikää oikea vaihtoehto. Joukkue, joka on saanut eniten oikeita vastauksia sinisten pallojen tehtävistä, voittaa.

1. If it is 12.00 in Ontario, what time is it in Newfoundland?
a. 13.00
b. 13.30

5. Which city is NOT in Canada?
a. Vancouver
b. Calgary
c. Milwaukee

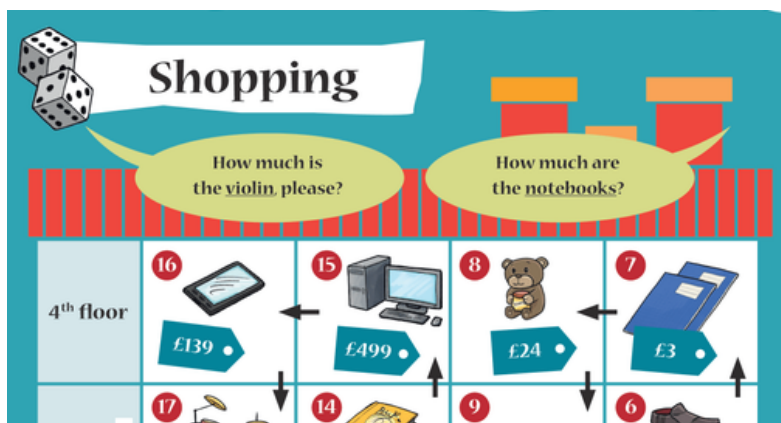
KUVA 4. *Ice hockey and maple syrup* -pelin säännöt. (Kalaja ym. 2020d, 58).

Esimerkkipeli *Shopping* vaikuttaa ensisilmäyksellä vuorovaikutukselliselta, mutta tarkemman tarkastelun jälkeen se ei kuitenkaan käytännössä ole sellainen. Pelin alussa kirjoitetaan ostoslista, jonka mukaan pelaaja liikkuu pelilaudalla yrittäen kerätä listaamansa tavarat ensimmäisenä.



KUVA 5. *Shopping* -pelin säännöt. (Kalaja ym. 2020b, 135)

Kyseistä peliä pelataan parin tai ryhmän kanssa. Säännöissä ja pelilaudassa ilmaistaan selkeästi kuinka pelaajan tulee kysyä ruutuun päätyessään kyseisen tuotteen hintaa. Täten tuottaminen on mekaanista, mallin mukaan toimimista. Missään ei kuitenkaan kerrota kenelle kysymys osoitetaan, jolloin myöskään vastausta ei voida odottaa muilta pelaajilta. Tällöin pelaaminen on täysin vuorovaikutuksetonta. Pienillä sääntöjen muokkauksilla pelistä olisi kuitenkin mahdollista tehdä vuorovaikutuksellisempi. Peliin voisi esimerkiksi lisätä mallin, jossa tavaroiden ostaminen tapahtuu keskustelunomaisesti toisen pelaajan kanssa.



KUVA 6. *Shopping* -pelilaudan osa ja mallilauseet. (Kalaja ym. 2020c, 39)

Kirjasarja sisältää myös pelejä, joissa toimitaan vuorovaikutuksellisesti jokaisella pelivuorolla. Esimerkkipelissä *Would you rather...* käytetään tutun Bingo-pelin periaatetta, mutta sitä on muokattu hieman kielen oppimisen kannalta. Peliruudukoita on normaalista poikkeavasti kaksi, ja numeroiden sijaan ruudukot on täytetty harjoiteltavalla sanastolla.

21

Would you rather...

Kiertele luokassa ja kysy luokkakavereiltasi *Would you rather* -alkuisia kysymyksiä. Kysy joko ammattikysymys tai työpaikkakysymys. Rastita luokkakaverisi vastaus ruudukkoon. Voit rastittaa saman ruudun vain kerran. Pelin voittaa se oppilas, joka saa ensimmäisenä rastitettua molemmista ruudukoista kolme ruutua vaaka- tai pystysuoraan tai vinottain.

Would you rather be a vet or a truck driver?

Olisitko mieluummin eläinlääkäri vai rekkakuski?

Would you rather work in a hospital or in a bakery?

Työskentelisitkö mieluummin sairaalassa vai leipomossa?




Jobs			Work places		
a rescue worker		a coder		a school	a bakery
a taxi driver	a shopkeeper		a hospital	a pharmacy	


KUVA 7. *Would you rather...* -pelin säännöt ja osia peliruudukoista. (Kalaja ym. 2020d, 49)

Vuorovaikutus ilmenee pelissä jokaisella pelivuorolla, kun kaikki pelaajat kysyvät mekaanisesti mallin pohjalta joltakin toiselta pelaajalta kysymyksen hänen mieltymyksistään liittyen ammatteihin ja työpaikkoihin. Lisäksi vuorovaikutus on pelaamisen kannalta merkittävää, sillä yksilöiden valinnat vaikuttavat pelin kulkuun, ja täten lopputulokseen. Vaikka pelin vuorovaikutus on määrällisesti runsasta, on se laadultaan mekaanista. Täten on hyvä huomata, että vuorovaikutuksen suuri määrä ei vielä tee pelistä kommunikatiivista.

Kirjasarjassa on myös pelejä, joissa laadultaan kommunikatiivista vuorovaikutusta on mahdollista harjoitella. Neljännen luokan viimeinen, *May Section* -peli, tarjoaa pelaajille 24 mahdollista keskustelunaihetta, joista he voivat itse rakentaa omanlaisensa keskustelun, johon he voivat liittää asioita myös itsestään ja omasta elämästään. Lisäksi pelissä on myös mekaanista toimintaa isojen kaupunkien välissä olevissa ympyräruuduissa, joissa pelaajien tulee luetella esimerkiksi eläimiä ja säätiloja ennalta määrättyjen suomenkielisten sanojen pohjalta. Vuorovaikutusta ei tapahdu jokaisella pelivuorolla, mutta se on laadultaan monipuolista ja pidempikestoista.

Pelaa *May Section* -peliä.

- Aloita Lontoosta tai Edinburghista.
- Heitä noppaa ja etene myötäpäivään.
-  Tehkää ryhmässä keskustelutilanne englanniksi. Nopan silmäluvu kertoo aiheen.
-  Sanokaa pallossa olevat sanat vuorotellen englanniksi.
-  Valitse jokaisen pysähdyspaikan nimestä kaksi kirjainta. Kun olet kiertänyt pelilaudan tai kun peliaika päättyy, kirjoita keräämistäsi kirjaimista sanoja englanniksi. Jokaisesta sanaan käytetystä kirjaimesta saat yhden pisteen. Samaa kirjainta saa käyttää monta kertaa. (Esim. C A T = 3 kirjainta eli 3 pistettä.) Eniten pisteitä kerännyt voittaa pelin.

 LIVERPOOL

uuden urheilulajin keksiminen
mielipide urheilulajista
kellonajat
harrastukset ja kerhot
mitä teet kännykällä/tabletilla
Charlie ja Rosie Liverpoolissa

 EDINBURGH

- tien neuvominen
- soitinkaupassa
- ostoksilla
- mitä voi tehdä talvella/kesällä
- lempikuukausi (perustellen)
- Charlie ja Rosie Edinburghissa

KUVA 8. *May Section* -pelin säännöt ja keskusteluaiheita (Kalaja ym. 2020b, 208-209)

Tutkitut pelit sisältävät runsaasti suullista, kohdekielistä toimintaa pelivuoroittain, mutta kuitenkin, puolet peleistä eivät luo vuorovaikutusta pelaajien välille. Nämä huomiot vaikuttavat hieman ristiriitaisilta kommunikatiivisen kielten opetuksen näkökulmasta, sillä runsas kohdekielen toiminta nähdään hyvänä asiana, mutta vuorovaikutuksettomuus ei tue kohdekielen merkityksellistä käyttämistä. Useissa peleistä kielen tuottaminen perustuu mekaaniseen, mallin mukaan toimimiseen. Yksittäisissä peleissä mekaanisen tuottamisen ohella oppilailta odotetaan joko osittain kommunikatiivista tai kommunikatiivista tuottamista. Kommunikatiivisen kielten opetuksen näkökulmasta useat kirjasarjan pelit vaikuttavat kommunikatiiviseen tuottamiseen valmistavilta tehtäviltä, jotka käsittelevät laajasti eri aiheita. Nämä monipuoliset teemat mahdollistavat erilaisten vuorovaikutustilanteiden harjoittelun, mikä puolestaan on yksi kommunikatiivisen kielten opetuksen peruspiirteistä.

5.4 Pelien kehittyminen

Viimeisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää kuinka pelit kehittyvät kirjasarjan edetessä. Tähän kysymykseen pyrittiin vastaamaan aiempien tutkimuskysymysten pohjalta saatujen tulosten avulla. Vuosiluokkakohtaisia tuloksia verrattiin toisiinsa.

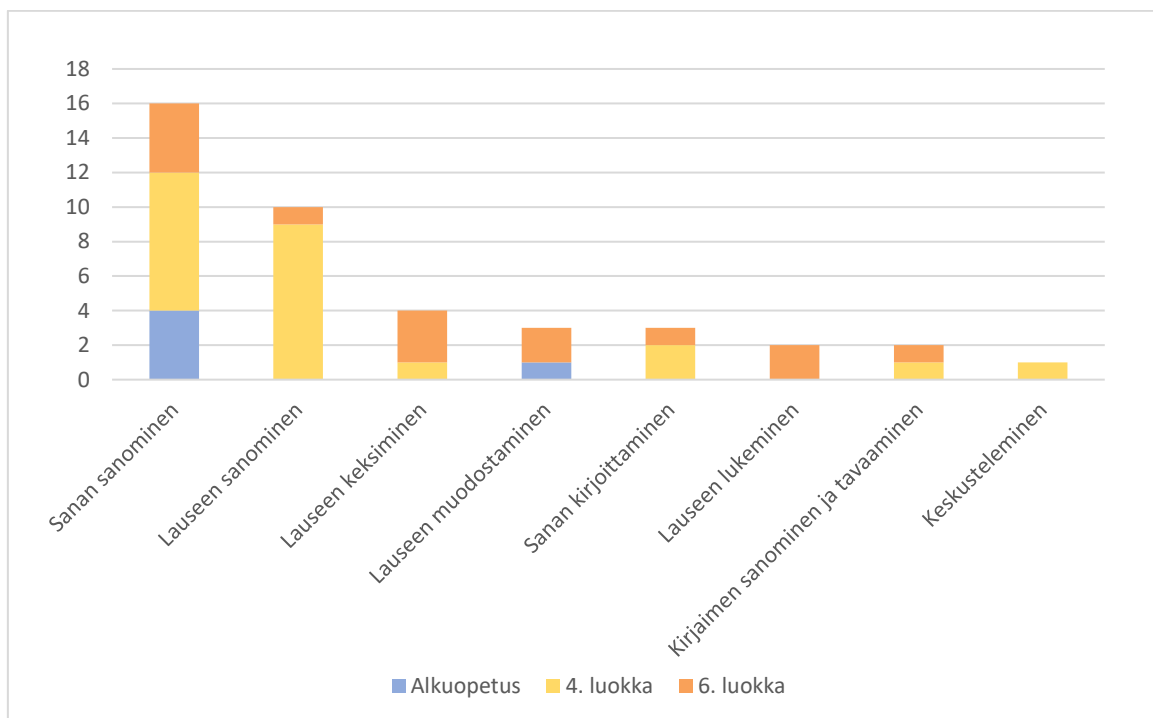
Kielitaitojen näkökulmasta peleissä on havaittavissa kehitystä vuosiluokkien välillä. Alkuopetuksen kirjassa kaikki pelit keskittyvät sanaston harjoitteluun. Puolestaan neljännen luokan peleissä on hieman enemmän hajontaa. Neljännen luokan kirjoissa on myös paljon sanaston harjoittelua laajentaen ennestään tuttuja teemoja, sekä opetellen uusia teemasanoja. Lisäksi peleissä painottuu kielitieto, kuten kysymyslauseiden muodostaminen ja niihin vastaaminen sekä prepositiot ja puheen tuottaminen. Kuudennen luokan peleissä ilmenee yhä enemmän hajontaa, sillä edellä mainittujen kielitaitojen lisäksi peleissä on muun muassa hieman kuullun ja luetun ymmärtämistä,

lukemista ja kulttuuritiedon käsittelyä. Kaikki vuosiluokat huomioiden kirjallisen tuottamisen rooli oppimispeleissä on vähäinen.

Luokka	Sanasto	Kielitaito	Puhuminen	Kuullun ymmärtäminen	Lukeminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen	Ääntäminen	Kulttuuritieto
1-2 lk	4	0	(1)	0	0	0	0	0	0
4 lk	12	6	9 + (1)	1	0	0	4	1	0
6 lk	10	7	7 +(1)	2 + (1)	3	1	1	2	4

KUVIO 5. Kielitaitojen esiintyvyys vuosiluokittain. Sulkeisiin merkitty pelit, joissa on mahdollisuus kielitaidolle, mikä ei kuitenkaan ole suoraan nähtävissä.

Peleissä harjoiteltavien kielitaitojen monipuolistuessa myös niiden harjoittelutavat monipuolistuvat. Kuviosta 6 voidaan nähdä, että kuudennen luokan pelit sisältävät lähes kaikkia harjoittelutapoja, neljännen luokan pelit monia tapoja ja alkuopetuksen pelit vain sanan sanomista ja lauseen muodostamista.

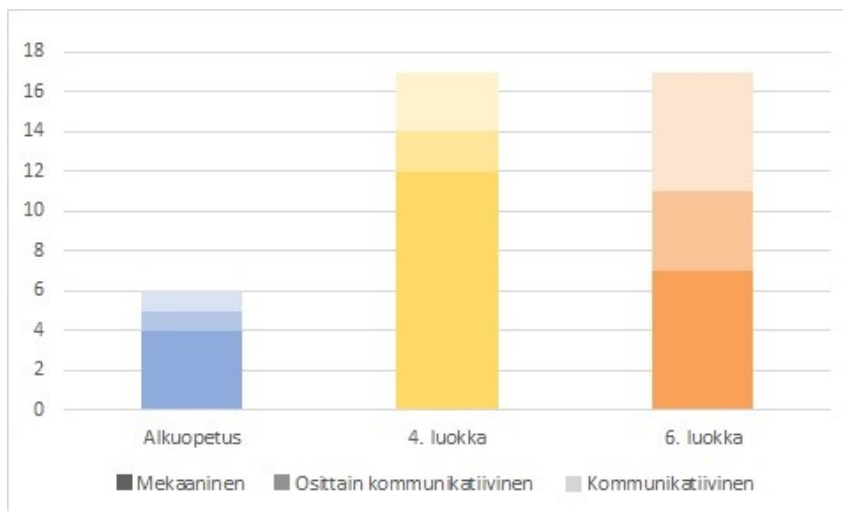


KUVIO 6. Miten kielitaitoja harjoitellaan peleissä.

Alkuopetuksen ja kuudennen luokan peleissä yksittäisten sanojen sanominen on yleisin kielitaitojen harjoittelutapa, kun taas neljännellä luokalla lauseen

sanominen on yleisin ja sanan sanominen toiseksi yleisin tapa. Nämä kielenkäyttämistavat eivät kuitenkaan vaadi oppilailta kovin aktiivista roolia kielen rakenteiden käsittelyssä, sillä mallin mukaan toimiminen ei anna tilaa luovalle kielenkäytölle. Kuudennen luokan peleissä on eniten tämänkaltaista tuottamista lauseiden keksimisen ja muodostamisen kautta.

Yllä mainitut kielitaitojen harjoittelutavat linkittyvät vahvasti vuorovaikutuksessa tapahtuvaan tuottamiseen, jota tarkasteltiin toisessa tutkimuskysymyksessä. Yksittäisten äänteiden, sanojen ja lauseiden sanominen luokiteltiin aina mekaaniseksi tuottamiseksi, ja lauseen keksiminen, sekä muodostaminen joko osittain kommunikatiiviseksi tai kommunikatiiviseksi kontekstista riippuen. Kuvion 7 avulla voidaan hahmottaa, miten vuorovaikutuksen laatu jakautuu eri vuosiluokkien osalta.



KUVIO 7. Vuorovaikutuksen laatu peleissä vuosiluokittain

Alkuopetuksen kirjassa esiintyvät pelit keskittyvät käytännössä pelkästään sanaston opetteluun ja sen kertaamiseen. Käsiteltäviä teemoja ovat muun muassa värit, numerot, perheenjäsenet. Kyseisten vuosiluokkien kirjan koostuessa sanatason vahvasti rajatuista peleistä, lähes kaikki pelit ovat vain mekaanisen tason harjoitteita kielen tuottamisen näkökulmasta. Myös neljännen luokan kirjassa sanasto on keskeisessä roolissa, mutta sanaston ohella harjoiteltiin muitakin kielitaitoja, kuten kielitietoa, puhumista ja kirjoittamista. Teemat laajenevat perussanastosta ja omasta elämästä koskemaan myös laajempia

ilmiöitä, kuten kuukausia, vuodenaikoja ja säätiloja. Harjoittelu laajentuu sanatasolta lausetasolle, eikä se ole enää pelkästään mekaanista. Muutamassa pelissä on mekaanisen harjoittelun lisäksi mahdollisuuksia sekä osittain kommunikatiiviseen että kommunikatiiviseen toimintaan. Kuudennen luokan kirjassa kielitaitoja harjoitellaan monipuolisesti ja aiempiin vuosiluokkiin verrattuna pelit tarjoavat uutena elementtinä kulttuuritiedon. Sanastoa laajennetaan edelleen esimerkiksi teknologiaan, ammatteihin ja kierrätykseen liittyvin teemoin. Peleissä harjoitellaan yhä enemmän kommunikatiivista kielen tuottamista, mutta sieltä löytyy kuitenkin myös muutamia erittäin rajattuja, mekaanisia tehtäviä.

Alkuopetuksen pelit sisältävät lähes pelkästään mekaanista tuottamista, jota myös neljännen luokan peleissä on paljon. Kommunikatiivisen kompetenssin perusta rakentuu mekaanisesti opetellun perussanaston ja yksinkertaisten lauserakenteiden pohjalta, jolloin myös tämänkaltainen toiminta on tarpeellista. Kuudennen luokan pelit sisältävät huomattavasti enemmän kommunikatiivista tuottamista, jolloin oppilaille annetaan enemmän mahdollisuuksia luovaan kielenkäyttöön. Tätä voidaan mahdollisesti selittää oppilaiden kielitaitojen kehittymisellä ja valmiudella käyttää kieltä aiempaa monipuolisemmin. Joissakin peleissä on havaittavissa myös suoria yhteyksiä aiemmissa peleissä opittuun, esimerkiksi tietyn teemasanaston laajentamisen ja aiemmin opitun sanaston yhdistämisen kautta. Etenkin alkuopetuksessa painottuvasta sanaston toiminnasta siirrytään vähitellen monimutkaisempaan tuottamiseen, ja esimerkiksi neljännen luokan peleissä on paljon lauseen sanomista. Kuudennen luokan peleissä on paljon enemmän vapaata tuottamista, kuten lauseiden keksimistä tietyistä aihesanasta.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia Otavan High Five! -kirjasarjan oppimispelejä ja niiden hyödyntämistä osana kommunikatiivista kielten opetusta, jonka päätavoitteena on kommunikatiivisen kompetenssin saavuttaminen (ks. luku 2.1). Kirjasarjan peleissä käsiteltiin erilaisia kielitaitoja, joista eniten painottuivat sanasto, puhuminen ja kielitieto. Kommunikatiivisen kielten opetuksen näkökulmasta pelien muodostama jatkumo sisälsi tuottamista mekaanisesta vapaaseen vuorovaikutukseen. Oletimme kommunikaation muuttuvan yksinkertaisesta malleihin perustuvasta vuorovaikutuksesta kohti vapaampaa, itsenäistä tuottamista. Ennakko-odotuksen vastaisesti kielen tuottamisen kehitys peleissä ei kuitenkaan ollut lineaarista, vaan enemmistö kirjasarjan peleistä sisältää mekaanista kielen tuottamista myös myöhemmillä vuosiluokilla. Toisen oletuksen mukaan pelit sisältävät myöhemmillä vuosiluokilla yhä enemmän kommunikatiivisia elementtejä. Tämä oletus toteutui, sillä vapaampaa tuottamista esiintyi peleissä mekaanisen tuottamisen lisäksi. Kuitenkin oppilaiden mahdollisuudet harjoitella luontaista, autenttista kielenkäyttöä ja vapaata tuottamista jäivät peleissä melko vähäisiksi. Seuraavaksi pohdimme yleisesti oppimispelien sopivuutta kommunikatiiviseen kielten opetukseen ja pyrimme luomaan kehyksen toimivalle, vuorovaikutteiselle kielen oppimispelille. Lopuksi huomioimme tutkimuksen rajoitukset ja pohdimme tulevaisuuden tutkimusta.

6.1 Pelien sopivuus kielten opetukseen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014; 127, 219-220) on vieraiden kielten kohdalla esitetty tavoitteiksi muun muassa yhdessä oppiminen, viestin välittäminen, monipuolisten sosiaalisten ja vuorovaikutustilanteiden harjoittelu, perehtyminen kielen keskeisiin rakenteisiin ja ääntämisen perusteisiin, sekä eri aihepiireihin liittyvän puheen ja kirjoitetun tekstin tuottaminen. Hyvösen (2011, 57) mukaan osa opettajista kokee, että pelaaminen

jättää ainakin osittain opetussuunnitelman tavoitteet täyttymättä. Kirjasarjan oppimispeleihin on kuitenkin sisällytetty erilaisia opetussuunnitelmassa mainittuja aihealueita, kuten oman mielipiteen ilmaisua ja avun pyytämistä (ks. POPS 2014, 220). Näin ollen, opetussuunnitelman näkökulmasta oppimispelit mahdollistavat erilaisten kielitaitojen ja vuorovaikutuksen harjoittelun merkityksellisessä ympäristössä, mikä on yksi kommunikatiivisen kielenopetuksen peruspiirteistä (Richards 2006, 13).

Vaikuttaa kuitenkin siltä, että kasvatusalan kentällä tarvitaan enemmän ymmärrystä ja kokemusta pelipedagogiigasta, sillä pelien mahdollisuuksia ei osata hyödyntää niin monipuolisesti kuin mahdollista. Kuten monissa tunnetuissa vapaa-ajan peleissä, myös tässä kirjasarjassa hyödynnetään paljon "heitä noppaa ja liiku" -pelejä, mikä saa ne näyttämään ulkoisesti perinteisiltä lautapeleiltä. Pelin ulkomuoto itsessään ei vielä takaa sen olevan toimiva tai oppimista tukeva, jos itse pelielementit, kuten pelin tavoite ja konflikti puuttuvat pelistä. Täten onkin olennaista ennen oppimispelien käyttöönottoa pohtia, mitä pelaamisen avulla halutaan saavuttaa. Oppimispelien avulla voidaan opettaa esimerkiksi opetussuunnitelman sisältöjä ja elämää varten tarvittavia taitoja (Fatta ym. 2019, 5), kuten ongelmanratkaisutaitoja (Boghian ym. 2019, 54) ja ryhmätyöskentelytaitoja (Trajkovic ym. 2018).

Toisaalta oppimisen ja pelin suhde voi olla välillä jopa ristiriitainen. Kommunikatiivisen kielenopetuksen yhtenä peruspiirteenä on suvaitsevaisuus virheitä kohtaan (ks. esim. Richards 2006, 13; Larsen-Freeman & Anderson 2020, 159), kun taas peleille on yleistä, että virheistä rangaistaan esimerkiksi pelivuoron menetyksellä. Myös joissakin kirjasarjan peleissä on tällaisia rangaistuksia. Jos kielen käytön harjoittelun yhteydessä virheistä rangaistaan, se voi vaikuttaa sekä yksilön oppimiskokemukseen että näkemykseen itsestään kielenkäyttäjänä. Toisaalta itse pelin kannalta tällainen pelielementti on toimiva, sillä pelin kulkua yllättävästi muuttavat tekijät voivat sitoa pelaajien mielenkiinnon pelaamiseen. Pelitilannetta ja eroja oppilaiden taidoissa voidaan tasoittaa lisäämällä peliin tuurielementtejä, kuten noppa tai tasaluvulla tiettyyn ruutuun/maaliin pääseminen. Kaikki kirjasarjan peleistä sisältävät edes yhden

tuurielementin, jolloin pelin voittaminen ei ole kiinni pelkästään oppijan taidoista. Oppimispelien ensisijaisena tavoitteena tulisikin aina olla voittamisen sijaan oppiminen (Bellotti ym. 2013, 1), joka on merkityksellistä myös pelin päättymisen jälkeen (Ståhl 1983, 34). Kuitenkaan ilman kilpailua ja voittamista ei ole peliä tai pelaamista, mikä tuottaa oppimispelin suunnittelijalle ongelmallisen asetelman, jota yritetään ratkaista seuraavassa luvussa.

6.2 Toimivan, vuorovaikutteisen kielen oppimispelin kehys

Tutkimuksen edetessä iso osa peleistä rajautui lopullisen tarkastelun ulkopuolelle, koska ne eivät täyttäneet pelin määritelmää. Tuloksista voidaan huomata, että monet kirjasarjan pelit eivät vaikuta täysin toimivilta pelaamisen ja oppimisen näkökulmista. Useat peleistä olisivat kuitenkin muokattavissa vuorovaikutuksen lisäämiseksi, sekä kommunikatiivisen tuottamisen mahdollistamiseksi. Tämän myötä pyritään muodostamaan toimivan, vuorovaikutteisen kielen oppimispelin teoreettinen kehys, joka ei jätä huomiotta kumpaakaan, pedagogiikkaa tai vaadittavia pelin elementtejä. Aiemman oppimispelin määritelmän lisäksi kielen oppimispelin tulisi sisältää runsaasti kohdekielistä vuorovaikutusta oppilaiden taitotaso huomioiden. Kouluympäristössä kohdekielelle altistuminen voi olla vähäistä (Hummel 2014, 42), mutta pelaaminen aktiviteettina voidaan nähdä merkittävänä osana kielen oppimista. Se tarjoaa mahdollisuuden luonnolliselle ja tilanteen kautta merkitykselliselle vuorovaikutukselle, joka ei noudata ennaltamäärättyjä sääntöjä. Kieli ei ole pelkästään opiskelun kohde, vaan se on myös väline oppimisympäristössä toimimiselle, josta sen sosiaalinen konteksti tekee merkityksellistä (Larsen-Freeman & Anderson 2020, 158-159).

Ensiksi on päätettävä, mitä pelin avulla halutaan opettaa, koska oppimisen tulee olla oppimispelissä etusijalla. Suunnittelu perustuu opetettavan asian ympärille, ja peliin tulisi linkittää myös opetussuunnitelman mukaisia teemoja ja sisältöjä. Kommunikatiivisen kielten opetuksen näkökulmasta tärkeimpiä pedagogisia tavoitteita ovat runsas kohdekielen käyttäminen ja viestin

välittäminen ymmärrettävästi (Richards 2006, 13), joten peli tulisi suunnitella niin, että pelaajat ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Tässä tulee ottaa huomioon sekä itse peli että pelaaminen. Suunnittelussa tulisi pohtia myös pelilaudan ulkopuolella tapahtuvaa vuorovaikutusta - millä keinoilla se saadaan tapahtumaan luontaisesti kohdekielellä. Ehdotamme tähän ratkaisuksi pelaajien osallistamista tarpeeksi mielenkiintoisilla, mutta ei kuitenkaan liian monimutkaisilla pelimekaniikoilla, jolloin pelaajat sitoutuisivat käyttämään kohdekieltä myös pelin tehtävien ulkopuolella.

Suunnittelussa on kuitenkin hyvä huomioida pelaajien taitotaso. Mekaaninen harjoittelu sopii hyvin esimerkiksi uuden sanaston opetteluun, tai kielen opetteluun alkuvaiheen peleihin. Tämän kaltaiset kommunikaation valmistavat aktiviteetit tukevat myöhempää kielenkäyttöä (Littlewood 1981, 87), joten myös yksinkertaiset oppimispelit voivat olla hyödyllisiä. Kielitaidoiltaan edistyneemmät pelaajat voivat puolestaan harjoitella pelien avulla vapaata kielen tuottamista. Edellytyksenä kuitenkin on, että pelissä on riittävästi haastetta. Useat kielten oppimispelit ovat yksinkertaisia, jolloin oppilaiden taitoja saatetaan aliarvioida. Oppimateriaalien tehtävien tulisikin olla sopivan haastavia, mutta kuitenkin saavutettavissa olevia, jotta ne voisivat kehittää oppilaiden itsevarmuutta kielenkäyttäjinä (Tomlinson 2013, 28). Haastavissa tilanteissa pelaajien on tukeuduttava toisiinsa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa he neuvottelevat asioiden merkityksistä (Larsen-Freeman & Anderson 2020, 159), jolloin rakennetaan yhteistä ymmärrystä kommunikaation keinoin.

Pelielementeistä säännöt nousevat keskeisemmäksi tekijäksi puhuttaessa toimivasta ja vuorovaikutteisesta kielen oppimispelistä. Kuten olemme aiemmin esittäneet, säännöt määrittelevät pelissä tapahtuvaa toimintaa (ks. esim. Salen & Zimmerman 2004, 80). Kielten oppimisen näkökulmasta sääntöjen avulla pelin tekijä ohjaa pelaajien toimintaa, myös sitä millaista kieltä käytetään, ja miten. Tutkimuksessa selvisi myös, että osa oppikirjan pelien säännöistä ovat osittain epäselviä ja tulkinnanvaraisia, mikä voi vaikeuttaa pelaamista. Tämän vuoksi sääntöjen tulisi olla selkeät ja täsmälliset. Niiden tulisi sisältää jonkinlainen maali - tavoite, jota kohti pelaajat pyrkivät ja mihin pelaaminen loppuu. Sääntöjen tulisi

myös määritellä jonkinlainen kilpailullinen konflikti, joka linkittyy pelin tavoitteeseen. Konfliktin ei tarvitse välttämättä olla pelaajien välinen, vaan pelit voisivat keskittyä myös pelaajien väliseen yhteistyöhön ja itse pelin päihittämiseen. Tämä olisi yksi keino lisätä oppimispeleihin vuorovaikutteisuutta.

Näiden huomioiden pohjalta toimivassa ja mielenkiintoisessa pelissä tulisi siis olla tasapainoisesti sekä pedagogisia että pelillisiä elementtejä. Pelielementtien ollessa puutteellisia, peli voi silti toimia opetustarkoituksessa pelillisenä tehtävänä, mutta se saattaa olla liian yksinkertainen sitoakseen oppijan mielenkiinnon. Pelielementteihin panostaminen voi tehdä pelistä kiinnostavan, mutta jos niihin keskitytään liikaa, pedagogiset tavoitteet saattavat jäädä toteutumatta. Kuten aiemmin esitettiin, monet kirjasarjan peleistä ovat noppa- ja tuuripelejä, jotka noudattavat "heitä ja liiku" -periaatetta. Lisäämällä oppimispeleihin enemmän strategisia elementtejä olisi mahdollista sitoa pelaajien mielenkiinto paremmin ja siten saada heidät investoimaan pelaamiseen enemmän, jolloin oppiminen tapahtuisi pelaamisen ohessa ikään kuin huomaamatta. Pelin suunnittelijan on siis integroitava pedagogiset tavoitteet osaksi peliä.

6.3 Tutkimuksen arviointi ja tulevaisuuden tutkimus

Tutkimus on toteutettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan luoman hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (ks. TENK 2012). Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on keskeistä tarkastella validiteettia ja reliabiliteettia. Tutkimuskysymykset on rajattu tarkasti tutkimusaiheen pohjalta, jotta pystytään varmistamaan ettei tutkimus ole liian laaja. Analyysimenetelmät on luotu tämän tutkimuksen tarpeisiin, jotta niiden avulla voidaan tutkia haluttua ilmiötä mahdollisimman täsmällisesti. Reliabiliteetti puolestaan toteutuu avoimena tutkimusprosessina, joka on kuvattu mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta se olisi toistettavissa myös muiden tutkijoiden toimesta. On kuitenkin huomioitava, että joku toinen tutkija saattaa tulkita aineistoa hieman toisella

tavalla, vaikka analyysille onkin ennalta määritellyt kriteerit. Avoimuuteen pyritään myös esittämällä liitteissä 1-4 alkuperäiset analyysikriteerit, niiden koodit ja tutkijoiden tekemät merkinnät taulukoihin. Kuten luvussa 4.3 kuvailtiin, tutkimus on toteutettu hyödyntäen positivismin ja realismin piirteitä pyrkien olemaan mahdollisimman objektiivisia. Kaikki tulokset pohjautuvat analyysiin, eikä tutkijoiden mielivaltaisiin oletuksiin. Lisäksi kaikki pelit on arvioitu samojen kriteerien pohjalta, ja näin ollen, pelien keskinäinen vertailu on ollut tasa-arvoista.

Tutkimukseen sisältyy myös joitakin rajoituksia. Vastaavanlaista tutkimusta ei ole aiemmin tehty suomalaisista oppikirjojen oppimisleleistä, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa on jouduttu kokeilla etsimään sopivat menetelmät tulosten saavuttamiseksi. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut luoda ymmärrystä vähän tutkitusta ilmiöstä, jonka pohjalta sitä voitaisiin jatkossa tutkia enemmän. Täten, tämä tapaustutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä kaikkiin muihin oppikirjasarjoihin. Toinen rajoitus koskee aineiston pienenemistä tutkimuksen edetessä. Tutkimuskysymysten asettelun ja analyysin vuoksi pelillisiä tehtäviä ei voitu huomioida tuloksissa. Ne ovat kuitenkin kielen oppimisen näkökulmasta hyvin samankaltaisia pelien kanssa. Myönnytyksenä on todettava, että alkuopetuksen kirjassa noppasymbolilla viitattiin "pelaan ja leikin" -toimintaan pelin pelaamisen sijaan, eikä Otava mainitse käyttävänsä kommunikatiivista kielenopetuksen näkökulmaa keskeisenä menetelmänä.

Tulevaisuudessa voitaisiin tutkia myös muiden englannin kielen kirjasarjojen oppimislejää, jotta voitaisiin tehdä pätevämpiä yleistyksiä koskien vieraiden kielten oppimista oppimislejien avulla. Digitaalisten oppimateriaalien lisääntyminen voi olla haasteellista oppikirjapeliin tutkimukselle. Kuten johdannossa esitettiin, painettujen oppikirjojen rooli on kuitenkin edelleen merkittävä suomalaisessa kielen opetuksessa, millä voidaan perustella niiden tutkimisen olevan edelleen ajankohtaista ja merkittävää. Toiseksi, tässä tutkimuksessa oppimislejää tutkittiin irrallisena pelitilanteesta. Tämän vuoksi oppimislejää kannattaisi tutkia myös pelaamisen näkökulmasta sosiaalisena

vuorovaikutuksena, jolloin voitaisiin mahdollisesti saada vahvempaa näyttöä kielten oppimispelien sopivuudesta kommunikatiiviseen kielten opetukseen.

6.4 Lopuksi

Kommunikatiivisen kielten opetus perustuu vuorovaikutukseen ja kommunikaation merkityksellisyyteen, ja sen päätavoitteena on saavuttaa kommunikatiivinen kompetenssi. Siihen liitetään tiettyjä peruspiirteitä, kuten monipuoliset vuorovaikutustilanteiden harjoittelut, autenttinen kielen käyttö ja suvaitsevaisuus virheitä kohtaan. (Richards 2006, 13; Larsen-Freeman & Anderson 2020, 158-159.) Pelien käyttö kommunikatiivisessa kielten opetuksessa vaikuttaa perustellulta, koska oppimispelien on mahdollista integroida opetussuunnitelman mukaisia pedagogisia tavoitteita. Tämän lisäksi opetuksessa käytettävät pelit ovat usein joko pareina tai pienryhminä pelattavia, mikä antaa vuorovaikutuksen kannalta hyvin suunnitelluissa peleissä mahdollisuuden kielenkäyttöön vertaisten kanssa. Samanaikaisesti se on autenttisempaa ja luonnollisempaa, koska kieltä opitaan käyttämään sen sijaan että se olisi vain opiskelun kohteena. Todellisuudessa oppimispelit eivät kuitenkaan vielä vaikuta olevan näin pitkälle kehitettyjä, jolloin nykyisiä oppimispelien käyttöä ja uusia suunniteltaessa ymmärrys pelipedagogiikasta nousee yhä keskeisempään rooliin.

LÄHTEET

- Abt, C. C. 1970. *Serious Games*. New York: Viking Press.
- Anderson-McNamee, J. K. & Bailey, S. J. 2010. The importance of play in early childhood development. *Montana State University Extension*, 1-4.
- Atkins, L. & Wallace, S. 2012. Ethical research in education. Teoksessa L. Atkins & S. Wallace (toim.), *Research methods in education: Qualitative research in education* (s. 29-46). Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Aurava, R. 2018. Peli ja leikki kansallisessa opetussuunnitelmassa. Teoksessa R. Koskimaa, J. Arjoranta, U. Friman, O. Sotamaa & J. Suominen (toim.), *Pelitutkimuksen vuosikirja 2018* (s. 77-93). Pelitutkimuksen seura ry.
- Avedon, E. M. & Sutton-Smith, B. 1971. *The Study of Games*. New York: John Wiley & Sons.
- Bellotti, F., Kapralos, B., Lee, K., Moreno-Ger, P., & Berta, R. 2013. Assessment in and of serious games: An overview. *Advances in Human-Computer Interaction*, 13(1), 1-11. <https://doi.org/10.1155/2013/136864>
- Boghian, I., Cojocariu, V-M., Popescu, C. V., & Măță, L. 2019. Game-Based Learning. Using board games in adult education. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, (9)1, 51-57.
- Caillois, R. 2001. *Man, Play, and Games*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Christianto, D. 2019. Teachers' perceptions on the use of the communicative language teaching approach in the English classrooms. *International Journal of Indonesian Education and Teaching (IJJET)*, 3(1), 90-101.
- Costikyan, G. 2002. *I have no words and I must design: Toward a critical vocabulary for games*. Tampere: Tampere University Press.
- Crawford, C. 1997. *The art of computer game design*. Washington State University.
- Curtis, W., Murphy, M. & Shields, S. 2014. *Research and education*. Abingdon: Routledge.
- Drury, R. 2007. *Young bilingual learners at home and school researching multilingual voices*. Trentham Books.
- Ellis, R. 1997. The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), 36-42.

- Given, L. M. 2008. *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. DOI: <https://dx-doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4135/9781412963909>
- Fatta, A., Maksom, Z. & Zakaria, M. H. 2019. Game-based learning and gamification: Searching for definitions. *IJSSST* 19(6), 1-5.
- Flyvbjerg, B. 2006. Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry* 12(2), 219-245.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2018. *Varhaiskasvatus - Perusteita*. (E-kirja). 2. Painos. Helsinki: Books on Demand.
- Huizinga, J. 1955. *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Hummel, K. M. 2014. *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices*. John Wiley & Sons.
- Hännikäinen, M. 1992. Mitä leikki on ja mitä se ei ole? *Kasvatus* 23(4), 346-358.
- Hyvönen, P. T. 2011. Play in the school context? The perspectives of Finnish teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 49-67. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.5>
- Juul, J. 2003. The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. Teoksessa M. Copier & J. Raessens (toim.), *Level up: Digital games research* (s. 30-45). Utrecht: Utrecht University. <http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>.
- Karasimos, A. 2020. Creating Board Game Scenarios for Primary EFL Learners. Teoksessa W. Zoghbor & T. Alexiou, *Advancing English Language Education* (s. 75-90).
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. 2020. *Techniques and principles in language teaching*. 3. painos. Oxford: Oxford University.
- Linnakylä, A. & Nurmela, K. 2012. "Pelit ja virtuaalimaailmat opetuksessa. Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyppä (toim.), *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa* (s. 34-56).
- Lipponen, L., Rajala, A. & Hilppö, J. 2014. Kuka pelaa ja kenen säännöillä? Ajatuksia pelien pedagogisista seurauksista. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.), *Oppiminen pelissä - Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa* (s. 145-152). Tampere: Vastapaino.
- Littlewood, W. 1981. *Communicate Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lockhart, S. 2010. Play: An important tool for cognitive development. *Extensions Curriculum Newsletter from HighScope*, 24(3), 1-8.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Manninen, T. 2011. Pelien mahdollisuudet ja haasteet oppimisessa. Teoksessa K. Oksanen, B. Manninen & R. Hämäläinen (toim.), *Game Bridge: Kohti ammatillisia avaintaitoja* (s.13-21). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. 2010. *Encyclopedia of case study research* (Vols. 1-0). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412957397
- Morgan, A.E. & Kennewell, S.E. 2006. Initial teacher education student's views of play as a medium for learning—divergence of personal philosophy and practice. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(3), 307–320.
- Nunan, D. 1991. Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly* 25(3), 279-295.
- Oliver, P. 2010. *The student's guide to research ethics*. 2. painos. Maidenhead, Berkshire, England; New York, USA: McGraw-Hill/Open University Press.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Paalasmaa, J. 2014. *Aktivoi oppilaasi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Parlett, D. 1999. *The Oxford History of Board Games*. New York: Oxford University Press.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Richards, J.C. 2006. *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowley, J. 2002. Using case studies in research. *Management research news* 25(1),16-27.
- Salen, K. & Zimmerman, E. 2004. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. The MIT Press.

- Savignon, S. J. 2018. Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7. John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0047
- Schreier, M. 2014. Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 170-183). Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Skinnari, K. 2018. *Kieltenopetusta varhennetaan: Ollaanko kunnissa valmiita?* Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto: Kielikoulutuspolitiikan verkosto.
- Suits, B. 1990. *Grasshopper: Games, Life, and Utopia*. Boston: David R. Gobine.
- Stenros, J. 2015. Playfulness, Play, and Games: A Constructionist Ludology Approach. Väitöskirja. Tampere: University of Tampere. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9788-9>.
- Stenros, J. 2017. The Game Definition Game: A Review. *Games and Culture*, 12(6) 499-520.
- Ståhl, I. 1983. What is operational gaming? Teoksessa I. Ståhl (toim.), *Operational gaming. An international approach* (s. 25-39). Oxford, England: Pergamon Press.
- Tergujeff, E. 2013. English pronunciation teaching in Finland. *Jyväskylä studies in humanities*. Jyväskylän yliopisto.
- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tomlinson, B. 2013. Materials evaluation. Teoksessa B. Tomlinson (toim.), *Developing materials for language teaching* (s. 21-48). 2. painos. Lontoo: Continuum.
- Trajkovic, V., Malinovski, T., Vasileva-Stojanovska, T. & Vasileva, M. 2018. Traditional games in elementary school: Relationships of student's personality traits, motivation and experience with learning outcomes. *PLoS One*, 13(8), 1-15. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202172>
- Toro, V., Camacho-Minuche, G., Pinza-Tapia, E., & Paredes, F. 2018. The use of the communicative language teaching approach to improve students' oral skills. *English Language Teaching*, 12(1), 110-118.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Vesterinen, O. & Mylläri, J. 2014. Peleistä pelillisyyteen. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.), *Oppiminen pelissä – Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa* (s.56-66). Tampere: Vastapaino.
- Wang, Y-H. 2010. Using communicative language games in teaching and learning English in Taiwanese primary schools. *Journal of Engineering Technology and Education* 7(1), 126-142.
- Wu, K. H. 2010. The relationship between language learners' anxiety and learning strategy in the CLT classrooms. *International Education Studies*, 3(1), 174-191.
- Yin, R. K. 2014. *Case study research: Design and methods*. 5. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

MUUT LÄHTEET

Collins Dictionary. 2020.

<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/trivia-game>

Lainattu 10.11.2020

Freed.com. 2020. <https://www.freed.com/articles/1298/koronakevat-2020-kyselytutkimuksen-tulokset> Lainattu 20.5.2020

Kalaja, M., Korpela, N., Kuja-Kyyny-Pajula, R., Mäkinen, J. & Pelli-Kouvo, P. 2020a. High Five! 1-2. Työkirja. Otava.

Kalaja, M., Korpela, N., Kuja-Kyyny-Pajula, R., Mäkinen, J. & Pelli-Kouvo, P. 2020b. High Five! 4. Työkirja. Otava.

Kalaja, M., Korpela, N., Kuja-Kyyny-Pajula, R., Mäkinen, J. & Pelli-Kouvo, P. 2020c. High Five! 4. Lukukirja. Otava.

Kalaja, M., Korpela, N., Kuja-Kyyny-Pajula, R., Mäkinen, J. & Pelli-Kouvo, P. 2020d. High Five! 6. Työkirja. Otava.

Kalaja, M., Korpela, N., Kuja-Kyyny-Pajula, R., Mäkinen, J. & Pelli-Kouvo, P. 2020e. High Five! 6. Lukukirja. Otava.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n (Oppivelvollisille annettavan perusopetuksen tuntijako) muuttamisesta (2018/793 § 6)
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793>

LIITTEET

LIITE 1. Pelimekaniikkojen analyysikriteerit ja koodit

Mekaniikka	Kuvaus	Koodit
Säännöt	Ovatko pelin säännöt selkeät ja toimivat?	0 = Pelissä ei ole sääntöjä 1 = Pelissä on säännöt, mutta niissä on jonkinlainen epäselvyys tai epäloogisuus, joka vaikuttaa pelaamiseen 2 = Pelissä on selkeät säännöt, jotka mahdollistavat pelaamisen sellaisenaan
Konflikti	Pelataanko peliä yksin vai joukkueissa? Onko pelissä kilpailullinen konflikti pelaajien välillä, tai pelin ja pelaajien välillä (pelaajat toimivat yhteistyössä ”peliä vastaan”)?	Yksilö, joukkue Kilpailu, yhteistyö
Maali (tavoite)	Onko pelissä selkeä tavoite, jota kohti pyritään? Jos on, niin mikä?	0 = Ei 1 = Kyllä Pisteet = Pelissä kerätään pisteitä Maali = Pelissä pyritään pääsemään maaliruutuun Voitto = Pyritään täyttämään jokin muu voittoehto
Maali (lopetus)	Onko pelillä lopetusehto? Jos on, niin mikä?	0 = Pelin lopetus ei selvillä 1 = Pelin lopetus selkeä Maali = Pelilaudan maaliruutu Voitto = Yksi pelaajista saavuttaa pelin tavoitteen Aika = Annettu peliaika päättyy Muu ehto = Jokin muu voittoehto

LIITE 2. Pelimekaniikkojen analyysitaulukko

PELIMEKANIIKAT							
	Säännöt		Konflikti	Maali			
		Selite		Tavoite	Selite	Lopetus	Selite
EI	101	1	Konflikti, maali	Yksilö	0		0
1EI	102	1# 2	1: Konflikti, maali / 1,2: epäloogisuus	Yksilö (+Kilpailu 2)	0 # 1	Pisteet	1 1: Maali 2: Voitto
EI	103	1	Konflikti, maali	Yksilö	0		0
EI	104	1	Konflikti, maali	Joukkue, Yhteistyö	1# 0	Maali	0
EI	105	1	Konflikti, maali, pelaajat	Yksilö	0		0
1EI	106	1# 2	1: Konflikti, maali	Yksilö (+Kilpailu 2)	0 # 1	Voitto	0 # 1 2: Voitto
EI	107	1	Konflikti, maali, / 1: pelaajat	Yksilö	0		0
	108	2		Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	1 Voitto
EI	109	1	1, 2: Konflikti; 1: pelaajat, epäselvyys; 2: maa	Yksilö	0		1# 0 1: Pelivuorot
	110	1	Epäselvyys	Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	1 Voitto
EI	111	1	Konflikti, maali, epäselvyys	Yksilö	0		0
EI	112	1	(Konflikti, maali)	Yksilö, kilpailu	0		1 Maali (PL)
	401	2		Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	1 Voitto
EI	402	1	Konflikti, maali, epäselvyys, pelaajat	Yksilö	0		1 Maali (PL)
	403	1	Pelaajat	Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	1 Voitto
	404	2	Pelaajat	Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	1+ Voitto / Aika
	405	2	Epäselvyys	Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	1 Voitto
	406	2	Pelaajat	Yksilö, kilpailu	1	Maali	1 Maali
	407	1	Maali (lopetus)	Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	0
	408	2		Yksilö, kilpailu	1	Maali	1 Maali
	409	2	Pelaajat	Yksilö, kilpailu	1	Maali	1 Maali
	410	2		Yksilö, kilpailu	1	Maali	1 Maali
	411	2	Pelaajat	Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	1 Maali
	412	1	Pelaajat, Maali (lopetus), Epäselvyys	Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	1 Maali (PL)
	413	2		Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	1+ Maali / Aika
EI	601	1	Maali (lopetus), Pelaajat	Yksilö	1	Pisteet	0
EI	602	1	Maali (tavoite), Pelaajat, Konflikti	Yksilö	0		1 Maali (PL)
	603	2		Yksilö, kilpailu	1	Voitto	1 Voitto
	604	2		Joukkue, kilpailu	1	Pisteet	1 Maali (PL)
	605	2		Yksilö, kilpailu	1	Voitto	1 Voitto
EI	606	1	Maali (tavoite), Pelaajat, Konflikti	Yksilö	0		1 Maali (PL)
EI	607	1	Maali, Konflikti	Yksilö, yhteistyö	0		0
	608	2		Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	1 Aika
EI	609	1		Yksilö	0		0
	610	1	Epäselvyys	Yksilö, kilpailu	1	Voitto	1 Voitto
	611	2	Pelaajat	Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	1 Aika
	612	2	Epäloogisuus	Joukkue, (kilpailu)	1	Pisteet	1 Aika
	613	2	Epäloogisuus	Yksilö, (kilpailu)	1	Pisteet	1+ Muu ehto / Aika
	614	2	Pelaajat	Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	1 Voitto
	615	2	Pelaajat	Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	1 Voitto
	616	2		Yksilö, kilpailu	1	Pisteet	1 Aika
EI	617	1	Maali, Konflikti	Yksilö, yhteistyö	0		0

LIITE 3a ja 3b. Pelien toiminnan kuvailun analyysitaulukko ja koodaus

Kuvailevat kysymykset						
		Kielet			Taso	
		Säännö	Toimint	Selite		
EI	101	1	2	Sanan sanominen englanniksi	1	
IEI	102	1	2	Sanan sanominen englanniksi	1	
EI	103	1	2	Sanan sanominen englanniksi	1	
EI	104	1	3#2	Sanan sanominen suom + engl. # Sanan sanominen engl.	1	
EI	105	1	2	Sanan sanominen englanniksi	1	
IEI	106	1	2	Sanan sanominen englanniksi	1	
EI	107	1	2	Sanan + lauseen sanominen englanniksi	1#2	
	108	1	2	Sanan sanominen englanniksi	1	
EI	109	1	2	Sanan sanominen englanniksi, hahmon esitleminen englanniksi	1,2	
	110	1	2#3	Sanan sanominen englanniksi, (+2 lauseen muodostaminen)	1#1,2	
EI	111	1	2	Sanan sanominen englanniksi	1	
EI	112	1	2	Sanan sanominen englanniksi	1	
	401	1	2	Lauseen sanominen englanniksi, sanan kirjoittaminen englanniksi	1,2	
EI	402	1	3	Sanan sanominen suom + engl, lauseen keksiminen englanniksi	1,2	
	403	1	3	Sanan + lauseen sanominen suom + engl.	1,2	
	404	1	2	Sanan + lauseen sanominen englanniksi	1,2	
	405	1	2	Lauseen sanominen englanniksi, sanojen kirjoittaminen englanniksi	1,2	
	406	1	2	Sanojen sanominen ja lauseen keksiminen englanniksi	1,2	
	407	1	2	Sanan + lauseen sanominen englanniksi	1,2	
	408	1	2	Lauseen ja ilmaisun sanominen englanniksi	1,2	
	409	1	3	Sanan sanominen suom + engl.	1	
	410	1	2	Sanan (+ lauseen) sanominen englanniksi	1,2	
	411	1	2	Tavaaminen englanniksi	0	
	412	1	2	Sanan (+ lauseen) sanominen englanniksi	1,(2)	
	413	1	2	Sanan sanominen englanniksi, keskustelu englanniksi	0,1,2	
EI	601	1	2	Sanan kirjoittaminen englanniksi, lauseen keksiminen englanniksi	1,2	
EI	602	1	2	Sanan sanominen ja kirjoittaminen englanniksi	1	
	603	1	2	Lauseen (+ sanan) sanominen englanniksi	(1),2	
	604	1	2	Kysymyksen lukeminen ja vastaaminen englanniksi = lauseen lukeminen	1,2	
	605	1	2	Ilmaisun sanominen englanniksi	1	
EI	606	1	3	Sanan + lauseen sanominen englanniksi, sanan sanominen suomeksi	1,2	
EI	607	1	2	Lauseen sanominen englanniksi	2	
	608	1	2	Sanan sanominen englanniksi, lauseen muodostaminen englanniksi	1,2	
EI	609	1	2	Sanan sanominen englanniksi	1	
	610	1	2	Lauseen keksiminen englanniksi	2	
	611	1	2	Lauseen keksiminen englanniksi	2	
	612	1	1	Vastaa DrV -kysymyksiin, väitteet suomeksi	(1,2)	
	613	1	2	Sano kirjain ja sana + Lauseen keksiminen englanniksi	0,1,2	
	614	1	2	Kirjoita sana englanniksi	1	
	615	1	3	Sanan sanominen englanniksi, lauseen lukeminen englanniksi	1,2	
	616	1	2	Sanan sanominen englanniksi, lauseen muodostaminen englanniksi	1,2	
EI	617	1	2	Lauseen sanominen englanniksi, (keskusteleminen)	2	

Säännöt	Millä kielellä pelin säännöt on esitetty	1 = suomeksi 2 = englanniksi
Toiminta	Millä kielellä pelin toiminta tapahtuu	1 = suomeksi 2 = englanniksi 3 = molemmilla kielillä
Selite	Miten pelissä harjoitellaan kielitaitoja	
Taso	Tapahtuuko toiminta kirjain-, sana- vai lausetasolla	0 = kirjain 1 = sana 2 = lause

LIITE 4a ja 4b. Kielen tuottamisen perusteet ja analyysitaulukko

				Tuottaminen		
				Mek	Semi	Kom
				101	*	
				102	*	
				103	*	
				104	*	
				105	*	
				106	*	
				107	*	
				108	*	
				109	*	*(2)
				110	*	*(2)
				111	*	
				112	*	
				401	*	
				402	*	*
				403	*	
				404	*	
				405	*	
				406	*	*
				407	*	*
				408	*	
				409	*	
				410	*	*
				411	*	
				412	*	
				413	*	*
				601	*	*
				602	*	
				603	*	
				604	*	*(*)
				605	*	
				606	*	*
				607	*	*(*)
				608	*	*
				609	*	
				610	*	*
				611	*	*
				612	*	*
				613	*	*
				614	*	*
				615	*	*
				616	*	*
				617	*	*

	mekaaninen	semi-komm.	kommunikatiivinen
Tekstin / puheen tuottaminen (Tuottajana)	Ennalta määrätty, tiukasti rajattua kopiointi mallista • (esim. yhden sanan vaihtaminen lauseeseen)	Osittain rajattua mallin soveltaminen • (enemmän kuin yksi sana, annettu malli näkyy selvästi tuotoksessa)	Vapaata, ennustamatonta, ei täysin sidottua luovaa tuottamista • (esim. annetun sanan pohjalta lauseen keksiminen)