

”Kyllä minä tiedän, mitä haittaa pelaaminen voi aiheuttaa”

– ja muita alkuopettajien käsityksiä lasten elektronisesta pelaamisesta

Pro gradu -tutkielma  
Pekka Kivelä  
Merja Mehtälä  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajakoulutus  
Lapin yliopisto  
Kevät 2013

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kyllä minä tiedän, mitä haittaa pelaaminen voi aiheuttaa” – ja muita alkuopettajien käsityksiä lasten elektronisten pelien pelaamisesta

Tekijä: Merja Mehtälä & Pekka Kivelä

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –työ  Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 81

Vuosi: kevät 2013

### Tiivistelmä:

Tutkimusten mukaan elektronisten pelien pelaaminen on yleinen lasten ja nuorten mediakäyttötapa. Tässä tutkimuksessa tutkitaan 1.–2.-luokkien opettajien käsityksiä lasten elektronisten pelien pelaamisesta. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Aineisto on kerätty Pohjois-Pohjanmaan- ja Lapin maakuntien opettajilta sähköpostikyselynä syksyllä 2012.

Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista ei arvosta elektronisten pelien pelaamista. Opettajat korostavat peliajan rajoittamisen tärkeyttä ja ovat huolissaan pelaamisen aiheuttavan haittaa lasten muilla elämänalueilla. Opettajien käsitys on, että pelaamisesta ei ole lapsille juuri hyötyä. Opettajat liittävät elektronisten pelien pelaamisen lähinnä poikiin. Opettajien käsitys pelaamisesta huonona ajanvietteenä ja elektronista peleistä poikiin harrastuksena saattaa välittyä lapsille asenteina, joiden mukaan pelit ovat turhia ja pelaaminen kuuluu enemmän pojille kuin tytöille.

Koulujen mediakasvatuksessa tulisi keskittyä takaamaan kaikille oppilaille tasa-arvoiset mahdollisuudet toimia mediaympäristöissä ja harjoitella tietotekniikan käyttöä. Lähes kaikki kyselyyn vastanneet opettajat keskustelevat elektronisista peleistä oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa vain mediakasvatuksen suojelullisesta näkökulmasta. Tämä ei vastaa Opetussuunnitelman perusteissa kuvattua mediakasvatusta.

Avainsanat: elektroninen peli, digitaalinen peli, videopeli, alkuopetus, mediakasvatus, opettaja-oppilassuhde, pelaamisen sukupuolittuminen

### Muita tietoja:

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostumme tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

# Sisällys

Johdanto .....	4
2 Elektronisten pelien maailmassa .....	6
2.1 Erilaiset pelit ja pelaajat .....	6
2.2 Elektroniset pelit lasten huvina ja hyötynä .....	10
2.3 Kasvattajan huoli lasten pelaamisesta .....	14
2.3.1 Pelaaminen osana mediakasvatusta .....	14
2.3.2 Tutkimuksia pelaamisen riskeistä .....	16
2.3.3 Vanhemmat ja lasten peliharrastus .....	21
3 Tutkimuksen toteutus .....	28
3.1 Tutkimusongelma ja tutkimusmenetelmä .....	28
3.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston kerääminen .....	28
3.3 Analyysi .....	31
4 Opettajien suhtautuminen peliharrastukseen .....	34
4.1 ”Pleikkaria, xboxia ja tietokonepelejä” .....	34
4.2 ”Pojat pelaa kun vanhemmat eivät välitä!” .....	39
4.3 ”Osa on niin pelien maailmassa, että se häiritsee koulutyötä” .....	49
4.3.1 Pelaaminen näkyy lasten käyttäytymisessä .....	49
4.3.2 Puheet pyörivät vain pelimaailmoissa ja hahmot tulevat leikkeihin .....	54
4.3.3 Pelaamisesta on toisaalta myös hyötyä .....	56
5 Elektronisten pelien ja pelaamisen käsitteleminen koulussa .....	59
5.1 ”Puhuttu siitä, ettei pelaamiseen kannata käyttää liikaa aikaa” .....	59
5.2 ”Vanhempia ohjeistetaan silloin tällöin” .....	61
6 Pohdinta .....	64
6.1 Johtopäätökset .....	64
6.2 Luotettavuuden arviointia .....	67
6.3 Lopuksi .....	69
Lähteet .....	71
Liitteet .....	80
Kuva 1. PEGI:n ikäluokitusjärjestelmä .....	22
Kuva 2. PEGI:n sisältösymbolit .....	23
Taulukko 1. Esimerkki analyysin toteutuksesta .....	32
Taulukko 2. Esimerkki ristiintaulukoinnista .....	33

## Johdanto

”Videopelit kelpaavat yhä syntipukiksi” todetaan pelaamisen vaikutuksia käsittelevän artikkelin otsikossa sanomalehti Kalevassa (Vesala 2011). Samankaltaisia lehtiartikkeleita voimme lukea sanoma- ja aikakauslehdistä vähän väliä. Lasten elektronisten pelien pelaamiseen liittyvät kysymykset askarruttavat monia aikuisia, sillä tietokone- ja konsolipelit kuuluvat yhä useamman alakouluikäisen lapsen harrastuksiin. Vuoden 2011 Lasten mediabarometrin mukaan 7–11-vuotiaista lapsista yli 70 prosenttia pelaa elektronisia pelejä päivittäin ja lähes 90 prosenttia ainakin joskus (Hirvonen 2012, 22; ks. myös Suoninen 2010, 31).

Koulumaailmassa toimiessamme olemme saaneet sellaisen kuvan, etteivät useimmat luokanopettajat itse harrasta pelaamista eivätkä he usko peliharrastuksen johtavan mihinkään hyvään. Tietokoneella tai konsoleilla pelaamisen ajatellaan yleensä olevan huono asia ja pelaamisella usein myös perustellaan esimerkiksi lasten huonoa käyttäytymistä. Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmana on: Millaisia käsityksiä 1.–2.-luokkalaisten opettajilla on lasten elektronisten pelien pelaamisesta?

Olemme tutkineet aihetta aiemmin kandidaatintutkielmassamme (Mehtälä & Kivelä 2011), jolloin haastattelimme kahta luokanopettajaa. Tuolloin tutkimme opettajien käsityksiä pelaamisen vaikutuksista sekä opettajien suhtautumista elektronisten opetuspelien käyttöön. Kandidaatintutkielmamme yksi tutkimustulos oli se, että opettajien mielestä pelien ja pelaamisen käsittely koulussa korostuu enemmän alkuopetuksessa. Oletamme asian olevan näin, sillä vuoden 2010 Lasten mediabarometrin mukaan elektronisten pelien pelaaminen lisääntyy huomattavasti juuri 7–8-vuoden iässä (Suoninen 2011, 31). Tämän vuoksi keskitymme tässä tutkimuksessa tutkimaan nimenomaan alkuopettajien käsityksiä.

Opettajan tulkinta ympäristöstään ja tapa olla sidoksissa ympäristöönsä on aina rakentunut hänen oman kokemus- ja käsitysmaailmansa pohjalta. Kroksmarkin (1987, 230)

mukaan ympäröivä maailma on kaikille sama, mutta yksilöiden tavat käsittää todellisuutta poikkeavat toisistaan. Tästä johtuen yksilön käsitykset perustuvat aina hänen omakohtaiseen ja yksilölliseen tapaansa tulkita sitä ympäristöä, jossa hän vaikuttaa. Hirsjärvi (1980, 31–40, 49, 89; 1982, 103) jäsentää käsitykset henkiseksi muodosteiksi ja kognitiivisen toiminnan elementeiksi, joilla on tärkeä tehtävä yksilön tajunnan rakennusaineiksina: ”käsitykset ovat yksilön tajunnan elämysten kautta syntyneitä ja eriasteisesti jäsentyneitä merkityssuhteita.” Opettajan käsitykset ilmentävät ympäröivää todellisuutta ja kertovat siitä millainen todellisuus on tai oikeastaan millainen sen uskotaan olevan ja nämä uskomukset voivat siirtyä myös oppilaille.

Vuonna 2012 Lasten mediabarometrissa kysyttiin 7–11-vuotiaiden lasten mediankäyttöä ja kokemuksia mediakasvatuksesta. Tutkimuksen mukaan kaikissa perheissä ei käsitellä median käyttöä tai tulkintaa lainkaan. Tutkimuksen mukaan 1.-luokan oppilaista vain noin puolet juttelee kotona asuvan aikuisen kanssa pelaamistaan elektronisista peleistä. Lasten vastauksista käy ilmi myös se, että koululla on hyvin pieni rooli median käytön harjoittelussa ja media-aiheisissa keskusteluissa. (Hirvonen 2012, 36; Pääjärvi 2012, 66.) Tässä tutkimuksessa haluamme selvittää, miten yhtä median aluetta, elektronisia pelejä, käsitellään koulussa ja miten opettajat suhtautuvat elektronisten pelien pelaajiin ja pelaamiseen. Tutkimustuloksia esittelemme luvuissa neljä ja viisi. Luvussa neljä kuvaamme opettajien käsityksiä pelaajaoppilaista ja luvussa viisi kuvaamme sitä, miten pelaamista käsitellään koulussa oppilaiden ja vanhempien kanssa.

Olemme molemmat syntyneet 1980-luvun loppupuolella ja saaneet ensikokemuksemme elektronisten pelien pelaamisesta jo ala-asteella, kun koteihimme hankittiin ensimmäiset tietokoneet. Pekka on harrastanut urheilu-, taistelu-, ja sotapelien pelaamista siitä lähtien. Merja on lapsuudessaan pelannut useita eri kännykkä-, rooli- ja strategiapelejä, mutta kokeillut myös jonkin verran taistelu- ja autopelien pelaamista. Nykyään hän pelaa lähinnä silloin tällöin kännykkäpelejä ja jonkin verran sosiaalisia elektronisia pelejä kuten SingStaria. Näemme pelaamisen lähinnä rentouttavana ja viihdyttävänä ajanvietteenä. Omassa lapsuudessamme aikuiset suhtautuivat pelaamiseen välinpitämättömästi eikä pelaamisesta muistikuviamme mukaan puhuttu koulussa tai kotona lainkaan.

## 2 Elektronisten pelien maailmassa

### 2.1 Erilaiset pelit ja pelaajat

#### *Pelit ja niiden luokittelu*

Pelit kiehtovat ja vetävät puoleensa eri-ikäisiä ihmisiä ja ne ovatkin perinteisesti yhdistäneet ikäryhmiä yhteiseen ajanviettoon tuhansien vuosien ajan (Neittaanmäki & Kankaanranta 2004, 9). Pelin merkitys rakentuu vähintään kahden osapuolen välisiin vuorovaikutustoimintoihin, joita ohjaavat pelin säännöt ja yleensä myös pelin tavoite (Huhtamo & Kangas 2002, 19–20). Jo kaikista vanhimmista peleistä voi nähdä, että niiden suunnittelijat ovat halunneet luoda pelejä, joissa pelaajat voivat pohtia eri valintoja ja tehdä mielenkiintoisia päätöksiä (Burgun 2013, 63). Elektroniset pelit mallintavat samaa ideaa mutta elektronisten pelien tekniikka, esimerkiksi tietokone, mahdollistaa pelin laajemman merkityksen ja käyttötarkoituksen (Huhtamo & Kangas 2002, 19–20). Omassa elämässämme elektroniset pelit ajavat samaa asiaa kuin esimerkiksi lautapelit. Elektroniset pelit mahdollistavat yksinpelaamisen lautapelejä paremmin, jolloin pelaamista voi harrastaa silloinkin kun peliseuraa ei ole saatavilla.

Ensimmäiset elektroniset pelit on tehty jo 1960-luvun alussa tietotekniikan tutkimuslaitoksissa, jolloin ne olivat lähinnä tietokonealan sisäpiirien pelattavissa. Pikkuhiljaa pelien pelaaminen siirtyi pelihalleihin ja muihin yleisiin tiloihin. Pelihallien suosion vuoksi elektroniset pelit yleistyivät myös kotikoneissa 1980-luvulla. Tuolloin näitä pelejä pidettiin osin pelkkänä muotivillityksenä, jonka oletettiin laantuvan ajan myötä. (Haddon 2002, 47, 54.) Toisin kuitenkin kävi. Elektronisten pelien pelaaminen on muutaman vuosikymmenen aikana noussut yhdeksi keskeiseksi ja pysyväksi osaksi mediakulttuuria (Kallio, Mäyrä & Kaipainen 2009, 1).

Elektronisia pelejä ovat kaikki tietokone-, konsoli-, kännykkä-, kolikko-, arkadi- ja nettipelit. Kaikille peleille on yhteistä vain interaktiivisuus ja elektroninen perusta (Huhtamo & Kangas 2002, 9). Tässä tutkielmassa käsitteellä ”elektroninen peli” tarkoitamme vain tietokone-, konsoli-, netti- ja kännykkäpelejä, sillä emme tutki arkadi- tai kolikkopelien pelaamista julkisissa pelihalleissa. Pelihallit ovat kiellettyjä alle 18-vuotiailta,

eivätkä siksi kuulu 1.–2.-luokkalaisten lasten elämään. Muissa suomalaisissa tutkimuksissa elektronisia pelejä on kutsuttu myös digitaalisiksi peleiksi. Koemme että nämä käsitteet ovat synonyymeja, mutta selvyuden vuoksi käytämme tutkimuksessa käsitettä elektroninen peli.

Elektronisia pelejä voidaan luokitella niiden käyttöliittymän mukaan. Tietokone- eli PC-peleissä käyttöliittymänä toimii yleensä joko pöytätietokone tai kannettava. Konsolipeleissä käyttöliittymänä on konsoli, esimerkiksi Play-Station tai Xbox, ja näyttönä toimii useimmiten television ruutu. Käsikonsoleille on ominaista niiden pieni koko ja konsoliin yhdistetty näyttö. Lisäksi on muita laitteita, joilla on mahdollista pelata elektronisia pelejä kuten kännykkä. Pelikulttuurin kehittyessä eri käyttöliittymillä pelattavien pelien rajat ovat hämärtyneet ja sama peli on usein saatavana niin tietokone- kuin konsolipe-linkin muodossa. (Huhtamo & Kangas 2002, 10.) Tästä syystä pelien luokittelu voi olla hankalaa niihin perehtymättömille henkilöille. Huomasimme tämän myös omassa tutkimuksessamme, jossa opettajat sekoittivat esimerkiksi pelilajien, pelien ja pelilaitteiden nimiä keskenään (ks. myös Kallio ym. 2009, 6).

Elektroniset pelit voidaan luokitella myös lajityypin mukaan. Lajityyppejä ovat esimerkiksi urheilu-, simulaatio-, rooli-, strategia-, ongelmanratkaisu-, seikkailu-, taistelu- ja toimintapelit (Herz 1997, 27–31). Lajityyppeihin luokittelu on haastavaa, sillä yksi peli voi sijoittua moneen eri lajityyppiin ja täysin uusia lajityyppejä syntyy koko ajan lisää uusien pelien myötä. Yksinkertainen tapa on jakaa pelit vain kahteen luokkaan sillä perusteella tarvitaanko pelissä menestymiseen pääasiassa motorisia vai kognitiivisia taitoja. (Kasvi 2001, 111.)

Sosiaalisilla elektronisilla peleillä tarkoitetaan pelejä, joissa pelaajien välinen vuorovaikutus on erottamaton osa pelin kulkua. Tällaisia pelejä ovat esimerkiksi World of Warcraft, monen pelaajan fantasiamaailmaan sijoittuva verkkopeli, sekä Facebookissa pelattava maatalanhoitoverkkopeli Farmville. Nämä pelit voivat olla maksullisia, kuten World of Warcraft tai maksuttomia kuten Farmville. (Burgun 2013, 87.) Yhtenä pelityyppinä voidaan pitää myös viimeaikoina yleistyneitä ns. casual game -pelejä. Casual game -peleillä tarkoitetaan äärimmäisen helposti pelattavaa kaiken ikäisille pelaajille

suunniteltua peliä, joka on tarkoitettu pelattavaksi lyhyissä pätkissä. Casual game -pelit ovat usein helppoudestaan huolimatta hyvin koukuttavia. (Niippola 2012, 8-9; ks. myös Kallio ym. 2009, 9-10.) Ensimmäiset elektroniset pelit kuten Pac-Man ja Tetris ovat casual game -pelejä, jotka on suunniteltu kaikenikäisille pelaajille. Peliteollisuudessa nämä pelit on nyt keksitty uudelleen ja pelaamisesta on tehty taas koko kansan hupia pienen pelaajamarginaalin sijaan. (Juul 2010, 2.)

Casual game -pelit voidaan edelleen jakaa sosiaalsiin peleihin, joissa monta pelaajaa pelaa yhdessä tai yksinpelattaviin peleihin (Juul 2010, 5). Yksinpelattavia pelejä ovat esimerkiksi suomalaisyritys Rovion huippusuositut Angry Birds -pelit. Niiden suosiosta kertoo se, että niitä oli keväällä 2012 ladattu yhteensä yli miljardi kertaa eri puolilla maailmaa. (Niippola 2012, 8-9.) Samana vuonna Angry Birds -pelit olivat myös alle 12-vuotiaiden lasten suosituin peli (Pääjärvi; Hoppo & Pekkala 2013, 23). Sosiaalisten casual game -pelien pelaaminen on enenevässä määrin yleistymässä normaaliksi vapaaajan toiminnaksi. Niiden suosiota voidaan verrata lautapeleihin ja ne sopivat hyvin perheen kesken pelattaviksi. Tällaisia pelejä ovat esimerkiksi musiikki- ja urheiluaiheiset pelit, kuten Quitar Hero -kitaransoittopeli, Sing Star -laulupeli sekä Wii Fit ja Wii Sports -urheilupelit. Joitain sosiaalisia casual game -pelejä, kuten esimerkiksi Quitar Hero -kitaransoittopeliä, voi kuitenkin rennon pelaamisen lisäksi pelata vakavammalla otteella myös yksin, jolloin pelissä korostuvat pelaajan taidot ja niiden kehittäminen. (Juul 2010, 1-5, 56-58; ks. myös Kallio ym. 2009, 7-9.)

### *Pelaajat ja pelaamisen merkitys*

Vuonna 2011 toteutetun Lasten mediabarometrin mukaan 7-11 -vuotiaista lapsista ja nuorista yli 40 prosenttia pelasi päivittäin elektronisia pelejä ja yli 70 prosenttia vähintään kerran viikossa (Hirvonen 2012, 22). Pelit eivät kuitenkaan ole vain lasten leluja. Merkittävä muutos tapahtui 1990-luvun jälkeen, kun ensimmäiset elektronisia pelejä nuorena pelanneet sukupolvet kasvoivat aikuisiksi ja jatkoivat pelaamista myös aikuisiässä (Haddon 2002, 69). Elektroniset pelit ovat muuttuneet samalla tavalla kaiken ikäisten ihmisten huviksi, kuten esimerkiksi on käynyt 1950-luvulla syntyneelle rockmusiikille. Rockmusiikin syntyessä sitä pidettiin nuorisomusiikkina, mutta nykypäivänä sitä kuuntelevat kaiken ikäiset. Lasten lisäksi myös monet aikuiset pelaavat aktiivisesti



elektronisia pelejä. Aikuisia pelaajia tulee koko ajan lisää uusien pelaajasukupolvien aikuistessa. (Huhtamo & Kangas 2002, 12.)

Tutkimustietoa aikuisten pelaajien määrästä emme löytäneet lainkaan. Tilastokeskuksen ajankäyttötutkimuksessa (2011) on tutkittu yli 10-vuotiaiden suomalaisten vapaa-ajan käyttötapoja. Vuodesta 1987 lähtien tutkimuksessa on tutkittu vain yleisesti tietokoneen käytön määrää erittelemättä sen enempää mitä tietokoneella tehdään. Tietokoneen käytön määrä on yleistynyt huomattavasti viimeisen kymmenen vuoden aikana kaikissa ikäryhmissä, mutta se on edelleen suositumpaa lasten ja nuorten keskuudessa. (SVT: Ajankäyttötutkimus 2011.) Pelaaminen ja tietokoneiden käyttö on vähitellen kasvattamassa suosiotaan myös naisten ja tyttöjen keskuudessa, mutta pojat ja miehet ovat vielä selkeästi kiinnostuneempia pelaamisesta ja tietokoneista (Suoninen 2002, 100–102; ks. myös SVT: Ajankäyttötutkimus). Täytyy kuitenkin pohtia sitä, missä määrin kulttuurimme asenteet tietotekniikasta miesten alana ovat vaikuttaneet näihin sukupuolirooleihin. (Suoninen 2002, 100–102; ks. myös Saarikoski 2004, 168–169; Lehtimäki & Suoranta 2005, 191; Hirvonen 2012, 23.)

Kallio ym. (2009, 7-10) ovat tutkineet pelaamisen merkitystä ihmisille ja muodostaneet näitä merkityksiä kuvaavan InSoGa-mallin (Model of Gaming Mentalities: Intensity, Sociability, Games). Mallissa eritellään yhdeksän eri pelaamimentaliteettia, jotka kuvaavat, millaisia eri tapoja ihmisillä on pelata elektronisia pelejä ja suhtautua niihin. InSoGa-mallissa nämä tavat luokitellaan sosiaalisiin, satunnaisiin ja sitoutuneisiin tapoihin, jotka edelleen jakautuvat alakategorioihin.

Kallion ym. (2009, 5, 10) mukaan sosiaalista pelaamista voi tapahtua kolmella eri tavalla. Ilmeisintä sosiaalista pelaamista tapahtuu silloin kun pelaajat ovat fyysisesti samassa tilassa. Tällöin voidaan pelata joko yhdessä tai vuorotellen ja pelaaminen tapahtuu tällöin lähes aina tuttujen ihmisten kanssa. Sosiaalseksi pelaamiseksi lasketaan myös virtuaalisessa tilassa tapahtuva pelaaminen, esimerkiksi verkkoroolipelit, jolloin kaikki fyysisessä tilassa mahdolliset pelitavat ovat myös vaihtoehtoja. Virtuaalisessa tilassa pelikumppanit voivat olla keitä tahansa, mistäpäin maailmaa hyvänsä. Kallion ym. (2009, 5, 10) mielestä pelaamisen sosiaalisuudeksi lasketaan myös pelitilanteen ulko-

puolella tapahtuva kokemusten, näkemysten ja vihjeiden jakaminen muiden pelaajien kanssa. Sosiaalisilla mentaliteeteilla pelaavat pelaajat eivät ole yhteneväinen joukko ja heidät voidaan jakaa eri luokkiin esimerkiksi sen perusteella pelaavatko he vain sosiaalisten syiden vuoksi vai myös muiden syiden takia.

Satunnaisen pelaamisen mentaliteetteja tutkijat vertaavat esimerkiksi pasianssin pelaamiseen eli pelaamiseen, jota toteutetaan satunnaisesti silloin, kun yksilö haluaa tyhjentää ajatuksiaan ja palautua. Sitoutuneen pelaamisen mentaliteeteilla Kallio ym. (2009, 7-10) tarkoittavat sellaisia pelaamis- ja suhtautumistapoja, joissa pelaamisella ja peleillä on itsellään keskeinen rooli. Sitoutuneiden pelaajienkin joukossa on silti hyvin paljon monimuotoisuutta siinä, mikä pelaajia kiinnostaa peleissä. Sosiaalisuus eri muodoissa on tärkeää myös osalle sitoutuneista pelaajista, joten InSoGa-mallin luokat ovat osittain myös päällekkäisiä.

## 2.2 Elektroniset pelit lasten huvina ja hyötynä

### *Pelien hyödyllisyys*

Nykyiset digitaaliset pelit edellyttävät pelaajalta joukon erilaisia taitoja, kuten koordinaatio- ja ongelmanratkaisutaitoja, sekä erilaisia sosiaalisuuteen ja mielikuvitukseen liittyviä taitoja. Pelaamisella voi olla lapsen kokemusmaailmassa hyvin tärkeä rooli, sillä sen avulla hän voi paitsi viihtyä ja rentoutua kehittää myös omanarvontuntoaan pelissä edistymisen ja mahdollisesti pelin läpäisemisen kautta. (Ermi; Heliö & Mäyrä 2005, 123, 138.) Pelaamisesta saatu mielihyvä perustuu pelissä onnistumisen kokemuksiin ja omiin saavutuksiin, näitä kokemuksia ei synny esimerkiksi elokuvien ja kirjojen parissa (Ermi ym. 2005, 126).

Pelaaminen kehittää huomaamatta monia pelaajan taitoja, kuten silmän ja käden yhteistoimintaa ja nopeaa reaktiokykyä sekä ongelmanratkaisutaitoja (Suoninen 2002, 117). Esimerkiksi strategiapeleissä tarvitaan paljon kognitiivisia taitoja, sillä pelaaja joutuu miettimään eri vaihtoehtoja ongelmien ratkaisun ja pelin voittamisen kannalta. Nintendon vuonna 2006 julkaiseman Wii-konsolin peleissä painotetaan puolestaan pelaajan

motorisia taitoja. Konsolilla pelatessa pelaaja joutuu myös itse liikkeeseen ja pelaamisen ulottuvuudet siirtyvät näin aivan uudelle tasolle. Strategiapeleissä voi olla myös nopeatempoisia taisteluvaiheita ja taistelupelit puolestaan vaativat pelaajaa miettimään, mitkä iskut tai aseet toimivat parhaiten kutakin vastustajaa kohtaan.

Vuoden 2012 Lapsiperheiden mediakyselyn mukaan media toimii lasten innostajana ja opettajana. Mediasisällöt ovat usein lapsille ikään kuin ponnahduslauta omaehtoiseen toimintaan, kuten esimerkiksi askarteluun tai laulamiseen. Vanhempien mukaan media myös opettaa lapsille monia uusia taitoja. (Pääjärvi ym. 2013, 41.) Tutkimuksissa elektronisten pelien pelaamisen on nähty esimerkiksi auttavan vieraiden kielten kielitaidon kehittymistä, sillä monet pelit ovat vieraskielisiä. Pelaamisella katsotaan olevan yhteyttä myös teknologian käyttötaitojen kehittymiseen. (ks. luku 4.2.3.)

Pelaaminen voi myös lisätä lasten ja nuorten sosiaalisia taitoja (ks. luku 4.2). Ennen 1980-lukua pelihalleissa tapahtuvaa pelaamista pidettiin lasten ja nuorten sosiaalisuutta edistävänä tapahtumana, koska pelaajat kokoontuivat yhteen paikkaan pelaamaan ja keskustelemaan aiheesta. Tietokonepelien yleistyessä 1980-luvulla erityisesti poikien keskuudessa havaittiin uudenlaista sosiaalista käyttäytymistä. Tietokoneista ja peleistä kiinnostuneiden poikien havaittiin keskustelevan aiheesta aktiivisesti esimerkiksi koulussa ja muualla, missä lapset ja nuoret kokoontuivat. Aiheesta kiinnostuneet perustivat myös erilaisia kerhoja. Pojat muun muassa arvioivat viimeisimpiä peliutuuksia ja jakoivat keskenään pelivihjeitä. Tyttöjen kohdalla vastaavaa tietokonepelaamisen aiheuttamaa yhteydentunnetta ei havaittu. (Haddon 2002, 67–68; ks. myös Kallio ym. 2009, 7–10.)

Jo ensimmäisessä tietokonepelissä ja sen kehittälyssä on nähtävillä monia oppimiseen liittyviä piirteitä. Pelit syntyivät alun perin tietojenkäsittelyoppia opiskelevien miesyhteisön harrasteluna, jonka tavoitteena oli pelkkä keksimisen ilo. Spacewar -avaruusseikkailupeli vaati käyttäjältään paitsi fyysisiä refleksejä myös strategisia taitoja. Sen kehittäjä Steve Russel loi pelin omien kiinnostuksen kohteidensa pohjalta. Hän oli innokas tieteiskirjallisuuden lukija ja ihaili avaruusseikkailuja. Myöhemmin muut pelin kehittäjät lisäsivät peliin lisäominaisuuksia, jotka liittyivät esimerkiksi painovoimaan ja

aurinkokunnan yksityiskohtiin. Sittemmin pelejä pidettiin vielä pitkään vain keinona opetella laitteiden toimintaa ja ohjelmointia. (Haddon 2002, 58, 66.) Peliä pelaamalla oppi siis monia avaruuteen liittyviä asioita, mutta ennen kaikkea pelin kehittälyssä voi nähdä sosiokognitiivista oppimista.

Monen tutkijan mukaan pelaaminen nähdään liian usein pelkkänä leikkimisenä eikä niinkään oppimisen tai kehittymisen mahdollisuutena. Pelaaminen voi kuitenkin tarjota kanavan tekemällä oppimiseen ja kokemukselliseen oppimiseen. (Suoranta, Lehtimäki & Hakulinen 2001, 115; ks. myös Lahikainen, Hietala, Inkinen, Kangassalo, Kivimäki & Mäyrä 2005, 203.) Kouluille on kuitenkin jo nyt tarjolla runsaasti elektronisia oppimislejää. Peleistä osa on ilmaisia ja osa maksullisia, kuten esimerkiksi WSOY:n Opit -verkkoympäristön pelit. Opit -verkkoympäristössä oppimateriaalit, viestintä, vuorovaikutus ja oppilaiden opiskelu ja ohjaaminen sekä oppilasarviointi on kaikki sulautettu samaan ympäristöön. Oppimateriaaleissa on myös paljon erilaisia oppisisältöihin liittyviä pelejä. Koska palvelun käyttöön tarvitsee vain internet-yhteyden, oppilaat voivat pelata oppimislejää omilla tunnuksillaan myös kotona. (Opit -palvelun www-sivut.)

Oppiminen ja peli liittyvät luonnollisesti yhteen, sillä hyvä peli tarjoaa aina myös mielenkiintoisen oppimishaasteen. Elektronisten oppimislejien keskeinen vahvuus tiettyjen taitojen ja tietojen opetusmenetelmänä on kuitenkin todennäköisesti niiden myönteinen vaikutus oppimismotivaatioon. Pelien avulla oppimisesta saadaan hauskaa. Pelien ja oppimissovelluksien tulisi kuitenkin kehittyä paremmalle tasolle sekä pelillisyyden että oppimistavoitteiden suhteen, jotta ne olisivat mielekkäitä ja motivoisivat paremmin. Oppimislejien kehittämisessä onkin vielä paljon kokeilemattomia ratkaisuja. (Ermi, Heliö & Mäyrä 2004, 71–74.)

Lasten ei välttämättä tarvitse olla vain oppimislejin käyttäjiä, vaan he voivat myös itse opetella suunnittelemaan ja rakentamaan niitä. Tämä kehittää erityisesti lapsen teknologiankäyttötaitoja. (Axén, Härkönen, Kankaanranta, Nousiainen, Oinonen, Riekkola & Ukkonen 2004, 221.) Lasten pelisuunnittelu-ympäristön kehittälyä on kokeiltu esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa, jonka tuloksena on syntynyt Talarius-sovellus. Talarius-sovelluksella oppilaat voivat suunnitella, toteuttaa ja pelata omia oppimislejää. (Tala-

rius-sovelluksen www-sivut.) Sovelluksen kehittäjiensä mukaan elektronisten oppimispelien pelaaminen yhdessä ja niiden luominen toisille oppilaille lisää teknologiataitojen lisäksi lasten vuorovaikutustaitoja. Kun lapset keskustelevat pelissä etenemisestä, täytyy heidän avata omaa ajatteluprosessiaan muille ja huomioida toisten mielipiteitä. (Axén ym. 2004, 221.) Peliharrastuksesta voi tulla lapselle tulevaisuudessa myös ammatti. Monet suomalaiset peliyhtiöt niittävät kunniaa maailmalla ja lähes kaikki suomalaiset pelintekijät ovat olleet lapsesta saakka intohimoisia elektronisten pelien pelaajia (Niippola 2012, 76).

### *Elektroniset pelit ja leikki*

Pohtimisen arvoista on se, tarvitseeko elektronisten pelien pelaamisen välttämättä olla hyödyllistä. Suomen kielessä sanojen peli ja leikki merkitys on hyvin lähellä toisiaan. Ero leikin ja pelin välillä riippuu paljon määritelmän laatijasta. (ks. esim. Leppälahti 2005, 132.) Mielestämme elektronisten pelien pelaamisessa ja leikissä on paljon yhtymäkohtia. Seuraavaksi käsittelemme leikin ja elektronisen pelin suhdetta ja merkitystä ihmiselle kulttuurihistorioitsija Johan Huizingan ajatusten pohjalta.

Huizinga (1984, 9-11, 18) pohtii 1930-luvulla ilmestyneessä teoksessaan *Leikkivä ihminen* leikin merkitystä ihmiselle ja yhteiskunnalle. Huizingan mukaan leikki on toimintaa, jossa on mukana sellaista, mikä luo elämään mielekkyyttä. Leikki ei liity elämän välittömiin tarpeisiin. Huizinga tyrmää ajatuksen, että leikkiä harjoitettaisiin jonkin muun, esimerkiksi biologisen tarkoituksenmukaisuuden vuoksi. Lasten ja aikuisten leikkimiselle on turha etsiä syitä ja merkityksiä, sillä nämä syyt ovat kaikki vain osaselytyksiä. Leikin tieteellisessä tarkastelussa unohdetaan usein se, mitä leikkiminen merkitsee leikkijälle itselleen: hauskuutta. Leikin tehtävänä on kaunistaa ja täydentää elämää, se on itsessään nautittavaa eikä se tähtää mihinkään lopputulokseen. Aikuiset saattavat kuitenkin nähdä lasten leikin hyödyttömänä ajankuluna. Mielestämme tämä on ajoittain nähtävissä jatkuvaa tulosta ja hyötyä tavoittelevassa yhteiskunnassamme.

Huizinga (1984, 20–21, 39) määrittelee leikin vapaaksi toiminnaksi tai askaroinniksi, joka suoritetaan määrätyn ajan ja paikan rajoissa. Leikissä tulee olla vapaaehtoisesti hyväksytyt mutta sitovat säännöt. ”Se on oma tarkoituksensa, ja siitä seuraa jännityk-

sen ja ilon tunne sekä tietoisuus jostakin, mikä on »toista» kuin »tavallinen elämä»”. Leikin säännöt asettavat leikkijälle rajoituksia ja jännitys leikissä menestymisestä laittaa leikkijän kyvyt koetukselle. Tämän määritelmän mukaan myös elektroniset pelit on luettava leikiksi. Myös elektronista pelimaailmaa voidaan pitää muusta maailmasta erotettuna leikkipaikkana, jossa vallitsee omat säännöt ja järjestys. Jännitys pelissä menestymisestä on pelaamisen ydin.

Niin lapsilla kuin aikuisillakin on luontainen tarve syventyä näennäisesti tarpeettomiin asioihin, jotka eivät ole todellisesta maailmasta. Leikkiin uppoutuessaan ihminen unohtaa ajan ja ympäristön maailmassa, jossa vallitsee omat arvot ja järjestys. Leikki tempaa mukaansa, jolloin tavallinen todellinen maailma ikään kuin lakkaa olemasta. (Huizinga 1984, 23.) Elektronisten pelien pelaaminenkin tulisi mielestämme nähdä perinteisen leikkimisen tavoin ennen kaikkea rentoutumiskeinona. Suomalaistutkimuksen mukaan lapset eivät ajattele pelaamista hyötynäkökulmasta, vaan pelaamiselle annetut merkitykset mukailevat enemmän Huizingan leikkimisen merkityksestä tekemiä päätelmiä. Pelaaminen on suurimmalle osalle lapsista hauskaa ajanvietettä yhdessä kavereiden kanssa. Pelaaminen on lapsille tapa rentoutua, viihtyä ja kuluttaa vapaa-aikaa. (Salokoski 2005, 85.)

## 2.3 Kasvattajan huoli lasten pelaamisesta

### 2.3.1 Pelaaminen osana mediakasvatusta

Median muotoja ovat kaikki lehdet ja kirjat, kuvat, valokuvat, elokuva, televisio, radio ja multimedia. Television ja elokuvien muodossa olevaa mediaa kutsutaan audiovisuaaliseksi mediaksi sillä niissä yhdistyvät ääni ja kuva. Printtimedialla tarkoitetaan painetun sanan mediaa. Multimediaa ovat esimerkiksi internet sivut, jotka yhdistävät kiinteää ja liikkuvaa kuvaa, ääntä ja tekstiä. Tällaista mediaa voidaan kutsua myös verkkomediaksi. Elektroniset pelit ovat vuorovaikutuksellista multimediaa, sillä ne edellyttävät

käyttäjältään aktiivista toimintaa. (Mustonen 2001, 8-9.) Digitaalisilla mediakulttuureilla tarkoitetaan esimerkiksi elektronisiin peleihin ja internetiin liittyviä ilmiöitä. Kyseessä ei ole vain yksi ilmiökenttä, jota voidaan luonnehtia kokonaisuutena. Digitaaliset mediakulttuurit ovat jatkuvasti sisäisessä liikkeessä ja alttiita niiden ulkopuolisille vaikutuksille. (Mäyrä 2002, 89–90.)

Mediakasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, jolla yritetään vaikuttaa kasvatettavan median käyttöön ja mediataitoihin. Tavoitteena tulisi olla mediatietoisuuden ja toimintakykyisyyden lisääminen. (ks. esim. Mäyrä 2002, 89.) Suomessa mediakasvatusta koordinoidaan monin tavoin ja sitä toteutetaan sekä viranomaisten että järjestöjen toimesta. Perusopetuksessa toteutettavan mediakasvatuksen tavoitteet on kirjattu Opetussuunnitelman perusteisiin aihekokonaisuutena, mutta opetusta ei anneta omana oppiaineena (OPS 2004, 39–40).

Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus (MEKU) on opetus- ja kulttuuriministeriön alainen virasto. Sen tehtävänä on kuvaohjelmien tarjoamisen valvonta, eli esimerkiksi pelien ikärajojen asettaminen (ks. luku 2.3.3) sekä mediakasvatustoiminnan koordinointi ja edistäminen Suomessa. Viraston tehtävänä on muun muassa edistää mediakasvatukseen liittyvää tutkimusta. (MEKU [www-sivut](http://www.meku.fi).) Tutkimusta tehdään myös yhteistyössä muiden maiden kanssa. Eurooppalainen EU Kids Online -hankkeessa tutkitaan eurooppalaisten lasten internetin käyttöä ja siihen liittyviä riskejä ja turvallisuutta. Hankkeessa toimii 33 Euroopan valtiota. (EU Kids Online -hankkeen [www-sivut](http://www.eukids.eu).)

Mediakasvatusseura ry huolehtii mm. mediakasvatuksen toimijoiden yhteistyöstä, ja mediakasvatuksen edistämisestä. Seuralla on myös oma julkaisusarja ”Mediakasvatusseuran julkaisuja”. (Mediakasvatus.fi.) Mediakasvatusseura ry ja Nuorisotutkimusseura ovat tehneet paljon tilastollisia tutkimuksia lasten ja nuorten mediankäyttöön liittyen. Lasten mediabarometreja on tehty vuodesta 2010 lähtien vuosittain. Vuonna 2010 tutkittiin 0–8-vuotiaiden suomalaislasten mediankäyttöä (Kotilainen, 2011), seuraavana vuonna selvitettiin 7–11-vuotiaiden lasten mediankäyttöä ja heidän kokemuksiaan mediakasvatuksesta (Pääjärvi 2012). Uusimmassa tutkimuksessa vuonna 2012 tutkittiin varhaisnuorten medioiden käyttöä ja ennen kaikkea tyttöjen ja poikien eroja mediasuh-

teissaan (Suoninen 2013). Käsittelemme näitä tutkimuksia ja niistä saatuja tuloksia oman tutkimuksemme tulosten käsittelyn yhteydessä luvuissa 4 ja 5.

Digitaalisen taiteen- ja kulttuurin tutkija Frans Mäyrän (2002) näkemyksen mukaan elektroniset pelit ja pelikulttuurit eivät ainakaan vielä 2000-luvun alussa olleet saaneet ansaitsemaansa paikkaa mediakasvatuksen osana. Mäyrä toteaa, etteivät vanhemmat ja ammattikasvattajat tiedä tarpeeksi elektronisten pelien moni-ilmeisyydestä ja siksi pelaamista kohtaan on lähinnä vain epäluuloja ja pelkoja. Nämä epäluulot ja pelot estävät mediakasvatuksen tavoitteiden toteutumisen elektronisten pelien käsittelyn osalta. Mäyrän mukaan epäluulot ja pelot elektronista pelaamista kohtaan ovat osa uuteen mediaan liittyvää mediapaniikkia. Mediapaniikilla tarkoitetaan uuden ilmiön leimaamista haitalliseksi ennen kuin se lopulta normalisoituu osaksi arkea. (Mäyrä 2002, 89–91.)

### 2.3.2 Tutkimuksia pelaamisen riskeistä

Tietokonepelien yleistyessä 1980-luvulla tietokonepelien vaikutusten pelko aiheutti maailmalla hysteriaa. Yhdysvalloissa liittovaltion lääkintöhallitus varoitti pelien vaarallisuudesta ja niiden aiheuttamasta riippuvuudesta. Filippiineillä satoja pelikoneita tuhoettiin sotapoliisin toimesta, sillä niiden pelättiin aiheuttavan nuorison moraalin rappeutumista ja kurittomuutta. (Haddon 2002, 63.) Tämän mediapaniikin jälkeen elektronisten pelien pelaamisen riskejä on tutkittu paljon. Uusimpia pelaamisen riskeihin liittyviä tutkimuksia löysimme lähinnä 2000-luvun alkupuolelta. Viimeaikaisissa suomalaisissa tutkimuksissa on keskitytty tutkimaan lasten mediankäyttötapoja yleisemmin kuin pelkästään median käyttöön liittyvien riskien näkökulmasta, mikä on mielestämme hyvä suuntaus. Tämä toivottavasti vaikuttaa myös elektronisten pelien asemaan mediakasvatuksen kentässä.

Elektronisten pelien tutkimus suhteellisen uutena viihteenmuotona ei ole vielä vakiinnuttanut omaa teoreettista ja metodista näkökulmaansa. Aiemmin tehdyissä pelitutkimuksissa on lainattu teoreettisia malleja ja menetelmiä lähinnä audiovisuaalisen median



tutkimuksesta. Tämä on perusteltua siksi, että muiden medioiden taustalla voidaan olettaa olevan samankaltaisia teoreettisia vaikutusreittejä ja yksilöllisiä tarpeita kuin elektronisten pelien pelaamisen taustalla. Eri medioiden vaikutusmekanismien oletetaan olevan samanlaisia, vaikka niiden voimakkuus voi vaihdella kulloisenkin median mukaan. (Salokoski 2005, 10, 12.)

Elektronisten pelien ja muiden medioiden vaikutusten voimakkuudessa uskotaan olevan eroja. Printtimedian kuten lehtien ja kirjojen ei uskota vaikuttavan lapsiin yhtä paljon kuin audiovisuaalisen median tai multimedian. Keskeinen ero on siinä, että sadut ja kirjat jättävät tilaa mielikuvitukselle, jolloin lapsi voi suodattaa tarinan elämysvoimaa kehitys-, ymmärrys- ja kokemustasonsa mukaan (Groebel 2001, 257), kun taas esimerkiksi televisio-ohjelmat ja elektroniset pelit tuovat kuvan ja toiminnan valmiina. Elektronisilla peleillä uskotaan taas olevan audiovisuaalista mediaa voimakkaampi vaikutus käyttäjän asenteisiin, tunteisiin, arvoihin ja käyttäytymiseen pelien vuorovaikutteisuuden ja pelaajan aktiivisen roolin vuoksi (Salokoski 2004, 193). Esimerkiksi television katsoja on passiivinen median käyttäjä eikä katsojan omaa aktiivisuutta vaadita tapahtumien etenemiseksi. Elektronisten pelien pelaajan on oltava intensiivisesti tarkkaavainen ja interaktiivinen, jotta pelin tapahtumat etenevät. (Salokoski 2005, 11.)

Median käyttäjän yksilölliset tekijät ovat aina yhteydessä siihen, miten media vaikuttaa kuluttajiin. Median uskotaan vaikuttavan enemmän lapsiin, sillä heillä on vähemmän elämäkokemusta ja minuuden rakentaminen on vielä kesken. Lapsen mediasisältöjen tulkintaan liittyvät lisäksi sosiaalinen ympäristö, emotionaalinen ja moraalinen kehitys, ajattelurakenne ja omat mieltymykset. (Bushman & Huesmann 2001, 240–244; ks. myös Mustonen, 2001 170–172.) Tärkeitä tekijöitä ovat myös lapsen identiteetti ja persoonallisuus. Lapsen persoonallisuus vaikuttaa esimerkiksi siihen millaisista pelihahmoista he pitävät ja eläytyvätkö he esimerkiksi väkivaltaisen pelihahmon asemaan vai uhrin asemaan. (Bushman & Huesmann 2001, 240–244; ks. myös Salokoski 2004, 201.) Salokosken (2005, 21) mukaan on tärkeää, ettei kaikkea pelaamista leimata haitalliseksi. Oleellisinta on erottaa riskipelaaminen muusta pelaamisesta tunnistamalla riskit ja kohdentaa huoli niihin lapsiin, joilla riskipelaamista esiintyy.

*Aggressiivisuuden lisääntyminen ja sosiaalisuuden väheneminen*

Ennen 1990-lukua tehdyt tutkimukset osoittavat, että media muokkaa lasten arvomaailmaa ja käyttäytymismalleja. Suurin osa tutkimuksista osoittaa, että mitä enemmän lapset näkevät aggressiivisia ohjelmasisältöjä sitä enemmän lisääntyy lasten oma aggressiivinen käyttäytyminen, väkivaltaisuus ja riskitoiminta. (Suoranta ym. 2001, 237; Anderson, Gentile & Buckley 2007, 170; ks. myös Anderson 2004.) Koska lapset eivät aina pysty erottamaan faktaa fiktiosta, he saattavat kopioida ja matkia mediasisältöjä ja väkivaltaa myös todellisuudessa (Buckingham 2000, 129). Pelaamisen kehämäisistä seurauksista ollaan huolissaan erityisesti sellaisten lasten kohdalla, joilla on jo valmiiksi aggressiivisia taipumuksia. (Mustonen 2004, 184–185.) Tutkimuksissa on osoitettu, että lapset, jotka ovat ennestään aggressiivisia, tai joilla on muita lapsia enemmän aggressiivisia ajatuksia, pitävät väkivaltaviihteestä. Väkivaltaviihteestä lapset taas edelleen omaksuvat väkivaltaa hyväksyviä ajatuksia ja asenteita. (Bushman & Huesmann 2001, 243; Salokoski 2005, 86.)

Väkivaltaisiin elektronisiin peleihin liittyvissä tutkimuksissa on saatu viimeaikoina myös muunlaisia tuloksia ja aiheesta tarvitaan lisää tutkimusta. Suomessa vuoden 2012 Lapsiperheiden mediakyselyn mukaan lasten huoltajat kokivat vain harvoin, että väkivaltaiset mediasisällöt lisäisivät lasten aggressiivista käyttäytymistä (Pääjärvi ym. 2013, 41). Uusimmissa amerikkalaistutkimuksissa on puolestaan saatu näyttöä siitä, että yhdessä pelaaminen aiheuttaisi pelaajissa vähemmän aggressiivista käytöstä kuin yksin pelaaminen. Tutkimusten mukaan yhdessä pelaamisessa korostuvat enemmän yhteistyö pelikavereiden kanssa kuin digitaalisten olentojen tappaminen. (USA Today Magazine 2013.)

Salokosken (2005, 98) lasten väkivaltapelejä koskevan tutkimuksen mukaan lasten pelaamisen vaikutuksia pohdittaessa tulisi ennen kaikkea huomioida se, millaisia merkityksiä lapsi itse antaa pelaamiselle. Tutkimuksen mukaan huolestuttavaa on, jos lapset pelaavat väkivaltapelejä tyydyttääkseen aggressiivisia tarpeitaan (tappelun halu ja kielletystä fantisointi) tai paetakseen todellisuutta. (ks. myös Grobel 2001, 267.) Tällöin on enemmän syytä pohtia syitä näiden tarpeiden taustalla.

Pelaamisen kehämäiset seuraukset saattavat näkyä myös lapsilla joilla on heikot sosiaaliset taidot (Mustonen 2004, 184–185). Etenkin verkossa pelattavat elektroniset pelit saattavat lisätä yksinäisten lasten ongelmia (Matikkala & Lahikainen 2005, 92, 102). Internetin yleistymisen myötä ovat yleistyneet myös virtuaalimaailmoissa pelattavat pelit. Sosiaalisissa elektronisissa peleissä vuorovaikutus muiden pelaajien kanssa internetin välityksellä on pelaamisen edellytys (ks. luku 2.1). Lapset ja nuoret, joilla on ongelmia sosiaalisissa suhteissa voivat paeta todellista maailmaa ja sen ongelmia virtuaalimaailmoihin. Mikäli virtuaalisesta vuorovaikutuksesta tulee reaali maailman suhteita palkitsevampaa, vähentää se edelleen lapsen tai nuoren haluja harjoitella vuorovaikutustaitoja reaali maailman sosiaalisissa tilanteissa. Tämän seurauksena sosiaaliset taidot heikkenevät entisestään. (Mustonen 2004, 185.)

#### *Maailmankuvan vääristyminen ja tunnemaailman turtuminen*

Mustosen (2004, 185) mukaan median seurauksista puhuttaessa tulisi kiinnittää huomiota myös pitkäntähtäimen seurauksiin. Ennen lapset oppivat tarkkailemalla ja matkimalla perheenjäsentensä ja muiden läheisten ihmisten toimintaa, mutta 1950-luvulta lähtien televisio on tarjonnut lapsille uudenlaisia tarkkailun ja samaistumisen kohteita (Singer & Singer 2001, xiii). Lapset saavat paljon tietoa maailmasta median kautta niin hyvässä kuin pahassa. Lapset voivat päästä käsiksi sellaisiin sisältöihin, joita he eivät vielä kykene käsittelemään. Esimerkiksi mediaväkivallan pelätään pitkällä aikavälillä synnyttävän maailmankuvaa, jossa maailma nähdään vihamielisenä ja vaarallisena. (Mustonen 2004, 185; ks. myös Levin 2010, 18.)

Maailmankuvan vääristymisen lisäksi median käyttö voi Mustosen (2004, 186) mukaan aiheuttaa lasten tunnemaailman turtumista. Elektroniset pelit muun median tavoin pursuavat suuria tunteita ja elämyksiä. Peliyhtiöiden kilpailussa elämysvoimaisimmat sisällöt myyvät parhaiten ja siksi yritykset keskittyvät tuottamaan yhä suurempia elämyksiä tuotteiden kuluttajille, jolloin aiemmin suuren elämyksen aiheuttanut kokemus ei enää ajan kuluessa välttämättä tunnu miltyään. Mustosen mukaan tunnemaailman turtumisen myötä ihmisen tunnereaktiot esimerkiksi väkivaltaisiin sisältöihin loivenevat ja empatia- ja eläytymiskyky hiipuu. (Mustonen 2004, 186.)

Empatiolla tarkoitetaan sitä, että yksilö kykenee tajuamaan toisen ihmisen ajatuksia, tunteita, kokemuksia ja sitä miksi toinen ihminen toimii niin kuin toimii. Empatian voidaan katsoa toimivan aggressiivisen käyttäytymisen hillitsijänä ja sitä voidaan pitää jopa aggressiivisuuden vastakohtana. Tutkimusten mukaan esimerkiksi ihmiset, jotka saavat testeissä alhaisia empatiapistemääriä, hylkäävät yhteisön normit ja jättävät huomiotta toisten tunteet. (Kalliopuska 1983, 13, 75, 80.) Elektronisten pelien ja muiden medioiden aiheuttaman turtumisen ja siitä seuraavan empatiakyvyn hiipumisen ehkäisemiseen ei Mustosen mukaan ole muuta keinoa kuin median kohtuullinen ja ikäkaudelle sopivanmukainen käyttö (Mustonen 2004, 186).

### *Peliriippuvuus*

Peliriippuvuudeksi kutsutaan pelaamista, joka on hallitsematonta ja pakonomaista ja siihen liittyy itsekontrollin puute. Riippuvuus voi pahimmassa tapauksessa sekoittaa pelaajan elämänrytmin kokonaan, jolloin myös sosiaaliset suhteet mutkistuvat. Elektronisissa peleissä yhdistyvät pelillisuus ja tarinallisuus, mikä houkuttaa pelaamaan. Vuorovaikutuksellisten ja vetovoimaisten pelien pelaaminen voi Mustosen (2004, 187) mukaan aiheuttaa uudenlaista pahempaa riippuvuutta, kuin perinteisen median käyttö. Peliiriippuvuutta aiheuttavat tutkijan mukaan erityisesti verkossa pelattavat sosiaaliset pelit, joissa pelaajalla on anonyymejä sosiaalisia kontakteja.

Lasten ja nuorten mediankäyttöä tutkinut Annikka Suoninen (2002, 121–122) ei puolestaan erota peliin syntyvää riippuvuutta esimerkiksi mieluisaan televisiosarjaan tai hyvään kirjaan syntyvästä riippuvuudesta. Suonisen mukaan kyse on ennemminkin siitä, että jokin peli tai peliongelma tempaa pelaajan mukaansa siten, että peli on pakko saada pelattua loppuun mahdollisimman nopeasti. Tutkijoiden erilaiset käsitykset osoittavat, ettei peliriippuvuudesta ole tehty tarpeeksi tutkimuksia, jotta aiheesta voitaisiin tehdä selkeitä johtopäätöksiä.

### 2.3.3 Vanhemmat ja lasten peliharrastus

#### *Pelaaminen hämmentää vanhempia*

Lapsille tietokoneet ja muut elektroniset pelikoneet eivät ole mitenkään ihmeellisiä, sillä he ovat tottuneet niiden olemassaoloon jo pienestä lähtien. Monet aikuiset ovat kuitenkin törmänneet tietotekniikkaan vasta aikuisiässä, ja siksi se on heille uusi ja monesti pelottavanakin nähty asia. (Suoninen 2002, 95–96.) Lapset on totuttu näkemään kasvatasta ja suojelua tarvitsevina, jolloin aikuisen velvollisuutena nähdään myös velvollisuus kantaa vastuu kehittyvän tekniikan seurauksista lasten elämässä. On kuitenkin tilanteita, jolloin lapset saattavat olla aikuisia nokkelampia tietotekniikan käyttäjiä. Tässä tilanteessa käsitys aikuisesta tiedon ja kokemuksen hallitsijana ja lapsesta tietämättömänä ja suojelun kohteena kääntyy pääläelle. (Forsberg & Pösö 2001, 195.) Vuonna 2001 julkaistussa tutkimuksessa 44 prosenttia 8–10-vuotiaista suomalaislapsista ilmoitti osaavansa käyttää paremmin tietokonetta kuin oma äiti ja 30 prosenttia ilmoitti olevansa parempi tietokoneen käyttäjä kuin oma isä. (Suoranta ym. 2001, 11, 73.)

Suomessa tutkimukset ovat osittain ristiriitaisia lasten vanhempien pelaamisen määräästä. Vuonna 2004 tehdyssä tutkimuksessa todettiin, että teknologian kanssa toimiminen ja elektronisten pelien pelaaminen oli lapsille jokapäiväistä luontevaa toimintaa, kun lasten vanhempien puheessa pelit puolestaan esiintyivät vaarallisina ja turhina. Tutkimuksen mukaan perheiden lapsista 75 prosenttia pelasi elektronisia pelejä ainakin kerran viikossa, kun sama osuus vanhemmista kertoi, ettei pidä pelaamisesta lainkaan. (Ermi ym. 2004, 50; ks. myös SVT: Ajankäyttötutkimus 2011.)

Vuotta myöhemmin toteutetussa tutkimuksessa, jossa tutkittiin 10–16-vuotiaiden lasten ja nuorten pelaamista ja vanhempien roolia pelaamiselle, noin puolet vanhemmista ilmoitti kyselyn perusteella itse pelaavansa ainakin jonkin verran. Saman tutkimuksen haastatteluosiossa lasten ja nuorten vanhemmat näkivät kuitenkin pelaamisen lähinnä pelkästään lasten ajanvietteenä, ei aikuisten. Lisäksi iso osa vanhemmista piti pelejä haitallisina. (Salokoski 2005, 78, 87; ks. myös SVT: Ajankäyttötutkimus 2011.) Amerikkalaistutkimuksen mukaan lapset pelaavat yhä huomattavasti vanhempiaan enemmän (Becker-Olsen & Norberg 2010, 87), eikä Suomessakaan ainakaan vanhempien tietoi-

suus peleistä ja pelaamisesta näyttäisi viime vuosina lisääntyneen (ks. Pääjärvi ym. 2013, 32; Ermi ym. 2004, 52, 74).

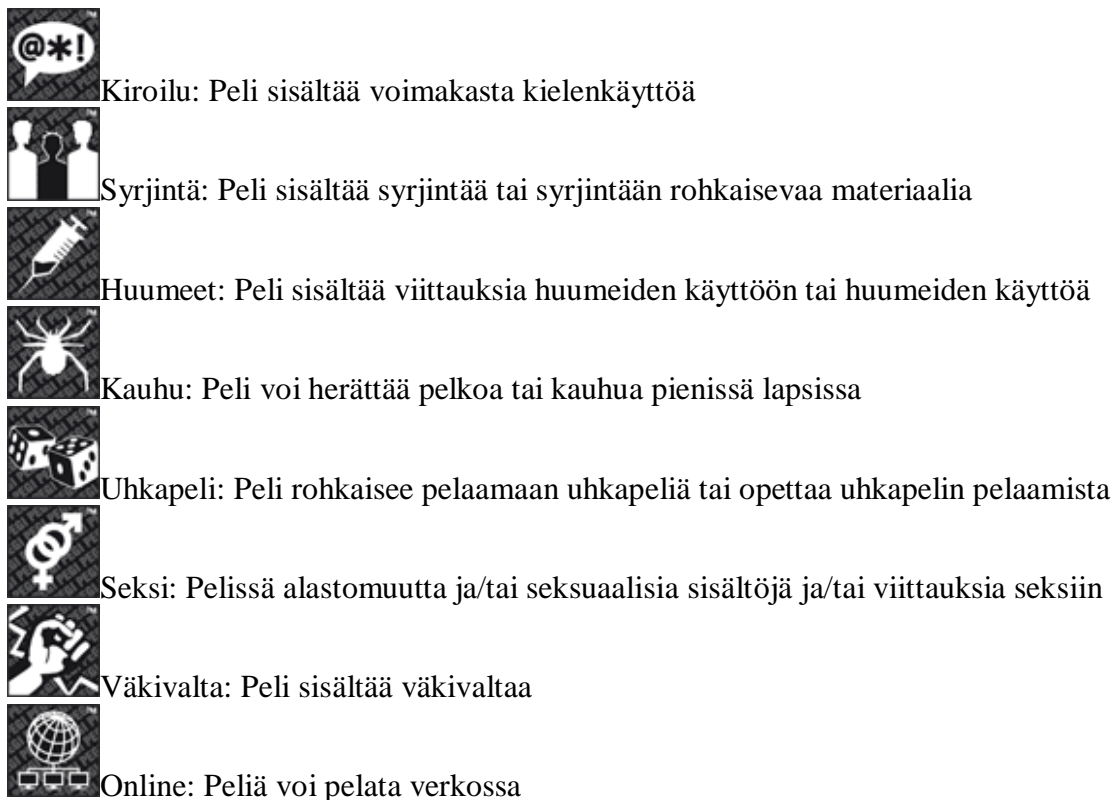
Vaikka osa vanhemmista pitää tutkimusten mukaan pelaamista turhana ja haitallisena, osa pitää elektronisten pelien pelaamista hyödyllisenä lasten tulevaisuuden kannalta. Esimerkiksi tietotekniikan perustaidot ovat välttämättömiä tietoyhteiskunnassamme ja monet vanhemmat ajattelevat elektronisten pelien pelaamisen lisäävän lasten ATK-taitoja (Ermi ym. 2004, 64; ks. myös luku 4.3.3). Näin ollen pelaamiseen suhtautuminen voi pelejä tuntemattomien vanhempien kohdalla olla ristiriitaista. Suonisen (2002, 95–96) mukaan tässä ei ole mitään uutta, sillä kasvattajat ovat aina olleet hämillään ja huolissaan kasvattiensa käyttämien uusien medioiden seurauksista (ks. myös Mäyrä 2002, 90).

#### *Pelaamisen rajoittaminen*

Lasten pelaamista voidaan rajoittaa kodeissa rajoittamalla pelaamiseen käytettävää aikaa, pelien sisältöä tai esimerkiksi sijoittamalla pelilaitteet tiettyyn tilaan kotona (ks. luku 4.2). Pelien soveltuvuuden arvioimisen tueksi on Suomessa käytössä lastensuojelulakiin pohjautuvan kuvaohjelmalain mukainen ikäraja järjestelmä. Kuvaohjelma käsitteeseen sisältyvät myös elektroniset pelit. Lain tavoitteena on kuvaohjelmien tarjoamista rajoittamalla, suojella lapsia pelien ja ohjelmien mahdollisilta haitallisilta vaikutuksilta. Lain mukaan kaikki Suomessa tarjottavat, ohjelmat, elokuvat ja elektroniset pelit tulee merkitä ikärajalta ja sisältösymboleilla. (Lastensuojelulaki 2007; Kuvaohjelmalaki 2011.) Ulkomailta Suomeen tulevat pelit on useimmiten merkitty PEGI:n (Pan European Game Information) ikärajamerkinnällä (Kuva 1.) sekä sisältösymbolilla (Kuva 2. s.23). Nämä merkinnät ovat käytössä 30 Euroopan maassa. (PEGI www-sivut; MEKU www-sivut; Pietinen 2013, henkilökohtainen tiedonanto.)



*Kuva 1. PEGI:n ikäluokitusjärjestelmä (PEGI www-sivut).*



*Kuva 2. PEGI:n sisältösymbolit (PEGI www-sivut).*

Mikäli peliä ei ole merkitty PEGI:n merkinnällä, sen soveltuvuuden arvioivat Suomessa Media- ja kuvaohjelmakeskuksen kouluttamat kuvaohjelmaluokittelijat tai virkamiehet. Tällöin ikäraja on PEGI:n merkinnästä poiketen merkitty ympyrän sisälle (vrt. Kuva 1. s.22). Suomessa arvioituihin peleihin liitetään tarpeen vaatiessa myös sisältösymboleita, mutta käytössä ovat vain PEGI:n sisältösymbolit, jotka varoittavat väkivallasta, seksistä, kauhusta tai huumeista (ks. Kuva 2.). (Pietinen 2013, henkilökohtainen tiedonanto.) Ennen vuoden 2012 kuvaohjelmalain uudistusta Suomessa tehtävistä ikärajamerkinnöistä vastasi Valtion elokuvatarkastamo, jolloin ikäluokitusjärjestelmässä olivat iät 3, 7, 11, 13, 15 ja 18 (MEKU www-sivut).

Ikäluokitusjärjestelmässä (Kuva 1.) neliön tai ympyrän sisällä oleva ikäraja ei enää ole suositus. Esimerkiksi luku 7 tarkoittaa, että kuvaohjelman tarjoajan tulee huolehtia siitä, ettei peliä myydä tai luovuteta alle seitsemänvuotiaalle lapselle. Ikärajat perustuvat pelin, elokuvien ja ohjelmien haitallisuuteen eivätkä pelin vaikeuteen. Vanhemmat voivat

käyttää omaa harkintaansa pohtiessaan K3-, K7-, K12- ja K16 -pelien sopivuutta omalle lapselleen, sillä kodeissa tapahtuvaa pelaamista ei pystytä valvomaan. Julkisissa tilaisuuksissa ikäraja voidaan joustaa kolme vuotta, mikäli lapsi on huoltajan seurassa. Vain aikuisille tarkoitettuja pelejä ei saa luovuttaa kenellekään alaikäiselle, ei edes omalle lapselleen. Peleihin liitettävät sisältösymbolit (Kuva 2. s.23) kertovat siitä, miksi kyseinen ikärajamerkintä on annettu. Niiden tarkoituksena on auttaa lapsen huoltajaa tunnistamaan lapsille haitalliseksi arvioituja sisältöjä. (PEGI www-sivut; MEKU www-sivut; Pietinen 2013, henkilökohtainen tiedonanto.)

Pelaamisen valvonnan taustatekijöitä ja aktiivisuutta on tutkittu varsin vähän. Salokosken (2005, 21, 88, 90) tutkimuksen mukaan, pelaamisen aktiivinen rajoittaminen näyttäisi ehkäisevän lapsen ongelmia hallita käyttäytymistään ja tunteitaan. Tutkimusten mukaan vanhemmat eivät 2000-luvun alussa olleet tietoisia siitä, mitä heidän lastensa pelikoneissa vilisee. Salokosken (2005, 21, 88, 90) tutkimuksessa vain alle puolet 10–16-vuotiaiden lasten vanhemmista kertoi rajoittavansa lasten pelaamiseen käytettävää aikaa tai peleihin asetettuja ikärajoja. Toisessa vuoden 2005 tutkimuksessa 10–12-vuotiaista suomalaislapsista 16 prosenttia mainitsi yhdeksi suosikkipelikseen pelin, jonka ikäraja on 15 tai 18 vuotta. Tutkimukseen osallistuneissa perheissä vanhemmat pyrkivät rajoittamaan ennemminkin pelaamisen määrää, kuin vaikuttamaan siihen, mitä pelejä lapsi saa pelata. (Ermi, Heliö & Mäyrä 2005, 131–135.)

Tilanne saattaa kuitenkin olla muuttumassa, sillä vuoden 2012 Lapsiperheiden mediakyselyn mukaan suurin osa alle 12-vuotiaiden lasten huoltajista kertoi valitsevansa lasten mediasisällöt niiden ikärajamerkintöjen perusteella (Pääjärvi ym. 2013, 33). Tutkimuksessa ei tosin erikseen tutkittu nimenomaan pelien rajoittamista, joten suoria johtopäätöksiä lasten pelien rajoittamisen muutoksista ei voida tehdä. Tutkimuksessa ei myöskään käynyt ilmi, huomioivatko huoltajat ikärajojen ohella sisältösymboleita ja miten ne vaikuttavat mediasisältöjen valintaan.

Vuonna 2010 toteutetun amerikkalaistutkimuksen mukaan lasten vanhemmat pitivät yleisesti rajoittamista tärkeänä, mutta eivät juuri itse rajoittaneet lastensa pelaamista. Vanhemmat myönsivät, että elektronisten pelien pelaaminen voi olla haitallista joillekin



lapsille, mutta eivät uskoneet siitä olevan haittaa omalle lapselleen. Vanhemmat antoivat usein lasten itse valita pelinsä ja he luottivat lastensa pelivalintoihin. Tutkimuksen mukaan lapsilla oli vanhempia enemmän tietoa pelien sisällöistä ja ikärajaajärjestelmistä. Pyydettyäessä useimmat tutkimuksessa mukana olleet vanhemmat eivät kyenneet nimeämään yli kolmea niistä peleistä, joita heidän lapsensa omistivat. (Becker-Olsen & Norberg 2010, 87, 90.)

Ermin ym. (2005, 131–135) tutkimuksen mukaan pelien sisältöjen rajoittaminen on vanhemmille vaikeaa, koska he eivät tunne erilaisia pelejä, pelilajityyppejä ja pelilaitteita tarpeeksi hyvin tehdäkseen valintoja lastensa peleistä. Vanhemmilla tulisikin olla riittävästi tietoa paitsi ikärajaajärjestelmästä myös erilaisten pelien sisällöistä ja ominaisuuksista. Sisältösymbolit on kehitetty vastaamaan tähän tarpeeseen. Mielestämme on hyvä, että kuvaohjelmissä käytetään nykyään yhteneviä merkintöjä. Esimerkiksi tv-ohjelmien alussa on ympyrällä merkityn ikärajan vieressä samoja sisältösymboleita, joita käytetään peleissä. Tämä varmasti auttaa lasten huoltajia hahmottamaan sisältösymboleiden merkitystä, vaikka he eivät itse elektronisia pelejä pelaisikaan.

Kun suomalaiset pelaajalasten vanhemmat arvioivat pelien soveltuvuutta lapsille, heidän tulisi ottaa huomioon, että jo 2000-luvun alussa esimerkiksi Yhdysvalloissa 70 prosenttia tietokonepelien ja yli puolet konsolien aktiivikäyttäjistä oli täysi-ikäisiä (Kasvi 2001, 117). Suuri osa Yhdysvalloissa tuotetuista peleistä on siis suunniteltu lähikohtaisesti täysi-ikäisille pelaajille. Kaikki suomalaislasten vanhemmat eivät välttämättä näe pelaamista aikuisten harrastuksena. Siksi he eivät ymmärrä ikärajamerkintöjen tärkeyttä, vaan saattavat suhtautua ikärajiin esimerkiksi pelien vaikeustasoa kuvaavina symboleina. Toisaalta voidaan myös pohtia miten Yhdysvaltojen ja Suomen väliset pelikulttuurin erot näkyvät esimerkiksi peleille asetetuissa ikärajamerkinnöissä. Pietisen (2013, henkilökohtainen tiedonanto) mukaan ulkomailla annettuja PEGI:n ikärajamerkintöjä ei arvioida uudelleen niiden saapuessa Suomen markkinoille, joten voi olla että ulkomailla sallittu peli olisi saanut Suomessa erilaisen ikärajamerkinnän.

Pelkkä ikärajamerkintä ei kerro kaikkea pelistä. Salokosken (2005) tutkimuksen mukaan Suomessa myydyimmistä ja suosituimmista peleistä 70 prosentissa esiintyi paljon

väkivaltaa. Tutkimuksessa väkivalta määriteltiin tahalliseksi vammaan, kuolemaan, fyysisen tai psykologisen vahingon tuottamiseksi pelissä esiintyvälle hahmolle. Lisäksi väkivallaksi luokiteltiin tahallinen vahingon tai tuhon tuottaminen peliympäristölle. Lasten peleissä saattoi olla yhtä paljon väkivaltaa kuin vanhemmille suunnatuissa taistelun- ja räiskintäpeleissä. Lasten peleissä väkivalta esitettiin vain usein epärealistisemmin piirretyistä tuttuun tapaan animaationa, ilman seurauksia ja usein myös humoristisesti. (Salokoski 2005, 28, 34, 93.)

Siinä, millaisia sisältöjä vanhemmat pitävät lapsille haitallisina, on eroja. Esimerkiksi vuoden 2004 suomalaistutkimuksen mukaan osa 10–12-vuotiaiden lasten vanhemmista piti ongelmallisena väkivaltana vain realistisesti kuvattua väkivaltaa, kun puolestaan osa vanhemmista piti myös piirroshahmojen toteuttamaa väkivaltaa haitallisena lapsille. Joissain perheissä lapset olivat nähneet painajaisia tai muutoin jännittäviä unia myös lapsille suunnatuista peleistä. (Ermi ym. 2004, 105, 111.) Amerikkalaistutkimuksessa vanhemmat eivät pitäneet animaatioväkivaltaa ollenkaan haitallisina yli 10-vuotiaille lapsille. Vanhemmat kuitenkin yllättyivät siitä, kuinka intensiivistä animaatioväkivaltaa joissain heille näytetyissä peleissä oli. Vanhemmat olivat kuvitelleet pelien väkivaltaisuuden samanlaiseksi kuin heidän lapsuutensa piirretyissä tv-ohjelmissä. (Becker-Olsen & Norberg 2010, 90.)

Vuoden 2012 lapsiperheiden mediakyselyn mukaan, suomalaiset huoltajat pitivät lapsille erityisen haitallisina ennen kaikkea väkivaltaisista ja seksuaalisista tai pornografisista mediasisällöistä. Hieman vähemmän mainintoja saivat kauhua, pelkoa tai ahdistusta, sekä rivoa tai rumaa kielenkäyttöä sisältävät mediasisällöt. Viidentenä lapsille haitallisena sisältönä huoltajat pitivät päihteisiin ja huumeisiin liittyviä mediasisällöjä. Tässä tutkimuksessa ei erikseen tutkittu huoltajien käsityksiä animaatioväkivallasta. (Pääjärvi 2013, 43.)

Lapset ovat aina olleet kiinnostuneita väkivaltaisista ja pelottavista saduista, jotka nostattavat vireystilaa. Uuden teknologian myötä väkivaltaisten mediasisällöjen laatu ja määrä on kuitenkin kasvanut huomattavasti. (Groebel 2001, 257.) Lasten omasta mielestä animaatiohahmojen eliminoiminen pelissä ei välttämättä liity tappamiseen tai vä-

kivaltaan. Eliminoiminen saattaa ulkopuolisen tarkkailijan mukaan näyttää väkivallalta, mutta lasten mielissä kyse on vain esteen poistamisesta, eivätkä he yhdistä sitä oikeaan tappamiseen. Peleissä tapahtuva kuolema tarkoittaa lasten mukaan vain ”elämän” eli yhden resurssin menettämistä. (Ermi ym. 2004, 108–109.)

### 3 Tutkimuksen toteutus

#### 3.1 Tutkimusongelma ja tutkimusmenetelmä

Tutkimusongelmamme on seuraava:

Millaisia käsityksiä alkuopettajilla on 1.–2.-luokkalaisten lasten tietokone- ja konsolipeelaamisesta?

Tutkimuksemme noudattaa laadullista tutkimusotetta. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kaikki laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia. Tapaustutkimuksessa pyritään tuomaan esiin jonkin asian syvällisempi muoto, jolloin paneudutaan vain muutama tapauksiin sen sijaan, että tutkittaisiin suurta edustavaa aineistoa. (Eskola & Suoranta 1998, 64–66.) Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvailla sitä, millaisia käsityksiä tutkimukseen osallistuneilla alkuopettajilla on lasten pelaamisesta. Tapaustutkimuksessa keskitytään näin ollen tutkimaan käsityksiä yhdestä median osa-alueesta eli elektronisista peleistä. Lisäksi tapaus rajautuu alkuopettajien käsityksiin sen sijaan, että tutkisimme kaikkien luokka-asteiden opettajien tai muiden kasvattajien käsityksiä. Tutkimuksemme rajautuu myös maantieteellisesti, sillä kyselyyn vastanneet opettajat ovat Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin maakuntien alueelta.

#### 3.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston kerääminen

Tutkimuksessa käytämme aineistona Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin maakuntien 1.–2.-luokkien opettajien vastauksia laatimaamme sähköpostikyselyyn (Liite 1). Halusimme tuoda esiin nimenomaan Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin maakunnissa työskentelevien opettajien käsityksiä, sillä halusimme saada mukaan mahdollisimman erilaisissa kunnissa ja kouluissa työskenteleviä opettajia. Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin maakunnissa on sekä isoja taajamakouluja että pieniä kyläkouluja. Lapin yliopiston opiskelijoina ha-

lusimme keskittää tutkimuksemme Pohjois-Suomeen.

Kyselylomaketta (Liite 1) laatiessamme hyödynsimme kandidaatintutkielmamme (Mehtälä & Kivelä, 2011) haastatteluissa esiinnousseita teemoja. Muotoilimme kyselylomakkeen jo keväällä 2012 Lapin yliopiston esi- ja alkuopetuksen perusopintojen pienimuotoista seminaarityötä (Mehtälä, 2012) varten. Seminaarityötä varten kyselyyn vastasi kolme Rovaniemellä työskentelevää opettajaa. Kyselylomake oli tuolloin muuten sama, mutta siinä ei kysytty erikseen opettajien omasta suhteesta elektronisten pelien pelaamiseen. Muun aineiston keruun toteutimme vuoden 2012 syksyllä.

Käytimme opettajien valinnassa systemaattista satunnaisotantaa ja ryväotantaa. Päätimme lähettää kyselyn sadalle opettajalle, jotka lukuvuonna 2012–2013 toimivat alkuopettajina alueella. Aluksi arvoimme Pohjois-Pohjanmaan maakunnan kouluista 15 koulua ja Lapin maakunnan kouluista 15 koulua systemaattista satunnaisotantaa käyttäen. Tämän jälkeen ryväotannan mukaisesti tarkistimme jokaisen valitun koulun nettisivuilta, kuinka monta alkuopettajaa koulussa työskentelee ja etsimme näiden opettajien sähköpostiosoitteet. Kun kaikki 30 koulua oli arvottu, meillä oli 93 opettajan sähköpostiosoitteet. Tämän jälkeen arvoimme lisää kouluja yksi kerrallaan vuorotellen molemmilta alueilta, kunnes meillä oli sadan opettajan sähköpostiosoitteet.

Valitsimme sähköpostikyselyn aineistonkeruutavaksi, sillä halusimme saada tutkimukseen mukaan opettajia mahdollisimman laajasti Lapin ja Pohjois-Pohjanmaan maakuntien alueelta. Oletimme, että sähköpostikyselyn avulla tavoittaisimme paremmin kiireiset opettajat, sillä kyselyyn vastaaminen ei vie paljon aikaa ja opettajat voivat vastata siihen silloin, kun se heille parhaiten sopii. Kyselyn avulla pystyimme saamaan useamman opettajan äänen kuuluviin kuin haastattelua käyttämällä. Haastattelu aineistonkeruumuotona olisi tässä tapauksessa tullut liian kalliiksi ja vienyt paljon aikaa.

Tutkimuksessa pyrimme kuvaamaan opettajien käsityksiä 1.–2.-luokkalaisten lasten elektronisten pelien pelaamisesta. Siksi valitsimme tutkimukseen vain alkuopetuksessa toimivia opettajia. Alkuopetuksessa toimivien opettajien käsitykset lasten elektronisten pelien pelaamisesta ovat voineet syntyä myös muiden luokka-asteiden opettamisesta.

Kyselylomakkeen (Liite 1.) kysymyksen asettelussa ja saatekirjeessä (Liite 2.) kehoitimme opettajia kuitenkin pohtimaan nimenomaan alkuopetusikäisten lasten pelaamista.

Otannan tuloksena lähetimme sähköpostikyselyt ensimmäisen kerran marraskuun lopussa 38 Lapin maakunnan alkuopettajalle ja 62 Pohjois-Pohjanmaan maakunnan alkuopettajalle. Sähköpostikyselyn mukaan liitimme kirjeen (Liite 2.), jossa kerroimme tutkimuksestamme. Kahden viikon kuluttua olimme saaneet vain kolme vastausta, joten lähetimme vastaamatta jättäneille opettajille muistutusviestin. Muistutusviestin jälkeen saimme vielä 14 vastausta, jolloin vastaajien määräksi tuli 17 opettajaa ja vastausprosentiksi 17 %. Otimme aineistoon mukaan myös keväällä 2012 kerätyt kolmen opettajan vastaukset, jolloin vastaajien kokonaismääräksi tuli 20 opettajaa.

Vastanneista opettajista kaikki, yhtä lukuun ottamatta, ovat naisia. Opettajat ovat iältään 28–60-vuotiaita. Kaksi opettajista on iältään 25–35-vuotiasta, noin puolet 35–44-vuotiaita, kolme 45–55-vuotiasta, sekä kaksi yli 55-vuotiasta. Kaksi opettajaa ei maininnut ikäänsä. Suojaamme kyselyyn vastanneiden yksityisyyttä jättämällä mainitsematta opettajien ja koulujen nimet sekä paikkakunnat. Tutkimukseen liitetyt aineistolainaukset ovat sen verran lyhyitä, ettemme usko myöskään niiden paljastavan opettajien henkilöllisyyttä, esimerkiksi kirjoitustyylin perusteella. Sähköpostien liitetiedostoina lähetetyt kyselylomakkeet irrotimme niiden mukana lähetetyistä sähköposteista ja tallensimme kyselylomakkeet koodinimen alle omaksi tiedostokseen. Sähköpostiviestit poistimme.

Tutkimuksessamme vastausprosentti jäi melko pieneksi. Sähköpostikyselyiden yksi iso ongelma onkin juuri vastaamattomuus. Laadullisessa tutkimuksessa vastaamattomuus ei kuitenkaan ole ongelma, sillä tutkimuksissa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 76, 87.) Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan usein pientä määrää tapauksia ja keskitytään analysoimaan niitä niin perusteellisesti kuin mahdollista. Tieteellisyyskriteeri ei laadullisessa tutkimuksessa ole aineiston määrä, vaan sen laatu. (Eskola & Suoranta 1998, 18.)

Toinen sähköpostikyselyissä esiin tuleva ongelma on se, että avoimiin kysymyksiin vastaaminen saattaa jäädä niukkasanaiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 76). Käytimme kyselylomakkeessa (Liite 1), opettajien taustatietoja lukuun ottamatta, vain avoimia kysymyksiä, joilla pyrimme saamaan esiin opettajien syvällisiä käsityksiä elektronisten pelien pelaamisesta. Halusimme antaa opettajille mahdollisimman paljon vapautta kysymyksiin vastaamiseen. Ajattelimme, että opettajien käsityksiä tutkittaessa on tärkeää, etteivät kysymykset ole liian johdattelevia. Kaikki opettajat, yhtä lukuun ottamatta, vastasivat avoimiin kysymyksiin monisanaisesti. Yksi opettaja oli jättänyt vastaamatta muutamaan kysymykseen. Aineistoksi muodostui 32 liuskaa opettajien vastauksia.

### 3.3 Analyysi

Analyysimenetelmämme on aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin tavoitteena on analysoida aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti. Aloitimme aineiston analyysin joulukuussa 2012 lukemalla jokaisen kyselylomakkeen vastaukset. Vastauslomakkeissa oli jonkin verran tutkimuksen kannalta epäolennaisia asioita, jotka merkitsimme heti vastauslomakkeisiin analyysin helpottamiseksi. Olimme muotoilleet analyysikysymyksiä jo aiemmin, mutta aineiston keräämisen ja lukemisen jälkeen muokasimme kysymyksiä hieman. Tämän jälkeen lähdimme luokittelemaan aineistoa. Etsimme aineistosta alkuperäisilmauksia eli sanoja ja lauseita, joista löytyi vastaus kuhunkin analyysikysymykseen. Merkitsimme yhden kysymyksen vastaukset omalla värillä tulostettuihin vastauslomakkeisiin. Tässä vaiheessa käytimme jokaisesta vastaajasta kirjaintunnusta tunnisteena.

Koodaamisen jälkeen kokosimme jokaiseen analyysikysymykseen saadut vastaukset eli alkuperäisilmaukset erilliseen taulukkoon (Taulukko 1. s.32). Pelkistimme alkuperäisilmaukset helposti analysoitavaan muotoon. Taulukon perusteella jaoimme muodostettuja pelkistettyjä ilmauksia edelleen omiin luokkiin, joista nousi esiin sekä yhteisiä teemoja että poikkeavia luokkia. Alkuperäisilmauksien erittely ja pelkistäminen sekä luokkien muodostaminen oli yllättävän haastavaa, sillä opettajat puhuivat usein samasta asiasta usean kysymyksen kohdalla. Teimme aineistolle myös tarkentavia lisäkysymyksiä varsinaisen analyysin jälkeen silloin, kun huomasimme sen tarpeelliseksi.

Taulukko 1. Esimerkki analyysin toteutuksesta

Miten pelaamista käsitellään koulussa lasten kanssa?		
Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Luokka
Olemme puhuneet ikärajoista, koska..M	Rajoittaminen: ikärajat	Keskusteleminen lasten kanssa pelaamiseen käytettävän ajan tai pelien rajoittamisesta.
Olen yleisesti vain puhunut, että liika pelaaminen ei ole hyväksi.. J	Rajoittaminen: aika	
Olemme puhuneet lähinnä pelaamisen vaaroista, jos on liikaa koneella. S	Rajoittaminen: aika	
Kohtuullinen peliaika päivittäin, liikunnan ja ulkoilun tärkeys. O	Rajoittaminen: aika	
Olemme puhuneet ikärajojen merkityksestä ja siitä, että pelaaminen ei saisi viedä aikaa ulkoilulta ja liikkumiselta. G	Rajoittaminen: ikärajat + aika	
Ikärajoja ja sitä, että ope pitää tosi hyvänä jos vanhemmat valvovat peliaikaa ja pelattavia pelejä. I	Rajoittaminen: aika + ikärajat	
Lähinnä olemme jutelleet peleistä.. Jutelleet mistä kukin tykkää.. D	Pelaamisesta keskusteleminen	
Ei olla paljoa keskusteltu. T	Ei keskustele	Ei keskustella millään tavalla.
Kotipeleihin emme puutu. P	Ei keskustele	
Emme ole käsitelleet koulussa. Q	Ei keskustele	

Joidenkin teemojen kohdalla käytimme myös ristiintaulukointia, kun halusimme selvittää miten opettajan ikä, sukupuoli tai omat pelikokemukset ovat suhteessa hänen vastauksiinsa. Taulukossa 2. on esimerkki opettajien pelitaustan suhteesta siihen miten opettajat käsittelevät pelaamista oppilaiden kanssa koulussa.



Taulukko 2. Esimerkki ristiintaulukoinnista

Opettajien oma pelitausta suhteessa pelaamisen käsittelyyn lasten kanssa				
Luokka	On pelannut itse/ omat lapset ovat pelanneet	Ei ole pelannut	Ei mainitse asiaa	Käyttää oppimislejää
Keskusteleminen lasten kanssa pelaamiseen käytettävän ajan tai pelien rajoittamisesta.	I, S	F, K	G, H, J, L, M, O, R, A, B, C,	H, L, M, O, A, B, F
Keskusteleminen lasten kanssa pelaamisesta ja pelaamiseen liittyvistä mielityksistä.	D			
Ei keskustella millään tavalla.	P	T, G, N	E	P

Tutkimustulososion olemme jakaneet kahteen osaan. Ensimmäisessä tutkimusluvussa tuomme esiin opettajien käsityksiä elektronisista peleistä ja niiden pelaajista. Toisessa tutkimusluvussa keskitymme siihen, miten opettajat kertovat käsittelevänsä elektronisia pelejä ja niiden pelaamista koulussa lasten ja lasten vanhempien kanssa.

Tähän tutkimukseen valitut aineisto-otteet olemme pyrkineet valitsemaan siten, että ne tiivistäisivät kulloiseenkin teemaan liittyvää olennaista asiaa, tai esittäisivät teeman kannalta jonkin mielenkiintoisen yksityiskohdan. Aineisto-otteissa opettajan pseudonnymin perässä olevat numerot kuvaavat vastaajan ikää. Merkki ”-” tarkoittaa, että opettaja ei ole maininnut ikäänsä.

## 4 Opettajien suhtautuminen peliharrastukseen

### 4.1 ”Pleikkaria, xboxia ja tietokonepelejä”

#### *Pelit ja laitteet*

Kyselylomakkeen kysymyksessä numero 5 kysyimme opettajilta, millaisia elektronisia pelejä opettajat arvelevat oppilaidensa pelaavan. Halusimme antaa opettajille mahdollisimman paljon vapautta vastata aiheeseen emmekä halunneet johdatella heitä vastaamaan tietyllä tavalla. Suurin osa opettajista vastaa kysymykseen luettelemalla pelikonsolien nimiä. Kaikki opettajat mainitsevat vastauksissaan tietokoneen tai pelikonsolin lasten käytössä olevista pelilaitteista. Jotkut opettajat luettelevat hyvinkin tarkasti yleisesti käytössä olevia pelikonsolien nimiä, osa käyttää pelikonsolin yleiskäsitettä tai ei puhu laitteista millään erityisellä nimellä. Kännykän pelikoneena mainitsee vain muutama opettaja.

*Enimmäkseen konsolipelejä, joilla tarkoitan siis Nintendoa, Play Stationia yms. En usko, että pelaavat kännykällä juurikaan. Venla, 35–45.*

Yli puolet opettajista vastaa kysymykseen 5 luettelemalla yksittäisten pelien nimiä ja/tai pelilajeja. Osa opettajista sekoittaa pelityypit ja pelien nimet keskenään. Näin on käynyt aiemmin myös vanhemmille suunnatussa kyselyssä (ks. Suoninen 2011, 33). Yhdistimme nämä vastaustyyppit listaamalla yksittäiset pelit pelilajikategorioiden alle. Suurin osa opettajista mainitsee oppilaiden pelaavan ongelmanratkaisu- ja seikkailupelejä. Lisäksi opettajat puhuvat urheilu-, taistelu- ja toimintapeleistä sekä jonkin verran simulaatio- ja roolipeleistä. Puolet opettajista mainitsee vastauksissaan myös oppimispelit, mutta vain kolme heistä nimeää jonkin oppimispelin.

*Sisällöt ovat rallipelejä, NHL ja Little big planet sekä Lego-pelejä. Hanna, 35–45.*

*Suurin osa pelaa jalkapallo-, jääkiekko- ja oppimispelieitä. Pari lasta pelaa myös jonkinlaisia taistelupelejä –. Bertta, 35–45.*

Pelilaitteita luetelleet opettajat ovat pääasiassa hyvin perillä lasten käyttämistä laitteista. Vuoden 2012 lapsiperheille teetetyn mediakyselyn mukaan tietokone löytyy lähes kaikista 0–12-vuotiaiden lasten kodeista ja peli- tai käsikonsoli 70 prosentista kodeista (Pääjärvi ym. 2013, 10; ks. myös Pääjärvi 2012, 19). Tutkimusten mukaan 10–12-vuotiaat tytöt pelaavat lähinnä vain tietokoneella ja jonkin verran kännykällä, kun aktiivisesti pelaavien poikien keskuudessa erilaiset pelikonsolit ovat tietokonetta ja kännykkää huomattavasti mieluisempia pelilaitteita (Suoninen 2013, 51; ks. myös Pääjärvi ym. 2013, 10; Suoninen 2011, 44). Näistä sukupuolten välisistä eroista laitteiden käytössä kukaan opettajista ei mainitse mitään, vaikka oletettavaa on, että nämä erot ovat jo jonkin verran nähtävissä myös 1.–2.-luokkalaisten kohdalla.

Yhtä lukuun ottamatta kukaan opettajista ei myöskään mainitse internetin käyttöä pelaamistarkoituksessa. Lasten huoltajien mukaan alle 12-vuotiaiden lasten selaamat internet sivut ovat nimenomaan joko pelisivuja tai peleihin liittyviä sivuja (Pääjärvi ym. 2013, 23–24, 27). Tutkimuksessa internetin peliyhteisöihin kuulumisen yleistyminen yleistyi vasta alkuopetuksen jälkeen, mikä osaltaan selittää sen, ettei peliyhteisöjä mainita omassa aineistossamme. Toisaalta Pääjärven ym. (2013, 18, 23) aineiston mukaan monet 7–9-vuotiaat tytöt kuuluvat internetin peliyhteisöihin. Tytöt käyttävät erityisesti goSupermodel -pelisivustoa.

1.-luokkalaisten poikien suosikkipelejä olivat vuoden 2011 Lasten mediabarometrin mukaan Lego-, Mario-, Super Mario-, ralli-, Star Wars- sekä autopelit (Hirvonen 2012, 19). Näistä peleistä kyselyymme vastanneet opettajat mainitsevat auto-, ralli-, ja Legopelit. Kukaan opettajista ei vastauksissaan mainitse Super Mario- tai Star Wars -pelejä, vaikka ne ovat kansallisesti suosituimpia poikien pelejä. Tämä voi johtua osin siitä, ettei kysymyksessä pyydetty luettelemaan pelien nimiä, vaan kuvailemaan millaisia pelejä lapset pelaavat. Opettajat eivät vastatessaan välttämättä keskittyneet muistelemaan pelien nimiä, jolloin on ymmärrettävää, etteivät kaikki suosituimmat pelit saaneet mainintoja opettajien vastauksissa.

Aineistossamme opettajat mainitsevat myös taistelu- ja toimintapelit yhtenä lasten pelaamista pelikategorioista. Tämän pelikategorian yleisyydestä on Suomessa saatu jonkin

verran ristiriitaisia tuloksia. Vuoden 2013 tutkimuksessa Lasten huoltajien mukaan tällaisia pelejä pelaa vain kymmenesosa 7–9-vuotiaista pojista ja tytöistä vielä tätäkin harvempi (Pääjärvi ym. 2013, 21). Toisaalta kahta vuotta aiemmin 7–8-vuotiaiden lasten vanhempien mukaan neljäsosa pojista pelasi toiminta- ja taistelupelejä. Emme usko, että näin suuri muutos olisi tapahtunut kahden vuoden kuluessa, vaan näennäinen muutos liittyy mitä luultavimmin tutkimusten toteuttamiseen liittyviin seikkoihin. Emme kuitenkaan lähde tässä tutkimuksessa pohtimaan tätä sen tarkemmin. Omassa tutkimuksemme kukaan kyselyymme vastanneista opettajista ei puhu strategiapeleistä. Lasten mediabarometrin mukaan niiden pelaaminen ei myöskään vuonna 2010 ollut kovin yleistä 7–8-vuotiaiden keskuudessa (Suoninen 2011, 32).

### *Tyttöjen pelit*

Pelien nimiä luetelleista opettajista vain kaksi mainitsee pelkästään tytöille suunnattuja pelejä nimeltä. Tämä voi johtua siitä, etteivät opettajat miellä tyttöjä elektronisten pelien pelaajiksi (ks. alaluku 4.2) eivätkä siksi pelejä miettiessään keskittyneet tyttöjen peleihin. Kysymys voi olla myös siitä, etteivät opettajat miellä tyttöjen elektronisten pelien pelaamista pelaamiseksi lainkaan. Tutkimusten mukaan tytötkin kuitenkin pelaavat, vaikka pelaaminen ja pelit ovat selvästi erilaista kuin pojilla. 1.-luokkalaisten tyttöjen mainitsemia suosikkipelejä Lasten mediabarometrin mukaan olivat Pikku Kakkonen -sivuston pelit, Nintendo Wii -konsolipelit, Franklin-peli, tyttöjen pelit yleisesti sekä prinsessapelit. (Hirvonen 2012, 19.) Näistä peleistä kyselyyn vastanneet opettajat mainitsevat vain Nintendo Wii -konsolipelit, jotka on kuitenkin suunnattu myös pojille, eikä pelkästään tytöille (ks. Pääjärvi ym. 2013, 22).

Vuoden 2011 Lasten mediabarometrissa 7-vuotiaista tytöistä yli kolmasosa ei osannut nimetä suosikkipeliään, kun pojista vain joka kuudes jätti suosikkipelin nimeämättä (Hirvonen 2012, 19). Seuraavan vuoden tutkimuksessa, johon osallistui 10–12-vuotiaita lapsia, todettiin, ettei pelaaminen ole tytöille yhtä merkittävää kuin pojille (Suoninen 2013, 48). Tytöille pelit eivät ole yhtä tärkeitä kuin pojille eikä tyttöjen pelaamien pelien nimet luultavasti koulussa tule esiin esimerkiksi lasten puheissa. Tämä osaltaan selittää sitä, että kyselyymme vastanneet opettajat mainitsevat vain vähän tyttöjen pelejä.

### *Lapsilta kielletyt pelit*

Noin puolet opettajista uskoo oppilaiden pelaavan 1.–2.-luokkalaisilta lapsilta kiellettyjä pelejä eli K12-, K16- ja K18-pelejä. Tämä huolestuttaa opettajia ja monet opettajat ihmettelevät sitä, miten lapset ovat päässeet käsiksi tällaisiin peleihin. Lapsille haitallista peleistä puhuessaan kukaan opettajista ei mainitse pelien sisältösymboleita ja niiden merkitystä lasten pelivalinnoissa.

*Peli oli joku, jossa piti varastaa autoja, ajaa ihmisten päälle ja myydä huumeita. Daniel, 35–45.*

*Mielestäni on vanhempia, jotka eivät yksinkertaisesti välitä, miten paljon tai millaisia (myös paljon heidän ikäisiltään kiellettyjä pelejä) pelejä heidän lapsensa pelaavat tai sitten he eivät tiedä, mitä vahinkoa ne saattavat lapsille aiheuttaa! Riitta, 45–55.*

Aiemmat suomalaiset tutkimukset tukevat kyselyyn vastanneiden opettajien käsityksiä siitä, että osa lapsista pelaa heidän ikäisiltään kiellettyjä pelejä. Vuonna 2004 16 prosenttia 10–12-vuotiaista lapsista mainitsi yhdeksi suosikkipelikseen joko K15- tai K18-pelin (Ermi ym. 2004, 118). Myös Salokoski (2005, 85) toteaa, että jo nuorimmat (10-vuotiaat) hänen tutkimukseensa osallistuneet lapset pelasivat heidän ikäisiltään kiellettyjä pelejä. Myös vuoden 2012 Lasten mediabarometrissa 10–12-vuotiaiden poikien keskuudessa suosituimpia pelejä olivat muun muassa Call of Duty -pelisarjan pelit, jotka on kielletty joko alle 16- tai 18-vuotiailta (Suoninen 2013, 46).

Vuoden 2004 tutkimuksen mukaan vanhemmat rajoittivat enemmän pelaamiseen käytettävää aikaa kuin pelien sisältöjä. Vanhemmat vastasivat lähes aina perheen pelihankinnoista ja he kokivat ikärajajärjestelmän pääosin hyväksi tueksi lasten pelaamisen hallinnassa. Vanhemmat kuitenkin myös kritisoiivat silloista ikärajajärjestelmää (järjestelmä uudistettiin vuonna 2012) osittain vaikeasti hahmotettavaksi ja epämääräiseksi. Tutkimuksen mukaan lapset ja osa vanhemmista saattoi ajatella pelien ikärajojen olevan vaikeustasoa kuvaavia suosituksia kuten esimerkiksi lautapeleissä. Ikärajoja ei myöskään missään perheessä valvottu orjallisesti, vaikka niistä oltiin tietoisia. Usein vanhemmat myös kävivät neuvotteluita lasten kanssa hankittavista peleistä. (Ermi ym. 2004, 122–123, 126.) Vuoden 2012 lapsiperheiden mediakyselyyn vastanneista 0–12-vuotiaiden lasten vanhemmista lähes kaikki kertoivat kiinnittävänsä huomiota ennen

kaikkea mediasisällöille asetettuihin ikärajiin mediasisältöjä valitessaan (Pääjärvi ym. 2013, 33). Tutkimuksessa ei tutkittu mediasisältöjen valintaa sen tarkemmin, joten on vaikeaa pohtia, kuinka paljon vanhempien käsitykset esimerkiksi ikäraja järjestelmän toimivuudesta ovat muuttuneet ikäraja järjestelmän muuttumisen jälkeen.

Salokosken (2005, 85) mukaan lapsilta kiellettyjen pelien suosio lasten keskuudessa voi kertoa siitä, ettei pelaamista rajoiteta tarpeeksi eivätkä lapsille suunnatut pelit ole saavuttaneet samaa vetovoimaisuutta kuin vanhemmille suunnatut pelit. Toisaalta kyse voi olla myös vanhempien ja muiden kasvattajien tietämättömyydestä. Omassa tutkimuksessa kukaan opettajista ei mainitse sisältösymboleita lasten peleistä ja pelaamisesta puhuessaan. Sisältösymboleiden tarkoituksena on antaa tietoa pelattavan pelin sisällöstä ilman, että vanhemman tarvitsee välttämättä itse pelata peliä. Riitta, 45–55, puhuu vanhempien välinpitämättömyydestä ja siitä mielestämme myös osittain on kyse, jos vanhemmat eivät ole kiinnostuneita ottamaan selvää ikäraja järjestelmistä ja sisältösymboleista.

#### *Hyvät pelit ovat hyödyllisiä*

Yli puolesta vastauslomakkeesta löytyy maininta hyvien pelien olemassaolosta. Samat opettajat kuitenkin painottavat pelaamiseen käytettävän ajan rajoittamisen tärkeyttä pelien laadusta riippumatta. Opettajat pitävät hyvinä peleinä sellaisia pelejä, jotka kehittävät lasta jollain tavalla. Muutama opettaja mainitsee oppimispelit lasta kehittävänä ja motivoivana pelimuotona. Muita hyvien pelien kriteerejä opettajien mielestä ovat väkivallattomuus ja sopivat ikärajat.

*Ikätasoisesti sopiva peli voi parhaimmillaan kehittää lasta. Hanna, 35–45.*

*Kohtuus kaikessa, oppimispelit ok ja sellaiset, joissa ei ole väkivaltaa, hyviä pelejä on paljon. Oona, 35–45.*

Suurin osa hyvistä peleistä puhuvista opettajista painottaa pelien hyötynäkökulmaa. Myös lasten vanhemmat korostavat mediasisältöjen valinnoissa sisältöjen hyödyllisyyttä. Lapsiperheiden mediakyselyn mukaan lasten huoltajat mainitsivat useammin valitsevansa lapsille mediasisältöjä niiden lasta kehittävien ominaisuuksien kuin niiden viihdyttävyyden vuoksi. (Pääjärvi ym. 2013, 33.) Pohtimisen arvoista on kuitenkin se, tar-

vitseeko kaikkea tekemistä arvottaa siitä saatavan hyödyn mukaan. Kyselyymme vastanneet opettajat eivät juuri puhu peleistä mielihyvää ja iloa tuottavana ajanviettotapana.

#### 4.2 ”Pojat pelaa kun vanhemmat eivät välitä!”

##### *Pelaamisen sukupuolittuneisuus*

Kysyessämme millaiset oppilaat heidän mielestään pelaavat eniten, mainitsevat yhtä lukuun ottamatta kaikki opettajat vastauksissaan sukupuolierot. Sukupuolieroista puhuvat opettajat ovat sitä mieltä, että elektronisia pelejä pelaavat lähinnä pojat. Poikienkin välillä pelaamisessa nähdään kuitenkin eroja. Suurin osa opettajista ajattelee, että tytöt pelaavat selvästi vähemmän kuin pojat, ja yksi opettaja ei usko tyttöjen pelaavan välttämättä lainkaan.

*Yleensä nämä oppilaat ovat vilkkaita poikia ja kiinnostus kouluun on toissijainen. Anne, 45–55.*

Opettajien näkemykset ovat osin yhteneviä Suomessa tehtyjen tutkimusten kanssa. Tutkimusten mukaan pojat pelaavat tyttöjä enemmän, mutta esimerkiksi vuoden 2011 Lasten mediabarometrin mukaan myös tytöistä iso osa pelaa elektronisia pelejä. Tutkimusten mukaan vuonna 2011 7–11-vuotiaista tytöistä 33 prosenttia pelasi päivittäin ja pojilla vastaava luku on 51 prosenttia (Hirvonen 2012, 22). 10–12-vuotiaista tytöistä vuonna 2012 joka päivä pelasi vajaa puolet ja pojista kaksi kolmasosaa. Samassa tutkimuksessa todettiin myös, että päivittäin pelaavien lasten osuus ikäryhmästä näyttäisi kasvavan lasten iän mukana. (Suoninen 2013, 37–38; ks. myös Ermi ym. 2004; Lehtimäki & Suoranta 2005, 191; Salokoski 2005, 85).

Vuoden 2012 Lasten mediabarometrin mukaan myös lapset itse ovat tietoisia tyttöjen ja poikien pelaamisen välisistä eroista. Tutkimuksen mukaan pelaamisesta kiinnostuneet ja sitä aktiivisesti harrastavat pojat eivät esimerkiksi pitäneet tyttöjen pelaamia pelejä ”oikeina” peleinä. Haastattelutilanteissa pojat suhtautuivat tyttöjen kuvaamiin peleihin jopa pilkallisesti. Samassa tutkimuksessa todettiin myös tyttöjen näkevän pelaamisen merkityksettömänä, kun taas pojat kokivat pelaamisen mieluisana ja tärkeänä. (Suoninen

2013, 48, 53.) Poikien kielteinen ja vähättelevä suhtautuminen tyttöjen peleihin saattaa aiheuttaa sen, etteivät tytöt itsekään arvosta pelaamistaan pelejä, jonka seurauksena he eivät tuo pelaamistaan esiin esimerkiksi koulussa. Tällöin opettajalle voi syntyä kuva siitä, että vain pojat harrastavat pelaamista, mikä vahvistaa tyttöjen käsitystä heidän pelaamisensa merkityksettömyydestä entisestään.

Vuonna 2005 tehdyn tutkimuksen mukaan nuoremmat tytöt suhtautuivat vanhempia tyttöjä myönteisemmin elektronisten pelien pelaamiseen (Salokoski 2005, 86). Tutkimustulos voi merkitä sitä, että tyttöjen asenne pelaamista kohtaan muuttuu kielteisemmäksi tai välinpitämättömäksi heidän kasvaessaan. Tyttöjen ja poikien pelien erilaisuus ja etenkin erot pelaamisen aktiivisuudessa kertovat mediakulttuurin kaavamaisuudesta ja vanhojen roolimallien siirtymisestä seuraaville sukupolville. Tytöt saattavat mukautua vanhoihin rooleihin, mikä voi näkyä myös esimerkiksi siinä, että tyttöjen itseluottamus tietotekniikan käyttäjinä on poikia heikompi. (Matikkala & Lahikainen 2005, 109.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2004, 42–43) koulun tulisi tarjota kaikille lapsille tasa-arvoiset mahdollisuudet teknologian käyttötaitojen kehittymiseen. Mielestämme elektronisten pelien pelaaminen on lapsille hyvä ja mieluinen tapa tutustua teknologian käyttöön. Opettajien käsitykset pelaamisesta poikien harrastuksena saattaa välittyä tytöille asenteina, että kaikki teknologia kuuluu vain pojille.

### *Pelaaminen ja sosiaalisuus*

Opettajat eivät vastauksissaan juuri kuvanneet sitä, kenen kanssa lapset pelaavat ja missä muualla kuin kotona pelaaminen tapahtuu. Tästä voi päätellä, ettei sillä opettajien mielestä ole suurta merkitystä tai ettei heillä ole tietoa asiasta. Vain kolme opettajaa mainitsee lasten pelaavan yhdessä kavereiden kanssa, mutta useampi puhuu lasten esimerkiksi keskustelevan aiheesta koulussa yhdessä kavereiden kanssa.

Vanhempien ja isompien sisarusten omalla pelaamisella on opettajien mielestä jonkin verran vaikutusta pienempien lasten pelikäyttäytymiselle. Neljäsosa opettajista uskoo, että perheissä, joissa vanhemmat ja isommat sisarukset harrastavat pelaamista, myös nuoremmat lapset pelaavat enemmän. Muutaman opettajan mielestä lapset, joilla on



isompia sisaruksia pelaavat myös muita useammin heidän ikäisiltään kiellettyjä pelejä. Kaksi opettajaa mainitsee lasten pelaavan yhdessä vanhempien kanssa, mutta vain toinen heistä näkee vanhempien kanssa pelaamisen perheen yhteiseksi ajanviettotavaksi. Osassa vastauksissa pelaaminen nähdään vaihtoehtona perheen yhteiselle toiminnalle.

*Pienet oppilaat ajautuvat pelaamaan sopimattomia pelejä isompien sisarusten kautta. Niina, 25–35.*

*Eniten pelaavat mielestäni ne, jotka viettävät aikaa yksin tai kavereiden kanssa kotona ilman aikuisia. – – Vähiten varmaankin pelaavat ne – – Vanhemmilla on aikaa lapsilleen. Myös niissä perheissä, joissa arvostetaan perheen yhteistä aikaa ja touhutaan koko perhe yhdessä. Riitta, 45–55.*

Myös vuoden 2011 Lasten mediabarometrissa todettiin, että isompien sisarusten pelaaminen vaikuttaa siihen, mitä pelejä pelataan ja miten. Pelaamisen määrään sisaruksilla ei tutkimuksen mukaan ollut vaikutusta. (Hirvonen 2012, 43.) Omassa tutkimusessamme opettajat puhuivat sisarusten vaikutuksesta pelaamiseen lähinnä negatiivisten vaikutusten kannalta. Lasten mediabarometrin mukaan lapsilla, joilla oli nuorempia sisaruksia, oli muita useammin tiettyjä pelaamiseen ja internetiin liittyviä sääntöjä (Hirvonen 2012, 43). Tästä näkökulmasta kyselyyn vastanneet opettajat eivät puhuneet lainkaan. Kukaan opettajista ei myöskään puhunut sisarusten kanssa pelaamisesta sosiaalisena tapahtumana (ks. luku 4.1).

Suonisen (2013, 40–41) tutkimuksessa lapsilta kysyttiin, mikä heille olisi mieluisin pelitapa. Lähes puolet lapsista totesi pelaavansa mieluiten kavereiden kanssa. Vain 27 prosenttia pelaisi mieluiten yksin. (ks. myös Suoninen 2011, 33.) Ermin ym. (2004, 54–58, 70) mukaan lapset pitävät pelaamista kaveriporukan yhteisenä harrastuksena ja pelitilanteiden jakaminen kavereiden kanssa koetaan palkitsevaksi. Vanhempien mielestä yhdessä pelaaminen voi opettaa lapsille voittamisen ja häviämisen käsittelyä sekä ajan hallintaa. Myös Huizinga (1983, 63) pohtii kavereiden kanssa pelaamisen merkitystä suhteessa yksin pelaamiseen. Huizingan mukaan esimerkiksi pasianssin pelaaja iloitsee voitostaan kaksinkertaisesti, jos hänellä on joku katselemassa peliä. Leikeissä ja peleissä on tärkeää, että voi päteä omalla onnistumisellaan muille. (ks. myös Kallio ym. 2009, 11.)

Tutkimusten mukaan näyttää siltä, että nuoremmilla lapsilla kavereiden kanssa pelaaminen tapahtuu useimmiten fyysisesti samassa tilassa eikä verkkoyhteisöissä. Vuoden 2012 Lapsiperheiden mediakyselyn mukaan verkkoroolipelien pelaaminen oli yleisempää yli kymmenenvuotiailla lapsilla, jolloin myös kavereiden kanssa pelaaminen voi tapahtua ennemmin verkossa kuin fyysisesti samassa tilassa. Tutkimuksen mukaan 7–9-vuotiaista peliyhteisöihin kuului vain joka viides. Peliyhteisöihin kuuluminen oli kuitenkin 7–9-vuotiailla huomattavasti yleisempää tyttöjen kuin poikien keskuudessa, johon tuen luultavasti tytöille suunnatun goSuperModel -sivuston suosioista. (Pääjärvi ym. 2013, 18, 28.) Verkkoroolipelejä tai internetin peliyhteisöjä kyselyymme vastanneista opettajista ei mainitse kukaan, mikä voi viitata siihen, etteivät opettajat tunne tyttöjen pelikulttuuria.

Riitta, 45–55, mainitsee sellaisten lasten pelaavan enemmän, joiden perheessä ei arvosteta yhteistä aikaa. Tällöin opettaja ei ajattele pelaamista perheen yhteisenä tekemisenä. Pelaaminen voi kuitenkin olla koko perheen yhteinen harrastus. Esimerkiksi sosiaaliset casual game -pelit sopivat myös koko perheen kesken pelattaviksi. Vuoden 2012 Lapsiperheiden mediakyselyssä yksi 7–9-vuotiaiden tyttöjen ja poikien yhteinen suosikkipeli olikin sosiaalisiin casual game -peleihin luokiteltava Wii Sports (Pääjärvi ym. 2013, 13). Vuonna 2004 lapset usein kokivat vanhempien kanssa pelaamisen mielekkääksi vaihtoehdoksi, mutta vanhempien kanssa pelaaminen ei ollut todellisuudessa kovin yleistä. Lasten mielestä vanhemmat eivät olleet kiinnostuneita pelaamisesta tai he olivat liian laiskoja opettelemaan pelejä. (Ermi ym. 2004, 54–58; ks. myös Suoninen 2002, 111.)

Vanhempien kanssa pelaaminen saattaa olla yleistymässä nuorempien lasten kohdalla. Vuoden 2010 tutkimuksen mukaan 7–8-vuotiaista lapsista kaksi kolmasosaa pelasi vanhempien kanssa ainakin joskus (Suoninen 2011, 33). Vuonna 2012 toteutettujen tutkimusten mukaan vanhemmat pelasivat elektronisia pelejä yhdessä alle kouluikäisten lasten kanssa yhteisen pelaamisen vähetessä lasten aloittaessa koulun. Kouluikäisten lasten ikäryhmässä vanhempien kanssa pelaaminen ei ollut kovin yleistä. (Suoninen 2013, 40; Pääjärvi ym. 2013, 18.)

*Pelaamisen rajoittaminen on tärkeää*

Pelaamiseen käytettävästä ajasta opettajat antavat monenlaisia arvioita. Osa opettajista mainitsee pelipäiviä olevan 1-2 viikossa, mutta osa opettajista toteaa joidenkin oppilaiden pelaavan 1-2 tuntia päivittäin. Yli puolet opettajista uskoo ainakin osan oppilaista pelaavan päivittäin. Opettajat korostavat että pelaamisen määrä vaihtelee suuresti eikä osa oppilaista pelaa lainkaan.

*Haitari on varmasti suuri. On oppilaita, joiden kotona ei ole tietokonetta. Ja on taas niitä oppilaita jotka pelaavat päivittäin useamman tunnin. Inkeri, 35–45.*

*Muutama viikko sitten kysyin asiaa ja 11 oppilaasta vain kolme sai pelata joka päivä, muilla oli pari kertaa viikossa sovittu pela aika. Mona, 35–45.*

Opettajien näkemyksiä tukevat aiemmat Suomessa tehdyt tutkimukset. Pelaamisen määrä vaihtelee yksilöstä riippuen. Vuoden 2011 Lasten mediabarometrin mukaan 1.-luokan oppilaista noin 30 prosenttia pelasi elektronisia pelejä päivittäin ja reilu 60 prosenttia ainakin kerran viikossa. Tutkimuksen mukaan vain 16 prosenttia ekaluokkalaisista ei pelannut ollenkaan tai hyvin harvoin (Hirvonen 2012, 22; ks. myös Suoninen 2010, 31).

Kyselyymme vastanneista opettajista kaikki ajattelevat lapsen pelaamisen määrän riippuvan siitä, kuinka paljon pelaamista rajoitetaan perheissä. Vähiten opettajien mukaan pelaavat ne oppilaat, joilla ei ole tietokonetta tai muuta pelilaitetta kotona. Eniten pelaavat puolestaan oppilaat, joiden vanhemmat eivät aseta pelaamiseen käytettävälle ajalle rajoituksia. Joidenkin opettajien käsitysten mukaan sellaiset vanhemmat, jotka eivät rajoita pelaamista, eivät joko ole kiinnostuneita lapsen hyvinvoinnista tai he eivät ymmärrä mikä on haitallista lapselle. Opettajat ottivat rajoittamiseen liittyviä näkökulmia esille useassa eri yhteydessä rajoittamiseen liittyvän kysymyksen lisäksi. Tämä kertoo siitä, että opettajat suhtautuvat pelaamiseen ennen kaikkea sellaisena ajanvietteenä, jota tulisi vähentää.

*Paljon riippuu vanhempien arvomaailmasta, kuinka paljon lasten sallitaan pelaavan. Riitta, 45–55.*

*Lastensa koulunkäynnistä ja hyvinvoinnista kiinnostuneet vanhemmat taas laativat tarkempia sääntöjä pelaamisen suhteen ja pelataan vähemmän. Emma, 25–35.*

Kahta lukuun ottamatta kaikki opettajat uskovat vanhempien rajoittavan lasten pelaamista kotona. Kaksi kolmasosaa opettajista uskoo vanhempien rajoittavan pelaamiseen käytettävää aikaa. Vain kaksi opettajaa mainitsee vanhempien rajoittavan pelattavia pelejä niiden sisällön perusteella ja kolme opettajaa puhuu pelilaitteen sijoittamisesta kodeissa muualle kuin lasten huoneisiin.

Tutkimukset tukevat opettajien käsityksiä lasten pelaamiseen käytettävän ajan rajoittamisen syistä. Pelaamista pyritään rajoittamaan perheissä, jottei se aiheuttaisi haittaa lasten muilla elämänalueilla. Pelaamiseen käytettävää aikaa rajoitetaan useimmiten peliajan, pelivuorojen ja pelipäivien avulla. (Ermi ym. 2004, 132–137.) Vuoden 2011 Lasten mediabarometrissa 80 prosenttia 1.-luokkalaisista kertoi, että heidän tulee kysyä lupa pelaamiseen tai internetin käyttöön vanhemmilta. 65 prosenttia saa olla koneella vain rajoitetun ajan. (Hirvonen 2012, 42–43, 48.)

Opettajien vastauksissa pelaamiseen käytettävän ajan rajoittaminen nähdään välttämättömänä asiana. Tämä on toisaalta ymmärrettävää ottaen huomioon vuorovaikutuksellisen median mukaansatempaavan luonteen. Pelatessa hujahtaa huomaamatta helposti kauan aikaa. Suonisen (2002, 121–122) mukaan pelien mukaansatempaavuutta voidaan kuitenkin verrata hyvään elokuvaan tai kirjaan, jotka koukuttavat katselijan tai lukijan. Harvoin perheissä kuitenkin asetetaan rajoituksia kirjan lukemiseen käytetylle ajalle.

Suonisen (2013, 53) tutkimuksen mukaan 10–12-vuotiailla tytöillä oli median käyttämiselle selvästi enemmän rajoituksia kuin pojilla. Tytöille rajat olivat myös ehdottomampia kuin pojille, joiden kanssa rajoista neuvottelemisen oli yleisempää. (ks. myös Hirvonen 2012, 43–53.) Rajoittamiseen liittyvistä sukupuolieroista kyselyymme vastanneet opettajat eivät maininneet ollenkaan, joten he eivät joko tiedä näistä eroista tai ne eivät ole heidän mielestään merkittäviä.

Vuoden 2004 tutkimuksen mukaan, jossa tutkittiin 10–12-vuotiaiden pelaajien pelitotumuksia, todettiin että pelaamista rajoitetaan usein siten, että pelilaite sijaitsee jossain muussa tilassa kuin lasten huoneessa (Ermi ym. 2004, 47). Samankaltaisia tuloksia on

saatu myös viimevuosien Lasten mediabarometreissa. (Hirvonen 2012, 42–43, 48; Pääjärvi ym. 2013, 10.) Vain kolme kyselyymme vastannutta opettajaa puhuu pelilaitteen sijoittamisesta lasten kodeissa rajoittamisen yhteydessä. Muut opettajat eivät ehkä näe tällaista toimintaa yhtenä rajoittamisen muotona tai eivät vain tiedä asiasta. Medialaitteen sijoittaminen muualle kuin lasten huoneisiin on kuitenkin yksi lasten mediakäytön riskejä ehkäisevistä tekijöistä (Hirvonen 2012, 41–47). Pelilaitteen sijoittamisen avulla vanhemmat voivat ajan rajoittamisen lisäksi seurata medioiden sisältöä ja auttaa lasta medioiden käytössä ja niiden sisältöjen käsittelyssä.

Lapset itse pitävät pelaamisen rajoittamista hyvänä asiana. Lasten mediabarometrin mukaan 1.-luokkalaisten lapsista 75 prosenttia piti sääntöjä sopivina. Vain hyvin harva haluaisi olla kokonaan ilman sääntöjä. (Hirvonen 2012, 42–43, 48.) Toisaalta voidaan pohtia kuinka paljon 1.-luokkalaisten lasten mielipiteet ovat sidoksissa heidän vanhempiensa mielipiteisiin. Ermin ym. (2005, 132–137) tutkimuksen mukaan lapset myös rajoittavat itse pelaamistaan. Tutkimuksessa sellaiset lapset, jotka saivat itse päättää kuinka paljon pelaavat, eivät yleensä pelanneet kerralla kahta tuntia kauempaa.

Noin puolet kyselyymme vastanneista opettajista kertoo perheiden käyttävän pelaamista myös palkkiona ja peliajan vähentämistä tai pelaamisen kieltämistä rangaistuksena esimerkiksi huonosta käytöksestä.

*Pelata saa vasta kun läksyt on tehty. Pelata ei saa ollenkaan jos on paljon läksyjä. Pelaaminen kielletään, jos lapsi ei ole noudattanut sääntöjä/sopimuksia (läksyt jääneet tekemättä tai koulussa tapeltu tms.). Emma, 25–35.*

Myös vuoden 2012 Lapsiperheiden mediakyselyn mukaan mediankäytön rajoittamista käytetään kodeissa rangaistuskeinona. Yli puolet 7–9 -vuotiaden lasten huoltajista kertoi käyttävänsä tällaista rangaistusmuotoa. Mediankäytön rajoittaminen rangaistustarkoituksessa oli perheissä tavallisempaa poikien kuin tyttöjen kohdalla (Pääjärvi ym. 2013, 36.) Tutkimuksessa ei eritelty tarkemmin mitä median muotoja rangaistustarkoituksessa rajoitetaan. Vuoden 2011 Lasten mediabarometrissa 1.-luokkalaisista lapsista 60 prosenttia vastanneista kertoi, että huonosta käyttäytymisestä voi seurata pelaamis-, netti- tai telkkarikielto (Hirvonen 2012, 48).

Oletettavaa on, että vanhemmat käyttävät rangaistustarkoitukseen sellaisia median muotoja, jotka ovat lasten mielestä mukavia ja joiden menettämistä he pelkäävät. Toisaalta kukaan 1.-luokkalaisista lapsista ei Lasten mediabarometrissa kertonut huonosta käytöksestä seuraavan esimerkiksi kirjanlukemiskieltoa (Hirvonen 2012, 48). Tämä johtuu luultavasti siitä, että kirjan lukemista pidetään yleisesti hyödyllisenä ajanvietteenä, eikä hyödyllisenä pidetyn tekemisen kieltämistä kannata käyttää rangaistuksena. Myös Emman, 25–35, vastauksessa korostuu hyötyajattelun näkökulma, jossa lasta kiehtovaa pelaamista pidetään toissijaisena, jopa turhana toimintana suhteessa lasta kehittäviin ja tärkeisiin läksyihin.

#### *Vanhempien merkitys*

Noin puolet vastanneista opettajista on sitä mieltä, että lasten pelaaminen johtuu vanhempien välinpitämättömyydestä lapsen tekemisiä kohtaan. Vanhempia ei kiinnosta lapsen tekemiset, jolloin lapset pelaavat paljon. Kolme opettajaa liittyy pelaamisen myös sellaisiin lapsiin, jotka viettävät paljon aikaa kotona ilman vanhempia. Perheen yhteisen ajanvieton katsotaan vähentävän pelaamista.

*Eniten pelaavat mielestäni ne, jotka viettävät aikaa yksin tai kavereiden kanssa kotona ilman aikuisia. Myös ne, joilla ei ole säännöllisiä harrastuksia. – – Vähiten varmaankin pelaavat ne, joilla on säännöllisiä harrastuksia, aikaa ei jää pelaamiselle kovin paljon. Vanhemmilla on aikaa lapsilleen. Myös niissä perheissä, joissa arvostetaan perheen yhteistä aikaa ja touhutaan koko perhe yhdessä. Riitta, 35–45.*

*Eli uskon, että vanhempien esimerkki vaikuttaa eniten, jos esim. äiti notkuu illan vaikkapa Facebookissa, ja isä omalla koneellaan muilla sivuilla (vaikka työjutuissakin), ei minusta ole ihmeäkään, jos lapset oppivat siihen, että harrastetaan lähinnä vain koneella. Kerttu, -.*

Tutkimukset eivät tue opettajien käsityksiä siitä, että lapset, jotka viettävät paljon aikaa kotona ilman vanhempia, pelaisivat muita lapsia enemmän. Matikkalan & Lahikaisen (2005, 103) tutkimuksessa lasten mediankäytön määrällä ja vanhempien poissaololla ei todettu olevan yhteyttä. Tutkimuksessa lapset, jotka ovat paljon yksin kotona ja joiden vanhemmat ovat kiireisiä, eivät käyttäneet sen enempää medialaitteita kuin muutkaan. Kyselyyn vastanneet opettajat eivät näe pelaamista sosiaalisena tapahtumana, mikä voi

selittää osin sitä, miksi he liittyvät pelaamiseen sellaisiin lapsiin, jotka viettävät paljon aikaa yksin. Opettajat eivät näe pelaamista myöskään perheen yhteisenä ajanviettotapana, mitä esimerkiksi monet sosiaaliset elektroniset pelit varmasti ovat. Kerttu, - , osoittaa vastauksellaan, ettei hän arvosta myöskään aikuisten pelaamista ja pitää vanhempien pelaamista huonona esimerkkinä lapsille.

Lähes 3/4 opettajista puhuu paljon pelaamiseen käytettävän ajan määrästä ja sen suhteesta muihin harrastuksiin käytettävään aikaan. Puolet kyselyyn vastanneista opettajista näkee pelaamisen lähinnä huonona ajanviettotapana suhteessa muuhun tekemiseen. Tämä käy ilmi ennen kaikkea opettajien vastauksista kysymykseen 6, jossa kysyttiin millaiset oppilaat harrastavat eniten pelaamista ja kysymykseen 8, jossa kysyttiin miten pelaamista käsitellään koulussa lasten kanssa. Kaksi opettajaa kertoo suoraan, ettei kannata lasten pelaamista lainkaan ja noin puolet opettajista näkisi lapset mieluummin jonkun muun tekemisen parissa.

Opettajat pelkäävät pelaamisen vievän liikaa aikaa lasten vapaa-ajasta. Pelaamisen ajatellaan vievän aikaa ennen kaikkea liikunnalta, ulkoilulta ja vapaalta leikiltä. Lapsen pelaamisen ajatellaan johtuvan myös siitä, etteivät vanhemmat ole johdattaneet lasta säännöllisten harrastusten pariin. Osa opettajista ei pidä pelaamista harrastuksena lainkaan, vaan ajattelee pelaamisen olevan ikään kuin korviketta oikeiden harrastuksen puuttuessa. Tämä käy ilmi opettajien vastauksista kysymykseen 6, jossa kysyttiin millaiset lapset pelaavat eniten, sekä vastauksista kysymyksiin 9 ja 10, joissa kysyttiin pelaamisen rajoittamisesta.

*Tuntuu että sellaiset lapset [pelaavat], jotka eivät osallistu järjestettyyn harrastustoimintaan pelaavat eniten tai jotka eivät viihdy ulkona tai hikisenä olemisesta. Bertta, 35–45.*

*Olen myös aina ennen viikonloppua tai lomaa kehottanut lapsia leikkimään, olemaan ulkona tai lukemaan paljon eikä vain olemaan tietokoneella tai pelaamassa tällaisia pelejä. Riitta, 45–55.*

Suorannan ym. (2001) tutkimus ei tue opettajien käsityksiä, joiden mukaan elektronisten pelien pelaaminen vähentäisi esimerkiksi liikunnallisten harrastusten määrää. Suorannan ym. tutkimuksessa 8–10-vuotiaista lapsista yhdeksällä kymmenestä oli jokin

liikunnallinen harrastus, eikä digitaalisten pelien pelaamisen määrä vaikuttanut liikunnallisten harrastusten määrään. Myös vuoden 2012 Lasten mediabarometrissa monet erittäin paljon pelaavat pojat kertoivat harrastavansa muita aikaa vieviä harrastuksia kuten jääkiekkoa. (Suoninen 2013, 51; ks. myös Matikkala & Lahikainen 2005, 104.) Omassa tutkimuksessamme vain yksi opettaja kertoo paljon harrastavien poikien myös pelaavan muita enemmän.

Opettajat eivät mainitse elektronisten pelien mukanaan tuomia uusia liikunnan muotoja. Monet elektroniset casual game -konsolipelit edellyttävät pelaajan liikkumista esimerkiksi tanssimista tai urheiluliikkeiden imitoimista. Oletamme tämän johtuvan siitä, että opettajat eivät tunne tällaisia pelejä, vaikka ne ovatkin suosittuja lasten keskuudessa (ks. Pääjärvi ym. 2013, 13) tai sitten he eivät arvoista tämänkaltaista liikkumista.

Poikien kohdalla kiinnostus tiettyyn pelilajiin, kuten urheilupeleihin, on usein myös yhteydessä heidän ”live-harrastukseensa”, kuten jääkiekkoon tai jalkapalloon. Esimerkiksi jääkiekkoa harrastavat pojat pelaavat usein NHL:ää. (Suoninen 2013, 52.) ”Live-harrastus” on voinut herättää kiinnostuksen lajin elektroniseen versioon, mutta yhtä hyvin elektroninen peli on saattanut herättää kiinnostuksen ”live-harrastuksen” aloittamiseen. Lisäksi esimerkiksi elektronisen urheilupelin pelaaminen saattaa lisätä pelaajan tietoa pelaajista, joukkueista ja säännöistä. Omassa aineistossamme tästä ”live-harrastuksen” ja elektronisen pelin yhteydestä puhuu vain yksi opettaja, mikä voi kertoa siitä, etteivät opettajat tiedosta asiaa. Pelit voivat myös innostaa lapsia keksimään uudenlaisia leikkejä kuten tässäkin tutkimuksessa käy myöhemmin ilmi (ks. luku 4.2.2).

Käsitys siitä, että pelit vievät aikaa lasten leikkimiseltä huolestuttaa myös osaa tutkijoista. Lisääntynyt median käyttö voi ehkäistä lasten mahdollisuutta vapaaseen leikkiin. Vetovoimaiset mediasisällöt saattavat olla houkutteleva vaihtoehto silloin kun lapsella ei ole mitään tekemistä, mikä saattaa ehkäistä luovan leikin syntymistä. Tämä taas voi aiheuttaa ongelmia esimerkiksi lapsen luovan ongelmanratkaisutaidon kehittymiselle. (Levin 2010, 21.) Ermin ym. (2004, 128) tutkimuksen mukaan myös lasten vanhemmat ovat huolissaan pelien vievän liikaa aikaa lasten vapaa-ajasta. Vanhemmilla oli myös huoli lasten koulunkäynnin kärsimisestä liiallisen pelaamisen vuoksi. Pelaamista ei kui-



tenkaan yksin voida syyllistää leikkiajan vähenemisestä, sillä lapset käyttävät paljon aikaansa myös muiden medioiden parissa. Esimerkiksi vuoden 2011 Lasten mediabarometrin mukaan 1.-luokkalaisista lapsista 70 prosenttia katsoi televisiota päivittäin. Muita kuin koulukirjoja tutkimuksessa mukana olleista päivittäin 1.-luokkalaisista luki tai selaili lähes puolet ja sarjakuvia 30 prosenttia. (Hirvonen 2012, 21, 30.)

Lapset ovat eri mieltä pelaamisen ja harrastuksen välisestä suhteesta kuin kyselyymme vastanneet opettajat. Ermin ym. (2004, 51–52) tutkimukseen osallistuneista lapsista etenkin pojat pitivät pelaamista usein harrastuksen kaltaisena toimintana tai he olisivat halunneet pitää pelaamista harrastuksena muiden joukossa. Samassa tutkimuksessa valtaosa lasten vanhemmista suhtautui elektronisten pelien pelaamiseen kyselyymme vastanneiden opettajien tavoin pelkkänä ajanvietteenä eikä vakavasti otettavana harrastuksena. Vanhemmat eivät arvostaneet pelaamista myöskään omana vapaa-ajanviettomuotonaan.

Nykyisten pitkien ja monimutkaisten elektronisten pelien pelaaminen edellyttää väistämättä jonkinasteista harrastuneisuutta (Ermi ym. 2004, 52). Kasvattajien asenteet peliharrastuksen väheksymisestä saattavat siirtyä myös lasten ajatteluun, jolloin lapset itsekin alkavat väheksyä peliharrastusta. Salokosken (2005, 87–88) tutkimuksen mukaan vanhempien ja lasten peleihin suhtautumisessa on yhtäläisyyttä etenkin silloin, kun vanhemmat pitävät pelaamista ajanvietteenä tai haitallisena lapsen kehitykselle.

### 4.3 ”Osa on niin pelien maailmassa, että se häiritsee koulutyötä”

#### 4.3.1 Pelaaminen näkyy lasten käyttäytymisessä

##### *Pelit mielessä koko ajan*

Elektronisten pelien vaikutuksesta lasten käyttäytymiselle on saatu paljon ristiriitaisia tutkimustuloksia. Samoin myös kyselyymme vastanneiden opettajien mielipiteet pelaaisharrastuksen näkymisestä lapsen koulukäyttäytymisessä vaihtelevat suuresti. Pää-

osin opettajat puhuvat aiheesta vastatessaan kysymykseen 7, jossa kysytään miten pelaaminen näkyy lapsen toiminnassa ja käyttäytymisessä koulussa, mutta moni puhuu aiheesta myös muiden kysymysten kohdalla. Osa opettajista kieltää pelaamisella olevan minkäänlaista vaikutusta lapsen käyttäytymiseen. Osa puolestaan katsoo pelaamisen nimenomaan aiheuttavan monenlaisia käyttäytymisen ongelmia, mutta heistä enemmistö toteaa pelaamisen olevan vain yksi selittävä tekijä ei-toivotulle käyttäytymiselle. Yhtä lukuun ottamatta kukaan opettajista ei vastauksissaan mainitse pelaamisella olevan positiivisia vaikutuksia lapsen käyttäytymiselle. Yksi opettaja arvelee pelaamisen parantavan lapsen keskittymiskykyä, mutta ei perustele näkemystään sen tarkemmin.

Puolet opettajista liittävät peliharrastuksen levottomiin tai vilkkaisiin oppilaisiin. Tämä tuli esiin sekä kysymyksessä 6, jossa kysyttiin millaiset lapset harrastavat eniten pelaamista, sekä kysymyksessä 7, jossa kysyttiin miten pelaaminen näkyy oppilaan toiminnassa tai käyttäytymisessä koulussa. Jotkut opettajat liittävät levottomuuden suoraan pelaamisen seuraukseksi. Osa taas korostaa, ettei pelaamisen ja levottomuuden välille voida vetää suoria syy-seuraus suhteita.

*En tiedä johtuuko yleinen levottomuuden lisääntyminen peleistä. Lisääntynyt lyhytjännitteisyys, palautetta pitää tulla nopeasti jotta vire säilyy. Inkeri, 35–45.*

*Luokallani on poika, jonka pelaamista on rajoitettu lähes olemattomiin syystä että pelaaminen lisää levottomuutta. Cecilia, 35–45.*

Kaksi kyselyyn vastannutta opettajaa kertoo vastauksissaan esimerkin kokeilusta, jossa levottoman poikaoppilaan vanhemmat olivat alkaneet opettajan pyynnöstä rajoittaa pelaamista kotona. Opettajat olivat tehneet havaintoja oppilaasta koulussa ja vanhemmat olivat kirjanneet peliajat ylös. Molemmissa kokeiluissa opettajat olivat saaneet vasta jälkeenpäin tietää päivistä, jolloin oppilas ei ollut pelannut ollenkaan. Opettajat kertoivat, että koulussa oli ollut selvästi rauhallisempaa niiden päivien jälkeen, jolloin oppilas ei ollut pelannut mitään. Opettajat eivät maininneet millaisten pelien pelaamisesta oli kyse.

Salokosken (2005, 90) tutkimus, jossa tutkittiin lasten ja nuorten väkivaltapelien pelaamista ja pelien suurkulutusta, tukee opettajien näkemyksiä siitä, että ainakin väkivalta-

pelien pelaaminen aiheuttaisi levottomuutta. Tutkimuksessa pelaajalasten vanhemmat havaitsivat lapsilla pelaamisen jälkeen heikkoa itsehallintaa, aggressiivisuutta ja levottomuutta. Myös pelien suurkulutus oli yhteydessä samoihin asioihin. Tutkimuksen mukaan peleihin uppoutuminen ja väkivaltapelien liiallinen suosiminen näyttäisivät olevan yhteydessä lapsen vaikeuksiin säädellä käyttäytymistään ja tunteitaan. (Ks. myös Ermi 2005, 65; Anderson, 2004). 10 -vuotta myöhemmin toteutetussa tutkimuksessa (Pääjärvi ym. 2013, 41) suurin osa huoltajista ei nähnyt mediankäytön ja lapsen aggressiivisen käytöksen välillä yhteyttä heti mediankäytön jälkeen lainkaan tai huomasivat yhteyden vain harvoin. Tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkittu erikseen huoltajien käsityksiä elektronisten pelien aiheuttamasta aggressiivisuudesta, mikä tarkoittaa sitä, ettei suoria johtopäätöksiä vanhempien käsitysten muuttumisesta voida näiden tutkimusten perusteella tehdä.

Medioiden vaikutus yksilöön riippuu paljon käyttäjän yksilöllisistä ominaisuuksista (ks. luku 2.3), joten vaikutusten tutkiminen on vaikeaa. Pelaamisen ja levottomuuden välistä suhdetta ei ole tutkittu tarpeeksi, jotta siitä voitaisiin muodostaa syy-seuraus-suhteita. Salokosken (2005) ja Pääjärven ym. (2013) tutkimustulokset koskevat lasten huoltajien käsityksiä pelaamisen ja muiden medioiden yhteydestä lasten käyttäytymisen ongelmiin, eikä niiden perusteella mielestämme voi väittää, että pelaaminen aiheuttaa levottomuutta käytöstä. Se, että osa kyselyymme vastanneista opettajista liittyy levottomuuden suoraan pelaamisen seuraukseksi, saattaa kertoa näiden opettajien negatiivisesta asenteesta pelaamista kohtaan.

Monet opettajat toteavat kuitenkin vastauksissaan, ettei lasten levottomuus ja lyhytjännittyneisyys välttämättä johdu pelkästään pelaamisesta. Tätä opettajat eivät perustele sen tarkemmin. Lapsen levottomuus ja lyhytjännittyneisyys voi olla myös oireilua esimerkiksi perheessä tapahtuvista muutoksista. Perheet joutuvat kovien paineiden alle yhteiskunnassa, jossa eletään jatkuvassa muutoksessa. Voidaan myös pohtia sitä, kuinka paljon muutosvalmiutta korostavassa yhteiskunnassa enää arvostetaan pitkäjänteisyyttä ylipäätään. Inkerin, 35–45, vastauksessa, jossa hän pohtii pelaajaoppilaiden toimintaa koulussa, kiteytyy mielestämme hyvin tieto- ja markkinayhteiskunnan vaatimus siitä, että kaiken tulee tapahtua mahdollisimman nopeasti. Esimerkiksi älypuhelimet ovat

mahdollistaneet sen, että sähköpostit voi lukea lähes missä ja milloin vain. Oman kokemuksemme mukaan ihmiset myös tuntuvat usein oletettavan, että viestin vastaanottaja tarkistaa sähköpostinsa useita kertoja päivässä ja vastaa heti.

Lähes 2/3 opettajien vastauksista korostuu pelaajalapsen kykenemättömyys irtautua pelimaailmoista koulupäivän ajaksi. Opettajat kuvaavat vastauksissaan paljon sitä, kuinka lapsi käytöksellään osoittaa ajattelevansa peliä tai pelaamista oppitunnin aikana, mikä opettajien mukaan haittaa hänen keskittymistään oppimiseen.

*Osa pojista on niin pelien maailmassa, että se häiritsee koulutyötä, koska pelit ovat koko ajan mielessä. Greta, 35–45.*

*Ne oppilaat, jotka paljon pelaavat, keskustelevat mielellään peleistä myös tunneilla kavereiden kanssa. He ovat ajatuksissaan pelimaailmassa hyvin usein. Anne, 45–55.*

*Pojan kanssa juteltuaan poika oli sanonut ajattelevansa koko ajan peliä. Cecilia, 35–45.*

Opettajat eivät juuri puhu siitä, miksi lapset ajattelevat pelejä koulupäivän aikana. Muutama opettaja mainitsee lasten ajattelevan esimerkiksi sitä, miten kotona kesken jääneessä pelissä päästäisiin eteenpäin. Kukaan opettajista ei suoraan kerro, että lapset ajattelisivat peliä, koska se oli jäänyt pelottamaan heitä. Vuoden 2011 Lasten mediabarometriin vastanneista 7–11-vuotiaista lapsista 12 prosenttia oli pelatessaan tai internetiä käyttäessään kokenut tai nähnyt sellaista sisältöä, mikä on jäänyt pelottamaan tai vaivaamaan heitä. Tällaiset kokemukset olivat yleisempiä 1.-luokan oppilaille ja heille oli muita yleisempää, etteivät he osanneet sanoa mistä kokemus oli johtunut. (Hirvonen 2012, 38–39.)

Suurin osa aiheesta puhuneista opettajista ei Cecilian, 35–45, tavoin kerro keskustelleensa oppilaan kanssa siitä, mistä ajatusten harhaileminen tunnilla johtuu. Muut opettajat toteavat, että pelit ja pelaaminen ovat lasten ajatuksissa oppitunneilla, mutta todellisuudessa he eivät voi varmuudella tietää, mitä lapset milloinkin ajattelevat. Anne, 45–55, perustelee näkemystään sillä, että oppilaat keskustelevat tunneilla peleistä. Tämä ei kuitenkaan takaa sitä, että oppilaat myös ajattelisivat pelejä silloin, kun he eivät keskustele niistä. On myös hyvä pohtia onko ajatusten harhaileminen kesken tunnin jonkun

muun asian vuoksi yhtään hyväksyttävämpää.

Osa opettajista liittyy lasten huonon kielenkäytön elektronisten pelien pelaamiseen. Neljänsosa opettajista toteaa elektronisten pelien seurauksista kertoessaan lasten puhuvan toisilleen ja aikuisille epäkohteliaasti ja käyttävän puheessaan rumaa kieltä. Oppilaiden sanavarastossa on esimerkiksi sellaisia pelimaailman sanoja, jotka eivät ole opettajien mielestä sopivia 1.–2.-luokkalaisille lapsille. Opettajat kertovat myös joskus törmänneensä lapsille sopimattomiin puheenaiheisiin esimerkiksi lasten keskusteluissa tai kirjoitelmissa. Kaksi opettajaa puhuu myös piirustusten aiheista. Nämä puheen- ja piirrosten aiheet on opettajien mukaan napattu lapsilta kiellettyjen pelien sisällöistä.

*Lasten sanavarastossa on sanoja, jotka eivät vielä kuulu tuon ikäisille. Riitta, 45–55.*

*Kerran olen ottanut yhteyttä kotiin, kun lapsen ainekirjoituksessa tulivat esille ilmiöt, joihin törmää vain kielletyissä peleissä. Daniel, 35–45.*

Verratessamme kielenkäytöstä puhuneiden opettajien vastauksia heidän omiin pelikokemuksiinsa totesimme, että itsekkin nuorena pelaaja pelanneelle Danielille, 35–45, pelien tuntemisesta on tässä tilanteessa hyötyä. Daniel käyttää hyväkseen omaa pelituntemustaan ja kykenee yhdistämään lapsen ainekirjoituksessa esiin tulleet ilmiöt lapsilta kielletyn pelin pelaamiseen. Riitalle, 45–55, joka ei tunne pelimaailmoja ja peleissä käytettävää kieltä, on huomattavasti vaikeampaa tunnistaa, mitkä sanat ja ilmiöt kumpuavat lasten maailmaan peleistä, mitkä muista medioista ja mitkä muualta lasta ympäröivästä kulttuurista. Myöskään piirrosten aiheista puhuvat opettajat eivät olleet itse pelanneet elektronisia pelejä eivätkä he vastauksissaan kertoneet, mistä he ovat päätelleet piirrosten kuvaavan nimenomaan lapsilta kiellettyjen pelien sisältöjä eikä esimerkiksi jonkun tv-ohjelman sisältöjä. Se, että opettajat liittyvät nämä ilmiöt elektronisiin peleihin, kertoo paljon heidän negatiivisesta suhtautumisestaan pelaamiseen.

#### 4.3.2 Puheet pyörivät vain pelimaailmoissa ja hahmot tulevat leikkeihin

Opettajat puhuvat paljon pelaamisen näkymisestä lasten vertaissuhteissa. Kahden kolmasosan mukaan pelaaminen näkyy erityisesti lasten välisissä keskusteluissa ja leikeissä. Opettajien mukaan lapset juttelevat keskenään itse peleistä esimerkiksi vertailemalla eri pelejä sekä yleensä pelimaailmoista ja niissä esiintyvistä hahmoista. Lapset keskustelevat pelaamisesta konkreettisenä tekona esimerkiksi silloin kun lapset sopivat menevänsä pelaamaan kaverin luokse koulun päätyttyä.

*Puheissa on vain pelimaailma, millä tasolla olet, miten sieltä pääsee seuraavalle tasolle, kenet voi tuhota ja miten... joidenkin kohdalla huolestuttaa kun puhuvat aina vain jostain pelimaailmasta. Oona, 35–45.*

Useissa vastauksissa käy ilmi, että opettajat näkevät Oonan, 35–45, tavoin pelaamisesta keskustelemisen huonon asiana. Aiemmissä tutkimuksissa pelaaminen ja siitä seuraavat lasten väliset keskustelut on nähty sosiaalisuutta edistävänä tekijänä (Ermi ym. 2004, 54; ks. myös Haddon 2002, 67–68). Tutkimuksen mukaan peleillä on keskeinen asema etenkin poikakulttuurissa ja poikien keskustelut liittyvät usein peli- ja laiteuutuuksiin, pelikokemuksiin ja -vinkkeihin. Tyttöjen keskusteluissa pelaaminen ei näkynyt samalla tavalla. Tyttöjen mediakeskustelut liittyivät enemmän tv-elokuviin, musiikkiin ja elokuviin. (Suoninen 2002, 109; ks. myös Suoninen 2013, 56.) Naisopettajat, jotka eivät itse pelaa tai ole kiinnostuneita elektronisista peleistä, eivät ehkä näe, miksi pojat keskustelevat peleistä ja pelaamisesta. Kyselyymme vastannut ainut elektronisia pelejä aktiivisesti pelannut miesopettaja, Daniel, 35–45, puolestaan kertoo myös itse keskusteluvansa lasten kanssa esimerkiksi peleissä käytettävistä grafiikoista ja muista pelaamiseen liittyvistä asioista.

Pelien sisällöt ja pelimaailmat ovat usein mukana myös lasten leikeissä. Opettajien vastauksista käy ilmi, että opettajat ovat saaneet paljon tietoa lasten peleistä seuraamalla lasten leikkejä. Oppilaat omaksuvat peleistä hahmoja ja kuvittelevat leikkiessään toimivansa pelikentillä. Poikien leikeissä pelimaailmat näkyvät taisteluna ja osa opettajista puhuu myös tappeluista. Kukaan opettajista ei mainitse pelaamisen näkymistä tyttöjen leikeissä. Opettajat puhuvat myös pelitoimintojen matkimisesta lasten välisissä kommu-

nikointitilanteissa. Lapsi saattaa esimerkiksi luokassa esittää ampuvansa mielikuvitusaseella luokkatoveriaan.

*Välillä pelimaailman hahmot tulevat myös leikkeihin ja erilaisia taisteluita käydään kavereiden kanssa. Hanna, 35–45.*

*Muutama vuosi sitten oli tilanne, että 1.-luokan poikien leikit ja puheet pyörivät koko ajan pelimaailmoissa. Pelatut pelit olivat K-pelejä ja välitunnit täyttyivät potkimisesta ja rumasta käytöksestä. Bertta, 35–45.*

Myös lasten vanhempien mukaan medialähtöiset leikit ovat osa lasten arkipäivää (Pääjärvi ym. 2013, 38). Kyselyyn vastanneet opettajat puhuvat pelimaailmojen esiintymisestä leikeissä kuitenkin hyvin negatiiviseen sävyyn. Ermin ym. (2004, 43–45) tutkimuksessa todettiin lasten ja erityisesti poikien leikkivän mielikuvitus- ja roolileikkejä, joissa eläydytään televisio-, elokuva- tai pelihahmojen rooleihin. Tässä tutkimuksessa tällaisia leikkejä ei kuitenkaan nähty huonona asiana. Median sisällöt loivat leikin puitteet, joiden pohjalta lapset kehittivät leikin hahmoja ja tapahtumia. Leikeissä oli mukana myös paljon innovatiivisuutta ja luovuutta. Esimerkiksi medioista tuttuja leikkivälineitä saatettiin käyttää uusilla tavoilla. (ks. myös Levin 2010, 24.)

Toisaalta opettajien käsityksiä tukee samassa tutkimuksessa saatu tulos siitä, että osa lasten vanhemmista kertoi väkivaltaisten pelien sisältöjen näkymisestä lasten piha-leikeissä. Näissä leikeissä väkivaltaisuus esiintyi esimerkiksi taisteluina. Vanhemmat eivät tosin osanneet perustella tulevatko väkivaltaiset sisällöt leikkeihin nimenomaan elektronisten pelien pelaamisesta vai muualta. (Ermi ym. 2004, 111.) Myös Johansson-Kivioja & Törmänen (2010, 68) ovat todenneet lasten medialeikkejä tutkiessaan, että eri medioiden sisällöt sekoittuvat lasten leikeissä.

Pelkästään elektronisia pelejä poikien väkivaltaisista leikeistä ei voida siis syyttää, mutta kasvattajien olisi hyvä pohtia, kuinka paljon lasten väkivaltaiset leikit johtuvat esimerkiksi mediassa esiintyvistä roolimalleista. Media yleisesti antaa pojille roolimalleja väkivaltaisista mieshahmoista, joihin pojat voivat samaistua. Media luo kuvan miehistä, joille väkivallan käyttäminen on hyväksyttävä ja jopa ihailtava tapa ratkaista ongelmia. (Levin 2010, 19.) Tytöt samaistuvat yhtäläillä median antamiin roolimalleihin. Tytöt kuitenkin pelaavat vähemmän elektronisia pelejä ja niissä on myös tarjolla vähemmän

naisroolimalleja, joten tyttöjen roolimallit haetaan muualta esimerkiksi mainoksista tai tv-ohjelmista. Pelimaailmat eivät välttämättä näy samalla tavalla tyttöjen leikeissä.

#### 4.3.3 Pelaamisesta on toisaalta myös hyötyä

Neljä opettajaa mainitsee vastauksissaan pelaamisen vaikuttavan positiivisesti joidenkin lasten kouluosaamiseen tietyissä kouluaineissa. Kaksi opettajaa mainitsee pelaamisen kehittävän ATK-taitoja ja erityisesti näppäimistön käyttötaitoja. Heidän mukaansa paljon pelikoneita käyttävät oppilaat ovat taitavampia tietokoneenkäyttäjiä kuin ei-pelaavat oppilaat.

*Pelaajat osaavat ehkä paremmin käyttää hiirtä ja näppäimistöä. Tarja, >55.*

Vuoden 2004 tutkimuksessa todetaan, että myös lasten vanhempien mielipiteet elektronisten pelien hyödystä vaihtelevat. Tutkimuksessa vain noin puolet vanhemmista uskoi pelien kehittävän lasten tietotekniikan taitoja. (Ermi ym. 2004, 64.) Myös osa samassa tutkimuksessa haastatelluista lapsista kertoi pelien pelaamisen lisänneen heidän kiinnostustaan tietokoneisiin ja osa piti itseään keskimääräistä parempana tietokoneen käyttäjänä (Ermi ym. 2004, 67). Salokosken (2005, 86) tutkimuksessa todettiin, että lapset itse ajattelivat pelaamisen lisäävän atk-taitoja ja on näin ollen hyödyllistä tulevaisuuden kannalta. Tätä mieltä olivat erityisesti tutkimukseen osallistuneet pojat ja nuoremmat tytöt.

Omassa tutkimuksessamme vain kaksi opettajaa mainitsee lasten ATK-taitojen kehittymisen pelejä pelaavilla lapsilla. Tämä on yllättävää, sillä kandidaatintutkielmassamme (Mehtälä & Kivelä, 2011) molemmat haastateltavat opettajat toivat esiin ATK-taitojen kehittymisen. Haastatteluissa tosin kysyimme erikseen pelaamisen positiivisia seurauksia lapsen koulunkäynnille. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeesta jätimme kysymyksen seitsemän tarkoituksella mahdollisimman avoimeksi, sillä halusimme saada selville kuinka monen opettajan vastauksissa pelaamisen positiiviset seuraukset tulevat ilmi.



Toiset kaksi opettajaa mainitsee englanninkielitaidon kehittymisen englanninkielisten pelien pelaamisen kautta. Lisäksi yksi opettaja näkee pelaamisen kehittävän peruslukutaitoa.

*Opetan 2.-luokan lisäksi englantia 3.-luokalle ja siellä toisaalta pelaamisen huomaa laajana sanavarastona. Eli pelaamisesta on toisaalta myös hyötyä. Emma, 25–35.*

Vaikka monet lapsille suunnatut pelit on käännetty suomeksi, useissa vanhemmille lapsille ja aikuisille suunnatuissa peleissä, pelissä eteneminen edellyttää englanninkielen hallintaa. Tutkimusten mukaan lapset itse ajattelevat oppivansa englannin kieltä elektronisia pelejä pelaamalla. Luukan ym. (2008) tutkimukseen osallistuneista pojista suurin osa uskoi pelaamisesta olevan hyötyä vieraan kielen oppimisessa. Tytöistä samaa mieltä oli vähän yli puolet (Luukka; Pöyhönen; Huhta; Taalas; Tarnanen & Keränen 2008, 183). Ermin ym. (2004, 66–68) tutkimuksessa todettiin useimpien lasten suosikkipelien olevan englanninkielisiä ja niiden kääntämiseen pyydettiin joko vanhempien apua tai kääntäminen suoritettiin omin avuin. Peli puolestaan auttaa lapsia antamalla vieraan kielen sanoille kontekstin ja viitteitä sanojen merkityksistä. Lapset totesivatkin usein arvaavansa pelissä esiintyvien outojen sanojen merkityksiä.

Se, että vain kaksi opettajaa mainitsee englannin kielitaidon kehittymisen pelaamisen seurauksena, voi osin johtua siitä että kysely on lähetetty vain 1.–2. luokkien opettajille. 1.–2.-luokkalaisille tarkoitetut pelit ovat useimmiten käännetty suomenkielelle. Lisäksi englanninkielen opiskelu alkaa Suomessa pääsääntöisesti vasta kolmannella luokalla, joten 1.–2.-luokkien opettajat eivät välttämättä opeta englantia lainkaan. Luukan ym. (2008, 183) tutkimuksessa vieraiden kielten opettajista suurin osa oli sitä mieltä, että elektronisten pelien pelaamisesta on hyötyä vieraan kielen oppimisessa. Toisaalta kokemuksemme mukaan useissa luokissa englannin perusteiden harjoittelu aloitetaan jo alkuopetuksessa. Lisäksi opettajien vastausten ja aiempien tutkimuksen perusteella monet lapset pelaavat vanhemmille lapsille suunnattuja pelejä. Oletimme, että englannin kielitaidon kehittyminen olisi tullut esiin useamman opettajan vastauksissa. Englannin kielitaito ei tullut esiin niidenkään opettajien vastauksissa, jotka kertoivat oppilaiden keskustelevan peleistä tai leikkivän peleihin liittyviä leikkejä keskenään.

Yksi kyselyyn vastanneista opettajista uskoo elektronisten pelien pelaamisen parantavan lasten lukutaitoa. Tutkimuksissa on osoitettu, että digitaalisten pelien pelaaminen edellyttää ja kehittää nopeasti vaihtuvien kuvien lukutaitoa ja tulkintakykyä (ks. Järvinen & Mäyrä 1999, 171), mutta itse pelaamisen ja tekstin lukutaidon yhteydestä emme löytäneet tutkimustuloksia. Elektroniset pelit sisältävät kuitenkin usein myös tekstiä. Monissa peleissä pelissä eteneminen edellyttää esimerkiksi ohjeiden tai tehtävänantojen lukemista. Lapset voivat motivoitua lukemaan oppimiseen uudella tavalla, jos lukutaito yhdistetään heitä kiinnostavaan asiaan.

Yksikään opettajista ei mainitse lukutaitoa kehittäviä oppimispelejä. Esimerkiksi internetistä ilmaiseksi ladattava Ekapeli on suunnattu juuri alkuopetusikäisille lapsille lukutaidon eri vaiheiden harjoitteluun. Lisäksi myös matematiikan harjoittelu on mahdollista. (Ekapeli [www-sivut](http://www-ivut.fi).) Ekapeli on käytössä esimerkiksi osassa Rovaniemen kouluja. Olemme 1.-luokan sijaisina toimiessamme huomanneet, että oppilaat ovat todella innostuneita, keskittyneitä ja motivoituneita pelatessaan Ekapeliä. Usein pelin tapahtumista puhutaan myös välitunnilla.

## 5 Elektronisten pelien ja pelaamisen käsitteleminen koulussa

### 5.1 ”Puhuttu siitä, ettei pelaamiseen kannata käyttää liikaa aikaa”

Tutkimuksessa 3/4 opettajista ilmoittaa keskustelewansa lasten kanssa pelaamisesta ja heistä kaikki yhtä lukuun ottamatta kertovat keskustelewansa pelaamisesta pelaamisen rajoittamisen näkökulmasta. Vain kaksi heistä kertoo käsittelewänsä rajoittamisen lisäksi pelaamisen hyötyjä. Opettajat keskustelvat lasten kanssa hieman useammin pelaamiseen käytettävän ajan rajoittamisesta kuin pelien sisältöön liittyvistä rajoituksista, kuten ikärajoista, mutta yleensä opettajat mainitsevat keskustelewansa molemmista rajoittamiseen liittyvistä asioista.

*Olemme puhuneet lähinnä pelaamisen vaaroista, jos on liikaa koneella. Sonja 45–55.*

*On keskusteltu siitä, miksi [ikä]rajat on laitettu, miksi niitä pitää noudattaa, mitä seuraa, jos ei noudata (levottomuutta, rumia sanoja, tappeluita, painajaisia, keskittymiskyvyttömyyttä, rauhattomuutta, piirustuksissa vain sotakuvia yms.). Riitta, 45–55.*

*Olemme myös puhuneet siitä, että esim. oppimisleleistä voi olla apua oppimisessa ja asian kertaamisessa/harjoittelussa. Bertta, 35–45.*

Vain kyselyyn vastannut ainut miesopettaja kertoo keskustelewansa oppilaiden kanssa yleisesti heidän pelitottumuksistaan. Kyseinen opettaja on myös itse pelannut pelejä nuorempana ja hän on edelleen kiinnostunut niistä etenkin niiden graafisen puolen vuoksi.

*Järkevää peliaikaa, pelien eettistä puolta, ikärajoja tms. emme ole käsitelleet. Jutelleet mistä kukin tykkää, jotkut eivät pelaa mitään. Daniel, 35–45.*

Viisi opettajaa kertoo, ettei heidän luokassaan käsitellä pelaamista lasten kanssa millään tavalla, vaikka heidän luokassaan on pelaamista harrastavia lapsia. Heistä kolme ei myöskään itse ole harrastanut pelaamista ja yksi kertoo kokeilleensa pelaamista, mutta saaneensa siitä pelottavia kokemuksia. Opettajien tieto lasten pelaamisesta on näiden

opettajien kohdalla syntynyt lähinnä lasten juttuja kuuntelemalla, leikkejä seuraamalla ja osa on keskustellut kerran tai kahdesti pelaamisesta vanhempien kanssa. Tutkimusten mukaan iso osa esi- ja alkuopetusikäisistä lapsista pelaa elektronisia pelejä (Hirvonen 2012, 22), joten on huolestuttavaa, jos pelaamisesta median osa-alueena ei keskustella koulussa. Lapset tarvitsevat mediankäsittelytaitoja kehittävää mediakasvatusta, jotta he oppisivat paitsi arvioimaan mediaa kriittisesti myös osallistumaan siihen aktiivisesti (Matikkala & Lahikainen 2005, 99).

Kaikissa perheissä ei välttämättä käsitellä median käyttöä ja tulkintaa. Lasten mediabarometrissa vuonna 2011 todettiin, että neljäsosa lapsista, jotka ovat kokeneet pelottavia tai mieltä vaivaamaan jääneitä asioita peleissä tai internetissä, ei ole kertonut kokemuksistaan kenellekään (Hirvonen 2012, 40). Lapset eivät välttämättä saa minkäänlaista mediakasvatusta kotonaan, minkä vuoksi koulujen mediakasvatuksella on tärkeä rooli. Opetussuunnitelman perusteissa puhutaankin esimerkiksi median kuvaaman maailman ja todellisen maailman suhteen käsittelystä. Tavoitteena on myös mm. että, oppilaat oppivat ”suhtautumaan kriittisesti median välittämiin sisältöihin ja pohtimaan niihin liittyviä eettisiä ja esteettisiä arvoja viestinnässä”. (OPS 2004, 39) Myös peleihin liittyvistä negatiivisista kokemuksista kertominen olisi varmasti lapsille helpompaa, mikäli peleistä ja medioista keskusteleminen olisi valmiiksi luonteva osa koulussa käytäviä keskusteluita.

Suurin osa opettajista kertoo keskustelevansa lasten kanssa pelaamisen rajoittamisesta, mutta harva antoi esimerkkejä siitä, miten keskustelu käytännössä tapahtuu. Rajoittamisestakin voidaan keskustella monesta eri näkökulmasta. Salokosken (2005, 87) tutkimuksen mukaan lapsen oma huoli pelaamisen mahdollisista kielteisistä vaikutuksista näyttäisi suojaavan lasta väkivaltapelien pelaamiselta ja pelien suurkulutukselta. Ermin ym. (2004, 129) tutkimuksessa 10–12-vuotiaat lapset kokivat, että pelaamisen hallintaan liittyvät ongelmat esiintyivät lähinnä vain heitä nuoremmilla lapsilla, ei niinkään heillä itsellään. Tästä näkökulmasta opettajien harjoittama pelaamisen haitoista keskusteleminen on perusteltua.

Peleistä tulisi kuitenkin keskustella laajemmin kuin pelkästään luettelemalla lapsille oletettuja pelaamisen haittapuolia. Lasten kasvattajilla on mahdollisuus keskustelujen kautta muokata lapsen peleistä omaksumia käyttäytymismalleja ja asenteita sekä vaikuttaa lapsen kykyyn käsitellä pelejä kriittisesti (Bushman & Huesmann 2001, 245). Tämä edellyttää kasvattajilta jonkinasteista pelien tuntemusta, mitä kyselyyn vastanneilla opettajilla ei juuri ole. Tutkimusaineistossamme vain yksi opettaja on harrastanut nuorena aktiivisesti pelaamista, mutta hänkään ei mainitse keskustelewansa pelaamisesta tästä näkökulmasta. Kasvattajilla on kuitenkin elämäkokemuksen ansiosta kehittynyt medialukutaitoa, jonka avulla he voivat esimerkiksi esittää lapsille oikeita kysymyksiä, jotka voivat syventää lasten ymmärrystä mediasta. Tämä edellyttää vain aitoa kiinnostusta lasten peliharrastusta kohtaan. (Matikkala & Lahikainen 2005, 99; Mustonen 2001, 33; Levin 2010, 24.)

Mielenkiintoista on, että vain yksi opettaja mainitsee keskustelewansa lasten kanssa tietokonepeleistä esimerkiksi silloin, kun koulussa käsitellään lasten harrastuksia. Kuusi opettajaa mainitsee aiheen tulevan esiin silloin kun lapset kertovat viikonlopun tekemisistään. Tämä liittyy luvussa 4.2 esille tulleeseen tulokseen siitä, etteivät opettajat arvosta pelaamista samalla tavalla kuin muita harrastuksia. Osa ei pidä sitä harrastuksena lainkaan.

## 5.2 ”Vanhempia ohjeistetaan silloin tällöin”

Noin puolet opettajista kertoo keskustelewansa lasten pelaamisesta lasten vanhempien kanssa. Tällöin opettajat ja vanhemmat ovat keskustelleet vain pelien rajoittamiseen liittyvistä asioista. Näistä opettajista kaikki, kolmea lukuun ottamatta, ovat vähintään kerran kehottaneet vanhempia rajoittamaan lasten pelaamista. Kaksi opettajaa kertoo myös tehneensä sopimuksia lasten vanhempien kanssa lapsen kotona tapahtuvan pelaamisen rajoittamisesta (ks. luku 4.3).

*Vanhempien suhtautumisella pelaamiseen on 1.–2.-luokkalaisten kohdalla suuri merkitys. Anne, 45–55.*

*Jouduttu neuvomaan vanhempia, että rajat on laitettava ja otettava kone pois lasten huoneesta yöksi. Oona, 35–45.*

*Tällä kertaa luokassani on useita, joilla ei ole konetta kotona tai vanhemmat ovat ottaneet neuvoistani vaarin ja rajoittavat heidän pelaamistaan. Sonja, 45–55.*

Vanhemmilla on päävastuu lastensa kasvattamisesta ja elektronisten pelien pelaaminen tapahtuu pääasiassa kotona, joten vanhemmat ovat päävastuussa myös lasten pelaamisesta (Bushman & Huesmann 2001, 245; Ks. myös Lastensuojelulaki 2007). Samaa mieltä olivat vuoden 2012 tutkimuksen mukaan myös lasten vanhemmat. Kodeissa toivottiin kuitenkin myös yhteistä vastuunkantamista mediakasvatuksesta koulun ja muiden tahojen kanssa. (Pääjärvi ym. 2013, 37.) Opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun tulee toimia kotien kanssa yhteistyössä edistääkseen oppilaan ”oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa” (OPS 2004, 20). Opettajat, jotka kertovat keskustelevansa vanhempien kanssa pelaamisen rajoittamisesta, ovat selkeästi huolissaan pelaamisen vaikutuksista lasten koulunkäynnille.

Pelaamisen valvonnan ja rajoittamisen määrällä on tutkimuksen mukaan suora yhteys väkivaltapelaamiseen ja pelien suurkulutukseen (Salokoski 2005, 90), joten opettajat ovat oikeilla jäljillä keskustellessaan pelaamisen rajoittamisesta vanhempien kanssa. Tämä on kuitenkin vain yksi pelaamiseen liittyvä keskustelun aihe, sillä pelaamiseen liittyy monia muitakin näkökulmia kuin väkivaltapelit ja suurkulutus. Kukaan kyselyyn vastanneista opettajista ei mainitse keskustelevansa peleistä vanhempien kanssa muusta kuin rajoittamisen näkökulmasta. Tämän seurauksena vanhemmille voi syntyä kuva, ettei opettaja arvosta pelaamista, mikä voi vaikuttaa myös heidän omiin asenteisiinsa lasten pelaamista kohtaan.

Vuoden 2012 Lapsiperheiden mediakysely (Pääjärvi ym. 2013, 32) antaa viitteitä siitä, että vanhempien tietämys lasten peleistä ja pelaamisesta olisi viime vuosina lisääntynyt (vrt. Ermi ym. 2004, 52, 74). Tutkimuksessa todettiin kuitenkin, että vanhempien tietämys lasten pelaamista peleistä vähenee lasten kasvaessa. (Pääjärvi ym. 2013, 32.) Vuoden 2011 Lasten mediabarometrissa yli kolmasosa 5. -luokkalaisista uskoi, ettei vanhempia juuri kiinnosta keskustella pelaamisesta (Hirvonen 2012, 36). Aikuiset eivät

välttämättä osaa keskustella elektronisten pelien sisältöihin liittyvistä asioista, koska he eivät tunne niitä. Vanhemmat tuntevat perinteisempien medioiden, kuten kirjojen ja tv-ohjelmien, sisältöjä huomattavasti digitaalisten pelien sisältöjä useammin. Luultavasti siksi myös kirjojen ja tv-ohjelmien sisällöistä keskustellaan perheissä useammin kuin elektronisten pelien mediasisällöistä. (Pääjärvi ym. 2013, 32, 34; ks. myös Ermi ym. 2004, 52, 74).

Mediankäytöstä keskusteleminen aikuisen kanssa kotona ja koulussa on ensiarvoisen tärkeää lasten medialukutaidon kehittymisen kannalta. Vuoden 2011 Lasten mediabarometrin mukaan sellaiset lapset, joilla oli tapana jutella vanhempien kanssa käyttämistään mediasisällöistä, kertoivat muita lapsia useammin vanhemmille myös mediasisällöistä, joista on seurannut pelottavia kokemuksia. Myös aikuisten suhtautumistavalla lapsen kertomiin asioihin oli eroja. Pelottavasta mediasisällöstä kertoneet lapset olivat saaneet aikuisilta lohdutusta, aikuinen oli saattanut myös vain kieltää pelottavan pelin pelaamisen jatkossa. Ensimmäisen luokan oppilaiden kohdalla oli harvinaisempaa, että aikuinen kertoisi aiheesta lisää. (Hirvonen 2012, 39.) Mielestämme on huolestuttavaa, että aiemman tutkimuksen (Hirvonen 2012) ja oman tutkimuksemme valossa näyttää siltä, että erityisesti pienten oppilaiden kanssa elektronisten pelien sisältöihin liittyviä rakentavia keskusteluja ei juuri arvosteta.

Vanhempien kanssa käytävään peleihin ja pelaamiseen liittyvään keskusteluun olisi hyvä kouluissa liittää myös tietoa eri peleistä ja muista pelaamiseen liittyvistä asioista laajemmin kuin vain pelaamisen rajoittamisen näkökulmasta. Tämä on tärkeää, sillä tutkimuksen mukaan vanhemmat pitävät kouluilta saatua informaatiota yhtenä tärkeänä tietolähteenä internetin ja lehtien ohella (Pääjärvi ym. 2013, 38). Mielestämme peleihin ja pelaamiseen liittyvissä keskusteluissa tulisi lisäksi panostaa vuorovaikutuksellisuuden pelkän vanhempien neuvomisen sijaan, jolloin vanhemmat voisivat jakaa lasten pelaamiseen liittyviä kokemuksia keskenään ja opettajan kanssa. Keskusteluissa tulisi enemmän pohtia sitä, miten ja mistä näkökulmista aihetta voitaisiin käsitellä lasten kanssa.

## 6 Pohdinta

### 6.1 Johtopäätökset

#### *Opettajat pitävät pelaamista huonona ajanvietteenä*

Opettajat eivät näe pelaamista sosiaalisena toimintana vaikka tosiasiasa lapset pelaavat paljon myös yhdessä. Se, että opettajat eivät näe yhdessä pelaamista sosiaalisena toimintana, voi johtua siitä, että suurin osa vastaajista ei ole itse harrastanut elektronisten pelien pelaamista. Toisaalta myös ainut pelaamista aktiivisesti harrastanut opettaja, Daniel, ei missään vaiheessa mainitse pelaamiseen liittyvää sosiaalisuutta. Oletamme, että kaikki opettajat ovat kuitenkin jossain vaiheessa pelanneet esimerkiksi lautapelejä ja pitävät niiden pelaamista sosiaalisena toimintana. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat eivät ehkä ymmärrä elektronisten pelitilanteiden olevan monelle nykypäivän lapselle yksi tärkeä sosiaalinen vuorovaikutustilanne. Tämä opettajien käsitys voi välittyä myös oppilaille, jotka voivat itsekkin alkaa väheksyä pelaamisen merkitystä.

Opettajat eivät myöskään mainitse pelaamiseen liittyvää verkon välityksellä tapahtuvaa vuorovaikutusta, joka on tutkimusten mukaan tärkeää etenkin alkuopetusikäisille tytöille. Verkossa tapahtuvaa vuorovaikutusta väheksyessään opettajat voivat välittää lapsille asenteita, joiden mukaan esimerkiksi kasvokkain tapahtuva sosiaalinen kanssakäyminen on hyväksyttävämpää kuin verkossa tapahtuva vuorovaikutus. Nämä asenteet ovat ristiriidassa teknologiakasvatuksen tavoitteiden ja yhteiskunnan kehityksen kanssa. Verkon välityksellä tapahtuva vuorovaikutus on jo nyt merkittävässä roolissa tietoyhteiskunnassamme sekä kansallisessa että kansainvälisessä viestinnässä, eikä sen merkitys tulevaisuudessa varmasti tule vähentymään.

Monet opettajat mainitsevat kuitenkin pelien ja pelaamisen näkyvän poikien keskusteluissa ja leikeissä, mutta tätä opettajat pitävät negatiivisena asiana. Opettajien mukaan elektronisten pelien pelaaminen aiheuttaa pojilla väkivaltaisten leikkien leikkimistä. Pojat ovat kuitenkin leikkineet taisteluleikkejä kautta aikojen eivätkä opettajat voi tietää



ovatko leikkien teemat lähtöisin nimenomaan elektronisista peleistä. Teemat voivat tulla myös esimerkiksi muiden medioiden sisällöistä. Osa opettajista on myös sitä mieltä, että pelaajien on joskus vaikea irrottautua pelimaailmoista. Tosiasiassa on mahdotonta tietää, mitä oppilaat ajattelevat. Voidaan myös kysyä, ovatko opettajat yhtä huolissaan oppilaasta tilanteessa, jossa oppilaan ajatukset harhailevat jonkun muun syyn vuoksi. Se, että opettajat liittävät poikien väkivaltaiset leikit ja ajatusten harhailemisen nimenomaan elektronisiin peleihin, saattaa kertoa heidän negatiivisesta asenteestaan poikien pelejä ja pelaamista kohtaan.

Suurin osa opettajista kertoo keskustelewansa lasten ja lasten vanhempien kanssa vain pelaamisen rajoittamisesta ja tällöinkin lähinnä vain pelaamiseen käytettävän ajan rajoittamisesta. Elektronisten pelien pelaamisen rajoittaminen on kuitenkin laajempi asia kuin säännöt pelaamiseen käytettävästä ajasta. Vain kaksi opettajaa kertoo vanhempien rajoittavan pelattavien pelien sisältöjä, muut eivät mainitse sisältöjen rajoittamista lainkaan. Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista ei siis välttämättä näe sisältöjen rajoittamista kovin tärkeänä.

Pelkästä ajan rajoittamisesta keskusteleminen välittää lapsille asenteita, joiden mukaan pelaaminen on huonoa ajanvietettä suhteessa muuhun tekemiseen. Osa opettajista kertoo jopa kehottavansa lapsia muuhun tekemiseen pelaamisen sijaan, jolloin opettajat välittävät lapsille arvoja siitä, mikä on hyvää ajanvietettä. Kukaan opettajista tuskin kehottaa lapsia rajoittamaan kirjan lukemiseen käytettyä aikaa. Opettajienkin vastauksissa esiin tulleet liikunta, ulkoilu, ja lukeminen ovat esimerkkejä yhteiskunnassamme yleisesti arvostettuja vapaa-ajanviettotavoista. Voidaan pohtia, miksi esimerkiksi kirjan lukeminen on parempaa ajanvietettä kuin elektronisten pelien pelaaminen. 1.–2.-luokkalaisten kohdalla tätä voitaisiin selittää sillä, että kirjan lukeminen kehittää aluillaan olevaa lukutaitoa. Täytyy kuitenkin muistaa, että lapset tarvitsevat muutakin kuin kehittävää tekemistä vapaa-aikanaan. Lapset samoin kuin aikuiset tarvitsevat myös rentouttavaa ajanvietettä, eikä kaikkea tekemistä voi arvottaa siitä saatavan hyödyn mukaan. Tällainen ajattelutapa on mielestämme muutenkin liian paljon esillä tulosten merkitystä korostavassa yhteiskunnassamme.

Tutkimusaineistomme perusteella näyttää siltä, etteivät kyselyyn vastanneet opettajat juurikaan arvosta elektronisten pelien pelaamista. Opettajat eivät itse harrasta pelaamista eivätkä tunne lasten pelimaailmoja, mutta uskovat pelaamisen olevan haitallista lapsille. Uskomuksiaan he eivät juuri vastauksissaan perustele. Erään suomalaistutkimuksen mukaan opettajat tiedostavat, että heillä on mahdollisuus välittää omaa arvomaailmaansa oppilaille. Opettajien mukaan oppilaat päättelevät opettajan toiminnan ja olemuksen perusteella hänen todellisia eettisiä näkökantojaan asiaan ja samaistuvat niihin. (Hyttiäinen 2003, 204–205.) Pohdinnan arvoista onkin, tiedostavatko opettajat suhtautuvansa negatiivisesti monelle lapselle merkittävään ajanviettotapaan.

*Opettajan asenne voi lisätä eroja tyttöjen ja poikien pelaamisen välillä*

Kyselyyn vastanneet opettajat näkevät pelaamisen sukupuolittuneena ja tunnistavat paremmin poikien pelaamiseen liittyviä yksityiskohtia. Yhtä lukuun ottamatta kaikki opettajat uskovat poikien pelaavan tyttöjä enemmän ja opettajat myös puhuvat huomattavasti enemmän poikien kuin tyttöjen peleistä. Selvästi vain tytöille suunnatuista peleistä opettajat mainitsevat vain kolme peliä, joista mikään ei ollut vuoden 2012 Lasten mediabarometrissa tyttöjen suosikkipelien listalla.

Opettajien vastauksista päätellen he eivät juuri tiedä paljon tyttöjen pelikulttuurista, vaikka tutkimusten mukaan 1/3 tytöistä pelaa päivittäin. Voi olla, etteivät tytöt tuo pelaamistaan koulussa esiin samalla tavalla kuin pojat. Voidaan pohtia, onko kyse siitä, että eniten huomiota saavat ne, jotka ovat eniten esillä. Toisaalta voidaan pohtia myös syitä siihen, mikseivät tytöt tuo peliharrastustaan esiin koulussa. Opettajien käsitykset pelaamisesta poikien harrastuksena saattaa välittyä lapsille asenteina, joiden mukaan pelit ja tietokoneet kuuluvat enemmän pojille kuin tytöille, mikä on ristiriidassa opetus suunnitelman perusteissa kuvatun teknologiakasvatuksen kanssa.

Matikkalan ja Lahikaisen (2005, 109) mukaan vanhoihin sukupuoliroolimalleihin mukautuminen saattaa tulevaisuudessakin näkyä tyttöjen heikkona itseluottamuksena tietotekniikan käytössä. Jotta tietotekniikka-alan sukupuolittuneisuus saataisiin tulevaisuudessa tasaantumaan, myös tyttöjä tulisi pienestä pitäen kannustaa elektronisten pelien

pelaamiseen ja sitä kautta tietotekniikan käyttöön. Tyttöjen pelit eivät välttämättä ole yhtä mielenkiintoisia kuin pojille suunnatut pelit, sillä pelituotanto on miesvaltainen ala ja tuotanto on enemmän keskittynyt poikia kiinnostavien sisältöjen valmistamiseen. Pelituotantoon tarvittaisiinkin lisää naisia, jotka suunnittelisivat tyttöjä kiinnostavia pelejä. Kouluissa toteutettavan teknologiakasvatuksen tulisi innostaa myös tyttöjä suuntautumaan teknologia-aloille.

## 6.2 Luotettavuuden arviointia

Mielestämme pelaaminen voi olla hauskaa ja rentouttavaa ajanvietettä niin lapsille kuin aikuisillekin. Eskolan ja Suorannan (1998, 22) mukaan on tärkeää että tutkija tunnistaa omat uskomuksensa, asenteensa ja arvostuksensa, eikä sekoita niitä tutkimuskohteeseen. Yritimme kyselylomaketta laatiessamme ja analyysia tehdessämme unohtaa omat näkemyksemme ja keskittyä tulosten analysointiin mahdollisimman objektiivisesti.

Kyselyn vastausprosentti jäi pieneksi, vaikka lähetimme kyselyn kaksi kertaa marraskuun 2012 aikana. Ajankohta kyselyn lähettämiseen ei välttämättä ollut paras mahdollinen, sillä syyslukukauden lähestyessä loppuaan opettajilla on usein paljon kiireitä. Vastaamattomuus saattaa myös johtua siitä, etteivät opettajat koe aihetta merkitykselliseksi. Lähes kaikkien kyselyyn vastanneiden opettajien vastauksissa on havaittavissa huoli lasten pelaamisen vaikutuksista, vaikka kyselyä ja saatekirjettä laatiessamme pyrimme välttämään pelaamisen liittämistä sen mahdollisiin negatiivisiin tai positiivisiin vaikutuksiin. Tutkimusta voitaisiin jatkaa tekemällä haastatteluja alkuopettajille, jolloin mahdollisesti saataisiin lisäulottuvuuksia ja tarkennuksia opettajien käsityksistä.

Lähtiessämme tekemään tutkimusta pohdimme myös tutkimuksen tekemistä eri vuosikymmenillä syntyneiden opettajien käsitysten välisistä eroista. Analyysiä tehdessämme, emme kuitenkaan havainneet eroja eri vuosikymmenillä syntyneiden opettajien käsityksissä. Tämä oli yllättävää, sillä oletimme että 1980-luvulla syntyneillä opettajilla olisi ollut esimerkiksi enemmän omakohtaisia kokemuksia elektronisten pelien pelaamisesta.

Kyselyyn vastasi vain yksi miesopettaja, Daniel, 35–45, joka oli samalla ainut elektronisia pelejä aktiivisesti harrastanut vastaaja. Daniel kertoi, ettei hän yleensä vastaa tutkimuskyselyihin, mutta tämä aihe sai hänet kiinnostumaan tutkimukseen osallistumisesta ja aihe oli selvästi hänelle tärkeä. Oletimme, että olisimme saaneet enemmän vastauksia Danielin kaltaisilta peleistä ja pelaamisesta kiinnostuneilta opettajilta. Olisi myös ollut mielenkiintoista saada enemmän vastauksia miesopettajilta, jolloin olisimme voineet verrata nais- ja miesopettajien välisiä käsityseroja. Tämä ei kuitenkaan varsinaisesti ollut tutkimuksemme tavoitteena, emmekä siksi kiinnittäneet asiaan huomiota aineistoa kerätessämme.

Tutkimuksemme rajautui tutkimaan Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin maakuntien alkuopettajien käsityksiä. On mahdollista että tulokset olisivat olleet erilaisia, mikäli tutkimus olisi toteutettu jossain muualla Suomessa. Toisaalta omassa tutkimuksessamme oli mukana opettajia pienistä kunnista ja isoista kaupungeista, sekä pienistä että isoista kouluista emmekä havainneet näiden opettajien käsityksissä eroja. On kuitenkin mahdollista, että opettajien käsitykset eroavat esimerkiksi Etelä- ja Pohjois-Suomen välillä, mutta tämän toteaminen edellyttäisi lisätutkimuksia.

Tutkimuksemme ei pyri tavoittelemaan yleistettävyyttä, vaan kuvaa pienen opettajajoukon käsityksiä elektronisten pelien pelaamisesta. Aineistostamme nousi kuitenkin esiin monia näille opettajille yhteisiä käsityksiä, joiden pohtiminen on mielestämme arvokasta. Tutkimustuloksemme antavat viitteitä alkuopettajien keskuudessa vallitsevista käsityksistä ja arvostuksen kohteista. Myös alhainen vastausprosentti kertoo osin opettajien arvostuksista ja asenteista elektronisten pelien pelaamista kohtaan.

Kyselyyn vastanneiden opettajien vastauksissa saattaa osin korostua sosiaalisesti suotavat vastaukset, joiden opettajat ajattelevat kuuluvan ammattikasvattajille. Tutkimusta voitaisiin ehkä jatkaa tekemällä opettajille haastatteluja. Tällöin opettajia pyydetäisiin vielä esimerkiksi perustelevaan näkökantojaan sille, miksi pelaaminen on huonompaa tekemistä kuin joku muu vapaa-ajanviettotapa, jota toteutetaan vain viihtymisen, ei siitä saatavan hyödyn mukaan. Toisaalta valitsimme lomakehaastattelun siksi, että lomake-

haastattelussa tutkija ei pysty vaikuttamaan vastaajan vastauksiin johdattelemalla häntä lisäkysymyksillä.

### 6.3 Lopuksi

Mediakasvatuksen näkökulmasta on tärkeää, että pelaamisesta keskusteltaisiin koulussa myös muusta kuin suojelullisesta näkökulmasta. Opetuksen tulee rakentua siten, että se lähtee lapsen omista kiinnostuksen kohteista ja linkittyy lapsen kokemusmaailmaan. Elektroniset pelit ovat iso osa nykypäivän lasten maailmaa ja siksi niiden sisällöistä keskustelua ei mielestämme nykykoulussa voi sivuuttaa. Pelien kuten muidenkin medioiden sisällöistä, kumpuaa monia eettisiä kysymyksiä, joista lapset varmasti mielellään keskustelevat, jos heille annetaan siihen mahdollisuus. Pelien sisällöistä keskusteleminen auttaa myös lapsia itse arvioimaan pelejä ja muodostamaan kuvan siitä, millaiset pelit ovat heille sopivia ja miksi.

Opettajien täytyy olla kiinnostuneita tyttöjen pelaamisesta ja näin osoittaa, että pelit ja tietotekniikka kuuluvat myös tytöille. Mediakasvatuksen näkökulmasta kasvattajien tulisi keskustelun kautta auttaa lapsia ymmärtämään tyttöjen ja poikien pelaamisen erillaisuus ja se, mistä nämä erot mahdollisesti johtuvat. Koulujen mediakasvatuksen pitäisi lisäksi sisältää keskustelua pelien ja muiden medioiden tarjoamista sukupuolirooleista ja niiden merkityksestä. Aineistomme perusteella kukaan opettajista ei ole tällaisia peleihin liittyviä keskusteluja käynyt.

Mielestämme on huolestuttavaa, etteivät kyselyyn vastanneet opettajat käy lasten kanssa rakentavaa keskustelua elektronisista peleistä koulupolun alussa. Etenkin pienille lapsille olisi erittäin tärkeää, että he oppisivat keskustelemaan aikuisten kanssa heitä kiinnostavista ja heitä askarruttavista asioista. Mikäli elektronisista peleistä keskusteleminen päättyy aina pelien negatiivisiin vaikutuksiin ja pelien rajoittamiseen, eivät lapset välttämättä tuo oma-aloitteisesti heille tärkeään pelaamiseen liittyviä asioita keskustelun aiheiksi. Se, että medioihin liittyvät keskustelut ovat luonnollinen osa lasten kanssa käytäviä keskusteluja, rohkaisee lapsia tuomaan myös medioihin liittyviä pelkoja ja muita

negatiivisia seikkoja aikuisten tietoon.

Päävastuu lasten pelaamisesta on lasten kodeilla ja myös vanhemmille suunnattu mediakasvatustyö on ehdottoman tärkeää. Vanhemmat arvostavat kouluista saatua tietoa ja siksi myös opettajien negatiiviset asenteet pelaamista kohtaan voivat välittyä lasten vanhemmille. Mediakasvatuksen näkökulmasta on tärkeää, että vanhemmat kykenisivät näkemään pelaamisen laajana ilmiönä, ilman pelaamisen leimaamista pelkästään ongelmalliseksi. Vanhemmille suunnatun mediakasvatustyön tulisi mielestämme negatiivisten asenteiden välittämisen sijaan keskittyä välittämään tietoa pelaamisesta, pelisisällöistä ja lasten pelikulttuurista.

Eri sukupolvet eivät ehkä ole kiinnostuneita samoista mediasisällöistä, mutta kasvattajan tulee olla kiinnostunut myös lapsen kiinnostuksen kohteista. Opettajien tietämystä lasten elektronisten pelien pelaamisesta ja muiden mediasisältöjen käytöstä tulisi lisätä esimerkiksi täydennyskoulutuksella. Toisaalta opettajat voivat saada myös paljon tietoa peleistä ja pelaamisesta oppilaiden kanssa käytävistä keskusteluista. Hedelmällisissä mediakasvatuskeskusteluissa oppivat paitsi oppilaat, myös opettajat itse.

## Lähteet

Anderson, Craig 2004. An update on the effects of playing violent video games. *Journal of Adolescence*, 27 (2004), 113-122. Saatavilla www-muodossa URL: [http://www-inst.eecs.berkeley.edu/~cs10/fa09/dis/02/extra/update\\_violence.pdf](http://www-inst.eecs.berkeley.edu/~cs10/fa09/dis/02/extra/update_violence.pdf) (luettu 30.1.2013).

Anderson, Craig; Gentile, Douglas & Buckley, Katherine 2007. *Kuvista teoiksi – Väki-  
valtapelien vaikutukset lapsiin ja nuoriin*. Helsinki. Hakapaino.

Axén, Jari; Härkönen, Rami; Kankaanranta, Marja; Nousiainen, Tuula; Oinonen, Arto; Riekkola, Riitta & Ukkonen, Mika 2004. *Talarius – Lasten pelisuunnitteluympäristöä kehittämässä*. Teoksessa Kankaanranta, Marja; Neittaanmäki, Pekka & Häkkinen, Päivi (toim.) 2004. *Digitaalisten pelien maailmoja*. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino. s.219–238.

Becker-Olsen, Karen & Norberg, Patricia 2010. Caution. Animated violence. Assessing the Efficacy of Violent Video Game Ratings. *Journal of Advertising* Winter2010, Vol. 39 Issue 4, s. 83–94.

Burgun, Keith 2013. *Game design theory. A new philosophy for understanding games*. Boca Raton, Florida. CRC Press.

Bushman, Brad & Huesmann Rowell 2001. Effects of televised violence on aggression. Teoksessa Singer, Dorothy & Singer, Jerome (toim.) *Handbook of children and the media*. Sage Publications, Inc. California. s.223–254.

Buckingham, David 2000. *After the death of childhood – Growing up in the age of electronic media*. Cambridge. Polity Press.

Ekapeli www-sivut. <http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli/mika-ekapeli-on/kenelle-ekapeli-on-tehty> (luettu 16.4.2013).

Ermi, Laura; Heliö, Satu & Mäyrä, Frans 2004. Pelien voima ja pelaamisen hallinta. Lapset ja nuoret pelikulttuurien toimijoina. Tampereen yliopiston hypermedialaboration verkkojulkaisuja 6.

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65503/951-44-5939-3.pdf?sequence=1>  
(luettu 5.2.2013).

Ermi, Laura; Heliö, Satu & Mäyrä, Frans 2005. Digitaaliset lelut ja maailmat: pelaamisen vetovoima. Teoksessa Lahikainen, Anja Riitta; Hietala, Pentti; Inkinen, Tommi; Kangassalo, Marjatta; Kivimäki, Riikka & Mäyrä, Frans (toim.) 2005. Lapsuus mediamaailmassa – näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki. Gaudeamus. s.110–128.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.

EU Kids Online –hankkeen www-sivut. [www.eukidsonline.net](http://www.eukidsonline.net) (luettu 14.3.2013).

Forsberg, Hannele & Pösö, Tarja 2001. Virtuaaliyhteisöllisyys ja langaton kommunikatio – uhka ja mahdollisuus lapsille. Teoksessa Kangassalo, Marjatta & Suoranta Juhani (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Tampere. University Press. s.193–206.

Groebel, Jo 2001. Media Violence in Cross-Cultural Perspective: A Global Study on Children's Media Behaviour and Some Educational Implications. Teoksessa: Singer, Dorothy G. & Singer, Jerome L. (toim.) Handbook of Children and the Media. Stage Publications, Inc. California. s.255–268.

Haddon, Leslie 2002. Elektronisten pelien oppivuodet. Teoksessa Huhtamo, Erkki & Kangas, Sonja (toim.) Mariosofia -elektronisten pelien kulttuuri. Tampere: Tammerpaino. s.47–69.



Herz, J. C. 1997. Joystick nation. How videogames ate our quarters, won our hearts, and rewired our minds. Little, Brown & Company. Boston.

Hirsjärvi, Sirkka 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatustieteen näkemykset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 88. Jyväskylä.

Hirsjärvi, Sirkka (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Otava. Keuruu.

Hirvonen, Riikka 2012. Lasten mediankäytöt ja kotien mediakasvatus lasten kertomina. Teoksessa Pääjärvi, Saara (toim.) 2011. Lasten mediabarometri 2011: 7-11-vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kokemukset mediakasvatuksesta. Mediakasvatusseuran julkaisu- ja 1/2012. Helsinki. Mediakasvatusseura ry. s. 17–53. Saatavilla www-muodossa URL: <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-67693-1-8.pdf> (luettu 1.2.2013).

Huhtamo, Erkki & Kangas, Sonja 2002. Vaarallisia leluja. Teoksessa Huhtamo, Erkki & Kangas, Sonja (toim.) Mariosofia -elektronisten pelien kulttuuri. Tampere: Tammerpaino. s.9-18.

Huizinga, Johan 1984. Leikkivä ihminen: Yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittelemiseksi. Suomentanut Sirkka Salomaa. Porvoo. WSOY. Alkuperäinen teos: Homo ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 1938.

Hyytiäinen, Antero 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Akta universitatis Lapponiensis 55. Lapin yliopiston paino. Rovaniemi.

Johansson-Kivioja, Eveliina & Törmänen Jonna-Tuulia 2010. ”Tässä on päivän uutiset. Sami sä oot kuvaaja!” Medialeikki-ilmiö esiopetusikäisillä lapsilla. Pro gradu – tutkielma. Lapin yliopisto.

Juul, Jesper 2010. *A Casual Rrvolution. Reinventing video games and their players.* Cambridge, Massachusetts. The MIT Press. London.

Järvinen, Aki & Mäyrä, Frans 1999. *Johdatus digitaaliseen kulttuuriin. Introduction to digital culture.* Vastapaino. Tampere.

Kallio, Pauliina; Mäyrä, Frans & Kaipainen, Kirsikka 2009. *Pelikulttuurin monet kasvot – Digitaalisen pelaamisen arkiset käytännöt Suomessa.* Teoksessa Suominen, Jaakko (toim.) *Pelitutkimuksen vuosikirja 2009.* Tampereen yliopisto. s.1-15. Saatavilla www-muodossa URL:

<http://www.pelitutkimus.fi/wp-content/uploads/2009/08/ptvk2009-01.pdf>

(luettu 20.1.2013).

Kalliopuska, Mirja 1983. *Empatia tie ihmisyyteen.* Helsinki. Kirjayhtymä.

Kasvi, Jyrki 2001. *Lasten tietokonepelit.* Teoksessa Kangassalo, Marjatta & Suoranta Juhani (toim.) *Lasten tietoyhteiskunta.* Tampere. University Press.

Kotilainen, Sirkku (toim.) 2011. *Lasten mediabarometri 2010: 0-8-vuotiaiden lasten mediankäyttö Suomessa.* Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011. Helsinki. Mediakasvatusseura ry.

<http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-6-9.pdf>

(luettu 20.2.2013).

Kroksmark, Tomas 1987. *Fenomenografisk didaktik.* Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg.

Kuvaohjelmalaki 17.6.2011/710

Lahikainen, Anja Riitta; Hietala, Pentti; Inkinen, Tommi; Kangassalo, Marjatta; Kivimäki, Riikka & Mäyrä, Frans 2005. *Tulevaisuus ja lasten mediamaailma.* Teoksessa Anja Riitta, Lahikainen; Hietala, Pentti; Inkinen, Tommi; Kangassalo, Marjatta; Kivi-

mäki, Riikka & Mäyrä, Frans. (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki. Gaudeamus. s.200–210.

Lehtimäki, Hanna & Suoranta, Juha 2005. Tytöt ja pojat tietoyhteiskunnassa ja sen tutkimuksessa. Teoksessa Anja Riitta, Lahikainen; Hietala, Pentti; Inkinen, Tommi; Kangassalo, Marjatta; Kivimäki, Riikka & Mäyrä, Frans. (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki. Gaudeamus. s.185–199.

Leppälahti, Merja 2005. Roolipeli – mielikuvitusta ja yhteisöllisyyttä. Teoksessa Saarikoski, Helena (toim.) Leikkikentiltä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta. Helsinki. Suomalainen kirjallisuuden seura. s. 107–130.

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417

Levin, Diane 2010. Remote control childhood: Combating the hazards of media culture in schools. *New Horizons in Education*, Vol.58, No.3, Dec 2010. Saatavilla www-muodossa URL:

<http://www.hkta1934.org.hk/NewHorizon/abstract/2010Dec/2.pdf> (luettu 20.2.2013).

Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.

Matikkala, Ulla & Lahikainen, Anja Riitta 2005. Pelit, tietokone ja kännykkä lasten sosiaalisissa suhteissa. Teoksessa Lahikainen, Anja Riitta; Hietala, Pentti; Inkinen, Tommi; Kangassalo, Marjatta; Kivimäki, Riikka & Mäyrä, Frans (toim.) 2005. Lapsuus mediamaailmassa – näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki. Gaudeamus. s.92–109.

Mediakasvatus.fi. Mediakasvatusseura ry:n www-sivut. [www.mediakasvatus.fi](http://www.mediakasvatus.fi) (luettu 1.2.2013).

Mehtälä, Merja & Kivelä, Pekka 2011. Elektroniset pelit kotona ja koulussa – opettajien näkemyksiä pelien haitoista ja hyödyistä. Kandidaatintutkielma. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajakoulutus.

Mehtälä, Merja 2012. Harrastus muiden joukossa? Alkuopettajien käsityksiä oppilaiden elektronisten pelien pelaamisesta. Seminaarityö. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajakoulutus.

MEKU www-sivut. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus. URL:

[http://www.meku.fi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=23&Itemid=280&lang=fi](http://www.meku.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=280&lang=fi) (luettu 30.1.2013).

Mustonen, Anu 2001. Mediapsykologia. Porvoo. WSOY.

Mustonen, Anu 2004. Pelit koulussa vai pelikoukussa? Tietokonepelaamisen mahdollisuudet ja riskit. Teoksessa Kankaanranta, Marja; Neittaanmäki, Pekka & Häkkinen, Päivi (toim.) 2004. Digitaalisten pelien maailmoja. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino. s.183–190.

Mäyrä, Frans 2002. Nettikulttuuri, pelit ja mediakasvatus. Teoksessa Sintonen, Sara (toim.) 2002. Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Tampere. Tammer-Paino Oy. s. 89–92.

Neittaanmäki, Pekka & Kankaanranta, Marja 2004. Agora Game Labia rakentamassa. Teoksessa Kankaanranta, Marja; Neittaanmäki, Pekka & Häkkinen, Päivi (toim.) 2004. Digitaalisten pelien maailmoja. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino. s.9-29.

Niippola, Jani 2012. Pelisukupolvi. Suomalainen menestystarina Max Payneestä Angry Birdsiin. Helsinki. Johnny Kniga Publishing.

Opit-palvelun www-sivu. [https://opit.wsoy.fi/login/amm\\_0.htm?ml=0](https://opit.wsoy.fi/login/amm_0.htm?ml=0) (luettu 10.10.2012).

OPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla www-muodossa URL:

[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) (luettu 1.2.2013).

PEGI www-sivut. Pan European Game Information.

<http://www.pegi.info/fi/index/id/201/> (luettu 30.1.2013).

Pietinen, Maarit 2013 Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskuksen ylitarkastaja. Henkilökohtainen tiedonanto: puhelinkeskustelu 29.4.2013.

Pääjärvi, Saara (toim.) 2012. Lasten mediabarometri 2011. 7-11-vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kokemukset mediakasvatuksesta. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2012.

Pääjärvi, Saara; Hoppo, Hanna & Pekkala, Leo 2013. Lapsiperheiden mediakysely 2012. 0-12-vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kotien mediakasvatus huoltajien kuvaamina. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus. Saatavilla www-muodossa URL:

<http://www.meku.fi/images/meku123.pdf> (luettu 9.4.2013).

Saarikoski, Petri 2004. Koneen lumo. Mikrotietokoneharrastus Suomessa 1970-luvulta 1990-luvun puoliväliin. Väitöskirja, yleinen historia. Turun yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän nykyculttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 83.

Salokoski, Tarja 2004. Onko väkivallalla vaikutusta? Väkipalta osana pelimaailmaa. Teoksessa Kankaanranta, Marja; Neittaanmäki, Pekka & Häkkinen, Päivi (toim.) 2004. Digitaalisten pelien maailmoja. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino. s.191–204.

Salokoski, Tarja 2005. Tietokonepelit ja niiden pelaaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa URL:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13308/9513922693.pdf?sequence=1> (luettu 22.1.2013).

Singer, Dorothy G. & Singer, Jerome L. 2001. Introduction: Why a handbook on children and the media. Teoksessa: Singer, Dorothy G. & Singer, Jerome L. (toim.) 2001. Handbook of children and the media. Stage Publications, Inc. California. s. xi-xvii.

Suoninen, Annikka 2002. Lasten pelikulttuuri. Teoksessa Huhtamo, Erkki & Kangas, Sonja. (toim.) Mariosofia-elektronisten pelien kulttuuri. Tampere. Tammer-paino.

Suoninen, Annikka 2011. Lasten mediankäytöt vanhempien kertomina. Teoksessa Kotilainen, Sirkku (toim.) 2011. Lasten mediabarometri 2010: 0-8-vuotiaiden lasten mediankäyttö Suomessa. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011. Helsinki. Mediakasvatusseura ry. s.15–44. Saatavilla www-muodossa URL:

<http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-6-9.pdf>

(luettu 20.2.2013).

Suoninen, Annikka 2013. Lasten mediabarometri 2012. 10–12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien mediankäyttö. Verkkojulkaisuja 62. Helsinki. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Saatavilla www-muodossa URL:

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2012.pdf>

(luettu 1.4.2013).

Suoranta, Juha; Lehtimäki, Hanna & Hakulinen, Sampsa 2001. Lapset tietoyhteiskunnan toimijoina. Tampere. Tammer-paino.

SVT: Ajankäyttötutkimus 2011. Suomen virallinen tilasto. ISSN=1799-5939. Helsinki. Tilastokeskus. Saatavilla www-muodossa URL: <http://www.stat.fi/til/akay/index.html> (luettu 25.4.2013).

Talarius -sovelluksen www-sivut. Jyväskylän yliopisto.

<https://www.jyu.fi/erillis/agoracenter/tutkimus/acprojektit/agl/pelinomainenoppiminen/tutkimus/pelisovellukset/talarius> (luettu 13.2.2013).

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

USA Today Magazine 2013. Tammikuu 2013, Vol. 141 Issue 2812, s.7.

Vesala, Olli 2011. Videopelit kelpaavat yhä syntipukeiksi. Kaleva 1.11.2011. Saatavilla  
www-muodossa URL:

[http://www.verkkouutiset.fi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=65655:v  
ideopelit-kelpaavat-yhae-syntipukiksi&catid=29:kotimaa&Itemid=31](http://www.verkkouutiset.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=65655:v<br/>ideopelit-kelpaavat-yhae-syntipukiksi&catid=29:kotimaa&Itemid=31)

(luettu 12.11.2011).

## Liitteet

### *Liite 1. Kyselylomake*

Lapin Yliopisto, KTK  
Merja Mehtälä & Pekka Kivelä  
Syksy 2012

Kysely 1.-2. luokkien opettajille koskien alkuopetusikäisten oppilaiden elektronisten pelien pelaamista

Elektronisilla peleillä tarkoitamme tässä kyselyssä tietokone-, konsoli-, kännykkä- ja nettipelejä. Käytämme vastauksia tutkimusaineistona pro gradu – tutkielmassa, jonka tavoitteena on valmistua keväällä 2013. Vastajien henkilöllisyys ei tule esiin tutkimuksessa.

Taustakysymykset:

Poista muut vaihtoehdot ja jätä jäljelle vastauksesi.

1. Sukupuoli

1. nainen
2. mies

2. Ikä

3. Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana?

1. alle 5 vuotta
2. 5-15 vuotta
3. 15–30 vuotta
4. yli 30 vuotta

Avoimet kysymykset:

Kirjoita vastauksesi kunkin kysymyksen alle.

4. Kuinka paljon arvelet 1.-2. luokan oppilaidesi pelaavan elektronisia pelejä vapaa-aikana?
5. Millaisia elektronisia pelejä arvelet 1.-2. luokkalaisten oppilaiden pelaavan?
6. Millaiset oppilaat mielestäsi harrastavat eniten pelaamista, entä vähiten?
7. Miten pelaaminen mielestäsi näkyy 1.-2. luokkalaisten oppilaiden toiminnassa tai käyttäytymisessä koulussa?
8. Miten olette käsitelleet koulussa 1.-2. luokkalaisten oppilaiden kanssa pelaamista?
9. Oletko työurasi aikana joutunut puuttumaan vapaa-ajalla tai koulussa tapahtuvaan pelaamiseen, jos niin miten?
10. Miten käsityksesi mukaan pelaamista pyritään rajoittamaan 1.-2. luokkalaisten oppilaiden kotona? Voit kertoa esimerkkejä rajoittamisesta.
11. Mikä on oma suhteesi elektronisten pelien pelaamiseen?
12. Mitä muita ajatuksia tai havaintoja sinulla on tästä aiheesta?

**Kiitos osallistumisesta!**



*Liite 2. Saatekirje*

Hei!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Lapin yliopistosta ja teemme pro gardu -tutkielmaa 1.-2. -luokkalaisten lasten tietokone- ja konsolipelien pelaamisesta. Pyytäisimme teitä vastaamaan liitteenä olevaan n.5-10min kestävään kyselyymme. Erityistietämystä peleistä tai pelaamisesta ei tarvita, haluaisimme vain saada tietoa näkemyksistänne.

Kysely on lähetetty 100:lle Lapin- ja Pohjois-Pohjanmaan maakunnan yhtenäis- tai alakouluissa työskentelevälle 1.-2. -luokkien opettajalle. Koulut joiden opettajille kysely lähetettiin, on valittu satunnaisotannalla arpomalla 30 koulua kaikista Lapin ja Pohjois-Pohjanmaan kouluista. Lähetimme kyselyn kaikille valitun koulun 1.-2. -luokkien opettajille. Koulujen tiedot on saatu opetushallituksen ylläpitämän koulutusnetin verkkosivujen peruskouluhaku palvelusta. Opettajien sähköpostiosoitteet olemme etsineet koulujen verkkosivuilta.

Vastajien henkilöllisyys ei tule esiin tutkimuksessa. Käsittelemme kaikkia vastauslomakkeita irrallisina niiden lähettäjistä. Työnohjaaja voi tarvittaessa pyytää aineiston nähtäväksi. Ohjaajan tiedot löytyvät alta.

Pyytäisimme teitä vastaamaan 5.12. mennessä.

Kiitos vastauksestanne ja mukavaa joulun odotusta!

Ystävällisin terveisin, Merja Mehtälä ja Pekka Kivelä

Työnohjaaja: Sai Väyrynen, PhD

Gsm +358 xx xxx xxxx