

Katsaus

Oppimisroolipelien käyttö ja toimintamekanismit palvelunkehittämisessä

J. TUOMAS HARVIAINEN
jiituomas@gmail.com
Tampereen yliopisto

Tiivistelmä

Tässä katsauksessa käsitellään yritysten ja yhteisöjen kehittämiseen suunniteltujen roolipelien toimintamekanismia ja soveltuvuutta. Käymällä läpi roolipelipohjaisen oppimisen peruseriaatteita, organisaationkehityspelien erilaisia käyttötapoja, vahvuus-alueita ja ongelmia sekä esittelemällä esimerkkejä osoitetaan, että roolipelipohjaisella lähestymistavalla on selkeitä hyötyjä yrityksille ja yhteisöille, kunhan niitä osataan soveltaa oikein.

Avainsanat: oppimispelit, oppiva organisaatio, pelipedagogiikka, roolipelit

Deployment and function mechanisms of educational role-playing games in service improvement

Review

This article discusses the function mechanisms and applicability of role-playing games designed for corporate and organizational development. Through an analysis of the basic principles of role-playing based learning, various uses of organizational development games, their strengths and problems, and by showing examples, it shows that a role-playing based approach offers clear benefits to corporations and organizations, if they are properly deployed.

Key words: educational games, learning organizations, game-based learning, role-playing games

Johdanto

Pelejä on käytetty opetuksessa jo ainakin 3000 vuotta (Keys & Wolfe 1990). Klassinen esimerkki on Herr von Reisswitzin poikansa kanssa kehittämä *Kriegspiel* (1824), jolla koulutettiin Preussin upseereja. Sen tuoma sotamenestys laukaisi aallon muitakin sotilaskoulutukseen tähdänneitä pelejä. Upseerien siirtyessä liike-elämään osa heistä vei pelillisen koulutuksen idean mukanaan uudelle alueelle, ja tuloksesta syntyi bisnespelien¹ traditio, joka jatkuu yhä aktiivisena kauppakorkeakouluissa ympäri maailmaa (aiheesta tarkemmin esim. Lainema 2003; Henriksen 2009). Vaikka pääpaino näissä on digitaalisilla peleillä (ja niitä ennen lauta- ja korttipeleillä; Kibbee, Craft & Nanus 1961), roolipelaaminen on ollut yksi keskeinen oppimispele-

en tyyppi jo hyvin varhaisesta vaiheesta. Simulaatioiden ja pelien toimintaa on järjestelmällisesti tutkittu ja raportoitu jo yli 40 vuoden ajan, muun muassa vuodesta 1970 ilmestyneessä *Simulation & Gaming* -aikakauskirjassa, ja niitä kehitetään jatkuvasti lisää (Klabbers 2000).

Sanalla "peli" on usein hieman halveksuva sävy, joka vihjaa kyseessä olevan vähäarvoinen vapaa-ajanviettotapa. Siksi koulutuspuolella usein puhutaan markkinointisyistä niin sanotuista vakavista peleistä (serious games), vaikka käsite onkin itsessään ristiriitainen (Klabbers 2009). Pelin vakavuus ei kuitenkaan millään tavoin tarkoita, etteikö se samanainakaisesti voisi olla hyvinkin viihdyttävä (Hyltoft 2010). Vastaavasti viihdekäyttöön tehdyillä peleillä voidaan opettaa hyvinkin vaativia asioita, ja jotkut niistä myös itse piilo-opettavat suoraan (Whitton 2009; Lisk, Kaplancali

& Riggio 2012). Kiinnostavuus lisää myös oppimismotivaatiota, kunhan jo suunnitteluvaiheessa on osattu hakea tasapaino viihteellisyyden ja opetuksellisuuden välillä (Klabbers 2009). Kumpaakaan ei saa olla liikaa (aiheesta tarkemmin Henriksen 2008; 2009; 2010). Onnistunut ja/tai ennalta kiinnostava pelikokemus motivoi lisäksi osallistujia omatoimiseen oppimiseen ja tiedonhankintaan (Vartiainen 2010) sekä jatkamaan aiheen käsittelyä myös peliajan ulkopuolella (Lainema & Saarinen 2009). Pelaajat voivat asettaa hyvinkin paljon painoarvoa pelin sisäisille virtuaalisille suorituksille ja esineille (Castronova 2005; Lehdonvirta 2009). Keskeistä on oikeanlaisen viitekehysten luominen pelille, jolloin sen elementit otetaan vastaan luonnostaan oppimiskokemuksina (Van der Heijden 2004).

Organisaatio-oppiminen pelien avulla

Organisaatiot ovat järjestelmiä, joiden sisältä on usein vaikeaa nähdä niiden kokonaisrakennetta, saati sitä, mikä kaikki vaikuttaa mihinkin (Senge 2006). Muuttamalla tilapäisesti toimintaympäristöä – tässä tapauksessa pelillistämällä se – voidaan perspektiiviä muuttaa ja avata (Kim 1993). On kuitenkin välttämätöntä, että pelillisesti käsitellyt elementit tuodaan sen jälkeen työyhteisöön. Siten oppi ei jää ainoastaan tilanneriippuvaiseksi, eikä sen koeta olleen vain osa peliä (ks. Lieberoth & Harviainen painossa). Vastaavaa ongelmaa on havaittu myös kriisitilanteissa, joissa opitut asiat eivät usein siirry yleisiksi käytännöiksi ilman tuki-toimia (Kim 1993). Oikein hallittuna tilanneoppiminen kuitenkin valmentaa tulevia varten, ja on sovellettavissa muuallekin (Lave & Wenger 1991)

Pelit ovat dokumentoidusti käyttökelpoinen väline opettaa sekä käytännön taitoja (Lainema 2003; Vartiainen 2010), empatiaa (Pitkänen 2008) että uusia toimintamalleja (Senge 2006). Tärkeää kuitenkin on, että peliä edeltää siihen johtava alustus ja opastus, jossa selitetään sekä sen tekniset ominaisuudet että tarinallinen viitekehys. Pelin jälkeen seuraa purku, jonka kautta opittu aines voidaan ottaa yleisempään käyttöön (Henriksen 2004; 2008).

Pelit opettavat monella tasolla. Ne antavat tilaisuuden kokeilla turvallisesti erilaisia vaihtoehtoja, myös ilmiselvästi huonoja (Crookall, Oxford & Saunders 1987; Tsuchiya ja Tsuchiya 1999). Tarkoitushakuinen suunnittelijan oletusten vas-

tainen pelaaminen on osa sekä nautinnollista pelikokemusta että pelien kautta oppimista (Myers 2010). Lisäksi pelit auttavat ankkuroimaan jo opittuja asioita mahdollistamalla käytännön harjoittelun riskittömässä mutta kokonaisvaltaisessa ympäristössä (Lainema 2003). Ne motivoivat hankkimaan lisätietoja aiheestaan, jotta pelikokemuksesta tulisi palkitsevampi (Vartiainen 2010). Ne myös auttavat rikkomaan lukkiutuneita ajattelumalleja yhteisöissä (Senge 2006) ja ovat usein itsessään yhteisöllisyyttä luovia, koska ovat viihdyttäviä sosiaalisia toimintamuotoja (Bergström 2012; Tsuchiya & Tsuchiya 1999). Peleissä korostuvat useamman osallistujan perspektiivit, joista voidaan keskustella (Elgood 1996). Palvelunestaukseen ja organisaatio-oppimiseen tähtäävien roolipelien kohdalla kaikki nämä piirteet ovat tärkeitä. Niiden ohella pelit myös mahdollistavat nopeamman oppimisen, koska niissä voidaan tiivistää aikaa ja tilaa ja siten osoittaa pitemmän aikavälin ja/tai omaa havaintopiiriä laajemman toimintaketjun seurauksia omille toimille (Tsuchiya & Tsuchiya 1999).

Kuten Van der Heijden (2004) toteaa, hyvän opetuspelin on, kuten hyvän tarinankertojan ikään, tasapainotettava tuttu ja uusi asia. Toimivalla koulutuskenaariolla on oltava riittävä määrä liittymäpintaa kohdeyrityksen tai -yhteisön mentaaliin malleihin (vakiintuneisiin oletustapoihin), jotta niiden koetaan riittävän laajalti voivan vaikuttaa talon käytäntöihin. Samalla niiden on myös sisällettävä tarpeeksi uutta ja yllätyksellistä, jotta ne todellakin tuottavat muutoksia ja auttavat rikkomaan haitallisia osia mentaalisista malleista. Niiden on voitava venyttää organisaation sisäisiä perspektiivejä uusiin suuntiin.

Oppimispelejä verrataan usein lentosimulaattoreihin, joissa haetaan realismia mutta samalla sallitaan äärimmilleen viedyt kokeilut, esimerkkinä koneen ajaminen tahallaan sakkaamaan (Crookall, Oxford & Saunders 1987; Senge et al. 1994). Yrityksissä tämä tarkoittaa esimerkiksi riskialttiista kehitysideoista keskustelemista hahmojen välityksellä – jollekin osallistujalle voidaan esimerkiksi antaa hahmo, joka tarjoaa täysin epärealistisiakin ratkaisuja asioihin, toiselle joku joka haukkuu kaikkia esitettyjä vaihtoehtoja. Näin toimii esimerkiksi koulutuspelejä *Paha palaveri* (2011), jossa kohdeyrityksen kaltaisessa fiktiivisessä yrityksessä selvitetään akuuttia kriisiä. Erittäin merkittävä asiakas on juuri katkaissut yhteistyösopimuksensa selittämättä, ja henkilöstö pohtii potentiaalisia syitä ja ratkaisuja tilanteeseen. Hahmot vaihtuvat 5 minuutin välein, niin että jokainen osallistuja pelaa hetken idealistia, hetken sopuhakuista, hetken tyrannia ja niin edelleen.

Näin saadaan käyttöön useita perspektiivejä pienennetyllä riskillä siitä, että kritiikki voisi henkilöityä. Kun pelin jälkeen suoritetaan vielä ohjattua reflektiota ja huolellinen purku, sen aikana esitetyistä oudoistakin ideoista ja asiattomasta kritiikistä voidaan poimia hyödyllisiä elementtejä yhteisön käyttöön. Prosessi vaatii kuitenkin osaavan ohjaajan, joka ei dominoi kehittämisprosessia omilla näkemyksillään mutta osaa silti pitää purkukeskustelun kiinni kohdeyhteisön kannalta oleellisissa ydinasioissa.

Roolipeli opetusvälineenä ja palvelunkehittämisessä

Pelattavien simulaatioiden pohjalla on aina ainakin jonkin tasoista roolitusta, koska ollaan tekemisissä fiktion esittämisen kanssa (Crookall, Oxford & Saunders 1987; Klabbers 2009). Kuten Heliö (2004) on havainnut, mitä tahansa voidaan roolipelata, kunhan osallistujat sopivat yhdessä sen roolipelaamisesta. Roolien käyttö koulutus- ja kehittämispeleissä tuottaa tuloksia, joita muut kehittämis- muodot eivät. Ensinnäkin rooli mahdollistaa sen, että osallistujat voivat turvallisesti viedä vielä pidemmälle yllä mainitun oudoiltakin tuntuvien ideoiden ja ratkaisumallien kokeilemisen (Crookall, Oxford & Saunders 1987). Hahmon kautta tehtynä moni arkinenkin toiminta tuntuu mielekkäämmältä ja kiinnostavammalta (Bluemink 2011).

Kuten Sihvonen (1997) toteaa ääneen lausumattomasta niin sanotusta ”roolipelisopimuksesta”, roolipeli sallii osallistujiensa toimia ilman, että hahmosta tehdään oletuksia pelaajan pohjalta. Vastaavasti pelaajasta ei tehdä oletuksia hahmon pohjalta. Näistä jälkimmäinen on erityisen tärkeää kriittisempien palvelunkehitykseen ja organisaatio-oppimiseen suunnitelluissa roolipeleissä. Pelit perustuvat fiktiivisten henkilöhahmojen kautta tuotettuun palautteeseen, joka ei aina välttämättä ole positiivista. Kiinnostavat hahmot tekevät pelistä mielekkäämmän ja houkuttelevamman (Lankoski 2010). Samoin huolellinen valmistelu, jota sitäkin voidaan käyttää opetustilanteena, lisää omalta osaltaan pelin mielenkiintoisuutta (Bruun 2011).

Hyvä opetusroolipeli ikään kuin kiertää rakentuvaa kehää (Henriksen 2006a). Liiallinen toiminnanvapaus harhauttaa pelin oppimisen suhteen kurssiltaan, vaikka se voikin olla pelaajille viihdyttävämpää. Ohjattuun oppimistulok-

seen vaaditaan selkeästi suunniteltua kokonaislinjaa, prosessia, joka harvoin on toteutettavissa vapaamuotoisessa pelaamisessa. Optimaalisesti pelissä kertautuvat samat keskeiset asiat ja teemat, joiden annetaan kehittyä iteraationa, kierros kierrokselta. Siten jokainen toisto täydentää edellisissä opittua ja rakentaa uutta tietoa ja osaamista niiden luomalle perustalle muuttuen itse sitten taas perustaksi seuraavalle toistolle. Riittävä, mutta ei liiallinen, viihdyttävyyttä pitää prosessin mielekkäänä (Henriksen 2008). Sama koskee pelin vaativuustasoa – liika helppous tekee pelaamisesta nopeasti tylsää, liika haastavuus turhauttavaa (Carlson & Mishauk 1972; Henriksen 2008). Peli ei saa olla liikaa yhteen tavoitteeseen keskittyvä, jolloin se saattaa houkutella pelaajia lopettamaan roolipelaamisensa ja oppimisen sijasta etsimään ennalta määriteltyä mutta pelaajille salaista ”oikeaa vaihtoehtoa” (Laakso 2004).

Oppimisroolipelissä on mahdollista tuottaa myös pelinaikeista reflektiota suunnittelullisena ratkaisuna. Esimerkiksi Kölnin ammattikorkeakoulussa toteuttamamme koulutuspelit (Stanley et al. 2012) sijoittuivat fiktiivisiin työhaastatteluihin, jotka myös videoitiin. Näin pelaajat saattoivat analysoida kommunikatiotaan jo pelin kuluessa, kerran pelin jälkeen ilman apuvälineitä, ja vielä uudelleen kuvatalenteiden avustamina. Koska projektissa painotettiin erityisesti osallistujien omia reaktioita ja reflektiota, eikä ohjaajien (tai konsulttien) vahvaa opetuksellista panosta, kokivat osallistujat saaneensa prosessista erinomaisia välineitä, jotka viedä eteenpäin omien työyhteisöjensä käyttöön.² Kyseessä on selkeä esimerkki prosessista jossa tilannekohdistettu, muutaman osallistujan, oppiminen laajenee pois alkuperäisestä toteuttamiskehyksestään organisaatio-oppimiseksi (Kim 1993).

Pelin kautta opitut asiat on kuitenkin myös ankkuroitava käytäntöön, tässä tapauksessa työyhteisöön. Muuten on epätodennäköistä, että ne säilyvät pitkään (Harviainen & Lieberoth, painossa). Siksi on optimaalista, jos kehittämisspeliin osallistutaan ryhmissä. Tällöin onnistuneen pelin jälkeen kyseinen osallistujaryhmä toimii vertaisverkostona, joka tukee ajatusten säilymistä ja leviämistä. Ryhmät mahdollistavat uusia tehtävänjakoja ja korkeamman oppimis- ja ankkurointipotentiaalain, mutta ne tuovat mukanaan omat haasteensa (Kayes, Kayes & Kolb 2005). Tällaisia ovat korkeampi konfliktien todennäköisyys ja se, että ryhmässä työskenteleminen rajoittaa tarpeellisen vapaan ja kokeilullisen pelaamisen (”hyödyllinen ongelmapelaaminen”) mahdollisuuksia (Myers 2010).

Keskeistä ryhmän menestykselle pelissä on yhteisen, jaetun tavoitteen

muodostaminen, joka johtaa oppimiseen. Se muuttaa vapaamuotoisen ryhmän tehtävänsä keskittyväksi tiimiksi. (Mills 1967.) Muilta osin ryhmätyön rakenne on neuvottelunvarainen ja joustava, myös päätöksenteon ja ammattitaidon soveltamisen suhteen (Lainema & Saarinen 2009). Vapaa-ajalla pelattavia pelejä leimaa organisaatorakenteellisesti kahtiajakaisuus. Tehtävien suorittamisen aikana tarvitaan tehokkuutta ja autoritääristä (transaktionaalista) johtamistapaa mutta niiden ulkopuolella vapaamuotoista kerhomaisuutta, jotta pelaajaryhmä pysyy kasassa (Prax 2010). Koulutuspelissä tilanne on tyypillisesti fokuoituneempi ja tarkoitushakuisempi, joten vapaamuotoisuudelle ei ole vastaavaa tarvetta kuin tehtäväkeskeisyydelle. Sellaiset pelit voivat kuitenkin tukea myös transformaatiojohtamista, mikäli se vaikuttaa osallistujista tehokkaimmalta tavalta saavuttaa tuloksia. Näin tapahtuu herkästi myös peleissä, joissa osallistujille on määrätty tietty pakollinen johtamistapa – pelaajat alkavat tinkiä rooleistaan, mikäli peli koetaan vahvasti kilpailullisena ja ohjeistetun pelaamismetodin nähdään haittaavan onnistumista (Lainema & Saarinen 2009). Tästä johtuen roolipohjaisesti toteutettu tarkoituksellinen suorituksen hankaloittaminen ei välttämättä toimi, mutta tilanne on toisaalta hyödynnettävissä huolellisella purkuprosessilla, jossa käsitellään spontaanin hahmoista tinkimisen syitä ja vaikutuksia.

Jotta peli kehittäisi organisaation toimintaa, sen ei ole välttämätöntä viitata suoraan itse aiheeseen, varsinkin jos pelin ensisijainen tavoite on ryhmäyttäminen tai yhteisöhengen parantaminen. Tässä mielessä ne vertautuvat esimerkiksi yhdessä vietettyihin koulutusviikonloppuihin tai yritysten virkistyspäiviin. Optimaalisesti palvelunkehittämisroolipeli kuitenkin nivoutuu yrityksen tai yhteisön toimenkuvaan. Esimerkki tällaisesta on taidefestivaalille suunnittelemani live-roolipeli *Kriitikko taiteilijana* (2010), jota käytettiin myöhemmin kehitysvälineenä omaishoitajille vanhusten palvelutalossa. Sen osallistajat pelaavat luonteiltaan hankalia kriitikoita, jotka keskenään kiistellen etsivät potentiaalista taidetta epätavallisista ympäristöistä. ³ Pelin avulla saatiin sen osallistajat kiinnittämään aivan uudella tavalla huomiota arkisen toimintaympäristönsä yksityiskohtiin. Odottamatonta oli, että tällä tavalla asukkaat saatiin osallistumaan heidän asuinympäristönsä havainnointiin.

Potentiaaliset ongelmakohdat ja niiden kääntäminen eduiksi

Joitakin pelaaminen ei kiinnosta. Se, että tarjolla on peli, ei yksin riitä houkuttelemaan kaikkia osallistumaan ja panostamaan yhteiseen projektiin (Whitton 2009). Kuten kaikessa roolipelaamisessa, myös palvelunkehittämisroolipeleissä on riskinä se, että yllä mainittu roolipelisopimus rikotaan – eli että pelaajat tekevät pelin pohjalta johtopäätöksiä toisista osallistujista. Kehittämispeleissä riski on tavallista korkeampi, koska kyseessä ovat pelaajien työnkuvat, ammatti-identiteetit ja jopa mahdollinen työsuhte. Siksi hahmojen on oltava riittävän voimakkaasti pelaajistaan poikkeavia. Kuten Schick (2008) toteaa koulukiusaamissimulaatioista, opetuspelillä on riski hajota tilanteissa, joissa osutaan liian lähelle todellista elämää. Täsmälleen sama mekanismi toimii palvelunkehittämispeleissä vieläkin voimakkaampana: osa osallistujista voi aina ottaa kritiikin henkilökohtaisena, vaikka se tulisi fiktionaalisen hahmon sanomana fiktionaaliselle hahmolle. Jos osallistuja suhtautuu peleihin kilpailutilanteina, asenteesta voi olla hyvin vaikeaa irrottautua (Taylor 2006).

Tiettyyn tasoon asti, jonka työyhteisön tilanne määrittää, tämä on hyvä asia. Kuten Senge (2006) on osoittanut, pelit ovat erinomaisia välineitä vakiintuneiden ongelmallisten ajatusmallien murtamiseen työpaikoilla. Vaikeuksia tulee, mikäli joku osallisista ei pysty käsittelemään saatua epäsuoraa palautetta asiallisesti. ⁴ Tämä on kuitenkin harvinaista, sillä useimmissa tapauksissa roolit ja pelin näennäinen irrallisuus todellisuudesta riittävät estämään ongelmia ja tarjoavat mahdollisuuden niiden turvalliseen käsittelyyn (Crookall, Oxford & Saunders 1987). Menetelmää ei kuitenkaan tulisi käyttää voimakkaasti henkilösuhdeongelmaisissa työyhteisöissä, varsinkaan sellaisissa, joiden johtaja ei oletettavasti kykene erottamaan pelin sisäistä kritiikkiä itseensä kohdistuvasta arvostelusta. Niissä riski roolipelisopimuksen yksipuolisesta pettämisestä ja työilmapiirin vahingoittumisesta entisestään on huomattavan suuri.

Pelaajat saattavat tietoisesti ohittaa hahmonsä ja pyrkiä tekemään ratkaisuja omien näkemystensä ja taitojensa pohjalta (Henriksen 2010). Tällä he pyrkivät erityisesti osoittamaan, että hahmot ovat turhia ja että työyhteisössä nykyisin käytettävät menetelmät ovat riittäviä kaikkiin tilanteisiin. Tämä on selkeä esimerkki juuri siitä muutosvastarinnasta, jota pelillä pyritään muuttamaan. Siksi pelin on sekä kannustettava käyttämään hahmoa, että vieraannutettava pelaajaa omasta persoonallisuudestaan. Oman persoonan ja taitojen on kuitenkin oltava proses-

sisä myös mukana, sillä vain ne mahdollistavat reflektion ja opitun aineksen hyödyntämisen pelin ulkopuolella. (Henriksen 2006b.)

Mikäli pelin rakennetta ja käyttöliittymää (tai vastaavaa) ei selitetä kohdeyhteisön johtajalle tai johtajaa pelaavalle henkilölle, voi seurata kommunikaatiokatkoja. Johtajuusominaisuudet, kuten esimerkiksi innostavuus tai delegointikyky, voivat jäädä huomioimatta, jos johtaja ei hallitse pelin erityisvaatimuksia riittävän hyvin (Kaplanicali 2008; Lisk, Kaplanicali & Riggio 2012). Siksi pelin metodiikan tulee olla riittävän selvästi esillä, ja muiden osallistujien on tarvittaessa voitava neuvoa esimiästään (todellista tai pelin aikaista) sen käytössä, jos katkoja esiintyy. Rooli ei saa sekoittua liiaksi henkilön toimenkuvaan pelin ulkopuolella (Henriksen 2007). Näin voidaan keskittyä oleelliseen. Pelaajat ovat myös tyypillisesti hyvin varautuneita roolipelin alussa, koska pelin maailman taustoitus on väistämättä suppeampaa kuin reaalielämän tietämys olisi vastaavassa tilanteessa. Tilannetta voidaan helpottaa hyvällä alkuohjeistuksella, tarvittaessa jopa työpajoilla (Bruun 2011) ennen peliä, mutta epävarmuus on väistämätöntä. Epävarmuus kuitenkin menee pian ohi, ja normaalisti se auttaa osallistujia asettumaan rooleihinsa ja pelin fiktion, koska se muistuttaa siitä, että ollaan tekemisissä kuvitteellisen tilanteen kanssa (Crookall, Oxford & Saunders 1987).

Henriksen (2008) on myös havainnut, että kun osa pelaajista kokee epäonnistuneensa, he alkavat kerätä niin sanottuja irtopisteitä säilyttääkseen kasvonsa. Samalla myös huijauksen tai järjettömien ratkaisujen riski kasvaa (Harviainen, Lainema & Saarinen 2012). Toiminta on ohjattavissa oppimisvälineeksi korostamalla sitä, että osallistujat kiinnittävät huomiota mekanismeihin ja yksityiskohtiin, joilla he kyseisiä etuja keräävät.

Suurin haaste on kuitenkin siinä, että ei ole olemassa mitään yhteistä pelien kautta oppimisen epistemologiaa (Klabbers 2003). Näin ollen oppimistulosten analysoiminen ja vertaileminen keskenään on erittäin hankalaa, eikä identtisiä kontrollikokeita ole mahdollista järjestää. Siksi esimerkiksi Whitton (2009) suosittaa, että analyysin on keskityttävä ainakin viiteen komponenttiin: haasteen kokemiseen, hallinnan kokemiseen, eläytymiseen, kiinnostukseen ja päämäärätietoisuuteen, joiden kaikkien voidaan olettaa vaikuttavan pelilliseen oppimiseen.⁵ Nämä kriteerit mittaavat vain paneutumista peliin (engagement), eivät itse oppimista (Klabbers 2009). Whitton (2009) painottaakin, että näistä erityisesti toisenlainen päämäärätietoisuus erottaa oppimispelikokemuksen viihdepelaamisen vas-

taavasta.

Palvelunkehittämisroolipelien kohdalla todelliset tulokset ovat mitattavissa, mutta vasta pidemmällä aikavälillä. Ne heijastuvat yrityksen tai yhteisön saamaan asiakaspalautteeseen ja henkilöstön työssäviihtyvyyteen. Esimerkkinä tällaisesta on *Aivan kuten pitikin* (2011), joka on suunniteltu parantamaan erityisesti matkailualan yritysten palveluita. Siinä joukko live-roolipelaajia saapuu paikalle tavallisina asiakkaina, jotka suhtautuvat poikkeuksetta suunnattoman positiivisesti kaikkeen ja raportoivat kokemuksistaan eri tavoin. Nämä tavat kootaan pelin lopussa yhteen raportiksi kehittämisprojektin tilaajalle. Positiivisuuden kautta palvelusta kyetään tuomaan esiin elementtejä, joita ei normaalisti havaita, esimerkiksi sekundaarisia vahvuuksia ja systeemisiä haasteita, joita yksittäinen työyhteisön jäsen ei voi huomata, koska on itse osa palvelurakennetta.

Keskustelua

Oppimis- ja palvelunkehittämisroolipeleissä on erittäin tärkeää kehystää toiminta oikein. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ennen peliä on oltava riittävän huolella selitettynä, mistä on kyse, miten pelataan ja mikä on pelin tarkoitus. Luonnollisesti on selvitettävä myös sopimukset pelipaikan tai testattavan palvelun tarjoajan kanssa. Pelin aikana pyritään puolestaan säilyttämään roolipelisopimus mahdollisimman eheänä, jotta illuusio ei häiriinny – jos vaikkapa testattavan hotellin henkilökunta huomaa joukon asiakkaita olevan hahmoissaan tutkimassa palvelun tasoa, tulokset vääristyvät.

Vastaavasti debriefing, pelin loppupurku, on erittäin oleellinen. Sillä ankuroidaan pelaajien oppimat asiat jatkoa varten tosielämään ja kerätään palautteet ja kommentit niin pelin organisoijalle kuin palvelun tarjoajallekin. Debriefing on erityisen tärkeä, koska sama eläytyminen, joka tekee pelistä opettavaisen (Balzer 2011) myös haittaa pelin aikana tapahtuvaa oppimista ja reflektiota (Henriksen 2010). Lisäksi debriefing mahdollistaa palautteen kohdistamisen oikein (Kaplanicali 2008; Lisk, Kaplanicali & Riggio 2012), koska ilman sitä osallistujat saattavat yliarvioida oman merkityksensä (Ross 1977).

Pelejä ei koskaan pelata tyhjiössä: pelaajat tuovat aina enemmistön toimintamudoistaan, oletuksistaan, tiedonhankintatavoistaan ja säännöistä muka-

naan arjesta (Crookall, Oxford & Saunders 1987; ks. myös Ingwersen & Järvelin 2005). Ilman sitä peli ei toimisi lainkaan. Tämä on myös oppimis- ja palveluntes-tausroolipeleille etu. Vaikka hahmot toimivatkin suodattimina kokemuksissa, reaktioissa ja palautteissa, mukana oleva reaali maailman osuus takaa valmiit kytkökset sovelluksiin ja oppimiseen pelin ulkopuolella. Samalla kuitenkin vaaditaan sitä, että huolellinen debriefing ankkuroi kokemukset ja kerää tiedot talteen, jotta ei jäädä pelkän tilanteellisen, unohtuvan oppimiskokemuksen (Kim 1993) varaan. Vaikka pelillistämistä tarjotaankin ratkaisuksi moniin ongelmiin (aiheesta esim. McGonigal 2011), oppimispelit eivät yksin riitä tuottamaan muutoksia yhteisöissä (Lieberoth & Harviainen, painossa). Niiden lisäksi tarvitaan tukitoimia pelin ulko-puolella sekä riittävä ankkurointi ja hyväksyntä pelissä opittujen asioiden hyödyn-tämiseksi. Jos yrityksessä on valmiiksi omaksuttu pelimyrönteinen, leikkisä asen-noituminen työhön, on sen organisaatiota paljon helpompaa kehittää pelillisin keinoin (Warmelink 2011). Keskeistä kuitenkin on, että kehitettävä, oppiva yhteisö ainakin jollakin tasolla hyväksyy sekä simulaatio-pelillisen metodin että sen tu-lokset. Oppimisroolipelit ovat luonteestaan johtuen aina epätarkkoja opetusväli-nejä, joten niiden tuottamat kokemukset ja havainnot on kohdistettava oikein peliä purettaessa ja hyödynnettäessä. Samalla on varottava, ettei purkaa ohjaava tai soveltava taho johdata osallistujia antamaan väärää kuvaa kokemuksistaan.

Johtopäätökset

Organisaationkehittämiskoelipeleillä voidaan kehittää kohdeyhteisöjä tavoilla, joita muut pedagogiset menetelmät eivät täysin tavoita. Tämä johtuu siitä, että rooliensa kautta pelin osallistajat omaksuvat uusia perspektiivejä ja tehtävän-antoja sekä keskustelevat niistä keskenään. Pelaaminen on toimintamuoto, joka houkuttelee monia, mutta ei välttämättä kaikkia, helposti osallistumaan ja panos-tamaan yhteisesti koettuun peliin. Näin saadaan miellyttävällä tavalla analysoitua haastaviakin asioita työyhteisöissä. Roolien on kuitenkin oltava riittävän erilaisia kuin pelaajansa ja haasteiden sopivan tasapainotettuja, jotta sekä turvallisuutta tuottava illuusio että oppimistavoitteet säilyvät.

Oikein alustettuna, toteutettuna ja purettuna organisaationkehittämis-roolipeli voi, positiivisten kokemusten kautta, tuottaa huomattavia muutoksia

työyhteisöissä ja palvelujen tasossa. Pelit itsessään toimivat aiemmin opitun ainek-sen soveltamisen harjoitteluna ja myöhemmin ankkurointina. Jos niiden tulokset puolestaan ankkuroidaan yhteisön jokapäiväiseen toimintaan, tai ainakin hyväk-sytään potentiaalisiksi muutoksiksi tulevaisuudessa, voidaan roolipeleillä luoda helposti hyväksyttävää kehitystä haastavissakin työympäristöissä. Tuloksilla sekä nyt dokumentoiduista käytännön kokeiluista että tulevista, on mahdollista kehit-tää organisaatioiden käyttöön suunniteltuja roolipelejä yhä paremmin kutakin ta-voitetta vastaaviksi.

Julkaisuhistoria

Katsaus on laajennettu versio HUMAKin ja RaakaIdea Oy:n käyttöön laaditusta tutkimusraportista. Julkaistu alkuperäisten tilaajien luvalla.

Viitteet

- 1 Tutkijoiden ja suunnittelijoiden kesken on käyty runsaasti kriittistä keskustelua siitä, ovatko kyseessä pelit, simu-laatiot, vai simulaatio/pelit. Tässä artikkelissa käytän sanaa "peli" kuvaamaan koko ilmiötä, mukaan lukien pelilliset simulaation muodot ja pelityyppiset skenaariosuunnittelun muodot.
- 2 Vastaanotto ei ollut palautteiden mukaan mitenkään kritiikitöntä, ja osa osallistujista koki pelitilanteensa analysoi-misen videolta varsin epämiellyttävänä. Silti hekin raportoivat oppineensa pelistä paljon ja totesivat, että siihen osallistuminen oli kannattanut.
- 3 Kriitikko taiteilijana on alunperin suunniteltu inter-aktiivisen taiteen teemavuoteen Human|Culture, mutta sitä on myöhemmin hyödynnetty opetuskäytössä useissa lukioissa, yhdessä ammattikorkeakoulussa sekä yhdessä palvelutalossa toteutetussa omaishoitajakoulutuksessa.
- 4 Karkeasti voidaan kuitenkin todeta, että myös tämä on selkeä tulos: peli paljastaa selkeän ongelmakohdan, joka vaatii toimenpiteitä – oli syynä reaktioon sitten pelaajan sopeutumis-vaikkeudet tai pitkään jatkunut työpaikkakiusaaminen.
- 5 Perception of challenge, Perception of control, Immer-sion, Interest, Purpose (Whitton, 2009, s. 111).

Lähteet

PELIT

Aivan kuten pitikin / As They Should Be (2011). Palvelunkehittämisroolipeli. RawIdea Ltd:lle suunnitellut J. Tuomas Harviainen.

Kriitikko taiteilijana (2010). Live-roolipeli. Suunnitellut J. Tuomas Harviainen.

Paha palaveri (2011). Organisaationkehittämisroolipeli. RawIdea Ltd:lle suunnitellut J. Tuomas Harviainen.

KIRJALLISUUS

Balzer, Myriel (2011). Immersion as a Prerequisite of the Didactical Potential of Role-playing. *International Journal of Role-Playing* 2, 32–43.

Bergström, Karl (2012). Playing for Togetherness: *Designing for Interaction Rituals through Gaming*. Väitöskirja, Göteborgs Universitet.

Bluemink, Johanna (2011). *Virtually Face to Face: Enriching Collaborative Learning through Multiplayer Games*. Väitöskirja, Oulun yliopisto.

Bruun, Jesper (2011). Pre-larp Workshops as Learning Situations – Matching Intentions with Outcome. Teoksessa Thomas Duus Henriksen, Christian Bierlich, Kasper Friis Hansen & Valdemar Kølle (toim.): *Think Larp: Academic Writings from KP2011*. Copenhagen: Rollespilsakademiet, 194–215.

Carlson, John G. H. & Michael J. Misshauk (1972). *Introduction to Gaming. Management Decision Simulations*. New York: John Wiley & Sons.

Castronova, Edward (2005). *Synthetic Worlds: The Business and Culture of Online Games*. Chicago: University of Chicago Press.

Crookall, David, Rebecca Oxford & Danny Saunders (1987). Towards a Reconceptualization of Simulation: From Representation to Reality. *Simulation/Games for Learning*, 17(4), 147–171

Elgood, Chris (1996). *Using Management Games*, 2nd Edition. Aldershot: Gower Press.

Harviainen, J. Tuomas & Andreas Lieberoth (painossa) The Similarity of Information Processes in Games and Rituals: Magical Interfaces. *Simulation & Gaming*, OnlineFirst, DOI 10.1177/1046878110392703

Harviainen, J. Tuomas, Timo Lainema & Eeli Saarinen (2012). Player-reported Impediments to Game-based Learning. *Proceedings of 2012 Digra Nordic*.

Heliö, Satu (2004). Role-playing: A Narrative Experience and a Mind-set. Teoksessa Markus Montola & Jaakko Stenros (toim.): *Beyond Role and Play*. Helsinki: Ropecon ry, 65–74.

Henriksen, Thomas Duus (2004). On the Transmutation of Educational Role-play: A Critical Reframing to the Role-play in Order to Meet the Educational Demands. Teoksessa Markus Montola & Jaakko Stenros (toim.): *Beyond Role and Play*. Helsinki: Ropecon ry, s. 107–130.

— (2006a). Games and Creativity Learning. Teoksessa Thorbiörn Fritzon & Tobias Wrigstad (toim.): *Role, Play, Art - Collected Experiences of Role-Playing*. Stockholm: Föreningen Knutpunkt, 3–16.

— (2006b). Rollespil som læringsmedie. Teoksessa Kjetil Sandvik & Anne Marit Waade (toim.): *Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 257–274.

— (2007). Role Conceptions and Role Consequences : Investigating the Different Consequences of Different Role Conceptions. Teoksessa Jesper Donniss, Morten Gade & Line Thorup (toim.): *Lifelike*. Copenhagen: Knudepunkt 2007, 51–74.

— (2008). Extending Experiences of Learning Games - or Why Learning Games Should be Neither Fun, Educational or Realistic. Teoksessa Olli Leino, Hanna Wirman & Amyris Fernandez (toim.): *Extending Experiences: Structure, Analysis and Design of Computer Game Player Experience*. Rovaniemi: University of Lapland, 140–162.

— (2009). *A little more Conversation, a little less Action: Rethinking Learning Games for the Organisation*. Väitöskirja, Aarhus Universitetet.

— (2010): Moving Educational Role-Play Beyond Entertainment. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), 226–262.

Hyltoft, Malik (2010). Four Reasons why Edu-larp Works. Teoksessa Karsten Dombrowski, (toim.): *LARP: Einblicke. Aufsatzsammlung zum MittelPunkt 2010*. Braunschweig: Zauberpfeiler, 43–57.

Ingwersen, Peter & Kalervo Järvelin (2005). *The Turn: Integration of Information Seeking and Retrieval in Context*. Dordrecht: Springer.

Kaplanali, Ugur T. (2008). *Leadership in Multiuser Online environments: The Effects of User-Generated Content on Leadership Styles Across Crafting and Creation Environments in a Multiplayer Online Game*. Väitöskirja, Claremont Graduate University.

Kayes, Anna B., D. Christopher Kayes & David A. Kolb (2005). Experiential Learning in Teams. *Simulation & Gaming*, 36(3), 330–354

Keys, Bernard & Joseph Wolfe (1990). The Role of Management Games and Simulations in Education and Research. *Journal of Management*, 16(2), 307–336.

Kibbee, Joel M., Clifford J. Craft & Burt Nanus (1961). *Management Games: A New technique for Executive Development*. New York: Reinhold Publishing Corporation.

Kim, Daniel H. (1993). The Link between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review* 35(1), 37–50.

Klabbers, Jan H. G. (2000). Learning as Acquisition and Learning as Interaction. *Simulation & Gaming*, 31(3), 380–406.

— (2003). Interactive Learning of What? Teoksessa F. Percival, H. Godfrey, P. Laybourn & S. Murray (toim.): *The International Simulation & Gaming Yearbook, Vol 11*. Edinburgh: Napier University, 257–266.

— (2009). *The Magic Circle: Principles of Gaming & Simulation*, Third and Revised Ed. Rotterdam: Sense Publishers.

Laakso, Vesa (2004). *Roolipelisimulaatio oppimisympäristönä: tapaustutkimus tulevien sotilastarkkailijoiden kokemuksista neuvottelu- ja välitysharjoituksesta*. Pro gradu -työ, Turun yliopisto.

Lainema, Timo (2003). *Enhancing Organizational Business Process Perception - Experiences from Constructing and Applying a Dynamic Business Simulation Game*. Väitöskirja. Turku: Turku School of Economics and Business Administration.

Lainema, Timo & Eeli Saarinen (2009). Learning about Virtual Work and Communication - the Distributed Case. Teoksessa Judith Molka-Danielsen (toim.): *Proceedings of the 32nd Information Systems Research Seminar in Scandinavia, IRIS 32, Inclusive Design*, Molde University College, Molde, Norway, August 9-12, 2009.

Lankoski, Petri (2010). *Character-Driven Game Design: A Design Approach and its Foundations*. Väitöskirja, Aalto University.

Lave, Jean & Etienne Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

Lehdonvirta, Vili (2009). *Virtual Consumption*. Väitöskirja, Turku School of Economics.

Lieberoth, Andreas & J. Tuomas Harviainen (painossa). From Rites of Terror to Serious Games: Similarities, Information Processes and Educational Applications. Teoksessa Armin Geertz & Jesper Sørensen (toim.): *Religious Ritual, Cognition and Culture*. London: Equinox.

Lisk, Timothy C., Ugur T. Kaplanali & Ronald E. Riggio (2012). Leadership in Multiplayer Online Gaming Environments. *Simulation & Gaming* 43(1), 133-149.

McGonigal, Jane (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. New York: Penguin Press.

Mills, Theodore M. (1967). *The Sociology of Small Groups*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Myers, David (2010). *Play Redux: The Form of Computer Games*. Ann Arbor: The University of Michigan Press and the University of Michigan Library.

Pitkänen, Jori (2008). *Pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetusmetodina*. Pro gradu -työ, Helsingin yliopisto.

Prax, Patrick. (2010). Leadership Style in World of Warcraft Raid Guilds. *Proceedings of Nordic Digra 2010*. <http://www.digra.org/dl/db/10343.52340.pdf>

Ross, Lee (1977). The Intuitive Psychologist and his Shortcomings: Distortions in the Attribution Process. Teoksessa Leonard Berkowitz (toim.): *Advances in Experimental Social Psychology* 10. New York: Academic Press, 173-220.

Schick, Laurie (2008). Breaking Frame in a Role-play Simulation: A Language Socialization Perspective. *Simulation & Gaming*, 39(2), 184-197

Senge, Peter M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. Revised and updated with 100 new pages. New York: Currency Doubleday.

Senge, Peter M., Art Kleiner, Charlotte Roberts, Richard B. Ross & Bryan J. Smith (1994). *The Fifth Discipline Workbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. London: Nicholas Brealey.

Sihvonen, Toni (1997). Pieni johdatus live-roolipelaamisen psykologiaan. Teoksessa Niklas Vainio (toim.): *Larppaajan käsikirja*. Tampere, Suomen live-roolipelaajat ry, 6-12.

Stanley, John, et al. (2012). *Gut Feelings and Job Interviews*. Kurssi, roolipeli ja analyysi. Fachhochschule Köln, Köln, Saksa, 10-11.1.2012.

Taylor, T. L. (2006). *Play Between Worlds: Exploring Online Game Culture*. Cambridge: MIT press.

Tsuchiya, Tomoaki & Shigehisa Tsuchiya (1999). The Unique Contribution of Gaming/Simulation: Towards Establishment of the Discipline. Teoksessa Danny Saunders & Jackie Severn, (toim.): *The International Simulation & Gaming Research Yearbook: Simulations & Games for Strategy and Policy Planning*. Kogan Page: London, 46-57.

Van der Heijden, Kees (2005). *Scenarios: The Art of Strategic Conversation*. Second edition. Chichester: Wiley.

Vartiainen, Leena (2010). *Yhteisöllinen käsityö: verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä*. Väitöskirja, University of Eastern Finland.

Warmelink, Harald (2011). Towards a Playful Organization Ideal-type: Values of a Playful Organizational Culture. Proceedings of DiGRA 2011 Conference: *Think Design Play*. <http://www.digra.org/dl/db/11307.09298.pdf>

Whitton, Nicola (2009). *Learning with Digital Games. A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education*. New York: Routledge